الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد بوضياف – المسيلة –

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

الرّقم التّسلسلي :

رقم التّسجيل : ط1 : 18043094596

رقم التّسجيل : ط2: 2100380587

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر

في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات

إعداد الطالبان:

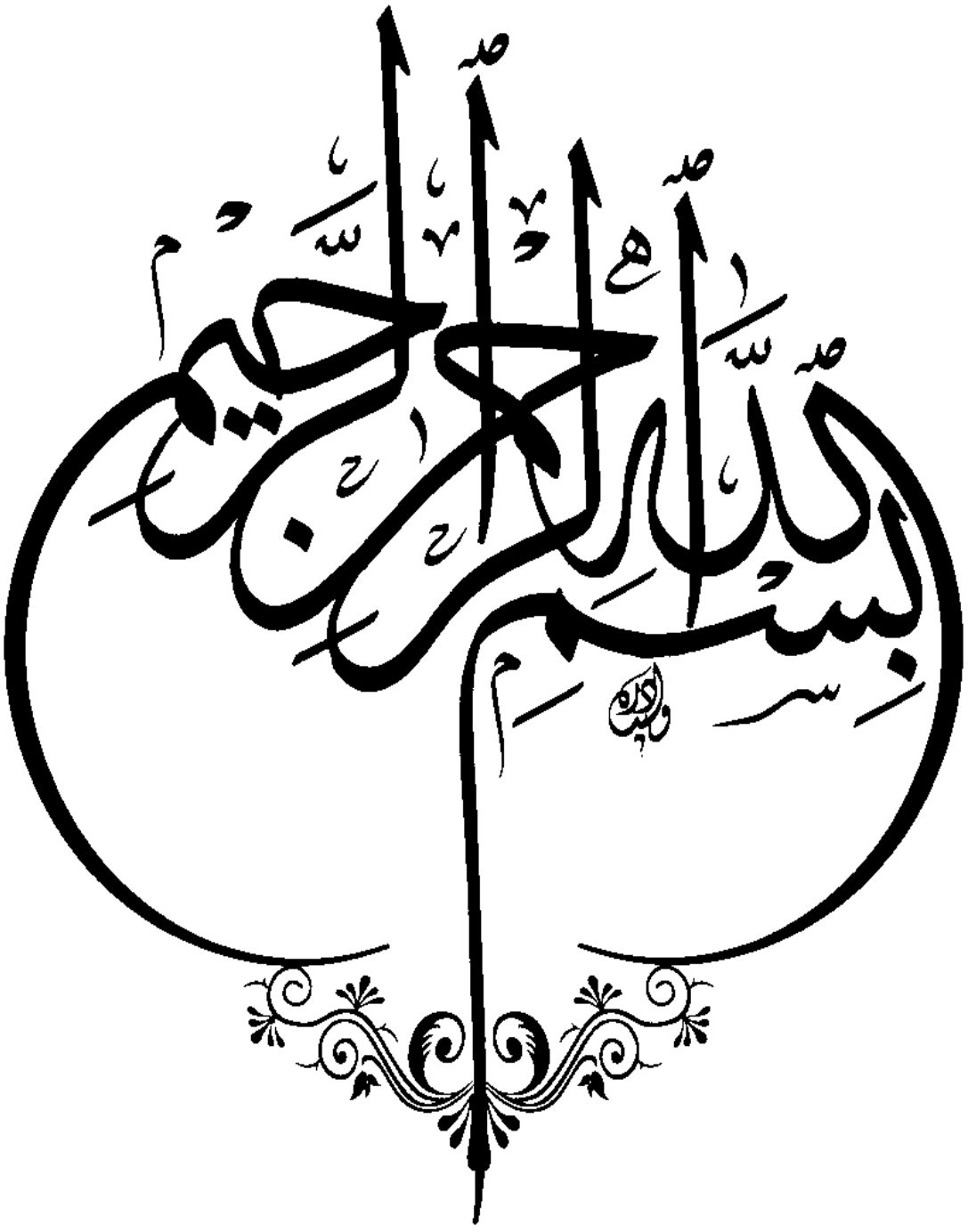
✓ فاتح بلقمري

✓ صادق غويلة

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
باسم بسطال	أستاذ محاضر أ	رئيسا	جامعة المسيلة
بداش علي	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة المسيلة
خالد شبلي	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة المسيلة

السنة الجامعية: 1443هـ–1444 هـ/2022–2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد للّه ما غرّد عصفور وصدح ، وما اهتدى قلب وانشرح وما عمّ فينا سرور وفرح والصّلاة والسّلام على النّبيّ المطهّر صاحب الوجه الأنور والجبين الأزهر والقلب الأكبر والذّكر العطر، محمّد رسولنا وحبيبنا المظفّر أمّا بعد :

قال تعالى : ﴿ومن يشكر فإنّما يشكر لنفسه ﴾ (من سورة لقمان الآية 12)

وقال رسولنا الكريم صلّى اللّه عليه وسلّم: ﴿من لا يشكر النّاس لا يشكر اللّه ﴾

فإنّنا نشكر اللّه وافر الشّكر أن وفّقنا وأعاننا على إتمام هذه المذكّرة ، ثمّ نوجّه آيات الشّكر والعرفان وأسمى عبارات التّقدير والامتنان إلى فضيلة الدّكتور " علي بعداش " الأستاذ المشرف الّذي منحنا الكثير من وقته، وكان لرحابة صدره وسموّ خلقه وأسلوبه المميّز ونصائحه القيّمة الأثر البالغ في المساعدة على إتمام هذا العمل المتواضع، كما نغتنم الفرصة لنزفّ امتناننا لجميع معلّمينا وأساتذتنا على كلّ ما قدّموه لنا من زاد علميّ ومعرفيّ وأخلاقي ، فاللّهمّ احفظهم وجازهم عن جهودهم خير الجزاء ، كما نوجّه خالص شكرنا وتقديرنا لأعضاء لجنة المناقشة الموقّرة على تخصيص جهدهم ووقتهم الثّمين من أجل إثراء هذا العمل بملاحظات قيّمة ونصائح سديدة ، حفظهم اللّه وسدّد خطاهم .

والشّكر موصول لكلّ من ساعدنا في إنجاز هذه المذكّرة من قريب أوبعيد .

إهـــــداء

أهدي ثمرة هذا العمل :

إلى من لا اقتباس يصفها ولا نصّ يكفي للحديث عنها ، هي الفضل ، هي الخير ، هي الكلّ

" أمّي الغالية " ، احفظها ياربّي وبارك في عمرها .

إلى الغالي الّذي رعاني في صغري وكان سندي في كبري" **أبي العزيز**" حفظه اللّه ورعاه

إلى زوجتي الغالية حفظها اللّه وأبقاها لي تاجا فوق رأسي .

إلى الّذين عشت معهم سنين عمري وشاركوني بسمة الحياة إخوتي وأخواتي رعاهم اللّه وسدّد خطاهم .

إلى كلّ من قدّم لي يد العون والدّعم والسّند .

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل تقديرا واحتراما لهم .

صادق غويلة

إهـــداء

أهدي ثمرة جهدي :

إلى من لا تطيب الحياة إلا بوجودهما ، من أبصر دروبها بكفاحهما الّذي لا يتوقف ، من علماني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر **والدي العزيز** ، **ووالدتي الفاضلة** أطال الله في عمرهما.

إلى شريكة الدّرب الّتي أسعى أن نشقّ الطّريق معا نحو النّجاح في مسيرتنا العلمية زوجتي المصون .

إلى فلذات كبدي أعذب وأطيب ما في الحياة ، ولداي عبد الجبار وعبد الودود وزهرتاي تقوى وتسبيح أقرّ الله بهم عيني.

إلى الأخ والأخوات وجميع أولادهم ، إلى كلّ هؤلاء أهديهم هذا العمل المتواضع ،سائلا الله العليّ القدير أن ينفعنا به ويمدّنا بتوفيقه .

فاتح بلقمري

مقدمة

الحمد للّه ربّ العالمين الهادي إلى الصّراط المستقيم والطّريق القويم والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين، معلّم الإنسانيّة ورسول البشريّة:

كثيرا ما يجد المتعلّم الجزائريّ صعوبة في الإفصاح عن مشاعره والتّعبير عن آرائه وأفكاره عندما يواجه الآخرين ، فتخونه الألفاظ والعبارات الفصيحة ، وقد يتحدّث بعكس مايفكّر به ، وهي حالة مؤسفة ومقلقة للغاية يجب البحث عن أسبابها وعلاجها في وقت مبكّر قبل تفاقمها لذا كان من الواجب الاهتمام بكيفية تحقيق كفاءة التّواصل عن طريق تطوير مناهج التّعليم خاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائي وهذا ماتمّ استدراكه من خلال إصلاحات الجيل الثّاني سنة 2016 من خلال تخصيص ميدان مستقلّ بحجم زمنيّ مدروس أطلق عليه مسمّى " ميدان فهم المنطوق وإنتاجه " .

ومنه جاء بحثنا الموسوم ب:" ميدان فهم المنطوق لتلاميذ الرّابعة ابتدائي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات " ليجيب على الإشكالية الجوهريّة التّالية : كيف يتمّ تدريس ميدان فهم المنطوق وفق المقاربة بالكفاءات لهذه الفئة من المتعلمين ؟

وطبعا لابدّ من الإجابة على الأسئلة الفرعيّة التي تقدّم بدورها أجوبة على الإشكاليّة العامّة وقد كانت كما يلي :

– ماالمطلوب من المعلّم والمتعلّم في هذا الميدان و ما أهمّيّة هذا الأخير في اكتساب الملكة اللّغويّة ؟

– كيف يتمّ تدريسه لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي و ما المقصود بالوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة ؟

إنّ الأسباب الّتي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع نابعة من أهميّة هذا الميدان وتأثيره على ميادين اللّغة الأخرى ، ونقصد ميدان فهم المكتوب بشقّيه القرائي واللّغوي القواعدي وميدان إنتاج المكتوب ويمكن الإشارة إلى أهمّية ميدان فهم المنطوق في نقاط كثيرة نرصد منها مايلي :

– عجز المتعلّم عن التّعبير الشّفهي يقلّل فرص نجاحه في نقل آرائه وأفكاره ، فيضعف فرص تعلّمه ويتسبّب في إخفاقه عند مواجهة مواقف الحياة المتعدّدة.

– إنّ الطّبيعة الصّوتية للّغة هي الأساس بينما يأتي الشّكل المكتوب منها ثانيا، وعلى هذا فتعلّم اللّغة يبدأ بالشّكل الشّفوي المرتبط بالمدخل الأذني.

– من أهمّ الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم في اكتساب اللّغة العربية هي الصّعوبات الصّوتية المتعلّقة بالنّطق الصّحيح وفق مخارج الأصوات، وهوما يسعى ميدان فهم المنطوق لعلاجه من خلال تنمية مهارة الاستماع والإنتاج الشّفهي.

– ميدان فهم المنطوق وما يحتويه من تفاعلات إيجابية تخصّ المتعلّم كالاستماع والإنتاج الشّفهي فرصة للتخلّص من الخجل والاضطرابات النّفسيّة الأخرى الّتي تعيق المتعلّم وتحد من إمكانياته.

ولكلّ دراسة أهداف تسعى لتحقيقها وهي الغاية المنشودة الّتي نأمل أن يحقّقها بحثنا منها: هدف علمي يتمثّل في أنّ الحقل التّربوي وما يتعلّق به من مفاهيم ومعلومات هو إحدى أهمّ اهتماماتنا الحاليّة كونه مرتبط بوظيفتنا.

أهداف موضوعيّة يمكن تلخيصها في النّقاط الآتية :

– التّعريف بميدان فهم المنطوق وأهمّ مستجدّاته النّظريّة والتّطبيقيّة بوصفه وافدا جديدا أقرّته مناهج الجيل الثّاني بعد إصلاحات 2016 كونه لم يأخذ مكانته اللّائقة في المناهج السّابقة.

– تزويد المعلّمين والطّلبة بمعلومات ومعارف نظريّة وميدانيّة حول طرق تدريس هذا الميدان ومنهجيّة تقويمه وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات.

– إبراز أهمّية ميدان فهم المنطوق بالنّسبة للمتعلّمين سواء في مادّة اللّغة العربيّة أو المواد الأخرى كونه يحقّق كفاءة عرضيّة حيث يعتبر التّحكّم في التّعبير الشّفهي أساس التّحكّم في المواد الدّراسيّة الأخرى.

– التّأكيد على أنّه ميدان محبّب شيّق لا ينبغي إهماله ، فيه نشاط وحيويّة وهو متنفّس للمعلّم والمتعلّم للخروج من النّمطيّة حيث الحرّيّة والإبداع وتناقح الأفكار ومسرحة الأحداث .

وقد وظّفنا في هذه الدّراسة المنهج الوصفي الّذي يقوم على آلية التحليل كونه المنهج الأنسب لمثل هذه الدّراسة من خلال وصف الظّاهرة ، كما اعتمدنا على المنهج الإحصائي من أجل تحليل وتفسير المعلومات الّتي جمعناها عن موضوع البحث.

ولقد اعتمدنا في بحثنا على قائمة من المصادر والمراجع الّتي استندنا عليها واستزدنا من معلوماتها، ومن أهمّها كتاب: (تعليمية التّعبير الشّفهي والكتابي لأنطوان أبو زيد) وكتاب

: (الرّائد في التّعبير لطارق بنداري) وكتاب: (التّعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي لخالد حسين أبو عشمة) وكتاب: (الكفايات في علوم التّربية ل: الحسن اللّحية) وكتاب:(طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين لعبد اللّطيف بن حسين فرح) وكتاب (مدخل إلى علم تدريس المواد لرياض الجوّادي).

وغيرها كثير، وكذا الوثائق التّربوية المعتمدة من طرف وزارة التّربية الوطنيّة منها: (منهاج مرحلة التّعلّيم الابتدائي 2016) و(دليل أستاذ اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي 2016) و(الوثيقة المرافقة لمنهاج التّعليم الابتدائي 2016).

ومن بين الدّراسات الّتي سبقتنا في الأخذ بهذا الموضوع مع اختلاف في الطّرح :

(أثر مهارة الاستماع في تعليميّة نشاط فهم المنطوق في مناهج الجيل الثّاني للدّكتور حمزة بوكثير مجلّة الآداب جامعة الإخوة منتوري بقسنطينة 1 – الجزائر كلّية اللّغة والأدب العربي مجلّد 21 عدد 01 ديسمبر 2021م) و(دراسة تحليليّة لميدان فهم المنطوق من منظورمناهج الجيل الثّاني السّنة الثانية من التعليم الابتدائي نموذجا للدّكتورة زهور شتّوح مجلّة مقاليد جامعة باتنة 01 الجزائر كلّية اللّغة والأدب العربي والفنون مجلّد 07 عدد 02 2021 م).

ومن أجل الإحاطة بموضوع البحث وأهّم ما يتعلق به من مفاهيم ومعلومات خطّطنا له كما يلي: مقّدمة وملحق تمهيدي لمصطلحات الجهاز المفاهيمي وفصلان، حيث تناولنا في الفصل الأوّل الجانب النّظري وفيه عرّجنا على مفهوم ميدان فهم المنطوق وأنوعه ومتطلّباته كما تناولنا أهمّيّته في اكتساب الملكة اللّغويّة وطريقة تقديمه لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي في مبحثه الأول، وتدريس فهم المنطوق بالمقاربة بالكفاءات في المبحث الثّاني ،وضمنه عرّفنا المقاربة بالكفاءات وبيّنّا خصائصها وأنواعها ، ثمّ تناولنا الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة متمثّلة في وضعيّة حلّ المشكلات ووضعيّة الإدماج ووضعيّة المشروع، وختمنا الفصل النّظري بالتّعريف بالتّقويم وتحديد أنواعه ثمّ فوائده وطريقة تقويم فهم المنطوق وفق المقاربة بالكفاءات، أمّا الفصل الثّاني فقد خصّصناه للجانب التّطبيقي حيث قدّمنا فيه إحصاء لنصوص فهم المنطوق وقيمه الّتي تخصّ السّنة الرّابعة ابتدائي، وأعددنا مذكّرة خاصّة بتدريس فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات، كما أجرينا استبيانا وقمنا بتحليله.

ولا يخلو أيّ بحث من الصّعوبات، حيث واجهتنا بعضها ولعّل أبرزها ارتباطاتنا المهنيّة كوننا أستاذين، وهي مسؤوليّة عظيمة تتطلّب حضورا وتحضيرا وجهدا كبيرا ، كما لا ننسى الصّعوبة المنبثقة من تشعّب المادّة العلميّة وتكرارها.

وفي الختام نحمد الله على أن وفّقنا إلى إتمام هذا العمل المتواضع .

الفصل التمهيدي:

مصطلحات الجهاز المفاهيمي

مدخل : المصطلحات مفاتيح العلوم، وما من مجال علميّ أو أدبيّ أو تربويّ إلّا وله منظومته المصطلحيّة الّتي تخصّه وتميّزه عن غيره، فهي مجمع الحقائق العلميّة والمعرفيّة، وعنوان ما يتفرّد به كلّ مجال معرفيّ عمّن سواه، ويتأسّس هذا البحث الموسوم بـ: (ميدان فهم المنطوق لتلاميذ الرّابعة متوسّط في ضوء المقاربة بالكفاءات) على مصطلحات ومفاهيم مفتاحيّة: مفهوم المنطوق ،ميدان فهم المنطوق، المرحلة الابتدائيّة المقاربة بالكفاءات، كان لابدّ من التّعريف بها والوقوف على مدلولاتها.

أ/ مفهوم المنطوق :

اللّغة وليدة المحاكاة والممارسة، ولا يتأتّى لأيّ لغة من اللّغات رقيّها إلّا بتوظيف ألفاظها في التّواصل البشري ومنه كانت أهمّيّة المنطوق وأسبقيّته على المكتوب .

إنّ اللغة في أبسط مفاهيمها تعدّ مجموعة من العادات الصّوتيّة الّتي بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف يقول ابن جنّي (ت 392 هـ): " أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[1]، فاللّغة بناء على تعريف ابن جنّي هي عبارة عن أصوات تصدر عن جهاز النّطق وتدركها الأذن، فتؤدّي إلى دلالات اصطلاحيّة معيّنة في المجتمع والمنطوق هو ما دلّ عليه اللّفظ في محلّ النّطق أي أنّ دلالته تكون من مادة الحروف الّتي ينطق بها وقد يكون كلمة أوجملة أونصّا ويرتبط المنطوق ارتباطا وثيقا بمهارة الاستماع الّذي يعدّ أساس العمليّة التّعليميّة في جميع الميادين، لذا راعى منهاج الجيل الثّاني في المدرسة الجزائريّة، خاصّة في الطّور الابتدائي" مهارة الاستماع" باعتبارها ضرورة لفهم المنطوق، ومن ثمّة تحقيق الملكة اللّغويّة ، وتعتبر هذه المهارة أولى مهارات الاستقبال في الاتّصال اللّغوي، لأنّها تمثّل مفتاحا لبقيّة المهارات الأخرى ، وقد تمّ التّركيز على هذه المهارة في تعليم اللّغة العربيّة بابتكار نشاط تعليمي أطلق عليه تسمية " ميدان فهم المنطوق".

[1]– ابن جنّي أبو الفتح عثمان ، الخصائص ، تح محمّد علي النّجّار ، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ج1 ، ص 33.

ب / ميدان فهم المنطوق وإنتاجه :

ميادين اللّغة العربيّة بعد إصلاحات الجيل الثّاني ثلاثة: (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب، ميدان إنتاج المكتوب) وكلّها تندرج ضمن مقطع تعلّمي واحد يشكّل هذا الأخير مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، وكلّ مقطع من هذه المقاطع يبدأ بميدان فهم المنطوق وإنتاجه الّذي ينقسم إلى جزئيين هما:

"ميدان المنطوق وهو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به تصاحبه إشارات باليد وغيرها لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة الّتي يدعو إليها المتلقّي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ، ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها هذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه هو الّذي يحقّق الغرض من المطلوب"[1].

أمّا ميدان إنتاج المنطوق، فهو أداة من أدوات عرض الأفكار ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر كما أنّه يحقّق حسن التّفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار.

ولقد اهتمّ واضعو المنهاج الدّراسي الجزائري بالتّعبير الشّفهي باعتباره نشاطا تعليميّا إذ كان منطلقه في المنهاج السّابق المطالعة الموجّهة إلى أن جاءت إصلاحات الجيل الثّاني ليطلق عليه "فهم المنطوق وإنتاجه"، وهو مسمّى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه ليأتي بعدها إنتاج الكلام، ومنه فإنّ المتعلّم يحتاج إلى أمرين هامّين هنا ليفهم ما ينطق لخّصهما المنهاج بقوله: "يصغي للمنطوق باهتمام ويصدر في شأنه ردود أفعال"[2] والمقصود هنا مهارتي الاستماع والكلام، إنّه نشاط جديد أضيف في منهاج الجيل الثّاني بعد الإصلاحات الّتي كانت سنة 2016 م يركّز بالدّرجة الأولى على مهارة الاستماع الّتي عن طريقها يتلقّى المتعلّم الأفكار والمفاهيم واكتساب المفردات والتّراكيب. ويتفرّع هذا الميدان إلى أربع وضعيّات وهي: (أتأمّل وأتحدّث، أستعمل الصّيغ، أركّب،

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2016 ، ص 5.

[2]– المرجع نفسه ، 2016 ، ص 8.

أنتج شفويّا) فمن خلال نشاط أتأمّل وأتحدّث يقوم المتعلّم بملاحظة ما يعرض عليه من صور ثمّ يعبّر عنها بجمل بسيطة أمّا نشاط أستعمل الصّيغ فيقوم فيها بإنتاج جمل يوظّف فيها صيغا تضمّنها النّصّ المنطوق أي ينتج على منوالها ثمّ تأتي وضعيّة أركّب حيث يوظّف مجموعة من المكتسبات عن طريق مسرحة الأحداث.

لتأتي بعدها المرحلة الأهمّ وهي الإنتاج الشّفهي وفيه يشاهد مجموعة من الصّور المعروضة له على السّبورة ويعبّر عنها بكلّ حرّيّة مستندا على النّصّ المنطوق موظّفا الصيغ المطلوبة.

ج / المرحلة الابتدائيّة :

تعدّ المرحلة الابتدائيّة مرحلة التّأسيس الّتي تقوم عليها جميع مراحل التّعليم اللّاحقة لذلك كانت محطّ اهتمام جميع التّربويّين، وعلى الخصوص أولئك الّذين يتصدّون لوضع السّياسة التّعليميّة لها، والمناهج المدرسيّة الّتي تترجم هذه السّياسة إلى واقع نظريّ، يتحوّل على أيدي المعلّمين وغيرهم من الممارسين الفعليّين للعمل التّربوي إلى واقع علميّ ملموس.

يعرّف أبو لبدة (1996 م) المرحلة الابتدائيّة: " ذلك التّعليم الّذي يؤمّن قدرا كافيا من التّعليم لجميع أبناء الشّعب بدون تمييز، ويسمح لهم هذا القدر من التّعليم بمتابعة الدّراسة للمرحلة الإعداديّة بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النّشاطات المختلفة داخل المجتمع"[1].

ويمكن تحديد المفهوم الحديث للتّعليم الابتدائي بأنّه مرحلة التّعليم الأولى بالمدرسة الّتي تكفل للطّفل التّمدرس على طريق التّفكير السّليم، وتؤمّن له الحدّ الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات الّتي تسمح له بممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التّعليم النّظامي وبأنّه التّعليم الّذي يوثّق الرّوابط بين التّعليم والتّدريب في إطار واحد متكامل ويهتمّ بالدّراسات العمليّة والمجالات التّقنيّة والفنّيّة، ويتّفق الجميع على أنّ المدرسة الابتدائيّة هي تلك المؤسّسة الاجتماعيّة الّتي أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة في تحمّل

[1]– محمود فتوح محمّد سعدات ، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائيّة، جامعة عين شمس، مصر، د ط، 2014، ص 30 .

مسؤوليّة التّنشئة الاجتماعيّة لأبنائه تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، كما تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي مرحلة التّفتّح في حياة الطّفل وبداية خروجه من التّمركز حول ذاته.

" إنّ فلسفة التّعليم الابتدائي وأهدافه لا يمكن تحديدها بمعزل عن طبيعة نموّ المتعلّم فإذا كان النّموّ يتمثّل في عمليّة ارتقاء الكائن الحيّ من النّاحية الجسميّة والفكريّة والعقليّة، فإنّه يفترض بعمليّة التّربية أن تقوم على أساس خصائص المرحلة الّتي تتمّ فيها وهذا ما يدعو إلى القول بأنّ التّعلّم والنّموّ عاملان متداخلان متكاملان يؤثّر كلّ منهما في الآخر"[1].

وينقسم التّعليم الابتدائي في الجزائر إلى ثلاثة أطوار هي:

الطّور الأوّل ويضمّ السّنة الأولى والسنة الثانية" ويسمّى طور الإيقاظ والتّعليم الأوّلي"[2] وتكمن أهمّية اكتساب اللّغة في هذا الطّور بصفتها كفاءة عرضيّة بامتياز في :

- العمل على المجانسة والتّكييف لدى الأطفال الّذين لم يستفيدوا من التّربية التّحضيريّة.
- توطيد التّعلّمات الأدائيّة الرّئيسيّة (التّعبير بشقّيه ، القراءة ،الكتابة).
- تعليم التّلاميذ هيكلة المكان والزمان .
- الأخذ بيد المتعلّمين نحو الاستقلاليّة وتنمية قدراتهم على المبادرة.
- ترسيخ قيم الهويّة وتنصيب المعارف الأولى المتعلّقة بالتّراث التّاريخي والثّقافي للوطن.

الطّور الثّاني ويضمّ السّنة الثّالثة والرّابعة" ويسمّى طور التّعمّق في التّعلّمات الأساسيّة: يشكّل التّحكم الجيّد في التّعبير الشّفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيّا في تعلّمات هذه المرحلة ، ويشمل هذا التّعمّق أيضا المجالات الأخرى للمواد (التّربية الرّياضيّة التّربية العلميّة والتّكنولوجيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، ومبادئ اللّغة الأجنبيّة الأولى الخ ....."[3]

"الطّور الثالث وهو السّنة الخامسة ابتدائي ويسمّى طور التّحكّم والإتقان : إنّ تعزيز التّعلّمات الأساسيّة في اللّغة العربيّة (القراءة والكتابة ، التّعبير الشّفهي والكتابي)، يشكّل

---

[1]- براهيمي براهيم ، معلّم المرحلة الابتدائيّة وتحدّيات تعامله مع التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، جامعة الجزائر 2 ، ع 30 ، سبتمبر 2017 ، ص 228 .

[2]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي ، ص 4 .

[3]- المرجع نفسه، ص 5

الهدف الرّئيس لهذه المرحلة، فالكفاءات الختاميّة الدّقيقة للميادين تمكّن من تقييم التّعليم الابتدائي ،ومن الواجب أن يبلغ المتعلّم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكّم في اللّغة يتجاوز بها الأمّية"[1].

إنّ السّياسة التّربويّة المتّبعة في الجزائر وخاصّة في التّعليم الابتدائي ، تتجسّد من خلال المجهودات الجبّارة الّتي تبذل لصالح هذه المرحلة من التّعليم ،وترمي إلى تحقيق جملة من الأهداف الّتي يمكن تلخيصها فيما يلي :

-" تكوين الإنسان الجزائري المتكامل والمتوازن الشّخصية، المؤمن بربّه المعتزّ بانتمائه الحضاري والرّوحي، ويتفاعل مع قيم مجتمعه، ويواكب عصره، ويثق في قدرته على التّعبير والتّطوير"[2].

- الإسهام في تنمية البلاد بتوفير الأطر المهيّأة للعمل في شتّى القطاعات.

- تأكيد ديمقراطية التّعليم وتعميق مدلولها.

- معالجة سلبيّات ونقائص التّعليم الابتدائي والّتي تتمثّل في طغيان التّعليم اللّفظي والشّفوي وإغفال التّكوين العلميّ.

- تأصيل التّعليم وجعله مرتبطا بقضايا الوطن، ومحقّقا لذاتية المجتمع، وسبيلا إلى تحقيق مطامحه ، وأداة لتثبيت الوحدة الوطنيّة وتعميق الانتماء الحضاري.

- تطوير المدرسة وجعلها تواكب مسيرة المجتمع، وتقوم بالدّور المسند إليها.

- تجانس التّكوين وتخفيف التّفاوت في الفرص والحظوظ.

- ترسيخ القيم العربيّة والإسلاميّة والتّاريخيّة في نفوس المتعلّمين واتّخاذها مبدأ للتّربية.

- تنويع المعارف والمهارات والخبرات الّتي تحقّق التّوازن والتّكامل في شخصية المواطن وتتيح له تنمية إمكانياته واكتشاف نفسه وتحقيق وجوده .

-تنمية الثّقافة التّكنولوجيّة والاهتمام بها باعتبارها بعدا من أبعاد التّربية العلميّة المعاصرة، وأساس التّطوّر الحضاري.

---

[1]- اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، مرجع سّابق، ص 5 .

[2]- براهيمي براهيم ، معلّم المرحلة الابتدائيّة وتحدّيات تعامله مع التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، ص 228.

د/ المقاربة بالكفاءات :

منذ سنة 2003 والمنظومة التّربويّة الجزائريّة تشهد إصلاحات شاملة في كلّ الأطوار التّعليميّة وإعداد مناهج جديدة ، فكانت المقاربة بالكفاءات محورا أساسا لها وهو تصوّر جديد للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تقوم على تفعيل العمل التّربويّ، ويكون هذا بإدماج المعارف والمهارات والكفاءات لتمكين المتعلّم من التّفاعل مع المجتمع وهي ثمرة من ثمار التّطوّر الحاصل في ميدان التّربية والتّعليميّة وعلم النّفس، حيث تمّ التّوصّل إلى ضبط طريقة أخرى في قياس فاعليّة الاكتساب لدى المتعلّمين تعرف بطريقة التّدريس بالكفاءات، ويقصد بها بشكل عام تحويل المكتسبات العلميّة الّتي تحصّل عليها المتعلّم إلى فعل مادّي، وتمكينه بعد مرحلة تعليميّة مبرمجة من القدرة على ترويض مهاراته في الواقع المعيش.

إنّ مدخل التّدريس بالكفايات منهاج للتّعليم والتعلّم، يهدف إلى أن يكتسب المتعلّم معارف وقدرات، ومهارات تمكّنه من حلّ المشكلات، والتّصرّف الإيجابي في الوضعيّات الطّارئة والمستجدّة وأخذ المبادرة، قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بفاعليّة ومسؤولية تعتمد فيه طرق تعليم وتعلّم، تشجّع على المشاركة الفعّالة، كما تعتمد إشراك المتعلّم في العمليّة التّقويميّة، من أجل أن يستفيد من التّقويم والدّعم، أي مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للتعلّم من جهة، وكيفية التّغلّب على بعض الأسباب الّتي تعيق تحصيله الإيجابي من جهة أخرى، إنّ دور المدرّس جوهريّ، إنّه يخطّط وينظّم ويثير دافعيّة التّعلّم ويوجّه قدرات المتعلّم، وينمّي مهاراته بالتّدريب، والتّمرين، ويطوّر تعلّماته بالتّقويم، وينشئه على تمثّل القيم الإيجابيّة في سلوكه، وانسجاما مع الرّؤية النسقيّة الّتي بني على أساسها مدخل التّدريس بالكفاءات.

وفي مادّة اللّغة العربيّة تمّ اعتماد المقاربة النّصّيّة "وهي استراتيجيّة منبثقة عن مناهج المقاربة بالكفايات وهي اختيار بيداغوجيّ يقتضي الرّبط بين التّلقّي والإنتاج ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليّة، حيث يتّخذ النّصّ محورا أساسيّا تدور

حوله جميع فروع اللّغة ويمثّل البنية الكبرى الّتي تظهر فيها كلّ المستويات اللّغويّة والصّوتيّة والدّلاليّة والنّحويّة والصّرفيّة والأسلوبيّة"[1].

ولتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات" يجب تغيير الممارسات البيداغوجيّة القائمة على الإلقاء والتّلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة المعرفيّة (البنائيّة) والبنيويّة والبنيويّة الاجتماعيّة الّتي تعطي أهمّية كبيرة لنشاطات المتعلّم"[2].

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، 2016، ص 6.

[2]– ربيع كيفوش ، توجّهات النّظام التّربوي الجديد قراءة في مناهج الجيل الثّاني ، مجلّة العلوم الاجتماعيّة ، جامعة سطيف ، 2018، مج 15، ع 28 ، ص 43

الفصل الأوّل :

ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات

المبحث الأوّل : فهم المنطوق ميدانه، مفهومه، أنواعه

المطلب الأوّل : متطلّبات فهم المنطوق

المطلب الثّاني : أهمّيته في اكتساب الملكة اللّغويّة

المطلب الثّالث : ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي

المبحث الثّاني : تدريس فهم المنطوق بالمقاربة بالكفاءات

المطلب الأوّل : المقاربة بالكفاءات : المفهوم والخصائص والأنواع

المطلب الثاني : الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة

1 – وضعيّة حلّ المشكلات

2 – وضعيّة الإدماج

3 – وضعيّة المشروع

4 – التّقويم

المبحث الأوّل: فهم المنطوق ميدانه، مفهومه، أنواعه:

أ/ ميدانه :

لابدّ لنا من التّعريج على توضيح عدد من المصطلحات الّتي أوجدتها وزارة التّربية والتّعليم في المناهج المعاد كتابتها أو مناهج الجيل الثّاني ومن بينها ميدان التّعلّم حيث يندرج كلّ ميدان ضمن مقطع تعلّمي واحد يشكّل هذا الأخير مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات يقدّم في أربع أسابيع يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرّج لولبي يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبليّة لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين قصد المساهمة في تحقيق الكفاءة الشّاملة ويضمّ كلّ مقطع ثلاثة ميادين متسلسلة منطقيّا لكلّ منها مدّة زمنيّة معيّنة وهي ميدان فهم المنطوق ميدان فهم المكتوب ميدان إنتاج المكتوب وفهم المنطوق ميدانه هو النّصّ المنطوق من طرف المعلّم أو عبر جهاز صوتي آلي كالمسجّل، ونصوصه موجودة في الدّليل البيداغوجي الخاصّ بالمعلّم ويتفاعل المتعلّم في هذا الميدان موظّفا مهارة الاستماع والفهم والتّحليل والإنتاج الشّفهي.

ب / مفهومه :

1/ المنطوق لغة :

"المنطوق اسم مفعول من نطق، فقد جاء في لسان العرب " نطق النّاطق ينطق نطقا تكلّم، والمنطق الكلام، وتناطق الرّجلان تقاولا وناطق كلّ واحد صاحبه : قاوله"[1].

و"نطق نطقا ومنطق: تكلّم والنّطق: اللّفظ بالقول والفهم وإدراك الكلّيّات" [2].

وقد ورد لفظ " نطق" في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ وما ينطق عن الهوى ﴾"[3] النّجم الآية: 3، وفي تفسير الآية يقول محمّد علي الصّابوني:" أي لا يتكلّم صلّى اللّه عليه وسلّم من هواه ورأيه الشّخصي".

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب ،نشر أدب الحوزة، إيران ، م ج 10 ،مادّة (نطق)، د،ت، 1405هـ ،ص 354.

[2]-مجمّع اللّغة العربيّة ، المعجم الوسيط ، مطابع دار المعارف ، مصر ، ج 2 ، مادّة (النطق)، ط2، 1973م ، ص913

[3]- سورة النّجم ، الآية [3]

سكت ألفا ونطق خلفا، مثل يطلق لمن يطيل الصّمت ثمّ يتكلّم بالخطأ، نطق الكتاب: بيّن وأوضح، نطق باسم كذا: تكلّم بلسانه، نطق بالحكم: أصدره.

ويطلق مصطلح المنطوق على ما يلفظ شفاهة وهو عكس المكتوب، فهو يعني التّواصل شفاهة بلغة سليمة، وهو الكلام الّذي يصدره المرسل مشافهة، ويستقبله المستقبل استماعا ويستخدم في مواقف المواجهة، أو من خلال وسائل الاتّصال الصّوتي كالهاتف والتّلفاز وغيرها ...

2/ فهم المنطوق المنظور التّربوي التّعليمي:

لقد اهتمّ واضعو المنهاج الدّراسي الجزائري بالتّعبير الشّفهي باعتباره نشاطا تعليميّا، إذ كان منطلقه في المنهاج القديم المطالعة الموجّهة، وبعد إصلاحات الجيل الثّاني صاريطلق عليه " فهم المنطوق وإنتاجه"، وهو مسمّى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معانيه ثمّ إنتاج الكلام.

" لذا فإنّ المتعلّم يحتاج لأمرين هامّين ليفهم المنطوق، وقد لخّصهما المنهاج بقوله: "يصغي للمنطوق باهتمام ويصدر في شأنه ردود أفعال "[1]

"وهو إلقاء نصّ بصوت مجهور وإبداء الانفعال به ،تصاحبه إشارات باليد وإيماءات بالوجه، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ، ويجب أن يتوافر في المنطوق شرط الاستمالة وأن يكون ذا دلالة لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه يحقّق الغرض من المطلوب، وهوآداة من أدوات عرض الأفكار وشرحها ونقدها والتّعليق عليها ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء الرّأي وتصوير المشاعر ....وآداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتّخذ شكلين: التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي"[2].

ج /أنواع المنطوق (التّعبير الشّفهي) :

ينقسم من حيث المضمون أو الموضوع (الغرض) إلى نوعين :

[1]– الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة ، مرحلة التّعليم المتوسّط 2016 ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، ص8 .

[2]–المرجع نفسه ، ص 4 .

1/ التّعبير الوظيفي :

وهو ما يؤدّي غرضا وظيفيّا تتطلّبه حياة المتعلّم في محيط تعليمه، أو في محيط مجتمعه ، ويؤدّي إلى اتّصاله بالنّاس لقضاء حاجاته وتنظيم شؤون حياته، ويتطلّب هذا التّعبير وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللّغويّة والنّحويّة، وهذا التّعبير أكثر لزوما للمتعلّمين في حياتهم العمليّة ، ويعدّ دعامة قويّة من الدّعامات الّتي يقوم عليها التّعبير الإبداعي.

يعرّفه البرازي (1989) : "هو التّعبير الّذي يقوم على الأسلوب التّقريري الجادّ الخالي من تدفّق العاطفة وتوهّج الخيال ، إلّا ما قد تستدعيه الضّرورة ، وغايته الإقناع والإفهام وإيصال الحقيقة وتأدية الغرض المطلوب"[1]، ومن مجالاته : المحادثة والمناقشة، حكاية القصص والنّوادر والأخبار، إلقاء الخطب والكلمات والإرشادات والتّعليمات.

2/ التّعبير الإبداعي :

هو لون من ألوان التّعبير الذّاتي الّذي ينقل المتعلّم به ما يدور في ذهنه إلى أذهان الآخرين بأسلوب أدبيّ متميّز، يفصح فيه عن خبراته ومشاعره وأحاسيسه، على نحو تظهر فيه ذاتيّته وعاطفته.

ومن فوائده أنّه يعمل على نموّ شخصيّة المتعلّم وتكاملها، وإتاحة الفرصة للتّعبير عن المواقف والمشاعر ويكون تعلّمه في كافة صفوف مرحلة التّعليم المتوسّط مع ضرورة مراعاة مستوى المتعلّم واهتماماته المتنوّعة.

"والتّعبير لا يكون إبداعيّا إلّا إذا توافر فيه عنصران: الأوّل هو جمال الفكرة وأصالتها والثّاني هو جمال التّعبير كما تكثر فيه عبارات النّداء والتّعجّب والاستفهام والمزاوجة بين الخبر والإنشاء ، ويتّسم باختيار الألفاظ الرّشيقة والطّرافة في المعاني ومن مجالاته: نظم الشّعر، تأليف القصص، التّمثيليّات والمسرحيّات، إلقاء الخطب .....الخ"[2] .

وممّا سبق يتّضح جليّا أنّ نوعي التّعبير الوظيفي والإبداعي ضروريّان لكلّ إنسان في المجتمع الحديث، فمن خلال التّعبير الوظيفي يمكن للإنسان تحقيق حاجاته ومطالبه

[1]–محمّد علي الصويركي ، التّعبير الشّفوي حقيقته واقعه أهدافه ، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع ، الأردن، ط1 ، 2014 م، ص16.

[2]–المرجع نفسه ، ص 16 .

المادّية والاجتماعيّة ، ومن خلال التّعبير الإبداعي يعبّر المرء عن خواطره ومشاعره وما يراه من أحداث ووقائع وخبرات والتّأثير في الحياة العامّة بأفكاره وشخصيّته وتنمية الإحساس بالذّوق والجمال في مختلف مظاهر العالم من حوله.

لذا ينبغي تدريب المتعلّمين على هذين النّوعين من التّعبير، وإعدادهم للمواقف الحيويّة في حياتهم اليومية من أجل مواجهة ومجابهة مشكلات الحياة

المطلب الأوّل: متطلّبات فهم المنطوق :

من أجل تحقيق الكفاءات المطلوبة من هذا الميدان تتفاعل ثلاثة عناصر مع بعضها البعض وهي النّصّ المراد إسماعه والمعلّم والمتعلّم إضافة إلى الوسائل التّعليميّة كالصّور والمسجّل وغيرها... ويشترط في كلّ منها أمور بيداغوجيّة يجب مراعاتها والتّأكّد من توفّرها وهي:

أ/ المتطلّبات المتعلّقة بالنّصّ المنطوق :

– مراعاة ميول واهتمامات المتعلّم ، فلا يتصوّر أن يختار المحتوى بمعزل عن حاجات المتعلّمين وميولاتهم الاجتماعيّة والصّحيّة والانفعاليّة ....وذلك للإفادة منها كدافع للتّعلّم وهذا يلزم اختيار المحتوى الجذّاب للمتعلّمين ويذكر علماء النّفس التّربوي أنّ من أهمّ شروط التّعلّم توفير الدّافعيّة وعلى هذا الأساس يتمّ اختيار نصوص فهم المنطوق ...

– أن يكون النّصّ المنطوق في حيّز خبرات المتعلّمين ، أي يكون مناسبا لأفكارهم وتجارب حياتيّة يعيشونها تتوافق مع بيئتهم ومحيطهم الاجتماعي وقد ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة في حديثها عن النّصوص المختارة :" خطابات متنوّعة مرتبطة بالحياة المدرسيّة والحياة العامّة "[1].

–" أن يحتوي النّصّ المنطوق على قيم متنوّعة منها ما هو خلقيّ أو اجتماعيّ أو عائليّ أو وطنيّ أو دينيّ وغيرها حتّى يكتسب منها ويتفاعل معها أكثر خاصّة أنّ منهاج الجيل الثّاني يركّز على تبنّي المتعلّم القيم على اختلاف أنواعها"[2].

– استمالة المتعلّم وذلك بأن يشتمل المنطوق على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة الّتي يدعو إليها المرسل وهذا بهدف إقناعه بالفكرة ثمّ دفعه إلى تحقيقها.

[1]–الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة ، مرحلة التّعليم المتوسّط 2016 ، ص8 .

[2]–المرجع نفسه ، ص4

ب/ المتطلّبات المتعلّقة بالمعلّم :

1 /توافر الدّافع:

"ويتمّ ذلك من خلال مواكبة المعلّم لروح العصر الّذي يعيش فيه ، يحبّ المطالعة ومعرفة ما يستجدّ كلّ يوم في حقل المعرفة ما يدفعه إلى خلق جوّ من التّعاطف والمشاركة واحترام إبداعيّة الطّلّاب وتدعيم مواردهم المعرفيّة والسّلوكيّة والقيميّة ....."[1].

2 /المعلّم موجّه:

" يجب أن يكون المعلّم مستمعا أو قارئا أو مساعد محرّر والمتعلّمون هم محور العمليّة التّعلّميّة ، فهم الّذين يختارون الموضوعات الّتي يريدون التّحدّث فيها، والمدرّس ماهو إلّا منظّم للمناقشة وموجّه لها، وهو موزّع الأدوار في التّعبير، يلقي بعض الأسئلة المفتوحة الّتي تثير حوارا ونقاشا، وهو مقوّم لما يقرأ وينطق وفق معايير توصّل إليها المتعلّمون معه"[2].

وفي نفس الإطار ينبغي أن يوفّر المعلّم الفرص لإثراء معجم المتعلّمين اللّغوي وإنمائه عن طريق القراءة والاستماع وذلك بإسماعهم بعض القصص فحصيلتهم اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة قليلة ، والتّعبير يحتاج إلى مفردات وتراكيب للوفاء بالأفكار وأدائها على النّحو المناسب، كما يجب أن تكون لغة المعلّم فصيحة سليمة تشبع حاجيات المتعلّم وترغّبه في أن ينحو نحوه .

3 /المعلّم فنّان في قسمه:

لقد حدّد المنهاج ماينبغي أن يقوم به المعلّم من خطوات من أجل تحقيق الكفاءات اللّازمة لهذا الميدان، وعليه تكييفها مع ما يتمتّع به من قدرات وفنّيّات ومنها:

– إثارة المستمع، وذلك بتهيئة المتعلّمين واستثارتهم وترغيبهم عن طريق وضعيّات انطلاق تثير الحيرة والتّشويق لديهم، وتدفعهم بعد ذلك إلى الإصغاء، والتّفاعل وتجنيد الموارد والقدرات.

---

[1]–محمّد علي الصويركي ، التّعبير الشّفوي حقيقته واقعه أهدافه ، ص14 .

[2]–خالد حسين أبو عمشة ، 2017 ، التّعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي ، تمّ الاطّلاع عليه في : 25 / 02/ 2023 ،رابط الموقع www. Alukah . net

– على المعلّم أن يقرأ النّصّ قراءة جهريّة متميّزة تناسب مختلف الأسماع، مراعيا النّطق السّليم للأصوات وإخراجها من مخارجها الصّحيحة، ملتزما بصفات هذه الأصوات المختلفة من : شدّة وهمس وجهر ورخاوة ونبر وتنغيم وغيرها، مع تمثيل ما ينطق موظّفا الحركات والإيماءات، ومختلف التّعابير الجسديّة المساعدة على توضيح المحتوى ومسرحة الأحداث.

– تهيئة فضاء القسم للمتعلّم وتوفير شروط الاستماع قبل قراءة النّصّ المنطوق وخلق الجوّ الاجتماعي والنّفسي الملائم مع تغيير وضعيّة جلوس المتعلّمين واختيار الوضعيّة الأمثل الّتي تسمح بتوفير المساحة الأكبر داخل القسم من أجل تمثيل الأحداث.

ج/ المتطلّبات المتعلّقة بالمتعلّم :

يقوم المتعلّم أثناء عرض النّصّ المنطوق من طرف المعلّم أو عن طريق جهاز مسجّل الصّوت بوظائف هامّة باعتباره محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة ، تحدّد بشكل كبير نتائج الدّرس بعد ذلك ومدى تحقيق الكفاءات المرصودة ، وقد أشار إليهما المنهاج قائلا: " يصغي للمنطوق باهتمام ويصدر في شأنه ردود أفعال .." والمقصود هنا هو: مهارة الاستماع و مهارة الاستيعاب والفهم ومهارة الإلقاء (الإنتاج الشّفهي).

1/ مهارة الاستماع :

الاستماع إنصات وفهم وتفسير، وهو يعدّ أوّل فنّ من فنون اللّغة العربيّة وأهمّ مهارة يتميّز بها الإنسان منذ ولادته والتّدريب هو العامل الأساسي لإتقان هذه المهارة والمحافظة عليها، وهي تتطلّب الجهد والتّركيز وتتأثّر هذه المهارة بطرق عرض الرّسائل المراد إيصالها إلى المتلقّي وهنا يأتي دور المعلّم وما يقوم به من تشويق وتغيير نبرة الصّوت ومسرحة الأحداث.

يقول الباحث صلاح عبد المجيد العربي: "والمعيار الأمثل لكفاءة المتعلّم من الاستماع والفهم هو قدرته على حلّ الرّموز اللّغويّة بحيث يصل إلى نفس المعنى الّذي يقصده المتحدّث دون زيادة أو نقص أو تحريف"[1]، إنّنا عندما نتحدّث عن مهارة الاستماع إنّما نتحدّث عن عمليّة عقليّة تتطلّب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلّم وفهم معنى

[1]–صلاح عبد المجيد العربي ، تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها ، مكتبة لبنان للنّشر والتّوزيع ، لبنان، ط[1] ، 1981 ، ص 65

ما يقوله واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر وإجراء عمليّات ربط بين الأفكار المختلفة، ولقد ركّز منهاج الجيل الثّاني في المدرسة الجزائريّة على تنمية هذه المهارة لدى المتعلّمين من خلال تخصيص ميدان كامل يتمّ تناوله أسبوعيّا على مدارالعام الدّراسي يعنى بتطويرها تدريجيّا باعتبارها ضرورة لفهم المنطوق ثمّ إنتاجه فيما بعد لاكتساب الملكة اللّغويّة.

2/ مهارة الاستيعاب والفهم :

الفهم والاستيعاب في اللّغة حسن تصوّر المعنى، وجودة استعداد الذّهن للاستنباط ويقال: (أفهمه الأمر: أحسن تصويره له)، كما عرّف الفهم بأنّه سرعة انتقال النّفس من الأمور الخارجيّة إلى غيرها، وقيل الفهم تصوّر المعنى من اللّفظ ، كما أنّه جودة الذّهن من جهة تهيئته لاقتناص ما يرد عليه من المطالب وفهم المنطوق من النّصوص ومقروئها "هو عمليّة عقليّة يقوم بها المتعلّم للتّفاعل مع النّصّ مستخدما خبراته السّابقة ودلالات السّياق لاستنتاج المعاني المتضمّنة فيه وأيضا عمليّة عقليّة لاستنتاج الأفكار والمعلومات وإدراك الجوانب الشّعوريّة الّتي استهدف الكاتب توصيلها مع استخدام استراتيجيّات مساعدة تجنّبه سوء الفهم ويتّفق الباحثون على أنّ هذه العمليّة أكثر من التّعرّف على الرّموز المكتوبة من كلمات وجمل ، حيث تتطلّب من المتعلّم إجراء ترابطات واستنتاجات بناء على معلومات النّصّ"[1].

إنّ كلّ منطوق يمثّل نصّا يحمل أبعادا وقيما ومعاني ،إذا أحسن المتعلّم الاستماع له أمكنه استيعابه يضاف إلى ذلك مايقوم به المعلّم من خطوات بيداغوجيّة مخطّط لها من أجل تسهيل عمليّة الاستيعاب والفهم لدى المتعلّمين، كالوضعيّة الانطلاقيّة المثيرة والمحفّزة، والقراءة الواعية المتأنّية الّتي تتمثّل معاني الألفاظ والعبارات ، وكذا الأسئلة الهادفة والعميقة الّتي تساعد على فهم النّصّ المنطوق واستيعاب معانيه السّطحيّة والعميقة ومهارتي الاستماع والاستيعاب يهيّئان المتعلّم لأهمّ مرحلة في ميدان فهم المنطوق وهي مهارة إنتاج المنطوق وفيها يظهر إبداع المتعلّم.

[1]– سامية محمّد عبد اللّه ، استراتيجيّات الفهم الأسس والنّماذج ، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ط[1] ، 2015، ص 21 ، 22 .

3/ مهارة إنتاج المنطوق:

وهو ما يعرف بفنّ الإلقاء وهو من المهارات الّتي يحتاج إليها الفرد بل من الأشياء الّتي تضفي على اللّغة لمعانا وبريقا ولايطلب بغتة ولكن بعد أن يكون المتحدّث قد أعدّ في ذهنه المحتوى ونظّم الأفكار الّتي سيتناولها في حديثه لهذا وجب على المعلّم إعطاء الوقت الكافي للمتعلّمين من أجل إعداد ماسينتجونه من نصوص شفهيّا .

"وتدريب المتعلّمين على الطّريقة الارتجاليّة في الإلقاء يعوّدهم على الكلام المرتجل بل ويعلّمهم الأسلوب النّقدي في التّفكير، وعلى اختيار الجمل المناسبة ووضعها في مكانها المناسب، فعندما يطلب منه الحديث يقف ويرتجل موضوعه وأفكاره، وقد يستخدم في حديثه مذكّرة تحتوي النّقاط الّتي سيتكلّم فيها، ومن الأفضل أن نعوّدهم على التّحدّث دون الاستعانة بمذكّرة ، والمدرّس الجيّد يستطيع أن يهيّئ للمتعلّم الجوّ المناسب والصّحّي وإعطائه فرصة لإعداد فكرته إعدادا جيّدا، ولا ينبغي أن نلتزم بأيّ نوع من أنواع الإلقاء ولا أن نضع قيودا عليه ولنتدرّج فيه حتّى يسيطر المتعلّم على كلّ المهارات عن طريق الكلام... "[1] ، ولنبدأ أوّلا في استمالة وترغيب المتعلّم في الكلام، ثمّ نستمرّ معه ونوجّهه لإجادة مستويّات أعلى من الإلقاء والكلام، وعلى ضوء الإنتاج الشّفهي تتحدّد كفاءة المتعلّم ،وقد أشار المنهاج إلى ذلك بعبارة : " ثمّ يعبّر بنظام وبلغة صحيحة .."[2] .

ويستحسن أن يعدّ المعلّم رفقة المتعلّمين شبكة لتقويم الإنتاج الشّفهي قبل الشّروع في الإنتاج، تحوي على البنود العريضة الّتي يفترض بالمتعلّم الالتزام بها حتّى نقيس جودة العرض الشّفهي، ويكون المتعلّم على علم مسبق بما ينتظر منه أثناء الإلقاء، مع تصحيح ومعالجة بعض الأخطاء اللّغويّة دون التّركيز عليها، ويعتبر التّقويم البيني أي أن يقوّم المتعلّم زميله وفق شبكة التّقويم أنجع وسائل التّقويم، فهي تضفي على الحصّة حيويّة وتنافسيّة بين المتعلّمين ، فيسعى كلّ منهم إلى إبراز تفوّقه على الآخر، كما يساعد هذا النّوع من التّقويم على إبراز الرّأي وتشجيع المناقشة الهادفة، واحترم آداب الحوار والحديث ويجعل المعلّم يمارس دوره كموجّه ومرشد مبتعدا على أسلوب التّلقين.

---

[1]–أبو السّعود سلامة أبو السّعود ، المنجد في التّعبير ، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع ، كفر الشّيخ ، مصر ، ط 1 ، 2004 ، ص 57 .

[2]–الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة ، مرحلة التّعليم المتوسّط ، مرجع سابق، ص 8 .

المطلب الثّاني : أهمّيته في اكتساب الملكة اللّغويّة :

مدخل :

" يهدف تعليم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة إلى تنمية الكفاءات القاعديّة لدى المتعلّم في الميادين الأربعة وتلقّي تربية سليمة، توسّع تصوّره للزّمان والمكان وللأشياء ولجسمه وتنمّي ذكاءه وأحاسيسه ومهاراته اليدويّة والماديّة والفنّية المرتبطة باللّغة، كما تمكّنه من الاكتساب التّدريجي للمعارف المنهجيّة، وتحضّره لمواصلة الدّراسة في مرحلة التّعليم المتوسّط في أحسن الظّروف"[1]، ويعدّ ميدان فهم المنطوق أهمّ نشاط يمارسه المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، ذلك أنّ اللّغة ليست سوى الحديث الشّفوي الّذي يعبّر بها عن أفكار الإنسان، وتبدو أهمّية فهم المنطوق وإنتاجه كونه أداة الاتّصال السّريع بين الفرد وغيره والنّجاح فيه يحقّق كثيرا من الأغراض الحياتيّة المختلفة، كما يعدّ الممهّد للتّعبير الكتابي ومن هنا اتّفق غالبية التّربويّين والمربّين على أنّ تنمية قدرة المتعلّم على الإنتاج الشّفهي والحديث الصّحيح ، يعدّ من أهمّ الأغراض في تعلّم اللّغة.

إنّ من مظاهر الرّقيّ اللّغوي تمكّن المتعلّم من لغته، ومن علامات التّقدّم الثّقافي قدرته على التّعبير عن حاجاته وأغراضه والتّحدّث عمّا يدور في خاطره بلغة سليمة خالية من الأخطاء اللّغويّة، كما يوصي الباحثون بضرورة الاهتمام والعناية بإنتاج المنطوق في مرحلة التّعليم الأولى من حياة الطّفل، لأنّه يعدّ السّبيل إلى التّهيئة النّفسيّة في طريقة إعداده للقراءة والكتابة بعد ذلك، وأمّا عجزه في هذا الميدان فيقلّل من فرص تعلّمه وإخفاقه في مواجهة مواقف الحياة المتعدّدة الّتي تتطلّب منه التّعبيرالشّفوي النّاجح الّذي يولّد لديه شعورا بعدم الثّقة بالنّفس، ويؤخّر نموّه في الاتّصال بالآخرين والتّفاهم معهم.

ويمكن تلخيص أهمّية فهم المنطوق وإنتاجه في اكتساب الملكة اللّغويّة من خلال الأغراض والأهداف الّتي يسعى معلّمو اللّغة العربيّة لتحقيقها لدى المتعلّمين ومن بينها:

[1]–اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الابتدائي ، مرجع سابق ، ص 4 .

– "تزويد المتعلّمين بما يحتاجون من الألفاظ والتّراكيب مع توظيف أدوات الرّبط المناسبة والأساليب اللّغويّة الّتي تنمّي فيهم جانب التّذوّق اللّغوي والإحساس بالجمال"[1] .

– توفير فنّيّة القول ووسائله من خلال مايوفّره هذا الميدان من تمرينات بناء الجمل وتوظيف الصّيغ واستخدام الألفاظ الدالّة والمعبّرة وتحقيق التّوازن بين المبنى والمعنى.

– صقل أساليب المتعلّمين من خلال محاكاتهم أساليب الأدباء والكتّاب وتدريبهم على تقنيّات التّعبير وطرق تحسين كلامهم من خلال حسن اختيار الألفاظ والعبارات.

– إعدادهم للمواقف الحيويّة الّتي تتطلّب منهم فصاحة اللّسان والجرأة في القول وإبداء الرّأي والقدرة على الارتجال، وهذا لايتمّ إلّا بعد إزالة الخوف والخجل من نفوس بعضهم عندما يواجهون الآخرين أو يكتبون إليهم.

– "توفير المادّة اللّغويّة وإثراء ثروته اللّفظية الشّفهيّة بمعنى أن يكون هناك شيء للقول ومعرفة طريقة استمدادها عبر طريقة الملاحظة المباشرة للعالم، أو من مصادر المعرفة من النّصوص المنطوقة والمجلّات والصّور والسّندات"[2].

– تعويد المتعلّمين على النّطق السّليم للأصوات وفق مخارجها، وعلاج بعضهم من عيوب النّطق مثل التّأتأة والفأفأة واللّجلجة والتّلعثم واللّثغة وغيرها الّتي تعوق تقدّمهم في مختلف الأنشطة المدرسيّة.

– إتاحة الفرصة للمتعلّمين كي يستخدمو محصولهم اللّغويّ في سياق تطبيقي لجميع فروع اللّغة العربيّة في إطار متكامل، فإنّ حصيلتهم في موضوعات النّحو والصّرف والقراءة تجد طريقها مجموعة في نشاط فهم المنطوق وإنتاجه.

– تهيئة المتعلّم للتّفكير المنطقي السّليم عن طريق الاهتداء إلى المعنى المناسب وصياغة الألفاظ، وتجميع عناصر الموضوع ، وترتيب الجمل على نحو يؤدّي إلى وضوح الأفكار، وقوّتها في نفوس الآخرين، ثمّ تتابعها في اتّساق وتماسك، مع الدّقّة في التّعبير والحرص على جماله وروعته.

---

[1]– محمّد علي الصويركي ، التّعبير الوظيفي أسسه مفهومه مهاراته أنواعه ، دار الكندي للنّشر والتّوزيع ، إربد ، الأردن، ط1 ، 2011 ، ص 9.

[2]– أمل عبد المحسن زكي ، صعوبات التّعبير الشّفهي التّشخيص والعلاج ، المؤسّسة العربيّة للاستشارات العلميّة ، القليوبية، مصر ، د ط ، 2010 ، ص 87 .

-" تمكينهم وتدريبهم على طلاقة اللّسان والتّدفّق في الحديث وحسن الآداء وتمثيل المعاني وخاصّة عند إلقائها في مواقف تتطلّب منهم الخطابة والمحادثة والمناقشة والمناظرة والسّؤال والجواب وتنمية مهارة الاستماع لديهم وصقلها لأنّ اللّغة تكتسب بالسّماع إلى الآخرين وحسن الإنصات إليهم"[1].

- تخليص لغتهم من الأفكار والأخطاء اللّغويّة الشّائعة، والتّراكيب العامّية المتداولة وتوجيههم إلى استعمال اللّغة العربيّة السّليمة الفصيحة.

المطلب الثّالث : تدريس فهم المنطوق لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي :

مدخل : قبل الولوج إلى طريقة تدريس ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي لا بدّ من معرفة الكفاءات الّتي يجب على المتعلّم تحصيلها في نهاية السّنة الدّراسيّة وهو مايسمّى بالكفاءة الشّاملة وفي نهاية كلّ مقطع تعلّمي وهو مايعرف بالكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق وإنتاجه وهي بذلك مقسّمة على جزءين الكفاءة الختاميّة لفهم المنطوق والكفاءة الختاميّة للتّعبير الشّفهي أو إنتاج المنطوق.

1 / الكفاءة الشّاملة للسّنة الرّابعة لغة عربيّة :

" يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا مختلفة الأنماط مع التّركيز على النّمط الوصفي تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة قراءة سليمة ويفهمها وينتجها كتابة في وضعيّات تواصليّة دالّة "[2]..

2 / الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق :

"يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لاسيما النّمط الوصفي ويتجاوب معها .

3 /الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الشّفهي :

يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة"[3].

---

[1]-إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي ، تنمية مهارات الاتّصال ، المكتب العربي للمعارف ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2019 ،ص 93

[2]-اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، منهاج اللّغة العربيّة للتّعليم الابتدائي ، مرجع سابق، ص 12 .

[3]-اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2017 - 2018، ص 20 .

4 / تحليل الكفاءة الختاميّة :

الميدان	السّنة الرّابعة ابتدائي
فهم المنطوق	– يفهم الخطاب المنطوق ويتفاعل معه من مستواه. الدّراسي ، متلائم مع العمر الزّمني. – من مختلف الأنماط مرتكزا على النّمط الوصفي.
التّعبير الشّفهي (إنتاج المنطوق)	– يحاور ويناقش ويقدّم توجيهات أ ويسرد قصصا وأحداثا – يصف أشياء .
	– بلسان عربيّ في موضوعات مختلفة . – اعتمادا على مكتسباته المدرسيّة ووسائل الإعلام . – مستعملا بعض أفعال القول"[1].

5 / مخطّط تسيير حصص فهم المنطوق وإنتاجه لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي :

يمهّد المعلّم للمقطع التّعلّمي بوضعيّة انطلاقيّة أمّ لها علاقة بالمقطع التّعلمي حيث تكتب على السّبورة وتناقش دون أن يتمّ حلّها وتترك إلى غاية نهاية المقطع التّعلّمي الّذي يمتدّ إلى أربع أسابيع .

" يحتوي ميدان فهم المنطق على ثلاث حصص تقدّم كلّ أسبوع ، حصّة واحدة لفهم المنطوق ، ثمّ حصّة أخرى للتّعبير الشّفوي (تعبير ودراسة صيغ) ،حصّة للتّدريب على التّعبير الشّفوي "[2].

5 – 1 /النّشاط : (أشاهد وأعبر) : 45 د

من خلال نصوص وسندات (رسومات وصور) ملائمة يتمّ تناول نصّ منطوق مرتبط بموضوع الوحدة التّعلميّة محلّ التّناول (يعرض النّصّ المنطوق في دليل المعلّم ولا يظهرفي الكتاب إلّا مشهد مصوّر متعلّق به).

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج، المرجع السابق، ص 22.

[2]–بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة سنة رابعة ابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017 – 2018 ، الجزائر ، ص 6.

– الاستماع للسّند ومناقشة محتواه عن طريق أسئلة الفهم والتّعبير (أيقونة أستمع وأجيب الّتي تظهر في دليل المعلّم تلي النّصّ المنطوق مباشرة).

5 –2 / النّشاط : أستعمل الصيغة : 45 د

– التّعرّف على الصّيغة المراد توظيفها من خلال عبارات يتضمّنها المنطوق .

– أن تكون الصّيغة ذات علاقة بالموضوع .

– توظيف الصّيغة في وضعيّات مختلفة بسيطة ومركّبة.

دفتر النّشاط : يقوم المتعلّم بإنجاز نشاطات متنوّعة لها علاقة بالنّصّ المنطوق استجابة لما سمع مستدلّا على فهمه وتفاعله بتوظيف الصّيغة المدروسة من خلال وضعيّات دالّة.

5 – 3 / النّشاط : أنتج شفهيّا : 45 د

" التّعبير شفويّا عن وضعيّات مختلفة ذات دلالة ومستمدّة من موضوع النّصّ المنطوق والوحدة التّعليميّة بصفة عامّة من خلال استدراجه بتعليمات وعناصر التّعبير الرّئيسية لبناء إنتاجه الشّفوي الخاص ، ويتحقّق من خلال هذه المحطّة مستوى من مستويات الإدماج الجزئي"[1].

المبحث الثّاني : تدريس فهم المنطوق بالمقاربة بالكفاءات:

مدخل :

إنّ نجاح عمليّة التّعليم مرتبط بنجاح الطّريقة المستخدمة في التّدريس، وهي أسلوب التّدريس الّذي يستخدمه المدرّس لمعالجة المحتوى والأنشطة التّعليميّة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرسومة، ولقد تبنّت المناهج الدّراسيّة في الجزائر المقاربة بالكفاءات الّتي ترتكز على تجنيد المعارف بصفتها موارد لحلّ وضعيّات مشكلة قريبة من وضعيّات الحياة اليوميّة المعيشة، والّتي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ولتدريس ميدان فهم المنطوق وفق المقاربة الجديدة هناك عدّة استراتيجيّات ينبغي للمدرّس إتقانها واستعمالها كما يمكن استخدام أكثر من استراتيجيّة في موقف تعليميّ واحد، ومن أهمّ هذه الاستراتيجيّات ما يأتي:

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي ، مرجع سابق، ص 26 .

1/ استراتيجيّة الحوار والمناقشة :

تحتاج هذه الاستراتيجيّة إلى إعداد خاصّ من قبل المعلّم ، و تتأسّس على حوار منظّم يدور بين متعلّمين أو أكثر ، تناقش فيه قضيّة خلافيّة، يدافع فيه كلّ فريق عن وجهة نظره ويعبّر عن رأيه بهدف التّأثير في رأي الفريق الآخر، وتهدف المناقشة إلى تنمية قدرات المتعلّمين اللّغويّة ، ومدّهم بالكثير من الأفكار الّتي تعينهم على الدّفاع عن وجهة نظرهم، ومن خلال المداخلات بين الفريقين أو أكثر ينتظر أن يصاغ نصّ شفهيّ حجاجيّ بلغة سليمة تناسب مستوى المتعلّمين والكفايات اللّغويّة الّتي يتوجّب أن يحصّلوها ومن أجل نجاح هذه الاستراتيجيّة في الحجم السّاعي المحدّد، يقوم المعلّم بإعداد مخطّط مناسب على مراحل أربعة:

– انتقاء المحتوى موضوع الخلاف شرط عدم الخروج عن المقطع التّعلّميّ.

– توزيع الأدوار على الفرق الّتي يتكوّن منها القسم قبل العرض الشّفهي : فريق يعنى بالطّرح، والآخر يعالج الطّرح النّقيض، وفريق ثالث يهتمّ بالقواسم المشتركة على أن تعطى فترة زمنيّة معيّنة، يقوم كلّ فريق فيها بجمع الموارد المعرفيّة وإعداد المنهجيّة المناسبة.

– " إعداد ورقة المناقشة النّهائيّة والتّقدّم إلى العرض الشّفهي على أن تكون ورقة كلّ فريق تدافع عن وجهة نظره كما هو متّفق عليه ، فيؤدّي كلّ فرد رأيه الشّفهي وبلغة عربيّة سليمة مستندا إلى بطاقة دوّن عليها رؤوس أقلام تعينه على تذكّر الأفكار الّتي سبق وأن صاغها كتابة مع الاستعانة بالبراهين والأدلّة الدّاعمة لرأيه "[1].

2 / استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني:

يحظى التّعلّم التّعاوني باهتمام كبير من قبل التّربويّين، إذ له تأثير إيجابيّ وفاعل في بقاء أثر التّعلّم لدى المتعلّمين ومن هذا المنطلق ظهرت الحاجة إلى اتّباع طريقة التّعلّم في مجموعات ويتضمّن التّعلّم التّعاوني مجموعة من استراتيجيّات التّعليم الّتي تتضمّن العمل الجماعي داخل مجموعات صغيرة لتحقيق أهداف المحادثة " ويعمل على تحسين مشاركة المتعلّمين ويعطي الفرصة للجميع لكي يتفاعلوا في آداء المحادثة "[2]

[1]–أنطوان أبو زيد، تعليميّة التّعبير الشّفهي والكتابي ، دار النّهضة العربيّة بيروت ، لبنان ، ط1 ، ص27 .

[2]– خالد حسين أبو عمشة ، الدّليل التّدريبي في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعناصرها ، دار وجوه للنّشروالتّوزيع الرّياض ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ط 1 ، 2017 ، ص 219

ومن أمثلة استراتيجيّات التّعلّم التّعاوني:

استراتيجيةّ فرق الألعاب والمباريات : يتمّ تنفيذ هذه الاستراتيجيّة وفق الخطوات الآتية :

– تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة .

– يجزّأ محتوى المحادثة حسب عدد تلاميذ كلّ فوج .

– يتعلّم كلّ واحد من أعضاء المجموعة جزء واحدا من أجزاء محتوى المحادثة أو المادّة المراد تعلّمها .

– يطلب من كلّ فرد شرح الجزء المخصّص له من طرف مجموعته.

– "يمكن أن يتقابل المتعلّمون في المجموعات المختلفة من الّذين درسوا أجزاء متشابهة في مجموعات تسمّى مجموعات الخبرة .

– يقوم أعضاء المجموعة بكتابة تقرير الفريق عمّا تعلّموه .

– يتمّ تقييم المتعلّمين فرديّا باستخدام الاختبارات الفرديّة."[1]

3 / استراتيجيّة تمثيل الأدوار :

تقوم هذه الاستراتيجيّة على افتراض أنّ للمتعلّم دورا يجب أن يقوم به معبّرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدّد ، بحيث يتمّ ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها المتعلّمون متعاونين ومتسامحين وميّالين إلى اللّعب بهدف تطوير قدراتهم على التّعبير والتّفاعل مع الآخرين، وتنمية شخصيّاتهم بأبعادها المختلفة.

وتسعى استراتيجيّة تمثيل الأدوار إلى اكساب المتعلّم المعارف والمهارات والخبرات من خلال قيامهم بأدوار شخصيّات تمارس تلك السّلوكيّات أوالمهارات ، أو تتبع تلك المعارف بهدف إبرازها وتسليط الضّوء عليها، ومعرفة القصور فيها وعلاجها في فترة محدّدة هي الحصّة.

يعرّفها أحمد زكي بدوي: " أحد أساليب التّعليم والتّدريب الّذي يمثّل سلوكا حقيقيّا في موقف مصطنع ، حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار الّتي تسند إليهم بصورة تلقائيّة وينغمسون في أدوارهم حتّى يظهروا الموقف كأنّه حقيقة "[2].

---

[1]– خالد حسين أبو عمشة، المرجع السابق، ص 220 .

[2]–عبد اللّطيف بن حسين فرج ، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع عمّان ، الأردن ط1 ، 2005 ، ص 195

أنواع التّمثيل (لعب الأدوار) :

- تمثيليّة المشكلات الاجتماعيّة :

يناسب هذا النّوع تلاميذ المستوى المتقدّم وتدور موضوعات المحادثة حول مشكلات اجتماعيّة والموضوعات الّتي تصلح للمناقشة بهذه الطّريقة هي الّتي تتضمّن مواقف تمثّل مشكلات تتّصل مباشرة بحياة المتعلّم، أو تتّصل بأحداث تاريخيّة أو وطنيّة .

- التّمثيليّة القصيرة :

تتكوّن عادة من فصل واحد ويشترك في آداء أدوارها مجموعة من المتعلّمين ،وهي تتطلّب قدرا كبيرا من حفظ الدّور، والتّدريب على إتقان الإلقاء والتّمثيل، وتناسب جميع المستويات.

- التّمثيل التّلقائي :

"يناسب المستوى المتقدّم حيث يقوم الطّلبة بتمثيل قصّة، أو موضوع أو مشكلة معيّنة يعرفونها جيّدا وذلك دون الحاجة إلى التّدريب المسبق لحفظ أدوار معيّنة وتسميعها، وإنّما يتّصف هذا النّوع من التّمثيل بالتّلقائيّة والحرّيّة وعدم التّقيّد بنصوص وحركات معيّنة "[1].

4 / استراتيجيّة القصّة: من الأساليب الفعّالة للتّعلّم النّشط ولها شكلان:

- أسلوب القصّة ذات الاتّجاه الواحد :

يعتبر أسلوب القصّة ذات الاتّجاه الواحد شكلا آخر من أشكال التّعلّم النّشط الّذي يقوم فيه المعلّم القائد بكلّ بساطة بسرد قصّة على المتعلّمين ، طالبا منهم التّفكير العميق بمدلولاتها، والتّعليق على ما ورد فيها على أن يقوم المعلّم بعد ذلك بالتّعقيب على تعليقاتهم بأن يبيّن ماهو صحيح منها، مع تدعيمه بالدّلائل اللّازمة والبراهين الضّروريّة كما يصوّب التّعليقات الخاطئة، ويناقش أصحابها مركّزا على القيم الّتي يرغب في ترسيخها لدى طلّابه.

- أسلوب القصّة ذات الاتّجاهين:

يطلب المعلّم من المتعلّمين سرد قصّة يعرفونها أمام زملائهم ، على أن يختار واحدا منهم يقوم بسرد القصّة الّتي قرأها أو سمعها أو شاهد أحداثها في القنوات الفضائيّة

[1]- عبد اللّطيف بن حسين فرج ، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين المرجع السّابق ، ص221- 222 .

أو مرّ بها في حياته اليوميّة ثمّ يطلب منه التّركيز على القيم الّتي تدلّ عليها القصّة، ويقوم بالتّعليق على القصّة مبديا وجهة نظره في أحداثها، ويكلّف بعد ذلك متعلّما آخر للتّعقيب على قصّة زميله وعلى وجهة نظر ذلك الزّميل ثمّ يسرد قصّته، ويعلّق عليها ويبدي رأيه وتتواصل العمليّة على نفس المنوال " حيث يتدخّل المعلّم في كلّ مرّة لترسيخ القيم الصّحيحة، ويلي ذلك إجراء مناقشة شاملة من طرف المتعلّمين جميعا لما دار في القصص من أحداث وما ورد فيها من أنماط سلوك واتّجاهات وقيم مرغوب فيها "[1].

تلعب لغة الجسد دورا بارزا في استراتيجيّات التّدريس الحديثة خاصّة في ميدان فهم المنطوق " فهي انعكاس ظاهريّ لحالة الشّخص العاطفيّة ويمكن أن تكون كلّ حركة أساسا قيّما لأحد المشاعر الّتي يشعر بها في هذه اللّحظة .. لقد أصبح لدينا نحن البشر في الفترات الحديثة هوس بالكلمة المنطوقة، وبقدرتنا على التّحدّث ببراعة ولكنّ معظم النّاس لا يدركون لغة الجسد وتأثيراتها بالرّغم من حقيقة أنّنا نعرف الآن أنّ معظم الرّسائل في أيّ محادثة وجها لوجه تظهر عن طريق لغة الجسد"[2]، ومنه وجب على المعلّم تعزيزها وتدريب المتعلّمين عليها.

المطلب الأوّل : المقاربة بالكفاءات : المفهوم والخصائص والأنواع :

مدخل:

إنّ مدخل التّدريس بالكفايات منهاج للتّعليم والتعلّم ، يهدف إلى أن يكتسب المتعلّم معارف وقدرات، ومهارات تمكّنه من حلّ المشكلات، والتصرّف الإيجابي في الوضعيّات الطّارئة والمستجدّة وأخذ المبادرة، قصد الانخراط في المشروع المجتمعي بفاعليّة ومسؤوليّة تعتمد فيه طرق تعليم وتعلم، تشجّع على المشاركة الفعّالة، كما تعتمد إشراك المتعلّم في العمليّة التّقويميّة، من أجل أن يستفيد من التّقويم والدّعم، أي مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للتعلّم من جهة، وكيفية التّغلّب على بعض الأسباب الّتي تعيق تحصيله

[1]– جودت أحمد سعادة ، التّعلّم النّشط بين النّظريّة والتّطبيق ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع عمّان ، الأردن ،ط1، 2011 ، ص 184 – 185 .

[2]– آلان + باربارا بيز ، المرجع الأكيد في لغة الجسد ، مكتبة جرير للتّرجمة والنّشر والتّوزيع ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2008 ، ص11.

الإيجابي من جهة أخرى، إنّ دور المدرّس جوهريّ، إنّه يخطّط وينظّم ويثير دافعيّة التّعلّم ويوجّه قدرات المتعلّم، وينمّي مهاراته بالتّدريب، والتّمرين، ويطوّر تعلّماته بالتّقويم وينشئه على تمثّل القيم الإيجابيّة في سلوكه ، وانسجاما مع الرّؤية النسقيّة الّتي بني على أساسها مدخل التّدريس بالكفاءات، ومن هذا المنطق نجد أنفسنا ملزمين للتّعرّض لجهاز مفاهيمي يضمّ عددا من المفاهيم الّتي تقوم عليها هذه البيداغوجيا (مقاربة التّدريس بالكفايات).

أوّلا – مفهوم المقاربة بالكفاءات أو الكفايات :

1 / لغة:

"المقاربة من الفعل قارب، رباعي لازم متعدّ بحرف وجاء في لسان العرب لابن منظور المقاربة من جذر قرب القرب نقيض البعد، قرب الشّيء بضمّ الرّاء يقرب قربانا أي دنا أي أنّ المقاربة تحمل معنى الدّنوّ، فإذا قلنا: "اقترب فلان من الهدف " إذا دناه، ونقول: قارب الأديب النّصّ إذا تناوله بالتّحليل ، فالمقاربة ضدّ المباعدة "[1].

أمّا الكفاءة أو الكفاية في قاموس المحيط فقد وردت كما يلي: " كفاه مؤونته يكفيه كفاية وكفاه الشيء، واكتفيت به واستكفيته الشيء وكفانيه ، ورجل كاف وكفيء "[2].

وكافأه على الشّيء مكافأة وكفاه: جازاه، والكفيء النّظير ونقول: لا كفاء له بكسر الكاف أي لانظير له، والكفء بمعنى النّظير المساوي.

2 / اصطلاحا :

"تعرّف الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي تمكّن من تنفيذ عدد من المهام . " إنّها القدرة على التّصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم قدرات فكرية ، مواقف شخصيّة .....) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة "[3].

[1]– جمال الدّين ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، ط3 ، ج11 ، 1999 ، ص 82 .

[2]– الفيروز أباد ، قاموس المحيط ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، د ط ، 2006 ، ص 1335 .

[3]–اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي ، مرجع سابق ص 7 .

ويتّضح من هذا التعريف أنّ المعارف (المحتويات) لم تّهمل ، لكنها لا تشكّل غاية في حدّ ذاتها ، بل تستعمل خاصّة لصفتها " النّفعية " كمورد أو " كآداة " لكونها من مركّبات الكفاءة.

– "يرى " هوستن " (1979) : "أنّ الكفاءة هي القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير أو ناتج متوقّع" .

– وتعرف " الفتلاوي " (1995) الكفاية إجرائيا بأنّها " قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكيّة تشمل مجموعة مهام (معرفيّة ، مهاريّة ، وجدانيّة) تكون الآداء النّهائي المتوقّع إنجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعّاليّة ، والّتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

– يرى "درة " (1988): " أنّ الكفاية في التّدريس هي تلك القدرة المتكاملة الّتي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتّجاهات اللّازمة لآداء مهمّة ما، أو عمليّة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفعاليّة "[1].

نرى من خلال هذه التّعاريف المقدّمة أنّ جميعها يتمحور حول عمليّة التّعلّم ودور المعلّم دون التّركيز على دور المتعلّم في هذه المقاربة الجديدة كما أنّها تستند جميعها على القدرة الّتي يصعب قياسها بل نقيس بعض آثارها، وبالتّالي يصعب تجسيدها على أرض الواقع، وتحقيقها من طرف كلّ متعلمينا.

– الكفاءة حسب "رومانفيل": " تعني الإدماج الوظيفي للدّرايات savoirs والإتقان savoir – faire، وحسن التّواجد مع الغير savoir – ètre، وحسن التّخطيط للمستقبل savoir–devenir، بحيث أنّ الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيّات فإنّ الكفاية تمكّنه من التّكيّف، ومن حلّ المشكلات كما تمكّنه من إنجاز المشاريع الّتي ينوي تحقيقها في المستقبل.

ويعرّف "بيرونو" الكفاية قائلا: "القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محدّدة من الوضعيّات تستند إلى معارف لكنّها لا تنحصر فيها، فالكفايات ليست في حدّ ذاتها معارف، إنّها تستخدم وتدمج وتعبّئ معارف إعلانيّة وإجرائيّة وشرطيّة".

[1]– كمال فرحاوي ،نظام التّعليم بالكفاءات : ماهيته ومكوّناته في المدرسة الجزائريّة ، مجلّة تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة ، جامعة الجزائر 2 ، جوان2011 / ، ع 6 ، ص144 .

"والكفاية هي المعرفة بإتمام مهمّة بنجاعة، أي حركة لها هدف معيّن، والمقاربة بالكفاءات تعمل على استبعاد تجزيء المهام حتّى لا تسقط في فقدان المعنى في نظر التّلاميذ ، كما أنّها تحفّز على التّعلّم في وضعيّة نشطة وإعطاء الغائيّة والمعنى للمعارف وتساهم لتجعل من التّعلّم تحوّلا في الذّات المتعلّمة"[1].

ثانيا / لماذا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ؟

منذ سنة 2003 والمنظومة التّربويّة الجزائرية تشهد إصلاحات شاملة في كلّ الأطوار التّعليميّة وإعداد مناهج جديدة ، فكانت المقاربة بالكفاءات محورا أساسيّا لها، وهو تصوّر جديد للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة تقوم على تفعيل العمل التّربوي، ويكون هذا بإدماج المعارف والمهارات والكفاءات لتمكين المتعلّم من التّفاعل مع المجتمع، وبالتّالي يمكن القول أنّ المقاربة بالكفاءات لعبت دورا كبيرا حيث أضافت وساهمت في ترقية العمليّة التّعليميّة، وتحدّد مساهمتها في ثلاث مستويات، "يتعيّن على المدرسة الاضطلاع جيّدا بوظيفتها في التّربية وفي التّنشئة الاجتماعيّة والتّأهيل وبمعنى آخر رفع نوعيّة النّظام التّربوي كما يجب عليها مواصلة تطبيق ديمقراطيّة التّعليم أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من التّلاميذ وضمان حظوظ متساوية في النّجاح وبعبارة أخرى يجب زيادة الانصاف في النّظام التّربوي"[2]، وتحدّد مساهمت المقاربة بالكفاءات في ثلاث مستويات:

1 – إعطاء معنى للتّعلّمات :

وذلك بتحديد أبعادها عن طريق جعل المعارف النّظريّة روافد ماديّة تساعد المتعلّم بفاعليّة في حياته المدرسيّة والعائليّة، أو في حياته المقبلة عندما يبلغ سنّ الرّشد.

2 – جعل أشكال التّعلّم أكثر فاعليّة :

بتثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة فتكون المكتسبات أكثر ارتباطا فيما بينها وأكثر وضوحا ويكون الاهتمام منصبّا على

[1]– الحسن اللّحية ، الكفايات في علوم التّربية ، أفريقيا الشّرق ، الرّباط ، المغرب ، ط1 ، 2006 ، ص142 .

[2]– بوبكر بن بوزيد ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة ، الدّيوان الوطني للمطبوعات ، الجزائر ، ط1 ، 2003، ص 4 .

الأهمّ دون المهم، ولعلّ هذا ماجعل أحد المربّين يطلق عليها بيداغوجية الأهمّ وترك المهمّ .

يعنى ذلك أنّ المقاربة بالكفاءات تضمن أوّلا وقبل كل شيء ترسيخا جيّدا لمكتسبات المتعلّمين، فقد أظهرت العديد من الدّراسات حول التّعلّم أنّ اكتساب المعرفة في ظروف جيّدة، يتيح للمتعلّم تعبئة مكتسباته داخل وضعيّات يطلب منه حلّ مشاكلها ، ذلك أنّ تمرّسه بوضعيّات مختلفة تمكّنه من اكتساب استراتيجيّات ذهنيّة متنوّعة.

كما تركّز المقاربة بالكفاءات على ما هو ضروريّ إذ لا تملك التّعلّمات نفس الأهميّة، فبعض التعلّمات هامّة إمّا لأنّها مفيدة في الحياة اليوميّة ، وإمّا أنّها تمثّل أساس التعلّمات اللّاحقة، لهذا يجب التّركيز على ما يسمّيه روجيرس " قدرات المفاتيح " الّتي تصلح للمتعلّم أكثر من غيرها في تواصله اليومي أو الّتي تعدّ أساسا لتعلّمات أخرى ومن ثمّ يجدر بنا التّركيز على هذه التّعلّمات الأخرى الّتي تبدو أقلّ أهميّة خاصّة إذا ما داهمنا الوقت.

وقد أشارت العديد من الدّراسات حول التّعلّم أنّ امتلاك معرفة معمّقة يفترض ربطها بمعارف أخرى ترتبط بها ، فمن خلال خلق شبكة مفاهيم تترسّخ المعارف ترسيخا جيّدا في حين أنّ تطوّر الكفايات يؤدّي إلى ربط العلاقات بين مصطلحات مختلفة متأتّية من نفس المادّة، وكذلك ربط مصطلحات متأتّية من مواد أخرى.

3 – بناء التّعلّمات الدّاخلية :

" جعل مختلف مكتسبات المتعلّمين في وضعيّة تناسق تدريجي، وتوظيف متّصل وفي وضعيّات ذات دلالة تجعل هذه المكتسبات تجاوز إطار القسم البيداغوجي، حيث يبني داخليا لدى المتعلّم نظاما أكثر شموليّة وثراء، فمن سنة لأخرى ومن طور إلى طور يعاد استغلال المكتسبات المتراكمة تدريجيّا وتوضع هذه المكتسبات في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

وبهذا تساهم هذه المقاربة في بناء التعلّمات الدّاخليّة وبالتّالي في وضع المتعلّم الكفء "[1].

[1]– نصيرة موتح و سامية عرعار ، دور المعلّم في ظلّ نظام المقاربة بالكفاءات ، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعيّة جامعة عمّار ثليجي الأغواط ، الجزائر ، 2017 ، مج 10 ، ع01 ، ص228 –229

ثالثا : خصائص الكفاءة :

تتميّز الكفاءة بخصائص أساسيّة وهي:

1 / تعبئة وتجنيد مجموعة موارد : والمقصود بالموارد :(المعلومات والخبرات المعرفيّة والسّلوكيّات والقدرات وحسن الآداء والمعرفة السّلوكيّة)، حيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة بالنّسبة له، والتّعبئة والتّجنيد هي القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة، استجابة على الفور لما هو مطلوب فعله، فالتّمكّن من الكفاءة يعني امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيّات وقدرات تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة، ولا يعتبر توفّر المتعلّم على كلّ الموارد الخاصّة بكفاية ما أمرا ضروريّا.

وعمليّة التّجنيد هذه لاتكون فقط للمعارف وإنّما تعتبركمورد تضاف إلى موارد أخرى لاكتساب الكفاءة، وفي هذا الصّدد يمكن التّمييز بين موارد خارجيّة وتتمثّل في أدوات ولوازم يلجأ إليه المتعلّم قصد استعمالها للقيام بشيء وموارد داخليّة وهي المعلومات والمهارات والسّلوكيّات والمواقف والقيم والمعايير الّتي توجّه العمل من حيث جوانبه العلميّة.

2 / الوظيفيّة :" إنّ امتلاك المتعلّم معرف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفّز، أو في حلّ مشكلة تعترضه في المؤسّسة التّعليميّة أو في حياته العامّة، وهكذا تمكّنه الكفاءة من ربط التّعلّمات بحاجاته الفعليّة والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلاليّة تامّة ووفق وتيرة خاصّة"[1].

3 / ارتباطها بالمادّة موضوع التّعلّم : تستند الكفاية إلى خصائص ترتبط ارتباطا وثيقا بالمادّة، ويعود ذلك إلى أنّنا نختار وضعيّات دالّة ، تقابلها مشاكل خاصّة بالمادّة موضوع التّعلّم ، ليقع تدريب المتعلّمين على اكتسابها انطلاقا من الغايات المحدّدة لهذه المادّة وقد نبّه (**روجرس**) إلى ضرورة التّنبّه إلى: " أنّ نسبة من الكفاءات تمتلك خصائص تخترق بعض المواد ونسبة كبيرة منها شديدة الصّلة بالمادّة موضوع التّعلّم".

4 / إمكانيّة تقييم الكفايات : يمكننا تقييم الكفايات خلافا للقدرات وذلك انطلاقا من وضعيّة مخصوصة تتّصل بمجموعة من الوضعيّات المشكلة الّتي نقترحها على المتعلّم

[1]– لعزيلي فاتح ، التّدريس بالكفاءات وتقويمها ، مجلّة معارف ، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة جامعة البويرة أكتوبر 2013 ، ع14 ، ص 72 – 73 .

فنسعى إلى تبيّن مدى نجاحه في إنجاز المهمّة المطلوبة منه، ونوع المنتوج المنجز ويشير(**روجرس)** أيضا حول تقييم الكفايات قائلا: "يمكننا تقييم الكفاية انطلاقا من التّمشّي الّذي يعتمده المتعلّم بمعزل عن المنتوج المنجز أي سرعة العمليّات واستقلاليّة التّلميذ واحترام غيره من المتعلّمين"[1].

5 / <u>الارتباط بفئة من الوضعيّات :</u> أي وضعيّات ذات مجال واحد بحيث أنّ ممارسة الكفاءة لا يمكن أن يتمّ إلّا في إطار حلّ فئة من الوضعيّات المتكافئة ، فالكفاءة في مجال ما (مادّة أو مواد مدمجة) تعني قدرة التّلميذ على حلّ مشكلات متنوّعة باستثمار الأهداف (المعرفيّة والحسّ حركيّة والوجدانيّة) المحدّدة في البرنامج، وتصبح ممارسة الكفاءة عبارة عن اختبار الموارد الملائمة للوضعيّة، وترتيبها واستثمارها في اقتراح حلّ أو حلول متعدّدة للمشكلة، ويستحسن اختيار وضعيّات مشتركة ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المقصودة.

<u>رابعا : أنواع الكفاءات :</u>

" ترتبط كفايات المتعلّم بالوضعيّات الّتي سيواجهها داخل المدرسة وفي حياته اليوميّة فالحياة تضعنا في أغلب الأحيان أمام وضعيّات جديدة نحاول السّيطرة عليها دون حاجة إلى استخدام ذكائنا الخارق بل نوظّف مكتسباتنا وتجاربنا وفي حالة نجاحنا وحسن تعاملنا مع هذه المواقف نقول أنّنا امتلكنا كفاءة ومهارة ، فالكفاءة هي قدرة التّصرّف بفعاليّة في نمط معيّن من الوضعيّات ولكي ينجح المتعلّم في إبراز كفاءاته فإنّه يحتاج في تعلّماته إلى أنواع من الكفاءات يقوم المتعلّم بإدماجها لحلّ مختلف الوضعيّات"[2] وهي :

<u>1–الكفاءات المعرفية :</u>

لا تقتصر ولا تنحصر في الكمّ الهائل من المعلومات والحقائق، بل تمتدّ إلى امتلاك كفاءات التعلّم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة استخدام طرائق هذه المعرفة في الميادين العلميّة.

[1]– حلّومة بوسعدة، المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التّونسي، المعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمر – باردو، تونس ، ط1 ، 2002 ، ج1 ، ص 65

[2]– الحسين اللّحية ، الكفايات في علوم التّربية ، مرجع سابق، ص127 .

2– كفاءات الأداء :

وتشتمل على قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيّات مشكلة، إنّها تتعلّق بآدائه أي إنجاز السّلوك لا معرفته فقط، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

3– كفاءات الإنجاز أو كفاءات النّتائج :

"وتتمثّل في إحداث نتيجة مرغوبة في آداء الطلّاب، ولذلك يفترض مثلا أّن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلّم.

4– الكفاءات الوجدانية :

المتّصلة بالاستعدادات والميول والاتّجاهات، والقيم الأخلاقيّة، والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الخلقيّة ، والمبادئ السّائدة في أيّ نظام.

5– الكفاءات الإستكشافية :

تشتمل على الأنشطة الّتي يقوم بها الممارس للتعرّف على النّواحي المتعلّقة بعمله "[1] .

كما يميّز (de ketele ، 1996) بين الكفايات الأساسيّة وكفايات التّميّز.

5 – 1/ الكفايات الأساسية :

"الكفاية الأساسيّة هي الكفاية الضّرورية الّتي يتوقّف عليها التّعلّم اللّاحق واكتساب كفايات جديدة، وهي تمثّل مجموعة من المعارف الأساسيّة والمهارات الذّهنيّة والحركيّة المندمجة تمارس في وضعيّات ذات دلالة بالنّسبة إلى المتعلّم ."[2]

تستند الكفاية الأساسيّة دائما إلى سياق ومرحلة التّكوين، فبالنّسبة إلى " كتابة رسالة تردّ فيها على صديق "هي كفاية أساسيّة في مستوى المرحلة الابتدائيّة، ولكنهّا ليست كفاية أساسيّة للسّنة الأولى من نفس المرحلة.

ويشير **(روجرس)** إلى ضرورة أن لاتتعدّى الكفايات المستهدفة 5 أو 6 كفايات أساسيّة في السّنة الواحدة وفي المادّة الواحدة أو من 8 إلى 10 كفايات أساسيّة في السّنة الواحدة وفي مجموعة من المواد ، ذلك أنّنا إذا تجاوزنا هذا العدد ، يمكن أن نضيع من

[1]– حمّادي السّايح ، في المقاربة بالكفاءات وفلسفتها ، مجلّة مخبر الأنساق والبنيات النّماذج والممارسات ، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم ، 23 نوفمبر 2019 ، ع 1 ، ص7 .

[2]– حلّومة بوسعدة ، المقاربة بالكفاءات في الوسط التّونسيّ ، مرجع سابق، ص 65 .

جديد داخل هذه القائمات المطوّلة لكفايات محدودة وأن نفقد هذه الرّوح الاندماجيّة الأساسيّة في التّعليم الوظيفي.

5 – 2 / كفايات التميّز:

"تعرف كفاية التّميّز بأنّها كفاية هامّة بيد أنّ عدم تملّكها لا يعيق التّعلّم اللّاحق، ولا يؤدّي إلى الإخفاق في المراحل المقبلة، ويمكننا أن نميّز هنا بين نوعين من كفاية التّميّز:

أ – كفايات تختلف عن الكفايات الأساسيّة :

وهي الكفايات الّتي لا تطلب من المتعلّم إلّا في مراحل تعليميّة لاحقة، غير أنّه يمكن التطرّق إليها في السّنة الدّراسية الحاليّة.

ب – كفايات أساسية :

وهي الكفايات التي نرتقي بها إلى مستوى تملّك أرفع من مستوى تملّكها اللّاحق"[1].

"إنّ تحقيق جودة نوعيّة في التّعليم لا يمكن أن تتحقّق بتغيير البرامج والمناهج فحسب ولا بتغيير النّماذج التّعليميّة أو القوانين والتّوجيهات فقط وإنّما بالالتزام المهنيّ وبآداء المهام بكفاءة تزيد من فعاليّة التّدريس ، ومن تطوّر تحصيل المتعلّمين وتقدّمهم في عمليّة التّعلّم بما يتناسب مع متطلّبات التحوّل المعرفي ومتطلّبات التّنشئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة في ارتباطها بالتّحوّلات الّتي تفرضها العولمة في مختلف مجالات الحياة "[2] ومنه فإنّ ضبط الكفاءات الّتي يجب على المتعلّم تحصيلها سواء من طرف المنهاج الدّراسي أو المعلّم قبل تقديم الدّروس أمر أكثر من ضروريّ بل هو أساس تحقيق تعلّم ناجع ،وهو ما يسمّى بالتّخطيط والإعداد للتّعلّمات.

خامسا : المفاهيم المرتبطة بالكفاءة :

يرتبط بمفهوم الكفاية عدد من المفاهيم الّتي يمكننا إيرادها على النّحو التّالي:

1/المعارف :

"هي مجموع المعلومات، والخبرات الّتي تجسّد أهداف المنهاج، والّتي يقوم التّلميذ باكتسابها من خلال التّعلّم، وتتكوّن عادة من المعلومات، والأفكار، والقيم الّتي تراكمت

[1]– حلّومة بوسعدة ، المقاربة بالكفاءات في الوسط التّونسيّ ، مرجع سابق، ص 66 .

[2]– حسيني فاطمة ، كفايات التّدريس وتدريس الكفايات آليّات التّحصيل ومعايير التّقويم ، مطبعة النّجاح ، الدّار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2005 ، ص 135 .

عبر السّنين لتشكّل تراثا ثقافيّا، ومعرفيّا للإنسان، تقدّم في شكل مذاهب، أو نظريّات أو قواعد،أو أ نساق من خلال المناهج.

باعتبار ما أشرنا إليه سابقا عن مفهوم المعارف كمكوّن من مكوّنات الكفاية يكون هذا المفهوم قد دلّ على الكمّ النّظري، والخبرات الّتي يستقيها الفرد من المواقف وتشكّل له إطارا نظريّا يوجّهه في مواقف قادمة، والّتي يتعرّض إليها خلال فترة حياته"[1].

2 / القدرة:

هي كلّ ما يستطيع الفرد آداءه في اللّحظة الرّاهنة، من أعمال عقليّة، أو جسميّة – حسيّة أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطريّة أو مكتسبة، أو هما معا، فالقدرات الفطريّة هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النّضج (الجسمي – والحسي) والعقلي والوجداني، والقدرات المكتسبة هي القدرات الّتي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو، وتتوسّع أكثر فأكثر عن طريق التّعليم.

"وقد تعرّف القدرة أيضا على أنّها ما يجعل الفرد قادرا على فعل أيّ شيء، يرغب فيه، أو يسند إليه، وهي لذلك لا ترتبط بمحتويات معرفيّة ، وإنّما تتجلّى في شتّى المواد المختلفة، فهي تعبّر عن معرفة فعليّة عامّة، لذلك لاتظهر للملاحظة، وإنّما تظهر في إنجازات تتعلّق بمحتويات تعليميّة، أي في سلوك عمليّ، ذو أثر ظاهر مثل : إنجاز تمارين، حلّ مسائل، قراءة نصوص، تلخيص قصص، كتابة تقارير ....إلخ "[2].

3 / كفاءات المادّة :

هي الكفاءات الّتي يكتسبها المتعلّم في مادّة من المواد الدّراسية، وتهدف إلى التحكّم في المعارف، وتمكّنه من المواد الضروريّة لحلّ وضعيّات مشكلة.

4 / الكفاءة الختاميّة :

" كفاءة تكتسب من خلال المادّة، وتتحقّق من خلال المسعى التدرّجي للعمليّة التّعلّمية الّذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم، والتّعبير عن جزء من ملامح التّخرّج من المرحلة والطّور، لكنّها تتّسم في صياغتها بالعموم والاندماج، والأمر الّذي لا يمكّنها من

[1]– حثروبي محمّد الصّالح ، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، د ط ، د س ، ص 37 .

[2]– أوحيدة علي ، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشّهاب ، باتنة ، الجزائر ، د ط ، د س ، ص 13 .

بناء وحدات أو مقاطع تعلّمية: فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح ، لكنّها تبقى ناقصة في الجانب العملي على مستوى الممارسة في القسم، ينبغي أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركّباتها بشكل يجعلها قابلة للتّقييم"[1].

وللأسباب المذكورة آنفا ، تجزّأ الكفاءة الختاميّة إلى مركّبات (مركّبات الكفاءة الختامية) وذلك قصد إبراز أهداف التعلّم القابلة للتّحقيق، والّتي يمكن ترتبط بها الأمور الآتية:

- مضامين (محتويات) المادّة المتعلّقة بها كمواد في خدمة الكفاءة.
- الوضعيّات الّتي تمكّننا من تحقيقها كوحدات تعلّميّة.
- الوضعيّات الّتي تمكّننا من تقييمها كمركّبات، ومن إدماجها كلّيّا أو جزئيّا في تقييم الكفاءة الختاميّة من خلال وضعيّة مشكلة إدماجية.

5 / الكفاءة العرضية :

"وتتكوّن من القيم والمواقف، والمساعي الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد الّتي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم الّتي نسعى إلى تنميتها.

كلّما كان توظيف الكفاءات العرضيّة يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج، أمّا الموارد فهي المواد الأوليّة الضروريّة لبناء الكفاءات، وتتكوّن من المعارف المكتسبة في المدرسة وخارجها ، وكذلك القيم والمساعي"[2].

6/ المهارة :

يقترب مفهوم المهارة كثيرا من الدّلالة على مفهوم القدرة، إذ يغطّيه جزئيا ولكن بعض المنظّرين يستعملون مصطلح المهارة للإشارة إلى مؤهّلات يمكن تحديدها والوقوف عليها بسهولة، ومن خلال التحكّم في الحركة، أي البراعة اليدويّة، أو السّهولة في استعمال آداة أو آلة، أو بواسطة إنجاز مهمّات مركّبة بعض الشيء كالتّعبير عن إحساس معيّن مثلا والإدلاء بمعلومات أو طلبها.

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 7

[2]– المرجع نفسه، ص 8.

بناءا على ما سبق تجدر الإشارة إلى وجود حدود فاصلة بين المفهومين فالمهارة تتضمّن وتحتوي على مجموعة من القدرات، وتتمظهر فيما ينجزه المتعلّمون من مهام وأنشطة، والقدرة تحيل على الاستطاعة، أي ما يقدر المتعلّم على فعله بفضل ما اكتسبه من معلومات، ومعارف، وخبرات، وفي هذا الجانب على وجه التّحديد يحصل الانفصال بين القدرة والهدف السّلوكي الإجرائي، كتحديد لمثيرات تعلن عن التّغيير الّذي يرغب المدرّس في إحداثه لدى التّلاميذ، بحيث يخبر بما سيكون التّلميذ قادرا على إنجازه بعد المرور بتداريب، وإنجاز تمارين وأنشطة، وتحصيل خبرات ومكتسبات من خلال درس، أو مجموعة من الدّروس.

7/ <u>الآداء والإنجاز :</u>

"يقتضي السّياق الإشارة إلى مفهوم آخر ذي علاقة استلزاميّة بمفهوم الكفاية، ألا وهو مفهوم الإنجاز، أو الآداء، والمقصود به مجموع الآداءات أو الإنجازات الّتي تؤشّر على مايقوم به المتعلّم من أنشطة، ومهمّات تظهر مدى تمكّنه من تحصيل المعارف والمهارات من جهة، ومدى قدرته على آدائها بإتقان من جهة ثانية، هذا وإن كانت القدرة تدلّ على ما يستطيع الفرد القيام به، ويسجّل ذلك الفرد الملاحظ بدرجة من الدقّة والوضوح، فإنّها تشير إلى إمكانات الفرد المتعدّدة في الإنجاز"[1].

<u>المطلب الثّاني : الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة :</u>

<u>مدخل :</u>

تتبنّى المقاربة بالكفاءات استراتيجيّة التّعلّم النّشط عن طريق الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة، وهي طريقة حديثة ومبتكرة يكون محورها المتعلّم وما يقوم به من أنشطة مختلفة من أجل تحقيق تعلّم ناجع، حيث التّعلّم عمليّة يتمّ من خلال التّفاعل المباشر مع المفاهيم والخبرات الجديدة، وربطها بما لدى المتعلّم من خبرات سابقة لجعل التّعلّم ذا معنى ويقوم التّعلّم النّشط على مبدإ التّعلّم بالعمل، والفهم العميق للمادّة التّعليميّة، وطرح الأسئلة وحلّ المشكلات المتنوّعة، والوصول إلى التّعميمات واتّخاذ القرارات، وهو يؤثّر إيجابيّا في

[1]- حسيني فاطمة ، كفايات التّدريس وتدريس الكفايات ، ص 11 – 22 – 134.

اتّجاها ت المتعلّمين نحو التّعلّم، ويعزّز ثقتهم بأنفسهم، وهذا يجعلهم مسؤولين عن تعلّمهم حيث يظهرون فيه منضبطين ومنظّمين ذاتيّا، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاية تحصيلهم، ويتحرّكون ذاتيّا باهتمام ومثابرة واضحين بمهمّات التّعلّم الّتي يقومون بها واحدة بعد الأخرى.

وتؤكّد الدّراسات والأبحاث أنّ العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة الفاعلة تتّصف باكتساب المتعلّم مجموعة من المهارات الانفعاليّة والعقليّة، ويمثّل التّفكير الإيجابيّ واحدة من هذه المهارات الّتي يجب أن تنمّى عند المتعلّم عن طريق التّعلّم النّشط بالوضعيّات الّذي يعرّفه كلّ من(بولسون وفوست 2006):" إنّه أيّ نشاط يقوم به المتعلّم في الغرفة الصّفيّة غير الإصغاء السّلبي لما يقوم به المعلّم بحيث يشمل الإصغاء الإيجابي الّذي يساعده على فهم ما يسمعه، وكتابة أهمّ الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال وآراء وشروحات والتّعليق أو التّعقيب عليها، والتّعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتمّ فيه تطبيق ما تعلّموه في المواقف الحياتيّة المختلفة، أو حلّ المشكلات اليوميّة المتنوّعة "[1].

أ/ مفهوم الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة :

في معاجم اللّغة العربيّة كلسان العرب والمعجم الوسيط تعني كلمة الوضعيّة: وضع موضعا ومواضع الدّالة على الإثبات في المكان إي إطار مكاني للذّات والشّيء.

وفي معاجم اللّغة الأجنبيّة نجد تحديدا لهذا المفهوم بشكل واضح ، ففي معجم أكسفورد الإنجليزي نجد أنّ الوضعيّة تعني: "معظم الظّروف والأشياء الّتي تقع في وقت خاصّ وفي مكان خاصّ"[2].

وتقترن الوضعيّة بدلالة أخرى وهو السّياق الّذي هو عبارة عن وضعيّة يقع فيها شيء وتساعد على فهمه، وتبيّن القراءات المختلفة أنّ الوضعيّة تمثّل سياقا حدثيّا لتفاعل الذّات مع الموضوع لتحقيق هدف معيّن، وفي بعدها الفلسفي تحليلنا الوضعيّة على الوقائع

[1]– سهى أحمد أبو الحاج و حسن خليل المصالحة ، استراتيجيّات التّعلّم النّشط ، مركز ديبونو لتعليم التّفكير، دبي الإمارات العربيّة المتّحدة ، ط[1] ، 2016 ، ص 17 .

[2]– وسيلة بن عامر ، الوضعيّة التّعليميّة في مقاربة الكفاءة ، مخبر المسألة التّربويّة في الجزائر ،جامعة بسكرة ، دع ص 175.

التّجريبيّة، ومن ثمّ تشكّل دعوة الذّات إلى التّفكير العميق وجمع مداخل فعلها وانفعالها بالموضوع.

أمّا في المجال التّعليميّ فهي إشكاليّة يتمّ إيجادها لتكون تعلّما عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل آداء نشاط محدّد.

ويتّفق الباحثون على أنّ الوضعيّة تكون ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم إذا:

– جعلت المتعلّم يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش.

– جعلته يشعر بفاعليّتها وجدواها في علاج عمل معقّد.

– سمحت له بتفعيل إسهام مختلف المواد في حلّ مشاكل معقّدة.

– سمحت له بقياس الفرق بين ما يعلم وما يجهل من أجل إيجاد حلّ لوضعيّة معقّدة .

وعرّفها بروسو قائلا : " ينخرط المدرّس في لعبة مع نظام تفاعلات المتعلّم مع المشاكل الّتي يطرحها عليه هذه اللّعبة أو هذه الوضعيّة بشكل أوسع هي الوضعيّة التّدريسيّة أمّا العقد التّدريسي فهو قاعدة اللّعبة واستراتيجيّة الوضعيّة التّدريسيّة "[1].

وتمتاز الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة بأنّها تمازج بين التّعليم والتّعلّم وتراوح بينهما :

– ونقصد بالتّعلّم مجموع العمليّات الّتي يقوم بها الفرد في ظروف معيّنة قصد اكتساب مؤهّلات جديدة (معارف، مواقف، مهارات) .

– ونقصد بالتّعليم مجموع العمليّات والشّروط الّتي يوفّرها الوسط التّربويّ: (المدرّسون الأولياء، المؤسّسة التّربويّة) بقصد تسهيل التّعلّم الّذي يقوم به التّلاميذ.

ويعرّفها البعض على أنّها " مجموعة العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين ووسط يحتوي عل أدوات وأشياء : (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس..) ونظام تربويّ يمثّله المعلّم بهدف إكساب المتعلّم معرفة مبنيّة أو في طريق البناء "[2].

---

[1]– رياض الجوّادي ، مدخل إلى علم تدريس المواد، دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة ،باردو، تونس 2020 ، ص 81 .

[2]– مخلوفي عليّ ، خصائص الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة وتطبيقاتها البيداغوجيّة ، مجلّة البيداغوجيا ، جامعة محمّد بوضياف ، المسيلة ، مج 01 ، ع 02 ، جوان 2019 ، ص 176

ب / مكوّنات الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة :

يعتمد بناء الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة على مجموعة من المكوّنات يجب أن تتوفّر فيها ولقد حدّدها (إكزافييه روجرس) في ثلاثة أمور وهي:

1/ الدّعامة : ويقصد بها السّند أو الرّافد وهي تلك العناصر المادّيّة الّتي تعتمد عليها الوضعيّة وتكو ن إمّا لفظيّة: (نصوص ، وثائق ...) وإمّا بصريّة: (صور، خرائط ..) وتنقسم إلى:

- **السّياق:** هو المحيط الّذي تجري فيه وضعيّة معيّنة وكما يقبل مفهوم الوضعيّة اتّخاذ دلالات مختلفة ، فإنّ مفهوم السّياق يتفرّع معناه باختلاف المستوى الّذي ينظر منه إلى الوضعيّة ، فبما أنّ لكلّ مقام مقال فإنّ لكلّ وضعيّة سياق تقدّم فيه.

- **المعلومات:** وهو كلّ ما يعتمد عليه المتعلّم من أجل ممارسة نشاطه، وتتمثّل في مجموعة المعطيات الّتي يزوّد بها وهو كلّ معطى قابل للاستعمال مناسب لمستوى المتعلّم وقدراته العقليّة ما يمكّنه من تحديد المطلوب منه.

- **الوظيفة:** ومن خلالها يتحدّد الهدف من إنجاز الوضعيّة، والقيم المراد غرسها عند المتعلّم وفي هذا الصّدد يرى (روجرس) أنّ وظيفة الوضعيّة تتحدّد بالجواب عن الأسئلة لذا ينبغي تحديد القصد منها والفائدة الّتي يكتسبها المتعلّم عند إكمال إنجازها.

2 / المهمّة أو بعد الوضعيّة : وهو الإنتاج المنتظر من المتعلّم وهي تترجم المقصد البيداغوجيّ الّذي يبتغى من وراء استغلال الوضعيّة، أو هي الصّورة النّهائيّة الّتي يرتجى من المتعلّم تحقيقه في منتوجه وتستقى من مجموعة التّعليمات الموجّهة للمتعلّم.

3 / التّعليمات: ويطلق عليها المطلوب، وهي أسئلة تقدّم للمتعلّم قصد التّقيّد بها أثناء معالجة الوضعيّة، ويجب أن تصاغ بشكل واضح وقد تكون في كتابة رسالة أو إبداع قصّة أو إعلان أو تحرير نصّ.

ج / أنواع الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة :

1/ وضعيّة حلّ المشكلات :

1 – 1 / مفهوم الوضعيّة المشكلة : تعود هذه البيداغوجيا إلى الفيلسوف والمربّي الأمريكي (جون ديوي) الّذي كان يرى أنّ الإنسان يتعلّم عن طريق حلّ المشكلات الّتي تواجهه ويقول: "يجب أن يكون كلّ درس جوابا وحلّا لمشكلة"، ويمكن تعريف المشكلة

بأنّها: " سؤال محيّر أو موقف مربك، لا يمكن إجابته أو حلّه عن طريق المعلومات والمهارات الجاهزة لدى الشّخص الّذي يواجه هذا السّؤال المربك"[1].

يأخذ مفهوم الوضعيّة المشكل موقعا مركزيّا في التّربية المستندة إلى الكفايات، لأنّه ضمانة لان تتحرّك الكفايات داخل التّوجّه البنائي والبنائي الاجتماعي للتّعلّم، فالمشكلة الّتي تتضمّنها الوضعيّة تدعو المتعلّم إلى التّفكيروإعمال قدراته العقليّة واستخدامها لإيجاد حلّ وتعني الوضعيّة المشكلة مجموعة معلومات، توضع في إطار أو سياق معيّن يتبيّن المتعلّم مابينها من الرّوابط، بهدف الوصول إلى إنجاز معيّن أو إيجاد حلّ، وتنظّم الوضعيّة المشكلة حول تجاوز عقبة يشخّصها المعلّم بحيث يفتقد المتعلّم طرائق الحلّ وعليه في هذه الحالة أن يصوغ الافتراضات ، بتوظيف تصوّراته ومعارفه القبليّة ويتمّ ذلك إمّا بشكل فرديّ أو في إطار الفوج،ويرى(روجرز) "أنّه في كلّ مرّة يكون المقصود وضعيّات مكوّنة للكفايات، ينبغي أن يتمّ فهم عبارة الوضعيّة بمعنى الوضعيّة المشكلة أو الوضعيّة الدّالّة"[2] .

1 – 2 / خطوات أسلوب حلّ المشكلات :

2 – 1/ اختيار المشكلة : تتمثّل هذه الخطوة في إدراك معوّق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدّد، أو في إدراك انحراف غير مقبول يتجاوز عتبة التّسامح المعمول بها عادة في ذلك الموقف عن تحقيق ذلك الهدف أو الانحراف عن معيار محدّد للسلوك.

2– 2 / تحديد المشكلة :

"ويعني وصفها بدقّة ممّا يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها، أي التّمييز بين ماهو مشكلة، وبين ماهو ليس بمشكلة، ويطلق على هذه العمليّة اسم التّشخيص الفارقي

[1]– حسن عايل أحمد وسعيد جابرالمنوفي، المدخل إلى التّدريس الفعّال، مكتبة الملك فهد، الرّياض، السّعوديّة، ط3 1419 هـ ، ص 109 .

[2]– رياض الجوّادي ، مدخل إلى علم تدريس المواد ، مرجع سابق، ص 84 .

الّذي يتمثّل في تمييز الفرد المتعلّم بين الأسئلة الّتي تشير إلى المشكلة ، وتحديد أيّ هذه الأسئلة يعبّر عن المشكلة تعبيرا دقيقا"[1].

وتعدّ هذه الخطوة من أهمّ الخطوات لأنّه لابدّ من تحديد المشكلة تماما قبل البحث عن أسبابها ، ممّا يقع فيه المتعلّم عادة من خلال التّسرّع والقفز إلى الاستنتاج.

2 – 3/ تحليل المشكلة :

وتتمثّل في تعرّف المتعلّم على العناصر الأساسيّة في مشكلة ما ،واستبعاد العناصر الّتي لا تتضمّنها المشكلة، فبعد تحديد المشكلة بدقّة نبدأ بتحديد الوقائع الّتي تجمّعت لدينا ضمن نطاق حصر المشكلة في الكمّ والكيف والزّمان والمكان والأشخاص والأشياء ونتوصّل إلى اكتشاف العامل المسؤول عن الإعاقة أو العقبة عن تحقيق الهدف.

2– 4 / جمع المعلومات والبيانات :

وتتمّ في مدى تحديد المتعلّم لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلّق بالمشكلة، والّتي يمكن أن تساعده في الوصول إلى حلّ للمشكلة.

2– 5 / التّوصّل إلى الاستنتاج واقتران الحلول :

وتتمثّل في قدرة المتعلّم على التّمييز والتّحديد لعدد من الفرضيّات المقترحة لحلّ مشكلة ما، إذاكانت الفروض يمكن أن يؤخذ بها على ضوء ما تجمّع من معلومات وبيانات حول المشكلة.

2/ وضعيّة الإدماج :

2 – 1/ مفهوم وضعيّة الإدماج :

الإدماج لغة يعني الاستقامة والاجتماع والإحكام والتّداخل في رقّة ومرونة والإدماج عموما هو "عمليّة إدخال عنصر جديد في مجموعة عناصر في بعضها البعض بغية الحصول على انسجام وتفعيل فيما بينها"[2]، ومن النّاحية البيداغوجيّة تمثّل وضعيّة

[1]– ابتسام صاحب موسى، أساليب التّدريس قديمها وحديثها ، الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع ، بابل ، العراق، ط1 2015 ، ص98.

[2]– مخلوفي علي، خصائص الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة وتطبيقاتها البيداغوجيّة ،مجلّة البيداغوجيا ، جامعة محمّد بوضياف ، المسيلة ،2019 ، مج 1 ، ع 2 ، ص 222 .

الإدماج سيرورة ربط الموارد السّابقة بالموارد الجديدة وإعادة هيكلتها وفق التّمثّلات والمخطّطات الدّاخليّة للمتعلّم، وتطبيقها على الوضعيّات الجديدة لتحقيق معالجتها ومقاربتها بمعنى أنّ إدماج التّعلّمات " مسار مركّب يمكّن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معيّنة في وضعيّة ذات معنى، قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معيّن ولاكتساب تعلّم جديد، ويكون المتعلّم هو الفاعل فيما يخصّ إدماج المكتسبات، ولا يمكن أن يدمج إلّا ماتمّ اكتسابه فعلا"[1]، ويلتجئ المتعلّم إلى أنشطة الإدماج، بعد اكتساب الموارد وبعد عمليّة التّوليف والتّركيب والدّعم والمراجعة من أجل مواجهة وضعيّة أو مجموعة من الوضعيّات الصّعبة، بغية تثبيت كفاية تمهيدا وتطبيقا، إنّ نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي يتوخّى استدراج التّلميذ لتحريك المكتسبات الّتي كانت موضوع تعلّمات منفصلة فهي إذا لحظات تعلّميّة تقوم على إعطاء معنى لتلك المكتسبات، ويمكن أن نلجأ إلى نشاط الإدماج في أيّ لحظة من التّعلّم لا سيما في نهاية بعض التّعلّمات الّتي تشكّل كلّا دالّا أي عندما نريد ترسيخ كفاية أو تحقيق الهدف النّهائيّ للإدماج.

ويعتبر(دوكيتال) نشاط الإدماج مجموعة من الوضعيّات العلميّة تحمل المميّزات التّالية:

– نشاط يلعب فيه المتعلّم دورا رئيسيّا ينتهي بمجرّد انتهاء دوره.

– نشاط يجنّد فيه المتعلّم بصفة منظّمة مجموعة من الموارد (معارف، مفاهيم، قدرات).

– نشاط موجّه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماجيّ نهائيّ.

– نشاط ذودلالة مثل كتابة مراسلة مدرسيّة أو إنجاز قائمة اسميّة للأشخاص أو التّلاميذ الّذين يرغبون في زيارة متحف

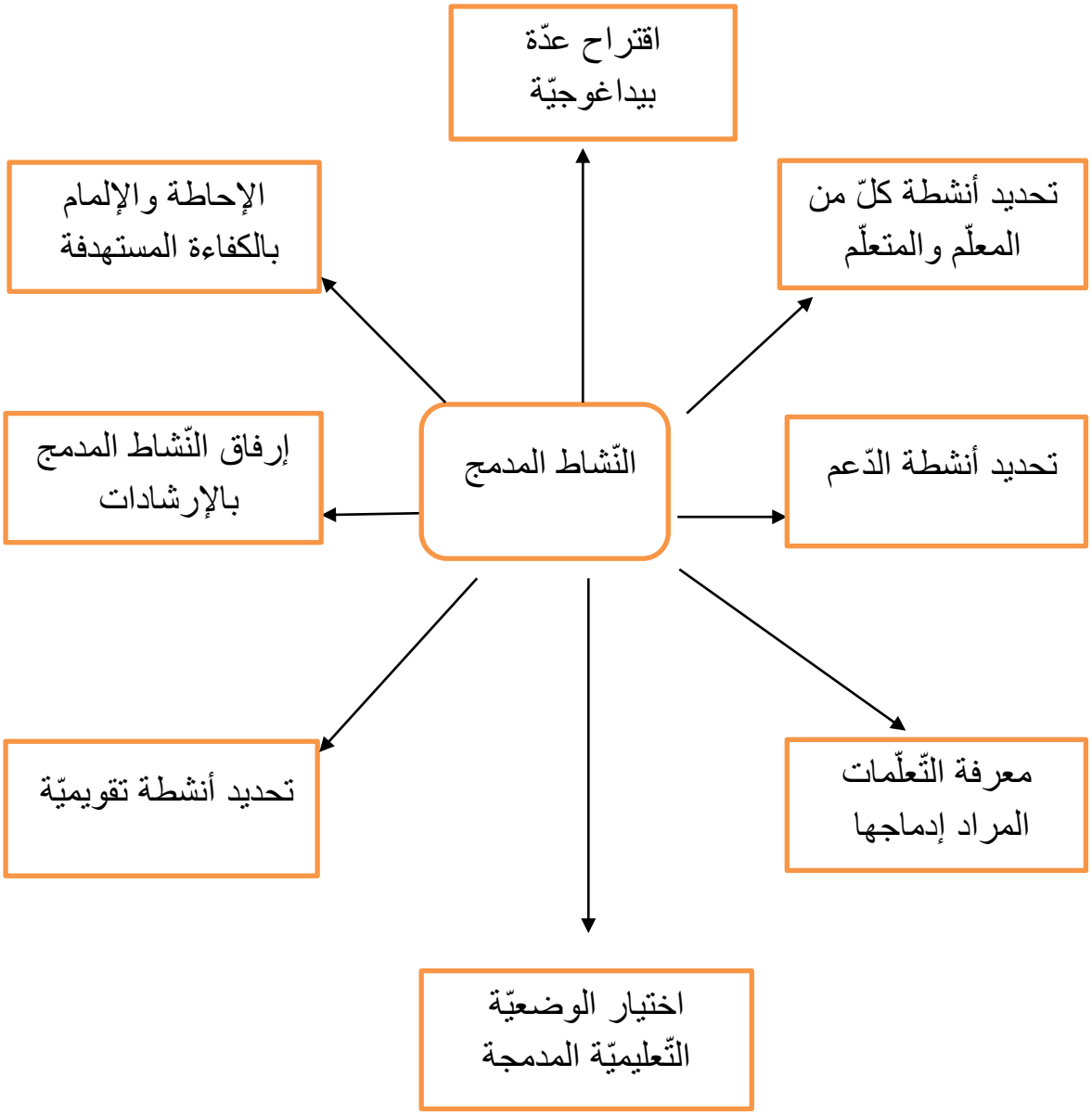
2 – 2 / خطوات التّدريس بالوضعيّة الإدماجيّة :

يحدّد محمّد مصابيح هذه الخطوات كما يبيّنه المخطّط الآتي:[2]

[1]– عليّة أحلام وفوزيّة دندوقة ، الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة في ضوء إصلاحات الجيل الثّاني ، مجلّة إشكالات في اللّغة والأدب، جامعة محمّد خيضر، بسكرة ،الجزائر ، مج 08 ، ع 05 ،ص 283.

[2]-محمّد مصابيح، تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفايات ، طاكسيج كوم ، الدويرة الجزائر ، دط ، 2014 ، ص 165

مخطط يوضح: خطوات التدريس بالوضعية الإدماجية



2 – 3 / أنواع الإدماج :

يميّز الباحثون التّربويّون بين ثلاثة أنواع من الإدماج:

3 – 1 /الإدماج الجزئي :

"يأتي بعد فهم التّعلّمات الجديدة والتّدرّب عليها، في تمفصلاتها الدّيداكتيكيّة لا البنيويّة بحيث يتمّ هذا الإدماج من خلال وضعيّات مشكلة تسمح للمتعلّم بتعبئة موارده الجديدة

وربطها بموارده السّابقة من أجل مقاربة تلك الوضعيّات الّتي تتدرّج في الصّعوبة والدّلالة والمعنى"[1].

3 – 2 / الإدماج المرحلي:

يرتبط بالكفايات المرحليّة على مدى المراحل الأربعة من السّنة الدّراسيّة فالسّنة الدّراسيّة تتكوّن من أربعة مراحل كلّ مرحلة تستغرق ثمانية أسابيع، وتتيح للمتعلّم تعبئة كلّ الموارد المرتبطة بالكفاءة المرحليّة وتتجسّد من خلال نوعين من الأنشطة هما: مواجهة وضعيّات إدماجيّة وإنجاز مشاريع للوحدة.

3 – 3 / الإدماج النّهائي:

هو إدماج نهائي مرتبط بالكفاءة، بحيث تقدّم للمتعلّم وضعيّات هدف قصد تعبئة كلّ موارده المكتسبة السّابقة والجديدة في إطار التّعلّمات الحديثة لمقاربة تلك الوضعيّات وتحقيق الهدف.

3 / وضعيّة المشروع :

3 – 1/ مفهومها : إنّ فكرة طريقة المشروع تعود إلى المربّي (جون ديوي) الّتي طوّرها (كيركباتريك) ووضع أبعادها ، فهي تقوم على مبدأ ربط التّعليم بالحياة الّتي يحياها المتعلّم داخل المدرسة وخارجها ، وهذا ما ذهب إليه (جون ديوي) فيما أراده من المدرسة إذ رأى أنّ المدرسة يجب أن تكون مكانا يحيا فيه الطّفل حياة اجتماعية حقيقيّة فيتدرّبون فيها على مواجهة مشكلات الحياة الّتي يتعرّضون لها أو تجابههم خارج المدرسة.

إنّ طريقة المشروع تستند إلى مبادئ الفلسفات الحديثة الّتي تريد من المتعلّم أن يكون إيجابيا في عمليّة التّعلّم، ويعتمد على نفسه في البحث عن المعرفة واكتشافها وتحصيلها من مصادرها المتنوّعة، ولا يكون جلّ اعتماده على المدرس، فدور المدرّس لا يتعدّى التّوجيه والإرشاد، لذلك فإنّ هذه الطريقة تأتي استجابة لما تدعو إليه الفلسفة

[1]– فاطمة الزّهراء بوكرمة ودحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيّات التّعلّم، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة تيزي وزو، الجزائر، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التّربية، ص 494 .

البراجماتية، والتّربية التّقدّمية حول تدريب المتعلّم على أساليب البحث عن المعرفة وإعطائه الفرصة للاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف والخبرات والمهارات، تأسيسا على افتراض أن ما يتوصّل إليه المتعلّم بنفسه يحتفظ به لمدّة أطول، ويكون أكثر مقاومة للنّسيان فضلا على أنّه يكون أكثر قدرة على توظيفه في مواجهة ما يعترضه من مشكلات في حياته الّتي تتضمّن الكثير من المشاريع، فالمتعلّم في طريقة المشروع يبذل جهدا ذاتيا يتّسم بالنّشاط، وبذلك فإنّ هذه الطّريقة تتماشى ومنهج النّشاط لأنّها تجعل المتعلّمين يتعلّمون عن طريق العمل فيجدون في المدرسة حياة طبيعية مبنيّة على نشاطهم الذّاتي، وقد عرّف المشروع من (كيركباتريك) بأنّه:" فعاليّة قصديّة تجري في محيط اجتماعي"[1]، وبذلك فهو يؤكّد أمرين:

الأوّل : "ممارسة عمليّة أو عمل معيّن.

الثّاني : الهدف أو القصد، ويشترط في القصد أن يكون متّصلا بالحياة الّتي يحياها المتعلّم فالمشروع هو عمل ميداني يقوم به المتعلّم يتّسم بطبيعته العمليّة، ويجري تحت إشراف المعلّم على أن يكون هادفا يقدّم خدمة للمتعلّم في تعلّمه، ويتمّ في بيئة اجتماعية وبموجب طريقة المشروع يكلّف الطّالب بتنفيذ عمل معيّن يشكّل محورا من محاور المنهج أو موضوعا أو وحدة فيه في صورة مشروع، يتضمّن عددا من أوجه النّشاط مستخدما عددا من مصادر التّعلّم ذات الصّلة بالمشروع لتحقيق أهداف محدّدة مقصودة مهمّة من وجهة نظر المتعلّم"[2] .

3 – 2 / خطوات طريقة المشروع :

هناك أربع خطوات تنفّذ بها طريقة المشروع وهي:

[1]– محسن علي عطيّة ، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس ، دار المناهج للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط1 ، 2009 ، ص 417

[2]– محسن علي عطيّة ، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، مرجع سّابق ، ص417 .

2 – 1 / اختيار المشروع :

الخطوة الأولى التي تبدأبها طريقة المشروع هي اختيار المشروع في هذه الخطوة يقوم المدرّس بالآتي :

أ – "طرح موضوع معيّن ذي أهمّيّة عند المتعلّمين وصلة بالمنهج التّعليمي وأهدافه.

ب – بيان أهمّية الموضوع المطروح وفتح المناقشة حوله.

ج – توفير الخيار للطّلّاب لأنّ ذلك جزء ضروريّ من عمليّة التّعلّم لاعترافها بشراكة الطّلّاب في تعلّمهم فيختارون ما يجذبهم ويلبّي شغفهم "[1].

وقد يتمّ التّعرّض إلى ظاهرة من ظواهر الحياة ، أو صعوبة من صعوبات المنهج ، أو حدث جارٍ له صلة بالمنهج.

2– 2 / تخطيط المشروع :

بعد اختيار المشروع يبدأ الطّلبة بوضع خطّة لتنفيذه، وعليهم أن يدركوا أنّ نجاح المشروع في تحقيق أهدافه يتوقّف على وضوح طريقة التّنفيذ وتفاصيل إجراءاتها في أذهان المنفّذين. ففي هذه المرحلة يقوم الطّالب بوضع خطّة مفصّلة لتنفيذ المشروع تحت إشراف المدرّس وتتضمّن الخطّة:

أ – تحديد أهداف المشروع.

ب – تحديد نوع النّشاط الفرديّ أو الجماعيّ اللّازم لتنفيذ المشروع .

ج – وصف الإجراءات والطّرق اللّازمة لتنفيذ المشروع .

د –تحديد مراحل التّنفيذ.

هـ – تحديد طبيعة المعلومات المطلوبة والأساليب الإحصائيّة الّتي يقتضي المشروع استخدامها إن كان يقتضي ذلك.

و – وضع الفروض الملائمة لحلّ المشكلة إن كان المشروع في صورة مشكلة.

[1]– تود ستانلي ، تر محمود محمّد الوحيدي ، مؤسّسة الملك عبد العزيز ، الرّياض ، المملكة العربيّة السّعوديّة، ط1 2013 ، ص21

ز – تحديد الصّعوبات المحتملة وطرائق التّغلّب عليها.

2 – 3 / التّنفيذ :

" في هذه الخطوة توضع الخطّة موضع التّطبيق،فيقوم كلّ طالب بأداء المهمّات والأدوار المحدّدة له ضمن الخطّة عندما يكون المشروع جماعيّا، أو تنفيذ الخطّة كاملة إذا كان المشروع فرديّا، على أن يقوم بتسجيل كلّ ما يتوصّل إليه، ويثبت الملاحظات الّتي تحتاج إلى نقاش، وقد تجري في أثناء مرحلة التّنفيذ بعض التّعديلات على الخطّة وأعمال الطّلبة، على أن يقوم المدرّس في هذه المرحلة بتذليل الصّعوبات الّتي قد تواجه الطّلبة، وتهيئة الظّروف الملائمة لعمل الطّلبة، وتقديم التّوجيه والإرشاد للطّلبة والإجابة عن استفساراتهم، وتوفير الوقت اللّازم لتنفيذ المشروع وعليه أن يكون صبورا، ولا يحلّ محلّ الطّالب في أداء عمله كما عليه أن يدرّب الطّلبة على تنفيذ الخطّة قبل الشّروع بعمليّة تطبيقها، وعليه أن يرشد الطّلبة إلى تقويم كلّ خطوة من خطوات التّنفيذ تقويما ذاتيا وملاحظتهم في أثناء التّنفيذ ، ويجتمع بهم عند الحاجة لأغراض التّوجيه والإرشاد وتذليل الصّعوبات الطّارئة الّتي تظهرأثناء عمليّة التّنفيذ "[1].

2 – 4 / التّقويم :

التّقويم في طريقة المشروع عمليّة مستمرّة تسير مع المشروع منذ اختياره، وترافق مراحله وفي نهاية المشروع يستعرض كلّ طالب ما قام به من عمل، وما تحصّل عليه من فوائد وتحديد نقاط النّجاح والإخفاق والمشكلات الّتي تعرّض لها، وإذا كان المشروع فرديّا يكون الطّالب حكما على نفسه وعمله في ضوء معايير يزوّده بها المدرّس، ويدرّبه على كيفية استعمالها لتقدير نتائج عمله ، أمّا إذا كان المشروع جماعيّا فيكون الحكم عليه جماعيّا من الطّلبة أنفسهم فينقد الطّلبة بعضهم بعضا، وعلى أساس ما تقدّم فإنّ هذه الخطوة تدرّب الطّلبة على التّحليل النّقدي، وتقديم المقترحات، فتنمّي قدرة الطّلبة في هذا

[1]– محسن علي عطيّة ، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، مرجع سابق، ص 421 .

المجال، وبعد تقييم الطّالب أو الطّلبة لأعمالهم بتفحّص المدرّس النّتائج، وينبّه الطّلبة إلى أخطائهم إن وجدت، "ولكي يكون المعلّم موضوعيّا في تقييم احتياجات التّلاميذ يتعيّن عليه استخدام شبكات التّصحيح (التّقييم) الّتي يدرج فيها معايير الأداء ومؤشّراتها ويمكن التّمييز بين نوعين من العايير"[1]:

- **معايير الحدّ الأدنى:** وهي معايير للتّحكّم في الكفاءة المعنيّة بالتّقويم وتخصّ جميع التّلاميذ المنخرطين في المشروع.

- **معايير الإتقان:** وهي معايير ليست ضروريّة لكنّها تشكّل قيمة مضافة ولها علاقة بالإبداع.

معايير الحدّ الأدنى	معايير الإتقان والتّمايز
- الملاءمة . - استعمال أدوات المادّة. - الانسجام .	- الدّقّة . - جودة المنتوج . - جودة العرض .

4 / التّقويم في ميدان فهم المنطوق :

4 – 1 / مفهوم التّقويم التّربوي:

أ / لغة : "نقول قوّم الشّيء أي قدّره وتقويم الشّيء أي تعديله وبيان قيمته ومن هنا فإنّ التّقويم يتضمّن التّحسين والتّعديل أو التّجديد والتّطويروقد استخدم بمعنى التّصويب والتّصحيح وإزالة الاعوجاج"[2] وفي ذلك يقول الشّاعر:

إنَّ الغُصونَ إذَا قَوَّمْتَهَا اعْتَدَلُتْ وَلَنْ تَلينَ إذَا قَوَّمْتَهَا الخَشَبُ

[1]– اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي ، مرجع سابق، ص 24

[2]– حمدي شاكر محمود ، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات ، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع حائل ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ط1 ، 2004 ، ص 17 .

ب / اصطلاحا :

"ويقصد به التّعديل أو التّحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكمّ والكيف، فهو يهدف إلى إصدار الحكم لمخرجات العمليّة التعليميّة، ويشمل في معناه القياس والإختبار فهو عملية إصدار حكم بناءا على معايير معيّنة في ضوء بيانات أو معلومات عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك، فالتّقويم في المجال التّربوي :هو أسلوب علميّ يتمّ من خلاله تشخيص الظّاهرة موضوع التّقويم وتعديل مسارها"[1].

والنّشاط التّعليمي يتطلّب أن نحكم عليه ونخضعه للتّقويم لمعرفة ما حقّقه من أهداف ونواحي القوّة والقصور أو الإيجابيات والسّلبيات.

ويمكن تعريفه أنّه عمليّة منظّمة لجمع المعلومات والبيانات عن جوانب العمليّة التّعليميّة بأدوات متنوّعة، وتشخيص جوانب القصور، لعلاجها والتّعرّف على الجوانب الإيجابية وتعزيزها لتحقيق الأهداف المنشودة، واستخدام تلك البيانات في إصدار الأحكام واتّخاذ القرارات المناسبة.

ويعرّفه أبوعلّام (2001 م، ص 96): "هو عمليّة إصدار حكم على الشّيء أو الشّخص في ضوء درجة القياس وفي ضوء الأهداف المحدّدة ،وفي ضوء المعلومات الأخرى الّتي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة."

4 – 2 /الفرق بين التقويم والتقييم :

" لغويا يخلط أو يدمج الكثير من الباحثين بين مصطلحي "التقويم" و"التقييم" ويعتقد البعض منهم بأنّ المفهومين يعطيان المعنى ذاته، "وعلى الرّغم من أنّ المصطلحين يفيدان في بيان قيمة الشيء، فإنّ كلمة "التّقويم" صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الا ستعمال بين النّاس، كما أنّها تعطي بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه أمّا كلمة " التّقييم" فتدلّ على إعطاء قيمة للشيء فقط ، ومن هنا

[1]– عبد الحفيظ تحريشي ، التّقويم وأهمّيته في ترقية الآداء التّربوي ، مجلّة العلامة، جامعة طاهري محمّد بشّار، جوان 2017، ع 04 ، ص 157 .

نجد أنّ كلمة " التّقويم " أعمّ وأشمل من كلمة "التّقييم " حيث لا يقف " التّقويم" عند حدّ بيان قيمة شيء ما، بل لا بدّ كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه ((خضر، 2013 م)."[1]

التّقويم التّربوي : فنّ تقدير قيمة عمليّة التّعليم والتّعلّم في مستوى معيّن، بأدوات علميّة، وفي مدّة زمنيّة محدّدة نسبيّا، من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العمليّة التّربويّة وإزالة وإبعاد الاعوجاج الّتي يعتريها من فترة إلى أخرى.

التّقييم التّربويّ: جزء من التّقويم وهو تقدير قيمة عمليّة التّعليم والتّعلّم في مستوى معيّن، بأدوات علميّة، وفي مدّة زمنيّة محدّدة قصد إصدار قرار عنها.

"وهناك مصطلح القياس وهو تعيين فئة من الأرقام أو الرّموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد طبقا لقواعد محدّدة تحديدا جيّدا أي وصف السّلوك وصفا كمّيّا، كأن نعطي لمتعلّم ما مثلا علامة 17 ، فإذا أصدرنا حكما قيميّا على الدّرجة الّتي يأخذها الطالب فهو تقييم ولو اتّخذنا قرارا بشأن المتعلّم الذّ ي حصل على درجة ما استنادا إلى معيار أو محكّ فهو تقويم ".[2]

4 – 3 / أنواع التّقويم التّربوي :

تتعدّد أنواع التقويم وتتنوّع، ولسهولة دراستها يمكن وضعها في تصنيفين، الأوّل تبعا لتوقيت التّقويم حيث ينقسم التّقويم إلى تقويم مبدئي (قبلي)، وتقويم بنائي (تكويني) وتقويم نهائي (تجميعي)، أمّا التّصنيف الثّاني فيصنّف التّقويم إلى نوعين تبعا للمجتمع المستهدف وهما التّقويم الفردي والتّقويم الجماعي

وسوف نستعرض فيما يلي هذه الأنواع مع توضيح الهدف من كلّ نوع :

[1]– نورا الشّامخ ، 2018 ، التّقويم في التّعلّم ، تاريخ الاطّلاع : 14 / 2 / 2023 م ، رابط الموقع:
www . Alukah. net

[2]– الدّكتور صلاح الدّين علّام، القياس والتّقويم التّربويّ والنّفسيّ، دار الفكر العربيّ مدينة نصر القاهرة ، مصر، ط1، 2000، ص 15 .

التّقويم المبدئي (القبلي): intial evaluation

وهو تقويم يتمّ قبل البدء في دراسة البرنامج التّعليمي أو المقرّر الدّراسي يهدف تحديد المستوى المبدئي للمتعلّمين، بمعنى تحديد المعلومات والمهارات والاتّجاهات وأوجه التّفكير السّابقة لدى المتعلّمين، والّتي يجب أن يبدأ من عندها المتعلّم.

ويفيد التّقويم المبدئي في اختيار الخبرات والأنشطة التّعليميّة المناسبة للمتعلّمين عند تخطيط المناهج الدّراسية، حيث يساعد على تحديد المستوى الّذي يجب أن تبدأ منه عمليّة التّعلّم بما يتناسب مع قدرات المتعلّمين واستعداداتهم وميولهم واتّجاهاتهم ضمانا لنجاح عمليّة التّعلّم.

التّقويم التكوينيّ (البنائي) :formative evaluation

وهو عبارة عن تقويم مستمر يكون مصاحبا لعمليّتي التّعليم والتعلّم من بدايتها وحتّى نهايتها ويلعب دورا مهمّا في تحسين التعلّم حيث يسهم في تقديم التّغذية الرّاجعة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، والّتي يستفاد منها في تعديل المسار، حيث تحدّد هذه التّغذية الرّاجعة للمتعلّم ما تعلّمه، وماذا يحتاج إلى أن يتعلّمه، فضلا عن أنّها تفيد المعلّم من حيث كونها وسيلة للتّحكم في جودة التّعلّم، كما أنّها تساعد على تهيئة الفرصة لتحقيق استمرارية التّقويم.

"ويتمّ التّقويم التّكويني باستخدام الاختبارات القصيرة الأسبوعيّة أو الشهريّة، وكذلك من خلال ملاحظة المعلّمين للمتعلّمين ومناقشاتهم معهم"[1].

التّقويم التّجميعي (النهائي) : summative evaluation

" وهو التّقويم الّذي يتمّ بعد الانتهاء من دراسة برنامج تعليميّ أو مقرّر دراسيّ يهدف الحكم على النّواتج النّهائية لعمليّات التّعليم والتعلّم، كما يهدف التّقويم التّجميعي إلى معرفة كيفية آداءمتعلّم معيّن أو مجموعة من المتعلّمين أو آداء المعلّم نفسه.

[1]– عفّت مصطفى الطّنطاوي ، التّدريس الفعّال تخطيطه ومهاراته واستراتيجيّاته، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة عمّان، الأردن ، ط3 ، 2013 ، ص231

ويتمّ التّقويم التّجميعي في نهاية الفصل الدّراسي أو العام الدراسي ويهتمّ بقياس الأهداف العامّة للمقرّر الدّراسيّ بهدف إعطاء تقديرات للمتعلّمين تبيّن مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمّنه تلك الأهداف"[1].

التقويم الفردي :

ويقصد به تقويم الفرد لنفسه أو تقويم الفرد لغيره، ومن أشكال تقويم الفرد لنفسه: تقويم المتعلّم لنفسه أو المعلّم لنفسه، وهو تقويم ذاتي يمثّل امتداد ا لمفهوم التعلّم الذاتي الّذي يقوم فيه الفرد بتعليم نفسه تحت إرشاد وتوجيه المعلّم.

أمّا تقويم الفرد لغيره فهومن أكثر أساليب التّقويم الفردي شيوعا ،ويتمثّل في تقويم المعلّم للمتعلم، أو تقويم متعلّم لمتعلّم آخر، أو تقويم الموجّه أو المشرف التّربوي للمعلّم وهكذا.

التّقويم الجماعي:

" ويتضمّن تقويم الجماعة لآدائها ككّل، أو تقويم الجماعة لآداء كلّ فرد من أفرادها، أو تقويم الجماعة لآداء جماعة أخرى" ويطلق عليه كذلك تقويم الأقران أي قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه"[2].

ويتطلّب تقويم الجماعة لآدائها ككلّ تدريب أفراد الجماعة على القيام بعمل جماعيّ تعاونيّ، ويتمّ التّقويم بعد الانتهاء من الأنشطة الّتي تقوم بها الجماعة ككلّ كرحلة علميّة أو إجراء تجربة أو حلّ إحدى المشكلات المجتمعيّة أو غيرها من الأنشطة التعاونيّة الأخرى، أمّا تقويم الجماعة لآداء كلّ فرد من أفرادها، فيتطلّب تحديد مدى إسهام كلّ فرد من الجماعة في النّشاط الّذي قامت به الجماعة وكيفية آداءها لهذا النّشاط.

[1]- عفّت مصطفى الطّنطاوي ، التّدريس الفعّال تخطيطه ومهاراته واستراتيجيّاته، المرجع السابق ، ص 232 .

[2]- إسماعيل دحدي ومزياني الوتّاس، التّقويم التّربوي مفهومه و أهمّيته ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر ، 2017 ، ع 31 ، ص 124

ويهدف تقويم الجماعة لآداء جماعة أخرى إلى مقارنة الجماعة لآداء جماعة أخرى تقوم بنفس العمل تقريبا، وبالتّالي يمكن أن تكوّن الجماعة فكرة تامّة عن مستوى آدائها وكيفيّته، ويمتاز تقويم الجماعة لآداء جماعة أخرى على النّوعين الآخرين من أنواع التّقويم الجماعي بأنّه يسهم في تحقيق منافسة جماعيّة بنّاءة تحقّق فوائد تربويّة مهمّة حيث تؤدّي إلى تعاون أفراد الجماعة وتضافر جهودها من أجل التفوّق على الجماعة الأخرى، وبالتّالي يعمل أفرادها جميعا في جوّ من المودّة والتّآلف من أجل تحقيق هدف مشترك تنعكس نتائجه الإيجابية عليهم جميعا.

4 – 4 / فوائد التّقويم التّربوي :

تكمن أهمّية التّقويم في أنّه يتعلّق باتّخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين العمليّة التّعليميّة فالتّعليم والتّقويم يتبعان بعضهما بعضا، ويكمّل كلّ منها الآخروعن طريق التّقويم فقط يمكننا أن نحكم على مخرجات التّعليم ومستويات المتعلّمين، فهو عمليّة تشخيصيّة علاجيّة لاتتوقّف عند إصدار الأحكام بل التّحسين والتّطوير.

ا/ بالنّسبة للمتعلّم :

–" الكشف عن حاجات المتعلّمين وميولهم وواستعداداتهم وقدراتهم.

– الكشف عن المتعلّمين المتأخّرين ومحاولة معرفة أسباب هذا التّأخّر واتّخاذ الإجراءات اللّازمة من أجل معالجة النّقائص ومن بينها تنويع طرائق التّدريس.

– تحديد التّعليم القبلي لدى المتعلّم ومن ثمّ معرفة مدى استعداداته للتّعلّم الجديد.

– تزوّد أولياء المتعلّمين بمعلومات عن مستوى تحصيل أبنائهم، وتعرّفهم بالمشكلات التّعليميّة عندهم وبالتّالي اتّخاذ الإجراءات اللّازمة ومشاركة المؤسّسة في إيجاد الحلول اللّازمة.

– الكشف عن المتعلّمين الموهوبين والمتميّزين ومساعدتهم على تنمية تلك الموهبة وتشجّعهم على مزيد من التّفكير والتّأمّل والإبداع "[1].

– "تجعل عمل المتعلّم ذا معنى، فهي تعدّ بيانا موثوقا يوضّح نموّه ودرجة تقدّمه في التّعلّم ويربط أهداف التّعلّم بإنجازات المتعلّم وأنشطته.

– تتيح الفرصة للمتعلّم لتقييم ذاته والتّركيز على جوانب القوّة لديه ومعالجة جوانب الضّعف.

ب / بالنّسبة للمعلّم :

– تساعد المعلّم على أن يقف على مدى نجاعة ما يقوم به من جهود وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

– وضع خطط تدريس تتناسب مع قدرات المتعلّمين واستعداداتهم واختيار أوجه النّشاط الّتي تناسب ميولهم وحاجاتهم.

– معرفة العلّة أو الأسباب الّتي أدّت إلى الضّعف في العمليّة التّربويّة وكشف الأخطاء الّتي وقعت وأسفرت عن هذه النّتائج وبالتّالي تجنّبها مستقبلا "[2].

– تزوّد المعلّم بمعلومات يمكن استخدامها في تقييم المنهج بعناصره المختلفة وخاصة استراتيجيّات التّدريس والإجراءات والأنشطة التّعليميّة الّتي يستخدمها لتحقيق الأهداف المنشودة.

[1]– هلال محمّد علي السّفياني ، طرائق التّدريس العامّة ، المؤسّسة التّعليميّة حضرموت ، اليمن ، ط[1] ، 2020، ص 188.

[2]– علم الدّين عبد الرّحمن الخطيب ، أساسيّات طرق التّدريس ، الجامعة المفتوحة طرابلس ، ليبيا، ط[2] ، 1997 ، ص 183 – 184 .

4 – 5 / تقويم ميدان فهم المنطوق :

"بات التّقويم ركنا أساسيا في المناهج التّربويّة، فهو يرتبط بأهداف المناهج العامّة ومضمون المواد وطرائق التّعليم، ويوفّر الفرص لفهم واقع تطبيقها، ومدى نجاحها أو فشلها لتحقيق الأهداف المرسومة وبناء على هذه التّعريفات سوف يتسنّى لنا تقويم ميدان فهم المنطوق لدى المتعلّمين في المرحلة الابتدائية، فالمعلّم يقوّم الإنتاج الشّفهي أو مايسمى بالإلقاء وفق شبكة تقويم يتّفق عليها رفقة المتعلّمين تتضمّن معايير، وهذه المعايير تحتوي على موشّرات يطلب من المتعلّم أثناء عرضه الشّفهي الالتزلم بها"[1] .

ينبغي في تعليم الإلقاء لفت أنظار المتعلّمين لملاحظة أساليب النّاس وأصواتهم وطرق تعبيرهم وإلقائهم خاصّة المشهورين منهم، سواء في الأحاديث الدّينية أو السّياسية أو الأدبيّة حتّى يتزوّدوا بما يصحّحون به إلقائهم بحيث يحصلون على ثقة كبيرة في أنفسهم بما يساعدهم في تحصيل مهارات متعدّدة عند الإلقاء.

"ولنناقش معا الأسئلة التّالية حتّى نتمكّن من وضع معايير لتقويم إلقاء التّلاميذ:

1 / – هل يمكن فهم المتكلّم بسهولة ؟

– هل يستخدم طبقة الصّوت المناسبة ؟

– هل ينطق الكلمات والحروف بوضوح ؟

2 /– هل يمكن متابعة حديثه بسهولة ؟

– هل خطّته واضحة ؟

– هل يحذف بعض التّفاصيل الجوهريّة ؟

3 / – هل أسلوبه مباشر ؟

– هل ينظر في أعين المستمعين ؟

– هل يبدو وكأنّه يتحدّث مع الحاضرين ؟

[1]– أنطوان أبو زيد ، تعلّميّة التّعبير الشّفهي والكتابي ، مرجع سابق، ص 35– 36 .

– هل يبدو واضحا وصريحا ومخلصا ؟

4 / – هل هو نشط يتّصف بالحيويّة ؟

– هل صوته ينمّ عن طاقة كافية ؟

– هل يبدو أنّه يفكّر في أنّ ما يقوله مهمّ بالنّسبة له وبالنّسبة للمجتمع ؟"[1]

لقد اتّفق علماء التّواصل اللّغوي وتعليم اللّغة وتعلّمها على أنّ ثمّة تعبيرا شفهيا عفويّا وآخر موجّها، وأنّ تقويم التّعلّم بات يجري بناء على الكفايات ،وليس على الانطباعات غير المبيّنة الّتي يكوّنها المعلّم عن المتعلّم من دون آدائه إذا كان من اللّازم الّتفصيل في مكوّنات الكفاية للتّعبير الشّفهي في إطار بنيانيّ ناشط وهي الآتية :

"**المعارف:** وهي تشمل معارف المتعلّم المتّصلة بموضوع التّعبير المتعلّق بدوره بمنهج اللّغة العربيّة.

المواقف : وهي الاتّجاهات الإيجابيّة أو السلبيّة الّتي يبديها المتعلّم حيال موضوع التّعلّم والّتي تواكب العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

القدرات: وهي الإمكانات الّتي تحفّز لدى المتعلّم لكي تحقّق في تفاصيل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

المهارات : وهي الأفعال المتقنة الّتي ينفّذها المتعلّم تحقيقا للعمليّة التّعليميّة التّعلميّة في التّعبير الشّفهي، جزئيا أو كلّيا.

محكّات كفاية التّعبير الشّفهي العفوي: هي كناية عن معايير ضابطة للجودة والفعاليّة في حال تنفيذ هذه الكفاية، من مثال:

– مدى ملاء مة الخطاب المنتج لما هو مطلوب في السّؤال المطروح .

– مدى صحّة المفاهيم النّظرية المستثمرة وملاءمتها للوضعيّة .

– مدى الإبداعيّة في التّعبير.

[1]– أبو السّعود سلامة أبو السّعود ، المنجد في التّعبير ، مرجع سابق، ص 59 – 60.

– مدى سلامة اللّغة وحسن التلفّظ والإلقاء"[1] .

وبناءا على هذا يمكن للمعلّم أن يعّد جدولا للتّقويم مكوّنا من مبيّنات الآداء، وهي مجموعة التّمظهرات التّنفيذيّة الّتي يعمد إليها المتعلّم لدى تحقيقه كفاية معيّنة، والّتي تتوزّع على محكّات كفاية التّعبير الشفهي المذكورة أعلاه إذ قد يتسنّى للمعلّم أو للفاعل التّربويّ أيّا يكن دوره أن يعّد جدولا لتقويم آداء المتعلّم في الحلقة الأولى ، السّنة الرّابعة على سبيل المثال في التّعبير الشّفهي العفوي، وتكون ملاءمة وضعيّة التّعلّم سرد حادثة أو إعادة رواية أوأقصوصة وغيرها.

" ولا ننسى في الأخير أنّ على المعلّم التّركيز على تعليم متعلّميه لغة الجسد لما لها من تأثير على المتلقّي وفي هذا تقول المختصّة في لغة الجسد باربارا بييز :" حافظ على الاتّصال بالعين مع الآخرين بالقدر الّذي يشعرفيه الجميع بالارتياح ، فما لم يكن النّظر للآخرين محظورا ثقافيّا، فإنّ من ينظرون للآخرين يكتسبون مصداقيّة أكثر ممّن لا ينظرون"[2].

[1]– أنطوان أبو زيد ، تعلّميّة التّعبير الشّفهي والكتابي، مرجع سابق، ص 36 .

[2]– آلان + باربارا بييز ، المرجع الأكيد في لغة الجسد ، مرجع سابق، ص 279

الفصل الثّاني: فصل تطبيقي

المبحث الأوّل :إحصاء نصوص فهم المنطوق والقيم المستفادة الخاصة بالسّنة الرّابعة ابتدائي.

1-نصوص فهم المنطوق للّسنة الرّابعة ابتدائي، مؤلّفوها

2 - حضور القيم في نصوص فهم المنطوق

المبحث الثّاني :إعداد مذكّرة خاصّة بتدريس فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات

1-الطّريقة المتّبعة في تقديم نشاط فهم المنطوق

2- المذكّرة: (نموذج مذكّرة)

3-آلية التّقويم في نشاط فهم المنطوق

- إجراء استبيّان.

المبحث الأوّل: إحصاء نصوص فهم المنطوق والقيّم المستفادة الخاصّة بالسّنة الرّابعة ابتدائي

1-نصوص فهم المنطوق للسّنة الرّابعة ابتدائي، مؤلّفوها .

جدول رقم :01 نصوص فهم المنطوق بأسماء مؤلّفيها وبلدانهم:[1]

الرقم	النص	المؤلف	البلد
1	صديقتي حورية	جابري محمد	المغرب
2	البائع الصغير	غير مذكور	/
3	جدّي	غير مذكور	/
4	جيران الأمس واليوم	غير مذكور	/
5	رامي والمعلّم الجديد	غير مذكور	/
6	الجار الجديد	غير مذكور	/
7	بعيدا عن أرضي	زهور ونيسي	الجزائر
8	الأمير عبد القادر	غير مذكور	/
9	مطار مصطفى بن بولعيد	غير مذكور	/
10	نظافة المدرسة	غير مذكور	/
11	العيش في المدينة	اميل يوسف عياد بتصرف	لبنان
12	المسكن الشمسي	موسى يحي ناصر- بتصرف	مصر
13	هديّة النّخلة	غير مذكور	/
14	معاناة مريض	طه حسين – بتصرف	مصر
15	أكتشف اللّعبة	غير مذكور	/
16	أنامل معطّرة	غير مذكور	/
17	البرنوس	بالو عبد القادر – بتصرف	الجزائر
18	الطّاسيلي ناجر	غير مذكور	/

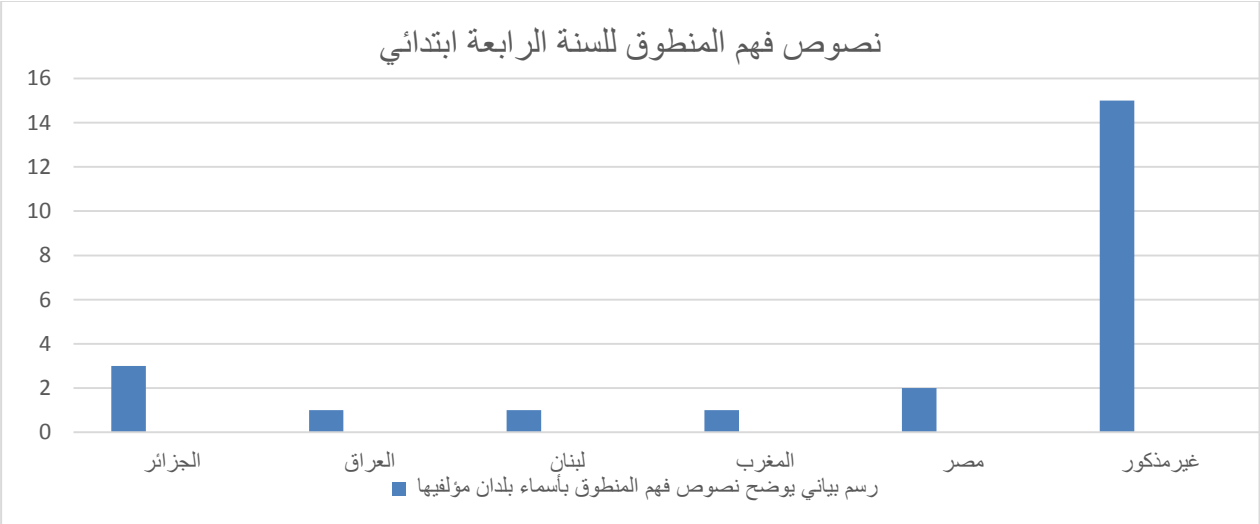
[1] - بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة سنة رابعة ابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، 2017 – 2018 ، الجزائر ، ص 9-115.

19	الغوّاصة الاستكشافية	غير مذكور	/
20	من عصر الحجارة الى عصر الحاسوب	غير مذكور	/
21	القلم عبر التّاريخ	وارد بدر سالم	العراق
22	جمال بلادي	غير مذكور	/
23	صحراءنا الجميلة	عماد هاجر – بتصرف	الجزائر

1

عدد نصوص المنطوق	الجزائر	العراق	لبنان	المغرب	مصر	غير مذكور
23	3	1	1	1	2	15
النّسبة المئويّة لكلّ دولة	13.05	4.35	4.35	4.34	8.70	65.21

– وفيما يلي رسم بياني يوضّح نصوص فهم المنطوق بأسماء بلدان مؤلّفيها :



[1]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة سنة رابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص 9–115.

تحليل الجدول رقم :01 نجد أنّه يتّضح جليّا حضور النّصوص الأدبيّة الجزائريّة لفهم المنطوق بعدما كانت قليلة جدّا في الكتب المدرسيّة السّابقة فمن خلال عدد النّصوص المنطوقة 23 نصّا وبعض النّصوص الغير منسوبة لأيّ مؤلّف بنسبة 65.21 % يليها النّصوص ذات التّأليف الجزائري بنسبة 13.05% ثمّ المصري بنسبة 8.70% ثم يليها التّأليف العراقي واللّبناني بنسبة 4.35 %والمغربي في الأخير بنسبة 4.34% يعدّ هذا الرّجوع للنّصوص الجزائريّة من إيجابيات مناهج الجيل الثاني.

2- حضور القيم في نصوص فهم المنطوق .

تسعى المنظومة التّربوية الجزائريّة الى غرس جملة من القيم الإنسانيّة والدينيّة والتربويّة والبيئيّة ...وذلك من خلال مختلف الأنشطة الدّراسيّة في اطار ما يسمّى في الجيل الثّاني ب: الكفاءات العرضيّة وهي قيم ومواقف مشتركة بين مختلف المواد، والّتي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات والقيم.

تعدّ اللّغة العربيّة من أكثر المواد الدّراسيّة إسهاما في غرس القيم التّربويّة، وذلك من خلال النّصوص المدرجة في مختلف الأنشطة التّعليميّة بدأ من فهم المنطوق وصولا الى فهم المكتوب ... وقد انصبّ العمل على نصوص فهم المنطوق محاولين الوقوف على قيمه وأبعاده التّربويّة لمستوى السّنة الرّابعة ابتدائي في الجدول أدناه .

جدول رقم 2: القيم في نصوص فهم المنطوق للسنة الرابعة ابتدائي :[1]

النص	القيمة التربوية	ملامحها
1-صديقتي حوريّة	قيمة أخلاقيّة ذات بعد اجتماعيّ إنسانيّ	الأصدقاء الحقيقيّون هم فقط من يساعدون بعضهم بعضا في أيّ وقت
2-البائع الصّغير	قيمة اجتماعيّة ذات بعد أخلاقيّ	العطف على الآخرين
3-جدّي	قيمة اجتماعية ذات بعد دينيّ	على الأولاد أن يتذكّروا دائما أنّ الأجداد أكثر خبرة منهم في الحياة التّربويّة ويجب ألّا يضايقهم سماع ملاحظاتهم

[1]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة سنة رابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص9-115.

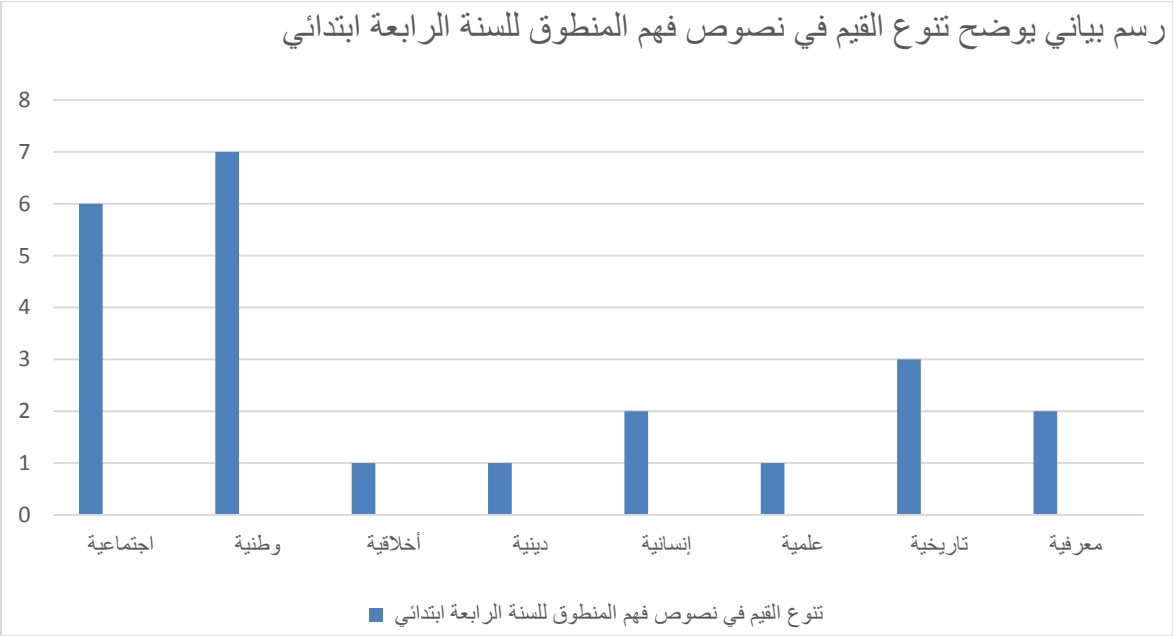
4-جيران الأمس واليوم	قيمة اجتماعيّة ذات بعد دينيّ	الجار قبل الدّار، والرّفيق قبل الطّريق
5-رامي والمعلّم الجديد	قيمة اجتماعيّة	لا ينبغي الحكم على شخص دون معرفة أحواله الاجتماعيّة
6-الجار الجديد	قيمة دينيّة	احترام الجار واجب وعدم إلحاق أيّ أذى أو إزعاج به مهمّة يجب الحرص عليها
7-بعيدا عن أرضي	قيمة وطنية	العيش في الغربة أشبه بعسرِ التّنفّس
8-الأمير عبد القادر	قيمة وطنيّة ذات بعد تاريخي	الأمير عبد القادر من الأبطال الّذين خلّدهم التّاريخ الجزائريّ
9-مطار مصطفى بن بولعيد	قيمة وطنيّة	تخلّد الجزائر أمجاد أبطالها بتسمية منشآتها بأسمائهم كمطار مصطفى بن بولعيد
10- نظافة المدرسة	قيمة إنسانيّة	المساهمة في الحفاظ على البيئة مسؤوليّة الجميع
11- العيش في المدينة	قيمة إنسانيّة	يجب المحافظة على المحيط الّذي نعيش فيه فالبيئة منزلنا الكبير.
12-المسكن الشّمسي	قيمة تاريخيّة ذات بعد علميّ	جامع قرطبة روعة حضارة الأندلس
13-هديّة النّخلة	قيمة معرفيّة	القيمة *الغذائيّة* للتّمر *وفوائده المميّزة، بالإضافة إلى السّعرات الحراريّة* في *أنواع* التّمر *المختلفة*
14- معاناة مريض	قيمة اجتماعيّة ذات بعد عاطفي	عند مرض الإنسان يدرك قيمة الأسرة
15- أكتشف اللّعبة	قيمة معرفيّة ذات بعد بيولوجي	العقل السّليم في الجسم السّليم، ولكي تكون سليم الجسم لابدّ من ممارسة الرّياضة
16- أنامل معطّرة	قيمة اجتماعيّة ذات	الجدّة لها دور كبير في زرع البسمة والمرح داخل

	بعد عاطفيّ	الأسرة
17- البرنوس	قيمة وطنيّة	يجب الحفاظ على موروثنا الحضاريّ والثقافيّ الجزائريّ
18- لطاسيلي ناجر	قيمة وطنيّة ذات بعد تاريخي	الطّاسيلي رمز الأصالة والعراقة في التّاريخ الجزائريّ
19- الغوّاصة الاستكشافية	قيمة علميّة ذات بعد تاريخيّ	اكتشاف أعماق المحيط من خلال الغوّاصة - ديبسي-
20- من عصر الحجارة الى عصر الحاسوب	قيمة تاريخيّة ذات بعد علميّ	الكتابة ومراحلها من النّقش على الحجر الى عصر الحاسوب والرّقمنة
21- القلم عبر التّاريخ	قيمة تاريخيّة	القلم عظيم بعظمة ما يتعلّق به من العلم
22- جمال بلادي	قيمة وطنيّة	الاعتزاز بجمال الوطن نابع من محبّته.
23- صحراءنا الجميلة	قيمة وطنيّة	صحراء الجزائر رمز العراقة والأصالة

[1]

القيمة	اجتماعيّة	وطنيّة	أخلاقيّة	دينيّة	إنسانيّة	علميّة	تاريخيّة	معرفيّة
تكرارها	6	7	1	1	2	1	3	2

[1]- بن الصّيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللّغة العربيّة سنة رابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص9-115.



التّحليل : من خلال الرّسم البياني نلاحظ أنّ القيم الوطنيّة تغلب في نصوص فهم المنطوق إذ بلغ تكرارها سبع مرات، وهذا يدلّ على درجة اهتمام وزارة التّربية الوطنيّة بترسيخ قيم الوطنيّة في نفوس المتعلّمين ثم تلتها القيم الاجتماعيّة ثمّ التّاريخيّة ثم الإنسانيّة ثمّ المعرفيّة لتتساوى القيم العلميّة والدّينيّة والأخلاقيّة وهذا التنوّع يدلّ على مدى التّكامل والشّموليّة في غرس القيم، من أجل بناء جيل سويّ ومحصّن من أيّ انحرافات أو سلوكيّات متطرّفة ، وفي الغالب وجدنا النّصوص المنطوقة يغلب عليها النّمط الوصفيّ والملاحظ حرص مناهج الجيل الثّاني على الطّابع القصصي،الأنفع للتّلاميذ لأنّ القصّة هي الأكثر جذبا للقارئ، وعليه يزداد تركيز المتعلّم ومنه تحقيق مهارة الاستماع والفهم فترسيخ القيم والإنتاج الكتابي فيما بعد.

المبحث الثّاني : إعداد مذكّرة خاصّة بتدريس فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات

الطّريقة المتّبعة في تقديم نشاط فهم المنطوق :

- أوّل حصّة في المقطع يتمّ تقديم الوضعيّة الانطلاقيّة الأمّ كمرحلة انطلاق مع التّركيز على المهمّة الّتي تخدم الوحدة في مدة لا تتجاوز 15 دقيقة، نخصّص لكلّ أسبوع مهمّة تكون الإجابة عنها أثناء بناء التّعلّمات.

- قراءة النّص المنطوق باستعمال الإيحاءات والإيماءات .
- طرح أسئلة وفتح باب المناقشة مع المتعلّمين حول مكوّنات النّص.
- استنتاج القيم التّربويّة وتدوينها على السّبورة..
- مطالبة التّلاميذ بفتح كتب القراءة على أيقونة (أشاهد وأعبّر)، ومطالبتهم بالتّعبير عن المشهد وربطه بمحتوى النّص المنطوق.
- إنجاز التّمرين(أتذكّر و أجيب) الموجود بدفتر الأنشطة شفويّا .
- مطالبة المتعلّمين بتلخيص النّص بأسلوبهم الخاص .

وسنقدم مذكّرة نموذجيّة تطبيقيّة لنشاط فهم المنطوق من المقطع الأوّل الوحدة الأولى.

2- **مذكرة نموذجيّة لميدان فهم المنطوق** :

اللّغة العربيّة مخطّطات حصص التّعلّم – السّنة 4 ابتدائي

المقطع 01 القيم الإنسانية الحصّة : فهم المنطوق الأسبوع : 01

الموضوع : صديقتي حوريّة الوسائل والمعينات : نصّ :صديقتي حورية

الكفاءة الختامية :يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط لاسيما النمط الوصفي ويتجاوب معها

مركبات الكفاءة : يتفاعل المتعلم مع النص المنطوق ، ويرد استجابة لما يسمع

مؤشر الكفاءة : يفهم المتعلم المعنى العام والمعنى الضمني للنص المنطوق

القيم : الأصدقاء الحقيقيّون هم فقط من يساعدون بعضهم بعضا في أيّ وقت

الممارسات التّعليميّة التّعلميّة

النّشاط 1 – الملاحظة والتّوقّع:

• عرض الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة الأمّ من دليل المعلّم ص 45 .

• قراءة نموذجيّة للوضعيّة من طرف المعلّم تليها قراءات فرديّة من طرف بعض المتعلّمين.

• مناقشتهم حول محتواها دون تقديم إجابات وحلول لها أي تذليل الصّعوبات واختبار مكتسباتهم القبليّة حول موضوعها .

• لفت انتباههم وتركيزهم إلى المهمّة الأولى ومطالبتهم بالإجابة عن سؤالها بكلّ حرّيّة.

المهمّة 1 : بيّن كيف يجب أن تتعامل مع زملائك من ذوي الهمم .

النّشاط 2 – التّسميع الأوّل للنّص المنطوق:

صديقتي حوريّة

كانت صديقتي حوريّة ترافقني في ذهابي وإيابي إلى المدرسة، تحمل حقيبتي المدرسيّة، وكلّما طال بنا المسير تأخذ بيدي مازحةً

لكنّني كنت أشعر أنّها تريدُ أن تعفيني من جرّ هذه العصا الخشبيّة، وما أدري يوما إلّا وقلت لها، دون مقدّمة:

– "حوريّة إنّني عرجاء!" صمتت ، فأعد ت عليها:

حوريّة، ألا تسمعي إنّني عرجاء"، فالتفتت إليّ متأثّرة :

إنّني أعلم، وماذا بعدُ يا رجاء؟

–كان بوسعك أن تسخري منّي مثل الأخريات، كأن تقولي: ذات الثّلاثة أرجل، أو...

فقاطعتني بإشفاق، ففاض الدّمع من عيوني :

–لا، أنت أحسن منهنّ، أنتِ مثال للّطف والنّبل وحسن الخلق، وأكثر من هذا.

جابري محمد – حديث عصا، بتصرّف

*** أجيب عن أسئلة الفهم:**

– سّم شخصيات النص المنطوق؟ – مَّم تعاني رجاء؟

– اختر الإجابة الصّحيحة: كانت حوريّة تأخذ بيد زميلتها مازحة عند سيرهما ،هذه الحيلة تستعملها حوريّة لـ:

.1/ تسخر من رجاء. 2 / لتجعل رجاء تسرع أكثر. 3 / لتخفّف عنها عناء جرّ العصا.

– لماذا كانت رجاء تتألّم من سخرية زميلتها منها؟

النشاط 3 – التسميع الثاني للنص المنطوق:

– **أجيب عن أسئلة الفهم:**

– لماذا كانت رجاء تتألّم من سُخرية زميلاتها منها؟

– ما رأيك فيمن يقول هذه العبارة لرجاء: "ذات الثّلاثة أرجل"؟

– ماهي صفات حوريّة من بين هذه العبارات: رقيقة المشاعر/ تعطف على الآخرين/ قاسية / تدرك قيمة الإنسان الحقيقيّة/ لا تقبل اختلاف الآخرين.

النّشاط 4 – أجرأة النّصّ المنطوق

• يُرجى الاطّلاع على الوثيقة الدّاعمة، أدناه، واختيار النّشاط الأنسب لأجرأة أحداث النّصّ.

النشاط 5 – غلق الحصة:

إذا صادفك موقف مشابه كيف تتصرّف؟

3– آلية التّقويم في نشاط فهم المنطوق :

* **شبكات الملاحظة والمتابعة** :بطاقة المؤشّرات لمركّبات الكفاءات الختاميّة مرتبطة بالوضعيّات الجزئيّة 3/2/1 يتمّ إعدادها عند صياغة المقطع التّعلميّ، وتهدف لضبط سيرورات التّعلّم .[1]

الميدان	مركّبات الكفاءات الختاميّة
فهم المنطوق	يردّ استجابة لما يسمع
	يتفاعل مع النّصّ المنطوق
	يحلّل معالم الوضعيّة التّواصليّة
	يقيّم مضمون النّصّ المنطوق

[1]– اللجنة الوطنية...الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص:28

1-**شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالقسم:** وترتبط هذه الشّبكة بالوضعيّات الجزئيّة الّتي تساير التّعلّم حيث يحدّد فيها المعلّم مؤشّرات لتحقيق مركّبات كلّ ميدان ويعتمد فيها على معايير ومؤشّرات تناول مركّبات الكفاءة الختاميّة ويتمّ صبّها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالقسم.[1]

الرّقم	الاسم واللّقب	ميدان فهم المنطوق			
		المؤشرات			
		يردّ استجابة لما يسمع	يتفاعل مع النّصّ المنطوق	يحلّل معالم الوضعيّة التّواصليّة	يقيّم مضمون النّصّ المنطوق
1					
2					
3					
4					
5					
المجموع الموجب					
المجموع السّالب					

ملاحظة: يتمّ استخدام هذه البطاقة في مختلف الأنشطة المرافقة للتّعلّم "كلّ النّشاطات الّتي تجري في القسم"

2-**شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالقسم:** يرتبط هذا النّوع من الشّبكات بالوضعيّات الجزئيّة والّتي تساير التّعلّم حيث يحدّد في المتعلّم مؤشرات لتحقيق مركّبات كلّ ميدان ويعتمد فيها على "معايير ومؤشرات تناول مركبات الكفاءة الختامية" المذكورة سالفا ويتمّ صبّها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة " الخاصّة بالقسم – شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالقسم.

[1]- اللجنة الوطنية...الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص:41.

- نموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميدان فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي(الخاصّة بالمتعلّم).[1]

الرّقم	المعايير	معايير التّقييم	الاسم واللّقب																		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		1=متميّز 2= نام 3=متعثّر	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
		المؤشّرات																				
1		الاستهلال																				
2	الوجاهة	سلامة وضعيّة الجسم																				
3		مستوى الصّوت																				
4		الاستجابة لطبيعة الموضوع																				
5		احترام زمن العرض																				
6	البناء اللّغوي	عرض الفكرة																				
7		استخدام جمل تامّة المعنى																				
8		توظيف الأفعال حسب أزمنتها																				

[1]- اللجنة الوطنية...الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص:42.

9		توظيف التّراكيب والصّيغ																							
10		توظيف الأساليب المناسبة																							
11		التمثّل الصّحيح للمعنى																							
12		احترام علامات الإعراب																							
13	انسجام الإنتاج	احترام الجانب المنهجيّ																							
14		عدم التّناقض																							
15		توظيف علامات التّرقيم																							
16		استغلال السّندات التّوضيحية																							
17		طرح الرّأي وتعليله																							
18	التّميّز	إدراج قيمة																							
19		اقتراح حلّ وإبداء راي																							
20		شدّة الانتباه وقوّة التّأثير																							

ملاحظة: صيغت المؤشّرات في شكل مصادر ليتسنّى للمعلّم اشتقاق أفعال قابلة للملاحظة والقياس بما يناسب وطبيعة الوضعيةّ والمتعلّم ، كما يمكن اقتراح مؤشّرات أخرى – الأرقام :2 /1 / 0 هي رموز وليست عدد من النّقاط.[1]

[1]- اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص:43.

- إجراء استبيان .

أوّلا : الإجراء الميدانيّ :

أ- المجال المكانيّ ويشمل: مقاطعة برج الغدير -2-

- مدرسة سعد السعود المسعود
- مدرسة لزيار محمّد
- مدرسة ضياف الضّيف
- مدرسة شرقي علّاوة

ب – الإطار الزّمني للدّراسة:

- هو الوقت المستغرق الّذي يجري فيه الباحث دراسته الميدانيّة، ثمّ إجراء وتطبيق هذه الدّراسة الميدانيّة خلال الموسم الجامعيّ 2023/2022.
- بعد اتّصالنا بمدراء المؤسّسات الأربعة وإطلاعهم على موضوع بحثنا، ومن ثمّ حصولنا على موافقتهم لإجراء الدّراسة الميدانيّة بالابتدائيّات المذكورة سلفا، حيث قمنا بطرح بعض الأسئلة على المعلّمين، وبعد هذا قمنا بتوزيع استمارة الاستبيان عليهم في المدارس الّتي تمّ اختيارها، من أجل الإجابة عليها وفي الأخير قمنا بدراسة وتحليل نتائج الاستبيان. وكان هذا كلّه في فترة زمنيّة محدّدة دامت أسبوعا من 2023/04/9 إلى 2023/04/13.

- ج- المجال البشري:

- يتمثّل مجتمع البحث في الأساتذة الّذين يدرّسون مادّة اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، وقد بلغ عددهم الإجمالي عشر أساتذة، في مقاطعة : برج الغدير -2-

ثانيا : العيّنة ومواصفاتها:

- بلغ عدد الأساتذة الّذين وجّه إليهم الاستبيان (الموضوع: ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات) عشر(10) أساتذة.

- حيث شمل هذا الاستبيان مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة ابتدائي من أربع مؤسّسات تعليميّة.

أدوات الدراسة:

أ- الملاحظة:

وهي مشاهدة دقيقة وعميقة لظاهرة ما مع الاستعانة بأساليب البحث والدّراسة الّتي تتلاءم مع طبيعة هذه الظّاهرة أو هي مشاهدة منهجيّة تعتمد على الحواس، أوما يستعان به من أدوات المرصد والقياس ومفهوم الملاحظة يشير إلى أنّها مشاهدة للظّواهر في أحوالها المختلفة وأوضاعها المتعدّدة لجميع البيانات وتسجيلها وتحليلها والتّعبير عنها بأرقام.

- من أدوات البحث العلميّ الواسعة الانتشار في البحوث التّربويّة الملاحظة وهي بشكل عامّ تشكّل أحد مصادر اكتساب الخبرة للإنسان إذ أنّ الكثير من الخبرات يتمّ اكتسابها عن طريق الملاحظة المباشرة.[1]

ب- الإستبانة:

- هي أداة ملائمة ومناسبة وفعّالة للحصول على المعلومات أو البيانات أو الحقائق المرتبطة بموضوع معيّن أو دراسة محدّدة أو موقف معيّن أو بحث محدّد، ويقوم على تحديد عدد من الأسئلة يطلب من الأفراد المعنيّين بالإجابة عليها.[2]
- أو كما يعرّفها سهيل رزق دياب بأنّها: "صيغة محدّدة من الفقرات والأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدّراسة"، "أو هي الإبانة عمّا في الذّات).[3]
- وقد تضمّنت نوعين من الأسئلة وهي:

[1]- محسن على عطية، البحث العلمي في التربية، ص228.

[2]- دلال القاضي ومحمود البياتي، منهجية وأساليب البحث العلمي، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن

1- محسن على عطية، البحث العلمي في التربية، ص228.

- **1- أسئلة مفتوحة:**

- تتميّز بأنّها تحتوي على فراغ يتركه الباحث عند طباعته، كي يدوّن المستجيب المعلومات الّتي يعطيها حسب التّعليمات الواردة في الاستبانة.

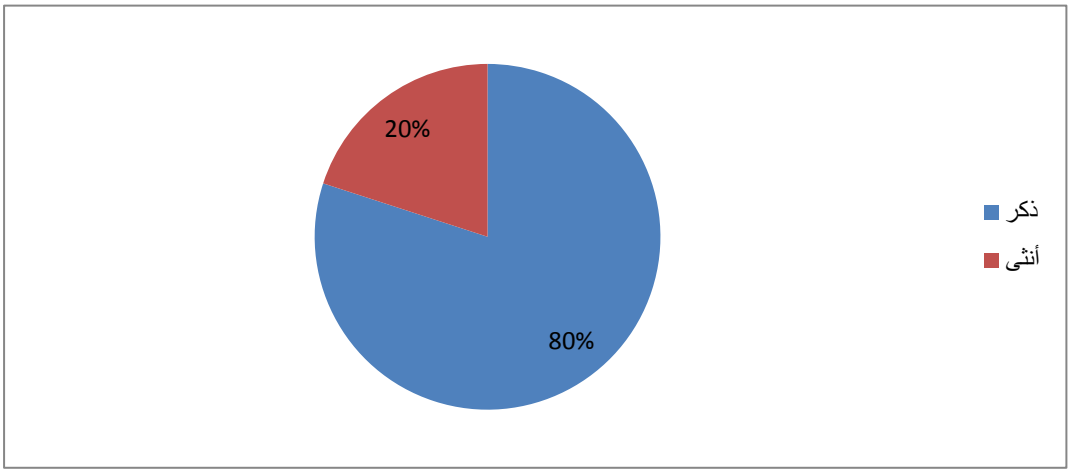
- **2-أسئلة مغلقة:**

- تتضمّن أسئلة لا تحتاج إلى أجوبة محدّدة، بنعم أو لا، و قد تتضمّن اختيار بديل واحد من بين عدّة بدائل جاهزة، ومحدّدة للمستجيب، ومن ميزاته أنّه يحفّز المستجيب على تعبئة استمارة الأسئلة لسهولة الإجابة ولا تحتاج إلى وقت طويل.
- لقد اعتمدنا على هذه الأداة لما لها من أهمّية ومعرفة الحقائق حول مناهج الجيل الثّاني، وتعليميّة ميدان فهم المنطوق من خلال طريقة سير درس ميدان فهم المنطوق في الحصّة حيث قمنا بتوزيع الأسئلة على فئة الأساتذة والبالغ عددهم10 أساتذة من خلال جمع المعلومات وتقسيمها حول مناهج الجيل الثّاني ومصطلح ميدان فهم المنطوق كمصطلح جديد.

1) الجنس:

الجنس	التّكرارات	النّسبة المئويّة
ذكر	8	% 80
أنثى	2	% 20
مجموع	10	% 100

- دائرة نسبيّة تحدّد نسبة جنس الأساتذة المستجوبين



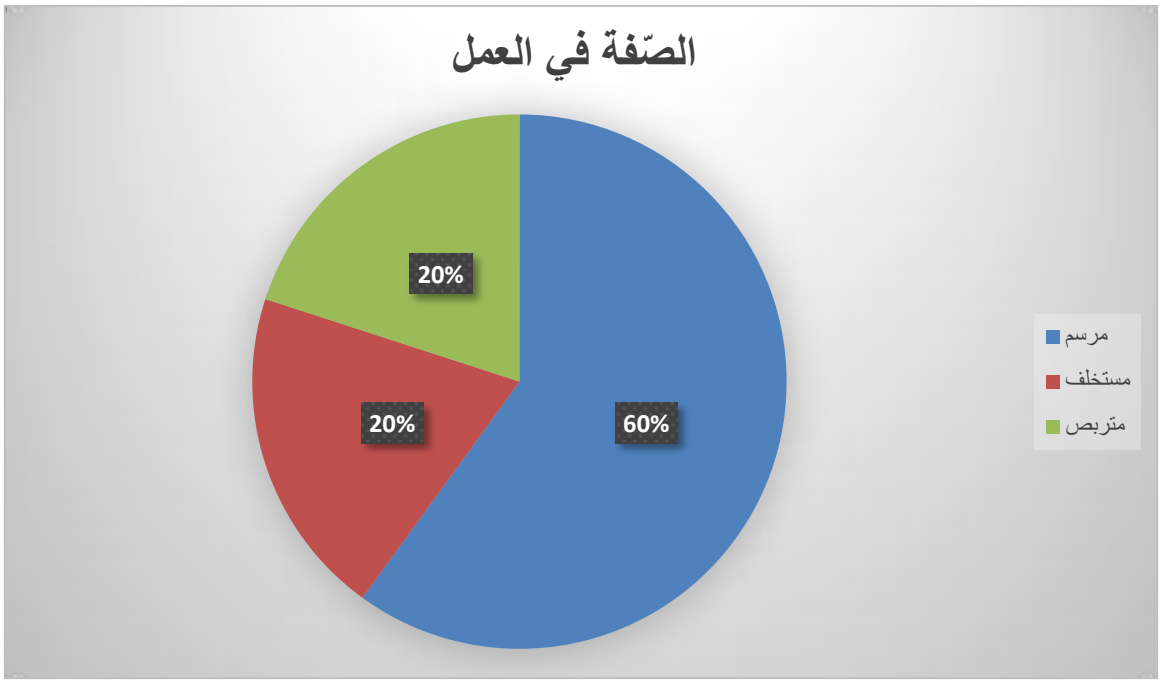
-

التّحليل : لايعكس الجدول أغلبيّة الجنس الذّكوري في المؤسّسات التّربويّة فقط كون التّواصل مع الرّجال من الأساتذة كان أسهل لنا .

2- الصّفة في العمل:

الصّفة في العمل	التّكرارات	النّسبة المئويّة
مرسّم	6	%60
مستخلف	2	%20
متربّص	2	%20
المجموع	10	%100

- دائرة نسبيّة تمثّل إجابة أفراد العيّنة حسب الصّفة في العمل .

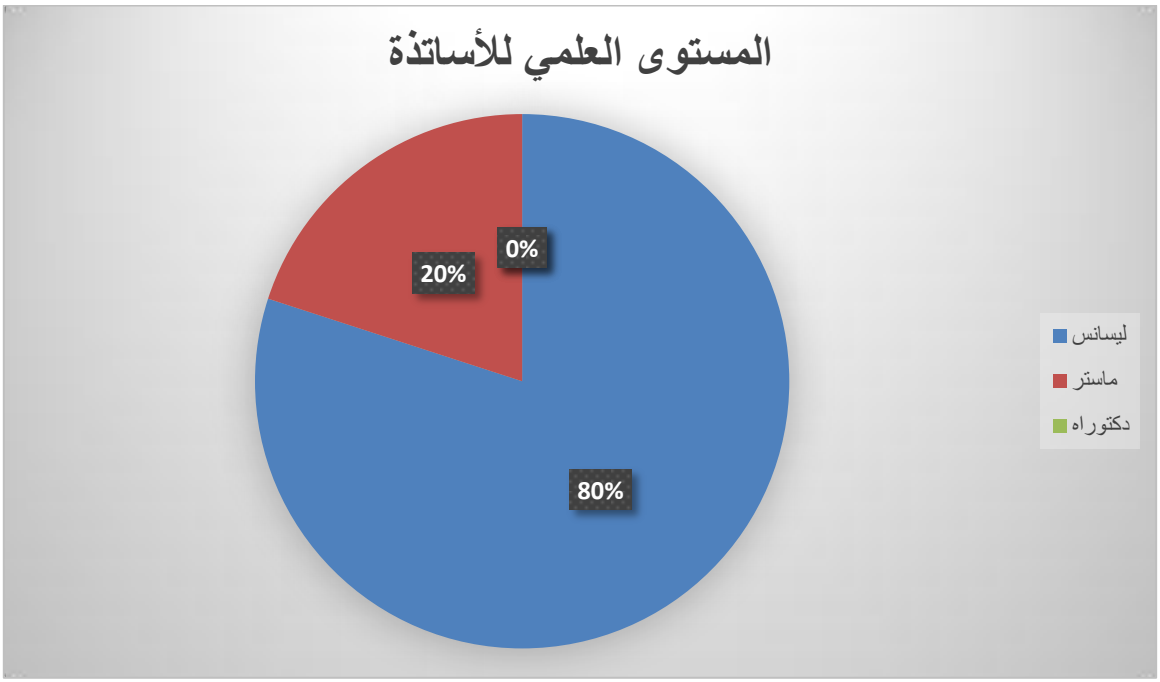


التّحليل: يتّضح لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة المرسّمين تمثّل أعلى نسبة وتقدّر 60%، وهم من ذوي الأقدميّة في حين أن فئة المستخلفين تقدّر بـ 20% أمّا نسبة المتربّصين فتقدّربـ 20 %

3- المستوى العلميّ:

المستوى العلميّ	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	8	%80
ماستر	2	%20
الدّكتوراه	0	%0
المجموع	10	% 100

- دائرة نسبيّة تمثّل إجابة أفراد العيّنة حسب المستوى العلميّ:



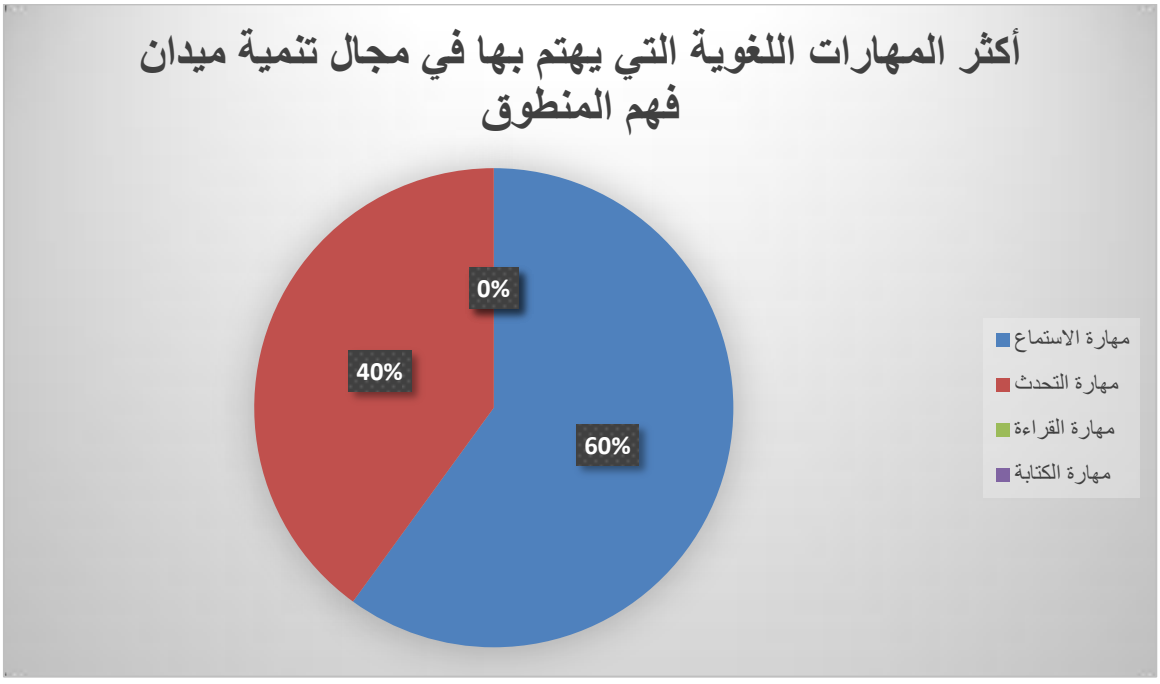
التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ هناك تفاوتا بين النّسب في المستوى العلميّ، حيث قدّرت نسبة المتحصّلين على شهادة ليسانس 80 %، بينما نسبة المتحصّلين على شهادة الماستر فقدرت بـ 20% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالشّهادة المذكورة سابقا، أمّا شهادة الدّكتوراه فهي منعدمة في هذه المرحلة من التّعليم .

المحور الثّاني: مهارة الاستماع

1) ما أكثر المهارات اللّغوية الّتي يهتمّ بها أكثر في مجال تنمية ميدان فهم المنطوق؟

المهارات	التّكرارات	النّسبة المئويّة
مهارة الاستماع	6	%60
مهارة التّحدث	4	%40
مهارة القراءة	0	%0
مهارة الكتابة	0	%0
المجموع	10	%100

– دائرة نسبيّة تمثّل إجابة أفراد العيّنة حسب المهارات اللّغويّة الّتي يهتمّ بها أكثر في مجال تنمية ميدان فهم المنطوق.

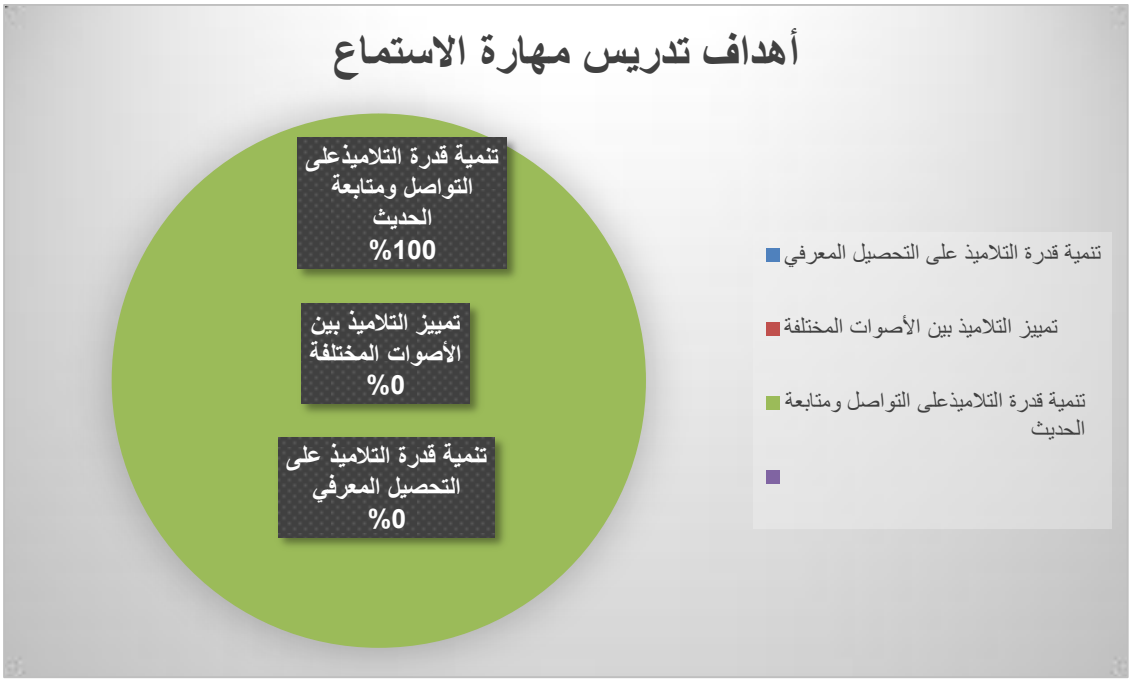


التّحليل: يوضّح الجدول فئة المستجوبين، حيث كانت نسبة مهارة الاستماع60%، بينما كانت نسبة مهارة التّحدّث % 40، وهذا دليل على اعتبارهما أولى مهارات اكتساب اللّغة على خلاف المهارات الأخرى.

2) ما أهداف تدريس مهارة الاستماع في رأيك؟

أهداف تدريس مهارة الاستماع	التّكرارات	النّسبة المئويّة
تنمية قدرة التّلاميذ على التّحصيل المعرفي	0	%0
تمييز التّلاميذ بين الأصوات المختلفة	0	%0
تنمية قدرة التّلاميذ على التّواصل ومتابعة الحديث	10	%10
المجموع	10	%100

– دائرة نسبيّة تمثّل أهداف تدريس مهارة الاستماع .

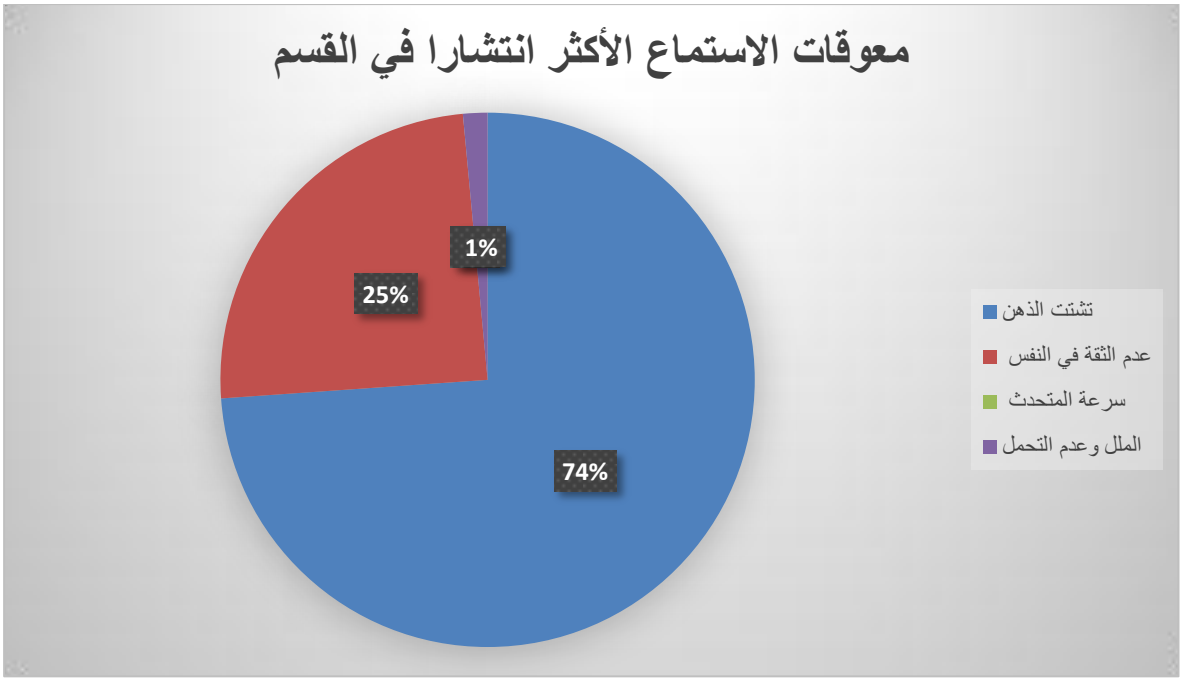


التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ أهداف تدريس مهارة الاستماع هي تنمية قدرة التّلاميذ على التّواصل، حيث كانت النّسبة الأكبر، وقدّرت ب 100%، ونجد من أهدافه تنمية قدرة التّلاميذ على التّحصيل، وتمييز التّلاميذ بين الأصوات المختلفة قدرت بـ:0%.

3) ما معوّقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم؟

معوقات الاستماع	التّكرارات	النّسبة المئويّة
تشتّت الذهن	6	% 60
عدم الثّقة في النفس	2	%20
سرعة المتحدّث	0	%0
الملل وعدم التحمّل	2	%20
المجموع	10	%100

– دائرة نسبيّة تمثّل معوّقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم:

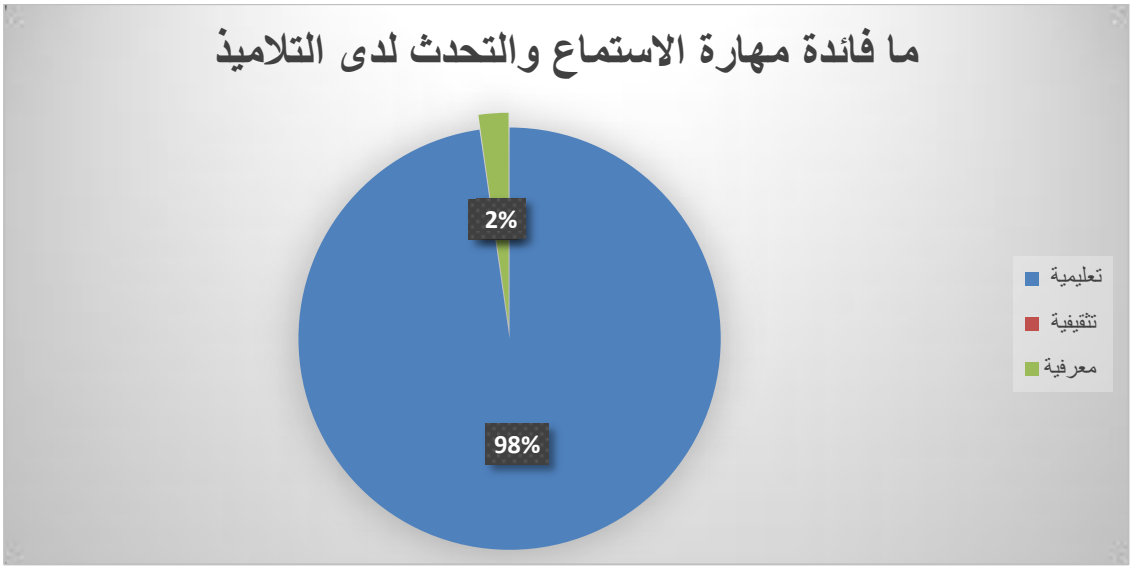


التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ معوّقات الاستماع الأكثر انتشارا هي تشتّت الذّهن وهي الأكثر شيوعا في التّلاميذ الّتي قدّرت نسبتها بـ 60 % وهي أكبر نسبة، وتليها عدم الثّقة في النّفس والملل وعدم التحمّل كانت النّسب متساوية حيث قدّرت بـ 20%، أمّا سرعة المتحدّث فقدّرت بـ 0 %.

4) ما فائدة مهارة الاستماع والتّحدّث لدى التّلاميذ؟

فائدة مهارة الاستماع والتّحدّث	التّكرارات	النّسبة المئويّة
تعليميّة	6	%60
تثقيفيّة	0	%0
معرفيّة	4	%40
المجموع	10	%100

- دائرة نسبيّة تمثّل فائدة مهارة الاستماع والتّحدّث بين التّلاميذ



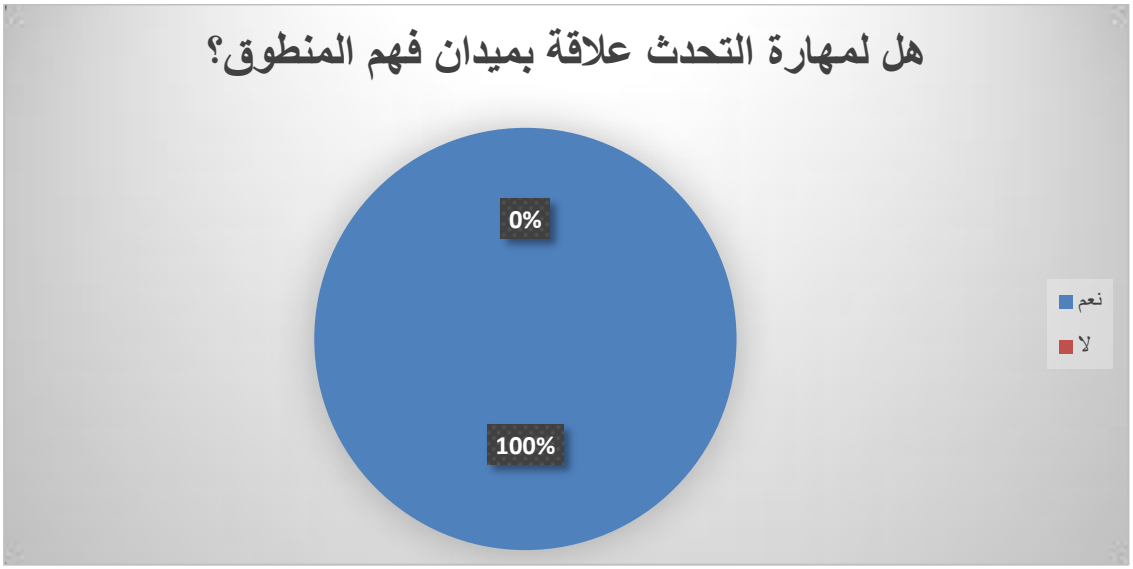
التّحليل: الجدول الموضح أعلاه يمثل فائدة مهارة الاستماع والتحدث حيث بلغت نسبة الفائدة التعليمة ب 60% وهي النسبة الأكبر، مقارنة بالفائدة المعرفية حيث قدرت بـ40% أما الفائدة التثقيفية فقدرت بـ 0 %.

المحور الثالث: مهارة التحدث

1) هل لمهارة التحدث علاقة بميدان فهم المنطوق؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	0	%0
المجموع	10	100%

– دائرة نسبية تمثل علاقة مهارة التحدث بميدان فهم المنطوق.

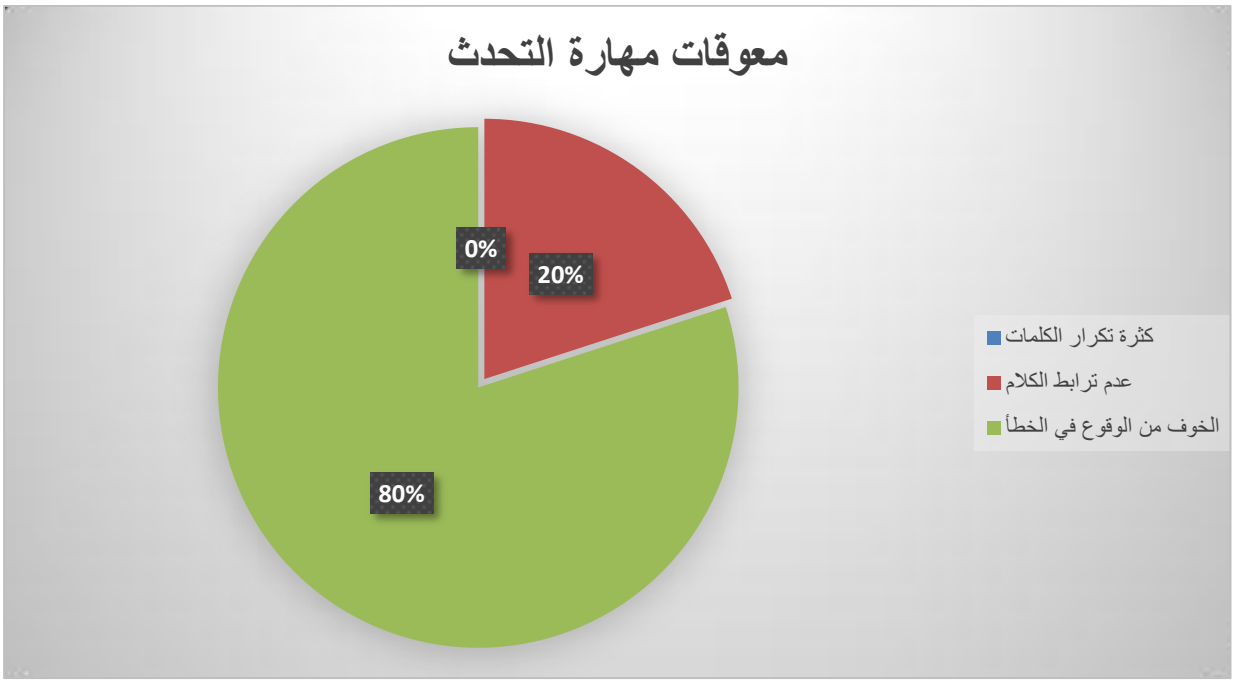


التّحليل: يبين الجدول أعلاه أن أغلبية الإجابة كانت بنعم، فبلغت النسبة 100%، فهذا راجع لأهمية التحدث في ميدان فهم المنطوق.

2) ما المعوقات في مهارة التحدث؟

معوقات مهارة التحدث	التكرارات	النسبة المئوية
كثرة تكرار الكلمات	0	%0
عدم ترابط الكلام	2	%20
الخوف من الوقوع في الخطأ	8	%80
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل معوقات مهارة التحدث



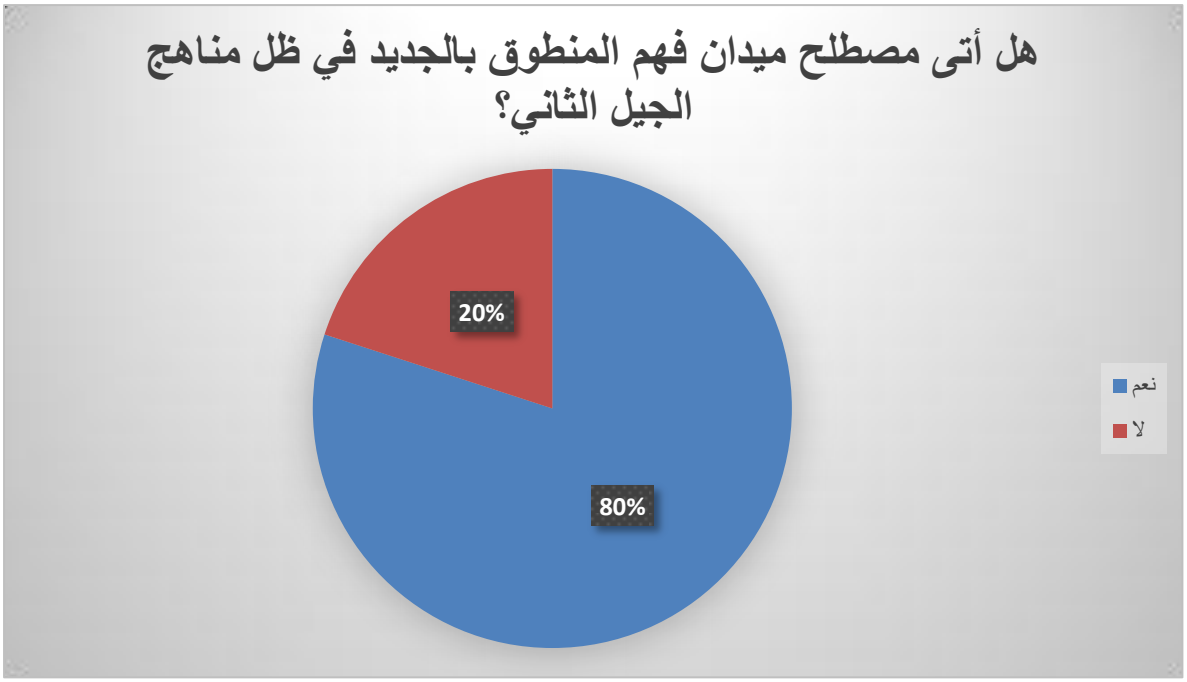
التّحليل: يتضح لنا من خلال الجدول أن من معوقات مهارة التحدث: الخوف من الوقوع في الخطأ وهي أعلى نسبة حيث قدرت ب80 %، ويليها عدم ترابط الكلام بنسبة 20%.

المحور الرابع: ميدان فهم المنطوق

1) هل أتى مصطلح ميدان فهم المنطوق بالجديد في ظل مناهج الجيل الثاني؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	%80
لا	2	%20
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل مصطلح ميدان فهم المنطوق كمصطلح جديد في ظل مناهج الجيل الثاني.

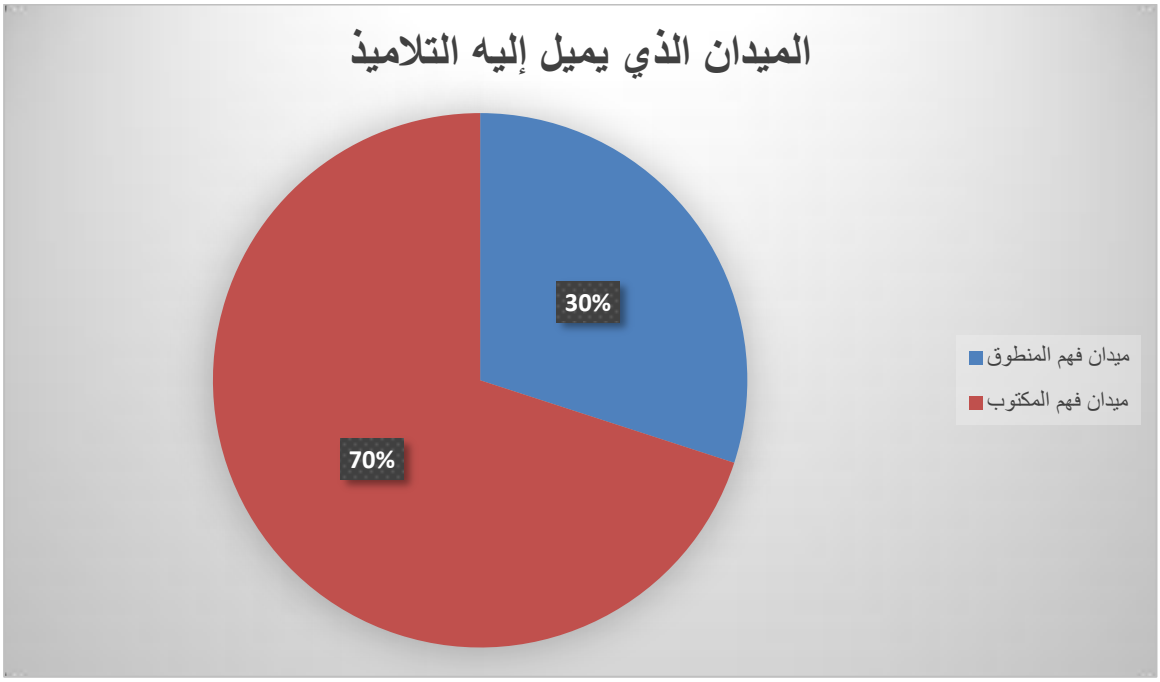


التّحليل: من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أغلبية الأساتذة كانت إجابتهم بنعم وقدرت بـ 80% بأن مصطلح ميدان فهم منطوق مصطلح جديد في ظل مناهج الجيل الثاني.

2) أي ميدان يميل إليه التلاميذ في رأيك؟

الميدان	التكرارات	النسبة المئوية
ميدان فهم المنطوق	3	%30
ميدان فهم المكتوب	7	%70
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل الميدان الذي يميل إليه التلاميذ .

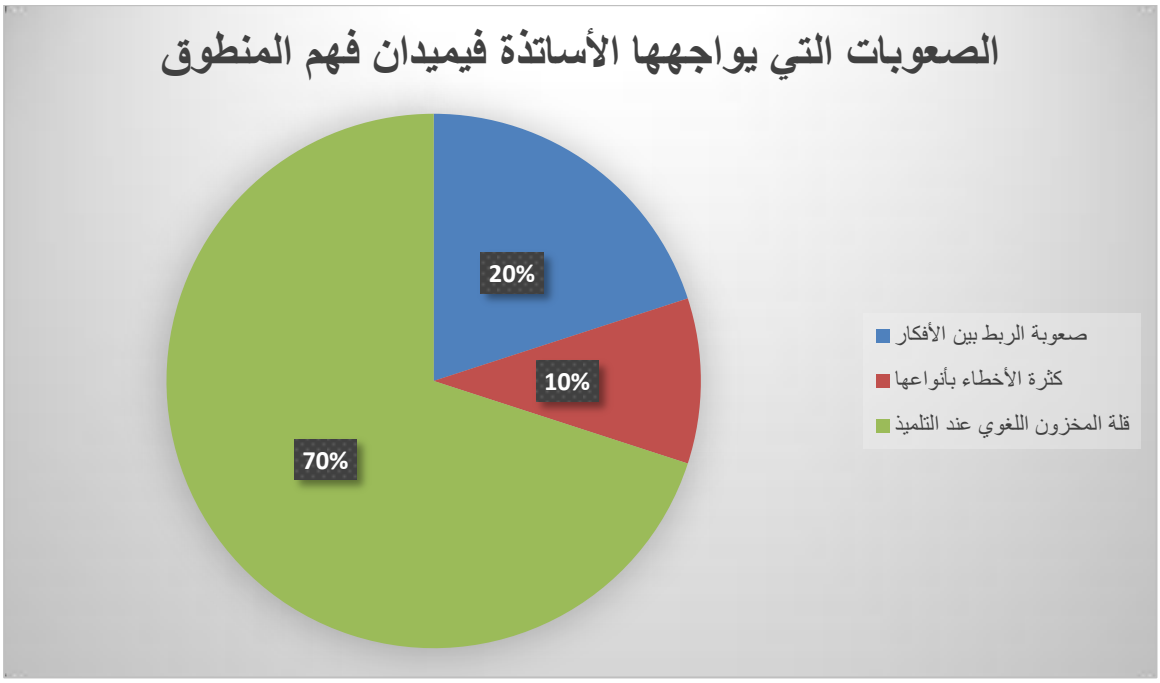


التّحليل: يتضح لنا من خلال الجدول بأن الميدان الذي يميل إليه التلاميذ هو ميدان فهم المكتوب، الذي كانت نسبته مرتفعة، فقدرت بـ 70 % مقارنة لميدان فهم المنطوق الذي قدرت با30 %لأن التلميذ يجد راحته في ميدان فهم المكتوب للتعبير أكثر عما يجول في خاطره فلا يخجل على عكس ميدان فهم المنطوق.

3) أثناء حصة ميدان فهم المنطوق، ما هي الصعوبات التي تواجهونها مع التلاميذ؟

الصعوبات التي يواجهها الأساتذة مع التلاميذ	التكرارات	النسبة المئوية
صعوبة الربط بين الأفكار	2	%20
كثرة الأخطاء بأنواعها	1	%10
قلة المخزون اللغوي للتلميذ	7	%70
المجموع	10	%100

- دائرة نسبية تمثل الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في ميدان فهم المنطوق

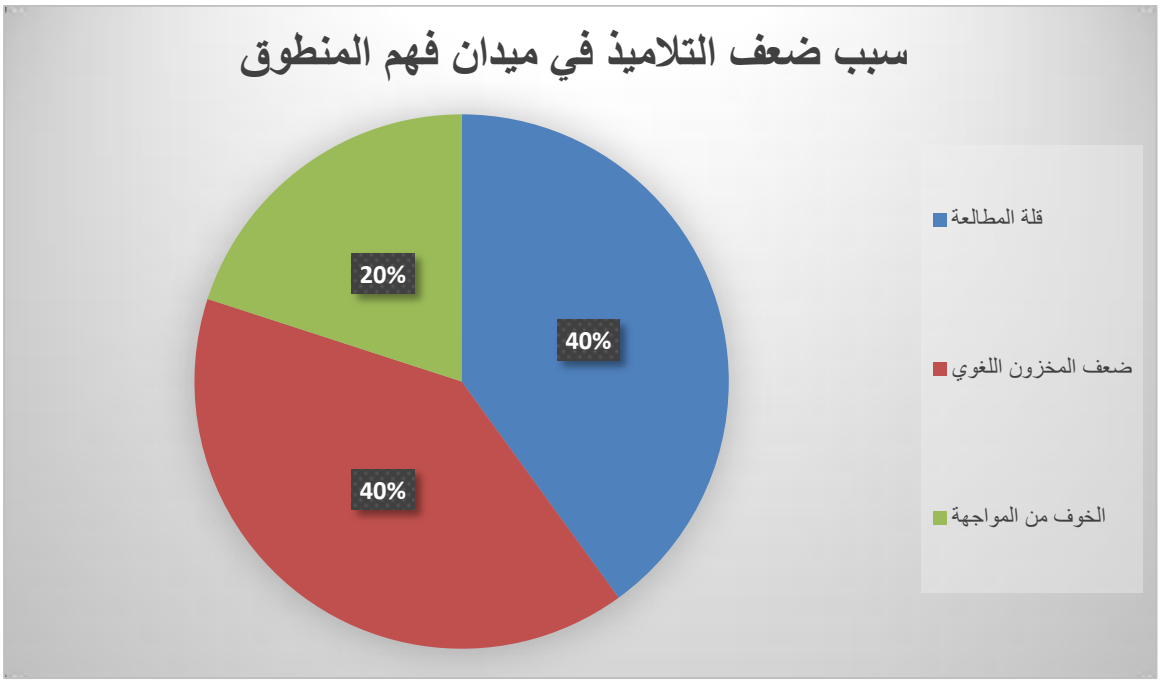


التّحليل: يتبين لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه الصعوبات التي يواجهها الأساتذة مع التلاميذ، ومن بينها قلة المخزون اللغوي لتلميذ و قدرت بـ 70% وتليها صعوبة الربط بين الأفكار فقدرت بـ 20 % ونجد أقلها نسبة وهي كثرة الأخطاء بأنواعها فقدرت بـ 10% .

4) ما سبب ضعف التلاميذ في ميدان فهم المنطوق؟

سبب ضعف التلاميذ في ميدان فهم المنطوق	التكرارات	النسبة المئوية
قلة المطالعة	4	%40
ضعف المخزون اللغوي	4	%40
الخوف من المواجهة	2	%20
مجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل سبب لضعف التلاميذ في ميدان فهم المنطوق

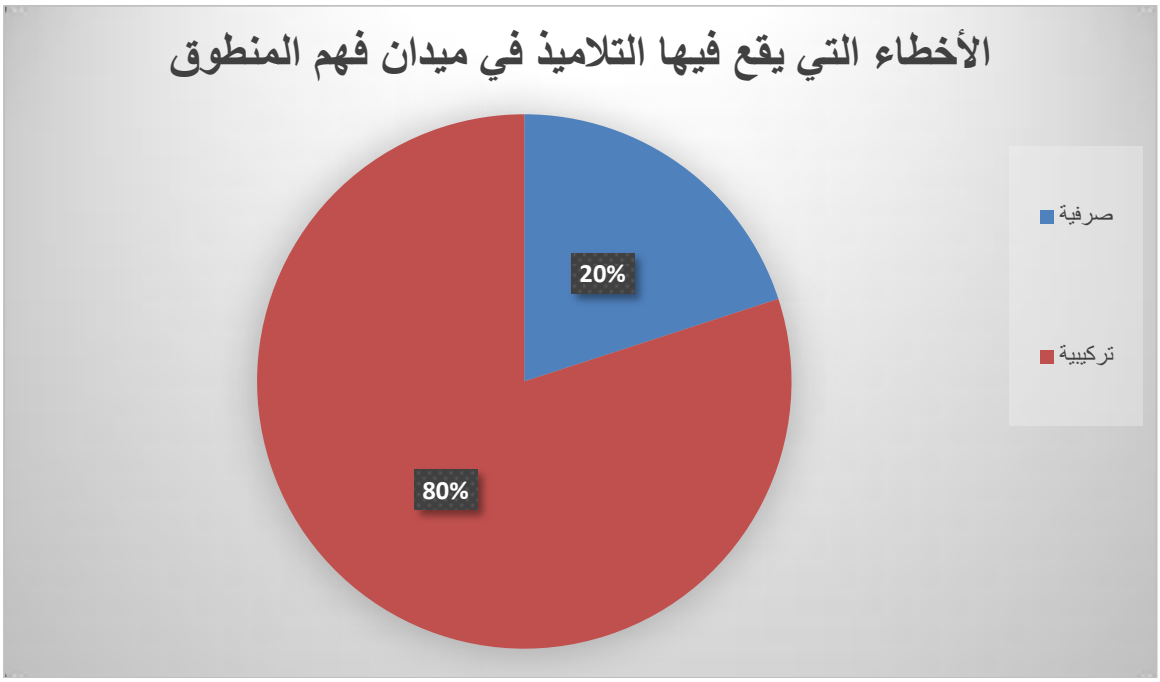


التّحليل: يتبين لنا من خلال الجدول أن ضعف التلاميذ في ميدان فهم المنطوق يعود إلى قلة المطالعة و ضعف المخزون اللغوي ،فكانت النسب متساوية حيث قدرت بـ 40 % ثم تليها الخوف من المواجهة و قدرت 20 % .

5) ما الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في ميدان فهم المنطوق؟

الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في ميدان فهم المنطوق	التكرارات	النسبة المئوية
صرفية	2	%20
تركيبية	8	%80
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في ميدان فهم المنطوق

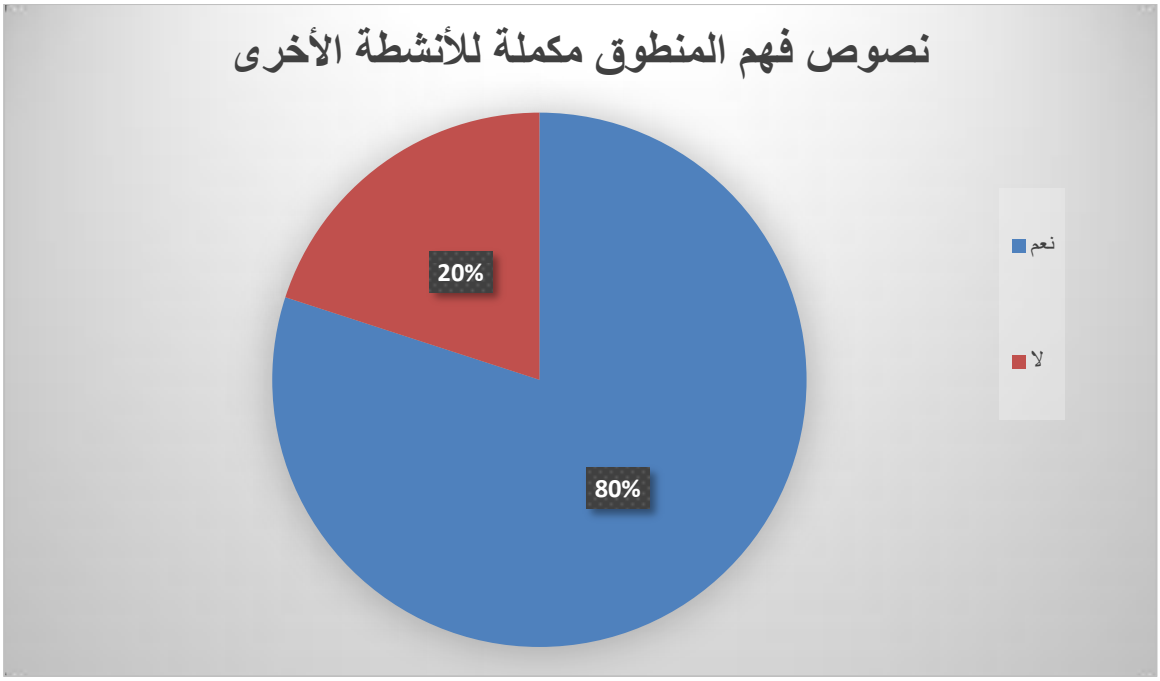


التّحليل: يتبين لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه أن أغلب الأخطاء التي يقع التلاميذ في ميدان فهم المنطوق هي أخطاء تركيبية فقد بلغت 80 %ويرجع السبب الرئيسي إلى عدم تمكنهم من قواعد النحو ثم تليها الأخطاء الصرفية بـ 20 %.

6) هل نصوص فهم المنطوق مكملة للأنشطة الأخرى؟

نصوص فهم المنطوق مكملة للأنشطة الأخرى	الكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	%80
لا	2	%20
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل نصوص فهم المنطوق متكاملة للأنشطة الأخرى

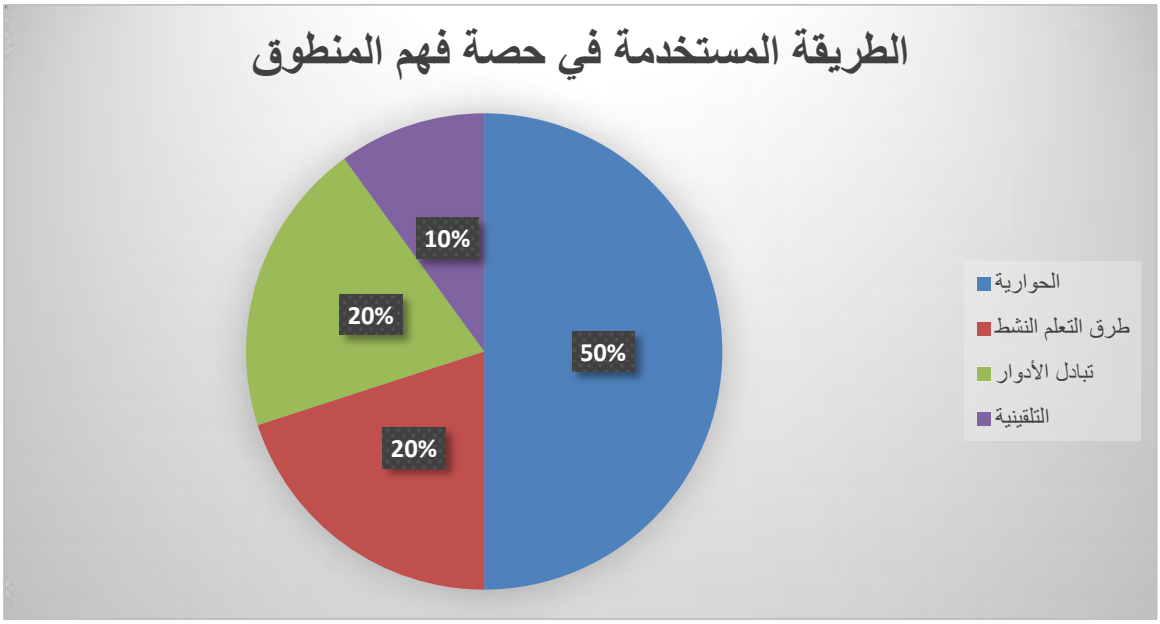


التّحليل: يتضح من خلال الجدول الموضح أعلاه بأن نصوص فهم المنطوق مكملة لأنشطة أخرى، فقدرت الإجابة نعم نسبة 80 %، أما المستجوبين من الأساتذة الذين كانت أراءهم بـ: لا فقد بلغت نسبتهم20 %

7) ما الطريقة التي تستخدمونها في حصة ميدان فهم المنطوق؟

الطريقة التي تستخدمونها في حصة ميدان فهم المنطوق	التكرارات	النسبة المئوية
الحوارية	5	%90
طرق التعلم النشط	2	%0
تبادل الأدوار	2	%0
التلقينية	1	%10
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل الطريقة التي تستخدمونها في حصة ميدان فهم المنطوق

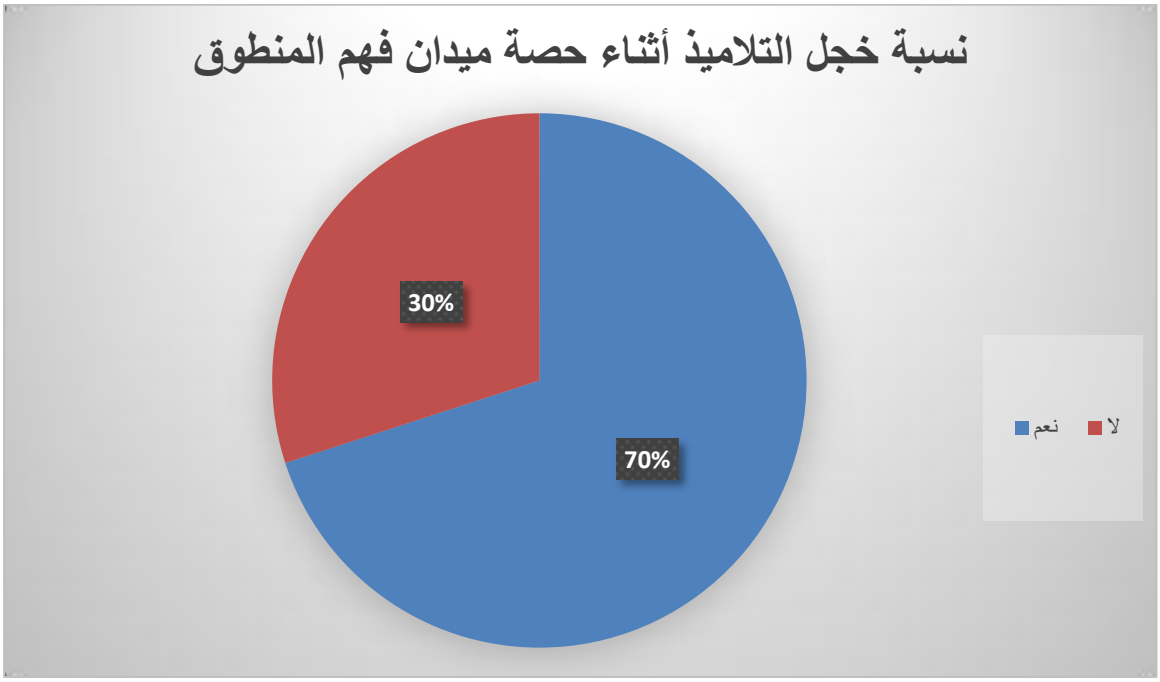


التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أن من بين الطرق التي يستخدمها الأساتذة في ميدان فهم المنطوق هي الطريقة الحوارية حيث قدرت بـ50 %، لأن الطريقة الحوارية هي التي تخلق جوا من التفاعل داخل القسم بين الأستاذ وتلاميذه من خلال الأسئلة والأجوبة. وتليها طريقة التعلم النشط بنسبة 20 % وتعتبر هذه الطريقة من الطرائق الحديثة في التدريس التي أصبحت تؤدي نتائج جيدة في ميدان التعليم، تماثلها طريقة تبادل الأدوار بنسبة 20 % ،وفي الأخير طريقة التلقين التي أصبح مفتشو اللغة العربية لا يحبذونها بنسبة10 % .

8) هل ترى أن تلميذ السنة الرابعة يخجل في حصة ميدان فهم المنطوق؟

الاختبارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	%80
لا	2	%20
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل نسبة خجل التلاميذ أثناء حصة ميدان فهم المنطوق

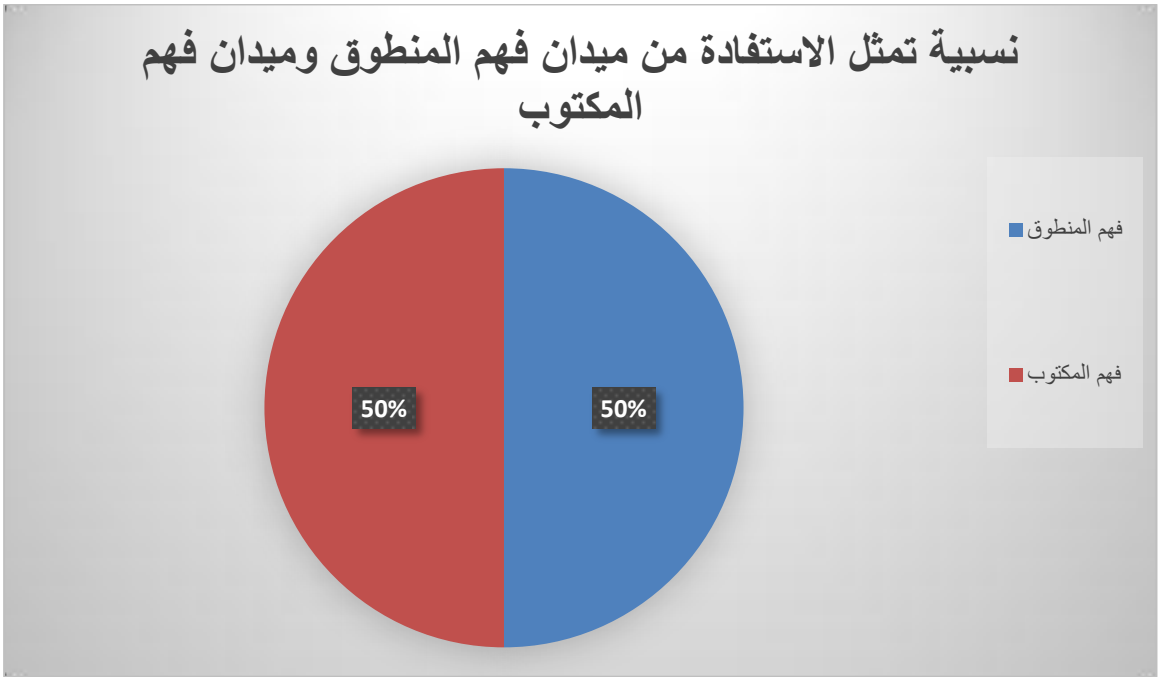


التّحليل: يتضح من خلال الجدول أن التلميذ يخجل في حصة ميدان فهم المنطوق حيث بلغت نسبة المستجوبين بـ: نعم70 %، أما الذين أجابوا بـ: لا قدرت نسبتهم بـ 30%، إن التلميذ يخجل في حصة ميدان فهم المنطوق وهذا ما نلاحظه من خلال حصص هذا الميدان، بينما القلة القليلة يخافون من الوقوع في الخطأ.

9) هل يستفيد التلميذ أكثر من حصة ميدان فهم المنطوق أو ميدان فهم المكتوب؟

يستفيد التلميذ أكثر من حصة ميدان	التكرارات	النسبة المئوية
ميدان فهم المنطوق	5	%50
ميدان فهم المكتوب	5	%50
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل الاستفادة من ميدان فهم المنطوق وميدان فهم المكتوب

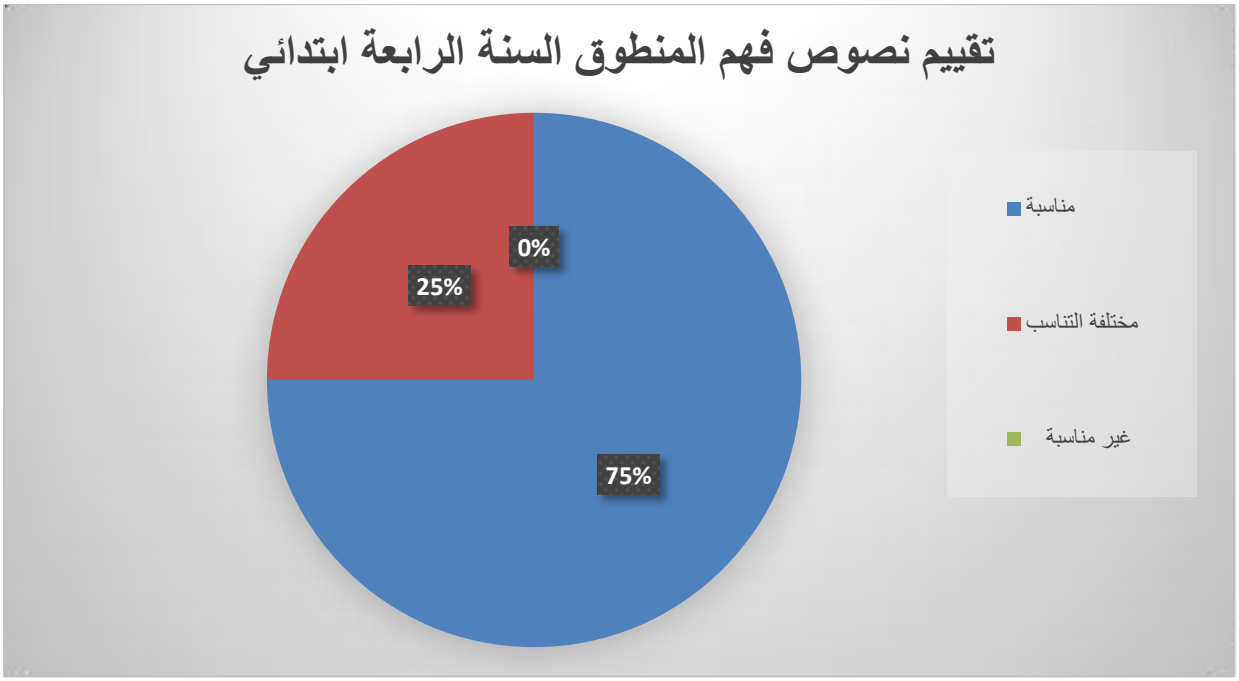


التّحليل: من خلال الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن نسبة استفادة التلاميذ من ميدان فهم المكتوب وفهم المنطوق كانت متساوية، حيث قدرت نسبة كل منها بـ .50%

10) ما تقييمكم لنصوص فهم المنطوق السنة الرابعة ابتدائي ؟

تقييم الأساتذة للمحتوى التعليمي لميدان فهم المنطوق	التكرارات	النسبة المئوية
مناسبة	6	%60
مختلفة التناسب	2	%20
غير مناسبة	0	%0
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل تقييم للمحتوى التعليمي لميدان فهم المنطوق

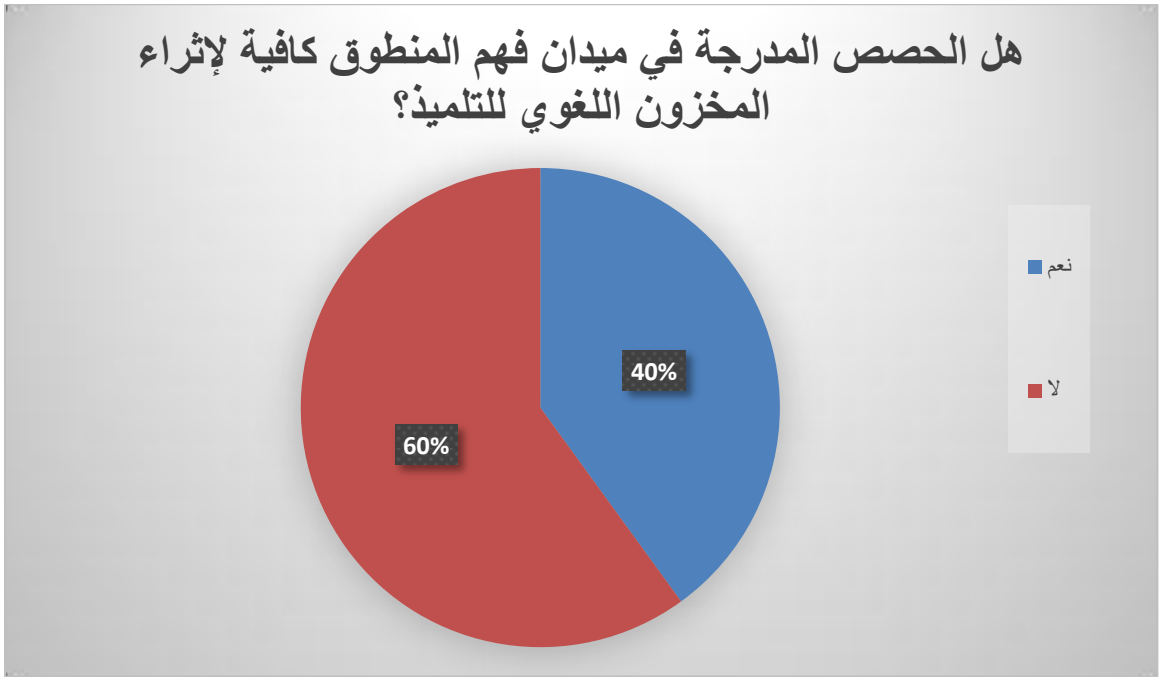


التّحليل: يتبين لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه لتقييم الأساتذة لميدان فهم المنطوق حسب إجابة المستجوبين أن النصوص في الغالب مناسبة حيث هي أكبر نسبة قدرت بـ 60%، وتليها مختلفة التناسب بنسبة 20% وغير مناسبة بنسبة قدرت ب 0 %.

11) هل الحصص المدرجة في ميدان فهم المنطوق كافية لإثراء المخزون اللغوي للتلميذ؟

الاختبارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	4	%40
لا	6	%60
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل الحصص المدرجة في ميدان فهم المنطوق و دورها في إثراء المخزون اللغوي للتلميذ .

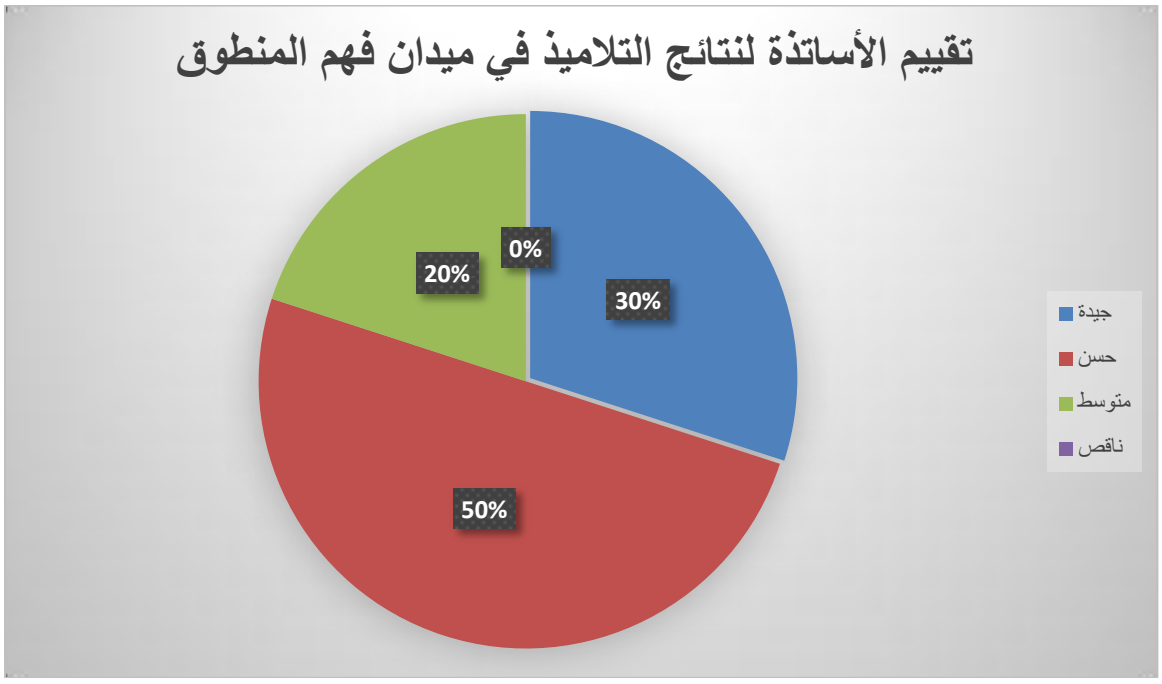


التّحليل: يتضح لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه أن الحصص المدرجة في ميدان فهم المنطوق كافية حيث كانت نسبة أراء الأساتذة المستجوبين الذين أجابوا بنعم هي 60 % و تليها نسبة الذين أجابوا بـ:لا ب 40 %.

12) ما تقييمكم لنتائج تلاميذكم في ميدان فهم المنطوق؟

تقييم الأساتذة للتلاميذ في ميدان فهم المنطوق	التكرارات	النسبة المئوية
جيد	3	%30
حسن	5	%50
متوسط	2	%20
ناقص	0	%0
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل تقييم الأساتذة لنتائج التلاميذ في ميدان فهم المنطوق

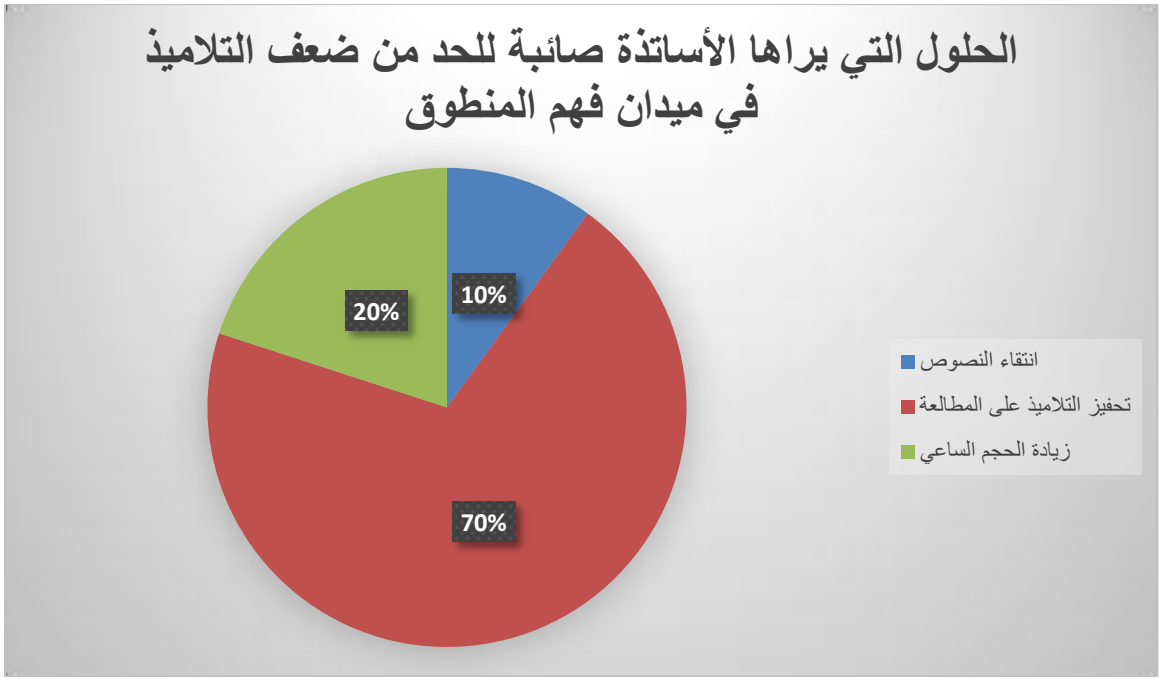


التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أن تقييم الأساتذة للتلاميذ في ميدان فهم المنطوق، حيث كانت النسبة الأوفر لتقييم حسن و قدرت ب50 %، وتليها تقييم جيد ب 30 %، يليها تقييم متوسط حيث قدرت بـ 20 % أما أنها ناقصة فكان 0%.

13) ما هي الحلول التي ترونها صائبة للحد من ضعف التلاميذ في هذا الميدان؟

الحلول	التكرارات	النسبة المئوية
انتقاء النصوص	1	%10
تحفيز التلاميذ على المطالعة	7	%70
زيادة الحجم الساعي	2	20
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل الحلول الصائبة للحد من ضعف التلاميذ في هذا الميدان

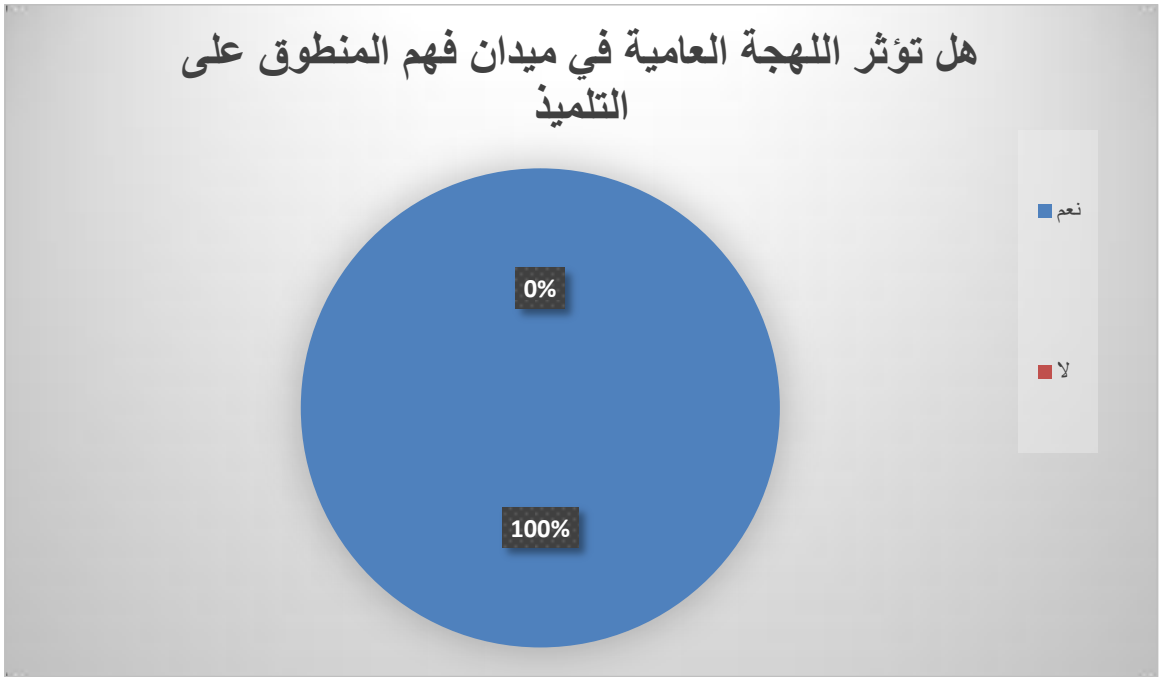


التّحليل: من خلال الجدول نلاحظ أن الحلول المناسبة للحد من ظاهرة ضعف التلاميذ في هذا الميدان وأهم حل هو تحفيز التلاميذ على المطالعة حيث قدر ب 70 %، واقتراح زيادة الحجم الساعي بنسبة 30% أما اقتراح انتقاء النصوص كادت تكون منعدمة حيث قدرت بـ 10 %.

14) هل تؤثر اللهجة العامية في ميدان فهم المنطوق على التلميذ؟

هل تؤثر اللهجة العامية في ميدان فهم المنطوق على التلميذ	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	10	%100
لا	0	%0
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل تأثير اللهجة العامية في ميدان فهم المنطوق على التلميذ

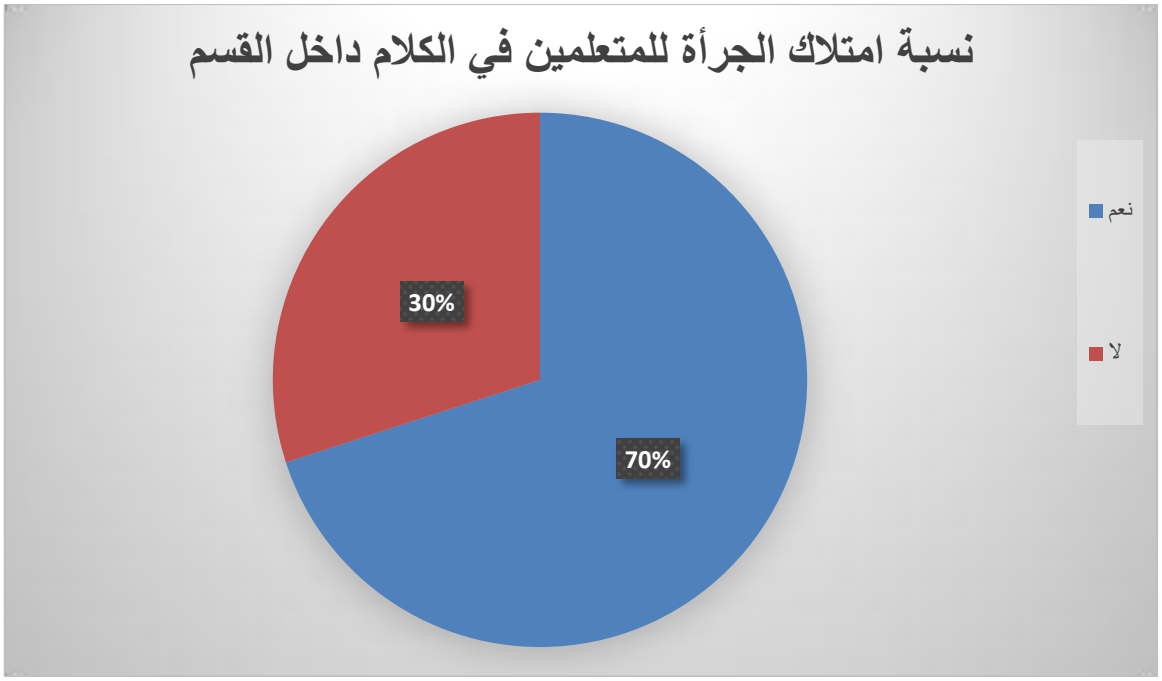


التّحليل: دائرة نسبية تمثل تأثير اللهجة العامية في ميدان فهم المنطوق على التلميذ، تبين لنا أن إجابة المستجوبين كانت بنعم وقدرت النسبة بـ 100% وكانت الأكثر لأن التلميذ عندما يتكلم باللهجة العامية لا يستطيع التكلم باللغة الفصحى والتعبير عن أفكاره بها.

15)هل يملك التلميذ الجرأة في التكلم داخل القسم؟

الاختبارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	3	%30
لا	7	%70
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل الجرأة في التكلم داخل القسم

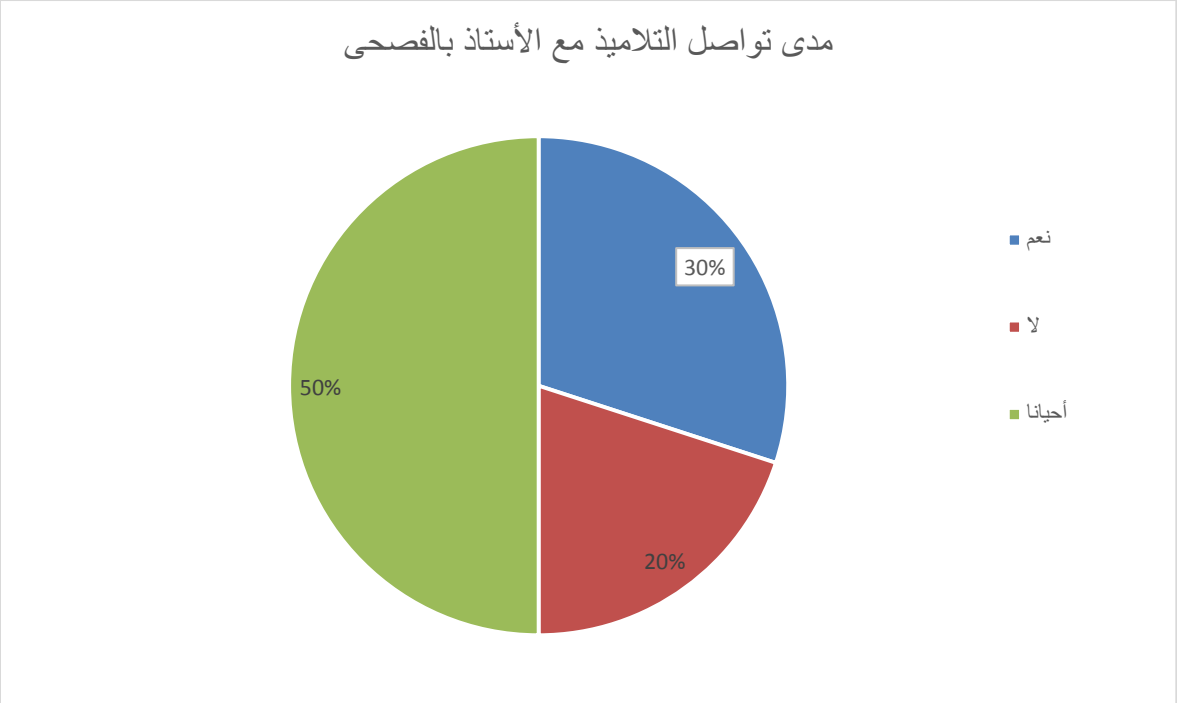


التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أن الإجابة بنعم هي الغالبة وقدرت ب 70 %، وهذا يدل على أن أغلبية التلاميذ لديهم الجرأة في التكلم داخل القسم، و قدرت نسبة المستجوبين بـ لا: 30%.

16) هل يتواصل معك التلاميذ بالفصحى؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	3	%30
لا	2	%20
أحيانا	5	%50
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل مدى تواصل التلاميذ مع الأستاذ بالفصحى :

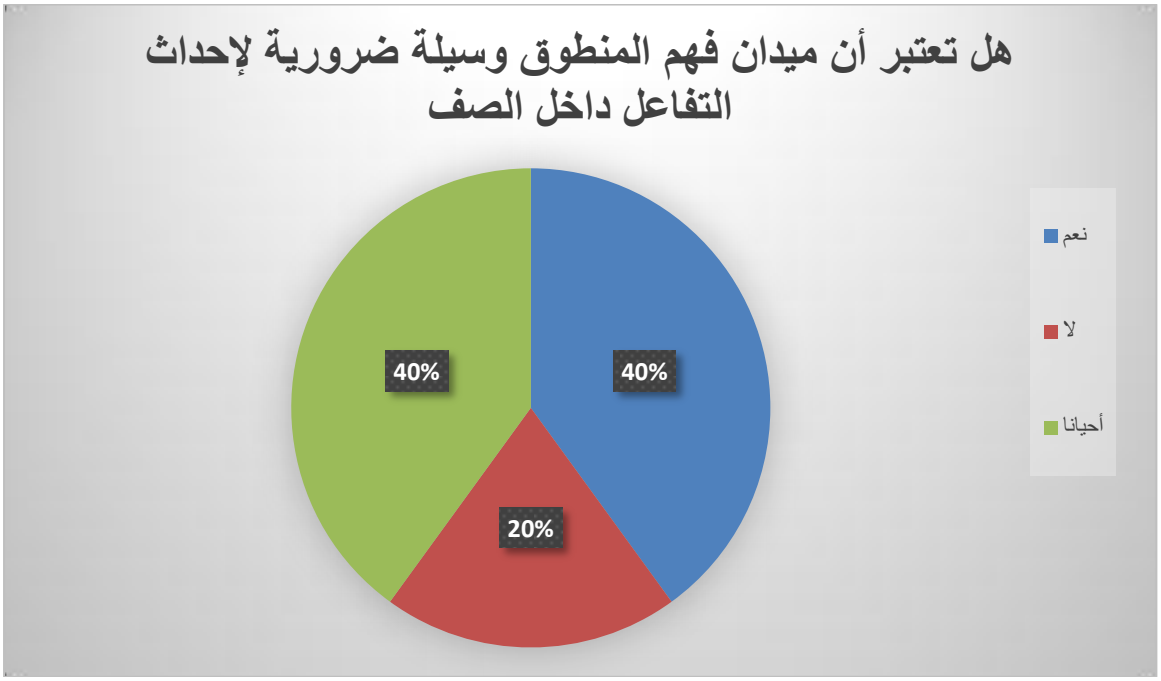


التّحليل: يتبين لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه أن نسبة الأساتذة المستجوبين الذين أجابوا بنعم قدرت بـ 30 % و الذين أجابوا بـ لا قدرت بـ 20 %، في حين الذين أجابوا بـ أحيانا قدرت بـ 50 %.

17)هل تعتبر أن ميدان فهم المنطوق وسيلة ضرورية لإحداث التفاعل داخل الصف؟

الاختبارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	4	%40
لا	2	%20
أحيانا	4	%40
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تبين مدى اعتبار ميدان فهم المنطوق وسيلة ضرورية لإحداث التفاعل داخل الصف .

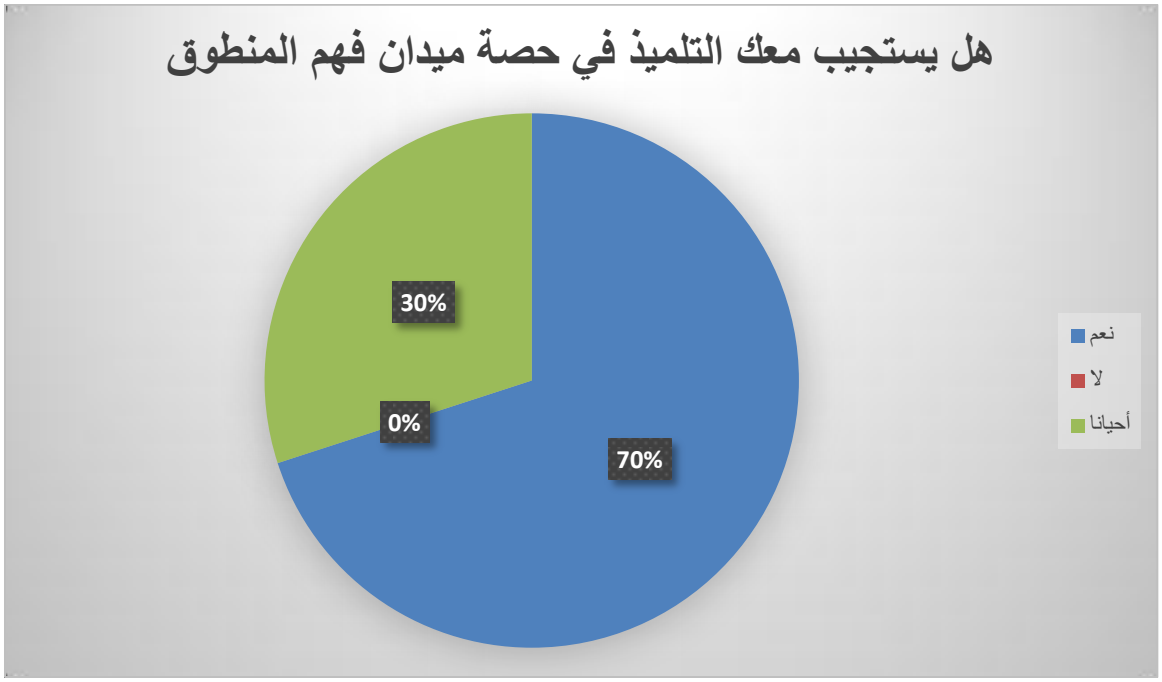


التّحليل: من خلال الإجابة الموضحة في الجدول نلاحظ أنه بالرغم من أن ميدان فهم المنطوق وسيلة ضرورية لإحداث التفاعل داخل الصف إلا أن نسبة المستجوبين كانت دون المتوسط حيث بلغت 40 .% حيث تساوت مع نسبة المستجوبين الذين أجابوا بأحيانا أما نسبة المستجوبين بـ لا فكانت 20.%

18)هل يستجيب معك التلميذ في حصة ميدان فهم المنطوق؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	7	%70
لا	0	%0
أحيانا	3	%30
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل استجابة التلميذ في حصة ميدان فهم المنطوق

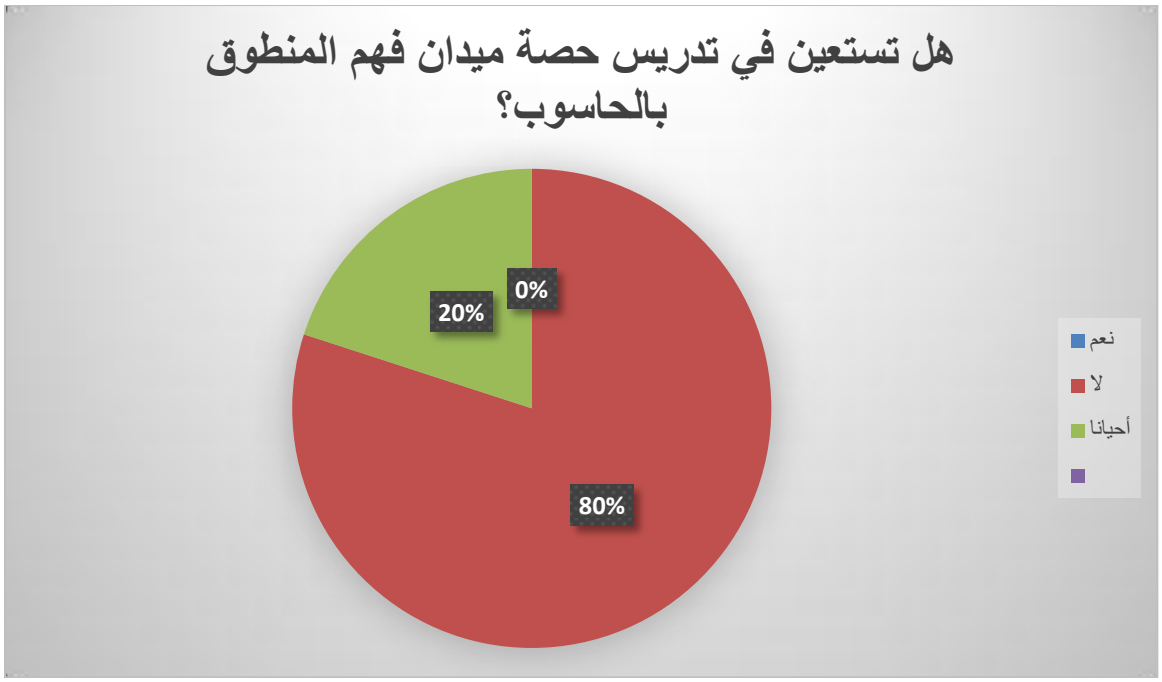


التّحليل: نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اختلاف في النسب التي تمثل مدى استجابة التلميذ لميدان فهم المنطوق، وكانت الإجابة بنعم هي الأكبر و قدرت ب 70 % مقارنة بنسبة الإجابة بأحيانا فقد بلغت النسبة 30 % و انعدمت نسبة الإجابة بـ: لا وقدرت ب 0%.

19) هل تستعين في تدريس حصة ميدان فهم المنطوق بالحاسوب؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	0	%0
لا	80	%80
أحيانا	2	%20
المجموع	10	%100

- دائرة نسبية تمثل استعانة الأساتذة في حصة ميدان فهم المنطوق بالحاسوب

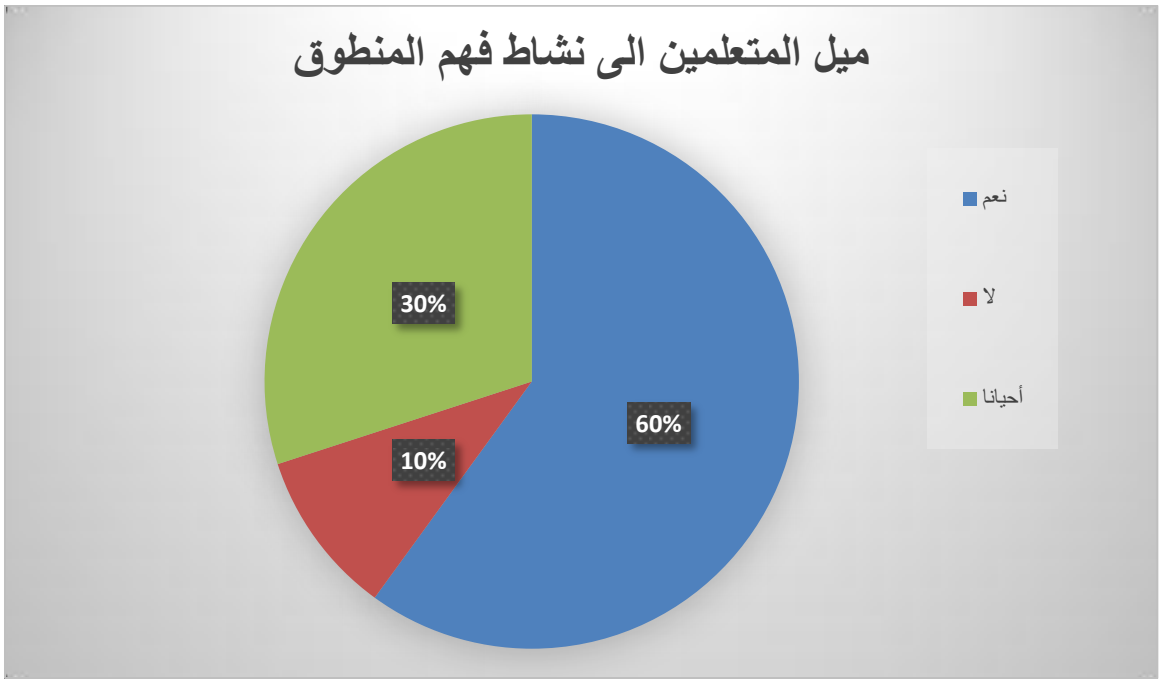


التّحليل: تبين النتائج المدونة من خلال الجدول، أن نسبة الإجابة بنعم تقدر ب 0 % حيث تقر بانعدام الاستعانة بالوسائل الحديثة كالحاسوب وكانت نسبة الذين أجابوا بـ: لا 80%، أما نسبة الإجابة بأحيانا فقدرت بـ 50% ذلك لقلة الإمكانيات لدى المؤسسات التربوية.

20) هل يميل المتعلمون الى نشاط فهم المنطوق ؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%60
لا	1	%10
أحيانا	3	%30
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل رأي الأساتذة حول مواضيع فهم المنطوق ومناسبتها لمستوى المتعلمين .

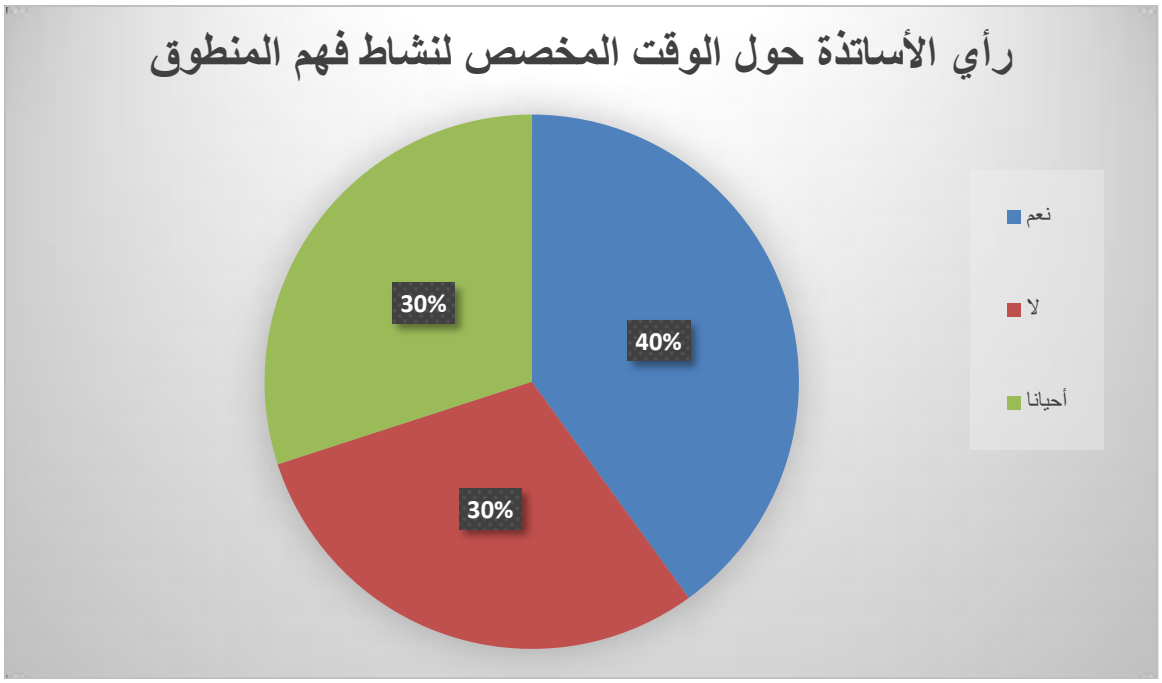


التّحليل: من خلال الجدول نرى بأن الأساتذة الذين يرون بأن نصوص فهم المنطوق مناسبة قدرت نسبتهم بـ 60 % أما من يرونها غير مناسبة فقد بلغت نسبتهم 10 % و من يرونها مناسبة أحيانا فقد بلغت نسبتهم 30 %.

21) رأي الأساتذة حول الوقت المخصص لنشاط فهم المنطوق .

الوقت المخصص كاف لتحقيق الكفاءة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	4	%40
لا	3	%30
أحيانا	3	%30
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل رأي الأساتذة حول الوقت المخصص لنشاط فهم المنطوق .

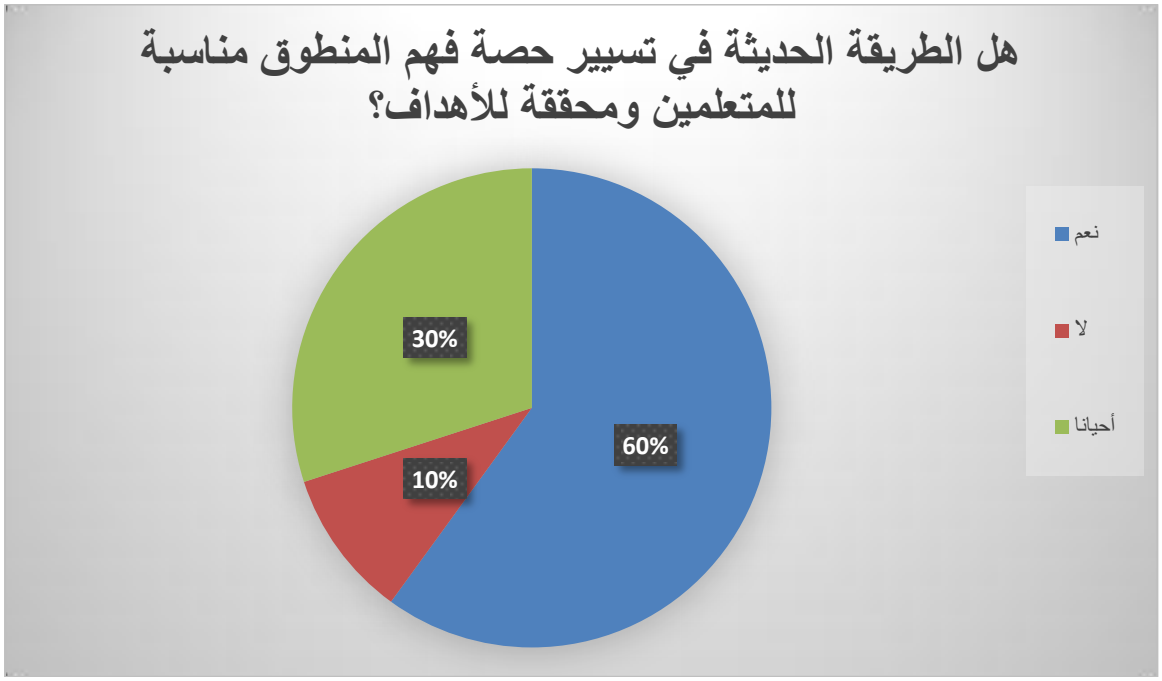


التّحليل: يظهر لنا من خلال الجدول تساوي نسبة الذين يرون الوقت غير كاف وبين من يراه كاف أحيانا بنسبة قدرت بـ 30 % أما من يرى بأن الوقت كاف فقد بلغت نسبتهم 40 % .

22) هل الطريقة الحديثة في تسيير حصة فهم المنطوق مناسبة للمتعلمين ومحققة للأهداف؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	6	%60
لا	1	%10
أحيانا	3	%30
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل نظرة أساتذة اللغة حول الطريقة الحديثة في تسيير حصة فهم المنطوق .

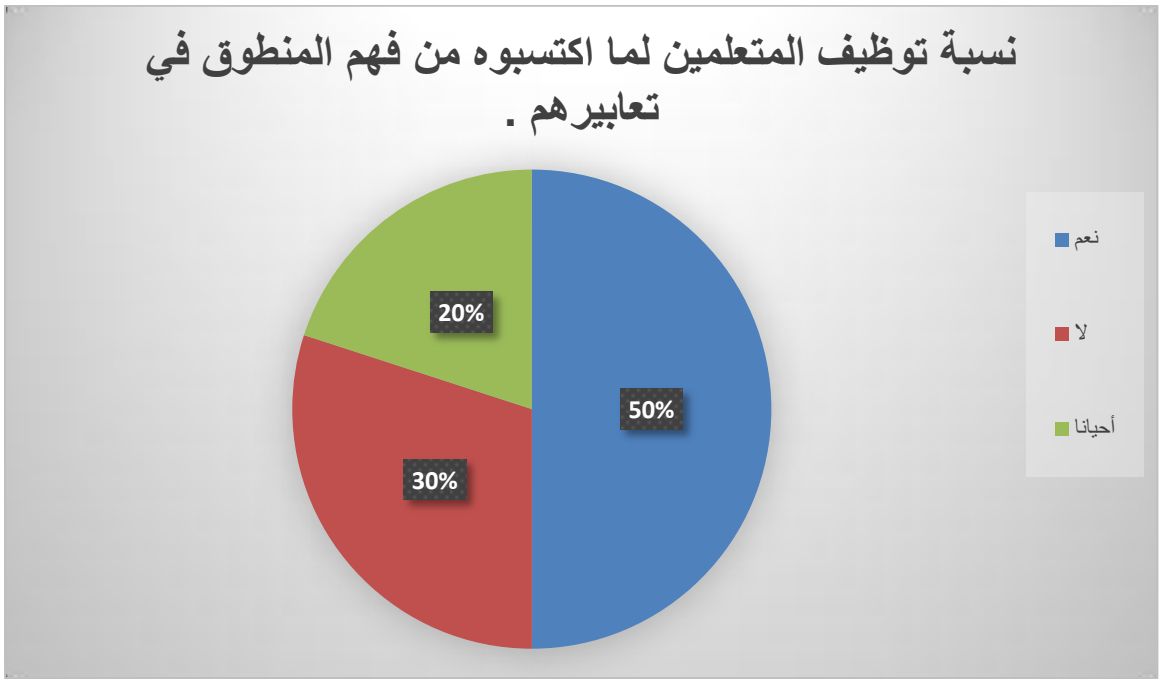


التّحليل: من خلال الجدول يظهر لنا أن الأساتذة الذين يرون أن الطريقة الحديثة مناسبة ومحققة للأهداف قدرت نسبتهم 60 %أما من يرونها مناسبة أحيانا فقط فقد بلغت نسبتهم 30%، ومن يراها غير محققة للأهداف فقد بلغت نسبتهم 10 %.

23) هل يوظف المتعلمون ما اكتسبوه من فهم المنطوق في تعابيرهم ؟

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	%50
لا	3	%30
أحيانا	2	%20
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل نسبة توظيف المتعلمين لما اكتسبوه من فهم المنطوق في تعابيرهم .

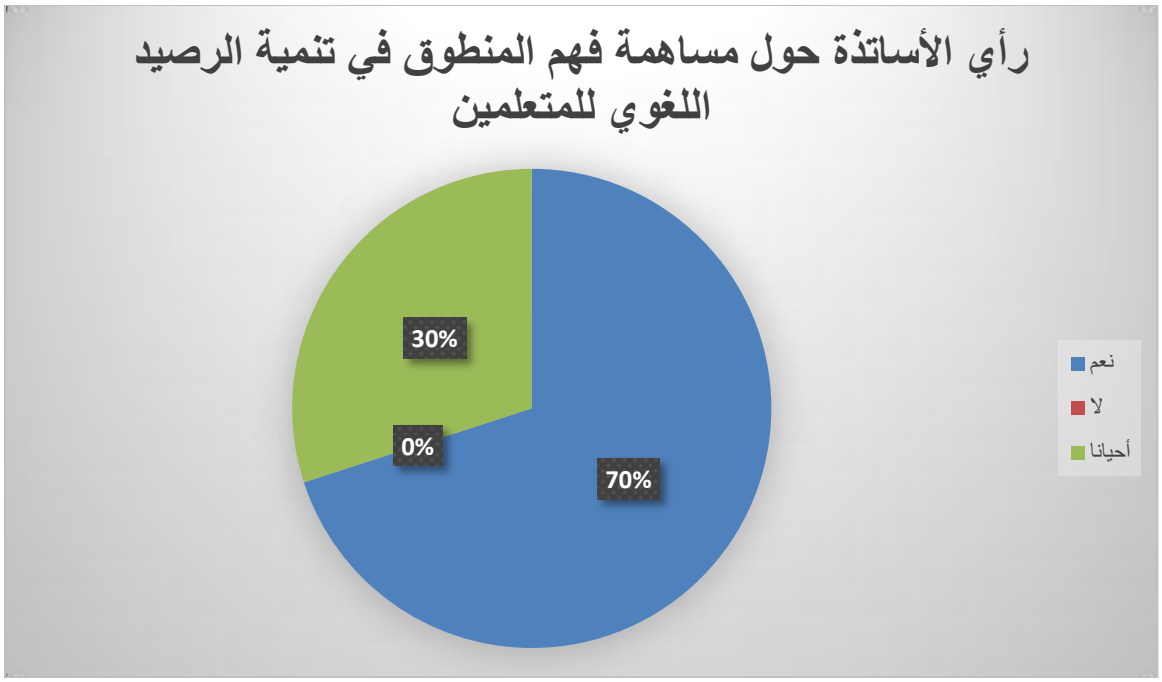


التّحليل: من خلال الجدول يتبين لنا أن ما نسبته 50 % من المتعلمين يوظفون مكتسبات فهم المنطوق في تعابيرهم باعتبار المقطع التعلمي يدور في نفس الموضوع في حين نجد التلاميذ الذين لا يوظفون ما اكتسبوه بنسبتهم 20 % لعدم تركيزهم وحسن استماعهم للنصوص المنطوقة و نسبة المتعلمين يوظفون مكتسباتهم أحيانا بنسبة 20 % راجع الى تمكنهم في جزئية الخاصة .

24) رأي الأساتذة حول مساهمة فهم المنطوق في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين

الاختيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	7	%70
لا	0	%0
أحيانا	3	%30
المجموع	10	%100

– دائرة نسبية تمثل رأي الأساتذة حول مساهمة فهم المنطوق في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين .



التّحليل: يبين لنا الجدول أن غالبية الأساتذة يرون أن نشاط فهم المنطوق يسهم في تنمية الرصيد اللغوي لدى المتعلمين فقد بلغت نسبة أصحاب هذا الرأي 70% ، بينما من يرى بأن هذا النشاط يساهم في تنمية الرصيد اللغوي في بعض الأوقات فقط قد بلغت نسبتهم 30 % وانعدمت نسبة الذين يرون بأنه لا يسهم تنمية الرصيد اللغوي.

خاتمة

وفي ختام رحلتنا الهادفة والشاقة ومن خلال دراستنا لموضوع ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرّابعة ابتدائي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات توصّلنا إلى رصد النّتائج الّتي تمكنا من الوصول إليها حيث كانت كالآتي :

1-إنّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليه مناهج تعليم اللغة العربية للجيل الثاني في أي مرحلة هو تزويد المتعلمين بكفاءة تواصلية يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي .

2-ميدان فهم المنطوق من الميادين اللغوية الضّرورية في العمليّة التّعليمية التّربوية كونه يساهم في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلم ويمكنه من التّواصل مع أقرانه وبين معلميه.

3- نجاح طريقة تعليم النص المنطوق تسهم بقدر كبير من استمالة المتعلمين وجذب انتباههم فهو يحقق حسن التّفكير وجودة الآداء عن طريق ترسيخ الألفاظ المختارة .

4-إنّ نجاح تعليم ميدان فهم المنطوق مشروط بنجاح اختيار النصوص المقدمة للمتعلمين فكلّما اقتربت من الواقع المعاش للمتعلم كلما لامست أفكاره وساهمت في غرس القيم التّربوية بداخله

5-غلبة القيم الوطنيّة والاجتماعية في نصوص فهم المنطوق للسنة الرّابعة ابتدائي منطقية لحرص المشرفين على مناهج اللّغة العربيّة على غرس الرّوح الوطنيّة في نفوس المتعلمين ومن جهة أخرى عدم إخراجهم عن الواقع الاجتماعي الّذي يعيشونه

6-ميدان فهم المنطوق يركّز على كيفيّة النّطق السّليم والصّحيح للكلمات، والتّواصل والتّفاعل داخل القسم وخارجه مع أفراد المجتمع حيث يعبر عن أفكاره وآرائه وينقلها للأخرين .

7-فهم المنطوق يساعد المتعلم على التّكيف مع المجتمع الّذي يعيش فيه، وعلى تحقيق المودّة والتّضامن كما يعوده على المواجهة ويغرس الثّقة بالنّفس داخل كيانه .

8-فهم المنطوق يعد محركا للذّهن وترجمة لأفكار المتعلّم فهو يدربه على ممارسة اللّغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنّطق بها فهو يمثل الجانب الوظيفي للّغة .

9-يعتبر النّمط الوصفي السّائد والمستهدف في نصوص فهم المنطوق لمستوى الرّابعة ابتدائي تمثل من خلال تصوير لغوي فني لإنسان أو حيوان أو جماد .

10- نجد أنّ الأسئلة التي تتكرر في حصة فهم المنطوق من قبل الأستاذ هي أسئلة الّتذكر وتغطي على أسئلة الفهم.

11- ميدان فهم المنطوق يسيّر وفق خارطة مركبات الكفاءات الختامية التالّية : أنّ المتعلم يرد استجابة لما يسمع ، يتفاعل مع النّص المنطوق ، يحلّل معالم الوضعية التّواصلية ، يقيم مضمون النص المنطوق .

12- إنّ مناهج الجيل الثاني جاءت لتعزيز المقاربة بالكفاءات وتنظيم التّعلمات.

13- لنشاط فهم المنطوق علاقة وطيدة بالتحصيل اللغوي حيث كلما كان الاستماع مصاحبا لعملية التّركيز كان تحصيل المتعلم جيدا وهذا ما يزيده ثقة بالنّفس.

14- نصوص فهم المنطوق المقترحة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، كانت سهلة وفي متناول المتعلم، وذلك ناحيّة الألفاظ المتسمة بالسّهولة والبساطة لتحاكي واقع المتعلم ومستواه.

15- يشكل "علم النّفس التّربوي " مرجعيّة لسانيّة أساسيّة في بناء عوامل الفهم في نشاط فهم المنطوق.

16- إدراج التّمثيل المسرحي للنّصوص المنطوقة لأنّه من أكثر النّشاطات الّتي يميل إليها المتعلم .

17- تغيير نمط تقديم نشاط فهم المنطوق باستخدام وسائل ديداكتيكية مختلفة من أجل كسر الملل والروتين لترسيخ القيم الموجودة في النّصوص في أذهان التّلاميذ وأخذ العبر منها.

18- يجب ممارسة اللّغة الفصحى داخل وخارج القسم لأنّ الممارسة تؤدي إلى إتقان اللّغة.

19- تقليص عدد التّلاميذ في القسم مما يتيح الفهم الجيّد لهم.

وفي الأخير نحمد الله تعالى الّذي أعاننا على إتمام هذا البحث الّذي نأمل أن يكون في المستوى المطلوب ويكون ركيزة انطلاق لدراسات أخرى أكثر نفعا وفعاليّة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية الإمام ورش عن الإمام نافع .

1 / ابتسام صاحب موسى ، أساليب التّدريس قديمها وحديثها ، الدّار المنهجيّة للنّشر والتّوزيع ، بابل ، العراق ، ط 1 ، 2009 .

2 / أحمد مصطفى حليمة ، جودة العمليّة التّعليميّة ، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2014 .

3 / أمل عبد المحسن زكي ، صعوبات التّعبير الشّفهي التّشخيص والعلاج ، المؤسّسة العربيّة للاستشارات العلميّة ، القليوبيّة ، مصر ، د ط ، 2010 .

4 / إسماعيل عبد الفتّاح عبد الكافي ، تنمية مهارات الاتّصال ، المكتب العربي للمعارف ، القاهرة، مصر ، ط 1 ، 2019 .

5 / إريك جنسن ، التّدريس الفعّال ، مكتبة جرير ، الرّياض ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ط 1 ، 2008 .

6 / آلان بارت وباربارا بييز ، المرجع الأكيد في لغة الجسد ، مكتبة جرير للتّرجمة والنّشر والتّوزيع ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2008 .

7 / أنطوان أبو زيد ، تعليميّة التّعبير الشّفهي والكتابي ، دار النّهضة العربيّة بيروت ، لبنان ، ط 1 .

8 / علي أوحيدة ، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشّهاب ، باتنة ، الجزائر ، د ط ، د س .

9 / أبو بكر بن بوزيد ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، ط1 ، 2003 .

10 / تود ستانلي ، تر محمود محمّد الوحيدي ، مؤسّسة الملك عبد العزيز ، الرّياض ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ط 1 ، 2013 .

11 / جمال الدّين ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ط 3 ، ج 11 ، 1999 .

12 / جودت أحمد سعادة ، التّعلّم النّشط بين النظريّة والتّطبيق ، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2011 .

13 / أبو الفتح عثمان ابن جنّي ، الخصائص ، تح محمّد علي النّجّار ، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، ج 1 .

14 / محمّد الصّالح حثروثي ، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع ، عين مليلة ، الجزائر ، د ط ، د س .

15 / الحسن اللّحية ، الكفايات في علوم التّربية ، أفريقيا الشّرق ، الرّباط ، المغرب ، ط1 ، 2016 .

16 / حسن عايل أحمد و سعيد جابر المنوفي ، المدخل إلى التّدريس الفعّال ، مكتبة الملك فهد ، الرّياض ، السّعوديّة ، ط 3 ، 1419 هـ .

17 / فاطمة حسيني، كفايات التّدريس وتدريس الكفايات آليات التّحصيل ومعايير التّقويم، مطبعة النّجاح ، الدّار البيضاء ، المغرب ، ط1 ، 2005 .

18 / حلّومة بوسعدة ، المقاربة بالكفاءات في الوسط المدرسي التّونسي ، المعهد الأعلى للتّربية والتّكوين المستمر ، باردو ، تونس ، ط 1 ، 2002 .

19 / حمدي شاكر محمود ، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات ، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع ، حائل ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ط 1 ، 2004 .

20 / خالد حسين أبو عشمة ، الدّليل التّدريسي في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعناصرها ، دار وجوه للنّشر والتّوزيع ، الرّياض ، المملكة العربيّة السّعوديّة ، ط 1 ، 2017 .

21 / دلال القاضي ومحمود البيّاتي ، منهجيّة وأساليب البحث العلمي ، دار الحامد للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط1 .

22 / ريما الجرف ، التّعلّم الذّاتي للطّلّاب ، مكتبة نور ، الرّياض ، السّعوديّة ، ط1 ، 2016 .

23 / رياض الجوّادي مدخل إلى علم تدريس المواد ، دار التّجديد للطّباعة والنّشر والتّوزيع والتّرجمة ، باردو، تونس 2020 .

24 / سامية محمّد عبد اللّه ، استراتيجيّات الفهم الأسس والنّماذج ، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2015

25 / العربي سليماني، الكفايات في التّعليم من أجل مقاربة شموليّة ، مطبعة النّجاح الجديدة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، ط 1 ، 2006 .

26 / أبو السّعود سلامة أبو السّعود ، المنجد في التّعبير ، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع ، كفر الشّيخ ، مصر ، ط 1 ، 2004 .

27 / صلاح الدّين علّام ، القياس والتّقويم التّربويّ والنّفسي ، دار الفكر العربي مدينة نصر ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2000 .

28 / صلاح عبد المجيد العربيّ ، تعلّم اللّغات الحيّة وتعليمها ، مكتبة لبنان للنّشر والتّوزيع ، لبنان ، ط 1 ، 2015 .

29 / عبد اللّطيف بن حسين فرج ، طرق التّدريس في القرن الواحد والعشرين ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2005 .

30 / عفّت مصطفى الطّنطاوي ، التّدريس الفعّال تخطيطه ومهاراته واستراتيجيّاته ، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة ، عمّان ، الأردن ، ط 3 ، 2013 .

31 / عبد الرّحمن الخطيب علم الدّين ، أساسيّات طرق التّدريس ، الجامعة المفتوحة ، طرابلس ، ليبيا ، ط 2 ، 1997 .

32/ عواطف محمّد محمّد حسّاتين ، سيكولوجيّة التّعلّم ، المكتبة الأكاديميّة ، القاهرة ، مصر ، ط 1 ، 2012 .

33/الفيروز أباد ، قاموس المحيط ، دار الكتب العلميّة ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 2006 .

34/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج اللّغة العربيّة مرحلة التّعليم الابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، 2016 .

35/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج السّنة الخامسة للتّعليم الابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، جوان 2011 .

36/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة ابتدائي ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ، 2017 / 2018 .

37/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر ، 2016 .

38/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربيّة ، مرحلة التّعليم المتوسّط ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، الجزائر، 2016 .

39/ اللّجنة الوطنيّة للمناهج ، مناهج السّنة الخامسة للتّعليم الابتدائي ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ، جوان 2011 .

40/ مجمّع اللّغة العربيّة ، المعجم الوسيط ، مطابع دار المعارف ، مصر ، ج 2 ، مادّة (النّطق) ، ط 2 ، 1973 م .

41/ محسن علي عطيّة ، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس ، دار المناهج للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2009 .

42/ محمّد عليّ الصويركي – التّعبير الشّفوي حقيقته واقعه أهدافه ، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2014 م .

– التّعبير الوظيفي أسسه مفهومه مهاراته أنواعه ، دار الكندي للنّشروالتّوزيع ، إربد ، الأردن ، ط 1 ، 2011 .

43/ محمّد مصابيح ، تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربة النّشطة من الأهداف إلى الكفايات ، طاكسيم كوم ، الجزائر ، د ،ط ، 2011 .

44/ محمود فتّوح محمّد سعدات ، برنامج صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائيّة ، جامعة عين شمس ، مصر ، د ط ، 2014 .

45/ منال حسن رمضان ، استراتيجيّات التّعلّم النّشط ، شركة دار الأكاديميّون للنّشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن ، ط 1 ، 2016 .

46/ ابن منظور ، لسان العرب ، نشر أدب الحوزة ، إيران ، مج 10 ، مادّة (نطق) ، دت ، 1405م .

47/ هلال محمّد علي السّفياني ، طرائق التّدريس العامّة ، المؤسّسة التّعليميّة ، حضرموت ، اليمن ، ط 1 ، 2020 .

قائمة المجلّات والجرائد :

48/ إسماعيل دحدي و الوتّاس مزياني ، التّقويم التّربوي مفهومه وأهمّيته ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر ع 31 .

49/ براهم براهيمي ، معلّم المرحلة الابتدائيّة وتحدّيات تعامله مع التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والإجتماعيّة ، جامعة الجزائر 2 ،سبتمبر 2017 ع 30 .

50/ السّايح حمّادي ، في المقاربة بالكفاءات وفلسفتها ، مجلّة مخبر الأنساق والبنيات والنّماذج والممارسات ، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم ، 23 نوفمبر 2019 ، ع 01 .

51/ ربيع كيفوش ، توجّهات النّظام التّربويّ الجديد قراءة في مناهج الجيل الثّاني ، مجلّة العلوم الاجتماعيّة ، جامعة سطيف ،2018 مج 15 ع 28 .

52/ أحلام عليّة وفوزيّة دندوقة ، الوضعيّة الإدماجيّة التّقويميّة في ضوء إصلاحات الجيل الثّاني ، مجلّة إشكالات اللّغة والأدب ، جامعة محمّد خيضر ، بسكرة ، الجزائر ، مج 08 ، ع 05 .

53/ عبد الحفيظ تحريشي ، التّقويم وأهمّيته لترقية الآداء التّربوي ، مجلّة العلاّمة ، جامعة طاهري محمّد بشّار، الجزائر جوان 2017 ع 04 .

54/ فاطمة الزّهراء بوكرمة و إسماعيل دحدي ، تنمية الكفاءات وفق وضعيّات التّعلّم ، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، جامعة تيزي وزّو ، الجزائر ، د ت ، عدد خاصّ: ملتقى التّكوين بالكفاءات في التّربيّة .

55/ كمال فرحاوي ، نظام التّعليم بالكفاءات ماهيته ومكوّناته في المدرسة الجزائريّة ، مجلّة تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة ، جامعة الجزائر 2 ، جوان ، 2011 ، ع 06.

56/ فاتح لعزيلي ، التّدريس بالكفاءات وتقويمها ، مجلّة معارف ، كلّيّة العلوم الاجتماعية والإنسانيّة ، جامعة البويرة ، أكتوبر 2013 ، ع 14 .

57/ عليّ مخلوفي ، خصائص الوضعيّات التّعليميّة التعلّميّة وتطبيقاتها البيداغوجيّة ، مجلّة البيداغوجيا ، جامعة محمّد بوضياف ، المسيلة ،جوان 2019 ، مج 01 ، ع 02 .

58/ نصيرة موتح وسامية عرعار ، دور المعلّم في ظلّ نظام المقاربة بالكفاءات ، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعية ، جامعة عمّار ثليجي ، الأغواط ، الجزائر ، 2017 ، مج 10، ع 01 .

59/ وسيلة بن عامر، الوضعيّة التّعليمة في مقاربة الكفاءة ، مخبر المسألة التّربويّة في الجزائر ، جامعة بسكرة ، د ت ، دع .

مواقع الأنترنت :

60/ خالد حسين أبو عمشة ، 2017 ، التّعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التّدريسي ، تمّ الاطّلاع عليه في 25 / 2 / 2023 رابط الموقع :
www.A L U K a H . n e t

61/ نور الشّامخ ، 2018 ، التّقويم في التّعليم تاريخ الاطّلاع 14 /2 /2023 م ، رابط الموقع : www.A L U K a H . n e t

المذكرات والأطروحات :

62/ أحمد الطّيبي وعبد الكريم مقدّم ، فهم المنطوق قيمه وأبعاده في ضوء مناهج الجيل الثّاني ، السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط نموذجا مذكّرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة الماستر للّغة والأدب العربي ، تخصّص تعليميّة اللّغات كلّية اللّغات والآداب ، قسم اللّغة والأدب العربي جامعة أدرار، 2017 -2018 م .

المقابلات :

63/ لقاء مع أساتذة اللّغة العربية ابتدائيات دائرة برج غدير ولاية برج بوعريريج

الملاحق

الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

ميدان فهم المنطوق لتلاميذ الرابعة ابتدائي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات

استمارة استبيان موجهة لأساتذة السنة الرابعة ابتدائي

الرجاء منكم سادتي الأساتذة الأفاضل، التفضل بالإجابة بكل دقة ووضوح عن أسئلة هذه الاستمارة خدمة للبحث العلمي.

ولكم منا جزيل الشكر والعرفان.

إعدادالطالبين:

- بلقمري فاتح
- غويلة الصادق

إشراف الأستاذ:

- بداش علي

الموسم الجامعي : 2022 /2023

المحور الأول: المعلومات الشخصية

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الصفة في العمل أستاذ(ة): مرسم (ة) ☐ مستخلف(ة) ☐ متربص (ة) ☐

3- المستوى العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

المحور الثاني: مهارة الاستماع

1- ما هي أكثر المهارات اللغوية التي يهتم بها أكثر في مجال تنمية ميدان فهم المنطوق؟

- مهارة الاستماع ☐
- مهارة التحدث ☐
- مهارة القراءة ☐
- مهارة الكتابة ☐

2- ما هي أهداف تدريس مهارة الاستماع في رأيك؟

- تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي ☐
- تمييز التلاميذ بين الأصوات المختلفة ☐
- تنمية قدرة التلاميذ على التواصل ومتابعة الحديث ☐

3- ما معوقات الاستماع الأكثر انتشارا في القسم؟

- تشتت الذهن ☐
- عدم الثقة في النفس ☐
- سرعة المتحدث ☐
- الملل وعدم التحمل ☐

4- ما فائدة مهارة الاستماع والتحدث لدى التلاميذ؟

تعليمية ☐ تثقيفية ☐ معرفية ☐

المحور الثالث: مهارة التحدث

1- هل لمهارة التحدث علاقة بميدان فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

2- ما المعوقات في مهارة التحدث؟

- كثرة تكرار الكلمات ☐
- عدم ترابط الكلام ☐
- الخوف من الوقوع في الخطأ ☐

المحور الرابع: ميدان فهم المنطوق

1- هل أتى مصطلح ميدان فهم المنطوق بالجديد، في ظل مناهج الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐

2- أي ميدان يميل إليه التلاميذ في رأيك؟

- ميدان فهم المنطوق ☐ - ميدان فهم المكتوب ☐

3- أثناء حصة ميدان فهم المنطوق ما هي الصعوبات التي تواجهونها مع التلاميذ؟

- صعوبة الربط بين الأفكار ☐
- كثرة الأخطاء بأنواعها ☐
- قلة المخزون اللغوي للتلميذ ☐

4- ما سبب ضعف التلاميذ في ميدان فهم المنطوق؟

قلة المطالعة ☐ ضعف المخزون اللغوي ☐ الخوف من المواجهة ☐

5- ما الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في ميدان فهم المنطوق؟

- تركيبية ☐ - صرفية ☐

6- هل نصوص فهم المنطوق مكملة للأنشطة الأخرى؟

نعم ☐ لا ☐

2

7- ما الطريقة التي تستخدمونها في حصة ميدان فهم المنطوق؟

التلقينية ☐ طرق التعلم النشط ☐ تبادل الأدوار ☐ الحوارية ☐

8- هل ترى أن تلميذ السنة الرابعة يخجل في حصة ميدان فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل يستفيد التلميذ أكثر من حصة ميدان فهم المنطوق أو ميدان فهم المكتوب؟

ميدان فهم المنطوق ☐ ميدان فهم المكتوب ☐

10- ما تقييمكم لنصوص فهم المنطوق السنة الرابعة ابتدائي ؟

مناسبة ☐ مختلفة التناسب ☐ غير مناسبة ☐

11- هل الحصص المدرجة في ميدان فهم المنطوق كافية لإثراء المخزون اللغوي للتلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

12- ما تقييمكم لنتائج تلاميذكم في ميدان فهم المنطوق؟

حسن ☐ ناقص ☐ متوسط ☐ جيد ☐

13- ما الحلول التي ترونها صائبة للحد من ضعف التلاميذ في هذا الميدان؟

انتقاء النصوص ☐ تحفيز التلاميذ على المطالعة ☐ زيادة الحجم الساعي ☐

14- هل تؤثر اللهجة العامية في ميدان فهم المنطوق على التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل يملك التلميذ الجرأة في التكلم داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل يتواصل معك التلاميذ بالفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل تعتبر أن ميدان فهم المنطوق وسيلة ضرورية لإحداث التفاعل داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- هل يستجيب معك التلميذ في حصة ميدان فهم المنطوق؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19- هل تستعين في تدريس حصة ميدان فهم المنطوق بالحاسوب؟

نعم ☐ لا ☐ أحيان ☐

20- هل يميل المتعلمون إلى نشاط فهم المنطوق ؟.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21- هل الوقت المخصص لحصة فهم المنطوق كاف لتحقيق كفاءاته ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22- هل الطريقة الحديثة في تسيير حصة فهم المنطوق مناسبة للمتعلمين ومحققة للأهداف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23- هل يوظف المتعلمون ما اكتسبوه من فهم المنطوق في تعابيرهم.؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24- هل يسهم نشاط فهم المنطوق في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الشكر والتقدير.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
مقدمة	أ–د
الفصل التمهيدي: مصطلحات الجهاز المفاهيمي	
مدخل	06
أ–مفهوم المنطوق	06
ب– ميدان فهم المنطوق	07
ج– المرحلة الإبتدائية	08
د–المقاربة بالكفاءات	11
الفصل الأول: ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات	
المبحث الأوّل: فهم المنطوق ميدانه ، مفهومه ، أنواعه	14
أ/ ميدانه	14
ب / مفهومه	14
ج /أنواع المنطوق (التّعبير الشّفهي)	15
المطلب الأوّل : متطلّبات فهم المنطوق	17
أ/ المتطلّبات المتعلّقة بالنّصّ المنطوق	17
ب/ المتطلّبات المتعلّقة بالمعلّم	18
ج/ المتطلّبات المتعلّقة بالمتعلّم	19
المطلب الثّاني: أهمّيته في اكتساب الملكة اللّغويّة	22
مدخل :	22
المطلب الثّالث : تدريس فهم المنطوق لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي :	24
مدخل :	24
1 / الكفاءة الشّاملة للسّنة الرّابعة لغة عربيّة	24
2 / الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق	24
3 / الختاميّة لميدان التّعبير الشّفهي	24
4 / الكفاءة الختاميّة	25
5 / مخطّط تسيير حصص فهم المنطوق وإنتاجه لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي	25

المبحث الثّاني : تدريس فهم المنطوق بالمقاربة بالكفاءات	26
مدخل	26
1/ استراتيجيّة الحوار والمناقشة	27
2 / استراتيجيّة التّعلّم التّعاوني	27
3 / استراتيجيّة تمثيل الأدوار	28
4 / استراتيجيّة القصّة	29
المطلب الأوّل : المقاربة بالكفاءات : المفهوم والخصائص والأنواع	31
مدخل	31
أوّلا – مفهوم المقاربة بالكفاءات أو الكفايات	31
ثانيا / لماذا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ؟	33
ثالثا : خصائص الكفاءة	35
رابعا : أنواع الكفاءات	36
خامسا : المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	39
المطلب الثّاني : الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة	42
مدخل :	42
أ/ مفهوم الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة	42
ب / مكوّنات الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة	44
ج / أنواع الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة	45
الفصل الثاني: الفصل التطبيقي	
المبحث الأول: إحصاء نصوص فهم المنطوق والقيم المستفادة الخاصّة بالسّنة الرّابعة ابتدائي	64
المبحث الثاني : إعداد مذكّرة خاصّة بتدريس فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات	69
– إجراء استبيان .	76
أولا : الاجراء الميداني :	76

أ–المجال المكاني	76
ب – الإطار الزمني للدراسة:	76
ج–المجال البشري	76
ثانيا : العينة ومواصفاتها	76
أدوات الدراسة	77
خاتمة	112
قائمة المراجع	115
الملاحق	122

بسم الله والصلاة والسلام على رسول اللّه وعلى آله وصحبه ومن والاه ، نسعد في البداية أن نزفّ أسمى عبارات التّقدير والامتنان إلى فضيلة الدّكتور " علي بعداش " الأستاذ المشرف الّذي منحنا الكثير من وقته، وكان لرحابة صدره وسموّ خلقه وأسلوبه المميّز ونصائحه القيّمة الأثر البالغ في المساعدة على إتمام هذا العمل المتواضع، كما نوجّه خالص شكرنا وتقديرنا لأعضاء لجنة المناقشة الموقّرة على تخصيص جهدهم ووقتهم الثّمين من أجل إثراء هذا العمل التّعليمي التّربويّ الّذي نسأل الله عزّ وجلّ أن يكون خالصا لوجهه الكريم .

اللّغة ميزة إنسانيّة خصّ بها الله – سبحانه وتعالى– الإنسان عن غيره من المخلوقات ولذلك يعدّ اكتسابها وتوظيفها بالكفاءة المطلوبة الهدف الأسمى الّذي سعت وتسعى إليه مناهج التّعليم قديمها وحديثها مركزة على الجانب التّواصلي منها ، وهو ما يسمّى بالتّعبير الشّفهي أو ما أطلق عليه ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في إصلاحات الجيل الثّاني سنة 2016، هذا الأخير يعدّ مهارة من المهارات الأربع الأساسيّة : (الاستماع ، التّحدّث القراءة، الكتابة) الّتي يجب على المتعلّم إتقانها ومن العلامات الواضحة على اكتساب اللّغة فهو يمهّد لبناء مخزون لغويّ جديد، ويسهّل عليه استغلال مكتسباته ومعارفه وتوظيفها في مواقفه العلميّة والحياتيّة الحقيقيّة، وهذا الاتّصال لن يكون ذا فائدة إلّا إذا كان صحيحا ودقيقا خاليا من اللّحن والغموض.

إنّ الأسباب الّتي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع نابعة من أهميّة هذا الميدان وتأثيره على ميادين اللّغة الأخرى ، ونقصد ميدان فهم المكتوب بشقّيه القرائي واللّغوي القواعدي وميدان إنتاج المكتوب ويمكن الإشارة إلى أهمّية ميدان فهم المنطوق في نقاط كثيرة نرصد منها مايلي :

–عجز المتعلّم عن التّعبير الشّفهي يقلّل فرص نجاحه في نقل آرائه وأفكاره ، فيضعف فرص تعلّمه ويتسبّب في إخفاقه عند مواجهة مواقف الحياة المتعدّدة .

–إنّ الطّبيعة الصّوتية للّغة هي الأساس بينما يأتي الشّكل المكتوب منها ثانيا، وعلى هذا فتعلّم اللّغة يبدأ بالشّكل الشّفوي المرتبط بالمدخل الأذني .

–من أهمّ الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم في اكتساب اللّغة العربية هي الصّعوبات الصّوتية المتعلّقة بالنّطق الصّحيح وفق مخارج الأصوات، وهوما يسعى ميدان فهم المنطوق لعلاجه من خلال تنمية مهارة الاستماع والإنتاج الشّفهي.

–ميدان فهم المنطوق وما يحتويه من تفاعلات إيجابية تخصّ المتعلّم كالاستماع والإنتاج الشّفهي فرصة للتخلّص من الخجل والاضطرابات النّفسيّة الأخرى الّتي تعيق المتعلّم وتحد من إمكانياته.

ومنه جاء بحثنا الموسوم ب :" ميدان فهم المنطوق لتلاميذ الرّابعة ابتدائي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات " ليجيب على الإشكالية العامّة التّالية : كيف يتمّ تدريس ميدان فهم المنطوق وفق المقاربة بالكفاءات لهذه الفئة من المتعلمين ؟

ومن أجل الإحاطة بموضوع البحث وأهّم ما يتعلق به من مفاهيم ومعلومات ، فقد خطّطنا له كما يلي: مقّدمة وملحق تمهيدي لمصطلحات الجهاز المفاهيمي وفصلان، حيث تناولنا في الفصل الأوّل الجانب النّظري وفيه عرّجنا على مفهوم ميدان فهم المنطوق وأنوعه ومتطلّباته كما تناولنا أهمّيّته في اكتساب الملكة اللّغويّة وطريقة تقديمه لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي في مبحثه الأول، وتدريس فهم المنطوق بالمقاربة بالكفاءات في المبحث الثّاني وضمنه عرّفنا المقاربة بالكفاءات وبيّنّا خصائصها وأنواعها ، ثمّ تناولنا الوضعيّات التّعليميّة التّعلّميّة متمثّلة في وضعيّة حلّ المشكلات ووضعيّة الإدماج ووضعيّة المشروع، وختمنا الفصل النّظري بالتّعريف بالتّقويم وتحديد أنواعه ثمّ فوائده وطريقة تقويم فهم المنطوق وفق المقاربة بالكفاءات، أمّا الفصل الثّاني فقد خصّصناه للجانب التّطبيقي حيث قدّمنا فيه إحصاء لنصوص فهم المنطوق وقيمه الّتي تخصّ السّنة الرّابعة ابتدائي، وأعددنا مذكّرة خاصّة بتدريس فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات، كما أجرينا استبيانا وقمنا بتحليله.

وفي الختام خلصنا إلى نتائج أهمّها:

– ميدان فهم المنطوق من الميادين اللّغوية الضّروريّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة كونه يساهم في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم ويمكّنه من التّواصل مع أقرانه وبين معلّميه.

– إنّ غلبة القيم الوطنيّة والاجتماعيّة في نصوص فهم المنطوق للسّنة الرّابعة ابتدائي منطقيّة لحرص المشرفين على مناهج اللّغة العربيّة على غرس الرّوح الوطنيّة في نفوس المتعلّمين ومن جهة أخرى ربطهم بالواقع الاجتماعي الّذي يعيشونه.

– فهم المنطوق يعدّ محركا للذّهن وترجمة لأفكار المتعلّم فهو يدرّبه على ممارسة اللّغة بصياغة الجمل وترتيب العناصر، واستخدام الألفاظ والنّطق بها فهو يمثّل الجانب الوظيفي للّغة.

–نصوص فهم المنطوق المقترحة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، كانت مناسبة وفي متناول المتعلّم، وذلك من ناحية الألفاظ المتّسمة بالسّهولة والبساطة لتحاكي واقع المتعلّم ومستواه.

–إنّ ميدان فهم المنطوق بما يحتويه من أنشطة محورها المتعلّم يتوافق بدرجة كبيرة مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من خلال تناسبه مع طرق التّدريس النّشطة ومن بينها : طريقة حلّ المشكلات ولعب الأدوار ، ومسرحة الأحداث والتّمثيل الموجّه أو التّلقائي.

Summary:

In the name of God, and prayers and peace be upon His Noble Messenger, his family, his companions, and those who followed him, we are happy, at the outset, to express expressions of appreciation and gratitude to His Eminence Dr. The completion of this modest work, and we also extend our sincere thanks and appreciation to the members of the esteemed discussion committee for allocating their effort and precious time in order to enrich this educational educational work, which we ask God Almighty to be pure for His honorable face.

Language is a human characteristic by which God Almighty distinguished man from the rest of living beings, and therefore the acquisition and use of it with the required competence is the supreme goal that the educational curricula, ancient and modern, have sought and seek to focus on the communicative side of it, which is what is known as oral expression or what is called the field of understanding the utterance and its production in reforms The second generation in 2016, the latter is considered the most important skill out of the four basic skills: (listening, speaking, reading, writing) that the learner must master His scientific and real life positions, and this communication will not be of any use unless it is correct and accurate, free from melody and ambiguity.

The reasons that prompted us to choose this subject stem from the importance of this field and its impact on other fields of the language. Oral communication reduces his chances of success in conveying his opinions and ideas, which weakens his chances of learning and causes him to fail when facing multiple life situations.

The phonetic nature of the language is the basis, while the written form of it comes - second, and therefore learning the language begins with the oral form associated with the aural entrance

- One of the most important difficulties that the learner faces in acquiring the Arabic language are phonetic difficulties related to correct pronunciation according to the syllables, which the field of understanding the spoken seeks to treat by developing the skill of listening and oral production. An opportunity to get rid of shyness and other psychological disorders that hinder the learner and limit his capabilities. class of learners?

In order to understand the subject of the research and the most important concepts and information related to it, we have planned it as follows: an introduction and an introductory appendix to the terminology of the conceptual apparatus and two chapters, where we dealt in the first chapter with the theoretical aspect and in it we examined the concept of the field of understanding the utterance, its types and requirements, and we also dealt with its importance in acquiring the linguistic faculty And the method of presenting it to fourth-year primary students in its first topic, and teaching the understanding of the utterance by approaching competencies in the second topic, and within it we defined the approach by competencies and explained its characteristics and types, then we dealt with the educational and learning situations represented in the problem-solving situation, the integration situation, and the project situation, and we concluded the theoretical chapter by defining it. Straighten and define its types and then its benefits And the method of evaluating the comprehension of mantouq according to the competencies approach. As for the second chapter, we devoted it to the applied side, in which we presented an enumeration of the texts of mantouq understanding and its values that pertain to the fourth year of primary school.

In conclusion, we concluded the most important results:

- The field of understanding the utterance is one of the necessary linguistic fields in the educational-learning process, as it contributes to enriching the linguistic balance of the learner and enables him to communicate with his peers and among his teachers.

- That the predominance of national and social values in the texts of understanding the mantiq for the fourth year of primary school is logical because of the keenness of the supervisors of the Arabic language curricula to instill the national spirit in the hearts of the learners, and on the other hand, to link them to the social reality in which they live. Practicing the language by formulating sentences and arranging the elements, using words and pronouncing them, as it represents the functional aspect of the language.

- The proposed understanding of the spoken texts for the fourth year of primary education were appropriate and accessible to the learner, in terms of the easy and simple words to mimic the learner's reality and level.

- The The field of understanding the operative with its learner-centered activities corresponds to a large extent with the pedagogy of the competencies approach through its suitability with active teaching methods, including: the method of problem-solving, role-playing, dramatization of events, and directed or automatic representation.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): غويلة صادق الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 119805197 والصادرة بتاريخ 20/10/2018 بدائرة برج الغدير

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر ، عنوانها:

ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

المسيلة في 2023.07.09

09 جويلية 2023

إمضاء المعني

رئيس المجلس الشعبي البلدي
- و بتفويض منه -
نورالدين الشريف العيد

ملاحظة : أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 -07- 2016 ، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): فاتح بلقمري الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 117120462 والصادرة بتاريخ: 2020/02/13 بدائرة برج الغدير بلدية بليمور

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي تخصص لسانيات عامة

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر ، عنوانها:

ميدان فهم المنطوق لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي
في ضوء مناهج المقاربة بالكفاءات

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

المسيلة في

2023/07/09

إمضاء المعني

بلقمري فاتح
117120462
2020/02/13

2023 جويلية 08

عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم والشؤون العامة

ملاحظة : أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 -07- 2016 ، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.