الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية و آدابها

التعليم بالأهداف و بالمقاربة بالكفاءات

(القراءة لمستوى السنة الخامسة ابتدائي نموذجا)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية

إعداد:

محمد بوعزي

إشراف:

أ.د عمر ديدوح

أعضاء لجنة المناقشة :

* أ.د/ سيدي محمد غيثري	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
* أ.د/ عمر ديدوح	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
* د/لطيفة عبو	أستاذ محاض "أ"	جامعة تلمسان	عضوا
* د/ أحمد قريش	أستاذ محاض "أ"	جامعة تلمسان	عضوا
* د/ سيدي محمد طرشي	أستاذ محاض "أ"	جامعة تلمسان	عضوا

السنة الجامعية : 1435-1434 / 2012 - 2013

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ
(2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ
الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾

إهداء

إلى والِدَي العزيزين.

إلى زوجتي و فلذتي كبدي:**سارة و يوسف نجيب**

إلى رجال التعليم الذين أخلصوا النية، و تعبوا من أ جل تنوير العقول و تنشئة الأجيال المتعطشة للعلم و المعرفة.

إلى كل أساتذتي الأفاضل بجامعة أبي بكر بلقايد الذين كانوا لي خير قدوة .

كما أوجه شكري الخالص لكل من ساهم في إظهار هذا البحث إلى الوجود و ساعدني من قريب أو بعيد ، وأخص بالذكر: مديرة المركز الوطني للوثائق التربوية بوهران و مسؤولة المكتبة.

و إلى كل الذين لم يذكرهم لساني،أهدي ثمرة عملي المتواضع .

مقدمة

مدخل:

التصورات الحديثة للتعليم و التعلم

عناوين المدخل:

نظريات أثرت على موضوع التعلم.

نماذج التعليم و أهميتها.

أنواع النماذج التعليمية.

مكانة اللغة في التعليم بالمضامين.

المقاربات المنتهجة في تعليم القراءة.

مكانة المتعلم في المنهاج الحديث.

موقع القراءة ضمن المقاربتين.

يعيش العالم اليوم كما معرفيا هائلا ، جعل القائمين على الحقل التربوي يعيدون النظر في بناء الفعل التعليمي التعلّمي، بما يعود عليه بالنفع في حياته العملية، و يقتصد وقته.ومن الطبيعي أن "تسود المجتمعات و في مختلف الأحقاب، تصورات للتربية والتدريس تكون عادة متأثرة بتطلعات الجماعة و قيمها . و يتجلى هذا الأثر في إنشاء نماذج لتحسين الأداء التربوي،"[1] خاصة و أن العالم في الوقت الحاضر يشهد تحديات كبيرة يصعب على الأفراد العاديين التعايش معها أو التعاطي مع مستجداتها، و هي تلقي عبءا كبيرا على النظام التربوي ، كونه المعني بطرح نماذج تعليم متنوعة ، تساهم في الرفع من وتيرة العملية التعلّمية لدى الفرد ،و تعينه على مواكبة متطلبات العصر. فبدأ المختصون في المناهج و طرق التدريس بفهم و تحسين عمليتي التعليم و التعلم أولا.

و من خلال الأفكار، و الدراسات، و الأبحاث، و التجارب التي قاموا بها، تمكنوا من بناء نماذج مختلفة للتعليم.و هذه النماذج تنظم و تعكس للآخرين أفكار أصحابها و أساسيات التعلم والعوامل التي تسهله.[2]

و قبل الحديث عن النماذج التربوية ، أتطرق إلى أهم هذه النظريات التي استمدت منها النماذج وجودها، و شكلت روافدها الأساسية .

نظريات أثرت على موضوع التعلم :

ظهرت مجموعة من النظريات في علم النفس، كان لها انعكاس كبير على ميدان التعليم بفضل ما تحمله من أفكار أفادت أنظمة التربية و التعليم ، و" المقصود بالنظريات التي نشأت في مجال علم النفس وعلوم التربية، تلك المجموعات من التجارب، التي تمت على الحيوانات من خلال التجارب وتكرارها لعدد كبير من المرّات، لنفس التجربة أو المقاييس

1- محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 2004 ، ص36.

2- ينظر: مجلة العلوم الإنسانية ، سليمان أحمد القادري و بشاير خالد الدهون، جامعة منتوري ، قسنطينة ،العدد 32 المجلد ب،ص28.

وذلك قصد التأكد من أن الاستجابات موحدة ودقيقة تجاه مواقف أو أهداف، سطرها الباحثون ضمن خطة بحثهم، والحقائق التي تعتمد عليها النظريات في ميدان علم النفس، ما هي إلا مسلمات أولية يفترض التسليم بها ولذلك فهي تختلف عن النظريات الموجودة في ميدان العلوم الدقيقة الأخرى"[1].

و معنى هذا أن حقائق علم النفس تبرز في شكل ملاحظات لا يمكن ملاحظتها مباشرة فرضها الباحث لتفسير العلاقة بين موقف مثير واستجابات الكائن الحي، و تحدث بشروط وتجارب مختلفة، و من مميزاتها أنها تفتقد للدقة الموجودة في تلك الموجودة في العلوم الدقيقة كالرياضيات. ومن هذه التجارب على سبيل الذكر، ما طبق على الكلاب [2] عند **(بافلوف)***، وعلى القطط عند **(ثورندايك)****، وعلى الشمبانزي عند **(الجشطالت)*** لعل عرضنا لبعض هذه النظريات ،إنما كان من أجل إبراز العلاقة بينها و ما تحمله من أفكار تطبيقية تصلح للتطبيق في ميدان التعليم.فبافلوف أفاد المدرسين في قضية التكرار كعامل لحدوث التعلم . و ثورندايك قدم لنا نظرية الارتباط التي استغلها المدرسون أثناء الدرس في ربط العلوم السابقة بالعلوم الجديدة .

---

1 – محمد بن يحي زكرياء و عباد مسعود :التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،الحراش ، الجزائر ،2006 ،ص ، ص146 .

2– ينظر: المرجع نفسه، ص146–162.

*– **إيفان بتروفتش بافلوف:**صاحب نظرية المنعكس الشرطي، عالم فيزيولوجي ولد في ريازان في روسيا في 14 سبتمبر 1849 وتوفي في لننجراد في 27 فبراير 1936 وعمره 87 سنة.

ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pavlov

– **دوارد لي ثورندايك : (1949- 1874) صاحب النظرية الارتباطية هو عالم نفس أمريكي من مواليد ويليمزبرج بولاية ماساشوستس، الولايات المتحدة، ،وقد بدأ تأثير أبحاثه على موضوع التعلم والتعليم بالظهور منذ مطلع القرن العشرين.ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/Edward_Thorndike

***– **مدرسة الجشطالت:** من المدارس التي اهتمت بدراسة علم النفس،اهتمت بدراسة قوانين الإدراك، وتوصلت إلى قانونه الأساسي وهو أن "الكل أكبر من مجموع أجزائه ".ينظر: http://ar.wikipedia.org/wiki/école_Gestalt

وهو نفس ما وصل إليه (**سكينر**)*(Skinner Frederic Burrhus) حيث استخلص أيضا دور التكرارات و المحاولات في عملية التعلم.[1]

و من هنا نطرح السؤال التالي:هل يمكن الاعتماد في تكوين نظريات التعليم على نظريات تعلم واحدة؟أم عدة نظريات؟ خاصة بعد بروز أفكار للوجود تنادي بأن أفضل طريقة للتدريس هي أن يكون في إطار نظرية من النظريات . وهل معنى ذلك أن النظرية التي تتبع كافية وتعني بأفكارها وإستراتيجياتها عن باقي النظريات الأخرى؟ ذلك أن نظريات التعليم التي هي الوجه التطبيقي لنظريات التعلم، لا تعتمد على أفكار نظرية واحدة . حيث هناك من النظريات الخاصة بالتعليم، ما يعتمد على نظريات التعلّم السلوكي التابعة للمدرسة السلوكية مثل : نظريات التعلّم الذاتي – تفريد التعلّم– تكنولوجية السلوك.

فالسلوكية" نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة ، حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات ، أي هناك ما يسمى ب: الإشراط الإجرائي والتعزيز والعقاب. علما أن المثير و الاستجابة مستقيان من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) "[2] و هو علم "يركز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة، و يستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة ، و من ثم فإن تعلم اللغة يبدأ من البيئة ، و تؤثر فيه عوامل خارجية هي: المحاكاة ، التكرار والتعزيز."[3] لقد وقعت هذه النظرية في الخطأ لما اعتبرت أولا أن اللغة عند الإنسان عادات كلامية مكتسبة ، فساوت بذلك في طرحها بين الإنسان و الحيوان

---

*– **سكينر**: (**Burrhus_Frederic_Skinner**) عد من رواد المدرسة السلوكية الأمريكية والتي أسسها واطسون عام 1878م وكان اهتمامه بالسلوك الظاهر وعزز ذلك الاهتمام عنايته بعلم الحيوان وكان ظهورها انتقادا للمدرسة البنائية القائمة على الاستبطان والمدرسة الوظيفية التي ركزت على علم وظائف الأعضاء.

ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner

1 – ينظر: المرجع نفسه ، ص 171 .

2– صالح بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقية ،الطبعة السادسة 2011 ،دار هومة، ص22.

3– عبده الراجحي :علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية،د ط،1995 ،ص27 .

ثانيا إن ربط الفعل بالمعزز لا ينطبق على الإنسان ، كونه يملك سلوكات لفظية غير محددة،تخرج أحيانا عن إطار المحيط.[1]

وهناك من نظريات التعليم ما يفضل نظريات البنية العقلية(المعرفية) على السلوكية،حيث يرى أن كل إنسان مزود بجهاز لغوي فطري يمده بافتراضات عن اللغة و ما يصنعه المتعلم ،أنه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا ،حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة. و قد أكد الاتجاه العقلي أن العوامل الخارجية ليست ذات تأثير فاعل في التعلم.و إن اللغة في ضوء النظرية التوليدية التحويلية تتجاوز الفكرة السلوكية في المثير و الاستجابة الذي يتم اكتسابها بالتمرين ، فالنظام اللغوي كامن في العقل ، و يرتبط عرضا بالسياق الموقفي المحدد للجمل [2]. "وهكذا من رحم المذهب اللساني السلوكي، نشأ النحو التوليدي ،منتقدا الموقف الذي آلى إليه السلوكيون باعتبار أن الإنسان لا يولد صفحة بيضاء، فهناك فرق بينه و بين الحيوان في الاكتساب اللغوي ، و اللغة ليست إلا انعكاسا إنسانيا ، بالنظر إلى أن اللغة خاصة بالإنسان و عدم وجود أية رابطة بين سلوك الحيوان و اللغة الإنسانية و الطفل مستعد لإدراك لغة محيطه، و اللغة فيه فطرية ، و قواعد اللغة بناء نظري كامن في ذهن كل متكلم"[3].ومهما يكن من أمر، فإن الاتجاه السلوكي يهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية من خلال محاكاة ما يتلقاه،بالاستعانة بهذه العوامل الخارجية [4] . أما الاتجاه العقلي فيهدف إلى تقوية القدرة اللغوية التي فطر الإنسان عليها عن طريق إشراكه فعليا في "إنتاج" اللغة .

---

1 – ينظر: بلعيد :دروس في اللسانيات التطبيقية ،الطبعة السادسة 2011 ،دار هومة، ص27.

2– ينظر :المرجع نفسه ،ص24 .

3– المرجع نفسه ، ص27 .

4– ينظر محمد بن يحي زكرياء و عباد مسعود :التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،الحراش ، الجزائر،2006 ،ص242 .

وعليه فإن الاعتماد على إطار نظرية واحدة، يكون هو الآخر غير كافي لتنفيذ الوحدات العلمية التعليمية بفعالية و دقة[1].

نماذج التعليم و أهميتها:

ظهرت اجتهادات المربين، النفسانيين و الاجتماعيين ، لبناء نماذج متعلقة بعملية التعليم غايتها مساعدة المعلمين على إنجاز مهمتهم التربوية من جهة، وتسهل على التلاميذ عملهم بما يتماشى وحاجاتهم التي تمكنهم من استغلال طاقاتهم المتنوعة ، والتفاعل مع ما يطرح عليهم من أنشطة بكل فعالية. فقد" شهد مفهوم التدريس تحولا ، من المفهوم التقليدي الذي يعتبره مجرد نقل المعلومات و المعارف و تنظيم الموقف التعليمي ،إلى المفهوم الذي يعتبره نشاطا لإحداث تغير سلوكي لدى التلاميذ .كما يتجلى في مقاربة التعليم بواسطة الأهداف ثم إلى المفهوم الذي يعتبر التدريس نشاطا واعيا يقوم به المدرس، لإحداث التغير في معرفة المتعلم أو بنائه المعرفي، من حيث الكم، و الكيف، و التنظيم، و الترابط والتكامل، و التمايز، و الاتساق، باستخدامه لعملياته المعرفية ، و فهم الآليات التي تتحكم فيه من ناحية ،و فهم المحتوى المعرفي الذي تعالجه هذه العمليات من ناحية أخرى" [2].

وبذلك عد كفعل قائم على المنطق ، و كعملية عقلية مستمرة قائمة على العطاء و المشركة الفعالة و الاستنتاج. لذا يعتبر النموذج بمثابة الإستراتيجية التي يوظفها المدرس في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعلمية لدى المتعلمين مستندا فيها إلى افتراضات يقوم عليها النموذج و يتحدد فيها دور كل من المعلم و المتعلم و أسلوب التقويم المناسب.

---

1 – ينظر : المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

2– المرجع نفسه ،ص108.

أنواع النماذج التعليمية:

عرف الدكتور كمال عبد الحميد زيتون النموذج على أنه" طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقاتها ، أو شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع و العلاقات بينها وذلك بصورة محكمة بقصد المساعدة في تفسير تلك الأحداث أو الوقائع غير الواضحة أو غير المفهومة." [1]

و في المجال التربوي، قدم التعريف التالي: "هو نمط معين من التعليم يقوم على أساس منطقي واضح في كيفية توجيه مسار التعليم عن طريق الاستنتاج أو الاكتشاف أوعن طريق الإدراك أو ترتيب المعلومات ترتيبا هرميا. و هذا التوجيه يطور من خلال خطوات معينة يسير خلالها المدرسون و التلاميذ بنظام و نوعيات معينة من الأحداث في كل خطوة من هذه الخطوات." [2] و في هذا الصدد يمكن التمييز بين المجموعات التالية من نماذج التدريس:

أ- نماذج معالجة المعلومات:

تسمى أيضا بالنماذج المعرفية ، غايتها مساعدة التلاميذ على تعلم كيفية بناء المعرفة و معالجة المعلومات من الخبرة و المصادر الوسيطة، تنمو لديهم سيطرة المفاهيم في المجالات التي يدرسونها.[3] و من أصحابها : **شيفرن** و **أتكينسون** .

ب- النماذج التفاعلية :

من دعاتها **نوكمب** و **سمبسون** ،تساعد التلاميذ على تعلم كيفية التفاعل مع الآخرين عن طريق توظيف ما يملكون من حصيلة معرفية ، يتم استخدامه في إطار تبادلي ، كما تعينهم في نفس الوقت على الاستفادة من نظرة الآخرين، مما يؤدي إلى استجلاء تفكيرهم و تنمية مفاهيمهم.

---

1 – كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه و مهاراته ،عالم الكتب ، القاهرة ، الطبعة الأولى ،2003، ص111.

2- المرجع نفسه، ص 237.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص243.

ج- النماذج الشخصية :

عرف كمال عبد الحميد زيتون هذا النوع من النماذج بقوله : "يولي اهتماما كبيرا لمنظور الفرد و تسعى إلى تشجيع الاستقلال المنتج حيث يصبح المتعلم و على نحو متزايد واع بذاته و مسؤولا عن مثيره الشخصي و كما تؤكد على الطبيعة الفردية و على الكفاح لينمو كشخصية متكاملة واثقة و كفئة مساعدة لكل شخص بحيث يملك نموه ويحقق إحساسا بالجدارة و التناغم الشخصي كما تسعى أيضا إلى أن تنمي و تحقق التكامل بين الجوانب الوجدانية و العقلية و المهارية الشخصية ..." [1] .ومن المنادين بها: **دالتون وونتيكا**. وكل نموذج في الحقيقة ، هو تصميم لتخطيط الدروس من أجل تحقيق مخرجين:

1- ماذا ندرس ؟: بأن تكون المادة التي ندرسها ملائمة لأعمار التلاميذ ، و قدراتهم اللغوية ، و يراعي فيها المعلم الفصل بين المواد الأصلية و الفرعية.

2- كيف ندرس ؟: إذا كنا في السؤال الأول اخترنا المادة ، و راعينا ضرورة احترام العمر الزمني، ففي السؤال "كيف" نختار الطريقة المناسبة المراد انتهاجها مع التلاميذ للتبليغ المعرفي.[2]

مكانة اللغة في التعليم بالمضامين:

يتحدث عبد العليم إبراهيم عن التربية القديمة و نظرتها إلى اللغة قائلا:" ظلت التربية في العصور القديمة تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية ، تعلم لذاتها، و قد غالت تلك التربية القديمة التقليدية في هذه النظرة ، و أهملت كثيرا من النواحي الوظيفية للغة.

و قد ترتب على هذه النظرة القديمة كثير من الأخطاء ، يرجع بعضها إلى المناهج الدراسية ، و بعضها إلى طرائق التدريس ، و بعضها إلى تحديد الغاية من درس اللغة. فمن تلك الأخطاء في المناهج أنه كان يراعى في وضعها ما يسمى بزيادة الثروة اللغوية

---

1 - المرجع نفسه، ص252.

2- ينظر:صالح بلعيد ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة ،الجزائر،الطبعة السادسة 2011 ،ص143 .

و المبالغة في الاهتمام بالمصطلحات الجافة ، و هي ألفاظ غريبة لن يستعملونها في إنشائهم ، و ربما لا تعرض لهم في قراءتهم .كما قصدت هذه المناهج إلى تكليف التلاميذ أن يستظهروا أساليب لغوية مختلفة..."[1]

فهو يتحدث هنا عن التعليم بالمضامين أو التعليم الموسوعي ، أين كان دور المعلم مقتصرا على الإلقاء و التلقين ،وعند التلميذ على الحفظ و التخزين.و حسب الكاتب ليس لهذا المتعلم دور آخر غير هذا الدور،وبذلك وضعته المناهج التقليدية في موقف سلبي لأن الغاية المرجوة من تعلم اللغة كان الإلمام بكثير من المفردات ، و حفظ المصطلحات العديدة ، فالتلميذ المقتدر هو الذي يستطيع أن يستوعب هذا الكم الهائل من المعلومات و يظهر قدرة كبيرة على استظهارها وقت الحاجة. و هذا ما يؤكد عليه عبدو الإيمان لما يوجه نقدا للمنهاج التقليدي ، حيث يقول :" لقد ركزت المناهج القديمة على المعلم وأهملت المتعلم ، كونها اهتمت بالجانب العقلي للتلميذ ، من خلال حفظه لمجموعة من المعارف والمفاهيم و أهملت الجوانب الأخرى.لقد كرست تقاليد التدريس الذاكرة كوسيلة من وسائل التعلم الشاملة، أو الحفظ"[2]، و هو نفس ما أكد عليه الأستاذان كمال عبد الله و عبد الله قلي لما وجها نقدهما للمنهاج التقليدي حيث ذكرا قضية التركيز على المواد الدراسية و إغفال النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات،وبذلك عنت بالمحتوى فقط. كما أضافا :" [3] و نتيجة للتركيز على المادة الدراسية ، فإن المنهج القديم أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس و أهمل طرق التفكير العلمي، و تنمية الاتجاهات و الميول الإيجابية ، و اعتبر النجاح في الامتحانات التي يعقدها المعلم و التي تركز على حفظ المادة هي الأساس. و بذلك أصبح المتعلم بدل أن يعتمد على نفسه ، يميل إلى الاعتماد على المدرس في شرح المادة

1- عبد العليم إبراهيم :الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة الرابعة عشرة،د ت ،ص46.

2- ينظر: Abdou Elimen :L'exeption linguistique en didactique ,Dar El gharb 2 édition ,Oran,2p :78.

3- كمال عبد الله و عبد الله قلي : مدخل إلى علوم التربية،سند تكويني لطلبة اللغة العربية و آدابها ،السنة الأولى، الإرسال الأول، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد،الجزائر،2006 ،ص37 .

وتبسيطها لحفظها . كما تكون لديهم ميل إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها مما ينعكس عليهم سلبا ، وعمل على طمس روح التفكير العلمي و الابتكار لديهم[1].

و نتيجة لكثرة الانتقادات الموجهة لهذا المنهاج ، و التطورات الحاصلة في القيم و العادات الاجتماعية المؤدية إلى تغيرات في أساليب و طرق الحياة ، كان لابد من تبلور نظرة جديدة.لهذا" فالمنهاج التربوي الحديث هو جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها أوجميع الخبرات التي يمر فيها المتعلمون تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أم خارجها ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل و على التعديل في سلوكهم." [2]

المقاربات المنتهجة في تعليم القراءة :

يتحدث عبد العليم إبراهيم عن الجهود الكبيرة التي بذلها الباحثون في الميدان التربوي لأجل إيجاد طريقة تربوية أصلح للتلميذ، إذ يقول: " شغل المربون قديما و حديثا بموالاة البحث في الطرق التربوية ، و حديثهم عن هذه الطرق يستوعب الجزء الأكبر من كتب التربية ، و من يتتبع تاريخ التفكير التربوي يجد محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة ، و لعل مرجع هذا النشاط إلى أن الطريقة ركن من أركان التدريس فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرسا يلقي الدرس ، و تلميذا يتلقى الدرس ومادة يعالجها المدرس مع التلميذ ، فإن هناك ركنا رابعا له أهميته ، و هو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس"[3]. ثم واصل حديثه عن الدور الكبير الذي تلعبه الطريقة في

1 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2– المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3– عبد العليم إبراهيم :الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة الرابعة عشرة،د ت ،ص31.

إنجاح التعليم حيث قال : " نجاح التعليم يرتبط – إلى حد كبير– بنجاح الطريقة."[1] و نحن لما نتكلم عن الإصلاحات التربوية ، وعن الثمار التي يمكن أن نجنيها منها لاحقا، لابد من الأخذ بعين الاعتبار المقاربة الأكثر ملاءمة للتلميذ.

ولعل أصدق دليل ، تلك الدراسات العديدة التي تناولت موضوع المقاربات في المجال التعليمي– التعلّمي ، و التي أصبحت تمثل الحجر الأساسي لخطط ومشروعات الساهرين على الشأن التربوي. وعليه، سنتناول مقاربتين هامتين شغلتا، ولا تزالان، اهتمام كل المهتمين في الحقل التربوي وهما:

– المقاربة بالأهداف.

– المقاربة بالكفاءات .

مكانة المتعلم في المنهاج الحديث :

اختلفت ماهية التعليم في المنهاج الحديث مضمونا وشكلا ، فبعدما كان المتعلم غير قادر على المساهمة في أي من عناصر العملية التعليمية ، و المتحكم في العملية التعليمية من ألفها إلى يائها هو المعلم ، يقوم بتنظيم المادة الدراسيةِ على أساس منطقي، منطلقاً من خبرته الخاصة، وطبيعة مادته متناسياً مدى ما لدى هذ ا المتعلم من حاجات ورغبات واستعدادات وخبرات سابقة ، أصبح المتعلم حديثا ه و محور العملية التربوية ، وهو الغاية منها، بعدما تغير مفهوم التربية إلى إعداد الإنسا ن للحياة[2] . وبما أن الإنسان هو شخصية متكاملة الجوانب ،فيها الجانب النفسي والجسم ي والانفعالي والاجتماعي، والروحي والعقلي، كان من المهم بمكان أن يراعي المنها ج بعناصره المختلفة كل تلك الجوانب

1– المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

2– ينظر:عبد الله قلي و فضيلة حناش: التربية العامة، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر د ط ،2009،ص66.

فيعمل على صقلها بالأنشطة والخبرات التي تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية،فعملية التعلم يجب أن تنظر للمتعلم نظرة شاملة ،مراعية كل جوانب شخصيته و الفروق الفردية ضمن مجموع المتعلمين في إطار المستوى الواحد[1].

موقع القراءة ضمن المقاربتين :

يعد تعليم القراءة مهنة في غاية الصعوبة و التحدي ، خصوصا بعد انتقال التربية من مفهومها كعملية تحفيظ و تسميع إلى بيئة تعلم ، وتحول المعلم من حامل معلومات إلى طالب معرفة خبير بشؤون القيادة ، يولد المعرفة من المعلومات المتناثرة حول تلاميذه و يضعها في قالب جديد. و بعبارة أخرى أن تصبح مهمة المعلم المساعدة و التيسير والتشجيع ، و أن يحاول دوما جعل المتعلم يعتمد في تعلمه على نشاطه الذاتي، و يعلمه كيف يتعلم.

و القراءة باعتبارها المصدر الرئيسي لاكتساب المعرفة ، و الوسيلة الأساسية للتعلم فإن عملية الاستفادة من النشاطات اللغوية و غير اللغوية ، موقوفة على امتلاك هذه الوسيلة[2] فهي بحق أهم أداة تمكن التلاميذ من الاندماج في الوسط المدرسي ، و تعينهم على فهم المحيط ، و تمدهم بأسباب الاتصال و التواصل ،إنها مجال حي لتربية التلميذ لغويا وفكريا و نفسيا و سلوكيا إن أحسن استغلالها.و لإعطاء القراءة مكانها الريادي في المدرسة الجزائرية ، و استجابة للتوجه التربوي الحالي الذي يركز على التعلم بدلا من التعليم ،[3] و التحكم في آليات القراءة ، و على تنمية جملة من القدرات و المهارات يتعين على كل مهتم بشؤون التربية و التعليم إيجاد مقاربة تربوية تجعل من حصة القراءة حصة تعلم تتضمن معارف يستخلصها المتعلم و آليات يتدرب عليها من جهة ، و من جهة

1- ينظر: عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، الطبعة الرابعة عشرة ، دار المعارف ، ص31.

2- ينظر: عبد الحميد روحة : المقاربة الحديثة لتعليم القراءة- تعليمية، أدوات، قدرات، مهارات، أهداف إجرائية-، دار صالح تلانتيقيت للنشر و التوزيع، بجاية د.ط،2003،ص23.

3- ينظر:المرجع نفسه ، ص24.

أخرى اعتبار نص الموضوع المقروء وسيلة تؤدي إلى تحقيق هدف تعليمي يتوصل إليه المتعلم بواسطة نشاطات يقوم بها فهو يقرأ ، يتمرن ، يستخلص ، يحَوصل أي أنه يعتمد على نشاطه الذاتي و قدراته في عملية اكتساب المعارف و السلوكات وتنمية مهاراته على: الإنصات ، الإتقان و النقد[1].

والقراءة بعد كل هذا "هي المفتاح الأساسي للاستيعاب و التواصل، وهي النواة في المقاربة النصية، وباقي أنشطة اللغة العربية. لذا منحها المنهاج الجديد أهمية قصوى ،حتى تنمى باستمرار، قدرة المتعلم على اكتشاف معطيات النص ، و تحليلها وتلخيصها. و نشاط القراءة يقوم على دراسة نص تواصلي، أو أدبي، يقرأه التلاميذ و يتعرفون على ألفاظه،ويكتشفون معطياته،ويحللونها،و يركبونها،ويستخلصون نمطه ، وخصائصه[2]. والمقاربة النّصية في بناء مناهج اللّغة العربية "هي جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفوي و التواصل و يتعرف على كيفية بنائه كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة..." [3]. وبهذا يصبح النّص بؤرة العملية التّعليمية بكلّ أبعادها. وتحقيقا للكفاءات المستهدفة، تعتمد المقاربة النصية التي تتضمن عنصرين هما:

- الشمولية وإدماج المكتسبات.
- بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحي باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ

1- ينظر: المرجع نفسه ، ص23.

2- ينظر : المرجع نفسه، ص 74.

3- الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي،الديوان الوطني للوثائق التربوية ،جوان 2011،ص10 .

البيداغوجية. ويتجسد الإدماج كذلك في صورة وضعيات تعلّمية ووضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم المعيش تشعره بأهمية العمل، وتحرك حوافزه[1] (العقلية والنفسية). والعقد الديداكتيكي القرائي وفق المنظور التربوي الجديد، يفرض إعادة توزيع الأدوار والمهام بين طرفي العملية التعليمية – التعلّمية ؛ أي (المعلم– المتعلم) لإعطاء دور أكثر إيجابية للتلميذ، و أقل احتكار و سيطرة للمعلم.فهذا العقد المتجاوب مع أهداف منهاج تدريس القراءة وبرامجها، يعتبر نموذجا ملائما للمدرسة، يواكب التطورات التي شهدتها نظريات القراءة، و مناهج تحليل النصوص و بيداغوجيات الكفاءات و الإدماج ، ويحقق مبدأ التعلم الذاتي، والشراكة في بناء التعلّمات والتدبير الديمقراطي للرأي.

أما معلم القراءة حسب هذا العقد دائما ،فهو عضو مساهم في تعلّم التلاميذ وتشغيل مواردهم و تعلّماتهم القبلية و إدماجها في وضعيات جديدة ."ومن شأن هذا الوضع الجديد الذي يحول جماعة القراء المتعلمين من مجموعة خاضعة و مستسلمة لسلطة معرفة المعلم و سلطة المعنى الجاهز و المبنى سلفا، إلى مجموعة متفاعلة و متعاونة في بناء النصوموضوعه، و في الوقت نفسه بناء الشخصية القرائية المستقلة لمتعلمي القراءة".[2]

و مثلما يرى المنهاج "أن المتعلم هو محور التعلم اللغوي، وأن خبراته اللغوية هي الأساس"[3] بإمكانه تنمية تفاعله اللغوي بالاستناد على القراءة ثم التعبير بنوعيه.

---

1 – ينظر:التكوين المستمر لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي(إعدادي و تأهيلي)،الفريق لمركزي للتكوين المستمر ،وزارة التربية للمملكة المغربية،د ط ، أكتوبر،ص ، 2009، ص27.

2– المرجع نفسه ،ص33.

3– الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، إدارة المناهج، وزارة التربية و التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة،د ط ، د ت، ص17.

الفصل الأول:

التعليم بالأهداف

مباحث الفصل الأول :

المبحث الأول : مفهوم التعليم الهادف

المبحث الثاني: بيداغوجية الأهداف.

المبحث الثالث : مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.

المبحث الرابع : مستويات الأهداف التربوية.

المبحث الخامس : تصنيفات الأهداف التربوية.

المبحث السادس: الأهداف التربوية بين القبول و الرفض.

المبحث الأول: مفهوم التعليم بالأهداف

1- تعريف التعليم :

أ - المعنى اللغوي:

عرفه قاموس المعاني في مادة (علم) ب :" العِلْمُ : إِدراك الشيء بحقيقته . و العِلْمُ اليقينُ.و العِلْمُ نُورٌ يقذفه اللهُ في قلب من يُحِبُّ . و العِلْمُ المعرفةُ . وقيل : العلمُ يقال لإدراك الكُلِّيِّ والمركَّب ، والمعرفة تقال لإدراك الجزئيِّ أو البسيط ، ومن هنا يقال : عَرَفْتُ اللهَ دون عَلِمْتهُ . ويطلق العِلْم على مجموع مسائلَ وأصول كلية تجمعها جهةٌ واحدة، كعِلْم الكلام وعِلم النَّحو ، وعِلْم الأرض ، وعِلْم الكونيات ، وعِلْم الآثار . والجمع : عُلوم . وعُلومُ العربية : العلوم المتعلِّقة باللغة العربية : كالنَّحْو ، والصرف والمعاني والبيان والبديع والشعر والخطابة ، وتسمى بعلم الأدب".[1]

ب- المعنى الاصطلاحي :

ظهرت تعريفات عديدة في تحديد مفهوم التعليم من وجهات نظر متعددة ، فقد عرفه الدكتور يوسف مروان بأنه "هو جعل الآخر يتعلم، و يقع على العلم و الصنعة " [2]. أما جان عبد الله توما ، فيسرد مجموعة من التعاريف للتعليم أهمها: " التعليم نشاط يقوم به المعلم لتسهيل التعلم بهدف إحداث تغيرات معرفية و مهارية ووجدانية لدى الطالب وهو نشاط مقصود من المعلم لتغيير سلوك طلابه..."[3]. كما أورد تعريفا حديثا عن التعليم بقوله :" التعلم تغيير و تعديل في السلوك ناتج عن التدريس و التعلم و يكون تعلما حقيقيا بالاستدلال عليه

1 – مادة "علم": http://www.almaany.com/home.php?language=Arabic word dspl= cat_group=lang_name type word

2- يوسف مروان:طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس، لبنان ، الطبعة الأولى، 2011،ص21.

3- جان عبد الله توما:التعلم و التعليم- مدارس و طرائق-،المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان ، الطبعة الأولى، 2011،ص20.

بالأداء الذي يصدر عن الفرد..." [1] و من خلال التعريفين ، نستنتج أن التعليم عملية صادرة من المعلم باتجاه المتعلم ، والهدف منها هو إحداث تغييرات تمس جميع الجوانب المتعلقة بشخصية المتعلم.

أما محمد عسعوس ،فقد نقل لنا نظرة برونو تجاه التعليم ،حيث وصفه:" بتوجيه السلوك في مجال معين و نحو هدف محدد سلفا، الذي يرغب المجتمع في تنميته، سواء أكان على مستوى وضع قواعد تربوية، و اقتراح طرق ووسائل تربوية ، و تقديم توجيهات تربوية مسبقة عن العملية التعليمية ، لتحقيق أهداف المجتمع..."[2]

أما محمد الدريج ،فقد عنى به:" العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما و يتفاعل معه و يستخدمه و يتمثله ."[3]

2- مبررات استخدام الأهداف التعليمية :

يذكر الدكتور جابر عبد الحميد جابر مبررات استخدام الأهداف التعليمية، و يفند الاعتراضات التي تثار حول استخدامها قائلا:" لعل الكل على وعي بالجدل الذي أثير في السنوات الماضية ، حول قيمة الأهداف التعليمية في عملية التعليم و التعلم . ولعل الجميع يدرك أيضا ، أن التأكيد على الأهداف ليس جديدا على الفكر التربوي ، و لكن الجديد في الأمر ، هو المطالبة بأن تصاغ أهداف التعلم صياغة واضحة و محددة ..." [4] وقد كان من نتائج ظهور الأزمات الاقتصادية بالعالم المتقدم أو النامي على حد سواء، انعكاس على المنظومات التربوية التي راحت و بفعل الضغوط الشديدة، الآتية من خارج و داخل المجتمع التربوي ، تنادي بتطوير العملية التعليمية، لجعلها أكثر فاعلية و كفاءة، فكانت المطالبة

---

1 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2– محمد عسوس: مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة للطباعة و النشر و التوزيع ، تيزي وزو، الطبعة الأولى، د ت ، ص 66.

3– محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس– تحليل العملية التعليمية– ، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، د ط ، د ت،ص13

4– جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس، دار النهضة العربية، الطبعة الثالثة،1998،ص18.

بصياغة أهداف تجعلها قابلة للملاحظة والقياس، " ويعبر عنها التلميذ من خلال كل وحدة تعليمية تعلّمية بإنجازات تتمثل في سلوكات و مهارت..." [1].و هكذا مع مرور الوقت أصبحت هذه الأهداف في مقدمة عملية تصميم التعليم و تطوير أساليبه. و حين تكون أهداف التعليم واضحة و محددة بالنسبة للمعلم و التلميذ ، فإنها تدل على إيجابيات عديدة منها:

1- تحقق تعلّم أفضل بفضل كثافة الجهود المبذولة ، لكل من المعلم و المتعلم نحو تحقيق الأهداف المقصودة بدلا من نواتج غير مرغوب فيها.

2- تحقق تقويم أكثر دقة و موضوعية ، لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها.

3- يصبح المتعلم مقوما لنفسه بدرجة أفضل ، فالأهداف تعطيه محكا يحكم به على مدى تقدمه و مدى ما أنجز من أهداف[2].

3- ماهية التعليم بالأهداف :

لما شهدت الساحة التربوية في بلداننا العربية نهاية سبعينيات القرن الماضي، انتشارا لاتجاه تربوي جديد عرف ب "تحديد الأهداف التربوية" شمل مختلف الفعاليات التي تتناول كل أطراف العملية التعليمية، سواء ما تعلق بالمناهج أو التوجيهات الرسمية، و هو الأمر الذي رشحه لكي يكون النموذج المسيطر في حقل علم التدريس. [3] وقد عبر محمد الدريج عن قلقه بخصوص انتشار الاتجاه الجديد و ما رافقه من حماس أو قلق، و طرح في الوقت نفسه مجموعة من الأسئلة تصب في مدى نجاعة أو فشل هذا الاتجاه في التدريس قائلا:" وبموازاة ذلك الانتشار و ما رافقه من حماس نحو "أجرأة الأهداف التربوية "، بدأ يسود نوع

---

1 – ملف المقاربات البيداغوجية: مجلة دفاتر التربية و التكوين ،المجلس الأعلى للتعليم ،المملكة المغربية، العدد 2، ماي 2010، ص56.

2- ينظر: جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس ،دار النهضة العربية،القاهرة،مصر،الطبعة الثالثة،1998، ص18-19.

3 - ينظر: محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات،دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ،د ط، 2004 ، ص13.

من القلق و الحيرة بل و الكثير من البلبلة و التي تبدو في العديد من التساؤلات والمواقف.فما معنى تحديد الأهداف ؟ و ما المقصود بالأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية ؟و هل يستقيم التدريس فعلا بواسطة الأهداف التربوية؟ ثم كيف نتمكن من امتلاك ما يكفي من مهارات و تقنيات لصياغة أهداف التدريس صياغة مناسبة تجعلنا نتحكم في نشاطنا التربوي؟و هل من الضروري لنجاح تعليمنا ، تحديد الأهداف التربوية و أجرأتها؟ و ما هي مبررات هذا النموذج ، و ما هي خلفياته؟"[1].

كما عرض المواقف المنتقدة لكل ما هو جديد باسم الحداثة و التجديد قائلا:"... برزت مواقف متشككة نحو هذا الاتجاه تصفه "بالتقليعة" أو "الموضة" التي تجيد الانتشار باسم الحداثة و التجديد.و قد عبر أحد الباحثين عن قلقه ، فوصف هذا الاتجاه بأنه "المصيبة التي أصابت التعليم في بلادنا" . وتساءل باحث آخر عن خطورة الاسترشاد بالنظريات الغربية و الأخذ بكثير من اللهفة ، بنماذج نشأت و ترعرعت في مواطن غربية..."[2]

و بعدها بين الغرض من عرضه لمختلف الآراء التي أثارها تحديد الأهداف دون أن يظهر أي موقف واضح منه بخصوصها قائلا:"على أننا إذ نسوق هذه الأمثلة فذلك لغرض رسم صورة عن مدى ما يثيره هذا النموذج من اهتمام و من ردود أفعال تراوحت بين القبول غير المشروط و الرفض المطلق..."[3]. أما محمد الصالح حثروبي فقد فصل في الأمر منذ أول وهلة ،حيث يرى أن التعليم الهادف – أو بواسطة الأهداف– هو" طريقة لتنظيم التعليم و تخطيطه ، و إنجازه و تقييمه ، و لتحقيق ذلك كان لا بد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات و مواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية ، و تلك الإستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه

1 – المرجع نفسه ، ص13.

2– المرجع نفسه ،ص14.

3– المرجع نفسه،ص14.

المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما ، انطلاقا من أهداف محددة تجاه نتائج مرجوة."[1]

4- دور الأهداف في العملية التعليمية- التعلّمية : يتحدث الدكتور جودة أحمد سعادة عن أهمية الأهداف التربوية قائلا:" للأهداف بصورة عامة أهمية بالغة في حياة الأمم و الشعوب تسعى إلى تحقيقها مستخدمة في ذلك جميع الإمكانيات المتاحة لها اقتصاديا و اجتماعيا وثقافيا بل و عسكريا أحيانا." [2] . ويضيف عبد المجيد نشواني عما قاله جودة سعادة بخصوص اهتمام الباحثين بأهمية و دور هذه المقاربة، حيث قال:" فقد وجه علماء النفس و التربية ، في الستينات من القرن الماضي اهتماما كبيرا إلى الأهداف إدراكا منهم لأهمية الدور الذي تلعبه في العملية التربوية"[3]. و أضاف متحدثا دائما عن تصور جانبه بخصوص وضع الأهداف في مقدمة انشغالات المعلم قائلا هي بمثابة الخطوة : " الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية و يعتبرها الموجه الرئيسي"[4] لـــ:

أ-المعلم و المتعلم على حد سواء: بصفتهما أحد ركائز العملية التعليمية- التعلمية ، فيكون كل منهما على دراية بأهداف هذه العملية ، فيعرف المعلم جيدا ماذا يريد من طلابه أن تعلموا، و كيف يجب أن "يسلكوا" بعد التعليم ، و يعرف المتعلم أيضا " الأداء" المترتب عليه القيام به بعد التعلم. و هو بذلك يعطي لقضية تحديد الأهداف قدرها الكافي من الأهمية[5].

ب-المنهاج : حيث توفر الأهداف قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل ، و تمكنهم من إعادة النظر في

---

1 - محمد الصالح حثروبي:نموذج التدريس الهادف، (أسسه و تطبيقاته) ، دار الهدى ،عين مليلة، الجزائر،د ط، د ت ص11.

2- جودة أحمد سعادة:صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ،دار الشروق ،عمان ، الأردن،الطبعة الأولى 2001 ص37.

3- عبد المجيد نشواني:علم النفس التربوي،دار الفرقان،إربد،الأردن،الطبعة الثالثة،1996،ص48.

4- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المناهج القائمة، ليتعرفوا على ما يجب متابعته منها، أو تعديله أو إسقاطه [1]. كما تحدث عن التغير الناتج في المجتمع و دوره في وضع المناهج والأهداف التربوية الملائمة لتطلعات الفرد ، حيث قال : "والتغير السريع الذي يطرأ على المجتمع نتيجة التقدم العلمي و التقني يفرض تغييرا موازيا في أهداف التربية وإستراتيجيتها، فالأهداف التي كانت سائدة منذ ربع قرن مثلا، قد لا تكون مناسبة لمطالب المجتمع الحالي و حاجاته ، الأمر الذي يتطلب تعديلها أو إعادة صياغتها ، لتغدو أكثر إيفاء بهذه المطالب و الحاجات ، و هذا يفرض تعديل المناهج القائمة أو تصميم مناهج جديدة تناسب تلك الأهداف ، و بذلك يتضح دور الأهداف كموجه لعملية وضع المناهج و تطويرها."[2]

ج–حياة الأفراد :

و يضيف جودة عنصرا ثالثا إضافة إلى العنصرين السابقين يتمثل في انعكاس الأهداف التربوية على حياة الأفراد ،إذ يقول:" كما أن للأهداف أهمية واضحة في حياة الأفراد تحدد مسارهم ، و تنظم أعمالهم و مواقفهم في الحياة اليومية ، وتشجعهم على النشاط و الاجتهاد في سبيل تحقيقها .و في الوقت نفسه ، يتخبط المرء الذي ليست له أهداف واضحة نحو اليمين تارة ونحو اليسار تارة أخرى ، و تتناقض قراراته و مواقفه من وقت لآخر، لعدم وضوح الرؤيا لديه ..." [3] فوضوح الأهداف المراد تحقيقها من شأنه أن يساهم في تحديد الأمور التي يريدها الفرد من التي لا يريد، و يمكن الفرد من الوصول إلى مراميه بأسرع كيفية.و هي طريقة مثلى لاقتصاد الزمن بعيدا عن أي معيقات قد تقف في وجهه.

---

1 –ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2– المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

3 - جودة أحمد سعادة:صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ،دار الشروق ، عمان ، الأردن الطبعة الأولى،2001 ص 37–38.

المبحث الثاني :بيداغوجية الأهداف.

1 – تعريف البيداغوجيا : يمكن تعريف البيداغوجيا بأنها علم التربية و التعليم [1]. كما عرفها محمد الناصف في كتابه تأملات في التربية و التعليم:" هي فن تعليم الأطفال وسياستهم.... وهي إعداد الطفل لما ينبغي أن يكون." [2] تعتمد على نظرية من نظريات التعليم التي يقصد بها "ذاك النسق من الأطروحات و التأويلات و المفاهيم المنسجمة منطقيا" [3] وحسب خير الدين هني، تكون تلك العناصر و المكونات التي ينتظم بها النسق التعليمي، غير متناقضة فيما بينها . و عندما نلاحظ هذا التعريف ، نجده حسبه دائما متكونا من ثلاثة عناصر أساسية تجتمع لتشكيل هذا النموذج، وهي:

مجموعة من المفاهيم منتظمة في نسق ومرتبطة بعلاقات منطقية،ضمن مجال واقعي و تكون قابلة للتمحيص و التجريب. و باجتماع هذه العناصر تتكون نظرية التعليم بالأهداف و يتجسد إطارها النظري و تتضح صورتها في الأذهان ، مشكلة نموذج التعليم النسقي الذي يقوم أساسا على فلسفة نظرية واضحة تدعى ، نظرية (الأنساق)*. وهو" نموذج آخر يختلف اختلافا كبيرا ، عن التعليم بواسطة المضامين ، أي مجرد عملية نقل المعلومات"[4] .

و من جهته ، يبين لنا محمد بوعلاق في كتابه (الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته) :

1– ينظر: Dalila Arezki :Cours de Psychopédagogie, (Etudiants de fin de licence,) ,Editions Dar el gharb,oran,2005,p7.

2– محمد الناصف: تأملات في التربية و التعليم،الشركة التونسية للتوزيع ، تونس،1984،د ت ، ص67.

3– خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999،ص25.

*– **نظرية (الأنساق):** ظهرت إلى الوجود في العقد الأول من النصف الثاني من القرن العشرين ، و أساسها أنها تتوخى العقلنة و العلمنة في ممارسة العملية التعليمية التعلّمية، و ما يرتبط بها من تخطيط وتنظيم و تنفيذ و تقويم . فنظرية الأنساق – إذن– ترفض الأعمال العشوائية ، و التخمينية التي تتحكم فيها الصدف و الارتجال ، و التسيير المضطرب(ينظر المرجع نفسه ، الصفحة نفسها).

4– سعيد إسماعيل علي: رؤية سياسية للتعليم ، عالم الكتب، القاهرة، مصر،د ط ، 1999،ص11.

مبررات انتهاج مثل هذه المقاربة في التعليم و على رأسها نتائج التعلم غير المرضية، قائلا: " ... هذا التيار جاء كمحاولة لعقلنة النشاطات التعليمية من خلال تحديد الأهداف السلوكية و تقويم مدى بلوغ الأهداف ، وتغيير الاستراتيجيات إذا تبين أن نتائج التعلم غير مرضية."[1]

2- تعريف الهدف التربوي:

أ- تعريف الهدف لغة:

نقلا عن محمد الصالح حثروبي في كتابه (نموذج التدريس الهادف)، جاء التعريف اللغوي للهدف كما يلي:" الهدف يعني المرمى ، و في القاموس المحيط نجد الغرض هو الهدف الذي يرمى ، و في منجد اللغة و الآداب و العلوم نجد الغرض هو البغية و الحاجة و القصد."[2] وأضاف في مكان آخر:" الهدف لغة حسب ابن منظور هو المشرف من الأرض وإليه يلجأ و هو كذلك كل شيء عظيم مرتفع . وفي الحديث :عن عبد الله بن جعفر قال: "كان أحب ما استتر به رسول الله (ص) لحاجته هدف، أو حائش نخل." أي ما ارتفع من بناء وغيره. وهو الدنو،و أهدف القوم أي قربوا"[3] .

ب- تعريف الهدف اصطلاحا:

عرفه عدة باحثين في المجال التربوي من الغربيين أمثال: **جرونولد**[*] الذي يقول: "الأهداف هي النتائج النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغييرات في سلوك التلاميذ"[4].

---

1 – محمد بوعلاق :الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته (دراسة نظرية و ميدانية)، قصر الكتاب ،البليدة، د ط، 1999 ص22.

2- محمد الصالح حثروبي:نموذج التدريس الهادف، (أسسه و تطبيقاته) ، دار الهدى ،عين مليلة، الجزائر، د ت، د ط ص18.

3- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

*- **نورمان جرونلد(Gronlund Norman Edward)** (1920):مؤلف كتاب الأهداف التعليمية، تحديدها السلوكي و تطبيقاته.

http://catalogue.nla.gov.au/Search/Home?lookfor=author:%22Gronlund%2C%20Norman%20Edward%2C%201920-%22&iknowwhatimean=1

4- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

أما **بلوم*** فيعرف الهدف بقوله "العبارة الهدفية هي محاولة من المعلم لأن يوحي لنفسه أو ينقل إلى غيره التغييرات المرجو إحداثها لدى المتعلم[1]".

أما **صالحة سنقر*** فتقول بخصوص تعريف الهدف التربوي:"الأهداف التربوية مقاصد نعبر عنها بعبارات تصف تغيرات مقترحة نريد أن نحدثها في المتعلم" [2] .ويعرفه **فؤاد قلادة** بأنه: " مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ[3]". ويضيف:" ومن تم كان الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة.

أما **ماجدة عباس** فترى أن الأهداف في التربية هي وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس أو الدرس."[4]

يلاحظ المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربوي،محاولة منها تحديد معنى للهدف، أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف بالنسبة للمعنى العام له لغة،أوفي العلوم الأخرى.فأضحى بهذا المعنى :حلقة من سلسلة طويلة من الحلقات التي تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الإنساني في مختلف جوانب الحياة .وهو ما لا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه[5]. كما يتضح مما سبق أن الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية

---

*- **بنجامين بلوم(Benjamin Bloom)** (21 فبراير 1913 - 13سبتمبر 1999): عالم النفس الأمريكي متخصص في مجال التعليم.و كان أيضا أستاذا و باحثا ، له عدة مراجع أدبية في التعليم، له إسهامات كبيرة في تصنيف الأهداف التعليمية و دورها في تقييم التعلم.ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

1- محمد بوعلاق:الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته-دراسة نظرية و ميدانية-، قصر الكتاب، البليدة،د ط، 1999،ص22

*- **صالحة سنقر** :ولدت في دمشق عام 1939 ،حازت على دكتوراه الفلسفة في التربية .شغلت رئيسة عام ب1992 بقسم المناهج وأصول التدريس، ووزيرة التعليم العالي في سورية ورئيسة عام 2000 .

ينظر: http://www.awu.sy/archive/dalil/10sen/dlil050.htm

2- المرجع نفسه، ص21.

3- محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود :التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،الحراش ، الجزائر ،د ط،2006،ص22.

4- محمد الصالح حثروبي:نموذج التدريس الهادف، (أسسه و تطبيقاته) ، دار الهدى ،عين مليلة، الجزائر، د ت، د ط ، ص22.

5- ينظر: المرجع السابق ،الصفحة نفسها.

لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا.و أضاف محمد الدريج تعريفات أخرى للهدف التربوي من خلال كتابه (التدريس الهادف) قائلا:"كل ما يمكن للتلميذ إنجازه

– قولا أو عملا– بعد الانتهاء من حصة دراسية ، أو على المدى البعيد ، بعد الانتهاء من تربيته و تعليمه." [1]أما ماجر فقد عرفه بقوله :" عبارة توضح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها و قياسها"[2].

أما **جون ديوي**[*] فيعتبر أن "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي و بعبارة أخرى إنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة و المترتبة عن تصرف ما، في موقف معين بطرق مختلفة و الإفادة بما هو متوقع لتوجيه الملاحظة و التجربة[3]".

و بعد هذه السلسلة الطويلة من التعاريف ، يمكننا الآن استخلاص بعض الخصائص العامة التالية:

– تصاغ الأهداف التربوية على شكل فرضيات أو مشاريع فرضيات ، ترغب المدرسة في تحقيقها في المستقبل القريب أو البعيد . فهي إذن ، سلوك قابل للاكتساب.

– تتضمن التعاريف الحديثة للأهداف التربوية الإشارة ، إلى سلوك التلميذ ، فالأهداف عبارة عن موقف تعليمي صادر من التلميذ، في شكل سلوك، ويتحقق لديه بعد كل حصة، أو بعد كل جلسة دراسية أو بعد الانتهاء من التحصيل.

– قابلية الأهداف للملاحظة ، أي قابلية السلوك المستهدف لأن يكون موضع ملاحظة

1– ينظر: محمد الدريج: التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات)، دار الكتاب الجامعي،الطبعة الأولى،2004،ص ، ص80.

2– محمد الصالح حثروبي:نموذج التدريس الهادف، (أسسه و تطبيقاته) ، دار الهدى ،عين مليلة، الجزائر، د ت، د ط، ص18.

*– **جون ديوي (John Dewy)** (1859 - 1952) :مربي ، فيلسوف ،عالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية،وهو يعتبر من أوائل المؤسسين لها. ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

3– ينظر :المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

و ضبط و قياس من طرف المدرس ،أو غيره ممن يشرف على العملية التعليمية (من هنا تأثير المدرسة السلوكية في هذا النموذج).

- لا يصف الهدف التربوي ، التغيير الذي سيحصل للتلميذ في سلوكه، بل يحدد نتيجة ذلك التغيير وما سيترتب عنه من آثار. فإذا أخذنا الهدف التالي :(**أن يكون التلميذ قادرا على القراءة المسترسلة**). إن هذا الهدف لا يصف مستوى التلميذ في البداية أي معلوماته عند الانطلاق. كما لا يصف كيف أو ماذا يجب أن يفعله التلميذ حتى يكون قادرا على القراءة [1] المسترسلة ، و لكنه يحدد ماذا سيكون في مقدور التلميذ قوله أو عمله في نهاية الحصة و هو هنا القراءة المسترسلة.

و في نهاية هذه السلسلة من التعاريف للأهداف ، و انطلاقا من الخصائص المتوصل إليها استطاع محمد الدريج أن يركب التعريف التالي:" إن الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس و المتمدرسين و هو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة و قياس التقويم"[2].

3- الجهود الأولى لتحديد الأهداف (المؤسسون):

إن المتتبع للأهداف التربوية في أبسط صورها، سيلاحظ وجودها الدائم عبر العصور لارتباطها في الأول بتربية الآباء للأبناء من أجل تكوينهم للحياة . وهذا ما يتطلب خصائص مهارية في مختلف مجالات البيئة .ومع مرور الوقت تطورت النظريات التربوية ، وتطورت معها أهداف التربية.فعند فلاسفة اليونان ، كان الهدف التركيز على ملامح شخصية الرجل المراد تكوينه كمحارب أو حكيم.وكان هدف التربية عند الرومان تكوين الراهب،و غيرها

---

1 – ينظر :المرجع السابق:ص81 .

2- المرجع نفسه :الصفحة نفسها.

من الأهداف التربوية.إلا أن الدراسة العلمية للأهداف ،لم يحدث إلا مؤخرا ، نتيجة تراكم دراسات و محاولات عديدة ، قام بها باحثون و علماء كثيرون.[1]

أ–جهود بوبيت [*] : حسب كمال عبد الله و عبد الله قلي يرجعان الفضل إليه :" في ظهور الاتجاهات الأولى في التفكير لما يجري داخل حجرة القسم، وقبله ،تميزت الأهداف التربوية بالتجريد و العمومية، وبمجيء بوبيت، عمم نموذج الإنتاج الصناعي على المدرسة و طبقت مقاربته على التعليم"[2].

و يدخل عمله ضمن ما يسمى "بإيديولوجية الفعالية الاجتماعية" في مجال التعليم ، ذلك أن على المدرسة – في نظره– و على المنهاج ، تقديم إجابات دقيقة و فعالة عن مطالب المجتمع . "إن المربي لابد أن يكون مثل التقني أو الخبير و ليس الفيلسوف ، لأن وظيفته لا تمكن في التأمل بل في العمل ، إن ديدانه هو ماذا ينبغي عمله؟ لذا يجب أن يتوفر المربي على تقنيات فعالة و على الأدوات الضرورية حتى يكون في مقدوره مواجهة ماذا عليه عمله؟ و أن تتضح أمامه الرؤيا حتى يطبق ما يطلب منه."[3]

و بذلك عد بوبيت مصلحا تربويا ،لما اقترح اتجاهه حول المردودية كوسيلة لتحديث محتويات المدرسة ، و جعلها تستجيب أكثر لمتطلبات المجتمع.فإذا كان من اهتمامات التربية السعي إلى الإعداد للحياة،عليها أن تهتم بمثل هذه الأنشطة، و العمل على تحضير التلاميذ لمواجهة الحياة العملية بأعبائها المختلفة.

---

1 – ينظر:مدخل إلى علوم التربية لطلبة اللغة العربية و آدابها ، الإرسال الأول،د ط، د ت، ص10.

*– **جون فرانكلين بوبيت (Franklin Bobbitt)**: من مواليد 16فبراير 1876 بالقرب من إنديانا (والتربوي الأمريكي)، وهو أستاذ جامعي وكاتب،متخصص في مجال المناهج الدراسية.– ينظر :كمـــال عبد الله و عبد الله قلي ينظر : http://en.wikipedia.org/wiki/John_Franklin_Bobbitt

2– كمال عبد الله و عبد الله قلي: مدخل إلى علوم التربة لطلبة اللغة العربية و آدابها،الإرسال الأول، د ط، د ت، ص10.

3– محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات،دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 2004،ص87.

وهكذا نشأ التعليم بالأهداف متأثرا بالطرح المقاولاتي ، وفي إطار فعالية الأداء التي تصبح المقياس الوحيد لتقويم مردود التربية الذي يجب ن يخدم في الأخير حاجيات المجتمع.[1] "ففي سنة 1948 التقى مجموعة من السلوكيين المهتمين بالتقويم التربوي والاختبارات المدرسية بمدينة **بوسطن** أثناء انعقاد مؤتمر (**الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا**). وبعد مناقشات طويلة حول مشاكل التقويم، و صعوبات التواصل ،و تنسيق التعاون بين المختصين في كل ما يرتبط بالقياس التربوي و بنظام الامتحانات . بدا لهم بأن أهم صعوبة تكمن في الافتقار إلى أرضية واحدة و مشتركة...فتحمس الجميع لفكرة استخدام مصطلحات موحدة لوصف و تسمية الخصائص المميزة للسلوك البشري الذي نحاول تقويمه و قياسه في المؤسسات التعليمية." [2] و لعل أهم ما ميز من نشاط المجموعة هو اهتمامها بمظهر هام يرتبط بمختلف أنماط الاستجابات التي تصدر عن الفرد تجاه المواد الدراسية و تجاه ميادين النشاط البشري.

فقامت بتعريف الأهداف أولا و تحديدها في عبارات سلوكية(إجرائية) في مجال الأفكار أو السلوك المنتظر من التلميذ في نهاية حصة دراسة أو وحدة تعليمية ثانيا ، تحديدا يرتبط بمظاهر التفكير و العمل ؛أي يرتبط بكل ما يكون قابلا للملاحظة و القياس. و بذلك تعكس الأهداف جملة من الاستجابات المتعلقة بالمعرفة أو إمكانية حل المشكلات ، أو إظهار ميولات مرتبطة باتخاذ مواقف ما تجاه مواضيع معينة[3].

ب- جهود تيلر: يقول **جيري بوتشار**[*] نقلا عن محمد بوعلاق في كتابه (الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته):

1 – ينظر: المرجع نفسه،ص 87-88.

2- محمد الدريج :تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتب،البليدة،الجزائر، د ط ، د ت ،ص39.

3- ينظر: المرجع نفسه ، نفسها.

*-**جيري بوتشار (jerry-pocztar):** طالب سابق في مدرسة المعلمين العليا سان كلو سنة(1958) ثم أستاذ الفلسفة ومدير مركز للبحوث والتدريب في مجال التربية والتعليم سنة(1989).

ينظر: http://www.librairiedialogues. /fr/personne / jerry -pocztar/81277.

" يجمع المختصون على أن **رالف تيلر**[*] (Ralph Tyler)هو من صاغ إشكالية الأهداف كما هي مطروحة اليوم و ذلك منذ 1943.و يشهد تاريخ التربية الحديث على أن تيلر كان يبحث عن القطيعة مع الممارسات التربوية التقليدية ، التي طالما انتقدها جون ديوي." [1] ثم يضيف :"و إذا رجعنا إلى البحث عن تعريف تيلر للأهداف ، فإننا لن نعثر عليه في الأدب التربوي الذي قدم و شرح أراء تيلر في التربية ،و لكننا نستطيع القول بأن بيداغوجيا الأهداف عند تيلر هي تلك البيداغوجيا التي تحدد الهدف بألفاظ توضح نوع السلوك الذي يريد المدرس تنميته عند الطالب ، و إذا كان تيلر لم يكن يهدف بهذه العبارة إدخال تغييرات لغوية على الأسلوب التقليدي الذي تحدد به الأهداف التربوية فإنه كان يبحث عن الطريقة التي تجعل الهدف يؤدي وظيفة متعلقة بالتقويم ؛ فالتقويم التربوي لا يمكن أن يكون موضوعيا – حسب رأي تيلر- إلا إذا كان الهدف محددا بشكل واضح." [2]

كما تحدث محمد الدريج في كتابه (تحليل العملية التعليمية) عن مرجعية العودة إلى الأهداف للتأكد من صحة أساليب التعليم و الامتحانات حسب توصيات تيلر قائلا:" وقد انطلق تيلر من أن التحقق من صحة أساليب التعليم و أساليب الامتحان ، لا تتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية و المناهج المقررة إنما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص و المناهج، لأن النصوص و المناهج في نظره ، يمكن أن تدرس بطرق متعددة و لتحقيق غايات كثيرة فهي لا تصلح إذن أن تكون المرجع للتحقق من صحة التعليم وسلامته أو صدق الامتحانات و لذلك فمن الضروري أن يكون ضبط الأهداف سابقا للنشاط التعليمي".[3]و عقب محمد الدريج في كتابه(التدريس الهادف) عن أهمية نموذج تيلر باعتباره

---

*- ولد العالم **رالف تايلر:** في 22 أبريل 1902م في شيكاغو ، وتوفي من السرطان في 18 فبراير 1994م. انشغل تايلر بعرض وتحليل وتفسير المنهج الدراسي، ويظهر ذلك من خلال كتابه المبادئ الرئيسية للمناهج وطرق التدريس في 1949م ينظر : http://curriculumtheories.blogspot.com/2012_12_01_archive.html

2- محمد بوعلاق:الهدف الإجرائي –تمييزه و صياغته-،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،د ط، 1999،ص22.

3- محمد الدريج :تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتب،البليدة،الجزائر، د ط ، د ت،ص39

نموذجا ذا وجهة نظر سلوكية ،حيث قال :" إن نموذج تيلر له أهمية خاصة ، ليس لأنه أول نموذج متكامل و الذي يدمج بوضوح مكون الأهداف التربوية و لكن لأنه يتبنى فضلا عن ذلك ، و جهة نظر سلوكية حول التعليم ، وجهة نظر تفسر كيف تتحقق الأهداف و تتشخص في سلوك التلاميذ . و هكذا فإذا كان موضوع الأهداف التربوية قد ارتبط سواء مع بوبيت أو تيلر ، مباشرة بميلاد نظرية المناهج و تطورها ، فإن الأساس السيكولوجي للتدريس بالأهداف يبقى بدون منازع هو النظرية السلوكية." [1]

إن التربية بالأهداف تتأسس كنموذج علمي لمعرفة التعليم و تخطيط مناهجه ،على أن يتم كل ذلك انطلاقا من النظرية السلوكية في التعليم .[2]

ج-جهود بلوم:

أما عن بلوم ، فقد شكل مجموعة عمل متكونة من الأساتذة الباحثين من جامعة شيكاغو و معظم أعضائها من تلامذة رالف تيلر لتحسين أساليب التقويم و تحديد معايير اختيار مواضيع الاختبارات و تصحيحها؛ أي الاهتمام بموضوع الأهداف من موقع تدريسي يعنى بمشاكل التقويم و الامتحانات ، و لقيت أعماله آنذاك نجاحا كبيرا.فهاهو دولاندشير يعتقد أن نجاح بلوم و انتشار أفكاره المتعلقة بالعمل على تجميع الأهداف التربوية و تصنيفها يعود بالأساس إلى الرغبة الملحة لدى جميع المهتمين بمجال التدريس و تطلعاتهم المتمثلة في العمل على عقلنة النشاط التربوي و تنظيمه تنظيما منهجيا و تقويم فعاليته بأساليب دقيقة بعد أن ترك ولمدة طويلة لتقلبات المزاج و أهواء الحدس و التخمين[3].إن بيداغوجيا الأهداف حسب الدراسات التي شرحت و فسرت آراء بلوم ، هي بيداغوجيا التحكم و يتضح ذلك في

1 – محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات،دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة ،د ط ، 2004،ص90.

2– المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

3– ينظر :المرجع نفسه ،ص94.

الخطوات التطبيقية التي حددها بلوم، ولخصهما **رينال*** و **ريونييه*** ، فأضحت تشكل الإطار الحقيقي للتعليم بواسطة الأهداف . وهي تتحدد في العناصر التالية:

*– التحديد الدقيق للأهداف التربوية التي ينبغي بلوغها ، و يعني صياغتها في ألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة.

*– التعرف بدقة جيدة على المكتسبات القبلية.

*– التقويم الدقيق للمستوى الذي ينطلق منه التلاميذ قبل بداية الدرس[1].

*– وضع جميع التلاميذ في مستوى واحد من المعرفة ، أي تمكينهم من المعلومات الضرورية للدرس الجديد قبل بدايته.

*– تقديم الدرس الجديد.

*– فحص المكتسبات الفعلية للتلاميذ حسب الأهداف المنشودة في نهاية الدرس.

*–التعرف على التلاميذ الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع.

*– علاج التأخر مباشرة بواسطة دروس خاصة تسمى"العلاج" ، حتى يدخل كل تلميذ إلى

---

*– **فرنسواز رينال(raynal-francoise)**:مدربة المدربين في علم النفس، عملت لمدة خمسة عشر عاما في المعهد الوطني التربوي للتعليم الفني والتدريب المهني (IPNETP) في أبيدجان (كوت ديفوار).وهي أيضا متخصصة في التدريب الهندسي للإعلام. أجرت عدة بعثات في أفريقيا وأوروبا في اتصال مع منظمة العمل الدولية واليونسكو.كتبت العديد من الكتب مع آلان Rieunier في علم النفس نشرت في كوت ديفوار.

ينظر : http://www.esf- editeur.fr/auteur/351/raynal-francoise.html

*– **آلان رونييه: (Alain Rieunier)**: رجل ميدان و عنصر فعال في علم النفس البيداغوجي بأكاديمية كريتيل، حيث أجرى دورات التعليم المستمر للمعلمين ،كما شارك في عدة أعمال والمنظمات الدولية.يأخذ بانتظام الطلاب في تجريب أفكاره ،وهو يستمر منذ 25 عاما في محاولة للإجابة على السؤال: كيف نساعد المعلمين المبتدئين أو ذوي الخبرة لتحسين مهاراتهم في إعداد وإجراء الدرس ؟ ينظر:www.esf-editeur.fr/auteur/357/rieunier.html

1 – ينظر: محمد بوعلاق:الهدف الإجرائي –تمييزه و صياغته–،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،د ط، 1999،ص24.

الدرس الجديد خاليا من المعوقات [1].و مما يلاحظ في هذه الخطوات التي سطرها الباحثون الثلاثة ، هو إعطاء قيمة للمعارف المكتسبة بالتركيز عليها قبل الشروع في أي درس جديد.

د-جهود ماجر[*] :

يمثل التصور الأكثر تطرفا في إطار نموذج التعليم الهادف و داخل حركة تحديد الأهداف الإجرائية و التعليم بواسطة الأهداف ، نظرا لميله للبساطة ، و بحثه عن الدقة. وهو ما نلمسه في المقولة التالية:" كيف نصوغ الأهداف و كيف نحددها بالقدر الكافي و الذي نتأكد من ترسخ وظيفة العقلنة و قيمة الفعالية و هيمنتهما على النشاط التعليمي. [2]" . لقد ألف ماجر سنة 1962 كتيبا صغيرا لا يتعدى ستينا صفحة سماه (**كيف نحدد الأهداف ؟)** وشخص فيه فكرته حول صياغة الأهداف صياغة إجرائية .على أن الهدف و حتى يكون مقبولا وصحيحا لابد أن تتوفر فيه ثلاثة عناصر رئيسية أصبحت تعرف بقواعد و شروط الصياغة الإجرائية للأهداف:

1- تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ و الذي سيكون قادرا على إنجازه [3] بأفعال محددة وواضحة ، يمكن ملاحظة نتائجها ، مثل : تعريف ، تحديد ، تسمية ، و من الضروري أن تتضمن صياغة الهدف، النتائج التي سيحصل عليها الطالب أي الإنجازات

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، ص25.

*- **روبرت فرانك ماجر** :(**Robert Frank Mager**) ولد عام 1923 ، هو مربي أمريكي معروف بمنهجية تعليمه حاز على باكالوريا في الآداب بجامعة أوهايو ، وهو صاحب دكتوراه في علم النفس في جامعة ولاية ليوا . وهو يعمل الآن في مركز الأداء الفعال. ينظر: http://de.wikipedia.org/wiki/Robert_Frank_Mager

2- محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات،دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة ، 2004،ص114.

3- ينظر: المرجع نفسه ، 114-117.

و المهارات و المعارف التي سيكتسبها و ستعتبر دليلا على حصول الهدف [1]. "و ينبغي أن يكون هذا السلوك قابلا للملاحظة بصريا أو سمعيا أو ضمنيا ، و قابلا كذلك للقياس ، كأن نقول: أن يكتب ....،أن يقارن ....،أن يحل ....،أن يذكر....،أن يعّرف.فالكتابة و المقارنة والحل و الذكر و التعريف و مثيلاتها من السلوكات، كلها قابلة للملاحظة و القياس."[2]

في حين إذا قلنا :أن يفهم،أن يدرك، أن يعتقد، لا نستطيع أن نلاحظ أو نقيس نسبة الفهم و درجة الإدراك و قوة الاعتقاد.فالمجموعة الأولى من الأفعال هي أفعال سلوكية تصلح لاستخدامها في صياغة الأهداف الإجرائية، بينما تمثل المجموعة الثانية أفعالا ذهنية لا تصلح لصياغة الأهداف للأسباب المذكورة أعلاه[3].

2- تحديد الشروط و الظروف التي سيتجلى فيها ذلك السلوك النهائي، بحيث تتضمن الصياغة وصفا للظروف و الشروط ذات الدلالة و التي من المتوقع أن تحيط و ترافق النتائج و الإنجازات.و هو الخطوة الثانية في صياغة الهدف ، و يعني ذلك "وفق أية شروط (ما يسمح به أو ما يمنع) و في أية ظروف ينبغي أن يظهر السلوك النهائي للمتعلم. و كمثال : ذكر المعلومات التي يمكن للمتعلم أن يستند إليها أو الأدوات و الوسائل التي يسمح له بالاستعانة بها أو تلك التي يحرم منها"[4]، كأن نقول : باستخدام (أو بدون استخدام) المنجد.

- بالعودة (أو بدون العودة) إلى الدرس .
- باستعمال(أو بدون استعمال) الكتاب المدرسي.

3- تحديد معايير النجاح و التفوق ، أي أن الهدف يتضمن تحديدا لمقاييس الإنجاز التي سينجزها التلميذ من حيث الكم و الكيف. بمعنى ضرورة أن تشتمل صياغة الهدف على

---

1 – ينظر: محمد الطاهر وعلي:الأهداف البيداغوجية –تصنيفها و صياغتها–(تمارين و حلول)،الجزائر، د ط، 1999 ص58.

2- المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

3- ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

4- المرجع نفسه،ص59.

تحديد دقيق للمستوى الأدنى للنجاح، و الذي يدلنا على حصول قدر معين يستلزمه الهدف أي المستوى الذي يمكننا من الحكم بأن الهدف قد تحقق لدى الطلاب بمقدار كذا.[1]

وهذه الخطوة تمثل "الخطوة الثالثة و الأخيرة في صياغة الهدف ، إذ يدلنا على مستوى النجاح الذي سيعتمد للتصريح بأن الهدف قد تحقق فعلا ، و للدلالة على معيار الأداء المقبول، نستخدم عدة متغيرات نذكر منها على سبيل المثال: الدقة(النوعية)– الكمية – الزمن – المسافة – النسبة المئوية – عتبة القبول – الحصة" [2].و من مثال ذلك:

الأداء أو(السلوك)	شرط حدوث السلوك	بدقة تامة
أن يميز المتعلم بين ظاهرتي الكسوف أو الخسوف	دون الرجوع إلى الدروس	معيار قبول السلوك أو معيار الأداء المقبول

و بذلك جاءت دراسة ماجر تهدف إلى تخصيص الأهداف و إجراءاتها ، فتوصل إلى نتائج تؤكد ضرورة توفر تلك العناصر الثلاثة الأساسية في الهدف التربوي لكي يكون جيد الصياغة ، على أن يكون هذا السلوك بمثابة الدليل على التغير الذي حدث في شخصية المتعلم نتيجة تعلم ما. "ومن خلال هذا العرض التاريخي لتطور حركة الأهداف ، يستنتج بأن الأهداف التربوية تعكس فلسفة المجتمع و قيمه و ثقافته و عاداته و تقاليده و اتجاهاته في كل مجالات الحياة فبعد ما كانت تتميز بالعمومية و التجريد الفلسفي صارت تتميز بالخصوصية و الدقة نتيجة تطور الدراسات النفسية و التربوية التي تهتم بملاحظة السلوك و قياسه قياسا علميا.كما أن هناك من يستعمل عبارة الأهداف العامة للتعبير عن الغايات

1 – ينظر : محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ،د ط، 2004،ص117.

2– محمد الطاهر وعلي:الأهداف البيداغوجية – تصنيفها و صياغتها–(تمارين و حلول)،الجزائر، د ط، 1999، ص60.

و من يستعمل الأهداف الخاصة ليدل بها على الأهداف الإجرائية."[1] و لعل مرد استخدام مثل هذه الترادفات في المصطلحين ، راجع إلى لبس أو انعدام الدقة في تحديد التعريفات المناسبة .

ه- جهود كانيي[*] :

يتحدث محمد الدريج عن جهود كانيي في تحديد الأهداف التربوية ،فيقول:" يعتقد بأن الإشكال الأساسي الذي يواجه المدرس و المربي بشكل عام ، هو تحديد الأهداف ثم البحث بعد ذلك عن نمط التعلم المناسب لتحقيقها . بمعنى أنه إذا كان بلوم لا يهتم كثيرا بالبطانة النفسية للأهداف التربية ولا بطبيعة العمليات التي تؤدي إلى تحقيقها مادام منطلقه كما أسلفنا تربويا و ديداكتيكيا(تدريسيا) محضا ، فإن كانيي يتموضع بوضوح في إطار علم النفس و ذلك باجتهاده في تحديد شروط التعلم و ظروفه .والتي ستستغل فيما بعد لأغراض صنافية. أي ستستغل في اختيار الأهداف و تحديدها ثم تصنيفها بما يستجيب لاحتياجات الطلاب و خصوصيات المواد و تطلعات الجماعة."[2]

إن كون كانيي معروف كباحث في مجال علم النفس ، انساق للبحث في أمور التعليم والاهتمام بالأهداف التعليمية انطلاقا من تخصصه الأصلي في علم النفس ، و أبحاثه حول

1 – المرجع نفسه، ص10.

*- **روبرت ميلز غانيي** :(***Robert Mills Gagné***) ولد في(21 أغسطس 1916) و توفي في: (28 أبريل 2002)، باحث في علم النفس التربوي وأستاذ وعالم أمريكي، ويعتبر من علماء النفس التجريبيين البارزين ، اكتسب خبره في بحوث التعلم واهتم بمشاكل التدريب العسكريه الحربيه ، و مشاكل التربيه منذ سنة 1916 ، وبتحليل العمل و التصنيف كمدخل لنظريته في التعليم و تصميمه في كتابه (شروط التعلم 1966) . اعتقد جانيي أن التعليم جانب مهم من جوانب التربيه ، وضرورة التخطيط للعمليه التعليميه. وشارك أيضا في تطبيق مفاهيم نظرية تعليمية لتصميم التدريب القائم على الحاسوب والتعلم القائم على الوسائط المتعددة .

ينظر : http://fr.wikipedia.org/wiki/Robert_Mills_Gagné

2– محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات،دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ،د ط، 2004.ص102.

طبيعة التعلم و أنواعه . لذلك قبل أن يعمل على تحديد الأهداف و صياغتها ، ألح منذ البداية على تحديد المهام و المهارات التي سيكسبها الفرد و تحليلها.مستندا في ذلك على التجارب التي أجريت في المؤسسة العسكرية الأمريكية ، حيث يمكن التحليل من تحديد الإنجازات و المهام المنتظرة من العاملين، و تحديد في الوقت ذاته ، المجال الذي سيتم فيه ذلك الإنجاز[1]. و هكذا فعندما ينظر كانيي إلى الهدف و ليكن على سبيل المثال "تعلم القراءة" فهو ينظر إليه باعتباره نشاطا للتعلم و التحصيل ، و لابد قبل تحديده كهدف تعليمي و تصنيفه من أن نفهم كيف يتم ، أي كيف يتعلم التلميذ القراءة و ماذا يحدث في عقله عندما يشرع في تعلم القراءة ، ثم ما هو النوع أو النمط الذي يمكن أن يندرج ضمنه مثل هذا التعلم: فهل هو تعلم للإشارات أو تعلم ارتباطي ما بين المثير و الاستجابة أو هو تعلم للمفاهيم ، أو فيه من هذا و ذاك ؟ وإذا أردنا إنصافه نقول:إن نظريته كانت سليمة و موفقة إلى أبعد الحدود ، لأنه اعتبر تحديد السلوك و الأهداف التي تؤدي إلى تحقيقه غير مجدية ما لم يعتمد على نظريات التعلم التي كانت قد تبلورت بشكل جلي في ذلك الحين.و بمعنى أوضح ، فإننا عندما نحدد خطة إستراتيجية لتعليم مادة معينة ، يستدعي ذلك معرفة الطريقة التي يتعلم بها التلميذ[2].

إن ما جاء به كانيي من أفكار في نظريته تلك ،يعد موفقا إلى حد ما ، كونه اعتبر أن تحديد الأهداف و السلوك فقط ، لا يجني فائدة ما لم يتم ربطه بنظرية التعليم .و هذا معناه ربط إستراتيجية تعليم القراءة بمعرفة الطريقة التي يتعلم بها التلميذ. وهو ما كان يختلف فيه مع بلوم ،حيث كان يعتمد في نظريته على التفسير السيكولوجي لأنماط التعليم قبل تحديد

1 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2– ينظر: خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات،مطبعة ع/بن،الطبعة الأولى، 2005،ص38.

النشاط كهدف، بينما كان بلوم يكتفي باقتراح تصنيف للسلوك دون وصف نوع التعلم المساعد على حصول ذلك السلوك.[1] و من شأن هذا الاختلاف إحداث فرق مهم ، يزيل النقص الذي شاب التصورات السابقة لبلوم .

المبحث الثالث :مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.

كما هو معلوم لا تنشأ الأهداف من عدم، و لكنها تنبع و تشتق من عدة مصادر ، و لكل مصدر أهميته ووزنه في عملية الاشتقاق ، و هذه المصادر نجملها في : فلسفة المجتمع و حاجاته ، و فلسفة التربية ، و طبيعة المتعلم و عملية التعلم و متخصصين في المادة الدراسية.[2]

أ- فلسفة المجتمع:

اعتبر صلاح الدين فخر ما ترومه التربية من المجتمع كمصدر أول لاشتقاق الأهداف نظرا لطبيعة العلاقة التي تربط المجتمع بالتربية ، إذ يقول : " تعتبر فلسفة المجتمع هي أولى تلك المصادر.فلكل مجتمع المبادئ التي يقوم عليها فلسفته، و هذه تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب و طريقة معينة ، و على ذلك فهو يحتاج إلى أفراد بمواصفات معينة للعمل على تحقيق أهدافه" [3]. و من الطبيعي أن يتوقع المجتمع من التربية خلق أفراد لديهم معلومات و مهارات و اتجاهات تجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه ، و بالتالي فإن كل دراسة ترتبط بفلسفة المجتمع و حاجاته ، واتجاهات أفراده و نمط حياتهم ، و عدد الساعات اللازمة للعمل، تعتبر من مصادر اشتقاق الأهداف.

---

1 – ينظر : المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

2- صلاح الدين خضر: قراءات في المناهج و طرق التدريس ،الدار العربية للنشر و التوزيع،القاهرة ،د ط، 1993 ص 79-80.

3- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب- طبيعة و خصائص المتعلم:

تقصد التربية بالدرجة الأولى إلى مساعدة الفرد على النمو ، و على تحقيق الذات وإشباع الحاجات ،و تنمية القدرات الفكرية و الوجدانية . فالأهداف التربوية و التعليمية إنما وضعت في المقام الأول من أجل المتعلم،حتى يعمل على تحقيقها تحت إشراف المعلم أو إرشاده.[1]

وإذا أردنا أن يتحقق هذا الهدف ،لابد من معرفة المتعلم جيدا، و الإلمام بمراحل نموه ومعرفة طبيعة و خصائص كل مرحلة من هذه المراحل، و كذلك الاهتمام بالفروق الفردية من قبل مخططي المناهج و منفذيها عند الشروع في صياغة أو كتابة الأهداف[2].

ج- مشكلات و طبيعة المجتمع :

تطرق الدكتور جودة أحمد سعادة إلى أنماط التفاعل كنقاط ارتكاز عند اشتقاق الأهداف التعليمية الوجدانية ، و قبلها قدم تعريفا مبسطا للمجتمع قائلا:" يتمثل المجتمع في جمع من الأفراد يستقرون في بيئة معينة ، تنشأ بينهم مجموعة من الأهداف و الرغبات و المنافع المشتركة المتبادلة ، و تحكمهم مجموعة من القواعد و الأساليب المنظمة لسلوكهم و تفاعلهم و للمجتمع بناء اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية و الاقتصادية والاجتماعية و التعليمية و الدينية و العسكرية..."[3].

د- طبيعة المعرفة :

تمثل المعرفة عنصرا أساسيا يدخل في تشكيل المادة الدراسية ، ووسيلتها لتحقيق أهدافها و تعد مصدرا مهما آخر من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية التعليمية . فما إن يتم الرجوع

1- ينظر: محمد هاشم فالوقى: بناء المناهج التربية-سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ- ،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ،د ت،د ط،ص67.

2- ينظر: جودة أحمد سعادة:صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ،دار الشروق ، عمان ، الأردن الطبعة الأولى،2001،ص29.

3- المرجع نفسه، ص32-33.

إلى المتعلم و المجتمع باعتبارهما مصدرين أساسيين لتلك الأهداف ، حتى تأتي المعرفة في الترتيب الثالث ، بالنسبة لمخططي المناهج و منفذيها. "فالتلاميذ يرتادون المدارس ليتعلموا معارف و مهارات تساعدهم على دخول مجال العمل و التكيف مع المجتمع . و الطبيب مثلا يصبح طبيبا من خلال مروره بخبرات معرفية في مجال الطب و ما يحتوي من دراسة لعلوم الطيران و ما يلزمها من دراسة للهندسة و الفيزياء ، و الرياضيات و غيرها."[1]

ه- المادة الدراسية:

يمثل موضوع تتابع محتوى المادة الدراسية بمبادئه المختلفة ، مجالا مهما لاشتقاق الأهداف التربوية المتنوعة .وهي قائمة على مجموعة من المبادئ يجب مراعاتها عند اشتقاق محتوى المادة، نجملها في العناصر التالية:

المبدأ الأول :التتابع الزمني أو التاريخي.

هو من المجالات المهمة لاشتقاق الأهداف التربوية ، ينظر إلى المادة الدراسية كبنية معرفية لتسجيل الحوادث التاريخية . ولكي يتم ترتيبها في ضوء تسلسلها الزمني ،غالبا ما يتم الدفاع عنها لفهم العلاقة السببية بين الحوادث السابقة و اللاحقة.

المبدأ الثاني : الانتقال من الكل إلى الجزء :و هو مبدأ يحتم على مخططي المناهج مراعاة ذلك عند صياغتهم للأهداف التربوية العامة أو الأهداف الخاصة[2].

المبدأ الثالث : مراعاة المتطلبات السابقة للمادة الدراسية:أي الانطلاق من المكتسبات السابقة.

المبدأ الرابع:الانتقال من المعلوم إلى المجهول:يبدأ دائما بالشيء المعلوم ثم انتهاء بالمجهول.

المبدأ الخامس: الانتقال من البسيط إلى المعقد:أي البدء بالسهل ثم الانتهاء بالصعب.

المبدأ السادس : الانتقال من المحسوس إلى المجرد.

المبدأ السابع : الانتقال من القريب إلى البعيد: فالشيء القريب هو دائما في متناول المتعلم.

1- صلاح الدين خضر: قراءات في المناهج و طرق التدريس ،الدار العربية للنشر و التوزيع،القاهرة،د ط، 1993،ص69.

2- ينظر : المرجع السابق،ص36.

مكونات محتوى المادة :

تشكل هي الأخرى عنصرا مهما ينصح بالرجوع إليه عند محاولة اشتقاق الأهداف التربوية. وهي تتلخص في مكونين اثنين هما:

*- الحقائق الضرورية لدعم المفاهيم و التعميمات و النظريات:إذ يجب العمل على توضيحها من جهة ،و المساعدة في تشكيل بنية الأفكار الأساسية للمتعلمين من جهة ثانية.

*- المفاهيم: تعتبر المكون الثاني المهم لمحتوى المادة الدراسية ، دورها المساعدة على التقليل من إعادة التعلم ، و تسهم في بناء المنهج المدرسي بشكل مستمر و متكامل في المراحل المدرسية المختلفة . كما تفيد في تسهيل انتقال أثر التعلم ، و تساعد في تنظيم الخبرة العقلية ، مما يجعل العديد من المتخصصين في المادة الدراسية يهتمون بتشكيل المفاهيم و تنميتها لدى التلاميذ، في ضوء عامل الخبرة و النضج.[1]

و خلاصة القول ، أن المادة الدراسية تمثل من حيث تتابع محتواها و تعدد مكوناتها مصدرا مهما من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية و التعليمية، تساعد كل من مخططي المناهج و المعلمين ، كما تفيد التلاميذ في مختلف المراحل المدرسية.[2]

المبحث الرابع: مستويات الأهداف التربوية.

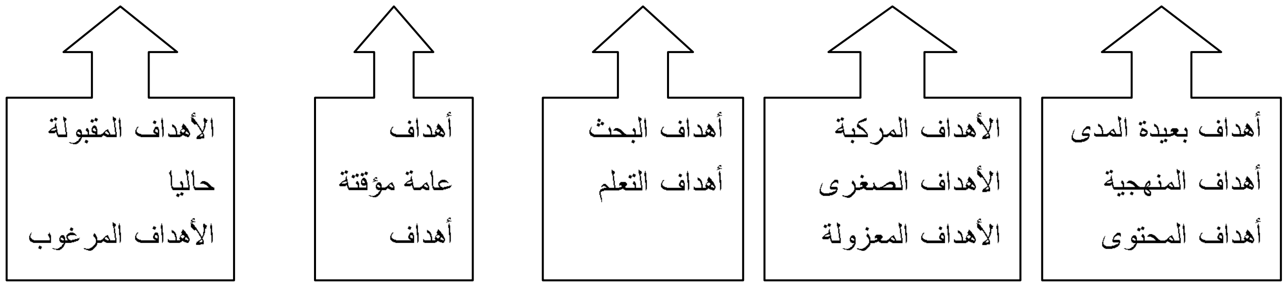
لقد اقتُرحت عدة نماذج لأنماط الأهداف و مستوياتها، حسب تدرجها من العام إلى الخاص و حسب درجة إجرائيتها منذ نشأة نموذج التعليم بواسطة الأهداف ، ومنها نورد النماذج الآتية:

---

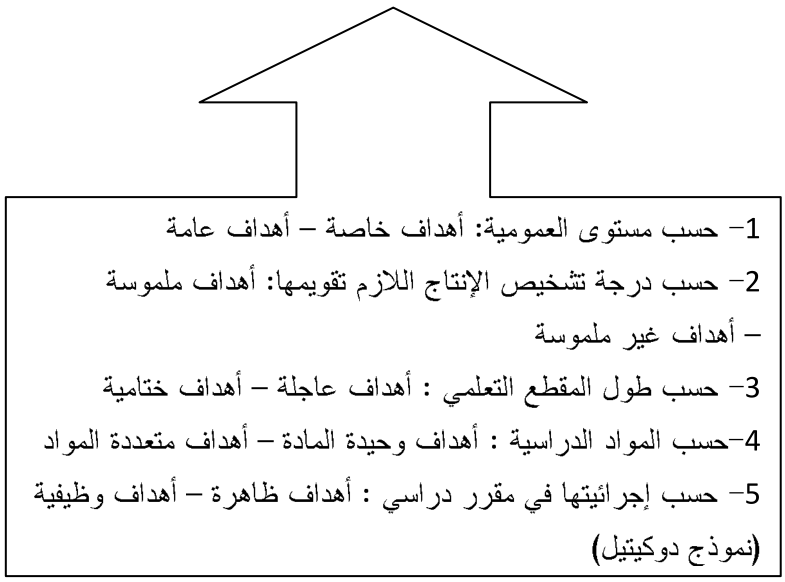
1 – ينظر: جودة أحمد سعادة:صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ،دار الشروق ، عمان ، الأردن ،الطبعة الأولى،2001،ص36.

2- المرجع نفسه ،ص 37.

1- نموذج رونتري* 2-نموذج دروملير 3- نموذج لافالي 4-نموذج تيلر 5-نموذج ديكورت**



6- نموذج دوكيتيل***



الشكل (1): نماذج التعليم[1]

---

*- ديريك راونتري : (**Derek Rowntree**)لديه شهادة البكالوريوس في الاقتصاد ، وشهادة في التعليم العالي و شهادة الدكتوراه (D.Tech). كان يدرس في المدرسة الثانوية ، كلية التكنولوجيا، و التعليم الجامعي والجامعي . وكان أستاذا زائرا في جامعة كونكورديا في مونتريال ومعهد للدراسات في التربية والتعليم ، تورونتو . لعدة سنوات كان رئيس تحرير لدار نشر في مجال التعليم المبرمج ، وقاد فريق من الكتاب تعمل على المواد الأكاديمية ومواضيع التدريب الصناعي.

ينظر: http://www.penguin.co.uk/nf/Author/AuthorPage/0,1000028735,00.html

- **ديكورت (Erik De Corte) ولد في : 15-06-1941 ببروج (بلجيكا) أستاذ فخري في علم النفس التربوي ، قسم العلوم التربوية ،كلية علم النفس و العلوم التربوية ببلجيكا ،المدير السابق لعلم النفس التعليم والتكنولوجيا مركز ، قسم العلوم التربوية ، كلية علم النفس و العلوم التربوية ببلجيكا،دكتوراه فخرية من جامعة راند الأفريكانية ، جوهانسبرغ، جنوب أفريقيا (2000) .ينظر: https://perswww.kuleuven.be/~u0004455/index.html

1- ينظر: عبد المؤمن يعقوبي،أسس الفعل الديداكتيكي- من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقويم و الدعم- مؤسسة كتاب الجزائر، تلمسان، الجزائر، الطبعة الثانية،2002،ص83.

وعند الحديث عن مستويات الأهداف التربوية و تقسيماتها المختلفة ، يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مستويات هي: الأهداف العامة و الخاصة و الإجرائية .في حين يميز التربويون بين فئتين من الأهداف ، فئة الأهداف التربوية ، و فئة الأهداف التعليمية . و يعود هذا التمييز إلى درجة العمومية أو التخصيص التي تتصف بها هذه الأهداف ، و إلى دورها في عملية التربوية ، وإلى طبيعة الجماعات التي تضعها.[1]

أ- الأهداف العامة(الغايات) :

"و هي الأهداف التربوية العامة التي تشير إلى القيم الواسعة التي تتضمنها الأنظمة التعليمية و التي "تضمن للنشاط التربوي توجيها عاما يحقق أهدافا أشمل في الأهداف القومية بأبعادها السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية...و تشير إلى الأغراض التي تنشدها العملية التعليمية التعلمية و التي تتجلى في عملية اكتساب الفرد لأنماط سلوكية أو أدائية معينة من خلال المواد الدراسية و الطرق التعليمية المتنوعة و المتوافرة في الأوضاع المدرسية"[2]، كما أنها تتميز بالمميزات التالية:

*- ذات صياغة عامة ، و محتوى مرن. فهي تعبيرات عامة واسعة لما ينتج عن التعليم و أنها لا تشير إلى ما ينبغي على المتعلم أن يقوم به في نهاية التعليم.

*- يضعها و يتفق عليها ممثلون لقطاعات مختلفة من المجتمع، و منظمات اجتماعية عديدة. كما يشترك في تحقيقها منظمات اجتماعية عديدة كالمدرسة و المسجد و الأسرة

---

*- **جون ماري دوكيتال : (Jean-Marie De Ketele)** ولد في 15 أوت 1943 ب: تايتيني (بلجيكا) ، استشاري دولي وباحث وأستاذ فخري في الجامعة الكاثوليكية في لوفان. نال الدكتوراه في علم النفس. انشأ كرسي اليونسكو في مجال تعليم العلوم داكار. يؤدي عدة وظائف في مجال العلوم واللجان العلمية وهيئات تحرير العديدة، و له أكثر من 30 مؤلفا و منشورات علمية. ينظر : http://superieur.deboeck.com/auteurs/20334/

1 – ينظر: محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات،دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ،د ط، 2004،ص126.

2– محمد هاشم فالوقي:بناء المناهج التربوية– سياسة التخطيط و إستراتيجية التنفيذ– ،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية مصر، د ط،1997 ، ص58– 59.

و أجهزة الإعلام و الأندية.

*- تعكس خطة طويلة المدى للتنمية الاجتماعية .

*- لا تختص بفرع معين من فروع المعرفة ، أو مقرر دراسي بعينه ، كما أنها لا تأخذ في الاعتبار قسما دراسيا معينا أو مرحلة محددة من مراحل النمو[1].

ب- الأهداف الخاصة(التعليمية):

تسمى في بعض الأحيان بالأهداف القريبة أو الأهداف المباشرة أو الأهداف الخاصة .

و تسمى أيضا بالأهداف الإجرائية أو الأدائية أو القياسية .و هي نتائج متوقعة من عملية التعليم،قصيرة الأمد تحدد بدقة ، وتكون صياغتها أكثر تحديدا و تخصيصا من الأهداف التربوية العامة، و تنبع الأهداف التعليمية بشكل مباشر من الأهداف التربوية[2]، ترتبط بها و تختلف عنها في أنها محددة و مفصلة عنها من جانب المتعلم.و تكمن وظيفة الأهداف التعليمية في توجيه عمليتي التعليم و التعلم و تسييرها عبر محطات مندرجة تقود في النهاية إلى تحقيق أغراض المجتمع العامة من العملية التربوية ...فالأهداف التعليمية أداءات محددة يكتسبها المتعلم ، و يقصد بها وصف التوقعات السلوكية التي ينتظر حدوثها في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية . و تتصف الأهداف التعليمية عادة بالخصوصية والتفصيل ، كما أنها تتميز بكونها :

*- محددة و يتم التعبير عنها في معظم الوقت من جانب المتعلم.

*- تكتب بطريقة سلوكية يعمل بها المعلم في تدريسه و عند تقييمه لتلاميذه.

*- يختص بوضعها رجال التربية المتخصصون و المعلمون و الموجهون. و لهذا فإنه عند وضع الأهداف التعليمية لابد من ترجمتها إلى مواقف سلوكية يمكن قياسها وتقويمها و من ثم

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ،ص60.

2– ينظر:مهدي محمود سالم : الأهداف السلوكية –تحديدها– مصادرها – صياغتها – تطبيقها–، مكتبة العبيكة ، الرياض الطبعة الثانية، 1998،ص28.

تحسينها و تطويرها .و من الضرورة الأخذ باعتبار شمولية الأهداف لجميع جوانب الخبرة و خصائص الطبيعة البشرية و النمو لدى الفرد[1].

ب-1- كيفية صياغة الأهداف الخاصة :

كما سبق و أن ذكرنا فإن الهدف التعليمي هو عبارة دقيقة تجيب عن السؤال التالي :

"ما الذي ينبغي أن يقوم به التلميذ لكي يبين أنه قد تعلم ما يريد المعلم منه أن يتعلمه؟ لو أنك سألت نفسك هذا السؤال في كل مرة تبدأ فيها صياغة هدف تعليمي معين، لساعدك ذلك في توجيه جهودك نحو التوصل إلى الصياغة الصحيحة للهدف"[2].

و لكي نجيب عن هذا السؤال نكتب الهدف التعليمي في عبارة متكونة من جزأين أساسيين أو أكثر، ثم يضاف إليهما جزآن آخران اختياريان.

1- تكون البداية في عبارة الهدف بفعل حركي يصف سلوكا أو نشاطا معينا يقوم به التلميذ أو المعلم مثل:يقرأ، يشرح .

2- إتباع كل فعل بالمحتوى المناسب الذي يصف التعلم الذي يتناوله نشاط التعليم و التعلم مثل: بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن :يكتب فقرة يصف فيها رجلا.

3- في حالة ارتباط الجزأين الأساسيين لعبارة الهدف بناحية كمية، أضف إليها مستوى

---

1 - ينظر :محمد هاشم فالوقي:بناء المناهج التربوية - سياسة التخطيط و إستراتيجية التنفيذ- ،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،مصر ،د ط، 1997،ص63-66 .

2- **جيرولد كمب** : تصميم البرامج التعليمية، ترجمة: أحمد خيري كاظم ،دار النهضة العربية ، القاهرة، مصر، د ط د ت،ص55.

معينا للأداء يصف الحد الأدنى لأداء أو ناتج التعلم المقبول على نحو يمكن قياسه.[1]

هدف عام	هدف خاص	هدف إجرائي
القدرة على التواصل الكتابي	قراءة و كتابة حرف الميم	أن يكون قادرا على أن يتذكر صورة و صوت الحرف و كتابته اعتمادا على نفسه و دون أخطاء
غامض و أكثر تجريد	أقل غموضا و تجريدا	محدد و أكثر دقة

ب-2- المقصود بالأهداف الإجرائية:

إذا أردنا تعريف الأجرأة ،فنقول :"هي كل ما يقوم به المتعلم من سلوكات في شكل نشاط يخضع للملاحظة أو القياس، بغية تحديد درجة النجاح أو الفشل في هذا السلوك.

و أجرأة الهدف هي نقله من حالة مفهوم إلى المستوى الملموس و التطبيق المباشر." [2] ومما تقدم تبين أن مستويي الأهداف العامة و الخاصة لا يصفان السلوك المرغوب إحداثه لدى المتعلم على نحو دقيق ، فعبارات مثل: "اكتساب اتجاهات و عادات وقيم إيجابية " أو "القراءة الجهرية السليمة " أو "زيادة الثروة اللغوية " تمثل أهدافا عامة تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها ، إلا أنها لا تبين صراحة ما المقصود من مفهوم "الاتجاهات و القيم " أو "القراءة السليمة " أو "زيادة الثروة اللغوية " .

فمثل هذه العبارات العامة عرضة لعدة تفسيرات ، أو تأويلات متباينة ، و تؤدي إلى سبل تعليمية مختلفة ، مما يحول دون التقويم الصحيح للعملية التعليمية – التعلمية [3]. وللحصول على مزيد من الاتفاق حول هذه الأهداف و غاياتها ، لا بد من صياغتها في عبارات أقل عمومية و أكثر تحديدا . و من أمثلة ذلك :

1 – ينظر: المرجع نفسه ،ص56.

2– محمد الصالح حثروبي:نموذج التدريس الهادف،دار الهدى،عين مليلة،الجزائر،د ط ، د ت،ص23.

3– ينظر: محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب ،مصر،الطبعة الأولى، 1998،ص51

أمثلة تطبيقية على المجال الوجداني	أمثلة تطبيقية على المجال المهاري	أمثلة تطبيقية على المجال المعرفي
أن يصغي التلميذ جيدا عند سماع النص القرائي. يتقبل رأي زملائه المخالف لها.	أن يقرأ التلميذ النص أمام زملائه قراءة جيدة. يبدي الرغبة في استخدام القاموس للبحث عن المفردات الصعبة	أن يذكر التلميذ معلومة ما بدون أخطاء. يفسر ظاهرة. يستنتج حكمة .

وهذا رأي بعض الباحثين في وصف الهدف الإجرائي:

أ- روبرت ماجر :يصف الهدف الإجرائي بأنه "قصد مصرح به يصف التغييرات التي نود إثارتها لدى التلميذ".[1]

أي لابد من صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في عبارات أو أهداف سلوكية ، تصف المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم ، و هكذا نتجنب عمومية و غموض تلك الأهداف ونتفادى ما قد تثيره من تفسيرات و تأويلات متباينة[2].

ب- بن يامين بلوم :"الهدف الإجرائي هو صياغات صريحة للتغييرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية" [3] . أي أنها تشير إلى نتيجة التعلم ، ويعبر عنها من جانب المتعلم بالحد الأدنى للأداء . و على الرغم من الاختلافات في التسمية وفي التصنيف بين الأهداف التعليمية و السلوكية ،إلا أنها مترابطة ترابطا عضويا، دفع ببعض المربين إلى تسميتها الأهداف التعليمية السلوكية أو الأهداف الخاصة . وهكذا تترجم الأهداف التربوية العامة إلى أهداف تعليمية ، مصاغة بطريقة إجرائية "تركز على تطوير المهارات الجزئية المتنوعة و تقوم بترجمة المحتوى التعليمي و أنشطته إلى سلوك محسوس فكري أو حركي أو قيمي.وإذا كانت هذه الأهداف السلوكية متصفة بالوضوح ، فإنها تتميز بكونها كذلك :

1- عبد المؤمن يعقوبي:أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر،الطبعة الثانية ،2002،ص97.

2- ينظر: عبد المجيد نشواني:علم النفس التربوي،دار الفرقان،عمان ، الأردن،الطبعة الثالثة،1996،ص52.

3- المرجع السابق،نفس الصفحة.

*- محددة وواضحة .

*- إمكانية ملاحظتها في ذاتها مثل: يقرأ التلميذ الفقرة في ثلاثة دقائق.

*- إمكانية ملاحظتها في نتائجها مثل: يكتب التلميذ فقرة دون خطأ.

*- إمكانية قياسها[1].

"و المعلم الجيد يعرف تلاميذه دائما في وقت الامتحانات من مستوى الأداء و التحصيل المتوقع أن يحققوه . وقد تزايد في وقتنا الحاضر أهمية التأكيد على التحديد الواضح والدقيق لأهداف التعلم في صورة سلوكية ، و يشار إلى هذه الأهداف أيضا باسم الأهداف التعليمية"[2]. فهي تعتبر سبيلا لرسم الخطط التعليمية و اختيار الخبرات المتنوعة و انتقاء الأنشطة التعليمية و الوسائط التعليمية و استراتيجيات و أساليب التعليم و في القيام بالتقويم المناسب .

ب-3- مكونات الأهداف الإجرائية :

يرى ماجر أن الهدف السلوكي يتكون من بنية تمكن المعلم من صياغة أهدافه على نحو ملائم ، و تعينه على إيصال غرضه التعليمي إلى تلاميذه ، لهذا يجب أن يجيب الهدف السلوكي الناجح على الأسئلة التالية :

- ما هو السلوك المتوقع قيام المتعلم به بعد عملية التعليم؟
- ما هي الشروط التي يظهر هذا السلوك من خلالها ؟
- ما هو مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب فيه ؟

تشير هذه الأسئلة إلى المكونات الأساسية للهدف السلوكي[3] ، و هي السلوك(الأداء) الظاهري للمتعلم ، و شروط الأداء ، و مستوى الأداء المقبول. "و هذا ما اجتهد في توضيحه الباحث

1 – ينظر: محمد هاشم فالوقي:بناء المناهج التربوية – سياسة التخطيط و إستراتيجية التنفيذ– ،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،مصر،د ط، 1997،ص 66.

2– أحمد خيري كاظم: تصميم البرامج التعليمية ، دار النهضة العربية، القاهرة، د،ت،د،ط،ص49.

3– ينظر:علم النفس التربوي: عبد المجيد نشواتي ،دار الفرقان، الأردن ،الطبعة الثالثة، 1996 ،ص53–54.

البلجيكي **لويس دينو** * من خلال محاولته دمج الأداء السلوكي بالقدرة ، فاقترح تقنية بسبع مكونات أساسية لصياغة الأهداف السلوكية (الإجرائية)"[1] ، نورد أهمها:

1- السلوك الظاهري للمتعلم :

يتعلق بنشاط التلميذ الظاهر كالقراءة و الكتابة و هو " يدل هذا المكون على السلوك الدقيق المرغوب فيه ، و الذي يحدد التغير الذي سيطر على سلوك المتعلم بعد الانتهاء من تعليم وحدة دراسية معينة ، بحيث يكون هذا التحديد واضحا و صريحا و دقيقا. و يركز بشكل رئيسي على السلوك النهائي للمتعلم أو ما يسمى "المخرجات السلوكية"[2]...

2- شروط الأداء :

يشير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يظهر من خلالها السلوك النهائي للمتعلم و التي يجب أن تتوافر لدى قيامه بالأداء." فقد تكون عملية تحديد السلوك النهائي غير كافية لمنع سوء الفهم أو تعدد التفسيرات و تنوعها ، لذا يتخذ الهدف السلوكي شكلا أوضح عندما يقوم المعلم بوضع بعض الشروط التي تحدد ظروف الأداء و سياقه، كالسماح أو عدم السماح باستخدام الخرائط أو القواميس أو الأطالس أو الكتب المدرسية أو الآلات الحاسبة أو الجداول اللوغارتمية ..."[3]

3- مستوى المقبول للأداء : يتعلق هذا المكون بنوعية الأداء المطلوب ، لبيان ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف أم لا. و لذا يجب تحديد مستوى الأداء بشكل واضح للتعرف على الاستجابة المقبولة ، كتحديد نسبة مئوية معينة من العلامات أو الاستجابات الصحيحة.

فالهدف السلوكي القائل:[**يجب على التلميذ أن يكون قادرا على قراءة النص قراءة**

---

*- لويس دينو (**Louis D'Hainaut**) أستاذ في جامعة ولاية مونس، بلجيكا في 1980. خبير لليونسكو عام 1989. كيميائي ثم أستاذ علوم التربية بجامعة مون هينو ،ولد عام : 1929 وتوفي في : 2012/10/24 عن عمر 83 سنة ينظر: http://www.scoop.it/t/pedagogie

1 – عبد المؤمن يعقوبي:أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر،الطبعة الثانية، 2002،ص99.

2- المرجع السابق ،ص54.

3- المرجع نفسه ،ص55.

مسترسلة] لا يحقق الخصائص جميعها للهدف السلوكي الجيد، إذ لا بد من تحديد أداء معين، يمكن الرجوع إليه للتعرف على نجاح المتعلم في إنجاز الهدف، كقولنا: [**يجب على التلميذ أن يقرأ قراءة مسترسلة تقل فيها الأخطاء الأدائية عن ثلاثة**]. و بذلك يصبح الهدف السلوكي[1] أكثر تحديدا و دقة ، كونه يصف السلوك المطلوب بعبارات إجرائية يمكن قياسها و ملاحظاتها.

ج- خطوات صياغة الهدف الإجرائي :

ومن خلال ما تقدم ذكره ، يمكننا الآن أن نلخص الصفات التي تسمح لنا بصياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد و هي :

*- أن نكتب الهدف بلغة بسيطة تعبر عن سلوك التلميذ و ليس المعلم .

*- أن يكون سلوك التلميذ ظاهرا يمكن مشاهدته أو ملاحظته و قياسه.

*- يمكن أن يكون المحتوى معرفيا يعبر عنه من المفاهيم أو المبادئ أو القوانين أو مهاريا يعبر عنه بالمهارات الحركية ، أو يكون محتوى الهدف السلوكي وجدانيا .

*- مراعاة شروط و ظروف الأداء التي يتضمن من خلالها السلوك الملاحظ للأداء، وتضم شروط استخدام الأجهزة و الأدوات و الوسائل التي يستخدمها المتعلم في تحقيق الهدف.

*- مراعاة معايير القبول التي تحدد مستوى الأداء المقبول من خلال تحقيق الهدف عند المتعلم[2]. و أخيرا يجب أن يصاغ الهدف السلوكيّ بلغة المستقبل، لأنّ السلوك المتوقّع سلوك مستقبليّ ، فنحصل على المعادلة التالية :

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، ص56.

2– ينظر: عطا الله أحمد وعبد القادر زيتوني و الحاج بن قناب تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،د ط،2009،ص30.

[أن + فعل سلوكيّ + المتعلّم + محتوى الهدف + معيار الأداء] [1]

د- معايير الأهداف الإجرائية :

ولكي تؤدّي العمليّة التعلّميّة الأدوار المرجوّة منها، ينبغي أن تحكم بمجموعة من المعايير للتحقّق من مدى توافقها مع الأهداف من جهة، وللتدقيق في مدى صحتها من جهة أخرى. ومن هذه المعايير:

1- أن تكون الأهداف السلوكيّة الإجرائيّة مرتبطة بجميع جوانب التعلّم.

2- أن تكون شاملة لجميع نتائج التعلّم، المتوقّعة للنموّ الكامل لشخصيّة المتعلّم.

3- أن تستند إلى فلسفة تربويّة واجتماعيّة معيّنة.

4- أن تساير أهداف المادّة والمنهج و أهداف الخطّة الشاملة للتربية.

5- أن يصف الهدف كلّ نوع من السلوك والمحتوى والمعيار الّذي في ضوئه يتمّ الحكم عليه.

6- أن تكون غير متناقضة، بل تدعو إلى النواحي المختلفة للسلوك ومراعاة التوازن بينها[2].

المبحث الخامس :تصنيفات الأهداف التربوية

يقوم التعليم بواسطة الأهداف على دعامة أساسية هي ترتيب و تصنيف الأهداف التربوية استنادا إلى عديد الانشغالات، و انطلاقا من أعمال العديد من الباحثين و المهتمين في المجال التربوي ،الذين سخروا مجهوداتهم لأجل النهوض بسلامة التعليم و أعبائه فظهرت صنافات كثيرة ، سنتناول أهمها .

1- معنى الصنافة :

أ- لغويا : "تشتق من الفعل صنف ، يصنف ، تصنيفا ، وهو يشير إلى كل عملية تستهدف ترتيبا أو تبويبا أو تصنيفا لظواهر معينة . و يقال أيضا صنف الشيء أي جعله أصنافا

---

1 - ينظر :التدريس طرائق واستراتيجيّات ،مركز نون للتأليف و الترجمة ، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى،2011،ص40.

2- ينظر المرجع نفسه ، ص 43- 42.

و صنوفا و صنافات ، و ميز بعضه عن بعض، ويذكر :صنف كتابا أي ألفه و رتبه". [1]

ب- اصطلاحا:

حسب محمد الصالح حثروبي في كتابه(نموذج التدريس الهادف) فإن " كلمة تصنيف أو صنافة أو إصنافية هي من أصل يوناني تتكون من شقين: Taxis:و يعني التنظيم و الترتيب و Nomos: و يعني قانون أو علم فهي بذلك أي كلمة تصنيف تعني تنظيم الأهداف و ترتيبها في مراقي(مستويات) متدرجة ، بشكل يساعد على عرض الأهداف بكيفية دقيقة وواضحة تبعا للمجالات التي يريد الفعل التعليمي تنميتها عند المتعلم." [2] و تجدر الإشارة هنا إلى التذكير بأن أول دولة اعتنت بصنافات الأهداف التربوية هي الولايات المتحدة الأمريكية ، والسبب يعود إلى عوامل موضوعية ، فقد كانت تعرف انفجارا معلوماتيا و صناعيا و ثقافيا ضخما في جميع مجالات الحياة، و من بينها المجال التربوي حيث عرفت "البيداغوجيات التجريبية" انتشارا واسعا في الأوساط التعليمية ، و منها ميدان طرائق التدريس، لتزويد المعلمين بتقنيات حديثة معتمدة على خطوات المنهج التجريبي و الإحصاء ووسائل الملاحظة ، و طبق هذا المنهج بشكل واسع على الوضعيات البيداغوجية ...لقد تم طرح العديد من التصنيفات المتعلقة بالأهداف التعليمية في مجالاتها المختلفة. [3]

و يعتبر تصنيف بلوم و جماعته (**جماعة شيكاغو**)[*]، المحاولة الأولى و المهمة في هذا الصدد ، حيث تم تحديد ثلاثة مجالات لهذه الأهداف و هي : المجال المعرفي (العقلي)

---

1 – محمد بوعلاق:الهدف الإجرائي – تمييزه و صياغته–،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،د ط، 1999،ص46.

2– محمد الصلح حثروبي:نموذج التدريس الهادف–أسسه و تطبيقاته–،دار الهدى،عين مليلة، الجزائر، د ط،د ت، ص30.

3– ينظر: المرجع السابق ،ص 48.

*– **مجموعة شيكاغو**: هي مجموعة من السيكولوجيين المهتمين بالتقويم التربوي، و الاختبارات المدرسية ،عملت على تعريف الأهداف و تحديدها في شكل عبارات سلوكية مرتبطة بكل ما يكون قابلا للملاحظة و القياس. تمخض عن مناقشاتها المصنف المشهور بصنافة بلوم. ينظر : http://www.alukah.net/social/0/60474

و المجال الوجداني (العاطفي) و المجال المهاري الحركي [1] أو (النفسحركي). "وقد صدر عام 1956 المجلد الأول للمربي **بلوم** ، تناول فيه هذه المجالات و لكنه ركز على المجال المعرفي ، في حين صدر المجلد الثاني تحت اسم المربي **كراثوول** عام 1964 واهتم بالمجال الوجداني أو الانفعالي . و قد توالت التصنيفات العديدة فيما بعد للحديث عن المجال المهاري الحركي ، حيث ظهر تصنيف **هارو** و تصنيف **جرونلند** و تصنيف إليزابيت **سمبسون** وتصنيف **كبلر**." [2]

إن تصنيف الأهداف إلى ثلاث مجالات حسب نشواني ، لا يعنى عزل أحد أنواع السلوك عن الأنواع الأخرى ، فالشعور يصاحبه كذلك تفكير ووضع جسمي معينان. و الانهماك في نشاط حركي ما، يرتبط أحيانا بنوع من التفكير و العاطفة.وإن اللجوء إلى التركيز على السلوك المراد إجراء تغيير فيه، في أحد هذه الميادين ،أثناء وضع تعليمي معين ، إنما لأجل المساهمة في تسهيل عملية التعلم بالنسبة للمتعلم.[3]

3- المبادئ التي تخضع لها صنافات الأهداف التربوية :

يؤيد محمد بوعلاق بلوم من خلال كتابه **(الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته)** تفريقه بين التصنيف و الترتيب لاعتبارات عديدة أهمها حدوث التلاؤم أو عدمه و الخضوع لمنهجية صارمة، حيث يقول: " يعبر التصنيف عن وجود نظام للتقسيم يقوم على قواعد أكثر صرامة و تعقدا ، إذ لابد أن يكون متلائما و عاكسا بصدق للنظام الحقيقي للظواهر – كما هو موجود في الواقع – أو للكائنات أو للأشياء المقصود تصنيفها."[4] كما تعرض للمبادئ التي

1 – ينظر: جودة أحمد سعادة:صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ،دار الشروق ، عمان ، الأردن ،الطبعة الأولى،2001، ص148.

2- المرجع نفسه،ص71.

3- ينظر: المرجع نفسه ، 72.

4- محمد بوعلاق:الهدف الإجرائي – تمييزه و صياغته-،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،د ط، 1999،ص50.

يخضع لها التصنيف حسب ما حدده دولنشير نقلا عن كراثوول * قائلا:" و يرى كراثوول في هذا المجال بالذات ، أن أية صنافة لابد و أن ترتكز على مبادئ يحددها "دولنشير**كالآتي"[1]:

*– المبدأ الديداكتيكي: القاضي بارتكاز الصنافة على الشبكات الكبرى للأهداف التي تسعى عملية التعليم إلى تحقيقها.

*– المبدأ النفسي: أن تكون الصنافة متناظرة بأكبر قدر ممكن من التطابق مع القوانين و المعارف العلمية التي تمدنا بها سيكولوجيا التعلم[2].

*– مبدأ المنطق: يعبر عن إلزامية التعبير عن الفئات المصنفة بشكل منطقي ، في صيغ واضحة و مترابطة ، حيث يتم الانتقال فيها من الفصول إلى الفروع.

*– مبدأ الهدفية : أي تحقق الصنافة ترتيبا سليما للظواهر المراد تصنيفها ، دون أن تخضع في نفس الوقت لأية اعتبارات قيمية.

*– مبدأ الهيكلة : أي تحقيق الانتقال من البسيط إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدا، و ذلك حسب تزايد صعوبة التعلم[3]. و هذه المبادئ الخمسة مهمة جدا، و لا يجب حسبه تجاهلها ، بل على المعلم الأخذ بها عند تحضيره لأي درس.

---

*– **دافيد كراثوول :(1870 –1951) david r krathwohl** ولد في مقاطعة فولتون. ألف العديد من الكتب في التعليم. عمل في مناصب متعددة من مدير مكتب البحوث التربوية في جامعة ولاية ميشيغان و رئيس سابق لجمعية البحوث التربوية الأمريكية ،إلى عضو في لجنة البحوث الاستشارية ،ثم رئيس إقليمي لمجلس أمناء المعهد الإقليمي للتربية. ينظر: http://en.wikipedia.org/wiki/David_Krathwohl

– **جيلبر دولانشير:(Gilbert de Landsheere (1921-2001 بلجيكي(1921–2001) أستاذ البيداغوجية التجريبية بجامعة لياج،متحصل على دكتوراه في علوم التربية (1960). عمل على تطوير الأبحاث البيداغوجية . له عدة مؤلفات تضاف لها أكثر من 250 مقالة في مختلف الميادين. ينظر:
http://www.librairiedialogues.fr/personne/gilbert-de-landsheere/60247

1 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2– ينظر: المرجع نفسه ، ص50.

3– ينظر: المرجع نفسه ، ص50- 51

3- مجالات الأهداف التربوية : بعد أن تحدثنا في عجالة عن أهم العلماء و الباحثين المهتمين بالتصنيف ، سنتطرق في هذا الجزء بالشرح و التفصيل لمعالم هذه التصنيفات و المجالات التي ركز عليها كل باحث ، و أهم ما نتج عن تصنيفاتهم من فوائد كان لها الأثر الكبير في إحداث تغييرات جذرية في حقل التعليم خاصة و المجال التربوي عامة.
و قبل ذلك لابد من عرض المبادئ التي تخضع لها هذه الصنافات كل حسب مجاله .

أ- صنافة بلوم في المجال المعرفي : و يواصل بوعلاق حديثه عن الحضور القوي

للتصنيف في حياة الأفراد العاديين قائلا:" لا يخالفنا في الرأي أحد إذا قلنا بأننا كأفراد عاديين نقوم يوميا بتصنيفات مختلفة لأشياء،أو لظواهر أو لكائنات نصادفها في حياتنا، فإذا رأيت[1] كتابا فإنني أصنفه قائلا : هذا كتاب تربوي أو هذا كتاب ديني...وهكذا فالتصنيف يلازمنا يوميا."[2] . أما الدكتور جودة أحمد سعادة في كتابه (صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية) ، فقد تحدث عن الأثر الذي تركه تصنيف بلوم في الحقل التربوي وانعكاساته على التعليم قائلا:" لا شك أن ما قام به المربي بلوم عام 1956 بطرح تصنيفه المشهور للأهداف التعليمية، يمثل طفرة تربوية كبيرة في بداية النصف الثاني من القرن العشرين ... كذلك أثر تصنيف بلوم هذا كثيرا في ظهور توجهات حديثة كالتعليم المبرمج و تفريد التعليم و أنماطهما المختلفة ، بل و حتى تحليل النظم اعتمد كثيرا على طفرة الأهداف التعليمية و ركز عليها."[3] و هو الأمر الذي أدى إلى ذيوع شهرة هذا التصنيف و تبنيه أو تطبيقه من جانب الكثيرين، بعد أن دفع بعديد المربين المشهورين إلى التسابق لاقتراح تصنيفات أخرى للأهداف التعليمية ، تناول بعضها المجال الوجداني ، و بعضها

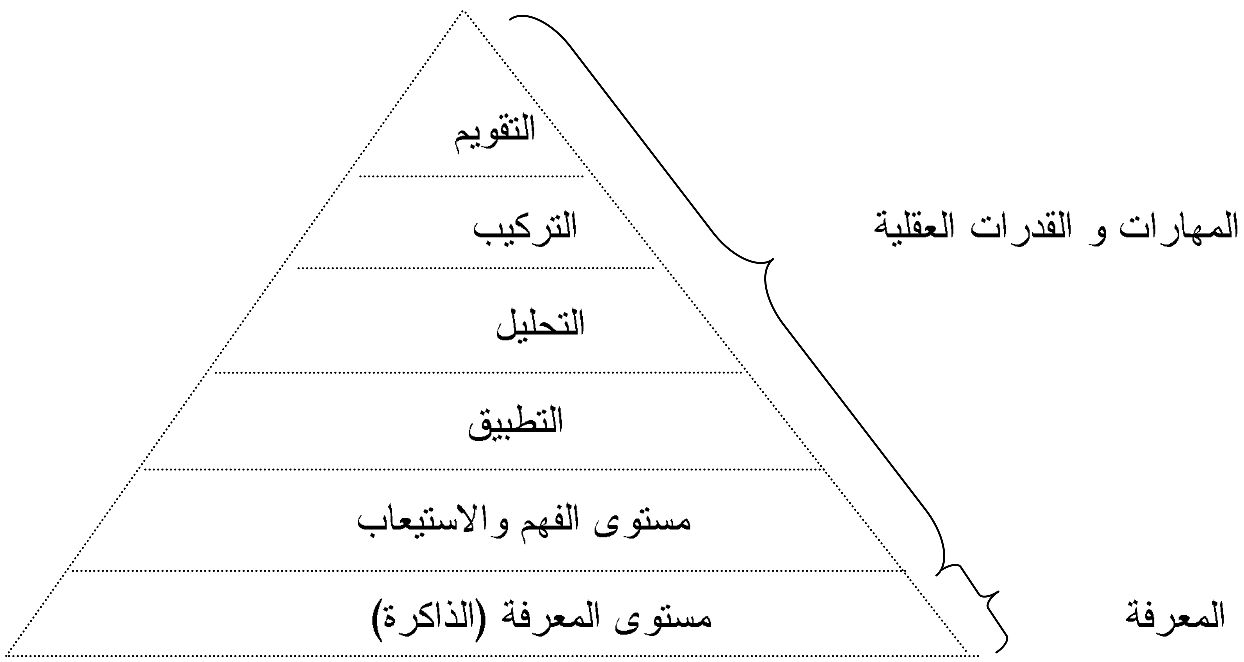
1 –ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2- المرجع نفسه:الصفحة نفسها.

3- جودة أحمد سعادة:صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق ،الطبعة الأولى،2001 ص160.

الآخر اهتم بالمجال المهاري الحركي [1]. و يتساءل محمد الدريج في كتابه(تحليل العملية التعليمية) عن نوع المجال وأهم الجوانب التي عالجها بلوم في صنافته قائلا:" ولعل أهم سؤال يطرح في صنافة بلوم هو: ما هي المهارات و أوجه النشاط العقلي – المعرفي التي نسعى إلى تحقيقها لدى التلاميذ؟"[2].

و الإجابة عليه نجدها عند الدكتور عبد المجيد نشواني في كتابه (علم النفس التربوي) حيث يقول: "...اشتمل تصنيف بلوم على ستة مستويات ، مرتبة ترتيبا هرميا ، و تتعلق بمختلف العمليات المعرفية أو السلوك العقلي، كالاستدعاء و التعرف و الاستيعاب والاستدلال و الحكم..."[3]



الشكل رقم (02): مستويات الأهداف في الميدان العقلي(المعرفي).

والمتتبع لهذا الشكل ، يلاحظ أن تصنيف بلوم يتضمن فئتين اثنتين : فئة المعرفة

---

1 – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2– محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب،البليدة،الجزائر، د ط ، د ت،ص43.

3– عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي،دار الفرقان،إربد،الأردن،الطبعة الثالثة،1996 ،ص72–73.

و تتعلق باستحضار المعلومات و المعارف المخزنة في الذاكرة . و فئة المهارات و القدرات العقلية وتشمل خمسة مستويات مرتبة من الأسهل إلى أصعب مهارة كالآتي : الاستيعاب التطبيق التحليل ، التركيب ، و التقويم[1].

أ-1- مبررات رواج الاهتمام بصنافة بلوم : يبرر محمد بوعلاق استخدام هذه الصنافة في مدارسنا الحالية "بكونها الأكثر استعمالا في مجال التدريس بواسطة الأهداف"[2]. و ربما يرجع الاستعمال الواسع لهذا المجال ، إلى كون التعليم بواسطة الأهداف كان يهتم أساسا بالتعلم المعرفي ، باعتباره أكثر قابلية للانسجام مع متطلبات التقويم التربوي. و كذلك يرجع إلى أن مناهج التعليم كانت تنطلق من تصور معرفي محض للتعليم المدرسي، لاعتبارات مرتبطة بالتقويم. فصنافة الأهداف التربوية ظهرت لحل مشكلات التقويم التربوي من جهة ، و لتحديد غايات التربية و أهدافها، انطلاقا من تحديد السلوك المتوقع من التلميذ ، و توضيح الصياغة اللغوية للأهداف التربوية ، وتنظيم أسئلة الامتحانات و تقنيات التقويم و أدواته[3].

أ-2- علاقة تصنيف بلوم بالتفكير:

يتساءل المتتبعون عن الطبيعة الهرمية لهذا التصنيف ، فيجدون" أنها تشير إلى طبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني ، حيث يبدأ بالبسيط و ينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيدا ، كما تشير إلى اعتماد كل مستوى من هذه المستويات على المستويات السابقة له ، و بذلك يمثل مستوى التقويم أعقد المهارات و القدرات العقلية في تصنيف بلوم، و هذا يعني أنه يجب تعليم الأهداف الواقعة في المستويات الأدنى من التصنيف قبل المستويات الأعلى، لأن أنواع السلوك التي تندرج في مستوى ما ، يجب أن تستفيد من أنواع السلوك التي تندرج في

1 – ينظر: المرجع نفسه ، ص72.

2- محمد بوعلاق: الهدف الإجرائي -تمييزه و صياغته- قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،د ط، 1999،ص55 .

3- ينظر: المرجع نفسه ،ص53.

المستويات السابقة لها و تعتمد عليها. "[1]

أ-3- مستويات التصنيف عند بلوم :

1 – مستوى المعرفة (الذاكرة): يحتل قاعدة الهرم و هو أدنى المستويات "يدل على القدرة على تذكر المعلومات و المعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة التعلم السابق، و يتم استدعاؤها بتزويد المتعلم ببعض القرائن التي تسهل عملية التذكر بحيث يغدو الاستدعاء ناجعا.ويشتمل هذا المستوى على كل شيء تقريبا ، بدءا من الحقائق النوعية المحددة و حتى النظريات العلمية الكاملة."[2]

صعوبات هذا المستوى : يعتبره خير الدين هني أبسط المستويات الست " لأن التلميذ في هذا المستوى لا يواجه صعوبات كبيرة ، تتطلب استخدام عمليات عقلية تستدعي قدرات تركيبية عالية ، كونه يحتاج فقط لتنشيط ذاكرته من أجل استدعاء المكتسبات القبلية التي سبق وأن درسها."[3]

2- مستوى الفهم والاستيعاب: يحتل المرتبة الثانية في السلم الهرمي للمجال المعرفي وهو " يمثل بعض أكثر القدرات و المهارات العقلية الشائعة في الأوضاع التعليمية الصفية... و يشير الاستيعاب إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة و فهمها والاستفادة منها ، دون أن يكون قادرا بالضرورة على ربطها بغيرها من المعلومات أو المواد الأخرى"[4].أما الفهم فهو إدراك للمعارف و المعاني التي يصادفها شفاهة أو كتابة و تتم هذه القدرة من خلال العمليات التالية:

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يتذكر- يستخرج – يحصي- يستدعي – يستظهر...

1 – المرجع السابق،ص72.

2- عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي،دار الفرقان،إربد،الأردن،الطبعة الثالثة،1996 ،ص74.

3- خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999،ص71.

4- المرجع السابق ،ص76.

*–الترجمة :وهي التي يتم فيها تحويل معلومات معينة من صيغة إلى أخرى على نحو دقيق كترجمة قطعة شعرية إلى نص نثري أو العكس، باستعمال التلميذ لأسلوبه الخاص.

*– التأويل أو التفسير : و هي تعنى" إعادة تنظيم الأفكار التي تشملها مادة دراسية معينة و عرضها و شرحها أو تلخيصها ، كتفسير مبدأ ما ، أو إعادة صياغة قطعة أدبية بلغة المتعلم الخاصة ، أو دراسة مشكلة و تقديم تقرير عنها ، أو تفسير مضمون نظرية معينة أو تلخيص المعلومات الواردة في مادة ما." [1] و التلميذ في هذا النوع من القدرات يقوم بالتمييز بين الأفكار الرئيسية و الثانوية ، و معالجة الأفكار و المعاني التي يصادفها.

*– الاستنتاج أو التنبؤ: و "هو قدرة عالية في مستوى الفهم و الاستيعاب ، تجعل التلميذ يمتلك مهارة عقلية تمكنه من النظر إلى الأشياء بأفق عقلي أوسع ، اعتمادا على المعطيات التي قدمت له ، وبمعنى آخر أن التلميذ في هذا المستوى يمكنه تعميم هذه القدرة على مجالات معرفية ، أو يتجاوز حدود تلك المادة ،أو الحقائق و المفاهيم ، التي هو بصدد التعامل معها ، مثل أن يتنبأ التلميذ باستخلاص الجزء المتبقي من قصة قدمت له مقطوعة عن نهايتها ، في حصة التعبير الكتابي." [2] و ذلك بالوقوف على أسبابها و نتائجها ،أو باستنتاج العوامل المساهمة في تغييرها.

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يبين – يشخص – يشرح – يلخص – يجسد – يعطي – يعيد كتابة – يعمم – يحول...

صعوبات هذا المستوى :

يواجه التلميذ مواقف تعليمية ، لا تجعله يعيد تشغيل ذاكرته من أجل استدعاء المكتسبات القبلية لاستثمارها في المواقف الجديدة ، بل هو بالإضافة إلى ذلك ، يستعمل قدرة عقلية أخرى هي أكثر تعقيدا من القدرة الأولى و تستدعي جهدا فكريا أكثر تركيزا و فعالية ، من

---

1 – المرجع السابق:ص77.

2– خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999،ص76.

أجل مواجهة موقف تعليمية فيها كثير من الصعوبات كترجمة مضمون المادة التي تلقاها بأسلوبه الخاص ، عن طريق شرح المفردات بالترادف أو التضاد...[1]

3- مستوى التطبيق:

يحتل المرتبة الثالثة في صنافة بلوم ، و"يشير إلى القدرة على استخدام ما تم اكتسابه من طرق و مفاهيم و مبادئ و نظريات بالاعتماد على ذاكرته، في معطيات واقعية أو جديدة كاستخدام حساب المثلثات لمعرفة طول المئذنة..." [2] و هو مستوى يعني قدرة التلميذ على استثمار ما اكتسبه من مكتسبات سابقة و تطبيقها على معطيات جديدة .

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يحل – يكتشف – يطبق – يربط – يعمم – يبرهن يختار – يتوقع – يعالج – يحسب ..

صعوبات هذا المستوى :هو مستوى صعب للغاية ، يرتبط بالتذكر و الفهم ، و هما قدرتان أساسيتان يستند عليهما التلميذ لمواجهة المواقف الحقيقية ، فيقع في اختبار حقيقي لما يكشف عن قدراته و مهاراته في استغلال المكتسبات القبلية ، فهو لما يبحث في ذاكرته عن معلومة ما أو نظرية مرتبطة بمضمون السؤال الموجه إليه ، فيقوم بالبحث في ما تراكم و تكدس في

1 – ينظر: المرجع نفسه،ص74.

2– المرجع نفسه، ص 76.

ذاكرته ، ليواجه به الموقف الجديد، كالاستظهار الذي يعتمد كلية على الحفظ[1].

4- مستوى التحليل :يأتي في المرتبة الرابعة من الصنافة ،وهو تحليل المبادئ التي تعلمها سابقا أي"عملية تحديد المكونات أو الأجزاء الرئيسية للمادة من أجل فهم بنائه التنظيمي التركيبي، و هذا يتضمن تحديد و تعريف الأجزاء ، و تحليل العلاقات بين الأجزاء"[2]. كما يتمثل في قدرة المتعلم على تحديد الفروض والنتائج لبحث ما ، أو في تحديد الأجزاء أو في قدرته على التمييز بين العبارات الدالة على الآراء ووجهات النظر، مثل : تحديد العناصر الأساسية للرواية ، كالحدث و الشخصيات و الحبكة . أو عندما نطالبه بتحليل نص القراءة إلى معاني رئيسية.ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يفكك – يفرق – يخطط – يحدد – يوضح – يشير – يستخرج – يستنبط

صعوبات هذا المستوى :

تلعب هذه القدرة دورا بارزا في عملية التعلم ، لأن التلميذ إذا لم تكن لديه قدرة تحليلية اكتسبها عن طريق التدريب المتواصل ، لا يستطيع أن يتابع تعلمه بالطريقة المرضية ، غير أن مهارة التحليل هذه ، لا يمكنها أن تعمل بمعزل عن القدرات السابقة الذكر، فالفهم يتناول استيعاب محتوى المادة فقط ، و التطبيق يتعلق بقواعد تلك المادة وأحكامها على معطيات جديدة ، يعني الإجابة عن أسئلة مختلفة ، و التحليل يتناول مضمون المادة و شكلها وأساليب بنائها و تنظيمها و ترتيبها... فمثلا عندما نطلب منه أن يستخرج[3] الأفكار الأساسية من النص فإنه يعود بذاكرته لتذكر المعارف التي تناولها السؤال المطروح ، ثم يوظف مهارة الفهم

1 – ينظر: المرجع نفسه ، ص 77.

2- المرجع نفسه ، ص78

3- ينظر: المرجع نفسه،ص80.

لإدراك العلاقات التي تنظم محتوى المادة ، فإذا فعل ذلك ، نقول أنه تمكن من تحليل تلك الخصائص التي يميز المادة عن غيرها[1].

5- مستوى التركيب : يشير هذا المستوى" إلى القدرات اللازم توافرها للتأليف بين الوحدات و العناصر و الأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة ، ويؤكد عادة على الإنتاج الابتكاري للمتعلم..."[2]عن طريق ربط الوحدة المعنوية بعلاقات منطقية ، وبأسلوب جديد، مثل المطالبة بإنشاء قصة ما في موضوع ما من تأليفه.و هذا المستوى يتألف من ثلاثة أنواع فرعية هي:

أ- إنتاج الأفكار : كإنتاج موضوع تعبيري ، أو قصة قصيرة ، أو تأليف قطعة شعرية أو موسيقية،وإيصالها للآخرين عن طريق الكتابة أو الشفاهة .

ب- إنتاج الخطط أو المشاريع : "وهو إنتاج خطة أو مشروع تحقق شروط تنفيذ عمل أو واجب معين ، كاقتراح خطة كتابة قصة ، أو اقتراح مشروع رحلة ، أو موضوع إنشائي."[3]

ج- إنتاج العلاقات المجردة: وهو عملية إنتاج أو استنباط بعض العلاقات المجردة الجديدة التي تساعد على تفسير الحقائق، أو الظواهر، أو تؤدي حلولا جديدة للمشكلات ،" كاستنتاج عملية التقسيم اعتمادا على عملية الجمع ، أو اكتشاف مساحة متوازي الأضلاع من مساحة المستطيل، أو إيجاد حلول أصيلة لبعض المشكلات الملحة" [4].و يتطلب هذا المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل ، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات هذه القدرة العقلية تتطلب إنتاجا فكريا ابتكاريا ، فيه جدة.ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التعليم على هذا المستوى:

---

1 - ينظر: المرجع نفسه،ص81.

2-عبد المجيد نشواني:علم النفس التربوي،دار الفرقان،إربد،الأردن،الطبعة الثالثة،1996،ص78.

3- المرجع نفسه،ص79.

4- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يؤلف – يصمم – يبتكر – يخطط – يعيد كتابة – يكتب – يعيد ترتيب – يعدل

صعوبات هذا المستوى :

يعتبر هذا المستوى من أصعب المستويات العقلية التي تتطلب من التلميذ أن يملك خبرة واسعة و تدريبا حتى ينمي قدرته ، فتؤدي وظيفتها بكفاءة عالية و أداء جيد .وعندما يكلف التلميذ بتركيب الجملة في منوال معين ، أو بكتابة موضوع إنشائي ، أو بتأليف قصة، نكون قد أعطيناه فرصة لتنمية قدرته التركيبية .وما يزيد من صعوبة هذه المهارة كونها متصلة بالمهارات الأربع السابقة (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل) .ولهذا ينبغي على المعلم مراعاة هذه العلاقات المتكاملة و المتبادلة في العمليات العقلية ، من أبسطها إلى أشدها تعقيدا حتى يمكن له احترام الوضعيات التعليمية التي تنميها و تعزز جوانبها.[1]

6– مستوى التقويم :

يعتبر التقويم آخر قدرة عقلية في صنافة بلوم المعرفية .و هو " أعلى و أعقد النشاطات العقلية المعرفية في تصنيف بلوم ، ويشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية و النوعية على قيمة المواد و الطرق ، من حيث تحقيقها لأهداف معينة."[2]

و من الواضح أنه لكي يصدر الإنسان حكما أو نقدا للأفكار أو على الأشياء أو الموقف، لابد أن يكون على مقدرة تامة على تحليل أجزائها و مكوناتها ،"و أن يكون على دراية كاملة بمعنى و مفهوم هذه المكونات ، أن يكون مستوعبا للعلاقات بينها .و على ذلك يأتي مستوى التقييم أعلى التسلسل الهرمي لدرجات الجانب المعرفي" [3] .ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التعليم على مستوى التقييم :

1 – ينظر: خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999،ص85 .

2– عبد المجيد نشواني:علم النفس التربوي،دار الفرقان،إربد،الأردن،الطبعة الثالثة،1996،ص79–80.

3– كوثر حسين كوجك:اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس–التطبيقات في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)–عالم الكتب،القاهرة،مصر،الطبعة الثانية ، 2001،ص160.

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يقارن – يختار – ينقد – يبرهن – يحكم على – يقيم – يعلل – يوازن

ونختم سلسلة المستويات الستة لصنافة بلوم المعرفية العقلية بهذه الخلاصة ،التي أجملها عبد المؤمن يعقوبي ،صاحب كتاب (أسس بناء الفعل الديداكتيكي) في شكل سؤال على النحو التالي، بدءا بأسهل مستوى و انتهاء بأعقده و أصعبه :

*– المعرفة : هل بإمكان المتعلم أن يتذكر المعلومات ؟

*– الفهم : هل بإمكانه شرح الأفكار؟

*– التطبيق : هل بإمكانه استخدام هذه الأفكار؟

*– التحليل :هل بإمكانه تصور العلاقات بين الأفكار؟

*– التركيب: هل بإمكانه ربط الأفكار بعضها ببعض؟

*– التقويم : هل بإمكانه إصدار الأحكام ؟[1]

ب– صنافة كراثوول في المجال الوجداني(الانفعالي) :

ننتقل إلى صنافة أخرى لا تقل فائدة عن الأولى ، حيث تعد ركيزة ثانية للتعليم بواسطة الأهداف .ومثلما قال محمد بوعلاق " إن الاهتمام بإحدى صنافات المجال الوجداني أمر ضروري لتشكيل إطار نظري تبنى عليه هذه الدراسة جزءا من منطلقاتها البحثية ..." [2] أصبح من الواجب علينا بيان هذا النموذج المهتم بالمجال الوجداني ، باعتبارها الصنافة الأكثر استعمالا سواء في المنظومات التربوية [3]، أو في منظومتنا التربوية التي حاولت في السابق تأسيس تعليم قائم على صنافات الأهداف المعرفية و الوجدانية و النفس حركية.

و لو عدنا إلى الإشكالية المطروحة عند كراثوول ، سنكتشف أنها متعلقة بإيجاد صنافة للأهداف السلوكية تهتم بالمواقف و القيم و الأحكام و المهارات الوجدانية من جهة، و تكون

1– عبد المؤمن يعقوبي:أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر،الطبعة الثانية 2002،ص70.

2– بوعلاق:الهدف الإجرائي –تمييزه و صياغته–،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،د ط ، 1999،ص80.

3– ينظر:المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

هذه الأهداف قابلة للملاحظة و القياس من جهة ثانية. و"صنافة كراثوول ليست أداة لإنتاج أهداف وجدانية اجتماعية، بقدر ما هي أداة تسعى إلى إيجاد صياغة ذات فعالية للأهداف التربوية الوجدانية، و تمكن من تقويم الجانب الوجداني من الشخصية الإنسانية ، و عقلنة الفعل التعليمي– التعلمي و جعله أكثر مردودية."[1] فماذا يعني هذا المجال؟

يعرف سيلامي الوجدان "كمجموع الانفعالات و الرغبات و الاتجاهات و الميول والمشاعر المختلفة، الإيجابية منها (كالحب) و السلبية (كالكراهية) و تلعب هذه الوجدانات دورا أساسيا في تحديد علاقات الفرد مع الآخرين و في تحديد تكيفه".[2]

فالسلوك الانفعالي الذي يسلكه المتعلم كإبداء المشاعر ،و تقدير العلم و العلماء والتسامح و عدم التعصب ، و التذوق الفني ، الغاية منه إكسابه الحس النقدي ، و تنمية حب الإطلاع لديه ، حتى يتمكن من فهم محيطه ، و التكيف معه. و نظرا لأهمية هذا المجال، فقد اجتهد الكثير من الباحثين في تصنيفه ، نذكر من بينهم:[3]

تصنيفات							
فرينش	كراتوول	قال	سميث	جرونلد	دينو	هانت	أولاندي
1957	1964	1957	1970	1970	1970	1971	1971

ب–1– مستويات صنافة كراثوول:

*– التقبل أو الاستقبال :

يسمى أيضا بالتلقي أو الانتباه ، "وهو أول مستويات هذا المجال، يتمثل في جعل المتعلم يهتم بفكرة أو وضعية أو معطى، أو بوجود مثير معين . و يتم ذلك بإثارة انتباهه إلى كنه

1 – ينظر المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

2– المرجع نفسه ،ص82.

3– ينظر: عبد المؤمن يعقوبي:أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر،الطبعة الثانية ،2002،ص71.

الوضعية و ما تخفيه من قيمة أو مبدأ [1]". و هذا المستوى يهدف إلى تحسسيه عن طريق مجموعة من المنبهات و المثيرات ، سمعية كانت أو بصرية ، لفتح شهية التقبل، و بالتالي الاستجابة .و تتراوح درجة التقبل لدى المتعلم من الوعي البسيط إلى تركيز الانتباه عن قصد إلى شيء من بين مجموعة أشياء [2]. و المقصود بالوعي ليس الوصول بالمتعلم إلى درجة عليا من الوعي تمكنه من تبني قيمة أو اتجاه معين ، و إنما هو مجرد وعي بسيط يساعد التلميذ على إدراك قيمة المؤثرات و المنبهات المتاحة في الوضعية التعليمية . ومن أفعال هذا المستوى [3]:

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يطلب – يصف – يسأل – يدافع – يختار – يسعى – يعرض – يبدي – يشاهد –يستعمل

*- الاستجابة : و معناها مساهمة التلميذ في النشاط المقدم له " فبعد عمليتي التحسيس و الإثارة ، يستجيب المتعلم بإظهار ردود فعل نحوها ، فيندمج و يشارك مشاركة فعالة في مختلف النشاطات، و يتفاعل مع الموقف التعليمي التعلمي تفاعلا إيجابيا" [4].أي حدوث تفاعل نابع من الإرادة بين التلميذ كمتلقي و المادة الدراسية (موضوع أو فكرة ما) بعد حدوث الاقتناع و الرضا بالمثيرات المختلفة. و من أمثلة أفعال هذا المستوى:

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يجيب – يساعد – يطيع – يمتثل – يناقش – يستقبل – ينجز – يطبق – يقدم – يقرأ

1 – المرجع نفسه، ص72.

2– ينظر: عبد المؤمن يعقوبي:أسس بناء الفعل الديداكتيكي– من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقويم و الدعم– مؤسسة كتاب الجزائر ،تلمسان ، الجزائر ، الطبعة الثانية ، 2002،ص72.

3– ينظر: المرجع نفسه ، ص 73.

4– المرجع نفسه ، ص 74.

*- التقدير القيمي:

هو إعطاء قيمة للعمل الذي قام به التلميذ كي" يصبح قادرا على تثمين الأمور ، فيتحمل مسؤوليته ليس رغبة في إرضاء الآخرين بل عن معتقداته و قيمه التي تتناول أمورا تتعلق بالذات أولا ، و بالآخرين و بالمجتمع ثانيا ، كما أنها تحرك الضمير الذي يسيطر على السلوك الإنساني و يضبطه و يوجهه[1]." و من أمثلة أفعال هذا المستوى :

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
يصف – يفسر – يكون – يتأهل – يشترك – يقدر – يتبنى – يستدل – يقترح

*- تنظيم القيمة :

و معناها قيام التلميذ "بجمع مجموعة من القيم لكونه يواجه مواقف مختلفة يرتبط بها. فالقيمة التي آمن بها تتداخل مع مجموعة من القيم الأخرى ، مما يستلزم ترتيبها و تنظيمها و تحديد العلاقة التي تجمع بينها ، و من ثم محاولة عزل التناقضات بينها لغرض الوصول إلى بناء نظام ثابت يتصف بالاتساق و الانسجام الداخليين." [2] أي أنه في حالة اقتناعه بإحدى القيم التي جمعها،وكانت تتماشى مع ميوله و اتجاهه ،ركبها في شكل نظام قيمي ثابت و منسجم.

*- التميز بقيمة أو بنظام من القيم : "يصبح لدى المتعلم في هذا المستوى ، مجموعة قيم منظمة تتميز بالاتساق الداخلي ، بحيث يؤثر هذا النظام القيمي على المتعلم ،فيكون لديه سلوك خاص به ، يميزه عن غيره بواسطة ما تكون لديه من صفات فردية ناتجة عن

1 – المرجع نفسه ، ص 75.

2– المرجع نفسه ، ص 76.

ممارسة ذلك السلوك ، الذي كيف عن طريق النظام الضبطي." [1] و هو "ما يشير إلى تصور للكون و فلسفة الحياة ، إلى نظرة إلى العالم مثال : الاجتهاد بغرض اكتساب فلسفة راقية في الحياة."[2] و من أمثلة أفعال هذا المستوى:

الأهداف السلوكية لهذا المستوى
ينظم – يبين – يفسر – يحاول – يميز – يدافع عن– يبسط

ج – صنافة المجال الحس –حركي :

و يسمى أيضا بالمجال المهاري ، إذ يتعلق بتنمية المهارات الحركية الجسمية لدى المتعلم بجميع أشكالها ،سواء ما تعلق بالمهارات الحركية العامة أو المهارات الحركية الدقيقة.[3] "إن النظرة الجديدة للتعلم اكتشفت أن التعلم لا يرتبط بالقدرات العقلية فقط مثلما كانت تقره النظريات التقليدية في التربية وإنما هو سلسلة من الاستجابات التي تلعب في تكوينها و تنميتها ، كل القوى المكونة للذات البشرية ، من قدرات عقلية ووجدانية و جسمية ... و الصنافات التي تناولت هذا المجال كثيرة ، و متنوعة إلا أنها تتفق في المبدأ و الغاية رغم الاختلاف الذي نلحظه في المصطلحات و التسميات[4]" ، نذكر من بينها[5]:

جيلفورد	وينتروير	سمبسون	مور	دافي	جرالي	ويلسون	هارو	دستنر و ميجر	دو لانشير
1958	1964	1966	1967	1969	1970	1971	1972	1973	1980

ج-1- مستويات المجال الحس حركي:

وضع الثلاثي "كيبلر و باركر و ميلز" _، صنافة تحدد مستوى الحس-حركي ، في أربع مستويات هي :

1 -ينظر: المرجع السابق،ص81.

2- خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999،ص105-106.

3- ينظر: المرجع السابق:ص79.

4- بوعلاق:الهدف الإجرائي -تمييزه و صياغته-،قصر الكتاب،البليدة،الجزائر،د ط، 1999،ص107.

5- ينظر: المرجع نفسه،ص109.

*- المهارات الحركية العامة :

و تشمل الحركات الجسمية التي يقوم بها التلميذ بعد الممارسة، و هي نوعان: ما يخص حركات الأطراف العليا فقط كرفع الأشياء أو جذبها
أو تحريكها ، أو كانت تتضمن الأطراف السفلى كالجري و القفز ، أو تشمل كامل الجسم كالسباحة و ركوب الدراجة و الرقص.

*- المهارات الحركية الدقيقة :

سمتها سمبسون (**Elizabeth Simpson**)* في صنافتها ب"الاستجابة العملية المركبة" و هي تشمل حركات تتطلب تناسقا تاما بين الأطراف و رؤوس الأصابع ، كالكتابة و الرسم و النحت على الخشب و الضرب على الآلة الراقنة ، و العزف على آلة موسيقية .و قد تشارك كل الأطراف و الحواس متناسقة متآزرة مثلما هو الحال في الرقص و السباحة.[1]

*- تواصل غير لفظي :

و يقصد بهذا النوع من التواصل كل عملية تواصلية يحدث باستخدام الإشارات ، وتعابير الوجه، و حركات الجسم للدلالة على الانفعالات [2] والتعبير عن الأشياء دون استعمال الكلام و عادة ما نجد مثل هذا التواصل عند الممثلين أو عند المصابين بعاهات كالصم والبكم.

أليزابيت سمبسون(Elizabeth Simpson) :

صاحبة التصنيف النفسحركي عام 1966 و ضم المستويات التالية : الإدراك،التهيؤ، الاستجابة الموجهة، الآلية أو التعويد،الاستجابة العلنية المعقدة ، المواءمة أو التكيف ،و الأصالة.

ينظر: http://site.iugaza.edu.ps/sdagga/files/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%AB%D8%A7%D9%86%D9%8A-%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%B3-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%851.pdf

1 – ينظر: عبد المؤمن يعقوبي:أسس بناء الفعل الديداكتيكي– من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقويم و الدعم – مؤسسة كتاب الجزائر ،تلمسان ، الجزائر ، الطبعة الثانية ، 2002،ص81.

2– ينظر: خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999،ص110.

*- سلوكات لفظية :

متعلقة بالكلام و تتمثل في الحديث المنطوق للتعبير عن الأشياء ، كحديث المعلم مع تلاميذه أو إلقاء خطبة ، أو حديث بين اثنين فأكثر. و في هذا المستوى تظهر مهارة التلميذ في :

- القدرة على التعبير بأصوات معبرة تمثل المعنى المقصود .- رفع التلميذ للصوت و تخفيضه كدليل على التفاعل.[1]

- "التناسق بين الصوت و الحركة و الإيماءات حتى يكون هناك تآزر فعلي بين تعبيرات الوجه و الحركات الجسمية من جهة، و الإرسالية اللفظية من جهة ثانية، تيسيرا للتواصل و التفاهم ، لأنه لا يعقل أن تلقى، مثلا، كلمة تأبين في جنازة و علامات الفرح ظاهرة على الوجه ، كما لا يعقل أن نبارك لزميل نجاحه في امتحان و على وجهنا سمات الحزن بادية ..."[2] و هذه بعض الأفعال السلوكية المناسبة:

الأهداف السلوكية الملائمة
يتناول – يغير – يثبت – ينشر – ينسق – يصلح – يحرك – يجمع – يخلط – يبدع ...

ج-2- ترابط المجالات الثلاثة :

لاشك أن الهدف من التقسيم الاصطلاحي لمجالات الأهداف ، إنما جاء كرد فعل على الأنماط التقليدية للتعليم التي كانت تركز على تنمية القدرات العقلية فقط ، باعتبارها ملكات تمكن من حدوث التعلم بها وحدها فقط ، متناسية بذلك القوى الأخرى المرتبطة بعملية التعلم كالقدرات العقلية ، و المواقف و الاتجاهات الوجدانية ، و المهارات الجسمية .و بذلك أثبت

1 – المرجع نفسه،ص110.

2- المرجع السابق، ص 82.

العلماء عن طريق البحوث التي قاموا بها ، أن التعليم الجيد هو من يشرك المجالات الثلاثة معا . فإذا كانت القدرات العقلية تساعد على إدراك الحقائق العامة غير المباشرة ، و لاسيما المجردة منها ، فإن الجانب الوجداني ، يلعب هو الآخر دورا أساسيا في عملية التعلم ، حيث يتمثل في شعور المتعلم بميله تجاه كل المواد الدراسية ، و التطلع إلى إدراك حقائقها ومفاهيمها بشغف كبير. فمثلا تعلم الكتابة يتطلب تذكر المعارف السابقة من الأصوات و أشكالها وأوضاعها التي ترسم بها ، و كذا القواعد الإملائية[1] و النحوية و الصرفية ،و لكي يجد المتعلم متعة نفسية و هو ينجز هذا الفعل ، ينبغي أن تكون لديه ميول وجدانية ترغبه في أداء هذا العمل ، و لا يتم الانجاز إلا بمهارة حركية ، تؤديها حركة اليد و الأصابع بالتآزر مع حركة البصر[2] .

ج-3 – طبيعة الآلية التي تتم فيها عملية الترابط بين المجالات الثلاثة:

إن العلاقة التي تربط بين المجالات الثلاثة للأهداف كبيرة جدا ، فهي تتم بآلية تكون فيها الحركة تبادلية و تكاملية ؛أي أن كل مجال يقوم على الآخر، و خاضع لترتيب معين يجعل الانطلاقة من المجال المعرفي أولا، ثم المجال الوجداني ثانيا، ثم الانتهاء إلى المجال المهاري أخيرا. و يعني هذا الترتيب جعل المعارف وسائل لغايات وجدانية و مهارية .

و بمعنى أوضح ، أن هناك أوضاعا تعليمية تكون فيها السلوكات المعرفية للتلميذ بمثابة وسائل لإحداث تغيرات وجدانية ، ومثال على ذلك التلميذ الذي يمتلك معارف معينة فيستغلها في تكوين اتجاهات عاطفية لديه ، كاطلاعه على تراثه الديني [3] و الثقافي ، يتكون لديه شعور بحب الوطن .غير أن الأوضاع التعليمية تسير أحيانا في اتجاه معاكس ،تتولد عنه نتائج سلبية . فإذا قدم المعلم للتلميذ مادة ما ، يتغلب عليها طابع التجريد، و بدون استخدام وسائل و فنيات ملائمة ، أو تعتمد على الإلقاء و الحشو و السرد ، فإن ذلك يؤدي إلى رفض

1 – ينظر: خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999.ص 111.

2– ينظر: المرجع نفسه ، ص112.

3– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التلميذ لهذه المادة ، و ينفر منها ، مما ينتج عنه تكوين ميولات سلبية نحوها فتنعدم لديه عملية الإتقان للمهارات[1].

4- علاقة الأهداف التربوية بالتقويم :

يتحدث الكثير من المربين عن علاقة الأهداف بالعملية التعليمية- التعلمية ، ويولون أهمية قصوى للتقويم ، حيث يربطون أي نجاح أو فشل إلى هذا العنصر المهم في عملية التعليم بواسطة الأهداف، و هذا ما يؤكد عليه علي أوحيدة في كتابه (الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية)بقوله :"إن التدريس بواسطة الأهداف لا يؤدي بالضرورة إلى نجاح المعلم في تحضير الدروس و تقديمها من جهة ، و لا يمكنه بصفة قطعية من بلوغ الأهداف و رفع المردود من جهة ثانية، إلا إذا ربطها بالتقويم المرحلي و الآني من بداية الحصة إلى نهايتها. "[2] و شدد على أهمية التقويم كعنصر إضافي تميز به هذا النوع الجديد من التعليم قائلا:"و لهذا يمكن القول إن الجديد في التدريس بواسطة الأهداف لا ينحصر في هيكلة الدرس وفق مراحل معينة ، و لا في صياغة الأنشطة صياغة إجرائية بل يمتد الجديد إلى عمليات التقويم التي ترافق عملية التدريس من بدايته إلى نهايته بمصطلحات متباينة ليدل كل مصطلح على مرحلة معينة"[3] .

4-أ- أنواع التقويم :

أ- التقويم التشخيصي (القبلي):

يكون في بداية الدرس ليتعرف المعلم على مستوى تلاميذه و مكتسباتهم التي تبنى عليها المعلومات الجديدة . "وهو نمط من أنماط التوقعات، يتيح للمدرس معرفة ما إذا كان المتعلم قادرا على تتبع و مسايرة الأنشطة المنتظر إنجازها. كما أنه يقوم بتشخيص منطلقات عملية

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2– علي أوحيدة : الموجه التربوي في الأهداف الإجرائية و فنيات التدريس، ،مطبعة عمار قرفي، باتنة، د ت،د ط، ص،54.

3– المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

التدريس ، من خلال بناء وضعيات مناسبة ، في بداية كل درس أو بداية كل وحدة من وحدات البرنامج الدراسي، أو في بداية السنة الدراسية ؛ حيث يسمح تشخيصها و فحص معالمها بالحصول على بيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول ما يتحقق من تعلمات"[1].

وبذلك يسعى للكشف عن الصعوبات ، و تصحيح المسار التعليمي قبل الانتقال إلى المقطع أو الوحدة الموالية من جهة أخرى.

و ينظم المعلم في بداية الأسبوع الأول من السنة الدراسية ، أنشطة تقويمية تهدف إلى تعرف المستوى المعرفي و المهاري للتلاميذ ، قصد تخطيط إستراتيجية واضحة للشروع في تنفيذ متطلبات البرنامج. ثم يشرع في التقويم التشخيصي عند بداية كل درس، للوقوف على مدى تحكم التلاميذ في الدرس السابق، عن طريق تحديد المعارف و المهارات التي يلزم توافرها لدى التلاميذ لتؤهلهم لمتابعة الوحدة، باستخدام الأسئلة الشفهية ، أو التمارين الكتابية القصيرة ، أو مختلف الأنشطة الصفية[2] .

ب- التقويم التكويني :

يتخلل الحصة و يهدف إلى فحص مدى تمكن المتعلم من تحصيله و استيعابه لجزئيات الدرس. كما يسمح باكتشاف مواطن الخلل والصعوبات التي يصادفها التلاميذ أثناء تعلمهم مما يحتم التدخل لتصحيح الثغرات [3]، و تأهيل التلاميذ للإقبال على تعلمات جديدة.و يواكب هذا النوع من التقويم عملية التعليم في جميع مكونات المادة.

ج- التقويم الإجمالي: يأتي في نهاية الحصة أو الوحدة ،و يهدف إلى تعرف مدى تمكن المتعلم من تحصيله و استيعابه لاتخاذ القرارات المناسبة. ومما سبق يتضح لنا جليا أن

---

1 - البرامج و التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج و الحياة المدرسية،وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي،ملحقة للاعائشة ، الرباط،غشت، 2009، د ط،ص35.

2- ينظر: المرجع نفسه ، ص 35.

3- ينظر: المرجع نفسه ، ص 36.

التقويم مرتبط بالمراحل الرئيسية للدرس ،وهو جزء من العملية التعليمية- التعلمية أي يرافق عملية التدريس من أولها إلى نهايتها."كما يعنى أيضا أن التدريس بالأهداف الإجرائية فقط دون ربطها بالتقويم المرحلي و الآني لا يؤدي بالضرورة إلى النجاح. و عليه ، يمكن استخلاص فكرة ، مفادها أن العلاقة بين الأهداف الإجرائية و التقويم علاقة تكاملية لا يمكن الفصل بينهما،أو الاكتفاء بالأولى دون الثانية ، أي لابد من التقويم ثم الدعم إذا لم يتحقق الهدف الإجرائي".[1]

المبحث السادس : الأهداف التربوية بين القبول والرفض

يتحدث عبد المجيد نشواني في كتابه (علم النفس التربوي) عن مختلف النقاشات التي دارت حول مسألة صياغة الأهداف التربوية في عبارات سلوكية ، والتبعات التي أعقبت هذه الحوارات ،حيث انقسم المربون بين مؤيد و معارض ، و لكل حججه و براهينه ، في جدوى الأهداف السلوكية من عدمها في العملية التعليمية – التعلمية. فقد اتخذ الخبراء و الباحثون في مجالي علم النفس و التقويم التربويين اتجاهات مختلفة إزاء هذه المسألة، نوضحها كالآتي:

*- المنادون بوضع الأهداف السلوكية : ومنهم (ماجر) لاعتقادهم أنها تتمتع بفوائد تتضح في تحسين الناتج التعليمي و تسهيل عملية التعليم بالنسبة لكل من المعلم و المتعلم.

*- المعارضون : ومنهم (جاكسون)، لعدة أسباب منها عدم جدواها ، أو عدم واقعيتها أو عدم قدرتها على تغطية كافة النشاطات التعلمية .

*- أصحاب الموقف المعتدل: [2] ك:(أزنير) حيث نادى بتطوير أهداف أخرى مساعدة.

أما القابلون لها ، فيتوزعون على ثلاثة فئات هي:

*- القابلون ببعض الغموض فيها ، أمثال (زاهوريك).

*- القابلون بقصرها على المستجدين من المعلمين ك(جودوين ، و كلوزماير).

1 – المرجع السابق،الصفحة نفسها.

2- ينظر: عبد المجيد نشواني:علم النفس التربوي،دار الفرقان،إربد،الأردن،الطبعة الثالثة،1996،ص56-57.

*- القابلون بعدد محدود من الأهداف تعمل كموجهات في العملية التعليمية- التعلمية أمثال (كيج و بيرلز) .و الآن نطرح السؤال التالي : ما المبررات التي دفعت بهؤلاء الباحثين إلى اتخاذ مثل هذه الاتجاهات المختلفة؟ لنبدأ أولا بالتبريرات التي يسوقها مؤيدو الأهداف السلوكية.[1]

أ- إيجابيات الأهداف:

يرى هؤلاء أن هذه الأهداف توفر ثلاث فوائد هامة ، هي:

1- أنها توجه المعلم لدى تخطيط عملية التعليم و تنفيذها ." فالمعلم الذي لا يبدأ بتحديد مسار هذه العملية على نحو واضح ، لن يتمكن من توقع ما قد تؤدي إليه. لذا وجب عليه تحديد سلوك التلميذ المرغوب فيه بدقة ؛أي أن يكون قابلا للملاحظة و القياس . وفي حالة تعذر تحديد كافة أنواع الاستجابات التي تصدر عن التلميذ ، فإنه يلجأ إلى تطبيق اختبارات قبلية ليحدد تلك المواصفات ، أو ما يسمى "بالمدخلات السلوكية" ، و بذلك يصبح قادرا على استثناء بعض المتعلمين الذين يظهرون القدرة على أداء السلوك المرغوب فيه ،كما بإمكانه اتخاذ بعض القرارات الهامة المتعلقة بالتعليم ، كتعديل الوقت اللازم لتدريس وحدة معينة أو تعديل بعض الموضوعات التي تنطوي عليها المادة الدراسية."[2]

إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف و توجيه جهودهم و اختيار المضامين التعليمية و الطرائق و الأساليب الملائمة . و تقويم المعلم و المتعلم و العملية التعليمية برمتها ، لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي و اعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه .

---

1 - ينظر :المرجع نفسه، الصفحة 57.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2- أنها توجه جهود المتعلم أثناء التعليم ،" لأن معرفته المسبقة لما يترتب عليه أداؤه في نهاية التعليم يمكنه من توجيه جهوده و تركيز انتباهه على مكونات هذا الأداء، بحيث يغدو أكثر قدرة على إنجازه". [1] و هو ما دفع كلا من **جودوين** و **كلوزماير**[*] إلى إثارة خطورة إبقاء المتعلمين في كافة المستويات التعليمية ، دون وعي لما يطلب منهم اكتسابه ، أو أي سلوك يتوقع منهم إنجازه في نهاية التعلم ، أو أي مهارة يجب عليهم اكتسابها ، الأمر الذي يتسبب في تبديد جهودهم و يضعف إنتاجهم التحصيلي . ومن هذا المنطلق كان لزاما على المعلم إذا أراد علاج هذا الخلل ،أن يكون فكرة ولو بسيطة عن أهدافه ، ويجعل طلابه أكثر قدرة على معرفة وجهة التعلم و مساره.وبذلك يتعرف على ما يجب عليهم تعلمه ، فيوجهون جهودهم و نشاطاتهم نحوه[2].

3- أنها تفيد في مجال التقويم ، وتعد هذه الفائدة من أهم الوظائف على الإطلاق ،لما يشكله التقويم من اهتمام كبير عند الباحثين و المربين التربويين ، كونه أحد أركان العملية التعليمية – التعلمية ، وبفضله يمكن تقويم مدى التقدم في إنجاز الأهداف المطلوبة. وبدون عملية التقويم التربوي ، يستحيل بناء اختبارات تحصيلية مناسبة ، خاصة إذا صيغت الأهداف بصيغ غير واضحة و محددة ، مثل استخدام كلمات (يفهم، يدرك، يعي) ، نلاحظ أنها تحمل معاني كثيرة و هي عرضة لتفسيرات عديدة ، بسبب عدم تحديد معناها على نحو دقيق. فتصبح بذلك لعبة يتحكم فيها الحظ و الصدفة.[3]

4- التلميذ محور لعملية التعلّم للمرة الأولى بدلاً من المعلم.

5- الانتقال من إستراتيجية ،«ماذا نعلّم؟ » إلى إستراتيجية« كيف نعلّم؟ » .

1 – المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

*- **كلزماير(Klaus Meyer):** هو باحث في مجال طرق تدريس الرياضيات و الكيمياء له نماذج في طرق التدريس . ينظر : http://ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=67304ee7dfeaf47f

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 59.

3 – ينظر: المرجع نفسه، ص60.

6–التحول من إعادة التذكر و اكتساب المعرفة لذاتها إلى تطوير القدرات الفكرية و المعرفية.

7– التنوّع في الخيارات التربوية و الممارسات الصفية التي يمكن للمعلم اعتمادها[1].

ب– سلبيات الأهداف:

رغم عديد الفوائد التي ذكرت سالفا ،إلا أن نموذج التعليم بواسطة الأهداف ، لم ينج من بعض الانتقادات. و قد لخصها جودوين و كلوزماير في العناصر التالية:

1 –" تؤكد الأهداف السلوكية ، وبشكل متطرف ، على السلوك السطحي للمتعلم ، ما يدل على وجود نزعة إلى التركيز على السلوك الذي يسهل قياسه ، لدى صياغة الأهداف السلوكية، الأمر يؤدي إلى إهمال أو تجاهل السلوك الأكثر أهمية كالإدراك أو التفكير أو المحاكمة"[2].

2 – تتطلب صياغة نتائج التعلم المقصودة في عبارات محددة و غير غامضة، جهدا ووقتا كبيرين .

3– تركز الأهداف السلوكية على سلوك الإنسان ، و من ثم فإن التركيز على السلوك شبيه بالتركيز الذي يحدث في علاج المرضى بالاستناد إلى النتيجة المسببة للمرض و إهمال الأسباب التي أحدثته .

4– اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية ،حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف و بذلك يتقوقع المدرس و المتعلم في قوالب جامدة [3].

5 – صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة

1 – ينظر :دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي مديرية تكوين الأطر،يناير ، د ط ، 2011، المغرب،ص22.

2– عبد المجيد نشواني:علم النفس التربوي،دار الفرقان،إربد،الأردن،الطبعة الثالثة،1996،ص60.

3– ينظر: عبد قلي و فضيلة حناش:التربية العامة، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر، د ط 2009 ، ص 38.

دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم[1].

6- "غالباً ما تهتمّ الأهداف السلوكيّة بالجوانب المعرفيّة والمهاريّة و تتجاهل بشكل كامل الجانب الانفعاليّ لصعوبة قياسه .وغالبًا ما نجد ها تهتمّ بالمستويات الدنيا للسلوك وتهمل المستويات العليا"[2].

7 – لقد تطرق **هيمان**[*] (Harbart Hyman) إلى الثغرات الرئيسية الموجودة في هذا النموذج من خلال ما وجهه للمدافعين عن الأهداف السلوكية،حيث عاب عليهم الخلط بين السلوك والفعل قائلا:" وكما هو معلوم، فإن هذا الأخير يتجاوز السلوك،لأنه يشكل تمفصلاً للعديد من السلوكات مع النظام الداخلي للتحليل وللنقد"[3].

وهذه بالضبط، هي المؤاخذة التي وجهها **ليونتيف** (**Léontiev**)[**] و**غلبران**[***] (**Galperin**) المختصان في علم النفس التربوي للسلوكية الأمريكية ، حيث لاحظا أنها تشكل مقاربة تجزيئية لنشاط التعلم،عبر إلغائها لجانبه الذهني،لأن من يتعلم ليس هو من«يقوم بسلوك » بل هو« من يقوم بفعل » وبالتالي، فإن«عملية الفهم »لا تختزل في لائحة من السلوكات الملاحظة .

---

1 – ينظر :المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2- التدريس طرائق واستراتيجيّات :مركز نون للتأليف و الترجمة ،جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، الطبعة الأولى،2011،ص42.

*- **هاربارت هيمان** : (1918-1985) خبير في علم الاقتراع،أستاذ علم الاجتماع بجامعة كولومبيا و ويسليان. ينظر : http://findingaids.cul.columbia.edu/ead/nnc-rb/ldpd_6619504/summary

3- دانيال هاملين ، ترجمة عز الدين الخطابي : مجلة رؤى ،مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان ،فلسطين ، العدد 34، مارس 2011 ،ص104.

- **أليكسيس ليونتيف: (**Alexis Nicolaievitch Léontiev**) (1903- 1979)عالم نفس روسي مختص في علم النفس التنموي، مؤسس نظرية النشاط . ينظر: .http://fr.wikipedia.org/wiki/Alexis_Leontiev

***- **بيوتر غلبران**: (**Piotr Galperin**) ولد في 2 أكتوبر 1902 في تامبوف و توفي في : في25 ماي1988 بموسكو - عالم النفس ومربي سوفياتي، عمل كمربي في أكادمية خاركوف النفسعصبية ،ثم أستاذ كرسي في علم النفس التنموي عام 1966 ،و أستاذ لاستشارات عام1983. ينظر: http://nl.wikipedia.org/wiki/Pjotr_Galperin

فمثال «القدرة على ملء الشيك »، يشكل هدفاً خاصاً و مقبولاً، لكن هذا السلوك لا يمكن أن يصبح فعلاً، إلا إذا ما « فهم» من طرف المتعلم، ضمن السياق السوسيو-اقتصادي الذي تتمفصل فيه هذه الحركة، ولا يمكن لأي سلوك أن ينفصل عن سياقه الاجتماعي المحدد له.[1]

ج- مظاهر أزمة المقاربة بالأهداف :

1- على مستوى التفكير :

يرى محمد مكسي أن التعليم بالأهداف يعاني من أزمة متعددة المظاهر أدت إلى سد أفقها وحسبه " لم يلحظ خلال عقدين تلك التقاطعات التي تفرضها كل عملية تعليمية- تعلمية بين المهارات التالية :التذكر ، التأويل ، المقارنة ، جمع المعطيات، التصنيف ، نماذج التفكير النقدي و التفكير الإبداعي ، و حل المشكلات و التقصي." [2]

2-على مستوى المهارات المعرفية :

انعدام الجسور بين التعليم بالأهداف وممارسة التقويم الذاتي. و لهذا السبب بالذات أصبح لزاما على خبراء التربية التفكير في بناء مناهج على أساس الكفايات، تتيح للتلميذ استخدام مهارات التقصي، فتقوده لربط خبرته الحالية بما يكون قد حدث في حياته، وبما يمكن توقع حدوثه[3]. وانسجاما مع هذه النظرة، ستؤدي تنمية الكفاءات إلى اقتران الممارسة بالقدرة على التقصي.

3-على مستوى مهارات تنظيم المعلومات :

تفرض الكفاية المعرفية أن يكون التلميذ قادرا على تنظيم المعلومات التي يتلقاها في

---

1 – ينظر : دانيال هاملين ، ترجمة عز الدين الخطابي ، مجلة رؤى ،مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان ،فلسطين ، العدد 34، مارس 2011 ،ص104.

2- محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء ، المغرب الأقصى،الطبعة الأولى، 2003،ص25.

3- ينظر: المرجع نفسه ، ص26.

مجموعات أو وحدات ذات معنى. و تعد هذه المجموعات المفاهيمية شبكات من العلاقات. وبما أن كل علاقة هي وحدة معنى، فإن كلا من الشبكات أو المجموعات البديلة هي نسيج من المعاني.و عندما نلتفت إلى نظرية التعليم بالأهداف سنجد أن هذا النموذج اكتفى بنمط واحد من أنماط تجمع المعلومات هو نمط الجملة. عوض توسيع هذا النمط و نقله إلى نمط آخر[1] هو نمط المفهوم[*].

فلم تعمر تجربة تطبيقه في الجزائر طويلا ، حيث سرعان ما تم استبداله بمقاربة جديدة نظرا لجملة النقائص التي سبق التطرق إليها بالذكر سالفا، و بذلك حدث تعديل في البيداغوجية المطبقة على مستوى مؤسساتنا التعليمية ، شمل كل عناصر العملية التربوية بدءا بالمعلم و المتعلم، وانتهاء بالمحتويات و الوسائل و الطرائق. كما غيرت نظرة التربية إلى التعليم بالانتقال من آراء السلوكيين الذين اتخذوا من "مثير – استجابة " عنصرين وحيدين لحدوث عملية التعلم ، مما ولد قصورا في المفاهيم ، دفع بالعقلانيين إلى تبني رؤية جديدة تضع لدور العقل مكانة في حدوث التعلّمات .ومن هنا جاء التكامل بين المقاربتين ، حيث تسد المقاربة الثانية نقائص الأولى ، لما تصبح عمليات التعلم منصبغة بصبغة سلوكية متمثلة في "مثير واستجابة"، و بصبغة عقلانية يجسدها دور الذات في عمليات الاكتساب و التعلم.

في الأخير و مهما قيل لا يمكن إلغاء هذا النموذج نهائيا من العمل به في التعليم على الرغم من الفوائد التي كان يمكن أن نجنيها من المقاربة الأولى ، إلا أن المضي لبناء جيل قادر على تكييف المهارات المدرسية إلى مهارات حياتية ، وربطه بمشكلات حقيقية ، عجل بانتهاج مقاربة الكفاءات في مدارس الوطن ،كجيل ثاني لمقاربة الأهداف.

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

*– **نمط المفهوم** يتضمن تنظيم المعلومات في مجموعات علائقية ، كي يتم تحليلها فيما بعد و تسهيلها في الفهم و إصدار الأحكام.والتفكير المفهوماتي يعني ربط المفاهيم ببعضها البعض في وحدات أكبر كالفقرات و الحوارات، بينما في المقاربة بالأهداف يعتبر الجمل كلمات مفردة و ليست قرائن أساسية في المعنى، ولا تعطي دلالتها إلا بعد تنظيمها مع كلمات تفهم في سياق اللغة ككل.ينظر: محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء ، المغرب الأقصى،الطبعة الأولى، 2003،ص27.

الفصل الثاني :

التعليم بالمقاربة بالكفاءات

مباحث الفصل الثاني

مباحث الفصل الثاني

المبحث الأول: دواعي و مسوغات اختيار المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثاني : مفهوم المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثالث : الدعامات النظرية للمقاربة بالكفاءات.

المبحث الرابع : نوعية المناهج المطبقة في المقاربة بالكفاءات.

المبحث الخامس : إستراتيجيات التعليم بالكفاءات.

المبحث الأول : دواعي و مسوغات اختيار المقاربة بالكفاءات

عرفت التربية في العصر الحديث سلسلة من التغيرات المتسارعة شملت مفهومها وأهدافها وأساليبها وطرقها وإستراتيجيتها، نتيجة التطورات الهائلة في العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث تمحورت المحاولات الأولى في نشأة التعليم بالأهداف،و يتركز هذا النوع من التعليم على تعريف الهدف البيداغوجي، وصياغته بصورة محددة وصحيحة تبرز بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي، وكذا المواصفات التي ستستخدم في التقويم. غير أن الإفراط في استخدام الأهداف البيداغوجية، و تفتيت الفعل التربوي إلى درجة يصبح معها غير ذي دلالة بالنسبة للتلميذ ، أدى إلى ظهور حركة التربية القائمة على الكفاءات سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية، و بدأ انتشار هذا المفهوم بعد ذلك في جميع دول العالم.[1]

1-الميادين الأم للمقاربة بالكفاءات :

يرتبط ظهور مصطلح الكفاءة زمنيا أول مرة بحقبتين:

أ- الحقبة الأولى(1948): يرى باحثون أن **مونتمولان (Montemollin)*** هو أول من استعمل المصطلح في المجال العمل و التنظيم سنة 1948. وبدوره يتحدث محمد الدريج عن المقاولة كمجال أول ظهرت فيه هذه المقاربة ، ويقدم أسباب و دواعي الارتباط قائلا " لعل أول و أهم مجال ظهر فيه مفهوم الكفاية و انتشر هو مجال المقاولات ، حيث وجد توظيفه العملي في مجال الشغل داخل المصانع و الشركات، و هذا ما جعل معظم الكتابات الأولى حول الكفاءات يطغى عليها الخطاب المقاولاتي.وكان ذلك بسبب عجز المفاهيم

1 – ينظر: محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،وزارة التربية الوطنية ، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، د ط ، 2006،ص65.

*- **موريس مونتمولان(Montemollin)** :ولد عام 1926 درس الفلسفة و علم النفس في جامعة السوربون و بيئة العمل في باريس الشمال،ساعد في خلق و قيادة مجموعة (تحليل نماذج ظروف العمل). ينظر:
http://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice_de_Montmollin

الأخرى عن مواجهة إشكالية الاحتراف المهني و إشكالية الرفع من جودة العمل و فعاليته"[1]. فقد فرضت نفسها فعلا في مجال العمل، كمفهوم جديد عوض مفهوم التأهيل القائم على منح مناصب الشغل، مقابل امتلاك مجموعة من المهارات و التقنيات خلال مدة تكوين معينة، تتوج بالحصول على شهادة في الأخير. إلا أن المسؤولين على المقاولات عبروا في العديد من المناسبات عن عدم رضاهم عن الفارق القائم بين التكوينات المقدمة في مراكز التأهيل و بين واقع الشغل. فهي في نظرهم لا تضمن قدرة الأشخاص "على المواجهة الفعالة و المبدعة لوضعيات تتطور باستمرار و تتطلب جهدا متواصلا للتجدد و الإبداع..."[2]

ب- الحقبة الثانية(1968):

و ليس بعيدا عن هذا الطرح ، يعتقد آخرون أن **لوبوترف**[*] **(le Boterf)** يربط أحداث ماي 1968، كمؤشر ظهر" في النقاشات العامة التي كانت تدور بين الفرقاء الاجتماعيين حيث طرحت قضايا مرتبطة بالعلاقات التراتبية ، وازداد الاهتمام بضرورة الاعتراف بالفرد في وضعيات العمل ، و بالتالي الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات الفردية."[3]

أما **ف.كاري(Philippe Carré)**** فربط ظهور لفظ الكفاءة إلى مجموعة من الأسباب منها على سبيل الذكر:

---

1 – ملف المقاربات البيداغوجية مجلة دفاتر التربية و التكوين المجلس الأعلى للتربية،المملكة المغربية،د ط العدد2،ص37.

2- محمد الدريج :التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات،دار الكتاب الجامعي العين ، الإمارات العربية المتحدة ،د ط ، 2004،ص284 .

3- المرجع نفسه، ص30.

*-**جي لوبوترف(guy le Boterf)** : أستاذ بالتعاون بجامعة شيربروك بكندا وهو أيضا واحد من أفضل الخبراء في إدارة و تنمية المهارات و الاحتراف.ينظر : http://www.amazon.fr/Guy-Le-Boterf/e/B004N74M7I

- **فيليب كاري (Philippe Carré): أستاذ تعليم العلوم بجامعة باريس الغربية-نانتير،رئيس تحرير مجلة المعرفة ،دارت أعماله حول: الدافع الذاتي و الالتزام بتعليم الكبار. ينظر: http://www.dunod.com/auteur/philippe-carre

– الضغوط الممارسة على المنتجين بعد زيادة الاستهلاك و تطور المؤسسات.

– محاولات بعض المؤسسات الإنتاجية تنظيم العمل و تسييره يعيدا عن الأساليب التايلورية.

– تطور المؤسسات الإنتاجية و سوق العمل وازدياد الاستهلاك الذي مارس ضغطا على المنتجين.

– تجاوز بعض المؤسسات الإنتاجية الأساليب التايلورية* في تنظيم العمل و تسييره.[1]

و هكذا يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد حتمي على حاجة سوق العمل ليد عاملة لها القدرة على التكيف مع المستجدات الميدانية في عالم الشغل و المقاولات. و هو ما أملى على المهتمين بالحقل التربوي بضرورة إعادة النظر في الدور المنوط بالمدرسة، لجعلها فضاء يسهم بفعالية في مسايرة هذه التطورات ، و مراجعة الوضعيات غير المنتظرة لتحقيق نجاحها بشكل فعال. و بات من الضروري نقل مفهوم الكفاءات من ميدانها الأول إلى فضاء المدرسة، ليصبح من أهم المفاهيم البيداغوجية التي تعتمد في بناء المناهج الدراسية ، و ذلك بهدف تمكين المتعلم من عدد من الكفاءات خلال مدة الدراسة.[2]

2- دواعي إدراج المقاربة بالكفاءات في الحقل التعليمي:

عرفت السنوات الأخيرة من القرن العشرين سيطرة المقاربة بالأهداف في المنظومات التربوية لدول عديدة منها بلادنا ، اقتضت بناء مناهج دراسية في إطار هذه المقاربة على

---

*– **فريدريك تايلور(Frederick Winslow Taylor)** (20 مارس 1856 – 21 مارس 1915) مهندس ميكانيك أمريكي سعى لتحسين الكفاءة الصناعية وكان واحدا من قادة الفكر في حركة الكفاءة ، نشر تجاربه بعد ذلك في كتابه المعروف **بمبادئ الإدارة العلمية** عام 1911.وكانت نظرته للعامل على أنه كتله يمكن صياغتها وتشكيلها حسب متطلبات ومقتضيات العمل. فأغفل بذلك طبيعة الفرد ورغباته وطموحاته باعتباره كائنا اجتماعيا و حجر الزاوية في العملية الإدارية.

ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/Frederick_Winslow_Taylor

المرجع نفسه ،ص30.

1- ينظر : محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب ،البليدة ،2004، د ط ،ص29.

2- ينظر: ملف المقاربات البيداغوجية : مجلة دفاتر التربية و التكوين ،المجلس الأعلى للتعليم، الرباط ، المغرب العدد2، ماي 2012،ص37.

أساس المنظور السلوكي، وحددت تعلّمات برامجها في شكل سلوكات قابلة للملاحظة و القياس، أدى بعد مرور الزمن على تطبيقها إلى ظهور انحرافات و عيوب تطرقنا إليها في الفصل السابق. كما لاحظت الأبحاث العديدة "الهفوات الكبيرة في المكتسبات المدرسية التي غالبا ما تنحصر في محتويات المادة الدراسية دون استثمارها سواء داخل فضاءات المدرسة أو خارجها"[1].

و نظرا لكون الإنسان مزود بقدرات و استعدادات ، يستوجب على المدرسة أن تعمل على تطويرها و تنميتها، و إلا زالت و تلاشت مع الزمن ، و أن ترقى بالقدرات النظرية إلى مستويات الكفاءة و الأداء الماهر. كما ينبغي أن تركز المناهج الدراسية على الفرد وتعتبر المعرفة وسيلة لا غاية [2] "... فبدلا من تقديم المعرفة ، عليها بتقديم آليات اكتساب المعرفة ،و بدلا من تراكم المعرفة مع الزمن، يفضل بناؤها و التحكم في كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة لمواجهة مشكلات الحياة."[3]

ولعل جنوح بعض الدول إلى تبني مدخل الكفاءات كمقاربة جديدة في منظوماتها التربوية، إنما يعود إلى عدة عوامل موضوعية ، فهذا الباحث السويسري **فيليب بيرنو**[*] **(Ph.Perrenoud)** يقدم سببين : أولهما يتعلق بالنقد الموجه للمؤسسات المدرسية التي عجزت على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلّماتهم إلى قطاع الشغل. أما السبب الثاني فيرتبط برغبة الأنظمة في إعادة هيكلة برامجها التعليمية.[4] و من جهته يربط الدريج نجاح استخدام مفهوم الكفاءة في مجال مؤسسات الإنتاج و العمل بانتقاله إلى ميدان التربية

---

1 – المرجع نفسه ، ص 21.

2– ينظر: طيب نايت سليمان، عبد الرحمن زعتوت ، فاطمة قوال: المقاربة بالكفاءات–مفاهم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل ، الطبعة الأولى ، تيزي وزو، الجزائر ، 2004 ،ص27.

3– المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

*–**فيليب بيرنو (Philippe_Perrenoud)**: ولد في 5 مارس 1955 ب فيينا (سويسرا)،حاصل على دكتوراه في علم الاجتماع و الأنثروبولوجيا،أستاذ بجامعة جنيف في مجال المناهج الدراسية،أدت أعماله إلى تغييرات في نظام سياسة و التعليم.ينظر : http://fr.wikipedia.org/wiki/Philippe_Perrenoud

4– ينظر: المرجع نفسه ،ص34.

و التكوين، بعد أن أصبح ينظر إليه كمؤسسة للاستثمار و الإنتاج . و هو الأمر الذي عمل على ظهور تيارات معارضة للكفاءات، أبدت تخوفها من فقدان المدرسة لوظيفتها الأساسية المتمثلة في نقل المعرفة، عن طريق إخضاع مجال التربية لمتطلبات عالم الشغل بعد غلبة لغة التنافسية في خدمة الاقتصاد. [1] فاعتماد المقاربة بالكفاءات هو إذن اختيار يتوخى بالنسبة للمؤيدين إعطاء معنى و مغزى للتعلّمات ، و تمكين التلاميذ من أدوات التعلم مدى الحياة بالتركيز على قدرات من مستوى عال. وحسبهم ، فهي حتمية ملحة لرفع مجموعة من التحديات نلخصها في العناصر التالية:

*- الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية .

*- تقديم تعلّمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ و يؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلم مادة معينة و بطريقة محددة؟

*- إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح و تكافؤ الفرص للجميع .

*- الاستجابة لمطلب ملح يتمثل في النوعية ، و حسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام .

*- اعتماد بيداغوجية يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم و ما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل و كيف يكون. و سواء انحزنا لإحدى هاتين الأطروحتين أو لهما معا كما قالت **لوجوندر(legendre.M-F)**[*] " فهذا يعني وجود تصورات تختلف حسب المبررات و الغايات التي نتوخاها من المقاربة." [2] و تنفيذ أنشطة التعلم يتطلب تحديد الأدوات داخل حجرة القسم.

---

1 – ينظر:طيب نايت سليمان، عبد الرحمن زعتوت ، فاطمة قوال: المقاربة بالكفاءات- مفاهم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل، الطبعة الأولى ،2004، تيزي وزو، الجزائر، ص27.

*- **ماري فرانسواز لوجوندر(legendre.M-F)**: أستاذة بكلية علوم التربية جامعة موريال من(1992إلى 2006) ثم لافال.ينظر : http://www.crifpe.ca/members/view/400

2- ملف المقاربات البيداغوجية :مجلة دفاتر التربية و التكوين ،المجلس الأعلى للتعليم ،المملكة المغربية، العدد 2، ماي 2010،ص18.

4- مسوغات اختيار المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية:

و نحن في مطلع هذا القرن ، الذي يشهد فيه العالم تحولات عميقة ، يحق لنا أن نتساءل عن قدرة الدول النامية على الصمود أمام مختلف التحديات التي تفرضها عولمة القيم حيث أضحى مبدأ "لا أنسنة العالم " وهو الذي يعني استئصال كل مشاعر الإنسانية مقياسا عاما للحكم و الأداء ، بحجة أن التسيير الصارم للاقتصاد العالمي لم يعد بإمكانه أن ينسجم ، لا مع حب النفس و لا مع هذه الإرادة في العطاء التي تخلق أواصر الإخاء و المودة بين بني البشر...[1]

ونظرا لكون المدرسة هي المكان المفضل لتثقيف أكبر عدد ممكن من الفئات الجديدة للنجاعة الاقتصادية و الاجتماعية ، فإن إعادة هيكلة المدرسة لجعلها أكثر تنافسية بالقدر الكافي لمدارس الأمم المتطورة في البلدان النامية ، أضحت تشكل في الوقت الحاضر أحد الملفات المستعجلة بالنسبة إلى هذه الدول ، ورهانا أساسيا بالنسبة إلى الدول التي يقال عنها "صاعدة" .إلا أن هذا التحول النوعي في منظومات التعليم و التكوين يتطلب في الوقت ذاته ، توفر الوسائل و تحسين أكثر لأنواع التكوين و المعارف[2] .

وتسعى عمليات تعديل البيداغوجيا المعتمدة من جانب العديد من البلدان ، في إطار رؤية جديدة ، إلى تحسين قيمة ونوعية التعلّمات، و إحداث قطيعة مع الماضي ، حيث تتحدد هذه الرؤية أكثر في صورة المقاربة بالكفاءات، التي تحرر المدرس و تضع المتعلم في مركز التعلم ، و تعتبر الكفاءات التي يتعين تنميتها للتلاميذ كمبدأ منظم للبرامج الدراسية. كما أصبح التعليم و التعلم في ظلها أدوات لتنمية أفراد قادرين على مواجهة

---

1 – ينظر:المرجع نفسه ،ص19.

2- ينظر: المرجع نفسه ،ص31.

التحديات و تبني مواقف انتقادية للتكيف مع وضعيات جديدة [1]. كما أن " التركيز على تكوين أفراد أكفاء يتطلب تصورا جديدا للتعليم ، غير موجه البتة نحو تحديد معارف يتعين اكتسابها بل متجه نحو تحسين قدرة كل واحد للاستجابة لمطالب جديدة و التكيف مع وضعيات جديدة. بيد أن اختيار المقاربة بالكفاءات تنجر عنه تحديات منهجية هامة من أجل تصميم البرامج و الكتب المدرسية و تقييمها " [2] . و أمام هذا الخيار الجديد ، لابد من تحديد كل المقتضيات المنهجية تحديدا جيدا ، سواء تعلق الأمر بمستلزمات المداخل من حيث صياغة الكفاءات القاعدية أو الدنيا ، أو تحديد وضعيات الإدماج و مقاييس تقييم مكتسبات التحصيل[3] ومن جانبه يسعى النظام التربوي في الجزائر الحديثة باختياره لهذه البيداغوجيا، واعتبارها عنصرا رئيسا في أي نظام تعليمي– تعلمي ، إلى إيجاد توازن منهجي لعناصر المنظومة التعليمية ، بدءا بالغايات و انتهاء بالتقويم فالتوجيه المدرسي و المهني، حيث تلعب دورا في هذا التحويل و التجديد ، لما تتضمنه من أسس تربوية و بيداغوجية نفسية ، و قيم فلسفية ذات نزعة بنائية – نفعية ،" تنطلق من مبدأ لا ينبغي له أن يقدم للمتمدرس معارف و معلومات و خبرات جاهزة ، و في ذات الوقت لا يكتفي المتمدرس بما يعرف و يفهم من مصطلحات و مفاهيم ، بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة و مختلفة و في كل الأوقات"[4].

و لا نزايد إن قلنا أن المقاربة بالكفاءات، لا تدير ظهرها إطلاقا للمعارف ، بل تربطها مباشرة بممارسات اجتماعية ، وبوضعيات معقدة و مشكلات و مشاريع . و بهذا يمكنها

---

1 – ينظر: خالد لبصيص: التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف، دار التنوير ، الجزائر، 2004 ص89.

2– تحوير البيداغوجيا في الجزائر تحديات و رهانات مجتمع في طور التحول، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية،مكتب اليونيسكو بالمغرب،د ط ، أوت2005، ص31.

3– ينظر: المقاربة بالكفاءات: –سلسلة من قضايا التربية– المركز الوطني للوثائق التربوية،حسين داي ، الجزائر، العدد 34،د ط،د ت،ص1.

4– المرجع السابق ، ص90.

الادعاء على الأقل أنها تعالج بجدية و عزم، علاقة المعارف بمعنى العمل المدرسي دون تصديها طبعا لكل أسباب الإخفاق المدرسي.

و من هنا كان هدف إصلاحات منظومتنا التعليمية إلى تحديث مقاصد و غايات التعليم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد و المجتمع ، و إلى تحقيق الأهداف المحددة لتعليم الأجيال المتمدرسة بشكل أنجع و أنفع.[1]

المبحث الثاني : مفهوم المقاربة بالكفاءات

المقاربة هي وسيلة لتنظيم التعلم وفقا للكفاءات ،و هي القوة الدافعة وراء تصميم المناهج الدراسية" .فمصطلح "محتوى " يشير ليس فقط إلى مواضيع محددة المعرفة، ولكن لجميع الموارد التي تستخدم عند تنفيذ الكفاءة في السؤال :أنواع مختلفة من المعرفة لمهارات والتصورات والمواقف، والموارد الخارجية مثل معرفة شبكات الوثائق وقواعد البيانات [2] . و" إن المقاربة بالكفاءات أو بيداغوجيا الإدماج نظام و تيار بيداغوجي وليست طريقة تعلم كما يمكن أن يتبادر إلى فهم الكثير من المربيين..." [3] ، و هي حسب كمال بوليفة " تهدف إلى التقليل من الفشل الدراسي عند المتعلم ، و فرز مساعيه و تثبيتهاوفهمه و الوقوف بجانبه لتجاوز الصعوبات..."[4]

1- مفهوم المقاربة لغة و اصطلاحا:

أ- مفهوم المقاربة لغة :

مصدرها غير ثلاثي على وزن مفاعلة ، و فعله قارب على وزن فاعل ، و مثله

1- ينظر: المقاربة بالكفاءات،المركز سلسلة من قضايا التربية ،المركز الوطني للوثائق التربوية،العدد 34،د ط، د ت ص1.

2- ينظر: Adult Education A Lifelong Journey- The Competency-Based Approach Helping learners become autonomous-. November 2002, Bibliothèque nationale du Québec,2002 ,p :4

3- محمد مشري:المقاربة بالكفاءات بين الإستراتيجية و الواقعية،دار نوميديا، قسنطينة،الجزائر، د ط ، د ت ، ص 6.

4- كمال بوليفة : المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات،دار اليمن، قسنطينة،الجزائر، د ط ، د ت، ص37

فارق، يفارق، مفارقة، فهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى داناه و حادثه محادثة حسنة ومنها تقاربا بمعنى اقتربا وضدها تباعدا. و المقاربة هي الاقتراب والدنو [1].

ب- مفهوم المقاربة اصطلاحا:

عرفها عدة مهتمين بالشأن التربوي الجزائري أمثال كمال بوليفة ب: "التقرب من الوقائع المقصودة". [2] أما محمد مشري فاعتبرها "خطة عمل أو إستراتيجية للوصول إلى هدف معين." [3] كما عرفها حسن اللحية على أنها :" تصور أو مشروع عمل يتطلب إستراتيجية خاصة تعمل على تحديد العوامل المساهمة في تحقيق الأداء الفعال. و تعرف أيضا على أنها :" تصور نظري مكون من مجموعة مبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي." [4] وقد استخدمت للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلّمية و هي مرتبطة بمنظور التعليم بالكفاءات ، الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة أو حسن أدائها ، حتى يقال بأننا أكفاء ، و إنما يبرز القصد في كل أداء جندت له الموارد و المهارات و القدرات، لأجل تحقيق غاية تعلّمية، وفق إستراتيجية تربوية[5] و بيداغوجية واضحة المعالم.

2- مفهوم الكفاءة :

أ- مفهوم الكفاءة لغويا: " الكفيء بالمد النظير وكذلك الكفء والكفؤ بسكون الفاء وضمها على وزن فُعل وُفعل والمصدر الكفاءة بالفتح و المد ويقال لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفئ النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن

---

1 – ينظر: خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/بن،الطبعة الأولى،2005،ص101.

2 – المرجع السابق،ص 32.

3- محمد مشري:المقاربة بالكفاءات بين الإستراتيجية و الواقعية، دار نوميديا، قسنطينة،الجزائر، د ط ، د ت ، ص6.

4- نورة بوعيشة : الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات –دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير،علم التدريس،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، 2008 ص69.

5- ينظر: خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ع/بن،الطبعة الأولى،2005،ص101.

يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها ونسبها وبيتها.وتكافأ الشيئان تماثلا، وكافأه مكافأة وكفاء(بالكسر) ماثله ، وفي كلامهم :الحمد لله كفاء الواجب :أي قدر ما يكون مكافئا له وكافيته ساويته، وكافأته على صنعه :جازيته جزاء متكافئا لما قام به، وكان الرسول لا يقبل الثناء إلا عن مكافئ، وكفاه(بالكسر) عن الشيء مكافأة : جازاه ويقال مالي به قيل ولا كفاء : أي : مالي به طاقة على أن أكافئه."[1]

كما تدل الكفاءة على " القدرة على العمل و حسن تصريفه و حسن القيام به ، كما تدل على الجدارة و الأهلية ..." ، و الكفاءة هي" ما يكفي و ما يغني عن غيره."[2]

ب- مفهوم الكفاءة اصطلاحا :

نتقل لنا نورة بوعيشة تعريفا للكفاءة حسب قاموس **لاروس (larousse)** : " الكفاءة مجموعة من التدابير و القدرات و الاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها و استعمالها في مواقف حقيقية و ملموسة " [3]. و من جانبه يرى بن دريدي فوزي أن لفظة (كفاءة) هي كلمة ذات جذور لاتينية تعني العلاقة، ظهرت بأوربا في القرون الوسطى(الخامس عشر) بمعان متعددة.أما كمصطلح تعليمي فقد ظهرت أول مرة بالولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم في التكوين المهني ، ثم أخيرا في

1- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات-المشاريع و حل المشكلات-المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم،الجزائر،2006،ص68.

2- نورة بوعيشة : الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات -دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير،علم التدريس،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، 2008 ص69.

3- المرجع نفسه ،ص67.

مجال التكوين.[1] و قد أطلقت عدة تعاريف على مفهوم الكفاية (الكفاءة) نتيجة حدوث اختلافات كبيرة بين المربين في تحديدها، حتى بات من الصعب على أي أحد أن يأتي بالتعريف الذي يمكن أن يتفق عليه الجميع .[2] و لعل سبب تعذر تحديد تعريف قادر على استيعاب المصطلح ، يعزى إلى مختلف الافتراضات المعرفية و الدراسات متعددة الثقافات[3] . ومن بين التعريفات العديدة اخترنا أربع عينات لتميزها بالدقة و الوضوح في المجال التربوي:

*- تعريف **بريان** (**Brien**): " القدرة لدى الشخص على إنجاز مهمة معينة،إنها مجموع المعارف و المهارات و المواقف التي يتم استشارتها و تعبئتها أثناء القيام بإنجاز مهمة محددة."[4] و من أمثلة الكفاءة التي تتطلب تجنيد قدرات مختلفة : القدرة على تحديد الاتجاه داخل مدينة مجهولة ، والقدرة على قراءة النص قراءة مسترسلة ، والقدرة على كتابة حوار أو ملء استمارة معلومات.

*- تعريف **محمد عسعوس** في كتابه (مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات) :"هي نتاج عمليات تعلم تتشكل من نظام من المعارف و المهارات و الاتجاهات و المواقف ، فيمتثلها الفرد و توجه نحو صنف من الوضعيات المهنية أو المدرسية "[5].ففي تعريفه هذا ، يتحدث الأستاذ على ارتباط الكفاءة بالمعرفة المنظمة و المهارات المكتسبة ، التي تدخل في مسار

---

1 – ينظر: فوزي بن دريدي ،مراجعة منير بن الزين:الوافي في التدريس بالكفاءات،سلسلة المربي1، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، د ط ، د ت ، ص 24.

2- ينظر: أحمد أوزي و جميل حمداوي عمر بيشو و آخرون: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم ،مكتبة دار الأمان ،الرباط، المغرب، الطبعة الأولى،2007،ص92.

-3 ينظر : Typology of knowledge, skills and competences:clarification of the concept and prototype,Jonathan Winterton,et d'autres, Centre for European Research on Employment and Human Resources Groupe ESC Toulouse, 2005,p :12

4- عبد الله قلي و فضيلة حناش: التربية العامة، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر،د ط 2009،ص140.

5- عسعوس محمد: مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات ، دار الأمل تيزي وزو،الجزائر،د ط ،2012،ص110.

التعليم و التعلم، يحاول المتعلم استيعابها في تصرفاته أثناء حله للمشاكلات في مختلف المجالات[1].

– **تعريف برنار راي** (B.Rey)[*]:" مجموعات من المعارف والخبرات التي تسمح بانجاز مهمة أو مجموعة من المهام بكيفية مناسبة."[2]

- **تعريف فيشر** (Fisher) : يرى أن في " الكفاءة مفهوم هندسي و اقتصادي و تنظيمي.

*– المفهوم الهندسي: يعني النسبة بين المدخلات و المخرجات .

*– المفهوم التنظيمي: قدرة المنظومات التربية على المحافظة على نفسها برضى الأفراد الذين تحتويهم .

*– المفهوم الاقتصادي : الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة ممكنة ، وبذلك فهي تعنى بالجانب الكمي فقط"[3].

*– المفهوم التربوي :أما الكفاية في مجال التدريس "فتعني معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية" [4]. و من خلال ما مر معنا من تعريفات ، يمكن الوصول إلى النتائج التالية :

– الكفاءة تتيح استجابة حقيقية للموقف، أو بالأحرى لفئة من المواقف ولتطوير المهارات في المدرسة، إذ لم يعد تعليم التلاميذ قائما على اكتساب استجابة جيدة ، ولا على تشجيع الطلاب على تحليل الموقف في كل أبعاده ، بل من أجل منحه استجابة قد تكون محددة

1– ينظر: المرجع نفسه ّ، الصفحة نفسها.

*– **برنار راي(Bernard Rey)**:أستاذ جامعي بجامعة بروكسيل،و هو واحد من أفضل خبراء الكفاءات، له عدة مؤلفات تربوية. ينظر : http://www.ulb.ac.be/facs/sse/cv-bernard.html

2 - ينظر: Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage –du segondaire à l'université .Recherche:–Théorie- Application,José-luis Wolfs,Editions de boeck,Bruxelles, 2eme édition ,p :15

3 - محمد بن يحي و عباد مسعود: التدريس عن طريق- المقاربة بالهدف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع و حل المشكلات- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط ، 2006، ص 69.

4- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الكفايات التدريسية –"المفهوم – التدريب– الأداء"،دار الشروق ،الطبعة الأولى،2003 ص28.

كون الكفاءة بحاجة إلى استجابة على نحو فعال.[1]

- الكفاءة قدرة على استعمال المهارات و المعارف المكتسبة في إطار التعلم ضمن ما يستجد من مواقف و حاجات .

- الكفاءة قدرة على تنظيم العمل و تخطيطه و الابتكار فيه.[2]

- الكفاءة قدرة على التعامل مع المحيط القريب و البعيد[3].

و لكي يكون تعريف الكفاية أكثر وضوحا فإن تحديدها يتم وفق أربع ميزات أساسية وهي كالآتي:

- يتم إثباتها بنتائج تلاحظ.

- تستدعي عدة مهارات .

- لها قيمة على المستوى الشخصي و المجتمعي أو المهني.

- فهي مشتركة مع إنجاز أنشطة نجدها ثابتة في مواقف حقيقية .إنها تمكن من الاستفادة من مهارات[4].

2- مميزات المتعلم الكفء:

بعد تطرقنا إلى تحديد مفهوم الكفاءة ، و وقوفنا على أهم التعريفات التي تناولته ،خاصة عند أهل الاختصاص الغربيين و العرب ،أصبح من الضروري الآن أن ننتقل إلى التلميذ كعنصر فعال له دور طلائعي ، نظرا للمكانة التي احتلها في المقاربة الجديدة و الأهمية التي افتقدها في المقاربة القديمة.فهو عنصر يتميز بما يلي:

1- ينظر: Christiane bosman, François-Marie Gerard,Xavier Roegiers :Quel avenir pour les compétences ? ,Edition deBoeck et Larcier,Bruxelles,1edition,2003,p :10-11.

2- ينظر: بن دريدي فوزي، مراجعة منير بن الزين: الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى،عين مليلة،الجزائر د،ت،د،ط،ص13.

3- ينظر: أحمد أوزي و جميل حمداوي عمر بيشو و آخرون: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم ،مكتبة دار الأمان ،الرباط، المغرب، الطبعة الأولى،2007،ص92.

4- ينظر: ملف المقاربات البيداغوجية :دفاتر التربية و التكوين ، المجلس الأعلى للتربية،الرباط، المملكة المغربية العدد 2،ماي2010،ص26.

*- القادر على التحويل : أي قادر على تعبئة مكتسباته خارج المدرسة، في وضعيات معقدة و غير منتظرة، الذي يفكر في تعلمه نظريا ،و كيف يحوله إلى معرفة عملية لها صلة بالحياة اليومية ، بعدما كان غير ممكن في المقاربة السابقة بسبب تجزئة العملية التعليمية.[1]

*- القادر على حل المشكلات: الذي يتمكن من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.

*- الذي يسعى إلى تنمية قدراته و مهاراته و توظيف استعداداته.

*- الذي يريد أن يتعلم كيف يتعلم وفق قدراته و تحت إشراف المدرس .

*- الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم ، بل الذي يتمكن من توظيف مختلف المعلومات و القدرات في وضعيات معينة و في أوقات مختلفة .

*- المدرك لدلالة و أهداف الأنشطة التي يقوم بها ، أي التي تعود عليه بالنفع أولا وعلى مجتمعه بالفائدة ثانيا.و بذلك يصير طموحا في إيجاد مكان له في الحياة الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية.[2]

3- إشكالية استخدام مصطلحي كفاءة و كفاية :

أثناء استنادنا إلى مراجع المذكرة التي سقناها من مختلف المكتبات و الباحثين العرب لفت انتباهنا استخدام مصطلحي "كفاءة " و "كفاية" للتعبير على نفس المفهوم .

فقد اكتشفنا أن جل المتخصصين في المجال التربوي ببلادنا، يولون عناية للمصطلح الأول أي (كفاءة) في حين ، نصادف في أقطار عربية أخرى، و خاصة المجاورة لترابنا كالمغرب ، استخدام المصطلح الثاني (كفاية) ، ما يجعلنا نسلط الضوء على المصطلح الثاني لأجل عقد مقارنة بينهما والوقوف على أوجه التلاقي و الاختلاف بينهما." فهناك من

---

1 – ينظر: طيب نايت سليمان و عبد الرحمن زعتوت و فاطمة قوال:المقاربة بالكفاءات–مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم–دار الأمل، الطبعة الأولى،تيزي وزو،الجزائر، د ط ،ص24.

2– ينظر: ملف المقاربات البيداغوجية، دفاتر التربية و التكوين ،المجلس الأعلى للتربية،الرباط، المملكة المغربية العدد 2،ماي2010،ص26..

يقول أن أصل الكلمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه ، و يكفيه الشيء، و اكتفى به، و كفاه كفاية . ومن يقول : كفاني ما أوليتني ، و استكفيته الأمر فكفانيه. و هذا كفيك و كافيك: أن هذا حسبك. و يقال كذلك كفى يكفي ، إذا قام بالأمر ، و الكفاه: الخدم الذين يقومون بالأمر ، و كفيته ما أهمه و ما أغمه ،أي قمت به مقامه .

والآن إذا أردنا أن نقف على أوجه الاتفاق و الاختلاف بينهما ، نقول جاءت الكلمتان متحدتين في (فاء) و (عين) الكلمة و مختلفتين في (لام) الكلمة (كفأ) و(كفى)". [1]

4- شروط صياغة الكفاءة:

انطلاقا من تعريف الكفاءة على أنها ذات دلالة عامة ، تشمل قدرة الشخص على استعمال المهارات و المعارف الشخصية ،ضمن وضعيات جديدة، داخل إطار معين، نأتي الآن إلى شروط صياغتها:

*- نص الكفاءة: يرى خير الدين هني أن نص الكفاءة "هو الصياغة التي من خلالها يظهر المقصد الأساسي للتعلم، و السلوك المتوخى في نهاية التكوين... ومما يتميز به صياغة نص الكفاءة هو بيان المعيار الذي يتمثل في سياق إنجاز الكفاءة و يقصد بالسياق توضيح الشروط التي يوضع فيها المتعلم أثناء البرهان على اكتساب الكفاءة." [2] كما تظهر في أسلوب الإنجاز العناصر التالية :

- الآلات و الوسائل و الأدوات و التجهيزات الواجب استعمالها ك:
- الكتب
- الوثائق .
- المراجع
- تعليمات خاصة ، فنقول:(...انطلاقا من ...)

---

1 – محمد بن يحي و عباد مسعود: التدريس عن طريق- المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع و حل المشكلات-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط ، 2006، ص68.

2- خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات ،مطبعة ع/بن،الطبعة الأولى،2005،ص224.

5- مستويات الكفاءات:

يرى خير الدين هني أن الكفاءة مفهوم يسير في منحى تطوري ، ويبنى بالتدريج عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب،و من البسيط إلى المركب، "وتظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متوالية ، إذ يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعلمية معينة..."[1]

أ - الكفاءة القاعدية:

تأتي في المستوى الأول من الكفاءات ، و تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية ، وتعتبر الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات. و إذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات و عوائق في بناء الكفاءة اللاحقة، ثم الكفاءة الختامية في نهاية السنة الدراسية [2]." تتحقق هذه الكفاءة بعد تجاوز ست حصص لوحدة تعلّمية"[3] ، و مثال ذلك : يقرأ التلميذ قراءة متصلة، اعتمادا على مكتسباته و انطلاقا من النص في الكتاب.

ب - الكفاءة المرحلية :

يتركب هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ، و يتحقق بناؤه من الكفاءات عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا،أو فصلا ثلاثيا، أو سداسيا، أو مجالا معينا. و يتم بناؤها بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1	كفاءة قاعدية 2	كفاءة قاعدية3	= كفاءة مرحلية

1 – المرجع نفسه ، ص75.

2- ينظر: المرجع نفسه ، ص 76.

3- كمال بوليفة:المرشد العملي للمعلمين في – التدريس بالكفاءات-التدريس بالأهداف الإجرائية-دار اليمن، د ط ، د ت،ص42.

ج – كفاءة ختامية :

تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية ، و يمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية ، أو طور تعليمي،مثل: في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي و في وضعية تواصل، ينتج المتعلم نصا سرديا أو وصفيا أو إخباريا، انطلاقا من سندات مكتوبة أو من صور معروضة[1].

د– الكفاءة المستعرضة:

تبنى الكفاءة المستعرضة أو الأفقية ، من تقاطع المعارف و المهارات و السلوكات المشتركة بين كل التعلّمات ، أو المواد و النشاطات.وفي حالة ما إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة ، لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال أو المشروع.[2]

6– مفاهيم قريبة من الكفاءة:

أ– القدرة:عرفها المعجم التربوي التابع للمركز الوطني للوثائق التربوية(الجزائر) كالآتي: " مقدرة الفرد الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح." [3]و عرفها موهوب حروش في كتابه(خواطر مربي) ب:"كل ما يجعلني قادرا على فعل شيء ما و مؤهلا للقيام به ، فعلى سبيل المثال ، القدرة على تعرف الأشياء و تعيينها و المقارنة بينها..."[4]

ب– الاستعداد:

"هو بنية فطرية أو مكتسبة للتلميذ بالقيام بأنشطة تعليمية نوعية ذات طابع خصوصي

1 – ينظر: محمد مشري:المقاربة بالكفاءات بين الإستراتيجية والواقعية ،دار نوميديا، د ط ، 2010،ص15.

2 – ينظر: خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات ،مطبعة ع/بن،الطبعة الأولى،2005،ص77.

3 – المعجم التربوي:المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الوطنية، د ط ، 2009،ص19.

4 – موهوب حروش: خواطر مرب في البيداغوجية و التعليمية، موفم للنشر، د ط ، د ت ،ص 97.

يساعد الاستعداد على القيام بمردود عملي مرضي في ميدان معين [1]". و الاستعداد ، يسمح بتنمية القدرة و تطويرها و كذا بإنجاز المهام و الأعمال بصورة مرضية.

ج- المهارة : وسيلة للتعلم، يكتسبها التلميذ و تنمو بنموه تدريجيا ،و هي ترتبط بالاستخدام الفعال للمجال المعرفي ، العاطفي الأخلاقي أو الحركي. كما تعرف بأنها قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة و التحكم و الذكاء و السهولة. و" مصطلح المهارة يبدو أكثر خصوصية من مصطلح القدرة و ذلك لأن المهارة تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة ، فهي ذات صلة بما هو تطبيقي و عملي، بينما القدرة ترتبط بسعة الاستعدادات و المعارف"[2].

7- العلاقة المتشابكة بين المستويات:

ينبه خير الدين هني المدرسين إلى هذه العلاقة المتشابكة بين مستويات الكفاءة بهدف إدراك شكلها الهرمي عبر مسارها الزمني ، فالكفاءة تنمو في إطار مستويين هما:

المستوى الأول: هرمي ينمو عبر فترات من الزمن ، أي كفاءات قاعدية تتركب منها كفاءة مرحلية، و كفاءات مرحلية تتركب منها كفاءة ختامية.[3]

المستوى الثاني :"كل كفاءة من هذه الكفاءات المرحلية ، تتركب من كفاءات أخرى لها ارتباط بنواتج التعلم ، كالمعرفة و القدرة على التوظيف و تجاوز العوائق ، ثم تتركب كل كفاءة لاحقة بمجموعة من الكفاءات السابقة".[4]

8- خصائص الكفاءة:

يوجز محمد الصالح حثروبي خصائص الكفاءة في خمسة عناصر ،تميزها بالشكل الآتي:

1 – المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2- ينظر: خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات ،مطبعة ع/بن،الطبعة الأولى،2005،،ص81.

3- ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

4- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

*- خاصية الإدماج : و هي عملية تتطلب توظيف مجموعة من الموارد المختلفة و تسخير مجموعة من الإمكانات مثل: المعارف العلمية و الفعلية المتنوعة، و القدرات و المهارات السلوكية.و في غالب الأحيان فإن هذه الإمكانات تكون خاصية الإدماج.[1]

* - ذات طابع نهائي:أي أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات ، بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية. ومعنى ذلك أنها ذات غاية وظيفية اجتماعية تسعى إلى ربط التلميذ ببيئته الاجتماعية.

*- الارتباط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض.و من أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم،" يتعين حصر الوضعيات التي تستدعى فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، و إن تنوعت الوضعيات فلا بد أن يكون هذا التنوع في الوضعيات محدود و محصور في مجال مشترك"[2].

*- التعلق غالبا بالمادة:

للكفاءة في الغالب طابعا متعلقا بالمادة، أي أنها توظف معارف و قدرات و مهارات من المادة الواحدة، كما أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد ، و تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها ، و هناك كفاءات في الحياة خالية تماما من الانتساب إلى مادة معينة.

*- القابلية للتقويم: تقيم الكفاءة استنادا إلى مقياسين اثنين على الأقل هما: نوعية الإنجاز في العمل و نوعية النتيجة المتحصل عليها.و" في المجال المدرسي يقيم المتعلم بدلالة ما

---

1 – ينظر: محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،عين مليلة، الجزائر، د ط،2002 ، ص44.

2– المرجع نفسه ، ص45.

ينتجه و ذلك باعتبار جملة من المقاييس ، و في مقدمتها جودة الإنتاج و مطابقته للمطلوب."[1]

و خلاصة القول ، لا ينبغي الاكتفاء بصياغة أسئلة تمس المعارف فحسب، بل العمل على وضع المتعلم في مواقف تتطلب منه معالجة السؤال بتوظيف مهاراته و مختلف إمكاناته للوصول إلى الحل الأنجع و الأنسب.

9- الأساس البيداغوجي للكفاءات:

نشأت هذه البيداغوجية من نزعة بنائية عارضت المدرسة السلوكية التي حصرت التعلم في مبدأ(مثير ←── استجابة). **فبياجيه**[*] (**Jean Piaget**) و هو رائد من رواد المدرسة البنائية ، يرى أن ذات المبدأ كما يتصوره المنظور السلوكي ، يجب إعادة النظر فيه لسببين هما :

أولهما : وجود نشاط عصبي مستقيل عن كل استثارة خارجية ، وهو ما معناه إمكانية حدوث نشاط عصبي بدون مؤثر.

ثانيهما: لا يكون المؤثر فعالا إلا إذا توفر عنصر الاستعداد في الجسم أو لدى الذات.

فالعلاقة بين المؤثر و الاستجابة متبادلة لوجود الذات كصلة بينهما، حيث يمكننا توضيحها على الشكل التالي :

النموذج السلوكي : مؤثر←── استجابة .

النموذج البنائي : مؤثر ↔──── الذات ↔──── استجابة .

1-المرجع السابق،ص13.

*- **جان بياجيه (Jean Piaget) :** ولد 9 أغسطس - 1896 توفي 16 سبتمبر 1980 .عالم نفس وفيلسوف سويسري، وقد طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية .أنشأ في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته في عام 1980. يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس . ينظر : http://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget

و تبعا لما سبق من توضيح ، يمكن القول أن "المنظور البنائي ينطلق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية في الجسم–الذات ، فالاستجابة لا تحدث إلا انطلاقا من إمكانيات و استعدادات الفرد ، و علية فعملية التأثير و الاستجابة هي عملية متطورة و مستمرة طوال الحياة تبعا لتغيرات بنيات الجسم و قدراته و استعداداته طبقا لتغيرات الظروف المحيطة به."[1]

و كل تعلم جديد يعتمد على بنيات معرفية متشكلة من بنيات محتويات و مفاهيم مكتسبة سابقا.و عليه فإن للنموذج البنائي * (بيداغوجية الكفاءات) قواعد يختلف فيها عن سابقيه من حيث :

– مدخله عن طريق القدرات .

– منطقه التعلم و المعرفة وسيلة لتنمية القدرات .

– مخططه المتعلم و هو محور العملية التربوية ، لأنه يبني المعرفة اعتمادا على ما مكتسباته ، أما المعلم فهو المسهل و الوسيط بين المعرفة و المتعلم[2] .

– تقويمه : لا يكتفي بالمنتوج (السلوك المتحصل عليه) بل يهتم بالعمليات الذهنية التي وظفها المتعلم للحصول على ذلك السلوك.

10– الفرق بين تعليمية الكفاءات و الأهداف :

يقدم محمد مكسي في كتابه (ديداكتيك الكفايات) فرقا بين المقاربتين المنتهجتين في الحقل التربوي أواخر القرن الماضي و بداية القرن الحديث ، حي سمى الأولى بتعليمية الوضعيات ، و الثانية بتعليمية التجزئة قائلا: "إن الفرق بين ديداكتيك (الوضعيات

---

1 – محمد الصالح حثروبي:المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط ، د ت،ص13

*– **البنائية:** صفة تطلق على كل النظريات و التصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات و المحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة و موضوع المعرفة ، و تنطلق هذه النزعة من مجموعة من المسلمات و الفرضيات منها: الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط ، فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم و تأويل و إدراك و تعدل بنياتها للتلاؤم مع ما يحيط به.ينظر: http://www.aljabriabed.net/n68_06aslimani.html

2– ينظر:المرجع نفسه،ص14.

و المواقف) و ديداكتيك (التجزئة) يكمن في أن الديداكتيك الأول ديداكتيك منهجي نوعي معرفي يأخذ بمبدأ الشمولية و التدرج من الكل إلى الجزء ، و يدعم و يرعى ضمن سياقين :سياق عام و سياق خاص هو سياق الأنظمة الفردية . في حين يبقى الديداكتيك الثاني أسير بعد تقني و إجراءات تراتيبية تشتت المعنى ، أما أنشطته فتحدث فينا حدوثا آليا و لا نفكر إلا من خلاله و عبر درجات هرمية . و لكن مياه هذا الهرم لا تروي كل السهول التي تقع في السفح." [1] ثم يخلص لنتيجة مفادها أن اعتماد الكفاءات في الميدان التربوي حسبه، إنما جاء لإخراج نموذج التعليم بالأهداف من أزمته و أفقه المسدود الذي زج فيه، بسبب الممارسات التي حولته إلى قطع متحجرة و متراصة.[2]

المقاربة التقليدية	المقاربة بالكفاءات
- دور المعلم أساسي - يقوم بتوصيل المعرفة - هو منقذ التلميذ عندما تعترضه صعوبات و عراقيل	- دور المعلم موجه - يوجه التلميذ في تعلّماته - يلاحظ الكيفية التي يتعلم بها - يخلق وضعيات تعلّمية تثير الفضول و حب الاكتشاف و التفكير بالكفاءات [3]

الشكل (3) مقارنة بين المقاربة التقليدية و المقاربة.

3- المبحث الثالث : الدعامات النظرية للمقاربة بالكفاءات

تطرقت فاطمة الزهراء بوكرمة إلى أهم المرجعيات و النظريات التي اعتمدت لتُكَون خلفية نظرية، يستند عليها المعلم و المتعلم معا ، و كل مهتم يريد أن يؤسس فكرة متينة عن مفهوم هذه المقاربة .و أشارت في بادئ الأمر إلى فتوة هذا المفهوم كتصور حديث

1 – محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء ،المغرب، الطبعة الأولى 2003،ص24.

2– ينظر: المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

3– ينظر :سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازورتي: دليل المعلم (لغتي الوظيفية) ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، 2004، ص7.

التوظيف داخل الحقل البيداغوجي ، سواء كان ذلك على مستوى التعليم و التعلم في المؤسسات التعليمية ، أو في مجال التكوين أو إعادة تكوين المكونين .

كما تحدثت عن منطلقات هذا التصور الذي يعتبر تكيف الفرد مع المحيط الطبيعي و الاجتماعي و الثقافي و التكنولوجي و السياسي، من الغايات الرئيسية التي تسعى من ورائها المنظومات التربوية المختلفة، و كذلك يسعى الفلاسفة التربويون و المختصون في التربية و النفسانيون على جعل المتعلم محور عملية التعليم و التعلم ، ما يساعده على الإدراك الحسي المباشر و الإدراك العقلي ، ليصل إلى فهم ما يحيط به و بالتالي تطبيق ما تعلمه في حياته اليومية و المستقبلية.[1]

1- المرجعيات المؤسسة لمفهوم المقاربة بالكفاءات:

أ- الفلسفة النفعية:

ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين ، فلسفات تربوية غلبت عليها النزعة العلمية الواقعية [*] ،ومنها الفلسفة البراجماتية التي استمدت أصولها من الفلسفة الواقعية المؤثرة جدا في الميدان التربوي ، نتيجة للتغيرات التي حدثت في مجال الصناعة والسياسة و الاقتصاد و كذا التربية من جهة . ولعل أبرز الذين يقدسون العمل ويؤكدون على الخبرة و التجربة الداخلية كمصدر للمعرفة[2] ، أن أعظم الأشياء نفعا بالنسبة لهم ليس الغذاء و التنفس و الحركة فحسب ، و إنما هي سلامة التفكير و عدم الوقوع في التناقض. كما تنظر البراجماتية إلى المتعلم "على أنه فرد يمر بخبرات ، و يفكر ويستكشف"[3]. وقد سميت بعدة أسماء منها :

---

1 – ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم و نظريات،دار هومة ،الجزائر، د ط،2008،ص57.

*- **الفلسفة الواقعية** : حركة فكرية ترى أن الحواس أداة الوصول إلى الحقيقة ، ظهرت كرد فعل على المثالية التي ترى أن العقل مصدر الحقائق ، اهتمت بالتربية المهنية ودعت إلى ضرورة ربط المناهج التعليمية بالمجريات اليومية والحاجيات الحياتية الفعلية.ينظر: http://vb.almastba.com/t208166.html

2– ينظر: المرجع نفسه، ص62.

3–: مجدي عزيز إبراهيم:المنهج التربوي و تحديات العصر،مكتبة الأنجلو المصرية ، د ط ، 1994،ص27.

*- الفلسفة الأداتية: و هي التي تنظر إلى المعرفة و الخبرة و الأشياء نظرة تجعل منها وسائل و أدوات لتحقيق غايات نافعة، و لحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات التي تحققها و بمقدار النفع الذي تجلبه للفرد و المجتمع.

*- الفلسفة التجريبية : و هي فلسفة تؤكد على الطرق التجريبية في كسب المعرفة وحل المشاكل التي يصادفها الفرد و المجتمع، ذلك لأنه لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها و تطبيقها في الحياة الحاضرة و المستقبلية[1].

و من خلال التسميتين ، يتجلى مفهوم هذه الفلسفة التي سادت في الكثير من الدول الصناعية المتطورة ، الداعي إلى" أن التربية هي الحياة و ليست إعدادا للحياة"[2].

و يمكن تطبيق هذه الفلسفة على عدة مجالات تربوية منها :

– السلوك : هي نظرية تنبذ استخدام العقاب البدني لضبط السلوك و القضاء على المشاكل السلوكية ، و تقترح إجراءات بديلة تتمثل في وضوح الأهداف ، و جعل العمل محببا للتلاميذ، و إشراكهم في الأنشطة ، و توعيتهم لأهمية النظام المدرسي.[3]

– النشاطات اللامنهجية : تعطي لها هذه الفلسفة أهمية كبيرة ، بتشجع المتعلمين على المشاركة فيها ،لأنها تشبع ميولاتهم و دوافع عديدة ضرورية لنموهم المتكامل.

– التغير: تؤمن بالتغير المتواصل، و ترى أنه يستحيل على الإنسان الوصول إلى حقائق ثابتة لا تتغير ، فالوجود في تغير ، و الثبات موت و عدم ، و كل شيء في هذا العالم نسبي.كما تشجع الأساليب الديمقراطية في اتخاذ القرارات التربوية ، و الإرشاد و التوجيه

---

1 – ينظر: المرجع السابق،الصفحة نفسها.

2 – عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني:المدخل إلى التربية و التعليم،دار الشروق،عمان، الأردن،الإصدار الرابع،2002 ص 66.

3 – ينظر: مجدي عزيز إبراهيم:المنهج التربوي و تحديات العصر،مكتبة الأنجلو المصرية ، د ط ، 1994،ص70.

على أن يتبع حل المشاكل من صاحب المشكلة، و تؤمن بإشراك أولياء الأمور في النواحي التربوية التي تتعلق بأبنائهم[1]. و بناء عليه ، فإن الفلسفة النفعية (البراجماتية) قد بينت لنا أهمية تنمية القدرات العقلية في التعلم ، من خلال الممارسة الذاتية بواسطة أسلوب حل المشكل، قصد الوصول إلى مستوى مهارات علمية تسمح بحل المشكل بدقة و في أسرع وقت ، للتمكن من مفاهيم علمية تسمح للمتعلم بالتكيف مع المحيط، بناء على المعرفة السابقة التي تتطلب التعديل و التوسيع.[2]

ب- النظرية المعرفية :

يختلف أصحاب هذه النظرية عن السلوكيين ، في كونهم ينطلقون من العمليات الذهنية و دورها في تنظيم التعلم و تحصيله عند المتعلم ، وأساس انطلاقهم في هذا المضمار هو علم النفس المعرفي ، حيث يذهب" نوام تشومسكي" [*](NoamChomsky) أحد رواد هذه النظرية إلى اعتبار العمليات العقلية التي يوظفها المتعلم في بناء المعرفة ،هي التي تتدخل في تحصيل التعلم و ليس المثير و الاستجابة كما يقول السلوكيون .لقد نظروا إلى المتعلم على أنه " نظام نشط لمعالجة المعلومات شبهوه بالحاسوب. فهو يلتقط المعلومات من العالم الخارجي ، ثم يقوم بالتعرف عليها و يخزنها في الذاكرة، ثم يسترجعها عندما يكون في حاجة إليها لتفهم المحيط الخارجي أو حل مشكلة ما" [3].و تقر هذه النظرية بكون المعرفة ليست مجرد نسخة من الواقع ، بل هي نتاج عمليات بنائية

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2- فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم و نظريات،دار هومة ،الجزائر، د ط،2008،ص76.

*- **نوام تشومسكي**(Noam_Chomsky): مولود في 7 ديسمبر 1928 بفيلادلفيا، أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي عمل في قسم اللسانيات والفلسفة في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا لأكثر من 50 عام ،يوصف أيضاً ب "أب علم اللسانيات الحديث ". كما يعود إليه تأسيس نظرية النحو التوليدي، والتي كثيراً ما تعتبر أهم إسهام في مجال اللسانيات النظرية في القرن العشرين. ينظر: http .wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky

3- خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعةع/بن،الطبعة الأولى،2005، ص90.

متدرجة و متنامية وبأن النشاط المعرفي للفرد هو عبارة عن حركة متتالية (سيرورة) لاكتساب المعارف بواسطة قدرات ذهنية كالتفكير و الإدراك و التذكر و التعلم.[1]

و خلاصة القول أن "التعلم المعرفي هو مواقف يتفاعل فيها المتعلم، بهدف تطوير خبرات تسهم في تطوير و إعادة بناء البنى المعرفية و تطوير استراتيجيات التفكير و العمليات الذهنية الموظفة في المواقف الجديدة".[2]

ج- النظرية البنائية:

يتجه أصحاب هذه النظرية ومن روادها "جون بياجي" إلى أن المعرفة تنتج من أعمال حقيقية يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه. والمعارف حسب هذا الاتجاه " تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية*، وليس من فراغ أو في شكل تراكمي ** تكديسي مستقل الحلقات" [3].كما يؤكد هؤلاء على أن تكون المعارف ذات معنى جديد في توظيفها و نفعيتها، و أن يعتمد في بنائها على تصورات المتعلم و فهمه لواقع المشكلة ، ولا تأتيه من الخارج (عن طريق المعلم). و هذا ما نستشفه من تعريف **أنطوان بروست(Antoine Prost)** *** للبنائية لما قال:"إن المعارف لا تمرر و ذلك خلافا للاعتقاد السائد بل يتم بناؤها بصفة

– ينظر: يوسف القطامي ونايفة القطامي :نماذج التدريس الصفي،دار الشروق،عمان ، الأردن، الطبعة الثانية، 1998 ص40.

2– المرجع نفسه: الصفحة نفسها.

*– **فرانسوا رابليه(François Rabelais)** (و.1494؟ – ت. 1553م؟) :يعتبر أول من تنبه إلى المعرفة السابقة التي يمكن للمتعلم أن يأتي بها من مستوى تعليمي إلى آخر.

ينظر: http://www.arab-ency.com/index.php?module=pnEncyclopedia&func=display:term&id=2423.

**–إشارة إلى التعليم بالمضامين أو ما يسميه البعض بالتعليم الموسوعي الذي كان يولي أهمية إلى تخزين المعلومات.

3– المرجع السابق،الصفحة نفسها.

***– أنطوان بروست(Antoine Prost): ولد عم 1933 بلون لو صونيي، مؤرخ اجتماعي و خبير متخصص في التعليم ، وواحد من النقاد الرئيسيين للسياسة التربوية لكزافيي داركوس . له عدة مؤلفات في التربية و التعليم.

ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/Antoine_Prost

مستمرة من قبل المتعلم".[1] إن النموذج البنائي يسعى إلى تقويض نماذج التطور المعرفي و التركيز على الآليات الفردية، و تفعيل المقاربات الحديثة التي وضعت المزيد من التركيز على الأبعاد الاجتماعية في التدريب على المهارات[2].

2- الأبعاد المختلفة للكفاءة :

للكفاءة أبعاد مختلفة تمس عديد الجوانب المتعلقة بالحياة و الواقع المعاش، أو بالتعليم و المحتوى الدراسي و المعرفة. فهي مكون يسعى إلى تحقيق ما يلي:

- تنظر إلى الحياة من زاوية عملية ، و ليس من زاوية نظرية .
- تحويل المعرفة النظرية (المعارف الصرفة) إلى سلوك عملي نفعي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية أي السعي إلى تقليص الكم المعرفي ، لأنه يثقل كاهل التلميذ بتراكم الأعمال ، و يبعده عن الاهتمام بإنماء كفاءته.
- الاهتمام بمبدأ التعليم و التكوين معا ، لأن التعليم ذو طابع نظري [3] ، و التكوين ذو طابع نفعي ، و بإدماجهما تتحقق الكفاءة المنتظرة في إطارها العملي.
- ربط التعليم بالواقع المعيش ، حتى يكون له معنى في حياة المتعلمين ، عن طريق إبعاده عن التنظير الخيالي الذي لا تنعكس آثاره على حياة الفرد و المجتمع.

3- خصائص المقاربة بالكفاءات :

إن المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية حديثة تسعى إلى فرض وجودها في المناهج العربية ومنها الجزائر، لاشك أنها تختلف عما سبقها من بيداغوجيات (المقاربة بالمضامين

---

1 – المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

2- ينظر : Melle : Samia Benbrahim et Mrs:Bentifour Belgacem,Atatfa Djillali et d'autre Enseigner le Français-Approches et Méthodes, Support de Formation déstiné aux enseignants de la Langue Française, ,Institut National De Formation Et De Perfectionnement Du Personnel De L'éducation,El Harrach,p :184 .

3– ينظر :المرجع نفسه،ص85.

و بالأهداف) ، لكونها تتفرد بمجموعة من الخصائص و الصفات نجملها في النقاط التالية:

1- تفريد العملية التعليمية: إذ أثبتت الدراسات الحديثة أن الفعل التربوي القائم على الكفاءات يكون فعالا متى أسهم التلميذ في بناء أحكامه بنفسه إسهاما فعالا.

2- الاستقلالية و المبادرة: و تظهر هذه الخاصية في نشاط المتعلم أثناء إنجازه للمشروع البيداغوجي ، حيث يوظف قدراته و مهاراته للكشف عن إمكاناته الفردية في بحث الحلول الممكنة، و معالجة القضايا المطروحة عليه في صورة مشكلات.

3- الإنتاج: حيث إن كفاءة التلميذ لا تظهر إلا من خلال ما ينجزه من أعمال.

4- النفعية : حيث تتجه مادتها التعلّمية إلى ما ينفع المتعلم في شتى مجالات نشاطاته.فهو عندما يستطيع أن يكتب طلبا خطيا فحواه العمل، ويستوفي فيه شروط الرسالة الإدارية بلغة سليمة راقية ، نقول عنه أنه تمكن من الاستفادة من تعلّماته المدرسية، بعد أن حولها إلى سلوكيات نفعية وظفها للتكيف مع محيطه الخارجي.

5- الإبداع و تنشيط فكر التلميذ: و ذلك بعدم تقديم المادة التعلّمية جاهزة لتستقر في ذاكرة التلميذ، و لكن بدفعه إلى بنائها عن طريق نشاطات متنوعة و ثرية ، و انطلاقا من أن ما يتعلمه عن طريق التلقين قد ينساه ، و لكنه لا ينسى أبدا ما اكتشفه بنفسه . علما بأن عملية البناء هذه تتم عن طريق الأساليب التي يراها المدرس مناسبة: كالدفع بالتلميذ إلى توليد[1] الأفكار من ذاكر ته أفضل من أن يذكرها له.

6- الإدماج: يندرج ضمن عملية توظيف التلميذ لمختلف المكتسبات في علاج وضعية مقترحة عليه وذات دلالة*.و إذا استطاع أن يفعل ذلك ، نقول عليه أنه برهن على انتقاله من دائرة المعارف إلى دائرة المعارف الفعلية. كأن يجيب على أسئلة الفهم في القراءة

1 – ينظر: المقاربة بالكفاءات وضعيات مشكلات و تعلم، المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية ،2012،وهران، الجزائر، ص: من8– 10.

*– ذات دلالة: توظف موارد المتعلم و مكتسباته و تجعله في موقع عمل و إنجاز.ينظر: http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/ahmedsaid/cours2.html

أو يستعمل علامات الترقيم حسب مقتضى الحال[1]، أو يكتب نصوصا ذات معان ليتمكن من التواصل مع الآخرين.

المبحث الرابع : نوعية المناهج المطبقة في المقاربة بالكفاءات

إذا كانت التربية عملية مقصودة لتكوين البشر ، غايتها تنمية الإنسان و إسعاده في دنياه و أخراه ، فإن المدرسة مؤسسة أوجدها المجتمع ، و جعل المنهج أداتها في التربية يترجم أهداف التربية و خططها و اتجاهاتها في المجتمع. وهو كذلك" الوليد الشرعي للمجتمع و البيئة ، فهو ينبثق من مطلوبات و احتياجات البيئة، و من آمال المجتمع و أهدافه و تطلعاته و قيمه و ثقافته، فالمنهج له وطن مثل الثقافة".[2]

1- مفهوم المنهاج :

أ- مفهوم المنهاج لغة:

حسب الرديني و شلتاغ يعرف المنهاج لغة ب:" الطريق الواضح و كذلك المنهج و النهج. وقد وردت لفظة "منهاج" في قوله تعالى: ﴿...**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً.** (المائدة48)"[3]. و نهج الطريق : سلكه، و يحتوي الأصل الثلاثي "نهج" معنى التتابع ، لذا

1 - ينظر: مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي،جذع مشترك آداب و علوم،اللجنة لوطنية للمناهج لمادة اللغة العربية ،وزارة التربية الوطنية،الجزائر، د ط، جانفي 2005 ، ص5.

2- حسن شحاتة : المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، الدار العربية للكتاب، القاهرة ، مصر ، الطبعة الثانية مايو 2001.ص15.

3- محمد علي عبد الكريم الرديني و شلتاغ عبود : منهج البحث الأدبي و اللغوي ، دار الهدى ، عين مليلة ،الجزائر د ط، 2010،ص 150.

يقال عن تتابع النفس :النهج بالتحريك. والكلمة الانجليزية الدالة على المنهاج هي Curriculum[1]،و هي كلمة مشتقة من جذر لاتيني و معناها مضمار سباق الخيل.

ب- مفهوم المنهاج اصطلاحا:

1- المفهوم القديم للمناهج:

يعتقد الدكتوران عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني وقوع كثير من الخلط عند بعض العاملين في مجال التربية و التعليم حول المنهج و مفهوم المقرر المدرسي ، إذ يعتبرون المنهج هو المقرر الدراسي[2] ، ويهتم فقط بتحصيل "المعارف و المعلومات" التي يحصلها التلاميذ من المعلمين و من الكتب المقررة [3]؛ أي أنه يركز على الجوانب الذهنية عند المتعلمين، و متأثر كما يبدو بفلسفة أفلاطون المثالية التي كانت تهتم بالعقل دون الجسم

و تعتبر التحصيل العقلي أرفع بكثير من الأعمال الأخرى ، و أن المعرفة هي حصيلة التراث الذي تركه الجيل القديم للحديث ، و الذي يجب حفظه و المحافظة عليه حتى و إن انتفت الفائدة منه. " فهذه الفلسفة لم تعط اهتماما بالنشاط الجسمي و الانفعالي ولا بالاجتماعي للتلاميذ ، و ركزت فقط على الاهتمام بالمواد الدراسية و على تحصيلها. كما أصبح حشو ذهن التلاميذ بالمقررات هدفا أساسيا للتربية بصرف النظر عن فائدة [4] مقرر للتلاميذ أو المجتمع، و هذا ما يسمى بالفهم الضيق للمنهج و الذي نتج عنه ما عرف

---

1 – ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها و عناصرها و أسسها وعملياتها، دار الميسرة ،عمان ، الأردن ، الطبعة الرابعة ، 2004، ص 21.

2- عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية و التعليم ،دار الشروق ، عمان ، الأردن ، الطبعة الثانية 2002،ص 298.

3- بيداغوجيات 2003،سلسلة موعدك التربوي،المركز الوطني للوثائق التربوية،العدد15، الجزائر،ص43

4- ينظر المرجع نفسه،ص299.

باسم المنهج المتمركز حول المادة الدراسية"[1]. حيث ينقسم إلى مواد منفصلة ومتصلة.

- دور المعلم:

و دور المعلم هو نقل المعلومات و الشرح و التكرار و إعطاء الأمثلة، - يصبح الكتاب بهذا المفهوم للمنهج، هو المصدر الوحيد للمعرفة.

- يسود التلقين و الرأي الواحد ، و تصبح ثلاثية (التلقين و الحفظ و الاسترجاع) هي التي تحكم العملية التعليمية في المدرسة التقليدية.

- دور التلميذ:

يتحدد دور التلميذ حسب هذا النوع من المنهج في: حفظ و استظهار و استرجاع ما تعلمه من المعلم ، و ما تضمنته الكتب المدرسية.

- النشاط المدرسي: هو شيء خارج عن المنهج.

- المواد الدراسية : تأتي منفصلة كل منها عن الآخر.

- المقررات الدراسية : توزع على أشهر العام الدراسي.

- الامتحان: معمول لقياس تحصيل و المعلومات و الحفظ و التذكر[2].

2- النقد الموجه للمنهاج القديم :

تحدث حسن شحاته في كتابه (المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق) عن أهم الانتقادات الموجهة للمنهج القديم ، فذكر النقائص المسجلة و تأثير ذلك على التلميذ و المدرسة ككل ،" فقد جاءت هذه الانتقادات في إطار النظرة الشاملة لنمو التلميذ بمعناه الواسع ، والتي يجب أن تقدم له داخل المدرسة" [3]. و من أهم ما وجه للمنهج التقليدي من انتقادات، ما يلي:

1 - المرجع السابق،ص298.

2- ينظر: حسن شحاته : المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة ، مصر،الطبعة الأولى،1998،ص15.

3- المرجع نفسه، الصفحة 16.

– الاقتصار على الجانب المعرفي في مستوياته المتدنية التي تنحصر في التذكر دون أن تمتد إلى المستويات العليا من التطبيق و التحليل و التركيب و التقويم .

– إهمال الجوانب الوجدانية النفس– حركية بمعناها الشامل، و عدم اهتمام رسالة التربية في بناء الشخصية، و توجيه السلوك ،و اكتساب القيم ،و العادات المرغوب فيها.

– الانصراف عن النشاط المدرسي و التطبيقات العملية.

– عزل المدرسة عن الحياة ، و يظهر ذلك من خلال نوعية المعلومات المتضمنة في الامتحان. و لا يتعلم التلاميذ المهارات و القدرات و حل المشكلات التي يواجهونها داخل البيئة التي يعيشون فيها، مادامت ليس داخلة في الامتحانات، لأن التعليم بهذا المفهوم غايته الامتحان و ليس الحياة[1].

3– المفهوم الحديث للمنهاج :

ارتبط هذا المفهوم بظهور التربية الحديثة و مبادئها في أوائل القرن العشرين ، و التي ترى أن المدرسة جزء من المجتمع ، و لذا يجب أن تقدم لتلاميذها ما يساعدهم على النمو من الخبرات ، و هكذا يعرف المنهج(المنهاج) على ضوء هذه النظرية على أنه: " مجموع الخبرات التربوية – الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية – التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة و خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي ، و تعديل سلوكهم طبقا لفلسفتها التربوية" [2] اهتم المفهوم الثاني للمنهاج بمجموع الخبرات و الأنشطة المقدمة في القسم ، تحت إشراف المعلم و بهدف إحداث

1– ينظر: المرجع نفسه ،ص 16–17.

2– كمال عبد الله و عبد الله قلي: مدخـــل إلى علوم التربية– لطلبة اللغة العربية وآدابها– السنة الأولى– الإرسال 1 ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، الإرسال الأول،د ط ، د ت.ص39.

تعديل في سلوك التلاميذ ، و تحقيق النمو الشامل لشخصيتهم. [1] و تتحدث كوثر حسين كوجك عن تعدد التعاريف لكلمة المنهج ، و تقر بوجود تشابه بين بعضها وتناقضات في بعضها الآخر . ثم تقدم لنا أشهر هذه التعريفات بقولها:"... و لعل أشهر هذه التعريفات و أكثرها استعمالا، هو أن المنهج تنظيم و تخطيط لأنشطة المتعلمين بطريقة منظمة مقصودة سواء كانت هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها، وسواء كانت مرتبطة بجوانب تعليمية أم تدريبية"[2].

و هذا التعريف ينطبق على تنظيم الأنشطة لوحدة تعليمية صغيرة المرتبطة بإحدى المواد الدراسية ،أو على الأنشطة المتعددة ذات الارتباط بعدة مواد دراسية ، و تستغرق عدة سنوات متتالية.وبعدها تحاول كوثر توضيح و تبسيط هذا التعريف أكثر بإضافة عناصر أكثر دلالة ووضوح[3] ، أجملتها في النقط التالية:

- المنهج مجموعة خطط تتضمن ما يجب أن يتعلمه التلاميذ ، بالإضافة إلى الوسائل و الأدوات و الأجهزة، و طرق الحكم التي يستخدم لقياس و تقييم التعلم، و الشروط الواجب توافرها . وقد تكون هذه الخطط ذهنية أو مكتوبة ، والحالة الثانية هي السائدة أكثر.
- المنهج ليس أنشطة تعليمية(برامج) ، و لكنه تخطيط لهذه الأنشطة، التي تحدث عند تنفيذ أو تطبيق المنهج.[4]
- يحتوي على النوايا(الخطط) المقصودة الهادفة إلى تشجيع وإحداث التعلم ، وليس الأنشطة العفوية غير المخططة أو غير المقصودة.

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2– عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية و التعليم، دار الشروق،عمان، الأردن،الطبعة الثانية،2002،ص 301.

3– ينظر: كوثر حسن كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس– التطبيقات في مجال التربية الأسرية(الاقتصاد المنزلي)– عالم الكتب ، القاهرة،مصر ،الطبعة الثانية، 2001،ص 11.

4– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- هو نظام يركز على توضيح العلاقة بين مجموعة النوايا المنظمة التي يتضمنها و بمعنى آخر توضيح العلاقات بين مكوناته المختلفة كالأهداف و المحتوى و التقييم[1].

كما سعى الكثير من المشتغلين بميدان التربية و التعليم إلى تقديم تعريف للمنهاج يحدد مفهومه ومبادئه و مكوناته وأسسه.و من أهم تلك التعريفات:

أ- تعريف نافع سعيد:

عرقه على أنه " مجموع الخبرات التربوية و الاجتماعية و الثقافية و الرياضية والنفسية و العلمية ، التي تخططها المدرسة ، و تهيئها لطلبتها ليقوموا يتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ، ومن خلال ممارسة لجميع الأنشطة اللازمة و المصاحبة لتعلم تلك الخبرات"[2].

ب- تعريف اللقاني أحمد (1995):

يرى أنه عبارة عن "النشاطات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم". [3]و من خلال هذين التعريفين نستخلص أهم المعاني المساهمة في التعريف و هي أن المنهاج مجموعة خبرات* وأنشطة متنوعة و ليس فقط محتويات و معارف.

1 - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- المرجع نفسه ،ص 119.

3- المرجع السابق، ص 131.

4- الفرق بين المنهاج القديم(المقرر) و الحديث:

المنهاج القديم (المقرر)	المنهاج الحديث
- يتضمن المفاهيم و الأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلح على تسميتها المقررات المدرسية [1] - التعليم قائم على التلقين المباشر، مما يجعل الطالب سلبيا أثناء التعلم، كونه لا يشركه في التخطيط للأنشطة التعليمية. - لا يعلم التلاميذ المهارات و لا إلى مساعدة التلاميذ على تخطي المصاعب الحياتية. -يهتم بالنمو العقلي فقط و لا يراعي الميولات و الاتجاهات ، لأن غايته ليست تنمية القدرات و الاستعدادات ، و لا حدوث النمو الشامل للتلاميذ. - المادة محور المنهاج.	- يتضمن جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها،إضافة إلى الأهداف ،و المحتوى ووسائل التقويم المختلفة. - يهدف التعليم إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها. - قيمته في استخدام التلميذ للمهارات المكتسبة و الاستفادة منها في المواقف الحياتية.[2] - يراعي ميول الطلبة و اتجاهاتهم و احتياجاتهم و مشكلاتهم.[3] ـ التلميذ محور المنهاج. - يهتم بجميع جوانب النمو(الجسدي- العاطفي- الاجتماعي و العقلي).

*- **الخبرة** أشمل من المعرفة لكونها تتضمن جوانب أخرى ك(الجانب الوجداني و النفسحركي) .

ينظر: http:// http://fr.wikipedia.org/wiki/Expérience

1 – ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عملياتها، دار الميسرة ،عمان ، الأردن ، الطبعة الرابعة ، 2004،ص21.

2- ينظر: المرجع نفسه ، ص 30.

3- ينظر: المرجع نفسه،ص31.

- مواده الدراسية منفصلة. [1]	- مواده الدراسية متكاملة. - يربط المواد النظرية بالتطبيقية في الحياة. - العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ[2].

2- النصوص التي يرتكز عليها إعداد المناهج الجديدة بالمدرسة الجزائرية:

جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، تذكير بالنصوص الأساسية التي تستند عليها منهجية إعداد المناهج المدرسية ،و المهام المخولة لكل نص من هذه النصوص الثلاثة و هي القانون التوجيهي، و المرجعية العامة للمنهاج، و الدستور.

*- القانون التوجيهي : الصادر في 23 يناير 2008، مهامه هي تحدّيد أسس المدرسة الجزائرية ومبادئ التربية الوطنية وكيفية تنظيم التمدرس.

*- المرجعية العامّة للمناهج: تشمل كافّة برامج المواد للمنهاج العام ، وغايات المنظومة التربوية.

*- الدستور : المعدّل في نوفمبر 2008.

كما أشار الدليل إلى تقديم تعريف ل لمنهاج الدراسي، ووصفه "ببناء منسجم يجنّد مجموعة من العناصر المرتّبة في نظام، وبروابط محدّدة بوضوح، وعلاقات تكاملية" [3]. ثم تعرض بعدها إلى طبيعة إعداده هذا المنهاج، و التي تعتمد على منطق يربط الأهداف المقصودة بـــالوضعيات والمضاميـــن وترتيبات تحقيقها، والإمكانات البشرية، والتقنية

---

1 – ينظر: المرجع نفسه،ص33.

2 – ينظر: عبد الله الرشدان و نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية و التعليم ،دار الشروق ، عمان ، الأردن ، الطبعة الثانية، 2002، ص301.

3- الدليل المنهجي لإعداد المناهج الجزائرية،اللجنة الوطنية للمناهج، د ط، مارس 2009،ص4.

والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلّم وكفاءات المعلم. ثم انتقل إلى عرض المبادئ المؤسّسة للمناهج الحديثة ، و حددها في أربعة أصناف هي: القيمي والإبستيمولوجي و المنهجي و البيداغوجي.

3- المبادئ المؤسسة للمناهج الحديثة:

أ- الطابع القيمي(أكسيولوجي*) :

جاء في الدليل أن اختيار القيم وتنظيمها هو أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها ، لكن السؤال الذي نطرحه الآن : بأيّ مبادئ، وبأيّ قيم يتم تكوين الأفراد: القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية، أو تلك التي تتميّز بالخصوصية الفردية ويقصد بها القيم الوجدانية والأخلاقية،و الفكرية والجمالية، والإنسانية المتفتّحة على العالم؟.

فحسب الوارد في المرجعية العامّة للمناهج، أنّ المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة "بإكساب كلّ متعلّم مجموعة من الكفاءات المتعلّقة بالقيم، وتسعى إلى تحقيق بعد مزدوج وتشكّل كلاّ متكاملا ومنسجما"[1]. و تتعلق هذه القيم بالهويّة ، بمرجعياتها الثلاثة : (الإسلام ،العروبة ،الأمازيغية) ، التي يكوّن اندماجها الانتماء الجزائري للتلميذ .

ثم ضرب بعدها أمثلة على قيم الهويّة الوطنية المستهدفة ، و ما ينبغي أن تنمّيه لدى التلميذ ك:

- اكتساب السلوك الفرديّ والجماعيّ المطابق للقيم النبيلة للإسلام (النظافة والصحّة التضامن، العمل وبذل الجهد، التسامح...).

---

* -**أكسيولوجي:** مفردة تعني علم القيم و هو يتضمن المنطق و الأخلاق و الجمال.

ينظر : http://hemimotivator.blogspot.com/2013/05/v-behaviorurldefaultvmlo.html

1 - الدليل المنهجي لإعداد المناهج الجزائرية،اللجنة الوطنية للمناهج،د ط ، مارس 2009،ص15.

- تمكين التلميذ من اكتساب ما يُعَرفه بانتمائه إلى جماعة (العروبة و الأمازيغية) تتقاسم معه قيما مشتركة. و تنمية هذه القيم ودعمها يتماشى مع بعدها العالمي المتمثل في حقوق الإنسان،المواطنة، حفظ الحياة والوسط الذي نعيش فيه.[1]

و لتطبيق عدد من النشاطات المتنوّعة المتعلقة بالقيم ،بصفتها كفاءات عرضية، خصص سبيلان :

1- السبيل الأول (بواسطة مادّة دراسية واحدة): تتيح للتلميذ فرصة تجنيد القيم واستخدامها ودعمها و إثراء ثـقافته، وتحضير نفسه للقيام بدور نشط في مجتمع ديمقراطي .

2- السبيل الثاني (بواسطة عدة مواد دراسية): حيث تلعب دورا أكبر لدى المتعلّم في تنمية روح الأمانة وإتقان العمل، التسامح، التضامن، شرط أن يتمّ التعلم بدرجة متفاوتة من خلال كلّ مادة، مثل: التربية الإسلامية (بصفة خاصّة)،أو التربية المدنية، أو التاريخ أو الجغرافيا. و من المعارف و السلوكات المتعلقة بالقيم الواجب تنميتها لدى المتعلّم:

- تنمية القيم الأخلاقية التي تستلزمها، مثل: الحرية، العدل، الصدق، واحترام الحياة.
- التمسك بالتراث الوطني بكل أشكاله.
- احترام الآخرين سواء كانوا أطفالا أو كبارا ،مراعاة لمبدأ الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلية، والوطنية والدولية.
- اكتساب معارف تتجسّد في سلوك ينميّ معنى حقوق المواطن وواجباته، وهو الأمر الذي يؤدي إلى شعوره بالمسئولية تجاه المجتمع[2].
- تنمية الإحساس بالواجب، وبالتضامن على مختلف المستويات (المحلي، الجهوي الوطني).

1- ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

2- ينظر: المرجع نفسه ، ص 16.

ب- الطابع المنهجي :

يعتمد بناء المناهج في المستوى المنهجي على احترام المبادئ الأساسية الخمسة التالية:

أ- الشمولية: وهو مبدأ قائم على بناء المناهج في أي مرحلة من مراحل التعليم (التعليم الابتدائي مثلا)، انطلاقا من وحدة ، و ليس بناؤها سنة بسنة ،و بمراعاة تحقيق جميع أبعاد الكفاءات المقصودة وملمح التخرّج المقصود في البناء.[1]

ب- الانسجام: هو مبدأ يتطلب حدوثه في مختلف مكوّنات المنهاج الشامل. كما يتطلب هذا المبدأ أن تكون في خدمة الانسجام كل من: الأهداف، والوضعيات التعلّمية، والمخطّطات الدراسية المعتمدة، والوسائل والسندات، والنشاطات المقترحة، وإستراتيجيات التقويم الملائمة، و أن لا ينبغي وقوع تداخل بين المواد ، كي يسود المنطق الشمولي بصفة دائمة.

ج- إمكانية تطبيق المناهج :مبدأ ضروري يراد به أخذ الشروط الموضوعية في الحسبان لتنفيذها، و هي : قدرات التلاميذ وحاجاتهم، المواقيت المخصّصة، توفّر الوسائل التعليمية، كيفيات التنظيم، مستوى تكوين المدرّسين.

د- مبدأ المقروئية: و هو متعلق بصياغة المناهج بطريقة واضحة ، و بسيطة ومفهومة وتجنّب المصطلحات المتصنّعة ، وإعداد وثائق إضافية لتيــسير فهم واستخدام المدرّسين للمناهج.

ه – قابلية التقويم: مسألة التقويم هي مسألة تعنى بمتابعة تقدّم تعلّمات التلاميذ،إذ يجب أن يظهر في المناهج ، تقويم وضعيات التعلّم والنشاطات، ونتائج المتعلّمين[2].

و– مبدأ الوجاهة: يبرز هذا المبدأ في درجتين اثنتين للملاءمة:

---

1 – ينظر:المرجعية العامة للمناهج،اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط ، مارس 2009 ص21.

2– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*- درجة ملاءمة أهداف التكوين في المناهج والحاجات التربوية.وهذا يعني تقريب التعليم من المحيط الطبيعي والاجتماعي والثقافي، وتلبية الحاجات الإنسانية والاجتماعية[1]

*- درجة الملاءمة بين المضامين ونشاطات التعلّم وأهداف التكوين. ويخضع اختيار المضامين لعدد من المعايير، منها: طبيعة الأهداف التربوية المصاغة على شكل كفاءات ومعارف وسلوكات وقيـــم؛ أي تساهم في التكوين الفكري للأشخاص، واكتساب تصرّفات اجتماعية ،تمكّن من إدماج المدرسة في المحيط، وأخيرا وتيرة استخدام المضامين في الحياة الشخصية والاجتماعية[2].

ج- الطابع الابستيمولوجي[*]:

و يتحدث الدليل عن المادة الدراسية كبنيات خاصّة أوجدتها المدرسة، قصد الاستجابة للغايات الاجتماعية ،و عن المصادر التي تتزود منها و هي المعرفة . ثم تناول الكيفيات التي تدخل في تشكيل هذه المواد و من بينها: الربط التسلسلي للمفاهيم والتشارك الفوقي للمواد .

ففي الربط التسلسلي للمفاهيم، تبنى المادّة على أنّها مفاهيم (أو محاور) متعاقبة ترتبط ارتباطا خطّيا وزمنيا[3]. أما في التشارك الفوقي للمواد فيكون الاهتمام بالكفاءات المشتركة بين عدّة مواد.

1 – ينظر: المرجع نفسه ،ص 23.

2– ينظر: الدليل المنهجي لإعداد المناهج الجزائرية،اللجنة الوطنية للمناهج، د ط ، مارس 2009،ص16.

*- **إبيستيمولوجي**: تستعمل للدلالة على علم المعرفة. وهي مؤلفة من جمع كلمتين يونانيتين*logos* : بمعنى دراسة و *episteme* بمعنى : معرف. فهي إذا، عند الغرب، دراسة نقدية للمعرفة. ينظر: http://www.alzakera.eu/music/vetenskap/filosofi/filo-0106.html

3– ينظر: المرجعية العامة للمناهج،اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط ، مارس 2009 ص19.

ثم نبه على ضرورة الانتباه عند إعداد المناهج إلى الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي. وبعبارة أخرى، " ينبغي تسجّيل مختلف الطلبات الاجتماعية في الحقيقة، لأنّ الثقافة في قلب معارف المادّة، و كلّ صيغة غالبة لا بدّ أن تتدرج في البيئة الاجتماعية الثقافية، لكونها تحمل تصوّرا للمادّة الدراسية وتصوّرا للمجتمع." [1]
ثم نبه كذلك إلى ضرورة إعطاء المحتويات التعليمية الأولوية للمفاهيم و المبادئ و الطرائق المهيكلة للمادّة، لأنّها تشكّل أسس التعلّمات، وتسهّل الانسجام الملائم للمواد .

د – الطابع البيداغوجي:

أهم ما يبرز في هذا المبدأ أولا هو علاقة المعرفة بالإطار الاجتماعي ، لأنّ المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأنّ السياق يأتي ممّا نفكّر وممّا يساهم به الآخرون في عملية التفاعل. فقد ظهر التيار البنيوي الاجتماعي كامتداد للبنيوية، " ويركّز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، ويوضّح أنّ المواجهة بين الأفراد هي مصدر النموّ..."[2]

و حتى يتم ذلك ، لابد من إعادة تحديد المهام التربوية للمدرسة مع الحاجات الحقيقية للمجتمع، بحيث تحضر المدرسة للإدماج الاجتماعي عند نهاية التعليم الإلزامي " و عليها بالتجديد في مجال بيداغوجيا الاستقلالية..." [3] و تعني الاستقلالية هنا استقلالية التلميذ في كل مراحل تعلمه ،بصفته القائم بتكوين نفسه ،عن طريق انتهاج مقاربة جديدة تقوم على الكفاءات و ليس المضامين. و حتى لا يبقى هذا الكلام مجرد شعار، فإنه ينبغي إحداث تغيير في النظرة البيداغوجية وعلى كل المستويات.

---

1 – المرجع نفسه ، ص 17.

2– المرجع نفسه، ،ص19.

3– الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج،اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،الجزائر، د ط ، مارس2009، ص3.

3- حجج إعادة كتابة المناهج في المدرسة الجزائرية :

أ- حجج لتحسين المناهج : إذا أردنا للتربية أن تحقق أهدافها المسطرة ، فلابد من اتخاذ المناهج كسبيل فعال لتوسيع القدرات الذهنية و العقلية ، و تثبيت الممارسات السلوكية عند المتعلمين ، و هذا ما تعتمد عليه بدرجة كبيرة ،مختلف المنظومات التربوية في عالم يعرف بالتغيير و التجديد. و بمعنى آخر، حتى تكون المدرسة قوة رئيسية ، و تلعب دورا فعالا و مصيريا ، ينبغي أن تؤكد المناهج التي تقدمها المدرسة على محصلة لقدرات الإنسان من جهة، و أن تعمل على إكسابه العلم المفيد الذي يساعده على مقابلة التحديات التي تنبع من ظروف العصر الذي يعيشه ، و احتياجات المستقبل الذي ينتظره و تغيرات البيئة التي تحيط به من جهة ثانية.[1]

وكما هو مسلّم به عالميا ، ليست المناهج المدرسية جامدة، بل تخضع دوريا إلى:

- الضبط والتصحيح الظرفي.
- التحيين الذي فرضه التطور التكنولوجي المتسارع، فجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر ممّا كانت عليه في الماضي، قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.
- إعادة النظر في صلاحية المناهج بعد تراجع المردود المدرسي، أو نتيجة التغيير الشامل ،أو استجابة لمتطلّبات اجتماعية، وتطلّعات جديدة في مجال التربية .

" و التغيير الجذري للمناهج عملية حسّاسة تقتضي تنصيب جهاز لمرافقتها في مجال التجريب والتقويم في مستويات محدودة قبل تعميم تطبيقها؛ ودعمها بتحضير المؤسّسات وتكوين جميع العاملين في القطاع؛ وبالإعلام في أوساط الجمهور المعني، لاسيما أولياء التلاميذ المهيكلين في جمعيات". [2] يبقى أن نذكّر أنّ المناهج الجديدة في حاجة إلى دعم

---

1 – ينظر :فوزي طه و رجب أحمد الكلزة إبراهيم : المناهج المعاصرة ،منشأة المعارف، الإسكندرية ، مصر،د ط د ت ، ص12.

2- الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج ، وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،مارس2009،ص2.

بالكتب المدرسية التي تترجمها ترجمة سليمة، وبالتكوين لكلّ الذين سيقومون بتطبيق هذه المناهج في الميدان.

ب- الاختيارات المنهجية والبيداغوجية للمناهج الجديدة:

يتركز مسار التعليم- التعلّم بالدرجة الأولى على نشاطات مساعي تعلّم التلميذ بصفته القائم بتكوين نفسه، فرفض الموسوعية عمل يسعى نحو التعليم بالكفاءات أكثر من التعليم المرتكز على المعارف بشكل خاصّ. ويقتضي هذا المنحى اختيارات قبلية منها:

- مناهج مبنية على الكفاءات عوض المحتويات.
- كتب مدرسية ملائمة لبيداغوجيا الكفاءات.
- وسائل بيداغوجية فردية للتعلّم والتقويم.[1]

4- عناصر التجديد في المناهج الحديثة :

أدى تطور البحوث التربوية و النفسية و تأثيرها الكبير على مناهج المواد الدراسية خاصة، إلى بذل محاولات كثيرة لتحسين هذا النوع و لتدارك سلبياتها ،و على الأخص تلك المرتبطة بتجزئة المعرفة و عدم تكاملها ،فأعيد تنظيم هذه المناهج وفق أسلوبين هما:

أ- التنظيم عن طريق الترابط :

يعمل على إظهار العلاقات الموجودة بين مادتين أو أكثر، في مجال واحد من مجالات الدراسة ، أو في مجالات دراسية مختلفة. و للترابط أشكال منها الترابط العرضي و الترابط الأفقي.

ب- التنظيم عن طريق الإدماج : و نوع آخر من التنظيم " يقصد به تجميع عدد من المواد الدراسية في مجموعات، عن طريق إزالة الحواجز بينها لتحقيق مبدأ التكامل بين

1 – ينظر: المرجع نفسه ، ص 4.

المعرفة أو الإدماج بين محتويات مواد متقاربة أو ما يسمى بمنهج المجالات الواسعة"[1].

أما عناصر الجدة في مناهج المواد الدراسية وفق المنظومة التربوية الجزائرية فهي تتلخص في ما يلي :

- اعتبار الكفاءة مبدأ منظما للتعليم وأساس هيكلة المحتويات.

- تحديد الكفاءة تتطلب جملة من الوضعيات لمعالجة المعارف و المفاهيم الأساسية و هي تخص النقاط التي تمثل صعوبة لدى المتعلمين .

- اعتماد وضعيات تعليمية- تعلّمية، كمشاكل حقيقية ، تحل بأساليب مختلفة ، وعبر مركبات الكفاءة المستهدفة ، و تمكن التلميذ من استخدام أكثر ما يمكن من المهارات.

- التركيز على التصور البنائي للتعلم ، المتمثل في إعطاء أهمية خاصة لنشاطات المتعلم باعتباره محور العملية التربوية ، بينما تتجسد مهمة المعلم في التوجيه و التسهيل لعملية التعليم ،عن طريق التحفيز و التنشيط و التقويم.

- العناية بتسيير الوضعيات التعليمية- التعلّمية وفق الخطوات التالية :

*- التنظيم الفضائي للقسم حسب مقتضيات كل وضعية تعليمية- تعلّمية مثل عمل الأفواج المصغرة و العمل الجماعي.

*- التكفل بالصعوبة الفردية ووتيرة العمل الخاصة بكل متعلم.

*- التعرف على أسباب التعثر أو عدم الفهم.

*- التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا المعرفة نفسها.

*- توخي تعلم ذي معنى و دلالة ، يترك أثرا دائما لدى المتعلمين ، و يمكنهم من التحكم في وضعيات الحياة اليومية[2].

---

1 – عبد الله قلي و فضيلة حناش:التربية العامة،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم،الحراش الجزائر،وزارة التربية الوطنية،د ط ، 2009،ص82 .

2- ينظر:محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،عين مليلة، الجزائر، د ط ، 2002 ص33.

المبحث الخامس :إستراتيجيات التعليم بالكفاءات .

ترتبط استراتيجيات التعليم بالأنشطة التعليمية و تختلف عن الأنماط في أنها لا تعتمد على نظريات تعلم بل تعتمد على مبادئ تربوية و نفسية . و تختلف عن الطرق والأساليب في أنها مخططة بدقة و تتكون كل إستراتيجية من سلسلة محددة سلفا من قبل واضع الإستراتيجية . و لقد تعددت الإستراتيجيات ، فهناك إستراتيجيات لتنظيم تعلم موضوعات معينة ، كالمفاهيم ، و الاتجاهات ، و القيم ، و المهارات ، و حل المشكلات و الإبداع.

وهناك استراتيجيات تعلم أخرى مثل : إستراتيجية التعلم الإتقاني، و إستراتيجية التعلم بالأدوار التربوية ، وإستراتيجية التعلم بالمشاريع.[1]

1- مفهوم الإستراتيجية :

حسب عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين هي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية **إستراتيجيوس** وتعني : فن القيادة. و كانت الإستراتيجية يمارسها كبار القادة لفترة طويلة مقتصرة في استعمالاتها على الميادين العسكرية ، وارتبط مفهومها بتطور الحروب ، فهي فن متميز بالديناميكية ، حيث تباين تعريفها من قائد لأخر[2]، مما جعلها لا تقف على تعريف واحد جامع . فهي إذن حسب المفهوم العسكري " فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض، أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب"[3]. بمعني أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق لمعالجة مشكلة أو مهمة ، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين و يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلي لتحقيق الأهداف

---

1 – ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عملياتها، دار الميسرة ،عمان ، الأردن ، الطبعة الرابعة ، 2004،ص89.

2- ينظر: عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم رسالة دبلوم الخاصة في التربية ،كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية ، مصر،د ط ،2010، ص22.

3- المرجع نفسه : الصفحة نفسها.

المرجوة.ولم يعد استخدام الإستراتيجية بعد ذلك حكراً على الميادين العسكرية وحدها ، وإنما امتد ليكون القاسم المشترك بين كل نشاطات العلوم المختلفة.

2- خصائص التعليم بالكفاءات: إن التعليم بالكفاءات يعد منهاجا للتعلم ، يهدف إلى اكتساب التلميذ كفاءات(معارف و قدرات و مهارات)، و ليس تعليما لتكديس المعلومات و تخزين المحفوظات،" إنه تدريس يستهدف تكوين و تأهيل المتعلم للانخراط في الواقع ،و التسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه."[1]

والتعليم بواسطة الكفاءات، ليس تعليما روتينيا يقوم به المعلم بانتهاج طريقة الخطأ و الصواب، أو تقليد نموذج معين كما هو، دون تكييف مراحله، و شكله، و التصرف في محتواه، أو باتباع من سبقه دون نقد أو تحوير، بل هو ذلك التدريس الذي يتم عن علم و معرفة، و يتركز على أسس، و مبادئ، ومنهجية مضبوطة، و عناصر متكاملة فيما بينها. [2]

و للكفاءة بعد مفاهيمي يتمثل في اعتمادها إستراتيجية دقيقة ،تقوم على تصور منهجي يجعل المتعلم يمتلك القدرة على بناء كفاءات معينة، و استثمارها ضمن وضعيات تواجهه. و لكي يتحقق ذلك، لابد من تحديد معالم لهذه الإستراتيجية للتلاميذ ، و التي على ضوئها يمكن للمدرسين أن يعتمدوها كمنطلقات لتنفيذ مخططاتهم التعليمية- التعلّمية و يشمل هذا التحديد وضع تصور شامل للتعامل مع مقارنة الكفاءات ، بمراعاة العلاقة بين عناصر هذه المقاربة ، و الأهداف البعيدة التي يرمي إليها، و بالنظر إلى المعارف كموارد للتجنيد تعتمد الكفاءة تحويل جزء هام منها ، لحل المشكلات لها دلالة بالنسبة للتلميذ، وتتعلق بحل مشكل دراسي أو اجتماعي ؛أي ارتباطها مباشرة بممارسات مدرسية أو اجتماعية .[3]

1 – علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب ، باتنة ، الجزائر ،د ط ، د ت، ص 21.

2- ينظر: محمد الصالح حثروبي:المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،د ط ،2002،ص16.

3- ينظر:خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات ،مطبعةع/بن،الطبعة الأولى،2005،ص145.

"فإستراتيجية المقاربة بالكفاءة تعتمد في خططها على إنجاز التلميذ للمشروع ، في حين أن إستراتيجية بيداغوجية الأهداف تنطلق من نشاط المربي، الذي يعتمد فيه على نشاطه في تحديد الأهداف و تخطيط للدرس".[1]

4- التصورات المميزة للتعليم بالكفاءات :

لقد سبقت الإشارة إلى اعتبار نموذج التعليم بالكفاءات تصور تربوي بيداغوجي جديد منطلقه الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، بدلا من الأهداف في نموذج التعليم الهادف ، أو المعارف في نموذج التعليم التلقيني ، و عليه يمكننا تمييزه على النحو التالي:

أ- تصور آخر للتعلم :

هو تصور مؤسس على اكتساب الكفاءات و ليس على تراكم المعارف، و موجه نحو الحياة ،لأنه يأخذ في الحسبان المعنى و الدلالة في كل أنشطة القسم . و لا يتم إعداد الطفل للمستقبل إلا عن طريق إنماء حاضره ، و إعداده ليس بالأمر الهين، لصعوبة التنبؤ في عصر تتغير فيه الثقافة يوما بعد يوم. لذا فالحل يكمن في اعتبار الخبرات الحاضرة هي الأساس الأول لإعداد الطفل، عن طريق انتهج أسلوب الإدماج للمعارف [2]،و توجيه التعلم نحو تنمية القدرات العقلية العليا ك :التحليل- التركيب- حل المشكلات – التقويم.

ب- تصور آخر للمعلم:

يحتل المعلم دور التنشيط و الإصغاء لتلاميذه أكثر من تبلغيه للمعارف، بالإضافة إلى أدوار أخرى كالتخطيط و الإعداد للأنشطة المختلفة ، وفق حاجات المتعلمين و مستوياتهم ، بحيث يسمح للمتعلمين بالمشاركة بفعالية في بناء التعلّمات المستهدفة

---

1 – المرجع نفسه ،ص145.

2- ينظر : المرجع نفسه،ص16 .

و تقويم عملية الإنجاز . و هذا ما يتطلب منه التكوين الذاتي معرفيا و مهنيا ، و القدرة على الإبداع.[1] و هو ما لم نعثر عليه في المقاربتين السابقتين، سواء ما تعلق بالمضامين أو الأهداف .

ج- تصور آخر للمتعلم:

و يقصد به جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه ، حيث يشارك المتعلم في تعلمه و يسهم في تكوينه ، واستغلال كل إمكاناته لاكتساب المعرفة .من خلال وضعيات التعلم المطروحة خلال الدرس ، و التي تدفعه للقيام بما هو مطلوب منه لحل الإشكالات[2].

د- تصور آخر للتقويم :

التقييم أحد عناصر المنهاج ،على اعتبار أن المنهاج نظام و التقويم تصحيح ، موجود منذ مدة طويلة كممارسة و كعنصر من الخطاب ، و لكنه لم يلق العناية الكاملة التي نوفرها له مثل اليوم . و معنى ذلك الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين التي يتم فيها توظيف المعارف و المهارات و القدرات بدلا من قياس المعارف النظرية.[3]

و نظرا لحجم هذا المكون في إستراتيجية التعليم بالكفاءات ،و اعتباره الخطوة الضرورية التي تلي التخطيط و التنفيذ، و تمكن المعلم من الوقوف على الصعوبات المختلفة التي تواجه تلاميذهم ، و تعيق تعلمهم، نخصص له جانبا من الحديث ،لإعطائه نصيبه من الاهتمام ورغبة في التعرف على دقائقه.

---

1 – ينظر: محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، د ط، 2012 ،ص10 .

2- ينظر: Gerard Scallon: L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence,Editions du Renouveau pédagogique,canada,2004,p :1

3- ينظر: محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر،د ط 2012 ،ص16.

د-1- تعريفه: عرفه الدليل المنهجي لإعداد المناهج الجزائرية على " أنّه مسعى لجمع المعلومات قصد إصدار حكم أو تقديم توضيحات لاتّخاذ قرارات." [1] و هو حسبه يمكّن المؤسّسة التعليمية من ضبط التمدرس بتسيير الانتقال من قسم إلى آخر.و هو البحث عن معلومات موجّهة إلى مختلف المستعملين سواء كانوا متمدرسين أو مدرّسين، أو أولياء، أو إدارة مدرسية، قصد اتّخاذ القرارات اللازمة، و اقتراح نشاطات تعلّمية أو علاجية، أو تغيير طرائق وأساليب تعليمية.[2]

د-2- أنواعه:

-التقويم التشخيصي : يستخدمه المعلم كلّما احتاج إلى فهم نتائج ومسارات أيّ عملية من العمليات التربوية.يحتل صدارة الحصّة التعليمية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية في الحصّة الموالية.كما يكون في نهاية حصّة تعلّمية لتحليل وتفسير النتائج، بهدف ضبط وتعديل التعليم والتعلّم، لذلك فهو جزء من التقييم التكويني.

ولمّا كان التقييم ذا طابع تحليلي، فإنّه يمكن أن يُجرى في نهاية السنة ،لاستكمال النتائج السنوية أو رفعها لتسهيل التوجيه وتحسينه.[3]

- التقويم التكويني: تعتبره المقاربة بالكفاءات جزءا لا يتجزّأ من مسار التعلّم. و وظيفته الأساسية هي تدعيم المسعى التعلّمي للتلاميذ، وتوجيه أو إعادة توجيه الممارسات البيداغوجية للتلميذ عن طريق المعالجة التربوية. وهي تقتضي بطبيعة الحال القدرة على استخدام وسائل التعليم والتعلّم متنوّعة، تأخذ في الحسبان تنوّع التلاميذ، وتمكّنهم من السير نحو النجاح التربوي عبر مسالك مختلفة.

- التقويم الختامي: يتمّ التقويم الختامي في نهاية التعلّم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري تتّخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ (صعوده أو رسوبه).كما يهدف أيضا إلى تقديم

---

1 - الدليل المنهجي لإعداد المناهج الجزائرية، اللجنة الوطنية للمناهج، د ط ، مارس2009،ص51.

2- ينظر: المرجع نفسه ،ص54.

3- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

حصيلة عن تنمية الكفاءات النهائية التي حدّدها منهاج السنة أو المرحلة. "ويلقي نظرة عاكسة على ما حقّقه التلميذ خلال الوقت المسخّر للتعلّم، ونظرة أخرى استكشافية على تقدّم هذه التعلّمات نفسها."[1]

و لكي يكون أكثر فاعلية في العملية التعليمية– التعلّمية ، لابد من:

– إدماجه ضمن عملية التعلم ، و التركيز فيه أكثر على البعد التكويني.

– الاهتمام أكثر بالعمليات الذهنية التي وظفها المتعلم للحصول على ذلك السلوك .

– تجنب الرسوبات بالرفع من المردود المعرفي و الفعلي.[2]

هـ– توظيف المعارف:

باستغلال المكتسبات القبلية (معارف –قدرات –خبرات –مهارات ...) لمواجهة إشكالية معينة ، أو الخروج من موقف يشكل عائقا بالنسبة للمتعلم.

و– دمج المعلومات :

بتوجيه الأنشطة نحو بناء المعلومات في إطار مندمج ، يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة[3].

ي– تحويل المعارف: من خلال توظيف المعارف ، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ، تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلم ، و قد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالنفع عليه[4]، سواء داخل أسوار المدرسة ، أو خارج محيطها.

1 – المرجع نفسه ، ص 54.

2– ينظر: محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،عين مليلة، الجزائر، د ط،2002،ص16.

3– ينظر : محمد زياد حمدان: نظريات التعلم–تطبيقات علم نفس التعلم في التربية– دار التربية الحديثة،دمشق سوريا، 1997 ،ص18.

4– ينظر: الدليل المنهجي لإعداد المناهج الجزائرية،اللجنة الوطنية للمناهج،د ط ، مارس 2009،ص101.

5- النماذج النشطة لمقاربة الكفاءات:

إن الطرائق النشطة هي تلك التي ترغب في الحصول على التقدم المحرز في الثقافة الفكرية للطفل المراهق ، سواء من وجهة نظر اكتساب المعرفة أو من وجهة نظر تشكيل عادات صحية للفكر، لإيقاظ اهتمامهم في رفع مبادراتها، من خلال تطوير الرغبة في نفوسهم،و لمعرفة المزيد و الأفضل دائما .وهي تعارض جذريا كل ما سبق من الطرق السلبية في التعليم.[1]

فقد أدى الاهتمام بالطرائق المتنوعة المستندة على نظريات التعلم ، وهي في الواقع قوانين (فرضيات)، إلى فهم و تفسير سلوك التعلم [2] ، و تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

ومن الطرائق التي أفرزتها الدراسات البحثية في السنوات الأخيرة و المناسبة لمقاربة التعليم بالكفاءات:

5-أ- نموذج التعلم بحل المشكلات (بيداغوجية المشكل):

إن التعلم بواسطة (حل المشكلات) " يتطلب القدرة على استخدام عدد من المبادئ و القواعد، و القوانين، و التعميمات، و تطبيقها في حل مشكلة معينة يواجهها المرء".[3]

و يعرف فكري حسن ريان المشكلة بأنها "حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف

---

1 - ينظر : Belabbes Nabi Azzedine Guide Pédagogique à l’intention des enseignants de langue Française de l’école fondamentale :,palais du livre,p6.

2- ينظر: فكري حسن ريان: التدريس أهدافه،أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه،تطبيقاته،عالم الكتب،القاهرة، مصر، الطبعة الرابعة،1999،ص230.

3- محمد زياد حمدان: نظريات التعلم-تطبيقات علم نفس التعلم في التربية- ، دار التربية الحديثة،دمشق سوريا،1997 ص18.

– قد يكون مجرد سؤال– يجهلون الإجابة عنه..." [1] و عرفها حسن حسين زيتون بأسئلة محيرة لم يتعرض لها الشخص (التلميذ) من قبل في حياته اليومية، و ليس لديه إمكانية للتوصل لحل لها في اللحظة. " فإذا ما سببت له حيرة أو اندهاشا أو تحديا لفكرة ، فإنه يطلق على أي من تلك المواقف أو الأسئلة لفظة "مشكلة." [2] و بعبارة أخرى، يمكن وصفها بموقف مربك أو سؤال محير ، يتعرض له مجموعة من الأفراد، و يشعرهم بحاجة هذا الموقف للحل. في حين لا يوجد لديهم خبرات حالية مخزنة في بنيتهم المعرفية ،أو أن ما لديهم من معلومات أو مهارات حالية لا يمكنهم من الوصول للحل بسهولة ، و بصورة فورية. بمعنى يتوجب عليهم بذل جهد معرفي أو مهاري للوصول إلى هذا الحل[3].

و من شروطها :

– أن يختار المعلم المشكلة المناسبة لمستوى نضج التلميذ، و عرضها بصورة تثير حمسهم و رغبتهم في حلها،"فمن أسباب فشل التلاميذ في تعلمهم ، تقديم تمارين أو تدريبات لا تثير اهتمامهم، أو بعيدة كل البعد عن التغيير النهائي الذي نريد أن يحصل عندهم[4].

– مناسبتها لمستوى التلاميذ و مرحلة نموهم.

– أن تكون مستمدة من بيئة التلاميذ.

– أن تعبر عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم.

– أن يكون التوجيه والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.

---

1 – حسن حسين زيتون: استراتيجيات التدريس – رؤية معاصرة لطرق التعليم و التعلم– ،عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2003،ص325.

2– المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3– ينظر: المرجع نفسه،ص326.

4– ينظر: أحمد أوزي و جميل حمداوي وعمر بيشو و آخرون : التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم ،مكتبة دار الأمان ،الرباط، المغرب، الطبعة الأولى،2007،ص74.

وإن تدريب الطلاب على حل المشكلات أمر ضروري ،لأن المواقف بهذا الشكل ترد في حياة كل فرد سواء في داخل المدرسة أو خارجها.و حل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير، و ينمي قدرتهم على التفكير التأملي[1].

5-ب- نموذج التعلم بالمشروعات :

وهي طريقة تعد أفضل تطبيق عملي للأسس التربوية الحديثة في المدرسة الابتدائية نابعة من فلسفة جون ديوي الداعية إلى التوفيق بين حاجات الفرد و المجتمع، و تقوم على أسس أهمها: النشاط الذاتي ، الحرية ، تحمل المسؤولية و مراعاة الفروق الفردية[2].

و قد أراد **كلباتريك**[*] (**William H. Kilpatrick**) تحقيق ما نادى به ديوي، فأخذ بطريقة المشروع ، و جعل منها طريقة لبناء المناهج[3]،و قسمها إلى صنفين هما :

1- من حيث الهدف:

أ- المشروع الإنشائي: مثل كتابة رسالة لغرض معين أو القيام بتمثيلية.

ب- مشروع الاستمتاع: مثل الاستماع إلى قصة أو الاستمتاع بإحدى الرسوم[4].

1- ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، د.حسن شحاتة،الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ، مصر،الطبعة الرابعة، 2000،ص62.

2- ينظر: حسن حافظ و نجيب يوسف بدوي: المدرسة الابتدائية و مناهجها طبقا لمنهج الدراسات التكميلية بمعاهد المعلمين، دار الجهاد،الطبعة الأولى، 1956،ص30.

*- **ويليام هيرد كلباتريك (William H. Kilpatrick)**: 1871- 1965 فيسلوف أمريكي، متخصص بفلسفة التعليم وكان زميلاً وخلفاً لجون ديوي. كان شخصية رئيسية في حركة التعليم التقدمي في أوائل القرن العشرين. ابتكر كلباتريك " **طريقة المشروع** " التعليمية الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة، وهي شكلاً من أشكال التعليم التقدمي المشتمل على منهج منظم وأنشطة صفية تدور حول فكرة أساسية لموضوع ما. يعتقد بأن دور المعلم ينبغي أن يكون كدور "المرشد" كنقيض للشخصية السلطوية. ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/William_H._Kilpatrick

3- رشدي لبيب و جابر عبد الحميد جابر:الأسس العامة للتدريس،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،1983،ص69.

4- ينظر نفسه،ص70.

ج- المشروع الذي يقوم على مشكلة: يواجهها التلاميذ كمشكلة المدفأة بسبب البرودة الشديدة وقت الشتاء.فالمناقشة الجماعية للمادة العلمية داخل مجموعة الطلاب و مساعدة الطالب لبقية الطلاب من شأنه تأكيد مشاركة جميع الطلاب في المهمة العلمية[1].

د- مشروع إكساب مهارات معينة : يحتاجها التلميذ في مشروعات أخرى، فإذا علمناه آلية القسمة ، أفادته في الضرب.

2- من حيث طريقة التنفيذ:

و هما صنفان: مشروعات فردية و جماعية.

أ- مشروعات فردية:

هي أعمال توجه للتلميذ وحده ، يقوم بها داخل القسم أو خارجه ، لقياس مدى قدرته على الإنتاج دون مساعدة الغير له.

ب- مشروعات جماعية: عكس المشروع الأول ، حيث يدعى له مجموعة من التلاميذ بغرض التعاون على إنجازه و إتمامه[2].و هذا النموذج من التعلم ممركز على المتعلم كونه يقدم له مجموعة من المزايا ، نلخصها فيما يلي:

- الإحساس بالمسؤولية، فهو يؤدي دورا محوريا في العملية التعليمية- التعلّمية.
- التشجيع على البحث.[3]

5-ج- نموذج التعلم بالإدماج :

تعتبر المقاربة بالكفاءات مفهوما إدماجيا من منطلق أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد و إدماج القدرات و المعارف و الموارد بطرقة فعالة ، بهدف إعطاء معنى للتعلّمات.

---

1 – ينظر: رشدي لبيب و جابر عبد الحميد جابر:الأسس العامة للتدريس،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،1983، ص 70.

2- ينظر: المرجع نفسه،ص71.

3- ينظر : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية :مجلة سلسلة موعدك التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 17،د ت،ص21-22.

و لما كانت الكفاءة تتطلب عملية التجنيد و الإدماج لما تم ذكره ، فذلك بغرض الاستغلال في وضعيات ذات معنى.

إن إدماج (محتويات، نشاطات) و تجنيد(قدرات، معارف، مختلف الموارد) يمكن المتعلم من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو تلك.و من ثم ، فالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية هي مؤسسة على إقامة تمفصل بين التكوين النظري والتطبيقي. ويرى روجرز كزافيي (Rogiers Xavier)* أن الإدماج "عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى"[1]. و تحدث أيضا عن أساليب الإدماج ، حيث يراها تتم وفق النموذجين التاليين:

- الإدماج داخل المادة الواحدة: عن طريق الربط بين الأفكار و المفاهيم الخفية في نفس الميدان.

- الإدماج عبر مواد متعددة: و فيه تبرز المفاهيم و المواقف و المهارات المشتركة بين مادتين.

6- ضمانات نجاح إستراتيجية التعليم بالكفاءات :

لقد أثبتت طريقتي حل المشكلات و الإدماج نجاعتهما في العملية التعليمية – التعلّمية، حيث أجمع معظم المربين أمثال **ديوي** و **كزافيي** على فاعليتهما . و يعتبر تعليم الموضوعات الدراسية، الهدف التربوي الذي تراهن عليه اليوم مختلف مؤسساتنا التربوية. ويعتقد أنه من أجل ضمان نجاح هذه الإستراتيجية بجميع مكوناتها و عناصرها يتطلب الأمر مراعاة ما يلي :

- الفهم الدقيق و الوعي التام بالخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات و تطبيقاتها العملية

***-كزافييه روجرز(Rogiers Xavier):** أستاذ في الجامعة الكاثوليكية في لوفان لانويف ببلجيكا. خبير في عدة منظمات دولية، رافق إصلاحات المناهج الدراسية في العديد من البلدان.ينظر:
http://www.bief.be/index.php?presentation/notre_equipe/xavier_roegiers&s=2&rs=7&uid=10&lg=fr

1 – المرجع نفسه، ص12.

و التي تتم على أساسها بناء المناهج.

– القراءة الواعية للمناهج الدراسية المقررة و الوثائق المرافقة لها ، لأن ذلك يساعد على تحديد الإستراتيجية المناسبة لبلوغ الأهداف و تحقيق الكفاءات.

– تغيير أشكال التفاعل بين أدوار المعلم و المتعلم في العملية التعليمية لأجل إرجاع حق ضائع منه ، و ذلك بإسناد دور توجيه و تنشيط التعلم و المتعلمين للمعلم ، و إعطاء دور ذي إيجابية و فعالية أكبر للمتعلم من خلال وضعه[1] في وضعيات تعلّمية ملائمة وإخضاعه لمنهجية التعلم الذاتي، تتطلب منه أن يوظف مكتسباته القبلية في شكل موارد (مهارات – قدرات – معارف) بغية الوصول إلى الحل الأنسب و الملائم ، عن طريق ما يقوم به من نشاطات تتطلب منه دمج المعارف[2] .

– تنظيم و هيكلة الأنشطة التعليمية و إنجازها بإدماج العناصر المعرفية لمختلف الأبعاد و السلوكات المستهدفة أثناء الحصص ، من خلال وحدات تعليمية ملائمة، يختلف حجمها باختلاف الكفاءات التي تتدرج في سياق بنائها بدءا من الكفاءات القاعدية مرورا بالمرحلية و انتهاء بالكفاءات الختامية.

– احترام مبدأ التدرج في المنهجية البنائية، [3] و التي تقضي الانطلاق من وضعيات ذات طابع بسيط ، و تكون مألوفة و مناسبة لمستوى المتعلمين عند بناء المفاهيم أو معالجة الوضعيات المشكلة، ثم التدرج في الصعوبة إلى أن نصل إلى التجريد.

---

1 – ينظر : محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، د ط ، 2012 ،ص102.

2– ينظر :المرجع نفسه، ص 103.

3– ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

الفصل الثالث:

تعليمية القراءة في السنة الخامسة

وفق المقاربتين

مباحث الفصل الثالث:

المبحث الأول: مفهوم القراءة و كيفية حدوثها.

المبحث الثاني: الاعتبارات المنهجية المؤطرة لحصص القراءة وفق التعليم بالأهداف.

المبحث الثالث: كيفية بناء الدرس القرائي وفق التعليم بالأهداف.

المبحث الرابع: نموذج تسيير نشاطات اللغة وفق المقاربة النصية.

المبحث الخامس: تقويم نشاطات اللغة العربية(مراعاة مبدأ إدماج التعلمات).

سألت تلاميذي ذات يوم في قاعة الدرس:" ما السبيل الذي يجب أن تسلكوه إذا أردتم الاستفادة من مختلف العلوم و المعارف؟ ". فأجاب السواد الأعظم: " أن نقرأ قصة أو كتابا أو مجلة". لقد قالوها إجماعا ، رغم أن طبيعة السؤال كانت توحي لي منذ البداية بتعدد لا متناهي من الإجابات. غير أن الفصل في القضية التي يحتويها السؤال تم بسهولة قلما تحدث مع باقي القضايا، مما جعلني أقف موقف المتسائل الحائر ، كون مثل تلك الإجابات، يستدعي مني النظر و إعادة النظر في فحواها. فتراني أطرح السؤال مرة ثانية، و لكن هذه المرة على نفسي : ما الذي أهل هؤلاء الفتية الصغار للاهتداء إلى مثل هذه الإجابات، و بتلك السرعة ، فيفصلون في أمرها فصلا تاما؟.

إن ما حدث داخل حجرة القسم ، يؤكد بما لا يدع الشك ، ذلك الشغف اللامتناهي للإنسان نحو المعرفة، هذه المعرفة التي تضاعفت أضعافا مضاعفة ،و في زمن أصبح يتميز بتنامي المعارف في جميع الأصعدة ، مما يصعب على المتتبع لها ، أو الطامح للنهل منها، إدراكها بأقل جهد و كيفية .وهذا التصاعد الخطير للمعلومات ، يحتم علينا مضطرين ، تنظيم أوقاتنا و حياتنا قدر الإمكان ، لأجل المتابعة و الاستفادة من مختلف ما توصل إليه العقل البشري المعاصر.ولاشك أن بداية هذا التنظيم ، تبدأ أولا من المدرسة و ثانيا عن طريق القراءة باعتبارها أداة فعالة في تلقي المعلومات ، و مادة أساسية لا يمكن الاستغناء عن فوائدها في المدرسة .

فالقراءة بوصفها أداة يطل من خلالها المتعلم على عالم المعرفة و التكنولوجيا بحاجة إلى تأصيل جديد ، و وفق مقاربات تعليمية حديثة ، تجعل من الدرس القرائي أسلوبا جديدا يتناول فيه المعلم تنمية القدرات لدى المتعلم ، لأجل تفجير طاقاته في الفهم والاستيعاب، أثناء تعرضه لمختلف تفاصيل المحتوى النصي ، وعبر حصص القراءة المبرمجة داخل الفصل[1].

1- ينظر: حسني عبد الباري عسر، القراءة و تعلمها -بحث في الطبيعة-المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية

المبحث الأول : مفهوم القراءة و كيفية حدوثها

من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث ، القدرة على القراءة باعتبارها وسيلة من وسائل التذوق ، الاستمتاع ،الاتصال و التفاهم، و السبيل إلى توسيع الآفاق العقلية للإنسان ، و مضاعفة الخبرة الإنسانية . فهي عامل من العوامل الأساسية في النمو العقلي ، و الانفعالي للفرد، ولها أيضا قيمتها الاجتماعية المتمثلة في التراث الثقافي ،الذي ينتقل من جيل إلى جيل ، "عن طريق ما يدون و يكتب أو يطبع من كتب يقرؤها من يريد ، في الوقت الذي يشاء . ثم إن الصلة بالمادة المكتوبة تساعد في رفع مستوى المعيشة ، ودعم الروابط الاجتماعية ، و في تنمية الذوق ، و تعميق العواطف الإنسانية"[1].

1- مفهوم القراءة :

إذا كانت القراءة على هذا القدر من الأهمية ، فلا بد لنا أن نقف على ضبط مفاهيمي لها و لا بأس من أن نعرض سلسلة من التعريفات المنتقاة .

1-أ- المفهوم اللغوي:

تعرف القراءة بأن مادتها قرأ قراءة، و قرآنا :تتبع كلماته نظرا ونطق بها . و منه سمى القرآن لأنه يجمع السور و يضمها. و قرأ الشيء قَرْءا :جمعه
و ضمه إلى بعض. و قرأت الحامل: ولدت.و القَرْء':الحيض.و القراءة عند علماء اللغة يقصد بها الاهتمام بالمقروء و التمييز بين الأفكار[2]. والقراءة في اللغة : هي التلاوة

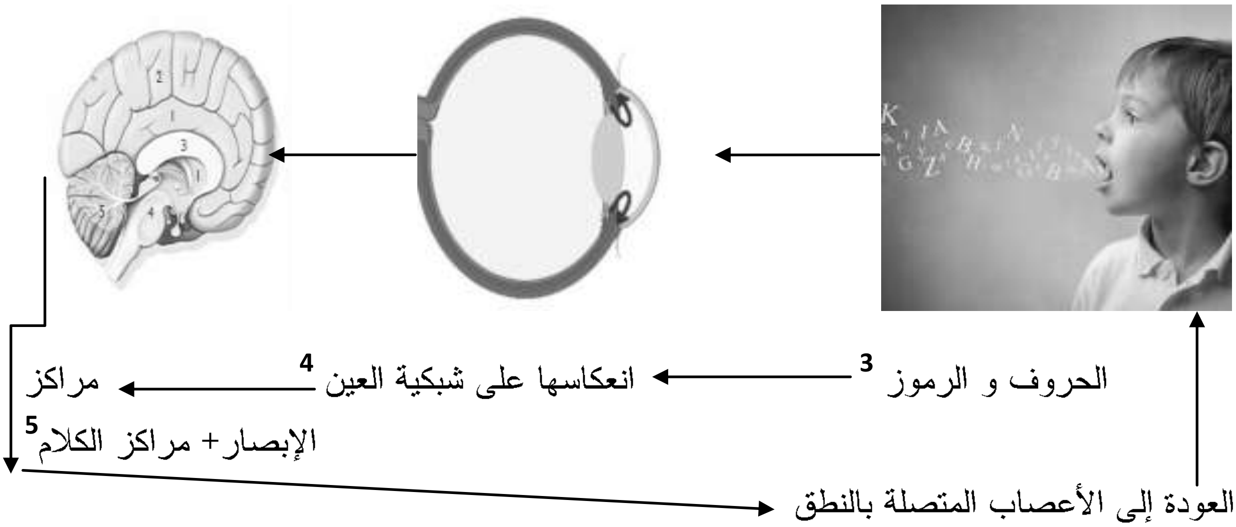
---

1 – هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن الطبعة الأولى ، 2000،ص11.

2– ينظر : رشدي أحمد طعيمة و محمد علاء الدين: تعليم القراءة و الأدب ، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع الشعيبي، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2006، ص29.

و الإتباع . ويقال :تلا الكتاب تلاوة ، أي قرأه و اتبع ما فيه. و يقال: هذه تلاوة ما عليها طلاوة.[1]

بينما يعرفها علماء النفس الفيسيولوجي بأنها انعكاس للحروف و الرموز المكتوبة على شبكية العين، ثم تنتقل إلى المراكز العصبية بالمخ و بعدها إلى مراكز الإبصار ثم إلى مراكز الكلام و تعود مرة أخرى إلى الأعصاب المتصلة بأعضاء النطق و الشفاه و سقف الحنك ، و هنا تتحرك الأعضاء المسئولة عن النطق وفقا للاستجابات التي ترد إليها فتحدث عملية القراءة.[2]



الشكل(01): التفسير الفيسيولوجي لعملية القراءة.

و هو ما يتفق معه تعريف الدكتور محسن علي عطية الذي اعتبر القراءة الواسطة التي تربط بين اللغة و الكلام و الرموز المكتوبة ، مشتملة على المعنى و اللفظ . فهو

---

1 – ينظر: يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي ،المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس ،لبنان، الطبعة الأولى 2011،ص،241.

2– ينظر: رشدي أحمد طعيمة و محمد علاء الدين الشعيبي :تعليم القراءة و الأدب–إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع– دار الفكر العربي،القاهرة ، مصر،الطبعة الأولى،2006،ص29.

3– ينظر:http://www.pdiseases.com/kalam-disorder-of-children

4– ينظر:http://www.afblum.be/bioafb/oeil/oeil.html 5

5 – ينظر : http://www.volodalen.com/15psychologie/psychologie20.html

يراها تحدث من خلال عمليتين: الأولى :" إدراك الرموز المكتوبة بوساطة حاسة البصر و نقل تلك الرموز إلى الدماغ الذي يتولى تحليلها و إدراك محتواها .والثانية : الترجمة اللفظية لتلك الرموز بوساطة إيعازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق فتحولها إلى ألفاظ."[1]

1- ب- المفهوم الاصطلاحي :

يتبادر أحيانا إلى ذهننا طرح السؤال : ما القراءة ؟ فكثيرا من الناس لديهم أفكارا غير صحيحة عن القراءة.[2] و هو ما دفع بالعديد من الخبراء و الدارسين ،سواء كانوا من الغرب أمثال (روبين،موريس،آرون...) أو من العرب ك(نبيل عبد الهادي ،محمد عودة الريماوي،أحمد شحاتة...) إلى توضيح وجهة نظرهم بخصوصها .وعرفها علي سلامي الحلاق حسب القاموس النفسي " **سيلامي**" (**Nobert Sillamy**)[*]:" القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب ". و يضيف مفسرا:" و تعلم القراءة هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع و المؤسس الأول لها المدرسة.و هذا الاكتساب يطور سيرورات التنشئة الاجتماعية و التي تبدأ باللغة الشفهية ، كما أن لهذه العملية شروط : عقلية ،حسية، حركية ..."[3] فمن خلال هذا التعريف نتوصل إلى اكتشاف

---

1 – محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،دار المناهج ،عمان، الأردن، الطبعة الأولى 2007،ص89.

2- ينظر: فاطمة الزهراء حاج صابري: عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى،دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية ورقلة ، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، الموسم الجامعي 2005/2004 ص100.

*- **القاموس سيلامي** :به أكثر من خلال أكثر من 900 مفهوم أساسي ، ويغطي المجالات البحثية الأكثر تنوعا ك: علم النفس السريري، علم النفس التجريبي، علم النفس العصبي، التحليل النفسي، وعلم النفس في الطب النفسي للأطفال ينظر: http://www.decitre.fr/livres/dictionnaire-de-psychologie-9782035850058.html

3- علي سامي الحلاق :المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها ، شركة المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس، لبنان، د ط،2010 ،ص178.

دور القراءة في التحصيل المعرفي لكل ما هو مكتوب والإعانة على تشفير كل الرموز المرتبطة باللغة. وقد عرفها **شحاتة** نقلا عن علي سامي الحلاق بقوله :"إن القراءة عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرموز و الرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه و فهم المعنى والربط بين الخبرة السابقة و هذه المعاني و الاستنتاج و النقد و الحكم و التذوق و حل المشكلات" [1].و ذهب **جيبسون (Gibson)** و **ليفين(liven)** بقولهما هي :" عملية معرفية تبدأ بالمستوى الإدراكي و تنتهي بمستوى المفاهيم و أنها وظيفة لغوية يجرد الطفل المقومات الأساسية في النص و يغفل الخصائص غير المناسبة..." [2] فحسبهما هي وظيفة تخص اللغة و تقوم على التجريد . ويراها آخرون أمثال قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة عملية عقلية مركبة ، و ذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها و لا تتم بدونها.فإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم ، فهي تستلزم الفهم و الربط والاستنتاج." [3] فهي أسلوب مرتبط بحل المشكلات و التفكير الناقد، و إلا حدثت بشكل آلي ،فلا يمكن الاقتصار على فك الرموز فقط كتعريف جامع للقراءة . و معنى قوله معقدة أن عناصر مختلفة تدخل في حدوثها كالحواس و المهارات المختلفة. و من جهته يتأسف الدكتور حسني عبد الباري عسر على أنه لا يوجد تعريف رسمي شامل جامع مانع للقراءة قائلا :"فهذا المصطلح،شأنه شأن كثير مما عداه من المصطلحات اللغوية التي يمكن أن تتعهد معانيها وفقا للسياق الذي يستخدم فيه المصطلح نفسه، و هو القراءة" [4]. ثم قدم توضيحات

1- المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

2- المرجع نفسه، الصفحة نفسها .

3- قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة ، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق،دار الميسرة ، عمان، الأردن،الطبعة الثانية،2007،ص63 .

4-حسني عبد الباري عسر: القراءة و تعلمها (بحث في الطبيعة)،د. ، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،1999 ص165.

بخصوص المزج الذي يمزجه البعض بين القراءة و الفهم و جعلاهما مفهوما واحدا . فالقراءة ليست هي دائما تحمل معنى الفهم و ضرب أمثلة على ذلك، منها قول شخص لصديقه:"هذا كتاب جيد ، و أنصح لك بقراءته ، و فهمه؛ فالقراءة هنا لها معنى مختلف عن "الفهم".[1] و من الأمثلة الأخرى التي لا يتضمن فيها الفعل (يقرأ) معنى (يفهم) قول آخر :" لقد قرأت الكتاب لكني لم أفهمه !"، ليعلن بعدها أن تحديد أي مصطلح يتوقف معناه على سياق استخدامه.[2]

2- تطور مفهوم القراءة :

حتى نتعرف عن قرب على كل المفاهيم التي مر بها مصطلح القراءة ، لابد من إلقاء لمحة تاريخية، نكتشف من خلالها أهم التطورات الحاصلة و العوامل المساهمة في ذلك و التي جعلته ينتقل من صورة لأخرى .

أ- المفهوم التقليدي للقراءة : (المفهوم البسيط للقراءة)

إن معنى القراءة المستخدم في المجال التربوي ، مر بمراحل تطورية عديدة يمكن توضيحه أهمها فيما يلي :

أ-1- التعرف و النطق: كان مفهوم القراءة في بداية الأبحاث مجرد عملية ميكانيكية بسيطة تتجلى في معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة؛ أي أن هذا المفهوم، لا يتعدى هذه العناصر الثلاثة [3] ،لانحصاره في الجوانب الفيسيولوجية فقط، مثل حركة العين، و أعضاء النطق دون إعمال دور العقل في حصول الفهم [4].وترى ظريفة قريسي

---

1 -حسني عبد الباري عسر: القراءة و تعلمها (بحث في الطبيعة)، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية،1999 ص165.

2- ينظر : المرجع نفسه،ص 166.

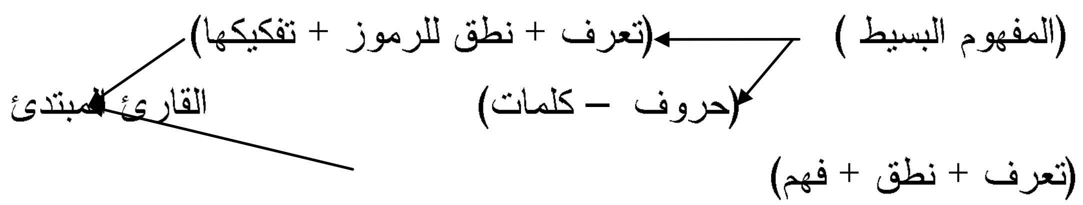
3- ينظر: محمد رجب فضل الله : الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة، الطبعة الأولى ، 1998 ،ص64.

4- ينظر: خالد بن عبد الله الراشد: برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة و أثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، ،رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الملك سعود،2001،ص16.

أن حصر مفهوم القراءة في " التعرف" لا يفي بكل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة ، و أوردت مجموعة من الأسباب للدلالة على نقص المفهوم منها:

أن التعرف هو ترجمة عربية للكلمة الأجنبية (Recongnition) ، بينما في اللغة العربية يأتي بمعنى الالتقاط بحاسة من الحواس الخمس: (البصر، السمع، اللمس) فنقول:"عرف الشيء أي أدركه بحاسة من حواسه" ، سواء كان بالبصر للتعرف على الرموز المطبوعة أو عن طريق اللمس للتعرف على الرموز البارزة ،مثلما هو الحال عند الكفيف ، أو تعرفا بالسمع. فحسب الأستاذة كل هذه الحواس هي وسائل للتعرف و إن كانت تتبع فنونا مختلفة.[1]

أ-2- التعرف و النطق و الفهم : بعد حدوث تقدم كبير في الأبحاث العلمية و تطورها أثبت(ثورندايك) أن "عملية القراءة ليست عملية بسيطة كما كان يظن الناس في السابق و إنما هي عملية معقدة تشمل بالإضافة إلى معرفة الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة ، الفهم* ، و الربط و الاستنتاج."[2]



الشكل(02): مخطط بياني لمفهوم التقليدي القراءة.

1- ينظر المرجع نفسه، ص8.

*- يضع "**بنجامين بلوم**" في تصنيفه للأهداف المعرفية الفهم في المستوى الثاني الأعلى من التذكر، في حين تعلوه المستويات الأخرى مثل التطبيق و التحليل و التركيب و التقويم .و على هذا ، فالفهم لا يتضمن كل المهارات العليا الضرورية للقارئ الجيد مثل : التحليل و التفسير و النقد و التقويم.

2- الربيع الربعي بوفامة: تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، ،سلسلة تدريس اللغة العربية في الطورين الأول و الثاني من التعليم الأساسي ، منشورات دار الطليعة ، العدد02 ، قسنطينة، د ط ، د ت، ص5.

التعرف

القراءة من اليمين إلى اليسار

إدراك التشابه و الاختلاف بين الحروف و الكلمات

تعرف الكلمات عن طريق تحليلها إلى أصواتها

الشكل (02) : مهارات التعرف.

الفهم

تعرف كلمات ذات معنى واحد (الترادف)

تعرف كلمات ذات معاني مشتركة(المشترك اللفظي)

استخلاص الأفكار من النص

التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية

الشكل(03) : مهارات الفهم.

ب- المفهوم الحديث لتدريس القراءة :

1- نقد ، و تحليل و تفاعل:

و مع تقدم البحث العلمي أكثر ، أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر النقد ، فأصبحت عملية القراءة تشتمل التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة ، و على الفهم و الربط ، و الاستنتاج كما تشمل في الوقت نفسه عنصري التفاعل مع المقروء و نقده. كما اتخذت القراءة كأسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشاكل، فتبوأت مكانة كبيرة على أنها طريقة من طرائق البحث العلمي، يتبعها الإنسان ليلقي الأضواء على مشكل يود أن يجد حلا له .و هكذا أصبحت القراءة [1] بمفهومها الحديث هي التعرف على الحروف و الكلمات و النطق بها صحيحة، و الفهم، و الربط ، و الاستنتاج

1 – ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

والموازنة و التفاعل مع المقروء، و النقد له ، و هي كذلك أسلوب من أساليب حل المشاكل.

النقد

الكشف عن أوجه التشابه و الاختلاف بين الحقائق المعروضة

تقدير مدى ما في النص من منطقية في تسلسل الأفكار

مقارنة ما يرد في النص من أفكار بما لديه من خبرات سابقة

الشكل(04): مهارات النقد.

التفاعل

التمييز بين ما يحتاجه من أفكار وما هو غير مهم

التنبؤ بما سينتهي إليه الكاتب

إدراك الفرق بين المعاني الصريحة و الضمنية في النص.

الشكل (05): مهارات التفاعل.

التحليل

تقسيم النص إلى أجزائه

شرح مكونات النص(المفاهيم–الحقائق)

الشكل(06): مهارات التحليل.

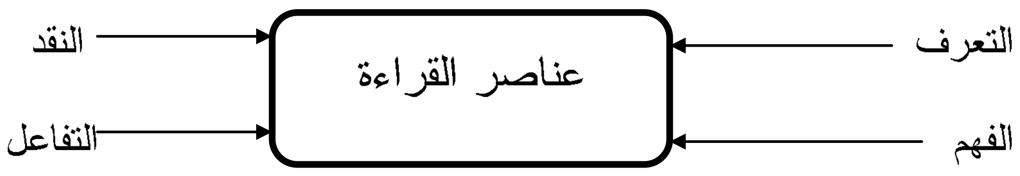
2– أسلوب بحثي استكشافي: و هنا عرفت القراءة بأنها عملية استخدام القارئ إجراءات (التعرف ، و النطق والفهم و التحليل ، و المناقشة ، و النقد) في مواجهة مشكلات الحياة و الانتفاع بها في المواقف الحيوية. و أصبحت تتبنى خطوات التفكير العلمي [1]. فالقراءة بالأحرى لم تعد كما سبق و أن أشرنا إلى ذلك في المفهوم التقليدي للقراءة عبارة عن

1 – ينظر:رشدي أحمد طعمية و محمد علاء الدين الشعيبي:تعليم القراءة و الأدب ، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع دار الفكر العربي،القاهرة ، مصر ، الطبعة الأولى ، 2006،ص30.

عملية تحويل آلي لتتابعات الحروف والأصوات ، يليها إلحاق المعنى بالرمز. و لم تعد كذلك ترتيبا للكلمات في جمل متعددة التراكيب، بل هي كما قال رشدي أحمد طعيمة " سلوك بحثي استكشافي، وعملية إدراك عقلي [1]" للرموز الكتابية ، التي لا يجب الاكتفاء بملاحظتها بصريا فقط ، بل محاولة إدراك معناها أيضا. و يحدث هذا فقط عندما مراعاة القارئ لمجموعة من القواعد المشتركة بين اللغة المكتوبة و اللغة المنطوقة فيستخدم المعلومات اللغوية التي تكون في خبرته و قدراته لإدراك المفاهيم بفعالية.

أما غير القارئ ، فيتعلم اللغة من المدخل السمعي باستخدام التركيب الصوتي للغة و القارئ المبتدئ فيسلك في البداية مسلكا مشابها ، بإعادته للمدخل المكتوب في صورة مدخل شفهي دون الرجوع إلى المعنى ، و بعد ذلك يحل الشفرة المكتوبة.أما القارئ المتدرب فيمكنه أن يستقي المعنى مباشرة من المدخل المكتوب [2]. و بهذا الشرح والتفصيل لمفهوم نشاط القراءة الحديث ، يمكننا التوصل إلى حصر عناصرها ، في النقاط التالية :

- **التعرف** : هو استقبال بصري للرموز.
- **الفهم:** هو إدراك لما بين السطور و ما تحمله الكلمات من أفكار.
- **النقد** : هو تمحيص لهذه الأفكار.
- **التفاعل:** هو دمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ و تصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته[3].



الشكل (07) : عناصر عملية القراءة

1- ينظر: المرجع نفسه ، ص31.

2 – ينظر:المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3- المرجع نفسه،ص245.

3- أهمية القراءة :

مهارة القراءة كالملح في الطعام ، فلا يستطيع أحد تخيل علم دون قراءة[1] ، فهي الرافد الأساسي لفهم المعلومات المكتوبة ومعرفة التراث المتنوع للإنسان. ولا يتسع أفق المتعلم في اللغة ، و ينمو معرفيا إلا بالقراءة؛ فهو لا يستطيع أن يثبت تفوقه في مدة من المواد إلا إذا قرأ المادة من أولها إلى آخرها ، بحيث يستوعب كل مهارات تلك المادة أو المواد كلها." كما أن القراءة أهم وسائل الاتصال البشري ، فالقراءة هي التي تنمي معلومات الإنسان و تجعله على اطلاع بكل ما يجري من حوله في هذا الكون."[2].و هذا ما سعى إليه العلماء منذ تنامي العلوم و تطورها ، و شعورهم الشديد بأهميتها في حياة الفرد و المجتمع، لذلك توجهوا لدراستها للإفادة منها في النواحي التربوية، فهي عامل مساعد على اكتساب الخبرات، و خصوبة المعرفة ، و أداة فعالة للدراسة ، كما تمد المتعلم بالمعلومات الضرورية ، و تعده للحياة الحاضرة و المستقبلية، و تساعده في التوافق الشخصي و الاجتماعي، وتحل كثيرا من مشكلاته. فأي تعثر في القراءة ، ينجر عنه تعثر آخر في ميادين التعلم الأخرى. ومما يدل على أهميتها القصوى أن الله تعالى جعلها لغة أهل الجنة و البيان، و خاطب بها محمد صلى الله عليه و سلم قائلا : ﴿ **اقرأ بسم ربك الذي خلق**﴾ سورة العلق الآية(1)[3].

ويستدل عارف الشيخ على حتمية القراءة ، و نجاعتها في عالم اليوم الذي أوجد بدائل كثيرة تتمثل في وسائل الاتصال المسموعة و المرئية ، و لا ينفي وجود بعض

1- ينظر: المرجع نفسه ، ص 18.

2- عارف الشيخ، تقديم محمد ياسر:القراءة من أجل التعليم،مؤسسة عبد الحميد شومان، عمان ، الأردن، الطبعة الأولى،2008،ص36.

3- ينظر: فايزة بنت أحمد علي صبغة، مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة، ،رسالة ماجستير في المناهج و طرق تدريس اللغة العربية، 2009،ص17

العلماء و المفكرين و النوابغ ، الذين صاروا كذلك دون أن يلتحقوا بالمدارس والجامعات أو أن يحملوا أي شهادة علمية ، أو أولئك الذين نالوا مراتب متقدمة في العلم من غير أن يكتبوا أو يفتحوا كتابا كما قال . فبإمكان الإنسان أن يتعلم من خلال المسموعات والمرئيات. لكن يبدو ذلك الأمر شيئا افتراضيا في كثير من الحالات ، مما يعني حسبه أن القراءة مازالت هي السبيل الأمثل لنقل المعارف[1].

4- دواعي اللجوء إلى القراءة (لماذا نقرأ؟):

ألف شارل **داندزينغ*** كتابا عنونه (لماذا نقرأ) ، فحواه نقرأ كي نستفيد ونفهم العالم من حولنا.و بدورنا نطرح السؤال التالي: هل يحتاج الإنسان فعلا إلى القراءة ؟ . فإذا كنا طرحنا مثل هذا السؤال، فلأن الغالب في حياتنا اليوم و السائد هو ممارسة فعل القراءة كنشاط معتاد تمارسه فئة من الناس بدوافع مختلفة ، وهو ما يجعلنا بهذا الطرح ،لا نولي أي اعتبار لتلك العلاقة البالغة التعقيد بين الفرد و القراءة .و لكن في الوقت نفسه ، نقول بأن حاجات الفرد لممارسة القراءة حاجات متعددة و متنوعة، و أن الممارسة الآلية بهذا الشكل، هي وسيلة أساسية تتيح الفرصة لتلبية تلك الحاجات، و للاستجابة لجملة من الرغبات التي يستشعرها الفرد ، إما باعتباره شخصا أو عضوا في جماعة بشرية معينة.

" و ليس في مقدورنا أن نحيط بكل الدوافع و الحاجات التي تفسر اللجوء إلى القراءة"[2]

و لكن يمكننا أن نجزم بوجود ظروف و شروط اجتماعية و ثقافية تجعل من القراءة آلية للتكيف، و الاندماج في الوسط العام الذي يعيش بداخله هؤلاء الأفراد.

1- ينظر: محمد موسى الشريف: الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء،جدة ، المملكة العربية السعودية، الطبعة السادسة ، 2004،ص29.

*- **شارل داندزينغ(Charles Dantzig)**: كاتب فرنسي ولد ب: تاربس في 7 أكتوبر1961، له عدة روايات و أشعار.ينظر: http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Dantzig

2- عبد اللطيف الجابري و عبد الرحيم آيت دوصو و المصطفى حاجي :تدريس القراءة- الكفايات و الاستراتيجيات- دليل نظري- ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء،د ط، د ت، ص15.

5- أنواع القراءة:

5-أ- من حيث الأداء أو(الشكل العام):

قسم فخر الدين عامر القراءة من حيث طريقة أدائها إلى ثلاثة أنواع : القراءة الصامتة أو السرية ، القراءة الجهرية . أما بخصوص النوع الثالث و هو الاستماع [*] ،فقال بأنه محل خلاف بين المربين،لاعتقادهم المعارضين أن الاستماع ليس قراءة بالأذن إنما هو سماع، و هو نوع من أنواع الاتصال ، ووسيلة من وسائل التثقيف و تلقي المعلومات. بينما المؤيدون يرون أن "الاستماع نوع من القراءة لأنه وسيلة إلى الفهم و الاتصال اللغوي بين المتكلم و السامع ، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في القراءتين الصامتة و الجهرية."[1]

1- القراءة الصامتة(السرية) : هي القراءة تتم بالنظر فقط و دون النطق بالألفاظ فبذلك تخلو من الهمس و تحريك الشفاه و اللسان [2]. و في هذا النوع من القراءة يرى القارئ الحروف و الكلمات المطبوعة أمامه ، و يفهمها دون اللجوء في نطقها إلى عملية الجهر فيقرأ النص في صمت، ثم يعود بعدها للتفكير و تبين مدى ما فهمه منه.ويراها فخر الدين عامر " ذات خطر كبير في حياتنا ، فهي وسيلتنا في قراءة الكتب و البحوث والصحف و المجلات و الرسائل و الإعلانات. وهي خير معين لطالب العلم على تحصيل علومه"[3]. واعتبرها وسيلة أسرع من غيرها في التحصيل و الإطلاع ، لأتاحتها فرصة

---

*-**الاستماع:** هو السماع مع إرادة و قصد و انتباه.(حضور الانتباه) و**الإنصات** : هو السكوت وعدم الكلام و دون انتباه لما يسمع.ينظر: http://www.startimes.com/f.aspx?t=31468143

1 – فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب ،القاهرة ، الطبعة الثالثة 2000، ص 70.

2- ينظر:جاسم محمود الحسون و حسن جعفر الخليفة: طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار ، البيضاء، ليبيا، الطبعة الأولى ، 1996،ص81.

3- المرجع السابق ، ص 71.

قراءة القدر الكبير من المعلومات في زمن قصير . وهو ما من شأنه أن يجعل طالب العلم يتمكن من مسايرة الحياة المعاصرة السريعة و الكثيرة المطبوعات.

ولاشك أنها تشكل الأسلوب الطاغي المستخدم خارج المدرسة أو بعد التخرج من التعليم.

*- مزاياها:

تعد القراءة الصامتة سهلة المنال بالمقارنة مع الجهرية، لكونها تتميز بمجموعة من المزايا التالية:

- تعين على الفهم والتركيز الذي يفرض تجميع الانتباه بعيدا عن قوانين وإجراءات النطق، و عدم الانشغال بغير المقروء من النصوص و الفقرات.

- تساهم في بتنمية مهارات التلاميذ في القراءة ، لأنها تعودهم السرعة ، وتشغلهم جميعا في وقت واحد، كما تفرض على التلميذ الفهم المستقل و دقائق الأمور.

- هي ضرورية لإتقان القراءة الجهرية ، لذلك تسبقها في الأذهان[1].

*-عيوبها :

تنحصر عيوبها في إخفائها أخطاء التلاميذ، و ما يصاحب ذلك من عيوب في النطق و الأداء، وحرمانهم من جودة الإلقاء ، و تمثيل المعنى ، و التدريب على النطق السليم. ورغم هذه العيوب المسجلة ، تبقى القراءة الصامتة حتمية للتلميذ ، و حتى نتجاوز عيوبها، ينصح بدمجها مع القراءة الجهرية في حصة واحدة[2].

---

1 – ينظر: فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب ،القاهرة ، الطبعة الثالثة، 2000، ص72.

2– ينظر: ظريفة قريسي : اللغة العربية – تكوين المعلمين– وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزء الثاني، د ط ، 2008.ص125.

2- القراءة الجهرية(السمعية) :

عرفها جان عبد الله توما بقوله هي:"المقرونة بصوت و غايتها الإفهام، أي النقل إلى الآخرين معنى ما نقرأه..." [1]. و تحدثت ظريفة قريسي عن دور القراءة الجهرية في تعلم الصغار، ولم تقلل من شأنها رغم الأهمية الكبرى المعطاة للقراءة الصامتة ، لأن الأطفال الصغار يحتاجون إليها أيضا، و يستفيدون منها تربويا في قراءة الشعر و النثر بصوت عال. و حسبها فالقراءة الجهرية تساهم في أداء مجموعة من التعلمات منها:

– أنها أبطأ من القراءة الصامتة، لكثرة لحظات الثبات فيها ، و الحركات الرجعية، كما أن وقفاتها أطول.

– أنها تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في النطق ، كما أنها تساعده في اختبار قياس الطلاقة في القراءة ، و بالتالي تتيح له فرصة علاج الاختلالات.

– أنها تؤدي إلى حسن النطق و التعبير و تذوق الموسيقى للنص الأدبي.

– أنها ليست بالأمر الهين لكونها تتطلب المهارات الصوتية الكافية ،ومنها حسن الإلقاء و تنغيم الصوت لتجسيم المعاني و المشاعر التي قصدها الكاتب.[2]

واشترطت لكي يؤدي هذا النوع من القراءة فائدة أكبر :

*– أن تكون الكلمات الأولى التي تقدم للطفل عند بدء تعليم القراءة مستمدة من قاموس حديثه.

*– مراعاة تناسب نطق الكلمات و قراءة العبارات مع معانيها و بعيدا عن التكلف.

*– مراعاة الاعتدال في الصوت و عدم رفعه كثيرا ،[3] كي لا يتعب التلميذ أثناء القراءة

---

1 – جان عبد الله توما: التعلم و التعليم – مدارس و طرائق– ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس،لبنان، الطبعة الأولى، 2011، ص124.

2– ظريفة قريسي : اللغة العربية – تكوين المعلمين – وزارة التربية الوطنية ،الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد ، الجزء الثاني ، د ط ، 2008 ، ص 22.

3– ينظر: المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

فالقراءة الجهرية تتطلب طاقة كبيرة لتشغيل أجهزة النطق و التفكير و السمع و البصر[1].

أ– مزاياها:

تملك هي الأخرى مجموعة من المزايا ، أهمها :

– التدريب على جودة الإلقاء ، و التعبير عن المعاني بنبرات صوتية مفهومة.

– الكشف عن مواطن الضعف و العيوب في قراءة التلاميذ ، مما يسهل على المعلم معالجتها .

– تعويد التلاميذ على مواجهة السامعين بشجاعة ، و بالتالي إزالة الخجل و بعث الثقة في النفوس.[2]

ب– عيوبها: أما عيوبها فتتمثل في:

– عجزها عن استيعاب جميع التلاميذ .

– انشغال البعض عن متابعة التلميذ القارئ .

– انشغال التلميذ القارئ أحيانا بمراعاة ضبط الكلمات ، و صحة النطق مما يجعله يغفل عن متابعة المعاني ، و تسلسل الأفكار.

– تستهلك وقتا أطول من القراءة الصامتة.

و نظرا لهذه الأسباب ، عدت أصعب من الصامتة ، كونها تدفع بالقارئ إلى أظهار قدرته و تمكنه من المقروء ،فاحتلت بذلك المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان بعد القراءة الصامتة.

5-ب- من حيث الغرض :

وتتقسم من حيث الغرض إلى : قراءة الاستمتاع و قراءة للدرس و البحث.

1– ينظر : المرجع نفسه، ص229.

2 – ينظر: المرجع السابق ، ص 73.

1- قراءة الاستمتاع :

و هي ما يطلق عليها القراءة الممتعة للعقل و العاطفة،" وإن أهم ما تتميز به هذه القراءة هو أنها لا تحتاج إلى تفكير متعمق أو سعي وراء المعاني المختلفة للكلام..." [1]

و هو نوع يرتبط بوقت الفراغ ، و ظهور وسائل الإعلام المسموعة و المرئية ، يستطلع من خلاله الإنسان بشغف ما يحيط به طلبا للسرور و المتعة ، و إشباعا لهوايات ، يبتعد بها الإنسان عن حياته اليومية الواقعية . و" هي تزجيه أوقات الفراغ بما يفيد في عالم أصبحت فيه المعلومات المطبوعة على الورق، ماهي إلا واحدة من أوعيته المتعددة والمتوافرة لحفظ المعارف، و نقلها إلى الناس..."[2]

مزاياها:

من مزاياها هذا النوع ، نجد ما يلي :

- تدريب التلميذ على حسن الإنصات و الإصغاء.
- التدريب على استيعاب المسموع و تسجيل بعض الملاحظات.
- تأثيرها الفعال في تعليم المكفوفين.
- معرفة قدرات التلاميذ على الاستيعاب.

عيوبها:

- وقوع بعض التلاميذ في الشرود الذهني أثناء الاستماع.
- عدم مساهمتها في التدريب على صحة النطق[3].

1 – زين كامل الخويسي: المهارات اللغوية– الاستماع، التحدث، القراءة و الكتابة و عوامل تنمية المهارات للغوية عند العرب و غيرهم–دار المعرفية الجمعية، مصر،د ط ، 2009،ص129.

2– علي سامي الحلاق:المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها،شركة المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، د ط ، 2010،ص213.

3– ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

- عدم مشاركتها في مساعدة المعلم على اكتشاف عيوب النطق.

2- قراءة الدرس :

سماها محمد رجب فضل الله بهذا الاسم لارتباطها في المدرسة بمطالب مهنة التعليم و بالتحصيل ، و زيادة المعلومات ،و المصطلحات. وخارج المدرسة ارتبطت بحياة الناس و أنشطتهم اليومية . أما في الحياة العامة ، يقرأ به الناس اللافتات، والجداول و الخرائط و الأسماء[1].

6- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية :

بعد أن كانت القراءة في السابق غاية يتعلم فيها الطفل ليقرأ ، صارت الآن وسيلة جعلت الطفل يقرأ ليتعلم، ولم تعد فائدة للفرد فقط ، بل فائدة للفرد و المجتمع ، لأنها عملية دائمة دوام الحياة، غرضها التعلم بشكل عام ، لذلك قيل : "اطلب العلم من المهد إلى اللحد[*]." و هي أيضا وسيلة الاتصال بين بني البشر، و أساس العمليات و مفتاح المواد الدراسية. و تنقسم أهداف مهارة القراءة إلى قسمين رئيسيين هما[2]:

أ- الأهداف العامة: وهي تتمثل في:

- فهم معنى المحتوي في النصوص المكتوبة.

- فهم الرسالة التي أرسلها الكاتب.

و بالتالي فإن تعليم القراءة هو أن يكون التلاميذ قادرين على القراءة بالسهولة و الطلاقة و فهم المعنى بدون استخدام المعجم.

---

1 - ينظر :محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة الطبعة الأولى ، 1998،ص 65.

*- هذا القول ليس بحديث ، و حسب الشيخ القرضاوي هو حكمة.أما حسب البعض الآخر فهو مقولة قالها أحمد بن حنبل لما سئل : "هل أنت إمام؟" . فقال: "اطلب العلم من المهد إلى اللحد".

ينظر: http://www.qaradawi.net/articles/86/6420.html

2- ينظر: محمد حسيني،التعليم التعاوني في تطوير مهارة القراءة- دراسة تجريبية بمدرسة الكوكب الدري المتوسطة بنكلان مادورا، رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية ، العام الجامعي 2008، ص 10.

ب- الأهداف الخاصة:

- سلامة النطق في القراءة الجهرية، و معرفة الحروف و أصواتها ، ونطقها، و صحة القراءة.

- أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية .

- أن يتمكن من قراءة نص قراءة جهرية بنطق صحيح.

- أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة و إدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.

- أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق.

- أن يفهم معاني الجمل في الفقرات و إدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

- أن يفهم الأفكار الجزئية و التفاصيل و أن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة.

- أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها[1].

7- التفسيرات المختلفة لآلية حدوث القراءة :

يتحدث حسن شحاتة عن ظهور عدة تفسيرات و شروح للقراءة ، تختلف باختلاف نظرة كل باحث إلى الغاية من القراءة و دور القارئ فيها . و هي على العموم مبنية على أساسين هامين هما:

أ- تفسير قائم على نقل المعنى: هو عملية نقل المعاني من الرموز المكتوبة إلى العقل، حيث يتكون في الذهن شيء له معنى ، و عندما يأخذ القارئ في تأمل المادة المكتوبة [2] و التفكير فيها ، و تحليلها فإنه يتوصل إلى فهم المقروء. فعملية القراءة تبدأ من اللحظة

1 - ينظر: علي أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية،دار الشواف، الرياض،السعودية،د ط ، د ت.ص147.

2- ينظر: حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، الطبعة الرابعة ، 2000، ص108.

الأولى التي تقع فيها عين القارئ على السطور، حيث تتشكل للرموز الخطية صورة واضحة على شبكية عينيه ، ثم يقوم بإدراكها ثم فحصها ، و تحويلها إلى معاني تودعها الذاكرة في الذهن ، و يحدث هذا وفق نظام معين غير مرئي، حيث يتعامل القارئ مع الحروف ، ثم مع الأصوات ، ثم مع الكلمات في صورة متدرجة.[1]

و يتوقف نجاح القراءة على مقدار المعلومات المنقولة من المقروء و درجة إتقان القارئ لها. والقارئ الجيد ينقل معلومات أكثر من القارئ الضعيف.كما أن علاقة القارئ بالكاتب علاقة أحادية الاتجاه ، و تقتصر على استنباط المعاني المودعة في النص.

وينحصر استيعاب المعاني حسب التفسير الأول في مستويين اثنين هما :

*- مستوى الاستيعاب السطحي: هو المعنى الحرفي للرموز التي يدركها القارئ في الوقفة الواحدة ، حيث يتم نسج الكلمات بعضها مع بعض و إدراكها في شكل وحدات متكاملة .

*- مستوى الاستيعاب الاستنتاجي : و يتم فيه تعرف القارئ على غرض الكاتب و على المعاني الضمنية و المصرح بها.

ب- تفسير قائم على مبدأ التفاعل:

من الصعب قبول التفسير السابق لعملية القراءة ، من حيث إنه يقتصر دور القارئ على نقل المعاني ، فالقارئ الجيد لا يتوقف عند المستويين السطحي و الاستنتاجي للفهم و الاستيعاب ، و لكنه يرتقي إلى مستوى أعلى ، حيث يبدأ محاولا نقد المعاني و التعمق في تفاصيلها ، ويستجيب لما فيها من أفكار و حقائق وغالبا ما يصاحب ذلك استجابات انفعالية تقوي عملية قبول القارئ لهذه الأفكار أو رفضها [2]. ثم تبدأ عملية التمازج الفكري بين الأفكار الجديدة المكتسبة ، و الخبرات السابقة حول عملية القراءة

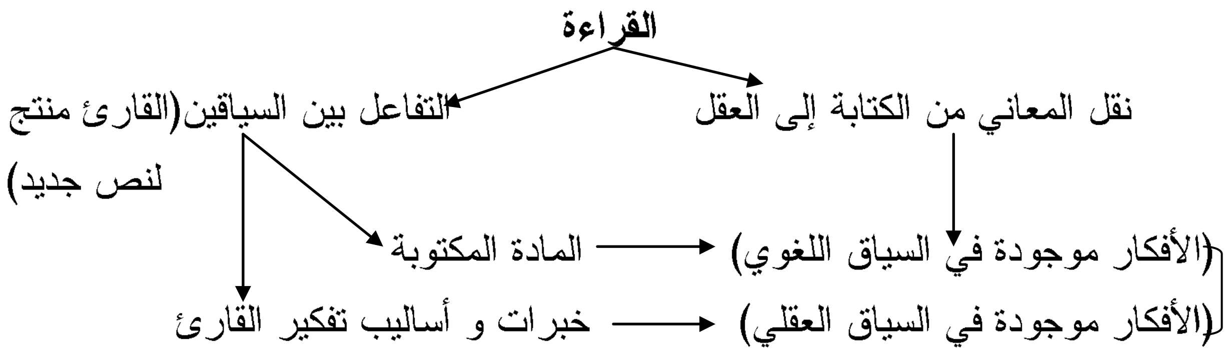
---

1 – ينظر :المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- ينظر: المرجع نفسه ، 109.

حيث يجعل هذا التلاحم القارئ قادرا على استخدام المعلومات المكتسبة و توظيفها ، كما تبدأ ذاكرته في خزنها و الاحتفاظ بها في صورة معينة بحيث تصبح المعلومات جزءا لا يتجزأ من بنائه المعرفي.

ولهذا النوع من التفسيرات مستوى واحدا من الاستيعاب قائم على نقد المعاني والأفكار المتضمنة في المقروء بعد أن استجاب لها القارئ و تم فهمها ، و خاصة الأفكار التي تشكل مركز اهتمامه، ليقرر ما إذا كانت مهمة بالنسبة له و تتلاءم و المعايير التي يتبناها أم لا. فهو بذلك يتجاوز الفهم السطحي "و يرتقي بفهمه باستخدام خبراته السابقة أثناء القراءة و بالقيام بأنماط من التنبؤات تساعده على فهم المضامين فيما يقرأ لإعادة ترتيب أفكار الكاتب".[1]



الشكل(07):تفسير عملية القراءة[2]

8- العلاقة بين القراءة و الفنون اللغوية الأخرى: ترتبط القراءة بمجموعة من المهارات تشكل عناصر الاتصال اللغوي أو ما يعرف بالمهارات اللغوية "فلا شك أنها تتداخل تتكامل مع بعضها"[3] مشكلة نسيجا يساعد التلميذ القارئ على الإطلاع على أفكار الآخرين عن طريق الاستماع أو المحادثة أو الكتابة.

1 – المرجع نفسه،ص 109 – 110.

2- ينظر: المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

3- زين كامل الخويسي: المهارات اللغوية-الاستماع، التحدث، القراءة و الكتابة و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم-، دار المعرفية الجامعية ،مصر، د ط ، 2009،ص26.

أ- بين القراءة و الاستماع:

تتضح العلاقة بين الاستماع و القراءة في امتلاك التلميذ القدرة على إدراك الكلمات و الجمل و العبارات المطبوعة في الكتب المدرسية ، شرط أن يكون قد استمع إليها من قبل ،منطوقة بشكل صحيح .

و التلميذ الذي يعي العلاقة بين الكلمات في اللغة المنطوقة ، يكون أكثر وعيا في اللغة المكتوبة؛ والاستماع مهارة لغوية دائمة الحدوث ؛ ينميها المتعلم من خلال نشاطات المعلمين الشفهية القائمة على شرح و توضيح معاني الكلمات ، أو من خلال زملائهم و هم يقرءون قراءة جهرية ، أو يتحدثون أو يوضحون محتويات موضوع ما في كتاب القراءة[1].

ب- بين القراءة و الكلام:

يتساءل الكثير من العاملين في المجال التربوي عن أفضل الموضوعات الصالحة للاختيار و التدوين في الكتب المدرسية ، لجعلها نصوصا للقراءة بمختلف أصنافها و أغراضها. فالموضوعات التي سبق للتلاميذ أن تحدثوا عنها ، أو التي ناقشوها في المدرسة مع زملائهم في شكل حوارات أو نقاشات داخل الفصل ، أو تمثيليات لقصص بسيطة محببة وجدوها في كتب القراءة، تدور حول اهتماماتهم و ميولاتهم ، يمكن تسجيلها لتصبح موضوعات للقراءة لما تثيره فيهم من جدال و نقاش حول موضوعها و شخصياتها. وكل الكتب و القصص المفضلة عندهم ، و العبارات المحببة، يشتركون في قراءتها معا بصوت عال، و يقرءونها بسهولة أكثر[2].

ج- بين القراءة و الكتابة : كثير من الخبرات في القراءة تتطلب مهارات كتابية، فالكتابة تعزز التعرف على الكلمة و الإحساس بها ، و تزيد ألفة التلميذ بالكلمات ، و القراءة

1 – ينظر :المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

2- ينظر: المرجع نفسه ، ص 216.

تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف ، و تثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية، فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات و الجمل و العبارات المستخدمة في الكلام والكتابة.

والعلاقة بين القراءة و الكتابة قوية إلى حد بعيد ، فالقراءة تساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللغوي ، و تذوقهم لمعاني الجمال و صوره ، فيما يستمعون و فيما يقرءون و يكتبون ، و معرفة مهارة الكتابة بواسطة القارئ ،تزيد من فاعلية القراءة .فعادة لا يكتب التلاميذ كلمات و جملا لم يتعرفوا عليها من خلال القراءة ، و خلال الكتابة قد يتعرف التلميذ على الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها إلى القراء، لأن الكتابة تشجع التلاميذ على الفهم و التحليل ، و النقد لما يقرؤون[1].

المبحث الثاني : الاعتبارات المنهجية المؤطرة لحصص القراءة وفق التعليم بالأهداف.

تخضع عملية إنجاز حصص القراءة حسب هذا التدريس إلى الاعتبارات التالية :

1- محاور و موضوعات البرنامج :

نعثر في مقدمة كتاب السنة الخامسة على وصف مرتبط بتنظيم الكتاب و تدقيقات حول طبيعة المحتوى، إضافة إلى ملاحظات حول تقديم المحتوى وفهرس للمحتويات.

و بعودتنا إلى المقدمة التي استهل بها الكتاب ، نجد إشارة إلى عدد النصوص التي يتألف منها ، و ارتباطها بالمجالات و الموضوعات المقررة لهذا المستوى . وبإجراء مسح لمحتوى هذه المقدمة ، نقف على طبيعة هذه النصوص و مضامينها ، حيث ذكر في التعريف بوظيفة الكتاب، مساهمة هذه النصوص في تحقيق أهداف المدرسة الأساسية و مسايرتها للأهداف والغايات المسطرة في البرنامج ومنهاج اللغة العربية لهذا المستوى الدراسي ، فتتماشى بذلك حسب ما جاء في مقدمة الكتاب مع طموحات المجتمع الجزائري، و تستجيب لميول التلاميذ و اهتماماتهم ، و تلائم مستواهم العقلي و اللغوي.

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

محور 1 (الوطن)

موضوعاته

معالم وطنية – الإشادة بالثورة المسلحة – دور المرأة الجزائرية في ثورة التحرير- الاستشهاد من أجل العقيدة – حب الوطن – قيمة الحرية – كفاح الشعب الفلسطيني - مساهمة الأطفال في حرب التحريرية – البطولات

المحور2 (العمل)

موضوعاته

العمل في الجزائر – الصناعة التقليدية

المحور3 (الصناعة)

موضوعاته

الصناعة في الجزائر – الصناعة التقليدية

المحور(4) الفلاحة

موضوعاته

قطعان الغنم-حياة نبتة – السدود و أهميتها

المحور (5) التجارة

موضوعاته

السوق الأسبوعية – المعاملات التجارية

المحور(6) الصحة

موضوعاته

الفحص الطبي - الطبيب في الريف – من مشاهير الأطباء العرب- التلقيح والوقاية من الأمراض - النظافة

المحور(7) الرياضة و الألعاب

موضوعاته

العاب الأطفال الرياضة الفردية و الجماعية أهمية التدريب الرياضي الفروسية

المحور(8) مظاهر الطبيعة

موضوعاته

الطبيعة في الشتاء – الماء و أهميته – حماية البيئة – الطبيعة في الفصول الأربعة – البحر- القمر - الصحراء

المحور (9) العائلة

موضوعاته

ضحية الولدين من أجب الأبناء – عطف الأم عنايتها – الوفاء للوالدين – النجاة في طاعة الوالدين

الشكل (08): قائمة محاور و موضوعات السنة الخامسة أساسي(الجزء الأول)[1]

1 – ينظر: كتاب القراءة للسنة الخامسة أساسي، وزارة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني،د ط ،2003.ص207.

المحور(10) الثقافة
موضوعاته
ذكريات الصيف و الحنين إلى لقاء الرفاق – التمثيل و تقمص الشخصيات – معالم ثقافية

المحور (11) الريف و المدينة
موضوعاته
وصف الريف – طبيعة الشتاء في الريف – وصف الصحراء – فروسية أهل الريف – العرس في القرية

المحور (12) الحيوانات
موضوعاته
وصف بعض الطيور – الحشرات منافعها و مضارها – الحيوانات الأليفة و المتوحشة الرفق بالحيوان

المحور(13) الرحلات و الأسفار
موضوعاته
وسائل السفر – البرية والبحرية – الجوية

المحور(14) البطولات و المغامرات
موضوعاته
رحلة السندباد البحري – سمية – خولة – طارق بن زياد – شهداء مارس

المحور (15) الخدمات العامة
موضوعاته
البريد – الحماية المدنية

المحور (16) نصوص من التراث
موضوعاته
كليلة و دمنة– ألف ليلة و ليلة

المحور (17) الدين و الأخلاق
موضوعاته
تجنب ذكر عيوب الناس و مسايرة الأهواء والانخداع بالمظاهر- الرفق بالحيوان- التعاون- معاملة الأسرى عند الأمير عبد القادر – سمية أول شهيدة في الإسلام –المناسبات الدينية – أهمية العمل و إتقانه و المثابرة عليه

الشكل(09): قائمة محاور و موضوعات السنة الخامسة أساسي(الجزء الثاني)[1]

2- مميزات النصوص المعدة للقراءة : إن المتصفح لكتاب السنة الخامسة ، يلحظ هذا الحضور المتواصل للصور في كل نص. و لعل مرد ذلك ، هو عدم وصول التلميذ إلى مستوى يمكنه من الاستغناء الجزئي عن الصور التوضيحية، كون الساهرين على البرامج

1 – ينظر: كتاب القراءة للسنة الخامسة أساسي، وزارة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني،د ط،2003، ص208.

مازالوا يعتقدون أن التلميذ في مثل هذا المستوى من التعليم ، لم ينضج عقليا ، و لم ينمو فكريا بالدرجة التي تجعله يستقل في لغته ،و يعتمد على لغة السياق بدلا من الاعتماد على الصور.

أما من حيث المحتوى الثقافي الذي يضمه الكتاب بين دفتيه ، فقد جاء في مقدمته إشارة إلى مميزات النصوص التي أعدتها وزارة التربية خصيصا لهذا المستوى . وهي تتلخص فيما يلي[1]:

- أنها تتماشى مع أهداف المجتمع و طموحاته :إذ منها ما يتصل مباشرة بالوطن و أمجاده ك: الإشادة بالثورة المسلحة ، و دور المرأة الجزائرية في ثورة التحرير ، حب الوطن ،و مساهمة الأطفال في حرب التحرير.فمن أهداف التربية إعداد المواطن المؤمن بوطنيته ، ليكون لبنة صالحة في بناء أمته و يشعر بالمسؤولية لخدمة بلاده و الدفاع عنها.
- الاستجابة لاهتمامات التلميذ و ميوله ، و ملائمة مستواه العقلي و اللغوي؛أي أن طبيعة النصوص ، مناسبة لاتجاهاتهم نحو المادة و حاجاتهم و توقعاتهم من دراستها وتراعي ما بينهم من فروق فردية [2].
- أنها تعبر عن أهداف المدرسة الأساسية التي تعنى بتنمية شخصية التلميذ ، و غرس حب العمل في نفسه من خلال العناوين التالية : (العمل و أهميته – بعض المهن)، كما تزوده بالمهارات الضرورية للحياة .

3- عناصر المنهجية المطبقة في حصص القراءة:

أ- نظام الوحدات :

إن المنهج المطبق في تسيير حصص القراءة يقوم على نظام الوحدات . و لهذا النظام طريقة لتسيير الدرس القرائي . فهو نظام يفترض القيام بعملية هيكلية من خلال تحديد

1 – ينظر: كتاب القراءة للسنة الخامسة أساسي، وزارة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني،د ط،003 ،ص7.

2- ينظر:المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

العلاقات و التفاعلات بين هذه المفاهيم ، فيؤدي بالتلاميذ إلى المرور بخبرات تعلمية تسمح بنموهم واكتسابهم مهارات و عادات وقيم و أساليب للتفكير .إلا أن ما يعاب على نظام هذه الوحدات إدراجها لأسئلة تهدف لتتبع النص تتبعا خطيا ، و خلوها من الأسئلة التي تبتعد عن هذه الخطية ، وتدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات[1] اللغوية الموجودة في النص حتى يبني جوابا عن هذه الأسئلة هو حصيلة تركيب .

ب- نوعية الوحدات :

يتم العمل في مثل هذه المادة الدراسية على الوحدات القائمة على تنظيم الخبرة. و تقوم هذه الوحدة على حاجات التلاميذ و أغراضهم و مشاكلهم مركزا للوحدة ،يدور حولها نشاطهم الذي يكتسبون خلاله خبرات متنوعة كثيرة، من مصادرها و تنفيذها بتوجيه من المعلم.[2] إلا أنها تجنح للتجزيء و الفصل بين النصوص المعدة للقراءة.

ج- طريقة تنظيم الوحدات و النصوص:

لقد تم تقسيم النصوص إلى وحدات ، و كل وحدة تنتمي إلى مجال معرفي معين . فالكتاب المعد لهذا الغرض مقسم إلى 27 وحدة ، و تتضمن كل وحدة 04 نصوص يدرس كل نص في حصة،و يسعى المعلم من خلاله إلى تحقيق هدف معين .

4- أهداف القراءة في هذا المستوى :

تسعى القراءة في السنة الخامسة إلى تعزيز الأهداف الواردة في منهاج اللغة العربية في السنة الرابعة مع الاهتمام أكثر بتدريب التلاميذ على ما يلي :

- جودة النطق و حسن الأداء ، و تمثيل المعنى.
- القراءة الصامتة و كيفية الاستفادة منها.

1- ينظر: شريفة غطاس :دليل الكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، د ط ،2007،ص7.

2- ينظر: رشدي لبيب و جابر عبد الحميد جابر و منير عطا الله:الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية ، بيروت لبنان،الطبعة الأولى، 1983،ص80.

– تنمية الحصيلة اللغوية و اكتساب جملة من المعارف المتنوعة .

– تدريبهم على الاستفادة من القراءة المسموعة و ذلك بتحسين الإصغاء، و الانتباه ،والمتابعة والإحاطة بما يسمع[1].

– المطالعة ذات الطابع التثقيفي و العلمي و الترفيهي.

– فهم النصوص و تحليلها و تلخيصها و نقدها و تذوق ما فيها من جمال بصيغة مبسطة تناسب المستوى.

5- هيكلة وحدة القراءة في السنة الخامسة أساسي :

لقد تم تخصيص 03 أنواع من الحصص القرائية لأجل أداء نشاط القراءة ، يمكن بسطها كالآتي:

أ- الحصة الأولى (دراسة و تحليل) : و فيها يتم قراءة النص الأول ، و هي حصة مخصصة لدراسة و تحليل النص ،إلى أجزائه لفهم التفاصيل و النص ككل، و يستخدم التحليل لشرح مكونات النص، كالمفاهيم ، و الحقائق ، و الأحداث أو البيانات الواردة فيه مركزا على:

*- استخراج الأفكار الأساسية و الفكرة العامة للنص.

*- تحديد معنى معين و البحث عن العبارة الدالة عليه في النص .

*- استخراج معلومات معينة من النص (خبر – حدث – صفات بارزة- براهين)

*- إصدار أحكام بسيطة على أفكار النص[2] .

*- إبراز القيم و الأحكام (خلقية – وطنية)

1 – ينظر: مناهج التربية و التعليم الأساسي للطور الثاني ، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الأساسي،د ط 1996 ، ص82.

2- ينظر: كتاب القراءة للسنة الخامسة أساسي ،وزارة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني ، د ط ، 2003 ص3.

ب- الحصة الثانية :(القراءة المفسرة) ، حيث يتم في هذا النوع التركيز على فحص العلاقات بين أجزاء النص و النص ككل ، و الشرح و التفسير للأفكار و العبارات و التدريب عليها باستعمال القاموس.و عليه يبدأ المتعلم في عملية تفسير المعاني أو المغازي من التفاصيل، تمهيدا لإدراك المعنى العام للنص كاملا.

ج- الحصة الثالثة :(القراءة الصامتة أو الجهرية) و تتم العناية فيها بالقراءة الصامتة تارة ،أو بالقراءة الجهرية تارة أخرى ؛أي مرة كل أسبوع بالتناوب. و ذلك عن طريق قيام التلميذ في الحصة الأولى (القراءة الصامتة) بفهم النص معتمدا على نفسه،وبالتدرب على النطق الصحيح و الإلقاء المعبر و تمثيل المعنى في الحصة الثانية .

6- الحجم الساعي أو (أسابيع الوحدة) :

لقد تم تخصيص حجما ساعيا يختلف حسب نوع كل حصص من الحصص الثلاثة المعدة للقراءة [1]، و هي بالشكل التالي :

الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة
دراسة و تحليل للنص(45د)	قراءة مفسرة (30 د)	قراءة صامتة أو جهرية (30 د)

الشكل:(10): الحجم الساعي المخصص للحصص الثلاث للقراءة.

المبحث الثالث : كيفية بناء الدرس القرائي وفق التعليم بالأهداف.

كثير من الساهرين على عملية التدريس داخل قاعات القسم ، يظنون أن حصص القراءة المقدمة يوميا للتلاميذ ،هي أسهل نشاط يمكن القيام به بالمقارنة مع باقي النشاطات الأخرى. على أن واقع الأمر على العكس تماما، حيث يشكل الدرس القرائي هاجسا حقيقيا يؤرق كل معلم، يسعى إلى أن منح تلاميذه كل الفرص للتعلم الحقيقي، فمادة القراءة من

1 – ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

أهم النشاطات الواجب مراعاة مراحلها مراعاة أدق ، و التخطيط لخطواتها بإتقان سليم لأجل التقليل من هامش الخطأ، ورسم نموذج يحتذي به التلميذ، خاصة و أنه في مثل هذا المستوى الدراسي ، يميل إلى المحاكاة بقوة[1].

1- المراحل القارة في الدرس القرائي:

قبل التطرق إلى الحديث عن نماذج التحضير المخصصة لمثل هذا النوع من الدروس يجب التعرض أولا إلى مراحل القراءة المعهودة في كل درس ،و هي مراحل لا تتغير بتغير الهدف أو الحصة .

أ- أهداف قبلية أو (التمهيد) :

هي الركن الأول ، أو مرحلة الصدارة التي ينطلق منها المعلم لاستكمال بقية المراحل ويهدف بها إلى تهيئة عقول التلاميذ للإطلاع على النص الجديد ، حيث يسعى المعلم من خلالها إلى.

*- أساليب التهيئة : و تكون التهيئة بأشكال مختلفة منها :الصورة : لما لها من وقع في النفوس و أثر كبير في التعلم[2].

- معارف التلميذ السابقة : التي لها علاقة مباشرة مع أحداث النص.

كما يمكن أن يكون التمهيد ب: شريط فيديو أو صوتي[3] ، أو تجربة عاشوها في السابق.

على أن تتم عملية التهيئة بانتهاج أسئلة قليلة لا تستغرق وقتا طويلا.

ب- القراءة الصامتة : قراءة تحدث بالعين فقط ، دون همس أو تحريك للشفاه، وهي مرحلة تأتي مباشرة بعد مرحلة التمهيد ،و الهدف منها جس نبض التلميذ حول حدوث

---

1 - ينظر علي أوحيدة : الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية و فنيات التدريس،مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر،د ط، د ت،ص41.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص42.

3- ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

الفهم من عدمه. وهي وجه داخلي عقلي [1]، يقوم على الفحص و التتبع و الفهم للأفكار الرئيسية و الفرعية. على أن هذا الفهم للمضمون، مرتبط بمستوى قدرات التلميذ العقلية ولا يتم بشكل جيد إلا إذا مهد له المعلم بطريقة أفضل . و تتم هذه المرحلة بطرح مجموعة من الأسئلة، الغرض منها التعبير عما فهموه و بلغة سليمة ، و خالية من الأخطاء.

ج- القراءة الجهرية الأولى (النموذجية) :

هي قراءة تخص المعلم و مرتبطة بأدائه ، حيث يشرع فيها أمام التلاميذ ، لأجل تقليده و محاكاته. و هنا يجب عليه أن يبرز قدرته على الأداء الجيد ،و يظهر تفاعله مع نوعية المحتوى الثقافي الذي يتضمنه النص. كون هذه النصوص مختلفة الأصناف ،فمنها الوصفية و الحجاجية ، كما منها السردية و الحوارية .و هي تحمل مواقف مختلفة،تتراوح بين الكآبة و الفرح تارة ، والهزل و الجد تارة أخرى .

د- القراءة الجهرية الثانية (الفردية):

هي مرحلة تلي مباشرة القراءة النموذجية للمعلم، و فيها يتم التقاط الحروف و الكلمات و الجمل بصريا ، ثم النطق بها جهرا، مع الحرص على الأداء الجيد أثناء النطق التي تعني مخارج الحروف و صحة البنية ، حيث يراعي فيها التلميذ عملية الفهم كذلك ، لكنه فهم قائم على الظواهر اللغوية كالترقيم ،و المد بأنواعه .

2- منهجية التناول في الدرس القرائي: عند الانتهاء من القراءات الفردية للتلاميذ يشرع المعلم في مناقشة تلاميذه بواسطة طرح أسئلة[2] تهدف إلى تحقيق الخطوات التالية:

- التركيز على الأفكار البارزة.

1 – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- ينظر: فتحي بحة:البعد السلوكي لتدريس النص الأدبي الجزائري في مختلف الأطوار التعليمية – دراسة تحليلية لأنموذج من المقررات التدريسية ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، العدد 22،ص 278-279.

- وضع كلمة في جملة.
- استخدام الكلمة في جملة من إنتاجهم و مطالبتهم بمعناها.
- مناقشة الأفكار الجزئية بأسئلة غير مباشرة لإثارة تفكير التلاميذ .
- إبداء الرأي في موقف تعرف عليها التلميذ أثناء قراءته للنص.
- التماس مواطن الجمال من خلال الصياغات المختلفة للنص كالتشبيه .
- قراءة كلمة ليست من معجمه و تشكل صعوبة لديه.
- قراءة كلمة تتضمن ظاهرة صوتية (التنوين – التضعيف...).
- قراءة جملة قصيرة لتنمية مهارة من مهارات القراءة الجهرية ك :(صحة الضبط،سلامة الوصل،سلامة الوقف،تمثيل المعنى...).
- قراءة مقطع من النص قصد تنمية مهارة الاسترسال[1].

3- نماذج لمذكرات تربوية في حصص القراءة :

قبل الشروع في عرض النماذج ،لابد من الإشارة أولا إلى أن النموذج السلوكي المطبق في حصص القراءة يتأثر بثنائية المثير و الاستجابة (سؤال و جواب)، كإحدى أبرز المفاهيم المعتمدة في بيداغوجية التعليم بالأهداف ، حيث يعتبر هذا النوع حوادث القصص و الحكايات التي يحتك بها التلميذ، أثناء قراءته لمختلف نصوص الكتاب المدرسي "بمثيرات و معاني و صور جيدة من الحياة و الحوادث لا يجدها في بيئته"[2] فهي تمثل مصادر إشباع الرغبة لديه ، و تعمل على إثارة التحفيز لديه لاكتشاف أشياء غير التي عرفها و ألفها. و نظرا لشغف التلاميذ بالقصة ،فقد عدها المربون من العوامل التربوية الرئيسية المستخدمة في تعليم اللغة العربية، و خاصة القراءة ، لامتلاكها القدرة

1- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2- كتاب المعلم للصف الخامس، لغتي ،الفصل الثاني،وزارة التربية السعودية، الرياض، طبعة تجريبية، 2009/ 2010، ص22.

على تزويد النشء بالقيم و الاتجاهات السلوكية الجديدة من جهة ، و تكوين شخصية الفرد الذي يسعى إلى تعديل سلوكه، متأثرا بالمحتوى المعرفي المتضمن في هذه القصص و الحكايات .

لذلك يمكن القول عن اعتماد مثل هذه المقاربة في حصص القراءة صائبة إلى حد ما بالنظر إلى طبيعة الإنسان الميالة إلى كل ما هو جميل ، و ذات أثر فعال في تدعيم سلوكات كثيرة لها علاقة وطيدة بانفعالاتهم العاطفية مع مختلف شخصيات و أحداث القصة، حيث يحاكونها و يقلدونها ، مما يشكل رافدا رئيسيا للتعلم. لقد تم إخضاع الدرس القرائي لمفهوم التعلم بواسطة الأهداف ،وهو نموذج (نمط جديد) ينتمي إلى نظرية في التعليم لها منطلقاتها و أسسها ، تعرف بنظرية الأنساق (التعليم النسقي) ؛أي التعليم المنظم الخالي من الصدفة[1]، يقود العملية التدريبية من الأهداف إلى نتائج مرورا بمرحلة وسطية هي النشاطات.

وفي هذا الجانب من البحث ، أقترح تقديم بعض نماذج لمذكرات تربوية ،متعلقة بالقراءة لمستوى السنة الخامسة من التعليم الأساسي. و قد سطرت لكل حصة من حصص القراءة ، نموذجا في التعليم بالأهداف، وضحت فيه كيفية تناول هذه الحصص بنوع من التفصيل ،كوني أرفقت كل نوع بسلسلة من التدريبات و التطبيقات الكتابية المتصلة مباشرة بأهداف القراءة في هذه المرحلة.

النموذج الأول :دراسة النص (القراءة التحليلية)

المستوى :السنة الخامسة   رقم الوحدة: 01

المدة : 45 د   المحور: الثقافة

الموضوع : لقاء الرفاق "1"

الهدف الخاص: قراءة النص و تحليله .

1 – ينظر: خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟ ،الطبعة الأولى،1999،ص26.

الهدف الإجرائي: أن يكون المتعلم قادرا على أن:

أ/- في المجال المعرفي: يختار معنى واحد يناسب العبارة(نمت ملء جفوني)

أو يستخرج سلوكات من النص و أقوالا تدل على اشتياق مصطفى لأصدقائه، أو يستخرج أقوالا تدل على اشتياق مصطفى لأصدقائه.كما يصف كيف قضى مصطفي عطلته الصيفية ،أو يستنبط الفكرة الفرعية للفقرة الأولى ،أو يبين نوع التعبير في العبارة التالية: "و بريق الأمل يلوح في عيونهما" – يوضح وظيفة كلمة (طويل) في جملة : (و بعد فراق طويل) ،أو يوظف صفة في جملة من عنده،أو يبين قيمة ذات طابع إنساني في النص أو يستخلص القيم المختلفة للنص.

ب/- في المجال الوجداني: يستخلص قيمة علمية من النص.

ج/- في المجال الحس-حركي: يقرأ الصامتة فرادى للنص – يقرأ قراءة جهرية فردية لفقرات النص.

الوسائل: الكتاب .

مراحل سير الدرس:

المراحل	الهدف السلوكي	المحتوى (الشروط)	المجال	نتائج التعلم
أهداف المكتسبات السابقة	أن يذكر أن يفتح	– أين يكون التلاميذ قبل دخولهم المدرسي؟ – بم تحس و أنت مقبل على الدخول المدرسي؟ لتكتشفوا بم أحس مصطفى يوم الدخول ، افتحوا كتبكم على الصفحة 6 للإطلاع أكثر	معرفي وجداني	في العطلة الصيفية أحس بالنشوة، بالفرح بالقلق... يفتح الكتاب

أهداف	أن يقرأ	القراءة الصامتة فرادى للنص	حس-حركي	
وسيطية	أن يجيب	- دار النص حول شخصية رئيسية		
		ما اسمها ؟	معرفي	
	أن يقرأ	- و بمن التقى مصطفى؟	معرفي	مصطفى بأصدقائه
		القراءة النموذجية للمعلم	حس حركي	
	أن يقرأ	القراءة الجهرية الفردية	حس حركي	
	أن يختار	اختر معنى واحد يناسب العبارة		نمت بلا غم و لا
		التالية:	معرفي	هم
		نمت ملء جفوني: نمت بلا هم و لا		
		غم – نمت متأخرا – لم أنم جيدا		
	أن يستخرج	استخرج من النص سلوكات		- الأقوال :
		و أقوال تدل على اشتياق مصطفى	معرفي	و لكن إذا كانت
		لأصدقائه		أيام ....
		صفوا لنا كيف قضى مصطفي		- السلوكات:
		عطلته الصيفية	معرفي	استيقظ باكرا – تهيأ
	أن يصف	ما الفكرة الفرعية للفقرة الأولى؟		
		ما الذي يعزم مصطفى على فعله	معرفي	أمضاها في اللعب
		لما يلتقي بأصدقائه؟	معرفي	-قضى سهراتها في
	أن يحدد	لاحظ العبارة التالية :" و بريق		السمر...
	أن يذكر	الأمل يلوح في عيونهما"- ما نوع	معرفي	حنين مصطفى
	أن يلاحظ	التعبير فيها ؟ (حقيقي أم مجازي)؟		للعودة
	أن يعلل	علل إجابتك	معرفي	يحكي ...
	أن	ما وظيفة كلمة (طويل) في جملة :		و يحدثهم...
	يستخلص	و بعد فراق طويل	معرفي	مجازي لكون الأمل
	أن	وظف صفة في جملة من عندك		ليس له بريق و لا
	يستخلص	ما الفكرة الفرعية التي يمكن	معرفي	يلوح
	أن يبين	استخلاصها من الفقرة الثانية؟		وقعت صفة
	أن	ما الفكرة العامة للنص؟		أكلت أكلا سريعا
	يستخلص	في النص قيمة ذات طابع إنساني ،		مظاهر اشتياق

	أن يستنبط	بينها		مصطفى لأصدقائه حنين و شوق للقاء الأصدقاء حب الأصدقاء
أهداف نهائية	أن يقرأ و يستخلص	يقرأ أحدهم النص قراءة جهرية لاستخلاص قيمة علمية[1] .	وجداني	حب العلم

الشكل(11): نموذج (1) لمذكرة تدريس وفق المقاربة بالأهداف.

النموذج الثاني (القراءة المفسرة)

المستوى :السنة الخامسة رقم الوحدة: 02

المدة : 45 د المحور:التمثيل و تقمص الشخصيات

الموضوع : الطبيب الصغير[2].

الهدف الخاص: قراءة النص و شرحه.

الهدف الإجرائي: أن يكون قادرا على :

أ/- في المجال المعرفي:- إدراك المعنى من خلال التفاصيل.

- هات مرادفات الكلمات التالية من النص: بحث - حلقة - تردد صوته- استخدمها في جمل من صنيعك

- عدوا الأدوات التي أحضرها سعيد لتقمص دور الطبيب

- اربط بين أدوات الطبيب والأدوات التي وجدها سعيد

- هات جملة مستخدما : بحث عن ...... فلم ....إلا

1 - ينظر: كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي،المعهد التربوي الوطني،الجزائر، د ط ، 2003 ،نص لقاء الرفاق(1)،ص 07.

2- ينظر: المرجع نفسه ، ص 12.

– جد شروح كل عبارة مما يلي: تناوم =......–تواد = ...–تعامى=......(النظارة – السماعة – الحقيبة)

– استخلص من النص الحركات الدالة على تقليد الابن للأب

ب/– في المجال الحس–حركي: –القراءة الصامتة الفردية للنص – القراءة الجهرية الفردية

الوسائل: الكتاب – صورة طبيب

مراحل سير الدرس:

المراحل	الهدف السلوكي	المحتوى (الشروط)	المجال	نتائج التعلم
أهداف المكتسبات السابقة	أن يذكر أن يلاحظ صورة طبيب يعرضها المعلم أن يفتح	يتقمص الأطفال أحيانا أدوار موظفين مهمين في المجتمع، سم واحدا؟ من يظهر على الصورة ؟ وما دوره؟ من هو هذا الشخص؟ و ما هو عمله ؟ و لم تميلون إلى التقليد؟ و هل من السهل أو من الصعب فعل ذلك ؟. لكي تعرفوا أكثر، افتحوا الكتاب على الصفحة 13	معرفي معرفي حس حركي	المهندس – الطبيب ... هذا طبيب ، دوره الفحص
أهداف وسيطية	أن يقرأ أن يحدد أن يستمع أن يقرأ أن يقرأ أن يختار	القراءة الصامتة الفردية للنص ما هي مهنة أب سعيد ؟ القراءة النموذجية للمعلم القراءة الجهرية الفردية هات مرادفات الكلمات التالية من النص: بحث – حلقة – تردد صوته	حسحركي معرفي حسحركي معرفي معرفي	طبيب مئزر أبيض – نظارة – سماعة إبرة و صندوقا فحص – طوق – تتحنح فحص....

	أن يعد أن يربط أن يبين أن يحدد أن يلاحظ أن يوظف أن يلاحظ أن يشرح	استخدمها في جمل من صنيعك عدوا الأدوات التي أحضرها سعيد لتقمص دور الطبيب اربط بين أدوات الطبيب والأدوات التي وجدها سعيد النظارة – السماعة – الحقيبة بين كيف أن سعيد أخطأ في تشخيص مرض سميرة أظهر سعيد سلوكا دل على حرجه– ما هو ؟ لاحظ المنوال التالي : بحث عن سماعة ، فلم يعثر إلا على صفارة. هات جملة مستخدما : بحث عن ...... فلم ....إلا لاحظ العبارة التالية : تتمارض= تظهر المرض جد شروح كل عبارة مما يلي: تناوم =...... تواد = ... تعامى=......	معرفي معرفي معرفي معرفي معرفي	...طوق... تتحنح...... 5 أشياء النظارة – طوق نظارة سماعة – صفارة الحقيبة – الصندوق ظن أن الرمد يصيب اللسان تتحنح و فرك يديه بحث عن القلم فلم يجد إلا غمده أظهر النوم أظهر الود اظهر العمى
أهداف نهائية	أن يقرأ قراءة جهرية	استخلص من النص الحركات الدالة على تقليد الابن للأب	معرفي	الترحيب بالمريض– الفحص – كتابة الوصفة – العلاج

الشكل(12): نموذج(2) لمذكرة تدريس وفق التدريس بالأهداف.

النموذج الثالث (القراءة الصامتة)

المستوى :السنة الخامسة رقم الوحدة: 16

المحور:الحيوانات المدة : 30 د

الموضوع : الكلاب المدربة[1].

الهدف الخاص: القراءة المعبرة باحترام علامات الوقف .

الهدف الإجرائي: أن يكون قادرا على:

أ/- في المجال المعرفي:

- تمثل المعنى و توظيف المفردات.
- يجيب على أسئلة حول الفهم العام
- يستخرج من النص ما يدل على جهل أهل الميت بمصير ابنهم
- يشرح كلمة (سر) ثم (يقتفي) ويوظفهما في جملة
- يبحث عن دلالة معنى (كثير) في المنوال التالي (و كثيرا ما وقف رجال الأمن حائرين أما بعض الحوادث الغامضة)

ب/- المجال الحس حركي:

- القراءة الصامتة الفردية للنص
- القراءة الجهرية الفردية

الوسائل: الكتاب .

1 - ينظر: المرجع نفسه، ص118.

مراحل سير الدرس:

المراحل	الفعل السلوكي	المحتوى (الشروط)	المجال	نتائج التعلم
أهداف المكتسبات السابقة	أن يذكر أن يفتح	ما هي الحيوانات التي تعيش مع الإنسان ؟ كيف تنفع الإنسان؟ توجد منافع أخرى لها ، افتحوا كتبكم على الصفحة 118 ، لتعرفوا أكثر	معرفي	القط – الكلب – الحمار تحرس – تحمل أمتعته ....
أهداف وسيطية	أن يقرأ أن يستمع أن يقرأ أن يذكر أن يذكر أن يستخرج أن يعلل أن يشرح أن يفسر أن يستنتج أن يفسر أن يستخدم أن يلاحظ	القراءة الصامتة الفردية ماذا قال الناس عن هذا الكلب؟ و ما هو سره ؟ القراءة النموذجية القراءة الجهرية الفردية ماذا حدث للرجل صاحب الكلب؟ هل نعرف سبب القتل؟ استخرج من النص ما يدل على جهل أهل الميت بمصير ابنهم ما الذي جعل الناس يقولون أن لهذا لكلب سر؟ اشرح كلمة سر ثم وظفها في جملة كيف كشف الكلب الفاعل؟ استنتج إذن العمل الذي يقدمه الكلب للشرطة ما معنى يقتفي؟ استخدمها في جملة من عندك لاحظ المنوال التالي : و كثيرا ما وقف رجال الأمن حائرين أما بعض الحوادث الغامضة	حس حركي معرفي معرفي حس حركي حسحركي معرفي معرفي معرفي معرفي معرفي معرفي معرفي معرفي	يقرأ إن لهذا الكلب سر قتله أحد الأعداء لم يذكر في النص مضت أيام و لم يعرف.... قيامه بالنبش و التردد على مكان الدفن سر= كتم – أخفى .... عن طريق شم ثيابه يساعد عن طريق الشم على اقتفاء الأثر يتتبع

	أن يذكر	علام يدل معنى كثير في هذه الجملة ؟	معرفي معرفي	اقتفيت .... على كثرة الحدث
أهداف نهائية	أن يقرأ	وظف كل من :سر – اقتفى في جملة واحدة من عندك	معرفي	سر .....يقتفي.....

الشكل(13): نموذج(3) لمذكرة تدريس وفق المقاربة بالأهداف*.

4- توزيع مجالات الأهداف عبر مراحل الدرس في المذكرة النموذجية:

1- الأهداف القبلية (مرحلة التهيئة):

في العادة، يفتتح المعلم درسه بطرح أسئلة تمهيدية على التلميذ، لها علاقة بالدرس الجديد والغرض منها التأكد من قدرة المتعلم على استرجاع المعارف التي سبق له دراستها من قبل، فيقيس بذلك المعلم المجال المعرفي[1].

2- الأهداف الوسيطية :

2-أ- نشاط القراءة النموذجية : يؤديها المعلم بغية إثارة التلميذ لمحاكاته و تقليده ،فإذا تابع عملية القراءة بإصغاء جيد نقول أنه وظف في هذه المرحلة حاسة السمع ، و نشاطه ذاك يصب في المجال الحس حركي.

* – **ملاحظة** : سواء في النموذج الأول أو ما لحق من نماذج حصص القراءة ، يراعي المعلم في مذكراته تحقيق ثلاثة أنواع من الأهداف :

الهدف المعرفي: الذي يتلخص في استحضار التلميذ للمعلومات التي يقرأها أو يسمعها أو يشاهدها ويحفظها.

الهدف النفس حركي : جوانب الأداء التي يقوم بها الطالب وتتطلب تآزراً عقلياً عضلياً مثل: ومهارات القراءة والكتابة

الهدف الوجداني: إبراز الاتجاهات والمواقف والقيم التي يتمثلها التلميذ.

1 – ينظر: علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية و فنيات التدريس، مطبعة عمار قرفي، باتنة الجزائر،د ط ، د ت، ص178.

2-ب-نشاط القراءة الصامتة أو الجهرية:

يتطلب هذا النشاط من التلميذ أن بمارس عمليتي القراءة بنوعيها الصامت والمجهور معتمدا على حاسة البصر، ومستخدما لسانه و شفتيه ، فيكون بذلك قد وظف نشاطا يخضع للمجال النفس حركي.

2-ج- نشاط الإجابة على أسئلة الفهم:

بعد القراءة بنوعيها، يدفع المعلم بالتلاميذ إلى استخدام العقل للإجابة على الأسئلة لمرتبطة بالنص ، فيكون نوع النشاط الذي طلب منه و هو حصول الفهم مرتبطا بالمجال المعرفي[1] .

2-د- نشاط القراءات الفردية الجهرية :

يطلب المعلم من تلاميذه في هذه المرحلة من الدرس بممارسة القراءة جهرا فيستخدمون حاستي السمع و البصر و عضوي النطق المتمثلين في اللسان والشفتين فيصنف نشاطهم ضمن مجال حس حركي هو الآخر.

2-ه- شرح المفردات:

عندما يقوم التلميذ بشرح المفردة الصعبة بالعودة إلى النص ، مستندا على السياق يكون قد استخدم عقله في البحث عن مرادف لهذه الكلمة ، و لا يمكن له أن ينجح إلا إذا حصل لديه فهم بخصوصها ، فيصنف نشاطه ضمن المجال المعرفي القائم على الفهم.

3- الوضعية النهائية:(إعراب و تحويل و توظيف كلمات في جمل مفيدة)

تقيس هذه الوضعية الجانب التطبيقي ، كونها تهدف من خلال نشاطات الإعراب و التحويل و التوظيف المقدمة للتلميذ إلى استثمار المعارف المقدمة له في الحصة.

1- ينظر: المرجع نفسه ،الصفحة نفسها.

الاسترجاع و التذكر	القراءة الجهرية أو الصامتة	القراءة النموذجية	الإجابة على أسئلة الفهم	القراءة الجهرية و الفردية	شرح المفردات	الإعراب و التحويل
نشاط 1	نشاط 2	نشاط 3	نشاط 4	نشاط 5	نشاط 6	نشاط 7
الأهداف القبلية	الأهداف الوسيطية					الأهداف النهائية

الشكل(14): مخطط لأصناف المجالات الموظفة في حصص القراءة وفق المقاربة بالأهداف.

المبحث الرابع : نموذج تسيير نشاطات اللغة وفق المقاربة النصية .

1- مبادئ بيداغوجية :

في بناء برامج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، تم اعتماد مبدئين من المبادئ العامة التي تفرضها خصوصيات متعلم هذه المرحلة، وطبيعة المادة ، وديداكتيك مكوناتها، والرغبة في تمكين المتعلمين من الكفاءات والقدرات اللغوية المناسبة لهذه المرحلة و يتمثل هذان المبدآن في :

- مبدأ " الوحدات": وهو مبدأ سبق و أن تطرقنا إليه لما تعرضنا بالشرح و التفصيل للمقاربة السابقة (التعليم بالأهداف) ،إلا أن هذا المبدأ البيداغوجي أكثر وضوحا في هذه المقاربة، بحيث تم تجزيء برنامج هذا المستوى إلى سبع و عشرين وحدة [1] ، يستغرق تنفيذ الواحدة منها أسبوعا.و قد قسمت هذه الوحدات إلى ثلاث مراحل ، راعت العطل فيصلا بين المرحلة و الأخرى في المسار الدراسي، و تم فيها تقسيم الكتاب المدرسي بالشكل الآتي:

*- المرحلة الأولى: تبدأ المرحلة الأولى من الدخول المدرسي إلى غاية عطلة الشتاء و تحتوي على إحدى عشرة وحدة تعليمية موزعة على أربعة محاور.

1 - ينظر: كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الأساسي،المعهد التربوي الوطني،الجزائر، د ط ، 2003،ص6-7

*- المرحلة الثانية : تغطي فترة ما بين الدخول من عطلة الشتاء إلى غاية عطلة الربيع . و تحتوي على ثلاثة محاور.

*- المرحلة الثالثة :تغطي فترة ما بين الدخول من عطلة الربيع إلى غاية نهاية السنة و تحتوي على ثلاثة محاور.[1] على أن هذا التقسيم الزمني لا يعني أبدا تقسيما للمعارف و الذي يحكم جميع الأنشطة هو التفاعل.

- مبدأ " 45 دقيقة": لحصة القراءة و باقي مكونات حصص اللغة من تراكيب وصرف وتعبير ، حتى لا يطغى على تنفيذ الدروس السرعة، وغياب التركيز، وليستوفي الدرس كل عملياته المنهجية،ويحقق بالتالي كل أهدافه الإجرائية .

2- خصائص كتاب السنة الخامسة ابتدائي :

يحتوي كتاب السنة الخامسة على مجموعة من المحاور و النصوص التي تتميز بالتنوع و الانفتاح و الجمالية و يتبنى في تقديمها توجه المنهاج الذي يعتمد المقاربة النصية التي تجعل من النص محور كل التعلمات في تفاعل و تواصل و انسجام لإرشاد الكفاءة الأساسية ،و باستغلاله استغلالا منهجيا و مفيدا ،يساعد على تمثل الظواهر اللغوية و تحليلها و محاكاة المصطلح النحوي للوصول إلى المفاهيم المجردة لها. و تنتظم هذه النصوص في محاور ثقافية ،تتفرع إلى وحدات تعلّمية، تحتوي كل وحدة منها على مجموعة من الأنشطة و تستغرق أسبوعا، تنطلق من القراءة التي يعتمد نصها ومعطياتها أو صورتها في إثراء نشاط التعبير الشفوي و التواصل و تتوسط الوحدة التعلّمية محطة اللغة بظواهرها الثلاث : النحو، الصرف ، و الإملاء. و تختتم بإنجاز

1 – ينظر: شريفة غطاس : دليل الكتاب –اللغة لعربية للسنة الخامسة ابتدائي–، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2008/2007،د ط،ص3.

المشروع و القيام بنشاطات الإدماج.[1] و مما تتميز به هذه النصوص تنوعها و انفتاحها إذ تسمح للتلميذ بالتعرف على ثقافة و عادات بلاد، و عادات و تقليد البلدان الأخرى.

المحور	نصوص المحور	القيم
القيم الإنسانية	رسالة سلام – الوعد المنسي 1 و 2	احترام رأي الآخر – احترام الوعد – احترام الحقوق و الواجبات
العلاقات الاجتماعية	من رأفة الفقراء – الأصدقاء الثلاثة النمل و الصرصور	التضامن مع الضعفاء – قيمة العمل و الاجتهاد- قيمة التبرع
الخدمات الاجتماعية	فوكس و الحماية المدنية – حارس الليل و الغزال – قصة قرية	قيمة الخدمة الاجتماعية – روح التضامن و التضحية – روح التعاون و التآزر
التوازن الطبيعي و البيئة	قصة الحيتان الثلاثة – بين التمساح و الطيور	المحافظة على البيئة البحرية – المحافظة على البيئة الحيوانية – المحافظة على الماء
الهوية الوطنية	عاصمة بلادي الجزائر – من تقاليدنا – لوحات من صحراء بلادي	الاعتزاز بالتراث الثقافي المعماري – الاعتزاز بالصحراء –الاعتزاز بالتقاليد الوطنية
الصحة و الرياضة	سبانخ بالحمص – ابن سينا الطبيب الماهر – رامي بطل السباحة و الغطس	التعامل الإيجابي مع التغذية – التعامل الإيجابي مع الأدوية – الروح الرياضية و التنافس الإيجابي
غزو الفضاء و الاكتشافات العلمية	كوكب الأرض – الأقمار الصناعية – إسحاق نيوتن و الأرض	التحسيس بالخطر على طبقة الأوزون – التفاعل الإيجابي مع الاختراعات العصرية
الحياة الثقافية	حفلات عرس – في مهرجان الزهور – مسرح عرائس الجراجوز	الاعتزاز بالتراث الثقافي (أعراس ، مهرجانات) - التفاعل الإيجابي مع الفن المسرحي و السينمائي

1 – ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، د ط،جوان2012 ص 10.

الصناعات التقليدية و الحرف	النفخ في الزجاج – تصنعان من الطين تحفا	الاعتزاز بالحرف المحلية و إعادة الاعتبار لها
الرحلات و الأسفار	كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا – مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	التفتح على العالم – إثارة الفضول و حب المغامرة

الشكل (15): جدول يتضمن قائمة المحاور و الوحدات و القيم المسطرة في كتاب التلميذ[1]

– الحجم الساعي المخصص لتدريس حصص اللغة[2]:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة(أداء،فهم،إثراء) تعبير شفوي و تواصل	02	01 ساعة و 30د
قراءة / قواعد نحوية	02	01 ساعة و 30 د
قراءة / قواعد صرفية و إملائية	02	01 ساعة و 30 د
تعبير كتابي	01	45 د
محفوظات	01	45 د
مطالعة موجهة	01	01 ساعة و 30 د
نشاطات إدماجية/إنجاز المشاريع/تصحيح التعبير	11	08 ساعات و 15 د

الشكل(16): جدول الحجم الساعي للسنة الخامسة.

4– ملاحظات حول توزيع أنشطة اللغة العربية :

يتحدث دائما محمد الصالح حثروبي عن قضية الفصل بين الأنشطة المقدمة في الشكل (16) عارضا موقفه منه قائلا:"إن الفصل بين أنشطة اللغة العربية على النحو الوارد أعلاه، ما هو إلا فصل منهجي لتسهيل عمليتي بناء المناهج و تنفيذها و المطلوب

1– – شريفة غطاس :كتابي في للغة العربية–السنة لخمسة من لتعليم الابتدائي– وزارة التربية الوطنية ، د ط ،2008، ص 6–7

2– ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي للمواد، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي،د ط،جوان2012 ص10.

أن يراعي المعلم التداخل و التكامل و الانسجام بين مختلف الأنشطة .فإذا كان التعبير الشفوي و التواصل منطلق أنشطة اللغة ،في المستوى الدراسي الأول نظرا للتدرج الطبيعي في اكتساب اللغة ، فإن أنشطة اللغة تتأسس في باقي المستويات و تنطلق من نشاط القراءة" [1] فالمقاربة النصية المعتمدة في تدريس أنشطة اللغة العربية، تفرض الانطلاق من نشاط القراءة عند دراسة الظواهر النحوية أو الصرفية أو الإملائية.

5- إدارة النص في الوحدة التعلمية :

أشار دليل كتاب اللغة العربية المخصص لمستوى السنة الخامسة شرحا لكيفية إدارة النص، فكتاب القراءة في أغلب الأحيان يقترح ثلاثة نصوص ،باستثناء المحور الأخير من الثلاثي الأول و المحورين الأخريين من الثلاثي الأخير .إن تتكون من نصين فقط، كما أشار الدليل إلى تغطية هذه النصوص للمحور في أغلب جوانبه.و أشار أيضا إلى تنوعها من حيث التصنيف؛ فهي تغطي النص السردي و الحواري و الشعري والقصصي. و يهدف هذا التنوع إلى فتح ذهن المتعلم على ظاهرة التنوع في النصوص. غير أن هذا لا يتنافى مع البعد الآخر للقراءة و هو التمكن من القراءة المسترسلة و قيمة المعارف والتزود بالمعلومات[2].

الشكل (17) : مخطط للوحدة التعلّمية

1- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، د ط 2012، ص145.

2- ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

5-أ- تعريف المقاربة النصية :

أ- لغة : عرف محمد الصالح حثروبي المقاربة النصية لغة بقوله : "يرجع مدلول مصطلح المقاربة النصية في اللغة العربية إلى الدنو من النص و ملامسة سطحه والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه[1]".

ب- اصطلاحا:

حسب الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:" يقصد بها في المجال التربوي ،الانطلاق في عملية تعليم- تعلم اللغة ،من النص بمختلف أشكاله: الحكاية الحوار، النشيد أو بمختلف أنماطه : الإخباري ، الحواري ، الوصفي منطلقا و محورا تدور حوله جميع نشاطات اللغة ، من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة. و أضافت الوثيقة إلى وثاقة الصلة بين القراءة وباقي عناصر اللغة :" فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم، ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي ،و التواصل، و يتعرف على كيفية بنائه .كما يلتمس من خلاله القواعد النحوية، و الصرفية، و الإملائية، ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة ...و هكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة و الكتابة ، فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النصوص"[2].

إن القراءة في إطار المقاربة النصية ليست غاية في حد ذاتها و إنما وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات و لذلك فإن نشاط القراءة لا يقتصر على الأداء فحسب ، بل يتجاوزه مثلما جاء في المنهاج ، إلى عمليات لغوية أخرى "باعتبار نص القراءة ركيزة

1- الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، د ط ، جوان 2009،ص10.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

لعمليات و ممارسات يضطلع بها في الدرس اللغوي." [1]

5-ب- مرتكزات المقاربة النصية :

يرى محمد الصالح حثروبي : "أن المقاربة النصية تعتمد على التماسك بين الجمل المكونة للنص ، و السياق النصي بحيث يتم فعل القراءة و الكتابة على أساس هذه القواعد و في حركات حلزونية . فالمتعلم و هو في مرحلة التحليل، يقرأ و يكتب، ثم يجرب القراءة بكيفية أخرى، ثم يعمد إلى دراسة الظاهرة النحوية أو الصرفية أو الإملائية من خلال النص المقروء، و بعدها يستنتج القاعدة الجزئية، ثم الكلية وفق الطريقة الاستقرائية مع العودة دائما إلى النص.و هكذا تبدو تلك الصلة الفعلية و المتواصلة و المتكاملة بين الأنشطة اللغوية المختلفة، و بذلك تكون هذه الأنشطة اللغوية في خدمة تنمية كفاءة المتعلم القرائية و الكتابية" [2].وأضاف قوله عن دور النص في الأنشطة اللغوية ، خاصة ما تعلق بالقراءة أو الكتابة أو التعبير بنوعيه، نظرا للدور الأساسي الذي يلعبه في تحريك هذه الأنشطة ، فالنظرة الجديدة لتعلم اللغة تتأسس على أنها كل ، هدفها خدمة الأبعاد الثلاثة للنشاط اللغوي." وباختصار، يمكن القول بأن النص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللغوية، يعتبر هو البنية الكبرى التي تظهر فيه كل المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية. وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية. لذلك عد الأساس في بناء الكفاءات المختلفة القرائية و التعبيرية و الكتابية والتحليلية" [3]

5-ج- إيجابيات المقاربة النصية :

و هنا يتحدث محمد الصالح عن الجانب الإيجابي لهذه المقاربة ، و قد لخصها في النقاط التالية:

1 - ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2- المرجع السابق، ص123.

3- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

– تساعد المتعلم على توظيف مكتسبات ،و تسمح بتنويع أشكال التعبير التي تقدم للمتعلمين، و ذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة. كما تستدعي تعويد المتعلم على بعض طرائق التعامل مع النص مهما كانت بسيطة مثل: تدوين المعلومات حيث يقرأ و يسمع، و التعليق شفهيا أو كتابيا عندما يقرأ أو يسمع،ووصف ما يشاهد من الأشياء[1]، و التدريب على فهم و إدراك ما يطلب منه فعله. كما تجعل المتعلم قادرا على الحكم على قدراته و إمكاناته اللغوية في حل المشكلات التي يعرضها عليه النص(اكتشاف معاني و مدلولات المفردات في سياقها الطبيعي و بيئتها الحقيقية...). [2] و الكفاءة المستهدفة من المقاربة النصية هي الإنتاج الكتابي لنص شبيه بالنص المدروس لأن الغرض من ممارسة نشاطات اللغة ، القدرة على التعبير الكتابي.

6- تسيير نشاط القراءة حسب المقاربة النصية:

إن فهم النص هو الوظيفة الأولى من وظائف المقاربة النصية [3]، و لكي يحصل الفهم لابد أن يراعي المعلم مع تلاميذه التدرج بانتهاج خطة تحترم المستويين التاليين للقراءة:

– الفهم الحر (قراءة السطور أو المستوى الحرفي) : و هو المستوى الأول من مهارات الفهم ،و الهدف منه قراءة ما في النص ل معرفة المكتوب فيه، و إكساب و تطوير ثروة لغوية للتلميذ ،تعينه على التعبير.و يحدث في الغالب بالتطرق إلى المعنى المعجمي للكلمة

– مساعدة التلميذ على الوصول إلى معنى المفردات الجديدة ،باستخدام طرق عدة منها: الترادف ، التضاد ، السياق ، المعجم ، كان نطلب منه مثلا:

1 – ينظر: محمد الصالح حثروبي:الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،دار الهدى،عين مليلة، الجزائر، د ط 2012،ص124.

2– ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3– ينظر:الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، د ط ، جوان 2009،ص10.

- أن يصل بين الكلمة و معناها المناسب[1].

- يبحث عن المعنى من المعجم.

- يضع كلمات في جمل تامة المعنى.

و تعتمد القراءة الحرفية على المعنى الحقيقي للنص حيث يكون اللفظ موضوع لمعنى معين واضح بخلاف القراءة التأويلية التي تعتمد على المعنى المجازي.

أنواع الأسئلة وفق المستويات الحرفي : - التعرف على استرجاع المعنى الصريح.

- التعرف على استرجاع الأفكار التفصيلية. - التعرف على استرجاع الأفكار الرئيسة.

- التعرف على استرجاع التسلسل. - التعرف على استرجاع أوجه الشبه والاختلاف.

و بذلك يتم تحقيق المكون الأول من مكونات الدرس القرائي الذي هو(أتعرف على معاني المفردات)[2].

الفهم التفسيري:(قراءة ما بين السطور) :

و في هذا المستوى يتم تعويد التلاميذ على تفسير أو شرح أو تحليل النص أو وصف سلوك ما،عن طريق توظيف أسئلة تبتعد عن الخطية و تدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص حتى يبني جوابا عن هذه الأسئلة،و عادة ما يعالج في هذا المستوى :

*- المعنى المجازي للتعابير من خلال النص.

*- التوصل إلى الفكرة المركزية غير المصرح بها .

*- التنبؤ بوقوع أحداث من خلال النص.

*- العناية بالتصحيح و التقويم لأجل تنمية مهارة الإنتاج الكتابي لدى المتعلم.

1- ينظر: يوسف بن محمد ناصر الصاعدي و آخرون، المشروع الشامل لتطوير المناهج (اللغة العربية) – حقيبة المعلم للصف الخامس الابتدائي، وزارة التربية و التعليم بالسعودية،د ط، د ت ، ص47

2- ينظر: ينظر: المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

6-أ- مراحل تسيير الحصة الأولى من القراءة: و يقسم المعلم مراحل تسيير الحصة الأولى من حصص القراءة إلى ثلاث مراحل رئيسية[1] و هي:

1- المرحلة الأولى (وضعية الانطلاق): تحدث تهيئة الأذهان للدخول في جو الدرس بأساليب متنوعة منها : اختيار أسئلة وجيهة للوصول إلى موضوع الوحدة، عن طريق الإشارة إلى حدث أو مناسبة لها صلة بالموضوع،و من أمثلة وضعية الانطلاق:

نص (الخدمة الوطنية)[2]	نص (رامي بطل السباحة و الغطس)	نص (كوكب الأرض)	نص(الأقمار الصناعية)
استنطاق صورة الكتاب	تخير أسئلة وجيهة للوصول إلى الموضوع	إحضار صورة لكوكب الأرض	وضعية مشكلة
من يظهر على الصورة؟ - كيف عرفتم أنهم رجال الجيش الجزائري؟ - ما هي الأدوار التي يؤديها الشاب الذي يلتحق بالجيش؟ ثم يقول : لكي نتعرف على أدوار الشباب ، تابعوا معي النص الجديد.	- اذكر بعض الرياضيات التي تعرفها. - ماذا تعرف عن رياضة الغطس؟	- من يسمي لنا هذا الكوكب ؟ - ما هي شروط العيش فيه ؟ - و هل توجد كواكب أخرى غيره؟ - ما الشيء الموجود بالأرض و الذي جعلها مميزة عن باقي الكواكب؟	أحيانا لا ندخل الملاعب لحضور مباريات كرة القدم ، و لكن نستطيع أن نشاهدها ، كيف ذلك؟ - و كيف ترسل الصور إلى جهاز التلفزيون؟ - و هل هناك دور واحد لهذه الأقمار؟ أم عدة أدوار؟.

1 – ينظر: مفتاح بن عروس والطاهر لوصيف و عائشة بوسلامة: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي د ط، جوان2012،ص 14.

2–ينظر: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،د ط، 2008،ص108و118و122.

2- المرحلة الثانية (بناء التعلمات) :

أ- القراءة الصامتة للنص:لم تخصص المناهج الرسمية حصة خاصة للقراءة الصامتة إلا أنه نظرا لأهميتها البيداغوجية و الاجتماعية في حياة المتعلمين ، توصي الوثائق المرجعية بتخصيص الوقت الكافي لها في بداية كل حصة قراءة ، بهدف إكساب المتعلمين مهارتها الأساسية[1]. كما عرفتها المناهج الفلسطينية بأنها: "قراءة صامتة سريعة وواعية؛ فالصامتة غير الجهرية تكون بالعينين فقط دون تحريك الشفتين ...و سريعة بمعنى أنها تتم في وقت محدد...وواعية بمعنى أن هناك نوعا من الفهم للمقروء. يتحقق منه المعلم من خلال طرح الأسئلة التي تقيس إدراك التلاميذ للمعنى العام للنص المقروء... و يراعي لأن تكون هذه الأسئلة عامة ، لا تتناول تفاصيل دقيقة أو معاني المفردات."[2]

أما المناهج التونسية فتعرفها على أنها :" تحاول الإجابة على الأسئلة التالية : ماذا نقرأ ؟ لماذا نقرأ؟ و لمن نقرأ؟"[3]. فأي إستراتيجية يمكن اتباعها في هذا النوع من القراءة؟ يمكن للمعلم أن ينتهج سبيلين لتسيير هذا الجزء من الدرس هما :

* - التصفح: هو قراءة سريعة تتطلب مهارة خاصة ، تهدف إلى وصول التلاميذ لانطباع عام ، أو تكوين فكرة عامة حول المادة المقروءة(نص- مجلة- كتاب)، و هي تقوم على مبدأ التصفح السريع و الصامت، و بها يتمكن التلميذ من اكتشاف العناصر لبارزة في النص ،و منها[4]:[عنوان النص ، عدد فقراته، نوعه ، كاتبه...]

1- ينظر: محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر، د ط، 2012،ص145.

2- المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3- زهير الزايري و آخرون:دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي،وزارة التربية و التكوين التونسية ، د ط ، د ت ، ص20.

4-ينظر: كتاب المعلم: لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي،الفصل السداسي الثاني، وزارة التربية و التعليم السعودية،د ط 2011/2010،ص50.

– التمشيط : هو قراءة سريعة أيضا ، و هي أقرب إلى الكشف ، ستعملها التلميذ لما يطلب منه البحث عن معلومات معينة ك:[تاريخ معين – اسم معين – رقم الصفحة – حدث– استخراج صنف لغوي أو أسلوب لغوي أو ظاهرة إملائية ...]

استخدام قراءة التصفح	استخدام قراءة التمشيط
- ما عنوان النص؟ - ما عدد فقراته؟ - ما اسم الكاتب؟	- ما ترقيم هذا النص؟ - متى نزل الأخ الكبر إلى النهر؟ - ما الحدث التعيس في القصة؟
نص: (الوعد المنسي1)	نص :(الوعد المنسي2)

ب– القراءة النموذجية :"هي قراءة المعلم ، وتتصف بأنها قراءة جهرية سليمة معبرة فجهرية بمعنى أنها غير صامتة، و سليمة أي أنها خالية من الأخطاء سواء أكانت لغوية أو نحوية ...،و معبرة بمعنى أنها تؤدي المعنى و تراعي علامات الترقيم ؛فيرتفع الصوت حينا و ينخفض حينا آخر، و تبين نغمة الصوت أن هناك سؤالا، أو موقفا يدعو للدهشة و التعجب، و يرق الصوت حينا و يشتد حينا آخر حسب الموقف، و يحدث توقف قصير عند الفاصلة مع مراعاة التسكين ، و توقف طويل عند النقطة..."[1]

ج– القراءة الجهرية الفردية للنص : و تكون من قبل التلاميذ بقراءتهم للجزء المخصص للحصة ،بدءا بالنجباء ، فالمتوسطين، ثم الضعاف . و بعدها يقسم النص إلى فقرات متوازنة دون تجزئة المعنى و الأفكار،و في حالة وقوع التلاميذ في أخطاء ناتجة عن القراءة ، يتبع المعلم الإجراءات التالية للمعالجة و التقويم :

– الحرص على معالجة الأخطاء التي يقع فيها التلميذ دون مقاطعته ، و يفضل بعد انتهائه من القراءة. – التركيز على نوع واحد من الأخطاء في الحصة الواحدة ؛ فمرة يعالج أخطاء النطق و أخرى[2] يعالج أخطاء التشكيل .

1 – دليل المعلم للغة العربية ، الصف السادس، وزارة التربية والتعليم العالي لدولة فلسطين،د ط ، 2001، ص11.

2– ينظر : أحمد عيسى عربي و آخرون: دليل المعلم إلى كتاب اللغة العربية للصف السادس،الجزء2،وزارة التربية و التعليم لدولة الإمارات العربية المتحدة ،الطبعة الأولى،2009/2008،ص 24 .

- فسح المجال أما الجميع لمتابعة زميلهم و تنبيهه إلى الخطأ و تصويبه.

د- القراءة التفسيرية :

يسعى المعلم من وراء هذا النوع من القراءات إلى تحقيق جملة من التعلّمات التالية :

أ- تذليل الصعوبات اللفظية: ويتم حسب نوع الكلمات المتضمنة في النص. وهي على الغالب لا تخرج عن نوعين هما:

*- الكلمات المحسوسة:

و هنا يجد المعلم نفسه أمام وضعيتين لإيضاح معناها:

- الوضعية الأولى : إذا كانت مما يتاح حمله داخل القسم:

فيستخدم المعلم طريقة الشرح بواسطة الإشارة إليها مما توفر من وسائل داخل القسم.

كما يتم إبراز معنى الأفعال الحسية أو المدلول الحركي نحو : جلس القرفصاء أو تبختر... [1] بتمثيلها من قبل المعلم و التلاميذ.

- الوضعية الثانية :

إذا كانت مما لا يسهل حمله داخل القسم إما لكبر حجمه أو بعده

يستخدم المعلم في شرحه الصور والرسم لأنهما مفيدان جدا في توضيح الأشياء الحسية.

*- الكلمات المجردة :

تستخدم سبل عديدة في التعامل مع شرح هذا النوع من الكلمات ، منها :التضاد-الترادف -السياق- المعجم.و يمكن إجمال السبل المختلفة لتوضيح معاني المفردات الصعبة في الجدولين التاليين[2]:

---

1 - ينظر: كتاب المعلم للسنة السادسة ابتدائي، لغتي الجميلة ،مركز التطوير التربوي، وزارة التربية و التعليم بالمملكة العربية السعودية،د ط،2008،ص18.

2- ينظر: مفتاح بن عروس و عائشة بوسلامة: كتابي في اللغة العربية -السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، د ط ،2008/2009، ص10.

فهم الكلمة من السياق و المحتوى	فهم الكلمة من القاموس المدرسي المكتوب	أساليب الشرح المختلفة
و هذه أولى الوسائل التي يجب أن يتعلمها التلميذ في البحث عن المعنى.	و في العادة يتم وضع سلسلة من الكلمات في الكتاب المدرسي مشروحة في نهاية النص.	إظهار صورة الشيء أو رسمه أو المدلول الحركي أو المرادف أو الضد ، أو التعريف ، أو الاشتقاق.

شرح المفردات	تصحيح النطق	توظيف بعض الكلمات في جملة
دنو أجله = قرب وفاته رفيقه الأعلى= ربه	بعد الانتهاء من قراءة الجملة التي أخطأ التلميذ في إحدى كلماتها يكتب المعلم الكلمة على السبورة ثم يناقشها معه، مؤكدا على موضع الخطأ ليتداركه.	– لما دنا أجل جدي ، جمع أبنائه لأجل تقديم النصح لهم. – انتقل جارنا الطاعن في السن إلى رفيقه الأعلى الأسبوع الفارط.

ب– انتقاء أسئلة دقيقة : حول كل فقرة للوصول بالمتعلمين إلى فهم المقروء و استخلاص الأفكار و النتائج .و من أمثلة هذا النوع من الأسئلة ، نأخذ نص (**رسالة سلام**) المنتمي للوحدة الأولى كنموذج[1] :

الأسئلة	الأجوبة
- لماذا شكت الحيوانات في دعوة الثعلب؟	لأنه معروف بمكره(يستغل التلميذ معطيات الفقرة 1)
- ما الذي جعلها تقبل ؟	الذي جعل الحيوانات تقبل الدعوة هو إمضاء الثور الذي عرف عند الحيوانات بطيبته و حبه .
ماذا طلب الثعلب من الحيوانات؟ (يستشف التلميذ الجواب من الفقرة2)	- طلب الثعلب من الحيوانات الحضور إلى الاجتماع.

1 – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- ما اقتراح النمر على الحيوانات حتى تعيش في سلام ؟	- اقترح النمر على الحيوانات أن تتخلص من الإنسان حتى يعيش في سلام (الفقرة4) للعدل.
- ما الحيوانات المخلصة للإنسان؟ و ما العبارات التي تدل على ذلك ؟ - علام اتفقت الحيوانات في نهاية الاجتماع؟	- الحيوانات المخلصة للإنسان هي الكلب و الحصان (يستخلص التلميذ هذا المعنى من أقوالهما).- اتفقت الحيوانات على إرسال رسالة سلام إلى الإنسان.

ج- المتابعة المستمرة لقراءات المتعلمين: بالتوجيه السليم و دفعهم لاحترام علامات الوقف و مهارات القراءة المختلفة .

د- اقتراح عنوان: يكون بديلا للنص ، أو إعطاء فكرة عامة[1].

اختر عنوانا بديلا للنص من بين العناوين التالية	أعط فكرة عامة للنص
- اتفاق مهم. - الحيوانات تجتمع. - دعوة للسلام	التصورات المختلفة للسلام المنبثقة عن اجتماع الحيوانات.

ه- استخراج بعض الاتجاهات والقيم و السلوكات الإيجابية أو السلبية ، أو بعض الحكم والأقوال المأثورة .ففي الاتجاهات ، يمرن المعلم تلاميذه على تكوين مواقف تجاه قضية أو موضوع ما بالرفض أو القبول أو الحيادية، كأن يطرح عليهم السؤال التالي:

ما رأيكم في شرب السجائر؟.فشرب السجائر هو موضوع أو قضية ، و موقف الفرد منه إما برفضه أو قبوله أو لا يشكل له اهتماما .

أما القيم " فهي التزام يختاره الفرد لتحقيق الانسجام مع ذاته و مع الآخرين..."[2]

و من أمثلة ذلك : الصدق – الأمانة – حسن الجوار – الموضوعية – احترام الآخرين

– إدارة الوقت – مطالبة المتعلمين القيام ببعض الألعاب القرائية ك: إعادة قراءة فقرة مختارة من نص يتم فيها تعويض بعض المفردات بمرادفها أو ضدها.

الفقرة الأصلية	ما آلت إليه بعد التعويض
نعم يا إخوتي ، نحن نعيش في خوف دائم . صحيح أنني قمت ببعض الأعمال السيئة و لا أكذب عليكم إن قلت لكم :"إنني الآن نادم	نعم يا إخوتي، نحن نعيش في **فزع** دائم . صحيح أنني قمت ببعض الأعمال السيئة و لا أكذب عليكم إن قلت لكم:"إنني الآن

1 – ينظر المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

http://qiams.com/print.php?page=printarticle&action=print&catid=123&id=332–2

على ذلك ". حرك النمر حاجبيه متعجبا، و نظر الآخرون إلى بعضهم في شك. واصل الثعلب الكلام:" علينا أن ننسى خلافاتنا القديمة . نحن هنا في هذا العالم ليحب بعضنا بعضا . لماذا كل هذه الحرب؟ فلنبدأ حياة جديدة ملؤها المحبة و التسامح و السلام."	**آسف** على ذلك ". حرك النمر حاجبيه **مستغربا** ، و نظر الآخرون إلى بعضهم في **ريبة**. واصل الثعلب الكلام:" علينا أن ننسى **نزاعاتنا** القديمة . نحن هنا في هذا العالم ليحب بعضنا بعضا . لماذا كل هذه لماذا كل هذه الحرب؟ فلنبدأ حياة جديدة ملؤها المحبة و التسامح و السلام."

ز – تحويل: نص فقرة أو جزء منها إلى المذكر أو المؤنث أو المفرد أو المثنى أو الجمع.

الفقرة الأصلية	التحويل إلى المثنى المخاطب	التحويل إلى الجمع المخاطب
علينا أن ننسى خلافاتنا القديمة. نحن هنا في هذا العالم ليحب بعضنا بعضا.لماذا كل هذه الحرب؟ فلنبدأ حياة جديدة ملؤها المحبة و التسامح و السلم.	عليكما أن تنسيا خلافاتكما القديمة . أنتما هنا في هذا العالم ليحب بعضكما بعضا.لماذا كل هذه الحرب؟ فلتبدآ حياة جديدة ملؤها المحبة و التسامح و السلم.	عليكم أن تنسوا خلافاتكم القديمة . أنتم هنا في هذا العالم ليحب بعضكم بعضا. لماذا كل هذه الحرب؟ فلتبدؤوا حياة جديدة ملؤها المحبة و التسامح و السلم.

ط- التدريب على بنيات النصوص :

إن المتتبع لدليل المعلم الموجه لمستوى السنة الخامسة ابتدائي لغة عربية ، نسخة 2006 أو 2012 ، يجد شروحا متعلقة بكيفية استعمال الكتاب المدرسي و بكيفية تناول الوحدات التعليمية وفق المقاربة الجديدة المعتمدة على الكفاءات ، لكننا لا نعثر ضمن ما يعرضه من توضيحات على وضعيات تشرح بعض نشاطات الدرس القرائي ، و منها تلك المتعلقة بأنواع النصوص، خاصة وأن المنهاج أدرج ضمن الكفاءات القاعدية لهذه السنة " التمييز بين النص الوصفي و أنماط النصوص المدروسة " [1] كهدف تعليمي في حصص القراءة و المطالعة، يسعى المعلم و المتعلم معا إلى تحقيقه خلال المسار الدراسي .

و نتيجة لهذا التغييب غير المقصود في الدليل ، يقع جل الزملاء في أخطاء منهجية تجعلهم يصرفون النظر في تحضيرهم اليومي ، أو أثناء تسييرهم لحصص القراءة. مما

1 – مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، د ط ، جوان 2012، ص12

انعكس سلبا على المردود الكتابي للتلاميذ الذين نطالبهم بإنتاج نصوص وصفية أو سردية أو حوارية و هم لم ينالوا الحظ الأوفر من التدريب . و حتى يتم تخطي هذا التقصير أقترح دمج نشاطات التعامل و التصرف في النصوص أثناء تسيير وضعية البناء بالتدريب على مختلف البنيات على مدار الحصص الثلاث المقررة للقراءة ، لتمكين التلاميذ من إتقان هذه المهارة ، و بذلك يمتلكون كفاءة التمييز بين النصوص أثناء تعاملهم اليومي معها خلال حصص القراءة أو حصص الإنتاج الكتابي.

6-ب- إستراتيجيات تسيير مكون التعرف على بنيات النصوص:

كما هو معلوم فإن:" لكل نص بنية تحكمه، و خصائص تهيمن عليه ، و تميزه عن بقية أنواع النصوص... تمكن التلاميذ من إدراك ما بينها من فروق و تشابه، و التعرف على خصائصها البنائية، و السماح لهم بإنتاج نصوص مقاربة للنص الذي درسوا بنيته..."[1]

أ- النص الوصفي:

ففي هذا النوع من النصوص ، يتم البدء بالتعريف بالموصوف إذا كان شخصا : من هو؟ و متى ولد؟ و أين؟ [2] و هو ما نجده مجسدا في الفقرة الأولى من نص (كريستوف كولمبوس مكتشف أمريكا) الموجود في الصفحة 172 من كتاب التلميذ للسنة الخامسة و التي مطلعها:" في القرن الخامس عشر الميلادي ، عاش فتى إيطالي اسمه كريستوف كولمبوس..."[3]

من هو ؟	متى ولد ؟	أين ولد ؟

1 – كتاب المعلم،الفصل السداسي الثاني، لغتي الجميلة للصف السادس ابتدائي،وزارة التربية و التعليم السعودية د ط، 2010،ص 52.

2 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3– ينظر: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،د ط،د ت،ص172.

كريستوف كولمبوس	القرن الخامس عشر	إيطاليا

و عادة ما يتم البدء في وصف الإنسان من الكل إلى الفروع، ثم ينتقل إلى الموضوعات الفرعية، و تشمل عنصرين هما :

*- وصف أعضاء الجسم الظاهرة (الوصف الَخلقي) ك: الوجه – الرأس – الشعر – البشرة ... [1]

*- وصف السلوك و الطباع (الوصف الُخلقي) ك : الحركات – المشي – علاقته بالآخرين...(و المثل التالي مأخوذ دائما من نص كريستوف كولمبوس):

الحركات	الكلام	علاقته بالآخرين
نشر أشرعة سفنه الثلاث	"اقتلوني إن شئتم ،غير أنكم إن فعلتم لن تجدوا بينكم من يستطيع أن يعود بكم إلى البر..."	حاول أن يهدئهم

*- يختم النص أخيرا بذكر المشاعر التي يثيرها الموصوف في نفس الواصف.[2]

مثل هذا البناء يتميز النص الوصفي، فإذا تمكن منه التلميذ خلال احتكاكه بالنصوص استطاع إنتاج نص مماثل أو مقارب له في بنيته. و من أمثلة على نشاطات هذا المكون : يمكن للمعلم أن يدرب تلاميذه بأن يطلب منهم :

- استخراج الشخصية الموصوفة ، مكان وتاريخ ولادتها.
- استخراج عبارات تصف سلوكات شخصية النص.

ب- النص الحواري:

الحوار نقل للأقوال.و هو كلام مباشر يدور بين الشخص و ذاته أو بين شخص أو أكثر[3] تتألف بنية الحوار من المقاطع الثلاثة التالية :

1 – ينظر: المرجع نفسه، الصفحة 53.

2- ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3 – ينظر:زهير الزايري و آخرون:دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي،وزارة التربية و التكوين التونسية،د ط ، د ت ، ص 17.

*- المقطع الافتتاحي: يتضمن مقدمة تمهد لموضوع الحوار.

*-الحوار التبادلي: أي الخطاب المتبادل بين شخصين أو أكثر، على شكل سؤال وجواب.

*- المقطع الاختتامي: و هو جزء يختتم به الحوار ، ويكون في الغالب مقطعا سرديا قصيرا.[1]

فعند تناولنا لنص(ابن سينا الطبيب الماهر) من كتاب السنة الخامسة ابتدائي ،الصفحة 104، كنموذج للنص الحواري، نجد المقاطع الثلاثة للحوار كالآتي[2]:

مقطع الافتتاح	مقطع التبادل	مقطع الاختتام
في إحدى السنوات انتشر المرض بسرعة في أرجاء بلاد بخارى، و أصاب أناسا كثيرين	قال ابن سينا :"كيف حال الأمير؟" فأجابه الأمير في ألم وأسى: "الألم يشتد علي..."	أعجب الأمير بكلام الطبيب ابن سينا ، و بدأ في استعمال الدواء الذي وصفه له...

و من أمثلة على نشاطات هذا المكون أن يطلب المعلم من تلاميذه :

- استخراج المقطع الافتتاحي أو التبادلي أو الاختتامي لنص حواري .

- يسألهم : أين وضعنا علامات الترقيم التالية :

- النقطتان الرأسيتان (:)- علامة التنصيص:(" ") - الشرطة (-)

- من الذي وجه الأسئلة؟ - و من المجيب؟ - ما موضوع الحوار الذي دار بين الطبيب و الأمير(المريض)؟

المقطع التبادلي

↓

1 - ينظر: كتاب المعلم،الفصل السداسي الثاني ، لغتي الجميلة للصف السادس ابتدائي،وزارة التربية و التعليم السعودية، د ط، 2010،الصفحة نفسها.

2- ينظر: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،د ط،ص104.

المقطع الافتتاحي ← بنية النص الحواري ← المقطع الاختتامي

الشكل (18): بنية النص الحواري

ج- النص التوجيهي:(الإرشادي)*

هو نص يحتوي على تعليمات و تتلخص بينته عادة في الأجزاء التالية :

*- العنوان : يأتي في أعلى النص ، و الهدف منه لفت انتباه التلميذ(المتلقي) و شده للموضوع.

*- الجملة المركزية: و هي جملة حاملة للهدف من النصائح و التعليمات المقدمة للتلميذ.

*- الفقرات الحاملة للتعليمات : و هي عبارة عن نصائح تتميز بالوضوح و الدقة ،تكتب مستقلة عن بعضها و مسبوقة بشرطة (-) .

*- الصور أو الرسومات : و تهدف إلى توضيح المهمات المطلوبة من التلميذ في هذا النص.[1]

و من أمثلة نشاطات هذا المكون: أن يستثمر المعلم نصا يوجد في الكتاب المدرسي الصفحة 166 ، وضع له عنوان(صنع الأواني بالطين) بالشكل التالي:

- ما عنون النص؟ - اذكر النصائح و الإرشادات لصنع آنية من الطين.

- ما هو زمن الفعل الذي نستعمله في هذا النص؟

- ماذا يسبق الجمل التي يتضمنه هذا النص؟

و الملاحظ في إنجاز هذا النشاط أن يراعي المتعلم الخطوات التالية:

---

*- الملاحظ عن النصوص المعدة لهذا المستوى في الكتاب المدرسي، خلوها من مثل هذا النوع من النصوص، و إن وجدت إنما توجد ضمن نصوص سردية ؛أي نصوص ذات طابع سردي مندمج بفقرات تتضمن نصائح و تعليمات تتعلق مثلا بكيفية صناعة الأواني الفخارية أو الزجاجية.

1- ينظر: المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

- ذكر المراحل المختلفة لصنع الآنية من الطين.

- ذكر قائمة اللوازم.

- ذكر العمليات الواجب إتمامها.

- استعمال جمل قصيرة مبدوءة بفعل أمر.

د- النص السردي: "هو ترجمة الأفعال و الأقوال الخيالية أو الواقعية إلى كلام مكتوب وهذه الأفعال تنجز في زمن قد يطول و قد يقصر، و في مكان واحد أو أمكنة عديدة. فالسرد تنظيم للأحداث على أساس التعاقب مما يبرر النهاية..."[1]

و يتكون النص السردي من بنية ثلاثية العناصر هي :

1- وضع البداية: نعثر فيه عادة على معلومات خاصة بالإطار الزماني و المكاني ، كما يتضمن تعريفا لشخصية أو أكثر من الشخصيات المحورية.[2] و الفقرة الأولى من نص (سبانخ بالحمص) [3] ، الصفحة 100،يحقق هذا الغرض:" كان عصام بصحبة أمه للقيام بجولة في السوق ،و عندما رآها تتجه ناحية السبانخ لتشتري منها لغذاء اليوم..."

الشخصيات المحورية	مكان القصة	زمان القصة
عصام و أمه	السوق	النهار

2- سياق التحول: يتصف باختلال توازن وضع البداية لوقوع حادث أضر به و يتضمن أحداثا تعالج الأزمنة جزئيا . و الحادث الذي أضر بوضع البداية هنا و نتج عنه اللاتوازن، يكمن في كره عصام للسبانخ لما قال :"أنا أكره السبانخ" و من الأحداث التي

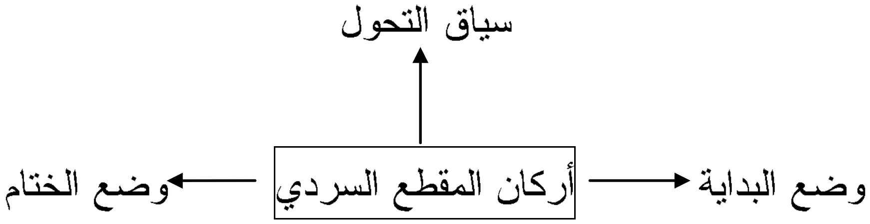
1- زهير الزايري و آخرون:دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي،وزارة التربية و التكوين التونسية ، د ط ، د ت ، ص15.

2- ينظر : المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

3- ينظر: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،د ط،د ت،ص100.

تعالج الأزمنة جزئيا ، ذهاب عصام ليأكل عند خالته بدلا من أمه ، حيث أكل السبانخ من شدة الجوع دون أن يعلم بنوعية الأكل المقدم له.

3- وضع الختام : يحتوي على حدث يحل الأزمة أو يفشل فيها تماما. وقد تأتي نهايته سعيدة أو مضحكة أو مأساوية. و الحل في قصة(سبانخ بالحمص) حل فاشل يتمثل في التهام عصام للطعام الذي أعدته خالته، و لم يكن يدري أنها السبانخ التي يكرهها. و جاء هذا الحل حاملا لعنصر المفاجئة و الاندهاش رغم تلذذ عصام و إعجابه بالأكلة في بادئ الأمر.[1]



الشكل :(19) بنية النص السردي

و من أمثلة على نشاطات هذا المكون أن يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة يتأكد من خلالها حدوث استيعاب التلميذ لبينة النص السردي ، فإذا كانت إجاباته صحيحة في معظمها ، نستطيع القول أن المعلم تمكن من تحقيق الهدف ، و من هذه الأسئلة :

- حدد الفقرة المتضمنة وضع البداية.
- استخرج منها زمان و مكان القصة.
- ما الحدث الذي أخل بالتوازن في وضع البداية؟.
- كيف حل المشكل؟ و ما نوع النهاية التي يحملها؟.

---

1 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

ه- النص التفسيري:"هو نص غايته المعرفة البشرية في حقل معرفي معين و تتنوع بناه بتنوع النصوص نفسها..."[1]

فإذا كان متضمنا أسباب حدوث ظاهرة ما ، بدأ بالسؤال : لماذا؟ كأن ينطلق من مفارقة مثل: لماذا تبدو لنا الشمس كالقمر في حجمها؟. أو يتقصى بديهة مثل:كيف يتغذى النبات؟.و إذا أخبرنا عن شيء مثل: شخصية الأمير عبد القادر

بدأ بتحديد الموضوع ثم انتقل إلى الشروح و التفاصيل الفرعية ، و ختم الموضوع بجملة تلخصه[2]. ومن خصائصه استعمال: صيغة المضارع المرفوع –كثرة الروابط المنطقية ك:(لأن الفاء، السببية،لذلك،بما أن ،أمّا ...) – استعمال معجم مختص (المصطلحات العلمية).و من أمثلة نشاطات هذا المكون: أن يستثمر المعلم نص (الأفلام السينيمائية) و هو نص ذو بنية إخبارية، كونه يتطرق إلى التعريف بالأفلام ، و الممثلين ، و دور المنتج في هذا الحقل . و يمكن تدريب التلاميذ بطرح الأسئلة التالية :

– ما نوع هذا النص؟.

– استخرج أفعالا من النص و اذكر زمنها.

نوع النص	زمن الأفعال	الروابط المنطقية	عبارات مختصة بالفن
إخباري(الإخبار عن الصناعة السينمائية)[3]	الفعل المضارع: تعد – تشبه– يرتادون– يختار...	أما – فيما عدا ...	الصور المتحركة– العرض – الفيلم ...

– استخرج الروابط المنطقية الموجودة في النص.

1 – المرجع السابق: ص18.

2– زهير الزايري و آخرون:دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي،وزارة التربية و التكوين التونسية ، د ط ، د ت ، ص15

3– ينظر : كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،د ط،د ت،ص100

ص- اذكر عبارات تنتمي لنفس المعجم.

3- المرحلة الثالثة : مرحلة استثمار المكتسبات:

يختم المعلم درسه القرائي بمجموعة من النشاطات متعلقة بالكفاءات المسطرة في أعلى المذكرة، ومنها:

- المطالبة بتلخيص أفكار النص لقياس مهارة الفهم .
- المطالبة بجودة القراءة الختامية لقياس مهارة القراءة الجهرية المعبرة.
- توظيف بعض الصيغ و المفردات لقياس مهارة التعرف على معاني المفردات.
- محاكاة بنية نص سردي أو وصفي أو حواري أو توجيهي أو إخباري لقياس مهارات التصرف والتعامل مع النصوص.

7- تسيير نشاط التعبير الشفهي :

يكاد يكون التعبير الشفهي أو التواصل الشفهي حاضرا في كل مراحل حصة القراءة، من خلال إجابات التلاميذ عن الأسئلة التي تطرح عليهم أثناء احتكاكهم بالنص القرائي.كما يبرز من خلال مطالبتهم باستنطاق الصور في بداية الحصة ، أو عبر كامل مراحلها من خلال النقاشات التي يثيرها المعلم لشرح المفردات الصعبة ، أو أي موقف آخر من المواقف التي يريد المعلم أن يضعهم فيها، لأجل إثارتهم و استفزازهم للحديث.

و قد خص للتعبير حيز في أسفل الكتاب المدرسي ، يتم الخوض فيه مع التلاميذ بعد الانتهاء مباشرة من حصة القراءة.وتعتبر هذه المرحلة امتدادا للنص ، و لكنها تتمحور حول المتعلم . فأسئلة هذه المحطة تتوجه إلى المتعلم مباشرة لتدفعه إلى التعبير [1] عن رأيه

1- ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

أو موقف أوعن السلوك الذي يمكن أن يقوم به اتجاه قضية ما. فهي بهذا تمثل توسيعا للفضاء الذي يتحرك فيه التلميذ انطلاقا من النص[1].

أ- إستراتيجية تسيير التعبير الشفهي و التواصل:

لكي ينجح المعلم في تدريب تلاميذه على التواصل و التعبير الشفهي ، لابد من جعل التلميذ يستثمر ما تم اكتسابه من مهارات عبر محطات و أداءات القراءة المختلفة ، خاصة القراءة الجهرية.فيقوم بتوظيف وسيلتين من وسائل التعبير و التواصل:

1- وسائل التعابير الأدائية :

أثناء أداءه للقراءة جهرا ، يتدرب التلميذ على مجموعة من الوسائل تساهم في تجلية المعنى و توضيح الرسالة التي يريد إيصالها للمستمع ، و منها: النبر – التنغيم – الوصل – صحة الضبط – طبقة الصوت[2].

والنبرات الصوتية التي يستخدمها المتحدث أثناء كلامه ، ليضيف إليه دقة التعبير وصدق الدلالة ، تشبه الحركات الجسمية ،كما أن النبرات الصوتية التي توجه دلالة الخطاب الشفوي، تشبه إشارات المرور في تنظيم حركة السير.

النبر	التنغيم	الوصل	صحة الضبط	طبقة الصوت
إبراز أحد مقاطع الكلمة عند النطق للدلالة على التهكم أو الجد	تبين نغمة الصوت أن هناك سؤالا أو موقفا يدعو للدهشة	للتعبير عن فكرة موافقة أو مخالفة، أو لتعليل وجهة رأي أو استنتاج رأي	الخلو من الأخطاء النحوية	يرتفع الصوت حينا و ينخفض لدواعي الدهشة أو التعجب

1- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها

2- ينظر : دليل المعلم ،لغتي الجميلة للصف السادس ابتدائي ،الفصل الأول ، وزارة التربية و التعليم السعودية د ط، 2010،ص32.

2- وسائل التعبير غير اللفظية: يستعين المتكلم أحيانا أثناء تعبيره عن فكرة أو موقف ما،بوسائل غير لغوية تزيل الإبهام و يستأنس بها في حديثه ، و تدفع المستمع إلى التفاعل معه. ومن هذه الوسائل:حركة اليدين و الجسم – تعبيرات الوجه – الابتسامة .

و التلميذ كالإنسان ، له مقاصد عديدة يريد إبلاغها للآخرين ، سواء عن طريق وسائل لفظية أو غير لفظية ، و منها:إصدار حكم – التعبير عن الذات – التوديع – الإخبار – الاعتذار – الطلب – العتاب – النصح – إبداء الرأي – الاستفسار[1]. و يعمل المعلم في حصص التعبير الشفهي على تهيئة الجو الملائم، عن طريق إزالة دواعي الخوف و التردد من نفوس التلاميذ و مساعدتهم على التعبير السليم ، و مدهم بما يلزمهم من ألفاظ وتراكيب في حالة التعثر من غير إسراف أو بتر لأفكارهم. فهو موجه وميسر و مشجع وليس فاعلا[2]. و بحديثنا عن وسائل التعبير غير اللفظية ، نكون قد استوفينا الحديث عن المجال الزمني الأول ، بحصتيه (القراءة و التعبير).*

8- تسيير نشاط التعبير الكتابي(وظيفة الإنتاج):

و انتقل مباشرة إلى الوظيفة الثانية المتعلقة بإنتاج نصوص شبيهة بالنصوص المقروءة و المنطق الذي يحكم اشتغالها ، فبمجرد فهم التلميذ للكيفية التي تشتغل بها هذه

1- ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

2- ينظر: المرجع نفسه،الصفحة 20.

*- **ملاحظة** :اكتفيت بعرض النموذج الأول من المجال الأول لحصص القراءة ،أما المجال الثاني ،فيتعلق بحصتين في القراءة لكل مجال، يستثمر معهما النص و تتبعان بتقديم الظواهر النحوية والصرفية و الإملائية انطلاقا من نفس النص المخصص للأداء و الفهم و الإثراء. وينهج المعلم نفس الإستراتيجية التي انتهجها في الحصة الأولى، و يضيف إليها نشاطين هما: الأسلوب اللغوي ك:التعجب- الاستثناء – الاستفهام،و الصنف اللغوي مثل :الاسم المقصور ، الناقص الأفعال الخمسة ، المفعولات، الجملة الفعلية و الاسمية.و يعزز هذين النشاطين بتدريبات مختلفة تقوم على : التصنيف و التحويل و الترتيب و التكملة ،لأجل الترسيخ و التثبيت .

النصوص يمكن استثمار ذلك في إنتاجهم. ويتأسس هذا المفهوم على فرضيات لسانيات النص التي يسعى المنهاج الجديد لتطبيقها، وأهم الفرضيات، وجود كفاءة نصية لدى التلميذ، تسمح له بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق و الانسجام ،و تجعله قادرا على إدراك اتساق الخطاب و انسجامه، و ذلك بعد استحضار قواعد صياغة النصوص.فالنص في إطار المقاربة النصية بنية يحكمها نظام ،و لتمكين التلاميذ على الإلمام بقواعد هذا النظام يجب على الممارسة التربوية في القسم، أن تمكنهم من نوعين من القدرات:

– قدرة تعرف خطاطة المحتوى ، أو ما يصطلح عليه في اللسانيات النصية بالبنية الكلية.

– قدرة تعرف الخطاطة النصية ، و هي ما يعرف بالبنية الفوقية ، كالخطاطة السردية و الوصفية و الحجاجية. "و إن استحضار القدرة الأولى سيسمح للتلميذ باستخلاص المعنى الشامل من مجموع الجمل الواردة في النص. أما استحضار القدرة الثانية فسيساعده على إدراك التمفصل الداخلي للبنيات النصية و الفروق القائمة بين النصوص"[1].

فالقراءة بالمفهوم الجديد ليست غاية في حد ذاتها ، بل وسيلة لاكتساب التلاميذ بناء نصوص تحاكي أو تطابق ما تم دراسته على مدار السنة. وتبقى عملية القراءة قاصرة إذا لم يلحقوها بقدرتهم على الإنتاج، انطلاقا من وضعيات تعلمية في حصص التعبير يقومون خلالها بإدماج ما تم اكتسابه في حصص القراءة . و هكذا يتحول التلميذ من كونه متلقيا، يفهم الموضوعات،و يدرك مختلف البنيات، إلى مبتكر يسعى إلى تطوير كفاءته النصية. " و التعبير الكتابي من أهم النشاطات التي ترمي إليه نشاطات اللغة باعتباره نشاط إدماجي يستثمر فيه التلميذ مكتسباته السابقة ، فيوظف الأساليب التعبيرية لينتج نصا

1 – المرجع نفسه ، ص10.

سليما المبنى و صحيح المعنى في وضعيات و قوالب مختلفة." [1]

أ- النشاطات الكتابية المرتبطة بالإنتاج الكتابي:

بعد الحديث عن الوظيفة التربوية الثانية للمقاربة النصية ، ننتقل الآن إلى الكلام عن الممارسات البيداغوجية المرتبطة بالنشاط الكتابي.و مثلما خصصنا نشاطات سواء تلك المتعلقة بالفهم أو التحليل أو التركيب، ارتبطت مباشرة بالقراءة كإحدى المهارات الأساسية للغة، نسعى الآن إلى ربط ما تم التدريب عليه من بنيات النصوص(السردي- الحواري- الوصفي- التفسيري و التوجيهي) في حصص القراءة المختلفة، لأجل تدعيم كفاءة التلميذ الإنتاجية ، و بناء قاعدة لغوية متينة ، يستند عليها في أثناء أحاديثه أو كتاباته المختلفة.[2] و هي نشاطات تستدعي إنجازا فرديا أو جماعيا و منها:

ب- ترتيب أحداث مشوشة لإعادة توزيعها على الأقسام الثلاثة للنص السردي.

وضع البداية	سياق التحول	وضع النهاية

ج- ربط المكونات الدالة على الزمان و المكان ، الشخصيات و الأعمال و الأوصاف بالقرائن المناسبة.

المكونات	القرائن
- المكان. - الزمان. - الشخصيات. - الأعمال. - الأوصاف.	تستنبط من النص المقروء

د- تحديد الأحداث المتصلة بمكان القصة في النص الوصفي.

1- محرز بلعيد و آخرون :دليل المعلم في اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي،وزارة التربية و التكوين التونسية، د ط ، د ت ، ص 68-72.

2- ينظر: شريفة غطاس: دليل الكتاب -اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي-الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية د ط ، 2007/2006،ص5

المبحث الخامس : تقويم نشاطات اللغة العربية.

1- تقويم نشاط القراءة :

تعد الاختبارات الفردية و الجماعية من أهم وسائل التقويم المطبقة في نشاطات القراءة . و ليس يهدف التقويم حسب المقاربة الجديدة ،إلى قياس ما اكتسبه التلميذ من معلومات بل قياس قدرته على توظيف ما اكتسبه من معارف ومفاهيم في المواقف المختلفة. و لا يعد التقويم وسيلة ناجعة و فعالة إلا إذا بني على أسس ومعايير سليمة وواضحة. فإذا عدنا إلى منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ، نجده قد حدد الكفاءة الختامية التالية :" يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، قادرا على قراءة و فهم و إنتاج خطابات شفوية ،و نصوصا كتابية متنوعة الأنماط: الحواري، الإخباري السردي، والوصفي."[1] و انطلاقا من فقرة الكفاءة الختامية يسعى المعلم إلى إجراء تقويمات يراعي فيها تحقيق هذه الكفاءة الختامية .

أ- أدوات التقويم في القراءة : يستخدم المعلم لتقويم تلاميذه عدة استراتيجيات منها :

*- سلم التقدير:" هو قائمة من الأفعال و السلوكات التي يقدرها المعلم ، أثناء قيام التلميذ بأداء مهمة تعلمية ، تتكون من مجموعة من المهارات ، و يقابل كل فقرة تدريجا يعبر عن مستوى أداء التلميذ في هذه المهارة... "[2]. و ينقسم هذا السلم إلى نوعين : لفظي و عددي و يستند المعلم على هذا التقويم من أجل تخصيص حصص دعم و معالجة لكل تلميذ أظهر حدا أدنى من المهارة في النطق أو الضبط أو السرعة أو الصوت.

---

1 – مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية ، د ط ، جوان 2011،ص11.

2- دليل المعلم :(لغتنا العربية) ، السنة الخامسة ،مناهج الأردن ، الطبعة الأولى، 2006،ص425.

المهارة	نص المعيار	التقدير			
		ممتاز	جيد	مقبول	ناقص
نطق الكلمات	النطق السليم للكلمات	لفظها مجتمعة بحروفها بسهولة	لفظ معظم الكلمات بحروفها مجتمعة و بسهولة	لفظ عدد مقبول من الكلمات بحروفها مجتمعة بيسر	توجد صعوبة في لفظ كثير من الكلمات بحروفها مجتمعة
إيضاح المعنى	القراءة الممثلة للمعنى	يقرأ قراءة ممثلة لجميع المعاني	يقرأ قراءة موضحة للمعنى غالبا	قراءة تمثل بعض المعاني	اللفظ على شكل كلمات متفرقة
التصويب	القراءة الخالية من الأخطاء	خلو القراءة من الأخطاء	سماع أخطاءه و بعد قراءتها يصوبها	يتوقف عند بعض الكلمات ليصوبه زملاؤه	يوقفه المعلم عند معظم الكلمات و يصوبها له
السرعة	القراءة بطلاقة و سرعة	القراءة سريعة و بطلاقة	القراءة بصوت مسموع و تنويع في مستوى الصوت أحيانا	المطالبة بزيادة سرعته بين الحين و الآخر	القراءة ببطء شديد
الصوت	القراءة بصوت مسموع	القراءة بصوت مسموع و تنويع في مستوى الصوت بما يتواءم و السياق	القراءة بصوت مسموع و تنويع في مستوى الصوت أحيانا	القراءة بصوت مسموع دون تنويع	القراءة بصوت خافت و غير واضح

الشكل(20): جدول التقدير اللفظي لمهارة القراءة[1]

1 –ينظر: المرجع نفسه، الصفحة 196.

*– قائمة رصد:عرفها دليل المعلم للسنة الخامسة بالمملكة الأردنية بأنها " ... قائمة من الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أثناء تنفيذ التلميذ لمهمة أو مهارة تعلمية"[1].

و يقوم على إثرها المعلم برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد التقديرين من بين الأزواج الآتية ، مثل :[صح أو خطأ – نعم أو لا – مرض أو غير مرض – غالبا أو نادرا – موافق أو غير موافق – مناسب أو غير مناسب].

و يمكن تطبيق هذا النوع من التقويم في:

*– مهارة استخلاص الأفكار: و قد حددنا المهارات التالية للتقويم :

نص المهارة	التقدير	
	نعم	لا
- تحديد الفكرة الرئيسية للنص. - التمييز بين الأفكار الرئيسية و الثانوية . - إعادة ترتيب الأفكار.[2]		

*- مهارة المعجم:[3] و منها اخترنا المهارات التالية :

نص المهارة	التقدير	
	مقبول	غير مقبول
- يحدد جذر الكلمة (التجريد). - البحث في المعجم عن موقع الحرف الذي تبدأ به الكلمة المجردة. - تحديد موقع الكلمة في المعجم. - الوقوف على معنى الكلمة المتفق مع السياق. - استخدام الكلمة في جملة تكشف عن معناها . يأتي بضد كلمة . - يستخدم المفردات التي تعلمها في حديثه و كتابته.		

1 – المرجع نفسه ، ص237.

2– ينظر المرجع نفسه : الصفحة 196.

3– ينظر: المرجع نفسه ، ص 198.

و الهدف من هذا التقويم هو الوقوف على أوجه القوة و الضعف لدى التلاميذ عند احتكاكهم بالمعجم ، ثم الخروج بتصور عام يسمح للمعلم بن يعالج مواطن الخلل لدى تلاميذه المتعثرين في الأداءات المختلفة المحددة لهذه المهارة.

ب- تقويم الأداء في القراءة الجهرية: يتبع المعلم نفس الأسلوب في تقويم أداء التلاميذ في القراءة الجهرية ،و هذه بعض المهارات التي يمسها التقويم:

نص المهارة	التقدير		
	غير مرض	متوسط	مرضي جدا
- النطق السليم للكلمات و الاسترسال. - القراءة الممثلة للمعنى. - القراءة بيسر و طلاقة. - الأداء المنغم للنص. - القراءة بصوت مسموع. - القراءة بمراعاة علامات الترقيم. - تلخيص النص دون الإخلال بالمعنى. - استخراج قرائن صحيحة من النص.	في كل مراحل قراءته	يتعثر احيانا	ينعدم النطق السليم

2- تقويم نشاط التعبير الشفهي:

حصة التعبير الشفهي و التواصل ، هي حصة تسعى المناهج الحديثة و المعلم من خلفها إلى جعل التلميذ يمتلك مهارة التحدث بلغة سليمة،و طلاقة في الحديث إزاء حاجاته وأفكاره ، موظفا ما اكتسبه من رصيد لغوي ،في مواقف تواجهه داخل المدرسة أو خارجها. ولاشك أنه أثناء تعامله مع هذه المواقف المتعددة ، يستخدم معارفه و ثقافته المحدودة في ترجمة مشاهداته و مشاعره.و لكي يأخذ المعلم صورة كاملة عن مدى إتقان التلميذ لمهارات التعبير الشفهي [1] و الاتصال، و قدرته على توظيفها في مواقف الحياة الطبيعية ،يلجأ إلى سلسلة القوائم التي سبق و أن اطلعنا على أمثلة منها ،عند تطرقنا إلى

1 – ينظر: عبد الكريم سعد السالم و جواهر عودة الهاشم و محمد محمود أبو سريس:دليل المعلم ،لغتنا العربية، الصف السابع، عمان ، الأردن، الطبعة الأولى، 2008،ص206.

تقويم نشاط القراءة .و يمكن للمعلم أن يختار المهارات التالية لتقييم أداء تلاميذه في التعبير الشفهي[1]:

نص المهارة	التقدير		
	عمل مرض	عمل مقبول	عمل غير مقبول
– التحدث بلغة خالية من الأخطاء. – نطق الحروف من مخارجها الصحيحة. – التحدث بصوت مسموع. – التحدث باسترسال و طلاقة و دون تعثر أو خوف. – التحدث بجمل مترابطة و ذات دلالة. – يبلغ عن أفكاره من غير تكرار. – يظهر حركات تعبيرية مناسبة لموضوع القصة. – استعمال معجم مطابق للمقام. – استعمال أدوات الربط استعمالا ملائما.	الخلو من الأخطاء ينطق نطقا سليما يرفع صوته جيدا يتحدث في معظم حديثه بطلاقة يتحدث بجمل مترابطة أفكاره تخلو من التكرار يتحدث باستخدام غير لفظية يستعمل معجما مطابقا لمقام الحديث يستعمل أدوات الربط استعمالا	يخطئ قليلا يتعثر في بعض مخارج الحروف يرفع صوته أحيانا يتعثر أحيانا يتحدث بجمل منقوصة الربط يميل إلى التكرار أحيانا يستعمل أحيانا تعابيرا غير لفظية يستخدم أحيانا معجما مطابقا للمقام يستعمل أدوات الربط أحيانا	أخطاؤه كثيرة يكثر من التفخيم و الترقيق في غير مواضعهما يتحدث بصوت خافت حديثه متعثر كلية و عديم الطلاقة انعدام الربط و الدلالة الإكثار من التكرار بدون فائدة تنعدم الحركات التعبيرية المناسبة ينعدم التطابق في معجمه مع المقام انعدام أدوات الربط

3– تقويم التعبير الكتابي: أثناء شروع التلاميذ في تحرير فقراتهم ، المتعلقة بالبنيات المختلفة للنصوص التي تم تدريبهم عليها ، يقعون في سلسلة من الأخطاء مرتبطة إما بمهارات الكتابة، أو باللغة ، أو بالأخطاء النحوية و الصرفية و الإملائية ، فيقوم المعلم برصد هذه الأخطاء و معالجتها فيما بعد ، ليس دفعة واحدة ، بل يتم اختيار مشكلة ظهرت بشكل أقوى بينهم خلال تقديم للموضوع.

1 – ينظر:المرجع نفسه ، ص342.

و تبقى قائمة الرصد أداة من الأدوات المناسبة التي يستخدمها المعلم لتقويم تلاميذه في التعبير الكتابي، و هذه بعض المهارات التي يقومها المعلم في هذه المادة[1]:

أ– مهارة تحرير نص وصفي: يستخدم المعلم سلما تقديريا لفظيا يصف الأداءات.

– الإغناء بالوصف:

جيد جدا: إذا كان الوصف متعلقا بمختلف المكونات(المكان،الزمان،الشخصيات)

مقبول: الوصف متعلق بمكون على الأقل .

دون الأدنى: لما يكون الإنتاج الكتابي المقدم متعلقا بمكون واحد.

غير مقبول: لما يغيب الوصف عن الإنتاج الكتابي المقدم.[2]

– الإغناء بالحوار:

جيد جدا: إذا تألف إنتاجه من أكثر من أربعة أقوال.

جيد: الإنتاج لا يزيد عن 4 أقوال.

مقبول: نص مكتوب من قولين على الأكثر.

غير مقبول: غياب الحوار في الإنتاج.

ب– مهارة تحرير نص سردي[*]: يستخدم المعلم سلما تقديريا لفظيا يصف الأداءات.

– سلامة بناء النص:

ونعني به اكتمال البنية السردية في المنتوج الكتابي للتلميذ، بدءا بوضع البداية، فسياق التحول و أخيرا وضع النهاية.[3]

1– ينظر: محمد محمود أبوسريس و آخرون، دليل المعلم (لغتنا العربية للصف الخامس) ، وزارة التربية و التعليم الأردنية ،إدارة المناهج و الكتب المدرسية ،عمان، الأردن، الطبعة الأولى،2006، ص237 .

2– ينظر:زهير الزايري و آخرون:دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي،وزارة التربية و التكوين التونسية ، د ط ، د ت ، ص29.

*– اكتفيت بالتركيز على هذين النوعين فقط من النصوص دون غيرهما، لكثرة انتشارهما في الكتاب المدرسي و قلة تواجد الأنواع الأخرى.

3– ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

جيد جدا: إذا وظف التلميذ في فقرته جميع المكونات.

مقبول: توفر سياق التحول على الأقل.

دون الأدنى: توفر المنتوج على وضع البداية فقط.

غير مقبول: لما تكون البنية السردية غير واضحة تماما.

- ترتيب الأحداث و استعمال الروابط:

جيد جدا: إذا تم الترتيب و تنويع الروابط داخل كل مكون من المكونات الأساسية.

مقبول: قام التلميذ باحترام الترتيب و استعمل نفس الرابط .

دون الأدنى: إذا مس الاختلال جزء من الترتيب.

غير مقبول: إذا انعدم الترتيب و غابت أدوات الربط .

- حسن العرض:

و نعني به وضوح الكتابة و سلامة التنقيط.

جيد جدا: إذا كتب التلميذ كتابة واضحة وقدم عرضا جميلا.[1]

مقبول: إذا كتب كتابة واضحة و عرضا مقبولا.

دون الأدنى: كانت الكتابة واضحة أحيانا ، العرض دون المقبول.

غير مقبول: الكتابة غير واضحة والعرض رديء.

- احترام قواعد الرسم :

جيد جدا:إذا وقع أثناء تحريره في 3 أخطاء.

مقبول: إذا وقع في 5 أخطاء[2].

دون الأدنى: إذا وقع في 6 أو7 أخطاء.

غير مقبول :إذا وقع في 8 أخطاء.

1 - ينظر:المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

2- ينظر:المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

- الملائمة :

و نعني بها احترام غرض الكتابة و الموضوع أي: توافق المنتوج مع السند و التعليمة .

جيد جدا: إذا استخدم مقاطع دالة على الموضوع وكان عدد المقاطع يساوي المطلوب.

مقبول: إذا استخدم مقاطع دالة ، و عدد المقاطع يفوق المطلوب.

دون الأدنى: إذ استخدم مقاطع دالة على الموضوع ، و عدد المقاطع غير كافي .

غير مقبول: إذا استخدم مقاطع غير دالة و كان النص لا صلة له بالموضوع.

- إثراء اللغة :

و نعني به استعمال معجم فصيح و تراكيب متنوعة تدل على أن التلميذ اكتسب ثروة لغوية تعينه على التعبير الكتابي .

جيد جدا: إذا استخدم رصيدا غنيا و سليم الاستعمال .

مقبول: إذا استعمل رصيدا نسبيا و سليم الاستعمال.

دون الأدنى: إذا استعمل رصيدا لغويا محدودا و غير سليم.

غير مقبول: إذا استعمل رصيدا محدودا جدا ، تكرر سوء استعماله.[1]

4- نموذج إنجاز مذكرة نموذجية في القراءة وفق المقاربة بالكفاءات:

المستوى : السنة الخامسة ابتدائي — رقم المذكرة:.....

المحور: القيم الإنسانية — الوحدة: 01

الموضوع: رسالة سلام — الفقرة: الأولى

الفقرة الأولى من :

وصلت دعوة الحيوانات إلى : التسامح و السلام.

الكفاءة المستهدفة:

القدرة على القراءة المسترسلة للنص السردي.

1 – ينظر:المرجع نفسه ، ص30.

مؤشر الكفاءة:

- يقرأ الفقرة الأولى جهرا.
- يحصي شخصيات القصة .
- يحدد أقوالها .
- يرتب أحداثا .

مراحل سير الدرس:

المراحل	أهداف التعلم	وضعيات التعليم	التقويم
وضعية الانطلاق التمهيد	عرض صورتين تمثل الأولى جانبا من معركة حربية، والثانية مظهرا من مظاهر الفرحة بالاستقلال ،ثم الدعوة للتواصل معهما	شاهد الصورة مليا و عبر عنها. أيهما تفضل : الحرب أم السلم و لماذا؟ ما هي حسب اعتقادك الفوائد الأخرى للسلم؟	يشاهد الصورة و يشرع في استنطاقها: أشاهد .... أفضل ..... ، لأن .... من فوائده: ....
وضعية بناء التعلمات القراءة الصامتة (قراءة التصفح أو التمشيط) القراءة	قراءة النص بوضوح. التدرب على القراءة وتوفير فرص القراءة الفردية. التدرب على فهم ما يقرأ	يقرأ المعلم أو أحد التلاميذ المتميزين في القسم قراءة معبرة و مشخصة. القراءة الجهرية الفردية للنص. - التداول على قراءة الفقرة الأولى. - اختبار مدى فهمهم للفقرة المقروءة بطرح الأسئلة التالية: - لماذا شكت الحيوانات في دعوة الثعلب؟ - ما الذي جعلها تقبل ؟	يستمع جيدا لقراءة المعلم. يقرأ الفقرة بوضوح، و يتابع البقية بالأعين و الأصابع. - يقرأ المتعلم جيدا الفقرة. - يجيب على الأسئلة المطروحة. - لأنه معروف بمكره . - الذي جعل الحيوانات تقبل الدعوة هو إمضاء الثور الذي عرف عند الحيوانات بطيبته و حبه

النموذجية القراءة التفسير ية (الفهم) وضعية الختام		- ماذا طلب الثعلب من الحيوانات؟ - ما اقتراح النمر على الحيوانات حتى تعيش في سلام؟ - ما الحيوانات المخلصة للإنسان؟ و ما العبارات التي تدل على ذلك ؟ استكشاف المضامين المتصلة بمكونات السرد بالتركيز على الشخصيات (حيوانات الغابة) تحديد الأقوال التي صدرت عن الشخصيات: -هذه أعمال قامت بها الحيوانات، رتبها: حرك النمر حاجبه متعجبا. بدأ الثعلب كلامه. وصلت دعوة الحيوانات شك البعض في دعوة الثعلب.	- طلب الثعلب من الحيوانات الحضور إلى الاجتماع. - اقترح النمر على الحيوانات - الحيوانات المخلصة للإنسان هي الكلب و الحصان. الثعلب :"نعم يا إخوتي، نحن نعيش في حرب دائمة بيننا، و لم نعرف لحظة سلام واحدة . نحن لا نتحدث إلا عن الأعداء و الأقوياء و الضعفاء، و يهاجم بعضنا بعضا." الثعلب:"إخوتي ، نحن نعيش... النمر: أستأذنكم في الحديث... - وصلت ..... شك البعض...... بدأ الثعلب....... حرك النمر............[1]

الشكل(21): نموذج تسيير مذكرة قراءة مسترسلة (الحصة الأولى) حسب المقاربة بالكفاءات.

1 – ينظر: نص رسالة سلام، كتاب القراءة للسنة الخامسة ابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008-2009،ص10.

5- نموذج إنجاز مذكرة نموذجية في القراءة وفق المقاربتين:

سنحاول في هذا النموذج إحداث تزاوج بين المقاربتين ، نبرز فيه كيفية تناول نشاطات هذه المادة بمراعاة المستويات الثلاثة للمجالات (المعرفي و الوجداني و النفس حركي) لإعطاء فكرة واضحة، غايتها تمكين المعلم المهتم بتدريس هذا القسم، من رسم صورة واضحة عن كيفية حدوث التعلم في المقاربتين ، و اكتشاف الأسس التي تقوم عليها المقاربة الأولى ، متمثلة في أجرأة الأهداف ، و ما تهتم به المقاربة الثانية التي تركز على النتائج النهائية المنتظرة من تقديم نشاطات تنتمي إلى حصة القراءة و ضمن وحدة تعليمية ما.و لعل مطمحنا من هذه الخطوة هو الأخذ بيد المعلم لمساعدته على نزع الضباب المحيط بالمقاربتين ، و ربحا للوقت الذي يكلفه الكثير في التحضير اليومي فمعرفة التفاصيل الدقيقة بالإجراءات العملية التعليمية التي تتم وفق المقاربتين، من شأنها أن تسهم في انتقال المعلم بسهولة من التنظير إلى التوظيف السليم للأهداف و الكفاءات مراعيا تحقيق مبادئ التدرج في بناء المحتوى المعرفي ،و المستوى التعليمي للتلميذ[1].

ويسعى النموذج الجديد إلى تسيير حصص القراءة وفق منظور المزاوجة ،حيث أصبحت الغاية من تدريس القراءة ليس حشو دماغ المتعلم بمجموعة من الأهداف السلوكية، ضمن إطار تجزيئي للمعارف ،بل ضمن إطار متصل و مؤتلف و غير معزول لهذه الأهداف ، لأجل إنتاج أفعال سلوكية قصد حلها في وضعيات مشكلة ،و الانتقال بذلك من أجرأة الأهداف في صورتها الآلية كإحدى الوسائل إلى تنمية الكفاءات باعتبارها أشمل من الأهداف الإجرائية. وهذا التصور الجديد لتسيير الحصص القرائية ، قائم على تحقيق أهداف معرفية و حس- حركية ووجدانية ،تترجمها حاجات يسعى المتعلم إلى بلوغها

1 - ينظر :المرجع نفسه ، ص30.

من خلال الاحتكاك بها ،و ممارستها أثناء سير الدرس القرائي ، و يظهر هذا التزاوج أيضا من خلال تحديد أهداف ملائمة للكفاءات المراد تعليمها للمتعلم على شكل قدرات، و مهارات و مواقف يبنيها بنفسه من خلال تفاعله مع الفقرات بشكل خاص، و النص ككل،والعمل على توظيفها في وضعيات مناسبة، تنعكس على نفسية المتعلم ،و تبين تغييرات داخلية حدثت في ذاته نتيجة الخطوات المتبعة ،وجراء ممارسة النشاطات و المهام المختلفة، و بذلك نحا التصور منحا لا يدعو المتعلم البتة إلى إعادة الأنشطة بدون استيعابها ، بل إلى تحويلها في سياقات جديدة لم يعهدها من قبل.

المستوى :السنة الخامسة ابتدائي — رقم المذكرة:.....

المحور: القيم الإنسانية — الوحدة: 01

الموضوع: رسالة سلام — الفقرة: الأولى

الفقرة الأولى من : وصلت دعوة الحيوانات إلى : التسامح و السلام.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة المسترسلة للنص السردي.

الهدف المميز: يقرأ الفقرة الأولى جهرا و يستثمر المقروء في:

- إحصاء شخصيات القصة.
- تحديد أقوالها.
- ترتيب أحداث.
- التعبير عن موقفه من تصرف النمر.

مراحل سير الدرس :

المراحل	أهداف التعلم	وضعيات التعليم	التقويم	المجال
وضعية الانطلاق التمهيد	عرض صورتين تمثل الأولى جانبا من معركة حربية، والثانية مظهرا من مظاهر الفرحة	شاهد الصورة مليا و عبر عنها. أيهما تفضل : الحرب أم السلم و لماذا؟ ما هي حسب اعتقادك الفوائد الأخرى للسلم؟	يشاهد الصورة و يشرع في استنطاقها: أشاهد .... أفضل ..... ،لأن .... من فوائده:	حس حركي حس حركي معرفي

	بالاستقلال ،ثم الدعوة للتواصل معهما		....	معرفي
وضعية بناء التعلمات القراءة الصامتة (قراءة التصفح أو التمشيط) (القراءة النموذجية) القراءة التفسيرية	قراءة النص بوضوح. التدرب على القراءة وتوفير فرص القراءة الفردية. التدرب على فهم ما يقرأ	يقرأ المعلم أو أحد التلاميذ المتميزين في القسم قراءة معبرة . و مشخصة. القراءة الجهرية الفردية للنص. – التداول على قراءة الفقرة الأولى. – اختبار مدى فهمهم للفقرة المقروءة بطرح الأسئلة التالية: – لماذا شكت الحيوانات في دعوة الثعلب؟ – ما الذي جعلها تقبل ؟ – ماذا طلب الثعلب من الحيوانات؟ – ما اقتراح النمر على الحيوانات حتى تعيش في سلام ؟ – ما الحيوانات المخلصة للإنسان؟ و ما العبارات التي تدل على ذلك ؟ عبروا عن موقفكم من نصرف من موقف النمر ما دلالة رفع الثعلب لحاجبه ؟	يستمع جيدا لقراءة المعلم. يقرأ الفقرة بوضوح، و يتابع البقية بالأعين و الأصابع. – يقرأ المتعلم جيدا الفقرة. – يجيب على الأسئلة المطروحة. – لأنه معروف بمكره . – الذي جعل الحيوانات تقبل الدعوة هو إمضاء الثور الذي عرف عند الحيوانات بطيبته و حبه – طلب الثعلب من الحيوانات لحضور إلى الاجتماع. – اقترح النمر على الحيوانات أن تتخلص من الإنسان حتى يعيش في سلام. – الحيوانات المخلصة للإنسان هي الكلب و الحصان. إجابات متعددة......... عدم التأكد من تصديق الآخرين له	حس حركي حس حركي معرفي (الفهم) وجداني (ممارسة الفكر النقدي)

أهداف نهائية		حرك النمر حاجبه متعجبا. بدأ الثعلب كلامه. وصلت دعوة الحيوانات شك البعض في دعوة الثعلب. اقرأ الفقرة الأولى و استخرج الضمائر المتصلة و حدد وظائفها استكشاف المضامين المتصلة بمكونات السرد بالتركيز على الشخصيات (حيوانات الغابة) تحديد الأقوال التي صدرت عن الشخصيات: -هذه أعمال قامت بها الحيوانات، رتبها:	إخوت(ي) – حاجب(ه) الثعلب :"نعم يا إخوتي، نحن نعيش في حرب دائمة بيننا، و لم نعرف لحظة سلام واحدة . نحن لا نتحدث إلا عن الأعداء و الأقوياء و الضعفاء، و يهاجم بعضنا بعضا." الثعلب:"إخوتي ، نحن نعيش... النمر: أستأذنكم في الحديث... - وصلت ..... شك البعض...... بدأ الثعلب....... حرك النمر.........	معرفي إغناء (الرصيد المعرفي) معرفي التركيب تعوض الأسماء

خاتمة:

بعد تتبع مراحل تسيير الدرس القرائي لمستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بوصفها سنة تعزيز المكتسبات السابقة للمتعلم ، و ترسيخ المبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة و الكتابة و التواصل في وضعيات مختلفة ، قبل الانتقال إلى المرحلة المتوسطة من التعليم ، توصلنا إلى مجموعة من النتائج تخص الجانبين النظري و التطبيقي. فأما الجانب النظري ، فقد توصلنا فيه إلى ما يلي:

- اهتمت بيداغوجية الأهداف بالسلوك الناتج و أهملت التحويل بينما اهتمت المقاربة بالكفاءات بمصدر السلوك وهو العمليات العقلية.

- المقاربة بالكفاءات مفهوم افتراضي لا يمكن ملاحظته إلا من خلال ما يتم انجازه من قبل المتعلم و النتائج المحققة.

- التعليم بالكفاءات منهج للتعلم و ليس برنامجا، مرتبط بالحياة وغرضه إكساب المتعلم كفاءات (مهارات، قدرات، معارف) ، تتماشى مع منهجية حل المشكلات و طرق الاكتشاف القائمة على النشاط الذاتي للمتعلم.

- استخدمت الأهداف التعليمية لتحقيق تعلم أفضل ،غرضه إحداث تعديلات في سلوك التلميذ ، باتباع أسلوب المقارنة بين الأهداف المحددة مسبقا من قبل المعلم ، و تلك التي أحدثت فعلا تغييرا في سلوك التلاميذ، كما يسعى إلى تحقيق تقويم أكثر دقة وموضوعية وذي طابع نفعي ،حيث يتم علاج التأخرات مباشرة بواسطة دروس تسمى الاستدراك أو المعالجة إذا ما تم ظهور أي عجز خلال عمليات التعلم.

- التعلم من منظور سلوكي مجزأ و الخطأ فيه عيب ،و يخضع للتفسير الكمي أي هدفه الوصول بالتلميذ إلى أكبر قدر ممكن من التغييرات في سلوكاته وفق مبدأ المثير والاستجابة ، بينما يخضع التعلم من المنظور المعرفي إلى التفسير الكيفي القائم على تأويل و تغيير المثيرات عن طريق إدماج الخبرات الجديدة في المعلومات السابقة، قصد إعادة توظيفها.

– تركز مقاربة التعليم بالأهداف على الأهداف العامة و الخاصة ، بينما تركز في المقاربة بالكفاءات على ملمح التخرج أو ما يسمى بالقدرات و الكفاءات التي تم تعلمها خلال سنة دراسية. وهذا الاختلاف مرده الطريقة التي تم بها بناء المناهج.

– صحيح أن تجزيء المعرفة إلى أهداف بيداغوجية عديدة هو من العيوب التي أوخذ عليها التعليم بالأهداف، لكن الجديد في هذا النوع من التعليم هو تحديد التعلّمات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة و القياس(الأفعال الملاحظة)، بينما المقاربة بالكفاءات تهتم بالقدرة المولدة، و التعلم لا يتم عن طريق الاشتراط كما هو عند السلوكيين ،أي آليا وفق ثنائية (مثير و استجابة) ،مما يؤدي في الأخير إلى تكوين أفراد عاجزين على حل المشكلات بل عن طريق القدرة على التكيف مع المواقف غير المعروفة لدى المتعلم، أي أن القدرة تصمم في إطار عقلي لا سلوكي.

– نوع المعرفة في المقاربة بالكفاءات ليست معرفة للتكديس و التخزين في الذاكرة لأجل التذكر و الاسترجاع، بل هي عملية ربط بين الخبرة السابقة و الجديدة.وهكذا فتعلم التلميذ ليس من أجل اكتساب المعلومات ، بل قصد تطوير قدراته إلى كفاءات و مهارات.

و هو تعليم يهتم بالوضعيات التعلّمية وليس بالأهداف ، ما يعني ربط النشاط المعرفي بالمحيط.

– إن المقاربة المبنية على تحويل المعرفة ، انطلاقا من تصور العالم السوسيو–اقتصادي الذي يريد إعداد المتعلم إعدادا جيدا للحياة المهنية، و اكتساب معارف ضرورية لمجال العمل ، أدى إلى انتقال نظرة التعليم من منطق التعليم إلى منطق التدريب، وبذلك دخل عصر المهنية. و لكن إذا كانت هذه النظرة القائمة على البيداغوجية الوظيفية (نموذج الأهداف و اكتساب الكفاءات اللازمة للمتعلم) مدخلا حتميا في المناهج الحديثة المسطرة في منظومتنا ، سيطرح للمدرسين و المدرسة على وجه الخصوص مشكل التوفيق بين بناء الكفاءات و نقل المعارف، وهو ما يترجم في قلة الوقت و ضيقه لتحقيق هذين

الدورين ،مما يثقل كاهل المدرسة ، و يزيد في معاناة المعلمين أكثر ، فبعد أن كانت وظيفة المدرسة الأولى هي نقل المعارف من خلال بيداغوجية الملء ، أصبحت تركز في الآونة الأخيرة على تحويل تلك المعارف إلى كفاءات ضرورية للحياة، و أضيف لها بدل العبء الواحد عبأين. و أما الجانب التطبيقي ،فقد توصلنا فيه إلى النتائج الآتية:

- القراءة ليست انطباعا لمعطيات النص في ذهن القارئ، وإنما هي تفاعل بين بنيات النص وبين ما يسمى في نظريات القراءة بخبرة القارئ . فهو يتلقى النص وهو مزود بمعطيات قبلية وبمكتسباته السابقة.

- ما تزال القراءة في مدارسنا الابتدائية قائمة على التعرف و النطق و الفهم ، و أهملت المفاهيم الأخرى كالنقد و الموازنة و حل المشكلات.

- لاشك أن مراعاة التزاوج بين المقاربتين ، يقتضي احترام إجراءاتهما المطبقة في عملية التدريس ، سواء ما تعلق بالمجالات الثلاثة : كالعقلية من مثل : (التذكر- الفهم- الاستيعاب - التحليل - التركيب و التقويم) أو النفس حركية كتوظيف الملاحظة و المحاكاة في عملية القراءة و الممارسة لها ، أو الوجدانية ك: تنفيذ توجيهات المعلم و الإجابة على الأسئلة المطروحة ، أو بالتضمين من مثل رفض التصرفات أو تقديرها.

- و القراءة لا تقف عند فهم المفردات ، لأن المفردات تؤلف جملا، و هذه تؤلف فقرة و نصا يثير في نفس التلميذ القارئ انفعالات متنوعة (سرور- غضب - رضى...)

- تنطوي القراءة على تعديل السلوك ، لأن القراءة مهارة تهدف إلى التعلم و تحصيل المعلومات و الأفكار، بالشكل الذي يؤدي إلى تعديل السلوك ، لذلك لا نكتفي بالمفهوم التقليدي للقراءة (نتعلم لنقرأ بل نقرأ لنتعلم).و من الاقتراحات الموصى بها في نهاية بحثنا ما يلي :

- إعطاء الوقت الكافي لأجل التنويع في الاستراتيجيات القرائية من خلال تكثيف الحجم الساعي للحصص المخصصة للقراءة.

– لابد من توفير نصوص تتجسد فيها الأنواع المختلفة (الوصفية، الحوارية ، السردية) بشكل أحادي النوع لا مختلط، و بشكل تام غير مبتور ، حيث نجد أحيانا أمثلة عن نصوص تضم الوصف و السرد معا ، أو السرد و الحوار، و بعضها نزعت من بنياتها الثلاثية (وضع البداية)، مما يصعب على المتعلمين استنتاج إجابات ترتبط بالبنية الأولى ك: مكان و زمان القصة والشخصية الرئيسية المحركة لها.و بذلك تمر عملية التصرف فيهو تحويله من سياقه الخاص إلى سياق التعلم الذي يفسر الانشغالات الحديثة للبيداغوجية المسايرة لمنطلقات المنهاج.

– إدراج نصوص أخرى في المنهاج لأجل تدعيم و تثبيت مكتسبات التلاميذ حول المكونات الأساسية للنصوص و خصائصها ، لمساعدتهم على التحليل الجيد للنص. فالتلميذ الذي لم يتدرب بالشكل الكافي و اللائق ، لا يستطيع الحصول على كفاءة التحليل.

– تتميز القراءة المقدمة للتلميذ بالنفعية و الانتقاء ، و ليست أبدا قراءة متعة، لذلك أقترح على الوصاية إحداث حيز زمني إضافي عند تخطيط المناهج ، بغية تدعيم التذوق و تنمية الناحية الجمالية للتلميذ.

– تتم السيطرة على صعوبات الفهم الإجمالي للنصوص المقروءة باللجوء إلى مجموعة من المرتكزات أهمها الرسوم التوضيحية و حجم الخط، لذلك من الضروري تجنب اختيار نصوص ذات كلمات طويلة و نادرة ، و تحاشي تضمين الأسلوب المكثف كي لا تصعب القراءة أكثر ، و بالمقابل فإن ترديد الكلمات القصيرة في النص ، و ارتباط مفرداته و جمله بالأمور الشخصية للتلميذ ، هو علامة من علامات تيسير القراءة . و في حالة تواجد الندرة في الألفاظ ، ليس هناك أفضل من تصنيفها و حفظها في الذهن.

و في نهاية المطاف ، نرجو أن نكون وفينا البحث حقه في التقديم و العرض والاستنتاجات الرئيسية ، وبالله التوفيق و النجاح.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر و المراجع :

1- الكتب باللغة العربية:

1- أحمد أوزي و جميل حمداوي عمر بيشو و آخرون: التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم ،مكتبة دار الأمان ،الرباط، المغرب، الطبعة الأولى،2007.

2- أحمد خيري كاظم: تصميم البرامج التعليمية ، دار النهضة العربية، القاهرة د ط، د ت.

3- إسحق أحمد فرحان و أحمد بلقيس و توفيق مرعي: استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي- نماذج تعليمية معاصرة- ، دار الفرقان،عمان، الأردن، الطبعة الثانية،1999.

4- الربيع الربعي بوفامة: تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ،سلسلة تدريس اللغة العربية في الطورين الأول و الثاني من التعليم الأساسي ، منشورات دار الطليعة ، العدد02 ، قسنطينة، د ط ، د ت.

5- توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة : المناهج التربوية الحديثة – مفاهيمها وعناصرها و أسسها وعملياتها-، دار الميسرة ،عمان ، الأردن ، الطبعة الرابعة 2004.

6- جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس ،دار النهضة العربية، القاهرة، مصر الطبعة الثالثة ، 1998.

7- جاسم محمود الحسون و حسن جعفر الخليفة: طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام ، منشورات جامعة عمر المختار ، البيضاء، ليبيا، الطبعة الأولى ، 1996.

8- جان عبد الله توما:التعلم و التعليم-مدارس و طرائق- المؤسسة الحديثة للكتاب طرابلس، لبنان،الطبعة الأولى،2011.

9- جودة أحمد سعادة:صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية دار الشروق ،عمان الأردن ،الطبعة الأولى، 2001.

10- جيرولد كمب : تصميم البرامج التعليمية، ترجمة: أحمد خيري كاظم ،دار النهضة العربية ، القاهرة، مصر، د ط، د ت.

11- حسن حافظ و نجيب يوسف بدوي: المدرسة الابتدائية و مناهجها طبقا لمنهج الدراسات التكميلية بمعاهد المعلمين، دار الجهاد،الطبعة الأولى، 1956.

12- حسن حسين زيتون: استراتيجيات التدريس – رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم-عالم الكتب، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، 2003.

13- حسن شحاتة : المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، الدار العربية للكتاب القاهرة ، مصر ، الطبعة الثانية ، مايو 2001 .

14- حسني عبد الباري عسر، القراءة و تعلمها -بحث في الطبيعة-المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية، د ط، 1999.

15- خالد لبصيص: التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف دار التنوير، الجزائر،د ط،2004.

16- خير الدين هني:لماذا ندرس بالأهداف؟،الطبعة الأولى،1999.

17- خير الدين هني:مقاربة التدريس بالكفاءات ،مطبعةع/بن،الطبعة الأولى،2005.

18- رشدي أحمد طعيمة و محمد علاء الدين: تعليم القراءة و الأدب ، إستراتيجية مختلفة لجمهور متنوع ، الشعيبي، دار الفكر العربي ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2006.

19- رشدي لبيب و جابر عبد الحميد جابر و منير عطا الله:الأسس العامة للتدريس دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان،الطبعة الأولى، 1983.

20- زين كامل الخويسي: المهارات اللغوية- الاستماع، التحدث، القراءة و الكتابة و عوامل تنمية المهارات للغوية عند العرب و غيرهم- دار المعرفية الجمعية، مصر د ط ،2009.

21- سعيد إسماعيل علي : رؤية سياسية للتعليم، عالم الكتب، القاهرة،مصر ط،1999.

22- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: الكفايات التدريسية –المفهوم ، التدريب، الأداء- دار الشروق، الطبعة الأولى،2003.

23- صالح بلعيد : دروس في اللسانيات التطبيقية ، دار هومة، الجزائر، الطبعة السادسة 2011.

24- صلاح الدين خضر: قراءات في المناهج و طرق التدريس ،الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة ،د ط، 1993.

25- طيب نايت سليمان، عبد الرحمن زعتوت ، فاطمة قوال: المقاربة بالكفاءات- مفاهم بيداغوجية جديدة في التعليم-، دار الأمل ، الطبعة الأولى ، تيزي وزو، الجزائر 2004.

26- عارف الشيخ، تقديم محمد ياسر:القراءة من أجل التعليم،مؤسسة عبد الحميد شومان عمان، الأردن، الطبعة الأولى،2008.

27- عبد الحميد روحة : المقاربة الحديثة لتعليم القراءة-تعليمية، أدوات، قدرات مهارات،أهداف إجرائية- ، دار صالح تلانتيقيت للنشر و التوزيع، بجاية د ط،2003.

28- عبد العليم إبراهيم :الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة الرابعة عشرة، د ت.

29- عبد اللطيف الجابري و عبد الرحيم آيت دوصو و المصطفى حاجي :تدريس القراءة- الكفايات و الاستراتيجيات، دليل نظري- ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء د ط، د ت.

30- عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني :المدخل إلى التربية و التعليم،دار الشروق، عمان الأردن، الإصدار الرابع ، 2002.

31- عبد المؤمن يعقوبي،أسس الفعل الديداكتيكي- من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقويم و الدعم- مؤسسة كتاب الجزائر، تلمسان، الجزائر، الطبعة الثانية،2002.

32- عبد المجيد نشواني:علم النفس التربوي،دار الفرقان، إربد، الأردن، الطبعة الثالثة،1996.

33- عبده الراجحي :علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط 1995 .

34- عسعوس محمد: مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات ، دار الأمل تيزي وزو،الجزائر د ط،2012.

35- عطا الله أحمد وعبد القادر زيتوني و الحاج بن قناب: تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،د ط،2009.

36- علي أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية،دار الشواف، الرياض،السعودية، د ط ، د ت.

37- علي أوحيدة : الموجه التربوي في الأهداف الإجرائية و فنيات التدريس،مطبعة عمار قرفي، باتنة، د ت، د ط.

38- علي أوحيدة: التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب ، باتنة ، الجزائر د ط ، د ت.

39- علي سامي الحلاق :المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية و علومها ، شركة المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د ط،2010.

40- فاطمة الزهراء بوكرمة: الكفاءة مفاهيم و نظريات،دار هومة ،الجزائر، د ط 2008.

41- فخر الدين عامر: طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب،القاهرة ، الطبعة الثالثة، 2000.

42- فكري حسن ريان: التدريس أهدافه،أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته ،عالم الكتب،القاهرة، مصر، الطبعة الرابعة،1999.

43- فوزي طه و رجب أحمد الكلزة إبراهيم : المناهج المعاصرة ،منشأة المعارف الإسكندرية، مصر،د ط ، د ت.

44- قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة : أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق،دار الميسرة ، عمان، الأردن،الطبعة الثانية،2007.

45- كمال بوليفة : المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات،دار اليمن، قسنطينة الجزائر، د ط ، د ت.

46- كمال عبد الحميد زيتون: التدريس نماذجه و مهاراته ،عالم الكتب ، القاهرة الطبعة الأولى، 2003 .

47- كوثر حسين كوجك:اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس-التطبيقات في مجال التربية الأسرية(الاقتصاد المنزلي)-عالم الكتب،القاهرة،مصر،الطبعة الثانية 2001.

48- مجدي عزيز إبراهيم :المنهج التربوي و تحديات العصر،مكتبة الأنجلو المصرية د ط،1994.

49- محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،دار المناهج عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2007.

50- محمد الدريج : مدخل إلى علم التدريس - تحليل العملية التعليمية-قصر الكتاب البليدة، الجزائر، د ط ، د ت.

51- محمد الدريج : التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين ، الإمارات العربية المتحدة ،د ط ، 2004.

52- محمد الدريج :تحليل العملية التعليمية ، قصر الكتب،البليدة،الجزائر، د ط ، د ت.

53- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، دار الهدى عين مليلة، الجزائر،د ط، 2012.

54- محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى،عين مليلة الجزائر، د ط،2002.

55- محمد الصالح حثروبي:نموذج التدريس الهادف، (أسسه و تطبيقاته) ، دار الهدى عين مليلة، الجزائر،د ط، د ت.

56- محمد الطاهر وعلي:الأهداف البيداغوجية –تصنيفها و صياغتها(تمارين و حلول) الجزائر، د ط، 1999.

57- محمد الناصف: تأملات في التربية و التعليم،الشركة التونسية للتوزيع ، تونس د ط،1984.

58-محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود :التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم الحراش، الجزائر،د ط، 2006 .

59- محمد بوعلاق :الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته (دراسة نظرية و ميدانية)، قصر الكتاب، البليدة،د ط ، 1999.

60- محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب ،البليدة ، د ط،2004.

61- محمد رجب فضل الله : الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى ، 1998.

62- محمد زياد حمدان: نظريات التعلم-تطبيقات علم نفس التعلم في التربية- دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا،د ط، 1997.

63- محمد عسعوس:مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات،دار الأمل للطباعة و النشر والتوزيع ، تيزي وزو، الطبعة الأولى، د ت.

64- محمد علي عبد الكريم الرديني و شلتاغ عبود : منهج البحث الأدبي و اللغوي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر،د ط، 2010.

65- محمد مشري:المقاربة بالكفاءات بين الإستراتيجية و الواقعية،دار نوميديا، قسنطينة الجزائر، د ط ، د ت.

66- محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة، الدار البيضاء ، المغرب الأقصى،الطبعة الأولى، 2003.

67- محمد موسى الشريف: الطرق الجامعة للقراءة النافعة، دار الأندلس الخضراء،جدة المملكة العربية السعودية، الطبعة السادسة ، 2004.

68- محمد هاشم فالوقى: بناء المناهج التربية(سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ) المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية ، د،ت،د،ط.

69- موهوب حروش: خواطر مرب في البيداغوجية و التعليمية، موفم للنشر، د ط د ت.

70- هشام الحسن: طرق تعليم الأطفال القراءة و الكتابة ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن،الطبعة الأولى ، 2000.

71- يوسف القطامي و نايفة القطامي :نماذج التدريس الصفي،دار الشروق،عمان الأردن، الطبعة الثانية،1998.

72 - يوسف مارون:طرائق التعليم بين النظرية و الممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة و تدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي،المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس لبنان، الطبعة الأولى،2011.

2- الوثائق التربوية :

73- أحمد عيسى عربي و آخرون: دليل المعلم إلى كتاب اللغة العربية للصف السادس الجزء2،وزارة التربية و التعليم لدولة الإمارات العربية المتحدة ،الطبعة الأولى 2009/2008.

74-الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج،اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د ط ، مارس2009.

75- البرامج و التوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج و الحياة المدرسية،وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي،ملحقة للاعائشة ، الرباط،غشت د ط، 2009 .

76-التكوين المستمر لفائدة أساتذة مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي(إعدادي و تأهيلي) الفريق المركزي للتكوين المستمر ،وزارة التربية للمملكة المغربية،د ط ، أكتوبر 2009.

77- الدليل المنهجي لإعداد المناهج الجزائرية،اللجنة الوطنية للمناهج، د ط، مارس2009

78- المرجعية العامة للمناهج،اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر د ط ، مارس 2009.

79- المعجم التربوي:المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الوطنية، د ط 2009.

80- الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، د ط ، جوان 2009.

81- الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي،الديوان الوطني للوثائق التربوية ،جوان 2011.

82- الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربية للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، إدارة المناهج، وزارة التربية و التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة،د ط ، د ت.

83- تحوير البيداغوجيا في الجزائر،تحديات و رهانات مجتمع في طور التحول برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية،مكتب اليونيسكو المغرب أوت2005.

84- دليل الأساتذة الجدد للتعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر و البحث العلمي، مديرية تكوين الأطر،يناير ، المغرب، 2011.

85 – دليل المعلم –لغتي الجميلة للصف السادس ابتدائي– ،الفصل الأول ، وزارة التربية و التعليم السعودية ، د ط، 2010.

86 – دليل المعلم :(لغتنا العربية) ، السنة الخامسة ،مناهج الأردن ، الطبعة الأولى 2006.

87 – دليل المعلم للغة العربية – الصف السادس– وزارة التربية والتعليم العالي لدولة فلسطين، د ط ، 2001.

88 – زهير الزايري و آخرون:دليل المعلم في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية و التكوين التونسية ، د ط ، د ت.

89 – سيدي محمد دباغ بوعياد و حفيظة تازروتي: دليل المعلم، لغتي الوظيفية ، السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية، د ط، 2004 /2005.

90 – شريفة غطاس :دليل الكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، د ط ،2007.

91- ظريفة قريسي ، اللغة العربية – تكوين المعلمين– وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزء الثاني، د ط ، 2008.

92- عبد الكريم سعد السالم و جواهر عودة الهاشم و محمد محمود أبو سريس:دليل المعلم لغتنا العربية، الصف السابع، عمان ، الأردن، الطبعة الأولى، 2008.

93- عبد الله قلي و فضيلة حناش: التربية العامة، المعهد الوطني لمستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر،د ط ،2009.

94- كتاب القراءة للسنة الخامسة أساسي: وزرة التربية الوطنية، المعهد التربوي الوطني،د ط ، 2003 .

95- كتاب المعلم للسنة السادسة ابتدائي، لغتي الجميلة ،مركز التطوير التربوي وزارة التربية و التعليم بالمملكة العربية السعودية،د ط،2008.

96- كتاب المعلم: لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي،الفصل السداسي الثاني وزارة التربية و التعليم السعودية،د ط، 2010 .

97- كتاب المعلمة للصف الخامس لغتي ،الفصل الثاني،وزارة التربية السعودية الرياض،طبعة تجريبية،2010/2009.

98- كمال عبد الله و عبد الله قلي : مدخل إلى علوم التربية،سند تكويني لطلبة اللغة العربية و آدابها ،السنة الأولى، الإرسال الأول، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزائر، 2006 .

99- محرز بلعيد و آخرون :دليل المعلم في اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الأساسي، وزارة التربية و التكوين التونسية، د ط ، د ت.

100- محمد بن يحي و عباد مسعود: التدريس عن طريق- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع و حل المشكلات،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د ط ، 2006.

101- محمد محمود أبوسريس و آخرون، دليل المعلم (لغتنا العربية للصف الخامس) وزارة التربية و التعليم الأردنية ،إدارة المناهج و الكتب المدرسية ،عمان، الأردن الطبعة الأولى،2006.

102- محمد ين يحي زكريا و فضيلة حناش: بناء المفاهيم-المنظور النظامي في تصميم التدريس- بناء المناهج و تطويرها على أساس المقاربة الجديدة المناهج و تطويرها ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الحراش الجزائر،د ط، 2008.

103- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة أولى من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي جذع مشترك آداب و علوم،اللجنة الوطنية للمناهج لمادة اللغة العربية وزارة التربية الوطنية،الجزائر، د ط، جانفي 2005.

104- مفتاح بن عروس و الطاهر لوصيف و عائشة بوسلامة:دليل كتاب للغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،د ط ، جوان2010.

105- مفتاح بن عروس والطاهر لوصيف و عائشة بوسلامة: دليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،د ط، جوان2012.

106- مناهج التربية و التعليم الأساسي للطور الثاني ، وزارة التربية الوطنية ،مديرية التعليم الأساسي، د ط، 1996.

107- مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، وزارة التربية الوطنية ، د ط جوان 2012.

3- الرسائل الجامعية:

108- خالد بن عبد الله الراشد :برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة و أثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، ،رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الملك سعود،2001.

109 - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم ، رسالة دبلوم الخاصة في التربية ،كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية ، مصر،د ط ،2010.

110- فاطمة الزهراء حاج صبري:عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى،دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية ورقلة،رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي،الموسم الجامعي2005/2004.

111- فايزة بنت أحمد علي:مستوى تمكن معلمات اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بالعاصمة المقدسة،رسالة ماجستير في المناهج و طرق تدريس اللغة العربية،2009.

112- محمد حسيني: التعليم التعاوني في تطوير مهارة القراءة-دراسة تجريبية بمدرسة الكوكب الدري المتوسطة بنكلان مادورا،رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية،العام الجامعي،2008.

113- نورة بوعيشة:الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات-دراسة ميدانية على عينة من المفتشين التربويين بالجنوب- مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس و علوم التربية-جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2008.

4- المجلات:

114- التدريس طرائق واستراتيجيّات :مركز نون للتأليف و الترجمة، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،2011.

115- التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي،المركز الوطني للوثائق التربوية،العدد 19،الجزائر،د ت.

116- المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية: مجلة سلسلة موعدك التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 17، د ت.

117- المقاربة بالكفاءات وضعيات مشكلات و تعلم، المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية ،وهران الجزائر،2012.

118- المقاربة بالكفاءات: - سلسلة من قضايا التربية- المركز الوطني للوثائق التربوية،حسين داي ، الجزائر، العدد 34، د ت.

119- بيداغوجيات 2003،سلسلة موعدك التربوي،المركز الوطني للوثائق التربوية،العدد15، الجزائر،د ت.

120- دانيال هاملين ، ترجمة عز الدين الخطابي ، مجلة رؤى ،مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان ،فلسطين ، العدد 34، مارس 2011.

121- سليمان أحمد القادري و بشاير خالد الدهون :مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة منتوري ، قسنطينة ،العدد 32، المجلد ب،د ت.

122- فتحي بحة:البعد السلوكي لتدريس النص الأدبي الجزائري في مختلف الأطوار التعليمية – دراسة تحليلية لأنموذج من المقررات التدريسية ، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة ، العدد 22،د ت.

123- فوزي بن دريدي ،مراجعة منير بن الزين:الوافي في التدريس بالكفاءات،سلسلة المربي1، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، د ط ، د ت.

124- مجلة المدينة العالمية: طرق تدريس مواد اللغة العربية، د ط ،2011.

125- ملف المقاربات البيداغوجية: مجلة دفاتر التربية و التكوين ،المجلس الأعلى للتعليم، المملكة المغربية، العدد2، ماي 2010.

126- يوسف بن محمد ناصر الصاعدي و آخرون، المشروع الشامل لتطوير المناهج (اللغة العربية) – حقيبة المعلم للصف الخامس الابتدائي، وزارة التربية و التعليم بالسعودية،د ط، د ت.

127- دانيال هاملين ، ترجمة عز الدين الخطابي ، مجلة رؤى ،مركز القطان للبحث و التطوير التربوي، مؤسسة عبد المحسن القطان ،فلسطين ، العدد 34، مارس 2011.

5- المراجع باللغة الإنجليزية:

128-Adult Education A Lifelong Journey- The Competency-Based Approach Helping learners become autonomous-. November 2002, Bibliothèque nationale du Québec, 2002 .

129-Typology of knowledge, skills and competences:clarification of the concept and prototype,Jonathan Winterton,et d'autres, Centre for European Research on Employment and Human Resources Groupe ESC Toulouse, 2005.

6- المراجع باللغة الفرنسية :

130-Belabbes Nabi Azzedine :Guide Pédagogique à l'intention des enseignants de langue Française de l'école fondamentale ,palais du livre.

131-Christiane bosman, François-Marie Gerard,Xavier Roegiers :Quel avenir pour les compétences ? ,Edition deBoeck et Larcier , Bruxelles,1edition,2003.

132-Dalila Arezki :Cours de Psychopédagogie, (Etudiants de fin de licence) ,Editions Dar el gharb,oran,2005.

133-Gerard Scallon: L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence,Editions du Renouveau pédagogique canada,2004.

134-Melle : Samia Benbrahim et Mrs:Bentifour Belgacem,Atatfa Djillali et d'autres :Enseigner le Français-Approches et Méthodes, Support de Formation déstiné aux enseignants de la Langue Française, Institut National De Formation Et De Perfectionnement Du Personnel De L'éducation,El Harrach.

135-Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage –du segondaire à l'université .Recherche –Théorie- Application,José-luis Wolfs, Editions De boeck,Bruxelles, 2eme édition.

7- المواقع الإلكترونية:

136 -ar.wikipedia.org/wiki/école_Gestalt.

137 - catalogue.nla.gov.au/Search/Home?lookfor=author/ Gronlund/ Norman.

138 - cte.univ-setif.dz/coursenligne/ahmedsaid/cours2.html.

139 - curriculumtheories.blogspot.com/2012_12_01_archive.html.

140 - de.wikipedia.org/wiki/Robert_Frank_Mager.

141 - ejabat.google.com/ejabat/thread?tid=67304ee7dfeaf47f.

142 - en.wikipedia.org/wiki/David_Krathwohl.

143 - en.wikipedia.org/wiki/John_Franklin_Bobbitt.

144 - findingaids.cul.columbia.edu/ead/nnc-rb/ ldpd _ 6619504 summary.

145 - fr.wikipedia.org/wiki/Alexis_Leontiev.

146 - fr.wikipedia.org/wiki/Antoine_Prost.

147- fr.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom.

148 - fr.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner,

149 - fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Dantzig.

150 - fr.wikipedia.org/wiki/Frederick_Winslow_Taylor.

151- fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget.

152 - fr.wikipedia.org/wiki/John_Dewey.

153 - fr.wikipedia.org/wiki/Maurice_de_Montmollin.

154 - fr.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky.

155 - fr.wikipedia.org/wiki/Philippe_Perrenoud.

156 -fr.wikipedia.org/wiki/Robert_Mills_Gagné.

157 - fr.wikipedia.org/wiki/William_H._Kilpatrick.

158 - hemimotivator.blogspot.com/2013/05/v-behavior url defaultvmlo.html.

159 - http://fr.wikipedia.org/wiki/Expérience.

160 - http://fr.wikipedia.org/wiki/Ivan_Pavlov.

161 - nl.wikipedia.org/wiki/Pjotr_Galperin.

162 - www.kuleuven.be/~u0004455/index.html.

163 - qiams.com/print.php?page=printarticle&action=print&catid=

123&id=332.

164 -site.iugaza.edu.ps/sdagga/files.

165 - superieur.deboeck.com/auteurs/20334.

166 - vb.almastba.com/t208166.html.

167 - www.afblum.be/bioafb/oeil/oeil.html.

168 - www.aljabriabed.net/n68_06aslimani.html.

169 - www.almaany.com/home.php?language=arabic&word.

170 -www.alukah.net/social/0/60474.

171 - www.alzakera.eu/music/vetenskap/filosofi/filo-0106.html.

172 - www.amazon.fr/Guy-Le-Boterf/e/B004N74M7I.

173 - www.arab-ency .com / index . php ? module = pnEncyclopedia & func=display term&id=2423.

174 - www.awu.sy/archive/dalil/10sen/dlil050.htm.

175 - www.bief.be/index.php? presentation/notre_equipe/ Xavier _ roegiers&s=2&rs=7&uid=10&lgfr.

176 - www.crifpe.ca/members/view/400.

177-www.decitre.fr/livres/dictionnaire-de-psychologie-9782035850058.html.

178 - www.dunod.com/auteur/philippe-carre.

179 - www.esf- editeur.fr/auteur/351/raynal-francoise.html.

180 - www.esf-editeur.fr/auteur/357/rieunier.html.

181 - www.librairiedialogues. /fr/personne / jerry -pocztar/81277.

182-www.librairiedialogues.fr/personne/gilbert-de-landsheere/60247.

183 - www.pdiseases.com/kalam-disorder-of-children.

184 - www .penguin .co. uk/ nf/ Author / AuthorPage /

0,1000028735,00.html.

185 - www.qaradawi.net/articles/86/6420.html.

186 - www.scoop.it/t/pedagogie.

187 - www.startimes.com/f.aspx?t=31468143.

188- www.ulb.ac.be/facs/sse/cv-bernard.html.

189 - www.volodalen.com/15psychologie/psychologie20.html.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ- ز

مدخل:التصورات الحديثة للتعليم و التعلم.....02

نظريات أثرت على موضوع التعلم..... 03

نماذج التعليم و أهميتها..... 07

أنواع النماذج التعليمية..... 08

مكانة المتعلم في المنهاج الحديث..... 09

المقاربات المنتهجة في تعليم القراءة..... 11

موقع القراءة ضمن المقاربتين..... 13

الفصل الأول:التعليم بالأهداف..... 16

مباحث الفصل الأول:..... 17

المبحث الأول: مفهوم التعليم بالأهداف..... 18

مفهوم التعليم..... 18

مبررات استخدام الأهداف التعليمية..... 20

ماهية التعليم بالأهداف..... 20

دور الأهداف التعليمية – التعلمية..... 22

المبحث الثاني: بيداغوجية الأهداف..... 24

تعريف البيداغوجية..... 24

تعريف الهدف التربوي..... 25

الجهود الأولى لتحديد الأهداف..... 28

المبحث الثالث: مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.....38

فلسفة المجتمع..... 38

طبيعة و خصائص المتعلم..... 39

مشكلات و طبيعة المجتمع..... 40

المبحث الرابع: مستويات الأهداف التربوية..... 42

الأهداف العامة(الغايات)..... 44

الأهداف الخاصة(التعليمية)..... 45

المبحث الخامس: تصنيفات الأهداف التربوية..... 52

معنى الصنافة..... 52

المبادئ التي تخضع لها صنافات الأهداف التربوية.....54

مجالات الأهداف التربوية..... 56

صنافة بلوم في المجال المعرفي..... 56

صنافة كراثوول في المجال الوجداني..... 65

صنافة المجال الحس –حركي 69

علاقة الأهداف التربوية بالتقويم..... 73

المبحث السادس:الأهداف التربوية بين القبول و الرفض..... 75

إيجابيات الأهداف..... 76

سلبيات الأهداف..... 78

مظاهر أزمة المقاربة بالأهداف..... 80

الفصل الثاني:التعليم بالمقاربة بالكفاءات..... 82

المبحث الأول: دواعي و مسوغات اختيار المقاربة بالكفاءات.....84

مباحث الفصل الثاني:..... 83

الميادين الأم للمقاربة بالكفاءات..... 84

دواعي إدراج المقاربة بالكفاءات في الحقل التعليمي.....86

مسوغات اختيار المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية 88

المبحث الثاني:مفهوم المقاربة بالكفاءات..... 91

مفهوم المقاربة لغة و اصطلحا..... 90

مفهوم الكفاءة..... 92

مميزات المتعلم الكفء..... 96

إشكالية استخدام مصطلحي كفاءة و كفاية..... 97

شروط صياغة الكفاءة..... 98

خصائص الكفاءة..... 101

الأساس البيداغوجي للكفاءات..... 103

الفرق بين تعليمية الكفاءات و الأهداف..... 104

المبحث الثالث:الدعامات النظرية للمقاربة بالكفاءات..... 105

المرجعيات المؤسسة لمفهوم المقاربة بالكفاءات..... 105

الأبعاد المختلفة للكفاءة..... 109

خصائص المقاربة بالكفاءات..... 111

المبحث الرابع:نوعية المناهج المطبقة في المقاربة بالكفاءات 112

مفهوم المنهاج..... 112

النصوص التي يرتكز عليها إعداد المناهج الجديدة بالمدرسة الجزائرية.....119

حجج إعادة كتابة المناهج في المدرسة الجزائرية..... 125

عناصر التجديد في المناهج المطبقة..... 126

المبحث الخامس:إستراتيجيات التعليم بالكفاءات 128

مفهوم الإستراتيجية..... 128

خصائص التعليم بالكفاءات..... 129

التصورات المميزة للتعليم بالكفاءات..... 130

النماذج النشطة لمقاربة الكفاءات..... 134

ضمانات نجاح إستراتيجية التعليم بالكفاءات..... 138

الفصل الثالث:تعليمية القراءة في السنة الخامسة ابتدائي وفق المقاربتين.....140

المبحث الأول:مفهوم القراءة و كيفية حدوثها..... 143

مفهوم القراءة..... 143

تطور مفهوم القراءة 147

أهمية القراءة..... 152

دواعي اللجوء إلى القراءة..... 153

أنواع القراءة..... 154

أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية..... 159

التفسيرات المختلفة لآلية حدوث القراءة..... 160

العلاقة بين القراءة و الفنون اللغوية الأخرى..... 162

المبحث الثاني:الاعتبارات المنهجية المؤطرة لحصص القراءة وفق التعليم بالأهداف..... 164

محاور و موضوعات البرنامج..... 164

مميزات نصوص القراءة..... 166

عناصر المنهجية المطبقة في حصص القراءة 167

أهداف القراءة في هذا المستوى..... 168

هيكلة وحدة القراءة في السنة الخامسة أساسي..... 169

الحجم الساعي (أسابيع الوحدة)..... 170

المبحث الثالث:كيفية بناء الدرس القرائي وفق التعليم بالأهداف 170

المراحل القارة في الدرس القرائي..... 171

منهجية التناول في الدرس القرائي 172

نماذج لمذكرات تربوية في حصص القراءة..... 173

توزيع مجالات الأهداف عبر مراحل الدرس في المذكرة النموذجية..... 182

المبحث الرابع:نموذج تسيير نشاطات اللغة وفق المقاربة النصية:.....184

خصائص كتاب السنة الخامسة ابتدائي..... 185

الحجم الساعي المخصص لتدريس حصص اللغة..... 185

ملاحظات حول توزيع أنشطة اللغة العربية..... 187

إدارة النص في الوحدة التعليمية..... 188

تسيير نشاط القراءة حسب المقاربة النصية..... 189

المرحلة الأولى (وضعية الانطلاق)..... 193

المرحلة الثانية (بناء التعلمات)..... 194

إستراتيجيات تسيير مكون التعرف على بنيات النصوص..... 200

المرحلة الثالثة : مرحلة استثمار المكتسبات..... 207

تسيير نشاط التعبير الشفهي..... 207

تسيير نشاط التعبير الكتابي(وظيفة الإنتاج)..... 209

المبحث الخامس:تقويم نشاطات اللغة العربية(مبدأ إدماج التعلّمات).....212

تقويم نشاط القراءة..... 212

تقويم نشاط التعبير الشفهي..... 215

تقويم نشاط التعبير الكتابي..... 216

نموذج إنجاز مذكرة نموذجية في القراءة وفق المقاربة بالكفاءات.....219

نموذج إنجاز مذكرة نموذجية في القراءة وفق المقاربتين..... 222

خاتمة..... 226

قائمة المصادر و المراجع..... 231

فهرس الموضوعات..... 249

الملخص:

أضحى موضوع تعليم القراءة من المواضيع التي شغلت و لا تزال تشغل حيزا كبيرا من اهتمامات الدارسين و الباحثين و الخبراء في المجال التربوي، مما جعله يحتل مكانا بارزا في الدراسات التربوية الحديثة. فكانت وليدة هذه الدراسات ،ظهور إصلاحات عمدت وزارة التربية إلى انتهاجها في منظومتنا ، تمثلت في مقاربتي الأهداف و الكفاءات، سعيا منها لتنمية جوانب عديدة تمس شخصية المتعلم الجسمية و العقلية و الوجدانية.

الكلمات المفتاحية:

تعليم القراءة – المجال التربوي – الدراسات التربوية – إصلاحات – مقاربتي الأهداف و الكفاءات – شخصية المتعلم

Résumé :

L'enseignement de la lecture est devenu l'un des sujets les plus important ,et une préoccupation principale dans la recherche scientifique ,et particulièrement dans la science de l'éducation. Ce qui lui a fait occupé une place de choix dans les études pédagogiques modernes. Le résultat de cette préoccupation , a été la parution des réformes dans notre système éducatif, procédé par notre ministère de l'éducation, à travers l'approche par objectifs et compétences . Tout ceci dans un effort pour développer de nombreux aspects, touchant la personnalité de l'apprenant physique, mental et émotionnel.

Mots clés : L'enseignement de la lecture- études pédagogiques- réformes- l'approche par objectifs et compétences

Abstract:

Teaching reading has become one of the most important topics with occupied and still occupies a large portion concerning scholars, researches and experts in the field of education in the modern system.It develops the different aspects of the learner's personality,phusical,mental and emotional,through approach objectives and competencies.

Key words:Teaching read – educational system- scholars researches- the field of education - competencies- learner's personality - approach objectives and competencies.