الجمهورية الجزائريّة الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلميّ

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية الآداب و اللّغات

قسم اللّغة العربية و آدابها

تخصص: علوم اللّغة

بحث مكمّل لنيل شهادة الماستر

عنوان المذكرة:

منهاج اللغة العربية في ظلّ الإصلاحات الجديدة

منهاج السنة الثالثة ابتدائي -أنموذجا-

إعداد الطالبة:

- كهينة وانس

إشراف الأستاذة:

- دلولة قادري

أعضاء لجنة المناقشة:

صلاح عبد القادر، أستاذ التعليم العالي، .....رئيسا

دلولة قادري، أستاذة محاضرة (ب)، .....مشرفة ومقررة

سهيلة دريوش، أستاذة مساعدة (أ)، .....ممتحنة

السنة الجامعة: 2014م /2015م

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذة المشرفة

والى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة

من أساتذة وزملاء

الإهداء

- ✓ إلى من كان عونا لي في طفولتي وسندا لي على مرّ الأيّام

والـدي

- ✓ إلى منبع الحنان والعطاء

أمّــي

- ✓ إلى من أتقاسم معهم بكاء الحياة وضحكها

إخوتـي وأخـواتي

- ✓ إلى سندي في هذه الحياة

زوجـي وعـائلته الكريـمة

أهـدي هذا العمل المتواضـع.

كـهينة

مقدّمة

إنّ اللّغة العربية هي اللّغة التي يتم التّعامل بها في جميع المجالات السياسية والثقافية والإدارية والتّعليمية على وجه الخصوص. فالعربية هي اللغة الأم الّتي تعتبر المفتاح الذي يمّكن المتعلّم من ولوج كافة مجالات التّعلم، فهي اللغة المرجعية لهذه المجالات، إذ يعني تعلمها تنمية الرغبة والاستعداد لدى المتعلّم للتواصل مع غيره وولوج الحقل الثّقافي، فمن خلال التّحكم التّدريجي للتلميذ في اللغة الأم سيوجه التّلميذ لاكتساب مجموعة من الكفاءات النّوعية الخاصة بمجال اللّغة، وهي كفاءات أساسية بالنّسبة لتعلم كل اللّغات.

ومن منطلق أنّ تعليم اللّغة لم يعد ذلك الموضوع الذّي تكوّنه بعض الآراء والتّطبيقات ولكن غدا تعليم اللّغات علما وميدانا واسعا شأنه في ذلك شأن كثير من التّخصصات الأخرى. سعت مناهج اللّغة العربيّة الجديدة في ظلّ المقاربة بالكفاءات إلى الاستفادة من النّتائج الّتي تم التّوصل إليها في مجال تعليمية اللّغات من أجل تمكين التلميذ من لغته الأم، ومن إدماج مختلف معارفه، ومهارته، وقيّمه في بيئته. ونظرا لأهمية هذه الإصلاحات سعيت من خلال هذا البحث إلى أن أتلمس أهم مظاهر وجوانب التّجديد، والتّغيير الّذي أحدثته بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في مناهج تعليم اللّغة العربيّة والوقوف على مدى تّجسدها، وتطبيقها قي الواقع، وهذا بهدف الإحاطة بمختلف جوانب هذه البيداغوجيا الجديدة من مفاهيم وتّصورات ومبادئ، والوقوف على مدى التّطبيق الأمثل لها ميدانيا من خلال ما تنصّ عليه المناهج التّعليمية. وسبب اختياري للموضوع كون الإصلاحات التربوية وبعد مرور أكثر من عشرية من انطلاقها مازالت تثير الكثير من النقاش والجدال بين مؤيد ومتحمس لها، وبين مشكك ومنتقص لها، وبحكم أن مهنة التعليم هي مهنة المستقبل أردت أن أقف على واقع التعليم قبل وبعد الإصلاحات من أجل الوقوف على ما تمّ من تغييرات ومدى جودتها. ويطرح البحث إشكالية هي: كيف يمكن لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أن تسهم في تحسين، ورفع مستوى الأداء اللغوي لدى المتعلمين ؟ وما سبيلها لتحقيق ذلك؟

وتتفرع من هذه الإشكالية جملة من الفرضيات هي:

- إنّ ضعف المستوى لدى المتعلّمين يرجع إلى طبيعة السياسة التعليمية المتبعة.
- إنّ الحل لهذا الضعف العام يكمن في إجراء إصلاح شامل للمنظومة التربوية.
- **إنّ المقاربة بالكفاءات جاءت** لدعم وإثراء وتحسين البيداغوجيا.

– إنّ تبني سياسة المقاربة بالكفاءات يمثل أحسن سبيل لتدارك هذا الضعف، وتحقيق النظام التربوي لأهدافه.

– إنّ المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها، وعن استعمالاتها.

ولقد اعتمدنا في البحث المنهج الوصفي التحليلي لكونه يتناسب وطبيعة الموضوع، وهو منهج يقوم على:

– وصف الظاهرة وتحليلها: من خلال وصف واقع تطبيق سياسة المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة الخاصة باللغة العربية وما يتبع ذلك من تحليل لهذا الواقع استنادا إلى الدراسات والأبحاث والمصادر التي تناولت الموضوع أو جانبا منه.

– نقد الظاهرة: إبداء الرأي حول بعض الاختلالات، والنّقائص الّتي تشوب بعض جوانب المناهج التّعليمية.

– التقعيد للظاهرة: أو اقتراح البديل، ووضع جملة من التوصيات والاقتراحات كبدائل للحدّ من المشاكل والصعوبات التي تعيق تجسيدها ميدانيا.

ولقد استعنت بدراسة ميدانية تزيد البحث دقّة وتفصيلا من خلال توزيع استبانات على مجموعة من المعلمين، وقد جعلتها في الفصل التطبيقي لأستعين بآرائهم واقتراحاتهم في الميدان، كما استعنت بالمنهج الإحصائي في دراسة وتحليل الإستبانات، حيث استنتجت من خلالها نسب مشاركة المعلمين في الإبداء بآرائهم التي تباينت واختلفت لاختلاف توجهاتهم وقناعاتهم.

وقد بنيت البحث على مقدمة قمت من خلالها بحصر مجال الدراسة، والإشكالية، التي يطرحها ومدخل وثلاثة فصول، وخاتمة عرضنا فيها النّتائج المتوصل إليها.

تعرضت في المدخل إلى الإصلاح التّربوي، وإلى واقع التّعليم في المدرسة الجزائرية، وإلى أسباب ضعف مستوى التّعليم بشكل عام، وإلى الضعف اللّغوي الذي أضحى السّمة المميّزة التلميذ الجزائري بشكل خاص.

أما الفصول فجاءت على النحو التالي:

الفصل الأول بعنوان: مفاهيم أساسية حول المنهاج التّربوي. وهذا من حيث مفهومه وميادينه وأهم مكونّاته.

الفصل الثاني: تعليم اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات. وتناولت في هذا الفصل واقع تعليم اللّغة العربية وفق رؤية المقاربة بالكفاءات من خلال التّعرض إلى إستراتجيات التّعليم وفق المقاربة الجديدة، ومقومات تجويد تعليم اللّغة العربية، وقبل ذلك تطّرقنا إلى مفهوم الكفاءة والمبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، وأهم خصائصها حتى يتسنى لنا فهم هذه السياسة وتقريب مفاهيمها إلى أذهاننا.

الفصل الثالث: وهو الفصل التّطبيقي بعنوان: منهاج اللغة العربية للسنّة الثالثة من التّعليم الابتدائي وحاولنا من خلاله الوقوف على نموذج من المناهج المقررة حتى يتسنى لنا الوقوف على أهم مظاهر ونواحي التّجديد فيها ومدى تجسد كل النّقاط التي تناولناها في الجانب النظري أثناء وضع المنهاج ولقد تطرقنا إلى المنهاج الخاص بالسنّة الثالثة ابتدائي بشيء من التّفصيل بدءا بالحجم الساعي وأهدف تعليم اللغة العربية في هذه السنّة، بالإضافة إلى شروط ومستلزمات تنفيذ المناهج ثم تطرقت إلى الأنشطة التّعليمية وأهدافها، وقمنا في أخر هذا الفصل بتحليل الاستبانة التي قمنا بتوزيعها على المعلمين، وذلك على النحو التالي:

- محتوى الاستبيان.
- المنهج المتّبع.
- تحليل الاستبيان.
- التوصيات والاقتراحات.

الخاتمة وسجلت فيها أهم النّتائج التي تمخضت عن الموضوع، وفي سبيل الرّبط بين وحدات الموضوع وتوضيحه اعتمدت على مجموعة من المصادر والمراجع التي ساعدتنا على الإحاطة بالموضوع من كل جوانبه، وبخاصة الأبحاث والدراسات التي تناولت الإصلاحات الجديدة بالنقد والتقييم ونذكر أهمها:

- نوال زلالي، كتب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو 2012
- جميلة راجا، دراسة تحليلية نقدية لكتاب (اللغة العربية) للسنة الأولى من التعليم المتوسط المعتمد بالمدرسة الجزائرية، بحث ماجستير، إشراف صالح بلعيد، جامعة مولود معمري تيزي وزو،2008

_ ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد أطروحة دكتورا إشراف، صالح بلعيد، جامعة مولود معمري تيزي وزو 2011.

_ العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، بحث ماجستير إشراف صالح بلعيد، جامعة مولود معمري تيزي وزو2012.

ولقد تناولت هذه الأبحاث الإصلاحات من وجهات نظر مختلفة، فمنها من ركزت على الإصلاحات التي مست الكتب المدرسية في مرحلة معينة مثل بحث نوال زلالي، وبحث جميلة راجا، ومنها من ركزت على قواعد اللغة. أما في هذا البحث فحاولت أن أتناول الإصلاحات الجديدة الخاصة باللغة العربية بشكل عام دون التركيز على جانب معين.

وككل بحث واجهتنا بعض الصعوبات التي عطلت تقدم البحث، وخاصة في جانبه الميداني أثناء توزيع الاستبيان على المعلّمين، فنظرا لطبيعة الأسئلة التي تركزت أساسا حول مدى تجسد الكفاءات كان لزاما علينا الانتظار إلى غاية نهاية السداسي الثالث لتوزيع الاستبيان على المعلّمين أي في أواخر شهر ماي وبداية شهر جوان، وهي فترة ينشغل فيها المعلّمون بتصحيح الامتحانات وإعداد كشوف النّقاط، لذلك رفض الكثير منهم الإجابة عن الأسئلة، ويضاف إلى ذلك رفض مديرية التربية منح الترخيص لتوزيع الاستبانة في هذه الفترة، بالإضافة إلى صعوبات أخرى، ومنها المرض، والّتي أدّت إلى تأخّر هذا العمل.

وفي الختام لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الثناء للأستاذة المشرفة على توجيهاتها وحرصها الشديد على أن يستجيب العمل لمقاييس البحث الأكاديمي.

مدخـــل:

إنّ أغلب دول العالم اليوم متّقدمة كانت أم نامية تعطي اهتماما بالغا لنظامها التّربوي بهدف مواكبة الرّكب الحضاري الذي لا يتحقق اليوم إلاّ من خلال سياسة تّربوية وتعليمية قائمة على أسس عالمية، لهذا كان الإصلاح التّربوي مطلبا مهما وضروريا لأنظمتها التّعليمية، والجزائر بطبيعة الحال ليست في منأى عن هذا المطلب، فقد شهد التّعليم بمختلف مستوياته جملة من الإصلاحات والتطويرات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا في محاولة لتفعيل دور التّعليم في مجال بناء الوطن في ظلّ الانفجار المعرفي والتّقدم التكنولوجي الحاصل، والذي أصبح يفرض نفسه بقوة، بحيث لم يترك الخيار ليس للجزائر فقط، بل لكل دول العالم إلا السعي من أجل اللحاق بالرّكب الحضاري وما تعرفه الدول المتقدمة من إنجازات باهرة على جميع الأصعدة، والذي شمل النّظم التّربوية، والتّعليمية أيضا، ورغم سياسيات الإصلاح التّربوي الّتي انتهجتها الجزائر على مراحل من أجل تحسين نوعية وفاعلية النّظام التّربوي، الّتي كانت البداية بتبنيها لسياسة التّعليم بالمضامين في سنوات السبعينات والثمانينات، ثم سياسة التّعليم بالأهداف أو ما يعرف بالمقاربة بالأهداف في التّسعيناتّ إلاّ أنّ المنظومة التّربوية ظلّت تعاني الأمرّين:

– المستوى التّعليمي المتدنّي، والتّكوين المهني الضعيف، فأضحت المدرسة الجزائرية تحتل المرتبة المائة ضمن التّرتيب العالمي الّذي يضم 148 دولة، ولا وجود لجامعة جزائرية ضمن التّصنيف العالمي لأحسن الجامعات ضمن ست ألاف جامعة رغم أنّ ميزانية التّربية من أكبر الميزانيات المخصصة للوزارات، إلاّ أنّ المردود يبقى ضعيفا، وهذا في جميع التّخصصات العلمية منها، والأدبية، ويعود ذلك إلى غياب سياسة تّربوية شاملة، وغياب التّخطيط التّربوي أو عدم تحديد أهداف تربوية واضحة على المدى البعيد، ونقص التّناسق بين الأهداف التّربوية، وحاجيات التّطور الفردية، والجماعية ومتطلبات سوق العمل، وهو ما انعكس على البرامج التّربوية التي بدت قديمة تعتمد على الحفظ والمعلومات النّظرية، والمواضيع بعيدة عن العالم الواقعي، بالإضافة إلى إهمال هذه البرامج لقضايا مهمة كالمواطنة والتّربية البيئية وحقوق الإنسان والمعلوماتية والاتّصال التّكنولوجي، واعتماد طرق التّدريس القديمة، ويضاف إلى ذلك كلّه أنّ الكتاب المدرسي طباعته

رديئة، ويحتوي على أخطاء علمية، ونّحوية، وإملائية، وهذا القصور في التّربية والبرامج والطرق يضاف إليه نقص الإطارات المؤهلة والمكونة بشكل جيد، فكانت طرق تكوين الأستاذ قديمة جدا ولا تحتوي برامج التّدريس على استعمال التّكنولوجيات، فكلّ هذه النّقائص والمشاكل الّتي عانى منها القطاع التّربوي على مدى عقود قد انعكست بشكل كبير، وسلبي على جودة المخرجات والمستوى النّوعي للتّعليم على أساس المعطيات الكمية، فكان التّسرب والفشل هي النّسبة الغالبة فيها، ونتيجة لذلك أصبحت الحاجة ملحة لإجراء إصلاح شامل للنّظام التّربوي، إصلاح قوي وفعّال، ومناسب يأخذ بعين الاعتبار مآخذ وجوانب القصور في النّظام القديم، وهذا وفق معايير واستراتيجيات محددة بغرض تحقيق أهداف تّربوية واضحة بدقة، وهو ما تمّ فعلا، حيث تمّ تنصيب اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية في شهر ماي 2000، ويهدف برنامج دعم الإصلاح التربوي إلى تعزيز قدرات الإطارات الجزائرية حتى يتسنّى لها تحسين نوعية التّربية الممنوحة للتّلاميذ، وتكوينهم، وتطوير البرامج، والكتب المدرسية، وتكوين المؤطرين، وتعميم الاستفادة من التّكنولوجيات الحديثة في التّعليم، و لقد شمل الإصلاح التّربوي الجديد ثلاثة مستويات هي:

- تجديد البرامج الدراسية والوسائل والأدوات الأخرى للتدريس.
- كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التّكوين.
- إعادة تنظيم مدّة و شعب التعليم.[1]

وفي سبيل تحقيق ذلك كان لابدّ من تغيير سياسة التّربية، والتّعليم فتبنّت الجزائر في ظلّ سعيها الحثيث لتجديد المنظومة التّربوية فكرة المقاربة بالكفاءات، وأعدت لها جانبا ماديا وتقنيا ضخما رغبة منها في إعادة تشكيل البنية التّحتية بالكامل، وهي تسعى إلى تغيير تصوراتنا ومفاهيمنا عن العمليّة التّربوية بنقلها من فكرة الكم إلى فكرة الكفاءة.

ومن هذا المنطلق، ركّزت المقاربة بالكفاءات على تنمية مجموعة من الكفاءات الضرورية التي تمكّن من بناء شخصية المتعلّم والارتقاء به حتّى يكون فاعلا في تعلّمه، وبذلك أضحت الغاية الأساسية لدى المدرسة هي تنميّة الكفاءات الّتي تمّ تحديدها في المناهج التّعليمية الجديدة.

[1]– مضمون المناهج التربوية الجديدة و ارتباطها بالواقع. https://ww.facebook.com

وعلى هذا الأساس تمّ بناء المناهج التّعليمية الخاصة بكل المراحل التّعليمية بهدف جعل التّعلمات الّتي يكتسبها المتعلّمون في المدرسة دائمة ومستمرة، وجعلها قابلة للاستغلال في غير سياق المدرسة، أي في حياتهم اليّومية، لهذا تحرص المقاربة بالكفاءات على ربط الصّف الدراسي بالحياة التي يعيشها المتّعلم، وهو ما من شأنه أن يعطي قيمة وجدوى، لتعلماتهم في المستقبل.

وعلى هذا الأساس اهتم أولو الأمر بالمناهج التّربوية، وركزوا عليها ومنحوها عناية كاملة لأنّها مفاتيح المعارف، وبخاصة مناهج اللّغة العربية لأنّ اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية الّتي يتم التعامل بها في جميع الأطر السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والإدارية، والتّعليمية على وجه الخصوص حين اعتمدت كلغة أولى يتم التعليم بها، وطلب المعرفة فلا يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة إلاّ بتنمية وترقية لغة التّعليم.

والحقيقة أنّ ما يقال عن ضعف مستوى المتعلّمين في التّخصّصات العلمية يقال أيضا عن ضعف مستوى الأداء اللّغوي، وعدم التحكم اللّغوي لدى المتعلّمين، وهو ما يؤثر سلبا على بقية التّعلّمات الأخرى. فضعف الأداء اللّغوي وعدم التّحكم في اللّغة العربية هي الميزة لغالبية المتعلّمين بما في ذلك الطلبة الجامعيين، وهو الواقع الذي وصفه الأستاذ صالح بلعيد قائلا: « ونجد الطالب يتخرج من الجامعة دون مرجعية، ودون أن يكون له رصيد لغوي في الإتقان اللغوي، نظرا لغياب التّطبيق والممارسة، يتخرج الطالب وهو لا يتقن لغة ما، فهو لا يقرأ وإذا قرأ فلا يفهم وإذا فهم فلا يعقل، وإذا عقل لا يتفاعل».[1] وهو ما يكشف عن عدم تحقيق المرحلة القاعدية لأهداف وغايات تعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة، لهذا أصبحت الجامعة تؤدي دوران الأوّل هو التّصحيح اللّغوي للطلبة، والثاني تقديم الإضافة، فإذا كانت الوظيفة الأساسية للأداء اللّغوي هي الاتّصال والتّواصل فإنّ ذلك لا يتحقق إلاّ من خلال اكتساب مهارات استعمال اللّغات استعمالا ناجحا، والّتي تتمثل في مهارة القراءة، والاستماع، والتّحدث، والكتّابة الصحيحة، وهو ما لم يتحقق في ظلّ سياسة التّعليم السابقة، لأنّه «كلّما كان للطفل مفردات وآليات لاستعمال اللّغة بصورة مبكّرة كانت له قدرة على

[1]– صالح بلعيد، تقنيات التعبير، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة، تيزي وزو، ص179

الاتصال مع الآخرين بصورة أكثر فاعلية، والعكس صحيح كلّما فقد هذه المفردات أو الآليات كلّما اقترب من العزلة وضعفت ثقته بنفسه».[1]وهو ما نلاحظه عند غالبية التلاميذ.

ومن نتائج ضعف الحصيلة اللّغوية للطفل نذكر:

- عزلة الطفل الإجتماعية: وضعف اللّغة يعني ضعف القدرة على التواصل.
- الشعور بالنقص: فعدم تمكن الطفل من التعبير عن أحاسيسه يولد لديه الشعور بالنقص.
- العجز عن الفهم والاستيعاب: باللغة يوصل الطفل أفكاره، ويتّلقى من خلالها أفكارا أخرى وعجزه عن هذا الأمر يعني عجزه عن فهم واستيعاب، ما ينقل إليه من معارف وخبرات.
- ضعف الإبداع.[2]

ويعتبر عدم الإتقان اللّغوي أو ضعف الأداء اللّغوي عند المتعلّمين محصلة لأسباب ومعطيات أسهمت بشكل أو بآخر في تفشي هذا الضعف في صفوف المتعلّمين، بالإضافة إلى أسباب الضعف العام (ضعف المستوى التعليمي)، وهو ما انعكس سلبا على واقع اللّغة العربية في المجتمع الجزائري، وهو واقع يكشف عن:

- جيل جديد لم تعدّه المدرسة إعدادا جيدا، فأعطته معلومات هشة جعلته يؤمن بأنّ اللّغة العربية متخلّفة.
- جيل جاهل بخواص العربية.
- جيل لا يحمل صفة الغيرة على لغته.
- جيل لم تعمل المدرسة على تحميله المسؤولية والالتزام العلمي المطلوب.
- جيل مغترب عن ثقافته.[3]

لهذا يعدّ تبني المقاربة بالكفاءات في تعليم، وتعلّم اللغة العربية أحسن اختيار، لأنّها مقاربة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التّالية:

1) ما الذي يحصل عليه التّلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف، وسلوكيات، وقدرات وكفاءات؟

---

[1]– العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، 2012 ص109.

[2]– المرجع نفسه، ص .110

[3]– صالح بلعيد، تقنيات التعبير، ص87،88.

2) ما هي الوسائل والطّرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفّزة لمشاركة المتعلّم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

3) كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتّعلم، للتّأكد من أنّه قد تمكّن فعلا من الكفاءات المستهدفة.[1] ويتضح من خلال ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات تركّز كلّ اهتمامها على المتعلّم من حيث الكفاءات الواجب تحقيقها لدى المتعلّمين، وكذلك على الممارسة الفعلية لتعلّماته.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الجزائر،2011، ص4

الفصل الأول : مفاهيم أساسية حول المنهاج التربوي

1) مفهوم المناهج

1.1 المنهاج لغة:

2.1 المنهاج اصطلاحا:

1.2.1 المفهوم التقليدي:

2.2.1 المفهوم الحديث للمنهاج التربوي

2) أسس ومبادئ المنهاج التربوي:

1.2 الأسس الفلسفية.

2.2)الأسس المعرفية.

3.2) الأسس النفسية.

4.2) الأسس الاجتماعية.

3) مكونات المنهاج:

1.3) الأهداف.

2.3) المحتوى.

3.3) الأنشطة.

3.4) التقويم.

4) أهمية المنهاج في العملية التربوية:

1) مفهوم المنهاج:

1.1) المنهاج لغة:

جاء في لسان العرب :

نهج : طريق نَهْجٌ: بيّن وواضح ، والمناهج كالمنهج، وفي التنزيل ﴿**لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجا** ﴾، سورة المائدة، الآية48.

وأنهج الطّريق أي وضح واستبان وصار نهجا واضحا وبيّنا، والمنهاج هو الطّريق الواضح [1] ومن هنا فإنّ: المنهاج هو الطّريق الواضح الّذي لا غموض ولا لبس فيه، بحيث تكون حدوده ومعالمه واضحة وبيّنة فيسهل بذلك نهجه. ولقد استخدم هذا المصطلح في سلك التّعليم للدّلالة على الخطوات والطّرائق الّتي يتّم استخدامها في العمليّة التّعليمية.

2.1) المنهاج اصطلاحا:

إنّ مفهوم المنهاج واسع جداّ، حتّى أنّه يكاد يشمل كلّ ما تتضمنه التّربية من تفاصيل وحيثيات، والمنهاج في مفهومه قد عرف تغيرات وتطورات بفعل تأثير مجموعة من العوامل. وقبل أن نتطرق إلى مفهوم المنهاج قديما وحديثا، نشير فقط إلى أنّ هناك مصطلحات قريبة من مفهومه وتستعمل أحيانا كمرادف له مثل: المقرر الدّراسي، ويقصد به: «المعرفة الّتي يطلب من الطّلبة تعلّمها في كلّ موضوع خلال السنّة الدّراسية».[2]

ونجد أيضا مصطلح البرنامج الّذي يدلّ على المعلومات والمعارف الّتي يجب تلقينها للتّلاميذ خلال فترة معيّنة، ولكن يبقى أنّ الفرق بينها وبين المنهاج أنّه أعم وأشمل (الأهداف، المحتوى الأنشطة والتّقويم) أما المقرر والبرنامج فيشملان فقط عنصرا واحدا من عناصر المنهاج، وهو المحتوى.

---

[1]– محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، ط1، بيروت، 1990، دار جادر، مادة نهج.

[2]– أحمد حسن اللقاني، المنهج الأسس المكونات، التنظيمات، عالم الكتب، القاهرة، ص15 .

1.2.1) المفهوم التّقليدي:

إنّ المنهاج في مفهومه التّقليدي هو:« كل المفردات التي تقدّمها المدرسة لتّلاميذها». [1] أي أنّه يشمل كل ما يتناوله التلميذ داخل القسم، أو هو: «المادة الدّراسية الّتي تتناولها أكبر قدر ممكن من المعرفة والمعلومات والحقائق ».[2] ومن هذا المنطلق فإنّ المنهاج المدرسي في مفهومه التّقليدي يعني مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي تقدّم للمتعلّم في شكل مواد دراسية مختلفة اصطلح على تسميتها بالمقرّرات المدرسية والمنهاج بهذا المعنى لا يعدو أن يكون مجرد عمليّة نقل المعلّم لمجموعة معيّنة من المعلومات إلى الطلاب بهدف إعدادهم للامتحانات، والّتي يحكم بموجبها على مدى نجاحه في التّعليم دون أن يأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطّالب وقدراته وميوله وبعيدا عن الوسط الاجتماعي الّذي يعيش في كنفه، فالمطلوب من الطّالب هو حفظ هذه المقرّرات وإرجاعها للمعلّم أثناء الامتحانات.

إنّ هذه النّظرة القاصرة للمنهاج هي« نتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التّقليدية إلى وظيفة المدرسة و الّتي كانت ترى أنّ هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى التّلاميذ ثم التأكد عن طريق الاختبارات من حسن استيعابهم لها».[3]

لهذا يمثّل المنهاج في مفهومه التّقليدي اتجاها عاما طبع كل السّياسات التّربوية وإلى وقت قريب على النّحو الّذي نجده في بلادنا– قبل الإصلاحات الجديدة – بل وإلى وقتنا الحاضر – إذ نجد أنّ الكثير من البلدان المتخلفة لا تزال تتبنّى هذا المفهوم الضّيق في بناء مناهجها التّعليمية وهي البلدان الّتي لم تتح لها الفرصة للاستفادة والتّفتح على الدراسات التّربوية والنّفسية الّتي شملت مختلف الميادين العملية التّربوية في عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات.

[1]– أحمد حسن اللقاني، المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، ص22.

[2]– توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحلية،المناهج التربوية الحديثة، ط1 ،الأردن، دار الميسرة ، ص23.

[3]– المرجع نفسه، ص33

2.2.1) المفهوم الحديث للمنهاج التّربوي:

إذا كان المنهاج في مفهومه التّقليدي كما أشرنا سابقا قد حصر العمليّة التّعليمية التّعلمية في حفظ المادة الدّراسية، ثم الكشف عن مقدار ما حفظوه منها في الامتحانات، بغض النّظر عن مدى استفادة التّلميذ أو الطّالب من تلك المادة مستقبلا، فانّ المنهاج الحديث في مفهومه قد شهد تحولات وتطّورات جوهرية في محاولة لتجاوز كلّ تلك النّقائص والسّلبيات الّتي طبعت المفهوم التّقليدي والّتي أثّرت سلبا على العملية التّعليمية ككل، ولقد حدث هذا التّطور بفعل تأثير مجموعة من العوامل الّتي ساعدت على انتقال مفهوم المنهاج من المفهوم التّقليدي الضيّق إلى مفهوم حديث أكثر شمولا للعملية التّعليمية، كتغير أهداف التّربية والنظرة إلى وظيفة المدرسة، والتّغيير الثقافي الناشئ عن التّطور العلمي والتكنولوجي والدّراسات الشّاملة في ميادين التّربية وعلم النّفس، دون أن ننسى طبيعة المنهاج نفسه، والّذي يتّسم بالتّغير المستّمر تبعا للتّغيرات المختلفة الّتي تتحكم فيه، حيث يتأثر بالمتّعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنّظريات التّربوية المختلفة، لهذا فإنّه من الطّبيعي أن يحدث التّغير في مفهومه بفعل كل هذه العوامل الّتي عملت على جعل مفهوم المنهاج مفهوما أكثر حداثة وشمولا للعملية التّعليميةّ.

والمنهاج الحديث في مفهومه هو:«مجموعة الخبرات التّربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنّية والعلمية ... الّتي تخطّطها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السّلوك نحو الاتّجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللاّزمة والمصاحبة لتلك الخبرات لإتمام نموهم».[1] أوهو: «مخطط تربوي يتضمن عناصر مكوّنة من أهداف، ومحتوى، وخبرات تعليمية وتدريس، وتقويم مشتقة من أسس فلسفية، واجتماعية، و نفسية، ومعرفية، ومرتبط بالمتعلم ومجتمعه مطبقة في مواقف تعليمية تعلّمية داخل المدرسة، وخارجها، و تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصيّة المتّعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك كله

[1]– راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية و التطبيق، ط1، الأردن، 2004، دار المسيرة، ص16 .

لدى المتعلّم».[1] وتبعا لهذا المفهوم، أصبح على المنشغلين في ميدان إعداد المناهج الإلمام بمختلف المعارف كنمو التّلاميذ وحاجاتهم المختلفة وبيئتهم وطريقة تنظيم المواد الدّراسية ومجالاتها المختلفة.

من هنا فإنّ المفهوم الحديث للمنهاج يهتم كثيرا بتنمية شخصيّة المتّعلم بجميع أبعادها بما يحقّق له النّمو الشامل الّذي يهيّئه لمواجهة التّحديات الّتي ستواجهه في مستقبله، وتنمية قدرته على التّعلم الذّاتي وهو ما من شأنه أن يخفّف العبء عن المدرسة وكذا توظيف ما تعلّمه في شؤونه الحياتية، فالتّعليم الحقيقي وفق المفهوم الحديث للمنهاج هو التّعليم الذي «يبحث عن الأساليب المناسبة والاستراتيجيات الفعّالة لاكتساب المتعلّمين طرق التّفكير السّليمة ».[2] لكي يتمكّنوا من مقابلة ظروف الحاضر من جهة، ومواجهة تحديات المستقبل من جهة أخرى، وهذا على خلاف المناهج الكلاسيكية الّتي كرّست فينا عبر المراحل المختلفة من تعليمنا فكرة أنّنا نتعلّم لكي ننجح في الامتحانات فقط فأضحت بذلك المادة الدراسية هدفا في حدّ ذاتها.

[1]– توفيق احمد مرعى، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص30

[2] – مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، ط1، القاهرة،2005، عالم الكتب، ص18

والجدول التّالي يلخّص أهم الفوارق الموجودة بين المفهوم القديم والمفهوم الحديث للمنهاج التّربوي.

المفهوم التّقليدي للمنهاج	المفهوم الحديث للمنهاج
– المقرر الدّراسي مرادف للمنهاج. – يركّز على الكم الّذي يتعلّمه المتعلّم. – يهتم بالنّمو العقلي للطلبة فقط. – المادة الدراسية غاية في ذاتها . – تعد المادّة الدراسية محور المنهاج. – يركّز على اختيار المادة الدراسية . – لا يجوز إدخال أي تغيير على المادّة الدراسية . – تقوم عملية التدريس على التعليم والتلقين المباشر. – لا يهتم بالنّشاطات. – يحكم على مدى نجاح المتعلّم في الامتحانات. – لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين. – يركّز على تنافس الطلبة على الحفظ. – دور المعلّم ثابت[1].	– المقرّر الدراسي هو جزء فقط من المنهاج. – يركّز على الكيف . – يهتم بجميع أبعاد النّمو عند المتعلّم. – يكيّف المنهاج للمتعلّم. – المادّة الدراسية وسيلة لنمو الطالب نموا متكاملاّ. – المتعلم محور المنهاج. – يشمل عناصر المنهاج الأربعة (مكوّناته). – تقوم عمليّة التّدريس على توفير الشّروط والظّروف الملائمة للتّعلم. – يهتم بالنشاطات. – يستخدم وسائل تعليمية مختلفة. – يحكم على مدى إنجاحه من خلال مدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة. – يراعى الفروق الفردية. – يشجّع على التّعاون والتنافس وتنمية القدرات الفردية والجماعية .

[1]– توفيق أحمد مرعى، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص21

2) أسس ومبادئ المنهاج التّربوي:

إنّ بناء المناهج التّربوية يتطلب بالضّرورة تخطيطا وتنظيما معيّنين يتم من خلال ذلك مراعاة مجموعة من العوامل والأسس الّتي على ضوئها تتحدّد معالم المنهاج، بحيث يجمع بين الأصالة والمعاصرة، فتحفظ الأصالة هويّة الأمّة وخصوصياتها، وتعمل المعاصرة على جعله قادرا على التكيف مع المستجدات والمتغيّرات المتسارعة، وهذا بحكم أنّ التّربية «عمليّة إنسانية اجتماعية، فإنّه من الضّروري أن يكون بين التّربية وبيئتها علاقة صدق وانتماء تنعكس على هندسة العمليّة التّربوية ومحدّداتها من حيث الفلسفة والأهداف والطّرائق والأساليب والأدوات والسّياسات التّربوية».[1] ومن هذا المنطلق تبنى المناهج الحديثة على أسس أربعة هي: الأساس الفلسفي، والأساس النّفسي، والأساس الاجتماعي وأخيرا الأساس المعرفي.

1.2) الأسس الفلسفية:

تمثّل الأسس الفلسفية قضية حيوية في تخطيط المناهج وتحديدها وصياغة مضمونها فكل نظام تربوي يقوم على فلسفة معيّنة، ومن أجل ذلك، كانت العلاقة بين الفلسفة والتّربية علاقة وثيقة ويظهر ذلك في أنّ التّربية في حدّ ذاتها« عملية فلسفية ذات هدف، نقوم بها عن قصد قطباها المربّي والتّلميذ" ».[2] لهذا لا بد من وجود فلسفة تربوية تتحدد من خلالها معالم وخصوصيات كل نظام تربوي يمثّل الأداة الّتي يحافظ من خلالها المجتمع على هويّته وثقافته الخاصة به والوسيلة الّتي يتم في ظلها نقل هذه الهوية، وهذه الأصالة إلى أفراد المجتمع الواحد (المتعلمين) دون أن ننسى ربط الماضي بالحاضر الذي يتّسم بالإبداع والتجديد الدائم، لذلك «لا بد أن يتبنّى النّظام التّربوي رسالة المجتمع وما تحمله من فلسفة اجتماعية ومن أفكار وقيم ومعتقدات ومعان واهتمامات».[3] ولهذا لا بد أن يتجسد وينعكس كل هذا على بناء المناهج التربوية الّتي تعد أكثر عناصر النّظام التّربوي أهمية، فلابد أن تشتق المناهج وأهدافه ومضمونه وطرائق تدريسه في ظلّ الفلسفة الاجتماعية التي يحملها كل مجتمع، وكمثال على ذلك المجتمعات الإسلامية، إذ ينبغي أن

[1]– محمد محمود الخوالدة، أساس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، الأردن ،2004 ، دار الميسرة، ص101.

[2]– راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية و التطبيق، ص 142.

[3]– المرجع نفسه، ص 143.

تبنى فلسفاتها التّربوية، والّتي تنعكس على مناهجها في ضوء القيم التي أتى بها الدين الإسلامي والتي أقام عليها المسلمون حضارتهم الإنسانية، بحيث تكون فلسفة « تصبغ المجتمع بأهداف إسلامية وسلوك إسلامي حتى يكون المجتمع نظاما مميزا في نموذجه الثقافي وأسلوب حياته والأهداف التي يتطلع لإدراكها في الحياة ».[1]

ولهذا يلعب الأساس الفلسفي دورا كبيرا في تخطيط المناهج وتحديد أهدافه واختيار محتواه والأنشطة التّعليمية التّعلمية، والأساليب المختلفة لتقويمه، وهذا بحكم العلاقة القويّة التي تجمع بين الفلسفة والتّربية.

2.2) الأسس المعرفية:

في الوقت الذي ينعكس فيه الأساس الفلسفي للمناهج التربوية على شكله العام سواء في كيفية التعامل مع المتعلّمين، أو من حيث اختيار المحتوى والأهداف، فإنّ الأسس المعرفية أيضا تسهم في ذلك، وهذا إلى جانب المعلومات والمعارف التي تدخل ضمن محتويات المناهج، والتي يمكن من خلالها التفضيل بين المناهج من حيث دقّة المعلومات والمعارف التي يقدمها أو يحتويها كل منهج.

إنّ المعرفة تؤدي دورا أساسيا في حياة الإنسان، بل هي خاصة جوهرية وأداة ضرورية لوجوده « فبالمعرفة يتميز الإنسان عن باقي الموجودات، وبالمعرفة يحقق الإنسان ذاته ويظهر خصائصه العقلية والنفسية والروحانية والوجدانية والجسمانية والإبداعية، وبها ينمو في صورته الفردية، وبها ينمو تراثه الإنساني ».[2]

وتبعا لكل هذا، أصبحت المعرفة خاصة في وقتنا الحالي شرطا ضروريا لتربية الإنسان وإنمائه وحتى لبقائه لذا لا بدّ أن تكون للمعرفة مكانة أساسية وهامة في أي فلسفة تربوية أو أي نظام تربوي إذ عليها يتوقف نجاح أو فشل العمل التربوي، وعليها تتوقف طريقة التّعليم والتعلّم ومحتويات المناهج من خلال ما يفهمه الفرد من المعارف سواء كانت هذه المعرفة مباشرة أو غير مباشرة «إنّ أي معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية، ولها أبعاد موضوعية، ولها انعكاساتها على المناهج، ومن الواجب أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته، كما عليه أن يهتم بموضوع المعرفة

[1]– محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكاتب المدرسي، ص102 .

[2]– المرجع نفسه، ص 170 .

ومجالها»[1] وبخاصة في عصر العولمة والانفجار التكنولوجي والمعرفي والصناعي الذي يشهده القرن الواحد والعشرون، إذ تحتل المعرفة في حياتنا حيزا أو مجالا واسعا لا يمكن إغفاله أو تجاوزه وهو ما يصعّب على مخططي المناهج عملية اختيار المعرفة الواجب تقديمها للمتعلّم عبر المراحل المختلفة من العملية التعليمية وكيفية إدخالها وعرضها في المناهج في ظل الفائض الكبير في المعرفة أو المعارف، وهذا بالإضافة إلى ظهور أنواع جديدة من العلوم لم تكن من قبل كالبرمجيات والحاسوب...الخ لذلك كله على المناهج أن تعمل على مسايرة ومواكبة هذا التجدد والتغيّر المستمر في المعارف .

3.2) الأسس النّفسية للمنهاج:

إنّ محور العملية التّربوية كما نعلم هو في المقام الأول المتعلّم، حيث تهدف المدرسة من خلالها إلى تنميته وتربيته، و بالتالي تغيير وتعديل سلوكه إلى أحسن، وهنا تكمن وظيفة المناهج التربوية، ومن هذا المنطلق كانت وما تزال الأسس النفسية من الرّكائز الأساسية التي لا غنى عنها عندما نقوم بوضع المناهج، والأسس النفسية للمناهج هي « المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلّم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه»[2] وبهذا يمثّل الأساس النفسي ركيزة أساسية في بناء المنهاج التربوي سواء من حيث الأهداف أو من حيث المضامين وكذا النشاطات المختلفة التي يتم اقتراحها على المتعلمين، فالأخذ بالأسس النفسية في تصميم المناهج يعد حاجة أكثر من ضرورة، فمعرفة استعدادات وحاجات المتعلّم المختلفة (العقلية النفسية، الاجتماعية) والوقوف على ميوله والعمل على إشباعها وتلبيتها من خلال مختلف النشاطات من شأنه أن يرفع من نوعية وقدرة المنهاج على تحقيق الأهداف المرجوة منه هذا يعني «أن ندرس سيكولوجية من تعلّمه، ثم نتبع مدى هذه الدراسة فيما نريد أن نعلّمه له من معلومات ومعارف، وفي

[1]– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوي الحديث، ص 132.

[2] أحمد حسن اللقاني، المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، ص 149.

الطريقة التي نتبعها في التدريس ونحترم ونقدر آراءه وأفكاره ونحثه على الاعتماد على نفسه في حلّ المشاكل واكتساب المهارات والقيام بالنشاطات التربوية ».[1]

ومن أجل هذا ، ينبغي على واضعي المناهج أن يلموا بحيثيات أهم النظريات النفسية والتي من شأنها أن تساعدهم على تحديد المعالم النفسية التي يقوم عليها المنهاج.

4.2) الأسس الاجتماعية:

تعد الأسس الإجتماعية للمنهاج من الأسس المهمة في تصميم المناهج وتنفيذها وكذا تطويرها إذ لا تقل أهمية وتأثيرا عن باقي الأسس الأخرى (الفلسفي والمعرفي والنفسي) ويقصد بالأساس الاجتماعي « تلك القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج، وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات، والمشكلات التي يهدف إلى حلّها والأهداف التي يحرص على تحقيقها ».[2] لهذا فإنّ المنهج لا يمكن أن يبنى بمنأى عن المجتمع لأنّه الإطار الذي يعيش فيه، ومن هنا تبرز أهمية، ودور الأسس الاجتماعية التي يقوم عليها المنهاج وهو ربط الجيل الجديد (المتعلّمين) بمكونات المجتمع المختلفة وضمان تمسكه بمقوماته الثقافية والدينية والمبادئ والقيم التي تسود في مجتمعه.

ويشمل الأساس الاجتماعي للمنهاج على مجموعة العوامل التي يمكن أن يأخذها مصمم المناهج بعين الاعتبار في عملية تخطيطه منها: العوامل التاريخية، والجغرافية، والاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، والدينية، وحتى الحضارية، فكلها عوامل لا بد أن يأخذها المنهاج التربوي بعين الاعتبار حتى يعكس فلسفة المجتمع بكل تفاصيلها.

فكل منهج يجب أن يخضع لطبيعة المجتمع، والفلسفة التي تحكمه، و إلى الثقافة السائدة فيه ومن أجل هذا لا يمكن أن تتشابه المناهج لأن المجتمعات مختلفة.

إنّ هذه الأسس (الفلسفية، والمعرفية، والنفسية، والاجتماعية) هي التي تشكل الملامح العامة الخاصة للمنهاج التربوي لأي مجتمع، وعلى ضوئها تتحدد فلسفة التربية، والتي بدورها تحدد محتوى

[1] محمد محمود الخوالدة، أساس بناء المناهج وتصميم الكتاب المدرسي، ص 255.

[2]– راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية والتطبيق، ص 169.

المنهاج، وتنظيمه، واستراتيجياته، والوسائل، والأنشطة التي تعمل كلّها في إطار متكامل على تحقيق الأهداف المسطرة.

هذا عن الأسس، أما المبادئ التي تقوم عليها المناهج التربوية الحديثة، فإنها تعكس بصدق المفهوم الحديث للمنهاج باعتباره « اسما لكل مناحي الحياة النشطة، والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم».[1]

فبحكم أنّ المنهاج الحديث يهتم بشخصية المتعلّم في المقام الأول من جميع أبعادها بهدف تهيئته لمواجهة الصعوبات، والعقبات التي تواجهه في حياته المستقبلية، فإنّه يقوم على مجموعة من المبادئ نلخصها فيما يلي:

1-إنّ المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية فقط، وإنّما يشمل جميع النشاطات التي يقوم بها التلميذ، أو جميع الخبرات التي يمرّون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها إضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم.

2_إنّ التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلّمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم، وإلى مستوى توقعاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروقات فردية.

3_إنّ القيم الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة، والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى استخدامهم لها، وإفاداتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.

4_إنّ المنهاج ينبغي أن يراعي ميول الطلبة واتجاهاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يساعدهم على النمو الشامل، وعلى إحداث تغيرات في سلوكهم في الاتجاه نحو المطلوب.[2]

إنّ كل هذه المبادئ التي يقوم عليها المنهاج في مفهومه الحديث قد أحدثت ثورة حقيقية غيرت في الكثير من المفاهيم والتصورات التي طبعت المنهاج في القديم أو في مفهومه الكلاسيكي التقليدي، حيث أصبح في كنفه المعلم قادرا على أن ينوع في طرق التدريس، ويختار أفضلها

[1]– راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية و التطبيق، ص 175.

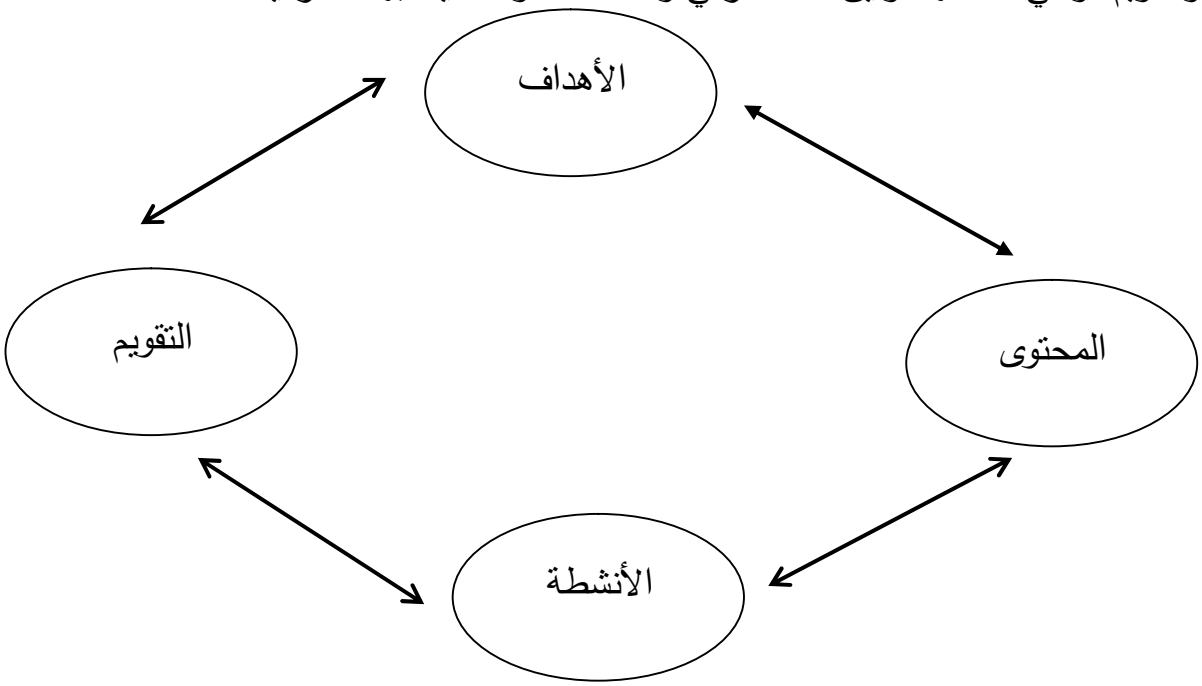
[2] – توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 30.

وأنسبها للمتعلّمين، وأن يستخدم الوسائل التعليمية المتنوعة التي من شأنها أن تساعد المتعلّم على تثبيت المعلومات والمعارف التي يتلقاها في المدرسة بأفضل شكل ممكن.

3) مكوّنات المنهاج:

ينظر الباحثون والمختصون في التربية الحديثة إلى المناهج على أنّها نظام والنظام - كما نعلم - يتكون من مجموعة من العناصر بحيث إنه لكل عنصر من هذه العناصر وظيفة وعلاقات تجمع بينها، وأنّ أي تأثير في إحدى هذه العناصر سينتقل بطبيعة الحال إلى العناصر الأخرى لهذا فإنّه من الطبيعي أن تتفاعل، وتتشابك، فيما بينها وأن يتأثر ويؤثر كل عنصر في الآخر.

ولقد اختلف العلماء والباحثون في تحديد هذه العناصر وطبيعتها غير أنّ أكثر الآراء شيوعا هي أنّ المنهاج التربوي يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والتقويم، والتي مثّل لها توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة بهذه الترسيمة.[1]



الشكل (1) : شكل يوضح مكونات المنهاج و العلاقة المتبادلة بينها.

1 توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 35

1.3) الأهداف:

تعتبر الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج، وهي عنصر هام جدا إذ تتحدد على ضوئها بقية العناصر الأخرى (المحتوى والأنشطة والتقويم) فمن خلال الأهداف نقوّم المخرجات (المتعلّمون)، والأهداف هي: « النتائج التي يتوخى النظام المدرّس تحقيقها من خلال المنهج الذي وضعه »[1] أو هو« وصف لتغير سلوكي متوقع في شخصية المتعلّم بعد مروره بخبرة تعليمية ما». [2] ومن خلال هذين التّعريفين يتضح لنا ما يلي:

- ارتباط الهدف بالمتعلّم مباشرة.
- يحدّد مقدار التّعلم بمقدار التّغير، بمعنى أنّ قياس نسبة أو مدى الاستيعاب عند التلاميذ يكون بملاحظة مقدار أو ملامح التغير الذي حدث لديهم.
- يوجه التغير إلى السلوك، والذي بدوره يقاس، ويقيم، وهذا من خلال التّقويم الذي يمثل رابع عنصر في المنهاج.
- أنّه لكي تتحقق الأهداف لابد أن يمر المتعلّم بخبرة ما، وإلا لن تتحقق الأهداف، فقبل تحقيق الأهداف لا بد من أن يتلقى المتعلّم الخبرة التعليمية اللازمة والتي تتعلق بالأهداف المسطرة مسبقا.
- وللأهداف التّربوية مصادر اشتقاق مختلفة وهذا لاختلاف مستويات الأهداف «فبالنسبة للأهداف التّربوية العامة فتشتق من السياسة التّربوية، وتشتق السياسة التّربوية من فلسفة تّربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، فتكون هي الإطار الفكري الذي ينظّم السلوك، و يوجهه و يدفعه، وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية، ومن منظومته القيمية، و من حاجاته الاجتماعية»[3] وهذا ما يفسر اختلاف الأهداف التربوية من مجتمع إلى آخر بحكم اختلاف فلسفات المجتمع والتي تتعدد مصادرها كالدين، والتاريخ، والطموحات، والحاجات والإيديولوجيات،و الإيديولوجية « هي مجموعة الأحكام والمفاهيم والمبادئ والممارسات

[1]– فاروق شوقي العبوهي، التخطيط التربوي، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ص 130.

[2]– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 40

[3]– المرجع نفسه، ص 11.

الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفكرية التي تشتق معا لتشكل إطارا علميا، وتنظيما للحياة اليومية لمجموعة من الناس أو لأمة من الأمم».[1] ولهذا تخضع عملية تحديد الأهداف التربوية لكل هذه الاعتبارات التي تمنحها صبغة خاصة.

وحتى تتصف الأهداف التربوية بصفة الشمول، لابد من تصنيفها، وتحديد أولوياتها بدقة وهذا التصنيف لا يكون عشوائيا أو اعتباطيا، وإنّما لا بد من أن يتم وفق معايير معينة كاحتياجات المتعلّمين واحتياجات المجتمع، ومحتويات المواد الدراسية.

ولهذا يشترط عند صياغة الأهداف مراعاة النقاط التالية:

- أن تصاغ بدقة في عبارات عامة.
- أن تكون واضحة، ومحددة، ومختصرة قدر الإمكان لأنّ زيادتها قد تؤدي إلى حدوث تعارض بينها.
- أن تكون متناسقة، ومتكاملة فيما بينها[2]

لذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار كل هذه المعطيات عند صياغة الأهداف التربوية حتى تتسم بالدقة والواقعية.

2.3) المحتوى:

بعد تحديد الأهداف التّعليمية تأتي مرحلة التنفيذ، فالأهداف تحتاج إلى مجموعة من الأساليب والعمليات والوسائل التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأهداف، لهذا يمثل المحتوى المكوّن الثاني من مكونات المنهج، حيث يأتي مباشرة بعد تحديد الأهداف ليكون ترجمة حقيقية لها، وحوله تدور بقية عناصر المنهاج (الأنشطة والتقويم)، وأوّلها تأثيرا في الأهداف التي يرمى ويسعى المنهاج إلى تحقيقها فيتحدد المحتوى على ضوء الأهداف المسطرة، ويعرّف المحتوى بأنّه « مجموعة التعريفات والمفاهيم والعلاقات والحقائق والقوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تشكل مادة التعلّم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب بأي من المراحل الدراسية يتم اختبارها

[1]– الايدولوجيا، www.maqatel.com

[2]– فاروق شوقي العبوهي، التخطيط التربوي (عملياته و مداخله)، ص 30.

وتنظيمها وفق معايير محددة بهدف تحقيق الأهداف ».[1] وبهذا المفهوم ، فالمحتوى هو المقررات الدراسية التي تنتظم في مجال أو حقل معرفي معين، مثل مجال أو حقل العلوم الطبيعية مجال العلوم الإنسانية، ...إلخ. وتنظم المادة الدراسية وفق المنهاج في شكل وحدات كبرى بحيث تنقسم كل وحدة من هذه الوحدات الكبرى إلى وحدات صغرى وهي ما اصطلح عليه بالمواضيع .

وفي ظلّ الثورة المعلوماتية والنمو المتزايد للمعرفة في كل المجالات الحياتية أصبح اختيار المحتوى عملية جد صعبة، و معقدة، وهو ما يستلزم تضافر جهود الخبراء والمختصين في مجال التربية من أجل اختيار المحتوى المناسب والذي يتماشى مع الأهداف المسطرة مسبقا، ومن خلال ذلك أصبح المحتوى وفق النظرة الحديثة ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة أساسية لتحقيق الأهداف البعيدة، والقريبة، لهذا يجب اختيار محتوى المناهج وفق معايير ذات الصلة بالجوانب الاجتماعية، والسيكولوجية والعلمية والتربوية وحتى السياسية.

3.3) الأنشطة:

إنّ المنهاج باعتباره نظاما يتكون من أربعة عناصر متداخلة ومتكاملة فيما بينها بشكل يكمل كل عنصر الآخر، إذ يمثل المحتوى ترجمة للأهداف التي يسعى المنهاج لتحقيقها في حين، يستلزم المحتوى بدوره أنواعا معينة من الخبرات التعليمية، وطرقا واستراتيجيات وأساليب تدريس متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة لتنفيذه، وهو ما يمثل العنصر الثالث من عناصر المنهاج، والذي يتمثل في الأنشطة.

ويقصد بالأنشطة « الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلّم والمعلّم من أجل بلوغ هدف ما»،[2] ويتضح من خلال هذا التعريف أن النشاط له مضمون كما أنّ له خطة يسير عليها، وله هدف كذلك يسعى لبلوغه ويكون النشاط تعليميا إذا قام به المعلّم، و يكون تعلّميا إذا قام به المتعلّم. ويتم التعامل مع الأنشطة التعليمية التعلّمية مجتمعة مع بعضها البعض مشكّلة خطوات في طرق التّعليم أو أساليب التعليم أو أنماط التعليم أو استراتيجيات التعليم، فكلها مصطلحات ذات مدلول واحد.

[1]– مجموعة من المؤلفين، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، ط1، الأردن، دار الفكر، ص 93.

[2]– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص 87

ويتم اختيار الأنشطة التّعليمية التّعلمية في ضوء الأهداف التي حددت مسبقا، وكمثال على ذلك إذا أردنا أن ننمّي في التّلميذ التّفكير الناقد لابد أن نصمّم أنشطة تتماشى مع هذا الهدف، وأن نختار المحتوى المناسب لذلك.

ولقد اختلفت وجهات نظر الفلسفات التربوية في الأنشطة المدرسية، فإذا كانت الفلسفات التقليدية ترى بأنّ العملية التعليمية ليست سوى عملية نقل المادة العلمية (المحتوى) التي تحتويها الكتب إلى عقول التلاميذ، وبالتالي إقصاء كل نشاط عقلي أو بدني يمكن أن يستفيد منه ، فإنّ هناك من الفلسفات(الحديثة) من ترى غير ذلك، والتي ترى بأنّ «المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية بدل المادة الدراسية التي أصبح ينظر إليها على أنها وسيلة تتكامل مع غيرها من الوسائل الأخرى من أجل تحقيق الأهداف، لهذا أصبحت الأنشطة التي يقوم بها المتعلّم جوهر عمل مخططي المناهج والعاملين على تطويرها وتنفيذها ».[1]

لهذا فانّ للأنشطة المدرسية أهمية ودورا ووظائف بارزة في مسار تحقيق وبلوغ الأهداف كتنمية المهارات المعرفية للمتعلّم وميولاته المختلفة وربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي وتنمية مهارات الاتصال والتواصل.

4.3) التقويم :

يعتبر التقويم آخر عنصر من عناصر المنهاج، وهو جزء لا يتجزأ من عملية التّعليم ككل لذلك يحتل مكانة مهمة في العملية التعليمية التعلمية في كافة جوانبها، والتقويم بوصفه أحد عناصر المناهج فإنّه يتناول «تقويم الأهداف وتقويم المحتوى وتقويم الأنشطة وتقويم التقويم نفسه، وتقويم تخطيط المنهاج، وتقويم تطوير المنهاج وتنفيذه، وآثار المنهاج ونتائجه ».[2] وفي مجال التربية التقويم هو « العملية التي يحكم بها على مدى إنجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة »[3] فالتقويم من هذه الناحية يمكّن من تشخيص الواقع التربوي والاستفادة من ذلك في تعديل وتوجيه المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على أفضل شكل ممكن.

---

[1]– توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص97 .

[2]– الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، ط1، دار الفكر العربي، ص95 .

[3]– توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، ص97 .

ويحتل التقويم مكانة مهمة في العملية التعليمية، إذ إن انتقال الطالب من موضوع إلى آخر في المادة الدراسية، ومن صف إلى آخر لا يتم إلا من خلال التقويم، كما أنّ نجاحه أو رسوبه يتحدد كذلك من خلال التقويم واختياره لمجال التخصص يتم على ضوئه، فكلها قرارات مبنية على عملية التقويم في الدرجة الأولى .

ونتائج التّقويم مهمة كذلك للمعلّم فهي «الّتي توجهه نحو اختيار أهداف محددة وتحقيقها عند مستويات معينة، وهي توضح له نقاط القوة والضعف في إجراءاته التّدريسية وتساعده في إجراء عمليات التغذية الراجعة ».1 والتغذية الراجعة هي مصطلح حديث يقصد به «عملية تزويد المتعلّم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدته على تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل وتثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة».[2] إذن التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها الوقوف على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، والكشف عن مواطن الضعف والقوة بقصد تحسينها وتطويرها، لهذا يعتبر التقويم عملية تشخيصية علاجية ووقائية في نفس الوقت ووسيلة لمراقبة وتصحيح مسار التّعليم ككل.

4) أهمية المنهاج في العملية التّربوية:

إنّ التّربية عملية هادفة ومقصودة، تهدف إلى بناء الفرد وتنميته وتحقيق السعادة له، فهي عملية تنشئة اجتماعية غايتها الأساسية اكتساب الأفراد ثقافة مجتمعهم، ومن هنا كان المنهاج أداة المدرسة في التربية لأنّ المنهاج هو الترجمة العلمية لأهداف التّربية وخططها واتجاهاتها في المجتمع، وبهذا الاعتبار فإنّه الوليد الشرعي للمجتمع والبيئة، حيث ينبثق من متطلبات واحتياجات البيئة، ومن آمال المجتمع وأهدافه وتطلعاته وقيمه وثقافته. لهذا يقال بأنّ المنهج له وطن وانتماء مثل الثقافة تماما. فعن طريق المنهاج الدراسي يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصّفات السلوكية التي تؤهله للحياة في مجتمعه، لذلك يعبر المنهاج عن محتوى العملية التربوية باعتباره الواقع التّعليمي الذي يعيشه التّلاميذ ويكتسبون من خلاله خبرات تتعلق بمجموعة من السلوكيات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات.

---

[1]– مجموعة من المؤلفين، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات التطوير، ص 148

[2]– المرجع نفسه، ص102 .

وهو بذلك يترجم بحق فلسفة المجتمع التربوية إلى واقع معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها ووسائطها التربوية ومصادرها. [1] ومن هنا لا نستطيع أن نبني منهجا دون أن نأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع بكل تفاصيلها ، فالمنهج مسؤول عن ترجمة كل هذه العوامل والإفادة منها في صياغة وتحديد شكل المنهاج ومحتواه وطرقه. دون أن ننسى أن المنهج كأحد مواد التربية له دور مهم في إعداد المعلّم كذلك.

وباختصار فإنّه على المناهج الدراسية يقع العبء الأكبر في تحقيق أهداف النهضة والتنمية الشاملة لأي مجتمع من المجتمعات.

[1]– مجموعة من المؤلفين، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، ص 15 وص 16 .

الفصل الثّاني: تعليم اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات

1) مفهوم ومبادئ المقاربة بالكفاءات.
2) مزايا المقاربة بالكفاءات.
3) إستراتجيات تعليم اللّغة العربيّة في المنهاج الجديدة.
   1.3) الإدماج
   2.3) وضعية مشكلة.
   3.3) إستراتجية المشروع.
   4.3) المقاربة النّصية.
   5.3) مراعاة التكامل بين الأنشطة التّعلمية.
4) مقوّمات تجويد تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة الجديدة.
   1.4) دقّة ووضوح الأهداف التّعلمية.
   2.4) العناية بمحتوى المناهج.
   3.4) التّأطير البيداغوجي الكفء.
   4.4) اعتماد طرائق التدريس الحديثة.
   5.4) العناية بالكتاب المدرسي.
   6.4) التّقويم المستمر للتّعلمات.

1-مفهوم ومبادئ المقاربة بالكفاءات:

إن ما ينتظر من الأفراد في الحياة العملية هو أن يتصرفوا بشكل إيجابي ومناسب في إطار المهام التي تسند إليه، ولن يتأتى ذلك إلا إذا اكتسبوا الكفاءات التي تؤهلهم للقيام بهذا العمل أو بهذه الوظيفة.

فالكفاءة تعني امتلاك القدرة على تجنيد الموارد المكتسبة عبر المراحل التعليمية المختلفة فهي «القدرة على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد الداخلية، والخارجية قصد حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات». [1] فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والمناهج العلمية، وذلك من خلال تحديد الكفاءات المطلوبة، وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقارنة على المبادئ التالية:

1- **الشمولية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركبة).

2- **البناء:**أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة و تنظيم المعارف.

3- **التطبيق:**بمعنى التعلّم بالتصرف، حيث يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءة تعرّف على أنها القدرة على التصرف.

4- **التكرار:**أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون على علاقة مع الكفاءة و أمام نفس المحتويات.

5- **الإدماج:**ربط العناصر المدروسة مع بعضها البعض،لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكونتها بشكل إدماجي.

6- **الملاءمة:**أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم.

[1]- محمد بوعلاق، مدخل إلى المقاربة بالكفاءةط 1 ،بليدة،2004، قصر الكتاب، ص18.

7- **الترابط:** يتعلق هذا المبدأ بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعلم.[1]

إنّ هذه المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات جعل منها مقربة تستجيب للممارسة البيداغوجية المعاصرة التي تسعى إلى تطوير الكفاءات التعليمية وإدماجها في المعارف المواقف والمهارات الخاصة بالمتعلمين.

[1]- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات،ط 2، **الجزائر** ، 2011 ، **الورسم** ، ص 16.

2-مزايا المقاربة بالكفاءات:

تعمل المقاربة بالكفاءات على إثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا من خلال تقديم تصور جديد للعملية التّعليمية التّعلمية في محاولة لتجاوز النقائص، والانحرافات التي ميّزت المقاربات السابقة ومن هذا المنطلق تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية:

1) تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية:

من المعروف بأنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي التي تجعل من المتّعلم محور العملية التّعليمية التّعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك، «إنّها تنادي بإقحام المتعلّم في أنشطة ذات معنى بالنّسبة إليه»[1] ومن ذلك إنجاز المشاريع وحل المشكلات إما بشكل فردي أو جماعي.

2) تحفيز المتعلّمين على العمل، وذلك بإتباع الطرق البيداغوجية النّشطة من أجل إثارة دافعية المتعلّم للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التّعلم من معنى ليربطها بالواقع الذي يعيشه وهو ما يدفعه لاستغلال مكتسباته لحل المشكلات.

3) تنمية مهاراته واكتسابه الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة من خلال تنمية قدرات المتعلّم العقلية والمعرفية والعاطفية والانفعالية والنفسية والحركية[2] ويتم العمل على تحقيق ذلك بالاعتماد على الوضعيات المشكلات، وإعداد المشاريع بشرط أن تنطلق من واقعه المعيشي وهي أهم نقطة تركّز عليها المقاربة بالكفاءات من أجل تحقيق مآربها.

4) عدم إهمال المحتويات، فالمقاربة بالكفاءات لا تعني الإنقاص من أهمية المحتوى التّعليمي في العملية التّعليمية، وإنّما يتم إدراجها في إطار ما يطلب من المتعلّم أن ينجزه لتنمية كفاءاته، وهو ما من شأنه أن يعطي معنى لتعلّماته التي تكون في الغالب مرتبطة بالواقع الذي يعيشه.

إنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى استعمال واستغلال قدرات المتعلم في وضعيات تساعده على التّعلم بنفسه (التعلّم الذاتي).

---

[1]- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص17.

[2]- المرجع نفسه، ص18.

1) إستراتيجيات تعليم اللّغة العربيّة في المناهج الجديدة:

1.3) الإدماج:

إنّ المقاربة بالكفاءات من حيث إنّها تحمل تصورا خاصا للعملية التّعليمية التّعلمية تستند إلى ماأقرته أحدث النّظريات التّربوية واللّسانية المعاصرة وبخاصة النّظرية البنائية الّتي تنطلق من فكرة أنّ المعرفة تبنى ولا تلقّن ونتيجة لتبني المقاربة بالكفاءات لهذا التّصور، ومن أجل تحقيق هذه النّقلة كان اهتمامها وتركيزها على بيداغوجية النّشاط كسبيل لتحقيق ذلك، لأنّ بناء المعرفة لا يكون إلاّ بالممارسة والتّمارين والأداء العملي، ومن هنا كان تركيزها على خاصية الإدماج أو بيداغوجيا الإدماج التي تسمح للمتّعلم بتوظيف مكتسباته في وضعيات ذات دلالة تمكّن المتّعلمين من اتخاذ مواقف معينة، و« تظهر الوظيفة الإدماجية وتنتج عن طريق الإدماج الّذي هو عبارة عن عملية تجعل بواسطتها العناصر المنفصلة عناصر مترابطة متآلفة كي تصبح وظيفية وذات معنى ومدلول».[1] وبهذا يكون مفهوم الإدماج إضافة نوعية تعطي للمقاربة بالكفاءات قيمة إضافية تجعلها أكثر فعالية وتأثيرا في المتعلّمين.

إذ إنّ التّعليم وفق هذا المنظور الجديد، يسعى إلى أن يكسب المتعلّم كفاءات انطلاقا من نشاط الإدماج الّذي ينظم فيه عمله من خلال استحضار مكتسباته، وإدماجها مع المكتسبات الجديدة وبذلك لا تبقى مجرد معلومات يتم تخزينها في الذّهن، فنشاط الإدماج يفيد أساسا في تطبيق المتّعلم لمختلف المكتسبات والمهارات الّتي تلقّاها وتوظيفها في وضعيات تتلاءم معها لذلك لا يكون الإدماج إلاّ من خلال ما هو مكتسب من قبل «فبعد أن يتأكد المعلّم من تحكم المتعلّم في المواد يتم اختبار قدرته على تجنيد هذه المواد بشكل مدمج، لحل وضعية مشكلة وذلك للوقوف على مدى نمو الكفاءة عند المتعلّم ».2 والتّعلم الإدماجي يسمح للمتعلّم بإدماج مكتسباته، والتي كوّنت تعلّما حصل من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها مثل: القراءة والكتابة والتعبير، فيتم إدماج مكتسباتها وتوظيفها في وضعية إدماجية تعطي معنًا جديدا لتعليماته، حيث يطلب المعلّم من التّلميذ بتقديم إنتاج معين

[1] – خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 156.

2– المرجع نفسه، ص156

يبرهن من خلاله على مدى قدرته على تحويل مكتسباته والدّمج بينها في وضعيات جديدة عليه ،وهو ما يسمح بقراءة مدى نمو الكفاءة المستهدفة عند هؤلاء التّلاميذ، ويرتبط نشاط الإدماج في مناهج اللغة العربية بالتّعبير الكتابي خاصة والشفهي وكذا إنجاز المشاريع.

ونشير إلى أنّ مفهوم الإدماج يختلف عن مفهوم التّطبيق، فالفرق بينهما أنّ الإدماج ذو طبيعة مركبة، بمعنى أنّه يقوم على دمج عدة مكتسبات في آن واحد، ويتكون من مجموعة من التّمارين التي ترتبط بأنشطة الوحدة التّعليمية وكمثال على ذلك: أن نشاط الإدماج في القراءة مثلا يتناول تمارين مختلفة تشمل القراءة والتعبير والكتابة والإملاء والمحفوظات، أما مفهوم التّطبيق فهو عبارة عن تطبيقات جزئية تستهدف تقويم محتويات التّلميذ في الحصة الدراسية الواحدة كإنجاز تطبيق في التّعبير الكتابي مثلاّ، لذلك على المعلمين إدراك هذه الفروق بين المفهومين.

ويعتبر نشاط الإدماج انعكاسا وترجمة للمبادئ التي تقوم عليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تحفظت على المقاربة بالأهداف كونّها تركز فقط على التّحصيل النّظري للمعرفة دون أي توجيه أو تدريب على كيفية استغلالها مستقبلا، فكان الطالب ينهي تعليمه ويتوجه إلى الحياة العملية فيجد بأنّه يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية التي تساعده على الاندماج في عمله، وكان هذا الإشكال من أهم الأسباب التي أدت إلى تبنى المقاربة بالكفاءات في التّعليم والتي ترى بأنّ التّعلم يتم عن طريق مواجهة مشكلات حقيقة نابعة من حياة المتّعلم واهتماماته وتنمية كفاءات وقدرات الفرد والمجتمع وسوق العمل».[1] ومن هنا نجد بأنّ المقاربة بالكفاءات مقاربة تهدف بشكل أساسي إلى تأهيل وتكوين المتّعلّمين لمواجهة متطلبات العصر والحياة العملية.

2.3) الوضعية المشكلة:

تنطلق المقاربة بالكفاءات من مسلّمة أوّلية تتمثل في أنّ المتعلّمين يجب وضعهم أمام وضعيات تّعليمية ذات دلالة، وتعتبر الوضعية المشكلة الأداة التي توظفها المقاربة بالكفاءات في بيداغوجيا النّشاط، والوضعية المشكلة التّعلمية هي«بناء اصطناعي يبتكره المعلّم لتعليم التّلاميذ انطلاقا من إرباكهم في تصوراتهم والوصول بهم إلى تغييرها».[2]حيث يوظف المعلّم الوضعية المشكلة

[1]– محمد الطاهر وعلى، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ط2، الجزائر،2013، الورسم، ص10.

[2]– محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ط1 الجزائر، 2013، ص140.

التّعليمية لإرساء الموارد لدى المتعلّم أي التعلمات، وهذه الوضعية لا يكون لها معنى إلاّ عندما تقحم المتعلّم في نشاط ما يضعه أمام ظاهرة مستمدة من واقعه المعيشي وتثير تساؤلاته وتعطيه الرّغبة في العمل وتدفعه دفعا إلى بذل الجهد أثناء عملية التّعلم، وهو مايجعله يكتشف ويقف على أهمية ما يتعلمه لهذا«فكل مشكلة تمثل تحديا بالنّسبة للمتعلّم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبنّاءة، واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلّم إلى مستوى معرفي أفضل».[1] وهذا على خلاف الطريقة الاستقرائية المتّبعة في المناهج السابقة، والتي تنطلق من وضعيات مصطنعة بعيدة عن واقع المتعلّم، ودون الأخذ بعين الاعتبار تصوراته وبعيدة عن ميوله واهتماماته، وهنا تكمن أهمية الوضعية المشكلة التّعليمية فهي:

- تدفعه إلى تجنيد معلوماته المختلفة وخبراته.
- تكسبه الثّقة في النفس والتواصل في إطار العمل الجماعي.
- تنمي لديه القدرة على التحليل، والتّمييز، والتصنيف، والمقارنة، والاستنتاج واتخاذ القرار وإصدار الأحكام.
- تجعله يدرك بأنّه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد مركب.
- تبين له حدود معلوماته، وتكشف له عن أهميتها.
- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

إنّ تبني المقاربة بالكفاءات للوضعية المشكلة التّعليمية تجعل من المعارف وسيلة في العملية التّعليمية وليس غاية في حد ذاتها، وهو ما يظهر من خلال تركيزها على إكساب التّلاميذ ما هو ضروري فقط من أجل مواصلة التّعلم، لأنّ امتلاك المعارف وحده لا يكفي، ولكن لابد من امتلاك القدرة على تفعيلها أيضاّ، وهو ما يتحقق من خلال الوضعية المشكلة التعليمية.

[1]– جميلة راجا، دراسة تحليلية نقدية لكتاب "اللغة العربية" للسنة الأولى من التعليم المتوسط، بحث ماجستير، إشراف صالح بلعيد، 2010، ص45.

3.3) إستراتيجية المشروع:

إنّ التّدريس ضمن المقاربة بالكفاءات يركّز على التّعليم الإدماجي للتّلاميذ من خلال التّدريب على استثمار وتوظيف مكتسباتهم (معارف، نظريات، قدرات) السّابقة في وضعيات جديدة وهو ما من شأنه أن يهيئهم ويساعدهم على اكتشاف طرق الاستفادة منها مستقبلا، لهذا وتماشيا مع هذه السياسة تمّ استحداث ما يعرف بالتّعلم بواسطة المشروع كأفضل وضعية تتلاءم مع الغاية الإدماجية، حيث يكون فيها المتّعلم المحور الأساسي في العملية لأنّه هو الذي يفكر ويخطط وينفذ في الوقت نفسه، وبهذا يكون التّعلم بواسطة المشروع «عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التّعلمات انطلاقا من الوضعيات (الإشكاليات) التي يعيشها المتعلّمون».[1] لهذا فإنّنا عندما نفسح المجال أمام المتّعلم لإنجاز مشروع ما أو لحل إشكالية محددة، فإنّنا نضعه أمام أمر أو وضعية تلزمه التّفكير لإيجاد حلّ لها، فيلجأ إلى توظيف واستثمار قدراته ومكتسباته في سبيل تحقيق ذلك، فتزيد بذلك فاعليته، ومردوديته أثناء حلّ المشكلات، فتنقله بذلك من مرحلة اكتساب المعلومات والمعارف إلى مرحلة أهم، وهي مرحلة توظيفها واستثمارها بشكل عملي وإيجابي من خلال كتابة مشروع في التعبير أو إنجاز تمارين لغوية، وهي سياسة تعكس بحق الثورة التي قامت على أنظمة التّعليم التّقليدية التي أقصت كل عمل أو نشاط يخلق في نفسية المتّعلم دافعية نحو الإنجاز والممارسة لمكتسباته العلمية، والمعرفية حيث تسعى البيداغوجيا الجديدة إلى حث المتّعلم ودفعه نحو العمل على بناء معارفه وتنميتها بنفسه ضمن إشكاليات تتطلب حلولا فالتّعلّم بواسطة المشروع « يحتم على كل تلميذ بناء مشروعه بنفسه تطبعه وتميزه عن غيره، وهو ما يعني أنّ التلميذ أصبح يمتلك الكفاءة أو مجموعة من الكفاءات النابعة من ذاته والمعبرة عن شخصيته وليست مفروضة عليهم من الخارج». [2] وبهذا يكون المتعلّم هو المفعّل، والمحرّك للعملية التّعليمية التّعلمية.

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 158، 159.

[2]– المرجع نفسه، ص45

ويتم إنجاز المشاريع وفق المراحل التالية:

1) مرحلة تقديم المشروع (الإشكالية).
2) مرحلة مناقشة المشروع (طرح الأسئلة).
3) مرحلة إنجاز المشروع (الانتهاء من المشروع).
4) مرحلة تقييم المشروع (تقييم الإنجاز).

إنّ كل هذه المراحل التي يمر بها المتّعلم في إنجاز مشروعه تسهم بشكل كبير في تنمية قدراته وكفاءاته من عدة جوانب حيث يتعلم كيفية صياغة الإشكاليات من خلال الأسئلة التي يطرحها على المعلم، وعلى نفسه (ماذا طلب مني؟ كيف أنجزه؟ هل أستطيع إنجازه؟) كما أنّه يتعلم كيفية تنظيم عمله، والتخطيط لإنجازه وفق مراحل وقواعد وشروط معينة لا بد من التّقيد بها، كما أنّ المشاريع تتيح له فرصة مراقبة عمله وتقييمه وهذا من خلال ما توصل إليه من نتائج.

4.3) المقاربة النّصية:

لقد رافق تبني المقاربة بالكفاءات باعتباره خيار تّربوي بيداغوجي اتخاذ جملة من التّغييرات والتّطويرات على مناهج اللغة العربية، ومست جوانب عدة، ومن هذه الجوانب تبني المقاربة النّصية كخيار منهجي تم اعتمادها في المناهج والكتب التّعليمية الخاصة باللغة العربية، وتم الأخذ بها في تعليمية اللّغة العربية حسب ما تنص عليه المناهج، والكتب المدرسة الخاصة بكل المراحل التّعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، فجاء في منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي «وقد استقر الأمر على أن النّص الأدبي في مرحلة التّعليم الثانوي يُدرس دراسة كلية اعتمادا على كون النّص ظاهرة لغوية متعددة الأبعاد معقدة في تشكيلها، ومضامينها الأمر الذي يجعل معالجة النّص تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النّصية».[1]وهي المقاربة التي تنص عليها كل المناهج التّعليمية الأخرى.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي (اللغة العربية و آدابها)، جوان 2011، ص8.

والمقاربة النّصية من المنظور البيداغوجي هي «مقاربة تعليمية تهتم بدراسة النّص، و نظامه حيث تتوجه العناية إلى النّص ككل، و ليس إلى دراسة الجملة ».[1] وبهذا يكون تعليم اللّغة العربية وفق ما تنص عليه المناهج الجديدة، وفي سياق استغلال المقاربة النّصية كبديل عن المقاربات التي كان يعمل بها في النّظام القديم كالمقاربة التاريخية، ولقد كان اختيار المقاربة النّصية دون غيرها لكونها مقاربة تتماشى مع توجهات، ومبادئ التّعليم بالكفاءات، فالمتّعلم يكون بعد تناول مختلف النشاطات المقترحة عليه قد جمع موارد مختلفة ومتنوعة، ومن أجل تفعيل هذه الموارد، وجعلها ذات فائدة يتم العمل بعدها على إدماج هذه المكتسبات من خلال إنجاز وضعيات إدماجية تتمثل أساسا في التّدرب على إنتاج نصه الخاص بالاعتماد على نفسه، وهو ما يساعده على ترسيخ وتثمين معارفه ويكون منطلقه في ذلك النّص الذي يكون وفق المقاربة النّصية محورا ومرجعا لكل الأنشطة التّعليمية الأخرى من قواعد وبلاغة وعروض ... من أجل البناء اللّغوي جاء في منهاج اللغة العربية الخاص بالسّنة الأولى من التّعليم الابتدائي« وتعتمد هذه المقاربة على قواعد التماسك والتّدرج النصّي بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركة حلزونية، يقرأ أو يكتب، ويقرأ بوجه آخر وهلّم جرا، بحيث تبدو له تلك الصلة الفعلية والتواصل بين هذه الأنشطة المتكاملة في خدمة تنمية الكفاءة في القراءة والكتابة». [2] إنّ تطبيق المقاربة النّصية في تعليم اللغة العربية يجعل النّص بمختلف أشكاله وأنواعه وسيلة لتعليم قواعد اللغة العربية، وهو ما من شأنه أن يساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبلية والدّمج بينها، كما أنّ تناول قواعد اللغة بالاعتماد على النّص يسهل عملية تلقي، وإكساب التّلاميذ لهذه القواعد.

5.3) مراعاة التّكامل بين الأنشطة التعليمية:

إنّ إرساء النّظام اللغوي في الذّهن بشكل صحيح، وسليم يتطلب التّحكم في فنون اللغة العربية الأساسية(السماع، التحدث، القراءة، والكتابة)، ومن أجل الوصول إلى درجة استخدام اللغة العربية بطريقة سليمة كان لابد من التّركيز على هذه الفنون الرئيسية، ومهاراتها أثناء إعداد المناهج

[1]– سيواني عبد المالك (تجديد التحصيل في اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ص104.

[2]– خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص31.

التّعليمية الخاصة باللغة العربية، فجودة المحتوى وسلامة تنظيمه لا يعني صلاحية المنهج، بل لابد من مراعاة العلاقة التّكاملية بين هذه الفنون، فامتلاك ناصية اللغة لا يتحقق من خلال نشاط القراءة أو الكتابة وحدها، وإنّما تتجسد من خلال العلاقة التّكاملية التّرابطية التي تجمع بين فنون اللغة المختلفة، وهي العلاقة التي أغفلتها أو تغاضت عنها المقاربات السابقة من خلال«الاعتماد على البرامج الدراسية المنفصلة ذات المادة الواحدة من غير النظر إلى العلاقة التّكاملية بين المواد الدراسية التي هي محل التعلّم».[1] وهو ما حال دون بلوغ الأهداف المتوخاة من تعليم هذه المواد، لهذا كانت الانطلاقة لتصحيح هذه الوضعية من خلال إدراك أهمية فنون اللغة من جهة، وأهمية العلاقة والتّرابط بين هذه الفنون من جهة أخرى، وهي العلاقة التي عملت المقاربة بالكفاءات على استغلالها من أجل تحقيق وبلوغ الأهداف المتوخاة من تعليم هذه الأنشطة، لهذا نجد بأنّ المقاربة بالكفاءات «لم تجزئ المعرفة كالبيداغوجيات السابقة التي خصصت لكلّ نشاط من أنشطة اللّغة العربية وآدابها كتابا مستقلا، مما كرّس الهوة بين علوم اللغة وفنونها الأدبية، ولكن المقاربة الجديدة أزالت ذلك الوهم السائد المتمثل في أنّ اللغة العربية عبارة عن مادة ذات أروقة، فكل رواق يستأثر بعلم أو فنّ بينها حدود فاصلة لا مجال للإدماج والتّكامل بينها».[2]

ولقد كان من نتائج هذه النّظرة القاصرة للعلاقة بين فنون العربية أنّ التّلاميذ يعرفون قواعد النحو والصرف والبلاغة، ولكنّهم في نفس الوقت نجدهم في غالب الأحيان عاجزون عن استغلال واستثمار خبراتهم (معلومات، ومعارف) في أبسط المواقف التي يتعرضون إليها، لهذا أقرت المقاربة بالكفاءات بالتّكامل بين هذه الأنشطة، وترابطها من خلال خاصية الإدماج التي تمّكن من بناء كفاءة التّلميذ من خلال الربط بين فروع اللّغة ربطا محكما تتجسد فيه النظرة التّكاملية في تعليم وتعلّم مهارات اللغة العربية، فالتّعبير ينطلق من نص القراءة والقراءة أيضا منطلقها النّص فكل فرع من فروع اللغة يتم أخذها لتعليم فرع آخر، وهو ما يساعد على تحقيق الكفاءات التي تسعى المناهج إلى تحقيقها. وهذا الاتجاه يتماشى مع تبني بيداغوجيا الإدماج التي تتميز عن غيرها «أساسا بقدرتها

[1]– حمدة بومنصورة، (البيداغوجيا و طرائق التدريس)، 2010. boumasoura eduction.ahla mountada .com.

[2]– سيواني عبد المالك (تجديد تعليم اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات) جامعة بجاية، مخبر الممارسة اللغوية،2014، ص104.

على إقامة معبر بين المعرفة من جهة وبين الكفاءات والسلوكات من جهة أخرى».[1] بذلك تزول الحدود بين المواد العلمية التي تساهم كل مادة بقسطها في تطوير الطفل.

كما يقوم تدريس اللغة العربية على المقاربة النّصية التي تعمل على إلغاء الحواجز بين الأنشطة وجعلها وحدة متكاملة، وهو ما من شأنه أن يساعد ويسهل على التّلاميذ إتقان اللغة تنظيرا واستعمالا أو تطبيقا.

4) مقومات تجويد تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة الجديدة:

1.4) دّقة و وضوح الأهداف التّعليمية:

يحدد المنهاج التّعليمي الخاص باللّغة العربية عبر المراحل التّعليمية الثلاثة جملة من الأهداف والكفاءات التي ترتكز حول المعارف، والمهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها المتعلّم من خلال تنفيذ محتويات المناهج، إنّ تحديد هذه الأهداف وهذه الكفاءات على قدر كبير من الأهمية بالنّسبة للمعلّم، وللمتعلّم فهي التي توجه عملية التعليم والتعلّم، وهي التي تسمح للمدرّس بتصحيح وتقويم عمله من خلال معرفة ما إذا كان درسه قد نجح أو لا بالنّظر إلى اكتساب المعارف من قبل المتعلّم. ولقد اعتمد في بناء المناهج الجديدة الخاصة باللّغة العربية على الأهداف التّعليمية، وهي في ذلك لا تختلف عن المناهج القديمة المعتمدة في المقاربات السابقة التي ترتكز على جملة من الأهداف الخاصة بالمهارات اللغوية التي يعمل المدرس من خلالها علي تقديم المعرفة وعرض المهارات على المتعلمين الذين يستقبلونها ويخزنونها أكثر من التّركيز على عملية التّعلم الذاتي من منطلق أنّ المقاربة بالكفاءات تعتبر امتدادا، وتمحيصا للمقاربة بالأهداف من خلال تصحيح هنات المقاربة بالأهداف، فإنّها عملت على نقل عملية التّعلم من المعلم إلى المتعلّم من خلال التّركيز على الكفاءات التي ينبغي على المنهاج أن يعمل على تحقيقها لدى المتعلمين، وبذلك يكون لدى المعلّم أو الأستاذ صورة واضحة عن الملمح الذي يتخرج عليه المتعلّم بعد كل مرحلة تعليمية، هنا لابد من الإشارة إلى أنّ مصطلح الكفاءة، والهدف ليست لهما نفس الدلالة، فالأهداف هي النتائج المراد تحقيقها من وراء عملية التّعلم، أما الكفاءة «فتعبر عن الرصيد السلوكي للفرد و الذي يجعله فعّالا

[1]– جودة البرامج و المناهج و المحتويات التعليمية www.statimes .com.

في وضعية معينة».[1] ولقد تم تحديد جملة من الأهداف الخاصة لكل نشاط لغوي تشترك جميعها في تحقيق الكفاءة الختامية لكل مرحلة تعليمية، وكمثال على ذلك تم تحديد الكفاءة الختامية الخاصة بالسنّة الثالثة من التّعليم الابتدائي على النّحو التّالي: «أن يكون قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي».[2] فهذه الكفاءة تمثل كفاءة ختامية إدماجية خاصة بهذه المرحلة، وحتى تتحقق هذه الكفاءة، تم تحديد الأهداف التّعليمية الخاصة بكل نشاط تعليمي، أهداف خاصة بنشاط القراءة، بالتّعبير الكتابي الشفوي...إلخ وتعتبر هذه الكفاءات الإدماجية هي: « الهدف الأساسي للعملية التّعليمية للغة العربية، ومؤدى ذلك أنّ كل المحتويات التعليمية، و الأنشطة الخاصة باللّغة العربية والوسائل والطرائق البيداغوجية التي يعتمدها عناصر الفعل التّربوي تصبوا إلى تحقيق هذه الأهداف».[3] وبحكم منطق المقاربة بالكفاءات، ومن أجل تحديث تعليم اللّغة العربية حرصت المناهج الجديدة على أن تكون الأهداف التعليمية:

- أن تمتاز بالدّقة والوضوح، فعندما تكون الأهداف على قدر كبير من الدّقة، والوضوح فإنّ ذلك من شأنه أن يسهل من عملية اختيار المحتوى التّعليمي والطرائق والأساليب والأنشطة وكذا أساليب التّقويم، كما أنّ وضوح الأهداف في أذهان المعلّمين يسهل من مهمتهم أثناء تنفيذ الدروس فيكون عملهم دقيقا ومنظما وبعيدا عن الارتجال.
- أن تكون الأهداف واقعية قابلة للتحقيق، ومناسبة لأعمار المتعلمين، فلا تكون أكبر أو أقل من قدراتهم.
- الحرص على أن تكون الأهداف شاملة لكافة جوانب النّمو لدى المتعلمين (الحسية، العقلية النفسية، الاجتماعية، والروحية، والأخلاقية)
- التّركيز على الأهداف التي تلبي الحاجات الفردية، والمجتمعية كذلك والتي تؤدي إلى تنمية مهارات التّفكير واكتساب الخبرات اللازمة لمواجهة المواقف الحياتية.

[1]– محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات ، ص24.

[2]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، جوان2011، ص 18

[3]– ونوغي إسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في مرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، أطروحة دكتورا، جامعة تيزي وزو 2011، ص69.

وأخيرا، نقول بأنّ الأهداف التي تم تحديدها في المناهج التّعليمية هي أهداف في غاية الأهمية، فنجاح أو فشل العملية التّعليمية التّعلمية (في كلتي الحالتين) يرجع في الكثير من الأحيان إلى طبيعة وقيمة الأهداف التي تم تحديدها، لهذا فإنّ جودة المنهاج تعود في المقام الأول إلى جودة الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

2.4) العناية بمحتويات المناهج:

إنّ من أهم مستجدات المناهج الجديدة، التحول من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج، فإذا كان الأول يدل على المعلومات، والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلّم خلال فترة معينة، فإنّ المفهوم الثاني (المنهاج) يشمل «كل العمليات التّكوينية التي يساهم فيها التّلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التّعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة»[1] لهذا ينصب اهتمام المناهج الجديدة على ما يتحصل عليه كل تلميذ في نهاية كل مرحلة تعلمية من معارف وسلوكات متنوعة، وبحكم أنّ سياسة المقاربة بالكفاءات هي سياسة تصحيح وإغناء لبيداغوجيا الأهداف من خلال سعيها لتجاوز نقائصها، فقد كانت البرامج المطبقة في مدارسنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياها إلى عقود خلت، فكانت ميزتها الأساسية عجزها عن مواكبة التّقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التّقنيات الحديثة، لهذا كان تغيير البرامج التّعليمية، وتحديث محتوياتها عملية أكثر من ضرورية يفرضها التّحول من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات التي تمثل «دعوة صريحة إلى تغيير نمط التّعليم بالانتقال بالمتعلم من مرحلة التّلقي النّظري إلى مستوى التّطبيق الميداني لما تلقاه من معارف ومعلومات».[2] إنّ وجود ربط بين ما يتلقاه التّلميذ في المدرسة من معلومات ومعارف وما يعيشه في حياته اليومية من شأنه أن يعطي معنى لتعلماته بحيث تصبح أكثر فاعلية وتأثيرا في حياته لهذا لا يجب أن يقتصر دور المدرسة على « التّلقين النّظري فقط، إنّما ينبغي أن تتكامل المعرفة والانفعال والممارسة لأنّ الاقتصار على الجانب النّظري يؤدي في كثير

[1]– مضمون المناهج التربوية الجديدة و ارتباطها بالواقع، www.code org.

[2]– المرجع نفسه.

من الأحيان إلى الانفصام بين القول والعمل».[1] و هي نقطة من أكثر النقاط التي يركز عليها التّعليم بالمقاربة بالكفاءات، فالتّعليم بالكفاءات يحمل تصورا جديدا لعملية التّعلم فإذا كان التّعلم بالأهداف يركز على الكّم فإنّ التّعليم بالكفاءات يهدف في المقام الأول إلى إكساب التّلاميذ الكفاءات وليس على تراكم المعارف، فيوجه التّعلم إلى ما يعيشه المتّعلم في حياته من خلال توعيته بأهمية التعلمات ومعناها والأنشطة المختلفة التي تقترح عليه داخل القسم، فاهتمام المقاربة بالكفاءات بالمتعلم وتركيزها عليه لا يعني إهمالها للمحتويات، بقدر مايعني أنّ المتّعلم لا يتعلم حسب مبادئ المقاربة. «إلا في وضعيات دالة يتمرس داخلها بكفاياته، لهذا تعتبر الكفاءة وسيلة لاكتساب محتوى المادة إذ لا يمكننا تنشيط الكفاية من فراغ».[2] لهذا يتم إدراج المضامين أو المحتويات في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته.

فإذا كانت الغاية من تعليم اللغة العربية، هي أن تجعل المتعلّم يمتلك قدرة تبليغية تواصلية بحيث يكون قادرا على استعمال وتوظيف اللغة العربية الفصحى بشكل سليم في مختلف أحوال الخطابات التي يجريها في حياته، فإنّ ذلك لا يتحقق إلا من خلال تنمية مجموعة من الكفاءات الضرورية في العمليات التواصلية والتبليغة، وهنا كان التّصور الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات مبنيا على اكتساب الكفاءات، وليس على تراكم المعارف «تعلم موجه نحو الحياة لأنّه يأخذ بالحسبان المعنى والدلالة في جميع الأنشطة التّعليمية، وتوجه العملية التّعليمية نحو تنمية القدرات العقلية للمتعلّم حتى يصبح قادرا على أن يكون على الهيئة أو الصورة التي يستقبل بها المعلومات، ويحللها ويتعرف على الاستراتيجيات المعرفية التي يفصلها أثناء عمليات التفكير والتحليل والإبداع، والوقوف على كيفية تخزين المعلومات واستغلالها في الوقت المناسب وتحسين طريقة التفكير والتعلم».[3]

---

[1]– العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، بحث ماجستير، إشراف صالح بالعيد جامعة تيزي وزو، 2012 ، ص54.

[2]– من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات، 2011. www.startimes.com

[3]– ونوغي اسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، أطروحة دكتورا في جامعة تيزي وزو، 2011، ص70.

لهذا فإنّ عملية تطوير الكفاءات تتم بإدماج مختلف المعارف والمهارات التي يتلقاها التّلميذ من خلال الأنشطة التي يتعرض لها، فمعرفة القراءة والكتابة بشكل جيد تنتج عنه تعلمات تكون المرجع الأساسي في تطوير الكفاءات لدى التّلاميذ، فتكون بذلك الدافعية نحو اكتساب الكفاءات اللّغوية سواء في المادة النّحوية أم في التّعبير بشقيه أم في النصوص المقترحة «حافزا لدى المتعلمين نحو الإقبال على التّفاعل الإيجابي والتّمثل والفهم والتّوظيف في مواقف الحياة».[1] وبذلك لا يرتبط تعليم اللّغة العربية بالجوانب الشكلية فقط، بل يتعداه إلى تعليم قواعد استعمالها في التّواصل بمختلف أشكاله.

وانطلاقا من مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات قامت وزارة التربية الوطنية باختيار محتويات المناهج التّعليمية الخاصة باللّغة العربية للمراحل التّعليمية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، والثانوي) وذلك من خلال الحرص على:

- الحرص على اختيار المادة اللغوية التّعليمية المناسبة لكل مرحلة تعليمية لأنّ التّلميذ لا يستطيع أن يستوعب كل ما تحمله اللغة من مفردات وأساليب وتراكيب مختلفة، لهذا عمل واضعو المناهج على اختيار المحتويات أو الوسائل اللّغوية التي تناسب تلاميذ كل مرحلة من أجل إكسابهم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالقواعد الأساسية للغة العربية ذلك ومن خلال:
  - اختيار المحتويات انطلاقا من الأهداف والكفاءات المراد تحقيقها.
  - انتقاء المفردات والصّيغ والتراكيب التي تستجيب لحاجات، ومتطلبات وميولات التّلاميذ، حيث تطمح المناهج الجديدة إلى «تعليم ما يفيد المتعلمين في المواقف التبليغية المختلفة التي يصادفونها في حياتهم».[2] لأنّ المتعلّم لا يحتاج إلى كل ما هو موجود في اللّغة، لهذا ركزت المناهج على تعليم التّلاميذ ما يفيدهم من اللغة

[1]– سيواني عبد المالك (تجديد التحصيل في الغة العربية من منظور المقاربة النصية، مخبر الممارسات اللغوية، ص 107.

[2]– جميلة راجا، دراسة تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية، للستة الأولى من التعليم المتوسط، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو، 2010، ص 45.

وما يجعلهم يتفاعلون مع المحيط والبيئة التي يعيشون فيها، وهو ما يسمح لهم بتوظيف ما تعلّموه في يومياتهم.

- الحرص على أن تكون الألفاظ والتّراكيب التي تقدم للتلاميذ محدودة جدا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية للتلاميذ، ومن هنا كانت الغاية من تعليم اللغة «أن نجعل متعلّم اللّغة يمتلك قدرة تبليغية تواصلية بحيث يكون قادرا على استعمال اللغة في مختلف أحوال الخطاب».[1] يعني أنّ الغاية من تعليم قواعد اللّغة العربية ليس تحفيظ تلك القواعد وترسيخها في أذهان التّلاميذ، وإنّما الغاية من ذلك هو جعل المتعلّم قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والمناسبات استعمالا سليما خاليا من اللّحن والعجمة من خلال الاقتصار على ما هو وظيفي من اللغة، لذلك عملت المناهج على اختيار «المادة النحوية التّعليمية التّربوية اختيارا علميا يراعى فيها المتعلّم والغاية من تعلمها، وهذا ليس بالاهتمام بالمادة النحوية وحسب، وإنّما هو الاهتمام إلى جانب المادة النحوية بالمتعلّم بالنّظر إلى ميوله واحتياجاته النّحوية». [2] وهو ما من شأنه أن يحقق الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام.
- أن تكون المواد مناسبة في محتواها وأمثلتها مع سن و خبرات التلاميذ.
- التّدرج في تعليم المادة اللغوية مثل التّدرج من الأقل سهولة إلى السهل، الانتقال من العام إلى الخاص فيتم تناول الكلمة المنفردة قبل الجمع ...الخ
- كما حرصت المناهج على أن تكون المحتويات مناسبة وجذابة تثير اهتمامات المتعلّمين.

3.4) التأطير البيداغوجي الكفء:

تهدف المناهج التعليمية الجديدة إلى إكساب المتعلّم المعلومات، والمهارات التي تسهم في تنمية لغته كالنطق والقراءة والاستماع والكتابة والتفكير مما يمكّن التلميذ من التحكم في خطابه أثناء استعماله اللغة لاكتساب الملكة اللغوية، ولتحقيق هذه الغاية، ولتحقيق الكفاءات اللغوية التي تصبو المناهج إلى تحقيقها، لابد من توفير المدرسين الذين يتوفرون على كفاءات مهنية عالية، وهي

[1]– نوال زلالي، كتب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو، ص 19.

[2]– عقيلة لعشبي، أثار القراءات النحوية التيسيرية المعجمية في كتب المدرسية الجزائرية، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو 2006، ص 19.

الكفاءات التي لا تتحقق إلاّ من خلال تكوين جيد، ومستمر بالإضافة إلى الخبرة الميدانية، لهذا يقول راتب قاسم عاشور عن المعلّم «هو العمود الفقري للتعلّم، وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التّعليم، فالمربّي الجيد والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلّم الصالح، بل إنّ وجود هذا المعلّم يعوّض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من نقص في هذه النواحي ».[1] إنّ هذا القول يعطينا نظرة دقيقة عن أهمية وخطورة دور المعلّم في العملية التربوية في بلوغ غايتها، فإليه توكل مهمة تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وإذا كان المعلم في المقاربات السابقة يعتبر المصدر الوحيد للمعلومة باعتباره محور العملية التّعليمية، فإنّ المقاربة بالكفاءات جاءت بتصور جديد لوظيفة ودور المعلّم، من خلال جعل المتعلّم محور العملية التّعليمية بدلا من المعلّم، وهذا لا يعني بأنّ المقاربة الجديدة قد همشت المعلّم أو قلّلت من أهميته، ودوره في العملية التّعليمية التّعلمية، وإنّما جاءت فقط بتصور جديد لدوره ووظيفته « لقد رسمت بيداغوجيا الكفاءات تصورا واضحا لدور المعلّم في العملية التعليمية التعلمية، إذ تحول من دوره التقليدي كمالك للمعرفة ومستحوذ على الحقيقة العلمية، همُه الوحيد ملء الرؤوس الفارغة بواسطة التّلقين، والحشو إلى دور الموجه والمنشط والمحفز والمقوّم».[2] وبفعل النظرة الجديدة التي تحملها المقاربة الجديدة لدور المعلّم كان لزاما على القائمين على النّظام التّربوي إعادة النّظر في سياسة تكوين، وتدريب وتأهيل المعلّمين حتى يتجاوبوا مع سياسة التّعليم الجديدة فيكون داعما لها ومساهما في إنجاحها.

إنّ التّدريس انطلاقا من المقاربة بالكفاءات يقتضي من المدرّس أن «يلعب دور المسير للقسم شبيها بدور المخطط والخبير الاستراتيجي الذي يحلّل المواقف التّعليمية الّتعلمية، ويتعرف على حاجيات التّلاميذ المختلفة».[3]ومن هذا المنطلق كانت هذه من بين المستويات أو المحاور الأساسية التي شملتها الإصلاحات الجديدة، كفاءة وحركية الأساتذة من خلال التكوين، فسعت وزارة الّتربية الوطنية مع بداية الإصلاحات إلى إقامة دورات تكوينية لمعلمي وأساتذة المراحل التّعليمية الثلاثة من

[1]– راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية والتطبيق، ص 129.

[2]– سيواني عبد المالك، (تجديد التحصيل في اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات الجزائر، مجلة الممارسات اللغوية، ص109 .

[3] محمد بوعلاق، مدخل إلى المقاربة بالكفاءات ، ط1، ص93.

أجل تحسين أداءاتهم، والرّفع من كفاءاتهم المهنية من أجل تأهيلهم للتدريس بالكفاءات، فالمعلم بالمقاربة بالكفاءات مطالب بأن يكون «منظما للوضعيات، منشطا للتّلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة، وبقدر ما يكون المعلم مدربا بحاجة إلى الوسائل التّعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم».[1]لأنّ مهمة التّعليم اليوم هي تدريب المتعلّمين على كيفية التعلّم والوصول إلى المعلومات بنفسه، وهو ما يفرض على المعلّم التخلي عن أساليب التعليم التقليدية (التلقين المباشر) وأن يتبنى الأساليب والتقنيات الحديثة في التعلّم، وهو ما من شأنه أن يجعل دوره أكثر فاعلية و تأثيرا في المتعلّمين، فالمعلّم بالكفاءات مُلزم بإدارة واستثمار وقت الحصة بشكل جيد، والتخطيط للدّرس مسبقا من خلال تحديد الأهداف والوسائل المعينة على تحقيقها، والأنشطة المصاحبة والتّقويم وكذا الواجبات المنزلية. كما تحرص المقاربة بالكفاءات على ضرورة أن يكون المعلم إيجابيا في كل الحالات والظروف فلا يقلل من شأن أي فكرة يطرحها التلاميذ، فتوفر المعلم« ذي كفاءات تعليمية وسمات شخصية متميزة يستطيع بها إكساب الطلاب بالخبرات المتنوعة، ويعمل على تهذيب شخصيتهم، وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم ويكمل النقص المحتمل في المقررات الدراسية وفي أنشطتها وإمكانيتها».[2] فإنّ ذلك يضمن بنسبة كبيرة نجاح العملية التّعليمية، ونجاح الإصلاحات ككل.

فمن خلال بيداغوجيا الكفاءات يركز المعلّم جهوده على تنمية الكفاءات من خلال بيداغوجيا الإدماج وإنجاز المشاريع.

إنّ المعلّم في المقاربة بالكفاءات:

- مدعو إلى ترك التّركيز على المعارف، ذلك لأنّ مصادر المعرفة تنوعت وسائلها وتعددت أشكالها.
- منظم للوضعيات التّعليمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف .

[1]– تطوير المناهج، (مدخل إلى التطوير التربوي)، manifest.univ.ourgla.dz

[2]– مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، ص399.

- بقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التّعليمية المختلفة ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية.[1] ولهذا على معلم اللّغة العربية أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا حتى يتمكن من تأدية مهمته كما يجب. فعلى معلم اللغة العربية أن تتوفر فيه ثلاثة شروط أساسية هي:
  - أن يكون اكتسب الملكة اللّغوية، وهو شرط أساسي، وإلاّ كيف يمكن لمعلّم اللغة أن يعلّم لغة، وهو نفسه غير متحكم فيها ولا يستعملها استعمالا سليما.
  - أن يكون معلّم اللغة العربية على دراية بالتّطور الحاصل في المجال اللساني حتى يتحكم في آليات، وميكانيزمات تعليمية اللغات مما يساهم في إنجاح العملية التعليمية.
  - أن يمتلك المهارات والعادات اللغوية الخاصة بتعليم اللغة العربية.[2] أن يكون ذا عمق معرفي في مادة تخصصه وأن يكون متمكنا من مهنة التّدريس كما ينبغي على معلّم اللغة العربية أن يبتعد عن توظيف اللهجات العامية كالأمازيغية أثناء تنفيذ الدروس، بل يجب أن يعوّد نفسه على التدريس باللغة العربية الفصحى التي تراعي قواعد اللغة العربية، من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق المهارات اللغوية فإذا كانت المقاربة السابقة تركز على القراءة والكتابة، فإنّ المناهج الجديدة بالإضافة إلى ذلك تركز كذلك على السماع والنطق، لذالك يجب أن يعمل المعلّم على إتاحة الفرصة للمتعلّم للتّحدث وممارسة اللغة العربية ممارسة فعلية.

4.4) إعتماد طرائق التدريس الحديثة:

تولي المقاربة بالكفاءات الاهتمام الأكبر للمتّعلم، وتركز كل الجهود عليه قبل كل شيء من أجل تنمية شخصيته، وتحقيق نمو مثالي له، نمو يشمل جميع نواحي شخصيته المعرفية الوجدانية الاجتماعية، الحس حركية، ولتحقيق ذلك تسعى المقاربة بالكفاءات إلى «تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للتّوظيف في مختلف مواقف الحياة، فالمعارف هي الوسيلة التي تمكنهم من اكتساب

[1]– نوال زلالي، كتب القراة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو، ص 27.

[2]– نوال زلالي، كتب القراة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو، ص 27.

الكفاءات المستهدفة».[1]ونظرا لتغيير دور المعلّم والمتعلّم على حد سواء، حيث أصبح الأول منشطا وموجها للنشاطات، في حين أصبح المتعلّم فاعلا ومشاركا ومسئولا عن تعلماته، فالتعلم وفق المقاربة بالكفاءات لا يحدث إلاّ من خلال وضع المتعلم أمام مشكلات حقيقية ينمي من خلالها قدراته العقلية من خلال الأنشطة التي تهدف إلى تحقيق أهداف عقلية ووجدانية ومهارية مختلفة وتوظيفها بشكل فعال في حياته.

وتؤكد المقاربة بالكفاءات على أن تنمية التفكير والقدرة على حلّ المشكلات يستلزم التخلي عن طرق التّدريس التّقليدية المقيدة لحرية التعلم، وتعويضها بأساليب التّدريس الحديثة، كالتعليم عن طريق الحوار والمشاريع بهدف الارتقاء بتفكير المتعلم واكتسابهم عادات التفكير والتحليل التي تمكنهم من حل المشكلات وإنجاز المشاريع، لهذا تحرص المناهج الجديدة الخاصة باللغة العربية على ضرورة اعتماد المعلم على الطرائق النشطة التي يتمحور فيها الاهتمام حول المتعلم من أجل دفعه نحو الممارسة، والانجاز وبالتالي دفعه إلى الإبداع. إنّ «طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت هذه الطريقة ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع عمر المتعلم، كانت ذات فاعلية أكثر».[2]لهذا تحث المقاربة بالكفاءات على تنويع طرائق التّدريس، وتبني طرائق التدريس النّشطة التي تتوجه إلى المتعلّم من أجل مساعدته على إنماء كفاءاته المختلفة ويقول محمد الطاهر وعلي في هذه النقطة «إنّ أساس التربية البيداغوجية في وقتنا الراهن ليس أن نقدم للتلاميذ تفسيرات حول الظواهر، وهذا أيا كان مجالها، وإنّما أن نخلق لديهم الحاجة إلى تفسيرها بالاعتماد على النّفس وللوصول إلى ذلك لابد من الاعتماد على بيداغوجيا النّشاط». [3] لهذا تتبنى المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا النّشاط التي تقوم على التّعلم بالممارسة من خلال وضع المتعلّم أمام وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية تمكنه من توظيف كفاءاته وجعلها تتمحور حول تعلمه بالتّركيز على جهد المتعلّم، وبذلك يكون التّلميذ عضوا مشاركا في بناء معارفه ومهاراته، وهو ما تفتقده بيداغوجيا الإلقاء في المقاربة السابقة. وتستمد بيداغوجيا النّشاط أهميتها باعتبار أنّ التّلميذ لا يتعلم إلا من خلال ما ينجزه بنفسه، ولهذا فإنّ للمعلم دورا «ليس أن يلزم التّلاميذ بتنفيذ المهمات أو أن يسترسل في الشرح والكلام بل وظيفته هي السماح لهم بالتفكير بمعنى أن يفرضوا ويجربوا أو يميزوا ويقارنوا

[1]– قريج أوريدة، مستوى التحليل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، 2012 ص 32.

[2]– ونوغي اسماعيل، تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، أطروحة دكتورا، ص58.

[3]– محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، ص112.

ويعمموا ويستنتجوا ويتخذوا القرارات».[1] وهي وظيفة تتماشى مع التعليم بالوضعية المشكلة التّعليمية باعتبارها الأداة التي توظف في بيداغوجيا النّشاط التي تعمل على توظيف وتجنيد معلومات ومهارات المتعلّم من أجل إيجاد الحلول للوضعيات التي تقترح عليه، فتوظيف طرائق التّدريس النّشطة في تدريس فنون اللغة العربية من شأنه أن يسهم في اكتشاف القدرات اللغوية لدى التلاميذ من جهة، والعمل على تنميتها وصقلها من جهة أخرى، وهذا بالتّركيز على الممارسة الفعلية لهذه الفنون، وهو ما يتماشى مع القاعدة التي تقول بأن «الأطفال لا يتعلمون الكلام دون أن يتكلموا ولا ينجحون في إدارة حوار دون التّدرب عليه».[2] فخبرات الأطفال السابقة تعتبر مدخلا مناسبا للتدّرب على استخدام اللغة العربية بطريقة صحيحة من خلال التّعبير والحديث، وهذا من خلال استغلال خبرات المتعلّم السابقة لجذبهم إلى الحديث، وتدريبهم على مهارات اللغة من أجل بلوغ الغاية من تعليم اللغة العربية التي تتمثل في «إرساء النّظام اللغوي في الذّهن، وإقامة اللسان وتجنب اللحن في الكلام، فإن تحدث المتعلّم أو قرأ أو كتب كان واضح المعنى، مستقيم العبارة، جميل الأسلوب حسن الإلقاء». [3] فتحقيق هذه الغاية يكون بدفع المتعلّم إلى الممارسة الفعلية لما يتلقاه من أجل تنمية كفاءاته اللغوية الأساسية والتي تتمثل في:

- الكفاءة التّواصلية (إتقان اللغة)
- الكفاءة المنهجية (تطوير منهجية التفكير)
- الكفاءة التكنولوجية (اكتساب المتعلم القدرة على استعمال المنتجات التكنولوجية الموجودة في محيطه [4] وخاصة في انجاز المشاريع أين يتطلب إرفاق عملية التعلّم بالوسائل التّعليمية والتكنولوجية الحديثة وتمكين المعلّم من الطرائق البيداغوجية النّشطة التي تقترحها المناهج التّعليمية الخاصة باللغة العربية.

5.4) العناية بالكتاب المدرسي:

لقد سعت وزارة التربية الوطنية من خلال الإصلاحات الجديدة إلى مراجعة المناهج التعليمية وتحديثها بما يتماشى مع السياسة التّعليمية الجديدة، وقد شملت هذه العملية تجديد الكتب المدرسية (اللغة العربية) الخاصة بكل مرحلة من المراحل التّعليمية. ويعتبر الكتاب المدرسي الأداة البيداغوجية

[1]– المرجع نفسه، ص 119.

[2]– علي أحمد مدكور، تدريس اللغة العربية، ط2، الأردن، 2010، دار الميسرة، ص 63.

[3]– ونوغي اسماعيل، تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد، ص81.

[4]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 99.

التي تمثل الوعاء الذي تنتظم فيه الوحدات التّعليمية التي تترجم ما جاء في المنهاج سواء من حيث المحتويات التّعليمية، وطريقة عرضها على المتعلّم، والأهداف التّربوية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، والكفاءات التي يستهدفها وكيفية تقييمها، لهذا يكتسي الكتاب المدرسي أهمية بالغة لأنّه «الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد ومنهجية الدّرس والرسوم والصّور، ومن الوسائط الأساسية لتلقي المعارف».[1] فالكتاب المدرسي هو جوهر العملية التّربوية، لأنّه يتضمن المعلومات التي ستدرس للتلاميذ كّما وكيفا. ووظيفة الكتاب التّعليمي تتمثل أساسا في تحديد ما ينبغي تدريسه للتّلاميذ من خلال الكفايات المعرفية التي يقدمها لهم.

ولقد سعت وزارة التّربية والتّعليم مع تبني المقاربة بالكفاءات إلى تعيير وتحديث الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية من جميع النواحي بمراعاة فنيات الإخراج ومقتضيات طباعة الكتب (إخراج الكتاب)، وأيضا فيما يتعلق بالمتن و هو أهم شي.

فمن الناحية الشكلية، عملت اللجنة المكلفة بإخراج الكتب على أن يكون تصميم الكتب المخصصة لتّعليم اللغة العربية مبنيا وفق ضوابط وأسس مدروسة من خلال مراعاة الجوانب التالية:

- اختيار نوعية جيدة للورق الذي تطبع به الكتب.
- التقيد بشروط الكتابة وضوابطها.
- الحرص على أن تتضمن الكتب الصور والرسوم التوضيحية نظرا لأهميتها، وتأثيرها في المتعلم.
- توظيف واختيار الألوان المناسبة في إخراج الكتب المدرسية خاصة الموجهة للمرحلة الابتدائية.
- العناية بحجم الكتاب بالمقارنة مع المادة العلمية التي يحتويها كل كتاب.

[1] صالح بلعيد، (مضمون اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد و العشرين)، أعمال الملتقى الوطني المنظم في 24، 25 نوفمبر 2002، الجزائر، مركز البحث العلمي والنفسي لتطوير اللغة العربية، ص343.

هذا من ناحية الشكل، وأما من ناحية المتن، فتتمحور مظاهر التجديد في كتب اللغة العربية في النقاط التالية:

- ترجمة الكتب لمفهوم التنميط، وهو تحديد أنماط أساسية لنوع النصوص التي يتم التعامل معها في كل مرحلة تعليمية (قصصي، سردي حجاجي...)
- الاهتمام بالمكتوب: نظرا لتركيز المقاربة بالكفاءات على مفهوم النّشاط وبيداغوجيا المشروع.
- تنويع النصوص من خلال إدراج نصوص توثيقية تتناول مجالات مختلفة.
- اعتبار النص محور كل النشاطات التّعليمية.
- تأسيس الوحدات التعليمية على المشروع من خلال الانطلاق من نص يعكس النمط الذي يراد تعريف التلميذ به.
- تأسيس الوحدة التعليمية على مفهوم الترابط بين جميع الأنشطة التعليمية.[1]

من خلال مظاهر التجديد هذه، تتضح لنا العلاقة المتينة بين الكتاب المدرسي والمنهاج التعليمي، فالكتاب المدرسي مرتبط ارتباطا عضويا بالمنهاج من خلال ما يتضمنه من الأهداف والتوجهات والمقاربة التّعليمية التي تم بناء المنهاج على أساسه، لذلك نلاحظ من خلال هذه المظاهر بأنّ الكتب المدرسية الخاصة باللغة العربية قامت على أساس التوجيهات التي تبنتها الوزارة الوطنية المتمثلة في المقاربة بالكفاءات.

6.4) التقويم المستمر للمتعلمات:

لقد أصبح التّقويم التّربوي في وقتنا الحالي علمًا قائما بذاته، فهو يشكل عنصرا مهما في المنظومة التّربوية لأي دولة، وأحد المكوّنات الأساسية التي يبنى عليها المنهاج الدراسي، لذلك يعتبر التّقويم «أداة فعّالة لقياس نمو التّلاميذ، وفي الوقت نفسه وسيلة حكم تمكّنا من معرفة تطور السيرورة

[1]– شريفة غطاس، (معالم التجديد في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية))، جامعة الجزائر، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية (أعمال الملتقى الوطني المنظم في 24 و 25 نوفمبر 2007، ص 57،58.

التعليمية التّعلمية».[1] لهذا فإنّ التّقويم يفيد في المجال التعليمي في الحكم على مدى وصول العملية التّعليمية إلى أهدافها، وتحقيقها لأغراضها المختلفة، وكذلك الكشف عن مختلف الموانع والمعيقات التي تحول دون الوصول إلى ذلك، واقتراح الوسائل المناسبة للتّغلب على هذه الموانع والمعيقات.

ونتيجة لتغير النظرة إلى العلاقة بين المعلّم، والمتعلّم بتبني المقاربة بالكفاءات، تغيرت أيضا معها النّظرة إلى عملية التّقويم التي لم تعد «مجرد إشهاد إجرائي، وإنّما هو تقويم تعديلي تكويني يهدف إلى تبين جدوى التعلمات التي يتلقاها المتعلّم داخل المدرسة في تنمية جملة من القدرات والكفايات المستديمة».[2] وبهذا المفهوم يصبح التّقويم أداة فعالة تستخدم في خدمة التعلّم، بعدما كانت وظيفته في المقاربات السابقة تتمثل أساسا في الكشف عن رتبة المتعلم مقارنة بزملائه في القسم، أي انتقاء المتعلمين، وتصنيفهم حسب النتائج التي حصل عليها كل تلميذ. ولا يخفى على أحد ما لهذا التصنيف من إجحاف في حق الكثير من التّلاميذ، إذ إنّ نجاح أو فشل المتعلّم في تحقيق نتائج إيجابية ليست مسؤولية المتعلم وحده، ولكن قد يرجع سبب فشله إلى وجود عيوب في أسلوب تنفيذ المناهج (المعلم) أو إلى عدم واقعية الأهداف التي تم تحديدها أو إلى المنهاج الدراسي ككل.

لهذا أصبح التقويم في ظلّ المقاربة الجديدة يتعدى مجرد الحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل ليصبح جزءا من عملية التّعلم نفسها، فأصبح بذلك الهدف من التّقويم متمثّلا أساسا في «مساعدة التّلاميذ دون استثناء أحد على التّدرج في التعليم بشكل مستمر، باستغلال محاولاتهم وأخطائهم ونجاحهم وكذا إيقاظ دوافعهم، وتنشيط مراكز اهتماماتهم».[3] فيكون التقويم أداة التشخيص والكشف عن مواطن الخلل وجوانب الضعف التي يمكن أن تحصل أثناء عملية التعلم وأداة لاستدراك النقائص من خلال استغلال أخطاء التلاميذ، ونقائصهم للوصول إلى التصور المناسب لطرائق تعلمه من خلال التكفل بهذه النقائص، والعمل على إزالتها. ووفقا لهذه النظرة الحديثة يسعى التقويم في ظل السياسة التعليمية الجديدة إلى تحقيق الأغراض التالية:

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص176.

[2]– التقويم في النظام التعليمي (من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات (الأنترنت www.startim.com

[3]– محمد الطاهر وعلي، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص6.

- تحسين نوعية التعلم بالعودة إلى الوراء بإلقاء نظرة على ما مضى لمساعدته المتعلمين على تطوير قدراتهم.
- المصادقة على درجة التّحكم في مكتسباتهم والتحقق من تدرجهم.
- الحكم على مهارتهم في إنجاز مهام عقلية معرفية ذات دلالة.
- منحهم فرصة الكشف عما اكتسبوه وإظهار ما يستطيعون إنجازه.
- جعلهم يتساءلون بدّقة وواقعية عن أسباب نجاحاتهم وعوامل إخفاقاتهم.
- تكليفهم بتقويم إنتاجهم وإنتاجات زملائهم ليتدربوا على تحمل المسؤولية.[1]

وبهذا يصبح التّقويم بأنواعه المختلفة أداة مهمة في يد المعلم تساعده بشكل كبير على إرساء الموارد لدى المتعلّم. ولتحقيق هذه الأغراض التي تصبو إليها المقاربة بالكفاءات من وراء تقويم التعلمات لا بد من تبني بيداغوجيا النشاط (بحل مشكلات، بيداغوجيا المشروع) لهذا نجده تقويما يركز على أداء المتعلم وكفاءته، وفهمه بالدرجة الأولى، فهو عملية مستمرة يتعرف من خلالها المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء على مدى سيرورة التعليمات،أي مدى نمو وتطور كفاءاته المستهدفة، فبعد كل مقطع تعليمي (درس) يقوم المعلم باقتراح وضعية تقويمية يوظف المتّعلم من خلالها الموارد التي اكتسبها من خلال الدّرس، ويقوم المعلم على ضوئها بتقويم مدى تمكنه من الكفاءات المستهدفة وبهذا يكون الهدف من التقويم ليس «معرفة قدرة المتعلّم على إظهار ما كسبه من معارف لغوية باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم بل هو تقويم نوعي يركز على أدائه اللغوي و توظيفه في سياق التواصل المتعددة الأشكال قراءة ومشافهة وكتابة».[2] حيث يتم تقويم الموارد بعد إرسائها مباشرة وعلى مدار الأسبوع يقوم بإرساء الموارد اللغوية المختلفة (معارف، مهارات)، وتقويم تحكم التلاميذ فيها، وينتقل بعدها المعلم إلى تقويم الكفاءات، ونشير إلى أن هناك كفاءات يمكن أن يدوم إنماؤها سنة دراسية كاملة مثل الكفاءة الختامية، والتي يتم تقويمها من خلال ما يقدمه المتعلم أثناء حل

[1]– محمد الطاهر وعلى، الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ص9

[2]– سيواني عبد المالك " التجديد التحصيل في اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات" الجزائر العدد 2014، مخبر الممارسات الغوية، تيزي وزو، ص 111

وضعية مشكلة (وضعية إدماجية) يبين من خلالها قدرته على تجنيد الموارد بشكل مدمج، ويكون ذلك إما في نهاية الفصل أو نهاية السنة.

وتحرص المقاربة بالكفاءات على ضرورة أن ينوع معلّم اللغة العربية من أساليب تقويمه لأنّ التقويم القائم على أسلوب واحد أو في نهاية المقرر الدراسي لا يعطى صورة صادقة عن مستوى المتعلم، وبالتّالي لا يمكن معرفة مدى تحقق الأهداف، وتجسد الكفاءات، لهذا تتبنى المقاربة بالكفاءات ثلاثة أشكال من التّقويم وفق الوقت الذي يجري فيه و الغرض منه وهي:

1- **التّقويم التّشخيصي:** يكون قبل الفعل التعليمي، ويهدف إلى الوقوف على موارد المتعلّم القبيلة وعلى كفاءاته الختامية قصد تدارك الناقص منها قبل الانطلاق في التعلم اللاحق.
2- **التّقويم التّكويني:** وينجز أثناء إرساء الموارد، ويهدف إلى مساعدة المتعلّم على التعلم أي إرساء الموارد وإنماء الكفاءات.
3- **التقويم التحصيلي:** ينجز بعد الفعل التعليمي، والغرض منه الوقوف على حصيلة مكتسبات المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لإنماء الكفاءة، وتقويم مدى نمو الكفاءة ذاتها.[1]
4- ولتحقيق هذه الأغراض على المعلم أن لا يعتمد على نوع واحد فقط، وإنّما يجب عليه أن يعتمد الأنواع الثلاثة حتى يكون تقويمه أكثر موضوعية، وأكثر دقة لهذا يجب أن يكون تخطيطه لعملية التقويم التي يجريها متزامنة مع تخطيطه لعملية التعلم، لأنّ التقويم كما بيناه سابقا هو جزء من عملية التعلم نفسها.
5- كما يجب على المعلم أن يحرص في كل مرة على اختيار وضعية مشكلة جديدة لم يسبق وأن تعامل معها التلميذ من قبل أو سبق و أن واجهها، لأن التعامل مع مشكلات تعود عليها لن تكشف عن كفاءات جديدة بقدر ما يكون مجرد تكرار لإنتاج سبق، وأن أنتجه التّلميذ من قبل، وهذه من أهم الإشكالات التي تعترض السير الجيد لعملية التّقويم لأنّ التّلاميذ قد تربوا على أنواع وأشكال التمارين التي تطرح عليهم (بما فيها أسئلة البكالوريا)

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 21، 22.

وخاصة مع انتشار الكتب الخاصة (الحوليات) التي يعتمد عليها المعلم في بناء أسئلة التّقويم، وهي الكتب نفسها التي يعتمد عليها الأولياء في تدريب أبنائهم على حل المشكلات فأصبح التّلاميذ متعودين على أنماط طرح الأسئلة، ويتوقعون شكل ونوع الأسئلة التي تطرح عليهم، لذا ينبغي على المعلم أن يعمل في كل مرة على اختيار وضعيات جديدة، وأن يعمل على تنوعها قدر الإمكان.

الفصل الثّالث: منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي

1) الحجم الساعي المخصص للغة العربية.
2) أهداف تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة
3) شروط تنفيذ المنهاج
4) الأنشطة وأهدافها
5) المحتويات والمحاور
6) تحليل الإستبانة
7) التوصيات والاقتراحات

1) الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربيّة:

إنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس اللّغة العربية في السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي هو تسع ساعات (9سا) أسبوعيا، توزع على نشاطات اللغة العربية المختلفة على النحو التالي:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
قراءة / تعبير شفوي / كتابة	8	6 ساعات
محفوظات	1	45 د
تعبير كتابي (تحرير).	1	45 د
نشاط الإدماج (تصحيح التعبير الكتابي، المشاريع)	2	1 ساعة و 30 د
المجموع	12	9 ساعات.

وتقدم هذه النشاطات وفق ترتيب منطقي يراعى فيه التنسيق والانسجام بين القراءة والتعبير الشفوي والتواصل والكتابة1 ولقد برمجت الوزارة نشاط الإدماج في آخر الأسبوع حتى يتمكن المتعلّم من أن يوظف المعارف، والمهارات التي اكتسبها في الأيام الأولى من الأسبوع.

وأشير إلى أن الحجم الساعي المخصص للغة العربية في السنة الثالثة خلال السنوات الأولى التي اتبعت الإصلاحات كان (11 ساو15د)، ولكن تم تعديل شبكة المواقيت موازاة مع تخفيف منهاج اللغة العربية الخاص بهذه السنة، وتم البدء في العمل وفق الشبكة الجديدة مع بداية الموسم الدراسي 2011 – 2012، حيث تم تقليصه إلى تسع ساعات أسبوعيا، أي بتخفيض قدره ساعتين وربع أسبوعيا، ولقد لقي هذا التعديل الكثير من الانتقادات خاصة من قبل المعلّمين حيث يشتكون ضيق الوقت المخصص للغة العربية، خاصة إذا علمنا بأن حصص اللّغة العربية في ظل الإصلاحات يتم فيها الربط بين حصصها، مثلا: نشاط القراءة والتعبير الشفوي والكتابة تقدم كلها في حصة واحدة، وهو ما يؤثر سلبا على استيعاب التلاميذ وبالتالي على تحقيق الكفاءات المستهدفة من هذه النشاطات.

وإذا قارننا بين الحجم الساعي المخصص للغة العربية لنفس السنة في النظام القديم (المقاربة بالأهداف)، والحجم الساعي في ظل الإصلاحات الجديدة (المقاربة بالكفاءات) نجد بأنه قد تم تخفيفه بثلاث ساعات أسبوعياّ. ولقد جاء هذا التعديل في رزنامة المواقيت كإجراء رافق تقليص الوزارة للزمن الدراسي اليومي وبالتالي الأسبوعي بالإضافة إلى رغبتها في ترقية النشاطات اللاصفية كنشاط الرياضة البدنية والفنية والإبداعية. ورافق هذا التخفيض في الحجم الساعي تخفيف آخر في المضامين أيضا بحذف عدد من الدروس، وهذا بهدف معالجة الاختلالات التي لوحظت أثناء التطبيق الميداني للإصلاحات في السنوات الأولى التي طبقت فيها، وهذا بهدف:

- ضمان الانسجام العمودي التام للمضامين المعرفية للمناهج خلال كامل المسار الدراسي للتلاميذ بغرض تجنب التكرار، والفوارق المهمة في التدرج المفاهيمي.
- التركيز على المعارف الأساسية للمادة، وحذف كل المفاهيم أو المعلومات التي لا تشكل مكتسبات قبلية ضرورية للتعلمات اللاحقة.
- إحداث التلاؤم بين المضامين المقررة في المنهاج مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة.
- ضمان التمفصل بين المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائي، والمتوسط، والثانوي[1] لهذا أتبع تخفيف المنهاج الدراسي تخفيف آخر في الحجم الساعي للمواد.

2) أهداف تعليم اللّغة العربية في السّنة الثّالثة:

تعتبر الأهداف التربوية أهم عناصر المنهج التربوي، وأكثرها تأثيرا على العملية التربوية بأكملها، وعلى ضوئها يتم تقييم مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية التعلّمية، ونجاح الإصلاحات ككل. ومنهاج السنة الثالثة في ظل الإصلاحات يقوم على مجموعة من الأهداف التي تم تحديدها ورسم معالمها وفق المقاربة الجديدة، فالذي يوجه عمل المعلّم أو المربي وممارسته البيداغوجية اليومية داخل القسم هي الأهداف التعليمية التي يبلغ عددها في هذه السنة نحو ستين (60) هدفا وهذه «الأهداف التعليمية لايتم تحقيقها في حصة واحدة، ولا في عدد قليل من الحصص، بل قد

1– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص9

يستمر العمل بها طوال العام، فهي لا ترتبط بسندات محددة، ولا بنصوص معينة، حيث يمكن أن تسلط على أي سند أو نص، كما أنه يمكن للمعلّم أن يتابع عددا من الأهداف التعليمية في الحصة الواحدة».[1]

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم بتحديد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية الخاصة بتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، والتي جاءت في المنهاج الخاص بهذه السنة تحت عنوان:(ملمح خروج المتعلم) ففي نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادراً على:

1- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنتين وثلاث.

2- فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة.

3- تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع.

4- تحرير نصوص متنوعة يتراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة، وعلى ضوء هذه الأهداف تم تحديد الكفاءة الختامية في نهاية السنة على النحو التالي:

(أن يكون قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السّردي).

وانطلاقا من هذه الأهداف، يتميز تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة ابتدائي بمظهرين اثنين هما:

1- تثبيت وترسيخ المكتسبات اللغوية المحققة في السنتين الأولى والثانية.

2- دعم وإثراء هذه المكتسبات بالتوسع في تناول المفاهيم والمعطيات، بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات، ومن ثمة، فانه من الضروري الوصول بالمتعلمين إلى التحكم في الكفاءات المقررة، وخاصة منها ما يتعلق باستعمال **مختلف**

1- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافق لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان،2011 ص8 .

الطرائق التي يتدربون بواسطتها على إيجاد المساعي الفردية للبحث عن المعلومات ومعالجتها وتنظيمها وإعادة صياغتها شفويا وكتابيا.[1]

لهذا فإنّ تعليم اللغة العربية في هذه السنة « يتجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة (فك ترميز الكلمات والجمل) إلى قراءة النصوص قراءة مسترسلة، وإدراك محتويات النصوص، والاستفادة منها معرفيا ووجدانيا ولغويا. ومن هنا على المتعلم في هذه السنة أن يدرك أنّ القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة، إدراك العالم الذي حوله كما أنّه من الضروري أن يتيح الدرس اللغوي التحكم في الرصيد اللغوي المقرر، وإتاحة فرص استعماله في التواصل بشقية الكتابي، والشفوي وفي وضعيات ذات دلالة».[2]

وما يلاحظ على هذه الأهداف أنّها أهداف تتسم بالوضوح والدقة بحيث تعبر عن الهدف بدقة لا تحتمل قراءات عدة، و بالتالي بعدها عن الغموض في تحديد المفاهيم، و الخلط بينها، وهوما من شأنه أن يسهل من عملية تقييم المعلّم لمدى تحقق الكفاءات في نهاية السنة عند التلاميذ، وهذا على عكس الأهداف المسطرة لنفس السنة في النظام القديم (المقاربة بالأهداف)، والتي أجمع عليها المختصون بأنها أهداف تفتقر للدقة، وأنها أهداف غير واضحة ولا تعبر عن الهدف بدقة بالإضافة إلى الخلط بين المفاهيم التي تمت على ضوئها صياغة الأهداف، و كمثال على ذلك إذا أخذنا الهدف الخاص بنشاط القراءة في النظام القديم، والذي تمت صياغته على النحو التالي: « تدريب التلاميذ على الأداء المناسب».[3]

فنلاحظ من خلال هذا الهدف أنه غامض، وغير محدد بشكل واضح ، ولا يشير إلى الهدف بدقة، حيث لم يتم الإشارة إلى المقصود بالأداء هل هي القراءة أو الكتابة، فحتى كلمة (المناسب) ليست في محلها.

1- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011 ، ص17

2- المرجع نفسه، ص9.

3- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (القديم 1996)، ص85.

أما في المنهاج الجديد فتمت صياغة الهدف نفسه على النحو التالي:

« القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين وثلاثة».[1]

فالملاحظ على هذا الهدف أنه يتسم بالدقة، والوضوح في صياغته حيث تم تحديد الأداء المقصود وهو القراءة. وتم تحديد الأداء المناسب وهو القراءة المسترسلة والمعبرة.

كما تم تحديد أو وضع سقف للحجم الذي من خلاله تتحقق فيه هذه الكفاءة أو هذا الهدف وهي النصوص التي يتراوح عدد وحداتها بين اثنين وثلاثة. وأخيرا أشير إلى أن الأهداف التي تم تحديدها في ظل سياسة المقاربة بالكفاءات تعكس طبيعة هذه السياسة، وأن كل الأنشطة الخاصة باللغة العربية والوسائل، والطرائق البيداغوجية التي يتم اعتمادها تصبو إلى تحقيق الأهداف التي جاءت في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

3) شروط تنفيذ المنهاج:

إن تنفيذ منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي يحتاج إلى وسائل قاعدية أساسية حددتها وزارة التربية الوطنية فيما يعرف « بالسندات التربوية » والكتاب المدرسي.

1. **السندات التربوية:** وتنقسم إلى قسمين:
   - سندات تربوية رسمية.
   - سندات تربوية خاصة.

أما السندات التربوية الرسمية فهي: « السندات الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والتي تعهد إلى لجان متخصصة تتولى إعدادها وتأليفها».[2]والسندات التربوية المعتمدة حاليا في ظل الإصلاحات الجديدة هي سنوات جديدة رافقت الإصلاحات التربوية التي باشرتها وزارة التربية الوطنية منذ مطلع 2003، وتتمثل هذه السندات الرسمية في: المناهج الجديدة، الوثيقة المرافقة لكل منهاج

[1]– وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الأساسي ،منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ص13.

[2]– مجموعة من المؤلفين، دراسات تقويمية للمستندات التربوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، 2014، الجزائر،ص 8.

أدلة المعلّمين، وهي عبارة عن سندات تساعد المعلمين في إعداد البطاقات الفنية الخاصة بمختلف الوضعيات البيداغوجية، كما تمّ إعداد تدرجات سنوية تتضمن توزيع المقررات الدراسية على أسابيع السنة الدراسية.

أما السندات الخاصة، فهي سندات خاصة بكل مرحلة من المراحل الدراسية في التعليم الابتدائي، وهو ما يتيح للمعلّم بعد أن يطلع عليها فهم سياسة المقاربة بالكفاءات.

أما في المقاربات السابقة (المقاربة بالمضامين، والمقاربة بالأهداف) فإنها اعتمدت على سند تربوي واحد، وهو البرنامج الخاص لكل سنة.

1-المنهاج:

يحتوي على المقررات الدراسية، وعلى الأهداف والمرامي التربوية المراد بلوغها في نهاية السنة الثالثة، وكذا الطرائق البيداغوجية التي من شأنها تحقيق تلك الأهداف، كما يعرض المنهاج شبكة التقويم الخاصة بالسنة الثالثة، والحجم الساعي المخصص لتدريس المواد، كما يتضمن كذلك ملمح الدخول وملمح الخروج بالنسبة لتلميذ السنة الثالثة، والكفاءات الختامية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، وكلها تمثل عناصر تجعل معالم العملية التعليمية واضحة بالنسبة للمعلّم.

2- التدرج السّنوي:

هي وثيقة جديدة، تتضمن توزيع المقرر الدراسي على أسابيع السنة الدراسية، وهي عملية كانت تقع على عاتق المعلم، إذ كان يوزع البرنامج السنوي في وثيقة تسمى: « التوزيع السنوي» وغالبا ما كان هذا التوزيع يطغى عليه طابع العشوائية والاعتباطية1. أما التدرج السنوي فهو توزيع أقرته وزارة التربية الوطنية آخذة بعين الاعتبار التّدرج في تحقيق الكفاءات القاعدية منها، والمرحلية والختامية.

3- الكتب المدرسية:

- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة: وهو كتاب جاء استجابة لخط الإصلاح ووفق البرنامج الرسمي وهو مبني على المقاربة بالكفاءات، وجاء تحت عنوان:"كتابي في اللغة العربية " ويندرج ضمن سلسلة «رياض النصوص» وهو كتاب شامل لكل النشاطات اللغوية (قراءة، كتابة، تعبير شفوي....).

4- كراس النشاطات اللغوية:

وهو كتاب يغطي كل المحاور والوحدات المبرمجة في كتاب القراءة، بحيث خصصت لكل وحدة لغوية ثلاث صفحات تهدف إلى بناء كفاءة معينة.

4) الأنشطة وأهدافها :

إنّ أهم الأنشطة التعليمية المقررة على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في ظل الإصلاحات الجديدة والتي تبنت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كبديل عن سياسة المقاربة بالأهداف تتمثل في نشاط القراءة والمطالعة والتعبير الشفوي والكتابة والمحفوظات والأناشيد. وقبل أن نتطرق إلى مفهوم كل نشاط وأهدافه نشير إلى مفهوم النشاط من وجهة نظر كلا المقاربتين، فالنشاط في ظل المقاربة الجديدة هو «ممارسة المتعلم في مرتبة الصدارة، ويعطي له الدور الأساس في العملية البيداغوجية ».[1]

ونلاحظ من خلال ذلك أنّ مفهوم التعليم في ظل سياسية المقاربة بالكفاءات عبارة عن نشاط وممارسة يومية يقوم بها المتعلم داخل القسم أو خارجه، أما مفهوم التعليم في ظل سياسية المقاربة بالأهداف، فهو مجرد نقل للمعارف والمحتويات أو المواد الدراسية إلى ذهن المتعلم والفرق بين المفهومين واضح، إذ أنّ مفهوم النشاط يوحي بمعاني الممارسة والإنجاز والبناء، في حين أنّ مفهوم المادة كمقابل لمفهوم النشاط يوحي بمعاني التحفيظ والتلقي وتكديس المعلومات في عقول التلاميذ دون مراعاة لميولهم، ولرغباتهم، ولإمكانياتهم الفردية والجماعية.

1- مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي وتعليم التفكير، ص 55 .

1.4) القراءة والمطالعة:

تعد القراءة وسيلة مهمة لتبادل المعلومات والأفكار، ووسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد. والقراءة كنشاط يعتبر عملية معقدة رغم كونها بالنسبة إلينا نشاطا سهلا ويتم بشكل تلقائي،إلاّ أنّ ممارسة القراءة تتطلب توفر مجموعة من الاستعدادات التي تؤثر في عملية القراءة كالاستعداد العقلي والجسمي والعاطفي، فهي عملية معقدة لأنّها « تشترك فيها ميكانيزمات سمعية وبصرية وحركية تهدف إلى معرفة الأصوات وفهم معاني الكلمات، وتنمو هذه الميكانيزمات مع نمو الطفل».[1]

ولقد عرف مفهوم القراءة تطورا جوهريا بفعل الأبحاث التربوية الحديثة، فبعدما كانت القراءة عبارة عن نشاط عقلي فكري تهدف إلى تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها نطقاّ سليماّ. أصبح المفهوم الآن أوسع وأشمل، وهو«التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار والتفاعل معها، وتمكين القارئ من استخدام ما يفهمه من القراءة وما يستخلصه منها في مواجهة مشكلات الحياة والانتفاع بها في المواقف الحياتية وبالتالي تعديل أفكار القارئ وسلوكه».[2]وهو المفهوم الذي تتبناه المناهج الحديثة، لهذا جاء في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:«إنّ المتعلم ينبغي أن يدرك في هذه السنة أن القراءة وسيلة للوصول إلى المعرفة، أي إدراك العالم حوله والسياحة في الأرض والتجوال في الآفاق البعيدة...وما يعزز إقبال المتعلمين على القراءة والمطالعة عثورهم على نصوص تجيب على أسئلتهم وتثير فضولهم » 3 فبعد أن يتخطى التلميذ في السنتين الأولى والثانية جميع الصعوبات التي يجدها في القراءة وتعوده على رموز الكتابة المختلفة، وتمكن من أصوات اللغة العربية، فإنه في السنة الثالثة ينتقل إلى مرحلة أخرى أكثر أهمية، وهي مرحلة تكون فيها القراءة أداة تثقيف وركنا أساسيا من أركان تعلم اللغة العربية، وهذا بحكم أهميتها البالغة حيث أصبحت القراءة في ظل سياسة التعليم الجديدة محوراً ومنطلقا لسائر نشاطات ودروس اللغة على اختلاف أنواعها (صيغ، تراكيب، إملاء تعبير شفوي وكتابي).

1- جميلة راجا، دراسة تحليلية نقدية لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، بحث ماجستير، ص 53

2- هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، 2005، عمان، دار الثقافة، ص 11 و12.

ولهذا على المعلّم أن يعطي الأهمية القصوى لهذا النشاط وذلك من خلال:

- التحضير المحكم والتفكير الجدي في درس القراءة.
- ضبط مراحل المطالعة وتفهم الهدف من كل مرحلة.
- البدء بقراءة نموذجية معبرة يراعي فيها المعلّم حسن الأداء، والوقت ثم تكليف التلاميذ بالقراءة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة.
- مراقبة قراءة التلاميذ الفردية، والاهتمام بتقويم النطق والخط، ويجب على المعلّم أن لا يعتبر هذه الحصة حصة ثانوية يركن فيها للراحة، والجلوس، بل هي حصة أساسية تتطلب عملاً جديا وإرشاداً ويقظة مستمرة،[1] وعلى المعلّم أن يتقيد ويأخذ بهذه النصائح، والإرشادات بعين الاعتبار حتى يتغلب الأطفال على كل الصعوبات التي تواجههم أثناء ممارستهم لهذا النشاط.

ولقد جاء في منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي عن الكفاءات والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها فيما يتعلق بنشاط القراءة تحت عنوان الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية.

1) القراءة والمطالعة:

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية
- يقرأ النصوص العادية والنصوص الأدبية بأداء جيد.	- يقرأ الكلمات الجديدة دون تردد. - يقرأ النصوص قراءة مسترسلة. - يقرأ النصوص قراءة معبرة. - يستظهر النصوص المحفوظة بأداء جيد.
- يفهم ما يقرأ	- يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة - يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، نعوت، ضمائر...) - يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمنية والمكانية.

1– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان،2011، ص7 .

	- يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين ، الفقرات...)
- يعيد بناء المعلومات الواردة في نصوص القراءة.	- يحدد علائق بين الجمل. - يحدد علائق ضمن الجملة الواحدة. - يقدّم معلومات عن النّص. - يلخص النّص بشكل عام.
- يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.	- يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة على أسئلة إنجاز نشاط. - يفهم الأسئلة و ينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى.[1]

ونلاحظ من خلال هذه الأهداف أن نشاط القراءة في هذه السنة يركز أو يهدف إلى تجويد وتحسين أداء التلاميذ أثناء القراءة من خلال حثهم، ودفعهم نحو القراءة المسترسلة، والمعبرة للنصوص التي تقدم لهم مع الحرص على فهم، وإدراك ما يقرؤونه. هو ما من شأنه أن يمكنه من توظيف واستغلال مكتسباتهم من هذا النشاط في أغراض ومقاصد مختلفة، والمقصود هنا بالكفاءة القاعدية أنها كفاءة « تركز على مجموعة من نواتج التعلمات الأساسية (أهداف التعلم) والتي لها علاقة بالوحدات الدراسية مباشرة».[2] مثلا: يقرأ معلومات واضحة ودقيقة في نص القراءة فهذه الكفاءة تسمى بالكفاءة القاعدية.

وحسب المنهاج الجديد، يهدف نشاط القراءة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلم المعنى الكلي للنص، وتجاوز ذلك إلى جزيئاته.

2- تنمية رصيد المتعلم المعرفي واللغوي.

3- تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلم.

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،جوان، 2011، ص11.

[2]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 85

4- استكمال التحكم في آليات القراءة واحترام علامات الترقيم. [1]

إن هذه الأهداف تعكس بحق أهمية هذا النشاط باعتباره من بين أهم النشاطات اللغوية التي تسعى المدرسة في هذه المرحلة إلى إنجاحها، لهذا يستمر العمل على تحقيق هذا المسعى (تجويد القراءة) حتى في المراحل الأخرى من التعليم (التعليم المتوسط والتعليم الثانوي)، لأنها الأساس الذي تبنى عليه سائر الأنشطة التعليمية الأخرى، فلا يمكن للمتعلم أن يتمكن من أي نشاط آخر دون أن يتحكم في آليات القراءة التي تعد الأساس والمفتاح الذي من خلاله نكتسب العلم والمعرفة.

خطة تنفيذ درس في نشاط القراءة.

الأسبوع الأول

النشاط: قراءة

المجال: العائلة

الوحدة: الثالثة

المحتوى : عفاف أم صغيرة.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة السليمة، احترام علامات الوقف، الفواصل وشرح الكلمات الصعبة، والإجابة على الأسئلة المطروحة وتذليل الصعوبات.

المدة: غير محددة

الوسائل: دمية.

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص17.

مراحل الحصة	الوضعية التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	تسأل الأستاذة المتعلمين - ما هي اللعبة التي تفضلونها ؟ - ما هي اللعبة المفضلة عند البنات؟ الدمى. كيف تلعب بالدمية؟ تقلد دور الأم.	يجيب على الأسئلة المطروحة	تشخيص يتذكر التعلمات
مرحلة بناء التعلمات	- تقرأ الأستاذة النص قراءة نموذجية، والكتب مغلقة. - ثم تسأل سؤالا اختياريا، ما اسم الطفلة التي كانت تلعب بالدمية؟ - تطلب الأستاذة بعد ذلك بفتح الكتب صفحة 36 وملاحظة الصور و التعبير عنها. - القراءة الصامتة للمتعلمين تحت مراقبة المعلمة إختبار صحة القراءة الصامتة بطرح سؤال. - من اشترى الدمية لعفاف؟ - ما هي مواصفات دمية عفاف؟ - ثم القراءة الفردية من قبل المتعلمين، ويستحسن البدء بأنجب متعلم، ويتم شرح المفردات الصعبة وطرح الأسئلة من كل فقرة. - تتدخل المعلمة لتصحيح الأخطاء، ومساعدة المتعلمين على النطق الصحيح للكلمات الصعبة والتي تدوّن فوق السبورة . أهداها: قدّمها تغمض : تغلق. الوجنة: الخّد	يسمع لقراءة المعلمة ويجيب على السؤال الاختياري يلاحظ الصور ويعبر عنها يجيب على الاسئلة يقرأ قراءة سليمة خالية من الأخطاء يشرح الكلمات	تكويني توجيه + تنويع وإثراء.

	طرح الأسئلة حول كل فقرة لمناقشة مضمون النص. - أين كانت عفاف تضع دميتها عندما يحلّ الليل؟ - ماذا فعلت الدمية في المغطس؟ - ماذا فعلت عفاف ؟ - لماذا بكت الدمية؟ - كيف حضرت عفاف الحليب ؟ - لماذا جهزت عفاف عربة لدميتها؟ - أين أجلست عفاف دميتها لتناول العصيدة؟ - هل قضت عفاف يوما سعيدا مع دميتها؟	الصعبة ويوظفها في جمل مفيدة يجيب على الأسئلة المطروحة.	
مرحلة استثمار المكتسبات	- إعادة قراءة النص من قبل أنجب متعلم. - تطلب المعلمة تسطير الأفعال الموجودة في النص. - تحذف الأستاذة بعض الكلمات من الفقرة، وتطلب من المتعلمين إيجادها.	يسطر على الأفعال ويجد الكلمات المحذوفة.	تحصيلي يوظف المعارف.

ويكون المعلّم في ظلّ السياسة الجديدة ملزما بالإعداد المسبق لخطة الدّرس التي يحدد من خلالها نوع النشاط والمجال الذي يندرج فيه الموضوع، بالإضافة إلى تحديد المحتوى (الموضوع) والكفاءة المستهدفة من هذا النشاط، والمدة الزمنية التي ينجز فيها ونوع التقويم الذي سيتبعه في كلّ الحصة، فكل هذه العناصر من شأنها أن تساعد المعلم على الأداء الجيد والسير الحسن للدرس.

2.4) التّعبير الشّفوي و التواصل:

يمثل التعبير الشفوي نشاطا لا يقل أهمية عن بقية الأنشطة الأخرى المخصصة لهذه السنة. فباعتبار أن اللغة هي الوسيلة الأولى التي تمكّن الفرد من التواصل مع أقرانه، فإنّ التعبير الشفوي يعد وسيلة الطفل للتعبير عن أفكاره وتصوراته ونظرته الخاصة للأشياء، فمن خلاله تتاح للطفل فرصة الانطلاق والكشف عن اهتماماته وميولا ته وأهوائه.

ويهدف نشاط التعبير الشفوي والتواصل قي هذه السنة إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلّم لكي:

- يعبر عن ذاته ومواقفه بشكل طبيعي وتلقائي.
- ينمي ثروته اللغوية مما يساعده على التعبير بطلاقة.
- يتعود على اختيار أفكاره بما يتلاءم مع الموضوع المطروح.
- يتعود على التعبير عن هذه الأفكار بما يتلاءم مع المقام ويسمح له بإبراز شخصيته.
- يتشجع على توظيف مكتسباته اللغوية وغير اللغوية في مواقف ووضعيات يحتمل أن يمرّ بها في حياته.
- يتدرب على المبادرة والتدخل في الوقت المناسب وبالأسلوب اللائق.
- يتشجع على الحديث أمام أقرانه والمشاركة في النقاش وفق ما يتطلبه آداب الحديث.[1]

إنّ تمكين الطفل من التعبير عن ذاته من خلال إبراز مواقفه وأفكاره ورغباته بكل شجاعة من شأنه أن يقوي شخصيته، ويفرض نفسه ورأيه في مواقف تتطلب منه المبادرة والحزم سواء في محيطه المدرسي أو في حياته اليومية مستقبلا. فالتعبير الشفوي يسهم بشكل فعال في بناء ورسم معالم شخصية الطفل.

ولقد تم تحديد الكفاءة القاعدية والأهداف التعليمية الخاصة بهذا النشاط على النحو التالي:

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، ص13 .

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يفهم ما يسمع	- يفهم المعلومات التي ترد إليه - يتفاعل مع المعلومات المسموعة، ويصدر في شأنها ردود فعل. - يميّز السجلات اللغوية بعضها عن بعض (الدراجة والفصحى)
يختار أفكاره	- ينمي أفكاره التي لها صلة بالموضوع، والتي تسهم في تحقيق نية التواصل - ينظّم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله، ومواقفه وإنتاجه أو التعليق على ذلك. - يكيّف قوله مع أقوال غيره، ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل والبقاء في صلب الموضوع. - يتدخل لضمان تقدّم النقاش واستمراره وتعميقه. - يكشف المراحل الأساسية في الحكاية.
يعبر عن أفكاره	- يعبّر عن مشاعره وتأثره وذكرياته. - يعبر عن ردود فعله. - يعبر عن تجاربه. - يكيّف التعبير عن ردود فعله. - يشرح ذكرياته. - يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية. - يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة لها. - يعلّق على مشاهد مصورة أو لوحة أو حدث. - يعرض وجهة نظر أو يصدر حكما.
يعطي ويطلب المعلومات	- يصف واقعا من عدة جوانب. - يقارن بين مواقف من عدة جوانب. - يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية.

	- يسبق نتيجة أو فعلا أو حلّ حكاية. - يطرح أسئلة للحصول على معلومات. - يجيب عن الأسئلة والطلبات. - يشرح ويعلّل. - يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة. - يجلب أفكارا جديدة. - يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي لتحسين التبليغ والاستقبال.[1]

نلاحظ من خلال هذه الكفاءات الأربع الخاصة بالتعبير الشفوي أنها تهدف إلى جعل التلميذ في هذه المرحلة قادرا على تناول الكلمة والمشاركة في كل أنواع النقاشات والحوارات التي يكون طرفا فيها، من خلال طرح أفكاره وتصوراته، وعرض تجاربه السابقة التي لها صلة بالموضوع، وهو ما يمثل فرصة حقيقية بالنسبة للتلميذ حتى يتمكن من التعبير عن مشاعره، من خلال ما يسرده من ذكريات وتجارب خاصة مرّ بها في حياته، ولتحقيق ذلك لا بد المعلّم أن يختار مواضيع مستمدة من الواقع المعيشي للطفل، وأن يفسح له المجال للتحدث والتعبير دون أن يقاطعه.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف الخاصة بنشاط التعبير الشفوي والتواصل، فإنه يتم إنجاز حصص هذا النشاط في حصة القراءة، وهذا بربط الأفكار التي يطرحها نص القراءة بموضوع التعبير من أجل التعبير عنه والتوسع في أفكاره وذلك بتوفير مختلف الخبرات، والمكتسبات القبلية التي يتوفر عليها التلميذ. وكمثال على ذلك نأخذ موضوع (التلميذة الجديدة) الذي أدرج في المحور الأول (المدرسة)، وهو موضوع يتناول التحاق طفلة جديدة قدمت من الجنوب الجزائري (جانت) لتدرس مع ريم التي تسكن في الشمال، فبعد أن يمارس التلاميذ نشاط القراءة والتحاور مع النّص من خلال طرح جملة من الأسئلة حوله يتم الانتقال بعدها إلى ممارسة نشاط التعبير الشفوي، والذي جاء

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،جوان، 2011، ص10 .

بلفظ «أعبّر »، وجاء نشاط التعبير الشفوي في هذا المحور على شكل أسئلة مثيرة ومرتبطة بالنّص بشكل مباشر، وذلك على النحو التالي:

- ما اسم مدينتك؟
- أين تقع مدينتك بالنسبة إلى الجزائر؟
- ما هي الحيوانات التي نجدها في جنوب البلاد؟
- ماذا يحد شمال الجزائر؟[1]

نلاحظ بأن مثل هذه الأسئلة من شأنها أن تدفع التلميذ إلى استحضار، واستعادة وتجميع المعلومات، والمعارف القبلية التي ترتبط بالموضوع، حيث يقوم باختيار أفكاره التي لها صلة بالموضوع، ويعد إدراج مثل هذا النوع من الأسئلة في نشاط التعبير الشفوي مفيد جدا، فالمتعلم من خلالها يؤدي مهمتين في الوقت نفسه، فهو يعطي المعلومات (استحضار المكتسبات القبلية) ويطلب ويتلقى معلومات ومعارف جديدة.

ونشير في الأخير، إلى أن حصص التعبير الشفوي يجب أن تكون مدعومة بموضحات ووسائل ومشاهد تثري الحصة أكثر، وتساعد التلميذ على ممارسة هذا النشاط، ففي المثال السابق تم تدعيم الأسئلة بموضحات تتمثل في إرفاق الأسئلة بخريطة للجزائر تحوي رسومات لأنواع الحيوانات التي تتواجد في الجنوب.

خطة تنفيذ درس في التعبير الشفوي

الأسبوع الأول

بسم الله الرحمن الرحيم

النشاط: تعبير شفوي

المحتوى: الإعلام الآلي

الكفاءة المستهدفة: يعبر بأسلوب منظّم ومرتب

المدة: غير محدودة

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي، جوان،2011، ص11 .

الوسائل: صور عن مكونات الحاسوب.

مراحل الحصة	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	- تطلب الأستاذة ملاحظة صور لمكونات الحاسوب والتذكير بأسمائها.	يسترجع المكتسبات القبلية	تشخيصي يتذكر التعلمات
مرحلة بناء التعلمات	تقول الأستاذة: «رافقت أخوك الأكبر إلى مقهى الانترنت، ودعاك للجلوس أمام الحاسوب» - ماذا فعلت؟ - هل قمت بتشغيل الجهاز؟ - كيف ذلك؟ - ماذا استعملت أثناء الكتابة؟ - هل استغرقت الوقت في ذلك؟ لماذا؟	يجيب على الأسئلة المطروحة	تكويني توجيه وتتبع وإثراء.
مرحلة استثمار المكتسبات.	- تدعوهم بعد الإجابة على الأسئلة إلى تكوين فقرة حول الموضوع، تاركة	يركب و يحرر فقرة.	تحصيلي يوظف المعارف.

	لهم المجال في التعبير الحر. - يتم تسجيل العبارات المميزة على السبورة.		

3.4) الكتابة:

تعتبر الكتابة وسيلة من بين أهم وسائل الاتصال بين الأفراد، لهذا تعد الكتابة أول نشاط يتم تركيز الاهتمام عليه عند دخول الطفل إلى المدرسة من خلال تدريبه على كيفية رسم الخطوط وكتابة الحروف، ونقل الكلمات والجمل، والطفل عندما يبدأ في تعلم الكتابة يلقى مشقة كبيرة بسبب ما تتطلبه من أعمال عقلية وعضلية لهذا يستمر تعليم الكتابة عبر مراحل مختلفة من عمر الطفل فيكتسب مهارة الكتابة بالممارسة الدائمة والمستمرة.

والتلميذ في السنة الثالثة يفترض أن يكون قد امتلك جزءا معتبرا من آليات الكتابة، والتي تدّرب عليها طيلة السنتين الأولى والثانية كطريقة إمساك القلم وإتباع السطر واحترام أوضاع واتجاهات الحروف، ورسم وتصوير الحروف وكتابتها بشكل صحيح، بالإضافة إلى تمكنه من أوليات التعبير الكتابي كالقدرة على تحرير جمل وإكمالها وترتيبها...الخ

وفي السنة الثالثة ينتقل الطفل إلى مرحلة أكثر أهمية، لأنها مرحلة « يبدأ فيها المتعلم بالوعي بأهمية الكتابة في عملية التواصل، ومن هنا ينبغي تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض وتزويدهم بالمهارات اللازمة والوسائل المناسبة.».[1]

ونشاط الكتابة في السنة الثالثة يتفرع إلى عدة نشاطات أخرى لا تقل أهمية عن نشاط القراءة والتعبير الشفوي وهي:

- الخط.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، ص 16

- الإملاء.
- التعبير الكتابي.
- التمارين الكتابية.

1.3.4) الخط:

تتواصل في السنة الثالثة عملية تدريب المتعلم على الكتابة بخط واضح وجميل وبسرعة من خلال كتابة نصوص معينة يطلب من التلميذ في خضم ذلك أن يتقيد بشروط الكتابة السليمة والصحيحة مبنى ومعنى، مع احترام الرسم الخاص بالحروف والكلمات، والاستغلال الجيد لمساحة الورقة واحترام علامات الترقيم، وهذا بهدف تمكينه من اكتساب تقنيات الكتابة بخط جميل ومقروء وهي كفاءة يكتسبها الطفل من خلال تحبيبه وتحفيزه على ممارسة الكتابة باستمرار داخل القسم وخارجه. فتمكن المتعلم من الكتابة الجيدة تعد من أهم أسباب وعوامل النجاح بالنسبة إليه، ليس فقط في السنة الثالثة، وإنّما في كل مراحل تعلمه، لهذا يستمر تدريب المتعلم في هذه السنة على آليات الكتابة بخط واضح يسّهل عليه عملية تحصيل المعارف المختلفة، وهذا بإتباع الطرق التالية:

1. أن يستمر الحرص على توجيهه في رسم الحروف رسما حقيقيا داخل نسق الكلمة حتى يتمكن من كتابة الكلمة بحروف متآلفة.
2. أن يواصل كتابة الجملة مع مراعاة المسافات اللازمة بين الكلمات، مما يكفل الوضوح في إدراكها من حيث إنها وحدات موزعة في فضاء الورقة.
3. أن ينتقل إلى مجال أوسع هو الفقرة، فيتعلم كيف يستهلها من حيث ترك البياض الذي يعتبر ميزة لها ككيان داخل النص.
4. أن يتحكم في الكتابة على السطر.[1]

إنّ حصص الخط من الأسس المهمة في تعليم اللغة، وهو من أوليات التعبير الكتابي، لذلك «يجب أن يحقق نصيبا من الوظيفة الأساسية ألا وهي الفهم والإفهام، إن أهمية الخط توازي الأهمية

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، ص 19

المعطاة للقراءة في المدرسة والحياة الاجتماعية، لأنه أداة تثقيف تسمح للتلاميذ باكتساب معارف جديدة، ونظرا لأهميته فإنّ تعليم الخط يسير جنبا إلى جنب مع تدريس القراءة».[1]

إن الهدف الأساس من تعليم التلاميذ الخط هو جعلهم يكتبون بخط مقروء، وبكل سهولة لذلك على المعلم أن يحرص على تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة من خلال التقيد بشروط الكتابة السليمة التي تتجسد، وتتحقق فيها القواعد والصفات الخاصة بكل حرف من حروف اللغة. وأن يعطي الأهمية لهذا النشاط من خلال حرصه على توجيه التلاميذ، ومراقبتهم عند ممارسته ليتمكن من الوقوف على الأخطاء التي يرتكبونها وتصويبها.

ونخلص إلى أن تعليم الخط يعتبر أول الطريق نحو تعلم الكتابة بشكل خاص واللغة بشكل عام، لهذا يعد الخط عنصرا مهما وضروريا في العملية التعليمية / التعلمية عبر المراحل الأولى من التعليم.

لذلك على المعلّم أن يحرص أثناء تنفيذ هذا النشاط على أن يكتسب التلاميذ المهارات الأولية الخاصة بالكتابة، وأن لا يقلل من أهمية هذا النشاط في المسار التعليمي للطفل.

2.3.4) نشاط الإملاء:

يرتبط نشاط الإملاء ارتباطا وثيقا بنشاط القراءة والتعبير الكتابي فمن خلال القراءة يتمكن التلميذ من التّعرف على الحروف، وكيفية الربط بينها لتشكيل كلمات ذات معنى، لهذا « يمثّل نص القراءة منطلقا لرصد الظواهر التي تحتاج إلى معالجة حتى يستطيع المتعلّم الجمع بين الاحتفاظ بأشكال الكلمات في الذاكرة وتجسيدها كتابة مع احترام قوانين الكتابة (البياض، علامات الترقيم...) وكل هذا يعتبر تأسيسا لكتابة جديدة على مستوى الشكل، ويسّهل عملية الدخول في عالم الكتابة الإبداعية التي يهدف إليها التعبير الكتابي »،[2]ويقصد بالكتابة الإبداعية قيام التلميذ بالتعبير عن أحاسيسه، وخلجات نفسه وانطباعه حول الأشياء التي تحيط به، تعبيرا نابعا من وجدانه.

ويحرص المنهاج الجديد فيما يخص نشاط الإملاء، على أن تكون المقاطع أو النصوص التي تقدم للتلاميذ مشوقة، وتتلاءم مع مستواهم من جهة، وتخدم الأهداف التعليمية الخاصة بالإملاء

[1]– نوال زلالي، كتب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير إشراف صالح بلعيد، سنة 2006، ص 43.

[2]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 20

وتثري رصيدهم اللغوي من جهة أخرى، ويمكن للمعلّم أن يختار المقاطع من نصوص كتاب القراءة أو من نصوص المطالعة المقروءة.

ويهدف نشاط الإملاء في هذه السنة إلى « تنمية قدرة المتعلم على ملاحظة الظواهر الخطية وتعليمه كتابة الكلمات بصورة صحيحة، واستخدام علامات الترقيم وتنظيم الكتابة».[1] وتكمن أهمية نشاط الإملاء في كونه يؤدي دورا مهما في نشاط التعبير الكتابي خاصة، لهذا تركز دروس الإملاء على المشكلات التي تشكل صعوبة على المتعلم، والتي يستخلصها المعلم من نصوص القراءة.

خطة تنفيذ درس في الإملاء

بسم الله الرحمن الرحيم

النشاط: قواعد إملائية

المحتوى: كتابة فقرة « تقويم تشخيصي »

الكفاءة المستهدفة: كتابة الفقرة دون أخطاء.

المدة: 45 د

الوسائل: صور عن مكونات الحاسوب.

مراحل الحصة	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	تسأل المعلمة المتعلمين لماذا نكتب فقرة ما؟ ما الذي يجب أن نتبعه؟ - ترك البياض في بداية الفقرة. - وضع علامات الوقف الفواصل، الاستفهام التعجب، ترك سطر في كل مرة.	يجيب على الأسئلة المطروحة	تشخيصي يتذكر التعلمات
مرحلة بناء التعلمات	- تطلب المعلمة من المتعلمين الهدوء وأخذ الكراريس لتملي عليهم الفقرة كلمة بكلمة. - تطلب المعلمة من أحد المتعلمين الكتابة وراء	- يستمع مرة ثانية للفقرة - يصحح	تكويني توجيه تنويع

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 13

	السبورة، وبعد ذلك ينقل ما كتبه على كراسه بالأخطاء التي ارتكبها. «أنا طفل صغير أذهب كل يوم إلى المدرسة تساعدني أمي في حفظ دروسي، وهي ماهرة جداً، وفي الرسم على الورق وكذلك أبي فإنه بارع في صناعة الدمى إننا نعتز بهما » - عند الانتهاء من الإملاء تقرأ المعلمة مرة أخرى الفقرة كاملة. - يتم تسطير الأخطاء التي ارتكبها المتعلم الذي كتب على السبورة، ويتم تصحيح الأخطاء جماعيا ثم فرديا.	الأخطاء	وإثراء.
مرحلة استثمار المكتسبات.	- تنتقل الأستاذة بين الصفوف لتختار أحسن عمل لتستظهره على المتعلمين.	تحفيز الآخرين	تحصيلي يوظف المعارف.

3.3.4) التمارين الكتابية:

تعد التمارين الكتابية من أهم الوسائل أو الطرق التي يتم خلالها تثبيت وترسيخ المعلومات والمعارف التي يتلقاها التلميذ طيلة الأسبوع في ظل الإصلاحات الجديدة، ويتم تكليف التلاميذ بإنجازها بعد نشاط القراءة أو بعد حصة التعبير الشفوي والتواصل، وهي تمارين تتناول مواضيع متصلة بكل ما تلقاه التلميذ من معلومات، ومعارف حول موضوعات مختلفة، لذلك تعد التمارين الكتابية من الطرق التي يمكن إتباعها في سبيل تدريب المتعلم على توظيف التعلمات التي تلقاها كما يمكن من خلالها قياس أو تقييم مدى استيعاب التلاميذ للدروس التي تقدم لهم، والتي على ضوئها يتمكن المعلم من الوقوف على نسبة تطور مستوى التلاميذ ونمو الكفاءات المستهدفة.

ويتم إنجاز حصة التمارين الكتابية إما:

- في كراس التمارين الخاص بكل تلميذ.
- كراس النشاطات اللغوية، وهو «كتاب خاص بالتمارين الكتابية صدّر عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وتم تخصيصه للنشاطات اللغوية ليكون متمما، ومدعما لكتاب القراءة».[1] فهو كتاب يتضمن تمارين تغطي كل المحاور، والمواضيع المقررة لهذه السنة، والتي جاءت في كتاب القراءة، ولقد تم تخصيص ثلاث صفحات لكل وحدة تعلّمية، وكل صفحة من هذه الصفحات تهدف إلى بناء كفاءة معينة، ومحددة فجاءت الصفحة الأولى تحت عنوان « أفهم نّص القراءة»، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة والتمارين التي ترتبط بنص القراءة (التلميذة الجديدة) وتهدف إلى بناء كفاءة فهم المكتوب (النصوص) أي فهم ما يكتب، وما يقرأ.

أما الصفحة الثالثة فتم تخصيصها للتمارين الخاصة بالكتابة، والتي تهدف إلى بناء كفاءة الكتابة الصحيحة، والسليمة عند التلاميذ ككتابة النصوص القصيرة، وتمارين تتعلق بكتابة الحروف والكلمات.

وتعد هذه التمارين على اختلافها فرصة تتيح للتلاميذ تطبيق القواعد اللغوية حتى تترسخ في أذهانهم، وهو ما من شأنه أن يساعدهم على تجنب الوقوع في الأخطاء اللغوية والإملائية مع مرور الوقت.

4.3.4) التعبير الكتابي:

إنّ من أهم ملامح تلميذ السنة الثالثة تمّكنه من تصوير الحروف، والمقاطع والكلمات، وهي مهارات قبلية اكتسبها في السنتين الأولى والثانية من تعليمه الابتدائي. والتعبير الكتابي يمثل واحدا من أهم النشاطات التعليمية الخاصة بالسنة الثالثة، وهو نشاط يقوم ويتجسد أساسا من خلال الكتابة و« التي تعتمد على خطوتين مختلفتين ترتبط إحداهما بالأخرى ارتباطا وثيقا بالخطوة الأولى هي القراءة والثانية هي الكتابة نفسها، سوء تعلق الأمر بتخطيط الحروف والكلمات أو بالتعبير الكتابي للغة».[2] ولهذا تبقى الكتابة وسيلة تواصلية ضرورية جدا، وعدم الوصول إلى السهولة الخطية

[1]– وزارة التربية الوطنية، كراس النشاطات اللغوية، ص1.

[2]– بوزيد صليحة، مهارات الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية، 1992، ص 31.

(وضوح الخط وسرعة الكتابة) يعطل التعبير الكتابي، ويجعل التحصيلات الدراسية الأخرى للتلميذ ضعيفة كذلك. إنّ تحقيق الكفاءة الخاصة بالتعبير الكتابي مقترنة بمدى تحقق كفاءة القراءة والفهم فعدم القدرة على القراءة والفهم تعد من أكثر صعوبات التعلم شيوعا وأبعدها أثرا في أداء المتعلم، إذ «ينعكس عجز المتعلم عن استقبال اللغة مسموعة أو مقروءة في عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثا وكتابة، ومن ثم تنغلق أمامه مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف مجالات الدراسة ».[1] لهذا يشكل نشاط القراءة والتعبير الكتابي بشقيه (الكتابي والشفوي) وكذا الكتابة كلا متكاملا، فالطفل إذ لم يتمكن من استنطاق الحروف وقراءتها قراءة صحيحة، فإنه بطبيعة الحال لن يستطيع أن يرسمها أو أن يجسدها من خلال الكتابة، ومن هنا يظهر الترابط بين القراءة كنشاط « عقلي فكري يهدف في أساسه إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة ».[2] وبيّن التعبير الكتابي كنشاط آخر يقصد به « قيام التلاميذ بالتعبير عن أحاسيسهم وخلجات أنفسهم، وانطباعاتهم عما رأوه أو سمعوه أو اتصلوا به تعبيرا نابعا من الوجدان»،[3] فالتعبير الكتابي نشاط في غاية الأهمية فهو « يسهم في تنمية قدرات الطفل التفكيرية، وتعويده على الطلاقة في التعبير، وتنمية خياله من خلال التعبير الهادف وتوسيع خبرات التلاميذ، ومعلوماتهم، وتنمية ثروتهم اللغوية وترتيب أفكارهم ».[4]

فإذا كان التعبير الشفوي يمّكن الطفل من أن يعبر عن أحاسيسه، ومشاعره وعواطفه، وعن كل ما يدور في ذهنه من أفكار شفويا، أي عن طريق التحدث فقط، فإنّ التعبير الكتابي بدوره يمكّن أيضا الطفل من التّعبير عن نفس الأحاسيس والمشاعر والعواطف وكذا الأفكار، ولكن كتابيا، ووفقا للمقاربة بالكفاءات فإن الطفل أو التلميذ لكي يتمكن من هذه الكفاءة (التعبير الكتابي) فإن: « أهم ما يجب توافره في هذا النشاط ليكون فعالا هو أن ينطلق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، ذلك أنّه كلما كانت هذه الوضعيات دالة بالنسبة للتلميذ زادت رغبته في الكتابة، لأنّه يجد متسعا للتعبير عن اهتماماته وميوله وحاجاته وحياته، ويجد فرصة لتوظيف ما تعلّمه، والانطلاق من وضعيات

[1]– المرجع نفسه، ص 76.

[2]– هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ص 11.

[3]– المرجع نفسه، ص 114.

[4]– المرجع نفسه ، ص 115.

حقيقية أو شبه حقيقية تتماشى تماما مع الهدف الأسمى من هذا النشاط، وهو الوصول بالتلميذ إلى إنتاج نصه الخاص الذي يسمح له بالوعي بشخصيته، وبالتالي ينمو لديه الميل إلى ممارسة الكتابة في أوسع معانيها من حيث هي وسيلة من أهم وسائل التواصل».[1] ويقصد بالوضعيات الحقيقية أو شبه حقيقية، أن تكون المواضيع التي يطلب من التلاميذ أن يحرروا حولها أو يكتبوا عنها أن تكون مواضيع مستمدة من المحيط الذي يعيشون فيه، وأن تكون لها علاقة بأحداث ووقائع عاشوها أو سمعوا عنها مسبقا، بمعنى آخر أن تكون لديهم فكرة ولو بسيطة عن الموضوع فلا يمكن أن نطلب من الطفل أن يكتب عن قصة أو حدث لم يعشه أو لم يسمع عنه، أو أن يصف شيئا لم يره من قبل.

والجدول التالي يوضح الكفاءات القاعدية، والأهداف التعليمية الخاصة بنشاط التعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار وينظم أفكاره	- يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل) - ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب (منطقيا وزمنيا) - يسخّر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار. - يصوغ نصا متصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار محددة. - يصوغ نصا متناسبا يستجيب لنية التواصل.
يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة	- يستعمل الكتابة وسيلة للتواصل. o يكتب رسائل o يحرر بطاقات تهان o يدّون مذكراته - يستعمل الكتابة وسيلة للتعبير o يعبر كتابة عن رأيه o يعبر عن مشاعره وأحاسيسه - يستعمل الكتابة استجابة لتعليمات واضحة

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي ، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 15.

	o ينقل خبرا o يحرر حكاية موجزة o ينجز مشاريع كتابية
يصوغ أفكاره	- يرتب الكلمات بشكل صحيح لأداء المعنى - يستعمل أدوات الربط - يراجع نصّه، ويستعين بغيره للتثبت من سلامة ما يكتب - يستعمل مفردات دقيقة بالنظر إلى البنية والموضوع - يتجنب التكرار - يقرأ ما يكتب بنية المراقبة والتصحيح والتحسين.
يلتزم بقواعد الإملاء ورسم الحروف والترقيم	- يكتب بخط مقروء وجميل - يرسم الحروف وفق قواعد كتابة كل حرف - يحترم شكل وحجم كل حرف - يترك الفراغ المناسب بين الكلمات - يحترم قواعد الإملاء - يحترم ترتيب عناصر الجملة الاسمية والفعلية - يستعمل العلاقات التي تميز الحوار - النقطتان المزدوجتان - النقطة التي تشير إلى تغيّر المتكلم[1]

إنّ تحقيق هذه الأهداف مرهون بطبيعة وشكل المواضيع التي يحتويها برنامج التعبير الكتابي أي بمدى تجسيد وترجمة المحتويات والمحاور لهذه الأهداف، إذ نلاحظ من خلال الأهداف التعليمية الخاصة بهذا النشاط بأنّها أهداف واضحة ومحددة بدّقة. لهذا فهي تحتاج إلى برمجة محتويات أو مواضيع تخدم بشكل مباشر هذه الأهداف. ونظرّا لارتباط نشاط التعبير الكتابي بنصوص القراءة فإنّ هذه الأخيرة بدورها يجب أن تتماشى مع الأهداف التي تم تسطيرها فيما يتعلق بنشاط التعبير الكتابي. فإذا لم يتلق أولم يقف المتعلم على نصوص ذات طابع وصفي أو حواري معينة فإنه لن

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، ص12 .

تكون لديه نظرة مسبقة عن طبيعة النص الحواري، والشروط التي ينبغي أن تتوفر فيه.وبالتالي لن يستطيع أن ينشئ نصا وصفيا أو حواريا.

ويعتبر الخط والإملاء والتمارين الكتابية على اختلافها نشاطات تعمل على مساعدة التلميذ وتمكينه من تحسين كفاءته في التعبير الكتابي، فالخط هدفه تحسين وتجويد الكتابة عند التلميذ، أما نشاط الإملاء فيمكّن التلميذ من توظيف رصيده اللغوي وفقا لقواعد اللغة وقواعد الكتابة.

وبحكم الأهمية القصوى لنشاط التعبير الكتابي، باعتباره « من أهم ما يريد المنهاج أن يصل إلى تحقيقه، ذلك أن المتعلم إذا وصل إلى إنتاج نصه الخاص فذلك يعني أنّه بإمكانه أن يتواصل مع الآخرين عن طريق الكتابة».[1] فإنّ التلميذ المتمكن من نشاط التعبير الكتابي من كل جوانبه سواء من حيث تمكنه من شروط الكتابة الصحيحة والسليمة أو من حيث دلالة هذه الكتابة واحترام قواعد وقوانين اللغة التي يكتبها، فإنّه بطبيعة الحال تلميذ متمكّن من اللغة.

وتعتبر السنّة الثالثة مرحلة مهمة في المسار التعليمي للطفل، لأنّها مرحلة يتوصل فيها التلميذ إلى إنتاج نصه الخاص انطلاقا من مكتسباته السابقة.

5)ا لمحفوظات والأناشيد:

يعد نشاط المحفوظات والأناشيد من النشاطات المهمة والمحببة عند التلاميذ، وهي نشاط لا يقل أهميته عن باقي النشاطات الأخرى، فالمحفوظات تسهم بشكل كبير في تكوين المتعلم على جميع الأصعدة على الصعيد المعرفي والنفسي والاجتماعي والوجداني، وهذا على النحو التالي:

1) من الناحية المعرفية:

تزود المحفوظات المتعلم بمعارف عامة (ثقافة عامة ومعلومات خاصة) وبمعارف لغوية وخبرات مختلفة [2] لهذا تعد منبعا حقيقيا لمعارف شتى تثري ثقافته، وترفع من زاده المعرفي، لهذا تم إدراج عدد معتبر من الأناشيد التي تصب في هذا الإطار وتذكر منها «طبيبة حينا»«الحليب» و«النجار»، و«الماء» و«في مطلع الربيع»، «القبطان الصغير».

[1] – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص21.

[2] – وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي، ص10 .

2) من الناحية الوجدانية:

أما من الناحية الوحدانية، فهي تسهم في تنشئة الأطفال تنشئة روحية ووطنية وقومية، فتزرع في الناشئة خصال حب الوطن واحترام رموزه بالإضافة إلى أنّها تقوي شخصيتهم، وتنمي فيهم الذوق الفني. ومن الأناشيد التي تندرج ضمن هذا الإطار نجد:«وطننا»، «الاحتفال بالعيد».

3) من الناحية النفسية الاجتماعية:

فمن خلال الحفظ تتقوى ذاكرة الطفل، وتنمي أداءه الشفوي وتقوي خياله، ومن الأناشيد التي تدخل ضمن هذا الإطار نجد أنشودة «أغاني الرعاة»، «أرجوحتي »، «أمي جدتي»، «جيراننا».

ومن خلال نشاط المحفوظات، يتدرب الطفل على الاتصال بنماذج أدبية ليتذوقها ويحفظها ومن خلال ذلك يهدف هذا النشاط إلى:

- تنمية خيال المتعلم.
- تقوية ذاكرته.
- تزويده برصيد لغوي وأشكال تعبيرية تساعدهم على التعبير الجميل.
- تعويده على الإلقاء الجيد، وحسن تمثيل المعنى.
- تربيته تربية وجدانية.
- تعويد سمعه على تمييز الإيقاعات المختلفة.[1]

ولقد خصص المنهاج الجديد في السنة الثالثة لنشاط المحفوظات والأناشيد نصف ساعة في كل خمسة عشر يوماً، بحيث يكون الأسبوع الأول للمحفوظات والثاني للأناشيد.

وحتى تتحقق الأهداف من هذا النشاط يجب أن يحرص المعلم على أن يدرك تلاميذه المعاني والقيم التي تتضمنها، وإتباع الأساليب التي من شأنها أن تساعدهم على الحفظ، ككتابة الأبيات على السبورة، ليتولى التلاميذ قراءتها فرديا وجماعيا، مع الحرص على التذكير بهذا بين الحين والآخر.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان،2011، ص15.

6) المحتويات والمحاور :

يهدف التعليم وفق المقاربة بالكفاءات إلى دفع المتعلمين نحو تنمية قدراتهم المختلفة، وتعزيزها من خلال بناء كفاءات تسمح لهم مستقبلا بمواجهة كل الصعوبات، والعراقيل التي تواجههم في حياتهم العملية، وهذا من خلال ربط المحتويات المعرفية التي تم تحديدها بالممارسة، كما هو الحال بالنسبة لنشاط الإدماج وإنجاز المشاريع، لهذا سعت المناهج الجديدة إلى الربط بشكل عملي بين المحتويات والحياة الاجتماعية للتلميذ، بحكم أنّ اللغة تمثل أداة التواصل الأولى بين الأفراد، ونعلم بأنّ الخطاب(الشفوي أو الكتابي)لا يخرج عن الأشكال التالية:الإخبار، والسرد والوصف والمحاججة ومن هذا المنطلق سعى المنهاج الجديد الخاص باللغة العربية في هذه السنة إلى تلقين التّلاميذ لهذه المواقف والأنماط طيلة العام الدراسي، خاصة استعمال اللغة العربية شفويا وكتابيا.

ولتحقيق هذه الأهداف، وفي ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تم تحديد المحاور والمحتويات التي تدور حولها كل العمليات التعليمية / التعلمية الخاصة بالسنة الثالثة، مع الأخذ بعين الاعتبار بالمبادئ الحديثة في تصميم المناهج التعليمية.

ويشمل منهاج السنة الثالثة جميع الأنشطة المقرر تدريسها من قراءة وتعبير بشقيه والإملاء والخط، ويقوم تدريس اللغة العربية وفق المقاربة الجديدة على المقاربة النّصية، التي تهدف إلى إلغاء الحواجز بين الأنشطة التعليمية، بحيث يخدم كل نشاط الآخر قصد مساعدة التلميذ على عملية التحصيل، والإدماج بين المعارف المختلفة.

ومن هذا المنطلق تم تحديد المحتويات الخاصة بكل نشاط، مع مراعاة الربط بين الأنشطة بحيث يكون محتوى نشاط القراءة يخدم، ويتلاءم مع محتوى التّعبير، ومحتوى التّعبير الشفوي والكتابي يتماشى مع محتوى نشاط الإملاء ...إلخ، لهذا حرص مخططو المنهاج على مراعاة الترابط والتكامل بين محتويات الأنشطة اللغوية المختلفة، وهذا باحترام التّدرج في الصعوبة والسعي من خلاله إلى توسيع آفاق التلاميذ المعرفية، وتنمية الكفاءات المستهدفة، من منطلق أن هذه المحتويات ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنّما هي وسيلة فقط لتحقيق الأهداف التي تم تسطيرها في المنهاج وهذا على النحو التالي:

1) الصيغ والتراكيب:

إنّ تدريس قواعد اللغة (الصيغ والتراكيب) بشكل عام، في ظلّ المقاربة بالكفاءات يهدف في الأساس إلى تسخير هذه القواعد كأداة لخدمة المعنى، وخدمة التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي والمراد من ذلك: « اتخاذ هذه القواعد كأداة في الخطاب، وبذلك يتمكن المتعلمون من اكتساب الكفاءة النصية التي تتلخص في القدرة على فهم الأقوال وإنتاجها وفق مواقف تعبيرية معينة».[1] ولهذا فإنّ كلّ دروس اللغة التي يحويها منهاج السنة الثالثة تخدم الهدف العام الذي يسعى إلى تحقيقه وهو: (فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي).

فجاءت محتويات المنهاج فيما يتعلق بالصيّغ على النحو التالي:

- الضمائر المنفصلة: أنتن وهن
- الضمائر المتصلة: نون النسوة، كنّ، هنّ.
- أسماء الإشارة: هذان، هاتان، هؤلاء.
- الألفاظ الدالة على الفضاء المكاني والزماني: الجهات، غرب شمال، شرق، جنوب، يمين يسار، خلف، حيث، جانب، بجانب.
- الأسماء الموصولة: اللذان، اللتان
- أدوات الربط: أو، أم.
- حروف الاستقبال: السين، سوف
- أدوات الاستفهام: أين، بمن، إلى متى، إلى أين، لماذا.
- الاحتمال: قد + المضارع.
- الاستدراك: لكن.
- صيغ التشبيه: الأفعال الدالة على التشبيه: يماثل.
- التفضيل: أفضل أن.
- حروف الجر: عن، الباء
- التثنية والجمع: جمع المذكر والمؤنث السالمين وجمع التكسير.

[1]– جميلة راجا، دراسة التحليلية نقدية لكتاب، « اللغة العربية» للسنة الأولى متوسط، ص 136، ص137.

- استعمال ألفاظ التقدير: بعض، نصف، ربع.
- التدرّج: شيئا فشيئا، رويدا رويدا.
- الشرط: لو، لولا، من.
- النداء: يا، أيّها، أيتها.
- التعليل: كي، لكي.
- صيغتا اسم الفاعل، واسم المفعول من الثلاثي.
- الاستثناء: إلا.

ويتم تناول هذه الصيغ بالإضافة إلى مراجعة المواضيع التي تم تناولها في السنة الثانية، ولقد حرص واضعو المنهاج على اختيار الصيغ المناسبة لهذه المرحلة ، وهو ما يظهر جليا من خلال هذه الصيغ التي تبدو بأنها تتماشى بشكل كبير مع قدرات وإمكانيات تلاميذ السنة الثالثة الفكرية واللغوية، فهي في مستوى التلاميذ، حيث تمّ استبعاد الصّيغ الصعبة التي يصعب على التلاميذ في هذه السن فهمها واستيعابها.

أما من حيث الكمية، فتم توظيف مجموعة معتبرة، ومحددة من الصّيغ تتماشى مع المدة الزمنية المخصصة، والتي تم اختيارها بدقة، وعناية، حيث تم الاقتصار على الضروري منها، وما يحتاجونه فقط من المفردات، وهي صّيغ لازمة وجدا ضرورية بالنسبة لسنهم. كما أنها تتماشى مع الأهداف المسطرة، وتترجم الهدف العام من تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة، فكلّ الصيغ التي تم إدراجها هي ضرورية في عملية فهم النصوص وإنتاجها، فحتى يتمكن التلميذ من إنتاج نصّه الخاص لا بد من أن يمتلك القدر الكافي من هذه الصيغ، كالتعبير بالضمائر، وأدوات الربط وحروف الجر، والشرط والنداء وأسماء الإشارة، فكل هذه المواضيع مهمة جدا في إنتاج نصوص التعبير بشقيه الشفهي والكتابي.

أما من ناحية توزيع المواضيع، فإنهّا جاءت موزعة وفق تدرّج منطقي، فتم مراعاة التدّرج في الصعوبة أي من السهل إلى الصعب، ومن الصّيغ البسيطة إلى الصّيغ المعقدة المركبة، ففي المحور الأول والثاني والثالث تم إدراج الضمائر المنفصلة أولا: هو، هي، أنا، نحن، أنت، أنتِ، أنتمان أنتم.. مع الفعل الماضي، وفي المحور الرابع تم إدراج ضمائر الغائب: هو، هي، ما، هم، هن.

وفي المحور الخامس، نجد توظيف الضميرين المتصلين، ه، ها ... ولقد تم برمجة الدروس التي نلمس فيها بعض الصعوبة في المحاور الأخيرة مثل: صيغتي الجمع، والتثنية أدوات الشرط النداء، صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول من الثلاثي. غير أننا لاحظنا تكرار تناول بعض الصّيغ في المحاور مثل « أنا » ورد في المحور الأول، وتكرّر في المحور السادس، وكذا «هو» و«هي» في المحور الأول وفي المحور الرابع كذلك.

ومن خلال ذلك، يتبين لنا بأن مخططي البرنامج قد عملوا على تصحيح، وتجاوز النقائص التي تم تسجيلها على البرنامج القديم (المقاربة بالأهداف)، ومنها أنّ المحتوى فيما يتعلق بالصيّغ كان كثيفا، يصعب تنفيذه بالكامل مقارنة مع الحجم الساعي المخصص له، بالإضافة إلى عدم ملاءمة بعضها لحاجات التلاميذ ومستواهم الفكري، واللغوي مثل: كان وأخواتها، التّعجب الأفعال المتعدية، بالإضافة إلى عدم مراعاة التدرج في الصعوبة.

- **التراكيب:**

يتم في السنة الثالثة تناول التراكيب التالية:

- الجملة الفعلية + الحال
- الجملة الفعلية المنفية.
- الجملة الفعلية المؤكدة. (قد + الماضي)
- الجملة الفعلية: إكمال الجملة.
- الجملة الفعلية: ف+فاعل+م ب+نعت.
- الجملة الاسمية المنفية. [1]

- بالإضافة إلى تناول الموضوعات التي سبقت في السنة الثانية، فقبل التطرق إلى الجملة الفعلية + الحال يتم مراجعة الدروس المرتبطة بهذا الموضوع، فنجد في المحور الثاني: نتعرّف على الاسم والفعل والحرف (متعلقات الجملة الاسمية)، وفي المحور الخامس: نتعرف على الجملة البسيطة، حيث يتمكن من خلالها التلميذ من التمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان،2011، ص 17.

- وفي المحور السادس: نتعرّف على جملة الصّلة.
- وجاء في المحور السابع: نتعرّف على الجملة المنفية.

لهذا نلاحظ من خلال هذا التوزيع أن التراكيب جاءت وفق ترتيب منطقي راعي التدرج في الصعوبة، إذ يتم أولا تذكير التلاميذ بمكونات الجملة في اللغة العربية، ثم يتعرف على الجملة البسيطة والتي من خلالها يميز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وبعدها يتم الدخول في التراكيب الجديدة كجملة الصلة والجملة المنفية...إلخ.

- **التعبير الكتابي والتواصل:**

إنّ تدريس نشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي يتم على أساس أنه غاية مقصودة لذاتها بمعنى أن نشاط التعبير ليس وسيلة لتحقيق غاية ما، كما هو الشأن بالنسبة للأنشطة اللغوية الأخرى كالخط والإملاء والصّيغ والتراكيب، فتمكين التلاميذ من التعبير بلغة عربية سليمة معنى و مبنى هو الغاية، أما النشاطات الأخرى فهي وسائل لتحقيق هذه الغاية المنشودة.

ولقد تم تحديد محتوى نشاط التعبير والتواصل ليترجم من جهة الأهداف الخاصة بهذا النشاط وكذا الهدف العام من تدريس اللغة العربية في هذه السنة، ولهذا تدور محتويات هذا النشاط حول:

- وصف مشاهد وأشياء وأشخاص وحيوانات.
- التعبير عن الرأي.
- تتمة مكتوبة لقصة مسموعة أو مقروءة.
- تعبير نهاية قصة.
- تحرير رسالة تهنئة.
- كتابة حوار.
- تحرير كيفية غرس بذور.
- تحرير كيفية طبخ آكلة.

- تحرير قواعد لعبة.
- كتابة نص إشهاري.
- سرد خبر.[1]

ففي المحور الأول يتعرف التلميذ على الرسالة ومكوناتها ومراحل وشروط كتابتها ثم يطلب من التلميذ تحرير أو كتابة رسالة انطلاقا من النماذج التي درسها، وفي المحور الثاني يتعرف على كيفية كتابة الدعوة، وعلى إثرها يطلب منه كتابة نموذج خاص به.

ونلاحظ بأنّ هذه المحتويات تتلاءم مع طبيعة النصوص الإخبارية والسردية، لذلك فقد وفّق مخططو المنهاج إلى حد ما في اختيار محتويات نشاط التعبير لتتماشى مع الأهداف الخاصة بهذه السنة. ولكن حتى يتمكّن المتعلم من آليات وتقنيات التعبير بشكل جيد لابد من أن يتمكن من الكتابة أولا، ومن قواعد اللغة التي يكتب بها، لهذا يعتبر نشاط الخط والإملاء دعائم وأسس هامة يقوم عليها نشاط التعبير الكتابي، لهذا يستمر التركيز في السنة الثالثة على تلقين هذين النشاطين للتلاميذ. كما أن موضوعات التعبير الكتابي يجب أن تكون متناسبة مع قدرات التلاميذ خاصة اللغوية منها، وأن تكون مستمدة من واقعه وتتماشى مع حاجاته كتعليمه كيفية كتابة رسالة لأمه أو كتابة دعوة لزملائه في عيد ميلاده، وهي من الأشياء التي عمل المنهاج في هذه السنة على تعليمها للتلاميذ، وتستمر العناية بالخط في السنة الثالثة على المستويات التالية:

- الحرف من حيث الشكل والحجم.
- الكلمة من حيث تأليف الحروف.
- الجملة من حيث التنسيق بين الكلمات، وترك المسافة بينها.
- الفقرة من حيث استغلالها بعد ترك بياض مقداره مربع وانتهاؤها بنقطة.[2]

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان،2011، ص 18.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،جوان،2011، ص17.

الإملاء:

ويشرع المعلم في تدريس هذا النشاط بإجراء مراجعة عامة للمقررات السابقة ثم ينطلق في تنشيط الدروس التالية:

- دخول الباء واللام على الكلمة المبدوءة باللام.
- رسم الأسماء الموصولة:الذي، التي، اللذان، اللتان، اللذين، اللائي، اللواتي.
- الهمزة المتطرفة بعد حرف ممدود.
- الهمزة المتوسطة على الألف.
- رسم الأسماء التي تشتمل على حرف لفظا لا رسما، هذا، ذلك، هذه، هذان، هؤلاء لكن، إله.
- كتابة واو الجماعة.
- كتابة النقطتين بعد القول إضافة إلى النقطة وعلامتي الاستفهام والتعجب
- التاء المفتوحة في الأفعال (أصلية، أو ضميرا أو للتأنيث)
- كتابة أفعال ناقصة: رمى، سعى
- كتابة أسماء مقصورة: ليلى، مستشفى.
- كتابة حروف تنتهي بألف مقصورة: إلى، على.[1]
- **المحاور:**

يتم في هذه السنة التوسع في دائرة المحاور التي يتناولها البرنامج من أجل إثراء الرصيد المعرفي، واللغوي للتلميذ، بالإضافة إلى إدراج بعض المحاور السابقة، ولكن بشكل آخر. ولقد تم تحديد المحاور التالية:

- المدرسة
- الأسرة
- الأعياد الدينية والوطنية

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة ابتدائي، ص17.

- الأيام الوطنية والعالمية
- في المعاملات الاجتماعية
- الألعاب الترفيهية
- خدمة الأرض وتربية الحيوانات
- الطبيعة والبيئة
- النقل والمواصلات
- جسم الإنسان والصحة
- الإعلام ووسائل الاتصال
- الحيوانات
- المدينة والريف
- الحرف.[1]

ولقد تم تحديد عشر(10) محاور تتوزع بدورها على ثلاثين (30) وحدة أي ثلاثين موضوعا، حيث أن لكل محور ثلاثة نصوص ونص للمحفوظات فنجد مثلا:

✓ في محور المدرسة المواضيع التالية:

- التلميذة الجديدة.
- زيارة المكتبة الوطنية.
- في ورشة الرسم.
- نشيد الأطفال.

✓ في محور الأسرة:

- أسرة البوم الصغير.
- التعاون في الأسرة.

[1]- المرجع نفسه، ص 18.

- عفاف أم صغيرة.
- أمي، جدتي (محفوظات).

نلاحظ من خلال المحاور التي تدور حولها أنشطة اللغة العربية أنها: محاور متنوعة وتتناول مواضيع متعددة ترتبط بالمحيط الاجتماعي، والثقافي للطفل كمحور الأعياد الدينية المعاملات الاجتماعية، ومواضيع تتعلق بالأسرة والمدرسة، وهي مواضيع ترتبط بشكل مباشر باهتمامات الاطفال، وتستجيب إلى رغباتهم، وميولهم كحبهم الكبير للعب واللهو، فتم إدراج محور الألعاب والترفيه، بالإضافة إلى حبهم وولعهم بالتكنولوجيا الحديثة، فنجد بأن محور الإعلام وسائل الاتصال، وكذا محور النقل والمواصلات يتماشى مع ميول الطفل في وقتنا الحالي.

كما تتطرق المحاور إلى مواضيع تتعلق بالبيئة التي يعيش فيها الطفل كمحور المدينة والريف، والطبيعة والبيئة، قوس قزح، الأشجار والعصافير، كما أننا نجد بأن لهذه المحاور مواضيع ترتبط بروح العصر والتكنولوجيا، وهو ما نجده في محور الإعلام ووسائل الاتصال الذي يتضمن مواضيع كالهاتف النقال (الصغير والكبير) والحاسوب(الجهاز العجيب)، وهذا على خلاف المنهاج القديم الذي كانت أغلب مواضيعه تقليدية تخلو من روح العصر.

كما أنه تم انتقاء نصوص من مصادر متنوعة، ومختلفة لمؤلفين محليين وأجانب «كأسرة البوم الصغيرة» للعربي صغير، وكذا« سروال علي» وهو من التراث الجزائري و«البنات الثلاثة» ونص بائعة الكبريت (1) و(2) وهو نص معروف من الأدب العالمي، ونص«في ورشة الرسم»، لجبران خليل جبران بالإضافة إلى إدراج نصوص يدور فيها الحوار على ألسنة الحيوانات كموضوع:«أسرة البوم الصغيرة» و« دبدوب الطباخ الماهر»، وبهذا تدخل هذه النصوص في دائرة النصوص المتنوعة وتوفر أبعادا جمالية ووظيفية للغة .كما نجد موضوعات علمية مثل «جسم الإنسان والصحة» التي تندرج تحته ثلاث مواضيع هي:«مرض أمين»و«منى مريضة»و«سليمان والدواء الضار».

لذلك: نلاحظ أن المواضيع التي تم انتقاؤها مواضيع تتطرق لجميع مناحي الحياة المرتبطة بالطفل، فنجد موضوعات ثقافية، وأخرى اجتماعية وأخلاقية وإنسانية وموضوعات عن البيئة والطبيعة والتكنولوجيا وموضوعات علمية عن الصحة والمرض.غير أنه تم تغييب المواضع ذات الصبغة التاريخية الخاصة بالثورة مثلا: ماعدا أنشودة «وطننا»في محور الأعياد الدينية، كما أننا لاحظنا عدم التوازن في توزيع المواضيع على المحاور، ففي المحاور الأولى تم إدراج ثلاثة مواضيع (نصوص) لكل محور لكن في المحور (8، 9، 10) تم إدراج موضوعين فقط. ومن خلال هذا العرض، نخلص إلى أنّ منهاج السنة الثالثة تتوفر فيه شروط ومبادئ بناء المناهج الحديثة، ويتجلى ذلك في:

- أنّ المحتويات تتناسب والأهداف المراد تحقيقها
- تم ربط المحتوى بالواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ.
- يراعي حاجات وميول التلاميذ حيث يتضمن موضوعات تنسجم مضامينها مع مستوى المتعلمين وميولهم وبيئتهم.
- أن المحتوى يتناسب مع قدرات، وإمكانيات التلاميذ الفكرية واللغوية.

6) محتوى الإستبانة:

لقد حاولنا من خلال توزيع هذا الاستبيان إجراء دراسة ميدانية تتناول واقع التّعليم في بلادنا بشكل عام، وواقع تعليم اللّغة العربيّة بشكل خاص في ظلّ الإصلاحات الجديدة للمنظومة التّربوية الّتي انطلقت مع مطلع (2003) بغية التّعرف والكشف من جهة عن أهم مظاهر التّجديد في مناهج اللّغة العربيّة الجديدة، وعرض مواطن الخلل وأهم المشاكل والعقبات الّتي تعترض السّير الجيّد للإصلاحات الجديدة من جهة أخرى، وهذا على لسان أقرب من يعايشها وهم المعلّمون.

وحتى نصل إلى ملامسة هذا الواقع، ونتعرّف على أهم مواطن القوة والضّعف في المناهج الجديدة قمنا بوضع هذا الاستبيان، والّذي اشتمل على ستة وعشرين (26)، سؤالا حاولت حصرها في الوحدات التّالية:

1.6) التّعرف على المستجوب:

من حيث: اسم المؤسسة، الجنس، المستوى التّعليمي، الخبرة، عدد التّلاميذ

2.6) الإصلاحات الجديدة:

ركّزنا فيها على الإصلاحات الجديدة، وعلى بيداغوجيا الكفاءات من أجل معرفة موقف المعلّمين من هذه الإصلاحات، ومن سياسة التّعليم الجديدة، وأوجه التّقارب والاختلاف بينها وبين السّياسة التّعليمية السّابقة.

3.6) منهاج السّنة الثّالثة ابتدائي:

ركّزنا في هذه الوحدة على منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، والّذي وقع اختيارنا عليه كنموذج عن مناهج اللّغة العربيّة.

وحتى يكون تناولنا لهذا المنهاج من جميع جوانبه، قمنا بتفريعه إلى أربعة عناصر وفق المكوّنات الأساسية للمنهاج التّربوي، وهذا من حيث الأهداف، والمحتويات، وطرائق التّدريس وأخيرا التّقويم بالإضافة إلى الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربيّة لهذه السّنة، وهذا على النّحو التّالي:

- **الأهداف:**

حاولنا من خلالها تقديم رؤية واضحة عن طبيعة وأهمّية الأهداف الّتي تم تسطيرها لهذه السّنة، من حيث تماشيها مع شروط المنهاج الجيّد، ومن حيث الوضوح، والدّقة، ومن حيث تغطيتها للجوانب المكوّنة لشخصيّة المتعلّم، ودرجة تماشيها ومطابقتها للمبادئ والأسس الّتي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات.

- **المحتوى:**

وتناولنا فيه علاقة المحتوى بالأهداف التّعليمية، ومدى تجسيده لها، ومسايرته لطبيعة المقاربة بالكفاءات.

- **طرائق التدريس:**

ركّزنا فيه على درجة تمكن المعلّمين من تمثلهم لطرائق التّدريس الحديثة (النّشطة) الّتي ينص عليها المنهاج.

- **التّقويم:**

تناولنا فيه عنصر التّقويم لمعرفة مدى ترسّخ الرّؤية أو الوظيفة الجديدة للتّقويم في ظلّ السّياسة الجديدة.

وختمنا هذه الوحدة بثلاثة أسئلة ركّزنا فيها على:

- مدى توفّر شروط المنهاج الجيّد فيه.
- أهم النقاط الإيجابية فيه.
- أهم النقاط السّلبية فيه.

4.6) مدى تجسيد الأهداف:

حاولنا من خلاله الوقوف على مدى تحقّق وتجسّد الأهداف والكفاءات الختامية، أي مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف الّتي تمّ تسطيرها، والخاصّة بتلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي. وختمنا أسئلة الاستبيان بسؤال مهم يتعلّق بالصّعوبات، والمشاكل، والعراقيل الّتي تصادف المعلّمين أثناء تأديته واجبهم.

لقد اعتمدنا في تحليل المدوّنة على المنهج الوصفي التّحليلي الّذي يعتمد على التساؤلات ودراسة الحالة، حتى نتمكّن من وصف واقع الحال من جهة، وتحليله من جهة أخرى، كما استخدمنا عدد التّكرارات، والنّسب المئوية كأسلوب إحصائي مكّننا من تصوير هذا الواقع وتقريبه إلى الأذهان بكل دقّة وموضوعيّة.

تحليل الإستبانة.

التّعرف على المستجوب:

- **اسم المؤسّسة:**

لقد عمدنا من خلال هذه الاستبانات إلى الاستعانة بآراء أكبر قدر ممكن من المعلّمين حتّى نتوصّل إلى نتائج أكثر دّقّة موضوعيّة، لهذا قمنا بتوزيع الإستبانة في ثلاثة وثلاثين مؤسّسة تربويّة تنتمي إلى مقاطعات مختلفة (مدن وقرى) وهي كالتّالي:

اسم المؤسسة	عدد الإستبيانات
- الإخوة قسطولي .	1
- عليان محند صادق (بوزقن).	1
- عمورة لحلو (بوزقّن).	1
- عليش فاطمة(بوزقن).	1
- بلعباس محند الطاهر(بوزقن).	2
- أعمران أحمد المدينة الجديدة تيزي.	2
- بلحنة محمد (معاتقة).	1
- الإخوة عبدى.	1
- توابي أعمارة(بوزقن).	2
- بودي محند السعيد (بوزقن).	1
- كاسحي طاهر(بوزقن).	1
- عليان محند واعمر.	1
- كسوار موحند(إيجار).	2

- حاجم لونيس(إيجار).	1
- برسنة علي (ذراع بن خدة).	2
- الإخوة برساكو.	2
- الإخوة قاسي.	1
- الإخوة قاسي (سدي نعمان).	1
- عامر سعيد 1 .	1
- رومان وابنة.	1
- برنار بلقاسم(رجاونة).	1
- بشير سعيد	1
- عبد الرحمان أحمد.	1
- مسعد أعراب (بوزقن).	1
- بلحنة محمد (برقومة).	1
- أيت عبد المومن 1(أيت السعادة).	1
- جمعة أعمر .	1
- أيت يوسف محند .	2
- فكران .	1
- خالص محند أرزقي (معاتقة).	2
- واسف مركز (واسف).	1
- الإخوة حاسي مشرك.	1

- **الجنس:**

لقد تمّ توزيع 54 استبانه، وبلغت عدد الاستبيانات المسترجعة 40 إستبانة

الجنس	العدد	النّسبة المئويّة
الذكور	5	%12.5
الإناث	35	% 87.5

نلاحظ من خلال الجدول، أنّ النّسبة العظمى من المعلّمين (أفراد العيّنة) هم من الإناث وهي نسبة تعكس بصدق حقيقة عزوف فئة الرّجال عن العمل في سلك التّعليم (خاصّة في الابتدائي)، وتفضيلهم لمهن وأعمال أخرى كالعمل في سلك الخدمات أو الأعمال الإدارية، وهذا على خلاف سنوات السّبعينات، والثّمانينات والّتي كانت فيها نسبة المشتغلين في التّعليم من الذّكور أكبر من الإناث، كما يعكس أيضا حقيقة تفوق النّساء على الرّجال في الدّراسة، إذ إنّ نسبة الإناث اللّواتي يواصلن دراستهن، ويتفوقن فيها أكبر من نسبة الرجال (النّجاح في البكالوريا)، ويعود سبب اختيار وتفضيل النساء لمهنة التعليم لكونها من أكثر المهن ملاءمة لطبيعة وحياة المرأة، لأنّها توفّر لها حيزا من الوقت للاهتمام بانشغالاتها وواجباتها الأخرى.

- **المستوى التّعليمي:**

المستوى التعليمي	**العدد**	**النسبة المئوية**
متوسّط	2	%5
ثانوي	16	%40
جامعي	22	%55

يتّضح من خلال هذه النّتائج بأنّ نسبة المعلّمين الّذين يحملون شهادات جامعيّة تمثّل النّسبة الأكبر، فخمسة وخمسون بالمئة من أفرد العيّنة هم خرّيجو الجامعات، وتأتي في المرتبة الثّانية المعلّمون ذوو المستوى الثّانوي، وهي نسبة معتبرة، فرغم أنّهم لا يحملون الشهادات العليا إلاّ أنّهم يتمتّعون بخبرة كبيرة في التّعليم، وهم ينتمون إلى فئة المعلّمين الّذين استعانت بهم وزارة

التّربية لتغطية النّقص في اليد العاملة في سنوات السّبعينات، والثّمانينات، أما نسبة المعلّمون ذوو المستوى المتوسّط، فتبقى قليلة بالمقاربة مع النّسب الأخرى.

- **الخبرة:**
- من سنة إلى5 سنوات: 13 معلّما تتراوح خبرتهم من 1 سنة إلى 5 سنوات.
- من 10 إلى 20 سنة: 5 معلّمين تتراوح خبرتهم ما بين 10 سنوات إلى 20 سنة.
- من 20 إلى 30 سنة (أو أكثر): 22 معلّما تتراوح خبرتهم ما بين 20 إلى 30 سنة وأكثر.

نلاحظ من خلال هذا التّوزيع بأنّ المعلّمين أصحاب الخبرة الطّويلة تمثّل أكبر عدد من بين أفراد العيّنة، فغالبية المعلّمين يتمتّعون بخبرة طويلة في الميدان، حيث عايشوا وشهدوا مختلف المراحل والتّطورات الّتي مّر بها قطاع التّربية، إذ نجد من المعلّمين من تتجاوز مدّة عملهم في سلك التّعليم الاثنين وثلاثين سنة.

- أمّا عدد المعلّمين الجدد(الأقل خبرة) الّذين التحقوا بسلك التّعليم مع انطلاق الإصلاحات الجديدة فبلغوا ثمانية عشر (18) معلّما.

- **عدد التلاميذ في القسم:**

- من 10 إلى 20 تلميذا : 13 قسما يتراوح عدد التلاميذ فيها من 10 إلى 20 تلميذا.
- من 20 إلى 30 تلميذا: 12 قسما يتراوح عدد التّلاميذ فيها ما بين 20 و30 تلميذا.
- أكثر من 30 تلميذا: 15 قسما يتجاوز عدد التلاميذ فيها 30 تلميذا.

نلاحظ من خلال هذه النتائج بأنّ عدد الأقسام الّتي يتجاوز عدد التّلاميذ فيها الثلاثين تلميذا تمثّل أكبر نسبة، وتأتي في المرتبة الثّانية الأقسام الّتي يتراوح عدد التّلاميذ فيها ما بين العشرين والثلاثين تلميذا بـ 12 قسما.

وبالمقارنة بين النّتائج، نجد بأنّ عدد الأقسام الّتي يتجاوز عدد التّلاميذ فيها العشرين يقدر بـ 27 قسماً، وهو ما يعني أنّ المدرسة الجزائرية ورغم كل المجهودات التي بذلت والتي لا تزال تبذل تبقى تعاني من مشكل الاكتظاظ في الأقسام الدّراسية، والّذي يبقى يمثّل هاجسا وعائقا كبيرا في وجه كلّ محاولات الإصلاح.

الإصلاحات الجديدة:

1. هل تعتقد بأنّ الإصلاحات الجديدة شاملة؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	22	40	%55
لا	18	40	%45

لقد سعت وزارة التّربية الوطنية من خلال الإصلاحات الجديدة إلى إنشاء نظام تربوي قوي و فعّال ومناسب، لذلك عمدت إلى اتّخاذ إجراءات تهدف من خلالها إلى تحقيق إصلاح شامل للنّظام التّربوي من أجل تنمية التّعليم كلّه كوحدة.

ولقد أردنا من خلال طرح هذا السّؤال معرفة رأي المعلّمين حول مدى تجسّد مفهوم الشّمولية في الإصلاحات الجديدة، إذ نلاحظ من خلال الجدول تقارب نسب التّأييد والرّفض بين المعلّمين لهذا انقسمت آراء المعلمين إلى فئتين، فئة قالت بشمولية الإصلاحات، أي أنها شملت جميع ميادين ومكونات النّظام التّربوي، وقسم ثان يرى عكس ذلك أي أنّ الإصلاحات ليست شاملة وإنّما شملت بعض مكونات النّظام التّربوي فقط، حيث غيّرت فقط سياسة التّعليم بإبدال مقاربة التّعليم بالأهداف بمقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات دون أن تهيئ لها الأرضيّة المناسبة الّتي تضمن نجاحها .

2. هل تعتقد بأنّ هناك اختلافات جوهريّة بين المنهاج القديم والمنهاج الجديد؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	32	40	%80
لا	8	40	%20

لقد أجمع عدد كبير من المعلّمين من خلال آرائهم على وجود اختلافات جوهريّة بين منهاج اللّغة العربيّة القديم، والمنهاج الجديد، فثمانون بالمئة من الإجابات ترى بأنّ المنهاج الجديد يحمل

الكثير من التّغيرات والإضافات البنّاءة، والّتي أثرت المنهاج من جوانب عدّة، في حين ذهبت الفئة الثّانية إلى التأّكيد على عدم وجود اختلافات كبيرة بين المنهاجين، وقالت بأنّها اختلافات شكلية فقط ولم تمس الجوانب الحسّاسة في المنهاج.

3. هل استفدت من دورات تكوينية حول المقاربة بالكفاءات؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	36	40	%90
لا	4	40	%10

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ نسبة المعلّمين (أفراد العيّنة) المكونين مرتفعة جدا حيث خضع غالبيتهم لدورات تكوينية لتأهيلهم للتّعليم بالمقاربة بالكفاءات، في حين أكّد عدد قليل منهم (10%) عدم خضوعهم لأي دورة تكوينية منذ بداية الإصلاحات، ويؤدي المعلّم في ظلّ الإصلاحات دورا حيويا إن لم نقل بأنّ نجاح هذه السّياسة الجديدة مرهونة بالمعلّم في المقام الأول لهذا يركّز التعلّيم بالكفاءات على ضرورة العناية بالمعلّم، وتكوينه، وإعداده إعدادا علميا، ومهنيا لأن نجاح هذه السّياسة وبلوغ الأهداف المتوخاة متوقف على كفاءات المعلّم وقدراته، لهذا عمدت وزارة التّربية مع انطلاق هذه الإصلاحات على برمجة دورات تكوينية، وأيّام دراسية، وملتقيات وطنية للمعلّمين القدماء، والجدد من أجل توضيح المقاربة الجديدة، وتحسين مرورددهم في التعليم.

هل هي كافية؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	6	40	%15
لا	34	40	%85

لقد أجمعت غالبية الآراء على عدم كفاية مدة التكوين التي خضعوا لها مع تأكيدهم على أن تكوينهم اقتصر على تعريفهم بالمبادئ، والأسس التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، وتوضيح الدور المنوط لهم، ولقد أكّد بعض المعلّمين خاصة الجدد منهم أنّ تكوينهم اقتصر على السنة الأولى من توظيفهم، وهو ما يؤكد غياب التكوين الجيد، والمستمر للمعلّمين، ما يفسر أنّ غالبية المعلّمين، والمدرسين يشتكون من صعوبة تطبيق البيداغوجيا الجديدة، فالتّكوين الجيّد للمعلّم يجب أن يشمل جوانب كثيرة ومتعددة، منها ما يتعلّق بالجانب العلمي والبيداغوجي، ومنها ما يتعلق بالجانب الإداري (علاقة المعلّم بالإدارة المدرسية)، ولكن عمليّة تكوين المعلّم في ظل الإصلاحات الجديدة لم تراع كل هذه الجوانب، وإنّما كان تكوينهم تكوينا سطحيا، لهذا أجمعت معظم الأبحاث والدّراسات الّتي تناولت تقييم الإصلاحات الجديدة بعد أكثر من عشر سنوات من انطلاقها على أنّ مشكلة تكوين المعلّم، وضعف مستواه وكفاءاته، وعدم قدرته على التجاوب مع البيداغوجيا الجديدة تعد من أبرز العقبات والعراقيل الّتي تعيق نجاح الإصلاحات.

4) هل تمكّنت من إستراتجية المقاربة بالكفاءات؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	27	40	%67.5
لا	12	40	%30

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ نسبة معتبرة من الأساتذة أكّدوا تمكّنهم من إستراتيجية المقاربة بالكفاءات مع العلم بأنّ إستراتجية المقاربة بالكفاءات تختلف عن إستراتجية المقاربة بالأهداف من حيث العناية بالأهداف، والمحتويات، كذا أساليب التّدريس والتقويم، لهذا فإنّ نجاح هذه الإستراتيجية يستلزم أن يتخلّى المعلّم عن كل مخلّفات النّظام السّابق، خاصّة وأنّ بيداغوجيا الكفاءات من المقارب الّتي تتّسم بالتّعقيد نظرا لكثرة مفاهيمها، ومصطلحاتها وتشعّبها في كثير من الأحيان.

كما أبدى عدد لا بأس به من المعلّمين (30%) عدم تمكّنهم من استيعاب هذه الإستراتيجية الجديدة، وهذا يمثل مشكلة حقيقية من شأنها أن تخلق الكثير من العقبات والعراقيل الّتي ستؤثّر سلبيا على مسار الإصلاحات، لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه، فكيف للمقاربة الجديدة أن تحقّق نتائج إيجابية إذا كان المعلّم وهو المكلّف بتنفيذها غير متحكّم في آلياتها ومفاهيمها.

- **هل مفاهيمها واضحة عندك؟**

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	28	40	%70
لا	12	40	%30

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ النسبة الأكبر من آراء المعلّمين لا تجد صعوبات في استيعاب مفاهيم المقاربة بالكفاءات رغم كثرتها وتداخلها وهو شيء إيجابي، لأنّ تحكم المدرّس في المفاهيم من حيث دلالاتها والعلاقة بينها من شأنه أن يسهّل من مهمّته، كما نلاحظ بأنّ ثلاثين بالمئة من أفراد العيّنة صرّحوا بعدم تمكّنهم من مفاهيم المقاربة، وهو ما يشكّل صعوبات كبيرة بالنّسبة إليهم.

5) هل اطّلعت على الأهداف التّعليمية الخاصة بالسّنة الثّالثة؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	40	40	%100
لا	0	40	%0

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ كل الآراء كانت إيجابية، فكل المعلّمين أكّدوا إطّلاعهم على الأهداف التّعليمية الخاصة بالمنهاج الّذي كلّفوا بتنفيذه، فالتّعليم بالكفاءات يتطلّب من المعلّم أن يحيط بالأهداف التّعليمية والكفاءات الّتي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، لهذا يعد التّخطيط للدرّس وإعداده مسبقا أمرا بالغ الأهمية في المقاربة الجديدة، فتحديد الأهداف من الدّرس والكفاءات المراد تحقيقها يعد المنطلق الأول لكل دّرس، وهو ما يسمح للمعلّم بمعرفة ما إذا كان درسه قد نجح أو

لا بالنّظر إلى اكتساب المعارف من قبل المتعلّم، فالأهداف التّعليمية تصف ما يجب على المتعلّم أن يتعلّمه ليحقّق الكفاءة المطلوبة في كل وحدة تعليمية معينة.

6) هل أنت حريص على تتبع مدى تحققها وتجسّدها في الواقع؟ وكيف ذلك؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	40	40	%100
لا	0	40	%0

لقد أجمعت كل الآراء على تأكيد حرصهم الشّديد على تتبع مدى تحقق، وتجسد الأهداف التّعليمية في تلاميذهم، من خلال الوقوف على التّغيرات والتّطورات التي تحدث في تعلّمات التلاميذ فعلى المعلّم أن يراقب تلاميذه، ويلاحظ مدى تجاوبهم مع الدّرس، ومقدار التغير الذي يحدثه فيهم ولقد اختلفت وتباينت وجهات النّظر حول كيفية تتبع مدى تحقق الأهداف في الواقع، فجاءت أبرز الآراء والتّعليقات على النحو التّالي:

- تتبع مستوى تقدم التّلاميذ.
- تتبع تحقق الكفاءات المستهدفة من كل نشاط، وكذا ملمح الخروج.
- من خلال الحرص على أن يظهر المتعلم كفاءاته في وضعيات مختلفة.
- الحرص على إنهاء البرنامج، وتتبع تطوّر الكفاءات.
- من خلال التقويم بكلّ أنواعه (التّقويم المستمر للتّعلمات).

–مراقبة سلوك التلاميذ، ومدى التغير الحاصل فيه.

- تتبّع تطوّر لغة الطّفل.
- مراجعة الأهداف في كلّ مرّة ودراستها لتحقيق المطلوب.
- تحديد مسار كلّ درس والهدف أو الأهداف الّتي ينبغي التّركيز عليها.

7) ما هي أهم النقاط الّتي أثارت اهتمامك في المقاربة الجديدة؟

لقد أردنا من خلال طرح هذا السّؤال الوقوف على مدى استيعاب ووضوح المقاربة بالكفاءات في أذهان المعلّمين من خلال إجابتهم، فجات أبرز الآراء على النّحو التالي:

- تخفيف محتويات المنهاج.
- الشيء الإيجابي في المقاربة بالكفاءات أنّها جعلت من المتعلّم المحور الأساس في العمليّة التّعليمية حيث تعتمد على مهاراته وقدراته في استيعاب المعلومات.
- ربط المحتوى المعرفي بالواقع المعيش.
- جعل عمليّة التّدريس مهنة وعلما وفنا وصناعة.
- ربط التّحصيل المعرفي بالاستعمال اليومي، وجعل المتعلّم قادرا على مواجهة صعوبات الحياة.
- التّركيز على العمل بالأفواج لتعميم الفائدة.
- جعل التّلميذ يعتمد على نفسه في حلّ المشكلات.
- تجعلهم يستخرجون طاقاتهم، ويبنون معارفهم بأنفسهم.
- الدور المهم في القسم يقوم به التّلميذ، والمعلّم هو موجّه له فقط.
- تحديد الأهداف الخاصّة بكلّ نشاط تعطي مؤشّرات بنجاح الدّرس.
- إعطاء الحرية للمعلّم في إتّباع الطريقة الّتي يراها مناسبة حتى لو لم تكن في الكتاب المدرسي.
- ما أثار اهتمامي طريقة التّدريس حيث توصي المقاربة بضرورة اعتماد الطّرائق النّشطة الّتي تتمحور حول المتعلّم، وتتيح له القيّام بالدّور الأساس في القسم.

منهاج السّنة الثالّثة ابتدائي:

8) ما رأيك في الحجم السّاعي المخصص للّغة العربيّة؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
كاف	32	40	%80
غير كاف	8	40	%10

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم آراء المدرّسين جاءت بالإيجاب، أي أنّ الوقت المخصص للّغة العربيّة هو وقت كاف رغم تقليص الوقت المخصص لهذه المادة من (12 ساعة) إلى (9) تسع ساعات أسبوعيا، وهناك من المعلّمين من قال بأنّ الوقت المخصّص يكفي لتنفيذ البرنامج في حالة ما إذا لم تتوقف الدّراسة بسبب الإضرابات.

ولقد حرصت اللّجنة المكلّفة بإعداد المناهج على تخفيف محتويات برنامج اللّغة العربيّة تزامنا مع التّخفيف في الحجم السّاعي المخصّص لهذه المادة، فاكتفى بما هو ضروري ومفيد للمتعلّم (ما يحتاجه فقط).

وترى فئة قليلة من المعلّمين (10%) عدم تناسب المحتويات والمقرّر الدّراسي مع الحجم السّاعي المخصّص لتنفيذه، وهو ما يؤثّر سلبا على أداء المعلّم والمتعلّم.

- **الأهداف:**

9) ما رأيك في الأهداف الّتي تمّ تحديدها للسّنة الثّالثة؟

يعتبر تحديد الأهداف أوّل مرحلة من مراحل إعداد المناهج، إذ عليها يتوقف تحديد بقية العناصر الأخرى من محتويات، وأنشطة، وتقويم، ونظرا لأهمّية الأهداف التّعليمية حرص المنهاج الجديد على أن تكون الأهداف الخاصّة بهذه السّنة واضحة، ودقيقة، وتتّصف بالواقعية لهذا أجمع أغلب المدرّسين على توفر هذه الشروط في المنهاج الّذي يدرسونه، وهو ما يتّضح من خلال الآراء والتّعليقات الّتي أدلوا بها.

- أنّها أهداف مناسبة وضرورية في بناء شخصية الفرد .
- أنّها أهداف مقبولة وملاءمة لمستوى التّلاميذ.
- أهداف واضحة ومكملة للمستويات السّابقة.
- أهداف شاملة، مسّت كلّ جوانب شخصية المتعلّم وأنّها مرتبطة بالواقع .
- يمكن تحقيقها.
- مناسبة لأعمارهم و خصائصهم النّفسية.
- أنّ الأهداف في المستوى حيث إذا حققناها نجد المتعلّم قد اكتسب مهارات و معارف جديدة تسهم في إثراء رصيده اللغوي.

- أنّها أهداف معقولة وتراعي خصائص نمو المتعلّم والجوانب المكونة لشخصيته، وهناك من المعلّمين من يرى عكس ذلك، حيث قال أحد المدرّسين أنّها أهداف تفوق مستوى متعلّم السنة الثّالثة، وقال آخر، إنّها أهداف ناقصة لا يمكن تحقيقها دون أن يوضّح مواطن النّقص فيها.

- **هل هي واضحة؟**

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	39	40	%97.5
لا	1	40	%2.5

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ معظم الآراء أقرت بوضوح الأهداف التّعليمية الخاصة بمنهاج السّنة الثّالثة، وأنّها أهداف دقيقة وبعيدة عن الغموض الّذي يؤدي إلى كثرة التّأويل والالتباس، فقد حرصت الوزارة مع المناهج الجديدة على أن تكون الأهداف الخاصة بكل مرحلة من المراحل التّعليمية أهدافا واضحة ومحددة بدقة، وذلك من خلال اختيار العبارات المناسبة لكل هدف والحرص على عدم تداخل أهداف الأنشطة التّعليمية، لأنّ وضوح الأهداف بالنّسبة للمعلّم يمثل نسبة كبيرة في نجاح المنهاج، وبالتّالي نجاح الإصلاحات ككل.

- هل تغطي الجوانب الثّلاثة المكوّنة لشخصية المتعلّم (المعرفية، الوجدانية، الحس حركية)؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	35	40	%87.5
لا	5	40	%12.5

إنّ من أكثر الانتقادات الّتي وجهت لمنهاج السّنة الثّالثة في النّظام القديم، وغيرها من المناهج الأخرى كونه لا يراعي الجوانب المختلفة المكوّنة لشخصية المتعلّم المعرفية والوجدانية

والحس حركية، فمن الخصائص الأساسية للمنهاج الحديث أن يراعي مكوّنات شخصية المتعلّم سواء من حيث اختيار الأهداف، والمحتويات الّتي تترجم هذه الأهداف وكذا في اختيار الأنشطة وطرائق تدريسها والتّقويم بأشكاله المختلفة، وهو ما نلاحظه من خلال الجدول، حيث مالت غالبية وجهات النّظر إلى مراعاة المنهاج لكل الجوانب الثلاثة المكونة لشخصية المتعلّم في هذه المرحلة التعّليمية.

في حين قال خمسة معلّمين بعدم مراعاة المنهاج لكل الجوانب الثّلاثة حيث نجد طغيان جانب على حساب الجانب الآخر.

- **هل يمكن تحقيقها؟**

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	34	40	%85
لا	6	40	%15

نلاحظ من خلال نتائج الجدول إجماع غالبية الآراء على إمكانية تحقيق الأهداف الّتي تم تسطيرها، والخاصة بالسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي لأنّها أهداف تتسم في مجملها بالواقعية وتتماشى مع إمكانيات وقدرات المتعلّمين في هذه السّن، أمّا الآراء الّتي قالت بعدم إمكانية تحقيقها في الواقع فأرجعوا ذلك إلى الأسباب التّالية:

- لأنّ المعارف تفوق قدرات المتعلّم.
- عدم التّركيز على التّعبير الشفهي، في الوقت الّذي يجب أن يخصص له وقت أكثر حتى يتحقق ملمح الخروج.
- نقص الوسائل والدّعائم البيداغوجية.
- لا يمكن تحقيقها مع كلّ التلاميذ نظرا لوجود الفروق الفردية.

10) هل تتماشى الأهداف المسطّرة مع طبيعة إستراتيجية التّدريس بالكفاءات؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	18	40	%45
إلى حدّ ما	21	40	%52.5
لا	1	40	%2.5

إنّ من أهم خصائص التّعليم بالمقاربة بالكفاءات أنّها تتبنى الطّرق البيداغوجية النّشطة الّتي تحث على الإبداع والابتكار من خلال تحفيز المتعلّمين على العمل وبذل الجهد بهدف تنمية مهاراتهم، وإشباع ميولاتهم واكتسابهم سلوكيات جديدة، بمعنى جعل التّعليم أكثر نجاعة وفاعلية من خلال استثمار مكتسبات المتّعلمين في مواجهة تحديات الحياة. ونلاحظ من خلال الجدول تباين وجهات نظر المعلّمين بين الإجابات الثّلاث فاختارت الأغلبية الخيار الوسط، أي أنّ الأهداف تتماشى إلى حدّ ما مع طبيعة استراتيجية المقاربة بالكفاءات لأنّ الأهداف الّتي تمّ تحديدها لا تتطابق كلها مع المبادئ، والأسس الّتي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات. وتأتي في المرتبة الثّانية الآراء الّتي قالت بتماشي الأهداف مع الإستراتيجية الجديدة، وأنّها أهداف تتجاوب بشكل كبير معها في حين قال معلّم واحد فقط بعدم تماشيها مع التعليم بالكفاءات.

- **المحتوى:**

11) هل يساير المحتوى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	18	40	%45
إلى حدّ ما	22	40	%55
لا	0	40	%0

إنّ تحديد محتوى المنهاج يتطلب رعاية واهتماما كبيرين بمراعاة جوانب كثيرة ومختلفة أثناء وضعه، فلا بد أن يتماشى مع خصوصيات، وطبيعة البيداغوجيا المتبعة في النظام التعليمي، وأن

يتماشى مع الأهداف المسطرة، ومع الطّرق والأساليب الحديثة في التّدريس. وفيما يتعلق بمحتوى منهاج السّنة الثّالثة جاءت آراء المدرسين متقاربة بين الإجابتين الأولى والثانية، فقد تبنّت أعلى نسبة من الآراء الرأي الوسط، فقالت بأنّ المحتوى يتماشى إلى حدّ ما مع بيداغوجيا الكفاءات، فإذا كان المحتوى من جهة قد ساير البيداغوجيا الجديدة في جوانب ونواح معينة فإنّه قد أخفق من جهة أخرى في جوانب و نواح أخرى، أمّا النسبة الثّانية من الآراء (45%) فترى بأنّ المحتوى جيد يتجاوب، ويتلاءم إلى حدّ كبير مع المقاربة بالكفاءات، وأنّ المادة العلميّة الّتي يتضمّنها المحتوى من شأنها أن تحقّق الأهداف والكفاءات الّتي يصبو إليها، وهذا في الإطار الّذي تحدده وترسمه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

12) هل يترجم بحق الأهداف الواردة في المنهاج؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	38	40	%95
لا	2	40	%5

نلاحظ من خلال نتائج الجدول بأّن غالبية الآراء راضية عن المحتويات الّتي تمّ اختيارها لتجسيد الأهداف المسطرة لهذه السّنة، فثمانية وثلاثون(38) معلّما من بين أربعين (40) معلما قالوا بأنّ مصمّمي المنهاج، قد وفّقوا في اختيار المادة التّعليمية الّتي تسمح بتحقيق الأهداف والكفاءات في التّلاميذ إذ تعتبر عملية اختيار المحتويات أو البرامج التّعليمية أصعب مرحلة في بناء المناهج الدّراسية وتكمن هذه الصّعوبة أساسا في اختيار المحتوى المناسب في ظّل الزخم الكبير من المعلومات والمعارف، بحيث يتناسب ويتماشى مع الأهداف، ومع القدرات العقلية واللّغوية للّتلاميذ، لهذا تعد مراعاة كل هذه المتطلبات والتّوفيق بينها عمليّة صعبة، ومعقدة تتطلب جهودا كبيرة أثناء وضع المناهج.

13) هل يفسح المحتوى المجال للمتعلّم لإدماج معارفه أثناء معالجة وضعية مشكلة؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	38	40	%95
لا	1	40	%2.5

إنّ أهم مسلمة تنطلق منها المقاربة بالكفاءات، ضرورة وضع المتعلّم أمام وضعية مشكلة. وترتبط الوضعية المشكلة التّعليمية في هذه المقاربة بإرساء الموارد أو التّعلمات، فهي وضعية تعلّم ووسيلة للتّعلم في الوقت ذاته، وانطلاقا من هذه المسلمة تمت عمليّة تحديد محتويات المناهج التّعليمية الخاصّة لكل مرحلة من المراحل التّعليمية، بحيث يتماشى مع التّعلم بالوضعية المشكلة وفيما يتعلّق بهذا السؤال، ذهبت غالبية الآراء إلى القول بتجاوب المحتوى الخاص بالسّنة الثّالثة مع التّعليم بالوضعية المشكلة الّتي تعمل من جهة على تدريب المتعلّم على إدماج الموارد الّتي اكتسبها وتقويم قدرته على تجنيد تلك الموارد للتّأكد من نمو الكفاءة المستهدفة من جهة أخرى.

في حين قال معلّم واحد فقط بأنّ المحتوى لا يمكّن متعلّم من إدماج معارفه ومكتسباته دون أن يعلّق على ذلك، ويرى معلّم آخر بأنّ المحتوى يتجاوب مع بيداغوجيا الإدماج إلى حدّ ما لأنّ هناك بعض المحتويات التي لا تتماشى مع الوضعية الإدماجية.

14) هل يتناسب المحتوى مع الكفاءات المستهدفة؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	36	40	%90
لا	3	40	%10

إنّ من وظائف المحتوى أن يعمل على تحقيق وتجسيد الأهداف والكافاءات المختلفة من خلال ما يتضمّنه من معلومات، ومعارف في شتى الميادين، فكلّما كانت هذه المحتويات مناسبة وجذّابة كلما حدث الاجتهاد في عمليّة التّعلم، وبالتّالي تتحقق الأهداف، وتتجسّد الكفاءات، وهو ما

نلاحظه من خلال الجدول، فقد قال عدد كبير من المدرسين بأنّ المحتوى يناسب الكفاءات الّتي يهدف المنهاج إلى تحقيقها، وبالتّالي فإنّ إمكانية تجسيدها في التّلاميذ كبيرة إذا توفّرت الشروط لذلك، وقال عدد قليل من المعلّمين بعكس ذلك، أي أنّ المحتوى لا يساعد على تحقيق الكفاءات في حين علّق معلّم قائلا: ليس مع جميع النّشاطات، أي أنّ محتويات بعض الأنشطة التّعليمية لا تتناسب مع الكفاءات المراد تحقيقها من هذا النّشاط.

طرائق التّدريس:

15) هل أنت مطلع على الطّرق الحديثة في التّدريس ؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	39	40	0
لا	0	40	%2.5

نلاحظ من خلال الجدول بأنّ معظم أفراد العيّنة قالوا بإطلاعهم ومعرفتهم بالطّرق الحديثة في التّدريس، وهذا يعد مؤشّرا جيّدا، رغم أنّ الواقع يناقض ذلك لأنّ أغلب الدّراسات والأبحاث الّتي تناولت الإصلاحات الجديدة بالتّقييم بعد أكثر من عشر سنوات من انطلاقها، أكّدت بأنّ أبرز المشاكل والمعيقات الّتي أثّرت سلبا على مسار الإصلاحات. تكمن أساسا في عدم تمكّن المعلّمين والمدرسين من التّخلي عن الطّرق التّقليدية في التّدريس، إمّا لجهلهم بها أو لتجاهلهم لها، وهذا بسبب ضعف كفاءتهم وتكوينهم، رغم أهميّتها القصوى في نجاح العمليّة التّعليمية ونجاح الإصلاح ككل،لأنّ لطريقة التّدريس دخلا ودورا كبيرا في التّحكم في درجة استيعاب الدروس، وترغيب التّلاميذ في التّعلم، وبخاصّة أنّ المقاربة بالكفاءات تحث وتتبنّى الأساليب والطرق التدريسية النشطة، والتي تقوم أساسا على بيداغوجيا النشاط لفاعليتها، لذلك يجب على المعلّم أن يعمل باستمرار على اختيار الطّرق المناسبة في الوقت المناسب والخاصّة بكلّ نشاط تعليمي، لأنّ المعلّم بالمقاربة بالكفاءات مطالب بأن يكون مكوّنا ومنشّطا أكثر منه معلّما، وهذا لا يتحقّق إلاّ من خلال اعتماده على طرائق تدريس نشطة ومتنوعة، وهذا يتطلّب منه اكتساب كفاءات جديدة عن أساليب

وطرق التّدريس بالاعتماد على التّكوين الذّاتي، فعليه أن يعمل على تكوين نفسه ذاتيا للرّفع من مستواه وكفاءاته التّدريسية.

16) حدّد من بين الاقتراحات الطّرق الّتي تعتمدها في التّدريس؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
تقديم التّعلمات جاهزة للمتعلّمين دون مناقشة	0	40	%0
تشرح الدّرس وتقدّم الخلاصة	4	40	%10
تطرح الدّرس على أنّه مشكلة ينبغي التّعاون من أجل حلها.	28	40	%70
توجّه أعمال التّلاميذ عن طريق طرح أسئلة وجيهة تساعدهم على بناء معارفهم بأنفسهم.	34	40	%85

تولي المقاربة بالكفاءات اهتماما كبيرا لطرائق التّدريس، وبحكم تبنّى هذه المقاربة الطّرق النّشطة الّتي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة / التّعلّمية من خلال إنجاز المشاريع، وحل المشكلات، كان لزاما على المعلّم والمدرس أن يتتبّع طرقا وأساليب تدريسيّة متميّزة ونشطة تتماشى مع طبيعة وأهداف هذه المقاربة والابتعاد قدر الإمكان عن استعمال الطّرق التّقليدية الّتي تقوم على التّلقين المباشر الّذي يلغي أي مشاركة فعّالة للمتعلم في بناء تعلماته، وهو ما يفسر النّسب المئوية المبيّنة في الجدول ، حيث وقع اختيار غالبيّة المعلّمين على الاقتراح الثّالث والرّابع أي تبنّيهم لأساليب التّعليم الحديثة، وهي نتيجة تنمّ عن وعي المدرسين بأهميّة هذه الأساليب في العمليّة التّعليميّة / التّعلّمية في حين أقرّ عدد قليل من المعلّمين اعتمادهم على الطّرق الثّلاثة (2، 3،4) كلّها. ولقد أجمعت غالبية الآراء على عدم اعتماد طريقة التّلقين الّتي تقدّم المعلومات جاهزة للمتعلّمين دون أيّ مشاركة منهم، وهي طريقة أثبتت التّجارب سلبيتها وعدم نجاحها.

17) يعتبر التّعليم بالمشاريع والتّدريس بالمشكلة من الطّرائق النّشطة الّتي تخدم الأهداف المتوخّاة، كيف ذلك؟

يقوم التّعليم بالمشاريع والتّدريس بالمشكلة على وضع المتعلّم في قلب عمليّة التّعلم فهما من أهم وسائل التّعلّم الّتي تتبنّاها المقاربة بالكفاءات، إذ بواسطتها يتوصّل المتعلّم إلى اكتساب موارد جديدة تجعله في نشاط دائم مما يفسح له المجال لتجنيد معلوماته وخبراته في وضعيات مختلف ولقد نصّت غالبية آراء وتعليقات المعلّمين حول أهميّة الطّريقتين في تحقيق الأهداف في النقاط التالية:

- لأنّها تساعد على توظيف واسترجاع المعارف السّابقة من أجل بناء معارف جديدة.
- التّعليم بالمشاريع والتّدريس بالمشكلة يساعد التّلميذ كثيرا على اكتساب المعلومات وترسيخها وتحقيق الأهداف والكفاءات المنتظرة وذلك بالبحث والتّقصي ثم الاستنتاج.
- أنّها تمكّن التّلميذ من إظهار قدراته ومهاراته وتوظيف إمكانياته الشّخصية والاعتماد على النّفس.
- لأنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة / التّعلّمية، فهو الّذي يبحث ويقترح الحلول.
- لأنّها تجعل المتعلّم يشارك في بناء تعلّماته وإنجاز مشاريعه بنفسه.
- تركّز على المنافسة والمشاركة والبحث مع توظيف القدرات والمهارات.
- تمكّن من تنمية قدرات ومهارات المتعلّم من خلال التّركيز على النّشاط وعلى العمليّات العقليّة (الفهم، النّطق، التّحليل، التّركيز الخ...).
- تساعد على اكتشاف مواهب المتعلّمين.
- التّدريس بالمشكلة يجعل المتعلّم يشعر بالحيرة، والرّغبة في إيجاد حل عن طريق الملاحظة والتّجريب، وتخلق لدى المتعلّم الدّافعية للعمل.
- تجعله يعتمد على نفسه، ويكون جاهزا لمواجهة الحياة المهنية، وتعمل على تنمية ثقته بنفسه.
- أنّ التّعليم بالمشاريع، والتدريس بالمشكلة يعتمدان على الإدماج من خلال تجنيد معارفهم ممّا يتيح له فرص التفكير والتّخطيط في العمل التّعليمي.

- نعم إنّ العمل بالمشاريع، والتّدريس بالمشكلة من الطرائق النّشطة الّتي تخدم الأهداف لكونها تفتح المجال أمام المتعلّمين الإعتماد على أنفسهم في التّعلم والبحث والاكتشاف.
- إثارة الرغبة في البحث، وإعطاءه الفرصة ليتعلّم كيف يبحث ويكتشف حدود معارفه فهي تحثّ المتعلّم على الممارسة الفعلية.

- **التّقويم:**

18) هل تعتمد كلّ أنواع التّقويم؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المئوية
نعم	31	40	%77.5
لا	7	40	%12.5

نلاحظ من خلال النّسب المئوية الّتي تمثّل آراء المعلّمين، بأنّ غالبيّتهم تعتمد كلّ أنواع التّقويم (التّشخيص، التّكويني، التّحصيلي) لأنّ التّنويع في أساليب التّقويم من شأنه أن يسهم في تقييم التّعلّمات، وإعطاء تصوّرات دقيقة عن مدى تقّدم التّلاميذ وتحقّق الأهداف التّعليميّة والكفاءات المرجوة. فالتّقويم من منظور المقاربة بالكفاءات هو عمليّة مستمرّة يتعرّف من خلالها المعلّم والمتعلّم على نتائج السّيرورة التّعليميّة، لهذا على المعلّم أن يعتمد على الأنواع الثّلاثة للتّقويم حتّى تكون عمليّة تقويم التّلاميذ أكثر دقّة وموضوعيّة، فتكون بذلك منطلقا لتدارك مواطن النّقص والضّعف إن وجدت.

كما نلاحظ بأنّ نسبة معتبرة من الآراء (17.5%) قالت بعدم توظيفها لكلّ أنواع التّقويم وبالتّالي لا يحقّق التّقويم بذلك الأهداف المتوخاة منه.

19) من أين تستقي أسئلة التّقويم؟

تلعب عمليّة التّقويم أهميّة ودورا كبيرين في العمليّة التّعليميّة /التّعلمية، فهي جزء من عمليّة التّعلم، لذلك يتعيّن على المعلّم أن ينتقي طرق التّقويم الفعّالة الّتي تستجيب لشروط التّقويم الجيّد والّتي من خلالها يحرص على أن يكون التّقويم شاملا، وأن تكون أسئلة التّقويم مستوحاة من الواقع المعيشي وأن يحرص على تنويع وتغيير الأسئلة والوضعيات الّتي يقترحها على التّلاميذ في كلّ

مرّة، وفيما يتعلّق بالمصدر الّذي يعتمد عليه المعلّمون في اختيار أسئلة التّقويم وفي بناء الوضعيّات فقد جاءت في المرتبة الأولى المنهاج ومحتوياته، وفي المرتبة الثّانية الكتب الخارجيّة والانترنت، وتأتي في المرتبة الثّالثة الوضعيّات الّتي تكوّن من اجتهاد المعلّم ومن مجهوده الخاص لهذا جاء ترتيب المصادر على النّحو التّالي:

- من المنهاج المقرّر الدّراسي (الكتاب المدرسي).
- الكتب الخارجيّة (الحوليات والانترنيت).
- من إنتاج المعلّم ومجهوده الخاص.

20) هل تتوفر في منهاج اللّغة العربيّة الخاص بالسّنة الثّالثة الشروط التّالية (شروط المنهاج الجيّد)؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النّسبة المؤوية
1) أن يتماشى وثقافة المجتمع وفلسفته.	29	40	% 72.5
2) أن يراعي ميول ورغبات التّلاميذ ويساير متطوّرات العصر.	29	40	% 72.5
3) مراعاة الخصائص المتعلّقة بكل مرحلة من مراحل نموّ التّلاميذ.	25	40	% 62.5
4) مراعاة الفوارق الفردية بين التّلاميذ.	24	40	% 60

يتّضح من خلال الجدول، وبالاعتماد على عدد التّكرارات اختلاف وتباين آراء المعلّمين حول توفّر الشّروط الأربعة من عدمه في المناهج، فنجد بأنّ نسبة معتبرة من الآراء قالت وأجمعت على توفّر الشّرطين (1) و (2) في المنهاج، أي أنّه يتماشى وثقافة المجتمع الجزائري وفلسفته من جهة ويراعى ميول ورغبات التّلاميذ، ويتماشى مع روح العصر من جهة أخرى. أمّا عدد الإجابات الكلّية الّتي قالت بتوفر الشّروط الأربعة في المنهاج، فبلغت أربع عشرة إجابة أي ما نسبته (35 %) من المعلّمين أكّدوا مراعاته وتوفّره على شروط المنهاج الجيّد كلّها. أمّا عن مراعاة المنهاج

لخصائص نمو التّلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية فتأتي في المرتبة الثّانية (النّسبة الأضعف من التكرارات)، وهو ما يعني أن نسبة معتبرة من المدرسين ترى عدم توفّر الشّرطين في المنهاج، أمّا عدد الإجابات الفارغة فبلغت اثنتين.

21) أذكر أهم النقاط الإيجابية التي تلمسها في المنهاج ؟

لقد اختلفت آراء ووجهات النّظر من معلّم إلى آخر، ففئة منهم ترى بأنّ مخططي المنهاج قد أصابوا في جملة الأهداف والكفاءات الّتي تمّ اختيارها لهذه المرحلة، وفئة أخرى ترى بأنّ أبرز الإيجابيات الّتي لمسوها في المنهاج تكمن في المحتوى التعليمي الذي يترجم الأهداف المتوخاة في حين يرى آخرون بأنّ التّنويع في أساليب التّقويم من أبرز النقاط الإيجابيّة في المنهاج، ويمكن القول بأنّ معظم إجابات المعلّمين قد ركّزت على المحاسن، وعلى أهم نقاط التّجديد الّتي وقف عليها المنهاج ونذكر منها:

- وضوح الأهداف والكفاءات المرجوة.
- تحديده للأهداف الخاصّة بكلّ نشاط، وتحديد ملمح الخروج وهو ما من شأنه أن يساعد المعلّمين.
- عدم اكتضاض البرنامج ومراعاته للفروق الفرديّة.
- مسايرته للعصر والتّكنولوجيا.
- ارتباطه بواقع المتعلّم وتنويع وسائل التّقويم.
- يتماشى مع إمكانيات المتعلّمين.
- يراعى خصائص النّمو والجوانب الشّخصية.
- إدراج وضعيات حقيقيّة وشبه حقيقيّة لتسهيل التّعليم.
- منح الحرية للمعلّم في اختيار طريقة العمل حيث يختار الطّريقة الأنسب لتوصيل المحتوى إلى المتعلم.
- يراعي رغبات المتعلّمين.
- التّدرج مع المتعلّم في الصّعوبة وتوسيع أفاقه وتنمية كفاءاته.
- اعتماد المقاربة النّصية والطّرائق النّشطة.

- عدم تقييد المعلّم بطريقة خاصة، وجعله حرّا في اختيار الطّرق المناسبة لتبليغ المعلومات.
- تبنّي بيداغوجيا المشروع وربط المتعلّم بواقعه.
- وضوح الكفاءات ودقّتها.

_يتميّز بالشمولية.

22) أذكر أهم النّقاط السلبية التي تلمسها في المنهاج؟

أما السلبيات أو مواطن النقص التي وقف عليها المعلّمون أثناء تنفيذ المنهاج فقد تركزت حول النقاط التالية:

- انعدام الوسائل التّعليمية خاصة في المشاريع.
- إهمال نشاط المطالعة رغم أهميته.
- وجود عناوين في المنهاج ولكنها غير موجودة في الكتاب.
- عدم توفر الوسائل اللازمة في المؤسسات.
- صعوبة وتعقد بعض المصطلحات.
- عدم احتوائه على مسهلات التعلّم (الصور، الرسومات البيانية).
- تكرار بعض العناوين.

2. مدى تجسيد الأهداف

23) حسب رأيك ما هي درجة استيعاب التلاميذ لمحتوى الدروس؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
جيدة	13	40	%32.5
متوسطة	24	40	%60
ضعيفة	0	40	0

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من آراء المعلّمين قد مالت إلى الرأي الوسط أي أنّ نسبة استيعاب التّلاميذ للمحتويات التي يتضمنها المنهاج من الموارد والمعارف التي يتعرض إليها في الحصص أو في الدروس ليست في المستوى المطلوب، وهو ما من شأنه أن يعيق تحقيق الكفاءات الموجودة (الكفاءات المرحلية والكفاءات الختامية).

لأنّ عدم تحكم التلاميذ في الموارد وعجزهم عن الفهم يؤثّر بشكل سلبي على نمو وتطور الكفاءات عندهم، رغم أن التّعليم بالكفاءات ينص على ضرورة تأكد المعلم من نجاح (80%) أو أكثر من التّلاميذ من التحكم في الموارد قبل الانتقال إلى موارد أخرى.

كما أن الكفاءة تعني القدرة على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد قصد حلّ وضعية مشكلة، فإذا لم يتّمكن التلّاميذ من الاستيعاب والتّحكم في هذه الموارد فإنّه بطبيعة الحال لن يتمكنوا من إدماجها في حلّ وضعية مشكلة، والتي يبيّن المتعلّم من خلال حلها مدى نمو الكفاءة المرصودة عنده، لذلك على المعلم أن يقوم خلال كل أسبوع بتقويم مدى تحكم تلاميذه في الموارد حتى يكتشف من جهة فئة المتعلمين الذين تحكموا فعلا في تلك الموارد وفئة التلاميذ الذين يجدون صعوبة في ذلك من جهة أخرى، قصد القيام بالإجراءات التحسينية التي تسمح بتدارك تأخر هذه الفئة.

ولقد أقر عدد قليل من المعلمين بتحكم تلاميذهم في الموارد واستيعابهم الجيد للمحتويات المنهاج (32.5%)، وهو عدد قليل إذا ما قارنناه بعدد المعلمين الذين أقروا بالاستيعاب المتوسط لتّلاميذهم.

كما امتنع ثلاثة منهم (7%) من الإبداء برأيهم.

24) في نهاية السّنة الثالثة يفترض على تلميذ السّنة الثالثة أن يتمكن من:

- القراءة المسترسلة والمعبرة.
- فهم النصوص المقروءة.
- تنظيم خطابه الشفوي.
- تحرير نصوص متنوعة.

فهل تحققت في تلاميذك هذه الكفاءات؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية

نعم	10	40	%25
إلى حدّ ما	29	40	%72.5
لا	0	40	0

يفترض أن يتحكم التّلاميذ بعد كل حصة أو نشاط تعليمي معين في الموارد التي يسعى النشاط إلى إكسابها وإرسائها في المتعلّم، من أجل تجنيدها فيما بعد بشكل مدمج لحل وضعية مشكلة، حتى يقف المعلم والمتعلم على حد سواء على مدى نمو الكفاءة المستهدفة عنده.

ونلاحظ من خلال الجدول بأنّ غالبية وجهات النّظر قد مالت إلى الرأي الوسط، فقال تسعة وعشرون معلما من أصل الأربعين بأن هذه الكفاءات لم تتحقق بشكل كلي في تلامذته فهناك بعض التّلاميذ الذين يتحكمون جيدا في القراءة بكل أساليبها وقواعدها، ولكنهم في الوقت ذاته لا يستطيعون تنظيم خطابهم الشفوي بشكل جيد، ولا أن يحرروا نصوصا جيدة، بالإضافة إلى الفروق الفردية التي تجعل تحقق هذه الكفاءات في كل التلاميذ أمرا مستحيلا، لهذا نجد بأن هذه الكفاءات الأربعة مجتمعة قد تجسدت لدى فئة قليلة من التّلاميذ، وهم فئة النجباء، أما بقية التّلاميذ فيكون نمو هذه الكفاءات عندهم بنسب متفاوتة كل حسب استعداداته وإمكاناته وقدراته. ولقد رفض معلم واحد الإجابة على هذا السؤال دون أن يعلق على ذلك.

25) لقد تم تحديد الكفاءة الختامية لتلميذ السّنة الثالثة على النحو التالي:

(أن يكون قادرا على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي**)**.

فهل تجسدت هذه الكفاءة في تلاميذك؟

نوع الإجابة	عدد الإجابات	عدد الاستبيانات	النسبة المئوية
نعم	32	40	%80
لا	5	40	%12.5

نلاحظ من خلال الجدول بأن نسبة كبيرة من المعلمين قالوا بتحقق الكفاءة الختامية في تلاميذهم، وهو ما ينم عن نجاح المعلم في أداء مهمته، لأن الكفاءة الختامية تمثل الهدف العام الذي يسعى المنهاج إلى بلوغه.

26) ما هي أهم الصعوبات والعراقيل التي تعيق أداءك الجيد لمهمتك؟

أما ما يتعلق بالصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء أداء عملهم فتمحورت إجاباتهم حول النقاط التّالية:

- نقص الوسائل التّعليمية أو انعدامها.
- تدخل الأولياء في عمل المعلمين.
- عدم احتفاظ المعلم بنفس التّلاميذ في كل سنة.
- اكتظاظ الأقسام وهو ما لا يتماشى مع المقاربة الجديدة.
- كثرة المواد الدراسية.
- نقص التّكوين.
- ضيق وقت بعض الحصص رقم أهميتها كالتعبير.
- نقص الوسائل البيداغوجية والإمكانيات المادية التي تساعد المتعلّمين على الفهم والاستيعاب أكثر.
- انتقال بعض التّلاميذ الذين هم دون المستوى، فهم يمثلون عقبة كبيرة للمعلم.
- التعامل مع أولياء التلاميذ الذين لا يشجعون المعلم على القيام بدوره على أكمل وجه.
- عدم تخصيص أقسام خاصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

نلاحظ من خلال هذه الآراء بأنّ معظم المشاكل والصعوبات التي ذكرها المعلمون إنّما هي صعوبات ومشاكل عانى منها القطاع التربوي في السابق، ومازال يعاني منها حتى بعد الإصلاحات الجديدة ،وهي مشاكل ساهمت بشكل كبير في تراجع مستوى التعليم في بلادنا، وهي المشاكل ذاتها التي تعيق وتهدد نجاح الإصلاحات الجديدة رغم كل الجهود التي تبذلها وزارة التربية

للتخفيف من حدة هذه المشاكل، إلا الملاحظ وبعد أكثر من عشر سنوات من عمر الإصلاحات مازال القطاع التربوي يعاني نفس النقائص ونفس المشاكل، فمازالت المدرسة الجزائرية تعاني من:

اكتضاض الأقسام رغم ما تبذله الدولة في سبيل إقامة المنشاة التربوية من ابتدائيات وإكماليات وثانويات من أجل القضاء على الاكتضاض في الأقسام خاصة في المدن ،وإن كان هذا المشكل أقل حدة في القرى والمداشر، وهنا نتساءل كيف يمكن للمعلّم أن ينجح في مهمته كما يجب في أقسام مكتظة قد يتجاوز عدد التلاميذ فيها الأربعين.

- كيف للمعلّم أن ينظم قسمه ويخلق الجو الملائم للعمل في قسم يتجاوز عدد التّلاميذ فيه الثلاثين.
- كيف يمكن للمعلّم أن يقف على حاجيات المتعلمين ويعمل على إشباعها وتلبيتها في قسم يتجاوز الثلاثين.
- كيف لمعلّم أن يكتشف نقاط القوة فيشجعها، ونقاط الضعف فيعالجها عند تلاميذه الذين يتجاوز عددهم الثلاثين.
- كيف لمعلّم المقاربة بالكفاءات أنّ يمنح الحرية لكلّ تلميذ للتعبير عن أفكاره وتصوراته دون أي تمييز أو إقصاء في حق التّلاميذ الذين يتجاوزون الثلاثين.
- كيف يمكن لمعلّم المقاربة بالكفاءات أن يقوّم ويراقب تحكم تلاميذه في الموارد ويتابع نمو كفاءاتهم في قسم يتجاوز الثلاثين تلميذاّ.
- كيف يمكن للمعلّم أن يعطي كل تلميذ حقه من الرعاية والاهتمام دون إقصاء أحد في قسم يتجاوز عدد التلاميذ فيه الثلاثين.
- عدم استغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التّعليمية رغم أهميتها البالغة كالانترنت والحاسوب، فهي تؤدي إلى تنويع مصادر المعرفة، وهو ما يساعد المتعلّم على إثراء معلوماته والمعلّم على تأدية وظائفه وتحسين عملية التّعليم والتعلم، كما أنّ توظيف الحاسوب في العملية التّعليمية يؤدي إلى سرعة التّعلم والاقتصاد في الوقت والجهد.

- كما أن ضعف تكوين وتأهيل المعلمين خلق الكثير من الصعوبات أثناء تطبيق المقاربة الجديدة، فضعف كفاءة ومؤهلات المعلمين جعلهم يواجهون صعوبات أثناء تطبيق المقاربة بالكفاءات، كجهلهم لكيفية التعامل مع التلاميذ في ظل الفروقات الفردية الموجودة بينهم.
- كما يعاني المعلّمون من سوء الإدارة وضعفها وتسلّطها على المعلّم، ومن مظاهر ذلك تغيير موقع المعلّم في كل سنة، حيث لا يحتفظ بنفس التّلاميذ في كل سنة، فمع بداية كل سنة يجد المعلّم نفسه مع تلاميذ جدد لم يسبق أن تعامل معهم.
- كما برز في السنوات الأخيرة مشكل آخر يتمثل في تدخل الأولياء في عمل الأساتذة والمعلمين حتى أصبح أولياء التّلاميذ يتحكمون في المعلّم ويفرضون آراءهم عليه ويتحكمون في قراراته، حتى وصل بهم الأمر إلى تحديد أماكن جلوس أبنائهم والتّلاميذ الذين يبقون في حصص المعالجة وفي بعض الأحيان يصل بهم الأمر إلى تهديد المعلّم وهي كلها ممارسات وضغوطات يومية يعيشها المعلّم.
- كما يعاني المعلمون من التّفاوت في المستوى بين التلاميذ، حيث جاء قرار الوزارة بالسّماح للتّلاميذ بإعادة السنة عدة مرات (لا يخرج من المدرسة قبل سن السابعة عشرة) ليعمق من هذا التفاوت ويخلق صعوبات كثيرة للمعلّمين، لكون هؤلاء التّلاميذ الذين يعيدون السنة عدة مرات ليست لديهم أيّ دافعية واهتمام بالعمل والدراسة، فهذه الفئة من التّلاميذ تؤثر سلبا على عمل المعلّم وعلى استيعاب التّلاميذ الآخرين.

7) التوصيات والاقتراحات:

لقد أتاح لنا الجانب النّظري من البحث فرصة الإحاطة بحيثيات، وجوانب الموضوع من مفاهيم واستراتيجيات ومبادئ وتصورات، من خلال التطرق إلى واقع التعليم قبل وبعد الإصلاحات نتناول المستجدات والتطورات والتغيرات التي أحدثت في المناهج التعليمية عامة ومناهج تعليم اللغة العربية على وجه الخصوص، والتي شهدها النظام التعليمي من خلال تبنيه لسياسة المقاربة بالكفاءات، أما الجانب الميداني – وهو الأهم– فأتاح لنا فرصة الوقوف على التطبيق الميداني لكل تلك المفاهيم والاستراتيجيات والمبادئ والتصورات التي تبنتها المقاربة بالكفاءات في المناهج الجديدة. كما أتاح لنا فرصة الوقوف على أهم المشاكل والصعوبات التي تعيق عملية تطبيق المقاربة بالكفاءات تطبيقا أمثل وهو ما من شأنه أن يؤثر سلبا على تحقيق الأهداف التي تصبو إليها.

فمن خلال تحليل المدّونة التي تضمن آراء المعلمين في قضايا عدة تعد من صميم اهتمامات المنهاج، تكونت لدينا رؤية عن واقع الحال في نظامنا التربوي، وما يجب أن يكون عليه رؤية تكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف فيه، والتي يمكن معالجتها والتغلب عليها من خلال:

- ضرورة تطوير بيئة التعلم في المدرسة وإثرائها بمصادر التعلم الحديثة والمتنوعة، وتهيئة الفرص أمام المعلمين والطلبة للتمكن من استخدام تقنية المعلومات والانتفاع بها مما يساعد على أداء العمل بكفاءة وفاعلية.
- الحرص على مراجعة المناهج بالتقييم والتحليل والتصحيح لتغطية جوانب الضعف والنقص فيها باستمرار.
- يجب أن تساعد المناهج التلاميذ على النقد والتحليل والتفسير وكيفية التعبير عن الأفكار الخاصة بالتلاميذ.
- ضرورة الحرص والتركيز على وضع الدروس والتخطيط لها، مع مراعاة ما فيها من علاقة وثيقة بحياة المتعلمين، وواقعهم الذي يعيشون فيه.
- إعادة تأهيل المعلمين و الأساتذة من خلال:

- تطوير نظم وأساليب برامج إعداد المعلم.
- توفير التكوين والتعليم المستمر للمعلمين أثناء الخدمة.
- تعديل برامج إعداد المعلم ليواكب التطورات العلمية الحديثة، وهو ما يساعد على رفع كفايته التدريسية، الكفاية في الأداء، الكفاية في الإنتاج، الكفاية في التخطيط للدّرس، وفي اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة بالإضافة إلى كفاية التقويم.

- ضرورة استخدام الطرائق النّشطة والمناسبة في الصف، والاعتماد على نشاط التلميذ وإيجابيته، وإشراكه الفعلي في عملية التّعلم.
- العمل على استخدام واستغلال الوسائل التي تساهم في التعلم النشط الذي يتمحور حول المتعلم، لتقدم له الصوت مع الصورة، والحركة في نفس الوقت، وهنا تكمن أهمية التكنولوجيا في العملية التعليمية التعلمية.
- تطوير و تنويع وسائل و أساليب التقويم.
- أن يتم تدريس موضوعات المنهج على أسس حديثة تقوم على أساس المبدأ القديم الجديد وهو أن يعلم الفرد نفسه بنفسه، وأن يصل إلى مصدر المعلومة بنفسه.
- الحرص والعمل على معالجة المشاكل والعراقيل التي تم تسجيلها كاتضاض الأقسام والإضرابات المتكررة.

الخاتمة

بعد هذا العرض العام لمسار البحث الّذي حاولت من خلاله الإلمام بكل جوانب الموضوع توصلنا في الأخير إلى النتائج التّالية:

- أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تّربوي معين، فنجاح استخدام مفهوم الكفاءة في مجال الإنتاج (القطاع الصناعي) أدى إلى انتقال هذا المفهوم إلى ميدان التّربية والتّكوين وبخاصة بعدما أثبتت المقاربات الأخرى عجزها في جوانب عدة، فأصبح ينظر إليها (المدرسة) كمؤسسة إنتاجية (إنتاج وتخريج المتعلمين ذوي الكفاءات).
- تركز المقاربة بالكفاءات كلّ اهتمامها على المتّعلمين، حيث تعمل على خدمتهم بالدّرجة الأولى، وتمنحهم الدّور الحيوي في الوقت نفسه، وهو ما يمنح لهم المجال للمشاركة بفعالية في تنفيذ تعلماتهم، وبذلك يكون المتّعلم في ظلّ المقاربة بالكفاءات هو الوسيلة والغاية في نفس الوقت.
- إنّها مقاربة ترمي إلى بناء شخصية المتّعلم والارتقاء به حتى يكون فاعلا في تعلمه ويتكيف ويندمج مع محيطه، وهذا من خلال تدريبه وتهيئته لذلك، بطرق جديدة أهمها الحوار، والتنشيط وحل المشكلات وإنجاز المشاريع.
- إنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال إغفال أهمية المناهج التّعليمية التي تقوم عليها برامج التّعليم في العصر الحديث من حيث الأهداف والمحتويات، وأساليب التقويم التي تنص عليها هذه المناهج، لأنّها الوسيلة التي يتم بها ومن خلاله تحقيق الأهداف التربوية.
- إنّ الكفاءات في ظلّ سياسة التّعليم الجديدة. تمثل أدوات رصيد مكامن الضعف، حيث يمكن للمعلم من خلالها أن يرصد جوانب النقص أو الضعف أو القصور في العملية التعليمية التعلمية ويعمل لإيجاد الحلول لتداركها.
- إنّ المقاربة بالكفاءات تولي اهتماما كبيرا للمرحلة القاعدية (التّعليم الابتدائي)، لأنّ مجالات تنمية اللّغة من أهم المجالات التي يحتاجها التّلميذ في بداية تعليمه، وهي ما

يعرف بمهارات اللغة التي تتمثل في التحدث، والاستماع، والكتابة، والتفكير، وهذا حتى تكون عملية التّعلم (المتوسط والثانوي) مبنية على قاعدة صحيحة وسليمة تسمح بمواصلة التّعلم.

- إنّ الطريق نحو تعليم اللّغة العربية تتقاسمه العديد من الجهات تتقاسمها المدرسة بجميع أطوارها، بالإضافة إلى الأسرة والمحيط الإعلامي بجميع أنواعه.
- إنّ المتّعلم هو محور العمل التّعليمي، ولذلك تؤكد المقاربة الجديدة أنّه مهما بلغت جودة وأهمية المحتوى والطرق التّعليمية من غير أن يرافق ذلك الاعتبار اللازم بخصائص المتّعلم المعرفية، والوجدانية لن ينجح النّظام التّعليمي في تحقيق أهدافه.
- إنّ تعلم اللغة واكتسابها وفق المقاربة بالكفاءات يقوم على التدريب والاستعمال (الممارسة) الفعلية للغة، وهو ما يتحقق من خلال استراتيجية الإدماج والوضعية المشكلة وبيداغوجيا المشروع.
- ولقد توصلنا من خلا ل الفصل التّطبيقي (تحليل المدونة) إلى النّتائج التالية:
  - إنّ المقاربة بالكفاءات استطاعت تقديم الإضافة النّوعية للمناهج التّعليمية، وهو ما يتجلى من خلال إجماع المعلمين حول النّقاط التّالية:
    - وضوح ودقّة الأهداف والكفاءات الّتي تّم تحديدها لهذه السنّة.
    - تغطيتها للجوانب الثّلاثة المكوّنة لشخصية المتّعلم.
    - أنّها أهداف واقعية قابلة للتحقيق.
    - المحتوى يترجم الأهداف الواردة في المنهاج.
    - المحتوى يتماشى مع طبيعة بيداغوجيا النّشاط.
    - التنويع في طرائق التّدريس واستبعاد طريقة التّلقين المباشر للمعارف.
    - تنويع أساليب التّقويم (التّشخيصي، التّكويني، التحصيلي).
    - تجسد الأهداف (إلى حدّ ما).
    - تجسد الكفاءات (إلى حدّ ما).

- تحقق الكفاءة الختّامية لدى نسبة معتبرة من التلّاميذ (أكثر من النصف).

- إنّ معظم المشاكل والصعوبات الّتي أجمع عليها المعلمون في ظلّ الإصلاح الجديد هي المشاكل ذاتها الّتي يعاني منها النّظام التّعليمي السابق (الإكتضاض نقص الوسائل البيداغوجية، ضعف التّكوين...الخ).
- كما أنّه لم يتحقق وجود الحد الأدنى من الوسائل التّكنولوجية والتّقنيات الحديثة في مدارسنا رغم أنّ إدخال تكنولوجيا الاتّصال في العملية التّعليمية كانت من المحاور الأساسية للإصلاح التّربوي.

وأخيرا نقول: إنّ المقاربة الجديدة رغم ما جاءت به من مقومات تدريسية جديدة، فإنّ تفعيلها في مجتمعنا يبقى تحت المستوى المطلوب، وتحتاج إلى المزيد من التّوضيح من أجل تطبيقها الأمثل في العملية التّعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

المعـاجم:

1) محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين إبن منظور، لسان العرب، ط1 ، 1990 دار جادر.

الكتـــب:

2) أحمد حسن اللقاني المنهج الأسس المكونات ،التنظيمات ، القاهرة، عالم الكتب.

3) توفيق احمد مرعي، محمود الحلية ،المناهج التربوية الحديثة، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

4) الجميل محمد عبد السميع شعلة ،التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، ط1، دار الفكر العربي.

5) خير الدين هنى، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر،2005، ع/بن.

6) راتب قاسم عاشور، المنهج بين النظرية والتطبيق، ط1 دار الميسرة، 2004، الأردن.

7) علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ط2، الأردن، 2010، دار الميسرة.

8) فاروق شوقي العبوهي، التخطيط التربوي (عملياته ومداخله)، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

9) محمد بوعلاق، مدخل إلى المقاربة بالكفاءات، ط1، البليدة، 2004، قصر الكتاب.

10) محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ط2، الجزائر، 2011، الورسم.

11) – الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)، ط2، الجزائر، 2013 الورسم.

12) – الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، ط4، الجزائر، 2013 الورسم.

13) مجموعة من المؤلفين، المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، ط1، الأردن، دار الفكر.

14) هشام حسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط،1 عمان، 2005، دار الثقافة.

الرسائل الجامعية:

15) بوزيد صليحة، مهارات الكتابة ومشكلاتها عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، بحث ماجستير، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية،1992.

16) جميلة راجا، دراسة تحليلية نقدية لكتاب (اللغة العربية) للسنة الأولى من التعليم المتوسط بحث ماجستير، إشراف صالح بلعيد، جامعة تيزي وزو، 2008.

17) العياشي العربي، لغة الطفل العربي والمنظومة اللغوية في مجتمع المعرفة، بحث ماجستير إشراف صالح بلعيد، جامعة تيزي وزو، 2012.

18) نوال زلالي، كتب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، بحث ماجستير، جامعة تيزي وزو، 2006.

19) ونوغي اسماعيل، تعليم قواعد اللغة العربية في المرحلة الثانوية من خلال النظام الجديد أطروحة دكتورا، جامعة تيزي وزو، 2011.

المجلات:

20) سيواني عبد المالك (تجويد التحصيل في اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات) مخبر الممارسات اللغوية، جامعة بجاية، 2004/22.

21) صالح بلعيد، (مضمون كتاب اللغة العربية المدرسي في القرن الواحد والعشرين)، أعمال الملتقى الوطني المنظم في 25/24 نوفمبر 2002، الجزائر، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية.

22) قريج أوريدة، مستوى التحصيل اللغوي عند الطلبة من خلال مذكرات التّخرج، تيزي وزو منشورات مخبر الممارسات اللغوية، 2012.

23) شريفة غطاس، (معالم التجديد في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية)، جامعة الجزائر أعمال الملتقى الوطني المنظم في 24 و 25 نوفمبر 2007 الجزائر، (الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية) مركز البحث التقني لتطوير اللغة العربية.

24) صالح بلعيد، تقنيات التعبير، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو.

الكتب المدرسية:

25)وزار التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي،منهاج الغة العربية الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الثانوي،الجزائر،(اللغة العربية وآدابها)،2011.

26)وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي،منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم الابتدائي،الجزائر،2011.

27) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة من من التعليم الابتدائي جوان،2011.

28) وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي،منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي،(القديم 1996).

29)وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدئي

30) وزارة التربية الوطنية، كراس النشاطات اللغوية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي.

31)وزارة التربية الوطنية،كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة ابتدائي.

المواقع الإلكترونية:

32) حمدة بومنصورة، (البيداغوجيا و طرائق التدريس)، 2010.
boumasoura eduction.ahla mountada .com.

33) جودة البرامج والمناهج والمحتويات التعليمية، www.statimes.2011 .com

34) مضمون المناهج التربوية الجديدة وارتباطها بالواقع،2013 orgwww.code.

35) تطوير المناهج، (مدخل إلى التطوير التربوي)، manifest.univ.ourgla.dz

36) التقويم في النظام التعليمي (من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الكفاءات) 2011.
www.startim.com

37) المناهج التربوية . https://ww.facebook.com

38) الإيديولوجية www.maquatel.com