الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي وفق مقاربات المناهج الجديدة

السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

الشعبة : علوم اللغة

التخصص :لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب :

سريو بوجمعة

اشراف الأستاذ:

بلقاسم غزيل

أعضاء لجنة المناقشة :

أ .د يحي بن يحي رئيسا

أ .دبلقاسم غزيل مشرفا ومقررا

د. عبد القادر بن تواتي عضوا مناقشا

د. يوسف بن أوذينة عضوا مناقشا

د. مصطفى حجاج عضوا مناقشا

د. آمنة مناع عضوة مناقشة

السنة الجامعية : 1444هـ/1445هـ- 2022م/2023م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي وفق مقاربات المناهج الجديدة

السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

الشعبة : علوم اللغة

التخصص :لسانيات تطبيقية

إعداد الطالب :

سريو بوجمعة

اشراف الأستاذ:

بلقاسم غزيل

أعضاء لجنة المناقشة :

أ .د يحي بن يحي رئيسا

أ .دبلقاسم غزيل مشرفا ومقررا

د. عبد القادر بن تواتي عضوا مناقشا

د. يوسف بن أوذينة عضوا مناقشا

د. مصطفى حجاج عضوا مناقشا

د. آمنة مناع عضوة مناقشة

السنة الجامعية : 1444هـ/1445هـ- 2022م/2023م

قال الله تعالى:

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)

الآية من1إلى 5 سورة العلق

الإهداء

أهدي عملي إلى الوالدين العزيزين-رحمهما الله-

إلى الزوجة والأولاد

إلى الأخوة والأخوات

إلى الأحبة والأصدقاء

إلى كل الزملاء

كلمة شكر

أتقدم بالشكر الخالص لكل من ساهم في إسداء النصيحة والتوجيه وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور بلقاسم غزيل الذي خصني بالإشراف والتوجيه والمتابعة من وضع الخطة إلى المناقشة وإلى كل من شجعني وأعانني على إنجاز هذا البحث إلى زملائي الذين تبادلت معهم الأفكار والآراء حول عناصر البحث جمال بلهادي ، أحمد بوسعيد، أحمد قروق والآخرين .

إلى مكتبة الأجيال معطا الله بحي الأمير عبد القادر بمتليلي والذين وقفوا على مساعدتي في كتابة المدونة (فاروق–عبد العليم– أيمن– نورة)

إلى لجنة المناقشة كل باسمه لما يقدمونه لي من نصح وتوجيه وإرشاد.

ملخص الاطروحة

الأطروحة لها مقدمة شرحت فيها أهمية العملية التعليمية أسسها وأهدافها وأهم التطورات التي شهدتها على المستوى العالمي وفق التطور الحضاري لمجالات التعليم ورؤى المفكرين في هدا المجال الحاصل في جميع مناحي الحياة والدفع بها الى تغيير المناهج التربوية لمسايرة الحدث وهو ما كان فعلا في الجزائر التي بدأت بتغيير المناهج التربوية بدأ تطبيقها في السنة الدراسية2016/2015 ففي الفصل الأول عن المنهاج وخصائصه بين القديم والحديث والتعرض إلى تعريف المنهاج لغة واصطلاحا وأنواع المنهاج وشروط وضعه ثم أسس بناء المنهاج والنظريات المساهمة في بنائه. أما الفصل الثاني حيت تعرضت في هذا الفصل إلى شئ من التفصيل إلى التدريس بالمحتويات والمضامين ثم التدريس بالأهداف وهي المقاربة الثانية المعتمدة بعد المضامين ثم انتقلت للحديث عن المقاربة بالكفاءات تعريفها, أسسها ,مزاياها, مركباتها وأنواعها ثم الوضعيات التعليمية. أما الفصل الثالث فتطرقت فيه إلى مفهوم المقطع التعلمي وهو الإطار الذي ينظم الميادين ثم المخططات التعلمية وبعدها استراتجيات التعليم والتعلم . ثم المقاربة النصية, مفهومها, أسسها, ايجابياتها, سلبياتها والفصل الرابع تطرقت فيه إلى مضامين ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي .وبعدها عرجت على التطرق إلى الفهم كونه أهم نقطة في الحلقة ككل في ميدان فهم المكتوب وبعدها تناولت المحتوي المعرفي في المقطع التعلمي حسب مخطط التعلمات ثم حصص ميدان فهم المكتوب ثم تطرقت إلى الإدماج في المقطع التعلمي ثم تقويم الإدماج ثم تأتي المعالجة البيداغوجية والتي ننطلق فيها من إجابات التلاميذ وتحديد نقاط الضعف التي تحتاج إلى معالجة ثم فصل تطبيقي يجسد أهم النتائج لتعلمات ميدان فهم المكتوب

إن الهدف من هذا البحث هو القاء الضوء على أهم ما ورد في محتوى المناهج الجديدة ومنه نسعى للكشف عن المتغيرات الواردة في المناهج الجديدة وكشف الجديد والتطرق الى التقصي في الخبرات المعروضة قيد التطبيق والذي عرف كثيرا من التساؤلات انطلاقا مما ورد في مضمونه كتقديم المصطلحات مترجمة حرفيا من اللغة الفرنسية وهو ما لا يتماشى مع مصطلحات اللغة العربية (كفهم المكتوب) ومفهوم المقطع .

Didactics of Understanding Writing in the Learning Process in Conformity with the New Curricula Approaches: First year middle school, a case study

Abstract

The aim of this study was to clarify the most important content of the new curricula in middle school which relied on the learning section system instead of the learning unit or axis. The study sought also to reveal the variables contained in the new curricula, compare them with the old curricula, investigate the experiences presented under application and accompaniment, and then conclude to support those facts or criticize them, and present recommendations and future alternatives in light of the radical global changes in educational systems. The most important shift was the adoption of a competency-based approach that focused on the learner, the main element of the learning process, and advocated him through prior preparation and interaction, auto-mistake correction, and self evaluation and judgment. It released him from traditional educational approaches that depended much on memorizing and that considered the teacher as a mature activator and evaluator. The study also dealt with the methods to develop comprehension skills and promote motivation in the teaching-learning process in light of the cognitive domain of the contents of the lessons and knowledge established in the field in the learning process. The study also focused on the learning schemes that defined the content of knowledge in the first middle school year in the new curricula. Then, it provided more details about the educational contents and in the learning schemes, which are the lessons established in the curriculum.

مـــقدمـــــــــة

إن التغيير المشـــهود في البرامج التعليمية والمناهج التربوية أصـــبح حتمية لا مفر منها مع تغير الذهنيات وبروز نظريات حديثة في المجال التربوي. إذ أصـــبحنا في حاجة إلى تطبيقها ميدانيا مما أدى إلى ظهور مناهج جديدة في المدرسـة الجزائرية، عمدت وزارة التربية إلى تطبيقها في الآونة الأخيرة. وإن كـان التغيير لا يظهر في الطرائق وإنمـا يظهر في تغير بعض المصـــطلحـات التي تخص المجـال التربوي والبيداغوجي بالخصوص عما كان في المناهج السابقة.

وأهم التغيرات التي طرأت على ذلك هو عملية التدريس بالمقطع التعلمي بدلا عن المحاور وبالميادين بدلا عن الأنشطة وهو ما يميز المناهج الجديدة.

فتطرقت في هده الأطروحة الى تعليمية ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي كونه المصطلح الجديد المطبق في اطار المناهج الجديدة في المجال المفاهيمي وكونه النشاط التعلمي في المجال المعرفي وكون المقطع التعلمي المفهوم الجديد على المدرسة الجزائرية الذي عوض مفهوم الوحدة أو المحور المقطع هو الوحدة التعليمية التي يتم فيها تقديم التعلمات المقررة في الانشطة التعلمية و محتوياتها المعرفة المسطرة وفق مخطط التعلمات السنوية .

المقطع التعلمي المطبق في منهاج السنة الأولى متوسط والذي يحدد ميادين التعلمات المعرفية المقررة للمتعلمين في هذا الطور التعلمي : ميدان فهم المنطوق وهو الميدان الذي تستثمر فيه النصوص المنطوقة من طرف المعلم والمسموعة من طرف المتعلمين انطلاقا من مبدأ تحقيق كفاءتين معرفيتين . هما كفاءة فهم المنطوق من خلال فهم محتوى النص المنطوق بعد ان يسمع المعلم التلاميذ بصوت جمهور أوهن أي وسيلة تعليمية تفي بالغرض . أو كفاءة فهم المسموع من خلال الإلقاء الثاني وتسميعه للمتعلمين والذين يتجاوبون وقتها مع طرح موضوع النص المسموع بالتأييد أو النقد لصاحب النص فتتحقق الكفاءة اللغوية في التعبير مشافهة من خلال امتلاك القدرة على جمل طويلة بلغة سليمة مع الشجاعة الأدبية والتعود على الرد واحترام الرأي و الرأي الأخر .

وميدان فهم المكتوب : الذي يشتمل على الأنشطة التعلمية للغة المكتوبة انطلاقا من النصوص المكتوبة والمقروءة . أنشطة تتحقق فيها أكثر من كفاءة لغوية . هذه الأنشطة هي : القراءة المشروحة والتي تكون بفك الرموز اللغوية وتعويد التلاميذ على القراءة الصحيحة والسليمة . والتي نسعى من

خلالها تحقيق ثلاث كفاءات 1: هي تعويد التلاميذ على القراءة الصحيحة والمعبرة مع احترام علامات الوقف .2: فهم النص المقروء والتفاعل مع مضمونه بمستويات الفهم القرائي والاجابة عن أسئلة البناء الفكري للنص . 3: تزويد المتعلمين برصيد لغوي من خلال شرح المفردات الصعبة يعودون إليه عند الحاجة .

ونشاط الظاهرة اللغوية (النحوية والصرفية) والتي يكون تقديمها في حصة مباشرة بعد حصة القراءة المشروحة حيث نستنبط الأمثلة للظاهرة اللغوية نحوية كانت أو صرفية من النص المقروء اعتماداً على مبدأالمقاربة النصية في إطار المقاربة في الكفاءات وهو المبدأ الذي يؤسس لتعليم اللغة وفروعها باعتبارها كلٌ متكامل ومماالأنشطة اللغوية إلا روافد تسهم في البناء اللغوي كتابة ومشافهة وهو التوجه الذي ترسمه المناهج الحديثة والتي تجعل المتعلم يحقق بنفسه الكفاءات المستهدفة في تعلم الأنشطة التعلمية اللغوية من خلال الممارسة والدربة والمران ومعرفة القواعد النحوية والصرفية التي تضبط تلك اللغة المقروءة أو المكتوبة أو المنطوقة .

والنشاط الثالث :هو نشاط دراسة النص الأدبي وهو النشاط الذي يهتم بقراءة النصوص الشعرية ويهدف إلى تعزيز الذوق الأدبي ومعرفة أليات بناء النص الشعري من خلال الأبيات الشعرية والبناء الفني الذي يهتم بالصور البيانية (كالتشبيه والكناية و الاستعارة و المحسنات البديعية: كالجناس والسجع والمقابلة والطباق) والأساليب الخبرية والإنشائية زيادة إلى عاطفة الشاعر .

فالمقطع التعلمي يظهر في تطبيقه بالكيفية المسطرة وحدة متكاملة بين فروع اللغة اللغة العربية ويكون لكل نشاط تعلمي حظه من التمارين التطبيقية والواجبات المنزلية بالأعمال الموجهة لترسيخ المفاهيم وتصحيح الأخطاء.

ثم بعد هدا يختم المقطع التعلمي بحصـتي الإدماج والتقويم والمعالجة حصـة تقدم فيها وضـعية إدماجية على شكل اختبار لغوي بنائي وضعية إدماجية مشابهة تحتوي على أهم التعلمات التي تلقاها المتعلم في المقطع محل التطبيق على أن تنجز الوضـعية في القسـم مع مراقبة المعلم للمتعلمين أثناء انجاز الوضـعية , ثم يقوم بنصـحيح الوضـعية مع المتعلمين ويلاحظ نسـبة الإنجاز الصـحيحة ونسـبة الإنجاز الخاطئة فيقوم بتقويم الاخفاءات ويحدد الصعوبات من خلال اعتماد التقويم الممقيس ومؤشراته فيعمد

بعدها إلى المعالجة البيداغوجية معالجة آنية في القسم ومعالجة بعدية في حصص الإستدراك أو حصة الأعمال الموجهة (التفويج) أو الأعمال التطبيقية المنزلية ويسطر برنامجا لتناول تلك الاخفاقات مرة أخرى في القطاع الموالية في الوضعيات تعليمية مناسبة يسعى من ورائها إلى تحقيق مركبات الكفاءة التي يرى فيها ضعفا لدى المتعلمين والتي بدورها تسهم في تحقيق الكفاءة الختامية للمقطع التعلمي وتحقيق الكفاءة الشاملة للمستوى التعلمي السنة الأولى متوسط .

الإشكالية:

إن تعليمية ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي يحتم على المعلم الإلمام بأليات تطبيق المنهاج الجديد وإدراك أهمية الأنشطة التعليمية ومحتواياتها المعرفية لما يؤهل المتعلم امتلاك مؤهلات يجسد الكفاءة الختامية كتابة ومشافهة فما السبيل الى اعتماد وطرائق تدريس مثلى في انشطة الميدان كالقرءاة المشروحة والظاهرة اللغوية ودراسة النص الأدبي ؟وأي المقاربات أفيد لتطبيق بيداغوجيا الإدماج والتقويم والمعالجة لتحقيق كفاءة المقطع خدمة للغة ؟

الفرضيات:

ولذلك فالإشكالية المقدمة تقتضي تقديم عدد من الفرضيات تتمثل في ما يلي:

1. ميدان فهم المكتوب في اللغة بصفة عامة تجسيد لتعليم أنشطتها التعلمية والمحتويات المعرفية المقررة في المخططات السنوية . فينبغي إعطاؤها الأهمية البالغة لتحقيق الكفاءة المسنودة خدمة للغة العربية بكل فروعها .

– إن للمنهاج الجديد من خلال المضامين والمحتوى المعرفي. بصمة تختلف عن المنهاج القديم تتمثل في الإختلاف الجوهري في العمل بالمقطع التعلمي والميدان حيث يطبق لأول مرة في المدرسة الجزائرية.

–إن تقديم المعارف والمعلومات العلمية يتطلب إعتماد مقاربات خاصة، كالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية التي يعتمد عليها المنهاج الجديد.

– إن حصص الإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية شيء جديد في المنهاج الجديد يرى المنظرون أنها حصص نقف بها على تقويم الإخفاق ومعالجته في المقطع التعلمي خاصة في ميدان فهم المكتوب.

أسباب اختيار البحث:

من بين أسباب إختيار موضوع بحثي هذا، مايلي:

1- دخول المنهاج الجديد حيز التنفيذ

2-إختلاف المنهاج الجديد مع المنهاج القديم في طريقة تقديم المعارف

3-ظهور بعض الفوارق في المصطلحات وفي المضامين وأهمها العمل بالمقطع التعلمي

4-الإعتماد على الوضـــعيات التعلمية وإعتماد بيداغوجيا التقويم والمعالجة البيداغوجية في المنهاج الحالي وجعله أرضية ميدان التدريس الذي أنتمي اليه شعورا مني بالإستفادة من البحث وإفادة الغير.

خطة البحث:

قد اعتمدت في خطة البحث على تقسيم الموضوع الى خمسة فصول أربعة نظرية وفصل تطبيقي في كل فصل أربعة مباحث. تناولت في الفصل الأول المنهاج وخصائصه بين القديم والحديث في مباحثه: المنهاج لغة واصطلاحا و شروط وضع المنهاج و المنهاج القديم و أهم انتقاداته و خصائص المنهاج الحديث . أما الفصل الثاني تناولت المقاربات المعتمدة في التدريس خصائصها و أنواعها في مباحثه التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات و مركبات الكفاءة وأنواعها وأسس الوضعيات التعليمية. أما الفصل الثالث عرجت على المقطع التعلمي والمقاربة النصية فبينت مفهوم المقطع التعلمي مكوناته ميادينه أنواعه ثم مخطط التعلمات وعلاقة المقاربة النصية بنظرية التلقي وأسس المقاربة النصية ايجابياتها وسلبياتها . أما الفصل الرابع تناولت فهم المكتوب في المقطع التعلمي في مستوى الأولى من التعليم المتوسط ومضامينه و مجالاته والادماج والتقويم و المعالجة في المقطع التعلمي ثم تناولت في الفصل الخامس الفصل التطبيقي دراسة حالة نماذج الأنشطة التعليمية المقررة ،مذكرات نموذجية ، عرض نمادج اختبارات ميدان فهم المكتوب دراسة حالة لتحليل نتائج التلاميد في الاختبارات لعينتين من تلاميذ متوسطتين مختلفتين. ثم الخاتمة

مصادر البحث ومراجعه:

إعتمدت على مراجع في التخصـــص نظرا لقلة المصـــادر والخاصـــة بتعليمية الفهم المكتوب وأنشـــطته التعلمية. ومن أهم المراجع التي إعتمدت عليها: وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية-مفاهيم نظرية

وتطبيقات علمية كذا سعيد حسن بحيري، علم اللغة النصي –المفاهيم والاتجاهات ثم الجومرد محمود، الطرق العلمية لتدريس اللغة العربية. وحسـين عبد البارئ، الفهم عن القراءة –صـيغة عملياته وتذليل صـــعوباته لأنه مرجع مهم في البحث وكتاب تدريس وتقييم مهارات اللغة العربية وعلومها للكاتب الحلاق علي لان مضـمون الكتب يدور حول موضـوع البحث وكتاب اللسـانيات وتعلم اللغة للسـيد محمود أحمد وكذا لك كتاب قراءة في أول مؤشرات المحاورة ومداخل السياقات المعرفية اللسانية للكاتب عيسى مومني مع كتاب الذكاءات المتعددة والفهم–تنمية وتعميق–للكاتب جابر عبد الحميد جابر.
أما الدراسات السابقة لم أجد بحثا علميا يتناول بحثي نظرا لجدة المفهوم على المناهج الجزائرية.

صعوبات البحث وعوائقه

من أهم الصعوبات التي تليقتها في بحثي هذا قلة المصادر والمراجع التي تتعرض إلى موضوع البحث "فهم المكتوب" كون المصطلح جديد في المناهج الجزائرية حيث عرفته المدرسة الجزائرية إلا في السنة الدراسية 2015-2016 كأول تطبيق للتعلم بالمقطع التعلمي والميادين. ومن أهمها ميدان فهم المكتوب وهو الشيء الذي صعب علي الحصول على مصادر ومراجع تطرقت للموضوع من قبل كما أنني لم أجد رسائل التخرج من الجامعات الجزائرية أو الأجنبية تطرقت للموضوع

الفصل الأول:

المنهاج وخصائصه بين القديم والحديث

أنواعه، شروطه، أسسه، نظرياته

وطرائق التدريس المعتمدة

لقد أثرت الفلسفات المختلفة التي كانت سائدة في العصور السابقة على مفهوم المنهاج وعلى محتواه العلمي و على عناصره المختلفة، كما أنه عند حدوث تقدم علمي أو ثقافي تؤثر تأثيرا مباشرا على مفهوم و مضمون المناهج التربوية وفي نفس الوقت نجد أن المناهج التربوية تؤثر هي الأخرى على أنظمة و نشاطات المجتمع ، فالمنهج يساهم في تحقيق سياسة المجتمع و تحديد و تطوير ذاته.

ومن خلال هذا الفصل سنتعرض إلى المنهاج وخصائصه وأنوعه وشروط وضعه والنظريات المؤسسة له وطرائق التدريس المعتمدة

المبحث الأول: مفهوم المنهاج وأنواعه.

تعرضت الكثير من المعاجم والمناجد والمصنفات اللغوية إلى تعريف المنهج (المنهاج)

المطلب الأول: تعريف المنهاج لغة وإصطلاحا

أولا: تعريف المنهاج لغة

المنهاج أي تعيين وتقوي والمنهاج الطريق الواضح

واستنهج الطريق صار نهجا وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بينة.

1.تاج العروس يعرف المنهاج ب:

النهج يفتح وسكون الطريق الواضح، البين وهو النهج محركة أيضا والجمع نهجات نهج نهوج.

قال ابو ذؤيب:

به رجمات بينهن محارم نهوج، كلبات الهجائن فيح ، وفتح وطرق نهجه واضحة المنهج بالفتح.

وانهج الامر والطريق وضح وانهج وأوضح.

قال يزيد بن الخذاق الشني:

ولقد أضاء لك الطريق وأنهجت سبل المسالك والهدى تعدي

فلان استنهج طريق فلان إذا سلك مسلكه.

وطريق ناهجه: أي واضحة بينة وجاء ذلك في حديث العباس :

" لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على الطريق ناهجة أي واضحة بينة".

2.منجد الصحاح في اللغة العربية:

ن.هـ.ج النهج بوزن الفلس والنهج بوزن الذهب والمنهاج الطريق الواضح ونهج الطريق أبانه وأوضحه ونهجه ايضا سلكه.

النهج الطريق الواضح وكذلك المنهج والمنهاج وأنهج الطريق اي استبان وصار نهجا واضحا بينا وقال الحداق الفبدي:

ولقد أضاء لك الطريق وانهجت سبل المسالك والهدى تعدي

ونهجت الطريق إذا أبنته ووضحته اعمل على ما نهجته لك

ونهجت الطريق سلكته وفلا يستنهج سبيل فلان اي يسلك مسلكه

3.المعجم الوسيط: المنهج

الطريق نهجا ونهوجا وضح واستبان ويقال نهج أمره، ويقال نهج الطريق بينه وسلكه.

واستبانه استنهج الطريق صار نهجا، وسبل فلان سلك مسكله المنهاج الطريق الواضح

وفي قوله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا"

والخطة المرسومة (محدثة) ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم ونحوهما. ج. مناهج

الناهج يقال (طريق ناهج: واضح بين وطريقة ناهجة واضحة بينة النهج البين الواضح

يقال طريق نهج وامره نهج والطريق المستقيم الواضح

قال هذا نهجي لا احيد عليه.[1]

المنهاج الخطة المرسومة.

4. معجم المصطلحات الفلسفية المنهاج: منهج بالعربية من النهج (voie) بمعنى الوجه الواضح الذي جرى عليه الإستعمال. فالمنهج: دلاليا: هو الطريق النهج، فنه، عمله وأسلوبه والنهجية

[1] ينظر مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط4، ص686، 1960مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية.

(methodologie) هي علم الطريق أو هي الطرائقية التي يجري بموجبها البحث في فلسفة أو أدب أو فن علم، ان علم النهج من موضوعات المنطق الفلسفي أو العلمي معا.[1]

خلاصة القول: أن ما نستخلصه من تعريف المنهاج لغة هو:

أن جميع المناجد والمعاجم أجمعت على جذر الكلمة (ن. هـ.ج) وعلى معناها المعجمي اللغوي الذي يوضح معنى النهج أو المنهج الطريق الواضح جل المناجد والمعاجم إعتمدت على المعنى الدلالي إنطلاقا من الآية الكريمة "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" سورة المائدة الآية 48.

وحديث العباس "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة"

وبعض المعاجم وضحت معنى المناهج المنهج أنه الخطة المرسومة

ومنها إستعمل المنهاج الدراسي البرنامج الدراسي، المناهج التعليمية.

ومنها حددته بمنهاج تعليمي: مجموعة كاملة من الدراسات مطلوبة للحصول على شهادة النهج والمنهج دلاليا هو طريقة النهج فنه علمه، أسلوبه والنهجية هي علم الطرائق أو الطرائقية الذي يجري بموجبها البحث في فلسفة أو آداب أو فن علم.

من كل هذا المنهج أو المناهج هو الخطة الواضحة المرسومة للسير عليها لتنفيذ علم البحث.

ثانيا:تعريف المنهاج اصطلاحا:

كلمة المنهاج تعود إلى مصطلح الكلمة اللاتينية (curriclum) وتعني ميدان أو حلبة أو مضمار وسباق الخيل، وتعني قائمة المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب (المنظور التقليدي)

والمنهج مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين مثل منهج الرياضيات ومنهج اللغات ومنهج التربية الإجتماعية ومنهج العلوم وغيرها.

[1] ينظر خليل احمد خليل، معجم المصطلحات الفلسفية، ط1، ص189 ، 1995، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.

يعرف المنهاج": أنه الخطة البيداغوجية متكاملة ومنسجمة بدءا من الكفايات المقصود تكوينها لدى المتعلمإلى التقويم كعملية نهائية مرورا بمحتويات البرنامج الدراسي والأنشطة التعليمية التعلمية والدعامات البيداغوجية".[1]

"ويعني المنهاج: على أنه تصور عقلاني وشامل للنظام التربوي فإضافة إلى بيان أهداف التعلم ومضامينه يحدد الشروط التي تسير في ظلها عملية التعليم والتعلم بما في ذلك الطرائق ومختلف أساليب التنظيم المدرسي والأدوات التعلمية وطرائق التقويم المساعدة لمختلف أساليب التنظيم المدرسي والأدوات التعلمية وطرائق التقويم لمساعدة التلميذ على النمو المتوازن في مختلف مكونات الشخصية".[2]

ويعرفه أيضا "المنهاج تمثيل وثيقة تربوية تختزل الإستراتيجية التعليمية بتحديد العينة المستهدفة وجملة الأهداف والغايات التربية المرجو تحقيقها والمحتوى التعليمي الذي ينبغي إكسابه لأفراد العينة والوسائل التعليمية المناسبة والطرائق الملائمة".[3]

والمنهاج تخطيط منظم لعلمية التعلم والتعلم في ضوء فلسفة تربوية تترجم إلى أهداف واضحة وأنشطة وخبرات واضحة وطرائق ووسائل مناسبة وأساليب إختبار هادفة لتمحيص مدى تحقق الأهداف المنشودة وتقويم مدى فعالية العناصر المتفاعلة في السير نحوها.[4]

يعتبر المناهج الأرضية التي تبنى عليها اسس المنظومة التربوية وهي الوثيقة المحددة لكل مضامين المحتوى المعرفي في مجال التدريس والمخططات التعلمات ومراحل سيرورة الفعل التعلمي والظروف المساهمة فيه من محيط ووسائل وأطقم تأطيريه ونظريات تربوية مطبقة في الميدان لتحقيق أهداف مسطرة مسبقا ومتابعة ميدانية واعية لتمكين الوصول إلى الغايات العليا للتربية وآفاق التفكير الإيجابي لإرساء التطور

---

[1] ينظر عبد المجيد انتصار، اصلاح المناهج التربوية، ط1، دار النجاح الجديدة،2005، الدار البيضاء، المغرب ص23

[2] ينظر مصطفى، لخصائص بناء المناهج الدراسية، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، الجزائر،2009،ص11

[3]ينظر نواري سعودي ابو زيد، اللغة والبناء الانسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعلميات، 2016،ص214، مرجع نفسه.

[4] ينظر ميلود أحبدو، مجلة التدريس، العدد7 ، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط المغرب، **سنة**1984،ص49.

الإجتماعي في مجاله المعرفي الثقافي ومنه النهضة القومية للأمة في مجال القيم والسلوك الحضاري المبني على المعرفة العلمية الهادفة في المناهج .

وللمناهج أشكال نذكر منها:

1. المنهاج الرسمي ⟵ هو المنهاج المعرفي في النصوص الوزارية والمواثيق الرسمية.

2. المنهاج المجذر⟵ ينتج نتيجة تأويل المنهاج الرسمي من طرف المعلم فهو تابع لفهمه واختياراته.

3.المنهاج المتحكم فيه⟵ ويتشكل هذا المنهاج من أجزاء المنهاج الرسمي و من أجزاء المنهاج المجذر التي بها يبني المتعلمون كفاءتهم وينمونها.

وقد وضع جونايرت ورفاقه التقاطعات بين الأشكال المذكورة

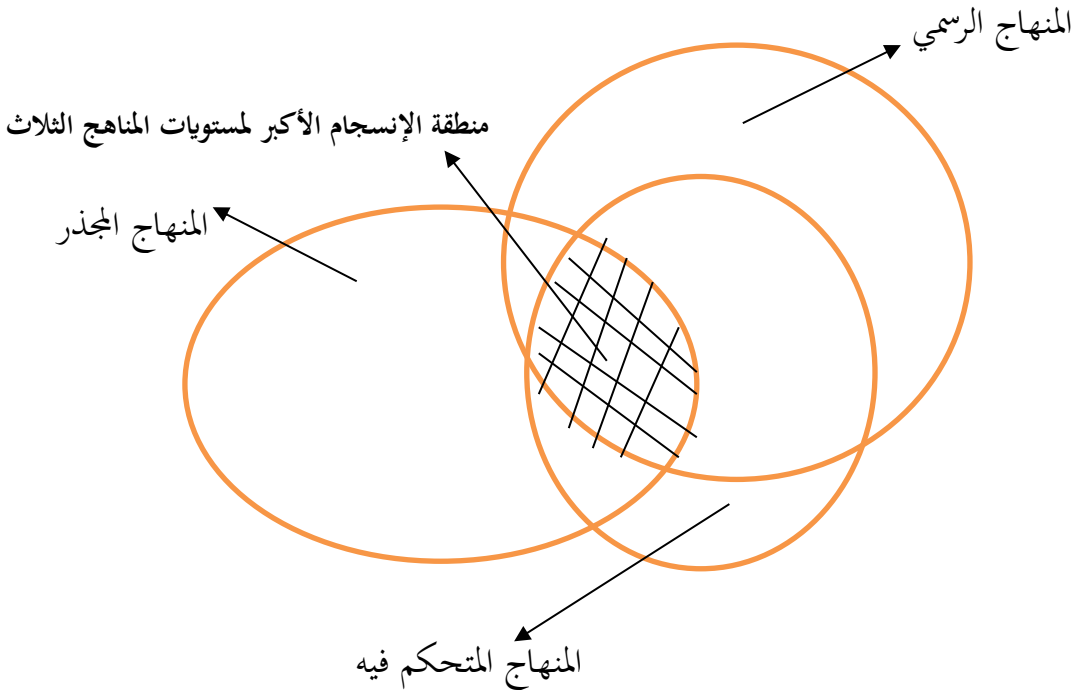
حيث يحدد هذا الشكل المنهاج الرسمي المعد مسبقا لأهم الأسس التعليمية والمعارف التعلمية وتقاطعه مع المنهاج المجدر الذي يحدد الغايات والمرامي والأهداف وعلاقته بالمنهاج المتحكم فيه من خلال الأهداف العامة للمنهاج والأهداف الخاصة للمواد قصد الدراسة المقررة والمنطقة الإنسجام بينهما من خلال العلاقة التشاركية.

وهي موضحة في الشكل التالي[1]

[1]عن عبد القادر لورسي المرجع في التعليمة

Jonnaert. Ph.ET. Etayebi. M.et defise. R.curriculum et compétence un cadre opération p20.2009. editions b boeck. Bruxelles.

الشكل: 01-01: أشكال المنهاج



المصدر: عن عبد القادر لورسي المرجع في التعليمة، جورنات واتايبي ودفيس. Jonnaert. P. Etayebi.m.defisz.r

المطلب الثاني: أنواع المنهاج

إن المتابع للنظام التربوي الانساني يجد العديد من البلدان تزودت بنظومات تربوية وبهيئات يقظة توفر لها بإستمرار المعلومات والتوجيهات حتى تبتعد عن عواقب التأخر والإنحراف التي تظهر خلال سيرة التطور الحاصل في إستراتيجيات تطبيق السياسات التربوية وعلى ضوئها تقوم بالتصحيحات الضرورية تكون أحيانا على شكل إصلاحات عميقة أو عمليات مراجعة آنية خفيفة لكنها في كل الحالات تتجنب القطيعة في تطور المنظومة التربوية في حد ذاتها.

حيث تعبر المناهج التربوية ذات أهمية بالغة في المجال التربوي خصوصا في حياة الفرد الأساس في التعليم معلما كان أو متعلما فهي تسهم إسهاما فعالا في بناء شخصية المتعلم وتشكيل فكره كما أنها تساعد المعلم على أداء مهنته وتحسينها إضافة إلى ذلك في مساهمة تقدم المجتمع ورقيه وعرفت

المناهج التربوية الدراسية أشكالا وأنواعا وتصميمات مختلفة نظرت للآراء والنظريات والإتجاهات التربوية وفلسفتها عبر لزمن ومن بينها.[1]

1.منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

ويعتبر هذا المنهاج من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشارا ويتضمن تنظيما للمعرفة في شكل مواد دراسية منتظمة ويمكن ايجاد علاقة حينها، حيث تدرس كل حصة تعليمية خاصة بموضوع مادة معينة في وقت مخصص وبرنامج خاص مع معلم خاص بإعداد مخطط تعلمات لتلك المادة في الفصل الدراسي، دون علاقة بالمواد الأخرى فنموذج التنظيم للتعليم يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين إذ يعتمد غالبا على قائمة المعارف والمواضيع المستهدفة، وهي بدورها منظمة وفق منطق خاص بمجال معرفي وبمادة تعتبر معرفة منظمة ومبنية. [2]

فرغم قدم المنهاج المواد الدراسية المنفصلة إلا أنه يعطي اهتمامه للمادة الدراسية فقط ولا يهتم بالمتعلم الذي هو محور العملية التعلمية، وإنما ركز على المادة بإعتبارها محور العملية التعلمية وهدف وقد تميز ما يلي:

1. المادة الدراسية تنتظم حول تخطيط منطقي متماسك.
2. كثرة المواد التعلمية المناسبة للمنهاج.
3. المحتوى الذي يقدم للتلميذ هو خبرة العمل البشري.
4. يساير إعداد التلاميذ مع تصميم هذا النوع من المناهج.
5. طرق التقويم وأساليبه واضحة تخص تقويم معارف المادة.
6. محتواه هو نتيجة تراكم خبرات عبر أزمنة وسنوات مما يدعم نجاحه.
7. منظم بشكل جيد لأن نظام المواد الدراسية المنفصلة تساعد المتعلم على المراجعة والحفظ والتذكر.

[1] ينظر المرجعية العامة للمنتهج، مارس ،وزارة التربية الوطنية، الجزائر2009 ،ص7.

[2] ينظر المرجعية العامة، المناهج وزارة التربية ، 2009، ص8مرجع سابق.

أ.منهاج المواد الدراسية المترابطة:

يتميز منهاج المواد الدراسية المترابطة بربط المواد الدراسية بعضها ببعض ويتضمن هذا الربط وجود علاقات متبادلة بين موضوعين دراسيين أو أكثر وهذا الربط يظهر من خلال التنسيق بين موضوعين في مادة دراسية أو ربط موضوعات مادة من المواد بموضوع مواد أخرى، كربط موضوع التلوث في مادة العلوم الطبيعية والجغرافيا والتربية المدنية ونصوص اللغة العربية ونصوص اللغات الأجنبية "polition" أو ربط مواضيع التربية الإسلامية والتربية الخلقية في التربية الدينية والتربية المدنية ونصوص اللغة العربية لغرس القيم كالإيثار والتعاون والعمل والصدق...إلخ. أو ربط مواضيع في التاريخ واللغات...

وهذه النقطة التي تتفاعل فيها قدرات الطالب مع المواد التعليمية وبالنسبة ل" **بلوم bloom**" فإن هذه القدرة سوف تحدد بشكل رئيسي بواسطة القدرة اللفظية والاستيعاب أثناء القراءة ذلك لأن المدارس تركز كثيرا على هذه القدرات.[1]

ب. منهاج الإدماج:

ويقصد بمنهاج الإدماج أثناء إعداده تبني إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية وإنما إدماج محتوياتها في مقررات ومضامين أكثر شمولا بحيث تصبح كمادة واحدة ويتم ذلك في مستويات الإدماج بين المواد وهما:

1.مستوى إدماج مجموعة متقاربة من المواد.

2. مستوى إدماج مجموعة غير متقاربة المفاهيم من المواد.

وهنا يكون هدف الإدماج خطوة أكثر تقدما من الربط في تحقيق مبدأ تكامل المعرفة.[2]

[1] ينظر محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعلم والنظريات التربوية، ص159. ، عالم الكتب الحديث اربد الاردن2007،ص159.

[2] الوكيل أحمد المفتي محمد امين، اسس بناء المناهج وتنظيماتها،ط1، ، دار المسيرة للنشر. عمان الاردن،سنة 2005، ص350-351.

رغم أهمية الإدماج في مضامين المناهج إلا أن هذا الطرح يظهر نوع من مشكلة الكم الهائل من المعلومات في المادة والتي تترك في نفسية المتعلم عدم الفهم والملل.

ج. منهاج المجالات الواسعة:

ويتميز منهاج المجالات الواسعة بضم مادتين أو أكثر تكون بينهما صلة في المعارف والهدف منه ضم الحقائق والمبادئ الضرورية في المضامين لفهم موضوع في مادة أو مادتين دون النظر للفواصل الموجودة بين المواد الدراسية علوم الطبيعة والحياة أو العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية أو الرياضيات والفلسفة.

ومن أهداف هذا المنهاج:

1.تمكين التلاميذ من إستخلاص تعميمات من دراسته.

2. يساعد على تحقيق تكامل المعرفة بين المواد التي لها صلة ببعضها البعض.

3. توجيه الإهتمام نحو الأفكار الرئيسية وليس الأفكار الجزئية.

4.مساعدة المتعلم على تكوين صورة أفضل من المعرفة الإنسانية وإعادة بناء الفهم المعرفي.[1]

2. منهاج الخبرة والنشاط:

وهو المنهاج الذي تتضمن مضامينه الإعتماد على أساس رغبات وميول وحاجات التلاميذ لأن الأصل في الفرد المتعلم أن يبحث على حل المشكلات التي تصادفه في حياته والبحث عن المفاهيم والمعارف التي تساعده على تحديد مكانة له في المجتمع من خلال الدور الذي يؤديه وهذا ما نجده في النوادي العلمية والرياضية والأدبية ...الخ.

ومن خصائص هذا المنهاج:

-الإعتماد على طريقة حل المشكلات في حياة الفرد المتعلم والإعتماد على نفسه في ذلك.

- البحث والتقصي للوصول للمعرفة الحقيقية المعينة على الحلول.

[1] الخوالدة محمد، أسس بناء المناهج التربوية، ط1، ، دار المسيرة، عمان الأردن 2004،ص184.

ويتميز هذا المنهاج:

-يساعد على إشباع رغبات وميول التلاميذ المختلفة.

- تنويع مجالات النشاط التعلمي في المنهاج.

- إختيار النشاط التعليمي المرتبط باهتمامات التلاميذ وحاجاتهم حيث يجعل منه تعلما وظيفيا.

- شروط الصحة النفسية للمتعلم وظروف التعلم من خلال المضامين.[1]

3. المنهاج المحوري:

المنهاج المحوري: هو نوع من التنظيم المنطقي للمادة الدراسية وتحديد المضامين يؤدي إلى معلمي المادة خبرات تعليمية وتربوية ويتضمن تنوعا للخبرات والأنشطة والوسائل والطرائق والمحتويات الخاصة بالمواد الدراسية. وذلك لإكساب المتعلمين هذه الخبرات والمواد التعليمية لمواجهة المواقف ووضعيات المشكلة ومتطلبات الحياة.

وهذا الجزء يركز على إختيار المحتويات وإنتقاء مضامنينها وتنظيمها في منهاج رسمي وفعلي يتموقع في مستوى تعليمية منهاجية (didactique curriculaire) ويتميز المنهاج المحوري بخصائص منها:

-العمل على إشباع رغبات المتعلمين وميولاتهم وحاجياتهم وإهتماماتهم.

- عمل مدروس يخطط بعناية لتحقيق الأهداف التربوية.

- التخطيط المشترك بين المعلم والمتعلم.

- يعود المتعلم على العمل الجماعي.

- يتيح الفرصة للمعلمين لممارسة التفكير السليم علميا والاهتمام بتكوينهم.

- أن يكون ترجمة صادقة للأهداف التربوية للمادة الدراسية.[2]

[1] نورة حسين سليمان، الأصول التربوية في بناء المنهاج، دار المعارف، مصر1982،ص250-270.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط2، 2002، ص 48مرجع سابق.

إن ضرورة إختيار المحتوى أمر حتمي وتقول"آنا بونبوار" في التعلمية "Aanabounboir" "يجب أن نختار المحتوى الذي يسهل أكثر عملية التحول نحو حل المشاكل التي تعترض مسارنا فإختيار المحتوى الملائم من صلب عمل المعلم، إذ أننا كثيرا ما نلاحظ أن النص الموجود على الكتاب المدرسي في المحتوى أو الأمثلة والنماذج اللغوية والتمارين التطبيقية لا يفي بالغرض المنشود فمن حق المعلم بل ومن واجبه حينئذ أن يتصرف فيه".[1]

4. المنهاج المستتر:

وهو نوع من المناهج له بعد أو واجهة غير ظاهرة للعيان وهذه الجهة غير واضحة تسمى في العادة المنهاج المستتر، أو المنهاج الخفي ونجد أن بعض الكتاب مثل: "اليزاند باندي" " ilesand bandi" الذي يقول "أنه المنهج غير المخطط له (أي المنهج الذي لا توجد له بنود في خطة المدرسة).

ويقول "شوبارت" "chubert": إن المنهاج المستتر هو ذلك المنهاج الذي يتم تلقيه من قبل طلاب العادة بطريقة ضمنية غير مباشرة من مجموعة تراكمات الخبرات في المدرسة. وشرح" منيال" "meneil": ذلك المنهاج المستتر بأنه الممارسات أو الآثار التعليمية التي تنتقل إلى الطلاب من غير أن تكون في الخطة الرسمية للمدرسة.[2]

ومن نتائج هذا المنهاج على الطلبة هي سمة الألفة الإجتماعية التي يكتسبها الطالب من قيم بسبب وجوده في المدرسة بفعل وجود الطالب في المجتمع، متعدد الأفراد داخل المدرسة،

ولعل بعض المؤثرات على سيرورة الفعل التربوي بإعتبار التدريس نسقا ونظاما يتكون من مدخلات (input) وسيرورات (Processus) ومخرجات (output) لكل منها طبيعة ووظيفة محددتان تؤثر بالإيجاب أو السلب على العلمية كلها ومهمة التدريس لا تتوقف عند حد إعطاء المعارف للتلاميذ خلال فترة زمنية معينة فحسب بل تتعداها إلى بحث تأثير متغيرات (variantes) فالعلاقات

[1] ينظر آنا بونبوار، التربية المستقبلية، ترجمة موريس شربل، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1983ص76.

[2] اكزافي روجرس المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة ناصر بختي 2006، مرجع سابق ص16

الإجتماعية أنماط سلوكية يحددها الباحث الألماني "جورج سيمل" "george semmel" في علاقة السيطرة وعلاقة الخضوع وعلاقة التبعية وعلاقة التنافس وعلاقة التضامن.

أما مواطنه "فيير كاندت " "vierkandt" فينقلنا من المجال الظاهري إلى العالم الباطني الخفي يتجلى في الحب والحقد والجسد والكراهية، إذ ربط نظرياته هذه في العلاقات الإجتماعية بالمضمون السيكولوجي ومنها علاقات الإنجذاب وعلاقات الإنسحاب.[1]

المبحث الثاني: شروط ونظريات وضع المنهاج

يحتاج كل نظام وتخطيط مسطر لهيكل منظم على أساس بنود ومواد وخصائص ومزايا وأهداف وغايات بغية تنفيذها على أرض الواقع إلى شروط يقوم عليها لتكتب له الحياة والإستمرارية والقابلية عند الفئة المستهدفة من مضامينه

المطلب الأول: شروط وأسس وضع المنهاج

المنهاج التعليمي أو بالأحرى المنهاج التربوي أسس على شروط منها:

أولا– الشروط العامة لوضع المنهاج:

1.يسعى كل مجتمع إلى وضع نظام تربوي يحدد المضامين والمواد والأهداف التي تبنى عليها أفكار الفئات المتمدرسة.[2]

2. أن يراعي المنهاج البيئة المعرفية لكل فروع المعرفة ومصادرها والربط بين المعارف التي تقدم إلى الطالب ,وبين واقع الطالب في حياته واحتياجاته.

3. حاجة الفئة العمرية في المجتمع أو البلد إلى ضبط الغايات التربوية والأخذ بعين الإعتبار اهتمامات وميول ومراحل المتعلمين.[3]

---

[1] عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، 2002، ص 127-128مرجع سابق.

[2] محمد علي الخولي، المنهج الدراسي الأسس والتصميم والتطوير والتقييم، ط2،.منشورات جامعة أم القرى، 2015ص15.

[3] قورة حسين سليمان، الأصول التربوية في بناء المناهج والمعارف ، دار المعارف ، القاهرة مصر، 1982ص250.

4. الحاجة إلى ضبط العلمية التعليمية ومضامينها وتسطير الأسس التي تقوم عليها.

5. ترسيخ القيم الاجتماعية والعادات والتقاليد والقيم والأفكار البناءة للمجتمع.

6. الحرص على تثبيت المفاهيم الثقافية في الوسط المدرسي والعمل على تنميتها خوفا من الضياع أو الإندثار عند الناشئة.

7. مراعاة المنهاج المدرسي للجوانب السيكولوجية والنفسية الخاصة بطبيعة المتعلم وطبيعة عملية التعلم وطبيعة المعرفة المقدمة والمراد إكسابها.

8. إتاحة الفرصة للأفراد في التعلم والمشاركة الفعلية في بناءه وتطويره.[1]

9. العمل على تزويد الفرد المتعلم بالحصول المعرفي من المنهاج وتوجيه المتعلم للتوجه الصحيح على المستوى المحلي والقومي والعالمي.[2]

11. إهتمام المنهاج بتصحيح التغيرات الحادثة في المجتمع المحيط بالطالب في عاداته وتقاليده وثقافته.

12. العمل على مواكبة التقدم العلمي التكنولوجي فنجاحه مرهون بضبط مضامينه لضبط فلسفة المجتمع وتوجهاته العامة.

13. السعي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم حيث يعمل على غرس المواطنة الصالحة في نفوس الأفراد من جهة النظر الخاصة بالمجتمع في أفق تأهيلهم لتطويره والقيام بخدماته الإجتماعية ووظائفه الحيوية.

14. العمل على زيادة الوعي والتسامح وتقبل الآخر ونشر الثقافة والتكنولوجيا بين أفراد المجتمع ونشر مبادئ الديمقراطية والحرية وتعويدهم على التفكير الناقد.[3]

ثانيا–الشروط الخاصة لوضع المنهاج:

وهناك شروط خاصة أقل شأنا وخصوصية لوضع المنهاج تخضع لدوافع حتمية وتتحكم فيها إملاءات سلطوية أو قرارات سيادية نتيجة عوامل معينة في بلد معين ومحدد بغية تحديد أهداف خاصة

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، ص7 مرجع سابق.

[2] سعادة أحمد، حودت تنظيمات المناهج وتخطيطها،ط1 دار الشروق، عمان، الاردن، 2001.ص393.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ، ص7.مرجع سابق.

في مضامين المنهاج لتلك الدولة أو ذلك الاقليم أو السلطة الحزبية الحاكمة التي تدير شؤون الدولة وتضبط توجهاتها وسياستها العامة، ومنها:

1.فرض السياسة العامة للدولة في مضامين المنهاج والعمل على تطبيقها.

2. ضبط الفلسفة التربوية الخاصة بالمناهج في تلك الدولة وحمايتها من الشوائب الدخيلة مثل ما هو الحال والتوجه الشيوعي للأحزاب الحاكمة في دول كروسيا –الصين.

3. التطورات في القيم والعادات الإجتماعية في الدول الكبرى يؤدي إلى تغيرات حتمية في جميع مجالات الحياة والسياسة العامة فتلجأ إلى إعداد مناهج خاصة بها لضبط السياسة كالصين والولايات المتحدة الأمريكية.

4. الحاجة الماسة إلى تغيير المنهاج إذا مرت عليه حقبة زمنية طويلة.[1]

5. فرض السياسة العامة في المناهج التربوية ومضامينها لغرس التوجه السياسي الجديد للبلاد عند الحصول على الإستقلال وسيادة الدولة مثل أمرية 1976، لتعديل مناهج التربية من الرئيس هوراي بومدين.

8. إختيار البديل الأنسب في مضامين المنهاج في ظل الظروف المتغيرة فتنمية وإبتكار المتعلم يعد هدفا إلى تحقيقها عند إعادتها.[2]

9. تحديد وإعادة ضبط وتضمين السمات النظرية للتربية في العصر الحالي والعمل على تطبيقها أو المقاربات كالمقاربة بالكفاءات تضمنتها المناهج الجديدة بدل المقاربة بالمضامين أو المقاربة بالأهداف.

ثالثا– أسس بناء المنهاج:

بما أن المنهاج هو أهم وثيقة تربوية يشتمل على أهم المعطيات المتبعة في تطبيق الخبرات والنظريات التربوية له أسس يعتمد عليها وتكون أساس بناءه قبل تنفيذه وهذه الأسس هي بمقام القوى المؤثرات التي تؤثر على صياغة محتوى المنهاج وخططه وطريقة تنظيمه وتصنيفه وتنفيذه وهي العوامل المحددة في صياغة هذا المنهاج والتي تتبنى فلسفة المعرفة ومصادرها وطبيعتها.

[1] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص7، مرجع سابق.

[2] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص7،مرجع سابق,.

"وهي تلك الحقائق والمفاهيم والعادات والقيم التي يهدف تلقينها إلى التلاميذ أثناء وجودهم في البيئة المدرسية حتى تصبح جزءا من شخصيتهم ومميزة لسلوكهم اليومي وأدائهم في الحياة الإجتماعية".[1]

ومن الأسس التي يركز عليها المنهاج هي:

أ. الأساس الاجتماعي:

إن الهدف من ترسيخ الأسس الإجتماعية هي السعي في المدرسة إنطلاقا مما هو مسطر في المنهاج هي إيصال ونقل القيم التي إختارها المجتمع لنفسه قيم مشتركة بين أعضائه سياسية كانت أو أخلاقية أو ثقافية أو روحية والهدف من ورائها تعزيز الوحدة الوطنية وقيم فردية وجدانية وأخلاقية جمالية فكرية وإنسانية متفتحة على العالم.[2]

"فالأسس الإجتماعية هي العوامل الإجتماعية التي يؤثر على تخطيط المنهاج قبل تنفيذه وتعتمد على ثقافة المجتمع وتراثه وتاريخه ومبادئه ونظامه وواقعه يسعى واضعو المنهاج إلى التأكد من تحقيقها حتى توظف فلسفة السلوك الإجتماعي ويحولها إلى سلوك التلميذ ليمارسه في حياته اليومية ولا يحيد عن القيم الإجتماعية بكل جوانبها وأبعادها المختلفة".

"فالأسس الإجتماعية في المنهاج هي النظريات هي التي تتبنى عادات وقيما وتقاليد المجتمع الخاصة به وصور الحياة العامة والمتمثلة في نوع الولاء والعواطف والروابط التي تربطهم مع بعضهم البعض وخاصة الروابط الروحية التي يسعى الكل لتطبيقها والحفاظ عليها"،

ويمكن تحديد الوظائف الإجتماعية للمنهاج فيما يلي:

1.يحدد جميع المؤثرات التربوية التي تؤثر على التلاميذ في جميع المراحل التعليمية بقصد تنمية التلاميذ من جميع النواحي العقلية والإجتماعية تحت إشراف المدرس.

2. ينقل التراث الثقافي للمجتمع ويقره ويشرحه ويسهر على تعليمه لجيل للمتعلمين ليساعد على نقل القيم والوقوف على ممارستها الفعلية في سلوك المتعلم داخل المجتمع.

---

[1] عبد اللطيف فرج ، المنهاج لأطفال المدارس الرائدة،ط1،دار مجدلاوي للنشر، عمان الأردن،2006، ص9.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص10مرجع سابق.

3. يقوم بتحليل التراث الثقافي ونقده وتقويمه وتصويبه وتصحيحه فمهمة المنهاج هنا فحص التراث وتقويم عناصره في ضوء الظروف الحاضرة والمستقبل المحتمل ليقدم المتعلمين ما يفيدهم ويتماشى مع ميولهم وإستعداداتهم وحاجاتهم في الحياة الحديثة.

4. يقوم بوظيفة تنمية القدرة الإبتكارية والإبداعية للمتعلم ، ويساعده على حل المشكلات وفقا للخبرات والمدخرات والمكتسبات القبلية التي إكتسبها أثناء تعلمه ، ويستمر في حياته التعلمية المبنية على إكتساب المهارات فعلى المنهاج أن يقدم فرصا لتنمية القدرات لدى التلاميذ المتعلمين بمساعدة كل فرد في التعرف على ما لديه من قدرات. [1]

ب.الأساس النفسي:

"إن الهدف العام للعملية التربوية هو مساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل روحيا وعقليا ونفسيا وجسميا لذلك وجب على المدرسة أن توفر جوا دراسيا مناسبا لحالاته النفسية".[2]

فالتربية العلمية تهدف إلى ايصال المتعلم إلى درجة الكمال الإنساني فالمتعلم هو محور العلمية التعلمية وتلك العملية هي مصدر مكتسبات المتعلم المعرفية . التي تشتمل عليه من أصول تربوية توجيهية ونظريات معرفية وممارسات سلوكية بتوجيه من القائمين على المدرسة كلها ، تتفاعل من أجل تهيئة الجو المناسب للمتعلم كي ينمو النمو الشامل المتكامل في جميع الجوانب، لذا فإن واضعي المناهج ومخططيها ومنفذيها يجب أن يكونوا على علم وإلمام تام ومعرفة شاملة بكل ما يتعلق بالجانب النفسي . من حيث طبيعته وتكوينه ومراحل نموه ووظيفته في الحياة ، وبخصائص المتعلمين ومستوياتهم ونضجهم وإستعداداتهم وميولهم ورغباتهم وجوانب نموهم المختلفة والفروق الفردية بينهم والعوامل التي تؤثر في نموهم وتعلمهم وإدراكهم للمعرفة كل هذا يوجب عليهم تهيئة الظروف المناسبة لتربيته التربية السليمة وتعلميه العلم المفيد.[3]

---

[1] عبد اللطيف فرج ، المنهاج لأطفال المدارس الرائدة، ط1 ، ص12مرجع سابق.

[2] عبد اللطيف، فرج ، المنهاج لأطفال المدارس الرائدة ، ص8مرجع سابق.

[3] قورة حسين سليمان، الاصول التربوية في بناء المنهاج، ص251. مرجع نفسه.

لقد أضحى من مميزات التربية الحديثة وبناء المناهج والأساس النفسي للنشأ بالخصوص غير تام وهو الإهتمام المتزايد بالطفل ونموه الجسمي والعقلي والوجداني والإجتماعي نتيجة تطور علم النفس التربوي وتجاربه وخدماته الجليلة لعلوم التربية فصار إعداد المعاهد التكنولوجية لا يقتصر على مده بالمادة العلمية التي يحتاجها المتعلم بل لابد له من معرفة سيكولوجية للمتعلم.[1]

ومن وظائف المنهاج في هذا الأساس النفسي:

1.تنمية جميع الخصائص الجسمية والنفسية والروحية والعقلية والأخلاقية...الخ.

2.وقاية الخصائص ووظائفها من جميع ما يؤثر عليها تأثيرا ضارا وعلاج ما يتعرض له من تأثير سلبي.

3.إستثمار جميع الخصائص إلى أقصى حد ممكن ، في مساعدة المتعلم على قيادة حياته وفق المنهج المرسوم.

ج. الأساس المعرفي:

يعتبر الأساس المعرفي حجر الزاوية بالنسبة لبقية الأسس كونه الهدف المنشود لواضعي المناهج وهي طبيعة جبل عليها الإنسان ميزته عن باقي المخلوقات، حيث وهبه الله العقل والقدرة على إكتساب المعرفة . ووفر له وسائل تساعده على التعلم "وتولدت فيه طاقات أسهمت في حصول المعرفة فنشأ إنسانا يعايش ويتفاعل ويتعلم من مواقف الحياة ". ويميز خصائص الأشياء المحيطة به ويفكر ويتروى ويزداد تفكيرا بكل إجتهاد يبذله .وهو الجانب الذي إهتم به كثير من المفكرين ونظروا فيه وحثوا واضعى المناهج على الإهتمام به . فالأساس المعرفي يعتمد على الممارسة اليداغوجية التي تقوم على كل ما يضمن التواصل الفعال بين المتعلمين ، والمادة الدراسية من خلال تنظيم المحتويات المعرفية ، تنظيما محكما يساعد على بناء إستراتيجيات تعليمية سليمة يستفيدون منها في بناء جديد وفي وضع اليد على العناصر المعرفية التي يتطلبها مستوى حل المشكلات أو مستوى الإبتكار والإبداع.[2]

[1]عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي،ص28. مرجع سابق.

[2]مناهج الاولى من التعلم المتوسط وزارة التربية الوطنية ، ص20. مرجع سابق.

"والمعرفة عند المختصين مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم ظواهر والأشياء المحيطة به والتعامل معها والتأثر بها والتأثير فيها".[1]

فهذه المعرفة مرهونة بعدة عوامل مترابطة فيما بينها من التصورات الإستيمولوجية السائدة في الأوساط العلمية والعلاقات الثقافية التي تقيمها الجمهور مع ميادين المعرفة والغابات الإجتماعية المسطرة لهذا التعليم . فهذه المحددات تتجلى في نسق شامل وهو النسق الذي يظهر تحت أشكال مختلفة في كل موضوع تدريس معين.[2]

"بحيث يتدرب المتعلم في هذا المجال على تجاوز المعلومات التي تلقاها مباشرة . لكي يسيطر عليها سيطرة تامة ويخلق لنفسه الأدوات المعرفية ويبحث عن كل الأساليب والوسائل التي توصله إلى هدفه".[3]

وكي يتحقق إشباع حاجات المتعلمين لحل المشكلات في الأساس المعرفي لابد أن يراعي المنهاج ما يلي :

- ✓ تنمية معارف المتعلمين ومهاراتهم وإتجاهاتهم في التفكير والتأهيل، التدبر .
- ✓ تكوين عقلية علمية مؤمنة تبحث عن الحكمة في المبادئ الأساسية للحياة، وعن التصرفات والسلوكات الحكيمة في العلاقات الاجتماعية .
- ✓ تدريب عقل المتعلم على حل المشكلات الفردية والإجتماعية وتنمية الميول الإيجابية نحو طلب العلم والمعرفة والتعليم المستمر

فتنظم المعرفة في الأساس المعرفي سيساعد المتعلمين على قدراتهم المعرفية ومهاراتهم التي تمكنهم من:

- إكساب أدوات التفكير وتنميتها والتحكم في إستعمالها مرسلين أو مستقبلين في عملية التواصل.
- إكساب الأدوات المنهجية وفق أغراض الإرسالية ونجد ذلك في الأشكال التعبيرية المختلفة .

---

[1] نواري سعودي، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعلمية ،ص106. مرجع سابق.

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية علم التدريس، ص113 مرجع سابق.

[3] عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ،ص59 مرجع سابق.

- قيامهم في أفعالهم التعليمية بمختلف العمليات الذهنية التي تمليها الوضعية البيداغوجية "فتحويل المعرفة بالمفهوم الأكاديمي إلى منظومة تربوية هادفة تخاطب المتعلمين في إمكاناتهم وقدراتهم ومستوياتهم من أجل إحداث التغيرات لديهم في الإتجاه المرغوب فيه بأنشطة تعليمية تابعة من طبيعة إهتماماتهم وإنشغالاتهم "[1].

فالمنهاج في الأساس المعرفي ومن المنطلق الواقعي عليه أن يهتم بكل أنواع المعارف مباشرة كانت أو غير مباشرة.

حيث تعتبر عملية التعلم النسبة للمنهاج في أساسه المعرفي تفاعلا بين البنى العقلية للفرد والخبرات والنشاطات التي يقوم بها وقد أدى هذا التصور الجديد لعملية التعلم إلى حدوث تغيرات جذرية في تفسير العلماء للنمو العقلي في حصول المعرفة.

وتقر البنائية أن الفرد المتعلم يصل إلى أقصى حد ممكن في تعلمه عندما يبحث بنفسه أولا ثم ينتقل الى أجراء مفاوضة إجتماعية مع الآخرين.

كما حدد واضعو المناهج أصناف المعرفة و التي ترتبت على الشكل التالي: [2]

1. **المعرفة الصريحة:** وهي معرفة جاهزة وقابلة للوصول، وموثقة في مصادر المعرفة الرسمية كالمراجع والمصادر والمعاجم... والتي عادة ما تكون جيدة التنظيم.

2. **المعرفة الضمنية:** تعد بمثابة فكر للعقل الانساني وهي معرفة قابلة للوصول من خلال الإستعلام عند الحاجة إليها والمناقشة ولكنها معرفة غير رسمية وغير مدونة.

3. **المعرفة الكامنة:** وهي معرفة قابلة للتواصل بشكل غير مباشر حيث يتم الحصول عليها من خلال أساليب الإستنباط المعرفي وملاحظة السلوك والتقليد عند الطفل.

[1] مناهج الاولى من التعلم المتوسط وزارة التربية الوطنية ، ص20 مرجع سابق.

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمة، علم التدريس ، ص66مرجع سابق.

4. المعرفة المجهولة: وهي معرفة غير متوفرة للفرد المتعلم معرفة إبتكارية إبداعية يحصل عليها الفرد المتعلم من خلال البحث والإستنتاج والتجارب وعندها تحصل خبرات جديدة مبنية على نظريات علمية محضنة.

د. الأساس الفلسفي:

إن الأساس الفلسفي هو ملخص وجهات النظر الفلسفية في بناء المناهج المدرسية فهو يبحث في أهم الأفكار الفلسفية حسب المدارس الفلسفية النفعية والوجودية... والماركسية والإسلامية ...الخ.

وتعتبر الفلسفة من العوامل المؤثرة والهامة في المنهاج نوعا ومحتوى فمنهاج الفلسفة التقليدية على سبيل المثال تكون في الغالب مناهج معلومات لمناهج المواضيع الدراسية ومناهج الفلسفة النقدية تركز على الخبرة والنشاط والمشاكل الحياتية اليومية فجاءت المناهج تبعا لها بهذه الأسماء.[1]

ولقد تدخلت الفلسفة في إتخاذ كل قرار هام في مجال بناء المناهج، وطرائق التدريس وتقديم المادة العلمية في الماضي ،وسوف يستمر دورها كأساس لكل قرار مهم في ذلك المجال مستقبلا.

سواء ما تعلق منها بنوعية الأهداف التي يعمل المنهاج على تحقيقها أو طبيعة المحتوى الدراسي الذي يعكس تلك الأهداف أو نوعية الوسائل والأنشطة التي تؤدي إلى تبسيط ذلك المحتوى المعرفي ويسعى لتحقيق تلك الأهداف أو أنماط التقويم المناسبة التي توضح مدى نجاح المنهاج في أهدافه ومدى إستفادة المتعلم منه لتحقق المعرفة النافعة.[2]

ويجب أن تعتمد الفلسفة على السؤال والبحث الفردي عن الحقيقة والقدرة على فهم الأفكار وأراء الغير ومناقشتها ولا يمكن بلوغ هذا الهدف إلا اذا أعددنا التلاميذ لقراءة نصوص فلسفية.[3]

أما الفلسفات البرغماتية والفلسفة التجديدية والفلسفة الوجودية لا تهتم بالتراث المعرفي والثقافي، بل ينصب جل إهتمامها بالمعرفة في الحاضر والمستقبل، حيث تؤثر على أساس الفرد المتعلم بصفته

---

[1] عبد اللطيف فرج، المناهج لأطفال ، ص11 مرجع سابق.

[2] سعادة جودت، أحمد وابراهيم عبد الله، ط2، ص69 ، 2004، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان الاردن.

[3] المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية، ص44مرجع سابق.

الشخصية وتراه الأصل في العملية التعلمية فلا بد أن يتضمن المنهاج في نظرهم خبرات شاملة لمظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم شخصيا للكشف عن ذاته وإنماء شخصيته . فالمنهاج هنا يقوم على الدراسات الإنسانية.[1]

المطلب الثاني : النظريات التربوية المساهمة في بناء المناهج:

إن النظريات التربوية التي توصلت إليها بحوث خبراء التربية وبحوث علم النفس وعلم الإجتماع حول طبيعة التربية وأهدافها ونتائجها وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته وإستعداداته وحول طبيعة عملية التعلم بأنه محور العلمية التعليمية النظريات التي تهدف إلى تنمية قدراته وتربيته وتوجيهه عن طريق تغيير أو تعديل سلوكه، ومن ثمة فإن وظيفة المنهاج في نظرهم هي إحداث هذا التغيير في السلوك.

يقول علماء النفس التربوي: 'إن السلوك هو محصلة عاملين إثنين وما ينتج عنه من نمو'.

وعامل البيئة وما ينتج عنها من تعلم يحدث تغير في سلوك الطالب المتعلم الذي نرغب فيه.

ولقد إختلفت النظرة إلى التربية وطبيعتها والظروف المحيطة بها والعوامل المؤثرة فيها وإلى طبيعة الفرد وقدراته ورغباته وميوله بإختلاف العصور مما أثر على مضامين المناهج بسبب تعدد تلك النظريات ومن أهمها:

1.النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية:

وهي نظرية تعتمد على أن طبيعة الإنسان تنقسم إلى جسم وروح وترى أن المعرفة النظرية التي يحصل عليها العقل عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها.

ومن أشهر أفلام هذه النظرية فيتاغورس عالم الرياضيات الشهير 575 ق.م وسقراط وتلميذه أفلاطون الذي يعتبر المؤسس لنظام التعلم التربوي، حيث أنشأ مدارس متنوعة لكل طبقة إجتماعية تمارس ما تعلمته وأنشأ أول اكاديمية لتعليم الفلسفة والموسيقى وتبعه في ذلك تلميذه أرسطو للحفاظ على التراث من الإندثار عبر الأجيال.

[1] ينظر ناصر ابراهيم، فلسفة التربية،ص318 مرجع سابق.

فيقول أفلاطون (427-347 ق.م) من خلال ما عبر عنه في مدينة الفاضلة وما يبتغيه لجمهورها في قوله:" أن يصبح الفرد عضوا صالحا في المجتمع، أن التربية ليست غاية لذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى وهي نجاح المجتمع وسعادته".[1]

أما أرسطو (384-322 ق م) فيقول:" أن يستطيع الفرد عمل كل ما هو مفيد وضروري في الحرب والسلم وأن يقوم بما هو نبيل وخير من الأعمال وبذلك يصل إلى السعادة".[2]

2.نظرية الاختزان العقلي:

وتعتمد هذه النظرية في نظرتها للتربية وحصول المعرفة على أن الإنسان يولد وهو صفحة بيضاء كمخزن أو وعاء ،وأن واجب ودور المدرسة هو ملء هذا الوعاء بالخيرات والمعارف والتراث والمفاهيم الإنسانية المتنوعة وهذه النظرية تعتبر أن المتعلم ما هو إلا مستقبل للمادة الدراسية التي يقدمها المعلم بإعتباره مسؤولا عن ملء عقل المتعلم بالتراث الثقافي سواء كان مفيدا للتلميذ أو غير مفيد.

وبالطبع فإن المعرفة المادية والمعرفة المنطقية الرياضية تتطور بأسلوب متداخل ومتشابك لأنهما ترتبطان في تكوينهما، والعامل الثالث الذي يسهم في التطور المعرفي هو إنتقال المعرفة الإجتماعية الإختيارية knowledage"social arbitrary " وهنا يتم تعلم المعلومات من أطفال آخرين أو الآباء والمعلمين والكتب في عملية التربية.[3]

و مع مرور الزمن أثبت علم النفس التربوي خطأ النظرية وأكد أن الإنسان يولد ومعه إستعدادات تنمو عن طريق تفاعله مع البيئة وأنه لا يتعلم إلا إذا كان راغبا فعلا وليس مجرد مستقبل للمعرفة وأنه لا يرغب فما لاينفعه.

3. نظرية التدريب العقلي:

[1] ينظر افلاطون، جمهورية افلاطون الكتاب الخامس، تربية الاطفال في المدينة الفاضلة ترجمة احمد لطفي السيد، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، ص27، مرجع سابق.

[3] ينظر محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية، ص159-160، مرجع سابق.

هيمنت هذه النظرية على النظام التربوي مدة طويلة وترى أن عقل الانسان يتألف من مجموعة من الملكات تنتقل منها ملكات أخرى مثل ملكة التفكير وملكة الذاكرة وملكة الخيال .

حيث يرى المفكر التربوي الإيطالي فيتورينو فلتري "vittorino de feltré" (1378-1446) أن الغاية من التربية هي تنمية الفرد من جميع جوانبه العقلية والخلقية والجسمية، لا لمهنة خاصة . ولكن ليكون مواطنا صالحا مفيدا لمجتمعه قادرا على أداء الواجب العام والخاص.

أما المفكر الإنجليزي" فرنسيس باكون" (francis bacon) (1561-1626) فقد إعتنى بطريقة كسب المعرفة إذ الغاية من التربية عنده "أن تعود الفرد طريقة الوصول إلى المعارف لا أن يجمع المعارف بأية طريقة كانت...".

غير أن علم النفس التربوي مع مرور الزمن أثبتت عجز وخطأ هذه النظرية نظرا لصعوبة الفصل بين الجسم والعقل، حيث أن كل منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه.[1]

4-نظرية الغرائز:

وتعد هذه النظرية المبنية على طبيعة الإنسان في جانبه الغريزي الذي يرى أصحابها أن الإنسان تسيطر عليه غريزة واحدة أو عدة غرائز ولكن أبحاث علم النفس أثبتت أن طبيعة الإنسان متغيرة ومتطورة وتسعى دائما إلى تكييف نفسها حسب الظروف ،وأنها قادرة على التحسين والتقويم نحو الأفضل دائما.

ومن دعاتها المفكر التربوي في بداية القرن الثامن عشر "جان جاك روسو" jean jacque rousseau (1712-1788م) ليدعو إلى توجيه العناية الكاملة إلى الطفل . بما يناسب ميوله وطبائعه وغرائزه وإفساح المجال لنموها وتقوية صلة النشأ بالطبيعة وهو بهذا مركز إهتمام التربية إلى طبيعة الطفل وميوله فيقول:" لا بد للمربي من محاربة إحدى الناحيتين طبيعة الطفل أو النظم الإجتماعية".[2]

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، ص27، مرجع سابق.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، ص27مرجع سابق.

ويؤكد المفكر الإنجليزي ها ربرت سبنسر "herbert spencer" (1820م-1903م) أن الغاية من التربية هي الإعداد للحياة وصحح له المفكر "جون ديوي" "JEAN DEWY" مقولته هذه بقوله هي الحياة بعينها "ونادى جون ديوي بضرورة جعل المدرسة جزءا من الحياة والسماح للطفل "العمل بداخلها ما يعمله لو كان خارجها".[1]

وهذه النظرية لم يصمد طويلا لأنها تمثل جانبا من جوانب طبائع الإنسان . وهي الغريزة ولم تتكلم عن دور العقل في التفكير والتعلم وحصول المعرفة فإضمحلت بسبب نقدها وظهور نظريات تربوية أخرى بعدها.

5- نظرية التعلم:

وتهتم هذه النظرية بأشكال التعلم وقد هيمنت في أمريكا لمدة ربع قرن ولم تهتم بتعلم الإنسان وتطبيقاته التربوية وإنما بتعلم الحيوان وذكائه، وقد ظهرت أفكارها أول مرة في رسالة دكتوراه تحت عنوان "ذكاء الحيوان عام 1898م، وقد تأثرت بشكل تام بالنظرية الداروينية التي إهتم بها علم النفس آنذاك حسب إعتقاد "تورندايك" بوجهة النظر التطورية (النشوء والإرتقاء) ومن أشهر روادها المفكر الأمريكي تورندايك .

قدم "ثورندايك إدوارد لي" "thorndi ked wardli" (1874-1949م) تفسيرا مكانيكيا في نظريته عن تعلم الحيوان الذي يمكن أن يوصف أو يفهم في ضوء الإجراءات (العمليات) الأولية والحوادث . وكذلك ليبدد الأوهام والخرافات عن ذكاء الحيوان الإستدلالي أو الإستنتاجي وهذا قاده إلى دراسته التفصيلية التي دعيت مؤخرا "بتعلم المحاولة والخطأ".[2] ولم تنجح هذه النظرية في البقاء طويلا لأنها أغفلت شرط العقل في عملتي التفكير والتعلم ولأن تجاربه على

[1] ينظر صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد الحميد، التربية وطرق التدريسج1، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1976،ص38.

[2] محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية، ص84-85، مرجع سابق . .

الحيوانات في نظرية التعلم لم تنجح بحث قامت الحيوانات في البداية بمحاولات فاشلة كثيرة وبسلوك لا علاقة له بالموضوع وقد أعطى "ثورندايك" تفسيرا واضحا لهذا السلوك.[1]

6. السلوكية في التعلم:

والتي تعود آراؤها إلى "واطسون جون" ب(1878-1958م)، حيث يعتبر" واطسون "مؤسس المدرسة السلوكية أو النظرية السلوكية حيث كان في بداية أعماله مهتما بدراسة علم الأجناس من حيث سلوك الطيور في البرية وتعلم الفئران البيضاء في المختبر (صندوق المتاهات)، حيث حصل على درجة دكتوراه عام1903، في هذا الموضوع وقد أظهرت تأثيراته الكبيرة من خلال البيان الرسمي الذي أصدره عن النظرية السلوكية بعنوان علم النفس كما يراه عالم النفس السلوكي، وفي هذا البيان لم يقترح علما جديدا بحد ذاته ولكنه طالب بإعادة تعريف علم النفس بإعتباره، دراسة السلوك بدلا من علم "ظواهر الوعي والشعور".[2]

فكتب مقاله المتضمن الأفكار التالية:

علم النفس كما يراه السلوكي فرع من فروع العلم الطبيعي التجريبي الموضوعي وهدفه النظري توقع السلوك وضبطه (التحكم فيه) فالإستبطان (فحص المرء لأفكاره ودوافعه) لا يشكل أي جزء من طرقه وكذلك أيضا القيمة العلمية لبياناته (إنتاجه) المعتمدة على الإستعداد الذي يستخدم لتفسير هذه النتائج في ضوء لإستجابة الحيوان، لا يميز بوجود خط فاصل بين الإنسان والحيوان فسلوك الإنسان بكل صفاته وتعقيداته يشكل جزءا فقط من النظام السلوكي الكلي الخاضع لإستقصاء والبحث.[3]

7- نظرية ذاتية السرعة في الفهم:

---

[1] ينظر محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية، ص75، مرجع سابق.

[2] عن محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية، مرجع سابق.

[3] عن محمد ذيبان ،

Watson j.b. psychology as the behaviourist views- it . psychology cat riview .p158. 1913.

إن هذه النظرية تركز في مضمونها على سرعة الفهم الذاتي وخاصة إذا كانت المعلومات المقدمة بواسطة الآلات أو الكتاب أو التليفزيون، ويرى أصحابها أنها تعتمد في ذلك على الدافعية الناتجة المفاجأة.

ولقد إفترض أن من الفوائد الرئيسية للتقنيات الجديدة هي أن الطالب يمكن أن يتقدم في دراسته حسب سرعته الذاتية، حيث إستطاع "كابنتر" و" جرنيهل" (capenter and gerenhill) عام 1963. أن يزيد السرعة من 10% دون معدل السرعة الذاتية لطلبة الصف الأول إلى 20% أعلى من ذلك المعدل دون أن يقللا من مقدار التعلم الكلي ووجد "هارتلي" Hartley سنة 1974م أيضا في مراجعة متأخرة من 1954 إلى 1974، أن هناك عددا ضخما من عدم الفروق الدالة إحصائيا في الأداء على الإختبار بين التعليم الفردي والتعلم في مجموعات سواء تم ذلك في حالات ذاتية السرعة أو غير ذاتية السرعة.[1]

إستنتج "هارتلي"hartely " أن البحوث قد أشارت إلى ثلاث نقاط رئيسية هي:

1-ينتج عن السرعة الذاتية (self-pacing) صعوبات إدارية لا بأس بها بسبب الإختلاف الكبير في الوقت اللازم لإكمال البرنامج حتى ولو كانت مجموعات المتعلمين متقاربة في قدراتها.

2- طرق السرعة الجماعية (Group- pacing) معقدة في الغالب فنيا وأسلوبيا من حيث الإعداد والتنفيذ وإذا كان هناك إكتساب في الأهداف فإنه لا يساوي قيمة الجهود الفنية اللازمة في الأعداد.

3-يواجه بعض المتعلمين صعوبة في تحديد السرعة المناسبة التي يجب أن سيروا عليها.[2]

8- نظرية التعليم المبرمج:

[1] محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعليم والنظريات التربوية، ص106،مرجع سابق.

[2] محمد ذبيان غزاوي،

Haretly.j. programed instruction p.281. 1974.arevieu programed learning and education technology.

إهتمت هذه النظرية على برمجة التعليم والإهتمام بتسطير ما يقدم إلى المتعلم من برامج التدريس وضبطها وترتيبها. فقد إهتم "أفانز وجليسروهوم " (Evans and home) عام 1960م ببرامج لتدريس تحويل أسس الأرقام غير المألوفة، حيث تكونت هذه البرامج من خطوات مختلفة 30 . 40. 51. 68 خطوة ووجدا أن أثر كل من البرنامجين المكونين من 51 و68 أعلى من البرامج الأخرى في الإحتفاظ المباشر والمتأخر.

إهتم "سكنر"Skinner " بتطبيق التعليم المبرمج على بحوث تخص الحيوان وذلك لإستدعاء استجابة ظاهرة ملاحظة قد تم بناؤه. وعادة ما تكون إستجابة مكتوبة لفقرة مثيرة في البرنامج ولسوء الحظ فإن هذه الخاصية من البرنامج الخطي لم تؤيد بجلاء من البحوث السابقة ولا بأي طريقة أو وسيلة فأظهرت معظم الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقدار التعلم بين الإستجابات الظاهرة (overt) والإستجابات الباطنة (covert).

9- النظرية المعرفية أو نظرية بناء المعرفة:

إعتمدها صاحبها جون بياجيه (j. piajet)، حيث إعترف بياجيه في كتابه " علم التربية وعلم النفس الطفل"

(the science of education and the psychology of the children) أن التعليم المباشر والعمل المفروض يشكلان جزءا أساسيا في التربية. ولكنه أكد على أنه يجب على البرامج التربوية . "أن تزيد من المعالجات الفعالة والإكتشاف من قبل الطفل ذاته".

حيث يؤكد أن التراكيب الإجرائية الأساسية للذكاء لا تكتسب من خلال التعليم instruction ولكن يجب أن يبتكرها الطفل ويجب على الطفل أن يصل إلى مرحلة مناسبة من النضج والإستعداد الذهني قبل أن يكون قادرا على تطوير تراكيب جديدة من التفكير وبالنسبة لبياجيه (Piajet) فإن هدف التربية هو أن تنتج أفرادا لديهم القدرة على النقد والإبداع والإكتشاف والإختراع وذلك أن قسما كبيرا من تعلم الطفل يعتمد على التجريب والإكتشاف وحصول المعرفة وإعادة بنائها.[1]

[1] Piajet. J. la construction du réel chez l'enfent. P338. 1977. 6em edution ed delachaux. Neachlel paris . f.

بإعتبار أن المعرفة كما تعتقد النظرية المعرفية البنائية عند "بياجيه" ليست نتيجة لإستقبال سلبي لمواضيع خارجية. بل هي على خلاف ذلك تشكل ثمرة نشاط الفرد الذي يتم في صورة إنعكاسية وجدلية تأخذ شكل دارة المعرفة. أي أن تتفاعل معارفه السابقة، وجملة تمثلاته مع موضوع التعليم الجديد. فتتكون المعرفة الجديدة، أنه نشاط يتمحور حول العمليات التي أنجز وحول نتائجها وحول إقامة العلاقة بينهما، أي بين العمليات والنتائج والتي لا تختزل بتاتا ضمن أنشطة محسوسة للمعالجة بقدر ما يرتبط ذلك النشاط بالعمليات وليس بالمواد المحسوسة.[1]

المبحث الثالث: المنهاج القديم وأهم إنتقاداته

من خلال هذا المبحث سنتطرق لنبدة عن المنهاج القديم والنقد الموجه له

المطلب الأول: خصائص المنهاج القديم

مر تطبيق المناهج الدراسية في الجزائر بكثير من التجاذبات، من خلال المراحل السياسية التي مرت بها الجزائر، حيث ورثت الجزائر مناهج دونت نصوصها باللغة الفرنسية في بادئ الأمر. والتي كان إعتمادها من قبل السلطات الفرنسية في الحقبة الإستعمارية والتي كانت مضامنيها مبنية على مضامين المناهج المطبقة في الدولة الفرنسية مع تكيف بسيط من حيث العامل الجغرافي والبيئي والإجتماعي لخصوصيات المجتمع الجزائري المستعمر.

مما لاريب فيه أن لكل عصر خصائصه ومميزاته وهذه الخصائص والمميزات تؤثر لا محالة في سلوك أفراده بل وفي طريقة حياة المجتمع برمته. وفي أسلوب تفكير أبنائه. وهذا يعكس حتما أسلوب التربية وأهدافها، غاياتها ومضامين مناهجها ومن خصائص عصر منهاج التعليم بالأهداف هو التفجر المعرفي وتكاثر المستحدثات العلمية والتقنية التي فرضت نفسها في مختلف مجالات الحياة مما ألقى على

[1] ينظر فليب جونابير، نحوفهم عميق للكفايات تعريب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1،منشورات عالم التربية، الرباط ، المغرب، 2005، ص18

كاهل المدرسة مسؤوليات جسيمة من حيث إعداد النشء وتسجيلها بما يؤهله لمواكبة مقتضيات هذا العصر.[1]

ومن الخصائص التي ميزت المنهاج القديم ما يلي:

1.يعتمد المنهاج في تحديد الأهداف التعليمية ضمن مضامين المنهاج بإعتبارها محتويات معرفية تخص وحدة تعليمية أو مادة تعليمية يجب تبليغها للتلاميذ.

2. المنهاج وثيقة رسمية معتمدة من طرف الوزارة الوصية تعمل على تجسيد السياسة العامة للدولة في مجال التربية والتعليم.

3. المدرسة هي المجال المؤسساتي الأول أين تقدم المعلومات والمعارف بشكل بنائي.

4. تسهر المدرسة على توفير ظروف التمدرس وسبله من تنظيم وتأطير ومرافقة للمتعلمين.

5. يحدد المنهاج المقررات والبرامج الدراسية للمستويات التعلمية على المستوى الوطني ويحدد المحتويات التعليمية للمواد الدراسية.

6. يتضمن المنهاج أهم الغايات الكبرى للسياسة الجزائرية في مجال التربية والسعي من وراء تكوين الفرد وتعليمه وتحديد معالم الشخصية الجزائرية.[2]

7. كما تضمن المرامي من خلال ترسيخ القيم الإجتماعية والوطنية وتضمين المفاهيم والمعارف العادات والتقاليد السائدة في المجتمع الجزائري حتى يبقى متمسكا بتراثه وثقافته وتاريخه ودينه ولغته[3].

8. يضمن المنهاج الإتجاه الديني والفلسفة العقائدية المنصوص عنها في الدستور بإعتبار الإسلام دين الدولة.

9. يضمن المنهاج ترقية اللغة العربية وتعليم المواد بها تطبيق لمبدأ التعريب وتميزها في المعاملات ضمن التقويم التربوي.

---

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي اسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط2 ، مؤسسة الجزائر تلمسان الجزائر،2002ص123. مرجع سابق.

[2] الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد33، 1976.

[3] وزارة التربية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، 2003، ص19مرجع سابق.

10. عمل المنهاج على تحديد إستراتيجيات تربوية علمية وعقلانية دقيقة تمكن من بلوغ الأهداف المرجوة وتحقيق المنتوج المنشود.

11. كما عمل على إخضاع الفعل التربوي لتخطيط غائي مبني على أهداف سلوكية مضبوطة تمكن من فحص مستمر للنتائج والتأكد من مدى تحققها.

12. تعتبر عمليات التقويم عمليات مستمرة ومتيقنة بمعايير موضوعية تمكن من التدارك الآني لمجالات التعثر الدراسي وسد ثغرات التعلم.[1]

13. حدد العلاقة بين عناصر العملية التعليمية التي تمثل أسس المنهاج في التعليم بالأهداف متعلمون في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج.[2]

14. عمل المنهاج على النسق التعليمي ومكوناته وتجسيده ميدانيا للتأكد من تحقيق الفعل التعلمي ومنها:

-الإهتمام بظروف التمدرس داخل المؤسسة التعلمية (المدرسة).

- تكوين المعلم وترقية مؤهلاته وتكوين سلوكه وقدرته على التكيف مع المواقف المستجدة.

- الإهتمام بالمتعلم (التلميذ) نموه مكتسباته، خصائصه السيكولوجية.

- تحديد المحتويات التعليمية كصحة المعلومات ملاءمتها لمستوى التلاميذ وإنسجامها مع الأهداف.

- الأهداف وضوحها إنسجامها مع المحتوى نوعها (معارف- مهارات) إجرائيتها قابلة للتحقيق.

- الأنشطة والطرائق كيفية التدريس إعتماد طريقة الإلقاء- الإستقراء- الإستنباط.

- الوسائل، أهم الوسائل التي يستعين بها المعلم الكتاب المدرسي، السبورة، الخرائط، المجلات، الصور..

[1] المجلة الجزائرية للتربية المربي عدد خاص إصلاح المنظومة التربوية ، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر، ، 2005، ص14.

[2] عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، 2002، ص37-38مرجع سابق.

- النتائج، مراعاة أساليب التقييم وكيفية توظيفها في التقييم التشخيصي والتقييم التكويني.[1]

15. تحديد الوضعيات التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لتحقيق التعلم عند التلميذ.

16. العمل تحديد التحصيل المعرفي لكل مستوى دراسي ومحتوى تعلمي وقياس ما يتعلم في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات.[2]

"ولقد تلخصت خصائص منهاج التعليم بالأهداف في إعتماده على الشمولية والتكاملية في مضامنيه وإعتماده على إثراء النظريات التربوية ونظريات علم النفس التربوي والعمل على تحديد المحتويات التعلمية للمواد التعلمية".[3]

وبأمرية لرئاسية رقم 76 33 المؤرخ في 16 ربيع الاول 1396 الموافق 16 ابريل 1976، والمتضمن القانون المعدل والمتمم تنظيم التربية والتكوين إعتمد التحول الجذري في المنظومة التربوية[4].

وتميز منهاج هذه المرحلة بمواصفات عديدة ميزته بإعتباره أول منهاج مدرسي للدولة المستقلة المتحكمة في شؤونها والتي إعتمد فيه معدوه على ما يلي:

1.الإعتماد في إعداد هذا المنهاج على خبرة الدول العربية الشقيقة ذات التوجه السياسي المشترك كالعراق ومصر وسوريا.

2. إعتماد التنظيم التربوي لهذا المنهاج بإرساء معالم الشخصية الجزائرية.[5]

3. تحديد التوجه السياسي الإتجاه الإشتراكي في القيم المكونة للمنهاج.

4. إعتماد المبادئ الإسلامية واللغة العربية كأسس في بناء مضامين المنهاج.

---

[1] مداخلة الوفد المغربي، لحسن عبد الغفار الوالي، عبد اللطيف الداريني- الملتقي الوطني لتعليمة اللغة والآدب العربي2.3.4 الجزائر العاصمة، جامعة الجزائرمارس 1991.

[2] منهاج اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للوثائق التربوية،2003، ص6 .8 مرجع سابق.

[3] الوكيل حلمي تطوير المنهاج أسبابه اسسه أساليبه.ط1 ،مكتبة الانجلو ، القاهرة مصر، 1977 ص78.

[4] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد33 76 بتاريخ 76/04/16.

[5] عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط2، مؤسسة الجزائر، تلمسان، الجزائر، 2002،ص29-30،.

5. إرساء القيم والمبادئ والعادات والتقاليد الجزائرية وتضمنيها في المنهاج كالأعياد الوطنية والأعياد الدينية والمناسبات المحلية.[1]

6. إرساء المبدأ القومي العربي الإسلامي لنشر مفهوم الإنتماء القومي الإقليمي للفرد الجزائري.

7. إلزامية التعليم الفرد الجزائري عبر كل التراب الجزائري .

8. مجانية التعليم في المدارس والمعاهد والجامعات ومراكز التكوين الجزائرية.

9. إنشاء دور لأبناء الشهداء في مناطق جهوية للوطن لإيوائهم وتعليمهم.[2]

10. إنشاء داخليات للإيواء والتعليم لأبناء الرحل والمناطق النائية من الوطن تخص التعليم الإبتدائي والمتوسط.

المطلب الثاني : النقد الموجه إلى المنهاج القديم منهاج التعليم بالأهداف:

إن منهاج التعليم بالأهداف إعتمد على تعليم الأهداف(objtets) .

1- إعتماد المنهاج على برامج محددة مسبقا تتمثل في محتويات معرفية برامج غير قابلة للتعديل محددة حسب كل مستوى دراسي أو طور تعليمي خلال فترة معينة.

2- يركز المنهاج على معارف ومعلومات بإعتبارها قيما تتحقق من خلال الأهداف في تغيير سلوك التلميذ في حياته اليومية.[3]

3- يرى منظروه أن تلك الأهداف المقرر تحقيقها مسؤولية الجميع السلطة الحاكمة في تحقيق الغايات والمرامي والسلطة الوصية كالوزارة في المتابعة والمدرسة في المرافقة والمعلم في التلقين والتلميذ في الرغبة.

4- المعلم هو محور العملية التعلمية يحدد الأهداف في المحتوى التعليمي يصنف الدروس والمواضيع في المادة التعلمية بعمل على تلقينها وإستظهارها .

---

[1] المجلة الجزائرية للتربية المربي عدد خاص اصلاح المنظومة التربية، الديوان الوطني للوثائق التربوية الجزائر، مارس 2005.

[2] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 33،76، الصادر يوم23-04-1976.

[3] المجلة الجزائرية المربي، عدد خاص اصلاح المنظومة التربوية ، 2005 ، ص14.

5- التقويم التربوي يتمثل في قياس سلوك التلميذ المتعلم وما إكتسبه من قيم ومهارات مصدرها المعلومات المقدمة مسبقا.[1]

6- التركيز على عامل النمو لدى التلميذ في النضج وإكساب المعرفة وتغييب العوامل الأخرى كالملكة والتحدي والمحاولة...

7- الأهداف العامة هي أساس بناء مضامين المنهاج وليس الحقائق العلمية والنظريات التعليمية للإبتكار والإبداع.

8- الأهداف الخاصة تتمثل في مواضيع المواد التعليمية يراعى في تنفيذها أهداف إجرائية بحثة تعبر عنها تصرفات المتعلم وسلوكه.[2]

9- التركيز على تحقيق الهدف العام للتربية في نظرهم مساعدة المتعلم على النمو الشامل والمتكامل روحيا وعقليا ونفسيا وإجتماعيا عن طريق تشكيل مواقف تعليمية تعد إمتدادا للمواقف التي يعيشها التلميذ خارج المدرسة. [3]

10-ينظر للمنهاج مجموعة نظامية من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من الحقول المعرفية والمستويات الدراسية. [4]

المبحث الرابع: خصائص المنهاج الحديث

من خلال هذا المبحث سيتم تناول أهم خصائص المنهاج الحديث بعد التطرق لنشأته

---

[1] وزارة التربية منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للوثائق التربوية ،افريل 2003، ص6-8.مرجع سابق.

[2] سعد رياض البناء النفسي للطفل في البيت والمدرسة، تنمية المهارات اللغوية واللفظية، ط1، 2014، ص4-6 مرجع سابق.

[3] المجلة الجزائرية للتربية المربي، عدد خاص اصلاح المنظومة التربوية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ،2005، ص14.مرجع سابق.

[4] عبد اللطيف، فرج المناهج لاطفال المدارس الرائدة، 2006 ،ص9-10-11مرجع سابق.

المطلب الأول: نشأة المنهاج الحديث

شهد بناء المناهج في الجزائر تجاذبات كثيرة كان لها تأثيرها على إعداد المناهج وصياغتها تجاذبات طوعية لازمت السياسة التي مرت بها الجزائر من مرحلة الإستعمار إلى الإستقلال ومبدأ تكوين الذات الجزائرية أو ما بعد الإستقلال للنظرة الجديدة للتوجه السياسي في الجزائر ودعم النهضة في كل جوانبها ومواكبة الدول الرائدة وجزأرة الفكر الجزائري ومنها الإصلاح في كل شيء، الشيء الذي أملى قراراته على الإصلاح التربوي بصفة عامة، وإعادة بناء المنهاج التربوي بعيد تنظيم مجال التمدرس بصفة خاصة فشهدت الجزائر توجها جديداً في بناء المنهاج بالخروج من مفهوم التعليم بالأهداف إلى التعليم الجديد المعتمد على التعليم المقاربة بالكفاءات وكان ذلك بالموسم الدراسي 2003-2004 في التعليم المتوسط.[1]

المطلب الثاني: خصائص هذا المنهاج :

1.تميز المنهاج في مضمونه بجملة من الأفكار والآراء في المجال التربوي بصفة عامة. وبمجال التعليم في المدرسة الجزائرية بمجهود الإطارات الجزائرية دون إملاءات خارجية.

2. منهاج المقاربة بالكفاءات جاء نتيجة جملة من العوامل الداخلية كالتوجه السياسي الجديد للبلاد وتعدد وجهات النظر الحزبية والإصلاح التربوي والتوجه نحو إقتصاد السوق.

3. تضمن المنهاج أسس التحولات المؤسساتية والإجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية والإقتصادية في البلاد.[2]

4. أرسى المنهاج مبدأ تفاعل المدرسة مع المجتمع فهي نتاج هذا المجتمع ،وتطمح إلى تطويره وترقيته.

5. التأكيد على تشييد وبناء نظام تربوي متناسق، وناجع قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة.

[1] المجلة الجزائرية للتربية المربي عدد خاص إصلاح المنظومة التربوية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، مارس 2005، ص1 مرجع سابق.

[2] وزارة التربية منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، أفريل 2003،ص5-6 مرجع سابق.

6. الإعتماد على تنمية مستدامة فضمان تربية موجهة نحو التنمية والرقي، يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل والإنتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتأهيل.

7. السماح بتكوين مقدرات علمية، وتقنية موثوق بها، ومن ثمة إعطاء أولوية للتعليم العلمي المحض والتعليم التكنولوجي.

8. جعل التعليم لا يقتصر على إيصال محتويات معرفية ومهارات وقيم سلوكية للمتعلم فحسب.

9. يسعى المنهاج إلى جعل المتعلمين يعملون على إكتساب المعرفة، والكفاءة التي تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والإجتماعية والمهنية.[1]

10. الحرص على إعداد مدرس يتمتع بالنوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية.

11. المتعلم هو محور العملية التعليمية بالبحث والتروي معتمدا على التفكير والفهم، والمعلم ما هو إلا موجه وسط فوج المتعلمين.[2]

12. المنهاج إمتداد لنظرية التعليم بالأهداف التربوية كأساس لعملية التعليم والتعلم، كما بدا آنذاك من نجاعة المقاربة بالأهداف وتفعيل النظريات العلمية ميدانيا.

13. المقاربة الجديدة المتبناة في المنهاج تعتمد على جعل المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم.

14. العمل على إختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بإستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

15. إعتماد وضعية حل المشكلات كأسلوب معتمد للمتعلم الفعال إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

---

[1] المجلة الجزائرية للتربية المربي عدد خاص لصالح المنظومة التربوية ، مارس 2005، ص4 مرجع نفسه.

[2] اكزافي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية (أهم النقاط في تقديم وزير التربية بوبكر بن بوزيد آنذاك، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2006، ص7-8.

16. يعمل المنهاج على تشجيع إدماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة، بدل الإعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.[1]

17. الإهتمام بالمؤثرات على سيرورة الفعل التربوي بإعتبار التدريس نسق (النظام) يتكون من مدخلات (input) وسيرورات (processus) ومخرجات (output) لكل منها طبيعة وظيفة محددتان تؤثر بالإيجاب أو بالسلب على العملية كلها.

هذه الخصائص في المنهج الجديد وجدنا بعضها في مناهج الأولى متوسطة المعتمد في السنة الدراسية 2016/2015 كضبطه من حيث الشكل المخططات التعلمية وتنظيم المقاطع التعليمية وتحديد الميادين المعتمدة، وضبط المحتويات المعرفية للأنشطة التعليمية في الميدان .وضبطه من حيث المضمون بحيث يشتمل على ثمانية مقاطع لكل مقطع 03ثلاثة ميادين(ميدان فهم المكتوب_ ميدان فهم منطوق، ميدان الإنتاج الكتابي. مضمون الميادين، كلها تتعلق بالتعلمات اللغوية تمارس حسب القواعد والنظريات العلمية اللسانية النشاط التعلمي للقراءة المشروحة_ يتعلم منه المتعلم _ نطق الحرف من خلال ضبط مخارج الحروف.

- التعبير بالرموز المقروءة التفخيم ، الترقيق ، النبر والوقف بإحترام علامات الوقف وتجسيدها في القراءة الصحيحة المعبرة
- المعجم والدلالة في الفهم، معنى الكلمات وأضدادها ، والفكرة العامة و الأفكار الأساسية والكلمات المفتاحية

-ومعرفة الظواهر اللغوية وقواعدها النحوية ،من قواعد إملائية وقواعد صرفية.

-والعمل على ترسيخ معنى القراءة الشعرية والذوق الأدبي من خلال النص الأدبي والقصائد الشعرية ونقد الأفكار

وإن كان المصطلح المعتمد في موضوع البحث مصطلح خاطئ حسب المألوف لمصطلح فهم المقروء.

[1] وزارة التربية منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،افريل 2003 ، ص6-7مرجع سابق.

الفصل الثاني:

المقاربات المعتمدة في التدريس خصائصها وأنواعها

إن تطور المجتمعات وتقدمها الحضاري والاجتماعي والاقتصادي، أضحى مرتبطا إلى حد كبير بطبيعة وجدوى النظم التعليمية المتبعة في الدول وأهدافها، وفي هذا الصدد ودعما لمسار التنمية في الجزائر عمدت السلطات الوطنية إلى إتباع جملة من الإصلاحات في مناهجها التربوية فكان أول أسلوب تربوي مرتبطا بالمضامين، وبعده أسلوب المقاربة بالأهداف ثم تلاه نموذج المقاربة بالكفاءات.

المبحث الأول: التدريس بالمقاربة بالأهداف

تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة، فهي تركز على الهدف، وتحمل عدة مسميات منها: بيداغوجيا الأهداف، تكنولوجيا الأهداف، التدريس بواسطة الأهداف، التدريس الهادف.

المطلب الأول: المقاربة بالأهداف وإهتماماته

ثاني منهاج طبق في ظل الإستقلال المنهاج المعتمد في ظل التعلم الأساسي ، والمعتمد على المقاربة بالأهداف والذي جاء نتيجة إنتقادات لمناهج التعلم بالمضامين والمحتويات ، والذي كان مطبقا من ذي قبل والذي ساد تطبيقه على مستوى مدارس العالم كلها انطلاقا من نظرية التعلم بالأهداف ، لصاحبها (بلوم BLOOM) والتي تعتمد التدريس من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف في العملية التعليمية.

والهدف في التربية كما يحدده الخبراء التربية:

يقول "بلوم BLOOM "الأهداف هي بنى على معايير المرحلة (المستوى) لعدد كثير من إختبارات التحصيل المقننة."[1]

الهدف لغة: هو الغرض أو القصد المراد الوصول إليه.

أما في التربية: الهدف والغرض (le but)، هي أهداف عندما يتم تحديدها أو التعبير عنها في شكل سلوكي وهذا منذ صنفها "بلوم bloom" أصبحت كلمة هدف لا تطلق إلا على سلوك معين يعمل المربي على تحقيقه لدى المتعلم.[2]

[1] ينظر محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعلم والنظريات التربوية، 2007، مرجع سابق، ص156.

[2] وزارة التربية، من قضايا التربية، العدد 15، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر،1998ص17.

يقول "بلوم" مبتكر التعليم بالأهداف:

"كانت النية تصنيف الأهداف العامة لنظامنا التربوي وكان من المتوقع أن تكون مساعدا كبيرا لجميع المدرسين والإداريين والمختصين المهنيين والعاملين في البحث الذي يعالجون مشكلات المنهاج والتقويم..."[1].

ويضيف: " إذا إعتبرنا الأهداف التربوية سلوكا مقصودا مرغوبا فيه ، يجب أن يظهره الطالب في نهاية فترة معينة من التربية والتعليم ، يمكننا عندئذ أن نعتبر العملية (Process) عملية التغيير ، ونحن المعلمون نرغب في أن تؤدي خبرات التعلم إلى تغير في سلوك الطالب من النوع الأسهل إلى آخر أكثر تعقيدا يمكن أن يشمل طرق معينة.[2]

ويركز منهاج التعلم بالأهداف على تفعيل النظريات التربوية التي هي ثمرة مجهود بحوث خبراء التربية وعلم النفس الذين إعتمدوا في نجاح نظرياتهم ميدانيا في إحداث تغير السلوك لدى المتعلم في المهارات الحركية، حيث تشتمل هذه الزمرة على الحركات المعقدة نسبيا وهي الحركات التي تنمو بواسطة التعلم وتتطلب بعض المهارات وبطبيعة الحال فهي :

1.مهارات الحركات المعقدة تقتضي ملكة المستويات السابقة.

2. مستوى الحركات الطبيعية.

3. مستوى الإدراك المنمى بواسطة التدريب.

4. الإضافة إلى الكفاءة البدنية الفعالة التي بدعمها التمرين الشاق.

5. مهارة التكيف البسيطة وهي القدرة المتعلم على تكييف حركاته الطبيعية مع الظروف مثل تكييف وتيرة السير حسب الحمل.[3]

6. مهارة التكيف المركبة ويتمثل في القيام نشاط بدني يقتضي إستعمال أداة مثل راحة التنفس.

---

[1] عن محمد ذبيان Bloom .b.s taxonomy of educational objective p1.16 1956 hand book. Congntive domain, now york. Mckay

[2] عن محمد ذبيان Bloom .b.s taxonomy of educational objective p1.16 1956 hand book. Congntive domain, now york. Mckay.

[3] عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي،2002، ص79 ،مرجع سابق.

المطلب الثاني: الأهداف العامة في التعليم:

الهدف العام هو ناتج التعليم المتوقع ، مصاغ بدرجة كافية من العمومية ويعكس سلوكا عاما للتعلم ويعرف بصورة أكثر تحديدا بواسطة مجموعة من نواتج التعلم المحددة وهذه النواتج هي الأهداف الإجرائية –أهداف تأديبية –الأهداف السلوكية.

فالهدف العام في نظرهم يتمثل في: "الهدف نص يتعلق ببنيات بيداغوجية تصف في شكل قدرات التلميذ نتيجة من النتائج المرجوة في حلقة من حلقات التعلم".[1]

ويعلن بارلو (Berlod) على تعريف الهدف العام قائلا: "نسجل بأن الهدف كما يقال يركز على التلميذ وليس على الأستاذ الهدف يصرح بما يستطيع التلميذ القيام به بفضل ما تعلمه أنه يدل على النتيجة التي تبلغها ولذلك يقال عنه أنه نهائي".[2]

ويرى لوجندر legendre "أن الهدف العام هو: هدف تربوي محتوى مرتبة الصدارة ويستعان به دليلا بصياغة مجموعة من الأهداف خاصة من المعنيين".[3]

فالهدف العام في نظر لوجندر legendre يتخذ نقطة انطلاق لتحديد الاهداف الخاصة للتعليم.[4]

أما المفكر نادو nadeau يعرف الهدف العام بقوله: "الهدف العام نص يصف بشكل اجمالي ما ينزع (يذهب) إليه التلميذ المتعلم كما يرى نص يترجم المقاصد التي جرت صياغتها الى مهارات فكرية والى مواقف ومهارات حركية مثل معرفة خصائص الجملة التامة".

– إذن الأهداف كما يرسمها هؤلاء في إعتمادهم على التعلم بالأهداف تتمثل في:

---

[1] ينظرمحمد ذيبان غزاوي

Berlod the process of commun cati p118.1960. holt rinehart and winston new yourk u s a.

[2] عن محمد ذيبان غزاوي

Berulodp19. 1960 mome r.

[3] عن بدر الدين تريدي صياغة وتحليل الاهداف

Legendre p116. R. dictiomarc actuel de l'education p.1313.1988. librarie la rouss paris.f.

[4] محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعلم والنظريات التربوية ، 2007 ، ص142 مرجع سابق.

1.الأهداف لابد أن يكون ذات صلة بالمنهاج صلة وثيقة بمقاصدها.

2. عبارة عن نظريات لترتيبات معرفية ووجدانية ونفسية حركية.

3. أفكارها تتعلق بالتلميذ المتعلم أن تصف ما ينبغي أن يجيد فعله.

أما الأهداف الخاصة:

كما يراها المفكرون ، هي : الأهداف الناجمة في تحليل الأهداف العامة وقد عرف "لوجندر legendre" الهدف الخاص بقوله: "هدف يقرن (يجمع) بين المحتوى والمهارة ويقوم ببيان ما ينبغي أن يفضي (يصل) إليه التلميذ (المتعلم) ، أثناء أو أثر وضعية بيداغوجية".[1]

أما تصنيف المجال الوجداني للأهداف الخاصة عند المفكرين السلوكيين ومنهم "كاراثوول karathool". هي عبارة عن مجموعة من الأهداف الخاصة المتعلقة بالمواقف والإهتمامات ، والقيم والتقدير والإنفعالات والعواطف والتكيف حسب "بلوم bloom " فإن هذه المصنفة تمثل الأهداف التي تصنف التغيير الذي يطرأ على الإهتمامات والمواقف والقيم وكذا التطور الحاصل على مستوى الأحكام التي تصدرها والقدرة على التكيف.[2]

وتهدف مصنفة المجال الوجداني للأهداف عن التلميذ المتعلم إلى تحقيق صياغة واضحة للأهداف المتعلقة بهذا المجال ، ومساعدة المعلمين على إكتشاف بعض التقنيات من أجل قياس صياغة تطور التلاميذ . بالإضافة إلى تسهيل التواصل بين المختصين في ميادين التربية. وقد حاول "كاراتول " إقامة مراتب سليمة من السلوكات الوجدانية المختلفة، أن المصنفة صممت بشكل يقتضي أن تكون السلوكات القبلية لكل زمرة قد تحققت فعلا ، وهي :

1.الإستقبال: ويتعلق بتحسين المتعلم بوجود عدد من المنبهات وبقبول تلقيها أو الإهتمام بها.

2.الإدراك: هو أن يكون المتعلم قد عرف وضعية من الوضعيات أو ظاهرة من الظواهر ونحن نريد أن نحدثه عنها من أجل أن يستجيب لها ويكون له رد فعل إزائها.

---

[1] ينظر محمد ذبيان غزاوي، تكنولوجيا التعلم والنظريات التربوية ،2007، ص126-130 مرجع سابق.

[2] عن محمد ذيبان غزاويKaratwohl d.r. toxonomy of educational objectives hanbok affective domain p280.1964. new yourk. Mckay.usa.

3. إرادة التلقي: هو سلوك الفرد الذي يقبل منبها ولا يريد التهرب منه. مثل الإستماع بعناية إلى حديث شخص في موضوع معين.

4. الإهتمام الموجه أو الاختياري: وهو تفصيل منه ما عن وعي كامل أو ناقص مثل: تفصيل تناول الموضوعات التي تكون محل حديث التلفزيون أو الصحافة في الدرس .

5.الإستجابة: في هذا المستوى يهتم بالإجابات التي تتجاوز بالإهتمام المجرد بالظواهر في هذا المستوى يكون المتعلم مستعدا للإهتمام بالظواهر بشكل فعلي ونشاط .

6.القبول:وهو القبول الإيجابي لمبدأ المضي لبلوغ درجة أعلى من المعرفة والتعلم ، وفي هذه الحالة وهذه المرحلة يقبل الإمتثال للمطالب ولكن ليس عن قناعة مثل إحترام قواعد لعبة ما .

7.الرغبة في الرد: ويكون التلميذ المتعلم في هذا المستوى قد بلغ درجة إعلان سلوكاته ازدياد وليس خوفا من عقاب وطمعا في ثواب.[1]

8.رضى الرد (الإجابة): وهو الرد الإيجابي التابع عن رغبة و فرحة مثل القراءة من أجل المتعة لا سبب الواجب المدرسي ومثل العناية الصحية للإنسان في المنزل يوميا.

9.إضافة قيمة: ويتعلق الأمر بسلوك متين وقار يمكن أن يتخذ مميزات عقيدة أو موقف يقوم المتعلم بأداء هذا السلوك في إنسجام كاف وفي الظروف الملائمة وليس رغبة في نيل رضا الناس.

10.قبول قيمة: هو اعطاء قيمة ما لظاهرة سلوك و يتجلى ذلك خلال السلوك الخارجي للفرد مثل الإهتمام بجانب من جوانب الثقافة وحب الإطلاع.[2]

11.تفصيل قيمة: أنه مستوى من مستويات تبني القيم بين القبول والمجرد للقيمة ، وبين الإلتزام والإقناع... مثل الإقبال على تحضير الإمتحان والإلتزام بأداء الصلاة.

12.الإلتزام : وهو درجة من الإقناع بقضية ما ، ينجم عنها الإلتزام بهده القضية وتخصيص الوقت والمال مثل: الوفاء للدين والوطن واللغة بالممارسة وبذل الجهد والمال.

---

[1] عبد المؤمن يعقوبي اسس بناء الفعل الديداكتيكي، 2002،، ص74.75 مرجع سابق

[2] عن بدر الدين تريدب Legendre . R. dictionaire actuel de l'education p.1313.1988. librarie la rouss paris.f.

13. التنظيم: يقتضي هذا المستوى مجموع القيم في نظام يحدد علائقها المتبادلة مع بيان القيم المهنية والعميقة.

14. التمييز والتطبع: وهو إضفاء طابع القيم المتبناة على السيرة الشخصية وعلى النظرة الى الحياة، بحيث تصبح الحياة موسومة بهذا الطبع مثل نظرة الزهاد للحياة.[1]

- **صياغة الأهداف الخاصة[2] :**

تندرج تحت كل هدف عام جملة من الأهداف الخاصة تحتوي على نواتج التعلم المحددة والتي تمثل الجوانب المتعددة لذلك الهدف العام، حيث يمكن التلميذ من خلالها على بلوغ ذلك الهدف وتتم صياغة الأهداف بمعايير سلوكية والتميز بين المعايير السلوكية وغير السلوكية.

تصنيف الأهداف الخاصة: يعتمد نظام تصنيف الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات هي :

- ❖ المجال الفكري وتركز تلك الأهداف على الناحية الفكرية كالمعرفة والفهم ومهارات التفكير وجزء فهم المكتوب جزء منها.
- ❖ المجال التأثيري (الوحداني) ، وتشمل تلك الأهداف المتعلقة بالعواطف الإنفعالات كالرغبات والمواقف.
- ❖ المجال الحركي النفسي وتشمل الأهداف التي تركز على مهارات الحركة كالكتابة والسباحة ، ويعتمد المجال الفكري ضمن مصنفة الأهداف الخاصة على[3]:

1-المعرفة : وهي عملية تذكر المعلومات التي تم تعليمها سابقا ، وهي أبسط مستوى من نواتج التعلم في المجال الفكري.

[1] وزارة التربية، سلسلة البيداغوجية التطبيقية الحديثة ج3 مصنفات الاهداف البيداغوجية ، ص24. 1989، بدر الدين تريدي، مرجع سابق.

[3] ينظر الى وزارة التربية مجلة من قضايا التربية، العدد،15 ص،29 مرجع نفسه.

2-الفهم: هو القدرة على فهم معنى الأشياء وهذا الفهم يمكن إظهاره عن طريق تحويل المواد من هيئة الى أخرى (كلمات الى أرقام . شرحها . تلخيصها وهي مستوى أعلى من مستوى المعرفة (وهو جزء من فهم المكتوب موضوع بحثنا).

3-التطبيق: وهو القدرة على تطبيق واستعمال الأمور التي تم تعلمها في مواضيع جديدة ويشمل هذا الهدف القواعد والطرق والمفاهيم والمبادئ والقانون والنظريات ، وهي نواتج أعلى من مستوى الفهم ويكون الفهم منطلقا لها.

4-التحليل : هو القدرة على تفكيك المادة إلى أجزائها المختلفة لغرض فهم تركيبها وتحليل العلاقة بينها وبين معرفة الأسس التي تحكم تلك العلاقة وهي أعلى مستوى من الفهم والتطبيق.

5-التركيب: هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها البعض لتكوين مركب ، أو مادة جديدة .وهذا يشمل الكتابة والتحدث عن موضوع لم يسبق التحدث عنه ،أو انتاج خطة عمل أو تركيب أجزاء ونواتج التعلم. في هذا المستوى ترتكز على السلوك الإبداعي للمتعلم مع التأكد من تكوين نماذج جديدة.

6-التقويم : هو القدرة على إعطاء حكم على قيمة مادة معينة (قصة. تقرير نتيجة. قياس...الخ)

المبحث الثاني: التدريس بالمقاربة بالكفاءات

إن أهم السمات التي طبعت النظام التربوي الجزائري و ساهمت في إرساء المقاربة بالكفاءات التي دعت إلى التحول الجذري والذي سمح بظهور مناهج المقاربة بالكفاءات في سنة2003، ثم إستمر العمل به إلى غاية 2008 ثم نتج عنه منهاج آخر.

المطلب الأول: نشأة و تأثيرالمقاربة بالكفاءات على منهاج التعليم

إعتمدت الجزائر في نظامها التربوي بالإعتماد على منهاج التعليم بالأهداف والذي تضمن في مضمونه ما يسمى بالتعليم الأساسي الذي كان يهدف إلى تحقيق غايات ومرامي على المستوى الأعلى للسلطة وعلى مستوى الوزارة الوصية للعملية التربوية.

مشروع اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

ولمواجهة هذه التحديات والإسراع في اعداد مشروع اصلاح المنظومة التربوي نصب رئيس الجمهورية اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة 2000، فكانت هذه اللجنة تظم شخصيات ذات الاختصاص في مجال التربية والتكوين والثقافة.

ثم وقع بروتكول إتفاقية بين منظمة اليونيسكو (unisco) خلال زيارة مدير المنظمة إلى الجزائر في فيفري 2001 بدعوة من رئيس الجمهورية

أعلن المدير العام لليونيسكو (unisco) أن الطموحات والوتيرة السريعة التي تميز إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، تدل على تطور المجتمع الجزائري من خلال عزمه على الإندماج في مجتمع المعرفة الذي تلوح أماله في الأفق.[1]

وفي شهر جويلية 2002 صادق المجلس الشعبي الوطني على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي في تغيير نظام التعليم تغييرا نوعيا.

كان مشروع إصلاح المنظومة التربوية يهدف إلى:

- تعزيز قدرات الإطارات الجزائرية حتى يتسنى لها تحسين نوعية التعليم والتربية للأجيال وتكوينهم.
- تحرير بيداغوجيا التعلم من التجاذبات والإملاءات.
- تجديد البرامج التعلمية والمقررات المدرسية ومضامينها.
- تجديد الكتب المدرسية التي لم تراجع منذ أكثر من 20سنة.
- تأهيل وتأطير المشرفين على التربية وتكوينهم.[2]
- تعمم الإستفادة من التكنولوجيا الحديثة للإعلام والإتصال.

[1] Pare. Programme d'appui de le reforme du systéme edu catifalgerien. P215. 2005. Ministére de l'udcation national.

[2] ينظر وزارة التربية المجلة الجزائرية للتربية (المربي)، عدد خاص اصلاح المنظومة التربويةمارس2005، ص8-9. مرجع سابق.

المطلب الثاني: أهداف المقاربة بالكفاءات ومبادئهاو أهم الإنتقادات الموجهة إليها

تهدف المقاربة بالكفاءات في تطبيقها في مجال التعليم إلى:

1.منح التلميذ المعارف والمهارات والكفاءات التي تمكنه في نهاية المطاف بتحديد مستقبله وإختيار مشروعه الشخصي في الحياة.

2.العمل على نضج التفكير العقلي الحر لإعتماده على ذلك في حل المشكلات وإختيار أحسن الأساليب لذلك.

3. إعطاء التلميذ الإستعداد الجيد لمناقشة الآخرين ومشاورتهم.

4. حق التلميذ في المساهمة مع المعلم على إكساب المعارف في إطار علاقة أفقية فهو يبحث ويحلل ويستعمل المعلومات.

5. على المدرسة أن توفر ظروف المتمدرس وتمنح أدوارا بيداغوجية ملائمة للمتعلم.

6. التحليل الدقيق لوضعيات التعلم والمواقف التي يكون فيها المتعلمون.

7. تحديد الكفاءة المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

8. ترجمة الكفاءات والمكتسبات المعرفية إلى أهداف وأنشطة تعلمية.[1]

ومن أهم مبادئ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

لكل مقاربة مبادئ تنطلق منها وعلى نظريات ترتكز عليها فتؤسس توجهها في الممارسة حتى تكتب لها الحياة وتنافس غيرها من المقاربة بالكفاءات تتمثل في:

1 .المقاربة بالكفاءات مؤسسة على النظرية المعرفية البنائية أو ما إسطلح عليه ببناء المعرفة.

-فالمعرفة حسب بياجيه "piajet" ليست نتيجة إستقبال سلبي بل هي ثمرة نشاط الفرد وأن تتفاعل معارفه السابقة وجملة تمثلاته مع موضوع التعلم الجديد. فالتراكيب الإجرائية للذكاء ، لا تكتسب من خلال التعليم ولكن يجب أن يبتكرها الطفل يجب أن يكون هدف التربية إنتاج افراد لديهم القدرة على النقد والإبداع والإكتشاف .

[1] ينظر اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائر، مشروع إصلاح المنظومة، وزارة التربية، مرجع نفسه

2 .المعرفة الجديدة تتكون وفق نشاط يتمحور حول العمليات المنجزة ، وحول نتائجها وحول إقامة العلاقة بينهما أي بين العلميات والنتائج[1] .

3-لا يتم إكتساب المعرفة إلا ضمن وضعية تعلمية situation apprentissage والتي من خلالها يقوم المعلم بتوفير الظروف المادية والنفسية التي تسمح للمتعلم بالتعلم بالمحاولة والخطأ وفق نشاط يمثل العلميات الذهنية المتعلقة بمهمة يجب تنفيذها.

4-وضعية الإدماج تمثل محطة إرساء الكفاءات المستهدفة وفق المهارات المكتسبة.وتنمية القدرات المعرفية من خلال إدماج المكتسبات القبلية وجملة المعارف الوجدانية والسلوكية للمتعلم.

5-يمثل التقويم حلقة الربط بين حصول المعرفة ودرجة قياس الإكتساب المعرفي ، وفق المعايير المحددة الثلاث مرحلة القياس، مرحلة الحكم ومرحلة القرار في التعرف على الثغرات وصعوبات التعلم مما يؤدي إلى عمليات العلاج.

المقاربة Approche: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل وخصائص المتعلم وزمان ومكان والوسط والنظريات البيداغوجية .

المقاربة بالكفاءات: هي القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي يمكن من تنفيذ عدد من الأعمال والمهمات (taches) وأنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد وإستعمال مجموعة من الموارد إستعمالا ناجعا. فهي تجنيد المعارف والمكتسبات وتوظيفها حسب المهمة ضمن موقف تعلمي في وضعيات تعلمية متشابهة لتلك التي تعلمها.[2] ويعرفها "اكسافي": بقوله "الكفاءة هي القدرة على شكل سليم في وضعية تعلمية فالمعلمة التي تقوم بعملها جيدا كفاءة لإعطاء الدرس".[3]

[1] ينظر وزارة التربية، سلسلة موعدك التربوي، العدد19، مرجع سابق، ص20.

[2] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، وزارة التربية الوطنية الجزائر، مارس 2009،ص19-20.

[3] Xavier roegiers l'approche par compétences dans l'école algérienne p18..2006 Ministere de l'education national. Alge. Algerie.

والكفاءة (competence): هي الإمكانية على استعمال مجموع منظم للمعارف والمعرفة الفعلية والهيئات تسمح بإكمال عدد معين من المهام فهي معرفة تصرفية مبنية على التجنيد والإستعمال الفعال لمجموع من الموارد.[1]

الكفاءة: هي القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات والقدرات على التحويل والتكيف مع وضعية جديدة والمرونة والإستعداد والتواصل. الكفاءة هي القدرة على الإدماج الوظيفي للمعارف(savoir) والمعارف الفعلية(savoir faire) والمعارف الوجدانية (savoir être)، ومعارف الوجود مستقبلا (de venir savoir) كما تمكن الكفاءة الفرد على التكيف مع المحيط، عند مواجهته لعدد من الوضعيات قصد حل مشكل.[2]

النقد الموجه لمنهاج التعليم بالمقاربة بالكفاءات وأهم النقائص في المنهاج السابق:

شهد منهاج التعلم بالمقاربة بالكفاءات الإصلاح كما يسميه مصممو المناهج في الجزائر مرتين في السنة الدراسية 2009-2010 وفي السنة الدراسية 2015-2016.

– المعاينة الميدانية أثبتت أن المعلمين ولأسباب موضوعية عدة يعود بعضها إلى التكوين والتأطير والبعض الآخر لظروف العمل، كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية لهذه المقاربة كثيرا ما إقتصرت على الجانب الشكلي.

– منهاج نتاجه الكم في التعليم وليس الكيف فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعان تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد الناجع للأجيال.[3]

– عدم الإهتمام بالتصور عند المتعلم، فالتصور عملية عقلية موجودة عبر مختلف مراحل العمر ، ويتصف التصور بخصائص ذات علاقة وثيقة بطبيعة المراحل، وطبيعة تأثير المحيط وتجارب الفرد فيها.

---

[1] ينظر مجلة بحث وتربية، مجلة بحث وتربية، مجلة جزائرية للبحث والتربية. العدد 10، المعهد الوطني للبحث في التربية الجزائر، 2014،ص41. مرجع سابق.

[2] Romain ville et autres l'école démocratique p100. N °7 juillet. Septembre.2001.paris. France.

[3] ينظر وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط ، 2009 ، ص5 مرجع سابق.

– تتجلى القيمة التعلمية للتصور في كونه يغطي مجالا واسعا لتعامل التلميذ مع الواقع وتنفرد الوضعية المدرسية في هذا الواقع بالسعي وراء الجديد في المحتويات التعلمية لتوسيع المجال المعرفي.[1]

– عدم التقيد بأهداف برامج المنهاج وأساليبه المبنية على إشراك المتعلمين جميعا ليعبروا عن رغباتهم وكذلك مشاركتهم الفعلية في تنفيذه.

–عدم إعطاء مكانة لمؤطري الفعل التربوي كالمعلم في القسم أو خارجه كالادارة في المؤسسة أو هيئة التفتيش والتأطير والتوجيه للقيام بأعمالها على أحسن وجه وتدخل السلطة في فرض قراراتها رغم عدم الإختصاص.[2]

– إن الإنتقادات الموجهة للمنهاج المطبق والمعتمد على التعليم بالمقاربة بالكفاءات في الفترة الممتدة من 2003 إلى 2007 عجل بظهور منهاج جديد وفق القانون التوجهي للتربية رقم 03-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، والذي أعطى صيغة جديدة لتفعيل المقاربة بالكفاءات وتشمل تصحيح المفهوم للمقاربة وتصحيح الإخفاقات المشهودة للقطاع منذ تطبيق هذه المقاربة وقد حدد معالم إصلاح المنظومة في القانون التوجهي والتي شملت جميع الهياكل في المجال التربوي من إداري وتربوي وتأطيري وتوجيهي وخدماتي، كما حدد العلاقة للمدرسة الجزائرية ومكوناتها مع الشركاء الإجتماعيين.

يوصي القانون التوجيهي للتربية بما يلي بناء مناهج تعليمية على كفاءات وجيهة متينة ودائمة.

–تركز المناهج على مقاربات مبنية على مساعي التحليل والتلخيص وحل المشكلات.

– تركز على التعلمات وعلى بناء المعارف المهيكلة.

– ربط المناهج بالحياة الاجتماعية الاقتصادية والثقافية للمجتمع.

– تركز المناهج على مقاربات تعد المتعلم للإندماج في معارفه والتكيف مع وضعيات جديدة وتغيرات المجتمع والبيئة الدولية.[3]

---

[1] ينظر عبد القادر لورسي، المرجع في التعلمية.. علم التدريس ، مرجع سابق،ص 216.

[2] ينظر وزارة التربية منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط، مارس2009، ص12-15 مرجع سابق.

[3] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج الدليل المنهجي ، وزارة التربية الوطنية، ،2015، ص8 مرجع سابق.

– خلصت الندوة الوطنية حول التقييم المرحلي للمدرسة الجزائرية المتعقدة بثانوية الرياضيات بالجزائر يومي 21 و22 جويلية 2014 والمخصصة للتعلم الإلزامي التي نظمتها وزارة التربية الوطنية إلى النتائج والخلاصات والتوصيات التالية:

– الإعتماد على دعائم محورية للإصلاح.

– التحوير البيداغوجي.

– العمل على إحترافية الممارسين التربويين.

– الحوكمة الرشيدة.[1]

المبحث الثالث: مركبات الكفاءة وأنواعها

تعتمد مقاربة التعلم بالمقاربة بالكفاءات على جملة من الأفعال التعلمية، باعتبارها مركبات للكفاءة وعلى أنواع من الكفاءات التي تساهم في إرساء هذا التصور بصفة عامة، وتفعيل هذه المقاربة على أرض الواقع بصفة خاصة. كفاءات تتحقق على مستوى المادة الواحدة أو على مستوى المواد التعلمية ككل.

المطلب الأول : ماهية مركبات الكفاءات

إن المعرفة التي ترمي إليها العملية التعليمية التعلمية وفق المقاربة بالكفاءات تتمثل في المعرفة المحضة (في المجال المفاهيمي)،والمعرفة الفعلية (في المجال المهارتي)، والمعرفة السلوكية (في مجال المواقف). ولقد أصبحت هذه المعارف تمثل المعارف الضرورية التي يستدعيها التعلم لإكتساب كفاءة من الكفاءات المستهدفة مما يجعلها الأمر الأساسي في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وهو التركيز على حصول معرفي مهاري مبني على كفاءة لا على معلومات كما كان في التعليم التقليدي لذلك تركز المحتويات المعرفية والمواقف في تبني الكفاءات وفق الوضعيات التعلمية انطلاقا من مركباتها قصد تحقيق مبدأ التعلم المتقن[2] . أشارت الوثائق التربوية كالمنهاج والوثيقة ودليل الأستاذ إلى مركبات الكفاءة على أنها أفعال يمكن حدوثها وردت كالآتي "يقرأ النص ويفهمه، يقرأ بأداء جيد، يكتشف فكرة النص العامة وأفكاره

[1] ينظر وزارة التربية، مجلة بحث وتربية، العدد10 ، 2014، ص10 مرجع سابق.

[2] وزارة التربية سلسلة موعدك التربوي العدد 19 ، 2005،مرجع سابق، ص5.

الأساسية، ويعبر عنها بأساليب مختلفة، يبدي رأيه في أفكار النص. يلاحظ الظواهر اللغوية ويستنتج ضوابطها مشافهة وكتابة .

جاء في منهاج الأولى من التعليم المتوسط 2003 ما يلي:

"نذكر أن الكفاءات تؤدى في إطار وضعية إدماجية ذات دلالة، وأن هذه الوضعية الإدماجية تسمح للتلميذ ب:

"أن يبرهن بأنه قادر على تسخير مكتسباته بصورة فعالة وإجرائية ... وأن الكفاءة تعني القدرة على إدماج مجموعة من الإمكانات بتسخيرها وتحويلها في وضعية معينة.

ومنه نستخلص أن مركبات الكفاءة التي يشير إليها المنهاج هي قدرة المتعلم على فعل شئ من تعلماته . وعليه فإن مركبات الكفاءة لما ذكرت دلائل قيام المتعلم للفعل التعلمي بمؤشر إيجابي وقدرته على إعادة بناء المعرفة في وضعية متشابهة .

إن بيداغوجيا الكفاءات: هي إحدى البيداغوجيات التي تعمل على تمكين المتعلم من إكتساب المعرفة والكفاءة الشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في المجتمع والعالم.[1]

-**مركبات الكفاءة:** هي غاية في الأهمية تهدف إلى تفصيل الكفاءة المحددة مسبقا، حتى تصبح عملية أكثر فعالية في عملية التعلم. وبصفة عامة فإن هذه المركبات تركز على التحكم في المضامين المعرفية وإستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة كما أن الكفاءات العرضية والقيم والمهارات والمكتسبات القبلية تسهم في مركبات الكفاءة الختامية،

1. مركبة خاصة بالجانب المعرفي.
2. مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية .
3. مركبة خاصة بالقيم والسلوكات .

فمركبات الكفاءة كما ذكرها اكزافي روجرس تتمثل في:[2]

[1] وزارة التربية سلسلة موعدك التربوي العدد19، 2005، ص20مرجع سابق.

[2] ينظر اكزافي روجرس المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة ناصر بختي ،ص14

.**أ–المحتوى** : وهي الموارد التي يتعلمها المتعلم في مقررات المادة التعلمية وأنشطة ميادينها والمتمثلة في المعارف العلمية المحضنة (كالقواعد والنظريات والقوانين...). والمعارف الفعلية كالتحليل، الإعراب، التصريف، المعارف السلوكية (كتمييز الأشياء عن بعضها البعض مثلا أنواع الفعل المعتل، الأفعال الخمسة.

.**ب– القدرة(la capacité**) وهي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما، ومؤهلا للقيام به وإظهار سلوك إيجابي، أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، وهي غير مرتبطة بمضامين مادة معينة بل بمواد مختلفة كمعرفة أسباب التلوث. يدرسه في النصوص، في العلوم في الجغرافيا ، في اللغات الأجنبية .la polution أمثلة توظيف مركبات الكفاءة في تعلمات التلميذ.

1.مركبات الكفاءة في اكتساب المعارف.acquisition des connaissances :[1]

إن المهارات العقلية تعتمد إعتمادا على قدرة المتعلم على إستحضار وإعادة تذكر ما تم إكتسابه من معارف وخبرات ومعطيات وأحداث سبق إختزانها في ذاكرته لإستغلالها في وضعيات مشابهة للوضعية التي تمت فيها عملية الإكساب. حيث يقول بنجامين بلوم" b. Bloom " أن تعريفنا لإكتساب المعرفة يتضمن أنماط السلوك والذي تلعب فيه الذاكرة الدور الأساسي" .

2-مركبات الكفاءات في معرفة عموميات وتصورات مجردة كتذكر المبادئ والقوانين والنظريات والنسبيات الأساسية كالأفكار الاساسية والتجريدات التي تسمح بتنظيم وتلخيص الظواهر والمفاهيم. ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة العلاقات التي تربط بينها والتي تؤدي إلى حصر المشكل وتحديده وتأليف وتطبيق نظرية معينة..

مثل: أن يكون المتعلم قادرا على تحديد المناسبة التي نظمت فيها القصيدة .

3مركبات الكفاءة في القدرة على الترجمة/التحويلtransposition/ translation :

[1]ينظر عبد المؤمن يعقوبي اسس بناء الفعل الديداكتيكي ،المرجع سابق ص120

ويتم ذلك في وضعيات التعلم ويقصد بها قدرة المتعلم على إعادة صياغة الإرسالية المقروءة أو المسموعة من صياغتها الأصلية إلى صياغة مماثلة لا تختلف عن الأولى من حيث البنية والدلالة ولكنها تختلف عنها من حيث الشكل والصياغة بإنتاج نص بنفسه .[1]

4.مركبات الكفاءة في القدرة على التأويل والتفسيرinterprétation :

ويعني قدرة المتعلم على شرح إرسالية (النص) أو تلخيصها بأسلوبه الخاص، وقد يكون التعبير عنها من خلال وجهة نظره الخاصة كأن يكون قادرا على شرح الحديث الشريف "أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه واعلموا أجره في عمله . "

5.مركبات الكفاءة في القدرة على التقدير /التعميم الإسقرائيextrapolation :

وهو قدرة المتعلم على تعميم وتوسيع المفاهيم والمبادئ والنظريات المكتسبة على معطيات جديدة مخالفة، والتنبؤ بماسيحدث بناء على معطيات جديدة قد تغير المعطي الأصلي.كأن يكون قادرا على أن يقدم أمثلة عن المفعول لأجله أو أن يستدل على شاعرين لعصرين مختلفين .

6 .مركبات الكفاءة في التحليل:analyse : [2]

وهو قدرة المتعلم على نجزئ وتفكيك العناصر المكونة للإرسالية (النص) وعزلها وإبراز العلاقة والمبادئ المنظمة لها وتسلسل أفكارها والتحليل أساسا على الفهم والإدراك وإكتساب آليات التحليل المنهجي.

7.مركبات الكفاءة في التركيب synthèse :[3]وهو قدرة المتعلم على الجمع بين كل عناصر الإرسالية (النص) لتكوين وحدة أو بنية كلية متكاملة وذلك يقتضي معرفة هذه العناصر الأساسية وإعادة ترتيبها قبل إدماجها في شكل منتظم واحد متكامل.

8.مركبات الكفاءة في التطبيق applicatin:[4]

[1]ينظر عبد المؤمن يعقوبي اسس بناء الفعل الديداكتيكي ،المرجع سابق ص121

[2]ينظر اكزافي روجرس المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة ناصر بختي ،ص15

[3]ينظر سلسلة موعدك التربوي العدد 19 مرجع سابق ص23

[4] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، مرجع سابق ،ص122

نعني بإتقان مهارة التطبيق ميزة أساسية إن توفرت لدى المتعلم قدرة حتى يتمكن من التكيف مع متطلبات الحياة من تواصل وتفاهم وتحقيق الذات وحل المشكلات الطارئة كأن يعيد بناء الموقف ويغير خطته في العمل عن طريق التطبيق المباشر للمعرفة وفي ذلك تغدية راجعة (feed back) حيث تسمح له قدرته بمراجعة معارفه وأساليبه كأن يكون قادرا على تشكيل أواخر الكلمات أو أن يوظف بنية لغوية في وضعيات مختلفة لتقنيات التعبير الكتابي .

9.مركبات الكفاءة في التقويم l' évaluation :[1]

هو القدرة على إصدار أحكام وآراء نقدية حول قيمة عمل مؤدى أو إرسالية (نص) معينة أو أدوات وأساليب من حيث صحة الإستنتاجات والبيانات وإتخاذ قرارات مناسبة أو الحكم على الترابط المنطقي الموضوعي.

المطلب الثاني: أنواع الكفاءات:

ومن بين هذه الأنواع هي:

1.فالكفاءة القاعدية: وهي الكفاءة التي تتحقق على مستوى مادة تعليمية أو إكتساب معرفة مع توظيفها في مهمة محددة ومعينة، فينبغي أن تدرج المواد في إطار أوسع حتى تتمكن من حصر المعنى العام للمنهاج إطار يتميز بتجميع أكبر "قطب" أو "مجال" من المواد حيث يمكن للمعارف الخاصة أن تتعاون فيما بينها في أذهان التلاميذ إلى ثقافة عامة، أدبية وفنية، علمية وتكنولوجية[2].

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، مرجع سابق ،ص123

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، ص 36، مارس 2009، وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

فالكفاءة القاعدية ترتبط بنوع محدد من المهام التي تدرج في إطار مواد دراسية أو ضمن مجالات تربوية أو بميادين معينة للتكوين لما ترتبط بمجالات الشخصية فالكفاءة القاعدية تهدف إلى التحكم والتوظيف للمعلومات والمعارف[1] وتطبيق المنهجيات فهي مرتبطة أكثر بالنشاط الإنساني.[2]

2. الكفاءة المرحلية: وهي مجموع كفاءات المادة التعليمية في الفصل، أو مدة معينة ككفاءة مقطع معين للتعلمات التي قدمت خلاله والمعارف التي اكتسبت ووظفت وجُنذَت لقياس الكفاءة في تلك المرحلة.

3. الكفاءة العرضية أو الكفاءات المستعرضة:وهي نمط آخر من الكفاءات، وهي الكفاءات المستعرضة التي هي كفاءات عامة جداً وتنطبق على عدة مواد تخص البحث عن المعلومة ومعالجة المعلومة. إنها تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلمات غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقسيمها.[3]

4. الكفاءة الختامية: هي كفاءة التي تضم نصف أو ثلث تعلمات السنة في مادة ما، والكفاءات الختامية في المواد بمثابة هيكل البرنامج التعليمي والتقييم يتم على أساسها.[4]

5. الكفاءة الشاملة: هي الكفاءة التي تضم مجموعة الكفاءات الختامية وتكون نهاية المقطع أو نهاية فصل أو نهاية السنة الدراسية، أو نهاية مرحلة تعلمية.

---

[1] اكزافي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، نسخة مترجمة ، ص10-11، 2006، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ،مرجع سابق.

[2] Journal officiel. Sur les compétemces clés pour l'éducation et la formation…394 du 30.12.2006 recommandation du parlement européen et du conciel. Du18 decembre.

[3]اكزافي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، 2006،، ص19مرجع سابق.

[4]اكزافي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006،ص19مرجع سابق.

أ. **كفاءات ذات طابع تواصلي**: الكفاءات ذات الطابع التواصلي تعني كل ميادين بين التواصل والتعبير والتبادل لشفهي وغير الشفهي فاللغات العربية والأمازيغية واللغات الأجنبية ومختلف اللغات التعبيرية، إنما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

ب. كفاءات ذات طابع منهجي: وهي كفاءة تتكون من قدرات ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة وتكييف وإعداد إجراءات جديدة كحل وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها.

ج. كفاءات ذات طابع معرفي:وهي عبارة عن مجموعة الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات.

د. كفاءات ذات طابع اجتماعي (الجماعية والشخصية): وهي مجموعة الكفاءات الإدماجية التي بإمكانها أن تجند الموارد الشخصية أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع.[1] أما تنظيم ميادين التعلم ومجالات المواد يحددها المنهاج على النسق التربوي وتحقيق كفاءات المجالات.[2]

المبحث الرابع: أسس الوضعيات التعلمية وأنواعها

تمثل الوضعية التعلمية في المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المنهاج الحيز الذي يتم فيه نشاط المتعلم، وتفاعله مع المادة العلمية والموقف التعلمي قصد الحصول على المعلومة وبناء المعرفة والوصول بها إلى نتائج تقويمية.

المطلب الأول : مفهوم الوضعيات التعلمية وأسسها

فالوضعية كما يعرفها الخبراء هي: عبارة عن أهم وضعية يقع فيها شيء وتعني الوضعية معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص في مكان خاص (معجم اكسفورد الانجليزي[3]).

كما تعني الوضعية التموقع المكاني أو الحالي في مكان ما أو وضع ما. وهي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، وزارة التربية الوطنية الجزائر، مارس 2009، ص32.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، وزارة التربية الوطنية الجزائر، مارس 2009، ص32.

[3] عن عبد المؤمن يعقوبي Oxford ad vanced le presse. P1102000

التعليمية التعلمية والمهنية. وتعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات والوضعية التعلمية كما يحددها المنهاج[1].

أسس ومكونات الوضعية التعليمية:

إن المجال المفاهيمي للوضعيات التعلمية في المنهاج يحددها كحيز يتم فيه تفاعل نشاط المتعلم مع المادة العلمية قصد الحصول على المعلومة وبناء المعرفة وهذا يتطلب وضع أسس ومكونات هي بمثابة الركائز لها. حيث تتكون الوضعية التعلمية التعليمية وفق ما ذكره المنهاج والوثائق المرافقة له من مكونات أساسية وإلا فقدت معنى الوضعية وهي:

1-المادة التعلمية: وهي المادة التعلمية أو ما تعلمه خلالها من محتوى معرفي متمثل في (أفكار- معارف- مهارات- مواقف- تصورات).

2-أنشطة المادة التعلمية وميادينها.

3-المعلم: وهو العنصر المهتم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية والممارس لها.

4-المتعلم: وهو محور العملية التعلمية والمتفاعل مع تعلمات المادة التعليمية.

5-المعينات: وهي موارد المادة كالمصادر المعرفية.

6-السياق: وهو الحيز الذي يقع فيه التفاعل (الوحدة – التعليمية-الزمان-المكان المناسبة (كما عرفتها المعاجم المذكورة سلفا).

7-استراتيجية التعليم والتعلم: حيث يختار المعلم الاساليب والطرائق المناسبة لتلك الوضعية.

8-التقويم: ويشمل تحديد تقدير المستوى الذي بلغه المتعلم ضمن مسار التعلم في الوضعية التعلمية ومدى تقدمه وإتاحة الفرصة للمعلم للحكم على فعالية تعلمه.[2]

وأضاف كاتل أن الوضعية تتكون من ثلاثة مكونات هي:

1.دعامة: وهي مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم.

2.مهمة: وهو ما يقوم به المتعلم.

---

[1] عن عبد المؤمن يعقوبي Le petit robert ed. p378.1992

[2] اللجنة الوطنية للمناهج. الدليل المنهجي لاعداد المناهج ، 2009، ص93مرجع سابق.

3.التعليمات: وهي مجموعة التوجيهات العملية التي تُعطَى للمتعلم بصفة صريحة.

فالوضعيات الدالة هي: التي تجند المتعلم وتمده بالرغبة في مباشرة التعلم وتعطي معنى لما يتعلمه وتتنوع هذه الوضعيات من مستوى الى آخر ونظهر بأوجه متعددة. وتكون الوضعية دالة عندما تقود المتعلم إلى تجنيد معارفه وتربطه بما يعيشه ويؤثر في مركز إهتماماته الراهنة وتمثل تحديا له.[1]

المطلب الثاني: أنواع وضعيات التعليمية التعلمية:

1-وضعية حل المشكلات أو الوضعية المشكلة apprentissage des de problèmes résolution

وهو أرقى مستوى من مستويات التعلم وقيمة النشاط التعلمي التعليمي، إذ يصبح في إمكان التلميذ انطلاقا من المفاهيم والمبادئ المكتسبة تعميمها على وضعيات مختلفة ومتنوعة لإيجاد حل لأشكال يواجهه أو التصدي لقواعد معقدة.[2]فالطفل الذي فهم أن الأشياء المستديرة تتدحرج يحاول تفاديا لذلك وضعها في مكان يحول دون تدحرجها.

والوضعية المشكلة وضعية تطرح إشكالا عندما تضع المتعلم أمام مهمة وعليه أن ينجزها. مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها وهكذا يطرح التعلم كمهمة شكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموعة القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة وحل الإشكال (ما يعرف بالكفاءة).

والوضعية المشكلة: هي وضعية تعلمية ينجزها المدرس بهدف انشاء فضاء للتفكير والتحليل حول مشكلة مطلوب حلها، وذلك ما يمكن المتعلمين من تنمية كفاءاتهم وبناء معارفهم من خلال تجنيد موارد يمتلكونها (معارف تقريرية- معارف إجرائية معارف شرطية مواقف وتصرفات) ، والوضعية المشكلة هي مجموع الأفعال التي يقوم بها المدرس والتي تستهدف المتعلم تجعله مسؤولا عن حل مشكل أو مسألة معلقة.[3]

---

[1]وزارة التربوية، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط ، 2003، ص40مرجع سابق.

[2]عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط2 ، 2002، ص118 مرجع سابق.

[3]عبد القادر لورسي، المرجع في التعلمية ، 2016، ص137 مرجع سابق.

أ–خصائص وضعية حل المشكلات (الوضعية المشكلة):

– الوضعية المشكلة: وضعية تعلمية تمكن من بناء معارف لها سياق وهدف ويمكن أن تعتبر وضعية إدماجية.

– تستخدم معارف ذات طابع تقريري أو إجرائي أو شرطي.

– لها دلال لدى المتعلم لآنها تستخدم أشياء يعرفها وذات علاقة بواقعه.

– أنها كلية نظرا لبعدها الشامل لأنها تُمكن من إدماج عدد كبير من المعارف المختلفة التي إكتسبها المتعلم في فترة زمنية معينة (فصل دراسي (ثلاثي على الأقل).

– أنها واقعية بامتلاكها هدفا (منتوج) وأنها تستدعي عملا حقيقيا وأنها تتطلب استخدام معارف وتقنيات واستراتيجيات أو لوغاريتميات.

يمكن إقتراح إربعة أنماط الوضعيات المشكلة التي تؤدي بالتلميذ إلى مايلي:

–إتخاذ القرار: ينبغي إختيار أفضل البدائل الممكنة لمواجهة عدد من الصعوبات.

–**تحليل وتصور نظام:** فهم منطق وضعية من الوضعيات أو تصور نظام يستجيب لأهداف محددة.

–معالجة الإختلالات: إجراء تحليل عميق لنظام مختل والعثور على سبب الإختلال ثم إعداد الإجراءات التي يمكن أن تجنب الوقوع في هذا الخلل.

–تسيير وقيادة مشروع: إثارة تعلم معارف ومهارات تسيير مشروع (اتخاذ قرار– تخطيط– تنسيق...).

ويتميز مسار الحل بأربع مراحل كبرى هي:

1. **التمثل:** حيث يبنى نموذج من الوضعيات.
2. **الحل:** حيث يعد نموذج للمشكلة المطلوب حلها.
3. **التواصل:** حيث ينقل الحل الذي وجدناه إلى الآخرين.
4. **الفحص:** حيث نقيم الحل وكل المسعى المتبع.[1]

ب–أهداف الوضعية المشكلة:

[1] وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمناهج الدليل المنهجي لاعداد المناهج ، 2009، ص24 مرجع سابق.

-تسهيل العودة إلى المكتسبات السابقة.

- ربط الأهداف التعلمية بواقع المتعلمين المعيشي لتسهيل ودعم اكتشاف المعاني.

- تسهيل إقامة العلائق بذكر ما هو منتظر منهم على وجه التحديد.

- مساعدة المتعلمين على استنباط القواعد والمبادئ والوصول إلى نتائج من تلقاء أنفسهم.

- مساعدة المعلمين على تطبيق النتائج في وضعيات تعلم مشابهة.

- مساعدة المتعلمين على الربط بين وضعيات التعلم وتجاربهم الخاصة وبعث الثقة في النفس[1].

2-الوضعية الإدماجية:

أشارت الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط في منهاج الجيل الثاني إلى توضيح مثال عن الوضعية الإدماجية دون أن تعرفها ص18. ثم حددت شبكة معايير تقويم هذه الوضعية الإدماجية ويتضح من خلال الخطوات المحددة لذلك على أنها وضعية تعليمية تهدف إلى إدماج ما اكتسبه المتعلم من المعارف والقيم والمهارات وصياغتها في وضعية دلالية انطلاقا من المهمة المحددة باحترام ما تعوَّد عليه في الوضعيات المشابهة[2].

فالإدماج كما يراه اكزافي روجرس (xavier roegiers) إقامة روابط بين التعليمات بغية حل وضعية مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات والمكتسبات. فبداغوجيا الإدماج تعني أن البيداغوجيا المستعلمة ترمي إلى قيام المتعلم باستجماع مكتسباته وتنظيمها ليوظفها في وضعيات مركبة تسمى الوضعية الإدماجية. sitiatoin d'entégration حيث لا وجود للادماج yلا بوجود وضعية مركبة جديدة يتعين على التلميذ حلها. فالادماج عمليةداخلية وشخصية. [3]

[1] وزارة التربية، منهاج 2م ، 2013،ص25 مرجع سابق.

[2] وزارة التربية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط ، 2016، ص18مرجع سابق.

[3] xavier roegiers l'approche parcométences dans l'école algeriénne p27. 2006. Référence passé.

الوضعية الإدماجية: هي وضعية تعلمية أو وضعية تقويمية معقدة (مركبة) تقدم عادة بشكل وضعية تعلمية تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتساب (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقريرية إجرائية، شرطية مواقف وتصرفات) وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط.

تهدف الوضعية الإدماجية إلى إنتاج وثيقة-ملخص- تطبيق مسعى خاص (تجريبي أو إختراعي) الهدف النهائي الإدماجي (o.t.i) هدف نقترح بلوغه في نهاية مسار دراسي، حيث يحدد مداه وفق تنظيم المسار الدراسي ويرى اكزافيا روجرس (x. rogiers) أن الهدف النهائي الإدماجي (o.t.i) سنوي وذو طابع يتعلق بالمادة[1] .

أ-خصائص الوضعية الإدماجية :

-جمع التعلمات المتعددة للأنشطة المتمثلة في المعارف والمهارات.

- توظيف الكفاءات الختامية المتحققة خلال تعلم المحتوى في الأنشطة والميادين.

- تفعيل الكفاءات الختامية في الأنشطة.

- استرجاع تعلمات المحتوى والمقرر الدراسي (المحتوى المعرفي عند الحاجة، وتنظيم إدماجها في وضعية تعلمية.

ب- أهداف الوضعية الادماجية:

-وضع المتعلم في وضعية تعلمية وموقف هام يتطلب التصرف.

- دفع التلميذ إلى تبني استجماع تعلماته ومكتسباته الأخرى ووضعها في وضعية مركبة.

- دفع المتعلم لتعلم الإدماج لمكتسباته المتعددة في وضعية مركبة بنفسه دون تدخل الآخرين.

- تعويد التلاميذ على إدماج ما تعلموه من معارف (كالنحو والصرف والمفردات) في وضعيات ومنه باستطاعتهم مستقبلا بإنتاج نصوص صحيحة لغويا.

[1] اكزافي روجرس المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة ناصر بختي 2006، مرجع سابقص16.

– لا تعطى الأولوية في الوضعية الإدماجية لتناول المحتوى الأخير من السنة بل تكتسب من الإدماج كفاءات تسمح له بالإنتقال إلى السنة الموالية.[1]

3–الوضعية التقويمية:

ترتبط هذه الوضعية بالتقويم فسميت (وضعية تقويم) وهي آخر وضعيات التعلم من حيث الترتيب، حيث يقصد بوضعية تقويم، تقويم الكفاءة وهو تقويم قدرة كفاءة المتعلم على إنجاز نشاطات وأداء المهام لا تقويم المعارف والمعلومات.

وهو ما يتطلب من المعلم في هذه الوضعية البحث عن أنشطة ومهارات الكفاءات القاعدية. ووضعيات تعلمية مناسبة تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده من (المعارف والمهارات، السلوكات، القدرات والقيم) حيث بعدها يكون التقويم للكفاءات وفق معايير ومؤشرات تكون معدة مسبقا من طرف المعلم.

فعملية تقويم الكفاءات تبدأ من الأداء المواقفي والمعرفي والسلوكي والقيمي للمتعلم (التلميذ) حيث بواسطته يمكننا معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة ، لذا لابد من معرفة مستوى الكفاءة في عملية التقويم، قاعدية كانت أو ختامية. وهي الكفاءات التي تتحقق باستمرار خلال الفعل التعلمي.

أ– خصائص وضعية التقويم:

–تنويع الوضعيات التقويمية التي تثير وتنمي لدى المتعلم مواقف واستراتجيات مكيفة.

– استغلال المحاولات والخطأ التي يقوم بها المتعلمون في تحديد وتنمية العلميات المعرفية وما وراء المعرفة metatognition

– تنمية نشاطات التعلم التي تتمركز حول الإهتمام الشخصي أو الجماعي.

– العمل على التجنيد المدمج لكفاءات المادة والكفاءات المعرفية.

[1] اكزافي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ص29.ترجمة ناصر بختي مرجع نفسه، ص26.

- وضع آليات التقويم من النظراء (التلاميذ)، والتقويم الذاتي الذي يولد لدى المتعلم تصرفات نقدية ونقد الذات.[1]

ب- أهداف وضعية التقويم:

- إجراء تقويم في سياق قريب قدر الإمكان من الواقع ويطرح في وضعية حقيقة.
- تحقيق عناصر التغيير هذه في الممارسات داخل القسم بإدخال آليات جديدة للتقويم.
- نظرة جديدة للتقويم نثير تساؤلات ابستميولوجية منهجية وعملية لدى كل الجماعة التربوية.
- وضعية تقويمية نهائية للكفاءات المكتسبة (الكفاءات القاعدية والختامية والمعرفية).
- تعتبر مقياس للوقوف على معايير ومؤشرات التقويم للإنتقال في المسار الدراسي.[2]

4- وضعية الاستكشاف:

وضعية الاستكشاف: تمثل سياق حدثي لتفاعل الذات مع الموضوع لتحقيق هدف معين ومن ثم تشكل دعوة الذات إلى التفكير العميق وجمع مداخل تفاعلها وانفعالها بالموضوع.

يمكن أن تستحضر هيئات نص عبر تجميع نصوص (rassemblèrent des texte) للأستاذ أن يوزع تعليم المادة على مراحل مشروع القراءة، فيكتفي على سبيل المثال في نص ما بإستحضار تاريخ الأدب على سبيل الإستكشاف وله أن يستثمرها في مراحل أخرى من قراءة النص ذاته أو يوزعها توزيعا تعليميا محكما على نصوص المحور.[3]

أ- خصائص وضعية الاستكشاف:

-وضعية الإستكشاف تكون في بداية الدرس.

-تستهدف تعبئة وإثارة مكتسبات مدمجة.

---

[1] وزارة التربية المرجعية العامة للمناهج، ، 2009، ص58 مرجع سابق.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج ، 2009،ص59 مرجع نفسه.

[3] وزارة التربية، مجلة المربي، العدد19، (تدريس اللغة العربية) ، 2003، ص42-45 مرجع سابق،.

– تشكل للمتعلم تحديا في مقارنتها حيث تجعله يحسب أنه في أمس الحاجة الى إكساب كفاءة لمقاربة الوضعية بطريقة فعّالة وبذلك تتولد لديه رغبة التعلم.

– تسهم في الوضعية الديداكتيكية لهذا النوع من الوضعيات.

– تحمل معنى ذاتي بالنسبة للمتعلم في حياته الخاصة أو العامة.

ب– أهداف وضعية الاستكشاف:

–ترشد المتعلم نحو إنجاز مهمة ذات دلالة تعليمية علمية أو إجتماعية أو ثقافية.

– لها وظيفة تحفيزية على فاعلية بناء التعلمات المرتبطة بالكفاءة.

– وضعية الإستكشاف ليست تمرينا وإنما مقاربة إشكالية في بداية الدرس لتهيئة الذهن.

– هي وضعية تمهيدية لوضع المتعلم في موقف يجعله يهتم بما تعلمه وبما يريد أن يتعلمه.[1]

[1] اكزافي المدرسة الجزائرية ترجمة ناصر بختي مرجع سابق 28-29.

الفصل الثالث: المقطع التعلمي والمقاربة النصية

المقطع التعلمي هو جملة التعلمات المقرر تقديمها في الملف الشامل للمحتويات المعرفية المراد تقديمها للمتعلم في مدة زمنية معينة، اعتمادا على النصوص المقررة وتطبيقا لمبدأ المقاربة النصية.

المبحث الأول: مفهوم المقطع التعلمي مكوناته ،ميادينه و أنواعه

من خلال هذا المبحث سنتناول مفهوم المقطع التعلمي ومكوناته وميادينه وأنوعه من خلال مطلبين

المطلب الأول: مفهوم المقطع التعلمي ومكوناته:

هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات ينوب عن التحضير اليومي، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل ارساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة. ويبنى حسب الخطوات الآتية:

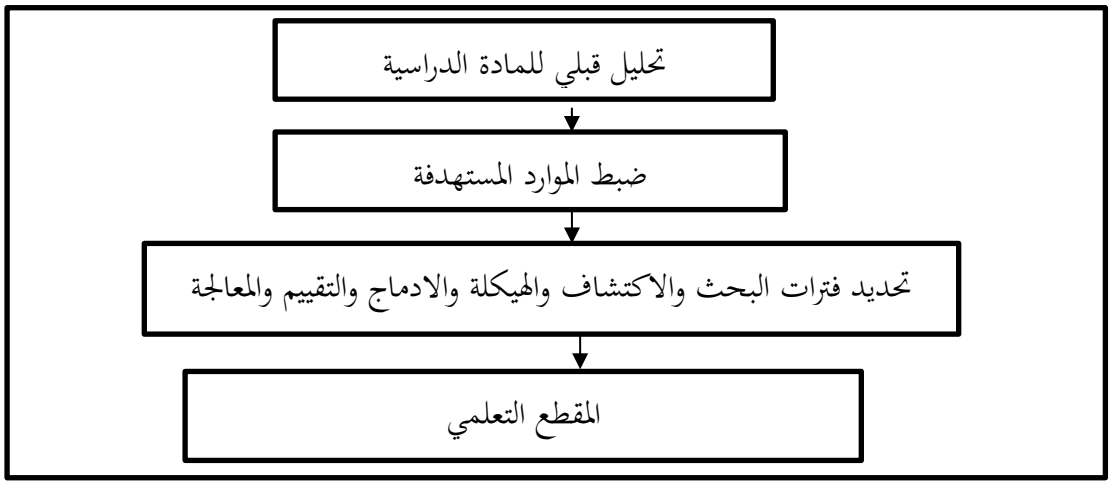
-تحليل قبلي للمادة الدراسية.

- ضبط الموارد المستهدفة (معرفية –منهجية- قيم ومواقف- وكفاءات عرضية).

- تحديد فترات البحث والإستكشاف والهيكلة والإدماج والتقييم والمعالجة.

والذي يتشكل على المخطط الآتي:[1]

الشكل: 1-3: خطوات المقطع التعلمي



المصـــدر: وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة للمنهاج، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

[1]وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة للمنهاج، اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، ص5 مرجع سابق.

فالمقطع التعلمي: مجموعة وحدات وظيفية في تفاعل دينامي منظم من أجل بلوغ غابة ما ينبغي التخطيط لها إنطلاقا من منظور النسقية لنظرتها الشمولية.[1]

كل مقطع يتألف من مجموعة من وحدات وظيفية صغرى والوحدة تتشكل من الأنشطة التعلمية . وبما أن المقطع مجموعة وحدات وظيفية صغرى (داخل البرنامج) في تفاعل دينامي منظم من أجل بلوغ غاية معينة، ونظرا لذلك فإن بناءها والتخطيط لها ينبغي أن يتم انطلاقا من منظور المقاربة النسقية (approche systémique) لنظرتها الشمولية للعناصر المكونة للنسق والعلاقات والتفاعلات فيما بينها.[2]

وعرف محمد الهاشمي المقطع التعلمي: "هو مجموعة مترتبة مترابطة من الأنشطة والمهمات يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء مورد جديد قصد إنماء كفاءة ختامية ما"، ويبني حسب الخطوات التالية:

-تحليل قبلي للمادة،

- ضبط المركبات التي تهدف إلى تنمية الكفاءات.

- ضبط الموارد المستهدفة[3].

- ضبط وضعيات المقطع التعلمي انطلاقا من الوضعية المشكلة لتوجيه وضبط التعلمات المتنوعة

ثانيا:مكونات المقطع التعلمي:

[1] عبد المؤمن يعقوبي، سلسلة علوم التربية والديداكتيك، اسس يناء الفعل الديداكتيكي ، 2002،ص228 مرجع سابق.

[2]عبد المؤمن يعقوبي، سلسلة علوم التربية والديداكتيك، اسس يناء الفعل الديداكتيكي ، 2002، ص274مرجع سابق.

[3]الهاشمي العرضاوي، مقال حول المقطع التعلمي في تعلم اللغة العربية، موقع تربية وتعليم، تاريخ النشر2018/03/28.

المقطع مجموعة حصص تعلمية مبنية لغرض تحقيق مستوى معين من الكفاءة المستهدفة، تكون هذه الحصص متمفصلة فيما بينها في فترات زمنية ومنظمة حول وضعيات تعلمية مختارة بغرض تحقيق أهداف تعلمية منسجمة ومترابطة فيما بينها، قصد بلوغ المستوى المستهدف للكفاءة.[1]

-مكونات المقطع التعلمي أثناء التعلم والكفاءات المراد تحقيقها:

-الكفاءة الختامية المستهدفة (التي يكون المتعلم قادرا على إنجازها (السياق-الموارد- السندات- المعارف –المهارات السلوكات التعليمية).

- الكفاءات الشاملة -وضعيات تعلمية، وضعيات إدماج تقويمية).

المطلب الثاني: ميادين المقطع التعلمي في العملية التعلمية وأنواعه:

الميدان: هو جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين يحدد الكفاءات الختامية التي يدرجها في ملمح التخرج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج ومكونات ملمح التخرج يتكون من:

أ. ميدان تكوين الشخصية.

ب.ميدان الكفاءة.

ج.ميدان المعارف. وهي:

1.ميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.

2. ميدان فهم المكتوب.

3.ميدان الإنتاج الكتابي.[2]

الأركان التي تقوم عليها جودة المقطع التعلمي:

1.ممارسات بيداغوجية مشهود بجدواها والأسس النظرية التي تقوم عليها.

[1] ينظر وزارة التربية اللجنة الوطنية للمناهج، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني والوثيقة المرافقة لها، ورشة الرياضيات الدورة التكوينية الثانية، ص04.

[2] ينظر وزارة التربية الوثيقة المرافقة للمنهاج الاولى من التعلم المتوسط اللغة العربية، 2016، ص13-19 مرجع سابق.

2. حاجات المتعلمين.

3. الموارد البشرية والمادية لإدارة المقطع التعلمي وتسييره.[1]

أما الركائز التي تقوم عليها الممارسات البيداغوجية في المقطع التعلمي فهي:

1.الأهداف والنتائج المنتظرة.

2. الأساليب التعليمية التعلمية.

3. التصرف في زمن التعلم (التوزيع الزمني للمتعلم).

4. الفضاء والموارد البيداغوجية للمتعلم.

5. التصرف في المعرفة (الإضافة للمتعلم).

6. إدارة الأفواج والتعلم الجماعي.

7. أساليب التقويم الناجعة وأدواته (الوجاهة والثبات (الملاءمة) والسلامة.

8. عوامل تحفيز المتعلمين وأسلوب التعزيز.

9. خصائص المعلم (حاجاته ومكتسباته).

10. خصائص المعلم (تكوينية، إهتمامه بتعليم المتعلم –التكيف).

ثانيا–أنواع المقاطع التعلمية:

1.المقطع التعلمي التلقيني: منظور سلوكي يقوم على العلاقة السائدة: مدرس/معرفة ، تلقين المعرفة، التركيز على المضامين.

2. المقطع التعلمي: منظور عرفاني بنائي يقوم على العلاقة السائدة: متعلم/ معرفة، بناء ذاتي للمعرفة من قبل المتعلم نفسه، يركز على معالجة المعلومات من المتعلم.

3. **المقطع التعلمي التقويمي:** منظور سلوكي يقوم على العلاقة السائدة: واضع، المقطع/ المعرفة ، وتلقين المعرفة، وتخطيط مسبق دقيق مركز على المضامين.[2]

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، سلسلة علوم التربية والديداكتيك، اسس يناء الفعل الديداكتيكي، 2002، ص254–256 مرجع سابق.

[2] االهاشمي العرضاوي ، مرجع سابق

المبحث الثاني: مخطط التعلمات والمحتوى المعرفي في المقطع التعلمي

المطلب الأول: مخطط التعلمات في المقطع التعلمي

إعتمدت اللجنة الوطنية للمناهج مخططات تعلمات سنوية خاصة بالنسبة الأولى من التعليم المتوسط، توضح فيها المقاطع التعلمية المقررة وعددها ثمانية (08) مقاطع وحددت من خلال هذه المخططات تحديد الميادين في كل مقطع، وخطوات تناول هذه الميادين والدروس المعتمدة فيها. وقد وردت هذه المخططات في المنهاج لسنة 2016 وشهدت بعدها تعديلات بناء على مقترحات المفتشين وكان آخرها مخطط التعلمات لسنة 2019-2020 وهو كالآتي[1]:

1-المخططات السنوية مادة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط

في إطار تحضير الموسم الدراسي 2019-2020، وسعيا لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء التربوي والبيداغوجي لمواصلة الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية، تضع المفتشية العامة للبيداغوجيا بين أيدي الممارسين التربويين مخططات سنوية كأدوات عمل مكملة للسندات المرجعية المعتمدة والمعمول بها في الميدان في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط .بغرض تيسير قراءة و فهم وتنفيذ المنهاج، وتوحيد تناول المضامين في إطار المقطع التعلمي الذي تنص عليه المناهج المعاد كتابتها، والذي تمّ توضيحه في الوثائق المرافقة لكلّ مادة، ومن الناحية المنهجية تسمح هذه المخططات بتوحيد سيرورة تناول المقطع التعلّمي وتحقيق التوافق بينه وبين مخطط التقويم البيداغوجي ومخطط المراقبة المستمرّة.

وعليه، نطلب من السادة المفتشين مرافقة الأساتذة خاصة حديثي العهد بالتدريس، في قراءة وفهم مبدأ هذه المخطّطات من أجل وضعها حيّز التنفيذ، والتدخل بإستمرار لإجراء كل تعديل أو تحسين

[1] مذكرة منهجية وزارة التربية مخطط التعلمات ،2019، ص3 .

يرونه مناسبا وفق ما تقتضيه الكفاءة المرصودة، شريطة إخطار المفتشية العامة للبيداغوجيا بكل إجراء تربوي مزمع إتخاذه في هذا الشأن.

مذكرة منهجية:

بينت نتائج الإستشارة الوطنية حول التقويم، والتي توجت بندوة حول الموضوع بتاريخ 2017/04/29، ضرورة إعادة النظر في ممارسات التقويم المعمول بها حاليا، كما أفرزت تقارير المتابعة الميدانية للسادة المفتشين، إختلالات في تنفيذ المناهج بسبب القراءة غير الناجعة لها وما رافقها من تأويلات، مما دفع المفتشية العامة للبيداغوجيا إلى تزويد الممارسين بأدوات عمل توضح الرؤى وترفع الإلتباس وتسمح بتحسين الأداء التربوي والارتقاء به عملا بأحد محاور الإصلاح ألا وهو تكوين المكونين وإحترافية الفاعلين.تتمثل في المخطط السّنوي لبناء التعلمات، المخطط السنوي للتقويم البيداغوجي والمخطط السنوي للمراقبة المستمرة لكل مادة من المواد الدراسية في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط في الطورين المعنيين بتنفيذ المناهج المعاد كتابتها[1].

1-المخطط السنوي لبناء التعلمات:

المخطط السنوي هو مخطط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعلّمية، انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة.

كل مخطط اتباعا للمادة المقررة؛ ينطلق من مستوى من الكفاءة الختامية التي توضع موضع التنفيذ من خلال وضعية مشكلة شاملة بسياقها العام، الذي قد يصادفه التلميذ في حياته المدرسية أو الاجتماعية و جملة من الوضعيات الجزئية المقترحة التي تفضي إلى وضعية إدماج ومعالجة محتملة. كما يحتوي المخطط على توجيهات من الوثيقة المرافقة ودليل الكتاب المدرسي من أجل التكفل الأمثل بسيرورة المقطع التعلمي الذي منح له حجم ساعي تقديري يوافق المدة اللازمة لتنصيب الكفاءة.

[1] مذكرة المفتشة العامة منهجية وزارة التربية، مخطط التعلمات السنوية، سبتمبر2019 ص5.

2 –المخطط السنوي للتقويم البيداغوجي[1]: هو مخطط مواكب لسيرورة إرساء التعلمات والتحقق من نماء الكفاءة. ينطلق من الكفاءة الختامية التي تؤطر بمعايير تسمح بتقويم التعلمات المرتبطة بمركبات الكفاءة المسطرة في المنهاج والتي تستهدف الجوانب الثلاثة: المعرفية، المنهجية والقيمية. كما يسمح هذا المخطط بتثمين مجهود المتعلم بتقديم ملاحظات و توجيهات تربوية من أجل التعديل.

3المخطط السنوي للمراقبة المستمرة[2]: هو مخطط يتضمن عددا محددا من الوقفات التقويمية حسب الحجم الساعي الممنوح لكل مادة مستهدفة التعلمات المدمجة التي تقيس المركبات الثلاث للكفاءة. ويثمن مجهود المتعلم بمنح علامة دالة على تحكمه في الموارد وتجنيدها في مشكلات من نفس عائلة الوضعيات المعالجة في القسم .

مستجدات منهاج مادة اللغة العربية في التعليم المتوسط[3] :

ملمح التخرج في أطوار التعليم المتوسط	
الطور الأول (السنة الأولى)	
الكفاءة الشاملة للطور	في نهاية الطور التعليم المتوسط، يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا متنوعة الانماط مشكولة جزئيا ويفهمها وينتج نصوصا كتابية منسجمة موظفا رصيده اللغوي في وضعيات تواصلية دالة.
فهم المنطوق	يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه.
التعبير الشفوي	ينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالّة.
فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف ويعبر عن فهمه لمضمونها، لا تقل عن مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا.

[1] المفتشية العامة للبيداغوجية. ص6.

[2] المفتشية العامة للبيداغوجية.مذكرة منهجية وزارة التربية 2019 ص6

[3] .مذكرة منهجية وزارة التربية 2019 ص7.

التعبير الكتابي	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي السرد والوصف لا تقل عن 10أسطر في وضعيات تواصلية دالة.

المصـــــــــــدر: منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسطة ، وزارة التربية الوطنية، 2016

– سيرورة المقطع التعلمي : س 1م

–يستهل كل مقطع بوضعية مشكلة إنطلاقية (الوضعية الأم) من إنتاج المعلم: وهي وضعية لها القدرة على استدعاء كل الموارد الموضحةفي مخطط التعلمات الخاصة بالمقطع (الموارد المعرفية، المنهجية، القيم والمواقف، والكفاءات العرضية)، تنتهي بعرض ثلاث مهمات تتحول كل منها إلى وضعية جزئية في كل أسبوع (تنجز في حصة إنتاج المكتوب) .

–الوضعيات الجزئية هي وضعيات معبرة عن المهمّات تدمج فيها الموارد المكتسبة خلال كل الأسبوع، في شكل تصاعدي لولبيّ لحلّ الوضعية الأمّ في آخر المقطع .

منهجية تناول المقطع ضمن أسابيع التعلم:

–ميدان فهم المنطوق وإنتاجه: يتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي و يستهدف كفاءة الإصغاء و التحدّث حيث يستمع إلى خطابات وصفيةوسردية مرتبطة بالوضعية الجزئية، ويفهم معاني الخطاب و يتفاعل معه، ثم يعيد إنتاجه مشافهة بلغة سليمة في وضعيات تواصلية دالة.

–ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة + قواعد اللغة + دراسة النص الأدبي). يقرأ نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعيةويعبر عن فهمه لمضمونها ويصدر في شأنها أحكاما. [1]

–ميدان إنتاج المكتوب: ينتج كتابة، نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة يغلب عليها النمطان السردي والوصفي ويوظف مكتسباته اللغويةوالبلاغية والتقنية و يضمنه قيما ومواقف مناسبة للموضوع لا تقل عن 10 أسطر.

– منهجية تناول المقطع في الأسبوع الرابع:

[1] اللجنة الوطنية لمناهج منهاج الأولى المتوسطة، وزارة التربية.

يخصص الأسبوع الرابع البيداغوجي للإدماج والتقويم والمعالجة (حصتان)عن طريق وضعيات مركبة تواصلية دالة، تكون قادرة على تحديد مستوى إكتساب الكفاءة المرصودة.

المطلب الثاني: نموذج المخطط السنوي للتعلمات للسنة الأولى المتوسط

المطلب الثاني: نموذج المخطط السنوي للتعلمات للسنة الأولى المتوسط

المخطط السنوي لتعلمات للسنة الأولى المتوسطة

مُدِيريّة التّربيَة لوِلايَةِ : مُتوَسّطَة: .....

التّدَرّجُ السّنويُّ لبناءِ تعَلّمَاتِ اللّغةِ العَرَبيّةِ وَالتّربيَةِ الإسلامِيّةِ

السّنة الأولى المُتوَسّطة

المَوسِمُ الدّرَاسِيّ 2022 - 2023
الأستاذ :.....

الأربعَاءُ 21 سِبتمبَر إلى الخمِيسُ 22 سِبتمبرُ 2022 (* حِصَصُ تعَارفٍ * الدّرسُ الافتِتاحِيُّ* نَصائحُ وَتوجِيهاتٌ لِضبطِ الحَيَاةِ العَامّةِ دَاخِلَ القِسمِ *)

الأحدُ 25 سِبتمبَر إلى الخمِيس 29 سِبتمبَر 2022 (المُرَاجعَة التّحضِيريّة * التّقوِيمَاتُ التّشخِيصِيّة * تَصحِيحُ التّقوِيمَاتِ التّشخِيصِيّةِ)

		المَيَـــــــــادِينُ:				
الشهر	المقطع	فَ المَنطوق وَإنتاجُهُ	قرَاءَة مَشرُوحَة	قواعِدُ اللّغةِ	دراسة نَصّ	الإنتاجُ الكتابِيُّ	تربية إسلامِيّة
أمّ السّعـــدِ		الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى فِي سِيَاقِ المَقطعِ (الحَيَاة العَائليّة) وَتكونُ مِن اهتمَاماتِ المُتعَلّمِ وَذاتِ دلالتِهِ ، تحدّدُ المَهمّاتُ					
أكتوبر	الأوّلُ: الحَيَاة العَائليّة	الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	ابْنَتِي (12) عَلامَاتُ الوَقفِ (1)	الضّمِيرُ وَأنوَاعُهُ : التّعريفُ ـ الأنوَاعُ ـ المُنفَصِلُ ـ المُتّصِلُ	الشّعرُ والنّثرُ	مَنهَجِيّة تصمِيمِ النّصّ السّردِيّ [مُقدّمَة + عَرض + خاتمَة]	سُورَة الطّارقِ (01)
		بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ العُرُوضُ الشّفهِيّة	فِي كُوخِ العَجُوزِ (20) عَلامَاتُ الوَقفِ (2)	الفِعلُ وَدَلالتُهُ الزّمَنيَّة : دَلالَة : المَاضِي ، المُضارعِ ، الأمْرِ		يَتدَرّبُ عَلى التّقنيّة (تصمِيمُ النّصّ)	سُورَة الطّارقِ (02)
			مَامَا (24)	النّعتُ الحَقِيقِيّ وَأحكَامُهُ :		يُنتجُ مُقدّمَة سَردِيّة	مِن أركانِ الإيمَانِ

		الـ الشّمسِيّة وَالقمَريّة	التّعريفُ ـ بينَ النّعتِ وَالمَنعُوتِ .			
	ثقويمٌ وَمُعَالجَة : حَلّ الوَضعِيّةِ الإدمَاجيّة التّقويميّة ص 28 ـ 29					
	عطلة الخريف من 27أكتوبر 2022 إلـى 06نوفمبر 2022					
ليلة الوَطنِ	الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى مِن سِياقِ المَقطعِ (حُبُّ الوَطنِ) وَتكُونُ مِن اهتِمَامَاتِ المُتعَلّمِ وَذاتِ دلالتهِ ، تحدّدُ المَهمّاتُ					
نوفمبـــــــر	**الثّاني : حُبّ الوَطنِ**	الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	مُتعَة العَودَةِ إلى الوَطنِ (36)	أسْمَاءُ الإشارَةِ : تعرِيفُهَا ـ أنْوَاعُهَا ـ دَلالتُهَا .	لِتُثبِتَ أنّها الوَطنُ المُفدّى البيتُ الشّعريُّ	خطاطة النّمطِ الوَصفِيّ	الصّدقُ
		بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ العُرُوضُ الشّفهِيّة	فِدَاءُ الجَزائِر (40)	الأسْمَاءُ المَوصُولة : تعرِيفُهَا ـ أقسَامُهَا ـ دَلالتُهَا .		التّدرّبُ عَلى تقنيّةِ الوَصفِ	مَولدُ النّبِيّ ﷺ
			الوَطنِيّ (44)	الفَاعِلُ وَأنوَاعُهُ : تعْرِيفُهُ ـ أنوَاعُهُ ـ عَلامَاتُ رَفعِهِ .		تحرِيرُ فقرَة وَصفِيّةٍ عَن الوَطنِ	مَكانة القرآن الكريم وَالسّنة النبَويّة
	تقوِيمٌ وَمُعَالجَة : حَلّ الوَضعِيّة الإدمَاجِيّة التّقوِيميّة ص 28 ـ 49						مِن دَلائِلِ وَحدَانيّةِ
	فترَة إجرَاءِ المُرَاقبَة المُستمِرّة (فرُوضُ الفَصلِ الأوّلِ فِي جَمِيع المَوادّ)						

البشِيرُ الإبرَاهِيمِيُّ	الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى فِي سِياقِ المَقطعِ (عُظمَاءُ الإنسَانِيّة) وَتكونُ مِن اهتِمَامَاتِ المُتعَلِّمِ وَذاتِ دلالتِهِ ، تحَدّدُ المَهمّاتُ .					
الفصل الثالث	ديسمبـــــــر	**الثالثُ : عُظمَاءُ الإنسَانِيّة**	المقطع التعلمي والمقاربة النظمية (52)	الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	جَمعَا المُذكّرِ وَالمُؤنّثِ السّالمَينِ : التّعرِيفُ ـ العَلامَاتُ الإعرَابيّة .	عُمرُ وَرَسُولُ كسرَى (58)	الوَصفَانِ : المَادّيُّ وَالمَعنويُّ	الوُضوءُ
			بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ العُرُوضُ الشّفهِيّة	الرّازِي طبيبًا عَظيمًا (60)	جَمعُ التّكسِيرِ : التّعريفُ ، الأحكامُ		المَزجُ بينَ الوَصفينِ المَادّيّ وَالمَعنويّ	الرّسُولُ فِي شبَابِهِ
			التّقوِيمَاتُ التّحصِيليّة (اختبَارَاتُ الفَصلِ الأوّلِ فِي جمِيعِ المَوادّ المُقرّرةِ) تصحِيحُ التّقوِيمَاتِ التّحصِيليّةِ					
				مَاسِينيسَا (66)	هَمزة الوَصلِ : التّعريفُ ، المَواضعُ		إنتاج فقرَة وَصفيّة وَصفًا مَادّيًا وَمَعنويًا عَن أحدِ العُظمَاءِ ص 68	مِن دَلائِلِ قدْرَة اللهِ
عطلة الشتاء من 22ديسمبر 2022 إلـى 08 جانفي 2023								
روَانُ وَالقلمُ	الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى فِي سِياقِ المَقطعِ (الأخلاقُ وَالمُجتمعُ) وَتكونُ مِن اهتِمَامَاتِ المُتعَلِّمِ وَذاتِ دلالتِهِ ، تحَدّدُ المَهمّاتُ .					
	جَانفِـــــي	**الرّابعُ : شُعُوبُ العَالمِ**		الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	آيَاتٌ مِن سُورةِ الحُجُرَاتِ (72)	هَمزَة القَطعِ : التّعرِيفُ ـ المَوَاضعُ	تقنِيّة تلخِيصِ نصّ سَردِيٍّ وَصفِيٍّ	سُورَة البُرُوجِ ال(01) (02)
			بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ العُرُوضُ الشّفهِيّة	الوَقِيعَة (76)	المُبتدَأ وَالخَبرُ : تعْرِيفُهمَا ـ تطابُقهُمَا ـ أنوَاعُهمَا	سُورَةُ المَهلكَةِ (86)	مُمَارسَة تقنيّةِ التّلخِيصِ	الغُسلُ
				إنّ لكمِ مَعالمَ (82)	كانَ وَأخَوَاتُهَا : تعْرِيفُهَا ـ مَعَانِيهَا ـ عَمَلُهَا		تلخِيصُ نصُوصٍ سَردِيّ وَصفِيّة مِن المَقطعِ	مِن نعَمِ اللهِ عَلى عبَادِهِ
تقوِيمٌ وَمُعَالجَة : حَلّ الوَضعِيّة الإدمَاجِيّة التّقوِيميّة ص 88								
زرَاعَة الفضاءِ ..	الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى فِي سِيَاقِ المَقطعِ (العِلمُ وَالاكتشافاتُ العِلمِيّة) وَتكونُ مِن اهتِمَامَاتِ المُتعَلِّمِ وَذاتِ دلالتِهِ ، تحَدّدُ المَهمّاتُ .					

فيفري	الخامِسُ : العِلمُ وَالاكتِشافَاتُ	الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	" الفايس بُوك " نعمَة أمْ نقمَة ؟ (96)	إنّ وَأخوَاتُهَا : تعْرِيفُهَا ـ مَعَانِيهَا ـ عَمَلُهَا.	أنَا وَالبَرَاعُ (98) الثّقافَة	أدَوَاتُ الرّبطِ فِي النّمَطينِ السّردِيّ وَالوَصفِيّ (تعَرّفٌ وَتحدِيدٌ)	الأمَانة
		بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ العُرُوضُ الشّفهِيّة	أثرُ الرّحَلاتِ الجوّيّة (100)	فِ المَبنِيّ للمَجهُولِ وَنائِبُ الفاعِلِ : بنَاءُ الفِعلِ للمَج ـ نائِبُ فا ـ أنوَاعُه		توظِيفُ أدَواتِ الرّبطِ	التّيَمّمُ
			الطّاقة (104)	المَفعُولُ بِهِ : التّعريفُ ـ الأنوَاعُ .		إكمَالُ فِقرَة (سَردِيّة وَصفِيّة) باستِعمَالِ أدواتِ الرّبطِ	الوَحيُ وَمُقدّمَاتُهُ (01) (02)
فترَة إجرَاءِ المُرَاقبَة المُستمِرّة وَتصحِيحِهَا (فرُوضُ الفَصلِ الثّانِي فِي جَمِيع المَوادّ)							
تقوِيمٌ وَمُعَالجَة : حَلّ الوَضعِيّة الإدمَاجِيّة التّقوِيميّة ص 108 ، 109							

عِيدُ الفِطر		الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى فِي سيَاقِ المَقطعِ (الأعيَادُ) وَتكونُ مِن اهتِمَامَاتِ المُتعَلّمِ وَذاتِ دلالتِهِ ، تحَدّدُ المَهمّاتُ .				
مـــــارس	السادس: الأعيـــاد	الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	الأعيَادُ (112)	المَفعُولُ المُطلقُ : تعْرِيفُهُ ـ دَلالتُهُ	عِيدُ الأمّ (126)	المَزجُ بينَ السّردِ وَالوَصفِ	قِيمَة الوَقتِ (01) (02)
		بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ العُرُوضُ الشّفهِيّة	هَدِيّة العِيدِ (116)	المَفعُولُ لأجلِهِ : تعْرِيفُهُ ـ أنوَاعُهُ		توظِيفُ السّردِ وَالوَصفِ	الصّلاةُ وَمكانتهَا التّعبّدِيّة (01)
التّقوِيمَاتُ التّحصِيليّة (اختبَارَاتُ الفَصلِ الثّانِي فِي جمِيعِ المَوادّ المُقرّرة)							

			اليَومُ العَالمِيّ للبَيئَةِ (120)		التّاءُ بنوعَيهَا (المَفتوحَة وَالمَربُوطة) : التّعْريفُ ـ مَواطنُ رَسمِ كلّ مِنهُمَا	إنتاجُ نصّ سَردِيّ وَصفِيّ ص 129	الصّلاة وَمكانتهَا التّعبّديّة (02)
تقويمٌ وَمُعَالجَة : حَلّ الوَضعِيّة الإدمَاجِيّة التّقويميّة ص 129							
عطلة الربيع مِن 23 مَارَس إلــى 09 أفريل 2023							
الشّمسُ	الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى فِي سيَاقِ المَقطعِ (الطّبيعَة) وَتكونُ مِن اهتِمَامَاتِ المُتعَلّمِ وَذاتِ دلالتِهِ ، تحَدّدُ المَهمّاتُ .						
أفريـــل **السّابعُ : الطّبيعَةُ**	الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	في الغابَة (132)	المَفعُولُ معَهُ : التّعريفُ ـ الأنوَاعُ .	كـ أجمَلُ الطّبيعَة ! (142)	مَا يُفِيدُ التّوكِيدَ	سُورَة الانشِقاقِ (01)	
	بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ العُرُوضُ الشّفهِيّة	بينَ الرّيفِ وَالمَدِينَةِ (136)	الحَالُ وَصَاحِبُهَا : تعرِيفُها ـ تعَدّدهَا ـ صَاحِبُهَا ـ حَالاتُهُ		توظِيفُ أدَوَاتِ التّوكِيدِ	سُورَة الانشقاقِ (02)	
فترَة إجرَاءِ المُرَاقبَة المُستمِرّة وَتصحِيحِهَا (فرُوضُ الفَصلِ الثّالثِ فِي جَمِيع المَوادّ)							
		عَودَة القطِيعِ (140)	حَذفُ الألفِ : مَوَاضِعُ حَذفِهَا فِي الأسمَاءِ ، الضّمَائرُ ، الأفعَال		إنتاجُ نصٍّ مَضمُونهُ المُحافظة عَلى الطبيعَةِ بتوظِيفِ أدوَاتِ التّوكِيدِ	عَلاقة المُسلمِ بأخيهِ المُسلمِ	
السّبَاحَــة	الوَضعِيّة الانطلاقيّة : تنتقى فِي سيَاقِ المَقطعِ (الصّحّة وَالرّيَاضَة) وَتكونُ مِن اهتِمَامَاتِ المُتعَلّمِ وَذاتِ دلالتِهِ ، تحَدّدُ المَهمّاتُ .						
مـــاي **8 : الصّحّةُ وَالرّيَاضَة**	الإصغَاءُ ـ التّحدّث الفَهمُ ـ التّحلِيلُ	هَل نَعيشُ فِي مَسَاكِنَ مَريضَةٍ ؟ (156)	الألفُ اللّيّنَة فِي الأسْمَاءِ : تعرِيفُهَا ـ مَواضعُها فِي الأسمَاءِ.	آفة التّدخين : التّفاؤلُ	مَا يُفِيدُ التّشبيهَ وَالتّفاضُلَ	فضلُ صَلاةِ الجَمَاعَة	
	بناءُ كفَاءَةِ التّحدّثِ	مَريضُ الوَهمِ (160)	الألفُ اللّيّنَة فِي الأفعَالِ :		توظِيفُ مَا يُفِيدُ التّشبيهَ وَالتّفاضُلَ	فضلُ صَلاةِ الجُمُعَةِ	

		العُرُوضُ الشّفهِيّة		تعريفُهَا ـ مَواضِعُهَا فِي الأفعَالِ .			
			ظاهِرَة الخَوفِ عِندَ الأطفَالِ (164)	عَلامَاتُ الاسْمِ : تعْريفُهُ ـ عَلامَاتُه المُمَيّزَةُ .		إنتاجُ نصٍّ يُوازنُ فِيهِ بين شَخصَينِ باستعمَالِ مَا يُفيدُ التّشبيهَ وَالتفاضُلَ	الدّعوَة إلى الإسْلامِ
		تقوِيمٌ وَمُعَالجَة : حَلّ الوَضعِيّة الإدمَاجِيّة التّقوِيميّة					
التّقوِيمَاتُ التّحصِيليّة (اختبَارَاتُ الفَصلِ الثّالثِ فِي جمِيعِ المَوادّ المُقرّرةِ)							

الأستاذُ(ة) : **المُدِيرُ:** **المفتش :**

المبحث الثالث: علاقة المقاربة النصية بنظرية التلقي ووظائف اللغة العربية وخطواتها

تبنت المناهج المعتمدة على التعليم بالمقاربة بالكفاءات في تعليم مادة اللغة العربية مبدأ المقاربة النصية في أنشطة المادة في المناهج السابقة، وإعتمدتها كذلك في المناهج الجديدة في ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلميمقاربة فرضت نفسها في تعليم أنشطة اللغة والمكتسبات المعرفية بصفة عامة واللغوية بصفة خاصة، تطبيقا للنظريات المعرفية الفكرية في مجال التربية والتعليم التي توصل إليها أصحاب هذا الإختصاص في بحوثهم في إطار اللسانيات .

فقد بدأ الاعتماد على تطبيقها منذ تطبيق المقاربة بالكفاءات سنة2003،حيث أكد منهاج اللغة على تبني المقاربة وقد فصل في بنودها وأهميتها ومبادئها كونها تطبق لأول مرة في مناهج الجزائر، وخصها بالتفصيل والتوضيح بصفحتين (39-40)

وأعادها منهاج اللغة 2013 بتبنيها وهو ما وضحته أكثر الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمستوى أولى من التعليم المتوسط 2016، في ما يسمى مناهج الجيل الثاني (المنهاج قيد الدراسة) في 2016.

المطلب الأول : ماهية المقاربة النصية وعلاقتها بنظرية التلقي:

المقاربة النصية مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث توجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملةإذ أن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر.[1]

والمقاربة النصية هي إختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج ويجسد النظر إلى اللغة بإعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية

[1] نواف أحمد الصمارة وعبد السلام موسى العبديلي، مفاهيم ومصطلحات في علوم التربية، ط1، دار المسيرة عمان الاردن، 2008 ،ص109.

بهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللغة الثلاث، ويتم تناول النص على مستويين.

أ–المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي– الدلالة الفكرية) إذا يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

ب–المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.[1]

حيث " يرى علماء اللغة أن تعلم قواعد اللغة لا يمكن الإفادة منها إلا بالتعرف على جملة الظواهر اللغوية عبر النصوص أو ما يسمى التعليم بالإعتماد على المقاربة النصية ثم القياس عليها فيما يبرمج من تدريبات لغوية تربط هي الأخرى بالنصوص".[2]

أما مصطلح النصية:

مصطلح المقاربة النصية يتألف من كلمتين " المقاربة" والنصية" ولكلا الكلمتين معنى يكمل الآخر. المقاربة وتعني الخطة الموجهة لنشاط ما يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل المؤثرة المقاربة عبارة عن تصور نظري لعمل هادف يراد تحقيقه.[3] إنطلاقا من مفهوم النص وتعريفه الدال في معناه على الظهور والإرتفاع والبروز وضم العناصر بعضها إلى بعض والإدراك والغاية والمنتهى والإستقصاء في الشيء في إدراكه وفهمه وإستيعابه.[4]

[1] ينظر الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربوية، 2016 ،ص5

[2] ينظر نواري سعودي اللغة وبناء الانسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمات ، 2016 ص107، مرجع سابق.

[3] ينظر زحنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة أبحاث، العدد الثاني، ، 2014،ص184.

[4] ينظر جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1 ، دار النجاح، المغرب، 2016، ص5.

والنص (**texet**) هو الشكل اللفظي المتماسك المكتوب، أطلق أولا على النصوص الدينية ثم عمم على باقي النصوص المكتوبة.

"إتخذته اللسانيات منطلقا لأبحاثها بإعتباره الشكل اللغوي الثابت منطوقا أو مكتوبا. فالمقروء نص، والمسموع نص، والمحفوظ نص، والمروي عن قائله نص[1]".

"إن ما يمكن من التفاعل مع النص السردي المكتوب إذن هو الكفاءات الثقافية المشتركة بين المرسل والمتلقي، وهو جملة المعارف الضمنية التي تتقاسمها وهي من ثم قاعدة صلبة في عملية الإنتاج وعملية التأويل المقصدي في الوقت ذاته.[2]

1.فالنص بإعتباره متوجا مترابطا متسقا ومنسجما وليس تتابعا عشوائيا لألفاظ وجمل وقضايا وأفعال كلامية النص كل تحده مجموعة من الحدود تسمح لنا أن ندركه بصفته كلا مترابطا بفعل العلاقات النحوية التركيبية بين القضايا وداخلها وكذلك بإستعمال أساليب الإحالة والعائد المختلفة والروابط والمنظمات العديدة.[3]

2.النص ليس مجرد تتابع مجموعة من الجمل وإنما هو وحدة لغوية نوعية ميزتها الأساسية الإتساق والترابط.[4]

3. وهو ما إعتمد عليه **فان ديك** الذي يراه بعض اللغويين أنه المؤسس الحقيقي لعلم النص من خلال مؤلفاته.

بعض مظاهر نحو النص quelques aspects delagrammaire du texte والنص والسياق le texte et le contexte وهو ما نجده في رأي كل من ستمبل stempleوجليسو

[1] ينظر محمود عكاشة، دراسة الروابط النصية في ضوء علم اللغة النصي، ط1 ، مكتبة الرشد، 2014، ص10.

[2] ك. اوربيكيوني فعل القول من الذاتية في اللغة ترجمة محمد نظيف ، افريقيا الشرق الدار البيضاء المغرب، 2007، ص24.

[3] خولة طالب الابراهيمي، مبادئ في اللسانيات، د ط ، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000، ص169.

[4] بن الدين بخولة وآخرون، البلاغة العربية والمقاربات النقدية المعاصرة، ط1 ، دار قرطبة للنشر والتوزيع الجزائر، 2016، ص284.

gleason وهارفج harveg وسميث schmithe ودريسل dressler وبرنكر Brinker وغيرهم.[1]

علاقة المقاربة النصية بنظرية التلقي في ظل المقاربة بالكفاءات:

التلقي مصطلح يحيل عموما على تصور نظري جمالي يسعى إلى التعامل مع الآثار الأدبية من حيث هي تَقَبُل وقراءة وهو مصطلح نشأ مع المدرسة الالمانية "كونسطانس" خاصة مع "ياوس" "وإيزر" . ونظرية التلقي جاءت لتقف ضد مفهوم سلطة المؤلف. حيث يعد الكاتب مركز الإبداع والموجه للقراءة والتغيير وضد سلطة النص، حيث التركيز على العناصر البنائية واللغوية في مقاربة النص. "proche de texte" وضد سلطة الواقع حيث يفسر العمل الأدبي بمدى عكسه لواقعه الإجتماعي وكلها سلط لا تهتم بهؤلاء الذين يوجه اليهم العمل الأدبي وهكذا نجد أن " **ياوس yauss**" يرى أن المتلقي ليس مجرد عامل سلبي.

فالتهيئة النفسية للمتلقي وقابليته للإستجابة الفنية من عوامل إدراك لطائف ومقاصده الخفية فإدراك المعنى هو النتيجة الحتمية بين القارئ والنص.

فالدلالة هي حصيلة نتاج جمعي لمكونات النص الظاهر منها والخفي فهي لا تنتج من الألفاظ والمعاملات ولا من التركيب (النحو) وحدهما بل تنتج من خلال تحويل الدلالة الكلية الناتجة عن دلالات الألفاظ وعلاقات التراكيب إلى علاقة كلية تحيل إلى دلالة أخرى.[2]

المطلب الثاني: الوظائف الأساسية للغة وفق نظرية التلقي في المقاربة النصية وخطواتها:

تتجلى وظيفة اللغة أو بالأحرى وظائف اللغة في البنية اللغوية (النص)، فيما يكتسبه المتعلم من معرفة علمية لتلك المعلومة الموسومة عند الحصول المعرفي على أنها مكون أساسي من مكونات تلك

[1] ينظر محمد الاخضر الصبحي مدخل الى علم النص، ط1، منشورات الاختلاف بيروت لبنان، 2008، ص60-80.

[2] ينظرنصر حامد أبوزيد النص السلطة والحقيقة إرادة المعرفة وإرادة الهيمنة، ط4 ، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء المغرب، 2000،ص217.

اللغة المدروسة، والتي من صفتها ترابط روافدها وتفاعلها وتوافقها على تكوين إطار عام علمي لتلك اللغة وهو ما نسميه بالنص.

مفهوم الوظيفة :

الوظيفة هي كل عمل أو فعل له هدف محدد في وضعية معينة، وفي ديناميكية التواصل يمثل القصد من فعل التواصل والعنصر الذي يركز عليه ضمن عناصره.

أما الوظيفة من ناحية الألسنة (اللغوية). فالوظيفة هي الدور الذي يلعبه العنصر اللغوي في البنية النحوية للتعبير وكل عنصر من عناصر الجملة أو الجمل المكونة للنص يعد مساهما في تحديد معناها الشمولي:[1]

وأن أي لغة لا يمكن دراستها لذاتها بدون اعتبار وظيفتها التواصلية في إطار النص المقروء وهي:إما

-وظيفة ندائية fonction d'appel موجهة الى المتلقي بغية إدماجه في عملية التواصل.

- وظيفة تمثلية (fonction représentation) في المجال اللغوي محورها الأساس المحتوى المرجعي أي ما نريد الإخبار عنه في النص.

- الوظيفة التعبيرية: fonction d'expression وهي مركزة حول المرسل ذاته قصد الإفصاح والتعبير عن مواقفه ومشاعره بالنسبة للمتلقي من خلال النص.

أما أنواع الوظائف عند **جاكسبون** فتتمثل على النحو التالي:[2]

1-الوظيفة التعبيرية الإنفعالية fonction expressive emotionnelle:

وهي وظيفة تتمركز حول المرسل ذاته فتمكنه من تبليغ تأثراته وعواطفه وإنفعالاته وانطباعاته، حقيقية كانت أم تصنيعية والتعبير عن موقفه تجاه الرسالة (النص) وإتجاه الموقف الإتصالي ككل فتجده (الكاتب) يكثر من استعمال ضمير المتكلم (أنا) والصيغ التعجبية، وكل دليل أو علامة يكشف عن شخصية المرسل (الكاتب).

[1] عبو ابو اسماعيل، وظائف اللغة عند جاكسبون مجلة الفيصل، العدد 117،ص103.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002، مرجع سابق، ص183.

2- الوظيفة الإيعازية fonction contive:

وتتمركز حول المتلقي (القارئ) وهدفها إثارة إنتباهه إلى مضمون الإرسالية (النص)، وشكلها وجعله يشعر بأن المستهدف من الخطاب لذا نجد المرسل يكثر من ضمائر المخاطب (أنت) وصيغ الأمر والطلب وصيغ النداء اضافة إلى صيغ الدعاء الوعظ والنهي والإقناع[1].

3- الوظيفة المرجعية fonction référentielle:

وتتمركز حول مرجع الرسالة (النص). أي أن المرسل (الكاتب) يبعث إرساليته (نصه) بهدف الإشارة إلى قاعدة معينة أو محتوى معين، يرغب ايصاله الى الملتقي (القارئ) وتبادل الآراء معه حوله بعيدا عن الإنفعالات الشخصية، أي بتحليل ونقد وإبداء رأي بموضوعية.

يتميز الخطاب التعلمي (النصوص التعليمية) اللغوية أو الأدبية أو الدينية أو التاريخية أو الفلسفية أو العلمية...الخ) لكونها تتضمن قسطا هاما من الأخبار عن معطيات تنتمي إلى المرجع- التاريخي- الديني- الثقافي اللغوي- الأدبي الفلسفي...الخ).[2]

4- الوظيفة الشعرية fonction poétique:

وتتمركز حول الإرسالية (النص) ذاتها من حيث مضمونها أو شكلها الجمالي، إذ المعلم هنا لا يهدف إلى التأثير والإخبار بقدر ما يهدف إلى إبراز جمالية الخطاب (النص)، مثل تحليل الصور البيانية البلاغية في نص أدبي (وهذا يندرج ضمن المقاربة النصية).

5- الوظيفة الإفهامية fonction phatique:

وتتمركز حول قناة التواصل (مضمون وأفكار النص) أو وسيلة الإتصال المستعملة في الإرسالية، والتي يمكن تعزيزها لفظيا أو بتواصل غير لفظي، وتستهدف تثبيت التواصل وتمديده وضمان استمراريته بين المرسل (الكاتب) والمتلقي (القارئ) كما تستهدف التعرف على مدى قدرة المتلقي على الإستيعاب، فنجد المعلم في القسم يلجأ بين الفينية والأخرى إلى الأمر، لأنه دائم البحث عما يضمن إستمرار

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002، مرجع نفسه ص183.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002،، ص183 مرجع نفسه.

تواصله مع التلاميذ وفق النص لإفهامهم فنجده يردد العبارات التالية: إنتبهوا- ركزوا... هل فهمتهم ؟[1]

6- الوظيفة الميتا لغوية fonction métalinguistique

وتتمركز حول الترميز (code) من مفاهيم ومبادئ هدفها تحديد معنى خطاب يجهله المتلقي (القارئ). فنجد المرسل (الكاتب) يكثر من بعض التعابير التفسيرية مثل أقصد بقولي... بمعنى كذا... وكذا بغية إبعاد كل تأويل خاطئ للترميز والتأكد من أن المرسل (الكاتب) والمتلقي (القارئ) يقصدان نفس المدلول لعناصر الإرسالية. وبواسطة الإجراءات الميتا لغوية (الميتا لسانية) أو التفسيرية يتوصل المتلقي (القارئ) إلى إكتساب اللغة من النص. ويعتبر درس القواعد النحوية في الحقل التعليمي خير مثال في هذه الوظيفة (الميتا لغوية) في إطار المقاربة النصية (شرح المفردات- معاني لغوية للأساليب والصور البيانية- مبادئ... مفاهيم جديدة- مصطلحات علمية (لغوية في النحو أو الصرف أو الاملاء..) "لذا فهذه الوظيفة تتجسد في الإرساليات (مكونات النص) التي تتمحور حول اللغة ذاتها لكونها تمثل عناصر البيئة اللغوية وتعريف المفردات".[2]

خطوات المقاربة النصية كما يحددها المنهاج:

"أن تبني المقاربة النصية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وفق النظريات الحديثة المعاصرة في مجال التعليم والتعلم حدد الخطوات التي تحقق الهدف من إعتماد هذه المقاربة.

1.التمهيد: يكون التمهيد منطلقا لتقديم أي ميدان أو تعليم أي نشاط تمهيدا يلفت نظر المتعلمين بأسلوب جذاب بأسئلة تمهيدية تتعلق بالنص المقروء، وبنية التراكيب المساهمة في الدرس المقرر لتحديد الظاهرة اللغوية المراد معالجتها كما ذكر الدليل.

[1] ينظرالمؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002،، ص185 مرجع نفسه.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002، ص183- 186مرجع سابق.

تقرأ الأمثلة من طرف المعلم ومن تلميذ أو تلميذين، ثم تأتي الأمثلة الإستدراجية كما ذكرها دليل الأستاذ (للأولى ت.م.1م)".[1]

"والتي تكون حول مضمون الأمثلة وكل ما يتعلق بها من ترتيب، ووظيفة وحكم، وعلامة إعرابية يتفنن الأستاذ في طرحها للوصول إلى حصر إنتباه التلاميذ إلى المعرفة المراد اكتسابها".[2]

2.مناقشة الظاهرة اللغوية: وهنا يعتمد الأستاذ على أي طريقة تعليمية يراها مناسبة للتفاعل أثناء الحصة بالمناقشة والحوار البناء للوصول إلى معرفة القاعدة النحوية للظاهرة قيد الدراسة،" وكل ما يتعلق بها في البنية التركيبية للغة-بالتوضيح والتفسير والتمثيل (إكثار الأمثلة وترك الفرصة للمتعلمين ليسألوا عما بدالهم منهم حتى يزيل أي إبهام أو لبس قد يكون سببا في عدم فهم الظاهرة أو القاعدة النحوية".[3]

3.الإستنتاج: وهو بناء المعرفة بعد إكتسابها، بإعادة بناء الحصول المعرفي، بحيث يستطيع المتعلم أن يستنتج مع المعلم ميزة الظاهرة ووظيفتها في الجملة، وفي النص وحكمها وعلامتها الإعرابية مثلا[4].

4.التثبيت والتمثيل لكل نوع من المثال المشروح والذي تم التعرض إليه في تعريف الظاهرة بالإتيان بأمثلة متشابهة للمثال المدروس، وعلى الحكم الجزئي للقاعدة النحوية فور التوصل إليه كرفع الفعل المضارع بثبوت النون (يكتبون- يقرأون- يعملان- تعملين) حتى يقيس المعلم درجة الإستيعاب فيمكن لأحد التلاميذ أن يقول له في مثال كاتبون أو عاملون فيصحح له المثال...

5. التدريب النموذجي أو الفوري :وهو التمرين الذي يتبع الدرس المقدم في الميدان، ويخص أسئلة تتضمن التدرج في تتبع خطوات الدرس المنجز، ومراحله وعن التعليمات التي قدمت في الحصة لقياس درجة الإستيعاب والكفاءات المحققة، ومؤشرات القدرة في إكتسابها ومن خلاله تحضير تطبيقات منزلية

---

[1] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج، دليل الأستاذ ، 2016، ص28 مرجع نفسه.

[2] ينظر وزارة التربية منهاج أ م، الديوان الوطني للمطبوعات،2003، ص43

[3] ينظر وزارة التربية منهاج 1م ، ديوان المطبوعات، 2003، ص44. مرجع سابق.

[4] ينظر وزارة التربية دليل الاستاذ للسنة اولى متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2016، مرجع نفسه ص27.

تضم كل أنشطة وميادين المقطع والعمل على تصحيح الإخفاقات في الفهم والإستيعاب والإدراك في حصة المعالجة البيداغوجية[1].

المبحث الرابع: أسس المقاربة النصية، إيجابياتها وسلبياتها

إن اعتماد المناهج الحديثة على تعليمية اللغة على مبدأ المقاربة النصية أعطى هذه المقاربة أهمية في تحديد أهدافها وأسسها وطريقة تتناولها في تعليمة المقطع التعلمي ما يبرز إيجابياتها وسلبياتها.

المطلب الأول: أسس المقاربة النصية وفق منهاج اللغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات.

إن أبرز مبادئ المقاربة النصية تتمثل في ما يلي:

-التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني وربط المتعلم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.

- إعتبار المتعلم محور العملية التعلمية.

- إعتبار اللغة وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها.

- الإستفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نمو المتعلم عملية مطردة ومتكاملة.

- التركيز على النزعة النقدية في التحليل وعلى الإستقلالية في التعليم والتقييم.

- ترك حرية التعبير للمتعلم لإكتسابه الثقة بنفسه.

- العمل على تحقيق الكفاءات من خلال المكتسبات المعرفية والقدرة على توظيفها في المواقف المشابهة لوضعيات التعلم المتعددة (وضعية حل المشكلات والوضعية الإدماجية).[2]

-تنمية مهارات الفهم وأهم طرائق التدريسوفق المقاربة النصية:

إن الحديث عن طرائق التدريس وأساليب العمل الديداكتيكي حديث ذو شجون. حديث عن مشكل شائك حول إهتمام المربين والباحثين من البحث في قضايا المواد التعليمية ومناهجها، إلى قضايا

[1] ينظر وزارة التربية الوطنية منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط،الديوان الفني المطبوعات،2013،ص15

[2] ينظر وزارة التربية الوطنية مناهج السنة الاولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2003، مرجع سابق، ص40.

الطرائق التي تربط بين أطراف العملية التعليمية والمتجسدة في الثالوث معلم/ متعلم/ محيط. مركزين بالدرجة الاولى على العلاقة التي تجمع المعلم بمتعلمه لكونها الأساس في كل فعل تعليمي تعلمي إذ هي التي تحدد نوعية المعاملة والتعامل، وبالتالي الطريقة التي ينبغي انتهاجها لبناء المعرفة

يعرف "**محمد الدريج**"طرائق التدريس على أنها:" مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس، بفضل مواد دراسية معينة قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية محددة.[1] ومن هذه الطرائق:

1-الطريقة الحوارية:

إن الطريقة الحوارية طريقة إستنطاقية تجري بين محاور (المعلم غالبا) ومتحاورين (التلاميذ) أو بين متحاوريين فيما بينهم، في مجال مكاني وزماني معين في شكل محادثة مبينة على الملاحظة والمقارنة والإستنباط. انطلاقا من النص المعروض للفهم .

"إن التلميذ في هذه الطريقة الحوارية يلعب دورا حيويا في بناء الفعل التعليمي التعلمي، لأنه يفكر ويبحث ويجيب بعد الفهم، حتى أن بعض التلاميذ يعتقد أنه بفضل مساهمته في الحوار فإنه يمكن رفاقه من إكتشاف الحقائق ويساعد المعلم على بث روح الحيوية والنشاط في القسم".[2]

فقد إرتكز التعليم والتعلم على الطريقة الحوارية بهدف ترسيخ المفاهيم والتعود على النطق الصحيح للغة.[3]

أشكال الحوار(FORMES Dialogue)

أشكال الحوار أشكال يتعاون فيها كل من المعلم والمتعلم على تسيير سيرورة الفعل التعليمي التعلمي، تؤسس على بناء حوار أو مناقشة بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم من أجل تحفيزهم على المشاركة في إنتاج المعرفة. "انطلاقا من المفاهيم العلمية المدروسة سلفا، أو من أجل تشخيص مكتسباتهم والتعرف على مدى تحكمهم فيها ومدى قدرتهم على توظيفها أو من أجل إثارة

[1] ينظر محمد الدريج، تحليل العملية التعلمية، ط2 ، مطبعة النجاح، الدار البيضاء،1991، ص90.
[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط1، 2002،ص232.
[3] ينظر حسن حسين البلاوي، الجودة الشاملة في التعلم، ص53.

التفاعل فيها بينهم ليصلوا إلى إكتشاف معارف وحقائق جديدة، والحوار نوعان حوار كلاسيكي وحوار ديداكتيكي حديث".[1]

أ-الحوار الكلاسيكي: وهو ما يعرف بالحوار الحر أو المناقشة الحرة وهي طريقة مبينة على لا مركزية المرسل، بحيث تركز على تبادل التأثيرات في الفعل التواصلي، فيتحول المتعلم من مجرد متلق إلى مصدر رئيسي وفعال للإرسالية التواصلية[2] .

إن طريقة الحوار الكلاسيكي الحر. يتطلب من المعلم تخطيطا محكما وتنظيما فائقا وتحضيرا دقيقا وكأنه مهندس معماري يضطر إلى تصميم ما ينوي، انجازه دون إهمال أي صغيرة أو كبيرة، وهذا يتطلب العمل والتفكير الدؤوبين من إطلاعه على الموضوع يجمع جوانبه من حيث تنويع الأمثلة ويبسطها وإقصاد الألفاظ الغامضة مع مراعاة مستوى التلاميذ، واضعا نصب عينيه الأهداف التعليمية الإجرائية حتى لا يحيد عنها ولتحقيق ذلك عليه إتباع ما يلي:

1.يختار المعلم موضوعا ذا طبيعة جدلية القابل لحوار الخصب المثمر.

2. تعيينه للتلاميذ مسبقا ويعرض عليهم مجموعة من العناوين ويطلب منهم إنتقاء ما يميلون إلى معالجته.

3. إثارة ميولهم وجلب إهتمامهم بحيث يعمل المعلم على ربط الموضوع بمشكلته تهم أو تستشير فصولهم وتستفز تفكيرهم.[3]

4. تحديد أهداف الموضوع المثار للنقاش لأن معرفة الأهداف ووضوحها يساعد على معرفة الإتجاه الواجب اتباعه.

5.وضع خطة عمل يسهم التلاميذ في إعدادها، لأنها تدفعهم إلى التعاون فيما بينهم في عملتي البحث وتقصي الحقائق.

---

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي ، 2002، ص226مرجع سابق.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي ، 2002، ص226مرجع نفسه.

[3] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002، مرجع نفسه، ص227.

6. يرشدهم إلى المراجع التي تتناول الموضوع حتى يقوم كل منهم بمفرده على البحث فيها وإقتناء المادة الخام.

7. على المعلم تحديد المعلومات والحقائق والمفاهيم المستهدفة التي يريد إكسابها للتلاميذ وفهمها.

8. على المعلم تحديد المهارات العقلية والخبرات العلمية التي يجب أن يمتلكوها بعد هذا الدرس.

9. تحديد المعلم للفكرة أو العنصر المراد التعرض إليه في الفهم قراءته وتدوينه على السبورة ومناقشة الواردة له في النص.[1]

ب–الحوار الديداكتيكي:

إن الحوار الديداكتيكي أو الطريقة الحوارية تعمل على تنمية القدرة على التفكير المحكم، وعلى الآراء والإجابات السريعة المطعمة بالأدلة العقلية الموضوعية، إذ أن مجرد فسح المجال أمام التلاميذ للتعبير والأدلاء بالرأي وممارسة مواقف حياتية من خلال استغلالهم لمواهبهم وإمكانياتهم وقدراتهم فهو تأكيد لذاتيهم واستقلالهم الفكري ويحفزهم على التحليل والنقد بدلا من تقبل أراء الاخرين من أجل التقبل، أو رفضها من أجل الرفض دون تعليل أو تفسير لذلك وهذا عامل من عوامل صقل روح الديمقراطية في التفكير والإقناع بالحجة. "ولذلك مكن تسميته بالحوار الجدلي أو الحوار السقراطي نسبة إلى الفيلسوف "سقراط" الذي اعتمد فن الإستجواب والإستنطاق وتوليد الأفكارأو ما يعرف بالحوار التوليدي la maieutique".[2]

على المعلم أن يضبط الاسئلة التفكيرية التوليدية التي يعتمد فيها على ما يلي:

1. أسئلة تتضمن استدعاء المعارف السوابق لربطها باللواحق.

2. أسئلة لإسترجاع المكتسبات القبلية وترسيخها خوفا من الضياع.

3. أسئلة التحليل وتعميق الفهم لأفكار النص المكتوب لدفع التلاميذ إلى تحليل الكليات إلى الجزئيات.

---

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، 2002، مرجع نفسه، ص228.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط1، 2002 ، ص131، 133مرجع سابق.

4. أسئلة تتضمن التقليل لمتابعة الحقائق وإستنباطها من النص والإستدلال عليها بالأمثلة الدامغة.[1]

5. أسئلة المقارنة والموازنة للوصول بالتلاميذ إلى إدراك أوجه الشبه وأوجه الإختلاف لأفكار النص كله.

6. أسئلة التركيب لإعادة بناء الفهم للإستنتاج وإستخلاص القواعد والأحكام.

7. أسئلة التقويم للوصول بالتلاميذ إلى الحكم والنقد وإصدار الحكم.

"كما يسعى المعلم من خلال الحوار الديداكتيكي إلى إيقاظ التفكير الصحيح لدى التلاميذ وإثاره إنتباههم إلى الحقائق، إشباعا لحب إستطلاعهم وتوجيه إنتباههم إلى المهم والأهم من عناصر الموضوع وأفكاره".[2]

2.طريقة المناقشة البانيل "LEPANNEL" يعد الحوار المبني على المناقشة من أهم الطرائق التربوية من مدعمات التواصل ومن علامات التوافق والإنسجام بين جميع لأفراد، ومن أهم أدوات التي تستخدم في تنمية القدرات اللغوية في جميع لأعمار، لثقافة الحوار والمناقشة وإشاعتها تربويا لها فوائد عدة منها:[3]

1. تبادل الخبرات والمعارف.

2. إعطاء فرصة للتعبير عن النفس وتنمية الجوانب الانفعالية.

3.حل المشكلات وإقتراح الحلول.

4. تربية العقل والإنفعالات والعواطف دون آثار إجتماعية سلبية.

5. الوصول إلى أفكار جديدة والوصول إلى نقاط إتفاق.[4]

وطريقة المناقشة بالبانيل من الطرائق التي يمكن إدراجها ضمن هذا الشكل الحواري وما إصطلح عليه بتسميته بالمنافسة عن طريق البانيل وتتمم بأن يعين كل فوج داخل القسم الواحد من ينوب عنه،

---

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط1، 2002 ، ص226-228مرجع نفسه

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، ص232 ، مرجع نفسه.

[3] ينظر المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، مرجع سابق،ص233.

[4] ينظر سعد رياض، تنمية المهارات اللغوية واللفظية، ط1 ، 2014، مرجع سابق،ص70

من بينهم. يجتمع المعلم بهؤلاء الممثلين يخبرهم مسبقا بالموضوع وبأهم العناصر حتى يتفرغوا لتحضيره كل على حدة، ويوم موعد الحصة يجلس المعلم وهؤلاء في شكل دائري في حين يجلس بقية التلاميذ في الخلف يعلن المعلم عن الموضوع محل المناقشة، وتبدأ المناقشة من طرف الأعضاء المعنيين بغية توضيح الفهم وترسيخه للأفكار التي يرون فيها لبسا أو عدم فهم لزملائهم وبقية التلاميذ يسجلون ملاحظاتهم على أن يسمح لهم التدخل إما أثناء المناقشة وإما بعدها .[1]

3.طريقة المهام والبحث: formes de taches et de recherche

تقوم هذه الطريقة على أنشطة المتعلم وفاعليته، عن طريق البحث والتنقيب والكشف وحل المشكلات قصد الفهم، وتنمية قدرته الفكرية. تعتمد هذه الطريقة على مبدأ مركزية المتعلم وعلى الأنشطة التي يقوم بها، بحيث يسير وحده سيرورة الفعل التعلمي، بينما يتحدد دور المعلم في التوجيه والإرشاد والمساعدة ،وتنقسم هذه الطريقة إلى قسمين من المهام مهام مفتوحة ومهام مغلقة.

- **.المهام المفتوحة:**

يقول "**مارك ريشيلmarec richelle** " تسمى مهام مفتوحة كل الإتجاهات التربوية التي تؤمن بفعالية المتعلم في تحقيق تعلمه من خلال مبادرته وفهمه لأنشطته الذاتية[2].

إضافة إلى بيان أهداف التعلم في المنهاج ومضامينه، فإنه يحدد الشروط التي تسير في ظلها عملية التعليم والتعلم بما في ذلك طرائق تدريس عملية الفهم واكتساب المعلومات وبناء المعارف ومختلف الأساليب التنظيم المدرسي والأدوات التعلمية وطرائق التقويم لمساعدة التلميذ على النمو المتوازن في مختلف مكونات الشخصية.[3]

- **.المهام المغلقة :طريقة حل المشكلات :**

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط1 ،2002، ص233مرجع نفسه.

[2] ينظر جماعة باحثين سلسله علوم التربية العدد8 ،مطبعة النجاح الدار البيضاء المغرب، 1992، ص158.

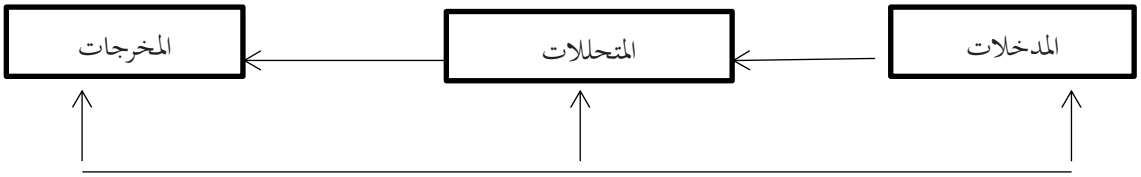
[3] المصطفى لخصاصي بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، ط،دار الثقافة الدار البيضاء ، المغرب ، 2009، ص11.

يرى" **جون دي وي**" أن التربية الحقة ينبغي أن تتعدى عملية نقل المعلومات إلى العمل على تنمية الميول والإتجاهات الطبيعية لدى المتعلم، وبخاصة اتجاهاته نحو البحث والاستقصاء، على أن تساعد الخبرات المدرسية المتعلم على تعلم طريقة البحث عن المعارف والمعلومات بفاعلية، بدلا من اكتساب المعارف فحسب[1].

ولوعدنا إلى صنافة "جانيه" لأنماط التعلم، لوحدنا أنه وضع مستوى حل المشكلات في قمة هرم مستوياته، إذ تؤسس على مختلف المستويات القاعدية للمبادئ المفاهيم .التمييز. الترابطات اللفظية .والحركية والإثارة والاستجابة الإشارات فما المقصود بالمشكلة؟

يعرفها "**جون دي وي**" على أنها حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثا وعملا يجري لإكتشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل[2].

فوضعية حل المشكلة هي عبارة عن وضعية غامضة معقدة مركبة تعرقل السير نحو تحقيق عرض ما للفهم والحل. وهذا الغموض والتعقيد يتحدى فكر الفرد ويستفزه ويستشيره وتجعله في حالة إستنفار فيندفع في رفع هذا التحدي بالبحث عن حل لهذه المعضلة وتبديد ذلك الغموض، محاولا التغلب على كل ما يقف في طريقه عائقا، ولن يهدأ له بال ولن يرتاح له ضمير إلا بتحقيق هدفه. والتقصي، وفحواها القيام بنشاطات عقلية حسية حركية (المتحللات) للوصول إلى النتيجة المعرفية المتوخاة من الفهم في حل المشكل (المخرجات) ويظهر الترابط من خلال الخطاطة التالية:



[1] ينظر صالح عبد العزيز التربية وطرق التدريس ج1 ط12،دار المعارف، 1976، ص218.
[2] ينظر صالح عبد العزيز التربية وطرق التدريس ، 1976، ص218المرجع نفسه.

إن معالجة المدخلات وتنظيم المتحللات وتوجيه المخرجات والإفادة من التغذية الراجعة هي أجزاء لا تتجزأ من العملية العقلية المسماة ب"التفكير[1]."

4-طريقة التعلم متعدد الأبعاد:

التعلم المدرسي هو عملية تستدعي كل أبعاد شخصية المتعلم، فالمتعلم لا ينحصر في البعد المعرفي وحده، فالتعلم معناه أيضا إعداد المتعلم لعالمه الوجداني وعلاقاته الإجتماعية. التعلم يعني بالتمام إدماج كل المعارف المكتسبة عن طريق الفهم للواقع من مضمون ما درس في سياق مشروع حياة يستهدف التحسين " actualisation" الكامل الذات.

والهدف من هذه الطريقة جعل المتعلم يستخدم التفكير المنطقي من خلال ما يستنبطه من فهمه للمعلومة واستنباط الأحكام المصاحبة لها، وتشجيع التفكير النقدي العقلي الذاتي البعيد عن الخرافات والمسلمات، ومخاطبة المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب، وتسعى إلى جعل المتعلم في قلب العملية التعلمية التعليمية وزيادة دافعيته ومن أهدافها: جعل الدروس أكثر متعة وجاذبية. تنمية مهارات تحليل المعلومات وتركيبها وتقويمها. التعود على العمل الجماعي ومشاركة المعلومات. الإستئناس بخطوات البحث والمنهج التجريبي.

هذه الكيفيات تعطي الأفضلية للنشاط البنائي للمتعلم الذي يعمل على أن يبنى ذاتيا. أي يحدث تغييرا في نفسه بنفسه عن طريق الملاحظة أو التدخل والممارسة والمعلمين وتحقيق هذا التغيير مرتبط بمنح الأولوية هنا للفعل الخاص بالمتعلم من خلال قدراته الذاتية لفهم للمعلومة، وتجسيدها في واقعه الحي أي أولوية لنشاط الفرد المتعلم[2].

5. طريقة التعلم بالنمذجة

هذا المنظور المقترح للطريقة من طرف "لوري نوت lourinot "يطابق ما يسمى بالتعلم المدمج في التعليم .وهي كيفية نشوئية بنيوية للإنماء المعرفي. تعتبر أن المعرفة نتاج نشاط المتعلم وتسمى

[1] ينظر فاخر عاقل علم النفس التربوي ط1 ، دار العلم للملايين. بيروت لبنان، 1979 ، ص680.
[2] عبد قادرلورسي . المرجع في التعليمية علم التدريس ط1 ، جسور للنشر، 2016، ص190.

أيضا التعلم الإجتماعي. وهي إكتساب الفرد وتعلمه إستجابات وأنماط سلوكية جديدة عن طريق الفهم لما تعلمه وفهمه في إطار موقف إجتماعي عبر الملاحظة والإنتباه، كتعلم التلميذ عن طريق التقليد أو المصاحبة[1]. مثلا: الأفواج الكشفية الحملات التطوعية وهي: على العموم طريقة توضيحية للتعلم تقوم على توظيف التجارب والوسائل والنماذج، لتعلم الأطفال حين إنخراطهم في النوادي الأدبية العلمية الرياضية في المدرسة، أو من خلال الإذاعة المدرسية ذلك لأن إكتساب معرفة ما معناه إدماج هذا الإكتساب في الشخصية، وتحقيق ذلك يتم بمساعدة المعلم الذي يؤدي وظيفة الوساطة بين المعرفة والمتعلم، يصبح المعلم هنا "الوسيط" أي الشخص الذي يبين للمتعلم ما بحوزته أي ما يمتلك في ذاته ليتعلم فبالنسبة" لنوت not " فإن التعليم يعرف كإستجابة لحجات التعلم فهو بهذا يعارض المنظور الكلاسيكي الذي يعرف التعلم كأثر منتظر من التعليم[2].

6.الطريقة التفاعلية:

عرفت الطريقة التفاعلية بطرق مختلفة أي التفاعل بين متغيرين أو أكثر وهو أن المتغير الذي ينتج التعلم المكتسب ليست وسائل الإتصال وهو ما يسمى ب "interactivity"ولكن الشائع بين معظم التعريفات هي نوعية تزويد تغذية راجعة معلوماتية وصحيحة حسب إستجابات الطالب أثناء التعلم عرف "فلويد "التفاعلية "interactivity" بأنها سياق نص تعليمي يتم فيه تحديد تتابع وإختيار الرسائل (أفكار النص. معارفه. معلوماته الإبلاغية) حسب إستجابة المستخدم (المتعلم، القارئ، الناقد ...) **للمادة العلمية1982 .floyd p2**

وقد يظهر ذلك ممكنا من خلال ممارسة استعمال في تقنية قرص فيديو vidio » « disqueالتفاعل حين عرض موضوع الدرس للفهم والمناقشة. أو من خلال استعمال وسائط أخرى قصد إيجاد تفاعلية، لها نفس الغرض من استعمالها . "فمثلا هذه المتغيرات التعليمية يمكن أن

[1] محمد عبد الجواد، كيف يركز طفلك ويتغلب على فقدان الانتباه، ط1 ، مؤسسة بداية للنشر والتوزيع المهندسين، القاهرة، مصر، 2014، ص40.

[2] ينظر نواري سعودي، اللغة وبناء الانسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص115-116، مرجع سابق.

تعرض من خلال التعليم المساعد بالحاسوب أو الأقراص، أو من خلال المعلمين مباشرة. وسواء قدمت الطريقة التفاعلية بالطرق التعليمية بوسائط إتصال متنوعة أو كانت مفردة لإنتاج مقادير تعلم متماثله فإنها تعزز فعلا الطرائق التعليمية وقد إستغل الأمريكيون في الدراسة في أمريكا الشمالية وبعض الدول الأوروبية.[1]

7.طريقة الحقيبة التعليمية واستراتيجية الحقيبة:

وتسمى أيضا الرزم التعليمية وهي وحدة تعليمية (بناء محكم متكامل التنظيم) يوجه نشاط المتعلم بإعتماد التعلم الذاتي وإتاحة فرص التعلم الفردي وتتضمن مواد تعليمية ومعرضة متنوعة، تراعي الفروق الفردية معززة بإختبارات قبلية وبعديه، وبنشاطات ووسائل تعليمية متنوعة مساعدة على فهم وتحليل ما بالمناهج الدراسية من مقررات وعموما تتميز هذه الطريقة بوجود دليل به المعلومات الكافية عن الحقيبة التعليمية مكوناتها، أهدافها، مراعاة الفروق الفردية الموجودة بها والإهتمام بالتغذية الراجعة والتعزيز. تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم. تبني أسلوب التعلم الذاتي الفردي للبحث عن المعلومة وثم الفهم الجيد لها ثم بناء المعرفة في اطار منظم بنفسه، إستهداف مستوى الإتقان في التعلم وبذلك تنوع برامج تعليم التفكير والفهم. ومن أبرز الإتجاهات النظرية التي بنيت على أساسها برامج تعليم التفكير والفهم ومهاراته .[2]

لكي يتحقق هذا الهدف من التعلم في الفهم أكثر، لابد أن تكون الإستراتيجيات الخاصة به والطريقة المتبعة فيه واضحة وللتعمق والتدقيق يحب أن تتميز بطابعها الشعوري وبطابعها الإنبثاقي وفي هذا الصدد يقول" دعور" ص7، 2002. "إن إستراتيجيات التعلم هنا تشمل على مفاهيم مثل تنظيم الجهود والمناقشة والإدارة الواعية والتحرك نحو الهدف". "ثم يضيف نقلا عن **اوكسفوردixford**في نفس الصدد قولها "أنها أي الطريقة وإستراتيجية التعلم هي أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية

[1] ينظر احمد حسن الخميسي، كيف يصبح طفلك قارئا ، 2013، ص72 مرجع سابق.

[2] سعد رياض تنمية المهارات اللغوية واللفظية، ص96، 2014، دار الفتار للعلوم والآداب بومرداس الجزائر .

تعلمه أسهل وأسرع وأكثر تشويقا وفعالية وأكثر إستقلالية وتوجها نحو الذات، فيمكن الإستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة بصورة أفضل".[1]

كما يعرفها نقلا عن "**لومباردي lombardi**": "بأنها عمليات وأساليب يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة ويصفها بأنها خريطة لعمليات التفكير" .[2]

8-طريقة التعلم بالتخيل:

التعلم بالتخيل: ومفهوم التشاكل (isotopie) الذي يعني التحليل بالمقومات الذاتية والمقومات السياقية، مما يجعله يجمع بين التحليل المفرد والتحليل الجماعي والتحليل النصي، ويتجاوز المعاني الظاهرة في النص إلى إيحاءاته الكاشفة عن التصور الأنطوبلوجي والمعرفي والعاطفي للإنسان وعن حاجاته وآليات إشباعه عبر التحيل.[3] حيث يعتبر التخيل بداية الإبتكار والإبداع وهي إستراتيجية قريبة للعب الأدوار ويقصد بها التخيل الإبداعي والمطلوب من المتعلم في هذه الطريقة هو أن يتخيل نفسه في وظيفة أو مهمة أو وضعية حسب ما هو محدد في التعليمات ،ثم يعطى له وقت للعمل والتفكير والإبداع.[4]ومن خطوات هذه الطريقة:

- المرافقة والتوجيه البناء وتوفير الوقت الكافي للمتعلم.

-الوقت اللازم لعملية التخيل لدى المتعلم نفسه.

-توجيه الطالب على حرصه على التخيل محل الدراسة والبحث والتقصي وتحقيق الأفاق.

-إعداد سيناريو التخيل والتخطيط والتحضير القبلي للعملية.

-إعداد أنشطة تخيلية تحضيرية مقاطع قصيرة لموقف تخيلي معين.

---

[1] دعور السيد محمد، استراتيجيات التعلم نحو تعريف جامع، ط1 ، المكتبة المصرية، المنصورة، مصر، 2002 ،ص7.

[2] ينظر عبدالقادر لورسي ، 2016، ص192مرجع سابق.

[3] مفتاح محمد التلقي والتأويل مقاربة نسقية، ط1 ، المركز العربي الثقافي، بيروت،2001، ص159.

[4] ينظر نواري سعودي، اللغة وبناء الانسان دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعلمية، ط1، ص82-83،مرجع سابق.

-قراءة النص القرائي أو النشاط والتعليمات.

-إتباعه بأسئلة بناءة هادفة تزيد من فهم المعلومات، والتخيل في بناء الحقيقة المعرفية المستوحاة وأفاق النتيجة.[1]

9.طريقة التفكير الاستقرائي:

وهي الطريقة التي تعتمد على التفكير المنطقي الاستقرائي الاستنباطي والتي تعتمد على التفكير النقدي العقلي البعيد عن الخرافات والمسلمات المسبقة مخاطبة في ذلك المستويات العقلية العليا التي تعتمد على المعرفة، وبلوغ المعلومة والفهم الجيد المبني على التحليل والتركيب والموازنة والتطبيق، والتي تسعى إلى وضع المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلمية من خلال الممارسة الفعلية لفعل التعلم فالعامل الذي يؤثر في الوقت اللازم للتعلم هو القدرة على فهم التعليم.

Ability to understand instruction

حيث يقول" **كارول carool** ":أن هذا المتغير يتفاعل مع طريقة التدريس بطريقة خاصة ومثيرة للإهتمام ويمكن أن يقاس بإعتباره مجموعة مكونة من الذكاء العام " والقدرة اللفظية " يظهر أثر العامل الأول في الحالة التعليمية التي يترك فيها المتعلم لكي يستنتج بنفسه المفاهيم والعلاقات الموروثة في المادة المطلوب تعلمها بينما يظهر أثر العامل الثاني في كل حالة يستخدم فيها التعليم لغة أعلى من مستوى فهم المتعلم ومن أهدافها:

-جعل الدروس أكثر متعة وجاذبية.

- تنمية المهارات وتحليل المعلومات وتركيبها وتقويمها.
- الإستئناس بخطوات البحث والمنهج التجربي.

ويرى "بلوم" الذي يرتب صنافته على الشكل التالي في الفهم وبناء المعرفة.

- المعرفة. الفهم. التطبيق. التحليل. التركيب. التقويم. [2]

[1] سعد، رياض، تنمية المهارات اللغوية اللفظية ، 2014، ص96مرجع سابق.

[2] عن محمد ذيبان غزاوي تكنولجيا التعلم والنظريات

إن الطالب الذي لديه تسهيلات تساعده على فهم الاتصال مع المعلم، لديه صعوبات قليلة في تعلم الموضوع. فالتسهيل معناه وضع المتعلم في وضعية تعلمية مريحة تعتمد على تتبع المعلومة والفهم لبناء المعرفة.

10-طريقة التدريس التبادليReciprocal teaching strategy

هي نشاط تعليمي يهتم على الخصوص بدراسة النصوص القرائية(قراءة النص فهما وتحليلا) بالإعتماد على الحوار المتبادل بين المتعلمين والمدرس أو بين المتعلمين مع بعضهم، حيث يعتمد على الإهتمام بالفهم بعد قراءة للنص المقروء.

التفكير بالإعتماد على العمليات العقلية، ربط معلومات المتعلمين الجديدة بمكتسباتهم القبلية بحيث تعتمد على:

- التلخيص بعد الفهم.

-التوضيح للأفكار وبناء المعرفة.

- توليد أسئلة .

-تقسيم الطلاب إلى مجموعات، توزيع الأدوار حسب المهام المطلوبة من كل متعلم.

- تحديد الفقرات والقطع القرآنية للنص المقروء على المجموعات.

- تأسيس الحوار التبادلي وفق الطريقة المستوحاة داخل المجموعات، وقيام كل فرد بمهمته الأدائية.

- إعطاء المتعلمين الوقت الكافي للقراءة الصامتة ثم تدوين الأفكار المساعدة في بناء الملخص.

-تمكين المتعلمين من توظيف الدعائم والإستشهاد، وتوظيف الحجج العلمية الدامغة الداعمة للفهم قصد الإقناع، والدفاع عن الفكرة بإحترام الرأي والرأي الآخر.

- عرض النتائج للفهم التبادلي، وهي تحت إشراف المعلم بالتوجيه والإرشاد وتسديد الفكرة.

carrol.j Amodel of school leoring p.158.1963 teachers college record.

11.طريقة التعلم التعاوني:

وتتجلي هذه الطريقة في تقسيم المتعلمين إلى مجموعات مصغرة تتكون غالبا من 3إلى4أعضاء تعطي لهم واجبات محددة لأهداف مشتركة وعليهم الإعتماد على التعاون المتمثل في أغلب الأحيان على :

- إعتماد التعلم النشط ، تبادل الأفكار والمعلومات ووجهات النظر البناءة الهادفة.
- تنمية روح المسؤولية لدى المجموعة، بالتعاون التعلمي المفيد لدى المتعلمين .
- العمل على بناء علاقات إيجابية بين المعلمين.
- تشجيع التعلم الذاتي ومنه إلى التعلم التعاوني حتى لا تتحكر المعلومة[1].
- التدرب وإنجاز المهمات في الإطار الفردي أو الجماعي.

إن مفهوم تماسك الجماعة في إطار التعلم التعاوني الجماعي يتضمن شعور الأفراد بإنتمائهم إلى الجماعة والولاء لها في سبيل تحقيق هدف مشترك .[2]

وقد تظهر أهمية طريقة التعلم التعاوني المبني على فهم المعلومة وبناء المعرفة للفرد وللمجموعة. من خلال الأبحاث والدراسات المتصلة بالتعلم التعاوني، توصل التربويون إلى عدد من الأساليب التي تتبع عند التدريس بطريقة التعليم التعاوني والتي لا يشترط على المعلم أن يطيقها كلها بل يكتفي بإتباع إحداها قصد ترسيخ الفهم، بما يتناسب مع ظروف المتعلمين وقناعاتهم والإمكانيات المدرسية المتوفرة .

12 .طريقة التعلم بالعصف الذهني.

وهي طريقة العصف الذهني أو الزوبعة الذهنية" brainstorming " ويقصد بها وضع الذهن في حالة إثارة بغية التفكير في كل الإتجاهات والإحتمالات للوصول إلى أكبر عدد ممكن من الافكار والآراء والمعلومات لموضوع معين، في جو من الحرية والرغبة لتحقيق الفهم وصياغة المعرفة في إطار التعلم الذاتي المبني على الدافعية والتعلم النشط، ثم مرحلة جمع المقترحات ومناقشتها ومن أبرز

[1] ينظر نواري سعودي، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، 2016، ص123 مرجع نفسه.
[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي ، 2002، ص204 مرجع سابق.

أهداف هذه الطريقة جعل المتعلم نشطا وفعالا في المواقف التعليمية، وتعويد المتعلمين على إحترام الآراء المختلفة وتقدير مواقف الآخرين في المجال التعلمي، الإستفادة من أفكار الآخرين في إطار الفهم وجمع المعلومات وحوصلة المعرفة العلمية.

إن المعلومات والمعارف التي يكتسبها المتعلم عن طريق مجهوده الخاص يكون له بالغ الأثر وأكثر من معنى، ويمكن الإحتفاظ بها وتذكرها أطول مدة ممكنة، إضافة الى الفوائد التي يجنيها من ذلك. [1]

ومن أهم أهداف هذه الطريقة ان يكتسب المتعلم المهارات الضرورية التي تمكنه من إكتساب المعلومات، وفهمها ومنها بناء المعرفة بنفسه ثم الإستمرار لمواجهة المهام المدرسية والتعامل مع مصادر العلم والمعرفة، وتقييمها في مرحلة أولى، ولمواجهة المواقف في حياته في المرحلة الثانية فهذا التعلم بالعصف الذهني هو تعلم ذاتي وهو نشاط تعلمي يقوم به المتعلم بشكل ذاتي ودافعية، لإكتساب مهارات الفهم المعلوماتي والفهم المعرفي، ومفاهيم وقيم بغية تنمية إمكاناته وإستعداداته ويكون فيه المتعلم هو محور العملية التعلمية والمعلم هو موجه ومرشد ومصحح لمسار المتعلم حين الإخفاق أو عند الحاجة للمرافقة.

يقول "كارول" أن المواظبة هو الوقت الذي يرغب المتعلم في أن يقضيه في عملية التعلم ويحدد هذا العامل الذي يتكون من ثلاثة إتجاهات، في دعمه لإكتساب الفهم والمعرفة وإستمرارية حصول التعلم وهي :

1.رغبة ملحوظة في فضاء وقت أكثر من الوقت المحدد في تعلم مهمة معينة.

2. الرغبة في مواجهة الفشل الذي يصاحبه .

3.التأكد من أن العمل المتواصل، يمكن أن يؤدي إلى نتيجة ناجحة للعمل الذي يقوم به.[2]

---

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي ، 2002، ص 249 مرجع نفسه.

[2] عن محمد ذيبان غزاوي

Carral j. model of school learning applied p.158.1963. teaching college record.

يقول" برونر bronr " "أن طريقة الإستقصاء والبحث عن المعلومة والفهم وبناء المعرفة بنفسه في المواقف والمهمات التعلمية يفيد المتعلم في أربع نواح وهي:

1.إنها تؤدي إلى تنمية طاقاته العقلية.

2. إنها تشجع المتعلم على الإستمرار في التعلم وإكتشاف المعلومات.

3. إنها تزوده ببعض المهارات العقلية للإكتشاف وهو يتعلم.

4. إنها تيسر الإحتفاظ والتذكر مدة أطول". [1]

وقد تعتمد هذه الطريقة على إستراتيجيةk.w.l : وهي إستراتيجية تعتمد على ثلاثة محاور wat already knowماذا أعرف مسبقا؟(المكتسبات والخبرات السابقة) وهي خطوة غاية في الأهمية لفهم الموضوع الجديد وإنجاز المهمات فالمتعلم مدعو لمعرفة إمكاناته حتى يتمكن من إستثمارها على أحسن وجه wati want to learn ماذا أريد أن أتعلم ؟وهي مرحلة تحديد المهمة المتوقع إنجازها، أو المشكلة التي يسعى إلى حلها wat i learned

ماذا تعلمت بالفعل؟ وهي مرحلة تقويم ما سبق التطرق إليه من معارف ومهام وأنشطة ومعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة. وهي مرحلة أيضا لإكتساب المفاهيم الصحيحة وبناء المعرفة وتصحيح التمثلات الخاطئة فهو يضمن إلى الحل النهائي بطريقة جمع المعلومات والمعطيات وكيفية معالجتها كونها خطوة جوهرية في طريقة حل المشكلات .

ومن أهداف التعلم بالعصف الذهني:

أهداف العصف الذهني:

1.حل المشكلات حلا إبداعيا.

2.خلق مشكلات للخصم وإيجاد مشكلات أو مشاريع جديدة.

3. تحفيز وتدريب وتفكير وإبداع المتدربين.

4. إمكانية إستخدامه في المرحلة الثانية من مراحل عملية الإبداع.

[1] ينظر عبد المؤمن يعقوبي، ص249 ،مرجع سابق.

مراحله:

1.مرحلة تحديد المشكلة.

2.مرحلة إيجاد الأفكار أو توليدها.

3. مرحلة إيجاد الحل للمشكلة.[1]

المطلب الثاني: إيجابيات المقاربة النصية وسلبياتها

أولا: إيجابيات المقاربة النصية ومزاياها:

لكل نظرية تعلمية مؤسسة على النظرة العلمية وفق أبحاث خبراء التربية وعلم النفس التربوي مزايا تظهر معالمها على مجال التربية والتعليم فيعمل مؤيدوها على إرسائها. كطريقة أو مقاربة مفضلة عندهم .

ومن مزايا المقاربة النصية أنها تسمح بإكساب الممارسة اللغوية الفعلية ببعديها الشفوي والكتابي.

-تربط بين النص والقواعد، وتؤكد أن القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها، وأنها في خدمة التعبير دائما.

- تسمح بتنويع في أشكال النصوص وأنماط الأساليب التي تقدم للمتعلمين وتكون منطلقا لمختلف الانشطة ومن ثم تكون النصوص مجالا طبيعيا ومناسبا للممارسة والدربة والمران.[2]

- تعتبر أسلوبا من التعلم النشط بتوظيف الطريقة اللائقة، للحصول المعرفي في إطار تعلم أنشطة اللغة العربية.

- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى إكتشاف المادة التعليمية.[3]

- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

- تبني أسلوب الإدماج للمعارف مكان الأسلوب التراكمي للمكتسبات.

---

[1] عبد المؤمن يعقوبي مرجع سابق ص248.

[2] اللجنة الوطنية منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص40 مرجع سابق.

[3] وزارة التربية الوطنية منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط ، 2013 ، ص14مرجع سابق.

– توجيه التعليم ومنه المتعلم، نحو تنمية القدرات العقلية السامية: التحليل– التركيب– وضعية تعلم حل المشكلات– وضعية تعلم الإدماج....إلخ.[1]

ثانيا: سلبيات المقاربة النصية:

رغم كل ما قيل عن مزاياها ومحاسنها ونتائجها في إثراء وتفعيل العملية التعلمية في مجال تعليم انشطة اللغة إلا أنها لم تسلم من النقد الموجه لها وحصر سلبياتها يثمتل في :

عدم إعداد نصوص مؤلفة بعرض التعليم، ولو بنصوص صغيرة كالخواطر أو فقرات توجيهية تتضمن الدرس المقرر كما كان سابقا في منهاج التعليم المتوسط (قديما) .

في حالة عدم وجود نصوص تفي بالغرض فالمنهاج أعطى الحق للأستاذ بالتكيف واللجوء إلى تقنيات التحوير (معناها تأليف فقرة أو جملا تتضمن الظاهرة اللغوية (الصرفية أو النحوية أو الإملائية...).[2]

– صعوبة الحصول على نصوص تجمع بين كل مكونات اللغة وتراكيبها وأساليبها وأنماطها.

– نقص تكوين المعلمين في هذا الجانب وهو ما بحجم في تحقيق الغرض.

– وجود فروق فردية بين المتعلمين الشيء الذي يصعب تطبيق المقاربة النصية بكل جوانبها ومسايرتهم للحصة التعلمية.

– الوقت المخصص للحصة التعلمية، لا يتماشى وتعلمات المقاربة النصية التي تتطلب حصة من ساعتين كما كان مقررا سابقا.

– المقاربة النصية تهتم بالتراكيب اللغوية (النحوية والصرفية والمعجمية والأسلوبية) وتهمل تحقيق إكتساب القيم وتغير السلوك الذي ينادي به التعلم بالأهداف بإعتباره تعليم يعتمد على توجيه سلوك المتعلم .

[1] اللجنة الوطنية للمناهج منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط ، 2013، ص14 مرجع نفسه..

[2] ينظر وزارة التربية، منهاج السنة 3 من التعليم المتوسط ، 2013، ص14 مرجع سابق.

الفصل الرابع: فهم المكتوب في المقطع التعلمي في مستوى السنة الأولى متوسطة

لميدان الفهم المكتوب أنشطة تعلمية منها القراءة المشروحة ،الظاهرة اللغوية و دراسة النص الأدبي

المبحث الأول: مضامين ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي وفق المنهاج الجديد

تمثل مضـــامين ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي بيت القصـــيد لموضـــوع البحث قيد الدراســة لأن ميدان فهم المكتوب ميدان مهم في المقطع، من حيث الأنشــطة التعلمية في المقطع ومن حيث الحجم الساعي، ومن حيث الزاد المعرفي والكفاءات المراد تحقيقها في هذا الميدان.

إن فهم المكتوب في المقطع التعلمي يرتكز على مـا يســـتوعبـه المتعلم من معـارف علميـة ومعلومات عامة لتنمية قدراته الفكرية ومكتسباته الفنية الخاصة، بممارسات اللغة المكتوبة التي يكون قد تعلمها من ميدان فهم المكتوب (القراءة المشروحة–الظاهرة اللغوية النحوية–دراسة النص الأدبي)، ومضـامين ميدان فهم المكتوب هي الأنشـطة التعلمية والمحتويات المعرفية التي تتضـمنها هي الأنشـطة وهي القراءة المشروحة والظاهرة اللغوية (القواعد النحوية) ودراسة النص الأدبي.

المطلب الأول: ماهية الفهم والإستراتيجات البيداغوجية في ترسيخه:

أولا: مفهوم الفهم وأشكاله

الفهم هدف مركب لأن يحقق التلميذ أكثر من مجرد وأن يحور المعرفة والمهارة الواردة في الكتاب المدرســـي، وهنا نعني أن التلميذ في الحقيقة يحول الفهم. والفهم إذن يتطلب اســـتبصـــارات وقدرات محنكة تنعكس في أداءات متباينة وسـياقات مختلفة وأن المعرفة والمهارة لا يؤديان على نحو أوتوماتي إلى الفهم.[1]

- **الفهم العميق**: Deepunderstanding عرفه "كولس كلارك" "coxetclark : "هو القدرة على إستعمال المفاهيم التفسيرية بإبتكارية وتعود قدرة المتعلمين على التفكير في المشكلات وخلق حلول جديدة لهذه المشكلات أي أنه مجموعة من القدرات العقلية التي يحاول بها المتعلم تضمين مادة دراسية معينة داخل بيئته المعرفية خلال عدة مظاهر".[2]

[1] ينظر هاورد جارندر أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة، ص251.

[2] عن رشاد عد الحسين

الفهم العميق ودوافعه لترسيخ فهم الأفكار وتعزيز التعلم النشط:

فهم العميق سمات معينة يمكن تنميتها بالعديد من طرائق التدريس حيث حددت Borich2010[1] سمات الفهم العميق في الإصرار لفهم المادة المعرفية والتفاعل الناقد مع الآخرين بخصوص محتوى المادة والفكرة والربط بين الأفكار والمعارف الجديدة والخبرات السابقة وفحص المناقشات المنطقية، وما يتبعها من فروض وتنبؤ وإتخاذ قرارات وطرح تساؤلات عميقة أثناء التعلم، وإستخدام أساليب تنظيمية لتعامل الأفكار كما أشار كل من" شين وبرون chinet et brown "، إلى أن مظاهر الفهم والتعلم العميق تتمثل في التفكير التوليدي وطبيعة التغيرات و طرح الأسئلة.

وحددها (جابر عبد الحميد) [2]أن سمات الفهم العميق تتضح في الشرح والتغيير والتطبيق والتفسيرات لتأكيد فهم المكتوب، يقوم فيها المتعلم بإستخدام النماذج والنظريات العلمية، لتوضيح الأشياء والأفكار والأحداث والعمليات والظواهر، وتتوقف عملية بناء وفهم التفسيرات على المحتوى العلمي الواسع وتنقسم التفسيرات إلى عدة أنواع منها التفسيرات الإستيضاحية والتفسيرات السببية، والتغييرات الإحصائية والتفسيرات التاريخية.[3] والتي نوضحها في الشكل التالي:

Cox. S.colour in learning from film and . t.v a survey of the research with some indication for future investigation. P83.2005. education blood casting international (june).

[1] ينظر رشا عبد الحسين مجلة أبحاث العدد 4، المجلد12، سكامير في تنمية الفهم العميق ،2006، ص179 مرجع نفسه.

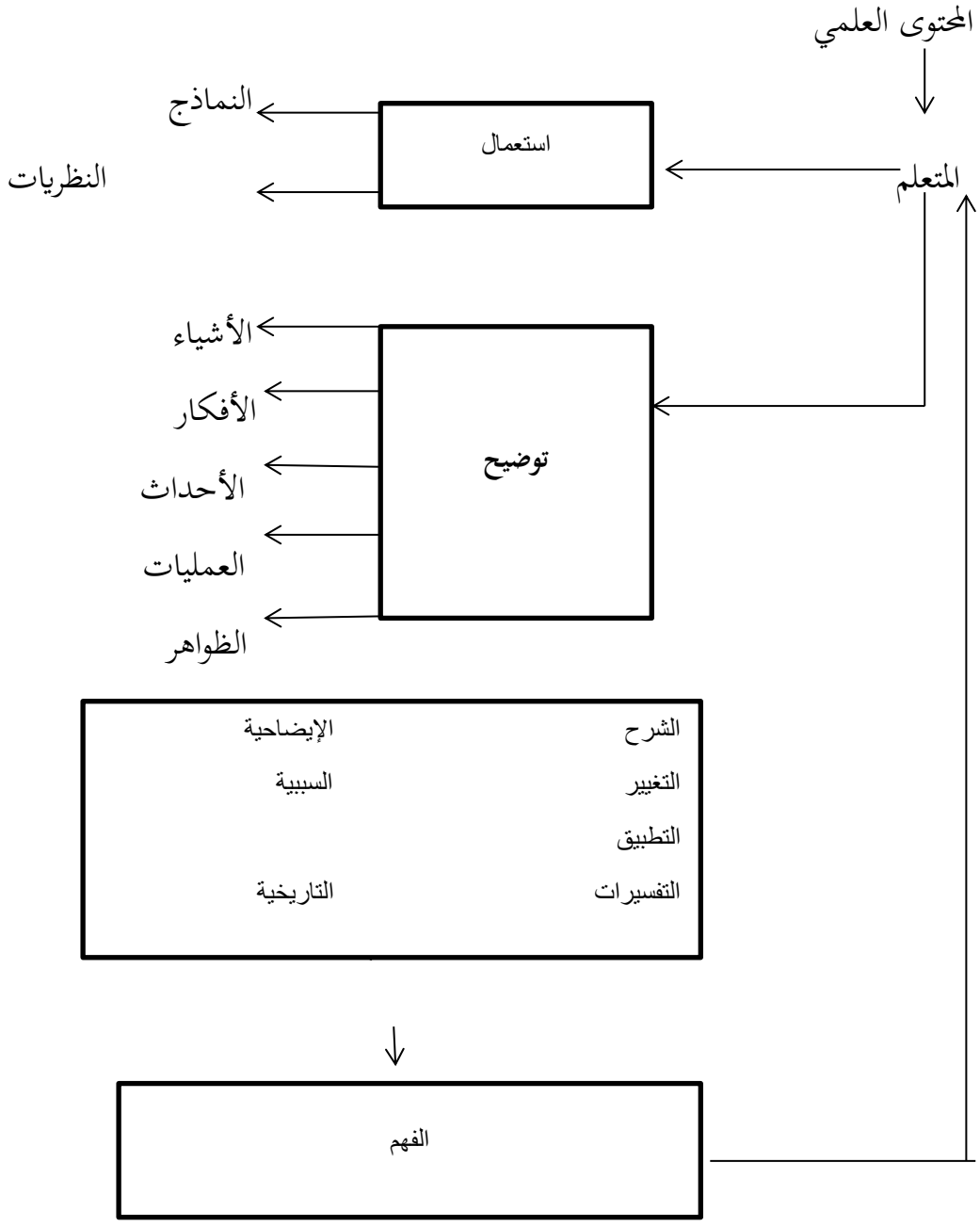
[2] ينظر رشا عبد الحسين مجلة أبحاث العدد 4، المجلد12، سكامير في تنمية الفهم العميق ،2006، ص179مرجع نفسه.

[3]عن جابر عبد الحميد جابر مقترحات لاستقصاء أسس نظرية الذكاء المتعددة والفهم، ط1، دار الفكر العربي القاهرة مصر، 1999،ص25.

عن جابر عبد الحميد جابر

HAWD JARDNER. Formes of mind the theary of multeple intelegence. P19.1983.basic books n.yourt. usa.

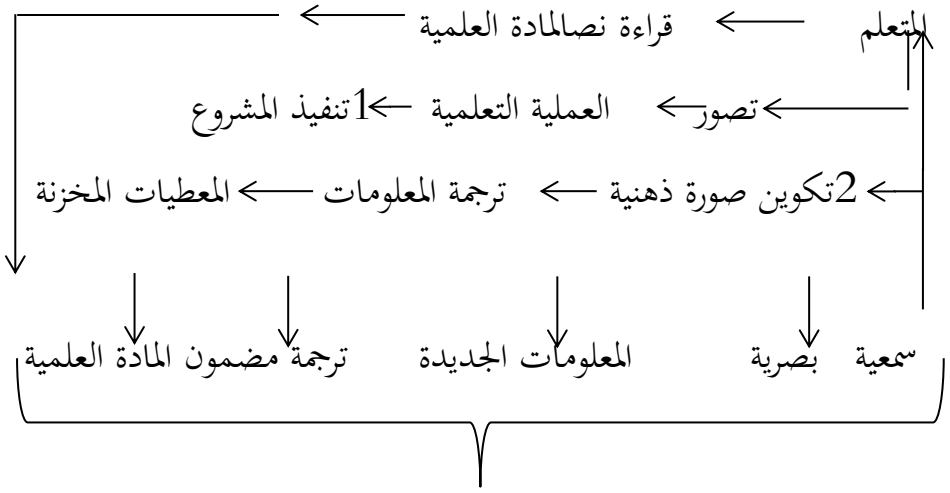
الشكل : 1-4: عملية بناء وفهم التفسيرات



المصدر: عبد الحميد جابر، أسس نظريات الذكاء المتعددة والفهم.[1]

[1] ينظر جابر عبد الحميد جبر ، مرجع سابق ،ص25

الشكل: 02-04: النموذج الأول للفهم: حسب خبراء علم النفس



المصدر: هارود جاردنر ، أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة

مخطط "دولا جار ندوري": حسب نظرية الذكاءات المتعددة والفهم عند عبد الحميد جابر ونتيجة التفسيرات في حدوث الفهم جاءت وفق تصنيف "بلوم" (الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).[1]

بحيث يجعل كل عضو من مجموعة المتعلمين في المجموعة في التعلم التعاوني مسؤولا عن

1-قراءة فصل معين في الكتاب وتقديم تقرير عنه.

2- إستخدام قائمة المراجع الشاملة التي اعدها جارندر عن فطرية الذكاءات المتعددة التي عدها في كتابه

the theory in practice (new yourk basic book :Intelligence 1993)

3- وجود ذكاء جديد وطبق عليه محاكاة" جاندر "النهائية لترى ما اذا كان مؤهلا في نظرية الذكاءات المتعددة.

[1] ينظر هارود جاردنر أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة.

أشكال الفهم وكيفية حدوثه:[1]

عملية الفهم هي نتيجة قيام المتعلم بعدة عمليات ذهنية تسمح له بإعطاء معنى النص المكتوب وهذا ما دفع المهتمين من الباحثين على الوقوف تصنيف أشكال الفهم الذي يحدث لدى المتعلم في مجالات المعرفة أو بالأخرى كيفية حدوث الفهم أثناء البحث عن المعارف حيث بينوا أنه يتم حسب عدة نماذج وهي كالآتي:

1-النموذج الأول: وهو الذي يتم عنده الفهم حسب النشاط الذهني لدى المتعلم أثناء ممارسة العملية التعليمية التعلمية وهذه العملية حسب" أنطوان دولا جار ندوري"" Antorne delagara nderie"زعيم التيار التربوي الذي يعرف بإسم الإدارة التربوية للعمليات الذهنية pedagoguie de la gestion mentale وهو بدوره ركز على عنصرين مهمين في عملية حدوث الفهم للنص المكتوب وهما:

أ-المشروع: ويقصد به أن يكون للتلميذ هدف يرمي للوصول إليه وراء فهمه للمادة العلمية أثناء القيام بمهمة للفهم، بحيث يتصور نفسه أثناء العملية التعليمية التعلمية أنه في حالة تطبيق لذلك المشروع "projet" وهذا يكون عند قراءة النص.

ب- تكوين صورة ذهنية: وهو أن أثناء عملية التعلم يقوم التلميذ بتكوين صورة ذهنية سمعية كانت أو بصرية. لما يقوم به المدرس أثناء شرح الدرس، وأثناء القراءة للنص المكتوب قصد حصول الفهم، يقوم التلميذ بترجمة المعلومات إلى صور ذهنية فعملية الترجمة هذه تعتبر عملية أساسية لاستيعاب المعلومات ولإستدعائها من المعطيات المخزنة داخل الذاكرة التي تتطلب إيجاد علاقة معينة بين المعطيات والمعلومات الجديدة وبدونها لا نستطيع أن نترجم مضمون المادة العلمية إلى صورة ذهنية.

[1] ينظر جابر عبد الحميد جابر مرجع سابق ص26

النموذج الثاني: وهو الذي قدمه "جوديتا يروين""judith w.iewin" والذي أشار فيه إلى المراحل المختلفة التي تمر بها عملية الفهم وهي العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ لإعطاء معنى للنص المكتوب والتي تتم عبر عمليات ثلاث.

أ–العمليات الأولية الصغيرة: وهي التي تدخل في فهم عناصر الجملة وتسمح لنا بالتعرف على الكلمات وقراءتها مع بعضها البعض حيث يحصل الفهم للنص المكتوب ككل.

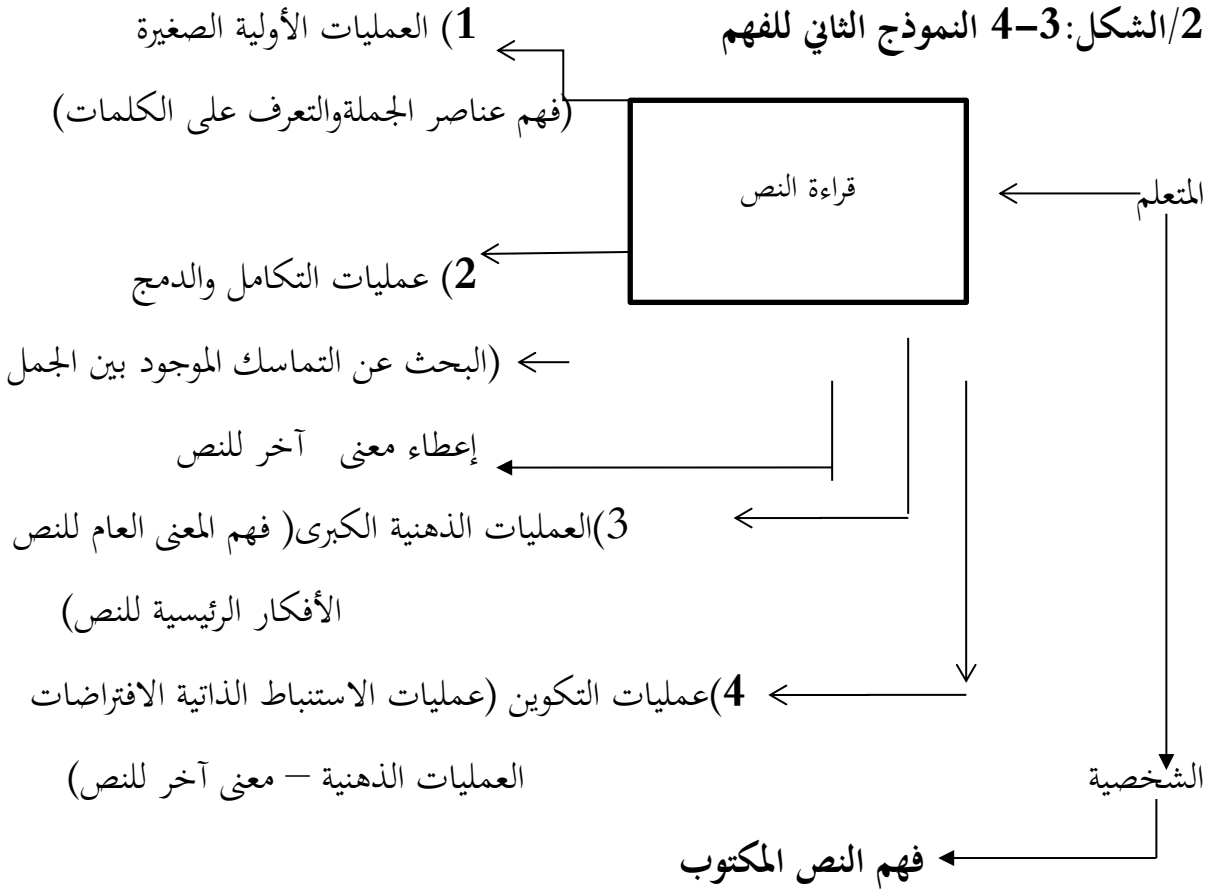
ب– عمليات التكامل والدمج les processus d'intégration: وهي التي تساعد على البحث عن التماسك والإنسجام الموجود بين الجمل لإعطاء معنى آخر للنص المكتوب.

ج– العمليات الذهنية الكبرى: "وهي التي تهدف إلى فهم المعنى العام للنص وذلك بإعتباره كاملا متكاملا وذلك بفضل إستعمال تركيبات أو أجزاء النص. والتعرف على الأفكار الرئيسية للنص المكتوب".[1]

د– عمليات التكوين le processus d'elabaration: وهي تلك العمليات التي تسمح للقارئ بإعطاء معنى آخر للنص المكتوب، بفضل عمليات الإستنباط الذاتية والافتراضات الشخصية والصور والعمليات الذهنية التي تسمح كلها للتعمق أكثر في فهم النص المكتوب.

[1] ينظر جابر عبد الحميد جابر مرجع سابق ص27

2/الشكل:3-4 النموذج الثاني للفهم



مخطط جوديتا بروين حسب نظريات الذكاءات المتعددة والفهم

المصـــــــــدر: عبد الحميد جابر، أسس نظريات الذكاء المتعددة والفهم

النموذج الثالث: وهو النموذج الذي يركز في عملية فهم النص المكتوب على نظرية ما يسمى بالنماذج والذي تطرقت إليه "باتريسيا كاريل" "patricia carell" عندما تحدث هي الأخرى عن الفهم وبنيت في عملها أن الوصول إلى ما يسمى فهم القارئ للنص المكتوب، بتم بعمليتين ذات إتجاهين مختلفين.

أ-العمليات ذات الاتجاه أعلى- أسفل: حيث يعمل القارئ عند قيامه بالعمليات الذهنية ذات الإتجاه أعلى- أسفل، إلى إعطاء معان مسبقة لمضمون النص المقروء، وذلك بقصد تأكيد أو إستبعاد

تلك المعاني المعطاة مسبقا والمخزنة في الذاكرة من المعرفة المسبقة للمتعلم، لحصول الفهم وهوما توافق مع رؤية" جون ديوي(jean driwi)".

ب– العمليات ذات الإتجاه أسفل – أعلى لفهم النص المكتوب: فهي التي تجري على مستوى الوحدات اللغوية، أي على مستوى الألفاظ المكتوبة، ويقوم القارئ من خلالها بمقابلة مضمون تلك الوحدات اللغوية مع معلوماته، وذلك للتعرف على مدى تناسقها، ففهم الكلمات والمفردات يساعد في فهم سياقها في الجمل، والجمل والعبارات تساعد في فهم النص ككل. فهذه العمليات التي أشارت اليها "باتريسا" تظهر عند قراءة النص المكتوب قصد فهمه والتكوين بنوعين من العمليات الذهنية.

أ–تكوين معان مسبقة حول محتوى النص المكتوب[1].

ب– فحص محتوى النص المكتوب لتأكيد هذه التصورات أو تغييرها.

فهذه العمليات تتوافق مع رأي باحثين آخرين مثل "جيرار فيني gerard vigner" حيث يرون أنها جوهر عملية القراءة لحصول الفهم حيث يقول " يقصد بعملية القراءة تكوين افتراضات دلالية إحتوى عليها النص، ويستمر عملية الإفتراض حتى يحصل القارئ إلى المعنى الذي يرمي إليه صاحب النص المكتوب.

ويرى في هذا الخصوص "جيرار فيشي" gerard vigner أن الذي يلعب دورا أساسيا في عملية فهم المكتوب هي العمليات الذهنية التي يقوم بها القارئ وليس درجة الكفاءة في اللغة لأنها تلعب دورا ثانويا في عملية الفهم، فعند قيامه بالعمليات الذهنية، ويستخدم معلوماته العامة فالعناصر المتعلقة بالوحدات اللغوية تكون بالدرجة الثانية.

وهو الرأي نفسه عند" فرانك سميت franks.s" عند تركيزه على اهتمامه على طبيعة المعلومات التي يعتمد عليها القارئ في فك شفرة النص المكتوب.

حيث يقول "فرانك سميت"franks.s: تعتد عملية فهم القراءة للنص على المعلومات التي يستقبلها الجهاز البصري وعلى المعلومات الموجودة في ذهن القارئ أي ما يسمى بتركيبة sastructure

[1] ينظر عبد القادر بوزيدة جمالية الاستقبال عند روبرتياوس. مجلة اللغة والأدب، العدد10، 1996، ص91.

cognitive وهنا يبين "سميت smith" أن الجهاز البصري يعلب دورا رئيسيا في عملية القراءة في الواقع حيث تتمثل في استقبال المثيرات وإرسالها إلى الدماغ وهنا تكون عملية الإختيار أو الإستبعاد، – فعلينا أن نتبنى طريقة القراءة الكلية ، بمعنى أن يقوم القارئ بعملية مسح وإرسال مجموعة من الكلمات في آن واحد، وأن هذه الطريقة تمكن الدماغ من الإنتهاء من معالجة جميع المعلومات المرسلة إليه وبالتالي يتوصل القارئ إلى إعطاء معنى للنص، وحصول فهم النص المكتوب، وهذا تأكيد لرأي "ألان فيالا" "alinviala" أن القراءة هي أولا عملية إدراك لمجموعة من الإشارات البصرية، وعملية الإدراك هذه لا تؤدي إلى إعطاء معنى إلا بعد قيام القارئ بمجهود إقصائي أو إختياري بالغ الأهمية لإفتراضات التي تتناسب مع محتوى النص المكتوب.

–والمعرفة الجديرة بالفهم هي أن يكون فهم المادة باقية فهم باق enduring unders tading

– أن تكون في قلب المادة الدراسية (تتضمن موضوع المادة الدراسية)،

–أن تتطلب كشف وابانة (لأفكار مجردة)،

– أن توفر امكانية الدمج (لها إمكانية الإستحواذ على المتعلم وشغله).[1]

ومن هنا تحقق الفهم العام General understanding ثم نحقق الفهم المحدد أو النوعي Specific under standing الفهم معنى عام ثم أسباب ذلك.[2]

يعتمد ميدان مفهوم المكتوب عند تقديمه في المقطع التعلمي على أنشطة تعلمية هي أساس فهم المكتوب ومن هذه الأنشطة:

1–القراءة المشروحة.

2.الظاهرة اللغوية (القواعد النحوية).

3.دراسة النص الأدبي.

[1] هاورد جارندر أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة ، مرجع سابق ، ص251.

[2] هاورد جارندر أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة مرجع نفسه ص252.

فكلها أنشطة أساسها الفهم، ولا يمكن تجسيدها في الكفاءات المستهدفة أو الكفاءات الختامية أو الشاملة إلا بالتأكد من تحقيق الفهم الفعلي لما قدم أثناء الحصص التعلمية وإلا فشل الهدف من تدريسها.

ضرورة الفهم للأنشطة التعلمية لميدان فهم المكتوب:

خطوات منهجية القراءة المشروحة:

يتطلب تدريس نشاط القراءة المشروحة لتحقيق فهم النص المكتوب خطوات أهمها:

1. القراءة الصامتة القراءة الذهنية للتلاميذ هي الدعامة الأساسية للفهم.
2. البناء الفكري أسئلة مركزة حول النص للتوصل لاستنتاج الفكرة العامة.
3. القراءة الجهرية نموذجية للمعلم قراءة تعبيرية، باعتبارها عنصرا مهما للتعمق في معرفة معاني النص.
4. قراءا فردية من طرف التلاميذ مع مراقبة الأستاذ وتصحيح الأخطاء.
5. شرح المفردات والتعابير دون إستطراد.
6. تحليل المعنى وإستنتاج الأفكار الأساسية للفقرات.

أ.القراءة المشروحة: فالقراءة هي النشاط التعلمي الأول الذي يمارسه المتعلم في ميدان فهم المكتوب وهي أهم نشـــاط يكون منطلقا لفهم بقية الأنشـــطة التعلمية والمحتويات المعرفية في الميدان. والقراءة عملية حسية يتفاعل معها ذهن القارئ لفهم المقروء بإختلاف مواضع القراءة.

هي القراءة التحصـــيلية التي يمارســـها التلميذ لهدف التزود بالمعلومات وغيرها إما قراءة تثقيفية أو ترفيهية.[1] فالإنســـان عندما يقرأ كتابا أو صـــحيفة أو كلاما على شـــاشـــة حاســـوب فإنه ينظر إلى الكلمات في الأســـطر أمامه فيفهم ما يقرأه ويتزود بمعلومات مفيدة أو أخبار جديدة ونجده في عملية القراءة هذه قد استخدم النظر والعقل فحصل على ما يريد.

[1] عبد اللطيف فرج، المناهج لأطفال المدارس الرائدة، ط1 ، 2006، ص107 مرجع سابق.

فالقراءة هنا عملية حسية معقدة يتعرف القارئ بواسطتها على المعاني والدلالات والرموز التي تنطوي عليها المادة المكتوبة، وتعد القراءة نشـــاطا لغويا متميزا لأنها أداة من أدوات تحصـــيل المعرفة والتحصيل الثقافي، فقراءة جملة بسيطة مثل" وخير جليس في الانام كتاب" تتم وفق الخطوات الاتية:

1-رؤية الكلمات المكتوبة بحاسة البصر.

2-تنتقل هذه الرموز بواســطة العصــب البصــري الى العقل فيدرك معناها منفردة ومجتمعة.(كمعنى المفردة ومعنى الفكرة)

3-ينفعل القارئ ويتأثر بما يقرأ.

وهـذه الخطوات تتطلـب من القـارئ أن يمتلـك العـديـد من القـدرات والمهـارات، وأن يكون لـه اســتعداد جســمي وعقلي وعاطفي وتربوي وأي قصــور في هذه الجوانب يؤدي إلى تخلف في عملية القراءة والفهم.[1]

ب- الظاهرة اللغوية:

حصـــة الظاهرة اللغوية هي الحصـــة الثانية في ميدان فهم المكتوب، وتخص القواعد النحوية والصرفية باعتماد نص القراءة منطلقا لها بإعتماد المقاربة النصية.

فالمعرفة النحوية الضـمنية هي جملة ما يتأسـس عليه النشـاط اللغوي عند المتعلم، وهي المرحلة التي تمكنه من فهم عدد غير محدود من الجمل الجديدة كليا بشــكل مباشــر، وضــرورة النقل التعلمي المعرفي، والهدف هو تبسيط المعرفة إلى مستوى ذهن المتعلم وسنه وظروف التعلم وزمن التعلم. أي أن نعتمد مقارنة مزدوجة: الوصــف الدقيق للظاهرة اللغوية والقدرة على التفســير، حتى يســتطيع المتعلم إدراك ما يتعلم، وهذا داخل ضمن العقد الديداكتيكي وهو مضمون فهم المكتوب.

أي أن يجد الطرف المستقبل في العملية التعليمية التعلمية تفسيرا لجملة ما يعترضه من تساؤلات، وهذا بالاعتماد على:

[1] ينظر أحمد الخميسي، كيف يصبح طفلك قارئا، ط1، دار الفكر العربي، سوريا-حلب ، 2004 ،ص 36.

1/إستثمار المعارف اللسانية في تلك النقلة سواء فيما تعلق بالتبسيط أو الإختزالية المعرفية، أو بالتفسير ومحاولة الوقوف على ما تستند إليه الظواهر اللغوية.

2/ضرورة التنزيل المتدرج للمعرفة بما يتماشى مع المطلوب في كل مرحلة تعلمية.

3/إعتماد المقاربة النصية التواصلية التي تعتمد على النصوص الجمالية التي تمثل اللغة الراقية، مع إعتماد نظام الوحدات، بحيث يكون هناك توافق بين النص الأدبي المتخذ دعامة للأنشطة البلاغية والقواعد، وهذا يجعل المتعلم متملكا لقواعد اللغة وقادرا على تحليل تراكيبها البسيطة والمركبة بعيدا عن الأسس المعرفية المشكلة للملفوظية، وهنا يعتمد المعلم على أسئلة تعليمية هادفة كقوله: ...عد إلى النص ولاحظ التعابير التالية؟

4/تعليمية (تعلمت) وهو عنصر يحال فيه المتعلم على المكتسبات القبلية بغية تجنيد كل الموارد المتاحة التي تمثل مقدمات الدرس.[1]

ج- دراسة النص الأدبي في إطار فهم المكتوب:

دراسة النص الأدبي: هي الحصة الثالثة من حصص ميدان فهم المكتوب وهي الحصة التي يسعى المعلم فيها ترسيخ الفهم للنص الأدبي، وجعل المتعلمين يرغبون بأنفسهم إلى مكونات النص خاصة الجانب الجمالي للغة، وفهم العبارات والأفكار، والعمل على التذوق الأدبي، والإبداع والنقد بإعطاء حكم على النص المقروء، وهذا لا يتأتى إلا بفهم المعاني الظاهرة والخفية للنص، وهو ما يسعى المعلم لتحقيقه قصد تحقيق الكفاءة المستهدفة وتكون خطواته بالقراءة الجهرية النموذجية للنص.

-أسئلة مركزة حول النص وأفكاره لإستنتاج الفكرة العامة القراءات الفردية من طرف التلاميذ.

-المعجم والدلالة، شرح المفردات أو العبارات الغامضة.

-تحليل وحدات النص (نثري كان أو شعري) وإستنتاجها.

-المغزى من النص وحكم عام رؤية الكاتب.

[1] ينظر نواري سعودي، **دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعليمات**، ط1، الجزائر، 2016، ص178-179.

-البناء الفني (الأساليب- الصور البيانية- المحسنات البديعية).[1]

ومما يلاحظ في منهجية تقديم حصة دراسة النص الأدبي إنعدام التدرج المنهجي والخلط بين مستويات التحليل والتعامل الخطي مع القراءة المنهجية كما سجلت إختلالات في مقاربة بعض المستويات كالمستوى المعجمي وكذا عدم القدرة على الإستثمار الجيد لخطوة الملاحظة وصياغة فرضيات القراءة إلى جانب عدم مراعاة البعد الوظيفي وبعد التكامل بين مفردات منهاج اللغة العربية.

-الفهم وإنتاج المعنى لدى المتعلم:

لئن إختفت النصوص النقدية قديما بالمعنى القصدي مبينة بوضوح أن النص لا يصنع معناه بنفسه، وإنما الكاتب هو الذي يوجد له معناه وما على القارئ إلا تقبله.

فإن الدراسات الحديثة تنحو نقيض هذا المنحنى، فتذهب إلى إقصاء المعنى القصدي لتؤكد على قيمة المعنى الذي ينتجه النص.

لكننا نلاحظ أن هذا الموقف قد إستحال بدوره موضوعا للتقييم والنقد ولتأسيس موقف آخر، يلعب فيه المخاطب (المتعلم القارئ) دورا هاما في إنتاج المعنى، ذلك أن المخاطب في البحوث النقدية ذات المراجع اللسانية صاحب أهمية، يكتسبها من كل عملية انشاء لغوي عامة وإبداع في خاصة.[2]

فالباث هنا وهناك لا يمكن له أن يعبر عن أفكاره وتصوراته ومحتوى رؤيته لذاته وللعالم، دون أن يضع في الإعتبار مخاطبا إليه ينصرف بالخطاب.

وإذا حاولنا تبيين دور هذا المخاطب (القارئ) في إنتاج المعنى في الخطاب الأدبي وقفنا على ثلاثة أدوار:

1.تكييف معنى النص الذي يقصد الباث إبلاغه بخطابه بإستخدامه وسائل تعبيرية وظواهر أسلوبية .

2.إنتاج معنى في النص بتفكيك تلك الوسائل وتلك الظواهر للوقوف على المعاني الثواني.

---

[1] ينظر الفرحاني السيد والباز وأحلام التكوين العقلي المعرفي للمتعلم ، دار الجامعة الجديد الاسكندرية ، 2008، ص434.

[2] ينظر عبد القادر بوزيده مقال بعنوان جمالية الإستقبال أو التلقي مجلة اللغة والأدب العدد 10، جامعة الجزائر،1996 ، ص12.

3.إنتاج معنى جديد يضاف إلى ما تقدم من معان في النص، وهو ما يجعل القراءة حقا فعلا ذاتيا كالكتابة.

وقد أشار "إبن جنى"إلى إعتماد المعنى لدى المتلقي عندما اعتبر أن المخالفة في رتب التركيب أمر جائز إذا كان المعنى مقبولا، مع أمن اللبس وتحقق الضرورة الداعية للخروج من الرتب المحفوظة للوظائف النحوية.[1]

فإختيار النماذج المعجمية الموجودة في الذهن، ثم اللجوء إلى صياغتها وتنسيقها في تراكيب خاضعة لنظام لغوي معين، وهذا ما تؤكده الأسلوبية عند" جاكسون ""JAKOPSON" التي إنبرزت لدراسة لغة النص إنطلاقا من كونه تعابير خاصة منتقاة بعناية وفق أسلوب لغوي منظم.[2]

ثانيا: الإستراتيجيات البيداغوجية(استراتيجيات التعلم–التعليم) في ترسيخ الفهم:

تكرر مصـــطلح الإســـتراتيجية في المناهج بإعتبار أنها من المكونات الفرعية للمنهاج في إطار تقديم المادة ولعل ذكر هذا المصطلح في كل الوثائق التربوية يدل على أهميته في هذا التنظيم.

لقد حددت اللجنة الوطنية المناهج موضـع الإسـتراتيجية في نظام التعلم من خلال التعرض لها في الدليل المنهجي لإعداد المناهج في شـق ملمح التخرج من التعليم الأسـاسـي "يكيف إسـتراتيجيات الإتصال وفق متطلبات الوضعية ".[3]

وجاء في نفس الوثيقة في ص68 ما يلي: "أما التقويم الإشـهادي فإنه يهدف إلى تقديم حصـيلة عن تنمية الكفاءات النهائية التي حددها منهاج السـنة أو المرحلة وإضـافة إلى إعتباره النتائج نهاية في حد ذاتها فإنه يهتم أيضا بالمسارات والإستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة...".[4]

---

[1] ينظر محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية، ط1 ، دار النشر للجامعات القاهرة مصر، 2005، ص147.

[2] فاطمة الطبال بركة النظرية الأسلوبية عند رومان جاكسون دراسة ونصوص، ط1 ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع بيروت، لبنان، 1993، ص38.

3 اللجنة الوطنية للمناهج الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية ، 2009 ، ص63 مرجع سابق

[4] اللجنة الوطنية للمناهج الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية ، 2009 ، ص68 مرجع نفسه.

أما المرجعية العامة للمناهج فتعرضت إلى مصطلح الاستراتيجيات في الصفحة 24 تحت عنوان الإطارات المنهجية لإعداد البرامج الجديدة، حيث جاء فيه مايلي: "... وقصد حفظ وحدة العملية التربوية وتحسين أداء المناهج الجديدة، فإن العملية تتطلب الإستعانة بعلوم التربية والتسيير البيداغوجي التي تضفي على الإستراتيجيات التربوية نوعا من الشفافية والنجاعة اللازمتين".[1]

وفي الصفحة 57 جاء ما يلي "ينبغي أن يؤدي التقويم إلى إدراك التلميذ إستراتيجيات تعلمه.[2]

خصائص إستراتيجيات التعلم

تتميز الإستراتيجيات بجملة من الخصائص البارزة نوردها بشكل ملخص وهي كالتالي حسب "سكالون" " scallan"

ا"لإستراتيجيات هي نشاطات واعية أو في متناول الوعي، فالأفراد يمكن أن يتحدثوا عنها (تعبير لفظي -توضيح) وببعض المؤلفين يذكرون حتى عبارة الوعي لماوراء معرفي أو الميتامعرفي – الإستراتيجيات مهمة في وضعيات التعلم لتحقيق الكفاءة."

-الإستراتيجيات قصدية ومعلنة يعني موجهة نحو الهدف .

-الإستراتيجيات لا تنطبق بكيفية مماثلة على كل الوضعيات، ومنه فلا يمكن أن تكون ألية في نمطية المعارف، فالإستراتجيات يمكن أن ترتبط بالمعارف الشرطية (connaissance conditionnelles) .[3]

أما "بليزانيس وفيرنيو" (pLAiSAnce et VERGNAUD) يريان أن الإستراتيجيات تستلزم نوعا من الحسابات العقلانية، والميزة التي يحملها تطبيق الإستراتجيات في الوضعيات المدرسية هي امتداد أو تزويد المتعلمين بنوع المنطلق العلمي حتى وإن لم يكن هذا

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج،2009،ص24 مرجع السابق.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ،2009، ص57مرجع السابق.

[3] G l'évaluation des connaissance conditionnelles) . scallon apprentissages dans une approche par colpe'tences.p93.2004 édition de Boeck. Bruxelles traduir AEK.lorssi

بالضـرورة بكيفية واعية، ومجمل القول أن ميزة الاسـتراتيجية هي عدم إختزال اخضـاع سـلوكات المتعلمين لأثار أو إنعكاسات حتمية تتجاوزها .[1]

مبادئ الإستراتيجيات

الإسـتراتيجيات تحكمها جملة من المبادئ ولقد أبرز" لفين LEVIN" من خلال دراسـته للأبحاث الراهنة حول إستراتيجيات التعلم أربعة مبادئ هي:

1.هناك إستراتيجيات مختلفة لوضعيات مختلفة، ولا توجد إستراتيجية كونية تكون فعالة بالنسبة لجميع أنواع التعلم.

2.الإستراتيجيات تتطابق مع معارف المتعلمين وتأخذ في الحسبان خصائصهم الفردية.

3.الإستراتيجيات تسهل الإكتساب وترفع مستوى فعالية النشاط التعلمي.

4.الإسـتراتجيات يحكمها التصـديق على فعاليتها الذي يتم في سـياق القسـم الدراسـي وبواسـطة المتعلمين.[2].

أهداف استراتيجيات التعلم لحصول الفهم:

يهدف ضـبط الإسـتراتيجيات التعلمية إلى وضـع خطة تنظم مكونات الفعل التعلمي وتحديد آلياته ووقت تطبيقها ومكان تطبيقها قصـد تحقيق الهدف المنشـود في الفعل التعلمي وفق الموقف والوضعية التعلمية في ظل المادة التعلمية وفق المقرر والمحتوى المعرفي ومضامين المنهاج.

وهكذا ينبغي إعداد تصـميم الدرس (plan de cours) أو وحدة تعليمية بكيفية توضـع إحتياجات المتعلمين من حيث المضامين التي هي بدورها توحي مباشرة بإستراتيجيات وطرائق التدخل أو التعلم، والكل يؤدي إلى أدوات التقويم التي تثبت مدى فعالية الحاجيات الملقنة لتجسـيد المهارات المتوقعة، وفي نفس الوقت مدى تحقق الأهداف .[3]

للإسـتراتيجيات علاقة بالنمو المعرفي فمهما كانت مرحلة النمو المعرفي فالمتعلمون يملكون تنوعا في وسـائل التفكير حول الموضـوعات العديدة المطروحة للتعلم ففي أي وقت من أوقات التعلم هناك

[1]plaisance. et vergreud. G les sciences de l'éducation. . P114.Edition Casbah alger

[2]عبد القادر لورسي. المرجع في التعلمية ، 2014، ص192مرجع سابق.

[3]عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي ، ص266، مرجع سابق.

العديد من كيفيات التفكير، وإستراتيجيات متوفرة لدى المتعلم، وهي كيفيات موجهة للإستجابة إلى أهداف محددة.

والملاحظ أن هذه الإستراتيجيات تتنافس فيما بينها ومع تجربة الوضعيات المتنوعة، البعض منها يصبح أكثر تداولا من الباقي. فالإخفاقات في حل المشكلات هي التي تحدث أو تؤدي إلى إكتشاف الإستراتيجيات الجديدة، من خلال التجربة ولتعزيز تفسير ظاهرة الإكتشاف هذه نذكر أن هناك أسس ينبغي أخذها بعين الإعتبار قبل إختيار لإستراتيجية وهي:

- التعلم عملية إنتقالية التأثير.
- إكتساب المعارف يتطلب تنميتها.
- إتقان التعلم يتطلب الجمع بين المحتوى المعرفي والعمليات العقلية[1].

إن إعداد أي تخطيط للوحدة التعلمية هو مجموعة قرارات تتخذ وتسخر لأحداث التعلم أين يجب على المعلم نفسه بفحص مستوى تلاميذه الفعلي، وتموقعهم بالنسبة لما سيطلب منهم إنجازه لاحقا والبحث عن الإحتياجاتهم والإستراتيجيات الملائمة لتنفيذ خطته وإكساب تلاميذه المعارف بقدرات معينة ومستوى معين وخصائص معينة الإستدراك. الدعم)[2]...

ويؤكد "بريجانت "prégent"على أن تقرير محتوى وحدة تعليمية بمنطق الإستراتيجية يتم تحقيقه ب:

1.تعداد وحصر كل المحتويات الممكنة.

2 .إقامة موازنة بين المحتويات حسب الأهمية، وحسب صلتها الوثيقة بأهداف الدرس وحسب مدى صعوبتها المحتملة بالنسبة للفئة المستهدفة.

3 .الإحتفاظ بالمحتويات التي تستجيب لحاجيات المتعلمين أخذين في عين الإعتبار العامل الزمني المخصص للدرس والوسائل المتوفرة[3].

---

[1] ينظر لطفي هالة،محمد توفيق، فعالية استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة لتنمية مهارات عمليات العلم الاساسية، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية مناهج وطرق التدريس ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة مصر، 2000 ،ص17.

[2] ينظر عبد المؤمن يعقوبي،ص2002 مرجع سابق.

[3] ينظر عبد المؤمن يعقوبي،

Pregent. Richard: la prepation d'ancours m. P13.16.

إستراتيجية سكامبيرS C A M P E R : تعتمد إستراتيجية "سكامبير" على قائمة "اوزبورون" لتوليد الأفكار هي كلمات أو جمل مفتاحية تشكل حروفها الأولى "سكامبير" وهي متضمنة سبعة مبادئ إبداعية تتمثل في: الإستبدال، الدمج، والتكيف، والتكبير أو التصغير، وتنفيذ الإستعمالات الأخرى والحذف والعكس وإعادة الترتيب.[1]

إستراتيجية "سكامبير" تقوم على مساعدة المتعلمين على توليد الأفكار الجديدة للفهم أو البديلة وهذا يتطلب طرح العديد من الأسئلة حول كل مبدأ والتي في ضوئها يتم القيام بالأنشطة المختلفة بالإضافة إلى تدريب المتعلمين على الخيال وإجراء معالجات ذهنية بواسطة قائمة توليد الأفكار، الذي يسهم في تنمية الخيال الإبداعي. فهي تقوم على النظرية البنائية. حيث يكون المتعلم نشط وإيجابي في إختيار النشاط والقيام به بإتباع مجموعة من الخطوات أو الإجراءات، ومن ثم يستنتج المعرفة بنفسه ويحدث التعلم القائم على الفهم، حيث يعيد تنظيم البنية المعرفية في ضوء كل مشكلة جديدة بحيث يقترح الفروض ويختبرها وهذا يتطلب إقتراح أكبر عدد من الأفكار والطرائق.[2]

خطوات إستراتيجية سكامبير : (**AMIR 2006. Eberel 2008.Wendy2007**)

1-الإستبدال Substitute: ويعني إستبدال جزء من المشكلة أو المنتج أو العملية، شيء آخر، من خلال البحث عن بدائل للتوصل إلى أفكار جديدة، فيمكن تغيير الأشياء، أو الإجراءات، أو الأفكار .

2- الدمج Combine: وهو التفكير في دمج اثنين أو اكثر من أجزاء المشكلة لتكوين منتج أو عملية مختلفة حيث ينطوي قدر من التفكير على الدمج بين الأفكار التي ليس لها علاقة بين بعضها البعض لتوليد أفكار جديدة.

[1] ينظر رشا عبد الحسين، استراتيجية سكامبير في تنمية الفهم العميق ، جامعة ميسان، مجلة ابحاث، العدد4، المجلد12، 2006، ص175.

[2] ينظر رشا عبد الحسين مجلة أبحاث العدد 4، المجلد12، سكامير في تنمية الفهم العميق ،2006، ص176 مرجع سابق.

3- التكيفAdaptation: وهو التفكير في تبني أو التكيف مع فكرة موجودة لحل المشكلة فمن المحتمل أن يكون حل المشكلة موجوداً بالفعل، فجميع الأفكار والإختراعات مقتبسة إلى حد ما

4- التكبير أو التصغير Magnifyorminify: البحث عن طريق تكبير أو تصغير الفكرة، فقد يؤدي تكبير الفكرة أو أجزاء منها إلى زيادة قيمتها، أو يضيف رؤى جديدة حول المكونات.

5-تنفيذ الإستعمالات الأخرى Put to other uses: ويعني كيفية تنفيذ الأفكار الحالية على استعمالات اخرى، أو كيف يمكن إعادة إستعمالها من مكان آخر فالفكرة تستمد أهمتها عند تطبيقها بشكل مختلف عن الإستخدام الأول.

6- الحذفEliminate: وفيها يتم حذف جزء من فكرة معينة.

7- العكس أو إعادة الترتيبReverse or rearrange : يتم إيجاد صيغة عكس الفكرة الأولى أو اعادة ترتيبها.[1]

حاجة المتعلم في تطبيق استراتيجية سكامبير S C A M P E R لحصول الفهم:وعليه إتباع ما يلي:

1-ينفذ الأنشطة التعلمية للحصول على المعلومات،

2- يشترك بالأفكار والمعلومات التي توصل إليها،

3-يتناول الفكرة في ذهنه ويتخيل ما يحدث عند إضافة أية تغيرات ورصدها من جميع الزوايا،

4-ينقل أثر التعلم لمواقف مشابهة،

5-يشارك في جلسات العمل التعاوني (المشروع مثلا)،

6- يطرح عدد من الأفكار الجديدة والمبتكرة (كالنقد والتذوق..).[2]

[1] رشا عبد الحسين مجلة أبحاث العدد 4، المجلد12، سكامير في تنمية الفهم العميق، ،2006،ص176 مرجع نفسه.

[2] ينظر رشا عبد الحسين مجلة أبحاث العدد 4، المجلد12، سكامير في تنمية الفهم العميق ،2006، ص177مرجع نفسه.

المطلب الثاني: الفهم المكتوب والفهم القرائي

فهم المكتوب في إطار علم اللغة النصي:

إن مصطلح فهم المكتوب في المناهج التعليمة والنظريات ليست بالجديد فمصطلح الفهم وإن تعدد مجالاته ويتوحد مفهومه ورد التعرض إليه في عدة كتب ومنها القرءان الكريم في قوله تعالى "وفهمناها سليمان..."

فمصطلح الفهم هنا وأن كان يخص مسألة خاصة بعينها كان بإلهام من الله على فهم المسألة وقدرة لسيدنا سليمان على إستيعاب قدرة الحل للمشكلة(الحكم)[1].

وقد ورد عند بعض الكتاب المهتمين أو المؤسسين لعلم اللغة النصي الذي يتضمن فهم النص المكتوب. فقد ورد في كتاب علم اللغة النصي "لفو لفجانج هاين" تحت عنوان " فهم النصوص المكتوبة إستراتيجيات الفهم" في الفصل التاسع من الكتاب، والذي تعرض فيه لعمليات الفهم في النصوص المكتوبة بالتفصيل والتي أشار فيه إلى أن الفهم يتم بتلقي القارئ أولا عناصر مفردة من النص (كلمات، قضايا، أحداث) ويعالجها، ومن هنا يصل عبر عمليات متعاقبة من دمج وحدات النص المفردة تدريجيا إلى فهم معاني النص الجزء، وأخيرا إلى فهم معنى النص.[2]

وإن كان أشار إلى أن فهم النص لابد بقراءة النص، بل توجيه ذرعي ينشط المتلقي سلفا قبل بداية عملية التلقي والقراءة الفعلية عناصر معينة من عمله التفاعلي (بناء المعلومات) التي يسمح له بها الإدراك لسياق الحدث، ويرتبط بذلك تكوين مواقف التوقع، التي تعود إلى النص المتوقع.

---

[1] أيمن عبد العزيز جبر تفبير روائع البيان لمعاني البيان لمعاني القرآن، ط2، دار الأرقم، عمان الأردن، 1997ص 328.

[2] ينظر فولفجانج هاين وديتر فينهنيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ، ترجمة فالح بن شبيب العجمي سلسلة اللغويات الجرمانية الكتاب رقم 115، جامعة الملك سعود، الرياض السعودية،1999،ص 379.

ومن هنا تظهر أن توقعات النص تكون موجهة بالدرجة الأولى إلى الوضعية الاتصالية، أو الاجتماعية للنص المتوقع، وبذلك تحدد توقعات النص نشاط التلقي لدى القارئ، وتبئير فهم النص وتظهر أخيرا تلك التوقعات بوصفها نماذج نص شمولية.

بحيث تتحدد عوامل الفهم بواسطة تفاعل القارئ ورغباته وآرائه.

وهنا يبين شيء مهم في تصحيح المصطلح وهو فهم المكتوب أن النص المكتوب لا يمكن أن يكون هو نفسه النص المقروء.

بحيث يقول "لذلك تشكل توقعات النص أبنية هيكلية بخانات مفتوحة "open slots" تكون قابلة للملء عندئذ بواسطة قطع من النص الفعلي، ويرتبط بذلك تكوين مواقف التوقع التي تعود إلى النص المتوقع.

مثلا:

1- القارئ الذي يحصل على رسالة خاصة (وهي فهم المكتوب) يباشر إستقبال هذا النص بتوقع آخر للنص، يختلف عن توقع المدير المساعد الذي يقوم تقريرا حسابيا.

أو المدرس الذي عليه أن يصحح مقالا (فهم المكتوب) لتلاميذه.

2-يمكن لأن تحدد هذه التوقعات للنص شكل أكبر بواسطة إشارات سياقية مثل نص برقيات، الفاكس للتنفيذ، (... قف... قف) أو إشارات سياقية نصية مسبقة إضافية.

فالمستقبل لرسالة ذات إطار أسود يعلم أنه بانتظار إعلان خبر وفاة أحد من أقاربه (وهذا فهم مكتوب).

وقارئ جريدة يومية معينة يبحث في الصفحة الأولى عن معلومات تتعلق بالأحداث السياسية وفي الصفحة الأخيرة يتوقع أخبار الرياضة.[1]

[1] ينظر فولفجانج هاين وديتر فينهنيجر، مدخل الى علم اللغة النصي ،1999،ص 381 مرجع سابق.

ثم يشير إلى نوع آخر من نصوص فهم المكتوب كنصوص الإستخدام المعينة كوصفات تشغيل الأجهزة، كتغيير شريط الحبر في آلة كتابة، كيفية تغيير الحبر في آلة النسخ مثلا حاليا، نص كيفية تركيب وتشغيل الاجهزة الكهرو منزلية.

ثم تناول جزءاً آخر من فهم النص المكتوب تحت عنوان: فهم النص القائم على إثارة الإهتمام. وهنا يشير إلى أن الفهم لا يكون باللزوم إلا إذا كان فهم النص المكتوب قائم على إثارة الإهتمام، عندئذ تطبع الإهتمامات قالب التوقع، الذي تنسب إليه وظيفة انتقائية في القراءة لمعلومات معينة تؤخذ بقوة خاصة بسبب قيمة الأهمية الذاتية فيها معلومات أخرى تعزل منذ البداية. كنصوص الوسائل الإعلامية... ونصوص الدعاية اهتمام قراء الجرائد يكون حسب الأهمية والهواية والميول. أخبار سياسية، رياضية، فن، ألعاب، ألغاز، ترفيه، طلبات عمل، قصص ، بيع وشراء.[1]

فعلا عملية قراءة نصوص وفهم النصوص المكتوبة في الجرائد تكون حسب ميول كل فرد، فقد يقرأ صفحة الرياضة ولا يقرأ السياسة، وقد يقرأ صفحة الأدب واللغة ولا يهتم بالرياضة....، وهنا يكون الفهم حسب إثارة الإهتمام.

- وهنا تدخل مجموعة من المعارف الخاصة إلى عملية الفهم، وبهذه الطريقة يسبب تشابك أقوى بين وحدات العلم المستقبلة حديثا وتلك المخزنة من قبل في الوعي، وبذلك إلى حفظ أفضل لهذه المعلومات ذات الإهتمام فما لا يهم القارئ يتجاوزه ولا يعير لذلك إهتماما.
- وقد يلجأ البعض في كتابة الصحف إلى عملية جذب القارئ وإعطاء الأهمية للعناوين أو الفقرات أو المقالات والأحداث للطباعة بعدة ألوان وعمليات التفريق الطباعي بين الأخبار بتكوين النص لإثارة الإهتمام بمجارات الرسومات.. والصور...[2]

فسلوك الإستقبال لدى قارئ الجريدة لا يحدد بواسطة إهتمامات معتادة فقط. بل أيضا عن طريق إخراج الجرائد في مسارات معينة فعن طريق الإشارة المسبقة وحدها تنشط القارئ توقعات نص

[1] ينظر فولفجانج هاين وديتر فينهنيجر، مدخل الى علم اللغة النصي، ،1999،ص 389-390 مرجع نفسه.

[2] ينظر فولفجانج هاين وديتر فينهنيجر، مدخل الى علم اللغة النصي، ص393، مرجع نفسه.

معينة، توضع أولا في علاقة مع معلومات مميزة، كقراءة نص خبر عن فيروس كورونا في جريدة ما وإن لم يكن للقارئ اهتمام يمثل هكذا أخبار. عندما تكون أبنية الإحساس وأبنية المعنى للنصوص الأجزاء المفردة متواضعة فيما بينها مع الإشارات المسبقة، وتعطي مع الإستنتاجات وحدات إحساس معان مركبة وشاملة فإن المتلقي يكون قد فهم النص[1].

ثم تناول جزءاً آخر من فهم النص تحت عنوان فهم النص القائم على السلوك وفيه تحدث عن حدوث الفهم المكتوب القائم على السلوك، وهنا وضح فعل القراءة وعمليات الإستقبال في فهم النص المكتوب القائم على السلوك حافزا مسببا لما يتوقعه الكاتب من أحداث لدى المتلقي، يتم من أجل ذلك انجاز احداث القارئ أو تركها كما هو الحال في إستقبال اللوحات الإرشادية، ونصوص القانون، فاللوحات الإرشادية تحتوي على نصوص مكتوبة، تبعا لنماذج مأثورة وتهدف إلى توجيه سلوك سياقي لدى المتلقي في أدوار إجتماعية معينة (زبائن، قراء، مشاة) مثل العبارات المكتوبة على اللوحات الإشارات المرورية لتخفيض السرعة واستعمال حزام الأمان.. أو لوحات إرشادية لتوجيه سلوك الفرد للإلتزام بقواعد النظافة.. أو غيرها. فالخروج عن هذا الفهم المجزأ للنص أي الإستقبال الكامل للنص القصير الناقص، يكون فيما يبدو ضروريا فقط عندما لا تتوافق اللوحة الإرشادية مع التصورات المتوقعة لدى المتلقي ونفس الشيء مع فهم النص الموجه إلى الفعل يوجد في تلقي نصوص القانون(قوانين.. تعليمات .. إتفاقات.. وصايا) والنصوص الإدارية، في الواقع بهم المتلقي هنا أيضا الفهم المجزأ فقط للمعلومة الهامة لتصرفه الذاتي[2].

ثم تناول فهم النص (المكتوب) استنادا إلى مشارك وهنا أيضا يؤدي توجيه الشريك في كل فهم للنص دورا جوهريا ففي حين لا يشعر المخاطب بالضرورة في كثير من النصوص المكتوبة، التي توجه إلى شركاء محتملين، لنصوص الصحافة، كنصوص مناشير خاصة بالمناقصات التي تخص المقاولين فقط أو نصوص إرشادية تخص النساء الحوامل، أو نصوص إرشادية تخص المقبلين على الإمتحانات الرسمية ..

[1] ينظر فولفجانج هاين وديتر فينهنيجر، مدخل الى علم اللغة النصي، ص394، مرجع سابق.

[2] ينظر فولفجانج هاين وديتر فينهنيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي ، 1999،، ص394 مرجع سابق.

فهنا غير المعنيين يمكنهم تجاهل النص المكتوب، فيمكن أن يحدد إطار الفهم للمكتوب إلى مثال من نصوص الدعاية.[1]

وقد أشار إليه "**أحمد حسن خميسي**": تحت عنوان : القراءة الحرة في قوله "كما أنه يولع بقراءة كل ما يقع عليه بصره فترى عينه معلقتين في إعلانات الشوارع ولوحات المحلات والأماكن العامة المكتوبة بأحرف بارزة وألوان زاهية."[2]

وتكلم عنه الدكتور "عبد اللطيف فرج "في كتابه المناهج لأطفال المدارس الرائدة تحت عنوان: الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات حيث قال "ومن أمثال هذه المصادر: الكتب الإلكترونية، الدوريات، المواقع التعلمية ." بحيث يستطيع الأشخاص الإتصال فيما بينهم بشكل غير مباشر ومن دون إشتراط حضورهم في نفس الوقت بإستخدام البريد الإلكتروني EMAIL حيث نكون الرسالة والرد كتابيا. فهم المكتوب.

-المخاطب الكتابي Real-chat وهو المكتوب حيث يكتب الشخص ما يريد قوله بواسطة لوحة المفاتيح والشخص المقابل يرى ما يكتب في اللحظة نفسها ويفهم المكتوب ويرد عليه بالطريقة نفسها مباشرة.[3]

ثم تعرض إلى هذا الموضوع من فهم المكتوب عبد المالك مرتاض في كتابه نظرية القراءة في قوله تحت عنوان **القراءة وقراءة القراءة** : أين بين نوع القراءة بقوله: "فالقراءة تشمل كل ما تنتجه القرائح وخصوصا ماله صلة بالإبداع المصنف في الدرجة الثانية. مثل القراءة التي يقرأها إعلامي ما. تعليقا على رجل سياسة. وهنا نجد أن مفهوم القراءة ينزل من أعلى إلى أسفل أي من مستوى الخيال الخلاق والإبداع المعطاء إلى مستوى كثيرا ما يتدنى إلى السوقية والإبتذال، فهلا تكون القراءة في هذا المستوى بالذات لا تتجاوز درجة التعليق وقد يكون الحق هو ذاك."

---

[1] ينظر فولفجانج هاين وديتر فينهنيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي ، 1999، ص395مرجع سابق.

[2] ينظر أحمد حسن خميسي، كيف يصبح طفلك،ط1 ، دار النهار للنشر، 2014، ص117.

[3]عبد اللطيف فرح المناهج لأطفال المدارس الرائدة مرجع سابق ص144.

ويعرفه "هاريس"" Harriss" بأنه نتاج التفاعل بين إدراك الرموز التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية والمعرفية.[1]

ويرى يونس الفهم القرائي "أنه يشمل الربط الصحيح بين الرمز والمعني وإيجاد المعني من السياق وإختيار المعني المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار وإستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية."[2]

أما ما يمكن الإعتماد عليه كتعريف شامل لكل التعريفات السابقة "بأن الفهم القرائي عملية عقلية معرفية يقوم على فهم معنى الكلمة والجملة والفقرة، وتميز الكلمات وإدراك التعليقات اللغوية ،والتمييز بين المعقول وغير المعقول، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة مع إدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به ومعرفة الجملة المحورية في النص . كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية يقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها اثناء القراءة وتقييمه لها.

أما طبيعة الفهم القرائي: فيلخصها الباحثون في أن عمليات الفهم القرائي هي إجراءات عقلية تحدث أثناء قيام الفرد بالقراءة وتنطوي على المعالجة المعرفية للغة ومن جملة المعطيات التربوية المتعلقة بالفهم وطبيعته أن الفهم القرائي ينمو تدريجيا لدى التلاميذ العاديين بداية من المرحلة الأولى حتى المرحلة الثانوية حيث قدرة التلميذ على إلتقاط الحقائق المعروضة تكون أفضل من قدرته على تقويم تلك الحقائق ذلك لأن الأعمال المعرفية تبلغ قدرا عاليا من التوازن والترتيب فالفهم القرائي لأي تلميذ يرتبط بعمره الزمني وقد تكون أسرع في القراءة الصامتة وأكثر كفاءة ودقة منه في الجهرية. [3]

أنواع القراءة حسب المختصين:

---

[1] ينظر سعد مراد علي، الضعف في القراءة واساليب التعلم،2006،ص95.

[2] وليد احمد جابر ،تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية و تطبيقات علمية ط1دار الفكر عمان الاردن 2002 ص 340.

[3] محمد محمد يونس علي التخاطب الاسلامي دراسة لسانية لمناهج علم الاصول في فهم النص ط1 الدار الاسلامي بيروت لبنان 2006 ص 100

وعرفه "وردهوف" (word huff): بأنه تفسير الجملة تفسيرا عميقا من حيث المعنى والتراكيب اللغوية.

وعرفه "كارول" (Karroul): بأنه عملية التقاط معنى اللغة المكتوبة فهو عملية مركبة تتضمن العمليات العقلية للتعرف على المعاني وتقويم المعاني المعروضة وإختيار المعاني الصحيحة.

وعرفه" هاريس" (harris): بأنه نتاج التفاعل بين إدراك الرموز التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية والمعرفية.[1]

ويمكن أن نلخص **أهمية الفهم القرائي للنصوص** الأدبية حسب أراء المختصين:

1-تعد أهمية الفهم القرائي أمرا حيويا في عملية القراءة وهو ذروة مهارات القراءة وأساس عملياتها للسيطرة على مهارات اللغة كلها.

2- الفهم القرائي ضمان للإرتقاء بلغة المتعلم وتزويده بأفكار ثرية وإلمامه بمعلومات مفيدة وإكسابه مهارات النقد في موضوعية وتعويده إبداء الرأي وإصدار الحكم على المقروء بما يؤيدها ومساعدته على ملاحظة الجديد لمواجهة ما يصادفه من مشكلات وتزويده على ما يعينه على الإبداع.[2]

3- ضعف الفهم القرائي بسبب رئيسي في التأخر الدراسي فهو يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية بل قد يقوده إلى سوء تقدير الذات.

4- الفهم القرائي مطلب ضروري وأساسي في القراءة وهو لا يقتصر على مادة واحدة بل تشمل جميع المواد الدراسية .[3]

أما أسس الفهم القرائي فتتمثل في النقاط التالية حددها (**يونس وآخرون، 1991، ص172. وسلام،2004،ص183.**

أ-دافعية القارئ المناسبة وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم وتوظيف السياق في فهم معنى المقروء،

[1] ينظر مراد علي، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، ص95، 2006.

[2] ينظر فضل الله ، 2001، ص82.

[3] ينظر ع الحميد، فعاليات استراتيجيات معرفية المهارات العليا للفهم في القراءة، مجلة القراءة والمعرفة العدد2، 2000،ص203.

ب- وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه من خلال العملية العقلية،

ج- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين وفهمه وربط مستوى فهمه بالهدف من القراءة،

د-إستثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم ومراجعة مدى تحقق أهداف الفهم .[1]

أما عمليات الفهم فتظهر كالتالي: فيلخصها الباحثون أنها تكون مرتبطة بالقارئ كالمدركات الحسية. التعرف. التذكر. إما أن تكون مرتبطة بالموضوع مثل التجريد والتقدير، وبعضها مشترك بينهما كالإدراك الترابطي.[2]

وقد ذكر" Orwin" العمليات الخمس للفهم القرائي كما يلي:

1/العمليات الجزئية: وهي عبارة عن إختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير بها . وهي تهتم بفهم الفكرة وإختيارها من الجملة وتذكرها وتتضمن عمليتين فرعيتين:

أ/تركيب الكلمات لتكوين جملة صحيحة.

ب/الإختيار الجزئي.

2/العمليات التكاملية : تعنى بإستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة. وتتضمن:

العائد مثل الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة.

الروابط: العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة مثل السببية والتمييز والتأكيد.

إستنتاج معلومات من الجمل لتكوين روابط غير مصرح بها.

3/العمليات الكلية : تحديد طريقة تنظيم النص القرائي وتلخيصه.

[1] يظر محمد محمد يونس على التخاطب الاسلامي دراسة لسانية لمناهج علم الاصول في فهم النص ،ط1، دار الاسلامي ،بيروت ،لبنان /2006، ص100

[2] ينظر عطية ، 1999،ص48.

4/العمليات التفصيلية المكملة : وتختص بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب. وتتضمن عمليات فرعية أخرى:[1]

-إفتراض ما سيحدث.

-الإكمال بمعلومات سابقة معتمدة على خلفية القارئ المعرفية.

-التصور الذهني الذي يختص بالتعبيرات المجازية، والتعبيرات الحقيقية الإستجابة الإنفعالية للمقروء.

-مستوى إستجابات التفكير مثل: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

5/العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف : إختيار القارئ الإستراتيجية المناسبة وتقويمها وتعديلها ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه.

المبحث الثاني: مجالات فهم المكتوب و المحتوى المعرفي

فهم المكتوب وكيفية حدوث عملية الفهم لدى المتعلم حسب خبراء علم النفس وخبراء التربية تتم من خلال الوصول الى معنى المعلومة والمعرفة وتحديد المحتوى المعرفي بصفة عامة حيث : يفسر خبراء علم النفس وخبراء التربية عملية الفهم لدى الطفل أو لدى المتعلم كل حسب تجاربه ونظرته للعملية وان كانت الآراء والتجارب كلها تصب في ميدان العملية التعليمية التعلمية أو تفاعل الطفل مع المحيط في حياته اليومية.

المطلب الأول: مجالات فهم المكتوب وفق النظريات.

تتعد مجالات فهم المكتوب حسب الأنشطة وفروع اللغة حسب العلوم الإنسانية وعلوم التربية وفق آراء الخبراء، وأهل الإختصاص في كل علم من علوم اللغة، باعتباره عملية ذهنية فكرية تصورية قصد معرفة المعلومة وفهم المعنى.

ومن أهم الذين نظروا في هذه العلوم في الفهم نذكر:

[1] يظر محمد يونس على التخاطب الاسلامي دراسة لسانية لمناهج علم الاصول في فهم النص ،ط1، دار الاسلامي ،بيروت ،لبنان /2006، ص100

أ. الفهم عند خبراء علم النفس وخبراء التربية:

حيث يرى الكثير من خبراء علم النفس أن عملية الفهم يمكن أن يختلف بإختلاف مجالات المعرفة أو يمكن أن يعكس مجالا معينا من مجالات المعرفة ومن بين تعريفات خبراء علم النفس.

الفهم عملية تفاعل يلعب فيها القارئ والنص والسياق دورا أساسيا وفيها يقوم القارئ بعملية إنتاج للمعنى، وذلك بتفسير محتوى النص المكتوب انطلاقا من معلوماته وأفكاره الشخصية ومن خلال ما يرى إليه من عملية القراءة لذلك النص المكتوب.

في حين يقول "فرانك سميت" "frank smith" الفهم هو عبارة عن عملية إعطاء معنى للأشياء وأن المعنى لا يأتي من النص إلى المستمع أو القارئ، بل القارئ هو الذي يأتي بالمعنى للنص.

وهو نفس التعريف عند "هنري بواي وميشال بوزياش ريفارا"" H.boyer et m.boutzbach.r" الفهم عملية عن إنتاج معنى وليست عملية تلق وإستقبال.[1]

وتقول "بريت ماري بارت"" britt. Mari barth " أن الذي يحدد مستوى فهم النص ودرجته ليس طبيعية المحتوى ودرجة وضوح النص ولكن طبيعة المعلومات الأولية التي تمتلكها المتعلم والمتعلقة بمحتوى النص، فعملية الفهم عندها تقوم على "ما يعرفه الفرد وطريقة معرفته له تؤثر على الطريقة التي يتعامل بها مع النص،فليسمحتوى النص هو الذي يؤثر على المتعلم ولكن المعلومات التي يمتلكها هذا الأخير فهي التي تمكنه من فهم معنى النص.[2]

أما خبراء التربية فيعرفون الفهم على أساس فهم السؤال نصف الإجابة، " على أن الفهم تمرين يطلب فيه المدرس من التلميذ أن يقرأ نصا ثم يجيب على عدد من الأسئلة التي يستطيع من خلالها التعرف على مدى فهم المتعلم للنص، ومدى معرفة تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.[3]

---

[1] ينظر مريم سليم علم النفس التعلم ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2003 ،ص18

[2] ينظر مريم سليم علم النفس التعلم ط1، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2003 ،ص18-19.

[3] عن مريم سليم علم النفس التعلم

Bloom(b s) caracectéristique individueles et appremti ssage scolar paris 1979.

ويرى "كارول" " carroul" أن العامل الذي يؤثر في الوقت اللازم للتعلم هو القدرة على فهم التعليم بطريقة التدريس، بطريقة خاصة ومثيرة للإهتمام، ويمكن أن يقاس بإعتباره مجموعة مكونة من الذكاء العام والقدرة اللفظية. يظهر أثر العامل الأول في الحالات التعلمية التي يترك فيها المتعلم لكي يستنتج بنفسه المفاهيم والعلاقات الموروثة في المادة المطلوب تعلمها بينما يظهر أثر العامل الثاني في كل حالة يستخدم فيها المتعلم لغة أعلى من مستوى فهم المتعلم.[1]

وفي نفس الصدد يقول "بلوم أن قدرة الفهم سوف تحدد بشكل رئيسي بواسطة القدرة اللفظية والإستيعاب أثناء القراءة وذلك لأن المدارس تركز كثيرا على هذه القدرات."

ب–فهم المكتوب في علوم القرآن:

إن فهم المكتوب في نظر المختصين بعلوم القرآن فهم ليس ككل فهم، وليس فهم للعامة كما هو الحال بمستويات فهم النصوص المكتوبة من نشر وشعر، نظرا لمستوى الإعجاز العلمي اللغوي ونظرا لخصائص الكتاب المنزل، وما يحتويه من علوم كثيرة كالتفسير والألفاظ المعجمية وبلاغة القرآن ومستوى النحو في آياته...

يقول الله تعالى " فإذا قرأناه فاتبع قرآنه" ومعناه لإثبات قراءته في لسانك على الوجه القويم وأنصت حتى يرسخ في قلبك.[2]

وهذا دليل حسب العلماء أنها قراءة ليست كبقية القراءات لغيرها من النصوص المؤلفة من البشر.

وقال الله تعالي "كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته" سورة ص 29.

وقال أيضا " أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها" سورة محمد 24

فالتدبر معناه التأمل والتعمق في الفهم وإستنباط الاحكام والعمل بها ليتوصلوا بالاجتهاد فيه الى العلم المراد.

[1] عن محمد ذيبان غزاوي ،

Carrol j. amodel of school learning. P158.1963. teachers college record.

[2] ينظر أيمن عبد العزيز جبر تفسير روائع البيان لمعاني القرآن، ط2 ، دار الارقم عمان الاردن، 1997 ص577.

ففهم القرآن معناه تدبر حقائق أياته ويفهم عجائبه وتبيين غرائبه، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " أعربوا القرءان وإلتمسوا غرائبه" رواه أبو هريرة أخرجه الحاكم من المستدرك.[1]

وينبغي للمهتم بالقرآن، أن يفهم عن الله مراده يتعلم أحكام القرآن فينتفع بما يقرأ ويعمل بما يتلو فكيف لمن لا يفهم ما يقرأ أو ما يتلو أن يعمل بما لا يفهم معناه، وأن يعرف المكي منه والمدني والناسخ والمنسوخ وأسباب النزول ومحكمه ومتشابهه.[2]

ج- الفهم عند علماء البلاغة:

سميت البلاغة بلاغة لأنها تنهي المعني الى قلب السامع فيفهمه.[3]

فالفصاحة والبلاغة تترجمان إلى معنى واحد وإن إختلف أصلاهما، لأن كل واحد منهما إنما هو الإبانة عن المعنى والإظهار له، فمن الكلام ما معناه مفهوم ومغزاه معلوم وليس ببليغ والبلاغة البصر بالحجة والمعرفة بمواقع الفرصة. [4]

ومن تمام البلاغة التوسع في معرفة العربية ووجوه الاستعمال لها والعلم بفاخر الالفاظ وساقطها وشخيرها ورديئها، ومعرفة المقامات وما يصلح في كل واحد من الكلام.[5]

---

[1] القرطبي جامع لأحكام القرآن ،ط2، دار الغد الجديد المنصورة القاهرة، مصر ،2010 ص22-30.

[2] ينظر القرطبي الجامع لأحكام القرآن . ط2، دار الغد الجديد المنصورة القاهرة، مصر،2010، ص22-30.

[3]ابو هلال الجسمي العسكري كتاب الصاعتين كتاب الضاعتين ، المكتبة العصرية بيروت لبنان،2004 ص7.

[4] أبو هلال الجسمي العسكري كتاب الصاعتين كتاب الضاعتين ، المكتبة العصرية بيروت لبنان،2004 ،ص9 المرجع نفسه.

[5]أبو هلال الجسمي العسكري كتاب الصاعتين كتاب الضاعتين ، المكتبة العصرية بيروت لبنان ،2004ص21المرجع نفسه.

فالبلاغة يمكن أن تصل إلى الهدف الذي يتمثل في إرشاد القارئ إلى التعرف على الكاتب بطرائق ثلاث بشرح تعليمي موجه في المقام الأول، بغرض ممتع ثم من خلال طريقة عاطفية أي بلاغة بارعة.[1] فالبلاغة ضروب، فمنها بلاغة الشعر ومنها بلاغة البديهة ومنها بلاغة التأويل.[2]

فالمهنج المتبع في تحليل ظاهرة التقديم والتأخير في ترتيب الأشياء تقتضي وضع قاعدة تحليلية تكمن فيما هو موجود في عقول مستعملي اللغة (ترابط منطقي coherence) مفاده أنه سيكون لما يقال أو يكتب معنى وفق خبراتهم الإعتيادية ويكون مفيدا بالمألوف والمتوقع.[3]

فالبلاغة ضروب فمنها بلاغة الشعر وبلاغة البديهة ومنها بلاغة التأويل.[4]

د- فهم المكتوب عند النحاة القدام:

يتأثر فهم النص المكتوب عند النحويين القدامى بالتوجيهين النحوي والصرفي بالصناعة والمعنى على إختلاف أنواعه وعند إطلاق الحكم النحوي لابد من النظر إلى المعنى، وإلى موقع الكلمة أو الجملة في البناء اللغوي، وإلى تذوق عال للنص ومناسبة وروده كذلك ينبغي النظر في صحة القاعدة النحوية ومدى إعتماد النحاة عليها وما من شك أن النحويين أعطوا المعنى المقام الأول في توجيهاتهم الاعرابية وعندما رأوا تعدد الأوجه الإعرابية وجدوا أنها منبثقة عن المعنى وصادرة عني في النحويون بالمعنى عناية كبيرة ونظروا إليه نظرة دقيقة حين وجهوا إعرابهم، وبنوا عليه إختلاف الأوجه الإعرابية وقد ظهر ذلك عند أوائل النحاة كعبد الله بن أبي اسحاق وأبي عمر بن علاء والخليل وسبويه.[5]

---

[1] سعيد حسن بحيري عالم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط1 ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ، 1997،ص70.

[2] أبو حيان التوحيدي الامتاع والمؤانسة تحقيق محمد حسن اسماعيل ، منشورات دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 2007 ص306.

[3] جورج يول، التداولية ترجمة قصي العتابي، ط1 ، دار الزمان الرباط، 2010، ص31.

[4] ابو حيان التوحيدي الامتناع والمؤانسة تحقيق محمد حسن اسماعيل ، منشورات دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 2007 ، ص306.

[5] ينظر سعد الدين المصطفى، اصول التوجيهين النحوي والصرفي، ط1 ، 2010ص131

وكان الخليل من أوائل النحاة الذين أدركوا علاقة المعنى في النص بالإعراب، فتوجيه الإعراب عنده بحسب المعنى، فهو ذواق للشعر والأدب وكلام العرب فحين فهم المعنى حمل الإعراب على ذلك فقدر فعلا محذوفا في بيت الشعر المنسوب للنابغة وأعرب "أم عمار" مفعول به لفعل تقديره فذكرني قال سبويه: ومثل فيما زعم الخليل.[1]

والمعنى النحوي يشمل المعاني العامة وهي معاني الأساليب والمعاني الخاصة وما بينهما من علاقات سياقية وقرائن تربط بينهما وقيم مميزة ثم الأدوات المختلفة، وبهذا يكون المعنى النحوي كليا لا جزئيا يتكون من مجموع الجملة وإنتظامها بشكل معين يقود إلى المعنى المراد فهو إذن مركب من المعنى الأساسي وهو المعنى الناتج عن ترابط الوظائف النحوية فيما بينها ومن مفردات إختيرت لتجسد هذه الوظائف النحوية وتحمل دلالتها.

- **– المعنى الوظيفي في فهم النص المكتوب عن النحاة:**

وهو المعنى الذي يكشف عنه الإجزاء التحليلية للغة التي تشمل الأصوات والصرف والنحو، فالمعنى الوظيفي معناه وجود إرتباط بين الصيغة اللغوية والدلالة ومن هذا المعنى نستدل على المعاني المتعلقة بالصيغ الدالة على المشتقات، كدلالة وزن الفاعل في العربية على من مقام بالفعل ومنها المعاني الدالة على التعدية والحروف الزائدة في بعض الصيغ.

وقد اهتم كذلك ابن الحاجب بالمعنى الوظيفي الذي يؤديه الحرف والكلمة والجملة في النص المكتوب وفصل القول فيه وربط التوجيه النحوي به، وجعله مدارا لإختلاف الإعراب ويمكن الحديث عنده على المعنى الوظيفي للحرف والكلمة والجملة.

- **–المعنى المعجمي في فهم النص المكتوب عند النحاة.**[2]

المعنى المعجمي هو المعنى الذي نجده في معاجم اللغة فغاية المعجم هي شرح الكلمة وإيضاحها ليظهر منها ما نسميه المعنى المعجمي، وهذا يتطلب أن يقوم المعجم بوصف دقيق للكلمة بدءا من

[1] ينظر ابن جني الكتاب ، ج1، ص286.

[2] ينظر سعد الدين المصطفى ، مرجع سابق، 2010، ، ص149-150مرجع سابق.

نطقها ثم هجائها ومبناها الصرفي، فالمعجم يوفر لكل وحدة معجمية في اللغة كل المعلومات النحوية والدلالية والصوتية الضرورية، لتميزها عن باقي الوحدات المعجمية، وشرح استخدامها في جمل سليمة التركيب عن طريق بيان سماتها التركيبة وسماتها الدلالية.[1]

وإذا كان المعنى المعجمي مرتبطا بإستعمال الكلمة في الإعراب، فيجب على هذا المعنى ألا يكتفي بالأسماء والافعال بل عليه أن يعرض لدلالة الأدوات وإستعمالاتها وأن يتعرض لبيان الوظائف النحوية للكلمات المشروحة وخلاصة القول أن المعنى المعجمي هو المعنى الذي يقدمه المعجم للكلمات شرحا لدلالتها مستفيدا من كل ما يتاح من وسائل لتحديد المعنى.[2]

وقد شرح "إبن الشجري الغامض" من شعر المتبني في أماليه من أجل فهم المعنى وتذوقه.

فهو يسلك مسلكا لطيفا في ذلك إذ يبدأ كلامه بتفسير كلمات البيت أو الابيات أو الاية التي تتكلم عنها، ثم ينتقل الى الاعراب وهذا دأبه في اماليه.

والصلة بين المعنى المعجمي ومعنى المقام قوية كما الصلة بين هذا المعنى والمعنى الوظيفي وبهذا نرى أن "إبن الشجري" نبه على أضرب المعنى الثلاثة وجعل بعضها في خدمة بعض فإذا ذكر المعنى الوظيفي إبتغى صلاح معنى المقام وإذا ذكر المعنى المعجمي أراد من التوطئة لتفسير البيت في ضوء كلام العرب وأساليبها.[3]

ولم يقف "إبن الشـــجري" على المعنى المعجمي في الإعراب بل تعداه إلى الأوزان الصـــرفية فعندما يتعرض لتصـــريف بعض الكلمات تراه يعرج على المعنى المعجمي لها، ونحن نعلم أن المعنى الصـــرفي هو جزء من المعنى النحوي وســـيلته الصـــيغة من حركة وســـكون وتعيين نوع الحركة والزيادة والحذف والإبدال والقلب والغاية من إبراز المعنى الصرفي هو تحسين اللفظ والتيسير وطلب الأخف .

[1] ينظر اللغة العربية معناها ومبناها، ص28-29.

[2] ينظر حمود فهمي حجازي، مدخل الى علم اللغة، ص155.

[3] ينظر ابراهيم عبد الله، مجلة التراث العربي منهج ابن الشجري النحوي في اعراب ابيات المتنبي، ص103.

وذكر" ابن الشجري" كثيرا من التراكيب والأفعال وبين معانيها المعجمية والصرفية معا وجاء بالشواهد والأمثلة عليها، كما ذكر بعضها من معانيها الوظيفية والنحوية والدلالية والمقام الذي وردت فيه، وهذا يعني بالتأكيد أن المعنى المعجمي يستعين بالمعنى الوظيفي، إذ ينتفع بنتائج المستويات التحليلية، وهي المسؤولة عن تحديد المعنى الوظيفي.[1]

هـ-فهم المكتوب بالإلهام والملكة:

يقول الله عز وجل في محكم تنزيله " وفهمناها سليمان"

فمعنى الآية، أن الفهم كان إلهاما من الله لسليمان، ولم يكن سليمان يعلم ويفهم الحكم من قبل، وهنا رجع داوود إلى حكم سليمان.[2]

فإلهام الفهم قد يكون من الله سبحانه وتعالى لعباده المخلصين بتوجيههم التوجيه الصحيح لفهم أمور الحياة أو علوم الأشياء مثل ما حدث من الأنبياء أو الخضر مع سيدنا موسى في سورة الكهف. ومع النبي الأمي محمد صلى الله عليه وسلم في كثير من الأحداث بالوحي من الله كإجابة الرسول على الأسئلة التعجيزية لليهود للرسول صلى الله عليه وسلم وهو ما ورد في قوله " يسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أتيتم من العلم إلا قليل.."

سورة الإسراء .

وقد يكون الفهم بالملكة وقد ذكر "إبن خلدون" في المقدمة وعرفها بقوله " أن الملكات صفات للنفس وألوان فلا تزدحم دفعة ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعداد لحصولها.[3]

والملكة: صفة راسخة عندما ترسخ الملكة يحصل الحذق والذكاء والكيس والإستيلاء على العلوم والصنائع، وحسن الملكات في التعلم وسائر الأحوال العادية يزيد الإنسان ذكاء في عقله

[1] ينظر اللغة العربية معناها ومبناها، ص182.

[2] ينظر أيمن عبد العزيز جبر روائع البيان لمعاني القرآن، ط2 ، دار الأرقم عمان الاردن، 1997 ، ص328.

[3] عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي لجنة البيان العربي، بيروت، لبنان، 1968.

وإضاءة في فكره. فهي تسمح للإنسان وتمكنه بإتقان ومعرفة مبادئ الشيء وقواعده عن طريق الممارسة كالتعليم وإكتساب اللغة.[1]

أما "الشريف الجرجان"ي، يقول عن الملكة فالملكة من الصفات الثانية في النفس بقدر من الدوام وإستعداد عقلي خاص لإنجاز أعمال بحذق ومهارة حيث يعرفها بقوله: "الملكة صفة راسخة في النفس، فالنفس تحصل لها هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية وتسمى حالة مادامت سريعة الزوال فإذا تكررت ومارستها النفس حتى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة وبالقياس إلى ذلك الفعل عادة وخلقا.[2]

فالملكة أمر أساسي للمتعلم ينبغي أن يحصل عليها خلال تعلماته وهي غاية التعلم وهدفه الأسس وذلك أن الحذف في التعلم والتقن فيه والإستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله وإستنباط فروعه من أصوله .[3]

و–فهم المكتوب وفق اللسانيات المعاصرة:

تشير كتب اللسانيات إلى الوظيفة التعلمية التبسيطية، بإعتبارها وظيفة غايتها تقديم اللسانيات إلى القارئ العربي المبتدئ، بالتركيز على مفاهيم غايتها الإثارة، الإغراء وجلب المتلقي وما يسعى إليه من إدراك عام حول قضايا علم اللغة الحديث التي تساعد القارئ على معرفة اللغة.[4]فإذا كان طابع العلمية له مكانته في الدرس اللساني، فإن هذا الصنف يقدم اللسانيات إلى القارئ العربي بإعتبارها منهجا علميا يتميز بالموضوعية المطلقة وبمشاهدة الظواهر اللغوية بأجهزة أو بغير أجهزة وبالإستقراء الواسع المستمر من خلال إجراء التحريات المنتظمة، وبالتحليل الإحصائي وبإستعمال المثل والأنماط

[1] ينظر محمد الدريج التدريس بالملكات، مجلة علوم التربية، العدد5 ، جامعة محمد الخامس الرباط، المغرب2013.

[2] ينظر الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، ، الدار التونسية للنشر، 1971. تونس

[3] ينظر مجلة علوم التربية، العدد5 ، 2013، الرباط، ص52مرجع نفسه.

[4] ينظر عيسى مومني، قراءة في أول مؤشرات المحاورة ، 2002 ، ص43مرجع سابق.

الرياضية اللائقة، وبتعديل هذه القوانين وجعلها معقولة وبناء النظريات العامة الفعالة القابلة للتطوير غايته القصوى هو إثبات العلاقات والنسب بين الظواهر اللغوية على شكل علمي كما لا يغفل هذا النوع من اللسانيات محاولة تقريب هذا العلم من القارئ العربي في شكل مقارنة مبادئها ومبادئ التراث اللغوي.[1]

فالوظيفة هي الدور الذي يلعبه العنصر اللغوي في البيئة النحوية للتعبير وكل عنصر من عناصر الجملة يعد مساهما في تحديد معناها الشمولي.[2]

لذا فإن اللغة لا يمكن دراستها لذاتها بدون إعتبار وظيفتها التواصلية.[3]

وهي إما – **وظيفة– ندائية "Fonction d'appel** " موجهة للمتلقي بغية ادماجه في عملية التواصل.

وظيفة تمثيلية Fonction de représentatim في المجال اللغوي محورها الأساس المحتوى المرجعي أي ما نريد الإخبار عنه.

–وظيفة تعبيرية Fonction d'expressionمركزة حول المرسل ذاته قصد الإفصاح والتعبير عن مواقفه ومشاعره بالنسبة للمتلقي.

– **الوظيفة الإيعازية Fonction conotive**وتتمركز حول المتلقي وهدفها إثارة إنتباهه إلى مضمون الإرسالية (النص) وشكلها وجعله يشعر بأنه المستهدف الخطاب.

– **الوظيفة المرجعية Fonction référentiell**وتتمركز حول مرجع الرسالة (النص) أي المرسل يبعث إرساليته بهدف الإشارة إلى قاعدة معينة أو محتوى معين يرغب في إرساله إلى المتلقي وتبادل الآراء معه، بعيدا عن الإنفعالات الشخصية والتي يتميز بها الخطاب التعليمي بإرتباطه بهذه

[1] عيسى مومني، قراءة في أول مؤشرات المحاورة، 2012، ص43-44مرجع سابق.

[2] ينظر أعبو ابو اسماعيل وظائف اللغة عند جاكسون مجلة الفيصل، العدد 117، ص103.

[3]عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي،ط2 ، 2002، ص186

الوظيفة لكونه يتضمن قسطا هاما من الإخبار عن معطيات تنتمي إلى المرجع التاريخي، الأدبي، الديني.

– **الوظيفة الشعرية:** وتتمركز حول الإرسالية ذاتها من حيث مضمونها أو شكلها الجمالي إذ أن المعلم هنا لا يهدف من افهامه إلى التأثير أو الإخبار بقدر ما يهدف إلى إبراز جمالية الخطاب مثل تحليل الصور البيانية في نص أدبي.

– **الوظيفة الافهامية**fonction phatique : وتتمركز حول وسيلة الإتصال المستعملة في الإرسالية (النص) والتي تهدف إلى التعرف على مدى قدرة المتلقي على الإستيعاب.

– **الوظيفة الميتالغوية:** فتتمركز حول الترميز (code) من مفاهيم ومبادئ هدفها تحديد معنى خطاب يجهله المتلقي فنجد المرسل (الكاتب) يكثر لبعض التعابير التفسيرية. أقصد بقولي.... معنى كذا... يعني به إبعاد كل تأويل خاطئ ، الترميز والتأكد من أن المرسل والمتلقي يقصدان نفس المدلول لعناصر الإرسالية وبواسطة الاجراءات الميتالغوية (الميتالسانية) أو التفسيرية يتوصل المتلقي (المتعلم) إلى إكتساب اللغة ويعتبر درس القواعد في الحقل التعليمي خير مثال لهذه الوظيفة (وظائف مفردات، معاني ومفاهيم، مصطلحات علمية)، لذا فهذه الوظيفة تتجسد في الإرساليات (النصوص) التي تتمحور حول اللغة ذاتها لكونها تشمل عناصر البنية اللغوية وتعريف المفردات.[1]

المطلب الثاني: المحتوى المعرفي في المقطع التعلمي:

المحتوى الدراسي المقصود به النصوص والنماذج اللغوية والتمارين التطبيقية التي توظف لتحقيق أهداف المقرر الدراسي، ولذا يجب النظر إلى محتوى الدرس على أنه سند تربوي يساعد على تحقيق أهداف معينة.[2]

فاختيار المحتوى الملائم من صلب عمل المعلم، وعليه أن ينظم هذه المحتويات بكيفية يسهل استيعابها من قبل المتعلم من جهة وتيسير اكتسابها من جهة ثانية. وذلك بمراعاة التدرج فيها من

[1] عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي،ط2 ، 2002، ص186مرجع سابق .

[2] عبد اللطيف الغرابي وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف الى النسق سلسلة علوم التربية، العدد4، ط2، مطبعة فضالة1992 ،ص17.

السهل الى الصعب ومن البسيط الى المعقد. فيجب أن نختار المحتوى الذي يسهل أكثر عملية التحول نحو حل المشاكل التي تعترض مساره.[1]

إن البيداغوجي المكلف بتحقيق اهداف البرنامج يجد نفسه مضطرا الى معرفة أهداف الدرس والى تحديد الوسائل الناجعة لبلوغها والى اعداد مهام تقويمية ملائمة لقياسها. فمخطط التعلمات لهذا المسعى أمر حتمي، والبحث عن العلاقات التي تربط بين ميادين المقطع التعلمي وبين مكونات كل درس انه يشكل تحد بذاته بالنسبة لكل معلم.

فالوحدة التعليمية او المقطع التعليمي الموسوم بالنسق هو مجموعة من العناصر والمكونات المترابطة والمتفاعلة فيما بينها تخضع لتحولات وسيرورات تطرأ داخله وتحكمها قوانين تشكل النظام الضابط للنسق من أجل بلوغ غاية ما.

إن الهيكل التنظيمي (organigramme) من تخطيط وتنظيم للوحدة التعليمية الديداكتيكية او المقطع التعلمي هو من صلب عمل المعلم لكونه أدرى بمستوى تلاميذه الحقيقي لامكانياتهم واحتياجاتهم، اذ بامكانه اضافة ما يراه مفيدا واختزال ما يراه حشوا هامشيا، وعلى المعلم ألا يخشى لومه لائم ان هو اجتهد وعمل فيما يرى فيه خير تلاميذه وصلاحهم والضرورات تبيح المحضورات[2].

وان مفهوم الخطة وتنفيذها يحدده عنصران : أولهما وجود هدف أو غاية نريد الحصول اليها.

وثانيهما: وضع تدابير محددة وسائل مرسومة من أجل بلوغ هذا الهدف.

فالتخطيط انطلاقا من عناصر الخطة هو خطة عملية تجريبية للارتفاع بالواقع الذي يعيش فيه المتعلم ولتحقيق أهداف وكفاءات معينة في فترة زمنية محددة. ومنه يمكن حصره في كونه عملية ممنهجة تتم وفق خطة نظامية أخذة في اعتبارها العناصر المؤثرة في عملتي التعليم والتعلم قصد بلوغ الكفاءات المستهدفة.

حيث يعتمد هذا المخطط في تعلمات المقطع التعلمي على المساعي التالية:

_تحديد واضح ودقيق للغاية المنشودة والكفاءة المستهدفة وما يسعى المعلم لتثبيته في سلوك تلاميذه من معارف ومهارات وقيم[3]...

---

[1] أنا بونبوار التربية المستقبلية، ط1، ترجمة موريس شربل ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983 ،ص76.

[2] يعقوبي عبد المؤمن، أسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002، ص259 مرجع سابق.

[3] عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي ، دار المعلم للملايين، بيروت، لبنان، 1980،ص61.

هذه الغاية تتفرع بدورها إلى درجات تنحدر مما هو عام الى ما هو خاص واجرائي (مستويات الاهداف) وأصناف الكفاءات، حتى يسهل وضوحها واستساغتها في ذهن كل من المعلم والمتعلم ويتيح للمعلم السيطرة على الموقف التعليمي التعلمي، بما فيه من تلقائية ويساعده على تحقيق التوازن السليم بين مستويات المقاطع التعلمية.

- إن هذا الترتيب والتكامل يفرض التدرج من البسيط الى المركب ومن السهل إلى الصعب والصريح، الى المدمج وجعل بعضها ينصب حول مشكلات المتعلمين لبلورة المادة التعلمية في الميدان وفي المقطع التعلمي حول مزايا عديدة مثل:
  - تعويد التلاميذ على حل المشكلة
- كالتعلم بالوضعيات التعلمية والمواقف.
- التفكير الناقد وإصدار الأحكام الصحيحة مع التعليل[1].
- احترام الراي والراي الاخر.
- القدرة على استعمال الحجة الداحضة
- اقتراح الحلول المختلفة للمشكلات المطروحة
- دقة التعبير.
- الاستشهاد بالأدلة الدامغة.

هيكلة المقطع ونظامه:

1.الهيكل التنظيمي للمقطع: إن بناء مقطع تعلمي في المناهج الجديدة يفرض ربط عملية التنظيم بعملية التخطيط. إذ أن المقطع التعلمي أو الوحدة التعليمية لا بد لها من ترتيب، هذا التنظيم هو الذي يبحث عن العلاقات فيما بين مركبات الكفاءات والتعلمات والمعارف وعن كيفية إدماج الأدوات والأنشطة والوسائل وعوامل التقويم وأسس المعالجة لتحقيق الكفاءات الختامية أو الشاملة منها وهذا التنظيم نوعان تنظيم افقي وتنظيم عمودي[2].

أ) التنظيم الافقي:

[1]وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لاعداد المناهج، 2008، ص23-24 مرجع سابق.

[2]عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط2 ، 2002، مرجع سابق، ص259 .

إن تنظيم الوحدة التعلمية أو المقطع التعلمي هو تنظيم أفقي قبل أن يكون تنظيما عموديا. يتم فيه ضبط التسلسل الزمني المنطقي للميادين خلال فترات متعاقبة. إذ أن ميادين المقطع التعلمي مرتبة حسب تقديمها وفق الوقت الزمني المخصص لها. وهو تسلسل للنشاطات داخل المخطط الدراسي ليست ثابتة يمكن توقع تحولات (mutations)وتغيرات (changements) تطرأ من وحدة إلى أخرى حسب ميادين المقطع ككل. دون ان تؤثر هذه التعديلات الداخلية على مخطط التعلمات السنوية وبهذا فإن إمكانية تقديم أو تاخير مقطع آخر واردة ومحتملة.

لكن هذه التحولات الداخلية لا تعفى من الخضوع لتنظيم محكم وقوانين ضابطة .[1]

إن الغاية أو الهدف المتكامل (objectif intégrateur) التي تسعى الوحدة التعلمية والمقطع التعلمي إلى تحقيقها، هي التي تحدد وتفرض هذه التغيرات والتحولات واخضاعها لعلاقات تفاعلية تطورية..

إن الهيكل التنظيمي organigramme ومالا يتم الواجب إلا به يصبح واجبا مهما على المعلم أن يتقيد بالمناهج التعلمية الرسمية. وأنه ملزم موازاة لذلك بأن يتدبر امر تلاميذه على ضوء التطلع الى خيرهم وصلاحهم واختيار ما يفيدهم في كل ما تعلموه[2].

ولهذا فإن التنظيم الأفقي يقتضي معرفة ما يلي :

- معرفة محتوى المقاطع التعلمية وميادينها.
- أهداف وكفاءات المقاطع التعلمية وميادينها.
- إدراك طرائق تقديم ميادين المقطع التعلمي .
- إختيار آليات التقويم التربوي وأنواعه وضبط تعليماته وضبط تقويمها.
- إختيار أساليب المعالجة البيداغوجية المناسبة لتصحيح المسار التعليمي .

للمتعلمين خلال المقطع التعلمي وخلال الفصول الدراسية.

العمل على تحقيق الكفاءات العرضية بين مختلف المواد التعلمية.

[1] عبد الله الدائم، التخطيط التربوي، ص62، 1980، مرجع سابق.

[2] عبد المؤمن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، ط2 ، 2002، ص258 مرجع سابق.

السعي إلى بلورة المجال المعرفي والوجداني والمهاري كممارسة صحيحة تصاحب سلوك المتعلمين[1].

ب) التنظيم العمودي:

أما من حيث التنظيم العمودي فهو تنظيم خاص بكل مقطع تعلمي على حدى وما يندرج ضمنه من وحدات وميادين وظيفية صغرى يسعى من خلالها لتحقيق أهداف وسيطية (objectif intermédiaires)

- على مستوى الأهداف والكفاءات: حيث يعمل على اشتقاق الأهداف الخاصة والإجرائية والكفاءات الختامية والشاملة ومركباتها.

التعرف على العوائق الاستمولوجية كانت أو سيكولوجية، التي يمكن أن تعرقل سيرورة الفعل التعليمي والتعلمي، وكيفية تخطي تلك العوائق وتجاوزها بالكيفية المناسبة والنظريات الناجعة.

العمل على تطبيق مبدأ العمليات العقلية المقصودة من معرفة وفهم وتحليل وتركيب وتطبيق[2].

العمل على الوصول الى تحقيق وتجسيد المعارف والتعلمات وتحويلها الى مهارات فعلية تظهر جليا عند المتعلمين في نهاية كل مقطع تعلمي .

- على مستوى المضمون.

ويضم المحتويات المعرفية الملائمة والتي تتناسب مع المتعلم والتي تسهل على المتعلم استيعابها، والتي يمر بها اثناء اكتساب الخبرات المقترحة في مجال التعلمات المقترحة لاكتساب الخبرات المقترحة في مجال التعلمات المقترحة، لاكتساب مزيدا من المعارف والمهارات، وقيم وأساليب التفكير الى تغير ايجابي في سلوك هذه الفئة العمرية[3].

- على مستوى الطرائق والانشطة.

على القائمين في تحديد المحتوى المعرفي للمقطع في هذا المستوى اقتراح الطرائق التربوية والمنهجية البيداغوجية المناسبة لاستعمالها اثناء تقديم التعلمات والمعارف في العملية التعليمية التعلمية وهل تقدم لهم فرادى أو على شكل إفراج.

---

[1] نواري سعودي، اللغة وبناء الانسان، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل التعلمية، 2016، ص111-113 مرجع سابق.

[2] عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمان-الأردن، 2007، ص91-111.

[3] رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج اللغة العربية، اعدادها تطويرها، ط2 ، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، 2000ص51-52.

وماهي الوسائل التعلمية المناسبة والمرافقة كوسائط مساعدة في تقديم المادة العلمية التي يوظفها المعلم ويستغلها المتعلمون في كل مقطع تعلمي أو في وحدة وظيفية صغرى. وأي الوضعيات التعلمية والمواقف التعلمية وما الوضعيات المشكلة المناسبة التي يمكن طرحها في هذا المقطع[1].

* على المستوى التقويمي السياقي évaluation contextuelleوذلك باختيار الإجراءات العملية في المراقبة المستمرة التي ترمي إلى اتخاذ قرارات تحول تحقيق الأهداف المحددة للوحدة التغلمية والمقطع التعلمي في سياق تعليمي معينة أثناء عملية التنفيذ لإصدار الاحكام وماهي الأدوات التقيمية التي ستتخذ في نهاية كل مقطع أو وحدة وظيفية صغيرة والتي تمكن التلاميذ التحكم في الهدف المقصود والتي تسمح بعد ذلك بالغنتقال إلى المقطع الموالي.

حصص ميدان فهم المكتوب في المقطع:

وضحت الوثيقة المراقبة للمنهاج السنة الأولى للتعليم المتوسط مفهوم المقطع على أنه مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات ينوب عن التحضير اليومي، يتميز بوجود علاقات تربط بين جميع أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي....

ويبنى حسب الخطوات التالية: تحليل قبلي للمادة الدراسية.

-ضبط المواد المستهدفة (معرفية منهجية.قيم ومواقف وكفاءات عرضية).

-تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج والتقييم والمعالجة.

تتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع يستغرق كل منها فترة زمنية.[2]

حيث أن كل مقطع يتضمن مجموعة من الميادين ويضم المقطع الوضعيات التعلمية الإنطلاقية والتعلمية والإدماجية.

أما الميدان يضم المحتويات المعرفية للأنشطة.وقد وضحت الوثيقة الشروط البيداغوجية التي بنيت عليها العملية التعلمية لبرنامج اللغة العربية. حيث ذكرت في قولها:" يأتي التصميم التعلمي في هرم الشروط

[1] خالد المير وادريس قاسمي وآخرون، الوسائل التعلمية التقويم التربوي سلسلة التكوين التربوي، ط2،ص8-9، 2000، دار النجاح الدار البيضاء المغرب.

[2] ينظر اللجنة الوطنية المناهج، الوثيقة المرافقة المنهاج السنة الأولى من التعلم المتوسط، ص5، 2016، مرجع سابق.

البيداغوجية الواجب توفرها لتنفيذ برنامج اللغة العربية، وتندرج إليه التصميم في عملها بمراعاة الوضع الحالي للمتعلم واحتياجاته، تم تحديد الأهداف المرجو الوصول إليها... ثم رسم الخطوات الواجب اتباعها للوصول لتحقيق هذه الأهداف. ويستمد التحكم في خطوات التصميم من علم البيداغوجيا علم التعليم الذي اتبثت فعاليته استجابة لمتطلبات العصر والناشئة.

بشرط أن تكون نتائج التصميم معلومة وقابلة للقياس. وهي حماسية المراحل (حلل-خطط-طور-نفذ-قيم).

حيث وضحت هذه الوثيقة سيرورة المقطع التعلمي في السنة الأولى متوسط (الطور الأول) ومنهجية تناول المقطع التعلمي ضمن أسابيع التعلم حيث حددت لتناول ميادين المقطع فذكرت ميدان فهم المنطوق في بداية الاسبوع البيداغوجي. وميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة+ قواعد اللغة + دراسة النص الأدبي) ميدان الإنتاج الكتابي.

ثم منهجية تناول المقطع في الاسبوع الرابع الذي يخصص للإدماج والتقويم. والمعالجة.[1]

وفي الصفحة 10 و11 ضبط برنامج اللغة العربية من خلال تحديد الميادين والمحتويات المعرفية وكذا الزمن المخصص لحصص كل ميدان خلال السنة والمحاور المقررة في المقاطع التعليمية فميدان فهم المنطوق ومجموع ساعاته 16سا+32سا

وميدان فهم المكتوب ومجموع ساعاته 96سا.

وميدان الإنتاج الكتابي مجموع ساعاته32سا.[2]

أما في الوثيقة الصادرة عن المفتشية العامة للبيداغوجيا مدرسة التعليم الاساسي سبتمبر2018 والمنبثقة عن ندوة الاستشارة الوطنية بتاريخ 29\04\2017 انطلاقا من اختلالات في تنفيذ المناهج بسبب القراءة غير الناجعة لها وما رافقها من تأويلات مما دفع المفتشية العامة للبيداغوجيا الى تزويد الممارسين بأدوات توضح الرؤى وترفع اللبس وجاء فيها في اطار تحضير الموسم الدراسي

[1] اللجنة الوطنية للمناهج منهاج اللغة العربية للتعليم المتوسط ، 2016، ص6مرجع سابق.

[2] اللجنة الوطنية، المناهج اللغة العربية السنة الأولى من التعلم المتوسط ، 2016، ص10-11.

2018 | 2019 وسعيا لضمان جودة التعليم وتحسين الأداء التربوي البيداغوجي لمواصلة الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية تضع المفتشية العامة للبيداغوجيا بين ايدي الممارسين التربويين مخططات سنوية كأدوات عمل مكملة للسندات المرجعية المعتمدة والمعمول بها في الميدان في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط بغرض تيسير قراءة وفهم وتنفيذ المنهاج وتوحد تناول المضامين في اطار المقطع التعلمي الذي تنص عليه المناهج المعاد كتابتها والذي تم توضيحه في الوثائق المرافقة لكل مادة[1].

أما في الوثيقة المرافقة للمنهاج جاء ذي صفحتها الثالثة عنوان تقديم المادة وكيفية مساهمتها في تحقيق الملامح. وهنا تعرضت الوثيقة تقديم المادة باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ولغة المدرسة الجزائرية واحدى المركبات الاساسية للهوية الوطنية الجزائرية واحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيسي .

حيث بينت كيف تعمل المدرسة على تغدية البعد الثقافي للتلاميذ وصقل اذواقهم ووجدانهم من خلال استراتيجيات تثمن اللغة العربية وتجعلها تنافس اللغات الأجنبية حتى تتمكن من استيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية والحضارية.

ثم ذكرت الهدف الاسمي لتعليم اللغة العربية وهو تزويدهم المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التعلم والتواصل الشفهي والكتابي[2].

وفي الصفحة الرابعة فصلت ميادين اللغة العربية التي كانت كالاتي :

1–ميدان فهم المنطوق: هو القاء نص بجهارة الصوت لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة.

2–ميدان فهم المكتوب: هو عملية فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم. إعادة البناء. واستعمال المعلومات. وتقييم النص) وتعتبر أهم وسيلة

[1] المفتشية العامة للبيداغوجية، مديرية، التعلم الاساسي المخططات السنوية للغة العربية السنة الاولى من التعليم المتوسط ، سبتمبر 2018.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، 2016، ص3 .المرجع سابق.

يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص، ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتبعة وحب الاستطلاع عندهم. ويشمل الميدان (فهم المكتوب) نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

3–ميدان الانتاج الكتابي: وهو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الافكار والعواطف والميول.[1]

أشارت الوثيقة إلى ميدان فهم المكتوب وعرفته بقولها: " ميدان فهم المكتوب هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة فهو نشاط فكري يهدف إلى معرفة دلالات مقروءة فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة...."حسب الوثائق التربوية وإن كانت تختلف في معلوماتها وتضارب مصطلحاتها تؤكد أن أنشطة ميدان فهم المكتوب والتي هي كالآتي:

1. قراءة مشروحة.
2. الظاهرة اللغوية (قواعد نحوية أو صرفية)
3. دراسة النص الادبي.

1.القراءة: هي التي ينطلق منها المتعلم لفك الرموز المكتوبة إلى مفاهيم ومعارف أثناء التعامل مع النص المقروء وفهم تراكيبه ودلالاته وأفكاره ومعانيه المعجمية، وهي العامل الفعال المبني على التعلم الذاتي.

2. الظاهرة اللغوية (قاعدة نحوية): حيث تعتبر النصوص الأرضية المناسبة لدراسة القواعد النحوية والصرفية، ويجب أن يدرك كل من الأستاذ والمتعلم على حد سواء، أن قواعد اللغة تدرس باعتبارها وسائل لفهم النصوص المكتوبة، والاثار المدونة ولذا يقترح المنهاج في قواعد اللغة مواضيع تكتسي

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، 2016، المرجع نفسه ص4.

أهمية وظيفية في حياة المتعلم متجنبا الأساليب الشكلية التي لا علاقة لها بالتوظيف المباشر لقواعد اللغة.

3. دراسة النص الأدبي قد مزج المنهاج بين الدراسة الادبية للنص من خلال رسم أهداف تتحقق على مستوى الإنشاد الشعري والتذوق والتحليل، والنقد على مستوى الاساليب البلاغية التي يتوفر عليها النص وبعض المعلومات الأدبية وبين المحفوظات أو الاستظهار الذي هو هدف مميز.[1]

الحجم الساعي لميدان فهم المكتوب:

أشارت وثيقة المرجعية العامة للمناهج البند الذي يحدد التنظيم الزمن المدرسي وشبكات المواقيت وجاء فيها. " أن تحديد الوثيرة المدرسية وشبكات المواقيت في حاجة إلى مجموعة من الإعتبارات التي ينبغي أخذها في الحسبان، قدرة التلميذ على تحمل أشكال من الجهد المطلوب منه، والصعوبات المتعلقة بالمنهجية البيداغوجية وأشكال النشاطات المقترحة، المحيط المدرسي والإجتماعي...الخ. وعلى أساس تحديد المنهاج يحدد الوقت الممنوح الذي يأخذ في الحسبان أهمية المادة ومساهمتها في تحقيق غايات وأهداف المنظومة والذي يجب احترامه في كل الأحوال ويتم تطبيقه من خلال حصص بيداغوجية تحدد مدتها بعد الاخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلم على التركيز والفهم من جهة وطبيعة وضعيات التعلم من جهة أخرى.[2]

أما الدليل المنهجي للمناهج فحدد التوقيت الزمني لحصص المادة ومجموع الساعات في كل مستوى دراسي للمادة وتحت عنوان: مواقيت مرحلة التعليم المتوسط في الجدول المخصص للسنة الاولى من التعليم المتوسط، حدد توقيت اللغة العربية في السنة الاولى من التعليم المتوسط ب6ساعات

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط ، 2016، المرجع سسابق ص24.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، 2009، ص33 مرجع سابق.

أسبوعيا، وبحجم ساعي سنوي 168 ساعة.[1] أما الوثيقة المرافقة للمنهاج بينت بالتفصيل، الحجم الساعي للمادة ومنه المقطع ثم الميدان في الاسبوع.

المبحث الثالث: الإدماج بعد ميدان الفهم المكتوب في المقطع التعلمي

بيداغوجيا الإدماج عنصر مهم في تحقيق الكفاءات من خلال إكساب المعارف والمفاهيم والمهارات

المطلب الأول: الإدماج بعد ميدان فهم المكتوب

أشارت المنهاج الحديثة الى تبني عملية الإدماج وبعضها سماها بيداغوجية الإدماج وهي: بيداغوجية ظهرت مع تبني التعلم بالمقاربة بالكفاءات باعتبار وضعيات التعلم الإدماجية أو الوضعيات الإدماجية. عنصر مهم في تحقيق الكفاءات من خلال اكساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم ودمج تلك المكتسبات في وضعيات ذات دلالة انطلاقا من المهمات أثناء ممارسة الفعل التعلمي.

وقد اعتمدت المناهج الجزائرية هذه البيداغوجيا منذ 2003 حينما تبنت المقاربة بالكفاءات حيث أشار منهاج اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط الى ذلك حيث جاء فيه ما يلي:

" تعمل المناهج على تشجيع ادماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مسقاة من الحياة في وضعية مشكلات ترمي عملية التعلم الى حلها باستعمال الادوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.[2]

مفهوم بيداغوجيا الإدماج: نعني بالإدماج إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات والمكتسبات فالإدماج عملية داخلية شخصية فلا يمكن لاحد أن يدمج مكان شخص آخر، لان العلمية المستعملة ترمي إلى قيام التلميذ باستجماع مكتسباته وتنظيماتها ولتوظيفها في وضعيات مركبة تسمى الوضعية الادماجية، حيث لا يكفي في تعليم اللغة العربية أن يتعلم التلميذ معارف (الحروف والأصوات والمفردات) ومهارات الربط مع الأفعال وتصريفها وتحويل المفرد إلى الجمع

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي للمناهج، وزارة التربية ، 2009، ص12 مرجع سابق.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط ، وزارة التربية الوطنية، 2003،ص7.

أو السلوك (التعود على ما يكتب) فليس هذا هو ما يمكنهم من استعمال اللغة من أجل التبليغ. بالإضافة الى هذا فإنه يجب تعليمهم التعبير وإنتاج النصوص التي لها علاقة بالحياة المعيشية وإبداء الرأي، ملء الإستمارة وعندئذ يصبحون أكفاء بالإدماج.[1]

تبدأ فترة تعلم المعارف والمهارات (تعلمات ظرفية) يقع العمل بالأولوية على الوضعيات المركبة أثناء مقررات الإدماج (غالبا ما يكون في أسبوع) يتوقف المعلم عن تناول مفاهيم جديدة ويقترح المدرسون تدريجيا وضعيات مركبة للتعلمات الظرفية بعد أن ترسخ مقررات نشاط الإدماج.

ما يجب توفره في وضعيات الإدماج:

1. لاوجود لوضعية الإدماج إلا بوجود عدة تعلمات لمعارف ومهارات وسلوكات وكفاءات مواردية.
2. رغبة التلميذ باستجماع مكتسباته وتنظيمها ليوظفها في وضعيات مركبة.
3. لا وجود للادماج إلا بوجود وضعية مركبة جديدة يتعين على التلميذ حلها شخصيا.
4. على المعلم أن يقترح تمارين تطبيقية وملخصات ومراجعات ،كما عليه أن يقترح وضعيات الحل في التعلمية.
5. اقتراح المعلم عدة وضعيات الإدماج تظهر قوة المتميزين ومحاولة الضعفاء فيكون ناتج العملية تدريب للبعض ومعالجة للبعض الآخر.

على الأستاذ التفريق بين وضعية التعلم ووضعية الإدماج فوضعية التعلم وظيفتها تتمثل في تعلم التلاميذ موارد جديدة، مفهوم جديد، قاعدة جديدة، مهارة جديدة.... الخ.

-طريقة الإدماج ووقتها:

يقوم بالنشاط في نهاية كل وحدة تعلمية ويمارس فيه المتعلم الكفاءة على النحو التالي:

[1] اكزافي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر بختي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص 16.

-يتعرف إلى ما ينبغي ادماجه من المعارف والمهارات ينتج الموضوع المطلوب كتابته ويسلمه في نهاية الحصة.[1]

اعتمد المنهاج الجديد (منهاج الجيل الثاني بمنظور النوعية) 2016 مبدأ الإدماج كغيره من المناهج التي سبقته منذ 2003 والمعتمدة في مقاربتها على بيداغوجيا الادماج وجاء في الصفحة5 وبني الدليل المنهجي منهجيا وبيداغوجيا على الأسس الاتية:

- تطبيق المقاربة بالكفاءات في اطار مقاربة البنيوية الاجتماعية للتعلمات.
- وضع الروابط المشتركة الأفقية بين المنهاج في اطار مقاربة نسقية مع بعد المادة لضمان الانسجام الداخلي للمناهج.
- ضرورة توحيد الشرطين الأساسيين للمنهاج ألا وهما البعد النسقي الذي ينبغي أن تتوجه اليه كل المنهاج والإدماج بين المواد.[2]

أما المرحلة الثانية حددتها الوثيقة المرافقة بالإدماج والتقويم مابين الميادين جاء فيها ما يلي:

-الوضعية الإدماجية التقويمية (نموذج مثالي لوضعية ادماجية)

قرر مدير المتوسطة إنشاء مجلة حائطية فكتب الاعلان التالي:

إعلان لتلاميذ المتوسطة تنشيطا للحياة الثقافية المدرسية يستم إنشاء مجلة حائطية فعلى الراغبين في المشاركة تقديم مواضيعهم للأستاذ المشرف على موضوع الشهر تحت عنوان (مستقبلي بيدي) التعليمية، استجابة لهذا الإعلان طلب منكم استاذ اللغة العربية المشاركة في المجلة الحائطية :

1. وصف حالتك الحالية،
2. رسم الخطوات المستقبل،
3. تحديد هدف مستقبلك يؤشر على نجاحك.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج منهاج الأولى متوسط2003،ص29 مرجع نفسه..

[2]اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط، ، ص5 ،مرجع نفسه.

ملاحظة تنشر أسس المواضيع في المجلة الحائطية.[1]

ثم وضعت شبكة تصحيح بالمعايير (خاصة بالمتعلم):[2]

المعيار	المؤشرات	نعم	لا
-الوجاهة (3) **-الإستعمال السليم(1)** **الأدوات المادة (3)** **الإنسجام (3)** **الأصالة (1)**			

المطلب الثاني: الادماج في مخطط التعلمات:

جاء في المنهاج في جزء المخطط السنوي لبناء التعلمات الإدماج: هو مخطط شامل لبرنامج دراسي ضمن مشروع تربوي يقضي الى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين وبُين على مجموعة من المقاطع التعلمية.

كل مخطط تبعا للمادة المقررة. ينطلق من مستوى الكفاءة الختامية التي توضع موضع التنفيذ من خلال وضعية مشكلة شاملة، سياقها العام الذي يصادفه التلميذ في حياته المدرسية أو الإجتماعية وجملة من الوضعيات الجزئية المقترحة التي تقضي إلى وضعية إدماج ومعالجة محتملة.

كما ختم بالملاحظة التالية:

يتم تناول عناصر المشروع وتحديد المهام في الحصة الاولى من ميدان الإنتاج الكتابي والعرض في آخر المقطع[3].

[1] اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة للمناهج ، 2016 ، ص18مرجع سابق.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة للمناهج ،2016، ص18مرجع سابق.

[3] وزارة التربية، مخطط التعلمات السنوية المفتشية العامة للبيداغوجيا ص9، 2016، مرجع سابق.

جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط 2003 في تعريف بنشاط التعبير الكتابي سابقا (الإنتاج الكتابي في المنهاج الجديد) مايلي:

هو نشاط تعلمي ذهني يمارس فيه التلميذ مجموعة من العمليات الذهنية وغير الذهنية يوظف فيها معارفه الفعلية والمهارات الوظيفية كنسق متكامل يرتبط بمجال من مجالات الحياة اليومية في وضعيات تواصلية أو وضعيات حل المشكلات وفق استراتيجية شخصية يظهر تصوره للموقف أو المشكلة والحل المناسب وتنظيم شبكة معلومات والمهارات العلمية في كل عمل ينجزه كتابة ومن ثم فإن هذا النشاط الإنتاجي يتم عبر روافد ينهل منها عوامل الكفاءة القاعدية وهي:

1 .المعلومات والمعارف الفعلية

2 .المهارات الوظيفية.

3 .العمليات التي تقوم بها (التجنيد، التنظيم، التوظيف).[1]

ويتسنى له ذلك بإدماجها من خلال ايجاد علاقات تفعيلها في منحنى بطبعه التحكم والإتقان والتنظيم والإنضباط مما يضفي على منتوجه القبول والرضى الذين يشجعانه على مواصله بذل الجهد في اتجاه التعلم المتوفر على نقل الأثر وديمومته[2].

وما تقتضيه المقاربة بالكفاءات (كصيغة جديدة) إمكانية تجنيد المتعلم بصفة داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد ايجاد حل لوضعيات مشكلة من عائلة واحدة.[3]

-وتعتمد مهمة الوضعية الإدماجية لوضع المتعلم في الإتجاه الصحيح لكتابتها على ثلاثة أسس هي:

[1] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج منهاج الأولى متوسط،2003،ص28مرجع سابق.

[2] ينظر اللجنة الوطنية للمناهج منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعلم المتوسط ، 2003،ص28 مرجع سابق.

[3] اللجنة الوطنية الدليل المنهجي لاعداد المناهج ، 2009، ص22 مرجع سابق.

1-السياق (contexte): هي ظروف سوسيو ثقافية أو لغوية للاستقبال أو إنتاج نص مكتوب أو شفهي.[1]

فالسياق: وضع اطار الوضعية الادماجية ضمن مضمون النص المقروء وعلاقتها بالمعارف المقدمة فيه والواقع الاجتماعي والثقافي وما فيه من خبرات او مكتسبات قبلية.

مثلا: إذا كان النص يتحدث عن موضوع للتعريف بوباء كوفيد 19كورونا (corrona) واعتماد ثقافة الوعي وطرق الوقاية المختلفة للتخفيف من العدوى..

يكون السياق على الشكل التالي: من خلال قرائتك للنص والتعرف على اسباب انتشار الوباء وطرق الوقاية للتخفيف والحد منه.

2-السند: السند هو نص صريح قد يكون (أية أو حديث أو حكمة أو قول ماثور) بمثابة الدعامة للاعتماد عليه كشاهد يقوي وجهة النظر أو الحجة لاعتماد مثل هكذا سند في بناء الوضعية الإدماجية عند بناء التعلمات، وربطها بالتعليمية والمهمة لتأييد الفكرة أو دحضها بالحجج والبراهين . كأن يكون السند مثلا : قال الله تعالى" ولا تلقوا بأيديكم الى التهلكة" وتقول الحكمة (الوقاية خير من العلاج) او (درهم وقاية خير من قنطار علاج) .

3-التعليمية: والمهمة والمطلوب الذي على ضوءه تتم كتابة الوضعية الإدماجية من خلال التقيد بها وتنظيم وتجنيد وتوظيف المفاهيم والمعارف والقيم والخبرات والمكتسبات القبلية في وضعية ذات دلالة من انتاج المتعلم نفسه وفق الموقف والوضعية التعلمية التي يختارها مشابهة لما تعلمه من قبل (خلال المقطع أو الفصل أو السنة الدراسية) كأن تكون التعلمية مثلا: اكتب موضوعا لا يقل عن12سطرا تتحدث فيه عن أسباب تفشي هذا الوباء والطرق المعتمدة للتقليل من إنتشاره والقضاء عليه موظفا الإخبار والسرد والجملة الاسمية والنعت مؤكدا رأيك بالحجج ولأدلة.

[1] مجلة بحث وتربية مجلة جزائرية للبحث التربوية، العدد10، المعهد الوطني للبحث في التربية الجزائر، 2014، ص41مرجع سابق.

– فالمهمة "tache "عمل محدد يعرف بالتعليمة يجب تنفيذها كدعم مادي وهدف للبلوغ كالقراءة أو النسخ أو رسم جدول أو كل انتاج كتابي أو شفهي يوصل إلى رسالة (نص).[1]

أما تصحيح الوضعية الادماجية. فيعتمد على ما يلي

لقد وضع الدليل المنهجي لإعداد المناهج في اطار تصحيح (تقويم) الوضعية الإدماجية الطريقة الصحيحة لتقويمها. لذلك ينبغي أن يكون التصحيح (التقويم) منصبا على الموارد الضرورية للإكتساب بالكفاءات الخاصة بكل مادة تعليمية والكفاءات العرضية الأفقية بين المواد والتحكم فيها من معارف، مهارات، سلوكات (قيم).[2]

إذا كان تقويم المعارف منعزلا فإن تقويم الكفاءة لا يمكن أن يكون إلا داخل وضعية إدماجية تربط مجموع مكونات الكفاءة[3].

أما الوثيقة المرافقة للمنهاج (السنة الأولى من التعليم المتوسط) فقد بينت الخطوات المتبعة في عملية التصحيح كشبكات كالملاحظة بالوضعيات ومؤشرات مركبات الكفاءات الختامية ومعايير التقييم حيث ورد فيها ما يلي:

"وليتماشى التقويم مع هذه الرؤية و الحكم على تعلمات التلميذ قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية تقترح الوثيقة المرافقة تصورا بثلاثة أبعاد:

البعد الاول: تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها ويتماشى مع سيرورة التعلم والادماج.

البعد الثاني: تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في حل الوضعيات.

البعد الثالث: تقويم القيم والكفاءات العرضية."[4]

---

[1] مجلة بحث وتربية مجلة جزائرية للبحث التربوية، العدد10 ، المعهد الوطني للبحث في التربية الجزائر، 2014 ، ص41مرجع نفسه.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ،2009،ص25 مرجع سابق.

[3]اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط، ص69- 70 ، مرجع سابق.

[4] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج ، 2016، ص19 مرجع سابق.

حيث حددت الوثيقة المرافقة شبكات لمعايير التصحيح تتماشى هذه الأخيرة مع حل الوضعيات سواء كانت الوضعيات الادماجية التقويمية المرتبطة بالمقطع أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كل فصل.

فشبكات معايير التصحيح المرتبطة بالوضعيات الإدماجية التقويمية (تقويم المقطع) يكون الهدف منها مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها ويكتسي هذا الأمر أهمية بالغة فالتقويم الذاتي (التصحيح) والثنائي وتقويم الأقران المركز على تدريب المتعلمين على حسن الإستجابة للمعايير، والتأكد من تحقيق المؤشرات ينبغي اعتباره من الكفاءات التي نسعى الى إكسابها.[1]

المبحث الرابع: التقويم والمعالجة لميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي

أشار أول منهاج معتمد على التعليم بالمقاربة بالكفاءات على أهمية التقويم وأهدافه وأنواعه وفصل في كيفية تماشيه مع المسار التعلمي للمتعلم، ومع سيرورة الفعل التعلمي في المدرسة وفي المنظومة التربوية ككل . والمعالجة ودورها في تصحيح الاخطاء الواردة في الوضعية الادماجية النهائية.

المطلب الأول: التقويم بعد الإدماج لميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي

– "التقويم عملية لاختيار قيمة وفعالية عملية التعلم بجميع عناصرها وهو كذلك وسيلة لتصحيح التعلم وتحسينه في ضوء ما لوحظ من نقائص، وهو اجراء لاتخاذ قرارات تربوية ".

–يمثل التقويم في هذه المرحلة المرآة المعاكسة لمستوى قياس الاستيعاب للكفاءات الختامية والشاملة في المقطع التعلمي، بعد حصة الادماج في نهايته، وهو الحكم الذي يستند إليه الأستاذ على قدرة متعلميه ومهاراتهم في الحصول على المعلومة، وبناء المعرفة وتحقيق الكفاءة ويمكنه من معرفة الاتجاه الصحيح أو الخاطئ.

– التقويم معالجة تهدف إلى الحكم على الكل المتكامل من المعارف والقدرات المشكلة للكفاءة التي تكون في طور البناء.[2]

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة للمنهاج ، 2016، ص24 مرجع نفسه.

[2] المجلة الجزائرية للتربية المربي عدد خاص اصلاح المنظومة التربوية ، 2005، ص19 مرجع سابق.

والتقويم مجالات تمثلها التعلمات المختلفة في بيداغوجيا الكفاءات، وبهذه التعلمات ثلاث مستويات:

المستوى الأول: ويتمثل في التحكم في الأهداف التعلمية.

المستوى الثاني : ويتمثل في التحكم في مهارات تحقق نتيجة مرتبطة بعنصر من عناصر الكفاءة.

المستوى الثالث: ويتمثل في ادماج مجموعة من العناصر والتحكم فيها لتحقيق السلوك العام المنتظر (تحقيق كفاءة).[1]

أما ما جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج فيحدد الهدف من التقويم في المسار التربوي وفق ما رسمه القانون التوجيهي للتربية. ويبين أسس تطبيق الممارسة البيداغوجية للتقويم وأنواعه وأشكال التقويم أثناء ممارسة الفعل التعلمي للمتعلم. فقد جاء في تعريفه للتقويم: "على أنه مسعى لجمع المعلومات قصد اصدار حكم او تقديم توضيحات لإتخاذ قرارات."

ومن أهدافه:

يمكن التقويم المؤسسة التعليمية من ضبط التمدرس بتسيير التدفقات بواسطة الانتقال من قسم إلى آخر، وبواسطة الإمتحانات كما يمكن أن تكون المؤسسة التعليمية في حاجة إلى التقويم قصد تسيير وتحسين نوعية التعليم ومردوده عن طريق تقويم وطني.

لكن زيادة على وظيفته القانونية والإجتماعية له هدف اخر يتمثل في تسيير التعلمات الفردية وتحسينها، وهي وظيفة بيداغوجية اساسا تهدف الى اتخاذ قرارات تتعلق بتعلم كل تلميذ.

"فالتقويم اذن هو البحث عن معلومات موجهة إلى مختلف المتعملين التلاميذ أولا المدرسون الأولياء الإدارة المدرسية المجتمع. قصد اتخاذ قرارات اقتراح نشاطات تعلمية او تدعيمية او علاجية، منح شهادة دراسية أو اعتماد كفاءات مكتسبة تغيير طرائق واساليب تعليمية[2].

أما ما ذكرته المرجعية العامة للمناهج تحت عنوان الترتيبات الخاصة بالتقويم والضبط البيداغوجي جاء فيه "التقويم في المناهج الجديدة "يجب أن تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى من التعليم المتوسط، ص43، مرجع سابق.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لاعداد المناهج ، 2009، ص67 مرجع سابق.

الجديدة".[1] لكن تطبيقها يقتضي تحديد مختلف الممارسات البيداغوجية وخطط التكوين فمبادئ النظرة الجديدة للتقويم تركز على المبادئ الأتية:

1. إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعلمية التي تنمي استقلاليته وقدرات معرفته الفكرية .

2. تقييم الكفاءات ومكوناتها الفرعية .

3. توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلمات بكل انواعها.

4. الضبط التفاعلي بإجراء استعلام مستمر بالتوازي مع التعلمات وذلك قصد إجراء علاج آني.

5 .الضبط الإرتجاعي (rétroactive) باستهداف (أثناء التعلم) الصعوبات المتكررة وذلك قصد. تكييف التعلمات بحاجات التلاميذ الذين يعانون صعوبات وبحاحات الذين يجدون سهولة في التعلم.

6. البحث عن صيغ جديدة عند الانتقال من التقدير الكمي الذي تعبر عنه النقطة الممنوحة الى تقدير نوعي يأخذ في الحسبان المستوى الذي بلغته الكفاءة.

7 .تداول نتائج التقويم بين مختلف شركاء العملية التربوية وبين المدرسة والأولياء وينبغي أن تكون هذه العملية مبنية على قواعد مرنة وشفافة ومحفزة تشجع على الحوار والتعاون[2].

أنواع التقويم :

1- التقويم التشخيصي : يتم في بداية السنة الدراسية لمعرفة مستوى التلاميذ في المادة، لما سبقه من معارف في تلك المادة في السنة الماضية، ويكون في بدايه الدرس لتشخيص المنطلقات في المقطع لما تعلمه في الميادين السابقة ويقوم المعلم أثناءه لتشخيص مدى متابعة التلميذ لسيرورة الفعل التعلمي

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، 2009، ص55 مرجع سابق.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، 2009، ص56مرجع نفسه.

ويقوم في نهايته لتشخيص المنتوج، لذا فان عمليات التقويم التعليمي الثلاثة هي عمليات تشخيصية بالدرجة الأولى[1].

2 .التقويم التكوينيévaluation formative : هو تقويم مستمر يهدف إلى ضمان تدرج كل فرد في مسعى التعلم، بغرض تعديل وضعية التعلم أو وتيرة ها التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسبين عند الحاجة . كما يهدف إلى تحديد إدخال الصعوبات التي تواجه التلاميذ ومساعدتهم على ايجاد التدابير التي تسمح لهم بالتقدم في تعلمهم ويتم هذا التقييم أثناء العملية التعليمية، أي أثناء الدرس وفي نهايته ومن جهة أخرى فإن مسعى التقويم التكويني مسعى تشخيصي لأنه يهدف إلى تحديد النقائض وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود من خلال حلقة الدرس.

"ووظائف التقويم تتمثل في أن التقويم يؤدي عدة وظائف منها التشخيص، حيث يحدد التقويم مدى توافر الصفات الفكرية والمعارف الضرورية لدى المتعلم من أجل الشروع في دراسة مادة أو الإنتقال إلى المرحلة الدراسية الأعلى، كما يسمح هذا النوع من التقويم بالكشف عن أسباب عدم تحقيق التعلم المنتظر الكيفية المرتقبة ومعرفة المواد أو التقنيات التي لا يتحكم فيها المتعلم بالقدر الكافي، والمسارات الذهنية المتسببة في ذلك.

ومراقبة المستوى تتجلى في مراقبة التحصيل لدى المتعلم للمعارف والقدرات والكفاءات.

-تقدير التقدم الحاصل بمقارنة نتائج المتعلم الحالية بالنتائج السابقة

-دراسة وضعية التلميذ في فترة ما داخل القسم الواحد أو ضمن الفوج الواحد.[2]

أما المبادئ المنهجية لنظام التقويم التربوي تتمثل في أنها ترتكز النظرة الجديدة للتقويم على أسس ومبادئ تتلخص في :

---

[1]عبد المؤمن يعقوبي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002،ص311 مرجع سابق.

[2]اللجنة الوطنية للمناهج منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم متوسط ، وزارة التربية ، 2013 ،ص26 مرجع سابق.

1.التقويم معالجة تهدف إلى الحكم على الكل المتكامل من المعارف والقدرات المشكلة للكفاءة التي تكون في طور البناء.

2 .الممارسات التقويمية مندمجة في المسار التعليمي كمؤشر يبرز التحسينات المحصل عليها والصعوبات التي تعترض التعلمات، وذلك قصد تحديد العمليات الملائمة للإصلاح والعلاج. والجذير بالذكر ان الخطأ لا يعتبر عجزا ما دامت عملية التعلم لم تنته بل هو مؤشر لصعوبة ظرفية يؤدي تشخيصها الى معرفة أسبابها والقيام بعلاجها.

3.أساليب التقويم التحصيلي مؤسسة على جمع معلومات موثوقة ووجيهة عن المستويات المتدرجة للتحكم في الكفاءات المستهدفة. وذلك قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المتباينة للتلاميذ[1].

4.العلامات (النقاط) المحصل عليها مرفقة بملاحظات دلالية نوعية، ولا تقتصر على التنقيط العددي وهذا من شأنه دعم المجهود التعلمي وربط علاقات تكاملية بين التلميذ والمعلم والولي.

5.التقويم عملية تنطوي على وضعيات تجعل التلميذ يعي استراتيجيات التعلم ويبني موقفا شخصيا[2].

وما تعتمده الوثائق التربوية ممثلة في المنهاج والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي للمناهج أن التقويم يتم على شكل معالجة تهدف إلى الحكم على مجموعة في طور البناء، وتدمج مكونات الكفاءة مفاهمية (المعرفة) إجرائية (مهارة) واجتماعية وجدانية (آداب وسلوك) ثم يوضع كل هذا في سياقه انطلاقا من أجل وضعيات مشكلة تستخدم موارد خاصة بالمواد[3].

أ. التشخيص: باكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى التلاميذ، قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامة من التعلم من حيث المعارف والمساعي والاستراتيجيات.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج منهاج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم متوسط ، 2013، وزارة التربية ، ص27مرجع سابق.

[2] وزارة التربية الوطنية المربي لمجلة الجزائرية للتربية عدد خاص اصلاح المنظومة التربوية ، المركز الوطني للوثائق التربوية.،مارس 2005، ص17.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج ، 2009، ص56 مرجع سابق.

ب . التنظيم والضبط: حيث يتمكن المتعلم والمدرس من تصحيح ظروف التعلم أو الاستراتيجيات المنهجية.

ج. العلاج: وهو مجموع الاجراءات البيداغوجية التي يقوم المدرس باعدادها قصد تسهيل التعلم (كطريقة القاء الدرس والوسائل التعليمية والنشاطات التعليمية).

3-التقويم التحصيلي: "إن التقويم التحصيلي يكتسي طابع الحصيلة على خلاف التقويم التكويني الذي يسمح بالتدخل مباشرة لمواجهة الصعوبات المفترضة. فهو يقع إذن بعد عدد من مهام التعلم التي تمثل كلا. (فصلا من المقرر أو مجموع مقرر ثلاثي أو سنة دراسية. وتسمح الامتحانات الفصلية والفروض الدورية بتقييم الكفاءات أو بعض مؤشراتها ولكن قد ينطبق مفهوم التقويم التحصيلي كذلك على ممارسة التقييم المتعلق بمجموعة دروس وهذا -التقويم يهدف إلى: التحقق من النتائج النهائية للتعلم.

-يكشف عن مدى التحكم في الكفاءات القاعدية المحددة.

-يسمح بالإنتقال إلى درس أو مستوى أو مقرر آخر.

وعلى العموم فإن التقويم التحصيلي يرتبط في ظل بيداغوجيا الكفاءات المراد تحقيقها، ويكون بذلك إجراء لاتخاذ قرارات تربوية عادلة وصائبة مبنية على الوضعية الفعلية للمتعلم ويكون بذلك أداة لبيداغوجيا تصحيحية[1]."

-والتقويم التحصيلي في بيداغوجيا الكفاءة يقوم على تقويم الكفاءة باعتبارها النتيجة الإجمالية المنتظرة.

وعلى العموم فان الكفاءة مبنية على إدماج المكتسبات وإذا كانت عملية إدماج المكتسبات هامة فإنها تبقى غير كافية إذا لم يقيم الأستاذ مكتسبات متعلميه بصفة منتظمة ليقف على النقائص فيعالجها .

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم متوسط وزارة التربية ، 2013، ص26 ،مرجع سابق.

وفي هذا السياق تحقق عملية التقويم ثلاث وظائف هي:

1. معرفة مدى تحكم المتعلم في مختلف الأهداف والكفاءات.

2. التشخيص وهو تحليل صعوبات التعلم بصفة معمقة.

3. العلاج ومعناه الإرتقاء إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلمات اللاحقة.

4. إتاحة تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم واتخاذ قرارات حسب المواقف.[1]

والجدير بالذكر أنه لا يمكن الفصل بين هذه الوظائف لأنها تمثل مجتمعة التقويم التحصيلي الذي يمكن من اتخاذ القرارات التي تهدف الى تحسين نوعية التعلم. فالتقويم التحصيلي يرمي قبل كل شي إلى ثلاثي النقائص الحاصلة لدى المتعلمين.

-تعديل تعلم المتعلمين في وقته.

- ملائمة المتعلم لحاجات المتعلمين الحقيقية.

- الحد من الفروق الفرديه بين المتعلمين.

ويتم التقويم التحصيلي عبر الملاحظات اليومية من خلال حصص التعلم وكذلك عن طريق الإختبارات المعدة لهذا الغرض[2] .

ولتحقيق هذه الأبعاد "يقترح الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط شبكات التقويم التالية.

1.شبكة الملاحظة والمتابعة بالقسم (تتماشى مع سيرورة تعلم الموارد) وأخرى خاصة بالتقويم المستمر للمتعلم، تتماشى وتعلم الإدماج وتقويمه في الميدان الواحد.

2.شبكات معايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات التعلمية خلال المقطع التعلمي .

3. شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تذويت القيم والكفاءات العرضية.

---

[1] عبد القادر لورسي، اسس بناء الفعل الديداكتيكي ، 2002، ص315 مرجع سابق.

[2]اللجنة الوطنية للمناهج منهاج اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم متوسط ،ص43-44، 2013، وزارة التربية ، مرجع سابق.

وهو ما نجده مجسدا في الصفحات من 19 الى 26[1].

4.شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم: يرتبط هذا النوع من الشبكات بالوضعيات الجزئية والتي تساير التعلم حيث يحدد فيها الأستاذ مؤشرات لتحقق مركبات كل كفاءة، ويعتمد فيها على " معايير ومؤشرات تتناول مركبات الكفاءات الختامية "المذكورة سالفا، ويتم صبها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة "الخاصة بالقسم"-شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمدى تذوين القيم والكفاءات العرضية: هذه شبكات ذات طابع خاص، تشارك الجماعة التربوية

المطلب الثاني: المعالجة بعد الإدماج والتقويم في المقطع التعلمي:

المعالجة هي آخر عملية يقوم بها الأستاذ في نهاية المقطع التعلمي، والتي يسعى من خلالها في حصتي الإدماج والتقويم والمعالجة إلى تصحيح الأخطاء الواردة في الوضعية الإدماجية النهائية بعد تقويمها وتصحيح المسار التعلمي للمتعلم بمشاركة هذا الأخير من خلال التصحيح الذاتي والوقوف على أسباب الإخفاق.

وقد أشارت الوثائق التربوية أكثر من مرة في فصولها التنظيمية إلى عملية المعالجة البيداغوجية المعتمدة في المدرسة الجزائرية، وفق النظام التربوي العام، وفق النظريات التربوية المنظمة للمسار التربوي خاصة في المقاربات بالكفاءات فقد أشارت وثيقة المرجعية العامة للمناهج الى تبني المعالجة البيداغوجية وجاء في نصها ما يلي:

"كما أن التنظيم في مراحل (مراحل التعليم الإلزامي) ووضع نظام للتقويم التكويني والمعالجة البيداغوجية يمكن التعلم الإلزامي من تحقيق الأهداف المرسومة لدى أكبر عدد ممكن من التلاميذ ولدى كل تلميذ من تحاوز العجز واستدراك النقائص والتاخرات، وذلك بفضل بيداغوجيا الدعم والمعالجة في الوقت المناسب. وهذه البيداغوجيا الخاصة بالمعالجة والدعم المكرسة طول مدة التعليم الإلزامي هي مفتاح سر العمل ضد التسرب.

[1]اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة اللاولى من التعليم متوسط ،ص19-26، 2013 ، وزارة التربية، مرجع سابق.

وتنظيم التعليم المتوسط (هو جزء لا يتجزأ من التعليم الأساسي) يهدف إلى معالجة بيداغوجية مكيفة تحفز وتجند اهتمام التلاميذ، وتنمي قدراتهم على التجنيد والتطبيق، واعطائهم العناصر التي تمكنهم من اختيار التوجيه المناسب في التعلم الثانوي.[1]

أما الدليل المنهجي لإعداد المناهج أشار للمعالجة في نصه الوارد تحت عنوان وضعيات مشكلة تتعلق بمعالجة الإختلالات جاء فيها ما يلي:" يمكن هذا النوع من الوضعيات من تقويم علاقات التلاميذ عندما يواجهون نظاما ما، أو ألية لا تعمل كما ينبغي لسبب من الأسباب يمكن أن يكون جهازا معطلا أو ألة في حاجه إلى الضبط.[2]

فالمعالجة كما يعرفها الخبراء "هي: عملية هادفة علاجية بعد فحص نتائج التقويم للكشف عن مواطن الضعف ونوعية النقائص التي تعرقل مسار التلميذ نحو تحقيق الاهداف، والسعي لمعالجة هذه النتائج احصائيا وإلقاء بعض الأضواء على الأسباب التي أدت إلى هذا التعثر الدراسي ثم تشخيصها حصرها وإخضاعها للعلاج.[3]

التخطيط لعملية الدعم والمعالجة في نهاية المقطع:

إن عملية الدعم(المعالجة) إجراء عملي يتطلب رسم استراتيجية محكمة من أجل استئصال كل عوامل وأسباب الضعف أو على الأقل تقليص من الفارق بين مارمي إليه المعلم وبين ما تحقق فعلا لأن عملية الدعم (المعالجة) الحقيقية هي عملية هضم وتمثيل لا عملية إضافة وتلقين.[4]وتخطط وتنفذ وفق أهداف إجرائية تعزيزية مضبوطة تستهدف المتعلم ذاته وتحمسه وتدفعه لتقبل ما يقدم إليه.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ، 2009، وزارة التربية، ص18 مرجع سابق.

[2]اللجنة الوطنية للمنهاج الدليل المنهجي للمناهج ، 2009، ص83 مرجع نفسه.

[3]عبد المؤمن يعقوبي، مرجع سابق، ص351.

[4]سيد خير الله علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية بيروت لبنان، 1981، ص158 .

وتحفيزه على بذل الجهد الذاتي في البحث والتفكير لتصحيح نفسه بنفسه لأن الهضم والتمثيل يقتضيان منه نشاط ذاتيا داخليا يؤديه المتعلم ذاته وليس ما يقوم به المعلم من شرح وتوضيح، ويشمل التخطيط الجوانب التعليمية الثلاثة:

الجانب المعرفي وما يترتب عليه من اكسابه معلومات ومعطيات.

الجانب السلوكي ومايترتب عليه من تعديل سلوك المتعلم.

الجانب القيمي وما يترتب عليه تعزيز القيم وبعث الثقة بالنفس .[1]

[1] اللجنة الوطنية للمنهاج الدليل المنهجي للمناهج ، 2009، ص83 مرجع نفسه.

دراسة تطبيقية لتعلمات ميدان فهم المكتوب
دراسة حالة لأقسام سنة أولى متوسط

في الفصل التطبيقي نتناول في جانب خاص بتوضيح كل ما يتعلق بميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي والتي أريد من خلالها تسليط الضوء على كل ما يقدم من تعلمات للسنة الأولى متوسطة وفق ماهو مسطر في المنهاج المقرر والوثائق التربوية الاخرى كالوثيقة المرافقة ودليل الأستاد والكتاب المقرر للتلميد وبناء الإختبارات وتقويمها وفق سلم التنقيط المحدد لها ودراسة حالة لنتائج تلاميذ السنة أولى متوسط في متوسطتين مختلفتين.

المبحث الأول: الأنشطة التعلمية لميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي

في هذا المبحث من الفصل التطبيقي سيتم عرض نمادج من الأنشطة التعلمية والنصوص المقررة في ميدان فهم المكتوب

المطلب الأول: نمادج من الأنشطة التعلمية لميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي

نتعرض إلى نمادج من الأنشطة التعلمية ومحتوياتها التعلمية في ميدان فهم المكتوب وهي القراءة المشروحة – والضاهرة اللغوية – والدراسة النص الأدبي بحيث نتناول ثلاثة نمادج لكل نشاط تعلمي فنتناول في القراءة المشروحة في الميدن فهم المكتوب النصوص المعروضة في المقرر الدراسي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.

ونحدد شكل المذكرة المقدمة في كل درس في مقطع التعلمي الأول المعنون تحت عنوان الحياة العائلية والتي نحدد فيها المقطع التعلمي – والميدان ;والمحتوى التعلمي – والمستوى الدراسي ; 1م والمدة الزمنية للحصة وعنوان النص ثم نحدد الكفاءات المستهدفة في هذا الدرس ثم نحدد وضعيات التعلم (التي هي وضعية الأنطلاق وضعية بناء التعلمات –والوضعية الختامية)

والتي نستلخص منها التعلمات المراد إرسائها لدي المتعلمين وهي نفس التعلمات التي نعمل على تقديمها في المقاطع التعلمية خلال السنة الدراسية وفق ماهو مسطر في مخطط التعلمات المضبوطة والمحددة لميدان فهم المكتوب والمعتمدة في التدرجات والتعلمية لبرنامج اللغة العربية خلال السنة الدراسية حسب ماهو مبين في الفصل الرابع من الصفحة 209 إلى الصفحة 214.

1-التعلمات التي سنسعى الى اكتسابها للمتعلمين في نشاط القراءة المشروحة حسب ماهو مسطر في مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط هي:

1- القراءة البصرية (القراءة الصامتة)للنص والتي نسعى من وراءها تعويد المتعلم على التعامل مع النص لوحده بتمعن وفهم وإدراك ما فيه من معلومات ومعارف.

2-وضع المتعلم في جو الدرس من خلال مناقشة مضمون النص المقروء بمعرفة العنوانالفكرة العامة الأفكار الأساسية رأي الكاتب أسئلة تتضمن البناء الفكري للنص.

3-القراءة الجهرية النمودجية المسموعة من طرف الأستاذ حتى يتسنى المتعلم متابعة القراءة الأميتاذ وتقليده في النطق واللفظ والوقف والتنعيم والسر مخارج الحروف.

4-تجسيد القراءات الفردية للمتعلمين من خلال القراءة المكانيكية التطبيقية باستنطاق الحروف والرموز اللغوية ولفظ الحروف من مخارجها والتفاعل مع النص من خلال علامات الوقف واحترامهاومن خلال الصيغ والأساليب التعبيرية للأستفهام والتعجب .

5-ثم نتناول الجزء الخاص بالمعجم والدلالة الدي نتناول فيه تدليل الصعوبات في العبارات اوالمفردات المختلفة واضدادها حتى نتمكن من توضيفها مرة اخرى في غير السياق الوارد في النص حتى نتاكد من ان المتعلمين قد فهموا معاني هذه المفردات المشروحة.

6- تحديد الفكرة العامة لنص والتي تعين التلميد على تحديد مضمون النص.

7- تحديد الأفكار الاساسية للنص من خلال الفقرات المقروء حتى نعوده على تحديد معاني الفقرات الواردة في النص.

8-القيمة التربوية للنص وذلك تحديد المغزى العام الذي استفاد منه المتعلم وترجمة تلك القيمة التربوية إلى حكمة اوقول ماتور يستطيع الإستشهاد عليها من اية قرانية اوحديث شريف او حكمة عربية أو قول مأثور.

9- ثم في الوضعية الختامية نختم بتمرين تطبيقي من المحتوى المعرفي المقدم في النص.

-كالإستشهاد على رأي الكاتب إن كان يوافقه، أونقده بدحض الفكرة مع تقديم الدليل

- أوالبحث عن معاني بعض المفردات في المخد ودكر الحقل الدلالي لها (أفعال- مصادر- مشتقات)وتوضيفها في الجملة

2- **أما في النشاط التعلمي الحصة الثانية في ميدان فهم المكتوب** فتناولت ثلاثة نماذج محتويات مختلفة في المقطع التعلمي ألاول المعنون تحت عنوان :الحياة العائلية حيث يتناول فيه التلاميد ثلاثة دروس في كل اسبوع درس في الأسبوع الأول ثم درس في الاسبوع الثاني ثم درس في الأسبوع الثالث الدرس في الاسبوع الاول من المقطع المحتوى التعلمي :النعت الحقيقي حيث نسطر نمودج المذكرة للدرس المقرر انطلاقا من المقطع التعلمي ونسطرها كالآتي: الميدان فهم المكتوب المحتوى المعرفي :النعت الحقيقي الفئة المستهدفة سنة 1م المدة ساعة واحدة ثم نحدد الكفاءات المستهدفة والتي هي كالآتي:

1- التعرف على النعت الحقيقي وقاعدته النحوية شروط اعراب الكلمة المفردة نعتا حقيقيا وحالات المطابقة – توظيف للنعت الغويا كتابة ومشافهة كتطبيق لقاعدة التوابع

ثم نقسم الدرس حسب وضعيات التعلم

*وضعية الأنطلاق والتي نسنبط فيها الأمثلة انطلاقا من اسئلة مركزة بالعودة الى نص القراءة المشروحة تطبيقا المقاربة النصية

- أمثلة

1- ماذا كان امام الأب ؟ - أمام أب الألة كاتبة

2- بما أحس الأب ؟ -أحس براحتيها الصغيرتين

3-بماذا تطب نفس الكاتب ؟ - تطيب نفس الكاتب بالسرور الصامت

*وضعية بناء التعلمات

-و التي يقرأ فيها الأستاذ الامثلة مع شكل الحركات الاعرابية و استعمال الالوان ثم قراءات فردية للامثلة من طرف التلاميذ

-ثم أسئلة مركزة حول الأمثلة لتحديد موقع الكلمة المعربة نعتا و حركاتها و تطابقهامع المنعوت باعتبارها من التوابع

-والتعرض الى الاستنتاج في تعريف النعت(الصفة)اسم تابع يدل على صفة في اسم قبله (المنعوت.الموصوف) ليوضحه مثل : يحبُ اللهَ المؤمنَ الشاكرَ _ أكرمت الأستاذةُ التلميذةَ المهذبةَ

-ثم تنتقل إلى شرح معنى التوابع .باتباع الصفة ماقبلها في حركة الاعراب(الضمة/الفتحة/الكسرة)

-ثم مطابقة يتبع النعت المنعوت في حركات الاعراب في (الرفع /النصب/الجر)و بطابقه في الافراد و التثنية و الجمع و التذكير و التأنيث و التعريف و التنكير مثل: حقق الطلاب المجتهدون أحسن النتائج ثم يطلب الأستاذ من التلاميذ أمثلة أخرى لارسال المعارفو يصحح الجمل الخاطئة اعتمادا على المعالجة البيداغوجية الاتية ثم يطلب منهم تدوين القاعدة على الكراريس.

-ثم ينتقل الى الوضعية الختامية :حيث يختم بتدريب نموذجي للدرس المقدم (النعت الحقيقي) اعراب الجملة التالية: حاربَ الشعبُ الجزائريُ الأصيلُ المستعمرَ الفرنسيَ الغاشمَ ثم يطالبهم بانجاز التمارين التطبيقية في المنزل – ص13

-أما الدرس الثاني في الميدان فهم المكتوب الظاهرة اللغوية –الأسبوع الثاني :من المقطع التعلمي الحياةالعائلية عنوانه :أزمنة الفعل .

سطرنا له المذكرة النمودجية التالية:

-المقطع التعلمي :الحياة العائلية –ميدان فهم المكتوب (ظاهرة اللغوية)

-المحتوى المعرفي :أزمنة الفعل الفئة المستهدفة س1م –المدة ساعة واحدة

الكفءات المستهدفة :

*التعرف على أزمنة الفعل(فعل الماضي –فعل المضارع (حاضر/المستقبل)-فعل أمر)

*التعرف على اعراب الأفعال حسب قاعدتها

*التعرف على صياغة الأفعال حسب الميزان الصرفي

*التمييز بين الأفعال حسب الدلالة الزمنية للافعال

ثم نقسم الدرس حسب الوضعيات التعلمية و نسيرها وفق التقويم

1 وضعية الانطلاق :و التي ينطلق منها الأستاذ في درسه بطرح أسئلة مركزة انطلاقا من درس القراءة المشروحة "قلب الأم " تطبيقا للمقاربة النصية و ضبط الأمثلة مع الشكل و استعمال الألوان

س- لمَ عاشت العجوز وحيدة ؟ *أ* 1-لأن رامي هجرَ أمهُ

س–ماسببُ حيرةُ أم سعيد؟ 2–قالت أم سعيد احترت لشأن رامي

س– بمَ ندعو لرامي ؟ 3– هداكَ اللهُ يا رامي

س–من يساعد أم رامي ؟ *ب*1– تساعد أم سعيد أم رامي

س–هل وصل رامي في الوقت المناسب ؟ 2–لم يصل رامي في الوقت المناسب

س– ما شعور رامي بعد وفاة أمه ؟ 3– سيندمُ رامي طيلة حياته

س–ماذا قيل لرامي ؟ *ج*1–عد الى أمك

س–ماذا نقول لأم رامي 2–سامحي ابنك

*2*وضعية بناء التعلمات و التي يقرأ فيها الأستاذ القراءة الجهرية للأمثلة ثم القراءات الفردية من طرف التلاميذ

و بعدها يقرأ الأمثلة مثالا مثالا ،مع تحديد الدلالة الزمنية للفعل ،ثم الحركة الاعرابية :الأمثلة الجزء أ–

1*الفعل الماضي هو مادل على حدث وقع في الزمن الماضي قبل التكلم ,مثل:قرأالتلميذ الأمثلة /خلق الله الكون

2*تتصل بالفعل الماضي حروف هي التاء المتحركة (تَ/تُ/ت/ سافرتُ سافرتَ) تاء التأنيث الساكنة(قالت/قامت)

3*الأصل في الفعل الماضي أن يدل على الماضي :لكنه يدل على الحاضر اذا سبق ب الآن مثل : الآن نسيت أمك و يدل على المستقبل اذا تضمن الدعاء ,مثل: شفاك الله

اذا كان فعل الماضي يخص الله –كفى بالله شهيدا –كان الله على كل شيئ قديرا

الفعل المضارع :هو مادل على حدث وضع في زمن الحاضر و المستقبل مثل: يقرأ,يعمل,ينجز

مناقشة الأمثلة الجزء ب–

الأصل في المضارع أن يدل على الحاضر لكنه يدل على المستقبل إذا اتصل به حرف السين أو سوف مثل :سيندم ,سيموت "سيصلى نارا ذات لهب" , مثل :سوف اجتهد في دروسي

الفعل الأمر : هومادل على حدث وقع في الزمن الحاضر بطلب القيام بعمل او النهي عنه ,مثل: قم ,قف ,لا تتكلم ,لا تخرج

ويدل على المستقبل لقوله تعالى"خذ العفو و آمر بالعرف و اعرض عن الجاهلين" سورة الأعراف الآية رقم 199.

قبوله –ي– عند اسناده الى ياء المخاطبة كقوله تعالى "كلي و اشربي و قري عيناً " سورة مريم الآية رقم 26.

يصير الفعل الماضي مضارعا اذا سبق باحد الحروف التالية (أ/ن/ي/ت)

ثم ختم الدرس بالوضعية الختامية

*تدريب نمودجي :استخرج من البيت الآتي الأفعال و حدد زمنها ثم حول كل فعل الى الزمنين الأخريين

قال الشاعر :

لا تنهَ عن خلق و تأتيَ مثلهُ عارُ عليكَ اذا فعلتَ عظيمُ

ثم التطبيق المنزلي :تمارين ص17

الدرس الثالث :في المقطع التعلمي

الحياة العائلية ,في الأسبوع الثالث في ميدان فهم المكتوب .عنوانه :الضمير و أنواعه

وقد سطرنا له المذكرة النموذجية كالآتي :

*المقطع التعلمي :الحياة العائلية الميدان :فهم المكتوب (ظاهرة لغوية (

المحتوى المعرفي :الضمير و أنواعهالفئة المستهدفة س1م,المدة ساعة

الكفاءات المستهدفة : -التعرف على الضمير -التعرف على أنواع الضمائر

-التمييز بين أنواع الضمائر حسب أحكامها

وقد نقسمناها حسب الوضعيات التالية:

1وضعية الانطلاق:

أسئلة مركزة لوضع التلاميذ في جو الدرس ، مراقبة الأعمال التحضيرية للدرس

ضبط الأمثلة من خلال الأمثلة المطروحة

انطلاقا من النص باعتماد المقارنة النصية "نص ماما ص24"

س1:في النص شخصيتان بارزتان منهما ؟ ج1: هما الكاتبةُ و الطفلُ

س2:ما سبب بكاء الطفل ؟ ج2: افتقدَ أمهُ

س3: في النص علامات دالة على حالة الطفل ج3:يبكي بكاءَ متروك منفرد

س4: ما شعور الكاتبة تجاه الطفل ؟ ج4:أشفقت عليه و تألمت لبكائه

س5:ما واجب الأبناء تجاه الآباء ؟ ج5:واجبُهمم طاعتُهم و احترامُهم

2*وضعية بناء التعلمات :

و التي نتعرض فيها إلى :

-قراءة الأمثلة من طرف الأستاذ و تشكيلها و استعمال الألوان

-قراءات فردية للأمثلة من طرف التلاميذ

-مناقشة الأمثلة

-تحديد الضمائر و تبيين نوعها حسب الأمثلة المكتوبة

-الاستنتاج:الضمير : لفظ ينوب عن الاسم و هو ثلاثة أنواع , نذكر منها:

1 الضمير المنفصل : (هو/هما/ هم/أنت/أنا/نحن/إياك)

2 الضمير المتصل: وهو ما يتصل بالأسماء أو النواسخ أو الأفعال أو الحروف مثل: كتابك , مقعده , كانوا , له ...

3 الضمير المستتر:وهو ما لا يكون منفصلا ولا متصلا وإنما يكون مستترا يُعرف من خلال التعبير و الكلام و يكون بعد الأفعال و بعد النواسخ ,مثل يطالع /كتبت/جاء/كان يعمل/كانت تقرأ

3 الوضعية الختامية :

ويقدم فيها الأستاذ تدريب نموذجي مبينا لما قدمه في الدرس

مثل:حدد الضمائر في الجملة التالية و بين نوعها

-أرادت المدرسة الاحتفال بعيدي الاستقلال و الشباب فقامت الإدارة بإعلان عنه و حثت التلاميذ ليساهموا فيه لأنه يوم يخلد استقلالنا فشاركوا فيه و هم سعداء

ثم تكليف التلاميذ بالتطبيقات المنزلية المدونة في آخر الدرس ص21

3-النشاط التعلمي الثالث في ميدان فهم المكتوب.

هي حصة دراسة النص الأدبي، والتي فيها الحرية في اختيار السند و نختار منها نصوص أدبية أو قصائد شعرية تتماشى مع مضمون المقطع التعلمي .الحياة العائلية ومن هذه النصوص ,هي :

رسالة إلى ولدي لأحمد أمين

أنا و ابناي لمحمود غنيم

أنا و ابنتي ص22

حيث أن التعلمات المقدمة في الحصة الثالثة تخص الجانب البلاغي و التعرف على القصائد الشعرية و الأساليب الخبرية

والإنشائية و البناء الفني للقصيدة و استنباط ما فيها من صور بيانية (التشبيه /و الكناية/و الاستعارة)أو المحسنات البديعية (الطباق/المقابلة /السجع /جناس)

والتي نسطر مذكراته كالأتي

-المقطع التعلمي :الحياة العائليةميدان فهم المكتوب :دراسة النص الأدبي

المحتوى المعرفي :أنا و ابنتي ص22المستوى الدراسي :السنة الأولى م . ساعة واحدة

الكفاءات المستهدفة: -قراءة النص قراءة شعرية معبرة -حسن الأداء لتذوق الأدب و جماليات الشعر -التعرف على أقسام و أجزاء القصيدة الشعرية -معرفة الألفاظ و الأساليب الواردة في القصيدة

و التي نسطرها على الشكل التالي :

1 وضعية الانطلاق :

أسئلة مركزة لوضع المتعلمين في جو الدرس

2 وضعية بناء التعلمات :

قراءة جهرية نموذجية للنص "أنا و ابنتي ص22"

ثم يتبعها بأسئلة مركزة عن مضمون القصيدة لإستنتاج الفكرة العامة

قراءات فردية من طرف التلاميذ مع مراقبة الأستاذ لهم و تصحيح الأخطاء للألفاظ و العبارات

مناقشة أبيات القصيدة و ذلك بـ :

تقسيم أبيات القصيدة حسب الوحدات المكونة للقصيدة بكاملها

المعجم و الدلالة : شرح المفردات و الألفاظ الصعبة

إعطاء كل وحدة عنوانها حسب الفكرة التي يتكلم عنها الشاعر

المغزى العام و القيمة التربوية للنص "علموا أبناءكم فإنهم ولدوا لزمن غير زمانكم "

ثم الجزء الفني للقصيدة :

التعرف على نوع القصيدة:القصيدة المتكونة من ثلاثة أبيات إلى ست أبيات من 03 إلى06 تسمى مقطوعة

وما زاد على سبع أبيات شعرية هي قصيدة

الوضعية الختامية :

استخرج الأفعال من القصيدة وحدد نوعها ؟

ثم تكليفهم بتحضير قصيدة رسالة إلى ولدي ص26

المطلب الثاني: نماذج من النصوص المقررة في ميدان فهم المكتوب

ابنتي

نص :

في بعض الأحيان أكون جالساً الى مكتبي قبل طلوع الشمس، وأمامي الآلة الكاتبة، أدق عليها، وأرمي بورقة إثر ورقة، وإلى جانبي فنجان القهوة أرشف منه، وأذهل عنه، فأحس راحتيك الصغيرتين على كتفي، فأدير وجهي إليك، وأرفع وجهي لأصبح على بستان وجهك، وأستمد من عينيك النجلاوين ما أفتقر إليه من الجلد والشجاعة، وأرفع يدي فأطوقك بذراعي، وأضمك إلى صدري، ألثم خدك وأمسح على شعرك الأثيث المرسل على ظهرك، وجانب محياك الوضيء، وأنشر في كهف صدري المظلم نُور البشر والطلاقة، فتدفعين ذراعك الغضة، وتتناولين ببنانك الدقيقة ورقة مما كتبت، وترفعينها أمام عينيك، وتزوين ما بينهما. وأنا أنظر إليك وفي قلبي سكينة وحوى من قربك المعطر بمثل أنفاس الروضة الأنف في البكرة الندية، وألمح شفتيك الرقيقتين تختلجان، وعينيك تلمعان، فتطيب نفسي بسرورك الصامت، ثم أسمع ضحكتك الفضية، وترمين رأسك على ذراعي، وينسدل شعرك الذهبي المتموج كالستار، وتصافح سمعي من ضحكاتك العذبة موجات لينة، ثم تعتمدين على ساقي، وتدفعين ذراعيك، فتطوقين بها عنقي، وتجذبين وجهي إليك، ولكنك تشفقين على رقة شفتيك من خشونة خدي، فتلثمين أذني الطويلة، وتعضينها أيضاً فأصرخ، فتخرجين بعد أن خلفت في صدري انشراحاً، وفي قلبي رضا، وفي روحي خفة وفي أملي بسطة واتساعاً، وفي خيالي نشاطاً فأضطجع مرتاحاً، وأغمض عيني القريرة بحبك.

إبراهيم عبد القادر المازني

أم رامي

نص :

كانت أم رامي امرأة عجوزا وحيدة بعد أن هجرها رامي ابنها الوحيد ,تعيش بيتها المتصدع,تجلس وحدها طوال النهار وتنام ثم تستيقظ على المنوال نفسه ,أم سعيد تحضر لها الطعام و تساعدها على قضاء حوائجها اليومية . و في يوم من الأيام خطر ببال أم سعيد سؤال محير عن ابن المرأة العجوز ,فسألتها جارتها :أين ابنك الوحيد رامي ؟ فأجابتها أم رامي لقد مات ضميره ,تركني وحيدة بعد أن أفنيت عمري في تربيته و تعليمه أحسن تعليم,فقد دفعت جميع مدخراتي و بعت مجوهراتي هدية زوجي المتوفى –رحمه الله– لأدخله جامعة أحلامه .فدخل الجامعة وذهبت للعيش في المدينة حتى نحقق حلمه و حلمي بأن نصبح طبيبا مشهورا ,نسي أنني حملته في أحشائي ,و أنني أطعمته بيدي ,نسي أنني غطيته و أعطيته الدواء و سهرت الليالي معه.وبكيت عند بكائه .أنا لا أريد منه شيئا سوى أن يزورني ولو مرة في الشهر , آه ... كم أشتاق إليه . فقاطعتها كم أنت رحيمة و رائعة و في اليوم الثاني ,توجهت أم سعيد إلى العيادة رامي ,بعد أن عرفت مكانه من أصدقائه في القرية , و أنبته على ما يفعله تجاه أمه المسكينة , و أوصلته إليه أحزانها و ألامها و قالت له :ارحم أمك و زرها .تأثر رام لكلام أم سعيد ,و توجه مسرعا إلى أمه ,و لكنه حين وصل وجد أمه قد أسلمت الروح إلى بارئها ,و كانت تحمل ورقة "سامحتك يا ولدي العزيز "فأجهش بالبكاء و عاش بقية عمره مع زوجته في بيت والدته الريفي نادما على ما فعله ,يتذكر والدته الحنون و يدعو الله أن يسكنها فسيح جنانه

انا وأبـــناي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

متوسطة محمد الشريف – قنزات - السنة الأولى متوسط

اختبار الفصل الأول في اللغة العربية

وأطيب ساع الحياة لديا ∴ عشية أخلـو إلى ولديـا

متى ألج الباب يهتف باسمي ∴ الفطيم ويحبو الرضيع اليا

فأجـلس هذا الى جانبي ∴ وأجلس ذاك على ركبتيا

وأغزو الشتاء بموقد فحم ∴ وأبسط من فوقه راحتيا

هنالك أنسى متاعب يومي ∴ حتى كأنـي لم ألق شيا

وكل شراب أراه لذيذا ∴ وكل طعام أراه شهيا

وأفصح من أفصح الناس طفل ∴ أراد الكلام فكان عييا

هنا أستعيد قديم حياتي ∴ وأرجع أطوي الليالي طيا

وما حاجتي لغذاء وماء ∴ بحسبي طفلاي زادا وريا

وأية نجوى كنجواي طفلي ∴ يقول : أبي أقول بنيا

محمود غنيم

أبي

قصيدة

أبي يا وقاك الله شـــــر النوائب لانت أحق بالمـــــــــدح يا أبـــــي
تعهـــدتني طفلا وما زلت عاكفا على العطف ترعاني وترعى مطالـــــبي
إذا اعترضـــــني في طريقي نوائب تعرضت تحميني شرور النوائـــــــــب
فكـــــم ليلة قضيتها لم تق كرى ولم تطبق الأجفان جم المتاعـــــــب
تعـــــــاني هموما قاتلات ويبتني خيالك لي مجدا رفيع المراتـــــــــب
إذ أنابني حزن حزنت لأجلـــــه قارعت حتى حتى ينجلي من مصائبي
وما زلت حتى إذا كبرت وطوحت بي الريح والأقدار في كل جانـــــب
وعاشرت أقواما وجبت مواطنـــا عرفتك لكن بعد وقتي المناســـــــب
فيا أيها القلب الرحيـــــــم تحية وسقيا لعهد كنت فيه بجانـــــــبي

محمد الأخضر السائحي

الخلاصة :

من خلال عرض بعض النماذج للنصوص المقررة في مخططات التعلمات و المحددة في التدرجات للسنة الأولى من التعليم المتوسط في ميدان فهم المكتوب في النشاط التعلمي

القراءة المشروحة و الدروس المقررة :في النشاط التعلمي للظاهرة اللغوية و كذالك نماذج النصوص المقررة في نشاط التعلمي في دراسة النص الأدبي .

و أهم التعلمات المحددة في نشاط تبين لنا أن ميدان فهم المكتوب ميدان واسع المعارف متعددة التعلمات لكن كلها أنشطة تعلمية الهدف منها تقديم المعلومات و إرساء المعارف في الجانب اللغوي في إطار التطبيق اللساني بكل الروافد .

1 من فهم اللغة المكتوبة المقروءة و فهم المعاني في جزء المعجم و الدلالة من خلال الشرح للمفردات و المرادفاتها و أضدادها

*2*إرساء المعارف اللغوية و يضبطها بالألسنية في نشاط الظاهرة اللغوية .في دروس القواعد النحوية أو قواعد الصرفية أو الإملائية

3 فهم المقروء من النصوص المقررة في نشاط التعلمي دراسة نص الأدبي – فهم ألفاظ و العبارات – فهم المعاني – إرساء التعلمات من خلال اكتساب المتعلمين التعامل مع النصوص الشعرية و تنمية الذوق الأدبي لديهم – إرساء المعارف المتعلقة بالدراسة البلاغية – من التعرف على الأساليب و أنواعها و البناء الفني من خلال التعرف على الصور البيانية من التشبيه و الكناية ,استعارة أو مجاز مرسل أو من خلال المحسنات البديعية كالطباق و المقابلة و السجع و الجناس

كل هذه المعارف و التعلمات تنمي القدرة اللسانية كتابة و مشافهة في مساره الدراسي و تمكنه من كفاءة لغوية يستطيع التمييز بين الروافد اللغة المكتوبة في الاختبارات اللغوية و عند تقويمه في الامتحانات الرسمية

المبحث الثاني : عرض وتحليل نماذج بناء الإختبارات ودراسة حالة لعينة من نتائج الإختبارات لتلاميد السنة أولى متوسطة

في هذا المبحث نتعرض ل عرض وتحليل نمادج بناء الاختبارات الفصلية وفق التعلمات المفتشية العامة للبيداغوجيا من خلال تحديد الأسئلة النمودجية وسلم تنقيطها وفق تقويم ميدان فهم المكتوب.
وكذا دراسة حالة لعينة من نتائج تلاميد السنة أولى متوسطة لمتوسطتين مختلفتين .

المطلب الأول: عرض وتحليل نماذج من الفروض والاختبارات المقررة لمستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط

أولا :عرض نمادج من نصوص بناء الاختبارات للسنة أولى من التعليم المتوسط

1

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التربية الوطنيّة مُتوسّطة بركات العرّافي

القسمُ الدّراسيّ : الاولى المُتوسّطة الموسم الدّراسي : 2021/ 2020

اختبَارُ الفَصلِ الأوّل في اللغةِ العَربيّة . المدّة : سَاعة وَنصفٌ

السّنَـــــــــدُ :

بينَ الرّيحِ وَالشّمس

يُحكى أنّ الرّيحَ وَالشّمسَ تخاطرَتا مرّة على رَجلٍ كانَ يسِيرُ في الخلاءِ ، وزعَمتْ كلّ وَاحدَة منهُمَا أنّها تستطيعُ أنْ ترغمَهُ على خلعِ برنسِهِ .

قالتِ الشّمسُ للرّيحِ : هيّا جرّبي قوّتكِ ، فهبّتِ الرّيحُ هُبُوبا جعلَ الرّجلَ يتمسّكُ ببرنسِهِ ، ويشدّهُ على جسمِهِ ، فلمّا رأتِ الرّيحُ ذلكَ غضِبت وَعصفتْ ، فثارَ الغبارُ وتعكّرَ الجوّ وَتراكضتِ السّحبِ في السّماءِ ، واحتجبتِ الشّمسُ خلفهَا ترقبُ مَا يحدُث وَهيَ تبتسِمُ ، أمّا الرّجلُ فكانَ يزدَادُ تمسّكا ببرنسِهِ كلمَا اشتدّتِ العَاصِفة حولهُ ، ولمّا عجزتِ الرّيحُ عن إجبارهِ على خلعِ برنسِهِ هدَأت ثمّ سكنتْ ، وَقالت للشّمس : أعترفُ أنّني عجزتُ على الرّغمِ من قوّتِي ، فهيّا جرّبي حظكِ معهُ .

برَزتِ الشّمسُ منْ وراءِ السّحُبِ ، وكشفتْ عنْ وجههَا السّاطعِ ، فأخذتْ ترسِلُ أشعّتهَا الدّافئة على الرّجلِ دونَ ضجّةٍ أو صخبٍ حتى إذا شعرَ الرّجلُ بالدّفءِ يسري في جسَدِهِ تخلى عن برنسِهِ ، ولمْ تمض سَاعة حتّى كانَ العرَق يتصبّبُ منْ جسَدِهِ لشدّة الحرّ فخلعَ برنسَهُ راضيًا ، وتابعَ سيرَهُ وهوَ يتعجّبُ منْ تقلّبِ الجوّ بهذه السّرعَةِ .

[عندَئذٍ قالتِ الشّمسُ للرّيحِ أرَأيتِ كيفَ وَصلتُ إلى غرَضِي بالرّفقِ وَاللينِ لا بالصّخبِ وَالضّجيجِ]

عنِ المُطالعَة العرَبيّةِ ـ بتصرّفٍ ـ

الأسئلة :

** الجـــــزء الأول : [تقويمُ المَوارِد] (08 نقاطٍ)

أ ـ الوضعيّة الأولى : [04 نقاط]

1 ـ حدّد سبب تخاطرِ الشّمسِ والرّيحِ .

2 ـ فسّر سبَبي فشلِ الرّيحِ وَنجاحِ الشّمسِ في تخاطرِهمَا.

3 ـ اشرح كلمَة : " ترغمُ " ، ثمّ هاتِ ضدّ كلمةِ : " هدُوء " من السّندِ .

4 ـ لخّصْ مَضمُون النّصّ فِي فكرَة عامّةٍ مناسِبةٍ .

ب ـ الوضعيّة الثّانية : [04 نقاط]

1 ـ أعرِبْ مَا تحْته خطٌّ إعرَابًا تامّا . (هبوبًا ، راضيًا) .

2 ـ استخدِم عَلاماتِ التّرقيمِ المُناسبَة في العبَارَة الواقعَة بينَ عَارضتينِ [عندَئذٍ ... الضّجيج] .

3 ـ علّل سببَ كتابَة كلمَة " أخذت " بهمزةِ القطع .

4 ـ برهِن على نمَط النّصّ بأحدِ مؤشّراتِهِ .

** الجُـــــزء الثاني : [تقويمُ الكفاءَاتِ] (12 نقطة)

السّياق : أزعجَك أحدُ زملائِك بقسوَتهِ الشديدَة في مُعامَلة التّلاميذِ ، فهوَ دائمُ الصّرَاخِ عليهم ، وَسريعُ الغضبِ منهمْ لأتفهِ الأمورِ

السّنَدُ : قال رسُولُ اللهِ ﷺ : " إنّ الرّفقَ لا يَكونُ فِي شَيءٍ إلا زَانهُ ، وَلا يُنزَعُ مِنْ شَيءٍ إلّا شَانهُ " ـ رَواهُ مسلمٌ ـ

التّعليمَة : فِي فقرَة لا تزيدُ عن اثني عشرَ سَطرًا اسْرُدْ مَا قمْت بهِ منْ أعمَالٍ وَأقوالٍ معَ زميلكَ لتبيّن لهُ قيمَة حسنِ المُعامَلةِ ، معَ وَصفه وَصفا مَادّيًا ثمّ مَعنويًا قبلَ سمَاعِ كلامِكَ وَبعدَهُ . موظّفا علامَاتِ التّرقيمِ المناسبَة .

انتهَى

ency-education.com

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيموقراطيّة الشّعبيّة

متوسّطة : ساكر حسين سكيكدة السّنة الدّراسيّة : 2021/2020

المستوى : السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط المدّة : ساعة ونصف

التّقويم المرحليّ للثّلاثي الأوّل في مادّة اللّغة العربيّة

النّـص :

- بَدَأَ عَصْرُ التّلفاز والحاسوب ، وبعده "الأنترنت" ، وبدأت معه خصومة جديدة جديّة بين زمن الأمس واليوم، وبين الألعاب القديمة والحديثة، لأنها إستولت بمغرياتها الجذّابة على عالم الأطفال ، وأسرت بسحرها نفوسهم حتّى صاروا سجناء غُرفتهم الضّيّقة ، مبتعدين عن اللّعب الذي يقوي عضلاتهم و يُنمّي أجسادهم ويُحفّزهم على الجدّ والنّشاط، ويربطهم بالطّبيعة ، لقد باتو بعيدين عن مرحلة الطّفولة التّربيّة ، مُكبّلين بقيود حديثة.

- يفرح الأهل في هذه الأيّام لأنّ طرائق اللّعب التي تفرح أطفالهم كثيرة ومتنوّعة بعد أن غزت الآلات السّحريّة بيوتهم، فكيف لا يهنئون، وبقاء الأولاد في البيت يُبعدهم عن شبح الخوف والقلق، ويخفف عنهم مشقّة مراقبة أولادهم، ويريحهم من صخب الأطفال ومنازعاتهم؟

- والحقيقة أنّ الخاسرين هم الأولاد لأنّهم إفتقدوا الألعاب الجسديّة الضّروريّة، فباتت أجسادهم جامدة خامدة، وصاروا كالآلات التي تتحرّك بصورة بشريّة ، وأصبحت حياتهم مساحة عابرة بيْن الطّفولة والشّباب ، تتخبّط فيها السّعادة والشّقاوة ، ويظلّلها الإنغلاق والعُزلة والإنطواء ...

الوضعيّة الأولى:(04نقاط)

1- أذكر سبب إقبال الأطفال على الألعاب الإلكترونيّة .

2- بيّن الخاسر الوحيد حسب رأي الكاتب .

3- إشرح بالتّرادف كلمة " يُحَفّزُهم " ثمّ وظّفها في جملة مفيدة من إنشائك .

4- حدّد فكرة عامّة مناسبة للنّص .

- الوضعيّة الثّانية : (08نقاط)

1- أعرب ما تحته خط في النّص.

2- إملأ الجدول الآتي بالإعتماد على النّص:

(ال) الشّمسيّة	(ال) القمريّة	جمع مذكّر سالم	جمع تكسير

3- ما نوع النّص ؟ علّل إجابتك.

4- إستخرج من النّص طباقا وبيّن نوعه .

5- إستخرج من النّص تشبيها وحدّد أركانه .

6- حدّد قيمة تربويّة للنّص.

- الوضعيّة الإدماجيّة :(8نقاط)

السّياق : شدّ إنتباهك إدمان زميلك على الألعاب الإلكترونيّة وإبتعاده عن أصدقائه واللّعب معهم .

السّند: " الأنترنت سلاح ذو حدّين ".

التّعليمة : أكتب فقرة من اثنى عشر سطرا ، تنصح فيها زميلك بالاستغلال الأمثل للأنترنت موظّفا مفعولا به ونائب فاعل مع إحترام علامات الوقف المناسبة

enqy-education.com/exams

السنة الدراسية :2022/2021
المستوى : أولى متوسط
المدة 2 ساعة

إختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية

السند :

إن العلم الوطني يتكلم و يعبر ، و لكن لا يفهمه إلا من له إحساس وطني **صادق** ، يَغْتَرُ بأمجاد أمته ، ويرى هذا العلم صورةً لوجوده ، إن الناظرة إلى العلم الوطني ينبغي أن يتجاوز نظره تلك القطعة القماشية إلى آفاقٍ رَحْبَةٍ .إن العلم يقول : إن الصعود صعب عسير شاق ، و لكن صعودي إلى هذه الأعالي أصعب و أشق فالسلم الذي إرتفيته مؤلف من جماجم و أشلاء الشعب الجزائري و إن الحرية التي تنعمون بها - أيها الجزائريون - لها تكاليفها العظيمة . فاتقوا الله في هذه الحرية واعرفوا قدرها و اشكروا ربكم عليها و حافظوا عليها مخلصين لشهدائنا بالإقتداء بهم في الوطنية .

من كتاب" حب الوطن من الإيمان " - بتصريف-

الأسئلـــة

الجزء الأول فهم المكتوب : (12ن)

الوضعية الأولى : (5.5ن)

1 – ما الثمن الذي دفعه الشعب الجزائري من أجل حريته ؟
2 - هل صعود العلم سهل أم صعب ؟ علل ذلك .
3 – صوغوا عنوانا مناسبا للسند .
4 – هات مرادف مايلي من النص : **واسعة** – **يفتخر**
5 – وظف كلمة " **عسير** " في جملة مفيدة .

الوضعية الثانية : (6.5ن)

-أعرب ماتحته خط في السند .
- إستخرج من السند :

اسما موصلا و بين نوعه	فاعلا وأذكر نوعه	فعل أمر	علامة وقف

اتدوق نص (1.5ن)

- مانوع السند ؟ علل إجابتك .

الجزء الثاني :

إنتاج مكتوب (8ن)

السياق : العلم يحتاج منا أن نتفانى في حبه لأنه صورة لوجودنا
التعليمة : عبر في فقرة من عشرة أسطر عن شعورك وأنت تحي كل صباح العلم موظفا نمط الوصف ومحترما علامات الوقف .

وفكم الله

ثانيا–تحليل نصوص بناء الاختباراتوسلم تنقيطها وفق تقويم ميدان فهم المكتوب

فبناء الإختبارات يعتمد على صيغ حددتها التعليمات الواردة من وزارة التربية . حيث حددت الوضعيات لهذا البناء وحددت الصيغ والنماذج لهذا البناءكماحددت سلم التنقيط و جزئيات الأسئلة لهذه الوضعيات ونسبة بناء الاختبارات وفق فهم المكتوب انطلاقا من النص المكتوب الذي هو السند في بناء هذه الاختبارات

فانطلاقا من عرض النص(المكتوب) يتبع بأسئلة محددة ؟ وضعيات محددة في وضعيات تحدد بالشكل التالي :

الوضعية1 : (6ن) وتتضمن أسئلة انطلاقا من النص المكتوب .

هذه الأسئلة يكون مضمونها حول البناء الفكري للنص المكتوب ومنها:

1. فهم النص (المكتوب) لتحديد عنوان النص . أو الفكرة العامة و تحديد في الأفكار الأساسية أو المغزى
2. تحديد مضمون النص
3. رأي المتعلم في تأييد أو نقد راي الكاتب
4. استشهاد بأقوال الكاتب بأدله من النص
5. شرح مفردات من النص بمعاني تناسبها حسب فهم المتعلم أو أضداد لبعض الكلمات الأخرى
6. توظيف العبارات في جمل للتاكد من فهم معنى العبارة
7. تحديد الفكره العامه للنص وتحديد افكاره الرئيسيه

الوضعية الثانية: (6ن) الاسئله في جزء بناء لغوي: تضمن أسئله لتحديد إختبار المعلمين في المكتسبات القبلية التي تناولها المتعلمون . في الدروس الظاهرة اللغوية في ميدان فهم المكتوب او في البناء الفني للتعلمات التي أخذها المتعلمون في دراسة النص الأدبي في الحصة الثالثة لميدان فهم المكتوب التى تخص الأسلوب و البلاغة)

والتي تكون الأسئلة فيها مركزة على الشكل التالي:

1. إعراب الكلمات التي تحتها خط إعرابا تفصيليا
2. حدد حركات الإعراب وشكل الكلمات؟

3. إستخرج الضمائر الواردة في النص وحدد نوعها؟

4.إستخرج الأفعال الواردة في النص وحدد نوعها؟

5. صرف الفعل مع الضمائر وغير ما يجب تغييره؟

6.حدد الأسلوب النص؟ مع الدليل.

7. إستخرج الأساليب الخبرية والاساليب الانشائية؟

8. حدد نوع الصور البيانية الواردة في النص؟

9. إستخرج من النص تشبيه . كناية . استعارة. مقابلة .طباق .جناس. سجع

الوضعية الإدماجية: (8ن) والتي تتضمن السند انطلاقا من النص المكتوب وتحدد مضمون موضوع السند ورأي الكاتب

والسياق: وهو ما يتوافق من سياق في اطاره كتأكيد السند (النص المكتوب) كحكمة تكون آية قرانية أو حديث شريف أو بيت شعري أو قول مأثور

والتعليمة: وهو المطلوب من المتعلمين من إنتاج كتابي تحدد لهم حجم النص المنتج تعبيري كتابيا مع التقييد بالموضوع المطلوب. مع الإستشهاد بالشواهد التي التي تؤكد رأيه وإدماج المكتسبات القبليه المحددة في التعليمية مكتسبات تتضمن الظواهر اللغوية والصرفية أو قواعد إملائية أو الأساليب والصور البيانية والمحسنات البديعية وتكون على الشكل التالي:

السند: بعد قراءتك للنص وفهم مضمونا يؤكد الكاتب نتائج التعاون على الفرد و المجتمع

السياق : قال الله تعالى ("وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الاثم والعدوان")سورة المائدة رقم الآية 02

التعليمة: أكتب موضوعا تعبيريا تتكلم فيه عن التعاون ونتائجه على الفرد والمجتمع في(12 سطرا) مع تضمن النص الشواهد التي تحفظها لتؤكد رأيك باستعمال الضمائر بكل انواعها والنعوت والتشبيه.

تحليل بناء الاختبار وفق فهم المكتوب حسب الوضعيات الثلاث

1.الوضعيه الأولى : سلمها التنقيطي ست نقاط (06ن) أسئلتها كلها تتضمن فهم النص المكتوب وصياغه الأسئلة كلها من مضمون النص سياقها حول البناء الفكري لقياس درجه فهم وإدراك

واستيعاب معلومات النص ومعارفه التعليمية والتي نسعى من وراءها لتعويد المتعلمين على التعامل مع النصوص المقروءة وفهم مضمونها وأفكارها واستنباط وشرح المفردات والعبارات من الزاد اللغوي للمتعلم أو عن طريق المنجد وتشجيعهم على القراءة والمطالعة الحرة وبعث الذوق الأدبي في نفوسهم.

2. الوضعية الثانية : سلمها التنقيطي ست نقاط (06ن)

– أسئلتها كلها تتضمن البناء اللغوي في النص المقروء.

– من إعراب الكلمات اعرابا تفصيليا حسب القواعد النحوية لظاهرة اللغوية المدروسة او الإملائية.

– تشكيل الكلمات وفق قواعد الظاهرة اللغوية في الدروس السابقة مع التعليل . كأسماء وخبر النواسخ أو منصوبات الأسماء و النعوت.

–تصريف الأفعال حسب القواعد الصرفية للدروس السابقة كتصريف الفعل الصحيح وتصريف الفعل المعتل بكل أنواعه.

– تحديد أسلوب النص أو الجمل الخبرية أو الجمل الإنشائية و أنواعها

– استخراج الصور البيانية او المحسنات البديعية من النص.

الوضعية الإدماجية: تتضمن الإختبار المتعلمين في جزء الإنتاج الكتابي من إبداعهم وتتضمن الأجزاء التالية إنتاج موضوع من 12 سطرا من إنتاجهم

– يتضمن التقييد بالمطلوب في التعليمية

–مراعاةالسلامة و الملاءمة للغة السليمة للمتعلم

– الاستشهاد بالشواهد المؤكدة استنبطها من النصوص المقروءة من خلال القيمةالتربوية للنص(في القراءة المشروحة أو دراسة النص الأدبي) أو من المغزى العام للنص (أيات أحاديث شرعية حكم أقوال مأثورة) تضمين النص بلإدماج المطلوب منه ,مما درسه في الظواهر اللغوية و دروس البلاغة .

* التحليل النسبي لسلم التنقيط حسب وضعية الإختبار وجزئيات الأسئلة

بعد تحديد وضعيات بناء الإختبار وجزئيات الأسئلة في كل وضعية وبعد التدقيق في سلم التنقيط لكل وضعية من الوضعيات الثلاث سنحدد في هذا التحليل النسبي نسبة كل وضعية من سلم التنقيط العام

20 / 20 وتحديد أعلى نسبة لنبين حصة أسئلة فهم المكتوب الأسئلة التي تتعلق بالنص المقروء موضوع الإختبار (فهم المكتوب) ثم نحدد نسبة فهم المكتوب من أسئلة الإختبار ككل.

1. نسبة الوضعية الأولى المتعلقه بالبناء الفكري التي أسئلتها كلها من النص فهم المكتوب 30 %.
2. نسية الوضعية الثانية البناء اللغوي التي أسئلتها كلها من النص فهم المكتوب 30%.
3. نسبة الوضعية الإدماجية 40 % أسئلتها تعتمد على الإنتاج الكتابي وسلامة اللغة 10%.

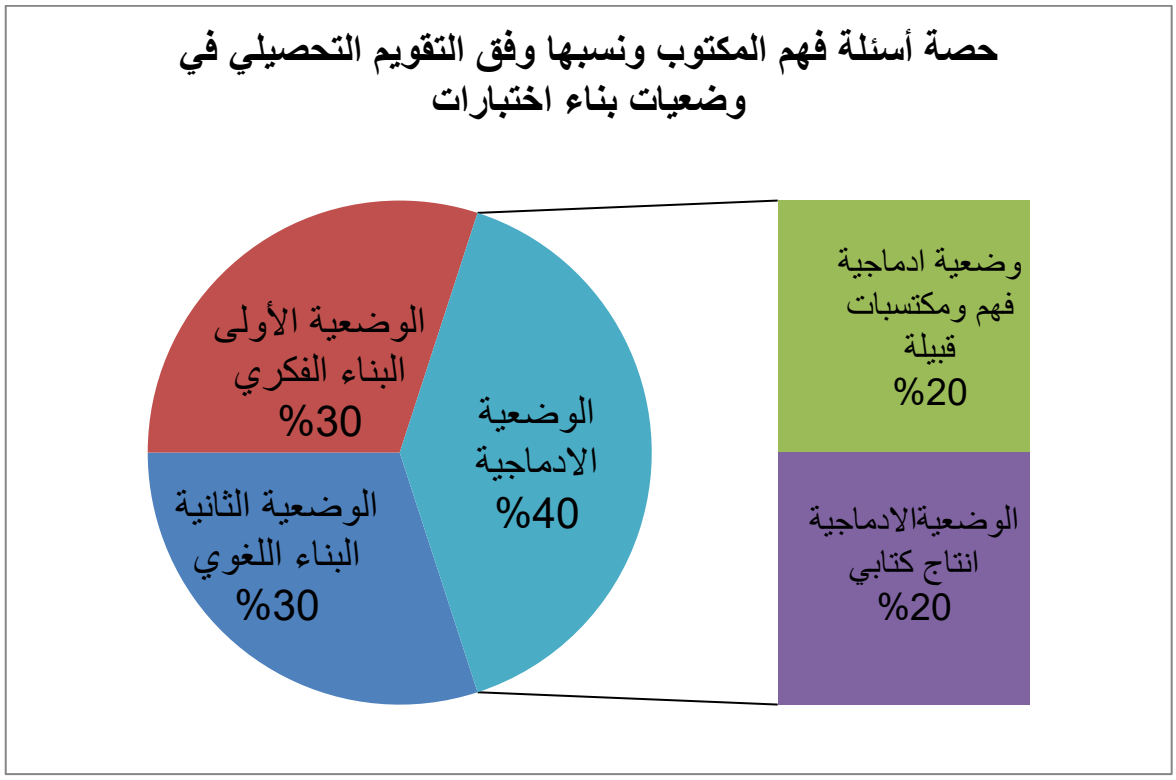
– أسئلة أخرى تعتمد التعليمة في التقييد بالموضوع وإبداع المتعلم ب 10%.

–المكتسبات القبلية معارف ظواهر لغوية نحوية صرفيه والبناء الفني دروس بلاغية شواهد كلها من ميدان فهم المكتوب نسبتها 20%

فاذا حسبنا نسبة الوضعية الأولى لبناء الإختبار تخص البناء الفكري 30 % وحسبنا نسبة الوضعية الثانية لبناء الاختبار تخص بناء اللغوي 30 % وحسبنا نسبة الجزء الأخير من نسب الوضعية الإدماجية الذي يخص أسئلة الإدماج والتي لها علاقه بميدان فهم المكتوب ب 20%

نسبة الأسئلة التي تخص بناء الإختبار الوضعيات الثلاث التي لها علاقة بميدان فهم المكتوب سواء للسند النص موضوع الإختبار أو ما يخص الإسترجاع للمكتسبات القبلية والتي تعلمها المتعلمون في ميدان فهم المكتوب في الظواهر اللغوية أو الدروس البلاغية أو الشواهد المغزى المقروءة مجموعها 80 % فنحكم أن نسبة بناء الإختبار تركز على تعلمات ميدان فهم المكتوب من فهم النصوص المقروءة أو الظواهر اللغوية أو دروس البلاغة وهو ما يجب الإهتمام به أكثر مما يقدمه الأساتذة في تعليم هذا الميدان (ميدان فهم المكتوب).

ويمكن تمثيل هذه البيانات في الشكل الموالي:



تم تمثيل هذا الشكل البياني من خلال البيانات التالية:

الوضعية الاولى	الوضعية الثانية	الوضعية الإدماجية	
البناء الفكري	البناء اللغوي	الأنتاج الكتابي	المكتسبات القبلية
30%	30%	20%	20%
06 نقاط	06نقاط	04نقاط	04 نقاط

المطلب الثاني: دراسة حالة لعينة من التلاميذ في السنة الأولى المتوسطةّ ، في متوسطتين مختلفتين

دراسة ميدانية لعينتين من متوسطتين مختلفتين لنفس المستوى الدراسي السنه الاولى متوسطة.

للوقوف على نتائج التلاميذ في مادةاللغةالعربية في كل متوسطة حيث اخترت قسمين من كل متوسطه في مستوى الاولى من التعليم المتوسط.

لنقف على نتائج الاختبارات والتي تعتمد على 80 %من الأسئلة على ميدان فهم المكتوب

المتوسطة الأولى:متوسطة الشهيد غزيل احمد بحي ساقية موسى متليلي السنة الدراسية 2022/2021

المتوسطة الثانية: متوسطه الشهيدة قريدة فاطنة بحي السوارق–متليلي السنة الدراسية 2022/2021

من خلال التنقل الى المتوسطتين والإطلاع على النتائج كما هو مبين في المرفقات تبين ما يلي:

1. أن الإختبارات تحترم البناء النموذجي لبناء الاختبارات كما هو وارد في الدليل باعتماد ثلاث وضعيات في كل إختبار.

2.أن سلم التنقيط محترم في مواضيع الإختبارات الوضعية الاولى (06)الوضعيةالثانية (6ن) والوضعية الادماجية (08ن)

3 . أن مضمون كل وضعيةلم تخرج عن المألوف البناء الفكري(و.1- البناء اللغوي - و2 الإنتاج الكتابي- و الإدماج للمكتسبات القبلية).

نسبه التنقيط الجزئي محترم في كل وضعيه و1 30 % و2 30 %وإ 80% =100% وأ اسئله فهم المكتوب 80%.

5. الأسئله الواردة في بناء الإختبارات اعتمدت على التعلمات المقدسة في ميدان فهم المكتوب في المقاطع التعلمية

6. جل الأسئلة تضمنت تعلمات دروس القراءاة لمشروحة والظواهر اللغوية والدروس البلاغية وهي تعلمات كلها تخص ما تم تقديمه في دروس أنشطة ميدان فهم المكتوب.

نتائج كل متوسطة حسب معدل مادة اللغة العربية ونسبه النجاح للسنةالدراسية 2021 2022

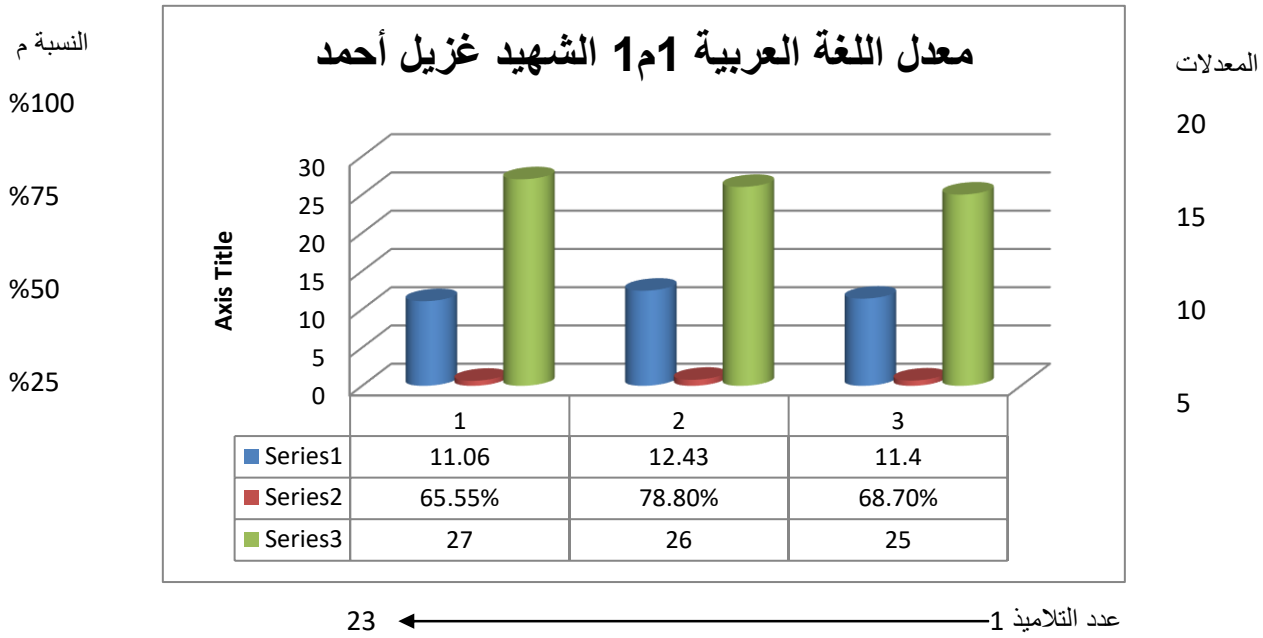
1 1متوسطة غزيل احمد :

القسم 1م1 الفوج الفرعي 1 عدد التلاميذ 23

القسم 1م1 الفوج 2 عدد التلاميذ 25

معدل مادة اللغة العربية 11,06 نسبة النجاح 65,65%

معدل ف1م 11,06 ن 65,65% فم2 12,43 ن 78,80% ف3م 11,40 ن 78,80



شكل لأعمدة بيانية تبين معدل اللغة العربية والحاصلون على أكثر من 10 والنسبة المئوية 1م1

تم تمثيل هذا الشكل البياني من خلال البيانات التالية:

	فصل ثالث	فصل ثاني	فصل اول
معدل	11,4	12,43	11,06
نسبة	68,70%	78,80%	65,55%
حاصلون اكثر من 10	25	26	27

القسم 1م2 الفوج الفرعي 1 عدد التلاميذ 23

معدل مادة اللغه العربية

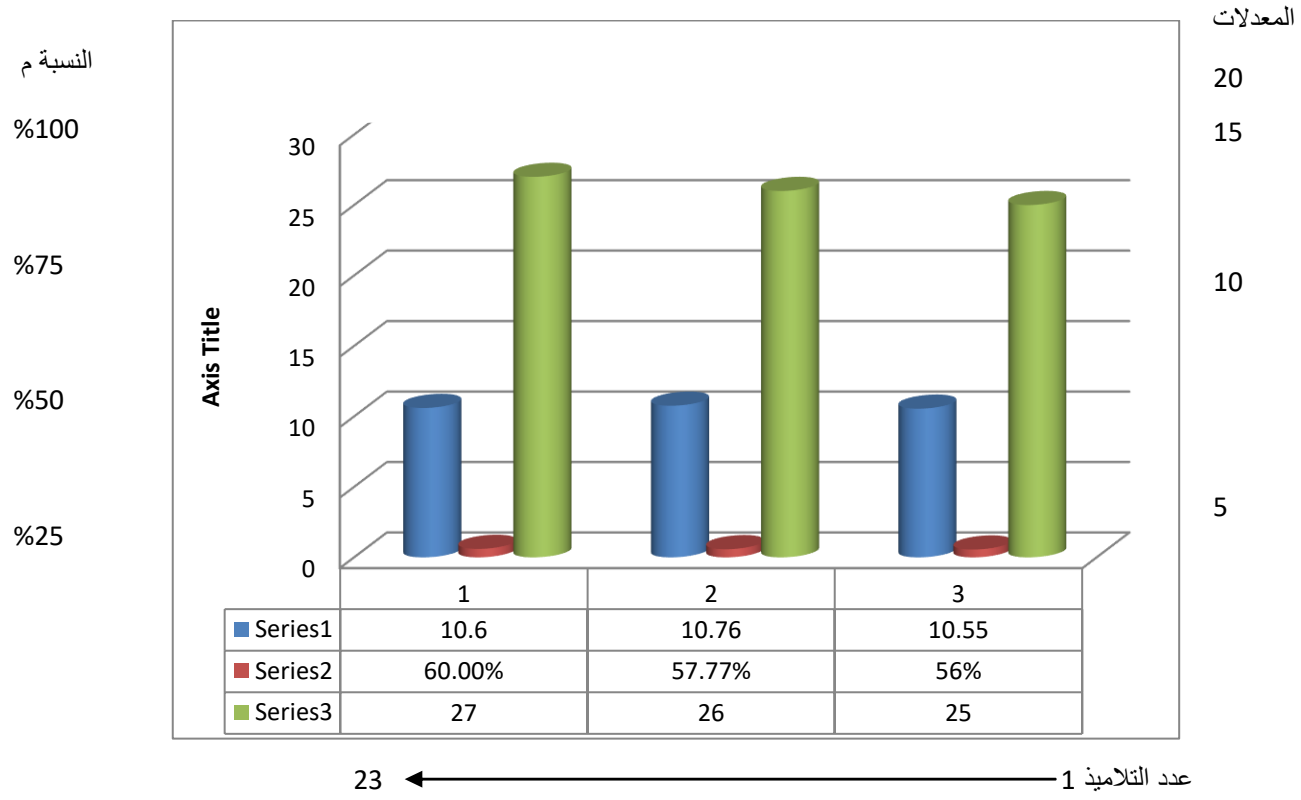
معدل ف1 10,60 ن 60% ف2م 10,76 ن 57.77% ف3م 10,55 ن 55.55%

الحاصلون على اكثر من 10 على 20

ف1 =27 ف2=26 ف3=25

-التقويم حسب عدد الحاصلين على أكثر من 10 في الفصول الثلاثة متقارب تحديد تسبة قدرة العينات من القسمين على الاستيعاب و لفهم المكتوب حسب نتائج إختبارات الفصول ناخذ عينات من

القسمين، متعلمون نتائجهم أكثر من معدل عشرة 10+ ومتعلمون نتائجهم أقل من معدل عشرة 10- حسب هرم التدرجات ثم نحدد به نسبة المنحنى لكل فئة



شكل لأعمدة بيانية تبين معدل اللغة العربية والحاصلون على أكثر من 10، نسبة المئوية 1م2

تم تمثيل هذا الشكل البياني من خلال البيانات التالية:

فصل	فصل ثالث	فصل ثاني	فصل اول
معدل	10,55	10,76	10,6
نسبة	56%	57,77%	60,00%
حاصلون على اكثر10	25	26	27

الإستنتاج: نتائج تقويم إختبارات اللغة العربية للفصول الثلاث حسب المعدلات والعينات . علما أن التدريس في السنة الدراسية 2021 2022 كان يعتمد على تفويج القسم إلى الفوجين فرعين عملا نظام البروتوكول الصحي «لوباء كرونا »

1.نستنتج أن التقويم حقيقي مستوى المتعلمين فيه مستقر لا يعرف تغييرا كبيرا إلا نسبة ضئيلة في بعض المعدلات للمتعلمين في الفصول الثلاثة حسب العينات المقدمة في الجدول

2. نستنتج أن قدرة المتعلم في فهم المكتوب ثابتة لملازمة لمستوى المتعلم حسب نتيجة المعدل في الفصول الثلاثة

3. ستنتج أن الفئة والعينة التي استشهدنا بها في المعدلات المرتفعة مستواها الدراسي مستقر حسب الفصول الثلاثة وهذا يعني قدرتهم عالية في فهم الدروس ميدان فهم المكتوب

4. نستنتج أن الفئة والعينة التي استشهدنا بها المعدلات الضعيفة مستواها الدراسي مستقر حسب الفصول الثلاثة وهذا يعني عجزهم وضعفهم للفهم والإدراك واستيعاب دروس ميدان فهم المكتوب التي امتحنوا بها وهو عامل يستدعي معالجة البيداغوجية والإستدراك والنظر في تشخيص أسباب الضعف وتحديد علل الفوارق الفردية.

5. ضعف هؤلاء التلاميذ ضعف قاعدي في المعرفة والتعليمات اللغوية يمكن أنه كان عائقا حتى في المستوى الدراسي الإبتدائي لاننا لاحظنا في الفصول الثلاثه فلو كان عائقا عابرا زمنيا لكان هناك تحسنا في الفصلين الثاني والثالث لأن المتعلم يتدارك تحسينه كلما تأقلم مع التدريس في الطور المتوسط.

أما نتائج : المتعلمين في إختبارات الفصول الثلاثة حسب معدلاتهم في متوسطة الشهيدة قريدة فاطمهة لمستوى السنة الأولى متوسط، فكانت كالتالي:

حسبنا نتائج في معدلات المتعلمين في الفصول في كل فصل يكون معدل من نقطة التقويم المستمر +نقطة الفرض الكتابي الذي موضوعه وأسئلته تكون كلها في المحتوى المعرفي للتعلمات التي درستها درسها المتعلمون في ميدان فهم المكتوب لأن المتعلمين يعفون من الوضعية الادماجية .

نتائج اولى متوسط رقم واحد 1م1 الفصول الثلاثة في السة الدراسية 2021 2022 معدلات مادة اللغة العربية في الفصول (قسم 1م1)

الفصل الاول:

معدل الفصل الأول 11.58 ، معدل الفصل الثاني 11.25 ، معدل الفصل الثالث11.47

عدد التلاميذ : 41 معدل التلاميذ :أقل من 10 العدد: 08 النسبة 19,34%

عدد التلاميذ : 41 معدل التلاميذ :اكثر من 10 العدد: 33 النسبة 80,49%

معدلات اكثر من 16 العدد :06

الفصل الثاني:

معدل اللغة : 10.72

معدل التلاميذ :أقل من 10 العدد: 14 النسبة 34,15%

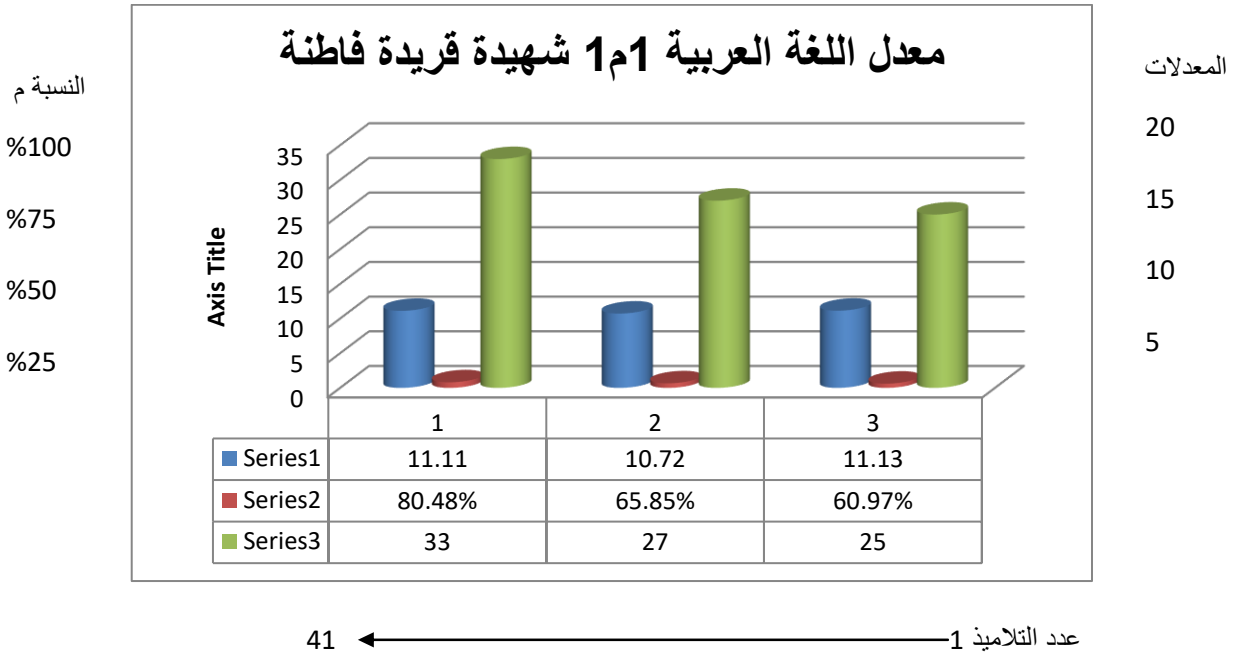
معدل التلاميذ :اكثر من 10 العدد:27 النسبة 65,84%

الفصل الثالث:

معدل اللغة العربية: 11.13

معدل التلاميذ :أقل من 10 العدد: 16 السنة 39,02%

معدل التلاميذ :اكثر من:10 العدد: 25 السنة 60,08%



شكل لأعمدة بيانية تبين معدل اللغة العربية والحاصلون على أكثر من 10 ،النسبة المئوية 1م1

تم تمثيل هذا الشكل البياني من خلال البيانات التالية:

	فصل ثالث	فصل ثاني	فصل أول
معدل	11,13	10,72	11,11
نسبة	60,97%	65,85%	80,48%
حاصلون على اكثر 10	25	27	33

أما القسم 1م2 معدلاته حسب فصول السنة الدراسية: 2021 2022 الفصل الأول:

عدد التلاميذ : 41 معدل التلاميذ :أقل من 10 العدد: 08 النسبة 19,34%

عدد التلاميذ : 41 معدل التلاميذ :أكثر من 10 العدد: 34 النسبة 80,31%

الفصل الثاني:

معدل اللغة العربية : 11.25

معدل التلاميذ :أقل من 10 العدد: 17 النسبة 49,59%

معدل التلاميذ :اكثر من 10 العدد: 22 النسبة 56,41%

الفصل الثالث:

معدل اللغة العربية : 11.47

معدل التلاميذ :أقل من 10 العدد: 14 السنة35,90%

معدل التلاميذ :اكثر من 10 العدد: 25 السنة 60,98%

عدد التلاميذ قسم 1م1: 41

من خلال تفحص نتائج قسم 1م1 تبين استقرار نتائج معدلات الفصول وهذا دليل على تتبع منهجية التقويم الحقيقي من خلال تتبع مسار المتعلمين في الفروض والإختبارات الفصول من حيث التغير

الجزئيات بسيطة في معدل كل المتعلم قد لا يتعدى النقطة الواحدة (01) بل يكون في فواصل بسيطه

مثلا: ب.م م ف1 16.40 م ف2 17.70 م ف3 17.70

م . ز م ف 1 17.10 م ف2 17.40 م ف 3 18.9

أما في المعادلات الأقل من 10 ع م م ف1 4.90 م ف 2 5.00 م ف 3 5.2

ب م ف 1 5.6 م ف 2 6.7 م ف 3 6.7

وعليه من خلال المعدلات لعينة من التلاميذ المعدلات المرتفعة معدلات فوق 10 والمعدلات المنخفضة أقل من 10 ومن خلال معدل ماده اللغه العربية في قسم 1م1 في الفصول الثلاثة تبين أن نتائج معدلات اللغة مستقرة في مستوى في منحنى متغير تغير طفيف

وهذا يثبث عند المتعلمين الحاصلين على معدلات مرتفعة قدراتهم على الفهم لميدان فهم المكتوب وقدرة الاستيعاب والإدراك لإسترجاع التعلمات التي امتحنوا فيها

أما المتعلمون الذين معدلاتهم منخفضة أقل من 10 لديهم عائق في القدرة على الفهم والإدراك والاستيعاب والتعلمات المقدمة في ميدان فهم المكتوب حسب الفروق الفردية فيجب تدارك الموقف إما بالمعالجة البيداغوجية أو حصص الإستدراك

أما قسم 1م2 نتائج معدلاته حسب تقويم الفروض والإختبارات فكانت كالتالي:

الفصل الاول:

معدل في معدل القسم في اللغة العربية: 11.58 عددد التلاميذ: 40 النسبة : 75%

عينه من التلاميذ معدل اكثر من10

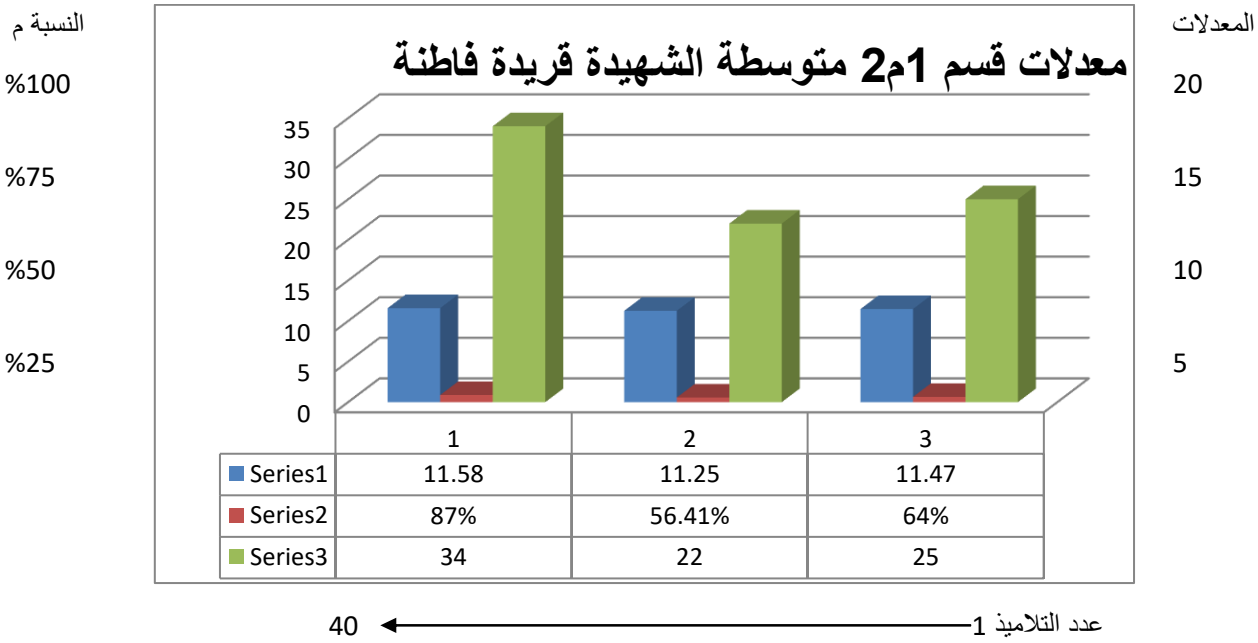
الفصل الاول	الفصل الثاني	الفصل الثالث
ب م 18.4	18.4	18.2
ب ل 18.3	18.6	17.9
ص و 17.6	16.3	17.2

معدل أقل من10

ف1	ف2	ف3
أ .ع 3.6	5.3	3.4
م. نون 3.2	3.2	3.2
ذ.ن 4.3	3.2	3

الفصل الثاني معدل المادة 11.25 النسبة 56.41%

الفصل الثالث معدل المادة 11.47 النسبة 64.10%



شكل لأعمدة بيانية تبين معدل اللغة العربية والحاصلون على أكثر من 10 ، نسبة المئوية 1م2

تم تمثيل هذا الشكل البياني من خلال البيانات التالية:

	فصل ثالث	فصل ثاني	فصل أول
معدل	11,47	11,25	11,58
نسبة	64%	56,41%	87%
حاصلون على اكثر 10	25	22	34

الإستنتاج: من نتائج معدلات قسم 1م2 حسب معدلات إختبارات الفصول الثلاثة تبين أن نتائج تقويم الإختبارات تقويم يحترم أسس التقويم كون النتائج الثابتة حسب امستوى المتعلمين المتفوقين والذين كانت معدلاتهم أكثر من 10 وهذا يدل على قدرتهم من أول فرض أول إختبار في الفصل الأول الى

آخر إختبار في الفصل الثالث حيث كانت معدلات الثابتة مستقرة تدل على قدرت هؤلاء المتعلمين على الفهم والإستدراك والاستيعاب لدروس ميدان فهم المكتوب المعارف والتعلمات التي أخذوها في الدروس والإختبارات.

ونفس الشيء بالنسبة للمتعلمين الذين كانت معدلاتهم منخفضة أقل من 10 دليل على استقرار معدلاتهم من الفصل الأول إلى الفصل الثاني حتى الفصل الثالث وهذا دليل على ضعف الفهم والادراك والاستيعاب للدروس المقدمة في ميدان فهم المكتوب وهذا يستدعي التعرف على أسباب الضعف والعوائق المتسببة في الفهم وايجاد الحلول من خلال التعرف على الفروق الفردية وعلاج الخلل في حصص المعالجة البيداغوجية أو حصص الدعم وحصص الاستدراك في مادة اللغة العربية

- خلاصه القول في الدراسة الميدانية لنتائج العينات المتعلمين في المتوسطتين نتائج مادة اللغة العربية في المتوسطتين متقاربه الى حد كبير

2 نسب النجاح في المتوسطتين في القسمين محل الدراسة تكاد تكون نفسها وإن كانت نتائج متوسطة الشهيدة قريدة فاطمة أعلى بقليل لأن بعض الأسباب تعود إلى المحيط كون متوسطة الشهيد غزيل أحمد تعاني من عدة عوامل لها تأثيرها على نتائج التلاميذ خاصه تلاميذ قسم1 م1

3 نتائج الفروض والإختبارات في المتوسطتين حسب مؤشر التقويم في الإمتحانات الرسمية معتمد من طرف الأساتذة كون النتائج لدى التلاميذ لا تشهد فوارق كبيرة بل جزئيات بسيطة في أغلب المعدلات.

4 نتائج التلاميذ المتفوقين في المؤسسات الذين معدلاتهم مرتفعة اكثر من 10 دليل على قدرتهم على الفهم والادراك والقدرة على فهم الأسئلة والقدرة على الجواب في الفروض والامتحانات لان نتائجهم ثابتة و مستقرة في الفصول الثلاثة.

5 نتائج التلاميذ الضعفاء في المؤسستين الذين معدلاتهم منخفضة أقل من 10 دليل على عدم قدرتهم على الفهم والادراك للتعلمات المقدمة في ميدان فهم المكتوب من أول فصل الى أخر فصل وهذا دليل مستوى معدلاتهم الضعيفة

6 معدلات الأقسام الأربعة في المتوسطتين متقارب حسب معدل مادة اللغة العربية.

7 منحنى النسبة بين المتوسطتين متقارب سواء الأقل من 10 أو نسب نجاح اكثر من 10 .

الخـــاتمة

إن الهدف من هذا البحث هو القاء الضوء على اهم ما ورد في محتوى المناهج الجديدة التي اعتمدت على نظام المقطع التعلمي بدل الوحدة التعلمية او المحور ومنه نسعى الكشف عن المتغيرات الواردة في المناهج الجديدة ومقارنتها مع المناهج القديمة وكشف الجديد والتطرق الى التقصي والتحري في الخبرات المعروضة قيد التطبيق والمرافقة ثم الاستنتاج للوصول قدر الامكان الى ما قد يفيد الى تأييد تلك الحقائق او نقد البعض منها أوتقديم البديل في توصيات مستقبلية فالتعرض الى ما يفرضه الواقع في مجالنا التربوي والتحول الجذري في منظومتنا التربوية خاصة في الطورين الابتدائي والمتوسط محل تطبيق المناهج الجديدة بتغير المحتوى وتغير المصطلحات.

حسبنا أن نقف عند أهم تحول في هذه التغيرات في المنظومات التربوية والعمل بالمقاربة بالكفاءات والاهتمام بمحور العملية التعلمية وهو المتعلم والخروج به من التعليم التقليدي المعتمد على التلقين والمعتمد على المعلم كعنصر مهم في العملية التعلمية مدرس منشط موجه ناضج مقيم...الخ. إلى تعلم يعتمد على المتعلم كحجر الاساس في هذه العملية التعلمية من خلال التحضير المسبق والتفاعل اثناء التعلم والمحاولة وتصحيح الخطأ بنفسه ثم التقويم الذاتي والحكم على نفسه انطلاقا من أن المتعلم هو محور العملية التعلمية والمعلم ما هو إلا منشط وسط فوج المتعلمين التي ركزت عليها المناهج الجديدة في مقاطعها وميادينها واعتماد على الوضعيات الانطلاقية (الام) بالتنفيذ في المقطع او الوضعيات الجزئية للميادين المقررة وبالخصوص ميدان فهم المكتوب بكل حصصه وما يتبعها من حصص الادماج والتقويم والمعالجة يكون التقفي قصد توضيح الرؤية في هذا المجال باعتماد التفحص للمقررات المدرسية قيد التطبيق لإرساء المجال المعرفي واكساب المعلومة للمتعلم ولإلزامية التقيد بالتنفيذ من المعلم ومقارنة ذلك بآراء التربويين والفاعلين في المجال التربوي من خلال النظريات المعرفية في التعليمية والاداء البيداغوجي.

ولعل البحث المقدم للدراسة كان منطلقه هو ذات المنهاج الجديد او منهاج الجيل الثاني والجزء الخاص منه (منهاج اللغة العربية) منهاج اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط هو منهاج كباقي المناهج الخاصة بالمواد التعلمية والذي عرف كثير من الاستفسارات والتساؤلات انطلاقا مما ورد في مضمونه كتقديم المصطلحات مترجمة حرفيا من اللغة الفرنسية وهو ما لا يتماشى مع مصطلحات اللغة

العربية (كفهم المكتوب) ومفهوم المقطع التعلمي ومدة انجازه وحصص تصحيح الانتاج الكتابي في المقطع التعلمي.

الموضوع المخصص للبحث في هذا المنهاج هو تعلمية ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي وفق المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة للسنة الاولى من التعليم المتوسط.فميدان فهم المكتوب يعتبر الحجر الاساس في تعلمية اللغة العربية في السنة الاولى من التعليم المتوسط وباقي السنوات الاخرى في مرحلة التعليم المتوسط. حيث أنه يشمل عدد من النشاطات التعلمية والمحتويات المعرفية (قراءة مشروحة + ظاهرة لغوية + دراسة نص ادبي).

وكونه يعتمد على المقاربة النصية اهم المقاربة في التعليم بالمقاربة بالكفاءات والذي يهدف اعتمادها تدريس اللغة باعتبارها كل متكامل لا توجد حواجز بين مكوناتها والتي تساعد على تعلم ترابط مكونات اللغة من جهة وتساعد على تعلم الادماج النظام المعقد في المقاربة بالكفاءات والذي يسعى من وراءه الى تحقيق اهداف التعلم وتحقيق الكفاءات الختامية للمادة.

وميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي يحمل أكثر من دلالة لأنه لا يتطرق الى دراسة الانشطة التعلمية وتطبيق المقرر الدراسي فقط في هذا الميدان بل يتعداه الى كونه يمثل ثمرة تعلم اللغة لكل فروعها والوقوف على مكونات اللغة العربية وجماليتها ومعالم الذوق الادبي في نصوصه وابداعاتها والتزود بأسس نقدها أثناء تحليلها.

_فما يتعلق بموضوع البحث المتعلق بتعليمة ميدان فهم المكتوب في المقطع التعليمي وما توصلت اليه من نتائج في هذا البحث انطلاقا من الإشكالية المرسومة هي كالآتي :

فميدان فهم المكتوب هو لب الفعل التعلمي والممارسة الفعلية للنشاطات التعلمية في المقطع التعلمي من خلال المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم التي تكتسبها المتعلم في هذا الميدان مقارنة بميدان فهم المنطوق وميدان الانتاج الكتابي وكذا من خلال الحجم الساعي لكل ميدان فميدان فهم المكتوب حجمه الساعي ثلاث ساعات 03سا.اما ميدان فهم المنطوق وميدان الانتاج الكتابي حجمها الساعي ساعة لكل ميدان 01سا .

_ميدان فهم المكتوب نقطة انطلاق ارساء التعلمات اللغوية وارضية مركبات الكفاءة المستهدفة في كل نشاط تعلمي ومحتوى معرفي ومنه تحقيق الكفاءة الختامية للمقطع التعلمي.

_ميدان فهم المكتوب وحدة ترابط فروع اللغة ومكوناتها و روافدها من خلال حصصه والتعلمات التي تتضمنها من خلال التتابع والاداء الفعلي للفعل التعليمي

-ميدان فهم المكتوب تجسيد واقع اللغة وقواعدها وافكارها متجانسة بظواهرها واساليبها بنياتها وتراكيبها بتطبيق مبدأ المقاربة النصية في إطار المقاربة بالكفاءات.

-ميدان فهم المكتوب تجسيد فعلي تطبيقي للنظريات المعرفية البنائية (عند بياجيه)بعد ما كانت اراء نظرية غير مجسدة.

-فتعليمة ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي وفق المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة للسنة الاولى من التعليم المتوسط تحمل أكتر من دلالة .كونه حديث عهد التطبيق في المناهج الجزائرية (مناهج الجيل الثاني المطبق في السنة الدراسية (2016/2015).

وكونه يحمل مصطلحا لم يكن معروفا من قبل وكونه يضم أكثر من محتوى معرفي (موضوع) في دروس هذا الميدانكونه التعلم في إطار المقطع التعلمي استراتيجية جديدة في المناهج الجزائرية بدلا من المحور او الوحدة كما كان معهود من ذي قبل.

فميدان فهم المكتوب لا يحتاج لا ثراءه بحثا واحدا بل يحتاج لبحوث وبحوث في العملية التعلمية لما يتضمنه نشاطات تعلمية منضمة في حصص مختلفة في محتوياتها المعرفية (كالقراءة المشروحة، وحصة الظاهرة اللغوية وحصة دراسة النص الادبي) وهي نشاطات تحتاج كل منها الى بحث في تعلماتها ومعارفها ومفاهيمها وقيمها مهاراتها وممارستها ومنهجيتها وطريقة تقديمها وتقويمها وتمارينها ومعالجتها....الخ.

ومن هذه النتائج التي توصلت اليها من عموم البحث انطلاقا من التصورات وفق الفرضيات المحددة مسبقا هي كالآتي :

-المناهج المطبقة في المدرسة الجزائرية من الاستقلال الى يومنا هذا سواء كانت تتبنى التعليم بالمحتويات والمضامين او التي تبنت التعليم بالأهداف او التي تبنت المقاربة بالكفاءات مناهج كمل احدهما الاخر رغم الاختلالات في التطبيق والمشكل في كل منهاج ليس في المعارف وانما في آليات التطبيق والتنفيذ والمتابعة الفعلية في الميدان والمنظومة التربوية بالخصوص.

-فمنهاج المحتويات والمضامين له ايجابياته في تلك الفترة وله سلبياته بعدها ومنهاج التعليم بالأهداف المكمل للاختلالات التي حصلت في المنهاج الذي سبقه (منهاج المحتويات والمضامين) حدد الاهداف السامية للتعليم والغايات والمرامي للدولة من ذلك وسطر الاهداف الخاصة لكل مادة تعليمية في المنهاج.

-طبق نظام التعليم بالأهداف على المدرسة الجزائرية على مراحل عدة منها من الثمانينات الى التسعينات سمي بالتعليم الاساسي طبقت فيه مرحلة التعليم في الطور الثالث (المتوسط حاليا) بثلاث سنوات 7 أساسي، 8 أساسي، 9 أساسي، امتداد لمرحلة التعلم الابتدائي ليست سنوات نهايتها 6 أساسي.

أما منهاج المقاربة بالكفاءات المعتمد منذ 2003 قد شهد كثيرا من التجاذبات كانت سببا مباشرا في الحيلولة دون التطبيق الفعلي للمنهاج بكل جوانبه في المنظومة التربوية الجزائرية بصفة عامة والتمدرس بالخصوص.

طبقت هذه المقاربة دون التهيئة اللائقة لها في الوسط المدرسي، كتكوين الاساتذة وتكوين المؤطرين والمشرفين على النظام التربوي في المؤسسة

جاءت حينها مراجعة لهذه المناهج ومقررات الكتب في 2009 شملت مبدأ التخفيف في الدروس واعادة اسنادها في المستوياتكانت بمثابة إعادة طلاء.

الى أن جاءت المراجعة الشاملة واعادة كتابة المنهاج الجديدة مناهج الجيل الثاني المعتمدة من 2015 وهي مناهج كتبت بعجالة وكانت بالنسبة لنا أسوأ من سابقتها في بعض الأمر، نحصرها في المقارنة بين ما كان وما هو كائن في منهاج اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط.

1.المنهاج السابق نصوص تتناول مواضيع مختلفة بسيطة ومفهومه وفي متناول المتعلمين أما المنهج الحالي، نصوصه أغلبها غير مفهومة، فوق مستوى تلاميذ السنة الاولى من التعليم المتوسط تحمل في طياتها قيما تتنافى واهداف التعلم في هذا المستوى نذكر منها مثلا (نص يا دعد –نص وداع- نص انتي)...

2.النصوص المقررة لا تف بالغرض في الدروس المقررة في القراءة المشروحة للظواهر اللغوية (القواعد النحوية).

3 .مصطلح المقطع التعلمي في المنهاج تتناقض تعريفاته بين المواد الدراسية في الوثيقة المرافقة للمنهاج للسنة الاولى (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم التكنولوجية).

4 .المقطع التعلمي كما حددت الوثيقة المرافقة تتضمن السنة الدراسية مجموعة من المقاطع يستغرق كل منها فترة زمنية معينة . فالمقاطع التعلمية لا تحدد مدتها كلها بثلاثة اسابيع وانما فتراتها تتفاوت بين الشهر والاقل حسب مخطط التعلمات في المقطع وتحقيق الكفاءة الختامية للمقطع.

5.تطبيق مبدأ المقاربة على نصوص القراءة المشروحة ودروس الظاهرة اللغوية لا تف بالغرض ولا تحقق مبدأ المقاربة النصية لان النصوص المقررة .لا تضمن التعلمات المقررة والمحتويات المعرفية المتضمنة لدروس الظاهرة اللغوية (القواعد النحوية) وهو ما يحتم على الاستاذ الاعتماد على أمثلة من انشائه والخروج عن المبدأ المقرر(كتاب اللغة العربية للسنة الاولى من التعليم المتوسط).

6.بعض دروس الظاهرة اللغوية لا تراعي الترابط والتدرج في تقديمها فهي متناثرة.

7 .ميدان الانتاج الكتابي في المقطع لا يرتبط بالمفهوم الصحيح (لكتابة موضوع تعبير من انتاج التعلم) لأن المطلوب في الكتابة مجرد تقنيات واساليب وانماط بسيطة تحتاج الى جمل وعبارات لتمثيل الكتابة المقررة فقط.

8 .عدم اعتماد حصة تصحيح لميدان الانتاج الكتابي لتقويم أعمال المتعلمين في هذا الميدان.

9.ما يسمى بأسبوع الادماج والتقويم والمعالجة عرف تناقضات كثيرة في تطبيقه من أسبوع ادماج بعد المقطع الى نصف اسبوع الى حصتين أو ثلاثة اذا اقتضى الامر وهو الامر الذي شهد استدراكات في السنوات السابقة منذ 2015 الى 2019-2020 في المخططات والادماج والتقويم والمعالجة.

10 .عدد المقاطع في المخططات التعلمية لم يراع مجريات مخطط التقويم المستمر وهو الامر الذي حتم عدم اكمال البرنامج ومخطط التعلمات في السنة الدراسية.

11.نظام المقطع بالكيفية المعتمدة يعتمد على نظام تراكم التعلمات وليس الجدية في تقديمها لان الاصل في المقطع لا يمر الاستاذ من مقطع الى مقطع حتى يتأكد من استيعاب التلاميذ لتعلمات المقطع محل التنفيذ.

12.مجال تحقيق الكفاءات العرضية بين المواد غير مناسب ولا يراع التنسيق للتعلمات التي تحقق الكفاءة العرضية بين المواد.(مقطع الاعياد الوطنية منها أول نوفمبر غير متناسق مع فترة تقديمه في مادة التاريخ ومقطع الصحة في اللغة العربية غير مبرمج مع ما يقدم في مادة العلوم الطبيعية والامثلة كثيرة.

13.مصطلحات المقطع وميادينه خضعت للترجمة الحرفية من المناهج في اللغة الفرنسية وهو ما لا يتماشى مع ترجمة المعني (كميدان فهم المكتوب وتعلماته) منهاج الاولى من التعليم المتوسط اللغة العربية.

والمفهوم المعتمد يوحي بالفرنسية compréhension écrite بينما في مناهج الدول العربية تعتمد فهم المقروء compréhension lecture وهو الاصح (للتوضيح أكثر بين فهم المكتوب وفهم المقروء والفهم في علم اللغة النص)..

14.عملية الفهم في ميدان فهم المكتوب تكون انطلاقا من المكتسبات القبلية المكتسبة في ميدان فهم المنطوق وفهم المسموع للنصوص المسموعة عند المتعلمين وهو ما لا نجد له تجاوب ولا نجد له استيعاب ولا تفاعل داخل الحصة المقررة نظرا لصعوبة النصوص وطولها على مكتسبات قبلية تكرس عملية الفهم في في ميدان فهم المكتوب.

15.الوضعيات الانطلاقية (الوضعيات الام) في المنهاج لا تتماشى كلها ومحيط التلميذ الاجتماعي والثقافي والجغرافي للتلميذ (عدم الاخذ بعين الاعتبار محيط التلاميذ في الجنوب).

انفتاح البحث

يعد هذا البحث اللبنة الاولى لإرساء بحث في تعليمية ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي في المناهج الجديدة في المدارس الجزائرية كونه لم يطرق من قبل وهو موضوع مادة دسمة للبحث فيه أكثر كونه يشمل ثلاثة أنشطة تعلمية على مستوى السنوات الأربع في التعليم المتوسط بكل محتواه المعرفي وقواعده وأهدافه التعلمية ووضعياته العلمية وطرائق تدريسه. فهو أجدى بأن تتناوله الأبحاث نظر لأهميته وهو مانتمناه مستقبلا في جامعاتنا إن شاء الله.

قائمة المراجع

أ– قائمة المصادر باللغة العربية:

1 القرآن الكريم رواية ورش

1 الجامع لأحكام القرآن، أبي عبد الله محمد القرطبي، ط2 ، دار الغد الجديد، المنصورة القاهرة مصر، 2010، ص22-30.

2 لسان العرب، لابن منظور ،ط3 ، ج10 ، دار الاحياء الثراث العربي، بيروت لبنان، 1990 ، ص300.

3 البيان والتبيين، للجاحظ ، تقديم وشرح علي أبو ملحم، ط1 ،ج1 ،مكتبة الهلال ،بيروت لبنان، 1988 ،ص 81

4 الخصائص لابن جني ج1 دار الكتب العلمية بيروت لبنان 2003 ص253

5 كتاب التعريفات الشريف الجرحاني الدراة اللتونسية للنشر تونس 1971 ص71

6 الإمتاع والمؤانسة أبو حيان التوحيدي بتحقيق حسن اسماعيل منشورات دار الكتب العلمية بيروت لبنان 2007 ص 306

7 تفسير السدي الكبير ،اسماعيل بن عبد الرحمان السدي ط1 دار الوفاء للطباعة المنصورة مصر 1993 ص 45

2مراجع باللغة العربية :

1. أ/ الكتب

1) ابو علام رجاء محمود علم النفس التربوي 1982. دار القلم الكويت.

2) ابو حطب فؤاد وسيد احمد عثمان التقويم النفسي مبادئ الممارسة النفسية تقنياتها خطواتها واشكالياتها 1993. دار الفكر اللبناني بيروت لبنان.

3) أنا بونبوار التربية المستقبلية، ط1، ترجمة موريس شربل، ص76، 1983، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

4) إبراهيم مجدي عزيز رؤية لمواكبة المناهج لمتطلبات عصر المعرفة والتكنولوجيا. المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج ،وطرق التدريس.

5) ابراهيم عبد الله، مجلة التراث العربي منهج ابن الشجري النحوي في اعراب ابيات المتنبي، ص103.

6) احمد حسن الخميسي، كيف يصبح طفلك قارئا، ص72، 2013.

7) أحمد زكي بدوي وصديقه يوسف محمود، المعجم العربي المسير، ط1، ص744.،سنة 1989، دار الكتاب المصري، القاهرة، مصر.

8) احمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ط2، ص21، 2001، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

9) احمد عفيفي نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، ط1، ص33، مكتبة زهران القاهرة مصر

10) أحمد محمد عبد الخالق مبادئ التعلم، ط2، ص21، 2001، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، مصر.

11) أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ط1، ص146، 2008، دار النهضة العربية بيروت لبنان (استعمال دروس اللغة حسب السن)

12) احمد ابراهيم احمد، الجودة الشاملة بين الادارة المدرسية والتعلمية، ص63، 2003، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر.

13) أعبو ابو اسماعيل وظائف اللغة عند جاكسون مجلة الفيصل، العدد 117، ص103.

14) . العساق صالح بن محمد المدخل الى البحث في العلوم السلوكية 1409 الرياض السعودية.

15) انطوان طعمة وآخرون تعليمة اللغة العربية ط1 ص133. 2006. دار النهضة العربية بيروت لبنان.

16) افلاطون، جمهورية افلاطون الكتاب الخامس، تربية الاطفال في المدينة الفاضلة ترجمة احمد لطفي السيد، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.

17) اكزافي روجرس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة ناصر بختي، ص 16، 2006، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

18) أيمن عبد العزيز جبر تفسير روائع البيان لمعاني القرآن، ط2، ص577، 1997، دار الارقم عمان الاردن.

19) الوكيل حلمي احمد والمفتي محمد امين اسس بناء المناهج وتنظيمها ص350. 351. 2005. دار المسيرة عمان الاردن.

20) الحلاق علي تدريس وتقييم مهارات اللغة العربية وعلومها 2010، المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس لبنان.

21) الحيلة محمد محمود. مهارات التدريس الصفي. ص42. 5. 2002. دار المسيرة للنشر عمان الاردن.

22) الوكيل حلمي احمد، اسس بناء المناهج وتنظيمها، ط1،، ص350-361، 2005، دار المسيرة للنشر، عمان، الاردن.

23) الوكيل حلمي تطوير المنهاج اسبابه اسسه اساليبه.ط1. ص78، 1977،مكتبة الانجلو ، القاهرة مصر .

24) أبو حيان التوحيدي الامتاع والمؤانسة تحقيق محمد حسن اسماعيل، ص306، 2007، منشورات دار الكتب العلمية بيروت لبنان.

25) الجومرد محمود الطرق العلمية لتدريس اللغة العربية 1962، مطبعة الهدف الموصل العراق.

26) الروسان تسليم سلامة وآخرون مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية جمعية عمال المطابع التعاونية، 1992، عمان الاردن.

27) السيد فؤاد البهي الاسس النفسية للنمو 1986. دار الفكر العربي القاهرو مصر.

28) السيد محمود احمد، اللسانيات وتعليم اللغة، ط1، ص139-140، دار المعارف للطباعة والنشر.

29) ابو علام، جاء محمد محمود، منهاج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، ص30.، 2003 ، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

30) بيداغوجيات سلسلة موعدك مع التربية، العدد15، ص50، ، 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

31) بيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات ترجمة عبد الكريم غريب، ص20، 2003، منشورات عالم التربية مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب.

32) بن الدين نجولة وآخرون، البلاغة العربية والمقاربات النقدية المعاصرة، ط1، ص 293-295. دار قرطبة، الجزائر.

33) .براون وديول تحليل الخطاب ترجمة وتعليق محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، ط1، ص234-235، 1997، جامعة الملك سعود الرياض المملكة السعودية.

34) بشير ابرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق 2007. عالم الكتب الحديث اريد الادرن.

35) بهلول ابراهيم احمد اتجاهات حديثة في استراتيجيات ماوراء المعرفة في تعليم القراءة مجلة القراءة العدد30، 2004، القاهرة مصر.

36) بوقرة نعمان، المصطلح اللساني النص قراءة تأصيلية سياقية، ص248.

37) جابر عبد الحميد جابر الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، ط1، 2003، دار الفكر العربي القاهرة مصر.

38) جوليا كريستيفا، علم النص ترجمة فريد الزاهي، ط1، 1991، دار توبقال للنشر الدار البيضاء، المغرب.

39) جعفر دك الباب اسرار اللسان العربي ضمن كتاب الكتاب والقرءان الكريم قراءة معاصرة للدكتور محمد شحرور، ط9، ص773

40) جماعة باحثين معجم التربية، مصطلحات البداغوجيا والديداكتيك سلسلة علوم التربية، ط1، ص67، 2001، مطبعة النجاح الجديدة المغرب.

41) .حامد أبو حامد، الخطاب والقارئ، ط2، ص141، 2002، مركز الحضارة العربية القاهرة مصر.

42) حسين عبد الباري، الفهم عن القراءة صيغة عملياته وتذليل مصاعبه، ص32، 1999، المكتب العربي القاهرة مصر.

43) خير الدين هني مقاربة التدريس بالكفاءات. ط1. ص101. 2005. وزارة التربية الديوان الوطني للوثائق التربوية.

44) . راتب عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة اساليب تدريس اللغة العربية ط1. ص21. 2003. دار المسيرة الاردن.

45) . رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة للمناهج تعلم اللغة العربية، اعدادها تطويرها تقويمها، ط2، 2000، دار الفكر العربي.

46) روي هاريس وتولبت جي أعلام الفكر اللغوي، التقليد الغربي من سقراط الى سويسر، ج1، تعريب شاكر الكلابي، 2000، دار الكتاب الجديد، ليبيا.

47) روبرت مارز الوروبرت وآخرون أبعاد التفكير ترجمة يعقوب حسين نشوان، ط2، 2004، دار الفرقان للنشر عمان الاردن.. الحيلواني ياسر، تدريس وتقييم مهارات القراءة 2003 مكتبة الفلاح الكويت.

48) ريان فكري حسن التدريس اهدافه اساليبه وتقويم نتائجه، ط3، 1984، عالم الكتب الكويت.

49) ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة ترجمة كمال بشر، ط12، (د ت) دار غريب القاهرة مصر.

50) سعيد حسن بحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، ط1، 1997، مكتبة لبنان شارون بيروت لبنان.

51) سيسيليا مرايل، مشكلات الأدب الطفلي، 1997، ترجمة مها عرنوق منشورات وزارة الثقافة دمشق سوريا.

52) سعد خليفة المعتز بعض المبادئ وطرق التدريس العامة. ط1 .ص 39. 1987. الدار الجماهرية ليبيا.

53) سعد مصلوع، من نحو الجملة الى نحو النص، ص408، 1990، الكتاب التذكاري بقسم اللغة العربية اعداد طه نجم وعبده بدوى، جامعة الكويت.

54) صبري اسماعيل ماهر التدريس مبادئه ومهاراته، ط2، 2011، مكتبة الرشيد الرياض.

55) صلاح فضل بلاغة الخطاب وعلم النص ط1 ص124. 1996. الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان القاهرة مصر

56) طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ط1 ص202 .2009. جدار للكتب العلمية عمان الاردن.

57) ظبية سعيد السليطي تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة (التعلم النشط) ص71.

58) عالم الدين عبد الرحمان الاهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي 1988. الكويت.

59) عبد الحميد جابر التعليم وتكنولوجيا التعليم. ط2 .1983. دار النهضة العربية مصر القاهرو مصر.

60) عبد الدايم عبد الله التخطيط التربوي 1998. دار العلم للملايين بيروت لبنان.

61) عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، 2007، افريقيا الشرق للنشر الدار البيضاء المغرب.

62) عبد الرحمان الهاشمي تعليم النحو والاملاء والترقيم.ط2. ص39. 40. 2008. دار المناهج عمان الاردن.

63) عبد الرحيم كلموني مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص ص20. 2006.

64) عبد الرحيم هاروشي بيداغوجيا الكفايات مرشد المدرسين والمكونين ترجمة الحسن اللحية وعبد الاله شريط ص173. 2004. الفتك للنشر الدار البيضاء المغرب.

65) عبد الصبور شاهين في علم اللغة العام ط4 .1984. مؤسسة الرسالة.

66) عبد الكريم غريب المنهل التربوي منشورات علوم التربية، ط1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب.

67) عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها،2007، دار الحامد للنشر عمان الادرن.

68) عبد الهادي بن ظافر الشهري استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية ط1. 2004. دار الكتاب الجديد ليبيا.

69) علي احمد مذكور تدريس الفنون اللغة العربية (د ط) ص337. 1991. دار الشواف القاهرة مصر.

70) علي آيت أوشان اللسانيات والبيداغوجيا، ط2، 2006، دار الثقافة الدار البيضاء، المغرب.

71) علي آيت أوشان اللسانيات والديداكتيك، ط1، 2005، دار الثقافة الدار البيضاء، المغرب.

72) علي زوين منهج البحث اللغوي بين الثراث وعلم اللغة الحديث 1986. دار الشؤون الثقافية العامة بغداد.

73) علي عبد الواحد وافي علم اللغة،2000، دار النهضة، القاهرة، مصر.

74) عصر حسن عبد الباري الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه.1999. الكتاب العربي القاهرة مصر.

75) عيسى مؤمني، قراءة في أول مؤشرات المحاورة ومداخل السياقات المعرفية اللسانية، ط1، ص105، 2012، دار العلوم للنشر، عنابة-الجزائر.

76) غيلوس صالح، بناء كفاءة الإنتاج الكتابي للمتعلم في ضوء المقاربة النصية، مذكرة ماجستير، ص89-90.

77) فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، ط7، 1993، دار العلم للملايين بيروت لبنان.

78) فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، ص14، 1993، دار العلم للملايين بيروت لبنان

79) فان ديك النص والسياق، ص132، 2000، ترجمة عبد القادر قنيفي افريقيا الشرق.

80) فليب جوناير نحو فهم عميق للكفايات تعريب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط1، 2005، منشورات عالم التربية الرباط المغرب.

81) كلاوس برينكر، مدخل الى المفاهيم الاساسية ترجمة سعد بحيري ط1. 2005.

82) لويس جان كالفاني علم الاجتماع اللغوي ترجمة محمد يحياتن. ص79. 2006. دار القصبة الجزائر.

83) لحسن توبي، بيداغوجيا الكفايات والاهداف الاندماجية، 2006، مكتبة المدارس الدار البيضاء. المغرب.

84) ماريو باي اسس علم اللغة ترجمة احمد مختار عمر. ط8 1988. عالم الكتب العراق.

85) مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، 1988، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

86) محمد الأخضر الصبيحي، مدخل الى علم النص، ط1، ص59، 2008، منشورات الاختلاف بيروت لبنان.

87) محمد الراجي بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، 2007، طوب براش الرباط المغرب.

88) محمد رجب فضل الله الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ط2. ص192. 2003. عالم الكتب القاهرة مصر.

89) محمد مكسي، من الميثاق الى المنهاج، ط1 ، 2000، دار الثقافة الدار البيضاء المغرب.

90) محمد مكسي،ديداكتيك الكفايات، ط1، 2003، دار الثقافة الدار البيضاء المغرب.

91) محمد الطاهر واعلي، الهداف البيداغوجية تصنيفها صياغتها، 1999، الجزائر.

92) محمد محمد يونس على مدخل الى اللسانيات، ط1، 2004، دار الكتاب الجديد بيروت لبنان.

93) محمد خطابي لسانيات النص مدخل الى انسجام الخطاب ط1، ص5.6. 1991 المركز الثقافي العربي بيروت، لبنان.

94) محمد خليفة مركبات علم النفس التعليمي ج2 ص15. 1981. دار القلم بيروت لبنان.

95) محمد صالح سمك فن تدريس اللغة العربية ص825. 1975. مكتبة الانجلو المصرية.

96) محمد محمد يونس علي علم التخاطب الاسلامي دراسة لسانية لمناهج علم الاصول في فهم النص ط1. ص100. ومايليها 2006. دار المدار الاسلامي بيروت لبنان.

97) محمد مفتاح دينامية النص تنظير وانجاز ط2. 1990. المركز الثقافي العربي بيروت لبنان.

98) مريم سليم علم النفس التعلم ، ص18-19 ، 2003، دار النهضة العربية بيروت لبنان.

99) مصطفى لخصاصي، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، ط1، 2009، دار الثقافة الدار البيضاء المغرب.

100) نشوان يعقوب حسين التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق 1993. دار الفرقان للنشر والتوزيع عمان الكويت.

101) نواري سعودي ابوزيد الخطاب الادبي من النشأة الى التلقي ط1.

102) نواف احمد سمارة وعبد السلام موسى العديلي مفاهيم ومصطلحات في علوم التربية ط1 ص109. 2008. دار المسيرة عمان الاردن.

103) نورمان ماكينزي فن التعلم وفن التعلم ترجمة احمد القادر 1973 جامعة دمشق سوريا.

104)

105) هانس روبيرت ياوس جماليته التلقي من أجل تأويل جديد للنص الأدبي، ترجمة رشيد بنحدو، ط1، ص144، 2003.

106) هوانة وليد الكندري عبد الله المدخل إلى المناهج الدراسية 1998. ذات السلاسل للنشر والتوزيع الكويت.

107) وليد احمد جابر تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية ط1. ص340. 2002. دار الفكر عمان الاردن .

108) وليفي هودي سيكولوجية الطفل بعد بياجيه ترجمة أحمدأوزي كتاب سيكولوجية الطفل مقاربات معرفية، ط1، ص155، 2008.

ب/الوثائق التربوية:

1. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعلم المتوسط، ص8، ديسمبر 2003، الديوان الوطني للوثائق التربوية.

2. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية عدد 33 الصادر بتاريخ 23.04.1976.

3. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 33،76، الصادر يوم23-04-1976.

4. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد33 76 بتاريخ 76/04/16.

5. الدليل المنهجي لاعداد المناهج اللجنة الوطنية للمناهج وزارة التربية من ص6 الى 88، 2009، مرجع سابق

6. . وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط اللغة العربية، 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

7. وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي، تقييم المنهاج، الكتاب السنوي، ص 231،1999 ، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية

8. . وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الأولى متوسط اللغة العربية، 2003، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

9. . وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، 2013، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

10. .اللجنة الوطنية لمنهاج الاولى من التعلم متوسط لغة عربية 2016.

11. .وزارة التربية الوطنية، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، ص12..15، مارس 1992، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

12. اللجنة الوطنية الدليل المنهجي لاعداد المناهج، ص22، 2009، مرجع سابق.

13. اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية الجزائر، مشروع اصلاح المنظومة، يوم 08.-10-2000، وزارة التربية.

14. اللجنة الوطنية للمناهج الدليل المنهجي لاعداد المناهج ، ص10، 2015، مرجع سابق، وزارة التربية الوطنية ..

15. اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة للمناهج، ص18. 2016.

16. اللجنة الوطنية للمناهج دليل الأستاذ للسنة الأولى من التعلم المتوسط، ص24، 2016، مرجع سابق

17. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لاعداد المناهج نسخة مكيفة مع القانون التوجهي رقم 08-04، 23، ص6، يناير 2008، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.
18. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لاعداد المناهج، ص7، 2009، وزارة التربية الجزائر.
19. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الاولى متوسط(اللغة العربي)، ،ص20، 2013، مرجع سابق.
20. اللجنة الوطنية، الاصلاح المنظومة التربوية مشروع اصلاح المنظومة التربوية، ، ص5، 2000. وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
21. المجلة الجزائرية للتربية المربي عدد خاص اصلاح المنظومة التربوية، ص14، 2005، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.
22. المجلة الجزائرية للتربية المربي، تدريس اللغة العربية، العدد19، ص33، 2003، مرجع نفسه..
23. المرجعية العامة للمنتهج، ص7، مارس 2009 ،وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
24. المفتشية العامة للبيداغوجية، مديرية، التعلم الاساسي المخططات السنوية للغة العربية السنة الاولى من التعليم المتوسط، سبتمبر 2018.
25. .وزارة التربية الوطنية، دليل تربوي اللغة العربية في السنة الثامنة من التعليم الأساسي، ص22.
26. .وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط اللغة العربية، ص20، 2004، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
27. .وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، 2016، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
28. 1988، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

29. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الأولى متوسط ، 2013، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

ج/المجلات التربوية:

1. . القيلقيلي عودة سليمان التعلم التعاوني في التربية الاسلامية واثره في تحصيل طلبة الصف العاشر في محافظة اربد رسالة ماجستير جامعة اليرموك الاردن.
2. . تون أ. فان ديك النص بناءه ووظائفه مقدمة أولية لعلم النص ترجمة جورج أبي صالح مجلة العرب والفكر العالمي مركز الانماء القومي العدد 5، ص65.
3. . ج ب براون، ج يول تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطني، 1997، منشورات جامعة الملك سعود.
4. . جماعة باحثين، سلسلة علوم التربية الاعداد 1-2-3-4-6-9-10. 1989-1991-1992-1993-1994.
5. أعبو ابو اسماعيل وظائف اللغة عند جاكسون مجلة الفيصل، العدد 117، ص103.
6. . عيدان موسى علي الزهراني، القياس والتقويم نظريات التعلم، 2009،
7. . وزارة التربية، الكتاب السنوي تقييم المناهج، ص231، 1999، المركز الوطني للوثائق التربوية.
8. . وزارة التربية، مجلة العد2، 1982.
9. . وزارة التربية، مجلة همزة الوصل عدد خاص تعليمة اللغة والأدب العربي، مارس1991، الديوان الوطني للمطبوعات.
10. ..علي راجع بركات نظرية بياجيه، البنائية في النمو المعرفي، جامعة ام القرى.
11. .عبد الوهاب صديقي نحو الخطاب الوظيفي من تنميط اللغات الى تنميط الخطابات مجلة الدراسات اللغوية والادبية كلية معارف الوحي ماليزيا العدد2، ص64، السنة الخامسة 2014..

12. .عيدان موسى علي الزهراني الادارة التعلمية طرق التدريس تخطيط واعداد الدرس.
13. .مجلة التربية، العدد2، 1982، وزارة التربية.
14. احمد كنعان، واقع التعليم لمرحلة التعليم الأساسي، دراسة ميدانية، مجلة الكتاب العربي، السنة21، العدد55، ص22، 2002، دمشق سوريا.
15. أحمد صالح نهابة أثر استراتيجيات التساؤل في تنمية مهارات الفهم القرائي عن مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 14، 2013، جامعة بابل العراق.
16. بشير ابرير توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص في المدارس الثانوية الجزائرية 2000 رسالة دكتوراه دولة قسم اللغة العربية وادابها حامعة عنابة.
17. التل شاذية ومحمد المقداد أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب مجلة ابحاث، ص31، 1991، اليرموك الاردن.
18. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 33، بتاريخ 1976/04/23.
19. جماعة باحثين مقارنة بين نموذجي التعلم التقليدي والحديث سلسلة علوم التربية العدد 7ص142. 143. 1992. مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المعرب.
20. عبد الحميد عبد الله عبد الحميد، فعاليات استراتيجيات معرفية في تنمية بعض المهارات العاليا للفهم في القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد2، 2000، الجمعية المصرية للقراءة القاهرة.
21. عبد اللطيف الفارابي وعبد العزيز الغرضاف كيف ندرس بالاهداف سلسلة علوم التربية العدد 2. ص120. 1989. مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب .
22. علي بن محمد وزير التربية سابقا مجلة همزة الوصل عدد خاص ص10. 1991. وزارة التربية الجزائر.
23. مجلة بحث وتربية، العدد 10، 2014، المعهد الوطني للبحث في التربية الجزائر.

24. نوح محمد مسعد دراسة تجريبية لاثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الاعدادي للمهارات العدد27 المجلد السابع 07. 1993. جامعة الكويت.

25. وزارة التربية، المجلة الجزائرية للتربية المربي، العدد19، 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

26. وزارة التربية، المجلة الجزائرية للتربية المربي، عدد خاص، 2005، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

27. وزارة التربية، مجلة بحث وتربية، العدد09، 2014، المعهد الوطني للبحث في التربية الجزائر.

2/المراجع باللغة الفرنسية:

.1 Bandura. A. social fonction of throught and action social cogrutive théorie p86.1986. englwood n yourk.

.2 Barit.marri barh le savoir en construc cion paris 1993.p35.

.3 Barth .B.M Acquisition des concepts stratégies d ' apprentissage et stratégies d'enseignement,p.7, 1981,lyon cahiers du CEPEC . fraivce.

.4 Berlod the process of commun cati p118.1960. holt rinehart and winston new yourk u s a.

.5 BLLOM.B.S learning for mastery (seip) p.164. 1968.ed allour children learning London.

.6 Bloom .b.s taxonomy of educational objective p1.16 1956 hand book. Congntive domain, now york. Mckay.

.7 Bloom(b s) caracectéristique individueles et appremti ssage scolar paris 1979.

.8 Bloom. B.s learning formastery- evalution coment p81.1968.

.9 Bugelski. B.R. the psychology of learning applied to teaching 1971.

.10 Carrol j. amodel of school learning. P158.1963. teachers college record.

.11 Carrol. J amodel of school learning p723.1968. teachers college record.

.12 connaissance conditionnelles) . scallon. G l'évaluation des apprentissages dans une approche par colpe'tences.p93.2004 édition de Boeck. Bruxelles traduir AEK.lorssi

.13 Cox. S.colour in learning from film and . t.v a survey of the research with some indication for future investigation. P83.2005. education blood casting international (june.(

.14 CROWDER.N.A. AUTOMATIC TUTORINC tutoring by intrinsic programing 1960 mcrune refeuce.

.15 Dictionnaire la rouss.lebairie.. p211. 1984.France paris. France

.16 Dole.jm. pour comprendre piajet.p44. .1974.Editeur priva toulouse. France.

.17 E Decorte p54.

.18 Gagne,R.M. theconditian of learnig 2ed p170. 1970 ،holt rienhart and winston. London..

.19 Garnier. Bernadz et ulanovs kaya p14.1994.

.20 Goupil et lusignan. Apprentissages et enseignement en milieu scolaire. P121. 1993.Editionn Gaétan Morin. Montréal. Canada.

.21 Green. T.f. teacching. Acting and behaving. P34. 1964. Harvardeducational review.

.22 Hans. Robert jaussv pour une esthetique de la reception éd- gallimard paris France 1978.

.23 Haretly.j. programed instruction p.281. 1974.arevieu programed learning and education technology.

.24 Hartley. Programed instraction arevieu p278.291.1974.n.y.

.25 http.//w.w.chdpdz-email: web mester@chdp.dz.

.26 isabelle bordallo ،Par une pédagogie dun projet. P74.

.27 J.piajet problemes de psychologie genitique .p40.1971.edition denol gontier paris. France

.28 Jonnaert. Ph.ET. Etayebi. M.et defise. R.curriculum et compétence un cadre opération p20.2009. editions b boeck. Bruxelles.

.29 Journal officiel. Sur les compétemces clés pour l'éducation et la formation...394 du 30.12.2006 recommandation du parlement européen et du conciel. Du18 decembre.

.30 Karatwohl d.r. toxonomy of educational objectives hanbok affective domain p280.1964. new yourk. Mckay.usa.

.31 Kuklik. J.A bangert .R.L.and williams p137. C.w effects of computer bared teaching 1983 school studeuls journal.

.32 Le petit robert ed. p378.1992..

.33 Legendre . R. dictionaire actuel de l'education p.1313.1988. librarie la rouss paris.f.

.34 Legendre p116. R. dictiomarc actuel de l'education p.1313.1988. librarie la rouss paris.f.

.35 Legendre dictiinnaire actuel de l'education p88. 1988. Librairé la rousse paris France.

.36 Louis d'hainaut . des fins aux objectifs de l'euducation.E4ém. p64.1985 .ed labor.

.37 Meckeachie. W.I the decline and fall of laws of learning p. 7.11.1974.

.38 Meirieu apprendre oui mais comment. P11.1993. edution 10 er. E.S.F. edution paris France.

.39 Merieu philipe. Apprendre. oui mais comment p130. 1987. Est. Paris France.

.40 Oxford ad vanced le presse . P110. 2000

.41 Pare. Programme d'appui de le reforme du systéme edu catifalgerien. P215. 2005. Ministére de l'udcation national.

.42 Pare. Programme d'appui de le reforme du systéme edu catifalgerien. P216. 2005. Ministére de l'udcation national.

.43 Pavlov.l.p. lectures on conditioned reflexes translated by w.h gantt london allen and win. .p50.1928.

.44 Pavlov.l.p. P79.lectures on conditioned..

.45 Pedagogie generole g. mailaret p104.

.46 Piajet the science of education and the psychologie of the child p28.29.1971.

.47 Piajet the science of education and the psychologie of the child p261.262..1971.référenceparis.

.48 Piajet. J. la construction du réel chez l'enfent. P338. 1977. 6em edution ed delachaux. Neachlel paris . f.

.49 Piajet. J. p340.1977. reference passé.

.50 plaisance. et vergreud. G les sciences de l'éducation. . P114.Edition Casbah alger

.51 Pregent. Richard: la prepation d'ancours m. P13.16.

.52 Raynal. F et Reunier. Dictionnaire des concept clés apprentissage formation et psychologie conitive p80.1997. E S T. eduteur. Paris. France.

.53 Reoger xavier p128-129.2000. une pédagogie de l'intégration comptences et colléctives editions d'organisation philippe- paris- France.

.54 Romain ville et autres l'école démocratique p100. N °7 juillet. Septembre.2001.paris. France.

.55 Skinner. B.f the behaviour of organisms newyourk. Apple ton- contury croft. 1938. P67-68.

.56 Skinner. B.f the science of learning and the art of teaching harverd educational revieu p97. 1954.New yourk

.57 Skinner. B.f the Tecnologyof teaching. p19.1975. Apple ton- contury croft.. new yourk usa .

.58 Skinner. B.f. science and human behavior p.409. macnillan newyourk 1953.

.59 Tayler.w. basicprinciples of curriculum and instruction .chicago university. U.s.a.1949.p44.

.60 Thorndike. . P65-80 ،1990. Usa.

.61 Thorndike.e.l éducation afirstbook.new york macmillan. . p176.1912.

.62 Thorndike.e.l lememe référence p189.

.63 Thorndike.e.l. educational psychology. P217-226.1913.. New york teachers. Colleg columhia

.64 Thorndike.e.l. psychology of wants.. p144-248.1935.. Interests and attitudes new york. Appleton

.65 Thorndike.li. p13،1898..

.66 Thorndike.li. p95-96.1912.

.67 To underst and is to invent.p 319.

.68 Watson j.b. psychology as the behaviourist views- it . psychology cat riview .p158. 1913.

.69 Xavier roegiers l'approche par compétences dans l'école algérienne p18.2006. Ministere de l'education national. Alge. Algerie.

.70 Zemermane. Bj. 108.1990 sel regulqting academique

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

دليل الأستاذ
مادة اللغة العربية وآدابها
السنة الأولى من التعليم المتوسط

إشراف وتنسيق:

محفوظ كحوال

مفتش التربية الوطنية

تأليف:

محفوظ كحوال
(مفتش التربية الوطنية)
اللغة العربية و آدابها

محمد بومشاط
(أستاذ التعليم المتوسط)
اللغة العربية

موفم للنشر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

كتابي في اللّغة العربية

السنة 1 متوسط

© edudirasa.com

كتابي في اللغة العربية

السنة الأولى من التعليم المتوسط

اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصّصة للغة العربية

الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية

مرحلة التعليم المتوسط

إعداد المجموعة المتخصصة لمادّة اللغة العربية

2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غرداية

متوسطة الشهيد غزيل احمد (متليلي)

وثيقة المراقبة لقسم : أولى متوسط 2 الفوج الفرعي: 2 ، لمادة : اللغة العربية ، الفصل الأول ، السنة الدراسية : 2021-2022

رقم التعريف	اللقب	الاسم	تاريخ الميلاد	التقييم المستمر	الفرض	الاختبار	معدل المادة	التقديرات
1000947050104200	آل سيد الشيخ	أحمد سيف الدين	2009-09-20	15.00	14.00	16.50	15.70	عمل جيد
1000947050060300	آل سيد الشيخ	يونس	2009-05-30	14.00	5.50	12.00	11.10	عمل حسن
1101016130841500	أولاد الحاج يوسف	فاطمة الزهراء	2010-09-23	18.50	19.00	18.00	18.30	عمل جيد
1000947050135100	أولاد النوي	العيد	2009-12-21	14.00	8.00	9.00	9.80	عمل دون المتوسط
1101047050087000	أولاد يحي	حسناء	2010-07-29	12.00	10.00	11.00	11.00	عمل حسن
1001047050147800	اولاد النوي	مصطفى	2010-12-08	13.00	12.00	11.00	11.60	عمل متوسط
1000747050075200	اولاد يحي	صلاح الدين	2007-07-26	10.00	2.00	4.50	5.10	عمل ضعيف
1101047050080800	بن أودينة	ملاك	2010-07-12	18.50	20.00	18.50	18.80	عمل ممتاز
1101047050078100	بن أودينة	نور الهدى	2010-07-08	18.50	14.00	7.00	10.70	عمل ضعيف
1000847050107700	بن يمنة	محمد	2008-08-03	13.00	7.00	10.50	10.30	عمل دون المتوسط
1001047050024000	بوبطيمة	عبد المجيد	2010-03-01	12.50	8.50	12.00	11.40	عمل متوسط
1101047050083800	بيتور	ريحة أماني	2010-07-20	16.50	16.00	14.50	15.20	عمل حسن
1000647050064300	جلاوط	عبد القادر	2006-07-09	10.00	1.00	0.50	2.50	عمل ضعيف
1001047050147200	سويد	عبد المنعم رياض	2010-12-06	15.50	15.00	17.00	16.30	عمل جيد
1101047050110200	شيتورة	راضية	2010-09-22	~~0.00~~ 18.50	0.00	0.00	0.00	0.00
1000647050009000	شيتورة	عبد الهادي	2006-01-06	11.00	6.50	7.00	7.70	عمل ضعيف
1001047050115800	صديقي	فؤاد	2010-10-03	11.50	12.00	11.50	11.60	عمل متوسط
1000947050082000	طراش	معتز	2009-08-05	11.00	2.00	1.00	3.20	عمل ضعيف
1001047050084800	عبد النبي	عبد الجليل	2010-07-23	7.00	3.50	4.50	4.80	عمل ضعيف
1001047050005900	عجابي	محمود براء	2010-01-13	9.00	4.00	5.50	5.90	عمل ضعيف
1101047050056900	قطيب	بشرى	2010-05-15	16.00	14.00	16.50	15.90	عمل جيد
1001047050131400	مصباح	انتصار	2010-11-04	16.00	13.00	7.50	10.30	عمل ضعيف
1301147050039300	هيبة	انفال	2011-04-02	15.00	13.50	12.50	13.20	عمل حسن

أستاذ المادة

(اللقب الاسم الامضاء)

رودي أم الخير

مدير المؤسسة

(الختم و الامضاء)

شيتورة راضية 18.50 - 16.50 - 12

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غرداية

متوسطة الشهيد غزيل احمد (متليلي)

وثيقة المراقبة لقسم : أولى متوسط 1 الفوج الفرعي: 2 ، لمادة : اللغة العربية ، الفصل الأول ، السنة الدراسية : 2021-2022

رقم التعريف	اللقب	الاسم	تاريخ الميلاد	التقييم المستمر	الفرض	الاختبار	معدل المادة	التقديرات
1000947050084100	آل سيد الشيخ	أحمد زين الدين	2009-08-10	10.00	4.50	8.00	7.70	نتائج ضعيفة عليك بالمراجعة والاجتهاد اكثر ينقصه القليل من التشجيع والثقة
1000647050074900	آل سيد الشيخ	العتيق	2006-08-02	14.00	11.50	11.50	12.00	نتائج متوسطة ينقصك العمل اكثر في البيت
1000947050105100	أولاد المير	عبد الكريم	2009-09-28	13.50	12.00	10.50	11.40	نتائج متوسطة ينقصه العمل اكثر في البيت
1101047050099500	أولاد يحي	إيمان	2010-08-26	14.00	14.50	10.50	12.00	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1101047050116700	أولاد يحي	سندس	2010-10-05	15.50	11.00	13.50	13.40	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1101147050027500	اولاديحي	اسيا	2011-03-03	15.00	14.50	10.50	12.20	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها
1101047050047900	بن أوذينة	إيمان	2010-04-27	14.50	10.00	13.50	13.00	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1001047050061100	بن حديد	سعد	2010-05-26	13.50	11.50	10.00	11.00	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1000947050026300	بن حديد	سميح	2009-03-05	12.00	7.00	6.00	7.40	نتائج ضعيفة عليك بالاجتهاد اكثر والمراجعة في البيت و التقليل من الحركة داخل القسم و الاهتمام بكتابة الدروس والتركيز اثناء الدرس وليس الانشغال بغيرك او لامور تافهة لديك امكانات ومهارات جيدة
1101047050025200	بن خليفة	خديجة	2010-03-03	18.00	20.00	18.00	18.40	نتائج ممتازة بارك الله فيك
1101047050085500	بن دية	ملاك	2010-07-26	14.50	17.00	11.00	12.90	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1000747050079200	بوبطيمة	عبدالباسط	2007-08-07	10.00	2.00	1.00	3.00	نتائج ضعيفة عليك بالاهتمام اكثر وبتحسين الخط
1100747050061100	بودالية	وفاء	2007-06-16	14.00	10.50	10.50	11.20	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1001047050052400	بوعمامة	رضوان	2010-05-03	13.50	12.00	12.00	12.30	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1001047050062200	جلاوط	عبد الغني	2010-05-28	10.00	5.00	1.50	3.90	نتائج ضعيفة عليك بالاجتهاد اكثر وينقصه العمل في البيت والتشجيع
1101047050038700	شحم	رشيدة	2010-03-30	18.00	20.00	16.50	17.50	نتائج ممتازة بارك الله فيك
1001047050058100	شنيني	عبد الرحمان	2010-05-17	16.00	18.00	17.00	17.00	نتائج ممتازة بارك الله فيك
1101047050130600	شيتورة	وداد	2010-11-02	13.50	12.50	12.50	12.70	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1001047050054800	صديقي	خالد بن الوليد	2010-05-08	12.50	7.50	6.00	7.60	نتائج متوسطة ينقصه العمل اكثر في البيت
1001047050093600	عبد النبي	صلاح الدين	2010-08-12	15.50	18.00	18.00	17.50	نتائج جيدة لكنه متهور ومندفع في الكلام والتدخل العشوائي بدون اذن
1001047050093500	عبد النبي	محمد رضا	2010-08-12	15.50	17.50	14.50	15.30	نتائج جيدة
1101047050142800	عجابي	أمينة	2010-11-26	14.50	14.00	13.00	13.50	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1101047090136700	مرسلي	الشفاء	2010-11-12	15.00	14.00	10.00	11.80	نتائج حسنة يستطيع ان يحقق افضل منها وينقصها المشاركة والتركيز اكثر
1001047050040100	مشطن	أسامة	2010-04-05	18.00	18.00	19.50	18.90	نتائج ممتازة بارك الله فيك
1101047050278300	مصباح	فاطمة الزهراء	2010-08-05	16.00	14.00	16.50	15.90	نتائج جيدة لكن ينقصك المشاركة والقليل من التركيز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غرداية

متوسطة الشهيدة قريدة فاطنة بنت احمد (متليلي)

تحليل النتائج الفصل الثالث 2021-2022 أولى متوسط 02

الرقم	لقب و الاس	الجنس	الإعادة	للغة العربية ف	اللغة العربية ف 2	اللغة العربية ف 3
1	قلمونة سع	أنثى	لا	18.4	18.4	18.2
2	ئة لطف الر	ذكر	لا	18.3	18.6	17.9
3	صيتي وفاء	أنثى	لا	17.6	16.3	17.2
4	ر نرجس ر	أنثى	لا	16.3	17.3	13.2
5	زاوي صفا	أنثى	لا	14.9	16.2	16.7
6	خليفة خدي	أنثى	لا	15.1	15.4	15.9
7	عيسى حبي	أنثى	لا	11.4	12.3	14
8	فاطمة الز	أنثى	لا	16.1	15.5	16.8
9	ج أمحمد ر	أنثى	لا	16.9	15.4	16.7
10	ن حمودة لين	أنثى	لا	17.2	17	15.9
11	يد عبد المن	ذكر	لا	15.1	13.3	14.4
12	ار فاطمة ا	أنثى	لا	13.3	15.3	13.5
13	ش عبد الرو	ذكر	لا	15.3	12.8	13.6
14	قروي بوزي	ذكر	لا	12.5	14.7	14.2
15	هناء هبة ا	أنثى	لا	16.1	15.6	13.8
16	ذيب سميحة	أنثى	لا	12.4	13.8	16
17	باشة محمد	ذكر	لا	11.5	14.2	11.8
18	بابو عباس	ذكر	لا	14.2	12.4	12
19	ن بادة ياسير	ذكر	لا	14.2	14.3	12.9
20	اصر بشرى	أنثى	لا	10.6	12.3	11.5
21	ر فاطمة الز	أنثى	لا	13.1	12.7	13.1
22	خليفة محمد	ذكر	لا	12	8.6	10.2
23	حمودة عبد ا	ذكر	نعم	11	8.2	12.5
24	زكريا عبد	ذكر	لا	6.1	5.9	8.8
25	ية فاطمة الز	أنثى	لا	11.3	12.9	12.6
26	محمد عبد ا	ذكر	لا	11.3	6.6	10.2
27	صيتي دعاء	أنثى	لا	6.2	7	8.7
28	الذيب مار	أنثى	لا	10.6	9.9	10.1
29	صر عبد الق	ذكر	لا	9	7.6	8.2
30	ايدة عبد الم	ذكر	لا	8.6	5.2	7.3
31	براهيم إبر	ذكر	لا	7.8	10.4	5.4
32	ويش فردو	أنثى	نعم	10.6	7.4	8.5
33	ضياء الحق	ذكر	نعم	6	4.8	3.6
34	لواهر شيما	أنثى	نعم	6.9	5.8	8.7
35	رب نصر ا	ذكر	لا	5.6	6.7	7.2
36	احمد عبد	ذكر	لا	3.6	5.3	3.4
37	لعناق بهاز	ذكر	لا	7.1	6.3	6.6
38	محمد نور	ذكر	نعم	3.2	3.2	3.2
39	ذيب ناجي	ذكر	نعم	4.3	3.2	3
	معدلات المواد			11.58	11.25	11.47

مديرية التربية لولاية غرداية

متوسطة الشهيدة قريدة فاطنة بنت احمد (متليلي)

تحليل النتائج الفصل الأول 2021-2022 --الرجاء الاختيار ----

الرقم	اللقب و الاسم	الجنس	الإعادة	اللغة العربية ف 1	اللغة العربية ف 2	اللغة العربية ف 3
1	بوقلمونة سعاد	أنثى	لا	18.4	18.4	18.2
2	بن شاشة لطف الرحمان	ذكر	لا	18.3	18.6	17.9
3	صيتي وفاء	أنثى	لا	17.6	16.3	17.2
4	نواصر نرجس رحاب	أنثى	لا	16.3	17.3	13.2
5	عزاوي صفاء	أنثى	لا	14.9	16.2	16.7
6	بن خليفة خديجة	أنثى	لا	15.1	15.4	15.9
7	بن عيسى حبيبة	أنثى	لا	11.4	12.3	14
8	صيتي فاطمة الزهراء	أنثى	لا	16.1	15.5	16.8
9	حاج أمحمد رتاج	أنثى	لا	16.9	15.4	16.7
10	بن حمودة لينة	أنثى	لا	17.2	17	15.9
11	كديد عبد المنعم	ذكر	لا	15.1	13.3	14.4
12	بن قومار فاطمة الزهراء	أنثى	لا	13.3	15.3	13.5
13	درويش عبد الرؤوف	ذكر	لا	15.3	12.8	13.6
14	القروي بوزيد	ذكر	لا	12.5	14.7	14.2
15	عزاوي هناء هبة الرحمان	أنثى	لا	16.1	15.6	13.8
16	ذيب سميحة	أنثى	لا	12.4	13.8	16
17	بن شاشة محمد خليل	ذكر	لا	11.5	14.2	11.8
18	بابو عباس	ذكر	لا	14.2	12.4	12
19	بن بادة ياسين	ذكر	لا	14.2	14.3	12.9
20	نواصر بشرى	أنثى	لا	10.6	12.3	11.5
21	نواصر فاطمة الزهراء	أنثى	لا	13.1	12.7	13.1
22	بن خليفة محمد اكرم	ذكر	لا	12	8.6	10.2
23	بن حمودة عبد القادر	ذكر	نعم	11	8.2	12.5
24	عزاوي زكريا عبد الغفور	ذكر	لا	6.1	5.9	8.8
25	ذيب آية فاطمة الزهراء	أنثى	لا	11.3	12.9	12.6
26	الوذان محمد عبد اللطيف	ذكر	لا	11.3	6.6	10.2
27	صيتي دعاء	أنثى	لا	6.2	7	8.7
28	بن الذيب مارية	أنثى	لا	10.6	9.9	10.1
29	نواصر عبد القادر	ذكر	لا	9	7.6	8.2
30	بوزايدة عبد المؤمن	ذكر	لا	8.6	5.2	7.3
31	حاج براهيم إبراهيم	ذكر	لا	7.8	10.4	5.4
32	درويش فردوس	أنثى	نعم	10.6	7.4	8.5
33	بوغلابة ضياء الحق اسماعيل	ذكر	نعم	6	4.8	3.6
34	طواهر شيماء	أنثى	نعم	6.9	5.8	8.7
35	بوشارب نصر الدين	ذكر	لا	5.6	6.7	7.2
36	صيتي احمد عبد الجليل	ذكر	لا	3.6	5.3	3.4
37	لعناق بهاز	ذكر	لا	7.1	6.3	6.6
38	صيتي محمد نور الاسلام	ذكر	نعم	3.2	3.2	3.2
39	ذيب ناجي	ذكر	نعم	4.3	3.2	3
	معدلات المواد			11.58	11.25	11.47

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غرداية

متوسطة الشهيدة قريدة فاطنة بنت احمد (متليلي)

تحليل النتائج الفصل الثاني 2021-2022 --الرجاء الاختيار ----

الرقم	اللقب و الاسم	الجنس	الإعادة	اللغة العربية ف 1	اللغة العربية ف 2	اللغة العربية ف 3
1	بوقلمونة سعاد	أنثى	لا	18.4	18.4	18.2
2	بن شاشة لطف الرحمان	ذكر	لا	18.3	18.6	17.9
3	صيتي وفاء	أنثى	لا	17.6	16.3	17.2
4	نواصر نرجس رحاب	أنثى	لا	16.3	17.3	13.2
5	عزاوي صفاء	أنثى	لا	14.9	16.2	16.7
6	بن خليفة خديجة	أنثى	لا	15.1	15.4	15.9
7	بن عيسى حبيبة	أنثى	لا	11.4	12.3	14
8	صيتي فاطمة الزهراء	أنثى	لا	16.1	15.5	16.8
9	حاج أمحمد رتاج	أنثى	لا	16.9	15.4	16.7
10	بن حمودة لينة	أنثى	لا	17.2	17	15.9
11	كديد عبد المنعم	ذكر	لا	15.1	13.3	14.4
12	بن قومار فاطمة الزهراء	أنثى	لا	13.3	15.3	13.5
13	درويش عبد الرؤوف	ذكر	لا	15.3	12.8	13.6
14	القروي بوزيد	ذكر	لا	12.5	14.7	14.2
15	عزاوي هناء هبة الرحمان	أنثى	لا	16.1	15.6	13.8
16	ذيب سميحة	أنثى	لا	12.4	13.8	16
17	بن شاشة محمد خليل	ذكر	لا	11.5	14.2	11.8
18	بابو عباس	ذكر	لا	14.2	12.4	12
19	بن بادة ياسين	ذكر	لا	14.2	14.3	12.9
20	نواصر بشرى	أنثى	لا	10.6	12.3	11.5
21	نواصر فاطمة الزهراء	أنثى	لا	13.1	12.7	13.1
22	بن خليفة محمد اكرم	ذكر	لا	12	8.6	10.2
23	بن حمودة عبد القادر	ذكر	نعم	11	8.2	12.5
24	عزاوي زكريا عبد الغفور	ذكر	لا	6.1	5.9	8.8
25	ذيب آية فاطمة الزهراء	أنثى	لا	11.3	12.9	12.6
26	الوذان محمد عبد اللطيف	ذكر	لا	11.3	6.6	10.2
27	صيتي دعاء	أنثى	لا	6.2	7	8.7
28	بن الذيب مارية	أنثى	لا	10.6	9.9	10.1
29	نواصر عبد القادر	ذكر	لا	9	7.6	8.2
30	بوزايدة عبد المؤمن	ذكر	لا	8.6	5.2	7.3
31	حاج براهيم إبراهيم	ذكر	لا	7.8	10.4	5.4

32	درويش فردوس	أنثى	نعم	10.6	7.4	8.5
33	بوغلابة ضياء الحق اسماعيل	ذكر	نعم	6	4.8	3.6
34	طواهر شيماء	أنثى	نعم	6.9	5.8	8.7
35	بوشارب نصر الدين	ذكر	لا	5.6	6.7	7.2
36	صيتي احمد عبد الجليل	ذكر	لا	3.6	5.3	3.4
37	لعناق بهاز	ذكر	لا	7.1	6.3	6.6
38	صيتي محمد نور الاسلام	ذكر	نعم	3.2	3.2	3.2
39	ذيب ناجي	ذكر	نعم	4.3	3.2	3
	معدلات المواد			**11.58**	**11.25**	**11.47**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غرداية

متوسطة الشهيدة قريدة فاطنة بنت احمد (متليلي)

تحليل النتائج الفصل الثالث 2021-2022 أولى متوسط 01

الرقم	اللقب و الاسم	الجنس	الإعادة	اللغة العربية ف 1	اللغة العربية ف 2	اللغة العربية ف 3
1	مقبض زينب	أنثى	لا	17.1	17.4	18.9
2	ضيف هاجر	أنثى	لا	16.1	16	18.3
3	لفاطمي أنفال	أنثى	لا	14.5	13.3	16.8
4	ن حديد مرو	أنثى	لا	14.8	17.2	17.7
5	ن حديد ملاك	أنثى	لا	16.4	17.7	17.7
6	ن حديد رتاج	أنثى	لا	16.8	16.5	17.6
7	مقبض سرير	أنثى	لا	16.6	17.3	18.4
8	بني عثمان إ	ذكر	لا	13.7	12.4	14.9
9	وسيم نور ا	ذكر	لا	14.5	12.5	13.1
10	جبريط بشرى	أنثى	لا	16.4	15.1	14.1
11	اوي نور الد	ذكر	لا	13.8	11	11.3
12	مزي صفاء	أنثى	لا	12.7	15.7	16.2
13	ن قومار مرو	أنثى	لا	13.1	11.4	14.4
14	زانة اخلاص	أنثى	لا	13.7	12	11.2
15	يني عبد الم	ذكر	لا	10.5	11.3	11.5
16	ن بادة أروى	أنثى	لا	14.5	15.2	14.5
17	ن حديد لوجين	أنثى	لا	13.1	12.8	11.8
18	وشارب هناء	أنثى	لا	12.7	13.8	13.1
19	يسى جيهان	أنثى	لا	10.8	13.3	13.5
20	اتي محمد لم	ذكر	لا	10.9	11.2	11.9
21	وشتي سلسبيل	أنثى	لا	10.3	8.9	7
22	زاق ضاوية	أنثى	نعم	10.5	9.2	9
23	بن بادة سارة	أنثى	لا	11.6	10.7	9.8
24	دحمان علي	ذكر	نعم	11.4	8	10.7
25	خليفة حسن	أنثى	لا	7.7	11.1	13
26	ي حبيب الر	ذكر	لا	10.1	11.4	10.4
27	واصر هديل	أنثى	لا	7.8	8	11.2
28	اق عبد الجل	ذكر	لا	7.5	7.1	8
29	محمد عبد ا	ذكر	لا	11.7	7.8	8.3
30	سيوي الطيب	ذكر	نعم	11.8	9.1	8.3
31	نصر الدين	ذكر	لا	6.9	8	6
32	عبد الرحيم	ذكر	نعم	8.1	8.2	7.3
33	كديد أحمد	ذكر	نعم	10.9	7.2	7.3
34	ليفة عمر الف	ذكر	لا	7.4	9.7	8.6
35	طي محمد الد	ذكر	نعم	5.5	3.5	3
36	وي محمد إل	ذكر	لا	4.9	5	5.2
37	ا ر محمد ح	ذكر	لا	5.6	6.7	6.7
38	دان عبد الجا	ذكر	نعم	5.9	3.4	5.7
39	لواهر اسحاق	ذكر	نعم	7.1	7.8	6.3
40	ن خليفة عادل	ذكر	نعم	3.6	2.9	4.1
41	خة محمد ص	ذكر	نعم	6	2.9	3.4
	معدلات المواد			11.1	10.72	11.13

الفـــــــــهرس

الإهـــــداء

الشكـــــــر

الملخـــــــص

المقدمـــــــــة .....أ

الفصل الأول: المنهاج وخصائصه بين القديم والحديث، أنواعه، شروطه، أسسه، نظرياته، وطرائق التدريس المعتمدة 1

المبحث الأول: مفهوم المنهاج وأنواعه.....2

المطلب الأول: تعريف المنهاج لغة وإصطلاحا.....2

المطلب الثاني: أنواع المنهاج.....7

المبحث الثاني: شروط وضع المنهاج.....13

المطلب الأول: شروط وأسس وضع المنهاج.....13

المطلب الثاني: النظريات التربوية المساهمة في بناء المناهج.....22

المبحث الثالث: المنهاج القديم وأهم إنتقاداته.....29

المطلب الأول: خصائص المنهاج القديم.....29

المطلب الثاني: النقد الموجه للمنهاج القديم.....33

المبحث الرابع: خصائص المنهاج الحديث.....35

المطلب الأول: نشأة المنهاج الحديث.....35

المطلب الثاني: خصائص المنهج الحديث.....35

الفصل الثاني: المقاربات المعتمدة في التدريس خصائصها و أنواعها.....38

المبحث الأول : التدريس بالمقاربة بالأهداف.....39

المطلب الأول: المقاربة بالاهداف وإهتماماته.....39

المطلب الثاني: الأهداف العامة في التعليم.....41
المبحث الثاني: التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....45
المطلب الأول:نشأة وتأثير المقاربة بالكفاءات على منهاج التعليم.....45
المطلب الثاني: أهداف المقاربة بالكفاءات ومبادئها وأهم الإنتقادات الموجه إليها.....47
المبحث الثالث : مركبات الكفاءة وأنواعها.....51
المطلب الأول: ماهية مركبات الكفاءات.....51
المطلب الثاني: أنواع الكفاءات.....55
المبحث الرابع: أسس الوضعيات التعليمية وأنواعها.....57
المطلب الأول: مفهوم الوضعيات التعلمية وأسسها.....57
المطلب الثاني: أنواع الوضعيات التعلمية.....59
الفصل الثالث: المقطع التعلمي والمقاربة النصية.....65
المبحث الأول : مفهوم المقطع التعلمي.، مكوناته ، ميادينه وأنواعه.....66
المطلب الأول: مفهوم المقطع التعلمي، مكوناته 66
المطلب الثاني: ميادين المقطع التعلمي وأنواعه.....68
المبحث الثاني: مخطط التعلمات والمحتوى المعرفي في المقطع التعلمي.....70
المطلب الأول:مخطط التعلمات في المقطع التعلمي.....70
المطلب الثاني: نموذج المخطط السنوي للتعلمات سنة أولى متوسط.....74
المبحث الثالث: علاقة المقاربة النصية بنظرية التلقي ووظائف اللغة العربية وخطواتها....81
المطلب الأول: ماهية المقاربة النصية وعلاقتها بنظرية التلقي.....81
المطلب الثاني: الوظائف الأساسية للغة وفق نظرية التلقي في المقاربة النصية وخطواتها...84
المبحث الرابع: أسس المقاربة النصية إيجابياتها و سلبياتها.....89
المطلب الأول: أسس المقاربة النصية وفق منهاج اللغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات89.

المطلب الثاني: إيجابيات المقاربة النصية وسلبياتها.....105
الفصل الرابع: فهم المكتوب في المقطع التعلمي في مستوى السنة الأولى المتوسطة.....107
المبحث الأول: مضامين فهم المكتوب في المقطع التعلمي وفق المنهاج الجديد.....108
المطلب الأول: ماهية الفهم والإستراتيجيات البيداغوجية في ترسيخه.....108
المطلب الثاني: الفهم المكتوب والفهم القرائي.....127
المبحث الثاني: مجالات الفهم المكتوب والمحتوى المعرفي.....135
المطلب الأول: مجالات الفهم المكتوب وفق النظريات.....135
المطلب الثاني: المحتوى المعرفي في المقطع التعلمي.....145
المبحث الثالث: الإدماج بعد ميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي.....155
المطلب الأول: الإدماج بعد ميدان فهم المكتوب.....155
المطلب الثاني: الإدماج في مخطط التعلمات:.....158
المبحث الرابع: التقويم والمعالجة لميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي. 162
المطلب الأول: التقويم والمعالجة لميدان فهم المكتوب في المقطع التعلمي.....162
المطلب الثاني: المعالجة بعد الإدماج والتقويم في المقطع التعلمي.....168
الفصل التطبيقي: دراسة تطبيقية لتعلمات ميدان الفهم المكتوب دراسة حالة لأقسام سنة أولى متوسط 171
المبحث الأول:الأنشطة التعلمية لميدان فهم المكتوب.....172
المطلب الأول: نماذج من الأنشطة التعلمية لميدان فهم المكتوب 172
المطلب الثاني:نماذج من النصوص المقررة في ميدان فهم المكتوب.....181
المبحث الثاني: عرض وتحليل نماذج بناء الإختبارات ودراسة حالة لعينة من نتائج الإختبارات لتلاميذ السنة الأولى متوسطة.....186
المطلب الأول:عرض وتحليل نماذج من الفروض والاختبارات المقررة لمستوى سنة أولى متوسط186
المطلب الثاني:دراسة حالة لعينة من التلاميذ في السنة أولى متوسطةفي متوسطتين مختلفتين195

الخاتمة.....208
المراجع 215
الملاحق 237
الفهرس