الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة

دور الممارات اللغوية في تعليم اللغة العربية وفق المقاربة البينية –الطور الابتدائي أنموذجا-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبة إشراف الأستاذة:

عزيزة خراط د.مسعودة شكور

لجنة أعضاء المناقشة

الأستاذة: د. كريمة بورويس.....رئيسا

الأستاذة: د.مسعودة شكور.....مشرفا ومقررا

الأستاذة: بدرة كحسيس..... عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2016- 2017

دعـــــاء

بسم الله الرحمان الرحيم

"وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ والمُؤْمِنُونَ"

"قَالُوا سُبْحَانَكَ لا عِلْمَ لَنَا إلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أنْتَ العَلِيمُ الحَكِيمُ"

صدق الله العظيم.

يا رب

علمني أن أحّب النّاس كما أحبُ نفسي، وعلمني أن أحاسب نفسي كما أحاسب النّاس، وعلمني أن التّسامح هو أكبر مراتب القوة، وأنّ الانتقام هو أول مظاهر الضُّعف.

يا رب

لا تجعلني أُصاب بالغرور إذا نجحت، ولا باليأس إذا أخفقت، بل ذكرني دائما أنّ الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

يا رب

إذا أعطيتني نجاحًا، فلا تأخذ تواضعي، وإذا أعطيتني تواضعا فلا تأخذ اعتزازي بكرامتي، وإذا أسأت إلى النّاس فامنحني شجاعة الاعتذار، وإذا أساء إليّ النّاس فامنحني شجاعة العفو.

يا رب

أسألك التّوفيق والنّجاح، وآخر دعواي أن الحمد لله ربّ العالمين، وصلّ اللّهم وسلم على محمد الأمين.

آمين يا رب العالمين.

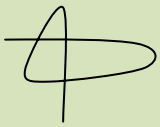
عرفان وامتنان

تتعثر الكلمات حين أتكلم عن أناس مدوا لي يد العون في وقت الشدة، وأبوا إلا مسايرة طموحي ونجاحي، فألف شكر إلى اللذين أوصاني بهما ربِّي وخفق لهما قلبي، واستنار بهما دربي، إلى : أمي وأبي ...

مني كل الشكر والامتنان للنسمة الرقيقة، والزهرة الناعمة التي أضاءت لي عملي بابتسامتها ووقتها، وجهدها ومكتبتها... الأستاذة المشرفة "مسعودة شكور"، التي احتضنت هذا العمل منذ أن كان فكرة إلى أن اكتمل، وأفادتني بتوجيهاتها القيمة ونصائحها السديدة.

والشّكر موصول أيضا إلى كل الأيادي البيضاء التي ساعدتني من قريب أو من بعيد، ولو بكلمة طيبة أنارت طريقي لاتمام هذا البحث، وأخص بالذكر، ياسين، وهاجر ،حنان، عبد الرزاق....

عزيـزة



مقدمة :

تعد عملية التجديد والتّطوير، في مختلف ميادين الحياة مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التّحولات الفكرية والمستجدات الحياتية في المجتمعات؛ إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية،والسّعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة، ولعل الأولى بالتطوير هو قطاع التربية والتعليم؛ لأنه يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة، الذي أصبح سمة العصر، لذا ينبغي إعداد المتعلم لتفاعل والتكيف مع المجتمع ومساهمة في تطويره.

كما أن أي مجتمع ينشد التقدم والرقي، ويبحث لنفسيه عن مكان مميز في هرم الحضارة ، لابد أن يحسن العناية بلغته ، ويعمل جاهدا على تذليل الصعوبات والعقبات، التي تعترض مسيرة تعليمها، ويبحث عن كل ما من شأنه تطوير تعليمها وتعلُّمها؛ بحيث يساير الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم اللغات وتعلُّمها...، ومن المؤكّد أن أول متطلبات الارتقاء والنهوض بتعليم اللّغة العربية، أن يكون هناك تخطيط لغوي محكم لا يقل الاهتمام به عن أي تخطيط اقتصادي أو اجتماعي أو عسكري... لأن اللّغة هي صانعة الوجود الفعلي للإنسان. وتأكد الأدبيات المتاحة في مجال تعليم اللغة على أن من مهام التخطيط اللغوي، تصميم المداخل التعليمية المتسقة مع طبيعة اللغة وآليات تعليمها وتعلُّمها، ومع نتائج البحوث في علم اللغة الحديث و ما يناسبها من طرق التدريس، التي تتيح للمتعلم ممارسة اللغة واستخدامها.

ونظرا للاهتمام العالمي المتزايد بالتربية والتعليم، في ظل الانفجار المعرفي والتّقدم التكنولوجي الحاصل، والذي أصبح يفرض نفسه وبقوة، ولم يترك الخيار ليس فقط للجزائر، وإنما لمختلف دول العالم المتخلف عموما، لما يعانيه من مشاكل تعوقه عن اللّحاق بالركب المعرفي والرّقمي الذي سيطر عليه العالم الغربي المتقدم، ونظرا أيضا لما تعانيه المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات كالتراجع الكبير في المستوى النّوعي للتعليم، وما عرفه قطاع التربية من فشل وتسرب مدرسين، خاصة وأنّ البرامج المطبقة في التّعليم يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت ؛ فهي لا تواكب التّقدم العلمي والمعرفي، الذي أحدثته التّقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، ولا تساير التّطور السريع الذي يعرفه النظام التربوي العالمي، من هاهنا كان لزاما على القائمين على رعاية شؤون القطاع في الجزائر البحث عن كيفية تحديث الطّرائق والمفاهيم لمواكبة العولمة التربوية ومسايرة العصر، وتحسين من مستوى تعليم اللغة العربية في منظومتها التّربوية؛ حيث قامت بجهود وإصلاحات معتبرة من أجل تطويرها والرّقي بها من خلال إصلاح البرامج التعليمية وتطوير مناهجها بهدف تكوين أجيال قادرة على مواجهة تحديات الوضع الراهن. كان أهمها

الإصلاحات الأخيرة التي شرعت في تنفيذها منذ 20016، والموسومة **بمناهج الجيل الثاني**، وفق المقاربة البينية الدّاعية إلى النّهج المشترك بين التّخصصات وعدم الفصل بين مناهج المواد الدراسية.

والسؤال المطروح هاهنا: ما هو الدّور الذي أولته هذه المقاربة للمهارات اللّغوية في تعليم اللغة العربية في الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي؟. باعتبار أن هذا الطّور هو أول مستوى طبقت فيه هذه المقاربة، وبحكم أيضا أنّ هذا الطّور يعد مفتاح المسار الدراسي للمتعلم، فهو القاعدة الأساسية التي ينطلق منها.

-ما مدى تنمية المهارات اللغوية في ظل هذه المقاربة ؟.

انطلاقا من هذه الأسئلة وأخرى جاءت هذه الدراسة بشقيها النّظري والتّطبيقي كمحاولة للإجابة على هذه التساؤلات.

يرجع سبب اختيار هذا الموضوع: **دور المهارات اللّغوية في تعليم اللغة العربية وفق المقاربة البينية،الطور الابتدائي أنموذجا**، إلى الوعي بأهمية اللغة العربية باعتبارها الحجر الأساسي، الذي ينُطلَق منه لتعلّم الموارد الأخرى؛ فهي تشكل كفاءة عرضية، كما أن امتلاك اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يعد مؤشرا للتحكم فيها في المراحل اللاحقة بكل يسر.

أما الهدف من هذه الدراسة وهذا البحث، فهو محاولة الوقوف على كيفية تفعيل تعليم اللغة العربية وفق المقاربات الجديدة في تعليم اللغات، ومدى مسايرة المناهج التربوية الجزائرية الجديدة لهذه التّطورات والمستجدات الحاصلة في الساحة التربوية العالمية.

لتيسير تناول محطات هذا البحث، عولج ضمن خطة منهجية مقسمة إلى ثلاثة فصول: فصليين نظريين وآخر تطبيقي، تسبق هذه الفصول مقدمة ومدخل، وتليهم خاتمة؛ حيث خصص المدخل للحديث عن العملية التعليمية التعلُّمية وعناصرها الثلاث (المعلم، المتعلم، المعرفة)، المشكّلة للمثلث الدّيداكتيكي، والعلاقات القائمة بين هذه العناصر الثلاث.

أما الفصل الأول فقد خصص للحديث عن المهارات اللّغوية، ماهيتها، جوانبها، أنواعها، وكيفية تنميتها، وتحديد الفرق بين مجموعة من المصطلحات القريبة في دلالتها من مفهوم المهارة، على غرار كل من الكفاءة الكفاية، القدرة و الأداء.

في حين خصص الفصل الثاني للحديث عن الدراسات البينية، مفهومها، دواعيها، مبادئها، خصائصها..،وخصص الجزء الأخير منه للحديث عن المقاربة بالكفاءات، باعتبارها التجسيد الفعلي للبينية في الحقل التعليمي، وقد خصص الفصل الثالث والأخير من البحث للحديث عن المهارات اللغوية،وفق المقاربة البينية في منهاج الجيل الثاني في النّظام التربوي الجزائري، من خلال قراءة المنهاج والكتاب المدرسي، ودفتر الأنشطة للطور الأول من التعليم الابتدائي ...

أما المنهج المتبع في البحث فهو المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على تعريف الظاهرة ووصفها ثم تحليلها تحليلا علميا، بالنظر إلى ما كتب حولها نظريا وتطبيقيا.

وقد استسقى البحث مادته العلمية من مصادر ومراجع مختلفة كان أهمها: مناهج الجيل الثاني لمرحلة التعليم الابتدائي، والدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي لمحمد الصّالح حثروبي، وكتاب "مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها" لمحسن على عطية، وكذا جملة من المراجع باللّغة الفرنسية أهمها:

- La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement, de Y ves Lenoir.
- L'interdisciplinarité dans le projet-murmur intero, de vincent valentin.
- L'interdisciplinarité et sciences humaines, de l'eo, Apostel et autres.

شأن كل البحوث والدّراسات فقد اعترضت هذا البحث جملة من الصّعوبات والعراقيل أهمها: قلة تناول هذا الموضوع بالدراسة، سواء ما تعلق منه بالدراسات البينية، أو بمناهج الجيل الثاني، التي تطبق لأول مرة في الجزائر في عامها الأول، وبالتالي قلة المادة العلمية فيه.

لا يسعني في الأخير، إلا أن أحمد الله وأثني عليه، وأتقدم بالشّكر الجزيل والعرفان الكبير إلى الأستاذة المشرفة "شكور مسعودة"، التي احتضنت هذا العمل منذ أن كان فكرة إلى أن اكتمل، بتوجيهاتها القيمة ونصائحها السديدة، والشكر أيضا موصول للّجنة التي ستتجشم عناء قراءة ومناقشة هذا العمل.وأرجو أن أكون قد وفقت في انجاز هذا البحث وفق خطة علمية سليمة، وأن يكون هذا العمل مرجعا لكل متسائل عن أي جزئية من جزئيات هذا البحث.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المدخل

يعتبر التّعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، فالحياة تعلّم والتّعلم حياة، ذلك لأنّ الإنسان خلال حياته، من المهد إلى اللحد، يحاول باستمرار التّأقلم مع محيطه، وحل المشاكل التي تواجهه، وبهذا فهو يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته. و الإنسان لا يمكنه العيش ومواجهة صعوبات الحياة ومقتضياتها، إلا بالتّعلم الدائم. ولهذا فالتّعلم عملية مستمرة باستمرار الحياة؛ فهي عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة [1]. ولكن التّعلم لا يأتي من عدم ، بل لابد للمتعلم من مصدر يستمد منه المعرفة، وأساس يرتكز عليه بناؤه الفكري [2] ألا وهو التّعليم؛ إذا أنّ هناك علاقة تلازمية بين التعليم والتّعلم ؛ فهما طرفان لنفس المعادلة، أو بتعبير آخر هما وجهان لعملة نفسها يُصطلح عليها: " العملية التعليمية التعلمية ". فأفضل تعليم هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم، وأنجح تعلّم هو ناتج عن أنجح وأنجع تعليم" [3] ، وعليه فعمليتي التّعليم والتّعلم مرتبطتين ، متكاملتين ومتفاعلتين لا غنى لإحداهما عن الأخرى، بحيث لا يمكن تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلّمية، إلا بتحقيق التكامل بين هاتين العمليتين. فالعلاقة بين التّعليم والتعلّم" علاقة حيوية ديناميكية، تضمن نجاح أو فشل العملية التّعليمية التعلّمية، التي تتكامل عناصرها مع بعضها البعض، وتتكاثف فيما بينها لتحقيق النتائج والغايات المرجوة منها.

فما هو مفهوم العملية التعليمية التعلّمية؟ و ما هي العناصر التي ترتكز عليها؟. وما هي أهم العلاقات التي تجمع بين هذه العناصر؟.

1 –مفهوم العملية التعليمية التعلمية:

إن مفهوم العملية التعليمية التعلّمية يتحدد من خلال تحديد مفهوم المصطلحين : التعليم والتعلّم أفرادا ثم تركيبا في العبارة.

أ –مفهوم التعليم: هناك عدة أراء وتعريفات تناولت مفهوم التعليم نذكر منها:[4]

* التعليم هو العملية المنظمة التي يمارسها المتعلم، بهدف نقل ما عنده من معارف إلى المتعلمين.
* التعليم هو نشاط تواصلي، يهدف إلى إثارة المتعلم وتحضيره، وتسهيل حصوله على المعرفة.

[1] –محمود عبد الحليم منسي ، التعليم : المفهوم ،النماذج والتطبيقات، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر ، دط، 2002، ص7.

[2] – محمد إبراهيم الخطيب، مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 32.

[3] – عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية،مركز يزيد للنشر،الأردن، ط3، 2009، ص27.

[4] – لتعمق أكثر في الحدود والتعريفات التي أوردناها، ينظر محمود عبد الحليم منسي، التعلم: المفهوم، النماذج والتطبيقات، ص15.

* التعليم هو العملية التي يقوم بها المعلم، والتي يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات عقلية، نفسية وجسمية لدى التلاميذ، وذلك قصد تنمية شخصياتهم بجميع أبعادها ، وذلك عن طريق تلقينهم مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم، والمهارات المختلفة، و إكسابهم العديد من السُّلوكات، والاتجاهات والقيم الاجتماعية والأخلاقية.[1]

من خلال هذه التعريفات، نجد أنها تكاد تجمع على أن التعليم هو عملية تفاعلية، تنتقل فيها الخبرات والمعارف والمهارات من ذهن المعلم إلى ذهن المتعلم.

ب –مفهوم التعلم: تعددت تعريفات " التعلم" نذكر منها:[2]

– التعلم هم عملية حصول الفرد على معلومات، ومعارف ومهارات جديدة، بشكل مقصود أو غير مقصود.

* التعلم هو كل فعل يكتسب الإنسان من خلاله خبرة معينة، سواء بمحض الصدفة ،أو بشكل مقصود ومرتب له مسبقا، يساهم هذا الفعل في تنمية قدراته ومهاراته وسلوكاته.
* هو عملية التحصيل واكتساب المعلومات، والمهارات وتطوير الاتجاهات.

ومنه فالتّعلم هو النّشاط الذي يمارسه المتعلم في الموقف التعليمي التعلّمي، والذي يؤدي به إلى اكتساب معارف ومهارات وسُلوكات لم تكن بحوزته من قبل، فهو عملية بناء وتجديد للمعرفة والخبرة.

ج– مفهوم العملية التعليمية التعلمية:

إذا كان التعليم هو النّشاط الذي يقوم به المعلم أثناء العملية التعليمية، فلا يتحقق هذا النّشاط إلا بوجود عنصر مقابل، ألا وهو المتعلم الذي يوجه له هذا التعليم، ودور ونشاط المتعلم في الموقف التعليمي التعلّمي هو التعلم. و منه فإن مفهوم العملية التعليمية التعلُّمية بناء على ذلك يعني: " مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصف أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف اكساب الطلاب مهارات عملية،أو معارف نظرية أو اتجاهات ايجابية، وذلك ضمن نظام مبني على مُدخلات ومعالجة ثم مخرجات؛ فالمدخلات عبارة عن المتعلمين والمعالجة عبارة عن عملية تنسيقية ، الهدف منها تنظيم المعلومات وتسهيل فهمها على الطلاب وتفسيرها، وكذلك العمل على إيجاد علاقة بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة ، بينما المخرجات هي عبارة عن إحداث

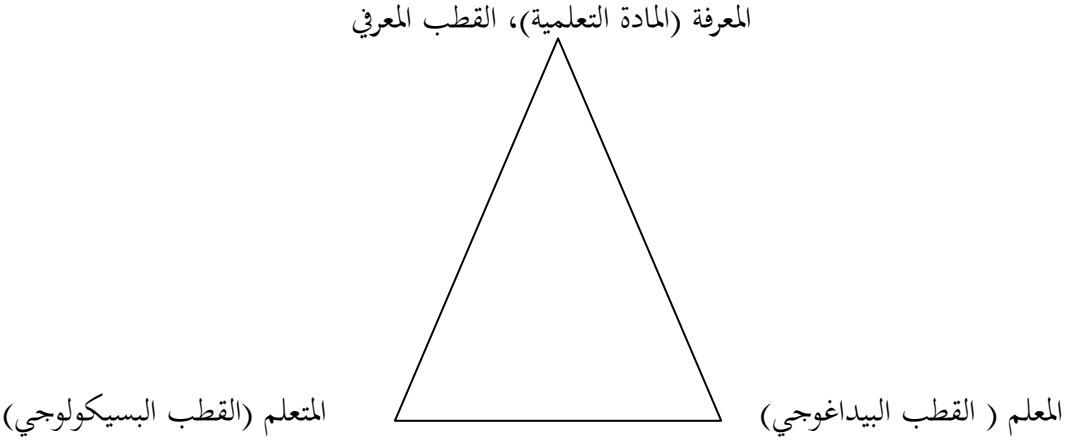
[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، الفعل التعلّمي،http :www.almrsal,com/post/444782 ،ص8.

[2] – لتعمق أكثر في الحدود التي أوردها ينظر:محمود عبد الحليم منسي، التعلم: المفهوم، النماذج والتطبيقات، ص9.

تغيرات لدى الطلاب، فيصبحون أكفاء ومتعلمين" [1]. وعليه فإن العملية التعليمية التعلمية في جوهرها، عملية تنظم محتوى المادة المدروسة مع مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المدرس والتلاميذ، ترتبط بكيفية منطقية وتعاقب منتظم إلى حد كبير.

2 عناصر العملية التعليمية التعلمية:

إن الجهود المكثفة التي بذلت في ميدان التّربية والتّعليم، خلال السنوات الأخيرة بغية تحسين الفعل التربوي، انتهت إلى ضرورة فهم العملية التعليمية التعلمية أكثر من قبل القائمين عليها، وإلى معرفة حقة بأقطابها الثلاثة المتمثلة في: المرسل (المعلم)، المتلقي(المتعلم)، والمادة التعليمية (المعرفة)، والعلاقة الثُّنَائية التي تربط كل عنصرا بآخر"[2]؛ فالعملية التعليمية التعلمية تتكون من هذه العناصر الثلاث، التي تتفاعل مع بعضها البعض، ويؤثر ويتأثر كل عنصر بالأخر. وترجع أهمية هذه العناصر، في كونها الأساس التي تعتمد عليها العملية التعليمية التعلمية لكي تنج وتحقق الأهداف المرجوة؛ فالعملية التعليمية التعلمية لاتكتمل إلا باكتمال عناصرها المسطرة تحت ما يسمى: **بالمثلث الديداكتيكي أو المثلث التعليمي** [3] ،المتكون من هذه الأقطاب الثلاثة: المعلم والمتعلم والمعارف الموضحة في المخطط التالي:



الشكل : رسم توضيحي لأقطاب المثلث الديداكتيكي [4]

[1] – ينظر: آمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (2014)، ص147،dz, ghordia ,http://elwahot univ.

[2] – وزارة التربية الوطنية، الفعل التعليمي التعلمي،ص5.

[3] – آمنة مناع أقطاب المثلث الديداكتيكي، ص 148.

[4] – المرجع نفسه ص148.

أ **-المعلم**: للمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ يستطيع بخبرته وكفاءته أن يحدد نوع المادة الدراسية واتجاهاتها، وتبسيطها للمتعلم [1]. ودور المعلم ليس مقتصرا على تلقين المعلومات والمعارف؛ بل إنّ المعلم في كثير من الأحيان"مُطالب بالتّخلي عن الطريقة التّلقينية في التدريس؛ فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، مسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب ،مجالات، جرائد، قواميس،موسوعات، أقراص مضغوطة، انترنت....،) [2]، كل ذلك من أجل إعداد المتعلمين إعدادا جيدا للمستقبل؛ فهو يبحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات المتعلمين ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم ووضعياتهم في المجتمع، بكيفية تجعلهم قادرين على مواجهة وحل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم.[3]

فالمعلم إذن موجه ومسير لسَيرورة التعلم، وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة، زيادة على أهليته التقليدية في البحث عن المعلومات العلمية والمعارف، وتشمل هذه الاستعدادات مايلي:

-" أن يكون متخصصا، وعلى دراية تامة بكل مايتعلق بالتدريس من مفاهيم ونظريات، وأن يتمتع بشخصية قيادية تعينه على إدارة الصف الدراسي بشكل فعال. ومن الضروري أن يكون قادرا على توفير الجو الملائم للطلاب، ولديه القدرة على الاستماع إليهم، وإدراك الفروق بينهم. كما يجب أن تكون لديه القدرة على مناقشتهم ومشاورتهم وعدم فرض رأيه عليهم[4].... ،وغيرها عن الشروط التي ينبغي أن تتوفر في المعلم الكفء.

وهكذا فإن المعلم في العملية التعليمية التعلمية بمثابة مدرب-كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية – يدعم التعليم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع...

ب **-المتعلم**: يعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وعنصرا فعالا فيها. ولذلك من الضروري أن يكون لديه الرغبة لتلقي المعارف، ومستعدا للتعلم، ويمتلك القدرات والمهارات التي تعينه على التفاعل الإيجابي؛ " فوفقا للاستعداد المتعلم، وما يمتلكه من قدرات مهارات، تتحدد الأنشطة والأساليب التي سيتم الاعتماد عليها

[1]- ينظر: صبرينة حديدان وشريفة معدن، مدخل إلى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ، الجزائر،ص202 .

[2]- ينظر: صبرينة حديدان وشريفة معدن، مدخل إلى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر،ص204.

[3] - حسناء راشدي ونسيمة سيفي، عمليتي التعليم والتعلم، مذكرة لنيل شهادة الليسانس، قسم البيولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة،القبة، الجزائر جوان 2004، ص6.

[4]- ينظر:أمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي، ص149.

من أجل الوصول للأهداف المرجوة، سواء في بناء المحتويات التعليمية، أو تأليف الكتب، أو اختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم"[1]

هذا وينتظر من المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، أن يضطّلع بحملة من المهام، لإنماء الكفاءات المرصودة ومن هذه المهام ما يلي:[2]

* انجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.
* اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة، أو النشاط، أو المشروع، وحل المشكلات التي يتضمنها.
* الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد.
* معالجة عدد كبير من المعلومات.
* التفاعل مع متكلمين آخرين
* التفكير في العمليات والموارد التي جندها.
* تبليغ المعارف وتقاسمها مع الآخرين.
* المشاركة في تقويم إنتاجه (كفاءاته).

وعليه يمكن القول أن المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، أصبح لديه أدوارا جديدة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه، في إطار علاقة أفقية متفاعلة؛ بحيث يبحث، ويحلل، ويستعمل المعلومات. و ماالمعلم إلا موجه ومسير لسيرورة التّعلم.

ج– المعرفة (المحتوى التعلّيمي): نعني بها جملة المعارف والمواد الدراسية المستهدفة من العملية التعليمية التعلّمية، المعدة مسبقا في المقررات والبرامج التعليمية عبر الأطوار المختلفة، وما تشتمل عليه من مهارات، وخبرات والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين، والتي تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم.[3]

ويتكون المحتوى التعلّمي من مجموعة من المكونات المهمة، وهي المكونات المعرفية، المكونات المهاراتية المكونات الوجدانية.

[1]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص128.

[2]– ينظر: – وزارة التربية الوطنية ، الفعل التعليمي التعلمي، ص10.

– رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2006،ص91.

[3] – محمد الدرج، تحليل العملية التعليمية التعلمية، دار الهدى لنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003، ص72.

1 -**المكونات المعرفية**: تشمل الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنّظريات التي تدخل في بناء هرمي من البسيط إلى المعقد.[1]

2 -**المكونات المهاراتية**: يقصد بها الوصول بالفعل التعليمي التعلّمي إلى درجة من الإتقان، تيسر لصاحبه أداءه في أقل وقت ممكن.[2]

3 -**المكونات الوجدانية** : هي مكونات تتصل بالإحساس والمشاعر والانفعال، وتشمل العناصر الثلاثة التالية: الاتجاه، الميل، التقدير. هذا ويستند اختيار المحتوى التعليمي إلى عدة معايير نذكر منها:[3]

* ارتباط المحتوى بالأهداف.
* صدق المحتوى وأهميته.
* ملائمة المحتوى التعليمي لحاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم.
* مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
* مسايرة الواقع الثقافي والاجتماعي للمتعلمين.
* التوازن بين الشمول وعمق المحتوى.
* المنفعة: حيث تكمن أهميته في مدى منفعته للمتعلمين، في التّكيف مع معطيات حياته الحاضرة والمستقبلية.

4 – العلاقة بين عناصر العملية التعليمية التعلّمية:

إن عناصر العملية التعليمية التعلمية تتفاعل مع بعضها البعض، ويؤثر ويتأثر كل عنصر بالأخر، فتنشأ علاقات ثنائية تربط بين كل عنصر وآخر.

أ -العلاقة بين المعلم والمتعلم(العلاقة التربوية):

إن معرفة المعلم المبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي و البيداغوجيا، خاصة ما تعلق بخصائص تلامذته النفسية، وقدراتهم العقلية، ورغباتهم، وحاجاتهم، والبيئة التي يعيشون فيها، وظروف حياتهم يؤدي إلى:[4]

* تحسين كفايته الإنتاجية.

[1]- ينظر: محمد الدرج، تحليل العملية التعليمية التعلمية ،ص73.

[2] - ينظر:المرجع نفسه ،ص73.

[3] - ينظر: رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية ،ص102..

[4]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى لنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2012، ص 127.

* الاستغلال الأمثل لنشاط المتعلم وفاعليته، باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي تعلمي.

* تحسين سلوك المتعلم، ليكون له مردود كبير على المعلم إيجابا، ومن ثم كان التفاعل الايجابي مع التلاميذ من الأمور التي تحفزهم على الإصغاء الواعي، والاستجابة الموفقة.

ب -العلاقة بين المعلم والمعرفة(العلاقة اللإبستمولوجية):

إن علاقة المعلم بالمعرفة هي " علاقة تنقيب وتقص عن مفاهيمها، وخصائصها، وكيفية بنائها، وصحتها،و صلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثم البحث عن آليات تكيفها لتكون في مستوى المتعلمين ، مثيرة لاهتماماتهم ، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية، والحس حركية" [1]. ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر، بل تتعداها إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرق لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعليم والتعلم هي أن نجعل المعارف النظرية سلوكات عملية، تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة ايجابية ومتلائمة.[2]

ج -علاقة المتعلم بالمعرفة (العلاقة المعرفية)

إن علاقة المتعلم بالمعرفة هي "علاقة تكوين وبناء؛ إذ يشارك المتعلم في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات، والقدرات، والمعارف المختلفة، لإشباع حاجاته، وميوله ، وعواطفه، بعد تصحيح تصوراته الخاطئة" [3]. وبالنسبة لبياجي فإن المتعلم يبني معارفه العلمية، وينمي ذاكرته من خلال مواجهته لوضعيات ومشاكل ، وعليه أن يواجهها ويبدل جهدا لاكتسابها، مسترشدا بتوجيهات معلمه.

في الأخير نقول: أن التعليم يشكل أهمية كبيرة بالنسبة للفرد والمجتمع، فهو الحجر الأساسي للتقدم والرقي والازدهار وضمان مستقبل متميز، ولذلك تسعى كافة الدول إلى الاهتمام الشديد بالعملية التعليمية التعلّمية، التي تتضمن مجموعة من العناصر، والمهارات التي تقوم فيما بينها علاقات تفاعلية؛ بحيث تشكل في النّهاية نظام تربوي متكامل اللبنات، للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية" [4]، وكذلك لتهيئة جيل متعلم، يساير ركب التطور العلمي، قادرا على خدمة مجتمعه، وطامحا إلى مستقبل زاهر مملوء بالانجازات والنجاحات.

[1] – رزق فايز بطاينة، المناهج التربوية، جدار للكتاب العالمي، الأردن،ط1، 2006، ص98.

[2] – ينظر:المرجع نفسه، ص99.

[3] – محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 125.

[4] – آمنة مانع، أقطاب المثلث الديداكتيكي، ص 150.

تمهيد

تؤكد التربية الحديثة على أهمية العناية بتمكين المتعلمين من المهارات اللغوية، التي تعينهم على استخدام اللّغة في المواقف الحيوية. وهذا لا يتحقق إلا من خلال تمكنهم من هذه المهارات الأساسية للتعليم، "فمعرفة اللغة شيء والتمرس بمهاراتها شيء آخر ؛ فكم من متعلم يعرف قواعد النحو والصرف، ولكنه لا يجيد القراءة الجهرية، لأنه لم يتدرب عمليا على تطبيق هذه القواعد".[1]

من هنا أصبحت المهارات اللغوية أساسا للتّعليم والتّعلم في المراحل المختلفة؛ "فعن طريقها يتزود المتعلم بالمعرفة العلمية والتراث الحضاري والثقافي.[2] ولذلك أصبح المربون، والقائمون على العملية التربوية، وإعداد المناهج يركزون على تنمية هذه المهارات؛ "لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم وللسلوك في مختلف مجالات الحياة المختلفة"[3]، فأصبحت مهمة معلم اللغات مساعدة المتعلم على اكتساب هذه المهارات والنجاح في ممارستها، بل إنّ التعليم القائم على اكتساب المهارات، والعناية بكفاءة المتعلم، أصبح من الأنظمة السائدة في الدول المتقدمة في جميع ميادين التعلم والتعليم.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن "الفرد يتعلم عن طريق الكلام بنسبة 23 %، وعن طريق الاستماع بنسبة 25 %، وعن طريق القراءة بنسبة 35 %، وعن طريق الكتابة بنسبة 17 %"[4] .ولكل مهارة دورها المحدد في تعليم المتعلمين، والوصول بهم إلى المستوى المطلوب من التعليم الهادف.

[1] – نوري عبد الله هبال، دور اللغة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، نقلا عن أحمد طاهر حسين وأنس عطية الفقي، اللغة العربية، المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2007، ص 45.

[2] – سحر عيسى الزيتاوي، أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، العراق، 2005، ص1.

[3] – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان ط1، 2008، ص103.

[4] – ينظر عمر عبيد حسنة، مهارات التربية الإسلامية، منتدى الإسلام، www.islamweb.net. تاريخ التحميل.2017.01.15 الساعة 9:00 .

المبحث الأول: المهارات اللغوية حدودا وتعريفات.

1 -مفهوم المهارات اللغوية:

تتكون العبارة الاصطلاحية المهارات اللغوية من مصطلحين هما: "المهارات"و" اللغوية"، ومفهومها بذلك يتحدد من مفهوم المصطلحين إفرادا ثم تركيبا في العبارة.

أ- المهارة لغة: المهارات في اللغة جمع مهارة؛ "والمهارة الحذق في الشيء، والإحكام له، والأداء المتقن له يقال: مهر الشيء مهارة أي (...) أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر؛ والماهر: الحاذق بكل عمل وجمعه مهرة...، ويقال تمهر في كذا أي: حذق فيه، فهو مُتَمَّهِرٌ"[1]، ومنه فإن مفهوم المهارة لغة هو: الإحاطة بالشيء من كل جوانبه، والإجادة التامة له.

ب -اصطلاحا:

المهارة اصطلاحا هي "الأداء الصحيح، الذي نما تدريجيا بالتعلم، فمارسه الفرد بحاذقة وسهولة". [2] وهي أيضا: السهولة، والسرعة، والدقة في أداء عمل ما بعد تعلمه، مع اقتصاد في الجهد بدرجة مقبولة" [3]، وتتحدد درجة الإتقان المقبولة تبعا للمستوى التعليمي للمتعلم. "والمهارة أمر تراكمي تبدأ بمهارات تنبني عليها مهارات أخرى"[4]. وبالتالي فأن مفهوم المهارة في الاصطلاح يشير -كما تقدم -إلى أنها يمكن أن توصف من حيث طريقة الأداء: وهي السهولة والسرعة والدّقة، أو توصف من حيث معيار الأداء: وهو الإتقان أو الإجادة، واقتصاد الوقت والجهد، أو من حيث نوع الأداء: وهو عملي أو نظري.

-اللُّغوية: بضم (اللام) نسبة إلى اللغة، والتاء للتأنيث. واللغة كما عرفها ابن جني هي: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[5] ؛ أي أن اللغة وسيلة للاتصال والتواصل.

---

[1]- ابن منظور (محمد بن مكرم الإفريقي)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت، مج 5، ص 184.

[2]- ينظر عمر عبيد حسنة، مهارات التربية الإسلامية.

[3]- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة لنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص 43.

[4]- المرجع نفسه، ص 41.

[5] - المرجع نفسه، ص 43.

وبجمع اللفظتين **المهارة واللغوية** ، تكون العبارة الاصطلاحية: **المهارات اللغوية** ، وهي تعني "مجموعة الأداءات اللغوية الصحيحة، التي نمت تدريجيا بالتعلم فمارسها الفرد بحذاقة وسهولة [1]؛ فهي "أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والفهم مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة" [2]، ومن خلال القول السابق يتضح لنا أن المهارة أداء، وهذا الأداء "إما أن يكون صوتيا أو غير صوتي؛ فالأداء الصوتي يشتمل القراءة و التعبير الشفوي، الإلقاء. أماغير الصوتي فيشتمل على: الاستماع والكتابة، والخط" [3]، ولابد لهذا الأداء أن يتسم بالسّلامة اللغوية نحويا، وصرفيا، وصوتيا، وإملاء.

2-الفرق بين المهارة والكفاءة والكفاية والقدرة:

من خلال الدلالات والمفاهيم المتعلقة بمصطلح المهارة، يمكن ملاحظة وجود مصطلحات عديدة تداخلت وارتبطت بهذا المفهوم، على غرار كل من الكفاءة والكفاية والقدرة.

1 مفهوم الكفاءة:

عرفت الكفاءة بمفاهيم عدة منها:

-"الكفاءة مجموعة من المعارف الفعلية والوجدانية ومعارف الصيرورة" [4]؛ ومعنى الصيرورة هو الانتقال من تطور متكامل إلى أكثر كمالا.

-"الكفاءة تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد"[5]؛ أي هي مجموعة القواعد التي تعلمها.

كما عرفت الكفاءة على أنها: "مجموعة مدمجة من المهارات (الجسمية – الحسية) والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية"[6]، أما بيرينو "Byrno" فيعرف الكفاءة على أنها:

---

[1]- ينظر، المهارات اللغوية لسنة الثالثة الثانوية بالمعاهد العلمية، الإدارة العامة لتطوير الخطط والمناهج، الرياض، دط، 1427هـ، ص 13.

[2]- زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة)، دار المعرفة الجامعية، د.ب، د.ط، 2008، ص 13.

[3]- المرجع نفسه ص 13.

[4]- ميساء عبد الحي، الفرق بين الكفاية والكفاءة والمهارة والقدرة، منتديات د.عائشة العمري بليهش، www.drablesh.com،تاريخ التحميل: 20-02-2017 ،الساعة: 16:35.

[5]- أحمد مؤمن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط4، 2008، ص 210.

[6]- سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال، الوظيفة والمنهج)، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 452.

"القدرة على تجنيد مجموعة المواد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...الخ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"[1]. فهي تمثل الحد الأعلى من الأداء.

يتضح لنا من خلال هذه التعريفات، أن مفهوم الكفاءة عام يشمل: استعمال المهارات والمعارف الشخصية، التي اكتسبها المتعلم في وضعيات جديدة، وتوظيفها في حل المشكلات والعوائق التي قد تواجهه خلال مسار حياته.

2 مفهوم الكفاية:

الواقع أنه يصعب تعريف الكفاية إلا بمظاهرها أو نسبتها إلى أداء معين، أو فعل خاص يقوم به الفرد.من هنا كانت للكفاية تعريفات عديدة فهناك من عرفها على أنها:

"مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى، الذي يلزم لتحقيق هدف معين" [2]. أو هي "مجموع الاتّجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها" [3]. وقد عرفت أيضا بأنها: "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف، ومهارات، وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب" [4]. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثرائها وتجنيدها وتوظيفها قصد معالجة مشكلة ما، وحلها في وضعية معينة.

كما عرفت أيضا بأنها: "مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأدائية، بعد المرور في برامج تعلم محددة"[5]، يعكس أثره على الأداء والتحصيل المعرفي.

بناء على المفاهيم السابقة، يمكن أن نعرف الكفاية بأنها: مجمل المعارف والمهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد لكي يكون مؤهلا، والتي تظهر في سلوكاته وتصرفاته؛ فهي مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما.

---

[1]– علي أوحيدة، التدريس بواسطة الكفاءة، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، د.ط، 2007، ص9.

[2] –المرجع نفسه، ص 13.

[3] –المرجع نفسه، ص 13.

[4]– ينظر: ميساء عبد الحي، الفرق بين الكفاية والكفاءة والقدرة والمهارة، منتديات د.عائشة العمري، www.drablesh.com .

[5] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص 132.

3 -الفرق بين الكفاية والكفاءة:

إن الفرق بين الكفاية والكفاءة يكمن في كون: "الكفاية هي الجزء الباطن من الأداء، والكفاءة هي الجزء الظاهر؛ أي تحويل هذه الكفايات التي امتلكها إلى سلوك ملموس متميز" [1]، ومنه فالكفاية والكفاءة مستويان: أحدهما يمثل الحد الأدنى (الكفاية) والآخر يمثل الحد الأعلى (الكفاءة). وعليه فإن الكفاءة تعني: "بلوغ مستوى يتجاوز حد الكفاية؛ فالكفاية درجة دون الكفاءة" [2]؛ فالتلميذ المتوسط له كفاية لا كفاءة، بينما التلميذ الممتاز له كفاءة.

4 -مفهوم القدرة:

للقدرة تعريفات عدة، فهناك من عرفها بأنها: "كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية أو حركية، سواء كانت نتيجة تدريب أو بدون تدريب" [3]. وقد عرفت أيضا بأنها: "التمكن من القيام بفعل واستظهار سلوك أو مجموع سلوكات تتناسب مع وضعية ما، ويمكن أن تشارك في تنميتها مواد مختلفة" [4]، فهي: "الحالة التي يكون فيها الفرد متمكنا من النّجاح في إنجاز معين" [5]، كالقدرة على التحليل والتركيب والمقاربة والتوليف...

ولا شك أننا نمتلك كثيرا من هذه القدرات الكامنة بنسب متفاوتة من شخص إلى آخر، "وتفعيل الفرد – عبر رغبته في التطوير وتدربه المستمر– لمجموعة من تلك القدرات، أو امتلاكه فطريا لها، وخروج ذلك في صورة أداء، يجعلنا نحكم عليه بأنه أكثر ذكاء من غيره " [6]، وعادة ما تترجم تلك القدرات الكامنة عند تفعيلها في صورتها النهائية، في شكل أداء يتميز بالكفاءة والسرعة، وهو ما نسميه المهارة.

---

[1] – ينظر: خالد المدني، الكفاية القيادية، http://dr-Kalmadini.blogsot/2013/blog. ،21.01.2017،تاريخ التحميل، الساعة: 17:22.

[2] – علي أوحيدة، التدريس بواسطة الكفاءة، السند التربوي للمعلمين، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، د.ط، 2007، ص 50.

[3] – رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها،صعوباتها، ص 27.

[4] – ميساء عبد الحي، الفرق بين الكفاية والكفاءة والقدرة والمهارة، www.drblesh.com.

[5] –المرجع نفسه.

[6] – محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 105.

ونستطيع القول- بناء على المفاهيم السابقة- بأن القدرة تعني: الاستطاعة؛ أي ما يقدر المتعلم على فعله، فهي تحيل على إمكانات الفرد الذهنية والحسية والوجدانية...، التي تمكن المتعلم من توظيف معارفه ومكتسباته وتشغيلها، و تتمظهر درجة اكتسابها في الانجازات، كما أنها تتطور لدى المتعلم بالممارسة.

ومن خلال التعريفات السابقة لكل من المهارة، الكفاية والكفاءة والقدرة نستطيع تحديد أهم الفُرُوقات الجوهرية بين هذه المصطلحات.

فالفرق بين المهارة والكفاءة هو أن: "الكفاءة أعم وأشمل من المهارة، وبخاصة عندما ينظر إلى الكفاءة في شكلها الكامن"[1]، والذي يعني أنها مجموعة المهارات والمعارف التي تلزم الأداء..

أما الفرق بين المهارة والكفاية فهو كون: "المهارة تعد أحد عناصر الكفاية؛ إذ تتطلب السرعة والدقة للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل التّكاليف من حيث الجهد والوقت" [2]، وإذا تحققت المهارة في انجاز أو أداء شيء ما، فهذا يعني تحقيق الكفاية له، أما إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقيق المهارة له.

في حين أن الفرق بين القدرة والمهارة ، يكمن في كون "المهارة أكثر تخصيصا من القدرة؛ وذلك لأن المهارة تتمحور حول فعل أي أداء تسهل ملاحظته، لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق. أما القدرة فترتبط بامتداد المعارف والمهارات"[3]، فالقدرة إذن هي "استعداد عام عند كل إنسان، في حين المهارة هي استعداد خاص أقل تحديد من القدرة"[4]. تلك هي إذا أهم الفُرُوقات الجوهرية بين هذه المصطلحات.

[1]- ميساء عبد الحي، الفرق بين الكفاية والكفاءة والقدرة والمهارة، www.drblesh.com.

[2]- ينظر: بولعسل بسمة وبولعسل عزيزة، اكتساب المهارات التواصلية في المدرسة الجزائرية- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر غير منشورة -، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة جيجل، الجزائر، 2015،ص 20.

[3]- المرجع نفسه، ص 20.

[4]- ميساء عبد الحي، الفرق بين الكفاءة والكفاية والقدرة، منتديات د.عائشة العمري بليهش www.drblesh.com.

المبحث الثاني: أنواع المهارات اللغوية

إن قدرة الفرد على توصيل ما لديه من معارف وعلوم وتحقيق التواصل مع غيره، يتوقف على مدى تمكنه من المهارات اللغوية، التي تجعله قادرا على التواصل بشيء من المرونة والسهولة واليسر، مستخدما في ذلك فنون اللغة الأربع المتمثلة في: الاستماع، القراءة، الكتابة، التعبير.

وقد قسم علماء اللغة، ومنهم كارول (CARROL –ت 1983) هذه المهارات الأربع إلى قسمين هما:

"**أ– مهارتا الاستقبال**: وهما مهارة الاستماع ومهارة القراءة.

ب مهارتا الإنتاج: وهما مهارة الكلام، ومهارة الكتابة".[1]

أولا– مهارة الاستماع:

1–مفهوم مهارة الاستماع:

السمع أول المهارات اللغوية، يمثل مفتاح بقية المهارات الأخرى؛ لأن اللغة سماع قبل كل شيء، والسمع أبو الملكات؛ فهو "باكورة المهارات اللغوية التي تنمو وتتطور مع الإنسان منذ اللحظات الأولى من حياته؛ إذ تزوده بالمنطق الذي سيبني عليه تطوره اللغوي والفكري" [2]، فالاستماع فن من فنون اللغة التي تكسب الإنسان الخبرة في الحياة، من خلال الاستماع لما يقوله الآخرون في مجالسهم، على مختلف مستوياتهم وأهدافهم، ووسيلة لتنمية ثقافة الفرد وزيادة معرفته. "فهو عملية ذهنية واعية مقصودة، ترمي إلى تحقيق غرض معين يسعى إليه السامع، تشترك فيها الأذن والدماغ"[3]؛ إذ تستقبل الأذن الأصوات وتنقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ، فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية في ضوء المعرفة السابقة لدى المستمع، وسياقات الحديث، والموقف الذي يجري فيه.

[1]– ينظر سحر عيسى الزيتاوي، أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا، ص17.

[2]– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 219.

[3]– محمد إبراهيم، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق لنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2008م، ص 131.

كما يعرف الاستماع بأنه "نشاط ذهني يمكن الطلبة من الإصغاء الواعي، والانتباه، والتركيز، والمتابعة المستمرة، لما يلقى على أسماعهم، وفهم الأفكار والمعاني وإبراز الأحداث والمعلومات، التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية الشفهية"[1]، التي ترد إليهم في المواقف المختلفة.

من خلال هذه التعريفات يتضح لنا أن الاستماع مهارة لغوية "تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، تهدف إلى جلب وجذب المتعلمين على شيء مسموع، بهدف فهمه والاستفادة منه في مختلف الجوانب العلمية والمعرفية وغيرها".[2]

2 مستويات مهارة الاستماع:

يميز الدارسون في عملية الاستماع بين مصطلحات عدة، جعلوها مستويات للاستماع متفاوتة في الدرجة فقد "تكون سامعا ولكنك لست مستمعا، وقد تكون مستمعا، ولكنك لست منصتا" [3]، فلكل مصطلح دلالته التي تميزه عن غيره من مستويات الاستماع ويتجلى هذا الفرق من خلال تعريفنا لكل مصطلح على حدى:

أ -**السمع**: وهي "حاسة السمع المعروفة، التي يمتلكها الإنسان والعضو المسؤول عنها الأذن"...[4] فالسمع أحد الحواس الخمسة المعروفة.

ب -**السماع**: "سمِع الشيء: أدركه بحاسة الأذن" [5]، والسماع "عملية فزيولوجية بحتة، ويقصد به اقتصار الأذن على استقبال الذبذبات الصوتية دون إعارتها اهتماما، أو إعمال الفكر في المادة المسموعة" [6]. ويتوقف نجاح السماع على سلامة الأذن وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية، وهو "أمر فطري موجود في الإنسان" [7] لا لا يحتاج إلى التعلم والتدريب.

---

[1]- محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 218.

[2]المرجع نفسه ،نقلا عن عبد الرحمن الهاشمي وفايزة العزاوي، تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي،ص 218.

[3]- المرجع نفسه، ص 220.

[4]- المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، ودار المشرق، بيروت، ط28، دت، ص 350.

[5] -المرجع نفسه، ص 350.

[6]- محمد إبراهيم، مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق لنشر والتوزيع، عمّان، دط، 2008، ص 219.

[7]- محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتدريسها، ص 220.

ج–الاستماع: استمع له وإليه: أصغى. فهو سماع باهتمام وقصد وإعمال الفكر"[1]، فهو عملية "يعطي فيها المستمع انتباها خاصا لكل ما تتلقاه الأذن من أصوات"[2]، وهو فن يحتاج إلى قدرات قوية نتيجة ضرورة إعمال الفكر لفهم معنى هذه الأصوات.

د– الإنصات: "الإصغاء: أي أحسن الاستماع، فهو استماع مستمر بحيث يكون بالغ الاهتمام"[3] لذلك فهو أعلى درجة من الاستماع، حيث "يتصف بالانتباه القوي والتركيز الشديد، أو ما يعرف **بالاستماع اليقظ**" كما جاء في قوله تعالى: **"وإِذَا قُرِئَ القُرآنُ فَاستَمِعُوا إِلَيهِ وَأَنصِتُوا لَعَلَكُم تُرحَمُونَ"**[4] .الأعراف: 204.

3 – أنواع الاستماع:

للاستماع أنواع عديدة منها:[5]

* **الاستماع الاستنتاجي:** هو استماع يعقبه استخلاص للأفكار الرئيسية والأفكار الجزئية واستنتاج لمعاني الكلمات غير المعروفة من السياق، واستخلاص النتائج المهمة والمعلومات الأساسية.
* **الاستماع التذكري:** حيث يعقب الاستماع استرجاع ما تم الاستماع إليه، وتذكر تتابع أحداثه.
* **الاستماع التحصيلي :** هو كل استماع يجري بقصد تحصيل المعارف والمعلومات، مثل الاستماع إلى الدروس والمحاضرات...
* **الاستماع الاستمتاعي:** هو استماع للمتعة، يقبل عليه الفرد عن رغبة وميل كاستماع الفرد إلى أبيات شعر، أو قصة...
* **الاستماع الوظيفي:** هو استماع يمارسه الفرد في حياته اليومية لقضاء حاجاته وحل مشكلاته والتفاهم مع الغير.

---

[1]– المنجد في اللغة والأعلام، ص 351.

[2]– راتب قاسم عاشور ومحمد حوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتاب الحديث، د.ت، ط1، 2009، ص 220.

[3]– المنجد في اللغة والأعلام، ص 49.

[4] – سورة الأعراف ، الآية 204.

[5]– محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ص 221.

* **الاستماع الناقد والموازن :** هو استماع ينصرف فيه الذهن إلى تحليل المسموع، وتقويمه والموازنة بين متحدث وآخر، والموازنة بين المعاني والأفكار الواردة في المسموع...

بالإضافة إلى هذه الأنواع، توجد أنواع عديدة، فهناك استماع لحل المشكلات، استماع للتوقع، استماع لقتل الفراغ، استماع بلا كلام، استماع مع كلام...

4 أهمية الاستماع:

تتجلى أهمية الاستماع في العديد من الجوانب المتمثلة في:[1]

* تنمية اللغة الشفوية، وزيادة الثورة اللغوية.
* عامل مهم في تحقيق الاتصال الفعال و الناتج بين أفراد المجتمع.
* تعزيز وتنمية عملية التفكير، من خلال إشغال العقل بكل ما يقوله المتحدث .
* بناء مهارة النقد و التحليل، و التأكد من صحة كلام المتحدث.
* مهارة تعليمية بامتياز؛ فعن طريقها يستطيع الإنسان تعلم لغته الأم وهو طفل.
* تعليم الأشخاص المكفوفين الذين يعتمدون على أذانهم بالدّرجة الأولى في العملية التعليمية.

5 –المهارات التدريسية للاستماع:

قسم التربويون مهارات الاستماع إلى أربعة أقسام رئيسية هي: [2]

أولا– مهارات الفهم ودقته: وتتكون من:

* الاستعداد للاستماع بفهم.
* القدرة على حرص ال
* الذهن، وتركيزه فيما يستمع إليه.

---

[1] ينظر: – محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها ص 221.

راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد حوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 228–229.

[2] ينظر: – عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 74، 75،76.

– محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص: 238،239.

* إدراك الفكرة العامة للحديث والأفكار الفرعية أو الجزئية.
* استخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.
* القدرة على متابعة تعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.

ثانيا– مهارات الاستيعاب: وتتكون من:

* القدرة على تلخيص المسموع.
* التمييز بين الحقيقة و الخيال مما يقال.
* القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.
* القدرة على إدراك العلاقة بين الأفكار المعروضة.

ثالثا– مهارات التذكر: وتتكون من:

* القدرة على التّعرف على الجديد في المسموع.
* ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.
* القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة، للاحتفاظ بها في الذاكرة.

رابعا– مهارات التذوق والنقد:وتتكون من:

* حسن الاستماع و التفاعل مع المتحدث
* القدرة على تمييز مواطن الضعف والقوة في الحديث.
* القدرة على مشاركة المتحدث عاطفيا.
* الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة، وقبوله أو رفضه.
* إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث ومدى صلاحيتها.
* القدرة على التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث.

6- أهداف تدريس مهارة الاستماع:

إن لتدريس مهارات الاستماع أهداف عدة نذكر منها: [1]

* تنمية قدرة التلاميذ على متابعة الحديث.
* تمييز التلاميذ بين الأفكار الرئيسية و الثانوية.
* تنمية قدرة التلاميذ على التحليل المعرفي.
* تنمية قدرة التلاميذ على تخيل المواقف التي تمر بهم.
* استخلاص التلاميذ النتائج مما يستمعون إليه.
* استخدام التلاميذ سياق الحديث لفهم معاني المفردات الجديدة.
* تنمية بعض الاتجاهات السلوكية كاحترام المتحدث، وإبداء الاهتمام بحديثه، والتفاعل معه.

وغيرها من الأهداف التي تختلف باختلاف المراحل الدراسية، فهي تتسع وتتشعب كلما تقدمت المرحلة الدراسية.

ثانيا- مهارة القراءة:

تعد القراءة وسيلة مهمة لطرق باب العلم والمعرفة والثقافة، بل أصبحت أهم وسيلة؛ لأن العلم أمسى مدونا في المكتب أو في الأقراص الليزرية، وهي إحدى المهارات اللغوية الأساسية.

1 مفهوم القراءة:

تعرف القراءة بتعريفات عديدة منها:

"إنها نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال، التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ، التي تدل عليها وترمز إليها، وعندما يتقدم التلميذ في القراءة، يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفتيه" [2]، والقراءة في ضوء ذلك عملية استخلاص معنى من رموز مكتوبة، فهي نشاط

[1] ينظر: - محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص237، 238.
-راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 235.

[2] - محمد إبراهيم، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق لنشر والتوزيع،عمان،دط.2008 ، ص256.

عقلي يقوم به المتعلم وتشترك فيه العديد من القدرات. وعلى هذا يصبح مفهوم القراءة: "نطق الرموز وفهمها، وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية" [1]، أي أن القراءة هي عملية عقلية وحسية تهدف إلى استخلاص المعاني والمعلومات من الكلمات المقروءة، وتوظيفها توظيفا إيجابيا.

كما تعرف القراءة بأنها "عملية تطورية تبدأ بنطق الكلمات نطقا سليما ومن ثم ترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان يتأثر بها القارئ ويستجيب لها"[2] ؛ أي أن القراءة هي بمثابة حلقة وصل وربط بين ما هو مكتوب وموثق على الورق، وما هو ملفوظ ومنطوق سواء كان بشكل سري أو علني.

ومن خلال التعاريف السابقة نستطيع القول بأن: مهارة القراءة تتمثل في جانبين: أولهما فزيولوجي وثانيهما عقلي.

2 – أنواع القراءة:

هناك تقسيمات عديدة للقراءة تختلف باختلاف الغرض منها لذلك فهي تقسم:

أ –**من حيث الأداء:** حيث تنقسم إلى :

* **القراءة الصامتة:** هي "القراءة تحدث بانتقال العين فوق الكلمات، مع إدراك مدلولاتها. فليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك لسان ولا شفة"[3].

وهذه القراءة هي الأكثر استعمالا لكسب المعرفة وتحقيق المتعة، فهي تستخدم في جميع مراحل التعليم وهي خالية من النطق وأثقاله،ومن مراعاة الشكل والإعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، وغير ذلك من خصائص النطق.

* **القراءة الجهرية:** هي قراءة" تشمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة، من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية، وإدراك عقلي لها ولمعانيها، وتزيد عليها التعبير بواسطة جهاز النطق عن هذه المعاني، والنطق بها

[1] – عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية ص97.

[2] – سمير عبد الوهاب، وأحمد على الكردي، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، عالم الكتب الحديث، لبنان، ط1، 2008، ص 46.

[3] – محسن على عطية،مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص281.

بصوت جهري"[1]؛أي أن القراءة الجهرية هي تحويل الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة مفهومة المعاني، وتقويمها من القارئ، فهي" عملية آلية تشترك فيها العين والذهن واللسان، وتشدد على نطق الكلمات والجمل نطقا صحيحا، مع الاسترسال في القراءة بصوت مسموع معبر عن المعاني لتحقيق الفهم و الإفهام ،وتشدد أيضا على الحركات و السكنات وضبط حركات الإعراب"[2]. وعلى العموم فإن القراءة الجهوية وسيلة هامة في إجادة النطق، وتمثيل المعنى وضبط أواخر الكلمات بالشكل، فمن خلالها يتسنى لنا الكشف عن أخطاء التلاميذ ومعالجتها.

* **قراءة الاستماع:**" هي عملية ذهنية يتم فيها التعرف على المقروء من خلال الاستماع والإصغاء إليه، وفيها يتفرغ الذهن للفهم و الاستيعاب، ويعد الإصغاء العنصر الفعال فيها، وفيها تشترك الأذن والدماغ" [3]؛ إذ تقوم الأذن بتحسس المسموع ونقله إلى الدماغ ليقوم بترجمته وتحليله وفهم مدلوله.

ومنه فقراءة الاستماع هي عبارة عن العملية التي يستقبل فيها الإنسان المعاني و الأفكار الكافية ، وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما.

ب –من حيث الغرض: تنقسم القراءة من حيث الغرض إلى: [4]

* **قراءة للدرس والبحث:** هي قراءة تستخدمها قطاعات كبيرة في المجتمع، وخاصة الطلاب والمثقفين وذوي المطالب المختلفة .

* **قراءة لحل المشكلات:** هي ذلك النوع من القراءة الذي يتصل برغبة القارئ في معرفة شيء معين، والوصول فيه إلى قرار، بناء على مجموعة من الحقائق.

كما يوجد أنواع أخرى بالإضافة إلى الأنواع السابقة وهي:

[1]– محمد إبراهيم، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 259.

[2] – محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص277.

[3]– المرجع نفسه، ص 278.

[4] – ينظر: محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 278.

* **القراءة السريعة:**" تكون بقراءة الفهرس قراءة فاحصة، ويختار الطالب من الفهرس ما يمس موضوعه من قريب"[1]، ففي هذه المرحلة يكون تحديد الموضوعات التي ستقرأ الهدف الأساسي للقراءة.

* **القراءة العادية:** "هي التي يطلب فيها من أن يقرأ الموضوعات التي حددها في الكتب التي راجعها في المرحلة الأولى، وأن يختار منها الاقتباسات التي تتصل بموضوعه" [2] ، وفي هذه المرحلة تظهر أهمية الفهم بأنواعه المختلفة.

* **القراءة العميقة أو المتعمقة:**"هي ذلك النوع من القراءة الذي يتطلب التعمق فيما يقرأ، وعلى الطالب أن يتمثل هذا النوع الذي يقرأُه ويفيد منه، ويبدي رأيه فيه وفي أسلوبه وأفكاره" [3]. فأساس هذه القراءة هو الفهم والاستيعاب لما يقرأ.

ليتضح لنا من خلال هذه الأنواع، أنه بالرغم من اختلاف أنواع القراءات إلا أن هدفها واحد، فهي تسعى إلى تنمية مهارات؛ وقدرات القارئ وتزويده بالمعارف والمعلومات من خلال تنشيط خياله وتغذيته، وتعويده السرعة في القراءة والنطق السليم...

3 أهمية القراءة:

للقراءة أهمية بالغة نجملها في النقاط التالية: [4]

* أهم وسيلة للحصول على المعرفة.
* تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، وذلك بالوقوف على أفكار الآخرين واتجاهاتهم.
* القراءة مفتاح التعليم والتعلُّم.
* القراءة هي النافذة التي يطل منها الإنسان على معارف وثقافة الآخرين.
* القراءة عامل مهم في نهضة كل أمة وتقدُّمها.
* التعرف على التراث الثقافي والاجتماعي لمجتمعه باعتباره مقوم أساسي في بناء شخصه.

[1] – عبد الله على مصطفى: مهارات اللغة العربية، ص 99.

[2] – المرجع نفشه ، ص 99.

[3] – محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ص 277.

[4] – ينظر: – محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص 269.

– عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 100.

* القراءة هي إحدى المهارات الأربع التي من خلالها تعلَّم أي لغة.
* تعويد الطلبة القراءة السليمة مستعملين جهازهم الصوتي على وجه صحيح وإيقاع جميل معبر، وذلك من خلال القراءة المتواترة.

يمكن القول بأن القراءة من أهم المهارات اللغوية، فهي تهدف إلى زيادة الثروة اللغوية لدى التلميذ، وذلك من خلال الإطلاع على ما أنتجه الأدباء والعلماء، والبحث في مختلف الكتب التي تنمي قدرته، فينتفع بها في مختلف الأبحاث والدراسات. كما أنها تساعد في نطق الحروف نطقا سليما وصحيحا، كما أن المجتمعات تعتمد في تحقيق تقدّمها على قدرات الأفراد في تحصيل المعارف واكتساب الأفكار، فهي تنشط أفكار المرء وتزوده بمختلف المعلومات والمعارف.

4 -المهارات التدريسية للقراءة:

للقراءة مهارات عديدة يمكن إجمالها فيما يلي: [1]

* القدرة على النظر إلى الكلمات المكتوبة، وإدراك النقاط الأولية المهمة في الموضوع بمجرد النظر إليه.
* القدرة على ترتيب، وتنظيم المادة المقروءة.
* القدرة على إدراك المعنى العام للمادة المقروءة.
* القدرة على القراءة مع التنبؤ بالنتائج.
* نطق الحروف بأصواتها، وإتقان إخراجها من مخارجها الصحيحة.
* الاسترسال في القراءة.
* التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في الأصوات.
* إدراك معاني الكلمات في ضوء السياق الذي ترد فيه.
* مهارة السرعة في القراءة.
* إجادة فن الإلقاء.

[1]- ينظر: - محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص147.

— عبد النبي عبد الله الطيب الذومي، مهارات الاتصال الفعال، جامعة واد النيل، د.ط، د.ت، ص 62.

5 – أساليب لتنمية مهارة القراءة:

هناك أساليب كثيرة لتنمية مهارات المطالعة لعلّ أهمها ما يلي:[1]

* تدريب التلميذ على القراءة المعبرة والممثلة للمعنى (حركات اليد، تعبيرات الوجه، العينين، لغة الجسد).
* الاهتمام بالقراءة النموذجية من قبل المعلم ليحاكيها التلاميذ.
* الاهتمام بالقراءة الصامتة؛ فالتلميذ لا يجيد الأداء الحسن إلا إذا فهم النص حق الفهم.
* تدريب الطلاب على القراءة السليمة من حيث مراعاة الشكل الصحيح للكلمات ولاسيما أواخرها.
* معالجة الكلمات بأكثر من طريقة مثل: استخدامها في جمل مفيدة، ذكر المرادف، ذكر الضّد، طريقة التمثيل،طريقة الرسم، المعاجم...
* تدريب التلاميذ على الشجاعة في مواقف القراءة ومزاولتها أمام الآخرين بصوت واضح وأداء مؤثر، دون تلجلج أو تلعثم أو خجل.
* تدريب التلاميذ على الفهم وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة.
* تدريب التلاميذ على القراءة جملة جملة،لا كلمة كلمة،وتدريبهم على ما يحسن الوقوف عليه.
* التشجيع على القراءة الحرة الخارجية، ووضع المسابقات والحوافز لتنمية هذا الميل.
* تدريب التلاميذ على التذوق الجمالي للنص والإحساس الفني، والانفعال الوجداني بالتعبيرات والمعاني الرائعة

.

[1]– ينظر: – محمد صبحي عبد السلام، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال، دار المواهب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2009، ص 60،61.

–عبد النبي عبد الله الطيب الذومي، مهارات الاتصال الفعال، ص 51، 52.

ثالثا- مهارة الكتابة:

1 -مفهوم الكتابة:

تعرف الكتابة بأنها: "تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة في رموز مكتوبة، اصطلح علماء اللغة على تسميتها حروف هجائية، تُنظَّم وفق أحكام اللغة وقوانينها في كلمات وجمل مترابطة" [1]؛ فالكتابة إذا أداء لغوي رمزي يعطي دلالات متعددة وتراعى فيه القواعد النحوية المكتوبة.

يقصد بالكتابة أيضا: "اكتساب المهارات الميكانيكية اللازمة لرسم الحروف والكلمات، بوضوح وسهولة ودقة وأناقة من ناحيَّة، واكتساب القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بإجادة وإبداع وانطلاق من ناحية أخرى"[2]؛ فهي مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تحوِّل الصوت المسموع إلى شكل مرئي متفق عليه.

في تعريف آخر: "الكتابة أداء منظم ومحكم يعبر به الإنسان عن أفكاره ومشاعره وأرائه، ويعرض عن طريقه معلوماته وأخباره، ووجهات نظره، وكل ما في مكنوناته، ليكون دليلا على فكره ورؤيته وأحاسيسه" [3]. أي أن الكتابة وسيلة للاتصال وترجمة للفكر وتعبير عن النفس في ذات الوقت.

للكتابة مستويان: "الأول: التعبير؛ وهو الكلام المكتوب الذي يعبر به الفرد عن حاجاته ومشاعره، وانطباعاته وردود فعله. أما الثاني فهو: الرَّسم الكتابي وقواعد الإملاء" [4]. فالكتابة بهذا المعنى نشاط حركي ونشاط فكري.

انطلاقا من التعريفات المذكورة، فإن الكتابة هي القدرة على التعبير عن مجموعة الأفكار وعرضها وتدوينها بطريقة منظمة، وبلغة صحيحة وأسلوب سليم.

2- أنواع الكتابة:

هناك أنواع عديدة للكتابة أهمها:

---

[1]- عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد للنشر، الأردن، ط3، 2004م، ص 113.

[2]- المرجع نفسه، ص 113.

[3] -محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها (تعلمها وتقويمها)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص 53.

[4]- محسن على عطية، مهارات الاتصال الغوي، ص 159.

* **الكتابة التعبيرية:**

فيها يعبر الفرد عن "أفكاره الذاتية الأصيلة، ويبني أفكاره وينسقها ويُنظِّمُها في موضوع معين، بطريقة تسمح للقارئ أن يمرَّ بالخبرة التي مرَّ بها الكاتب"[1]، وهي ما تسمى أيضا **بالكتابة الإبداعية.**

* **الكتابة المعرفية:**

هي التي يستهدف فيها "الفرد نقل المعلومات والمعارف، وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به"[2]، فتكون الغاية من الكتابة نقل المعلومات والمعرفة.

* **الكتابة الإقناعية:**

هي تتفرع عن الكتابة المعرفية، وفي هذا النوع "يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره"[3] مثل: المحاججة، وإثارة العطف، البرهنة، الأدلة...

والكتابة حسب "أسلوبها ومجالاتها نوعان:

* إجرائية عملية تسمى : **وظيفية.**
* فنية ابتكاريه تسمى: **إبداعية**".[4]

أ –الكتابة الوظيفية:

هي "الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة، والأصول المقننة، والتقاليد المتعارف عليها بين الموظفين ورؤسائهم، أو بين الموظفين بعضهم بعض، وبينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة"[5] وتعرف أيضا بالكتابة **الإدارية.**

[1]– عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 160.

[2] – عبد النبي عبد الله الطيب الذومي، مهارات الاتصال الفعال، ص 63.

[3] – المرجع نفسه، ص : 63.

[4]– محمد ناصر الخليف، مهارات التواصل اللغوي (حقيبة تدريبية) وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، دط، دت، ص 43.

[5]– محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص 168.

ب -الكتابة الإبداعية:

هي التي تعبر عن الرؤى الشخصية، وما تحويه من انفعالات، وما يكشف من حساسية اتجاه التجارب المعاشة، "وهي ابتكارٌ لا تقليدٌ، وتأليف لا تكرار، تختلف من شخص إلى آخر حسب ما يتوفر لكل كاتب من خبرات سابقة، ومهارات خاصة، وقدرات لغوية ومواهب أدبية"[1]، وهي تبدأ بالفطرة ثم تنمو وتتطور..

3 -أهمية مهارة الكتابة:

للكتابة أهمية كبيرة نجملها في النقاط التالية: [2]

* أهم وسائل الاتصال والتواصل الفكري بين الشعوب على مر الأزمان.
* توثيق وتسجيل الوقائع والأحداث والمعلومات.
* الوسيلة المثلى للربط بين الحاضر والماضي.
* وسيلة للتعبير عما يدور في النفس والخاطر، وخاصة في المواقف التي لا يتيسر فيها الكلام لبعد المكان أو لعدم الرغبة في المواجهة.
* التعبير عن الأحاسيس والعواطف والمشاعر بصورة أفضل.
* جانب من جوانب محو أمية المواطن.
* وسيلة من وسائل التعليم والتعلُّم.
* الأداة الطبيعية لنقل المعارف والثقافات عبر الأزمنة والأمكنة.
* المساهمة في رقي اللغة وجمال صياغتها.
* وسيلة من وسائل دراسة اللغة وترقية المهارات اللغوية الأخرى.

4 -المهارات التدريسية للكتابة:

للكتابة مهارات عامة يجب توفرها لدى كل كاتب، ومهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين، ويمكن "أن نحدد أربعة مجالات رئيسية في تعلم اللغة العربية كتابة،وهي:

[1]- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي ، ص 168.

[2] - ينظر : راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 190.

* كتابة الحروف العربية.
* كتابة الكلمات بهجاء سليم.
* تكوين تراكيب وجمل يفهمها القارئ.
* استخدام التراكيب والجمل في فقرات تعبِّر عن أفكار الكاتب بوضوح" [1].

معنى هذا أن تعليم الكتابة في اللغة العربية يكون من خلال المجالات التالية: [2]

أ -**الإملاء (الهجاء)**، وينقسم إلى:

* إملاء منقول.
* إملاء منظور.
* إملاء اختباري.

ب -**الخط**

ج – التعبير والإنشاء، وينقسم إلى:

* التعبير البسيط.
* التعبير الموجه.
* التعبير الحر.

وقد رأى بعض التربويون أن الكتابة يبدأ تعليمها بالخط، ثم تنتقل إلى النسخ فالإملاء فالكتابة المقيدة فالكتابة الحرة.

أما إذا تحدثنا عن أهم المهارات التي ينبغي أن يتقنها المتعلم في مجال الكتابة فنجملها فيما يلي: [3]

* القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.
* القدرة على إعادة كتابة ما استمع إليه أو قرأه.

[1] – عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، ص 120.

[2] – محمد رجب فضل الله، عملية الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها (تعلمها وتقويمها)، ص 72.

[3] – ينظر : -عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 164، 165.
محمد رجب فضل الله، عملية الكتابة الوظيفية، ص 81،82.

* القدرة على تدوين الأفكار العامة.
* القدرة على كتابة بحث، مقال أو خاطرة.
* القدرة على تلخيص موضوعا كتابيا صحيحا ومستوفيا لجميع الأفكار.
* القدرة على سرعة الكتابة وسلامتها للتعبير عن النفس بيسر وسهولة.

5- أساليب لتنمية مهارة الكتابة:

يراعى في تعليم الكتابة العديد من الأمور أهمها: [1]

* الكتابة من اليمين إلى اليسار بالنسبة للغة العربية.
* التناسب بين الحروف أفقيا ورأسيا، ومراعاة المسافة.
* مراعاة الحروف التي تكون فوق السطر، والحروف التي تكون تحت السطر.
* اختلاف ارتفاعات الحروف التي تكون فوق السطر.
* المسافات بين الحروف وبين الكلمات.
* التدريب على الحروف المتشابهة للتمييز بينها (ب ت ث/ج ح خ) في جمل تحتوي على هذه الحروف.
* كتابة نموذج واضح في أعلى الصفحة، ويقوم الدارس بتقليده.
* تعويد المتعلِّم على طريقتي الكتابة (النسخ والرقعة) منذ البداية لأهمية الأولى في القراءة، والثانية في الكتابة السريعة.

6 -أهداف تدريس مهارة الكتابة:

تهدف عملية تعليم اللغة العربية كتابة إلى جملة من الأهداف يمكن صياغتها بالشكل الآتي: [2]

* إدراك الحروف العربية، وإدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

---

[1] – ينظر: – عبد النبي عبد الله الطيب الدّومي، مهارات الاتصال الفعال، ص 78، 79.
-محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية، ص 86،87.

[2] – ينظر: – عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص 163.
– رشدي أحمد طعيمة، ص 170.
-محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية، ص 79.

* كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وبحروف متصلة، مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
* إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.
* معرفة علامات الترقيم ودلالاتها وكيفية استخدامها.
* معرفة مبادئ الإملاء وإدراك ما في اللغة العربية من بعض الاختلافات بين النطق والكتابة، والعكس.
* استخدام الصيغ النحوية المناسبة.
* استخدام الأسلوب المناسب للفكرة.
* احترام القانون النحوي والصرفي العربي.

بناء على ذلك، يمكن تلخيص أهداف تدريس الكتابة في هدف رئيسي واحد هو: السيطرة على استخدام نظام بناء الجملة العربية في كتابة رسالة أو موضوع يستطيع العربي أن يفهمه.

رابعا– مهارة الكلام (التحدث):

1 – مفهوم الكلام:

إن الكلام وسيلة التعبير عما في النفس، وترجمة اللسان لما يدور في فكر الإنسان من أفكار وأراء، به تميز الإنسان عن سائر المخلوقات. وقد عرّف الكلام بأنه: "نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي" [1] ؛ فالكلام وسيلة للإفهام والفهم، وهو "قد يكون منطوقا فيطلق عليه التعبير الشفهي، وقد يكون مكتوبا فيطلق عليه التعبير الكتابي أو التحريري" [2]. والتعبير في الاصطلاح: "الإفصاح عن المعاني القائمة بالذهن بكلام تحكيه الأفواه، أو ترسم عملياته الأقلام؛ فهو الإبانة والإفصاح كما يجول في النفس من أفكار وخواطر"[3]. فالكلام إذن وسيلة لغوية يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار، أو ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين، فهو وسيلة فعَّالة في المراحل الأولى لحياة الإنسان...

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص 188.

[2] – محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص 113.

[3] –راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 121.

الكلام من حيث "طبيعة اكتساب اللغة يأتي بعد الاستماع الذي يعد مفتاح الاكتساب اللغوي؛ فالطفل يسمع أولا ثم يحاكي ما يسمع. أما من حيث تعليم اللغة، فإن الكلام يعد مفتاح تعليمها" [1]، لأنك تتكلم فيستمع إليك المتعلم فيتعلم، وعلى هذا الأساس يمكن القول: إن تعليم اللغة يبدأ بالكلام، أما تعلُّمها فيبدأ بالاستماع.

2 –أنواع الكلام:

الكلام أنواع كثيرة ومتعددة يمكن أن نوجزها فيما يلي: [2]

* الحوار والمنافسة.
* حكاية القصص، ورواية الأحداث.
* الخطب والكلمات الملقاة.
* التقارير الفردية والجماعية.
* تمثيل الأدوار.
* المحاكاة والتقليد والأدوار.

إلى غير ذلك من الأنواع التي تتمظهر فيها مهارة الكلام.

3 أهمية الكلام:

لا شك أن للكلام أهمية كبيرة لأنه: [3]

* يعد الوسيلة الأساس في التعبير الشفهي، ولذلك تحرص البرامج التعليمية على الاهتمام بهذه المهارة،خاصة في المراحل الأولى، وتدريب التلاميذ على النطق السليم والتخلص من عيوب النطق.
* أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخدامها؛ فهو الشكل الرئيسي للاتصال اللغوي بالنسبة للإنسان.

---

[1] – محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص 113.

[2] – محمد بن ناصر الخليف، مهارات التواصل اللغوي،(حقيبة تدريبية)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، دط، دت، ص 45.

[3] – ينظر: – فاطمة زايد، تعليمية مادة التعبير في في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، بسكرة، 2008، ص 52.

-راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 123.

* الوسيلة الرئيسية في العملية التعليمية التعلّمية في مختلف مراحلها.
* وسيلة للإقناع والفهم والإفهام بين المتكلم والمخاطب.
* وسيلة للتعبير والتنفيس والترويح عن النفس.

ومجمل القول أن الكلام من أهم المهارات اللغوية؛ فهو النشاط الإنساني الذي يتميز به الإنسان عم غيره من الكائنات والمخلوقات.

4 -المهارات التدريسية للكلام:

للكلام أو التحدث مهارات عامة ومهارات خاصة يجب توفرها في كل ممارسة لهذه المهارة ، ومن هذه المهارات نذكر: [1]

* القدرة على نطق الكلمات العربية نطقا صحيحا، وواضحا.
* القدرة على مراعاة آداب التحدث.
* القدرة على استخدام الأدلة المنطقية والشواهد.
* القدرة على جذب انتباه السامع.
* القدرة على المشاركة في الحوار والنقاش الجماعي.
* القدرة على طلب المعلومات من الطرف الآخر.
* القدرة على الإجابة عن الأسئلة.
* القدرة على التمييز عند الكلام بين التعبير الجميل والعادي.
* القدرة على نقل خبرة أو معلومة.
* القدرة على تقديم تقرير شفهي.

5 -أهداف تدريس مهارة الكلام:

[1] – ينظر: – عبد النبي عبد الله الطيب، مهارات الاتصال الفعّال، ص 5.
– الله على مصطفى، المهارات اللغوية، ص 192.

يهدف تدريس مهارة الكلام إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها: [1]

* تمكين الطلبة من التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم بعبارات سليمة صحيحة.
* تزويد الطلبة بما يحتاجونه من ألفاظ وتراكيب، لإضافته إلى حصيلتهم اللغوية، واستعماله في حديثهم وكتاباتهم.
* إكساب الطالب مجموعة من القيم والمعارف والأفكار والاتجاهات.
* تعويد الطلبة على ترتيب الأفكار، والتسلسل في طرحها والربط بينها.
* تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الارتجال.
* تقوية لغة الطالب وتنميتها وتمكينه من التعبير السليم شفهيا وكتابيا.
* تنمية الفكر، وتنشيطه والعمل على تغذية خيال الطالب بعناصر النمو والابتكار.

6 -أساليب تنمية مهارة الكلام:

يمكن للمعلم أن يستخدم مجموعة من الطرق والأساليب لتنمية مهارات الكلام ونذكر منها: [2]

* **أسلوب المناقشة:** تتخذ المناقشة أشكالا مختلفة، فقد تكون بصورة ثنائية بين المعلم والطالب، أو بين الطلاب أنفسهم؛ بحيث يدير المعلم النقاش ويكون دور الطالب التعبير عن وجهة نظره. وهنا لابد من مراعاة آداب المناقشة وتدريب الأطفال على ذلك.
* **أسلوب التمثيل:** حيث توزع أدوار القصة أو المسرحية على التلاميذ، فيقومون بأداء تلك الأدوار وتقمص الشخصيات.
* **أسلوب القصص:** سواء بقراءة القصص في القسم وطرح الأسئلة حول مضمونها، أو بتكليف التلاميذ بقراءة عناوين قصصيّة، وتلخيص مضمونها.
* **أسلوب التعبير عن الموضوعات شفويا:** إذ يعتبر التعبير الشفوي من أبرز الأساليب في تطوير مهارة الكلام.

---

[1] – ينظر: – راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 124.
-محسن على عطية، مهارات الاتصال اللغوي، ص 117.

[2] – ينظر : – الحاج محمد كامل رما، إستراتيجية المحاضر لترقية كفاءة الطلاب في مهارة الكلام في قسم تعليم اللغة العربية، بجامعة أنتساري الإسلامية، بنْجَرْماسين، مركز البحوث والطباعة، أندونيسيا، دط، 2015، ص 14، 15، 16.

* **أسلوب طرح الأسئلة:** حيث يوجه المعلم أسئلة حول موضوع معين، بحيث تكون الأسئلة مفتوحة النهاية، كالأسئلة التي تبدأ بـ: كيف...؟ لماذا...؟، ويشجع الطلاب على الإجابة، الأمر الذي يطور مهارة التعبير عندهم.
* **أسلوب الخطابة:** فالتدريب على مهارة إلقاء الخطب من خلال تدريب التلاميذ، يعوّد التلميذ على الجرأة والثقة بالنفس، والتعبير على رأيه بحرية، إلى جانب تنمية القدرة على المحادثة والحوار.

هذه هي أهم الأساليب والطرق لتنمية مهارة الكلام لدى التلاميذ.

خلاصة ما ذكرناه سابقا يمكن القول بأن المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، الكتابة، الكلام)، هي مهارات متكاملة مع بعضها البعض، وهذا التكامل هو الذي يقوّيها جميعا، فهي متصلة ومترابطة فلا يمكن بأي حال من الأحوال إهمال مهارة أو تقديم واحدة على حساب الأخرى؛ أي أن هذه المهارات اللغوية تتساوى فلا قيمة للقراءة أو الاستماع على حساب الكتابة أو العكس.

المبحث الثالث: كيفية تنمية واكتساب المهارات اللغوية

إن المهارة "أمر تراكمي تبدأ بمهارات بسيطة، تنبني عليها مهارات أخرى"[1]،وهي تحتاج إلى "أمرين هما:

أ -**معرفة نظرية:** لاكتساب مهارة ما يجب أن يعرف المتعلم الأسس النظرية التي يقاس عليها النجاح في الأداء.

ب -**تدريب عملي:** لا يمكن أن تكتسب المهارة، إذا لم يتدرب المتعلم عليها" [2]. ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوى المطلوب؛ حيث أن المهارة" أمر فردي لا تكتسب إلا بالتدريب العملي، فلا تعلم ولا تنمى إلا عن طريق المحاولة والنجاح؛ والمحاولة تقوم على التكرار، الذي يحرص المتعلم على مواصلته والاستمرار فيه"[3].

[1] – عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار الميسرة لنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص 43.

[2] – المرجع نفسه، ص 43.

[3] – راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدية، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتاب الحديث د.ب، ط1، 2009، ص 137.

فالمهارات اللغوية تنمو وتتطور، إذا أخذنا بعين الاعتبار مجموعة المبادئ النفسية والتربوية، وينبغي أن تبنى المناهج اللغوية وخطط تدريس اللغة في جميع مراحل الدراسة – دون استثناء – على هذه المبادئ.

ولعل أهم هذه المبادئ ما يلي:

* **"أن تمارس المهارة في مجال النشاط الطبيعي لها تحت توجيه مشرف:** فعند تعلّم المهارة اللغوية لابد من مراعاة أن يكون تعلمها والتدرب عليها في مجال الحقل التعليمي، وعن طريق المناشِط الطبيعية"[1] من مثل مناشط الصحافة المكتوبة والمسموعة والمرئية كالجرائد والإذاعة، والتلفاز، والندوات، والمحاضرات... إلى غير ذلك مما يعين على تقوية المهارة ودعمها لدى المتعلمين.
* **"تدريس خواص المهارة المراد تعلّمها:** ويكون ذلك عن طريق الشرح النظري للمهارة،أو الملاحظة المباشرة لها"[2]. فإذا أُريد مثلا تدريس مهارة الكتابة، فلابد من التوجه إلى دراسة وفهم واستيعاب هذه المهارة وتحديدها وبيان كل ما يتصل بها حتى يسهل اكتسابها واستيعابها.
* **"ضرورة متابعة القائمين على تعليم المهارات متابعة دقيقة:** ذلك لأن دقة الملاحظة بالحواس والحركات والتفكير لها أهمية في تعليم المهارة" [3]؛ فعلى الراغبين في تعليم المهارة أن يتابعوا وبدقة كيفية تأدية المعلم لتطبيقاتها، وذلك بمراقبة حركاته وما يصدر عنه، فلذلك أثره البين في سرعة الاستيعاب.

ومن الشروط الهامة في نجاح اكتساب وتنمية المهارة ما يلي: [4]

* معرفة الدارس المهارة التي يسعى لاكتسابها.
* مساعدة الدارس على فهم الخطوات اللازمة للقيام بالمهمة بنجاح.
* تعزيز المهارة بعدّة تدريبات.
* التكرار والتدريب لتحقيق ثبات المهارة؛ لأن اكتساب اللغة هو اكتساب عادات.
* توافق التدريبات مع الشروط اللازمة لممارسة المهارة.
* توافق التدريبات مع حاجات المتعلم أو مثيرة له على الأقل لتحفزه على الممارسة.
* المزج بين النظرية المعرفية والتجريبية في خطوات التنفيذ للوصول إلى المطلوب.

---

[1] – سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 452.

[2] – – سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج ، ص 452.

[3] – المرجع نفسه، ص 452.

[4] – ينظر، علي عبد الله مصطفى، مهارات اللغة العربية ، ص 44.

المبحث الأول: من التخصص إلى البينية

على مدى فترات زمنية طويلة ، "ساد منهج الفصل بين الاختصاصات في المواد الدراسية بالمدارس والجامعات، بشكل أدى إلى تشويه إدراك السياق الشمولي للمعرفة، وبالتالي إلى ضعف القدرة على رؤية الأفكار بعلاقاتها وتداخلاتها وإطارها الواسع" [1]، فقد ترسّخت الانفصالية وتعمقت التخصصية المعرفية منذ القرن السابع عشر، وازدادت انفصاليتها في القرن العشرين؛ حيث حدث انفصال تام بين المعارف، وأصبحت هناك تخصصات مستقلة ومتباعدة عن بعضها البعض [2]، من مثل الرياضيات وعلم الاجتماع والفلك والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وعلم النفس والعلوم الإنسانية وغيرها، "وانعكس ذلك على المناهج الدراسية، التي أصبحت بمثابة جزر متباعدة ولا تعكس جوانب الحياة المتكاملة"[3]، بشكل عجزت معه عن تفسير الكثير من المشكلات، ومن ثم عن حلّها.

1- المنهج الانفصالي في العلوم وتعميق التخصصات المعرفية وتداعياته:

إن التخصصية حسب ما أجمعت عليه الكتب الضابطة لمفهومها "ينصب جوهر تأثيرها تأثرها على إضعاف المهارات الوظيفية، مما يجعل كثيرا من الخرجين يعانون من عدم القدرة على مواجهة ظروف الحياة والتكيف معها" [4]؛ إذ غالبا ما يرى الطلاب والمتعلمون في البيئة العربية — عموما – الجامعة والمدرسة ككيان منفصل عن الواقع والحياة؛ فمعلمو الرياضيات يكرهون العلوم، ومعلمو العلوم لا يفهمون التاريخ، وكل يلقّن حسب منهج انفصالي متخصص [5]، وهنا يستمر الطلاب في حالة من العجز عن ربط المعارف بعضها ببعض، بما يجعلهم غير قادرين على رؤية المعرفة في سياقها الإجمالي والمتصل [6]. ففي هذا الوضع تقدم المعارف في المؤسسات التعليمية —باختلاف مستوياتها– "منفصلة ومتخصصة، ما يجعلها تعجز عن ربط الذاتي بالموضوعي، والعلمي

[1] – مركز البحوث و الدراسات ، برامج الدراسات البينية واحتياجات السوق، الغرفة التجارية والصناعية بالرياض، الإدارة العامة للبحوث والمعلومات السعودية، جمادى الأولى 1432 هـ، ص 3.

[2] – ينظر: عمار عبد المنعم أمين، الدراسات البينية: رؤية لتطوير التعليم الجامعي، كلية علوم الأرض، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية،دت،ص 1.

[3] – مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 1.

[4] – نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، دط، دت، ص 8.

[5] – ينظر: مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 4.

[6] – ينظر: أسماء منصور أبو الحسن، الدراسات البينية وجودة التعليم والبحث العلمي، ملخصات المؤتمر العلمي الرابع بعنوان: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب، جامعة الحلوان، السعودية، 15-2012/03/16، ص 14.

بالإنساني، فتتكون ثقوب أو فجوات معرفية على حدود التخصصات والمعارف المختلفة، غالبا ما تقود إلى اختفاء الكثير من المعارف والمعاني" [1]

كما أن منهج الفصل بين الاختصاصات في المواد الدراسية، يقود إلى "تشويه إدراك السياق الشمولي للمعرفة، الأمر الذي يضعف من حركية المعنى" [2]، ويمكن بسهولة تحسس مدى التدهور في الثقافة العلمية "في الصعوبات الكبيرة التي يواجهها الطلاب للخروج عن النطاق المحدد لكل علم محدد بتخصص معين، الأمر الذي يعوق إيجاد حلول لمشكلات طفيفة"[3]، حتى وإن كانت تقع في محيط قريب من التخصص.

يرجع المنهج الانفصالي إلى "الرؤيا المعرفية"، التي سادت في القرن السابع عشر، والتي تأسست على فصل الذات عن الواقع، وترّسخ هذا المنهج الانفصالي في القرن التاسع عشر، عندما طرحت أفكار لتصنيف المناهج من قبل كثيرين أمثال: أندريه أمبير " Andrei Ampir" وهبرت سبينر " Hubert Spener" و أوغست كونت "August Conte" ... التي على أساسها تمت مفصلة المناهج بعضها عن بعض على نحو خطي، بدءا من الرياضيات حتى علم الاجتماع، مرورا بالفلك والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وعلم النفس [4].

في القرن العشرين، ترسّخت الانفصالية، وتعمقت التخصصية المعرفية، وانعكس ذلك على المناهج الدراسية، التي انفصلت شيئا فشيئا عن بحر الحياة [5]. كما أن تطور العلم والتكنولوجيا قد أدى إلى ظهور فروع علمية جديدة، وكلما ظهر فرع علمي جديد سرعان ما يتحول إلى تخصص جديد، "ومن منطلق توزيع العمل وطبيعة التأهيل العالي، يسعى كل عالم إلى أن يصبح هو الملك داخل تخصصه، ولا يتردد في الدخول في منافسة وصراع مع الخصوم من الداخل والخارج للدفاع عن تخصصه". [6]

وقد قاد العمل بمبدأ التخصص إلى إفرازات كثيرة، أهمها "ميل العلماء إلى الانغلاق داخل جزئيات علمية ضيقة جدا، وأنساهم ذلك أن الشيء الذي يدرسونه ليس إلا جزءا متقطعا من كلٍّ، وانصرفوا بالتالي عن البحث

---

[1] – عمار عبد المنعم أمين، الدراسات البينية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص 2.

[2] – مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 4.

[3] – المرجع نفسه، ص 4.

[4] – ينظر: مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 4-5.

[5] – ينظر: مسعود عمشوش، من التخصص إلى الدراسات البينية، الملحق الثقافي لصحيفة الثورة اليمنية (ديسمبر 2004) http://amshoosh.wordpress.com/2011.02.28 تاريخ التحميل: 12- 03- 2017، ص 3.

[6] – المرجع نفسه، ص 5.

عن علاقة ذلك الجزء بالأجزاء الأخرى" [1] ، وفي كثير من الأحيان أدت الحدود النظرية والموضوعية واللغوية لتخصص معين، إلى عزله عن التخصصات التي تتداخل وتتقاطع معه بشكل طبيعي وجوهري، لذا يمكن القول أن روح التّخصص قد أفرزت مبالغات غير مبررة في تقسيم بعض الميادين إلى شعب أولا، ثم بعد ذلك إلى تخصصات جديدة مستقلة.[2]

إلا أن ثورة المعلوماتية والعولمة، فرضت على العالم المعاصر متغيرات وتوجهات عديدة، من أهمها ضرورة الاهتمام بوحدة المعرفة لمواجهة المشكلات والتحديات، بشكل أوجد ضرورة لتطوير نظم التعليم على كافة مستوياته، ومراحله لتحقيق وحدة المعرفة والاقتصاد فيها [3]، بإحداث المزج والتكامل بين التخصصات وهو ما أطلق عليه: **النهج المشترك بين التخصصات أو الدراسات البينية " Interdisciplinarité**"؛ ذلك المنهج الذي استخدم بشكل موسع ابتداء من عام **1937** م، وأعدت في ضوئه برامج و مقررات تكاملت فيها فروع المعرفة المختلفة [4]، حيث تم التأكيد على طبيعة العلاقات بين المعارف الإنسانية،" المستمرة في تعقدها وتقدمها، وتم الاقتناع بأن وضع المعلومات في سياقها وربطها في نظام شمولي، يتشابك فيه الاقتصادي بالنفسي بالاجتماعي ...، ضروري لفهم الواقع وبناء المعارف ضمن الإطار الأشمل والأوسع" [5]

2-الأسس المعرفية والمنطلقات المنهجية للدراسات البينية:

نشأت الدعوة إلى الممارسة البحثية البينية، كما تشير الدراسات المؤرخة لها في أجواء الخشية من ابتعاد التخصصات عن بعضها البعض وانغلاقها [6]؛ إذ ينزع أهل كل تخصص عن غيرهم، منشغلين بالمشاكل والقضايا الخاصة دون الاهتمام "بعلاقة شواغلهم بما يجري في تخصصات ومجالات بحثية أخرى، ولا بدلالات نتائجهم وتأثيرها في تلك المجالات القريبة منها أو البعيدة، وفي حياة الإنسان ومحيطه عامة" [7]، ولكن تلك الخشية لم تكن في الحقيقة الحافز الوحيد لضرورة الدراسات البينية؛ فالحركة الداخلية في مسار المعرفة العلمية كانت دافعا إليها

[1] – مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 5.

[2] – ينظر: مسعود عمشوش، من التخصص إلى الدراسات البينية، ص 5.

[3] – ينظر: مركز الدراسات والأبحاث، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 3.

[4] – ينظر: نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، ص 10.

[5] – منى فؤاد إبراهيم، فعالية تطبيق الدراسات البينية في الجامعات السعودية، لتطوير التعليم الجامعي وتلبية احتياجات سوق العمل، ملخصات المؤتمر الرابع: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 21.

[6] – ينظر: نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، ص 8.

[7] – أسماء منصور أبو الحسن، الدراسات البينية وجودة التعليم والبحث العلمي، ملخصات المؤتمر العلمي الرابع بعنوان: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 15.

أيضا، مثلما كانت دافعا إلى التحول من الموسوعية إلى التخصص، وآية ذلك نشأة تخصصات مختلطة قائمة في منطقة وسطى بين تتخصص أو أكثر. مثل: الكيمياء الفيزيائية، والفيزياء البيولوجية، وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاقتصاد السياسي... [1]

من هنا كان الانفتاح في مجالات البحث العلمي ضروريا وحيويا ، "وضرورية وحيوية أيضا تلك النظرة التي تلقى على مجال التخصص من خارج التخصص، فهناك كثير من المصاعب التي واجهتها بعض التخصصات، ولم نجد لها حلا إلا من خارج التخصص". [2] ومن ناحية أخرى أثبت التاريخ وجود مفاهيم ومناهج ونظريات عابرة للتخصصات؛ أي يمكن أن نوظفها في أكثر من تخصص، وإن كان تخصص معين هو الذي أفرزها. [3]

هناك أيضا عدد من المفاهيم والمبادئ العلمية التي يصعب حصرها في تخصص بعينه، كما أن هناك ميادين بحثية تفرض بطبيعتها على أصحابها الانفتاح على التخصصات الأخرى [4] ، والبحث عن إيجاد تكامل أو تبادل معرفي معها.

فإذا كان بعض العلماء ذوي الكفاءات المتعددة، "يمتلكون قاعدة علمية واسعة تمكنهم من مقاربة قضايا متشعبة، فهناك مجالات بحثية تستدعي بالضرورة تعاضد أكثر من تخصص للبحث فيها" [5]. ومن المعلوم أن الاكتشافات المهمة التي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، ولاسيما في مجال الرياضيات والحاسوب، والفيزياء والكيمياء والأحياء الجزئية (الجينات) والأنثربولوجيا ... كانت وليدة تداخل عدد من التخصصات [6]، كما أن التقارب الذي نشأ بين المهندسين وعلماء الرياضيات، قد أسس لعلوم الحاسوب والذكاء الاصطناعي ...، ولا شك أن "بروز علوم الحاسوب وتطورها المذهل منذ منتصف القرن العشرين، قد أجبر معظم التخصصات على إعادة هيكلة نفسها وكسر الحواجز بين التخصصات، وساعدت على انتقال الباحثين والمناهج والمفاهيم النظرية من تخصص إلى آخر، ومن ميدان بحثي إلى آخر" [7]، لدرجة أن العمل بمبدأ التخصص لن يكون اليوم "مبررا

[1] – ينظر: مشاعل عبد العزيز الهاجري، الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية، قسم القانون الخاص، جامعة الكويت، المؤتمر الدولي الثالث لكلية العلوم الاجتماعية: "العلوم الاجتماعية والدراسات البينية من منظور تكاملي، جامعة الكويت، 3-5 ديسمبر 2006، ص 6."

[2] – مسعود عمشوش، من التخصص إلى الدراسات البينية، ص 5.

[3] – المرجع نفسه ص6.

[4] – ينظر: مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 7.

[5] – نورة الصويان، بناء المناهج التعليمية في الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية، المؤتمر الدولي العلمي الرابع بعنوان: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 15-2012/03/16، كلية الآداب، جامعة الحلوان، السعودية، 2012، ص 14.

[6] – ينظر: عمار عبد المنعم أمين، الدراسات البينية: رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص 6.

[7] – مسعود عمشوش، من التخصص إلى الدراسات البينية، ص 7.

ومقبولا، إلا إذا سعى كل تخصص إلى الانفتاح على ما يجري خارجه. وسلَّم بوجود علاقات عضوية–مركزها الإنسان الذي هو محور العلوم كلها – وعلاقات لوجيستية" [1] بينه وبين التخصصات الأخرى.

كما شهد النصف الثاني من القرن العشرين، ظهور عدد من التخصصات العلمية الهجينة والمعارف والعلوم الجديدة، والتطورات الاجتماعية والمهنية، التي عملت على تقليص الحدود وإزالتها بين التخصصات، وذلك معرفيا وعلميا ومنهجيا، إلى درجة أن التداخل والتمازج بين التخصصات أصبح هو سمة العصر؛ **عصر التخصصات المتداخلة أو البينية Interdisciplinarité** [2]. وهكذا يمكن القول أن البينية هي مرحلة من مراحل تطور العلم تلت مرحلة التخصصية، وفي هذا الصدد يقول أذغار موران " Agar Moran": "إذا كان التاريخ الرسمي للعلم هو تاريخ التخصصية "Disciplinaire"، فإن تاريخا آخرا متصلا به أشد الاتصال وغير منفصل عنه هو تاريخ التخصصية البينية " Interdisciplinarité""[3]؛ أي أن إدغار موران يعتبر أن تاريخ العلوم ليس فقط تاريخ المسار التخصصي، وإنما هو أيضا تاريخ تغيير الحدود التخصصية وهجرة بعض المشكلات والمفاهيم والمناهج من تخصص إلى آخر، وتشكل تخصصات هجينة، وهو كذلك تاريخ تكتل التخصصات والتصاق بعضها ببعض.

من هاهنا أضحت المقاربة البينية مطلبا علميا وثقافيا وحضاريا بشكل عام لا ينهى عنه، كونها تعيد الاعتبار للوحدة الإبستمولوجية بين المعارف والعلوم بوصفها منجزات متجانسة بتجانس الفكر البشري. [4]

3– بعض التجارب العالمية في مجال الدراسات البينية:

لقد أصبحت برامج الدراسات البينية مطلبا أساسيا وضرورة ملحة، إلى حد اعتبارها من طرف المختصين "**علوم المستقبل**"، وهذا بدوره أدى إلى تنافس المؤسسات الأكاديمية، لوضع السياسات الخاصة بتطبيق البرامج الدراسية وتشجيع البحوث العلمية ذات الطبيعة البينية، وتشير الدراسات التربوية إلى زيادة الإقبال والطلب على الدراسات البينية في مختلف الحقول المعرفية، إذ بات التداخل بين مفاهيم الحقول العلمية أمرا ملحا عند النظر في الحقول الممكنة لأكثر المشكلات تعقيدا، والتي لا يمكن حلها عند تأطيرها في حقل علمي تقليدي محدد [5].

[1] – المرجع نفسه، ص 7.

[2] – مركز البحوث والدراسات، برنامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 7.

[3] – نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، ص 8.

[4] – ينظر: L'éo.Apostel et autre Interdisciplinarité et sciences humaines, volume1, Unesco 1983 (PUE), Paris, 1983, P 53.

[5] – ينظر: مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 10.

وتجلت أهمية الدراسات البينية" بمبادرات قامت بها مؤسسة العلوم الوطنية NSF والمعهد الوطني للصحة NIH الأمريكيتين، واعتمدت عليها البرامج التدريبية في جامعات عالمية ذات سمعة متميزة" [1]، ولعل من أبرز هذه الأمثلة العالمية جامعة **مونتريال** في كندا، التي تمنح شهادات عليا في تخصصات علمية مزدوجة مثل شهادة الدكتوراه في العلوم الإنسانية التطبيقية، وشهادة الدكتوراه في علوم الحاسوب الحيوية، وشهادة الدكتوراه في علوم الإحصاء الاجتماعية ...، وتمنح جامعة الكويت درجة الماجستير في علوم الأرض التطبيقية ونظم المعلومات الجغرافية.[2]

وتمنح جامعة الإسكندرية درجة الماجستير في الإدارة البيئية للموارد المائية، وتمنح جامعة ألبرتا Alberta درجة الماجستير في هندسة البترول والكيمياء ... [3]

كما قامت العديد من الجامعات السعودية، باستحداث برامج رائدة تستوعب على نحو أفضل تخصصات بينية تمتد في أكثر من قسم علمي، وأحيانا في أكثر من كلية، فعلى سبيل المثال: استحدثت جامعة الملك سعود بعض البرامج للدراسات البينية مثل برامج المعلومات الصحية، والذي تتداخل فيه علوم الحاسوب الآلي وصحة المجتمع، وبرامج الميكانيكا الحيوية؛ والذي تشترك في إعداده أقسام التربية الرياضية والهندسة الميكانيكية والعلاج الطبي[4] ، وقد حاولت الجزائر مسايرة هذه التطورات، فسعت تكييف البرامج التعليمية في المدرسة الجزائرية وفق المقاربة البينية، وهو ما حملته الإصلاحات الجديدة الموسومة **بمناهج الجيل الثاني 2016** ، القائمة على تداخل المواد الدراسية وعدم الفصل بينها.[5]

المبحث الثاني: الدراسات البينية، حدود وتعريفات.

لأكثر من قرن اعتمدت المؤسسات التعليمية والجامعات والكليات في جميع أنحاء العالم، على التخصصات الأكاديمية ذات النظام الواحد ،كمنصات لنقل المعرفة وتوليد المعارف الجديدة، إلا أن المتغيرات التي يشهدها عالم

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص 10.

[2] – لتوسع أكثر ينظر: – المرجع نفسه، ص 10.

– عمار عبد المنعم، الدراسات البينية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص 4.

[3] – المرجع نفسه، ص 4، 10.

[4] – ينظر: – مركز البحوث والدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 10.

– عمار عبد المنعم، الدراسات البينية، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص 4.

[5] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني 2016.

المعرفة في المسار التحوّلي للحضارة الإنسانية الجديدة، تستدعي الانصراف نحو الكلية والشمولية في التعامل مع الأنساق الاجتماعية والثقافية واللغوية [1]. لذلك فإن مستقبل العلوم الإنسانية عامة، وتعليم اللغات بخاصة مرهون بتطور الدراسات البينية، التي ستعيد الاعتبار لوحدة العلوم وتكاملها.[2]

ويجد هذا التوجه نحو المقاربة البينية للأنساق اللغوية والثقافية، في الوسط التعليمي الأحادي اللغة، أو المتعدد اللغات مسوغا له في المتغيرات العلمية والثقافية في البناء الحضاري للإنسان، تلك المتغيرات التي جعلت الفكر البشري، يسلك مسلك البحث عن الوحدة الداخلية للمعارف الإنسانية. ومن ثمة التمسك بالعناصر الفاعلة، التي تعزز العلاقات المعرفية والمنهجية بين العلوم والمعارف [3]؛ لأن الكثير من المشاكل الطارئة في المجتمع الإنساني، لا يمكن معالجتها إلا باعتماد آليات منهجية تعددية (بينية)، وتوسع الوعي البيني في العقود الأخيرة، "وتُرجم عنه تعدد في الهياكل والمؤسسات الجامعية والتعليمية، القائمة على تعاضد التخصصات، وترجم عنه أيضا تزايد في عدد المؤتمرات والمؤلفات الجماعية والفردية، والأعداد الخاصة من المجالات العلمية" [4]... وكان جانب من هذه الكتابات والحوارات قد اتصل بالمنظومة الاصطلاحية للدراسات البينية، فقد كثرت المصطلحات وتنوعت المفاهيم واختلفت الشروح، ويجدر بنا أن نتبسَّط قليلا في استعراض هذه المصطلحات الرئيسية، الشائع استعمالها والمختلف أحيانا في مفاهيمها ودلالاتها.

1 مفهوم الدراسات البينية:

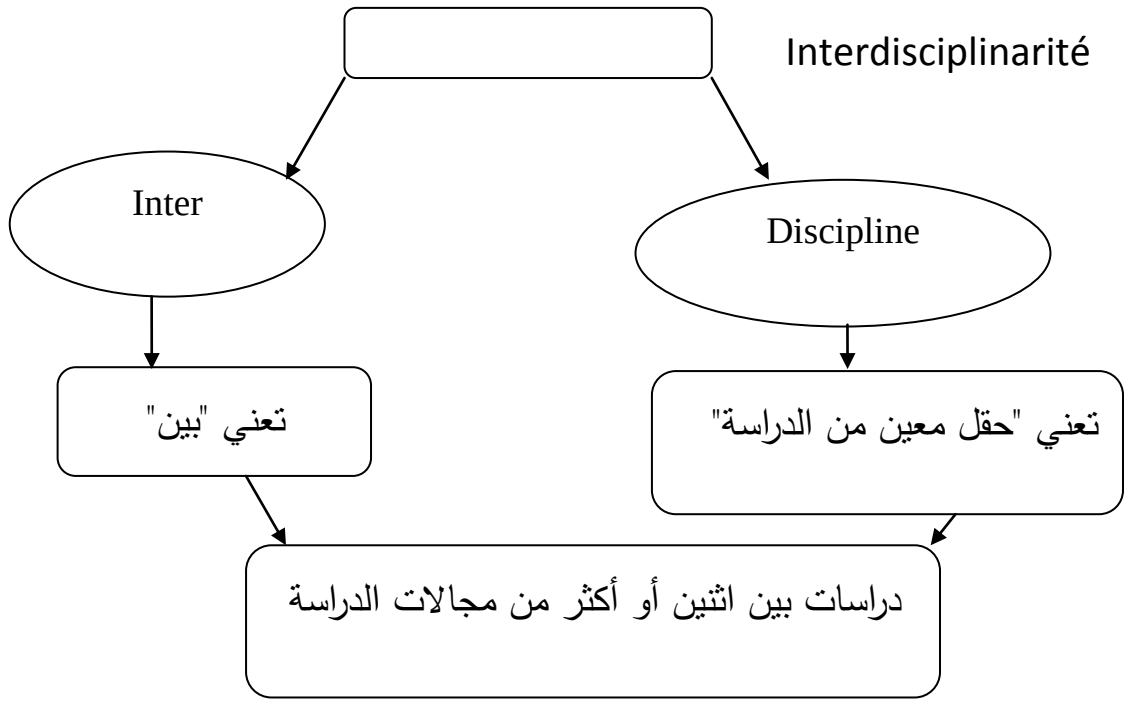
قبل أن نخوض في ما هو المقصود بالدراسات البينية " Interdisciplinarité"؟، يجب علينا تعريف "Discipline" في أبسط أشكاله "هو فرع من فروع المعرفة، أو حقل دراسي، أو مادة معرفية، أو ميدان معرف أو تخصص، أو نشاط، يقع ضمن أي من الثلاث مجموعات أو التخصصات التالية:

* **العلوم**: الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والزراعة ومختلف المجالات الهندسية.
* **العلوم الاجتماعية**: علم النفس، القانون، علم الاقتصاد والعلوم السياسية وعلم الاجتماع ...

[1] – ينظر: أحمدحساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقارنة بينية، www.djelfa.info، ص1.
[2] – ينظر: نورة الصويان، بناء المناهج التعليمية في الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية، ص 15.
[3] – المرجع نفسه، ص 15.
[4] – أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها– مقارنة بينية–، ص2.

* **العلوم الإنسانية:** الفنون، الأدب، التاريخ، الفلسفة، الدين، المسرح والموسيقى"[1]

تتكون كلمة البينية " Interdisciplinarité" من مقطعين أساسيين، مقطع " Inter" وتعني "بين" وكلمة " Discipline" وتعني: مجال دراسي معين" [2]، وتترجم إلى العربية باسم: **المنهج المشترك بين التخصصات**. ومن هذا المنطلق تم تعريف الدراسات البينية بأنها: "الحقول المعرفية الجديدة، المبنية على تداخل ما بين اثنين أو أكثر من حقول المعرفة التقليدية Discipline المختلفة، في حقل واحد تفرضه طبيعة متطلبات المهن المستحدثة"[3].ينظر الشكل (01):



الشكل 01: رسم توضيحي يبين معنى الدراسات البينية. [4]

وقد عرّف كل من "كلاين" " Klein"، و"ليم" " William" الدراسات البينية على أنها: "دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة. أو هي العملية التي يتم بموجبها الإجابة عن بعض الأسئلة أو حل بعض المشاكل، أو معالجة موضوع واسع جدا أو معقد جدا، يصعب التعامل معه بشكل كاف عن طريق

[1] – ينظر: عبد المنعم عمار أمين، الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، كلية علوم الأرض، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، دط، دت ص 2.

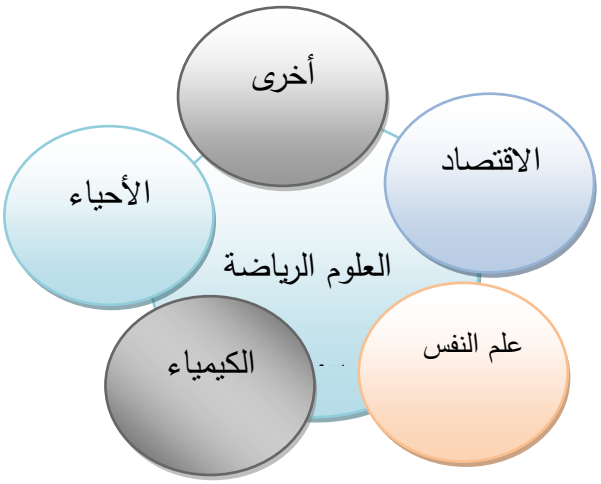
[2] – مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 7.

[3] – نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، كلية علوم الأرض، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، دط، دت، ص 4.

[4] – المرجع نفسه،، ص 4.

نظام أو تخصص واحد" [1]؛ أي أن الدراسات البينية تقوم على حدوث تفاعل بين تخصصين أو أكثر مترابطين أو غير مترابطين، وهي "نتاج للتفاعل بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية. إنها مجال معرفي بيني Interdisciplinaire، متداخل وعابر للتخصصات، وتقنياته من كل المعارف والمناهج العلمية، ومفتوح على الإبداعات البشرية" [2] التي لا تتوقف في الفنون والآداب والعلوم ...، ومنه فإن الدراسات البينية تقوم على فكرة أساسية مفادها أنه "ليس ثمة حقول معرفية مستقلة تمام الاستقلال، وهي تتجاوز الحقول المعرفية الضيقة" [3]. فهي "تجسيم وتوحيد متميز لروافد شتى، انبثقت من أنظمة معرفية متنوعة من بينها: الفلسفة، علم اللغويات، علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا، الرياضيات والعلوم وغيرها ..." [4]،

ينظر الشكل 02. [5]



الشكل 02: رسم توضيحي يبين إمكانية الدمج بين العلوم الرياضية أو علوم الحاسوب مع العلوم الأخرى.

ويمكن لنا في هذا المقام أن نورد بعض التعريفات والحدود، التي شاعت بين الدارسين المنشغلين بتأسيس مفهوم البينية في الميدان الأكاديمي بعامة، والحقل التعليمي بخاصة؛ فالبينية أو المنهج المشترك بين التخصصات في نظر هؤلاء جميعا هي: [1]

---

[1] – ينظر: -Yves Lenoir, La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement, Ministère de l'éducation, 2003, P6.

[2] – نورة الصويان، بناء المناهج التعليمية في الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية، ملخصات المؤتمر الرابع بعنوان: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الآداب، جامعة الحلوان، السعودية، 15-2012/03/16، ص 13.

[3] – مركز البحوث والدراسات، برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، ص 7.

[4] –ينظر: -Vincent Valentine ugan, l'interdisciplinarité dans le projet murmure unitero , corps+fiction technologique, P3 .

[5] – المرجع نفسه، ص 3.

- حالة التوازن الكلي بين تأثير المعارف بعضها في بعض.
- تعاون وتنسيق بين الاختصاصات المختلفة للوصول إلى تصور شمولي موحد للمعرفة.
- تواصل عميق لتجاوز الحدود الوهمية بين المعارف والعلوم.
- استخدام أدوات منهجية لحقل معرفي معين في مقاربة معارف أخرى.
- الانطلاق من مشروع علمي أو إشكالية منهجية، من أجل معرفة التفاعل بين العلوم وتعزيز التقاطع المعرفي والمنهجي العميق، للوصول إلى احتواء المعرفة بنظرة كلية شمولية.

وبشكل عام، اتفقت آراء التربويين حول تعريف التخصصات البينية بأنها: "نوع من الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول أكاديمية تقليدية، أو مدرسة فكرية، تفرضها طبيعة متطلبات المهن المستحدثة، وتشمل الدراسات البينية الباحثين والطلاب وأعضاء هيئة التدريس" [2] بهدف الربط والتكامل بين عدة مدارس فكرية أكاديمية، ومهن وتقنيات متنوعة لبلوغ رؤى وانجاز مهام مشتركة. وهناك عدة أوجه لتطبيق المقاربة البينية نذكر بعضها هاهنا لأهميته: [3]

1 -استدعاء تخصصات مختلفة عندما يقتضي موضوع البحث ذلك.

2 -تشكيل فريق متعدد التخصصات لدراسة موضوع مشترك، كل يعالجه بخبرته الخاصة.

مقاربة شاملة كلية لإشكالية ما، باستدعاء مختلف الآليات المنهجية للتخصصات العلمية للوصول إلى نتائج كلية. ومن هنا فإن المقاربة البينية تعني أن نعمل جميعا على اختلاف التخصصات والاهتمامات، من أجل بناء حقائق المعرفة المجزأة بفعل التخصص الصارم، والسعي إلى اكتساب الخبرات والمهارات العابرة للحدود النظرية والإجرائية

---

[1] - لتعميق الحدود والتعريفات التي أوردناها ينظر: Bailly,J.M. et Schils J, trois niveaux d(interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire, in des chemins pour apprendre, ENEC, journée pédagogique, Bruxelles, janvier. 1988. P 18.

[2] - ينظر: -Yves Lenoir, La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement, Ministère de l'éducation, 2003 P7.

[3] - **للتعمق أكثر ينظر:** - Bailly J.M. et Schils J. Trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire in des Chemins pour apprendre ENEC, journée pédagogique, Bruxelles, Janvier 1988. P 13.

للمعارف والعلوم" [1]. فتكون الحاجة إلى المقاربة البينية، عندما ننظر إلى المعارف والمشاريع العلمية نظرة شمولية تكاملية، تتجاوز النظرة الأحادية التي رسخت مبدأ العزل[2] (عزل المعرفة عن نسقها الشمولي، أو سياقها العام).

2 -الفرق بين الدراسات البينية " interdisciplinarité" والدراسات المتعددة "multidisciplinarité " والدراسات المتجاوزة " transdisciplinarité "

يجري التمييز عادة بين الدراسات المتعددة أو التخصصية المتعددة، وبين الدراسات البينية أو التخصصية البينية؛ "فأما الأولى فالمصطلح الشائع والأكثر رواجا هو "multidisciplinarité "، ويستعمل لدلالة عليها أيضا مصطلحات آخران هما "pluridisciplinarité و "polydisciplinarité"[3]

والسوابق " multi"و"pluri"و" "poly " تعني كلها: الكثرة والتعدد مع بعض الفويرقات الدلالية الممكنة،والتخصصية المتعددة أو الدراسات المتعددة" حسب جان بياجي (jean biagi) تمثل المستوى الأول من التقاء التخصصات والباحثين، وذلك حينما يقتضى حل مشكلة في مجال ما، طلب مجموعة من المعلومات من علوم أخرى، دون أن تؤدي هذه الاستعارة إلى تغيير في التخصصات المستعار منها أو إثرائها[4]، فهي جمع أو تبادل للمعلومات دون تفاعل حقيقي، فقد تجتمع التخصصات وتتعاون في تنفيذ عمل مشترك، دون أن يضطر أي تخصص منها إلى تغيير رؤيته أو مناهجه البحثية [5]، والتخصصية المتعددة بهذا المعنى قائمة منذ زمن بعيد، وإن تضاعفت أهميتها في زماننا، فكل تنفيذ تقني يقوم على مساهمة مجموعة من الحرف والتخصصات يمثل مشروعا متعدد التخصصات .

وتمثل الدراسات البينية أو التخصصية البينية "المستوى الثاني، ومدار العمل فيها على الارتقاء من مجرد الجمع والتنضيد للرؤى البحثية المتنوعة، والتعاون على كشف جوانب مختلفة من الموضوع نفسه، إلى التفاعل

---

[1] – أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها–مقاربة بينية– ص3.

[2] – ع ار عبد المنعم أمين، الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص6.

[3] –ينظر: -Bailly J.M. et Schils j, trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'énseignement secondaire, p20.

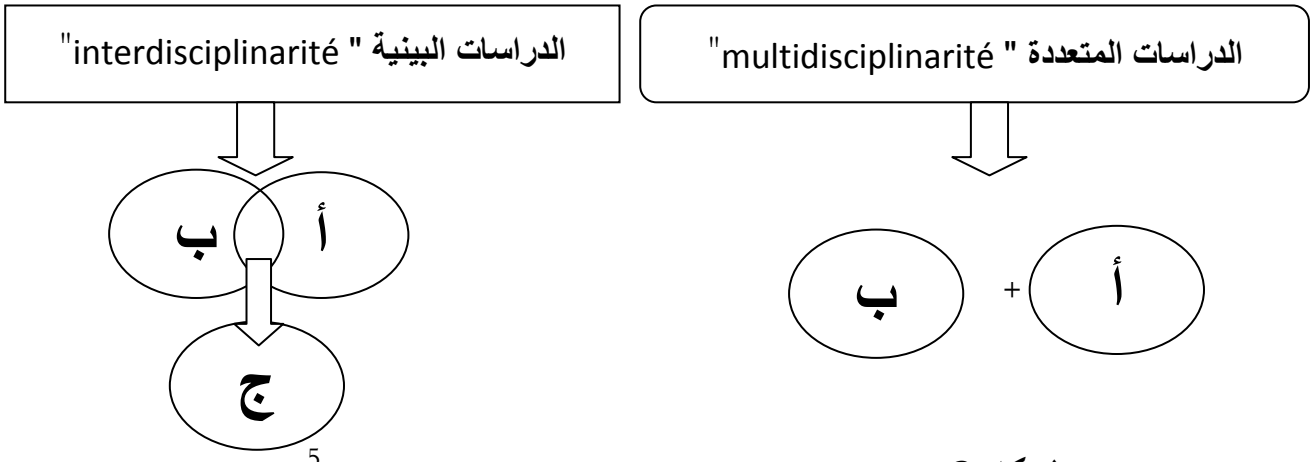
وينظر أيضا :– أسماء منصور أبو الحسن، الدراسات البينية وجودة التعليم والبحث العلمي، ملخصات المؤتمر العلمي الدولي، الرابع: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ، ص17.

[4] – ينظر: -Bailly J.M.et Schils J .trios niveaux d'interdisciplinarité dans l'énseignement,p 7.

[5] – ينظر: -goisements entre ènseignemment ,http://www.èrudit,org/revue/rse/2002/v28/n3 /008335or,html.p :13.

الحقيقي والتبادل الفعال، وتأثير التخصصات بعضها في بعض، بل الاندماج أحيانا" [1]. وإذا كان بعض الباحثين يعلق على المسار البيني في تشكيل لغة علمية عامة ودقيقة، من شأنها أن تسمح بالتعبير عن المفاهيم والاهتمامات والمساهمات العلمية لعدد من التخصصات، فإن أغلب الباحثين على وعي بأن الحدود غير ثابتة بين الدراسات المتعددة والدراسات البينية، وأن المسار البيني نفسه درجات[2]، وأن توحيد الكفاءات والمعارف التخصصية يمكن أن يكون على مستويات متنوعة من التفاعل، فقد يتعلق بعمليات نقل أو استعارة مفاهيم أو طرائق من حقل علمي إلى آخر، أو تهجين أو تقاطع بين التخصصات، بل وحتى إنشاء حقول معرفية جديدة من خلال المزاوجة بين تخصص أو أكثر[3].

وعليه يمكن القول أن الفرق بين الدراسات المتعددة " multidisciplinarité" والدراسات البينية interdisciplinarite" يكمن في كون الأولى تشير إلى الدراسات التي تجمع بين نظامين "أ"و"ب"، لحل مشكلة ما دون التكامل والتفاعل بينهما ، بينما تشير الثانية إلى الدراسات التي تجمع بين نظامين "أ"و"ب"لحل مشكلة ما، عن طريق التكامل بينهما للوصول إلى فهم أعمق لحقل معرفي متكامل وهو "ج"[4].



الشكل 3: رسم توضيحي يبين الفرق بين الدراسات المتعددة والبينية [5]

وبالإضافة إلى المصطلحين السابقين، ثمة مصطلح ثالث يرتبط بهما كثيرا في الدراسات وهو الدراسات التجاوزية أو التخصصية المتجاوزة transdisciplinarité، واستعمال السابقة اللاتينية " trans" يجعل المصطلح يعني : ما هو بين التخصصات، وما هو عابر لمختلف التخصصات، وما هو مجاوز لكل تخصص [6]،فثمة

[1] –ينظر : –Bailly J.M,et Schils J.trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'énseinement.p 9.

[2] – ينظر: -Vincent valentine ugan,l'interdisciplinarité dans le project murmur inutero.p 9.

[3] – ينظر سعيد محمود مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية ، دار الأمل لنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2002، ص3.

[4] – نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية ، ص 2.

[5] – المرجع : نفسه، ص 3.

تخصص[1]،فثمة في هذا المفهوم ما يتجاوز المعرفة العلمية بالمعنى الدقيق، إلى معرفة عامة وفهم أشمل للعالم، على اختلاف مظاهره الطبيعية والإنسانية، التي تدرسها العلوم في تخصصاتها المستقلة أو مشاريعها البينية [2]، ولذلك يرى جان بياجي (j.piaget) "واضع المصطلح سنة 1970: أن التخصصية المتجاوزة تهتم بوضع الروابط بين العلوم داخل نظام عام دون حدود ثابتة بين التخصصات، ويأمل أن تكون نظرية عامة شاملة لمختلف الأنظمة والبنى وما يتضمنه من تحديات وإمكانات واحتمالات"[3] ومنه فإن :

هناك تكامل بين المقاربة البينية والمقاربة التجاوزية باعتبار أن الثانية " لا تهدف إلى التحكم في التخصصات، وإنما تروم من خلال انفتاح بعضها على بعض الحصول على رؤية جديدة للطبيعة والواقع"[4]، ولذلك فإن الرؤية التجاوزية هدفها السعي إلى حوار ومصالحة بين العلوم الطبيعية، والعلوم الإنسانية، والفنون والأدب،...الخ.

المبحث الثالث: أهداف وأهمية المقاربة البينية:

1 -أهداف المقاربة البينية:

لقد أضحت المقاربة البينية مطلبا علميا وثقافيا وحضاريا، وضرورة ملحة لابد منها؛ إذ أنها" تعيد الاعتبار للوحدة الإبستمولوجية بين المعارف والعلوم، بوصفها منجزات متجانسة بتجانس الفكر البشري، ولذلك فإن مستقبل العلوم الإنسانية بعامة وتعليم اللغات بخاصة مرهون بتطوير الدراسات البينية، التي ستعيد الاعتبار لوحدة العلوم وتكاملها"[5] وذلك نظرا للأهداف العامة التي تسعى إلى تحقيقها والمتمثلة في :

1 -**دمج المعرفة:** وتعني الربط بين المكونات المعرفية للعلوم المختلفة، وتحقيق التكامل بين المدخلات المتعددة، للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية؛ بمعنى ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية و التقنية للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الإنسانية والطبيعية [6]؛ فعلى سبيل المثال: هناك بعض المشاكل

---

[1] -ينظر: -Bailly j.m.et Schils j .trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire,P 15.

[2]- ينظر: -goisements entre enseignements p15

[3]- نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية، ص 14.

[4]- المرجع نفسه، ص16.

[5] - Leo apostel et autre intaridisciplinarité et sciences humaines , volume 1,unesco (puf) paris,1983, p 53

[6]- ينظر: - أحمد حساني، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها-مقاربة بينية- ص2.

الاجتماعية، مثل ظاهرة التطرف الديني، لا يمكن حلها من خلال تخصص واحد، ولكن من خلال الدراسات البينية يمكن صياغة برنامج يجمع بين عدد من التخصصات، مثل التاريخ والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع والقانون، والاقتصاد والدين، وعلم النفس... مما يساعد على فهم أعمق وأكثر شمولا لحل هذه المشكلة.

2 -**الإبداع في طرق التفكير " Modes de pensé"**: تعني تطوير القدرة على عرض القضايا، ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة، لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها وتعميق فهمها، مع الأخذ بعين الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقق من التخصصات المتنوعة، لتحديد المشاكل والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد [1]، أي أن المقصود بالإبداع في طرق التفكير هو تنمية القدرات في التعامل مع القضايا المختلفة بمقاربة بينية ممنهجة.

3 -**تعزيز التكامل "Intégration"**: ويقصد به تحديد المجالات المعرفية المختلفة، من أجل الوصول إلى التكامل بالارتكاز على الوحدة المعرفية الداخلية؛ بمعنى مواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة والأكثر شمولا [2]، فالدور الرئيسي للدراسات البينية هو تحقيق التكامل بين المعرفة وطرق التفكير لاثنين أو أكثر من التخصصات.

4 -**إنتاج المعرفة "Production de connaissances"**: ويقصد بها اعتماد مقاربات بينية متعددة لموضوع واحد، من أجل إنتاج معرفة مشتركة [3]؛ ذلك لأن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع، لا يمكن أن تحل بشكل كاف عن طريق تخصص واحد، و"إنما تتطلب مقاربة بينية ذات رؤى واضحة، تعتمد على الطرق الحديثة وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة، بالإضافة إلى أن الدراسات البينية تساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في كثير من التخصصات عالميا، بما يلبي المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة، التي تتطلب درجات أعلى من التخصص". [4]

2- دور وأهمية المقاربة البينية:

إن المقاربة البينية على اختلاف أصنافها ومستويات منجزاتها، تتأكد أهميتها ويتجلى دورها في ثلاثة مستويات:

---

[1]- المرج نفسه،ص2.

[2]- ينظر: ع ار عبد المنعم أمين، الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص3.

[3]- ينظر: Bailly j.m.et Schils j .trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire,P 15.

[4]- ينظر: نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية، ص 16.

1 – المستوى المعرفي العلمي: فقد توسع الوعي بأن البينية ليست ترفا علميا، وإنما صارت حاجة مؤكدة يقتضيها البحث وخاصة في الموضوعات المركبة والمعقدة، التي تتطلب نظرا من زوايا متعددة وبطرائق مختلفة وهي لا تقتصر على تمكين الباحث من إمكانات ورؤى لا يقدر عليها التخصص بمفرده، وإنما تقدم الدعم لهذا التخصص أو ذاك من خلال توفير إطار للنقد الخارجي، تناقش فيه الآراء وتختبر الفرضيات الخاصة بكل تخصص.[1] وبالرغم من أن السياسات التعليمية والتقاليد الجامعية مازالت تكبح العمل البيني من خلال مناهجها ومقرراتها الدراسية، ومن خلال أقسامها العلمية ومجلاتها المتخصصة وأطروحاتها، فإن نمو المخابر ومراكز البحث البينية والمؤتمرات والأبحاث الفردية والجماعية المتجهة إلى إفادة التخصصات بعضها من بعض، يسمح بالقول بأن المقاربة التخصصية والبينية تتطوران بشكل متوازن وأن العمل البيني صار حقيقة قائمة في واقع البحث العلمي في كثير من البلدان.[2]

2 – المستوى الاقتصادي والاجتماعي: تؤكد المقاربة البينية على ضرورة انتقال العلوم من النظري إلى التطبيقي والعملي، ومن المعرفة العلمية الخالصة أو المعرفة لذاتها إلى معرفة منفتحة على المجتمع و الإنسان، توظف لحل مشاكل قائمة في الواقع البشري الوطني أو الإقليمي أو العالمي؛ إذ تبين أن الكثير من المشاكل التي تحتاج المجتمعات إلى حلها منفردة أو مجتمعة، هي مشاكل مركبة متعددة الأوجه، مما يقتضي اجتماع خبرات علمية وتقنية من تخصصات عديدة [3]، وفي هذا الإطار من المشاريع العامة تكتسب الدراسات البينية أهمية متضاعفة باستمرار.

3 – مستوى انعكاس البحث العلمي على ذاته: مقوما مناهجه ومفاهيمه وأدواته ونتائجه، ويمكن القول أن الدراسات البينية هي في آن معا ثمرة من ثمار هذا التفكير، في طبيعة المعرفة الحديثة ونتائجها وإطار لتجديد الأسئلة وإبراز الإشكاليات [4]، فقد رأينا أنها طرحت في مواجهة النزعة التخصصية المتنامية سؤال البعد الشمولي للمعرفة والبعد الإنساني، فمع " إقرارها بما قدته التخصصات من إنجازات هامة، نبهت الدراسات البينية إلى أن المعارف المجزئة والمتناثرة بين الدوائر المتباعدة، لا تقدم معرفة شاملة متماسكة، من شأنها أن تبرز حقائق الظواهر في ترابطها ووحدتها[5]، ومع الإقرار بما قدمته العلوم الحديثة من خدمات جليلة للبشرية، نبهت الدراسات البينية

---

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص17.

[2] – المرجع نفسه، ص 18.

[3] – أحمد حساني ، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص3.

[4] – نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية ، ص19.

[5] – عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البينية روية لتطوير التعليم الجامعي،ص6.

أيضاإلى أن المعرفة العلمية والتكنولوجية قد توظف توظيفا مضادا لحياة الإنسان ومحيطه، وخاصة في مجال اقتصادي لا يؤمن بغير منطلق الربح والفوائد المالية العاجلة [1]، ولذلك كان الترابط بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية مقوما من المقومات المهمة في الدراسات البينية .

وعليه فإن كل مؤشرات المستقبل العملي والإنساني تشير إلى أهمية تجاوز حدود التخصص في دراسات بينية interdisciplinarité ، تلبي مطلب هام وتقنية أساسية في المناهج الحديثة، نتيجة لمتطلبات الواقع المتعدد الإبعاد الذي نعيشه، والمشكلات البالغة التعقيد التي نواجهها [2] ".فأصبحنا في حاجة إلى رؤى علمية مختلفة تتناول المشكلة من كافة جوانبها، وتتنبأ بكافة نتائجها على كل المستويات، فلم تعد الدراسات المتخصصة المتناثرة وكأنها جزر منعزلة تفي بمتطلبات الواقع [3] وتطويره والوفاء باحتياجاته، ولاتواكب طموحات المستقبل "، الأمر الذي تطلب إيجاد أرضية مشتركة في ضوء دراسات بينية، ينبغي أن تكون هدفا استراتجيا هاما، لكافة المؤسسات التعليمية والجامعية والبحثية، وإعدادها لبرامج دراسية بينية تحقق طموحاتها، وتكون خرجين قادرين على رؤية المشكلات من كافة المنظورات العلمية، يمتلكون مهارات التفكير المتعدد الرؤى بدرجة إتقان عالية ومتكاملة [4]، وإن تحقيق ذلك يتطلب بذل الجهد والعمل الجاد، وتذليل العقبات ووضع آليات التنفيذ لتلك البرامج.

المبحث الرابع : المقاربة بالكفاءات تجسيد للدراسات البينية في الحقل التعليمي

لقد دفعت التطورات المعرفية و العلمية و المهنية، القائمين على التعليم و البحث العلمي في الدول المتقدمة، إلى إعادة النظر في تنظيم المؤسسات التعليمية و الجامعية التابعة لها، بغرض استيعاب ظاهرة تداخل التخصصات و الفروع العلمية، في برامج التعليم و التأهيل و البحث العلمي. و هذا ما دفع عددا من مؤسسات التعليم العالي في العالم، إلى تأسيس أقسام ذات تخصصات مزدوجة بغرض تأهيل علماء المستقبل، الذين سيكونون قطعا عابرين للتخصصات [5]، و ترتب عن ذلك إتباع سياسات تعليمية جديدة و برامج رائدة تستوعب تستوعب بشكل أفضل ظاهرة التخصصات المتداخلة، و ذلك نظرا للدور الكبير و الهام الذي أصبحت تحضى به المقاربة البينية على جميع الأصعدة و المستويات، فكان لزاما على القائمين على رعاية شؤون قطاع التربية و التعليم في الجزائر، البحث عن كيفية تحديث الطرائق و المناهج لمواكبة العولمة التربوية، و مسايرة العصر .... فعرفت

[1] – أحمد حساني ، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 3.

[2] – نور الدين بنجود، دليل الدراسات البينية في اللغة والأدب واللسانيات، ص 20.

[3] – سهير عيد السلام، المؤتمر الدولي العلمي الثالث، مستقبل الدراسات البينية في العلوم الانسانية والاجتماعية، ص7.

[4] – ينظر : عمار بن عبد المنعم أمين، الدراسات البينية ، رؤية لتطوير الجمعي، ص6.

[5] – ينظر: مركز البحوث و الدراسات ، برامج الدراسات البينية و احتياطات سوق العمل ، ص 7 .

المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات، كان أهمها الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ سنة 2003 م، و التي تبنت مقاربة جديدة في التدريس عرفت بالمقاربة بالكفاءات [1]، التي حاولت تكييف البرامج التعليمية في المدرسة الجزائرية مع الدراسات البينية، و التي عززت بشكل واضح و فعال، في الاصلاحات الجديدة الموسومة **بمناهج الجيل الثاني 2016** القائمة على تداخل المواد الدراسية، و عدم الفصل بينها أثناء العملية التعليمية التعلمية، " من أجل أداء أفضل ومخرجات أكثر قدرة على توظيف المعارف و التكيف الايجابي مع المتغيرات الحاصلة في شتى المجالات [2].

* فماذا نعني بالمقاربة بالكفاءات ؟
* لماذا المقاربة بالكفاءات ؟
* ما هي الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات ؟
* ما هي مبادئ المقاربة بالكفاءات ؟
* ما هي أهداف التدريس بالكفاءات؟
* ما هي خصائص التدريس بالكفاءات؟
* كيف يتم القويم في المقاربة بالكفاءات؟

كل هذه الأسئلة تتطلب الإجابة و التوضيح، في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات في الجزائر ، كونها من صلب اهتمام البحث و اشتغاله من جهة، و لكونها من جهة أخرى — التجسيد الفعلي للدراسات البينية في الحقل التعليمي.

1 –مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تتكون العبارة الاصطلاحية "المقاربة بالكفاءات": من مصطلحين هما " المقاربة "، و " الكفاءات ". ومفهومها بذلك يتحدد من مفهوم المصطلحين إفرادا ثم تركيبا في العبارة.

أ – مفهوم المقاربة:

[1]– ينظر: فاتح لعزيلي ، التدريس بالكفاءات و تقويمها، معارف (مجلة علمية محكمة)، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد 14 ، الجزائر (أكتوبر 2013)، ص 68.

[2]–ينظر: فاتح لعزيلي ، التدريس بالكفاءات و تقويمها، ص68 .

المقاربة لغة من قرب، قربا و قربانا: دنا، فهو قريب، أما اصطلاحا فهي: تصور مستقبلي لفعل قابل لتنفيذ وفق مرامي و خطط منسجمة مع الشروط و العوامل الضرورية اللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة، الطرائق، الوسائل.....)[1] ، و هذا كله لتحقيق المردود المرتقب. و في التعليم تعني المقاربة " القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ، التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، و كذا اختبار استراتيجيات التعليم و التقويم " [2]، بمعنى أخر هي مجموعة التصورات، و المبادئ و الاستراتيجيات، التي سيتم من خلالها تصور منهاج و تخطيطه، وتقيمه.

ب – مفهوم الكفاءات :

الكفاءة لغة من: كفاه الشيء، يكفي كفاية: استغنى به عن غيره، فهو كاف، كفي" [3] ، أما اصطلاحا فهي تعني " التصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية، استناد إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية " [4]؛فالكفاءة بهذا ليست القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب، و لكنها كل ذلك مع الإنجاز و الفاعلية، و هذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم، أما المتعلم فنقصد بكفاءته " قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف و القدرات و إدماجها و توظيفها في مواجهة وضعية ما [5]؛ أي أن ممارسة الكفاءة يتطلب دمج الفرد لجميع قدراته العقلية و المعرفية و الوجدانية و الحركية في الوقت ذاته.

ج– معنى المقاربة بالكفاءات :

بالجمع بين مفهوم المقاربة و مفهوم الكفاءة، يتبلور مفهوم المقاربة بالكفاءات على أنها: " مذهب بيداغوجي حديث، يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة

[1]– صالح بوالعروق ، الكراس اليومي –ابتدائي –، و ملخص العمل بالكفاءات، دار اليمامة، جيجل ،الجزائر، ط4، 2015 ، ص1.
[2]– عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور حديث ، دار ريحانة للنشر و التوزيع ، الجزائر ، دط ، 2003 ، ص147 .
[3]– إبراهيم مصطفى و آخرون ، المعجم الوسيط ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر ، دط، مارس 2006، ص791.
[4]– فريد حاجي ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، دط، 2005، ص16.
[5]– عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث ، ص 148.

" [1]، و قد ظهرت المقاربة بالكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة؛ و التي كانت تقوم على تلقين المعارف النظرية و ترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد نمطية [2]، و منه فالمقاربة بالكفاءات هي " منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا عل مجابهة مشاكل الحياة اليومية، فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم و استهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا و باحثا، منتجا و مبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية ، فاعلا في حياته الفردية و الجماعية [3] أي أن المقاربة بالكفاءات جاءت كتعبير عن " تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعلمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية ، وأهداف التعليم ، وانتقاء المحتويات ، وأساليب التقويم و أدواته [4]. فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا : طريقة لإعداد الدروس والبرامج التعليمية اعتمادا على ما يلي :[5]

* التحليل الدقيق لوضعيات العمل، التي يتواجد فيها المتكونون أو التي سوف يتواجدون فيها
* تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام، و تحمل مسؤولياته الناتجة عنها.
* ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف و أنشطة تعليمية.

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني " القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجيا الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف) ،بل هي امتداد و تمحيص لإطارها المنهجي و العلمي؛ فالمقاربة بالكفاءات جاءت لإثراء و دعم و تحسين بيداغوجية الأهداف، و ليس لتنكر و محو فن تربوي عمره سنوات عديدة " [6]، و عليه فإن أصل المقاربة بالكفاءات لم يأت ليغير من المهمة الأساسية للمدرسة الجزائرية، و المتمثلة في إكساب المعارف للتلاميذ، " و إنما جاءت لتركز أكثر على منهجية التكوين، هذا التغيير يعطى فعالية أكثر للفعل التعليمي التعلمي من خلالها، فمع مجيء الكفاءة كان لزاما على المعلم التخلي عن مشروع تقديم المعارف للمتعلمين، و جعل المعرفة دوما حية في

[1] – محمد العرابي، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم – رسالة ماجستير–، قسم علم النفس و علوم التربية ،كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة وهران ، السانة ، الجزائر، 2010-2011،ص81.

[2] – ينظر صالح بوالعروق ، الكراس اليومي – ابتدائي –، و ملخص العمل بالكفاءات ، ص1.

[3] – شفيقة العلوي، المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا تعليم القواعد ، مركز البحث العلمي و التقني لترقية اللغة العربية ، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع و آمال ، الجزائر ، 2007 ، ص68.

[4] – الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية لسنة الأولى ابتدائي – رسالة ماجستير– قسم اللغة و الأدب العربي كلية اللغات و الآداب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2014- 2015، ص29-30.

[5] – ينظر : صبرينة حديدان، و شريفة معدن، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ص203 .

[6] – الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية ، السنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط ، 2003 ، ص6.

أذهان المتعلمين" [1]، فالمهم في ضوء هذه المقاربة ليس في تلقين المتعلم المعارف، بل ينبغي أن يزود بالأدوات الملائمة حتى يتسنى له حل المشكلات، التي تواجهه في حياته اليومية.

2 –دواعي ا المقاربة بالكفاءات:

لقد تم اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية لـ [2]:

* مواكبة التطورات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج
* الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع، خاصة مع التغيرات التي تحصلت على كافة المجالات السياسية و الاقتصادية...
* ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر، مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الحديثة.
* التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (كما و كيفا).
* الانتقال من فكرة العلم عن أجل العلم، إلى العلم من أجل المنفعة.
* اتساع رقعة العلوم و تجددها المستمر، جعل الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجد.
* ثبوت عدم الجدوى منطلق التعليم، الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام، منفصلة عن مصادرها و استعمالاتها الاجتماعية.
* عدم مواكبة التقويم عملية التعليم و اقتصاره على تحصيل المعارف.

3 –الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات:

تعود الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات، إلى علوم و نظريات مختلفة نذكر منها :

1 –**المذهب النفعي** : تعود الأصول النظرية لبداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي : جون ديوي (John –Dewey)، مبتكر طريقة العمل بالمشاريع، و أسلوب حل المشكلات في التعليم، إذ أن قيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد " بمقدار ما تحققه من فائدة و نفع، فلا

---

[1] – فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات و تقويمها ، معارف (مجلة علمية محكمة)، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، السنة الثامنة ،العدد 14 (أكتوبر 2013)، ص 70 .

[2] – ينظر:– لخضر لكحل ، المقاربة بالكفاءات : الجدور و التطبيق ، جامعة الجزائ،
http ://reveusUniv,Ourgla dz/04Sch/5662,htm ، تاريخ التحميل : 20.09.2016 ، الساعة15.00.
– مرسلي بكى، المقاربة بالكفاءات www.pdffactory .com، تاريخ التحميل 12.01.201، الساعة :22:21 ،ص5 .
– منتدى الجلفة : المقاربة بالكفاءات، www djelffa infont index. php، تاريخ التحميل: 26.02.2 الساعة 10.00.

قيمة لمعرفة لا يمكن استعمالها و تطبيقها في الحياة الحاضرة، و لا قيمة لمعرفة الماضي إذا لم يساعد على فهم و حل مشكلات الحاضر[1] و هي من أهم مبادئ بيداغوجية الكفاءات.

2 -**المدرسة البنائية:** استقت المقاربة بالكفاءات أهم مبادئها من النظرية البنائية التي يتزعمها المربي السويسري جان بياجي (Jean . Piaget) ، و تقوم هذه النظرية على مبدأ أن: " التعلم فعل نشط، و أن بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة، فالمتعلم محور العملية التعليمية و التعلمية، يبنى المعرفة اعتمادا على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي ، يصيغ فرضيات ، يحلل ، يتخذ قرارات، يشجع ،يدمج تعلماته " [2]، كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع مع المكتسبات السابقة و التعلمات اللاحقة، و كل هذا " يجعله شريكا فعالا في تعلمه و مسؤولا عنه، مع توجه نحو الفهم المعمق بدلا من السعي وراء الحفظ و الاسترجاع [3]، و هاهنا يتقاطع مع المقاربة بالكفاءات في اثنين من أهم مميزتها بناء المعرفة و تفريد التعليم .

3 -**نظرية الذكاءات المتعددة** : إذ توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاءات متعددة نذكر منها: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الرياضي، الذكاء الحسي حركي .... إلى غيرها من الذكاءات [4]و قد دأبت النظم التربوية –و على رأسها المقاربة بالكفاءات– " على إيلاء الذكاء اللغوي و الذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى نظرا لحاجة المجتمعات إليها جميعا " [5]، و نظرا لأن بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات أخرى، فينبغي احترام هذه الاستعدادات دون الإخلال بالتنوع و التكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة .

4 -**علم النفس الفارقي:** تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي، التي مؤداها " أن الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتى و لو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائما فوارق بينهم"[6]، إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد، فما بالنا إذا علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها، لا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم، تبعا لهذا " فإن لكل متعلم

[1] –محمود لعرابي ، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربةبالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس و علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، السانة، الجزائر، 2010.2011، ص 81.

[2] –محمد الصالح حثروثي، الدليل البد اغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية و ، المناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر، دط 2012 ص34 .

[3] – المرجع نفسه، ص34.

[4] – ينظر: المرجع نفسه،ص34

[5] – المرجع نفسه، ص 34.

[6] – سعيد جابر، دليل التربية العلمية، شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العلمية) كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، 2008،ص37.

خبرته و تجربته الخاصة و إستراتيجيته الخاصة بالتعلم، و هذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعا الحاجات و إستراتيجية كل فرد " [1]، و هذا ما تعمل على تحقيقه المقاربة بالكفاءات من خلال مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين .

5 -**النظرية التوليدية لتحويلية:** التي يتزعمها الأمريكي أفرام نعوم تشو مسكي (Avram Nôm Chomsky) ؛ حيث تم استثمار ما أتت به النظرية التحويلية في تعليم اللغات خصوصا ما تعلق باكتساب اللغة عند الطفل [2]، فحولت الوجهة من المعلم إلى المتعلم، و من التعليم إلى التعلم كما لا يخفى أن " مفهوم الكفاءة قد أصبح من المفاهيم المفاتيح في ميدان التربية و التعليم [3]، بل إنها الأساس في المقاربة بالكفاءات .

4 -مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية :

1 -**تبنى الطرق البداغوجية النشطة و الإبتكارية :** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية ،هي التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية ، و المقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك، إذ أنها تنادى بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه [4] منها على سبيل المثال : انجاز المشاريع و حل المشكلات .... إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي .

2 -**تحفيز المتعلمين على العمل :** إذ يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من المعنى، لربطها بواقعه المعيشي و استغلال مكتسباته في المدرسة و خارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة، كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم أو قد تزول؛ ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله و تتماشى و ميولا ته و اهتماماته[5].

---

[1]- المرجع نفسه ،ص 37

[2]- الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية لمناهج اللغة العربية لسنة الأولى، ص36.

[3]- المرجع نفسه، ص 36.

[4]- ينظر : محمود لعرابي ، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات ، ص 84.

[5]- ينظر : صبرينة حديدان و شريفة معدن ، مدخل إلى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في لجزائر، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، دت، ص 204.

3 -**تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة:** إذ تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية، و المعرفية و العاطفية والانفعالية و النفسية الحركية، اعتمادا على الوضعيات ، المشكلات و إعداد المشاريع، التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش و أن ترتبط به.[1]

4 -**عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إذ أن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، و ذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها؛ لأنها ترتبط بواقع المتعلم و حياته من كل جوانبها النفسية و الثقافية ...، فالمحتويات لا تقدم الحلول و المشكلات، و إنما تساعد على طرح هذه الأخيرة، مع وضع الفرضيات و التكهن بالنتائج، و من ثم اتخاذ القرارات المناسبة [2]، و الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف و المعلومات، التي يكتسبها المتعلم، و إنما بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية .

5 -**اعتبار الكفاءة معيار للنجاح المدرسي :** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة، من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار، و اعتمادها البيداغوجية الفارقة[3].

5 -أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

إن الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة و الفعالية و عقلنة الموارد البشرية، رغبة في استثمارها و تحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه [4]؛ هذا الفرد الذي يكون قادرا على حل مشاكلها اليومية، و على الاندماج و المشاركة في بناء و تطوير المجتمع بصفة فعالة، و تكوين شخصية مستقلة و متوازنة و متفتحة تقوم على معرفة دينها و تاريخ وطنها و تطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للمواطن على جميع المستويات، و ذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة.

و على العموم تسمح المقاربة بالكفاءات بتحقيق ما يلي [5]:

1 -**إعطاء معنى للتعلم:** إذ تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ، و الربط بينه و بين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، و أن لتعلمهم هدف، و بذلك لا تكون المعارف و المعلومات التي يكتسبها

[1]- ينظر : سعيد جابر، دليل التربية العلمية،ص 42.

[2]- ينظر: محمود لعرابي، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات،ص 84 .

[3]- ينظر: سعيد جابر، دليل التربية العلمية، ص 42 .

[4] - ينظر:فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر ، 2005 ، ص22 .

[5]- ينظر: صبرينة حديدان و شريفة معدن، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر،ص 205،206.

التلاميذ نظرية فقط ، بل يستغلونها حاضرا و مستقبلا [1]؛ فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلا يكون من أجل الحفاظ على سلامة الجسم ووقايته .

2 –جعل التعليم أكثر نجاعة: حيث تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات؛ لاعتمادها أسلوب حل المشكلات، وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة صعبة و متنوعة .

* تسمح المقاربة للكفاءات بالتركيز على المهم فقط .

* تربط لمقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد [2].

3– بناء التعليم المستقبلي: إذ أن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ، و في وضعيات ذات معنى، سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي، وسوف يسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلوى الأخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.[3]

6–أهم مبادئ المقاربة بالكفاءات : تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة مبادئ هي :

1 **الإجمالية** : بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة مقاربة شاملة)، و يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق و المعرفة و المعرفة السلوكية، المعرفة الفعلية و الدلالة.[4]

2 – **البناء:** أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة و تنظيم المعارف، و يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم، بالعودة إلى معلوماته السابقة، لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.[5]

3 – **التناوب:** يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها، ثم العودة إليها[6]

الشامل(الكفاءة) ⟵ الأجزاء (المكونات) ⟵ الشامل (الكفاءة)

4 – **التطبيق:** بمعنى التعلم بتصرف، ويسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها؛[1] فبما أنّ أنّ

---

[1]– سعيد جابر دليل التربية العلمية ، ص 42.

[2]– ينظر: الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية لسنة الأولى ابتدائي، ص 37.

[3]– ينظر: محمود لعرابي، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، ص 82.

[4]– ينظر: صبرينة حديدان و شريفة معدن، مدخل إلى تطبيق المقارنة بالكفاءات، ص206 .

[5]– ينظر: سعيد جابر، دليل التربية العلمية، ص 42 .

[6] - ينظر : بكي بلموسلي، المقاربة بالكفاءات .www.pdffactory.com تاريخ التحميل: 2017/1/12.ص15.

5 الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشيطا في تعلمه.

6 – **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض؛ لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.[2] ويعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات؛ وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

7 – **التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة، من سياق ومعرفة، ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية،[3] ويتيح هذا المبدأ للمتعلم، التمييز بين الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

8 – **الملائمة:** أي ابتكار وضعيات ذات معنى؛ ومحفزة للمتعلم، حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لانجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيشي[4]، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

9 – **التكرار:** أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.[5]

10 – **الترابط:** ويتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، ويسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم[6]، التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

11 – **التحويل:** أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة[7]؛ إذ ينص هذا المبدأ على وجود تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.

7–خصائص التدريس بالكفاءات:

---

[1] - ينظر: محمود العرابي: دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات ص83.

[2] – ينظر: لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها ، معارف لمجلة علمية محكمة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 14، الجزائر(أكتوبر 2013)،ص 73.

[3] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،ص3.

[4] – ينظر : الأزهر معامير، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،ص 38.

[5] – ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، ص6.

[6] – ينظر: بكي مرسلي ، المقاربة بالكفاءات ، ص17.

[7] – ينظر: الوثيقة الموافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، أفريل 2003، ص 8.

إن التدريس بالكفاءات "يعد منهاجا للتعلم، وليس برنامج للتعليم، تعلما يهدف إلى إكساب المتعلم الكفاءات (معارف وقدرات ومهارات)، وليس تعلما لتكديس المعلومات والمحفوظات" [1]؛إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه، لتجاوزها أو لترويضها لصالحه، وعليه يتضح بأن :

* " الهدف من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليست المعرفة بحد ذاتها، بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها وتوظيفها"[2]
* التدريس بالكفاءات يهدف إلى إعداد الفرد لتكيف مع واقعه.
* المعرفة وسيلة تساعد الفرد على تجاوز المواقف، التي تواجهه في حياته المدرسية، و الاقتصادية، والاجتماعية .

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجا تدريسيا له مميزات. يمكن إجمالها في العناصر التالية:

1 -**تفريد التعليم** : يقصد به جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه، وهو ينجز أنشطة التعلم، مع مراعاة الفروق الفردية، ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدرته.[3]

2 -**قياس الأداء**: معنى ذلك الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين، التي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات، بدلا من قياس المعارف النظرية.[4]

3 - **تمتع المعلم بنوع من الحركية**: حيث يكون للمعلم دور فعالا في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية التعلمية، وفق حاجات المتعلمين ومستوياتهم، بحيث تسمح للمتعلمين بالمشاركة بفعالية في بناء التعلمات المستهدفة، وتقويم صيرورة إنجاز الأنشطة المختلفة[5]،وهذا ما يتطلب من المعلم التكوين الذاتي معرفيا ومهنيا والقدرة والقدرة على الإبداع .

---

[1] - محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 100.

[2] - الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، ص 8.

[3] - ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 100.

[4] - ينظر: لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيق، جامعة الجزائر. http:// reveues univ- ourglo dz/ ousch/566-2 .html ، تاريخ التحميل 2017/01/12، الساعة:22:21 ، ص 8.

[5] - بكي مرسلي ، المقاربة بالكفاءات ، ص27.

4 – **دمج المعلومات:** حيث يتم توجيه أنشطة التعليم والتعلم نحو بناء المعلومات، في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل وضعيات مختلفة[1]، وهو ما يسمح بتحقيق الكفاءة العرضية الشاملة.

5 – **توظيف المعارف:** تتمثل في " استغلال المكتسبات القبلية (معارف– قدرات– خبرات– مهارات) لمواجهة إشكالية معينة، أو الخروج من موقف يشكل عائقا بالنسبة للمتعلم" [2] (إشكاليات، ومواقف مدرسية أو اجتماعية...).

6 –**تحويل المعارف:** يتم ذلك من خلال " توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي؛ حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلم" [3] وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة، أو منتوج يعود عليه بالنفع.

7 –**اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التعلمية:** المتعلم في ظل هذه المقاربة عنصر فعال وأساسي، فهو يشارك " في تحديد الأهداف التي يتوخى بلوغها، وفي تقويم الأعمال المنجزة، كما يشارك في انجاز المهام وحل الوضعيات، سواء كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق" [4]، وذلك كله في جو من التنافس الإيجابي.

نستخلص من كل هذه الخصائص وغيرها أن التدريس بالكفاءات يسعى إلى عقلنة التعليم، وذلك بإكساب المتعلمين الكفاءة اللازمة، التي تسمح لهم باستثمار مواردهم الداخلية والخارجية، من أجل وضع حلول للمشاكل التي تعترضهم في حياتهم المدرسية والاجتماعية، ومن هنا يتحول اهتمام المدرسة من التركيز على المعارف والمعلومات إلى التركيز على الأداء الفعال.

8–المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:

[1]– ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 101.

[2]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، ص 101.

[3]– الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، ص 8.

[4]– صبرينة حديدان و شريفة معدن ، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ص 202.

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المفاهيم الأساسية، التي يجب معرفتها والإحاطة بها، من أجل فهم أوسع وأدق لهذه المقاربة، ومن جملة هذه المفاهيم نذكر:[1]

1 -**نص الكفاءة:** هو عبارة عن نص موجز، يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها، من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما (طور، السنة، شهر، وحدة تعليمية).

2 -**الأهداف التعليمية:** إن الأهداف التعليمية هي التي تبين المعارف، التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته.

3 -**المحتويات التعليمية:** هي عبارة عن المقررات الدراسية المسيطرة للتعليم وفق منهاج دراسي وسياسة تربوية.

4 - **الوضعية التعلمية:** هي عبارة عن الموقف الذي يكتسب منه المتعلم معلومات، انطلاقا من المشروع الذي يعده، وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها، والتي تسمح له باكتسابات أخرى.

5 -**الوضعية الإدماجية:** تهدف هذه الوضعية إلى" جعل المتعلم يعني مكتسباته، وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة، تسمى وضعيات الإدماج؛ بحيث لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات، كفاءات...)" [2]، كما لا يحدث إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها.

6 - **الوضعية المشكلة:** تعتبر الوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفاءات" عنصرا مركزيا، وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاءة، أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها" [3]، وتحدث الوضعية المشكلة في الإطار الدراسي، وتساهم في بناء التعلم لديه.

7 -**الكفاءة الختامية:** وهي الكفاءة التي تكتسب من خلال المادة، وتتحقق من خلال المسعى التدريجي للعملية التعلمية، فهي مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلة للمادة" [1]، وتعبر بصيغة التصرف عما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية لميدان مهيكل.

---

[1]- ينظر:- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها ، معارف لمجلة علمية محكمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 14، الجزائر(أكتوبر 2013)،ص 68.

- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى ابتدائي، وزارة التربية الوطنية أفريل (2003).

- الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية لسنة الرابعة ابتدائي.

[2]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005،ص21.

[3]- مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية، 2016 ص 06.

8 -**الميدان:**" جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية، التي ندرجها في ملمح التخرج.[2]

9 -**ملمح التخرج:** هو " ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية، وهو مجموعة الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقا بالتخرج من مرحلة، مجموعة الكفاءات الختامية إذا كان متعلق بالمادة الواحدة"[3].

10 -**الكفاءة الشاملة:** هدف تسعى إلى تحقيقه العملية التعلمية في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي؛ لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة.[4]

11 -**الكفاءة العرضية** : تتكون من القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء المعارف والمهارات والقيم، التي نسعى إلى تنميتها، وكلما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموها أكبر، كما أن الربط بين كفاءات المادة والكفاءات العرضية يساهم في فك عزلة المادة وفي تدعيم نشاطات الإدماج.[5]

هذه هي أهم المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات، والتي تعتبر بمثابة المصطلحات المفتاحية لفهم واستيعاب مضمون هذه المقاربة.

9- التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

لتأكد من مدى تحقق النتائج والأهداف التعلمية لدى المتعلمين، يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم، وتعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم فالتقويم أصبح جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية.

---

[1]- الأزهر معايير، دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية لسنة الأولى- ابتدائي، ص 45.

[2]- ينظر : ملخص مناهج الطور الابتدائي، وزارة التربية الوطنية ،2016 ص 03.

[3] - ينظر المصدر نفسه، ص 04.

[4]- ينظر: ملخص مناهج الطور الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016 ،ص 3.

[5]- ينظر: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 07.

أ–مفهوم التقويم:

التقويم في مفهومه اللغوي مصدر من: قوم، يقوم، تقويما، ويعنى التعديل ، الاصطلاح، إزالة الاعوجاج، كما يدل على إعطاء قيمة للأشياء.[1]

أما اصطلاحا فيعرف التقويم بأنه:" مجموعة من العمليات المنظمة، التي تبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد القرارات ودرجة ذلك التغيير" [2]؛ فهو عملية تربوية شاملة ومستمرة، "مجالها الرئيسي هو إصدار الأحكام على مكونات العملية التعليمية التعلمية من: مدخلات،عمليات، ومخرجات ، واتخاذ القرارات المناسبة.[3]

ب– التقييم والتقويم:

هناك خلط كبير بين كلمتي التقويم والتقييم؛ حيث يعتقد الكثير أن كليهما يعطي المغزى ذاته، مع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء ، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه [4]، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قمة لشيء فقط.

ج– التقويم في المقاربة بالكفاءات

يختلف التقويم في المقاربة بالكفاءات تماما عما كان عليه في المقاربات السابقة(المضامين– الأهداف)؛ فالتقويم سابقا كان مركزا على اختيار المعارف، بينما التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات فإنه ينطلق من تقويم الكفاءات فهو عبارة عن مسعى، يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة، ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة"[5]. بعبارة أخرى هو عملية " إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم، التي هي بصدد النمو والنماء من خلال أنشطة التعلم المختلفة" [6]. كما يعني تثمين وإعطاء قيمة لكفاءات المتعلمين، للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في المنهاج....

د– أنماط التقويم بالكفاءات:

[1] – ينظر: ابن منظور(محمد بن مكرم الإفريقي)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط ، دت، مج 3، مادة (ق.و.م).

[2]– موقع التقويم في المنظومة التربوية(ملف)، مجلة بحوث وتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، عدد3، الجزائر، 2012، ص7.

[3] –محمد الصالح حثروبي، مدخل الى التدريس بالكفاءات، ص118.

[4] –موقع التقويم في المنظومة التربوية (ملف)، ص8.

[5]ا–لأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية لسنة الأولى ابتدائي، ص 47.

[6] –محمود لعرابي، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات ، ص 87.

1 -**التقويم التشخيصي**: يكون قبل الفعل التعلمي، مثل بداية السنة الدراسية أو الدورة أو الوحدة الديداكتيكية أو الحصة الدراسية؛ حيث يتم خلال هذه المرحلة معاينة واستكشاف قدرات المتعلمين التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات)، لتوفير الدعم الملائم، وتدارك النقص قبل الانطلاق في التعلم اللاحق، وكذا إيقاظ الدافعية للتعلم[1].

2 -**التقويم التكويني**: ويكون أثناء الفعل التعلمي، لمعرفة مامدى مسايرة عملية التعلم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم لسير الحصة؛فهو يشكل تغذية راجعة، بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له. إنه تقويم يهدف إلى إعلام التلاميذ والمعلم بدرجة التحكم، ومن خلال ذلك يتم الاستمرار في العمل، إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة أو تغييرها، إذا رأى اضطرابا لدى أغلبية المتعلمين في تعلماتهم[2].

3 - **التقويم التحصيلي**: يكون بعد الفعل التعلمي، مثل نهاية الحصص الدراسية أو وحدة تعليمية أو مرحلة، يهدف إلى التعرف على درجة تملك الكفاءة المقصودة، والغرض منه هو وضع علامات، تعبر على درجة اكتساب المعارف والمهارات، لترتيب المتعلمين ونقل الجديرين منهم إلى المستوى الأعلى أو منحهم الشهادة ويكون هذا التقويم في الوسط المدرسي نهاية كل حصة دراسية، ونهاية كل ثلاثي، وفي نهاية كل سنة، بحيث تسجل حصيلة كل تلاميذ على كشف نقاطهم[3].

هـ- أدوات التقويم:

من الأدوات المستعملة في تقويم الكفاءات لدى التلاميذ نجد:[4]

* **شبكات الملاحظة والمتابعة:** مثل شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم، شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالمتعلم، شبكات بمعايير التصحيح، وشبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمدى تذويب القيم والكفاءات.

---

[1] ينظر: - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى لطباعة والنشر ، عين مليلة، الجزائر، 2002،ص120.
- وزارة التربية الوطنية، التقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية ص9.
- الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية لسنة الأولى ابتدائي أفريل، 2003، ص7.

[2] - ينظر : - محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى لطباعة والنشر ، عين مليلة، الجزائر، 2002،ص120.
- وزارة التربية الوطنية، التقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية ص9.
- الوثيقة المرفقة لمناهج اللغة العربية لسنة الأولى ابتدائي أفريل، 2003، ص7

[3] - ينظر : المراجع نفسها.

[4] - ينظر : وزارة التربية الوطنية، التقويم بالكفاءات، ص 14-15.

* **الاختبارات:** بنوعيها الشفوية والكتابية.
* **الملف التعلمي التقويمي.**
* **المقابلة.**

وغيرها من الوسائل والأدوات المختلفة.

إن أنسب أسلوب لتقويم الكفاءات هو ربط التقويم بالنشاط اليومي للمتعلم، بإجراء تقويمات مستمرة حول قدرة المتعلمين على انجاز نشاطات معينة باستعمال المعارف المكتسبة، ومدى تجنيده وتعبئته لتلك المعارف والمهارات والإجراءات المكتسبة.

خلاصة القول: إن المقاربة بالكفاءات هي امتداد لمقاربة السابقة (المقاربة بالأهداف)؛ فهي تعتمد على منطق التعليم والتعلم، اللذان يستهدفان تنمية الكفاءات لدى المتعلم ، أما تحقيق أهداف التعلم فلا تعدو أن يكون مرحلة من مراحل التعليم المكتمل، وهو مبني على مقاطع متمفصلة فيما بينها، يتخللها تعلم منهجي، وإدماج حيث أن أهم ما يميز هذه المقاربة هو طابعها الإدماجي، وقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة وبين الكفاءات والسلوكات من جهة أخرى ، وبذلك تزول الحدود بين المواد الدراسية، لتساهم كل مادة بقسطها في تطوير المتعلم، وفي تكوين شخصية سليمة ومستقلة ، قادرة على التكوين الذاتي في معترك الحياة.

تمهيد:

من المسلم به أن المناهج المدرسية غير جامدة، بل تتصف بالحركة الدائمة وتخضع دوريا لـ:[1]

* تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها.
* تحيين مضامينها (أحيانا) بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي ، لإدراج معارف جديدة أو مواد دراسية جديدة.
* تعديلات تقتضيها توجيهات القانون التوجيهي.
* إدخال تحسينات وذلك عن طريق:
* تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها.
* مقاربة نسقية شاملة ، بعد التمكن من تحديد التدرج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة نقائص تلك المناهج.

ولأن كل "مؤشرات المستقبل العلمي والإنساني، تشير إلى ضرورة وأهمية تجاوز حدود التخصص في دراسات بينية شاملة interdisciplinarité ، تلبي مطلب هام وتقنية أساسية في المناهج الحديثة ، من أجل تكوين خرِّجين قادرين على رؤية المشكلات من كافة المنظورات العلمية ، وإكسابهم مهارات التفكير المتعدد الرؤى بدرجة إتقان عالية ومتكاملة" [2]. ومن هذا المنطلق عرفت المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات وتعديلات في مناهجها الدراسية كان أهمها الإصلاحات الأخيرة التي حملتها **مناهج الجيل الثاني** ، التي شرعت في تطبيقها هذه السنة (سنة 2016).

[1] – ينظر:– وزارة التربية الوطنية الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي الجزائر، مارس 2016. ص 1.

[2] – ينظر: سهيل عبد السلام، المؤتمر الدولي العلمي الثالث: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 7.

المبحث الأول: توزيع ميادين اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية (الطور الأول) في المنهاج.

قبل الشروع في عرض محتويات منه اج السنتين الأولى والثانية ، أو منه اج الطور الأول من المرحلة الابتدائية أو كما يسمى **طور الإيقاظ والتعليم الأولي** *، لابد من الإشارة إلى مفهوم المناهج من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

أ -لغة: جاء في لسان العرب: نهج: سلك، نهج: طريق، ومَنْهَجَ الطريق: وضحه، والمنهاج كالمنهج يقصد به الطريق الواضح.[1]

ب -اصطلاحا: المناهج عبارة عن وثيقة رسمية ، تقدمها وزارة التربية الوطنية للمفتشين والمعلمين، يضم "جملة من الأهداف والمحتويات لجميع الأنشطة التعليمية، وكذا الوسائل المستخدمة في التعليم، ووسائل التقويم"[2] فإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين ، والأساليب المعتمدة ، لتجسيدها ، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم ، وكفاءات المعلم.

وعليه فإن مفهوم المنه اج لا يقتصر على ما كان يعرف به مصطلح "البرنامج" ، من أنه عبارة على قائمة من المعارف والمواضيع ،المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة ، وفي فترة من فترات التعليم ،بل إن المناهج وفق التعاريف الواردة في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية هو: "وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية ، لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما ، ويفترض أن يشمل على: الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها ، المحتويات، الوضعيات والمواقف والأنشطة التعلّم يّة ، والأنشطة اللاصفية، والطرائق، والوسائل، وأدوات التقويم وأساليبه".[3]

---

* تم تقسيم المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية إلى ثلاثة أطوار هي:

1 -**الطور الأول**: طور الإيقاظ والتعليم الأولي: ويضم السنتين: الأولى والثانية.

2 -**الطور الثاني**: طور تعميق التعلمات الأساسية: ويضم السنة الثالثة.

3 -**الطور الثالث**: طور التحكم في التعلمات الأساسية واستخدامها، ويضم السنتين الرابعة والخامسة.

[1] – ينظر: ابن منظور (محمد بن مكرم الإفريقي)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت 1955، ج2، مادة (ن.م.ج)، ص 383.

[2] – سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، دط، 2010، ص 9.

[3] – محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2012، ص 26.

1 -ميادين اللغة العربية في المناهج:

أ –تقديم لمادة اللغة العربية:

تحضى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية، ومكونا رئيسيا للهوية الوطنية ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث ؛ فهي بذلك كفاءة عرضية، ولذلك فإنّ "التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات ، التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتوّاصل بها مشافهة وكتابة وقراءة ، في مختلف وضعيات الحياة المختلفة اليومية" [1]؛ إذ يمثل تدريس اللغة العربية بمختلف ميادينها النّشاط الرئيسي للمدرسة الابتدائية ،وفي جميع مراحل التعليم الأخرى، قصد اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية (القراءة، الكتابة، التعبير، الاستماع)؛ حيث أن اللغة العربية "ليست مادة دراسية فحسب ، ولكنّها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والموارد المقررة في مختلف المراحل التعليمية"[2]؛ إذ جاء في ثنايا المرجعية العامة للمناهج: "إنّ اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلم، ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلم . فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلّمات فحسب، بل هي أيضا وسيلة نسج وصياغة علاقات منسجمة مع محيطها، وهي بهذه الصفة تكوّن الكفاءة العرضية القاعدية الأولى"[3].

ب –ميادين اللغة العربية:

قسم المنهاج الجديد اللغة العربية إلى أربعة ميادين هي:[4]

1 - **ميدان فهم المنطوق:** ويتعلق بالاستماع والفهم ويجسد مهارة الاستماع.

2 - **ميدان التعبير الشفهي:** ويتعلق بالملاحظة(المشاهدة) ، والتعبير الشفوي، ويجسد مهارة التحدث/الكلام.

3 - **ميدان فهم المكتوب:** ويتعلق بالقراءة والكتابة، ويجسد مهارتا القراءة، والكتابة.

---

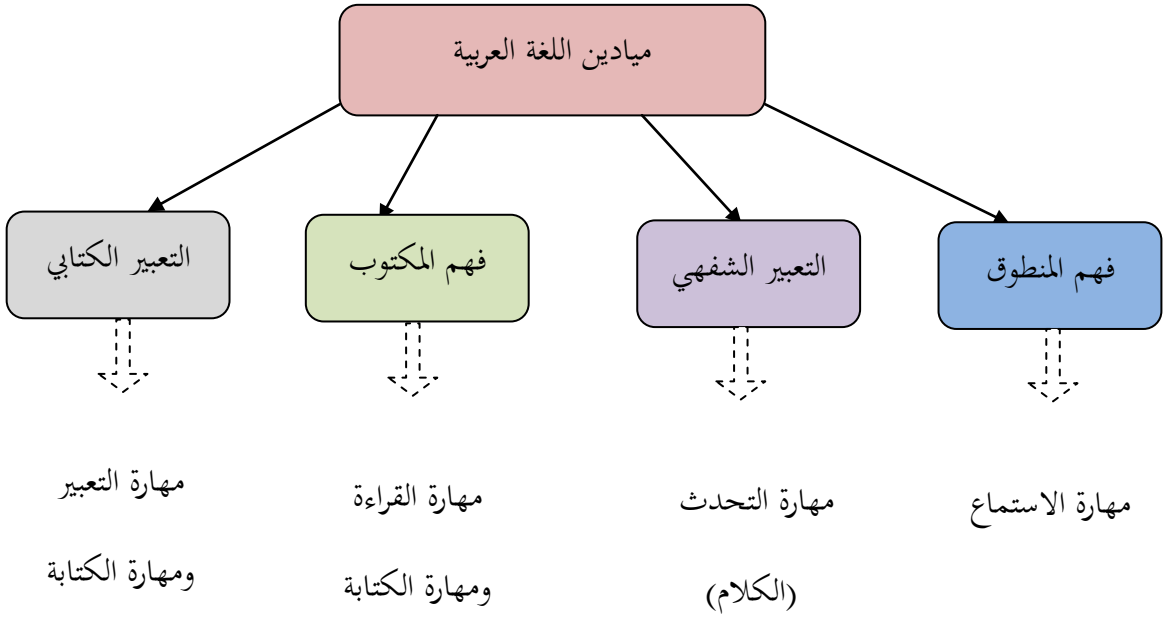
[1] – وزارة التربية الوطنية، منهاج الجيل الثاني، ملامح وكفاءات للسنة الأولى ابتدائي، ملتقى تكويني حول مناهج الجيل الثاني، مديرية التربية لولاية سطيف، 2016، ص 3.

[2] – محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 138.

[3] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج التربوية، الجزائر، 2009، ص 7.

[4] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص 12.

4 - **ميدان التعبير الكتابي:** ويرمي إلى إنتاج حمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوعة ويجسد مهارتا التعبير الكتابة .والشكل التالي يوضح أكثر هذه الميادين الأربعة:



الشكل 1: رسم توضيحي لميادين اللغة العربية[1].

ج- التوزيع الزمني لميادين اللغة العربية في الطور الأول:[2]

الميادين	السنة الأولى			السنة الثانية		
	الحصص	مدة الحصة	المجموع	الحصص	مدة الحصة	المجموع
فهم المنطوق والتعبير الشفهي	4	45 د	3 سا	4	45 د	3 سا
فهم المكتوب	6	45 د	4.30 سا	6	45 د	4.30 سا
التعبير الكتابي	5	45 د	3.45 سا	5	45 د	3.45 سا
المجموع	15		11.15 سا	15		11.15 سا

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني، ملامح وكفاءات للسنة أولى ابتدائي، ص 7.

[2] - وزارة التربية الوطنية، دليل السنة قراءة كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص 27.

وعليه فإن صيرورة الحصص التعلمية الخاصة بميادين اللغة تسير وفق التدرج التالي: [1]

* **الحصة الأولى**: فهم المنطوق والتعبير الشفوي.

90 د

- النص المنطوق ومناقشته مع المتعلمين (45 د).
- التعبير الشفوي(استغلال مشهد أو جزء وربطه بالنص المنطوق) (45 د).

* **الحصة الثانية**: تعبير شفوي (استعمال الصيغ) (45 د).
* **الحصة الثالثة**: انتاج شفوي (ألاحظ وأعبر) (45 د).
* **الحصة الرابعة**: قراءة إجمالية (أبني وأقرأ) (45 د).
* **الحصة الخامسة**: محفوظات: تقديم وتحفيظ (45 د).
* **الحصة السادسة**: أكتشف الحرف الأول:

90 د

  * أتعرف على رسم الحرف الأول.
  * كتابة الحرف على كراس القسم.

* **الحصة السابعة**: أقرأ الحرف الأول

45 د

  * أقرأ وأثبت الحرف الأول في مختلف الوضعيات.
  * أثبت (1) عل دفتر الأنشطة

* **الحصة الثامنة**: اكتشف الحرف الثاني.

90 د

  * أتعرف على رسم الحرف الثاني.
  * كتابة على كراس القسم.

* **الحصة التاسعة**: أقرأ الحرف الثاني.

45 د

  * أقرأ وأثبت الحرف الثاني في مختلف الوضعيات.
  * أثبت (2) على دفتر الأنشطة.

* **الحصة العاشرة**: ألعب وأقرأ (من إنتاج الأستاذ). (45 د).
* **الحصة الحادية عشر**: محفوظات (تحفيظ). (45 د).
* **الحصة الثانية عشر**: تنجز على دفتر الأنشطة.(45 د).

[1] – ينظر: دليل الكتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 17.

2 -ملمح التخرج من الطور الأول ابتدائي(السنتان الأولى والثانية):

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة أساسية في المسار الدراسي للمتعلم، وعليها يتوقف نجاحه، ويهدف التعليم الابتدائي في ميادين اللغة العربية في هذه المرحلة، إلى تنمية كفاءات قاعدية لدى التلميذ : في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والكتابي ، من أجل التحكم في اللغة مشافهة وكتابة وقراءة، والتي تعتبر كفاءة عرضية أساسية، تنمى تدريجيا إلى غاية تحقيق ملمح التخرج من التعليم الابتدائي في اللغة. والمتمثل في: **أن يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ إلى مئة كلمة، قراءة سليمة يفهمها، وينتجها في وضعيات تواصلية دالة.**[1]

أ -ملمح التخرج من السنة الأولى(في اللغة العربية):[2]

الكفاءة الشاملة		يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة، ويكتبها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءة الختامية	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري ويتجاوب معها.
	التعبير الشفهي	يحاور ويناقش موضوعات مختلفة، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.
	فهم المقروء	يقرأ نصوصا بسيطة،يغلب عليها النمط الحواري تتكون من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ويفهما.
	التعبير الكتابي	ينتج كتابة من أربع إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحواري في وضعيات تواصلية دالة.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني، ملامح وكفاءات للسنة الأولى ابتدائي، ملتقى تكويني حول مناهج الجيل الثاني، مديرية التربية لولاية سطيف، 2016، ص 7.

[2] – ينظر: المصدر نفسه، ص 8.

– وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

– وزارة التربية، ملخص مناهج الجيل الثاني، ص 11-12.

ب – ملمح التخرج من السنة الثانية(في اللغة العربية):[1]

الكفاءة الشاملة		يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة، وينتجها في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءة الختامية	فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها.
	التعبير الشفهي	يقدم توجيهات انطلاقا من سندات وعه في وضعيات تواصلية دالة.
	فهم المقروء	يقرأ نصوص بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من أربعين إلى ستين كلمة، مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة ويفهمها.
	التعبير الكتابي	ينتج كتابات من ست إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.

ولا يتحقق الملمح الشامل بصفة فعالة،إلا إذا كان المتعلم متمكنا من لغة التدريس، و لا يمكن ذلك إلا بالتحكم في ميادين اللغة العربية (فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب ،التعبير الكتابي)،ولا يتأتى هذا التحكم إل بالممارسة الفعلية للغة مشافهة و كتابة في التعبير عن الأفكار والمشاعر و الخبرات ن باستعمال لغة سليمة، و بهذه الصفة تساهم مادة اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل للمتخرج من التعليم الابتدائي.

3 –القيم والكفاءات العرضية للطور الأول ابتدائي(في اللغة العربية):[2]

إن هدف التربية هو المساهمة في تنمية قدرات التلاميذ الضرورية للاندماج الاجتماعي الناجح في تنمية كفاءات تمكنهم من مواجهة الحياة،لا تقتصر هذه الكفاءات على علاقتها بالمعارف التي تقدمها المواد الدراسية، بل تتعداها إلى عدد من مواضيع الساعة التي يجب على المدرسة (بتكليف من المجتمع) أن توليها عناية خاصة،

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 10.
– وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الجيل الثاني، الجزائر، 2016.

[2] – وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية، الجزائر، 2016، ص 35.

مثل تلك المتعلقة بالبيئة، المحافظة على المحيط، النظافة، ، الصحة،حقوق و واجبات المواطن...، و هي موضوعات لا يمكن لمادة واحدة أن تتكفل بها بمفردها.

والجدولان التّالين يوضحان القيم و الكفاءات العرضية المسطرة لسنتي الطور الأول من التعليم الابتدائي.

أ – السنة الأولى:

القيم	الهوية الوطنية	يعتز بلغته، يقدر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها، ينمي قيمه الخلقية والدينية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
	المواطنة	يتحلى بروح التعاون والتضامن، ويساهم في العمل الجماعي، ويتحلى بالصدق في التعامل، يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي، ينتهج أساليب الحوار وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
	التفتح على العالم	يتعرف على ثقافات (أعياد ومناسبات) شعوب وأمم أخرى ويحترمها، وينتهج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.
الكفاءات العرضية	طابع فكري	يتحكم في الحروف اللغ وية نطقا وكتابة، يعبر عن تصوراته المعنوية وأفكاره وعواطفه بطلاقة.
	طابع منهجي	يتناول الكلمة أمام زملائه محترما آداب التدخل وينضبط مع الزمن المخصص لانجاز الأنشطة يرتب أفكاره.
	طابع تواصلي	يكتب بخط مقروء – يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية، يجيب عن الأسئلة ويطرحها يوظف وسائل الاتصال الحديثة.
	طابع شخصي اجتماعي	يعمل على إثبات شخصيته واستقلاليته، يساهم في الأعمال الجماعية في المدرسة والمحيط.

ب – السنة الثانية:[1]

القيم والمواقف	الهوية الوطنية	يعتز بلغته، يقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها، ينمي قيمه الخلقية والدينية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.
	المواطنة	يتحلى بروح التعاون والتضامن، ويساهم في العمل الجماعي، ويتحلى بالصدق في التعامل، يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي، ينتهج أساليب الحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.
	التفتح على العالم	يتعرف على ثقافات العالم ويحترمها، وينتهج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.
الكفاءات العرفية	طابع فكري	يوظف قدراته التعبيرية الشفهية والكتابية ويتحكم في الآليات الأولية للقراءة.
	طابع منهجي	يبحث عن المعلومات ويوظفها في التعبير الشفهي والكتابي – ينضبط مع الزمن المخصص للانجاز الأنشطة / ويتعرف على وسائل الإعلام والاتصال.
	طابع تواصلي	يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتوجيهية، يجيب عن الأسئلة، يوظف وسائل الاتصال الحديثة.
	طابع شخصي اجتماعي	يعمل باستقلالية، ويساهم بفاعلية في الأعمال الجماعية

وهكذا فقد أكّدت مناهج الجيل الثاني (الطور الأول) على أهمية القيم والكفاءات العرضية ، وجعلها أساسا في بناء المناهج. وقد تكفل الكتاب بهذا الجانب من خلال نصوصه و أنشطته.

[1] – وزارة التربية الوطنية: مناهج الجيل الثاني للمرحلة الثانية، الجزائر، 2016، ص 42.

– وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص 13.

المبحث الثاني: توزيع ميادين اللغة العربية في كتاب المدرسي.

يعرّف الكتاب المدرسي بأنه الكتاب الذي "يجسد منهاجا دراسيا لعرض محتويات مهيكلة ، ومكيفة، معدة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعلّمي" [1]، وقد جاءت الكتب المدرسية الجديدة للمرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات الجديدة باكورة طيبة للمناهج الجيل الثاني، والتي تنصب بداية من السنة الأولى والثانية(الطور الأول من المرحلة الابتدائية)، والتي شرع في تطبيقها هذا العام على أن تعمم في باقي السّنوات بداية من العام المقبل.

وفي هذا السياق جاء نشاط اللغة العربية بميادينه الأربعة ضمن كتاب مو حد خاص بكل سنة دراسية تحت عنوان: **كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية** ، والذي يجمع بين التّخفيف من ثقل محفظة المتعلم من جهة، وتزويده بأداة تعلّمية تتماشى والمستلزمات البيداغوجية للمناهج الجيل الثاني من جهة أخرى، حيث يضع بين يدي المتعلم موارد هامة من النصوص وأنشطتها المختلفة، رغبة في اكساب المتعلم قاعدة علمية معرفية، وبناء كفاءات المواد الثلاث، بالإضافة إلى الكفاءات العرضية والقيم،إذ يترجم الكتاب المو ارد لمناهج المواد الثلاث.[2]

1 -مبررات ودواعي الكتاب الموحد:

يترجم الكتاب الموحد مناهج المواد الثلاث: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، "بشكل مدمج ومنسجم، ويشكل هذا المسعى الإدماجي إستراتجية متناسقة ومتناغمة لتحقيق الملمح الشامل للسنة" [3]، فاللغة العربية هي لغة المدرسة الجزائرية واللغة الوطنية الرسمية الأولى، وأهم مركبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد أهم رموز السّيادة الوطنية، لذا فإن عملية تعليمها وتعلمها تكتسي أهمية بالغة، والتّحكم في ملكتها أمر ضروري "لكونها كفاءة عرضية، كل المواد التعليمية في حاجة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد.

[1] – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 7.

[2] – ينظر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 3.

[3] –المصدر نفسه، ص 3.

كما أن مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية تعتبر أن المادتان الأكثر حمل للقيم والكفاءات العرضية، وهو ما تؤكده مناهج الجيل الثاني، بما يسمح بتحقيق الإدماج على أفضل وجه"[1].

إنّ فكرة الكتاب الموحد إنما هي فكرة بيداغوجية خالصة، لأن لها ما يسندها ويدعمها ويبين جدو اها في مناهج الجيل الثاني، ويبرز ذلك من خلال ذلك: [2]

1 - إنّ التعلم عملية بنائية، إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية إلى تحقيق ملمح واحد.

2 - إنّ اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واضحا للتفصيل في إطار الكتاب الموحد. علما أن التفاعل بين المواد يتجسد من خلال الكفاءات العرضية، ومدى إسهام المادة الواحدة في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى.

3 - اعتمدت مناهج الجيل الثاني مبدأ الشمولية بين المناهج، وتحقيق البعد المناهجي، وهذا لا يظهر على مستوى الهيكلة والتصميم فحسب وإنما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد، وذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات والملامح بشكل متجانس.

4 - صنفت مناهج المواد الدراسية إلى أربعة مجالات: مجال اللغات، مجال المواد الاجتماعية، مجال العلوم والتكنولوجيا، مجال الفنون والثقافة والرياضة، وقد صنفت التربية الإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية[3]، وإذا علمنا أن اللغة العربية من اللغات الأساسية اتضحت لنا بديهية أن تكون اللغة العربية المحور الأساسي الذي تنضوي حوله مادتان اجتماعيتان، دون أن ننسى الجانب الاجتماعي للغة.

هذه بعض المسوغات البيداغوجية، التي تمخضت عنها فكرة الكتاب الموحد، أضف إلى ذلك بعض الاعتبارات النفسية التي أوضحت أن متعلمي الطور الأول يشق عليهم التّعامل مع عدة سندات تربوية [4]، وهي كلها لا تخرج عن الهدف الأسمى والغ اية الكبرى التي تسعى إلى تحقيقها المقاربة البينية القائمة على نهج التخصصات المشتركة.

[1] - ينظر: ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، ص 11.

[2] - ينظر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 7.

[3] - المصدر نفسه، ص 7.

[4] - ينظر، عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، ط 3، 2004 م، ص 8.

4 -الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد:

تم تأليف الكتاب انطلاقا من الأسس والمبادئ الآتية:

1 - **المقاربة بالكفاءات:** التي ترتكز على نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة. وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها(معارف حية).[1]

2 - **المقطع التعلمي:** اعتمدت عملية التعلم على مسعى "المقطع التعلمي الذي يعني مجموعة المحاور والوحدات التعليمية المدرجة في البرنامج أو المقرر السنوي" [2] وعددها ثمانية مقاطع اختيرت عناوينها ومواضيعها بما يخدم قضايا تؤكد عليها مناهج الجيل الثاني (القيم، الكفاءات العرضية، الكفاءات الختامية. الكفاءات الشاملة، البعد الوطني الجزائري)، ويتكون كل مقطع تعلمي (محور) من عدد من الوضعيات التعلّمية، والإدماجية، والتقويمية، كما يحتوي كل مقطع من المقاطع الثمانية على ثلاث وحدات، وينتهي بتعلم الإدماج والتقويم والمعالجة. وتنتهي المرحلة (الفصل) ب: (أدمج مكتسباتي).[3]

5 - **من التّعليم إلى التّعلم:** إذ كان لزاما على الأستاذ أن يغير من ممارساته في القسم، فيجعل التّلاميذ في وضعيات تعلم لا تعليم، ويغير دوره من مانح للمعرفة إلى مرشد وموجه للتلاميذ، ومساعد لهم على بناء تعلماتهم، ولذلك جاء الخطاب في الكتاب موّجها مباشرة للمتعلم، انطلاقا من مبدأ التعلم، وليس التعليم وال ذي جاء مصوغا بالفعل المضارع للدلالة على الاستمرار والتجدد: أقرأ وأتعرف، أستعمل، أدمج مكتسباتي، أجند معارفي، أكتشف الحرف....[4]

6 - **الإدماج:** إن نشطات مادة اللغة العربية عديدة، لكنها ينبغي أن تمارس في تكامل وانسجام، لا منعزلة بعضها عن بعض، ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل [5]، وقد يستعين في ذلك بنشاط من مادة دراسية خارج مادة اللغة العربية. وأوّل تلك المواد هي: التربية الإسلامية

---

[1] - ينظر: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 9.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مناهج الجيل الثاني من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص 9.

[3] - ينظر: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 9.

[4] - ينظر: المصدر نفسه، ص 9.

[5] - االمصدر نفسه، ص 9.

والتربية المدنية، وهنا يظهر الإدماج جليا بين المواد الثلاث وفكرة الكتاب الموحد تسمح بالإدماج وتعلمه ، هو ما تم مراعاته في النص السند وفي اختيار الكلمات والأمثلة من الحقل المفاهيمي للمواد الثلاثة.[1]

7 -**الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية:** التي يرجى بناؤها خلال السنة، وكلّ الأنشطة تسعى إلى تحقيقها، فهناك كفاءة شاملة لكل مادة دراسية وكفاءات ختامية لكل ميدان.

8 -**المقاربة النصية:** المقاربة النصية هي الاختيار البيداغوجي في تعليم وتعلم اللغة العربية، فمن النص، يبني المتعلم رصيده اللغوي،يستنتج القواعد اللّغوية، يكتشف خصائص أنماط النصوص، يتعلم التحليل، يكتشف قيم خلقية واجتماعية.[2]كمردود معرفي يعينه على بناء كفاءة من الكفاءات،

9 -**القيم والجانب الأخلاقي:** أكدت مناهج الجيل الثاني(الطور الأول) على أهمية القيم، وجعلها أساسا في بناء المناهج، وقد تكفل الكتاب الموحد بهذا الجانب من خلال نصوصه وأنشطته، ويمكن ملاحظة ذلك من جدول القيم والكفاءات العرضية الواردة في المنهاج.[3]

10 -**النصوص المختارة:** تم اختيار النّصوص المسايرة للسياسة التربوية الوطنية، وا لتي تخدم أهداف المنظومة التربوية، اعتمادا على مناهج الجيل الثاني والدليل المنهجي والمرجعية العامة للمناهج ، وهي نصوص متنوعة المواضيع والمحاور جلها نثر، وبعضها شعر(محفوظات)، أغلبها من مراجع وطنية بتصرف يقتضيه مستوى المتعلم وإدماج المواد الثلاث، وبعضها من إنتاج المؤلفين للكتاب جمعا للمادة العلمية من عدة مصادر، وترتيبا وإعادة صياغة وتقنية التوسع أحيانا.[4]

كما أنها نصوص يُثرى من خلالها المتعلم ثقافته ولغته، وتُمهد لذوقه الأدبي، وهي نابعة من صميم الحياة الاجتماعية للمتعلم. أما حجم النصوص المختارة فيتفاوت من نص إلى آخر حسب طبيعة الموضوع والتعلّمات المرتبطة به، ويغلب عليها النط الحواري والسردي، و تمت صياغة عناوين النصوص. صياغة بسيطة وواضحة ، ومستوعبة للموضوع، تسهيلا للفهم وتقريبا للمضمون ،كما جاءت النصوص مصحوبة بمشاهد، تعين على الفهم، وتفيد المتعلم في إثارة الذهن وحسن التفاعل، وإن كانت بعض المشاهد والصور، مبهمة وغامضة وتحمل عدة تأويلات تنأى بالمتعلم عن فهم المعنى الحقيقي للنص المكتوب.

[1] – ينظر: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 9.

[2] – ينظر: المصدر نفسه، ص 10.

[3] – ينظر:المصدر نفسه، ص 10.

[4] – ينظر: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 10.

كما جاءت نصوص فهم المنطوق المقترحة للكل المقاطع التعلمية في ملحق دليل الكتاب وليس في الكتاب، لأن الغاية منها هو تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم.[1]

3- منهجية عرض محتويات الكتاب:

تم عرض محتويات الكتاب الموحد على منهجية روعي فيها المبادئ التربوية المتعلقة بمستوى تقبل المتعلم للمادة. وإيجاد حوافز التعلم لديه، إلى جانب خصائصه النفسية والفكرية والمعرفية والوجدانية وقد روعي فيها أيضا ترتيب الموارد وحجمها كما جاءت في المخطط المشترك للمواد الثلاثة ؛و الذي جاء في ثمانية مقاطع تعلمية (محاور)، منظمة تنظيما تسلسليا يتماشى وتدرج بناء كفاءات المتعلمين، وطبيعة المادة التعلمية من حيث السهولة والصعوبة في ضوء كفاءات منهج التّخصصات المشتركة (المقاربة البينية)، وقد جاءت عناوين المقاطع الثمانية موحدة بين سنتي الطور الأول (الأولى والثانية)، مع اختلاف طبعا في النصوص المقترحة والأنشطة التعليمة والتعلمية المبرمجة بها يتماشى مع سيرورة التعلمات في كل سنة وتحقيق الكفاءات الشاملة المسطرة. ويتعلق الأمر بالمقاطع التالية:[2]

المقطع التعلمي	المحور	التفاصيل
المقطع الأول	العائلة	حسب المخطط المشترك للمواد الثلاث ينظر الملحق
المقطع الثاني	المدرسة	
المقطع الثالث	الحي والقرية	
المقطع الرابع	الرياضة والتسلية	
المقطع الخامس	البيئة والطبيعة	
المقطع السادس	التغذية والصحة	
المقطع السابع	التواصل	
المقطع الثامن	الموروث الحضاري	

[1] – ينظر: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 10.

[2] – ينظر: المصدر نفسه، ص 12.

* ويتكون كل مقطع تعلمي(محور) من عدد من الوضعيات التعلمية والإدماجية والتقويمية، كما يحتوي أيضا كل مقطع تعلمي من المقاطع الثمانية على ثلاث (03) وحدات، وينتهي بتعلم الإدماج والتقويم والمعالجة ، وتنتهي كل مرحلة (الفصل الدراسي) ب :(أدمج مكتسباتي)؛ أي أن المقاطع التعلمية تعتمد سيرورة واحدة يمكن أن نجسدها من خلال هذا المخطط:[1]

الأسبوع الأول		الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع
الوضعية المشكلة للانطلاقية	إرساء موارد معرفية وأدائية + قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية وأدائية + قيم وكفاءات عرضية	إرساء موارد معرفية وأدائية + قيم وكفاءات عرضية	حل الوضعية الانطلاقية + التقويم والإدماج
	تعلم الإدماج	تعلم الإدماج	تعلم الإدماج	المعالجة والدعم

وقد تناول الكتاب الموحد هذه المقاطع بشكل لولبي مدمج ومنسجم، متدرج من السّهل إلى الصعب وذلك لتحقيق الربط بين أنشطة اللغة العربية حسب الميادين التي تهيكلها (فهم المنطوق–التعبير الشفوي – فهم المكتوب والتعبير الكتابي)[2]، كما وزعت محتويات التربية الإسلامية والتربية المدنية على مقاطع اللغة العربية مراعاة للانسجام الواجب توا فره بين مضامين المواد في مقطع واحد، وذلك استدعى اعتماد مقاطع جزئية في التربية الإسلامية والتربية المدنية متضمنة في مقاطع اللغة العربية، دون إغفال سيرورة المقطع التعلمي الخاص بالمادة، ومن ثم يتحقق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة للمادة عند نهاية كل مقطع.

4–شرح أيقونات الأنشطة التعلّمية في الكتاب الموحد:

يتضمن الكتاب الموحد مجموعة من المصطلحات التي تمت هيكلتها بشكل تراتبي وفق مقتضيات المادة ، وطبيعتها، وتندرج ضمن هذه المصطلحات الأنشطة التعلّمية للمواد الثلاث وهذه المصطلحات هي:

[1] – ينظر : دليل كتاب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، ص 12.

[2] – ينظر: المصدر نفسه، ص 12.

1 – الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم): هي وضعية تطرح في بداية المقطع التعلمي، وتكون شاملة للمواد التعلمية المستهدفة خلال المقطع التعلمي، ومن سماتها أنّها مركبة، وتعمل على تحفيز المتعلمين لإرساء الموارد التعلمية الضرورية، وتجنيدها من أجل حلها وحوصلة التعلمات المتعلقة بها عند نهاية المقطع، وتنبثق عن هذه الوضعية الانطلاقية المركبة والشاملة للمواد الثلاث وضعيات جزئية ، تهدف إلى إرساء الموارد التعلمية الخاصة بكل مادة خلال كل مقطع، كما تعتبر هذه الوضعية نموذجا تبنى على نهجها الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية المقطع. [1]

2 – فهم المنطوق: إذ عُني المنهاج بجانب " السّماع" ؛ فأفرد له ميدانا قائما بذاته، والذي يعتمد على نص يلقيه الأستاذ على المتعلمين، بعد أن يهيئ الظروف المثلى للاستماع، وقد جاءت النصوص المنطوقة المقترحة لكل المقاطع كملحق في الدليل (دليل الكتاب الموحد السنة الأولى والثانية). [2]

3-أتأمل وأتحدث: يندرج ضمن هذه المحطة نشاط التعبير الشفوي، ويكون من خلال التعبير الحر عن المشاهد، ثم التعبير الشفوي الموجه بأسئلة هادفة توجه المتعلمين للتعبير عن مضمون المشهد، علما أن هذه المشاهد تكون مستمدة من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق، ويجب أن توجه الأسئلة المطروحة إلى استثمار بعض معطيات النص المنطوق ، في التعبير عن المشاهد وفسح المجال للمتعلمين للتعبير بطلاقة من أجل إثراء رصيدهم اللغوي والمعرفي.

4-أستعمل الصيغ : هي محطة لإرساء موارد لغوية تس اهم في تنمية مهارة التعبير لدى المتعلمين ؛ لأن المتعلم يكتشف من خلال هذه المحطة مجموعة من الصيغ والأساليب.(ينظر إلى المخطط السنوي لبناء التعلّمات في الملحق، ويعدله الأستاذ وضعيات دالة لتوظيفها.

5-أركب: التركيب أو بنية الجملة هو مستوى من مستويات اللغة، والحديث عن التركيب هو حديث عن النحو،لأنه العلم الذي يعنى ببنية الجملة ، والتأثير والتأثر (نظرية العامل)، الذي يحدث بين عناصر الجملة، وإذا كانت هذه الحصة التعلّمية تعمل على تنمية مهارة التركيب لدى المتعلمين، فإنها تستهدف أيضا مسوي آخر من مستويات اللغة، ألا وهو المستوى الصرفي الذي يعنى ببنية الكلمة، وما يلحقها من تغيير . ومن ثم يكون الكتاب قد اعتنى بالمستويات الأربعة للغة: الصوتي، التركيبي، الصرفي والدلالي.

[1] – ينظر: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 28.

[2] – ينظر المصدر نفسه، ص 29.

والهدف من هذا النشاط أو هذه الحصة (أركب) هو ان يحاكي المتعلم النماذج التركيبية،و ينسج عل منوالها، ثم يعمل على تجنيدها ودمجها في وضعيات دالة.

6-أنتج شفويا: هي محطة من محطات ميدان التعبير الشفوي، وهي محطة تتوج المحطات التعلمية التي سبقتها، ومن ثم فهي وضعية لتعلم الإدماج، إذ يجند فيها المتعلم الموارد بشكل مدمج ، من أجل التعبير عن الأحداث التي تتضمنها المشاهد المرتبة، أو يستثمرها لإعادة بناء النص المنطوق. ونظرا لأهمية هذا النشاط وجدو اه في تنمية مهارة المشافهة ، والتواصل، والاسترسال في الحديث ، وإبداء المواقف الخاصة بكل متعلم،فإن المعلمين مطالبون بعدم تقييد المتعلمين أو إلزامهم بإنتاجات شفوية جاهزة، وإنما عليهم ترك المتعلمين يعبرون عن أفكارهم ومشاعرهم ومواقفهم بحرية، ولا يتدخل الأستاذ إلا بالقدر الضروري لتوجيه المتعلمين وفك العقبات التي تعترضهم.

7-أقرأ: هي محطة لإرساء موارد ميدان فهم المكتوب، من خلال نشاط القراءة . وللقراءة أهميتها في تحقيق الملامح الشاملة للتعلم، من حيث هي أداة للتعلم في المدرسة، وهي بحق مفتاح التعلم ؛ إذ يعتبر نشاط القراءة هو النشاط المحوري لجميع أنشطة اللغة ،ذلك لأنه الحامل لموارد المادة.

ويستهدف نشاط القراءة بلوغ جلة من الأهداف نذكر منها:

* – تنمية المهارات القرائية لدى المتعلمين.
* – إثراء القاموس اللغوي للمتعلمين .
* – مد المتعلمين بمعلومات ومصارف صريحة من موضوع المحور.
* – تنمية مهارة التحليل والتعليل في إبداء المواقف.

8-أفهم النص: هي محطة ملازمة لنشاط القراءة، وقد اقترح الكتاب مجموعة من الأسئلة التي من شانها إن تسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب بمختلف مركباته: المعنى الظاهر، المعنى الضمني، تفسير الأفكار ودمجها وتقييم المضمون، وللأستاذ الحرية في إعداد أسئلة أخرى يراها مناسبة أكثر وشاملة لمركبات فهم المكتوب والحرص على استنباط القيم والمواقف الموجودة في النص، والعمل على تمكينها بين المتعلمين

9-معاني المفردات: إذا عد فهم النص كفاءة ختامية لميدان فهم المكتوب ، فإن ذلك لن يتأتى إلا بفهم مفرداته من خلال السياق الذي وردت فيه ، وغن لشرح المفردات الصعبة والجديدة غاية أخرى، تتمثل في إثراء قاموس المتعلم وتمكينه من رصيد لغوي يكون له سندا في التعبير.

10-أكتشف وأميز: هي حصة قائمة بذاتها ، غير أنها امتداد واستكمال لتعابير القراءة الجيدة ؛ ذلك لأن النطق السليم للأصوات يعتبر مؤشرا من مؤشرات القراءة الجيدة ؛ حيث يهدف هذا النشاط إلى تمكين المتعلمين من التمييز بين الأصوات المتقاربة المخارج س ز ط ت .. ، والى مراجعة الحروف بجميع حركاتها ومدودها ، حتى يتسنى معالجة الصعوبات التعليمية لدى المتعلمين.

11- أحسن قراءتي: نظرا لأهمية القراءة فقد أفردها المنهاج الجديد حصة تعنى بجمع الموارد الأداءاتية، والتي تمكن المتعلمين من تنمية مهارة القراءة الجيدة، كما تعتبر هذه الحصة محطة لتعلم الإدماج، لأنه وبالإضافة إلى المورد الجديد الذي يرسيه المتعلم خلال كل حصة ، فإنه يدمج الموارد السابقة لقراءة النص المقترح بأداء جيد، هذا وقد ترك القائمون على البرنامج الحرية للمعلم في اختيار النص المقترح في "أحسن قراءتي" فقد يكون جزء مستوحى من النص القاعدي (نص القراءة) ، أو نصا آخر من نفس الحقل المفاهيمي لنص القراءة، كما يمكن للأستاذ أن يدرج نصا شبيها بالنص المقترح من حيث النمط ، والحجم والمحتوى المعرفي، ويتضمن المورد الأدائي المستهدف.[1]

12- أتدرب على الإنتاج الكتابي:هي محطة أخرى من محطات تعلم الإدماج بعد محطة الإنتاج الشفوي، ومحطة تحسين القراءة، وقد أخذ التدريب على الإنتاج الكتابي في كتاب السنة الأولى والثانية منحى متدرجا: بدءا من ترتيب كلمات الجملة الواحدة ،إلى ترتيب نص مشوش، ثم حوار بسيط بين شخصين، فالتعبير عن صور تمثل مشاهد مثيرة لاهتمامات المتعلمين.

هذه هي أيقونات الأنشطة التعلمية لميادين اللغة في الكتاب الموحد للسنة الأولى والثانية، وقد اكتفينا هنا بشرح الأيقونات المرتبطة بميادين اللغة الأربعة لأنها تخدم موضوع البحث ،بل هي من صميمه، وتجاوزنا ذكر وشرح الأيقونات المتعلقة بمادتي التربية الإسلامية والمدنية للسبب نفسه.[2]

[1] – ينظر: الكتاب الموحد لسنتين وكذا دليل الكتابين.

[2] – ينظر: المصدر نفسه.

4- منهجية الكتاب في ميادين اللغة خلال الأسبوع:

أ – مخطط ميادين اللغة خلال الأسبوع: (نموذج الوثيقة المرافقة)[1]

يتم استغلال وتنفيذ محتويات الكتاب في ميادين اللغة الأربعة وفق المخطط الآتي:

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
عرض الوضعية الجزئية الأولى والاستجابة لمتطلباتها والتعليمات المرافقة لها.			
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	"01" "فهم المنطوق" "تعبير شفوي"	90 د	* عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/ اللغوي/ اللفظي/ الملمحي (الإيحاء، الإيماء) *تجزئة النص المنطوق ثم أجرأة أحداثه *اكتشاف الجانب ألقيمي في المنطوق وممارسته.
			*التحاور حول النص المنطوق، والتعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى: – عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر حول الموضوع.
	"02" "تعبير شفوي"	45 د	*ترتيب وتركيب أحداث النص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة. *مسرحية الأحداث.
	" 03 " "إنتاج شفوي"	45 د	*التدريب على الإنتاج الشفوي (إنتاج خطاب شفوي مماثل انطلاقا من سندات مأخوذة من ألاحظ وأعبر، ومن نص فهم المنطوق).

[1] – ينظر: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص 13.

	اكتشف(1) "06" " قراءة وكتابة"	90 د	تجريد الحرف الأول من خلال : استخراج الجملة وتقطيعها واكت شاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة (الجملة)مأخوذة من (ابني واقرأ) *التدريب على كتابة الحرف (على الألواح العجينة، كراس المحاولة...)منفردا ومركبا في وضعيات مختلفة. *كتابة الحرف على كراس القسم *القراءة في الكتاب(مع مراعاة مختلف المهارات القرائية).
	" 07" "تطبيقات"	45 د	*تثبت الحرف الأول من خلال - تثبيت الحرف في كلمات ثم جمل انطلاقا من: صور،تعابير، ألفاظ...الخ. - تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص - كتابة الحرف مع بقية الأصوات.
	أكتشف (2) "08" "قراءة وكتابة"	90 د	*تجريد الحرف الثاني من خلال: - استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة (الجملة مأخوذة من "أبني وأقرأ"). *التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة ...) منفردا ومركبا في وضعيات مختلفة. * كتابة الحرف على كراس القسم. * القراءة في الكتاب (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية).
	"09" "تطبيقات"	45 د	*تثبيت الحرف الثاني من خلال: - تثبيت الحرف في كلمات ثم في جمل انطلاقا من: الصور، تعابير، ألفاظ ... إلخ. - تكملة كلمة "كتابة" بالصوت الناقص. كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).
	"10"	45 د	*قراءة في الكتاب لمراجعة الحرفين المدروسين في الوحدة.

	"إدماج"		* ألعاب قرائية: لعبة مختارة من إعداد الأستاذ.
	"11" "محفوظات"	45 د	مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى (إشهار ومسرحية).
	"12" "إنتاج"	45 د	*التدريب على الإنتاج الكتابي
ملاحظات			عوض الوضعية المشكلة الانطلاقية في الأسبوع الأول من المقطع.
			الالتزام عند تنفيذ الحصص بمعايير مركبات الميادين.
			ينظم الوقت في الأسبوع الرابع المخصص للإدماج والتقويم بشكل مرن، إذ تتغير سيرورات الحصص وفق متطلبات الأنشطة المدرجة وبحسب الأهداف المتوخاة، وحاجة المتعلمين، مع التأكيد على ضرورة تخصيص حصتين للمعالجة (45 x 2).

ب– كيفية ممارسة التعلّمات في مبادين اللغة:

انطلاقا من أنموذج مخطط الاستعمال خلال الأسبوع المقترح في الوثيقة المرافقة للمنهاج ، فقد تم اعتماد نصوص محورية متنوعة للاستماع والفهم، متبوعة بالصور والمشاهدة للملاحظة والتعبير مدعومة بأنشطة متنوعة في القراءة والكتابة ،تمكن المتعلم من الممارسة ، والمشاركة الفعالة، والهادفة في بناء تعلمه ، واكتساب الموارد المستهدفة في كل محور، وذلك تبعا للوضعيات الآتية.[1]

1 -فهم المنطوق (أستمع وأفهم): تقديم نص محوري هادف ، مرتبط بتنمية مهارات الاستماع ، والفهم ، وممارسة عملية التعلم ، الهادفة إلى التحكم في فهم المنطوق (الفهم ،التواصل ،الاستنتاج، و بأسئلة توجيهية و مناقشة بسيطة لمضمون النص يؤدي إلى تفصيل أحداثه)، و على المعلم أن يتناول الوضعيات بوسائل مختلفة تجنبا للرتابة و الملل مثل :استغلال المناسبات ،تمثيل الأدوار بين المتعلمين . و تقدم هده الحصة من خلال قراءة المعلم للنص قراءة متأنية ، معبرة،منغمة،و بإيحاءات مناسبة ،و احترام علامات الوقف،و إعادة قراءة النص عدة مرات حسب الحاجة .

[1] ينظر : الكتاب الموحد للسنتين الأولى والثانية، وكذا دليل كتاب السنة الأولى، ص15-16.

2 -**أستعمل**: هي الحصة الثانية في فهم المنطوق و التعبير الشفوي ،و فيها يتم التركيز على استعمالات الصيغ و الأساليب في وضعيات تواصلية دالة ،و ينصب الجهد في هـ ذه الحصة على أسئلة حوارية تعين المتعلمين على إعادة ترتيب و تركيب أحداث النص .و تمكنهم من إدراك القالب (الصيغة)،و استخدامه استخداما صحيحا و متنوعا، في و وضعيات مختلفة.

3 -**لاحظ و أعبر(المشهد)**:عرض مشهد أو صورة معبرة ،مرتبطة غالبا بمفهوم النص ،يتمكن من خلاله المتعلم، عن طريق الملاحظة و التأمل من التعبير الشفوي حسب مستواه المعرفي القبلي، إثراءً للنص و تحكما في توظيف مكتسباته اللغوية ، و ترجمة أفكاره . و دور المعلم هنا هو التوجيه و التشجيع و المرافقة ، و عليه أن يترك الحرية للمتعلمين للمحاولة، و ممارسة التعبير بإمكاناتهم الغوية الخاصة.

4 -**أبني و أقرا(من حصة القراءة الإجمالية)** :يستخرج المتعلم الكلمات والجمل من الرصيد اللغوي المكتسب، في التعبير من النص المنطوق أو المشهد، مع كتابتها على السبورة وقراءتها بمشاهد وبدونها.

5 -**المحفوظات**: يحفظ المتعلم قطعة شعرية قصيرة مرتبطة بفكرة المحور، قصد إثراء رصيده اللغوي، وتنمية ملكة الحفظ والاستظهار، وتذوق الحس الجمالي لديه، وإضفاء جو المرح والبهجة لدى الأطفال.

6 -**أكتشف(تجريد الحرف الأول)**: يكتشف المتعلم الحرف الأول انطلاقا من المشهد أو الصيغة لاستخراج الحملة وتقطيعها.

* اكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة (الجملة مأخوذة من "أبني وأقرأ")
* التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولة منفردا ومركبا في وضعياته المختلفة).
* كتابة الحرف على كراس القسم، وتدريب المتعلم على احترام مقاييس الخط والكتابة.

وبنفس الطريقة يتم اكتشاف الحرف الثاني (في الحصة المخصصة له حسب جدول توزيع حض اللغة العربية).

7 -**أتعرف**: يتعرف المتعلم على رسم الحرف.

8 -**أثبت1 (تتبيت الحرف الأول في دفتر الأنشطة)**: يثبت المتعلم قراءة الحرف المكتشف انطلاقا من كلمات ، صور، تعابير، سبق التعرف عليها، أو كلمات أخرى مشتملة على هذا الحرف، وكتابة الحرف على كراس القسم مع باقي الأصوات الأخرى. أما في مرحلة القراءة الفعلية فتقدم له جمل تتضمن آلية

القراءة المقصودة. وبنفس الطريقة يتم تجريد الحرف الثاني وتثبيته (حسب جدول توزيع حصص اللغة العربية).

9- ألعب وأقرأ من إنتاج الأستاذ: ينجز المتعلم مجموعة من التّمارين في شكل ألعاب محفزة ،ليمارس القراءة التلقائية مثل: كتابة الحروف المدروسة حسب الوحدة باستعمال أعواد الكبريت، العجينة، الحبوب الجافة،البحث عن الحرفين المدروسين في الوحدة : في السلة أو علبة أو رمل،أو ظرف ... ،وذلك داخل القسم أو خارجه، ويمكن القيام بذلك في أفواج .

10- أنتج: يتواصل المتعلم شفويا أو كتابيا في نهاية كل جزئ يتي، وفق وضعيات معينة تقدم له ضمن نشاط "أنتج"، ويعتمد المعلم لذلك وضعيات متنوعة.

* كتابة جمل قصيرة مترابطة حول موضوع واحد.
* الإجابة عن السؤال إجابة كاملة انطلاقا من عناصر السؤال.
* شطب كلمة غير مناسبة في الجملة.
* كتابة جمل انطلاقا من مدلول صورة.
* ملأ فراغات بكلمات مناسبة.
* ترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيح .

هذا ويكون الإنتاج الفعلي ابتداء من المقطع السادس ، أما المقاطع الأخرى فيكون الإنتاج على شكل ترتيب جمل وملأ فرغات...

5- خطوات تنصيب الكفاءة الختامية:

يتم تنصيب الكفاءة الختامية في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي وفق الخطوات التالية.[1]

1 -**تقديم الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم):** يتم تقديم الوضعية المشكلة التعلّمية الانطلاقية(الوضعية الأم) للمتعلمين ، وإجراء مناقشة عامة حولها ،مع ترك حلها معلقا إلى مرحلة لاحقة ، بعد تناول الوضعيات المشكلة الجزئية اللازمة.

[1] ينظر : الكتاب الموحد للسنتين الأولى والثانية، وكذا دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 16.

2 -**إرساء الموارد:** هو تعلم منهجي ينجز أثناء تناول كل وضعية مشكلة جزئية ، والمتوافقة مع مركبة من مركبات الكفاءة ، مع العلم أن كل مركبة قد تتطلب أكثر من وضعية مشكلة جزئية،تستهدف كلها إرساء موارد من طرف المتعلمين : عمل فردي، تنائي، فوجي، عمل جماعي..

3 -**الإدماج الجزئي:** يكون عن طريق وضعية مشكلة، تستهدف إدماج مكونات المركبة الواحدة (معرفية- مهارايية، سلوكية).

4 -**تعلم إدماج المركبات:** يتم ذلك بعد الانتهاء من إرساء الموارد ،بهدف التأكد من مدى قدرة المتعلم على إدماج التعلمات المجزأة.

5 -**حل الوضعية المشكلة الانطلاقية** : الغرض منها هو التأكد من مدى تجاوز العقبات التي تم ملاحظتها لدى المتعلمين أثناء عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية في بداية المقطع.

6 -**التقويم:** ويكون عن طريق وضعية مشكلة إدماجية شاملة لعناصر الكفاءة الختامية المستهدفة، القصد منه التأكد من درجة تحكم المتعلم في المو راد ، والقدرة على تفيذها وتحويلها ، تعبيرا عن مدى تنصيب الكفاءة الختامية لدى المتعلم، قصد اتخاذ القرار المناسب.

7 -**المعادلة البيداغوجية المحتملة:** تأتي كنتيجة لمرحلة التقويم ، القصد منها تد ارك مواطن الضعف ، الملاحظة لدى المتعلم ومعالجتها في حينها.

هذه هي إذن الخطوات المنهجية لتنصيب للكفاءة الختامية في مناهج الجيل الثاني، والمخطط التالي يوضح أكثر هذه الخطوات مع الحصص التعليمية.[1]

[1] ينظر،دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي،ص17-18.

6-مخطط تنصيب كفاءات مادة اللغة العربية في الكتاب المدرسي وضبط الحصص التعلمية:

الكفاءة الشاملة للطور الأول من التعليم الابتدائي:

في نهاية الطور الأول (السنة الأولى والثانية): يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة سليمة نصوصا بسيطة ، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي، تتكون من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.

الميدان	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	التناول في الكتاب المدرسي.	دفتر النشاط
فهم المنطوق والتعبير الشفوي	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطين الحواري والتوجيهي ويتجاوب معها.	*فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق: استخراج معلومات. * فهم المعنى الضمني/ استنتاج (أحكام، ببنات، تفسيرات...). *تفسير ودمج أفكار ومعلومات. * تقيم مضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية.	**النشاط(فهم المنطوق)** من خلال نصوص وسندات (رسومات وصور) ملائمة، يتم تناول مرتبط بموضوع الوحدة التعلمية محل التناول. _الاستماع للنص والتعامل معه من خلال أسئلة الفهم والتعبير. **النشاط: أتأمل وأتحدث:** _ التعبير الحر ثم الموجه (بواسطة أسئلة حول النص المنطوق والسند التوضيحي)ز **النشاط: أستعمل الصيغ:** _اكتشاف الصيغ من خلال جمل يتضمنها النص المنطوق، أو جمل أخرى ذات صلة بالموضوع. **النشاط:أركب:** التعرف على التراكيب النحوية والصرفية من خلال أمثلة بسيطة.	_يوظّف الصيغ والتراكيب اللغوية ._ يجيب المتعلم في دفتر النشاط على أسئلة تخص الصيغ بهدف التمرس عليها وتثبيتها.
	ينتج حوارات ويقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	السرد، الوصف والإخبار التوجيه، الإقناع. _الحوار....		

فهم المكتوب	يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط الحواري والتوجيهي مَشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ويفهمها	*فهم المعنى الظاهر في النصوص المكتوبة * استخراج معلومات * فهم المعنى الضمني/ استنتاج (أحكام، بيانات، تفسيرات) * تفسير ودمج أفكار ومعلومات * تقييم المضمون ووظيفة المركبات اللغوية والنصية	**النشاط: (أنتج شفويا):** **ويتحقق من خلال الوقفة (أنتج شفويا) مستوى من مستويات الإدماج الجزئي.** **النشاط أقرأ: تقديم نص اللغة العربية** **القراءة وفق مؤشرات القراءة، تكون متبوعة بشرح معنى المفردات، وأسئلة الفهم لنص يراعى فيها التدرج من أسئلة الفهم وأسئلة الاستكشاف إلى أسئلة تحليلية.** **النشاط: أكتشف وأميز:** **يوظف النص كسند لمواجهة الحروف المطلوبة قراءة وتمييزا بين الأصوات والأشكال.** **النشاط: أحسن قراءتي:** **_يتم التمرس على الأداء القرائي وفق مؤشرات القراءة المطلوبة.** **النشاط: المحفوظات: مقطوعة شعرية.**	_ أفهم وأجيب : يجيب المتعلم كتابة في دفتر الأنشطة على أسئلة متنوعة تخص نص القراءة للربط بين القراءة والكتابة. _أوظف التراكيب اللغوية.
التعبير الكتابي	ينتج كتابات يغلب عليها النمطين الحواري والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.	يخط ويكتب، ينقل وينسخ ينتج جملا بصيغ توجيهية وحوارية.	**النشاط: خط_ إملاء.** **يتم التمرس على الخط نقلا ونسخا وإملاء.** **النشاط: أتدرب على الإنتاج الكتابي:** **وبعد ذلك يتمرس المتعلم على الإنتاج الكتابي ويتحقق من خلال هذا النشاط مستوى من مستويات الإدماج الجزئي.**	خط: إملاء. أنتج كتابيا.

7- قراءة في دفتر الأنشطة الموحد:

دفتر الأنشطة الموحدة يضم نشاطات المواد الثلاث:اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية، وهو دفتر مصمم للاستهلاك والعمل من خلاله، ومضامينه تخدم المواد الثلاثة حسب البرامج المقرر، في منهاج كل مادة من مناهج الجيل الثاني ، حيث يتكون دفتر الأنشطة لسنة الأولى من 80 ص. أما دفتر الأنشطة للسنة الثانية فيتكون من 112صفحة ص، يستغله المتعلم بطريقة متوافقة، بتوجيه من الأستاذ؛ فهو يغطى المحاور المعرفية والوحدات التعلّمية المدرجة في الكتاب الموحد، باعتماد التدرج ذاته في تنظيم مختلف الأنشطة اللغوية، بالإضافة إلى نشاطات التربية الإسلامية والتربية المدنية، كما تم تخصيص جانب منه لنشاطات أسبوع الإدماج والتقويم.

إذاً يتم استعمال دفتر الأنشطة الموحد " بالموازاة مع نشاطات الكتاب تحت نفس الإيقونات، مع إضافة أيقونتين جديدتين هما (أثري لغوي وأبدي رأي).وهو ما يضمن التكامل بين الكتاب الموحد ودفتر الأنشطة ، ويساعد على إرساء التعليمات والتّمرس على تعلم الإدماج والتقويم"

أ – شرح إيقونات دفتر الأنشطة الموحد:

يتم استعمال دفتر الأنشطة على غرار الكتاب الموحد تحت مجموعة من الأيقونات، تزيد على أيقونات الكتاب الموحد بأيقونتين جديدتين هما أثري لغوي ، أبدي رأي.

1 – **أثري لغتي:** الهدف منها تمكين المتعلمين من مفردات ذات صلة بموضوع المحور، تساهم في إثراء رصيدهم المعرفي.

2 – **أوظف الصيغ:** يتم توظيف الصيغ بعد أن يتعرّف عليها المتعلم في الكتاب، وذلك من خلال تمارين قصد استعمالها في سياقات مختلفة وتثبيتها.

3 –**أفهم وأجيب:** يتعمق المتعلم في فهم محتوى النص القاعدي، ويدرسه من خلال الإجابة كتابة على أسئلة معطاة ، وذلك بواسطة تمارين مناسبة تلبي الغرض المطلوب.

4 –**أوظف التراكيب:** يتم توظيف التراكيب اللغوية بعد أن يتعرف عليها المتعلم في سياقات مختلفة، فينجز التمارين كتابة، ويتمرس على عملية التركيب والبناء اللغوي.

5 –**الخط:** يتمرس المتعلم على الخط وفق المؤشرات المعطاة (المنهاج)، بعد أن يكتشف الحروف في عملية المراجعة في نشاط (أكتشف وأميز).

6 -**الإملاء:** يتمثل ذلك في إملاء منظور أو إملاء مسموع. حيث يترك الاختيار للأستاذ.

7 - **أنتج كتابيا:** حيث ينجز المتعلم الوضعيات المقرحة في الكتاب، كما يمكن للأستاذ أن يقترح وضعية بديلة، تستوفي الشروط وتستهدف نفس الموارد.

8 -**نشاطات التربية الإسلامية والتربية المدنية** : حيث يتمرس المتعلمون على استثمار مواردهم في حل وضعيات بسيطة ، الغرض منها استهداف مركبات التّوظيف.

9 -**نشاطات أسبوع الإدماج والتقويم:** هو الأسبوع الرابع الذي يتمرس فيه المتعلم على إدماج المركبات، وصولا إلى معالجة وضعيات مشكلة مشابهة كحل للوضعية الانطلاقية، ثم وضعيات إدماجية تقويمية.

وتأتي نشاطات أسبوع الإدماج والتقويم تحت اسم الأيقونات التالية:

1 - **أوظف الصيغ والتّراكيب:** يعالج المتعلم في هذه الوضعيات مختلف الصّيغ والتراكيب المطلوبة، والتي تم تناولها والتمرس عليها بشكل جزئي في وضعيات سابقة، خلال كل المقطع.

2 - **أفهم وأجيب:** يتم في مثل هذه الوضعيات تناول وضعيات تساعد المتعلم على إدماج المركبات، التي تتعلق بفهم النصوص التي سبق أن تناولها خلال المقطع.

3 - **الخط** : يكتب عبارات تتضمن الحروف التي تم مراجعتها.

4 - **الإملاء:**ينجز المتعلم تمارين إملائية مسموعة.

5 - **أنتج كتابيا:** يعالج المتعلم وضعية تمكنه من التّمرس على إدماج المركبات، في إطار الإنتاج الكتابي(وهو عبارة عن حل جزئي للوضعية الانطلاقية الأم).

6 - **أبدي رأيي:** تنتهي نشاطات الإدماج والتقويم ، الخاصة بنشاط اللغة،بتقديم وضعية تخص نشاط يدفع المتعلم إلى التفكير وإبداء الرأي في موضوع ذي صلة،مع التركيز على إنجازه شفويا وكتابيا.

7 - **نشاطات الإدماج والتقويم الخاصة بالتربية الإسلامية و التربية المدنية:** يتم في هذه المحطة تقديم وضعيات إدماج المركبات؛ بحيث يجند المتعلم في علاجها جملة من الموارد التي تم إرساؤها خلال المقطع التعلّمي.

المبحث الثالث: مدى تنمية المهارات اللغوية وفق المقاربة البينية في مناهج الجيل الثاني:

بعد الإطلاع على محتويات مناهج الجيل الثاني للطور الأول من التعليم الابتدائي، وتقديم قراءة حول ميادين نشاط اللغة العربية، في كل من الكتاب المدرسي الموحد : كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، وكذا دفتر الأنشطة الموحد... وفقنا على جملة من الملاحظات نوردها مجملة في النقاط التالية:

1 – فيما يخص مناهج الجيل الثاني:

لاحظنا أن مناهج الجيل الثاني لطور الأول من التعليم الابتدائي، قد راعت مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة، تحقيقا لملمح التّخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي في مناهج المادة الواحدة (اللغة العربية أنموذجا) من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة ثم الطور، فالسنة .كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلّمية لإرساء الموارد (المعرفية والأدائية) وتوظيفها، ثم إدماج مركبتها في وضعيات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية كل مرحلة تعلّمية (مقطع ، فصل، سنة، طور) لذلك .فإن المنهاج المقرر يطرح سبلا ووسائل تعليمية ترتبط أساسا ببيداغوجيا الإدماج التي تقوم على مسار الامتلاك المعرفي الخاضع للتحليل؛ ويعني مفهوم الإدماج تجنيد المتعلم لقدراته ومكتسباته القبلية قصد بناء المعرفة.

2 –فيما يخص الكتاب المدرسي الموحد ودفتر الأنشطة :

حيث لاحظنا في الكتاب الموحد جملة من الأمور نجملها في النقاط التالية:

* ترجمة الكتاب لمناهج المواد الثلاث (لغة عربية، إسلامية ، مدنية) من حيث توخي مختلف الملامح ، والكفاءات الشاملة، والكفاءات الختامية المنبثقة عنها، والعمل على تجسيدها من خلال الميادين التي تهيكلها وتنظمها.

* شمولية الكتاب المدرسي للمخططات السنوية للتعلّمات، وذلك باقتراح وضعيات تعلّمية لإرساء كل المحتويات، وربطها بكفاءات المادة والكفاءات العرضية والقيم.

* تقديم محتويات المواد الثلاثة بشكل منسجم؛ وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج ، حتى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاثة كتب في كتاب واحد...

* النصوص المقترحة لفهم المنطوق وفهم المكتوب، والتي تتمحور حولها جل أنشطة اللغة العربية، لها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية، وهي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون، والقيم، ومبادئ الهوية الوطنية.ويتجلى الانسجام بين المواد الثلاث للكتاب من خلال ما يلي:

1 –اعتماد وضعية أم انطلاقية واحدة شاملة للمواد الثلاثة، تكون منطلقا للتعلّمات المستهدفة من المقطع، وتعمل على استدعاء الموارد القبلية للمتعلمين، وتحدد طبيعة الموارد الجديدة ومجالات توظيفها واستثمارها.

2 –توزيع المحتويات التعليمية بانسجام بين مختلف المواد : فقد تم تقديمها في حقل مفاهيمي مشترك.

3 –نصوص القراءة المقترحة في اللغة العربية لها امتداد وأثر، في الوضعيات التعليمية المقترحة في التربية المدنية والإسلامية .

4 –تفاعل الموارد التعليمية بين المواد؛ إذ تستثمر الموارد التعليمية الخاصة بالمادة الواحدة، وتجند بشكل مدمج لحل وضعية إدماجية.

5 –كما تم عرض محتويات الكتاب على منهجية، روعي فيها المبادئ التربوية المتعلقة بمستوى تقبل المتعلم للمادة، وإيجاد حوافز التعلم لديه، إلى جانب خصائصه النفسية، والفكرية، والوحدانية، والمعرفية. كما روعي فيها ترتيب الموارد وحجمها ،كما جاءت في المخطط المشترك للمواد الثلاثة، الذي جاء في ثمانية مقاطع تعليمية،منظمة تنظيما تسلسليا يتماشى وتدرج بناء كفاءات المتعلمين، وطبيعة المادة التعلمية، من حيث السهولة والصعوبة في ضوء الكفاءات المسطرة، ويتم ذلك من خلال أهداف تعلّمية، تعتمد سندات متنوعة من نصوص ورسومات، وصور تستقرا ويستخلص منها ما يمكّن المتعلم من البناء الذاتي للمعرفة، والبناء التدريجي للمفاهيم؛ حيث يتم الانطلاق من مجالات معرفية ومفاهيم بسيطة للوصول إلى المفاهيم المعقدة بشكل تدريجي.

وعليه فإن الكتاب الموحد ومعه دفتر الأنشطة يتيح للمتعلم فرصة التعلم المناسبة ، واكتساب المهارات، والموارد، و الكفاءات المقررة في المنهاج، سواء قبل أو أثناء أو بعد حصص التعلم، التي يزاولها في القسم مع معلمه، أو خارجها بمساعدة الأولياء فهو مرجع مهم بالنسبة إليه ولا غنى عنه؛ إذ يحتوي على أنواع من النصوص ، والوضعات، والوثائق، والصور والرسوم..، ويأتي دفتر الأنشطة مكملا للكتاب ومدعما له، وهو مصمم للاستعمال والاستهلاك خلافا للكتاب ، ويتضمن دفتر الأنشطة عدة أنواع من النشاطات المكملة والمتوافقة مع الكتاب ، ويستعمل في التطبيقات المختلفة وفي وضعيات الإدماج والتقويم.

6 –كما يرتكز كل من الكتاب ودفتر الأنشطة على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلّمية؛ حيث جاء الخطاب في كليهما موجها مباشرة للمتعلم انطلاقا من مبدأ التعلم وليس التعليم، وأتي مصوغا بالفعل المضارع (اقرأ، استعمل، أثري لغتي، استعمل الصيغ....).

3 -فيما يخص تنمية المهارات اللغوية الأربعة:

لاحظنا من خلال تتبع مسار تدريس ميادين اللغة العربية في الطور الأولى من التعليم الابتدائي في مناهج الجيل الثاني، أن تدريس اللغة العربية يهدف أساسا في هذه المرحلة إلى إكساب المتعلم أداء التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي، الذي اكتسبه من محيطه الأسري مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانة اللغة العربية العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كل المواد الدراسية الأخرى،

ولما كان تعليم اللغة يستهدف الاتصال في المقام الأول، فأن منهاج الجيل الثاني لطور الأول من التعليم الابتدائي اهتم بمهارات اللغة الأساسية (من سماع وتحدث ،وقراءة وكتابة)؛حيت قسم نشاط اللغة إلى أربعة ميادين هي : فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير،الشفهي، والتعبير الكتابي.. قصد تمكين المتعلم من بناء كفاءته القاعدية في التواصل مع غيره مشافهة وكتابة ، لذلك أفرد المنهاج ثلثي الحجم الساعي الأسبوعي من أجل اكتساب المتعلم هذه المهارات، من خلال الربط اللغوي الوظيفي بين الأنشطة اللغوية؛ حيث يتخذ من النص فضاء واحدا تنطلق منه كل تعلّمات اللغة ، فهو المحور الأساسي في تعلمها وفي تحقيق كفاءاتها، يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل مستويات اللغة: الصرفية والنحوية، الصوتية والدلالية والأسلوبية، كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية(القيمة والثقافية والاجتماعية). وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعلّمية بكل إبعادها في ضوء ما يعرف بالمقاربة النصية حيث تقوم هذه المقاربة– التي يوصي المنهاج باعتبادها –على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، فهو يتناول موضوعا يقرأه المتعلم أو يسمعه ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل، ويتعرف على كيفية بنائه، كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية، ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة، وبهذا تبدو الصلة الفعلية والمتواصلة بين الأنشطة اللغوية في تكامل وانسجام.

لذا فإن منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة، يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر، وصقل الشخصية، وكأساس يبنى عليه الفهم الذي يمثل مفتاح الولوج إلى كل التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل التي طالما أهملت في المنهاج السابق، وفي ميدان فهم المكتوب وبعدا التحكم في الحروف تركز المادة على قراءة جمل ونصوص قصيرة، مشكولة كليا، قراءة صحيحة وفهم معناها العام، والتدرب على استعمال القاموس اللغوي.وفي ميدان الإنتاج الكتابي تسعى المادة إلى إكساب التلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى و مبنى ، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي ، وعلى هذا الأساس ، تتولى اللغة العربية مهمة إرساء الرصيد اللغوي ودعمه لدى

المتعلم، وذلك قصد تحقيق الملكة اللغوية المهيكلة لفكره، والمنهجية التي تمكنه من التحليل والتركيب والاستنباط والاستقراء.

وقد حدد المنهاج ملمح التخرج من المادة في الطور الأول من التعليم الابتدائي في قدرتهم على:[1]

* التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة.
* التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة مع ربط الأفكار ربط سليما.
* بناء معارف جديدة بواسطة المحاكاة ونصور المفاهيم
* قراءة الحروف والكلمات والجمل والنصوص القصيرة.
* التمييز السريع بين الأصوات نطقا والحروف كتابة.
* فهم المقروء، وكذا المسموع.
* تصوير الحروف والمقاطع.
* إتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب أثناء الكتابة من اليمين إلى اليسار
* تحويل كلمات وجمل مسموعة أو منطوقة إلى كلمات وجمل مكتوبة.
* ترتيب جمل متنوعة.
* تأليف جمل وتراكيب.

وعليه فإن مساهمة المادة (اللغة العربية في تحقيق الملمح الشامل لا يتحقق بصفة فعالة إلا إذا كان المتعلم متمكنا من لغة التدريس، ولا يكون ذلك إلا بالتحكم في ميادين اللغة الأربعة : فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب التعبير الكتابي.... ولا يأتي هذا التحكم إلا بالممارسة الفعلية للغة– مشافهة وكتابة– في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة وبهذه الصفة تساهم في تحقيق الملمح الشامل للمتخرج من التعليم الابتدائي...

[1] ينظر مناهج الجيل الثاني لمرحلة التعليم الابتدائي ص 8.

الخاتمـة :

أخيرا يصل البحث إلى آخر محطة، بعد رحلة علمية شاقة وممتعة في الوقت ذاته، ويستكمل الإجابة عن الأسئلة التي طرحها في إشكاليته. ونظرا لقلة الزاد في مثل هذا النوع من الدراسات لحداثة موضوع الدراسات البينية من جهة –خاصة في الوطن العربي–،ولجدة الإصلاحات التربوية التي تطبق في عامها الأول في المدرسة الجزائرية، فلن ندّعي الكمال، ولن نقر به إلا كخطوة محتشمة ستفرزها دراسات أخرى لاحقة.

فمن واقع الإشكالية التي عالجها البحث ،و حاول الإجابة عليها ،توصل إلى جملة من الملاحظات النسبية، التي يمكن إدراجها كنتائج تمثل خلاصة هذا البحث:

1– المهارات اللغوية(الاستماع، القراءة، الكتابة ، التّحدث)، هي مهارات متكاملة مع بعضها البعض وهذا التكامل هو الذي يقويها جميعا؛ فهي متصلة، ومترابطة ،فلا يمكن بأي حال من الأحوال إهمال مهارة أو تقديم واحدة على حساب الأخرى؛ أي أن هذه المهارات اللغوية الأربع تتساوى،فلا قيمة لمهارة القراءة أو الاستماع على حساب الكتابة ،أو العكس.

2 – إن متطلبات الواقع المتعدد الإبعاد الذي نعيشه، والمشكلات البالغة التعقيد التي تواجهنا تستدعي ضرورة تجاوز حدود التخصص في **دراسات بينية Interdisciplinarité**، التي تتناول المشكلة من جميع جوانبها، وتتنبأ بكافة نتائجها على كافة المستويات، فلم تعد الدراسات المتخصصة المتناثرة وكأنها جزر منعزلة تفي بمتطلبات الواقع وتطويره والوفاء باحتياجاته، ولا تواكب طموحات المستقبل.الأمر الذي تطلب إيجاد أرضية مشتركة في ضوء دراسات بينية، ينبغي أن تكون هدفا استراتجيا هاما لكافة المؤسسات التعليمية الجامعية، والبحثية ، وإعدادها لبرامج بينية تحقق طموحاتها ، وتكوين خريجين قادرين على رؤية المشكلات من كافة المنظورات العلية، يمتلكون مهارات التفكير المتعدد الرؤى بدرجة إتقان عالية ومتكاملة.

3– لمسايرة هذه التطورات الحاصلة في الساحة العالمية في المجال التربوي ، عرفت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات، كان أهمها الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ سنة 2003، والتي حاولت تكييف البرامج التعليمية في المدرسة الجزائرية وفق المقاربة البينية، والتي عُزّزت بشكل واضح وفعّال في الإصلاحات الأخيرة الموسومة بمناهج الجيل الثاني ،القائمة على تداخل المواد الدراسية، وعدم الفصل بينها أثناء العملية

التعليمية التعلّمية، من أجل أداء أفضل ومخرجات أكثر قدرة على توظيف المعارف، والتكيف الايجابي مع المتغيرات الحاصلة في شتى المجالات.

4- تعتبر المقاربة بالكفاءات التجسيد الفعلي للبينية في الحقل التعليمي ، وإن أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات، طابعا الإدماجي، وقدرتها على إقامة معبر بين المعرفة من جهة ،وبين الكفاءات، والسّلوكات من جهة أخرى، و بذلك تزول الحدود بين المواد الدراسية ، لتساهم كل مادة بقسطها في تطوير المتعلم، وفي تكوين شخصية سليمة ، و مستقلة،وقادرة على التّكوين الذاتي في معترك الحياة.

5- إنّ التدريس بالكفاءات يعد منهاجا للتعلّم ،وليس برنامج لتعليم؛ تعلُّما يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات(معارف و قدرات، و مهارات)، وليس تعلما لتكديس المحفوظات و المعلومات ؛إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع، والتسلح بمعرفة منظمة، تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات التي تواجهه لتجاوزها، أو ترويضها لصالحه.و عليه فإن الهدف من التدريس بالكفاءات، ليس المعرفة في حد ذاتها ؛بل كيفية الحصول عليها، و تنظيمها، و توظيفها.

6- أصبح دور المعلم ليس مقتصرا على تلقين المعلومات والمعارف؛ بل إن المعلم في كثير من الأحيان"مطالب بالتخلي عن الطريقة التلقينية في التدريس؛ فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشط للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتّعاون، مسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب ،مجالات، جرائد، قواميس،موسوعات، أقراص مضغوطة، انترنت....،) ، كل ذلك من أجل إعداد المتعلمين إعدادا جيدا للمستقبل؛ فهو يبحث عن طرائق تسمح بترقية كفاءات المتعلمين ومعارفهم ومنهجياتهم وسلوكياتهم ووضعياتهم في المجتمع، بكيفية تجعلهم قادرين على مواجهة، وحل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم. وهكذا فإن المعلم في العملية التعليمية التعلّمية بمثابة مدرب يدعم التعليم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع...

7- يعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلّمية، وعنصرا فعالا وأساسي فيها؛ إذ أصبح لديه أدوارا جديدة تعطيه الحق في المساهمة مع المعلم لاكتساب معارفه، في إطار علاقة أفقية متفاعلة؛ بحيث يبحث، ويحلل، ويستعمل المعلومات. والمعلم ما هو إلا موجه ومسير لسيرورة التعلم؛فالمتعلم يشارك " في تحديد

الأهداف التي يتوخى بلوغها، وفي تقويم الأعمال المنجزة، كما يشارك في انجاز المهام وحل الوضعيات، سواء كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام وتكاملها بين أعضاء الفريق"، وذلك كله في جو من التّنافس الإيجابي.

8- إن تدريس اللغة العربية يهدف أساسا -في المرحلة الابتدائية- إلى إكساب المتعلم أداء التّواصل اليومي وتعزيز رصيده اللغوي، الذي اكتسبه من محيطه الأسري مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانة اللغة العربية العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كل المواد الدراسية الأخرى.ولما كان تعليم اللغة يستهدف الاتصال في المقام الأول، فأن منهاج الجيل الثاني لطور الأول من التعليم الابتدائي، اهتم بمهارات اللغة الأساسية (من سماع وتحدث ،وقراءة وكتابة)، حيت قُسّم نشاط اللغة إلى أربعة ميادين هي : فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير،الشفهي، والتعبير الكتابي، قصد تمكين المتعلم من بناء كفاءته القاعدية في التواصل مع غيره مشافهة وكتابة، لذلك أفراد المنهاج ثلثي الحجم الساعي الأسبوعي من اجل إكساب المتعلم هذه المهارات، من خلال الربط اللغوي الوظيفي بين الأنشطة اللغوية.

9- قسم المنهاج الجديد اللغة العربية إلى أربعة ميادين هي:

1 - **ميدان فهم المنطوق**: ويتعلق بالاستماع والفهم ويجسد مهارة الاستماع.

2 - **ميدان التعبير الشفهي**: ويتعلق بالملاحظة(المشاهدة) والتعبير الشفوي، ويجسد مهارة التحدث/الكلام.

3 - **ميدان فهم المكتوب**: ويتعلق بالقراءة والكتابة، ويجسد مهارتا القراءة والكتابة.

ميدان التعبير الكتابي: ويرمي إلى إنتاج حمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوعة ويجسد مهارتا التعبير الكتابة

10- جاء نشاط اللغة العربية بميادينه الأربعة ضمن كتاب موّحد خاص بكل سنة دراسية تحت عنوان: **كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية** ، والذي يجمع بين التّخفيف من ثقل محفظة المتعلم من جهة، وتزويده بأداة تعلّمية تتماشى والمستلزمات البيداغوجية للمناهج الجيل الثاني من جهة أخرى ؛حيث يترجم الكتاب الموحد مناهج المواد الثلاث: اللغة العربية والتّربية الإسلامية والتربية المدنية، "بشكل مدمج ومنسجم، ويشكل هذا المسعى الإدماجي بإستراتجية متناسقة ومتناغمة لتحقيق الملمح الشامل للسنة ؛ فاللغة العربية هي لغة المدرسة الجزائرية واللغة الوطنية الرسمية الأولى، وأهم مركبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد أهم رموز السّيادة الوطنية، لذا فإن عملية تعليمها وتعلمها تكتسي أهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري

لكونها كفاءة عرضية، كل المواد التعليمية في حاجة إليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة إلى اكتساب ناقص في تلك المواد. كما أن مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية تعتبر المادتان الأكثر حمل للقيم والكفاءات العرضية، وهو ما تؤكده مناهج الجيل الثاني، بما يسمح بتحقيق الإدماج على أفضل وجه.

12- تم عرض محتويات الكتاب الموحد على منهجية روعي فيها المبادئ التربوية المتعلقة بمستوى تقبل المتعلم للمادة. وإيجاد حوافز التعلم لديه، إلى جانب خصائصه النفسية والفكرية ، والمعرفية، والوجدانية، وقد روعي فيها أيضا ترتيب الموارد وحجمها كما جاءت في المخطط المشترك للمواد الثلاثة، الذي جاء في ثمانية مقاطع تعلّمية (محاور)، منظمة تنظيما تسلسليا ، يتماشى وتدرج بناء كفاءات المتعلمين، وطبيعة المادة التعلّمية من حيث السهولة والصعوبة في ضوء كفاءات منهج التخصصات المشتركة (المقاربة البينية)، وقد جاءت عناوين المقاطع الثمانية موحدة بين سنتي الطور الأول (الأولى والثانية)، مع اختلاف طبعا في النصوص المقترحة والأنشطة التعليمة والتعلّمية المبرمجة بها يتماشى مع سيرورة التعلّمات في كل سنة وتحقيق الكفاءات الشاملة المسطرة.

13- وقد تناول الكتاب الموحد المقاطع التعلّمية بشكل لولبي مدمج ومنسجم، متدرج من السّهل إلى الصعب وذلك لتحقيق الربّط بين أنشطة اللغة العربية حسب الميادين التي تهيكلها: (فهم المنطوق–التعبير الشفوي – فهم المكتوب والتعبير الكتابي) ،كما وزعت محتويات التربية الإسلامية والتربية المدنية على مقاطع اللغة العربية مراعاة للانسجام الواجب توافره بين مضامين المواد في مقطع واحد، وذلك استدعى اعتماد مقاطع جزئية في التربية الإسلامية والتربية المدنية متضمنة في مقاطع اللغة العربية، دون إغفال سيرورة المقطع التعلمي الخاص بالمادة، ومن ثم يتحقق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة للمادة عند نهاية كل مقطع

13- وعليه فأن مناهج الجيل الثاني لطور الأول من التعليم الابتدائي قد راعت مبدأ التدرج والانسجام العمومي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراك القيم والمواقف والكفاءات العرضية، ويتجلى الانسجام العمودي في منهاج المادة الواحدة (اللغة العربية أنموذجا)من خلال التّصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة ثم الطور، فالسنة ،كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محددة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد (المعرفية والأدائية) وتوظيفها، ثم إدماج مركبتها في وضعيات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية كل مرحلة تعلّمية (مقطع ، فصل، سنة، طور) ،لذلك فإن المنهاج المقرر يطرح سبلا ووسائل

تعلمية ترتبط أساسا ببيداغوجيا الإدماج، التي تقوم على مسار الامتلاك المعرفي الخاضع للتحليل؛ ويعني مفهوم الإدماج تجنيد المتعلم لقدراته ومكتسباته القبلية قصد بناء المعرفة.

يبقى هذا الجهد مجرد قراءة في المتوقع تطبيقه من الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية الموسومة بمناهج الجيل الثاني، فبما أننا مع تجربة جديدة تطبق في عامها الأول،فإن الحكم على مدى نجاح هذه التجربة من عدمه سابق لأوانه،لذا تبقى هذه الدراسة بادرة إلى تحتاج إلى دراسات ميدانية أخرى تقوّم التّطبيق الفعلي ،ومدى تناسبه مع الأهداف المسطرة للإصلاح.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،وصل اللهم وسلم على المصطفى صلى الله عليه وسلم،"ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا، ولا تحمل علينا إصرا كما حملته على الذين من قبلنا، ربنا ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به و اعف عنا و اغفر لنا و ارحمنا، أنت مولانا فانصرنا على القوم الكافرين"

المخطط السنوي لبناء التعلمات الخاص بالسنة الأولى (أنموذجا)

الأسابيع	المقاطع	المحاور	فهم المنطوق والتعبير الشفوي				فهم المكتوب		التعبير الكتابي
			الأساليب	التراكيب	الصرف	الرصيد اللغوي	القراءة والمطالعة	المحفوظات	
01	تقويم شخصي								
02	المقطع 01	العائلة			المرحلة التحضيرية: تغطي هذه المرحلة المقطع الأول والذي يعمل فيه على تهيئة المتعلمين ومساعدتهم على المجانسة والتكيف مع البيئة المدرسية وتطوير اللغة الشفوية وإدراك العلاقات بين الأشكال والرموز والأصوات والصور وتصحيح النطق وتنمية الرصيد اللغوي.	العائلة: أفراد الأسرة (الأب، الأم، الإخوة ...) المنزل: (باب، غرفة، حمام، دار، سرير، مطبخ–مقعد، غرفة النوم، أدوات ...)		قسما	الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة
03									
04									
05									
06	المقطع 02	المدرسة	*أين، متى، كم، يا النداء *صباح، مساء *عندي، لي *الألوان	*الجملة الاسمية البسيطة	ضمائر المتكلم أنا، نحن مع الماضي والمضارع	المدرسة: تلميذ، جرس، حصة، حقيبة، درس، صف، فناء، قلم كتاب، كراس، معلم، مكتبة، ورقة، وراقة ...	الحرفان 1 و2	نص شعري	الحروف منفردة، الحرف في مختلف الوضعيات الحركات القصيرة والطويلة أنشطة كتابية متنوعة
07							الحرفان 3 و4		
08							الحرفان 5 و6		
09			(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع						
10	المقطع 03	الحي والقرية	*ماذا *نعم *اليوم، غدا، أمس *القليل، الكثير	*الجملة الفعلية البسيطة المكونة من فعل وفاعل	ضمائر المخاطب: أنتَ، أنتِ، أنتم مع الماضي والمضارع	الحي والقرية: الشارع (بناية، رصيف، طريق ...) المهن (شرطي، طبيب، تاجر، سائق ...) المزرعة (فلاح، حقل، بستان، خم، محراث، فواكه ...)	الحرفان 7 و8	نص شعري	الحروف منفردة؛ الحرف في مختلف الوضعيات الحركات القصيرة والطويلة
11							الحرفان 9 و10		
12							الحرفان 11 و12		

									أنشطة كتابية متنوعة
13		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع							
14	(تقويم فصلي)+(تقويم تشخيصي ومعالجة)								
15	المقطع 04	الرياضة والتسلية	أين، متى، لا، ما، لم أمام، وراء،هذا، هذه، هؤلاء.	*مطابقة الصفة للاسم في العدد والتذكير والتأنيث. * مطابقة الفعل للفاعل في التذكير والتأنيث.	*ضمائر الغائب: هو، هي، هم مع الماضي والمضارع	الرياضة والتسلية: أنواع الرياضة (كرة القدم، السلة ...) رحلات، فضاءات اللعب، المعارض ...	الحرفان 13 و14	نص شعري	الحروف منفردة؛ الحرف في مختلف الوضعيات الحركات القصيرة والطويلة أنشطة كتابة متنوعة
16							الحرفان 15 و16		
17							الحرفان 17 و18		
18		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع							
19	المقطع 05	البيئة والطبيعة	أين، متى، يمين، بين، يسار ما أفعل، الألوان هنا، هناك	*الجملة الاسمية مع الظرف *الجملة الفعلية مع الظرف	*الأمر *الضمائر المنفصلة مع النهي ب: لا+فعل مضارع	البيئة والطبيعة: الحديقة (حديقة، شجرة، نخلة...) الحيوانات (أرنب، أسد، بطة، بقرة، حمامة ...) موارد البحر، الواحة ...	الحرفان 19 و20	نص شعري	الحروف منفردة، الحرف في مختلف الوضعيات الحكات القصيرة والطويلة أنشطة كتابية متنوعة
20							الحرفان 21 و22		
21							الحرفان 23 و24		
22		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع							
23	المقطع 06	التغذية والصحة	لماذا، كم، كيف فوق، تحت، و، ثم، أو ربما	*الجملة الاسمية المنفية ب: ليس *الجملة المنسوخة ب: كان، صار	*الضمائر المنفصلة مع النفي ب: (لم و لن)+المضارع	الصحة والتغذية: الجسم (الحواس الخمس ...) الطعام (خبز، إفطار، برتقال، تفاح، طعام...) النظافة ...	الحرفان 25 و26	نص شعري	الحروف منفردة، الحرف في مختلف الوضعيات الحكات القصيرة
24							الحرفان 27 و28		
25							الهمزة + مراجعة		

									والطويلة أنشطة كتابية متنوعة
26		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع							
27	(تقويم فصلي)+(تقويم تشخيصي ومعالجة)								
28	المقطع 07	التواصل	من، ما، قبل وبعد الترادف والتضاد ل، لأن	*الجملة الفعلية المنفية: لا، لم، لن مع المضارع * الجملة الفعلية المنفية بـ: ما مع الماضي	المضارع مع: السين وسوف	التواصل: الإعلام الاتصال (تلفزة، راديو، أنترنت ...)	ال: القمرية+مراجعة	نص شعري	كلمات مألوفة ال التعريف (الشمسية والقمرية) والحروف المنونة أنشطة كتابية متنوعة
29							ال: الشمسية+مراجعة		
30							التنوين+مراجعة		
31		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع							
32	المقطع 08	الموروث الحضاري	الذي، التي، الذين يا، أيها، أيتها	*الجمع المذكر والمؤنث السالمان *العطف	*الضمائر المتصلة: الياء، الكاف، الهاء، كم، التاء، نا	الموروث الثقافي: الملابس (ثوب، حجاب، حداء، سروال، عباءة...)الأعياد والمناسبات ...	نص حواري (1)	نص شعري	*ينتج الكتابة من أربع إلى ست جمل – استعمال علامات الوقف: النقطة، الفاصلة المطة، التعجب، الاستفهام
33							نص حواري (2)		
34							نص حواري (3)		
35		(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع							
36	التقويم الاشهادي								

ملاحظات:

- يجب مراعاة الضوابط العلمية في ترتيب تناول الحروف وتوزيعها على المقاطع.
- يمكن التصرف في توزيع الرصيد اللغوي والصيغ والتراكيب النحوية والصرفية المقررة وفق خصوصية النصوص دون الإخلال بالهيكل العام.
- يجب أن يشكل النص القاعدي سندا لإنتاج المنطوق وتضمينه الرصيد اللغوي والصيغ والتراكيب النحوية والصرفية المقررة في كل مقطع .
- يمكن تناول ألفاظ وعبارات: التحية(السلام، صباح الخير، مساء الخير) الترحيب(مرحبا...) الشكر والإستحسان: (شكرا، أحسنت...) الإعتذار:(عفوا...) التهنئة: (مبارك...)

الجواب: (نعم، لا...) مع جميع المحاور.

المخطط السنوي لبناء التعلمات الخاص بالسنة الثانية (أنموذجا)

الأسابيع	المقاطع	المحاور	فهم المنطوق والتعبير الشفوي				فهم المكتوب		التعبير الكتابي
			الأساليب	التراكيب	الصرف	الرصيد اللغوي	القراءة والمطالعة	المحفوظات	
01			التقويم التشخصي						
02	المقطع 01	الحياة المدرسية	*أين، متى، كم، يا النداء * صباح، الآن، مساء * عندي، لي، *الألوان	*الجملة الاسمية: الخبر المفرد	المخاطب: أنت، أنتِ، أنتم، أنتما، أنتن، مع الماضي والمضارع	المدرسة: تلميذ، جرس، حصة، حقيبة، درس، صف، فناء، قلم كتاب، كراس، معلم، مكتبة، ورقة، طاولة ...	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء *مراجعة الحرفين 1 و2/ 3 و4/ 5 و6 أنشطة كتابية متنوعة *ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل
03							نص مختار		
04									
05							نص مختار		
			(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع						

06	المقطع 02	العائلة	هل، ليلا، باكرا، شهرا. ذاك، ذلك، تلك هذان، هاتان	*الجملة الفعلية: المفعول به	المتكلم أنا، نحن مع الماضي والمضارع	العائلة: أفراد الأسرة (الأب، الأم، الإخوة ...) المنزل: (باب، غرفة، حمام، دار، سرير، مطبخ-مقعد، غرفة النوم، أدوات ...)	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء *مراجعة الحرفين 7 و8/ 9 و10/ 11 و12 أنشطة كتابية متنوعة *ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل
07							نص مختار		
08							نص مختار		
09	(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع								
10	المقطع 03	الحي والقرية	*ماذا *نعم *اليوم، غدا، أمس، بعد *القليل، الكثير، ما، لا، ليس، لم، لن	*الجملة الاسمية: الجار والمجرور	المخاطب: أنتَ، أنتِ، أنتم أنتما أنتن مع المضارع	الحي والقرية: الشارع (بناية، رصيف، طريق ...) المهن (شرطي، طبيب، تاجر، سائق ...) المزرعة (فلاح، حقل، بستان، خم، محراث، فواكه ...)	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء *مراجعة الحرفين 13 و14/ 15 و16/ 17 و18 أنشطة كتابية متنوعة *ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل
11							نص مختار		
12							نص مختار		
13	(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع								
14	(تقويم فصلي)+(تقويم تشخيصي ومعالجة)								
15	المقطع 04	الرياضة والتسلية	أين، متى، لا، ما، لم أمام، وراء، هذا، هذه، هؤلاء.	*الجملة الفعلية: الجار والمجرور	*ضمائر الغائب: هو، هي، هما هم، هن مع الماضي والمضارع	الرياضة والتسلية: أنواع الرياضة (كرة القدم، السلة ...) رحلات، فضاءات اللعب، المعارض ...	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء *مراجعة الحرفين 19 و20/ 21 و22/ 23 و24 أنشطة كتابية متنوعة *ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل
16							نص مختار		
17							نص مختار		
18	(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع								

19	المقطع 05	البيئة والطبيعة	أين، متى، يمين، بين، يسار ما أفعل، الألوان هنا، هناك أسماء الأفعال: حذار، هات، هاك، تعال، هيا ...	*الجملة الاسمية الخبر جملة	*الأمر *الضمائر المنفصلة مع النهي ب: لا+فعل مضارع	البيئة والطبيعة: الحديقة (حديقة، شجرة، نخلة...) الحيوانات (أرنب، أسد، بطة، بقرة، حمامة ...) موارد (بحر، واحة ...)	نص مختار	نص شعري	الكتابة والإملاء *مراجعة الحرفين 25 و26/ 27 و28 ال: شمسية والقمرية *التنوين أنشطة كتابية متنوعة *ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل
20							نص مختار		
21							نص مختار		
22	(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع								
23	المقطع 06	التغذية والصحة	لماذا، كم، كيف فوق، تحت، حروف العطف: و، ثم، أو ربما الإلزام: يجب، ينبغي، لابد، عليك	*الجملة الفعلية: المفعول فيه	*الضمائر المنفصلة مع النفي ب: (لم و لن ما لا المضارع) ليس	الصحة والتغذية: الجسم (الحواس الخمس ...) الطعام (خبز، إفطار، برتقال، تفاح، طعام...) النظافة ...	نص مختار	نص شعري	*التاء المفتوحة في الأفعال *التاء المربوطة في الاسم المؤنث أنشطة كتابية متنوعة *ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل
24							نص مختار		
25							نص مختار		
26	(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع								
27	(تقويم فصلي)+(تقويم تشخيصي ومعالجة)								
28	المقطع	التواصل	من، ما، قبل وبعد	*الجملة الفعلية:	المضارع مع: السين	التواصل: الإعلام الاتصال (تلفزة،	نص مختار	نص	*همزتا الوصل والقطع

29	07		الترادف والتضاد ل، لأن التوكيد: جميع، كل	الحال لن مع *حروف الجر: من، إلى، على، في	وسوف	راديو، أنترنت ...)	نص مختار	شعري	*الأصوات المنطوقة غير المكتوبة (هذا، ذلك) *الكاف، الباء، اللام مع ال أنشطة كتابية متنوعة *ينتج كتابة من ست إلى ثماني جمل
30							نص مختار		
31	(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع								
32	المقطع 08	الموروث الحضاري	الذي، التي، الذين، اللواتي يا، أيها، أيتها	العدد والمعدود حروف الجر: عن اللام، الكاف، الباء	*الضمائر المتصلة: الياء، الكاف، الهاء، كم، التاء، نا، الواو، كما، هما	الموروث الثقافي: الملابس (ثوب، حجاب، حداء، سروال، عباءة...) الأعياد والمناسبات ...	نص حواري (1)	نص شعري	*الذي، التي، الذين، اللواتي أنشطة كتابية متنوعة *ينتج الكتابة من أربع إلى ست جمل
33							نص حواري (2)		
34							نص حواري (3)		
35	(إدماج، تقويم، ومعالجة) للمقطع								
36	التقويم الاشهادي								

ملاحظات:

- يجب أن يغلب على النص القاعدي النمط التوجيهي ويشكل في الوقت نفسه سندا لإنتاج المنطوق وتضمينه الرصيد اللغوي والصيغ والتراكيب النحوية والصرفية المقررة في كل مقطع.
- مراجعة الحروف المتشابهة نطقا، والمختلفة شكلا مع مراعاة الضوابط العلمية في ترتيب تناول الحروف وتوزيعها على المقاطع.

- يمكن التصرف في توزيع الرصيد اللغوي والصيغ والتراكيب النحوية والصرفية المقررة وفق خصوصية النصوص دون الإخلال بالهيكل العام.
- *علامات الوقف (النقطة، الفاصلة، المطة، التعجب، الاستفهام) يتم تناولها مع جميع المحاور.
- يمكن تناول ألفاظ وعبارات: التحية (السلام، صباح الخير، مساء الخير) الترحيب: (مرحبا...) الشكر والاستحسان (شكرا، أحسنت) الاعتذار: (عفوا...) التهنئة (مبارك...) الجواب: (نعم، لا...) مع جميع المحاور.

قائمة المصادر والمراجع

1 قرآن كريم.

أ المصادر:

2 – الإطار العام للمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر، مارس، 2016.

3 – دفتر الأنشطة في: اللغة العربية– التربية الإسلامية– التربية المدنية لسنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2016.

4 – دفتر الأنشطة في: اللغة العربية، التربية الإسلامية. — التربية المدنية لسنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

5 – دليل كتاب السنة الأولى: كتابي في اللغة العربية — التربية الإسلامية– التربية المدنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

6 – دليل كتاب السنة الثانية: كتابي في اللغة العربية —التربية الإسلامية– التربية المدنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

7 – الفعل التعليمي، التعلّمي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2003.

8 – كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، كتابي في اللغة العربية– التربية الإسلامية التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

9 – كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، كتابي في اللغة العربية– التربية الإسلامية– التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

10 – المرجعية العامة للمناهج التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2009.

11 – ملخص مناهج الجيل الثاني للطور الأول من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائر، 2016.

12 – مناهج الجيل الثاني لمرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر 2016.

13 – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية الجزائر 2016.

14 – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية (الجزائر 2016).

ب – المراجع:

15 استيتية(سمير الشريف)، اللسانيات (المجال، الوظيفة والمنهج)، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2005.

16 ـــ، علم اللغة التعليمي، دارالأمل لنشر والتوزيع إربد، الأردن،د ط، 2010

17 إبراهيم (محمد)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2008

18 -إبراهيم (مصطفى) وآخرون، المعجم الوسيط، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، الجزائر،دط 2006 .

19 ابن منظور (محمد بن مكوم الإفريقي)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط دت.

20 أوحيدة (علي)، التدريس بواسطة الكفاءة)، السند التربوي للمعلمين مطبعة الشهاب، الجزائر، د ط،2007.

21 - برامج الدراسة البينية، واحتياجات سوق العمل، مركز البحوث والدراسات الغرفة التجارية والصناعية السعودية، د ط، 1432هـ

22 - بطاينة (رزق فايز)، المناهج التربوية، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1 2006

23 -بنجود (نور الدين)، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات مركز دراسات اللغة العربية وآدابها، جامعة سعود الإسلامية، د ط. د ت.

24 بوالعروق (صالح)، الكراس اليومي- ابتدائي وملخص العمل بالكفاءات، دار اليمامة، الجزائر، ط 2ز 2015.

25 جابر (سعيد)، دليل التربية العلمية، شعبة الدراسات الاجتماعية (مشروع تطوير التربية العلمية)، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، 2008.

26 جاجي (فريد)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية الجزائر د ط 2005.

27 حثروبي (محمد الصالح)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي دار الهدى لطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2012.

28 ـــ، مدخل إلى التدريس بالكفاءات دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.

29 الخطيب (محمد إبراهيم)، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، ط1، 2009.

30 الخلاف (علي سامي)، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، د ط، 2010.

31 الخليف (محمد ناصر)، مهارات التواصل اللغوي (حقبة تدريبية)، وزارة التربية والتعليم، السعودية، د ط، د ت.

32 الخويسكي (زين كامل)، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث القراءة والكتابة)، دار المعرفة الجامعية، د ط، د ت، 2008.

33 الدرج (محمد)، تحليل العملية التعليمية التعلمية، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1،2003.

34 -الذومي (عبد الله الطيب)، مهارات الاتصال الفعال، جامعة وادي النيل، د ط، د ت.

35 راتب (قاسم عاشور)، الحوامدية (محمد)، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتاب الحديث، ط1،2009.

36 رجب (فضل الله محمد)، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها (تعلمها وتقويمها)، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

37 رما الحاج (محمد كامل)، إستراتجية المحاضر، لترقية كفاءة الطلاب في مهارة الكلام، في قسم اللغة العربية، بجامعة أنتساري الإ سلامية، بنجرماسين مركز البحوث والطباعة، أندونيسيا، د ط، 2015.

38 -الزاوي (الطاهر أحمد)، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة لبنان، ط1، 1979.

39 -سعيد (محمود مراد)، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2002.

40 -السفاسفة (عبد الرحمن)، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 3، 2009.

41 صبحي (عبد السلام محمد)، صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، لدى الأطفال ،دار المواهب للنشر والتوزيع ، الجزائر، ط1، 2009.

42 -طعيمة (رشدي أحمد)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريبها،صعوباتها، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، 2004.

43 -عبد الله (علي مصطفى)، مهارات اللغة العربية، دار ميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

44 -عبد الوهاب (سمير)، الكوردي (لأحمد علي)، القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، عالم الكتب الحديث، لبنان، ط1، 208.

45 -عزيزي (عبد السلام)، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2003.

46 عطية (محسن علي)، مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2008.

47 عمار (آمين)، الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، كلية علم الأرض جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، د ط، د ت

48 المنجد في اللغة والإعلام، دار الشروق، ودار المشرق، بيروت، ط28،

49 منسي (محمود عبد الحليم)، التعلم: المفهوم، النماذج والتطبيقات،مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، د ط، 2002.

50 -المهارات اللغوية لسنة الثالثة بالمعاهد، العلمية (حقبة تدريبية)، الإدارة العامة لتطوير الخطط والمناهج، السعودية، د ط، 1427هـ

51 -مومن (أحمد)، اللسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2008.

52 هبال (نوري عبد الله)، دور اللغة في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين المكتبة العالمية للنشر والتوزيع، مصر، د ط، 2007.

ج-المجلات:

53 -حمار (نسيمة)، المقاربة بالكفاءات ودورها في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم، (مجلة نصف سنوية)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 06، 2011.

54 -عميشوش (مسعود)، من التخصص إلى الدراسات البينية، الملحق الثقافي (صحيفة الثورة اليمنية)، (ديسمبر 2004).

55 -لعزيلي (فاتح)، التدريس بالكفاءات وتقويمها، معاري (مجلة عملية محكمة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد14، الجزائر (أكتوبر 2013).

56 -مناع (أمينة)، أقطاب المثلث الديداكتيكي، في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحوث والدراسات العدد 2، 2014.

57 موقع التقويم في المنظومة التربوية (ملف)، مجلة بحوث ودراسات، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 3، الجزائر، 2012.

د – الرسائل والمذكرات الجامعية:

58 –بولعسل (بسمة)، بولعسل (عزيزة)، اكتساب المهارات التواصلية في المدرسة الجزائرية– مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر– قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة جيجل، 2015.

59 – راشدي (حسناء)، سيفي (نسيمة)، عمليتي التعليم والتعلم– مذكرة لنيل شهادة اللسانس– المدرسة العليا للأساتذة، قسم البيولوجيا، جوان،2004.

60 –زايد (فاطمة)، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات– رسالة ماجستير– كلية الآداب واللغات، بسكرة، 2008.

61 – الزيتاوي عيسى (سحر)، أثر استخدام الطريقة التكاملية في تدريس نصوص القراءة في تنمية بعض مهارات التفكير العليا– رسالة ماجستير– قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة (يرموك)، العراق، 2005.

62 – العرابي (محمود)، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات،دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمستغانم– رسالة ماجستير– قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران، السانية الجزائر، 2011.

63 –معامير (الأزهر)، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية، نقدية لمنهاج اللغة العربية لسنة الأولى ابتدائي– رسالة ماجستير– قسم اللغة والأدب العربي، كلية اللغات والآداب، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2015.

هـ– الملتقيات والندوات العلمية:

64 - حديدان (صبرينة)، معدن (شريفة)، مدخل إلى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفاءات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2015.

65 -الصويان (نورة)، بناء المناهج التعليمية في الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية، ملخصات المؤتمر الدولي العلمي الرابع بعنوان: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية، 15 - 2012/03/16.

66 - عبد السلام (سهير)، مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملخصات المؤتمر العلمي الرابع للدراسات البينية، السعودية، 15-16 /2012/03.

67 -فؤاد إبراهيم (منى)، فعالية تطبيق الدراسات البينية في الجامعات السعودية، لتطوير التعليم الجامعي وتلبية احتياجات السوق، ملخصات المؤتمر الدولي العلمي بعنوان: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية 15 2012/03/16.

68 -مناهج الجيل الثاني، ملمح وكفاءات لسنة أولى ابتدائي، ملتقى تكويني حول مناهج الجيل الثاني، مديرية التربية لولاية سطيف، الجزائر 2016.

69 -منصور أبو الحسن(أسماء)، الدراسات البينية وجودة التعليم والبحث العلمي،ملخصات المؤتمر الدولي العلمي الرابع بعنوان: مستقبل الدراسات البينية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، السعودية 15-2012/03/16.

70 -الهاجري (مشاعل عبد العزيز)، الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية، المؤتمر الدولي الثالث: العلوم الاجتماعية والدراسات البينية من منظور تكاملي، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الكويت، 3 - 5 ديسمبر 2006.

و- مقالات إليكترونية:

71 بكي(مرسلي)، المقاربة بالكفاءات، منتدى الجلفةwww.djelfa.info.Nb index.php

72 -حساني (أحمد)، أثر اللسانيات التقابلية والنصية في ترقية تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، مقاربة بينية، www. Djelfa.info.Nb index.php

73 - عبد الحي (ميساء)، الفرق بين الكفاية والكفاءة والمهارة والقدرة منتديات د عائشة العمري بليهش، www.Dr.blechash.com

74 - عبيد حسنة (عمر)، مهارات التربية الإسلامية،منتدى الإسلام www.islam web.not

75 -عمشوش (مسعود)، من التخصص إلى الدراسات البينية،
http://amshoosh.wordpress.com.
76 لكحل (لحضر)، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، جامعة الجزائر، http:// revues, unive, ourgla.dz
77 -المدني (خالد)، الكفاية القيادية، http : //dr-kalmadini, blogsot.com

ز – مراجع باللغة الأجنبية

78- Bailly. G.U, et Shils. G, trois niveaux d'interdisciplinarité dans l'enseignement, ENEC, journée pédagogique, Bruxelles, Janvier, 1988.

79- L'eo, Apostel et autres, interdisciplinarité et sciences humaines, volume 1, Unexo (PUF), Paris, 1983.

80- Leo apostel et autre interdisciplinarité et sciences humaines , volume 1,Unesco (PUF) paris,1983.

81- Vincent Valentin ugan, L'interdisciplinarité dans le projet mumur intéro corps, fictions technologiques.

82- Y ves Lenoir, La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement, Ministre de l'éducation, 2003.

الفهرس

مقدمة

مدخل

الفصل الأول:المهارات اللغوية ماهيتها وجوانبها

تمهيد 08

المبحث الأول: المهارات اللغوية حدودا وتعريفا 09

1- مفهوم المهارات اللغوية: 09

2- الفرق بين المهارة والكفاءة والكفاية والقدرة: 10

المبحث الثاني: أنواع المهارات اللغوية 13

أولا- مهارة الاستماع: 14

1- مفهوم مهارة الاستماع: 14

2- مستويات مهارة الاستماع: 15

3- أنواع الاستماع: 16

4- أهمية الاستماع: 16

5-المهارات التدريسية للاستماع: 17

6- أهداف تدريس مهارة الاستماع: 18

ثانيا- مهارة القراءة: 19

1- مفهوم القراءة: 19

2- أنواع القراءة: 19

3- أهمية القراءة: 22

4- المهارات التدريسية للقراءة: 22

5 - أساليب لتنمية مهارة القراءة: 23

ثالثا– مهارة الكتابة: 24
1– مفهوم الكتابة: 24
2– أنواع الكتابة: 25
3– أهمية مهارات الكتابة: 26
4– المهارات التدريسية للكتابة: 26
5– أساليب لتنمية مهارة الكتابة: 28
6–أهداف تدريس مهارة الكتابة: 28
رابعا– مهارة الكلام (التحدث): 29
1– مفهوم الكلام: 29
2– أنواع الكلام: 30
3– أهمية الكلام: 30
4– المهارات التدريسية للكلام: 31
5– أهداف تدريس مهارة الكلام: 31
6– أساليب تنمية مهارة الكلام: 32
المبحث الثالث:كيفية تنمية واكتساب المهارات اللغوية 33
الفصل الثاني:المقاربة البينية ماهيتها وجوانبها
المبحث الأول: من التخصص إلى البينية 35
1– المنهج الانفصالي في العلوم وتعميق التخصصات المعرفية وتداعياته: 35
2–الأسس المعرفية والمنطلقات المنهجية للدراسات البينية: 37
3– بعض التجارب العالمية في مجال الدراسات البينية: 39
المبحث الثاني: الدراسات البينية، حدود وتعريفات. 41
1– مفهوم الدراسات البينية: 41
المبحث الثالث: أهداف وأهمية المقاربة البينية: 48

1– أهداف المقاربة البينية: 48

2– دور وأهمية المقاربة البينية: 49

المبحث الرابع : المقاربة بالكفاءات تجسيد للدراسات البينية في الحقل التعليمي 52

1– مفهوم المقاربة بالكفاءات: 53

2– دواعي ا المقاربة بالكفاءات: 55

3– الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات: 56

4– مزايا المقاربة بالكفاءات: 57

5– أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات: 58

6– أهم مبادئ المقاربة

بالكفاءات 59

7–خصائص التدريس بالكفاءات: 61

8–المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات: 63

9– التقويم وفق المقاربة بالكفاءات: 65

الفصل الثالث:المهارات اللغوية وفق المقاربة البينية في المنهاج التربوي الجزائري

تمهيد: 78

المبحث الأول: توزيع ميادين اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية (الطور الأول) في المنهاج. 79

–1 ميادين اللغة العربية في المناهج: 80

أ– تقديم لمادة اللغة العربية: 80

ب–ميادين اللغة العربية: 80

ج– التوزيع الزمني لميادين اللغة العربية في الطور الأول: 81

2– ملمح التخرج من الطور الأول ابتدائي(السنتان الأولى والثانية): 83

أ– ملمح التخرج من السنة الأولى(في اللغة العربية): 83

ب–ملمح التخرج من السنة الثانية(في اللغة العربية): 84

3– القيم والكفاءات العرضية للطور الأول ابتدائي(في اللغة العربية): .....84.....

أ– السنة الأولى: .....85.....

ب–السنة الثانية: .....86.....

المبحث الثاني: توزيع ميادين اللغة العربية في كتاب المدرسي. .....87.....

1– مبررات ودواعي الكتاب الموحد: .....87.....

–2 الأسس المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد: .....89.....

3– منهجية عرض محتويات الكتاب: .....91.....

4–شرح أيقونات الأنشطة التعلمية في الكتاب الموحد: .....92.....

4– منهجية الكتاب في ميادين اللغة خلال الأسبوع: .....96.....

5– خطوات تنصيب الكفاءة الختامية: .....100.....

6–مخطط تنصيب كفاءات مادة اللغة العربية في الكتاب المدرسي وضبط الحصص التعلمية: 102.....

7– قراءة في دفتر الأنشطة الموحد: .....104.....

شرح إيقونات دفتر الأنشطة الموحد: .....104.....

المبحث الثالث: مدى تنمية المهارات اللغوية وفق المقاربة البينية في مناهج الجيل الثاني:.....106

الخاتمة. 111

الملحق 117

قائمة المصادروالمراجع 126