وزارةالتّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة جيلالي ليابس –سيدي بلعباس-

كـلـيـة الآداب واللغات و الـفـنـون

قسـم اللّغة العربـيّة وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

التّخصص: تعليمية اللغـة العربيـــة

تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة

إعـــداد الطالب:

➢ حمـــو لبيـــك.

إشراف الأستاذ الدكتور :

– أمينة طيبي

أعضاء اللجنة المناقشة :

عواد عبد القادر	أستاذ محاضر - أ-	جامعة الجيلالي اليابس – سيدي بلعباس-	رئيسا
أمينـــة طيبـــي	أستاذةالتّعليم العالي	جامعة الجيلالي اليابس – سيدي بلعباس-	مشرفا ومقررا
بوخاتمي الزهرة	أستاذ محاضر - أ-	جامعة الجيلالي اليابس – سيدي بلعباس-	عضوا مناقشا
مصابيح محمد	أستاذ التّعليم العالي	المركز الجامعي –تيسمسيلت-	عضوا مناقشا
بعداني عبد القادر	أستاذ محاضر - أ-	جـــامـــعة الشلـــف	عضوا مناقشا
حمداني محمد	أستاذ محاضر - أ-	المركز الجامعي –غليزان-	عضوا مناقشا

السّنة الجامعية : 2020 - 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارةالتّعليم العالي و البحث العلمي

جامعة جيلالي ليابس – سيدي بلعباس-

كـلـيـة الآداب و اللغات والـفـنـون

قسـم اللّغة العربـيّة وآدابها

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم

التّخصص: تعليمية اللغـة العربيـــة

تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة

إعـــداد الطالب:

- **حمـــو لبيـــك.**

إشراف الأستاذ الدكتور :

– أمينة طيبي

السّنة الجامعية : 2020 - 2021

شكر وعرفان

الشّكر لله أوّلا، و أخيرا على كلّ نعمة أنعم بها عليّ .

امتثالا لقوله تعالى:﴿ ولا تنسوا الفضل بينكم ﴾

واقتداء بقول رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام (لا يشكر الله من لا يشكر الناس)

وبقوله أيضا:(من أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئوه به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافئتموه).

أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى كل من أعانني على إنجاز وإثراء هذا البحث، وأخص بالذّكر الأستاذة المشرفة " أ. طيبي" على ما تجشمته من عناء المتابعة والتوجيه والتصويب لإخراج البحث في حلّته هاته.

وأبسط جميل عرفاني وامتناني لأعضاء لجنة المناقشة فردا فردا، لتفضّلهم وقبولهم قراءة هذا البحث ومناقشته وتقويمه لتسديد ثغراته والرفع من قيمته.

حمو لبيك

الإهـــــــداء

إلى من أنارا لي طريقي برضاهما ودعواتهما، والدتي العزيزة أطال الله عمرها وأدام عافيتها ،

ووالدي العزيز رحمه الله وأنار له قبره وأسكنه فسيح جنانه.

إلى روح والد زوجتي، تغمّده الله برحمته ومغفرته وأسكنه فسيح جنانه

إلى رفيقة الدرب، -التي تقاسمني أفراحي وأحزاني- زوجتي العزيزة

بارك الله في عمرها ورزقها الصحة والعافية

إلى زينة حياتي ونورها أبنائي:

علي عبد الرحيم، مريم (أنفال)، أسماء، شيماء (رفيدة)

إلى شجرة العائلة الكريمة: لبيك، تباني، حليموش، فلاق عريوات.

إلى كل من علمني .....

إلى كل من يعرفني .....

لكم مني جميعا عربون محبة ووفاء.

حمو لبيـك

مـــقدمـــــة

مـــقـــدمـــــة:

مما لاشكّ فيه أنّ التّعليمية أضحت حديث البحث الأكاديمي المعاصر، وذلك بانتقالها من تعليمية اللغة الثانية وتعليمية اللغات بعامة إلى الحقل التعليمي التعلّمي بكافة تشعباته وتمفصلاته، وأصبحت هناك تعليميات متعددة لا تعليمية واحدة، ولكنها ظلت أكثر صلة وارتباطاً باللغة، ذلك المهد الذي ترعرعت فيه ونمت وخرجت إلى كافة الأنشطة المعرفية الأخرى، وأصبحت اللغات الأم مدار اهتمام التعليمية في بعدها التعليمي، وارتكازها على الأبحاث اللسانية المعاصرة، مسايرة لهذا التطور الذي تشهده اللسانيات في تعاملها مع اللسان البشري، واللغة العربية هي الأخرى يحاول باحثوها تطبيق كلّ مستجدات البحث الديداكتيكي اللساني في اللغات على مختلف أنشطتها التي يتمحور حولها الفعل اللغوي عامة، والعربي بخاصة، وحديثنا عن هذه الأنشطة سيضطرنا إلى الغوص في أهم نشاطين يلخصان اللغة استعمالاً وتعليماً وتعلّما، ألا وهما: الفعل القرائي والفعل الإنشائي، اللذان يشكلان قطب الرحى والمحور الذي تتمحور حوله اللغة بعامة، إذ يشكّلان أكبر فضاء زمني للمتعلم في المدرسة الجزائرية وهو يتعامل مع اللغة العربية.

وانطلاقاً من هذه الأهمية المرتبطة من جهة بالتعليمية كمجال بحثي معاصر يسهم بفعالية في مردودية التعليم والتعلّم، ونشاطي القراءة والتعبير كأهم دعامتين للفعل اللغوي بكلّ أشكاله، كان لنا أن خضنا البحث في موضوع**« تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة»**، وذلك باعتبار المرحلة الابتدائية هي الأرضية الصلبة التي يترتب عليها الأداء اللغوي لاحقاً في حياة الفرد، ولعلّ الإشكال المطروح والذي يحاول موضوع البحث الإجابة عليه هو: كيف تعاطت هذه المناهج الحديثة التي عرفتها المدرسة الجزائرية في إطار ما اصطلح على تسميته مناهج الإصلاح التربوي المنبثقة عام2003 او تلك التي أعيدت كتابتها كمرحلة تصحيحية لمناهج الإصلاح والتي اصطلحت تحت مسمّى المناهج المعاد كتابتها في تعليمية نشاطي القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية؟ لتتبع بإشكالات فرعية: تمثلت في المدى الذي استثمرت فيه تعليمية اللغة المعطيات اللسانية الحديثة، وكيف أسهم البحث اللساني في الأداء البيداغوجي لتعليمية العربية في المدرسة

الجزائرية، كما هو الحال في استثمار لسانيات النص في المقاربة النصية في تعليم العربية؟، وكما هو الحال في استثمار الدرس الصوتي في تعليم القراءة ضمن المقطع الصوتي-الخطي الموصى به في المناهج المعاد كتابتها؟ إلى أي مدى حققت هذه الروافد اللسانية والصوتية الأداء اللغوي عند المتعلم الجزائري في ظل واقع لغوي خاص؟

وللإجابة على جملة التساؤلات المطروحة جاءت مادة هذا البحث ضمن خطة عمل موزعة على ثلاثة فصول:

تناولنا في **الفصل الأول: المناهج التربوية الحديثة وتعليمية اللغة:** وتطرقنا فيه إلى مفهوم المناهج التربوية وتطورها وأسس بنائها، وصولاً إلى مناهج الكفايات ثم المناهج المعاد كتابتها(أو مناهج الجيل الثاني).

أما الشقّ الثاني فتحدثنا فيه عن تعليمية اللغة بالنص، وضمناه: التعليمية وتعليمية اللغة، التعليم والتعلّم، عناصر العملية التعليمية التعلمية، تداخل التعليمية بالعلوم الأخرى، تعليمية اللغة بالنص والمرجعية اللسانية للمقاربة النصية، وأنماط بناء النصوص ومؤشراتها وفق كل مستوى تعليمي.

أما **الفصل الثاني:** فجاء تحت عنوان:« **تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة** »وضم أربعة مباحث:

المبحث الأول تناولنا فيه مفهوم القراءة لغة واصطلاحاً وأهميتها، وطرق تعليمها، وفي **المبحث الثاني** تحدثنا فيه عن انواع القراءة والمتمثلة في القراءة الصامتة، القراءة الجهرية والقراءة السماعية تماشياً مع معطيات المناهج الحديثة في التعامل مع نشاط القراءة بهذه الأنواع الثلاثة، وفي **المبحث الثالث**تطرقنا إلى طرق تعليم القراءة وضمّناه الطريقة التركيبية والتي يندرج ضمنها الطريقة الهجائية، الطريقة الصوتية، الطريقة المقطعية، ثم الطريقة التحليلية أو الكلية وأخيراً الطريقة التوليفية أو المزدوجة أو التوفيقية، وفي **المبحث الرابع**تطرقنا إلى ظاهرة العسر القرائي وضمنّاه:مفهوم العسر القرائي، ظاهرة العسر القرائي وتمظهراته، وأخيراً أشرنا إلى أسبابه وصعوباته وطرق علاجه.

أما **المبحث الخامس** والأخير، فقد كان يمثل دراسة تطبيقية لتعليمية القراءة وقسمناه إلى قسمين: القسم الأول تناولنا فيه القراءة في الطور الأول من التعليم الابتدائي والذي يتناول مهارة الوعي الصوتي، وركزنا على توزيع حصص القراءة في السنة الأولى والثانية ابتدائي، وعلى كيفية تناول القراءة في ضوء المنهج الصوتي الخطي.

أما القسم الثاني الذي تناولنا فيه مهارة الفهم القرائي في الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي وأشرنا فيه إلى كيفية توزيع حصص القراءة في كل مستوى وأرفقناه بنماذج تطبيقية لسيرورات مقاطع تعلمية.

أما **الفصل الثالث** والأخير فجاء تحت عنوان: **«تعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة»**، وضم أربعة مباحث، **المبحث الأول:** تناولنا فيه التعبير: مفهومه، أهميته، وأسسه، أما **المبحث الثاني:** تطرقنا فيه إلى التعبير والمهارات اللغوية الأخرى، وأشرنا فيه إلى علاقةم التعبير بمهارة الاستماع، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، أما **المبحث الثالث:** تناولنا فيه أنواع التعبير والمتمثلة في التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي ضمناهما: ماهيتمها، أهميتهما وأهداف تدريسهما، وصعوبات تعلمهما –المظاهر والأسباب والحلول-، اما **المبحث الرابع** والأخير فكان عبارة عن دراسة تطبيقية لتعليمية التعبير تناولنا: في الجزء الأول منه التعبير الشفوي، وكيف وزعت حصصه في الطور الابتدائي، وتناولنا أنموذجا تطبيقيا لمقطع تعلمي لهذا النشاط للسنة الثانية، والآخر للسنة الثالثة ابتدائي، وفي الجزء الثاني تناولنا التعبير الكتابي: وتطرقنا إلى: توزيع الحجم الزمني لهذا النشاط على مستوى الأطوار الثلاثة، وأساليب التدريب على الإنتاج الكتابي أو هذا النشاط الإدماجي والمتمثلة في الأسلوب التعويضي، الأسلوب البنائي، الأسلوب التركيبي، والأسلوب الإثرائي من خلال نماذج لوضعيات تعلمية، وكل ذلك كان بين مقدمة طرحت الموضوع وفصلت تشعباته، وخاتمة حوصلت العمل في نتائجه وتوصياته.

واقتضت طبيعة العمل أن يكون المنهج الوصفي التحليلي هو أساس هذه الدراسة خاصة في جانبها التطبيقي الذي تمحور حول الأداء الديداكتيكي وصفاً وتحليلا في الأطوار الثلاثة.

واعتمدت جملة مصادر ومراجع ذات علاقة وطيدة بالموضوع، إضافة إلى الدراسات السابقة التي قاربت الموضوع في بعض جزئياته التي حاولنا أن نتخذ منها منطلقا لتكملة المعطيات الديداكتيكية في المناهج المعاد كتابتها، وأهم هذه المراجع:

- المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها لتوفيق أحمد مرعي.
- المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية لطيب نايت بلقاسم.
- المعلم حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي لمحمد قيبوعة.
- التدريس الفعال بواسطة الكفاءات لأوحيدة علي.
- كيف ندرس التعبير في جميع السنوات الابتدائية لآيت بشير الغزالي.
- طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم لفاضل مصطفى.
- تطور المناهج الدراسية لعباد مليكة.

كما أنه من طبيعة كل عمل، فإن عملنا هذا واجهتنا فيه جملة متاعب ومصاعب تلخصت في ظروف العمل من جهة، وفي كثرة مصادر المعلومة وصعوبة توظيفها في هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان للمشرفة الأستاذة الدكتورة **"أمينة طيبي"** التي كانت نعم المشرفة توجيهاً وتسديداً عبر محطات كامل هذا البحث، فلها منا جزيل الامتنان، لما تحشمته من عناء المتابعة والتصويب والتنقيح إلى أن أخرج هذا الباحث في حلته هاته، كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء اللجنة المناقشة فرداً فرداً على أنهم قبلوا قراءة هذا العمل المتواضع ومن ثمة مناقشته وتسديد ثغراته وزلاّته وهنّاته، فلهم كل التقدير والاحترام.

سيدي بلعباس في: 2020/05/21

الفصل الأول

المناهج التربوية وتعليمية اللغة

أولا: المناهج التربوية: مفهومها، تطورها، وأسس بنائها

ثانيا: مناهج الكفايات

ثالثا: المناهج المعاد كتابتها (مناهج مابعد الكفايات)

رابعا: التعليمية: النشأة والامتدادات

خامسا: تعليمية اللغة العربية بالنص (مقاربة النصيّة)

أولا: المناهج التربوية: مفهومها، تطورها، وأسس بنائها

مقدمة:

ارتبطت التعليمية بالمناهج التربوية ومدى قدرتها على التعاطي مع مختلف الأنشطة اللغوية وغير اللغوية، من منطلق أن المناهج تمثل صورة حقيقية لأي ّ أمة، يقاس من خلالها تقدمها أو تأخرها، وتبرز ملامح مدنيتها وتحضرها.

وقبل البدء في تحليل المناهج التربوية وتطورها سنركز على ضبط مصطلحه وتطور مفهومه وأسس بنائه.

1. مفهوم المنهاج ومراحل تطوره.

ترجع البدايات الأولى لتحديد مفهوم المنهاج Curriculum إلى الإغريق ومعناه: مضمار سباق الخيل، وكان يقام في مواسم معينة كفن له ضوابطه وأهدافه[1]، وهو بذلك يعد أقدم المناهج المنظمة قديما للفنون التحريرية السبعة والتي صنفت في مجموعتين هما:

- الثلاثيات وتشمل فنون الكلام (النحو، المنطق، البلاغة)
- الرباعيات: وتتضمن (الحساب، الهندسة، الفلك، الموسيقى)، وأضيفت لها التربية البدنية والخلقية، والتي كانت تهدف إلى تدريب الطفل وضمان اتصال الجسم بعالم المثل (الروح) والمنهاج يعني الطريق الواضح الذي ينتهجه الفارس في الوصول إلى الهدف المرجو، وانتقل إلى مجال التربية، "ليشير إلى المنهاج المتبع لتحقيق الأهداف التربوية الموجودة في تربية الإنسان"[2].

1- ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط7، 2015، ص:17.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص:28.

وورد مصطلح المنهاج في القرآن الكريم في **ولقوله تعالى: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾**[1].

وحرص المسلمون في وضع المناهج التربوية- على تجاوز النزعة التي تهمل الأمور الدنيوية كما حدث في العصور الوسطى عند الغرب والذي اقتصرت فيه المناهج على تفعيل المواد ذات الطابع الديني وسلطة الكنيسة- على المزاوجة بين التربية الدينية والدنيوية كالطب، والهندسة، والفيزياء، والكيمياء ...الخ، وظهرت انعكاسات ذلك في الطفرة العلمية الهائلة في العصر الإسلامي الأول والعصور التي تلتها في جميع العلوم.

2. تطـور مفهوم المنهاج:

اختلف اللغويون والتربويون في ضبط مصطلح المنهاج، تبعا للتطورات المتسارعة في مجال البحث التربوي، وما ارتبط بالعملية التعليمية وأهدافها، ومجالاتها، إضافة إلى الدراسات والبحوث في مجال علم النفس التربوي، والتعقيدات الناتجة عن السعي الحثيث لمواكبة أسس بناء المناهج في المجال الاجتماعي والفلسفي والمعرفي للأهداف والغايات الكبرى من بنائها.

ويمكن تحديد مفهومه الشمولي على أنه:"خطة متكاملة يتم عن طريقها تزويد الطالب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة يجري تحقيقها في معهد علمي معين تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة"[2].

ويمكن تحديد مفهومه بصورة مفصلة، وتصنيفه إلى مفهومين حسب التطور التاريخي له وهما: المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث.

1- الآية:48، سورة المائدة.

2- فايز مراد حسنين دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص:15.

2-1. المفهوم التقليدي للمنهاج:

تأثر مفهومالمنهاج بمفهوم التربية اليونانية، حيث ساد الاعتقاد بأن المعرفة في حدّ ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك، والمنهاج بهذا المفهوم يبنى على نظرية المعرفة، فكثرة تلقي المعارف يؤدي إلى تدريب الطفل وتنمية الذكاء، والمعرفة هي أهم ثمرات الخبرة الإنسانية، والمنهاج في مفهومه التقليدي هو:"مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية"[1]، وبذلك فهو مرادف للمقررات Syllabus الدراسية والكتاب المدرسي[2]، وهو أيضا يمثل:"مجموعة المواد الدراسية المقررة في صف من صفوف المدرسة"[3].

والمنهاج هو:"ما تقرره المدرسة وتراه ضروريا للطالب بغض النظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل"[4].

وهذا المفهوم للمنهاج، ضيق وقاصر كونه لا يحوي على أية تفاصيل حول الفعل التعلمي-التعليمي بشكل عام أو خاص، ويستحوذ المعلم على مشهد العملية التعليمية من خلال نقل المعلومات والشرح والتفسير والتكرار وإعطاء الأمثلة، واعتماد الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة، أما ما ينجز من نشاطات خارج الصف أو خارج الحجرة الدراسية، فهو للترفيه، وخارج عن مضامين المنهاج، وبذلك تصبح " ثلاثية التلقين والحفظ والاسترجاع هي التي تحكم العملية التعليمية"[5].

1- حسن شوقي حساني محمود ، تطوير المناهج –رؤية معاصرة- المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2014، ص:21.

2- ينظر: حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص:15.

3- علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي للنشر ، القاهرة ، مصر، ط1، 1993، ص:41.

4- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط9، 2011، ص:22.

5- حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ص:15.

فالتصور التقليدي لمفهوم المنهاج يستبعد تنمية الاتجاهات النفسية واكتساب طرق التفكير العلمية، ولا يتفق مع التصور السليم لشخصية التلميذ التي يراد لها النماء والكمال[1]، في جوانبها النفسية والعقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تعمل المدرسة على تنميتها جميعا من أجل حل مشكلاته والاندماج مع بيئته الاجتماعية.

2-2. المفهوم الحديث للمنهاج:

اختلف المفهوم الاصطلاحي الحديث للمنهاج عن المفهوم التقليدي، حيث طرأت تطورات نوعية على مفهومه من حيث الماهية والمكونات والاهتمامات والعناصر والأسس، وكذا نوعية الهيئات المتخصصة المشرفة على إعداده وتقويمه وتطويره وتنفيذه، فالمنهاج في بعده الحديث هو:" كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل، نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان"[2]، وهو يجسد:" مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...الخ التي تخططها المدرسة وتهيؤها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها"[3]، بغرض "إحداث تطوير وتعديل في سلوكهم يؤدي إلى نموهم الشامل المتكامل"[4].

وتشكل المقررات الدراسية في المناهج الحديثة جزءا منه، وعنصرا من عناصره إذ أن المنهاج يشمل[5]: الأهداف التربوية، المقررات الرسمية، الكتب، المراجع، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة الصفية واللاصفية، وأساليب التقويم من اختبارات وامتحانات، والإدارة المدرسية، والمخبر، والمرافق التعليمية وغيرها ...، وبالتالي فإن كل ما يسهم في بناء المتعلم يعتبر جزء من المنهاج.

1- ينظر: يحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر، المناهج –أسسها، تخطيطها، تقويمها-، دار النهضة العربية، 1996، ص:8.

2- علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، ص:41.

3- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها-، ص: 29.

4- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص:104.

5- ينظر: علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، ص:47.

والمناهج الحديثة أكثر شمولية وأوسع نطاقها تُوجِدُ للمتعلم البيئة المناسبة داخل المدرسة وخارجها التي تمنحه الآليات المناسبة والفعالة لتنمية معارفه ومهاراته.

والجدول التالي يبين لنا أبرز مظاهر التباين والاختلاف بين المنهاج التقليدي والحديث نذكرها على النحو التالي[1]:

مجال المقارنة	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
الماهية (طبيعة المنهاج)	-ثابت غير قابل للتعديل -الاهتمام بالكم المقدم -التركيز على المجال المعرفي -الاهتمام بالنمو العقلي -تكييف المتعلم ليتسق بالمنهاج -المقرر الدراسي مرادف للمنهاج	-مرن قابل للتعديل -الاهتمام بالنوع المقدم -التنوع في المجالات وتنمية التفكير -الاهتمام بالتنمية الشاملة -تكييف المنهاج ليتسق مع المتعلم -المقرر الدراسي جزء من المنهاج
البناء (تخطيط المنهاج)	-إعداده من مختصين في المادة الدراسية -التركيز على المادة العلمية -المحور الرئيس هو المادة الدراسية -اعتماد التنظيم المنطقي للمادة - الأخذ بالمواد الدراسية منفصلة	-وع الفئات المعدّة له وتعددها -شمول الاهتمام لمكونات المنهاج كلها -المحور الرئيس هو المتعلم -اعتماد سوسيولوجية المتعلمين -الأخذ بالمواد الدراسية المتكاملة والمترابطة
المعرفة والخبرة	محدودية المصادر	تعدد المصادر

1- ينظر: ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص:26-27. وينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها-، ص: 33-34-35.

طرائق التدريس	-اعتماد الإلقاء والتلقين المباشر	-الاهتمام بتوفير الظروف الملائمة للتعلم
أساليبه	-الأخذ بالنمطية المملة - ضعف الاهتمام بالنشاط	-التنوع في الأنماط -الاهتمام بتنوع النشاطات
وسائل التعليم	-محدودية الوسائل التعليمية المعينة	-تنوع الوسائل التعليمية المعينة
المتعلم	-سلبي وغير فاعل	- إيجابي وفاعل
المعلم	-علاقته بالمتعلمين تسلطية -نجاحه محكوم بنجاح المتعلمين في الامتحانات -مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين ضعيفة -التشجيع على التنافس في حفظ المادة المقررة -دوره ثابت -اعتماد استراتيجية العقاب	-علاقته بالمتعلمين تتسم بالانفتاح والثقة والاحترام المتبادل -نجاحه محكوم بمدى مساعدته للمتعلمين على النمو المتكامل -مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين قوية -التشجيع على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها -دوره مرن ومتطور -الموازنة بين الثواب والعقاب
علاقة المدرسة بالأسرة والبيئة	مهملة إلى حد كبير	محل اهتمام قوي[1]

3- أسس بناء المنهاج:

ينطلق المختصون في بناء المناهج التربوية وإعدادها من تصورات لمجموعة من القضايا الخاصة بالعملية التربوية، ترتبط أساسا بالمتعلم وبيئته وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، فالمنهاج لا ينشأ من فراغ

1- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:42.

بل وفق أسس وقواعد ومحددات، يقصد بها القوى التي تؤثر على صياغة محتواه وطريقة تنظيمه، والتي يشار إليها في أدبيات التربية بالعوامل الحاسمة أو المحددة في صياغة المنهاج[1]، والمتمثلة في الأسس التالية:

3-1. الأسس الفلسفية والدينية:

يرتبط النظام التعليمي لكل مجتمع ارتباطا وثيقا بنظامه الاجتماعي وفلسفته التي تحدد أسلوب الحياة من خلال المعتقدات والقيم والمبادئ والمفاهيم والأفكار، "فالفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، إذ لم تكن النظريات التربوية في الواقع إلا وليدة المذاهب الفلسفية، وقد حرص الفلاسفة والمربون على تحقيق التكامل والانصهار بين الفلسفة والتربية والخبرة الإنسانية، فالفلسفة هي الأنموذج أو المثال، والتربية هي الحياة أو السلوك"[2]، بمعنى أن الفلسفة مفاهيم ونظريات يتم تجسيدها وتطبيقها في الميدان التربوي، وكل منهاج يستند إلى فلسفة تربوية معينة، وتتعدد هذه الفلسفات وتتنوع، وينعكس أثرها عليه، فالفلسفة الأساسية للتربية تؤكد على عملية حفظ التراث الاجتماعي ونقله، ووظيفة المدرسة نقل هذا التراث، أما الفلسفة التقدمية فيرى البعض فيها ضرورة تمحور شؤون التربية حول الطفل، وواجب التربية إطلاق القدرات والميول الإبداعية وتنميتها والاهتمام بنمو الشخصية.

ومن النماذج البارزة في مدى تأثير الفلسفة في بناء المناهج، "تأثر المنهاج في اليونان قديما بفلسفة أفلاطون التي كانت تفصل بين العقل والجسم، وتعلي من شأن العقل، مما أدّى إلى اهتمام المنهاج بالعقل، وكل ما يتصل به، وإهمال الجسم وما يتعلق به"[3].

ويقصد بالأساس الديني في بناء المناهج، والذي يعنى "بالمنطلقات الدينية التي يرتكز إليها المختصون في بنائهم للمناهج الجديدة أو تطوير القائم منها. وهي الرؤية العامة عن الحياة والخبرات

1- ينظر: حسن شوقي حساني محمود ، تطوير المناهج -رؤية معاصرة-، ص 77.

2- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها، وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص22.

3- سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007، ص63.

الإنسانية الماضية والحاضرة والتطلعات إلى المستقبل وفق المعايير والأطر والمرجعيات الدينية"[1]، وهي تندرج ضمن التصورات المتعلقة بالأخبار الغيبية كالجنة والنار، واليوم الآخر أو الإنسان والكون والحياة الدنيا[2].

ومن أهم الأسس الفلسفية التي تبنى عليها المناهج نذكر[3]:

- اهتمام المنهاج باحترام شخصية المتعلم وأهمية دوره في المجتمع.
- الاهتمام بفكر المتعلم وذكائه.
- الاهتمام بقدرة المتعلم على التفكير الناقد، وإتاحة الفرص المتكافئة أمامه.
- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعده على تحقيق ذلك.
- الاهتمام بحرية التعبير واحترام وجهة نظر الآخرين.

3-2. الأسس الاجتماعية/ الثقافية:

تعد المرجعية الاجتماعية أساس بناء أي منهاج، من منطلق أن المجتمع هو كل:" جماعة اجتماعية ارتضى أفرادها لأنفسهم العيش في مكان ما، وأقاموا بينهم علاقات متنوعة نظمت فيها المراكز الوظيفية والأدوار الاجتماعية، وفق تشريعات وقوانين وأطر مرجعية دينية أو اجتماعية يهدف إلى تحقيق غايات ومصالح مشتركة"[4]، وهو الإطار العام الذي "يحدد العلاقات التي تنشأ بين جمع من الناس يستقرون في بيئة معينة وتجمعهم رغبات وأهداف ومنافع مشتركة ومتبادلة وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلوكهم وتفاعلاتهم"[5].

1- ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص83.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص83.

3- ينظر: هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص108.

4- ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، المناهج، أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها، ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص113.

5- ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، المناهج العامة، بناء وتنظيما وتقويما وتطويرا، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2012، ص:150.

وتبرز –من خلال مفهوم الجماعة ومقصديتها- أهمية الأساس الاجتماعي في بناء المناهج التعليمية لتحقيق كينونة المجتمع وديمومته، وفي:"مجموعة المقومات والقواعد والمنطلقات المتعلقة بالمجتمع من حيث الواقع والعلاقات والحاجيات، وبما يسهم في بقائه واستقراره ونمائه وأمنه وتطوره ورخائه"[1].

و يحرص المتخصصون في بناء المناهج على:"مراعاة مشكلات المجتمع وتطلعاته حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة مبادئ المجتمع وعاداته وبالتالي ضمان الاستمرارية والتواصل"[2].

وتشكل ثقافة المجتمع أساسا جوهريا في وضع المناهج، لاحتوائها "معارف وخبرات مقبولة وتجنب أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواء كانت متخصصة أو عامة"[3]؛ لأن "الطفل في قاعة الدرس ينبغي أن يُعطى من تراث مجتمعه جرعات يستعين بها على أن يصبح فردا من أفراد هذا المجتمع، وأن يكون في المستقبل حريصا على هذا التراث، مطابقا له سلوكه، كما يجب أن يعطى من مبادئ العلم والفن ما يستعين به على أن يصبح مثقفا مشاركا مشاركة إيجابية في خير هذا المجتمع، وفي تقدمه وتطوره"[4].

والثقافة تقوي الأسس الاجتماعية، وتميز المجتمع عن غيره، وتنقل إليه خبرات الأجيال السابقة، سواء ما تعلق بالخبرات المادية كالمساكن والملابس ووسائل النقل...، أو الخبرات المعنوية كالمثل والاتجاهات والأخلاق والسلوكات[5].

فالمنهاج يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التكيف مع مجتمعه محافظا على تماسكه، مدعما نظامه، متشبعا بثقافته.

1- ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص:100.

2- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2012، ص:28.

3- المرجع نفسه، ص:28.

4- حسن تمام ، اللغة العربية والشعوب الإسلامية، مجلة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للترجمة والثقافة والعلوم، تونس، 1990، ص:79.

5- ينظر:هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العر بية وطرق تدريسها، ص:114.

3-3. الأسس المعرفية:

ويقصد بها "مجموعة المقومات والقواعد والمنطلقات المتعلقة بالمعرفة والخبرة التعليمية المقدمة للمتعلم، من حيث نوعها وحجمها ومصادرها وتنظيمها وكل ما تسهم به في تحقيق المتعلم نموا متوازنا في جوانب شخصيته المتعددة، جسميا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا"[1].

ويرى علماء التربية أن طبيعة المعرفة تشكّل قوة مؤثرة في استراتيجيات تصميم المناهج التعليمية، وتطويرها، سواء كانت المعرفة -في المناهج التقليدية- بوصفها هدفا في حد ذاتها في تنمية شخصية المتعلم، أو –في المناهج الحديثة- كجزء مكمل لحياة الطفل، وأداة للإعداد للحياة عن طريق الاهتمام بالخبرات التي تتاح للمتعلم[2].

ويراعى في بناء المنهاج "طبيعة المعرفة وبنية حقولها وأقسامها الفكرية وطرائق البحث فيها بصورة تؤدي إلى الرسوخ في العلم والتمكن منه من جهة وتوظيف هذا العلم في خدمة الفكر"[3] والمعرفة بأبعادها الذاتية والموضوعية وطبيعتها، والاهتمام بذاتية المتعلم المدرك ونفسيته وانفعالاته.[4]

ويمكن توضيح أهمية المعرفة والعلاقة بين طبيعتها والمنهاج في العناصر التالية:[5]

- التركيز على المعرفة النظرية الفاعلة وعلى المعرفة التطبيقية التي تسهم في بناء الفرد والمجتمع.

- تركيز المنهاج التعليمي على تمكين المتعلم من الإفادة من إمكانياته وقدراته وتنميتها من خلال التطبيق العملي لما تعلمه .

- اهتمام المنهاج التعليمي بتنمية القدرات الفعلية في التفكير العلمي بناء على الممارسة والملاحظة والتجريب.

1- ناصر أحمد الخوالدة ويحي إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية، ص:98.

2- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:163.

3- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:115-116.

4- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:164.

5- ينظر: المرجع نفسه، ص:165.

- يوازن المنهاج بين موضوعات العالم الخارجي من محسوسات ومدركات والمكونات الشخصية للمتعلم من رغبات واستعدادات ودوافع.

- اهتمام المنهاج بأنشطة البحث العلمي، لأنه هو الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة والوصول إلى التفسير العلمي للبيئة المحيطة.

3-4. الأسس النفسية:

من منطلق أن العملية التعليمية تتركز ماهيتها وأبعادها حول المتعلم، الذي يعد غايتها وهدفها النهائي، حرصت المناهج التعليمية الحديثة على استثمار الدراسات والبحوث في مجال علم النفس حول طبيعة المتعلم، وخصائص مراحله النمائية –الجسمية والعقلية والوجدانية- وكذا ميولاته ورغباته وحاجاته.

والمناهج التعليمية توظف تلك البحوث التي تبرز خصائص المتعلمين من حيث[1]:

- تحديد استعدادات المتعلم ورغبته في التعلم.

- تحديد ما يمتلكه المتعلم من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وعاطفية وما لديه من دوافع للتعلم، وتوفر فرص النمو المتكامل والمتوازن لها.

- استخدام أساليب التقويم الموضوعية والدقيقة لقياس نمو المتعلمين في النواحي المختلفة وتقديرها لتساعد على تحديد الأهداف وتصميم المناهج التي تراعي تلك الخصائص الإنمائية ومتطلباتها.

- اختيار المتطلبات التعليمية الملائمة لاستعدادات المتعلم وقدرته ودافعيته واحتياجاته التي تمثل له قدرا من الأهمية على التطور والنمو والتأثير في عمليتي التعليم والتعلم الدراسي.

ويراعى في تصميم المناهج وبنائها[2]:

1- ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص:147.

2- المرجع نفسه، ص:148.

- تنظيم محتوياته بشكل حلزوني يراعي التوازن بين السعة والعمق وشمولية الأهداف ومراعاة اهتمام وميول المتعلمين والاتساق مع الواقع الاجتماعي.

- التدرج في المحتوى من الحسي إلى الحدسي إلى الإجرائي إلى المجرد.

ثانيا: مناهج الكفايات:

لقد تم اعتماد مناهج الكفايات وتطبيقهافي نظام التعليم بالمدرسة الجزائرية كضرورة ملحّة نتيجة التطور السريع من حيث المستوى الثقافي والاقتصادي والتقني وأساليب الحياة اليومية الحاصلة في المجتمع من جهة، وعجز مناهج التدريس بالأهداف عن مواكبتها بسبب نزعتها التقنية السلوكية على حساب النظرة الشمولية والمندمجة للتدريس، وما ننشده من قيم إنسانية ومثل عليا، مما أضعف النشاط التربوي وأفقده هدفقوته الروحية وجرّده من معناه[1].

وحرصت مناهج الكفايات على معالجة تلك العيوب والاختلالات التي وقعت فيها مناهج التدريس بالأهداف، وارتكزت على إيجابياتها ذلك أن:"كل منهاج جديد يهجر المنهاج القديم، ولكن في الوقت نفسه يأخذ من المنهاج القديم جوانبه الإيجابية".[2]

والمقاربة بالكفايات، ترتكز على أسس تصورية تختلف على النموذج البيداغوجي التقليدي، فهي تجعل المتعلم محور النشاط التعلمي والفاعل الأساسي في بنائه، بدل المعلم أو المضامين أو الكتب المدرسية، والوسائل الأخرى، وتجعل من المعارف مجرد موارد لابد من تعبئتها وتستلزم عملا منظما يستعين بالوضعية المشكلة.

1- ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف –من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات-، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004، ص:275.

2- دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، 1994، ص:33.

والمقاربة بالكفايات تمكن المتعلم من التزود بوسائل التعلم المناسبة والفعالة وتزيح الحواجز بين المواد الدراسية وتقلص من حدتها[1]، وهو ما اصطلح على تسميته بـ"البيماوادية".

1- مفهوم المقاربة والكفاية:

1-1. مفهوم المقاربة:

أ. المقاربة لغة:

مصطلح "المقاربة" مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، وفعله قارب على وزن فاعل، ويرجع مدلوله في اللغة إلى الدنوّ والاقتراب، مع السّداد وملامسة الحق، فيقال: قارب فلان فلانا إذادناه، كما يقال: قارب الشيء إذا صدق وترك الغلّو ومنه: قرب، أي: أدخل السيف في القراب[2]، وهي أيضا دناه وحادثه بكلام حسن ومنها تقارب ضد تباعد[3].

ب. المقاربة اصطلاحا:

المقاربة وتعني الخطة المستعملة لتناول نشاط، أو دراسة وضعية أو حل مشكلة أو إنجاز مشروع أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للتفاعل مع عناصر تلك الظاهرة أو ذلك الإشكال في جانبيه النظري (استراتيجية، طريقة، تقنية) أو التطبيقي (إجراء، تطبيق، صيغة، وضعية)[4].

والمقاربة تدل على ذلك التقارب الحاصل بين مكونات العملية التعليمية التعلمية المرتبطة فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية وهدف تعلّمي وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.[5]

1- ينظر -Jaques Tardif, le transfert des apprentissages, editions logiques, Monterial, 1999, p :145 .

2- ينظر: مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ج2، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص:723.

3- ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005، ص:101.

4- ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم مصطلح علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994، ص:21.

5- ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص:101.

وتهدف المقاربات وفق أشكالها المختلفة (تحليلية، بيداغوجية، تقنية) إلى تحليل الوضعيات التعلمية بدقة قصد معالجة المشكلات والصعوبات التي تعيق المتعلم.

ويمكن القول أن مصطلح "المقاربة" تم اقتراحه بديلا من الطريقة أو الطرائق لأنه يترجم الأهداف والمحتويات ووسائل التدريس والنظريات الأنسب لتنمية المهارات اللغوية عند المتعلم.

1-2. مفهوم الكفاية:

أ- الكفاية لغة: ورد في معجم لسان العرب في مادة كفي "كفي، يكفي كفاية إذا قام بالأمر، والكفاءة الخدم الذين يقومون بالخدمة، وكافيك من رجل وناهيك من رجل وجازيك من رجل أي حسبك، وكفاه الأمر: إذا قام فيه مقامه والكفية القوت"[1].

والكفء هو النظير وكذلك الكفيء، ويقصد بها المماثلة في القوة والشرف، وفي الزواج تعني تماثل الرجل والمرأة في الحسب والنسب والدين والعلم والأخلاق وغير ذلك كما تدل على كل ما يكفي ويغني عن غيره كقولنا:يكفيك الله شر ّ السؤال والمال أي يغنيك من فضله، بما يقيك من الوصول إلى ذلك[2].

وتطور معنى الكفاءة من المماثلة والمساواة في المعاجم اللغوية العربية القديمة إلى معنى مولد جديد في العربية يقصد به القدرة نتيجة استعمال الدلالة الاصطلاحية Compétence الذي جعل من الكفء كافيا، ومن الكفاءة كفاية، في حين أن المعنى المقابل للقدرة هو الكفاية وليس الكفاءة، ويتجلى بوضوح في سورة الإخلاص﴿وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ﴾[3]حيث تمّ تحوير كتابة

1- ينظر: ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب، دار المعارف للنشر والتوزيع، بيروت، مج 5، ط4، 2005، مادة (ك، ف، ي)، ص3907.

2- ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص:53.

3- الآية:4 سورة الإخلاص.

"كفؤا" إلى "كفوا"لتسهيل النطق، وهي في الأصل بمعنى النظير، والندّ حر ّف معناها إلى الكافي[1]، وبالتالي أخذ هذا المعنى المولد الجديد وهو القدرة على الشيء و(فلان ذو كفاءة) يراد به (ذو كفاية)

ونجد ذلك الغموض والتداخل وعدم التفريق بين دلالتي الكفاية والكفاءة أثناء الاستعمال خاصة في مجال علوم التربية واللسانيات التطبيقية، ويظهر ذلك بوضوح في الوثائق الرسمية السابقة، والممارسات الميدانية حيث نجد مضمون تلك الوثائق مصطلح الكفايات، في حين يطلق مصطلح الكفاءات في الممارسات الميدانية، ولكن المناهج المعدلة (الجيل الثاني) وحدت المصطلح في الجانب النظري والتطبيقي باعتماد مصطلح الكفاءات.

الكفاية اصطلاحا:

يصعب تحديد مفهوم واحد للكفاية نتيجة تعدد مجالات استعمالها: المجال المقاولاتي، والموارد البشرية، مجال علم النفس، المجال الاقتصادي، المجال التربوي...، وتجاوز ذلك المئة مفهوم للكفاية، سنحاول تناول منها ما هو متعلق بالمجال التربوي، ونذكر منها:

ورد مفهوم الكفاية في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية أن الكفاية هي: "القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة".[2]

وهي أيضا:"إمكانية توظيف المتعلم وتجنيده لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح بهدف حل ّ وضعيات مشكلة".[3]

1- ينظر: إبراهيم السامرائي، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط2، 1981، ص:134.

2- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص:06.

3- وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية –السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018، ص:13.

ويعرف محمد الدريج الكفاية بأنها عبارة عن:"قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، ويقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلّها في وضعية محددة"[1].

يتضح من خلال هذه التعريفات أن الكفاية لا تعني اكتساب المعرفة، مثل ما بينته مناهج الأهداف، بل ترتكز على الجانب النفعي للمعرفة كمورد لحل المشكلات وعلى وفرة الإنتاج والجودة العالية في التحصيل.

أما عند الغربيين فأبرز خبراء التربية الذين تناولوا مفهوم الكفاية نذكر **قزافييه روجرس (Xavier Rogers)**، صاحب المخبر الذي اعتمدت نتائج بحوثه ونظرياته التربوية –المرتبطة بالتدريس بالمقاربة بالكفايات- في الاصطلاحات التي تبنتها الجزائر في نظامها التربوي ابتداء من سنة 2003 والذي يعرف الكفاية بقوله:"إنها مجموع القدرات المدمجة التي تمكن المتعلم بشكل تلقائي من إدراك وضعية التواصل ومن ثم الإجابة بشكل دقيق عما يطلب منه إنجازه"[2]، والكفاية عند **رونالد لوجندر (Ronald le gendre)** هي:"مجموعة من المعارف النظرية والعلمية التي يكتسبها الشخص في مجال مهني، أما في المجال التربوي هي مجموعة المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة"[3]، وهي أيضا:" إدماج وتوظيف ونقل مجموعة الموارد في سياق معين لمواجهة مشكلات تصادفه أو لتحقيق عمل معين".[4]

1- محمد الدريج، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص:283.

2- Xavier Rogers, une pédagogie de l'integration compétence et integration des aquis dans l'enseignement. De Boek universite, Bruxelle , 2000, p : 65.

3 - Ronald le gendre, dictionnaire actuel de l'éducation, Montreal - paris, 1998, p: 56.

4- G- le Boter, inxavier, une pédagogie de l'integration, 2eme edition de Boek in université, 2001, p :66.

وبالتالي فالكفاية أشمل من المهارات والمعارف التي تشكل القاعدة الصلبة، والحديث عنها يعتبر الحديث عن الذكاء بشكل عام[1] لأن قدرة المتعلم على استظهار موارده وإدماجها في وضعيات مركبة وتجنيدها في حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه تتطلب قدرة وذكاء في التعامل معها وفهمها والاستجابة لها بشكل أكثر ملاءمة[2].

وبالتالي فالمعرفة هي جزء من تحقق الكفاية وجزء من مركباتها الثلاث (مركبة خاصة بالجانب المعرفي، مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية وأجرأتها، مركبة خاصة بالقيم[3].

فمنهاج المقاربة بالكفايات هو:" تعبير عن تصور بيداغوجي جديد ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، ونهاية مرحلة تعليمية تعلمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس ووسائل التعليم وانتقاد المحتويات وأساليب التقويم وأدواته".[4]

وتأسس هذا المنهج على المفهوم الحديث للمنهاج، وهو يرصد كل مكونات الفعل التعلمي التعليمي ويستهدف كفاية المتعلم عكس ما ذهب إليه منهاج الأهداف الذي استهدف تحقيق الهدف من الدرس فحسب، وبالتالي فمناهج الكفايات لا تلغي تماما مناهج الأهداف، بل تستند على إيجابياتها من منطلق أن تحقيق الهدف من الدرس والمتمثل في اكتساب المعرفة، تعدّ مرحلة ضمنية أولية لتحقيق كفاية المتعلم.

1- ينظر: Je Romes, Bruner, le devellopement de l'enfant savoir et avoir dire texte traduits et présenté par Michel de lean, 2eme edition, P.U.F, France, 1991, p :225.

2- ينظر: بوسمان كريستيان ماري فرانسو وآخرون، أي مستقبل للكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص:9-10.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 13.

4- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بلكفاءات، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط2، 2002، ص:12.

2- دواعي تبني مناهج الكفايات في المدرسة الجزائرية:

عرف النظام التربوي في الجزائر قفزات نوعية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، تمثلت في تلك التعديلات التي طرأت على النظم القانونية والتشريعية والتنظيمية والهيكلية، وخاصة المناهج التربوية بغرض مواكبة التطورات السياسية والثقافية والاجتماعية والديمقراطية، والنمو الديمغرافي، فكان التركيز منصبا منذ البداية على ترقية المواد ذات الأبعاد الاستراتيجية، كمادة اللغة العربية، والتاريخ، والجغرافيا، والتربية الدينية والرياضيات...

ومن الأسباب الموضوعية التي عجلت بعملية الإصلاح ودعت إلى تبني مناهج الكفايات في المدرسة الجزائرية نذكر:

2-1.عدم مواكبة المقاربات البيداغوجية السابقة لمتطلبات العصر، والمتمثلة في:

أ- المقاربة بالمضامين: 1962-1996:

عرفت الحركة التعليمية في مراحلها الأولى اضطرابا في وضع المناهج المترجمة للأهداف والغايات المسطرة، بسبب الظروف الصعبة للجزائر الفتية بعد الاستقلال، الناتجة عن مخلفات الحقبة الاستعمارية المتمثلة في التخلف، والجهل ونقص الخبرة والكفايات العلمية في شتى المجالات، وخاصة في المجال التربوي، وانعدام المرافق التعليمية وعدم استقرار الهياكل التنظيمية ومواكبتها للحاجات الاجتماعية والاقتصادية.

وكانت أول خطوة جريئة اتخذت لترقية المدرسة الجزائرية، اعتماد مناهج المقاربة بالمضامين، وهي مناهج تنشد المعرفة عن طريق الإصغاء والحفظ، والتلقين، والتحصيل والاسترجاع عند الامتحان وتبتعد عن الاكتشاف والتحليل والاستنباط والتعليل وتركز على المحتويات، وتحرص على إكمال المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها، بغض النظر عن فهم المتعلم وقدرته على التوظيف.

وهي تعتمد على جهة المعلم صاحب المعرفة المطلقة، والتقليد والحفظ من جهة المتعلم.

ومعيار النجاح والتمكن والانتقال من مستوى إلى مستوى أعلى في مناهج المضامين هي الاختبارات التحصيلية التي تقيس كمية المعلومات والمعارف التي تلقاها المتعلم، وبذلك تصبح المعارف تمثل الغايات التي تسخّر لها كل الإمكانيات المادية والتقنية والتربوية، التي ينبغي تحقيقها في المواقف التعليمية.

وإن شكلت هذه المناهج حلولا استعجالية فرضتها المرحلة وساهمت إلى حدّ كبير في انبعاث الشخصية الوطنية، ونقلتها إلى مراحل متقدمة، ولكنها لم تعد قادرة على مواكبة حركية المجتمع المتسارعة.

ب- المقاربة بالأهداف: 1996-2003:

بعدما وصلت مناهج المضامين إلى مرحلة لم تعد قادرة على تفعيل دور المدرسة في المجتمع، تم اعتماد مناهج المقاربة بالأهداف –كبديل لمناهج المضامين- تماشيا مع النظريات المعرفية الجديدة والتي تمثلت أساسا في النظريات السلوكية التي أسست لما يسمى بالمدرسة السلوكية، والتي ترى بضرورة اطلاع المتعلمين على الأهداف المراد تحقيقها حتى يسهل اختيار الطرائق والأساليب والوسائل المناسبة لتجسيدها في سلوك اجتماعي قابل للملاحظة والقياس.

وقسمت الأهداف إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، وأهداف إجرائية سلوكية، تتحقق في دروس ووحدات من خلال وضعيات تعليمية.

ومناهج الأهداف اعتمدت في المدرسة الجزائرية في ظروف استثنائية مرت بها البلاد في التسعينات، ولم يمنح لها الوقت الكافي للنجاح والتقويم، فاجتمعت تلك الأسباب كلها وعجّلت بفشلها كغيرها من نظريات التعلم الكلاسيكية، التي فشلت في صناعة النجاح خارج المدرسة، وإلا كيف نفسر نجاح الكثير من المتسربين في حياتهم العامة، واندماجهم في المجتمع، في حين فشل الكثير من المتعلمين المتفوقين في الاندماج الاجتماعي والمهني بعد نهاية مسارهم التعليمي، ذلك أن بيداغوجيا الأهداف

سعت إلى تحقيق النجاح حصريا في المدرسة من خلال النتيجة النهائية لإنجازات المتعلمين داخل الصف أي السلوك الخارجي، وأهملت مصدر الكفاية المتمثلة في العقل والذات المتعلمة، وجعلت الكفاية مجر ّد سلوك، والتعلم محصلة للمثيرات الخارجية.

وكانت النتيجة أنه لابد من ضرورة التغيير والإصلاح والبحث عن منهج كفيل يتفادى سلبيات واختلالات المناهج السابقة، وكانت المجهودات الأولى من خلال تنصيب لجنة من الخبراء سميت باللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000 تلتها تنصيب لجنة متخصصة في بناء المناهج، سميت بلجنة المناهج التي أعدت برامج تربوية وفق المقاربة بالكفايات.[1]

2-2. مواجهة التحديات الداخلية والخارجية: ومن أبرز التحديات التي واجهت المدرسة الجزائرية نذكر[2]:

أ. التحديات الداخلية:

عجلت الأحداث المتسارعة التي عرفتها الجزائر في العشرية السوداء في مختلف المجالات السياسية والثقافية والاجتماعية- نتيجة الانتقال المتسرع والغير مدروس من نظام الحزب الواحد إلى النظام التعددي الفوضوي، ومن اقتصاد موجه إلى اقتصاد حر ّ غير متدر ّج، يحكمه قانون العرض والطلب، وما نتج عنه من الانتقال من التدافع الفكري إلى التدافع الجسدي المميت، الذي أحدث هزة عنيفة هددت كينونة الدولة ونسيجها الاجتماعي- إلى ضرورة الإصلاح والتغيير واقتراح مناهج بديلة كفيلة بإعادة التماسك الاجتماعي، وتعزيز روح التضامن وتنمية الحريات الفردية، وإبراز قيمة العمل والمنافسة الشريفة، والعمل على الحفاظ على مجانية التعليم وإلزاميته.

1- ينظر: أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص:46، 47، 48.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج سنة 2009، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص:19-20-21.

ب. التحديات الخارجية: والمتمثلة في:

- **العولمة:** لم يعد الأمن الاقتصادي، والسياسي والثقافي مرتبط بأمن الحدود، لأن العولمة انتهكت حرمة الحدود المتعارف عليها، فهي تؤثر في التمثلات التقليدية المرتبطة بالهويات، وطرق التفكير، والتصرف.

والمناهج الجديدة كفيلة برفع الفعاليات الخارجية للنظام التربوي وجعله أكثر استعدادا وقدرة على استيعاب التغيرات العالمية، والتكيف مع العالم الخارجي، وتحقيق التوافق الإنساني، مع الحفاظ على الهوية الوطنية وتعزيزها.

- **تحدي الإعلام الآلي:** في ظل التطور الهائل لوسائط المعرفة ووسائل انتشارها، لم تعد المدرسة –بممارساتها القديمة- المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبحت مهددة بزوالها، فكان لزاما تبني مناهج تستوعب تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتستعين بها كسندات ووسائط تعليمية- تعلمية يستعين بها المعلم والمتعلم في العملية التعليمية –التعلمية.

- **تحدي الثورة العلمية الجديدة والتكنولوجية:**أدّى التطور العلمي المذهل، وما صاحبه من تطور تكنولوجي في كل المجالات، تجسد في السرعة الهائلة والدقة في الإنتاج باعتماد الإنسان الآلي بدل اليد البشرية العاملة، ما أوجب على ضرورة الاستثمار في الذكاء البشري لضمان ديمومة الابتكار والاختراع ومواكبتها.

2-3. المزايا التي تميز مناهج الكفايات:

ظهرت مناهج الكفايات في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م، وعدّت المخرج الآمن والأصلح للعالم ولمتطلبات الاقتصاد الرأسمالي ونظام الإنتاج والتشغيل، وتم تنصيب منهاج الكفايات في المدرسة الجزائرية في الموسم الدراسي 2004/2003 بالمدرسة الجزائرية، لما يتمتع به من خصائص تجعل منه منهاجا كفيلا بصناعة النجاح، من خلال تكيف المتعلم مع المواقف الغير معروفة في إطار عقلي لاسلوكي.

ويمكن تحديد سمات ومزايا منهاج الكفايات في الجدول الآتي[1]:

الأهداف/ الكفاءات	- واضحة ودقيقة، قابلة للتحقيق - تشتق من خصائص المتعلمين وميولهم، وتصاغ على شكل قابل للملاحظة والقياس.
مجالات التعلم	- المعرفية – الحس الحركية- الوجدانية. - تهتم بالنمو المتكامل والمتوازن لشخصية المتعلم في كل المجالات.
المحتويات والمضامين	- دقيقة ومتدرجة من حيث البناء. - هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية. - عبارة عن خبرات وموارد يجب أن يمتلكها المتعلم لبناء كفاءاته.
مصادر التعلم	- متنوعة في الوسط المدرسي وخارجه، والمعلم ما هو إلا مصدر منها. مثل: الكتب، الأفلام، وسائل الإعلام، الرحلات ...
طرائق التدريس	- النشطة، الفعالة، والتي تدفع المتعلم لاكتشاف المعرفة بنفسه، حل المشكلات/ المشروع/ التعلم التعاوني ...
الأنشطة اللاصفية	- رافد من روافد التعلم المختلفة، متنوعة، ومرتبطة بالحاجات الحقيقية للمتعلم، محفزة على الإبداع وتفتق المواهب.
دور المعلم	- منشط ومنظم، ومسهل لعملية التعلم.

1- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج المدرسية، ص:27.

	- يعد الوضعيات، ويحث المتعلم على التعامل معها، ويتابع من خلال التقويم.
دور المتعلم	- محور العملية التعليمية- التعلمية، فهو العنصر النشيط فيها، فهو ينجز، يبادر، ويساهم في بناء التعلمات، ويمارس في جو تعاوني.
التقويم	- جزء من عملية التعليم والمتعلم فهو مدمج فيها، وملازم لها. - كاشف للنقائص، ومساعد على استدراكها، أداة للكشف عن مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات المستهدفة، ووسيلة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم والأسرة.

ولقد بنيت هذه البيداغوجية على خلفية علمية، أساسها النزعة البنائية والتي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية التي حصرت التعلم في مبدأ المثير والاستجابة، وهو مبدأ قاصر لأنه ليس بالضرورة أن يكون هناك مؤثر ليحدث نشاطا عصبيا بوجود نشاط عصبي مستقل عن كل استشارة خارجية، إضافة إلى أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات، فلا يمكن وجود علاقة بين المؤثر والاستجابة إلا بوجود الذات كصلة بينهما، وهي متطورة ومستمرة طوال حياة المتعلم توازيا وتغيرات بنيات الجسم وقدراته واستعداداته طبقا لتغيرات الظروف المحيطة بالمتعلم.

فالنظرية البنائية مرتبطة بكل النظريات والتصورات التي تفسر التعلم على أنه ذلك التفاعل بين ذاتية المتعلم ومحيطه من خلال اكتساب المعرفة الكفيلة بتنمية قدراته على فهم وتأويل وإدراك محيطه الذي يعيش فيه.

فالبنائية تشجع المتعلم على المبادرة، وتحرص على أن تكون الأنشطة ذات دلالة وتسمح بالإجابة عن انشغالاته، واستغلال لموارده وإمكاناته المعرفية واستدعائها كلما اقتضت الضرورة.[1]

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:13-14-15.

فمناهج الكفايات تسعى إلى ترقية الفعل التعليمي- التعلمي بشكل مباشر من خلال:

- أنها تراعي اهتمامات المتعلم وتحرص على تلبية رغباته واحتياجاته (فضول علمي، التعبير بشكل سليم...) باقتراح أنشطة ذات دلالة بالنسبة له.

- تسعى إلى إعداد المتعلم للخبرات الجديدة والمواقف الغير متوقعة التي تصادفه في حياته (استغلال الموارد المكتسبة).[1]

- الاستجابة لوتيرة التعلمات وحجم المعلومات في مختلف المواد وتوظيفها وتفادي المعرفة الجاهرة بالتراكم للمتعلم نتيجة التلقين الموجه من طرف المعلم، وتنمية إبداعه من خلال جودة التعلم وحسن التوظيف والأداء.

- إزالة الحواجز بين المواد الدراسية، والحرص على التكامل والترابط الأفقيين بينها (البيماوادية)، الكفيلة بتحقيق الكفاية العرضية، فنقطة الالتقاء بين اللغة العربية وباقي المواد كالتاريخ، والجغرافيا، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية، وغيرها، هي التعبير بشكل مفهوم وسليم، والكتابة الجيدة، واحترام قواعد اللغة.

فمنهاج الكفايات يسعى إلى تحقيق الكفايات والتعلمات العرضية الضمنية تكملة للتعلمات والكفايات العمودية البنائية للمواد.

- تعديل آليات التقويم التقليدية التي تركز على الاستظهار والاسترجاع للمعارف المكتسبة أي الأهداف الخاصة والإجرائي، واعتماد معايير تقويم تسمح بقياس الكفاية المستهدفة في مركباتها الثلاث (المعرفة، التوظيف، القيم).

فمناهج الكفايات تتميز بالقدرة على الاستشراف الآداتي، والتحلي بروح النقد والقدرة على الاستدلال العلمي والإبداع، والتصور المسبق للأمور، وهي الأدوات الكفيلة بجعل المتعلم قادرا على

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:12-13.

مواجهة تعقيدات الحياة ومشكلاتها[1]، وهي الكفيلة بتقليص الهوة والفجوة بين النظام التربوي الجزائري والنظم التربوية المتطورة في العالم والعمل على مواكبتها والاستفادة من تجاربها.[2]

ثالثا: المناهج المعاد كتابتها (مناهج مابعد الكفايات):

جاءت المناهج المعاد كتابتها والتي اصطلح على تسميتها بمناهج الجيل الثاني **أو** ما بعد الكفايات، كضرورة حتمية علاجية لعملية تقويم مناهج الكفايات بعد مرحلة تنصيبها، وما نتج عن ذلك من اختلالات في الجانب التطبيقي الميداني، والتي تعد من المسلمات المتعارف عليها، ومن خصائص المناهج والنظريات والقواعد التي لها استثناءاتها أثناء التطبيق بسبب عوامل متداخلة موضوعية وذاتية ترتبط أحيانا بطبيعة المعرفة وأحيانا أخرى بالتسرع وعدم توفير أسباب النجاح من تقييم موضوعي ووسائل وإمكانيات مادية وبشرية.

والمناهج الناجعة في العالم تتميز بسيرورة دينامية مستمرة تعتمد التعديل والتحسين الظرفي والجزئي بما يتماشى والغايات الكبرى من إعدادها دون المساس بالهيكلة العامة لها.

1- أسباب اعتماد مناهج ما بعد الكفايات (الجيل الثاني):

ومن الأسباب التي عجلت بتحيين مناهج الكفايات وتعديلها والذهاب إلى مناهج الجيل الثاني، فشلها في تحقيق ملامح التخرج والمتمثلة في امتلاك المتعلم كفايات تمكنه من المشاركة النشيطة في الحياة الاجتماعية، والتكيف مع المتغيرات الزمانية والمكانية والفشل في تحقيق ملامح التخرج يعني الفشل في تحقيق الغايات التي حددها القانون التوجيهي للتربية والمتمثلة في:[3]

- تأسيس المناهج على كفايات وجيهة صلبة ومستدامة.
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مسارات تحليلية، تلخيصية وحل المشكلات.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج المرجعية العامة للمناهج، ص:22.

2- ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، ص:332.

3- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، طبعة 2016، ص:48-49.

- تركيز التعلمات على بناء المعارف المهيكلة.
- ربط المناهج بالحياة الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية للمجتمع.
- تركيز المناهج على المقاربات التي تحضر إلى الاندماج في مجتمع المعرفة، والتكيف مع الوضعيات الجديدة وتحولات المجتمع والبيئة العالمية.

ومن بين التعديلات التي تبنتها مناهج الجيل الثاني وأعطتها الأولوية، نذكر:[1]

- تعزيز القيم والتأكيد عليها أكثر بهدف ضمان التربية على قيم المجتمع والتفتح على العالم.
- إحداث تمفصل أفضل بين المراحل التعليمية وبين الأطوار داخل المرحلة وبين السنوات داخل الطور بغرض الانسجام المنهاجي العمودي.
- إحداث اندماج أكبر للتعلمات بين المواد بغرض الانسجام المنهاجي الأفقي.
- تكييف ممارسات التقويم مع التوجهات الجديدة للتعلم بغرض جعل التقييم في خدمة التعلم.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص: 49.

ويمكن إبراز عناصر التمايز بين منهاج الكفايات والمناهج المعاد كتابتها (مناهج ما بعد الكفايات) في الجدول التالي[1]:

جوانب	مناهج الكفايات	المناهج المعاد كتابتها
المحو المنهجي	-بناء المناهج سنة بسنة، والأولوية لمنطق المادة، وكل مادة معزولة عن المواد الأخرى. -أنتج مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات ونقص في التنسيق الأفقي والعمودي.	-نظرة شمولية أو نسقية، بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم الطور ثم السنة. - تكامل بين المواد مع توحيد شكل المناهج والمصطلحات.
المقاربة بالكفايات	-وجود مبدئي ونقصي في التطبيق الفعال في التعليمات. - التركيز على الكفايات المتعلقة بالمادة ومعارفها مع نقص في الكفايات العرضية والقيم والسلوكات.	-التركيز على مركبات الكفايات خاصة الكفايات العرضية والقيم والسلوكات في كل مكونات المناهج.
المواد المعرفية والمنهاجية	-الأولوية للتحكم في المعارف. - نقص في المواد المنهجية.	-تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفايات في مصفوفة أو جدول شامل.
النشاطات التعلمية والتقويم	- نشاطات تعلمية وأنماط التقويم موجهة نحو التحكم في المفاهيم فقط.	-إدراج نشاطات تعلمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلم الإدماج ونمو القيم والسلوكات (إلى جانب المفاهيم).

1- ينظر: مليكة عباد، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، أفريل 2015، ص 04....08.

المصطلحات	-مصطلحات مختلفة بين المناهج.	-مصطلحات موحدة في كل المناهج. - مصطلحات معرفية مهيكلة (ملمح التخرج- كفاية شاملة- ميدان- كفاية ختامية- مركبات الكفاية- مخطط سنوي للتعلمات- مقطع ...)

فعملية الإصلاح والتعديل للمناهج التربوية هي ظاهرة صحية، ومن سنن التغيير الفعالة، ولكن قد يكون لها نتائج عكسية إذا لم تؤسس على معايير علمية وموضوعية كالقراءة التقويمية والتشخيصية الميدانية لأسباب الفشل وتحديد المعوقات بإشراك المختصين والفاعلين في الحقل التربوي والمجتمع المدني، فالمشكل ليس بالضرورة في المفاهيم النظرية التي يحملها المنهاج، ولكن المشكل في الممارسة والتطبيق وفي العوامل المحيطة بتطبيقه وبنجاح العملية، وبالتالي ضرورة توفير أسباب النجاح المادية والمعنوية المتمثلة في التدرج في التغيير وضرورة الصبر على قطف ثمرة الإصلاح وعدم الاستعجال والتسرع، وتوفير المرافق والهياكل، فمنهاج الكفايات الذي يركز في جوهره على بناء الفرد، لا يتماشى والاكتظاظ الذي تعرفه المدرسة الجزائرية ويتطلب توفر الورشات والمخابر والفضاءات التربوية الصفية واللاصفية التي تساهم في تنمية شخصية المتعلم، ونجاح منهاج الكفايات مرتبط بكفايات نوعية للمعلمين من خلال اعتماد مخطط تكويني شامل للمعلمين، لا يقتصر على فئة دون أخرى، فسنوات الإصلاح عرفت فتح و رشات تكوينية هائلة في مختلف المجالات، واقتصرت عملية التكوين على معلمي الطور الأول في مجملها، ما ترتب عنها نتائج سلبية.

زيادة على أن التكوين أثناء الخدمة خاصة للمعلمين الجدد له سلبياته على تحصيل المتعلمين، والذي يمكن ترقيته باعتماد تكوين استباقي لطلبة الجامعة من خلال شراكة بين وزارة التربية الوطنية

ووزارة التعليم العالي للطلبة المقبلين على التخرج من خلال زيارات ميدانية وبرامج تتماشى ومناهج الكفايات.

2- بعض المفاهيم المهيكلة لها: وتتمثل في[1]:

ملمح التخرج: ويقصد به الكفايات التي عهد للمدرسة الجزائرية بتنصيبها والمتمثلة في كفايات شاملة متعلقة بكل مرحلة، وكفايات ختامية متعلقة بالمادة الواحدة ومبادئها.

المخطط السنوي لبناء التعلمات: هو مخطط التعلم السنوي، وهو المخطط الذي يتحدد فيه الخطوط العريضة لما سيتم برمجته خلال السنة الدراسية ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج، ويفضي إلى تحقيق الكفاية الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقا من الكفايات الختامية للميادين ُبنى على مجموعة من المقاطع التعلميّة المتكاملة.

الكفاية الشاملة: وهي هدف يتم تحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم، وجاءت مكان الكفاية الختامية.

الكفاية الختامية: وهي كفاية تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة، وجاءت مكان الكفاية القاعدية.

مركبات الكفاية: وتتمثل في ثلاث مركبات للكفاءة الختامية وهي: المعارف، توظيف الموارد المعرفية وأجرأتها، تجسيدها في سلوكات في قيم.

فتحقق مرتبط بالقدرة على التحكم في المضامين المعرفية، ثم الانتقال إلى توظيفها في مشكلات ثم تجسيدها في تنمية القيم والكفايات العرضية.

الكفاية العرضية أو الأفقية: هي عادة تكون كفاءة ضمنية غير مصرّح بها في تناول النشاط، ومثال ذلك تنمية مهارة اللغة العربية هي كفاية عرضية يحرص المعلم على تنميتها في كل الأنشطة المقررة اللغوية والغير لغوية مثل التربية المدنية، الرياضيات، التربية العلمية، التربية الإسلامية...

المصفوفة المفاهيمية: عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفايات الختامية والموارد.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص: 10-11-12-13.

الموارد: وهي تلك المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاية والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية.

المقطع التعلمي: هو تلك الأنشطة والمهمات المترابطة والمرتبة، بهدف إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاية الشاملة أو تحقيق كفايات ختامية معينة.

ويبنى المقطع التعلّمي حسب الخطوات التالية:

- تحليل قبلي للمادة الدراسية.
- ضبط الموارد المستهدفة (معرفية- منهجية- مواقف وكفايات عرضية).
- تحديد فترات البحث والاستكشاف والهيكلة والإدماج، والتقويم والمعالجة.

وتتضمن السنة الدراسية ثمانية مقاطع في كل مستوى تعليمي، ويتشكل كلّ واحد منها من وضعيات جزئية، ووضعيات إدماج وتقويم تؤدي في النهاية إلى إنجاز عمل مركب، يضمن تجنيد الموارد المكتسبة واستعمالها استعمالا صحيحا في حلّ المشكلة الانطلاقية.

وهذه المقاطع المترابطة الأجزاء، ذات أبعاد إنسانية، واجتماعية، ووطنية، ودينية، وثقافية، وتراثية، وبيئية، وصحية.

الميدان: جزء مهيكل ومنظّم للمادة قصد التعلّم، والكفايات الختامية المدرجة في ملمح التخرج يحددها عدد الميادين، وفي اللغة العربية تشمل أربعة ميادين هي:

- **فهم المنطوق:** يهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارات الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة.
- **ميدان التعبير الشفوي:** يهدف إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي، وتنمية مهارة المشافهة والاسترسال في الحديث.
- **ميدان فهم المكتوب:** ويهدف إلى إكساب المتعلم المهارات القرائية والفهم والمناقشة، وإثراء الرصيد اللغوي، وتناول الظواهر النحوية والصرفية والإملائية.
- **ميدان التعبير الكتابي:** يتناول فيه أنماط وتقنياتتعبيرية، ويتدرب عليها كتابيّا بلغة سليمة.

وضعية تعلّم الإدماج:

هو نشاط يوظّف فيه المتعلّم معارفه ومهاراته المكتسبة، مستعينا بموارده الذاتية ويجنّدها لممارسة الكتابة المستهدفة بشكل متصل في وضعيات دالّة، بإشراف وتوجيه المعلّم له، والإدماج ثلاثة أنواع: إدماج جزئي يرتبط بأنشطة البناء والتدريب، إدماج مرحلي يرتبط بالكفاية المرحلية، وإدماج نهائي مرتبط بالكفاية الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

بيداغوجيا المشروع:

المشروع عمل يُنجز وفق شروط ومعايير محدّدة، يتمّ الاتفاق عليها ومناقشتها بالشراكة بين المعلّم والمتعلّم إعداده والتحضير له داخل القسم وخارجه، أمّا الإنجاز فيتمّ داخل القسم.

وتتبنى المناهج المعاد كتابتها بيداغوجيا المشروع بهدف الاندماج النفسي -الاجتماعي للمتعلم، والممارسة الفعلية لبناء كفايات جديدة انطلاقا من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية.

الوضعية المشكلة:

هي وضعية تعلمية توجب على المتعلّم التفكير والتحليل، تتميّز بالشمولية والتركيب والتعقيد، وهي مستمدة من بيئة المتعلّم الحياتية، وتتطلب منه استحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلّها والإجابة عن تساؤلاتها.

الوضعيات التعلمية:

وهي وضعيات ترتكز حول مفاهيم التعلّم، ويحرص المعلّم أثناء تصميمها على العناصر التالية:

- الخصائص المعرفية والثقافية والاجتماعية للمتعلّم، ومكتسباته السابقة وتصوراته وصعوبات تعلّمه.
- ضبط الكفاية الجديدة المستهدفة من التعلّم.
- الأنشطة الكفيلة بتحقيق الكفاية المستهدفة.
- الوسائل المعينة على بناء الكفاية المستهدفة.
- معايير وآليات التقويم (المرحلية والنهائية) للكفاية المستهدفة.

الوسائل التعليمية:

هي كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعلمية، في ترسيخ المكتسبات وبناء التعلّمات الجديدة وهي مرتبطة بطبيعة الدّرس، وهي متنوعة على المعلّم أن يحسن اختيار الوسيلة المناسبة للدرس، والتي تكون في متناول المتعلم:

الكتاب المدرسي، نصوص، مشاهد، السبورة، الألواح، الصور والرسوم، صور الشخصيات والأعلام الوطنية والعالمية، المعالم الأثرية والسياحية، أجهزة عرض الصور والأفلام والشرائح، أجهزة الحاسوب، البرامج الإذاعية، الأسطوانات، التمثيليات، الرحلات والمعارض (معرض الكتاب، الصناعات التقليدية، زيارة المتاحف).

المعالجة التربوية:

يعدّ التقويم بأنواعه (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) جزء من عملية التعليم والتعلّم، ومدمج معها، كاشف للنقائص والصعوبات المرتبطة ببناء التعلّمات، والتي تستدعي العلاج بشكل جماعي أو بشكل يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين، وهو ما اصطلح على تسميته بالمعالجة التربوية والتي تتم في عدة مستويات من مستويات التعلّم والتي يمكن تحديدها على النحو التالي:

- **المعالجة الآنية:** بعد الوضعية التعلمية البسيطة وهي معالجة تقليدية تتم أثناء مراحل الدرس ومرتبطة بالتقويم التشخيصي أو التكويني وهي ضُعف التحكُّم في المعارف.
- **المعالجة بعد تعلّم الإدماج:** ويظهر عدم قدرة المتعلم في تجنيد موارده.
- **المعالجة التحصيلية:** في نهاية الفصل الأول، نهاية الفصل الثاني، بعد نتائج التقويم المرجعي الفصلي.

رابعا: التعليمية: النشأة والامتدادات.

استعانت التعليمية بكل العلوم الإنسانية التي اهتمت بالمعرفة وكيفية اكتسابها وتعلّمها، في ضبط مفهومها الذي اقترن بالتعليمية والتعلمية معا من الترجمة الفرنسية Science de l'enseignement والتي تعني بالتعليمية وكذلك Science de l'Apprentissage، وهو ما تعلق بالوضعية التعليمية والتعلمية في التعليم المدرسي، الذي زاوج بين دور المعلم في العملية ومركزية المتعلم في عملية التعلم التي نادت بها النظرية البنائية[1].

1- المفاهيم المرتبطة بالتعليمية:

ولضبط مفهوم التعليمية لا بد من تناول المصطلحات المرتبطة بها والمتمثلة في المفاهيم التالية:

1-1. التعليم: Enseignement

التعليم هو إكساب المتعلم وتزويده بالمعارف والمهارات، وتعديل سلوكه، وهو "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي"[2].

وهو أيضا نقل المعلومات والمعارف والخبرات والمهارات إلى المتعلم الفرد أو المتعلمين الجماعة بطريقة منسقة[3].

1-2. التعلّم: Apprentissage

وهو عبارة عن تغييرات في سلوك المتعلم وتفكيره، وتظهر تلك التغييرات في قدرته على التكيف مع الظروف المحيطة به، وحل المشكلات التي تعترضه، وإشباع الرغبات وتحقيق الغايات، والتعلّم هو

---

1 - ينظر J. Pierre cuq, dictionnaire dédactique du français, langue étrangère et secondes, CLE internationnal, 2006, p : 60-69.

2- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 1991، ص:31.

3- ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص:55.

"العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه، ويستغله، ويتمثله، عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات، كما ينتج عن نشاط التعلم فضلا عن تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها، حصول تغيير دينامي داخل الفرد يتقبله عن رضى وطواعية ورغبة في التطور، يؤدي إلى تشكيل تمثلاته وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام والثبات، وذلك انطلاقا من إدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية، ومن تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية، ومن وعيه بمحيطه"[1].

فمصطلح التعلّم أشمل من التعليم لأن التعلّم مرتبط أساسا بالمتعلم الذي يمثل مسعى وغاية العملية التعليمية التعلمية ومحورها الأساسي، كما أن التعلّم لا يرتبط بمرحلة عمرية ولا بحيز مكاني، في حين أن التعليم هو في مجمله مرتبط بفئات عمرية محددة، ومقيد بالفضاء المدرسي، ويشترط وجود المعلم.

1- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، العملية التعليمية التعليمة، ص: 13.

ويمكن إبراز عناصر التمايز بين منظوري التعلم والتعليم في الجدول التالي[1]:

المنظـور / النوع	في المنظور التعليمي	في المنظور التعلّمي
المعلم	لقّن المعلومات	نشط ويوجه ويساعد ويصحح ويقوّم
المتعلم	تلقّى ويسترجع (يعتمد على الحفظ)	يشارك من خلال العمل الشخصي والجماعي وينتج المعرفة ...
المعرفة	محتوى معرفي جاهز (موضوعات، شروح أو خلاصات)	الانتقال من تصورات خاطئة إلى تصورات جديدة. منتوج المتعلم متنوع.
البيداغوجية	تراكمية	إدماجية
السيرورة	تقليدية، استقبال، نقل واسترجاع	تجنيد الموارد لبناء المعرفة (إرساء الموارد)
الحق في الخطأ	- وضع شاذ - الخطأ غير مسموح - الإحساس بالذنب	- الخطأ مقبول - التعلّم بالتجريب (عن طريق الخطأ والصواب)
طبيعة التقويم	- الجزاء - عقاب وثواب - إعادة المسار	- التركيز على التقويم التكويني والتقويم الذاتي - المعالجة البيداغوجية.

1- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات –الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية-، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2015، ص:29.

1-3. التعليمية:

التعليمية اصطلاح قديم-حديث، فهي اصطلاح قديم من منطلق أن كلمة ديداكتيك-Didactique في اللغات الأوروبية مشتقة من الكلمة اليونانية ديداكتيتوز (Didactitos) والتي تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول معارف علمية أو تقنية، والديداكتيك لفظ أعجمي مركب من لفظين هما: "ديداك" و"تيكا" وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم[1].

وظهر المصطلح سنة 1554 في فرنسا واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروف بوضوح، أما في المجال التربوي فقد وظف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفن التعليم، ويقصد بها الفن العام للتعليم في مختلف المواد التعليمية، وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، وتهتم بطرائق التدريس وتقنيات التعليم.[2]

وارتبط المصطلح الأجنبي Didactique أثناء ترجمته إلى اللغة العربية بعدة مصطلحات منها: التعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك، .... وذلك لتعدد اللغات الأجنبية التي ترجم منها المصطلح كالإنجليزية، والفرنسية، إضافة إلى اللغات الأخرى كالألمانية، الإسبانية، ... والتي تمثل في مجملها مصدر الفكر العربي المعاصر.

ويعد مصطلح التعليمية المصطلح الأكثر تداولية من المصطلحات الأخرى المقابلة للمصطلح الأجنبي Didactique ، والذي تتوفر فيه الشروط الشكلية والمفهومية للتأسيس للمصطلح، والتي تعدّ المصادر الصناعية أهم روافدها، والتعليمية مصدر صناعي من المصدر الأصلي (تعليم) وهي مشتقة من الفعل علم، وهي ترجمة حرفية للمصطلح في صيغته الفرنسية[3].

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص126.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص: 126.

3- ينظر: مبارك تريكي، بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2019، ص198.

والتعليمية اصطلاح حديث، استفاد كغيره من الفنون والعلوم الإنسانية من البحوث في المجال البيولوجي والتي أسست لما يسمى بالمنهج التجريبي، للتأسيس للتعليمية كعلم قائم بذاته له أسسه وإجراءاته وتقنياته وخطواته، - وهو ما افتقدته التعليمية كاصطلاح قديم والتي ارتبطت بالتعليم كفن، دون تحديد لوظيفته- وبالتالي حاولت التعليمية في مفهومها الحديث أن تزاوج بين التعليم كفن، والتعليم كممارسة تخضع للإجراءات والقواعد العلمية وبالتالي أصبحت التعليمية تعنى بـ:"الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي، كما تتضمن دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم، والشروط التي يوضع فيها المتعلم، لتسهيل ظهور وخلق تمثلات جديدة لديه"[1].

والتعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي، والتي يحتل فيها الدور الأساسي، بينما المعلم فيقتصر دوره على تسهيل عملية تعلم المتعلم، بتصنيف المادة التعليمية حسب حاجاته وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه والأدوات المساعدة على التعلّم، و هذا يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة حاجات الطفل، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة من أجل تحقيق العملية التعليمية التعلمية[2].

ويمكن تحديد مفهوم التعليمية في جانبها الإجرائي والتطبيقي ومجالات اهتمامها وموضوعاتها وقدرتها كعلم على الإجابة على التساؤلات و الانشغالات التالية:

"ماذا يجب أن ندرس؟، من هو أهل للتدريس؟، ولمن يوجه التدريس؟، وكيف ندرس؟، وما هي الوسائل التي يمكن أن نعتمدها في التدريس؟، ما هي غايات النشاط التعليمي الذي نقوم به، وما هي مراميه وأهدافه؟، كيف نعرف بالفعل بأننا قد بلغنا الغايات والمرامي و الأهداف المنشودة ... الخ".

1- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس ، ص 13

2- ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص:69.

2- أنواع التعليمية: ضبط مفهوم التعليمية، مرتبط بضرورة التمييز بين مستويين لها وهما:

2-1. التعليمية العامة:

يتعدى مجال اهتمام التعليمية العامة إلى تدريس جميع المواد، فهي تتجاوز التخصصات الدراسية الدقيقة للمواد والمستويات الدراسية، وهي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية والأسس والقوانين والمعطيات النظرية العامة التي تتحكم في العملية التربوية سواء ما تعلق منها بالمناهج التعليمية وطرائق التدريس والوسائل البيداغوجية وأساليب التقويم، والتي يجب تفعيلها وجعلها أكثر قابلية للتطبيق أثناء تخطيط وتنفيذ أي عمل تربوي بغض النظر عن المحتويات الدراسية[1]، فموضوع التعليمية العامة يتناول دراسة الظواهر التفاعلية بين المعرفة العلمية والمعرفة الموضوعية للتدريس والمعرفة المتعلمة.

2-2. التعليمية الخاصة:

هي جزء من التعليمية العامة، وهي كذلك تهتم بالقوانين والمعطيات والمبادئ ولكن على نطاق أضيق، وهي تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة في مادة دراسية واحدة، وفي عينة خاصة وبوسائل خاصة[2].

فالتعليمية الخاصة "تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعلمية لمادة معينة لتحقيق مهارات خاصة بوسائل محددة لمستوى معين من المتعلمين"[3].

التعليمية العامة تهتم بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والأسس التي تستند إليها، والقوانين العامة التي تتحكم في عناصرها والمتمثلة في المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، فهي تركز أي التركيز على الجانب النظري للعملية التعليمية، في حين تذهب التعليمية الخاصة

1- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، مصر، ط3، 2000، ص:60.
2- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات –الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية، ص:97.
3- المرجع نفسه، ص:97.

إلى تفعيل وتجسيد تلك القوانين وإبرازها من خلال إبراز خصوصية المادة وأهدافها ومجالها، والتقاطع الحاصل بينها وبين المواد الدراسية الأخرى المشكلة للكفاءات العرضية مثل تعليمية أنشطة اللغة العربية في السنة الأولى ابتدائي أو تعليمية نشاط الرياضيات في السنة الخامسة ابتدائي أو تعليمية التربية الإسلامية ...الخ.

3- عناصر العملية التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية التعلمية على ثلاثة ركائز أساسية، والتي تشكل مركز انجذاب يتمحور حولها الفعل التربوي، وينشأ عنه علاقة جذب وتداخل وتفاعل بين مكوناته، التي تفعل لنا في الأخير عملية التعليم والتعلّم.

وتتمثل تلك العناصر في:

3-1. المعلم: هو أحد محاور العملية التعليمية-التعلمية التي لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال، وحتى إن قزّمت المقاربات الجديدة دوره فيها، من صاحب المعرفة المطلقة، إلى موجه ومحفّز ومنشط فعال في اختيار الوضعيات المناسبة وتنويعها، ولكن هذه المهمة الجديدة المنوطة بالمعلم في المقاربات الجديدة، ليست في متناول جميع المعلمين فعملية الإشراف والتوجيه وتحديد الحاجات وإبراز الفروق الفردية وتشخيص الصعوبات واقتراح الحلول العلاجية وآليات التقويم تتطلب خبرة ومهارة إضافية، وهي أكثر صعوبة من ممارسته القديمة المبنية على التلقين والإلقاء والتحفيظ، وبالتالي تتطلب شروطا ومواصفات معينة في المعلم بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة والمتمثلة في:

التكوين العلمي والبيداغوجي المستمر في علم النفس التربوي، والعلوم اللسانية والتربوية وسلامة الحواس (السمع، النطق، الكلام)، والسلامة الجسدية والقدرة على الصبر والتحمل، وخصائص معرفية

متمثلة في امتلاكه للملكة اللغوية الأساسية، والإلمام باللسانيات العامة[1] ونظريات التعلّم، وهي صفات تمنحه قدرة وكفاية على التخطيط للأنشطة التعلمية وتحديد الوسائل الديداكتيكية والعلاجية والوقفات التقويمية لمخرجات ونواتج التعلّم.

ويمكن تحديد علاقة المعلم بالمتعلم وبالمعرفة في النقاط التالية[2]:

أ- علاقة المعلم بالمتعلم: هي علاقة تربوية ديداكتيكية مرتبطة أساسا بمعرفة كل الجوانب المتصلة بالذات والعقل وقدرات المتعلم، فمعرفة المعلم لقدرات متعلميه العقلية، وخصائصهم النفسية وحاجاتهم وكل ما يتعلق بحياتهم تجعله قادرا على تحسين كفاءته وقدراته الإنتاجية واستغلال نشاط المتعلم ودفعه إلى التفاعل والاستجابة.

ب- علاقة المعلم بالمعرفة: هي علاقة ابستمولوجية، مبنية على التنقيب والتقصي عن مفاهيمها وكيفية بنائها، وصلتها بالمناهج والبحث عن كيفية تكييفها لتكون متماشية مع قدراتهم العقلية والمعرفية، ومشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحس الحركية لتتجسد في الأخير في سلوكات عملية في حياة المتعلمين بصورة إيجابية.

2-3. المتعلم: هو جوهر العملية التعليمية التعلمية، ومنطلقها ومنتهاها، من أجله وضعت المخططات وسخرت الإمكانيات المادية والمعنوية من مناهج، ومعارف، ومعلمين ومشرفين ومرافق وهياكل، وفعّلت المناهج الجديدة من دوره وجعلته صاحب المبادرة والاكتشاف والتحليل والتعليل والاستنباط، وبالتالي أصبح المتعلم صانع المعارف، ومن خلاله نستطيع أن نقوّم المنهج المطبق، والأهداف المسطّرة، ومدى نجاعة النظام التربوي المعتمد وبكل ما يحيط به.فنجاعة العملية التعليمية ككل مرهون بقدرتها على تنمية شخصية المتعلم وجعله قادرا على مواجهة التحديات والمشكلات التي تواجهه في حياته واندماجه الاجتماعي.

1- ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973-1974، ص:41.

2- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، ص:98-99.

ويمكن تحديد علاقة المتعلم بالمعرفة في النقاط التالية[1]:

أ- علاقة المتعلم بالمعرفة: هي علاقة تعلّم واكتساب، يشارك في بناء معارفه بفعالية للارتقاء بمهاراته وقدراته ومعارفه المختلفة، التي تشبع حاجاته وعواطفه، وتنمي ذاكرته وتجعله قادرا على مواجهة الوضعيات والمشكلات مستعينا بتوجيهات وإرشادات معلّمه.

3-3. المعرفة ومستوياتها: يقصد بها المادة التعليمية المقررة في ظل المنهاج التربوي المختار للتطبيق، فتعليم اللغات يتميز بالتعقيد وذلك لتداخل تخصصات عديدة في العملية زيادة إلى العملية التعليمية التعلمية –كما ذكرنا سابقا- هي عملية تفاعل وتداخل المادة المعرفية وطرائق ووسائل التدريس إضافة إلى المعلم والمتعلم.

وتتميز المعرفة بالتدرج في مفاهيمها وفق المستويات التالية[2]:

أ- المستوى العمودي (الرأسي): من مبادئه:

- ❖ الانتقال والتدرج من السهل إلى الصعب.
- ❖ الانتقال من المحسوس إلى شبه المحسوس إلى المجرد.
- ❖ من المعلوم إلى المجهول.
- ❖ من البسيط إلى المعقد.
- ❖ التدرج من الكلّ إلى الجزء ومن الجزء إلى الكلّ .
- ❖ مبدأ التتابع الزمني أي دراسة الموضوعات بحسب تسلسلها الزمني فدراسته السابقة تسهل أمر دراسته اللاحقة[3].

1- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، ص:99.

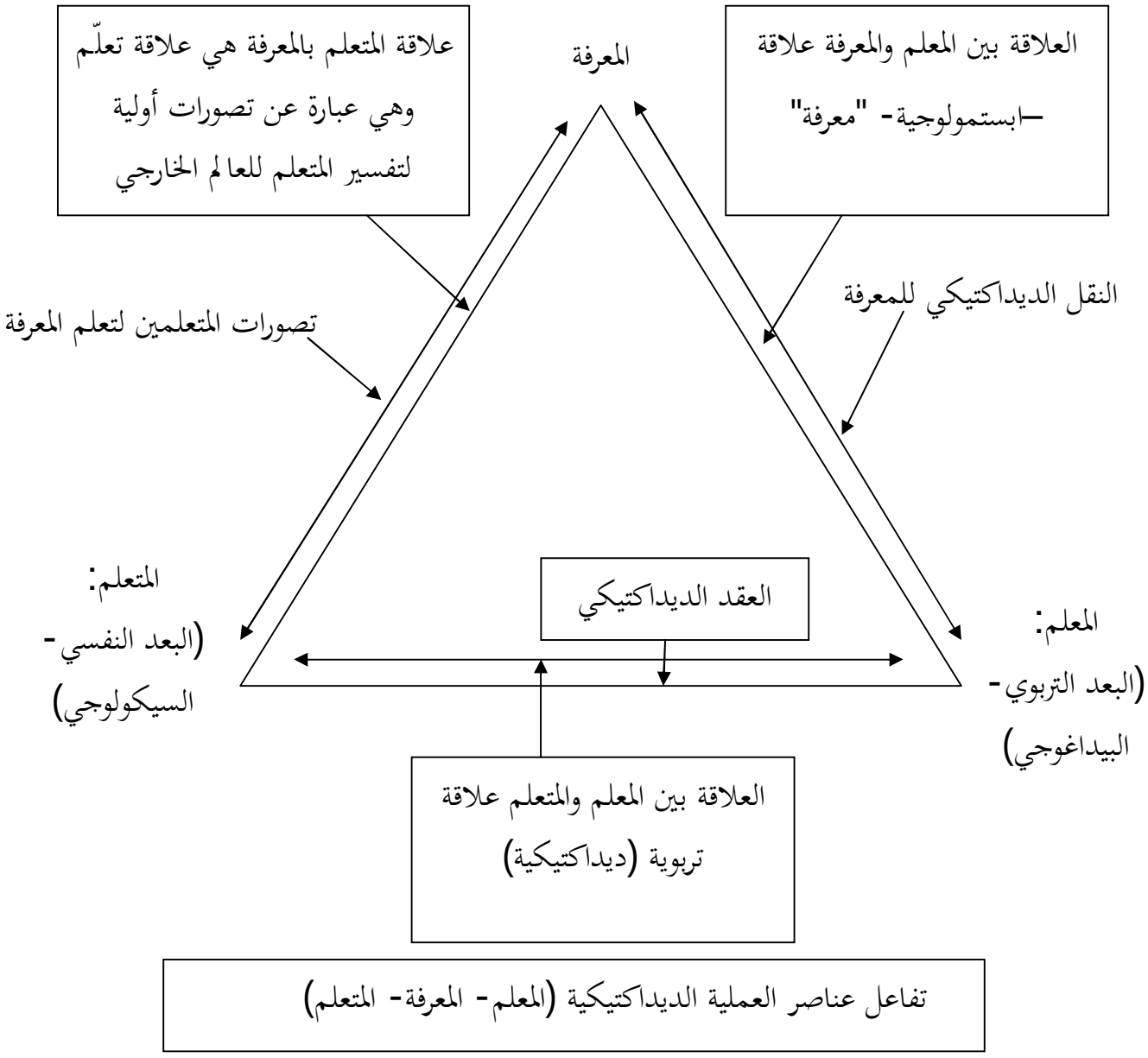
2- ينظر: ربيع كيتوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا- رسالة دكتوراه علوم، إشراف/أ.د عز الدين صحراوي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2014/2013، ص:19.

3- ينظر: هدى علي جواد الشمري و سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص76-77.

ب- المستوى الأفقي:

- ❖ الربط بين خبرات المتعلم الحياتية والمدرسية، في حل مشكلاته (التكامل)، أي مبدأ التكامل بين المعرفة المكتسبة خارج المدرسة وداخل المدرسة.
- ❖ مبدأ التكامل بين المواد الدراسية في التخطيط للمعرفة أي تداخل المواد، فبعض المعارف تكتسب في مادة توظف في مادة أخرى.
- ❖ مبدأ التكامل بين موضوعات المواد الدراسية وأنشطة ومجالات الحياة.

ويمكن إبراز عناصر العملية التعليمية التعلمية وعلاقة التداخل والتفاعل بينها في المخطط الآتي[1]:



1- ينظر: طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات، ص:99.

4- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى:

في سياق ضبط مفهوم التعليمية وتحديد حدود حقلها المعرفي، لابد من إبراز حدود التلاقي والتلافي بينها وبين العلوم المرجعية التي استعانت بها في ضبط قواعدها ومعارفها ومحتوياتها وإجراءاتها العلمية في التدريس والتقويم، وأخذ شرعيتها كعلم مستقل قائم بذاته. ومن أبرز تلك العلوم نذكر:

4-1. البيداغوجيا:

يصعب ضبط مفهوم البيداغوجيا وتعريفها تعريفا جامعا مانعا، لتعدد دلالاتها ومعانيها بسبب استخدامها في سياقات متعددة من جهة وتداخلها مع حقول معرفية ثانيا.

وتعدّ البيداغوجيا في أصلها مصطلح تربوي يتكون من شقين هما: Peda وتعني الطفل وgogé وتعني القيادة والسيادة والتوجيه، ومنه فالبيداغوجي هو الشخص المكلّف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم، وهو بذلك لم يكن معلما يقدم المعرفة، بل كان الخادم أو الشخص الذي يربي ويسهر على رعاية الطفل ويختار له المعلم ويرافقه إليه، ونوع التعليم الذي يراه مناسبا حسب تصوره، ثمّ تحول بمرور الوقت البيداغوجي من المربي إلى المعلم ناقل المعرفة، والبيداغوجيا إلى المعرفة دون التساؤل عن نمط المواطن الذي يسعى إلى تكوينه[1].

وبذلك أصبحت البيداغوجيا تشكل منهجية في تقديم المعرفة، ولكنها لم تستطع تقديم نظرية موحدة لتحليل وضعيات التدريس، أما علاقة التعليمية والبيداغوجيا فيمكن تحديدها في العناصر الآتية:

- علاقة تماثل في محاور البحث العامة، ويظهر ذلك التماثل بوضوح من خلال المثلث الديداكتيكي بين المعلم والمتعلم وعلاقتهم بالمادة التعليمية التي تمثل الجانب المعرفي في التعليمية، والجانب التربوي في البيداغوجيا، زيادة أن مجال البحث في البيداغوجيا يتجسد في كل تدخلات المعلم اللفظية أو الإشارية التي يهدف من ورائها إلى التواصل مع المتعلم بغرض تعديل سلوكه أو ترقية

1- ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ط1، 2007، ص:17.

مهاراته المعرفية والتقنية، وهو المجال الذي نبحثه في التعليمية أيضا، ولكن يبقى الاختلاف بينهما في طرق تناولها ذلك أن التعليمية تركز على سيرورات التعليم والتعلم، وسيرورات التكوين واستفادت في ذلك من الانفجار المعرفي العلمي والبحوث المختلفة والتي ساعدت على تكييف العملية التعليمية التعلمية مع الواقع والعمل على تغيير الأهداف والطرق والبرامج التعليمية حسب حاجات المجتمع، وانعكس ذلك إيجابا على الممارسات الميدانية والتطبيقية في مجال التعليم والتعلم، عكس البيداغوجيا التي حصرت مجال بحثها على تفاعل المعلم بالمتعلم، وعلى الجانب النظري على حساب التطبيق والممارسة.

ويمكن توضيح الفوارق التي ظهرت بين التعليمية والبيداغوجيا بفعل الممارسة في حقل التعليم وتلخيصها في الجدول الآتي:

التعليمية	البيداغوجيا
- تهتم بالجانب لتوصيل المعرفة مع مراعاة خصوصياتها في عملتي التعليم والتعلّم. - مراعاة منطق التعلم انطلاقا من منطق المعرفة. - يتم التركيز على شروط اكتساب المتعلم للمعرفة. - تهتم بالعقد التعليمي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة/المعلم/ المتعلم)	- لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلّم من زاوية، خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلّم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية. - تتناول منطق التعلّم من منطق القسم (معلم/متعلم) - يتم التركيز على الممارسة المهنية وتنفيذ الاختبارات التعليمية التي تسمح بقيادة القسم في أبعاده المختلفة. - تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (معلم/متعلم).

4-2. اللسانيات النفسية:

استعانت التعليمية في تعليم اللغة بالبحوث والنظريات التي تأسس عليها علم النفس بأنواعه، وأدّى التزاوج بين علم اللغة وعلم النفس إلى ظهور ما اصطلح على تسميته باللسانيات النفسية، وهو علم يهتم بدراسة الظاهرة اللغوية مستفيدا من البحوث والمناهج النفسية.

واستطاعت اللسانيات النفسية أن تجيب عن الكثير من التساؤلات، وتزيل الكثير من العوائق المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية التي يرتكز فيها منطق التعلم حول المتعلم، الذي يخضع بدوره لعوامل نفسية متداخلة وضاغطة على نفسيته.

وربطت اللسانيات النفسية النمو اللغوي بالنمو الإدراكي والوجداني والعاطفي، والحس الحركي، وتناولت بالدراسة كيفية عمل الجهاز الصوتي في استقبال الأصوات والألفاظ ثم فك شفراتها وتحليلها إلى معاني ودلالات، والصعوبات الناتجة عن محاولة التعبير عن المشاعر والأحاسيس واختيار الألفاظ والعبارات المناسبة لها.

واللسانيات النفسية أيضا، أتاحت للمعلم إمكانية ترقية لغة المتعلم بتفعيل بعض المؤثرات النفسية المساعدة للمتعلم كالرغبات والميولات، ومعالجة مظاهر القلق والخوف وأمراض الكلام والتأتأة، والحدسية، وتشخيص الأخطاء مبكرا، وتوقع العجز قبل الوقوع فيه وعوامل أخرى ضاغطة كالذكاء والإدراك والذاكرة والفهم[1]، والقدرة على تحليل معوقات العملية التعليمية التعلمية ومعالجة الفروق الفردية للمتعلمين.

1- ينظر: بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص20.

4-3. اللسانيات الاجتماعية:

اللسانيات الاجتماعية هي ذلك العلم الذي يهتم بدراسة الظاهرة اللغوية ويبحث في تطوراتها من وجهة نظر اجتماعية، كون اللغة لها وظيفة معرفية وتواصلية، تنمو وتتطور بتطور المجتمع، فهي تتأثر بثقافة المجتمع وتطوره الفكري، فاللسانيات الاجتماعية تتناول بالدراسة بنية اللغة في جوانبها المختلفة الصوتية، الصرفية، وعلاقة ذلك بوظيفتها الاجتماعية من خلال الجوانب الاقتصادية والثقافية[1].

واستفادت التعليمية من اللسانيات الاجتماعية، من خلال الاستفادة من المعطيات الاجتماعية المرتبطة بعناصر العملية التواصلية، وبالمتكلمين (الجنس، السن، المهنة، الأصل الإثني، مستوى المعيشة...)، والتي تبرز نوع الأداء اللغوي الذي يميل إليه المتكلم، والملكة اللغوية الاجتماعية المكتسبة وكيفيات تواترها جيلا بعد جيل، باعتبارها ذاكرة وحافظة للتجليات الاجتماعية للغة[2].

وحددت اللسانيات الاجتماعية المجال الذي تبحث فيه التعليمية، واشترطت أن يكون مجال البحث اللغوي مرتبط بثقافة المجتمع، من خلال اختيار النصوص التعليمية المنبثقة من ثقافة وقيم المجتمع والتي تعبر عن تطلعاته وآفاقه، كما أتاحت بحوث اللسانيات الاجتماعية القدرة على التخطيط ووضع الاستراتيجيات بما يتوافق والمستويات اللغوية للمتعلمين واللغة المتبناة في تعليم المواد العلمية، مرتكزة في ذلك على واقع اللغة و ما يكتنفها من ازدواجية وتعددية لغوية.

خامسا: تعليمية اللغة العربية بالنص (مقاربة النصيّة)

عرفت تعليمية اللغة العربية في إطار الإصلاحات التربوية الأخيرة المعتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية نقلة نوعية تمثلت في اعتماد مقاربة جديدة قامت على اعتبار النص الأدبي كمنطلق في تعليم

1- ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص88.

2- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995، ص61-77.

كافة الوحدات اللغوية أو ما اصطلح عليه في مناهج الإصلاح بالمقاربة النصية، منطلقين في ذلك من النص منتهي تعليم اللغة، يجسد الإنتاج اللغوي المراد الوصول بالمتعلم إليه.

وجاءت المقاربة النصية لتتماشى مع النموذج الجديد المتمثل في المقاربة بالكفايات ولتلبي الكثير من الانشغالات المطروحة بشأن تعليمية اللغة في المقاربات السابقة التي تعتمد على الجملة منطلقا في تعليم اللغة وتعلّمها، والتي تنظر إلى اللغة في جزئياتها، في حين أن المقاربة الجديدة تتبنى المقاربة النصية كاختيار بيداغوجي لا يرى اللغة إلا وفق منظور شمولي يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية ويقصد بها المعجم اللغوي والدلالات الفكرية من منطلق أن النص يحمل رسالة هادفة، إضافة إلى المستويات النحوية والصرفية والأسلوبية، وبذلك يصبح النص المنطوق والمكتوب محور العملية التعلمية، ومجالا لتنمية المهارات اللغوية الأربعة، من خلال كفايات ميادين اللغة الأربعة[1].

وتمثل المقاربة النصية مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية، وجعله منطلقا لجميع الأنشطة اللغوية ومحلاً لممارسة الفعل التعلّمي من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفايات المستهدفة.

فالمتعلم وأثناء القراءة التحليلية –وبتوجيه المعلم- يعمد إلى ممارسة التعبير الشفوي والتواصل، ودراسة وتلمس القواعد النحوية والصرفية والإملائية ودمجها في إنتاجه الكتابي، واستنتاج القاعدة الجزئية والكلية وكيفية بناء النص، وبذلك يكون النص منطلق ومنتهى تعليم اللغة والأساس في بناء كفايات القراءة والتعبير والكتابة والتحليل[2].

وهي بذلك تبرز العلاقة بين عناصر المثلث الديداكتيكي من خلال العلاقة الحميمة بين المتعلم والمعلم من جهة، وبين المتعلم والمعرفة من جهة أخرى.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص11.
2- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص122-123.

1- أهمية المقاربة النصية:

تمكن المقاربة النصية المتعلم من أن يرصد العناصر المكونة للنص، ويفهم معانيه ويستوعب مضامينه، ويدرك دلالة الزمان والمكان، والنص بذلك يشكل التجسيد الحقيقي للعملية التعليمية-التعلمية وأهم العناصر التي يعتمد عليها في تكوين المتعلم.

ولقد تبنّت المناهج الجديدة المقاربة النصيّة كخيار واستراتيجية في تدريس أنشطة اللغة العربية، لما لها من أهمية في العملية التعليمية -التعلمية ومنها ما يلي:

- اعتماد المتعلم على نفسه في بناء معارفه من خلال عمليتي الملاحظة واكتشاف مكنونات النص اللغوية.

التدرّب على دراسة النص دراسة معمقة ووافية معجميّا، تركيبيا، دلاليا، بلاغيا، وذوقيا.

-التدرّب على التنشئة على استخدام العقل في مناقشة النص، وتحديد بنيته واتساقه وانسجامه، والتدرّب أيضا على إبداء الرأي، ومبادئ النقد.

- تنمية مهارة التواصل الشفوي والكتابي، للإعراب عن حاجاته وأفكاره والتفاعل الإيجابي والمشاركة والحوار مع الآخرين.

- لمقاربة النصية تفعّل التعليم التكويني، وتجعل المتعلم قادرا على الإفادة من خبرته السابقة وتطويرها والبناء عليها في اكتساب معرفة وخبرة جديدة.

المقاربة النصيّة تجسّد مبدأ تعلّم اللغة من منطلق أنّها متكاملة ومترابطة في فروعها.

وتطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين أساسيتين هما:

1-1. التلقي والفهم: بواسطة دراسة النصوص، يقف المتعلم بصورة أفضل على مضامينها وقصدية أصحابها، ويدرك الآليات المتحكمة في تعاليق البنيات النصية في مستوى أكثر تجريد.

2-1. الإنتاج: مجرد فهم المتعلم طريقة تكوّن وتأليف النصوص والمنطق الذي يحكمها، يمكنه إنتاج نصوص شبيهة بها من حيث الانسجام، ومطابقة الأنماط والنماذج النصية[1].

2-أنواع المقاربة النصيّة: وتشتمل المقاربة النصية على مجموعة من المقاربات تتمثل في:

2-1. مقاربة سوسيولسانية: Approche Socio-linguistique

وتعنى بدراسة شروط إنتاج النص التاريخية والآنية، وشروط انتشاره في المجتمع، ووضعه داخل هذا المجتمع وتشمل هذه المقاربة عناصر تتمثل في:

- شروط الإنتاج والنشر (الإرسال، التلقي).
- وضع الرسالة في المجتمع.
- أدوار وأوضاع المرسل والمتلقي.
- تنظيم النص حسب مرجعيته[2].

2-2. مقاربة لسانية: Approche linguistique

وترتبط بعملية تحديد الخصوصية اللغوية للنص، من خلال الجوانب التالية[3]:

- وظائف اللغة: المرسل، المرسل إليه، شكل الرسالة، القناة، المرجع.
- العلامات الشكلية للتلفظ.

1- ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط1، 1998، ص66.

2- ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص:26.

3- المرجع نفسه ص:26.

مقتضيات منطقية وتقديرية (أفعال، أوصاف، تشبيهات...) وما يقتضيه السياق، ومستوى المرسل إليه الثقافي والعمري.

- أفعال الكلام من خلال مستوياتها، التكليمي والتكلّمي، والكلامي.

2-3. مقاربة تركيبية منطقية:

وتتعلق بمستوى التحليل النصي من خلال الجوانب التالية[1]:

- التقاط نظام النص وشكله.

- التقاط العلاقات الزمنية أو التقاط نظام العلاقات الزمنية.

- التقاط إجراءات انسجام النص أو الانسجام النصي.

- التقاط أشكال الجمل (نفي، استفهام، اسمية، فعلية).

3- عناصر المقاربة النصية:

تعدّ المقاربة النصية أهم المقاربات الجديدة التي اعتمدتها مناهج الكفايات، كاستراتيجية فعالة لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، والتي تحرص على تمكين المتعلم من تفكيك النص وتحليله وإعادة بنائه وإنتاج نص مماثل وفق ثلاثة عناصر أساسية:

3-1. البناء الفكري: ويتضمن أسئلة دقيقة ومندرجة في الصعوبة، تركز على مدى فهم المتعلم للنص كمرحلة أولية.

3-2. البناء الفني: ترتبط هذه الكفاية بالبناء الفكري والفني من خلال أسئلة حول المعطيات والأحداث التي يتضمنها النص.

1- ينظر: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ، ص:26.

3-3. البناء اللغوي: ويرتبط بدراسة الظواهر اللغوية، النحوية، الصرفية والإملائية التي تتواجد في النص[1]، ويتحقق ذلك من العناصر السابقة (البناء الفكري والفني).

4- المرجعية اللسانسة للمقاربة النصية:

إن المرجعية اللسانية للمقاربة النصية المعتمدة في المناهج الجديدة هي لسانيات النص، وهو علم حديث نشأ في السبعينات من القرن الماضي، والذي سمي بنحو النص، وتعدّ ت اللسانيات النصية من كونها علم يهتم ببنية النصوص اللغوية –مستوى الجملة إلى مستوى النص-، وبرزت كعلم من العلوم اللسانية الأخرى، وحاولت إعادة تأسيسها للدراسة اللسانية على كيفية جريانها في استعمال النص لا غير، بمعايير علمية من خلال دراسة أبنيته ووظائفه[2].

5- أنماط النصوص:

اقترحت المناهج التعليمية لتعليمية اللغة العربية مختلف الأنماط مع التركيز على نمط معين لكل مستوى تعليمي، وهذا النمط مرتبط بوظيفة النص التي حدّدها صاحبه تبعا لما يريده من المتعلم، ولمستواه العقلي واللغوي.

والجدول أدناه يبين أنماط النصوص المقترحة في المرحلة الابتدائية.

الطور	الأول		الثاني		الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة
النمط المعتمد	الحواري	التوجيهي	السردي	الوصفي	الحجاجي / التفسيري

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص: 26.

2- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، 2000، ص:167.

ويقصد بالنمط الطريقة المستخدمة في إعداد النص بغرض إيصال الرسالة التي يريدها صاحبها، وهو النمط المهيمن في النص من حيث الأنماط الأخرى المستخدمة في النص الواحد، فلكل موضوع نمطه، فالقصة والسيرة يناسبها النمط السردي، والمسرحية النمط الحواري، والرحلة يناسبها النمط الوصفي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، والخطابة النمط الإيعازي، ويمكن تحديد أنماط النصوص وخصائصها من السنة الأولى إلى السنة الخامسة على النحو التالي:

5-1. النص الحواري: (السنة الأولى ابتدائي):

ويقصد بالحوار ذلك الحديث الذي يدور بين طرفين أو مجموعة من الأطراف في جوّ يسوده الهدوء والودّ بعيدا عن التعصب والصراخ أو الإجبار والإكراه، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة ويتلوّن بتلوّن المواقف من تعجّب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي ...الخ.

أ- مؤشراته:

يمكننا تحديد نمط النص الحواري المهيمن في النص من خلال المؤشرات التالية:

- استخدام الجمل الحوارية والقصيرة والواضحة في مفرداتها ومعانيها.
- غلبة ضمائر المخاطب بالتتابع أنا –أنت- أنتم.
- تواتر أسماء الأعلام.
- غلبة أساليب الاستفهام والتعجب.
- وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز.
- العودة إلى السطر كلما انتقل الكلام من محور إلى آخر في الكتابة.

ب- موضوعاته:

الحياة اليومية، المسرح، القصة، الحكاية، الرواية، التحقيقات، الربورتاجات، المقابلات، الاستجوابات[1].

وهو النمط الغالب الذي ارتكزت عليه مناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، لأنه الأنسب للتواصل والتعلّم والاندماج عند المتعلم في هذه المرحلة التي تعتمد على الحوار بينه وبين أقرانه، ومسرحة أحداث النص المقروء من خلال التعبير عن صور للمحادثة.

5-2. النمط التوجيهي (الإرشادي) (السنة الثانية ابتدائي)

وهو النمط المهيمن على النصوص المقررة في السنة الثانية ابتدائي، يمتاز بالترتيب والتسلسل المنطقي، لغته واضحة ودقيقة تخلو من المجاز والتشبيهات، يخلو من العواطف والمشاعر لأنه يهدف إلى التوجيه والنصح والإرشاد للسامع أو القارئ حول الأمور التي تهمه في حياته العامة، يركز على لفت انتباه القارئ إلى بعض المفردات والعبارات المفتاحية فيه من خلال إبرازها عند الطباعة والإخراج، أو الرسومات الإرشادية والأرقام التوضيحية.

أ- مؤشراته:

- سيطرة الأسلوب الإنشائي وخصوصا أسلوب الأمر والنهي.
- استخدام أفعال الإلزام ونحوها، يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك ...
- استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- استعمال الجمل القصيرة الواضحة الدلالة.

ب- موضوعاته:

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016، ص:06-07.

تشمل النصوص الإرشادية أو التوجيهية تلك التعليمات والتوجيهات المتعلقة بأغلب المنتجات والمواد الاستهلاكية والحالات الطارئة للأحوال الجوية والشؤون التنظيمية للحياة العامة على شكل نشريات وتعليمات دالة على التصرف الواجب في الزمان والمكان المعينين، وبالتالي فالنصوص الإرشادية موجهة إلى كافة أنواع القراء دون تفرقة[1].

3-5. النمط السردي أو القصصي (السنة الثالثة ابتدائي):

السرد ويقصد به نقل أحداث متصلة بمصير شخصية أو أكثر في إطار زمني ومكاني محدد، سواء كانت تلك الأحداث واقعية أو خيالية أما النمط السردي فهو يمثل التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص القصصي وغيره بهدف تحقيق غاية المرسل منه، سواء كان واضحا أو ضمنيا متمثلة في عبر أخلاقية أو سياسية أو اجتماعية.

أ- مؤشراته:

- استعمال عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- بروز الشخصيات المؤثرة في الأحداث الرئيسية والثانوية.
- غلبة الزمن الماضي على الأحداث.
- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف والأسلوب الخبري.
- يعدّ أكثر الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له[2].

ب- موضوعاته:

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:07.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، ص: 15-16، وينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:07.

- القصة الرحلة، السيرة، الحكاية، المثل، المسرح، الفيلم، ...

5-4. النمط الوصفي (السنة الرابعة ابتدائي):

هو ذلك التصوير الفني لإنسان أو حيوان أو جماد ...، فوصف الشيء يعني ذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان عند الرسام والنغم عند الموسيقي.

أ- مؤشراته:

- تعيين الشيء الموصوف وتركيز الوصف عليه كوصف شخصية، أو منظر طبيعي أو شكل من الأشكال أو حالة نفسية أو حادثة.

- كثرة الأحوال والنعوت وأدوات الربط والظروف.

- كثرة استعمال الصور البلاغية، وخصوصا الاستعارة والكناية والتشبيه.

- استعمال الأسلوب الإنشائي كالتعجب، النداء، الاستفهام.

- غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة والماضية الدالة على الحال، والتي تعبر عن حالات نفسية، قلق، فرح، دهشة...

ب- موضوعاته:

القصص، خرائط أو مخططات، نشرات الأحوال الجوية، بعض المقالات والقصائد ...[1].

5-5. النص الحجاجي (السنة الخامسة ابتدائي):

النمط الحجاجي هو أسلوب للتواصل بغرض إثبات قضية أو الإقناع بفكرة أو وجهة نظر، أو إبطال رأي ما، من خلال الأدلة والشواهد المقنعة، وإظهار الحجة والبيّنة.[2]

أ- مؤشراته:

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:08.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص:08.

- استخدام أساليب التوكيد والنفي والتعليل والاستنتاج والتفصيل والمقابلة.
- طرح القضية ودعمها بالبراهين أو دحضها.
- استخدام الخطاب المباشر والجمل القصيرة.
- الاستعانة بالبراهين والأدلة من المصادر والمراجع التاريخية أو الفكرية.
- استخدام أدوات الربط المتصلة.
- استخدام أسلوب الشرط.

ب- موضوعاته:

المقالات، الإعلانات، الشعارات، نصوص نقدية.

6-5. النص التفسيري (السنة الخامسة ابتدائي): فهو يتناول الحقائق العامة لا الآراء الشخصية، فهو زيادة على تقديم المعلومات للقارئ، يحرص على تفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها ونتائجها بعيدا عن الذاتية.

أ- مؤشراته:

- استخدام أدوات التحليل المنطقي الدالة على الأسباب: لام التعليل، لكي، لأن بما أن ....
- استخدام أدوات التحليل المنطقي الدالة على النتائج: لذلك، هكذا، بناء، من هنا، لذا ...
- استخدام أدوات التحليل الدالة على التفصيل: أما، ما، أو، أم، أولاً، ثانيا ...
- استخدام أدوات التحليل أدوات التعارض:لكن، غير، أن، بيدأنْ ، ...
- استخدام الجمل الخبرية.
- كثرة الجمل الاسمية الدالة على الاستمرارية.

- غياب الرأي الشخصي وعدم حضور المتكلم في النص، وينوب عنه أحيانا الراوي في النص.

ب- موضوعاته:

المقالات، الموسوعات، الوثائق، الأخبار[1].

إضافة إلى الأنماط الأخرى، يعدّ النمط الحجاجي والتفسيري المهيمنين في منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ويشكل نقلة نوعية في شخصية المتعلم وأسلوبه التواصلي مع الغير والذي يعتمد على الأسلوب العلمي والقدرة على الإقناع، والدفاع عن المواقف والآراء، وقبول الرأي والرأي الآخر، والتجرّد من الذاتية والأنا، باعتماد التحليل المنطقي في تناول الحقائق العامة.

ويمكن حوصلة أهمية اعتماد النص في تعليمية اللغة العربية بمختلف أنشطتها فيما يلي:

- تحقيق الانسجام بين وظيفة النص التواصلية والوضعية الإدماجية لتعليم اللغة (التعبير الكتابي).
- الوصول بالمتعلم إلى إدراك اللغة في تعلماتها الجزئية (إملاء، خط، قراءة ...)انطلاقا من النص كغاية كبرى.

+الارتقاء بالمتعلم إلى تلمّس (تذوق) أدبية اللغة من خلال النصوص بمختلف مشاربها وتفرعاتها.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:08.

الفصل الثاني

تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

في ضوء المناهج التعليمية الحديثة

أولا: القراءة: مفهومها، أهميتها وأهداف تعليمها

ثانيا: أنواع القراءة

ثالثا: طرق تعلم القراءة

رابعا: صعوبات تعلم القراءة (العسر القرائي)

خامساً: دراسة تطبيقية لتعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية

أولا: القراءة: مفهومها، أهميتها وأهداف تعليمها

مقدمة:

حرصت الدراسات والبحوث التربوية منذ القدم إلى يومنا هذا على ضبط أولويات التعلّم الناجعة وآليات تنفيذها، بداية من المراحل التعليمية الأولى، بغرض تحقيق غايات وأهداف التعلم.

ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسات، اعتبار القراءة الوسيلة المثلى لتحقيق أهداف العملية التعليمية –التعلمية، فهي مهارة أساسية من مهارات اللغة، التي تزود المتعلم العلوم والمعارف المختلفة، وتنمي شخصيته وتمنحه القدرة على التواصل مع أقرانه في إطار الجماعة.

والقراءة خاصية إنسانية، يتميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، ونعمة من النعم التي أكرمه بها الله، وأول الوحي الذي أنزل على سيد الثقلين، محمد صلى الله عليه وسلم، وأول ما أمر به، في قوله أتعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾[1]، وجعلها الله عز وجل شرطا لعبادته عن بيّنة، ولبقاء الإنسان واستمراريته فوق الأرض.

1- مفهوم القراءة:

تعددت التعريفات المرتبطة بمفهوم القراءة من منطلق نظرتنا إليها، فهي وسيلة للتعلم، وبالتالي فالمفهوم هنا مرتبط بآلية حدوثها، وهي غاية في حد ذاتها وبالتالي فهي وسيلة للتواصل واكتشاف الحقائق العلمية المحيطة بالإنسان، ونقل التراث والمعارف السابقة، وإدراك حقائق الوجود، ولها وظيفة جمالية.

1- الآيات من 01إلى05، سورة العلق.

ويمكن ضبط مفهوم القراءة وفق تلك التشعبات،و الاتجاهات التالية:

1-1.الاتجاه الأو ّل: من منطلق تفسير القراءة البسيط عند المبتدئين دأب اللغويون على ضبط مفهومها الأولي على تفسير آلية حدوثها المقتصر على الإدراك البصري للرموز والتعرف عليها، ونطقها وفهمها، فالقراءة هي " تفسير للرموز المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم، تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ"[1]، وهي بذلك نشاط فكري وبصري صاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها والانتفاع بها.[2]

وعليه فالقراءة آلية مركبة ومعقدة تتم وفق عمليتين متصلتين هما:

"العملية الأولى: الشكل الاستاتيكي أو الاستجابة الفيزيولوجية لما هو مكتوب.

العملية الثانية: عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج".[3]

أي لها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة".[4]

1 - Harris, Albert, J.and sipay, ed,word,R,How to in crease reading disability, Aguide to develop of Mentaland reenedial Methods, New york, long Mans, 8th, ed 1985, p21.

2- ينظر: جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص119.

3- طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة: مفهومها – أهدافها- مهاراتها، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص19.

4- محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص91.

أي أن للقراءة:" ثلاثــة جوانب هي المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرموز المكتوبة"[1]، وهي تتطلب استحضار الخبرة الشخصية في فك الرموز وفهمها أي أنها:" عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز"[2].

1-2. الاتجاه الثاني: ارتبط مفهوم القراءة بطابعها الاجتماعي والتواصلي، فهي أداء اجتماعي يتم التواصل فيه بين عقل الطفل وعقل الراشد، ويكون الطفل دائما في حالة استثارة موجهة، ويتم إشباع حاجة المعرفة بتفضيل دور الراشد والاستماع إليه وتفحص تعليقاته وآرائه وخبراته القيمة نظرا لما له من سلطة يقدرها الطفل ويحترمها.[3]

والقراءة مهارة من مهارات اللغة وجزء من النظام اللغوي، ترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفهية، والمطبوعة، وتشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية.[4]

1-3. الاتجاه الثالث:

ارتبط مفهوم القراءة بكونها عملية فردية، نفسية، ووسيلة تمنح المتعلم القدرة على مواجهة المشكلات اليومية، ولا علاقة لها بالعوامل الوراثية فهي: "ممارسة ثقافية واجتماعية، وهي عادة فردية لا تقبل الوراثة، فليس حتما أن تنجب العائلة القارئة أطفالا قارئين بكثرة والعكس صحيح"[5].

1- رحاب محمود صديق، صعوبات تعلم القراءة-رؤية تشخيصية علاجية-، دار المعرفة الجامعية طبع ونشر وتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2012، ص59.

2- أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1993، ص31.

3- ينظر: يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص52.

4- ينظر: فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، ط1، 1998، ص451.

5- العربي أسليماني، إشكالية القراءة والتصحر المعرفي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد23، ص95.

وتعد القراءة من العمليات النفسية الأساسية عند الأطفال، وهدفا رئيسا من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقا من طرق الوصول إلى المعرفة[1]، وهي تمنح القارئ القدرة على مواجهة التحديات وتجاوزها وذلك بـ"استخلاص ما يقرأه القارئ وتوظيفه على شكل خبرات لمواجهة مشكلات الحياة والانتفاع بها في المواقف الحياتية".[2]

1-4. الاتجاه الرابع:

ظهر مفهوم جديد للقراءة بعد التغيرات التي شهدها العالم بعد الحرب العالمية الأولى والثانية في مرحلة ما بعد البنيوية، وظهور نظريات القراءة وجماليات التلقي، فأصبح هدف القراءة يتجلى في مدى تفاعل القارئ مع النص المقروء وحاجته إليه في حل مشكلة وقت الفراغ والمتعة والراحة النفسية بالمادة المقروءة.[3]

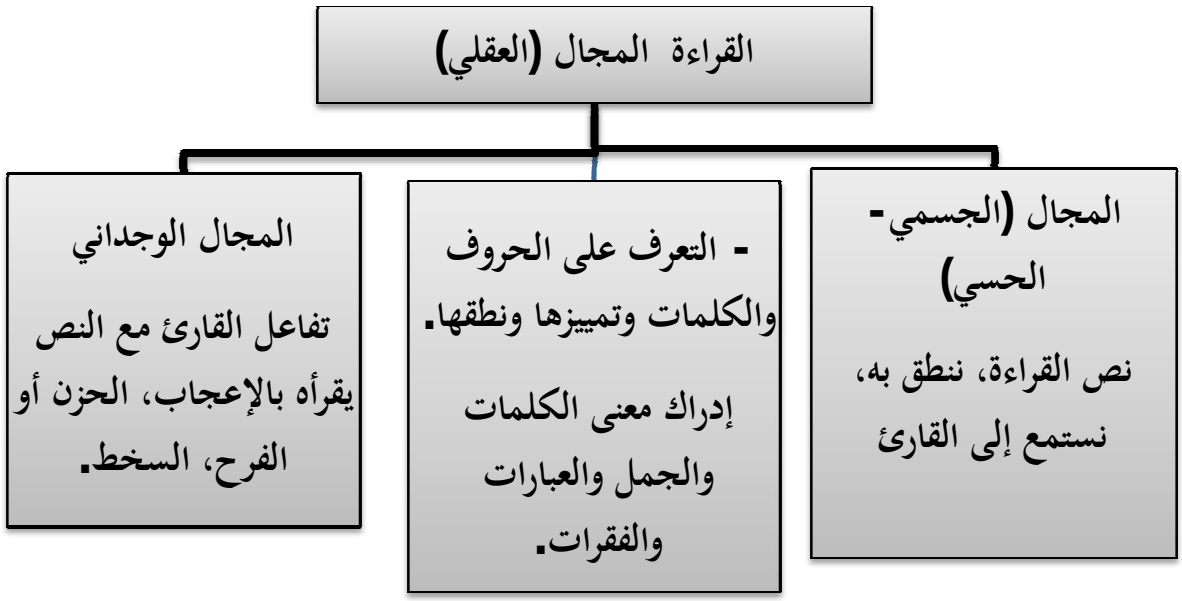
ويمكن أن نستشف من التعريفات السابقة لمفهوم القراءة، مفهوما جامعا شاملا لها من منطلق أنها عملية جسمية، حسية، عقلية ووجدانية، وفق المخطط التالي.[4]

1- ينظر: أحمد السعيدي، مدخل إلى الديسيلكسيا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص16-17.

2- طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة: مفهومها- أهدافها- مهاراتها، ص22.

3-ينظر: المرجع نفسه، ص22.

4- ينظر: علي أوحيدة ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، ط1، 2007، ص89.



والقراءة إجمالا: "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية والتمييز بين المعقول ومعرفة سمات الشخصية وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة بالنص ووضع عنوان مناسب للقطعة والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص، كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفة تقوم على مراقبة الطالب لذاته واستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها".[1]

2- أهمية القراءة وأهداف تعليمها:

ارتبط الفعل القرائي بوجود الإنسان منذ القدم، كون القراءة وسيلة فعالة للتواصل عنده، واكتساب المعرفة، وازدادت أهميتها والحاجة إليها يوما بعد يوم، رغم الطفرة الهائلة التي حدثت في المجال التقني ونقل المعلومات في عصرنا نتيجة الثورة الصناعية في مختلف مجالات الحياة، خاصة في وسائل الاتصال الحديثة مثل الهاتف، الإعلام الآلي، التلفاز والمذياع وما شابههم.[2]

1- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، النظرية والبحوث والتدريبات والاختبارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006، ص88-89.

2- ينظر: محمد موسى الشريف، الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الفرقان للترجمة والتوزيع، ط1، 2007، ص19.

وحافظت القراءة على مكانتها –زيادة على دورها في عملية التواصل- في اكتساب المعرفة، فلم يغني لا المعلم ولا التقنيات الحديثة في المجال السمعي البصري، المتعلم على قراءة النصوص المكتوبة المتوفرة بكثرة في الكتب والصحف والمجلات العلمية والنشرات[1]ومر ّ د ذلك السهولة التي يجدها القارئ في النص المكتوب زمانيا ومكانيا، دون القيود التي تقتضيها وسائل الاتصال الأخرى[2]، من ضرورة توفر الأجهزة، ولواحقها كالشبكة العنكبوتية وتدفقاتها، وارتباطها بمكان وزمان محدد.

واستحوذت القراءة على الحيز الأكبر من البحوث في المجال التربوي، وشغلت اهتمام الباحثين في كل ما له علاقة بها سواء بكيفية تنمية مهاراتها، ومعوقات ذلك كعيوب النطق، والاستعدادات الفطرية للطفل، وحاجاته الوجدانية والمعرفية والعقلية والمهارية لها.

وتبرز أهميتها، في الأهداف العديدة التي تسعى المنظومة التربوية عامة والمربون خاصة على تحقيقها، سواء الأهداف الظاهرة والمصرح بها والمحددة في المناهج التربوية والمقررات الرسمية، وهي قدرة المتعلم وتمكنه من آلية القراءة مع الفهم، وتظهر بوضوح في المراحل الأولى من التعليم وهي الكفاءات الشاملة أو الأهداف الضمنية وغير المصرح بها والتي لها علاقة بتعلم الأنشطة الأخرى المقررة كالتعبير والكتابة والرياضيات ... والمسمات في المناهج الحديثة بالكفاءات العرضية –فالأولى تجعل من القراءة غاية في حد ذاتها، والثانية تجعل منها وسيلة لتحقيق أهداف تعلمية أخرى وتواصلية وناقدة وواعية في مختلف مجالات الحياة.

والمربي يسعى إلى المزاوجة بينهما لتحقيق أهداف تدريس القراءة للمتعلم وهي عامة وخاصة، ويمكن استخلاص هذه الأهداف على النحو الآتي:

1- ينظر: فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص30.

2- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ/2008م، ص255.

2-1. الأهداف العامة:

وهي الأهداف الكبرى المتوخاة من تعليم القراءة، و التي تبرز ملامح شخصية المتعلم، وتشكل ملمح التخرج عنده في نهاية مساره التعليمي وهي تجعل القراءة:

- ❖ تسهم في بناء شخصية الفرد باكتساب المعرفة وتثقيفه.
- ❖ الارتقاء بمستوى التعبير، والتعبير عن الأفكار وإثراء حصيلة الطفل اللغوية.
- ❖ وسيلة اتصال الفرد بغيره باختلاف الزمان والمكان.
- ❖ إعداد المواطن الصالح القادر على العطاء والإنتاج.
- ❖ تنمية العواطف والوجدان وتفجير الطاقات الإبداعية للمتعلم.
- ❖ الانفتاح على الثقافات العالمية وربط الفرد بما يحيط به.[1]
- ❖ نافذة الإنسان على الدنيا، يطل منها على كل شيء، ويرى منها الحياة ويطّلع على الكون.
- ❖ وسيلة التقارب بين الأفراد والوحدة الاجتماعية.[2]
- ❖ تشكل حصانة ومناعة للقارئ من الأفكار والتيارات الهدامة.

2-2. الأهداف الخاصة:

وهي أهداف تتأرجح بين القراءة كهدف تعلّمي، ووسيلة تعلمية، تختلف أهدافها من مرحلة لأخرى، ومن طور لآخر من ناحية النوع والعمق والاتساع ومن أهمها:

- ❖ جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
- ❖ اكتساب المهارات القرائية كالسرعة، والاستغراق بها وتحصيل المعنى.
- ❖ اكتساب اللغة وتنمية الميل القرائي.

1- ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة، مفهومها- أهدافها- مهاراتها، المرجع السابق، ص29.

2- ينظر: هدى علي جواد الشمري و سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص172.

- التدريب على التعبير الصحيح.
- توسيع خبرات المتعلم وإشباع حاجاته وميوله.[1]
- اكتساب مهارة استخدام فهارس المكتبات و الاستفادة من محتوياتها.[2]

3- أهداف تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي:

تتدرج أهداف تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي، من التحكم والتمكن من آلية القراءة الصحيحة، إلى القراءة المسترسلة، إلى القراءة المعبرة وفهم المقروء، ثم امتلاك المهارات الضرورية لاستعمالها في اكتساب المهارات اللغوية الأخرى، وامتلاك المعارف والمهارات المرتبطة بالأنشطة غير اللغوية.

ومن أهم الأهداف المتوخاة من تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية نذكر:

- التعرف على الرموز اللغوية وإدراكها.
- القراءة الصحيحة التي تكفل الاقتصاد في الجهد و الزمن.
- تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم.
- سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها ونطقها نطقا صحيحا.[3]
- فهم المكتوب وتسلسل أفكاره.
- اكتساب المتعلم القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده، أو لتوضيح الكلمات الغريبة.[4]

1- ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة، مفهومها- أهدافها- مهاراتها، ص30.

2- ينظر: عبد الحميد هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، ط1، 1426هـ/2006م، ص24.

3- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية –النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص145.

4 :ينظر- Margaret W.M, congnition John wiley, sons Inc, New york, 2005, p320.

- ❖ إكساب مهارات القراءة المختلفة عن طريق التدريب والممارسة الصحيحة.
- ❖ إكساب الطفل حصيلة لغوية من المفر دات والعبارات والأساليب والأفكار والمعاني.
- ❖ تنمية الرغبة في القراءة مع مراعاة الميول القرائية عند المتعلمين.
- ❖ القدرة على استعمال الكتب والمعاجم اللغوية والقواميس.[1]
- ❖ بعث المتعة في نفوس المتعلمين وإعطائهم القدرة على التخيل وبعد النظر وسهولة في التعلم.
- ❖ معالجة بعض الأمراض النفسية والاجتماعية عند المتعلم، كالخوف، القلق، الخجل والانطواء على النفس، والحزن، والكآبة.[2]

ثانيا: أنواع القراءة:

حرص الباحثون التربويون على تصنيف القراءة وفقا لمعايير مختلفة ، لتحقيق أهداف تعليمية معينة، و معالجة اختلالات مشخصة، فقسمت القراءة إلى :القراءة الصامتة أو السرية، والقراءة الجهرية، و أضاف بعضهم نوعا ثالثا هو القراءة الاستماعية، ويمكن تناول هذه الأنواع بتوضيح أكثر على النحو الآتي :

1- القراءة الصامتة أو السرية:

وهي أكثر الأنواع استعمالا في الحياة اليومية و في الأماكن العامة و الخاصة فهي «وسيلتنا في قراءة الكتب و البحوث و الصحف و المجلات و الرسائل و الإعلانات، وهي خير معين لطالب العلم على تحصيل علومه»[3]

1- ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة، مفهومها- أهدافها- مهاراتها، ص35.

2- ينظر: عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة، أهميتها، مستوياتها، مهاراتها وأنواعها، دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة، الجزائر، ط4، 2009، ص51.

3- فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة، مصر، ط3، 2000، ص71.

تزداد أهمية القراءة الصامتة طرديا ، فكلما انتقل المتعلمون من صف إلى صف أعلى ازدادت الحاجة إليها أكثر، و هي تقوم على : « فك الرموز الخطية و ربطها بقيمها الدلالية ، فهي تهتم بالنظر دون تحريك الشفتين أو أي عضو من أعضاء جهاز النطق، و من شروطها السرعة المعقولة مع الفهم »[1]

والقراءة الصامتة هي : « القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني و الأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة و دون تحريك الشفتين أي البصر و العقل هما العنصران الفاعلان في أدائها و لذالك تسمى بالقراءة البصرية »[2] . حيث : « تنتقل العين فوق الكلمات وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة ، و يأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية أو المعنوية للكلمات المكتوبة و التي سبق له أن اختزلها و بمرور المعاني و ترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء »[3]

ويمكن أن نستنبط من التعاريف السابقة أن [4]

- القراءة الصامتة تعتمد فقط على رؤية الرمز باستخدام حاسة البصر أساسا.
- القراءة الصامتة تسمّى قراءة الفهم و الاستيعاب من خلال الربط بين الصورة والرمز المكتوب.
- القراءة الصامتة عملية عقلية بصرية يستبعد منها عنصر الصوت وتحريك اللسان والشفتين.
- القراءة الصامتة أكثر أشكال القراءة شيوعا في الحياة اليومية إذ بلغ نسبة استعمالها 90% تقريبا.

1- طارق عبد الرءوف عامر ، القراءة : مفهومها – مهاراتها – أهدافها ، ص 78-79.

2- محمد فؤاد الحوامدة و راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص 63.

3- زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية، مصر، ط1 ، 1995 ، ص110.

4- ينظر:إبراهيم محمد علي حرارشة ، المهارات القرائية و طرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، دار الخزامي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007،ص89

1-1. مزايا و محاسن القراءة الصامتة أو السرية:

تتميز القراءة الصامتة بمجموعة من المزايا و الفوائد في الحياة العامة، وفي العملية التعليمية – التعليمية نذكر منها :

- " التأمل الجيد و حصر الذهن في المقروء، والانتباه إلى ترتيب الأفكار و تجاوز الانشغال بالمثيرات الخارجية". [1]

و أيضا[2]:

- القراءة الصامتة أيسر من القراءة الهجرية، فهي تحرر القارئ من صعوبة النطق، ومراعاة الشكل و الإعراب.
- القراءة الصامتة أكثر استعمالا في المواقف المختلفة في الحياة العامة.
- القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية وأقل جهدا وأعون على الفهم وزيادة التحصيل واستيعاب جزئيات الموضوع من القراءة الجهرية.
- القراءة الصامتة أكثر أثر في تعويد المتعلم على المطالعة والاعتماد على النفس في عملية التعلم.
- القراءة الصامتة تعطي الإمكانية لذوي صعوبات النطق، والذين يعانون من الخجل فرصة اكتساب المعرفة وتنمية المهارات الفردية.[3]

1- طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص115.

2- ينظر: عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط4 ،1968، ص62،63،64 ، و ينظر : فؤاد الحوامدة و راتب قاسم عاشور أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص63،64.

3- ينظر: فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم ، الأهمية ، المقدمات)، البرامج التعليمية، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2008، ص9.

- ومن مزاياها أيضا [1] :

- تتميز القراءة الصامتة في ممارستها بالمتعة و السرور و الهدوء البعيد عن الفوضى والضجيج في تداخل الأصوات.

- القراءة الصامتة تعد أكثر اقتصادا من القراءة الجهرية من حيث الزمن و الجهد .

1-2. مآخذ وسلبيات القراءة الصامتة:

رغم أهمية القراءة الصامتة في الحقل التعليمي إلا أن هناك انتقادات وجهت لها أبرزها:

- لا تمكن المعلم من اكتشاف عيوب النطق عند المتعلم وإمكانية علاجها.
- لا تمنح المتعلم فرصة التدرب على القراءة الصحيحة و المسترسلة و المعبرة.
- لا تسمح للمتعلم معالجة ظاهرتي الخجل والخوف لديه الناتجة عن أمراض النطق أو الأمراض النفسية.

- تشتت ذهن المتعلم وتفقده التركيز و الانتباه نتيجة استغراقه «في الموضوع وانهماكه الشديد يدفعه بين الحين و الآخر على الشرود الذهني والخيال في أمور غير واقعية »[2]

2- القراءة الجهرية:

ويقصد بتا القراءة الواعية التي يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة و تحويلها إلى رموز صوتية وألفاظ منظومة حسب قواعد اللغة العربية بواسطة الجهاز الصوتي عند الإنسان بتحريك أعضاء التصويت، الحنجرة، اللسان، الشفتين والحاجب الحاجز ...الخ، وهي " تشتمل على ما تتطلبه القراءة

1- ينظر:طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة : مفهومها، أهدافها، مهاراتها، ص 136

2- زكريا إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، ص116.

الصامتة من تعرف بصري للرموز المكتوبة، وإدراك عقلي لمدلولاتها، ومعانيها، والنطق بالكلمات والجمل و الجهر بها ".[1]

و يشترط في صحة القراءة الجهرية [2] :

- الأداء السليم بإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة، ومراعاة طبيعة كل صوت من تفخيم أو ترقيق، من شدّة أو رخاوة، من جهر أو همس، وتمثيل المعنى.
- مراعاة أماكن الوقف بالوقوف على ساكن و لفظ التاء المربوطة هاء...
- التنظيم: بتلوين الصوت خلال نطق الجمل بما يتوافق مع الدلالة: كالاستفهام، التعجب، الفرح ، الحزن.....
- احترام قواعد اللغة العربية.

وإجمالا فإن القراءة الجهرية هي « القراءة التي ينطق القارئ خلالها بالمفردات والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها معبرة عن المعاني التي تضمنتها»[3].

وهي بهذه التعاريف أكثر صعوبة و تعقيدا، وابذل جهدا من القراءة الصامتة لأنها ترتكز على قواعد التلفظ الصحيح وإدراك المعنى و فهم المحتوى.

2-1. مزايا ومحاسن القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية مزايا و محاسن تنفرد بها عن القراءة الصامتة يمكن ذكرها على النحو الآتي [4]:

1- إبراهيم محمد علي حرارشة، المهارات القرائية و طرق تدريسها بين النظرية و التطبيق ص96.

2- ينظر:طارق عبد الرءوف عامر، القراءة (مفهومها، أهدافها، مهاراتها) ص77.

3- فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ص65.

4- ينظر:مصطفى غافل ، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلّم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص153،154 ،155،156 و ينظر: طارق عبد الرءوف عامر ، القراءة، مفهومها، ص137،138.

- تساعد المتعلم على إدراك صوت الكلمة و ربطه بمدلوله، وتثبيت أصوات الكلمات وربطها بمعانيها في ذهنه.

- تكشف عن أخطاء و عيوب النطق المبكر و الاضطرابات اللغوية عند المتعلمين وعلاجها مبكرا.

- تتيح للمعلم فرصة مساعدة المتعلم على حسن الأداء وتمثيل المعاني وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة و النطق بالكلمات و الجمل نطقا سليما.

- تعالج الاختلالات والاضطرابات النفسية للمتعلم كالخوف والخجل والتردد وتمنحه الشجاعة والشعور بالرضا .

2-2. مآخذ وسلبيات القراءة الجهرية:

تظهر أحيانا بعض السلبيات للقراءة الجهرية، عندما لا تتم وفق معايير دقيقة ومضبوطة ووفق الأهداف المتوخات مرحليا نذكر منها :

- انصراف المتعلم إلى العناية بصحة النطق وضبط الكلمات والقراءة المسترسلة والمعبرة على حساب معاني الجمل والتراكيب المختلفة [1].

- تحتاج القراءة الجهرية إلى جهد اكبر ووقت أطول لتحقيق الفهم والاستيعاب [2] .

- تضع القراءة الجهرية المتعلم أحيانا في وضعية مملة وروتينية نتيجة لتكرار ترديد النص المقروء[3] .

1- ينظر: عبد المنعم عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ، القاهرة، مصر، د.ط ،د.ت، ص78.

2- ينظر: عارف الشيخ، القراءة من أجل التعلم، مؤسسة عبد الحميد شومان، مركز جمعية الماجد للثقافة والتراث، دبي و المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، بيروت ، ط1 ، 2008 ص48.

3- ينظر: محسن على عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص249.

3- القراءة السماعية:

وأضاف بعض المربيين نوعا آخر من القراءة سمي بالقراءة السماعية و التي يقصد بها تلك العملية الذهنية الممتعة التي يتعرف من خلالها السامع إلى المادة المقروءة والتي يشترط فيها، حسن الاستماع و الإنصات، و لذلك سميت بقراءة الأذن و التي تمكن السامع من استقبال، "المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما أو المترجم لبعض الرموز و الإرشادات ترجمة موسعة"[1] ، فهي تركز أساسا على الإنصات الجيد و مراعاة آداب الاستماع .

والقراءة الاستماعية في الأصل هي "النشاط و المهارة اللغوية الرابعة بعد القراءة و الكتابة والمحادثة، وهي الوسيلة الأساسية للتعلم في حياة الطفل، كونها الوسيلة الأولى التي يتصل بها بالبيئة البشرية والطبيعية بغية التعرف عليها "[2].

ورغم الاختلاف في شرعيتها كنوع من أنواع القراءة – كونها لا تختلف في جوهرها عن القراءة الجهرية إلا أن المستمع لا يؤدي فعل القراءة ، بل الاستماع فقط بالأذن إضافة إلى العمليات العقلية المواكبة للقراءات الأخرى – إلا أن هذا النوع من القراءة اخذ شرعيته عند البعض من المتخصصين بسبب الطفرة الهائلة في الوسائل التكنولوجية المسموعة و المرئية الحديثة كالقنوات الإذاعية والتلفزة وشبكة الانترنت والتي واكبتها تعقيدات الحياة المعاصرة، والتي أعاقت الإنسان على القراءة المعروفة، وبالتالي أتاحت هذه الوسائل الفرصة لتثبيت أركان القراءة السماعية وأتاحت للقارئ فرصة التعلم الذاتي ، كون القراءة الجهرية والصامتة تتطلب تفرغا تاما لها و جهدا إضافيا [3].

1- طاهر عبد الله علوي ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011 ، ص32.

2- محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق ، ص67.

3- ينظر: عارف الشيخ ، القراءة من أجل التعلم ، ص49.

والقراءة السماعية تندرج ضمن المهارات اللغوية الأربع (مهارة السماع) التي أهملتها المناهج السابقة ، و اوجد لها حيزا هاما في المناهج المعاد كتابتها حيث شكلت ميدانا من ميادين اللغة سمّيت بميدان فهم المنطوق .

وللقراءة السماعية أهدافا ظاهرة وأخرى خفية نذكر منها [1]:

- إكساب المتعلم القدرة على متابعة المسموع وفهمه .
- اكساب المتعلم القدرة على التركيز والإصغاء الجيد .
- إكساب المتعلم آداب الاستماع و آداب المناقشة و إبداء الرأي.

3-1. مزايا و محاسن القراءة السماعية:

للقراءة السماعية مزايا يمكن تحديدها على النحو الآتي [2]:

- تمنح المتعة القدرة على متابعة المسموع و فهمه .
- تكسب المتعلم القدرة على التركيز و الإصغاء الجيد والانتباه وحصر الذهن.
- القراءة السماعية وسيلة فعالة لتعليم المكفوفين بدل الجهرية والصامتة.
- تمكن المتعلم من ملء أوقات فراغه بما يفيده .
- القراءة السماعية اقل جهدا من القراءة الصامتة و الجهرية .

3-2. مآخذ و سلبيات القراءة السماعية:

- لا تساعد القراءة السماعية على معالجة صعوبات النطق لديه، ولا تعينه على جودة الإلقاء.
- قراءة القارئ لا تراعي أحيانا مستوى السامع، ما يسبب تفاوتا في الفهم عند جماعة السامعين.

1- ينظر:محمد عدنان عليوات ، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية ، ص109-110

2- ينظر محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العلمية ، دار الفكر العربي ، القاهرة، مصر ، ط1 ، 1998 ، ص202.

- تشكل القراءة السماعية أحيانا هروبا عند السامع من القراءة و الدروس النظامية .
- تدفع السامع في بعض الأحيان إلى الشرود الذهني .

ثالثا: طرق تعلم القراءة:

يندرج مجال البحث في طرق تدريس القراءة عند المبتدئين، ضمن النظرة الحديثة التي أسست لها البحوث والدراسات التربوية، والتي أعطت المعلم مجموعة من الخيارات والبدائل، والوسائل " التي تطبق بطريقة واعية وعقلانية في سبيل الحصول على نتيجة محددة ". [1]

فالهدف التعليمي للقراءة يمنح المعلم القدرة على توفير الوسائل المناسبة ، و التخطيط للوضعيات و الأنشطة، آخذا بعين الاعتبار قدرات المتعلمين ، و خصائصهم النمائية في الجوانب العقلية ، الجسمية، وميولاتهم و رغباتهم و ضرورة إشباعها أثناء التعلم ، لان الطريقة في مجال التعلم مرتبطة أساسا بأهداف التعلم ، و الوسائل التي تسمح بتنفيذها من خلال انجاز أنشطة في حيز زمني معين [2].

وتنوعت طرق تعلم القراءة عند المبتدئين بتنوع أهداف القراءة لكل مرحلة ولكل حصة، والسند الذي ترتكز عليه الدراسة و يمكن حصر طرق تدريس القراءة في ثلاث إمكانيات :

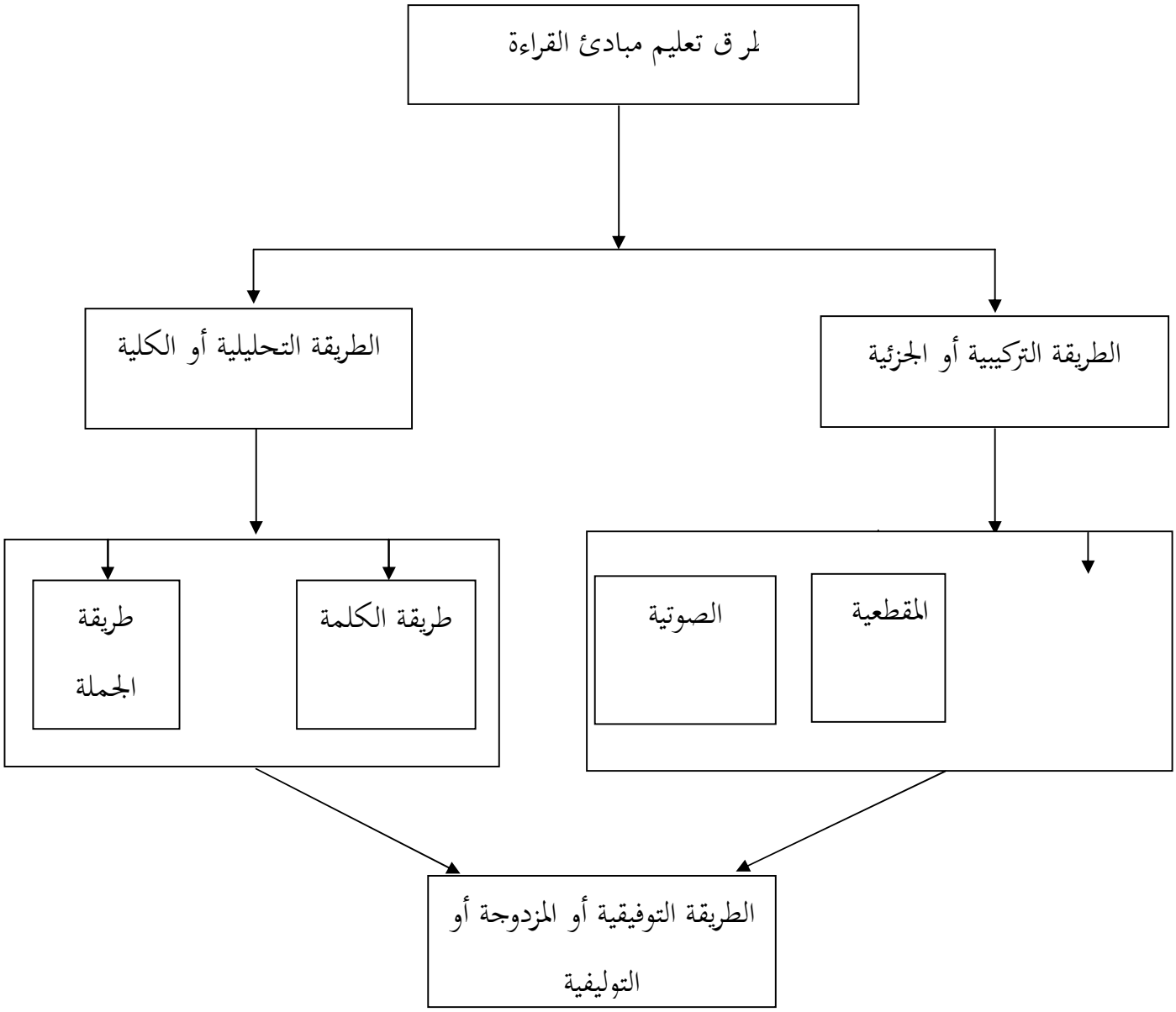
1. الطريقة التركيبية أو الجزئية .
2. الطريقة التحليلية أو الكلية .
3. الطريقة التوفيقية أو المزدوجة أو التوليفية .

و يمكن تفصيلها وفق المخطط الآتي [3] :

1- مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية ، ترجمة : فرج بركة، مراجعة: بسام بركة، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص07.

2- المرجع نفسه، ص 11.

3- ينظر: مصطفى غافل ، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم، ص60.



1- الطريقة التركيبة أو الجزئية :

وهي أقدم الطرق التدريسية المستعملة في تعليم القراءة ، و سميت بالطريقة التركيبية نسبة إلى ما تنتهي إليه ، لأنها :" تقصد أولا الأجزاء ، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء لتكوين الكل" [1] ، وسميت بالطريقة الجزئية نسبة إلى ما تبدأ به ألا و هو الحرف . فالطريقة التركيبة تتدرج بتعلم الحرف ، ثم المقطع ثم الكلمة و الجملة ، من خلال تناول الأجزاء (الحروف) كل على حدى ثم تضم بعضها إلى

1- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص150.

بعض لتكون الكل (الكلمات و الجمل) ، أي التعرف على الكلمة بتركيب الأصوات من الحروف التي تعلموها و حفظوها من قبل[1].

و يندرج تحت هذه الطريقة نموذجانفرعيان هما:

- الطريقة الحرفية أو الأبجدية أو الهجائية .
- الطريقة الصوتية .

1-1. الطريقة الحرفية أو الأبجدية أو الهجائية:

وهي الطريقة التي ميزت طرق التعلم القديمة في الكتاتيب التي اخذ بها السلف، وهي لا ترتكز على الفهم الذي يأتي في مرحلة متأخرة ، بل تركز على تعليم المتعلم الحروف الهجائية بأسمائها وصورتها حسب ترتيبها المعروف، ثم تعلم اسم الحرف و حركته وضبطه الواحد تلو الآخر، ليتدرّج المعلم بالمتعلم إلى هجاء الكلمة المتكونة من الحروف المتناولة والمضبوطة الحركات، ثمّ في مرحلة متأخرة هجاء الكلمات دون الاستعانة بالحركات و في المرحلة الأخيرة قراءة الكلمات من غير ذكر الحروف المؤلفة لها [2]، وسميت بالقراءة الهجائية لأنها تعتمد على المفهوم البسيط للقراءة، و هو التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها [3].

و يمكن تحديد مراحل الطريقة الهجائية على النحو التالي [4] :

- مرحلة تعليم الحروف العربية و أصواتها و أشكالها ومقاطعها مقرونة بالحركات القصار.
- مرحلة تعليم هذه الحروف أو الأصوات و الحركات نطقا و رسمابمثلُ : بِ ، بَا ، بُو، بي ِ ...الخ.

1- ينظر: فهد خليل زايد ، استراتيجيات القراءة الحديثة ، ص83.

2- ينظر: مصطفى غافل، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعلّم، ص61-62.

3- ينظر: فهد خليل زايد ، استراتيجيات القراءة الحديثة ، ص 73.

4- ينظر: إبراهيم محمد علي حرارشة،المهارات القرائية و طرق تدريسها ، بين النظرية و التطبيق، ص 105-106.

- مرحلة تكوين الكلمات المفردة شكلا و نطقا .
- مرحلة تكوين الجمل القصيرة من الكلمات التي تعلمها .
- التدرج من الحرف – المقطع – الكلمة – الجملة - ، و من الفتحة ، الكسرة ، الضمة، ومن الحركات القصيرة إلى الحركات الطويلة (ا ، و ، ي)ثم السكون ثم الشدّة.

1-2. الطريقة الصوتية:

وهي الطريقة التي تتقاطع مع الطريقة الهجائية في عناصر إجرائية مشتركة فهي كذلك تنطلق من الجزء إلى الكل، أي تبدأ بالحروف، ولكنها تختلف عنها في كونها تبدأ بتعلم الطفل أصوات الحرف بدلا من أسمائها ، فينطق المتعلم أصوات الحروف الهجائية مجردة في الكلمة ثم ينطق بها موصلة دفعة واحدة[1]، وهو ما تراه الطريقة الصوتية صعوبة عند المتعلم ، باعتماد الطريقة الهجائية أسماء الحروف ما يحول في عملية تركيب الكلمة و النطق بها [2].

وينجز نشاط القراءة باعتماد الطريقة الصوتية وفق المراحل التالية[3]:

- يتم أولا تقديم أصوات الحروف.
- تقديم رموز الحروف كتابة على السبورة ثم الدفاتر .
- التدريب على تكوين المقاطع من حرف صامت وحركة أو من حرف صامت وحرف مد.
- التدريب على تكوين الكلمات من خلال ضم المقاطع إلى بعضها.

1- ينظر : عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص79 ، و ينظر : محمد عدنان عليوات ، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية ، ص68-69.

2- ينظر : علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص 149.

3- ينظر: فؤاد الحوامدة و راتب قاسم عاشور ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص295.

1-3. الطريقة المقطعية:

ويطلق عليها أيضا " طريقة الوحدة " لأنها « تصطنع مقاطع الكلمات وحدات في تعليم القراءة للمبتدئين من (أسماء الحروف) في الطريقة الهجائية وأصوات الحروف في الطريقة الصوتية"[1].

يتشكل المقطع من حرف صامت و آخر ساكن مثل:(لـ ْ .)، وعند المبتدئين في القراءة يمكن أن نطلق على الحرف و حركته، وبذلك فإننا نتناول فيه الوحدات اللغوية الأكبر من الحرف أو الصوت والأصغر من الكلمة.

ورغم الصعوبات التي يمكن أن تسببها الطريقة المقطعية للمتعلم المبتدئ –كون اللغة العربية معظم كلماتها تتشكل من كلمات تحوي أكثر من مقطع فيها – الا أنها تساعد أكثر فيما بعد على تلك المقاطع ليكون منها كلمات و جمل أكثر من الطريقتين السابقتين (الهجائية و الصوتية).

ومن إيجابيات الطريقة المقطعية نذكر:[2]

- تأسست الطريقة المقطعية على محاسن الطريقتين السابقتين – الهجائية و الصوتية – و زادت عليهم محاسن أخرى مبنية على وحدات اكبر تسمح بتشكيل الكلمات المتكونة منها.
- تتفرد الطريقة المقطعية عن سابقاتها كونها تسمح بإيراد الحروف حين تقع ساكنة.
- تسمح للمتعلم من التعرف على الكلمات الجديدة انطلاقا من المقارنة بين الكلمات التي تتشابه مقاطعها المألوفة عنده.
- الطريقة المقطعية هي الطريقة المثلى للمتعلمين الكبار لأنها تناسب مداركهم .

ومن عيوب الطريقة المقطعية نذكر: [3]

الطريقة المقطعية كغيرها من طرق التعلم تظهر لها بعض العيوب أثناء الممارسة نذكر منها:

1- مصطفى غافل ، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين ومهارات التعلّم، ص86-87.
2- ينظر: المرجع نفسه، ص93.
3- ينظر: المرجع نفسه، ص94.

- تشكل الطريقة المقطعية عبئا ثقيلا على ذاكرة المتعلم في المراحل الأولى لتعلم القراءة ، فهي تحتم عليه استذكار المقاطع التي تناولها سابقا حتى يتمكن من قراءة الكلمات المشكلة من مقاطع جديدة .

- تعدّ القراءة المقطعية امتدادا للطريقة التركيبية التي تركز على أجزاء الكلمة وبالتالي لا تمنح المتعلم فرصة القراءة من أجل المعاني و الأفكار بل التعرف على الكلمة المفردة .

- فقدان الطريقة المقطعية لأهميتها يكمن في انحرافها من وسيلة تعليم القراءة إلى غاية في حد ذاتها ، مما يفقد المتعلم الرغبة في التعلم .

1-4. محاسن وايجابيات الطريقة التركيبية :

للطريقة التركيبية ايجابيات تؤثر إيجابا على تعلم القراءة نذكر منها [1] :

- الطريقة الهجائية طريقة محببة عند الأولياء، من منطلق أنهم هم أنفسهم من تعلموا بها في صغرهم، ما يسمح لهم من مرافقة ومساعدة أبنائهم بكل سهولة، وكونها أعطت نتائج سريعة.

- الطريقة الهجائية، هي الطريقة المفضلة عند المعلمين لسهولتها ووضوح خطواتها.

- الطريقة الهجائية تمنح المتعلمين مفاتيح القراءة وهي الحروف وتمكنهم من تركيب كلمات نطقا ثم كتابة فيما بعد .

- تساير الطريقة الصوتية اللغة العربية لأن هجائها موافق لنطقها بوجه عام، والصوت فيها مهم لتعلم القراءة.

- تلبي الطريقة الصوتية رغبات المتعلم وميولاته، والمتمثلة في اللعب والاشتغال بالألوان والحركية، وتنمي عنده مهارات السمع ودقة الملاحظة البصرية.

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص78-79.

ومن محاسنها أيضا [1] :

- تمكن المتعلم من نطق الحروف نطقا صحيحا لأنه يتعلم الحروف والأصوات (حرفا وصوتا).
- تمكن المتعلم من رسم الحروف وكتابة الكلمات كتابة صحيحة من الناحية الإملائية خاصة في المرحلة الابتدائية.

1-5. عيوب و سلبيات الطريقة التركيبية:

أثناء الممارسة ظهرت للطريقة التركيبية سلبيات نذكرها كالآتي: [2]

- الطريقة التركيبية تخالف عمليات الإدراك عند المتعلم المبتدئ ، والتي يكون التعلم الصحيح عنده ينطلق من الكليات إلى الجزئيات ، و من المحسوس إلى المجرد ، ومن المعلوم إلى المجهول، في حين أن الطريقة التركيبية تنطلق من الجزئيات إلى الكليات ومن المجهول إلى المعلوم، ومن المجرد(الحرف)، إلى المحسوس (الكلمة و دلالتها).
- القراءة التركيبية توجه المتعلم إلى التهجي وتجزئة الجملة، ما يعوده على القراءة البطيئة والمقطعة على حساب المعنى وفهم ما يقرأ.
- أثبتت التجارب والبحوث في علم النفس التربوي، أن البدء في تعليم ما لا معنى له (الصوت، الحرف) ، أصعب من تعليم ما له معنى (الكلمة)، وهو ما يجعل الحرف المتعلَّم معرضا للنسيان.
- الطريقة التركيبية تقتل في المتعلم الرغبة في التعلم والنشاط وتبعث فيه الملل وكراهية المدرسة، لأنه يردد أشياء لا معنى لها قي ذهنه وواقعه .
- الطريقة التركيبية تجعل المتعلم يتعود على النطق السليم للكلمات دون تحقيق أهم أركانها وهو الفهم .

1- ينظر : محمد عدنان عليوات ، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال و المرحلة الابتدائية ، ص70.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص70، 71، 72، وينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 79، 80، 81.

- الطريقة التركيبية تخلف نوع من التضليل والتناقض عند المتعلم من منطلق أن الحروف لا تطابق أسماءها.

2- الطريقة التحليلية أو الكلية :

تنطلق الطريقة التحليلية أو الكلية من الكل ثم تحلله إلى أجزائه و مكوناته ، و يطلق عليها تسميات نذكر منها : طريقة العبارة ، طريقة الجمل ، الطريقة الإجمالية ، الطريقة البصرية والطريقة الطبيعية [1] . و هي طريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان فهو يبتدئ بادراك الكليات، كون الجزئيات لا قيمة لها، إلا في إطار المكون الكلي لها ، فالحرف لا قيمة ولا دلالة له إلا في إطار الكلمة التي يشكلها و التي تحمل معنى أوسعا أيضا في إطار الجملة .

والمتعلم في هذه المرحلة العمرية يقبل على تعلم الأشياء ذات المعنى لأنها تثيره و تولد الرغبة و الدافعية للتعلم لديه . و تعد الطريقة التحليلية من الأساليب الحديثة المعتمدة في التعلم ، رغم أنها تواجدت منذ القرن 18م، و تكمن أهمية استعمالها قديما و حديثا، كونها تمنح المتعلم القدرة على تعلم ما له معنى واضح، و بأسلوب يوافق عقله و بشكل أسرع، و يتم تنفيذ هذه الطريقة في تعليم القراءة وفق طريقة الكلمة، وطريقة الجملة:

2-1. طريقة الكلمة:

تركز طريقة الكلمة على البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة المألوفة ثم الانتقال إلى تحليل الكلمة إلى الحروف و الأصوات تحليلا مفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات [2] ثم الانتقال في مرحلة أخرى بعد التدريب و المران و إتقان الحروف إلى تكوين المتعلم جملا مفيدة،

1- ينظر: مصطفى غافل، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعلم، ص96-97.

2- ينظر: محمد عدنان عليوات ، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، ص79.

ثم التدرج إلى الجمل الأكثر طولا. وتعد هذه الطريقة أسرع الطرق في تعليم الكلمات و يطلق عليها طريقة (أنظر وقُل)[1] .

ويتم تناول طريقة الكلمة وفق خطوات متدرجة بإرفاق الكلمة بالصورة المناسبة (المحسوس)، وبعد ترسيخ دلالتها في ذهن المتعلم، يتم الاستغناء عن الصورة، والانتقال إلى التجريد ، بعد تمكن المتعلم بالنطق بالكلمة بمجرد رؤيتها ثم يتم تفكيكها إلى حروفها الأصلية و التمييز بينها قراءة ثم كتابة[2] .

2-2. طريقة الجملة:

الركن الذي تقوم عليه الطريقة هو الوحدة الكلية للجملة ، كون الكلمة تظل قاصرة في تحديد معناها إلا في سياق لغوي (الجملة) لان إجراء الشيء لا يتحدد معناه إلا في اطار سياقه العام [3] وتقوم طريقة الجملة على ثلاث إجراءات [4] :

- البدء بتقديم الجملة كاملة.
- تحليل الجملة إلى كلمات.
- تحليل الكلمة إلى حروفها وأصواتها .

ويتم تعليم القراءة وفق طريقة الجملة، بتقديم جمل مألوفة و مقرونة عند الحاجة بالصور الدالة على معناها العام ثم التدرج في تفكيكها إلى كلمات تم تحليلها في الأخير إلى حروف.

وللطريقة التحليلية مزايا و سلبيات ، مثلها مثل الطرق السابقة ، نلخصها على النحو الآتي:

1- ينظر: إبراهيم محمد علي حرارشة، المهارات القرائية و طرق تدريسها بين النظرية والتطبيق ، ص 108.
2- ينظر: محمد عدنان عليوات ، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، ص81-82.
3- ينظر: المرجع نفسه ،ص83.
4- ينظر: مصطفى غافل ، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعلّم ،ص111-112-113.

2-3. محاسن الطريقة التحليلية:

و من مزايا و محاسن الطريقة التحليلية نذكر[1] :

- تتماشى الطريقة التحليلية أو الكلية مع طبيعة إدراك الأشياء الذي يبدأ بالكل ثم الجزء ، فهي طريقة طبيعية في مظهرها تحاكي الطبيعة في تكوين قاموس الطفل و محصوله اللغوي ، فهو يدرك كلمة (بابا) قبل (ب،ا،ب،ا) .

- تساعد الطريقة الكلية المتعلم على تكوين ونمو شخصيته من حيث أن يكون ايجابيا، سعيدا، ومحفزا على التعلم لأنه يقرا شيئا له معنى لديه و يرتبط بخبرته التي اكتسبها قبل التمدرس، ويتناسب مع استعداداته و قدراته الذهنية .

- الطريقة التحليلية تجمع ما تحققه الطريقة القديمة (التركيبية) من ايجابيات، مع تفادي عيوبها وسلبياتها و هي بذلك تحقق مفهوم القراءة الحديثة حيث :

- تمنح المتعلم القدرة على القراءة السريعة التي تعتمد على الحروف منفردة.
- تمكن المتعلم من إتقان الحروف و الأصوات و معالجة صعوبات النطق (تهتهة) الناتجة عن الطريقة التركيبية .

- الطريقة التحليلية (الكلية) تحترم شخصية المتعلم في تلبية حاجاته وشخصية المعلم وفكره، وتعطيه مجالا واسعا للابتكار والتجديد وتخرجه عن حيز الحدود الضيقة والنمطية المقيدة لأفكاره وإبداعاته التي ترسمها الطريقة التركيبية.

1- ينظر: مصطفى غافل ، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين و مهارات التعلّم، ص96-97، و ينظر: محمد عدنان عليوات تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، ص32...85.

2-4. سلبيات و مآخذ الطريقة التحليلية :

من المأخذ التي توجه لهذه الطريقة نذكر[1] :

- تتطلب الطريقة التحليلية إعدادا خاصا و قدرة على استخدام الكتاب المدرسي .
- تتطلب توفير الوسائل التعليمية المتعددة المعينة و هم ما يشكل عبئا و جهدا إضافيا للمعلم .
- تتطلب هذه الطريقة الماما بأسسها من طرف المعلم و خبرة و مهارة حتى ينفذ خطواتها بدقة.
- تنفيذ التعلم بالطريقة التحليلية يحتاج إلى حجم زماني إضافي، لقراءة الجمل أولا قبل الشروع في تحليلها ، و هي قراءة آلية دون قراءة كل كلمة لوحدها ، وذلك بالفهم العام للجملة مع إهمال فهم الكلمات المنفردة .

و من السلبيات أيضا [2]:

- الطريقة التحليلية قد تعوّد المتعلم على الإسراف في التخمين فينتقل من حالة (أنظر وقل) إلى أنظر وخمّن).
- طريقة الكلمة في الطريقة التحليليةتسبب عجزا للمتعلم أمام الكلمة الجديدة، وكذا القراءة كلمة كلمة .
- طريقة الجملة قاصرة في تعليم المتعلمين هجاء الكلمات، وتهمل المهارات الآلية الأساسية.

3- الطريقة التوليفية (التوفيقية أو المزدوجة):

ويطلق عليها التسميات: الطريقة التحليلية / التركيبية، الطريقة المزدوجة التوليفية، وهي طريقة حاولت التوفيق بين الطريقتين السابقتين (التركيبية والتحليلية) والجمع بينهما أي الانتقال من الكل إلى الجزء في الطريقة التحليلية ثم من الجزء إلى الكل في الطريقة التركيبية، وهي طريقة أكثر وظيفية

1- ينظر: إبراهيم محمد علي حرارشة، المهارات القرائية و طرق تدريسها بين النظرية و التطبيق ، ص110.
2- ينظر: مصطفى غافل ، القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلّم، ص104-118.

وعملية استفادت من ايجابيات الطريقتين وتفادت سلبياتهما، وتكمن أهميتها من خلال جمع ومزاوجة بينهما « في تنظيم تربوي مناسب، بين فوائد العمل التدريجي الحكيم الذي تقترحه الطريقة التركيبية، وكذلك مميزات التحفيز الذي تحدثه الطريقة الإجمالية عن طريق الفضول الذي تثيره » [1].

و ترتكز الطريقة التوليفية على مجموعة من الركائز و الأسس اللغوية و النفسية هي [2]:

- تقدم هذه الطريقة للمتعلم وحدات معنوية كاملة للقراءة ، تتمثل في كلمات ذات معاني ، كون الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى .
- تقدم للمتعلم جملا مألوفة و مستمدة من واقعه و بيئته و خبراته ، فتولد الرغبة عنده في تعلمها .
- تجمع الطريقة التوليفية بين مزايا الطريقتين السابقتين (التركيبية-التحليلية) ، فهي تحلل الكلمات صوتيا لتمييز أصوات الحروف و أسمائها و رسمها ، ثم تنتقل لتركيبها لإنتاج كلمات جديدة.
- الوقت المستغرق لالتقاط الحرف الواحد يساوي الوقت المستغرق لالتقاط الكلمة كاملة .
- تتميز الطريقة التوليفية بالتدريب المناسب و الكافي و التكرار للترسيخ والإنتاج.

فالطريقة التوليفية هي الطريقة الأكثر عملية في تعليم القراءة كونها تتفادى عيوب الطرق القرائية السابقة، وتحرص على تنمية المهارات القرائية المتنوعة عند المتعلم كالسرعة، الطلاقة، والفهم والميل إلى القراءة وتنمية الرصيد اللغوي مع جودة النطق وحسن الأداء .

1- مارك برو ، طرائق التعليم في علم التربية ، ص79.

2- ينظر: إبراهيم محمد علي حرارشة، المهارات القرائية و طرق تدريسها بين النظرية و التطبيق ، ص110-111.

رابعا: صعوبات تعلم القراءة (العسر القرائي):

تمهيـــد:

تعد صعوبات التعلم عامة، وصعوبات تعلم القراءة خاصة، من أكبر التحديات وأكثر الموضوعات الشائكة التي شغلت اهتمام واضعي النظم التربوية والباحثين في الحقل التربوي واللغوي، وعلم النفس التربوي، كون القراءة سببا مباشرا من أسباب صعوبة التعلم العام في جميع المواد الدراسية، في المراحل الأولى من التعليم، من منطلق أن القراءة مهارة أساسية في تعلم اللغة العربية في هذه المرحلة، والعجز في تعلمها يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تنفيذ المناهج وتحقيق الغايات الكبرى من عملية التعلم في المراحل الأخرى.

وتشكل ظاهرة صعوبة تعلم القراءة -خاصة في المرحلة الابتدائية- خطورة على المتعلمين وانعكاسا سلبيا على شخصيتهم فتولّد لديهم مشكلات وعقد نفسية تؤثر على اندماجهم ومسايرتهم لزملائهم اجتماعيا وتعليميا بوزنًا كبيرا في الفوارق الفردية بينهم وبين زملائهم الآخرين في الدراسة، وتؤرق تلك الصعوبات القرائية عند المتعلمين المعلم، وتشكل هاجسا له، إذا لم يكن واعيا بها، ومحددا مسبباتها ومدركا لمظاهرها وآليات علاجها.

وتكمن أهمية تعديل المناهج التربوية من حين لآخر، على إيجاد الآليات التي تسمح بالتشخيص المبكر لصعوبات التعلم عامة، والقراءة خاصة، وإيجاد الحلول لمسبباتها خاصة المرتبطة بالبرامج التعليمية، الوسائل التربوية، استراتيجيات وطرائق التدريس، الفوارق الفردية المرتبطة بالعوامل النفسية، والأسرية، والمادية ...، وكذا كفايات المعلمين. ولتناول ظاهرة صعوبات تعلم القراءة أو العسر القرائي سنركز على ضبط مفهومها، وتحديد أسبابها، وإبراز مظاهرها، وإيجاد طرق علاجها.

1- مفهوم صعوبات تعلم القراءة (العسر القرائي):

تعددت المصطلحات المرادفة لصعوبة تعلم القراءة، كعسر القراءة، العجز، الضعف، أو التأخر القرائي، وبالتالي تعددت التعاريف والمفاهيم الاصطلاحية المحددة لمفهوم الظاهرة وتفسيرها ونوعية الصعوبات القرائية التي تواجه المتعلمين في كل مرحلة، والتي تخضع لمعياري العمر العقلي عند المتعلم والمهارات القرائية حسب كل مرحلة والمتمثلة في[1]:

- التعرف على المكتوب.
- النطق والأداء القرائي.
- الطلاقة والسرعة في القراءة.
- الفهم والاستيعاب القرائي.

ويمكن تحديد صعوبة التعلم أو العسر القرائي عند بعض المتعلمين من خلال تلك الفروق الفردية مقارنة مع أقرانهم في العمر العقلي، ومن خلال المهارات القرائية المحددة لفئة المتعلمين.

ويمكن تصنيف التعاريف المحددة لمفهوم صعوبة تعلم القراءة والمفسّرة لها إلى مجموعتين (تصنيفين):

- التعاريف المفسرة لصعوبة تعلم القراءة وربط مفهومها بالأسباب العضوية.
- التعاريف المفسرة لصعوبة تعلم القراءة وربط مفهومها بالأسباب المكتسبة (غير عضوية).

1- ينظر: الطيب بدوي أحمد محمد، علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2014، ص37.

1-1. تفسير العسر القرائي وربط مفهومه بالأسباب العضوية:

وتشمل هذه الأسباب والعاهات العضوية، العيوب السمعية، البصرية، والخلل في المخ والأعصاب، وعيوب النطق.

ومن التعاريف التي فسرت صعوبة تعلم القراءة وربطتها بتلك التشوهات العضوية المحسوسة نذكر:

- تعريف أحد المراكز المتخصصة في تتبع وتشخيص نمو الطفل وتقييمه حسب المراحل العمرية، وهو التعريف الأكثر شمولية ووضوحا، حيث حدد مفهومه، ومسبباته وفترة الإصابة به، والمعايير للتشخيصية المبكرة له، حيث عر ّف صعوبة تعلم القراءة بأنه:"حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، تحدث نتيجة عوامل عصبية، أو وراثية أثناء مرحلة النمو بسبب قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي، وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ، وبالذات في المراكز التي تتحكم بوظائف القراءة والتعلم، التي تتكون خلاياها بدء من الأسبوع الثامن إلى غاية الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل، قد تتلف خلاياها نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية، أو التلوث بمواد كيميائية، أو مواد شعاعية، أو التدخين السلبي"[1]، والعجز في القراءة هو شكل من أشكال الإعاقة، فالشخص "الذي لا يستطيع القراءة يكون معوقا بصورة حادة، فالقدرة على القراءة تكون ضرورية بصورة كبيرة من أجل التعلم في المدرسة وتحقيق الاستقلال الاقتصادي، فالقدرة تزيد من نمو الخبرة والنمو الانفعالي والعقلي"[2].

1- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص53-54.

2- vogel, susan ann, syntactic abilities in normal and dyshescia, children, baltimore university, park press, 1975, p01.

فعسر القراءة كما عرفته الجمعية الدولية لعسر القراءة في المملكة المتحدة بشكل صريح على أنه نتيجة الاضطرابات العصبية، والذي من سماته صعوبة التعرف الصحيح أو الطليق على الكلمات وضعف التهجئة والقدرة على تفسير الرموز، وهو أيضا نتيجة لقصور وظيفي، أو خلل في تركيب أجزاء من الدماغ لدى بعض المصابين بعسر القراءة.[1]

2-1. تفسير العسر القرائي وربط مفهومه بالأسباب المكتسبة (غير عضوية): ربطت هذه المفاهيم صعوبة القراءة بالأسباب غير العضوية، أي المكتسبة سواء داخل المدرسة - وما تعلق بها من مناهج ووسائل وطرائق تدريس، ومواقف وكفاءات المعلمين- أو المحيط الخارجي من أسرة ومجتمع ومن أهم التعاريف نذكر:

- تعريف مجمع اللغة العربية وعلم النفس والتربية، وهو تعريف ربط العسر القرائي بالعجز في مهارتي القراءة –الأداء والفهم- أي عدم القدرة على القراءة الجهرية أو الصامتة، أو فهم المقروء، دون أن يكون لهذا التعطيل صلة بأي عيب من عيوب النطق"[2].

أي العجز الظاهر في آلية القراءة في أبسط صورها مع انتفاء تدخل العاهات العضوية، ويبرز هذا العجز من خلال مكونين أساسيين للغة هما: فك الرموز، والوعي الفونولوجي أي فهم المقروء وهو يمثل "أحد أنواع الاضطرابات اللغوية الخاصة، ويتصف بوجود صعوبات في حل الرموز وتهجئة الكلمات –وغالبا ما يكون هذا العجز في مجال العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية)، وعادة ما تكون صعوبة حل رموز الكلمات المنفردة غير متوقعة بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والأكاديمية الأخرى، وهي ليست ناتجة عن القدرات النمائية (التطورية) العامة أو نتيجة وجود إعاقة حسية- ويظهر عسر القراءة على شكل صعوبات متنوعة في عدة مستويات لغوية، وبالإضافة إلى صعوبة تعلم

1- ينظر: عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2013، ص103.

2- ينظر: مجمع اللغة العربية، مجمع علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1، القاهرة، مصر، 1984، ص48.

مهارة القراءة فإن عسر القراءة عادة ما يشمل مشكلات أخرى في اكتساب مهارة الكتابة والتهجئة"[1]، وهو أيضا "اضطراب يستند إلى اللغة، وهو بنيوي المنشأ يتميز بصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة، وهو يعكس دائما تجهيزا فونولوجيا ناقصا.....

هذه الصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة غير متوقعة في أغلب الأحيان في علاقتها بالعمر الزمني والقدرات المعرفية والأكاديمية الأخرى، كما أنها ليست نتيجة للعجز النمائي المعمم أو الاضطراب الحسي، يظهر العسر القرائي من خلال صعوبة متغيرة ذات أشكال مختلفة للغة، وتشتمل –في أغلب الأحيان- بالإضافة إلى المشكلات في القراءة مشكلة واضحة في اكتساب البراعة في الكتابة والتهجّي".[2]

وأجمع المختصون التربويون والنفسانيون وأطباء الأمراض العضوية على خطر صعوبة تعلم القراءة والعسر القرائي في المرحلة العمرية الأولى للتعليم (5-8 سنوات)، وأكدوا على أهمية هذه المرحلة العمرية، وأن العسر القرائي ما هو إلا نوع من الاضطراب في هذه المرحلة المتقدمة، يؤثر سلبا على بقية المراحل الأخرى، يولد "صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية، وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين (5-8 سنوات) والكتابة وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد"[3]، أي بصفة مختصرة، العسر القرائي يقصد به "عدم القدرة أو وجود خلل في وظيفة القراءة"[4].

1- عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص101.

2- فتحي عبد الحميد وآخرون، العسر القرائي والمعرفة القرائية –النظرية والتطبيق-، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008، ص31.

3 - Borel Maissenny debray ritzen, Language et deserthographie, edition universitaire, paris, 1973, p15.

4- Akil, Dictionary of psycology, English, Arabic with english arabic Glossary, Beirut, Lebanon, Dar red arab, 1988, p22.

وربطت منظمة الصحة العالمية (1993)، العسر القرائي بعمر الطفل الزمني وذكائه، ونبهت إلى ضرورة إجراء اختبارات قياس مستوى الذكاء عند الطفل، والنظام التربوي المعتمد حيث تناولت مفهوم العسر وصعوبة تعلم القراءة وعرفته بأنه: " درجة منخفضة في دقة القراءة، أو فهم القراءة بمقدار أقل من معيارين انحرافيين مع المستوى المتوقع حسب عمر الطفل الزمني وذكائه العام مع قياس كل من مهارات القراءة والذكاء من قبل اختبارات الْبَ و ْن ومقننة على بيئة الطفل الثقافية والنظام التعليمي المتبع في بلده".[1]

ومنه فصعوبة تعلم لقراءة تتجلى في تلك الفارقية و بين الأقران واختلاف قدراتهم العقلية، أي "الفرق الدال بين مستوى القراءة والإمكانيات العقلية المقاسة مع ضرورة استثناء كل سبب من هذه الأسباب المؤدية لهذا الفرق، والذي يمثل معيارا أساسيا للتشخيص، ومن بين هذه الأسباب: اضطراب الإدراك الحسي، فقر العوامل الاجتماعية والثقافية، في البيئة المحيطة"[2]. وللقراءة أهمية كبيرة في صقل شخصية الطفل ونمائها والعجز فيها بسبب "اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال".[3]

وبالرغم من أن العاهات العضوية تؤثر سلبا على اكتساب مهارات القراءة، وهي تتطلب تشخيصا مبكرا لها من المعلم والأسرة، وتدخلا من المختصين النفسانيين والتربويين وعلماء الطب والوراثة والجينات والأعصاب واللغويين لمعالجتها، إلا أن الدراسة تركز على الصعوبات القرائية المكتسبة (غير العضوية) المرتبطة بفئة المتعلمين الذين يمتلكون نسبة ذكاء مناسبة وفرص ثقافية واجتماعية

1- تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، جامعة القدس المفتوحة، فلسطسن، 2013، ص23.

2 -Borel Maissenny debray ritzen, Language et deserthographie, p15.

3- Lindgrem, Scott, D.E.N.Z.I, enui and pichman lynncirosidel rosined and compari sonsof development, No, E61, 1985, p140-141.

ملائمة[1] والتي تتيح إمكانية معالجتها من طرف الجماعة التربوية، عند التلاميذ الذين يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع لهم، ويتميزون بذكاء عادي أي فوق المتوسط، ويستبعد من هؤلاء المتخلف عقليا[2]، أي "الأفراد الذين يصابون بهذا العجز أو العسر أو الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات، وفي تفسير المعلومات التي تقدم لهم في صيغة مطبوعة، مع أن الكثير من هؤلاء يغلب عليهم أن يكونوا أذكياء خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية الأخرى"[3]، وبذلك فالتلميذ المتأخر قرائيا يحتاج إلى علاج آني من طرف المعلم بإتباع أساليب تربوية خاصة تراعي حالته[4].

2- مظاهر وملامح الصعوبات القرائية:

يستطيع المعلم بخبرته وتجربته ملاحظة المظاهر المرافقة لعسر القراءة عند المتعلم والتي تظهر بصفة أولية في عدم امتلاكه مهارة الأداء الناتجة عن عجزه على فك الرموز الصوتية والتهجي، والتي بدورها تعيقه على امتلاك مهارة الفهم، وينتج عنهما كذلك اضطرابات واختلالات نفسية وعصبية، وحركات لاإرادية أثناء ممارسة الفعل القرائي أو النشاطات الأخرى الصفية، ويمكن تصنيف تلك المظاهر الناتجة عن صعوبة القراءة على النحو التالي[5]:

2-1. صعوبات صوتية (فك الرموز): وتتمثل في:

- عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الحروف المتقاربة في النطق والمختلفة في الرسم مثل (ض، ظ)، (ت، د)، (س، ز) ...

1- ينظر: حسين نوري الياسري، صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ /2006م، ص93.

2- ينظر: طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة مفهومها، أهدافها، مهاراتها، ص144.

3- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ص434.

4- ينظر: ابراهيم محمد علي حرارشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها –بين النظرية والتطبيق-، ص119.

5- ينظر: عبد الحميد هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، ص38-39.

- عدم قدرة المتعلم على التمييز بين الحروف المتماثلة في الرسم مثل: (ب، ت، ث)، (ج، ح، خ)، (ع، غ)، (س، ش)، (ط، ظ)، (د، ذ)، (ر، ز)، (ص، ض)، (ف، ق).

- عدم التمييز بين الحروف في نطقها ومخارجها مثل: (ت، ط)، (س، ص)، (ق، ك)، (د، ص).

- العجز في قراءة بعض الحروف نتيجة التداخل الحاصل في لغة المتعلم بين الفصيحة في المدرسة والعامية خارجها مثل (ذ، ز، د)، (ث، ت، س)، (ظ، ذ، ض)، (ق، ك، أ).

- الخلط بين الحروف كالتاء المربوطة (ة) والهاء في نهاية الكلمة (ه)، والألف المقصورة (ى)، والياء في نهاية الكلمة (ي).

- الصعوبة في تمييز التنوين.

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المفخمة (ص، ط، ظ، ض)، وغير المفخمة (س، ت، ذ، د) فيخلط المتعلم بذلك في قراءة الكلمات المشكلة منها والتمييز بينها ومعرفة دلالتها مثل: صيف/سيف، صور/سور، صاح/ساح، طاب/تاب، طل/تل، ضم/دم، ضل/دل.[1]

- الخلط بين أصوات المد الطويل والمد القصير مثل: فِ لِ/فَ لَ، عِ دِ/عَ دَ، عُ دُ/عَ دَ، سِ نِ/سَ نَ.[2]

- عدم القدرة على ترتيب الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.[3]

- عدم القدرة على التعرف على الأصوات داخل الكلمات.

- عدم القدرة على التمييز بين الحروف والكلمات.[4]

1- ينظر: عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص94.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص94.

3- ينظر: رحاب محمود صديق، صعوبات تعلم القراءة –رؤية تشخيصية علاجية-، ص83.

4- ينظر: تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ/2003م، ص83.

2-2. صعوبات استيعابية للكلمات والجمل:

- عدم إدراك الكلمات ككل (التحليل البصري لها) وقراءتها وتركيبها وتحليلها إلى حروفها خاصة الكلمات التي تحوي الحروف المتقاربة في النطق والمتماثلة في الشكل.[1]

- القراءة البطيئة بهدف إدراك وتفسير رموز (حروف) الكلمات.

- نقص الفهم للجمل ومدلولاتها وتركيبها، الناتج عن التركيز على نطق الكلمات فقط.[2]

- ضعف محدودية تخزين الذاكرة للمعلومات اللغوية نتيجة العجز في التشفير الفونولوجي، والاعتماد على الذاكرة الصماء.[3]

- تفضيل القراءة الصامتة على الجهرية تفاديا للاستهزاء من قبل الأقران والتوبيخ من المعلم.

وتتولد عن تلك الصعوبات القرائية ضغوطات وارتدادات سلبية على المتعلم تبرز مدى معاناته، فيحاول ان يتجاوزها ويقلل من آثارها وإيجاد التوازن الذي يسمح له بتجاوزها ومن أهم تلك الملامح نذكر:

- الشعور بعدم الأمان والشرود الذهني والانطواء.[4]
- ضعف المهارات الحركية، والصعوبة في الكتابة والبطء في معالجة المعلومات.[5]

1- ينظر: بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م، ص307.

2- ينظر: جمال مثقال القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، ص122.

3- ينظر: فتحي عبد الحميد وآخرون، العسر القرائي والمعرفة القرائية (النظرية والتطبيق)، ص35.

4- ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص145.

5- ينظر:كريستين ماكنتير، أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تر: خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص67.

- صعوبات في التركيز البصري والتنسيق الحركي للعين أثناء القراءة، حيث يعجز عن التركيز على الصفحة المقروءة، ويجد صعوبة في الانتقال من سطر إلى السطر الذي يليه خاصة في المراحل الأولى من التعلم.[1]

- الاضطراب النفسي وكثرة الحركة، سواء حركات الرأس، والأطراف المضطربة، أثناء القراءة، والجلسة الغير مريحة ووضعية الكتاب غير المناسبة نتيجة الضغوط النفسية الناتجة عن صعوبة القراءة.

3- أسباب صعــوبات تعلم القراءة:

ارتبطت صعوبات تعلم القراءة بعدة عوامل وأسباب متداخلة، لها علاقة مباشرة في مجملها بالمتعلم، سواء ما تعلق ببيئة تعلمه وما ارتبط بمكونات العملية التعليمية التعلمية، أو بيئته الاجتماعية والأسرية في جانبها المادي والمعنوي، إضافة إلى شخصيته وتوازنه النفسي، وحالته الفيزيولوجية والعقلية، ويمكن تحديد مسببات العسر القرائي على النحو التالي:

3-1. الأسباب التعليمية:

وهي الأسباب التي أخذت الحيّز الأكبر من الدراسة والبحث في تناولها والعمل على معالجتها خاصة في الجانب الإجرائي، وتبرز هذه الأسباب في المراحل الأولى من التعليم، والتي تؤثر سلبا على بقية المراحل، وتظهر هذه الصعوبات نتيجة الأسباب التالية:

-المناهج التعليمية السابقة لم تراع في بنائها الفروق الفردية، بحيث أنها وضعت على أساس أن كل المتعلمين في الطور الواحد متشابهين في القدرات والمهارات والميولات وقدرات الاستيعاب.[2]

1- ينظر: عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، ص108.

2- ينظر: رحاب محمود صديق، صعوبات تعلم القراءة، ص106-107.

- اتهمت تلك المناهج بالجمود لعدم مواكبتها للدراسات والبحوث في مجال علم النفس التربوي، والوسائل التربوية الحديثة خاصة في المجال التكنولوجي.[1]

- أما المناهج الحديثة –مناهج الكفايات- فإن عملت على معالجة الاختلالات الواردة في المناهج السابقة وراعت الفروق الفردية في بناءها، إلا أنها اتسمت نوعا ما بالارتجالية والتسرع وعدم مواكبة النصوص التنفيذية لها للطفرة التي أحدثتها، ويظهر ذلك جليا في عدم إلزامية التربية التحضيرية وعدم تعميمها ما أوجد فروقا فردية هائلة في أقسام السنة الأولى نتيجة ذلك.

- مناهج الكفايات تعتمد طرق التدريس الحديثة، والتي لا يمكن اعتمادها إلا بتوفير جملة من الأسباب نذكر منها: الفضاء المناسب- الوسائل التقنية- الورشات والمكتبات- الأفواج التربوية المحدودة العدد، المتابعة الفردية للمتعلم، وتلك الشروط غير متوفرة مما يحول دون اعتماد الطرق الحديثة وتحقيق الأهداف المسطرة في مناهج الكفايات.

أ- نظام الانتقال من سنة لأخرى:

من الأسباب المباشرة والخطيرة لصعوبة تعلم القراءة نظام الانتقال المعمول به منذ الاستقلال والذي يتم حسب سن الطفل لا حسب تحصيله الدراسي، مما يسبب له عجزا في مراحل متأخرة.[2]

- من النصوص التنظيمية التي واكبت الإصلاحات منذ 2003 إلى يومنا، إجبارية الانتقال لكل تلاميذ السنة الأولى، دون مراعاة حالات العجز عند البعض منهم، ودون الأخذ بالاعتبار المتعلمين الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية.

1- ينظر: رحاب محمود صديق، صعوبات تعلم القراءة، ص107-108.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص107.

ب- معـايير اختيار نصوص القراءة:

تفتقر الكثير من النصوص المقترحة في نشاط القراءة للإثارة بالنسبة للمتعلم، خاصة في المراحل الأولى من التعليم ولا تلبي رغباته وميولاته، وليست من واقعه ولا تستهدف خبراته، ولا يراعى في الكثير من الأحيان في اختيارها معيارين أساسيين هما: أن تشمل النصوص قيم المتعلم وتراثه الثقافي والحضاري، وأن تكون غنية بالظواهر اللغوية المراد تعليمها له.

ج- دور المعلم:

المعلم أحد الأضلاع المهمة في العملية التعليمية التعلمية، وقد يتسبب أحيانا في العجز القرائي للمتعلمين نتيجة عدم تكوينه الأكاديمي العلمي المتخصص بما فيه الكفاية، أو عدم مطابقة تخصصه لمجال تدريسه، زيادة إلى افتقاره للخبرة الكافية وحاجته للتكوين البيداغوجي النوعي في مجال طرائق التدريس الحديثة، ومبادئ علم النفس التربوي والخصائص النمائية للطفل في كل مرحلة، والتحكم في الوسائل التكنولوجية الحديثة كالإعلام الآلي والوسائل السمعية البصرية وحسن توظيفها.

3-2. الأسباب الأسرية والاجتماعية والاقتصادية:

تؤثر الحياة الأسرية على المتعلم تأثيرا كبيرا من حيث:

- مستوى الوالدين والإخوة العلمي والمعرفي يؤثر سلبا أو إيجابا، فالأسرة المتعلمة الحريصة على القراءة والمطالعة تحفز ابنها على القراءة في حين إذا كانت الأسرة غير متعلمة فغالبا ما يؤثر ذلك سلبا على أبنائها.

- الأسرة المفككة تؤثر سلبا على تعلم أبنائها، والأسرة المتماسكة توفر لأبنائها الجو النفسي المريح للقراءة.

- الأسرة التي تعاني صعوبات مادية واقتصادية، يصعب عليها توفير الوسائل والإمكانيات للتعلم.

- يلعب المجتمع دورا كبيرا في زرع ثقافة القراءة من عدمها.

3-3. الأسباب الشخصية للمتعلم:

أ- الأسباب الجسمانية (الفيزيولوجية والعقلية):

وهي عوامل تعود إلى التركيب الوظيفي العضوي تؤدي إلى اختلال في وظيفة الأعضاء المسؤولة عن التعلم كالبصر والسمع، مستوى الذكاء، الاستعداد العقلي والحالة الصحية للمتعلم، والتي تؤدي إلى فروق ذات دلالة في النشاط الحركي بين الأطفال.[1]

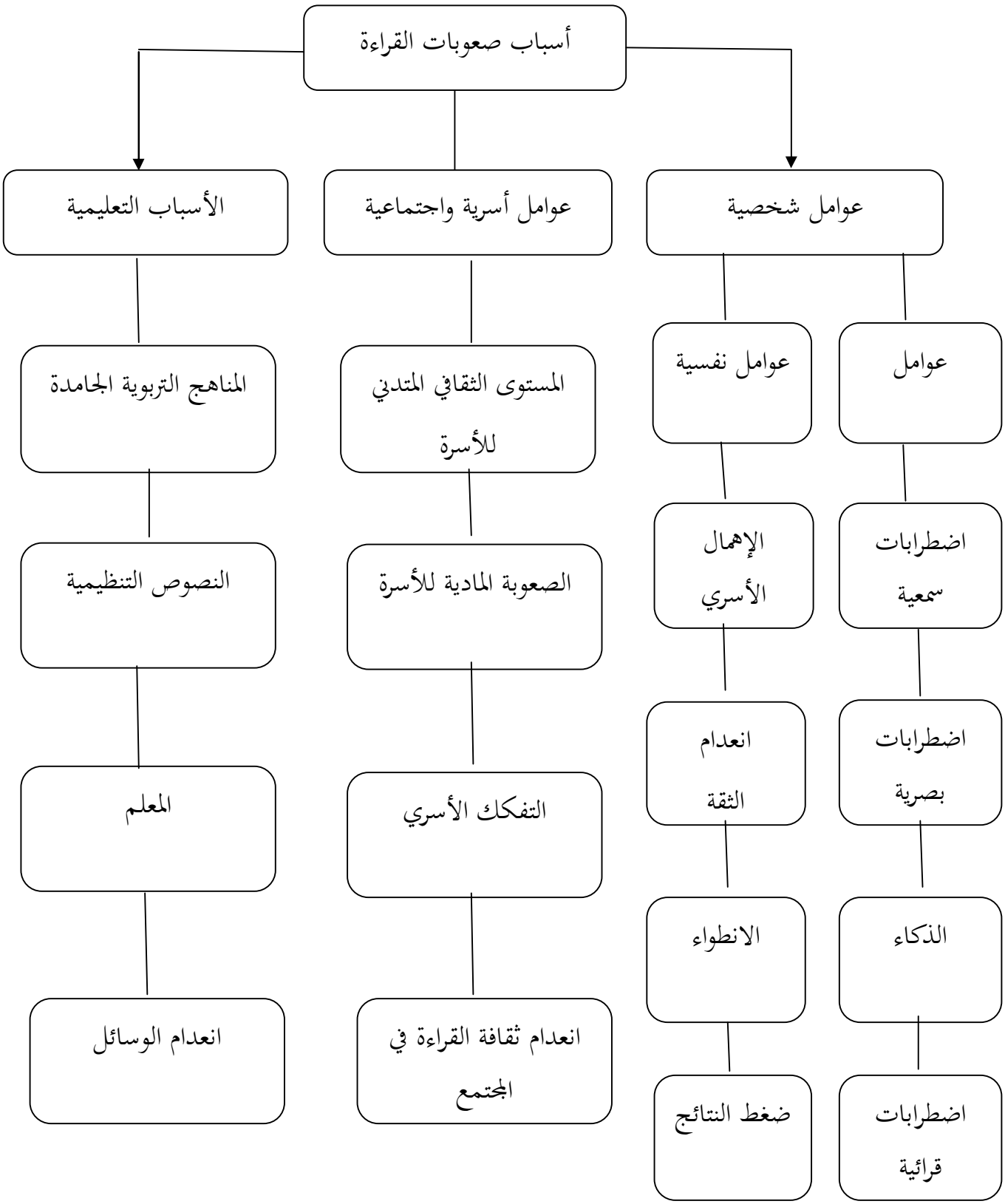
ب- الأسباب النفسية:

وهي مجموعة العوامل الضاغطة على نفسية المتعلم، والتي تؤثر سلبا عليه، كالإهمال الأسري، ونقص الثقة بالنفس، والانطواء، وحالات فقدان الإشباع العاطفي، والضغط الأسري والإكراه على تحقيق نتائج مميزة، فالضعف القرائي يحصل نتيجة الاختلالات العضوية وانعدام التوازن النفسي وانعدام الرغبة والميول القرائية عند المتعلم.[2]

1- ينظر: أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، ص134.

2- ينظر: ابراهيم محمد علي حرارشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص123.

ويمكن تلخيص أسباب صعوبات القراءة على النحو التالي:



ومن الإجراءات العلاجية للعسر القرائي التي يمكن تفعيلها نذكر[1]:

- تمرين الذاكرة البصرية على الحفظ وإدراك الفوارق.

- تمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة، والتحكّم في النظام الصوتي على المخارج الصحيحة، والتحكم في النظام الصوتي للغة العربية الفصيحة.

- تنمية ملكة الانتباه بتنويع الطرائق والأساليب، ويمكن تفعيل ذلك في ميدان فهم المنطوق الذي يرتكز على مهارة السماع.

- التدريب، التحليل والاكتشاف وإيجاد الروابط.

- التدريب على مهارة الوعي الصوتي وإدراك الترميز والتقطيع الصوتي، واستغلال مستجدات الإصلاح بتفعيل تعليمية القراءة وفق المنهج الصوتي -الخطي خاصة في الطور الأول.

- أما العسر القرائي المرتبط بالأمراض العضوية، فيتطلب تدخل المختصين في معالجة اختلالات الجهاز الصوتي سواء بالتدخل العلاجي التشريحي أو التدريب باستعمال وسائل تكنولوجية لتأهيل الأعضاء المعتلة.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص09.

خامساً: دراسة تطبيقية لتعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية:

حرصت وزارة التربية الوطنية على إجراء عملية تحليلية وتقويمية لنتائج الامتحانات النهائية لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي، ورصد أخطاء المتعلمين في عشر ولايات نموذجية، في اللغة العربية ثم جمعها وتصنيفها وتفسيرها وربطها ومقارنتها بالمهارات اللغوية.

وخلصت الدراسة إلى عجز المتعلمين في التعبير الكتابي بسبب عدم تعلمهم مهارة القراءة التي تتجسد في مهارة الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق للنصوص والتقويم، أو ما يسمى بالفهم القرائي الذي يمثل مستوى المهارات العقلية العليا[1].

وخلصت هذه الدراسة أيضاً في الأخير إلى أن سبب العجز في التعبير الكتابي والفهم القرائي في هذه المرحلة والتي تشكّل معاً ملمح التخر ج لمرحلة التعليم الابتدائي- سبب المباشر يعود إلى عدم امتلاك المتعلمين في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي مستوى المهارة الدنيا للقراءة والمتمثل في فك الرموز وتعر ّف الكلمات ويقصد به الوعي الصوتي.

وبالتالي فامتلاك مهارتي التعبير والفهم القرائي، مرتبطان بامتلاك مهارة الوعي الصوتي في المراحل التعليمية الأولى.

وشكّلت هذه العملية التحليلية التقويمية لإجابات المتعلمين، أرضية لمشروع طموح يتماشى والتوجهات التربوية الجديدة في المدرسة الجزائرية، والمتمثل في تعليمية القراءة وفق المنهج الصوتي الخطي في الطور الأول من التعليم الابتدائي، إضافة إلى تبني المناهج الأخيرة سيرورات تعلمية للقراءة في الطور الثاني والثالث كفيلة بتنمية مهارة الفهم القرائي.

1-ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة –استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم-، منشورات الهيئة العامة المصرية السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011، ص54.

وبالتالي سنركز في الدراسة التطبيقية لتعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية على تناول مهارتي القراءة "مهارة فك الرموز والتيعدّ القراءة فيها غاية تعلمية، ومهارة الفهم والتي تعدّ فيها القراءة وسيلة تعلمية"، كل على حدى على النحو التالي:

1- مهارة الوعي الصوتي:

1-1-القراءة في ضوء المنهج الصوتي-الخطي الطور الأول:

سعى واضعو النظم والمناهج إلى إنجاز دليلٍ يهدف إلى تفعيل المنهج الصوتي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتحسين مهارات تعلّم القراءة للأطوار الأخرى من التعليم الابتدائي، وذلك استكمالاً لجهود الإصلاحات التي تبنتها السلطة الوصية[1].

ويركز المشروع على أهمية الوعي الصوتي، والذي يقصد به «المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها و إدراك الوحدات اللغوية المنطوقة في قالب مركّب يتألف من عدة أجزاء، وهي بذلك مجموعة من الوحدات الصوتية(صوامت وصوائت) وليست وحدة صوتية واحدة»[2]، وبالتالي لا يمكن الاستغناء عن هذه الوحدات الصوتية في سيرورة تعلّم القراءة والكتابة لدى المتعلمين عندما يتعلّق الأمر باللغات الأبجدية.

ويركز مبدأ تعلّم اللغة العربية وفق المقاربة الجديدة على أهمية الوعي الصوتي، وعلى مبدأ التطابق الصوتي الخطي، والقدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب[3].

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تكوين المكونين في المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص10.

2- المرجع نفسه، ص78.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص78.

وتم تنصيب وتنفيذ هذا المشروع بالمدرسة الجزائرية، ابتداء من الموسم الدراسي 2019/2018 لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي، ثم تنفيذه في الموسم الموالي لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي، وفق مستويات محددة للوعي الصوتي والمتمثلة في:

- **الوعي بالكلمات المتشابهة الإيقاع أو القافية:** وهي تمثل مهارة رصد القافية، وهي معرفة الكلمات التي لها نفس القافية وتحديدها وإنتاجها.
- **الوعي بالمقاطع التي تتكوّن منها الكلمة:** ويقصد بها مهارة العزل.
- **دمج المقاطع الصوتية:** وهي تمثل مهارة الدمج، وهي الاستماع إلى سلسلة من المقاطع الصوتية والجمع- بينها لتكوين كلمة-.
- **تجزيء الكلمة إلى مقاطع:** ويقصد بها مهارة التقطيع، وهي تجزيء الكلمة إلى وحدات او قطع صوتية (صوامت وصوائت أو مصوتات).
- **الحذف:** وهي عملية التلاعب بالمقاطع الصوتية، والقدرة على حذف مقطع صوتي من كلمة والتعرّف على الكلمة المشكلة للجزء المتبقي (الكلمة الجديدة).
- **الإضافة:** هي عملية عكسية لمهارة الحذف وتتم بإضافة مقطع إلى كلمة للحصول على كلمة أخرى.
- **التعويض:** وهو تعويض قطعة صوتية لتشكيل كلمة أخرى.

وتتم مهارة التجزيء المقطعي بتعيين كل المقاطع الصوتية المكونة للكلمة عن طريق التصفيق أو الخطوات.

وتمّ تبني الطريقة التوليفية (التوفيقية) التي تقف بين الطريقة التحليلية والتركيبية، لأنها تتناسب والكيفية التي يعالج بها الدماغ المعلومة عند المتعلمين في هذه المرحلة، وهي الانطلاق من وحدات دلالية كاملة ذات معاني (الجمل) من خلال صور ومشاهد، أي إدراك الكليات قبل الجزئيات، ثم يستخرج منها الكلمات المركزية، ثم يحللها بمساعدة المعلم تحليلاً صوتيا لتمييز أصوات الحروف وربطها

برموزها ثم معالجتها لعزل الصوت والحرف، والتعرّف عليه اسماً ورسماً ثم تركيبه مجدداً في كلمات وجمل وقراءتها، فالطريقة التوليفية تتماشى ومستويات الوعي الصوتي، وتركز على الصوت باعتباره الأرضية الأساسية لتعلم اللغة وإكساب مهارات القراءة، وتمر هذه الطريقة بمراحل هي:

مرحلة التهيئة والتعداد، مرحلة التعريف بالكلمات والجمل، مرحة التحليل والتجريد، مرحلة التركيب وتكوين الكليات من الجزئيات.

وقبل اقتراح نماذج لوضعيات وسيرورات تعلمية لنشاط القراءة، لابد من الإشارة إلى أن نشاط القراءة يندرج ضمن ميدان فهم المكتوب، وهو من الأنشطة المهيكلة له إضافة إلى نفس المحتويات في هذا الطور، إضافة إلى المطالعة في الأطوار الأخرى، ولا يوجد حيز زمني بينه وبين النشاطات الأخرى المهيكلة لميادين اللغة الأربع، فالمناهج الجديدة ركزت على انسجام وتداخل مهارات اللغة الأربعة(الميادين الأربعة)، والمتمثلة في فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي، حيث أدمج ميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي، وميداني فهم المكتوب والتعبير الكتابي في جدول الأنشطة والتدرج الزمني خلال الأسبوع.

ومن منطلق أن موضوع الدراسة متعلق بنشاط القراءة، وحتى تكون هذه الدراسة أكثر عملية ووظيفية، فيمكن تحديد عدد حصص القراءة، والأيقونات المقابلة لها في كتاب القراءة ودفتر الأنشطة خلال الأسبوع لكل مستوى على النحو التالي:

1-2- حصص القراءة وأيقوناتها في الطور الأول:

أ- حصص القراءة وأيقوناتها في السنة الأولى ابتدائي:

-الحصة الأولى:

أبني وأقرأ: وهي قراءة إجمالية(45د)

حيث يستخرج المتعلّم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير الشفوي مع كتابتها على السبورة وقراءتها بمشاهد ويدونها، مع تدريبات قرائية من خلال تشويش وترتيب الجمل ثم الكلمات.

-الحصة الثانية:

أكتشف: تجريد الحرف الأول: ويتدرج ضمنها قراءة وكتابة(90د)، حيث:

- يكتشف المتعلّم الحرف الأول انطلاقاً من عرض المشهد أو الصيغة لاستخراج الجملة وتغطيتها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة وفق مستويات الوعي الصوتي.
- التدريب على كتابة الحرف(على الألواح، العجينة، كراس المحاولة....)منفرداً ومركباً في وضعيات مختلفة ثم كتابته على كراس القسم.

-الحصة الثالثة:

أكتشف (02): تجريد الحرف الثاني: قراءة وكتابة(90 د).

بنفس الطريقة يتم اكتشاف الحرف الثاني في الحصة المخصصة له حسب جدول توزيع حصص اللغة العربية.

تتخلل أيقونة اكتشف لكل حرف أيقونة أثبت(1) بتثبيت الحرف الأول في دفتر الأنشطة، حيث:

يثبت المتعلم قراءة الحرف المكتشف انطلاقاً من كلمات وصورة تعابير، سبق التعرّف عليها وأ كلمات أخرى مشتملة على الحرف لربط صلته بضوابطه.

- كتابة الحرف على كراس القسم مع باقي الأصوات الأخرى .
- أما في مرحلة القراءة الفعلية فتقدم له جمل تتضمن آلية القراءة المقصودة.

وبنفس الكيفية مع أيقونة أثبت(2) لتثبيت الحرف الثاني.

ب- حصص القراءة وأيقوناتها في السنة الثانية:

وتتم وفق الأيقونات التالية:

-الحصة الأولى:

أقرأ: وهي تتمثل في القراءة الإجمالية (45د) وهي محطة للإرساء موارد فهم المكتوب وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى:

- تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين استكمالاً لما تعلّمه في السنة الأولى.
- إثراء القاموس اللغوي.
- تنمية مهارة التحليل والتعليل في إبداء المواقف وتفسير ها.

فهم النص: بغرض فهم المعنى الظاهر للنص، المعنى الضمني، تفسير الأفكار وتقييم المضمون.

-الحصة الثانية:

أكتشف وأميّز: بغرض تثبيت الحرف الأول: ويندرج ضمنها القراءة والكتابة(90د)، حيث يتم مراجعة الحرف الأول مع جميع الحركات وتمييزه وفق الأصوات المتقاربة المخارج، ثم في الكتابة مع الحروف المتشابهة الأشكال.

-الحصة الثالثة: قراءة وكتابة(90د)

بغرض تثبيت الحرف الثاني، ومراجعته مع الحروف الأخرى المتشابهة له في المخارج والشكل.

أحسّن قراءتي: وهي حصة تعنى بجميع الموارد الأدائية لتحين مهارة القراءة الجيدة.

فعدد حصص القراءة في السنة الولى هي نفسها في السنة الثانية، ولكن الاختلاف في المضمون، فالمتعلم في السنة الأولى ابتدائي يكتشف كل حرف على حدى ثم يثبته، قراءة وكتابة، في حين أن المتعلم في السنة الثانية يعرف الحروف على تثبيت الحرف وتمييزها مع الأصوات المتقاربة معه في المخرج والشكل، ويركّز في هذه المرحلة مهارة القراءة الجيدة، وحسن الأداء وفهم المعنى الظاهري للنص.

3-1- نموذج لسيرورة تعلّمية لنشاط القراءة –سنة أولى:

المستوى: السنة الأولى ابتدائي **الوحدة:** الفحص الطبي

المقطع التعلّمي: التغذية والصحة **المدة:** 90 د

النشاط: قراءة –اكتشف الحرف –

الموضوع: حرف الفاء

الكفاية الختامية:يقرأ نصوصاً بسيطة وقصيرة ويفهمها، من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلاً تاماً، يغلب عليها النمط الحواري.

مركبات الكفاية: -قراءة وفهم المعنى الظاهر في النص المكتوب

-يتعرف ويميز الصوت(ف)سمعاً معزولاً في مواقع مختلفة، ووفق مستويات الوعي الصوتي.

مؤشرات الكفاية: -القراءة الجيدة واستخراج المعلومات من السندات

-يكتشف صوت الفاء وقرأه مع باقي الأصوات.

القيم والكفايات العرضية: النظافة، الوقاية، الأدب، الاعتزاز بالوطن.

الوسائل: بطاقات، حاسوب، وسائل متنوعة

المراحل	الوضعيات التعليمية	التقويم
وضعية الانطلاق	- قراءة لوحة المقاطع الصوتية المدروسة. - مسرحة احداث النص المنطوق وطرح سؤال متعلق به: أين دخل أحمد؟ دون تدوينها	**يتذكر ويجيب**
مرحلة بناء التعلمات	لو تحدث أحمد عن نفسه ماذا يقول؟ دخلت غرفة الفحص، يدونها المعلم على السبورة يقرأ المعلم الجملة ويركز على حرف الفاء، ثم قراءات فردية للمتعلمين يتعرّف المتعلمون على عدد كلمات الجملة (تقطيع الجملة إلى كلمات بالطّرْق أو التّصْفيقِ) دخلتُ / الغُرفةَ / الفحْصِ تمثيل كل كلمة بتلميذ: التلميذ(1)= دخلتُ ، التلميذ (2) = الغُرفةَ التلميذ (3)= الفحْصِ أو كتابة كل كلمة في بطاقة ثم يتم تشويش الجملة الفحص دخلتُ الغُرفة، ثم يقرأها ثم يترك الفرصة للمتعلمين بترتيبها: دخلتُ غرفة الفحص ويقرأ الجملة يعاد ترتيب البطاقات وتعلّق على السبورة دخلتُ | غرفة | الفحصِ بعد قراءة المتعلمين للبطاقات مشوشة ثم مرتبة، ينزع المعلم كل مرة بطاقة (حذف الكلمة) ويترك في الأخير بطاقة كلمة "الغُرفة" أ الجملة كلّ مرّة.	**يستمع، يكتشف الصوت يحدّد موقع الصوت ويرتبه** **يستمع ويرتب**

	ممارسة بعض مهارات الوعي الصوتي على الكلمة المستهدفة "غرفة"	**يستمع ويقطع**
	التحليل إلى مقاطع صوتية:← مهارة رصد المقاطع الصوتية	
	مطالبة المتعلمين بتقطيع "غرفة" إلى مقاطع صوتية بالتصفيق	
	غُـر ْ /فَ / ـةُ ، ثلاث تصفيقات	
	يصفق / يصفق / يصفق وبالتالي ثلاث مقاطع صوتية	
	يقوم المعلم بحذف المقطع الأول ثم المقطع الثالث، ويبقى المقطع الثاني /فَ /	
	يقرأ المتعلمون المقطع المتبقي ليكتشفوا الصوت الجديد	
	المعلم: ضيفنا اليوم هو حرف الفاء ف	
	رصد القافية:← مهارة رصد القافية	
	يطالب المعلم المتعلمين بالإتيان بكلمات على وزن غُـر ْ فة	
	غُـربة غُـرفة ← ْبة ـ ْزة	**يستمع ويرصد القافية**

مرحلة بناء التعلّمات	**العزل:** يقدم المعلم الكلمات: مفتاح، فأر، هاتف، فم، أنف ويسأل: ما هو الصوت المشترك بين هذه الكلمات: المتعلمون: الصوت هو ف ْ / يقوم كل متعلّم بتحديد مكان الصوت (موقعه) ف ْ / في الكلمة باستعمال إشارات متفق عليها مثل: في أول الكلمة← رفع اليد اليمنى في وسط الكلمة← وضع اليدين على الصدر في آخر الكلمة ← رفع اليد اليسرى فأر- فم ← أول الكلمة: رفع اليد اليمنى مفتاح ←وسط الكلمة: وضع اليدين على الصدر هاتف- أنف ← آخر الكلمة: رفع اليد اليسرى **الدمج والتركيب:** المعلم يسمع المتعلم سلسلة من المقاطع الصوتية، ويطالبه بالاستماع جيداً ثم دمج المقاطع المسموعة لتكوين كلمة. المعلم:ح/ ْ // فتحة ف ْ ل ْ // ضمتين المتعلم:حَفْ لٌ المعلم: ح/ ْ //كسرة ف ْ ل ْ //ضمتين/ المتعلم:حِفْ لٌ المعلم:س/ ْ //ضمة ل ْ //فتحة ح/ ْ // ف // مد ا ْ // ضمتين// المتعلم: حَفاةٌ	**يستمع ويحدد الحرف المشترك** **يستمع ويحدد موقع الحرف** **يستمع ويدمج المقاطع**

	الحذف: ←مهارة الحذف يقرأ المعلم كلمة /فِرْقٌ/ ويطلب من المتعلم حذف المقطع /فِ/ فتحة/ وقراءة الكلمة الجديدة المتعلم:رْقٌ	**يتعرف على موقع الحرف ويقرأه**
	التعويض: ← مهارة التعويض يقرأ المعلم كلمة مطرٌ ، ويطلب من المتعلم تعويض المقطع /م/ بالمقطع /ف/ ويقرأ الكلمة الجديدة المتعلم فِطْرٌ	
	يقرأ المعلم كلمة "ماءٌ " ويطلب من المتعلم بتعويض المقطع /مَ/ بالمقطع /فَ/ وقراءتها المتعلم "فاءٌ ".	**يستمع ويعوض**
	الإضافة: يقرأ المعلم كلمةحلٌ " ويطالب المتعلم بإضافة المقطع /فْ/ إلى وسطها، وقراءة الكلمة الجديدةحفْلٌ "	**يستمع ويركب**
	يقول المعلّم مرّة أخرى: ما هو ضيفنا اليوم، وماذا نقول له؟ حرفضيفالفاء، فمرحباً بك يا فَاءَ ، فَ ، فُ ، فِ يكتب مرة أخرى مع الحركات القصيرة والطويلة، ويتم قراءتها، قراءات فردية فَ ، فُ ، فِ ، فا، فُو، فَا، فٌ ، فٍ ، فْ . **التطابق الصوتي الخطي:** وهي مرحلة الكتابة بإعادة كتابة الجملة: دخلتُ غُرْفةَ الفحصِ " بعد القراءة الفردية والتقطيع والمحو التدريجي حتى الوصول إلى الصامت أفْ يكتب المتعلمون الحرف في الفضاء ثم العجينة ثم على الألواح والسبورة.	**يرسم الحرف وفق النموذج**

مرحلة الاستثمار	يطلب المعلم من المتعلمين الإتيان بكلمات تتضمن الصامت ف ْ وتحديد موضعه في الكلمة ويوزع صوراً يتضمن بعضها حرف الفاء وبعضها لا تتضمنه، ويطالب المتعلمين بتصنيفها في علبتين، واحدة تحمل الصور التي تتضمن حرف الفاء، والأخرى تحمل الصور التي لاتتضم ّن حرف الفاء	**يكون كلمات يحدد موضع الحرف في الكلمة**

أما تعليمية القراءة في السنة الثانية، فهي تتم بنفس المنهجية، ووفق نفس سيرورات التعلم، ويكمن الاختلاف في المضمون وفي الهدف فهي هذه المرحلة يتم تثبيت الحروف ومراجعتها والتركيز على التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق والكتابة، لأنه قد تم اكتشافها في السنة الأولى ابتدائي.

ويتم التدرج في هذه المرحلة أيضاً للتأسيس لمهارة الفهـ ْم القرائي التي تتأسس على الطلاقة في القراءة.

2-مهارة الفهم القرائي:

وتهدف عملية تعليم وتعلّم القراءة في الطور الثاني (السنة الثالثة والرابعة ابتدائي) إلى تثبيت وتفعيل ملمح التخرج للطور الأول والانتقال إلى تحقيق ملمح التخرج للطور الثاني في القراءة، أي من العمليات البسيطة للقراءة المتمثلة أساساً في فك الرمز وإعطاءه معناه إلى فهم الوحدات المشكل لها (الصوت)، كالكلمة ثم الجملة ثم الفقرة أي الانتقل من القراءة الآلية إلى القراءة الإفهامية وصولاً بالمتعلم إلى القراءة التفاعلية.

وبالتالي فمهارة الفهم القرائي يتم تنصيبها في الطور الثاني وتفعيلها في الطور الثالث بعد تحقق مهارة الوعي الصوتي في نهاية الطور الأول وبداية الطور الثاني.

2-1-القراءة في السنة الثالثة ابتدائي:

أ- حصص القراءة وأيقوناتها:

-الحصة الأولى: قراءة (أداء+ فهم+ إثراء) ويتم فيها:

- استنطاق الصورة المصاحبة للنص.
- قراءة النص قراءة صامتة(جمع بعض المعلومات) واستخراج شخصيات النص، وتحديد البيئة الزمانية والمكانية.
- قراءة النص قراءة جهرية نموذجية من طرف المعلم مستعملاً الإيحاء، ثم قراءة فردية للمتعلمين الواحد تلو الآخر.
- شرح المفردات الصعبة، وفهم معنى النص الظاهري.

-الحصة الثانية: قراءة(تعمّق في النص)+ تراكيب نحوية ويتم فيها:

- قراءة جهرية مسترسلة للمعلم ثم قراءة المتعلمين الواحد تلو الآخر(قراءة فقرات).
- التعمّق في معنى النص(يستخرج المتعلّم معلومات من النص ويلتزم بقواعد القراءة).
- تحديد الظاهرة النحوية من النص وتمييزها.

- الحصة الثالثة: قراءة (تعمق في النص) (أداء + شرح + فهم) + ظاهرة صرفية أو إملائية: ويتم فيها:

- تثبيت الظاهرة بإنجاز التمارين على دفتر الأنشطة.
- قراءة جهرية (فقرات).
- التعمق في النص.
- تحديد الظاهرة الصرفية أو الإملائية من النص وتمييزها وتثبيتها بإنجاز التمارين على دفتر الأنشطة.

-الحصة الرابعة: قراءة (أداء+ فهم + تعبير كتابي) ويتم فيها:

- تلخيص النص المكتوب.
- قراءة جهرية معبرة من طرف المعلم، ثم فردية من قبل المتعلم.

- استخراج القيم الواردة في النص(عادات وتقاليد)، والتفريق بين الإيجابي والسلبي منها، وإبراز الشخصيات الرئيسية والثانوية في النص.

- ينجز النشاط على دفتر الأنشطة بتحديد البيئة الزمانية والمكانية للقصة ومكوناتها.

ب- نموذج لسيرورة تعلمية لنشاط القراءة (مقطع تعلّمي):

المقطع التعلّمي: الحياة الثقافية **الوحدة:** عادات من الأوراس

الميدان: فهم المكتوب+ التعبير الكتابي **المدة:** 45 د

النشاط: قراءة (أداء+ فهم+ إثراء) **المستوى:** الثالثة ابتدائي

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصاً مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط السردي، قراءة سليمة ويفهمها.

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب، ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون المكتوب.

مؤشرات الكفاءة: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط العرض .

القيم والكفاءات العرضية: يحترم ثقافات وحضارات العالم، ويتفتح على اللغات الأجنبية، ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المنبثقة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التعلمي: يفهم ما يقرأ ويستعمل القرائن اللغوية وغير اللغوية لفهم معاني الكلمات الجديدة، ويثري رصيده اللغوي والمعرفي بكلمات متعلقة بالوحدة.

يكتب الحروف كتابة مناسبة من حيث الشكل والحجم.

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** ذهبت إلى منزل جدتك فوجدتها تصنع اواني فخارية، فقلت لها لا داعي أن تتعبي نفسك بصناعتها، فهناك مصانع تصنعها من الحديد والنحاس والسيراميك، فأجابتك قائلة: إن هذا من تقاليدنا ويجب علينا الحفاظ عليها، زيادة على أنها أواني صحية . اذكر تقاليد أخرى تم التخلّي عنها؟ **السند:** تصورات التلاميذ؟ **التعليمة:** لماذا نحافظ على العادات والتقاليد وما فائدتها في المجتمع	**يحسن الاستماع ويجيب عن الأسئلة**
مرحلة بناء التعلمات	فتح الكتاب على الوحدة "عادات من الأوراس" وملاحظة الصورة المصاحبة للنص: ماذا تشاهد في الصورة؟ أين حدثت القصة؟ وعما تتحدث؟ تسجيل إجابات المتعلمين لتوقعات موضوع النص . منح الوقت للقراءة الصامتة اذكر أسماء الشخصيات المذكورة في النص؟ متى ذهبت سيرين إلى جدتها؟ في العطلة؟ قراءة نموذجية للنص من طرف المعلم، مستعملاً الإيحاء لتقريب المعنى. مطالبة المتعلمين بالتداول في القراءة، الواحد تلو الآخر، فقرة فقرة مركزاً أولاً على المتفوقين ثم المتوسطين فالمتأخرين، تتخللها تذليل الصعوبات القرائية وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل، مثل:	ر ّ عن فهمه لمعاني النّص

	<table><tr><th>الكلمة</th><th>معناها</th><th>توظيفها في جمل مفيدة</th></tr><tr><td>أرجاء</td><td>أنحاء</td><td>العطلة أتجوّل مع أسرتي في أرجاء بلدي</td></tr><tr><td>الشامخة</td><td>العالية والمرتفعة</td><td>تكثر الثلوج في الجبال المرتفعة</td></tr><tr><td>عادات</td><td>تقاليد تعودنا على فعلها</td><td>لكل منطقة من الجزائر تقاليدها وعاداتها التي تعتزّ بها</td></tr><tr><td>اللحم المقدّد</td><td>لحم مملح ومجفّف</td><td>يستعمل سكان الصحراء اللحم المقدّد بكثرة</td></tr></table> يبحث المتعلم في النص عن المعنى المناسب للعبارة:..... يناقش المعلم التلاميذ حول فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة المرافقة له، ويمكن إضافة أسئلة أخرى يراها المعلم مناسبة.	**يقرأ قراءة صحيحة يجيب عن الأسئلة يوظف المفردات في جمل مفيدة**
مرحلة الاستثمار	ينجز تمارين دفتر الأنشطة الموجودة في أيقونة "أفهم النص"	يؤدي مهمة طبقاً لتعليمات محددة

المقطع التعلّمي: الحياة الثقافية **الوحدة:** عادات من الأوراس

الميدان: فهم المكتوب+ التعبير الكتابي **المدة:** 90 د

النشاط: قراءة (تعمق في النص)+ تراكيب نحوية (إلا، سوى)

مركبات الكفاءة: يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب في مستويات اللغة الكتابية.

مؤشرات الكفاءة: يعبّر عن فهمه لمعاني النص ويستثمره في اكتساب الظواهر اللغوية المختلفة.

القيم والكفاءات العرضية: يحترم الثقافات والحضارات الإنسانية، ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التعلمي: يتعمق في الفهم ويتعرّف على إلاّ - سوى

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	ما اسم المنطقة التي قضت بها سيرين عطلتها؟ ما هو الحدث الذي عاشته سيرين في بيت جدتها؟	**يتذكر ويسترجع معلومات من النص**
مرحلة بناء التعلمات	يقرأ النص المكتوب قراءة جهرية مسترسلة ومعبرة، ثم يتداول المتعلمون على قراءة فقرات النص مجزأة. يتعمق المتعلمون في النص بالإجابة على الأسئلة: - أين يوجد منزل جدة سيرين؟ في الجبال، السهول، أم في المدينة؟ - إلى أين أرسلت الجدة سيرين؟ - ما هي العادة المشهورة في منطقة الجدة؟ - استخرج من النص عبارة تدل على التعاون. - في ماذا تتجلى الأخوة والتآلف عندهم؟ يتدرج المعلم بالمتعلمين بالأسئلة لتحديد الظاهرة النحوية المستهدفة.	**يسترجع معلومات من السندات البصرية المرافقة للنص المكتوب**

	هل يمكن تحضير طبق العيش بدون خضار؟ يسجل المعلم الجواب الصحيح على السبورة مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة والجواب هو: تحضّر الجدّة مأدبة الغذاء التي تتمثل في طبق العيش الذي لا يحضر إلاّ بالخضار وقطع اللحم المقدد. يقرأ المعلم السند قراءة معبرّة ثم قراءة فردية للمتعلمين، ثم يسأل لاكتشاف الظاهرة وتمييزها وهي الظاهرة –إلا- ومعرفة دلالتها في الجملة. وبنفس الطريق اكتشاف وتحديد دلالة الظاهرة –سوى- يقترح المعلم تطبيقات متنوعة متعلقة بالتركيبين النحويين: "إلا" و"سوى" ضع"إلا" أو "سوى" في الفراغ المناسب: في الشتاء الماضي زرنا مدن الجنوب**إلاّ** مدينتي إليزي وأدرار... لم يعرف التلاميذ الإجابة **سوى** مصطفى. لا تملك جدتي **سوى**عجلاً ... تناولت كل النسوة الغذاء**إلاّ** خالتي الطاوس....	**يلتزم بقواعد القراءة الصامتة ويحترم شروط القراءة الجهرية**
التدريب على الاستثمار	ينجز على دفتر الأنشطة التمرين المقابل للوحدة "تمرين 4 ص73" - اقرأ النص ثم ضع"إلا أو "سوى" في الفراغ المناسب حضر الجميع حفل زفاف ابنة عمي زينة**إلاّ**عائلة عمتيّ ذهبية الساكنة بمدينة البيض بسبب تراكم الثلوج، فكلّ الطرق الرابطة جهة الغرب بالشرق كانت مقطوعة **سوى** بعض المنافذ المؤدية إلى	**ينجز التمرين على دفتر الأنشطة** **يؤدي مهمة طبقا لتعليمات محدّدة**

	ولايات الجنوب. مرحنا ورقصنا **سوى** جدتي كانت قلقة على عمتي فما كانت تمر ساعة واحد**إلاّ** وتتصل بها قصد الاطمئنان.	**يحترم قواعد اللغة**

2-2-القراءة في السنة الرابعة ابتدائي:

أ- حصص القراءة وأيقوناتها:

الحصة01: قراءة (الأداء والشرح والفهم)+ إثراء اللغة (45د)

- قراءة النص قراءة صامتة (جمع بعض المعلومات)، استخراج موضوع النص، شخصيات النص، تحديد بيئته الزمانية والمكانية.
- قراءة النص قراءة جهرية ومراعاة شروط الأداء.
- شرح الكلمات والعبارات وتقديم قرائن لغوية وغير لغوية.
- بناء معنى النص: تحديد الأحداث وتقديم معلومات عن النص.

الحصة02: القراءة والكتابة (الأداء، الشرح، الفهم)+ تراكيب نحوية (90د)

- قراءة النص (لجمع واستذكار المعلومات المتعلقة بالنص)، مع مراعاة شروط الأداء الجيد والقراءة المسترسلة واحترام علامات الوقف.
- التعمق في النص والتطرق للقيم والعبر المتضمنة للقصة، وتحليل أجزاء النص/ تحديد فقرات النص وأفكارها الأساسية.
- التعامل مع النص على مستوى التراكيب والظواهر اللغوية(النحو).
- تليها أعمال تطبيقية لتثبيت الظواهر النحوية المستهدفة.

الحصة 03: القراءة والكتابة (الأداء، الشرح، والفهم)+ الظاهرة الإملائية أو الصرفية (90د)

- قراءة النص لجمع المعلومات لفهم أبعاد النص مع مراعاة شروط الأداء.
- يعيد بناء المعلومات الواردة في النص ويعيد استعمالها.

- التعمق في النص.
- التعامل مع النص على مستوى الصرف والتحويل وقواعد اللغة.
- تقديم الظاهرة الإ'ملائية وإبرازها وتقديم أنشطة كتابية عليها أو استغلال "دفتر الأنشطة).

الحصة 04: قراءة النص(الأداء، الشرح، الفهم)+ تعبير كتابي (90د)

- قراءة النص لتثبيت المعلومات والبعد القيمي للموضوع مع مراعاة الأداء الجيد.
- إعادة بناء المعلومات الواردة في النص(التعمّق في النص).
- تلخيص النص بشكل عام وما يتضمنه مع إبراز نمطه ومكوناته.
- إنهاء العملية بتطبيقات كتابية حول النص- استغلال دفتر الأنشطة-

ب- نموذج لسيرورة تعلّمية لنشاط القراءة (مقطع تعلّمي)

المقطع التعلّمي: الحياة الاجتماعية **الوحدة:** المعلم الجديد

الميدان: فهم المكتوب

النشاط: قراءة (أداء+ شرح+ فهم+ إثراء اللغة)

الكفاية الختامية: يقرأ نصوصاً مختلفة الأنماط مع التركيز على النمط الوصفي، قراءة سليمة ومفهومة.

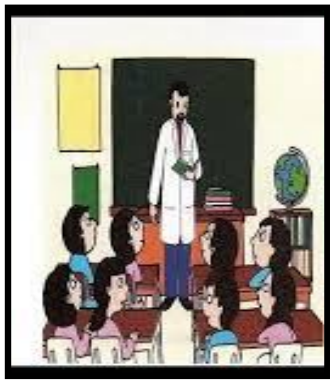
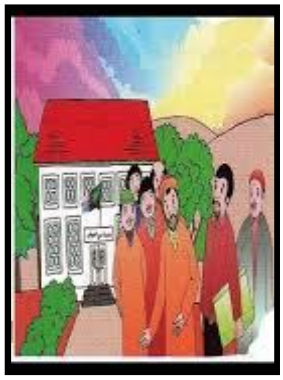
مركبات الكفاية: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب، ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.

مؤشرات الكفاية: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة، يحترم شروط القراءة الجهرية ويحترم علامات الوقف ويعبرّ عن فهمه لمعاني النص الوصفي من غيره.

القيم والكفايات العرضية: يتحلّى بروح التعاون والعمل الجماعي، ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة أو الحي والقرية.

الهدف التعلمي: يفهم المعنى الظاهر من النص، ومعاني مفرداته، ويقرأ باحترام تقنيات القراءة السليمة.

المدة (45د)

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: حق بمدرستكم معلمٌ جديد السند: تصورات المتعلمين التعليمة: كيف تتوقع أن يكون اللقاء الأول مع المعلم الجديد	**يدلي برأيه ويبرّره**
مرحلة بناء التعلمات	فتح الكتاب على الصفحة 31، وملاحظة الصورة المصاحبة للنص. ماذا تلاحظ في الصورة الأولى والثانية؟   - من يكون الشخص الذي يحمل محفظة؟ - من هم الأشخاص الذين يرافقونه؟ ● تسجيل توقعات المتعلمين عن موضوع النص. ● منح الوقت الكافي للمتعلمين للقراءة الصامتة، ثم يسأل: - ما هي الشخصيات المذكورة في النص؟ - أين تجري أحداث هذه القصة؟ - ما هي مرافق المدرسة؟ ● قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلم، مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى ● مطالبة التلاميذ بالتداول على القراءة، فقرة فقرة(يبدأ بالمتمكنين في القراءة ثم المتوسطين ثم المتأخرين لتذليل	**- يكتشف الشخصيات ويعبّر عنها** **- يعبّر عن الصور** **يجيب عن أسئلة فهم النص**

	الصعوبات القرائية عند المتأخرين حتى لا يقعوا في ارتكاب الأخطاء). ● تتخلل القراءة الفردية أسئلة الفهم، وشرح المفردات الجديدة وتوظيفها في جمل مثل:	**يقرأ فقرات من النص قراءة معبّرة**
مرحلة بناء التعلمات	**يشرح الكلمات الجديدة ويتعرّف على معانيها من خلال السياق ويوظفها في جمل**	**يتعرف على أضداد الكلمات**
	فهم المعنى الظاهري بالإجابة عن الأسئلة	**- يثري رصيده اللغوي والمعرفي**

الكلمة	معناها	توظيفها في جملة
حفاوة	ترحيب احتفاء	يستقبل المسلمون رمضان بحفاوة وترحيب
الهندام	اللباس	لباسك يرفعك قبل كلامك
الوقار	الرزانة	يتميز الشخص المتعلم بالوقار والرزانة

● استخرج من النص أضداد الكلمات التالية:

الكلمة	ضدها
ضيقة	واسعة
شاب	كهل

● مناقشة المتعلمين عن فحوى النص والمعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة (أسئلة النص، أو يمكن إضافة أو استبدالها بأسئلة أخرى)

- صف المدرسة التي جاءها المعلم الجديد؟

-المعلم سيمكث طويلاً في القرية، استخرج ما يدلّ على ذلك؟

بم-أحسّ المعلّم عندما تفقّد محيط المدرسة؟

	-هل هو محقّ في ذلك؟ - لقي المعلم قبولاً وارتياحاً عند سكان القرية استخرج ما يدلّ على ذلك. +ستخرج من النّص بعض القيم والعادات الحسنة التي تميّز سكان القرية؟ حين العنصر الدخيل في كلّ سطر: الاحترام، التقدير، التعظيم، الامتعاض، الأقسام، الفناء، غرفة الاستقبال، المكتبة، الثقافة، الجهل، المعرفة، الخبرة.	**- فهم معاني كلمات بالاعتماد على السياق**
مرحلة الاستثمار	طرح أسئلة أخرى قصد الإلمام بالموضوع: -جدّ السبب: - شعر المعلم بامتعاض. ..... - فوجئ سكان القرية عندما زار المعلم ..... -أبدى سكان القرية كثيراً من الحفاوة والتقدير للمعلم	**- يجيب عن الأسئلة ويقدم مبررات وأفكار أخرى استناداً إلى تصوراته** **- ينجز النشاط**

المقطع التعلّمي: الحياة الاجتماعية **الوحدة:** المعلم الجديد

الميدان: فهم المكتوب

النشاط: قراءة (أداء، شرح، فهم)+ تراكيب نحوية (الفاعل)

مركبات الكفاية: يفهم ما يقرأ ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب، يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب، ويستعمل استراتيجية القراءة ويقيّم مضمون النص المكتوب.

مؤشرات الكفايةيحترم شروط القراءة الجهرية ويحترم علامات الوقف، يعبر ّ عن فهمه لمعاني النص الوصفي عن غيره، ويتعر ّف على الفاعل.

القيم والكفايات العرضية: يتحلّى بروح التعاون والعمل الجماعي، ويساهم في الحياة الثقافية للمدرسة أو الحي والقرية.

الهدف التعلمييتعم ّق في فهم النص، ويتعرف على الفاعل ويميز حركته الإعرابية.

المدة: 90د

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	- من هو الضيف الجديد على القرية؟ - بم يتميز هذا الضيف؟	**يتذكر ما جاء في النص**
مرحلة بناء التعلمات	- يقرأ المعلم النص قراءة جهرية مسترسلة. - يتداول المتعلمون على القراءة الفردية، فقرة أو جزء من النص. - يطرح المعلم أسئلة التعم ّق في معنى النص الضمني. ومن خلال أسئلة موجهة يحد ّد المتعلمون فقرات النص، والفكرة الجزئية لكل فقرة -يطرح المعلم أسئلة لتحديد الظاهرة النحوية: - من الذي وضع الحقائب أمام باب المدرسة؟ السائق هو الذي وضع الحقائب أمام باب المدرسة ماذا تقول من البداية أو نكمل: وضع.....	**يقرأ** **يجيب** **يتعم ّق في فهم النص**

	وضع السائق الحقائب امام باب المدرسة -من الذي شعر بامتعاض عندما تفقد المدرسة المعلم هو الذي شعر بامتعاض عندما تفقد المدرسة ماذا تقول من البداية أو نكمل شعر..... شعر المعلم بامتعاض يسجل المعلم الأجوبة على السبورة، مع تلوين الظاهرة النحوية المستهدفة وضع السائقُ الحقائب أمام باب المدرسة شعر المعلمُ بامتعاض - يقرأ المعلم السند، ثم يقرأ بعض المتعلمين - طرح بعض الأسئلة لاكتشاف الظاهرة وتمييزها مثل: - ما نوع كل ملونة في الجملتين؟ - ما نوع الكلمة التي سبقت الكلمتين الملونتين؟ - ما هي الحركة الإعرابية للكلمتين الملونتين؟ - من الذي قام بالفعل في الجملتين؟ - كيف نسمي الاسم الذي يقوم بالفعل، ويأتي بعده؟ بعدما يستنتج المتعلمون القاعدة المتعلقة بالظاهرة النحوية المستهدفة، ينجز تمرين أو تمرينين من اقتراح المعلم ويدونها المتعلم على كراسه يكوّن ثلاث جمل على المنوال السابق المتعلق بالظاهرة النحوية يجعل العبارات التالية تتضمن فعلاً وفاعلاً في كلّ منها: - العودة من المدرسة مساء.	**يلاحظ التركيب النحوي ويميّزه** **يلاحظ الظاهرة النحوية ويميّزها ويتعرف على**

مرحلة الاستثمار	- ظافة اليدين يومياً قبل الأكل. - مراجعة الدروس كل يوم. ينجز على دفتر الأنشطة تمارين النحو صفحة 21 النحو: 1- أكمل الجمل بفاعل مناسب وأشكله. - قدّم .....نشرة الأخبار - سجّل.....هدفاً مميزاً - أتقن..... عمله 2- أعرب الجملة اعراباً كاملاً، يعملُ التلميذُ	**حركتها الإعرابية** **ينجز التمرينين على دفتر الأنشطة** **يؤدي مهمة طبقا لتعليمات محدّدة**

الكلمة	إعرابها
لُ	.....
لتلميذُ	.....

2-3- القراءة في السنة الخامسة ابتدائي:

تتماشى منهجية تناول القراءة في السنة الخامسة ابتدائي، وعدد حصصها، وسيرورتها التعلمية مع منهجية تناولها في السنة الرابعة ابتدائي، والاختلاف فقط يبرز في المحاور والمضامين، حيث تكون في السنة الخامسة أكثر عمقاً، لأنها في هذه المرحلة تمثل الكفاية الختامية لمرحلة التعليم الابتدائي التي يكون المتكلم قد تعرّف على مختلف أنماط النصوص وخاصة الحجاجي والتفسيري في هذه.

الفصل الثالث

تعليميّة التّعبير في المرحلة الابتدائية

في ضوء المناهج التّعليمية الحديثة

أولا: التعبير: مفهومه، أهميته وأهداف تدريسه، وأسسه

ثانيا: التعبير والمهارات اللغوية الأخرى

ثالثا: أنواع التعبير

رابعا: دراسة تطبيقية لتعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية

مقدمة:

يعدّ التعبير أهم الطرق العملية والإجراءات الوظيفية لاكتساب المهارات اللغوية، وهو يتبوأ مكانة متميزة بين فروع اللغة الأخرى؛ باعتباره الغاية في تعليم وتعلّم اللغة، وباعتبار الفروع اللغوية وسائط معينة لامتلاك مهارته. فتعليم فنون وفروع اللغة من قراءة ونحو وصرف وإملاء وخط ومطالعة وبلاغة وفقه اللغة، تهدف في الأساس إلى إكساب المتعلم القدرة التعبيرية الواضحة السليمة، وهو بذلك يشكل «الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، أي أنّه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة، فكل فروع اللغة وفنونها تصب في التعبير»[1] وتشكل روافد له، وتزود المتعلم بالثروة اللغوية اللازمة، فتمدّه بالأساليب التعبيرية المناسبة والعبارات الواضحة التي تمنحه القدرة على التعبير الهادف وبأسلوب راق.

والتعبير أهم نشاط دراسي يمارسه المتعلم صفياً أو لا صفيا، وفي كل الأوقات، وهو بذلك يتعدى الحيّز الزماني والمكاني، وإتقانه هو الغاية في حد ذاتها من تعلّم اللغة[2].

أولا: التعبير: مفهومه، أهميته وأهداف تدريسه، وأسسه:

1- مفهوم التعبير:

1-1-التعبير لغة: مفهوم التعبير في المعاجم اللغوية بأنه مصدر للفعل عبرّ ، وعبرّ عن رأيه في الكلام، وعبر الحلم فسّره[3].

فالتعبير في معناه اللغوي هو الإبانة والإفصاح والإنشاء-مشافهة أو كتابة- عن الأفكار والأحاسيس التي تختلج نفسية الإنسان وتثير تقلباتها وانفعالاتها بلغة سليمة ومناسبة[4].

1-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية-النظرية والتطبيق-، ص266.

2-ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999، ص281.

3- ينظر: إيميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، دار الكتب العلمية، مج4، بيروت، لبنان، 2006، ص540.

4-ينظر: فهد خليل زايد، المستوى الكتابي-المستوى السادس- دار الصفوة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2011، ص33.

ويعدّ لفظ التّعبير الأكثر شيوعاً في المناهج الحديثة، من منطلق أنه الأوسع دلالة من الإنشاء كونه يمثل المظهر العفوي-الوظيفي للغة في عملية التواصل عكس الإنشاء الذي يمثل المظهر الصناعي[1].

2-1-التعبير اصطلاحاً :تعددت تعريفات التعبير في معناه الاصطلاحي وفق سياقات تناوله، كنشاط تعليمي، تواصلي، اجتماعي، ومن أهم التعاريف نذكر:

أ-التعبير كنشاط تواصلي اجتماعي:

هو تدفق الكلام على المتكلم، أو قلم الكاتب فيصور ما يحس به، أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، وهو إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة[2] وهو بذلك يعدّ «وسيلة من وسائل الإفهام واتصال الفرد بغيره وبناء روابطه الفكرية والاجتماعية مع الآخرين»[3].

ويمكن تعريفه تعريفاً شاملا بأنه:« عمل لغوي دقيق كلاماً أو كتابة، مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال...، وهو من الناحية الإجرائية هو القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال»[4].

ب-التعبير كنشاط تعليمي:

هو« العمل المدرسي المنهجي، الذي يشير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى مكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه، ومشاهداته، وخبراته الحياتية شفاها وكتابة بلغة سليمة

1- ينظر: طاهر عبد الله علوي، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص174.

2- ينظر: هدى علي جواد الشمري، وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص234.

3- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص24.

4-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية-النظرية والتطبيق- ص266.

ووفق نسق معين»[1]، وهو المادة التعليمية التي يهدف فيها المعلّم إلى تعويد المتعلّم الاستبانة عما يختلج ضميره، استبانة يستطيع أن يتدرب على أساليب الكلام[2].

والتعبير في أبسط وأوضح تجلياته يمثل ذلك النشاط الاتصالي المتدفق والمحمول من المرسل أو الباث (الكاتب أو المتكلم) إلى المرسل إليه أو المستقبل (القارئ أو السامع) وفق مجموعة من المبادئ العامة التي فيجوهرها وغايتها العناية بسلامة استعمال اللغة، وهو يشكّل جسراً للغة، للتواصل بين الأفراد والجماعات، وآلية من آليات التفاهم بينهم وتمتين الصلات والإفصاح عن المكنونات.

2- أهمية التعبير وأهداف تدريسه:

تتجلى أهمية التعبير في العناصر التالية[3]:

- ✓التعبير وسيلة اتصال بين الفرد والجماعة، ووسيلة إفهام، وأداة لغوية لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد.
- ✓التعبير ميدان للتنافس بين رجال العلم والفن والأدب والتعرّف على كفاياتهم وقدراتهم.
- ✓التعبير يساعد في حل مشكلات الفرد، عن طريق احتكاكه وتبادله الآراء والخبرات مع الآخرين.
- ✓إتقان التعبير يتوقف على تقدم الفرد في كسب المعلومات الدراسية المختلفة، سواء كانت لغوية أو غير لغوية[4].

1- سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص77، وينظر: هدى علي الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص234.

2- ينظر: محمد الهاشمي زين العابدين، في التدريس الأصيل، الشركة التونسية للتوزيع والنشر، تونس، د.ط، 1978، ص229.

3- ينظر: فهد خليل زايد، المستوى الكتابي-المستوى السادس- ص33-34، وينظر: هدى علي الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص235.

4-ينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص177.

أما في المجال التعليمي-التربوي فتكمن أهمية التعبير في الأهداف التربوية والتعليمية المراد تحقيقها من تدريسه، والتي يمكن ذكرها على النحو التالي[1]:

- ✓إكساب المتعلمين المهارات اللغوية وتوظيف فنون اللغة المتعددة وترقيتها.
- ✓للتعبير وظيفة تقويمية بغرض اكتشاف مواهب المتعلمين، والفوارق الفردية بينهم، واختيار مهاراتهم في استعمال النحو والخط، والإملاء، وتسلسل الأفكار والأساليب.
- ✓إكساب المتعلم الثقة بالنفس والنمو الاجتماعي والفكري وتحقيق ذاتيته وشخصيته.
- ✓تزويد المتعلمين بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب لإضافتها إلى حصيلتهم اللغوية واستعمالها في حديثهم وكتاباتهم.
- ✓إكساب المتعلمين مجموعة من القيم والمعارف والأفكار.
- ✓تعويد المتعلمين على ترتيب الأفكار، والتسلسل الموضوعي في طرحها والربط بينها بما يضفي عليها جمالا وقوة وتأثيراً في السامع والقارئ.
- ✓تهيئة المتعلمين لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال والجرأة والتفكير المنطقي، والنقد البناء، واحترام الغير، للعيش في مجتمع بفعالية دون خجل أو تردد أو خوف.
- ✓تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال المتعلم بعناصر النمو والابتكار.
- ✓قوية لغة المتعلم وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم شفهياً وكتابياً .
- ✓تعويد المتعلم على الاعتماد على النفس والتفكير الحرّ عما في نفسه أو عما يشاهده بعبارات سليمة وفتح مجالات هامة للابتكار.
- ✓الصراحة في القول والأمانة في النقل بحيث لا يجبن المعبرّ عن مواجهة المواقف بإبداء الرأي[2].

1-ينظر: الغزالي آيت بشير ، كيف ندرس التعبير في جميع السنوات الابتدائية، دار الأمل للطباعة والنشروالتوزيع، تيز ي وزو، الجزائر، ط1، 2000، ص08، و ينظر: محمود فؤاد الحوامدة، وراتب قاسم الساموك، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص200، وينظر: فهد خليل زايد، المستوى الكتابي، ص34-35.

2- ينظر:فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص178.

3- أسس التعبير:

ويقصد بها تلك المبادئ والحقائق التي شغلت فكر الباحثين اللغويين والتربويين في المجال النفسي، اللغوي والاجتماعي للمتعلّم، والتي تحتم على المعلم إدراكها والتفطن لها حتى يسهل عليه اختيار-الموضوعات المناسبة للمتعلم، والتي تتماشى وقدراته الفكرية والعقلية، ومرحلته العمرية، وما يتصل بحياته اليومية وبيئته الطبيعية والمعنوية وميولاته ورغباته في الكتابة والكلام والطرائق النشطة المناسبة لتلك العوامل. وتتمثل أسس التعبير فيما يلي:

3-1-الأسس النفسية:

تشكّل العوامل النفسية عند المتعلّم، أهم العناصر المتحكمة في عملية التعلّم بصفة عامة، فهي عناصر متداخلة تولّد ضغوطات إيجابية على نفسية المتعلّم تدفعه إلى امتلاك المهارات اللغوية ومن بينها مهارة التعبير، ويمكن أن يكون لها الأثر السلبي، ويظهر ذلك في العزوف والعجز في اكتساب المهارة التعبيرية إذا لم تستثمر في العملية التعليمية التعلمية من قبل المعلّم.

ويمكن تصنيف تلك العوامل النفسية على النحو التالي:[1]

- من المعروف عن الطفل أنّه ميال إلى التعبير عن الأشياء الملموسة والمحسوسة، وعن خبراته ومشاهداته في مراحل التعليم الأولى، فيعبرّ تلقائيا عما يراه من مشاهد طبيعية أو مصورة أو ما يسمعه من أصوات، فيحدث به والديه أو إخوته أو معلمه أو أقرانه، ولكن تلك التلقائية في التعبير قد يراها البعض من الأولياء نوعاً من المثرثرة والفوضى والسلبية فيعملون على إطفاء شمعتها والحدّ منها، فينعكس ذلك سلباً على نفسية المتعلم ويسبب له كبتا لميولاته التعبيرية وعزوفاً عن تنمية مهارته التعبيرية، ويجدر بالمعلم والأسرة أن يستثمروا هذا الميل وينظموه، ويشجعوا المتعلمين على التعبير الموجه والمنظم.

-الطفل يميل إلى إشباع رغباته النفسية بالتعبير عن كلّ ما يمس حياته سواء بالبيت أو المدرسة أو خارجهما، كالألعاب والحركات الرياضية التي يمارسها، أو اللعب المسلية التي يستعملها والتي يمكن

1- ينظر: محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص200- 201.

للمعلم والأسرة أن يستعينوا بها في تنمية مهارته التعبيرية، مع الحرص على حسن اختيارها بناء على وظيفيتها وتربويتها وكذلك توفر مبدأ الصحة والأمان في استعمالها.

- يحتاج المتعلم إلى تحفيز عقله والتأثير في انفعالاته وحركاته لتبيان مكنوناته النفسية، فيلجأ المعلم الناجح إلى خلق المواقف والوضعيات التي تدفع المتعلّم على الإبداع والرغبة في التعبير ككتابة رسالة إلى والد مسافر أو صديق....[1]، وتبرز الوضعيات التعليمية/التعلمية المبنية على عاملي الحافز والدافعية ذلك الاختلاف الحاصل في الاكتساب والتعلّم عند المتعلم بينها وبين الوضعيات الأخرى التي تفتقر إلى هذين العاملين، من خلال الطلب من متعلمين وصف رحلة أو منظراً طبيعياً، أحدهما عاش الرحلة بكلّ تفاصيلها أو شاهد المنظر الطبيعي بعينيه، والآخر لمْ يعشها أو لم يرى المنظر الطبيعي المراد وصفه، فإن الأول سيصف الرحلة أو المنظر بأسلوب راق وبرغبة وبالتفصيل، أما المتعلم الثاني فتظهر الصعوبة عنده وانعدام الرغبة، في أسلوبه الركيك، وسطحية الوصف عنده، ويتم ذلك كلّه تلبية لرغبة المعلم فقط، وبالتالي فعملية الوصف تتطلب من المعلّم دائما الإشادة والتحفيز للعمل المنجز، وخلق المواقف التأثيرية والانفعالية عند المتعلم.

-يكتسب الطفل اللغة قبل تعلّم مهارة القراءة عن طريق السماع، محاكاة وتقليداً للوالدين أولاً ثم الأقران ثم المعلم، في الوسط الاجتماعي والمدرسي، لذا على الأسرة والمعلم أن يحرصوا على أن تكون لغتهم جديرة بأن يحاكيها المتعلم[2].

- يحتاج المعلم إلى معرفة الخصائص النمائية عند المتعلم، النفسية، الوجدانية والعقلية والجسمية، حتى يراعي التعابير التي تنسجم مع أعمارهم وقدراتهم العقلية المختلفة، فهذا يعبرّ تعبيراً غير الذي يعبرّ عنه ذاك[3].

1-ينظر: الهاشمي عبد الرحمن عبد علي، التعبير-فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص46.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص46.

3-ينظر: هدى علي الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص239.

- يقوم المتعلم أثناء التّعبير، بعدة عمليات ذهنية، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية، يتخيرّ من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرة وهذه العملية تسمّى التحليل، وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو مكتوب تعبرّ عما أراد، وتسمّى هذه العملية بالتركيب. وهذه العمليات العقلية ليست سهلة على الطفل الصغير، لذا تتطلب من المعلم نوعاً من الصبر وحسن المرافقة في تلك المواقف الدراسية.

يتسم بعض الأطفال بالخجل والخوف من المعلم والجوّ المدرسي،وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى ارتباط المتعلم بالأسرة في المراحل الأولى، أو إلى عيب جسدي، وعلى المعلم أن يوفّر لهم الجو الأسري الذي نشأوا فيه ويحيطهم بالطمأنينة والحنان، ويتحلى بالصبر و اللين ويعمل على تفعيل نشاط التعبير لمعالجة الخجل والانطواء لديهم، وبناء شخصياتهم المستقلة عن أسرهم[1].

3-2-الأسس التربوية:

يستند التعبير على جملة من الأسس التربوية التي تؤثر في عملية اكتساب المتعلم لمهاراته نذكرها على النحو التالي:

- حرية المتعلّم في اختيار الموضوع الذي يريد التحدث عنه أو الكتابة فيه، وعرض أفكاره التي يراها مناسبة، وبأسلوبه الشخصي، ما دامت لا تتعارض وحقوق الآخرين، ولا تخالف الآداب العامة لمجتمعه وتدريبه على إبداء الرأي الحرّ وقبول الرأي والرأي الآخر[2].

- التدريب على التعبير يتعدى الحصص المبرمجة المقرّر الدراسي -لنشاط التعبير كهدف تعلّمي والحجم الزمني المخصص له- إلى الأنشطة اللغوية الأخرى، كالإجابة على أسئلة النصوص المقروءة، وتلخيصها واستخراج الأفكار وشرح المعاني والقواعد النحوية والإملائية، وكذلك الأنشطة غير اللغوية المقررة، كالتربية الإسلامية والتربية المدنية والرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية التي يعبر

1-ينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص179.

2- ينظر: الهاشمي عبد الرحمن عبد علي ، التعبير -فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، ص48.

فيها المتعلم على الظواهر والأشكال الهندسية والصور بلغة سليمة، زيادة إلى وسائل الإعلام والاتصال في المجتمع[1].

- ينفر المتعلم ويبتعد عن المواضيع الجديدة البعيدة عن مجال خبرته، وعلى المعلم أن يختار موضوعات التعبير من مجال خبرة المتعلم وقدرته التصورية[2].

3-3-الأسس اللغوية:

ومن أهم الأسس اللغوية المؤثرة في العملية التدريسية لنشاط التعبير عند المتعلم نذكر:

- يلتحق المتعلم أول مرة بالمدرسة برصيد ومخزون لغوي، قد اكتسبه من الأسرة والمحيط عن طريق المحاكاةوالتقليد، ويشكل ذلك المخزون ما يسمّى باللغة العامية، التي يوظفها للتعبير عن صورة ذهنية، وسلوكات لغوية وانفعالات نفسية، ودور المعلم قبولها والعمل على تهذيبها والارتقاء بها تدريجياً، للحدّ من الازدواجية اللغوية بين العامية والفصحى، والتي تعيق المبتدئين في مجتمعاتنا العربية في اكتساب اللغة الفصيحة، وذلك بتنمية ثروته اللغوية من خلال معالجة النطق السليم، وتنمية مجال التعبير الحرّ والموجه، والمطالعة، وتحفيظ الأناشيد المتميزة بالجانب الموسيقي الذي يحببه المتعلم ويميل إليه عن طريق السماع ثم القراءة.

التّعبير الشّفوي أسبق من التعبير الكتابي، فالطفل قبل دخوله المدرسة، وقبل تعلّمه القراءة والكتابة، يمارس اللغة مشافهة مدة طويلة تمتد من بداية النطق والكلام عنده إلى دخوله المدرسة، أما اكتساب مهارة التعبير الكتابي فهي مرهونة بالتمكن من المهارات الأخرى(السماع، الكلام، القراءة) ويتحتم على المعلم مراعاة ترتيب المهارات اللغوية أثناء التعلّم بالتركيز على التعبير الشفوي كتعبير وظيفي في المراحل الأولى من التعليم، وإبداعي في المراحل المتبقية[3]، أي في الطور المتوسط

1- ينظر: الهاشمي عبد الرحمن عبد علي، التعبير-فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، ص48.

2- ينظر: هدى علي الشمري وسعدون محمود الساموك، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص202.

3- ينظر: الهاشمي عبد الرحمن عبد علي، التعبير-فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، ص47.

والثانوي والجامعي، وتذليل صعوبات تعلّم التعبير الكتابي أيضاً بالتركيز على التعبير الشّفوي والعمل على «إجراء المناقشات والحوار، والمناظرات لتسليط الأضواء على الموضوع المراد الكتابة فيه»[1].

ثانيا:التّعبير والمهارات اللغوية الأخرى:

أجمع علماء النفس وعلماء اللغة على أن اللغة تتشكل من مجموعة من المهارات، يكون الأداء فيها إما صوتيا أو غير صوتي، والأداء الصوتي يشتمل على القراءة والتعبير الشفوي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أما غير الصوتي فيشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي[2].

ويقصد بالمهارة ذلك السلوك المتعلّم أو المكتسب الذي تتوافر فيه خصائص السلوك الماهر في إحراز هدف أو غرض معين في أقصر وقت ممكن وبكيفية منظمة[3].

والمهارة بذلك« كفاءة يغلب عليها الطابع العملي والتطبيقي، وتكتسب بالتمدرس والدربة، ويسهل قياس تحصلها من خلال الأداء العملي»[4].

فالمهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، وهي كذلك نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن، و نشاط نفسي يعالج ظاهرة الانطواء والخجل ويكسب المتعلمين لغة سليمة[5]، وهي بذلك أداء متقن اقتصادي في الجهد والزمن، قابل للتطوير والقياس.

1- عبد العليم ابراهيم ، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1991، ص15.

2-ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية-الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة- وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وعند غيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008، ص13.

3- ينظر: محمد عدنان عليوات، القراءة لمرحلة رياض الأطفال، ص148.

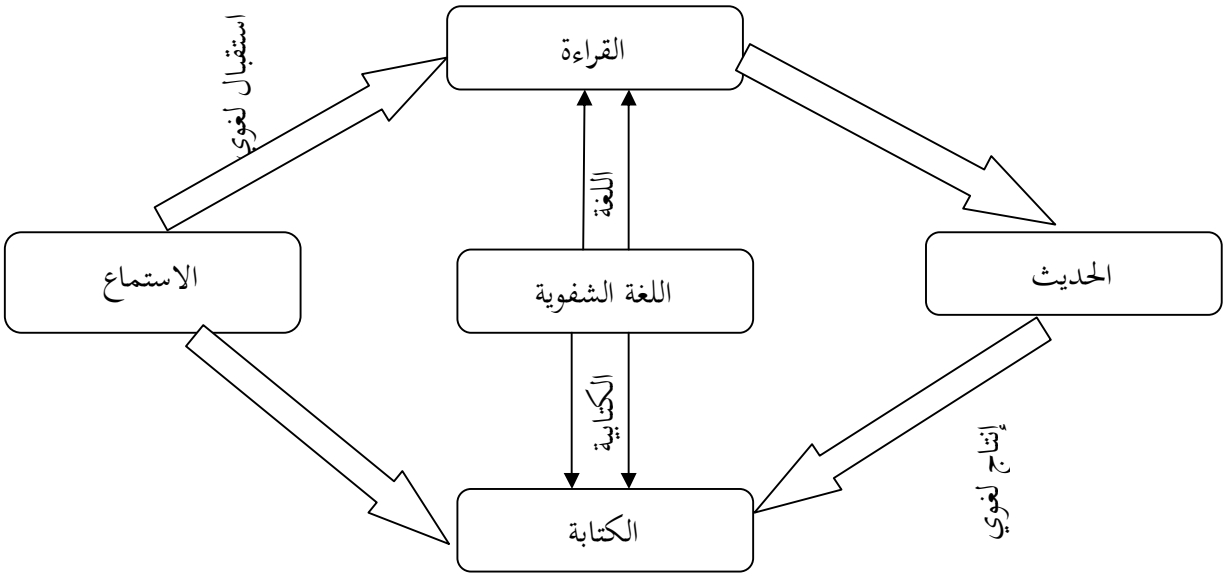
4- ميشال جرجس ، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص526.

5- ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص25.

والمهارة في مفهومها الخاص المتعلق بالجانب اللغوي فهي:« أداء لغوي يتسم بالدقة والكتابة فضلاً عن السرعة والفهم»[1] فضلاً إلى أن تلك السرعة والدقة والفهم و«نوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته»[2].

وحرص اللغويون والتربويون على تصنيف المهارات اللغوية وترتيبها على النحو الآتي: مهارة الاستماع، مهارة الحديث أو المشافهة، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، دون الفصل بينها في واقع استخدامها في الحياة العامة، ذلك أن المهارات اللغوية هي مهارات مترابطة ومتداخلة، تنمو بصورة تدريجية من البسيطة إلى المركبة عن طريق المران والممارسة[3] .

وتتمثل مظاهر التداخل والترابط الوظيفي لمهارات اللغة في المخطط الآتي:[4]



فنون اللغة العربية والعلاقة التفاعلية بينها

1- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وعند غيرهم، ص13.

2- حسن شحاتة، أساليب التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1993، ص67.

3-ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة- استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم-، ص19.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص20.

ومردّ هذا التصنيف والترتيب للمهارات اللغوية الأربع، الأسباب الآتية:

- أغراض الدراسة والبحث لتبيان جوانب الأداء اللغوي والتعمّق في إبراز المهارات الفرعية التي تربط بهذا الفن أو ذاك[1].

- صنفت المهارات اللغوية ورتبت حسب الزمن، وفق مراحل النمو اللغوي عند الطفل وآليات اكتسابها، من مرحلة النطقبعد الولادة إلى مرحلة النضج والاسترسال اعتماداً على الاستماع أولاً ثم الحديث أو المشافهة ثم القراءة وأخيراً الكتابة.

- رتبت المهارات اللغوية وفق مبدأ التعلّم المبني على الانطلاق من الكليات إلى الجزئيات ثم من الجزئيات إلى الكليات، أي التحليل والتركيب، ومنهجية تعليمية اللغة العربية وفق محتويات المناهج اللغوية تحتم إيجاد حيزاً زمنياً لكلّ مهارة لغوية في التدرج الزمني الأسبوعي من خلال الأنشطة اللغوية والميادين المشكّلة لها، وإيجاد حدود التلاقي والتلافي بينها من خلال الكفايات الشاملة والعرضية.

- رتبت المهارات وصنفت تماشياً مع الجوانب المعرفية والحسية والحركية والجسمانية عند المتعلم ومراحل نموها.

وتتجلى بوضوح وتتجسد علاقة التكامل والتداخل بين المهارات اللغوية الأربع، منن خلال نشاط التعبير اللغوي، فهو يرتكز على مهارتي الاستماع والقراءة كروافد لبناء مهارتي الحديث والكتابة[2].

والتعبير اللغوي متعلق بفني الحديث والكتابة، فإذا ارتبط التعبير بالحديث فهو المحادثة أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي[3].

1- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة- استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم-، ص21.

2-ينظر: الهاشمي عبد الرحمن، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص38.

3- ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط5، 2002، ص24.

ويمكن تحديد تلك العلاقة المتداخلة والحدود الوهمية بين التعبير اللغوي بنوعيه الشفوي والكتابي والمهارات اللغوية الأخرى على النحو التالي:

1-التعبير والاستماع:

الاستماع هو أول المهارات اللغوية استعمالا عند المبتدئين، والوسيلة الوحيدة عند الطفل بعد ولادته في التواصل واكتساب اللغة، فهو يتعرف على الأصوات المحيطة به سماعاً بكيفية عفوية، لا إرادية ودون قصد الاستماع وهو ما يسمّى بالسماع، ثم ينتقل فيما بعد إلى الاستماع بطريقة واعية وعن قصد بغرض اكتساب اللغة والتواصل [1] من خلال نطق الكلمات المسموعة.

والاستماع « أول فن ذهني لغوي عرفته البشرية وتربت عليه وتدور عليه قاعات الدروس كلّها في كل مرحلة تعليمية، وهو أساس كل الفنون وكل التدريبات العقلية التي تليه بعد ذلك في التعليم والتعلّم معاً »[2] وعدّه ابن خلدون بأنه أبو الملكات [3].

والاستماع في جانبه الإجرائي-الفيزيولوجي، هو عملية ذهنية واعية، ومقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين، يسعى إليه المستمع بالتقاط أذنه الأصوات، فتنقل الأحاسيس الناجمة عنها إلى الدماغ الذي يعمل على تحليلها وترجمتها إلى دلالاتها المعنوية[4]، والاستماع مهارة لغوية معقدة تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، يعطي المتعلم المستمع، للمعلم المتحدث، كل اهتماماته مركزاً ومنتبهاً إلى حديثه محاولاً تفسير أصواته وإيماءاته وحركاته، والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديه[5].

1-ينظر: محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص95.

2- المرجع نفسه، ص95.

3- ينظر: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، ط2، 1984، ص722.

4- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص217-218.

5- ينظر: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان، 2010م، ص134.

وتظهر أهمية الاستماع في اكتساب اللغة وتنمية الفكر، كون الطفل الذي ولد أصماً أو فقد القدرة على الاستماع مبكراً، يفتقد القدرة على الكلام والقراءة والكتابة، فالقدرة على الكلام والقراءة والكتابة مرتبطة كلياً بالقدرة على الاستماع، في حين أنّ هناك الكثير من النماذج لشخصيات عبر التاريخ، افتقدت لحاسة البصر ولم ترى النور، ولكنها امتلكت الثقافة الموسوعية وأفادت بفكرها ونبوغها العلمي الإنسانية أمثال بشار بن برد، أبو العلاء المعرّي، طه حسين، وهيلين كلر وغيرهم[1].

ويظهر بوضوح أولية السمع على الحواس الأخرى، من خلال النص القرآني حين تقدم السمع على البصر في كلّ الآيات التي معاً، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً ﴾[2].

﴿ وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ ﴾[3].

﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴾[4].

وتبرز علاقة التداخل والترابط بين التعبير اللغوي في جانبه الشفوي والسماع، في العملية التواصلية التي تقوم أساساً على متكلم ومستمع، وأن التحدث هو المولود البكر للاستماع، وتتم عملية التواصل من خلال فهم المستمع لكلام المتكلم، والمرتبط بفصاحة المتكلم وقدرته على الإبلاغ والإقناع، ومعرفة ثقافة المستمع لأن الرسالة الشفوية غايتها وهدفها هو السامع.

1- ينظر: طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، ص131.

2- الآية: 36، سورة الإسراء.

3- الآية: 10، سورة الملك.

4- الآية: 78، سورة النحل.

والمتعلم المبتدئ يركز على سماع النص المنطوق، وفهمه في المرحلة الأولى، والانتقال إلى محاكاته وإنتاج نص مماثل له مشافهة في المرحلة الثانية، فالاستماع والمشافهة يمثلان:« المهارات الصوتية التي يحتاجها المتعلم عند الاتصال المباشر بالآخرين حيث ينتج عنها الاتصال الشفوي»[1].

فالمتحدث الجيد هو في الواقع مستمع جيد، ويظهر ذلك بوضوح في المشاركة الفعالة في الحوار والمناقشة في موضوع الحدث.

أما علاقة التعبير اللغوي في جانبه الكتابي بالاستماع، فتظهر في كون الاستماع يخفف من الأخطاء الكتابية سواء كانت إملائية أم تعبيرية، ولا يمكن تعلّم الكتابة إلا بعد أن ينمي المتعلم مهارته السماعية، ويتقن الكلام والنطق[2].

ولعلّ من أبرز مظاهر الإصلاح والتعديل التي جاءت بها المناهج الجديدة في المدرسة الجزائرية، تفعليها لمهارة الاستماع من حيث الحيّز الزمني كنشاط من أنشطة اللغة، والبرنامج والوضعيات التعليمية-التعلمية المقترحة.

ويعدّ هذا التعديل من محاسن العملية الإصلاحية، التي يمكن تثمينها كون المناهج السابقة أهملت مهارة الاستماع وركزت على المهارات الأخرى والمتمثلة في مهارات :الحديث، والقراءة، والتعبير الكتابي، مما ساهم في تردي وضعف مستوى المتعلمين اللغوي في الوسط المدرسي.

وتبنّت المناهج الحديثة- المناهج المعادكتابتها (الجيل الثاني)- أربع ميادين متطابقة مع المهارات اللغوية المعروفة وهي: ميدان فهم المنطوق (الاستماع)، ميدان التعبير الشفوي (الحديث)، ميدان فهم المكتوب(القراءة)، وميدان الإنتاج الكتابي(الكتابة)حصص لكل ميداناً حيزاً زمنياً متدرجاً قابلاً للتنفيذ وفق وضعيات جزئية وأنشطة تعلمية.

1- حنان حواريب، أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة، عينة، رسالة دكتوراه، إشراف أ.د عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015-2016، ص132.

2- ينظر: طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، ص132.

2-التعبير والقراءة:

التعبير اللغوي يشمل مهارتين من مهارات اللغة هما: الحديث والكتابة، هما مهارتان للإبداع والإنتاج اللغوي في حين تعدّ القراءة والاستما ع مهارتين للاستقبال بهما يفك المتعلم الرموز ثم يركبها ويوظفها في خطاب مسموع أو مكتوب[1].

وتبرز علاقة التداخل والتفاعل والتكامل بين التعبير الشفوي(الحديث) والقراءة من خلال تبني مقاربة نصية في المناهج التربوية تقوم أساساً على قراءة النصوص التي تتناول الموضوعات التي تشغل اهتمامات المتعلمين في حياتهم العامة، والتي سبق لهم التحدث عنها، ومناقشتها مع أقرانهم وأفراد أسرهم داخل الصّف وخارجه كالقصص والحكايات، فهي تثير عقولهم، وتدفعهم إلى التفاعل في قراءتها جماعياً أو فردياً بصوت عال وقراءتها بسهولة أكثر[2]، فجودة القراءة مرتبطة بعلاقة التأثر والتأثير بين النص المقروء وعلاقته بالموضوعات التي تشغل تفكير ولسان المتعلم يوميا.

والأمر سواء مع القراءة والكتابة من خلال الصلة الوثيقة والترابط بين المهارتين، فالكتابة تعزز ألفة وانجذاب المتعلم للكلمات المقروءة وتفاعله معها، وتمنحه القدرة على إدراك ومعرفة مكونات الجملة المقروءة، وتدفعه إلى التفاعل مع النص وقراءته قراءة جيدة، في حين أن العلاقة الانعكاسية بينهما تتمثل في أن القراءة الجيدة أيضاً تساعد المتعلم على الكتابة الجيّدة، فالقارئ الجيد في غالب الأحيان كاتب جيد، وقدرة المتعلم على إجادة القراءة وإتقانها، تساعد على إجادة الكتابة وإتقانها أيضا، وتمدّه بالفكر والثقافة وتدفعه إلى الإرتقاء بتعبيره[3]. فلا فائدة مرجوة من قراءة تفتقد إلى التعبير

1- ينظر: سمير شريف استيتيه، اللسانيات- المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2008، ص424.

2- ينظر: حنان حواريب، أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص133.

3- ينظر: طه علي حسين الديلمي، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، ص136.

الكتابي الجيد، فالكتابة تحتاج إلى قراءة فاهمة وواعية تستند إلى تحليل ما يقرأ الفرد ونقده وتقويمه لتتم عملية إنتاجه كتابة في النهاية بصورة صحيحة[1].

3-الكلام (المشافهة) والكتابة:

ويقصد بالكلام والكتابة التعبير الشفوي والتعبير الكتابي أو التحريري على الترتيب، أما الإملاء والخط فيمكن تسميتهما بمهارات الكتابة المساعدة[2]، وقد اتفق المختصون والباحثون في المجال اللغوي والتربوي على أهميتهما في اكتساب اللغة، إذ يعدّان-كما ذكر سابقاً - مهارتان للإنتاج والإبداع اللغوي. ولكن اختلفوا في تحديد أولوية وأسبقية إحداهما على الأخرى في بناء واكتساب المهارة اللغوية، وانقسموا في ذلك إلى اتجاهين نذكرهما على النحو التالي:

1-الاتجاه الأول: أولوية وأسبقية الكلام (المشافهة) على الكتابة:

أخذ أنصار هذا الاتجاه بالقول بأولوية المشافهة (التعبير الشفوي) وأسبقيتها على الكتابة (التعبير الكتابي أو التحريري)، وبنو ذلك على أسباب موضوعية نذكرها على النحو التالي:

- اللغة في مقامها الأول تقوم على المشافهة والكلام، باعتبار الفعل المشافهاتي أول ما يمارسه الإنسان وهو يتواصل مع العالم الخارجي، فطبيعة الإنسان وفطرته اللغوية تقوم على الفعل اللغوي.

- المشافهة هي أصل تعلّم أي لغة دون الحاجة للكتابة، وهي سابقة لها ومثال ذلك«في العربية كان عصر التدوين بعد نظم الشعراء القدماء أشعارهم،وتبادلها الرواة والنّاس شفاهة، لذلك كانت الصورة المسموعة للغة العربية أسبق من الصورة المكتوبة أو المقروءة. ونذكر هنا نسخ المصحف وتدوين السيرة النبوية والرسائل القضائية والديوانية وتاريخ الفتوحات بعد الحفظ في الصدور»[3]، زيادة إلى و جود العديد من اللغات قبل عصر الكتابة والتدوين في شكلها الشفوي والتي اندثر الكثير منها بفناء متكلميها، فتلك اللغات الضاربة في التاريخ لا تندرج بالتالي ضمن أي تنظيم كتابي

1- ينظر: حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتجيات متعددة للتدريس والتقويم، ص21.

2- ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية-النظرية والتطبيق- ص9.

3-محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة- بحث في النظرية- دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990، ص28-29.

موضوع، ووجود لغات لا تخضع لأي نظام كتابي، ولا لأي قواعد كتابية، لهو برهان على إمكانية وجود لغة محكية لا يقابلها شكل مكتوب.

- يرى الكثير من التربويين أن الغرض من العملية التعليمية التعلمية كلّها هو امتلاك مهارة المشافهة ويرون أن « الغرض الأهم من تعلّم اللغة هو اقتدار التلاميذ على هذا النوع من التعبير الشفوي والتفوق فيه، يعدّ ان أعلى رتبة من رتب التميّز والارتقاء في فروع اللغة الأخرى لأن الفروع روافد له وقنوات تتوافد لتشكيل بنياته ومحتواه»[1]، فاللغة المنطوقة أسبق في التصور والوجود من اللغة المكتوبة، فالطفل يكتسب لغته المنطوقة تلقائيا من مجتمعه، قبل أن يتعلم اللغة المنطوقة عن طريق التعليم النظامي الموجه.

- اتجهت اللسانيات الحديثة في نفس الاتجاه، وبنى رواد المدرسة البنوية -من أمثال دوسوسير وسابير وبلومفيلد وهوكت- نظريتهم على الشكل المنطوق، ويرى دوسوسير أن:«النّطق والكتابة نظامان مختلفان من الرموز، سبب وجود الثاني تمثيله للنظام الأول، وموضوع اللسانيات على هذا لا يتمثل في ربط الكلمة المكتوبة بالكلمة المنطوقة، والتي هي نظريا صورة لها، إلى درجة استلاب دورها الأساسي.إن كلّ ذلك يسوقنا إلى توليّ تمثيل العلامة ذاتها، كاعتقادنا أنه لمعرفة إنسان ما من الأفضل النظر إلى صورته الشمسية بدل وجهه»[2]، وأن الكتابة لا ترتقي إلى المشافهة، وذلك لغياب حروف مكتوبة تمثل سمات صوتية معينة مثل النبر والتنغيم والترقيق والتضخيم وغير ذلك من سمات الكلام العادي والتي تعتبر جزءاً لا يتجزأ من نطق الجهل وضرورة للنطق السليم[3]، وعجزها عن التمثيل الدقيق للكلام هجائيا أو فونولوجيا وعدم امتلاك الكتابة لأدوات تسجيل الجوانب

1-عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص293.

2- فرديناند دوسوسير، محاضرات الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، دار النعمان للثقافة، بيروت، لبنان، 1984، ص40.

3- ينظر: شرف الدين الراجحي وسامي عباد حنا، مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص94.

الموضوعية غير اللغوية، مثل حركات اليد وتعبيرات الوجه وإيماءات الرأس والذراعين والرجلين، وإشارات الجسم[1].

- قدرة اللغة الشفوية على البقاء والانتقال والاستمرار عبر المسافات البعيدة كغيرها من اللغة المكتوبة بفضل الوسائل التكنولوجية الحديثة كالتسجيلات والأشرطة والأقمار الصناعية والاتصالات السلكية واللاسلكية، وساهمت البحوث في مجال علم اللهجات وعلم اللغة الاجتماعي في تطوير اللغة المنطوقة.

- تحتاج الكتابة إلى أدوات يستعان بها كالقلم والكتاب والدفتر والإنارة لأنه لا يستطيع الكاتب الكتابة في العتمة، عكس المشافهة لا تحتاج إلى شيء من ذلك[2].

3-2-الاتجاه الثاني: أولوية وأسبقية الكتابة على الكلام(المشافهة):

انحاز أنصار هذا الاتجاه إلى اللغة المكتوبة، وبنو ذلك على معطيات وأسباب موضوعية نذكرها على النحو التالي:

- نظر النحاة إلى اللغة المكتوبة باعتبارها أهم من اللغة المنطوقة، ووصفوها بأنها انقى من نظيرتها المنطوقة، وشغلوا بالمحافظة على الصورة المكتوبة من الفساد[3].

- اندثار الكثير من اللغات القديمة التي تأسست على المشافهة قبل عصر التدوين وما تحمله من إرث وتراث الأجناس البشرية الغابرة دليل قاطع على أهمية اللغة المكتوبة ودورها في التخزين التي تتجاوز بعملية التواصل الزمان والمكان و نقل اللغة من المجال السمعي إلى المجال البصري والسماح بسبر أغوار الكلمات و الجمل في سياقاتها الأصلية[4]، وهو ما انتبه له المسلمون بعد الفتوحات الإسلامية

1-ينظر: محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة بحث في النظرية، ص30-31.

2- ينظر: فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص14.

3 -Lyons, Jhon, Introduction to théoritical linguistics, Cambridje Uni. Press, 1968, P42.

4- ينظر:محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة –بحث في النظرية-، ص27.

واختلاط الألسن البشرية في الدولة الإسلامية وموت الكثير من حفاظ القرآن ورواة الأحاديث النبوية، فكانت عملية نسخ المصاحف والسيرة النبوية الملجأ الآمن لتخزينها والحفاظ عليها.

- اللغة المنطوقة أصوات، والصوت أثر ندركه دون أن ندرك كنهه[1]، وكتابته ورسمه وتحويله من صورة سمعية إلى صورة بصرية، ومقابلة كل وحدة منطوقة إلى ما يقابلها بمعناها وشكلها[2]. وتأخر الكتابة عن المشافهة قديماً لزمن طويل بين القبائل العربية سمح بتهذيب اللغة المنطوقة وموت اللهجات المرذولة، لأن اللغة المكتوبة لا تسجل إلا ما حسن من اللغة المنطوقة[3].

و أخذت المدرسة التوليدية بهذا الاتجاه وجعلت من اللغة المكتوبة مادة للبحث اللساني دون اللغة المنطوقة التي لا تمثل سوى مظهراً أدائياً للغة، وهي بذلك لا ترتقي لتحقيق الكفاية اللغوية المتمثلة في اللغة المكتوبة[4].

وذهب اتجاه ثالث يمثله الأغلبية الساحقة من المختصين والباحثين في المجال اللغوي والتربوي والأنثروبولوجي إلى الأخذ بعلاقة التكامل والتداخل بين المهارات اللغوية، ومن بينها الكتابة والمشافهة، خاصة في اللغة العربية التي تتميز بالمتانة من حيث علاقة الكتابة بالنطق المسماة في مناهج الكفايات بالمنهج الخطي الصوتي، وما عزز ذلك الترابط بينهما بتدوين القرآن الكريم لها، مما ساعد على المحافظة على اللغة العربية المنطوقة والمكتوبة، وأزال تلك الفوارق بينها.

فالمشافهة هي مهارة أولية يستعين بها المتعلم لاكتساب المهارات الأخرى، والكتابة هي الوعاء الذي تصب فيه المهارات الأخرى، وتتجسد فيه علاقة الترابط والتداخل والتكامل بين المهارات اللغوية.

1- ينظر: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط5، 1975، ص06.

2- ينظر: اندريه مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، دار المنتخب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1996، ص121.

3-ينظر: عبد الغفار حامد هلال، الصوتيات اللغوية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص92.

4- ينظر: مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، 1989، ص77.

ثالثا:أنواع التعبير:

درج اللغويون على تقسيم التعبير حسب موضوعاته، وكيفية الربط بين ركنيه المعنوي واللفظي إلى -تعبير وظيفي أو نفعي-للتعبير عما يجري في حياة الناس مجرداً من العواطف بلغة سليمة مباشرة وصريحة، دون حشو أو إطالة، وفي مواقف طبيعية ككتابة الإعلانات والتقارير والتلخيصات، وإلقاء التعليمات والإرشادات، وكتابة الرسائل والمذكرات والنشرات، وقص القصص والأخبار- وتعبير إبداعي أو إنشائي- يقوم على الإبداع في اللغة بانتقاء الألفاظ والتراكيب والأساليب المؤثرة، وهو تعبير تغلب عليه العواطف والأحاسيس الجياشة والخيال وغرضه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، للقارئ وإثارته[1] كالشعر والتراجم والقصص والروايات والتمثيليات والخطابة...

والنوع الأول هو تعبير أولى يتدرب المتعلم عليه في المراحل الأولى من تعليمه لتحقيق حاجاته ومطالبه المادية والاجتماعية، أما النوع الثاني هو تعبير يكتسب في المراحل العليا من التعلم (الثانوي والجامعي) للتأثير بالأفكار والشخصية الفردية في الحياة العامة[2].

ويتميز كل من التعبير الوظيفي والإبداعي بالخصائص التالية[3]:

التعبير الوظيفي	التعبير الإبداعي
1-محدد ومختصر	1-غير محدد
2-لا يهتم بالمحسنات البديعية أو الخيال والعواطف والرموز	2-يهتم بالمحسنات البديعية والخيال ويظهر العواطف ويستخدم الرموز
3-يبرز الأفكار ويضع عناوين بين الأسطر للتوضيح	3-يستنتج القارئ الأفكار
4-يهتم الكاتب بالدقة والوضوح	4-يهتم الكاتب بجمال الأسلوب

1-ينظر: محسن محمد علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، ص215.

2- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص105.

3- عيد زهدي محمد ، فن الكتابة والتعبير، دار اليازوري العلمية، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص22.

5يجب مراعاة أصول الكتابات الرسمية كالعنوان واسم المرسل، واسم المرسل إليه، وتحية الافتتاح، وتحية الختام والتوقيع.	5-أصول الكتابة هي جمال الأسلوب وإبراز العواطف ومخاطبة العقل
6يعبّر عن فكرة أو رأي أو حقيقة	6-تكثر فيه عبارات النداء والتعجب والاستفهام...الخ

ودرج التربويون على تقسيم التعبير أيضا من حيث الأداء إلى قسمين هما: التعبير الشفوي ويقصد به المحادثة أو الإنشاء الشفوي، والتعبير الكتابي ويقصد به الإنشاء الكتابي أو التحريري.

ويعدّ التعبير الشفوي والكتابي أكثر شمولية، ويندرج ضمنهما التعبير من حيث الموضوعات – الوظيفي والإبداعي- فالمتكلم يمارس التعبير الوظيفي مشافهة وكتابة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، والتعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية والجامعية.

ويمكن تناول التعبير الشفوي والكتابي على النحو التالي:

1- التعبير الشفوي:

يعدّ التعبير الشفوي الوسيلة المثلى للتواصل السريع والتبليغ والإقناع القوي والفعال بين الفرد وغيره، ويشغل الحيّز الأكبر في الممارسات اللغوية في حياة الفرد عن طريق المحادثة والمناقشة وحكاية القصص والنوادر وإعطاء التعليمات، وإدارة الاجتماعات وغيرها من الأنشطة الشفوية[1].

1-1-ماهيته:

التعبير الشفوي أو المشافهة كمصطلح حديث، هو شكل من أشكال الاتصال المباشر بين فردين أو عدة أفراد في مكان وزمان محددين، للتعبير « عن شيء له دلالة في ذهن المتكلم والسامع، فهو عبارة عن لفظ ومعنى، واللفظ يتكوّن من رموز صوتية لها دلالة اصطلاحية متعارف عليها بين المتكلم والسامع»[2]؛ و هو «الكلام المنطوق الذي يصدره المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل سماعاً،

1- ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص49.

2- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص114.

ويستعمل في مواقف المشافهة، أو من خلال وسائل الاتصال التقنيةُ كالهاتف، والإذاعة، والتلفاز، والانترنت»[1].

والتعبير الشفوي، هو الكلام الذي « يسبق التعبير الكتابي وأداته الرئيسية هي النطق، فيتم بواسطة الأذن، فهو إفصاح الإنسان بلسانه وأفكاره، ومشاعره»[2]، والتعبير كمفهوم إجرائي، يقوم وفق أربع عمليات متزامنة ومتداخلة الأولى عقلية ويقصد بها الفكرة المعبرّ عنها، والثانية لغوية ويقصد بها الأسلوب، والثالثة صوتية وهي الكلام واللغة المنطوقة، والرابعة ملمحية ويقصد بها الهيأة، فهو «عملية (جسمية، عقلية، حسية ووجدانية) يتدرب فيها التلميذ على ترجمة أفكاره وآرائه وما يختلج نفسه إلى جمل وألفاظ وعبارات لها معان ومقاصد وأهداف تسبق التعبير الكتابي، لأن التلميذ الذي لا يستطيع التعبير الشفوي لا ينجح في التعبير الكتابي، لأن هذا الأخير أصعب من الأول، ولهذا كانت المدارس التقليدية تمهّد بالتعبير الشفوي للتعبير الكتابي»[3]، ويمكن تجسيد التعبير الشفوي وعلاقته بعملية التواصل عند المتكلم بالمخطط التالي:[4]

التعبير الشفوي والتواصل

- **(المجال الحسي- الجسمي)** التلميذ يسمع أو يرى أو يلاحظ ثم
- **(المجال العقلي)** يستخدم قدراته العقلية من ذاكرة، تحليل، استنتاج، وربط وتركيب وإجمال
- **المجال الوجداني:** يتفاعل ويتأثر بإجابته من خلال تحفيز المعلم للمتعلم والثناء عليه أو العكس

فالتعبير في تعريفه الشامل للتعريفات السابقة هو «أن ينقل الباحث أو الدارس أو الطالب أو أي شخص من عامة أو خاصة الناس ما يدور في ذهنه، وما يختلج بكيانه، وما يجول في حسّه إلى

1- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص114.

2- يونس فتحي علي وآخرون، أساسيات تعلّم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، د.ط، 1981، ص80.

3- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص100.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص100.

الناس الآخرين، وذلك عن طريق المشافهة بواسطة وسيلة تسمّى اللغة تسهم بما تتضمنه من انطباعات ترتسم على الوجه ومن إيحاءات وإشارات وإيماءات تستعملها اليدين وغيرها من أعضاء الجسم»[1].

1-2-أهمية التعبير الشفوي وأهداف تدريسه في المرحلة الابتدائية:

أ-أهميته:

تكمن أهمية التعبير الشفوي كونه نشاطا إنسانيا بامتياز، سواء عند الشخص الكبير أو الصغير، المتعلّم وغير المتعلّم، والأكثر استعمالاً في نقل العادات والقيم والمثل وفي التنشئة الاجتماعية[2]، وتعميق الروابط الفكرية والثقافية بين أفراد المجتمع، وتنمية الشخصية ومعالجة الاختلالات النفسية، فهو النشاط الأكثر استعمالاً في العملية التعليمية، سواء ما تعلق بتعلّم الأنشطة اللغوية التي يمثل جوهرها ومنطلقها ومنتهاها، أو ببقية الأنشطة الأخرى غير اللغوية، المقررة في كل الأطوار والمراحل التعليمية.

وتبرز أهمية التعبير أيضاً في الأهداف المتوخاة من تدريسه في مختلف الأطوار التعليمية والتي حددتها وضبطتها المناهج الجديدة، وأولتها الأهمية التي تستحقها سواء كأهداف تعليمية تعلمية مرحلية أو غايات كبرى وأهداف نهائية لتنشئة المتعلمين.

ب-أهداف تدريسه:

ويمكن تحديد الأهداف التعليمية للتعبير الشفوي- إضافة للأهداف العامة للتعبير بنوعيه الشفوي والكتابي التي ذكرناها سابقا- على النحو التالي:[3]

- تدريب المتعلمين على التحدث بجمل صحيحة ومتنوعة والربط بينهما بالروابط المناسبة.

1- نصيرة كبير، أهمية التعبير الشفهي وتقنياته، مجلة التعليمية، المجلد4، العدد 9، جانفي 2017 كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الجيلالي ليابس سيدي بلعباس، الجزائر، ص68.

2- ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص115-116.

3- ينظر: الغزالي آيت بشير، كيف تدرس التعبير في جميع السنوات الابتدائية، ص08، وينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص155-156.

- تدريبهم على استعمال الصيغ المناسبة والمؤثرة في تعابيرهم، وتحليل المواضيع إلى عناصرها وإعادة ترتيبها وتلخيصها، و نطق الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في المخارج.
- تربية المتعلم على إبداء الرأي بكل حرية واحترام الرأي والرأي الآخر والنقد المنطقي والبناء أثناء المناقشة[1].
- التعبير عن الحاجات والمشاعر بجمل قصيرة، وطرح أسئلة قصيرة والإجابة عنها.
- وأيضا[2]
- تطوير وعي الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية وإثراء ثروته اللفظية.
- تحسين هجائه ونطقه، وتمكينه من تشكيل الجمل وترتيبها.
- القدرة على مجالسة الناس ومجاملتهم، وعرض الأفكار بطريقة منطقية، وإلقاء ورد التحية، وعرض التقارير عن الأعمال وملخصاتها، وقص الحكايات.
- القدرة على التحكم في النظام الصوتي للغة، واكتساب المزيد من المفردات التي تساعدهم على فصاحة اللسان، وبيان ما يختلج في صدورهم[3].
- التدريب على حسن الاستماع والإنصات من يخاطبونه حتى يستطيع التعليق أو الرد عن تدخلاتهم والدفاع عن أفكاره[4].

1- ينظر: جمال مصطفى العيسوي وزملاؤه، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط1، 2005، ص134-135.

2-ينظر: هدى علي الشمري، وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص236-237.

3- ينظر: محمد قيجة، المعلمُ حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، منشورات الأنيس، دالي براهيم، الجزائر، ط1، 2016، ص141-142.

4- المرجع نفسه، ص141-142.

- تربية المتعلم على الجرأة في الحديث ونزع الخجل والخوف والتردد منه والتغلب على المعوقات الكلامية كالتأتأة والفأفأة لإثبات كيانه الاجتماعي وحريته الفردية[1].

وحددت مناهج الكفايات المعتمدة في المدرسة الجزائرية أهداف تدريس التعبير الشفوي على شكل كفايات ختامية لكل طور، نذكرها على النحو التالي:[2]

- **الطور الأول:** ويشمل السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، والكفاية الختامية فيه: أن يحاور المتعلم ويناقش، يقدم توجيهات بلسان عربي في موضوعات مختلفة، اعتماداً على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال مستعملاً بعض أفعال الكلام في وضعيات تواصلية دالة.

- **الطور الثاني:** ويقصد به مستوى السنة الثالثة ابتدائي والرابعة ابتدائي: والكفاية الختامية فيه: «يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا بلسان عربي ووسائل الإعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة».

- **الطور الثالث:** ويشمل السنة الخامسة ابتدائي والكفاية الختامية: يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا وبعض أشياء أو أحداث ويعبرّ عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعلّلها بلسان العربي في موضوعات مختلفة اعتماداً على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة.

1-3-مراحل اكتساب مهارة التعبير الشفوي في التعليم الابتدائي:

يحرص المعلمون في مرحلة التعليم الابتدائي على تنمية مهارة التعبير الشفوي، ويعدّ الأولوية الأولى في الطور الأول؛ إذ يستعينون به في تنمية المهارات اللغوية الأخرى-القراءة والكتابة- من

1- ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط3، 1977، ص236-237.

2- ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2016، ص 14-15-16.

منطلق أن المتعلم عندما يلتحق بالمدرسة يكون قد امتلك رصيداً لغوياً مشافهاتيا، في حين يفتقد تماماً لمهارتي القراءة والكتابة.

ويمكن تناول مراحل نمو اللغة الشفوية عند الطفل من خلال مرحلتين أساسيتين هما: مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة المدرسية، والتي تتميز كل منهما بالخصائص التالية:

أ- مرحلة ما قبل المدرسة:

وتبدأ من تاريخ الولادة إلى سن السادسة من العمر، وتتميز أيضاً بمرحلتين هما:

- **مرحلة ما قبل اللغة:** وهي مرحلة تمهيد واستعداد لاكتساب اللغة الشفوية وتبدأ بطور الصراخ، ثم طور المناغاة، ثم طور التقليد والمحاكاة، فالطفل في هذا الطور يحاكي ويقلّد ما يسمعه من الكبار مشافهة، فالمحاكاة أسلوب مهمّ في اكتساب اللغة من خلال ترديد المسموع واكتساب الأصوات اللغوية.
- **أما المرحلة اللغوية:** والتي تتميز بمرحلتين: الأولى هي مرحلة طور تعلّم المفردات وأول ما يتعلّمه الطفل الأسماء ثم الأفعال ثم الصفات، حيث يكوّن جمل تتكون من ثلاث إلى أربع كلمات، والمرحلة اللغوية الثانية هي مرحلة تركيب الجمل الكاملة وتكون في العام الرابع والخامس، وتتميز الجمل بأنها مفيدة، تامة الإجراءوأكثر تعقيداً ودقة في التعبير، وتزداد درجة النضج عند الطفل، من خلال لغته الشفوية التي اكتسبها في البيت والروضة والتربية التحضيرية، وتتميز لغته الشفوية في مرحلة ما قبل المدرسة بـ[1]:
  - ✓ التعبير عن النفس، وإبراز الذات، والتوافق الاجتماعي والنمو العقلي.
  - ✓ تعلق لغته الشفوية بالمحسوسات والتجربة الشخصية التي تحقق له المتعة.

1- ينظر: عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص65-66.

✓ تنمية مهارة اللغة الشفوية في هذه المرحلة مبنية أساساً على التقليد والمحاكاة للغة المسموعة.

ب- المرحلة المدرسية:

- الطول الأول:

يشغل التعبير الحيّز الزمني الأكبر في تعلّم الأنشطة اللغوية وغير اللغوية، فهوعدّ هدفاً تعليمياً من خلال الحجم الزمني المخصص له ضمن جدول استعمال الزمن، ووسيلة لتعليم الأنشطة اللغوية الأخرى من خلال التعبير عن المشاهد المصورة للنصوص القرائية، والأنشطة غير اللغوية التي يتم تناولها شفوياً، فالمتعلم في هذه المرحلة يفتقد مهارة القراءة و الكتابة، وبالتالي امتلاكهما يتم بالاستعانة باللغة الشفوية من خلال الاستماع إلى القصص والنصوص القرائية وإعادة سردها، وتلخيصها، والحديث عن الأخبار البسيطة والنشاطات التي يمارسوها والتعبير عن خبراتهم مشافهة[1].

- الطور الثاني:

في هذه المرحلة أصبح المتعلم يمتلكالحد الأدنى من المهارة القرائية والكتابية، وبالتالي تعدّ مهارة الكلام والمشافهة غير كافية لوحدها لتلبية متطلبات المتعلم المعرفية واللغوية، فيتجه إلى التنويع بين المشافهة والقراءة والكتابة من خلال الإجابة على النصوص المقروءة، والانتقال التدريجي من الكلام اللغوي الذي لا يخضع للضوابط النحوية والصرفيةإلى الكلام الأكثر فصاحة وعمقاً وتعقيداً[2].

- الطور الثالث:

تبقى أهمية الكلام في هذا الطور، ولكن تزداد أهمية القراءة والكتابة أكثر، وينتقل المتعلم من التعبير الشفوي الوظيفي إلى التعبير الشفوي الإبداعي من خلال لغته الفصيحة والراقية أي اللغة التعليمية الرسمية البعيدة عن اللغة العامية التي اكتسبها المتعلم خارج المدرسة والتي أنتجت ازدواجية في

1- ينظر: فهد خليل زايد، المستوى الكتابي المستوى السادس، ص42.

2-ينظر: يوسف حسني عبد الجليل ، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة، خصائصها ودورها الحضاري، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2007، ص120.

اللغة الواحدة وتداخل بين الفصحى والعامية، والتي تؤثر تأثيراً سلبياً في عملية التعليم والتعلم، وتولد للمتعلم ضغوطات إضافية خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي،تقلّ حدتها تدريجياً كلما اكتسب المتعلم المهارات اللغوية في المراحل الأخرى (المتوسط، الثانوي، الجامعي).

2- التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي كمهارة إنتاجية، وإذا ما قارناه بالمهارة الإنتاجية الأخرى ألا وهي التعبير الشفوي، فهو أكثر صعوبة وتعقيدا منها، من منطلق أن المتحدث يستعين بالإشارات والملامح والأصوات في تبليغ المعنى الذي يريده كونه يتواصل معه كتابة، ويجهل مستواه اللغوي والثقافي وبالتالي يجد صعوبة أكبر في تبليغ رسالته، ويتطلب ذلك مجهوداً إضافيا عكس المشافهة من خلال جمله الموحية، وفقراته المعبرة، وسيطرته الكاملة على مفاهيمه وتصوراته[1].

وتظهر صعوبة تدريس نشاط التعبير الكتابي –أيضا- مقارنة بالأنشطة اللغوية الأخرى في مختلف الأطوار التعليمية، باعتباره نشاط إدماجي يستعين بكل أنشطة اللغة العربية ويدمجها لتحقيق كفاية المتعلم، فالتفوق والاقتدار في التعبير الكتابي مرتبط بمدى نجاحه وتفوقه في كل الأنشطة الأخرى، كالتعبير الشفوي، القراءة، الكتابة، الإملاء، النحو والصرف،... والفشل في أي نشاط من تلك الأنشطة يؤدي بالضرورة إلى الفشل في تحقيق مهارة التعبير الكتابي.

2-1-ماهيته:

التعبير الكتابي من أنماط النشاط اللغوي، ظاهره وشكله حروف مرسومة، وعلامات محددة، ومضمونه أفكار ومعلومات تعبرّ عن مشاعر صاحبه بعبارات صحيحة وسليمة، وخالية من الأخطاء، وأفكار متناسقة ومرتبة[2]، وهو من الناحية التعليمية نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته السابقة، لناتجة من تعليم الأنشطة اللغوية الأخرى، فيوظف الأساليب التعبيرية لينتج نصاً سليم المبنى

1- ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، ص50.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص50.

وصحيح المعنى في وضعيات وقوالب مختلفة[1]، يكون في بدايته وظيفياً في المراحل التعليمية الأولى، وإبداعياً في المراحل العليا.

2-2-أهمية التعبير الكتابي وأهداف تدريسه في المرحلة الابتدائية:

أ-أهميته:

تبرز بوضوح أهمية التعبير الكتابي، من منطلق أنه يمثل الهدف النهائي لتعليم اللغة العربية، ويشكل الحصيلة النهائية لتعليمها فهو: « نشاط إدماج للمعارف اللغوية المختلفة، ومؤشر دال على مدى قدرة المتعلم على تحويل هذه المعارف وتوظيفها في وضعيات جديدة»[2].

وتتجلى أهمية التعبير الكتابي في العملية التعليمية التعلمية، من خلال العناية الكبيرة التي أولتها المناهج الحديثة المعتمدة في المدرسة الجزائرية، والتي خصصت له محوراً كاملاً، سمي بميدان التعبير الكتابي، وتتجلى أيضاً أهميته من خلال الأهداف المرجوة والمراد تحقيقها من تدريسه في المرحلة الابتدائية، سواء كفايات كبرى يشترك فيها مع التعبير الشفوي وأنشطة اللغة الأخرى، أو كأهداف تعليمية تعلمية مرحلية خاصة بنشاط التعبير الكتابي،والتي يمكن حصرها في العناصر التالية:

- وسيلة اتصال بين الفرد وغيره وكذلك مجتمعه ممن تفصله عنهم مسافات كبيرة.
- الاهتمام بالخط وعلامات الترقيم والقواعد الإملائية.
- توظيف قواعد النحو والصرف أثناء الكتابة[3].
- تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والإبداعي[4].
- مراعاة التسلسل المنطقي للأفكار.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي- مادة اللغة العربية- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2012، ص12.

2- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص15.

3-ينظر: حورية مولاي ، تدريس مادة التعبير الكتابي، أصول ومبادئ ، مجلة التعليمية، المجلد3، العدد8، ديسمبر 2016، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر، ص149.

4- ينظر: هدى علي جواد الشمري، وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص238.

- التعبير الكتابي أداة لنقل التراث الحضاري والثقافي والعلمي والأدبي من جيل إلى جيل[1].
- استخدام أدوات الربط بدقة والسرعة في الكتابة مع السلامة والوضوح.
- القدرة على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة ومتسلسلة، وخالية من الأخطاء، والقدرة على الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها، وربط بعضها ببعض[2].
- التعبير وسيلة للتقويم بغرض اكتشاف مواهب المتعلمين والفوارق الفردية بينهم، واختبار مهاراتهم في استعمال النحو والخط والإملاء وتسلسل الأفكار والأساليب.

ب- أهداف تدريسه:

وتناولت مناهج الكفايات التعبير الكتابي وحددت الكفايات الختامية وملمح التخرج للمتعلمين في كل طور، نذكرها على النحو التالي[3]:

- الطور الأول:

ينتج المتعلم كتابةً نصوصاً قصيرة منسجمة تتكون من 20 إلى 40كلمة مشكولة شكلاً تاما من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.

- الطور الثاني:

ينتج المتعلم كتابة نصوصاً طويلة نسبياً منسجمة تتكون من 60 إلى 80 كلمة، أغلبها مشكولة من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

1- ينظر: فهد خليل زايد، المستوى الكتابي- المستوى السادس، ص33.

2- ينظر: علي الجنبلاطي وأبو الفتوح التونسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط3، 1981، ص226.

3- ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 14-15-16.

- الطور الثالث:

ينتج المتعلم كتابة نصوصاً طويلة منسجمة تتكون من 80 إلى 120 كلمة مشكولة جزئيا من مختلف الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة.

2-3-صعوبات التعبير عند المتعلمين-مظاهرها وأسبابها وطرق علاجها:

أ-مظاهرها:

تتجلّى مظاهر الضعف اللغوي في المجتمع الجزائري، في لغة التخاطب والتواصل، واكتساب المعرفة المستعملة، والتي تبتعد في مواقف كثيرة عن اللغة الفصيحة، ويظهر ذلك في اللغة الهجينة المستعملة في الحياة اليومية التي تجمع بين العربية الفصحى ولهجات متعددة تختلف من منطقة إلى أخرى، ولغات أخرى كالفرنسية، والأمازيغية، والإنجليزية، والتركية، والإسبانية..، سواء في الخطاب المنطوق بصورة واضحة أو المكتوب، في وسائل الإعلام المسموعة، والمكتوبة والاجتماعات في المؤسسات وما يرفقها من تقارير، وبيانات، وإعلانات ومحاضر، ووصل الأمر إلى قاعات المحاضرات في كليات اللغة العربية وآدابها، ومنابر الخطب في المساجد، والتي لا تلتزم بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية، وقواعد الكتابة والخط، وترتيب الأفكار، والإبداع...

والمدرسة جزء من المجتمع وعينه مصفرة منه، تتأثر بالعوامل والمؤثرات الخارجية المتمثلة في الأسرة، والمجتمع، والاقتصاد، والثقافة، والعوامل الداخلية المرتبطة بالمعلم والنظام التربوي، وبالتالي فضعف اللغة التعبيرية عند المتعلمين مرتبطة بتلك المؤثرات التي تتداخل فيما بينها وتسبب تحدياً وهاجساً للجميع.

ب-أسبـــابها:

ومن أبرز أسباب ضعف تدريس التعبير في المدرسة الجزائرية نذكر:[1]

1- ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الواكلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009، ص444-445-446-447، وينظر: محمد فؤاد الحوامدة وقاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 6211، 212، 213، وينظر: محمد قيبوعة، المعلم حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص63، 64، 65، 66.

- ضعف الحصيلة اللغوية للمتعلمين، وفقر معجمهم اللغوي بسبب قلة القراءة والمطالعة، وضعف القدرة على الاستعمال اللغوي لمن يملكون الرصيد اللغوي بسبب فقدانهم للخبرة بالموضوع الناتج عن قلة المعلومات الكافية.
- سيادة العامية في حياة المتعلم الأسرية والاجتماعية، وانحصار استعمال الفصحى داخل الصفّ الدراسي، بل أحياناً تتعدى العامية حرمة الفصحى في المدرسة تحت مبرر مساعدة المعلم للمتعلمين على تبليغ الأفكار والمعلومات، واكتساب المعارف، واللغة الفصيحة لا يمكن تعلّمها إلاّ بالممارسة بشكل مستمر.
- نمطية التدريس وغياب الوضوح المنهجي، وعدم قدرة المعلم على التخلّص من الممارسات التقليدية التي تجعل منه مركز ومصدر المعرفة و اقتصار دور المتعلم على الإجابة المقتضية على الأسئلة وإنجاز بعض التمارين الكتابية.
- النظرة الانعزالية لنشاطي التعبير الشفوي والكتابي، بفصلهما عن باقي فروع اللغة أثناء تدريب المتعلمين عليهما.
- الاكتظاظ داخل حجرات الدراسة، والعدد الكبير للتعلمين في الصّف الواحد، يحول دون تفعيل نشاط التعبير من طرف المعلم، والمعالجة الفردية للاختلالات في النطق، والأخطاء والضعف في الكتابة عند كل متعلم، والاقتصار على المعالجة الجماعية غير المضبوطة.
- جعل أنشطة التعبير في خدمة اللغة، أي جعل التعبير وسيلة، والقواعد اللغوية غاية، في حين أن القواعد وسيلة تعين على صحة النطق وسلامة التعبير شفوياً وكتابياً، وإن لم تؤدي هذه الغاية فلا جدوى من دراستها، لأن تقيّد المتعلّم بقواعد اللغة بشكل صارم يجعله يبتعد عن التراكيب والأنماط والهياكل اللغوية وبالتالي الابتعاد عن الإبداع في الكتابة والتركيز على الجانب الشكلي.
- قلة التمارين الكتابية التي تتعلّق بالتراكيب والهياكل اللغوية والصيغ والمفردات والتركيز على التطبيق الآلي للقواعد اللغوية.

- انعدام معايير التقويم في التعبير الشفوي لتقدير أداءات المتعلمين في توظيفهم المهارات اللغوية الملقنة، واعتماد النمطية في تصحيح التعبير الكتابي، وانعدام المعايير الدقيقة التي تقوّم وتعالج الاختلالات الواردة في الإنتاج الكتابي للمتعلمين، وتتحول حصة التصحيح غالباً إلى مراجعة القواعد النحوية والإملائية والصرفية، دون التركيز على الأسلوب والبناء الفكري واللغوي.
- إهمال مهارة الاستماع والإصغاء، وأدب المناقشة والحديث.
- قلة الأنشطة المندمجة التي تتبنّى بيداغوجيا اللعب لإنماء كفاية التعبير الشفوي كمسرحة القصص والحكايات، والألعاب اللغوية الشفوية، ومسابقات الإلقاء، والصحافة المدرسية، وكتابة الإعلانات.
- انعدام أسلوب الحوار والتعبير عن الذات داخل الأسرة وعدم قدرة بعض الأسر على توفير الكتب والقصص الهادفة لأبنائهم، يدفع الأطفال إلى الانطواء والنفور من التعبير الشفوي.
- عدم وضوح أهداف التعبير الشفوي لدى المعلمين والأساتذة، يؤدي بهم إلى العشوائية في تناوله من حيث الطريقة المعتمدة والوسائل والوسائط المعينة على تناوله.

أما أنواع الصعوبات فتتمل في: [1]

- تأثير لغة الأم، والدلالات اللفظية بين العامية والفصحى.
- صعوبة إدراك التسلسل الزمني في سرد الأحداث.
- صعوبات توظيف المكتسبات في المواقف الجديدة.

ج- طرق علاجها:

ومن أهم الحلول العلاجية المقترحة نذكر:

- ✓ ممارسة الدلالات اللفظية في وضعيات حقيقية.
- ✓ قبول لغة الطفل الخاصة في بداية التعلّم.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، ص07.

- ✓ بناء وضعيات ملائمة لتعلّم الإدماج.
- ✓ تطوير تعليم التعبير الشفوي بتوفير الوسائل الحديثة والوسائط المعينة والموضحات المناسبة والتقليل من عدد المتعلمين في القسيم.
- ✓ التدريب والحث على المطالعة وقراءة القصص والعلوم الأخرى كالتاريخ والجغرافيا لتمكين المتعلمين من تصور وتمثل الأحداث وتسلسلها الزمني والمكاني، والتربية العلمية والدينية والمدنية لتنمية البعد الفكري عندهم.
- ✓ التركيز على القيمة اللغوية للجمل التي يستعملها المتعلّم في التعبير عن أفكاره وتوظيفه للصيغ والتراكيب، وتدريبه على التحليل العلمي المعتمد على التعليل أو التبرير للمواقف والتصرفات.
- ✓ اعتماد شبكة تصحيح(تقويم) تعتمد معايير دقيقة وموضوعية لا تراعي الجوانب الشكلية للغة فقط، والمتمثلة في الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، بل يجب أن ينصب تصحيح التعبير الكتابي على وضع سلم تنقيط تقويم يراعي:

- مدى فهم المتعلم الإشكالية والسند الذي تأسست عليه والكتابة في الموضوع حسب المهمات المحددة.
- تبويب الموضوع إلى (مقدمة، عرض، خاتمة).
- سلامة اللغة من حيث (استعمال القواعد، المفردات، التراكيب اللغوية).
- كمية الأفكار الواردة في الموضوع.
- تصنيف الأفكار وعرضها حسب السياق العام للموضوع.
- مراعاة مدى قدرات المتعلم على الوصف والتصوير اللغوي للأشياء التي تكلّم عنها[1].

أما بالنسبة للتعبير الشفوي فالمطلوب من المعلمين المشرفين على تعليمية اللغة العربية، أن يخصصوا زمنا مستقلاً للتعبير الشفوي وفق برنامج واضح في تناول تقنياته وترك الحرية للمتعلمين في اختيار الموضوع، وترك المجال لكل متعلم لتقويمه الذاتي أحياناً وأحياناً أخرى لتقويم أقرانه له.

1- ينظر: محمد قيبوعة، المعلم حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 162، 163، 164.

ضرورة حرص المنظمين للمسابقات على عدم التسامح مع الأخطاء اللغوية في المقابلات الشفوية للممتحنين[1].

رابعا: دراسة تطبيقية لتعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية:

إن عملية تنفيذ المناهج التعليمية ترتبط أساساً بتنفيذ البرامج، واختيار طرق التدريس، وتوفير الوسائل المادية والبيداغوجية، وتحقيق الأهداف. وهذه العمليات تحتاج دائما إلى المتابعة المستمرة والتقويم لتذليل المعوقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق الغايات الكبرى التي تبنتها تلك المناهج.

وخلصت العمليات التقويمية لمناهج المقاربة بالكفايات، إلى جملة من الاختلالات الميدانية والصعوبات في تنفيذ تلك المناهج بكيفية تسمح بتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

ومن أبرز تلك النقائص، نذكر:

- إهمال مناهج الكفايات-كغيرها من المناهج التي سبقتها- مهارة الاستماع واهميتها في تعلّم المهارات اللغوية الأخرى.
- فشل المنهجية المتبعة في تعليم التعبير الشفوي، والتي اقتصرت على النظرة الضيقة له كنشاط ثانوي مقارنة بالأنشطة اللغوية الأخرى، كالقراءة والكتابة والتراكيب الصرفية والنحوية... وبالتالي فهو نشاط لتكملة الحجم الزمني للغة العربية.
- عجز المتعلمين في الكتابة التحريرية-التعبير الكتابي- والذي يؤدي إلى العجز في التعلمات الأدائية الرئيسية(التعبير، القراءة، الكتابة) ومردّ ذلك المنهجية المعتمدة في تناوله- والتي تهمل مرحلة مهمة في اكتساب مهارة الإنتاج الكتابي، والمتمثلة في التدريب على التعبير الكتابي في مختلف مراحل التعليم الابتدائي- والتي تعتمد أساساً على الممارسات التقليدية المتمثلة في النمطية

1-ينظر: محمد جبري، التعبير الشفوي بين التنظير والتطبيق، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط2، 2018، ص ص 28، 29.

والتلقين، ويظهر ذلك بوضوح في امتحانات نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي تبين ّ بوضوح عدم امتلاك المهارة الإنتاجية عند المتعلمين.

- وعج ّلت هذه النتائج إلى تبني مناهج ما بعد الكفايات (الجيل الثاني) التي حرصت على معالجة تلك الاختلالات في الموضوع والمنهجية حيث تبنت حلولاً تمثلت في أنها:
- أعادت الاعتبار لمهارة الاستماع، وأفردت لها ميداناً قائماً بذاته سمي "ميدان فهم المنطوق"، وحرصت على إعادة هيكلة أنشطة اللغة العربية بما يتماشى والمهارات اللغوية الأربع.
- تبنت نظرة جديدة للتعبير الشفوي ومنهجية فع ّالة تناولته من منظور الهيكلة الجديدة لأنشطة اللغة العربية، من منطلق أنّه يمثل كفاية عرضية وبذلك فهو يتعدّى الحجم الزمني المخصص له إلى ضرورة تفعيله في كل الأنشطة التعلمية.
- ركزت المناهج الجديدة على التدرج في التدريب على التعبير الكتابي من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي، بما يكفل للمتعلمين إلى امتلاك المهارة الإنتاجية.

وأفرزت عملية تنصيب المناهج الجديدة، بدورها إلى ظهور بعض الصعوبات الإجرائية في تنفيذها، وهي صعوبات طبيعية متعلقة بطبيعة المناهج التي تحتاج دائما إلى التعديل، وإلى الوثائق التوضيحية لأن المعرفة في جانبها النظري تختلف عنها في جانبها التطبيقي نتيجة لعوامل متداخلة مرتبطة بالمتعلم، المعلم، المعرفة، وبعوامل أخرى متعددة (مادية، بشرية، اجتماعية...).

وحرصت وزارة التربية الوطنية على تذليل تلك الصعوبات، وتجاوزها بمذكرات منهجية تكميلية، وأدلة مساعدة، توضح كيفية الربط بين النصوص المعتمدة في ميادين فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، والتعبير الكتابي، والتدريبات الخاصة بالتعبير الكتابي من خلال عملية المحاكاة المستمرة لتوليد الملكة اللغوية لدى المتعلّم، كما حرص واضعوا تلك المناهج على إعادة هيكلة أنشطة اللغة العربية، بكيفية منسجمة ومتداخلة ومتدرجة للميادين الأربع، ويتجلى ذلك بوضوح من خلال الأنشطة المقترحة في كتاب التلميذ، ودفتر الأنشطة للغة العربية خلال كل مقطع تعلّمي.ويمكن إبراز كيفية تناول التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي من الناحية التطبيقية على النحو التالي:

1- التعبير الشفوي:

1-1- حصص التعبير الشفوي وأيقوناته في مرحلة التعليم الابتدائي:

أ- الطور الأول:

السنة الأولى:

- الحصة الأولى:فهم المنطوق والتعبير الشّفوي: 90د

الأيقونة(أستمع وأفهم والاحظ وأعبر ّ): وهي حصة مدمجة بين فهم المنطوق والتعبير الشفوي وتتم على النحو التالي:

- عرض النص المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي/ الملمحي(الإيحاء والإيماء).
- تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه.
- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.
- التحاور حول النص المنطوق والتعبير عن أحداثه انطلاقاً من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى:

عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر حول الموضوع.

- الحصة الثاني:تعبير شفوي: 45 د

الأيقونة (استعمل) وهي الحصة الثاني من التعبير الشفوي وتتم على النحو التالي:

- ترتيب وتركيب أحداث النص شفوياً، من خلال أسئلة حوارية حول النص بين المتعلمين، مع التركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة.

- الحصة الثالثة: تعبير شفوي(إنتاج شفوي): 45 د

وهي الحصة الثالثة وتهدف إلى:

- التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقاً من سنداته)، وتتوج هذه المرحلة المراحل السابقة بهدف إعادة بناء النص المنطوق.

السنة الثانية ابتدائي:

- الحصة الأولى: فهم المنطوق والتعبير الشفوي: 90 د

الأيقونة: (أستمع وأفهم+ اتأمل وأتحدث) فهم المنطوق مدمج مع التعبير الشفوي في حصة واحدة وتتم على النحو التالي:

- عرض النص المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي/ الملمحي(الإيحاء والإيماء).
- تجزئة النص المنطوق وممارسة أحداثه.
- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.
- التحاور حول النص المنطوق والتعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محددة وسندات مختلفة للتعبير بطلاقة دون تقييد بصحة التعبير من أجل إثراء رصيدهم اللغوي والمعرفي.

- الحصة الثانية: (أستعمل الصيغ): 45 د.

وتتم على النحو التالي:

-إر ساء موارد لغوية تسهم في تنمية مهارة التعبير الشفوي لدى المتعلمين من خلال أسئلة حوارية تمكنهم من ترتيب وتركيب احداث النص.

- اكتشاف مجموعة من الصيغ والأساليب، ويحرص على توظيفها في وضعيات تواصلية دالة.

- مسرحة أحداث النص.

- الحصة الثالثة: أنتج شفوياً):45د

وهي وضعية لتعلّم الإدماج، حيث يجنّد المتعلم موارده بشكل مدمج من أجل التعبير عن الأحداث التي تتضمنها المشاهد المرتبة، أو يستثمرها لإعادة بناء النص المنطوق، وينصح عدم تقييد المتعلمين، وعدم التركيز على صحة المعارف المقدمة بقدر التركيز على تنمية مهارة التواصل والمشافهة.

ب-**الطور الثاني:**

السنة الثالثة ابتدائي:

ابتداء من هذه المرحلة، (الثالثة+ الرابعة+ الخامسة ابتدائي) ثم تقليص حصة واحدة من التعبير الشفوي، حيث أدمجت الحصة الأولى من التعبير الشفوي مع الحصة الثانية.

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

- **الحصة الأولى:**

فهم المنطوق+ (تعبير شفوي- تعبير ودراسة الصيغ): 90 د

أي: أستمع+أشاهد وأعبر + أستعمل.

وتتم على النحو التالي:

- الانطلاق من تصورات التلاميذ حول الموضوع "القراء السمعية".
- عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي/ الملمحي (الإيحاء والإيماء).
- تجزئة النص المنطوق وأجرأة أحداثه.
- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.
- التحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات-مألوفة أو جديدة- والتعبير عنها انطلاقاً من تعليمات محددة تؤدي تفصيل مضمون النص.
- اكتشاف الصيغة المستهدفة واستعمالها في وضعيات مقترحة بسيطة أو مركبة.

- **الحصة الثانية:**

تعبير شفوي(التدريب على الإنتاج الشفوي):45 د

وتتم على النحو التالي:

- إنتاج شفوي(إنتاج نص شفوي مماثل انطلاقاً من سندات وإبراز نمط النص من خلال (مكوناته).
- تلخيص النص المسموع بشكل عام.

السنة الرابعة ابتدائي:

عدد حصص التعبير الشفوي تماثل عدد حصص التعبير الشفوي في السنة الثالثة والمنهجية والخطوات المعتمدة في تناوله هي نفسها، ولكن الاختلاف أن التعبير في هذه المرحلة أكثر عمقاً وإبداعاً ويتم التركيز على صحة المعارف وسلامة اللغة الشفوية.

ج- الطور الثالث: (السنة الخامسة ابتدائي)

يحافظ التعبير الشفوي على عدد الحصص في السنة الثالثة والرابعة، وعلى نفس المراحل والمنهجية، ولكن الاختلاف يكمن في طبيعة النصوص والتعمّق في تناولها، ونوعية الأسلوب المعتمد في التعبير الشفوي.

فالمتعلم في الطور الأول يحتاج إلى سندات مختلفة، ومشاهد وصور، وإلى الوقت الكافي لفهم النص، وتجزئته وأجرأة أحداثه ومسرحتها، وذلك لعدم قدرته على إدراك جزئياته، وإدراك كلياته فقط، ونظرته الشمولية له، لمحدودية رصيده اللغوي الذي يحتاج إلى التدريب والتدرج لاستنطاق المشاهد والصور واستعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة تثير اهتمام المتعلم.

وبالتالي فالتركيز يكون منصباً على المشافهة والكلام وأجرأة النص ومسرحته دون التركيز على نوعية اللغة والأسلوب وصحتها.

أما ابتداء من الطور الثاني(الثالثة والرابعة ابتدائي) يكون المتعلم قد اكتسب رصيداً لغوياً، وقدرة على التجريد تمكنتاه من فهم النص المنطوق، والروابط اللغوية المشكلة والصيغ والأساليب، وينتقل الاهتمام والتركيز على تنمية مهارة الإنتاج الشفوي، والقدرة على التعبير وإبداء الرأي حول المواضيع المختلفة بلغة سليمة وبأسلوب راق.

ويمكن تناول نموذجين لسيرورة مقطع تعلمي خلال أسبوع لميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي الأول للطور الأول، والثاني للطور الثاني أو الثالث.

2-1-نماذج لسيرورات تعلمية لنشاط التعبير الشفوي (مقطع تعلّمي)

أ-نموذج لسيرورة مقطع تعلّمي لميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي للسنة الثانية ابتدائي

المقطع التعلّمي: البيئة والطبيعة

الميدان: فهم المنطوق والتعبير الشفوي

النص المنطوق: يوم بلا سيارات

الكفاية الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها.

مركبات الكفاية: يرد استجابة لما يسمع ويقيم مضمون النص المنطوق

مؤشرات الكفاية:

- يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهر والمعنى الطبيعي
- ينتج جملا بسيطة تترجم المعنى العام للنص، وينفذ التعليمات الواردة فيه.

القيم والكفايات العرضية: يعتزّ بلغته العربية ويتحلّى بالتضامن والتعاون الجماعي، ويحافظ على نظافة البيئة، ويبحث عن المعلومة ويوظفها في التعبير الشفوي.

المدة :90د الحصة:01

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	الوضعية المشكلة الانطلاقية وهي متعلقة بالمقطع (النظافة، المحافظة على البيئة،المحافظة على الماء، العناية بالشجرة) - **النص المنطوق:** يوم بلا سيارات يوم بلا سيارات:!! ما هذا الشعار يا أبي؟ لقد قررت بلديتنا اليوم أن نتنقّل بدون سيارات لنتمتع بالهواء	**يستذكر بعض الرصيد اللغوي والمعرفي الخاص بالمجال**

	ي ّ ، والنسيم اللطيف، فالسيارات تلوث محيطنا بدخانها. أخرجت دراجتي ودعوت رفاقي لنقوم بجولة في الشوارع الهادئة والأزقة النظيفة. نحن في حملة تشجير، وكم كانت فرحتنا عظيمة عندما صادفنا في	
مرحلة بناء التعلمات	طريقنا أفراد الجيش الوطني الشعبي وقال القائد: تعالوا يا أطفال، سنغرس معاً هذه الشجيرات، ستكبر لاحقاً ونستمتع بهواء نقي وظل ظليل. قلت في نفسي: الثمار، الظل...إذن للشجيرة فوائد كثيرة التفت إلي ّ القائد وقال:هي ّا يا بطل، تعال واغرس هذه الشجيرة هنا، وأشار إلى حفرة أمامه، ثم قال لصديقي: أما أنت فاغرسها هناك.	**يستمع إلى النص ويبدي اهتماماً**
	- قراءة النص المنطوق (يوم بلا سيارات) من طرف المعلّم، وأثناء القراءة يجب التواصل البصري بينه وبين متعلّميه مع الاستعانة بالقرائن اللغوية وغير اللغوية، والأداء الحس حركي بإشارات اليد أو بغيرها، وجهارة الصوت، المصاحب للانفعال، بهدف إثارة المتعلمين واستمالتهم. **- فهم المنطوق:** عم ّ يتحدث النص؟ ما عنوانه؟ تجزئة النص المنطوق قراءةً إلى فقرات والإجابة عن الأسئلة: - ما هو الشعار الذي رفعته البلدية؟ ولماذا؟ - ما هي الأشياء التي تلوث الهواء غير الدخان؟ يمكن للمعلم أن يتصرف في الأسئلة المرفقة بالنص المنطوق بتغيير	**ينتج جملاً بسيطة تترجم المعنى العام للنص**

صيغتها أو إضافة أو أسئلة أخرى، أو حذف بعضها.

مطالبة المتعلمين بفتح الكتب صفحة 93 ومشاهدة الصورة ويسأل:

- ماذا تشاهدون في الصورة؟

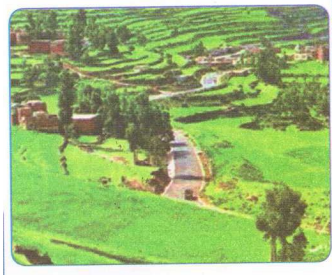
- من هؤلاء الأشخاص؟ وماذا يفعلون؟

استخلاص القيم من النص المنطوق، وتدوينها على السبورة

***أتأمل وأتحدث:**

بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق

تفويج المتعلمين ومطالبة كل فوج بالتعبير عن الصورة(تعبير حر)



***لاحظ الصورة الأولى:**

- ماذا ترى في هذه الصورة؟

ما لون الحقول في الصورة؟

هل توجد سيارات كثيرة في هذا المكان؟

يحب الكثير من الناس التنزّه في هذا المكان، لماذا؟

***لاحظ الصورة الثانية:**

- هل يحب الناس التنزه

في هذا المكان؟ لماذا؟

- هل تستطيع التنفس هناك؟

- ما ذا يجب أن تفعل للتقليل من الدخان؟

*عند العجز يساعدهم المعلم في الحل

	- تدوين المستهدف من الصورة الأولى والثانية على السبورة. - طرح أسئلة للمقارنة بين الصورتين	
مرحلة الاستثمار	- طرح أسئلة حول فوائد الشجرة وتدوين الملخص المتعلق بالرصيد المعرفي الخاص بموضوع المحور، وقراءته في الأخير ترسيخاً له.	

المقطع التعلّمي: البيئة والطبيعة

الميدان: التعبير الشفوي **الوحدة:** نظافة الحي

النشاط: تعبير شفوي الصيغ: (هنا، هناك، تعالْ)

الكفاية الختامية: يقدم توجيهات انطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة

مركبات الكفاية: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه.

مؤشرات الكفاية: يكتشف الصيغ ويوظفها في وضعيات دالة

القيم والكفايات العرضية: يعتز بلغته العربية، ويتحلّى بالتضامن والتّعاون الجماعي، ويحافظ على نظافة البيئة، ويبحث عن المعلومة ويوظفها في التعبير الشفوي.

المدة: 45د **الحصة:**02

الوسائل: دفتر الأنشطة، الصور، الألواح...

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المنطوق (يوم بلا سيارات) يطرح المعلم أسئلة حول المعنى العام للنص المنطوق	**يتذكر مضمون النص المنطوق من خلال الإجابة عن الأسئلة**

مرحلة بناء التعلمات	إعادة قراءة الفقرة التي تحتوي الصيغة المستهدفة، تم طرح أسئلة التي تعنى باكتشاف الصيغة رأى القائد الأطفال ما ذا قال لهم؟ **تعالوا:....** تسجيل إجابات المتعلمين على السبورة، وتلوين الصيغة المستهدفة. التفت القائد إلى أحد الأطفال ماذا قال له:هيّا يا بطل،**تعالْ** واغرس هذه الشجرة **هنا** تسجيل الجملة على السبورة، وتُلوّن الصيغة المستهدفة قراءتها. تثبيت الصيغة بأسئلة أخرى. لو التفت إلى القائد إلى إحدى النبات ماذا يقول لها: هيّا يا بطلة **تعالي** واغرسي هذه الشجرة **هنا** ماذا يقول لها لو أشار لها بغرس شجرة بحفرة بعيدة. اغرسيها **هناك** يطالب المعلم المتعلمين بتوظيف الصيغ: **تعالْ** ، **هنا**، **هناك** في جمل ووضعيات دالة.	**يجيب على الأسئلة، يكتشف الصيغ ويوظفها**

مرحلة الاستثمار	العودة إلى دفتر الأنشطة، ومطالبة المتعلمين إنجاز التمرين الأول والثاني لتثبيت الصيغ. **أوظف الصيغ:** 1-أكمل الفراغ بالصيغة المناسبة(قالوا، تعالي، هيّا) .....يا مريم، أبوك ينتظرنا في السيارة ....يا أطفال، حان وقت العودة إلى الدار 2-أكمل جملتين مستعملا (هنا، هنا)	**يتدرب على استعمال الصيغ في وضعيات متشابهة ويستثمرها في وضعيات جديدة**

المقطع التعلّمي: البيئة والطبيعة

الميدان: التعبير الشفوي **الوحدة:** نظافة الحي

النشاط: إنتاج شفوي

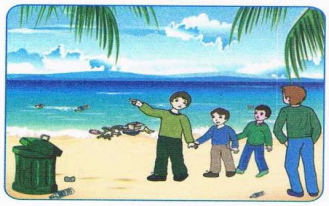
الكفاية الختامية: يقدم توجيهات انطلاقاً من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة

مركبات الكفاية: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه.

مؤشرات الكفاية: ينظم أفكاره ويعبّر عنها تعبيراً سليماً، يسرد قصة انطلاقاً من مشهد أو صور

القيم والكفايات العرضية: يعتز بلغته العربية، ويتحلّى بالتضامن والتّعاون الجماعي، ويحافظ على نظافة البيئة، ويبحث عن المعلومة ويوظفها في التعبير الشفوي.

المدة: 45د **الحصة:03**

المراحل	الوضعيات التعلمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** أثناء دخولكم للمدرسة، وجدتم الكثير القشور والأوساخ امام باب المدرسة **السند:** صورة، ملاحظات المتعلمين، سلة المهملات **التعليمة:** تقدم نصائح لزملائك، بماذا تنصحهم؟	**قدّم نصائح توجيهات كأنْ يقول:** **- حافظ على نظافة واجهة المدرسة** **- ضع القشور والأوراق في سلة المهملات**
مرحلة بناء التعلّمات	- ملاحظة الصور كلّها، وحصر الانتباه البصري للمتعلمين على الصور قصد التقاط المجال العام للأحداث - التعبير عن الصورة الأولى وتسجيل الأحداث الأساسية على السبورة - أين ذهب الأولاد وماذا وجدوا في الشاطئ  الصورة (1) - هل يستطيعون السباحة فيه؟ - التعبير عن الصورة الثانية من خلال الأسئلة وتسجيل الأحداث الأساسية على السبورة - إلى ماذا يشير الأب؟ - أين وضع الأولاد الأوساخ؟ الصورة (2) *ثم مطالبة المتعلمين بسرد أحداث الصورتين معاً (إدماج جزئي)	**يصف الصور ويعبّر عنها معتمداً على الأسئلة التوجيهية ومستعيناً بكلمات وردت في النص المنطوق**

مرحلة بناء التعلّمات	-التعبير عن الصورة الثالثة وتسجيل الأحداث الأساسية على السبورة الصورة (3) التعبير عن الصور الثلاث (إدماج كلّي)	**يصف الصور ويعبّر عنها معتمداً على الأسئلة التوجيهية ومستعيناً بكلمات وردت في النص المنطوق**
مرحلة الاستثمار	- طرح أسئلة هادفة ومتدرجة بغرض الإلمام بتسلسل أحداث القصة المصورة. - كتابة ملخص القصة على السبورة وقراءته	**ينتج نصاً شفوياً قصيراً أصيلاً يرتب فيه أفكاره**

ب- نموذج لسيرورات تعلمية لميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي للسنة الثالثة ابتدائي

المقطع التعلّمي: الحياة الثقافية

الميدان: فهم المنطوق **عنوان الوحدة:** عادات من الأوراس

النص المنطوق: عادات من الأوراس

الكفاية الختامية: يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط يغلب عليها النمط السردي ويتجاوب معها.

مركبات الكفاية: يرد استجابة لما يسمو، يتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية، يقيم مضمون النص المنطوق، يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدّم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاية: يتصرّف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع، يحدد موضوع السرد وعناصره، يميز نمط الخطاب.

القيم والكفايات العرضية: ينمي فهمه العام للموضوع ويتجاوب معه، ويحترم ثقافات وحضارات العالم، وينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المنبثقة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التعلّمي: يفهم ما يسمع، ويرد استجابة لها، ويثري رصيده اللغوي والمعرفي بكلمات متعلقة بالوحدة.

المدة: 45د

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم، من دليل الكتاب،ص54 **السند:** مشهد **التعليمة:** محاورة المتعلمين حول نص المشكلة الأم لاستخراج مهمات والتركيز على المهمّة الثالثة.	**يحسّن الاستماع** **- يجيب عن الأسئلة**

مرحلة بناء التعلمات	**فهم المنطوق:** قراءة النص المنطوق"عادات من الأوراس" المسجل في دليل استخدام كتاب اللغة العربية صفحة 74)من طرف المعلمبأداء جيّد وأثناء ذلك يجب التواصل البصري بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية. - عم يتحدث النص؟ ما عنوانه؟ - تجزئة النص المنطوق قراءة، والإجابة عن الأسئلة المرفقة بالنص المنطوق (أستمع وأجيب)، ويمكن للمعلم أن يكيفها بالإضافة أو الحذف وفق ما يراه. - أين وقعت أحداث النص؟ فيم تمثلت شخصياته؟ - كيف استطاعت لالة الطاوس جمع الجيران؟ ولماذا جمعتهم؟ ماذا طلبت منهم؟ - أين حددت لالة الطاوس موعد اللقاء مع النسوة؟ - ما ذا ستفعل النسوة في منزلها؟	**- يستمع إلى النص، وتصدر عنه إشارات وإيحاءات تدل على اهتمامه بالموضوع** **- يحدد موضوع السرد** **- يجيب بجمل تامة تترجم المعنى العام للنص** **- يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد** **-**

مرحلة بناء التعلمات	**التدريب على التعبير الشفوي (شاهد وأعبّر)** - تفويج المتعلمين ومطالبة كل فوج بالتعبير عن الصورة (تعبير حر) - مطالبتهم بفتح الكتاب ص102 ومشاهدة الصورة - ماذا تشاهد في الصورة؟ عيّن الشخصيات على الصورة	**- بناء أفكار جديدة تدعّم ما ورد في النص المنطوق** **- يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص المكتوب مع السندات البصرية المرافقة**
مرحلة الاستثمار	- مسرحة الأحداث - حل التمرين الأول على كراس النشطة ص104(أتذكر وأجيب)، يضع العلامة المناسبة أمام العبارة التي سمعها في النص، مسترجعاً بذلك النص المنطوق	**يلعب دوره كطرف في الحديث (مسرحة الأحداث)** **تقويم الإنجاز**

المقطع التعلّمي: الحياة الثقافية

الميدان: التعبير الشفوي **عنوان الوحدة:** عادات من الأوراس

النشاط: تعبير شفوي (أكتشف الصيغ)

الكفاية الختامية: يسرد حدثا انطلاقا من سندات في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاية: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدّم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاية: يتدرب على الأساليب لما يستجيب للوضعية التواصلية، يكتشف الصيغ ويوظفها في وضعيات دالة.

القيم والكفايات العرضية: ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المنبثقة من مكونات الهوية للتأكد من الدليل، وينمي فهمه العام للموضوع ويتجاوب معه .

الهدف التعلّمي: يكتشف الصيغ (شيئاً فشيئاً، الواحد تلو الآخر) ويوظفها في وضعيات دالة.

المدة: 45د **الحصة:**02/01

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	العودة إلى النص المنطوق (عادات من الأوراس) أين اجتمعت نساء القرية؟ ولماذا؟	**- يتذكر مضمون النص المنطوق** **- يجيب عن الأسئلة**

مرحلة بناء التعلمات	بناء الجمل المحتوية على الصيغ المستهدفة، بطرح الأسئلة. ماذا حدث بعدما أن توسطت خالتي الطاوس الحوش وصاحت بأعلى صوتها حرائر الجزائر؟ تقدم نحوها شيئا فشيئا جمع غفير من النسوة والفتيات الأطفال الواحد تلو الآخر. تدوين الجملة على السبورة وتلوين الصيغ المستهدفة تثبيت الصيغة الأولى بأسئلة أخرى. عندما يبدأ المريض بالتعافي تدريجياً ماذا تقول؟: -بدأ المريض يتعافى شيئا فشيئاً . عندما يفقد أحدٌ عزيزاً عليه، يحزن عليه ثم يبدأ بنسيان أحزانه بالتدريج ماذا تقول عنه: بدأ ينسى أحزانه شيئاً فشيئاً . في المساء تبدأ الشمس بالغروب ما ذا تقول: بدأت الشمس بالغروب شيئاً فشيئاً **تثبيت الصيغة الثانية:** كيف يدخل المتعلمون إلى حجرات الدرس كل يوم: - يدخل المتعلمون إلى القسم الواحد تلو الآخر. كيف يدخل المصلون المسجد يوم الجمعة - يدخل المصلون إلى المسجد الواحد تلو الآخر.	**يكتشف الصيغ ويوظفها**

مرحلة الاستثمار	- العودة إلى دفتر الأنشطة، وإنجاز التمرين المتعلق (أستعمل الصيغ)، ص72. - أستعمل(الواحد تلو الآخر، شيئاً فشيئاً) في المكان المناسب - ذابت الثلوج.....بعدما سطعت أشعة الشمس. صنعت جدّتي القصاع في حوش الدّار.... في فصل الربيع تخضرّ الأرض وتتفتح الأزهار..... - أعجبني الخوخ فأكلت حباته.....	**يتدرب على استعمال الصيغ واستثمارها في وضعيات جديدة**

المقطع التعلّمي: الحياة الثقافية

الميدان: التعبير الشفوي **الوحدة:** عادات من الأوراس

النشاط: إنتاج شفوي

الكفاية الختامية: يسرد حدثا انطلاقا من سندات في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاية: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدّم ذاته ويعبرّ عنها.

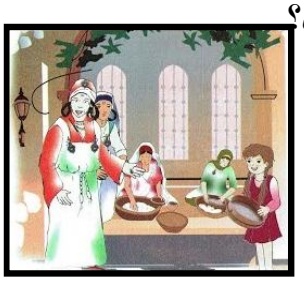
مؤشرات الكفاية: يسرد قصة انطلاقاً من مشهد أو صور، يرشد إلى قيم إنسانية.

القيم والكفايات العرضية: ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.

الهدف التعلّمي: يجنّد موارده لبناء خطاب سردي انطلاقاً من سند مسموع

المدة: 45د **الحصة:** 03

المراحل	الوضعيات التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	**السياق:** جمعت خالتي الطاوس النسوة في الحوش. **السند:** النص المنطوق **التعليمة:** لماذا جمعت خالتي الطاوس النسوة؟ علام يدل هذا صرّف؟	**- يحسن الاستماع** **- يسترجع أحداثه**

مرحلة بناء التعلمات	- جمعت خالتي الطاوس نسوة الحوش للقيام بفتل الكسكسي بمناسبة زفاف صليحة بنت سي الدراجي. ما رأيك في هذا التصرّف؟ - ما هي الوسائل التي تحتاجها النسوة لفتل الكسكسي؟ -أذكر أعمالاً تقليدية أخرى تعرفها - ويمكن طرح أسئلة أخرى يراها المعلّم مناسبة. - ماذا تشاهد في الصورة؟ - لماذا اجتمعت النسوة؟ - مما يصنع الكسكسي؟ - بم يزين طبق الكسكسي؟ - ماهي المناسبات التي يقدم فيها الكسكسي كطبق أساسي؟ علام يدلّ هذا؟ - أين تجتمع النسوة عادة للقيام بذلك؟  علام يدلّ تجمعّهن في المناسبات؟ - اذكر العادات والتقاليد الأخرى التي تمتاز بها منطقتك؟ - كيف يتعاون الناس للقيام بهذه العادات والتقاليد؟	**- يعبّر معتمداً على المشاهد والأسئلة مستعملاً الصيغ**
التدريب على الاستثمار	- اء فقرة اعتماداً على الأسئلة السابقة المتدرجة؛ واعتماداً على الصور. - كتابة ملخص القصة على السبورة وقراءته تحت توجيه المعلم	**- ينتج نصاً شفوياً يرتب فيه أفكارهُ**

2- التعبير الكتابي:

حرص واضعوا المناهج الجديدة –المعاد كتابتها- على تدارك الاختلالات السابقة في تعليم وتعلم نشاط التعبير الكتابي، والتي أهملت مرحلة مهمة في تعلماته الأساسية، والمتمثلة في التدريب على اكتساب مهارته، والانتقال مباشرة إلى الإنتاج الكتابي للوضعيات الإدماجية.

واقترحت لذلك برنامجاً متدرجاً للتدريب عليه، وأنشطة لتنفيذه، ثم أرفقته بوثيقة توضيحية لأساليب التدريب على التعبير الكتابي، ومن مظاهر التعديل التي جاءت بها المناهج الجديدة، أنها ركزت على التعبير الوظيفي، ثم الانتقال في مراحل احرى –المتوسط والثانوي- غلى التعبير الإبداعي.

2-1-موضوعات التدريب على التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية:

أ- **الطور الأول(الأولى والثانية) ابتدائي:** وتتركز موضوعات التدريب على التعبير الكتابي على:

- ترتيب الكلمات المشوشة وتكوين جملة مفيدة.
- الربط بين السؤال والجواب، والإجابة على السؤال حول النص المقروء.
- اختيار كلمات مناسبة لإكمال بناء النص.
- كتابة جمل حول صور حسب صور معطاة.
- بناء حوار بسيط بين شخصين.
- ترتيب جمل وتركيبها، وكتابة نص مشكل من جمل منفصلة.
- إملاء فراغ بكلمات مناسبة لتشكيل نص.
- كتابة بطاقة تهنئة.
- ترتيب مراحل كتابة الرسالة.

ب- الطور الثاني: الثالثة والرابعة ابتدائي:

تتركز الموضوعات في مجملها في التدريب على:

- تحليل قصة إلى مكوناتها (العنوان، الشخصيات، المكان والزمان، الأحداث...)

- تحويل صور ومشاهد في فقرة مكتوبة.
- تحويل قصة إلى حوار مسرحي.
- وصف مشاهد ومرافق (مدرسة، مدينة، زميل).
- تلخيص فقرة.
- وضع خطة مشروع.
- كتابة حوار.
- استخراج معطيات من نص على شكل قائمة.

ج-الطور الثالث: الخامسة ابتدائي: يتضمن التعبير الكتابي التدريب على:

- تحديد عناصر الرسالة(المرسل، المرسل إليه، تاريخ الإرسال، المقدمة، دواعي كتابة الرسالة، الموضوع، الخاتمة).
- كتابة نص حجاجي.
- كتابة حوار.
- كتابة تقرير ومعرفة عناصره (العنوان، المدخل، عرض الحال، الأسباب، المقترحات، التوقيع).
-الكتابة المفصلة والملخّصة.
- كتابة نص علمي.
-كتابة إعلان من نص مصوّر.
- كتابة نص من خلال إعلان إشهاري.

2-2-نماذج مقترحة لأساليب التدريب على التعبير الكتابي:

وتبنت وزارة التربية إجراءات منهجية للتدريب على التعبير الكتابي، من خلال اقتراح أساليب تدريبية وتنويع أساليب التعلّم النشط والمتمثلة في:[1]

1-ينظر: وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم 03 (التعبير الكتابي)، ديوان المطبوعات المدرسية، 2019، ص02، 03،....08.

أ-الأسلوب التعويضي:

وهو طريقة وأسلوب للتدريب على التعبير الكتابي، وإنتاج نص جديد بمحاكاة النص المقترح، مع ضرورة الحفاظ على مقومات النص الأصلي المقترح، وهيكلة أحداثه وأفكاره والروابط اللغوية المحققة لوحدة موضوعه.

ويتم إنتاج النص الجديد بإتباع منهجية لدراسة النص الأصلي المراد محاكاته، وتتركز هذه المنهجية على:

- القراءة الاستثنائية المعمقة للنص أولقراءة الضمنية بغرض فهم النص والتعرّف على بنيته وشخصياته.

- استخراج المفردات المفتاحية والصيغ والأساليب المهيمنة على لغة النّص الأصلي.

ويُعدّ هذا الأسلوب الأكثر استعمالاً مقارنة بالأساليب الأخرى، خاصة عند المتعلمين المبتدئين، لتدريبهم على التعبير الكتابي، واكتساب مهارته الإنتاجية بالمحاكاة والتعويض برصيدهم اللغوي المكتسب لإنتاج نص جديد موّلد من النص الأصلي وموازٍ له.

-المثال المقترح للسنة الرابعة ابتدائي:

المقطع 03: الهوية الوطنية **النص:** الزائر العزيز

النص الأصلي للتعبير: البطل العربي بن مهيدي

نكاالعربي بن مهيدي محبّاً متذوقا للفن والموسيقى والمسرح، امتاز بأخلاق عالية جعلته قائداً عظيماً، فلقد كان عطوفاً حنوناً رزيناً وراجح العقل يغلب الهدوء على شخصيته، له قدرة كبيرة على التنظيم، وعرف بحسن المعاملة، دوّخ وأرهق الاستعمار بنضاله وذكائه.

شاب أحبّ بلاده فكان مثال الإخلاص لوطنه.

+كتب وصفاً معنوياً حول شخصية تعجبك مستعيناً بالوصف أعلاه، محترماً الخطوات التالية:

أعرّف بالشخصية، أذكر الصفات التي تميزها: الذكاء، الفطنة، الرزانة، كيفية التعامل مع الآخرين، ما قامت به من أعمال.....

- **النص الجديد: اللاّمة المصلح عبد الحميد بن باديس**

كان الشيخ عبد الحميد بن باديس محباً لأمته ملماً بالعلوم المختلفة، امتاز بورعه وتقواه، ومقدرته على معرفة وتحليل واقع الأمة، ورجاحة عقله ورزانة شخصيته، وبراعته في التخطيط والتنظيم، وظهر ذلك في تأسيسه أم الجمعيات التي سميت بـ"جمعية العلماء المسلمين الجزائريين"، والتي كان لها الفضل الكبير في جمع العلماء والمثقفين، ليكونوا في مقدمة الشعب لتوعيته وتنويره بالعلم والمعرفة، والمحافظة على هويته الوطنية الجزائرية، وهو ما شكّل تهديداً وخطراً على وجود المستدمر الذي بنى سياسته على تجهيل الجزائر وزرع الفتنة بينهم، وطمس هويتهم، فابن باديس أحبّ بلاده، وكان له الفضل الكبير في توحيد الجزائريين لمحاربة المستدمر وتحرير الوطن.

- **المثال الثاني: السنة الخامسة ابتدائي:**

النص (التقرير) الأصلي:

عنوان التقرير: ← تقرير على استعمالات الماء في منزلنا

مدخل: ← بناء على طلبك معلمتي، أقدم لك هذا التقرير عن استعمالات أسرتي للماء، وأشير فيه إلى إهدار كميات كبيرة منه، دون وعي بقيمته.

عرض حال: ← فقد لاحظت أمّي تغسل الخضر والأواني من الحنفية، وأثناء الغسل تبقى الحنفية مفتوحة.

أما أبي فمرّة على مرّة يغسل السيارة باستعمال أنبوب بلاستيكي موصول بالحنفية، وتبقى الحنفية مفتوحة أثناء الغسل.

أما أخي فقام بتنظيف أسنانه، باستعمال حنفية الحمام

الأسباب: ← لاحظت ان حنفية الحمام بها عطب مما نتج عن ذلك ضياع في الماء بكثرة، كما لاحظت غياب الوعي بضرورة المحافظة على الماء والاقتصاد في استعماله، وذلك نتيجة التسرع في قضاء الحاجات، كل هذا يتسبب في ضياع الماء، ويترتب عنه دفع فاتورة غالية الثمن.

المقترحات: ← ضرورة صيانة شبكة توزيع الماء باستمرار وإصلاح الأعطاب التي تظهر عليها.

وضع الخضر والأواني أثناء تنظيفها في إناء ماء، والحرص أثناء غسل السيارة على استعمال دلو وعدم استعمال الأنابيب وتركها مفتوحة، والاقتصاد في استعمال الماء.

التاريخ والتوقيع **حرر بـ.....يوم.....**

التوقيع

التلميذ:.....

-المثال الثالث:النص(التقرير) الجديد المنتج: المقطع 04: التنمية المستدامة

طلب منك أبوكوهو عضو في جمعية حماية المستهلك، أن تقدّم تقريراً عن مظاهر الاستهلاك المفرط في شهر رمضان، مستعيناً بالنص الأصلي السابق حول تبذير الماء.

عنوان التقرير: تقرير عن مظاهر التبذير في رمضان

مدخل: بناء على طلب أبي أقدم هذا التقرير عن مظاهر التبذير في شهر رمضان.

عرض الحالة: رأيت وقوف الناس في طوابير أمام محلّ بيعت الحلويات والزلابية، وشراء كميات كبيرة من الخبز بمختلف أشكاله وتحضير أطباق متنوعة لوجبة الإفطار (سلطة، مقبّلات، حلويات، لحوم...) وتكدّس الطعام المتبقي بعد وقت الإفطار أمام حاويات القمامة.

الأسباب: قلة، وتشهّي الطعام بكثرة دون تدبّر، والأنانية وغياب الوعي؟!

الاقتراحات: الاكتفاء بنوع واحد من أصناف الطعام، وتحضير كميات محدودة من الطعام تناسب عدد أفراد العائلة، وحفظ ما تبقّى من الطعام في الثلاجة، والتصدّق على من هم بحاجة.....

التاريخ والتوقيع **حرر بـ.....يوم.....**

التوقيع

التلميذ:.....

الأسلوب التطويري او الإثرائي:

وهو أسلوب وطريقة للتدريب على التعبير الكتابي، وذلك بإعادة بناء نص معطى في عنصر من عناصره الثلاثة المقدمة أو وضعية البداية، وضعية الحبكة، وضعية الخاتمة أو النهاية خاصة في النمط السردي.

ويأخذ هذا الأسلوب أشكالاً متعددة منها:

- كأن تعطي للمتعلّم وضعية البداية(المقدمة)، ووضعية النهاية (الخاتمة) وتترك له حرية إثراء وضعية الحبكة(العرض) وفق خياله وثراء معجمه اللغوي.

- كأن تعطى للمتعلّم أجزاء النص الثلاث، ولكنها منقوصة من بعض متممات الجملة كالصفة والحال، أو غيرها من الظواهر اللغوية الأساسية، ويطلب منه إثراء النص بالمتممات والتراكيب الناقصة.

- كأن تعطى للمتعلم وضعية العرض(الحبكة) ويطالب بإنتاج وضعيتي البداية والنهاية.

النموذج المقترح: السنة الرابعة ابتدائي

المقطع02: القيم الإنسانية

التدريب على التعبير الكتابي: النص: التاجماعث

هذه بداية قصة، اختر ْ الأحداث الرئيسية من المقترحات الثلاثة ثم أكملها بخاتمة مناسبة، واكتب القصة على كراسك.

بداية القصة: أحد الأمراء أن يشيّد قصراً ، وأعدّ له المهندس تصميماً رائعاً ،لكن مساحة الأرض ضاقت بالتصميم، فاحتاج إلى قطعة بجانب أرضه.....

.....

.....

.....

حقيبة الأدوات المساعدة:

وضعية الحبكة (تأزم الأحداث)

المقترح الأول	المقترح الثاني	المقترح الثالث
وكانت الأرض ملكاً لأخوين يتيمين فقيرين ولما عرف الأمير بحالهما، بنى القصر على أرضهما وأسكنهما فيه هدية منه، لم ّ ا علم الملك.....	وكانت بستاناً جميلاً يملكه أحد التجار، فاشتراه منه بثمن قليل، ولما علم الملك.....	وكانت الأرض لعجوز فقيرة رفضت ان تبيعها له فأخذها منها بالقوة، عندها رفعت العجوز شكواها إلى الملك.... .....

ويترك للمتعلم الحرية في اختيار وضعية الحبكة المناسبة له من المقترحات الثلاث ويثريها وفق خياله، ثم يختار الخاتمة المناسبة للقصة.

ج- الأسلوب البنائي:

يعدّ من أساليب التدريب على التعبير الكتابي على شاكلة الأسلوب التعويضي والإثرائي، فهو يعتمد أيضاً على نص أو عدة نصوص، يتناول الأفكار الرئيسية التي وردت فيها، ومن خلال صياغة أسئلة مندرجة ومتعمقة تهدف إلى توسيع خيال المتعلم لأحداث قصة، وتوقّع سيناريوهات لها عن طريق أسئلة توجيهية وصفية (ماذا، أين، متى، ما هو)وأسئلة تحليلية: (كيف، لماذا) والإجابة عنها تقود المتعلم إلى إنتاج موضوع التعبير.

المثال المقترح:

كيف يكون حال الأمّ مساء عند انتهائها من الأشغال المنزلية؟

✓ لنفترض أن الجواب: عند المساء تكون الأم مجهدة، تعبانة، غير قادرة على حمل أقدامها فتراها تحضر العشاء جالسة على الكرسي، وأحياناً على الأرض من شدة التعب وهي تحمل رضيعها بين يديها.

- كيف كانت تتصرف عندما يعود أبناؤها من المدرسة؟

✓ لنفترض أن الجواب: ما إن ترى أبناءها حتى تنهض إليهم مسرعة، كأن شيئاً لم يكن فتنحني على الكبير تقبّله بحرارة، وتداعب الرضيع، وعلى شفتيها ابتسامة، إذا عانقها أبناؤها ونطقا اسمها.

-كيف يتصرف الطفل الرضيع إذا ضمته الأم إلى صدرها وعانقته؟

✓ لنفترض أن الجواب: إذا ضّته إلى صدرها وعانقته شعر بالدفء وراح يقبّلها ويناغيها.

إذا ذهب الرضيع إلى أمّه، ماذا كان يفعل الأخ الأكبر؟

✓ لنفترض أن الجوابإذا لاعبت الأم الرضيع، استغلّ الأخر الأكبر الوضع وارتمى في حجر أبيه يلاعبه ويمسح على وجهه وهو ينظر إلى أخيه الصغير.

-ماذا كان يفعل الرضيع، عندما يقبل الأب الابن الأكبر؟

✓ لنفترض أن الجواب:قطب حاجبيه، وتلاشت ابتسامته، فأدرك الجميع أنّها علامات غيرة؟

-ماذا كان يفعل؟

✓ لنفترض أن الجواب: كان يسرع إليه ويبعد أخاه، وينكمش في حجره كالقط الصغير، يحتضن أباه بشدة.

-كيف كانت تبدو العلاقة بين لأخوين بحضور الأم والأب معاً .

✓ لنفترض أن الجواكانت العلاقة كرّ وفرّ ومناوشات بينهما، وصراعاً كان ازلياً بين القط والفأر.

-كيف كان يتصرفان في غياب والديهما؟

✓ لنفترض أن الجوابكان الأخ الأكبر يحب أخاه، يلعب معه ويُطعمه إذا جاع، ويهزّ به المهد لينام، أما الرضيع فكان لا يحس بالسعادة إلا بين ذراعي أخيه، عند عودته من المدرسة.

وبعّد الأسئلة المتدرجة والمتعمقة، تُسجِّل إجابات المتعلمين على السبورة، ومطالبتهم بإعادة تنظيم الجمل واستبدال بعض المفردات بالرصيد اللغوي المكتسب وإضافة أفكار أخرى تتم مناقشتهم

لتحديد خطاطة لتنظيم الأفكار واستعمال أدوات الربط المناسبة، وفي الأخير ضبط المبنى المشكل منها.

وبهذا يمكن بناء الموضوع بالانتقال فيه من مستوى التمثّل والمحاكاة، والاستنباط إلى مستوى الإبداع في التعبير.

ويظهر من خلال المثال المقترح أنه من الناحية العملية والإجرائية الأسلوب البنائي ما هو إلا تدريب على التعبير الشفوي، أكثر منه أسلوب للتدريب على التعبير الكتابي، في واقع تعليم التعبير في المدرسة الجزائرية، ومحصلة التدريب على هذا الأسلوب تصاغ في إنتاج كتابي، زيادة إلى أن مضمون البرامج المقترحة للتدريب على التعبير الكتابي لا يتوافق والأسلوب البنائي.

د-الأسلوب التركيبي: وهو أسلوب للتدريب على التعبير الكتابي وهو يعتمد على نصين أو أكثر ويتم فيه التعامل مع النصوص من خلال ضبط النصوص واستخراج أدوات الربط المناسبة للنمط وتحديد الفكرة الأساسية والأفكار الفرعية واستخراج الصيغ المختلفة والتراكيب اللغوية المستعملة في التعبير عن الفكرة الواحدة والمقارنة بينها من حيث البناء وجمال التركيب، وضبط هيكلة الموضوع الجديد.

وبقدر أهمية هذه الأساليب التي تبنتها المناهج الجديدة المعاد كتابتها للتدريب على التعبير الكتابي، إلا أنها لا تتواءم في مجملها مع البرامج والأنشطة المقترحة في مختلف أطوار التعليم الابتدائي، وهذه الأنشطة المعدّة للتدريب على التعبير الكتابي بدورها تتنافى ولا تتماشى مع مضمون الامتحانات الرسمية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي التي مازالت تحافظ على نمطيتها بالإنتاج المباشر للوضعيات الإدماجية، ولذلكوجب إعادة النظر في برنامج التعبير الكتابي المعدّل في المرحلة الابتدائي حتى يتماشى مع الأساليب التدريبية المقترحة، أو جعلها مقتصرة على الطور الأول والثاني، أما الطور الثالث، فالمتعلم وصل إلى مرحلة يمكنه تناول وضعيات إدماجية، تتماشى مع التقويم النهائي، ذلك أن المتعلم لا يمكن اختباره إلا وفق ما تناوله في مساره التعليمي.

خاتمة

خاتـمـة:

في ختام هذه الدراسة التي تمحورت حول **" تعليمية القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة"**التي حاولت تتبّع خصائص المناهج الحديثة في طرحها للمحتويات التعليمية وطرائق تنفيذها وتدريسها، ومن ثمة تعليمية نشاطي القراءة والتعبير في المرحلة الابتدائية، واللذان يمثلان عمادة تعليمية اللغة العربية بعاقققلنفي نهاية البحث المُ تواضع على جملة من النتائج التي رست عليها هذه الدراسة والتي نوجزها فيما يلي:

1- أن المناهج الحديثة بنيت على خاصية مهمة تمثلت في مرونتها وقابليتها للتجديد والتعديل عبر محطات التنفيذ، بغية معالجة الثغرات والنقص، ومواكبة مستجدات البحث التربوي والطرح البيداغوجي الحديث والمعاصر.

2-تمحور المناهج الحديثة حول المتعلّم والانتقال من تمحورها حول المعلّم والمعرفة التي سادت في المناهج التقليدية.

3- بناء المناهج الحديثة في محتوياتها بشكل حلزوني يراعي بيئة المتعلم وواقعه الاجتماعي من جهة، وسعة وعمق الأهداف وشموليتها من جهة أخرى، ويعمل على التوازن بينهما.

4-عملُها على التكامل بين مختلف المواد ضمن ما اصطلح عليه في هذه المناهج تحت تسمية البيماوادية من جهة، والتحويل المعرفي من جهة أخرى القائم على وظيفية المعرفة وقدرة المتعلم على استعمالها في حياته اليومية.

5- عملت المناهج المعادكتابتها على توظيف المهارات اللغوية الأربع في تعليمية اللغة بشكل متسق ومنظم عبر الأنشطة التعلمية المتناولة لهذه المهارات،وبخاصة مهارة الاستماع لدى متعلمي المرحلة الابتدائية التي كانت مُ غيّبة في المناهج السابقة.

6-إن البحث الديداكتيكي قدّم الكثير لتعليمية اللغة، من خلال استثمار معطيات الدرس اللساني والصوتي، وتوظيفهما في تعلّم وتعليم اللغة.

7-الانتقال في تعليمية اللغة من الجملة إلى النص تحت مسمّى "المقاربة النصية"، أفاد في تعليم اللغة كبنية كلية متكاملة، مكنت المتعلّم من التعاطي معها بشكل تواصلي نصّي، يعمل على محاكاته وهو إزاء وضعية الإنتاج الكتابي.

8- العمل على جزأرة النص اللغوي التعليمي لما له من أهمية في ربط المتعلم بواقعه الثقافي والاجتماعي، ومن ثمة التعبير عن هوية مجتمع في أبعاده المختلفة(اجتماعيا، ثقافيا، سياسيا، واقتصاديا).

9-توظيف مهارة الاستماع في تعلّم القراءة كمعطى جديد في المناهج المعاد كتابتها والذي يُفْضي إلى التدريب على آداب الاستماع وتطوير مهارة مهمة من مهارات الأداء اللغوي.

10- توظيف المنهج الصوتي في المراحل الأولى للمتعلّم اعتماداً على الطريقة التوليفية التي تجمع بين القراءة التركيبية والقراءة التحليلية.

11- عملت المناهج المعاد كتابتها في التعاطي مع القراءة على الاهتمام بعلاج الصعوبات الصوتية لمتعلّم الطور الأول ومعالجة الفهم والاستيعاب المرتبط بالنص اللغوي لمتعلم الطورين اللاحقين.

12إنّ التعبير الشفوي، وهو إشكالية المدرسة الجزائرية إنّما يقوم انطلاقاً من الاستماع، فمتى أحسن المتعلّم هذه المهارة، أدى الرسالة الشفوية بقدرة وفاعلية، ذلك أن المُشافه الجيد إنما هو مستمع جيّد.

13- عملت المناهج المعاد كتابتها على بلْورة أنشطة اللغة العربية -التي تمثل في محصلتها التعبير الكتابي- في أربعة ميادين تطابقاً والمهارات اللغوية الأربع: ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، ميدان الإنتاج الكتابي.

14تبنّي المناهج المعاد كتابتها لنظرة جديدة للتعبير الشفوي تمثلت في اعتباره يمثّل كفاية عرضية تتعدّى الحجم الزمني المخصّص له، ومن ثمّة وجب ضرورة تفعيله في كل الأنشطة التعلمية.

15تركيز المناهج المعاد كتابتها على مبدأ التدرّج في اكتساب مهارة الإنتاج الكتابي من السنة الأولى إلى الخامسة.

16- صعوبة الإجراء التنفيذي للمناهج الجديدة، والتي ترتبط بطبيعتها المرنة الخاضعة دوماً للتعديل، إضافة إلى أن المعرفة في جانبها التطبيقي لها علاقة وطيدة بالمتعلم والمعلم وطبيعة المعرفة وبعوامل أخرى متعددة.

17- إن الأنشطة المرتبطة بأساليب التدريب على الإنتاج الكتابي التي تبنتها المناهج المعاد كتابتها، لا تتواءم كثيرا معها في مختلف مراحل التعليم الابتدائي ولا تعبر عنها، وبالتالي تغيب ما تصبو إليه.

18- إن الأساليب المتدرب عليها طيلة المسار التعليمي، مغيبة في الوضعيات الإدماجية التقويمية، في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتخالف نمط الامتحانات الرسمية المعتمدة

19- الإصلاحات التي مست مناهج الكفايات بقدر ما سدت الثغرات المسجلة إلا أنها لم تصل إلى مرحلة الكمال لما يخدم المنظومة التربوية الجزائرية، في ظل قيامها على نوع من الارتجالية البعيدة على التخطيط البعيد المدى، لذلك وجب التأني في أي إصلاح بما يوفر البيئة المناسبة في بعديها البشري والمادي.

وفي الأخير تبقى هذه الدراسة مهداً لدراسات تعقبها وتكمل نقصها وتسد ثغراتها، وتقدم دراسة نقدية لواقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في ضوء مناهج مرنة، تتغير باستمرار تماشيا والتربية العالمية الحديثة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، برواية حفص لقراءة الإمام عاصم.

أ. المصادر والمراجع بالعربية:

1. إبراهيم السامرائي، التطور اللغوي التاريخي، دار الأندلس، بيروت، لبنان، ط2، 1987.

2. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط5، 1975.

3. إبراهيم محمد علي حرارشة ، المهارات القرائية و طرق تدريسها بين النظرية و التطبيق ، دار الخزامي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007.

4. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، مج5، ج44، دار المعارف للنشر والتوزيع، ط4، 2005، مادة (ك، ف، ي).

5. أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

6. أحمد السعيدي، مدخل إلى الديسيلكسيا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

7. أحمد عبد الكريم الخولي، التعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

8. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

9. أحمد عبد الله أحمد، وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 1993.

10. أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005.

11. اندريه مارتينيه، وظيفة الألسن وديناميتها، تر: نادر سراج، دار المنتخب العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1996.

12. إميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، دار الكتب العلمية، مج4، بيروت، لبنان، 2006.

13. بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب الحديث، ط1، أربد، الأردن، 2007.

14. بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ/2009م.

15. بوسمان كريستيان ماري فرانسو وآخرون، أي مستقبل للكفايات، تر: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2005.

16. تامر فرح سهيل، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مطبوعات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، ط1، 2013.

17. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها-، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط9، 2011.

18. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ/2003م.

19. جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

20. جمال مصطفى العيسوي وزملاؤه، طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط1، 2005.

21. جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ط1، 1998.

22. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة- استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم- منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011.

23. حسن تمام، اللغة العربية والشعوب الإسلامية، مجلة من قضايا اللغة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للترجمة والثقافة والعلوم، تونس، 1990.

24. حسن شحاتة، أساليب التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 1993.

25. حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

26. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط5، 2002.

27. حسن شوقي حساني محمود، تطوير المناهج –رؤية معاصرة- المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 2014.

28. حسين نوري الياسري، صعوبات التعلم الخاصة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ /2006م.

29. حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط7، 2015.

30. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، د.ط، 2000.

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

32. دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، 1994.

33. رحاب محمود صديق، صعوبات تعلم القراءة-رؤية تشخيصية علاجية-، دار المعرفة الجامعية طبع ونشر وتوزيع، الإسكندرية، مصر، ط1، 2012.

34. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 1995.

35. زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية-الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة- وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وعند غيرهم، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2008.

36. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

37. سمير شريف استيتيه، اللسانيات- المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2008.

38. سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2007.

39. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

40. شرف الدين الراجحي وسامي عباد حنا، مبادئ علم اللسانيات الحديث، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 2002.

41. طارق عبد الرؤوف عامر، القراءة: مفهومها – أهدافها- مهاراتها، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2004.

42. طاهر عبد الله علوي، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1 ، 2010.

43. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009.

44. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها، وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط2، 2005.

45. الطيب بدوي أحمد محمد، علاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة نظرية وتطبيقية، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2014.

46. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات –الممارسة البيداغوجية أمثلة عملية-، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2015.

47. عارف الشيخ ، القراءة من اجل التعلم ، مؤسسة عبد الحميد شومان ، مركز جمعية الماجد للثقافة و التراث ، دبي و المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، بيروت ، ط1 ، 2008.

48. عبد الحميد هبة محمد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية، دار صفاء، عمان، ط1، 1426هـ/2006م.

49. عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، الدار التونسية للنشر والتوزيع، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، ط2، 1984.

50. عبد الرحمن الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

51. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.

52. عبد العزيز السرطاوي وآخرون، تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2013.

53. عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2007.

54. عبد العليم براهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دار المعارف للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1991.

55. عبد الغفار حامد هلال، الصوتيات اللغوية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص92.

56. عبد الفتاح أبومعال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

57. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، 1999، ص281.

58. عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة، أهميتها، مستوياتها، مهاراتها وأنواعها، دار الوعي للنشر والتوزيع، الرويبة، الجزائر، ط4، 2009.

59. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم مصطلح علوم التربية–مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك-، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1994.

60. عبد المنعم عبد العال ، طرق تدريس اللغة العربية ، مكتبة غريب ، القاهرة، مصر، د.ط ، د.ت.

61. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995.

62. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية-النظري والتطبيق- ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

63. علي الجنبلاطي وأبو الفتوح التونسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط3، 1981.

64. علي أوحيدة ، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، ط1، 2007.

65. علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1993.

66. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م.

67. عيد زهدي محمد، فن الكتابة والتعبير، دار اليازوري العلمية، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

68. الغزالي آيت بشير، كيف ندرس التعبير في جميع السنوات الابتدائية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2000.

69.فايز ة مراد حسنين دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003.

70. فتحي عبد الحميد وآخرون، العسر القرائي والمعرفة القرائية –النظرية والتطبيق-، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2008.

71. فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، ط1، 1998.

72. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 2000.

73. فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم ، الأهمية ، المقدمات)، البرامج التعليمية ، عالم الكتب الحديث ، اربد، الأردن ، ط1 ، 2008 .

74. فرديناند دوسوسير، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي ومجيد النصر، دار النعمان للثقافة، بيروت، لبنان، 1984.

75. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

76. فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

77. فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011.

78. فهد خليل زايد، المستوى الكتابي-المستوى السادس- دار الصفوة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2011.

79. كريستين ماكنتير، أهمية اللعب للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تر: خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004.

80. مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، ترجمة: فرج بركة، مراجعة: بسام بركة، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، ط1، 2009.

81. مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، 1989.

82. مبارك تريكي، بحوث محكمة في تعليمية اللغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، ط1، 2019.

83. مجمع اللغة العربية، مجمع علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ج1، القاهرة، 1984.

84. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

85. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.

86. محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1428هـ/2008م.

87. محمد الدريج، التدريس الهادف –من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات-، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.

88. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 1991.

89. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2012.

90. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002.

91. محمد العبد، اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة- بحث في النظرية- دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1990.

92. محمد الهاشمي زين العابدين، في التدريس الأصيل، الشركة التونسية للتوزيع والنشر، تونس ، د.ط، 1978.

93. محمد جبري، التعبير الشفوي بين التنظير والتطبيق، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط2، 2018.

94. محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 1998.

95. محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، دار القلم، الكويت، ط3، 1977.

96. محمد عدنان عليوات، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

97. محمد فؤاد الحوامدة و راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2003.

98. محمد قيبوعة، المعلمُ حول تعليمية الأنشطة اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، منشورات الأنيس، دالي براهيم، الجزائر، ط1، 2016.

99. محمد موسى الشريف، الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الفرقان للترجمة والتوزيع، ط1، 2007.

100. مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، النظرية والبحوث والتدريبات والاختبارات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2006.

101. المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة النجاح الجديدة، مصر، ط3، 2000.

102. مصطفى غافل، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلّم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2005.

103. مليكة عباد، تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، دار الشهاب، باتنة، الجزائر، أفريل 2015.

104. ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

105. ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد، المناهج العامة، بناء وتنظيما وتقويما وتطويرا، دار النشر الدولي، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2012.

106. ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد، المناهج، أسسها، ومداخلها الفكرية، ومبادئ بنائها، ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2011.

107. ناصر أحمد الخوالدة ويحيى إسماعيل عيد، تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية الدليل والمرشد النظري والعملي والمعايير، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2014.

108. الهاشمي عبد الرحمن عبد علي، التعبير-فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

109. هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.

110. يحيى حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر، المناهج –أسسها، تخطيطها، تقويمها-، دار النهضة العربية، 1996.

111. يوسف حسني عبد الجليل ، اللغة العربية بين الأصالة والمعاصرة، خصائصها ودورها الحضاري، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2007.

112. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

113. يونس فتحي علي وآخرون، أساسيات تعلّم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، د.ط، 1981.

ب. الوثائق التربوية الرسمية المستعملة:

114. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

115. وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

116. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

117. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج سنة 2009، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

118. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2016.

119. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية رقم 03 (التعبير الكتابي)، ديوان المطبوعات المدرسية، 2019.

120. وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للبيداغوجيا، دليل تكوين المكونين في المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018.

121. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية –السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017-2018.

122. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

123. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي- مادة اللغة العربية- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2012.

ج. المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

124. Akil, Dictionary of psycology, English, Arabic with english arabic Glossary, Beirut, Lebanon, Dar red arab, 1988.

125. Borel Maissenny debray ritzen, Language et deserthographie, edition universitaire, paris, 1973.

126. G- le Boter, inxavier, une pédagogie de l'integration, 2eme edition de Boek in université, 2001.

127. Harris, Albert, J.and sipay, ed,word,R,How to in crease reading disability, Aguide to develop of Mentaland reenedial Methods, New york, long Mans, 8th, ed 1985.

128. J. PIERRE CUQ, dictionnaire dédactique du français, langue étrangère et secondes, CLE internationnal, 2006.

129. Jaques Tardif, le transfert des apprentissages, editions logiques, Monterial, 1999.

130. Je Romes, Bruner, le devellopement de l'enfant savoir et avoir dire texte traduits et présenté par Michel de lean, 2eme edition, P.U.F, France, 1991.

131. Lindgrem, Scott, D.E.N.Z.I, enui and pichman lynncirosidel rosined and compari sonsof development, No, E61, 1985.

132. Lyons, Jhon, Introduction to théoritical linguistics, Cambridje Uni. Press, 1968.

133. Margaret W.M, congnition John wiley, sons Inc, New york, 2005.

134. Ronald le gendre, dictionnaire actuel de l'éducation, Montreal-paris, 1998.

135. Vogel, susan ann, syntactic abilities in normal and dyshescia, children, baltimore university, park press, 1975.

136. Xavier Rogers, une pédagogie de l'integration compétence et integration des aquis dans l'enseignement. De Boek universite, Bruxelle, 2000.

د. المجلات والدوريات:

137. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر، 1973-1974.

138. حورية مولاي ، تدريس مادة التعبير الكتابي، أصول ومبادئ ، المجلد3، العدد8، ديسمبر 2016، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة الجيلالي ليابس سيدي بلعباس، مجلة التعليمية، الجزائر.

139. العربي أسليماني، إشكالية القراءة والتصحر المعرفي، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد23.

140. نصيرة كبير، أهمية التعبير الشفهي وتقنياته، مجلة التعليمية، المجلد4، العدد 9، جانفي 2017، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر.

هـ. الأطروحات الجامعية:

141. حنان حواريب، أثر التعددية اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مدينة ورقلة، يعّنة، رسالة دكتوراه، إشراف أ.د عبد المجيد عيساني، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015-2016.

142. ربيع كيتوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا- رسالة دكتوراه علوم، إشراف/أ.د عز الدين صحراوي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2014/2013.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
مقدمة	**أ – ب**
الفصل الأول: المناهج التربوية وتعليمية اللغة	**6-62**
أولا: المناهج التربوية: مفهومها، تطورها، وأسس بنائها	**6**
1- مفهوم المنهاج ومراحل تطوره.	**6**
2- تطور مفهوم المنهاج	**7**
2-1. المفهوم التقليدي للمنهاج	**8**
2-2. المفهوم الحديث للمنهاج	**9**
3- أسس بناء المناهج	**11**
3-1. الأسس الفلسفية والدينية	**12**
3-2. الأسس الاجتماعية والثقافية	**13**
3-3. الأسس المعرفية	**15**
3-4. الأسس النفسية	**16**

ثانيا: مناهج الكفايات	**17**
1- مفهوم المقاربة والكفاية	**18**
1-1. مفهوم المقاربة	**18**
أ- المقاربة لغة	**18**
ب-المقاربة اصطلاحا	**18**
2-1. مفهوم الكفاية	**19**
أ- الكفاية لغة	**19**
ب-الكفاية اصطلاحا	**20**
2- دواعي تبني مناهج الكفايات في المدرسة الجزائرية	**23**
2-1. فشل المقاربة البيداغوجية السابقة	**23**
أ- المقاربة بالمضامين	**23**
ب- المقاربة بالأهداف	**24**
2-2. مواجهة التحديات الداخلية والخارجية	**25**
أ- التحديات الداخلية	**25**
ب- التحديات الخارجية	**26**
- العمولمة	**26**

- تحدي الإعلام الآلي	**26**
- تحدي الثورة العلمية الجديدة والتكونولوجية	**26**
2-3. المزايا التي تميز مناهج الكفايات	**26**
ثالثا: المناهج المعاد كتابتها (ما بعد الكفايات)	**30**
1- أسباب اعتماد مناهج ما بعد الكفايات (الجيل الثاني)	**30**
2- بعض المفاهيم المهيكلة لها	**34**
- ملمح التخرج	**34**
- المخطط السنوي لبناء التعلمات	**34**
- الكفاية الشاملة	**34**
- الكفاية الختامية	**34**
- مركبات الكفاية	**34**
- الكفاية العرضية أو الأفقية	**34**
- المصفوفة المفاهيمية	**34**
- الموارد	**35**
- المقطع التعلمي	**35**
- الميدان	**35**

- وضعية تعلم الإدماج	**36**
- بيداغوجيا المشروع	**36**
- الوضعية المشكلة	**36**
- الوضعيات التعليمية	**36**
- الوسائل التعليمية	**37**
- المعالجة التربوية	**37**
رابعا: التعليمية: النشأة والامتدادات	**38**
1- المفاهيم المرتبطة بالتعليمية	**38**
1-1. التعليم	**38**
1-2. التعلّم	**38**
1-3. التعليمية	**41**
2- أنواع التعليمية	**43**
2-1. التعليمية العامة	**43**
2-2. التعليمية الخاصة	**43**
3- عناصر التعليمية	**44**
3-1. المعلم	**44**

أ- علاقة المعلّم بالمتعلّم	**45**
ب- علاقة المعلّم بالمعرفة	**45**
3-2. المتعلّم	**45**
أ- علاقة المتعلم بالمعرفة	**46**
3-3. المعرفة ومستوياتها	**46**
أ- المستوى العمودي (الرأسي)	**46**
ب- المستوى الأفقي	**47**
4- علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى	**48**
4-1. البيداغوجيا	**48**
4-2. اللسانيات النفسية	**50**
4-3. اللسانيات الاجتماعية	**51**
خامسا: تعليمية اللغة العربية بالنص (مقاربة النصيّة)	**51**
1- أهمية المقاربة النصية	**53**
1-1. التلقي والفهم	**53**
1- 2. الإنتاج	**54**
2- أنواع المقاربة النصية	**54**

2-1. مقاربة سوسيولسانية	**54**
2-2. مقاربة لسانية	**54**
2-3. مقاربة تركيبية منطقية	**55**
3- عناصر المقاربة النصية	**55**
3-1. البناء الفكري	**55**
3-2. البناء الفني	**55**
3-3. البناء اللغوي	**56**
4- المرجعية اللسانية للمقاربة النصية	**56**
5- أنماط النصوص	**56**
5-1. النص الحواري (السنة الأولى ابتدائي)	**57**
أ- مؤشراته	**57**
ب- موضوعاته	**58**
5-2. النمط التوجيهي أو الإرشادي (السنة الثانية ابتدائي)	**58**
أ- مؤشراته	**58**
ب- موضوعاته	**59**
5-3. النمط السردي أو القصصي (السنة الثالثة ابتدائي)	**59**

أ- مؤشراته	**59**
ب- موضوعاته	**60**
4-5. النمط الوصفي (السنة الرابعة ابتدائي)	**60**
أ- مؤشراته	**60**
ب- موضوعاته	**60**
5-5. النمط الحجاجي (السنة الخامسة ابتدائي)	**60**
أ- مؤشراته	**61**
ب- موضوعاته	**61**
6-5. النمط التفسيري (السنة الخامسة ابتدائي)	**61**
أ- مؤشراته	**61**
ب- موضوعاته	**62**
الفصل الثاني: تعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة.	**132-64**
أولا: القراءة: مفهومها، أهميتها وأهداف تدريسها	**64**
1- مفهوم القراءة	**64**
1-1. الاتجاه الأول	**65**

2-1. الاتجاه الثاني	**65**
3-1. الاتجاه الثالث	**66**
4-1. الاتجاه الرابع	**67**
2- أهمية القراءة وأهداف تعليمها	**68**
2-1. الأهداف العامة	**70**
2-2. الأهداف الخاصة	**70**
3- أهداف تدريس القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي	**71**
ثانيا: أنواع القراءة	**72**
1- القراءة الصامتة	**72**
1-1. مزايا القراءة الصامتة	**74**
2-1. سلبيات القراءة الصامتة	**75**
2- القراءة الجهرية	**75**
2-1. محاسن القراءة الجهرية	**76**
2-2. سلبيات القراءة الجهرية	**77**
3- القراءة السماعية	**78**
3-1. محاسن القراءة السماعية	**79**

2-3. سلبيات القراءة السماعية	**79**
ثالثا: طرق تعلّم القراءة	**80**
1- الطريقة التركيبية أو الجزئية	**81**
1-1. الطريقة الهجائية أو الأبجدية	**82**
1-2. الطريقة الصوتية	**83**
1-3. الطريقة المقطعية	**84**
1-4 محاسن الطريقة التركيبية	**85**
1-5. سلبيات الطريقة التركيبية	**86**
2- الطريقة التحليلية أو الكلية	**87**
2-1. طريقة الكلمة	**87**
2-2. طريقة الجملة	**88**
2-3. محاسن الطريقة التحليلية	**89**
2-4. سلبيات الطريقة التحليلية	**90**
3- الطريقة التوليفية	**90**
رابعا: صعوبات تعلّم القراءة (العسر القرائي)	**92**
1- مفهوم العسر القرائي	**93**

1-1. تفسير العسر القرائي وربط مفهومه بالأسباب العضوية	**94**
2-1. تفسير العسر القرائي وربط مفهومه بالأسباب المكتسبة (غير عضوية)	**95**
2- مظاهر العسر القرائي	**98**
1-2. صعوبات صوتية	**98**
2-2. صعوبات استيعابية	**100**
3- أسباب صعوبات تعلّم القراءة	**101**
1-3. الأسباب التعليمية	**101**
أ- نظام الانتقال من سنة لأخرى	**102**
ب- معايير اختيار نصوص القراءة	**103**
ج- دور المعلّم	**103**
2-3. الأسباب الأسرية والاجتماعية والاقتصادية	**103**
3-3. الأسباب الشخصية للمتعلّم	**104**
أ- الأسباب الجسمانية	**104**
ب- الأسباب النفسية	**104**
خامسا: دراسة تطبيقية لتعليمية القراءة في المرحلة الابتدائية	**107**
1- مهارة الوعي الصوتي	**108**

1-1- القراءة في ضوء المنهج الصوتي –الخطي / الطور الأول	**108**
2-1- القراءة وأيقوناتها في الطور الأول	**110**
أ- حصص القراءة وأيقوناتها في السنة الأولى	**110**
ب- حصص القراءة وأيقوناتها في السنة الثانية	**111**
3-1- نموذج لسيرورة تعلمية لنشاط القراءة / السنة الأولى	**113**
2- مهارة الفهم القرائي	**118**
1-2- القراءة في السنة الثالثة ابتدائي	**119**
أ- حصص القراءة وأيقوناتها	**119**
ب- نموذج لسيرورة تعلمية لنشاط القراءة (مقطع تعلّمي)	**120**
2-2- القراءة في السنة الرابعة ابتدائي	**125**
أ- حصص القراءة وأيقوناتها	**125**
ب- نموذج لسيرورة تعلمية لنشاط القراءة (مقطع تعلّمي)	**126**
3-2- القراءة في السنة الخامسة	**132**
الفصل الثالث: تعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية في ضوء المناهج التعليمية الحديثة	**197-134**
أولا: التعبير: مفهومه، أهميته، وأهداف تدريسه، وأسسه	**134**

1- مفهوم التعبير	**134**
1-1- التعبير لغة	**134**
2-1- التعبير اصطلاحا	**135**
أ- التعبير كنشاط تواصلي اجتماعي	**135**
ب- التعبير كنشاط تعليمي	**135**
2- أهمية التعبير وأهداف تدريسه	**136**
3- أسس التعبير	**138**
1-3- الأسس النفسية	**138**
2-3- الأسس التربوية	**140**
3-3- الأسس اللغوية	**141**
ثانيا: التعبير والمهارات اللغوية الأخرى	**142**
1- التعبير والاستماع	**145**
2- التعبير والقراءة	**148**
3- الكلام والكتابة	**149**
1-3- الاتجاه الأول: ألوية الكلام على الكتابة	**149**
2-3- الاتجاه الثاني: أولوية الكتابة على الكلام	**151**

ثالثا: أنواع التعبير	**153**
1- التعبير الشفوي	**154**
1-1- ماهيته	**156**
1-2- أهمية التعبير الشفوي وأهداف تدريسه في المرحلة الابتدائية	**156**
أ- أهميته	**156**
ب- أهداف تدريسه	**158**
1-3- مراحل اكتساب مهارة التعبير الشفوي في التعليم الابتدائي	**159**
أ- مرحلة ما قبل المدرسة	**159**
- المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل اللغة)	**159**
- المرحلة اللغوية	**160**
ب- المرحلة المدرسية	**160**
- الطور الأول	**160**
- الطور الثاني	**160**
- الطور الثالث	**160**
2- التعبير الكتابي	**161**
2-1- ماهيته	**161**

2-2- أهمية التعبير الكتابي وأهداف تدريسه في المرحلة الابتدائية	**162**
أ- أهميته	**162**
ب- أهداف تدريسه	**163**
- الطور الأول	**163**
- الطور الثاني	**163**
- الطور الثالث	**164**
3-2- صعوبات التعبير عند المتعلمين، مظاهرها، وأسبابها، وطرق علاجها	**164**
أ- مظاهرها	**164**
ب- أسبابها	**164**
ج- طرق علاجها	**166**
رابعا: دراسة تطبيقية لتعليمية التعبير في المرحلة الابتدائية	**168**
1- التعبير الشفوي	**170**
1-1- حصص التعبير الشفوي وأيقوناتها في مرحلة التعليم الابتدائي	**170**
أ- الطور الأول	**170**
- السنة الأولى ابتدائي	**170**
- السنة الثانية ابتدائي	**171**

ب- الطور الثاني	172
- السنة الثالثة ابتدائي	172
- السنة الرابعة ابتدائي	173
ج- الطور الثالث الخامسة ابتدائي	173
2-1- نماذج لسيرورة تعلّمية لنشاط التعبير الشفوي (مقطع تعلّمي)	174
أ- نموذج لسيرورة مقطع تعلّمي لميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي للسنة الثانية ابتدائي	174
ب- نموذج لسيرورة مقطع تعلّمي لميداني فهم المنطوق والتعبير الشفوي للسنة الثالثة ابتدائي	181
2- التعبير الكتابي	189
2-1- موضوعات التدريب على التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية	189
- الطور الأول	189
- الطور الثاني	189
- الطور الثالث	190
2-2- نماذج مقترحة لأساليب التدريب على التعبير الكتابي	190
أ- الأسلوب التعويضي	191
- المثال الأول: السنة الرابعة ابتدائي، المثال الثاني: السنة الخامسة ابتدائي، المثال الثالث: السنة الخامسة ابتدائي	191

ب- الأسلوب التطويري	**194**
- النموذج المقترح: السنة الرابعة ابتدائي	**194**
ج- الأسلوب البنائي	**195**
د- الأسلوب التركيبي	**197**
خاتمة	**199**
قائمة المصادر والمراجع	**214-203**
فهرس الموضوعات	**230-216**
ملخص البحث	**232**

ملخص البحث

الملخص:

اللغة العربية رمز من رموز الأمة في هويتها ،والمناهج التربوية هي المؤطر لتعليمية اللغة في كافة المراحل التعلمية ،ومهما تعددت الانشطة اللغوية وتشعبت يظل الفعل القراءي والفعل الإنتاجي التعبيري بشقيه الشفوي والكتابي هما محورا اللغة و جناحاها اللذان لا تطير من دونهما ،لذلك بحثت هذه الدراسة في تلك العلاقة القائمة بين المناهج الحديثة واللغة من جهة ،وتعليمية هذين النشاطين من جهة اخرى ،بحثا عن ضبط المتغيرات التعليمية المستجدة في عملية تدريس اللغة في المرحلة الإبتدائية وقوفا على مكامن القوة والضعف التي تضمنتها هذه المناهج ،بهدف التقليل من الاجتهادات الخاطئة والممارسات التي يمكن ان تعيق تطور تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي على وجه التحديد.

Résumé :

La langue arabe est l'un des symboles représentatifs de la nation et de l'identité nationale, **de même que** les curricula et les programmes disciplinaires définissent, à tous les niveaux d'enseignements du système éducatif, le cadre dans lequel se déploie la didactique de la langue. **Par ailleurs,** quelles que soient la diversité et la complexité des activités de langue, c'est l'écrit, dans ses deux dimensions relatives aux domaines de la réception et de la production, qui constitue l'axe majeur autour duquel se structure et se réalise la maîtrise de la langue.

Cette étude se propose d'examiner d'une part, la relation entre les nouveaux programmes et l'enseignement de la langue dans le cycle primaire, et d'autre part, la didactique mise en œuvre lors du processus d'enseignement/apprentissage de ces deux activités majeures que sont la compréhension et la production de l'écrit, de façon à identifier et maîtriser les variables didactiques sous-jacentes. A cet effet, nous pointerons les points forts et les insuffisances inhérents à ces programmes, dans la perspective d'une optimisation accrue de l'acte pédagogique en matière d'enseignement/apprentissage de la langue arabe en générale et dans le cycle primaire, en particulier.

Abstract :

Arabic language is one of the nation symbols , and the educational curricula frame the language didactics in all the educational stages . No matter how the linguistic activities get many or ramify, the reading act as well as the productive expressive act with both of its divisions oral and written, remain the axis of language and its wings that it would never be able to fly without .

So this study researched the relation between the modern curricula and the language on one hand , and the didactics of those two acts on the other hand, seeking to adjust the new educational changes in the process of language teaching in the primary stage, scanning the strength and weakness points that were included in those curricula in order to diminish the wrong diligences and practices that can obstruct the progress of Arabic language didactics particularly in the primary stage.