

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي



واقع تعليم فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات

-السنة الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية

بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه (L.M.D) تخصص: لسانيات تطبيقية

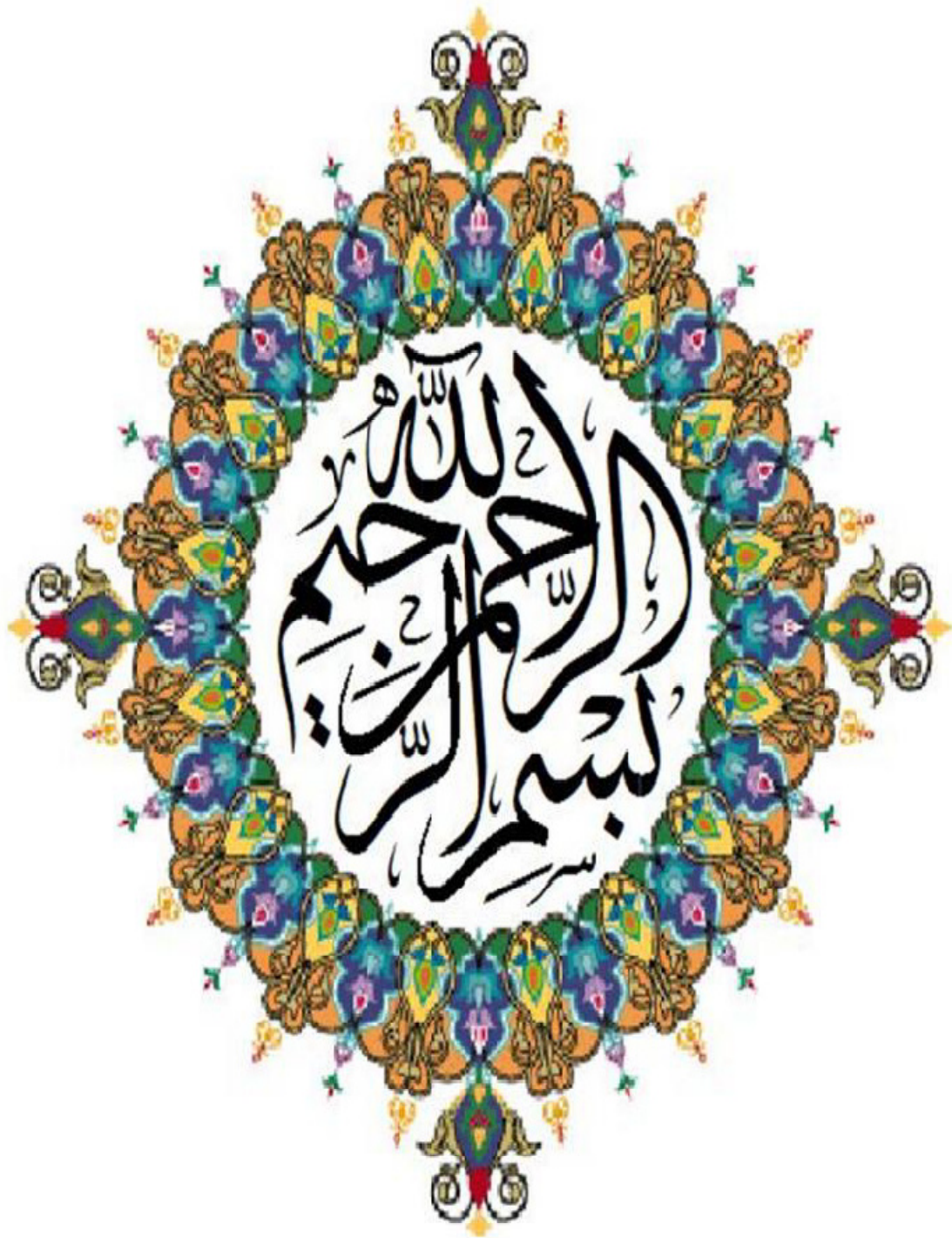
إشراف: د/زكرياء مخلوفي

إعداد الطالبة: منية بن حمزة

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. محمد رضا بركاني	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	رئيساً
د. زكرياء مخلوفي	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	مشرفاً ومقرراً
أ.د. نوار عبيدي	أستاذ تعليم عالي	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	عضواً
د. فريدة لعبيدي	أستاذ محاضر - أ	جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف	عضواً
أ.د. مليكة بوراوي	أستاذ تعليم عالي	جامعة باجي مختار - عنابة	عضواً
د. عادل بلخيري	أستاذ محاضر - أ	جامعة قسنطينة - 1	عضواً

السنة الجامعية 2022 - 2023





إهداء

إِنَّ لِلَّهِ الْحَمْدَ نَحْمَدُهُ وَنُسْتَعِينُهُ وَنَسْتَغْفِرُهُ وَنَعُوذُ بِهِ مِنْ شَرِّهِ وَأَنْفُسَنَا وَسَيِّئَاتِهِ أَعْمَالَنَا .

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَعَانَنِي عَلَى إِنْجَازِ هَذَا الْبَحْثِ ، وَأَعْطَانِي الْقُوَّةَ ، وَنَوَّرَ دَرْبِي لِكَيْ أَسْتَطِيعَ بِحَوْلِهِ تَعَالَى أَنْ أَتِمَّ هَذَا الْعَمَلَ .

أَقْدِّمُ ثَمَرَةَ جَهْدِي هَذِهِ إِلَى :

وَالِدَيَّ الَّذِينَ كَانَا خَيْرَ سِنْدٍ وَعَوْنٍ وَتَشْجِيعٍ .

إِلَى سِرِّ سَعَادَتِي فِي هَذِهِ الدُّنْيَا : وَلَدَيَّ رَامِي وَرَنَا .

إِلَى كُلِّ أَفْرَادِ عَائِلَتِي صَغِيرًا وَكَبِيرًا

إِلَى كُلِّ مَنْ يُؤْمِنُ بِقُدْرَاتِي وَيَتَمَنَّى الْخَيْرَ لِي .

إِلَى كُلِّ بَاحِثٍ يَهْتَمُّ بِمَوْضُوعِ أَطْرُوقَتِي .



شكر و عرفان

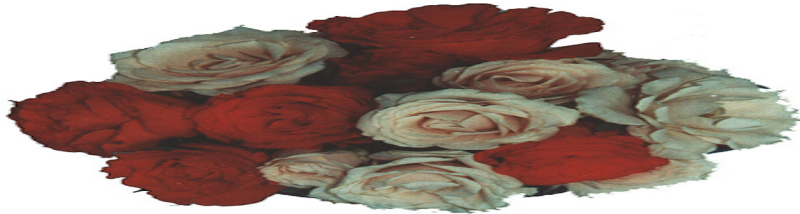
"اللهم إذا أعطيتنا نجاحاً فلا تأخذ تواضعنا ، وإذا أعطيتنا تواضعاً فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا .

اللهم اختتم بالسعادة آمالنا ، وبالثواب أعمالنا ، ربنا وتقبل دعاءنا"

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور "زكرياء مخلوفي" الذي كان دائماً لي طيلة مساري في الدكتوراه، بما قدمه من مساعدات وخدمات قيّمة، كما كان خير ناصح لي مما أسهم بشكل كبير في خروج العمل بالصورة النهائية.

كما لا أنسى أن أشكر لجنة التكوين في الدكتوراه بجامعة الشاذلي بن جديد – الطارف – التي جمعتنا بهم رسالة طلب العلم فلم يبخلوا علينا بالنصح والتوجيه.

و لا يفوتني أن اعترف بجميل السيد المفتش "جلاب صالح" الذي زوّدني بالدورات التكوينية التي أثرت في البحث.



مُقَدِّمَةٌ

يُعدّ الإصلاح التّربوي ضرورة حتميّة للنّهوض بقطاع التربية والتعليم، لذلك نجد كلّ البلدان توليه أهميّة كبرى وتشدّد الجهود لجعله ناجعا، وظيفيا، مثمرا.

وقد نال بلادنا الجزائر نصيب منه، وكان آخره مع بداية السّنة الدّراسيّة 2016/2017، والذي نتجت عنه تغييرات مسّت كلّ الأطوار التعليميّة ومنها التعليم الابتدائي-موضوع الدّراسة، وكان من أبرزها إضافة ميدان فهم المنطوق الذي يعتبر جديدا على منهاج اللغة العربيّة الجزائريّة، إذ لم يكن له وجود قبل هذا التّاريخ، وفي ذلك اهتمام بمهارة الاستماع، والتّزام بالسيّورة الطّبيعيّة لاكتساب اللّغات وتعلّمها.

ونظرا لتدرّج وزارة التربية والتعليم في تضمينه للبرنامج في المرحلة الابتدائيّة، إذ تمّ تطبيقه بداية على برنامج السّنّتين الأولى والثّانية ابتدائي في السّنة الدّراسيّة 2016/2017، ثمّ الثّالثة والرّابعة مع الدّخول المدرسي 2017/2018، ولم يتمّ توفير النّصوص الخادّمة للميدان في السّنة الخامسة إلّا مع الدّخول المدرسي 2019/2020، لذلك تمّ اختيار السّنّتين الرّابعة والخامسة من التّعليم الابتدائي كأ نموذج تطبيقي للاعتبار الآتيّة:

- تعتبر السّنة الرّابعة نهاية للطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي، أي أنّ المتعلّم قد مرّ بثلاث سنوات من التّعليم والتّعلم، وبدأ يظهر عليه نوع من الوعي، ثمّ إنّ متطلّبات مرحلته العمريّة تختلف عن المرحلة التي دخل بها إلى المدرسة.

- تمثّل السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي نهاية آخر طور - الطّور الثّالث، بل نهاية المرحلة الابتدائيّة ككل، وفيها يوسم المتعلّم بالنّضج اللّغوي والمعرفي.

- تعتبر نصوص فهم المنطوق للسّنة الخامسة حديثة كونه لم يتمّ الإفراج عنها إلّا مع بداية السّنة الدّراسيّة 2019/2020، وبالتالي يعتبر البحث فيها جديدا بالنّسبة لأطروحة دكتوراه.

إنّ الخوض في مثل هذا الموضوع يؤدّي إلى طرح إشكالية مفادها:

ما هو واقع تعليم "ميدان فهم المنطوق" في السنتين الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي؟

وعلى ضوءها صيغت الفرضيات الآتية:

- يعتبر إدراج ميدان فهم المنطوق في التعليم الابتدائي خطوة ناجحة نظرا لمدى تأثير مهارة الاستماع في باقي المهارات الأخرى.
- يفترق تقديم ميدان فهم المنطوق في التعليم الابتدائي إلى توفير وسائل الإيضاح المساعدة على إيصاله في أبهى حلة للمتعلم.
- نصوص فهم المنطوق المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي لا يمكن مسرحة أحداثها .
- النصوص المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي تتناسب والنمط المطلوب التمكن منه في الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق.
- القيم المبنوثة في النص المنطوق تساهم في تكوين المواطن الصالح، الاجتماعي، المتفتح على الآخر، المزود بالأخلاق الدينية.
- يحتاج ميدان فهم المنطوق إلى توظيف الأجهزة الإلكترونية لتحقيق نتائج أفضل.

ولإثبات صحة هذه الفرضيات من عدمها، فقد تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي بالعودة إلى دليل استخدام كتابي اللغة العربية للسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي بالوقوف عند مراحل تقديم حصّة فهم المنطوق، ودراسة المخططات المقترحة لسيرها، وأنماط النصوص المقترحة، إضافة إلى الاستعانة بالاستبانات الموزعة على عينة قصديّة - الأساتذة المكلفون بالسنتين الرابعة والخامسة - لمعرفة آرائهم حول واقع تطبيق هذا الميدان في أرض الواقع، وتسجيل ملاحظاتهم واقتراحاتهم حوله، وهو ما سهّل تحقيق أهداف هذه الدراسة المتمثلة في:

- معرفة مدى تأثير ميدان فهم المنطوق في باقي الميادين.
 - معرفة مدى مناسبة الغلاف الزمني لهذه الحصّة مع مخطّط سيرها.
 - معرفة مدى حضور القيم في نصوص فهم المنطوق.
 - الاطّلاع على إمكانية مسرحة أحداث النّصوص ومعوّقاتها.
 - الوقوف على مدى خدمة النّصوص المقترحة للكفاءة الختامية المنتظر تحقيقها.
 - اقتراح الوسائل المناسبة لتقديم نصّ فهم المنطوق.
 - معرفة مدى إمكانية استعمال الأجهزة الإلكترونية في تقديم النّصوص المنطوقة.
- وتعتبر هذه الدّراسة مهمّة كونها تبحث عن أنجع الوسائل لجعل ميدان فهم المنطوق يحقّ الهدف المرجو منه، إضافة إلى الوقوف عند الصّعوبات الميدانية التي تواجه الأساتذة عند تقديمه، وإيجاد حلول لها.
- وقد تناول الباحثون ميدان فهم المنطوق في المرحلة الابتدائية منذ اعتماده في الوثائق الرّسمية فنجد العديد من المقالات تتناوله بالدّراسة ويمكن ذكر على سبيل المثال:
- مختار بن عابد: تعليمية نشاط فهم المنطوق في المرحلة الابتدائية- السّنة الثّالثة ابتدائي أنموذجاً-، مجلّة فصل الخطاب، مجلّد 11، عدد رقم 02، جوان 2022، ص591-606، والذي خلص فيه إلى أنّ الاستماع هو أحد أهم مهارات اللغة التي يجب على المتعلّم البدء بها بغية استيعاب لغته وفكّ رموزها وفهم قواعدها، وإنّ نشاط فهم المنطوق يخدم بشكل فعّال بقيّة أنشطة اللغة العربية الأخرى كنشاطي الإنتاج الشّفوي والكتابي.
 - بلقاسمي فضيلة: هيكلّة تعلّمت ميدان فهم المنطوق وإنتاجه في كتاب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وعلاقته بالكفاءة الختامية، مجلّة اللسانيات التطبيقية، مجلّد 6، عدد رقم 02، 11 جوان 2022، ص60-71، والذي خلص فيه إلى أنّ بناء تعلّمت ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يبدأ بتحقيق كفاءة الفهم أولاً ليصل بعدها إلى

تحقيق كفاءة الإنتاج بعد التقيد بالنمط المقرر في هذه السنة ترجمة لمنصوص الكفاءة الختامية لهذا الميدان.

– تعليمية فهم المنطوق في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي انطلاقا من منهاج اللغة العربية المعاد كتابته سنة 2016، مجلة اللسانيات التطبيقية ، مجلد4، رقم01، جوان 2022، ص 83-94، والذي خلص فيه إلى أنّ أسئلة وتمارين ميدان فهم المنطوق المدرجة في الدليل وكتاب الأنشطة لا تخدم كفاءة الفهم التي تؤكد عليها الكفاءة الختامية للميدان، كما سجّلت غياب الأسئلة التي تستهدف بنية النص ونمطه إلا تلك التي تحيل على النمط السردي، كذكر الشخصيات دون التركيز على أوصافها.

وفي استنتاجات هذه الدراسات ما يوافق ما تمّ التوصل إليه من نتائج، لكن ما يميّز دراستنا هو الإلمام بجميع ما يتعلّق بميدان فهم المنطوق من دراسة لنماذج سيروية الحصص، والتسجيلات الصوتية المقترحة لتقديم النصوص المنطوقة، ومدى ملائمة الصور المرفقة لمضمون النص، والقيم المبنوثة فيها ، نوع الأسئلة التابعة (...)، إضافة إلى أنّ الدراسة ميدانية، إذ تمّت الاستعانة بآراء الأساتذة المنفذين الفعليين للبرنامج المقترح داخل الحجرات الدراسية، وهو ما شكّل أجزاء الدراسة التي استهلّت بمقدمة، وقُسمت إلى ثلاثة فصول تفصيلها كالاتي:

– الفصل الأول: الإطار النظري المفاهيمي

وينقسم إلى مبحثين:

• المبحث الأول: المنهاج: تعريفه، أسسه، مبادئه

وفيه تمّ التطرّق إلى التعريف بالمنهاج وأسس وضعه والمبادئ التي يقوم عليها، وذلك في إشارة إلى أهميّة المناهج في الإصلاح التربوي.

• المبحث الثاني: مناهج 2003 ومناهج 2016

من خلال هذا المبحث تمّ الوقوف على حقيقة الإصلاح التربوي للمناهج، إذ تمّ عرض المبادئ التي قامت عليها مناهج 2003، وتلك التي قامت عليها مناهج 2016، ليتّضح جديد هذه الأخيرة، ومبادئ وأسس قيامها.

– الفصل الثّاني: ميدان فهم المنطوق في مرحلة التعليم الابتدائي.

وينقسم إلى مبحثين:

- المبحث الأوّل: خطوات تقديم النّصوص المنطوقة في المرحلة الابتدائية.

إذ تمّ التطرّق فيه إلى مراحل سير حصّة فهم المنطوق والنّشاطات المقترحة ضمنها.

- المبحث الثّاني: أنماط النّصوص المقرّرة في التعليم الابتدائي.

وفيه تمّ الحديث عن أنماط النّصوص الخاصة بكلّ سنة دراسيّة، إضافة إلى معرفة مدى تلاؤم هذه الأنماط مع سن - المتعلّم الطّفل.

– الفصل الثّالث: واقع الممارسة الفعلية لميدان فهم المنطوق في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي.

ويضمّ مبحثين:

- المبحث الأوّل: دراسة وصفية لنصوص فهم المنطوق في السّنتين الرّابعة والخامسة ابتدائي.

وفيه تمّت العودة إلى دليل المعلم والمخطّطات الوزارية لدراسة أنموذج سير حصّة فهم المنطوق في السّنتين المذكورتين سابقاً، إضافة إلى دراسة الأسئلة التّابعة للنّصوص وتصنيفها، ودراسة كلّ نصّ على حدى، واستخراج القيم المبنوثة فيه، ومدى إمكانية مسرحته ونمطه، بالإضافة إلى دراسة التّسجيلات الصّوتيّة التّابعة لنصوص فهم المنطوق والصّور المجسّدة لأحداثها.

- المبحث الثّاني: عرض بيانات الاستبانة وتحليلها وتفسيرها.

إذ تمّت دراسة إجابات أساتذة السّنة الرّابعة والسّنة الخامسة من التعليم الابتدائي على فروع الاستبانة ، والتي ساهمت في إثراء البحث، وإعطاء نتائج ملموسة.

وتوجّ البحث بخاتمة تضمّنت خلاصة لأهمّ النتائج التي تمّ التوصل إليها، كما أتبعَت بملحق وضع فيه نموذج للاستبانة، وبعض الوثائق التربوية، والنّصوص المنطوقة، والصّور التّابعة لها، وصور لمشروع اللّوحات الالكترونية التي شرعت في تنفيذه وزارة التربية والتعليم مع الدخول المدرسي 2023/2022.

ويبقى الرّجاء قائماً أن يقدّم هذا البحث صورة واضحة عن واقع ميدان فهم المنطوق في السّنتين الرّابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

الفصل الأول:

الإطار النظري المفاهيمي

تمهيد

تسعى بلادنا الجزائر كغيرها من البلدان إلى القيام بإصلاحات تربوية ناجعة تعود بنتائج ملموسة تؤدي إلى تطوّر الفرد ورفقته مع نفسه ومجتمعه ووطنه، وتجعله مواكبا لسرعة العصر وتكنولوجياته وقد ركّزت على المجال "التربوي" لما له من أهمية بالغة في بناء الأمم، وعمدت لأجل ذلك القيام بعمليات إصلاح متأثرة بتجارب غيرها، وساعية للتّهوض بالمستوى العام للتعليم، فنتج عنها ظهور مناهج جديدة عام "2003" التي تبنت المقاربة بالكفاءات المستندة على مبادئ النظرية البنائية، وأخرى عام "2016" تحمل في طياتها ملامح الجديّة والتنسيق، وهو ما سيتم التطرّق إليه في هذا الفصل، حيث سيتمّ التحدّث عن المنهاج وأسس بنائه، وعرض كل من المنهاجين وإبراز نقاط التجديد في كليهما.

المبحث الأول - المنهاج: تعريفه، أسسه، مبادئه

في هذا المبحث سيتم التطرق إلى:

- تعريف المنهاج.
- أسس بناء المنهاج.
- المبادئ المؤسسة للمنهاج.
- عناصر المنهاج.
- الوثائق المساعدة للمنهاج

تجسّد المناهج التخطيط الفعلي لأهداف التربية من العملية التعليمية التعلمية، لذلك تعنى بها الدول أيما عناية، فتأخذ بعين الاعتبار مبادئ وأسس بنائها، وتحسن اختيار وصياغة عناصرها، كما تعنى بالاهتمام بالوثائق المساعدة والشارحة والمجسّدة لها، من كتاب المتعلّم ودليل المعلّم والوثيقة المرافقة، حتى تيسر قراءة المناهج وتجعلها قابلة للتجسيد، وتأخذ بيد الممارس الفعلي، والمطبق الحقيقي لفحواها للوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

1. تعريف المنهاج

1.1. لغة: وردت كلمة المنهاج في القرآن الكريم في الآية "48" من سورة المائدة في قوله تعالى: "وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ فَاحْكُم بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ (48)"

وقد اتفق معظم الشارحين لهذه الكلمة على أنها تدلّ على **الوضوح**.

- جاء في لسان العرب: "نهج: طريق واضح، وهو النهج، ومنهج الطريق وضحه، والمناهج كالمناهج.
- وأنهج الطريق: وضع واستبان وصار نهجا واضحا بينا.
- والمنهاج: الطريق الواضح، واستتهج الطريق صار نهجا.
- وفي حديث العباس: "لم يمت رسول الله - صلى الله عليه و سلم- حتى ترككم على طريق ناهجة، أي واضحة وبينة.
- ونهجت الطريق: أبنته وأوضحته (...)"¹.

¹ ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، 1119، المجلّد السادس، (ن ه ج)

وهو ذات المعنى الذي أورده الزمخشري في قوله: "أخذ النهج والمنهج والمنهاج، وطريق نهج وطرق نهجة، ونهجت الطريق أبنته وأنهجته واستبانته، ونهج الطريق وأنهج وضع"¹.

فالمنهاج في هذه الصورة يدل على أنه وسيلة لتوضيح الرؤى ومعرفة السبيل الواضح الواجب تتبعه، والأهداف المتوخاة الواجب الوصول إليها، ولأن هذه التعاريف تشمل جوانب الحياة، فقد وجب علينا البحث عن معنى المنهاج تربويا واصطلاحيا.

2.1. اصطلاحاً: المنهاج curriculum كلمة مشتقة من جذر لاتيني معناها مضمار سباق الخيل، ويعني الطريقة التي يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد"².

يعدّ المنهاج من أهم الوثائق الواجب الرجوع إليها من قبل المعلم لمعرفة كل ما يتعلق بالعملية التعليمية ومردودها، وكيفية التخطيط لها وتنفيذها مع الاطلاع على كل العناصر والوسائل والطرائق المساعدة في ذلك، فهو "مصطلح شائع في مجال التعليم حيث يشير إلى وثائق الرسالة التعليمية التي تقدّمها مؤسسات التعليم لطلابها كي تحقق من خلالها أهدافا محددة"³.

يأخذ المنهاج بعين الاعتبار قدرات المتعلمين فيراعيها ويجعلها أساسا لتخطيطه، فهو ليس عملية عشوائية غير مدروسة، بل هو تصميم مدروس بعناية توفره المؤسسة التعليمية للأخذ بيد المعلم، وتبسيط الأمور عليه للوصول به إلى تحقيق الأهداف المسطرة مسبقا.

¹ الزمخشري : أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، ط1، 1998، ج2، مادة (ن ه ج).

² ماهر اسماعيل صبري: مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث. العدد الثاني . بنها، رابطة

التربويون العرب، مارس 2009، ص13

³ المرجع نفسه، ص13

يرفق التربويون كل تعاريفهم للمنهاج بمصطلح الخبرة، حيث يعرفه "محمد صابر سليم" بقوله المنهاج هو: "الخبرات الرسمية وغير الرسمية، والعمليات التي تتم تحت إشراف المدرسة والتي يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة والفهم، ويفهمون من خلالها المهارات، ويعدلون الاتجاهات والقيم وأساليب التقدير (...)".¹

ويضيف "علي أحمد مذكور": "يرى المتخصصون في المناهج وطرائق التدريس أن المنهج التربوي هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة".²

نلاحظ انطلاقاً من هذه التعاريف بأن الباحثين يركزون على الخبرة أو الخبرات التي تقدم إلى المتعلم، وهي تلك المواقف التي يمر بها، والتي يكون فيها مشاركاً في عملية التعلم فهو موقف حقيقي يعيشه ويمارسه، فيرسخ في ذهنه ويخزن في ذاكرته، يسترجعها متى استدعى الأمر ذلك.

إذا الخبرة: "هي موقف تربوي، تتم فيها عمليتا التعليم والتربية معاً، فإذا كان المعلم يقدم درساً في الفصل فإن الموقف يتضمن خبرة تضم معارف وحقائق، ومفاهيم، واتجاهات وتعميمات ومهارات من جوانب العملية التربوي، كتجربة يجربها المدرس أمام التلاميذ في حصص العلوم كتشريح أرنب أو غير ذلك".³

وتعتبر الخبرة أو المرور بموقف معين أثناء العملية التعليمية أمر مهم جداً، فهي تثير دافعية المتعلم وتحفزه على الاندماج في جو التعلم وتؤدي به إلى توظيف خبراته السابقة وتعلم خبرات جديدة، وبالتالي الوصول إلى الهدف المقصود وراء اختيار هذا الموقف بعينه.

¹ بناء المناهج وتخطيطها : دار الفكر، ط1، 2006، ص 15

² علي أحمد مذكور: مناهج التربية ، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001، ص 13

³ مصطفى هجرسي ، فريدة شنان : المعجم التربوي ، ملحق سعيدة الجهوية، 2011 ، ص 64

فربط المنهاج بالخبرة يؤدي إلى الاهتمام بالمتعلم من جميع جوانبه، وبمصادر المعرفة والبيئة التي يعيش فيها لاختيار موقف يماثل ما يراه ويمر به في حياته العادية، كما أنها تمكن من استثمار الخبرات القديمة لبناء الخبرات الجديدة وبالتالي يتحقق مبدأ الترابط بينهما، "فالخبرات المفككة مهما زاد عددها، فالثمار التي تجنى من ورائها قليلة"¹.

إذا فليست أي خبرة تحقق أهداف المنهاج، بل هي خبرة تحتاج إلى معايير محددة تأخذ بعين الاعتبار كل ما له علاقة بالمتعلم.

وهناك من يعرف المنهاج على أنه نظام، ويكون بذلك ربطُ المنهاج بمصطلح النظام² أكثر استيعاباً لكل عناصره وكل ما يؤثر فيه ومدى ارتباط هذه العناصر ببعضها ببعض، فتصبح الخبرات جزءاً من هذا النظام المتكامل.

فعناصر المنهاج الستة (الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم)، تربطها علاقات مختلفة فلا نستطيع أن نتخيل وجود محتوى دون هدف محدد ينبغي الوصول إليه، ولا يمكن تقديم المحتوى دون وسائل أو مواقف أو أنشطة معينة تسهل إيصاله للمتعلم، ولا يمكن معرفة مدى تقدمه في تحقيق هذه الأهداف إلا من خلال التقويم الشامل لكل هذه العناصر مجتمعة.

أي أنّ المنهاج منظومة متكاملة تتكون من عناصر متفاعلة فيما بينها تراعي المتعلم وكل ما يتعلق به، وتوفر له بيئة تربوية مناسبة للمرور بمجموعة من الخبرات تمكنه من تجديد قدراته ومهاراته ومعارفه، للمساهمة في تطوره وتحقيق الأهداف المنشودة.

¹ محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها - مفهوماتها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص42

² النظام systeme هو: "مجموعة الأشياء المترابطة والمتكاملة بعلاقات ذات صفات موحدة ومتجانسة تمثل أجزائه، لكونها ذات خصائص أساسية تؤلف ذلك النظام وتطرح معطيات ثابتة لإنجاز العمل من خلاله". مصطفى هجرسي، فريدة شنان: المعجم التربوي، ص132

تعتبر كل هذه التعاريف السابقة للمنهاج حديثة، وبالرجوع إلى الماضي القريب نجد أن مفهوم المنهاج يختلف عن الصور المعروضة اليوم، حيث كان يحمل معنى المقرر ومحتوى البرنامج، والحقيقة أن الخلط بين هذه المصطلحات يعود إلى مدى فهم قيمة هذه الوثيقة والأسس المبنية عليها، والنظريات التي تمّ الاعتماد عليها لوضعها، ومدى اطلاع المعلم أو التربوي على الوثائق التي تستند عليها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1.2.1. بين البرنامج والمنهاج: إذا عدنا إلى البرنامج وتعريفه فإننا نجد بأن هذا المصطلح programme مستعمل أكثر في المدرسة الفرنسية بمعناه الدال على المنهاج، ويقصد به: "مخطط عام يوضع في وقت سابق لعمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، يلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة من خلال مدة معينة، قد تكون شهرا أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم"¹.

يقصد من البرنامج التخطيط للعملية التعليمية في مرحلة ما، يحوي عناوين معينة ينبغي التعرض لها داخل المؤسسة التعليمية خلال فترة معينة، قد تكون شهرا وهو ما يعرف بالمجال "سابقا" وهو مجموع عناوين تنطوي تحت موضوع واحد، أو هدف واحد أو نمط واحد، ويراعي فيه التدرج والتنظيم والترتيب في تقديم المادة، كما يأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلم والمرحلة العمرية التي يمر بها، وقد نحا العديد من الباحثين التربويين هذا المنحى في وضع تعريف للبرنامج لتحديد الاختلاف بينه وبين المنهاج.

يعرفه محمد الصالح الحثروبي بأنه: "عبارة عن تحديد المواد وتعليمها، والساعات المخصصة لذلك، والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف"².

¹ مصطفى هجرسي، فريدة شتّان: المعجم التربوي، ص 108

² محمد الصالح الحثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة-جزائر، 2002، ص 23

إن هذا الطرح لمفهوم البرنامج المرتبط بالمعارف يأخذنا إلى الحديث عن المناهج السابقة التي كانت تحتل فيها المعرفة الدور الأساسي والهدف الأسمى من العملية التعليمية، حيث كان يركز فيها على حجم المعارف وطبيعتها الواجب تقديمها وإيصالها للمتعلم فقد ورد في المرجعية العامة للمناهج: "يحولنا مفهوم البرنامج على نموذج لتنظيم التعليم يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، إذ هو يعتمد غالباً على قائمة من المعارف والمواضيع المستهدفة(...)"¹.

ويرجع الاستعمال الكثير للبرنامج "بمعنى المنهاج" إلى سببين أحدهما يعود إلى الأساتذة الذين لا يعرفون من المنهاج إلا البرنامج المقرر في الكتاب المدرسي، فينطلقون منه ويعتبرونه هدفاً في حد ذاته وليس وسيلة للوصول إلى هدف أكبر، فلا يطلعون بذلك على الوثيقة الأهم التي يعتبر البرنامج جزءاً منها، وهي "المنهاج"، وبالتالي فإن المنهاج بالنسبة لهم مساو للبرنامج.

والسبب الثاني يعود إلى أنصار علم النفس السلوكي وأصحاب المدرسة المادية السلوكية "واطسن"، سكينر وغيرهم الذين يرون بأن "البرنامج ليست له أطر ومرجعيات فلسفية أو أسس يستند إليها، وإنما هو يبدأ مباشرة بتحديد الأهداف فالمحتوى فالطرائق وأساليب التدريس والتقويم"².

أي الانطلاق من فكرة المثير والاستجابة وعدم الاعتماد على الجوانب العقلية والقدرات الكامنة لدى المتعلم والبيئة المحيطة به، وكل ما يمكنه التأثير فيه بصيغة أو بأخرى، وبالتالي انحصر مفهوم المنهاج في البرنامج المحدد بمدة زمنية معينة والذي يضم عناوين محددة، وإن كان الكثيرون يرجعون الاختلاف بينهما إلى التسمية فقط ومدى استعمالها في المدارس الغربية، فإننا نرى بأن الاختلاف تعدى التسمية إلى المضمون.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، الديوان الوطني للطباعة والنشر، مارس 2009، ص 8

² علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 20

فالمدرسة الإنجليزية تستخدم مصطلح منهاج curriculum، وقد ظهر في القرن 17 في مصطلح التربية الإنجليزية: برنامج دراسات المنظومة التربوية أو الهيئات المدرسية وعند الستينات توسّع مدلول منهاج ليدل على أهداف - محتوى الوسائل التعليمية - نشاطات التعليم والتعلم - المحيط التربوي - المواد البشرية - المواقيت - الطرائق - التقييم (...)¹.

وبناء على ما سبق ذكره فإن البرنامج يلتقي مع منهاج في عناصره: الأهداف والوسائل والطرائق والتقويم، إلا أنه يختلف عنه في كون منهاج لا يتوقف عند هذه العناصر فحسب بل يتعداها إلى غيرها، فحتى الأهداف التي نجدها فيه هي أهداف عامة أيضا وطرائق شاملة، كما أن توزيع الوقت في منهاج يتضمن كل المواد والحصص، ونجده يتحدث عن توزيع الحصص وتوزيع الدروس عليها، وتتابعها وتنظيمها لسنوات تالية، كما أنه يؤسس على فلسفة المجتمع ونظريته للحياة، ويتخذ من الخبرات ركيزة له ولا يقتصر على ما تقدمه الكتب وحدها لتمكن المتعلم من الوصول إلى مفهوم الكفاءة وحل المشكلات التي قد تواجهه في محيطه بتوظيف ما تعلمه داخل حجرات الدراسة أو خارجها، فهو بذلك ينمي شخصية المتعلم ويكسبه قدرة وقوة لمواجهة الصعوبات التي قد تعترضه مما يفرض على المعلم تنويع طرائقه وأساليبه وتحديثها إن لزم الأمر للوصول إلى الهدف المحدد.

2.2.1. بين منهاج والمقرر: لم يكن مصطلح البرنامج هو المصطلح الوحيد الذي يستعمل مرادفا للمنهاج ويحمل معناه، بل كان أيضا مصطلح المقرر من بين أكثر المصطلحات شيوعا، وهوتلك المعرفة الملقنة الواجب تقديمها للمتعلم، يعنى بالكلم وليس بالنوع، فهو مجموع: "الموضوعات الرئيسية والفرعية التي يتم انتقاؤها من بين تراكمات المعرفة المسجلة في المصادر العلمية المتاحة أمام من يختارون قدرا معيناً من المعارف"².

¹ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، 4 شارع أولاد سيدي الشيخ - الحراش - الجزائر، 2004،

² مصطفى هجرسي، فريدة شنان: المعجم التربوي، ص 108

يهتم المقرر بالدرجة الأولى بالمحتوى وكيفية توزيعه على الحصص الدراسية والفترة الزمنية التي قد يستغرقها، كما يهتم بالموضوعات التي يدور حولها هذا المحتوى ليوصلها إلى المتعلم المناسب ثم يستخدم التقويم لمعرفة مدى تحقيق المحتوى لأهدافه، مع الذكر بأنه يعتني بالأنشطة اللازمة لتقديم هذا المحتوى في أبهى صورته.

وهو بذلك يمثل نظرة جزئية للمنهاج فهو "البيانات والمعلومات الواردة في أدلة المتعلمين أو الكتب الدراسية ويغيب عنها عناصر أخرى، لابد من توفيرها في أي خطة للتعلم"¹.

إن مثل هذه النظرة للمنهاج تحصره في كونه تخطيطاً لانتقاء المادة وتنظيمها في شكل عناوين تقدم للمتعلم الذي يتوجب عليه حفظها والتمكن منها بصورة أو بأخرى، وبالتالي يضع عليه فرصة التفاعل مع مختلف العناصر التي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في العملية التعليمية التعلمية.

إن المنهاج مفهوم واسع والتخطيط له ليس بالأمر الهين فحصره في مصطلحات مثل المقرر syllabus: "بمعنى الخطة الدراسية التي تشير إلى توصيف كامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطالب"²، هو إنقاص من مدى فاعليته وأهميته وتغيب للأطر والمبادئ التي يرتكز عليها حتى يحقق المواطن الصالح الذي يسعى لبنائه.

إنّ التخطيط للمنهاج هو الذي يميزه ويعطيه حظوة وشمولية أكثر من غيره فيجب معرفة الأسس المعتمدة في بنائه.

¹ محمد صابر سليم وآخرون : بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، سوريا، ط1، 2006 ، ص15

² ماهر إسماعيل صبري: دراسات عربية في التربية و علم النفس، ص14

2. أسس بناء المنهاج

إنّ الأسس: "هي كافة المؤثرات التي تتأثر بها عملية المنهج* في مراحل التخطيط والتنفيذ ، وهذه المؤثرات تعد المصادر الرئيسية للأفكار التربوية (...)"¹.

ونقصد بالتخطيط له: وضع صورة لما يجب أن يكون عليه، والربط بين عناصره والتكامل بينها، ومعرفة الإيجابيات والسلبيات والتكهن بالصعوبات واقتراح الحلول لها.

فالتخطيط planification هو: "نوع من التصور لما ينبغي أن يكون عليه المنهج، مع ربط هذا المجال التصوري بمجالات التطبيق والتنفيذ، مع تقدير احتمالات النجاح والفشل، والعمل على تلاشي احتمالات هذا الأخير، وذلك بعد أن يتم الربط بين الأهداف والإمكانات والوسائل ثم التفكير في طرق التنظيم والتنسيق"².

إن بناء منهاج هو بناء لأمة وشعب، ولأجل هذا يجب الانطلاق في التخطيط له من وحي تقاليد وعادات وفلسفة وأهداف وآداب وتاريخ ومثل وقيم ذلك الشعب، فالتربية: "لباس يفصل على قامة هذه الشعوب وملامحها القومية وتقاليدها الموروثة، وآدابها المفضلة وأهدافها التي تعيش بها، وتموت في سبيلها(...)" يجب أن ينسجم مع أجوائها وبيئاتها التي تعيش فيها، والآداب والعادات التي تحتضنها، والتاريخ الذي تغار عليه، والنماذج والمثل العليا تعشقها وتتغنى بها"³.

فلا يمكن أن نستورد منهاج بلد آخر ونطبقه بحذافيره على شعب آخر ونتوقع تحقيقه للنتائج الإيجابية نفسها.

¹ محمد حسن حمادات: المناهج التربوية، ص 66

² مصطفى هجرسي، فريدة شتان: المعجم التربوي، ص 103

³ أبو الحسن علي الحسيني الندوي: سياسة التربية و التعليم السليمة ، المجمع الإسلامي العلمي، مجلد 1، (د.ت)، ص 16

* المنهج و المنهاج : نجد في الغالب أنّ المشاركة يستعملون كثيرا كلمة منهج للدلالة على نفس مفهوم المنهاج ومبادئه وأسس، ويؤكد "ابن منظور" في لسان العرب على أنّ المنهاج كالمنهج.

ويؤكد ذلك "J.B.CONANT" في كتابه: "التربية والحرية" بقوله: "إن عملية التربية ليست عملية نقاط وبيع وشراء، وليست بضاعة تصدر إلى الخارج أو تستورد إلى الداخل"¹.

نستخلص مما ذكر أن كل منهاج يحمل هوية وطنه، وتقاليد شعبه وعاداته، ونظرته إلى الحياة والكون بصفة عامة.

ومن بين هذه الأسس التي تؤخذ بعين الاعتبار:

1.2. الأساس الفلسفي: تساعد الفلسفة الإنسان على تفسير الوجود بصفة عامة، كما تعين على فهم مجموعة من الحقائق وتفسر له غاية وجوده في هذه الحياة، ولكل مجتمع فلسفته الخاصة به التي تظهر جلية في مبادئه ومعتقداته وقيمه،

" فهي منهج ونظام للحياة، توجه حياة الإنسان وحياة المجتمع في سلوكه وعلاقاته وارتباطاته وعمله ومؤسساته السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والفنية، والأدبية، والتربوية، والإعلامية (...)"².

فهو بذلك مفهوم واسع يشمل كل جوانب الحياة، فبحسب نظرة الفرد للوجود، وفهمه له وفكرته حوله ومنطقه في استيعابه والتعامل معه تتحدد حياته وتسلو مسارا معيناً يجسد معتقداته، ولذلك وجدت فلسفة المجتمع التي تعبر عن هويته وشخصيته الفريدة من نوعها والمختلفة عن غيرها وهناك علاقة وثيقة بين فلسفة المجتمع وفلسفة التربية، فالمواطن الذي تهدف التربية لتكوينه موجه للعيش داخل هذا المجتمع، ومكلف بالتأثير فيه إيجابياً وخدمته والنهوض به، فالفلسفة بذلك تكون بمثابة الموجه لسلوك الفرد في حياته داخل مجتمعه.

¹ المرجع نفسه، ص 14

² علي أحمد مذكور : مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 34

ويقول "محمد حسن حمادات": "أما فلسفة التربية فنقصد بها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها"¹.

لذلك يجب على واضعي المنهاج أن يأخذوا خصوصية فلسفة المجتمع حتى لا يكون هناك تناقض بين المبادئ والقيم المقدمة داخل الفصل المدرسي والواقع الاجتماعي الذي يعيشه المتعلم.

ويوضح "هور-Hur" العلاقة بين الفلسفة والنظرية التربوية، فيشبه العملية التربوية بالبناء المكون من عدة طوابق، ففي الطابق الأول توجد مختلف الأنشطة والممارسات التعليمية كالتدريس والتدريب والتخطيط، وكل الممارسات التي يشترك فيها المدرسون والطلبة والإدارة المدرسية، وفي الطابق الثاني توجد النظرية التربوية التي يمكن اعتبارها مجموعة من المبادئ والإرشادات التي تهدف إلى توجيه وإرشاد الممارسات التعليمية الجارية في الطابق الأول، وفي الطابق الثالث أو الأعلى توجد فلسفة التربية التي تعني بكل ما يدور في الطابقين الموجودين أسفل منها، إنها تحلل المفاهيم من التربية والتعليم والخبرة وتحدد المعاني التي تدخل في بناء النظرية في الطابق الثاني وتوجب الممارسات التربوية في الطابق الأول².

أي أن الفلسفة هي الركيزة الأساسية التي تبني عليها أفكار التربية والتعليم، وتحدد من خلالها الممارسات التربوية التي يجب أن يلتزم بها كل مؤثر ومتأثر بالعملية التعليمية التعليمية، من طرائق ونظريات ومفاهيم مختلفة.

¹ المناهج التربوية : نظرياتها - مفاهيمها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، ص 67

² علي أحمد مذكور : مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، ص 63

2.2. الأساس الاجتماعي: يهتم بهذا الأساس لتمكين المتعلم من ممارسة مبادئ المجتمع وترسيخها، حيث يراعي في هذا الجانب المشكلات التي تواجه المجتمع، وطريقة تكيف المتعلم معها بالإضافة إلى معرفة تطلعات هذا المجتمع ووضع المتعلم في جو يمكنه من تحقيق هذه التطلعات، وكذلك جعله فردا قادرا على التواصل مع غيره محترما لأرائهم ولقانون الجماعة الذي يخضع له ضمنهم.

3.2. الأساس النفسي: اهتمت المناهج الحديثة بصفة خاصة بالمتعلم وأولته أهمية كبيرة حيث أصبح يحتل مكانة هامة في العملية التعليمية التعليمية، ولأنه يتمتع بهذه المكانة فقد راعت المناهج الجوانب النفسية.

" فالمنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية، وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم وكذلك المشكلات المتعلقة بهذه المراحل، عند التخطيط أو البناء أو التنفيذ لأي منهاج"¹.

والتعامل مع متعلم صغير يراعى فيه ضرورة استخدام الأشياء المحسوسة كونه لا يدرك المجردات، كما أنه يميل إلى الألوان، الحركة، اللعب، فتبنى معارفه من خلال اختيار أنشطة تراعي كل هذه الخصائص، ولمعرفة ذلك يعود مصممو المناهج إلى علماء النفس ونظرياتهم أمثال "سكينر" و"بياجيه" (...) لتوظيفها في حقل التعليمية وكل ذلك " للوصول بالطالب إلى حالة الاتزان النفسي والانفعال بعيدا عن التوتر بحيث يكون قادرا على التحكم في انفعالاته والسيطرة على سلوكه، وإتاحة الفرصة أمامه لإشباع ميوله وحاجاته بحيث يقبل على التعليم بجد ونشاط وحماس مستمر"².

¹ محمد الصالح الحشوي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص26

² محمد حسن حمادات : المناهج التربوية : نظرياتها - مفاهيمها - أسسها - عناصرها - تخطيطها، ص91-92

أصبحت المناهج الجديدة تبنى وفق هذا المفهوم على حاجات المتعلم وما يرغب في الوصول إليه، وإعطائه الأولوية في وضع المحتويات واختيار الطرائق والوسائل والأنشطة المناسبة للوصول إلى الأهداف المدروسة وفقها.

فالحاجة *besoin* هي: "حالة من النقص والافتقار يصاحبها نوع من التوتر والضييق لا يلبث أن يزول عندما تلبى الحاجة، سواء كان هذا النقص ماديا أم معنويا، داخليا أو خارجيا، وكثير من علماء النفس يستخدمون مصطلح الحاجة على أنه مصطلح مرادف للدافع بوجه عام"¹.

إنَّ أخذ حاجات المتعلم بعين الاعتبار يؤدي إلى إخراجهم من حلق الضيق إلى الانفراج وإيجاد الحلول للمشاكل التي يجد صعوبة في حلها وحده، فيضع إجابات عن الأسئلة الكثيرة التي تدور في ذهنه ويشبع ميله، مما يحفزه على التردد المستمر والتواصل على الصفوف المدرسية ويجعله مقبلا على العلم بنسبة عالية، بالإضافة إلى الاهتمام بالعمليات العقلية كال تفكير، الفهم، التذكر، التحليل، الاستنتاج (...) ومراعاة المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم والسعي إلى تنمية هذه القدرات لديه، وكذا إدراك أن المتعلمين داخل حجرة واحدة لا يميزهم عن بعضهم إلا الفروقات الفردية.

فالذكاء ليس واحدا، والقدرات العقلية مختلفة من متعلم إلى آخر، "فإغفال ما بين الأفراد من فروق فردية له أثر سيئ في الفرد والمجتمع، لأن ذلك معناه الطلب من الجميع الوصول إلى مستوى معين بصرف النظر عن قدراتهم واستعداداتهم وميولهم (...) مما ينتج عنه كثرة تعثر التلاميذ وزيادة عدد مرات الرسوب وبالتالي الفشل الدراسي"².

¹ مصطفى محرسى، فريدة شتان: المعجم التربوي، ص18

² محمد حسن حمادات : المناهج التربوية : نظرياتها - مفاهيمها - أسسها - عناصرها - تخطيطها، ص101

إنَّ الاهتمام بالفروقات الفردية بين المتعلمين يضع على عاتق المعلم مهمة تنويع الأساليب والطرائق، والبحث عن أنجع الوسائل للنقل التعليمي بطريقة مبسطة متدرجة، مما يتيح للمتعلم فرصة الاستفادة من المادة المقدمة وتمكينه من إحساسه بالانتماء إلى زملائه، وعدم الإحساس بالغربة أو الدونية أثناء تواجده معهم.

4.2. الأساس المعرفي: يقصد به طبيعة المعرفة التي يجب أن يحتويها المنهاج، وهي من أهم العناصر الواجب الاهتمام بها فمن خلالها يتقدم المتعلم ويكتسب قدرات ومهارات جديدة توافق مرحلته العمرية فلا يجب تقديم معرفة معقدة في وقت لا يستعمل فيه المتعلم التجريد أو يعتبر التعقد بالنسبة له مرحلة مبكرة مما يعيق تحقق الكفاءات المرجوة.

لذلك فإن الاهتمام بالمعرفة معناه: "الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

(1) ما مصادر المعرفة؟

(2) كيف يعرف الإنسان؟ أو ما كيفية المعرفة؟

(3) ما مهمة المعرفة للحياة والمجتمع؟¹

وبالبحث عن إجابات لهذه الأسئلة نجد أنها كامنة في الأسس السابقة الذكر، فالسؤال الأول إجابته تكمن في الأساس الفلسفي ومعرفة علاقتها بالتربية والنظريات الفلسفية الممكن استثمارها، أما السؤال الثاني فالعودة فيه تكون إلى الأساس النفسي من بحث في النمو والحاجات والفروقات الفردية والقدرات الذهنية (...)، أما السؤال الثالث فيجب عنه الأساس الاجتماعي الذي يحدد سبب المعرفة وغايتها.

"وتجدر الإشارة أن مصادر المعرفة بالنسبة للمنهاج هي الحواس، الحدس، التقاليد، والخبرة الذاتية، والوعي والإلهام"¹.

¹ علي أحمد مذكور : مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها، ص43

فهو لا يكتفي بمصدر واحد يبني عليه كل معارفه بل يأخذ من كل بستان زهرة حتى يراعي كل الجوانب التي تحيط بالإنسان: دينية ونفسية واجتماعية وأخلاقية (...).

5.2. الأساس الثقافي: يمثل هذا الأساس مكانة هامة في بناء شخصية المتعلم وجعله متفتحاً على الآخر، مدركاً لما يدور حوله فبمراعاته لمثل هذه الأسس يتقدم بخطوات إلى الهدف المقصود وراء بناء المنهاج، والاهتمام بهذا الجانب يعني "تزويد الطالب بمجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات والأفكار في شتى جوانب الحياة والمعرفة، وتنمية قدراته على الاستفادة من هذه المعلومات حتى يشعر الطالب بمدى أهميتها له وحاجته إليها"².

تختلف المادة المنتقاة للتعليم والتعلم وتتنوع حتى يتمكن المتعلم من إيجاد حلول لمختلف المشاكل التي تواجهه، والتعامل مع الظروف التي قد يتعرض لها، وتحتاج إلى معارف مختلفة، ثم إن معرفة ثقافة مجتمع، والاطلاع على مدى تطوره أو تخلفه وفلسفته وتفكيره وتقبله لأفكار الآخر يجعل الاندماج فيه سهلاً، "الثقافة.. هي الأخرى لها دور في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعياً، وتجنبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة في المجتمع"³.

إن تضافر كل هذه الأسس مع بعضها والنظر إليها مجتمعة متحدة، كل يكمل الآخر يتيح الفرصة لبناء المنهاج على قاعدة صلبة تخدم أهدافه وتسعى إلى وضعها في الطريق الصحيح، فمثل ما هي النفس البشرية مؤسسة على جوانب مختلفة يجب أن يبني المنهاج كذلك على أسس مختلفة متنوعة تراعي ذلك حتى يتم بناء متعلم المستقبل.

ولا يقتصر عند إعداد المنهاج على الوقوف عند الأسس فقط بل هناك مبادئ محددة يجب الاستناد عليها حتى تصبح هذه الوثيقة متكاملة تؤدي دورها على أكمل وجه.

¹ محمد حسن حمادات : المناهج التربوية : نظرياتها - مفاهيمها - أسسها - عناصرها - تخطيطها، ص 20

² المرجع نفسه، ص 91

³ المعهد الوطني بتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم : النظام التربوي و المناهج التعليمية، ص 137.

3. المبادئ المؤسسة للمنهاج

تعتبر المناهج بنية منسجمة تتفاعل داخلها عناصر، يحكمها مبدأ التكامل والترابط، من خلال علاقات محددة، وبالاطلاع على المبادئ الواجب مراعاتها لتأسيس المنهاج نجد أنها تتلخص في مجالات ثلاثة:

المجال الأخلاقي، والابستمولوجي (المعرفي)، والمنهجي البيداغوجي.

1.3 المجال الأخلاقي: ويقصد به: القيم التي يجب أن يؤسس عليها المجتمع، حيث يسعى من خلال التركيز عليها إلى ضبط سلوك الفرد وتوجيهه وتنمية وتعزيز الجانب الأخلاقي التربوي فيه، ويعنى المنهاج بهذا الجانب، حيث "يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وطرائق التعلم، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها على أساس يمكن من إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة أولاً بقيم الهوية الوطنية، (...) ثم ذات بعد عالمي ثانياً"¹.

أي أن القيم التي يسعى المنهاج لترسيخها متنوعة، فهي لا تنحصر في أخلاق ومبادئ دينية بحتة، بل تتعداها إلى قيم وطنية متعددة كحب الوطن والدفاع عنه، والتمسك بالانتماء إليه، بالإضافة إلى قيم جماعية مثل روح التعاون والتضامن والتآزر وحب الآخر وتقدير العلاقات وغيرها.

وبالتالي يلاحظ بأن القيم التي يركز عليها المنهاج نوعان: " قيم يشترك فيها جميع الأفراد وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية: قيم سياسية، اجتماعية، ثقافية، روحية، وقيم تتميز بالخصوصية الفردية: قيم وجدانية وأخلاقية وفكرية وجمالية، قيم إنسانية متفتحة على العالم"².

¹ اللجنة الوطنية للمناهج : الدليل المنهجي لإعداد المناهج. 200، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، ص 17

² المرجع السابق، ص 17

إن بناء مجتمع على قيم مختلفة تحدد له علاقاته مع نفسه وغيره ووطنه وتجعله يتقبل الآخرين وأفكارهم ويشارك في نشرها ، يؤدي إلى تحقيق هدف التربية، " فدورها في كل مجتمع هو نقل قيمة للأجيال"¹.

فإذا تحدثنا عن قيم الهوية تكون العودة فيها للإسلام والعروبة، والأمازيغية بالنسبة للجزائريين مثلا، والتمسك بالتراث الوطني، وفهم معنى الحرية "واكتساب معارف عن المواطنة، وحقوق الإنسان الديمقراطية، وعن سير المؤسسات السياسية والاجتماعية والتنمية المستدامة(...) حيث تتجسد هذه المعارف في سلوك ينمي معنى حقوق المواطن وواجباته، وهو الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالمسؤولية اتجاه المجتمع والصالح العام"².

وإذا ذكرنا القيم العالمية فنجدها ممثلة في تقبل أفكار الآخر والاطلاع على ثقافته واحترامها ومعرفة حقوق الإنسان وغير ذلك.

أما القيم الخاصة بكل فرد فيمكن اختصارها في: " تنمية الإحساس بالواجب والتضامن والتعاون والتسامح على مختلف المستويات، واكتساب طرائق عمل دقيقة فعالة وذلك بتنميين الحمد واحترام الوقت والآجال واحترام المحيط وتنمية الحس الجمالي والفني"³.

ونجدها ماثلة في المحتويات التعليمية حتى يتم التمكن من التعامل بها.

2.3. المجال الاستمولوجي (المعرفي): إن تبني مقاربة" بعينها يؤدي إلى النظرة

إلى المعرفة والمادة الواجب تقديمها نظرة مختلفة، فعند تبني المقاربة بالأهداف كانت النظرة إليها على أنها تكديس وتراكم، ولكن عند تبني "المقاربة بالكفاءات" مثل ما هو الحال الآن في مناهجنا فإن النظرة إلى الجانب المعرفي الاستمولوجي يختلف كثيرا حيث أصبحت

¹ المرجع نفسه، ص18

² نفسه، ص18

³ اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011، ص5

المواد مكملة لبعضها البعض يحكمها مبدأ النوع وليس الكم، "فعلى المناهج التعليمية أن تجنب تكديس المعارف (الحفظ والاسترجاع فقط)، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلية للمادة، والتي تشكل أسس التعليمات وتيسر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة، إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملاً يساهم في تنمية الكفاءات، وربط المواد بعضها ببعض لفك عزلة بعضها عن بعض وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد"¹.

فالقصد من وراء هذا أن الموضوع الواحد يمكن أن يتناول في عدة مواد بشكل مختلف يراعي خصوصية تلك المادة عن غيرها، ويؤدي إلى تحقيق مبدأ الإدماج الذي تدعو إليه المناهج والذي يدعم رسوخ الفكرة عند المتعلم ويتناولها من جوانب عديدة تتعدد باختلاف طبيعة المواد عن بعضها.

إن اختيار المواد للتدريس ليس بالأمر الهين أو العشوائي، فمن بين شروط هذا الاختيار أن يكون نمو هذه المعارف حلزونياً، حيث "يعتمد البناء الحلزوني للجانب المعرفي على تحديد المستوى الذي يجب أن يبلغه المتعلم في المرحلة الأولى، والبدء بالمفاهيم الأساسية حيث تقدم بصورة ثلاثية المرحلة الأولى، ثم يتم التوسع والتعمق في المعارف المقدمة خلال المراحل التعليمية التالية حتى يمكن التوصل إلى المستوى المطلوب"².

وهو ما يعرف بالانسجام الأفقي والعمودي لمضامين التعليم والذي يحتل مكانة هامة في بناء المعرفة في ذهن المتعلم واسترسالها وتدرجها، وكل ذلك تحت إطار الأهداف الكبرى الواجب الوصول إليها، حيث "يستحسن تحديد أهداف المعارف وفق المفاهيم الكبرى العرضية المشتركة بين مختلف المواد والتي سيبنيتها التلاميذ خلال مسارهم الدراسي كله"³.

¹ محمد صابر سليم وآخرون: بناء المناهج و تخطيطها، ص28-29

² اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص20

³ المرجع نفسه، ص20

وبالتالي فإن اختيار المعارف المناسبة لفترة دراسية معينة له ارتباط وثيق بالمرحلة السابقة واللاحقة له، بل وتعتبر كل مرحلة تمهيدية أو مكملية للمراحل الأخرى.

3.3. المجال المنهجي البيداغوجي: إن السعي إلى بناء المعرفة حلزونياً لا يقتصر فقط على المواد الدراسية وحدها بل يتعداه إلى المناهج الدراسية حيث تبنى هذه الأخيرة على الانسجام فيما بينها وتوفر لها الكتب المدرسية اللازمة لترجمة أهدافها، فعلى هذا المستوى يشترط أن يكون: "انسجام بين مناهج مختلف المراحل وتشارك للمواد على اختلافها، وتطابق مضامين الكتب المدرسية مع المناهج، وتطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية"¹.

فبناء منهاج رصين يعتمد على تنفيذ لهذا المنهاج بشكل دقيق ومتكامل، وإلا يصبح التخطيط بدون فائدة إذا لم يلق تجاوباً من قبل المدرسين والمدراء والمفتشين المكونين والمرافقين للعملية التعليمية التعلمية، ثم أن تعارض مضامين الكتاب المدرسي مع الأهداف المتوخاة في المنهاج يؤدي إلى إرباك النتيجة، والوصول إلى نسبة ضئيلة من النجاح في تجسيد خطة المنهاج على أرض الواقع.

لذا فإنه ينبغي العودة إلى المنهاج والاطلاع على ملامح التخرج فيه والأهداف المطلوبة حتى يتم التنسيق بين كل الوثائق والهيئات التربوية.

"ولضمان الانسجام العام للمنهاج، فإنه ينبغي إعداد البرامج حسب المواد وفق المسعى الآتي:

- من الغايات إلى ملامح التخرج في نهاية كل مرحلة تعليمية.
- من ملامح نهاية كل مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التعليمية.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 20

- من ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السنة¹
- و هذا ما يسمى بالوجاهة.
- وتلخص المرجعية العامة للمناهج المبادئ المنهجية في²:
- مبدأ الشمولية: الذي يقضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي.
- مبدأ الانسجام: الهادف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج تكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.
- مبدأ الملاءمة: الذي يمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.
- مبدأ المقروئية: الذي يستلزم البساطة في الوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.
- مبدأ قابلية التقويم: للتمكن من إجراء تقويم تيسيري يحدث ملاءمة بين أهداف تكوين المناهج والحاجات التربوية المقصودة.
- إن هذه المبادئ مجتمعة تحقق رؤيا واضحة وشاملة للخلفية الواجب تبنيها قبل الخوض في إعداد المنهاج حتى تكون العملية التعليمية التعلمية مبنية على مبدأ التنامي والاستمرارية والتدرج والفعالية والتكامل، في ظل المقاربة المختارة مع احترام مصطلحات تلك المقاربة وأهدافها العامة والخاصة والإجرائية.

¹ المرجع نفسه، ص21

² نفسه، ص2

4. عناصر المنهاج

إنّ الجهود المبذولة في البحث عن مبادئ وأسس بعينها لبناء المنهاج لا يمكن أن تثمر إلا انطلاقاً من العناصر المكوّنة له، ومدى ترابطها مع بعضها البعض لتجسّد هذا النظام على أرض الواقع داخل الصفوف المدرسيّة، فهناك من يحدد ستّة عناصر للمنهاج: أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل وطرائق وتقويم، وهناك من يجمعها في أربعة فقط: أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم من باب أنّ الحديث عن الأنشطة يستدعي حضور الوسائل والطرائق المناسبة لتقويمها، وعليه فإنّ عناصر المنهاج التي سيتمّ الحديث عنها تتمثّل في:

1. الأهداف

2. المحتوى

3. الطرائق

4. التّقويم

1.4. الأهداف-Objectif: يكون الإنسان أكثر نجاحاً في حياته إذا سطر أهدافاً بعينها، وسعى لتحقيقها، لأنّه بذلك حدّد المسار الذي سيّتبّعه، وكوّن فكرة واضحة عن الوسائل والطرائق التي استخدمها لتحقيقها، ولأجل ذلك اعتبر تحديد الأهداف في المناهج حجر الأساس الذي تبنى عليه باقي العناصر.

وقد جاء في التعريف اللغوي للهدف الآتي: "كلّ شيء عظيم مرتفع، والهدف: الغرض المنتضل فيه بالسّهام ، وقال في موضع آخر : الغرض، الهدف"¹
فهو ما نعمل لتحقيقه والوصول إليه.

¹ ابن منظور : لسان العرب، (هـ.د.ف)

ويتوافق المفهوم اللغوي للهدف مع المفهوم الاصطلاحي الذي ذكره "بوفام" عندما قال: "الهدف ما ينبغي أن يعرفه التلميذ، أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعلم معين، إنه التغير الذي يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم"¹.

والمقصود من هذا الكلام، أن الهدف يستلزم مرور المتعلم بخبرة تعلمية تؤدي إلى إحداث تعديل في سلوكه في فترة زمنية معينة، قد تكون طويلة أو قصيرة، عبر مراحل تعليمية مختلفة، وتتجاوز الهدف الواضح الذي يريد المعلم تحقيقه إلى أهداف أكثر فاعلية وسموًا حسب مستويات الأهداف الآتية:

1.1.4. الغايات - Finalités: تتدرج الغايات تحت إطار الأهداف العامة البعيدة المدى التي تحتاج إلى مدة زمنية طويلة لتحقيقها وتتضمن فلسفة المجتمع وثقافته وفكره.

"ويقصد بالغايات التربوية، المستوى العام جدًا من التطلعات التربوية التي يودّ فلاسفة التربية، أو رجال الدولة أن تسود المجتمع مثل : السعي إلى إقامة مجتمع إسلامي أو مجتمع اشتراكي، أو مجتمع عادل (...) أي أنها آمال كبرى ومشروعات اجتماعية شاملة تصدر عن تطلع مثالي إلى المستقبل"².

إنّ تسطير الغايات داخل المنهاج ليس بالأمر الهين حيث يجب الاعتناء فيه بمختلف القيم التي تحكم المجتمع داخليا أو خارجيا.

وبالعودة إلى مناهجنا الوطنية نجدها تخصّ هذه القيم بحظوة كبيرة وتسعى إلى تحقيقها كغاية مثل: قيم الجمهورية والديمقراطية وقيم الهوية والقيم الاجتماعية والقيم الاقتصادية والقيم العالمية، حيث "تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية وبقطع النظر عن

¹ عيسى بودة. دليل المدرس الهادف، دار ثلاثنقيت للنشر والتوزيع-بجاية 1997، ص28

² عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ج1، ص436

خصوصيات مجالات المعارف وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكاملة مع التراكيبات الأخرى للمنظومة إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية¹.

لا يمكن للمتعلم التحلي بها إلا بعد مروره بفترات من التعلم تمكنه من تنمية تفكيره وتطويره والانتقال إلى مرحلة فهم المجردات والنضج الكافي لتبني مثل هذه القيم المختلفة المصادر.

2.1.4. المرامي - Buts: هناك من يسميها أيضا "الأغراض" وهي أهداف أقل عمومية وتحتاج مدة أقصر لتحقيقها، وتترجم من خلالها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية، فهي بذلك أكثر تحديدا، وتسهل على المطلع عليها بناء خطة للوصول لتنفيذها، مع مراعاة الزمن المناسب لذلك، فهي : "التعبير الذي يحدد تماما المقاصد المتبعة سواء من طرف المؤسسة أو منظمة من المنظمات أو من طرف شخص معين من خلال برنامج أو فعل تكويني محدد"².

أي أنها تتعلق بميدان أو برنامج معين وتنصّ على عناصر قابلة للتحليل، وأهداف قابلة للتطبيق كونها أكثر خصوصية وتحديدا، غير أنّ الوصول إلى "الرامي" يقتضي تظافر مجموعة من الأهداف تعرف بالأهداف العامة.

3.1.4. الأهداف العامة - Objectifs Généraux: تشتق الأهداف العامة من المرامي، وتحدث عن النتائج المتوقعة حصولها بعد مرور المتعلم بفترة تعليمية معينة وقد تكون في نهاية برنامج أو جزء منه، ويعرفها "هاملين Hamlin" بقوله: "الهدف العام وصف في شكل قدرات لنتيجة من النتائج المنتظرة لدى المتعلم في فترة معينة"³.

¹ مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج : مناهج السنة الثالثة (3) للتعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2008، ص6

² عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ج1، ص 123

³ عيسى بودة: دليل المدرس الهادف، ص 45

أي أنّ الأهداف العامّة أصبحت أكثر قربا للتجسيد والتحقّق، ولم تعد أهدافا واسعة لا يتمّ الوصول إليها إلّا بعد فترة زمنيّة طويلة مثل الغايات أو المرامي، فهي قدرات تحتاج أن يمرّ المتعلّم بمجموعة من الخبرات لتحقيقها، غير أنّ هذه القدرات لا يمكن أن تتأتّى إلّا انطلاقا من صياغة أهداف أكثر خصوصيّة باجتماعها مع بعضها تحقّق الأهداف العامّة.

4.1.4. الأهداف الخاصّة - Objectifs Spécifiques: هي أهداف خاصّة لدرجة أنّها تتناول معلومة معيّنة أو مفهوما ما ينبغي الوصول إليه، وقد نجد ذكرا لبعضها في المناهج الرّسميّة أو الوثائق المرافقة للاستئناس بها أو للتّوجيه الصّحيح إلى المطلوب تحقيقه.

ويسمّي بعض العلماء هذا الهدف الخاص بـ "النّوعي"، ويمكن القول إنّ "صفة نوعي يستمدّها الهدف من تقسيم قدرة ما يراد إكسابها للمتعلّم إلى أقصى حدّ ممكن من القدرات الصّغرى التي تكوّنها والتي يتمّ استهدافها واحدة فواحدة".¹

حيث تحتاج القدرة المطلوب تحقيقها لدى المتعلّم قدرات جزئية تنتمي إليها وتنتظر جاهدة لتحقيقها، وهو ما تعنى الأهداف الخاصّة بالتركيز عليه. ويسعى المعلّم بعد صياغة هذه الأهداف إلى بلورتها إلى أهداف قابلة للملاحظة.

5.1.4. الأهداف الإجرائيّة - Objectifs opérationnels: هي أهداف قابلة للقياس والتّقييم كونها تنطلق من صياغة محدّدة بدقّة نتيج للمعلّم الفرصة للحكم على سلوك المتعلّم بالتّغير أو عدمه، "فهي تلك الأهداف التي تصف الأداء المتوقّع، أي ما يتوقّع أن يصبح المتعلّم قادرا على أدائه بعد نهاية الحصّة أو بعد الانتهاء من دراسة برنامج معيّن، ويندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصّة بالمواد الدراسية".²

¹ رشيد بنّاني: من البيداغوجية إلى الدّيداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي الدّار البيضاء، ط1، 1991، ص9

² محمّد حسن حمادات: المناهج التّربوية، نظرياتها - مفاهيمها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، ص 134

تعتبر هذه الأهداف على اختلاف مستوياتها أهدافاً أساسية ينبغي مراعاتها عند بناء أيّ منهاج، لكن ما يجدر الإشارة إليه أنّ تبني مقارنة بعينها يحتم استعمال مصطلحاتها وتكييفها مع الممارسة العملية لتجسيد أهداف المنهاج، فنجد مناهجنا الحالية المبرمجة وفق المقاربة بالكفاءات تستعمل مصطلحاتها المتمثلة في :

الكفاءة المستهدفة، مؤشر الكفاءة، وغيرها-مما سيتمّ التطرّق إليه في الفصل اللاحق بمزيد من التفصيل- كتعبير عن هذه الأهداف المذكورة لكن بمصطلحات جديدة .

يعتمد العلماء لتصنيف الأهداف على ما يعرف "بالصنّافات" التي تعني كلّ واحدة منها بمجال من مجالات التعلّم ، فللمجال المعرفي صنّافة بلوم- Taxonomie de Bloom التي تعتمد في تدرّجها على المهارات العقلية المختلفة (محسوسة -دنيا -عليا) ، والتي تعتبر مهارات عرضية تطبّق على جميع المواد دون استثناء.

وللمجال الانفعالي الوجداني صنّافة كراثول ورفاقه- krayhowhl، وهي أهداف متّصلة بالاتّجاهات والقيم، وتسلبّ الضوء على ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه الاجتماعية، وقد تكون قيماً إنسانية عالمية، وهي تمرّر عبر المناهج التربوية لتركيزها على القيم بمختلف أنواعها .

أمّا المجال الحس حركي فله صنّافة هارو Harrow-، التي تعبّر عن المهارات التي ينبغي تحصيلها بسرعة وإتقان وجهد يسير .

إنّ هذه المجالات الثلاثة حسب آراء العلماء تتّصف بـ:

- ترتيب فئات الأهداف في كلّ مجال من المجالات الثلاثة ترتيباً هرمياً من السهل إلى الصّعب، ومن البسيط إلى المركّب.

• هي ليست مستقلة عن بعضها البعض، فالمجال المعرفي هو المدخل إلى تكوين المجال الوجداني، كما أن المجال الوجداني يعطي الدافع والقوة لاكتساب المجال المعرفي، أمّا المجال الحس حركي فيعتمد اعتماداً كلياً على المجالين السابقين¹.

ومما سبق ذكره نجد أنّ الأهداف عنصر مهم يبنى وفقه المنهاج، فمن خلالها يتحدّد فحوى باقي العناصر المكوّنة له، فهي تحظى بالمكانة الأكبر من الاهتمام والدقة المتناهية في الوضع والاختيار.

2.4. المحتوى - Contenu: هو العنصر الثاني من عناصر المنهاج، يحتلّ مكانة هامّة، حيث يمثّل مرحلة جمع المادّة .

جاء في تعريفه اللّغوي: "حوى الشّيء يحويه حيّاً وحواية واحتواه واحتوى عامله، جمعه وأحرزه، واحتوى على الشّيء ألبس عليه. حويت الشّيء إذا جمعته"².
أي: يقصد به جمع الشّيء.

أمّا في مجالنا هذا فهو يرمي إلى عمليّة انتقاء وجمع لمجموعة من المفاهيم والمعارف الخادمة لبعضها البعض، والتي تسعى إلى تحقيق هدف موحّد .

فهو: "نوعيّة المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيماً أم حقائقاً أم أفكاراً أساسيّة"³.

إنّ عمليّة اختيار وانتقاء المادّة اللّازمة لتخدم الأهداف المسطّرة بأنواعها والمقدّمة إلى المتعلّم في مختلف مراحل عمره تحتاج إلى التّفنّن على عدّة جبهات تحكم نوع المعرفة الواجب تقديمها، وهو ما أشار إليه "محمّد الدريّج بقوله: "المحتوى كلّ الحقائق والأفكار التي

¹ فؤاد محمد مرسي : علم مناهج التّربية، دار الكلمة والنّشر و التوزيع، ط1، 2007، ص 278

² ابن منظور : لسان العرب ، (ح.و.ي)

³ محمّد حسن حمادات : المناهج التّربويّة، ص 143

تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة ، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الانسانية، ومما تزخر به الثقافات الشعبية في بقع، والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد مثل: اللغة والحساب والتاريخ¹.

أي أنّ عملية اختيار المحتوى تحكمها ثقافة المجتمع، وعاداته، وتقاليده، ونظرته إلى الحياة، وتاريخه، وديانته، وذخيرته الأدبية (...). كما تخضع لمجموعة من المعايير مثل:

- خدمة الأهداف المسطرة

- مراعاة الجانب النفسي و الفروق الفردية بين المتعلمين .

- مبدأ التكامل: أي خدمة كلّ مادة لغيرها ، وعدم بناء الحواجز بين المواد.

لذلك تعتبر مهمة اختياره مهمة صعبة، تستدعي دراسة معمقة عن المجتمع الموجّه له.

إنّ الاحتكام لهذه المعايير أثناء التفكير في بناء المحتوى يسهّل عملية انتقائه، وبمهد الانتقال إلى مرحلة تنظيمه تنقسم إلى عدّة خطوات :

- اختيار الموضوعات الرئيسية:

يراعي المختصّون أثناء اختيارها النظر في الموضوعات التي سبق تعلّمها، والواجب تكرارها إذا لزم الأمر، لأنّها تعتبر من أساسيات التعلم فبدونها لا يمكن بلوغ كفايات أخرى. وهو ما تحدّث عنه "عبد الكريم غريب" إذ قال: "ذلك التكرار الرّاسي للمفاهيم الرّئيسية في المنهج (...). وإذا كان الهجاء السّليم مهمّاً، فمن الطّبيعي الاهتمام به، والتّأكيد عليه، وتنمية مهاراته"².

¹ محمد الدريج : تحليل العملية التعليمية ، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1994، ص 88

² عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ج1، ص 218

- اختيار الأفكار الأساسية التي يتضمنها كل موضوع :

وتعتبر هذه الأفكار أجزاء فرعية من الموضوع الرئيس فهي تمثل العناصر الرئيسية للموضوع التي إذا ما عولجت أمكن تغطية الموضوع كاملاً¹.

فهي عناوين فرعية أساسية يجب التطرق إليها حتى يكون المتعلم صورة واضحة وشاملة عن الموضوع الرئيس.

- اختيار المادة العلمية اللازمة لمعالجة كل فكرة :

وذلك بالعودة إلى الكتب والمراجع والمصادر المختلفة واختيار ما يتلاءم مع سنّ المتعلم وقدراته والمراحل التعليمية التي يمرّ بها.

- التوحيد : "وهو وضع المواد المتخصصة في وحدات معاً. كوضع النحو والصرف والأدب و الإنشاء في وحدة واحدة"².

كونها تخدم مجالا واحدا ، فتقوم بذلك العلاقة بين الفروع لتتوحد وتشكل الكل.

إنّ عملية اختيار المحتوى وتنظيمه تعدّ من أهمّ عمليات التخطيط للمناهج، إذ أنّها تمثل أولى الخطوات في طريق تحقيق الأهداف المسطرة، فمن خلالها يكون المتعلم خبراته المتنوعة، ويتمكّن من التزوّد بمختلف المعطيات المناسبة لذلك.

إلا أنّ المحتوى يحتاج إلى مجموعة من الإجراءات والتّحرّكات والأفعال التي يؤدّيها المعلم أثناء الموقف التعليمي بهدف تيسير التّعلم، وتحقيق الهدف منه، وهي ما يعرف بالطرائق، وهو العنصر الثالث من عناصر المنهاج.

¹ محمد صابر سليم وآخرون : بناء المناهج وتخطيطها، ص 159

² محمد حسن حمادات : المناهج التربوية، ص 151

3.4. الطرائق - Méthodes: جاء في القرآن الكريم في الآية 16 من سورة الجن

ذكر للطريقة في قوله عز وجل: "وَأَنْ لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَهُمْ مَاءً غَدَقًا".

والمقصود هو تسطير الله - عز وجل - طريقة لعباده للسَّير على منوالها، وهي طريقة الإسلام.

ويوافق هذا المعنى ما جاء به ابن منظور في قوله: "الطَّرِيق ، السَّبِيل ، وتطَرَّق إلى الأمر ابتغى إليه طريقا ، والطَّرِيقَةُ السَّيْرَةُ ، وطريقة الرَّجُل مذهبه"¹.

أما في المعنى الاصطلاحي التربوي نجد "غاليسون Galisson" يعرفها بقوله: " مجموعة من الخطوات المنظَّمة وفق مبادئ وفرضيات سيكولوجية وبيداغوجية .. متجانسة تستجيب لهدف محدّد"².

أي أنها مجموعة من الخطوات أو الإجراءات التي يحكمها التدرّج للوصول إلى الهدف المسطر، ويعتمد في اختيارها كلّ ما يحيط بالعملية التعليمية -التعلّمية من عودة إلى نظريات سيكولوجية، وفلسفة المجتمع، وطبيعة المتعلّمين، والوسائل المتوقّرة، والأنشطة اللازمة لتنفيذها.

إنّ اختيار الطريقة المناسبة لتقديم محتوى معين لا يكون ارتجاليا، عشوائيا، بل يجب أن يخضع لمجموعة من الشُّروط نذكر منها:

- أن تخدم الهدف الذي يسعى المنهاج لتحقيقه .

¹ ابن منظور: لسان العرب، (ط. ر. ق)

² GALISSON ET D.COSTE .DICTIONNAIRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES, ED ,HACHETTE 1979 « Une « méthode » est une somme de démarche raisonnées,basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé »³⁴²

• أن تتلاءم والمحتوى "فإذا كان المحتوى ذا طبيعة نظرية، فإنّ الطريقة المناسبة هي المحاضرة، أمّا إذا كان ذا طبيعة علميّة فإنّ طريقة الاستقراء أو طريقة العرض تكون مناسبة"¹.

• أن تتلاءم مع الوسائل المتوفّرة وتتناسب معها، فلا يعقل أن تكون طريقة إلقاء ويحضر المعلّم أدوات للقيام بتجربة معيّنة، ثم يكتفي بإلقاء مراحل التجربة فقط دون تطبيقها فعلاً، في حين أنّ الوسائل تمكّنه من ذلك.

• مناسبة الطّريقة للمرحلة العمرية العقلية التي يمرّ فيها التّلاميذ، "في المراحل الأولى من عمر العقل يتمّ استخدام طريقة الاستقراء، والألعاب التّعليميّة، والوسائل التّعليميّة المجسّمة، والصّور (...) وعندما يتمّ النّضج العقلي للتّلاميذ يتمّ الانتقال من المجرّدات واستخدام المنطق العقلي، وبذلك يمكن استخدام طريقة الاستنباط"².

فعودة المعلّم إلى الدّراسات النّفسية الخاصّة بهذه الشّروط والمعايير كأعمال "بياجيه"، أو تلك الدّراسات التي تبرز مدى فاعليّة مشاركة المتعلّم عندما تتناسب الطّرائق مع ميوله وحاجاته واتّجاهاته يسمح باختيار الطّريقة المناسبة لجعله محور العملية التّعليميّة- التعلّمية، ويخفّف العبء على المعلّم.

وهناك العديد من الطّرائق التي يمكن اعتمادها، وهي تتناسب مع خصوصيّة المادّة، وخصوصيّة المتعلّم، ومدى توفّر الوسائل الممكنة ونوع النّشاط المقدم نذكر: طريقة المحاضرة، طريقة المناقشة، الطريقة الاستقرائية، الطريقة الاستنباطية، طريقة حلّ المشكلات، طريقة التعلّم بالاكشاف، طريقة عروض العمليّة، طريقة التّجريب العملي ...

¹ فؤاد محمّد مرسي : علم مناهج التّربية، ص 317

² المرجع نفسه، ص 318

يعتمد المعلم واحدة من هذه الطرائق ليتمكن من تقديم الأنشطة المختارة للوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها بعد نهاية الحصّة أو الدّرس، وتعتبر هذه الأنشطة وسيلة للتّواصل بين المعلم والمتعلّم، حيث تعرّف على أنّها : "عمليات اتّصال دينامي تتوخّى بشكل ممنهج وقصدي تحقيق أهداف مقبولة، وحوار بين متعلّم ومدرّس يجري داخل سياق ذي خصائص مميزة"¹.

فهو المعيار الذي نقيس به مدى مواءمة المحتوى والطريقة للهدف المنشود.

تختلف الأنشطة باختلاف مراحل الدّرس حيث نجد لها أنواعا كالآتي:

- **أنشطة ممهّدة للدّرس:** هي التي يقيس من خلالها المعلم مدى استيعاب الدّروس السابقة، أو يتعرّف على تصوّرات المتعلّم لمفهوم معيّن، أو يكون الهدف وراء اختيارها إدماج المتعلّم في جو الدرس وتمهيده لتلقّي أفكار جديدة وتبنيها .
- **أنشطة مناسبة لبناء التعلّيمات: (بنائية):** وتصنّف إلى:
 - **أنشطة تعليميّة:** ويقصد بها تلك الأنشطة التي يختارها المعلم لتقديم المفهوم الجديد بمشاركة المتعلّم، ونجدها في "الكتب المدرسيّة " تحت عنوان "أكتشف" للدّلالة على اكتشاف المتعلّم الجديد، وينصح أثناء تقديمها أن يكون العمل جماعيا أو فوجيا حتّى يسمح بالتّناقش وتبادل الأفكار بين المتعلّمين .
 - **أنشطة تدعيميّة :** وهي تلك الأنشطة التي تهدف إلى ترسيخ ما توصل إليه المتعلّم، وبها نقيس مدى تقدّم المتعلّم، ونحدّد نقاط الضّعف وأسبابها ممّا يمكن المعلم من اختيار الخطّة العلاجيّة المناسبة.

¹ عبد الكريم غريب : المنهل التربوي، ج 1، ص 26

- أنشطة مناسبة لمرحلة الاستثمار : (الاستثمارية) وهي أنشطة يختتم بها الدرس، تحدّد مدى تحقّق الأهداف المسطرة في نهاية الحصّة، يوظّف فيها المتعلّم ما فهمه وتمكّن منه .

ونظرا إلى أهميّة الأنشطة في العمليّة التعليميّة - التعلّمية يجب على المعلم أن يحسن التّخطيط لها، ويلتزم بذلك، ويتّبع عن التهرّب من إنجاز الجذاذات الخاصّة بالدّروس، وتقديم الأعذار بالخبرة أو ضيق الوقت، أو الاعتماد الكلّي على مقترحات الكتاب المدرسي والتقيّد بها، لأنّ التّخطيط الجيّد للدّرس واختيار الأنشطة المناسبة وفق خلفيّة علميّة معرفيّة نفسيّة بيداغوجيّة تربويّة ، يسهّل عمليّة التعلّم ، ويرغب المتعلّم في الحضور إلى المدرسة .

ولا يقف اختيار الطّرائق على تحديد الأنشطة المناسبة فحسب، بل إنّ لكلّ طريقة وسائلها الخاصّة بها التي تليق بها دون غيرها، فحتّى تستطيع الطّرائق والأنشطة تحقيق النّتيجة المنتظرة، يجب الاعتماد وبشكل أساسي على توفّر الوسائل التعليميّة، فدرس الجغرافيا مثلا يحتاج إلى وجود مجسم الكرة الأرضيّة والخرائط (...)، وتوفّر "سلسلة المهندس" مثلا يجعل درس "قياس الأطوال" أو "مضاعفات المتر" سهلا للغاية، واستعمال ساحة المدرسة والخروج بعيدا عن جدران القسم يكسب الدّرس حيويّة ونشاطا، ويخرج المتعلّم من رتابة الجلوس والاستماع .

لا يحبّذ الكثير من المتخصّصين تسمية "الوسائل التعليميّة " بوسائل "الإيضاح" لأنّ دورها لا يقتصر على هذه المهمّة فقط، بل يتعدّاها إلى تبسيط المعلومة والتأثير في المتعلّم، فهي: "تساعد على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها، فتبقى عالقة بالذهن، سهلة عند محاولة استرجاعها، وهذا يعرف بالتصوّر العقلي، وهو فنّ له قيمته"¹.

¹ محمد الدريج : تحليل العمليّة التعليميّة، ص105

إنّ الطّرائق والأنشطة والوسائل تعمل متكاملة مع بعضها البعض لتقديم ذلك المحتوى المقرّر على المتعلّمين في جوّ تعليمي مبني على أسس علميّة، فتجعل منه أسهل للاستيعاب والتّرسّخ وبالتالي تحقّق الأهداف المسطّرة.

4.4. التّقويم - Evaluation: قبل الخوض في الحديث عن التّقويم كعنصر رابع من عناصر المنهاج ، ينبغي الإشارة إلى الاختلاف بين هذا المصطلح ومصطلح "التّقييم"، حيث يخلط الباحثون بينهما كونهما يدلّان على "بيان قيمة الشّيء" ، إلّا أنّ كلمة "تقويم" أصحّ لغويّاً وأكثر انتشاراً واستعمالاً وأوسع من "التّقييم" الذي يدلّ حسب معجم الوسيط: "قيمة الشّيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه"¹.

أي إعطاء قيمة للشّيء، بينما الأوّل يدلّ على التّصويب والإصلاح.

وقد جاء في "لسان العرب: "قَوِّمَ (...) درأه، أزال عوجه (...) كذلك أقامه (...)"²

أي عدم الوقوف عند إعطاء قيمة للشّيء وتثمينه فحسب، بل الوقوف على مكان الخلل وسببه والعمل على إصلاحه.

لأجل ذلك نجد مصطلح "التّقويم" الأكثر استعمالاً في بناء المناهج وكلّ ما يخصّ المجال التّربوي، حيث يعرفه الباحثون في هذا المجال بأنّه: "العملية التي نحكم بها على مدى نجاح العملية التّربويّة في تحقيق الأهداف المنشودة."³

أي أنّه يقيس مدى تحقيق الأهداف المسطّرة في المناهج التّربويّة بجميع مستوياتها ومراحلها، ويلاحظ التغيّر الظاهر على المتعلّم - هدف الدّراسة - في جميع جوانب شخصيته،

¹ مجمّع اللغة العربية : المعجم الوسيط . مكتبة الشّروق الدوليّة، ط1، 2004، (ق.و.م)

² ابن منظور : لسان العرب، (ق.و.م)

³ محمد حسن حمادات : المناهج التّربويّة، ص 160

حتى يتمكن من تحديد أسباب القصور وعلاجها، لذلك نجد هيئات التربية لا تتوانى عن إرسال الاستبانات إلى المؤسسات التعليمية لأخذ رأي كل من له علاقة مباشرة بالممارسة الصفية حول " التّقيّم " الذي يشمل تقويم المنهاج في حدّ ذاته وجميع عناصره، ويفتح الباب لوضع اقتراحات للتّحسين من مردوده.

1.4.4. شروط التّقيّم: يشترط في " التّقيّم " أن يبنى على مجموعة من المعايير أو الخصائص، ومنهم من يسمّيها الشّروط، نذكر منها:

- **الشمولية:** أي أن يشمل جميع جوانب العملية التعليمية - التعلّمية، من مدخلات ومخرجات.

- **الاستمرارية:** ويقصد بها مرافقته لكلّ عملية تخطيط في المنهاج أي: " أن يتلازم مع كلّ خطوة من خطوات العمل سواء كان في تخطيط المنهج، أو في تنفيذه، كما يجب أن يتلازم أيضا مع جميع خطوات العملية التعليمية، ومن بداية الدّرس إلى نهايته"¹.

- **التّعاون:** أي أن يتعاون فيه كلّ من له علاقة بالعملية التعليمية، من خبراء و متخصصين ومتعلّم ومعلّم وولي التّلميذ ...

- **الموضوعية:** وهذا بداية من المراحل الأولى حتى المراحل النهائية.

ولكي يتحقّق ذلك يجب على المعلّم أن يعتمد شبكة تقويم مناسبة بمعايير محدّدة، يعود إليها كلّما أراد تقويم المتعلّم حتى لا يتأثّر بظروفه النفسية أو ميوله أو حياته الشخصية أو علاقته مع المتعلّم أو أوليائه، ثمّ إنّ عليه أيضا أن يحدّد التّقيّم المناسب وبصوغه حسب المحتوى الذي قدّمه ويريد تقويمه، ولأجل هذا وجد للتّقيّم أنواع.

¹ فؤاد محمّد مرسي : علم مناهج التربية، ص 344

2.4.4. أنواع التّقييم: وتقسّم إلى:

- **التّقييم القبلي:** يطلق عليه أيضا "التّشخيصي"، ويكون قبل البدء في التّدريس، والغرض منه تحديد مستوى المتعلّم، وتشخيص مكتسباته السّابقة لدعمها أو تصحيحها إن كانت خاطئة.

- **التّقييم التّكويني البنائي :** يكون خلال الدّرس، أي خلال بناء التعلّات فيتأكّد المعلّم من خلاله بعد كلّ مرحلة أو نشاط، من تحقيق الهدف المقصود، ويستعمل لأجل ذلك ما يعرف بـ "التّغذية الرّاجعة" FEEDBACK وهي: "عملية متطورة حيث يتمّ فيها التّشخيص والعلاج والبناء في نفس الوقت"¹.

حيث يصوغ المعلّم مجموعة من الوضعيّات التعلّمية التي يساهم من خلالها في تعديل سلوك المتعلّم وتصحيحه.

- **التّقييم البعدي، الختامي ، الاستثمائي، التّحصيلي:** يعتمد المعلّم بعد الانتهاء من عملية التّدريس بهدف التّأكّد من مدى تمكّن التّلميذ من المعارف والقدرات والمهارات والمفاهيم المقدّمة، وحسن توظيفه لها، وإدماجه بين تلك المعارف بعضها مع بعض، وقد يكون بعد نهاية الدّرس أو الوحدة، أو المجال، أو الثلاثي.

3.4.4. الوسائل والتقنيات المستعملة في التّقييم: فنذكر منها:

- طرح مجموعة من الأسئلة (استجابات)

- الاختبارات

- الواجبات المنزليّة

¹ المعهد الوطني لنكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم : النّظام التربوي و المناهج التّعليميّة،-الحراش - الجزائر، 2004، ص139

ويضيف "محمد الدريج": "تقنيات الملاحظة ويستعين بها الملاحظ الذي يريد تقييم حصّة دراسيّة مثلاً لتسجيل حضور نوع من السلوك أو عدم حضوره".

تقنيات الوصف الذاتي: "وهي المقابلة والاستمارة مثل الاستثمارات المتعلقة بالميول والاتجاهات"¹.

تعتبر عملية التّقييم من أهمّ العمليّات التي يجب الاعتناء بها، إذ بفضلها تقترح الخطط العلاجيّة المناسبة في الوقت المناسب، لذلك من الواجب توظيفها في كلّ مراحل التعلّم.

5. الوثائق المساعدة للمنهاج

إنّ إصدار المنهاج وإخراجه لا يعني الاكتفاء به كوثيقة رسميّة وحيدة يعود إليها الرّاجب في فهم سيرورة العملية التعليميّة وأهدافها، وكيفيّة التّخطيط لها، حيث ترافق هذه الوثيقة: "الكتاب المدرسي"، "الوثيقة المرافقة"، "دليل المعلّم"، "كرّاس النّشاطات" كوثائق مساعدة لتنفيذ المحتوى، وتوضيح كيفيّة التّعامل معه.

1.5. الوثيقة المرافقة – Guide Destiné: تقدّم هذه الوثيقة للمعلّم كسند يعود إليه للاطّلاع على بعض المفاهيم الموجودة في المنهاج، ولمعرفة كيفيّة توزيع الأنشطة على مدار الأسبوع، وما تحتويه كلّ حصّة من نشاط، والمدة الزّمنيّة اللازمة لذلك، فهي وسيلة تكوينيّة للمعلّم، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجيّة التي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كلّ مادّة، وفهم المنهاج، كما تقترح كيفيّة تناول الوحدات التّعليميّة المقرّرة وأساليب معالجتها، بما يتناسب ومستوى مدارك المتعلّمين العقليّة ونضجهم الوجداني².

¹ محمد الدريج: تحليل العملية التّعليميّة، ص 116

² مديريّة التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الثالثة 3 من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر 2008.o.n.p.s، ص 15

أي أنّ العائد إلى هذه الوثيقة يجد فيها:

- شرحا للأسس التي تقوم عليها.
- شرحا للمقاربة الجديدة، فمثلا في مناهج السنة الرابعة ابتدائي، نجد في مقدّمة الوثيقة تعريفا بالمقاربة الجديدة المعتمدة في المدارس الجزائرية (المقاربة بالكفاءات، مزاياها، التعلّم في ظلّها، مكانة المعلّم، الوضعية المشكلة، المقاربة النصيّة، بيداغوجيا المشروع، تقديم النّشاطات، التّقييم (...)¹.

كما نجد فيها تخطيطا لبعض الدّروس التي يتوقّع أن يجد المعلّم صعوبة في كيفة نقل مفاهيمها، فتعرض بالتّفصيل مع ذكر خطوات تقديمها ، والوسائل المعتمدة ، والطريقة المناسبة، وتوزيعها على عدد الحصص اللاّزمة.

2.5. دليل المعلّم - Guide: هو وثيقة يعود إليها المعلّم، حتّى يحسن التّعامل مع محتويات الكتاب المدرسي، فيقسّم الأنشطة والتّمارين المقترحة داخله على عدد الحصص المقرّرة، فهو: "يشرح كيفة استعمال الكتب المدرسيّة، يهدف الاسترشاد بها في تطبيق المواد الدّراسيّة المقرّرة (...). كما يعطي توصيفات أساسية لقيادة النّشاطات المقترحة على ضوء أهداف التعلّم، ويساعد المعلّم في معاينة واستعمال المسهّلات التّقنيّة والتّربويّة المتوفّرة في الكتاب المدرسي (صور الإيضاح، العلامات، الرّموز، النّساؤلات)².

فالمتصفّح للدّليل يجد فيه ذكر للمقاربات المعتمدة، الكفاءات النّهائيّة، ملامح الخروج، التّوزيع الزّمني، مقترح استعمال الزّمن، هيكله أنشطة المواد، نماذج لوضعيّات تسيير أسبوع مدرسي، بعض الجذاذات للاستئناس بطريقة التّخطيط لوحدة تعلّمية كاملة.

¹ للمزيد من الاطلاع انظر: الوثيقة المرافقة لمناهج س4، جوان 2011

² وزارة التّربية الوطنيّة، مديريةيّة التّعليم الأساسي: دليل المعلّم للسّنة الثّانية ابتدائي، جوان 2012، (المقدّمة)

3.5. الكتاب المدرسي-Livre (manuel) scolaire: كثيرا ما يعتقد بعض العاملين

في مجال التربية أنّ المنهاج هو الكتاب المدرسي الذي يحوي مقررات يدرسها المتعلّم في جميع المواد، ومن هذا المنطلق أخذ بعض المعلّمين يعودون إليه كمرجع أساسي ووحيد أثناء تخطيطهم للدّرس، فينطلقون من محاوره، ويحاولون استنتاج الأهداف المتوخّاة من محتواه، لكنّه في الحقيقة يعتبر سندا يمكن الاعتماد عليه لبناء التعلّّمات، فهو وثيقة مدعّمة لما جاء به المنهاج، حيث يعرف في الوثائق الرّسميّة على أنّه: "من أهمّ الوسائل المساعدة على تنفيذ المنهاج، فهو وسيلة تعليم وتعلّم، وهو مرجع للمتعلّم يستقي منه المعلومات من خلال الوضعيّات والأنشطة المقترحة".¹

يهتمّ واضعو "الكتاب المدرسي" بمنهجية الكتاب، ومكوناته من خلال اختيار المحاور وتوزيعها على الفصول الدراسية، كما يعتنون بمضامينه حتى تتماشى مع خصوصيات المتعلّم وحاجياته النفسية والاجتماعية، وقدراته العقلية (...). إذ يمكن الاعتماد على هذا الأخير باعتباره المرجع الأوّل الذي يعود إليه.

يتميّز الكتاب المدرسي بمجموعة من المواصفات الضرورية التي تؤهّله للاعتماد رسمياً
تتمثّل في²:

- يعرض المفاهيم وفق نظام منسجم، وبناء على تجزئة المادة إلى وحدات تعليمية متوازنة.
- يشمل محتويات تتميز بالحدثاء والوجاهة والصحة العلمية ومناسبتها لسن وميول المتعلمين.
- يتوافر على درجة عالية من القراءة من الناحيتين اللسانية والخطابية.

¹ أحمد بن عراب و عبد النور بو عتيمة : سندات بيداغوجيّة في اللغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية و تحسين مستواهم، دائرة البرامج والدّعائم التّكوينيّة، 2005/ 2006، ص8

² مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج : مناهج السنة الثالثة 3 من التعليم الابتدائي، ص 41

- يحتوي على مسهّلات التعلّم (صور، رسوم بيانيّة، جداول، نماذج)
 - يشتمل على فهرس وجدول ألف بائي للمحتويات للمعالجة، ولتسهيل الاستعمال والاستفادة.
 - أن يجسّد التّعليم بواسطة الكفاءات، ويحترم المقاربة النصيّة.
 - أن يشتمل على نشاطات للإدماج والتّقييم التّكويني والتّحصيلي.
 - أن يترجم المنهاج ترجمة صحيحة وكاملة، ومن ثمّ يجب أن يكون غنيًا وثريًا من حيث محتوياته، ولو أدّى ذلك إلى تجاوز عدد صفحاته المائتين.
- أي أنّ الكتاب المدرسي في إعدادة يخضع لمجموعة من العوامل النفسيّة، والاجتماعيّة، وفلسفة المجتمع، كما يهتمّ بتوفير الوسائل التّوضيحيّة، والأنشطة، والوضعيّات التّعليميّة الملائمة للتعلّم، ويساعد بذلك على اختيار الطّريقة المناسبة لتقديم هذا المحتوى.
- إنّ اللافت للنّظر في كتبنا المدرسيّة أنّها تعنون بعناوين خاصّة، "فكتاب السّنة الثّانية ابتدائي" المعتمد قبل التعديلات الأخيرة (2016/2017) كان يحمل عنوان "لغتي الوظيفيّة"، وكتاب السّنة الثّالثة "رياض النّصوص"....ولعلّ هذه العناوين ، والخطاب الموجّه للمتعلّم في مقدّمة الكتاب والمتمثّل في : " أيّها التّلميذ، إنّنا نقدّم لك هذا الكتاب، ولكم نرجو أن يكون محقّقًا للهدف الذي سعينا من أجله، وهو جعلك قادرًا على التّفكير والإبداع بلغتك العربيّة.¹
- يؤكد على تبني مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة وتسعى إلى تهيئته لمواجهة مشكلات حقيقيّة في حياته اليوميّة، والاهتمام باللغة العربيّة من باب تعزيز قيم العروبة، وترسيخها لديه منذ الصّغر.

¹ سيدي محمّد دباغ بوعيّاد و حفيظة تازروقي: لغتي الوظيفيّة كتابي في اللغة العربيّة، السّنة الثّانية ابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر

4.5. كراس النشاطات-Cahier d'activité: عادة ما يرفق الكتاب الخاص بالمادة بدفتر للأنشطة أو ما يسميه البعض "كتاب التمارين"، أو "كراس النشاطات"، وهو نوع من الكتب أو الكتيبات التي تعمل كمرشد للأفراد في دراسة أو تعلّم ما، أو التدريب على القيام بعمل ما، أو أداء مهام أو أنشطة محدّدة، أو تجارب علمية¹.

حيث يرافق هذا الكتاب كلّ نشاط يقوم به المتعلّم، فيقترح له مجموعة من التّمارين تساعد على التّرسّخ والتّقويم، ويستعمل كحلقة وصل بين المعلّم والمتعلّم والولي الذي يراقب من خلاله عمل ابنه ويأخذ فكرة واضحة عن العمل المنجز في القسم.

إنّ بناء المناهج التربوية هو بناء لمواطن صالح قادر على خدمة وطنه، متفتح على الآخر، لذلك يجب الحرص أثناء وضعها على تلاؤمها مع بيئة المتعلّم ومواكبتها لتغيرات العصر، والحرص على اختيار السندات المرافقة لها، كون المتعلّم يتعامل بها ويستند عليها.

كما يجب على المنشغلين بهذا المجال التفكير بتقويمها لتجديدها في كلّ مرة وتجاوز الثغرات الموجودة فيها .

¹ ماهر إسماعيل صبري : دراسات عربيّة في التّربية و علم النفس، ص 16

المبحث الثاني: مناهج 2003 ومناهج 2016

سيتمّ التطرّق في هذا المبحث إلى:

– الإصلاح التربوي.

• تعريفه.

• المستويات التي مسّها التغيير في الجزائر

– مناهج 2003

• المبادئ التي تأسست عليها.

• المقاربة بالكفاءات: تعريفها، المفاهيم المتعلقة بها.

• دور المعلّم

• دور المتعلّم

• مستويات الكفاءة.

• النظرية البنائية لبياجيه

• تقويم الكفاءة

– المناهج المعادة كتابتها.

• مصطلحاتها.

• تعريف المناهج.

• جديد المناهج المادة كتابتها.

– الكتاب الموحد

يعدّ الإصلاح التربوي خطوة هامة في مجال التربية والتعليم، إذ من خلاله يتمّ تدارك العيوب وتقويمها، وتُرسَم خطة جديدة مبنية على أسس متينة تسعى إلى تحقيق الأهداف المسطرة، لأجل هذا نجد كلّ الأمم تشغل به، وتسعى للحرص على تنفيذه، وتتخذ التدابير المناسبة لتحقيق نجاعته.

1. الإصلاح التربوي: حتّى يتمّ التمكن من فهم المغزى من الإصلاح في قطاع التربية والتعليم يجدر أولاً التعريف بالمصطلح.

1.1. تعريف الإصلاح التربوي: يمكن تعريفه لغة وإصطلاحاً على النحو الآتي:

1.1.1. الإصلاح لغة: "نقيض الإفساد وأصلح الشّيء بعد فساد، أقامه"¹.

أي: أنّه عرف موضع الاعوجاج والفساد فيه وعدّله.

2.1.1. اصطلاحاً: الإصلاح التربوي *réforme éducative* هو: "النّظر في النّظام التربوي القائم، بما في ذلك النّظام التّعليمي، ومناهجه من خلال إجراء الدّراسات التّقويمية ثمّ البدء في عملية التّطوير وفق مقتضيات المرحلة الرّاهنة والرّؤى المستقبلية للنّظام التربوي من أهمّ الأمور التي توضع في الاعتبار"².

أي: أنّ الشّروع في الإصلاحات يقتضي القيام بعملية تقويم شامل، ودراسة للنّظام التّعليمي القائم ومعرفة مواطن الخلل فيه، وإشراك المدرسة في إدماج المتعلّم داخل المجتمع الذي يعيش فيه وفقاً للتّغيّرات التي تحصل في بلد ما، سواء أكانت تغيّرات تاريخية أو تكنولوجية أو اقتصادية (...)

ومن هذا الباب، فتحت الجزائر المجال الواسع للإصلاح، وعرفت أولى مراحلها بعد الاستقلال مباشرة لإنقاذ المدرسة الجزائرية، وآخر مع بداية الموسم الدّراسي 2002-2003.

¹ ابن منظور: لسان العرب، (ص ل ح)

² مصطفى هجرسي، فريدة شنان: المعجم التربوي، ص 118

"إذ يعدّ هذا الإصلاح الثاني من نوعه بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1976 (...) وكانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها، فضلا عن ديمقراطيتها وانفتاحها على العلوم التكنولوجية، فإنّ الإصلاح الجديد تملّيه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالاحتياجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات"¹.

ولا يقصد بهذا الكلام أن الجزائر لم تعرف إصلاحات خلال الفترة الممتدة من 1976 إلى غاية 2002، إلّا أنّ هذين التغيرين المذكورين يعتبران جذريين كونهما متعلّقين بتغيرات ملموسة في سياسة الجزائر واقتصادها وتطورها، مما أدّى إلى ضرورة تعديل النظام التربوي الجزائري.

2.1. المستويات التي مسّها التغيير في الجزائر: ونميز بين مستويين هي:

1.2.1. المستوى الوطني: ويمكن تحديدها في النقاط الموالية²:

- ظهور التعددية السياسية التي تفرض على المنظومة التربوية إدراج مفهوم الديمقراطية وبالتالي تزويد الأجيال الشابة بروح المواطنة، وكلّ ما ينطوي عليه هذا المفهوم من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية في خدمة المجتمع الذي تغذيه الهوية الوطنية، والسعي إلى رغد العيش.

- التخلّي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير الممركز، والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق بكلّ الإجراءات الاجتماعية والاقتصادية التي تميّزه وترافقه (التصحيح الهيكلي، إعادة الهيكلة الصناعية، إزالة احتكار التجارة الخارجية، الخوصصة...) وهذا ما يحذو بالمنظومة التربوية إلى تحضير الأجيال الصاعدة تحضيراً جيّداً لتعيش في هذا الوسط التنافسي ولتتكيف معه.

¹ مديرية التّقوم والتّوجيه والاتّصال: المنظومة التربوية التّصوص التنظيمية (الجزء الأول)، المديرية الفرعية للتّوثيق، مكتب النّشر ط2، ديسمبر 2009،

ص3

² وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، فيفري 2008، ص6

أي أنّ اعتماد الجزائر عل مبدأ الديمقراطية، والتعددية السياسية يفرض عليها أن تنشئ أجيالها المكلفون بحمل راية وطنهم منذ الصّغر ومن خلال المدرسة على قيم الديمقراطية والحرية، والتفتح وتحمل المسؤولية، وتقبل الآخر (...)

وخير أداة لتجسيد ذلك هي المناهج الدراسية التي تجسد غاياتها وأهدافها في الممارسات الصفية في احتكاك مباشر مع المواطن الجزائري.

2.2.1. المستوى العالمي: ويمكن تلخيصه فيما يلي¹:

- عولمة الاقتصاد التي تشترط على المنظومة التربوية والتّحضير اللّائق للأفراد والمجتمع لمواجهة التّنافس الحادّ الذي يميّز بداية القرن 21، حيث ترتبط الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارية التكنولوجية التي تعيّن إدراجها.

- التطور السريع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن، وتشترط على التربية التّركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية.

إنّ التطور السريع للاكتشافات التكنولوجية ووسائل الاتصال الحديثة يفرض رؤية جديدة للمناهج التربوية، كون المتعلّم يجد نفسه مجبرا على التّعامل بهذه الوسائل وتوظيفها في دراسته، ثمّ إنّ تنامي المعارف العلمية والتكنولوجية ينعكس إيجابا على الدّول اقتصاديا، ويهيء للعيش برفاهية، وهذا ما تسعى إليه معظم الدّول، لذلك وجب إدخال بعض الإصلاحات التربوية على المناهج الجزائرية ومبادئها حتّى تواكب تغيّرات العصر.

إنّ الإصلاح الذي مسّ المناهج منذ الدّخول المدرسي 2002-2003 كان بعد صدور "مرسوم رئاسي رقم 2000.101 مؤرّخ في 4 صفر 1421 الموافق لـ 9 مايو سنة

¹ المرجع نفسه، ص6

2000 ويتضمن إحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بناء على الدستور لاسيما المواد 53 و 65 و 77 و 125 (الفقرة الأولى منه)¹.

حيث تمّ تنصيب لجنة وطنية لإصلاح المنظومة، وحددت لها مهام تتناسب والإصلاح، كما حدّدت قائمة بأسماء أعضائها، "وقد تمّت دراسة نتائج وتوصيات هذه اللجنة مرّات عديدة من قبل الحكومة خلال شهر فبراير ومارس العام 2002، قبل عرضها على مجلس الوزراء، فقرارات مجلس الوزراء المنعقد بتاريخ 30 أبريل 2002 المسجّلة في برنامج الحكومة التي صادق عليه المجلس الشعبي الوطني، ومجلس الأمة، شكّل من جهة أرضية للتغيير الذي شرع فيه، ومن جهة أخرى تعدّ مصدر إلهام مشروع هذا القانون التمهيدي"².

إنّ هذه المرجعيات التي قام عليها منهاج "2003" تدلّ على ضخامة الخطوة التي شهدتها المناهج الجزائرية، والتي أعلن عن انطلاقها "بمقتضى الأمر الرئاسي رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 المعدّل أمرية 16 أبريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين"³.

لقد شملت الإصلاحات كل مستويات التخطيط والتكوين ومحتوى المناهج، من مقاربات وطرائق ووسائل، وتغيّرت النظرة إلى المدرسة الجزائرية، من خلال اعتماد جملة من الاختيارات المنهجية يمكن تلخيصها في⁴:

- تبني مقارنة الكفاءات في بناء المناهج.
- اعتبار التقييم بعدا من أبعاد الفعل التعليمي، ومركبة من مركّبات أيّ منهاج تعليمي.
- اعتماد الطرائق النشيطة والتفاعلية التي تتلاءم مع المقاربة.

¹ مديرية التّقوم والتّوجيه والاتّصال: إصلاح المنظومة التربوية (ج1)، ص 12

² وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08.04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص 7

³ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية: إصلاح المنظومة التربوية بمختلف مركّباتها، فيفري ومارس من العام 2002، ص ص 60-61

⁴ مديرية التّوجيه والتّقوم والاتّصال: إصلاح المنظومة التربوية (النصوص التنظيمية ج1)، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر ط2، ديسمبر 2009، ص 70

- تحقيق التناسق الأفقي والعمودي بين المناهج التعليمية.

2. المبادئ التي تأسست عليها مناهج "2003"

إنّ انتهاج مقارنة جديدة بدل المقاربة بالأهداف التي تمّ العمل بها منذ 1990، يؤدّي إلى إثارة مجموعة من التساؤلات حول السبب وراء اعتماد مقارنة جديدة في المدارس الجزائرية، وهل يعني هذا التخلي نهائيا عن المقاربة بالأهداف؟

بعد الدراسات الميدانية التي كلّفت بها اللجنة الوطنية للمناهج تمّ التوصل إلى أنّ التدريس وفق الأهداف قدّم نتائج محدودة في المدرسة الجزائرية، "فالأهداف متعدّدة ومجزّأة، ويتعلّم التلميذ قطعا، دون أن يفقه معناها، ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية"¹.

فتعدّد الأهداف وكثرة تجزئتها يجعل من المدرّس والمتعلّم يركّزان على الوصول إلى تحقيق هذا الهدف دون ربطه أو توظيفه في الحياة اليومية، ثمّ إنّ هذه الأهداف موجّهة لكلّ المتعلّمين بالكيفية نفسها، فهي لا تراعي بذلك الفروقات الفردية بينهم، وبالتالي "توجد هوة بين الحياة المدرسية التي تسعى لتلقين معارف مدرسية، والحياة في المجتمع التي يفترض من هذه المدرسة أن تعدّ لها التلاميذ، إذ أنّ التلاميذ الذين تعودوا منذ الصغر على تلقّي المعارف بطريقة تلقينية، وحفظها عن ظهر قلب لاستظهارها يوم الامتحان ليست لديهم الأدوات التي تسمح لهم بالتصرّف، وتدبّر أحوالهم في وضعيات من الحياة اليومية، وهكذا تخرّج من المدرسة فتيان اكتسبوا معارف طيلة سنوات عديدة غير أنّهم عاجزون عن توظيفها في الحياة اليومية (...). يدرسون قواعد النحو والصّرف غير أنّهم عاجزون عن إنتاج نص قصير بكيفية صحيحة في وضعية ملموسة عن الحياة"².

¹ أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظّمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (pare)، ممّول من طرف

الحكومة اليابانية، ص 13

² المرجع نفسه، ص 13

فحصر وظيفة المدرسة في تقديم أنواع المعرفة للمتعلّمين، والتأكّد من استيعابها، واعتماد الاختبارات، والالتزام بالمقرّرات، لا يمكنهم من بناء تعلّم سليم، أو الاستفادة من دراستهم لمواجهة مصاعب الحياة التي يفترض أنّهم تدبّروا للتعامل معها، وعلى الرّغم من هذا فإنّه "لا تُلقَى بيداغوجيا الأهداف في سلّة المهملات (...)" بل بالعكس فالبيداغوجيا المقترحة (...). سوف تواصل الارتكاز على البيداغوجيا بالأهداف، كما أنّها ستثري هذه البيداغوجيا"¹.

أي أنّها جاءت لإثراء ودعم وتحسين بيداغوجيا الأهداف، وليس الغرض منها التكتّر لها أو محو جهودها.

1.2. المقاربة بالكفاءات: Approche par compétences: إنّ الأصل في المقاربة

بالكفاءات يعود إلى "نموذج تمّ اعتماده في مجال المقابلة خاصّة الصناعيّة منها، وفي تكوين الرّاشدين مهنيّا، ويتّفق المنظّرون أنّ السياق الاقتصادي والمهني كان سبّاقا لاحتضان مفهوم الكفاية"².

فقد كان هدف العمل وفق هذا النموذج هو تكوين المهني أو الرّاشد تكوينا يجعله مكتفيا بذاته، معوّلا على قدراته، متمكّنا من الاندماج في جوّ العمل وإيجاد حلول لما يواجهه من مشكلات مهنيّة.

أمّا بالنسبة للتّربية فقد "كانت بداية ظهور هذا المفهوم تحديدا سنة 1968 في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم"³، كأستراليا وبلجيكا وسويسرا وكندا والمملكة المتّحدة (...).

¹ نفسه، ص 16

² لطيفة العبيدة: دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، ص 10

³ محمّد بن يحيى زكريّا، عيّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم - الجزائر 2006، ص 65

ولعلّ الميزات التي تتسم بها هذه المقاربة هي ما جعلها تتلاءم والأهداف التربويّة المدرسية الحديثة، وجعل الباحثين في التربية يبنون المناهج المدرسيّة وفقها حيث أنّها تعتبر: - **مقاربة منهجيّة**: ويقصد بذلك أنّها مقاربة تمكّن من تحويل ما يتعلّمه داخل الصّفوف المدرسيّة من معارف، وطرائق في التفكير وتصوّرات إلى الحياة العامّة، فلا يقتصر المتعلّم على حلّ التمارين أو المشكلات المقترحة في القسم فحسب، بل يستطيع توظيف ما تعلّمه لتجاوز العقبات المختلفة التي تواجهه، أي "تمكين التلاميذ من تنمية كفايات تؤهّلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليوميّة، أي أشخاصا قادرين على التصرّف بإحكام أمام وضعيّات ملموسة وواقعيّة، وذلك عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في المدرسة أو خارجها"¹.

- **مقاربة تحويل**: ويقصد بالتحويل هنا، تحويل المكتسبات أي أنّ ما يجدر اكتسابه في المدرسة يجب أن يكون معدّا للتعامل به في الحياة اليوميّة، فلا تكون المعرفة المقترحة عبارة عن محتويات صمّاء، لا يستطيع المتعلّم توظيفها، أو أنّها بعيدة عن الواقع الاجتماعيّ الذي يعيشه، فتحدث قطيعة بين ما تقدّمه المدرسة، وما يمارسه المتعلّم، وكأنّه يعيش في عالمين مختلفين لا يمكن أن يكون بينهما تبادل أو تشارك.

وقد أكّد "فيليب جونير PHILIPPE JONARET" أن "الشباب الذين انقطعوا عن الدّراسة، بسبب التعلّفات المجرّدة والمفصولة عن السّياق، وعلى هذا الأساس، فإنّ المقاربة بالكفايات تمثّل بديلا، بإمكانه إعادة الحيويّة للمدرسة"².

- **مقاربة مرنة**: فهي مفتوحة على غيرها، يمكنها الاطّلاع على مقاربات أخرى، والأخذ بطرائقها رغبة منها في الوصول إلى الأهداف المسطرة، "فهي لا تقصي النّماذج البيداغوجيّة الأخرى، وليست متنافية مع ممارسات القسم المعتادة، بل يمكن أن تحتضنها وتضمّها لأنّها

¹ لطيفة العبيدة: دليل المقاربة بالكفايات، ص13

² المرجع السابق، ص13

منفتحة على مختلف الطرائق البيداغوجية التي تشكّل بدرجات غير متساوية إطارا مرجعياً لأجراتها"¹.

إذا فالمقاربة بالكفاءات بهذه الميزات تعتبر مفهوما جديدا في المدرسة الجزائرية، تحتاج إلى التعرف عليه، والإحاطة بكلّ ما يتعلّق به، حتّى يتمكن المدرّس من تنفيذه بصورة ملائمة.

فماذا نقصد بالمقاربة بالكفاءات؟

1.1.2. المقاربة - APPROCHE: ويمكن تعريفها فيما يلي:

- لغة: من "قرب الشيء يقرب قريبا وقربانا ودنوا، فهو قريب، الواحد والاثنان والجمع في ذلك سواء.

■ واقترب الوعد أي تقارب، وقاربته في البيع مقاربة، والتقارب ضدّ التّباعد، والتدنّي إلى الشيء والتّواصل إلى إنسان بقرية أو بحق.

■ والاقتراب: الدنو، وتقارب الزّرع إذا دنا إدراكه، وهو يقرب حاجة أي يطلبها"²

■ أي أنّ المقاربة تدلّ على الدنو والاقتراب، والسّعي للوصول إلى الغاية المنشودة.

- اصطلاحا: تعرّف المقاربة في مجال التعليميّة بأنها "كيفية دراسة مشكل أو معالجته أو بلوغ غاية"³.

فهي بذلك تصوّر يبني وفق معايير محدّدة، وتهيأ له كلّ الإمكانيات اللازمة ليصبح قابلا للإنجاز بحيث يكون ملما بكلّ ما يتعلّق بالعملية التعليميّة التعلّمية، كما أنّه يتبنّى النظريّات البيداغوجيّة التي يبني عليها تصوّر ما، فللمقاربة بالأهداف نظريات سلوكيّة، ولكفاءات نظريّاتها الخاصّة بها.

¹ نفسه، ص13

² ابن منظور: لسان العرب، (ق.ر.ب).

³ عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص82

2.1.2. الكفاءة أو الكفاية: Compétence: ويمكن تعريفها بشكل من التفصيل فيما يلي:

يختلف المشتغلون بمجال التربية في استعمال مصطلح "الكفاية"، فمنهم من يوظف هذا الأخير، ومنهم من يستعمل "كفاءة"، فأيهما أصح؟

- **الكفاءة لغة:** جاء في معظم المعاجم في معنى "كفاً" أنه المثل والنظير، فقد ورد في لسان العرب: "الكفيء النظير، وكذلك الكفاء والكفؤ، على فُعْل وفُعْل، والمصدر الكفاءة، بالفتح والمدّ، وتقول لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفاء: النظير والمساوي (...). وتكافأ الشئان: تماثلا.¹ أي أن الكفاء يقصد به التشابه والتماثل.

- **الكفاية لغة:** ورد في معنى كلمة كفي: "يكفي إذا قام بالأمر، ويقال استكفيته أمراً فكافيته، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء (...). وكفى الرجل كفايته فهو كاف وكُفي².

- ويقصد به أنه كفاه عن الطلب من غيره، فقد استوفى منه.

وهو نفس ما جاء في المنجد: "كفى يكفي، كفاية الشيء حصل به الاستغناء عن سواه، فهو كاف، والشيء فلانا قنع فلان بذاك الشيء واستغنى به عن غيره.

أي أن مصطلح "كفاية" أدقّ من "الكفاءة" ذلك أنه يقصد بها حصول الاكتفاء والوصول إلى الاستغناء عن الغير والاعتماد الكلي على النفس، أمّا "الكفاءة" فهي المشابهة والمماثلة مع شيء آخر وإن أكد بعض الدارسين ومنهم صاحب "معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة" أنه "لم يعثر عن الكفاء في المعاجم، إلّا بمعنى النظير والمساوي، إلّا معجم الوسيط الذي جاء

¹ ابن منظور: لسان العرب، (ك ف ي)

² المرجع نفسه.

فيها بمعاني الكفاء: القوي القادر على تصريف العمل ويؤكد أنّ مجمّع القاهرة لم يقرّ استعمال الكفاء بمعنى القوي القادر¹.

والنّظر إلى الكفاء على أنّه القويّ القادر يتناقض والآية 4 من سورة الإخلاص "وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ" فلا قادر ولا قويّ إلّا الله ولا مثيل أو نظير له.

ومن هنا يتبيّن أنّ "الكفاية" أصحّ في الاستعمال وإن جرت العادة أن يستعمل لفظ الكفاءة في المجال التربوي.

- **الكفاءة اصطلاحاً:** لا يبتعد المعنى اللّغوي للكفاءة عن المعنى الاصطلاحي في المجال التربوي، فهي تعني القدرة على التصرف والاعتماد على النفس أمام المشكلات التي يواجهها المتعلّم، وقد عرّفها "G.LEBOTERF" في مؤلّفه "De la compétence" بأنّها "حسن التصرف". فحسن التصرف يتجلّى في معرفة وتجنيد وتعبئة **savoir mobiliser** ودمج **Savoir intégrer** المعارف والمهارات والسلوكات والقدرات المكتسبة وتحويلها **savoir transférer** في الوقت المناسب وفي الوضعيات المناسبة إلى إنجاز ملائم².

ويبدو أنّ هذا التعريف على الرّغم من اختصاره، إلّا أنّه يحوي العديد من المفاهيم المتعلقة بالكفاءة مثل:

- اعتماد المتعلّم كلية على المعارف والمهارات والقدرات التي اكتسبها وتوظيفها وربطها بالواقع، وعدم الاكتفاء بحفظها أو فهمها، وإنّما يستعملها حقيقة³.

¹ عبد الرحمن التّومي: الكفايات مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال - وحدة ط-5، 2006، ص28

² محمّد بن يحيى زكريّا، عيّاد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص3

³ **المهارة: Habileté** هدف من أهداف التعليم، يشمل كفايات المتعلّمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة... ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في أهداف إتقان **savoir faire**. تتصل المهارات على مستويات التعليم بعدة مجالات منها: أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسمية، أنشطة مهارة تلفظية، مثل النطق والخط واستقبال الأصوات...، أنشطة مهارة تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى. عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص482

القدرة: capacité هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معيّنة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدلّ على تنظيم داخلي لدى الفرد (التلميذ) ينمو عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك الذي تخلّفه الأنشطة التكوينية انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معيّنة. عبد الرحمن تومي: الكفايات مقارنة نسقية، ص87

- إلغاء الحواجز بين المواد الدراسية مكّلة وخادمة لبعضها البعض، فمفهوم الكفاءة يرمي إلى: "دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقة خطيّة جامدة، تجزئ المعارف والمهارات إلى أشلاء لا علاقة بينها، وتحثهم على تصوّر مواقف تعليميّة موجّهة نحو كلّ المشكلات، وإنجاز المشاريع التي تستدعي المزج بين savoir , savoir faire, savoir être"¹.
- تناسق المهارات والمعارف والسلوكات الموظّفة مع الوضعيّة المقترحة، حيث توظّف في وقتها المناسب، فيصبح بذلك المتعلّم قادرا على التقدير المناسب لما سيوظّفه، والذي يتواءم مع المطلوب.
- **قابلية التقويم:** حيث أنّ حسن تصرّف المتعلّم في موقف معيّن وأمام وضعيّة محدّدة، يجعل من الكفاءة قابلة للخضوع إلى معايير تحدّد مدى اكتسابها. أي "ترجمة الكفاءة يتحقق بنشاط قابل للملاحظة والقياس بعد تحديد مجموعة من المؤشّرات الدّالة على تحقق الكفاءة في إطار من المعايير"².

"رغم أن القدرة تمتاز بخاصيّة عامّة أكثر من الكفاءة فإنّها تمثّل عناصر مكوّنة للكفاءة وليس العكس. مثلا القدرة على الملاحظة عنصر من عناصر كفاءة قيادة الدّراجة، " لطيفة العبيد: دليل المقارنة بالكفاءات.

"إنّ المتفحص لتعريف الكفاءة اصطلاحا يجدها تتقارب مع مصطلحات أخرى مثل: المهارة، القدرة، المعرفة، إلّا أنّها ليست في حدّ ذاتها معارف أو مهارات أو مواقف، لكنّها تفعل وتدمج وتنسّق بين هذه المعارف. عبد الرحمن التومي: الكفايات مقارنة نسقيّة، ص32.

¹**Savoir:** ensemble des connaissances théoriques et pratiques. Ensemble de connaissances et compétences acquises par l'élève grâce à l'apprentissage et l'expérience.

Savoir être: des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée...s'exerce à partir de situation d'apprentissage qui visent au développement de la personnalité mais ne peuvent se traduire par des objectifs évaluables (autonomie dans le travail – sociabilité - -responsabilité...)

savoir faire: mise en œuvre d'un savoir maîtrisé dans une relation spécifique. Habilité manifestée dans une situation précise, produisant un résultat observable dans une situation de travail donné et faisant appel à une activité physique ou un ensemble de gestes. « Académie de Lille. M. lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement, Septembre 2006, P19

²المرجع السابق، ص91

إنّ الوصول إلى حسن التصرف الذي يتحدّث عنه "Leboterf" يوجب تشغيل كلّ العمليات العقلية حيث "تدخل في إطاره مجموعة من العمليات كالتفكير والتحليل والتوقع واتخاذ القرار والتصحيح"¹.

يوحي هذا التعريف للكفاءة بكلّ ما يتعلّق بهذه المقاربة، حيث يدلّ على عدّة مفاهيم تساعد العمل وفق الكفاءات مثل: الوضعية، الوضعية المشكّلة، الوضعية الإدماجية، المشروع، دور المعلم والمتعلّم مؤشّر الكفاءة تقويمها... وهي من الأساسيات التي يجب على المشتغل بحقل التربية الإلمام بها، كونها تمثّل التّجسيد الفعلي لهذه المقاربة.

3.1.2. المفاهيم المتعلّقة بالمقاربة بالكفاءات: ارتبط بهذه المقاربة العديد من المفاهيم نذكر منها:

أ. **الوضعية - SITUATION:** لم يعد الحديث بعد الإصلاحات التربوية عن تلك التّمارين التي يحلّها المتعلّم بطريقة مباشرة، حيث يذكّره السّؤال المطروح بإحدى الفقرات التي حفظها عن ظهر قلب، وهو مستعدّ لصبّها بحذافيرها دون زيادة أو نقصان، إنّما أصبحت عبارة عن وضعيات تجعل المتعلّم يحسّ بأنّه في وضع مألوف، غير أنّ هذا "الإطار يضعه أمام عائق جديد ومركّب (...)" يتطلّب تعبئة انتقائية مدمجة لموارد أو معارف تمّ اكتسابها في السابق².

إنّ أهمّ شرط يجب توفّره في الوضعية أن تكون دالّة SITUATION SIGNIFANTE، أي أن تكون مستقاة من واقع المتعلّم، ويتعامل بها ويصادفها في مجتمعه، وتعكس مستواه المعيشي وظروف بلده، ومدى تطوّره ممّا يسهّل عليه أن يبادر بحلّها والخوض فيها لأنّها

¹ المرجع نفسه، ص 39

² لطيفة العبيدة: دليل الكفايات، ص 26

تمثل خبرة سابقة بالنسبة له فلا يحس أنه أمام تعلم غريب عنه، بل يحس نفسه يواجه مشكلة تشبه تلك التي تواجهه خارج أسوار المدرسة.

فمن أهم مميزات كونها¹:

- تعطي معنى للتعلمات.
- تقحم المتعلم وتنمّن دوره.
- تحمل أبعادا اجتماعية وأخرى قيمية.
- تكون أقرب ما يمكن من الوضعيات الحقيقية.
- تكون مألوفة لدى المتعلم.

يقترح المعلم في المقاربة بالكفاءات وضعيات مختلفة تتناسب ومراحل سير الدرس، والهدف المنشود خلال الحصّة، فيبدأها بوضعية تناسب مرحلة الانطلاق يقيس من خلالها تمثّلات * المتعلمين ومكتسباتهم القبلية.

حيث يستطيع المعلم من خلالها معرفة المعلومات المتوقّرة عند التلميذ حول التعلم الجديد، فيحفّزه كي يضع افتراضات معيّنة توصله في الأخير إلى الاحتفاظ بالصّحيحة منها، وإلغاء الخاطئة أو تصحيحها، وقد يعتمد المعلم إلى صياغة وضعية انطلاقية يراجع بها المكتسبات القبلية حيث تلعب دور التّقويم التشخيصي الذي يحدد البنية المعرفية للمتعلم، وإذا ما كان مهيبًا ومستعدًا لتعلم جديد.

ثمّ يتبعها بوضعية تعلّمية تتناسب مرحلة بناء التعلمات "وهي التي يتم إعدادها واقتراحها على المتعلمين بغاية الاكتشاف وتعليم معارف ومهارات جديدة، وعادة ما تسمى "وضعية استكشافية" وتقدّم بداية كل تعلم².

¹ فريدة شنان، مصطفى هجرسي: المعجم التربوي، ص 125-126

² لطيفة العبيدة: بيداغوجيا الإدماج، دليل التقويم، يوليو 2010، ص 70

* التمثّلات: وسيلة تمكن المتعلم من التدخل ذهنيًا قبل التدخل عمليًا، غنّها إبحار ذهني ذو وظيفتين:

ثمّ وضعيّة استثماريّة يستثمر من خلالها المتعلّم ما تعلّمه، و يثبت مدى اكتسابه للمعارف الجديدة.

تبنى المقاربة بالكفاءات الوضعيات على حلّ المشكلات حيث تعتبر كلّ وضعيّة مشكل يقع فيه المتعلّم، ويقوم بتجنيّد كلّ ما أمكنه من معارف ومهارات للوصول إلى حله، فالمشكلة "هي مهمة يتطلّب إنجازها التقيّد بشروط مضبوطة إلا أنّ طريقة الإنجاز تبقى مجهولة عند من يسعى لحلّ هذه المشكلة، إنّّه يعرف الهدف المراد بلوغه، ويعرف في أيّ إطار سيبلغ ذلك، ولكنّه قد لا يعرف الطّريقة التي تسمح ببلوغه من الوهلة الأولى"¹.

فهي بمثابة اللّغز بالنّسبة للمتعلّم تضعه أمام تحدّد يسعى لحله والتغلّب عليه، وهي أنواع:

- **المشكلة البسيطة:** هذا النوع يتمكّن المتعلّم من الوصول إلى حله بسهولة، فلا يفتح المجال لتعدّد الحلول أو عدم التأكّد منها، "فالحلّ وحيد وغير قابل للتأويل، ويمكن التحقق منه"².

- **المشكلة المركّبة:** عكس المشكلة البسيطة، فهذه الأخيرة تحتل أكثر من حلّ ممكن، حيث "تكون المعلومات (...) ناقصة غير دقيقة ومتناقضة، لا يمكن لأيّ إجراء أو تقنيّة تحليليّة أن تسمح ببلوغ حلّ يكون وحيدا غير قابل للتأويل، بمعنى (...) عدّة حلول ممكنة تحدّد لها للحكم على ملائمة الحلّ وقيّمته"³.

- **الوضعيّة المشكّلة:** هناك من يسمّيها الوضعيّة المسألة، هذه الوضعيّة تختلف عمّا كان سائدا في المقاربات القديمة، حيث أنّ نصّ الوضعيّة ما هو إلّا بداية لخوض صراع يحتاج توفير عدّة وسائل وطرائق لإيجاد الحلّ، فهي عقبة يدّخر لحلّها المتعلّم استراتيجياته الخاصّة لبناء تعلّماته.

-توجيهيّة: تتجلى في صياغة المشكل وطرح الفرضيات وتحديد المهام المرتبطة بها.

- انتقائية: تتجلى في تنظيم ومعالجة وانتقاء المعلومات المتوفّرة والعمليّات الملائمة. عبد الرحمن التّومي: الكفايات مقارنة نسقية، ص 62

¹ محمد الطّاهر وعلي: الوضعيّات المشكّلات في المقاربة بالكفاءات، دار السّعادة للطّباعة والنّشر والتّوزيع - الجزائر، طبعة جوان 2007، ص 14

² المرجع نفسه.

³ نفسه، ص 13

فالموضعية المشكلة تتوفر على معطيات وسياق ومهمة، تتضافر مع بعضها البعض لتدلّ المتعلّم على بعض المؤشرات التي تعينه على الإمساك بطرف الخيط للوصول إلى الحلّ.

لقد أثبتت طريقة حلّ المشكلات نجاعة كبيرة في تحقيق نتائج تعلّمية نظرا لكونها تحفّز المتعلّم على الاعتماد على نفسه، وعدم الحصول على المعلومات من المدرّس أو التّحويل عليه للإشارة والتّلميح لحلّ مشكلة معينة، حيث تحتمّ عليه القيام بمجموعة من العمليات العقلية ممّا ينشط العقل.

وترجع هذه الطريقة "كطريقة في التّعليم إلى العالم "جون ديوي"، حيث يعتقد أنّه من أجل القيام بعملية التّفكير لابدّ من:

- الشّعور بالحيرة والارتباك والغموض.
- تحديد المشكلة التي تسبّب التّجريد أو الارتباك.
- اختبار الفرضية تلو الفرضية عن طريق جمع البيانات من أجل التخلّص من الخبرة.
- قبول النتيجة التي تمّت برهنتها عن طريق الأدلة، ورفض تلك التي يتمّ دعمها بواسطة البرهنة و الأدلة¹.

فللوصول إلى دفع المتعلّم للتّفكير، يجب تعريضه لمثل هذا النّوع من العقبات. إنّ العمل بهذه الطّريقة ضمن المقاربة بالكفاءات يندرج ضمن النّظرة الجديدة لدور المتعلّم داخل العملية التعليمية التعلمية، ففي هذه الوضعيات يكون المتعلّم معتمدا كليّا على ذاته، فاعلا، نشيطا، قادرا على الاعتماد على نفسه لحلّ مشاكل قد تواجهه، "فهو الأسلوب

¹ محمّد بن يحيى زكريّا، عياد مسعود: التّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 109

المعتمد للتعلّم الفعّال، إذ يتيح الفرصة للمتعلّم في بناء معارفه بالمفهوم الواسع بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة¹.

ب. **الوضعية الإدماجية: Situation de l'intégration**: تقوم "بيداغوجيا * الإدماج" بشكل أساسي على أعمال "دوكتيل" (Deketel) في نهاية الثمانينيات والتي طوّرها "كزافيي روجيرز" (x.roegiers) بعد ذلك، وأجرأها مكتب هندسة التربية والتكوين (BIEF) لتطبق تدريجياً في عدّة بلدان بأوروبا وإفريقيا منذ التسعينيات خصوصاً على مستوى التعلّم الابتدائي والإعدادي².

ولذلك نجد الجزائر هي الأخرى قد تبنت هذه البيداغوجيا بكلّ مفاهيمها نظراً لأهميتها وعمق أبعادها، فالمعروفون للكفاءات يردّون في كلّ مرّة مصطلح الإدماج، ويركّزون عليه.

- **فالإدماج Integration**: المنهج الذي يسمح بتجنيد مجموعة من الموارد لحلّ وضعية مركّبة دالّة، ممّا يسمح بتقويم كفاية المتعلّم³.

تميّزت هذه المقاربة عن غيرها بإقامة جسور تواصل بين معظم الموادّ، ممّا يسمح للمتعلّم بربط أفكاره، وجعل ما تعلّمه في موادّ أخرى موارد يعتمد عليها ويوظّفها لحلّ الوضعيات المقترحة.

وبذلك "تزول الحدود بين المواد العلمية، تساهم كل مادة بقسطها في تطوّر الطّفّل وفي تكوين شخصيّة سليمة ومستقلّة وقادرة على التّكوين الذاتي في معترك الحياة"⁴.

¹ مديرية التعلّم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد، ديسمبر 2003، ص3

* **البيداغوجيا: pédagogie** مجموعة من الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس أو الأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد. فريدة شنان، مصطفى محرسى: المعجم التربوي، ص11

² لطيفة العبيد: بيداغوجيا الإدماج دليل التّقويم، ص1

³ وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (المملكة المغربية): دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتّحديد التربوي والتّحريب، شارع مولاي اسماعيل، حسان - الرباط، ص570

Intégration : Démarche qui permet de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. Ce procédé permet de voir un élève est compétent.

⁴ حديدان صبرينة، معدن شريفة: مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفايات في التربية، العدد4، جوان 2011، ص202

أي أنّ المتعلّم يجد نفسه أمام وضعيّة تحتمّ عليه العودة إلى مكتسبات سابقة لانتقاء المناسب منها، حتّى تساعد في حلّ المشكل الذي يواجهه، فيدرك بذلك أنّ التعلّات غير منفصلة أو مجزأة عن بعضها، بل يملك كلّ واحد منها ما يكفيه ليكون مكملًا للآخر. يتمّ اعتماد الوضعيّة الإدماجية من قبل المعلّم بعد فترة من التعلّات يسمح فيها للمتعلّم بتحصيل مجموعة من المعارف والمهارات (...). التي تساعد على حلّ هذه الوضعيّة الإدماجية، التي تعتبر "وضعياً مركّبة مهياً لتستغلّ عند نهاية مقطع من التعلّات"¹.

إذا، الوضعيّة الإدماجية هي:

- وضعيّة مركّبة.
 - تلغي الحواجز بين المواد.
 - تسمح للمتعلّم بإدماج مكتسباته.
 - قابلة للتقويم حيث أنّها تخضع لشبكة تقويم لمنتجات التلاميذ أو تصرفاتهم.
- لا يجدر بالمدرّس أن يكتفي لتقويم كفاية معيّنة بوضعيّة إدماجية واحدة، بل عليه أن يصوغ وضعيات منتمية إلى ما يعرف بفئة الوضعيات أو الوضعيات المتكافئة. فما المقصود بها؟

ت. فئة الوضعيات: **Situation du famille**: يقصد بها مجموعة من الوضعيات المنتمية لنفس الكفاءة المستهدفة، فإذا كان المعلّم يهدف لكتابة نصّ وصفي مثلاً، فيختار وضعيات مختلفة في صياغتها وموضوعها، لكنّها تؤدّي كلّها إلى إنتاج نصّ وصفي: "الوضعيات المتكافئة تقبل أن تعوّض بعضها البعض، وبالتالي لا يمكن اعتبار المتعلّم متمكّنًا إلا إذا استطاع حلّ أيّة وضعيّة تنتمي لنفس فئة الوضعيات التي تعلّمها ودرسها"².

¹ لطيفة العبيد: دليل المقاربة بالكفاءات، ص 17

² لطيفة العبيد: بيداغوجيا الإدماج، دليل التقويم، ص 18

لقد اختلفت النظرة إلى دور كل من المعلم والمتعلم في مناهج 2003 بعد العمل بمبادئ المقاربة بالكفاءات، والتفتّح على النظريات التي تدعمها، حيث أصبح لكل واحد منهما مهام جديدة تختلف عن تلك التي كان يقوم بها سابقا.

4.1.2. دور المعلم: لم يعد مالك المعرفة الذي يلقي على المتعلمين المعارف، ويطالبهم بحفظها عن ظهر قلب، ويقيم مجهوده وكفاءته بالنظر إلى نتائج اختبارات المتعلمين، بل أصبح مطالبا "بالتخلي عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس، فعليه أن يكون منظما للوضعيات منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتلقي في المصادر المختلفة للمعرفة، وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية، ستكون حاجته إلى ابتكار وضعيات التعلم الذي يواجه فيها المتعلم مشكلات"¹.

إذ لم يعد يحتل الصدارة وحده، فهو يسيّر العملية التعليمية التعلمية، من خلال التخطيط الجيد لسير الدرس، وانتقاء الوضعيات المناسبة، والذكاء في تفويج التلاميذ حسب فروقاتهم الفردية، والتقويم المناسب لكفاءاتهم ومعالجة كل واحد منهم حسب نقاط القصور التي يعانيها، كما يجب عليه أن يعتمد على التكوين الذاتي لمعرفة متطلبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ونظرتها للخطأ، إذ لم يعد ينظر إلى المخطئ على أنه مجرم يجب عزله، ومعاقبته والتعامل معه بدونية، إذ "تعتبر عملية التعلم عملية تدريجية تحاول إلغاء الأخطاء عن طريق إعادة التفكير في الأسباب التي أدت إلى قيامها (...). فالأخطاء ضرورية للتعلم القائم على الفهم (...). والخطأ يؤدي بالتلاميذ إلى تعديل قاعدتهم المعرفية"².

¹ حديدان صبرينة، معدن شريفة: مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية،

ص204

² مويرس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - بيروت - ط1، 1986، ص202-204

فخطأ المتعلم دليل وفق هذه النظرة على القيام بعمليات عقلية تساعد على التعلم فكل محاولة خاطئة يقوم بها تعتبر خبرة يكتسبها تدفعه إلى تصحيح مكتسباته السابقة، وبالتالي يعتبر الخطأ مرشدا للتعلم.

5.1.2. دور المتعلم: من خلال ما سبق عرضه يظهر أن المتعلم قد أصبح محور العملية التعليمية التعليمية، وعنصرنا نشطا فيها فهو¹:

- مسؤول عن التقدم الذي يحرزه.
- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي.
- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده، ويدافع عنها في جو تعاوني.
- يثمن تجربته السابقة، ويعمل على توسيع آفاقها.

ويكون بذلك قد خرج من دائرة الخمول والتلقي والسلبيّة والحفظ والعزلة، وأصبح مبادرا، مشاركا، نشطا، فعّالا، إيجابيا، مستقلا، ساعيا لبناء شخصيته ومعارفه، مميزا بين الخطأ والصواب، مبشرا بمتعلم متحمل للمسؤولية.

إنّ اعتماد المقاربة لمثل هذه المبادئ في التعليم لم يكن إلّا لغرض أساسي وهو تحقيق الكفاءات المسطرة في المناهج التعليمية، سواء أكانت كفاءات قصيرة المدى أو بعيدة المدى، فما هي مستويات الكفاءة التي يسعى المنهاج لتحقيقها؟

6.1.2. مستويات الكفاءات: يسطروا وضع المناهج الكفاءات في سنة دراسية حسب شموليتها حيث تكون على التدرج الآتي:

أ. **ملح التخرج:** المقصود بمصطلح "ملح" مجموعة من الصفات أو المواصفات التي نتأكد من وجودها في المنتج المنتظر من المتعلم سواء عند نهاية سنة أو سلك مدرسي (...)².

¹ مديرية التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص4

² لطيفة العبيد: دليل المقاربة بالكفاءات، ص22.

أي أنه نتيجة يعمل لتحقيقها مدة سنة أو أكثر في مادة من المواد، وتكون قابلة للقياس والتقويم، حيث يشمل كل المهارات اللغوية، ويبين الشروط الواجب توفرها في المتعلم مع نهاية كل سنة دراسية.

ب. **الكفاءة الختامية:** تكون أقل عمومية وشمولا حيث "تتعلق بمفهوم إدماجي يشمل عدة مجالات مفاهيمية مقررة، سنة دراسية"¹.

وهو أكثر تحديدا وحصرًا من ملمح التخرج خاص بكل مادة، وأكثر دقة مثل تحديد نوع أنماط النص التي يجب أن يركّز عليها .

ت. **الكفاءة المرحلية:** هي تلك الكفاءات التي "تتعلق بمجال مفاهيمي وهو ما يعرف بالمحور، ويضم مجموعة من الوحدات المفاهيمية"²، وفي الغالب لا نجد لها ذكرا في كل المواد في المنهاج السابق "2003".

ث. **الكفاءة القاعدية:** يقصد بها تلك الكفاءات التي "تتعلق بموضوع محدد أو بدرس، وتشكل عدة كفاءات قاعدية كفاءة مرحلية"³.

أي: يمكن تحقيق مثل هذه الكفاءات في نهاية درس قد يستغرق حصّة أو حصّتين أو أكثر.

إنّ قيام المقاربة بالكفاءات على بيداغوجيات مختلفة، وطرائق نشطة، ونظرة جديدة لأدوار المعلم والمتعلم كان له مرجعياته النظرية التي استمدّها من النظرية البنائية لزعيمها "بياجيه".

¹ كمال مغشيش: مفهوم الكفاءة ومنهجية تقويمها، الملتقى الإعلامي لمديري الإكماليات حول منهاج السنة الثالثة متوسط لمادة الاجتماعيات، يومي

14-13 نوفمبر 2005، ص3

² المرجع نفسه، ص3

³ نفسه.

2.2. النظرية البنائية لبياجيه: قامت المقاربة بالكفاءات على نظرة انتقادية لما كان معمولاً به سابقاً في المقاربة بالأهداف مفادها السلبية في التعلم وطرائقه، وعدم فاعلية المتعلم، وقد أكد "بياجيه" على ذلك حيث "تدين سيكولوجيته الطرق التقليدية عندما تبغي هذه الطرق نقل المعلومات من معلم نشيط إلى تلميذ مستمع سلبي (...). فالمفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي، بل إنها تبني بالفعل والعمل"¹.

ومن هنا ظهرت نظرة جديدة للتعلم قائمة أساساً على البناء واعتماد المتعلم على قدراته العقلية، والأخذ بعين الاعتبار الجانب النفسي والبيئة الاجتماعية.

1.2.2. المبادئ المستقاة من نظرية "بياجيه": وتقصيها فيما يلي:

أ. **التعلم:** يعرف "بياجيه التعلم على أنه" تغيير مستمر في السلوك الذي يرتبط من ناحية بالمواقف المتغيرة التي يكون فيها الفرد، ويرتبط من ناحية ثانية بمحاولات الفرد المستمرة في الاستجابة لها بنجاح"².

أي أن أهمية بناء عملية التعلم يكون باختيار وضعيات متنوعة يوضع فيها الفرد، تدفعه إلى القيام بمحاولات للتكيف معها حتى يكون تعلماته ذاتياً.

يؤكد "بياجيه" على فكرة المشكلات التي يجب على المعلم اختيارها بحرص لأنها القادرة على تعزيز فكرة الصراع "فإذا كان الطفل قد تعلم شيئاً فمعنى هذا (...). أنه قام بحل نوع من الصراع، وإذا فشل الطفل في تعلم شيء، فمعنى هذا أنه لم يعرف معرفة كافية كيف يخبر عملية الصراع"³، ففكرة الصراع تحفز المتعلم على الخروج من المشكلة، وتجعله يجتهد كل ما أمكنه لإيجاد الحل المناسب.

¹ موريس شربل: التطور المعرفي عند جان بياجيه، ص 198

² محمد بن يحيى زكريا، عياد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، ص 180

³ مصطفى ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسن حجاج، عالم المعرفة، أكتوبر 1983، ص 337

ب. مستويات المعرفة: حسب "بياجيه" هناك أربع مراحل رئيسية من مراحل التطور المعرفي عند الأطفال¹:

- المرحلة الحسية الحركية من 0 سنة إلى عامين.
- المرحلة ما قبل الإجرائية: من عامين إلى سبع سنوات.
- المرحلة الإجرائية العينية المحسوسة: من سبع إلى اثني عشرة سنة.
- المرحلة الصورية: تبدأ من سن الثالثة عشر.

حيث يتوجب على المهتمين بالتربية وواضعي المناهج العودة إلى مثل هذا التقسيم حتى يتمكنوا من تحديد اختيار المعارف المناسبة لكل مرحلة ووسائلها وطرائقها، وفي الفصل الموالي تفصيل لذلك.

ت. الذكاء و البيئة: إنّ الاتصال مع البيئة يوفر لنا تلك المعارف الطبيعية اللازمة التي يجب على المتعلم حفظها في ذاكرته واعتبارها خبرة سابقة، واستخدام الذكاء يضمن استمرارية التفاعل بين الفرد والبيئة إمكانية تطوير تفكيره، ويضيف "بياجيه" أنّه على الرغم أنّ التفاعل بين الفرد وبيئته يعتبر مصدرا للمعرفة الجديدة، فالاتصال مع العالم بمفرده لا يعتبر كافيا للتطور المعرفي، إلا إذا كان ذكاء الفرد يساعده على الاستفادة من هذه الخبرة، فنضج الجهاز العصبي مهم لأنّه يساعد الطفل على زيادة استفادته من الخبرة الطبيعية².

ث. التوازن: يعتبر "بياجيه" هذا العمل من أهمّ العوامل المؤثرة في التطور المعرفي حيث يعتمد على البيئة الطبيعية التي يعيش فيها الطفل ونمو القدرات العقلية، هذا التوازن الذي يتعلّق بعمليات الضبط الذاتي وعمليات تنظيم لتفاعلات الفرد المحددة مع البيئة بالإضافة للخبرة الطبيعية والاجتماعية والتطور الجسمي، كما أنّ التوازن يساعد على التطور المعرفي بطريقة منظّمة³، فهو يسمح للمتعلّم أن يعرف الصواب من الخطأ ويصحّح نفسه ذاتيًا.

¹ المرجع نفسه، ص28

² مورييس شريل: التطور المعرفي عند جان بياجيه، ص256

³ يوسف محمود قطامي: نظريات التعليم والتعلم، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2005، ص256

ج. **الطرائق النشطة:** ثار "بياجيه" ضدّ كلّ طريقة تقليديّة للتعليم "تقدّم للتلاميذ مفاهيمًا مهيأة سلفًا، فهي تتوخّى بناء المفاهيم استنادًا إلى طرق تكوينية في الذّهن"¹، ولذلك كانت أهمّ الطرائق التي يدعو لها هي حلّ المشكلات، التي تستدعي التفكير وتضمن الصّراع داخلها، مما يحتم على المتعلّم البحث والتحليل إضافة إلى التعلّم التعاوني، وعمل المتعلّمين داخل فريق لأنّ ذلك يربط المتعلّم بمحيطه الاجتماعي، ويجعل من اكتساب المعرفة عملية طبيعية يشاركه فيها أقرانه، حيث يتعدّى العمل التعاوني اكتساب المعرفة إلى اكتساب قيم وعادات وسلوكات تساهم في بناء شخصيته.

وقد اعتمد منهاج 2003 على هذه الطرائق حيث ورد فيه: "يوصي هذا المنهاج باعتماد الطرائق النشطة التي تتمحور حول المتعلّم، وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل القسم، لما لهذه الطرائق من قدرة على إثارة اهتمام المتعلّم العفوي ودفعه إلى الممارسة والإنجاز، وهذا المنهاج يتبنى بيداغوجيا المشروع التي من شأنها أن تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية، وعلى الاندماج النفسي الاجتماعي فضلا عن بناء كفاءات جديدة"².

إنّ تبني المناهج هذه الطرائق يدل على تطبيق النظرية البنائية بمبادئها في محاولة للابتعاد عن الطرائق التقليدية وبناء جميع جوانب شخصية المتعلّم.

ح. **تقويم الكفاءة:** إنّ بناء التعلّمات وفق بيداغوجيا الكفاءات والالتزام بكلّ مبادئها يحتم علينا تقويم الكفاءات المراد الوصول إليها في نهاية المطاف، ويبدو أن التقويم المنضوي تحتها "يتوسّل فيه بوضعيات تحويل واستثمار تستوجب من المتعلّم إنتاجًا يمتاز بالجدة أو بإنجاز مهمّة مركّبة وغير معتادة، وتتحدد هذه الوضعيات بواسطة الكفاءات أو الكفاءات التي يراد التأكّد من التحكّم فيها، تلك الكفاءات التي بدورها تحدّد حسب الملمح المرغوب فيه"³.

¹ مورييس شريل: التطوّر المعرفي عند جان بياجيه، ص 194

² مديرية التعليم الابتدائي . اللجنة الوطنية للمناهج . : مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص 41

³ لطيفة العبيدة: دليل المقاربة بالكفاءات، ص 37

والمقصود من هذا الكلام أنّ عملية تقويم الكفاءة تكون مستمرة ومتواصلة طويلة عملية التعلم، ولا تنقطع أو تنفصل عن بعضها حيث يحضر المعلمّ وضعيات مركّبة تتلاءم مع أنواع التّقويم المختلفة (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) مع الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات المسطر الوصول إليها في كلّ مرّة.

■ **أدوات التّقويم:** يحدّد الباحثون أدوات لتقويم الكفاءات تتمثّل في حلّ المشكلات، الملاحظة، (فالتقويم لا يقتصر على التّحصيل، بل ينصب في طريقة التّلميز في العمل ومنهجيته في أدائه للنّشاط وأسلوب توصّله للنتائج)، المشروع، الاختبارات التحريرية أو الإنتاجية¹.

ويمكن أن نستخلص أهمّ الشّروط الواجب مراعاتها في التّقويم كالآتي:

- اختيار وضعيات دالة.

- تخصيص الوقت المناسب للتلاميذ لإنجاز الأعمال المطلوبة بحيث تتوافق مع إمكانية تركيزهم حيث "يمكن منح ثلاثين دقيقة لينجز التّلميذ عمله في السّنة الثّانية ابتدائي، واختبار التّلميذ في ثلاث فرص على الأقل بهدف تجنّب الإخفاق المجحف أو النّجاح غير المستحق، إذا تمكّن التّلميذ في فرصتين من الفرص الثلاث المعروضة عليه عدّ متحكّماً في الكفاءة القاعدية المستهدفة من التّقييم"².

3. المناهج المعادة كتابتها

تعتبر فكرة إصلاح المدرسة الجزائرية فكرة دينامية تستمدّ روحها من الهدف الأسمى لتنظيم وضبط وترقية المجال التربوي الجزائري، فبعد الإصلاحات الجذرية التي شهدتها المناهج سنة 2003، شرع في نوع آخر عند الدّخول المدرسي 2016/2017، بعدما تمّت

¹ كمال مغشيش: مفهوم الكفاءة ومنهجية تقويمها، الملتقى الإعلامي لمديري الإكماليات حول منهاج السّنة الثّالثة متوسط لمادّة الاجتماعيات، يومي

14-13 نوفمبر 2005، ص 8

² مديرية التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي، ص 41

متابعة سير مناهج 2003، وضبط نقاط القصور فيها "حيث تستجيب العمليات المبرمجة للدخول المدرسي 2016 / 2017 لأهداف المخطط القطاعي للتنمية 2015/2019، الرامي إلى إدخال تحسينات، في إطار التكفل بالتوصيات المنبثقة عن مشاورات مع الجماعة التربوية والشركاء الاجتماعيين، في الندوة الوطنية حول التقييم المرحلي لإصلاح المدرسة المنظمة في جويلية 2015"¹، فبعد الدراسات المعمقة للمناهج السابقة لوحظ أنها تفتقر إلى مرجعيات أساسية في بناء المناهج كما أنها لم تحقق الأهداف المنشودة وراء تطبيق تلك الاختيارات المنهجية وبالتالي لم تتمكن من الوصول إلى ملامح التخرج المسطرة بالنسب المتوقعة.

وضعت المناهج السابقة في غياب القانون التوجيهي للتربية*، والمرجعية العامة للمناهج** المعدلة حسب القانون التوجيهي الصادر في مارس 2009، والدليل المنهجي*** لإعداد المناهج مكيفة مع القانون التوجيهي الصادر في مارس 2009. وقد انعكس غياب الوثائق المرجعية كالاتي²:

- صممت البرامج الحالية سنة بعد سنة وفي غياب إطار مرجعي.

¹ مديرية تطوير المواد البيداغوجية والتعليمية: النشرة الرسمية، العدد 586، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، ماي 2016، ص 6
*القانون التوجيهي للتربية "يتميز بكونه مواكبا للتطورات السياسية الاقتصادية الجزائرية، إضافة إلى اهتمامه بمجال التربية حصريا، وبالتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، كما أنه يفصل في حقوق وواجبات التلاميذ والمدرسين والمديرين، ويركز على مهام المدرسة كونها تجسد المكان الصحيح لتنشئة مواطن جزائري صالح". وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 (عدد خاص)، فيفري 2008، ص 45
**المرجعية العامة للمناهج "أدركت اللجنة الوطنية للمناهجمنذ تنصيبها في نوفمبر 2002 ضرورة إنجاز وثيقة توجيهية منهجية لتأطير عملية إعداد مناهج جديدة تتحلّى بروح مبادئ الإصلاح التي حدّتها قرارات مجلس الوزراء بتاريخ 30 أفريل 2002، وكذا توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية التي نصّبها فخامة رئيس الجمهورية وهي تعني المرجعية العامة بالمبادئ التي تبنى عليها، وهي وثيقة تدرك بمقاصد الإصلاح المرتبطة بغايات المدرسة الجزائرية، وتحدّد المرجعيات والمبادئ". اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، ص 2

***الدليل المنهجي لإعداد المناهج مكيفة مع القانون التوجيهي الصادر في مارس 2009 "يبيّن المبادئ الواجب احترامها عند بناء مناهج معيّنة كما يتّحد مع غيره من الوثائق الرسمية في مهام المدرسة (على المستوى القيمي، الاستيمولوجي، المنهجي)، ويفصّل مصطلحات المقاربة المعتمدة، ويقدم شرحا حول كيفية تطبيقها حتّى الوصول إلى الأهداف المسطرة "اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 19-20
² عبد الله لوصيف: مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، أفريل 2015

- لم يؤت بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات.
- نقص في التنسيق بين الأطوار المراحل.
- وضعت حيز التنفيذ بكيفية مستعجلة.
- غياب البعد المنهجي.
- عدم توحيد النمطية في تقديم المناهج وتناول المواد.

1.3. مصطلحات المناهج المعادة كتابتها

إنّ السّعي لتطوير المناهج يحتمّ توظيف مصطلحات تتناسب معه، وقبل الخوض في جديد المناهج الجزائرية ، يمكن أن نلخص أهمّ ما جاء في الجدول الآتي¹:

جدول رقم 1-1 يبيّن مصطلحات المناهج المعادة كتابتها

المصطلح	مفهومه
ملح التخرج	هو الترجمة المفصلة في شكل كفاءة شاملة (منتج التكوين) للميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخصائص كلّفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد، إنها تترجم الغايات المحددة للمدرسة الجزائرية.
ملح التخرج من المرحلة	تتكوّن من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد، ونستخلص الكفاءات الشاملة بعد تحديد ملح التخرج.
الكفاءة الشاملة	هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور ، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة، وهي تتجزأ في انسجام و تكامل إلى كفاءة شاملة لكلّ مادّة، وتترجم ملح التخرج بصفة مكثّفة .
الكفاءة الختامية	كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلّة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرف (التحكّم) في المواد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلّة للمادّة.
الميدان	جزء مهيكّل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادة يحدّد عدد

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهج الطّور الأوّل من التعليم الابتدائي، مارس 2015، ص8 وما بعدها

الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملامح التخرّج، ويضمن هذا الإجراء التكفّل الكلي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج.	
تتكوّن من معارف المادّة والكفاءات العرضيّة والقيم وتشمل المهارات والسلوكيات الضرورية لبناء الكفاءات.	الموارد
تهدف إلى تفصيل الكفاءة المحدّدة حتّى تصبح عملية أكثر في عملية التعلّم، وبصفة عامة فإنّ هذه المركّبات تركز على التحكّم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لأنّها تحلّ وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، بصفة عامة توجد ثلاث مركّبات للكفاءة الختامية: مركّبة خاصة بالجانب المعرفي، ومركّبة خاصة بالجانب المهاري ومركّبة خاصّة بالقيم والسلوكيات. "كلّ مركّبة من مركّبات الكفاءة الختامية (التحكّم في الموارد، تجنيد الموارد والقيم والكفاءات العرضية واستخدامها) يجب أن تكون محلّ تعلّم مسبق". ¹	مركّبات الكفاءة
مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضعيات والأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، وتعتمد المقاطع التعلّمية سيرورة واحدة ²	المقطع التعليمي
هي وضعية تُطرح في بداية المقطع التعلّمي وتكون شاملة للموارد التعليمية المستهدفة خلال المقطع التعلّمي، ومن سماتها أنّها مركّبة، وتعمل على تحفيز المتعلّمين لإرساء الموارد التعليمية الضرورية، وتجنيدتها بشكل مدمج من أجل حلّها، وحوصلّة التعلّلات المتعلّقة بها عند نهاية المقطع. تتبنّى منها وضعيات جزئية تستهدف إرساء الموارد التعلّمية الخاصّة لكلّ مادّة خلال المقطع، كما تعتبر هذه الوضعيّة نموذجاً تبنى على نهجها الوضعيّة الإدماجية للتقويم في نهاية المقطع.	الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم
هو مخطّط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية انطلاقاً من الكفاءات الختامية للميادين، ويبني على مجموعة من المقاطع التعليمية المكتملة. ³	مخطّط التعلّم السنوي :

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص18

² مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الثّانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية (مطابق لمنهاج 2016، ص28

³ اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص5

هي جملة منظّمة لموارد ذات طابع معرفي و منهجي ، والتي تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج في إطار مقارنة نسقيّة ، وبعد تحديد ملامح التخرّج و الكفاءات الشّاملة للمادّة ثمّ الكفاءات الختاميّة لكلّ الميادين المهيكلّة للمادّة ، فإنّ غاية مصفوفة الموارد هي التحديد الشّامل للموارد الضّرورية لبناء هذه الكفاءات ، وتتكوّن هذه المواد من معارف المادّة و الكفاءات العرضيّة و القيم وتشمل المهارات و السلوكات الضرورية لبناء الكفاءات

1.1.3. تسمية مناهج الجيل الثاني: شاع عن هذه المناهج عند بداية صدورهما تسمية "الجيل الثاني"، وقد أثارت ضجة كبيرة في الوسط التربوي، فمنهم من انتقدها ومنهم من حاول تكيفها مع مفاهيم سابقة، ومنهم من تبناها متجاوزا التسمية إلى المضمون.

■ معنى كلمة الجيل

- **لغة:** يطلق الجيل* على ذلك "الصنف من الناس، يقال جيل من التّرك، وجيل من العرب، ويطلق الجيل توسّعا على عمر الإنسان، وعلى مائة سنة، وعلى أهل الزّمان الواحد"¹.

أي أنّ كلمة الجيل تطلق على مجموعة من نفس الصّنف أو الأصل، وتشير إلى مرور مائة سنة، وتقال على جماعة من الناس عاشوا مع بعضهم في نفس الفترة الزّمنيّة الواحدة. لكن هناك من يختلف في تحديد الفترة الزمنية التي تمر حتّى نطلق على الذين عاشوا فيها أنّهم من جيل واحد، مثل معجم الوسيط الذي حدّدها فقال "الجيل: ثلث القرن يتعايش فيه الناس"².

- **اصطلاحاً:** يعرف الجيل من وجهات نظر مختلفة: جغرافية، تاريخية، ديمغرافية، سوسيولوجيّة.

¹ بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان م1، (ج ي ل)

² مجمع اللغة العربيّة: المعجم الوسيط. مكتبة الشروق الدّولية، ط4، 2002، (ج ي ل).

*Génération, nom féminin: Espace de temps qui sépare chacun des degrés de filiation: il ya environ trois générations par siècles.

Ensemble des personnes vivant dans le même temps et étant à peu près du même âge: les gens de ma génération. Larousse, Le dictionnaire des collèges imprimerie berger – levraut, Nancy – juin 1977.

ولعلّ التعريف الأقرب لمجالنا هذا هو التعريف السوسيولوجي، فالجيل " يفيد مجموع الأشخاص الذين لهم تقريبا نفس العمر، إلّا أنّ المعيار الأساسي للجيل هنا يكمن في التجارب التاريخية المشتركة التي يكوّنون من خلالها نظرة موحّدة عن العالم"¹. تعتبر تسمية المناهج الجديدة بالجيل الثاني غير دقيقة، فإذا اعتبرنا "الجيل" هو ثلث القرن، فأبي فترة تعنى بها هذا الإصلاحات؟ فالمقاربة بالكفاءات في الجزائر لم يمر عليها ثلاثون سنة منذ تطبيقها فعليا، ولا أعتقد أنّ المقصود المقاربة بالأهداف التي شرع في تنفيذها في 1990، حيث أنّ جميع المبادئ والنظريات المعتمدة قد تغيّرت، أضف إلى ذلك أنّ متعلّم المقاربة بالكفاءات يختلف تماما عن متعلّم المقاربة بالأهداف، وقد علّق "محمّد الطاهر وعلي" أستاذ مكوّن ومؤلف في علوم التربية، وعضو سابق في اللّجنة المتخصصة لإعداد مناهج اللغة العربية بقوله "إنّ المتعارف عليه من النّاحية الأكاديمية أنّ الانتقال من جيل إلى آخر في إعداد المناهج يتطلّب ظهور تيّار جديد في علم النّفس، يقدّم تفسيراً آخر لعملية التعلم، يغيّر التفسير الذي يقدّمه أتباع الاتجاه البنائي والبنائي الاجتماعي الذي هو عماد المقاربة بالكفاءات إلى حدّ الساعة(...) أمّا إذا كانت الحجة هي الاستناد إلى البنائية الاجتماعية بتجاوز البنائية، فهذا يحتاج إلى العودة إلى أصحاب الاتجاهين المتكاملين البنائي والبنائي الاجتماعي"².

إنّ المتصفّح لمشروع المناهج أو الوثائق المرافقة لا يجد تداولاً كبيراً لهذه التسمية، حيث نجد استعمال كلمة "منهاج أو منهج 2016" أو "مناهج المرحلة الابتدائية"، بينما نجد "تسمية الجيل الثاني" في دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وبعض الأدلّة الأخرى وفي الدورات التكوينية الأولى عند بداية التّحضير للدّخول المدرسي 2016/2017.

¹ عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص 486

² رأي حول مناهج الجيل الثاني في قطاع التربية الجزائري، منتديات بوابة النشر، 13-12-2016، 22:00س

إلا أنه تمّ التراجع عن هذه التسمية، وقد نبه المكوّنون إلى ضرورة استعمال تسمية "المناهج المعادة كتابتها" نظرا لكونها جاءت لتصحيح أخطاء المناهج السابقة تحت إطار مرجعي غاب عن سابقتها.

2.3. جديد المناهج المعادة كتابتها: تميّز الدّخول المدرسي 2016/2017 بجديده فيما يخصّ المناهج التربوية الموجّهة للطور الأوّل من التعليم الابتدائي، والسّنة الأولى متوسّط، بعد تكوين مكثّف حولها، وحول أهمّ المبادئ التي أسست عليها، وقد جاءت هذه المناهج "لتمنح مكانة خاصّة للقيم وتعزيز الهوية الوطنية، صمّمت وفق المقاربة بالكفاءات وبطريقة أكثر انسجاما وأكثر تدرّجا يجعل التّلميذ في قلب التعلّّات بيني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مركّبة".¹

أي أنّ المناهج الجديدة أولت أهمية كبيرة للقيم، وقدمت نظرة جديدة للمقاربة بالكفاءات، وركّزت على بناء التعلّّات، وهو ماسنعرضه.

■ **مكانة القيم في المناهج المعادة كتابتها:** خصّصت المناهج المعادة كتابتها القيم بمكانة كبيرة حيث "ينبغي أن تتكفّل بها المناهج الدراسية بإعطاء الأولويّة للقيم المشكّلة للهويّة الوطنية (الإسلام، العروبة، الأمازيغيّة)، والضّامنة للانسجام الوطني، وممارسة الوطنية، والتّضامن الوطني كإلزاميّة أوليّة، "كن حر شخصك، كن ابن شعبك، كن ابن زمانك" (...). الصيغة المثلى للتوفيق بين القيم الفردية والقيم الجماعية، والقيم الموروثة والقيم العصرية، والقيم الوطنية، وقيم الشّعوب الأخرى".²

إنّ اختيار مثل هذا الشّعار للتعبير عن القيم الواجب غرسها في ابن الجزائر المستقبلي يعبّر بوضوح عن رغبة في التحلّي بصفات مميّزة، تمكّن المتعلّم من اتّخاذ قراره بنفسه بعد تكوين مرجعيّة متينة يعود إليها في كلّ مرة دون أن يغفل عن وطنيته وانتماءاته، ويعيش عصره ويتفتح على الآخر.

¹ مديرية تطوير المواد البيداغوجية و التعليمية: التّشّرة الرّسمية للتربية الوطنية، العدد 586، ماي 2016، ص 6

² اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرفقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص 3

وبالعودة إلى مشروع المناهج المعادة كتابتها نجد أنّ القيم أدرجت في مخطّط التعلّيمات السنويّة المقترحة وقسمت إلى قيم الهوية الوطنية، المواطنة، التفتح على العالم.

حيث يعود إليها المعلّم في كل مرّة ليختار القيم التي تتماشى مع درسه وتجمع بين باقي المواد، وهو أمر لم يكن واردا من قبل، إذ أصبح الأستاذ مطالبا بتوظيف القيم في جميع المواد وليس الإسلامية أو نصوص اللغة العربية فحسب وذلك باختيار وضعيات إدماجية يحمل نصّها قيمة يستخلصها المتعلم " فأثناء التعلّم يجب أن تتكفل الوضعية المشكلة بالقيم بشكل يكسب التلاميذ سلوكيات تتفق وهذه القيم، كما يجب أن تكون هذه الوضعية مهيكلة بشكل يجعلها تخدم الكفاءات العرضية المستهدفة¹."

فبناؤها في المناهج الجديدة اعتمد على فكرة العرضية، أين تساهم كل المواد في إكسابها وتدعيمها.

وقد جاءت الوثائق الرّسمية بعدّة أنماط للقيم يمكن تضمينها النّصوص، أو الوضعيات المقترحة على المتعلّم منها: قيم روحية ودينيّة، قيم خلقية، قيم اجتماعية وثقافية، قيم فكرية، قيم وجدانيّة، وقيم جمالية².

■ **جديد المناهج من حيث الكفاءات:** حافظت المقاربة بالكفاءات على مكانتها في المناهج الجديدة، حيث "تشكّل هذه المقاربة المؤسّسة على البناء الفكري والبنوية الاجتماعية، المحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف³". فالواضح أنّ واضعي المناهج يؤكّدون على هذه المقاربة لما تحمله من مميّزات، ويجدر الذكر أنّ المناهج السابقة "2003" اعتمدت هي الأخرى نفس المقاربة. فما الجديد حاليا؟ يمكن تلخيص جديد المناهج من حيث الكفاءات في النقاط التالية:

¹ المرجع السابق، ص5

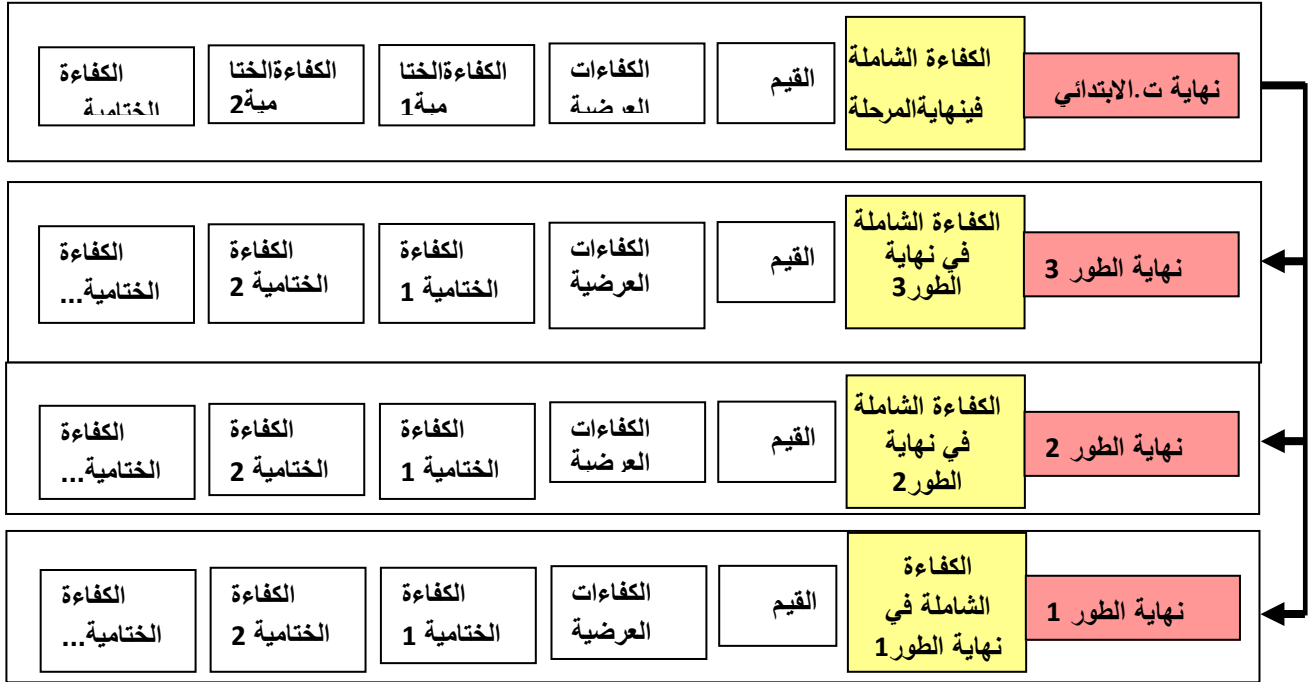
² اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016، ص16

³ اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهج الطّور الأول من التعليم الابتدائي، مارس 2015، ص6

– مستويات الكفاءة

– الكفاءات العرضية والقيم

أ. **مستويات الكفاءة:** تمثل جديد المناهج في كيفية التخطيط لمستويات الكفاءة المنتظر من المتعلم تحقيقها، وهو ما يوضحه الشكل التالي¹:



■ **الكفاءة الشاملة:** إنَّ التخطيط للكفاءات الواجب اكتسابها من طرف المتعلم يبدأ وفق هذا المنهاج من الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي، حيث تعتبر هذه الكفاءة ثمرة مجموع كفاءات مرحلة تعليمية دامت خمس سنوات بأكملها، فيخرج المتعلم بعدها قادرا على التحكم في جانبي التلقي والإنتاج بالنسبة للغة العربية. تتبع هذه الكفاءة كفاءة شاملة للطور.

بعد تحديد الكفاءة الشاملة للطور، يبدأ التحديد تدريجيا لتتحدد الكفاءة في كفاءات ختامية للميادين، فلغة العربية مثلا: أربعة ميادين (فهم المنطوق والإنتاج الشفوي وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي)، ولكل ميدان منها كفاءة ختامية في نهاية السنة، مع مرافقة هذه التخطيطات بالكفاءات العرضية والقيم.

¹ المرجع السابق، ص 12

ب. الكفاءات العرضية والقيم والمواقف: حفل المنهاج الجديد بمفهوم "التشارك" حيث أولى عناية كبيرة للكفاءات العرضية* التي تسعى كل المواد متضافرة لتحقيقها، فهناك من الموضوعات التي تشترك مجموعة من المواد في تنمية كفاءاتها، لذلك "أصبحت مساهمة برامج المواد في تحقيق هذه الأهداف انشغالا كبيرا لأن مفهوم التشارك يشكل عنصرا من العناصر الأساسية لكونه يدرج جوانب التجديد في المناهج ويعيد صياغة القديمة منها بنظرة التداخل بين المواد وبمنظرة إدماجية¹."

تنوّعت هذه الكفاءات بين الطابع الفكري والمنهجي والطابع الاجتماعي (الشخصي والاجتماعي) والطابع التواصل².

إنّ اعتماد المناهج المعادة كتابتها للمقاربة بالكفاءات يجعلها توظف الوضعيات التي تتناسب وبناء الكفاءة، حيث تقترح وضعيات مشكلة، ووضعيات إدماجية، وتستند إلى فئة الوضعيات، لكن اللافت للانتباه هو اعتماد استراتيجية جديدة لبناء سيرورة التعلّات المساهمة في بناء هذه الكفاءات عرف بالمقطع التعلّمي، فما المقصود به؟

ت. استراتيجية بناء سيرورة التعلّات: ونذكر:

- المقطع التعلّمي Séquence: "هو مجموعة من الوحدات الصغرى المترابطة بينها برابط هو المهمة أو الهدف المتوخى، والتي تشكّل جزءا من الدرس"³.

عوض المقطع ما كان معروفا سابقا بالمحور، حيث نجده يدوم ثلاثة أسابيع يبني من خلالها المتعلّم معارفه وينتهي بأسبوع رابع مخصّص للإدماج والتّقيم.

*كفاءات مستعرضة أو عرضية: مرتبطة باستراتيجيات اكتساب المعرفة، وبناء المواقف، والمكتسبات المنهجية.

منطق الكفايات المستعرضة يستدعي عدم التّظر إلى الكفايات المكتسبة على أنّها منفصلة دائما، أو خاصّة بمادّة معيّنة، بل متفاعلة مع بعضها وقد تكون مشتركة بين مادّتين دراسيتين أو أكثر، لذا ينبغي على المدرّس أن يربط بين هذه الكفايات من خلال الرّبط بين المواد الدراسية بعضها ببعض. ينظر عبد الرحمن التومي: الكفايات مقارنة نسقية، ص 90-100

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، مارس 2015، ص 18

² ينظر المرجع نفسه، ص 15

³ عبد الرحمن التومي: الكفاءات مقارنة نسقية، ص 86

يستهلّ المقطع بوضعية مشكلة أم Situation mère التي تكون شاملة إذ تعتبر أساس التعلّات المقترحة، حيث تثير التساؤل لدى المتعلّم حول كيفية الإجابة عنها من خلال عرضها وترك المجال مفسوحاً أمام ما سيتعلّمه التلميذ حتى يتمكن من ذلك.

يتفرّع عن هذه الوضعية الأم ثلاث مهمّات "Taches"، حيث يحدّد لكلّ أسبوع مهمة تتماشى ونوع المحتويات المقرّرة، ويتم حلّها ضمناً، والملاحظ أنّها تمكّن من الإحاطة بحيثيات الوضعية الأم وتنتظر مع بعضها البعض لحلّها. تحلّ الوضعية الأم في الأسبوع الرابع - أسبوع الإدماج والتقويم - والغرض من حلّها "التأكّد من مدى تجاوز العقبات التي تمّ ملاحظتها لدى المتعلّمين أثناء عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية في بداية المقطع"¹. عند عرض الوضعية الأم في الأسبوع الرابع لحلّها يتم التذكير بالفرضيات التي تم تدوينها عند طرحها في بداية المقطع لقياس درجة تفاعل المتعلّمين مع التعلّات المقدّمة وقدرتهم على إدماجها، كما أنّ حلّ الوضعية الأم يسمح بتكوين خطة علاجية مناسبة لدعم المتعلّمين المتعثّرين الذين لم يحققوا النتائج المرجوة من الكفاءات المقرّرة.

يجسّد المقطع فكرة التّشارك والإدماج بصورة كبيرة حيث يضم أكثر من مادّة، فلغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية مقطع يضمها تعبّر كل مهمة عن مادّة ويعمل الأستاذ من خلالها إلى الاعتماد على الكفاءات العرضية المقترحة، والرياضيات والتربية العلمية مقطع آخر يجمع بينها.

■ **جديد المناهج من حيث تقويم الكفاءات:** بالنظر إلى تقويم الكفاءة المطبّق فعلياً في الصّفوف المدرسية منذ السّنة الدّراسية 2016/2017، نجده لا يختلف كثيراً عمّا كان سائداً من قبل، حيث يعتمد المدرّس التّقويم التّشخيصي، والتكويني، والتّحصيلي لقياس مدى تطوّر

¹ مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية)، مطابق لمنهاج 2016، ص16

*Tache, (n.f): travail à faire dans un temps déterminé et dans certaines conditions. Larousse. Le dictionnaire des collèges. imprimerie berger - levraut, Nancy - juin 1977

تعتبر المهام عنصراً مهماً في التعلّم التعاوني الذي يعرفه دوري وآخرون dori بأنه "بيئة تعلّمية صفيّة تضمّ مجموعات صغيرة من الطلاب مختلفين في قدراتهم، ينجزون مهمّة تعليمية، وينشدون مساعدة بعضهم البعض و يتخذون قرارهم بالإجماع". إيمان عباس الخفاف: التعلم التعاوني، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013، ص10

حيث يركّز العمل التعاوني على الأنشطة الجماعية التي تتطلب بناء وتخطيطاً قبل التّنفيد وهنا لا يكون دور الطلاب ما يجب أن يتعلّموه، بل يتعلّمون كيف يتعاونون أثناء تعلّمهم. وهو ما يجسّده تسطير المهمّات في المقطع إذ يحدّد لكلّ مهمة وقت معين يوم أسبوعاً، وتوفّر لها وضعيات ومحتويات معيّنة، يعمل المتعلّمون على الوصول إلى إيجاد حلول لها.

الكفاءة، كما يعتمد النّقطة لتقييم عمل المتعلّم، مع الإشارة أنّه منذ السّنة الدّراسية 2016/2015 ووفق قرارات من وزارة التربية الوطنية تمّ إلغاء المراقبة المستمرة (المرفوقة بنقطة) وحصر تقويم المتعلّمين من خلال النقطة مع نهاية كلّ فصل لتجمع هذه المعدّلات (النقاط) وتحدّد إمكانية انتقاله إلى السّنة الموالية من عدمها.

لا يتماشى التقويم الحالي مع المقاربة بالكفاءات المبنية على أسس النظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية التي تعطي للمتعلّم وتفاعله مع بيئته ومجتمعه الأولوية الأكبر. لكن بالنّظر إلى مرجعيات المناهج المعادة كتابتها نجد أفكارا جديدة حول التّقويم لم يباشر بعد بتنفيذها.

تظهر نظرة جديدة تعبر عنه "التقويم يكون للمنتج والمسار معا. "المنتج هو: مستوى الكفاءة الذي بلغه التلميذ في الكفاءات العرضية، وكفاءات المواد المستهدفة.

أمّا المسار فهو: الطّريقة التي سلكها في تقدّمه نحو التحكّم، ثمّ نحو إدماج الكفاءة"¹، ويعتبر هذا التعريف نقدا واضحا لما كان معمولاً به.

كما تحدّثت مرجعيات المناهج عن "التّقويم الذاتي" للمتعلّم، وهي فكرة نادى بها المكوّنون المطّلعون على المقاربة بالكفاءات وتقويمها منذ بداية العمل وفق هذا المبدأ الجديد، إضافة إلى استعمال الملاحظات البناءة التي تدل على مدى التقدّم في الكفاية وتبتعد عن إطلاق الأحكام عن المتعلّم (ضعيف، متوسط...).

- أدوات التقويم المقترحة

الوضعية الإدماجية: هي أساس المقاربة بالكفاءات.

* المعيار: يتحدّث الكثير من التربويين عن هذه الأداة وأهميتها، والمقصود بها "الصّفة النوعية التي يجب على منتج التّلاميذ احترامها: الدقة والانسجام والأصالة(...) فالمعيار هو

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 57

رأي يعتمد في تقدير منتج معين¹، أي أنّ الحكم على المنتج لا يجب أن يعود إلى نظرة خاصّة بالمعلّم وحده، بل يجب عليها الخضوع لمعايير محدّدة، حتى لا يبخس المتعلّم حقّه، ولا يعاقب على الخطأ مرّتين.

* أنواع المعايير

- معيار أدنى: المعيار الضروري للحكم على كفاءة التلميذ.
- معيار الدقة: جانب إضافي يضيفه المتعلم يبرز قدراته الفردية ويتميّز عن غيره، فيستحقّ عليها صاحبها التشجيع والتقدير "ومعايير الدقة لا يجب أن يتعدّى ربع مجموع النقاط".²

حتّى لا يتأثر بقية المتعلّمين بالعلامة المنسوبة لعملهم والتي تقتصر إلى هذا المعيار.

نبّه "منهاج 2016" إلى ضرورة خلق سندات تواصل جديدة غير تلك التقليدية التي يرسلها المدرّس إلى الأولياء للاطلاع عليها، والتي لا تعطي تقويم الكفاءة حقّه، وعرض كبديل ما يعرف بـ portfolio وهو عبارة عن "حافطة يضع فيها المتعلّم أعماله الفردية والجماعية لمتابعة التعلّقات، التمثّلات، التّقويم، وهو نسخة متطوّرة لهذه السّنّات"³. وما زالت طريقة العمل به لم تحدّد بعد، كونه مازال فكرة لم يتم توضيحها.

ويمكن تلخيص أهمّ عناصر التغيير التي تلوح في الأفق كالآتي:⁴

- إضافة تقويم المسار.
- التّقويم من قبل النظراء والتّقويم الذاتي.
- تقويم الكفاءات العرضية.

¹ اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 86

² المرجع نفسه، ص 86

³ اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 69

⁴ اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، 2009، ص 57

- إدراج الأساليب التفاعلية في كل المسار التقويمي.
- إجراء تقويم في سياق قريب قدر الإمكان من الواقع ويطرح في وضعية حقيقية.

3.3. بناء التعلّيمات (النظرية البنائية الاجتماعية): اعتمدت المناهج المعادة كتابتها المقاربة بالكفاءات المؤسسة على البنائية الاجتماعية التي "تقدّم الاستراتيجيات التي تمكّن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه"¹.

فبتبنيها أفكار هذه النظرية تكون قد أبقت على فكرة بناء المتعلّم لمعارفه، وأضافت عليه أهمية الجوّ الاجتماعي الذي يجب أن يحيط بالعملية التعليمية، "فعلى الرغم من أن بناء المعرفة أمر شخصي إلا أنه يتم في إطار اجتماعي، لأنّ المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأنّ السياق يأتي مما نفكره، ومما يسهم به الآخرون في عملية التفاعل"².

فرواد هذا التيار يولون أهمية كبرى لدور الأقران والمناقشات والاشتراك في العمل لبناء المتعلّم للمعرفة.

1.3.3. آراء فيجوتسكي Vygotski في التعليم: يعتبر "فيجوتسكي" من أهم المنظرين الذين أولوا أهمية كبيرة بالجانب الاجتماعي في التعلّم، وهو يؤمن بأفكار "بياجيه" حول النموّ التلقائي، واعتماد المتعلّم على نفسه في تحصيل المعرفة (...) لكنّه يضيف عليه بقوله "لو أنّ عقل الطفل ببساطة هو نتاج اكتشافاته، فإنّ عقله لن يتقدّم بعيداً، لأنّ الحقيقة هي أنّ الأطفال يستفيدون كثيراً وبشكل ضخم من المعرفة والأدوات المفاهيمية التي تقدّم لهم عن طريق ثقافة مجتمعاتهم (...) حيث يعمل المدرّسون كما يقول "بياجيه" (...) يقدّمون مواد

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، مارس 2015، ص 7

² اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 21

دراسية بالغة الصّعوبة بالنّسبة لما يستطيع الطّفل تعلّمه بنفسه، ولكن هذا ما ينبغي أن يقوم به التّعليم الجيّد، يجب أن يسبق في خطواته النّمّوّ جاذبا إيّاه خلفه"¹.

- يؤمن "فيجوتسكي" كثيرا بأنّ الطفل يتعلّم أولا من المجتمع الذي يعيش فيه، فالكلام مثلا، يتعلّمه حتّى يتواصل به مع الآخرين، ثمّ مع نفسه، أي أنّه يستفيد أولا من المجتمع الذي يحيط به فيأخذ منه ما يحتاجه لينفرد به بعدها.

- كما يؤمن أنّ التعلّيمات التي تقدّم للمتعلّم يجب أن تسبقه بخطوات (نموّه) حتى تحرّك لديه حبّ الاطلاع والمعرفة وترفع من مستواه، وتظهر تلك القدرات العقلية المميّزة الكامنة التي لا يمكن أن تلاحظ إلّا من خلال مدرّس مطلع، وهو بهذا لا يغيب دور المعلّم ولا يهمله بل يعطيه أهمية بالغة كونه القادر على اكتشاف ما يسمّيه "منطقة النّمّوّ القريبة المركزيّة".

2.3.3. منطقة النّمّوّ القريبة المركزيّة "Zone of proximal developement": تسمّى أيضا "منطقة النّمّوّ الأقرب"، وفي بعض المراجع نجدها تحت اسم "المنطقة التطوّرية المعرفيّة الحديثة".

"هي من استحداث فيجوتسكي (...) إذ تسمى بالمنطقة المعرفية التطوّرية أو بحالة الذّهن، أو بالعقلية أو الذهنية التي تسود الطفل أثناء معالجته لسؤال أو قضية، وفي فترة زمنيّة محدّدة، هي المسافة بين مستوى الأداء الحقيقي لتطوّر الطّفل المعرفي الذي وصل إليه لحله المستقلّ للمشكلة، والمستوى الذي وصل إليه لحلّ المشكلة بمساعدة الآخرين"².

أي أنّ المتعلّم عندما يتلقّى مساعدة من قبل القرين أو المدرّس على شكل إichاءات أو مساعدة بسيطة أو مناقشة، تعتبر مشاركة خبرة اجتماعيّة، مما يؤدّي إلى تحريك عقل الطّفل ويحصل التعلّم الجديد بدل انتظار المتعلّم حتّى يكتشف تلك المفاهيم وحده أي أنّ هذه

¹ المرجع السابق، ص 24

² يوسف محمود القطامي: نظريات التعليم والتعلم، ص 364

المنطقة "لا تكشف فقط عن الوظائف التي نضجت، لكن أيضا تلك التي تكون بصدد النضج (...). فالمنطقة تكشف القدرات التي تبدأ تَوّ في التطوّر"¹.

ومن أجل تحقيق ذلك يتحتّم على المعلّم القيام بدور خاص أثناء عملية التعلم، كونه الذي يختار الوضعيات المناسبة التي تحفز تفكير المتعلّم.

اهتمّت نظرية "فيجوتسكي" بالعمل الجماعي، حيث تقسّم خلاله الأدوار "فيوكل المعلّم مهمة قيادة الجلسة للطلّبة الخبراء بحيث يقيمون حوارات مختلفة ومناقشة، ثم يبدأ الضّعيف فالأضعف خبرة في لعب الدور"².

أي أنّ صاحب القيادة هو متعلّم يملك من الخبرات ما يكفيهِ ليكون واثقا بنفسه، متمكّنا مسؤولا مما يعطيه دفعة نحو الأمام كما ينال المتعلم المتعثّر الدّعم المناسب من القرين والمعلّم مما يمكنه من تحقيق تقدّم في مستواه.

ويمكن تلخيص التخطيط للدرس وفق نظرية "فيجوتسكي" كالآتي:

- النقاش والحوار.
- إثارة التساؤل لدى المتعلّم.
- التعلم التعاوني، إذ يرى "فيجوتسكي" أن "التعلّم بناء تعاوني يناسب كلّ الأفراد وينسجم مع البنية الدّاخلية لهم"³.
- تمييز الفروقات بين المتعلّمين.

¹ باتريشيا ميللر: نظريات النمو، ترجمة وتحقيق محمود عوض الله، أحمد حسن عاشور، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2011، ص 277

² المرجع نفسه، ص 370

³ إيمان عباس الخفاف: التعلم التعاوني، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013، ص 8

4. الكتاب الموحد

لم يقتصر الإصلاح الذي قامت به وزارة التربية الوطنية تحضيراً للدخول المدرسي للسنة الدراسية 2016/2017 على إخراج مناهج جديدة فقط، بل أتبعها بكتب مختلفة من حيث المحتوى والإخراج تتماشى معها كونها تمثل الوثائق الرسمية المنقّدة لما جاء في المنهاج، وهي حلقة الوصل بينه وبين المتعلّم، لكنّ اللافت للانتباه هو طريقة بناء هذا الكتاب وتسميته - وإن كان الكثير من العاملين في التربية يفضلون تسميته بالواحد-، فبالرجوع إلى معنى كلمة وحد الشيء "جعله واحداً، وموحد الخواص في الطبيعة يطلق على الجسم الذي تكون خواصه واحدة في جميع الاتجاهات"¹، غير أن هذا الكتاب لم يلغ خصوصية كل مادة، فهو لم يجمعها في مادة واحدة، بل هو كتاب واحد لثلاث مواد.

تعود فكرة هذا الكتاب إلى اقتراحات الكتاب المدرسي الملحقة بالدليل المنهجي لإعداد المناهج الذي يعتبر مرجعية رسمية للمناهج المعادة كتابتها، حيث ورد فيها أنّه بالنسبة للطور الأول "كتاب لكل سنة خاصة بالمواد الأدبية: لغة عربية وتربية إسلامية وتربية مدنية، وكتاب لكل سنة خاص بالمواد العلمية رياضيات، تربية علمية + كرّاس النشاطات"².

1.4. دواعي العمل بالكتاب الموحد: يبدو أنّ إخراج الكتاب المدرسي على هذا الشكل كان استجابة لشكاوي أولياء التلاميذ حول ثقل محفظة المتعلّم نظراً لتعدد الكتب المدرسية التي وصل عددها إلى ثمانية، بين كتب للدروس وكتب (دفاتر) للأنشطة، إضافة إلى كراريس المواد، وهو ما صرّحت به وزيرة التربية سابقاً "تورية بن غبريط" بقولها "إنّ اعتماد الكتاب الموحد خلال السنة الدراسية الحالية للسنتين الأولى والثانية ابتدائي ساهم بشكل كبير في تقليص وزن المحفظة المدرسية إلى حوالي نصف الوزن الذي كانت عليه"³.

¹ مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، (و ح د)

³ اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص 90

³ نشر في وكالة الأنباء الجزائرية يوم: 2016/11/17

ووقوفاً عند صحّة هذا الكلام، قمتُ بعملية حسابية بسيطة يمثلها الجدول الآتي:

جدول رقم 1-2 يبيّن تخفيف الكتاب الموحد ثقل المحفظة

الكتب المدرسية السابقة	الكتاب الموحد 2016 (لغة عربية ، مدنية إسلامية) - السنة الثانية ابتدائي
كتاب اللغة العربية : 174 صفحة	كتاب واحد يضم كل المواد عدد صفحاته 175
كتاب التربية الإسلامية: 79 صفحة	
كتاب التربية المدنية: 48 صفحة	

المصدر: من إعداد الباحثة

أي أن الكتب الثلاثة تعادل كتاباً واحداً في السابق.

أمّا المسعى الثاني وراء وضع هذه الكتب فهو "تزويده - أي المتعلّم - بأداة عمل تعليمية "ديداكتيكية" تتماشى والمستلزمات البيداغوجية بالنسبة لمناهج الجيل الثاني (...)"¹، والمقصود من هذا الكلام أنّ المناهج تدعو للتركيز على الكفاءات العرضية وفكرة الإدماج بين المواد، واعتماد مبدأ المقطع التعليمي، إذ أنّ دروس المقطع الواحد متعلّقة بـ مواد الكتاب الموحد.

وكمثال عن ذلك مقطع "التواصل" الذي "يعتبر محورا من محاور اللغة العربية، اقترح موضوع الحوار وآدابه للتربية المدنية، أضف إلى ذلك آداب المسجد في التربية الإسلامية نظرا للانسجام الواضح بين التواصل والحوار وآداب المسجد"². فنصوص القراءة تحمل قيما تمتدّ إلى التربية الإسلامية والمدنية حتّى يتّسم المقطع بمبدأ التّشارك، خدمة لتحقيق الكفاءات المسطّرة في المنهاج.

¹ مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية) مطابق لمنهاج 2016،

ص8

² المرجع نفسه، ص9

من بين الاعتبارات التي ذكرت أيضا في اختيار الكتاب الموحد الجانب النفسي للمتعلم إذ "أن متعلّمي الطّور الأول يشقّ عليهم التّعامل مع عدّة سندات تربويّة"¹.

فمتعلّم الطّور الأول يشقّ عليه معرفة أيّ كتاب يقصده المعلّم ، فمثلا عند الطّلب من تلميذ السّنة الأولى أن يخرج كتاب القراءة، فهو لا يعرف أيّ كتاب إلّا إذا ربطته له بصورة أو بلون.

والمقصود أن اختصار كلّ الكتب المدرسيّة في كتابين سيكون أسهل على التّلميذ في التّعامل معهما خاصّة وأنّ لونهما مختلف، بالإضافة إلى أنّه يتمّ استعمالهما يوميا، فلا مجال لأن ينسى المتعلّم أحدهما.

تحدّث بعض المكوّنين عن فكرة الحامل والمحمول حيث تعتبر اللغة العربية حاملة لبقية المواد الاجتماعية الأخرى. وفكرة المادويّة على حدّ تعبيرهم، أي مواد تتداخل فيما بينها وتكمّل بعضها.

وما زالت الوزارة مشغولة بثقل محفظة المتعلّم، فهاهي مع الدّخول المدرسي 2023/2022 توزّع لوحات رقمية إلكترونية على بعض المؤسّسات التربوية التي يكون فيها عدد المتعلّمين قليل مقارنة بغيرها رغبة منها في التخلّص من ثقل المحفظة، فالكتب التي يحملها المتعلّم وتثقل كاهله اختصرت في تطبيق موجود في لوحة إلكترونية داخل قسمه، وسيتمّ التفصيل في هذا الأمر في الفصول القادمة.

كما أنّ المؤسّسات التي لم توزّع عليها اللوحات الرقمية أعلنت الوزارة أنّها ستستفيد من نسخة ثانية من الكتب المدرسيّة تبقى في المدرسة، أمّا الكتب التي يدفع المتعلّم ثمنها يأخذها معه إلى المنزل ويمنع دخولها.

¹ نفسه، ص7

2.4. جديد الكتاب الموحد من حيث الشكل: لم يشمل التغيير الذي مس الكتب المدرسية المحتوى فقط، بل كان لشكله حلة جديدة، فبالنظر إلى غلاف الكتب السابقة المنقذة لمناهج 2003 (السنة الثانية ابتدائي) نجد الغلاف يتضمن مجموعة من الصور المعبرة عن المحاور المقررة في الكتاب وهي مشاهد مصغرة موجودة داخل الكتاب، أما الكتاب الموحد فغلافه يحمل صورا لها دلالات تضرب في عمق التاريخ الجزائري وأصالته "فصورة غلاف الكتاب منارة المسجد في عهد ابن تاشفين القرن 10، وتقابلها صورة قديمة لبلدية الأبيار، وهي تحفة من عمارة شمال إفريقيا، صورة الطاسيلي (التراث المادي و العالمي)"¹.
أي بروز طابع جزائرية الكتاب في الشكل والمضمون خاصة أنّ معظم النصوص المختارة "نصوص ذات طبعة جزائرية من حيث المضمون والقيم ومبادئ الهوية الوطنية"².

ويمكن أن نلخص أهم ما جاء حول الكتاب الموحد فيما يلي:

- هدفه الأول هو الأخذ بعين الاعتبار ثقل المحفظة وأثرها السلبي على ظهر المتعلم.
- راعى فكرة التشارك والإدماج والكفاءات العرضية.
- جزائري الشكل والمضمون.
- راعى نفسية المتعلم الصغير.

¹ وزارة التربية الوطنية: الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، معهد البحث في التربية، 29 جوان 2016

² مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية) مطابق لمنهاج 2016، ص8

خلاصة

إنّ الإصلاحات التربوية التي تقوم بها الجزائر والمجسّدة في المناهج والكتب المدرسية والوثائق المرافقة، ليس الغرض منها إلّا النهوض بالقطاع التربوي، وتتمين دور المدرسة الجزائرية وتقدير أهميتها في تكوين المواطن الجزائري الصالح، فظهور المناهج المعادة كتابتها يدلّ على جدية في إصلاح ما بدئ به منذ "2003".

الفصل الثاني:

ميدان فهم المنطوق في مرحلة
التعليم الابتدائي

تمهيد

شملت الإصلاحات التربوية المنفّذة منذ 2016 العديد من المجالات والكفاءات والوثائق الرسمية، كما مسّت أيضا ميادين اللغة العربية، إذ أضافت على ماكان معمولاً به ميدانا جديدا عرف بميدان فهم المنطوق، وجعلته أساسا لبناء التعلّيمات الأخرى، وفي ذلك اهتمام كبير بمهارة الاستماع وتأثيرها على باقي المهارات، وهو ما سيتمّ الحديث عنه في هذا الفصل، إضافة إلى التطرّق إلى أنماط النصوص المقترحة ومدى تناسبها مع متعلّم المرحلة الابتدائية.

المبحث الأول: خطوات تقديم النصوص المنطوقة في المرحلة الابتدائية

سيتمّ التطرّق في هذا المبحث إلى :

- ميدان فهم المنطوق.
- تقديم النص المنطوق.
- تجارب رائدة في تقديم النص المنطوق.
- مراحل تقديم النص المنطوق:
 - أجرة النص المنطوق.
 - القيم في نصوص فهم المنطوق.
 - التعبير الشفوي وفهم المنطوق.
 - دور الصورة وأنواعها في بناء التعلّات.
 - مسرحة أحداث النص المنطوق.

أنتجت إصلاحات 2016 ميدان "فهم المنطوق" الذي يعتبر جديدا على مناهج اللغة العربية الجزائرية، إذ لم يكن له وجود قبل هذا التاريخ ويتمثل في اقتراح مجموعة من النصوص في دليل المعلم لكل سنة دراسية تتماشى والمقاطع التعليمية المدرجة، يطلع عليها الأستاذ وحده، يلقيها على مسامع المتعلمين الذين لا يملكون أية فكرة حولها، ويكون بذلك أول احتكاك لهم بالتعلّيمات من خلالها، ليتمّ بعدها دراسة هذه النصوص من جميع جوانبها واستغلالها في التعبير الشفوي، قبل الانتقال إلى ميدان "فهم المكتوب".

1. ميدان فهم المنطوق

إنّ الاهتمام بالمنطوق هو تكريس لجهود الهنود واليونان والعرب وغيرهم الذين أولوا أهمية بالغة للصوت في تحقيق عملية التواصل، ولجهود اللساني الكبير "فارديناند دي سوسير-Ferdinand de saussure" في مجال الدراسات اللغوية في مطلع القرن العشرين الذي نادى بأولية المنطوق واعتبر اللسان ظاهرة منطوقة أصلا ومظهره الصوتي هو الأول، وهو ما أكّده "عبد الرحمن الحاج صالح" حين قال: "إنّ الدراسة العلمية والعملية للغة (تحليلها العلمي من جهة واكتساب الملكة من جهة أخرى) يجب أن ينطلق من اللغة المنطوقة بالفعل"¹.

وفي هذه الخطوة تسليط الضوء على أهمية مهارة الاستماع في تعلّم وتعليم اللغة، فكيف تتجلى هذه الأهمية؟

1.1. أهمية مهارة الاستماع في تعلّم وتعليم اللغة: إنّ التمكن من تعلّم لغة ما يرتكز أساسا على أساليب تدريس مهاراتها الأربع (الاستماع، الحديث، القراءة، الإنتاج)، وقبل الحديث عن مدى ترابط هذه المهارات بعضها مع بعض، وجب علينا التعريف بالمهارة أولا.

¹ العمري صوشة: تعليم مهارة القراءة في الطّور الأول من التعليم الابتدائي، جامعة الدكتور يحيى فارس-المدينة-، مجلّة اللسانيات التطبيقية، ع6، ديسمبر 2009، ص 41

أ. تعريف المهارة Skill-habileté: ويمكن تعريفها فيما يلي:

أ.1. لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "المهارة: الحَذَق في الشَّيْء، والماهر، الحاذق بكلّ عمل، والجمع مهرة (...) ويُقال: مهّرت بهذا الأمر به مهارة أي: صرت حاذقاً"¹، ويُقصد بالمهارة وفق هذا القول: إتقان العمل.

أ.2. اصطلاحاً: تُعرّف بأنّها: "هدف من أهداف التّعليم، يشمل كفايات المتعلّمين وقدراتهم على أداء مهام معيّنة بكيفيّة دقيقة أو متناسقة أو ناجعة (...)"، ويترجم هذا الأداء درجة التّحكّم في أهداف إتقان savoir faire، تتّصل المهارات على مستوى التّعليم بعدّة مجالات منها: أنشطة حركيّة تتّصل بالمهارات اليدويّة والجسميّة، أنشطة مهاريّة تلفظيّة مثل: النّطق والخطّ واستقبال الأصوات، أنشطة مهاريّة تعبيريّة مثل: الرّسم والرّقص والموسيقى"².

وباعتبار أنّ هدف التّعليم الأساسي هو جعل المتعلّم قادراً على أداء المطلوب منه بنظام ودقّة وتمكّن يبرز درجة تحكّمه فيما قدّم له، فيُعتبرُ ماهراً في أداء المهام الموكلة إليه، وإذا لم يُوفّق في ذلك يتمّ برمجة تدريبات أكثر توصله إلى الدّرجة المطلوبة، ولأنّ المهارة تعني التّمكّن والإتقان، فقد سلّط التّربويّون الضّوء على مهارات اللّغة كسبيل لتسهيل تعلّمها، وأولت المناهج المعادة كتابتها بالغ الأهميّة لمهارة الاستماع التي تحمل من الفائدة للمتعلّم ما يسهّل عليه باقي التعلّقات.

ب. مهارة الاستماع: يُعدّ الاستماع أقوى سبيل للتّعلم، فقد سئل الإمام علي-كرم الله وجهه- عن كثرة علمه فقال: "لأنّي أسمع أكثر ممّا أتكلّم"³، وقد جاء ذكر السمع مقدّماً على البصر في أكثر من آية في القرآن الكريم منها قوله: "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا". الآية 36 من سورة الإسراء.

¹ ابن منظور: لسان العرب، مادة (م ه ر)

² عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص 482

³ ينظر: علي عاشور: 5000 حكمة من حكم الأمام علي، مؤسسة التاريخ العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 1، 2005م

وقوله في الآية 11 من سورة الشورى: "فَاطِرُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذُرُّكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ" ، حيث نجد الله -عزَّ شأنه- يسبق اسمه السميع لكل أقوال خلقه قبل البصير بما يسرون وما يعلنون من أفعال، وجاء في قوله أيضا: "قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ" الآية 23 من سورة الملك، رسالة إلى المكذبين بالبعث من المشركين للتدبر في عطايا الله ومعجزاته، وقد خلق السمع لنسمع به والبصر لنبصر به والفؤاد لنقل به(...) (..)

وفي الكثير من المواضع في القرآن الكريم تُذكر حاسة السمع قبل حاسة البصر، وفي ذلك مراعاة للترتيب الطبيعي في اكتساب اللغة، فالطفل الصغير يسمع اللغة أولا ليقلدها فيما بعد، فهو ينطلق من السماع ليكون في عملية بناء مستمرة للغة، وهو ما تحدّث عنه "ابن خلدون" في مقدمته المشهورة عند تطرّقه إلى كيفية تصيّر الألسن واللغات من جيل إلى جيل وفي وصول التراث الشفوي اللامادي من حكايات وقصص وأساطير¹، وأكّده محمود حسن إسماعيل في قوله: "حينما يصبح الأدب مسموعا (...) فإنّه حينئذ يؤدي دوره كاملا، كما أن التراث الشفهي كان أقوى الوسائل في نقل المعارف والحقائق والنماذج الأدبية الراقية"².

ت. **بين السماع والاستماع:** ميّز "ويدوسون" في عملية الاستماع بين مصطلحين: الأول هو السماع Hearing، والثاني الاستماع Listening، ويقصد بالأول استقبال الفرد رموزا صوتية يركبها في ذهنه، وبعد ذلك يجعل منها شيئا ذا معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرّف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، هذا النشاط ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي Usage، وهناك نشاط آخر يتعدى به الفرد هذا العمل وهو التعرّف على الوظائف

¹ ابن خلدون عبد الرحمن أبو زيد وليّ الدين: مقدّمة العلامة ابن خلدون المسمّى ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب و البربر ومن عاصريهم ومن ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر، بيروت. ص 574.

² محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي مدينة نصر، القاهرة. ط1. 1425-2004م، ص 50

المختلفة التي تؤدّيها الكلمات والجمل، ماذا يريد المتحدث توصيله له، وفي هذه العملية الثانية يربط المستمع بين ما يُقال الآن، وما قيل سابقاً. إنّه يضع هذه الجمل في إطار أو سياق معيّن يجعل لها معنى، إنّه معنى آخر يستعمل اللغة Use وليس فقط Usage¹.

فالسّماع Hearing حسب هذا القول هو إحدى مكوّنات عمليّة الاستماع ويقتصر على استقبال المرسل إليه الأصوات عبر أذنه ليكون لها مدلولاً فيرتّب جمل الرّسالة التي وصلت إليه، أي أنّه حاسة استقبال، تتحدّد من خلالها أركان السّماع المتمثّلة في: المرسل والمرسل إليه والرّسالة والأداة، وما يؤكّد هذا الرّأي تعريف السّماع لغة واصطلاحاً.

- **لغة:** نجد ابن منظور يعرفه على أنّه: "حسّ الأذن"²، وابن فارس في كتابه معجم مقاييس اللغة في قوله في مادّة (س م ع): "السّين والميم والعين أصل واحد: وهو إيناس الشّيء بالأذن من النّاس وكلّ ذي أذن"³.

وبالتّالي يقتصر السّماع على عمل الحاسة في التّأثّر بالاهتزازات عن طريق جهاز الأذن.

- **اصطلاحاً:** هو نشاط الأذن المتمثّل في تلقّي الأصوات وتوصيلها إلى العصب المختصّ بإدراك الدّبذبات الصّوتية، وهو فطرة ونشاط لا إرادي⁴.

فالسّماع هو تلك العملية الفسيولوجية التي يصل من خلالها الصّوت إلى العصب المختصّ ومنه إلى الدّماغ*، وهو لا يكتسب، إنّما يأتي بالفطرة، فلا يتدرّب عليه الإنسان أو يتعلّمه بتراكم الخبرات.

¹ رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقّة: تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج و الاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أيسيسكو 1427-2006م، مطبعة بني أرناسن-سلا- المملكة المغربية، ص 56

² ابن منظور: لسان العرب، (س م ع).

³ ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، (س م ع)

⁴ ينظر عبد الرحمن الهاشمي، فائزة الغزاوي: تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان-الأردن، ط1، 2005، ص74
* يعتمد السّماع على الأذن في تلقّي كلّ الأصوات بدءاً بالموجات الصّوتية، ويكون الانتهاء بإدراك الفونيمات: لأنّه بعد أن تصل الموجات الصّوتية إلى الأذن تنقل إشارات عصبية من الأذن إلى الدّماغ حاملة معها الخصائص الفيزيائية لتلك الموجات من شدّة وتردد، فتصل إلى المستوى الأكوستيكي، ثمّ تتخطّاه إلى المستوى الفونيتيكيكياً لأصواتي، والذي يتمّ فيه تحديد الصّوت بناء على خصائصه الأكوستيكية... بعد ذلك ينتقل على المستوى الفونولوجي. منصور بن محمّد الغامدي: الصّوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، ط1، 2001، ص140

أما الاستماع حسبما قاله "ويدوسون" فهو أعمق من السّماع، إذ يعطي المستمع أهمية بالغة لما تتلقّاه أذنه، ويعرّف بأنّه: "فنّ لغويّ أداته الأذن الواعية، ومستودعه العقل والقلب، وهو القدرة على الانتباه وحسن الإصغاء والإحاطة التّامة عمّا يسمع"¹.

فالاستماع لا يقتصر على استقبال الأصوات وتفسيرها، إنّما يرافق هذه العملية التّركيز والانتباه، أي الاهتمام بموضوع معيّن، وبذل الجهد كلّ فيه، حتى يصبح وسيلة للقيام بمجموعة من العمليات العقلية من أجل تحقيق هدف معيّن.

فالمستمع للرّسالة الموجّهة يشغلّ ذهنه ويفكّر فيما يُقال فيحلّل ويفسّر وينتقد ويقبل أو يرفض، فهو في حالة تفكير دائم تدفعه لطرح الأسئلة والمناقشة.

ث. أهمية مهارة الاستماع: لمهارة الاستماع أهمية كبيرة في العملية التّعليمية التّعليمية تجعلها تتصدّر باقي المهارات ويمكن تلخيص ذلك في النّقاط الآتية:

■ وسيلة لاكتساب اللّغات: فالطفّل الصّغير يتعلّم لغته الأم من خلال استماعه لحديث أبويه والمحيطين به، فيخزّن ما يسمعه ليترجمه في مراحل لاحقة، أضف إلى ذلك أنّ التّربويين ينصحون بالانغماس اللغوي حتّى يستطيع الرّاغب في تعلّم لغة جديدة التّمكن منها من أفواه النّاطقين والمتعاملين بها، مع مراعاة بعض السياقات التي قد تختلف مع عاداته وتقاليده، وفي هذا شهادة حيّة لضرورة هذه الخطوة، وما يثبت ذلك فترة وجود فرنسا في الجزائر فقد كان معظم السكّان يتكلمون اللغة الفرنسية ويفهمونها، ومنهم من كان يتعامل بها وكأنّها لغته الأولى، ونفس الحال أكّده بعض "الحراقة" - المهاجرين غير الشّرعيين - أو الذين يعيشون في بلدان أجنبية عن بلادهم، فعلى الرّغم من عدم تلقّيهم لتعليم متخصص في تلك اللغة لكنهم يتقنونها بسرعة نظرا لسماعها من أفواه النّاطقين بها عند التعامل معهم لقضاء حاجياتهم، أي أن البدء بمهارة الاستماع والاهتمام بها وجعلها دعامة أساسية لبناء تعلّلات الأطفال يفتح المجال الواسع لتحقيق الأهداف المسطّرة، و"فيجوتسكي" Vygotsky

¹ شاكر محمّد عبد الرّحيم: فنون اللّغة: أهميتها، ضوابطها، مقوماتها، حياتها لدى المعلّم والمتعلّم، مجلة التربية - مركز البحوث التّربوية والمناهج بوزارة التربية - الكويت، ع 35، 2000، ص 05

يوافق هذا الرأى حين يقول أن: "الأطفال في البيئة التفاعلية المشجعة يستطيعون إحراز مستوى عال من المعارف والأداء"¹.

■ **النجاح الأكاديمي:** يرتبط بقدرات الأطفال على الاستماع، لذلك يجدر بالمعلمين إدراك أهمية الاستماع داخل غرفة الصف في المستوى الابتدائي وبخاصة في الصفوف الأولى، فإن الطلبة يسمعون من 50 إلى 60% مما يقول لهم المعلم، وبالمثل فإن دراسة قام بها "ويفر 1972" Weaver ربطت نجاح الطلبة باسترجاع المعلومات المقدمة شفويا من معلمهم².

ويستطيع المتعلم تذكر المعلومات التي سمعها شفويا خاصة في السنتين الأولتين من التعليم الابتدائي أين يعتمد على الاستماع أكثر من غيره، كونه غير متمكن من القراءة أو الإنتاج الكتابي، فيركّز على كلّ ما هو شفوي، ويظهر ذلك أيضا من خلال التقويمات التحصيلية الفصلية، فعند اختباره في مدى حفظه للسور القرآنية نجده يحسن ترتيب آياتها، ويكمل الناقص حسبما حفظه سماعيا، كما أن معظم قواعد اللغة العربية يطبقها حسبما تقبله أذنه أو قياسا على أمثلة مرّت به لعدم قدرته على فهم القواعد المجردة.

■ الاستماع يزود المتعلم بثروة كبيرة من المفردات، ويميّز بين أنواع الجمل.

■ تعتمد الدول المتقدمة على الاستماع بشكل كبير في تقديم محتوياتها التعليمية وقد كشفت "إحدى الدراسات أن تلاميذ المرحلة الثانوية يخصّصون 30% من برنامج تعليم اللغة للحديث، 16% للقراءة، 19% للكتابة، 45% للاستماع، كما أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي 2 ساعة ونصف من كلّ 5 ساعات في اليوم للاستماع"³.

¹ رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (التّظيرة و التطبيق). مركز الملك عبد الله عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية 1440هـ-2019م، دار وجوه للنشر و التوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، ص30

² راتب قاسم عاشور، محمد فوزي مقدادي: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. شركة جمال أحمد حنيف وإخوانه، عمان، ط1، ص107

³ المرجع السابق. ص98

وتظهر النسب المقدّمة اهتماما كبيرا بمهارة الاستماع، وتقديرا لدورها في تعلّم اللغات إذ يستغل معظم البرنامج للاستماع والحديث، وهذا ليس فقط في المراحل الأولى من التعليم، بل في المراحل المتقدّمة منه، فعلى الرّغم أنّ متعلّم الثّانوي قادر على القراءة والكتابة والاعتماد الكلي على نفسه في التّكوين، إلّا أنّ البرنامج الموجّه لتعليم اللغات يركّز على الاستماع والحديث لتسهيل وترسيخ بناء التعلّّمات.

- وسيلة ناجعة للاتّصال اللّغوي، فالمستمع الجيّد متحدّث جيّد.
- وسيلة للتزوّد بالمعلومات: فطريقة المحاضرة المعتمدة في الجامعات ترتكز على ما يليق به الأستاذ على الطّلبة، أي أنّه يعتمد على مدى استماعهم المتمعّن لما يقوله، وطريقة المناقشة التي يكون فيها من الشّد والجذب ما يعلّق بذهن المستمع، إذ أنّ الإثارة التي تتمتع بها تستفزّ المتعلّم لبحث عن حلّ للمشكل الذي يواجهه.
- تمكّن من الاعتماد على التّغذية الرّاجعة¹: فبعد عملية الاستماع والتّخزين يظهر مستوى المتعلم مباشرة عند وضع ما فهمه في موضع التجربة ليكون معرّضا للتّقييم فينتلقى استجابات من معلّمه إمّا بالإيجاب فيؤكّد على صحّة المعلومة، أو بالسّلب فيراجع ما خزّنه ويقوّمه.
- أداء متكامل: حيث يستلزم تجنيد السّمع والبصر والعقل لرصد مرمى المتكلّم واسترجاع كلامه والرّبط بينه وبين الخبرة الشّخصيّة.

¹التغذية الرّاجعة feed-back: عملية تحدف إلى إجراء تعديلات لازمة في الوقت المناسب لتسيّر العمليّة التّعليميّة في الاتجاه الصّحيح، تقوم على أساس تعرّف الصّعوبات التي تواجه المتعلّم ومحاولة التّغلب عليها، تعرف نقاط القوّة وتعزيزها ونقاط الضّعف وتلافيها، وتسمّى تلك العمليّة تصحيح المسار. عبد الكريم غريب، المعجم الثّربوي، ص 68

وقد أشارت دراسة ثورانديك 1932 إلى أنّ الأفراد الذين زوّدوا بمعلومات حول استجاباتهم باستخدام كلمة (صحيح، خطأ) تأثّر مستوى أدائهم تبعاً لذلك (...) وهذا ما أطلق عليه مصطلح معرفة النتائج أو التغذية الرّاجعة، ويرجع أصل هذا المفهوم إلى كلمة يونانية السيبرنيتيك Cybernetics والتي تعني نظام التّحكّم الدّائي.

وتعرّف أيضاً "مجموعة من الإجراءات التي تستخدم لتزويد المتعلّم بمعلومات حول استجابته، إذا كانت صحيحة أم خاطئة بحيث تزيد من احتمالية ظهور الاستجابة الصّحيحة في المراتّ اللاحقة وتعديل وتصحيح الاستجابة الخاطئة". ميسر خليل الحباشة: التغذية الرّاجعة وأثرها في التحصيل

الدّراسي. دارجليس الزّمان-عمّان-. ط 1. 2014. ص 23

■ الاستماع وسيلة لاكتساب ونمو مهارات اللّغة: إذ يعتبر بوابة استقبال اللّغة، فمن المعلوم أنّ أول احتكاك بالتعلّيمات يكون من خلال مهارة الاستماع، لكن كيف تكون هذه المهارة حلقة الوصل بين باقي مهارات اللّغة (الحديث، القراءة، الكتابة)؟

- **علاقة مهارة الاستماع بمهارة الحديث:** الحديث Parler هو ذلك الإنتاج الشّفوي الذي يجسّد عمليّة التّواصل بكافّة أركانها، إذ من خلاله يعبر الفرد عمّا يدور داخله، ويلقى ردّا على ما يطرحه، فتحدث عمليّة التّفاعل بين المرسل والمتلقّي، ويعرّف أنّه "مجموعة الآداءات الشّفهيّة الصّحيحة غير المقروءة التي نمت تدريجيّاً بالتعلّم ومارسها الفرد بحذاقة وسهولة، لنقل ما يدور بخلد الإنسان من مشاعر وأفكار بأسلوب شفهي واضح"¹.

فالأداء الشّفهي الصّحيح لا يولد بالفطرة مع الطّفل، بل ينمو بنموّه، ويعدّ الاستماع المرجع الأساسي له، إذ أنّه يخزّن ما يسمعه ليقلّده في مرحلة أخرى، ثمّ يتجاوز هذا التّقليد ليبتكر جملاً لم يسمع بها من قبل، أي أنّ الاستماع هو المحفّز الأساسي للحديث، وما اهتمام الوزارة بالاستماع إلّا تشجيع على الحديث من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة، أو طرح أخرى لأخذ المعلومة، واستغلال ما يسمعه في التّعبير الشّفوي وبالتالي فإنّ "منهاج اللغة العربيّة في هذه المرحلة يركّز على التّعبير الذي لم يأخذ مكانته اللّائقة في المناهج السّابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظراً لدوره الأساسي في هيكلّة الفكر وصقل الشّخصيّة، وكأساس يبنّي عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النّفاذ في كلّ التعلّيمات، وقاعدة لبناء كفاءة التّواصل"².

كما أنّ المتعلّم يخزّن المفردات، وأثناء الحوار يضطرّ لتوظيفه ليشارك في بناء تعلّمه، فنستنتج أنّه يمكن إرجاع قدرة المتعلّم على إدارة حوار هادف بجمل تامّة المعنى مفصّلاً بها عمّا يجول في خاطره إلى مهارة الاستماع التي زوّدته بآليات الحديث.

¹ الإدارة العامّة لتطوير الخطط والمناهج: المهارات اللّغويّة للسّنة الثّانية المتوسّطة، المملكة العربيّة السّعودية، ط1، 1437هـ، ص20

² اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريةيّة التعليم الأساسي: منهاج التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2016، ص08

وتُعدّ محطة التعبير الشفوي من أهمّ المحطّات الواجب المرور بها أثناء تعلّم اللّغة العربية، بل ويُخصّص لها أكثر من حصّة حسب السّنة الدّراسية التي يكون فيها المتعلّم، ففي السّنات الأولى يكون التّركيز على الإنتاج الشفوي أكثر حاجة المتعلّم إلى بناء لغة رصينة وتخزين رصيد لغوي يمكنه من الانتقال من مهارة إلى أخرى.

ويعتبر الحديث ملازماً للاستماع ولا يمكن الفصل بينهما، فالحديث ردّ فعل عنه، وهو دليل على توظيف اللّغة التي تعرّف بأنّها عبارة عن مضمون، وإفصاح عن المضمون.

- **علاقة مهارة الاستماع بمهارة القراءة:** تعتبر القراءة مفتاح كلّ العلوم، وقد برزت أهميتها منذ نزول الوحي على سيّدنا محمّد -صلى الله عليه وسلّم- فكانت أوّل كلمة نزلت عليه كلمة "اقرأ"، ونجد أنّ كلّ المناهج على اختلاف مقارباتها تهدف إلى تمكين المتعلّم من القراءة ليتمكّن من الولوج إلى مختلف العلوم، فهي سبيل للبحث عن العلم والمعرفة إذ تفتح الطّريق للتّكوين الدّاتي من خلال قراءة الكتب المتخصّصة في مجال معيّن فيزداد القارئ علماً ومعرفة وإحاطة بما يمكنه من الإبداع أثناء تأدية مهامه.

يعرّف محمّد صالح سمك القراءة فيقول: "القراءة عمليّة يراد بها إدراك الصّلة بين لغة الكلام اللّسانية، ولغة الرّموز الكتابية التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن ومعتقدات ومقدّسات"¹.

فهدف القراءة ربط الأصوات بالصّورة المكتوبة لها ، لذلك نجد المتعلّم الذي يبدأ بناء تعلّماته بالاستماع يتمكّن من قراءة النّصوص المكتوبة التي لها علاقة بما سمعه، خاصة إذا اشترك المنطوق والمكتوب منها في نفس الموضوع فنجد توظيفاً للمصطلحات نفسها في النّص، فتتيسّر القراءة لأنّها تصبح ربطاً للصّورة السّميّة للكلمة بالصّورة المكتوبة لها، وما يؤكّد ذلك أنّ المتعلّم يتدرّج في القراءة بداية بحفظ صورة الكلمة في ذهنه، ثمّ ربط الحروف برموزها، ثمّ ينتقل إلى الكلمات فالجمل حتّى يصل في النهاية إلى قراءة نصوص طويلة.

¹ عبد الفتّاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2016، ص7

فتقديم المسموع على المكتوب يسهّل على المتعلّم قراءة النّصوص ويمكنه من التّهجئة الصّحيحة للكلمات التي سمعها من قبل، ويسرّع من فهمه لمضمون النّص والمغزى من قراءته، ويرى التّربويّون أنّ ما يسمعه المتعلّم يعتبر نوعاً من أنواع القراءة فهذه الأخيرة أنواع: صامته معتمدة على البصر فقط، جهرية يشترك فيها البصر واللّسان، وقد تكون قراءة استماع كما يسمّيها البعض، إذ ضمّها التّربويّون إلى القراءة من باب التوسّع لعدم توقّر شروط القراءة فيها، ذلك أنّ من بديهيات القراءة هي الالتقاط البصري، وهو مفقود في هذا النوع إلّا من جانب شخص واحد وهو الأستاذ الذي يقوم بالقراءة للمتعلّمين.

- **علاقة مهارة الاستماع بالكتابة:** تعتبر الكتابة أداة من أدوات الإنسان في الاتّصال، ووسيلة من وسائل العلم، فقد قال عليه الصّلاة والسّلام: "قيّدوا العلم بالكتابة"¹.

وقد ترك الإنسان منذ القديم على جدران المغارات رسائل لمن يعيشون معه عندما عجز عن تبليغ ما يريده مباشرة، كما أنّ تاريخ الأمم يُحفظ بالكتابة، والقرآن الكريم دُون ليبقى خالداً بعدما توفيّ أغلب حفظته وخيف عليه من الضّياح، فترسيخ الكلام وحفظه يكون بالكتابة، حتّى أنّ التّربويين وعلماء النّفس يميّزون بين الطلبة أثناء المذاكرة فمنهم من يعتمد على الذاكرة الشّفوية ومنهم من يعتمد على الذاكرة البصريّة فيكتب ما يحفظ حتّى يبقى راسخاً.

يعرّف رشدي أحمد طعيمة الكتابة بأنّها: "عملية إبداعية ينبغي على المدرّس تعريف الدّارس أبعادها، فيدريه على أن يسأل نفسه دائماً قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أودّ التعبير عنه؟ ثمّ لمن أوجّه هذه الكتابة؟"².

وحتّى يصل المتعلّم إلى الكتابة عليه باسترجاع كلّ ما مرّبه بدءاً بالاستماع الذي يرافقه طيلة تواجده بالمدرسة من تعليمات وحوارات وإجابات عن أسئلة ونصوص منطوقة وتعبير شفوي، ثمّ القراءة التي تدريه على الإملاء ليصل إلى كتابة المطلوب منه، أي أنّه يركز

¹ ابن عبد البر أبو الأشبال الزّهيري: صحيح جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبو الأشبال الزّهيري، دار ابن الجوزي-الدمام، مجلّد 2، ط1، ص72

² المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص191

أساساً على الرّصيد الذي خزّنه من المسموع فمن خلاله يتعرّف على النّطق الصّحيح للكلمة ويتزوّد منه بالأفكار، والذي يدعّمه نصّ القراءة المكتوب فيرسّخ صورة الكلمات التي سمعها، أضف إلى ذلك ما تدرب عليه من قواعد مختلفة أهمّها إملائيّة تساعده على إنتاج المطلوب، ثمّ إنّ انسياب الأفكار في حصّة الإنتاج الكتابي لا يأتي من العدم، بل مرجعيته المعلومات التي أخذها من باقي الحصص إضافة إلى إبداعه الشّخصي بتوظيف تجاربه لدعم الموضوع.

وبالتّالي فمهاارة الكتابة هي نتاج لباقي المهارات التي تهدف إلى الوصول بالمتعلّم للقدرة على إنتاج فقرات يعبر بها عن المطلوب منه" فيتمّ الانتقال في اكتساب المهارات من الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة، نظراً لاحتكام الكتابة إلى القراءة، واحتكام القراءة إلى النّطق واحتكام النّطق إلى الاستماع¹. ولا ننسى بأنّ الغاية النهائية من تعليم اللغة العربية في المناهج الجزائرية بعد الاستقلال كانت تعليم القراءة والكتابة، ليتنبّه واضعو المناهج إلى أهمية الاستماع والحديث للتمكّن من باقي المهارات وتعلّم اللغة.

فللاستماع أهمية كبرى فهو على رأي "ابن خلدون" أبو الملكات اللّسانية فعليه يتوقّف نموّ المهارات اللّغوية الأخرى من تحدّث وقراءة وكتابة فالطفّل الذي يولد أصمّاً لا يتكلّم ولا يقرأ ولا يكتب.

وبما أنّ هذه المهارة لم تأخذ حقّها في المناهج السّابقة، فقد وجب الاعتناء بها وتطويرها عند المتعلّم، فالسمع مصاحب دائم للإنسان، ولا يمكن تجاهل دوره في التعلّم.

ث. طرائق التدرّب على مهارة الاستماع: يقدّم "فك-funk" مقترحات أربعة لتطوير مهارة الاستماع في الصّفوف الابتدائية²:

أولاً: ينبغي أن يزوّد المعلّم الطّلبة بالغرض من الاستماع.

¹ ذهبية حمو الحاج: دور الوسائط السمعية البصرية و أثرها التّواصلي في تعليم العربية لغير النّاطقين بها، عارضة البيانات—data chow أنموذجاً.

جامعة تيزي وزو - الجزائر - مجلة اللسانيات التطبيقية ، ع6، ديسمبر 2019، ص133

² راتب قاسم عاشور، محمّد فوزي مقدادي: المهارات القرائية و الكتابية طرائق تدريسها و استراتيجياتها، ص108

ثانيا: خلق جو ملائم للاستماع.

ثالثا: على المعلم أن يقدم خبرات للمتابعة بعد نشاط الاستماع.

رابعا: يستخدم المعلم تقنيات تعليمية تزيد من مستوى الاستماع.

فمن الضروري أن ينبّه المعلم إلى ضرورة الالتزام بآداب الاستماع، ويذكر الهدف منه، وتعتبر هذه الخطوة الأخيرة من أساسيات تحقيق أهداف الدرس، فبمجرد أن يشترك المتعلم في تحقيق الهدف، نجده يشدّ كلّ ما عنده للوصول إليه، كما أنّ كتابة الأهداف المنشودة على لوح معلق أمام المتعلم من بين الاستراتيجيات الفعّالة في دمج المتعلم في الدراسة، وسبيل لتمكينه من رسم المسار الصحيح للوصول إليه، بل ويجعله يقوم نفسه قبل الوصول إلى النهاية.

ويمكن للمعلم أن يطلب التزام الصمت وضرورة الانصات¹، حتى يعرف المتعلم أنّ حصّة الاستماع تستوجب الهدوء والتركيز، ولعلّ أسهل طريقة لتدريب المتعلم على هذه المهارة هو استغلال باقي الحصص مثل حصّة التربية الإسلامية، فأنشاء تقديم السور القرآنية يختار المعلم تسميع السورة بصوت مقرئ ويحضّر الجهاز المناسب لذلك حسب الإمكانيات المتوفرة، فيتعود المتعلم على التزام الهدوء، لأنّ الاستماع إلى القرآن يبيث الخشوع، وتصله رسالة أنه لا يمكنه المقاطعة حتّى تنتهي السورة، ويتعلم احترام المتحدث، وأنشاء الاستماع يدرّب نفسه على الحفظ الذي يستخدمه في باقي الحصص الأخرى، فاعتماد المعلم على المسجل الصوتي أو هاتفه الموصول بمكبر الصوت الذي يضمن شدّ انتباه المتعلم ودخول

¹ الإنصات : جاء في القرن الكريم : " وإذا قرئ القرآن فاسمعوا له وانصتوا" الاعراف 204

يعني في اللغة السكوت والاستماع للحديث ، وأنصت بمعنى سكت وسكوت معناها مستمع، أمّا اصطلاحا فهو تركيز الانتباه لآراء الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم وتعبيراتهم اللغوية والجسدية.

فالانصات يتضمن الاستماع، فهو أعلى درجاته إذ يلازمه الفهم والانتباه والتحليل والتقويم والمقاربة ولا ينقطع لأيّ من العوامل .ينظر: عبد الرحمن

الهاشمي، فائزة الغزاوي:تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي، ص43

ينظر: أحمد زايد: سيكولوجية العلاقات بين الجماعات-فضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-

الكويت، 2006، ص31

وسائل جديدة تكسر روتين الحصّة كفيل بجعل المتعلّم ينتظر حصّة الاستماع بشغف كبير، وإن لم تتوفر الوسائل المذكورة فاستهلال الحصّة بسرد قصّة قصيرة تمهّد للموضوع المراد دراسته يحقق تدريباً فعّالاً لهذه المهارة، ولعلّ الأساليب الحديثة التي أدمجت في التّعليم الابتدائي كالوعي الصّوتي الخطّي¹ الذي يكون فيه تدريب واضح لهذه المهارة، إذ نجد من بين خطوات تنفيذه أن ينتج المتعلّم كلمات على نفس القافية مثل كلمة رفيع-ربيع (...). فاجتهاد المتعلّم لإنتاج كلمات على نفس قافية الكلمات التي سمعها دليل على شدة انتباهه وحسن استماعه وتركيزه على البحث عن كلمات على نفس المنوال، بالإضافة إلى تدريبه على إنتاج كلمات من كلمة واحدة مقترحة بحذف أو إضافة حروف في بدايتها أو نهايتها أو في وسطها.

كما أنّ احترام المعلّم لدوره في الحديث أثناء الاستماع للمتعلّم عندما يأخذ الكلمة، والتزامه بالحديث بصوت مسموع، ولغة سليمة، وإشارته للمتعلّم المقاطع بالسّكوت، يجعله القدوة الصّالحة التي يتبعها المتعلّم ويستطيع من خلال تصرفات بسيطة التّدريب على هذه المهارة المهمّة، كما يجب على المعلّم أن يتبع حصّة الاستماع بأسئلة عامّة في البداية ليتدرّج حتّى يصل إلى عمق المطلوب فيتنبّه المتعلّم أنّه باستهتاره وعدم انتباهه لما يستمع إليه يقع في عائق عدم توفّر الإجابة المناسبة.

وعلى الرّغم من تحضير المعلّم لحصّته بشكل جيّد إلّا أنّه قد تواجهه بعض المعوقات تشوّش عليه حسن سير الحصّة.

¹ الوعي الصّوتي: المعرفة الخاصّة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك أنّ الوحدات اللّغويّة المنطوقة هي قالب مرّكب يتألّف من عدّة أجزاء وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصّوتيّة صوامت وصوائت وليست وحدة صوتيّة واحدة.

التطابق الصّوتي الخطّي: القدرة على ربط الوحدة الصّوتيّة بشكلها الخطّي بين المنطوق والمكتوب. -التطابق الصّوتي الخطّي هو إقامة العلاقات بين الشّكل المنطوق (المسموع) من الأصوات اللّغويّة والشّكل المرئي المكتوب مع تحويل الأصوات إلى حروف و أشكال خطيّة كما يعني ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العلاقة بين أصوات الحروف ورسمها.

ينظر: المفتشية العامة للبيداغوجيا: المنهج الصّوتي - الخطّي في تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الطّور الأوّل من مرحلة التّعليم الابتدائي - دليل تكوين المكوّنين - مارس 2018، ص 75 و 86

ج. معوقات الاستماع: تتم عملية الاستماع بوجود مرسل (معلم) ومرسل إليه (متلقي) ومادة (نص) وأداة استماع، فإذا كانت هذه العملية غير ناجحة بمحلّ فسيعود الخلل في أحد هذه الأركان الأساسية.

- معوقات تخصّ المرسل: نذكرها في النقاط التالية:

- عدم التمهيد الجيد لحصة للحصة.
- عدم اختيار الوسائل المناسبة.
- غياب التشويق.
- الاستعمال غير السليم للغة.
- ضعف الصوت.

فالمعلم هو محرّك حصة المنطوق لذلك وجب عليه التحدّث بلغة مناسبة إذا أراد أن يتكلّم المستمعون مثله، وأن يحرص على إبداء الثقة بالنفس والتحكم في درجة ارتفاع أو انخفاض الصوت حسب متطلبات الموقف.

- معوقات تخصّ الأداة: ويمكن حصرها في:

- خلل بحاسة السمع.

- معوقات تخصّ المرسل إليه: وهي:

- عدم احترام آداب الاستماع.
- الشرود الذهني: وهذا يعود إلى "سوء عرض المادة اللغوية وفقدانها الحيويّة، وفقدان عنصر التشويق"¹، فمتعلّم الابتدائي يميل إلى اللعب والمغامرة، ويتميّز بكثرة الحركة وسرعة الملل لذلك يكون على عاتق المعلم مهمة جذب بالاطّلاع على متطلبات هذه المرحلة.

- الضجر والملل: "ويتأتّى هذا عن اختلاف الأمزجة والعزوف عن المادة اللغوية المستمع إليها"².

¹ نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة العربية والتّفكير. دار المسيرة-عمّان-الأردن. ط1. 2003. ص165

² المرجع نفسه. ص166

فالفروقات الفردية بين المتعلّمين كضعف الذكاء وقلة الحصيلة من الخبرات والثروة اللغوية من أكثر المعوقات التي تفقد الحصّة رونقها وتبطئ سيرورة تحقيق الهدف، لذلك وجب على المعلّم أثناء التخطيط لحصّته أن ينتبه إلى أولئك الذين يجنحون إلى عدم المشاركة، أو الذين يجدون صعوبة في فهم الكلمات المنطوقة فيتخير رصيда لغويا قريبا من لغتهم وأفكارهم، كما يجب عليه أن يحاورهم بما يحبّونه ويبسّط بالأمثلة التي يستقيها من عالمهم الصّغير، وبنوع من الوسائل الإيضاحية، أي أنّه أثناء التخطيط يضع في ذهنه الحالات الخاصة الموجودة في قسمه ويهدف في كلّ مرّة أن يأخذ بأيديهم لتحسين قابليتهم للدراسة و رفع مستواهم.

- معوقات تخصّ الرسالة: نذكرها فيما يلي:

- يجب أن تكون الرسالة مناسبة لسنّ المتعلّم، قريبة من بيئته، كلماتها في متناوله، وإن ضمّت مفردات جديدة تكون مفهومة من خلال السياق.
- هادفة إلى تعديل سلوكه أو تثبيت سلوك جيّد .
- لغتها تُهيّئ للتحديث باللغة المناسبة وتبعده عن العامية.
- من أهمّ المعوقات التي يمكن أن تعترض هذه المهارة عدم التّوافق بين النّطق والاستماع أو ما يطلق عليه مصطلح الارتباط الصّوتي المتبادل *Corrélacion phonétique* وعدم التّوافق بين الدّلالات في ذهن المستمع وفي ذهن المتكلّم وهو المعروف بالارتباط الدّلالي المتبادل *Corrélacion sémantique*¹.

لذلك وجب على واضعي المناهج والمنفّذين للبرامج اختيار ما يناسب المتعلّم لتدريبه على حسن الاستماع باعتباره بوّابة التمكن من اللغات.

لأجل ذلك تضمّنت مناهج 2016 ميدان فهم المنطوق الذي يعتمد أساسا على مهارة الاستماع، ومن هنا نطرح التساؤلات الآتية:

¹ ميشال زكريا: الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام. المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع. 1983. ص49

لماذا سمي هذا الميدان بفهم المنطوق؟ وما هي مقترحات تقديمه، وأيّ الكفاءات يُتوقع تحقيقها من خلاله؟

2.1. تعريف المنطوق: ونعرفه كما يلي:

1.2.1. لغة: جاء في مادة (ن ط ق) في لسان العرب: "تطرق الناطق ينطق نطقا: تكلم، والمنطق: الكلام، والمنطيق: البليغ.

وتتاطق الرجلان: تقاولا، وناطق كل واحد منهما صاحبه: قاوله، وصوت كل شيء منطوقه ونُطْقُهُ"¹.

أي يقصد بالمنطوق: الكلام الذي يدور بين شخصين ومجموع الأصوات التي ينطق بها كل واحد منهما .

2.2.1. اصطلاحا: يقابل هذا المصطلح باللغة الفرنسية والانجليزية "Enoncé"، "Utterance"، ويُعرّف على أنّه: "سلسلة من الأصوات الكلامية التي يؤدّيها المتكلم في موقف ما، مسبقة ومتلوّة بلحظة صمت من الشخص نفسه، وقد تكون سلسلة من الجمل أو العبارات أو العبارة أو كلمة واحدة فقط، و لذا ينظر إلى المنطوق على أنه حدث مادي طبيعي زائل يتلاشى في الهواء"².

والمدقق في هذا التعريف يلاحظ أنّ المقصود من المنطوق في هذا التعريف هو ذلك الخطاب الذي تقرضه مناسبة معيّنة، يلقيه المتكلم أمام شخص أو أكثر قد يكون ارتجاليا عفويا، وقد يختلف طوله فيقتصر على كلمة واحدة، وهو سريع النسيان لأنه ليس مكتوبا يمكن العودة إليه.

كما يعرفه جون دي بوا "JEAN DUBOIS" فيقول في معنى حديثه "أنّ الخطاب مرادف للملفوظ énoncé، فالخطاب ملفوظ يضمّ عددا من الجمل، ويسهر على الترابط بينها من

¹ ابن منظور: لسان العرب. (ن ط ق).

² Voir : Harford James R And Brendan Heasley, Semantics A Course Book, Cambridge University Press, 1983, P16

حيث التلاحق بين الجمل، ومن حيث طريقة الترتيب والقرن (...) والخطاب ملفوظ énoncé أكبر من الجملة (la phrase) فالخطاب هو الوحدة المنطوية على عدد كبير من الجمل، ومن هاهنا فإنه يرتبط بعملية التلفظ énonciation¹.

وترد كلمة énoncé في المعاجم التربوية فتكون "مرادفا للجملة أو مجموعة من الجمل المتتابعة، وفرع من سلسلة جمل منطوقة أو مكتوبة ذات طول مختلف"²، لتؤكد أنّ الخطاب التعليمي قد يكون جملة أو مجموعة من الجمل متتابعة وقد يرد مكتوبا أو مقروءا.

أمّا المنطوق - موضوع الدراسة - فهو مجموعة من النصوص الأدبية التي يلقيها المعلم على التلاميذ، فهو يتبرأ من العفوية والارتجالية التي ذكرت في التعريف الأول لأنه نصّ يمكن العودة إليه في أيّ وقت، معروف صاحبه، موجود في الوثائق الرسمية، لكنّه يتوافق مع التعريف الثاني الذي يجعله خطابا مقرونا بالتلفظ، والحقيقة أنّ هذا التعريف يقرن المنطوق بالخطاب كونه يلقي على أسماع الحاضرين في حجرة الدرس، فالعديد من النقاد والباحثين يقصرون مفهوم النصّ على المظهر الكتابي فقط، ومفهوم الخطاب على المظهر الشفوي المنطوق، مستدلين بأنّ تحليل الخطابات يختلف عن تحليل النصوص وينجح الكثيرون في الفصل بينهما من منطلق أنّ الخطاب يحافظ دائما على التفاعل المطلوب بين قائله والمتلقّي، ويفتح باب الحوار والتّناقش وتبادل الأفكار، أمّا النصّ المكتوب الذي يتوجّه إلى متلقٍّ غائب عن طريق عينيّه قراءة يحمل في طيّاته العديد من المعاني والتأويلات، فعندما ننتقل من الحوار الشفوي إلى النصوص المطبوعة تتضاعف المشكلات لأنّنا نخسر التفاوض على المعنى القائم على الحوار، إذ أنّ هذا التفاوض مُعطى يكشف بعض الشّيء عن المعنى المقصود وكيفية التفسير، أمّا النصّ المطبوع فيمكن أن يدخل في

¹ Voir : Jean Dubois Et Autres, Dictionnaire De Linguistique, 21 Rue De Montaparasé-Paris, 1994, P180

² عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، ص 340

عدّة سيرورات لصناعة المعنى (...) في معان مختلفة لأنّه مفتوح على تفسيرات محتملة متنوّعة¹.

لكن اختلفت هذه النظرة إلى النصوص كعلامات وبنيات داخلية مغلقة مع ظهور النظريات الحديثة كالتخاطبية والتداولية (...)

وتؤكد الكثير من الدراسات على أهمية قراءة النصوص للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والمتوسطة خصوصا، فالقراءة للأطفال ممارسة تحدث كثيرا في المدرسة يجدها بعض المعلمين مجدية و فعالة كمساعدة للضعاف منهم ف74% من طلبة الصفوف المتوسطة أشاروا إلى أنّهم استمتعوا بقراءة المعلم لهم، كما تعمل على تحسين اتجاهاتهم نحو القراءة، كما وجد "بودت (1984)-BOODT" أنّ مهارة الاستماع عملت على تحسين الأداء القرائي لطلبة الصفوف المتوسطة².

فالقراءة للتلاميذ تسهل عليهم فهم مضمون النص أو فهم الأسئلة المطروحة، خاصة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في القراءة وفكّ الرموز المكتوبة، فبمجرد أن يقرأ المعلم بصوته ونطقه الصحيح للكلمات تصل الفكرة ليتمّ الخوض في المطلوب، و قد انتهت وزارة التربية لذلك ففي مناشيرها الأخيرة تركّز على ضرورة قراءة الأساتذة للنصوص والأسئلة للتلاميذ الذين يعانون من طيف التوحّد -قراءة فقط دون شرح- لأنّ البعض منهم يجد صعوبة في القراءة لكنّه يملك الجواب المناسب ، فإذا تخطّى عقبة القراءة يتمكّن من الإجابة وحده، وهذا دليل على أهمية هذه القراءة "كعملية لغوية تتطلب فهم اللغة المكتوبة والتفاعل معها (...) لها علاقة مميزة باللغة لأننا نكتسب ونغيّر في مفاهيمنا وقدراتنا على التفكير عن

¹ نورمان فالكوف: تحليل الخطاب ، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، ترجمة طلال وهبة، بيت النهضة- البصرة بيروت، ط1، كانون الأول 2009م، ص39

² راتب قاسم عاشور، محمد فوزي مقدادي: المهارات القرائية و الكتابية طرائق تدريسها و استراتيجياتها، ص56

طريق اللّغة التي نستعملها، فالقراءة تمكّننا من الذهاب إلى ما وراء ما يمكننا رؤيته أو معالجته¹.

تضمّ طريقة تقديم النص المنطوق للمتعلّمين نوعين من أنواع القراءة من حيث المزاولة والأداء، إذ أنّها تعتبر قراءة جهرية يقوم بها الأستاذ للنص والتي تتطلب "السّعة والطلاقة في اللفظ والوصول إلى النطق الصّحيح مع قلة الأخطاء، فهم المنطوق، إدراك معانيه ومدلولاته، تطوير مادّة القراءة وفقراتها للوصول إلى ما يريده الكاتب، إظهار شخصيّة القارئ ومدى ثقته بنفسه واعتزازه بها"².

فالأستاذ هنا يحمل على عاتقه مهمّة إيصال المتعلّم لاكتشاف مضمون النص وتحقيق هدف الدّرس، وتمكينه من استنتاج القيم المبنوثة فيه (لماذا نقرأه؟ أو ماذا نتعلّم منه؟)، كما يعتبر نموذجاً يحتذى به في كيفية القراءة بثقة وتفاعل مع معاني النص.

وتعتبر هذه القراءة أيضاً قراءة استماع³ أو كما يسمّيها البعض قراءة مسموعة للطلبة وهي "تتعلّق بالشّخص الذي ينصت ويستمع لما يصدر من الآخرين من ألفاظ وعبارات وهذه القراءة تحتاج إلى حسن الإنصات ومراعاة أدب الاستماع، وعدم المقاطعة أو التّشويش، وملاحظة الصّوت المنبعث، وطريقة الأداء اللفظي لما يُقرأ"⁴.

فتلقّي المادّة المقروءة يكون عن طريق الأذن، والمتعلّم لا يقرأ وإنّما يتلقّى الأدب عن طريق الاستماع وقد أشير سابقاً إلى أهمية هذه المهارة في بناء تعلّقات التّلميذ .

من بين إيجابيات هذه القراءة⁵:

-يمثّل المعلّم نموذجاً للقراءة.

-إعطاء فرص لتمثيل استراتيجيات القراءة.

¹ المرجع السابق. ص75

² زكريا اسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 01 يناير 2005، ص113

³ يُنظر: عبدالفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2016، ص85

⁴ محمّد جهاد جل وسمر رولي الفيصل. مهارات الاتصال في اللغة العربية. العين: دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2004، ص122

⁵ راتب قاسم عاشور، محمّد فخري: المهارات القرائية و الكتابية طرائق تدريسها، ص73

-تطوير مجتمع من القراء.

إنّ المطلوب من المتعلّم-في هذا الميدان- ليس فقط الاستماع للنصوص المقترحة، وإنّما فهمها.

فما المقصود بفهم المنطوق؟ وكيف نستشف ذلك؟

3.2.1. فهم المنطوق: ونفصله كما يلي:

أ. الفهم (compréhension):

1. لغة: معرفتك الشّيء بالقلب. فَهْمُهُ فُهْمًا و فَهَامَةٌ: عِلْمُهُ. وفهمت الشّيء عقلته وعرفته، وأفهمه الأمر فَهْمًا إِيَّاه: جعله يفهمه¹.

أي: الفهم هو وصول الفكرة إلى ذهن المتلقّي ووضوحها.

2. اصطلاحاً: يحصل الفهم عندما تكون إجابة المرسل إليه في المحادثة التي تحدث بينه وبين المرسل متوافقة مع توقّعات هذا الأخير، سواء أكانت الإجابة من خلال الكلام أو الفعل².

ويعرّف أيضاً أنّه: "عملية تفوق مستوى التذكّر، يكون فيها المتعلّم قادراً على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه، ويستدلّ عليه بمجموعة من السلوكات العقلية التي يظهرها، تندرج تحتها مجموعة من السلوكات، كأن يترجم أو يفسّر أو يستكمل أو يشرح أو يعطي مثالا، أو يستنتج أو يعبر عن شيء ما"³.

إذا: الفهم هو الهدف الرئيسي من تقديم النصوص المنطوقة ويندرج ضمن التخطيط لتقديم هذه الحصّة، أي أنّ فهم المتعلّم يمكن قياسه وتقويمه من خلال السلوكات التي تصدر عنه، سواء أكانت إشارات حسية حركية (كالإيماء بالإيجاب أو السلب، أو تأثره بما يقال فسيبدي حزناً أو فرحاً أو ضحكاً على موقف معين سمعه...) أو كلاماً يتضمّن تعليقا

¹ ابن منظور. لسان العرب، (ف ه م)

² Voir: Jean Dubois Et Autres, Dictionnaire De Linguistique, (Compréhension), P106

³ عبد الكريم غريب: المعجم التربوي، ص30

أو إجابة عن سؤال أو تعبيراً شفوياً فيعيد تلخيص ما سمعه، أو يبدي رأيه فيه (...) وهو ما يجسّد معايير ومؤشرات تناول مركّبات الكفاءة الختامية¹.

كما يبدو فهم المتعلّم من خلال إسقاطه للمعلومات التي سمعها على نصوص أخرى أو تجارب حياتية يعيشها في القسم أو خارجه خدمة للكفاءة الختامية لهذا الميدان والتي يتوقّع فيها "أن يفهم المتعلّم خطابات منطوقة من أنماط متنوّعة ويتجاوب معها، من شتّى الوسائط وفي سياقات مختلفة"².

فالمطلوب منه فهم ما يستمع إليه والتجاوب معه، بالمناقشة والاستناد إلى الحجّة، وتبني الأفكار الموجودة فيه، والتأثر بالقيم التي يدعو إليها.

ب. تقديم النص المنطوق: لا يشترط فقط أثناء تقديم النص من قبل المعلّم أن تكون قراءته واضحة، بل يرفقها "بتمثيل اللفظ أو الحركة أو الانفعال لإعطائه معنى يمكن من تبنيه لتمثيل ومحاكاة النص المنطوق"³.

وكما سبق وذكرنا فإنّ القراءة الواضحة تساعد كلّ المتعلّمين وتراعي الفروقات الفردية بينهم، فحتى المتعثّرين منهم، والذين لم يتمكّنوا من قراءة النص لأسباب أو لأخرى سيتجاوزون هذه العقبة باستماعهم إلى النص من قبل المعلّم فنتساوى فرص فهمهم مع باقي زملائهم، إذ "تساعد الذاكرة الفرد على التعرّف على الكلمة عن طريق الأصوات التي تتألّف منها، إذا كان قد سمعها من قبل، وهكذا فقدرة التلميذ على استرجاع الصّورة البصرية أو الصّورة السّمعية للكلمة يساعده على التعرّف عليها وقراءتها"⁴.

أي أنّ استماع المتعلّم لكلمات بعينها يساعده على استثمارها في باقي الميادين (فهم المكتوب، الإنتاج الشفوي أو الكتابي).

¹ ينظر الوثيقة المرافقة، ص 21

² اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: منهاج التعليم الابتدائي، ص 10

³ اللّجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: منهاج التعليم الابتدائي، ص 37

⁴ تموين المعلّمين (اللغة العربية) المستوى الثّانية ابتدائي، الدّيون الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2010، ج 02، ص 13

إضافة إلى تمثيل اللفظ أو الحركة أو الانفعال، كتقليد أصوات الحيوانات، أو التعبير عن المفاجأة، أو الشعور بالارتياح أو القلق أو التأوه أو تقليد صوت الضحك، أو صوت وقوع شيء ما، له أيما أثر في تعليم الأطفال إذ يؤدي إلى¹:

-مساعدة الأطفال على الاندماج.

-تُعينهم على إدراك معاني الألفاظ والتراكيب بطريقة صحيحة دقيقة، مما يساعد على تزويدهم بخبرات لغوية.

-إثارة الأطفال إلى تجريب رواية القصة بأنفسهم وتدفعهم إلى رواية قصصهم الذاتية.

لكن ما قد يعيق الأستاذ أثناء تقديمه على مرافقة قراءته بالإيماءات هو حمله للنص أو الكتاب في يده مما سيصعب عليه الحركة بطريقة سلسلة، وسيلوح به شادا انتباه المتعلمين إليه، ويمنعه من التواصل مع جسده بشكل جيد، لذلك نجد دليل المعلم للغتين العربية والفرنسية يدعو إلى الاعتماد على القرص المضغوط المسجل عليه النصوص المنطوقة، وإذا لم يتوفر فالمنصوح به أن يسجل الأستاذ النص المنطوق بصوته أو بصوت آخر شريطة أن يتحقق التمكن من القراءة، وإذا لم تتوفر الوسائل المعينة فيقرأ الأستاذ النص في القسم مباشرة².

وإن كان أغلب المعلمين يشكون من نقص الوسائل المعينة في المؤسسات التعليمية، نجد البعض الآخر يعتمد على التسجيلات المقترحة على شبكات التواصل الاجتماعي، إذ يحمل المعلم النص في هاتفه ويسمعه للتلاميذ، لكن يغيب عن الكثير منها الإيماءات والإحياءات المناسبة التي تزيد النص تجسيدا وتمثيلا ومقاربة للواقع، أجل يتم التخلص من مشكلة حمل الكتاب أثناء القراءة، وتمكن المعلم من تجزئة نصه وإعادة الجزء الذي سيدرسه بضغط زر، لكنها لا تجسد النص المنطوق كما يجب، ثم إن المتعلم سيتشوش هل يتابع

¹ محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، ص 166

² Voir : Anissa sadouni –maMadagh et autres : livre du professeur 2^{ème} année moyenne.office national des publicatios scolaires, 2011, p07

حركات الأستاذ، أو يستمع للنص؟ على الرغم من أن التسجيلات الصوتية المنصوح بها والتي تخدم تقديم النصوص المنطوقة حقا يجب أن تكون في متناول اليد لئلا تستخدم دون التقيد بمكان معين أو زمان معين (...)، كما أن حسن الأداء فيها مكفول بما تزود به القصة من مؤثرات صوتية، كهزيم الريح، أو صوت الحيوان¹.

كما نجد البعض من الاجتهادات التي تجمع بين الصوت والصورة، فإثناء الاستماع، يشاهد المتعلم بعض الصور المرفقة، وإن كانت الفكرة جيدة لكن هل الهاتف المحمول وحجمه يضمنان وصول الصورة إلى جميع المتعلمين، وهل يمكن أن توفر المؤسسات التعليمية الوسائل المناسبة لذلك؟

ت. تجارب رائدة في تقديم النص المنطوق: يغلب على معظم النصوص المقررة للإلقاء على مسامع المتعلمين الطابع السردى لأنه من أكثر أنواع الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له، وتعتبر القصة من أكثر الوسائل التعليمية دقة في تقديم العبر وتعلم الدروس، كما أنها تدخل البهجة والسرور على قلوب الأطفال لأنها تحفز خيالهم فيتأثرون بأبطالها وشخصياتها، ونجدها ركيزة أساسية في القرآن الكريم "إِنَّ اللَّهَ الَّذِي خَلَقَ الْبَشَرَ يَعْلَمُ أَنَّ الْأُسْلُوبَ الْقِصَصِيَّ يَزِيدُ الْمَعْنَى قُوَّةً وَيُضْفِي عَلَيْهِ تَأْثِيرًا إِلَى الْإِسْتِمَاعِ وَالتَّوَقُّفِ وَالتَّفَكِيرِ وَالتَّأَمُّلِ"².

ثم إن المتعلم استأنس بهذا الأسلوب فهو كثيرا ما ينام على قصة يرويها أحد أفراد العائلة.

وإن كانت طريقة عرض هذه النصوص المقترحة في دليل المعلم تختلف من معلم إلى آخر ومن مؤسسة إلى أخرى حسب اجتهادات المعلمين وتوفر الوسائل المعينة ، فالمطلع

¹ محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، ص 175

² راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية و الكتابية: طرائق تدريسها و استراتيجياتها، 2005، ص 261

على بعض الطرائق المتبعة في مختلف أنحاء العالم لرواية القصة بالاعتماد على الصوت وحده والإيماءات والحركات كما هو منصوص به في مناهجنا المعدلة يجد الآتي¹:

– يستعمل اليابانيون لرواية القصة " طريقة كاميشيياي " وهي عبارة عن بطاقات منفردة عليها صور متسلسلة، أمّا نصّ القصة فيكون على ظهر هذه البطاقات تباعا.

– استعمل سگان أستراليا القدامى الرّسم على الرّمْل أثناء رواية القصة، والخطوط البسيطة والرّموز لكي تدلّ على أشخاص القصة وأحداثها، ويمكن تطبيق هذه الطريقة بالرّسم على الرّمْل في ملاعب المدارس، أو رسم الخطوط البسيطة والرّموز على جهاز العرض، كما يمكن صنع صندوق صغير للرّمْل لاستعماله في الصّف حيث تسلّط الصّور والرّموز من الصّندوق الرّملي على الحائط بواسطة جهاز تسليط الصّور.

– استعمال ظلال الرّسوم.

– استعمال جميع أنواع الدّمي لرواية القصة، الدّمي الّتي تلبس في اليد أو الّتي تركّب على قضبان ويحرّكها الأطفال من وراء ستار أو حاجز.

– استعمال الأشياء الحسيّة بواسطة نماذج مصغّرة أثناء رواية القصة مثل الدّمي الخشبية (...)

– باستطاعة الرّاوي أن يرسم صورا على صفائح من الورق، أو على اللّوح الأسود فيما هو يروي القصة أو أن يرسم صورا على ورق شفاف يعرض على الحائط أو الشّاشة بواسطة جهاز تسليط الصّور، أو يرسم على الجهاز نفسه بواسطة أقلام خاصّة، وتمحى الرّسوم بورقة مبلولة.

والملاحظ على هذه الطّرق المقترحة أنّها تتضمّن إلى جانب النّص المقترح وسائل إيضاح أخرى ملموسة ومعروفة عند المتعلّم كالرّمْل والصّندوق واللّوح الأسود وورق الشّفاف،

See: Anne Pellowski : the story vine.newyork Macmillan publishers,1984

¹ ينظر: محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال.

وأخرى مشوّقة ممتعة بالنسبة له ويسهل تحضيرها مثل الدّمى التي تلبس باليد فتكفي قطعة قماش بسيطة ومجموعة من الأكياس ومقص للحصول على الكثير من الشخصيات خاصة شخصيات الحيوانات، ثمّ إنّ هذه الطرائق تبعد المتعلّم عن رتابة الاستماع الممل المنعدم من أي مؤثرات ويخرجه من جوّ القسم إلى عالمه الصّغير المليء بالإثارة والخيال، كما تجعله يستعمل أكثر من حاسة، وقد أكّدت تجارب وأبحاث المربّون الأوائل أنّ الدّرس الذي يؤدّي دون وسيلة تعليميّة يعتمد على حاسة واحدة بعكس الدّرس الذي يؤدّي باستخدام الوسيلة التّعليمية، فإنّنا نكون قد أشركنا فيه أكثر من حاسة عملا بأحد قوانين علم النفس الشهيرة والتي أثبتت صحّتها والقائلة أنّ "ما نُسي شيء اشتركت في دراسته حاستان فأكثر"¹.

ولأنّ النّصوص المقرّرة في دليل المعلّم لا تتغيّر إلّا إذا أراد الأستاذ تعويضها بنصوص أكثر ثراء مع المحافظة على الموضوع الأساس، أو أجرى عليها بعض التعديلات فيمكن تحضير مثل هذه الوسائل قبل الدّخول المدرسي خاصّة أن الأقسام الدّراسية تسند إلى الأساتذة مع نهاية السّنة الدّراسيّة.

ينصح في تقديم هذه النّصوص الاهتمام بجلّسة المتعلّمين، فمن الأشياء التي يوصي بها أخصائيو رواية القصص "هي تنظيم الأطفال في شكل نصف دائرة، خصوصا إذا كانت المجموعة صغيرة، ويجب أن لا يكون هناك طفل خلف الآخر مباشرة حتّى لا يعيقه عن رؤية الرّاوي، الأمر الذي قد يؤدّي إلى شروذ ذهنه في أشياء أخرى، ويمكن للرّاوي أن يروي قصّة واقفا أو جالسا حسبما يقتضيه الموقف وحجم المجموعة أمامه"².

إنّ تنظيم المجموعة على شكل نصف دائرة يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات المتبنّاة منذ 2003 في بلادنا الجزائر، إذ فيه دعوة للتخلّص من فكرة أنّ المعلّم هو مالك المعرفة الوحيد، وهو الملقى الوحيد للدّرس، وما على المتعلّمين سوى حفظ ما يقوله وإعادته

¹ سمير خلف جلوب: الوسائل التّعليمية. دار خالد اللّحياني للنّشر و التوزيع. مكة المكرمة ط.1. 2017م. ص6

² محمود حسن إسماعيل: أدب الأطفال، ص166

في الوقت المناسب، والجلوس على هذا النحو يوحي بالمشاركة وتبادل الآراء والروح الجماعية، ثم إنّه يذكّرنا بالجوّ الأسري عند الالتفاف حول الراوي في المنزل، وإن كان تنفيذ هذه الجلسة يتراوح صعوبة من مؤسسة إلى أخرى لعدّة أسباب أهمّها الاكتظاظ الذي تعاني منه الابتدائيات.

يتبع خطوة تقديم المنطوق-حسبما ورد في الوثائق الرسمية- تجزئة النص، وينصح في الدورات التكوينية الموجهة للأساتذة بتقسيم النص المنطوق إلى أجزاء أو فقرات، وأجراء أحداثه.

كيف يجعل المعلم النص إجرائيا (Procedural)؟

ث. أجراء النص المنطوق: وتعرف كما يلي:

- ث.1. الأجراء لغة: تشتق هذه الكلمة -أجراء- من مادة (ج ر ي): "أجرى الأمر: أمضاه وأنفذه، وضعه في حيّز التنفيذ. أجرى، يجري، إجراءً.
- إجراء: [مفرد]: ج إجراءات: تدبير أو خطوة تُتخذُ لأمرٍ ما"¹.

أي: عدم ترك الأمر مجرد تصوّرات في الذّهن، بل القيام بتدابير وخطوات تجعله أكثر فاعلية.

- ث.2. الأجراء اصطلاحاً: لأنّ الهدف الرئيسي من تقديم النص المنطوق ليس الاستماع إلى أصوات، والاستمتاع بأحداث تسرد بطريقة معيّنة فحسب، وإنّما الغرض منه تعميق الفهم للنص بأجراء أحداثه، فتعرّف اصطلاحاً بأنّها: "عملية لتنظيم فعل التعليم والتعلّم من أجل أن يتحكّم التلاميذ في الإنجاز المراد تحقيقه"².

¹ أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب -القاهرة. مجلد 01، ط 01، 2008، ص 367

² <http://bohotti.blogspot.com/2014/04/blogspot-365.html>, 29/06/2022, 16h:04min

فخلف كلّ نص سواء أكان مسموعاً أو منطوقاً جملة من الأهداف القريبة المدى الواجب تحقيقها من قبل المتعلّم أثناء الحصّة، ومنها أهداف بعيدة المدى غرضها التمكن من تحليل النصوص وتعميق فهمها والإنتاج على منوالها شفاهياً أو كتابياً في حصص ومراحل لاحقة، لذلك وجب على المعلّم التخطيط المناسب لتقديم النصّ وتحليله.

ولأنّ الأجرأة تعتبر "تحليلاً للنصّ ودراسة عناصره ومكوّناته وأحداثه، وبيان أجزائه ووظيفة كلّ جزء فيها، كما يفيد مصطلح الأجرأة الشّرح أو التفسير والعمل على جعل النصّ مفهوماً واضحاً جلياً"¹.

فإنّ القصد منها معرفة عناصر النصّ ومكوّناته والالتزام بمعايير التحليل المعروفة والتطرّق إلى النقاط الآتية²:

- نوع النصّ في ضوء المقصد منه (نصّ خبر، نصّ قصّة، توجيهي...)
- موضوعه، أسباب إنتاجه، الرّبط بين أجزائه، الزّمن، المكان.
- العنوان وقدرته على جذب القارئ أو المتابع.
- المضمون وما يحمله من رسالة.
- الأفكار التي تعزّز الفكرة الرئيسيّة أو الهدف الرئيس لإيصال الرّسالة.
- القيمة.

مع الأخذ بعين الاعتبار بأنّ تحليل النّصوص في هذه المرحلة يراعى فيه سنّ المتعلّم، والأهداف المرجوّ تحقيقها.

بطريقة معيّنة تسهّل تحقيق هذه النّتيجة، كما أنّ نوع النصّ المقترح يحدّد خطوات التحليل المناسبة.

¹ العياشي صالح وآخرون: مخطّطات حصص التعلّم لمادّة اللغة العربيّة/ السّنة الخامسة ابتدائي-مقطع 01، مديرية التعليم الابتدائي، المركز الوطني للوثائق التربويّة-الجزائر، أوت 2020، ص 09

² محمّد خليل، فلك صبيّرة، محمّد علي حبش: أساليب تحليل النّصوص، الإجازة في الإعلام و الاتّصال BMC، من منشورات الجامعة الافتراضية السّورية-الجمهورية العربيّة السّورية، 2020، ص 83

تلي هذه الخطوة، اكتشاف الجانب القيمي وممارسته.

ج. القيم في نصوص فهم المنطوق:

ج.1. القيم لغة: تعرّف القيم بأنّها: "الاستقامة (...) أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه"¹.

أي أنّ القيمة لغة تجمع بين معاني الاستقامة والعدل والاعتدال والابتعاد عن الاعوجاج، ففيها دعوة للصّلاح والإصلاح.

ج.2. القيم اصطلاحاً: للقيم عدّة زوايا للتعريف بها، فكلّ ميدان يتناولها بالمنحى الذي يتوافق معه فتعريفها اقتصادياً يختلف عن التعريف الاجتماعي أو الفلسفي أو الإسلامي (...) وتعرّف بأنّها: "معايير عقلية ووجدانية، تستند على مرجعية حضارية، تمكّن صاحبها من الاختيار بإرادة حرّة واعية، وبصورة متكرّرة، يتّسق فيه الفكر والقول والفعل، يرجّحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة، فيستغرق فيه، ويسعد به"².

ويقصد من ذلك أنّ القيمة هي ما يرتاح له العقل والوجدان ويتوافق مع الحقبة التي يعيشها الإنسان، تمكّنه من اختيار سلوك أو فكرة أو القيام بنشاط من عدّة اختيارات بحيث يكون راض عن هذا الاختيار المتّزن المتوافق مع كلّ ما يحيط به أو يرد في ذهنه.

والمعروف أنّ الإصلاحات الجديدة للمناهج الجزائرية ركّزت على القيم، ولم تحصرها فقط في نصوص اللغة العربية المنطوقة منها والمكتوبة، أو في دروس التربية الإسلامية، وإنّما عمّمتها على جميع المواد حتى مادّة الرياضيات ففي وضعياتها على اختلافها قيم وعبر مبنوثة في طياتها يستخلصها المتعلّم ويعمل بها.

ولا شكّ أنّ دور المؤسسات التعليمية لا ينحصر في التعليم فقط، وإنّما للتربية الباع الأكبر إلى جانبها، لذلك أصبح استخلاص القيم في نهاية تحليلنا لنصّ فهم المنطوق محطة

¹ ابن منظور، لسان العرب، (ق و م)

² محمّد خليل، فلك صبيّة، محمّد علي حبش: أساليب تحليل النصوص، ص18

أساسية، ولا ينحصر ذلك في قيمة واحدة، إنّما يمكن استخلاص العديد منها في النص الواحد.

وكما هو معروف فنصّ فهم المنطوق يكون في الحصّة الأولى من التعلّات مع بداية الأسبوع الدّراسي، فمن الجميل بث مجموعة من القيم الدينية والتربوية والاجتماعية في التلميذ ودعمها بنص فهم المكتوب ليصل إلى إنتاجها مع نهاية الأسبوع الدّراسي والعمل عليها وتطبيقها في وضعيات دالة.

ح. التعبير الشّفوي وفهم المنطوق: تقتزن حصّة فهم المنطوق بالتّعبير الشّفوي إذ يعتبر هذا الأخير من أهم الميادين المساهمة في تعلم اللغة العربية حيث ينمي مهارة الحديث، ويكسب المتعلّم ثقة في نفسه، وقدرة على التّعبير عن أفكاره، ومشاعره، ويمكنه من اكتساب رصيد لغوي هام يوظفه في باقي الأنشطة الأخرى.

ما يلاحظ على هذين الميدانين أنّه لا يمكن الفصل بينهما، لأنّ التّعبير الشّفوي يرافق النصّ المعروض، حيث يُنقذ من خلال التّحاور "باستعمال سندات مألوفة أو جديدة والتّعبير عنها انطلاقا من تعليمات محدّدة تؤدّي إلى تفصيل مضمون كلّ سند"¹.

يُعرض على المتعلّم مشهد يكون إمّا مكبرا على السبورة، أو موجودا على الكتاب المدرسي الخاص به، إذ تترجم الصّورة النصّ الذي سمعه المتعلّم في شكل شخصيات، وتبدي معالم المكان الذي تدور فيه الأحداث، فيربط المتعلّم بين ما سمعه وما يشاهده وكأنّه أصبح حقيقة أمامه، فيوظّف الرّصيد اللغوي الذي اكتسبه، ويعيد تركيب الحديث بلغته الخاصة مؤكّدا فهمه للنصّ.

كما يُحدّد لكلّ حصّة تعبير شفوي "صيغة لغوية " تُبثّ داخل جمل النصّ المنطوق، ويتمّ استخراجها بسؤال موجّه من قبل المعلّم، يجيب عنه المتعلّم لتدوّن الجملة التي تضمّ الصّيغة المطلوبة على السبورة، فيتمّ دراستها (أسماء زمان أو مكان، صيغ التفصيل...)

¹ ينظر: الوثيقة المرافقة ص 19

يوظف المتعلم هذه الصيغة في جمل من إنشائه، أو يحلّ التمارين المقترحة في دفتر الأنشطة للغة العربية الذي يُزوّد بأسئلة حول النص المنطوق تضمّ إمّا إعادة لترتيب أحداثه، أو اختيارا للأحداث المذكورة فقط (...) وتوظيفا للصيغة المكتشفة.

ومما ذكر سابقا يجدر التنويه بأهمية إشراك حاسة البصر من خلال الصورة التعليمية بكلّ أنواعها في ميداني فهم المنطوق والإنتاج الشفوي.

خ. دور الصورة في بناء التعلّات: قبل الإصلاحات التربوية الجزائرية للمناهج سنة 2016، وبالعودة إلى ما كان يقدّم سابقا عندما اعتمدت الجزائر المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات منذ 2003 كانت التعلّات تُستهلّ بالقراءة أولا (فهم المكتوب) إذ يعتبر النص منطلقا لبقية النشاطات، ويقوم المعلم "بإثارة المتعلّمين ليعبروا انطلاقا من المشهد، ويوجّههم بطرح أسئلة مناسبة للصيغة المقرّرة في التوزيع السنوي"¹.

أي أنّ الاعتماد على مشهد التعبير الشفوي "الصورة" كان مرافقا لكلّ الإصلاحات التربوية، وحتى في تعليم اللغة الفرنسية في مدارسنا لا استغناء عن المشاهد لتقريب المعنى للمتعلّم وتجسيد النصّ المقروء، ونجد هذه الخطوة رئيسية في تعليم اللغات للناطقين بغيرها، فللصورة دور هامّ في اكتساب التعلّات، وهي أقرب إلى خيال المتعلّم.

إنّ أهمية الصورة في التعليم يجعلنا نفكر في ضرورة الاعتماد عليها بمختلف أنواعها في جميع ميادين اللغة- فهم المنطوق، الإنتاج الشفوي، فهم المكتوب، ولم لا في الإنتاج الكتابي إذ تكون في الوضعية الانطلاقية للحصة حتّى تحفّز ذهن المتعلّم للكتابة- لتكون وسيلة الإيضاح الأقرب إلى الواقع، والأكثر فاعلية، لذلك نطرح التساؤلات الآتية:

ما هي أهمية الصورة في التعليم؟ وهل يمكن توظيفها في ميدان فهم المنطوق؟

خ.1. تعريف الصورة:

¹ مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي لجميع المواد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012، ص 13

- **لغة:** جاء في لسان العرب في مادة (ص و ر): "من أسماء الله تعالى: المصوّر وهو الذي صوّر جميع الموجودات ورتّبها فأعطى كلّ شيء منها صورة خاصّة وهيئة مفردة يتميّزها على اختلافها وكثرتها (...). والجمع صُوْرٌ وصُورٌ وصُورٌ وقد صوّره فتصوّر، وصوّره الله حسنة فتصوّر، وتصوّرت الشّيء: توهمت صورته فتصوّر لي، والتّصوير: التّماثيل.

والصّورة ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشّيء وهيئته وعلى معنى صفته، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته"¹. كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: "صوّر يصوّر تصويراً، فهو مصوّر، والمفعول مصوّرٌ.

صوّر الشّخص ونحوه: جعل له صورة مجسّمة، جعل له شكلاً وصورة (...). رسمه على الورق ونحوه بالقلم أو الرّيشة أو بآلة التّصوير"². ويقصد بها إبداء هيئة الشّيء وحقيقته ووصفه أو تمثيله برسم شكله باستعمال أداة معيّنة.

- **اصطلاحاً:** نجد الكثير من العلوم تتجاذب المصطلح وتوظّفه حسب طبيعتها فمعناها في الإعلام والاتّصال يختلف عن الأدب (...).

أمّا في ميدان التعليم فنجد للصّورة تعريفات عديدة من بينها: "وسيلة تعليمية مستعدة، وسيط يتمّ من خلاله تحقيق وظيفة تعليميّة معيّنة كالعرض والوصف والشرح والتّحليل والبرهنة (...)"³.

¹ ابن منظور: لسان العرب. (ص و ر).

² أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة. ص 1332-1333

³ عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم المصطلحات الدّيدكتيكية، سلسلة علوم التّربية 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، ص 163

فالصّورة في التعليم ليست هدفا في حدّ ذاتها إنّما تستعمل كوسيلة تعليمية يحقّق من خلالها أهداف مرسومة فتكون مساعدة على التّوضيح والتّفسير والتّعليل، وهي حجة بحدّ ذاتها.

أمّا في تدريس اللغات: " فتحتلّ الصّورة مكانة هامّة حيث توظّف كترجمة للملفوظ أو للإشارة إلى سياق التّواصل أو كمرجع للعلامة اللّغوية (...) "¹.

فالصّورة أثناء التّدريس لا تكون وحيدة في الموقف التّعليمي بل يشاركها نصّ منطوق أو مكتوب أو محادثة (...) فتكون ترجمة فعلية يربط من خلالها المتعلّم الكلمات بما يقابلها من صور، وفي ذلك اختصار للجهد والوقت، وقديما قيل: " صورة واحدة أفضل من ألف كلمة". كما تحافظ الصّورة على عمليّة التّواصل وتجعل المهمّة بسيطة من خلال تدخّل الحواس التي تساعد على تمثيل كامل للحقيقة، إذ تعتبر مرجعا للأصوات التي يسمعها المتعلّم والتي تشكّل صورة ذهنيّة يمكن ربطها بالواقع.

خ.2. وظائف استخدام وتوظيف الصّورة التّعليميّة: يؤثّر حضور الصّورة كوسيلة إيضاح أثناء تعليم اللّغات تأثيرا واضحا في المتعلّم، ذلك كونها تربطه بالواقع الذي يعيش فيه، فهي تختصر عليه التشويش وكثرة التّفكير والتّحليل، وتربطه بالحقيقة.

وقد تحدّثت ليليان فيزين Liliane vezin عن وظائف الصّورة التي ترافق النصّ المنطوق أو المكتوب²، إذ بدأت بالحديث عن النّصوص المنطوقة في التعليم التي تقدّم إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 6-12 سنة والتي يعتمد جلّها على السرد، إذ أثبتت الدّراسات أنّ مرافقة الصّورة لمثل هذه النّصوص يترك أثرا أعمق وأفضل من تكرار النصّ لأكثر من مرّة، كما تحدّثت أنّ الطّفل يمكنه تذكّر النصّ بعد مرور ثلاثة أيّام من عرضه، كما أثبت علميا أنّ للصّورة أثرا على المتأخّرين ذهنيّا، ذلك لأنّ التذكّر الجيّد يكون للمواضيع التي ترافقها الصّور على خلاف المواضيع التي يُعتمد فيها على تكرار الجمل للحفظ.

¹ المرجع نفسه، ص163

² Voir : Lelianevezine : les illustrations,leur rôle dans l'apprentissage de texte.Enfance n.1.1986.p118-119

أما مرافقة الصورة للتصوص المكتوبة فقد حدّدت لها ثلاث وظائف رئيسية تؤديها في هذا المقام¹: الوظيفة التحفيزية La fonction motivationnelle، الوظيفة التفسيرية La fonction explicative، المساعدة على التذكّر L'aide à la mimorisation.

فالصورة ليست مجرد رسومات وألوان معروضة فقد، إنّما لها من الأثر البالغ ما يدعو المعلم إلى الاعتناء بها سواء في النص المنطوق أو المكتوب، والملاحظ أنّ كتب المرحلة الابتدائية في جميع المواد غنيّة بالصّور ولا يوجد نصّ في كتب اللغة العربية إلا ويتضمّن صوراً تجسّد الجوّ العام الذي تدور فيه الأحداث، والشخصيات الموجودة فيه، أمّا النصوص العلمية التي تتحدث عن الدورة الدموية، أو الاختراعات التكنولوجية (...) فتكون مرفوقة بصور توضيحية عن الموضوع كالقلب، أو صورة للكريات الحمراء في الدّم، أو صورة المخترع في حدّ ذاته (...).

ويمكن للمعلم أن يمهد لدرسه بالنقاش حول الصورة المعروضة فيضع المتعلّم فرضياته التي يمكن إثباتها أو دحضها بعد الاستماع إلى النصّ، فتوظيف الصورة في تعليم اللغات يلفت الذي يقرأ والذي لا يستطيع القراءة، وفيه مراعاة للفروقات الفردية في القراءة، واختصار للوقت للذين يحتاجون وقتاً أطول لفك شيفرات النصّ، إذ تمكّنهم من أخذ فكرة عامّة حول ما يدور حوله الموضوع، فهي بذلك تكسر حواجز اللغة.

¹ الوظائف الرئيسية التي تؤديها الصورة المرافقة للتصوص المكتوبة حسب رأي ليليان فيزين :

1. الوظيفة التحفيزية: la fonction motivationnelle

إذ تجعل النصّ أكثر إثارة للقراءة، كما توجّه القارئ للمعلومات الواجبالانتباه لها، إضافة إلى أنّها تأخذ بعين الاعتبار الفئة التي تعاني من صعوبة القراءة فالفاهيم التي يتعدّر عليهم الوصول إليها من خلال القراءة يمكن فهمها من خلال الصّور.

2. الوظيفة التفسيرية: la fonction explicative

فما يكون فهمه صعباً عن طريق الكلمات يمكن فهمه عن طريق البصر، كما أنّها تعين على ترجمة الكلام في مواقف معيّنة يعجز التعبير عنها مثل صور الحرب أو صور بعض الاختراعات..

3. المساعدة على التذكّر: l'aide à la mimorisation:

فقد أثبتت التجارب أنّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 9 و12 سنة يمكنهم تذكّر المعلومات المقروءة بعد مرور 5 أيام، فالصورة تساعد الدّكرة طويلة المدى، إذ يمكن تذكّر المعلومات المقروءة بعد مرور أسبوعين عند التلاميذ الذين يبلغون 15 سنة.

Voir : Lelianevezine : les illustrations,leur rôle dans l'apprentissage de texte.Enfance n.1.1986.p118-11

وقد تؤدّي الصّور وظائف أخرى أهمّها:

– الوظيفة التّربويّة: فقد ذكر العالم الأمريكي المعروف "جيروم برونز Jerome Bruner" – بدراسته عن التفكير والتّربية خلال الاستكشاف والإبداع دراسات عديدة تبين أنّ النّاس يتذكّرون 10 بالمائة فقط ممّا يسمعون، و 30 بالمائة فقط ممّا يقرأونه، في حين يصل ما يتذكّرونه من بين ما يرونه وما يقومون به إلى 80 بالمائة¹.

فالصورة تعدّ موثّقاً رائداً لكلّ ما يريد المتعلّم استرجاعه وتذكّره، وفي هذا دليل واضح على أهمية البصر في العمليّة التّعليميّة أهميّة يجدر العناية بها.

– بناء الكفاءة التّواصلية لدى المتعلّم:

الصّورة وسيلة لبناء الكفاءة التّواصلية² لدى المتعلّم باعتبارها محفّز للحديث والتّعبير، فيستعمل اللغة ويوظّفها، وباعتبارها مرجعاً له يربطه بالواقع الملموس الذي يعيشه، وهي الأقدر على الشّرح والتّعبير والتّفسير، وفيها مراعاة للفروق الفرديّة، إذ أنّها تساعد المتعلّمين، وتسهّل عليهم التعلّم.

لكن حتّى تؤدّي الصّورة الوظائف السّابقة الذّكر، وجب اختيارها وفق معايير محدّدة تمكّنها من تحقيق الأهداف الدّافعة لاختيارها.

خ. 3. شروط اختيار وعرض الصّورة التّعليميّة: إنّ إدراك المعلّم لأهميّة هذه الوسيلة عند تقديم الدّرس يجعله حريصاً كلّ الحرص عند اختيار بعضها أو استبعاد البعض الآخر. ولأجل ذلك يجب مراعاة مايلي³:

– أن تكون الصّورة خادمة للهدف المتوخّى تحقيقه.

– أن تكون لها علاقة مباشرة بالموضوع.

¹ شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة الإيجابيات والسّلبات، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005، ص 14

² الكفاءة التّواصلية: يعرّف ديل هابز الكفاءة التّواصلية بأنّها المعرفة بالقواعد التّفسيّة والثّقافيّة والاجتماعيّة الّتي تتحكّم في استعمال الكلام في إطار مجتمع معيّن "Robert Galisson et coste ,dictionnaire de didactique des langues ,Edition n4 ,Paris ,hachette 1976,p106

³ ينظر: أسامة عبد الرّحيم: فنون الكتابة الصّحفيّة والعمليّات الإدراكيّة لدى القارئ، إيتراك للنّشر والتّوزيع، مصر، 2003، ص 75

- أن تكون واضحة، جذابة، معبرة، بعيدة عن الغموض.
- أن تكون مناسبة لسن المتعلّم ونضجه.
- أن لا تكون صغيرة الحجم حتّى يتسنى للجميع رؤيتها إذا كان سيتمّ عرضها على السبّورة، أمّا إذا تعدّر عليه ذلك فيختار الحجم الملائم لتوزيعها على كلّ المتعلّمين.
- أن يتحَيّن المعلّم الوقت المناسب لعرضها أو إخفائها حتّى لا تفقد قيمتها أو تشوّش على مراحل تقديم المعلومة.
- أن تشكّل الصّورة مع المادّة المكتوبة وحدة فنيّة متكاملة من خلال الترابط الوثيق بينهما.

ومن بين المشكلات الملاحظة في اختيار الصور وتوظيفها هو عدم توافق شخصيّات الصّورة في المشهد المكبّر على السبّورة مع شخصيات الصورة المرافقة لنصّ القراءة أو لحصّة التعبير الشّفوي في كتاب التّلميد، خاصّة في سنوات الإصلاح الأخيرة، إذ أنّ الوزارة لم توقّر هذه المشاهد في المؤسسات التّربويّة، بل يتطوّع المعلّم لشرائها على حسابه الخاصّ من المكتبات، إذ نجد معظم النّساء محجّبة بينما في الكتاب المدرسي لا نجدها كذلك ليحسّ المتعلّم أنّه هناك قطيعة واختلاف بين ما يعرضه المعلّم على السبّورة وما يراه في كتابه، لذلك على المعلّم الانتباه إلى مثل هذه الأمور، واعتماد واحدة منها فقط إمّا الصّور الموجودة في الكتاب أو يخطط لدرسه مرتكزا على المشاهد التي تبيعها المكتبات.

خ.4. أنواع الصّور التّعليميّة: تنقسم الصّور إلى نوعين: ثابتة ومتحرّكة:

خ.4.1. **الصّور الثّابتة:** يُعدّ هذا النّوع من أكثر الصّور توظيفاً في تعليمنا، حيث نجدّها في جميع الكتب المدرسية، تأتي موضّحة ومفسّرة للمحتوى الذي ترافقه، ومن بين أنواعها نجد: الصّورة الفوتوغرافيّة، الصّورة الكاريكاتوريّة، الصّورة الأيقونيّة، الصّورة التشكيليّة¹. لكن يغيب عن حجرات الدّراسة الصّورة المتحرّكة الأكثر قرباً من سنّ المتعلّم واحتياجاته ورغباته، ولأنّ البصر عامل أساسي في التعليم شأنه شأن السّمع، فإنّه حرّيّ بنا التّفكير بدمج هاتين الحاستين في ميدان فهم المنطوق الذي يشترط في حصّته أن تكون جذابة ممتعة، وذلك ما يوفّره النّوع الثّاني من الصّور وهو الصّور المتحرّكة.

خ.4.2. **الصّور التعليميّة المتحرّكة:** تجمع الصّور التعليميّة المتحرّكة التي يمكن أن تكون عبارة عن أفلام، صور تلفزيونيّة، رسوم متحركة بين حاستي السّمع والبصر، وينبغي أن نسلم بأنّه كلّما اشتركت أكثر من حاسة ازداد انتباه المتعلّم وتتيّسر بناء التعلّقات.

يذكر "فاجان-vanhan-1994: أنّ هذا النوع من الصّور يعدّ من" أبرز المصادر التي تسهم في التعلّم عن طريق الحواس لكونها تجمع بين الصّوت والصّورة والحركة واللّون،

¹ -الصّورة الفوتوغرافيّة: كلمة فوتوغرافي ذات أصل لاتيني مكوّنة من مقطعين الأوّل "فوتو" وتعني الضّوء، والثّاني "غرافي" ويعني الكتابة والرّسم بالضّوء، وهي تسجيل دقيق للشّكل الظّاهري للشيء، فتوضّح شكل الجسم ولونه وتمثّل أكثر المواد المعتمدة دقّة وقرباً للواقع. "أحمد بن عبد الله الدّرويش: الصّورة التعليميّة (التّصنيف، الأهميّة، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض. جامعة الملك سعود. 2014. ص8 -الصّورة التشكيليّة: "اللّوحة التي أنتجها الفنّان وسكب فيها أفكاره وروحه وعواطفه عن طريق وسائل وأدوات تلوين واجهزة مختلفة، فهي تتكوّن من الشّكل والمضمون والمادّة". طارق عابدين بن إبراهيم عبد الوهاب: قراءة الصّورة التشكيليّة بين الحقيقة والإيحاء، مجلّة العلوم الاقتصاديّة، جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا، العدد 1 يوليو 2012، ص107 -الصّورة الكاريكاتوريّة

الكاريكاتير: هي كلمة مشتقة من الجذر caricatura وهي كلمة مأخوذة من اللغة الإيطاليّة والتي تعني يبالغ أو يحمّل الشيء أكثر من طاقته، أي المبالغة والمغالاة، وهذا المعنى يؤكّد الغرض الأساسي للرّسم الكاريكاتيري الذي يبالغ في إظهار عيوب الجسم لغرض إبراز الطابع الهجائي له. "حمادة محمود: فن الكاريكاتير من جدران التّصوّف على أعمدة الصّحافة. دمشق. دارعشرون للطباعة والنّشر. 1999. ص43 الصّورة الكاريكاتوريّة: هي صورة تمّهدف لنقل رسالة أو وجهة نظر عن أشياء وحوادث ومواقف، وتتميّز بالمبالغة والرّمزية، بحيث يكون لها تأثير انفعالي. محمد فريد محمود عزّت: قاموس المصطلحات الإعلاميّة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2008، ص37 الصّورة الأيقونيّة: شعارات، خرائط، رسوم بيانية.....

وتستخدم أكثر من وسيط تعليمي، وتخاطب أكثر من حاسة، وتتسم في نفس الوقت بالإثارة والحركة والتشويق (...)¹

فالأصل في الصّور المتحرّكة كونها ثابتة، ثمّ يتمّ إضفاء الحياة عليها بإدخال المؤثرات الصوتيّة، فتسمع لها أصوات، ويتمّ تحريكها بشكل سريع، فتبدو وكأنّها تتفاعل مع بعضها البعض، وهناك العديد من البرامج الالكترونيّة التي تستخدم لهذا الغرض، حتّى أنّ الأطفال عند وصولهم إلى مرحلة معيّنة يصبحون قادرين على التدرّب على مثل هذه البرامج لإنتاج رسوم متحرّكة خاصّة بهم، ولا يمكن أن ننكر أنّ جيل اليوم يعشق التكنولوجيا، ويعتبر أميا بينهم من لا يحسن استعمالها.

ويرى الناقد السينمائي البريطاني "روجر مانفل-Roger Manwell" أنّ "سحر الأفلام على الأطفال موضوع دائم للتّعقيب، فإنّ من الطّبيعي أن تلقى الصّورة المتحرّكة من الطّفل إعجابا يفوق ميله للقصة التي تقتصر حكايتها على كلمات وحوار فقط"².

ويثير هذا الناقد السينمائي مسألة مرافقة الصّورة "الحية" للقصة المسموعة، فهي تأسر الطّفل بما تتميّز به من ألوان وحركة ومؤثرات صوتيّة تجعله يتخيّل نفسه داخل الموقف الذي يُسرد فيه، فهي تعطيه صورة مصغّرة عن الواقع الذي يعيش فيه، ونستشفّ من قوله هذا أنّ الاستماع مهمّ لبناء التعلّيمات، لكن أن يدعّم بالصّورة "أي تدخّل حاسة الإبصار" فالنتيجة هنا تصبح محقّقة لا محالة.

¹ الزهراني أمل مسفر صالح: الوسائل التعليمية، الرسوم المتحرّكة، طالبات المرحلة الثانويّة، تدريس الكيمياء، المجلّة الدّولية للعلوم التربوية والنفسية ijeps، ع.09 أكتوبر، ج.01، 2017، ص19

² أحمد فؤاد درويش: سينما الأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979، ص70

وقد أكّدت الدّراسات التّربويّة أنّ معدّل تذكّر الصّور السّميّة والبصريّة منذ استقبالها حتّى بعد ثلاثة أيام أفضل من السّمي أو البصري كلّ على حدة، والجدول الآتي يوضّح ذلك:

جدول رقم 2-1 يبيّن معدّل تذكّر الصور السّميّة البصريّة

نوع الاستقبال	نسبة التذكّر في الحالات التّالية		
	الفوري	بعد 3 ساعات	بعد 3 أيّام
سمعي	100%	70%	10%
بصري	100%	72%	20%
سمعي بصري	100%	85%	65%

المصدر: سمير خلف جلوب: الوسائل التّعليميّة، دار خالد اللّحياني للنّشر والتّوزيع، مكة المكرمة، ط1. 2017. ص97

يبدو من خلال النّسب الموضّحة في الجدول أنّ كلّ استقبال مهما كان نوعه فهو يحقق النسبة الكاملة عندما يكون فورياً، فإذا تحدّثنا عن الاستقبال السّمي الذي أكّدنا على أهميته وأسبقيته فنجد أنّ نسبة التذكّر تبدأ تقلّ بعد 3 ساعات أي أنّ أكثر من ربع المسموع قد نسي، بينما بعد 3 أيّام لا يبقى منه إلّا جزءاً قليلاً، ونفس الشّيء يحصل عند الاستقبال البصري، وإن كانت نسبتا التذكّر بعد 3 ساعات و3 أيّام أكبر بقليل من سابقتها، لكن عندما يكون نوع الاستقبال سمعيّاً بصريّاً، فإنّنا نتحدّث عن نسب عالية، وهذا ما يحتاجه التّعليم.

إنّ النص المنطوق يقدّم في بداية التعلّيمات في اليوم الأوّل من الأسبوع ليُخزّن المتعلّم ما سمعه ويوظّفه في الإنتاج الكتابي الذي يُبرمج عادة مع نهاية الأسبوع-يوم الخميس، أي بعد 4 أيّام، فحتّى يحقق النّص المنطوق هدفه كاملاً ويكون مرسخاً للتعلّيمات يجب الانتباه إلى ضرورة إرفاقه بما يخدم حاسة البصر، ويشترط فيها من الجاذبية والإبهار ما توقّره الرّسوم المتحرّكة التي يحبّها ويتابعها الأطفال يومياً.

ثم إنّ الاعتماد على ما يسمعه المتعلّم من النص المنطوق قد يوقعه في مواجهة الكلمات التي ليس لها معنى ولا يمكن تخطّي هذه العقبة إلّا باستعمال الوسائل التعليمية التي تساعد على تحاشي الوقوع في اللفظية التي أشرنا إليها سابقا والتي يقصد بها: "استعمال المدرّس ألفاظا ليست لها عند التلميذ الدلالة التي لها عند المدرّس ولا يحاول توضيح هذه الألفاظ المجردة بوسائل ماديّة محسوسة تساعد على تكوين صور مرئيّة لها في ذهن التلميذ، لكن إذا تنوّعت هذه الوسائل فإنّ اللفظ يكتسب أبعادا من المعنى تتقرّب منه إلى الحقيقة، الأمر الذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كلّ من المدرّس والتلميذ"¹.

فالاعتماد على السّمع والبصر معا، والتّفكير بعقل طفل الابتدائي الذي تجذبه الألوان، وتسحره الصّور ، وتبهره الأصوات المصاحبة للأفلام الكرتونيّة يعدّ وسيلة تعليمية ضامنة للفهم والتذكّر للمتعلم.

خ.3.4. أهمية توظيف الصور المتحرّكة في التعليم الابتدائي: يمكن تلخيص أهميّة توظيف الصّور المتحرّكة في التعليم الابتدائي في عدّة نقاط أهمّها:

- تحاكي المرحلة العمرية التي يمرّ بها متعلّم الابتدائي.
- توظّف أكثر من حاسة، وقوانين علم النفس الشهيرة تثبت أنّ إشراك أكبر عدد من الحواس في التّعليم يثبّت المعلومات.
- توفر الخبرات البديلة للخبرات الواقعيّة، وتفرض الحركة كاملة، كما يحدث في الواقع فعلا، الأمر الذي يجعلها تسهم في إكساب المعرفة وتنمية المهارات العلميّة وتعلّمها².
- وهذا ما يسهم في تعلّمه حلّ المشكلات كونه يمرّ بتجارب تشبه ما يمكن أن يحدث له في الحياة الواقعيّة

¹ سمير خلف جلّوب: الوسائل التعليمية، ص16

² الزهراني امل مسفر صالح: الوسائل التعليمية، الرسوم المتحرّكة ثنائية وثلاثية الأبعاد في اكتساب بعض المفاهيم الكيميائيّة لدى طالبات المرحلة الثانوية،

المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ، ع9، 2017، ص19

- فيها من الإثارة ما يجذب انتباه معظم المتعلمين ويسهل التعلّم عليهم.
- وسيلة مهمّة للاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، وقد أشار "بافيو-Pavio" أنّه يمكن تفسير تأثير الرسوم المتحركة في التعلّم باستخدام نظرية الترميز الثنائي¹، التي تقوم على افتراضين أساسيين:
- إذا كان هناك ترميز ثنائي (لغوي بصري) للمعلومات سيتمّ تذكرها بشكل أفضل ممّا لو استخدم نظام واحد للترميز، إنّ احتمالية تخزين الصّور بطريقتين مختلفتين هي أكبر من احتمالية تخزين الكلمات².
- فتذكر الصّورة يكون أسرع من تذكر الكلمات لأنّها أقرب إلى المحسوس، أمّا الكلمات المجردة فتبدو غامضة وصعبة إلى حدّما.
- إنّ خلق ميدان فهم المنطوق يعدّ خطوة هامّة تتمنّ جهود اللسانيين وعلماء النفس والتربويين، لكنّها تحتاج إلى التخطيط الجيد لعرضه بطريقة جذابة تحقّق الهدف من اعتماده، وتبني به باقي الميادين الأخرى ولن نجد أحسن من الصّورة إذ "تشكّل قدرة في التأثير على عواطفه، وهي أقدر على التعبير من آلاف الكلمات، وتعتبر الصّورة من أحسن الوسائل إقناعاً، ونحن نعلم أنّ الرؤية أساس الاقتناع، والسمع والبصر أهمّ وأكثر حواس الإنسان استخداماً في اكتساب المعلومات"³.
- ففيها تجسيد للخيلات الموجودة في ذهن المتعلّم، ويوجد بها الكثير من التفاصيل التي تساعد على إسقاط مفاهيمه عليها، كما أنّ الألوان تجذبه إلى مشاهدتها.

¹ نظرية الترميز الثنائي: تفرض أنّ الذاكرة طويلة المدى تتألف من مسارين منفصلين وكن معتمدين على بعضهما البعض وهما المسار البصري (Visuel) والمسار اللغوي (Verbal) اللذان يعملان كمسارين لنقل المعلومات، وفي أثناء سير هذه المعلومات فإنّ العديد من الارتباطات تتكوّن أثناء عملية الإدراك، فعند استقبال المعلومات يقوم المتعلّم بعمل ارتباطات بين المعلومات التي استقبلها لغوياً أو بصرياً، وتعمل هذه الارتباطات على تنشيط التجارب والخبرات السابقة التي مرّ بها المتعلّم حول ما يتمّ تعلّمه، فيتم ربط الكلمات بكلمات أخرى والصّور بصور أخرى، كما يتمّ أيضاً ربط المسارين اللغوي والبصري عن طريق ارتباطات مرجعية. الزهراني امل مسفر صالح: الوسائل التعليمية، الرسوم المتحركة ثنائية وثلاثية الأبعاد في اكتساب بعض المفاهيم الكيميائية لدى طالبات المرحلة الثانوية، ص 19

² المرجع نفسه، ص 19

³ محمد معوض: المدخل إلى فنون العمل التلفزيوني، دار الفكر العربي-القاهرة، 1984، (د.ط.)، ص 09

ومنذ القديم تعتبر الصورة أبلغ من الكلمات فعند اكتشاف الكتابة كانت الرسومات المنقوشة على جدران المغارات تحمل في طياتها رسائل ترجمت لنا حياة الإنسان وأدواته وطريقة عيشه وأعطتنا صورة واضحة عما يفعله لذلك لاقت الاهتمام من قبل واضعي البرامج ومخططي الحصص التعليمية، وكانت محطة رئيسة في تعلّم اللغة العربية فالدراسات أثبتت: "أنّ التعلّم بواسطة البصر يسهم بـ83% من التعلّم، وإنّ حاسة البصر من أنشط الحواس في العمليات الذهنية لأنّ غالبية التّصورات الذهنيّة هي تصوّرات بصرية، ولنفوّق الصّورة في التّعبير و سهولة فهمها، اتّخذت كوسيلة أساسيّة في التّعبير بالكتابة عند البدائيين كما في الكتابة الهيروغليفية"¹.

بعد عرض المنطوق وأجراة أحداثه والتعبير شفويًا ودراسة الصيغة، تأتي خطوة أخرى تسمّى بمسرحة الأحداث.

3.1. مسرحة أحداث النّص المنطوق: يُعدّ ذكر خطوة مسرحة أحداث النّص جديدًا في الوثائق الرسميّة بعد إصلاحات 2016، على الرّغم أنّ تجسيد الحوار المذكور في بعض نصوص القراءة بصورة تمثيلية في المناهج السّابقة كان معمولًا به، إذ نجد المتعلّمين يتقمّصون شخصيات النّص المكتوب، فيوزّع المعلّم عليهم الأدوار، وعند القراءة يلتزم كلّ واحد منهم بدوره فتتعدّد الأصوات، أو يمثّل المتعلّمون أحداث النّص الذي يتحوّل إلى عرض تمثيليّ بسيط، لكن أن تُذكر هذه الخطوة في الوثائق الرسميّة فهذا دليل على إدراك أهمية المسرح بالنّسبة للطفّل الذي تعنتي به كلّ الدول بدءًا بالاتّحاد السّوفياتي الذي كان سبّاقًا إلى دعم مسرح الأطفال، ومرورا بدول أجنبية كأمرিকা وبريطانيا وانجلترا وفرنسا، وعربية كمصر (...) أمّا في الجزائر فقد بدأ المسرح الإقليمي لمدينة وهران سنة 1975 بتخصيص قسم لمسرح الأطفال².

¹ سعد علي زابر، سماء تركي داخل وآخرون: الموسوعة التّعليميّة المعاصرة ج1، دار صفاء للنّشر والتّوزيع-عمّان. 1438هـ-2017م، ط1، ص134

² ينظر: محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، ص 217

في هذه المرحلة العمرية، "من المعروف أنّ لَوْنَيْن من التفكير يغلبان على الأطفال هما: التفكير الحسي الذي يعتمد على الأشياء الملموسة، والتفكير الصوري الذي يعتمد على تكوين صورة حسية، أمّا التفكير المعنوي المجرد فلا يبلغه الأطفال إلّا في سنوات طفولتهم الأخيرة، والمسرح بهذا أكثر ملائمة للأطفال من الوسائط الأخرى، لأنّه يضع أمامهم الوقائع والأشخاص والأفكار بشكل مجسّد وملموس ومرئي ومسموع"¹.

فالمسرح يتناسب مع سنّ المتعلّم في المرحلة الابتدائية الذي يجنح إلى الخيال، ويقلّد ما يراه من رسوم متحرّكة في حركاتها ولغتها، فهو وسيط هام في تعليمه، خاصّة أنّه يحمل في طيّاته عبرة موجّهة في شكل تمثيلية تهدف إلى إيصال رسالة إلى المتلقّي بطريقة مؤثّرة فيتعلّم منها دروساً في الحياة.

ولعلّ المسرح الذي نتحدّث عنه ليس ذلك الذي تُخصّص له قاعة للعرض، أو الذي يُعتبر فحواه خارجاً عن المقرّرات الدّراسية، أو ذلك الذي يُمارس في النّشاط اللاصقيّ الذي يكون داخل المدرسة، خارج أوقات الدّراسة عبارة عن ورشة يسجّل المتعلّم فيها نفسه، أو يقترح المعلّم عليه الدّخول فيها للتخلّص من بعض المشاكل التي لاحظها عليه، إنّما المقصود هنا هو المسرح الذي يكون المنهاج الدّراسي أساسه، فيعتمد على البرنامج المقترح ويجسّد النّصوص المقترحة داخل حجرة الصّفّ مع الاكتفاء بالزّيّ العادي أو ما يمكن الحصول عليه من وسائل داخلها، فكلّ أثاث الحجرة من سبّورة وخزانة وكراسي وطاولات (...) يمكن استغلاله لتمثيل المسرحية، ويكفي كتابة بطاقات صغيرة أو كبيرة لتعلّق على ثياب المتعلّم أو تُلصق على الجدران لتصبح معالم النّص مجسّدة على أرض الواقع، فمسرحيّة النّص تصبح "عملية بيداغوجيّة تسخّر نصّاً في شكل لوحات مشهديّة وحوارات مسرحيّة يشارك في إعدادها كلّ من الأستاذ والمتعلّم داخل الصّفّ المدرسي، أو في قاعة بالمدرسة مخصّصة للعروض أو الحفلات المدرسيّة، عن طريق توفير كلّ الطّروف الدراميّة

¹ هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 1986، ص 204

الممكنة لجعل المتعلّم يتفاعل إيجابيًا، وذلك من خلال الجمع بين هدف التّعليم، وهدف اللعب والترفيه والتّسلية، قصد خلق الحيويّة والحبّ والسّعادة داخل الصفّ الدّراسي مع العمل بصدق وجديّة إلى تحقيق الحياة المدرسية الناجحة والفعّالة¹.

إنّ دعوة الإصلاحات التربوية إلى مسرح الأحداث، وإصرار المكوّنين على هذه الخطوة يتماشى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات والنظرية البنائية التي بنيت عليها المناهج الجزائرية، إذ "يثير مسرح الطّفل بموضوعاته مشكلات حياتيّة في تعبير واضح مع بساطة الموقف ووضوح شخصياته المرسومة، فيستطيع الطّفل أن يواجه مشكلة في حجمها الطّبيعي بما توحى له المسرحيّات من حلول و أفكار"².

فينطلق من التّجارب التي يعيشها من خلال قصص النّصوص المقترحة ليلاحظ تصرّف الشخصيات في مواقف حياتية معيّنة، ويقتنع بحلّها للمشاكل التي تواجهها. فيتعلّم الدّرس من خلالها، وبالتالي يهيئ المتعلّم ليحلّ المشكلات التي تواجهه في وضعيات دالّة بمفرده موظّفًا ما تعلّمه، وهذا هو المبدأ الذي تُبنى عليه هذه المقاربة وهو تمكين المتعلّم من حسن التّصرّف، كما أنّها تؤسّس لهم فكرة بناء معارفهم بأنفسهم وتبثّ فيهم روح البحث والتّساؤل، فمسرح أحداث نصّ معيّن وتقمّص شخصية بعينها يجعل المتعلّم يبحث عن تفاصيل تلك الشخصية وملاحمها بل ويخرج من حقيقته ليمثّل خياله، كما أنّها فرصة جيّدة للتعلّم باللّعب، فما يفعله التّلميذ داخل المدرسة تحت إشراف المعلّم يشبه ما يفعله في منزله أو مع أصدقائه عند تخيّل لشخصية ما وتمثيلها وتقمّص دورها.

1.3.1. العناصر المشتركة في المسرحية المدرسية: تشترك كلّ المسرحيات في ثلاث

عناصر أساسية لها دور كبير في صقل شخصيّة المتعلّم تتمثّل في: التّمثيل، الخيال، الحوار.

¹ <http://elmourafaka.layachisalah.site123.me29/06/2022,16h:00min>

² محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، ص 243

أ. التمثيل:

1. لغة: "مثل له الشيء: صورّه حتّى كأنّه ينظر إليه، وامثله هو: تصوّره... ومثّلت له كذا تمثيلاً إذا صوّرت له مثاله بكتابة و غيرها"¹.

بمعنى عرض موقف ما بطريقة قريبة من الواقع.

2. اصطلاحاً: التمثيل نوع من التعبير مصحوب بالإشارات والحركات وتنغيم الصوت بما يتناسب مع الدور².

وهو بذلك لغة أخرى يكتسبها المتعلم غير اللغات المقرّرة، فهو يعبّر بالحركات ويستخدم لغة الجسد ويعتمد على التقليد، ويُتيح فرصاً ذهبية أمام أصحاب المواهب الذين يملكون الجرأة لتمثيل الأدوار لإخراجها إلى العلن، وأمام المتعلّم الخجول للتغلّب على خجله فعندما يرى أصحابه يمثلون يلعبون-يحفّزه ذلك، خاصّة إذا لقي التشجيع المناسب من قبل المعلّم الذي يهيئ له الأجواء ليتقبّله الآخرون، وللمتعلّم الكسول نصيب من العلاج فعند تقسيم الأدوار يجد نفسه مرغماً على المشاركة في مسرحية أحداث النصّ، فيخرجه من رتابة الجلوس والاستماع، إلى جوّ من النشاط والحركة، "وقد دلّت التجارب النفسية على أنّ لأمثال تلك الظروف التي تتوافر في المسرحيات والتمثيل أثراً نافعا بعيد الغور في ثبات الذكريات وعملية التعليم فإنّ ما تتركه أمثال تلك المسرحيات في نفوس التلاميذ يصبح جزءاً لا ينفصل من حياتهم ويثبت في أذهانهم ويصير في مأمن من النسيان"³، لأنّ ما نمارسه فعلاً هو الذي يرسخ في أذهاننا، وكلّما شارك المتعلّم في بناء تعلّماته كلّما أصبح جزءاً من ذكرياته.

هنا ننبّه إلى ضرورة جذب المتعلّم أثناء تقديم النصّ المنطوق، فالدراسات النفسية تؤكد على أهمية الصورة والصوت في التعلّم بل وتفاضل أكثرهما بينهما، فتجعل من الصورة الجذابة الحية منفذاً مباشراً للتعلّمات، منطلقة من أنّ "العرض البصري أفضل من العرض

¹ ابن منظور: لسان العرب، ص 4134

² راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها و استراتيجياتها، ص 27

³ المرجع السابق ، ص 301.

السّمي والمكتوب في تعلّم المفاهيم والعمليات المعقّدة والمجرّدة الجديدة على الدّهن"¹، ويحذو الكثيرون حذو هذا الرّأي².

لذلك لابدّ من التّفكير في طريقة مشوّقة لعرض النّص المنطوق تجمع بين السّمع والبصر فالمؤكّد أنّ 98% من المعلومات و المهارات يأتي عن طريق السّمع والبصر معا، وإن كانت مدارسنا تشكو فقر الوسائل التعليميّة فلنا في عود الوزارة أمل في النهوض بالتعليم الالكتروني بتزويد المؤسسات التربوية بالألواح الذكيّة من منطلق تخفيف المحفظة بتعويض الكتاب الورقي بالكتاب الإلكتروني، أو توفير لكلّ قسم عارضة بيانات ليسهل مشاهدة النّص المنطوق صوتا وصورة حيّة، وتبقى المهمّة ملقاة على عاتق المعلّم الذي يخطّط لإخراج نصّ منطوق بهذه المعايير يرسخ في ذهن المتعلّم ويشعره بالرّغبة في تقليدها كون "التقليد الصّحيح أثر من آثار النفس تدفعها إليه حاجته فيجب أن يصدر عن النّفس رغبة مختارة، وخير سبيل للوصول إلى ذلك، أن يجتهد المرتّبون في جعل ما يُراد تقليده خلّابا جذّابا، حتّى يندفع الأطفال إليه اندفاعا طبيعيا محضا"³.

ب. الخيال: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (خ ي ل): "تخيّل الشّيء له: تشبّه، وتخيّل له أنّه كذا، أي تشبّه وتخايل: يُقال: تخيلته فتخيّل لي، كما نقول: تصوّرتَه فتصوّر، وتبينّته فتبيّن، وتحقّقته فتحقّق.

والخيال والخيالة: ما تشبّه لك في اليقظة والحلم من صورة"⁴.

¹ ذهبية هو الحاج: دور الوسائط السمعية البصرية وأثرها التواصلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها- عارضة البيانات data-show أنموذجا، ص122
² يمكن أن نورد رأي الناقد السينمائي البريطاني دكتور "روجر مانفل" Roger Manvell فيقول أنّه "من الطّبيعي أن تلقى الصّورة المتحرّكة من الطّفل إعجابا يفوق ميله للقصة التي تقتصر حكايتها على كلمات و حوار فقط" محمود حسن اسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، ص95.

وكذلك رأي علي الجارم ومصطفى أمين اللذان يؤكّدان أنّه "يجب أن يكون نصيب كلّ حاسة من العناية ماثلا لفضلها في إيصال المعارف إلى صاحبها وعلى هذا يجب أن تكون العناية بالإنسان و السّمع و اللمس أكثر من العناية ببقية الحواس، وهذا والطّفل بطبيعته يتذكّر صور المرئيات أكثر ممّا يتذكّر صور المسموعات، فعلى المرّي إذا أن يلجأ كثيرا إلى حاسة البصر في إيصال المدركات إلى أذهان الأطفال". علي الجارم، مصطفى أمين: علم النّفس و آثاره في التّربية و التّعليم، مطبعة المعارف ، شارعاً لفجالة-مصر، ط3 1430-1922م، ص135/136.

³ علي الجارم، مصطفى أمين: علم النّفس و آثاره في التّربية و التّعليم، ص82

⁴ ابن منظور: لسان العرب، ص1306.

والمقصود هو توهم الشيء في ذهن صاحبه.

أما التخيل الذي نتحدث عنه في مسرحة أحداث النص المنطوق، هو ما يحدث للمتعلم قبل أن يتقمص الشخصية ويمثلها، إذ يكون أساس تقليده لها هو ما يدور في رأسه حول هذه الشخصية بعد المعلومات التي تلقاها حولها، فالطفل في هذه المرحلة يجنح إلى الخيال والمغامرة وحب الاكتشاف، والتخيل "إحدى الطرائق القائمة على التعلم البنائي وتعمل على حفز ذهن المتعلم على التحليق في آفاق بعيدة عن الواقع ليتصور أشياء لم تكن حاضرة، وفي الواقع يجعل نفسه طرفاً فيها فيحصل على خبرة شبه حية من طريق تعامله مع هذه الأشياء، ومن طريق التخيل يمكن للفرد التوصل إلى اكتشافات وطرائق جديدة لم تكن معروفة من قبل، والتعلم التخيلي يجعل المتعلم يعيش الحدث بنفسه، ويستمتع به، فيكون تعلمًا إيقانياً"¹.

ومن خلال هذا التعريف يمكن استخلاص عدة نقاط أهمها:

- أن يتخيل المتعلم نفسه في شخصية معينة يعتبر ذلك من أعلى مستويات العمليات العقلية فهو إبداع منه، ومن الخيال تتولد الأفكار الإبداعية، ووصول المتعلم إلى الإبداع هو تحقيق للمتعلم المتميز.
- يحصل المتعلم على خبرات شبه حية من خلال تخيله للحوار الذي يدور أو من خلال رسم مسار للمسرحية، ثم إنه يتأثر بالقيم المبثوثة في حوارها، ويستفيد من الحلول المقدمة للمشاكل المطروحة، فهو يتعامل مع قصص حقيقية تشبه ما يمر به في يومياته، ولعلها خطوة سابقة لما يمكن أن يختبره المتعلم، إذ أنه يعيش أحداث قصص يمكن أن تقع له حقيقة، فيعرف كيفية التصرف فيها.

¹ سعد علي زابر، سماء تركي داخل وآخرون: الموسوعة التعليمية المعاصرة، ج1، ص 328.

- المتعلّم هنا لا يتوقّف عند سماع النّص ومناقشته وإخراج القيم منه، بل يتجاوز ذلك إلى الاعتماد على الحركة داخل القسم وتجربة التّمثيل بنفسه، فهو يجسّد ما يدور في ذهنه على أرض الواقع، ثمّ إنّّه طرف أساسي في هذه المسرحيّة، فيدافع عن قيمة معينة ويستدلّ عليها بحجج وبراهين، فترسخ في نفسه ليتبنّاها ويمارسها في حياته اليومية.

ت. الحوار: تشتقّ هذه الكلمة من (ح و ر) ونقول: "كلمته فما رجع إليّ حواراً وحواراً ومحاوراً وحويراً ومحورة: أي جواباً.

وأحارّ عليه جوابه: ردّه، وأحرّث له جواباً وما أحرّ لكلمة، والاسم من المحاور: الحوير، تقول: سمعت حويرهما وحوارهما، والمحاور: المجاوب، والتّحاور: التّجاوب، ونقول: كلمته فما أحرّ إليّ جواباً وما رجع إليّ حويراً، ولا حويرة، ولا محورة، ولا حواراً، أي ما ردّ جواباً، واستحاره أي: استنطقه (...). والمحاور: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة وقد حاوره¹.

أي وجود كلام يدور بين طرفين أو أكثر، يبادر أحدهما بالقول فيجيبه الآخر، أو يمتنع. يستلزم الحوار وجود عناصر التّواصل الأساسيّة: مرسل، مرسل إليه، رسالة بينهما، وفي مسرحيّة أحداث النّص المنطوق، يعتبر المحرّك الأساسي لهذه الخطوة فما الفائدة من تحضير المكان واللباس والشخصيات وصمتها عن الكلام؟

فالحوار "وسيلة تفاعل الأحداث والشّخصيات، وهو الأداة التي تتواصل عن طريقها شخصيّات المسرحيّة، وتقوم مقام المؤلّف في سرد الأحداث وتحليل المواقف، والكشف عن نوازع الشّخصيات.²

فلا يمكن تخيل مسرحيّة دون حوار يدور بين شخصياتها.

إذ يحدث من خلاله تواصل المتعلّمين مع بعضهم البعض، واحتكاكهم، وتعاونهم من أجل إنجاح المسرحية وكسب النّماء، وأثناءه تظهر الفروقات الفرديّة فيميّز بين المتعلّم القادر

¹ ابن منظور: لسان العرب، (ح و ر)

² راتب قاسم عاشور، محمّد فخري مقدادي: المهارات القرائية و الكتابية: طرائق تدريسها و استراتيجياتها، ص 293

على توظيف ما سمعه وفهمه من نصّ المنطوق والزيادة عليه والإبداع فيه، وذلك الذي يجد صعوبة في التذكّر، وتوظيف ما تعلّمه، كما تظهر بعض الصّعوبات التي تواجهه سواء أكانت لفظية أو نفسية، فيظهر الذي يعاني من التأتأة فيرصدّه المعلّم ليطلب تدخّل المختصّين في ذلك، أو الذي يعاني خجلاً يمنعه من التعبير عمّا يدور في داخله، فيعتمد المعلّم إلى تشجيعه والتركيز عليه بتكليفه بمهام مختلفة داخل القسم وخارجه.

من خلال الحوار يثري المتعلّمون رصيدهم بالكثير من المفردات فيوظّفون التي سمعوها، ويبدعون في ما تخفيه ذاكرتهم فيتعلّمون من بعضهم البعض بطريقة التعليم التعاوني خاصة إذا استخدم أحدهم كلمة جديدة و قابلها المعلّم بالتصفيق، ودونها على السبورة أو كرم قائلها سنجد التلاميذ يتهافون على إعادتها كلّما سنحت لهم الفرصة، كما أنّ التنغيم الذي يصاحب قول الجمل يجعل المتعلّم يميّز بين الاستفهام والتعجب والتأوه (...)

أضف إلى ذلك أنّه فرصة لتوجيه المتعلّمين لاستخدام اللغة المناسبة داخل القسم ومحاربة استعمال الدارجة، فمن خلال التكرار يتعوّد التلميذ على استخدام الفصحى، كما أنّ المتعلّم يعتمد على مجهوده الشّخصي أثناء مسرحة الأحداث واستخدام الحوار، فهو بذلك يبدي حسن التصرّف في موقف جديد عليه في حياته.

إنّ التركيز على مسرحة أحداث النصّ المنطوق في المناهج المعادة كتابتها يعدّ من أهمّ خطوات الإصلاح لأنّ المسرحة تعتبر: "عملية بيداغوجية تسخر نصّاً في شكل لوحات مشهدية وحوارات مسرحية يشارك في إعدادها كلّ من الأستاذ والمتعلّم داخل الصّف المدرسي، أو في قاعة بالمدرسة مخصّصة للعروض أو الحفلات المدرسية، عن طريق توفير كلّ الظروف الدرامية الممكنة لجعل المتعلّم يتفاعل إيجابياً، وذلك من خلال الجمع بين هدف التعليم، وهدف اللعب والترفيه والتسلية، قصد خلق الحيويّة والحبّ والسعادة داخل الصّف الدّراسي مع العمل بصدق وجدية إلى تحقيق الحياة المدرسية الناجحة والفعّالة".¹

¹ <http://elmourafaka.layachisalah.site123.me29/06/2022,16h:00min>

وتعتبر هذه العناصر الثلاثة (التّمثيل، الخيال، الحوار) من أكثر العناصر فاعلية في العملية التربوية.

2.3.1. دور المعلم في مسرحة أحداث نصّ: يبقى الدور الأكبر على المعلم في هذه الخطوة الذي يكون فيها موجّها ومرشداً، أخا وصديقاً، أباً متفهّماً، فهو يفكر في هدف واحد هو مساعدة كل واحد من المتعلّمين حسبما يحتاجه دون تدخّل مباشر ليخرج أحسن ما فيهم، ولا ننسى أنّه لعلمه بشخصياتهم وظروفهم يمكنه إشراك أكبر عدد ممكن في هذه العملية، كما أنّ مشاركته شخصياً في العمل التّمثيلي يزيل الخوف والتردد من نفوسهم، ويلغي الحواجز بينهم.

وأكثر ما يتوجّب عليه أن يفعله هو أن يكون مخطّطاً جيّداً لهذه الحصّة، مدركاً أبعادها، متفتّحاً على مجال المسرح ويمكن تلخيص دوره في إعادة كتابة القصّة مسرحياً، كون النّصوص المقترحة معظمها يصعب تمثيله لافتقارها للحوار الذي يدور بين شخصياتها، ممّا يصعب على المتعلّم أن يتقمّص دوره ويشارك في مسرحيّة لا تبدو معالمها واضحة، وهو عمل يتطلّب تخطيطاً وحرصاً شديدين من قبل المعلم، وتشمل هذه الخطوة الأخيرة مايلي¹:

– تفكيك نص القصّة الذي يشتمل على قراءتها بتمعّن والوقوف على طبيعتها وجرّد أفعالها وأسماء شخصياتها، وتحديد مضمونها الذي يدلّ على أفكارها، وجرّد أحداثها الهامّة ثمّ التّأنيّة، وتحديد زمانها ومكانها، واستخراج ما فيها من حوارات.

– إعادة تركيب القصّة مسرحياً، وذلك بتحديد الحدث الرّئيسي، وتصور حبكة المسرحيّة، وتحديد هويّة الشخصيات وحواراتها.

إنّ نجاح مسرحة أحداث النّص المنطوق مرهون بمجهود المعلم الذي يدرك أهمية إعادة كتابة النّص بحبكة وشخصيات، وصياغة حوار بسيط يناسب المرحلة العمرية للمتعلم، وتوفير الجوّ الملائم لتنفيذ هذه الخطوة.

¹ جعفر بختاوي: تقنية مسرحة النصوص السردية في المسرح المدرسي، مجلّة علوم التربية ن مجلد 2، العدد 18، مطبعة التّحّاح الجديدة – الدار البيضاء، مارس 2000، ص 82

ولا نجد في المناهج والوثائق المرافقة ما يمنعه من اختيار النصوص المناسبة لذلك، فهي لا تقيدّه بما اقترح في دليل المعلم، بل تقدّم نصوصاً أخرى للاستئناس، وتترك له الحرية في اختيار ما يناسب قسمه مع الالتزام بالموضوع الرئيسي.

المبحث الثاني: أنماط النصوص المقررة في التعليم الابتدائي:

سيتمّ التطرّق في هذا المبحث إلى:

- نمط النص.
- أنماط النصوص المقررة لميدان فهم المنطوق في مرحلة التعليم الابتدائي:
 - النمط الحواري.
 - النمط التوجيهي.
 - النمط الوصفي.
 - النمط التفسيري.
 - النمط الحجاجي.
- التعليم الابتدائي.
- أدب الأطفال.

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي من أهم المراحل في حياة الطفل، إذ يلتحق بالمدرسة عندما يبلغ سن السادسة، بعدما مرّ بفترة تحضيرية يقضيها بارتياح المساجد، أو المدارس القرآنية، أو المدارس الخاصة، أو المدارس الحكومية التي تستقبل المتعلمين الذين أتموا خمس سنوات في قسم التحضيري.

وقد قسّمت هذه المرحلة التي يقضيها المتعلم في المدرسة الابتدائية إلى أطوار، ويقصد بطور التعلم "في مرحلة من المراحل هو مدة تعليمية يكتسب التلاميذ أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم، وكفاءات عرضية تصادق عليها التقييمات، وتمكّنهم من متابعة التعلم مستقبلاً، ويرتبط الطّور التعلّمي بعدد محدّد من الكفاءات النهائية التي ينبغي إكسابها للتلاميذ"¹.

فلا يمرّ المتعلم من طور إلى آخر إلا إذا كان قد حقّق الكفاءات الواردة في ملمح الخروج لكلّ طور ويتمّ التحقق من ذلك عبر التّقييم التّحصيلي، أو الإشهادي، وعلى المعلم أن يحرص على القيام بالمعالجة في حينها حتّى يلحق المتعثّرين من المتعلمين بزملائهم ويمكّنهم من اكتساب الكفاءات المقرّرة والانتقال إلى الطّور الآخر، كما للتّقييم التّشخيصي في بداية السنة دور في معرفة مدى تمكّن المتعلم من كفاءات السنة الفارطة أو الطّور الفارط.

وقد قسّمت المرحلة الابتدائية إلى ثلاث أطوار:

- الطّور الأوّل: طور الإيقاظ والتعلم الأوّل، ويضمّ السنتين الأولى والثانية ابتدائي، إذ ينتقل المتعلم آلياً من السنة الأولى إلى الثانية مهما كانت نتيجته، أو تحصيله الدّراسي، ليتمّ الفصل فيما إذا كان قادراً على الانتقال إلى الطّور الموالي مع نهاية السنة الثانية، ويشكّل الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي "فترة أساسية في تدرّس التّلميذ، إذ في فترة الإيقاظ والتّعلم

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2009، ص 09

الأولى هذه يتحدّد بشكل أكبر نجاح أو إخفاق المدرسة، وأثناء هذا الطّور الأوّل تُبنى معرفة القراءة والكتابة والحساب¹.

فمتعلّم هذا الطّور يتوقّع منه أن يتمكّن من معرفة كلّ الحروف، وقراءة نصوص قصيرة مشكولة شكلا تامّا وفهم معناها والتّجاوب معها، وإنتاج نصوص قصيرة باعتباره يخطو خطواته الأولى في قواعد اللغة العربية بمختلف أنواعها، ويتمكّن من بناء مفاهيم بسيطة في ميادين مختلفة في الرياضيات كميدان العدّ والحساب، وتنظيم معطيات، والفضاء والهندسة، والمقادير والقياس.

- الطّور الثّاني: طور التّعمّق في التّعلّات الأساسيّة، ويضمّ السّنتين الثّالثة والرّابعة، وفي هذا الطّور ينتقل المتعلّم من سنة إلى أخرى حسب نتائجها التي يحقّقها في التّقويمات التّحصيليّة طيلة السّنة الدّراسيّة، والتي تمكّنه من الالتحاق بالمستوى الأعلى، إذ لم يُعتمد في هذا الطّور الانتقال الآلي من السّنة الثّالثة إلى السّنة الرّابعة "ويمكّن الطّور الثّاني من تعميق التّعلّات الأساسيّة وتعليم اللّغة الأجنبيّة"².

حيث تبنى تعلّات هذا الطّور على ما تمّ تعلّمه سابقا، فيقرأ وينتج نصوصا طويلة نسبيا مقارنة بالطّور السّابق، ويبدأ المتعلّم في معرفة القواعد الأولى للغة الأجنبيّة المقرّرة لحدّ الآن كلغة أجنبيّة أولى في التعليم الجزائري وهي اللغة الفرنسيّة.

- الطّور الثّالث: طور التّحكّم والإتقان: يضمّ سنة واحدة، وهي السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ التي تنتهي بتقييم إشهادي يحدّد مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات التي تمكّنه من الالتحاق بالمرحلة المتوسّطة، ويمكّن الطّور الثّالث "من التّحكّم في اللّغات الأساسيّة، وفحص مدى اكتساب كفاءات من المواد، وكفاءات عرضيّة يستهدفها التعليم الابتدائي"³.

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج، ص10

² المرجع السّابق، ص10

³ المرجع نفسه، ص10

حيث يتمكّن المتعلّم في نهاية المرحلة الابتدائية من استعمال اللغة العربية كأداة للتواصل والانفتاح على معارف كثيرة، وكوسيلة تمكّنه من تذليل صعوبات فهم المواد الأخرى، كما يستخدمها في حياته اليومية والأجهزة الالكترونية التي يتعامل بها، ويمتحن المتعلّم في نهاية السنة في ثلاث مواد أساسية وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات، وعلى أساس النتائج التي يتحصّل عليها يتحدّد انتقاله من عدمه إلى المرحلة المتوسطة.

وإذا اعتبرنا أنّ المرحلة الابتدائية هي القاعدة المتينة التي تبنى عليها التعلّّمات، وجب الحرص على تضمينها محتويات تجعل المتعلّم قادرا على بناء شخصيته، واسترسال لسانه، وفهم ما يدور حوله، ليمون المواطن الصّالح الذي تسعى الدولة لبنائه.

ولأنّ اللغة العربية كفاءة عرضية، فهي مفتاح للولوج إلى بقية المواد الدّراسية المقرّرة، فقد خُصّص لها أكبر عدد حصص بحجم ساعي يفوق باقي المواد إيماناً بأنّ التمكن من إتقان اللغة العربية يفتح الأبواب لسهولة التعلّم، وبناء الذّوق العام، وإخراج المواهب الكامنة لدى المتعلّمين، والجدول الآتي يبيّن مواقيت مرحلة التّعليم الابتدائي لمادّة اللّغة العربية.

الجدول رقم 2-2 يبيّن مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي لمادة اللغة العربية

المستويات	س1	س2	س3	س4	س5
التوقيت الأسبوعي	13h30	13h30	11h15	8h15	8h15
التوقيت السنوي	378h	378h	315h	231h	231h

المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص10

وكما هو موضّح في الجدول فإنّ متعلّم المرحلة الابتدائية يقضي معظم وقته في تعلّم اللغة العربية خاصّة في الطور الأوّل لكن مع دخول لغة أجنبية ثانية بداية من الطور الثّاني ينقص الحجم الساعي المخصّص لها.

ونظرا للاهتمام باللغة العربية فقد اعتنى التربويون بالنصوص المبرمجة وأنماطها التي يُتَوَقَّع من المتعلِّم في كل سنة دراسية التمكن منها سماعا وقراءة وإنتاجا شفويا أو كتابيا، وُحِّدَ لكل سنة نمط أو نمطين يتم التركيز عليه حتى يتم الإلمام بكل الأنماط المقترحة مع نهاية المرحلة الابتدائية.

وقبل التعرّف على هذه الأنماط، وجب توضيح معنى النمط، وأيّ الأنماط تم إدراجها في المرحلة الابتدائية؟ وهل تتماشى مع المرحلة العمرية لمتعلّم الابتدائي؟

1. نمط النص

يُعتمد في تدريس اللغة العربية غالبا تحديد نمط أو أكثر من النصوص في كل سنة، يُخَطَّط للتعلم التمكن منها من خلال اقتراح محتويات معرفية أبرزها نصوص منطوقة أو مكتوبة يعتمد هذا النمط المقصود، ويتمّ التدريب عليها طيلة السنة الدراسية حتى يتمكن المتعلّم منها، ولأجل هذا نجد ارتباط كلمة نمط بكلمة نص.

أ. **تعريف النمط لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور أنّ النمط: "هو الطريقة، يُقال: الزم هذا النمط، أي هذا الطريق، والنمط أيضا: الضرب من الضروب، والنوع من الأنواع"¹. ويعرّف أيضا: "نمط الشيء: جعله على نفس النوع أو الأسلوب (...)" طريقة وأسلوب وشكل أو مذهب مميّز لفرد أو جماعة"².

فالمقصود بالنمط النوع والطريقة المميّزة والأسلوب المختلف.

ب. **تعريف النمط اصطلاحا:** يُعرّف النمط بأنه: "المثال والنموذج الشكلي الذي يمثل في ذهن الفنان أو الأديب، ويحتضيه في التأليف، ومن جهة أخرى يمكن اعتباره الشكل الإجمالي الذي يستنبطه القارئ أو المستمع أو المشاهد للأثر الذي يقم إليه"³.

¹ ابن منظور: لسان العرب، (ن م ط).

² أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 2286

³ مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، مجلد 01، ط 02، 1984، ص 420

فعند استماعنا إلى مؤلف معيّن يرتسم في ذهننا شكل بعينه نصّفه من خلاله، فنحكم عليه إمّا أنّه يصف أو يسرد أو يبرهن (...) كما أنّ الكاتب في حدّ ذاته يعتمد إلى اختيار قالب يضع فيه محتوى حديثه وأفكاره بغية تحقيق غاية معيّنة في المتلقّي.

واختيار نمط النصّ هو قصد المؤلّف اختيار كلمات بعينها، وربطها ببعضها البعض هادف التأثير في المتلقّي وتوجيهه إلى شكل معيّن.

ت. **تعريف النصّ لغة:** يُعرّف النصّ بأنّه: "رفعك الشّيء، نصّ الحديث ينصّه نصّاً رفعه، وكلّ ما قد أظهر فقد نُصّ.

ونصّت الطّبيعة جيدها: رفعته، ووُضع على المنصّة أي على غاية الفضيحة والشّهرة والظّهور، والمنصّة: ما تظهر عليه العروس لثرى (...) وأصل النصّ أقصى الشّيء وغايته، ونصّ كلّ شيء منتهاه"¹.

فالنصّ في المعنى اللّغوي يُقصد به الرّفْع والإظهار.

ث. **النصّ اصطلاحاً:** يحتلّ النصّ مكانة هامّة في العمليّة التّعليميّة-التّعلّميّة، إذ يُعتمد عليه لإرساء التّعلّمات ويُنتظر من المتعلّم إنتاجه ويعرّف بأنّه "نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة والمتباعدة في كلّ واحد (...) "².

فهو منتج مترابط ومتّسق ومنسجم وتتابع من الجمل تستند فيه كلّ جملة على الأخرى، وترتبط بروابط مختلفة حتّى تصل إلى بناء نسيج يسمّى النصّ.

ويعود الاهتمام بالنصّ إلى يقين الباحثين بعدم كفاية الجملة في الأداء التّواصلي فهي ليست "الوحدة القاعدية للتبادلات الكلاميّة والخطابية، بل النصّ هو وحدة التّبلغ والتّبادل، ويكتسب النصّ انسجامه وحصانته من خلال هذا التّبادل والتّفاعل، ينبغي إذا أردنا دراسة

¹ ابن منظور: لسان العرب. (ن ص ص).

² الأزهر الزّناد: نسيج النصّ بحث في ما يكون به الملفوظ نصّاً، المركز الثّقافي العربي. بيروت-لبنان، ط01، 1993، ص12

النشاط اللغوي الحقيقي لدى الإنسان أن نتجاوز إطار الجملة لنهتّم بأنواع النسيج النصّي التي يحدثها المتكلّمون أثناء ممارستهم الكلاميّة¹.

واشتغل الباحثون بخصائص النصّ الشّكلية والمعجمية والبنائية لتتمخّض أبحاثهم عمّا يعرف بعلم النصّ، أو كما يسميه بعض اللغويين "نحو النصّ"، أو اللسانيات النصيّة، فالنّص بمنظورهم يجسّد الترابط والتّكامل بين أجزائه.

ويعرّف علم النصّ بأنّه: "الدراسة اللغوية التي تهدف إلى الكشف عن مجموع القواعد التي تنظّم بناء مختلف النّصوص، وعن المعايير التي تميّز النصّ عن اللّانصّ (...) وهو العلم الذي يصف النظام الدّاخلي للنّص وطريقة بنائه ووظيفة كلّ جزء فيه (...) موضوعه النصيّة La textualité (...) التي تمثّل المباحث الأساسيّة للسانيات النصّ، ومن معاييرها الاتّساق والانسجام والمقصديّة والمقبولية والسياق والتّناص"².

فالنّص بمنظور هذا العلم هو نظام كلّّي تحكمه علاقات تجمع أجزاءه، إذ يؤدّي كلّ جزء منه وظيفة تتكامل مع الجزء الذي قبله أو يليه حتّى يكتمل بناء النصّ، ويكون هذا النظام مميّزا لكلّ نصّ عن الآخر.

ومن بين الدّعاة إلى دراسة النصّ نجد "لويس هلمسليف-Louis Hjelmslev"، "هاريس-Harris"، ويعتبر "فان دايك-Vandijk" المؤسّس الحقيقي بعلم النصّ، لكن لم تبلغ الدّراسات النصيّة أوجّها إلّا مع اللّغوي الأمريكي "روبرت دي بوجراند-Robert de beaugrande" في الثّمانينات من القرن العشرين في كتابه "مدخل إلى لسانيات النصّ" 1981³.

¹ طالب خولة: مبادئ في اللسانيات. دار القصة للنشر، الجزائر، مجلد 01، ط 02، 2006، ص 168

² محمّد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، الدّار العربية بعلوم ناشرون، لبنان، ص 73-81

³ ينظر: محمد الاخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النصّ، ص 61

وقد انشغل العلماء في هذا المجال بتصنيف النصوص، لكنهم أدركوا صعوبة لعدّة اعتبارات منها¹:

- العدد الهائل للنصوص المتداول في المجتمع.
- النص الواحد مهما كان النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه يندر جدا أن يكون متجانسا إذ غالبا ما يشتمل على مقاطع مختلفة تتراوح بين السرد والوصف والشرح.
- إذ يصعب أن يتفق العلماء على تصنيف واحد كون النصوص تختلف باختلاف ميادينها واستعمالاتها والمجالات التي تنتمي إليها إضافة أن النص الواحد يمكنه أن يحمل أكثر من غرض في طياته فيتعدّر نسبه إلى لون بعينه.

ج. تصنيفات النصوص: صنف العلماء النصوص إلى أنواع كثيرة حسب الخصائص البنائية والمعجمية والشكلية، فمنهم من ينسبها إلى المؤسسات الصادرة عنها، أو الميدان الذي تنتمي إليه، أو الوظيفة التي تؤديها ومجالات استخدامها.

ويمكن أن نذكر التصنيفات الآتية²:

1. التصنيف على أساس وظيفي تواصل: يركّز على الوظيفة المهيمنة في النص، والمرجع الأساسي لهذا التصنيف هو "رومان جاكبسون - Roman Jakobson" الذي ميّز بين مختلف النص وبحسب الوظيفة الأكثر يروضا فيها، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الاتجاه البنوي، ومن بعده الاتجاه الوظيفي التواصل قد وظّف تصنيف "جاكبسون" في التمييز بين النصوص وتحليلها.

2. التصنيف السياقي والمؤسّساتي: هذا التصنيف ذو طابع اجتماعي، باعتباره يركّز على الوظيفة الاجتماعية التي يؤديها النص، وقد تمخّض عن هذا التصنيف ما هو متداول

¹ المرجع نفسه، ص 105

² المرجع نفسه، ص 111-114

حاليا من تمييز بين النصوص الإعلامية والدينية والإشهارية وغيرها، وكما هو واضح فكل نوع من هذه الأنواع بالإمكان رده إلى المؤسسة الاجتماعية التي يصدر عنها.

3. **التصنيف حسب العملية الذهنية الموظفة في النص:** يميز بين أنواع النصوص حسب العمليات الذهنية والعقلية التي توظف في النص أكثر من غيرها، كالاستدلال أو الشرح، أو العرض، أو السرد، أو غيرها، وعليه فهم يميزون بين الأنواع التالية: النص الحجاجي *Le texte argumentatif*، النص الإعلامي *Le texte informatif*، النص السردي *Le texte narratif*، النص الوصفي *Le texte descriptif*.

مع الإشارة إلى وجود العديد من التصنيفات الأخرى¹.

ويلاحظ من خلال هذا العرض أنّ النوع الثالث من التصنيفات هو الأكثر تداولاً في المجال التعليمي، إذ يحكم على نص ما أنّه ينتمي إلى نوع أو نمط معين حسب أكثر العمليات الذهنية الموظفة، أي أنّه يعتمد على مؤشرات موضوعية تؤدي بالقارئ إلى الحكم على النص وفق معايير متعارف عليها، فالنص السردى يأخذ طابع الحكاية، ويبدأ بجمل معينة سواء في اللغة العربية أو اللغات الأجنبية توحى لنا به، والنص الوصفي يرسم لنا

¹ من بين التصنيفات الأخرى نجد:

- تصنيف جلنس **H. Glens** الذي يقوم على أسس تواصلية دلالية تبرز الوظيفة الأساسية أو مفهومها يندرج تحت مجموعة من الأشكال النصية المشتركة في الوظيفة المحددة، وهكذا يمكن أن تكون أنماط النص الرئيسية كمايلي:
- نصوص ربط (وعد، عقد، قانون، إرث، أمر)
- نصوص إرشاد (التماس، طاب، دفاع، نصوص عادية، خطاب سياسي، كتب تعاليم وإرشاد)
- نصوص اختزان (ملاحظات، فهرس، دليلتلفون، يوميات، تخطيط، مسودات)
- نصوص لا تنشر علانية (تقرير، عرض رسالة، بطاقة)
- نصوص تنشر علانية (خبر، كتاب، دراسة، رواية، قصة، مسرحية، شعر)
- تصنيف **Eigenwald** الذي حصر أنماط النصوص في:
- نص صحفي، نص اقتصادي، نص سياسي، نص قانوني، نص علمي
- فكل نص ينتمي إلى ميدانه الذي يصدر عنه
- تصنيف **جروسه grosse** حيث جعل النصوص عدّة أنواع: نصوص معيارية، نصوص الاتصال، نصوص دالة على مجموعة، نصوص شعرية، نصوص قائمة على الذات، نصوص قائمة على الطلب، نصوص قائمة على الخبر الموضوعي.
- وهي تشبه إلى حد ما التصنيف الثاني.
- التصنيف الذي أتى به "بشير إبرير": نصوص أدبية، نصوص علمية، نصوص إعلامية، نصوص حجاجية وبرهانية، نصوص وظيفية إدارية.
- ينظر مصطفى بن عطية: تعليمية النص في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي، مجلّة إشكالات، الجزائر، العدد الثاني عشر، ماي 2017

لوحة فنيّة تجعلنا نحكم عليه أنّه يقوم بالوصف، وهكذا بالنسبة إلى باقي الأنماط الأخرى لكن الباحثين يجمعون على عدم إمكانية وجود نمط واحد في النصّ وهو من أسباب عدم توحيد تصنيفات النصوص الذي ذكر سابقا فغالبا ما تتداخل الأنماط وقد أكّد ثلّة من العلماء هذا الرأى، من بينهم رومان جاكبسون - Roman Jackbson وجون ميشيل آدم - Jean Michel Adem، ومحمّد الخطّابي، هذا الأخير يؤكّد "أنّ النصوص وخاصّة الأدبيّة منها لا تخضع لانسجام تامّ، إذ أنّ كثيرا ما نجد نصوصا تتعايش فيها وظائف وصفية، سردية، حجاجية، ولا أدلّ على ذلك من النصوص الأدبيّة التي تتضمّن خليطا من الوصف والسرد والحجاج"¹. وبالعودة إلى النصوص السردية على سبيل المثال، نجد أنّها تتضمّن داخلها الوصف للمكان الذي تدور فيه أحداثها، أو لشخصياتها، وحوارا متبادلا بينها، كما نجد استدلالا بالحجج والبراهين لإثبات صحّة رأي ما أو تفنيده، وبالتالي لا يكون السرد هو النمط الوحيد في النصّ إنّما تتجاذبه أنماط كثيرة، لكن يغلب عليها النمط السردى.

وقد اقترح "جون ميشيل آدم" - وهو أحد أكثر اللغويين الغربيين اهتماما بالبحث في أنواع النصوص - تحديدا مغايرا لا يكون على أساس النّظر في طبيعة المقاطع المكوّنة له، ومدى هيمنة أحدها أكثر من غيره على النصّ، وقد ترتّب عن ذلك إدخال بعض التعديل على التصنيف الذي سبق ذكره ليصبح كمايلي: نصوص يغلب عليها الطّابع الحجاجي Texte à dominante logico argumentative، نصوص يغلب عليها الطّابع الإعلامي والإخباري (...)².

فكلمة "يغلب" المضافة لنمط النصّ، تدلّ على وجود أكثر من نمط، لكن النمط الأكثر حضورا وهيمنة هو الذي يصنّف إليه النصّ، ونجد المناهج الجزائرية توظّف هذه الكلمة في ملامح التّخرّج سواء في الملامح المعادة كتابتها أو في سابقتها ففي الأولى على سبيل المثال نجد في ملمح التّخرّج من السّنة الثّانية ابتدائي أنّ المطلوب من المتعلّم في نهاية السّنة "أنّ

¹ المرجع السابق، ص 111-112

² المرجع نفسه، ص 112-113

يفكّ الرّموز ويقرأ نصوصاً قصيرة قراءة سليمة من مختلف الأنماط، ويفهمها بالتركيز على النمط التوجيهي (...)»¹.

أمّا في المناهج السابقة نجد نصّ الكفاءة الختامية لنهاية السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي يقول: "يكون المتعلّم في نهاية السّنة قادراً على فهم وإنتاج نصوص إخبارية شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطّابع السّردى"².

وفي هذا دليل على عدم انفراد النصّ بنمط واحد، وهذا ما يجدر التّنبه به عند تدريس المتعلّم أنماط النّصوص، أو طلب إنتاج نصوص معيّنة، إذ لا يمكن أ يبنّي المتعلّم نصّه على نمط واحد، بل يمكنه أن يستعين في إنتاجه على أنماط أخرى، ويركّز على النمط المطلوب بتوظيف المعايير والمؤشّرات التي تخصّه.

ح. أنماط النّصوص المقرّرة لميدان فهم المنطوق في مرحلة التعليم الابتدائي: يمرّ المتعلّم في المرحلة الابتدائية بخمس سنوات، يحدّد فيه نمط من أنماط النّصوص يتوقّع التمكن منه مع نهاية السّنة بضمّ ميدان فهم المنطوق، وفهم المكتوب، والإنتاج الشفوي، والإنتاج الكتابي، وسيأتي تفصيلها حسب سنوات الدّراسة كما يلي:

1. النمط الحواري: يُتوقّع من المتعلّم في السّنة الأولى تحقيق الكفاءة الختامية التي تنصّ على أن "يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي وعمره الزّمني والعقلي ويتفاعل معها، بالتركيز على النمط الحواري"³.

ولا يختلف اثنان أنّ اختيار هذا النمط في أوّل احتكاك للطفل مع التعلّمات يقوم على عدّة أسس:

¹ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص16

² اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة (3) من التعليم الابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008، ص26

³ اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص12

- أ. أسس اختيار النمط الحوارى فى السنة الأولى ابتدائى: وقع الاختيار على هذا النمط فى السنة الأولى ابتدائى لاعتبارات أهمها:
- المتعلم فى هذه السنة يبني لغته، ويحاول التخلص من تأثير اللهجات التى يتحدث بها قبل دخوله المدرسة بتكوين لغته سليمة.
 - الحوار هو أكثر ما يمارسه الطفل فى هذه المرحلة، إذ يحقق من خلاله الكفاءة التواصلية، فالحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر، ويكون مشافهة أو كتابة، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي (...). وقد ينحدر حتى مستوى التثيرة والهذيان، وقد يرتقي إلى مستوى المناقشة العلمية والجدل عند اختلاف الرأي¹.
 - فهو يمثل حياة هذا المتعلم الصغير الذى يكتشف عالمه الجديد ببناء حوارات مع زملائه وأساتذته والمحيطين به، وهو أقدر وسيلة لتبليغ المشاعر وفهم الآخرين.
 - من خلاله يكسب المعلم الثقة فى نفسه من خلال تناوله الكلمة وإيصال ما يجول فى خاطره.
 - إعطاء قيمة كبيرة للمشافهة باعتبارها تابعة للاستماع ونتيجة حتمية له، وقد أكدت المناهج المعادة كتابتها فى أكثر من موضع على ضرورة إعادة الاعتبار، والتأكيد على الاهتمام بالمشافهة.
 - الاهتمام بالحوار تنفيذ لما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات التى تؤكد على ضرورة إخراج المتعلم من دور المتفرج وجعله متفاعلا، وينتأى ذلك من تفاعله أثناء الحوار مع المحيطين حوله.
 - بث قيم وأساسيات التآور فى المتعلم من خلال الاستماع إلى النصوص الحوارية المقررة عليه فى حصة فهم المنطوق، فيلاحظ إنصات المتلقى للحوار، إضافة إلى

¹ شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 07.

انتباهه للصيغ التي يفتح ويختتم بها الكلام، كما يتعلّم انتظار الدّور، واحترام الطّرف الآخر، وعدم المقاطعة، والتزام الهدوء، للتمكّن من حسن الاستماع، كما يتأكّد له بأنّ الحوار هو أسلوب تفاهم وحلّ المشاكل.

- الحوار مصاحب لحياتنا اليومية حيث نجده في "المسرح، القصّة (الحكاية، الرّواية، المثل، الشّعْر العربي، التّحقيقات)، الرّوبورتاجات المختلفة، المقالات الصحّيفة والتّلفزيونية، الاستجابات في المحاكم وغيرها، كلّما يستدعي نقاشاً أو استفهاماً.¹
- من خلال الحوار يمكننا أن نأخذ المعلومات التي نحتاجها، فمن بين أنواعه أن يكون تثقيفي، تعليمي، تأثيري، إقناعي، اجتماعي.²

- إنّ اختيار النّمط الحواري بداية من السّنة الأولى ابتدائي يهيئ المتعلّمين إلى مسرحة أحداث النّصوص، لأنّ النّص مقسّم إلى شخصيّات يسهل تقمّصها وتوزيعها على المتعلّمين، وفي هذا بناء لشخصيّة المتعلّم منذ دخوله إلى المدرسة.

تمّ اختيار النّصوص المقرّرة في دليل المعلمّ للسّنة الأولى "مسايرة للسياسة التربوية الوطنية، والخادمة لأهداف المنظومة التربوية، اعتماداً على منهاج الجيل الثّاني، والدليل المنهجي، والمرجعيّة العامّة، وهي نصوص متنوّعة المواضيع والمحاور، جُلّها نثر، وبعضها شعر (محفّوظات)، أغلبها من مراجع وطنيّة بتصرّف يقتضيه مستوى المتعلّم، وإدماج الموادّ الثّلاث، وبعضها من إنتاج المؤلّفين جمعاً للمادّة العلميّة من عدّة مصادر، وترتيباً وإعادة صياغة وتقنيّة التوسّع، كما أنّها نصوص يثري من خلالها المتعلّم ثقافته ولغته، وتمهّد لذوقه الأدبي، وهي نابعة من صميم الحياة الاجتماعيّة للمتعلم، حجم النّصوص المختارة حسب ما حدّده المنهاج، وقد يتفاوت حجمها قليلاً حسب طبيعة الموضوع والتعلّيمات المرتبطة به،

¹ المرجع السّابق، ص 07

² ينظر: طه علي حسن الدليمي : تدريس اللغة العربية بين الطّرائق التقليديّة و الاستراتيجيّات التّجديدية، عالم الكتب الحديث، إربد الأردن، ص 18

النصوص مصوغة وفق النمط الحواري، ولذلك كان الحرص على أن يكون الحوار متسلسلا سهل متابعته وفهمه بلغة شائقة ومباشرة¹.

وبالاطلاع على النصوص المنطوقة المقترحة في المقاطع الثمانية، فقد جاءت مبنية على قصة قصيرة يتخللها الحوار، يُستشف منها عبرة، وهي تتوافق مع المرحلة العمرية لطفل في سن السادسة، ثم إن طول النصوص يتناسب مع ذاكرته، ولا يوجد ضمن هذه النصوص إلا أربعة نصوص لم تكتب على شكل حوار وهي "في القرية، مدينتنا، من أنا، أول يوم في رمضان"².

لكن من السهل إعادة كتابتهم على شكل حوار، أمّا القيم المبتوثة فهي ضرورية لبناء قاعدة رصينة من المبادئ الاجتماعية الدينية، ونضرب أمثلة بحسن استقبال الضيف، إلقاء التحية، احترام قواعد الأكل، تبادل الزيارات، الوقاية خير من العلاج(...) أمّا عن المصادر التي أخذت منها هذه النصوص فلم يتم الإشارة إليها أسفل كل نص في دليل المعلم.

ب. مؤشرات النمط الحواري: تبرز مؤشرات النمط الحواري في النصوص المقررة على متعلمي السنة الأولى ابتدائي سواء أكانت منطوقة أو مكتوبة، من خلال نسب الكلام إلى قائله في كل مرة بذكر اسمه وكتابته ببنط عريض، حتى يختلف عن باقي الكلمات، وفي هذا توضيح لعدد الشخصيات الموجودة في النص، ومن بين المؤشرات الواجب تنبيه المتعلم إليها مايلي³:

- استخدام ضمائر المخاطب.
- استخدام الجمل القصيرة وأدوات الاستفهام.
- الشكل الكتابي بالعودة إلى السطر كلما انتقل الكلام من محاور إلى آخر.
- وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز.

¹ محمود عبود، عبد المالك بوطيش: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي (اللغة العربية-التربية الإسلامية-التربية المدنية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص10

² ينظر المرجع نفسه، ص55-63

³ شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص07

ونجد من بين الصيغ والتراكيب المقررة في برنامج السنة الأولى ابتدائي في التعبير الشفوي، الجمل التعجبية والاستفهامية والضمائر المتصلة والمنفصلة، وإن كانت توجّل إلى نهاية السنة الدراسية حتى يتمكن المتعلّم أولاً من الأصوات والحروف والرموز، ويكون خبرة من خلال استماعه لمختلف النصوص، فيتمكن في النهاية من التمييز بين الجمل من خلال التنغيم أولاً، ثم بالإشارة الدالة على التعجب أو الاستفهام ثانياً، كما أنّ اللغة المختارة في جميع النصوص بسيطة تتناسب وفهم المتعلّم للكلمات التي تعود سماعها في التلفاز من خلال الرسوم المتحركة، أو في تعامله داخل المدرسة.

وبسبب طبيعة المتعلّم الذي يبلغ سنّ ست سنوات، فليس من السهل التعامل معه بأفكار مجردة، وتمكينه من النمط باعتماد الشرح والإلقاء، أو تقديم معلومات حول معنى الحوار وأركانه ومؤشراته، لذلك ورد في المنهاج اقتراحات لموارد معرفية ومنهجية، ووضعت أمثلة عن وضعيات تعليمية، ونماذج لمعايير التقييم في المناهج المعادة كتابتها لتمكين المتعلّم من النمط الحوارية، ووضعه في وضعيات حقيقية تمكنه من الاستفادة من هذا النمط. ويقدم الجدول الآتي تفصيلاً عما ذكر سابقاً.

الجدول رقم: 2-3 يبيّن اقتراحات لتقديم النمط الحوارية في التعليم الابتدائي

المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
-خطابات مختلفة منطوقة. -الخطاب الحوارية (صور متحركة، قصص من التراث، تسجيلات، فيديوهات) -مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) -نحو النص -خطاطة النص الحوارية - (هندسة النص الحوارية)	-وضعيات إصغاء لمنطوق - وضعيات للفهم انطلاقاً من سندات متنوعة (صور، مشاهد). -لعب الأدوار مع الأقران. -وضعيات تجنيد موارد للتعبير عن الفهم.	-يجيب عن أسئلة حول نصّ القصة. -يعبر برسم بعد سماع القصة. -يربط كلمات بصور لتحديد المعنى. -يقدم أمثلة. -يوظف مكتسباته القبلية. -يحترم دوره في الحوار. -ينفذ إشارات. -يتجاوب مع التعليمات.

المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 17

الملاحظ من خلال هذا الجدول أنّ الموارد المعرفيّة لا يجب أن تقتصر على النّص المنطوق المقترح وحده، بل يمكن إثراء هذه الحصّة وتنويع الموارد بالصّور المتحرّكة التي تحفّز المتعلّم على الكلام من خلال الإثارة التي تسحر بها الطّفل في هذا السنّ، والقصص والتسجيلات والفيديوهات(...) وكلّ هذه الوسائل تعتبر معينات يستغلّها المتعلّم في وضعيّات الانطلاق ليستطيع المتعلّم بناء تعلّماته من خلالها، وما ذكر وضعيّة لعب الأدوار مع الأقران إلا اهتمام واضح بدور مسرحية الأحداث في معرفة مدى استيعاب المتعلّم لخصائص الحوار وتنفيذها، لأنّ الحوار الذي ينتجه، ومحاكاته للأدوار، دليل على ارتكازه على ما يسمعه ليبدع بطريقته، كما يستطيع المتعلّم من خلال أجزائه للنّص المنطوق باختيار الأسئلة المناسبة التي يكتشف من خلالها المتعلّم خطاطة النّص الحوارية، فيعرف عدد الشّخصيات وأسمائها وسبب تعجّبها أو استفهامها، ويستخرج المغزى من الحوار، وفي ذلك إجابة عن أسئلة النّص، واحترام لدوره في الحوار، وتجاوب مع التعليقات، وتنفيذ للإشارات.

أمّا عن التّعبير بالرّسم بعد سماع القصّة، فيمكن للمعلّم أن يركّز على جزئية معيّنة من الحوار كوسيلة مذكورة، أو شخصيّة مميّزة، أو المكان الذي تدور فيه الأحداث ويطلب من المتعلّم الصّغير رسمها على حسب إمكانياته موظّفاً ألواناً معيّنة، ويمكنه استغلال العجين لتشكيلها، وبالتالي يخرج المتعلّم من رتابة الجواب الذي يتبع السؤال إلى تفجير الطّاقات الإبداعية لدى المتعلّم.

2. النمط التّوجيهي: لا يكتمل الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي إلا بالسّنة الثّانية، إذ تُثبّت فيها التّعلّمات، ويتحدّد مدى التّمكّن من الكفاءات المسطّرة، وقد جاء في الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق لهذه السّنة أنّه يُنظر من المتعلّم أن " يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي، وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمط التّوجيهي"¹.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: مديريّة التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 20

ولتحقيق هذه الكفاءة تم اقتراح مجموعة من النصوص المنطوقة التي تتضمن قصة قصيرة يجس أحداثها شخصيات، وتقدم بعض التوجيهات، ولا نجد إلا بعض النصوص التي وظف فيه التفسير والسرد، نصين آخرين انفرد فيهما النمط التوجيهي وغاب عنهما الحوار تحدثا عن طريقة مثلى للمحافظة على الصحة ونظافة الأسنان والفم¹.

وللتمكن من الكفاءة المحددة صيغت مركبات الكفاءة الآتية²:

- يردّ استجابة لما يسمع.
- يستجيب للعبارات الخاصة بالنمط التوجيهي.
- يتمثل مقاصد النص.
- يأخذ العبرة من النص التوجيهي.

فالمطلوب من المتعلم أن يفهم مضمون التوجيهات المقدمة له، ويستجيب لها، كما يأخذ العبرة من القصص المقدمة له والتي تزخر بتعليمات وتوجيهات تحاكي المرحلة العمرية التي يمر بها.

وقبل الخوض في الحديث عن هذا النمط يجدر بنا التنويه إلى أنه إلى جانب تسميته بالنمط التوجيهي يسمّى أيضا النمط الإيعازي، أو الأمرّي، أو الحثّي، أو الإرشادي.

أ. **تعريف التوجيه لغة:** يصاغ من مادة (و ج هـ)، وجاء في تعريفه: "وجهت الريح العصا توجيها إذا ساقته، قاد فلان فلانا فوجهه: أي انقاد واتّبع، وشيء موجه: إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف (...)" ويقال: خرج القوم فوجهوا للناس الطريق توجيها: إذا وطئوه وسلكوه حتى استبان أثر الطريق لمن سلكه"³.

¹ طيب نايت سليمان وآخرون: دليل السنة الثانية من التعليم الابتدائي (اللغة العربية- التربية المدنية- التربية الإسلامية). الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص 52-53-60

² اللجنة الوطنية للمناهج: مديرة التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-2016، ص 20

³ ابن منظور: لسان العرب، (و ج هـ).

وَيُعَرَّفُ أَيْضًا كَمَا يَلِي: "وَجَّهَ/ إِلَى يَوْجَّهَ، تَوْجِيهًا، فَهُوَ مَوْجَّهٌ وَالْمَفْعُولُ مَوْجَّهٌ، وَجَّهَ الشَّيْءَ أَوْ الشَّخْصَ: جَعَلَهُ يَأْخُذُ اتِّجَاهًا مَعِيْنًا، وَجَّهَ صَدِيقَهُ إِلَى تَعَلُّمِ الْكُمْبِيُوتَرِ (...) وَجَّهَ الشَّيْءَ إِلَى جِهَةٍ كَذَا: أَدَارَهُ إِلَيْهَا.

تَوْجِيهِهِ (مَفْرَدٌ): ج. تَوْجِيهَاتٍ (لِغَيْرِ الْمَصْدَرِ) (...) مَصْدَرٌ وَجَّهَ إِلَى: إِرْشَادَاتٌ أَوْ نَصَحٌ أَوْ بَيَانٌ (...)

التَّوْجِيهَاتُ: التَّعْلِيمَاتُ¹.

فَمِنْ خِلَالِ التَّعْرِيفَيْنِ نَجِدُ أَنَّ التَّوْجِيهَ مَعْنَاهُ رَسْمُ وَجْهَةٍ مَعِيْنَةٍ وَتَقْدِيمُ إِرْشَادَاتٍ وَنَصَائِحٍ.

ب. **تَعْرِيفُ التَّوْجِيهِ اصطلاحًا:** يَعْرِفُ التَّوْجِيهَ بِأَنَّهُ: "أُسْلُوبٌ تَوَاصَلِيٌّ يَرْمِي إِلَى تَوْجِيهِ التَّعْلِيمَاتِ إِلَى فَنَةٍ مِنَ النَّاسِ وَدَعْوَتِهِمْ لِلْقِيَامِ بِعَمَلٍ مَعِيْنٍ، أَوْ حَرَكَةٍ، أَوْ اتِّخَاذِ مَوْقِفٍ، أَوْ تَنْفِيْذِ أَمْرٍ"².

فَمِنْ خِلَالِ التَّوْجِيهِ تَتَحَقَّقُ الْكِفَاءَةُ التَّوَاصُلِيَّةُ، وَذَلِكَ عِبْرَ الرِّسَالَةِ الَّتِي يُوَجَّهُهَا أَحَدُهُمْ إِلَى الْآخَرِ مَضْمَنًا إِيَّاهَا دَعْوَةً لِلْقِيَامِ بِعَمَلٍ مَا، أَوْ بِالتَّوَقُّفِ عَنْ عَمَلِهِ، أَوْ تَوْجِيهِ تَعْلِيمَاتٍ مَعِيْنَةٍ، أَوْ إِصْدَارِ أَوْامِرٍ يُتَوَقَّعُ تَنْفِيْذُهَا، سَوَاءٌ أَكَانَتْ الْعَمَلِيَّةُ التَّوَاصُلِيَّةُ مَبَاشِرَةً أَوْ غَيْرَ مَبَاشِرَةً عِبْرَ كِتَابٍ أَوْ وَثِيْقَةٍ أَوْ جِهَازٍ رَادِيَوِيٍّ (...) وَالْهَدَفُ مِنْهَا هُوَ تَحْقِيقُ مَصْلَحَةٍ فَرْدِيَّةٍ أَوْ جَمَاعِيَّةٍ.

أَيَّ أَنَّ هَذَا النَّوعَ مِنَ النُّصُوصِ يَهْدَفُ إِلَى تَوْجِيهِ الْمُتَعَلِّمِ إِلَى تَصَرُّفٍ مَعِيْنٍ يَسْلُكُهُ فِي الْمُسْتَقْبَلِ، وَبُعْدَ مَنَاسِبًا جَدًّا لِلخُطْبِ الَّتِي يَسْعَى مِنْ خِلَالِهَا الْخُطِيبُ إِلَى تَوْجِيهِ فَنَةٍ مِنَ النَّاسِ إِلَى فِكْرَةٍ مِنْ خِلَالِ التَّأْثِيرِ عَلَيْهِمْ بِأُسْلُوبِ الْخُطَابَةِ وَالْبَرْهَنَةِ وَالْحُجْجِ عَلَى صَحَّةِ الرَّأْيِ.

ت. **مَوْشَّرَاتُ النَّمَطِ التَّوْجِيهِيِّ:** حَتَّى يُمَيِّزَ الْمُتَعَلِّمُ النَّصَّ التَّوْجِيهِيَّ عَنْ غَيْرِهِ عَلَيْهِ الْإِنْتِبَاهُ إِلَى أَنَّ النَّصَّ يَحْتَوِي الْمَوْشَّرَاتِ الْآتِيَةَ³:

– سَيْطَرَةُ الْجَمَلِ الْإِنْشَائِيَّةِ وَخَاصَّةً الْأَمْرَ وَالتَّهْيِ.

¹ أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، (وج ه)، ص 2406-2407

² شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، جويلية 2015، ص 63

³ شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ص 08

- أفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك.
- استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- الجمل القصيرة واضحة الدلالة.
- التفنن في الطباعة والإخراج: تتوع الأحجام والحروف وألوانها وأشكالها واستخدام الأرقام، وتظهير بعض العبارات، وكل ذلك يهدف إلى لفت النظر والتركيز على المهم الذي يقصده الكاتب.
- يستعمل المرسل بتوظيفه لأسلوب التوجيه التحذير والإغراء، فيخوف ويرغب موظفا كلمات بعينها جذبا للمرسل إليه وعزما على توجيهه للفكرة التي يقصدها.
- إنّ متعلّم السّنة الثّانية ابتدائي لا يختلف كثيرا عن متعلّم السنة الأولى، لكنّه أنضج منه قليلا إذ أصبح قادرا على القراءة والكتابة-مع مراعاة الفروق الفردية- فيستطيع الاعتماد على أكثر من حاسة لبناء تعلّماته، ولأجل ذلك تمّ اختيار محتويات معرفيّة ، واقتراح أمثلة عن وضعيّات تعلّمية، ونماذج لمعايير التّقييم تفصيلها في الجدول الآتي:

الجدول رقم: 2-4 يبيّن اقتراحات لتقديم النّمط التوجيهي في التعليم الابتدائي

المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
-الخطاب التوجيهي: ملصقات، بطاقات تقنية، بطاقات إرشادية، الوصفات الطيبة...قصص من التراث، قانون المرور .	-وضعيات إصغاء لمنطوق لنصوص توجيهية.	-الإصغاء: من خلال تصرّفه ما يدلّ على: حسن الاستماع، فهم المعنى العام للنّص.
-ترتيب عناصر النّص.	-وضعيات لفهم النّصائح والتّعليمات انطلاقا من سندات متنوعة.	-فهم معلني كلمات غير مألوّفة بالاعتماد على نبذة الصّوت والسيّاق.
-مقاطع شعريّة (محفوظات وأناشيد)	-وضعيات لتنفيذ تعليمات وإرشادات (القانون الداخلي، قواعد اللّعب، كيفية طبخ...	-فهم العناصر التّعبيريّة في النّص التّوجيهي.
-نصوص منطوقة يغلب عليها النّمط التّوجيهي.	-وضعيات تجنيد موارد للتّعبير	-يطبّق تعليمات وإرشادات.

ألفاظ وعبارات الرجاء: أرجوك، أرجو أن رجاء، من فضلك. فعل الأمر وصيغ: حذار، هات، هاك، تعال، هيا. الإلزام: ينبغي، لابد، عليك . خطاطة النص التوجيهي: القرائن المتحكممة في انسجامه، الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي، ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير...	عن الفهم بتنفيذ التعليمات. وضعيّات تجنيد موارد للتعبير عن الفهم بتنفيذ التعليمات. وضعيّات تفاعليّة: (معلّم، متعلّم)، (متعلّم، معلّم)، (متعلّم، متعلّم).-إنتاجات شفويّة	يستخدم الصيغ المناسبة. يصدر أحكاما على النص التوجيهي. يثمن القيم الواردة. يلتزم بالتوجيهات
---	---	--

المصدر: للجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-2016، ص20

إنّ الوضعيات التعليمية المقترحة لفهم وإنتاج نصّ توجيهي تعتمد على الإصغاء والفهم وتنفيذ الإرشادات، وتجنيد الموارد للتعبير عن الفهم، إضافة إلى التفاعل بين المعلّم والمتعلّم من جهة وبين المتعلّم وزميله من جهة أخرى، ومن هنا يبرز التدريب على إنتاج نصوص شفويّة ترتكز النمط التوجيهي، فحتّى وإن كان المتعلّم لا يعرف مؤشرات هذا النمط، ولا يعرف كيف يصنّفه، تمكّنه مثل هذه الوضعيات للانتباه إلى ما يدعو إليه، والسبل التي يسلكها حتّى يبلغ مقصده، كما يجب على المعلّم تنويع السندات التوجيهيّة، والسعي إلى ربط المتعلم بما يعيشه في حياته اليوميّة، فيستعين بكيفيات الطبخ، والوصفات الطبيّة، وقانون المرور (...)، بل ويستغلّ حصّة التربية البدنيّة للتنبيه إلى التوجيهات المقدّمة عند التعرّف إلى قواعد لعبة معيّنة، كما عليه الحرص على الألفاظ والعبارات التي تخدم هذا النوع من النصوص، وعلى العموم فإنّه يجدها مقرّرة عليه كصيغ تستخلص من نصّ فهم المنطوق، ويوظّفها في الإنتاج الشفوي، ويجب على المعلّم أن لا يكتفي بالاهتمام بالوضعيات التعليميّة التي يوضع فيها المتعلّم لبناء معارفه حول النصّ التوجيهي، بل عليه الانتباه للاستجابات

التي يبيدها هذا الأخير فيقترح وضعيات تقويمية تساعد على متابعة مدى تمكّنه، ومن خلالها يمكنه التقدّم به أكثر، أو اللّجوء إلى أساليب أخرى تحقّق الكفاءة المطلوبة.

ث. أهمية النّمت التّوجيهي لمتعلّمي الثّانية ابتدائي: يمكن إبراز أهمية النّمت التّوجيهي في هذه المرحلة من حياة المتعلّم في النقاط الآتية:

- التّوجيه يتضمّن الحوار: فالإرشادات والتّوجيهات تستلزم وجود مرسل ومرسل إليه مباشر أو غير مباشر، والحوار يمثّل جزءاً من الحياة، ثمّ إنّهُ تمكّن منه في السّنة الأولى ابتدائي.
- يزوّد التّوجيه المتعلّم بالقيم الأساسية التي ينبغي الاقتداء بها.
- يزيد من إدراك ووعي المتعلّم بالمصلحة العامّة وضرورة خدمة المجتمع.
- تقويم السلوكات الخاطئة، وتعزيز السلوكات الإيجابية.
- يمكّن المتعلّم من أسلوب الإرشاد والتّوجيه، إذ تواجه المتعلّم مواقف في حياته اليومية تستدعي استخدام الجمل مناسبة للطلّاب أو الأمر (...)

3. النّمت السّردي

تعتبر النّصوص المقدّمة في الطّور الأوّل قصيرة إلى حدّ ما تتناسب وسنّ المتعلّم ومدى تذكّره، وتتشغل بمواضيع قريبة منه يعيشها يومياً في المنزل والمدرسة والحيّ (...). لكن بالانتقال إلى السّنة الثّالثة نجد أنّ النّمت المقرّر هو النّمت السّردي، إذ جاء في الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق أنّ المطلوب من التعلّم أن "يفهم خطابات في حدود مستواه الدّراسي، وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النّمت السّردي"¹. لذلك نجد معظم النّصوص المنطوقة المقترحة في السّنة الثّالثة ابتدائي سردية يتخلّلها الحوار الذي يمكّن من سهولة مسرحتها بتقمّص المتعلّمين لأدوار شخصياتها.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 24

ولتحقيق هذه الكفاءة الختامية صيغت المركّبات الآتية¹:

- يتفاعل مع النص المنطوق ويميّزه عن غيره.
- يميّز النص السّردى عن غيره.
- يقيم مضمون النص السّردى المنطوق.

وبما أنّ المتعلّم قد تمكّن من النصّ الحوارى والنصّ التّوجيهى قراءة وإنتاجا، فإنه قادر على التّمييز بين النصّ السّردى وبين سابقه، كما أنّه أصبح يعلم جيّدا أنّ كلّ نصّ مقررّ عليه جاء ليعطيه درسا وعبرة يستفيد منها في حياته اليومية، فينقله من دراسة النصّ وتحليله إلى ما يسكت عنه النصّ، ولن يكتشف المتعلّم ذلك إلّا إذا تفاعل مع الأسئلة المحفّزة على التّفكير، ومسرح أحداث النصّ ليدرك الغرض الذي يدرس من خلاله هذا النصّ.

يعتبر السّرد مصاحبا لحياة الإنسان، إذ نعتد عليه في الخطابات اليومية، وفي الأجناس الأدبية المتنوّعة من قصّة ومسرحيّة وأسطورة (...) ووجوده كنمط في نصّ الكفاءة الختامية التي ينتظر تحقيقها دليل على أهميته، وفيما يلي أهم النقاط الواجب الإحاطة بها حوله.

أ. تعريف السّرد لغة: يعرف ابن منظور السرد فيقول: "السرد في اللغة تقدمة شيء إلى شيء نأتي به متّسقا بعضه في إثر بعض متتابعاً.

يسرد الحديث ونحوه يسرده سردا إذا تابعه، وفلان يسرد الحديث سردا إذا كان جيّد السّياق له (...).

وسرد القرآن تابع قراءته في حذر منه².

أمّا في معجم اللغة العربية المعاصرة فقد جاء فيه أنّه اشتقّ من "سرد يسرد سرد فهو سارد، والمفعول مسرود، سرد الشّيء: تابعه ووالاه.

¹ المرجع نفسه، ص 24

² ابن منظور: لسان العرب، (س ر د)

سرد الحديث: رواه وعرضه، قصّ دقائقه وحقائقه، سرد القصة ونحوها، سرد أخبارا، وقائعا، تاريخا...

سرد (مفرد): مصدر سَرَدَ (...) حكاية الأحداث بحيث يتّصل بعضها ببعض مع مراعاة التسلسل الزمني لحدوثها¹.

أي أنّ السرد في التعريف اللغوي هو تتابع أحداث ووقائع متّصلة ببعضها وقعت في ترتيب زمني.

ب. تعريف السرد اصطلاحا: هناك العديد من التعريفات لمفهوم السرد، يمكن أن توجزها في أنّه "الكيفية التي تروى بها القصة عن طريق قناة الراوي والمروي له، وما تخضع له من مؤثرات بعضها متعلّق بالراوي والمروي له، والبعض الآخر متعلّق بالقصة ذاتها"².

ويعرّفه محمّد عزّام فيقول أنّه: "كلام الراوي المحيط بالأحداث والعالم، وهو حريص على تقديمها للمروي له"³.

وأیضا: "مصطلح نقدي حديث يعني نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية"⁴.

وبحسب هذه التعريفات نجد أنّ السرد يحوّل وقائع معيّنة إلى قصة يحكيها الراوي (المرسل) إلى المروي له (المرسل له)، ويدخل في طريقة الحكي الجو العام الذي يحيط بها أو بالقصة في حدّ ذاتها.

أمّا في التعليم فيعتمد المعلم على النصّ السردی لبنی كفاءات المتعلّم، إذ يصبح هذا النصّ سندا لغويّا يحكي الوقائع والأحداث التي تجري في زمن ومكان معيّن، وقد تكون هذه

¹ أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، (س ر د)، ص 1055

² حميد حميداني: بنية النصّ السردی من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 03، 2003، ص 45

³ محمّد عزّام: شعرة الخطاب السردی. منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005، ص 85

⁴ آمنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط 01، 1997، ص 28

الأحداث واقعية، أم صيغت من نسج الخيال يكون الهدف منه تعليم الأطفال بالمثل إذ يُعتبر ما يحدث للشخصيات مثالا إما يحتذى به، أو يجب تجنب سلوكه.

ت. مكونات السرد:

1) الراوي: يعتبر الراوي "الشخص الذي يروي الحكاية أو يخبر عنها سواء أكانت حقيقية أو متخيلة، ولا يشترط أن يكون اسما متعينا، فقد يتوارى خلف صوت أو ضمير يصوغ بواسطته المروي بما فيه من أحداث ووقائع"¹.

فراوي القصة -المرسل- هو الذي يتحدث بلسان حالها، الملم بأحداثها وشخصياتها، وهو في ميدان فهم المنطوق المعلم الذي يكون قد اطلع النص السردى وقرأه، وفهم معناه، وأنشأ خطة درسه معتمدا على ما يدور فيه، وهو صاحب الدور الأساسي.

يشترط في الراوي أن يتحدث بجهارة الصوت، ويتبع سرده بالإيماءات والحركات المناسبة، وتقليد بعض الأصوات، واختيار الجلسة المناسبة التي تساهم في سرعة الفهم.

2) المروي له: هو الذي يستقبل القصة، وهو هنا المتعلم الذي يحتاج إلى تهيئة أو تشويق لموضوع الحكاية، حتى يلتزم الهدوء ويحسن الاستماع، وغالبا ما يحدث المكونون على الاعتماد على الفرضيات التي تبني عند كتابة المعلم لعنوان الحكاية أو النص، وترك المجال لذهن المتعلم أن يتخيل ما يمكن أن تتضمنه، وكتابة هذه الفرضيات على السبورة للمصادقة على الصحيح منها، واستبعاد الخاطئ، أو الانطلاق من مشهد أو صورة تثير شغف المتعلم حول ما يمكن أن يتضمنه النص.

¹ عبد الرحمن إبراهيم: موسوعة السرد العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2005، ص07

(3) **المروي:** يعتبر المروي "كلّ ما يصدر عن الرّأوي وينتظم لتشكيل مجموعة من الأحداث، يقترن بأشخاص، يؤطره فضاء من الزّمان والمكان، وتعدّ الحكاية جوهر المروي، والمركز الذي تتفاعل فيه كلّ العناصر حوله"¹.

فالمروي هو تلك الرّسالة التي يريد أن يوصلها الرّأوي إلى المروي له، والتي تُبنى على أحداث معيّنة تجسّد شخصيّات في زمان ومكان محدّد يخدم تلك الوقائع.

يعتبر النصّ السّردى المقرّر في ميدان فهم المنطوق منطلق التعلّقات، فمنه يستقي المتعلّم الأفكار والمفردات، فيثري رصيده، ويتعلّم استعمال صيغ لغوية موظّفة في سياقاتها المناسبة فيه، ويستنتج القيم التي يدعو إليها، ويمسرح أحداثه، وينتج على منواله.

(4) **الشخصيّات:** لا تخلو حكاية من وجود شخصيّات تدور حولها الأحداث، منها الرّئيسيّة، ومنها الفرعيّة، وتتوّع هذه الشخصيّات حسب طبيعة الحكاية، فتكون إمّا تاريخيّة، دينيّة (...)، وقد تكون حيوانات أو نباتات (...).

إنّ وجود الشخصيّات في الحكاية أمر حتميّ حتّى يكتمل البناء السّردى، ويتأثّر المتعلّمون بشخصيّات القصة أيّما تأثّر، وتجدهم يتهافون على تقمّص دور الشخصيّة البطلة، وبيدعون في تمثيلها، ثمّ إنّ الحوار الذي يدور بينها هو الذي يبتّ الرّوح في الحكاية، ويضفي الحركة عليها.

يسعى المعلّم من خلال هذه الشخصيات أن يختار الأنسب إلى كلّ متعلّم حتّى يسهل عليه تمثيلها، كما أنّه يعمد إلى مساعدة الخجولين أو المنطوين بتكليفهم بتمثيل بعض الأدوار وتشجيعهم وتحسيسهم بأهمية ما يقومون به، ويدخل هذا ضمن الخطّة العلاجية لبعض السلوكات التي تعيق التعلّم عند البعض منهم.

¹ المرجع السابق، ص 08

5 الأحداث: يعدّ هذا العنصر "أبرز العناصر الأساسية المكوّنة للعمل القصصي، ويعرف الحدث بأنّه مجموعة من الوقائع الجزئية مرتبطة ومنظمة على نحو خاص التي تدلّ على هذا المعنى، ففي كلّ قصة يجب أن تحدث أشياء في نظام معيّن، ويدخل تحت مظلة الأحداث مجموعة من المصطلحات التي تدلّ على هذا المعنى، ومنها على سبيل المثال الإطار القصصي، وهو ارتباط الوقائع ببعضها البعض ارتباط السبب بالمسبّب، ومن هذا أيضا الحبكة وكذلك عندما تكون الأحداث في القصة مرتبطة بالشخصيات ارتباطا منطقيا يجعل لهذه الوحدة دلالة واضحة محدّدة (...)"¹.

تُبنى الحكاية على أحداث واقعية حقيقية أو خيالية متسلسلة تتصاعد وتيرة التعقيد فيها إلى أن تصل إلى الحبكة أو إلى العقدة، وتسمّى "البناء الفني وخط سير الأحداث وكيفية ترتيبها وتسلسلها بحيث تسير من المقدّمة إلى العقدة إلى الحل"².

أين يظنّ المروي له أن الأبواب قد أغلقت، وأنّه لاوجود لحلّ نظرا لتأزم المواقف، ثمّ تبدأ في الانفراج رويدا رويدا، حتّى يصل إلى النّهاية، واحترام تواتر الأحداث وتسلسلها بمنطق يعطي للحكاية جذبا ومصادقية ويسهم في تأثيرها على المتلقّي، فللنّص السّردي مسار يمكن تلخيصه في خمس وضعيات يتحكّم في ترابطها منطق التّتابع السببي والزمني والمنطقي³:

- وضعيّة البداية (التّوازن)
- العنصر المخلّ: سبب الاختلال.
- وضعيّة الوسط: اختلال التّوازن (العقدة).
- عنصر الانفراج الممهّد للنّهاية (عنصر إعادة التّوازن).
- وضعيّة النّهاية (التّوازن) كلّ الوضعيات تدعمها وتصبّ فيها.

¹ سالم أحمد العواسي: أدب الأطفال في ليبيا 1070-2000، مجلس الثقافة العام الليبي، 2006، ص 157-158

² راشد علي عيسى: التشكيل الجمالي في أدب الطّفل، فضاءات للنّشر، الأردن، د.ط، 2008، ص 56

³ بن الصّيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة- السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،

يجذب هذا المسار المتعلّم للإصغاء بحرص على الوصول إلى النهاية، وأثناء استماعه يعمل عقله على رسم سيناريوهات كثيرة للحل الممكن حدوثه حتى يصل في الأخير إلى الحلّ المنطقي الذي تسوقه إليه الأحداث.

(6) **البيئة الزمّانية:** يقصد بها "البعد الزّمني الذي تحدث فيه القصة، وقد تكون في الماضي أو الحاضر أو المستقبل"¹.

يعرّفنا زمن القصة بعبادات وتقاليد وأحداث مرّت على حقبة معيّنة، إذ تجعلنا نُسافر بالزّمن إلى تلك الفترة لنعيش تاريخها، ويركّز المعلّم أثناء أجرأة أحداث النصّ المنطوق على طرح أسئلة حول الزّمن الذي تدور فيه القصة ومؤشّراته، فيسعى المتعلّم إلى ذكر الزّمن، وتذكّر الجمل التي تدلّ عليه.

(7) **البيئة المكانية:** للمكان أهمية كبيرة في السّرد فهو الذي تدور فيه أحداث القصة، والذي تظهر معالمه أثناء سردها، وعلى الرّغم من أنّ المكان عنصر مهمّ في السّرد، إلّا أنّ المتعلّم أثناء مسرحته للأحداث يمكنه أن يتناسى المكان تماما، وأن يضيف بعض اللّمسات على حجرة الدّرس لنتناسب مع المكان الذي ذكر في النصّ المنطوق.

ث. **مميّزات القصة التي تقدّم للطفل:** إنّ القصص الموجهة للطفل تختلف في شكلها وألوانها ومضمونها ولغتها عن قصص الكبار، لأنّ المرحلة العمرية التي يمرّ بها الطفل تستدعي الانتباه إلى بجذبه ويشدّه حتّى يتحقق النفع منه، لذلك قصة الطفل يجب أن تكون، تكون ألفاظها واضحة مناسبة للغة المتعلّم بعيدة عن الغرابة أو الغموض فهو في مرحلة إثراء لرصيده اللغوي، وإن كان من بينها الجديد عليه فيجب أن يكون السياق سبيلا لفهمها بسهولة، لأنّ اللغة غير المفهومة، والألفاظ التي ليست لها دلالة في ذهنه يؤدّي إلى التشنّت والابتعاد عن جوّ السّرد، إضافة إلى أنّ كثرة العقد تتقرّ الطفل من القصة وتشعره بالضيق،

¹ راشد علي عيسى: التشكيل الجمالي في أدب الأطفال، ص 51

فمن الأفضل أن تتمتع القصة بالتشويق الذي يرسم على وجهه علامات المفاجأة والإعجاب، وعلى الرغم أن التعامل مع الأطفال يبدو سهلاً إلا أنه من الصعب أن تلج إلى عالمهم وتلمس أرواحهم ببسر، فالأدب الموجّه لهم من السهل الممتنع.

ج. أهمية النصّ السردّي لمتعلّم الثالثة ابتدائي: يمكن أن نلخص مدر أهمية النصوص السردية لمتعلّم السنة الثالثة ابتدائي في النقاط الآتية:

- النصّ السردّي أنسب إلى المتعلّم الذي لم يتجاوز ثماني سنوات، لأنّه يحفز خياله، ويذكره بالجوّ العائلي، والمحادثات اليومية.
- يمكن توظيف هذا النوع من النصوص كوضعية انطلاق لبناء التعلّات في مواد عديدة، إذ أنّ سرد قصة قصيرة على الأطفال يجعلهم ينتبهون إلى تفاصيلها ومغزاها، مما ييسّر بناء التعلّات
- النصّ السردّي يزخر بالقيم التي يحتاجها المتعلّم، فالمدرسة لا تزوّد بالعلم فقط، بل بالأخلاق وحسن التصرف أيضاً.
- هو وسيلة لمعرفة العادات والتقاليد بطريقة ممتعة، فكم من مادة يصعب حفظ المعلومات الموجودة فيها بسّطت بحكاية قصة حولها.
- الشّخصيات المبنوثة في النصّ السردّي قدوة للأطفال، يمكن استغلالها للوصول إلى أهداف تربوية.

- يساعد النصّ السردّي على اكتساب المهارات اللغوية الآتي ذكرها:

• الاستماع:

- وسيلة للتدرّب على مهارة الاستماع والالتزام بآدابها.
- إثراء الرصيد اللغوي.
- التزوّد بالأفكار.

• الحديث:

- من خلال الإجابة على الأسئلة والتفاعل مع النص، يستخدم المتعلم اللغة السليمة، ويوظف ما سمعه.
- مسرح الأحداث والاعتماد على الحوار.
- إعادة سرد القصة شفويا، وبالتالي ينظم المتعلم أفكاره، ويقوم لغته، ويتغلب على خجله.

• **القراءة:** يحفز السرد على قراءة القصص نظرا للتشويق الذي تتسم به طبيعة نصوصه، فيحقق بذلك حبّ المطالعة والبحث عن إشباع رغبة المتعلم في التزود بالأفكار والإثارة والمتعة من القصص.

• **الكتابة:** من خلال الاستماع إلى النصوص السردية يمكن للمتعم استخدام خياله للقيام بمايلي:

- إعادة إنتاج النص كتابيا حسبما علق في ذهنه.
- تخيل نهاية أخرى للقصة.
- رسم صور تعبر عن القصة (التعبير بالرسم).
- تلخيص القصة.
- وسيلة للتقويم: فالمتعلم أثناء الإنتاج الكتابي يوظف القواعد المدروسة فيتم تقويم مدى اكتسابها.
- يفتح السرد على الوصف والحوار اللذين يغيران من وسائله:

• **الوصف: Description:** "إنّ السرد والوصف عمليّتان متماثلتان يظهران

بواسطة الكلمات، لكن موضوعهما يختلف، فالسرد يعيد التتابع الزمني للحوادث، بينما

الوصف يمثل موضوعات متزامنة ومتجاورة في المكان، يستخدم عادة لإيداع إيقاع السرد.¹

فالوصف والسرد يكملان بعضهما، من حيث أنّ الزمان والمكان من أهمّ العناصر التي يقوم عليه هذا الأخير، فاهتمام الوصف بتمثيل الأماكن يجعله حاضرا في النص السردى.

• **الحوار Dialogue:** "هو قسمان: مباشر وغير مباشر، فالمباشر: هو كلام الشخصية المباشرة مسبق بفعل يمهد له، والأسلوب غير المباشر يقوم الراوي (السارد) بالتعليق بكلمات موجزة لتقديم مضمون كلام الشخصية"².

فوجود الحوار ضروري في السرد لأن كون الشخصيات هي المحرك الرئيس للأحداث، والحديث الذي يدور بينها يضفي حيوية وواقعية على السرد، ويمهد لإمكانية تحويل النص إلى مسرحية، وقد يكون الحوار مباشرا بينها، أو يكتفي الراوي بالإشارة إلى ما قالته هذه الشخصية أو الأخرى بعبارات مناسبة.

وقد اختير للتمكّن من هذا النمط محتويات معرفية، وأمثلة عن وضعيات تعليمية، ونماذج لمعايير التقييم، تفصيلها في الجدول الآتي:

الجدول رقم: 2-5 يبيّن اقتراحات لتقديم النمط السردى في التعليم الابتدائي

المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	نماذج لمعايير التقييم
- نصوص سردية من التراث الجزائري والمغاربي والعربي والعالمي. - مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) - نصوص منطوقة يغلب عليها النمط السردى.	- وضعيات إصغاء: لمسموع سردي يبدي خلالها المتعلّم فهمه العام للموضوع. - وضعيات للاستنتاج: خطاطة النص السردى.	- يحدّد موضوع السرد وعناصره. - يتعرّف على قرائن السرد. - يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد: زمن

¹ صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص. عالم المعرفة. الكويت. أغسطس 1992. ص 298

² محمد أيوب: الزمن والسرد القصصي في الرواية الفلسطينية المعاصرة بين 1973-1994. دار سندباد للنشر والتوزيع. القاهرة-مصر. ط 01. 2001. ص 179

الفاعل..... -يتصرّف بكيفية تدلّ على اهتمامه لما يسمع.	-وضعيّات لتحديد الجوانب القيمية في النصّ السردّي	-خطاطة النّمت السّردي (هندسة النصّ السّردي: مقدّمة، عرض، خاتمة). -المؤشّرات الزمنيّة: في يوم، في أحد الأيام، لمّا، عندما، بعدما، الساعة، الأسبوع. -الصّيغ والظّروف الدّالة على المكان: شرق، غرب. -الرّوابط اللغويّة: العطف، حروف الاستقبال: س، سوف، الاحتمال (قد + مضارع ربّما). -ضمائر الغائب المتحكّمة في انسجام النصّ والنّمو الموضوعاتي. -تنوّع ازمنة الفعل -تقدير حجم الحدث: ألفاظ التّقدير: كلّ، بعض، نصف، جزء. -الاستمرار المطلق: فعل مضارع + يوميا/أسبوعيا. -الاستمرار في الماضي: كان + يفعل -احتمال وقوع الحدث. -مقاربة وقوع الحدث. -سرعة وقوع الحدث. -انتهاء الحدث إلى حدث آخر. -تعيين الحدث في الزّمان مقيّدا بحال تدلّ على التدرّج: ألفاظ التدرّج: شيئا فشيئا، الواحد تلو الآخر
---	---	---

المصدر: اللجنة الوطنيّة للمناهج: مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. ص 24-25

من خلال خطاطة النص السردّي تظهر مؤشرات هذا النمط، إذ يعتمد المعلم على اختيار أسئلة مناسبة تجعل المتعلم يستخرج المذكور منها في النص، ويوظفها أثناء إنتاجه الشفوي، فيوجّهه لضرورة ذكر الزمان والمكان التي تدور فيه الأحداث، كما يدعو للتدرّج في تناميها حتّى يصل إلى الحلّ في النهاية، أمّا بالنسبة للمصادر التي أخذت منها النصوص السردّية فقد جاء ذكر للمصدر الذي أخذت منه النصوص المنطوقة في بعض الأحيان وغيب في البعض الآخر، ومن بين المصادر المذكورة -مع حفظ الألقاب للأسماء المذكورة: (الانترنت، مجلة العربي الصّغير، زينب منعم، باعزیز بن عمر، ندى الأمين الأعور، مجلة نسيم الالكترونية، جميلة زنير-كتاب سراج الطّفولة)، ومن بينهم كتاب جزائريّون، وقد تمّ التنويه عند إصلاح المناهج التّربوية على ضرورة الاعتماد على أعمال الأدباء الجزائريين. ومن خلال خطاطة النص السردّي المدرجة ضمن المحتويات المعرفية والتي يخطّط المعلم لصياغة وضعية تعلّمية لاستنتاجها يقيّم مدى فهم المتعلّم للسرد وإمكانية استخراج مؤشّراته.

4. النمط الوصفي:

يُختتم الطّور الثّاني بالسّنة الرّابعة ابتدائي، أين يصبح المتعلّم أكثر نضجا مقارنة بمستواه عند بداية التحاقه بالمدرسة، لذلك نجده أكثر تحكّما بلغة تواصله وآليات القراءة والكتابة، وجاء في نصّ الكفاءة الختامية لهذه السّنة أنّه يتوجّب على المتعلّم أن يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي، وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النمط التّواصلي¹.

يتمّ التركيز في السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي على الوصف بعدما مرّ المتعلّم بالحوار والتّوجيه والسرد خاصّة أنّ هذا الأخير يحمل في طيّاته مشاهد وصفية للمكان الذي تقع فيه الأحداث أو لشخصيات النصوص المقترحة، كما أنّ المتعلّم يستعمل في حياته

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: مديريّة التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-2016، ص29

اليوميّة الوصف في مواقف مختلفة، وتَمَرُّ به مناظر وألوان جذّابة تدفعه إلى اعتماد هذا الأسلوب في التّعبير، وينتظر من المتعلّم بناء على هذه الكفاءة الختاميّة أن¹:

– يتفاعل مع النّص المنطوق.

– يميّز النّص الوصفي عن غيره.

– يقيّم مضمون النّص الوصفي ويستنتج العبر.

فالمادّة المقدّمة للمتعلّم تخوّله للتمكّن من خطاطة النّص الوصفي وتجعله يميّز بينه وبين باقي الأنماط الأخرى.

وقبل الحديث عن الموارد المجنّدة لإرساء هذه الكفاءة، يجدر التّعريف بالتمّط الوصفي وأهميّته في التّعليم.

أ. **تعريف الوصف لغة:** جاء في تعريف الوصف: "وصف الشّيء له وعليه وصفا وصفة: حلّاه، والهاء عوض من الواو.

وقيل: الوصف المصدر والصفة الحلية (...) الوصف: وصفك الشّيء بحليته ونعته"².

كما جاء في تعريفه: "وصف، يصف، صف، وصف، وصفة، فهو واصف، والمفعول موصوف.

وصف الشّيء، وصف فلانا: نعته بما فيه، وصفه بالشّجاعة-قال فيه كلاما لا يوصف (...) رسم صورته بدقّة.

وصف رفيقه، بلده- وصف منظرا: نقل صورة حسيّة وتحديد دقيقا مفصّلا لما يراه.

وصف الخبر: حكاها بالتّفصيل، صوّره، ذكره (...).

اتّصف فلان بكذا: صار منعوتا بصفة أو بصفات معيّنة، تميّز بها، "اتّصف بالصفات الحميدة، تحلّى بها"³.

¹ المرجع السابق، ص 29

² ابن منظور: لسان العرب، (و ص ف)

³ أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، (و ص ف)، ص 2448

فالوصف إذا: نعت الشيء بما فيه، ورسم صورة دقيقة له، تضم كل تفاصيله.

وكثيرا ما يختلط مفهوم الوصف بالتشبيه، وهناك من فرق بينهما مثل "ابن رشيق"، وهناك من لم يفرق مثل "أبي فارس"¹.

ب. تعريف الوصف اصطلاحا: يعرف الوصف بأنه: "تصوير الظواهر الطبيعية بصورة واضحة التقاسيم، وتلوين الآثار الإنسانية بألوان كاشفة عن الجمال وتحليل المشاعر الإنسانية تحليلًا يصل بك إلى الأعماق"².

فالوصف نوع من التواصل اللغوي يقدم صورة واضحة المعالم لما يحيط بنا من ظواهر طبيعية يتمثل الأشياء والأحداث والمواقف والأماكن، فيتبدى من خلاله جمال العرض، كما أنه يتعمق في الغور في المشاعر الإنسانية ليصفها محلًا إيّاها، كاشفا عن خباياها، أي أنه يقدم صورة نفسية داخلية، أو مادية خارجية.

تعددت النصوص الوصفية المنطوقة والمكتوبة في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي "ويعكس النص الوصفي واقعا فيه إدراكا كليًا وأنيا للعناصر المكونة لهذا الواقع وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذي توجد فيه، وقد يكون الأمر متعلقًا بموجودات جمادية أو بأشخاص أو غيرها، كما يتمثل الوصف في محاولة نقل هذا الواقع بجزئياته وتفاصيله"³. فيمثل النص الوصفي كل ما هو مكاني أني.

ت. أنواع الوصف: يقسم الباحثون الوصف إلى أنواع مختلفة، لكن الأقرب في الجانب التعليمي هما: الوصف المادي والوصف المعنوي.

¹ فرق ابن رشيق في كتابه "العمدة" بين الوصف والتشبيه، إذ قال في تعريفه للوصف: "هو مناسب للتشبيه مشتمل عليه، وليس به، لأنه كثيرا ما يأتي في أضعافه، والفرق بين الوصف والتشبيه أن هذا إخبار عن حقيقة الشيء، وأن ذلك مجاز وتمثيل". القيرواني ابن رشيق: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج 01، ص 294

² عبد العظيم علي قناوي: الوصف في الشعر العربي. مطبعة مصطفى الباي الحلبي وأولاده، القاهرة-مصر، ج 01، (د.ط)، 1949، ص 32

³ محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم والنشرون-منشورات الاختلاف، ص 110

– الوصف المادّي: يعتمد فيه على ذكر الخصائص الخارجيّة المحسوسة من محاسن أو عيوب، ويتمّ الانطلاق فيها من العامّ إلى الخاصّ، إذ غالبا ما يبدأ الوصف بالحديث عن الوجه بصفة عامة قبل أن ينتقل إلى تفاصيله، فيتفرّع الوصف ويتنامى. ويسمّى أيضا الوصف المجرّد "ويتميّز بوصف الأشياء وصفا محايدا، وتحديد عناصر الأشياء كما هي في الواقع"¹.

أي أنّ الوصف يكون محايدا، إذ ينقل الواقع كما هو دون زيادة أو نقصان.

– الوصف المعنوي أو الدّاخلي: يغوص الوصف ليتحدّث عن أشياء عميقة لا تُرى بالعين، فيتحدّث مثلا عن المزاج أو الأخلاق أو العواطف (...). ويسمّى أيضا الوصف النّفسي، وتتدخّل فيها أحاسيس الوصف الذي يعبر عن إعجابه أو نفوره، كما "يمكن للوصف أن يتناول الموصوف مجملًا ثمّ جزءا جزءا، ويمكن أن يتناوله من حيث سماته أو وظائفه، ويمكن أن يتناوله بصورة مفصّلة أو مقتضبة، موضوعيّة أو ذاتيّة، تقليديّة أو إبداعيّة، تجمليّة أو تفسيريّة وظيفيّة تعطي النصّ طابعا محدّدا أو تسهم في رسم الشّخصيّة أو تقدّم لموضوع أو ترمز إلى حدث آت (...)"².

لذلك تتحدّد أنواع كثيرة للوصف حسب طريقة تناوله للموصوف، فيكون إجماليا أو تقليديا أو إبداعيا أو وظيفيا (...).

ومهما يكن نوع الوصف، فهو يجعل القارئ ينظر بعينه للموصوف، وكأنّه يراه من خلال طريقة عرضه.

¹ محمّد أولحاج: دليل تقنيات التّواصل ومهارات التّعبير والإنشاء، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 2005، ص48
² لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرّواية (عربي، انجليزي، فرنسي)، مكتبة لبنان ناشرون، دار النّهار للنّشر، ط1، 2002، ص171

ث. **وظائف الوصف:** يعتمد على الوصف في الكثير من الكتابات كونه يمكنه تأدية وظائف مختلفة تحدّث عنها "لطيف زيتوني" في معجم مصطلحات نقد الرواية، وقد حدّد هذه الوظائف كمايلي:¹

- **وظيفة واقعية:** تقديم الشخصيات والأشياء والمدار المكاني والزّمني كمعطيات حقيقة للإيهام بواقعيتها، ويمكن الإيهام بالعكس، أي بعالم خرافي لا يشبه الواقع في شيء (كما في القصص الخرافية).
- **وظيفة معرفية:** تقديم معلومات جغرافية أو تاريخية أو علمية أو غيرها، ممّا يمهد بتحويل النصّ إلى نصّ وثائقي أو تعليمي.
- **وظيفة سردية:** تزويد ذاكرة القارئ بالمعرفة اللازمة حول الأماكن والشخصيات وتقديم الإشارات التي ترسم الجوّ أو تساعد في تكوين الحبكة.
- **وظيفة إيقاعية:** تستخدم لخلق الإيقاع في القصة: قطع تسلسل الحدث لوصف المحيط الجغرافي الذي يكتنفه، يولّد تراخيّا بعد توتر، وقطع تسلسل الحدث في موضع حسّاس يولّد القلق والتشويق وبالتالي التوتر.²

تضمّ النصوص الوصفية معلومات مبنوثة في طياتها تزوّد المتلقّي بما يوجد فعلا في الواقع، فيرحل به إلى مكان بعينه مجسّدا إيّاه، فتتضح معالمه في ذهنه، وقد تأخذه في رحلة إلى الخيال ليرسم عالما خرافيا، واضح التفاصيل، ويتناسب هذا مع متعلّم الابتدائي، ذلك الطفل الذي يجنح إلى الخيال، ورسم عالم خاصّ به، ثمّ إنّ النصوص الوصفية يمكنها أن تكون نصوصا تعليمية بامتياز لأنّها تتضمن معلومات مختلفة تفيد المتعلّم في باقي الموادّ الأخرى فتحقّق بذلك كفاءة عرضية، كما أنّ الوظيفة الإيقاعية من خلال قطع الحدث لوصف المحيط يدفع المتعلّم إلى التركيز في تفاصيل الموصوف والانتظار بشغف حتّى العودة إلى الموضوع الرئيس ليشبع رغبته في معرفة تنمية الأحداث.

¹ المرجع نفسه، ص172

² المرجع السابق، ص172

ج. أهمية النص الوصفي لمتعلّم السنة الرابعة ابتدائي: يمكن إبراز أهمية النمط

الوصفي في المرحلة الابتدائية في النقاط الآتية:

- النمط الوصفي ينمي الذوق الأدبي والفني لدى المتعلّم، من خلال التشبيهات والاستعارات الموظفة، ممّا يؤدي إلى اختيار صيغ وصفية ملائمة.
- يزوّد بمختلف المعلومات، فنصوصه تثقيفية وتعليمية.
- الوصف جزء من حياة المتعلّم اليومية، فلن يكون جديداً عليه أن ينتج نصّاً وصفيّاً شفويّاً أو كتابيّاً.
- الوصف وسيلة من وسائل السرد، وهذا الأخير الأكثر حضوراً في حياة المتعلّم، ويرافقه في معظم النصوص، ويؤكد "جيرار جينيت-G.Genett" ذلك حين يقول: "إنّه لأسهل علينا أن نتصوّر وصفاً خالياً من أيّ عنصر سرديّ من أن نتصوّر العكس، لأنّ كلّ إشارة إلى عناصر الحدث أو ظروفه يمكن أن تشكّل بداية وصف له"¹.
- يمكن أن ننطلق في الوصف من الأشياء المحسوسة المجردة، وهذا ما يتناسب مع متطلبات المرحلة العمرية، ويمكن من إنتاج نصّ وصفي عالي الدقّة من حيث ذكر التفاصيل.
- الوصف وسيلة تعليمية ناجعة، إذ من خلاله يمكن أن يسهّل على المتعلّم أن يقدّم تقييماً إيجابياً أو سلبياً للموصوف، واستخراج القيم المناسبة.
- يساعد على التخيل، فكما ذكر سابقاً لا يكون الوصف فقط لمحيط واقعيّ، بل لشخصيات وأماكن خيالية ممّا يجعل المتعلّم يسرح بخياله، ويمكنه ذلك من إضافة تفاصيل خاصّة به، فيبدع في إنتاج نصّه.

¹ لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية (عربي، انكليزي، فرنسي)، ص 171

وبالعودة إلى المناهج المعادة كتابتها، نجد أنّه تمّ اختيار محتويات معرفيّة، وأدرجت أمثلة عن وضعيّات تعلّمية ونماذج لمعايير التّقييم، خاصّة أنّ فهم المنطوق لتمكين المتعلّم من النّص الوصفي تفصيلها في الجدول الآتي:

الجدول رقم: 2-6 يبيّن اقتراحات لتقديم النّمت الوصفي في التعليم الابتدائي

المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعلّمية	نماذج لمعايير التّقويم
-الخطابات المنطوقة: *الخطاب الوصفي: نصوص وصفية من التّراث الجزائري والمغاربي والعالمي. *مقاطع شعريّة (محفوظات وأناشيد) *نصوص منطوقة يغلب عليها النّمت الوصفي. -خطاطة النّمت الوصفي (هندسة النّمت الوصفي) *(الموصوف الرئيسي، الموصوفات الفرعيّة) على شكل فقرات. *موضوعات للوصف المادّي والمعنوي الأوصاف المناسبة. *الخصائص: تعيين الشّيء الموصوف، وتركيز الوصف عليه" من منظر طبيعي" أو وصف شخصيّة ما، أو شكل من الأشكال أو حالة نفسيّة، أو حادثة. *استعمال الصّور البلاغيّة وخصوصا الاستعارة والكناية والتّشبيه. *استعمال الجمل الإنشائيّة: التعجّب، النّداء، الاستفهام. *ثراء النّص بالتّعوت والأحوال	-وضعيات إصغاء لمسموع وصفي يظهر المتعلّم فهمه. -وضعيات لاستنتاج بنية الخطاب الوصفي. -وضعيات للتعرف على قرائن الوصف.	-يحترم شروط الإصغاء. -يحدّد موضوع الوصف وعناصره. -يحدّد الموصوف الرّئيس وجوانب الوصف فيه. -يستخدم الرّوابط اللّغويّة المناسبة: الوصف، النّعت، العطف، الحال. -يتفاعل مع معاني الخطاب المسموع.

		والظروف. * غلبة الجمل الفعلية التي تتضمن بشكل خاص الأفعال المضارعة، والتي تعبر عن الحركة والحيوية، أو تعبر عن حالات نفسية: قلق، فرح، دهشة. * الوصف المادي، الوصف المعنوي، القرائن اللغوية، الصفات والنعوت والأحوال. * المفعول المطلق، التفضيل، العطف، ظرف المكان وظرف الزمان، النسبة، التشبيه، الأفعال الدالة على الحركة.
--	--	---

المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-2016، ص29

تضمنت المحتويات المعرفية الخطابات المنطوقة التي يمكن أن تخدم هذا النمط، ونلاحظ أنّ النصوص المقترحة في دليل المعلم للسنة الرابعة قدّم مجموعة من النصوص الوصفية اختلفت مصادرها وإن غاب ذكر المصدر في البعض منها، ومن بينها نذكر: تيدي والمعلمة ستيوارت، زهور ونيسي: على الشاطئ الآخر، كتاب تاريخ الجزائر المعاصرة ج1، إميل يوسف، كتاب المفيد في اللغة العربية، طه حسين، مجلة البيان، مقال السياحة في الجزائر.

حيث اختلفت بين الأدب الجزائري والعربي والغربي.

كما ضمت المحتويات خطاطة النمط الوصفي ومؤثراته بداية بضرورة الانتباه إلى وجود موصوف رئيسي وموصوفات تتفرّع عنه، أو موصوفات أخرى تخدم موضوع النص، كما يجب على المتعلّم في هذه المرحلة أن يميّز بين الوصف المادي والمعنوي ويحشد الرّصيد اللغوي اللازم لكليهما.

وبالاطلاع على برنامج اللغة العربية لهذه السنة نجد أنّ المتعلّم يتطرق إلى التشبيه منذ الوحدة الأولى في المقطع الأول، حتّى يدرك أهميّة توظيف التشبيه أثناء الوصف، وإن جاء ذكر الاستعارة والكناية في الخطاطة، لكنهما مؤجّلتان إلى المرحلة المتوسطة، ويصعب على متعلّم المرحلة الابتدائية لأتهما أكثر تجريدا، وتحتاج إلى تركيز أكبر ورصيد معرفي أوسع، أمّا باقي المؤشرات كالنوعت والأحوال وظروف الزّمان والمكان (...) فهي مقرّرة على المتعلّمين كدروس نحويّة أو كصيغ يوظّفها في الإنتاج الشّفوي، وبالتالي يمرّ المتعلّم أثناء السنة الدّراسيّة بكلّ مؤشرات النمط الوصفي، فتزسخ في ذهنه خطاطته، ويعلم متطلّباته ويتعلّم من خلال الوضعيات المقترحة سواء أكانت إصغائية أو استنتاجيّة أو تعريفية كيف يبنى الخطاب الوصفي، ولا يمكن التّأكد من مدى فهم المتعلّم لهذا النمط وقدرته على إنتاج نصّ وصفي شفويّا أو كتابيّا إلّا إذا مرّ بوضعيات تقييميّة والتي توضع لها شبكات تقييم تتضمّن ما يخصّ هذا النمط كضرورة تحديد موضوع الوصف وعناصره، وتحديد الموصوف الرئيس، وجوانب الوصف فيه، واستخدام الرّوابط اللغويّة المناسبة، فمثل هذه الشبكة تمكّن المتعلّم من اتّباع المسار الصّحيح أثناء وصفه، ويمكن للمتعلّم تدريبه على التّقييم الشّخصي لعمله من خلال الخطابات الشّفويّة التي يبنّيها انطلاقا من النّصوص المنطوقة الوصفية أو التي يغلب عليها الوصف، فيحكم على إنتاجه، ويعرف ما ينقصه ويصحّحه.

5. النمط التّفسييري والنمط الحجاجي:

بعد تلقّي المتعلّم وإنتاجه لنصوص حوارية وتوجيهيّة وسردية ووصفيّة، ووصوله إلى الطّور الثالث التي تجسّده سنة واحدة هي السنة الخامسة ابتدائي فإنّ نمط النّصوص المقرّر هو النمط التّفسييري والنمط الحجاجي، ويمكن إرجاع أسباب اختيارهما لمايلي:

– لأنّ المتعلّم قد بلغ من النّضج الفكري، والرّصيد اللّغوي، وما يهيّئه مبدئيًا إلى استشفاف خطاطة هذين النّمطين بشكل ضمني طبعًا، من خلال المحاكاة الشّفهية للنّصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابيّة للنّصوص المكتوبة¹.

– أنّ هذين النّمطين من النّصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقليّة في سلوك المتعلّمين وفي طريقة تفكيرهم².

فمتعلّم السّنة الخامسة أصبح في مرحلة تمكّنه من الدّفاع عن موقفه ورأيه واختياراته، وتجنيد الحجج لذلك، لأنّه بلغ من النّضج من حيث الكفاءة التّواصلية والقدرة اللّغويّة ما يمكّنه من تبني رأي معيّن والدّفاع عنه، كما أنّه وصل إلى مرحلة ينتقل فيها تفكيره إلى التجرّد أكثر فأكثر، فيمكنه التّعرف على أسرار جسمه والأجهزة المزوّدة بها، كما يمكنه الاطّلاع على أحدث الاختراعات بأنواعها المختلفة، ولأجل هذا ينتظر من المتعلّم في هذه السّنة أن يحقّق الكفاءة الختاميّة في ميدان فهم المنطوق التي تنصّ على أن "يفهم المتعلّم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدّراسي وعمره الزّمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على النّمطين التّفسيرية والحجّية"³.

ويجب التّوضيح أنّ التّعامل مع هذين النّمطين لن يكون بنفس الطّريقة التي يقدّمان بها لمتعلّم المتوسّط أو الثّانوي، إذ يتعرّف عليهما متعلّم الابتدائي ضمنيًا دون الغوص في أعماق تفاصيلهما، ويكون للمعلّم المهمّة الأكبر من خلال تخطيطه لكيفيّة تلقّي النّصوص وكيفيّة تهيئة المتعلّم وتدريبه لإنتاجها، وقد جاءت مركّبات الكفاءة الختاميّة التي تمكّن من التّحكّم في المضامين المعرفيّة وتوظيفها كالآتي⁴:

¹ بن الصّيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة-السّنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020، ص16

² حسين شلّوف وآخرون: المشوّق في الأدب والنّصوص والمطالعة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2005-2006، مقدّمة الكتاب ص03

³ اللجنة الوطنيّة للمناهج: مديريّة التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص 33

⁴ المرجع نفسه. ص33

– يتفاعل مع النص المنطوق ويحلل معالم الوضعية التواصلية.

– يميّز بين أدوات أنماط النصوص.

– يستحسن التفسير والحجاج كأسلوب لإقناع الآخر.

تركّز مركّبات الكفاءة السابقة الذكر على ضرورة تحليل معالم الوضعية التواصلية، بأن يتعرّف على الهدف منها وأركانها والأدوار الواجب القيام بها لتحقيق المطلوب منها، ثم إنّ تلقّي المتعلّم لأنماط النصوص باختلافها، ومعرفته أنّه لا ينفرد نمط نصّ واحد، يمكنه من القيام بعمليات عقلية تخوّل له توظيف الأدوات المناسبة التي تعرف عليها، واستنتاج النمط الغالب.

كما يجب على المتعلّم في السنة الخامسة أن يصل في النهاية إلى تبني التفكير العقلي المنطقي، والأسلوب الحجاجي لإقناع الآخر، أي أنّ المطلوب هو التأثير عليه وجذبه وإقناعه بنجاعة هذين الأسلوبين لتوضيح وجهة نظره وتدعيم موقفه، لذلك يجب على المتعلّم أن يتعرّف على هذين النمطين بالعودة إلى ما قدّمته الوثائق الرسمية من تعريف بهما، وتحديد خطاطتهما، والاعتماد على التكوين الذاتي للإلمام بكلّ ما يخصّهما.

1.5. النمط التفسيري: قبل الحديث عن هذا النمط ومؤشّراته، وجب التعرّيج على تعريف التفسير في حدّ ذاته، ومعرفة مجالاته وخصائصه للتمكن من فهم طريقة صياغة نصّ تفسيري.

أ. **التفسير لغة:** جاء في تعريف التفسير: "الفسر: البيان، فسّر الشيء يفسره بالكسر، ويفسره بالضمّ، فسّرا وفسّره. أبانه، والتفسير مثله.

ابن الأعرابي: التفسير والتأويل معنى واحد، وقوله عزّ وجلّ: "وأحسن تفسيراً"

الفسر: الكشف المغطّى، والتفسير كشف المراد عن اللفظ المشكل"¹.

ويعرّف أيضاً: "فسر الأمر: وضّحه، شرّحه، أبانه، وضعه في صورة أبسط (...)"².

¹ ابن منظور: لسان العرب. (ف س ر).

² أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، (ف س ر)، ص 1707

أي أنّ التفسير هو الشرح والتوضيح وإظهار الأمر وإعطاء تفاصيل حوله تُظهر معناه.

ب. **التفسير اصطلاحاً:** يعرف التفسير في المعنى الاصطلاحي بأنه: "الإبانة والتوضيح مع تبيان الأسباب. طريقة في الكتابة يقدم فيها المرسل المعرفة إلى القارئ، أو يشرح فكرة بالاستناد إلى الأمثلة والشواهد، أو يعرض قضية فيزيل فكرة بالاستناد إلى الأمثلة والشواهد، أو يعرض قضية فيزيل اللبس والغموض حولها بتفاصيل توضيحية، وذلك بأسلوب سهل واضح مبسّط ومتدرج، بعيد عن الانفعالات والعواطف، وبحسب التسلسل والاطراد والتتامي والانتقال من فكرة إلى أخرى"¹.

فالتفسير رسالة معرفية توضيحية تُوجّه إلى المتلقّي بغرض الإجابة المدعمة بالأمثلة والشواهد عن أسئلة غامضة في ذهنه، ويعتمد هذا الأسلوب على البساطة والتدرج والحياد، والابتعاد عن العواطف، لأنّ هدفه هو الشرح والتفصيل.

ت. **النص التفسيري:** يسمّى النص التفسيري أيضاً: النص الإعلامي، أو النص الاستعراضي، وغاية هذا النوع من النصوص تقديم معلومات ومعارف حول موضوع معيّن يفترض أنّ المتلقّي يجهلها أو ليست لديه معلومات كافية حوله، وقد صنّفه بعض العلماء ضمن النصوص العلمية، أو النصوص القائمة على الخبر الموضوعي كما سماها "Grosse" ومن ضمنها النص العلمي².

ث. **مجالاته:** نظراً لطبيعة التفسير التوضيحية الشرحية فإنّه يكتب في الكتب العلمية والمقالات الصحفية، والمرافعات القانونية، وكتب الموسوعات والتراجم والنصوص الإدارية كالتعاميم والبلاغات³.

¹ جورج خليل مارون: تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان. د.ط، 2009، ص 218

² ينظر مصطفى بن عطية: تعليمية النص في كتاب الأدب والنصوص للسنة الأولى ثانوي، مجلة إشكالات، الجزائر، العدد الثاني عشر، ماي 2017،

ص 86

³ جورج خليل مارون: تقنيات التعبير وأنماطه، ص 219

ج. **سيرورة النص التفسيري:** يقدم النص التفسيري معلومات حول اكتشافات علمية، أو شرحا لبعض المعارف والمفاهيم، إذ يستقي القارئ منه ما يزوده بمعلومات جديدة، أو يضيف على المعلومات التي عنده أو يصححها، ويتتبع في سيرورته الخطوات الآتية¹:

- العرض للنظريات أو المفاهيم أو لمنجزات علمية أو صناعية.
- التوسع والتعليل: بالشرح والمقارنة وإيراد المثال والتعريف والتجربة.
- الاستنتاج: يكون نظريًا علميًا، أو علميًا تجريبيًا.

أي أن النص التفسيري يعرض أولاً الموضوع المستهدف، فيعرفه ويقدم صورة واضحة عنه، ثم يوظف الدلائل والبراهين التي سيشهد بها للتأكيد على صحة الكلام المطروح، فهو لا يعتمد على أحاسيس أو أحكام عاطفية، إنما يعتمد على الموضوعية والحجج العلمية كالمقارنة والشرح وإيراد المثال والتجربة للتأكيد على صحة المعروض، ويختتم باستنتاج منطقي تصوغه البراهين المقدمة سابقا.

ولأجل هذا يدرجه الباحثون ضمن النص العلمي، و قد يكون موضوعه علمي، أدبي، فني، رياضي².

ويمكن للمخطط الآتي أن يوضح أقسام النص التفسيري³.

المقدمة المسألة		
كيف؟ التفسير	جسم النص الأمثلة والشواهد	لماذا؟ العرض
الخاتمة النتيجة		

¹ العياشي صالح: مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية-السنة الخامسة ابتدائي، أوت 2020، ص34

² المرجع نفسه، ص34

³ جورج خليل مارون: تقنيات التعبير وأنماطه، ص220

ح. أهمية النص التفسيري لمتعلم الطور الثالث: يعدّ النص التفسيري سندا قويا للتعلم يخدمه في عدّة مواقف في حياته اليومية وذلك لعدّة اعتبارات يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- تقوم طبيعة النص التفسيري على المنطق والموضوعية والتجريب، ممّا تجعله مرجعا مهماً.
- يعتبر هذا النوع من النصوص وسيلة للتعريف وتقديم الاكتشاف العلمي الجديد، أو تطوير الموجود¹.
- أسلوبه مباشر، إذ يبتعد عن الكنايات والاستعارات، وهذا ما يتلاءم مع سنّ متعلم المرحلة الابتدائية، ويجعله يتعوّد على المنهجية العلمية .
- قدرته على الشرح والإفهام، والتدقيق في المعارف والمفاهيم، والتثبت والتكوين والتعليم².
- تدريب المتعلم على تنظيم أفكاره بداية بعرض الفكرة، ثمّ تدعيمها، ثمّ ذكر الاستنتاج القائم على ما سبق ذكره.
- تعليمه الحيادية في معالجة المواضيع.
- وحرصا على تمكين المتعلم من النمط التفسيري، زوّد المنهاج باقتراحات لوضعيات تلق وإنتاج تخدم إرساء الكفاءة الختامية الخاصة بميدان فهم المنطوق تفصيلها في الجدول الآتي:

الجدول رقم: 2-7 يبيّن اقتراحات لتقديم النمط الفسيري في التعليم الابتدائي

المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعلّمية	نماذج لمعايير التقييم
-الخطابات المنطوقة:	-وضعيات إصغاء لمقروء	-يحسن الإصغاء، يميّز

¹المرجع نفسه، ص220

²نفسه، ص 220

خصائص كلّ نمط (روابط منطقيّة، استنتاجيّة، مصطلحات علميّة، يستشهد)	يحتوي على تفاسير وحجج، ويظهر المتعلّم تمييزه للنمط التفسيري عن النمط الحجائي باستخدام القرائن الخاصة بكلّ نمط. -وضعيّة تعلّم الإدماج انطلاقاً من سندات مسموعة، يظهر المتعلّم إصغاءه لما يستمع إليه محدداً النمط ومعبّراً عن فهمه.	*الخطاب التفسيري: نصوص أصلية (المقالات، الإعلانات، الشعارات، نصوص نقدية) من التراث الجزائري والعربي والمغربي والعالمي. *مقاطع شعريّة (محفوظات وأناشيد) *نصوص منطوقة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي الوصفي -نحو النص: *خطاطة النمط التفسيري: (هندسة النص التفسيري) *مقدمة لطرح التساؤلات حول *موضوع عام (إشكالية) بتفسيرها وشرحها مع ذكر أسبابها. *نتائج (معرفة معزّز بالشروح والشواهد مدعّمة بالأدلة). *المصطلحات العلميّة والاستشهاد. *سندات مكتوبة يفسرها شفهيّاً
--	--	--

المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-2016، ص33

بالعودة إلى النصوص المقترحة في دليل المعلم للسنة الخامسة نجد أنّ النمط التفسيري هو النمط الغالب، وحتّى يتعرّف المتعلّم على مؤشرات هذا النمط ويستطيع تمييزه عن باقي الأنماط يعتمد المعلم على تقديم خطاطة النص التفسيري المقترحة في المذكرات الوزارية الرسمية الخاصة بمخططات التعليم الابتدائي للسنة الخامسة ابتدائي، أو يبحث عن الأقسام الرئيسية للنص التفسيري، فيشرح من خلال وضعيات تلقى ما يجب إيرادها في المقدمة والعرض والخاتمة ليبنى مخططاً حول تركيب هذا النص، ممّا يساعده ذلك على اتّباعه أثناء إنتاج نصوص مشابهة شفويّة أو كتابيّة، ومن بين المؤشرات الواجب التركيز على تقديمها¹:

- غلبة الضمير الغائب والمتكلّم الذي يوحي بالموضوعيّة والحياديّة.

¹ بن الصّيد بورنيو آخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة- السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، ص17

- غلبة الفعل المضارع الذي يقدّم المعلومات وكأنّها حقائق عامّة شاملة لا تخضع لزمن محدّد.
- أدوات الرّبط المنطقيّة المتّصلة بالأسباب والنتائج والتّعارض، وتفصيل الأفكار وتقصّي جوانبها (لأنّ، لذلك، لأسباب عديدة، سببها، أولاً، ثانياً، لكن، إلّا، ما، أو، أوّماً، أم، إذن، بالنتيجة، أن...) (...
- غلبة الأسلوب الخبري نفياً أو إثباتاً أو أسلوب الشرط.
- كثرة الجمل الاسميّة واستخدام الأمثال والتّشابه، وبروز الجمل الاعتراضيّة والتّفسيريّة.
- التّسلسل المنطقي للمعلومات بحيث لا يكون هناك تناقض علمي.
- وقد برُمجت هذه الأدوات الأسلوبيّة والنّحويّة والروابط كصيغ في التّعبير الشّفوي أو كقواعد نحويّة حتّى يمكن المتعلّم من توظيفها أثناء إنتاجه الشّفوي أو الكتابي.
- أمّا عن المصادر التي اعتمد عليها لاختيار هذه النصوص، نجد أنّ بعض النصوص لم تنسب إلى أي مصدر معيّن، بينما البعض الآخر ذكر تحته اسم مرجعه وأضيف للبعض الآخر كلمة -بتصرّف، ومن بين هذه المراجع المذكورة نجد:
- نصّ سرّ الخلود: "شخصيات خالدة- حمّادي إبراهيم- بتصرّف."
- نصّ العودة إلى الوطن: "مولود فرعون- الدّروب الوعة - بتصرّف."
- نصّ هذا وطنك: "كتاب لغتي العربيّة /تأليف مجموعة من المعلّمين"
- نصّ حصّالة بسّام: "فاضل الكعبي: كتاب عقود الكلام السّنة الرّابعة من التّعليم الأساسي."
- نصّ كيف أعتني بجسمي؟: " عن كتاب جسم الإنسان/سلسلة علوم الحياة الأساسيّة، تأليف ميلاني والدرون ترجمة فاطمة عبّاني (بتصرّف)"

- نصّ حديث عن الجراثيم: "الدكتورة أسماء- الجراثيم-بتصرّف"
 - نصّ العصفورة والفخّ: "كتاب القراءة السنة السادسة ابتدائي"
 - نصّ واحدة بواحدة: "كتاب السنّة السادسة ابتدائي"
 - نصّ الحمامة المطوّقة: "كتاب حكايات كليلّة ودمنة لابن المقفع- بتصرّف".
 - نصّ رحلة إلى الجزائر: "محمّد حسين مرين- عرائس الرّمل-بتصرّف"
 - نصّ ابن بطّوطة الرّحالة الشّهير: "عن كتاب لغتي العربية الجزء الخامس-بتصرّف"
 - نصّ فهد ووجبة الفطور: "مقتبس عن حكاية الطّعام الصحي -سميّة عبد الفتّاح-
 - نصّ الأخوات الثّلاث: "حكاية شعبية"
 - نصّ كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا: "سليمان فيّاض- بتصرّف"
- والملاحظ أنّ ما ذكر في جدول المحتويات المعرفية عن المصادر وتوزيعها بين الثّراث الجزائري والعربي والمغاربي والعالمي قد جسّد إلى حدّ ما من خلال العناوين المذكورة سابقا، مع الملاحظ أنّ بعض المصادر ليست محدّدة بدقّة كذكر الاسم فقط، كما يُلاحظ الاعتماد على كتاب السنّة السادسة ابتدائي في إشارة قويّة إلى أهميّة النّصوص التي كان يزخر بها واعتبارها مرجعا مهما للاستقاء منه.

2.5 النمط الحجاجي: إنّ الإصلاحات التّربويّة التي مسّت مناهج التّعليم سنة 2016 أدرجت نمطين جديدين على متعلّم الابتدائي، هما النمطين التّفسيرية والحجاجي، إذ لم يكن مطلوبا من المتعلّم قبل هذه صدور هذه المناهج أن يتلقّى أو ينتج نصوصا تنتمي إلى هذين النمطين، وما يؤكّد ذلك الكفاءة الختامية لنهاية السنّة الخامسة من التعليم الابتدائي التي

وردت في مناهج 2011 وجاء في نصّه: "يكون المتعلّم قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفويّة ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحوارية والإخباري والسردية والوصفي"¹.

أي أنّ هذين النمطين لم يكونا مقررّين في التعليم الابتدائي.

وبالعودة إلى إصلاحات المناهج في 2016، نجدها قد مسّت في المرحلة الأولى السنتين الأولى والثانية-الطور الأوّل- بالنسبة للتعليم الابتدائي، أي في الدّخول المدرسي 2016/2017، أمّا الطّور الثّاني فقد أخذ نصيبه من الإصلاحات مع بداية السّنة الدّراسية 2017/2018، أمّا مع بداية السّنة الدّراسية 2018/2019 فقد جاءت المخطّطات والتدرّجات السنوية متضمّنة النمطين التّفسيرية والحجّية في السّنة الخامسة ابتدائي دون أن يرافقها برنامج يتضمّن نصوصا بعينها لتلقي وإنتاج هذين النمطين، حتّى أن الكتاب المدرسي -الوسيلة الدّاعمة- للتعلم لم يكن يضمّ نصوصا تنتمي إلى هذين النمطين، ممّا جعل الأساتذة يعتمدون على اجتهاداتهم الشّخصيّة للبحث عن نصوص تتلاءم مع الكفاءة الختامية المقرّرة، ولم يتمّ ضبط محتويات الكتاب المدرسي أو النّصوص المنطوقة للطّور الثّالث إلّا مع بداية السّنة الدّراسية 2019/2020، وقد لاقى هذا التعديل في الأنماط استحسانا من البعض واستياء من البعض الآخر بدعوى أنّهما أعل مستوى من المتعلّم الذي يبلغ عشر سنوات.

لكن بالرجوع إلى الوثائق الرّسميّة نجدها تحتّ على تعليم النمطين التّفسيرية والحجّية ضمنيا، أي دون التعمّق فيهما، بل بتكليفهما مع قدرات استيعاب المتعلّم، معتمدة في ذلك على استراتيجية تبسيطيّة في النقل التعليمي من قبل المعلّم حتّى يتمكّن المتعلّم من توظيف الحجّاج والاستدلال العلمي في خطابه اليومي، ولأجل ذلك يجب أن يستفيد المعلّم من تكوين يمكنه من الإحاطة بهذين النمطين.

¹ اللّجنة الوطنيّة للمناهج، مديريّة التعليم الأساسي: مناهج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، جوان 2011، ص 11

إنّ النّصوص المقترحة في ميدان فهم المنطوق للسّنة الخامسة ابتدائي في دليل المعلّم تخدم النّمط التّفسيري أكثر من النّمط الحجاجي الذي انفرد بنصّ واحد يحوي الحجاج ضمنيّاً يتحدّث عن آثار التّعاون، أمّا باقي النّصوص فقد تتوّعت أنماطها بين التّفسير والسّرد والحوار والوصف، ولذلك يقع على عاتق المعلّم البحث عن نصوص حجاجيّة مناسبة، والإلمام بهذا النّمط، ومعرفة طريقة بناء النّصوص الحجاجيّة، وحتّى نتمكّن من فهم ما جاءت تدعو إليه الوثائق الرّسميّة للطور الثّالث وجب توضيح بعض المفاهيم حول الحجاج.

أ. **الحجاج لغة:** جاء في تعريف الحجاج: "الحُجّة: البرهان، وقيل: الحُجّة ما دُفِعَ به الخصم، وقال الأزهري: الحُجّة: الوجه الذي يكون به الظّفر عند الخصومة، وهو رجل مُحجاج، أي جدل، والحجاج: التّخاصم، وجمع الحُجّة: حُجج، وحجاج، وحاجّه حاجة وحجاجا نازعه الحُجّة، وحجّه يحجّه حجاجاً غلبه على حجّته، وفي الحديث: فحجّ آدم موسى: أي غلبه بالحُجّة"¹.

كما جاء في تعريفه: "تحتاج، يتحاجّ، تحاجج/تحتاج، تحاجّاً فهو متحاجّ. تحاجّ القوم: تجادلوا، تناظروا، تخاصموا مع بعضهم، "إنّهم يتحاجّون بغير علم"، حاجّ الشّخص: أقام عليه الحُجّة والدّليل ليثبت صحّة أمر، برهن بالحُجّة والدّليل ليقنع الآخرين. حاجّ الشّخص: جادله وخاصمه، نازعه بالحُجّة، ناظره"².

فالحجاج وفق هذا الطّرح دفاع عن أمر ما باستحضار الدّليل، وباعتماد البرهنة بهدف الإقناع.

ب. **الحجاج اصطلاحاً:** يعرفه "طه عبد الرّحمن" بأنّه: "كلّ منطوق به موجّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحقّ له الاعتراض عليها"³.

¹ ابن منظور: لسان العرب. (ح ج ج).

² أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربيّة المعاصرة. (ح ج ج)، ص 444-445

³ عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب-مقارنة لغويّة تداوليّة، دار الكتاب الجديد المتحدّة، ج 1، ط 1، لبنان-بيروت، 2004، ص 456

فالحجاج هو طرح قضية معيّنة، وشحذ الحجج للتأكيد عليها، أو هو طرح القضية المخالفة للرأي والعمل على نفيها بالأدلة والشواهد.

ومن خلال التعريف السابق يظهر الاختلاف بين الحجاج وجملة من المصطلحات الأخرى التي تتقاطع مع في المفهوم، نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر البرهان والجدال.

ت. الحجاج والجدل والبرهان: يكمن الفرق بين الحجاج والجدل والبرهان فيما قاله "محمد طروس" عن هذه العلاقة الثلاثية أنّ "الحجة تحدّد دائماً فئة من الحجج المضادة، والنتيجة تحدّد نتيجة معاكسة، والخطاب الحجاجي يتموضع مقابل خطاب مضادّ، بهذا المعنى لا ينفصل الحجاج عن الجدل، لأنّ الدّفاع عن أطروحة أو نتيجة يقابل دفاعاً عن أطروحات أو نتائج أخرى، ولأنّ الدّخول في الجدل لا يعني عدم الاتفاق فقط، وإنّما يعني أيضاً أنّ المُجادل يملك حججاً مضادة، هذه الخاصيّة الجدليّة المتمثّلة في القابليّة للدّحض من أهمّ الخصائص الجوهرية التي تميّز الحجاج من البرهنة أو من الاستنباط اللّذين يقدّمان في نسق معطى بكونهما غير قابلان للدّحض".

فالخاصيّة الجوهرية التي تميز الحجاج عن البرهان هو أنّ هذا الأخير يعتمد على حقائق ثابتة لا مجال للاعتراض عليها أو مناقشتها، عكس الخطاب الحجاجي الذي يترك المجال دائماً مفتوحاً لإمكانية المعارضة.

أمّا الجدل والحجاج فيلنقيان في كونهما يدافعان عن موقف ما بتجنيّد الحجج اللّازمة، كما أنّ الطّرف الآخر يمكنه الرّد على هذه الحجج بمثلتها لتأكيد موقفه، أي أنّ الطّرفين يتبنّيان رأيين مختلفين ، وكلّ منهما يملك الدّليل على صحّته، كما أنّه قد لا يخرج هذا الجدل باقتناع تامّ أو تبديل في وجهة النّظر.

ويؤكد هذا الكلام "ابن منظور" إذ يجعل الجدل مرادفا للحجاج، أمّا "مايير-Meyer" فاعتبرهما وجهان لعملة واحدة وينفرد الجدل بتعلّقه بالمناظرة* الخطابية في البلاغة¹. كما يؤكّد "بيرلمان-Perlman" و"تيتيكا- Tyteca" بأنّ الحجاج يأخذ من الجدل التمشّي الفكري الذي يقود إلى التأثير الذهني في المتلقّي وإذعانه إذعانا نظريّا مجردا لفحوى الخطاب وما جاء فيه من آراء ومواقف².

ولعلّ التقاء الحجاج مع مصطلحات عديدة يكمن في أنّ جوهرها هو الرغبة في التأثير على المتلقّي وإقامة الحجّة والدليل لإعطاء مصداقيّة للرأي المدافع عنه. **ث. مجالات الحجاج:** نجد الحجاج في حياتنا اليومية، وأبسط صورة له طلباتنا لبعض الأشياء، واختياراتنا للألبسة والأطعمة(...) كما نجده "في كلّ الخطابات والنصوص التي تتجزّ بالّلغة الطّبيعيّة بمختلف أنواعها: الخطاب الديني، الخطاب السّياسي، الخطاب القانوني، الخطاب الأدبي، المحاورّة اليوميّة، المفاوضات التجاريّة"³.

فالطفّل محاط به ويمارسه ويعيش معه، ويجده عند متابعته للبرامج التلفزيونية من خلال الوصلات الإشهارية التي تقدّم عرضا لسلع معيّنة مرفوقة بأدلة تؤكّد أفضليتها على غيرها كتسويق الألعاب أو الأدوات المدرسية أو بعض أنواع الأكل الذي يقتنيه المتعلّم كلمجة أثناء فترة الرّاحة في المدرسة، وتؤثّر هذه الإشهارات في المتلقّي أيّما تأثير، فتجده يبحث عن هذه "الماركات" ويتحدّث عن الميزات التي سمعها عنها، ويستدلّ بأفضليتها كونها تعرض في التّلفاز، وهذا دليل على تحقيق الخطاب الإشهاري غايته من خلال الأدلة التي عرضها، كما

* المناظرة: هي المحاورّة بين فريقين حول موضوع لكلّ منهما وجهة نظر فيه تخالف وجهة نظر الفريق الآخر فهو يحاول إثبات وجهة نظره وإبطال وجهة نظر خصمه مع رغبته الصادقة بظهور الحقّ والاعتراف به لدى ظهوره. عيد الزّحمن حسن حبنكة الميداني: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط4، 1993، ص371

¹ Michel Mayer : La rhétorique. 1^{er} edition.PUF.2004.p12

² سامية الدريدي: الحجاج في الشّعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث إربد-الأردن، ط2، 2011، ص22
³ ميلود حركاتي: تعليميّة النّص الحجاجي في السّنة الثّانية متوسط-دراسة موازنة بين جيلين، مجلّة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلّد 13، ع د، جامعة لغور خنشلة -الجزائر، 2016/11/04، ص860

أنّ الخطاب الديني يسعى إلى التأثير في المتلقّي من خلال دعم الكلام بحجج دامغة تجعله يغيّر سلوكه، أو يتأكّد من صحّة تصرّفاته.

ج. **غايات الحجاج:** مهما اختلفت الخطابات التي تعتمد على الحجاج فإنّها تتفق على وجود غايتين أساسيتين هما:

– **الإقناع:** الذي يقصد به: "إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي لديه"¹.

فالغرض من الحجاج السعي للتأثير في المتلقّي في موضوع معيّن سواء أكان الخطاب موجّه إلى فكره، فيُعمل العقل بحجج منطقية وأدلة واقعية، أو كان يمسّ عواطفه فيستميلها ويستغلّها ليبنى الرّأي والموقف المعروف، وتعتبر استراتيجية الإقناع من أكثر الاستراتيجيات توظيفا في الخطاب، ومن أكثرها تحقيقا للأهداف لعدّة مسوّغات منها²:

- تأثيرها التداولي في المرسل إليه أقوى، ونتائجها أثبتت، وديمومتها أبقى، لأنّها تتبع من حصول الاقتناع عند المرسل إليه غالبا، لا يشوبها فرض أو قوّة.
- الأخذ بنتامي الخطاب بين طرفيه عن طريق استعمال الحجاج، فالحجاج شرط في ذلك، لأنّ من شروط التّداول اللّغوي شرط الإقناعية.
- إبداع السّلطة، فالأقتناع سلطة عند المرسل في خطابه، ولكنّها سلطة مقبولة إذا استطاعت أن تقنع المرسل إليه.
- شموليّة استراتيجية الإقناع، إذ تمارس على جميع الأصعدة، فيمارسها الحاكم والفلاح الصّغير وكبير القوم والطفّل والمرأة، كلّ ذلك بوعي منهم، وهذا يعزّز انتماء استراتيجية الإقناع إلى الكفاءة التّداوليّة عند الإنسان السويّ بوصفها دليلا على مهارته الخطابية.
- ما تحقّقه من نتائج تربويّة، إذ تستعمل كثيرا في الدّعوى.

¹ عبد الهادي بن ظافر الشّهي: استراتيجيات الخطاب-مقارنة لغويّة تداوليّة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت-لبنان، ج1، ط1، 2004.

ص444

² المرجع نفسه، ص445-446

يلجأ إلى الإقناع في معظم الأحيان لتجنّب الإكراه أو الغصب أو فرض الرأى بالقوّة على الطرف الآخر، حيث يكون تبنّيه للموقف نابعا من داخله، فيستحسن الأمر ويتقبّله، ويشعر بالرضا للقيام به، ويمكن أن يصل إلى الدّعى إليه، كما أنّ الإقناع يستلزم وجود طرفين، يلتزم أحدهما أو كلاهما آداب الحوار، ويستعمل أرقى الأساليب للتّعبير عن رأيه وإثبات صحّة موقفه، والتّأثير على الآخر فيمارس سلطته دون أي ضغط أو إزعاج للمتلقّي، وهذا ما نجده في الدّعى إلى التّحلّي بالقيم ونبذ السلوكات السيّئة والصفات الدّميمة، إذ يزرع في قلب المتلقّي حبّ الابتعاد عن هذه السلوكات والرّغبة في التّغير عن قناعة.

– **التّوجيه:** من المهمّ الإشارة إلى مفهوم أساسي في نظريّة "ديكرو - Ducrot" الحجاجية وهو التّوجيه، إذ اعتبر أنّ "غاية الخطاب تتمثّل في أن نفرض على المخاطب نمطا من النّتائج باعتبارها الوجهة الوحيدة التي يمكن للمخاطب أن يسير فيها"¹.

فالقصد من طرح الفكر وإيراد الحجج التي تدعو إلى الإيمان بها، ما هو إلّا خطة لجذب المخاطب إلى النّظر من جهة واحدة، وتوجيه لتفكيره وعواطفه للاشتغال بالتّوجّه المطروح، وإيجاد للمبرّرات اللاّزمة لتصديقه واتباعه، فهو رسم خطّ سير للمتلقّي بطريقة توهم صاحبها أنّ هذا هو الطّريق الوحيد المضمون النّتائج والأحقّ باتّباعه، فينشأ داخله صراع يكون في الحجج الدّور الأهمّ في الإقناع.

ح. **علاقة الحجاج بالتربية:** لا يقتصر هدف المؤسّسات التعليميّة على تقديم التعلّيمات، وبناء زاد معرفي يمكّن المتعلّم من حلّ المشكلات التي تواجهه، وإنّما يقع على عاتقها مهمّة الاعتناء بتربية وتوجيه الجيل الصّاعد إلى الطّريق الصحيح، خاصّة وأنّه يقضي معظم وقته داخلها، يحتك بأفرادها ليكون وإياهم مجتمعا مصغّرا يهيأ للانخراط في المجتمع الأكبر، ولأجل هذا يعتبر الاهتمام بالنّمط الحجاجي من حيث تلقيه وإنتاجه، من ضروريات التربية، وقد أكّد "بيرلمان-Perlman" رائد البلاغة الجديدة أنّ التّصوّر السائد عن التربية، وعن

¹ سامية الدريدي: الحجاج في الشّعر العربي - بنيته وأساليبه، ص23

القضايا التي يمكن أن تطرحها، يمكن أن يتّضح كثير من جوانبها بفضل وجهة نظر البلاغة (Rhétorique)، والحال أنّ وجهة النظر هذه جوهرية بالنسبة لكلّ شخص يفكر للحظة في الهدف الذي يسعى إليه المربي، فهذا الأخير يسعى إلى تكوين العقل والشخصية، ولن يستطيع أن يتجاهل تقنيات الحجاج التي تسعى إلى الدّفع إلى قبول الدّعاوى المعروضة على السّامعين، لتتال مواقفهم طالما كان تأثيره يحصل بواسطة الإقناع، وليس بواسطة الإكراه¹.

فأهمّ ما يمكن أن يعلّمه المربي هو أسلوب إقناع الآخرين بالحجج الدّامغة، وتقبّل الرّأي المخالف، وحسن الاستماع إليه، وعدم الانتصار للرّأي دون دليل أو برهان، والقابلية لتغيير الفكرة إذا كانت على خطأ، والابتعاد عن المشاحنة والغضب وفرض الرّأي واستغلال السّلطة، حتّى يصبح منهاجاً يتّبعه الفرد في نقاشاته المختلفة في جميع مجالات الحياة، ولا ننسى بأنّ هذا الفرد يؤثر في المجتمع، فغرس مثل هذه الأساليب فيه ضرورة لبيتعد عن سلاطة اللّسان، أو قوّة اليد، وبالتالي ينشأ مجتمع سوي، متوازن، منطقي في حكمه على المسائل التي يشوبها الخلاف، مسالم، كثير التّواصل بين أفرادها.

خ. أنواع الحجج الممكن توظيفها في المرحلة الابتدائية: يعتمد على توظيف أنواع مختلفة من الحجج في النّصوص الحجاجية لإعطاء مصداقية للقول، ومن أكثر ما يمكن توظيفه في مرحلة التعليم الابتدائي: الحجج بالشّاهد، وضرب المثل، والقُدوة، والتّناسب، فالاحتجاج "بالشّاهد والمثل والقُدوة يسمّيه بيرلمان" Perlman الاحتجاج بالحالة الخاصّة، ويختصر وظائف هذه الحالة الخاصّة بقوله: ففي حال الشّاهد ستسمح بالتّعميم، وفي حال المثل ستسمح بدعم قاعدة قائمة سلفاً، وفي حال القُدوة ستدعو إلى الاقتداء².

¹ بيرلمان شايم: التربية والخطابية، ترجمة: الحسن بنو هاشم، مجلّة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع3، 2013، ص152

² محمّد الولي: الاستعارة في محطّات يونانية وعربية وغربية، دار كنوز المعرفة العلمية، مجلّد 1، ط2022، ص1، ص403

إذ يمكن لمتعلّم السنة الخامسة ابتدائي أن يدرج آيات قرآنية أو أحاديث نبويّة شريفة، يحتجّ بها على كلامه ، كما يمكنه أن يدمج ما تعلّمه في التربية الإسلامية مع متطلبات النصّ الحجاجي، كما أنّ القصص المشهورة التي يعرفها كقصة النملة والصّرصور، أو قصص الحيوان يمكنه الاستدلال بها لبث قيم الاجتهاد والتّواضع والاعتماد على النفس (...). فما مرّ به أبطال هذه القصص يعدّ تجربة معروفة النتائج وبالتالي يمكن توظيفها للاستشهاد بها، أمّا عن القدوة فله في رسولنا الكريم والقصص التي سمعها عنه وأخلاقه وآدابه ما يمكنه من الدّعوة إلى الاقتداء به، إضافة إلى رموز القوّة والشّجاعة والتّضحية شهداء وأبطال بلاده الذين يجد فيهم خير ما يمكن ان يفتخر بهم ويدعو للسير على دريهم، خاصّة وأنّهم حقّقوا بالاستقلال ما يجزم على صحّة طريقهم.

وتعدّ هذه الحجج في متناول المتعلّم ويسهل عليه توظيفها بقليل من التّدريب عليها، كما يجب التّنبه إلى ضرورة ترتيب الحجج ، لأنّ "الحجاج اللّغوي كفعل إنجازي تأثيري يتمثل صلبه في تدافع الحجج وترتيبها حسب قوّتها، إذ لا تثبت غالبا إلّا الحجّة التي تفرض ذاتها على أنّها أقوى الحجج في السّياق"¹.

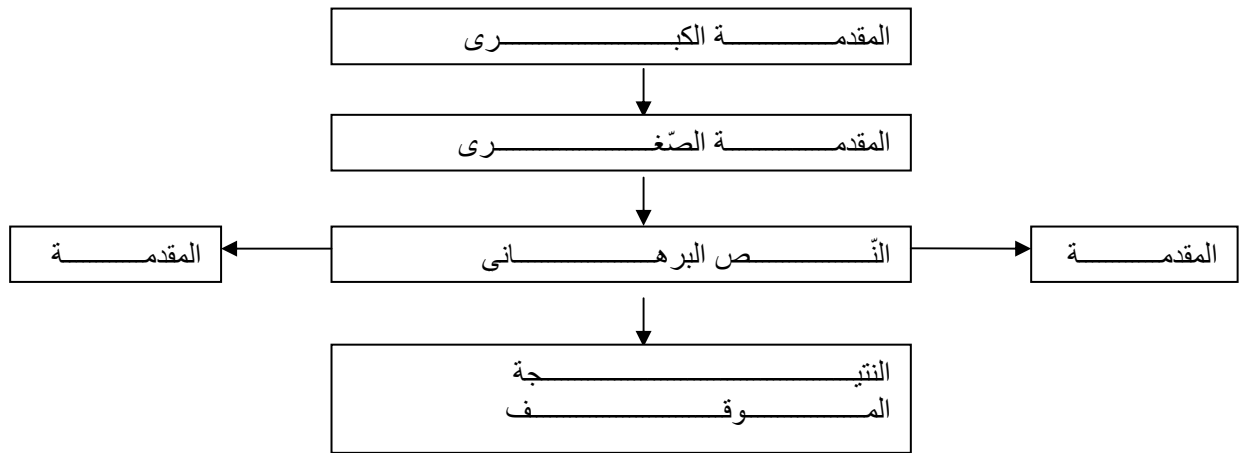
فحسب كلّ خطاب يتحدّد نوع الحجج الواجب توظيفها، وتُرتّب حسب قوّتها ومدى تأثيرها ووقعها في المتلقّي، وتسمّى هذه العمليّة بالسّلم الحجاجي الذي عدّه "ديكرو" Ducrot: "نظاما للحجج قائما على معيار التّفاوت في درجات القوّة، وعلى سلّميّة ممكنة بين الحجّة الأكثر قوّة، وبين الحجّة الأكثر ضعفا"².

فمن المهمّ التعرف على المتلقّي الذي سنوجّه له الحجج، للتمكّن من مخاطبته بالحجّة الأقرب إليه والأكثر تأثيرا فيه، فيتمّ التقرب من تفكيره بالحجّة المناسبة له إمّا دينيّة، أو عقليّة منطقيّة، أو حجج عاطفيّة (...).

¹ عبد الهادس بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب، ص 499-500

² محمّد طروس: النظرية الحجاجيّة من خلال الدّراسات البلاغيّة والمنطقية واللّسانيّة، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، ج 2، ط 3، 2005، ص 95-96

د. **بناء النص الحجاجي:** يبني النص الحجاجي على موضوع معين يُتوسّم الحديث عنه، فيستهلّ بوضع المتلقّي في الجوّ العام للموضوع، ثمّ يتمّ عرض الرّأي الذي سيُدعم أو سيُدحض متبوعاً بمجموعة من الأدلّة والبراهين مرتّبة حسب قوتها، ومدى تأثيرها في المتلقّي ليخلص في النهاية إلى نتيجة تمثّل الموقف الذي سيكون عليه المتلقّي. وفيمايلي مخطط يوضّح كيفية بناء النص الحجاجي حسب ما ورد سابقاً¹:



ذ. **مؤشّرات النمط الحجاجي:** للتأكّد من تمكّن المتعلّم من معرفة النمط الحجاجي والقدرة على تمييزه، وجب عليه معرفة مؤشّراته، وذلك من خلال دراسة النصوص وتحليلها أثناء مرحلة التلقّي ليتمكنّ بعد ذلك من توظيفها عند إنتاجه، ولأنّ متعلّم السنة الخامسة ابتدائي يتلقّى الحجاج ضمناً، فلن يطلب منه توظيف المقابلة، أو المفاضلة، أو الاستدلال الاستقرائي، إنّما تحدّد له مؤشّرات يكون قد تعرّف عليه من خلال القواعد النحويّة والإملائيّة والصرفيّة والصيغ المقدّمة في حصص التعبير الشّفوي، إضافة إلى الهيكل العام للنصوص التي تنتمي إلى هذا النمط فيجد نفسه ينتج بسيطاً غنياً بالمؤشّرات الحجاجيّة.

وقد جاء في دليل المعلّم للسنة الخامسة ابتدائي المؤشّرات الآتية²:

¹ جورج خليل مارون: تقنيات التعبير وأنماطه. ص 236

² بن الصّيد بورنيوآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة - السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي. ص 16

- غلبة الاستدلال المنطقي.
 - ذكر السبب والنتيجة.
 - الاستشهاد
 - أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب الهادفة إلى الإقناع: إذن، كي، لأن، بما أن، نظراً، إلا أن، غير أن، هكذا، كذلك، بل، أسوة، على غرار.....
 - البناء الفكري القائم على عرض الفكرة وحشد الحجج لتبيان صحتها، وسوق الأمثلة الواقعية، الانتقال إلى الطرح المعاكس وتقنيده بعد عرضه، ودحضه مع استعمال المنطق، أو استعمال البنية الفكرية المعاكسة التي تبدأ بالطرح الذي ننوي دحضه، فننقده وندحضه وننتقل إلى طرحنا لإثباته.
 - سيطرة الجمل الخبرية والموضوعية.
- ويجب توعية المعلم إلى أنه قد يرد بعض من هذه المؤشرات أثناء تلقّي النص أو إنتاجه، وليس من الضروري وجودها كاملة، كما يجب عليه التركيز على استخراج الموقف والموقف المعارض والأدلة الموظفة لتقوية الرأي المطروح لمعرفة أن النص يغلب عليه الحجاج.
- ر. أهمية النص الحجاجي لمتعلم الطور الثالث: إن اختيار النمط الحجاجي في التعليم يحمل من الأهداف التعليمية والتربوية ما يحقق نموّاً سوياً لشخصية المتعلم وذلك للأسباب الآتية:
- بديل لوسائل الإرغام: إذ من خلاله يتعلم الطفل أن العنف لا يوصل إلى الإقناع، بل إلى الخوف ويقابل بعنف مثله أو أكثر منه، وأن تقديم الحجج والاعتماد على الإقناع يقوّي العلاقات بين الناس.
 - فيه إقصاء للشك: فالمتلقي الذي يكون متردداً بين رأيين، يمكنه أن يحدّد موقفه من خلال الحجج المقدمة إليه، وينهي الشك الذي كان يعترّيه حول مسألة ما.

- ينحو المرسل في الخطابات الحجاجية بخطابه نحو الأثر التداولي من خلال توظيفه ثلاثة أنماط أساسية من المقصدية أولها وهو أهمها المقصدية الفكرية التي تضم مكوّنا تعليميًا ومكوّنا حجاجيًا ومكوّنا أخلاقيًا، وليست هذه المكونات منفصلة على بعضها، بل إنّها متداخلة على الدوام.¹

- يحقق التفاعل بين المتعلّمين، فأثناء مسرحة نصوص حجاجية يتحقّق التواصل بين المتعلّمين، ويتعلّم المتعلّم احترام الرّأي الآخر، وشروط المحاورّة النّاجحة.

- بناء الشّخصيّة الديمقراطيّة: إذ يدرك المتعلّم أنّ له كلّ الحرّية في الإدلاء برأيه باحترام ، والتّدليل عليه بالحجج والبراهين الدّامغة، ويعلم أنّه لن يتعرّض لأيّ نوع من كبت الحرّية في إبداء الرّأي، وأنّه قد تعرّض للرّفّض أو المعارضة لكن ذلك لن يفسد للودّ قضية.

وقد حدّدت في المناهج المعادة كتابتها المحتويات المعرفيّة، وقدّمت أمثلة عن وضعيّات تعلّمية ونماذج لمعايير التّقييم -شاركها مع النّمط التفسيرى السابق الذّكر، تفصيلها في الجدول الآتي:

الجدول رقم: 2-8 يبيّن المحتويات المعرفية الخاصة بالنّمط الحجاجي في التعليم الابتدائي

المحتويات المعرفيّة
-الخطابات المنطوقة:
*الخطاب الحجاجي:نصوص أصلية حجاجيّة من التّراث الجزائري والمغاربي والعربي والعالمي.
*مقاطع شعريّة (محفوظات وأناشيد)
*خطاطة النّمط الحجاجي: (هندسة النّص الحجاجي)
-خطاطة النّمط الحجاجي (هندسة النّص الحجاجي):
*مقدّمة لترح الرّأي.

¹ ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيّات الخطاب مقارنة لغويّة تداولية.ص437

*إثبات القضية أو الإقناع بالفكرة، أو إبطال الرأي بتوظيف الأدلة والشواهد.

*خاتمة (تقديم طرح مغاير)

*القرائن اللغوية: لأنّ، الفاء السببية أو التفسيرية، بما أنّ، لذلك، لكي، لام التعليل، بالإضافة إلى، لذلك، لكن، بل، المصدر.

*الروابط الاستنتاجية أو الاعتراضية: في الأخير، بالتالي، لذا، ومنه، إذن، بالعكس، عكس ذلك، غير أنّ.

*صيغ وعبارات اليقين والتردد (قد، ربّما، من المحتمل، أعتقد، أظنّ)

*خطابات تتسلسل فيها الحجج تسلسلا منطقيًا لحجج وحجج مضادة، الرغبة في الإقناع.

*أفكار وآراء مكتوبة يؤيّدنها المتعلّم شفويًا أو يخالفها بحجج وبراهين.

المصدر: اللجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي-2016، ص33

والملاحظ أنّ المنهاج يترك الحرية للمعلّم للاعتماد على نصوص مختلفة نثرية أو شعرية أو كتابية، وضعيات آنية يمكنه استغلالها لتقديم النصّ الحجاجي والتدريب عليه.

لكن أهمّ التساؤلات المطروحة إذا ما كانت أنماط النصوص المقترحة في المرحلة الابتدائية تتناسب وسنّ المتعلّم وحاجاته وميوله، وهل تحقق غايات المدرسة الابتدائية ودورها في التربية والتعليم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل يجدر توضيح المرحلة التي يمرّ بها الطفل في هذه المدرسة الابتدائية.

2. التعليم الابتدائي

يعتبر التعليم الابتدائي أهمّ مرحلة في حياة المتعلّم، لأنه يوفر له قاعدة متينة لبناء الكفاءات وانطلاقة ثابتة لاكتساب المعلومات التي تعتبر تمهيدا لما سيتلقاه في مراحل لاحقة، وتدخل هذه المرحلة ضمن المنظومة التربوية التي تشرف عليها الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية والتي تتكوّن من:¹

– التربية ما قبل التّمدّس.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج-2016، ص34

– مرحلة التعليم الإلزامي: ومدّتها تسع سنوات (5 سنوات في الابتدائي، و4 سنوات للمتوسّط)

– مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ومدّته ثلاث سنوات.

وتسمّى مرحلة التعليم الإلزامي أيضا: التعليم الأساسي، وهي مرحلة إجباريّة خلافا لسابقتها التي تتضمّن التعليم التحضيري، وإن حرصت الدولة على تعميمه على المؤسسات التربويّة. تسعى الدولة من خلال مرحلة التعليم الابتدائي إلى تحقيق جملة من الكفاءات لدى المتعلّم، حيث تهدف إلى " تنمية كفاءات التّلميز القاعدية في ميادين التّعبير الشفهي والكتابي، القراءة، الرياضيات، العلوم، التربية الخلقية والمدنية والدينية، ويمكن التعليم الابتدائي التّلميز من الحصول على تربية ملائمة، وتوسيع إدراكه لجسمه، وللزمان والمكان، والأشياء، وتنمية ذكائه وشعوره ومهاراته اليدويّة والجسميّة والفنيّة، كما يمكن أيضا من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضّر لمتابعة الدّراسة المتوسّطة في ظروف حسنة"¹.

أي أنّ أهميّة هذه المرحلة تكمن في كونها مسؤولة عن تزويد المتعلّم بالمعلومات والمعارف في شتّى المجالات وإدماجه في المجتمع الذي يعيش فيه، وضبط سلوكه ليكون مقبولا بينهم، وإكسابه جملة من المهارات المختلفة التي تمكّنه من الانفصال تدريجيّا عن أسرته، وإدراك قدراته الذاتية ليعوّل على نفسه، فيربط علاقاته بكلّ ما يحيط به، ولعلّ بداية ارتياد المتعلّم للمدرسة هو أول إعلان عن بداية تكوين لشخصية المتعلّم، ذلك كونها "المؤسسة التربويّة الرسميّة التي وكلّها المجتمع بثقافته لنقوم بعملية التربية والتعليم والسلوك القويم القائم على القيم والمعايير الاجتماعية التي تحدّد لها ثقافة المجتمع"².

¹ المرجع السابق، ص 34

² حامد عبد السلام زهران: علم نفس التّمو "الطفولة والمراهقة"، دار المعارف، 1986، ص 213

ونلاحظ من خلال الحديث عن المدرسة أنّ دورها يتعدّى التّعليم إلى مهام أخرى جاء ذكرها في الوثائق الرّسميّة، منها ما يتعلّق بميدان التّربية ومنها ما يتعلّق بميدان التّعليم، وميدان التّنشئة الاجتماعيّة، وكذلك ميدان التّأهيل¹.

مع دخول الطّفل إلى المدرسة يُخصّص الحجم السّاعي الأكثر لتعليم اللغة العربيّة، وعلى الرّغم من أنّها لغته الأم إلّا أنّ تأثير اللّهجات والبيئات عليها يجعلها تتحرف عن أصلها، فيحس المتعلّم أنّه يتعلّم لغة جديدة عليه، على الرّغم من استماعه لها عند تفرّجه على الرّسوم المتحرّكة وتخزينه للعديد من مفرداتها، إلّا أنّه يحتاج إلى تخطيط محكم ليتمكّن منها كونها: "اللغة الوطنيّة والرّسميّة، ولغة المدرسة الجزائريّة، وإحدى المركّبات الأساسيّة للهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد رموز السيّادة الوطنيّة وأساسها الرّئيس"².

كما أنّها المفتاح الذي يلج به المتعلّم إلى باقي الموادّ الأخرى، إذ لا يمكنه فهم التعليمات المطروحة أو قراءة السّنّد المقدّم إلّا بها، من هذه المكانة التي تحتلّها تسعى مناهجنا لتمكين المتعلّم منها بالتدرّب على جميع مهارتها، وتجعل من بين أهداف تعليمها³:

- إدماج المكتسبات اللغويّة المعيشة للتلميذ في بداية التّمدّس.
- ضمان الكفاءات الأساسيّة الأربع للاتّصال (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشّفهي، التّعبير الكتابي).
- تمكين المتعلّم من المكتوب وقراءة النّصوص مبكّرا (الأوليّة للكتاب الجزائريين ذوي المكانة المعترف بها).
- تنويع أنماط النّصوص المدروسة أو المنتجة (السردية، الوصفية، العرضية، الحجاجية) وكذا المكتوب الوظيفي الملخّص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطّلب....)

¹ لقد حدّد القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة رقم 04-08 المؤرّخ في 23 يناير 2008 للمدرسة غايات متعدّدة في مجال التّربية وميدان التّعليم، ميدان التّنشئة الاجتماعيّة، ميدان التّأهيل، ينظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج: الدّليل المنهجي لإعداد المناهج. الدّيوان الوطني للمطبوعات، الجزائر، 2009،

ص7-8

² اللّجنة الوطنيّة للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، ص34

³ المرجع نفسه، ص54

وتدعو جلّ التّكوينات إلى ضرورة إدخال الفصحى على لغة المتعلّم رويدا رويدا، إذ يقع على عاتق المعلّم تبسيطها له وتشجيعه على استعمالها والتزامه بالتحدّث بها، حتّى ينقلها عنه، ولعلّ الهدف الثالث المذكور والذي يدعو إلى تمكين المتعلّم من المكتوب وقراءة النّصوص مبكّرا هو الذي أدّى إلى ضرورة خلق ميدان فهم المنطوق، ليكون دعما لمهارة الاستماع التي تلعب دورا مهمّا في القراءة كمرحلة تالية له، والتي كانت مغيّبة في باقي المناهج، أمّا عن كتابة الملخّص، الخلاصة، التقرير، فقد أدرجت ضمن الإنتاج الكتابي، ويُدرّب عليها المتعلّم.

وكما نجد أنّه من بين أهداف تعليم اللغة العربية تنويع أنماط النّصوص المدروسة، وحسبما تمّ عرضه سابقا نجد أنّ كلّ الأنماط قد أدرجت في مرحلة التعليم الابتدائي،

فما مدى تناسب ذلك مع المرحلة العمرية للمتعلم؟

1.2. المرحلة العمرية لمتعلّم الابتدائي: يعتبر متعلّم المرحلة الابتدائية في مرحلة الطّفولة التي تبدأ منذ ولادته، وقد شهدت هذه المرحلة تقسيمات كثيرة منها: تقسيم ابن قيم الجوزيّة، وتقسيم يرتبط بالنّمو الحركي للطفل، وبعض التقسيمات تحمل فلسفة الكاتب أو مذهبه الفكري، وهناك تقسيم مدرسي أقرب ما يكون إلى طبيعة الطفل في المدرسة وعلاقته بالتّعليم، وهناك من يربط التقسيم بالنّمو الإدراكي واللّغوي عند الأطفال¹.

وحسب معظم التقسيمات، فالمرحلة العمرية التي يمرّ بها متعلّم المرحلة الابتدائية تجمع بين مرحلة الطّفولة المتوسطة من 6-9 سنوات، يدرس فيها المتعلّم في السّنات الأولى والثّانية والثالثة، ومرحلة الطّفولة المتأخّرة من 9-12 سنة التي يكون فيها المتعلّم في السّنين الرابعة والخامسة، وينتقل فيها إلى المتوسط.

وتتميّز كلّ مرحلة عن غيرها بمجموعة من الميزات يمكن تلخيصها في الآتي:

أ. مرحلة الطّفولة المتوسطة: (6-8 سنوات):

¹ ينظر محمّد حسن بريغيش: أدب الأطفال أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة للطّبع والنّشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1996، ص157-159

وتسمّى أيضا مرحلة الخيال الحرّ، تظهر مفاهيم كثيرة حسب "بياجيـه-Piaget" في هذه المرحلة حيث يسمّيها "مرحلة العمليات الحسيّة الواقعيّة-Concrète، بحيث يصبح فيها الأطفال قادرين على التحكّم عقليا أو فكريّا في التّصوّرات الدّخيلة، ويصبح الطّفل قادرا على التّصوّر العقلي لأفكاره وذكرياته، بحيث تكون هذه المواضيع واقعيّة مثل: (أفكار، ذكريات، السيّارات، الأكل، اللعب....)"¹.

لذلك ينصح بالاعتماد في التدريس في هذه المرحلة على كلّ ما هو حسيّ، يعتمد على الملاحظة، ويوظّف أكبر عدد ممكن من الحواس.

وقد بيّن "عبد السلام زهران" خصائص هذه المرحلة التي يمكن إجمالها فيمايلي²:

- يزداد التّوافق البصري اليدوي، ويستمرّ السمع في طريقه إلى النّضج، إلا أنّه مازال غير ناضج تماما.

- يستطيع الطّفل تذوق التّوقيع الموسيقي إلا أنّه لا يتذوّق بعد الأغنية أو اللّحن.

- تعتبر الطّريقة الكلّيّة في تعليم القراءة أنسب في هذه السن من الطّريقة الجزئيّة، فالطّفل في هذه السن يشبه الفنّان (إدراك كلّيّ) أكثر مما يشبه العالم (لإدراك جزئي)، والطّريقة الكلّيّة طريقة طبيعيّة، تسير مع طبيعة عمليّة الإدراك ونموّها.

- طفل السابعة مازال لا يستطيع تركيز انتباهه في موضوع واحد مدّة طويلة وخاصّة إذا كان موضوع الانتباه حديثا شفهيّا.

- يميل الطّفل إلى استماع الحكايات والقصص والاستماع للراديو ومشاهدة التّلفزيون والسّيما.

- يتّضح فهم الطّفل للنّكت والطرائف، وقد وجد "مكجي-McGhee" علاقة واضحة بين اطّراد النموّ العقلي في هذه المرحلة وبين زيادة فهم الأطفال للنّكتة وفهم الطرائف.

¹ Robert J.Stermberg.Manuel de psychologie cognitive.Debock.Bruxelles.Belgique.1^{er} édition.2007.p493

² حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو -الطفولة والمراهقة، دار المعارف، 1986، ص212-213

- يدخل الطفل المدرسة وقائمة مفرداته تضم أكثر من 2500 كلمة، وتزداد المفردات بحوالي 50% عن ذي قبل في هذه المرحلة.
- يمكن للمدرّس أن يحسّن دقّة الإدراك عن طريق تنمية دقّة الملاحظة وإدراك أوجه الشّبه والاختلاف بين الأشياء ودقّة إدراك الزّمن والمسافات والوزن والألوان(...)
- يتميّز طفل هذه المرحلة بكثرة الحركة، والملل بسرعة، والانجذاب إلى كلّ ما يمكنه أن يحفّزه من صور وألوان ورسوم متحرّكة (...) كما نجد تعبيره تلقائياً عن تغيّر بعض المفاهيم في ذهنه، وتكون لغته في الطّور الأول مختلطة بين العاميّة والفصحى، لكن مع التّدريب والجديّة يمكنه أن يستعمل اللغة المناسبة داخل المدرسة.
- يستطيع المتعلّم في هذه السن أن يتمكّن من تعلّم اللغات بسرعة، كما أنّه يميل للعب والمرح، والاعتماد على النّكتة والمواقف الطّريفة التي تساعد على سهولة التعلّم كونها قريبة إلى تفكيره الذي يأخذ كلّ الأمور ببساطة، حيث يحسّ أنّه يمضي وقتاً ممتعاً بذهابه إلى المدرسة، ويشعر بالدّفء الأسري، فيزيد إقباله على التعلّم، ودافعيته لبناء تعلّماته.
- ب. المرحلة الثّانية من (9-12) سنة: تسمّى مرحلة الطّفولة المتأخّرة، كما تسمّى مرحلة الطّفولة الهادئة، وأيضاً مرحلة قبيل المراهقة، ومرحلة المغامرة والبطولة.
- تمرّ على -المتعلّم الطّفل- في هذه المرحلة ثلاث سنوات من التّعليم يكون قد بدأ فيها بالنّضج أكثر، ويترتّب عن ذلك الميزات الآتية¹:
- يميل الطفل إلى كلّ ما هو عملي، فيبدو وكأنّ الأطفال " عمّال صغار "ممثلون نشاطاً وحيويّة ومثابرة، ويميل الطّفل إلى العمل ويودّ أن يشعر أنّه يصنع شيئاً لنفسه.
- تتّضح تدريجيّاً القدرة على الابتكار، ويعرف "جيلفورد - Guilford" الابتكار بأنّه التّفكير والعمل المبدع الجديد غير العادي (...) ومن الصّفات التي يتّصف بها

¹ حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو "الطّفولة والمراهقة"، ص233-244

المبتكرون: الذكاء والأصالة والخيال وحب الاستطلاع والحماس والاندفاع والتسلّطية وعدم الاتّزان الانفعالي.

– تزداد المفردات ويزداد فهمها، ويدرك الطّفل التّباين والاختلاف القائم بين الكلمات، ويدرك التّماتل والتّشابه اللّغوي، ويزيد إتقان الخبرات والمهارات اللّغويّة.

– يتّضح إدراك معاني المجرّدات (مثل الكذب، الصّدق، الأمانة، العدل، الحرّيّة، الحياة، الموت).

– يلاحظ طاقة التّعبير والجدل المنطقي، ويظهر الفهم والاستمتاع الفنّي، والتذوّق الأدبي لما يقرأ.

– تتعلّم المهارات اللّازمة لشؤون الحياة، وتعلّم المعايير الخلقية والقيم، وتكوين الاتّجاهات والاستعداد لتحمل المسؤوليّة وضبط الانفعالات.

يكون المتعلّم في هذه المرحلة قادراً على تكوين فقرة تامّة المعنى بلغة مناسبة، تضمّ مجموعة من القيم التي يمارسها، كما أنه قادر على التّمييز بين الصّواب والخطأ، ويكون في هذه المرحلة شغوفاً بالاكْتشاف، فتجده يكثر الأسئلة حول أسباب الوجود وطريقة صنع بعض المخترعات، كما أن ذهنه يبدأ في فهم المجرّدات التي كانت غامضة بالنّسبة له في مرحلة سابقة، كما يحبّ المتعلّم تحمّل المسؤوليّة داخل فوجه فيفرح بتعيينه مسؤولاً للقسم، أو النّاطق للفوج، ويحبّذ العمل الجماعي.

ولأجل هذه الخصوصيات التي يتميّز بها -المتعلّم الطّفل- في المرحلة الابتدائيّة وجب تقدير المرحلة العمريّة التي يمر بها لاختيار المواضيع التي تقدّم إليه، ويؤكد "وينفريدورد-Winfred Ward" أهميّة الموضوع المقدّم للطّفل، ومدى توافقه مع سنّه حيث يقول: "فما يقابله الأطفال في سنّ الخامسة يبدو تافها بالنسبة للأطفال في سنّ الحادية عشر، وما يهزّ مشاعر هؤلاء الأطفال يثير فزع الأطفال في الخامسة"¹.

¹ راتب قاسم عاشور، محمّد فوزي مقدادي: المهارات القرائيّة والكتابيّة-طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص246

ونظرا لمميّزات كلّ مرحلة في عمر الطّفل فإنّه من الدقّة مراعاة الفروقات بينهم وتوجيه الأدب المناسب لهم، حتّى يحقّق أهدافه المنشودة ويتدرّج في بناء شخصيّة الطّفل والتأثير عليه، فيحاكيه بعقليته وميوله فيصيب فيه الجوانب التي يقصد بناءها. وقد ظهر العديد من الكتاب المهتمّين بأدب الأطفال، وحتّى نعرف خصائص هذا الأدب نعرّج أولاً على تعريفه ونشأته.

2.2 أدب الأطفال:

أ. الأدب: يعرف الأدب بأنّه: "مؤسّسة اجتماعيّة، أدواته اللغة"¹.

واعتبر مؤسّسة اجتماعيّة لأنّه يرّبي وينشئ الأجيال على معايير وأخلاق بعينها ويساعدهم على الاندماج تدريجيّاً في مجتمعهم، وفهم المجتمعات الأخرى، ويبسّط مفاهيم الحياة، ويستعمل لكل هذا اللغة كأداة تواصل، ويأخذ الأدب مكان مفاهيم عديدة: "مكان التّرحال أو الإقامة في بلاد غريبة، مكان الخبرة المباشرة، وبدل وهمي عن الحياة، ويمكن أن يستعمله المؤرّخون كوثيقة تاريخيّة"².

وخير دليل على ذلك أنّ كلّ كتاب يقرأه هو رحلة في عوالم مختلفة، وزيارة إلى أماكن بعيدة دون قطع تذكرة.

ب. أدب الأطفال: من خلال المصطلح يبدو أنّ الأدب هنا موجّه للأطفال، و"مصطلح أدب الأطفال -كتخصّص، وكفنّ أدبي- مصطلح حديث النّشأة، وحديث الانتشار في الأدب العربي، لأنّه بدأ تقريباً مع نهاية الحرب العالميّة الثّانية، لينتشر أكثر مع صور إعلان حقوق الطّفل عن الجمعية العامّة للأمم المتّحدة (...)، فعندما أضيفت كلمة (الأطفال) للأدب، أضيفت معها مواصفات جديدة مثل: مراعاة مراحل أعمار هؤلاء الأطفال، وميولهم، واحتياجاتهم، وقواميسهم اللّغويّة، ولكي يجدوا فيه المتعة العقلية والعاطفيّة (...) وحتّى في الأدب الغربي لم يعرف هذا المصطلح شكله الحالي إلّا مع أواخر القرن الماضي، مع وجود

¹ محمّد حسين بريغش: أدب الأطفال: أهدافه وسماته، ص41

² المرجع السابق، ص41

بعض الفلاسفة والمفكرين الذين اهتموا بالطفل (...) مثل: هاتر أندرسون، ومع وجود بعض الكلاسيكيات الأدبية في مجال الطفولة مثل: سندريللا، وحكايات الأقزام والعمالقة، وقصص السندباد¹.

فتوجيه الأدب للطفل غير توجيهه للكبار، لأنه من الصعب جذب الطفل الصغير بسهولة، بل يحتاج ذلك إلى مجهود أكبر ودراسة أعمق لإيجاد نقطة الالتقاء التي تفتح الباب للولوج إلى عالمه الصغير.

ولا يقتصر أدب الأطفال على القصص الموجهة لهم فقط، إنما " كل ما يكتب للأطفال سواء أكان قصصا، أم مادة علمية، أم تمثيلات، أم معارف علمية، أم أسئلة، أم استفسارات في كتب أم مجلات، أم في برامج إذاعية، أم تليفزيونية، أم كاسيت، أم غيره، كلها مواد تشكل أدب الأطفال².

أي أنه بمجرد أن يستهدف الطفل في الكتابة يدخل في خانة الأدب الموجه له، فالقصص والمسرحيات والبرامج التليفزيونية الموجهة إليه، تدخل ضمن هذا الإطار لأنها تقصد إحداث أثر فيه من خلال تبني موضوع ما وإرفاقه بالوسائل السمعية البصرية، وطريقة عرض خاصة تناسب سنّه، فتساعد على جذبه، وترسخ في ذهنه معلومات معينة، وتغرس فيه قيما بذاتها.

ووفق هذا يطرح التساؤل الآتي: هل ما تتضمنه الكتب المدرسية والوثائق الرسمية من نصوص للقراءة أو المطالعة يعدّ من أدب الأطفال؟

أجاب "إسماعيل عبد الفتاح" عن هذا التساؤل بقوله أن: " الكتب المدرسية تدخل ضمن أدب الأطفال بمعناه العام، حيث إنها إنتاج عقلي مدوّن في كتب موجهة للأطفال، ولذا، فلا

¹ إسماعيل عبد الفتاح: ادب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، رمضان 1420هـ-2000م،

ص22

² المرجع السابق، ص18

بدّ للكتب المدرسيّة النّاجحة أن تراعي هي أيضا خصائص الأطفال وقدراتهم واهتماماتهم فيما تقدّمه لهم من مواد دراسيّة منهجيّة¹.

لذلك نجد كتب المرحلة الابتدائية تعجّ بالصّور وتزيّن بمختلف الألوان، كما نجد النصوص الموجهة لمتعلّم السنّة الأولى أو الثّانية ابتدائي قصيرة إلى حدّ ما مع احتفاظها بالمعنى العامّ، ثمّ تبدأ تدريجيّا تزداد إلى أن تتكوّن من أكثر من فقرة، كون المتعلّم في الطّور الابتدائي لا يحسن القراءة، ونجده سريع التّعب، ويفقد تركيزه كلّما كان النّص طويلا، والمعلومات المقدّمة كثيرة.

ت. الأسس التي يبنى عليها أدب الأطفال: يمكن إجمال الأسس التي يبنى عليها أدب الأطفال في النّقاط الآتية:

- إشباع حاجات الأطفال: يكون الطفل في بداية تكوينه لشخصيته محتاجا لأن يوضع على الطّريق الصّحيح، لأنّ سنّه هو السنّ الملائم لتربيته على مبادئ الوطنيّة والدين والاحترام قبل تعليمه، ومن بين الحاجات التي يعنى أدب الأطفال بإشباعها نجد²:
 - الحاجة إلى الأمن: والقصص الدّيني له دور كبير في إشباع الحاجة إلى الأمن عند الطّفل، فهي تتحدّث عن وجود الله وقدرته اللّامحدودة في إشباع الحاجات المختلفة، وأهمّها: الأمن في نفوس الأطفال.
 - الحاجة إلى الحبّ: عن طريق تقديم نماذج من علاقات الحبّ بين الطّفل والآخرين، وتعوّض له ما حرّمه في حياته من إشباع الحاجة إلى الحب.
 - الحاجة إلى الانتماء: الشعور بالانتماء إلى جماعة ما تتقبّله ويتقبّلها، والانتماء يكون في دوائر اجتماعيّة، مثل: الأسرة، ثمّ المدرسة، ثمّ الأصدقاء، ثمّ المجتمع المحلي، ثمّ الوطن، ثمّ القوم، ثمّ الدّيانة.
 - الحاجة إلى التقدير.

¹ المرجع نفسه، ص 23-24

² نفسه، ص 42

- **الحاجة إلى تحقيق الذات:** تقديم صور البطولة التي تتسع لتشمل مختلف مجالات الحياة.

- ولذلك يساعد الأطفال على أن يتقمّصوا شخصيات يحبونها، طبقاً لميول كلّ طفل، والتقمّص عملية إيجابية يحسّ فيها الطّفل بذاته.

- **الحاجة إلى المعرفة والفهم:** فالطّفل الصّغير الذي ينتقل إلى المدرسة، يبدأ انفصاله تدريجياً عن الأم والعائلة الذي كان فيها البطل الرئيسي، إذ يعتبر محور الاهتمام، ليجد نفسه بين زملائه تتساوى معاملته معهم، فيبدأ بالبحث عن الاهتمام مرّة أخرى، ولا شيء يمكن أن يهذّب المتعلّم الصّغير مثل الأدب الموجّه إليه، فيتعلّم من خلال القصص التي تضعه في الموقف نفسه الذي يعيشه، فيأخذ منها العبرة ويفهم أنّه موجود ضمن جماعة واجب عليه أن يحترمهم ويحترمهم، ويبيدي لهم كلّ معاني المحبة والأخوة ولا يؤذيهم، ولعلّ سماع النّشيد الوطني ودراسته بمقاطعه الخمسة المقسّمة على عدد سنوات المرحلة الابتدائية، يجسّد معنى الوطنية التي يجب غرسها فيه، فعلى الرّغم أنّه لا يفهم في البداية كلمات النّشيد الوطني إلّا أنّه يردّها بكلّ احترام، وينبذ التّصرّفات السيّئة التي يقوم بها زملاؤه أثناءها، ثمّ إنّ الاحتفال بالمناسبات الدينيّة والوطنية في المؤسسات التعليمية والتحضير المسبق لها، تساهم في غرس هذه الرّوح الوطنيّة، وحبّه للدين ، وتعاونه مع الآخرين.

كما أنّ الأدب الموجّه للأطفال يرسم لهم حدودهم وحدود غيرهم أثناء التّعامل، فيدرك من خلال القصص أو التّمثيليات الخطأ والصّواب، ولا ننسى أنه من خلالها يتعرف على معلومات كثيرة ويصحّحها.

• **توظيف اللغة الفصحى دون استعمال للغريب من المفردات:** فالطّفل يحفظ بسهولة

ما يقرأه أو يسمعه، فيكتسب بذلك رصيда لغويًا هاما.

• **تنويع المضامين للمساس بجميع نواحي الحياة.**

• **تنشيط تفكير الأطفال في مجالات كثيرة:** كالتذكّر والتخيّل، وتركيز الانتباه، والربط بين الحوادث، وفهم الأفكار، والحكم على الأمور، وحسن التعليل والاستنتاج، وبالاختصار فإنّه يساعد على النّموّ الفكري للأطفال ويعلمهم أنماطا من التصرف السليم في المواقف المختلفة، وإزاء المشكلات التي تعترضهم¹.

• يساعد على بناء شخصيّة الطّفل وتقويم سلوكه.

• أن تخضع الموادّ المترجمة للأطفال لدقّة في الاختيار وأمانة في النّقل، مع مراعاة ألاّ يكون فيها ما يشوّش قيمنا أو تاريخنا.²

إنّ غرس حبّ المطالعة، والتّربية بالقصص الهادفة التي تحمل عبرا وقيما يصادفها الطّفل في حياته اليوميّة، ويحتاجها لحلّ مشكلاته، من أهمّ الخطوات التي يجب أن تعتني بها الأسرة أولا، والمؤسّسات التّربويّة ثانيا، لأنّها تضمن بناء جيل يتمتّع بشخصيّة سويّة، حسن التّربية، يمكنه التعايش داخل مجتمعه، يقدرّ وطنه، ولا يخرج عن تعاليم دينه.

ث. **الأدب المناسب لمتعلّم المرحلة الابتدائيّة:** من الملاحظ أنّ المناهج على اختلاف مراحل إصلاحها تحدد أنماطا معيّنة تسعى من خلالها لتثقيف وتعليم المتعلّم والتأثير فيه، ولطالما طرح التساؤل حول مدى مناسبة هذه الأنماط والنّصوص المقترحة لسنّ المتعلّم الطفل، لكن بالعودة إلى المعايير التي وضعت للكتابة لطفل المدرسة نجد أنّها لا تختلف عمّا ورد منها من نصوص مقترحة على المتعلمين، وفيما يلي تفصيل ذلك:

– المرحلة الأولى: (6-8 سنوات)

اتّفق الكثير من الباحثين على جملة من المواضيع الواجب توجيهها إلى الطّفل في هذه المرحلة العمريّة ومن بينها:

¹ محمّد حسين بريغش: أدب الأطفال أهدافه وسماته، ص144

² المرجع نفسه، ص109

- يستمتع الاطفال في هذا السنّ -6 إلى 7- بالقصص الخياليّة والأساطير التي تظهر فيها السّاحرات والعمالقة والأقزام وغيرها من الشّخصيات الغريبة، كما يفضلون قصص الحيوان، والقصص الفكاهية التي تجلب لهم السّرور والمتعة.¹
 - ينمو في سن الثّامنة حبّ الاستطلاع عن الحياة الواقعيّة التي تتمثّل في قصص الطّبيعة والحيوان، كما يستمرّ ولعهم بالقصص الخيالية.²
 - عند الحديث عن معايير كتاب طفل المدرسة في هذه المرحلة، نجد أنّه يجب أن يتضمّن " حكاية عن القيم الدينيّة أو قصص الأنبياء ومعجزاتهم، وحياة الحيوان وصفاته، واعتماد البطل على التفكير وحسن التّصرّف وإثارة الإحساس بالتّفاؤل والأمل، واستخدام الحيوانات رموزاً، وانتصار الخير على الشرّ، وعرض المعلومات العلمية الطريفة، والعرض المنطقي للأحداث والتّركيز على توضيحات الأبطال وقصص البطولة".³
- أي أنّ أهمّ ما قد يستميل - المتعلّم الطّفل- في هذه المرحلة هي القصص التي يبيّن من خلالها القيم التي تُأصل فكرة انتصار الخير على الشرّ، والمثابرة على الكسل، والتّعاون على الأنايّة (...).
- ولا ننسى أنّ الخيال هو السّمة الغالبة على هذه المرحلة، وبالعودة إلى أنماط النّصوص المقترحة نجد أنّ الأولى يغلب عليها الحوار، والثّانية التّوجيه، والثالثة السّرد، كما نجد النّصوص المقترحة عبارة عن قصّة قصيرة تعرض في القوالب المذكورة سالفاً، وإن كانت برامجنا في هذه المرحلة تحتاج إلى توظيف أكثر لقصص الأنبياء لما فيهم من معجزات تجذب المتعلّم، وقيم تربّيهم، ومعلومات توعيهم وتثقفهم، إضافة إلى قصص الحيوان التي ينصح الباحثون بأن يستمتع المتعلّم لقصص الحيوان بدلا من حوار يدور على ألسنة الحيوانات، كما ينصح بضرورة إدخال المسرح في التعليم، وهو نوع أدبي مساعد على

¹اسماعيل عبد الفتاح: أدب الاطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية)، ص187

²المرجع نفسه، ص187

³اسماعيل عبد الفتاح: أدب الاطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية)، ص70

التّوجيه التّربوي الاجتماعي الذي يرسّخ القيم الاجتماعيّة، بالإضافة إلى تقمّص الأدوار، ولعب دور البطولة الذي يستهوي أصحاب هذه المرحلة.

– **المرحلة الثانية: (9-12 سنة):** على الرّغم أنّ المتعلّم مازال طفلا في هذه المرحلة إلّا أنّه يحافظ على بعض ميوله السّابقة، ويختار مواضيع أخرى تجذبه أكثر، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- يكاد يتخلّى الأطفال تماما عن القصص الخياليّة، ويستغرق اهتمامهم قصص الرّحلات، وعادات الشعوب وتقاليدها، ويهتمّون بالأحداث الجارية، وبالقصص التاريخيّة، والسّير والتّراجم والعلوم المبسّطة¹.
- يهتمّ بالمغامرات السريعة المثيرة، والوصف الدّقيق للأحداث والأمكنة والأشخاص والخيال العلمي والرحلات والسّياحة².

ومن خلال ما ذكر نجد أنّ المتعلّم يميل إلى الوصف بأنواعه وهو النمط المخصّص للسّنة الرابعة ابتدائي والتي يكون فيها المتعلّم في سنّ تسع سنوات، إضافة إلى الخيال العلمي الذي يوقّره النّص التّفسيري الخاص بالسّنة الخامسة ابتدائي أين يكون سنّ المتعلّم عشر سنوات، أمّا ثقافات وعادات الشّعوب فنجدها في النّصوص المقترحة في كتب القراءة، وفي ميادين التربية المدنيّة، إضافة إلى بعض الرّحلات والسّير مثل: رحلات ابن بطّوطة. أمّا عن النمط الحجاجي المقترح في السّنة الخامسة إلى جانب التّفسير، فسمات الطفل في هذا السنّ الذي يبدو عليه حبّ السّيطرة، والميل إلى الأعمال التي تظهر فيها روح المنافسة تهيبّه لاستقبال مثل هذا النمط لتعليمه وتهذيبه في نفس الوقت.

ج. الشّعور في المحتويات المعرفيّة لمتعلّم الابتدائي: الملاحظ أنّه من المقترحات الواردة في المناهج فيما يخصّ المحتويات المعرفيّة، نجد ذكرا للشّعور كمقترحات لوضعيّات بنائيّة، لكن هذا الأخير حين يتوجّه إلى – المتعلّم الطّفل – يجب أن تتوفّر فيه جملة من المعايير منها¹:

¹ محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، ص187

² إسماعيل عبد الفتّاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر (روية نقدية تحليلية)، ص71

- أن لا يتحوّل إلى نظم بارد يقرّر بعض الحقائق، ويقدم بعض المعلومات فقط.
 - أن يأخذ الشاعر عند اختيار موضوعاته احتياجات الأطفال واهتماماتهم.
 - أن يكون مناسباً لهم من حيث الموضوع والمزاج والأسلوب، ومما له صلة بترائهم وقيمهم، بحيث يؤدي دوره في تربيتهم عقدياً وخلقياً وسلوكياً وفكرياً، ويفتح أذهانهم على الكون وعظمة الخلق وعلى الحياة وتنوّعها.
 - أن يساعد على نموّ حركة الطّفل عن طريق مصاحبة الشّعر الغنائي ببعض الحركات والألعاب الخاصة بالأطفال.
- ونجد في برامجنا من السّنة الأولى إلى الخامسة أنّ النّصوص الشعريّة مقترحة فقط كمحفوظة تدوم طيلة المقطع، أي في الإجمال نجد ثمانية نصوص شعرية في السّنة، إضافة إلى الأناشيد المقترحة والتي لا تكون بنفس عدد المحفوظات، كونها من أنشطة الإيقاظ (التربية البدنيّة، التربية الفنيّة التي تضمّ التربية التشكيلية والتربية الموسيقية) والمقصود هنا حصة التربية الموسيقية التي تقدّم بالتناوب مع حصة التربية التشكيلية مرة في الأسبوع في حصة ذات 45 دقيقة.
- والملاحظ أنّ المتعلّم يميل إلى دندنة هذه المحفوظات المقترحة، فيسهل عليه حفظها، كما يرفقها بالتّصفيق وبعض الحركات الدّالة على معانيها، وفي مواقع التّواصل الاجتماعي ألحان متعدّدة لها من اجتهادات الأساتذة مسجّلة بأصواتهم أو بأصوات المتعلّمين.
- وهناك ألوان أخرى من أدب الأطفال غير القصّة والشّعر مهملة، والتي يقترح الباحثون الاعتناء بها والعمل على تقديمها نذكر منها²:
- كتابة السّير التاريخيّة والاجتماعيّة المختلفة.
 - الموضوعات الأدبية التي تشبه المقالات ولكنّها تلائم مستوى الطّفل أو الطّرائق الأدبية والاجتماعيّة أو الأمثال.
 - الحواريات المختلفة والمسرحيات المخصّصة للأطفال.

¹ محمّد حسين بريغش: أدب الأطفال: أهدافه، سماته، ص144

² المرجع السابق، ص239

خلاصة

اهتم واضعو المناهج والبرامج التعليمية في الجزائر بميدان فهم المنطوق في مرحلة التعليم الابتدائي، واختاروا لكل سنة دراسية النمط الذي يتناسب مع المرحلة العمرية التي يمرّ بها متعلّموها، فتنوّعت أنماط النصوص المقترحة التي يُتوقّع التمكن منها مع نهاية هذه المرحلة، كما تنوّعت الوضعيات التعليمية المقترحة لتحقيق ذلك، والأهمّ هو بؤادر الاهتمام بالمسرح المدرسي الذي يعتبر خطوة هامّة لتيسير التعلّم وبناء الشخصية.

الفصل الثالث

واقع الممارسة الفعلية لميدان فهم
المنطوق في السّنتين الرّابعة والخامسة

تمهيد

إنّ الممارسة الفعلية لميدان فهم المنطوق في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي تستدعي الوقوف عند مخططات سير الحصص، ومقترحات تنفيذها، إضافة إلى الوقوف على المراحل التي تمرّ بها، والنصوص المقترحة لذلك لمعرفة مدى خدمتها للكفاءات المراد تحقيقها.

وعليه تمّت العودة إلى الوثائق الرّسميّة بدءا بما ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية، وما يتضمّنه من نموذج لتقديم حصّة فهم المنطوق - وإن اعتبر هذا النموذج للاستئناس - لكن تتّضح من خلاله معالم هذا الميدان ولید الإصلاحات التربوية الجزائرية منذ 2016، كما تتّضح مدى خدمة النّصوص المقترحة للكفاءات المسطرّة لكلّ سنة، إضافة غلى الاستشهاد بوثائق عمليّة أخرى.

كما تمّت الاستعانة بآراء الأساتذة في تقييم ميدان فهم المنطوق بالنّسبة للسّنتين الرابعة والخامسة نظرا لاعتبارهم المنفّذ الرّئيسي للبرنامج المقترح، والمدرّك الواعي للثّغرات الممكن تجنّبها، والمقوّم الحقيقي لهذا الميدان من خلال استبانة توضّح ذلك.

المبحث الأول - دراسة وصفية لنصوص فهم المنطوق في السنتين الرابعة والخامسة

سيتمّ التطرّق في هذا المبحث إلى:

- دراسة وصفية لدليل استخدام كتاب اللغة العربية؛
- دليل السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؛
- عناوين النصوص المنطوقة حسب المقاطع التعليمية المقترحة؛
- تقديم ميدان فهم المنطوق في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؛
- دراسة النصوص المقترحة لميدان فهم المنطوق؛
- حضور فهم المنطوق في الكتاب المدرسي وكّراس الأنشطة؛
- الوسائل المساعدة-الإيضاحية لميدان فهم المنطوق؛
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي؛
- دراسة وصفية لدليل استخدام الكتاب اللغة العربية؛
- نموذج سيرورة مقطع تعلّمي؛
- النصوص المنطوقة المقترحة في ميدان فهم المنطوق للسنة الخامسة؛
- حضور ميدان فهم المنطوق في الكتب المدرسية؛
- الوسائل المساعدة الإيضاحية لميدان فهم المنطوق.

تعدّ مرحلة التّعليم الابتدائي من أهم المراحل التعليمية، فيها يوضع الحجر الأساس في بناء عقلية المتعلّم ومعارفه وشخصيته وسلوكه، لذلك يُحرصُ فيها على تقديم ما يناسب المرحلة العمرية التي يمرّ بها حتّى يتمكّن من الاستفادة الكاملة منها، ومواصلة تعليمه، واكتساب مفاهيم جديدة في تسلسل متناسق.

ولقد تمّ اختيار السنتين الرابعة والخامسة كونهما مرحلة ينضج فيها المتعلّم إلى حدّ ما، حيث يصبح قادرا على التّواصل بلغة سليمة محقّقا بذلك الكفاءة التّواصلية، كما يمكنه البحث عن المعلومات واستخراجها، والتّحليل المنطقي لنتائجها، فالسّعي الدائم للتّمكّن من اللّغة العربية من حيث التّلقّي والإنتاج يُبدي ثماره مع نهاية الطّور الثّاني الذي تجسّده السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، والطّور الثّالث المتمثّل في السّنة الخامسة، التي من خلالها يتمّ الإعلان عن جاهزية المتعلّم للانتقال إلى مرحلة أخرى أكثر نضجا وتجريدا.

فتلقّي النّصوص المقروءة من قبل المتعلّم من خلال ميدان فهم المنطوق في هاتين السّنتين، يختلف عن السّنوات الماضية نظرا للخبرة التي كوّنّها أثناء تدريبه على الاستماع طيلة السّنوات الثّلاث الماضية، ممّا يمكنه من تحليل النّص وأجراة أحداثه، وإثراء رصيده اللغوي، وإعادة إنتاج النّص بأسلوبه الخاصّ.

1. التعريف بالمدوّنة من حيث الشّكل والمضمون

1.1. دليل استخدام كتاب اللغة العربية (دليل المعلّم)

يعتبر الدليل مرجعا مهمّا، فهو وثيقة موجّهة للمعلّمين، شارحة ومبسّطة ومفصّلة لما يرد في المنهاج والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي، إذ تقدّم " شرحا عمليّا إجرائيّا لمساعدتهم على الارتقاء بالأداء طبقا للمعايير المهنية، حيث أنّ المعلّم يخطّط الدّروس قبل تنفيذها حتّى يساهم في إثراء العملية التعليمية"¹

وتتعدّد تسمياته بين أداة عمل، ووسيلة شرح، ودليل توجيهي، وكلّها تصبّ في معنى واحد، وهو كونه وثيقة بيداغوجية رسمية، يعتمد عليها المعلّم ليخطّط لدّرسه، كونها تساعد على

¹ بن الصيد بورني سراب، بن عاشور غفاف: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السّنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة المدرسية، الجزائر، 2018/2017، المدخل، ص 4.

الإلمام بما يحتاج معرفته حول المستوى التعليمي المسند إليه، أي أنها تتدخل في التفاصيل الدقيقة لسير الحصص.

ويمكن تحديد أهمية الدليل في النقاط الآتية:

- يعدّ الدليل أقلّ عموميّة من المنهاج لأنّه يخصّ كلّ سنة دراسيّة بعينها، وكلّ مادة على حدى؛

- يضمّ المعلومات اللازمة، إذ يتضمّن:

- الوضعيات المقترحة، كما يتضمّن الوضعيات الانطلاقية الأم والمهمّات الجزئية

المتقرّعة عنها، والنصوص المنطوقة والأسئلة المرافقة لها، كما تمّ تضمينه

شرحاً ملماً بمقتضيات تطبيق الحصص، وما يتمّ تناوله في كلّ منها والأهداف

المرجوة من كلّ نشاط والاستراتيجيات المعتمدة لتحقيق ذلك (...). إضافة إلى

شرح سيروية المقطع التعليمي بدءاً بالوضعية المشكلة الانطلاقية الأم.

(وضعية إرساء الموارد بمختلف مركّباتها، المعارف، التوظيف والقيم، وما

يتخلّل المقطع من محطات لتعلّم الإدماج وصولاً إلى وضعية التقويم)...

- ملحق يضمّ تمارين ونصوص إملائية تتماشى ومواضيع النحو والصرف

والإملاء، وكذلك نماذج لسيروية حصص المعالجة.¹

- يضمّ شرحاً لبعض الصّعوبات التي يمكن أن تواجه المتعلّم، ويقترح لها حلولاً؛

- يقدّم نماذج عن مخطّطات سير الدّروس، يستطيع المتعلّم الاعتماد عليها للتّخطيط

لدرسه، وتبقى هذه المخطّطات للاستئناس فقط، وفي هذا الشأن جاء فيه أنّ المعلّم

يمكنه الإبداع بالاعتماد على خبرته الميدانيّة، مراعيًا خصوصية القسم المسند إليه،

حيث يكون قادراً على "أن يطرّور نماذج تطبيقية ناجعة أكثر ارتباطاً بالواقع وأكثر

قبولاً من جانب المتعلّمين، وتبقى مدى استفادة المعلّمين من هذا الدليل مرهونة بمدى

اهتمامهم وحرصهم على التّكوين الذاتى، والتّعاون والتّبادل مع زملائهم."²

¹ بن الصّيد بورني وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المدخل.

² بن الصّيد بورني سراب، بن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السّنة الرّابعة من التعليم الابتدائي، المدخل 4.

- يعتبر الدليل شارحا لما جاء في الكتاب المدرسي وموضّحا ومكمّلا للتّمارين الواردة فيه، إذ من خلال تسميته يُفهم أنّه جاء ليوجّه المعلّم إلى العناوين المكتوبة داخله وكيفية ربطها بالميدان الخاصّ بها ، ويوضّح في أي الحصص يمكن تقديم هذا العنوان أو غيره، فهو يُيسّر على المعلّم فهم الكتاب المدرسي الذي يعتبر وسيلة تعليميّة لا غنى عنها، وفي ذلك ربح للوقت، وتحقيق للاستفادة.

2.1. دراسة وصفية لدليل استخدام كتاب اللغة العربية

1.2.1. السّنة الرابعة من التعليم الابتدائي

أ. بيانات عامّة

- المستوى: الرابعة ابتدائي؛
- اسم الكتاب: دليل استخدام كتاب اللغة العربية؛
- لجنة التّأليف: بن الصّيد بورني سراب (مفتّشة التعليم الابتدائي)، بن عاشور عفاف (أستاذة التّعليم الابتدائي)؛
- النّاشر: الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسيّة onps السنة الدراسية: 2018/2017؛
- البلد: الجزائر؛
- عدد الصّفحات: 110.

ب. يضمّ الدليل

- مقدّمة + مدخل؛
- الفصل الأوّل: يتحدّث عن المناهج الجديدة: التعريف بالمناهج، وأسباب وجودها، البنية الاجتماعيّة، مميّزات وخصوصيّات المناهج الجديدة، مصطلحات ومفاهيم بيداغوجيّة تربوية أساسية، النّمط الوصفي- تعريف النّمط، الوصف، مؤشّرات النّمط الوصفي.

- الفصل الثّاني: يضمّ ماييلي:

- تقديم لمادّة اللغة العربية؛
- ميادين اللغة العربية؛
- ملمح الدّخول والخروج من السّنة الرّابعة ابتدائي؛

- الكفاءة الشاملة للطور الثاني، والكفاءات الختامية؛
- مخطّط تدرّج الكفاءات الشاملة لمادّة اللغة العربية؛
- تحليل الكفاءات الختامية؛
- القيم والكفاءات العرضية لمادّة اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي؛
- مخطّط تنصيب الكفاءات الخاصّ بالسنة الرابعة ابتدائي؛
- المخطّط السنوي لبناء التعلّيمات؛
- تنظيم حصص اللغة العربية؛
- أنموذج مخطّط لتناول ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع؛
- التوزيع الزمّني المقترح لحصص اللغة العربية خلال الأسبوع؛
- مقترح توزيع الزّمن لأنشطة اللغة العربية خلال أسبوع الإدماج؛
- مخطّط الوحدة للسنة الرابعة ابتدائي.

- الفصل الثالث، يضمّ:

- الوضعيات المشكلة الانطلاقية للمقاطع التعليمية؛
- النّصوص المنطوقة المقترحة؛
- نموذج سيرورة مقطع تعلّمي؛
- تطبيقات مقترحة للوضعيات التعليمية الخاصة بالظواهر النحوية والصرفية والإملائية؛
- ومضات من حقوق التربية: الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في نشاطي القراءة والمحادثة، وأساليب علاجها، كيف تكون معلّماً ناجحاً - مهارات أدائيّة ضروريّة وفعّالة في الصّف.

- التوزيع الزمّني

إنّ الحجم الساعي المخصّص لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة ابتدائي يقدر - كما سبق وذكرنا - بـ 8 ساعات و 15 دقيقة أسبوعياً، و 213 ساعة سنوياً، تُخصّص منها حصّة واحدة لميدان فهم المنطوق أسبوعياً، تقدّر مدّتها الزمّنيّة بـ 45 دقيقة، متبوعة بحصّة واحدة للتعبير الشّفوي (تعبير ودراسة صيغ)، وحصّة للتدريب على الإنتاج الشّفوي كلتاها تعتمد على نص فهم المنطوق تعتبره سنداً لبناء وضعياتها.

- عناوين النصوص المنطوقة حسب المقاطع التعليمية المقترحة
- المقطع التعلّمي الأول - المحور: القيم الإنسانية
 - النص الأول: صديقتي حورية؛
 - النص الثاني: البائع الصغير؛
 - النص الثالث: جدّي؛
- المقطع التعلّمي الثاني - المحور: الحياة الاجتماعية
 - النص الأول: جيران الأمس واليوم؛
 - النص الثاني: رامي والمعلّم الجديد؛
 - النص الثالث: الجار الجديد؛
- المقطع التعلّمي الثالث - المحور: الهوية الوطنية
 - النص الأول: بعيدا عن أرضي؛
 - النص الثاني: الأمير عبد القادر؛
 - النص الثالث: مطار مصطفى بن بولعيد؛
- المقطع التعلّمي الرابع - المحور: الطبيعة والبيئة
 - النص الأول: نظافة المدرسة؛
 - النص الثاني: العيش في المدينة؛
 - النص الثالث: المسكن الشمسي؛
- المقطع الخامس - المحور: الصّحة والرياضة
 - النص الأول: هديّة النّخلة؛
 - النص الثاني: معاناة مريض؛
 - النص الثالث: أكتشف اللعبة؛
- المقطع السادس - المحور: الحياة الثقافيّة
 - النص الأول: أنامل معطرة؛
 - النص الثاني: البرنوس؛
 - النص الثالث: الطّاسيلي ناجر؛
- المقطع السابع - المحور: الإبداع والابتكار

- النص الأول: الغواصة الاستكشافية؛
 - النص الثاني: من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب؛
 - النص الثالث: القلم عبر التاريخ؛
 - المقطع الثامن - المحور: الرحلات والأسفار
 - جمال بلادي؛
 - صحراؤنا الجميلة.
- نجد في العناوين المقترحة من التنوع ما يشبع فضول المتعلم ويضيف إلى ثقافته، ويعزز انتماءه إلى وطنه، وافتخاره به وبتقاليده، كما أنّ هذا التنوع يقترب من المرحلة العمرية لمتعلم السنة الرابعة والتي يستهويه فيها الاكتشافات، والاختراعات والرحلات.

ج. تقديم ميدان فهم المنطوق في السنة الرابعة ابتدائي

اقترح دليل استخدام كتاب اللغة العربية مخططاً لتناول ميادين اللغة العربية خلال الأسبوع ومن بينها نجد ميدان فهم المنطوق، حيث جمع المخطط بين حصتي فهم المنطوق والتعبير الشفوي، إذ حدّد لهما حجم ساعي يقدر بـ 90 دقيقة، وحدّد في هذا المخطط الخطوات الآتية لدراسة نص فهم المنطوق:¹

- الانطلاق من تصوّرات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية)؛
 - عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/اللغوي/اللفظي/الملحمي(الإيحاء، الإيماء)؛
 - تجزئة النص المنطوق ثمّ أجراً أحداثه؛
 - اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته؛
 - التّحاور حول النص المنطوق باستعمال سندات مألوفة أو جديدة، والتّعبير عنها انطلاقاً من تعليمات محدّدة تؤدّي إلى تفصيل مضمون كلّ سند.
- وحثّى نعرف تفصيل الخطوات التي تجسّد هذا المخطط، ونقف عند واقع تقديم هذا الميدان عدنا إلى وثيقتين مهمّتين، أولاهما نموذج سيرورة مقطع تعلّمي الواردة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة، وثانيهما مخطّطات حصص التعلم لمادّة اللغة العربية -

¹ بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 35

السنة الرابعة، وهي مذكرات وزارية وضعت خدمة للمعلم كسند يمكنه الاعتماد عليه، خاصة وأن مؤلفيه مفتشون وأساتذة مارسوا المهنة، واطّلوا على جديد الإصلاحات التربوية والوثائق المرافقة له، وتلقوا التكوين الملائم، وقد ورد في الدليل تخطيط للأسبوع الأول من المقطع الأول، لذلك اخترنا دعمها بمثيلتها مما ورد في مخططات حصص التعلم، والجدول الآتي يوضح كيفية تنفيذ خطوات تقديم نص فهم المنطوق حسب كليهما:

الجدول رقم (3-1) يبين تقديم نص المنطوق للسنة الرابعة في الوثائق الرسمية

المقطع	الأسبوع	عنوان النص	دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي	مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة (المذكرات الوزارية)
01 القيم الإنسانية	01	صديقتي حورية	ورد في الدليل قبل عرض خطوات تقديم حصّة فهم المنطوق: عنوان المقطع، الميدان، عنوان النص، الكفاءة الختامية، مركبات الكفاءة، مؤشرات الكفاءة، الروابط اللغوية، القيم، الهدف التعليمي. وسنخص بالذكر: المؤشرات والهدف. مؤشرات الكفاءة: - يتصرّف بكيفية تدلّ على اهتمامه لما يسمع. - يحدّد موضوع الوصف وعناصره. - يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للوصف: زمن الفعل، روابط الجمل. - يميز نمط الخطاب. الهدف التعليمي: - يفهم ما يسمع ويتجاوب معه.	ورد في المخططات قبل عرض مراحل تقديم نص فهم المنطوق: المقطع، الحصّة، الأسبوع، الموضوع، الوسائل والمعينات، الأهداف التعليمية وسنخص بالذكر هذه الأخيرة: الأهداف التعليمية: - يتنبأ المتعلّم بمحتويات النص المنطوق من خلال العنوان أو المشهد أو مقدّمته. - يحدّد الأفكار الرئيسية والفرعية للنص المنطوق. - يجيب المتعلّم عن أسئلة النص المنطوق، ويطرح أسئلة مظهرها فهمه له، مبدئياً رأيه فيه.
	01		1. قراءة النص المنطوق (صديقتي حورية) من قبل المعلم، وأثناء ذلك يجب التواصل البصري بينه وبين متعلّميّه، مع الاستعانة بالأداء الحسي الحركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية، أو الاستعانة بالقرص	يقسم الحصّة إلى نشاطات: النشاط الأول: الملاحظة والتوقع. - يكتب المعلم عنوان النص المنطوق على السبورة. - يطلب من المتعلّمين قراءة عنوان

النّص، وتوقّع ما سيتحدّث عنه انطلاقاً من العنوان - في حال توقّر مشهد مناسب للنّص المنطوق يُطلب منهم ملاحظة المشهد الخاص بالنّص وتأمله، وتحديد المجال الذي يرتبط به.	المضغوط المرفق بالدليل.			
النشاط الثاني: التّسميع الأوّل للنّص المنطوق - الإجابة عن أسئلة الفهم - سمّ شخصيات النّص المنطوق. - ممّ تعاني رجاء؟ - اختر الإجابة الصحيحة. كانت حورية تأخذ بيد زميلتها مازحة عند سيرهما، هذه الحيلة تستعملها حورية ل: تسخر من رجاء، لتجعل رجاء تسرع أكثر، لتخفف عنها عناء جرّ العصا. - لماذا كانت رجاء تتألم من سخرية زميلاتها منها؟	2. أسئلة حول النّص: - عمّ يتحدّث النّص؟ ما هو عنوانه؟			
النشاط الثالث: التّسميع الثاني للنّص المنطوق. أجب عن أسئلة الفهم: - لماذا كانت رجاء تتألم من سخرية زميلاتها منها؟ - ما رأيك فيمن يقول هذه العبارة الرجاء: "ذات الثلاثة أرجل؟" - ما هي صفات حورية من بين هذه العبارات: رقيقة المشاعر/ تعطف على الآخرين/ قاسية/ تدرك قيمة الإنسان الحقيقية/ لا تقبل اختلاف الآخرين.	3. تجزئة النّص المنطوق وقراءة الإجابة عن الأسئلة المرفقة بالنّص المنطوق، يمكن للمعلّم تعديلها (حذف، إضافة، تغيير.....) - سمّ شخصيات النّص الذي سمعته. - ممّ تعاني رجاء؟ - لماذا تأخذ حورية بيد زميلتها مازحة؟ - ما هو سبب تألم رجاء؟ ماذا قالت لصديقتها؟ - على ماذا تدلّ عبارة: "ذات الثلاثة أرجل"			

				-ماذا كان ردّ حورية على كلامها؟ -هل توافقها الرّأي؟
				النّشاط الرابع: أجرأة النّص المنطوق. وجّهت في هذا النّشاط الملاحظة الآتية: "يرجى الاطّلاع على الوثيقة الدّاعمة واختيار النّشاط الأنسب"¹.
				النّشاط الخامس: غلق الحصّة إذا صادفك موقف مشابه كيف تتصرّف؟

المصدر: بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السّنة الرّابعة من التعليم الابتدائي، ص73.

- مديرية التعليم الابتدائي، جهاز إعداد مخطّطات حصص التعلّم لمادّة اللغة العربية-السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. المقطع 01 القيم الإنسانية، جوان 2020، ص06.

من خلال ما تمّ عرضه في الجدول السّابق يمكن تحليل ما جاء فيه في النّقاط الآتية:

- مؤشّرات الكفاءة والأهداف التعليمية²:

حدّدت مؤشّرات الكفاءة المذكورة في الدّليل ما يمكن ملاحظته على المتعلّم من تصرّفات تدلّ على انجذابه لما يُلقى عليه وانتباهه إليه، وبالتالي الحكم عليه بأنّه مستمع جيد، كما ركّزت المؤشّرات المذكورة على قدرة المتعلّم على استنتاج النّمت المطلوب والاستدلال عليه بمعلومات يستخرجها من النّص على، أمّا الهدف التعلّمي المذكور فقد انحصر فقط في فهمه لما يسمع والتّجاوب معه بالإجابة عن الأسئلة المطروحة، والتّفاعل

¹ مديرية التعليم الابتدائي، جهاز إعداد مخطّطات حصص التعلّم لمادّة اللغة العربية-السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، المقطع 01 القيم الإنسانية، جوان 2020، ص06.

² أهداف التعلّم: صيغ وعبارات تحدّد المهام التي ينتظر من المتعلّم القيام بها وفق شروط ومعايير محدّدة. وهي مجموعة من الصّيغ التي تعبّر عن التغيّرات المراد إحداثها أو إثارتها أو تكوينها في سلوك المتعلّم وجدانيا ومهاريا وعقليا، وأهداف التعلّم يجب أن تصاغ بوضوح ودقة بحيث يعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى المتعلّم (قدرة، مهارة....) والقابل للملاحظة، والتي سيمتلكها في نهاية التعلّم. وعادة ما تقسم إلى: أهداف المكتسبات القبلية (وضعية الانطلاق)، الأهداف الوسيطة (مرحلة بناء التعلّم)، الأهداف النهائية (مرحلة استثمار المكتسبات. أما مؤشر الكفاءة فهو العلامة أو النتيجة الدّالة على حدوث فعل التعلّم والاكتساب حسب مستوى محدّد مسبقا، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقّق الهدف من فعل التعلّم، فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغيّر في السلوك بعد تعلّم ما، ويتعلّق دائما بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس. يُنظر: محمّد صالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص61-65-66.

مع الأحداث، كما جاء في المخطط المقترح فيما يمكن استخراجها من النص مستنبطة من القصة التي يدور حولها.

أما المخططات الوزارية فقد تم الاكتفاء فيها بذكر الأهداف التعليمية، والتي جاءت مقسمة وفق مراحل الدرس المعروفة (مرحلة الانطلاق، مرحلة بناء التعلّات، مرحلة الاستثمار)، وهي أهداف يرسمها المعلم عند التخطيط إلى درسه تسمح له بتوجيه المتعلّمين للوصول إليها بتجنيد مختلف الوسائل واختيار الأسئلة المناسبة لذلك.

ويبدو أنّ الأهداف التعليمية المحددة في المخططات الوزارية أكثر تفصيلا من الهدف التعليمي المذكور في الدليل، إذ يعتبر عامّا، شاملا، غير مفصل، عكس المؤشرات التي حدّدت بدقة ما يجب أن يحققه المتعلّم، ذلك كون المؤشرات علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير، والمقصود هنا بالمعيار: "حجر الزاوية لتقويم الكفاءات، وهو النوعيّة التي ينبغي أن يتّصف بها المنتوج: الدقّة، الوضوح، الانسجام، الأصالة (...) والمؤشر هو الوجه العملي للمعيار، (...) المؤشر رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس".¹

أي أنّ تحقيق الكفاءة يخطط له كآلاتي:

الكفاءة الختامية ← مركبات الكفاءة ← المعايير المفسّرة للميدان ← المؤشرات

فالمؤشرات تقترب في معناها وصياغتها من الأهداف التعليمية، وعلى الرّغم من أنّ الإصلاحات التربويّة تجاوزت المقاربة بالأهداف، إلّا أنّ اشتقاق أهداف العملية التربوية برمتها وصولا إلى الأهداف التعليمية الخاصة بكلّ حصّة أو درس أمر لا مناص منه، ثمّ إنّ الأهداف التعليمية التي يسطرها المعلم للوصول إليها لا يمكن التأكّد إلّا بمؤشرات تثبت ذلك، فإذا تحقّق الهدف ظهر المؤشر، ويبقى كلاهما خادما للكفاءة المراد تحقيقها، لذلك نجد المفتّشين والأساتذة يكتفون في تخطيطهم للدرس بذكر الأهداف التعليمية، كونها توضّح الهدف من كلّ نشاط مقترح وتوزيعها على الحجم الساعي للحصّة وسيرها.

¹ وزارة التربية الوطنية: ملخص مناهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي 2016، ص 04.

- وضعيّة الانطلاق

إنّ وضعيّة الانطلاق الخاصة بحصّة فهم المنطوق تعتمد على قراءة النصّ مباشرة على المتعلّم مع الحرص على التّواصل البصري بالنسبة لنموذج سيرورة مقطع تعلّمي المقترح في الدليل، حيث يعتبر النصّ في حدّ ذاته ممهّدا للحصّة، وتُتبع القراءة بحركات توضيحية مفسرة ومجسّدة لبعض المعاني الموجودة في النصّ، وكأنّ المتعلّم سيستمع إلى قصة قصيرة تُروى على مسامعه.

أمّا في مخطّطات حصص التعلّم فهي تقترح انطلاق الحصّة بالاعتماد على استراتيجيات التعلّم النشط، حيث يكون العنوان الذي يكتبه المعلّم على السبّورة أول خطوة لإثارة الأفكار في ذهن المتعلّم، فيرحّب بها ويدوّنها - إن أمكن - على السبّورة، لأنّه بصدد تنفيذ ما جاء في نظريّة التلقّي التي تعطي أهمية كبيرة لأفق توقّعات المتلقّي المبني على الخبرة التي يتمتّع بها جرّاء قراءات سابقة أو مواقف مرّ بها في حياته، ومن خلال هذه الخطوة يمهدّه للقراءة التّأويلية للنصّ، وعدم الوقوف عند المعنى الظاهر فقط، كما أنّ هذه المخطّطات المؤلّفة من قبل المفتّشين والأساتذة تقترح الاعتماد على الصّورة كمحفّز للتّفكير عند المتعلّم، حيث يحاول من خلالها إيجاد حل للفضول الذي يشعر به بمجرد رؤيتها فهو يطرح التساؤلات، ويضع التوقّعات، ولا يكتفي باحتمال واحد، ولن يجد المخرج من كلّ هذا إلا بالاستماع إلى النصّ الذي يعتبر مخرجا بالنسبة له.

أي أنّ الوثائق الرّسمية تقترح إمّا البدء مباشرة بقراءة النصّ على أسماع المتعلّمين أو التمهيد للدخول في الحصّة بوضع فرضيات حول العنوان، أو محاولة اكتشاف محتوى النصّ من خلال الصّور المرفقة.

- طرح الأسئلة حول النصّ

اقترح الدليل أن يطرح المعلّم سؤالين عامّين حول النصّ بعد تقديمه ليستنتج المتعلّم من خلالهما الموضوع، وينتبه إلى العنوان، وهي خطوة يعتمد عليها للتأكّد من التفاعل مع ما سمعه، خاصّة وأنّه يسمع النصّ لأوّل مرّة فلا يمكنه الغوص في تفاصيله العميقة. أمّا مخطّطات حصص التعلّم فتدور أسئلتها حول تسمية شخصيات النصّ، تحديد الموضوع، التلميح للقيم المبنوثة فيه والتي تحتاج إلى توجيه للتوصّل إلى استنتاجها.

- تجزئة النص المنطوق

انفقت كلّ من الوثيقتين على تقسيم النص المنطوق إلى أكثر من جزء وإعادة القراءة إذا استلزم الأمر، خاصة إذا كان النص طويلا فيتعذر على المتعلم الانتباه إلى كلّ المعلومات المذكورة فيه، فيستلزم ذلك تجزئته.

ركّزت مخططات حصص التعلم في هذه الخطوة على التدريب على مؤشرات النمط الوصفي- وهو ما غاب عن مخطط الدليل، وذلك من خلال طرح سؤال يختار فيه المتعلم بين الصفات التي تنطبق على بطل القصة، وقد تمّ التركيز على الصفات المعنوية في هذا النص لعدم ذكر الصفات الجسدية من جهة، وخدمة للقيم التي يدعو إليها النص من جهة أخرى.

ختم الدليل الحصّة في هذه الخطوة، وقد اختار لذلك سؤالا موجّها للمتعلّم بيدي من خلاله وجهة نظره، أما المخططات الوزارية فقد اتبعت هذه بخطوات أخرى.

- أجراء النص المنطوق

ذكرت هذه الخطوة في الوثائق المرافقة للمناهج، ولقيت اهتمام كبيرا من قبل المكوّنين والمفتّشين، إذ ورد في مخططات حصص التعلم وثيقة داعمة تشرح أهم الأسئلة التي يتمّ من خلالها أجراء النص من دراسة لعنوان النص، المكان، الزّمان، الأحداث(...) والمطلوب من المعلم أن يكيّف الأسئلة حسب خصوصيّة كلّ نص، والمعلومات الواردة فيه.

- غلق الحصّة

جاء في مخططات حصص التعلم غلق الحصّة بإبداء المتعلّم موقفه إذا تعرّض لنفس ما تعرّضت له بطلّة القصة تحفيزا لخياله، ورغبة في توظيف الرّصيد اللغوي الذي تعلّمه، وتثبيتا للقيم المبنوثة في النص لأنّ تخيل المتعلّم نفسه مكان البطلّة سيجعله يفهم إحساسها ويقدر كلّ الأحداث التي مرّت بها.

ونلاحظ أن كلتا الوثيقتين لم تتحدّث عن مسرحية أحداث النص المنطوق في نهاية هذه الحصّة الأولى - قبل الدّخول في التعبير الشّفوي، ولعلّ تخصيص 45 دقيقة لحصّة فهم المنطوق والتي يتخلّلها قراءة النص أكثر من مرّة وتحليله لا تمكّن من مسرحته ضمنها على الرّغم أنّ كلّ الأسئلة شفوية لا تحتاج إلى الكتابة التي تستغرق وقتاً أطول، كما أنّ إشراك المتعلّمين كلّهم في المسرحية يحتاج إلى وقت يغطّي وقت الحصّة.

د. دراسة النّصوص المقترحة لميدان فهم المنطوق

على الرّغم أنّ النّصوص المقترحة في ميدان فهم المنطوق يمكن التصرّف فيها من قبل المعلّم، وتعويضها بنصوص أخرى بشرط أن تحافظ على نفس المحور، وتحقّق الأهداف المنشودة، وتخدم الكفاءات المسطرّة، وتحمل في طيّاتها من القيم ما يؤثّر في المتعلّم، ويأخذ بيده إلى تعديل السلوك، إلّا أنّ معظم الأساتذة يعتمدون عليها ولا يغيّرون فيها، لأجل هذا توضع هذه النّصوص قيد الدّراسة للوقوف على مدى تلاؤمها مع النمط الوصفي المطلوب التمكنّ منه مع نهاية السّنة الرابعة ابتدائي، والذي يجنّد له موارد معرفيّة متنوّعة، ويخضع المتعلّم لمختلف التّقويمات للتحقّق من قدرته على بناء نصّ وصفي، كما تدرس هذه النّصوص من ناحية إمكانية مسرحية أحداثها من عدمها، كون المناهج الجديدة تحتّ على هذه الخطوة، وتدعو إليها في الوثائق المرافقة لها، ولأجل ذلك سيتمّ دراسة كلّ مقطع على حدى من حيث نمط النصّ، وإمكانية مسرحته، والقيم المبنوثة، والأسئلة المرافقة له.

ث. 1. النص: نمطه، قيمه، إمكانية مسرحته

1) المقطع الأول: القيم الإنسانية

الجدول رقم (2-3) يبيّن أنواع نصوص المقطع الأول - الرابعة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
صديقتي حورية	حواري يتخلّله الوصف	يمكن مسرحته	- الإحساس بأوجاع الآخرين، ومدّ يد العون لهم؛
البائع الصّغير	سردي يغلب عليه التفسير	لا يمكن مسرحته	- عدم الاستهزاء بالأم الآخرين، والابتعاد عن التتمّر؛
جدي	وصفي	لا يمكن مسرحته	- تقبّل النقص الموجود فينا؛ - تحمّل المسؤولية؛ - أفراد العائلة سند لبعضهم البعض؛ - احترام الكبير وتوقيره، وتقدير وجوده في حياتنا.

المصدر: من إعداد الباحثة

تراوحت نصوص المقطع الأول بين الوصف والسرد، وإن غلب عليها هذا الأخير، كما أنّ نصوصه أغلبها غير قابلة للمسرحة عدى النص الأول لوجود حوار يدور بين شخصياته، وبالعودة إلى أنموذج سيرورة مقطع تعليمي الوارد في الدليل، وإلى مخططات حصص التعلّم فلم تذكر هذه الخطوة - مسرحة أحداث هذا النص.

أمّا القيم المبتوثة في النص فقد تناسبت مع المحور الذي يدور حوله المقطع "القيم الإنسانية"، ويمكن تصنيفها ضمن قيم الهوية الوطنية، والقيم الاجتماعية التي تمكّن الفرد من الاندماج داخل المجتمع وإنشاء صداقات، مع التّويه أنّ المتعلّم لا يستطيع وحده اكتشاف كلّ القيم المبتوثة في النص، ولا صياغتها بصورة مناسبة، لكن أسئلة المعلم وتوجيهاته تمكّنه

من الوصول إلى القيم التي يتضمّنهما النصّ، والتي يعمل على غرسها فيه، كما أنّه يدرّبه على صياغتها مستعيناً بالحكم والأحاديث النبويّة والآيات الشريفة التي تعلّمها، محقّقاً بذلك الإدماج بين المواد.

(2) المقطع الثّاني: العلاقات الاجتماعية

الجدول رقم (3-3) يبيّن أنواع نصوص المقطع الثّاني-الرابعة ابتدائي

النّص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
جيران الأمس واليوم	حواري	يمكن مسرحته	- تبادل الزيارات بين الجيران؛
رامي والمعلّم الجديد	سردي يغلب عليه الوصف	لا يمكن مسرحته	- حسن معاملة الجار؛
الجار الجديد	حواري	يمكن مسرحته	- عدم الحكم على الشّخص من مظهره؛ - الثّقاني والإخلاص في العمل؛ - "من فرّج كربة عن مسلم فرّج الله عنه بها كربة من كرب يوم القيامة"؛ - الاعتراف بالجميل.

المصدر: من إعداد الباحثة

جاءت نصوص المقطع الثّاني حوارية قابلة للمسرحة، شخصياتها محدّدة تتبادل الحوار بينها ممّا يسهّل على المتعلّم مسرحة أحداثها، إلّا نصّاً واحداً نمطه وصفي، غلب عليه الوصف المعنوي لا يمكن مسرحة أحداثه إلّا إذا تمّت كتابته على شكل حوار. أمّا القيم المستخلصة فقد كانت خادمة للمحور، وإن ركّزت على حسن معاملة الجيران لوجود نصّين يتحدّثان عن الموضوع، ويمكن إدراجها ضمن قيم الهوية الوطنيّة في شقّها الإسلامي، وهي قيم تساعد المتعلّم على العيش داخل المجتمع.

(3) المقطع الثالث: الهوية الوطنية

الجدول رقم (3-4) يبين أنواع نصوص المقطع الثالث-الرابعة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
بعيدا عن أرضي	سردي يغلب عليه الوصف	لا يمكن مسرحته	- الوفاء والإخلاص للوطن؛
الأمير عبد القادر	تفسيري يغلب عليه الوصف	لا يمكن مسرحته	- الافتخار بصناديد الوطن
مطار مصطفى بن بولعيد	سردي يتخلله الحوار والوصف	يمكن مسرحته	وتمجيدهم وذكر بطولاتهم.

المصدر: من إعداد الباحثة

تتميز نصوص هذا المقطع بالتناسب مع عنوانه، إذ تمّ اختيار شخصيات معروفة خدمت الجزائر للحديث عنها مثل: الأمير عبد القادر، ومصطفى بن بولعيد، وقد ورد في هذه النصوص صفات وتشبيهات تخدم النمط الوصفي، وعلى الرغم أنّ الحوار غاب عن النصين الأولين مما جعل مسرحتهما غير ممكنة، إلّا أنّه حضر في النص الثالث، وهذا دليل على إمكانية إعادة صياغة النصين الأولين وإدراج الحوار ضمنهما، فهما أيضا يعرّفان ببطلين من أبطال الجزائر شأنهما شأن النص الأخير.

أمّا عن القيم التي تدعو إليها فتساهم في بناء المواطن المحبّ لبلده، وهي قيم المواطنة المتناسبة مع عنوان المقطع.

4) المقطع الرابع: البيئة

الجدول رقم (3-5) يبيّن أنواع نصوص المقطع الرابع-الرابعة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
نظافة المدرسة	سردي يغلب عليه التوجيه	يمكن مسرحته	- بالتعاون نهزم الصّعوبات؛
العيش في المدينة	سردي يتخلّله الوصف	لا يمكن مسرحته	- النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان؛
المسكن الشّمسي	تفسيرية	لا يمكن مسرحته	- التخطيط قبل البدء في العمل؛ - نشر الوعي للمحافظة على النظافة؛ - زيارة العائلة؛ - استغلال خيرات الطبيعة؛ - الافتخار بالمعالم الأثرية والتّخطيط لزيارتها.

المصدر: من إعداد الباحثة

تخدم النصوص المقترحة في هذا المقطع عنوانه الذي يتحدّث عن البيئة وكيفية الاعتناء بها، ولا نجد منه إلّا نصّاً واحداً يضمّ الوصف في ثناياه، أمّا النّصين الآخرين فهما بعيدان كلّ البعد عن هذا النمط.

وفيما يخصّ مسرحة أحداث النص، نجد نص "المسكن الشّمسي" تتعدّر مسرحته أكثر من غيره، كونه نصّ علمي بحث، جاء فيه التعريف بمسجد "قرطبة"، كما أنّه يعتبر نصّاً غامضاً نوعاً ما بالنسبة للمتعلّم لأنّه يحتاج إلى توظيف الصّور والفيديوهات التي تعرّف بهذه التحفة المعمارية، وتحتاج إلى رؤيتها ليصل سحرها إلى المتلقّي.

أمّا نصّ "العيش في المدينة" الذي يتحدّث عن جوّ المدينة الخانق وعماراتها، ويحمل دعوة صريحة لحبّ الرّيف، فلم يتخلّله الحوار، بل كان سردياً يتخلّله الوصف لمعالم المدينة. وقد خرج النصّ الأوّل عن النمط المطلوب، إذ جاء على شكل حوار يدور بين المتعلّمين في المدرسة يضمّ توجيهها حول كيفية المحافظة على نظافة السّاحة وجمال المدرسة.

دعت هذه النصوص للتّحلي بمجموعة من قيم الهوية الوطنيّة، والقيم الفرديّة (الخاصة بتنظيم الفرد لنفسه لوضع خطة مناسبة للعمل)، والقيم العالمية (خاصة استغلال خيرات الطبيعة لتجنّب التّبذير)، وقيم المواطنة (من خلال الافتخار بالمعالم الأثريّة والتخطيط لزيارتها). ويكاد ينعلم وجود القيم في النصّ الثّاني، فلا نجد منها إلّا الدّعوة لزيارة العائلة، كما يمكن للمعلّم أن ينبّه إلى أهمية احترام الرّأي الآخر وتقبّل الاختلاف، لأنّ الكاتب هنا يحبّ الرّيف ومنزعج من قدومه إلى المدينة، وليس بالضرورة أن يتبنى كلّ المتعلّمين هذه النّظرة.

(5) المقطع الخامس: الصّحة والرياضة

الجدول رقم (3-6) يبيّن أنواع نصوص المقطع الخامس-الرابعة ابتدائي

النّص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
هدية النّحلة	تفسيرية	لا يمكن مسرحته	- تقدير نعم الطّبيعة الّتي أعطانا إيّاها الله؛
معاناة مريض	سردي يتخلّله الوصف	لا يمكن مسرحته	- إكرام الضّيف؛
أكتشف اللّعبة	وصفي	لا يمكن مسرحته	- حسن معاملة الوالدين؛ - مساعدة المحتاج؛ - أفراد العائلة سند لبعضهم البعض؛ - الاستعانة بأهل الاختصاص لحلّ المشاكل.

المصدر: من إعداد الباحثة

تنوّعت أنماط نصّ المقطع الخامس بين التّفسيرية والسّردية الذي يتخلّله قليل من الوصف، والوصفي البحت. وقد جاء النصّ الأوّل تفسيرياً إعلامياً يتحدّث عن النّحلة وثمارها، يقدّم معلومات حولها، وفوائدها على صحّة الإنسان، ويذكر أنواعها. أمّا النصّ الثّاني فيتحدّث عن وباء أصاب شاب وسط عائلته، ومن خلاله يصف الكاتب حال الشاب قبل وبعد إحساسه بالألم، والجوّ الذي كان في البيت، وهو بذلك يفتح المجال للحديث عن الوباء الذي يسبّب الأعراض المذكورة في النصّ.

أمّا النصّ الثالث فقد جاء وصفيًا بحثًا للكرة، تمّت صياغته في شكل لغز، حيث يقدّم مجموعة من المؤشّرات التي لها دلالة عند المتعلّم ليكتشف اللغز ويعرف أنّ موضوع النصّ هو "الكرة".

وقد كانت كلّ نصوص المقطع خادمة لعنوانه "الصحة والرياضة" فقد تنوّعت بين فوائد التمر، وحديث عن الوباء، وكيفية التصرّف عند إصابة أحد ما به، وأخيرًا الكرة التي تمثّل الجزء الثاني من عنوان المقطع وهو الرياضة ومن المعروف أنّ هذه الأخيرة تكتسب حبّ معظم الجماهير عبر العالم.

أمّا القيم التي تدعو لها النصوص فقد جسّدت قيم الهوية الوطنية، إذ تبدو مبادئ الإسلام واضحة من خلال السلوكات التي تدعو إليها، من مساعدة المحتاج، وحسن معاملة الوالدين، التعاون والتآزر (...)، بالإضافة إلى القيم العصرية المتمثلة في ضرورة الاعتماد على أهل الاختصاص للحصول على نتائج أفضل.

ويبدو أنّه يتعذّر مسرحة النصوص المقترحة في هذا المقطع، لأنّ الأسلوب الذي طُرحت به يميل إلى الإعلام منه إلى السرد أو الحوار، لكن النصّ الثاني "معاناة مريض" طيّع لإعادة كتابته على شكل حوار، كما يمكن ارتجال المتعلّمين حوارًا داخل القسم بعد الاستماع إليه نظرًا لوجود الشخصيات.

(6) المقطع السادس: الحياة الثقافية

الجدول رقم (3-7) يبين أنواع نصوص المقطع السادس-الرابعة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
أنامل معطرة	وصفي	لا يمكن مسرحته	- الفضول سرّ الاكتشاف؛
البرنس	سردي يغلب عليه الحوار، ويتخلله قليل من الوصف	يمكن مسرحته	- التمسك بالحرف وإحيائها للحفاظ على ميراث الأجداد؛
الطاسيلي ناجر	تفسيري	تفسيري	- الافتخار بتقاليدنا والتعريف بها.

المصدر: من إعداد الباحثة

انفردت نصوص المقطع بنصّ واحد وصفي، جاء فيه وصف لكيفية صنع ماء الورد، يسلط الضوء على وصف الشخصيات من خلال الجدة "باية" التي تتقن هذه الحرفة. أمّا النصّ الثاني فقد تحدّث عن "البرنس"، ذلك اللباس التقليدي الذي يتمتّع بمكانة مهمّة في ثقافتنا وتراثنا، لكن نمطه جاء إعلاميًا أكثر، إذ تحدّث عن المادّة التي يصنع منها البرنس، وأنواعه، وسبب عشق أهل الصحراء له.

وعرّف النصّ الثالث بأهمّ الآثار الموجودة في الجزائر، ومثّل لذلك "الطاسيلي ناجر"، إذ تحدّث عن معاني الرّسومات وسبب وجودها وأهميتها في زماننا هذا، لذلك فقد كان نصّا تفسيريًا إعلاميًا.

ولأجل هذا يتعدّر مسرحة النصّين -الأول والثالث- أمّا نصّ "البرنس" فيمكن مسرحته لوجود شخصيّات تتبادل الحديث فيما بينها وتشارك المعلومات حول موضوع النصّ.

وقد زخرت النصوص بقيم الهوية الوطنيّة، وقيم المواطنة المجسّدة في التمسك بالتراث، والحفاظ عليه، والافتخار بتقاليده، والتعريف بها، إضافة إلى القيم الفردية المبنية على رغبة الفرد في التطوّر.

(7) الإبداع والابتكار

الجدول رقم (3-8) يبيّن أنواع نصوص المقطع السّابع -الرابعة ابتدائي

النّص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
الغوّاصة الاستكشافيّة	سردي يغلب عليه التّفسير	لا يمكن مسرحته	- الملاحظة سرّ الاكتشاف؛ - الاهتمام بطلب العلم؛
من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب	سردي يتخلّله الخوار ويغلب عليه التّفسير	يمكن مسرحته	- إتقان العمل؛ - طلب العلم فريضة؛
القلم عبر التّاريخ	تفسيري	لا يمكن مسرحته	- الحاجة أمّ الاختراع.

المصدر: من إعداد الباحثة

غاب عن نصوص المقطع السّابع النمط الوصفي، وغلب عليه التّفسير الذي يخدم محوره "الإبداع والابتكار"، إذ تحدّث عن فكرة اكتشاف الغوّاصة، وتاريخ هبوط الإنسان إلى عمق المحيط، وقد تمّ تبسيط هذا الاكتشاف بطريقة تتلاءم مع عمر الطّفل الذي لا يمكنه استيعاب مثل هذه الأمور العلميّة، كما جاء في هذا المقطع حديث عن أهمية الحاسوب في عصرنا، وتغيّر مفهوم الأمية ليرتبط بالجهل باستخدامه.

أمّا النّص الثّالث فقد تحدّث عن تطوّر الوسائل التي استخدمها الإنسان للكتابة حتّى وصل إلى القلم الإلكتروني في عرض بسيط مقتضب، يضيء محطات مهمّة لتطوّر أداة الكتابة. ولأنّ النمط الغالب تفسيريّ فإنّه يتعدّر مسرحة نصّي "الغوّاصة" و"القلم" بينما امتزاج الأنماط في نصّ "الحاسوب" يسهّل مسرحة أحداثه، وتقمّص الأدوار.

ويجب التّنويه أنّ هذا النوع من النّصوص يتلاءم مع المرحلة العمريّة للمتعلم ويستهدفه. أمّا القيم المبنوثة في النّصوص فقد توزّعت بين قيم الهويّة الوطنيّة مجسّدة في شقّها الإسلامي الذي يدعو إلى طلب العلم وإتقان العمل، والقيم الفرديّة التي تدعو إلى الجدّ والاجتهاد وعدم التّكاسل (...)

(8) المقطع الثامن: الرحلات والأسفار

الجدول رقم (3-9) يبيّن أنواع نصوص المقطع الثامن - الرابعة ابتدائي

النّص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
جمال بلادي	وصفي	لا يمكن مسرحته	- الافتخار بجمال الجزائر؛
صحراءنا الجميلة	وصفي	لا يمكن مسرحته	- التّرحيب بالضيّف.

المصدر: من إعداد الباحثة

غلب على نصّي المقطع الثامن النمط الوصفي الذي يتلاءم مع الرحلات والأسفار، إذ يتحدّث النصّ الأوّل عن جمال الجزائر، وموقعها المهم بين الرّمل والبحر ويصف من خلالها القمم الخضراء، وزرقة المياه ونقاء الكتبان، والشواطئ الجميلة(...) ليصوّر الكاتب لوحة فنيّة جميلة تثير فضول القارئ وتغريه لزيارة هذا البلد، أمّا في النصّ الثاني فقد تحدّث عن صحرائنا الجميلة، وجاء فيه ذكر لبعض المدن الصّحراوية كالوادي وتمنراست وتيميمون، كما ذكر الشّاي الصّحراوي، وكرم أهلها.

وبسبب إغراق الكاتبين في الوصف، فإنّه يتعدّر مسرحة أحداثه لغياب الحوار والشّخصيّات ولغياب السرد الذي يفرض وجود موضوع معيّن يدور بين طرفين.

وقد تضمّن هذا المقطع نصّين فقط على خلاف باقي المقاطع ليتناسب مع عدد الأسابيع المقرّرة لإنهاء البرنامج المقترح.

أمّا القيم المبنوثة في النصّين فقد توزّعت بين قيم المواطنة، وقيم الهوية الوطنية التي تدعو إلى التّحلي بالخلق الحميد عند التّعامل مع الغير.

ومن خلال هذا العرض حول النّصوص المقترحة، تمّ التّوصّل إلى أنّ عدد النّصوص المقترحة في الدليل قدرّت بثلاثة وعشرين نصّا، بينها ثلاثة عشر نصّا وصفيّا أو يتضمّن الوصف، أي أنّ هذا النمط موجود بنسبة 56.52%، وهي نسبة مقبولة كون الكفاءة الختاميّة لهذه السّنة تؤكد على ضرورة تنوّع أنماط النّصوص مع التّركيز على النمط

الوصفي، وفي ذلك مراجعة للأنماط المقدّمة في السّنّات السّابقة، وتمهيد لأنماط أخرى مقرّرة عليه في السّنة الخامسة ابتدائي ونخصّ بالذكر النّمت التّقسيري، ثمّ إنّ جعل ثلاثة وعشرين نصّا وصفيا سيدخل على المتعلّم الضّجر ويبعده عن واقعه المختلف المواضيع والأنماط.

أمّا عن النّصوص القابلة للمسرحة حسب الطّرح الذي جاءت به في الدّليل، فنجد سبعة نصوص فقط قابلة للمسرحة، أي بنسبة 30,43% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بأهمية المسرح في التعليم الابتدائي خاصّة، ويمكن إرجاع أسباب انخفاض هذه النّسبة إلى مايلي:

- النّمت الوصفي ليس طيّعا للمسرحة إذا استُهدف في حدّ ذاته للتمكّن من تعلّمه تلقّيًا وإنتاجًا، فهو يلغي الحوار (الأخذ والرّد القائم بين الشّخصيّات)، بل ويمكنه إلغاء الشّخصيات في حدّ ذاتها والاكتفاء بالحديث عن الموصوف من مكان أو شخصيّات، والغوص في تصويره، فالوصف: "تصوير لغويّ فنيّ لإنسان أو حيوان أو جماد (...)" أو هو وصف الشّيء بذكر نعوته من خلال الألفاظ والعبارات، والتي تقوم عند الأديب مقام الألوان عند الرّسام والنّغم عند الموسيقي، فهو تصوير يرسم صورة نفسية داخلية أو ماديّة خارجيّة لشخصيّة حقيقية أو خيالية أو لوحة لمشهد طبيعيّ أو لمشهد متخيّل؛¹

- بعض النّصوص الواردة في الدّليل قابلة للتصرّف فيها وتعديلها جزئيًا لمسرحتها، وذلك بإدراج الوصف ضمنها وفق قالب حواريّ يقلّل من كثرة المعطيات المقدّمة للمتعلّم دفعة واحدة كما يحدث في النّص الوصفي، كما أنّه يخلق الحركة داخل النّص، لذلك يتوجّب على المعلّم الانتباه إلى مثل هذه النّصوص والتصرّف فيها، أو تبديلها بما يناسبها.

¹ بن الصّيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسّنة الرابعة ابتدائي، ص15.

ث. 2. الأسئلة المرافقة للنصوص

أُرفق كلّ نصّ منطوق في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي بمجموعة من الأسئلة المقترحة لدراسة النصّ، وتمّ التنبيه إلى أنّها للاستئناس، ويمكن للمعلّم إضافة أو حذف السؤال الذي لا يراه مناسباً، أو لا يخدم الهدف الذي سطره. ويمكن تصنيف أسئلة نصوص ميدان فهم المنطوق إلى عدّة أنواع أهمّها:

1) أسئلة التعرّف على/الاسترجاع

- استرجاع المعنى الصريح مثل: تسمية شخصيات النصّ، وذكر بعض الأحداث؛
- أسئلة استرجاع سمات الشخصيات: وصفها، مثل: ماهي الصفات؟ اذكر بعض صفاتها، من الذي يصف لنا؟ كيف كان المنظر؟ صف مذاق وشكل أحد أنواع التّمور (...) وهو سؤال مباشر يحفّز المتعلّم على توظيف الصفات التي سمعها، ويذكر الشخصية المعنوية بالوصف أو المكان (...).

2) أسئلة التعرّف على معاني الكلمات

يرد في بعض النصوص شرح للمفردات التي يُتوقّع من المتعلّم أن لا يفهمها مثل: عريقة، خلّتها، سادت، يؤمّ، معوز (...).

أمّا بقيّة الأسئلة الخاصة بالتعرّف على معاني الكلمات، فنجدّها على الأشكال الآتية:

- ربط كلّ مفردة بمعناها، إذ تقدّم ثلاث أو أربع مفردات تقابلها معانيها، ويختار المتعلّم المناسب منها؛
- ذكر عبارة واقتراح اختيارات للدلالة على معناها، حيث يكون المعنى قريباً من بعضه مثل: عبارة "وأنا لا تسعني الدنيا من فرح" تدلّ على أنّه: فرح، فرح جداً، حزين؛
- إيجاد مرادفات الكلمات من النصّ.

(3) أسئلة استرجاع الأفكار التفصيلية

وهي أسئلة "تستخدم فيها أدوات الاستفهام مثل: ماذا، أين، من، متى، كيف..."¹، ولا يخلو نصّ من هذا النوع من الأسئلة.

(4) الأسئلة الاستنتاجية

هذا النوع من الأسئلة لا نجد له جواباً صريحاً في النصّ، لكن المعنى الذي يريد أن يوصله الكاتب يستنتج من خلالها، كأن يأخذ جملة قيلت في النصّ ويسأل عن سبب قولها، فالإجابة هنا مسكوت عنها، لكنّ تتمحور حولها الفكرة الرئيسة التي يُبنى عليها النصّ، وكمثال عن ذلك: ما هي الفكرة التي استوحاها جميل من كلام أبيه؟

(5) أسئلة الفهم الناقد

يحكم من خلالها المتعلّم على النصّ حول ماذا أضاف له، وعلى القيمة المبنوثة فيه، بل ويمكن للمتعلّم أن يبدي رأيه في سلوك بعض الشخصيات أو انتقادها، وكمثال عن الواردة تحت هذا الصنف نذكر:

- ما رأيك فيمن يقول هذه العبارة؟

- ما رأيك في المعلم فريد؟

- اذكر الأخلاق التي تميّز بها الأمير عبد القادر؟

فالمُتعلّم هنا يخرج من دور التلقّي إلى دور إبداء الرّأي والحكم على ما يسمعه، فيختار ما يناسبه وينتقد ما يخالفه

(6) أسئلة الحكم على الكفاية والصدق

تعتبر هذه الأسئلة فرعاً من فروع أسئلة الفهم الناقد، وقد ورد هذا النوع من الأسئلة في نصّ واحد إذ طلب من المتعلّم أن يحكم على القصّة إن كانت حقيقية أم لا.

¹ رمة الجرف: تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض 1989، ص9.

(7) أسئلة الاختيار من متعدد¹

يوظف الدليل هذا النوع من الأسئلة في أكثر من موضع، إذ يعتمد في شرح المفردات، وفي وصف الشخصيات، وفي الإجابات الاستنتاجية (...) ولهذه الأسئلة من الأهمية ما توجه به تفكير المتعلم التوجيه الصحيح، وتجبره على اتخاذ الجواب المناسب المحصور بين الاقتراحات المقدمة، فيلغي من خلالها الإجابات الخاطئة، ويبقى على الصحيح فقط معتمداً على ما سمعه من النص، ومدى فهمه له.

(8) أسئلة التدقيق

تثبت هذه الأسئلة مدى تفاعل المتعلم مع النص، ولعل أكثرها إيثاراً تلك التي تدفعه إلى تقمص الدور، إذ يختار المتعلم إحدى الشخصيات التي يحفظ دورها، ويقوم بتأديتها بأداء مناسب، وقد تكرر هذا النوع أكثر من مرة. والملاحظ أنه على الرغم من قصر طول النصوص المقترحة، وكذا قلة عدد الأسئلة التابعة لكل نص، إلا أنها تميزت بالتنوع، ومست أكثر من جانب عند تحليل النصوص.

¹ الاختيار من متعدد: تعدّ الاختبارات الموضوعية أكثر أنواع الاختبارات استخداماً في النظام التربوي، كما تُعدّ فقرة الاختيار من متعدد الأكثر شيوعاً (...) إذ تتخذ هذه الفقرة أشكالاً عديدة يحددها كانتور 1987 بأربعة هي: الإجابة الصحيحة، والإجابة الأكثر صواباً best answer، والإجابة السالبة (المعنى يتضمن نفيًا) negative answer، والإجابة الصحيحة المتعددة.

تعدّ إجابات فقرة الاختيار من متعدد، والفقرة المحكمة البناء تتميز بكفاءتها، وتعدّ استعمالها، وقياسها للأهداف البسيطة والمركبة في المباحث والمراحل التعليمية المختلفة (...) بالإضافة إلى إمكانية استخدامها في قياس العمليات المعرفية العليا على الرغم من صعوبة استخدامها لقياس مستوي التركيب والتقييم... يضاف إلى ذلك كله أنها تسمح لمعينة قدر كبير من المجال السلوكي (...) في المقابل هناك جوانب ضعف لفقرة الاختيار من متعدد، فقد تستغرق الفقرة المحكمة البناء وقتاً في إعدادها، كما أنها تتصف بصعوبة توفير البدائل الجذابة، وعدم إمكانية استخدامها في الغالب في قياس القدرة على التعبير عن الأفكار وتنظيمها. ينظر: حيدر ظاظا: الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 1، 2012، ص 81.

2. حضور فهم المنطوق في الكتاب المدرسي وكُرّاس الأنشطة

بما أنّ الكتاب المدرسي وكُرّاس الأنشطة من السندات التعليمية التي يعتمد عليها المعلمّ لتحقيق التفاعل الكافي بين المتعلّم والبرنامج المقرّر عليه، ويعتبران تجسيدا للمقرّرات الدّراسيّة، وتوجيها لتقويم المتعلّم ومتابعة مدى تقدّمه، والوقوف عند تعثراته، وبعد الاطّلاع على هاتين الوثيقتين بحثنا عن أثر لميدان فهم المنطوق ضمنهما تبين الآتي:

أ. الكتاب المدرسي

بالعودة إلى الكتاب المدرسي للغة العربية الخاص بالسّنة الرابعة ابتدائي نجد أنّ نصوص فهم المنطوق حاضرة بعناوينها فقط في بداية كلّ مقطع، مرفوقة بمشهد التعبير الشّفوي الذي يشار إليه بعنوان: "أشاهد وأعبّر"، ذلك كون نصّ فهم المنطوق لا يطّلع عليه المتعلّم بل يعتمد على ذاكرته بعد الاستماع إليه لاستدعاء المعلومات الواردة فيه.

ب. كُرّاس الأنشطة

يعدّ كُرّاس الأنشطة من السّندات المهمّة في تعليمنا المعاصر، ذلك كونه يضمّ تمارين وتدرّيبات تشمل كلّ ميادين اللغة العربية، ومن بينها ميدان فهم المنطوق، وبعد الاطّلاع على كُرّاس أنشطة اللغة العربية الخاص بالسّنة الرابعة ابتدائي تبين أنّه يقترح التدرّيبات الآتية:

- **فقرة أتذكّر وأجيب:** يُحيل اسمها مباشرة إلى نصّ فهم المنطوق الذي لا يملك منه المتعلّم إلّا ما بقي في ذهنه بعد الاستماع إليه، وقد جاء في هذه الفقرة تنويع للتمارين المقترحة مثل:

- إكمال الناقص من الحوار الذي سمعه؛
- شطب ما لا يناسب الشّخصيّة؛
- إكمال مخطّط يحمل: الصّفات الماديّة للشّخصيّة، شعور المتعلّم نحوه، أمنيته له، ماذا يفعل من أجله؟

- تصنيف الصّفات إلى ماديّة ومعنويّة؛
 - تصنيف سلوكات ومقارنتها؛
 - ترتيب البطاقات التي تحمل فقرات النّص وأهمّ أحداثه؛
 - تلخيص النّص الذي سمعه، أو الحصول على حوار مرتّب أو فقرة؛
 - نسب الأفعال لأصحابها في النّص؛
 - إيجاد الصّفات المناسبة لشخصيّة من شخصيّات النّص؛
 - ملء جدول البيانات المناسبة مع استرجاع ما سمعه: (أسماء الشّخصيات المتحاور، المكان، المشكل المطروحة، الحلول المقترحة، النّتيجة المحقّقة)؛
 - الحكم على القصة التي سمعها إن كانت حقيقية، خيالية، مضحكة، مؤثّرة، حزينة؛
 - الاختيار من متعدّد الصّفات التي سمعها فقط؛
 - ربط عبارات النّص بما يقابلها من مرادف؛
 - ملء جدول بمعلومات عن الموضوع المدروس؛
 - الإجابة بصحيح أو خطأ.
- فبعد أن يستمع المتعلّم إلى النّص المنطوق ويجيب عن الأسئلة المطروحة حوله، ويدرس الصّيغة ويُعبّر شفهيّاً، يعود إلى كرّاس الأنشطة ليحلّ التّمارين المقترحة حول النص في فقرتين: "أتذكر وأجيب" الخاصّة بالنّص الذي سمعه، و"أستعمل الصّيغة" التابعة للتعبير الشّفوي.
- كما يخصّص كرّاس الأنشطة وضعيّات للتّقويم الجزئي التي تقدّم مع نهاية كلّ أسبوع والتي يخصّص لها فقرة "أقيم تعلّماتي"، ويختبر مدى تذكّر المتعلّم لما قدّم طيلة الأسبوع، وإمكانيته لتوظيفه، وبالتالي التحقّق من بناء الكفاءة.

وعلى الرغم أنّ المفتّشين يختلفون في التّعامل مع كُرّاس الأنشطة، فمنهم من يفرض وجوده في القسم والاستفادة من التّمارين المقترحة فيه، ومنهم من يجعله خاصّاً بالتّلميذ ينجز عليه التّمارين في البيت ليدعم ويرسخ ما تعلّمه. ويبقى كُرّاس الأنشطة سندا يعتمد عليه المتعلّم للمراجعة، واختبار تعلّماته، والتدرّب على حلّ التّمارين.

3. وسائل المساعدة - الإيضاحيّة لميدان فهم المنطوق

من بين الوسائل المقترحة لجعل النّص المنطوق واضحاً، التّسجيل الصّوتي (القرص المضغوط المسجّل عليه النّص بأصوات مختلفة حسب الشخصيات)، والصّور المرافقة لكلّ نصّ الموجودة في الكتاب المدرسي.

أ. التّسجيلات الصّوتيّة المقترحة لنصوص ميدان فهم المنطوق

تضمّن دليل المعلّم للسّنة الرّابعة ابتدائي إشارة إلى أنّ نصوص فهم المنطوق لهذه السّنة قد تمّ تسجيلها وتحميلها في أقراص مضغوطة، إذ ذكر فيه حول تقديم النّصوص المنطوقة: "قراءة النّص المنطوق من طرف المعلّم، وأثناء ذلك يجب التّواصل البصري بينه وبين متعلّميّه مع الاستعانة بالأداء الحسّ حركي، والقرائن اللغويّة وغير اللغويّة، أو الاستعانة بالقرص المضغوط المرفق بالدليل"¹.

وقد استعملها المعلّمون - الذين تحصّلوا عليها من مفتّشهم - وسجّلوا ملاحظاتهم حولها. ويجب التّذكير أنّ الإصلاحات التّربويّة للبرنامج للسّنتين الثّالثة والرّابعة كان مع الدّخول المدرسي 2017/2018، أي بعد إصلاحات الطّور الأوّل، لكن ما يلاحظ أنّه لم يذكر القرص المضغوط الذي يحمل النّصوص المنطوقة إلّا في الطور الثّاني والثّالث. وبعد الاطّلاع على هذا القرص تمّ تسجيل الملاحظات الآتية:

¹ بن الصّيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة الرابعة ابتدائي، ص73.

الجدول رقم (3-10) يبيّن مدّة التسجيلات الصّوتية والشّخصيات الموجودة فيها

النّص المنطوق	المقطع	الوحدة	مدّته	الشّخصيات المتحدّثة (الأصوات المسموعة)
صديقتي حورية	01	01	00:27 ثا	معلّمة وتلميذة
جيران الأمس واليوم	02	01	00:41 ثا	رجل وامرأة (رجل وأمه)
الجار الجديد	02	03	00:49 ثا	رجلان (جاران)
مطار مصطفى بن بولعيد	03	03	00:34 ثا	طفل مع أبيه
نظافة المدرسة	04	01	00:29 ثا	رجل وتلميذان
البرنس	06	02	00:55 ثا	معلّم وتلميذ
من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب	07	02	00:42 ثا	ولد مع أمّه وأبيه

المصدر: من إعداد الباحثة

- النّصوص المسجّلة هي النّصوص التي تمّ الحكم عليها سابقا بأنّها قابلة للمسرحة، إذ تمّ تسجيل نموذج من كلّ مقطع، عدا المقطع الثّاني الذي سجّل منه نصّين، ويلاحظ غياب المقطع الخامس (الصّحة والرياضة)، كون نصوصه غير قابلة للمسرحة كما سبق وتمّت الإشارة إلى ذلك؛
- النّصوص المسجّلة تعتمد على وجود حوار يدور بين شخصين أو أكثر، ويبدو ذلك من خلال نبرات الصّوت التي تختلف كلّما تغيّر المتحدّث، ومن بين هذه الأصوات: أصوات لأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي، أصوات لأشخاص راشدين (نساء ورجال) حسبما يتطلّبه الحوار؛
- الحوار الذي يدور بين الشّخصيات هو نفسه الوارد في دليل استخدام الكتاب المدرسي؛
- غياب شخصيّة الزّاوي التي تمهّد للحوار، وتدخل المتعلّم في الجوّ العلم للنّص، وتقدّم فكرة عمّا سيدور حوله الحديث، إذ نجد في المقطع الرّابع، الوحدة الأولى على سبيل

المثال غياباً لدور الراوي وحذفاً للكلام الذي يمهد للحوار بين الشخصيات ممّا يجعل المستمع في حيرة من أمره حول الموضوع الذي يدور حوله الحديث بين الشخصيات، إذ جاء في الجزء المحذوف: "اجتمعت وأصدقائي في ساحة المدرسة وأزعجنا منظرها، فلا تكاد تضع رجلك في مكان إلا ومشيت على قطعة علك أو قشرة فاكهة (...). فبدأنا نفكر في وضع خطة تشجع زملاءنا على رمي الأوراق وفضلات الطعام في سلال المهملات، فأخذ كل واحد منّا يقدم اقتراحاته"¹.

ففي "الدليل" ترد هذه المقدمة متبوعة بالحوار، ممّا يجعل الفكرة واضحة، أمّا في التسجيل الصوتي يبدأ الحوار مباشرة، أي أنّ اعتماد المعلم على التسجيل وحده سيربك المتعلّم ويجعله يضع فرضيات عديدة حول موضوع النص.

وليس هذا فقط بل إنّ هذا النصّ عينه يضمّ خاتمة تبين نتائج الحوار إذ جاء فيها: "بعد أشهر، ظهرت نتائج جهودنا، حيث انضمّ إلينا كثير من زملائنا، وأصبح الجميع حريصين على جعل مدرستنا أجمل"².

إذ تحمل هذه الخاتمة قيمة عظيمة تشجّع من خلالها المتعلّمين على الجدّ والعمل، وأنّ ما تزرعه اليوم تحصدّه غداً.

فإلغاؤها يحرم المتعلّمين من تثبيت هذه القيم، خاصّة وأنّها سلوكيات يواجهونها يوميّاً، وهم في حاجة إلى الانتباه إليها وتصحيح الخاطئ منها.

إنّ حذف دور الراوي ينجّر عنه غياب الأحاسيس التي تختلج في نفوس المتحدّثين مثلما ورد في المقطع الأوّل، في نصّ "صديقتي حورية"، حيث جاء في الجزء المحذوف جملة: "فقاطعتني بإشفاق أفاض الدّمع من عيني"³.

¹ بن الصّيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، ص 59.

² المرجع نفسه، ص 59.

³ المرجع نفسه، ص 49.

إذ ترسم هذه الجملة مشهدا صادقا من الأحاسيس المتبادلة بين الصّديقين يُبدي مدى تأثر كلّ واحدة منهما بالمشاعر التي تكنّها للآخرى.

- غياب أسماء الشّخصيّات: فالنّصوص الواردة في "الدّليل" تحمل أسماء الشّخصيّات التي يدور بينها الحوار، لكن عند الاستماع إلى النّصوص المسجّلة تغيب هذه الأسماء، فإذا أراد المعلّم بعدها أن يمسرح الأحداث، عليه إمّا أن يرتجل أسماء جديدة (إذا اعتمد كلية على التسجيلات ولم يطلّع على النّصوص الواردة في الدّليل)، أمّا إذا كان قد اطلّع على النّصوص، فسيعتمد نفس الأسماء؛

- غياب الجوّ العام الذي يدور فيه النّص، ونقصد من خلال هذا الحديث أنّ الاعتماد على هذه التسجيلات يجب أن يكون مغنيا عن وسائل إيضاح أخرى، وأن يكون ملما بكلّ التفاصيل.

وكمثال عن هذا الكلام نجد نصّ (الجار الجديد) من المقطع الثّاني، إذ يصوّر انزعاج الجار من صوت المتقّاب، فيزوره، ويخبره بالأمر، لكن في التسجيلات نجد غياب الأصوات المرافقة للحدث، كصوت المتقّاب، وجرس الباب (...) فحضور مثل هذه التفاصيل يجعل المتعلّم يعيش الواقعة:

- وجود كلمات تحتاج إلى الشّرح، فسماعها لأوّل مرّة دون تمهيد يجعل المتعلّم ينشغل بالبحث عن معناها، وتتشوّش أفكاره، مثل كلمة "بورترية" التي وردت في نصّ الوحدة الثّالثة من المقطع الرّابع، وهي كلمة جديدة على المتعلّم، لا يجد لها شرحا إلّا بعد انتهاء المقطع، إذ أنّ "البورترية" بُرّمج ضمن المشاريع التي يقوم بها المتعلّم في الأسبوع الرّابع من نفس المقطع، وإن كانت تمهيدا لما سيتعلّمه لاحقا، إلّا أنّ حضورها في نصّ المنطوق يجعل الاهتمام كلّه منصب حولها؛

- يحتاج الاستماع إلى النصوص المسجلة إلى تكرارها أكثر من مرة نظرا لكثرة المعلومات المذكورة في وقت قصير، إذ لا يتعدى التسجيل الدقيقة الواحدة، مما يجعل بعض التسجيلات تُوسم بالسرعة نوعا ما في إلقاء الحوار؛
- إن الاستماع إلى التسجيل الصوتي يعرقل مهمة الأستاذ في استخدام الحركات والإشارات التوضيحية اللازمة، إذ أنه يشوش على المتعلم تركيزه واهتمامه بترسيخ المعلومات الواردة، كما أن التسجيلات لا تحمل هذه التوضيحات، فالاعتماد عليها وحدها دون التمهيد لها، أو تعويض دور الراوي، أو الاستعانة بوسائل الإيضاح لن يجعل النص مشوقا أو مفهوما، بل سيلفه الغموض.
- ورغم كل ما تم تسجيله من ملاحظات، إلا أن المعلم يعتمد هذه التسجيلات كونه يمكن له إعادة الاستماع إلى النص، أو الجزء المراد دراسته مجددا بضغط زر، فهي بذلك تريحه من عناء التكرار بنفسه، كما توفر الوقت والجهد.
- والعديد من المعلمين يستخدمونها في أسبوع الإدماج لتذكير المتعلمين بالنصوص المنطوقة التي استمعوا لها خلال المقطع التعليمي.
- وإن كانت التسجيلات التي تمت دراستها هي تلك المرافقة لدليل استخدام الكتاب المدرسي، فإن هذا لم يمنع الأساتذة من الاجتهاد وتسجيل النصوص كاملة دون حذف، وإرفاقها ببعض الصور التوضيحية.

ب. الصور التابعة للنص في الكتاب المدرسي

لمعرفة مدى توافق مضمون الصور الإيضاحية مع ما جاء في نصوص فهم المنطوق، تم الاطلاع على الصور التي تضمنها الكتاب المدرسي وتسجيل الملاحظات الآتية:

ب.1. المقطع الأول: القيم الإنسانية

- النص الأول: صديقتي حورية

جاء في الصورة الكرتونية التابعة للنص حضور لرجاء الفتاة العرجاء تحمل عصا خشبية، وقدمًا ممدودة تظهر العرج الذي بها، وصديقتها حورية تحمل محفظتها ومحفظة زميلتها. والملاحظ أنه لا توجد خلفية وراءهما، تمثل مكان تواجدهما.

- النص الثاني: البائع الصغير

الصورة التابعة للنص صورة حقيقة طبيعية، يظهر فيها طفل أمامه طاولة يبيع أوراق الديول، وأمامه امرأة وطفلين يشتريان منه، تبدو على ملامح الطفل الرضا. والصورة تمثل ما جاء في النص.

- النص الثالث: جدّي

ورد في الكتاب المدرسي صورة لعائلة يجلس فيها الجدّ الذي يلبس طاقية صفراء على رأسه، تلتفّ حوله خمسة بنات صغيرات، أمّا الخلفية فتظهر منزلاً مؤثثاً بأسلوب بسيط. وتبدو الصورة ممزوجة بين الواقع والكرتون.

أمّا الملاحظة المسجلة فهي أنّ الشّيخ الحاضر في الصورة لا يشبه الشّيخ الذي تحدّث عنه النص، وهو ذلك الشّيخ الذي يتوكأ على عصاه، لحيته بيضاء، حليق الشعر، يضع نظارة، بينما الذي يظهر في الصورة لا يحمل عصا، وليس له لحية، ويعطي شعر رأسه الذي بدو منه القليل على الجانبين، كما أنّه لا يلبس نظارات، وكأنّه شخص آخر غير الذي سمع عنه المتعلّم، وبالتالي فسيكون تعبيره الشّفوي عن الموجود في الصورة، وليس استثماراً لما سمعه.

ب.2. المقطع الثاني: العلاقات الاجتماعية

- النص الأول: جيران الأمس واليوم

تظهر الصورة التابعة للنص الأب والأم والجدّة في المنزل، الأم تحضّر طاولة الطّعام، والأب يجلس بجانب الجدّة يقرأ الجريدة، وهو ما يمثّل مقدّمة النص، أي أن الصورة توحى بالجوّ العام الذي تدور فيه أحداث النص.

- النص الثاني: رامي والمعلّم الجديد

أرفق النص بثلاث صور، الأولى صورة الطّفل رامي وهو في المخبزة يعمل، والثانية صورة المدرّس يجلس معه في منزله على الطاولة ليدرّسه، والثالثة صورة رامي بعدما كبر يقف بجانب مدرّسه بعدما استدعاه تلميذه ليشرّفه بحضوره في حفل تخرّجه، وقد فُصل بين الصّور الثلاثة بخطّ للدلالة على أنّ كل صورة تعبّر عن فكرة من أفكار النص.

- النص الثالث: الجار الجديد

توضّح الصّورة رجلين يقفان في رواق العمارة، أحدهما يمسك قفل الباب، والآخر مقترب منه ليحدّثه، تعبيرا عن أحداث النص التي تتحدّث عن أحمد وجاره الذي أزعه بصوت المثقاب. فالصّورة توضّح شخصيات النص.

ب.3 المقطع الثالث: الهوية الوطنية

- النص الأول: بعيدا عن أرضي

تعرض الصّورة مطعما - كما ذكر في النص - يوجد به طاولتان، الأولى يجلس فيها رجل وحده أمامه طبق الكسكسي، وقد يضيف منه الحساء، وطبق فواكه، وطاولة ثانية تضمّ ثلاثة أشخاص يلبسون اللباس التقليدي، يوجد على طاولتهم ما يوجد على الطاولة الأولى، وهو ما يمثّل الجوّ العام للنص.

- النص الثاني: الأمير عبد القادر

تعرض الصورة الأمير عبد القادر بلباسه التقليدي، يركب حصانا أبيضاً في إشارة إلى النص الوصفي الذي يتحدث عنه، فعلى الرغم أن كتاب التاريخ يحمل صور الثورات الشعبية التي ذكرت في النص، إلا أنه تم الاكتفاء بصورة وحيدة للأمير عبد القادر.

- النص الثالث: مطار مصطفى بن بولعيد

تعرض الصورة واجهة مطار "مصطفى بن بولعيد" وصورة للشهيد المسمى على اسمه، كما تظهر الواجهة الزجاجية التي تلمع من بعيد حسبما ذكر النص. وعلى الرغم أن النص يضم شخصيتين، وهما الأب وابنه اللذان ذهبا لاستقبال الجدة العائدة من أداء مناسك العمرة، إلا أنه تم الاكتفاء بعرض المكان المعني بالوصف.

ب.4 المقطع الرابع: البيئة

- النص الأول: نظافة المدرسة

تعرض الصورة مدرسة كُتب على مدخلها: "مدرسة سي الحواس"، وأربعة تلاميذ في ساحتها، كما تُظهر الأوساخ المتفرقة، وأكياس القمامة، إذ تجسد مقدمة النص التي تتحدث عن امتلاء المكان بالقاذورات (...).

- النص الثاني: العيش في المدينة

جُسدَت أحداث النص في ثلاث صور واقعية معينة لفهم النص المنطوق، إذ يظهر في الصورة الأولى بيت ريفي، وفي الثانية صورة المصانع تطلق دخانها الكثيف في الفضاء، وفي الثالثة صورة لاكتظاظ السيارات.

وقد وضحت الصور أفكار النص، بالترتيب، إذ يتحدث في مقدمته عن وجود الكاتب في عطلة عند جدّه في الريف وهو ما تمثّله الصورة الأولى، أما الصورة الثانية فهي تجسيد لقوله: "أحسست بجوّ ثقیل، وهواء ملوث، أكاد أختنق." وتعبّر الصورة الثالثة عن نهاية النص التي تتحدث عن ضجيج السيارات.

- النص الثالث: المسكن الشمسي

يذكر النص مسجد قرطبة بنوافذه الثلاثمائة وخمسة وستين، وقصر الحمراء بالأندلس اللذان استوحى منهما المعماريون هندستهم العصرية لبناء المسكن الشمسي، أما الصورة فهي عبارة عن صورة واقعية لمسكن شمسي موجّه لاستقبال أشعة الشمس التي تلمع على سطحه. إنّ ذكر مثل هذه المعالم دون إرفاقها بصور توضيحية ومعلومات عنها يساهم في قطع التواصل بين المتعلّم والنص، لأنّه لا يربط الدال بالمدلول، ثم إنّ التعريف بمثل هذه المعالم الهامة يجب أن يكون كاملاً، واضحاً، حتّى يزيد من ثقافة المتعلّم.

ب.5. المقطع الخامس: الصّحة والرياضة

- النص الأول: هدية النخلة

يتحدّث النص عن التمر باعتباره أطيب الأطعمة، وألذ أنواع الفاكهة، وقوت الإنسان منذ القدم، يأكله الثري والفقير، ويتزوّد به المسافر، ويُقدّم للضيف. أرفق النص بصورة واقعية لنخلة تمتلئ أغصانها بالتمور. إلّا أنّ المعلومات الواردة في النص تحتاج إلى توضيحها بالصورة كأبسط وسيلة خاصّة لأنواع التمور (الرّطبة، الجافة، نصف الجافة)، كما لا تعرض استقبال الرؤساء بالتمور، ولا نصح الرّسول لنا بالإفطار بحبات التمر بعد الصّيام.

- النص الثاني: معاناة مريض

يتحدّث النص عن شاب عاد باسم إلى بيته، إلّا أنّه عانى من آلام مبرحة في الليل، وتوضّح الصورة التابعة للنص ذلك، إذ تعرض شاباً ملقى على السرير تحيط به الجدّة والأب والأم والطبيب، وهي الشخصيات المذكورة في النص، والملاحظ أنّ الرّجل الموجود في الصورة - الأب - هو نفسه الذي ظهر في الصورة التابعة لنصّ الجار الجديد الذي يعيش مع أبيه المريض.

- النص الثالث: أكتشف اللعبة

يُمثّل النص لغزا يُتوقّع من المتعلم حلّه، إذ يصف له الكرة وينتظر منه معرفة الموضوع الذي يتحدّث عنه. أما الصّورة المرافقة للنّص فهي صورة المنتخب الجزائري لكرة القدم، وأخرى للعبة كرة السّلة. وحتّى إن أراد المعلم أن يبدأ نصّه بالتوقّعات والفرضيات، فلن تكون الصّورة هي أنسب الوسائل في هذا المقام.

ب.6. المقطع السادس: الحياة الثقافية

- النص الأول: أنامل معطرة

تعرض الصّورة الواقعية جدّة بجانبها باقة من الورود، وأمامها القطّار النّحاسيّ، بجانبه طفلة صغيرة كلتاها تلبسان لباسا تقليديّا، كما يظهر أمام الجدّة طاولة عليها سلال صغيرة وكبيرة وأشياء أخرى (...). وعلى الرّغم أنّ النّص يضحّ بالحركة "تضع الماء البارد أعلى قبة القطّار النحاسي، وتحكم سدّ القفالة (...)"، إلّا أنّ استعمال الصّورة جعل الجدّة جالسة في مكانها مغيّبا بذلك الحركة الموجودة في النّص.

- النص الثاني: البرنس

تمثّل الصّورة مقدّمة النّص يظهر فيها الشّيخ "بلقاسم" من رواد حرفة خياطة البرنس في ولاية البويرة، الذي كان جالسا يزين برنسا أسمرًا بين يديه، وقد أخذ "عبد الغني" مكانا على يمينه، وبدأ يسأله عن حرفته ويسجّل على كرّاسه، ويعتبر النص مهما جدا، لأنّه يحمل ثقافة الشعب الجزائري وتراثه، ويحمل الكثير من المعلومات مثل البرنس الصّوفي والوبري، وكيف يعتبر رمزا للهبة والعزّة، يرتديه الفرسان ويلبس في المناسبات الخاصّة، وهو ما يذكّرنا بتقديمه كهدايا للزّائرين إلى بلدنا الجزائر، إلّا

أنّ هذه المعلومات يسمع عنها المتعلّم، لكنّه لا يشاهدها، ولا يستطيع التّمييز بين البرنس الصّوفي والوبري لأنّ الصور الموظّفة لا توضّح ذلك.

- النّص الثالث: الطّاسيلي ناجر

يتحدّث النّص عن نقوش الطّاسيلي الموضّحة في الصّور، لكن هذه الصّور لا تبين صحراء الطّاسيلي، ولا الرّجل الطّارقي، ولا المكان الذي يمثّل هذه النّقوش. فالمتعلّم يسرح بخياله عند سماع النّص، ولا يملك في ذهنه الصّورة الحقيقية لهذه الأماكن، ولن يجدها في كتابه.

ب. 7. المقطع السّابع: الإبداع والابتكار

- النّص الأوّل: الغوّاصة الاستكشافية

يتحدّث النّص عن التّجربة الّتي رآها الولد وأوحت له بالحديث عن الغوّاصة، إلّا أنّ الصّورة التّابعة له تظهر غوّاصة تحت الماء، يطوف بجانبها غوّاصان. فالصورة توضّح الغوّاصة الّتي تعتبر هدفا لمعرفة بعض المعلومات عن هذا الاختراع، إلّا أنّ النّص معروض بشكل يتناسب وسنّ المتعلّم، لكنّه يحتاج إلى تجسيد أحداثه، خاصّة أنّه يتحدّث عن تجربة بسيطة يمكن تصويرها أو القيام بها.

- النّص الثّاني: من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب

يتحدّث النّص عن أهمية الحاسوب من خلال حوار يدور بين الأم الّتي أبهرت ابنها بسرعتها في الكتابة عليه، ووالد وسيم الذي كان يقرأ الجريدة، ويستمتع إلى الحوار بين زوجته وولده.

وهو ما تجسّده الصّورة الّتي تعرض وجود أسرة في المنزل، حيث تجلس الأم وابنها على الطّولة أمامهما الحاسوب، وخلفهما مكتبة، والأب يجلس على أريكته بعيدا عنهما يقرأ الجريدة. في تصوير للجوّ العام الذي تدور فيه أحداث النّص.

- النص الثالث: القلم عبر التاريخ

يتحدّث النص عن القلم، وكيف تطوّر حتّى أصبحنا اليوم نستعمل النوع الإلكتروني منه، لكنّ الصورة اختصرت هذه المراحل بعرض صورة واقعيّة لفتاة تكتب بقلمها على الكرّاس، وعلى طاولتها أقلام تلوين، إذ لا تمثّل الصورة ما يتحدّث عنه النصّ.

ب.8. المقطع الثامن: الرّحلات والأسفار

- النص الأول: جمال بلادي

يتغنّى النصّ بجمال الجزائر وثنائها بالمقاصد السياحية المتنوّعة، وقد عُرضت ثلاث صور، إحداها تظهر فيها الصّحراء بجمال واحاتها، والثّانية تعرض المساحات الخضراء والجبال، والثالثة تعرض منطقة سياحيّة ببحرها وشاطئها، ومن خلالها يمكن أن ينتج المتعلّم نصّا وصفيّا.

- النص الثاني: صحراءنا الجميلة

يتغنّى النص بجمال الصّحراء، ويذكر ثلاث ولايات: الوادي مدينة الألف قبة، وتمنراست مدينة أجمل غروب، وتيميمون الملقّبة بالحمراء بسبب لون رمالها، وقد ظهرت هذه المدن في الصّور كما وُصفت في النصّ، لكن الصّور أغفلت جلسة الصّحراوي وهو يحضّر الشاي للسياح.

على الرّغم أنّ الصور التّابعة لنصّ فهم لمنطوق خاصّة بالتعبير الشّفوي الذي يُبنى على ما سمعه المتعلّم، إلّا أنّه لا يمكن الاعتماد عليها كصور إيضاح لمعنى النصّ، ولا يمكن للمعلّم أن يوظّفها أو يستغلّها قبل تسميعه للنصّ، وعلى الرّغم أنّ اجتهادات بعض الأساتذة على تطبيق "اليوتيوب" ترفق النصّ المسموع بهذه الصّور المقترحة إلّا أنّه يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- تعتبر معظم الصّور واقعيّة، مأخوذة عن حدث حقيقي، في إشارة إلى ضرورة ربط المتعلّم بالواقع كونه أكثر نضجا؛

- تركّز الصور على المكان أو الشّخصيّات، وهذا ما يمكن أن توفّره مثل هذه الصّور، إذ تهمل تتابع الأحداث فلا تجسّدها، ولا تسلسل الأفكار وتنوعها عدا تلك التي تحدّثت عن جمال منطقة ما، أو التي تحدّثت عن القرية والمدينة؛
 - الكثير من النّصوص المنطوقة تورد معلومات غامضة بالنّسبة للمتعلم، تحتاج إلى وسائل لإيضاحها، كالتعرّف على المعالم الأثرية، أو الحرف اليدويّة، لذلك سيجد المتعلّم نفسه أمام معلومات غريبة جديدة ليس لها مدلول في ذهنه، فإن لم يبحث بعدها، سنبقى بالنسبة له علامة استفهام تحتاج إلى الإجابة عنها؛
 - في الصّور المقترحة اختصار لمراحل كثيرة لتطوّر بعض الوسائل والآلات، لن تتّضح إلّا بكثرة الصّور، أو برؤية الفيديوها، لترسيخ المعلومة، وتنقيف المتعلّم، وتحقيق الكفاءات؛
 - بعض الصّور تجعل المعلم في حيرة، هل يقدّمها أثناء أو قبل أو بعد الاستماع إلى النّص، نظرا لتضمّن هذا الأخير تصويرا لمشاهد وأماكن لا يعرفها المتعلّم؛
 - بعض النّصوص تضجّ بالحركة تحتاج إلى أكثر من الصورة لتجسيد أحداثها.
- وبعد هذا العرض البسيط حول ميدان فهم المنطوق في السّنة الرّابعة ابتدائي، يمكن استنتاج النقاط الآتية:
- إنّ الاهتمام بتمكين المتعلّم من النص الوصفي جعله موجودا في كلّ المقاطع، إذ لا يخلو مقطع من نصّ أو إثنيين ينتميان إلى النّمط الوصفي، أو يغلب عليهما؛
 - كلّ النّصوص المنطوقة المقترحة ثريّة بقيم تتناسب والمرحلة العمرية التي يمرّ بها المتعلّم في السّنة الرّابعة ابتدائي؛
 - غلبت على الأسئلة المقترحة لتحليل النّصوص المنطوقة أسئلة التعرّف على /الاسترجاع، وهي أسئلة اختباريّة لمدى متابعة المتعلّم للنّص وتأثره به، إضافة إلى

أسئلة التدوق والحكم على النصّ التي تدفع المتعلّم إلى استخلاص القيم، ومسرحة الأحداث؛

- مسرحة أحداث النصّ المنطوق في السّنة الرّابعة ابتدائي مرهونة بنمط النصّ، لذلك لا يمكن مسرحة جميع أحداث النّصوص نظرا للنّمط الوصفي الذي يغلب عليها، والذي يغيب عنه الحوار والشّخصيّات، إلّا أنّه يمكن الحفاظ على غلبة الوصف في النّصوص، وإعادة كتابتها على شكل نصوص حوارية تتضمن النّمط المطلوب؛
- على الرّغم أنّ النّصوص المقترحة سماعيّة، إلّا أنّه خُصّص لها فقرة في دفتر الأنشطة لاختبار مدى تأثيرها في المتعلّم؛
- تبقى التّسجيلات الصّوتية مساعدة للمعلّم على الرّغم من النّقائص التي تشوبها والتي تستدعي وسائل إيضاح معينة، إلّا أنّها توفّر الجهد والوقت، وتضيف التّشويق على الحصّة؛
- يحتاج القرص المضغوط التابع لدليل استخدام كتاب اللغة العربية في السنة الرّابعة ابتدائي الذي يتضمّن نصوص فهم المنطوق إلى حاسوب ومكبرّات صوت، أو إلى هاتف محمول ذكي ومكبرّات صوت، لكن الوزارة لم توضح طريقة استخدامه والوسائل الواجب توفيرها في المؤسّسات التربوية لذلك، لذلك يلجأ معظم الأساتذة إلى الاعتماد على هواتفهم النقال لأنّه أبسط وسيلة يمكن توظيفها.

2.2.1 دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

أولاً: دراسة وصفية لدليل استخدام كتاب اللغة العربية

أ. بيانات عامة

- المستوى: الخامسة ابتدائي؛
- اسم الكتاب: دليل استخدام كتاب اللغة العربية؛
- لجنة التأليف: بن الصّيد بورني سراب (مفتّشة التّعليم الابتدائي)، بن يزار عفريت شبيبة (مفتّشة التّعليم الابتدائي)، حلفاية داود وفاء (أستاذة التّعليم الابتدائي)؛
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة ONPS. 2020/2019؛
- البلد: الجزائر؛
- عدد الصّفحات: 112.

ب. يضمّ الدليل:

- مدخل؛
- فهرس؛
- ملّح التّخرّج لنهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، تطوّر الكفاءات الختاميّة عبر السّنات، المخطّط السنوي لبناء التعلّيمات، الموارد المنهجية لميادين اللغة العربية، أنماط النّصوص المعتمدة في السنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، أنموذج لتناول ميادين اللغة العربية، الوضعيّات المشكلة الانطلاقية للمقاطع التعليمية، النّصوص المنطوقة المقترحة الخاصّة بالوحدات التّعلّميّة وبالإدماج، نموذج سيرورة مقطع تعلّمي، التّقويم، المعالجة، تطبيقات مقترحة للوضعيّات التعليمية الخاصّة بالظواهر النحوية والصّرفية والإملائيّة؛
- الملاحق: تصنيفات القراءة، المهارات التّعبيريّة، استراتيجيات العلاج، نصوص للاستئناس، ثبت للمصطلحات المرافقة للمناهج الجديدة، قائمة المصادر والمراجع.

ت. التوزيع الزمني

جاء في توزيع حصص اللغة العربية خلال الأسبوع للسنة الخامسة ابتدائي أنّه تخصص 90 دقيقة (حصتان) في بداية الأسبوع لفهم المنطوق والتعبير الشفوي (تعبير ودراسة الصيغ): فيهما يتناول النص المنطوق باتباع الخطوات الآتية¹:

- الانطلاق من تصوّرات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السّمعية)؛
- عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري / اللغوي / اللفظي / الملمحي (الإيحاء، الإيماء)؛
- تجزئة النص المنطوق، ثمّ أجراة أحداثه؛
- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته؛
- إنجاز التطبيق التّابع له على كرّاس النشاط شفويا؛
- التّحاور حول النصّ المنطوق باستعمال سندات - مألوفة أو جديدة - والتّعبير عنها انطلاقا من تعليمات محدّدة تؤدّي إلى تفصيل مضمون كلّ سند؛
- يتعرّف على الصّيغة المستهدفة، ويستعملها في وضعيّات تواصلية جديدة؛
- ينجز تطبيقات متعلّقة بتوظيف الصّيغة المستهدفة على كرّاس النشاط؛
- حصّة للتدريب على الإنتاج الشّفوي (45 دقيقة) وفيها يتمّ:
- إنتاج شفوي (إنتاج نصّ شفوي مماثل انطلاقا من سندات، وإبراز نمط النصّ من خلال مكّونات)؛
- تلخيص النصّ المسموع بشكل عام.

¹ بن الصيد بورني وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الدّيون الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر 2019-2020، ص18.

وقد أرفق هذا التوزيع بملاحظة مفادها إمكانية: "بناء النصوص المنطوقة من طرف الأستاذ بمراعاة النمط المطلوب، مع ضبط الموارد المعرفية والمنهجية والقيم والكفاءات العرضية حسب كلّ ميدان، مع مراعاة الخطاطة"¹.

وهو ما يعرف بالحرية المسؤولة التي تخوّل للمعلّم أن يقترح نصوصاً منطوقة يجدها أكثر مناسبة من النماذج المقترحة، التي يتضمّن الدليل، لكن بشرط أن يتقيّد بالهيكل العام حتّى لا يحدث الخلل ويحقّق الكفاءة المطلوبة.

والملاحظ أنّ طريقة تناول ميدان فهم المنطوق في السنة الخامسة ابتدائي لا تختلف عمّا ورد في السنة الرابعة، لكن الملاحظة المقدّمة حول إنجاز التّطبيق التابع له على كرّاس النّشاط أن يكون شفهيّاً، وهو ما يثير التّساؤل خاصّة وأنّ ما تمّت دراسته في السنة الرابعة يؤكّد أنّ الأسئلة الموجهة للمتعلم في دفتر الأنشطة حول فهم المنطوق تستدعي إجابات مكتوبة، إذ تتوّعت طريقة طرح السّؤال والمعلومات المطلوب تذكّرها في كلّ مرّة، وعليه ستكون هناك وقفة مع الأسئلة النّابعة لنصوص فهم المنطوق في كرّاس الأنشطة للسنة الخامسة ابتدائي.

ث. عناوين النّصوص المنطوقة المقترحة

المقطع الأوّل - المحور: القيم الانسانية

- الصّدّاقة الحقّة؛
- آثار التعاون؛
- موقف صعب.

المقطع الثّاني - المحور: الحياة الاجتماعيّة والخدمات

- عمّال النظافة؛
- الممرّضة؛

¹ المفتشية العامة للتربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: المخطّطات السنوية-مادة اللغة العربية -السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.وزارة التربية الوطنية.سبتمبر 2019. ص07

- بالجدّ والعمل نحقق الأمل.

المقطع الثالث - المحور: الهوية الوطنية

- سرّ الخلود؛

- العودة إلى الوطن؛

- هذا وطنك.

المقطع الرابع - المحور: التنمية المستدامة

- دورة الماء؛

- إعادة التدوير؛

- حصّالة بسمّام.

المقطع الخامس - المحور: التغذية والصحة

- التبرّع بالدمّ؛

- كيف أعتني بجسمي؟

- ماذا يدخل جوفنا من طعام؟

المقطع السادس - المحور: عالم العلوم والاكتشاف

- البيروني؛

- حديث عن الجراثيم؛

- الإنسان الآلي.

المقطع السابع - المحور: قصص وحكايات من التراث

- العصفورة والفخ؛

- واحدة بواحدة؛

- الحمامة المطوّقة.

المقطع الثامن - المحور: الأسفار والرحلات

- رحلة إلى الجزائر؛

- ابن بطوطة الرحالة الشهير.

كما نجد في دليل استخدام الكتاب للسنة الخامسة ابتدائي في ما يخص أسبوع الإدماج - ميدان فهم المنطوق: "أن يسترجع النصوص المنطوقة ويجب شفهيًا عن الأسئلة (...). يعبر عن المشاهد مستعملًا الصيغ".¹

على الرغم أنه يُطلب من المعلم إعادة عرض النصوص المنطوقة التي تم تقديمها سابقًا، إلا أنه تم اقتراح نصوص للإدماج موزعة عبر المقاطع الثمانية كالاتي:

ج. عناوين نصوص الإدماج المقترحة

- المقطع الأول: نصّ خير الأصحاب؛

- المقطع الثاني: نصّ من الأفضل؟

- المقطع الثالث: نصّ كنوز بلادي؛

- المقطع الرابع: نصّ الطاقة الكهربائية؛

- المقطع الخامس: نصّ فهد ووجبة الفطور؛

- المقطع السادس: ملكة العلوم؛

- المقطع السابع: نصّ الأخوات الثلاث؛

- المقطع الثامن: نصّ كرستوف كولومبس مكتشف أمريكا.

كما نجد في الدليل أيضا نموذجا لتقويم شهري للاستئناس يقترح نصًا منطوقًا بعنوان " الشجرة" وآخر يخصّ ميدان فهم المكتوب بعنوان " الماء" يتماشى مع المقطع الرابع الذي يدور محوره حول التنمية المستدامة، يطلّع عليه المعلم ليأخذ فكرة عن كيفية بناء الأسئلة، وإدماج الدروس المقدّمة في مقطع ما.

¹ بن الصيد بورني وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية - السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2019-2020، ص76.

إضافة إلى ذلك نجد في الملاحق التابعة للدليل نصوصا للاستئناس، جاء في توضيح إيرادها أنها: "نصوص أخرى يمكن استغلالها كنصوص منطوقة أو لدراسة نصوص الاختبارات يثريها المعلم بالأسئلة التي يراها مناسبة".¹

وقد جاء بعضها معنونا، بينما غاب عن بعضها الآخر العنوان، كما ذكر في بعضها المصدر الذي أخذت منه، وتتمثل هذه النصوص في:

- السند الأول: الأحلام (دون مصدر)؛
- السند الثاني: (دون عنوان) من كتاب "حياتي" لأحمد أمين؛
- السند الثالث: الأمن والسلام (دون مصدر)؛
- السند الرابع: جواب عالم؛
- السند الخامس - الخليفة المأمون: (بتصرف من كتاب: المطالعة العربية للصف الثالث المتوسط - القواعد العربية الميسرة، الكتاب الثاني، سلسلة في تعليم النحو العربي لغير العرب)؛
- السند السادس - الصحراء والعطش: جلّول البدوي؛
- السند السابع - (دون عنوان): رحلة ابن جبير؛
- السند الثامن - أيتها الأم: أمين الريحاني بتصرف.

وسيتّم دراستها لاحقا ضمن النصوص المقترحة لميدان فهم المنطوق.

والملاحظة المسجلة أنّ محاور المقاطع تتكرّر نفسها مع اختلاف بسيط في التسمية، إذ نجد في السنة الرابعة عنوان المقطع الرابع: الطبيعة والبيئة، بينما جاءت تسميته في السنة الخامسة بالتنمية المستدامة، غير أنّ المواضيع تصبّ في نفس المعنى، إذ تتحدّث كلّها عن الطبيعة والبيئة وكيفية المحافظة عليها.

¹ المرجع نفسه، ص 105.

كما نجد المقطع السّابع المعنون في السّنة الرّابعة بالحياة الثقافيّة يتحدّث عن تراث بلادنا من تقطير للورد، وصناعة البرنس، يقابله في السّنة الخامسة: قصص وحكايات من التّراث، تسرد قصصا من التراث العالمي والعربي.

أمّا الاختلاف الظّاهر فيبّيدو في المقطع الثّامن من السّنة الخامسة الذي يتحدّث عن الأسفار والرحلات والذي يغيب عن السّنة الرّابعة وفي ذلك مراعاة للمرحلة العمريّة التي يمرّ بها المتعلّم كما سبق وتمّ ذكره.

ثانيا: نموذج سيرورة مقطع تعلّمي

ورد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي نموذجا لسيرورة المقطع التعليمي الرابع: التّمية المستدامة، ومن خلاله ستتم دراسة مقترح لتناول ميدان فهم المنطوق، ومقارنته بما جاء في المخطّطات الوزارية الرّسميّة المنفّذة للبرنامج المقترح للوقوف عند خطوات تقديم النّص المسموع في السّنة الخامسة ابتدائي.

الجدول رقم (3-11) يبيّن الأهداف المرجوة من تقديم نص المنطوق للسنة الخامسة في الوثائق الرّسميّة

المقطع	الأسبوع	عنوان النّص	دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	مخطّطات حصص التعلّم لمادّة اللغة العربية للسنة الخامسة (المذكرات الوزارية)
الرّابع التّمية المستدامة	الأول	دورة الماء	مؤشّرات الكفاءة - يحسن الإصغاء؛ - يميّز خصائص النّمت التّفسييري والحاجي (روابط منطقيّة، استنتاجيّة، مصطلحات علميّة، يستشهد)؛ - القيم: يساهم في الأعمال الإيجابيّة التي تخدم بيئته والوسط الذي تعيش فيه عامّة في المدرسة والمحيط؛	الأهداف التعلّميّة - يتتبّأ المتعلّم بمحتويات النّص المنطوق من خلال العنوان أو المشهد أو المقدّمة؛ - يُحلّل المتعلّم النّص المنطوق (يحدّد الفكرة المركزيّة - يفهم الإيماءات وتعبيرات الوجه في أثناء الاستماع)؛ - يبدي المتعلّم رأيه في النّص المنطوق بناء على معايير موضوعيّة.

				الهدف التعلّمي: يفهم ما يسمع، ويتجاوب معه.
--	--	--	--	---

المصدر: بن الصيد بورني وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر، 2019-2020، ص60.
ومديرية التعليم الابتدائي، المركز الوطني للوثائق التربوية: مخططات حصص التعلّم لمادة اللغة العربية - السنة الخامسة ابتدائي - المقطع الرابع: التنمية المستدامة، أوت 2020، ص04.

حسب الجدول السابق نلاحظ أنّ دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي يركّز على مؤشرات الكفاءة الختامية وعلى ضرورة حسن إصغاء المتعلّم للنّص المنطوق، وهي أهم خطوة يجب تحقيقها ليتمكّن هذا الأخير من التّجاوب مع الأسئلة المطروحة، وتقمّص الأدوار (...). كما تؤكّد المؤشرات على ضرورة تمييز خصائص النّمط التّفسييري والحجائي، وذلك بالاعتماد على ما سمعه وربطه بالمكتسبات القبلية حول خطاطة النّمطين، والاستدلال بما جاء في النّص يخدم النّمط المطلوب (التّفسييري أو الحجائي). كما اقترح الدليل أيضا قيمة خلقية يستنتجها المتعلّم من خلال قراءة النّص، وذلك باحترام الوسط المحيط، والمساهمة في الأعمال الإيجابية التي تعود عليه بالنّفع، وهي تتماشى مع عنوان النّص ومضمونه الذي يتحدّث عن دورة الماء.

أمّا الهدف التعلّمي فقد كان شاملا عامّا، فيه تمّ تحديد الهدف من النّص بأن يفهم ما يسمع ويتجاوب معه، وهو الهدف التعلّمي نفسه للنّص المنطوق الذي تمّت دراسته في السنة الرابعة ابتدائي.

واكتفت المخططات الوزاريّة كسابقتها-السنة الرابعة- بالأهداف التعلّميّة، وقد قسمت إلى ثلاث مراحل:

- **مرحلة الانطلاق:** (وضعيّة الانطلاق) وفيها يتنبّأ المتعلّم بما سيسمعه، ويضع فرضيّات بعد الاطّلاع على العنوان، أو رؤية المشهد الخاص بالنّص، أو قراءة

المقدّمة فقط من النص، إذ تُثار مجموعة من التساؤلات في ذهنه حول ما سيتحدّث عنه المضمون؛

- **مرحلة بناء التعلّيمات:** في هذه المرحلة استعملت كلمة-يحلّل- المتعلّم النص في إشارة إلى الغوص في أعماق النص، وعدم الاكتفاء بالمعنى الظاهر منه، فيحدّد الفكرة المركزيّة، كما يفهم الإيماءات وتعبيرات الوجه أثناء الاستماع؛ هذا الهدف التعلّمي تمّت الإشارة إليه في الوثيقة المرافقة عند الحديث عن معايير مركّبات الكفاءة الختاميّة ومؤشّراتها، إذ نصّ المعيار على فهم العناصر التعبيرية في النص المنطوق، وجاءت المؤشّرات كالآتي:¹

- يعبر عن مختلف الانفعالات باللامح والحركات الجسميّة؛

- يعرف مستويات الصّوت وإيقاعاته لتحديد المعنى؛

- يفسّر الإيماءات بعبارات مناسبة.

والملاحظ أنّه تمّت الإشارة في الهدف التعلّمي المذكور في المخطّطات الوزاريّة إلى المؤشّر الأخير، أين يوجّه انتباه المتعلّم إلى الإيماءات وتعبيرات الوجه المصاحبة للنص المنطوق وتفسيرها وربطها بالمعاني الواردة في النص ومدى مناسبتها.

- **مرحلة الاستثمار:** هي المرحلة التي يذكر المتعلّم فيها أهمّ القيم المذكورة في النص، وما تعلّمه من الشّخصيات، وهذا الهدف الأخير يرتكز على المعايير ومؤشّراتها الآتي ذكرها:²

المعايير:

- إصدار أحكام على النص المنطوق؛

- تثمين القيم الواردة في النص؛

- تمييز الجوّ السائد في النص المنطوق من خلال نبرة الصّوت.

¹ شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-مرحلة التعليم الابتدائي، ص22

² شلوف حسين وآخرون: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية-مرحلة التعليم الابتدائي، ص22

مؤشراتها:

- يعبر عن مشاعره ورأيه في النص المنطوق؛
- يختار الشخصية المفضلة ويعلل اختياره؛
- يحكم على تصرفات شخصيات النص؛
- يحدد الألفاظ الدالة على الانفعالات؛
- يصدر أحكاما في شأنها؛
- يستخرج القيمة الواردة في النص؛
- يبرز أهميتها.

فالمعلم أثناء صياغته للأهداف التعليمية يأخذ في الحسبان هذه المعايير ليتمكن المتعلم من القراءة التأويلية، وعدم الاكتفاء بالمعنى السطحي البسيط للنص بل قراءة ما بين السطور، وما يُسكت عنه، والهدف الحقيقي وراء استماعه لنص ما.

ب. سير حصّة فهم المنطوق

الجدول رقم (3-12) يبيّن خطوات تقديم نص فهم المنطوق للسنة الخامسة ابتدائي

المقطع	الأسبوع	عنوان النص	دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية للسنة الخامسة (المذكرات الوزارية)
الرابع التنمية المستدامة	الأول	دورة الماء	النشاط الأول: أستمع وأجيب - قراءة النص المنطوق من طرف المعلم، وأثناء ذلك يجب ان يتواصل بصرياً بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحسّ حركي، والقرائن اللغوية وغير اللغوية، أو الاستعانة بالقرص المضغوط المرفق بالدليل. - عمّ يتحدّث النص؟ ما هو عنوانه؟	النشاط الأول: الملاحظة والتوقع - يكتب المعلم عنوان النص المنطوق على السبورة. - يطلب من المتعلمين قراءة عنوان النص، وتوقع ما سيحدث انطلاقاً من العنوان. - في حال توفر مشهد مناسب لنص منطوق، يطلب منهم ملاحظة المشهد المصاحب للنص وتأمّله، وتحديد المجال الذي يرتبط به.

النشاط الثاني: التسميع الأول للنص -الإجابة عن أسئلة الفهم. -بم ميّز الله سبحانه وتعالى كوكب الأرض عن سائر الكواكب؟ -ما هي نسبة الماء على كوكب الأرض؟ -هل تعرف كائنات تستطيع العيش دون ماء؟ -اقرأ العبارة التالية: "أمّا الجزء الآخر، فهو يشكّل جداول وسيولا تصبّ في البحار والمحيطات، وبالتالي ترجع إلى نقطة الانطلاق." اشرح ذلك	النشاط الثاني: تجزئة النص المنطوق والإجابة عن الأسئلة المرفقة، ويمكن للمعلّم تعديلها (حذف، إضافة، تغيير...) -ما هي المياه التي تتبخّر بفعل حرارة الشمس، المياه السطحية أو المياه العميقة؟ -تحت أي: ظروف يحدث تساقط الأمطار أو الثلوج أو البرد؟ -ما هو مصير المياه المتساقطة؟ اختر: نقطة الانطلاق هي: الغيوم/الثلوج في الجبال/البحار والمحيطات.			
النشاط الثالث: التسميع الثاني للنص المنطوق. يجيب عن الأسئلة: -لماذا سمي كوكب الأرض بالكوكب الأزرق؟ -استدل بما تحفظ من القرآن. -ما هي المياه التي تتبخّر بفعل حرارة الشمس؟ -حدّد العوامل التي تؤثر في عملية تكوين المطر. -ما مصير تلك المياه بعد تساقطها؟ اذكر بعض المجاري المائية التي ذكرت في النص؟ -لماذا في رأيك سميت بدورة الماء؟	النشاط الثالث: أعد سرد مراحل دورة الماء في الطبيعة بالترتيب حسبما سمعته في النص.			
النشاط الرابع: أجراً النص المنطوق	النشاط الرابع: /			

-إعادة سرد النص بإغناؤه بالحوار والتوجيه. -تخيّل نفسك قطرة ماء وتحدّث عن مراحل دورتك في الطبيعة.				
النشاط الخامس: غلق الحصة -استنادا على النص وما درسته في التربية العلمية، ارسـم دورة المياه في الطبيعة. -يقارن بين توقّعاته وبين ما أفصح عنه النص.	النشاط الخامس: /			

المصدر: بن الصيد بورني وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر، 2019-2020، ص60.

ومديرية التعليم الابتدائي، المركز الوطني للوثائق التربوية: مخطّطات حصص التعلّم لمادّة اللغة العربية - السنة الخامسة ابتدائي- المقطع الرابع: التنمية المستدامة، أوت 2020، ص04.

ومن خلال ما تمّ ذكره حول سير حصّة فهم المنطوق حسب دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة، وحسب المخطّطات الوزارية يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- النشاط الأول

يقترح المخطّط الوارد في الدليل الانطلاق في الحصّة بقراءة النص المنطوق من قبل المعلّم مع الحرص على التّواصل البصري، وإرفاق القراءة بالحركات التّعبيريّة المناسبة، وكلّ ما يمكن أن يوضّح معنى النصّ.

كما ذكر أنّه يمكن الاستعانة بالقرص المضغوط المرفق بالدليل، وبعد بحث عن هذا القرص تبين ما أرسلته الوزارة خاصّ بالسنتين الثالثة والرابعة فقط(الطور الثّاني)، وقد اطّلع عليه الأساتذة وعملوا به منذ السنة الدّراسية 2018/2019، أمّا دليل السنة الخامسة ابتدائي الذي تمّ إصداره مع السنة الدّراسية 2019/2020، لم يُرفق بقرص مضغوط، وهو ما يؤكّده

المفتشون، وإن اعتمد بعض الأساتذة على ما توفره بعض التطبيقات (يوتيوب، فايسبوك...) من تسجيلات وفيديوهات بعضها مرفق بالصّور، لكنّها تبقى اجتهادات شخصية منهم. وعليه فالانطلاق في الحصّة يكون بالاستماع المباشر للنّص، عكس المخطّطات الوزارية التي تقترح العمل بالفرضيات، وإثارة التساؤلات في ذهن المتعلّم غرض جذبّه إلى النّص، وحصر تركيزه في الانتباه إلى ما يلقي على مسامعه، وتقترح لذلك إمّا كتابة العنوان، وفتح المجال لتوقّعات المتعلّمين حول تخمين المضمون، أو الاستعانة بالصّورة أو المشهد وتحديد المجال الذي ترتبط به حتّى يجمع الأفكار المناسبة حول الموضوع الذي سيتطرّق إليه، ونلاحظ أنّ هذه الخطوة تعتبر قارّة في المخطّطات الوزارية لمعظم السّنات، لأنّ الغرض منها جذب انتباه المتعلّم للموضوع، ليبقى في حالة بحث دائم عن الإجابة التي لن تتأتّى له إلّا بالاستماع الجيّد، وإيجاد الحلّ لتساؤلاته.

يتبع النّص المنطوق بعد قراءته في النّشاط الأوّل حسب "الدّليل" بأسئلة اختباريّة يُقيّم من خلالها مدى انتباه المتعلّم لما كان يسمعه، وتكون أسئلة عامّة تبحث عن المعنى العامّ للنّص، مثل عنوان النّص والموضوع الذي يحدث عنه.

- النّشاط الثّاني

بالنسبة للنّشاط الثّاني، فقد اقترح الدّليل تجزئة النّص المنطوق عند القراءة، إذ يقسّمه المعلّم حسب الأفكار الواردة فيه، فيتمّ تناول كلّ فكرة على حدة، وتخصيص الأسئلة المناسبة للمحتوى الذي ألقي على مسامع المتعلّم في كلّ مرّة، تجنّبا لتشثت انتباهه، وحرصا على التدرّج في بناء الأفكار.

أمّا بالنسبة للمخطّطات الوزارية، فيتمّ في النّشاط الثّاني تسميع أوّل للنّص المنطوق، يتبعه إجابة عن مجموعة من الأسئلة، والملاحظ أنّها لا تقف عند المعنى العامّ للنّص، وهو ما يدعو للتّفكير لتأجيلها إلى القراءة الثّانية للنّص المنطوق، حتّى يتمكّن المتعلّم من تثبيت ما سمعه، وإعادة توظيفه ليجيب عن الأسئلة المطروحة.

- النشاط الثالث

يعتبر النشاط الثالث إغلاقاً للحصة بالنسبة "للدليل"، إذ ينتهي فيه المتعلم من تحليل النص ويعيد بناءه بأسلوبه الخاص حسبما يتذكر، وقد اقترح في هذا النشاط إعادة سرد مراحل دورة الماء بالترتيب، وفي هذا تأكيد على فهم النص والمعلومات التي يرمي إكسابها للمتعلم.

أما "المخططات الوزارية" فيتم في هذه المرحلة التسميع الثاني للنص المنطوق والإجابة عن أسئلة استنتاجية تقييمية للنص، وهي المرحلة الأخيرة من تحليل النص.

- النشاط الرابع

انفردت "المخططات الوزارية" بالنشاط الرابع لأنه تم غلق الحصة في النشاط الثالث بالنسبة للدليل، وقد عُنون بـ "أجراة النص المنطوق"، وقُسم إلى خطوتين:

- الخطوة الأولى: يعيد سرد النص بإغنائه بالحوار والتوجيه، أي فتح المناقشة مع المتعلمين والتصرف في أحداث النص، وإضافة شخصيات، والتمكّن من مسرحته في حينه ارتجاليا إذا كان النص لا يقبل ذلك أو يغيب عنه الحوار؛
- الخطوة الثانية: يتخيل المتعلم نفسه قطرة ماء، ويتحدث عن مراحل دورته في الطبيعة، وهو بهذا لم يبتعد كثيرا عن الخطوة المذكورة في "الدليل" إذ أنه يعيد ترتيب مراحل دورة المياه بتقمص شخصية "قطرة الماء"، وتعتبر هاتين الخطوتين تشجيعا لتوظيف التعلّم النشط، وجعل التعليم أكثر فاعلية.

- النشاط الخامس

تُغلق الحصة في هذا النشاط بالنسبة للمخططات الوزارية، ويتم فيه رسم دورة المياه في الطبيعة، وهي خطوة مهمة تجسّد إدماج المواد مع بعضها البعض، ويدرك المتعلم أنّ المواد الدراسية ليست منفصلة عن بعضها، بل تكمل الواحدة منها الأخرى، وهو ما يساعده على توظيف ما يتعلّمه في إنتاجاته الكتابية، إضافة إلى أنّ بعض المتعثّرين من المتعلمين

الذين لا يمكنهم التعبير بشكل جيّد شفويًا بسبب الخجل أو بعض صعوبات استعمال اللغة (...) يمكنهم إثبات فهمهم ومتابعتهم للنص من خلال المخطّط التّوضيحي.

أمّا عن آخر خطوة في سير حصّة فهم المنطوق في المخطّطات الوزاريّة فتتمثّل في العودة إلى توقّعات المتعلّم التي أبدّاها في بداية الحصّة عند رؤيته للعنوان أو المشهد، وما وصل إليه في الأخير، لذلك يُنصح بتدوين التوقّعات على السبّورة ومناقشتها عند نهاية الحصّة ليلاحظ المتعلّم ما أضافه له النص.

يُفتح بعدها المجال للتعبير شفويًا عن الصّور الموضّحة لمضمون النصّ المحفّزة على الإنتاج الشّفوي الموجودة في الكتاب المدرسي، لتختتم الحصّة (فهم المنطوق والتعبير الشّفوي) بحلّ التّمارين المقترحة التابعة للنص المنطوق على كراس الأنشطة.

ت. النّصوص المنطوقة المقترحة في ميدان فهم المنطوق للسنة الخامسة

تمّ اختيار مجموعة من النّصوص كسند يعتمد عليه المعلّم يساعده على تحقيق الكفاءة الختاميّة لهذه السّنة الدّراسيّة ومركّباتها - المذكورة آنفاً - والتي تركّز على النمطين التفسيرية والحجّاجي، دون استبعاد بقيّة الأنماط.

ورغبة في معرفة مدى خدمة هذه النّصوص للكفاءة المطلوبة، ومدى إمكانية مسرحتها من عدمها، وحرصاً على البحث عن الفائدة التي يقدّمها كلّ نصّ إلى المتعلّم، والقيم التي يبيّنها داخله، اخترنا دراسة النّصوص حسب مقاطعها، إضافة إلى ذلك سيتمّ دراسة النّصوص المقترحة للاستئناس التي وردت في "الدّليل" والتي أتبعنا بملاحظة مفادها أنّه يمكن الاستفادة منها في ميدان فهم المنطوق، أو كنصوص اختبارات.

1. المقطع الأول: القيم الإنسانية

الجدول رقم (3-13) يبين أنواع نصوص المقطع الأول-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
الصداقة الحقّة	تفسيرية	لا يمكن مسرحته	- الصداقة الحقّة تقوم على الأخلاق الفاضلة؛
آثار التعاون	تفسيرية يتضمّن الحجاج	لا يمكن مسرحته	- الصديق وقت الضيق؛
موقف صعب	سردي يتخلّله الحوار والوصف	يمكن مسرحته	- قل لي من صديقك أقل لك من أنت؛ - التعاون سبب للانتصار؛ - "وتعاونوا على البرّ والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان"؛ - بالجدّ والعمل نحقق الأمل؛ - مكافأة المحسن وتشجيع المتعثر؛ - من زرع حصداً؛ - ردّ الجميل للوالدين بالاجتهاد والعمل في الدراسة؛ - الاعتراف بالخطأ فضيلة.

المصدر: من إعداد الباحثة

ضمّ المقطع الأول الذي يدور مجاله حول القيم الإنسانية ثلاثة نصوص موجّهة لميدان فهم المنطوق، يتحدّث النصّ الأوّل عن الصّفات الحقيقيّة للصديق ومعايير اختياره، وقد صيغت أفكاره في نمط تفسيرية يعرف الصداقة، ويذكر سمات الصديق، وغاب عنه السرد والحوار والشخصيات، لذلك تتعدّر مسرحته، لكن الرّصيد اللغوي المبنوثة فيه، والقيم التي يدعو إليها تمكّن المتعلّم من توظيفها في وضعيّة مقترحة في التعبير الشّفوي، أمّا القيم المبنوثة فيه فتُصنّف ضمن القيم الخلقية التي تدعو إلى احترام النّفس، واحترام الغير كأساس لربط علاقات العدل والمساواة.

أما النص الثاني فلا يبتعد كثيرا عن النص الأول، إذ يتحدّث عن التعاون وآثاره، وقد أورد الكاتب ليدعم فكرة أنّ التعاون مفيد حجةً بالمثال من عالم الحيوان، فذكر النحل وخلاياه، وقصة النملة وحبّة القمح الثقيلة عليها، كما تحدّث عن تعاون اللاعبين في كرة القدم الذي يوصلهم إلى النجاح في النهاية، وختم حججه بالفلاحين المتعاونين مع بعضهم كاليد الواحدة، ويمكن للمعلّم هنا أن يمهد لموضوعه بانطلاقة تتحدّث عن متعلّم لا يحبّ التعاون مع الآخرين، أو بقصة قصيرة تتحدّث عن عدم التعاون ليقراً بعدها النص الذي يصبح الرّأي الذي يتبنّاه الكاتب ويدافع عنه، ويشدّد الحجج لدعم موقفه، فالحجاج الموظّف في النصّ ضمّني.

وتتعدّر مسرحة أحداث هذا النصّ أيضا لغياب أطراف مختلفة في الرّأي يحاول كلّ منها إقناع الآخر، لكنّه زخر بالقيم التي تدعو إلى ضرورة التمسك بالتعاون، وجعله منهجا في الحياة، وهي قيم اجتماعيّة وثقافيّة تدعو إلى "التشبّث بروح الفريق والقدرة على العمل ضمن المجموعة لكونها من المحاسن التي تجعل الفرد قادرا على تحمّل مسؤوليّات تضامنيّة حقيقيّة في محيطه"¹.

إضافة إلى القيم الروحيّة والدينيّة، والإسلاميّة، وروح التضامن.

وجاء النصّ الثالث "موقف صعب" يتحدّث عن تجربة شخصيّة لمتعلّم لم يبذل الجهد الكافي في الفصل الأول من السّنة الدّراسية، لكنّه لم يدرك ذلك إلّا عندما وُزّعت الجوائز، وكان في موقف صعب، ووصف النصّ شعور المتعلّم المضطرب، المتوتّر، النّادم، الخائف من نتيجة، وجاء حوار المدير مطمئنا، مشجّعا له، لعدم تضييع الفرصة مرّة أخرى، ولوجود الشخصيات في هذا النصّ يمكن للمعلّم تقمّص الأدوار وتمثيل المواقف، كما يمكن أن يعيد صياغة النصّ برمّته ليكون حوارا بين تلميذين أحدهما حزين لعدم تلقّيه الجائزة، ونادم لكسله، والآخر غير مبال، مما يدفع المتعلّم لتبني الموقف الصحيح وإيراد الحجج المناسبة للدفاع

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص 06.

عنه، فيتمكّن من خلال ذلك بتنفيذ خطاطة النصّ الحجاجي التي لن يتمكّن منها إلا إذا مارسها فعلاً أو شاهد مثالا حيّاً أمامه فيقلّده.

أمّا القيم التي يدعو إليها النصّ فهي قيم خُلقيّة تتجسّد في:¹

- الاهتمام بإتقان العمل والإحساس بالواجب شرطان أساسيان لحياة اجتماعيّة راقية ومزدهرة؛

- بذل الجهد وروح النّظام الشّخصي الذي يتجسّد في أعمال الفرد الواقعيّة.

وقيم فكريّة تتجسّد في:

- روح العمل الممنهج المنظّم الذي يميّز الجهد الفكري؛

وقيم وجدانيّة تتجسّد في:

- القدرة على التّعبير عن تجربته دون التّفريط في عالم الانفعالات والأحاسيس الشّخصية؛

ويجب تشجيع المتعلّمين على مشاركة زملائهم تجاربهم التي يمكن الاستفادة منها حتّى لا يقعوا في نفس الخطأ مرّتين.

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص06.

2. المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية والخدمات

الجدول رقم (3-14) يبين أنواع نصوص المقطع الثاني-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
عمال النظافة	تفسيرى	لا يمكن مسرحته	- إتقان العمل واجب؛
الممرضة	حوارى يغلب عليه التفسير	يمكن مسرحته	- احترام الآخرين، وعدم التقليل منهم؛ - المساهمة في نظافة المحيط؛
بالجدو العمل نحقق الأمل	سردي يتخلله التفسير	لا يمكن مسرحته	- نظافة المحيط مسؤولية الجميع؛ - زيارة المريض؛ - إتقان العمل واجب؛ - مشاركة المعلومات؛ - النجاح ليس مرهونا بالحصول على الشهادات الجامعية فقط، بل بالمتابعة والإخلاص في أي ميدان؛ - احترام اختيارات الآخرين؛ - بالممارسة والمران نتقن العمل؛ - الإنسان الناجح مفخرة لذويه، وقدوة لأقرانه.

المصدر: من إعداد الباحثة

يدور الحديث في المقطع الثاني عن المهن، بدءا بالنص الأول الذي يتحدث عن عامل النظافة مبخوس القيمة في المجتمع، إذ يعاني من الاستهزاء به، وعدم مساعدته، وإثقال كاهله بالأوساخ التي يرميها الناس في غير أماكنها، إضافة إلى ظروف عمله الصعبة التي تعرض حياته للخطر، وعلى الرغم من هذا، فهو يؤديها بكل تقان، وقد جاء الحديث عن هذه المهنة في نمط تفسيرى يشرح أسباب صعوبتها ويقترح حلولاً للتعاون مع ممتنيتها.

وتتعدّ مسرحة أحداث النصّ لغياب الشخصيات والحوار الذي يدور بينها، إلّا أنّه كان ثريا بالقيم الخلقية التي تدعو إلى احترام الغير، واحترام الوسط، والاهتمام بإتقان العمل، إضافة إلى القيم الاجتماعية والثقافية التي تدعو إلى العدل والمساواة والتضامن.

أمّا النصّ الثاني فهو نصّ حواريّ، تدور أحداثه بين "مريم" التي ذهبت لزيارة جدّتها في المستشفى و"الممرضة" المشرفة على العناية بها، وعلى الرّغم أنّ النصّ حواريّ، إلّا أنّه يحمل من المعلومات ما لا يستطيع المتعلّم التّمكن منها كلّها في حصّة واحدة، حيث تميّز النصّ بالطول مقارنة بباقي النصوص الأخرى، ويجب التّنبه هنا أنّ متعلّم السّنة الخامسة مُطالب بقراءة نصوص "تتكوّن من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئياً".¹

والنصّ المقترح يضمّ أكثر من مائتي كلمة، ثمّ إنّ نصّ مسموع لن يتمكّن المتعلّم من الإحاطة بكلّ المعلومات الواردة فيه، وسيشعره بالملل بسبب طوله، لذلك فإنّ مسرحته ممكنة، لكنّها ستختزل العديد من المعلومات، ليتمّ الاكتفاء بما علق منها في ذهن المتعلّم. يحمل النصّ في طيّاته قيما روحية دينية كزيارة المريض، وعدم البخل بالمعلومات والاستشهاد بقوله -صلّى الله عليه وسلّم-: "من كتم علما ألجمه الله يوم القيامة بلجام من نار"، وقيما خلقية تدعو إلى بذل الجهد اللازم.

تميّز النصّ الثالث بكونه نصّاً سرديّاً يحمل في طيّاته التفسير، إذ يتحدّث عن التّكوين المهني، ولعلّ المتعلّم في هذه السنّ لا يفهم مهمّة هذه المراكز، لذلك وجب التّمهيد بالبحث عنها، وجمع المعلومات، أو تحضير فيديو قصير يعرض معلومات حولها قبل تقديم النصّ. ونظرا لطبيعة النصّ فلا يمكن مسرحته، على الرّغم من وجود شخصيات مذكورة غاب عنها الحوار.

¹ اللجنة الوطنية للمناهج: مديرية التعليم الأساسي: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص34.

وقد زخر النص بالقيم، من بينها قيم خلقية تتمثل في:¹

- احترام الغير؛
- الاستقلالية والمسؤولية، القيمتان الأساسيتان في تنمية الشخصية؛
- بذل الجهد وروح النظام الشخصي؛
- الشعور الديمقراطي الذي ينتشر تدريجياً بمعرفة المؤسسات والناس، ويتعلم الحقوق والواجبات.

وقد أثار النص مسألة حساسة في هذا السنّ بالذات، إذ تعتبر السنة الخامسة ابتدائي مرحلة انتقالية إلى مؤسسة أخرى، لكن الأكيد أنّ القسم يضمّ من المتعثّرين ما يهدّد أحدهم بالرسوب أو الطرد، وفي هذا النص إشارة واضحة إلى وجود حلول أخرى غير الشّهادات العليا لضمان مناصب عمل، وفتح مشاريع خاصّة، كما أثار النص نقطة هامّة تمثّلت في احترام الوالدين وتقبّلها لاختيار ولديهما بالتخلّي عن الدّول إلى الجامعة، والالتحاق السّريع بالحياة العملية.

3. المقطع الثالث: الهوية الوطنية

الجدول رقم (3-15) يبين أنواع نصوص المقطع الثالث-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
سرّ الخلود	تفسيري	لا يمكن مسرحته	- النّاجح الحقيقي يترك بصمة في صفحة التاريخ؛
العودة إلى الوطن	سردي يتخلّله الوصف	لا يمكن مسرحته	- النّجاح لا يكون في ميدان واحد؛ - الشخصيات العظيمة قدوة وفخر للأجيال؛
هذا وطنك	تفسيري يتخلّله الوصف	لا يمكن مسرحته	- الوطن هو المكان الوحيد الذي لا تشعر فيه بالغرابة؛ - الافتخار بجمال بلادنا وعظمة أهلها واجب؛ - الاعتزاز بتضحية الشعب إبان الاستعمار؛

¹اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي. الجزائر. 2016. ص06

- المتذمّر كسول وجاهل ومتوكل، لم يعرف طريق الرّزق؛ - بعلمي ومعرفتي أحمي وطني.			
---	--	--	--

المصدر: من إعداد الباحثة

عُنون المقطع الثالث بالهوية الوطنية، ومن خلال هذا العنوان يتّضح تماماً أنّ مواضيعه تتحدّث عن الوطن، فأوّل نصّ تحدّث عن ضرورة الافتخار بالشّخصيات العظيمة في شتّى الميادين، وذكر أسماء الشّهداء، وأسماء الشّخصيّات المشهورة في الجزائر، لكن منها ما يحتاج إلى الوقوف عندها، وتقديم المعلومات حولها مثل شخصية "الناصر بن علّاس" التي لم يتطرّق إليها المتعلّم في مادّة التّاريخ، ولم يدرس عنه سابقاً. كما يذكر النّص صفات العظماء للاقتداء بهم، فهو يشجّع على ترك بصمة في صفحة التّاريخ، وقد جاء النّص تفسيرياً بحثاً لا يمكن مسرحة أحداثه، لكنّه يعجّ بالقيم الاجتماعيّة والثقافيّة كالنّشبت بقيم المواطنة، حبّ الوطن (...).

ولم يبتعد النّص الثّاني عن المجال المقترح، إذ يسرد قصة على لسان مغترب في فرنسا طالما سمع جملة "عد إلى بلادك" التي تذكّره بغربته، ليصف رحلته من ميناء مرسيليا إلى الجزائر التي تزخر بأجمل المناظر، وأثناء ذلك يحدث نفسه بمدى عظمة أهله، ومدى تماسكهم وصبرهم أمام العُزاة.

تتعدّر مسرحة النّص لغلبة الوصف، إذ يكتفي المتعلّم هنا بالتّعريف بجمال بلاده ومدى قوّة شعبه.

أمّا القيم الواردة، فهي قيم اجتماعيّة ثقافيّة تتحدّث عن الهوية الوطنيّة.

في النّص الثّالث تحدث الكاتب عن الجزائر فعظّمها ومجّدها وكرّمها بأنّ شبّهها بالرّأس أكرم أعضاء الإنسان، فهي رأس إفريقيا، كما أنّها أكرم أرض، وأعلى الأوطان، وراح يفسّر سبب هذه التّسمية مستدلّاً بالتّاريخ، وبما يجب على المتعلّم الصّغير أن يقدّم لبلده، فعلمه وثقافته

ومعرفته ومهارته تساهم بشكل كبير في رقيّ بلده، هي التفاتة رائعة لتحميله مسؤولية وطنه، وأنه قادر على بنائه باجتهاده.

وقد جاء النصّ تفسيرياً يتخلّله الوصف، لا يمكن مسرحته، زاخراً بالقيم الوطنية والقيم الاجتماعية الثقافية السابقة الذكر.

4. المقطع الرابع: التّمية المستدامة

الجدول رقم (3-16) يبين أنواع نصوص المقطع الرابع-الخامسة ابتدائي

النّص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبنوثة فيه
دورة الماء	تفسيري	لا يمكن مسرحته	- وجعلنا من الماء كلّ شيء حيّ؛
إعادة التدوير	تفسيري	لا يمكن مسرحته	- التدبّر في قدرة الله؛
حصالة بسام	سردي يتخلّله الحوار	يمكن مسرحته	- المحافظة على الماء مسؤولية الجميع؛
			- المحافظة على البيئة هي محافظة على حياة الإنسان؛
			- "ولا تبذروا إنّ المبذرين كانوا إخوان الشياطين، وكان الشيطان لربه كفورا"؛
			- عدم العجز أمام المشكلات، والتّفكير في الحلول؛
			- من كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته؛
			- من فرّج عن مؤمن كربة من كرب الدنيا فرّج الله عنه كربة من كرب يوم الآخرة؛
			- إرجاع الأمانة إلى أهلها؛
			- راحة العقل وحسن التدبير يفتحان طريقاً للنّجاح.

المصدر: من إعداد الباحثة

عُنون المقطع الرابع بالتّمية المستدامة في إشارة واضحة إلى استغلال الموارد المتوفرة لتلبية حاجيات الأفراد، وهو ما سعت النّصوص المقترحة أن تقدّمه.

ففي النص الأول الذي يتحدّث عن دورة الماء في الطبيعة نجد معلومات حول وجود الماء في كوكب الأرض، ثمّ شرحاً لدورته في الطبيعة.

وقد جاء النص تفسيرياً مقدّماً معلومات حول طريقة شكل الماء في الطبيعة، وهو ما يجعله غير قابل للمسرحية، إذ أنّ التلميذ سيستفيد من معلوماته وكأنّه يستمع إلى شريط علمي. أمّا القيم المبنوثة فيه، فهي قيم روحية، وقيم دينية وأخلاقية، إذ يمكن للمتعلم أن يستشهد فيها بما حفظه من آيات حول ضرورة المحافظة على هذه الثروة، إضافة إلى التدبّر في خلق الله وقدرته ومعجزاته.

أمّا النص الثاني فيتحدّث عن إعادة تدوير النفايات، ومدى قدم هذه الفكرة، كما ذكر النص فوائد هذه العملية، ويعتبر النص مفيداً للمتعلم في هذه المرحلة من حياته، إذ يعلمه عدم التبذير، واستغلال ما عنده، وعدم البقاء مكتوف الأيدي أمام مشكلات الحياة، وهي قيم يحتاجها المتعلم لتعديل سلوكه.

وقد جاء النص تفسيرياً يقدّم معلومات حول إعادة التدوير، لذلك تتعزّر مسرحته، إذ يمكنه من التفاعل مع النص بالإجابة عن الأسئلة، لكنه لن يتقمّص دوراً يتحرّك من خلاله ويشارك في ترسيخ تعلّماته.

تحدّث النص الثالث عن فكرة الادّخار، وعدم التبذير، إذ يصوّر طفلاً يدّخر مصروفه، وعند حاجة أبويه لشراء تلفاز استطاع أن يساعدهما في ذلك بإعطائهما المبلغ الناقص، وهذه دعوة صريحة إلى فك الكرب عن الآخرين، وتحمل المسؤولية، كما تؤكّد على طاعة الوالدين، وعدم التبذير، وإرجاع الأمانة من خلال وعد الأبوين بإعادة المبلغ في أقرب الآجال وهي قيم روحية، دينية، خلقية تجسّد روح التضامن والتعاون.

وقد جاء النص سردياً يتخلّله الحوار، يمكن المتعلّمين من تقمّص أدوار شخصيات النص (الزوج، الزوجة، بسام) وتمثيل القصة.

5. المقطع الخامس: التغذية والصحة

الجدول رقم (3-17) يبين أنواع نصوص المقطع الخامس-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
التبرّع بالدم	سردي يتخلّله الوصف والحوار	يمكن مسرحته	- من أحياء نفساً كأنما أحياء الناس جميعاً؛ - تبسمك في وجه أخيك صدقة؛
كيف أعتني بجسمي	تفسيرية	لا يمكن مسرحته	- إلقاء التحية؛ - تشجيع الأعمال الخيرية والثناء على فاعليها؛
ماذا يدخل جوفنا من طعام؟	تفسيرية	لا يمكن مسرحته	- العقل السليم في الجسم السليم؛ - المحافظة على الصحة واجب؛ - البحث عن المعلومات التي تساعد على المحافظة على الصحة؛ - تشغيل العقل للمحافظة على الصحة؛ - لا تحكم على الطعام من شهرته.

المصدر: من إعداد الباحثة

اهتمّ المقطع الخامس بالحديث عن التغذية والصحة، فكلاهما مرتبط بالآخر، فالغذاء الصحيّ يحمي من المشاكل الصحيّة.

تحدّث النصّ الأوّل عن "التبرّع بالدم"، وقد بُنيت فيه مجموعة من القيم توجّه المتعلّم إلى فعل الخير، وتعرّفه فائدة التبرّع بالدم له ولغيره، وقد جاء النصّ سرديّاً يتخلّله الحوار تسهّل مسرحته، إذ يدور الحوار بين الأب وابنه والممرّض، ويحمل تفاصيلاً خلقية مهمّة كالنّبسم في وجه الآخرين، إلقاء التحية والثناء على فاعل الخير، الاهتمام بالآخرين (...) لذلك نصنّف القيم المبتوثة فيه إلى قيم روحيّة ودينيّة وخلقية، لكن الملاحظة المسجّلة على هذا النصّ هو وجود معلومات كثيرة حول التبرّع بالدم، إضافة إل الحديث عن مرض "الهييموفيليا"، إذ لا

نجد له شرحاً أسفل النص، وعليه يتوجب على المعلم التحضير الجيد للنص لتسهيل ما جاء فيه.

أما النص الثاني فقد عُنون بـ"كيف أعنتي بجسمي؟" ومن خلال العنوان يبدو أنه نص تفسيري، يقدم معلومات حول عائلات الأغذية والفيتامينات التي تقدمها، وقد جاء في النص حشو للمعلومات، مما يقلل نسبة الاستفادة من النص، إذ يحتاج إلى تجزئته أكثر من مرة، وتوضيح ومناقشة ما جاء فيه، والاستعانة بالمخططات الإيضاحية على السبورة، على الرغم أن النص يمثل إدماجاً رائعاً بين اللغة العربية ومادة التربية العلمية.

وعليه يمكن القول بأنه نص غزير المعلومات، يخدم ميدان فهم المكتوب أكثر، كونه يحتاج إلى الدراسة والتحليل في مدة زمنية أطول للانتفاع بالمعلومات الواردة فيه.

وبحسب هذا الطرح لا يمكن مسرحة أحداثه، بسبب طوله، وغياب السرد والحوار عنه، وقد انحصرت القيم المبنوثة فيه في المحافظة على الصحة، وضرورة البحث عن المعلومات حول الغذاء الذي نتناوله لتجنب ضرره.

يراعي النص الثالث المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم الذي يهوى أكل المطاعم والشوارع، ويعشق رقائق "الشيبس"، فالنص ينقل واقعه ليثبت أن هذه الاختيارات خاطئة من خلال ذكر أضرارها، وقد جاء النص تفسيرياً مقدماً معلومات هامة عن الأكل غير الصحي، ونتائج تناوله، فاتحاً بذلك المجال للتفكير في نوع الغذاء الذي سيختاره المتعلم بعد استماعه للنص من خلال سؤال موجه في خاتمته.

تتعدّر مسرحة هذا النص كغيره من النصوص التفسيرية المقترحة، ويحتاج هو الآخر إلى إعادة صياغته من جديد وخلق الشخصيات والحوار حتى يتمكن المتعلم من تمثيل ما جاء فيه.

أما القيم التي يدعو إليها، فقد تمحورت حول ضرورة تشغيل العقل، وعدم الانسياق وراء شهرة طعام معين، والاعتماد على مدى انتشاره، إنما البحث عن مكونات وهو نوع من المسؤولية التي يجب أن يتحملها الفرد اتجاه صحته.

6. المقطع السادس: عالم العلوم والاكتشاف

الجدول رقم (3-18) يبين أنواع نصوص المقطع السادس-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
البيروني	تفسيري	لا يمكن مسرحته	- الافتخار بعلمائنا العرب؛
حديث عن الجرائم	حواري يتخلله التفسير	يمكن مسرحته	- من تعلم لغة قوم أمن شرهم؛ - تعلم اللغات للاطلاع على العلوم؛
الإنسان الآلي	تفسيري	لا يمكن مسرحته	- الثناء على المحسن؛ - النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان؛ - الحاجة أم الاختراع.

المصدر: من إعداد الباحثة

يتحدث المقطع السادس عن العلماء والعلوم والاكتشافات، وقد جاء النص الأول يعرف بعالم الرياضيات والفيزياء والفلك والصيدلة "البيروني"، الذي كان له فضل كبير على البشرية بعلمه وإضافاته السبّاقة، وقد جاء النص تفسيريًا يقدم سيرة ذاتية قصيرة عن "البيروني"، غير قابل للمسرحة يدعو إلى الاقتداء بأمثالهن ويذكر أنّ إتقان البيروني للغات سهل عليه الاطلاع على مختلف العلوم، وهي دعوة صريحة لتعلم اللغات للانفتاح على الآخرين.

أما النص الثاني، فقد جسد حوارا بين المعلمة والتلاميذ، يعرف بالجرائم ومكان عيشها، ويقسمها إلى أنواع مختلفة، ويقدم نصائح مختلفة لتجنب الإصابة بها، لذلك يمكن مسرحته وتوزيع الأدوار على المتعلمين لتقمص الشخصيات، أما القيم المبتوثة في النص فتندرج

ضمن القيم الدينية التي تدعو إلى الحرص على النظافة. إضافة إلى قيم إنسانية أخرى تجسدت من خلال عبارات التشجيع والدعم التي استخدمتها المعلمة. وقد زُود النص الثالث بالعديد من المعلومات التي تحتاج إلى تجزئته حتى يتمكن المتعلم من إدراك كل ما جاء فيه، وهو نص يستهوي متعلم هذه المرحلة لحديثه عن أنواع الروبوتات وأسمائها...

ونظرا لطبيعة النص التفسيرية تتعدّر مسرحته، أمّا القيمة الأساسية التي جاء يدعو إليه فتمثّلت في ضرورة تفكير الإنسان في تيسير حياته باختراع ما يناسب حاجاته.

7. المقطع السابع: قصص وحكايات من التراث

الجدول رقم (3-19) يبين أنواع نصوص المقطع السابع-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
العصفورة والفخ	سردي يتخلّله الحوار	يمكن مسرحته	- العقل البقظ، والأخذ بالنصيحة يقيان من الوقوع في الخطأ؛ - لا تحكم على الكتاب من غلافه؛ - إلقاء التحية من الأدب؛ - النهي عن المنكر؛ - استعمال الذكاء في محلّه للخروج من المأزق؛ - عدم السماح للآخرين باستغلالنا؛ - الاعتراف بالخطأ؛ - لا يؤمن أحكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه؛ - الصديق وقت الضيق؛ - الإيثار من فضائل الأخلاق؛ - الاعتراف بالجميل؛ - الابتعاد عن الأنانية .
واحدة بواحدة	سردي يتخلّله الوصف والحوار	يمكن مسرحته	
الحمامة المطوّقة	سردي يتخلّله الحوار	يمكن مسرحته	

المصدر: من إعداد الباحثة

جمع المقطع السابع قصصا تتوارثها الأجيال، فالنص الأول يذكرنا بقصة العصفورة وحوارها مع الفخ الذي يوهمها أن الحب والماء الذي بين يديه لعابري السبيل، ويدعوها لتقتات وتشرب، وعلى الرغم من تحذيرات الأصدقاء إلا أنها وقعت في الفخ، ولم تدرك ذلك إلا وهي تلفظ أنفاسها الأخيرة.

ولأن النص سردي يتخلله الحوار، فيمكن تمثيله، ثم إن الحوار الذي يدور بين شخصياته سهل للحفظ يمكن تجسيده.

أما عن القيم الماثرة في النص فأغلبها قيم خلقية تدعو إلى الاستماع للنصيحة، وعدم الاغترار بالمظاهر وتشغيل العقل.

أما النص الثاني "واحدة بواحدة" فيتحدث عن الحيلة التي يستعملها الباعة في استغلال الغرباء، والتحايل عليهم، ويروي حكاية غريب أعجبه رائحة الشواء الزكية في أحد الدكاكين فبقي يتشممها، وعندما هم بالمغادرة طلب منه صاحب الدكان دفع ثمن ما تشممه، لكن الغريب تقطن إلى الحيلة، وحرك الدراهم التي في جيبه، فسمعها صاحب الدكان، وأخبره أنها "واحدة بواحدة" هو اشتّم ولم يأكل والآخر سمع ولم يقبض، فتراجع البائع عما بدر منه.

فالحوار الوارد في النص يمكن المتعلم من تقمص الأدوار، ثم إن الفاكهة التي يتضمنها تستهوي المتعلمين في هذه المرحلة العمرية، وتجعلهم ينجذبون إليها، وقد تضمن النص مجموعة من القيم الخلقية تدعو إلى الفطنة والذكاء وتحمل المسؤولية.

كما جاء النص الثالث "الحمامة المطوقة" ليحكي هو الآخر عن الحمامة المطوقة وأصحابها الذين وقعوا في شرك الصياد المليء بالحب، وعند قدومه تعاونت الحمامات فطرن بالشرك حتى وصلوا إلى الجرد صديق الحمامة المطوقة الذي ساعدهم على الخروج منه، وقد حمل النص مجموعة من القيم الدينية كحب الخير للغير، والإيثار، والتعاون، وقيم خلقية تدعو إلى التضامن، وتقديم الشكر والاعتراف بالجميل.

فالشخصيات الموجودة في النص والحوار الذي يدور بينها يمكن المتعلم من اختيار الشخصية القريبة منه، وتأدية دورها، خصوصا أن كلمات الحوار سهلة، وفكرته واضحة.

8. المقطع الثامن: الأسفار والرحلات

الجدول رقم (3-20) يبين أنواع نصوص المقطع الثامن-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم المبتوثة فيه
رحلة إلى الجزائر	سردي يتخلله الوصف	لا يمكن مسرحته	- الافتخار بجمال الجزائر، والإسهام في التعريف به؛
ابن بطوطة الرحالة الشهير	تفسيري	لا يمكن مسرحته	- أداء الفرائض؛ - الاعتماد على النفس؛ - حبّ الاطلاع والاكتشاف؛ - التفتح على الآخرين لزيادة المعرفة بأحوالهم؛ - ترك بصمة في التاريخ؛ - خير العلم ما انتفع به.

المصدر: من إعداد الطالبة

تتحدث نصوص المقطع الثامن عن الرحلات، إذ تتوجّه الرحلة الأولى من "مرسيليا" إلى "الجزائر"، في تصوير جميل للمناظر الطبيعية الجزائرية وآثارها، حيث جاء نصّها سرديًا يروي في بدايته الصعود في السفينة وبداية الرحلة، ليصبح في وسطه وصفًا يتغنّى بجمال الجزائر، ومناطقها السياحية الخلابة، فغاب عنه السرد والحوار والشخصيات ممّا جعله غير قابل للمسرحة، والنص بهذا الطرح يدعو إلى قيم الهوية الوطنية كالاعتزاز بالوطن، وتفضيله عن بقية الأوطان، وتقديم أحسن صورة عنه.

أمّا النصّ الثّاني فقد تحدّث عن سيرة الرّحالة "ابن بطوطة" منذ ولادته، وكيف ذهب إلى الحجّ رغم قلة وسائل النّقل، وصغر سنّه، كما يتحدّث عن رحلاته إلى مختلف البلدان، وكيف استغرق تجواله عشرين عاما، مكّنّه من التّفنّح على ثقافة الآخرين، وتعلّم مختلف اللغات، وتولّيه منصب القضاء، وكيف دوّن رحلته الطّويلة في كتاب شهير ترك له بصمة دائمة واستفادت منه الإنسانية، وهو بهذا يدعو إلى التمسّك بالشّغف، وحب الاستطلاع، والاعتماد على النفس وعدم الرّضا بالصّعوبات، فكانت القيم خلقية ووجدانية تدعو إلى: "التّفنّح على العالم، على الأفراد، على الأشياء قصد اكتشاف الطّبيعة والتّنوّع"¹. وبديهي أنّ نصّا يقدّم سيرة شخصيّة معيّنة يغيب عنه الحوار والسرد لا يمكن مسرحته. ولم تكن نصوص فهم المنطوق الموزعة على المقاطع التعلّمية الثمانية وحدها المقرّرة، بل تمّ اقتراح نصوص منطوقة مقترحة خاصّة بالإدماج لكلّ مقطع سنّيتين من خلال الجدول الآتي مدى مناسبتها للكفاءة الختامية المتوقّعة تحقيقها، وما تحمله من قيم، وإمكانية مسرحتها.

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص 07.

ث. النصوص المنطوقة المقترحة الخاصة بأسابيع الإدماج.

الجدول رقم (3-21) يبين أنواع نصوص أسابيع الإدماج-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	القيم
خير الأصحاب - المقطع 1-	تفسيرية يتخلله التوجيه	لا يمكن مسرحته	- حسن اختيار الرفيق يكسبك الأخلاق الفاضلة؛ - الصّاحب صاحب؛ - المرء يُعرف بقرينه.
من الأفضل؟ - المقطع 2-	سردي يغلب عليه الحجاج	يمكن مسرحته	- عدم التقليل من شأن أي مهنة؛ - احترام آراء الغير؛ - إقناع الآخرين بالحجج الدّامغة؛ - بالتّعاون تسهل الحياة.
كنوز بلادي - المقطع 3-	سردي يتخلله الوصف	لا يمكن مسرحته	- الافتخار بمنتوج بلادنا؛ - التعريف والترويج لثروات بلادنا.
الطّاقة الكهربائية - المقطع 4-	تفسيرية	لا يمكن مسرحته	- تقدير الطّاقة الكهربائية وعدم إهدارها
فهد ووجبة الفطور - المقطع 5-	سردي يتخلله الحوار ويتضمّن الحجاج	يمكن مسرحته	- الاعتناء بالصّحة واختيار ما يناسبها من أغذية
ملكة العلوم - المقطع 6-	تفسيرية	لا يمكن مسرحته	- حب الاطّلاع يدفع إلى اكتشاف العلوم والاختراعات؛ - تقدير أهمية العلوم في تنمية القدرات العقلية واكتساب المهارات.
الأخوات الثلاث - المقطع 7-	سردي يتخلله الحوار	يمكن مسرحته	- طاعة الوالدين ورّد جميلهما؛ - الإخلاص في العمل والاجتهاد فيه؛

- استعمال الذكاء للخروج من الأزمان؛ - مكافأة المحسن وتشجيعه.			
- التحلي بالعزيمة والقوة والإرادة؛ - عدم الاستسلام حتى بلوغ الهدف.	لا يمكن مسرحته	سردي	كرستوف كولومبوس مكتشف أمريكا - المقطع 8-

المصدر: من إعداد الباحثة

جاء نمط النص الخاص بالمقطع الأول تفسيرياً يتخلله التوجيه، لا يمكن مسرحته، لكنه يتناسب مع المحور المقترح "القيم الإنسانية"، إذ يتحدث عن الصداقة، ومعايير اختيار الصديق ونتائج اختيار صاحب السوء، ويحمل نفس القيم التي يدعو إليها المقطع. أما نص الإدماج الخاص بالمقطع الثاني فقد جاء نمطه سردياً يغلب عليه الحجاج، يمكن مسرحته، لأنه تمثل في حوار دار بين ريفيتين تناقشتا حول مهنتي والديهما، أحدهما تاجر والآخر يعمل في أحد مصانع الحدادة متخرج من مركز التكوين المهني، ويتدخل بينهما الراوي الذي يطلب من كل واحدة منهما إقناعه بالحجج الدامغة، وبعد عرض كل واحدة منهما لرأيها وتدعيمه بالحجج، يجمع الراوي بينهما فيخبرهما بتعادلهما في النهاية، وأن المجتمع يحتاج إلى كل أنواع المهن والحرف لتسهيل المعيشة.

وقد جمع بذلك بين أفكار نصوص المقطع المعروضة سابقاً، والقيم الماثلة فيها. وكان نص الإدماج الخاص بالمقطع الرابع مشابهاً في قيمه للنصوص المقترحة خاصة منها: "دورة الماء" و"إعادة التدوير"، وقد جاء النص تفسيرياً لا يمكن مسرحته خالياً من الحوار والشخصيات يقدم معلومات عن الطاقة الكهربائية واستخداماتها، وضرورة ترشيد استهلاك هذه الطاقة لخفض فاتورة الكهرباء، كما يقدم اقتراحات لذلك.

أما نص الإدماج الخاص بالمقطع الخامس فقد كان مناسباً للمحور المقترح، الذي يدور حول التغذية والصحة، ويحمل قيم المحافظة على الصحة، وقد جاء النص سردياً يتخلله الحوار الذي يدور بين فتاة نشيطة تدعى "شهد" وأخيها "فهد" والطبيب، ويتضمن النص الحجاج، إذ

تتبنّى "شهد" الموقف الأوّل الذي يدعو إلى تناول الفطور الصّحيّ، ويتبنّى أخوها "فهد" الموقف المعاكس الذي لا يتناول الفطور، وجاء الطبيب ليقنعه بخطئه بحجج واقعيّة، واستعمل لذلك تشبيه الإنسان بالسيّارة التي نفذ خزّان وفودها بعد ليلة من النّوم، فهي لا تستطيع صعود التلّة، وكذلك من لا يتناول فطوره.

كما أعطاه فوائد الفطور الصّحيّ المُكوّن من أغذية متنوّعة، ليبدّل "فهد" في النّهاية رأيه. وقد تحدّث نصّ الإدماج الخاصّ بالمقطع السّادس عن الرّياضيات وأهمّيتها في حياتنا وفي باقي الاختراعات، وهو نصّ مناسب لمحور المقطع "عالم العلوم والاكتشافات"، ثمّ إنّ الرّياضيات تشكّل صعوبة عند بعض المتعلّمين الذين يظنّون أنّها معقّدة، أو أنّهم عاجزون عن فهمها، إمّا لعدم بناء المنطق الرّياضي بشكل صحيح منذ بداية تعلّمهم، أو بسبب الأفكار الخاطئة التي يغرسها الأولياء في أذهان أبنائهم حول هذه المادّة، أو لأسباب أخرى، فهذا النّص يبيّن مدى أهميّة الرّياضيات، وتمكّن الشّعوب منها، واستفادتهم منها في شتّى المجالات، كما ذكر النّص اعتماد العلماء عليها، وسمّى بعضهم مما قاد إلى انتشار العلم على مرّ التّاريخ.

وقد عرضت هذه المعلومات في قالب تفسيري، لذلك اعتبر النّص غير قابل للمسرحة. أمّا نصّ الإدماج للمقطع السّابع، فقد واصل الحديث عن أهميّة وقيمة الذّكاء للخروج من المآزق، وكسب الأرباح، إذ يتحدّث عن ثلاث أخوات فقيرات لم يستجبن لأمر الملك الذي أصدر أمراً بإطفاء الأنوار، فصرن يشعلن نورا خافتا ليكملن غزل الصّوف، وعند مواجهتهنّ بالأمر أبهرنه بذكاء إجابتهنّ، وعقدن معه اتّفاقاً حول أحجية لا يعرف جوابها إلّا هنّ، واستطاعوا أن يحصلن على بيت كمكافأة.

وقد جاء النّص سرديّاً يتخلّله الحوار، قابلاً للمسرحة، وهو من النّوع الذي يجذب المتعلّم في هذا السنّ الذي مازال يميل إلى الاستماع للحكايات الشعبيّة، كما أنّه يحمل من القيم ما يدفعه عقله - في الخير - ليكسب النّماء والمكافأة.

وقد تتناسب نص الإدماج الخاص بالمقطع الثامن مع محوره "الأسفار والرحلات"، إذ يتحدث النص عن "كريستوف كولومبس" الذي اكتشف أمريكا، لكنّه لم ينتبه إلى ذلك، وقد جاء النصّ سرديّاً، إلّا أنّ غياب الشخصيات والحوار جعلاه غير قابل للمسرحة إلّا بعد تعديله. ويمكن تسجيل الملاحظات الآتية حول نصوص الإدماج المقترحة:

- مواضيع نصوص الإدماج المقترحة تتلاءم والمحاور المقترحة، كما أنّها تخدم مواضيع النصوص المقترحة لكل مقطع تعلّمي؛
- القيم المبنوثة في النصوص تتناسب مع القيم التي استخرجها المتعلّم من نصوص كلّ مقطع تعلّمي، كما أنّها تفيده في حياته، وتساعد على صقل شخصيته؛
- غلب على نصوص الإدماج النّماطين التفسيرية والسّردية، مع حضور الحجاج والحوار ضمناً وفي ذلك تنوع للأنماط، رغم غلبة التفسير على معظم النصوص المقترحة في السنة الخامسة ابتدائي؛
- معظم النصوص المقترحة لا يمكن مسرحتها وإن كانت حصص أسبوع الإدماج توفّر من الوقت ما يمكن تخصيصه للمسرحة.

ج. نصوص فهم المنطوق الواردة في الدليل للاستئناس

لم يكتف دليل استخدام كتاب اللغة العربية بالنصوص المنطوقة المقترحة لكلّ مقطع، ولا بالنصوص الموجّهة لأسابيع الإدماج، بل قدّم نصوصاً للاستئناس يمكن استغلالها كنصوص منطوقة تخدم المقاطع التعليمية أو أسابيع إدماجها، كما يمكن تعديلها واستعمالها كسند لاختبار المتعلّمين.

وحثّى نلّم بجميع النصوص المنطوقة الواردة في الدليل، سيتمّ دراستها هي الأخرى، ومعرفة مدى ملاءمتها للكفاءة الختامية للسنة الخامسة ابتدائي، ومعرفة مدى إمكانية تفاعل المتعلّم معها، والقيم المبنوثة فيها.

الجدول رقم (3-22) يبين نصوص فهم المنطوق الواردة في الدليل للاستئناس-الخامسة ابتدائي

النص	نمطه	إمكانية مسرحته	المقطع الذي يخدمه	القيم المبنوثة فيه
الأحلام	تفسيري	لا يمكن مسرحته	عالم العلوم والاكتشافات	- كل الاختراعات تبدأ بالأحلام؛ - بالجد والاهتمام تتحقق الأحلام.
النص الثاني (دون عنوان) من كتاب حياتي لأحمد أمين	سردي	لا يمكن مسرحته	القيم الإنسانية	- من طلب العلا سهر الليالي
الأمن والسلام	تفسيري	لا يمكن مسرحته	التنمية المستدامة	- الأمن والسلام سرّ النّقدّ المستمرّ
جواب عالم	سردي يتخلّله الحوار، ويتضمّن الحجاج	يمكن مسرحته	عالم العلوم والاكتشاف	- لا يحيط بعلم الله أحد؛ - علم الله أعظم من أن تصل إليه العقول؛ - التدبّر في مخلوقات الله يزيد الإيمان بقوة.
ال خليفة المأمون - كتاب المطالعة -	تفسيري	لا يمكن مسرحته	عالم العلوم والاكتشافات	- العمل على نشر العلم
الصّحراء والعطش - جلول البدوي -	سردي	لا يمكن مسرحته	الأسفار والرحلات	- مدّ يد العون للمحتاج؛ - لا يؤمن أحدكم حتّى يحبّ لأخيه ما يحبّ لنفسه؛ - عصفور في اليد خير من عشرة على الشجرة.
دون عنوان - من رحلة ابن جبير -	سردي يتخلّله الوصف	لا يمكن مسرحته	الأسفار والرحلات	- العودة إلى الله بالدعاء عند المصائب؛ - استعمال الذكاء لحلّ المشاكل؛ - بعد الضيق يأتي الفرج.

- المساهمة في بناء الوطن؛ - محبة الوطن من الإيمان؛ - اللغة العربية من أشرف لغات الأرض؛ - تربية الأبناء على المحبة والتعاون والوحدة الوطنية.	الهوية الوطنية	لا يمكن مسرحته	توجيهي	أيتها الأم - أمين الريحاني بتصرف -
--	----------------	----------------	--------	---

المصدر: من إعداد الباحثة

الملاحظ على هذه النصوص المقترحة لخدمة ميدان فهم المنطوق أو لدراسة نصوص الاختبارات أنها تنقسم بين التفسير والسرد، ولا يمكن مسرحتها، وهي تحمل في طياتها القيم الدينية، وقيم الهوية الوطنية، والقيم الخلقية، لأن بعضها ورد طويلاً مثل نص "جواب عالم"، كما أنه يتحدث عن أمور غيبية، ومناقشات تتجاوز مستوى عقل المتعلم، حتى إدراكه لها لن يكون مثل إدراك المؤمن الناضج، فهو يتحدث عن جواب عالم على أسئلة مفادها أن المسلمين يزعمون بأن العذاب يوم القيامة بالنار، والجن خلق من نار، فكيف يكون عذاب النار بالنار؟ وآخر يقول بأن الله موجود، فإن صح ذلك فأنا أطلب أن أرى الله، وسؤال آخر حول زعم أن كل شيء بالقضاء والقدر، ومعنى ذلك أن الإنسان غير مسؤول عن أفعاله، ليأتي جواب العالم عن كل سؤال بأمثلة توضيحية، إلا أن الموضوع وطريقة طرحه أكبر من تفكير المتعلم في هذه المرحلة العمرية.

إضافة إلى أن الجزء المأخوذ من كتاب "حياتي" لأحمد أمين في النص الثاني، لا يظهر الهدف منه بوضوح، إذ يصور البرنامج المرهق الذي سطره الأب لابنه، وجاء في النص سرد لمراحل هذا البرنامج، لكن لم يتم ذكر سبب وضعه، ولا نتيجته، ليفتح المجال للمتعم حتى يفهم ما يشاء من النص دون توجيه إلى عبرة أو قيمة بعينها.

أما باقي النصوص، فقد كانت مفهومة، مناسبة لسن المتعلم، يمكنه دراستها واستخراج القيم المبنوثة فيها.

ومن خلال هذا العرض للنصوص المنطوقة المقترحة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، يمكن تسجيل الاستنتاجات الآتية:

1. نمط النص

على الرغم أنّ الكفاءة الختامية المنتظر تحقيقها في السنة الخامسة ابتدائي تركز على النمطين التفسيري والحجائي، إلا أنّ النصوص المقترحة والتي عددها إجمالا تسعة وثلاثون نصّا موزعة بين النصوص المنطوقة الخاصة بالمقاطع التعليمية الثمانية، التي يضمّ كلّ واحد منها ثلاث وحدات - نصوص - إضافة إلى نصّ الإدماج، عدا المقطع الثامن الذي يضمّ وحدتين فقط ونصّ إدماج، وبين النصوص المقترحة للاستئناس، التي يمكن توجيهها إلى حصّة فهم المنطوق، ركزت معظمها على النمط التفسيري على حساب النمط الحجائي، إذ نجد واحدا وعشرين نصّا تفسيريا بحتا، أو تتداخل فيها الأنماط لكن يغلب عليها التفسير، وعليه يمكن تقدير حضور التفسير في برنامج السنة الخامسة في ميدان فهم المنطوق بنسبة 53.84%، بينما نجد أربعة نصوص فقط تتضمّن الحجاج، أي أنّ حضوره يمثل نسبة 10.25%، وهي نسبة ضئيلة إذا ما كان المطلوب من المتعلّم مع نهاية السنة الدراسية التمكن من قراءة وإنتاج نصوص حجاجيّة محترما خطاطة النمط، ثمّ كيف ستُبنى المعلومات حول هذا النمط إذا لم تتوفّر نصوص توجّهه إلى ذلك؟

والملاحظة الأهمّ أنّ حضور هذه النصوص الأربعة كان متباعدة، فلم تُجمع في مقطع واحد ليتمكّن المتعلّم من دراسة النمط طيلة شهر كامل فيفهمه ويتمكّن منه، ثمّ إنّ اقتراح نصّ حجاجي واحد داخل مقطع ينتهي بعد أربعة أسابيع لا يمكنه بناء كفاءة ختامية.

والحقيقة أنّ نقص إيراد النصوص الحجاجية في السنة الخامسة ابتدائي لم يمس فقط ميدان فهم المنطوق، بل تُسجّل الملاحظة نفسها في ميدان فهم المكتوب.

2. مسرحة أحداث النص المنطوق

على الرغم أنّ المناهج المعادة كتابتها تدعو إلى مسرحة أحداث نصّ فهم المنطوق، إلا أنّ النصوص المقترحة بالطريقة التي وردت بها لا تمكّن من ذلك، فكيف للمتعلم أن يمسرح أحداث نصّ لا تتوفر فيه الشخصيات، ويغيب عنه الحوار؟ وإذا كان النمطان المطلوب التمكّن منهما هما التفسير والحجاج، فهذا لا يعني تغييب الحوار عن النصوص التي تخدمهما، إذ يمكن بناء نصوص يغلب عليها التفسير لكنّها تتضمن شخصيات تتبادل المعلومات بينها أمّا الحجاج فهو مناسب جدًّا للمسرحة، لأنّه يحتم وجود رأيين متعارضين، تتبادل الأطراف المختلفة الحوار بينها مع إيراد الحجج اللازمة لتدعيم الموقف الذي تتبناه، وهو من أكثر الأنماط قدرة على بناء شخصية سوية للمتعلم، وتوجيهه إلى الاستقلالية الفردية، وتقبل الرأي الآخر، وتعليمه آداب الحوار.... وعليه فقد مثّلت النصوص القابلة للمسرحة نسبة 30.76%، أي بما يقدر بإثني عشرة نصًّا، مع اتّصاف البعض منها بالإطناب، وحشو في المعلومات.

3. القيم

تضمّنت النصوص المنطوقة قيما مناسبة للمرحلة العمرية التي يمرّ بها المتعلم، وهي مرحلة بناء شخصيته على القيم الدينية، والأخلاق الحميدة، والروح الوطنية، والقيم الوجدانية التي تدعو إلى التفتح على الآخرين، وقد كان كلّ نصّ من النصوص المقترحة يحمل في طياته من القيم يسهل على المتعلم استخراجها بتحفيز وتوجيه من المعلم. كما يلاحظ أيضا أنّ القيم المبنوثة في النصوص كانت مناسبة لمحور كلّ مقطع تعلّمي.

ح. الأسئلة المرافقة للنصوص المنطوقة

يتبع كل نص منطوق بأسئلة تحت عنوان: أستمع وأجيب، إلا أن الأسئلة التي رافقت نصوص فهم المنطوق للسنة الخامسة ابتدائي الواردة في دليل استخدام كتاب اللغة العربية اقتصر على سؤال أو اثنين فقط يمكن تصنيفها ضمن أسئلة التعرف على /استرجاع المعنى الضمني، خاصة منها علاقات السبب والنتيجة، والأسئلة الاستنتاجية، وأسئلة الفهم الناقد التي تضم أسئلة التمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي. ولتوضيح هذه الفكرة يمكن عرض الأسئلة المقترحة كالآتي:

1. المقطع الأول

كان عدد الأسئلة التابعة للنص سؤالين أو ثلاثة أسئلة على الأكثر، ولم توجه المتعلم لاستخراج معلومات من النص بل توجهت إليه بشرح أقوال، وإبداء رأيه في تصرف معين، وكأمثلة عن ذلك نجد:

- إبداء الرأي في صديق يوافقك أو يشجعك على كل عمل تقوم به، سواء أكان خاطئاً أو صائباً، هل يعتبر صديقاً حقيقياً؟ لماذا؟

- لتكون أنت ناجحاً ماذا عليك أن تفعل؟

بالإضافة إلى الأسئلة النقدية التي تبحث عن موافقة المتعلم، للكاتب مع التعليق، وهي أسئلة عميقة تبحث عما سكت عنه النص، لكنه وصل إلى ذهن المتعلم وأثر فيه، نجد أسئلة تبحث المتعلم على أن يكون له رأي شخصي يمكنه الحديث عنه وتعليقه، إذ تعرفه قدرته على مناقشة أفكار غيره وإمكانية تقبلها أو رفضها.

لكن ما يلاحظ أيضاً، غياب أجراً النص المنطوق، والبدء بالأسئلة التي تبحث عن المعنى الظاهر للنص قبل الغوص في الأثر الذي تركه في المتعلم، كما غابت أيضاً أسئلة شرح المفردات.

2. المقطع الثاني

كان عدد الأسئلة المرافقة للنصوص المنطوقة الخاصة بالمقطع الثاني ثلاث أسئلة تابعة لكل نص، تُصنف ضمن أسئلة الفهم الناقد حيث يُطلب من المتعلم إبداء رأيه في تصرف الآخرين غير المسؤول، وإعطاء حلول أخرى.

وكمثال عن ذلك: كيف ننشر الوعي؟ ما هو واجبنا؟ هل النجاح في الحياة مقتصر على حاملي الشهادات العليا؟ إضافة إلى أسئلة الاختيار من متعدد.

أما الجديد في أسئلة المقطع الثاني، تكليف المتعلم بنشاط خارج الصف، يبحث فيه عن الدراسات التي تؤهل للتّمرّض، والأعمال التي يقوم بها الممرّض، وهو بحث تمهيدي، يخدم نص فهم المكتوب المكمل للنص المنطوق، على الرغم أنّه كان يجدر كتابة ملاحظة فقط تدعو إلى البحث عن الموضوع، بدل تعويض كل الأسئلة ببحث.

كما نجد من بين أسئلة هذا المقطع توجيه طلب للمتعلم أن يحكي قصّة نجاح أشخاص بدأوا بإمكانيات بسيطة، ولن يتمكن المتعلم من ذلك، إلّا إذا وجّهه المعلم، وبسط له المطلوب، وضرب له أمثلة من الواقع علّه يربطها بما يعيشه.

3. المقطع الثالث

تراوحت أسئلة هذا المقطع بين تلك التي تبحث عن المعنى العام والضّمني للنص، وبين أسئلة الفهم الناقد، والأسئلة الاستنتاجية.

ومن بين الأسئلة التي تبحث عن المعنى الضّمني للنص، نذكر الأمثلة الآتية:

- اشرح عبارة: شخصيات سجّلت وجودها بأحرف من ذهب؛
- ما هو واجب الأمة والأجيال المتعاقبة نحو هؤلاء الذين صنعوا التاريخ؟
- ماذا فعلوا حتّى استحقّوا أن نتّخذهم قدوة؟
- ماذا نتعلّم من قصص هؤلاء؟
- ناقش زملاءك كيف يمكن لإنجاز ما أن يكون مصدر عظمة لصاحبه.

إضافة إلى أسئلة عميقة كالسؤال الآتي:

- أحمًا يمكن لمن يعيش على هذه الأرض أن يشتكي من فقر؟

فسؤال كهذا إذا لم يتم ربطه بأحداث النص، لن يجد له المتعلم جواباً، أو أن جوابه لن يكون ما يتوقعه المعلم، لأنّه بهذا الطرح يخرج به من النص وما سمعه، إلى واقعه المعاش، ولن يستطيع المتعلم الجواب إلاّ بنعم.

4. المقطع الرابع

تتدرج أسئلة هذا المقطع ضمن أسئلة التعرف على/ استرجاع الأفكار التفصيلية، إذ يعود من خلالها المتعلم إلى النص ليحجب عن الأسئلة المطروحة، بالإضافة إلى الأسئلة الاستنتاجية مثل: استنتج معنى المثل: "أخبئ قرشي الأبيض ليومي الأسود".

5. المقطع الخامس

لم يزد عدد الأسئلة المقترحة لكل نص عن سؤالين، تدور حول الاعتماد على جمل النصوص للإجابة، كما تحثّ على أسلوب الإقناع لشحذ الحجج، كما وردت أيضاً أسئلة الإجابة بنعم أو لا.

6. المقطع السادس

تُصنّف الأسئلة الخاصة بهذا المقطع ضمن أسئلة استرجاع المعنى العام للنص، وسؤالين استنتاجيين يحدث من خلالهما المتعلم زميله أولاً عن خطر العيش في أماكن ملوثة، وبعض السلوكات التي تؤدي إلى الاحتكاك بالجرائم، ويشرح ثانياً سبب تسمية الروبوتات المخصصة لتعليم الأطفال، ولعب الشطرنج بالروبوتات الاجتماعية.

7. المقطع السابع

من بين الأسئلة التي أرفقت بنصوص هذا المقطع نجد أسئلة استرجاع المعنى الصريح (لماذا، هل،....)، إضافة إلى الأسئلة الاستنتاجية التي تبدأ بـ (علام يدل)، وأسئلة الفهم الناقد، وتلك التي يتمكن المتعلم من خلالها استنتاج العبر، والقيم المبنوثة في النص، إضافة إلى تخيل التصرف المناسب إذا كان المتعلم في نفس الموقف. وعلى الرغم أن نصوص هذا المقطع تحضر فيها الشخصيات، إلا أن لم يتم طرح أي سؤال حول الأحداث، أو البيئة الزمانية أو المكانية.

8. المقطع الثامن

تعتبر أسئلة المقطع الثامن أسئلة استنتاجية مثل:

- يعتبر الكاتب الجزائر مصدر إلهام له، لماذا؟

- بماذا استفاد المسلمون من رحلات ابن بطوطة؟

وقد ورد سؤالين فقط تابعين للنصين المقترحين، إذ طلب في نص "ابن بطوطة الرحالة الشهير" توظيف الحجج والبراهين اللازمة لإبداء الرأي في القول: "الرحالة على اختلاف أجناسهم ولغاتهم وأديانهم، خدموا الإنسانية عموماً، وأمّتهم خصوصاً".

بالإضافة إلى التعليم التي يطلب فيها من المتعلم التحدث عن الأماكن التي زارها وأعجبته في وطنه، والمطلوب منه وصفها رغبة في مشاركة المتعلم زملاءه تجاربه.

أما نصوص الإدماج فقد اقتصر في معظمها طرح سؤال استنتاجي واحد.

وفي البعض الآخر طلب لتلخيص القصة، أو تقديم اقتراحات لحل المشكلة، وشدذ البراهين والحجج للدفاع عن موقف، ولم نجد إلا ثلاثة نصوص فقط طُرحت فيها أسئلة حول أجراء الأحداث.

ومن خلال هذا العرض حول الأسئلة التابعة لنصوص فهم المنطوق المقترحة في الدليل، يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:

- اختصار أحداث النص ومعلوماته وشخصياته في سؤالين استنتاجيين على الأغلب أو ناقلين؛
- غياب الشرح اللازم للكلمات الواردة في النصوص، التي تحتاج إلى شرح، مثلما جاء في دليل استخدام اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي؛
- عدم تطبيق أجراً أحداث النص من خلال الأسئلة المقترحة؛
- الاهتمام بالحجاج في الأسئلة، وفي هذه خدمة لخطاظة النمط؛
- تعتبر الأسئلة المقترحة أكثر عمقا، توجه المتعلم إلى الاستقلالية في التفكير، وتبني الآراء، والدفاع عنها؛
- تحتاج الأسئلة المقترحة إعادة صياغة لتناسب فهم المتعلم، وترتبط بأحداث النص، وتنتقل من المعنى العام إلى الضمني؛
- يجدر بالمعلمين تحضير النصوص، واختيار الأسئلة وتنويعها لتشمل الأفكار الرئيسية والجزئية، والبيئة الزمانية والمكانية، والشخصيات، وترتيب الأفكار، وما سكت عنه النص، والقيم المبنوثة فيه، حتى تغطي على الحجم الزمني المخصص للحصة والذي يقدر بخمسة وأربعين دقيقة من جهة، ولضمان فهم أحسن للنص، وبناء أفكار وقيم يحتاجها المتعلم في باقي الميادين، وتحقيق الكفاءة الختامية من جهة أخرى.

ثالثاً: حضور ميدان فهم المنطوق في الكتب المدرسية

على الرغم أنّ ميدان فهم المنطوق يُبنى على نصّ مسموع وأسئلة شفوية، ومسرحة أحداث، إلّا أنّنا نجد له حضوراً في الكتب المدرسية الموجهة للمتعلم.

1. الكتاب المدرسي

نجد في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي عنوان النص المنطوق الخاص بالوحدة مرفقاً بالمشهد الذي يجسّد أحداث النصّ وشخصياته دون إشارة إلى النص المنطوق، أي أنّ الكتاب المدرسي ينطلق من التعبير الشفوي التابع للنص المنطوق، والمرتبط بالصيغة التي تدرس من خلاله، والتي تتضمنها سطور.

2. كراس النشاطات في اللغة العربية

نجد في كراس النشاطات أثراً لنصوص ميدان فهم المنطوق يتمثّل في تمرين معنون بـ "أتذكّر وأجيب" تتنوّع فيه الأسئلة من نصّ إلى آخر، وفيما يلي أهمّ هذه الأسئلة:

- الرّبط بين عبارتين متقابلتين لتكوين جملة مفيدة تصف ما يتحدّث عنه النصّ؛
- إيراد الأفكار في الكراس، والمطلوب ترتيبها مشافهة حسب ما سمعه المتعلّم في النصّ؛
- مسرحة الأحداث بعد ترتيب الجمل، حسب ورودها في النصّ؛
- الإجابة عن الأسئلة مشافهة من خلال ما سمعه:
- أسئلة أتعرف على المعنى الصريح؛
- أسئلة ربط السبب بالنتيجة؛
- تصحيح الخطأ الوارد في الجمل شفها؛
- يختار من متعدّد.
- ذكر الشّخصيات الواردة في النصّ، والطلب من المتعلّم التحدّث عنها؛
- ذكر معلومات للاستعانة بها في وصف شخصيات النصّ؛

- إيراد بطاقات ونسب العبارات للبطاقة المناسبة، وهي أسئلة استنتاجية يوظف المتعلم من خلالها ما تعلمه؛
 - ترتيب الأفكار وإعادة سرد أحداث النص بأسلوب المتعلم الخاص؛
 - الاستعانة بالمشاهد ومسرحتها، حيث تعرض المشاهد قصة التبرع مجزأة إلى أربعة مشاهد؛
 - الاستعانة بالمخططات المقترحة للتحدث عن الأغذية التي عرفها من خلال استماعه للنص؛
 - كتابة الحوار الذي يدور بين الشخصيات مع إخفاء بعض التفاصيل عنه، والطلب من المتعلم تذكر بقية الحوار ومسرحته؛
 - تلخيص النص المسموع انطلاقاً من الأفكار المشوشة؛
 - توسيع الأفكار باسترجاع النص المنطوق، إذ تقدّم لمحة فقط عن الفكرة، ويترك المجال للمتعلم لإثرائها؛
- أمّا في مرحلة الإدماج فتُجمع الأسئلة الخاصة بميدان فهم المنطوق مع التعبير الشفوي تحت عنوان واحد "إدماج فهم المنطوق والتعبير الشفوي" وجاءت معظمها أسئلة حول ما سمعه المتعلم من النصوص السابقة في تغييب واضح لنص الإدماج المقترح الذي يفترض أنّه يلخص أهمّ ما جاء في نصوص المقطع، وكمثال عن ذلك:
- لخص كلّ نص سمعته شفويًا.
 - انسب لكلّ فكرة للنص المناسب الذي سمعته، وعبر عن المشهد الملائم لها.
- ومن خلال أهمّ الأسئلة الواردة في كرّاس النشاطات في اللغة العربية يمكن تسجيل الملاحظات الآتية:
- تميّز الأسئلة بالتنوع، إذ أنها تختلف من نصّ إلى آخر؛
 - استعمال المخططات التي تسهّل وتلخص النصوص؛

- الانشغال بمسرحة أحداث النصوص القابلة لذلك، والاهتمام بكتابة الأدوار، وذكر الشخصيات؛
- التركيز على الإجابة الشفهية، للمحافظة على ارتباط النص بالسماع والحديث، وتحفيزا على التعبير الشفوي؛
- أخذت الأسئلة احتمال نسيان المتعلم بالحسبان فأخفت بعض الأحداث لإكمالها، وأوردت بعض المؤشرات ليستدل بها المتعلم (كالجمل والعناوين....)؛
- جاءت بعض الأسئلة كتعويض عن الأسئلة المقتضبة الواردة في " الدليل".

رابعا: الوسائل المساعدة - الإيضاحية لميدان فهم المنطوق

كما سبق وذكرنا فإن نصوص فهم المنطوق للسنة الخامسة ابتدائي لم تُسجل كسابقتها، لذلك لم يبق من الوسائل المعينة المتوفرة المرتبطة بها سوى الصور الموجودة في الكتاب المدرسي، والتي ترفقها تعليمة: "استحضر ما سمعت في النص، وعبر عن المشهد"، أي أنّ الصورة هنا هي مؤشر يتذكّر المتعلم من خلالها ما جاء في المضمون، فهي تعبر عما جاء في النص لكنّها توظّف في التعبير الشفوي، ولمعرفة مدى ملائمة هذه الصور لفحوى النصوص سيتم وصف كلّ صورة حسب المقطع المرفقة به.

1. المقطع الأول: القيم الإنسانية

يضمّ المقطع ثلاث نصوص، ونصّ خاص بأسبوع الإدماج، أرفقت كلّ وحدة بصورة تعبّر عما جاء في النص المنطوق.

- النص الأول: الصداقة الحقّة

يتحدث النص كما سبق وذكرنا عن صفات الصديق الحقيقي، وقد جاءت الصورة الموضّحة لأحداث النص تعرض مجموعة من الصّبيان يرتدون مآزر زرقاء، ويحملون محافظ يقفون أمام باب المدرسة، بينهم متعلّم يربط يده في إشارة للضرر الذي أصابه،

وبجانبه زملاؤه، أحدهم يحضنه مخففاً عنه، والآخر يحمل له الحقيبة، إذ تذكرنا الصورة بنص "صديقتي حورية" الذي درسه المتعلم في السنة الرابعة ابتدائي.

أي أنّ الصورة تقدّم مثالا عن الصفات الموجودة في النص، وكأنّها وضعية جديدة يعبر فيها المتعلم موظفاً ما تعلّمه من النص، فالشخصيات الموجودة فيها لا أثر لها في النص المقترح.

- النص الثاني: آثار التعاون

يتحدّث النص عن أهمية التعاون، ويضرب أمثلة بالنحل، ولاعبى الفريق الواحد، والفلاحين، وهو ما تعرضه الصورة الخاصة بالنص، إذ تتضمن خمس صور، صورتين تمثلان تعاون النحل في الخلية أثناء جمع الرّحيق، وصورة ثلاثة لنملة تساعد في حمل حبة القمح الثقيلة، أمّا الصورة الرابعة فتظهر لاعبان من الفريق الوطني يتشاركان الكرة في الملعب، والصورة الأخيرة صورة واقعية لثلاثة فلاحين يتعاونون في خدمة أرضهم.

أي أنّ الحجج الواردة في النص قد تمّ تجسيدها من خلال الصور ليستعين المتعلم بها عند استحضار ما سمعه، أو يستخدمها المعلم كتمهيد لدرسه كما اقترحت المخططات الوزارية.

- النص الثالث: موقف صعب

يتحدّث النص عن الموقف الصعب الذي مرّ به المتعلم عندما وزّع المدير نتائج الفصل الأول، ولم تكن نتيجته مرضية، إذ تعرض الصورة المدير مع المعلم يربتان على كتف المتعلم، كما تظهر القسم بالسبورة الطباشيرية الخضراء، والمتعلمون يجلسون في أماكنهم، أمّا الطّفل فكان يحمل دفترًا أخضرًا ينظر إلى ما كُتب فيه، ولا يبدو على وجهه الفرح.

- نصّ الإدماج: خير الأصحاب

تجسّد الصّورة طفلاً يساعد عجوزاً تحمل قفّة بها بعض المأكولات في الشّارع، خلفها رجل كبير في السنّ لحيته بيضاء، وعلى الرّغم أنّ النّصّ يتحدّث عن معايير اختيار الصّديق وأهمية ذلك، إلّا أنّ الصورة لا توحى بهذا المعنى فالمُشاهد يكوّن فكرة عن احترام الكبير ومساعدة الغير، إلّا إذا أُتُبعت بتعلّيمه توجّه المتعلّم إلى السّلوّك الذي يقوم به الطّفل، وهو ما نفّذ في الإنتاج الشّفوي من خلال عرض وضعيّة توجّه المتعلّم إلى ذلك جاء فيها: "بيّن مشافهة السّلوّك الإيجابي في الصّورة، وأخبر زملاءك إن كنت تحبّ مصادقة هذا الطّفل، وعلل موقفك مستعملاً الصيغ (لذلك، لأنّ، بل)"¹.

2. المقطع الثّاني: الخدمات الاجتماعيّة

- النصّ الأوّل: عمّال النّظافة

يتحدّث النّصّ عن مكانة عامل النّظافة في المجتمع، وصعوبة مهنته واجتهاده في أداء واجبه، وتعرض الصّور الواقعيّة عمّال النّظافة وهم يؤدّون واجباتهم، إذ خُصّص لهم ثلاث صور وهم يجمعون أكياس القمامة في اللّيل والنّهار، وصورة أخرى وهم ينظّفون الشّارع في إشارة إلى إحدى أفكار النّصّ التي تتحدّث عن صعوبة هذه المهنة، والملاحظ أنّ النّصّ يؤكّد على ضرورة ارتداء عمّال النّظافة ألبسة واقية، وأقنعة، وقفازات، وأحذية خاصّة، إلّا أنّ الصّور الثلاث يظهر فيها العمّال دون احترام لهذه الأساسيات، فما يميّزهم ارتداؤهم سترة خاصّة فقط.

¹ بن الصّيد بورني سراب وآخرون: اللغة العربيّة - السنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2020/2019، ص22.

- النصّ الثّاني: الممرضة

يتحدّث النصّ عن زيارة مريم لجَدَّتِها المريضة، وجاءت الصّورة الكرتونية الخاصّة بالنّصّ توضّح وجود ثلاث شخصيات: الجَدّة الثّائمة على سريرها، مريم، الممرضة، إذ يتمكّن المتعلّم من خلالها استحضار ما سمعه.

- النصّ الثّالث: بالجَدّ والعمل نحقق الأمل

يتحدّث النصّ عن الفرصة الّتي قد يمنحها مركز التّكوين المهني لإنشاء مشروع إعادة تصنيع القارورات البلاستيكيّة، والفائدة الّتي عمّت أكثر من شخص بسببه، وتُظهر الصّورة الكرتونية غرفة لفرز النّفايات، حيث توجد السّلال مملوءة بالقارورات والأوراق...والعمّال يتعاونون في فرزها، وغاب عن الصّورة مركز التّكوين المهني، المؤسّسة الّتي يهدف النصّ بإعطائها قيمة أهميّة الالتحاق بالحياة المهنيّة.

- نصّ الإدماج: من الأفضل؟

لم يرفق النصّ بأيّ صورة، بل تمّ الاكتفاء بصورة طفل وإشارات سماعه للصّوت تجسيدا للتّعلّمية: أصغ إلى النصّ وأجب عن الأسئلة.

3. المقطع الثّالث: الهويّة الوطنيّة

- النصّ الأوّل: سرّ الخلود

يتحدّث النصّ عن شخصيّات مهمّة تركت بصمتها في التّاريخ خالدة، وقد جاءت الصّور الثّابتة للنّصّ تعرض صور الشّهيد "ديدوش مراد"، و"العلّامة ابن باديس"، وصور لتمثيل "يوغرطة"، و"تاكفاريناس"، ولعلّ طبيعة النصّ وأسلوب عرضه يمنعان من اختيار صور مناسبة، إلّا إذا تمّ تعديل النصّ بزيارة إلى المتحف، أو عرض فيديو قصير عن تاريخ الجزائر يمجّد شخصيّاته العظيمة.

- النصّ الثاني: العودة إلى الوطن

يصوّر النصّ رحلة العودة من مرسيليا إلى الجزائر على متن الباخرة، وهذا ما جسّدته الصورة الكرتونيّة التي تظهر فيها الباخرة في وسط البحر، يركبها مجموعة من المسافرين بينهم مسافر يشير إلى الجبال المكسّوة باللون الأبيض، يستحضر من خلالها المتعلّم جزءا من الوصف الذي سمعه المتعلّم لبلده الجزائر.

- النصّ الثالث: هذا وطنك

يتحدّث النصّ عن كون الجزائر أكرم أرض وأعلى وطن، وجاءت الصوّر التّابعة للنصّ تبرز المناطق الأثريّة منها، كتمقاد، وشلالات قالمة(...) وقد وصل عددها إلى تسع صور، لكن السّؤال المطروح: هل يعرف المتعلّم هذه المناطق؟ أم أنّه سيُكلّف ببحث حولها، أو أنّه سيأخذ المعلومة من المعلّم ذاته؟

- نص الإدماج: كنوز بلادي

لم يرفق النصّ بأيّ صورة إلّا صورة طفل صغير يستمع.

4. المقطع الرابع: التنمية المستدامة

- النصّ الأوّل: دورة الماء

يتحدّث النصّ عن المراحل التي تمرّ بها دورة الماء في الطّبيعة، وقد جاءت الصور الست التّابعة للنصّ مجسّدة لكلّ مرحلة (وهي صورة طبيعيّة).

- النصّ الثاني: إعادة التدوير

يتحدّث النصّ عن إعادة تدوير النّفايات ومدى قدمها، وجاءت الصوّر التّابعة للنصّ توضّح مصنعا خاصّا بإعادة تدوير القارورات البلاستيكيّة، إذ تعرض صورة لكمّ هائل من القارورات في إشارة إلى واقعيّة هذه الخطوة.

- النص الثالث: حصالة بسام

يتحدّث النص عن "بسام" الذي ساعد أهله على شراء تلفاز من مصروفه اليومي، لكنّ المفاجأة التي كانت تحملها الصورة هي أنّ "بسام" مُقعد، ينتقل على كرسي متحرك، لكن ذلك لم يذكر في النص، ثمّ ما الهدف من جعله مُقعداً، ما الذي سيضيفه ذلك على الأحداث، أو على هدف النص، أو حتّى على قيمه؟

فالنص يعجّ بالقيم الهادفة، كما أنّ تفكير "بسام" في أهله على الرغم من صغر سنّه، وإسهامه في المشاريع المنزليّة هو الهدف الأساسي من دراسة النص، إضافة إلى الدّعوة للادّخار خدمة لمجال المقطع.

وقد أُتبع النصّ بصورتين، إحداها صورة بسام المقعد، وهو يدّخر نقوده، ويضعها في الحصالة، وصورة أخرى وهو مع والديه في غرفة الجلوس يقدّم لهما النقود الموجودة في الحصالة، والفرح باد على وجهيهما.

- نصّ الإدماج: الطّاقة الكهربائيّة

لم يرفق النصّ بصورة

5. المقطع الخامس: التّغذية والصّحة

- النصّ الأوّل: التبرّع بالدمّ

يتحدّث النصّ عن مرافقة الأب لابنه إلى المكتبة، وتبرّع الوالد بالدمّ في الشّاحنة المتوقّفة في الساحة المركزيّة، وتوضّح الصّور الشّاحنة بألوانها والجملة المكتوبة عليها، كما ذكرت في النصّ، كما يظهر في الصّورة أب مع ابنه الذي يلبس المحفظة يشير إلى الشّاحنة.

- النصّ الثّاني: كيف أعتني بجسمي؟

يتحدّث النصّ عن عائلات الأغذية وفوائدها وأنواعها، كما يتحدّث في خاتمته عن أهميّة ممارسة التّمارين الرياضيّة، وهذا ما ظهر في الصّورة، إذ جاء فيها تصوير لعائلات

الأغذية في دائرة مقسمة إلى خمسة أجزاء، يعبر كل جزء منها عن أغذية خاصة بمجموعة، وصورة أخرى لطفل يلبس اللباس الرياضي، يتواجد في ملعب تظهر منه الأرضية التي يوجد عليها كرة، يحاول الطفل ركلها، في إشارة إلى أهمية ممارسة الرياضة منذ الصغر.

- النص الثالث: ماذا يدخل جوفنا من طعام؟

يتحدث النص عن الطعام غير الصحي وأضراره، وأسباب الإقبال عليه، وتعرض الصورة أنواعا لهذا الغذاء جمعت في سبع صور بينها صورة واحدة للخضر، أما الصور الأخرى فتجسد ما يحكي عنه النص من حلويات ورقائق الشيبس والأكل المعلب (...).

- نص الإدماج:

لم يرفق النص بصورة

6. المقطع السادس: عالم العلوم والاكتشافات

- النص الأول: البيروني

على الرغم أن النص يتحدث عن "البيروني"، وتم ذكر "ابن سينا"، و"الخوارزمي"، و"ابن الهيثم"، أي العلماء العرب، إلا أن الصور التابعة للنص كانت "للبيروني"، "ابن سينا"، "ألكسندر فليمنج"، "توماس أديسون"، وقد كان من الأجدر أن يرفق النص بصور الشخصيات المذكورة في النص، وجملة تحت كل واحد منهم تلخص المجال الذي برع فيه، أو أكثر ما كان مشتهرا به.

أو أن تظهر الصورة كوكب الأرض ليربط المتعلم بينها وبين "البيروني"، وصورة "نيوتن" الذي تحدث هو الآخر عن الجاذبية.

- النص الثاني: حديث عن الجراثيم

يتحدث النص عن حوار بين المعلمة والتلاميذ حول الجراثيم، وتبين الصورة معلمة تعرض صورتين على السبورة توضحان تواجد الأوساخ على اليد، وصورة أخرى تبين الجراثيم تحت المجهر، أمامها مجموعة من المتعلمين يستمعون لشرحها.

إذ يمكن للمتعلّم أن يتذكّر من خلال هذه الصّورة موضوع الحوار.

- النّص الثالث: الإنسان الآلي

يعرّف النصّ الروبوت وسبب تسميته واختراعه وأنواعه، وتظهر الصّور التّابعة للنّص التي عددها أربع صور تظهر أنواعا مختلفة للروبوتات، من بينها روبوت في الصّحراء، وصورة لروبوت يقلّد حركات الطفل الصّغير، وآخر يدرّس، وآخر ينظف لتبيين المهام التي يمكن أن يقوم بها.

- نصّ الإدماج:

لم يرفق النّص بصورة

7. المقطع السّابع: قصص وحكايات من التّراث

- النّص الأوّل: العصفورة والفخّ

أُرفق النّص بصورة لعصفورة داخل الشّباك تفتح جناحيها كدليل على وقوعها في الفخ، إذ يمكن عرض الصّورة قبل سرد القصّة لتجميع الفرضيات التي يقترحها المتعلّمون.

- النّص الثّاني: واحدة بواحدة

تُظهر الصّورة الرّجل الذي وقف يشمّ رائحة الشّواء الشّهية، وصاحب المحلّ يتحدّث معه، أي أنّ المشاهد يصوّر مقدّمة القصّة، ويمكن للمتعلّم استحضار ما سمعه من النّص.

- النّص الثّالث: الحمامة المطوّقة

تعرض الصّورة نهاية قصّة الحمامة المطوّقة، إذ تظهر الصورة للحمامة وأصدقاءها، والشّباك ملقى تحت أقدامهم، والجرذ يتحدّث معهم من الجحر.

- نصّ الإدماج: الأخوات الثلاث

تظهر الصّورة ثلاث أخوات يجلسن في منزلهن على زريبة يحكيون الملابس، ونافذة مفتوحة يطلّ منها الملك الذي منعهن من إشعال الضّوء، وجذبه ضوء خافت ينطلق من منزلهن.

وتحمل القصة مشاهد كثيرة، كان يمكن توظيفها ليصل بينها المتعلّم، ويروي أحداث القصة.

8. المقطع الثامن: الأسفار والرحلات

- النص الأول: رحلة إلى الجزائر

يصوّر النص رحلة من مرسيليا إلى الجزائر العاصمة، ويصوّر أجمل المناظر الخلابة، ويذكر أشهر معالمها، ثم يتحدث عن رحلة أخرى على متن القطار إلى مدينة التلّ الصّحراوي.

أما الصورة التّابعة للنص فهي صورة واقعية تصوّر سفينة مكتوب عليها " الجزائر فيري" وسط البحر تقترب من الميناء.

وكان من الأفضل إرفاق النصّ بمعالم الجزائر العاصمة ليتعرّف المتعلّم، إضافة على مناظر الصّحراء كالبيوت الكلسية التي ستطرح تساؤلات في ذهن المتعلّم بمجرد سماعها، وصور لموسكو وجنيف التي ذكرهما الكاتب كمقارنة بينهما وبين سحر الصّحراء والعاصمة.

- النص الثاني: ابن بطّوطة الرحالة الشهير

تظهر الصورة الرّحالة "ابن بطّوطة" يلبس لباسا تقليديا، يركب حصانه، وخلفه خريطة رسم عليها خطّ سيره، ليظهر كثرة رحلاته والبلدان التي زارها، غير أنّ وجود الحصان في الصورة أعاق ظهور الأماكن المراد توضيحها على الخريطة، إذ رسم الخطّ على الحصان بدل الخريطة، وكان من الأجدر رسم خريطة صغيرة بجانبه، أو وضع صور للبلدان التي زارها أو أسماءها.

- نصّ الإدماج: كريستوف كولومبوس: لم يرفق النصّ بصورة.

وبعد هذا العرض حول الصور المرافقة للنصوص المنطوقة المقترحة في السّنة الخامسة،

تمّ تسجيل الملاحظات الآتية:

- الصورة التابعة للنص موجّهة للتعبير شفويًا عن أحداث النص، أي أنّها جعلت كمؤشر أو مثير يحفّز المتعلّم على تذكر ما سمعه، أي أنّ نصّ فهم المنطوق لم تُوفّر له أيّ وسيلة إيضاح لا صورة ولا تسجيل في هذه السنّة، بل يعتمد فيه المتعلّم على إمكانيّاته الماديّة، واجتهاداته الشخصيّة، وإن لم يجد إلى ذلك سبيلًا يقدّم النصّ بصوته داخل القسم، ويلقي على المتعلّم المعلومات التي سيجدها غامضة في بعض الأحيان، وتحتاج إلى شرح، كما أنّه سيجد صعوبة في جعل المتعلّم يربط بين الأماكن أو الشخصيات وصورها في الواقع، وهو ما يعود بنا إلى المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المعلم مرشداً وموجّهاً ومرافقاً، وعلى المتعلّم بناء تعلّماته بنفسه، فهل سيذكر المتعلّم المعلومات ويطلب منهم مناقشتها؟ أو يطلب منهم البحث عن المعلومات الواردة وتأجيل الإجابة عنها في حصص أخرى؟ إضافة إلى أنّ معظم النصوص تفسيرية تحمل معلومات على اختلاف مجالاتها؛

- الصّور الموجودة وإن حاولت إظهار بعض علامات الفرح أو الحزن، إلّا أنّها تضيّع العديد من الحركات والتأثرات التي لن يتمكن المتعلّم من التأثر بها إلّا إذا شاهدها؛

- عندما تحمل الصّورة تفصيلاً مهماً لم يذكر في النصّ، فإنّ ذلك يغيّر مجرى تفكير المتعلّم، ويجبره على إعادة ترتيب أفكاره، وتركيب الصّورة على ما سمعه، كما أنّها تشكّكه في جدّيته أثناء الاستماع.

ومن خلال ما تمّ عرضه حول ميدان فهم المنطوق في السنّة الخامسة ابتدائي يمكن استنتاج مايلي:

- النصوص المنطوقة المقترحة تخدم النصّ التفسيري أكثر من النصّ الحجاجي، وفي ذلك تحقيق جزئي للكفاءة الختامية؛

- أغلب النصوص لا يمكن مسرحتها، وإن ورد منها ما يمكن مسرحته، فهو نصّ واحد ضمن المقطع التعلّمي، أي مرّة في أربعة أسابيع، ولعلّ كثرة النصوص التفسيرية ساهم في ذلك؛
- تحمل النصوص المنطوقة من القيم ما يساهم في بناء شخصيّة المتعلّم، كما أنّ مواضيعها المتنوّعة تدمجه في الحياة الاجتماعيّة؛
- مخطّط سير الحصّة المقترح في الدليل يحتاج إلى الإثراء من قبل المعلّم، وهو ما انتبه له المفتشون عند إصدارهم للمخطّطات الوزاريّة التي كانت أكثر عمليّة؛
- أسئلة النصوص المقترحة في الدليل لا تسمح بتحليل النصوص، وأجراً أحداثها، فهي تحتاج إلى إعادة بنائها من قبل المعلّم؛
- بعض النصوص الواردة في الدليل تتميّز بالإطناب، والحشو، وعدم الوضوح، مما يحتم على المعلّم التصرّف بأحداثها لتتلاءم مع سن المتعلّم، والكفاءة الختامية والأهداف المسطرة؛
- معظم النصوص تحتاج إلى وسائل إيضاح حتّى تُرسم الصّورة بتفاصيلها الكاملة في ذهن المتعلّم، ويتمكّن من الفهم الجيّد.

المبحث الثاني: عرض بيانات الاستبانة وتحليلها وتفسيرها

سيتمّ التطرّق في هذا المبحث إلى:

- إجراءات الدّراسة الميدانية؛
- مجالات الدّراسة:
- المجال الجغرافي؛
- المجال الزّمني؛
- المجال البشري.
- منهج الدّراسة؛
- أدوات الدّراسة؛
- عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.

رغبة في معرفة الممارسة الفعلية لميدان فهم المنطوق داخل المؤسسات التربوية، والوقوف عند آراء المعلمين المنفذين للبرنامج المقترح، ومعرفة مدى رضاهم على وجود هذا الميدان، وأثره في بقية الميادين، بالإضافة إلى آرائهم حول النصوص المنطوقة المقترحة، وأنماطها، والتمارين التابعة لها، ووسائل الإيضاح الخاصة بها، وأهم المعوقات التي تواجهها، تمّ الاعتماد على الاستبانة لسبر آراء المعلمين وتحليلها واستخراج أهمّ النتائج للإسهام في تحقيق أفضل النتائج من هذا الميدان.

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية

1. مجالات الدراسة

1.1. المجال الجغرافي

ورّعت الاستبانات على مدارس ابتدائية في ولاية عنابة، وكان الحرص على التنويع في معرفة الآراء، إذ تمّت زيارة ابتدائيات متواجدة في بلديات مختلفة: عنابة، الحجار، البوني.

2.1. المجال الزمني

ورّعت الاستبانات على الأساتذة في الفترة الممتدة من 13 نوفمبر إلى غاية 4 ديسمبر من السنة الدراسية 2022/2023، أي: مع نهاية الفصل الأول، حيث يكون الأساتذة قد اطلّعوا على البرنامج، واستفادوا من تكوينات تتحدّث عنه.

3.1. المجال البشري

العينة المعنية بالإجابة عن الاستبانات هم معلّمو أقسام السّنة الرّابعة والخامسة ابتدائي، إذ تمّ توزيع مائة استبانة عليهم، أُسترجع منها ثمانون، أُعتمد عليها في التّحليل.

2. منهج الدراسة

فرضت طبيعة موضوع البحث في شقّه الميداني اتّباع المنهج الوصفي، مع استعمال طريقة الإحصاء والتّحليل، ثمّ تفسير النّاتج، بغية الوصول إلى حقيقة ممارسة وتطبيق ميدان فهم المنطوق - وليد الإصلاحات التربويّة الجزائريّة - وقد اقترح "فان دالين-D.B VANDALAN" اتّباع مجموعة من الخطوات لتحقيق هذا الغرض تتمثّل في:¹

- الشعور بالمشكلة بجمع المعلومات عنها؛
 - تحديد المشكلة، ووضع فرضيات الدراسة؛
 - تحديد مجتمع البحث والعينة التي ستتمّ عليها الدّراسة؛
 - تحديد أدوات الدّراسة كالاستبانات؛
 - تقنين أساليب جمع البيانات؛
 - وصف النّاتج وتحليلها وتفسيرها، مع تقديم التوصيات المناسبة؛
- وهو ما سيتمّ تنفيذه في الخطوات القادمة.

3. أدوات الدّراسة

يشترط في نجاح أي بحث علمي الاعتماد على أدوات في جمع المعلومات، ومن بينها "الاستبانة" التي تعرّف بأنّها: "أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية، وعن طريق عمل استمارة تضمّ مجموعة من الأسئلة أو العبارات، بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كميّة."²

ولأنّ البحث يخصّ مجال التربية والتعليم، فقد تمّ اختيار هذه الأداة كونها أنجع طريقة لمعرفة واقع تنفيذ هذا الميدان من قبل المعلمين وللاطلاع على ملاحظاتهم واقتراحاتهم حوله،

¹ فان دالين D.B VANDALAN: مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (تر) محمّد نبيل نوفل. مكتبة الأنجلو- مصرية. القاهرة. ط1. 1996. ص292-283.

² زياد علي الجرجاوي: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان. مطبعة أبناء الحراج. غزة. ط2. 2010. ص16.

لتحقيق أكبر استفادة منه، ولأجل هذا تمّ تقسيم الاستبانة إلى ثمانية فروع، تضمّ أسئلة معظمها مغلق، عدا خمس أسئلة مفتوحة رغبة في معرفة آراء الأساتذة حولها.

ويمكن تلخيص ما جاء في الفروع كالآتي:

- الفرع الأول: محور البيانات الشخصية

اعتمد فيه على معرفة الجنس، نمط التّوظيف، الشهادة المتحصّل عليها، التخصّص، الخبرة المهنية.

- الفرع الثاني: أهمية ميدان فهم المنطوق وأثره في باقي الميادين:

وكان الغرض منه معرفة مدى تأثير ميدان فهم المنطوق في باقي الميادين، وأيّ الميادين التي يبرز فيها الأثر أكثر من غيرها، إضافة إلى معرفة إمكانية الاستغناء عن هذا الميدان، وهل سيترك ذلك خلا في بناء التعلّيمات؟

- الفرع الثالث: التخطيط لحصة فهم المنطوق

في هذا الفرع تمّ البحث عن السّنّدات التي يعتمد عليها المعلّم للتخطيط لحصة فهم المنطوق، إضافة إلى معرفة رأيه في الغلاف الزّمني المخصص لهذه الحصة والمقدّر بخمسة وأربعين دقيقة، إضافة إلى الاطّلاع على وسائل الإيضاح الممكن توظيفها لتوضيح النص أكثر.

- الفرع الرابع: القيم الموجودة في النّصوص المنطوقة

بما أنّ المناهج المعادة كتابتها تعتبر مناهج القيم، فقد تمّ التركيز على معرفة مدى وجودها في النّصوص، وإذا ما كانت مناسبة لبناء شخصيّة المتعلم، والتأثير فيه، وهل يوظّفها في إنتاجاته الكتابية باعتبار هذه الخطوة دليلاً قاطعاً على نجاح غرس القيم فيه.

- الفرع الخامس: مسرحة أحداث النص المنطوق

من المهم جدًا معرفة مدى إمكانية تنفيذ هذه الخطوة عند تقديم النصوص المنطوقة، كون المناهج المعادة كتابتها تدعو إليها، لذلك تمّ التركيز على الحصّة التي يمسرح فيه المعلّم أحداث النص، والمدة الزمنية التي يستغرقها لذلك، وأهم المعوقات التي تمنعه، بالإضافة إلى معرفة مدى اهتمامه بهذه الخطوة، وإذا كان يجتهد لجعلها محطة أساسية عند تقديم النص المنطوق، وكذا تسجيل ملاحظاته حول أثرها في لغة وسلوك المتعلّم.

- الفرع السادس: أنماط النصوص المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة

تهدف النصوص المقترحة في ميدان فهم المنطوق إلى خدمة الكفاءة الختامية المنتظر تحقيقها في نهاية كلّ سنة دراسية، وتركز هذه الأخيرة على أنماط النصوص التي تسعى إلى إكسابها للمتعلّم تلقياً وإنتاجاً، إذ تعتبر الوسيلة الأنجع لتدريب المتعلّم للتمكن من خطاطاتها، لذلك دارت أسئلة هذا الفرع حول مدى مساهمة النصوص المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة من التمكن من النمط الوصفي، والتفسيري، والحجائي، وإذا كانت هذه النصوص تحتاج إلى إعادة صياغتها من جديد لتحقيق المطلوب منها. ومع غياب النمط الحجائي-كما سبق وأشرنا- عن نصوص السنّة الخامسة ابتدائي طُرح تساؤل حول مناسبة هذا النمط لمتعلّم هذه السنّة، وإذا كان المعلّم قد أدرك ذلك واتّخذ الإجراءات المناسبة لتعويض غيابه.

- الفرع السابع: الوسائل المساعدة لتقديم وتقييم نصوص فهم المنطوق

تمّ التركيز في هذا الفرع على الطّريقة التي يقدّم بها المعلّم النص المنطوق (الإلقاء المباشر، الاعتماد على التسجيلات والفيديوهات....)، وأي الطرائق تحقق أكبر تفاعل من قبل المتعلّم، إضافة إلى معرفة رأيه في التسجيلات الصّوتية المقترحة بعد تجربتها في الميدان.

كما تمّ التطرّق إلى الأسئلة الخاصة بالميدان في كراس الأنشطة، ومدى إسهامها في تقييم مدى فهم المتعلّم ومتابعته للنّص، ومدى إمكانية الاعتماد على الصّور الموجودة في الكتاب المدرسي لتوضيح أو تذكر أحداث وشخصيات السند المقترح.

- الفرع الثامن: استخدام الأجهزة الإلكترونية في تقديم نصوص فهم المنطوق

الغرض من الأسئلة الموجّهة للأساتذة في هذا الفرع هو معرفة مدى موافقتهم على استخدام الأجهزة الإلكترونية في التعليم، وإذا ما كان تقديم نصّ فهم المنطوق على شكل فيديو قصير يضمّ رسوما متحرّكة ناطقة بالنص ومجسّدة لأحداثه سيحقّق نتائج أفضل من الطريقة المعمول بها حالياً، ثمّ إنّ وزارة التربية والتعليم تسعى إلى تعميم "اللوّحات الإلكترونية" على المؤسسات فهل يمكن أن تكون هذه الخطوة فاتحة الطريق للعمل بالفيديوهات في ميدان فهم المنطوق؟

ثانياً: عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها

الفرع الأوّل: محور البيانات الشّخصيّة

أ. الجنس

جدول رقم (23-3) يبيّن توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
أنثى	76	95%
ذكر	4	5%
المجموع	80	100%



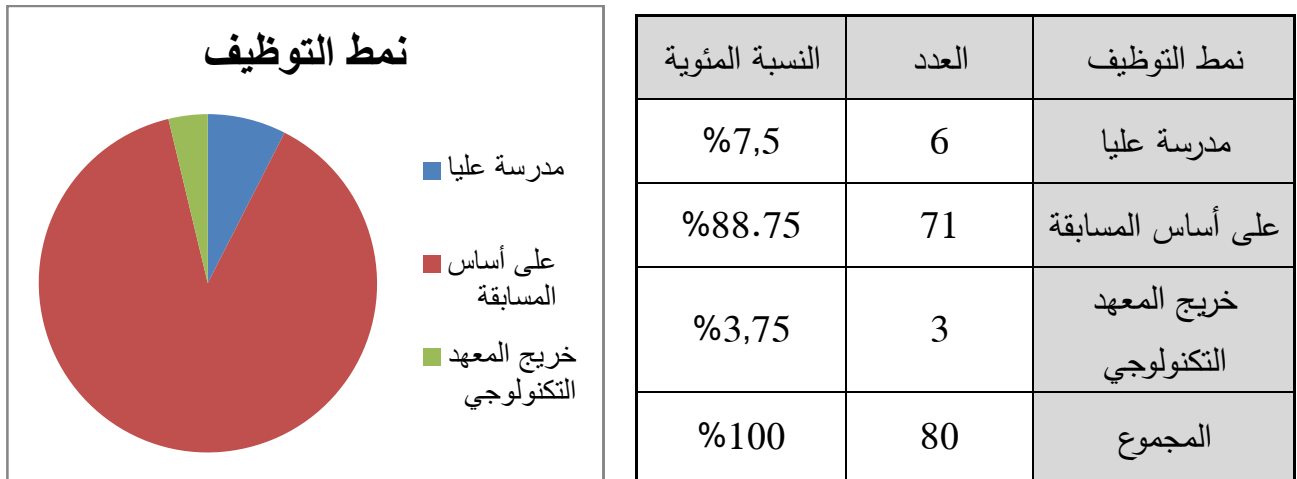
المصدر: من إعداد الباحثة

شملت الدراسة ثمانين أستاذاً مكلفاً بالسنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، ويبدو أنّ الغلبة كانت لجنس الإناث بنسبة 95%، ويعود ذلك إلى كون مهنة التعليم هي المهنة الأكثر مناسبة لهنّ، كون الأنثى قادرة على التعامل مع أطفال هذه المرحلة العمرية، فقدرتها على

الصبر وتفهم متطلبات متعلم هذه المرحلة تمكّنها من التعامل معه بيسر، إضافة أنّ ظروف العمل، والعطل المدرسية، والوقت المخصّص للتدريس يجذب الإناث أكثر من الذكور.

ب. نمط التّوظيف

الجدول رقم (24.3) يبين توزيع العينة حسب نمط التّوظيف

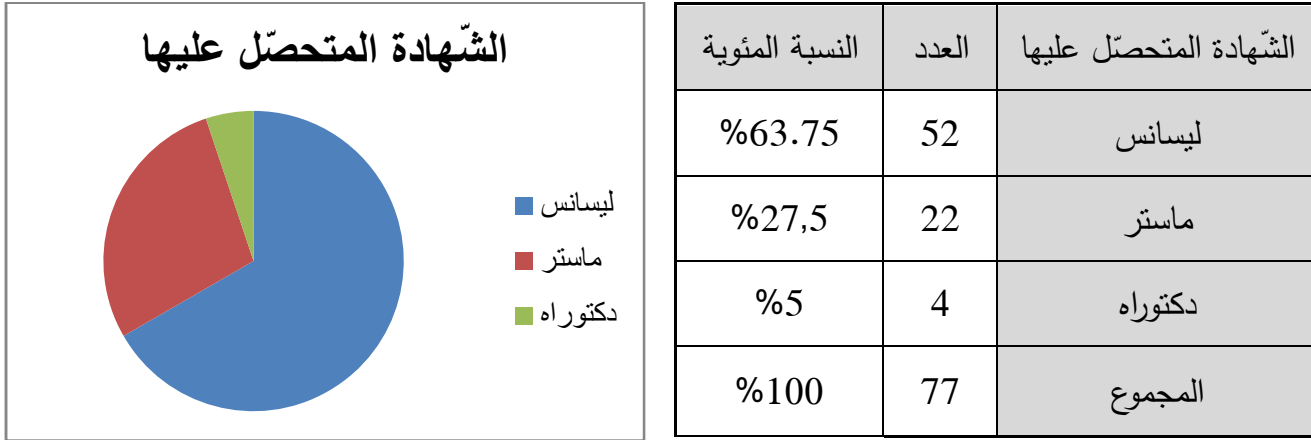


المصدر: من إعداد الباحثة

بيّن الجدول أنّ معظم الأساتذة المشاركين في الإجابة على الاستبيان قد وُظّفوا على أساس المسابقة، إذ بلغت النسبة المعبرة عنهم 88.75%، ويعود ذلك إلى مسابقات التوظيف المفتوحة في التعليم الابتدائي طيلة السنوات الفارطة والتي سمحت لأعداد كبيرة من حملة شهادة الليسانس في شتى المجالات الدّخول إلى التعليم الابتدائي، بينما نجد أنّ عدد الأساتذة المتخرّجين من المدرسة العليا للأساتذة الذين تلقّوا تكوينًا خاصًا بهذه المرحلة مدة ثلاث سنوات لم تتجاوز نسبتهم 7.5%، وكانت النسبة الأقل لخريجي المعهد التكنولوجي أولئك الذين مارسوا المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات، ويمارسون حاليًا ما جاء من إصلاحات منذ 2016، إذ بلغت النسبة المعبرة عنهم 3.75%، ولعلّ ذلك يعود إلى خروج معظمهم إلى التقاعد.

ج. الشهادة المتحصّل عليها

جدول رقم (3-25) يبيّن توزيع العيّنة حسب الشهادة المتحصّل عليها

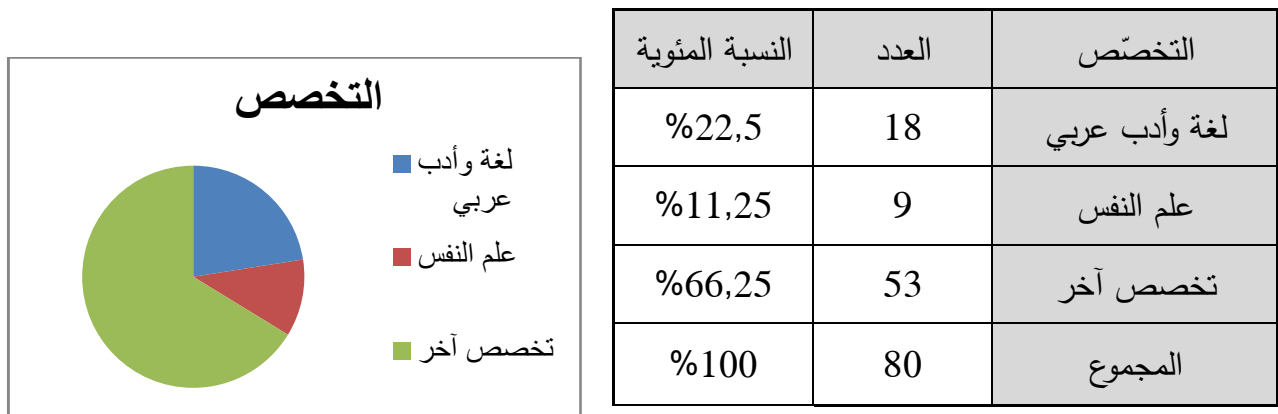


المصدر: من إعداد الباحثة

يوضّح الجدول المقابل أنّ الأساتذة المشاركين في الإجابة على الاستبيان أغلبهم متحصّل على شهادة الليسانس، وذلك بنسبة 67.5%، وهي الشهادة المطلوبة للمشاركة في مسابقة الالتحاق بالتعليم الابتدائي، بينما تمثّل نسبة 27.5% المتحصّلين منهم على شهادة الماستر، ونسبة 5% دكاترة في القطاع، أمّا الثلاثة أساتذة المتبقّين فهم متخرجون من المعهد التكنولوجي، أي أنّهم غير متحصّلين على الشهادات المذكورة سابقاً.

د. التخصّص

جدول رقم (3-26) يبيّن توزيع العيّنة حسب التخصّص



المصدر: من إعداد الباحثة

يوضّح الجدول أنّ معظم الأساتذة الذين أسهموا في الإجابة على الاستبانات الموزّعة متحصّلون على شهادات في تخصّصات أخرى غير تخصّص اللغة العربية أو علم النفس، على الرّغم أنّ هذين الأخيرين لهما الأولوية للتوظيف في مرحلة التعليم الابتدائي، إلّا أنّنا نجد نسبة 22.5% فقط للغة والأدب العربي، ونسبة 11.25% لعلم النفس، والحقيقة أنّ هذين التخصّصين مهمّين باعتبار اللغة العربية كفاءة عرضيّة، يعدّ التمكن منها مفتاحا للولوج إلى بقية المواد الأخرى في الابتدائي، أمّا علم النفس، فهو يمكن من حسن التعامل مع -المتعلّم الطّفل-، والاقتراب من ميوله واهتماماته، واستعمال الوسائل التي تشدّ انتباهه، وتقدير دور المسرح في بناء شخصيته وترسيخ تعلّماته، والاقتراب من ميوله كتوظيف الفيديوها والرسوم المتحرّكة(...) وهذا لا يعني التقليل من قيمة المجهودات التي يقدّمها الأساتذة المتحصّلون على شهادات أخرى، لأنّ الميدان يثبت اجتهاداتهم.

ذ. الخبرة المهنيّة

الجدول رقم (3-27) يبيّن توزيع العينة حسب الخبرة المهنية



المصدر: من إعداد الباحثة

يمثل عدد الأساتذة الذين عملوا أقلّ من عشر سنوات في التعليم نسبة 55%، بينما جاءت نسبة الأساتذة الذين يملكون خبرة أكثر من عشر سنوات 45%، أي أنّهم أساتذة رئيسيون أو مكوّنون في التعليم الابتدائي، يمكن لهم معرفة الأنجع للمتعلّم نظرا لتجربتهم معه، وتنفيذهم للمقاربة بالكفاءات في شقيها في الجزائر.

أمّا الأساتذة الذين يملكون خبرة أقل من عشر سنوات فقد شهدوا الإصلاح التربوي منذ 2016، وتلقّوا التكوين الكافي حوله. ثم إنهم يمارسونه في الميدان، مما يمكنهم من الوقوف عند الصّعوبات المطروحة حول تطبيق ميدان فهم المنطوق، ويجعلهم يدركون أهمية هذا الميدان في تعليم اللغة العربية.

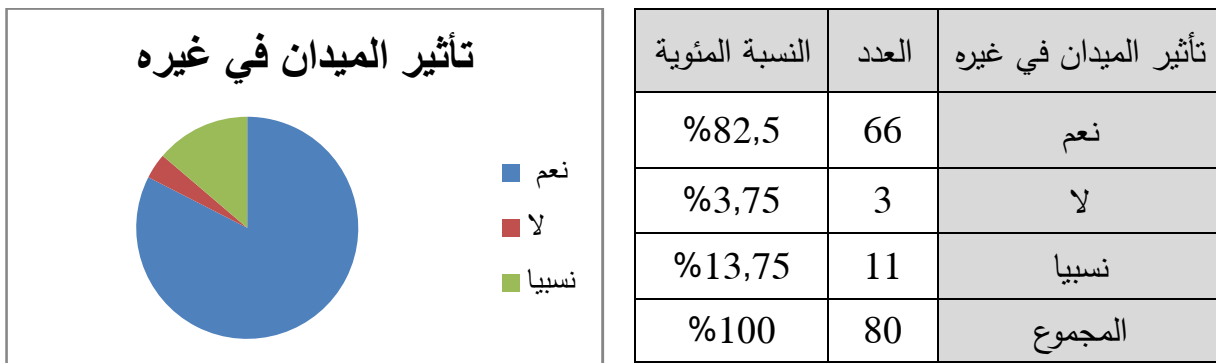
الفرع الثاني: أهمية ميدان فهم المنطوق، وأثره في باقي الميادين

لمعرفة مدى أهمية وجود ميدان فهم المنطوق في واجه بناء التعلّيمات، ومدى تأثيره على باقي الميادين الأخرى، تمّ طرح مجموعة من الأسئلة تتدرج ضمن الفرع الثاني، تمثّلت في:

- هل يؤثر ميدان فهم المنطوق في باقي الميادين؟
 - ما هو الميدان الذي يبرز فيه الأثر أكثر من غيره؟
 - إذا تمّ حذف هذا الميدان، هل سيحدث ذلك خلا في بناء التعلّيمات؟
- وفي مايلي تظهر آراء الأساتذة حولها.

أ. تأثير ميدان فهم المنطوق في باقي الميادين

الجدول رقم (3-28) يبين رأي العينة في تأثير الميدان في غيره



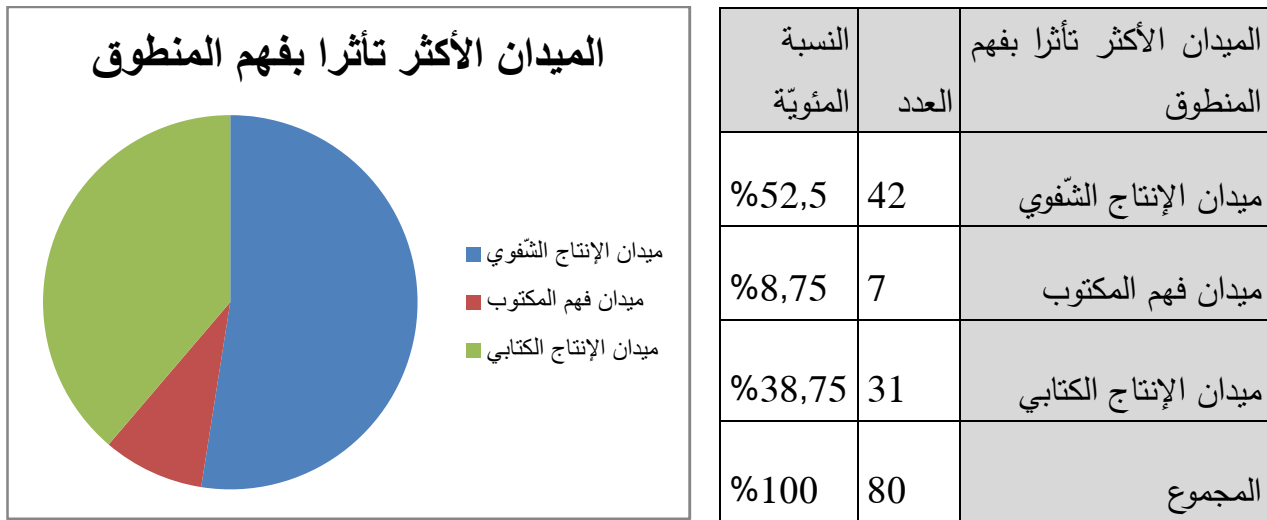
المصدر: من إعداد الباحثة

يبين الجدول موافقة الأساتذة للرأي القائل أنّ ميدان فهم المنطوق يؤثر في باقي الميادين الأخرى (فالإنتاج الشفوي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي)، وهو ما تعبّر عنه نسبة

82.5%، ونجد نسبة 13.75% فقط ترى أنّ تأثيره نسبي - قليل -، بينما كانت النسبة الأقل للرأي القائل بأن الميدان لا يؤثر في غيره، والحقيقة أنّه لا يمكن إنكار دور الاستماع في بناء التعلّيمات، فهو المحطّة الأولى التي يحتك من خلالها المتعلّم بما هو مقرّر عليه.

ب. الميدان الأكثر تأثراً بفهم المنطوق

الجدول رقم (3-29) يبيّن رأي العيّنة في تحديد أكثر الميادين تأثراً بفهم المنطوق



المصدر: من إعداد الباحثة

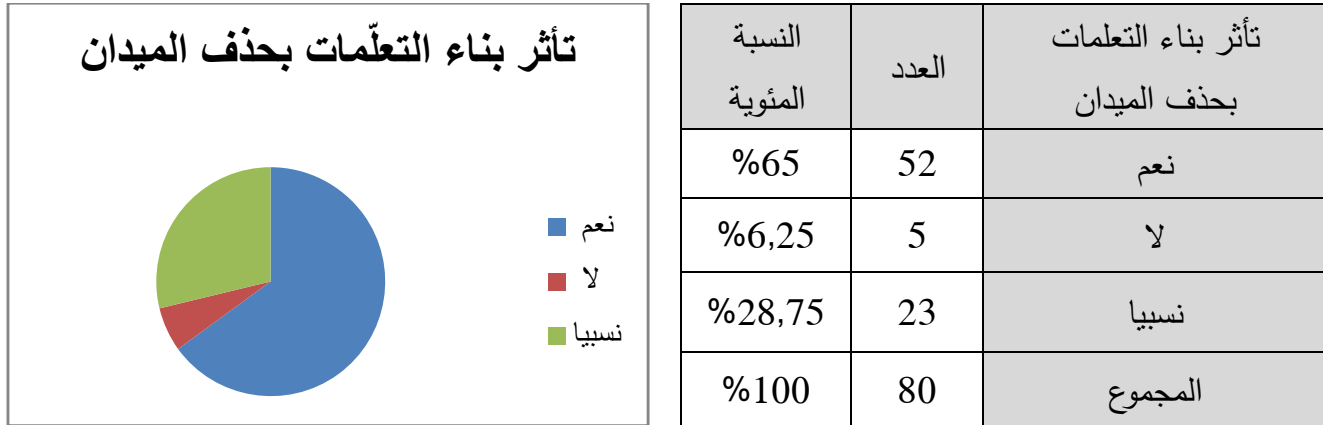
يتبين من خلال تحليل الإجابات أنّ الميدان الأكثر تأثراً بفهم المنطوق هو ميدان الإنتاج الشفوي بنسبة 52.5%، وهو أمر منطقي كون الميدانين تابعين لبعضهما البعض، ثم إنّ الإنتاج الشفوي يُبنى على ما تلقّاه المتعلّم من النصّ المسموع، والصّورة التي يعبر عنها تجسّد أحداثه وشخصياته، وتذكّره به، ثم إنّ الصّيغة المستهدفة في التعبير الشفوي مبنوثة في جمل النصّ ويتمّ استخراجها بسؤال موجّه حولها، ليتّم توظيفها في سياقات مشابهة.

كما نجد أنّ ميدان الإنتاج الكتابي هو الآخر له نصيب من التأثير بميدان فهم المنطوق، إذ يمكن للمتعلّم أن يوظّف القيم التي تدعو لها النصوص المسموعة، أو يضرب أمثلة بالمواقف والقصص المبنوثة فيها، لأنّ مجال المقطع موحد بين جميع الميادين، فلن تبتعد وضعيّة الإنتاج الكتابي عمّا سمعه أو قرأه المتعلّم.

ويبقى الميدان الأقل تأثراً هو ميدان فهم المكتوب، الذي يدور نصّه حول المحور نفسه، لكنّه يختلف في موضوعه وطرحه، فيهتمّ المتعلّم بالنّص الجديد وتحليله.

ج. إمكانية حدوث خلل بحذف الميدان

الجدول رقم (3-30) يبيّن رأي العينة في تأثير بناء التعلّات بحذف الميدان



المصدر: من إعداد الباحثة

يظهر الجدول موافقة أغلب الأساتذة على أنّ حذف ميدان فهم المنطوق يسبب خلافاً في بناء التعلّات وذلك بنسبة بلغت 65%، وهو ما يفسر موافقتهم أنّه ميدان مؤثّر في غيره، بينما رأى ثلاثة وعشرون أستاذاً أنّ حذفه سيكون له أثراً نسبياً فقط، فبالنسبة لهم لن يؤثّر على بناء التعلّات كلّ هذا التأثير، وهناك قلة تمثّلت في نسبة 6.25% رأّت أنّ حذف هذا الميدان لن يكون له أي أثر في العملية التعليمية التعلمية، وربّما يعود هذا الرّأي الأخير إلى أنّه قد تمّ سابقاً العمل دون وجود هذا الميدان، وتمّ تحقيق الأهداف المتوخّاة، فبالنسبة لهم يمكن تعويضه بباقي الميادين الأخرى.

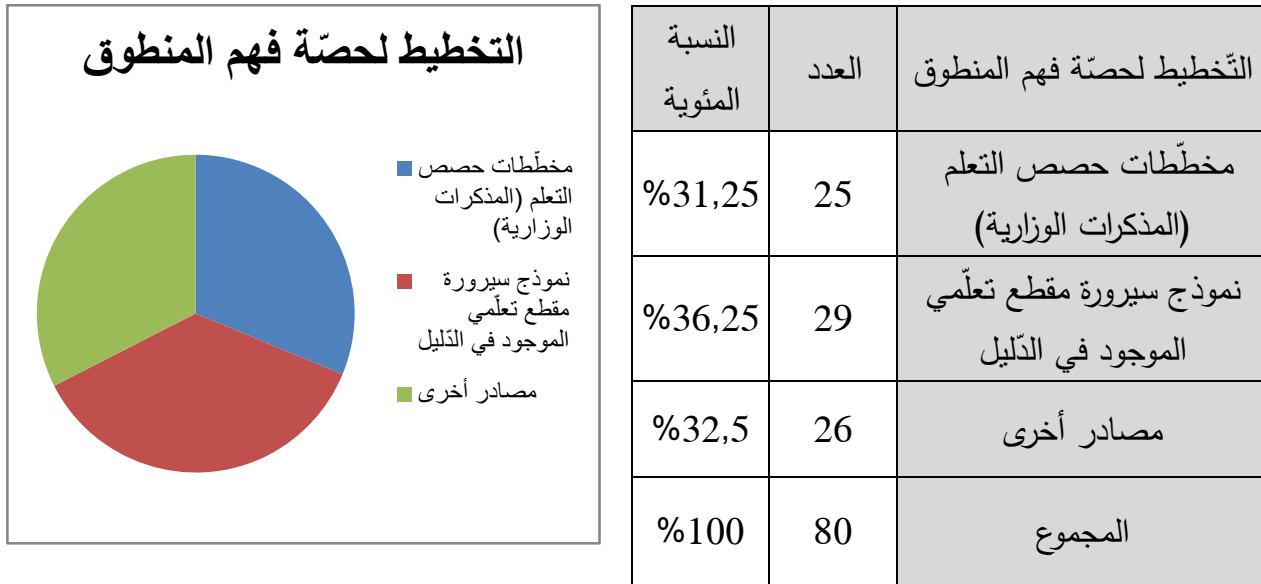
الفرع الثالث: التخطيط لحصة فهم المنطوق

رغبة في معرفة السّنات التي يعتمد عليها المعلّم عند تحضير نصّ فهم المنطوق تمّ طرح أسئلة حول مصدرين مهمّين رسميين وهما مخطّطات حصص التعلّم (المذكرات الوزارية)، ونموذج سيرورة مقطع تعلّمي الموجود في الدليل، لمعرفة الأنجع والأكثر اعتماداً من قبل المنفّذين لهذا الميدان، كما لا ننسى أنّه يمكن أن يعتمد المعلّم على نفسه أو على

زملائه في وضع خطة خاصة بدرسه، تتناسب مع مستوى متعلّميّه، وقدراتهم، وفروقاتهم الفردية، ومن خلال هذا السؤال تمّ التطرّق إلى الغلاف الزمني الذي تقدّم فيه الحصّة إذا كان كافياً أو غير كافٍ، وإذا كان المعلّم يوظّف وسائل لتوضيح النّص المنطوق. وفيما يلي تفصيل الإجابات المتحصّل عليها:

أ. السند المعتمد عليه للتخطيط لحصّة فهم المنطوق

الجدول رقم (3-31) يبيّن اختيار العينة للسند المعتمد للتخطيط للحصّة



المصدر: من إعداد الباحثة

يبيّن جدول تحليل إجابات العيّنة بشأن السندات المعتمد عليها في التخطيط لحصّة فهم المنطوق تقارب النسب، على الرّغم أنّ النسبة الأعلى كانت لنموذج سيرورة مقطع تعلّمي الموجود في دليل استخدام كتاب اللغة العربية بـ 36.25%، ولعلّ اعتماد الأساتذة على هذا السند يعود لكونه الوحيد الذي كان متاحاً عند بداية الإصلاحات التربوية، إذ من خلاله تمّ الاطّلاع على كيفية سير المقطع، والنشاطات التابعة له، فهو يقدّم نموذجاً لبناء سيرورة حصّة وفق ما جاء به المنهاج، لتصدر بعدها المذكرات الوزارية، إضافة إلى اجتهادات المعلّمين على أغلب مواقع التواصل الاجتماعي.

مع العلم أنّ المعلّم المطلّع على ماجاء به المنهاج يمكنه أن ينتج مخطّطا خاصا بدرسه، يتوافق مع خصوصية المتعلّمين الذين يشرف عليهم.

ب. مناسبة الغلاف الزمني لسير الحصة

جدول رقم (3-32) يبيّن مدى رضا الأساتذة على الغلاف الزمني لحصة فهم المنطوق



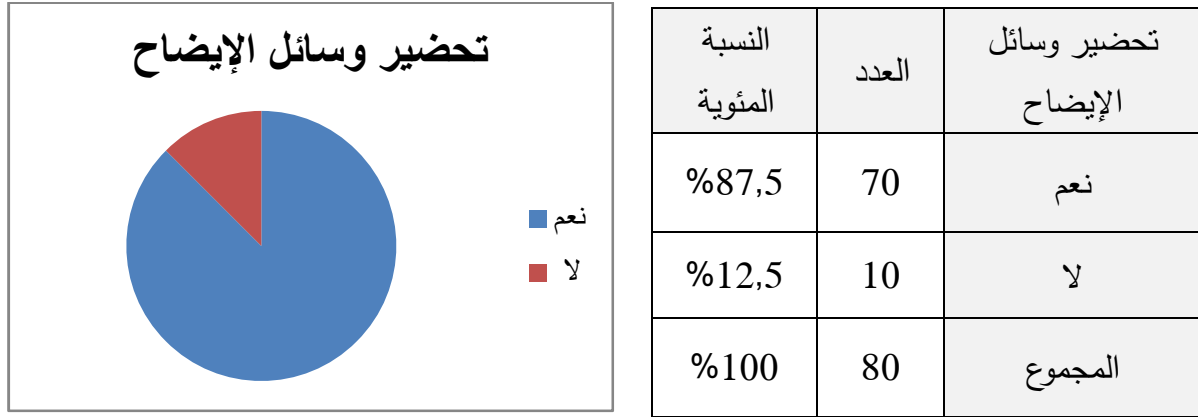
المصدر: من إعداد الباحثة

يوضّح الجدول أنّ الغلاف الزمني المخصّص للحصة المقدّر بخمسة وأربعين دقيقة كاف لتقديم النّص المنطوق وتكراره، والبحث عن المعنى العام والضّمني، وأجراته، واستخراج القيم المبنوثة فيه، وقد جاءت نسبة الموافقة 65%، بينما حكم ما يقدر بنسبة 13.75% بعدم كفاية هذا الوقت لتقديم النّص وتحليله، وربّما يحتاج المعلّم في هذا الموقف إلى تكييف الحصة مع الغلاف الزمني، بالتخطيط الجيّد لها، واستهداف المراد تحقيقه مادام الوقت المحدّد لجميع الحصص لا يتجاوز خمسة وأربعون دقيقة، ثمّ إنّ النص شفوي، لن يحتاج المتعلّم إلى قراءته بنفسه، وانتظار تحقيقه الفهم، نظرا لمعاناته من صعوبات القراءة أو غيرها، فالمعلّم هو المتحكّم بهذه النقطة.

بينما كانت أقل نسبة لأولئك الذين يتمكّنون من إنهاء الحصة قبل وقتها، ولعلّهم في حاجة إلى دعم الحصة بنشاطات أكثر.

ج. تحضير وسائل الإيضاح

جدول رقم (3-33) يبين مدى موافقة العينة لتحضير الوسائل في حصة المنطوق



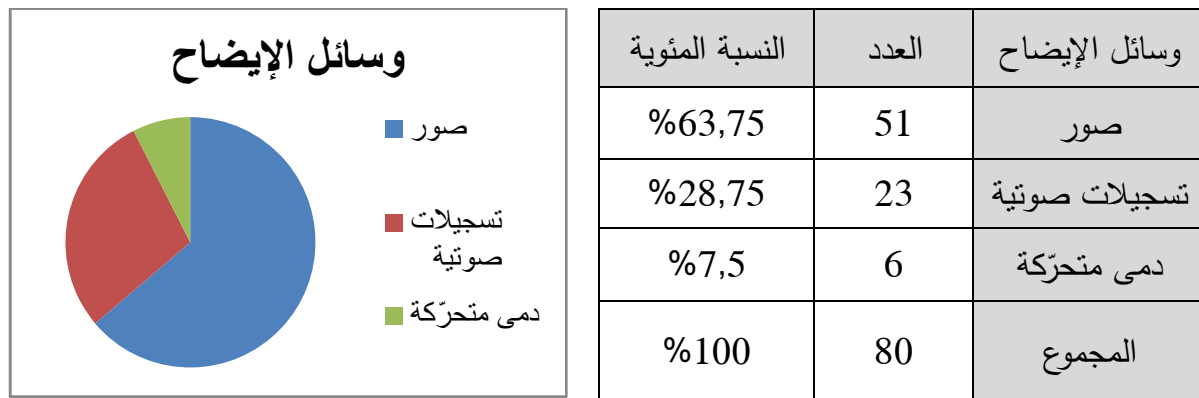
المصدر: من إعداد الباحثة

يرى البعض من المعلمين أنّ حصة فهم المنطوق لا تحتاج إلى وسائل إيضاح، بل يقع على عاتق المعلم توضيح النص بالحركات والإيماءات المناسبة، مما يفك الإبهام الموجود فيه. بينما يرى البعض الآخر ضرورة الاستعانة بوسائل إيضاح تجذب المتعلم وتيسر فهم النص.

وتؤكد نسبة 87.5% أنّ معظم المعلمين يحضرون وسائل إيضاح لنصّهم، اعترافاً منهم أنّ مجهود المعلم في القراءة، والحركات والإيماءات التي يقوم بها تحتاج إلى ما يكملها، ويدخل التشويق على المتعلم.

د. الوسائل التي يحضرها المعلم لحصة فهم المنطوق

جدول رقم (3-34) يبين الوسائل التي تحضرها العينة لحصة فهم المنطوق



المصدر: من إعداد الباحثة

يعتمد معظم المعلمين على الصورة كونها أبسط وسيلة يمكن أن يستعملها لتوضيح النص المنطوق، ويمكن توفيرها بسهولة، بينما يعتمد البعض الآخر على التسجيلات الصوتية المتوفرة بأشكال مختلفة، فقد اقترحت الوزارة تسجيلات خاصة بالسنتين الثالثة والرابعة، كما يوجد العديد من النماذج على مواقع التواصل يمكن للمعلم أن يعتمد عليها أثناء الحصّة، وذكر عدد قليل منهم أنّهم يستخدمون الدمى المتحركة لعرض فهم المنطوق، وهي وسيلة مناسبة لسن المتعلّم، وتشجعه على التعليم باللعب، وتتناسب مع بعض النصوص التي تتوفر على شخصيات يدور بينها حوار.

ونجد بعض البعض منهم أضافوا على هذه الاختيارات وسائل أخرى، كتوظيف الفيديو باستخدام عارض البيانات، إحضار الملابس التقليدية، الأواني المنزلية، الخضر والفواكه، رغبة في تجسيد ما وُجد في النص. وهذا ما يؤكّد أنّ نصّ فهم المنطوق يحتاج إلى وسائل إيضاح، كما يحتاج إلى تمثيله لترسيخه في ذهن المتعلّم.

الفرع الرابع: القيم الموجودة في النصوص المنطوقة

بما أنّ المناهج المعادة كتابتها تدعو إلى الاهتمام بغرس القيم في المتعلّم، فقد تمّ البحث عمّا إذا كانت النصوص المنطوقة المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي تتضمنّ قيما تتناسب وسن المتعلم، ومدى تأثيرها في سلوكه وإنتاجاته.

أ. تضمّن النصوص أكثر من قيمة

جدول رقم (3-35) يبين رأي العيّنة في تضمّن النصوص أكثر من قيمة

تضمّن النصوص أكثر من قيمة	العدد	النسبة المئوية
نعم	43	53,75%
لا	0	0%
أحيانا	37	46,25%
المجموع	80	100%

احتواء النصوص أكثر من قيمة

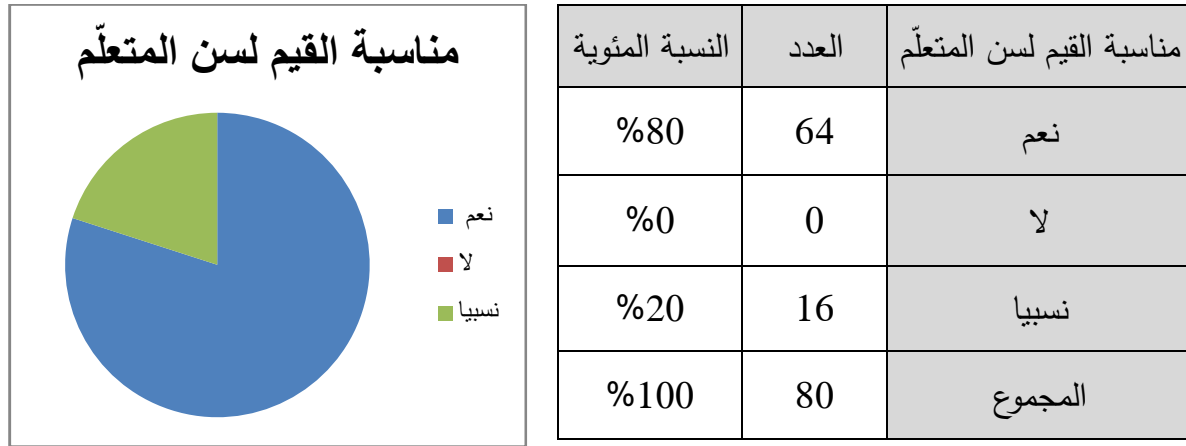


المصدر: من إعداد الباحثة

تتفق العينة المجيبة على الاستبانات أنّ النصوص تضمّ أكثر من قيمة، إذ نجد 0% من الإجابات التي تنفي وجود القيم في النصوص، بينما نجد النسبة الأعلى تتفق مع كون أنّ نصوص فهم المنطوق المقترحة في السنتين تضمّ أكثر من قيمة، تليها نسبة 46.25% للآراء التي تؤكد أنه أحيانا لا تكثر القيم، ويعود ذلك إلى طبيعة الموضوع المعالج، فبعض النصوص العلميّة التفسيرية أو الوصفية تكتفي بوحدة أو اثنين على الأكثر.

ب. مناسبة القيم لسن المتعلّم

جدول رقم (3-36) يبين رأي العينة في مناسبة القيم لسن المتعلّم

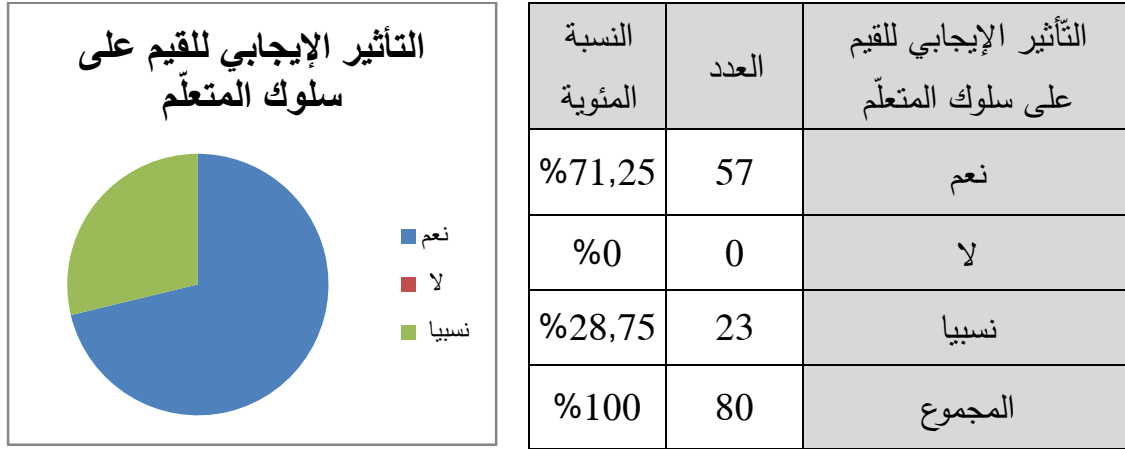


المصدر: من إعداد الباحثة

يرى أغلب المعلمين أنّ القيم التي تدعو إليها نصوص المنطوق تتناسب وسن المتعلّم، قادرة على بناء شخصيته، إذ عبرت نسبة 80% عن الرضا عن هذه القيم التي تنوّعت كما سبق وذكرنا بين الدينية والخلقية والاجتماعية(...) بينما عبرت نسبة 20% عن عدم مناسبتها بدرجة كبيرة لسن المتعلّم، وربما يعود ذلك إلى صعوبة استنتاجها دون تدخل المعلم للتوجيه إليها، أو ضعف رصيد المتعلّم لإنتاج جملة تعبّر عنها، بينما نفى الجميع كونها غير مناسبة له.

ج. التأثير الإيجابي للقيم على سلوك المتعلم

جدول رقم (3-37) يبين رأي العينة في التأثير إيجابيا للقيم على سلوك المتعلم



المصدر: من إعداد الباحثة

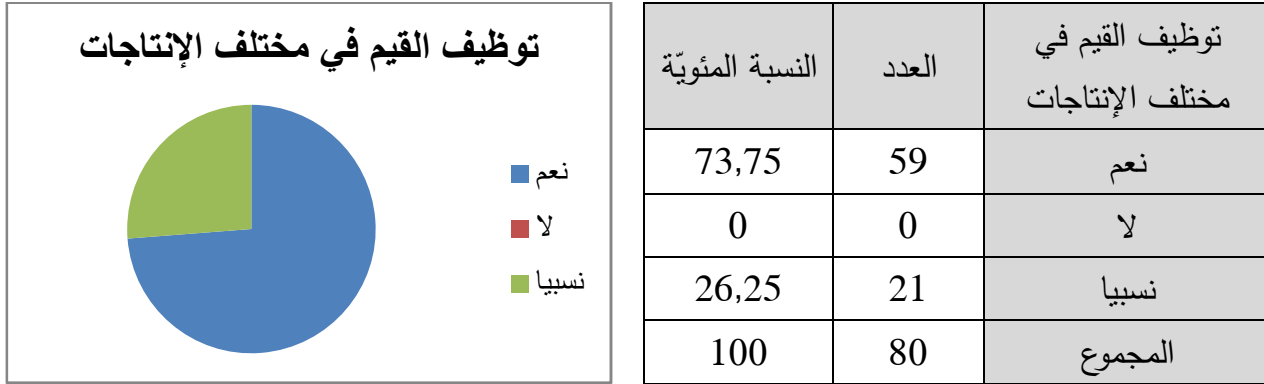
ترى نسبة 71.25% من المعلمين أنّ القيم المبنوثة في النصوص تؤثر إيجابيا على سلوك المتعلم، أي يظهر عليه التغير، مبديا بذلك تأثيره واقتناعه بالقيم التي تعلمها من شخصيات النص وأحداثه وقصصه، وهو الهدف الأساسي من بثّ هذه القيم داخل النصوص والدعوة إلى التركيز على تضمينها شتى الوضعيات في مواد مختلفة حتّى العلميّة منها، بينما ترى نسبة 23.75% بأنّ أثر هذه القيم لا يظهر بقوة على سلوك المتعلم، أي أنّها لا تتخطى أسوار القسم.

بينما اتفقت العينة على نفي عدم التأثير الكلي على سلوك المتعلم.

ولهذا تكون القيم التي تدعو إليها المناهج تساهم في بناء شخصية المتعلم لإدماجه في المجتمع وفق معايير تمكّنه من الاندماج فيه بسهولة.

د. توظيف القيم في الإنتاجات الشفوية والكتابية

جدول رقم (3-38) يبين رأي العينة في توظيف القيم في مختلف الإنتاجات



المصدر: من إعداد الباحثة

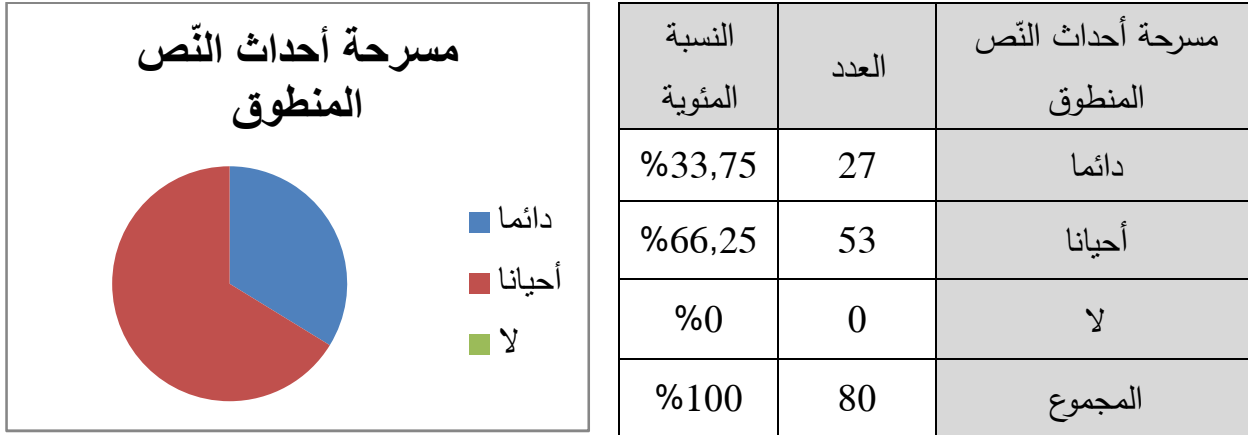
توضّح النسب المتحصّل عليها في الجدول أن معظم المعلمين يتفقون أن المتعلّم يوظّف القيم التي تتضمنها النصوص المنطوقة في إنتاجاته الشفوية والكتابية، ولن يتأتّى له ذلك إلّا إذا وجد التوجيه المناسب من المعلم الذي يُضمّن شبكة التقييم الخاصة بالمنتج ضرورة دعم النصّ بقيم حسبما يقتضيه الموضوع المطروح، ثمّ إنّ نوع السند والتعليم في الوضعية الإنتاجية الشفوية والكتابية يحفّز المتعلّم على توظيف ما تعلّمه، بينما عبّرت نسبة 26.25% عن توظيف محتشم للقيم، ولعلّ ذلك يعود إلى نوع المواضيع المطروحة وطريقة تناولها، فكلّما ركّز المتعلّم على غرس هذه القيم، كلّما خلق الوضعيات المناسبة لذلك. بينما أنكرت العينة كلّها عدم توظيف المتعلّم للقيم في إنتاجاته الشفوية والكتابية، وفي ذلك اعتراف لمدى تأثيرها فيه.

الفرع الخامس: مسرح أحداث النصّ المنطوق

تحمل هذه الخطوة من الأهمية ما يجب البحث عن مدى تنفيذها، وأثرها في المتعلّم، ومدى مساهمتها في ترسي التعلّقات، وضرورة معرفة معوقات هذه الخطوة.

أ. مسرحة أحداث النص المنطوق

جدول رقم (3-39) يبين مدى مسرحة العينة لأحداث النص المنطوق

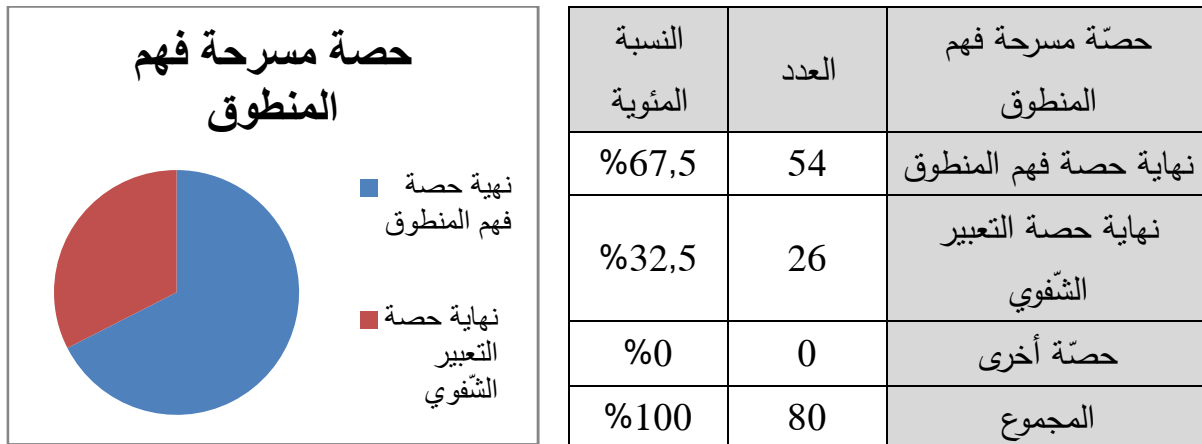


المصدر: من إعداد الباحثة

يبين الجدول أنّ معظم المعلمين اتفقوا على مسرحة أحداث النص المنطوق أحيانا، إذ تمثّلت النسبة المعبرة على آرائهم 66.25%، وهذا إن دلّ على شيء فهو يدلّ على وجود معوقات تمنع من القيام بهذه الخطوة بشكل دوري، بينما جاءت نسبة 33.75% لتعبّر عن رأي المعلمين الذين يمسرحون أحداث النص المنطوق دائما، ولعلّ ذلك يعود إلى الحرص على تنفيذ ما جاء من تعليمات من قبل المفتّشين، وما دعت إليها المناهج حول مسرحة النصوص، بينما نفى المعلمون حذف هذه الخطوة من تخطيطهم تماما.

ب. حصّة مسرحة أحداث النص المنطوق

جدول رقم (3-40) يبين الحصّة التي يمسرح فيها المعلمون أحداث النص المنطوق



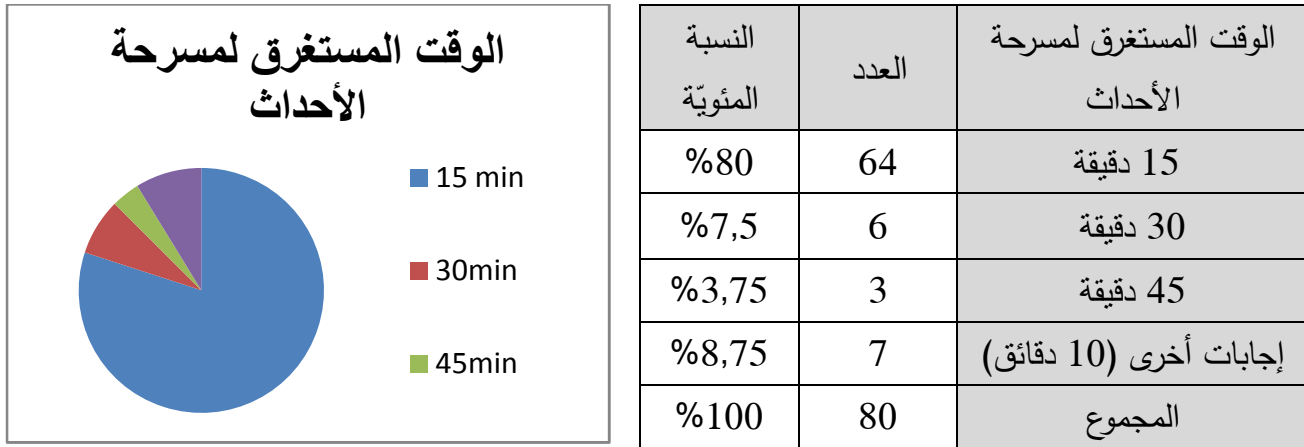
المصدر: من إعداد الباحثة

اتَّفَق معظم المعلّمين على مسرحة أحداث النّص مع نهاية حصة فهم المنطوق، على الرّغم أنّ الوثائق الرّسميّة تذكر هذه الخطوة بعد نهاية حصّة التعبير الشّفوي وهو ما يقوم به قلة منهم تمثّلهم نسبة 32,5%، وربّما يختار المعلّمون نهاية حصة فهم المنطوق كون المتعلّم مايزال في جوّ الحصّة إذ أنّه يتناقش ويحلّل النّص، ويستخرج القيم، ويعيد ما قالته الشّخصيات، أي أنّ استرجاعه للنّص سيكون أقوى، أمّا في حصّة التعبير الشّفوي فيوظّف المتعلّم أفكاره ولغته، ويقترح عليه المعلّم وضعيات جديدة. لكن السّؤال المطروح هو ما هو الوقت المخصّص للمسرحة؟ وهو ما سيتمّ الإجابة عنه لاحقاً.

أمّا عن السّؤال المفتوح حول حصّة أخرى قد يستغلّها المعلم لتنفيذ هذه الخطوة، فلم تحظى بأيّ إجابة، وقد تمّ إيراد هذا السّؤال افتراضاً إذا كان الوقت غير كاف في الحصّة المقرّرة للمسرحة، فهل يمكن للمعلّم تعويضها في حصّة أخرى كنشاط الإيقاظ.

ج. الوقت المستغرق لمسرحة الأحداث

جدول رقم (3-41) يبيّن الوقت الذي تستغله العيّنة لمسرحة الأحداث.



المصدر: من إعداد الباحثة

تظهر النّسب المتحصّل عليها في الجدول أنّ معظم الأساتذة يستغرقون لمسرحة الأحداث 15 دقيقة وهو ما تمثّله نسبة 80% منهم، وهو ما يفسّر اختيار أغليبيتهم نهاية حصة فهم المنطوق لتنفيذ الخطّة، أي أنّ المسرحة هنا هي تكرار للحوار الذي يدور بين الشّخصيات، والذي لن يكون طويلاً لأنّ أغلب النّصوص المقترحة مناسبة من حيث الطّول،

بالإضافة إلى عدم تحضير الوسائل المعينة، والجوّ العام للقسم (...) فلن يستغرق الأمر طويلاً، لأنّ كلّ متعلّم سيجد نفسه يقول جملة أو جملتين على الأغلب.

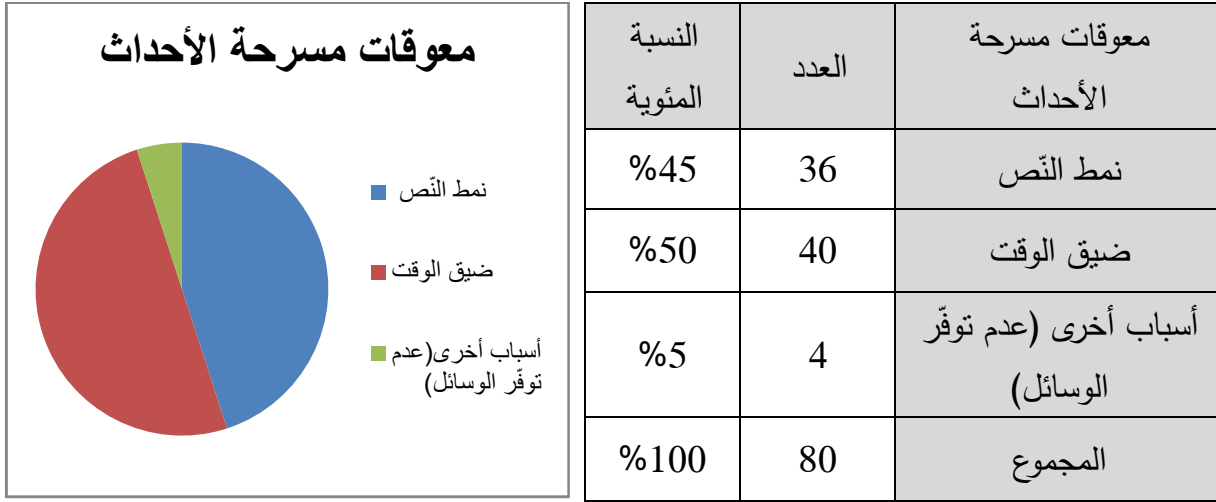
ونجد نسبة 7,5% منهم يستغرقون 30 دقيقة لمسرحة الأحداث فعند دمج حصّتي فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي مع بعضهما البعض، وعدم الفصل بينهما، يمكن أن يتوفّر من الوقت ما يخصّص لمسرحة الأحداث.

أمّا نسبة 3.75% فقد عبّرت عن رأي الأساتذة الذين يمسرحون فهم المنطوق في 45 دقيقة، وعلى الرّغم أنّ الأخصائيين يحدّدون الغلاف الزّمني الخاص بالمسرحة بهذا الوقت بالذّات، إلّا أنّه يُطرح هنا السّؤال: هل يتمّ التخلّي عن حصّة التعبير الشّفوي؟ أو أنّ هذه النّسبة تمثّل المعلّمين الذين يرون أنّه يمكن إنهاء حصّة فهم المنطوق قبل الحجم الزّمني المخصّص لها، وبالتالي إنهاء حصّة التعبير الشّفوي في الوقت المتبقّي، لتبقى حصّة ذات 45 دقيقة يمسرح المعلّم فيها النّص؟

وهناك بعض المعلّمين الذين يستغرقون 10 دقائق فقط لمسرحة أحداث النّص المنطوق والتي عبّرت عنهم نسبة 8,75%، على الرّغم من أنّ هذه الفترة الزمنية لن تسمح لكل المتعلّمين بالمشاركة في النّشاط، كما أنّها لن تؤتي أكلها، ولن تساهم في التغلّب على الصّعوبات التي يخدمها المسرح المدرسي.

د. معوقات مسرحة الأحداث

جدول رقم (3-42) يبين رأي العيّنة حول معوقات مسرحة الأحداث



المصدر: من إعداد الباحثة

تظهر النسب المتحصّل عليها أنّ أكبر معيق لمسرحة أحداث النص المنطوق هو ضيق الوقت بنسبة 50%، ولعلّ هذا ما يعاني منه العديد من الأساتذة في باقي المواد، وطال أيضا هذا النشاط المهم بالنسبة للمتعلم، فالوقت المخصص لفهم المنطوق والتعبير الشفوي معا هو 90 دقيقة أي أنّ المعلم سيتترك المسرحة إذا بقي وقت لممارستها، أي أنّها ليست محطة رئيسية يقوم بها، لكنّها مرتبطة بمدى فهم المتعلم للنص المنطوق وإجابته عن الأسئلة، وقدرته على التعبير شفويا، وتوظيف اللغة المناسبة، وتذكر أحداث النص (...)، إذ يبقى هذا النشاط في خانة المحتمل القيام به إذا توفر الوقت والظرف المناسبين.

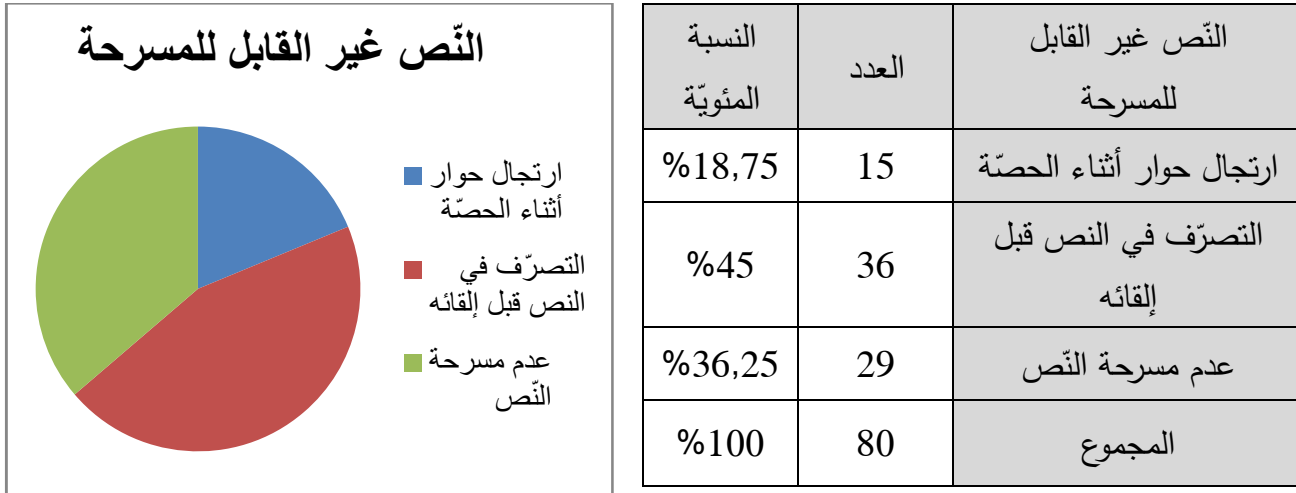
بينما ترجع نسبة 45% أكبر معيق للمسرحة إلى نمط النص، والحقيقة أنّ بعض الأنماط غير طيّعة كما سبق وذكرنا، فالنص معروض بشكل يلغي إمكانية مسرحته، إذ يفتقد للحوار والشخصيات، مما يصعب من عملية ارتجال حوار جديد وحفظه وتنفيذه من قبل المتعلم في وقت قصير.

أمّا نسبة 5% فقد مثّلت الفئة القليلة من المعلمين التي أرجعت صعوبة مسرحة الأحداث إلى عدم توفر الوسائل، والأکید أنّ مؤسساتنا التربوية لا يتوفّر فيها الوسائل المعينة على

المسرحية، وتجسيد النص، لكن بعض المعلمين يعتمدون على أنفسهم، أو يكلّفون المتعلمين بذلك تحضيراً للحصة.

هـ. تصرف المعلم في النص غير القابل للمسرحية

جدول رقم (3-43) يبيّن رأي العينة عند وجود نصوص غير قابلة للمسرحية



المصدر: من إعداد الباحثة

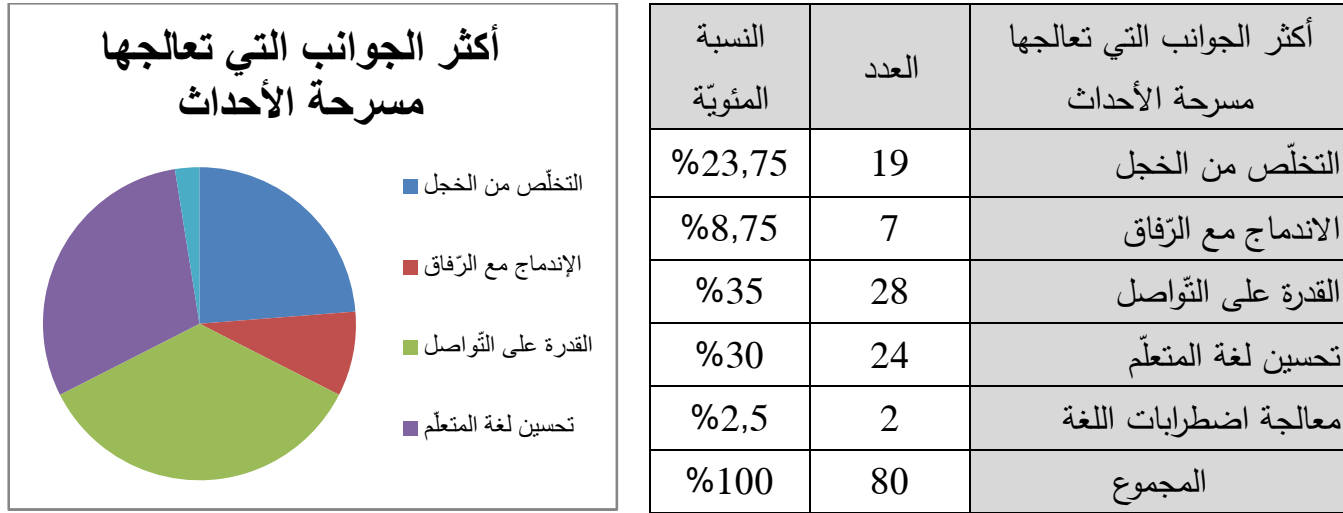
تبين النسب الموضّحة في الشكل أنّ معظم المعلمين المجيبين على الاستبانة يتصرفون في النص قبل إلقائه، أي أنّهم يضيفون الحوار والشخصيات الملائمة ليتمكّنوا من تمثيله في القسم، وهو الحل الأنجع لتكييف النصوص مع التعليمات الموجودة في المنهاج، والتي حرص المفتشون على توصيلها، والمعلمون على تنفيذها، أمّا النسبة التي تليها مباشرة وهي 36.25% فيفضّل المعلمون عدم مسرحية النصّ تماماً، كونه غير قابل لذلك، إذ يعتبر المعلم نفسه منفذاً للبرنامج بحذافيره، على الرغم أنّ كلّ الوثائق الرّسميّة تدعو إلى الالتزام بالحرية المسؤولة، وتمكّن المعلم من التصرف في النصّ أو تغييره إذا استدعى الأمر بشرط أن يختار ما يخدم الكفاءة، ولا يخرج عن محور المقطع.

أمّا أقلّ نسبة فكانت للمعلمين الذين يرتجلون الحوار أثناء الحصة، إذ يبدو أنّه من الجيد إشراك المتعلّم في هذه العملية، وعدم تقييده بحوار معيّن، إلّا أنّ هذه الخطوة لن تراعي

الفروقات الفردية، وأولئك الذين يعانون الخجل أو اضطرابات اللغة، فسيجد المعلم نفسه يعمل مع الفئة المتفوّقة من المتعلّمين، ولن يحقق المسرح أهدافه كاملة.

و. أكثر الجوانب التي تعالجها مسرحة الأحداث

جدول رقم (3-44) يبيّن رأي العينة حول أكثر الجوانب التي تعالجها مسرحة الأحداث



المصدر: من إعداد الباحثة

يحمل المسرح المدرسي من الأهمية ما يجعل وجوده مهمّاً ضمن النشاطات المقرّرة على المتعلّمين، كونه يستطيع معالجة جملة من الصّعوبات، إضافة إلى اكتشاف المواهب الكامنة، لأجل هذا تمّ البحث عن أكثر الجوانب التي تعالجها مسرحة الأحداث، وتمّ وضع اختيارات، وكانت النسبة الأكبر (35%) للقدرة على التّواصل، إذ بتوزيع الأدوار على المتعلّمين يبدأ الاحتكاك بينهم والاتّفاق لإخراج العمل بصورة جيدة، فيتحقّق التواصل بينهم، ثمّ إنّ معرفة واحترام كلّ واحد منهم للآخر عند الحديث يكسبه قواعد التّواصل الصّحيح، كما أنّ استعمالهم اللغة المناسبة المفهومة يجعل الرّسالة تحقّق مبتغاها، ولا يبتعد هذا الجانب عن التخلّص من الخجل على الرّغم أنّه حقق نسبة 23.75% لكنّ مسرحة الأحداث تساهم في ذلك، لأنّها تفرض عليه المشاركة في العمل والمساهمة في إنجاحه، ثمّ إنّ رؤية زملائه يلعبون الأدوار يشجّعه على الحديث والتّواصل معهم، كما أنّ ثناء المعلم وتوجيهه يساهم في دفعه لتمثيل دوره.

أمّا الجانب الذي حقّق نسبة عالية حسب إجابات العيّنة فهو "تحسين لغة المتعلّم"، لأنّ هذا الأخير يحاكي ما سمعه من الشّخصيات الواردة في النّص، فيتحدّث لغتها، وقد يضيف عليها، مما يجعله في ممارسة واقعية للغة، وتأتي توجيهات المعلّم وحرصه على استعمال اللغة المناسبة، ليجد المتعلّم نفسه يضيف إلى رصيده مفردات جديدة، وينطلق لسانه. أمّا الجانبان اللذان حقّقا أقلّ نسبة فنجد الاندماج مع الرفاق بـ8.75%، ومعالجة اضطرابات اللغة بـ2,5%، فاحتكاك المتعلّم مع زملائه أثناء المسرحة يفتح أمامه المجال لمعرفة المناسب له، فالكثير من المتعلّمين يتعاملون بتلقائية لمساعدة الخجول الانطوائي، فيتحقّق التواصل بينهم، ثمّ إنّ المعلّم أثناء مسرحة النصّ يكتشف أولئك الذين يعانون من اضطرابات اللغة، لأنّ المتعلّمين يتحمّسون للعب والمشاركة في التّمثيل، فيأخذهم بعين الاعتبار ويستعين بالمختصّين لمعالجة الأمر.

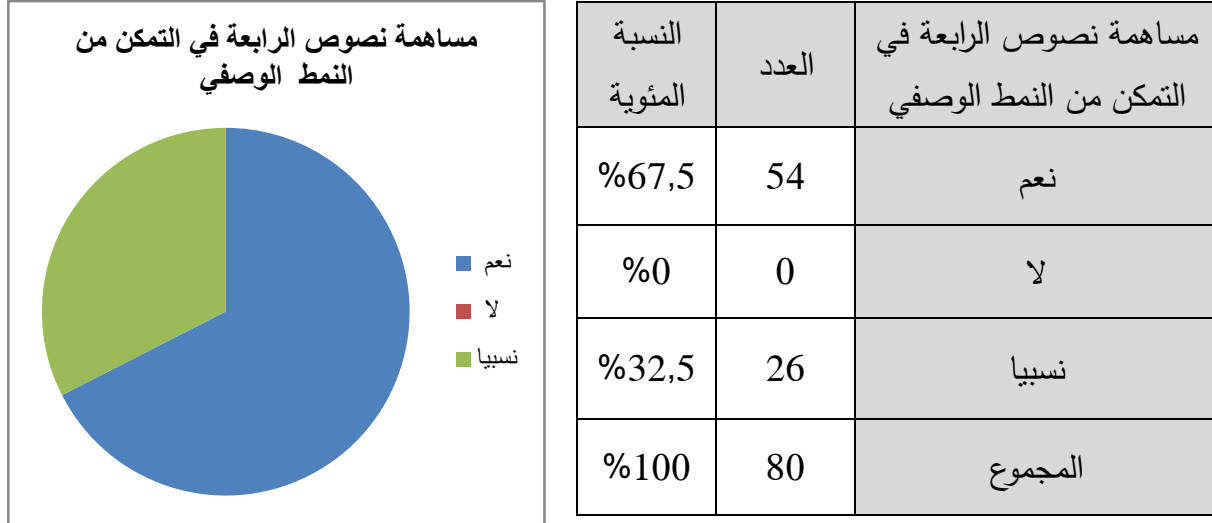
الفرع السادس: أنماط النّصوص المقترحة في السّنتين الرابعة والخامسة ابتدائي

بعد الاطّلاع على برنامج السّنتين الرابعة والخامسة ابتدائي، وتركيز الكفاءة الختاميّة على التمكن من النّمت الوصفي، والنمطين التفسيرى والحجاسى . تمّ البحث عن مدى قدرة النّصوص المنطوقة المقترحة على تمكين المتعلّم من هذه الأنماط تلقيا وإنتاجا، ورأي المتعلّمين في ذلك.

أ. مساهمة النصوص المنطوقة للسنة الرابعة في التمكن من خطاطة النمط الوصفي

جدول رقم (3-45) يبين رأي العينة في مدى مساهمة النصوص المنطوقة للسنة الرابعة في التمكن

من خطاطة النمط الوصفي



المصدر: من إعداد الباحثة

توضح النسب المتحصّل عليها أن أغلبية المجيبين على الاستبانات يرون أنّ نصوص فهم المنطوقة المقترحة للسنة الرابعة تساهم في التمكن من النمط الوصفي، وهو ما تمّ إثباته من قبل، إذ يطغى النمط الوصفي في هذه السنة عن غيره وهو ما يخدم القدرة على التمكن من خطاطته.

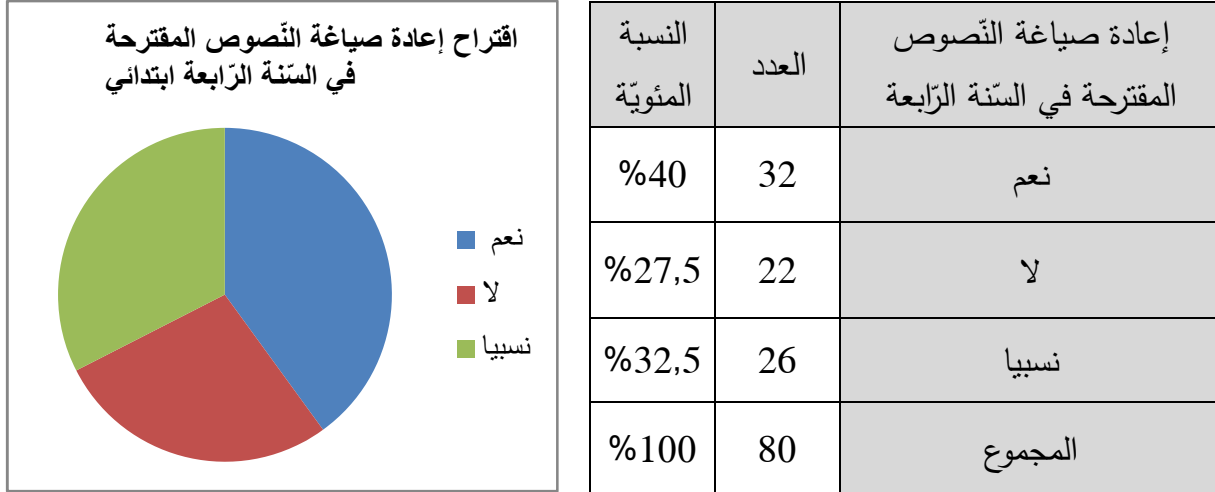
وقد عبّرت نسبة 32.5% عن آراء الأساتذة الذين يرون أنّ النصوص المقترحة تساهم بنسبة قليلة في التمكن من النمط، ولعلّ ذلك يعود إلى قصر النصوص المقترحة لتتناسب مع الطبيعة المسموعة لها، وتداخل الأنماط في العديد منها، وحاجة المعلّم لتوجيهه وتبنيه المتعلّم إلى خطاطة الوصف من خلالها.

بينما اتّفقت العينة كلّها على نفي كون هذه النصوص لا تساهم في التمكن من النمط الوصفي المطلوب، وهو ما عبّرت عنه نسبة 0%.

ب. اقتراح إعادة صياغة النصوص المنطوقة في السنة الرابعة ابتدائي

جدول رقم (3-46) يبين رأي العينة في إعادة صياغة النصوص الوصفية المقترحة في السنة الرابعة

ابتدائي



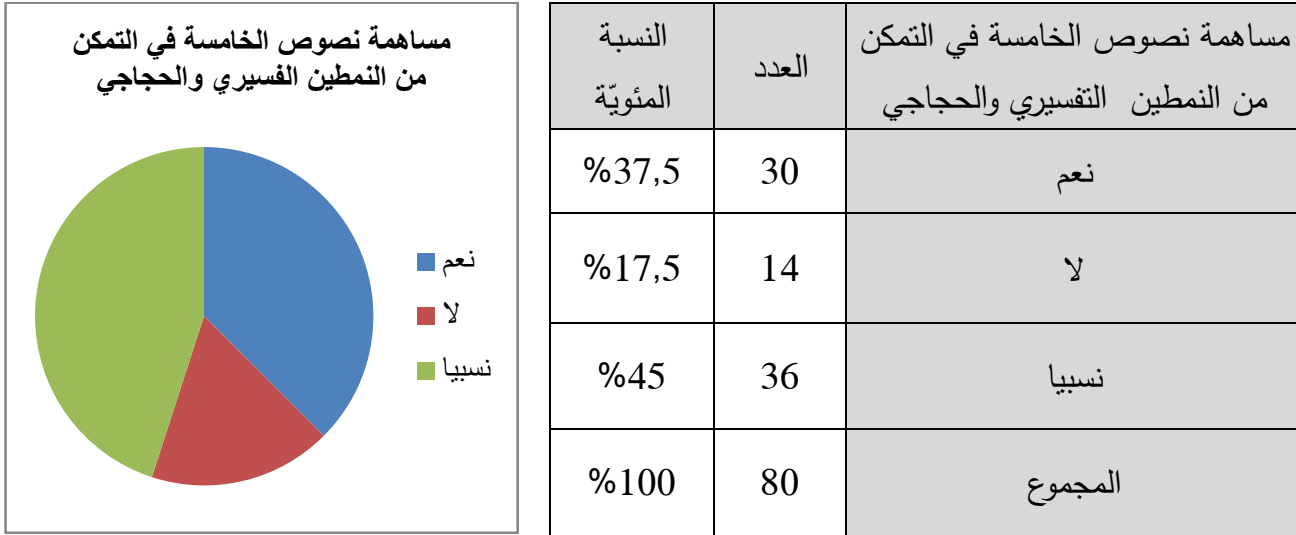
المصدر: من إعداد الباحثة

توضح النسب المتحصّل عليها في الجدول السّابق أنّ معظم المعلمين يتفقون مع فكرة إعادة صياغة النصوص المنطوقة في السنة الرابعة ابتدائي التي نمطها وصفي بنسبة 40%، ذلك كون هذه النصوص تشكّل عائقاً أمام مسرحية الأحداث فغياب السرد والحوار والتوجيه أو حتّى الحجاج عنها، وقصر النصوص الوصفية المقترحة يؤدّي إلى عدم استغراق وقت طويل في تحليلها، الأمر الذي سينتج عنه بقاء وقت كبير كان يمكن الاستفادة منه في مسرحية أحداثها.

بينما عبّرت نسبة 32,5% من العينة التي ترى أنّ ليست كلّ النصوص تحتاج إلى ذلك، إذ يمكن الإبقاء على بعضها، والتصرّف في البعض الآخر، أمّا أقل نسبة فكانت للرأي القائل بعدم تغيير هذه النصوص.

ج. مساهمة النصوص المنطوقة للسنة الخامسة في التمكن من خطاطي النمطين التفسيري والحجائي.

جدول رقم (3-47) يبين رأي العينة في مدى مساهمة النصوص المنطوقة للسنة الخامسة في التمكن من خطاطي النمطين التفسيري والحجائي



المصدر: من إعداد الباحثة

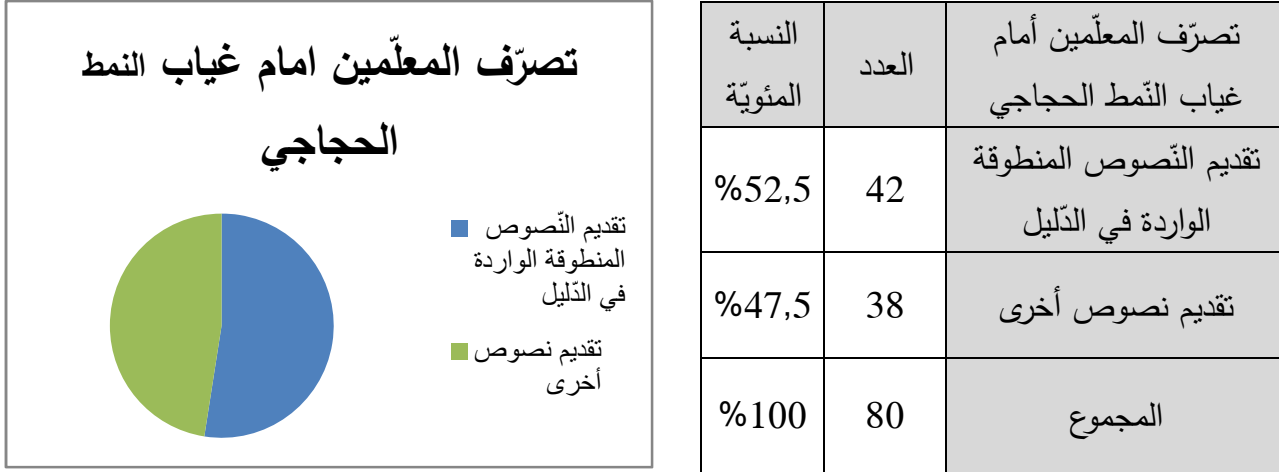
توضح النسب المتحصّل عليها أنّ العدد الأكبر من العينة يرى أنّ النصوص المنطوقة المقترحة في السنة الخامسة ابتدائي، لا تساهم في التمكن من النمطين التفسيري والحجائي بالقدر الكافي، وقد مثّلت نسبة 45%، بينما عبرت نسبة 37.5% موافقة المعلمين على التناقص بين النصوص والخطاطيتين المقترحتين، وعبرت أقل نسبة المتمثلة في 17.5% عن رأي جزء من العينة التي ترى أنّ النصوص لا تساهم بتاتا في التمكن من النمطين التفسيري والحجائي.

ويمكن تفسير هذه النسب حسبما تمّت دراسته سابقا، إذ كانت أغلب النصوص المقترحة تفسيرية، أمّا النص الحجائي فقد كان محتشم الحضور يحتاج إلى اجتهادات من المعلمين بالتصرّف في النصوص، أو اقتراح نصوص جديدة تخدم النمط، لذلك يكون الحكم على هذه النصوص أنها تحقق نسبيا ما ترمي إليه الكفاءة الختامية.

د. تصرف المعلم أمام غياب النمط الحجاجي في السنة الخامسة ابتدائي

جدول رقم (3-48) يبين تصرف العينة بالنسبة لغياب النمط الحجاجي عن نصوص فهم المنطوق في

السنة الخامسة ابتدائي

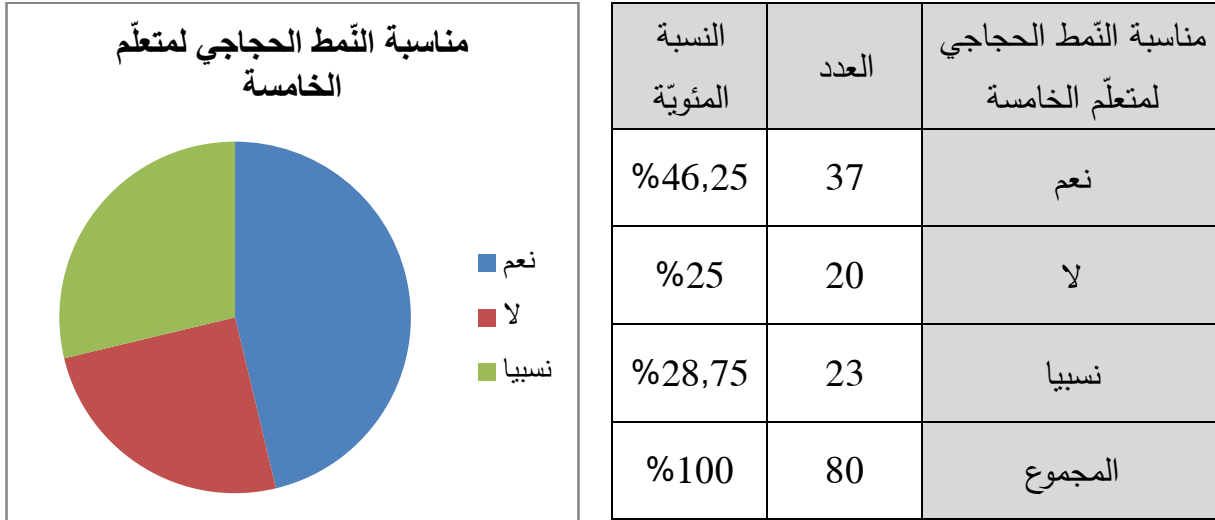


المصدر: من إعداد الباحثة

أمام عدم كثرة وجود النصوص الحجاجية المنطوقة في السنة الخامسة ابتدائي، ترى نسبة 52.5% من العينة الاكتفاء بما قدّمه الدليل من نصوص، وعدم إثراء البرنامج بنصوص حجاجية أخرى تخدم خطاطة النمط، وتساهم في تعزيز تلقّي وإنتاج النصوص الحجاجية، بينما ترى النسبة المتبقية والتي تمثل 47.5% من العينة الاعتماد على نصوص أخرى تخدم النمط، وتسهّل على المتعلّم الإنتاج على منوالها، وتدرّبه على الخطاطة. والوثائق الرسمية تتيح للمعلّم ذلك، كونه المنفّذ للبرنامج داخل القسم، ويمكنه تدارك الثغرات أو النقص الموجودة، كما يمكنه التصرف في النصوص خدمة للكفاءة المطلوب تحقيقها.

هـ. مناسبة النمط الحجاجي لمتعلم الخامسة ابتدائي

جدول رقم (3-49) يبين رأي العيّنة في مدى مناسبة النمط الحجاجي لمتعلم الخامسة ابتدائي



المصدر: من إعداد الباحثة

تمثل نسبة 46.25% آراء المعلمين الذين يرون أنّ النمط الحجاجي يتناسب مع سن متعلم الخامسة ابتدائي، إذ أصبح هذا الأخير في مرحلة عمرية تمكّنه من تبني موقف يراعي سنّه، والدّفاع عنه بالحجج اللاّزمة، ثمّ إنّ السن المناسب لتعلم الحجاج وآدابه، لأنّ المتعلم سيغادر مقاعد الابتدائي، ليلتحق بمستوى أعلى، تبدأ معه فترة المراهقة، فهو بحاجة إلى الاندماج في المجتمع باتّباع الطّريقة الصّحيحة.

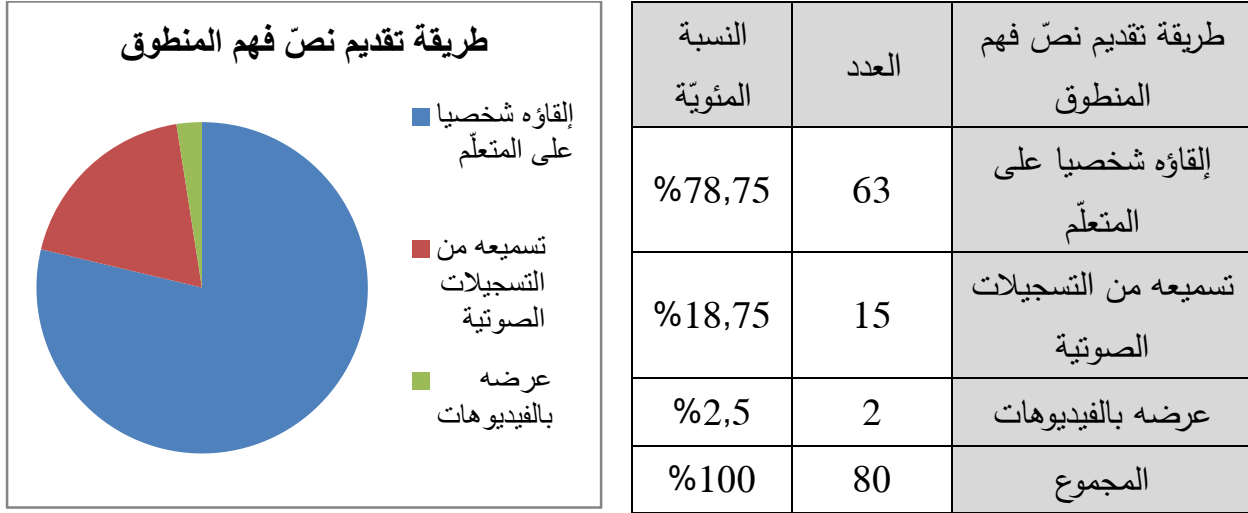
وتمثّل نسبة 28.75% آراء المعلمين الذين يرونه غير مناسب تماماً لمتعلم الخامسة ابتدائي، فقد يفوق بالنسبة لهم قدراته كطفل يدافع عن موقفه، وربما يعجز عن توظيف الحجج المناسبة لذلك، لكن اختيار المواضيع المناسبة له، تمكّنه من الإبداع في الحجاج، وهو ما نراه في طفل هذا السن عندما يريد إقناع والديه بشراء لعبة، أو الذهاب في رحلة إلى مكان بعينه.

وتبقى النسبة الأقلّ تمثّل الرّأي القائل بعدم مناسبة هذا النمط لمتعلم الخامسة ابتدائي كونه صعب التمكن منه في هذه السن.

الفرع السابع: الوسائل المساعدة لتقديم وتقييم نصوص فهم المنطوق

أ. طريقة تقديم النص المنطوق

جدول رقم (3-50) يبيّن الطرق التي تعتمد عليها العينة لتقديم نص فهم المنطوق



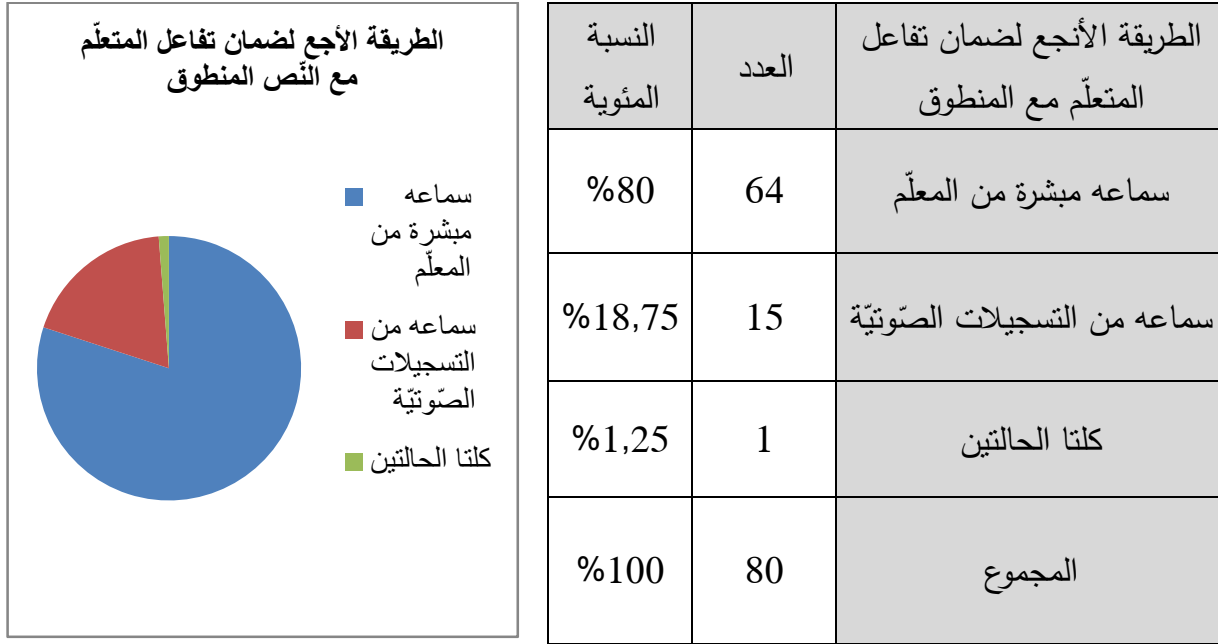
المصدر: من إعداد الباحثة

تؤكد نسبة 78.75% أنّ معظم العينة تلقي نص فهم المنطوق مباشرة على المتعلّم منفذة بذلك ما جاء في النصائح المقدّمة حول إلقاء المعلم النص وإتباعه بالحركات والإيماءات اللازمة حتى يضمن فهم المتعلّم.

ويمكن إرجاع اتّباع المعلمين هذه الطّريقة بالذّات بسبب نقص الوسائل المتوفّرة في المؤسسات التربوية من مكبّر صوت أو جهاز حاسوب خاص بكلّ قاعة، أو عارض بيانات، فيجد المعلم نفسه في مواجهة واقعه، معتمدا على صوته وحركاته حتّى يضمن سير العملية التعليمية التعليمية، ولذلك نجد نسبة مستعملي التسجيلات الصوتية لا تتجاوز 18.75%، ومعظمهم إمّا يحضر الحاسوب ومكبّرات الصّوت الخاصّة به، أو يستعمل الهاتف النقال كأضعف حل، أمّا النسبة المعبر عنها بـ 2.5% وهي أقلّ نسبة، والتي تعرض فهم المنطوق بالفيديوهات الموجودة على اليوتيوب والتي تتضمن صوت المعلم وبعض الصّور التوضيحية فعلى الأغلب أنها تستعمل حاسوبها الشّخصي أو عارض البيانات الخاص بها.

ب. الطريقة الأنجع لضمان تفاعل المتعلّم

جدول رقم (3-51) يبيّن رأي العيّنة في الطريقة الأنجع لضمان تفاعل المتعلّم مع النص المنطوق.



المصدر: من إعداد الباحثة

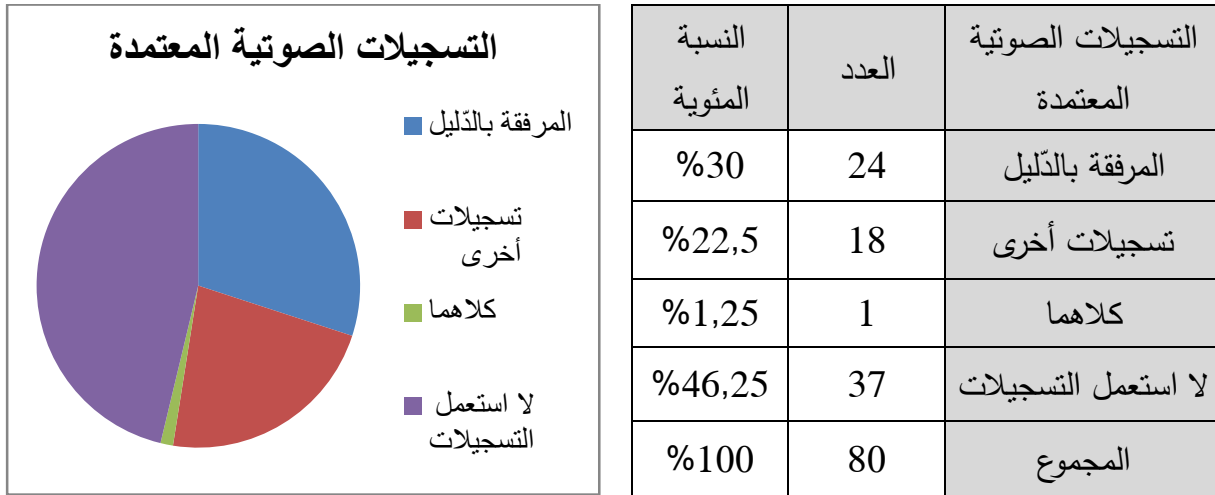
- يؤكد الرّأي الغالب للعيّنة على أن أنجع طريقة لضمان تفاعل المتعلّم مع النص المنطوق هي إلقاءه شخصيًا من قبل المعلّم ويمكن إرجاع ذلك إلى الأسباب الآتية:
- طريقة إلقاء النص من قبل المعلّم تذكر بالحكايات والقصص التي تسردها الجدّات سابقا، والتي يعشقها الصغار والكبار؛
 - الجوّ العام الذي يلفّ المكان سيكون جوّا عائليّا، إذ يقترب المعلّم من سنّ واهتمامات المتعلّم؛
 - افتقار بعض التسجيلات الصوتيّة لأسماء الشّخصيات وحذف المقدّمة والخاتمة، وأصوات بعض الشّخصيات أو الأشياء الرئيسيّة في النصّ؛
 - عدم توفّر الوسائل المساعدة على استعمال التسجيلات الصوتيّة؛
 - عدم التّحضير المسبق من قبل المعلّم الذي يترك له حلاّ وحيدا يتمثّل في إلقاء النصّ بنفسه؛
 - تنفيذ ما جاء في الدّليل حول طريقة إلقاء النصّ المنطوق.

ونجد نسبة 18.75% من العيّنة تؤكّد على أنّ أفضل التفاعل يكون بالاستماع إلى التسجيلات الصوتية، وهي طريقة تسهّل العمل على المُلقّي، إذ يمكنه إعادة النّص، أو إعادة المقطع المستهدف بضغط زر.

أمّا أقلّ نسبة فعبرت عن الرّأي القائل أنّ كلتا الطريقتين ناجعتان بالنّسبة للمتعلم لأنّ كليهما تحمّلان من الإثارة والتشويق ما يشدّ انتباهه.

ج. التسجيلات الصوتية المعتمدة لتقديم النّص المنطوق

جدول رقم (3-52) يبيّن نوع التسجيلات الصوتية التي تعتمدها العيّنة في تقديم النّص المنطوق



المصدر: من إعداد الباحثة

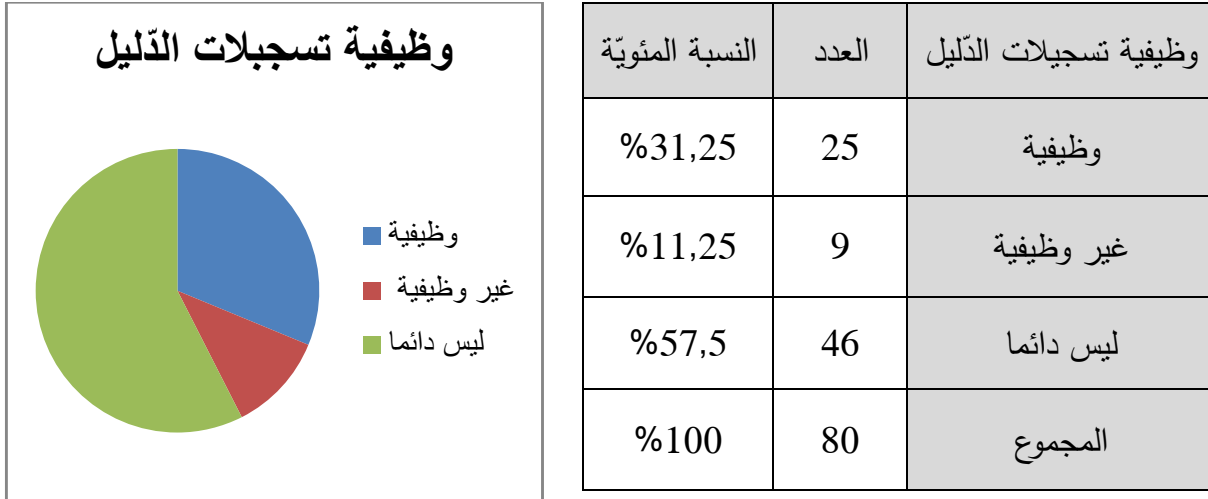
عبرت نسبة 46.25% عن عدم استعمالها التسجيلات الصوتية، أمّا باقي النسب، فقد كانت أغلب الآراء تستعمل التسجيلات المرفقة بالدليل، وهو قرص مضغوط ورّعه المفتشون على المعلمين تابع لدليل استخدام كتاب اللغة العربية، والذي تمّت دراسته سابقا. فتوفيره من قبل المفتشين يغني المعلم عن البحث عن أفضل التسجيلات في التطبيقات المختلفة.

أمّا نسبة 22.5% فقد عبرت عن العيّنة التي تعتمد على تسجيلات أخرى تتوفّر فيها شروط أحسن من الموجودة في تسجيلات الدليل، فمعظمها تقرأ النّص كاملا دون حذف، والبعض منها يجسّد بعض الأصوات) خاصة أصوات الحيوانات، الرّعد (...)

وتبقى أقل نسبة التي تتوّع بين التسجيلين رغبة في تقديم الأفضل.

د. وظيفة التسجيلات الصوتية المرفقة بالدليل

جدول رقم (3-53) يبيّن رأي العيّنة في مدى وظيفة التسجيلات الصوتية المرفقة بالدليل



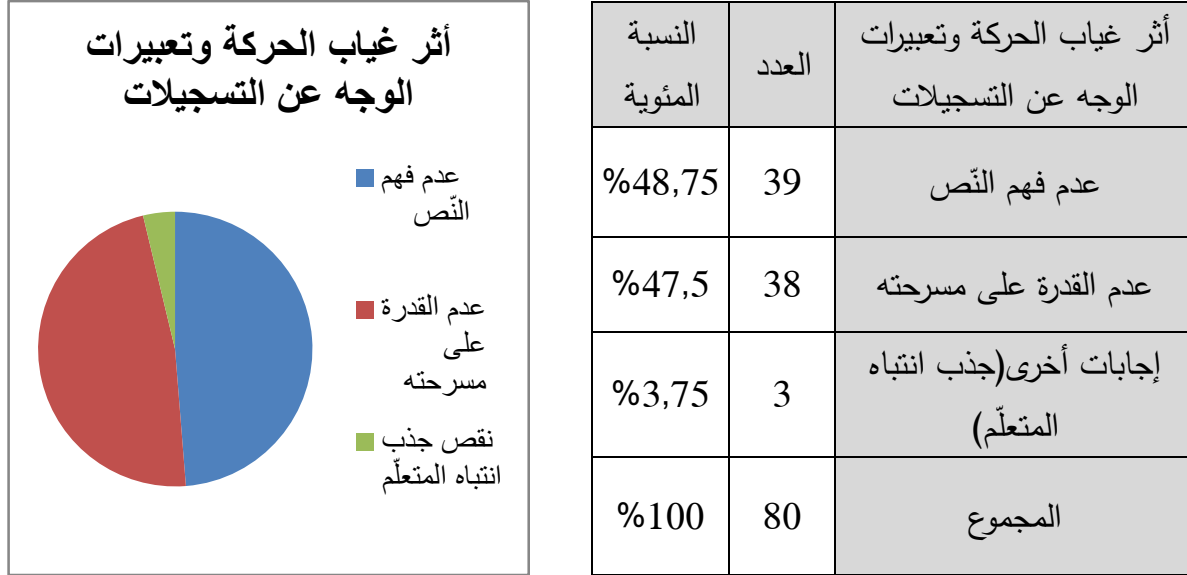
المصدر: من إعداد الباحثة

تؤكد النسب المتحصّل عليها على عدم رضا المعلمين على تسجيلات الدليل، إذ بيّنت نسبة 57.5% على أنّ بعض التسجيلات لا تحقق الهدف المقصود وهو ما تمّت الإشارة إليه سابقاً، بينما حكمت نسبة 11.25% من العيّنة على عدم وظيفية هذه التسجيلات تماماً، فعدم وجود المقدّمة والخاتمة وأسماء الشخصيات يجعلها مساعدة للمعلّم بعد إلقائه للنص ورغبته في مسرحة الأحداث إذ يجد الحوار وحده مسجّل وموزّع على الشّخصيات، لكن أن يعتمد عليها وحدها في التّقديم فستترك المتعلّم أكثر مما تفيد.

بينما عبّرت نسبة 31.25% عن رضاها عن هذه التّسجيلات، وربّما يعود ذلك كونها وسيلة جديدة تجذب المتعلّم، وتريح المعلّم، وتدخل التّشويق على الحصّة، لكنّها تحتاج إلى تدخل وتوجيه من قبله.

هـ. أثر غياب الحركة وتعبيرات الوجه عن التسجيلات الصوتية

جدول رقم (3-54) يبين الجانب الذي يؤثر عليه غياب الحركة وتعبيرات الوجه عن التسجيلات الصوتية.



المصدر: من إعداد الباحثة

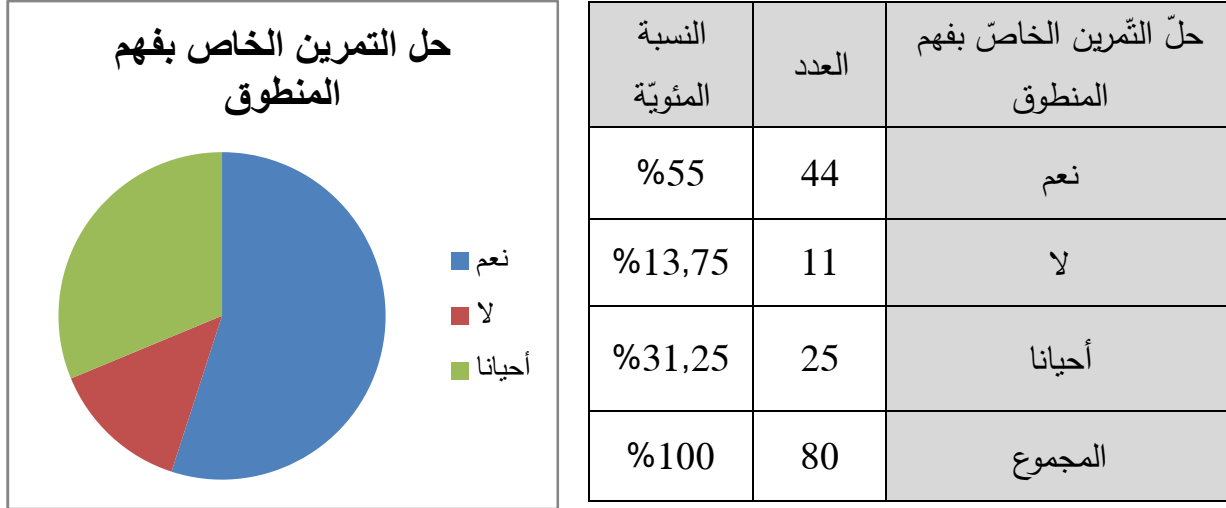
تؤكد النسب المتحصّل عليها بعد تحليل الاستبانات على أنّ المعلمين انقسموا إلى شقين شق يرى أنّ غياب الحركة وتعبيرات الوجه عن التسجيلات الصوتية يؤثر على فهم النصّ ومثلّت هذه الفئة نسبة 48.75%، إذ يستمع المتعلّم إلى مفردات جديدة تحتاج الشرح أو التلميح، كما أنّه يسمع التعجّب والاستفهام والتأثر بمواقف معينة (...) لكنّه لا يشاهده، وهذا أكبر دليل أنّ الصوت يجب أن يرفق بالحركة حتّى تصل الفكرة.

وشق آخر يرى أنّ هذا الغياب يؤثر على مسرحة النصّ، فهذه الأخيرة تعتمد على الحركة وتمثيل الأدوار، والمتعلّم يحتاج إلى نموذج يحتذي به حتى يتقن دوره.

بينما مثلّت نسبة 3.75% رأي الأقلية التي ترى أنّه يؤثر في جذب انتباه المتعلّم كونه يستمع فقط، على الرغم أنّ بعض التسجيلات حرصت على تغيير الصوت بتوزيع الأدوار على الشخصيات.

و. حلّ التمرين الخاصّ بالنّص المنطوق

جدول رقم (3-55) يبيّن حلّ العينة للتمرين الخاص بنص فهم المنطوق الموجود في كرّاس النشاطات.



المصدر: من إعداد الباحثة

تؤكد نسبة 55% أنّ معظم العينة تقوم بحل التمرين الخاصّ بفهم المنطوق المقترح في كرّاس النشاطات، وهو تمرين يذكر المتعلّم بأحداث النّص وشخصياته، وزمانه ومكانه (...) ويكون في أغلب الأحيان شفهيًا.

بينما جاءت نسبة 31.25% لتمثّل رأي جزء من العينة يقوم بحلّ هذا التمرين أحيانا، فقد يستغرق تحليل النّص، أو مسرحة أحداثه، أو توظيف الصّيغة التابعة له من الوقت ما يمنع حلّه.

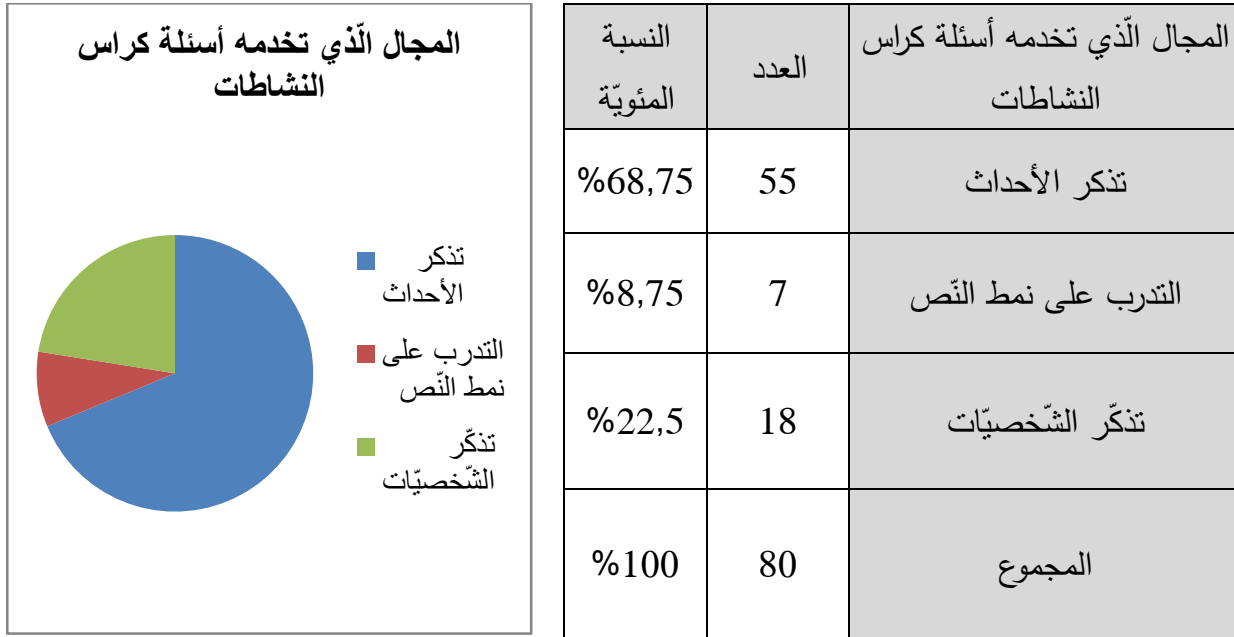
كما أن المعلّم قد يضمن أسئلته -أثناء تفاعل المتعلّم مع النّص- ما يشبه السؤال المطروح ضمن التمرين المقترح في كرّاس النشاطات، فلا يجد داعيا لتكرار الإجابة عنه.

أمّا أقلّ نسبة (13.75%) فكانت لمن لا يحلّون التمرين نهائيا، وقد يعود ذلك لضيق الوقت من جهة أو لإيمانهم أنّ النّص المنطوق لا يجب أن يُتبع بتمرين على كرّاس النشاطات، أو لحلّهم التمرين شفهيًا قبل فتح الكرّاس، إضافة إلى الجدل الذي أشرنا إليه حول كرّاس

النشاطات إذا كان يستعمله المعلم في القسم، أو يعطيه للمتعلم ليحلّ التمارين في المنزل لتثبيت تعلّماته.

ي. المجال الذي يركز عليه تمرين كراس النشاطات

جدول رقم (3-56) يبيّن رأي العيّنة في المجال الذي تخدمه الأسئلة التابعة لتموين كراس النشاطات.



المصدر: من إعداد الباحثة

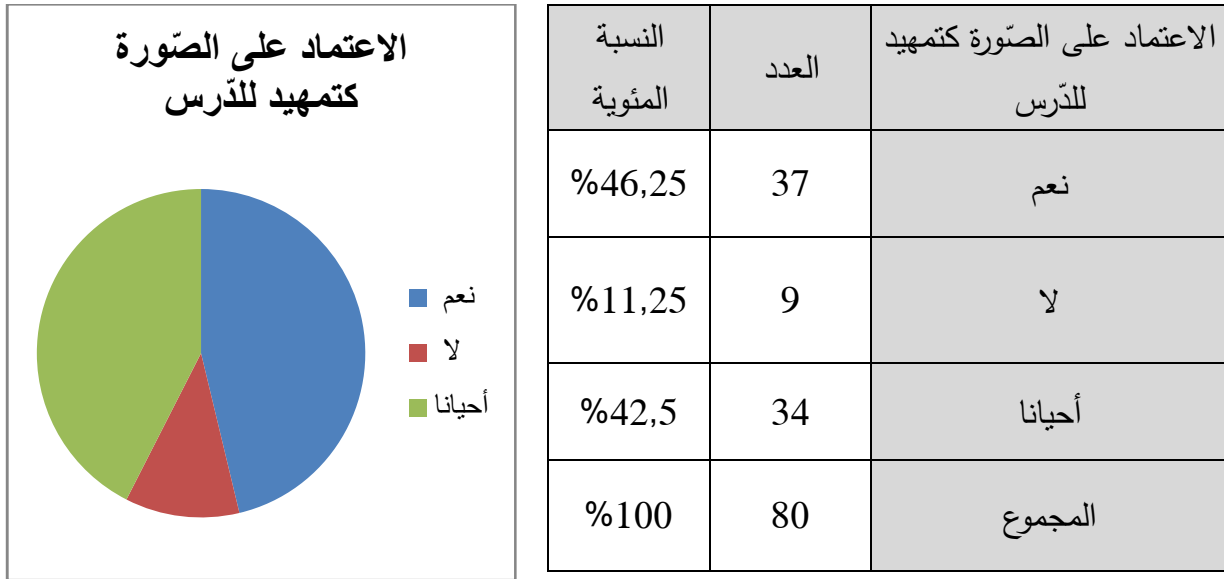
تبين النسب المتحصّل عليها حسب رأي العيّنة أنّ أكثر المجالات التي تمسّها أسئلة كراس النشاطات هي تذكر الأحداث بـ 68.75%، يليها تذكر الشخصيات بـ 22.5%، وتبقى أقل نسبة للتدرب على نمط النص بـ 8.75%.

أي أنّ الأسئلة التابعة للنص المنطوق الواردة في كراس النشاطات تهدف إلى معرفة مدى تذكر المتعلم لأحداث النص الذي قرأه، فتطلب منه ترتيبها، أو تلخيصها (...) ليظهر بذلك مدى انتباهه أثناء الاستماع، وفي بعض الأحيان تذكره بالشخصيات وصفاتها، أو بعض المعلومات عنها، مع العلم أنّه يتم حلّ التمرين المقترح في دفتر الأنشطة بعد نهاية حصّتي فهم المنطوق والتعبير الشفوي أي بعد دراسة الصيغة، أي مع نهاية 90 دقيقة المقررة لهما.

وقد أكدت العينة أنّ الأسئلة لا تتبّه إلى نمط النصّ، وإن كانت في السنة الرابعة ابتدائي تركز في بعض الأحيان على مواصفات جسمية ومعنوية لبعض الشخصيات، إلّا أنّها غير كافية للتدرّب على بناء نص وصفي، أو تفسيري، أو حجاجي.

ر. اعتماد الصورة الواردة في الكتاب كتمهيد للدخول في الدرس

جدول رقم (3-57) يبيّن اعتماد العينة على الصورة الواردة في الكتاب المدرسي التابعة لميدان فهم المنطوق كتمهيد للدخول في الحصة.



المصدر: من إعداد الباحثة

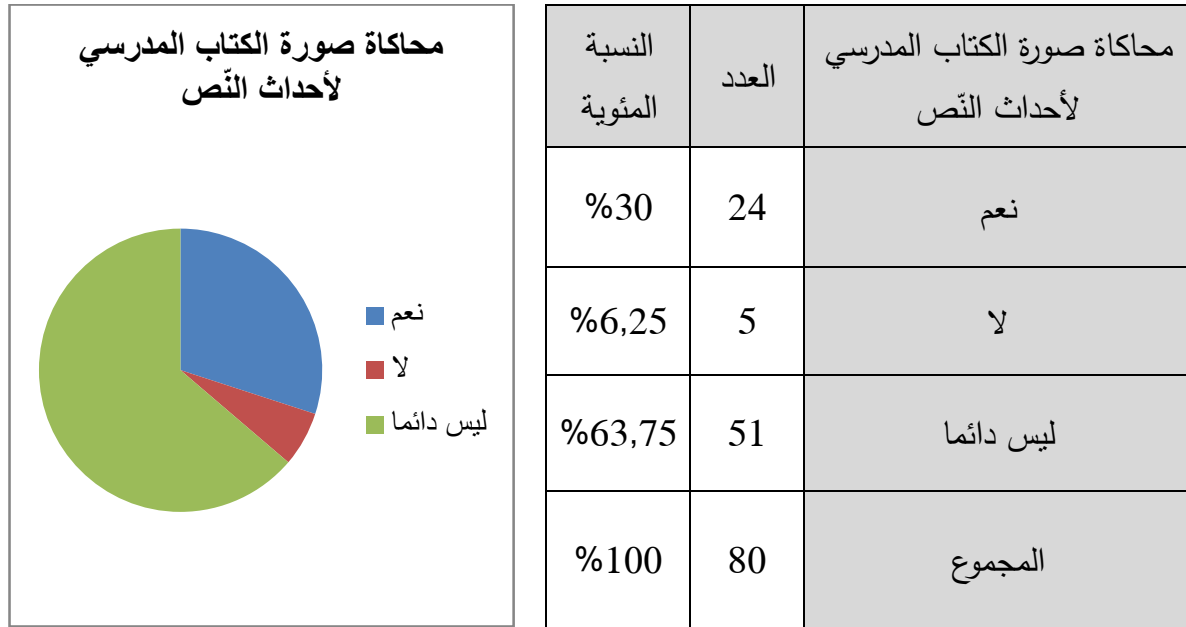
تقترح المذكرات الوزارية بداية الحصة بمشاهدة المتعلّم الصورة التابعة للنصّ ووضع فرضيات حول أحداث النصّ وموضوعه، إذ تعتبرها محفّزاً لتفكير المتعلّم، فمن خلالها يطرح تساؤلات حول مضمون النصّ، مما يشدّه إلى الاستماع حتّى يجد الإجابة المناسبة. ونجد أنّ نسبة 46.25% من العينة يعتمدون هذه الخطوة، إذ من خلالها يدخل المتعلّم مباشرة في جوّ النصّ، وينشغل به، ويهتمّ بما سيلقى عليه، مع التذكير أنّ هذه الصور موجودة في الكتاب المدرسي بحجم صغير مرفقة بعنوان النصّ المنطوق فقط، كما يمكن أن يوفّرها المعلّم بشرائها مكبّرة من المكتبات.

بينما تمثل نسبة 42.5% رأي العينة التي لا تعتمد دائما هذه الخطوة، وربما يكون ذلك من باب التّويع في الوضعيّة الانطلاقية كاختيار قصص، أو وضع فرضيات حول العنوان، أو البدء مباشرة بالنّص المنطوق (...)

وكانت أقلّ نسبة للرأي القائل بعدم الاعتماد نهائيا على الصّورة كتمهيد للدّخول في درس فهم المنطوق، إذ يختار هؤلاء اعتمادها في التعبير الشّفوي.

ز. محاكاة صورة الكتاب المدرسي لأحداث النّص

جدول رقم (3-58) يبيّن رأي العينة في مدى محاكاة صورة الكتاب المدرسي لأحداث النّص المنطوق.



المصدر: من إعداد الباحثة

توافق أغلب العينة بنسبة 63.75% على أنّ صورة الكتاب المدرسي لا تحاكي دائما أحداث النّص المنطوق، وهو ما يفسر عدم الاعتماد عليها دائما كتمهيد للنّص، وقد أثبتنا سابقا أنّ بعض الصّور لا تخدم النّصوص المقترحة، بل قد نجد فيها من الجديد الذي يفاجئنا حول الموضوع المقترح، لكن هذا لا ينفي مناسبة البعض الآخر للأحداث وتجسيدها له، إذ نجد نسبة 30% من آراء العينة توافق محاكاة الصّور للنّص، إذ تعتبر الصّورة مؤشرا يتذكّر المتعلّم من خلالها ما سمعه.

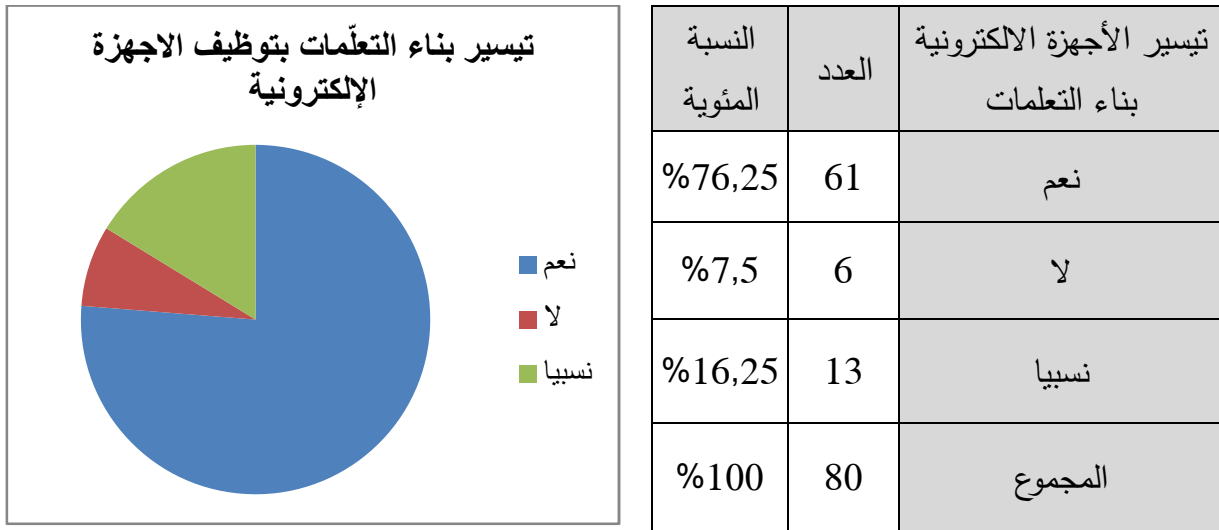
وقد عبّرت نسبة 6.25% عن عدم خدمتها للنص المنطوق، وأنها قاصرة عن شرحه أو التعبير عنه ذلك كونها تعبّر عن جزء صغير منه، إذ لا يمكن الاعتماد عليها كليا.

الفرع الثامن: استخدام الأجهزة الإلكترونية في تقديم نصوص فهم المنطوق

أ. تيسير بناء التعلّات بتوظيف الأجهزة الإلكترونية

جدول رقم (3-59) يبيّن رأي العينة في مدى تيسير بناء التعلّات في المرحلة الابتدائية بتوظيف

الأجهزة الإلكترونية



المصدر: من إعداد الباحثة

تمثّل نسبة 76.25% موافقة العينة على توظيف الأجهزة الإلكترونية في بناء التعلّات في المرحلة الابتدائية، فالجيل الذي نتحدّث عنه اليوم هو جيل التكنولوجيا، يحسن استخدامها، ويوظّفها في جميع مراحل حياته، ولا يكاد يمر عليه يوم دون التعامل معها، سواء أكانت هاتف ذكي، أو لوحة رقمية، أو جهاز حاسوب، أو كاميرا (...). ولأنّها لغته في هذا العصر فيجب أن نحدّثه بما يفهمه، و ندفعه للاستفادة من هذا الانجذاب نحوها بتوجيهه إلى الانتفاع منها أكثر من تحمل الأضرار.

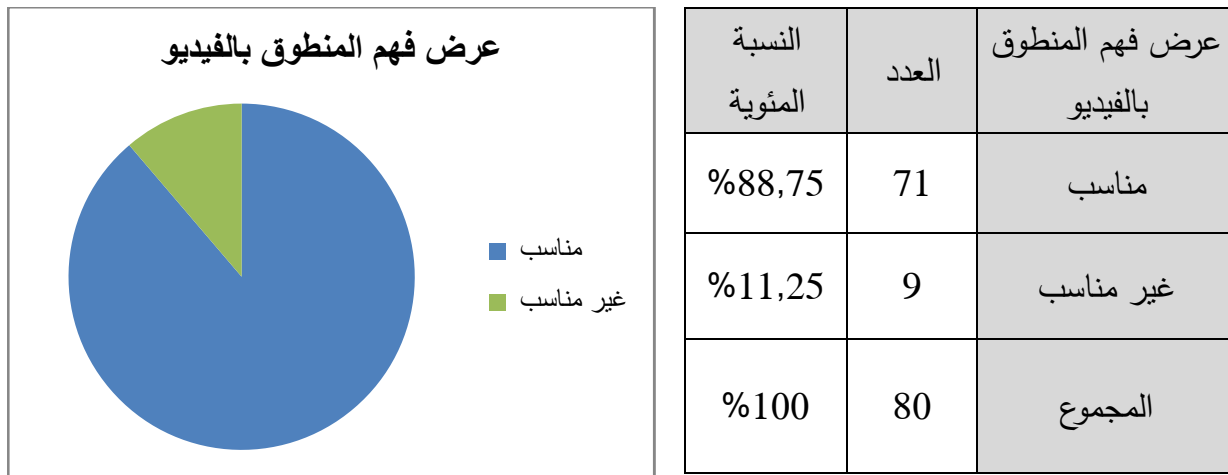
وقد عبّرت نسبة 16.25% عن عدم رضاها التام عن توظيف الأجهزة الإلكترونية في التعليم، ولعلّ نظرة هؤلاء تتبع من الأضرار التي تخلفها هذه الأجهزة، إضافة إلى إمكانية انشغال المتعلّم بها عن درسه أو عمّا تعرضه، كما يمكن أن تكون الظروف التي تعاني منها

المدرسة الجزائرية من غياب الانترنت عن معظم المدارس، ونقص التّجهيز، والانقطاع المتكرّر للكهرباء في بعض المناطق، لا يحفّز على توظيف هذه الأجهزة والاعتماد عليها لبناء التعلّّات، أو ربّما تميّز بعض المواضيع المقترحة بالجفاف، فهي بذلك لا تحتاج إلى تدخل هذه الأجهزة للإيضاح.

بينما عبّرت نسبة 7.5% وهي النسبة الأضعف عن رأي جزء من العينة الذي لا يرى بأنّ هذه الأجهزة تفيد في بناء التعلّّات في هذه المرحلة.

ب. عرض فهم المنطوق بالفيديو

جدول رقم (3-60) يبيّن رأي العينة في عرض فهم المنطوق على شكل فيديو قصير يضمّ رسوما متحرّكة ناطقة بالنّص، ومجسّدة لأحداثه وشخصياته.



المصدر: من إعداد الباحثة

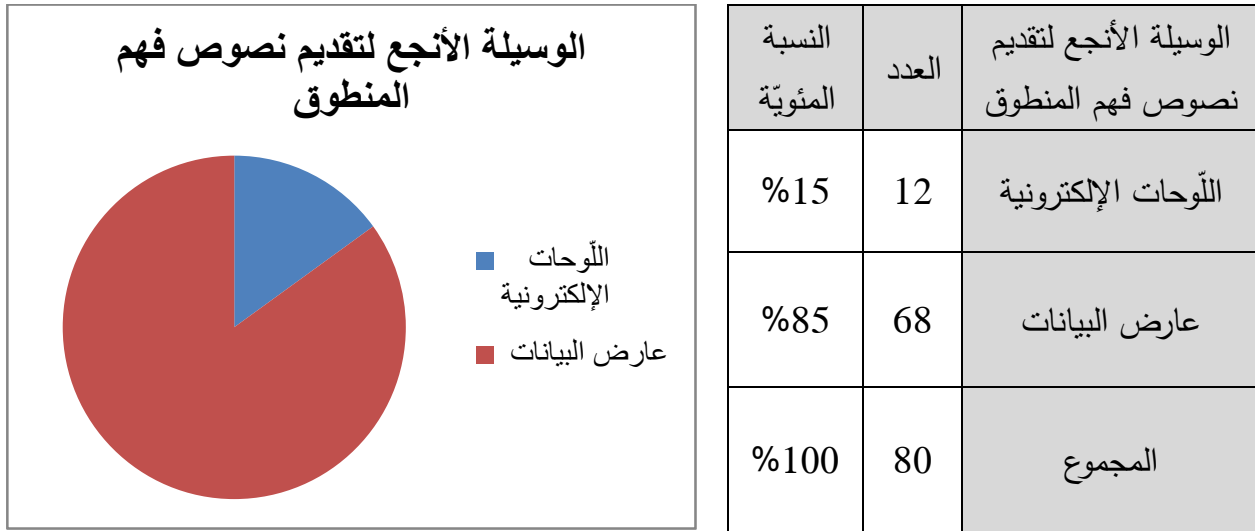
يتمثّل الاقتراح المعروض على المعلمين في تقديم النّص المنطوق على شكل فيديو مصوّر يحافظ على الجانب المسموع، ويمثّل شخصيات الحوار الذي يدور بينها دون حذف لشخصية الرّاي أو للقيم، إضافة إلى أنّ الفيديو يمكن أن يعرض صور ومواقع ووسائل وأماكن واختراعات (...). تتناسب الموضوع المقترح، وتوضّح ما يدور حوله، وفي ذلك راحة للمعلّم من التّكرار والبحث، وابتعاد عن اللبس في بعض المفردات، والغموض الذي يلفّ بعض الأماكن والشّخصيات غير المعروفة لدى المتعلّم، ثمّ إنّّه يملك من الجاذبية ما يرسّخ المعلومة، كما أنّه يحمل نمودجا يحتذى به لتقليده أثناء المسرحة ففيه تجسيد للحركات

والتنقلات والتعابير الموصى بها عند قراءة النص المنطوق ، ثم إنه أقرب إلى المرحلة العمرية التي يمرّ بها المتعلّم.

وتمثّل نسبة 88.75% موافقة العينة على هذا الطّرح واعتباره مناسباً لمتعلّم المرحلة الابتدائية بصفة خاصّة، أمّا نسبة 11.25% فاعتبرته غير مناسب لتمسّكها بكون النصّ يُقرأ على المتعلّم، وأنّ ميدان فهم المنطوق لا يحتاج إلى توضيحه بالوسائل.

ج. الوسيلة الأنجع لتقديم نصوص فهم المنطوق

جدول رقم (3-61) يبيّن رأي العيّنة في الوسيلة الأنجع لتقديم نصّ فهم المنطوق



المصدر: من إعداد الباحثة

رغبة في معرفة رأي الأساتذة حول استخدام اللوحات الرقمية التي بدأ العمل بها مع بداية هذا الموسم الدراسي 2023/2022 والتي ورّعت على عدد قليل من المؤسسات تتوفّر فيها الشّروط الآتية:¹

- أن تكون تعمل بنظام الدّوام الواحد؛
- أن تتوفّر خلال السنة الدراسية 2023/2022 على مستويات الثّالثة والرّابعة والخامسة ابتدائي؛

¹ المنشور الوزاري رقم 65 الصّادر بتاريخ 2022/01/20 بخصوص مشروع استعمال اللوحة الإلكترونية كوسيلة تعليمية.

- أن لا يتجاوز عدد الأفواج التربوية لكل مستوى من مستويات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، المتوقع خلال السنة الدراسية المقبلة فوج تربوي واحد؛
- أن لا يتجاوز مجموع تعداد تلاميذ السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، المتوقع خلال السنة الدراسية المقبلة تسعين تلميذا؛
- أن تتوفر على الشروط التي تسمح بالحفاظ على اللوحات الإلكترونية؛
- أن تتوفر شبكتها الكهربائية على شروط الأمن الكهربائي، والتي تضمن سلامة وأمن التجهيزات.

وقد تمّ بالفعل تزويد المؤسسات التربوية التي تتوفر فيها الشروط المذكورة سابقا باللوحات الإلكترونية وقام المفتشون بزيارات ميدانية تقييمية لسير هذه العملية، كما استفاد المفتشون والأساتذة من دورات تكوينية حول كيفية استعمال اللوحات الإلكترونية، والمحافظة عليها. وجاء في تعريف اللوح الإلكتروني ودواعي استعماله في التعليم الابتدائي أنه: "وسيلة حديثة محفزة للتعلّم، وعنصر تشويق واهتمام للتلاميذ، كما يمنحهم فرصة التركيز على الأفكار، والاستفادة من عامل الوقت للخروج بالتعليم من الطريقة التقليدية إلى اكتساب مهارات التحليل المنطقي، وحلّ المشكلات التي تعتبر المرتع الخصب لممارسة الفعل التعلّمي، فهذا البديل الرقمي سيساهم في تعزيز دافعية المتعلّم في مرحلة التعليم الابتدائي".¹

وحسب التعريف المعروض فاللوح الإلكتروني إعلان عن بداية عهد جديد من استخدام الوسائل الإلكترونية في التعليم، وتطبيق أفضل لمبادئ المقاربة بالكفاءات التي تتبناها الجزائر منذ 2003، وتسعى إلى التغلب على النقص التي تشوبها عند التنفيذ .

¹ مديرية التعليم الابتدائي، مديرية التكوين، مديرية التربية لولاية البويرة: ملتقيات جهوية تكوينية حول الاستعمال البيداغوجي للألواح الإلكترونية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي، ثانوية العقيد أوعمران، ولاية البويرة، 12 و13 سبتمبر 2022.

أما عن دواعي استعمال اللوحة الإلكترونية في التعليم الابتدائي، فيمكن تلخيص الأسباب في النقاط الآتية:¹

- تخفيف ثقل محفظة التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك برقمنة الكتب المدرسية؛
- تدريب التلاميذ على الاستعمال العقلاني لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، باعتبارها وسيلة بيداغوجية، ومالها من فائدة في الدراسة والبحث؛
- تسيير الزمن البيداغوجي بصفة فعالة ومحكمة؛
- التقليل من تبذير الورق، لمحاربة التلوث والمحافظة على البيئة، وذلك بالمحافظة على الثروة.

إذ يبدو أنّ الهدف الأساسي من اعتماد اللوحات الرقمية في التعليم الابتدائي هو تخفيف ثقل المحفظة، التي يعاني منها المتعلّم منذ سنوات والتي قامت الوزارة في خطوة سابقة بإصدار الكتاب الموحد لمعالجة هذا المشكل، وهاهي الآن تقترح هذا المشروع للقضاء عليه. كما أنّ الوسائل الإلكترونية تختصر الوقت والجهد، وحضورها في المدرسة يعلم الاستفادة الإيجابية منها.

وبما أنّ أكبر عدد حصص يعود إلى اللغة العربية فقد استفادت هي الأخرى من هذه الوسائل فهي: " مادة تدرّس لذاتها ولغيرها(..) ينتظر أن تكون أكبر مستفيد من مزايا التعليم الرقمي، حيث يعزّز دافعية التعلّم، وجعله ممتعا ومشوقا، كما يسهم في تحسين اكتساب المهارات اللغوية والممارسات الصفية."²

فاللغة العربية بجميع مهاراتها يمكنها الاستفادة من هذه الوسائل الإلكترونية، فميدان التعبير الشفوي الذي يعتمد على الصورة الموجودة في الكتاب الرقمي، يمكن للمتعلّم تكبيرها أو تصغيرها والتدقيق في تفاصيلها كما يشاء وهو جالس في مكانه، ونصّي القراءة والمطالعة

¹ مديرية التعليم الابتدائي، مديرية التكوين، مديرية التربية لولاية البويرة: ملتقيات جهوية تكوينية حول الاستعمال البيداغوجي للألواح الإلكترونية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي. ثانوية العقيد أوعمران، ولاية البويرة، 12 و13 سبتمبر 2022.

² المرجع نفسه.

لهما نصيب من ذلك، لكن إذا تحدّثنا عن ميدان فهم المنطوق حالياً، فيمكن القول أنّه لا وجود له في الألواح الإلكترونية، لأنّه غير موجود في الكتاب الرقمي، بل في دليل المعلّم، لكن الفكرة تدور حول تحويل هذه النصوص إلى فيديوهات قصيرة تتضمن النّص، تجسّد شخصيات، وصور متحرّكة، وخلفيات مناسبة، وأصوات معبّرة (...) تُعرض على المتعلّم من خلال السبّورة الإلكترونية -كبيرة الحجم- التابعة للوحات الرّقمية والمتحكّمة فيهم، إذ ما يُعرض عليها يُعرض عليهم، وبالتالي ضمان المشاهدة الجماعية والفردية، إذ يمكن للمتعلّم العودة إلى ما يشاء بضغطة زر بحثاً عن الإجابة.

ومن هنا تمّ طرح السّؤال الأخير في الفرع الثامن حول أنجع طريقة لتقديم نصوص فهم المنطوق، وعبرت أكبر نسبة 85% عن استعمال عارض البيانات (data show)، لعرض المنطوق على شكل فيديو، وكان هذا المطلب قد اقترحه المعلّمون أكثر من مرّة وطالبوا بتوفيره بشدّة في المدارس الابتدائية، ولعلّ اختيارهم لعارض البيانات بدلا من اللوحات الإلكترونية يعود إلى عدم تعميم هذا المشروع على جميع المؤسسات في الوقت الرّاهن، وبالتالي لا يملك المعلّم الفكرة الكافية حول مدى إمكانية تطبيقه في هذا الميدان، إضافة إلى أنّ أنجع وسيلة للتحكم في الفوضى والوقت هو العرض من مصدر واحد بصورة كبيرة. وبعد الاطّلاع على تحليل إجابات المعلّمين من خلال الاستبانات الموزّعة تمّ الوصول إلى النتائج الآتية:

- يؤثر ميدان فهم المنطوق في باقي ميادين اللغة العربية خاصّة الإنتاجين الشّفوي والكتابي، وغيابه أو حذفه سيترك خلا في بناء التعلّقات؛
- ينوّع الأساتذة في المصادر المعتمدة في التّخطيط لحصّة فهم المنطوق، وهذا دليل على الاهتمام بالميدان، والرّغبة في تقديمه في أحسن صورة؛
- يُعتبر الغلاف الزمني المقدّر بخمسة وأربعين دقيقة المخصّص لحصّة فهم المنطوق كافياً لتقديم النّص وتحليله، واستخراج القيم المبنوثة فيه؛

- يحتاج ميدان فهم المنطوق كغيره من الميادين إلى وسائل إيضاح تتناسب والموضوع المقترح؛
- حقّق المنهاج هدفه في ترسيخ وتثبيت القيم، بتضمينها نصوص فهم المنطوق التي يظهر أثرها في سلوك المتعلّم وإنتاجاته الكتابية؛
- اهتم المنهاج بمسرحة أحداث النصّ المنطوق، إلّا أنّ هذه الخطوة تحتاج إلى توفير النصوص على السرد والحوار والشخصيات، كما تحتاج إلى وقت كاف ليشارك المتعلمون كلّهم في هذا النشاط، ويحقّق المسرح نتائجها؛
- تعتبر الأنماط المقترحة للسنة الرابعة والخامسة مناسبة لسنّ المتعلّم، إلّا أنّها تحتاج إلى إعادة صياغة ليتمكّن المتعلّم من مسرحتها، والتدرّب على خطاطة نمطها، خاصّة النمط الحجاجي الذي يسجل غيابا في برنامج السنة الخامسة ابتدائي مقارنة بالنمط التفسيري؛
- لا يكتفي المعلّمون بإلقاء النصّ مباشرة على المتعلّمين - وإن كان أكثرهم يطبقون هذه الطريقة - بل يستعين البعض منهم بالتسجيلات الصوتيّة المختلفة المصادر، إلّا أنّ التسجيلات المرفقة بالدليل لا تحقّق الوظيفية المطلوبة منها، لذلك تبقى أنجع وسيلة هي إلقاء النصّ مباشرة على المتعلّم؛
- يساعد التمرين المقترح في دفتر الأنشطة التّابع لفهم المنطوق على تذكّر أحداث النصّ غالبا، وأحيانا تذكّر الأحداث، إلّا أنّه لا يساعد على التدرّب على نمط النصّ؛
- يعتبر استخدام الأجهزة الإلكترونيّة في التّعليم أمر مهمّ، ومحبّد، فأغلبية المعلّمين يوافقون على عرض نصّ فهم المنطوق في شكل فيديو قصير يضمّ رسوما متحرّكة ناطقة بالنصّ، ومجسّدة لأحداثه وشخصيّاته، ويرون أفضل وسيلة تخدم ذلك هي توفير عارض البيانات في المؤسسات التربويّة.

خلاصة

إنّ خلق ميدان فهم المنطوق ضمن الإصلاحات التربوية الجزائرية يعدّ خطوة هامّة لتعلّم اللغة العربية، فمن خلاله يمهد المتعلّم لاكتساب باقي المهارات، وما حضوره في الكتب المدرسية والوثائق الرسمية إلّا خير دليل على العناية بالاستماع، وقد أثبتت آراء المعلّمين من خلال الاستبانات الموزّعة مدى اهتمامهم بالتنفيذ الحسن لمحتويات برنامجه، وسعيهم لتحقيق الكفاءات المسطرة بالاعتماد عليه.

خَاتِمَة

أفضت الدراسة الوصفية التحليلية لواقع تعليم فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات - السنة الرابعة و الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا - إلى معرفة مدى أهمية وتأثير هذا الميدان في باقي الميادين الأخرى، إضافة إلى حاجته إلى طريقة عرض تبعده عن الإلقاء الرتيب لمضمونه، وتسليط الضوء أكثر على المسرح المدرسي من خلاله.

وقد تمّ الوصول إلى النتائج الآتية:

1. النتائج النظرية:

- يحمل الإصلاح التربوي الجزائري منذ 2016 في طياته أفكارا جادة لتحسين تعليم وتعلّم اللغة العربية في المدارس الجزائرية.
- لم يمسّ الإصلاح التربوي في الجزائر المقاربة المعتمدة منذ 2003، إذ أبقى على المقاربة بالكفاءات وغير في مستويات الكفاءة المطلوب تحقيقها في نهاية السنة أو الطّور أو المرحلة الابتدائية ككل.
- اعتمد الإصلاح التربوي على النّظرية البنائية الاجتماعية التي تؤمن أنّ الطفل يتعلّم أولا من المجتمع الذي يعيش فيه، كما تؤمن بتعلّمه من أقرانه، ونجد تنفيذا لهذه المبادئ وغيرها بعض المؤسسات التعليمية التي تعتمد على جلوس الطفل الموزّع على أفواج متناسقة، أو في بعض خطط تقديم الدروس.
- من بين الإصلاحات التربوية المقترحة نجد اعتماد المقطع التعليمي لتوزيع التعلّيمات المقترحة، وقد اعتبره كثير من المعلّمين تنظيما للمحتويات المعرفية المقررة على المتعلّم.
- يعدّ ميدان فهم المنطوق وليد الإصلاحات التربوية الجزائرية منذ 2016، إذ لم يكن له حضور قبل هذا التاريخ في مناهج اللغة العربية، وقد لاقى استحسانا كبيرا كونه يهتمّ بمهارة الاستماع التي تعتبر أوّل بوابة للتعلّم.

2. النتائج الميدانية:

- ركّزت الإصلاحات التربوية على القيم، إذ تمّ تسليط الضوء عليها في مناهج 2016، وجميع الوثائق الرّسميّة الأخرى، ونجد النّصوص المنطوقة أو المكتوبة المقترحة تضحّ بها.
- معظم النّصوص المقترحة في ميدان فهم المنطوق غير قابلة للمرحلة، ولعلّ أكبر سبب في ذلك هو طريقة عرض النّص ونمطه الذي تغيب عنه الشّخصيات والحوار، مما يستدعي إعادة النّظر في هذه النّصوص من جهة، أو ضرورة تزويد المعلّم بها بوقت كاف حتّى يتمكّن من إعادة صياغتها وتوفير ما يناسبها من وسائل ليضفي على المتعلّم لعب الأدوار فيقضي على رتابة الجلوس والاستماع دون حركة.
- إنّ أنماط النّصوص المقترحة في مرحلة التعليم الابتدائي تتناسب مع المرحلة العمرية التي يمرّ بها المتعلّم، وبالحديث عن خصائص الطّفل في سن 9-12 وهو ما يمثل متعلّم السّنة الرّابعة والسّنة الخامسة، نجد النصوص الوصفية والتفسيرية من أكثر النّصوص جذبا لهم، إضافة أنّ اقتراح النمط الحجاجي في السّنة الخامسة يساهم في بناء شخصية المتعلّم، إلّا أنّ غياب النّصوص الحجاجية في البرنامج المقترح وحضور النّصوص التفسيرية بشدة يضعف الاهتمام بالحجاج، إضافة إلى ضرورة تقديم الحجاج بجميع أركانه في النّصوص المقدّمة، والابتعاد عن الضمنيّة حتّى يتمكّن -المتعلّم الطّفل من فهم هذا النمط، وبالتالي يتمّ تهيئته إلى اكتشافه ضمّنيا في مراحل لاحقة.
- الأسئلة التابعة لنصوص فهم المنطوق سواء المذكورة أسفل النّص في دليل استخدام الكتاب المدرسي، أو تلك المقترحة في كرّاس الأنشطة تركّز فقط على تذكّر المعلومات العامة في النّص (شخصيات، مكان، زمان، صفات...)

- التسجيلات الصوتية المقترحة كوسيلة إيضاح للنص المنطوق والتي تم تزويد المفتشين بها خاصة فقط بالسنة الرابعة، أمّا السنة الخامسة فلم ينلها حظ منها، وقد تميّزت هذه التسجيلات بقصر مدّة عرضها إذ أنّها لا تتجاوز الدّقيقة الواحدة، إضافة إلى حذف المقدّمة والخاتمة، وتغييب الرّأوي مما أحدث خلا في فهم النّصوص، كما تمّ الاكتفاء بسبعة نصوص فقط ضمن البرنامج ككل وهي النّصوص القابلة للمسرحة، وعليه وجب إعادة النّظر في هذه التسجيلات أو تعويضها بأخرى أكثر فاعلية.

- يُتبع كلّ نصّ منطوق بصورة توضيحية لأحداثه توجد في الكتاب المدرسي، يعبر عنها المتعلّم في حصّة التعبير الشّفوي، أو يعتمد عليها المعلّم كمؤشّر في بداية تقديمه للنص المنطوق حتّى يثير الاهتمام بما سيقدمه، إلّا أنّ هذه الصّور عاجزة عن إيصال الفكرة كاملة إلى المتعلّم لأنّها تنقصها الحركة من جهة، بالإضافة إلى غياب تفاصيل كثيرة عنها تستدعي البحث عنها قبل أو بعد الحصّة، وكذا إيراد بعض التفاصيل المحورية في بعضها تغييب عن أحداث النصّ مما يربك المتعلّم.

- يحتاج تقديم النصّ المنطوق إلى وسيلة إيضاح تجذب - المتعلّم الطّفل، وتضيف الحركة إلى الشّخصيات، وتوضّح معالم الأماكن، ولن يتوفّر ذلك إلّا بالصّورة المتحرّكة المعروضة بالفيديو، لذلك يتعيّن توفير جهاز عرض في كلّ قسم، واستغلال الحواسيب الموجودة في المؤسسات التربوية للتمكّن من تقديم النّصوص المنطوقة على شكل فيلم كرتوني قصير، أو شريط علمي يجذب المتعلّم وتتوفّر فيه الحركة وتتوزّع فيه الأدوار حتّى يقدّم صورة واضحة للمعاني المبنوثة في النصّ، كما يحافظ على طابع المسموع للميدان، ويضيف عليه استعمال وسيلة إيضاح ناجعة، كما يمكن استغلال مشروع اللّوحات الإلكترونيّة

التي اقترحتها الوزارة ، والتي يرتقب أن تعمم في السنوات القادمة على كل المؤسسات التربوية، والتي ترفق بسبورة ذكية كبيرة مربوطة بباقي اللوحات تمكّن من عرض فهم المنطوق صوتا وصورة.

ومن خلال هذه النتائج المتحصّل عليها يمكن عرض مدى صحّة فرضيات الدّراسة التي تمّ اقتراحها كالآتي:

الفرضية الأولى: يعتبر إدراج ميدان فهم المنطوق في التعليم الابتدائي خطوة ناجحة نظرا لمدى تأثير مهارة الاستماع في باقي المهارات الأخرى.

تؤكد النتائج المتحصّل عليها صحّة هذه الفرضية إذ تبدي الدراسة النظرية مدى أهمية تأثير مهارة الاستماع في باقي المهارات الأخرى، كما يؤكّد الأساتذة من خلال الاستبيان ترحيبهم بوجود هذا الميدان.

الفرضية الثانية: يفتقر تقديم ميدان فهم المنطوق في التعليم الابتدائي إلى توفير وسائل الإيضاح المساعدة على إيصاله في أبهى حلّة للمتعلّم.

تؤكد النتائج المتحصّل عليها على افتقار ميدان فهم المنطوق إلى وسائل إيضاح أكثر فاعلية تجذب المتعلّم وتنزع اللبس عنه.

الفرضية الثالثة: نصوص فهم المنطوق المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي لا يمكن مسرحة أحداثها.

بعد دراسة نصوص ميدان فهم المنطوق في السنتين الرابعة والخامسة تمّ الوصول إلى وجود بعض النّصوص قابلة للمسحة، غير أنّ معظمها لا يمكن مسرحة أحداثه، لذلك وجب الحفاظ على نمطها خدمة للكفاءة الختامية، لكن بإدخال بعض الأنماط الأخرى على النّص حتى يسهل تمثيلها.

الفرضية الرابعة: النّصوص المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي تتناسب والنّمو المطلوب التمكن منه في الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق.

أثبتت دراسة النصوص المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي القدرة على التمكن من الكفاءة الختامية لكل سنة بالاعتماد عليها، إلا أن غياب النصوص الحجاجية يحتم على المعلم أن يبادر بالبحث عن نصوص تخدم النمط حتى يمكن المتعلم من خطاطته.

الفرضية الخامسة: القيم المبنوثة في النص المنطوق تساهم في تكوين المواطن الصالح، الاجتماعي، المتفتح على الآخر، المزود بالأخلاق الدينية.

أكدت الدراسة التحليلية للنصوص على ثرائها بالقيم، ومناسبتها للمتعلم، كما جاءت آراء الأساتذة تتوَّج ذلك.

الفرضية السادسة: يحتاج ميدان فهم المنطوق إلى توظيف الأجهزة الإلكترونية لتحقيق نتائج أفضل.

ليس هناك شك أن التطور التكنولوجي الذي يعيشه العالم، واستخدام - المتعلم الطفل للوسائل الالكترونية سيجعلانه ينجذب إلى كل ما يتعلّق بها، وبعد أخذ آراء الأساتذة حول الموضوع، فقد شجّع أغلبهم الفكرة ورحّبوا بها، نظرا لمناسبتها للتطور الذي نعيشه.

إنّ بناء التعلّّات وفق المقاربة بالكفاءات يستدعي ترك الفرصة للمتعلم لاكتشافها وبنائها بنفسه، وما دور المعلم إلا موجّها ومرشدا، لذلك وجب تقديم نصّ فهم المنطوق بأسلوب جذاب، واضح، كنموذج يمكن المتعلم من مسرحته وتقليده، وبزيل الغموض حول المعلومات الواردة فيه، إضافة إلى جذبه وإبهاره حتّى لا يشرّد ذهنه، ويساعده على تعلّم اللغة الصحيحة خاصّة وأنّ معظم الأطفال تتأثّر لغتهم بما يشاهدونه في التلفاز.

وبناء على ما تمّ التوصل إليه من خلال هذه الدراسة يمكن فتح آفاق جديدة للبحث في المواضيع الآتية:

- ختاماً نتمنى أن تساهم هذه الدراسة المتواضعة في توضيح أهم النقاط الواجب أخذها بعين الاعتبار للتهوض بميدان فهم المنطوق في التعليم الابتدائي.

قائمة المصادر والمراجع

المصحف الشريف برواية ورش عن الإمام نافع

أولاً: الكتب العربية:

- ابن خلدون عبد الرحمن أبو زيد ولي الدين: مقدّمة العلّامة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت، 2004
- ابن عبد البر أبو الأشبال الزّهيري: صحيح جامع بيان العلم وفضله، تحقيق أبو الأشبال الزّهيري، دار ابن الجوزي-الدمام، مجلد 2، ط1
- أبو الحسن علي الحسني الندوي: سياسة التربية و التعليم السليمة ، المجمع الإسلامي العلمي، مجلد 1، (د.ت)
- أبو بكر بن بوزيد: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونيسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (pare)، ممول من طرف الحكومة اليابانية، 2006
- أحمد زايد: سيكولوجية العلاقات بين الجماعات-قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-الكويت، 2006
- أحمد فؤاد درويش: سينما الأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979.
- الإدارة العامة لتطوير الخطط والمناهج:المهارات اللغوية للسنة الثانية المتوسطة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1437هـ.
- الأزهر الزنّاد: نسيج النص بحث في ما يكون به الملفوظ نصّا، المركز الثقافي العربي.بيروت-لبنان، ط01، 1993.
- أسامة عبد الرحيم: فنون الكتابة الصحفية والعملات الإدراكية لدى القارئ، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر، 2003.
- إسماعيل عبد الفتاح: أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية)، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، رمضان 1420هـ-2000م.
- أمّنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر والتوزيع، ط01، 1997.
- إيمان عباس الخفاف: التعلم التعاوني، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2013.

- باتريشيا ميللر: نظريات النمو، ترجمة وتحقيق محمود عوض الله، أحمد حسن عاشور، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2011.
- بيرلمان شايبم: التربية والخطابية، ترجمة: الحسن بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع3، 2013.
- جورج خليل مارون: تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجّهة، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان. (د.ط)، 2009.
- حامد عبد السلام زهران: علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة، دار المعارف، 1986.
- حمادة محمود: فن الكاريكاتير من جدران التصوّف إلى أعمدة الصحافة، دمشق، دارعشرون للطباعة والنشر، 1999.
- حميد لحميداني: بنية النصّ السردى من منظور النقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط03، 2003.
- راتب قاسم عاشور، محمد فوزي مقدادي: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. شركة جمال أحمد حنيف وإخوانه، عمان، ط1. 2005
- راشد علي عيسى: التشكيل الجمالي في أدب الطفل، فضاءات للنشر، الأردن، (د.ط)، 2008.
- رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية و التطبيق)، مركز الملك عبد الله عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، دار وجوه للنشر و التوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 2019م.
- رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة: تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أيسيسكو ، مطبعة بني أرناسن-سلا- المملكة المغربية، 1427-2006م.
- رشيد بنّاني: من البيداغوجية إلى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991.
- زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 01 يناير 2005.
- سالم أحمد العواسي: أدب الأطفال في ليبيا 1070-2000، مجلس الثقافة العام الليبي، 2006

- سامية الدريدي: الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث إريد-الأردن، ط2، 2011.
- سعد علي زابر، سماء تركي داخل وآخرون: الموسوعة التعليمية المعاصرة ج1، دار صفاء للنشر والتوزيع-عمّان، ط1، 1438هـ-2017م.
- سمير خلف جلوب: الوسائل التعليمية، دار خالد اللحاني للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، ط1، 2017.
- شاكِر عبد الحميد: عصر الصورة الإيجابيات والسلبيات، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005.
- صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، عالم المعرفة، الكويت، أغسطس 1992.
- طالب خولة: مبادئ في اللسانيات. دار القصبة للنشر، الجزائر، مجلد 01، ط02، 2006.
- طليمات غازي: الأدب الجاهلي-قضايا-أغراضه-أعلامه- فنونه، ط1 دار الفكر، بيروت-لبنان، 2002.
- طه علي حسن الدليمي : تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، إريد الأردن، ط1، 2009.
- عبد الرحمن إبراهيم: موسوعة السرد العربي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2005.
- عبد الرحمن التّومي: الكفايات مقارنة نسقية، مطبوعات الهلال -جدة-ط5، 2006.
- عبد العظيم علي قناوي: الوصف في الشعر العربي، مطبعة مصطفى الباي الحلبي وأولاده، القاهرة-مصر، ج1، (د.ط)، 1949.
- عبد الفتّاح حسن البجّة: أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، ط4، 2016.
- عبد الهادي بن ظافر الشّهري: استراتيجيات الخطاب-مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، ج1، ط1، 2004.
- علي أحمد مذكور: مناهج التربية ، أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، 2001
- علي الجارم، مصطفى أمين: علم النفس و آثاره في التربية و التعليم، مطبعة المعارف ، شارع الفجالة- مصر، ط3 1430-1922م.

- علي عاشور: 5000 حكمة من حكم الأمام علي، مؤسسة التاريخ العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 2005.
- عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط4، 1993.
- عيسى بودة: دليل المدرّس الهادف، دار تلاتنقيت للنشر والتوزيع-بجاية، 1997.
- فؤاد محمد مرسى: علم مناهج التربية، دار الكلمة والنشر والتوزيع، ط1، 2007.
- كمال مغشيش: مفهوم الكفاءة ومنهجية تقويمها، الملتقى الإعلامي لمديري الإكماليات حول منهاج السنة الثالثة متوسط لمادة الاجتماعيات، يومي 13-14 نوفمبر 2005.
- لطيف زيتوني: معجم مصطلحات نقد الرواية (عربي، انجليزي، فرنسي)، مكتبة لبنان ناشرون، - دار النهار للنشر، ط1، 2002.
- لطيفة العبيدة: بيداغوجيا الإدماج، دليل التقويم، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، يوليو 2010
- لطيفة العبيدة: دليل المقارنة بالكفاءات، مكتبة المدارس، الدّار البيضاء، (د.ت)
- ماهر اسماعيل صبري: مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الثالث، العدد الثاني، بنها، رابطة التربويين العرب، مارس 2009.
- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، الدّار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، ج1، (د.ت)
- محمد أولحاج: دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، الدّار البيضاء-المغرب، ط1، 2005.
- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، دار عالم الكتب، الرياض، ط1، 1994.
- محمد حسين بريغيش: أدب الأطفال أهدافه وسماته، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1996.
- محمد الصالح الحثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، 2002.
- محمد الطاهر وعلي: الوضعيات المشكلات في المقارنة بالكفاءات، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع -الجزائر، طبعة جوان 2007.

- محمد الولي: الاستعارة في محطّات يونانية وعربية وغربية، دار كنوز المعرفة العلمية، مجلد 1، ط، 2022.
- محمد أيوب: الزّمن والسرد القصصي في الرواية الفلسطينية المعاصرة بين 1973-1994، دار سندباد للنشر والتّوزيع، القاهرة-مصر-، ط1، 2001.
- محمد بن يحيى زكريّا، عياد مسعود: التّدرّيس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم - الجزائر، 2006.
- محمد جهاد جمل وسمر رولي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، العين - دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، 2004.
- محمد حسن حمادات: المناهج التربوية نظرياتها - مفهوماتها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها، دار الحامد للنشر والتّوزيع، ط1، 2009.
- محمد خليل، فلك صبيّرة، محمد علي حبش: أساليب تحليل النّصوص، الإجازة في الإعلام والاتّصال BMC، من منشورات الجامعة الافتراضية السوريّة-الجمهورية العربية السوريّة، 2020.
- محمد صابر سليم وآخرون : بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، سوريا، ط1، 2006.
- محمد طروس: النظرية الحجاجيّة من خلال الدّراسات البلاغيّة والمنطقية واللّسانية، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، ج2، ط3، 2005.
- محمد عزّام: شعريّة الخطاب السّردّي. منشورات اتّحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.
- محمد معوّض: المدخل إلى فنون العمل التلفزيوني. دار الفكر العربي-القاهرة. 1984. (د.ط.).
- محمود حسن إسماعيل: المرجع في أدب الأطفال، دار الفكر العربي مدينة نصر، القاهرة. ط1. 1425-2004م.
- مصطفى ناصف: نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسن حجاج، عالم المعرفة، أكتوبر 1983.
- منصور بن محمد الغامدي: الصّوتيات العربية، مكتبة التوبة، الرياض، ط1، 2001.
- موريس شريل: التّطوّر المعرفي عند جان بياجيه، المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع - بيروت - ط1، 1986.

- ميسر خليل الحباشة: التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي. دارجليلس الزمان-عمّان-، ط1، 2014.
- ميشال زكريا: الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، 1983.
- نبيل عبد الهادي وآخرون: مهارات في اللغة العربية والتفكير، دار المسيرة، -عمّان-الأردن، ط1، 2003.
- نورمان فالكوف: تحليل الخطاب ، التحليل النصي في البحث الاجتماعي، ترجمة طلال وهبة، بيت النهضة- البصرة بيروت، ط1، كانون الأول 2009م.
- هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (المملكة المغربية): دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، شارع مولاي اسماعيل، حسان الرباط، (د.ت)
- يوسف محمود قطامي: نظريات التعليم والتعلم، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2005.

ثانيا: الوثائق الرسمية:

- أحمد بن عراب وعبد النور بوعتيمة : سندات بيداغوجية في اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، 2006/ 2005.
- بن الصّيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017.
- بن الصّيد بورني سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية-السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020-2019

- بن الصيد بورني سراب، بن عاشور عفاف: دليل استخدام كتاب اللغة العربية- السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018/2017.
- تموين المعلمين (اللغة العربية) المستوى الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2010، ج 02
- حسين شلّوف وآخرون: المشوّق في الأدب والنصوص والمطالعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 2005-2006
- سيدي محمد دباغ بوعيّاد و حفيظة تازروتي: لغتي الوظيفيّة كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر O.N.P.S، 2009/ 2008
- طيب نايت سليمان وآخرون: دليل السنة الثانية من التّعليم الابتدائي (اللغة العربية- التربية المدنية- التربية الإسلامية). الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2016
- العياشي صالح وآخرون: مخطّطات حصص التعلّم لمادّة اللغة العربية/ السنة الخامسة ابتدائي- مديرية التعليم الابتدائي، المركز الوطني للوثائق التربوية-الجزائر، أوت 2020.
- اللّجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التّربوية: إصلاح المنظومة التّربوية بمختلف مركّباتها، فيفري ومارس من العام 2002.
- اللجنة الوطنية للمناهج: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016.
- اللجنة الوطنيّة للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2009.
- اللّجنة الوطنية للمناهج: المرجعيّة العامّة للمناهج وفق القانون التّوجيهي للتّربية رقم 04-08 المؤرّخ في 23 يناير 2008، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2009.
- اللجنة الوطنية للمناهج: مشروع منهج الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي، مارس 2015.
- اللجنة الوطنيّة للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الثانية من التّعليم الابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة (الثالثة) من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، الجزائر، 2008.

- اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011
- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011.
- اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي: مناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
- محمود عبّود، عبد المالك بوطيش: دليل كتاب السنة الاولى من التعليم الابتدائي (اللغة العربية- التربية الإسلامية- التربية المدنية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.
- مديرية التعليم الابتدائي، جهاز إعداد مخططات حصص التعلم لمادة اللغة العربية-السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2020.
- مديرية التعليم الأساسي: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية (مطابق لمنهاج 2016).
- مديرية التعليم الأساسي: دليل المعلم للسنة الثانية ابتدائي لجميع المواد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2012.
- مديرية التوجيه والتقويم والاتصال: إصلاح المنظومة التربوية (النصوص التنظيمية ج1)، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر ط2، ديسمبر 2009.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: النظام التربوي والمناهج التعليمية، 4 شارع أولاد سيدي الشيخ -الحراش- الجزائر، 2004.
- المفتشية العامة للبيداغوجيا: المنهج الصوتي -الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطّور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي -دليل تكوين المكوّنين-مارس 2018.
- المفتشية العامة للتربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي: المخططات السنوية-مادة اللغة العربية -السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.وزارة التربية الوطنية.سبتمبر 2019.

ثالثا: مناشير وزارية:

- مديرية تطوير المواد البيداغوجية والتعليمية: النشرة الرسمية، العدد 586، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، ماي 2016.
- منشور الوزاري رقم 65 الصادر بتاريخ 2022/01/20 بخصوص مشروع استعمال اللوحة الإلكترونية كوسيلة تعليمية مديرية التعليم الابتدائي.
- وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008، فيفري 2008.

رابعا: المجلات

- جعفر بختاوي: تقنية مسرح النصوص السردية في المسرح المدرسي، مجلة علوم التربية، مجلد 2، العدد 18، مطبعة النجاح الجديدة - الدار البيضاء، مارس 2000
- حديدان صبرينة، معدن شريفة: مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد 03، عدد 02، جويلية 2011
- حيدر ظاظا: الكشف عن مدى انتهاك قواعد صياغة فقرة الاختيار من متعدد في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 8، عدد 1، 2012.
- ذهبية حمو الحاج: دور الوسائط السمعية البصرية و أثرها التواصلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، عارضة البيانات - data chow أنموذجا. جامعة تيزي وزو - الجزائر - مجلة اللسانيات التطبيقية، ع6، ديسمبر 2019.
- الزهراني أمل مسفر صالح: الوسائل التعليمية، الرسوم المتحركة، طالبات المرحلة الثانوية، تدريس الكيمياء. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية ijeps. ع09. أكتوبر. ج01. 2017.
- شاكر محمد عبد الرحيم: فنون اللغة: أهميتها، ضوابطها، مقوماتها، حياتها لدى المعلم والمتعلم، مجلة التربية - مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية - الكويت، ع35، 2000.

- العمري صوشة: تعليم مهارة القراءة في الطّور الأول من التعليم الابتدائي، جامعة الدكتور يحيى فارس-المدية-، مجلّة اللسانيات التطبيقية، ع6، ديسمبر 2009.
- طارق عابدين بن إبراهيم عبد الوهاب: قراءة الصّورة التشكيلية بين الحقيقة والإيحاء، مجلّة العلوم الإنسانية والاقتصادية، جامعة السّودان للعلوم، العدد الأول، يوليو 2012.
- مصطفى بن عطية: تعليميّة النّص في كتاب الأدب والنّصوص للسّنة الأولى ثانوي، مجلّة إشكالات، الجزائر، العدد الثاني عشر، ماي 2017.
- ميلود حركاتي: تعليميّة النّص الحجاجي في السّنة الثّانية متوسّط-دراسة موازنة بين جيلين، مجلّة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلّد 13، ع د، جامعة لغرور خنشلة -الجزائر، نوفمبر 2016.

خامسا: الكتب الأجنبية

- Académie de lille : lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement, Septembre 2006
- Anissa sadouni –maMadagh et autres :livre du professeur 2^{ème} année moyenne.office national des publicatios scolaires,2011
- Anne Pellowski :the story vine.newyork Macmillan publishers,1984.
- HARFORD JAMES R AND BRENDAN HEASLEY, SEMANTICS A COURSE BOOK, COMBRIDGE UNIVERSITY PRESS,1983
- Lelianevezine : les illustrations,leur rôle dans l'apprentissage de texte.Enfance n.1.1986.
- Michel Mayer : La rhétorique. 1^{er} edition.PUF.2004.
- Robert Galisson et coste ,dictionnaire de didactique des langues ,Edition n4 ,Paris hachette 1976
- Robert J.Stermberg.Manuel de psychologie cognitive . Debock. Bruxelles. Belgique.1^{er} édition.2007

سادسا: ملتقيات

- مديرية التكوين ، ، مديرية التربية لولاية البويرة: ملتقيات جهوية تكوينية حول الاستعمال البيداغوجي للألواح الإلكترونية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي، ثانوية العقيد أوعمران، ولاية البويرة، 12 و 13 سبتمبر 2022.

سابعا: معاجم عربية:

- ابن فارس أبو الحسن أحمد: الصحابي في فقه اللغة ، (د.ط)، مؤسسة بدران، بيروت - لبنان، 1964
- ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، المجلد السادس، 1119
- أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب - القاهرة. مجلد 01، ط 01، 2008.
- بطرس البستاني: محيط المحيط، مكتبة لبنان، م 1.
- الرّمخسري : أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، ط 1، 1998، ج 2 .
- عبد اللّطيف الفارابي وآخرون: معجم المصطلحات الدّيداكتيكيّة، سلسلة علوم التّربية 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط 1، 1994.
- القيرواني ابن رشيق: العمدة في محاسن الشّعْر وآدابه ونقده، ج 01.
- مجمّع اللغة العربية : المعجم الوسيط .مكتبة الشّروق الدوليّة، ط 1، 2004.
- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط.مكتبة الشروق الدوليّة، ط 4، 2002.
- مصطفى هجرسي ، فريدة شنان : المعجم التّربوي ،ملحقّة سعيدة الجهوية، 2011.
- مجدي وهبة وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، مجلد 01، ط 02، 1984.

ثامنا: معاجم أجنبية:

- GALISSON ET D.COSTE .DICTIONNAIRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES, ED ,HACHETTE 1979
- JEAN DUBOIS ET AUTRES, DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE,21 RUE DE Montaparasse-Paris,1994
- Larousse,Le dictionnaire des collèges imprimerie berger – levraut, Nancy – juin 1977

تاسعا: مواقع الانترنت:

- رأي حول مناهج الجيل الثاني في قطاع التربية الجزائري، منتديات بوابة النشريس، 12-13-2016، 22:00س
- <http://bohotti.blogspot.com/2014/04/blogspot-365.html>,29/06/2022,16h:04min
- <http://elmourafaka.layachisalah.site123.me>29/06/2022,16h:00min

الملاحق

سلسلة القيم (على سبيل المثال)

الأنماط	القيم
قيم روحية ودينية	روح القيم الإسلامية
قيم خلقية	روح التضامن وهبة النفس احترام الحياة، الضامن الأساسي لازدهار الإنسان احترام النفس واحترام الغير، أساس ربط علاقات العدل والمساواة في المجتمع احترام الوسط المحيط، الضروري لبناء عالم يتميز بأكثر إنسانية الاستقلالية والمسؤولية، القيمتان الأساسيتان في تنمية الشخصية الاهتمام بإتقان العمل والإحساس بالواجب، شرطان أساسيان لحياة اجتماعية راقية ومزدهرة بذل الجهد وروح النظام الشخصي الذي يتجسد في أعمال الفرد الواقعية روح التسامح المطلوب حتى يكون كل فرد عنصرا نشيطا في مجتمع متعدد
قيم اجتماعية وثقافية	روح الحرية، والعدل والمساواة، والتضامن التشبث بقيم المواطنة الشعور بالانتماء لثقافي اجتماعي الذي يكون منطلقا لبناء هوية الجماعة الشعور الديمقراطي الذي ينتشر تدريجيا بمعرفة المؤسسات والناس، ويتعلم حقوق وواجبات المواطن روح الفريق والقدرة على العمل ضمن المجموعة، لكونها من المحاسن التي تجعل الفرد قادرا على تحمل مسؤوليات تضامنية حقيقية في محيطه الاعتراف بالتطلعات الجماعية التي تحملها العادات والتقاليد والقوانين، لمساهمتها في الفهم الرحب وقبول مبدأ تطور المقاييس والقواعد حب الوطن والتشبث بالتراث والتعلق به، الشرط الأساسي لتربية متجذرة في المحيط
قيم فكرية	روح العمل المنهجي المنظم الذي يميز الجهد الفكري الحكم النقدي على لإنسان وعلى المجتمع حيث التعبير عن تيارات فكرية

البحث الدائم عن الحقيقة، الضامن للأمانة الفكرية والأصالة	قيم وجدانية
الإيثار الذي يؤدي إلى التضامن الفردي والوطني ثم الدولي	
القدرة على التعبير عن تجربته دون التفریط في عالم الانفعالات والأحاسيس الشخصية	
التفتح على العالم، على الأفراد وعلى الأشياء قصد اكتشاف الطبيعة والتنوع	
تذوق الجمال الذي يمكن أن يتطور بتأمل الطبيعة، واكتشاف الروائع الفنية، وبمختلف الطرق التي توفرها الثقافة	قيم جمالية
تذوق التعبير الفني الذي يكتسب من مختلف الفنون	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

عنابة في: 2022/12/06

مديرة التربية

إلى

السيدات و السادة

مديري المدارس الابتدائية

مديرية التربية لولاية عنابة

مصلحة التكوين والتفتيش والأرشيف

مكتب التكوين

رقم: 3049 / م ت ت / 2022

البريد الإلكتروني s.f.bona23@gmail.com

الموضوع : رخصة دخول إلى المؤسسات التربوية

المرجع: مراسلة جامعة شادلي بن جديد - الطارف - (كلية الآداب و اللغات)

- قسم اللغة و الأدب العربي -

بناء على المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أنهي إلى علمكم بالموافقة للطالبة منية بن حمزة بالدخول إلى مؤسستكم من أجل إجراء البحث الميداني، وذلك حسب الجدول التالي:

الرقم	المؤسسات المعنية	المقاطعة
01	بوضيل الورثاني	عنابة
02	أحمد زبانة	عنابة
03	لبعل عبد السلام (الريم)	عناب
04	البصائر	الحجار
05	عمر بن الخطاب	عنابة
06	شاولي بلقاسم	البوني
07	فوغالي منصر	البوني
08	الشهاب (ص3)	عنابة
09	العقيد عميروش	عنابة
10	صابري لخضر	الحجار

و عليه يطلب منكم تمكين المعنية بما يساعدها في حدود ما يسمح به القانون.

*ملاحظة : - تسهيل مهمة الطالبة



ع/مديرة التربية وبتفويض
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
ح. بوذراع

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشاذلي بن جديد - الطارف
كلية الآداب واللغات العربية
مخبر التراث والدراسات اللسانية

استبانة موجهة إلى أساتذة اللغة العربية في التعليم الابتدائي
حول بحث تربوي-مذكرة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه ل.م. د. -
-تخصّص اللسانيات التطبيقية- بعنوان:

واقع تعليم فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات
-السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا-
دراسة وصفية تحليلية

الأساتذة الأفاضل، تحية احترام وتقدير

يسرنا أن نضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة التي تخدم الجزء الأساسي من البحث، راجين
منكم الحرص على الدقة والموضوعية في الإجابة، حتى يحقق البحث هدفه، وذلك بالاستفادة من خبرتكم
المهنية، وتطبيقاتكم الميدانية.

ملاحظة: ضع/ي علامة (x) أمام الإجابة التي تحدّد رأيك.

شكرا على تعاونكم.

الأستاذ المشرف: د/ زكرياء مخلوفي

إعداد الطالبة: منية بن حمزة

الفرع الأول: محور البيانات الشخصية:

الجنس:	ذكر	أنثى	/
نمط التوظيف:	مدرسة عليا	على أساس المسابقة	خريج المعهد التكنولوجي
الشهادة المتحصل عليها	ليسانس	ماستر	دكتوراه
التخصص:	لغة وأدب عربي	علم النفس	تخصص آخر
الخبرة المهنية:	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	/

الفرع الثاني: أهمية ميدان فهم المنطوق وأثره في باقي الميادين

هل يؤثر ميدان فهم المنطوق في باقي الميادين؟	نعم	لا	نسبيا
ما هو الميدان الذي يبرز فيه الأثر أكثر من غيره؟	الإنتاج الشفوي	فهم المكتوب	الإنتاج الكتابي
إذا تم حذف هذا الميدان، هل سيحدث ذلك خلا في بناء التعليمات؟	نعم	لا	نسبيا

الفرع الثالث: التخطيط لحصة فهم المنطوق

هل تعتمد في التخطيط لحصة فهم المنطوق على:	مخططات حصص التعلم (المذكرات الوزارية)	نموذج سيرورة مقطع تعلم الموجود في دليل الأستاذ.	مصادر أخرى
هل تعتبر 45د كغلاف زمني لهذه الحصة	كافية	غير كافية	يمكن إنهاء الحصة قبل هذا الوقت
هل تحضر وسائل لتوضيح النص المنطوق؟	نعم	لا	
ما هي الوسائل التي تحضرها؟	صور	تسجيلات صوتية	دمى متحركة
	وسائل أخرى		

الفرع الرابع: القيم الموجودة في النصوص المنطوقة:

هل يتضمن النص أكثر من قيمة؟	نعم	لا	أحيانا
هل القيم مناسبة لسن المتعلم؟	نعم	لا	نسبيا
هل تساهم القيم المبنوثة في النصوص في التأثير الإيجابي على سلوك المتعلم؟	نعم	لا	نسبيا
هل يوظف المتعلم القيم التي استخرجها من النص المنطوقة في إنتاجاته الشفوية والكتابية؟	نعم	لا	نسبيا

الفرع الخامس: مسرح أحداث النص المنطوق

هل تمسرح أحداث النص المنطوق؟	دائما	أحيانا	لا
متى تمسرح أحداث النص المنطوق؟	في نهاية حصة فهم المنطوق	في نهاية حصة التعبير الشفوي	حصة أخرى

كم من الوقت تستغرق لمسرحة الأحداث؟	15د	30د	45د	إجابة أخرى
ما هي معوقات مسرحة الأحداث؟	نمط النص	ضيق الوقت	أسباب أخرى	
إذا كان النص غير قابل للمسرحة، هل يتم؟	ارتجال حوار أثناء الحصّة	التصرف في النص وجعله قابلا للمسرحة قبل إلقائه	عدم مسرحة النص	
ما هي أكثر الجوانب التي تعالجها مسرحة أحداث النص المنطوق في المتعلم؟	التخلص من الخجل	الاندماج مع الرفاق	القدرة على التواصل	
	تحسين لغة المتعلم	معالجة اضطرابات اللغة	/	

الفرع السادس: أنماط النصوص المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة ابتدائي:

هل تساعد النصوص المنطوقة في السنة الرابعة على التمكن من خطاطة النمط الوصفي؟	نعم	لا	نسبيا	
هل تساعد النصوص المنطوقة في السنة الخامسة على التمكن من خطاطة النمطين التفسيري والحجائي؟	نعم	لا	نسبيا	
هل تقترح إعادة صياغة النصوص المنطوقة في السنة الرابعة ابتدائي التي نمطها وصفي؟	نعم	لا	نسبيا	
مع غياب نمط النص الحجائي مقارنة بالتفسيري في السنة الخامسة ابتدائي، هل تقدم الدليل	النصوص المنطوقة الواردة في الدليل	تقدم نصوصا أخرى	/	
هل تعتبر النمط الحجائي مناسباً لمتعلم السنة الخامسة؟	نعم	لا	نسبيا	

الفرع السابع: الوسائل المساعدة لتقديم وتقييم نصوص فهم المنطوق

كيف تقدم النص المنطوق؟	إقائه شخصيا على المتعلم	تسميعه من التسجيلات الصوتية.	عرضه بالفيديوهات الموجودة على تطبيقات التواصل	طرق أخرى
متى يتحقق تفاعل المتعلم مع النص المنطوق أكثر؟	إذا سمعه مباشرة من المعلم	إذا سمعه من التسجيلات الصوتية	/	
ما هي التسجيلات الصوتية التي تعتمد على لتقديم نص فهم المنطوق؟	المرفقة بالدليل	تسجيلات أخرى	/	
هل التسجيلات الصوتية للنص المنطوق	وظيفية	غير وظيفية	وظيفية نسبية	
التسجيلات الصوتية غير مرفقة بالحركة، ولا تعبيرات الوجه، هل يؤثر ذلك على:	فهم النص	مسرحته	إجابات أخرى:	

هل تحلّ التمرين الخاص بنص فهم المنطوق الموجود في كراس النشاطات؟	نعم	لا	أحيانا	/
هل الأسئلة الخاصة بفهم المنطوق المذكورة في كراس النشاطات تساعد على:	تذكر الأحداث	التدرب على نمط النص	تذكر الشخصيات	/
هل تعتمد على الصورة التابعة للنص الموجودة في الكتاب المدرسي كتمهيد للدخول في الدرس؟	نعم	لا	أحيانا	/
هل الصور الموجودة في كتاب المتعلم تحاكي وتوضح الأحداث	نعم	لا	ليس دائما	

الفرع الثامن: استخدام الأجهزة الإلكترونية في تقديم نصوص فهم المنطوق.

هل تعتقد أن توظيف الأجهزة الإلكترونية في التعليم الابتدائي يفيد المتعلم ويبسّر بناء تعلماته؟	نعم	لا	نسبيا	
ما رأيك في عرض فهم المنطوق على شكل فيديو قصير يضم رسوما متحركة ناطقة بالنص ومجسّدة لأحداثه وشخصياته	مناسب	غير مناسب	/	
تعدّ وزارة التربية الوطنية بتعميم اللوحات الإلكترونية على جميع المؤسسات التربوية تدريجيا، في رأيك ما هي الوسيلة الأنجع لتقديم نصوص فهم المنطوق؟	اللوحة الإلكترونية	عارض البيانات Data show في كل قسم		

في الأخير نتقدّم لكم —إدارة وأساتذة— بجزيل الشكر للتعاون معنا من أجل إثراء هذا البحث.

2 - النصوص المنطوقة المقترحة

المقطع التعليمي	الوحدة التعليمية	النص المنطوق المقترح
القيم الإنسانية	مع عصاي في المدرسة	الوحدة الأولى صديقتي حورية كَانَتْ صَدِيقَتِي حُورِيَّةُ تُرَافِقُنِي فِي ذَهَابِي وَإِيَابِي إِلَى الْمَدْرَسَةِ، تَحْمِلُ حَقِيبَتِي الْمَدْرَسِيَّةَ، وَكُلَّمَا طَالَ بِنَا الْمَسِيرُ تَأْخُذُ بِيَدِي مَارِخَةً، لَكِنِّي كُنْتُ أَشْعُرُ أَنَّهَا تُرِيدُ أَنْ نَعْفِيبَنِي مِنْ جَزْ هَذِهِ الْعَصَا الْحَشِيبَةِ، وَمَا أَذْرِي يَوْمًا إِلَّا وَقُلْتُ لَهَا دُونَ مُقَدِّمَةِ - حُورِيَّةُ إِنِّي عَرَجَاءُ. صَمَتَتْ فَأَعَدَّتْ عَلَيْهَا : - حُورِيَّةُ أَلَمْ تَسْمَعِي إِنِّي عَرَجَاءُ. فَالْتَفَتَتْ إِلَيَّ مُتَأَثِّرَةً : - إِنِّي أَعْلَمُ، وَمَاذَا بَعْدُ يَا رَجَاءُ ؟ - كَانَ يَوْسُفُكَ أَنْ تَسْخَرَنِي بِمِثْلِ الْأَخْرِيَّاتِ، كَأَنْ تَقُولِي : ذَاتِ الثَّلَاثَةِ أَرْجُلُ، أَوْ... فَقَاطَعَتْنِي بِأَشْفَاقٍ أَفَاضَ الدَّمْعُ مِنْ عَيْنِي : - لَا، أَنْتِ أَحْسَنُ مِنْهُمْ... أَنْتِ مِثَالُ لِلطِّفْلِ وَالنَّبْلِ وَحُسْنِ الْخُلُقِ، وَأَكْثَرُ مِنْ هَذَا. جَاهِرِي مُحَمَّد - حَدِيثٌ عَصَا - بِتَصَرُّفٍ - أَسْتَمِعُ وَأَجِيبُ : - سَمَّيْتُ شَخْصِيَّاتِ النَّصِّ الَّذِي سَمِعْتَهُ. - مُمْ تَعَانِي رَجَاءُ ؟ - اخْتَرْتُ الْإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ : كَانَتْ حُورِيَّةُ تَأْخُذُ بِيَدِ زَمِيلَتِهَا مَارِخَةً عِنْدَ سَيْرِهِمَا. هَذِهِ الْحِيلَةُ تَسْتَعْمِلُهَا حُورِيَّةُ لِ: تَسْخَرُ مِنْ رَجَاءُ / لِتَجْعَلَ رَجَاءُ تَسْرِعُ أَكْثَرَ / لِتَخَفِّفَ عَنْهَا عَنَاءَ جَرِ الْعَصَا. - لِمَاذَا كَانَتْ رَجَاءُ تَتَأَلَّمُ مِنْ سُخْرِيَّةِ زَمِيلَاتِهَا مِنْهَا ؟ - مَا رَأَيْكَ فِي مَنْ يَقُولُ هَذِهِ الْعِبَارَةَ لِرَجَاءُ : «ذَاتِ الثَّلَاثَةِ أَرْجُلُ» - مَا هِيَ صِفَاتُ حُورِيَّةٍ مِنْ بَيْنِ هَذِهِ الْعِبَارَاتِ : رَقِيقَةُ الْمَشَاعِرِ - تَعَطُّفٌ عَلَى الْآخَرِينَ - قَاسِيَةٌ - تَدْرِكُ قِيَمَةَ الْإِنْسَانِ الْحَقِيقِيَّةِ - لَا تَقْبَلُ اخْتِلَافَ الْآخَرِينَ - اخْتَرْتُ أَحَدِي شَخْصِيَّتِي الْجَوَارِوَادُ دَوَّرَهَا * التعبير عن المشهد : - أَشَاهِدُ الصُّورَةَ، مَا اسْمُ الْفَتَاةِ الَّتِي تَحْمِلُ مُحْفَظَتَيْنِ ؟ مَا رَأَيْكَ فِيمَا تَقُومُ بِهِ ؟ وَأَنْتِ مَاذَا تَفْعَلُ لَوْ كُنْتَ مَكَانَهَا *

3- نموذج سيرورة مقطع تعليمي

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية .
الميدان : فهم المنطوق والتعبير الشفوي
النص المنطوق : صديقتي حورية .
الكفاءة الختامية : يفهم خطابات منطوقة مختلفة الأنماط الأنماط لا سيما النمط الوصفي ويتجاوب معها
 يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة .
مركبات الكفاءة : يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية . يقيم
 مضمون النص المنطوق / يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عنها
مؤشرات الكفاءة : يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع، يحدد موضوع الوصف وعناصره، يستخدم
 الروابط اللغوية المناسبة للوصف : زمن الفعل روابط الجمل، يميز نمط الخطاب .
القيم : يساهم في الأعمال الإيجابية في المدرسة والمحيط .، ينتهج أساليب التعايش الإنساني مع غيره
الهدف التعليمي : يفهم ما يسمع ويتجاوب معه

الحصة : 1 المدة : 45 د

المرحلة	الوضعية التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق : نص الوضعية المشكدة الانطلاقة الأم دليل الكتاب ص () السند : مشهد التعليمية : محاورة التلاميذ حول نص المشكدة الأم لاستخراج المهمات والتركيز على المهمة الثالثة المهمة 1 : لديك زملاء كثير في المدرسة من منهم الذين يتميزون بأخلاق حسنة ؟ لماذا ؟	. يصوغ أجوبة تدل على فهم السؤال يستعمل الرصيد اللغوي المروج .
مرحلة بناء التعلم	أستمع وأجيب : قراء النص المنطوق (صديقتي حورية) من طرف المعلم وأنثناء ذلك يجب التواصل البصري بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية أو الاستعانة بالقرص المضغوط المرفق بالدليل . عم يتحدث النص ؟ ما هو عنوانه ؟ تجزئة النص المنطوق قراءة والإجابة عن الأسئلة المرفقة بالنص المنطوق، يمكن للمعلم تعديلها (حذف، إضافة، تغيير...) - أسمى شخصيات النص الذي سمعته، مم تعاني رجاء ؟ - لماذا تأخذ حورية بيد زميلتها مازحة ؟ - ما هو سبب تألم رجاء ؟ ماذا قالت لصديقتها ؟ - على ماذا تدل عبارة « ذات الثلاثة أرجل » ؟ - ماذا كان رد حورية على كلامها ؟ - هل توافقها الرأي ؟	يستمع إلى النص تصدر عنه إشارات وإيماءات تدل على اهتمامه بالموضوع يجيب بجمل تامة ترجم المعنى العام للنص

بناء أفكار جديدة تدعم ماورد في النص المنطوق يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص المكتوب مع السندات البصرية المرفقة	أشاهد وأعبر : تفويج التلاميذ ومطالبة كل فوج بالتعبير عن الصورة (تعبير حر)	- مطالبة المتعلم بفتح الكتاب ص 09 ومشاهدة الصورة. - ماذا تشاهد في الصورة؟ - من هي الفتاة التي تحمل محفظتين؟ لماذا؟ - ما رأيك في نقوم به؟ - ما نوع الصداقة التي تجمع بين الفتاتين؟ صداقة حقيقية / صداقة مصلحة / صداقة عابرة - بم تتصف حورية؟	التدريس والاستثمار التعبير الشفوي
يتحدث ويتبادل الأفكار ينجز التمرين	- طلب المعلم من التلاميذ في حصة التعبير التحدث عن أعز الأصدقاء لدى كل واحد. - عمن ستتحدث رجاء وماذا ستقول؟ - حل التمرين الأول من كراس الأنشطة : يكمل الناقص من الحوار مسترجعا النص المنطوق		

المقطع التعليمي : القيم الإنسانية.

النشاط : تعبير شفوي

الكفاءة الختامية : يصف شيئا انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة : يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته ويعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة : يتدرب على الأساليب بما يستجيب للوضعية التواصلية ، يكتشف الصبح ويوظفها في وضعيات دالة.

القيم : يساهم في الأعمال الإيجابية في المدرسة والمحيط .، ينتهج أساليب التعايش الإنساني مع غيره

الهدف التعليمي : يعبر موظفا الاسماء التي تدل على النسبة

الحصة : 2 المدة : 45 د

المرحلة	الوضعية التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
يتذكر مضمون النص المنطوق . يجيب عن الأسئلة .	العودة إلى النص المنطوق (صديقتي حورية) كانت حورية ترافق رجاء في ذهابها وإيابها من المدرسة، ماذا كانت تفعل أثناء ذلك ؟ لماذا دمعت عينا رجاء عندما كلمتها حورية ؟	المرحلة الأولى

يجيب عن الأسئلة،
يكشف الصيغ
ويوظفها.

بناء الجملة المحتوية على الصيغ المستهدفة بطرح الأسئلة.

- ماذا حورية تحمل عن رجاء ؟

- كانت حورية تحمل عن رجاء حقيبتها المدرسية.

تدوين الجملة على السبورة وتلوين الصيغة المستهدفة.

تثبيت الصيغة بأسئلة أخرى.

من جرّ ماذا تريد حورية إعفاء رجاء ؟ ← تريد حورية إعفاء رجاء من حر العصا الخشبية.

في أي مادة تعرفنا أكثر على قواعد اللياقة ؟ ← تعرفنا أكثر على قواعد لياقة في مادة التربية المدنية.

- تجر رجاء عصا من حديد ماذا نقول ؟

- تجر رجاء عصا حديدية.

وضعايات أخرى لتثبيت الصيغة المستهدفة.

طلب المعلم منكم العمل فرادى ماذا نقول عن هذا العمل ؟ ← هذا العمل فردي.

تصرفات حورية هي ما يجب أن تميز كل إنسان ؟ ← تصرفات حورية تصرفات إنسانية.

صحح زميلي كل التمارين ماذا أقول عن هذا التصحيح ؟ ← هذا تصحيح كلي

تربية الطفل على الأخلاق ماذا نقول عن هذه التربية ؟ ← هي تربية خلقية.

يعزف على بوق من نحاس ماذا نقول عن البوق ؟ ← يعزف على بوق نحاسي.

أقول جملا مستعملا (ألفاظ النسبة) على المنوال التالي :

- رجل من العاصمة

- رجل عاصمي.

- ألاحظ الصور وأعبر عنها مع زميلي مُستعملا (ألفاظ النسبة)



المقطع	01	القيم الإنسانية	الحصّة	فهم المنطوق	الأسبوع	01
الموضوع	صديقتي حورية	الوسائل والمعينات	نص: صديقتي حورية			

الأهداف التعليمية:

- يتنبأ المتعلّم بمحتويات النص المنطوق من خلال العنوان، أو المشهد، أو مقدّمته.
- يحدّد الأفكار الرئيسة والفرعية للنص المنطوق.
- يُجيب المتعلّم عن أسئلة النص المنطوق، وي طرح أسئلة مظهرًا فهمه له، مبدئيًا رأيّه فيه.

الممارسات التعليمية - التعلمية

النشاط 1 - الملاحظة والتوقع:

- يكتب المتعلّم عنوان النص المنطوق على السبورة.
- يطلب المتعلّم من المتعلمين قراءة عنوان النص، وتوقع ما سيحدث عنه النص انطلاقًا من العنوان.
- في حال توفر مشهد مناسب للنص المنطوق، يطلب منهم ملاحظة المشهد للنص وتأمّله، وتحديد المجال الذي يرتبط به،

النشاط 2 - التسميع الأول للنص المنطوق:

صديقتي حورية

- كانت صديقتي حورية ترافقني في ذهابي وإيابي إلى المدرسة، تحمل حقّبتني لمدرسيّة، وكلّما طال بنا المسيرُ تأخذ بيدي مازحةً، لكنني كنتُ أشعر أنّها تريدُ أن تعفّني من جرّ هذه العصا الخشبيّة، وما أدري يوما إلّا وقلّت لها، دون مقدّمة:
- "حورية إنني عرجاء!" صممتُ، فأعدتُ عليها:
 - حورية، ألا تسمعي إنني عرجاء"، فالتفتت إليّ مُتأثرةً:
 - إنني أعلم، وماذا بعد يا رجاء؟
 - كان يؤسّعك أن تسخري مني مثل الأخريات، كأن تقولي: ذات الثلاثة أرجل، أو... فقاطعتني بإشفاق، ففاض الدمع من عيوني:
 - لا، أنت أحسن منهنّ، أنت مثال للطف والنبل وحسن الخلق، وأكثر من هذا.
- [جابري محمد - حديث عصا، بتصرّف]

~ أجب عن أسئلة الفهم:

- سمّ شخصيات النص المنطوق؟ - ممّ تعاني رجاء؟
- اختر الإجابة الصحيحة: كانت حورية تأخذ بيد زميلتها مازحة عند سيرهما. هذه الحيلة تستعملها حورية لـ:
- 1. تسخّر من رجاء. 2. لتجعل رجاء تسرع أكثر. 3. لتخفف عنها عناء جرّ العصا.
- لماذا كانت رجاء تتألم من سخريّة زميلاتها منها؟

النشاط 3 - التسميع الثاني للنص المنطوق:

~ أجب عن أسئلة الفهم:

- لماذا كانت رجاء تتألم من سخريّة زميلاتها منها؟
- ما رأيك فيمن يقول هذه العبارة لرجاء: "ذات الثلاثة أرجل؟"
- ماهي صفات حورية من بين هذه العبارات: رقيقة المشاعر/ تعطف على الآخرين/ قاسية / تدرك قيمة الإنسان الحقيقة/ لا تقبل اختلاف الآخرين

النشاط 4 - أجراء النص المنطوق

- يُرجى الاطلاع على الوثيقة الداعمة، أدناه، واختيار النشاط الأنسب لأجراء أحداث النص

النشاط 5 - غلق الحصّة:

- إذا صادفك موقف مشابه كيف تتصرف؟

أنامل مقطرة : النص 1



البرنوس : النص 2



المقطر
الرابعة
التي

الطاسيلي ناخر : النص 3



جمال بلادي : النص 4



ضخراًنا الجميلة : النص 5



المقطر
الرابعة
التي

هدية النخلة : النص 1



النص
معالجة مريض : 2



اكتشف اللعبة : النص 3



المقطر
الرابعة
التي

الفواصة الاستكشافية : النص 1



القلم عبر التاريخ



من عصر الحجازة إلى عصر الحاسوب

النص 2



المقطر
الرابعة
التي

النموذج 1: جيران الأُمس واليوم



النموذج 3: الجار الجديد



النموذج 2: رامي والمعلم الجديد



المقطع 2: الزاوية أبتة أبي

النموذج 2: البائع الصغير



النموذج 1: حديقتي الحورية



النموذج 3: جدي



المقطع 4: الزاوية أبتة أبي

النموذج 2: نظافة المدرسة



النموذج 1: العيش في المدينة



النموذج 3: المسكن الشمسي



المقطع 4: الزاوية أبتة أبي

النموذج 5: بعيداً عن أرضي



النموذج 2: الأمير عبد القادر



النموذج 3: مطار مصطفى بن بولعيد



المقطع 3: الزاوية أبتة أبي



خطاطة النص التفسيري

موضوعه	علمي، أدبي، فني، رياضي
صاحبه	- مفسر عالم بالموضوع (صاحب النظرية أو الابتكار)، - أو مفسر للنظرية والابتكار (مختص) في ذلك الموضوع.
بُنيته	الإجمال ↔ التفصيل التركيب ↔ التفكيك العرض ↔ الاستنتاج
سيرورة النص التفسيري	العرض التوسع والتعليل الاستنتاج
أدواته	معجم مفردات ومصطلحات من سجل ما يقع تفسيره: علم، صناعة، تجارة، أساليب الاستفهام، التعجب، الأمر، النهي أسلوب التقرير (الإثبات)، النفي، التشكيك التشبيه، نحوية الروابط الصور الداعمة 1. التعريف 2. الإفهام 3. الإرشاد
غاياته وأهدافه	الشرح والإفهام والتدقيق في المعارف والمفاهيم، والتثبت والتكوين والتعليم، إذا كان صاحبه من المختصين المتعمقين والمحيطين بكل الدقائق والجزئيات
ملاحظة	التبسيط والإرشاد (مثل الإرشاد الصحي) والتثقيف بتقديم مبادئ عامة، وحد أدنى من المعلومات حين يكون صاحب النص من المثقفين
	يرد النص التفسيري - في أغلب الأحيان - في الموسوعات والقواميس، والكتب العلمية المختصة والكتب المدرسية والتعليمية، ويستعمل في الإشهار والإرشاد والوثائق المصاحبة للأدوية أو الآلات الحديثة الجديدة للتعريف بمكوناته وطرق استعمالها.

النص المنطوق المقترح	الوحدة التعليمية	المقطع التعليمي
دورة الماء كوكبنا الأرض هو الوحيد الذي توجد به مياه تغطي معظم مساحته، لهذا سميت الأرض بالكوكب الأزرق. فلنتعرف على رحلة الماء فيه . بما أن المياه السطحية في البحار والمحيطات و الأنهار تتعرض لحرارة الشمس، فإنها تتبخر مكونة غيوما وسحبا تسيرها الرياح، وعند مرورها بالمناطق الباردة تسقط في شكل أمطار، ثلوج أو برد، يذوب البرد و الثلج بارتفاع درجة الحرارة و يصبح ماء. يتسرب جزء من مياه الأمطار داخل التربة مكونا المياه الجوفية التي يخرج بعضها في شكل ينابيع تسيل في الأودية. أما الجزء الآخر فهو يشكل جداول و سيولا تصب في البحار والمحيطات و بالتالي ترجع إلى نقطة الانطلاق ... هذه دورة الماء التي ظلت تعمل مليارات السنين ، و كل الكائنات الحية التي تعيش على البسيطة تعتمد عليها . أستمع وأجيب : • هل كل المياه المتساقطة تتسرب إلى جوف الأرض ؟ اشرح ذلك . • ماذا يقصد بنقطة الانطلاق ؟ • هل تعرف كائنات حية تستطيع الاستغناء عن الماء ؟ • تحدث عن أهمية الماء في حياة كل الكائنات مستشهدا بآية من القرآن الكريم أو حديث شريف أو بيت من الشعر . أعبر عن المشهد : عبر عن المشاهد مسترجعا دورة الماء في الطبيعة .	الوحدة الأولى سر الحياة	المقطع الرابع التنمية المستدامة

10 - نموذج لسيرة مقطع تعليمي :

المقطع التعليمي : التنمية المستدامة

الميدان : فهم المنطوق والتعبير الشفوي

النص المنطوق : دورة الماء .

الكفاءة الختامية : يفهم نصوصا يغلب عليها النمطان الحجاجي والتفسيري ويتجاوب معها

مركبات الكفاءة : يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع النص المنطوق، يحلل معالم الوضعية التواصلية. يقيم مضمون النص المنطوق / يتواصل مع الغير ، يفهم حديثه، يقدم ذاته و يعبر عنها

مؤشرات الكفاءة: يحسن الإصغاء، يميز خصائص النمط التفسيري والحجاجي (روابط منطقية، استنتاجية ، مصطلحات علمية، يستشهد)

القيم : يساهم في الأعمال الإيجابية التي تخدم بيئته و الوسط الذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط

الهدف التعليمي : يفهم ما يسمع و يتجاوب معه

الحصة: 1

المدة: 45د

المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم من دليل الكتاب السند: مشهد التعليمية : محاورة التلاميذ حول نص المشكلة الأم لاستخراج المهام والتركيز على المهمة الأولى المهمة 1: ماذا يحدث إذا انقطعت الأمطار عن السقوط فترة طويلة من الزمن ؟	. يصوغ أجوبة تدل على فهم السؤال يستعمل الرصيد اللغوي المروج .
مرحلة بناء التعلم	أستمع و أجيب : قراء النص المنطوق (دورة الماء) من طرف المعلم وأثناء ذلك يجب أن يتواصل بصريا بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية أو الاستعانة بالقرص المضغوط المرفق بالدليل . عم يتحدث النص؟ ماهو عنوانه؟ تجزئة النص المنطوق قراءة ، والإجابة عن الأسئلة المرفقة بالنص المنطوق، يمكن للمعلم تعديلها (حذف، إضافة، تغيير)	يستمع إلى النص تصدر عنه إشارات وإيحاءات تدل على اهتمامه بالموضوع

يجيب بجمل تامة تترجم المعنى العام للنص	– ماهي المياه التي تتبخر بفعل حرارة الشمس ، المياه السطحية أو المياه العميقة ؟ – تحت أي ظروف يحدث تساقط الأمطار أو الثلوج أو البرد؟ – ما هو مصير المياه المتساقطة ؟ – اختر : نقطة الانطلاق هي : الغيوم / الثلوج في الجبال / البحار والمحيطات . – أعد سرد مراحل دورة الماء في الطبيعة بالترتيب حسب ما سمعته من النص .	
بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق يقارن ويقابل المعلومات الواردة في النص المكتوب مع السندات البصرية المرافقة	أشاهد و أتحدث : تفويج التلاميذ ومطالبة كل فوج بالتعبير عن الصورة (تعبير حر) – مطالبة المتعلم بفتح الكتاب ص 60 ومشاهدة الصورة . – كم صورة تشاهد ؟ – ماذا تمثل كل صورة ؟ – هل الصور مرتبة أم مشوشة ؟ – عبر عن كل مرحلة من دورة الماء في الطبيعة بالتحدث عن كل صورة .	التدريب والاستثمار
يتحدث ويتبادل الأفكار ينجز التمرين	– بم تتميز المناطق التي يكثف فيها تساقط الأمطار ؟ – حل التمرين الأول من كراس الأنشطة ص 40 : يصحح أخطاء الجمل من خلال ما سمع من النص .	

النشاط: تعبير شفوي

الكفاءة الختامية: يتواصل شفويا في وضعيات تفسيرية و حجائية دالة.

مركبات الكفاءة: يتواصل مع الغير، يفهم حديثه، يقدم ذاته و يعبر عنها.

مؤشرات الكفاءة: يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لمقام التفسير، يوظف الأدوات الخاصة بالتفسير، يراعي التسلسل المنطقي للأفكار، يختار الحجج المناسبة للتأييد أو التفنيد، يوظف أدوات التعليل المناسبة.

القيم: يساهم في الأعمال الإيجابية التي تخدم بيئته و الوسط الذي يعيش فيه عامة في المدرسة والمحيط.

الهدف التعليمي: يعبر موظفا بما أن

الحصة : 02

المدة: 45د

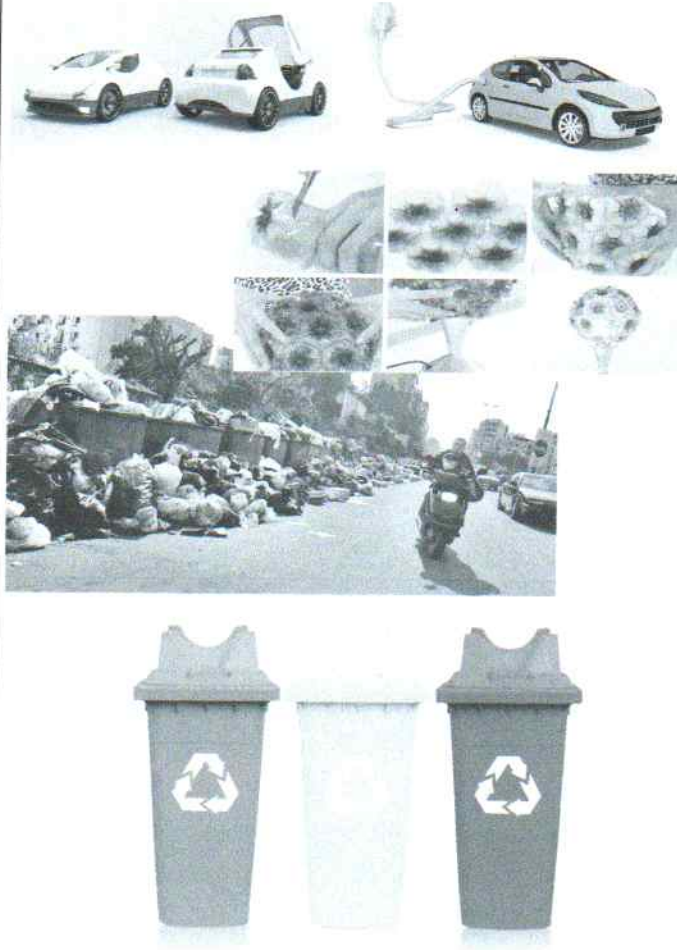
المراحل	الوضعيات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
الانطلاق	العودة إلى النص المنطوق (دورة الماء) إلى أين تذهب مياه الأمطار المتساقطة ؟	يتذكر مضمون النص المنطوق . يجيب عن الأسئلة .
مرحلة بناء التعلم	بناء الجمل المحتوية على الصيغة المستهدفة بطرح الأسئلة . فَسِّرْ لماذا تتبخر المياه السطحية في البحار والمحيطات مستعملا بما أن : بما أن المياه السطحية في البحار والمحيطات والأنهار تتعرض لحرارة الشمس، فإنها تتبخر مكونة غيوما و سحباً تسيرها الرياح . تدوين الجملة على السبورة وتلوين الصيغة المستهدفة . ● تثبيت الصيغة بوضعيات أخرى : استخدم " بما أن " لتفسير ما يلي : كثرة النباتات في المناطق الاستوائية ← بما أن الأمطار تتساقط بكثرة في المناطق الاستوائية فإن النباتات بها كثيرة متنوعة . بناء السدود ← بما أن الماء ثروة فإننا نبني السدود للحفاظ عليها . * وضعيات أخرى لتثبيت الصيغة المستهدفة . شرب كمية كافية من الماء يوميا ← بما أن كل العمليات الحيوية في أجسامنا لا تتم إلا بوجود الماء فإن علينا شرب كميات كافية منه يوميا .	يجيب عن الأسئلة، يكشف الصيغة ويوظفها .

لون البحر الأزرق ← بما أن الماء شفاف فإن مياه البحار تأخذ لون السماء فتبدو زرقاء .

أقول جملاً مستعملاً (بما أن) على المنوال التالي :

— بما أن الماء أساس حياة جميع الكائنات الحية فإن الحفاظ عليه مسؤوليتنا جميعاً .

ألاحظ الصور و أعبر عنها مع زميلي مُستعملاً (بما أن)



يتدرب على استعمال الصيغة في وضعيات مشابهة ويستثمرها في وضعيات جديدة.

يطرح المعلم أسئلة تستدعي الإجابة باستعمال الصيغة المكتشفة .
• العودة إلى دفتر الأنشطة وإنجاز التمرين 2 ص 40 من كراس الأنشطة .

التدريب والاستثمار

وثيقة داعمة / أجراء أحداث النص

1. ما المقصود بأجراء أحداث النص؟

يقصد بالأجراء، تحليل النص ودراسة عناصره ومكوناته، أو أحداثه، وبيان أجزائه ووظيفة كل جزء فيها. كما يفيد مصطلح الأجراء الشرح أو التفسير والعمل على جعل النص مفهوماً وواضحاً جلياً. وعليه ترد كلمة (أجراء) في سياق تفسير النص. وهي طريقة من طرق تعميق الفهم للنص المسموع أو المقروء.

2. كيف يجعل الأستاذ النص إجرائي؟

الغالب على نصوص فهم المنطوق لمرحلة التعليم الابتدائي هو النمط السردى؛ لأنه النمط الذي يتضمن ويحمل كل الأنماط الأخرى: وصف، حوار، إخبار...، ولأنه من أكثر أنواع الفنون الأدبية جذباً للقارئ وتشويقاً له. فما هو السرد؟

هو الطريقة التي يختارها الراوي أو الكاتب ليقدم بها أو يصور الظروف التفصيلية لأحداث وأزمات قصة، أو حكاية أو رواية، تنسج بالتتابع والتعاقب، وفقاً لترتيب معين، وزمن معين، ومكان أو أمكنة معينة. بناء على هذا التعريف، يمكن التعرف على ما يمكن أن يكون محل دراسة وأجراء في النص المنطوق. من عناصر أجراء النص:

أولاً - دراسة عنوان النص:

- عنوان النص يعبر عن: □ الزمان □ المكان □ حدث □ شخصية □ الفكرة الأساسية □ شيء آخر.
- إذا كان العنوان ناقصاً أكمله:
- العنوان يرمز إلى:
- أنا أكتب عنواناً آخر للنص:

ثانياً - دراسة الزمان:

- الزمن في النص □ محدد □ غير محدد
- متى حدثت أحداث النص؟ أثبت ذلك بكلمات أو جملة / جمل من النص.
- استخرج من النص اسماً يدل على الزمان.

ثالثاً - دراسة المكان:

- أحداث القصة حدثت في: □ مكان واحد □ مكانين □ عدة أماكن
- المكان أو الأماكن التي حدثت به القصة؛ مكان □ مغلق □ مفتوح □ قسم منها مفتوح وقسم مغلق
- اذكر المكان/ الأماكن التي حدثت بها القصة.
- استخرج من النص الأسماء المكانيّة التي وردت في النص.

رابعاً - دراسة الشخصيات:

لدراسة الشخصيات في النص السردى، يمكن إنجاز الأعمال التالية:

- شخصيات النص □ إنسانية □ حيوانية □ نباتية □ جمادية □ مختلطة
- من هم شخصيات النص؟ الرئيسية؟ الثانوية؟ الهامشية؟ المساعدة؟ المعرّقة؟

الشخصيات	صفات جسمية	صفات خلقية	صفات إيجابية قامت بها	صفات سلبية قامت بها	في داخلي كلام لتلك الشخصية، وأريد أن أقول لها:

خامساً - أحداث النص:

لدراسة أحداث النص السردى يتم توجيه المتعلمين لاستخراج ثلاثة عناصر رئيسية:

- أول حدث في النص السردى
- آخر حدث في النص السردى
- الحدث أو الأحداث التي تمثل بداية (التحول) أو التآزم في النص السردى. (اجتنب التعرض له في الطور الأول)
- هل الأحداث...؟ □ واقعية □ خيالية □. منها أحداث واقعية وأخرى خيالية
- اذكر من النص:

- (أ) أحداثاً واقعية:
- (ب) أحداثاً خيالية:

سادساً - دراسة النهاية

- هل النهاية...؟

- أ. سعيدة. ب. حزينة. ج. حزينة لشخصيات معينة وسعيدة لشخصيات أخرى
- استخرج من النص الجملة أو الجمل التي تثبت ذلك؟

12-2 / نصوص للاستثناس

- نصوص أخرى يمكن استغلالها كنصوص منطوقة أو لدراسة نصوص للاختبارات
يثرها المعلم بالأسئلة التي يراها مناسبة .

السند الأول : الأحلام

كثيراً ما يسألكم الكبار: ماذا تحبون أن تكونوا في المستقبل؟ وهو سؤال معناه: ما هي الأحلام والطموحات التي تتمنون تحقيقها في المستقبل؟ ولا بأس من أن نحلم، وليس هناك ضرر في أن يكون حلمنا كبيراً. فكل الاختراعات التي نراها بدأت من حلم صغير أو كبير وأصبحت اليوم حقيقة. والأهم من الأحلام - يا أبنائي الأعزاء - هو التفكير بجديّة في كيفية تحقيقها: فالحلم بالنجاح في الامتحانات لن يأتي إلا بالجدّ والمذاكرة والتركيز طوال العام. والحلم بالفوز بالمباريات الرياضية سيكون عبر التدريب المستمرّ والعناية الفائقة بالأبدان. وهكذا، لا تكفي أن تكون أحلامنا كبيرة بل يجب أن يصاحبها جهد كبير لتحقيقها. وأريد أن أضيف أن الكبار أيضاً يحلمون! والواقع أن الأحلام لا تتوقف عند سنّ معينة. فالعلماء الكبار يحلمون بالكشف عن الأمراض لمعالجة البشريّة من الأمراض المستعصية. والمهندسون الخبراء يحلمون ببناء عمارات تتحدى الزلازل. وما أمتع الحياة حين نحلم ونحقق ما نحلم به.

السند الثاني :

وضع لي أبي برنامجاً مرهقاً لا أدري كيف احتملته. كان يوقظني في الفجر فأصلي معه، ثم أقرأ جزءاً من القرآن وأحفظ متناً من المتون.

حتى إذا طلعت الشمس أفطرت ولبست ملابسني وذهبت إلى المدرسة أحضر دروسها إلى الظهر، وفي فسحة الظهر أتغدى في المدرسة على عجل وأذهب إلى كتاب قريب من المدرسة وقد اتفق أبي مع فقيه الكتاب أن يسمع مني جزءاً من القرآن حتى ما أتمته سمعت جرس المدرسة فذهبت إلى الفصل، ثم أحضر حصص المدرسة بعد الظهر، فإذا دق الجرس النهائي خرجت إلى البيت وخلعت ملابسني المدرسية ولبست جلباباً وذهبت إلى المسجد الذي أبي إمامه فأمكث معه من قبيل المغرب حتى يصل العشاء استمع لدرسه الذي يلقيه في المسجد بين المغرب والعشاء، ثم أعود معه إلى البيت، وفي أثناء الطريق يحفظني بيتاً من الشعر أو بيتين ثم يسألني إعرابه فأعربه، ويصحح لي خطئي، كل ذلك ونحن سائران في الطريق ثم أتعشى وأنام. (من كتاب «حياتي» لأحمد أمين)

السند الثالث : الأمن والسلام

يعيش الإنسان سعيداً في حياته، مطمئناً على نفسه، وماله، وأهله، إذا توفرت في مجتمعه ثلاثة أمور: الأمن والصحة والغذاء. وإذا حرم الإنسان من هذه النعم عاش شقيّاً في حياته. عندما تعيش البلاد في أمن وسلام، يتحقق الاستقرار، فتتسبّب عملية التنمية، ويتجه الناس إلى البناء، فتكثر الصناعة والزراعة، وتكثر الثروة. أمّا إذا حلت الجريمة مكان الأمن

فتحرم البلاد من الاستقرار، وتتوقف عملية التنمية والمشاريع الزراعية والصناعية وتوجه طاقات الدولة إلى الحرب.

إذا نظرنا إلى خريطة العالم اليوم، وجدنا أن الدول ثلاثة أقسام: القسم الأول: دول فيها أمن وسلام وهي في تقدم مستمر، ويعيش الإنسان فيها مطمئناً. والقسم الثاني: دول لا تعرف السلام، فهي في حروب مستمرة، فما تخرج من حرب، إلا وتدخل في حرب أخرى، وهذه الدول في تأخر مستمر.

ويعيش أهلها في جهل ومرض وفقر. والقسم الثالث: دول ليست في سلام دائم وليست في حروب مستمرة، والإنسان فيها يعيش في حالة بين الغنى والفقر. يجب أن تتوقف الحروب الظالمة في جميع أنحاء العالم حتى يعم السلام الأرض.

وعلى الدول الكبرى أن توقف تلك الحروب. فلا تبيع السلاح، ولا تثير الخلافات بين الدول. ومن ناحية أخرى عليها مساعدة الدول الفقيرة لتنتقل من مرحلة التأخر إلى مرحلة التقدم ليعيش أهلها في أمن وسلام.

السند الرابع: جواب عالم

كان أحد العلماء يعيش وحده في بستان بعيدا عن الناس، فسمع به ثلاثة شبّان من الذين يضحكون من المؤمنين ويستكبرون عليهم، فقال واحد منهم: عندي اقتراح، تعالوا نتكلم مع هذا العالم في الدين. فلما قدّموا إليه، وعرضوا عليه أن يسأله في أمور الدين، قال لهم: تكلموا فأنا على استعداد. فتقدّم الأول وقال:

– أنتم تقولون: الله موجود. فإنّ صحّ ما تقولون، فأنا أطلب أن أرى الله!

فأشار العالم بنعم.

وتقدّم الثاني وقال له:

– أنتم تزعمون بأنّ العذاب يوم القيامة بالنار، والجنّ خلق من نار، فكيف يكون عذاب النار بالنار؟

ثم تقدّم الثالث وقال له:

– أنتم تزعمون بأنّ كلّ شيء بالقضاء والقدر، ومعنى تلك الدّعوى أنّ الإنسان غير مسؤول عن أفعاله.

ولما انتهت الثلاثة من أسئلتهم، أخذ العالم قليلا من التراب ورماه في وجوههم، وقال لهم: – هذا جوابي على ما سألتُموني.

– فأخذه إلى القاضي. فسأل القاضي العالم:

– أ صحيح ما يقولون من أنّك رميت التراب في أعينهم؟

قال: نعم.

قال القاضي: ولم فعلت ذلك؟

أجاب العالم: لأنّ الأول سألني أن أُريه رَبَّهُ إذا كان موجودا. فقل له أن يريني الألم الذي شعر به من التراب وأنا أريه ما يريد.

فسأل القاضي الشاب: هل يمكنك أن تريه الألم؟

قال: لا

قال العالم: قل إذا، ليس كلّ موجود يُرى.

وأما الثاني فقد سألني عن كيفية عذاب الجنّ بالنار، وقال إنّه لا يمكن عذاب السيء بمادته. فقل له: لم يشعر هو بالألم من التراب مع أنه هو نفسه من تراب. وأما الثالث فقد سألني عن معنى القضاء والقدر، وصرّح بأن ذلك يعني أنّ الإنسان ليس حرّاً، وليس مسؤولاً عن أفعاله ولكنّه نسي أنّ الإنسان يختار بنفسه، وأنّه مسؤول عن أفعاله. أمّا إذا كنت غير مسؤول عن أعمالي ولست حرّاً فيما أختار كما يقولون، فلماذا أخذوني إلى القاضي! وانتظر الجميع حكم القاضي. ثم نطق القاضي بالحكم، فقال:

— أيّها الشباب، إنكم لن تحيطوا بالله علما، فإنّه أعظم من أن تصل إليه العقول، ولكن انظروا وتأملوا في مخلوقاته وآلائه ونعمه.

السند الخامس: الخليفة المأمون

تولّى الخلافة سنة ثمان وتسعين للهجرة، وكان محبّا للعلم والعلماء، فوجّهت عنايته للعلم، وعقدت المجالس العلمية في بغداد وقد استخدم في تلك المجالس المنهج العلمي. وفي زمنه أكرم العلماء، وصينت الكتب.

ومن شدّة حبه للكتب صالح حاكم قُبُص على أن ترسل خزانة كتب اليونان إليه، كما صالح ملك الروم على أن تؤخّذ كتب القدماء التي عنده، بالإضافة إلى ما حمل إليه من كتب الشرق والغرب، فتكوّنت لديه مكتبة عظيمة سمّاها دار الحكمة.

عمل المأمون خلال حكمه على أن ينشر العلم، وتبنى المكتبات تزار في كلّ وقت وتقام المناقشات العلمية بين العلماء. وقد تُوفّي في السنة الثامنة عشرة بعد المئتين للهجرة فكانت وفاته خسارة عظيمة للعلم والحضارة.

(بتصرف من: المطالعة العربية للصف الثالث المتوسط - القواعد العربية الميسرة، الكتاب الثاني، سلسلة في تعليم النحو العربي لغير العرب)

السند الرابع: الصحراء والعطش

ذكر أحد معارفي من قبيلة الشعانية المستقرة بقرية متليلي «جنوب ميزاب» قال: دعتنا حاجة إلى واحة ضاربة في أعماق الصحراء. فأعددنا لوازم السفر من ماء وزاد. وشددنا أحمالنا على ظهور الجمال وسرنا على بركة الله. وكان الزمان صيفا.

وفي اليوم الثاني تأثر أحد الرفاق بحرارة الشمس فأصابته حمى شديدة. فجعل يكثر من شرب الماء لا يفتُر عن ذلك. ونحن نمده عن سخاء اتكالا منا على بئر واقعة في طريقنا كنا عولنا على التزود منها.

وثارَت الرياح ذات مساء وارتفعت بالرمال إلى عنان السماء ، فوقفنا حيارى ذاهلين ... حتى هدأت الرياح وانكشفت الزوابع ؛ وإذا الرمال قد غطت الطريق . ولم يعد يبدو لها أثر! كاد ينفذ ما كان معنا من الماء . وزاد بنا العطش واشتد على المحموم .

وتوقفت حياتنا على قربة واحدة بقيت لنا، وجعلنا نقتسم ماءها ثلاثة أيام . ونحن نسير على غير هدى . وقد غلبنا التعب في الرابع فكادت تزهق أرواحنا لولا أننا لاحظنا قافلة تسير على بعد في غير سبيلنا . فقصدناها ، فلما رأنا رجالها مالوا إلينا . وحينما عرفوا أمرنا قدموا لنا ماء ارتوينا منه جميعا ؛ ودلونا على البئر فشكرناهم و مضينا حتى انتهينا إليها . فتزودنا منها ووصلنا الواحة في المساء .

جلول البدوي

السند الرابع :

جاء النهار - وهو يوم الأربعاء التاسع عشر من ذي القعدة - بما هو أشد هولاً وأعظم كرباً . وزاد البحر اهتياجاً . وازدادت الآفاق سواداً . وعصفت الريح عصفاً؛ حتى لم يثبت معها شراع ، فلجئ إلى استعمال الشرع الصغار . فأخذت الريح أحدها ومزقته وكسرت الخشبة التي ترتبط الشرع فيها، وحينئذ تملك اليأس من النفوس، وارتفعت أيدي الركاب بالدعاء إلى الله عز وجل ، وأقمنا على تلك الحال النهار كله .

فلما جن الليل فترت الحال بعض الفتور، وسرنا سيرا سريعاً، حتى حاذينا بر جزيرة صقلية ، وبتنا تلك الليلة، التي هي ليلة الخميس التالية لليوم المذكور، مترددين بين اليأس والرجاء .

فلما أسفر الصباح نشر الله رحمته، فأقشع السحاب وطاب الهواء وأضاءت الشمس وأخذ البحر في السكون .

من «رحلة» ابن جبير

السند الرابع : أيتها الأم

أيتها الأم ... إننا نناديك باسم الوطن الذي سيعيش فيه أبناؤك وأحفادك . فهل تريد أن يعيشوا أحراراً أو عبيداً أذلاء ؟ إن في طاقتك أن تساعدني في بناء الوطن الجديد . بل إن في طاقتك أن تشيدي وحدك أركانه الكبرى .

إننا نناديك أيتها الأم ونستعين بك . أنت نصف الأمة . بل أنت الأمة كلها . علمي أبناءك محبة الوطن الحق وقولي لهم إن الأجنبي لا يحتقر لغة أجداده ، بل يحتقر في قلبه من يحتقرون لغة الأجداد، (قولي لهم إن اللسان العربي لسانهم)، إن اللغة العربية لمن أشرف لغات الأرض، فليتعلموها وليتقنوها وليعززوها ، عليهم أن يخلصوا للوطن قبل أن يخلصوا لأنفسهم، بل قبل أن يخلصوا لأي شيء آخر في العالم . علميهم التضامن والتحاب والتعاون . عندئذ يقوم الوطن على أركانه كلها وفي مقدمتها الوحدة الوطنية .

أمين الريحاني يتصرف

الصداقة الحقة النصف 2



موقف صعب النصف 3



آثار التعاون النصف 2



خير الأصحاب النصف 2



المقطع 1: الخامسة ابتدائي

الممرضة: النص 2



عمال النظافة النصف 1



بالجهد والعمل نحقق الأمل النصف 3



المقطع 2: الخامسة ابتدائي

إعادة التدوير: النص 2



دورة الماء: النص 1



خسارة بسام النصف 3



المقطع 4: الخامسة ابتدائي

العودة إلى الوطن: النص 2



سير الخلود النصف 2



ديدوش مراد



يوغرطة



عبد الحميد بن باديس



تاكفاريناس

هذا وطنك النصف 3



المقطع 3: الخامسة ابتدائي

التبرع بالدم : النصف 4



كيف أغتني بجسمي : النصف 2



ماذا يدخل جوفنا من طعام ؟ : النصف 3



المقطع الخامس : المسيرة لبيت أبي

الإنسان الآلي : النصف 3



حديث عن الجراثيم : النصف 1



المقطع الخامس : المسيرة لبيت أبي

رحلة إلى الجزائر : النصف 4



ابن بطوطة الرحالة الشهير : النصف 2



المقطع الثامن : المسيرة لبيت أبي

العضفورة والفخ : النصف 4



واحدة بواحدة : النصف 2



حمامة المطوقة : النصف 3



الأخوات الثلاث : النصف 1



المقطع 7 : المسيرة الخامسة لبيت أبي

فهرس المحتويات

مقدمة	
الفصل الأول: الإطار النظري المفاهيمي	
01	تمهيد
02	المبحث الأول: المنهاج: تعريفه، أسسه، مبادئه
04-03	أولاً: تعريف المنهاج
07	- بين البرنامج والمنهاج
09	- بين المنهاج والمقرر
17-11	- أسس بناء المنهاج
22-18	- المبادئ المؤسسة للمنهاج
38-23	- عناصر المنهاج
42-38	ثانياً: الوثائق المساعدة للمنهاج
43	المبحث الثاني: مناهج 2003 ومناهج 2016
44	أولاً: الإصلاح التربوي
45	- المستويات التي مسّها التغيير في الجزائر
48	ثانياً: المبادئ التي تأسست عليها مناهج 2003
49	- المقاربة بالكفاءات
61	- دور المعلم
62	- دور المتعلم
62	- مستويات الكفاءة
64	- النظرية البنائية لبياجيه
67	ثالثاً: المناهج المعادة كتابتها
69	- مصطلحات المناهج المعادة كتابتها
71	- تسمية مناهج الجيل الثاني
73	- جديد المناهج المعادة كتابتها
80	- بناء التعلّيمات

فهرس المحتويات

83	رابعاً: الكتاب الموحد
87	خلاصة الفصل الأول
الفصل الثاني: ميدان فهم المنطوق في مرحلة التعليم الابتدائي	
المبحث الأول: خطوات تقديم النصوص المنطوقة في المرحلة الابتدائية	
88	تمهيد
90	أولاً: أهمية مهارة الاستماع في تعليم وتعلم اللغة
91	- تعريف المهارة
91	- مهارة الاستماع
105	ثانياً: تعريف المنطوق
109	- فهم المنطوق
110	- تقديم النص المنطوق
112	- تجارب رائدة في تقديم النص المنطوق
115	- أجراء النص المنطوق
117	- القيم في نصوص فهم المنطوق
118	التعبير الشفوي وفهم المنطوق
119	ثالثاً: دور الصورة في بناء التعلّات
121	- وظائف استخدام وتوظيف الصورة التعليمية
124	- أنواع الصور التعليمية
128	- أهمية توظيف الصور المتحركة في التعليم الابتدائي
130	رابعاً: مسرحة أحداث النص المنطوق
132	- العناصر المشتركة في المسرحية المدرسية
138	- دور المعلم في مسرحة أحداث النص
المبحث الثاني: أنماط النصوص المقررة في التعليم الابتدائي	
150	أولاً: أنماط النصوص المقررة في الابتدائي
150	- النمط الحواري

فهرس المحتويات

155	- النمط التّوجيهي
160	- النمط السّردّي
171	- النمط الوصفي
179	- النمط التفسيرّي والحجّاجي
199	ثانيا: التعليم الابتدائي
202	- المرحلة العمرية لمتعلّم الابتدائي
206	- أدب الأطفال
214	خلاصة الفصل الثّاني
الفصل الثالث: واقع الممارسة الفعلية لميدان فهم المنطوق في السّنتين الرّابعة والخامسة	
215	تمهيد
المبحث الأوّل: دراسة وصفية لنصوص فهم المنطوق في السّنتين الرّابعة والخامسة	
217	أوّلا: التعريف بالمدوّنة من حيث الشّكل والمضمون
219	ثانيا: دراسة وصفية لدليل استخدام كتاب اللغة العربيّة-الرّابعة ابتدائي
222	- تقديم ميدان فهم المنطوق في السنة الرّابعة ابتدائي
229	- دراسة النّصوص المقترحة لميدان فهم المنطوق
240	- الأسئلة المرافقة للنّصوص
243	ثالثا: حضور فهم المنطوق في الكتاب المدرسي وكّراس الأنشطة
245	رابعا: وسائل المساعدة- الإيضاحية لميدان فهم المنطوق
245	- التّسجيلات الصّوتية المقترحة لنصوص ميدان فهم المنطوق
249	خامسا: الصّور التّابعة للنّص في الكتاب المدرسي
259	سادسا: دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي
265	- نموذج سيرورة مقطع تعلّمي
273	- النصوص المنطوقة المقترحة في ميدان فهم المنطوق للسّنة الخامسة
290	- النّصوص المنطوقة المقترحة الخاصّة بأسابيع الإدماج
293	- نصوص فهم المنطوق الواردة للاستئناس

فهرس المحتويات

298	-الأسئلة المرافقة للنصوص المنطوقة
303	-حضور ميدان فهم المنطوق في الكتب المدرسية في السنة الخامسة
305	-الوسائل المساعدة-الإيضاحية لميدان فهم المنطوق(الخامسة ابتدائي)
316	المبحث الثاني: عرض بيانات الاستبانة وتحليلها وتفسيرها
317	أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية
321	ثانياً: عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها
321	- الفرع الأول:محور البيانات الشخصية
325	- الفرع الثاني:أهمية ميدان فهم المنطوق وأثره في باقي ميادين اللغة
327	- الفرع الثالث:التخطيط لحصة فهم المنطوق
331	- الفرع الرابع:القيم الموجودة في النصوص المنطوقة
334	- الفرع الخامس:مسرحة أحداث النص المنطوق
341	- الفرع السادس:أنماط النصوص المقترحة في السنتين الرابعة والخامسة
347	- الفرع السابع:الوسائل المساعدة لتقديم وتقييم نصوص فهم المنطوق
356	- الفرع الثامن:استخدام الأجهزة الإلكترونية في تقديم نصوص فهم المنطوق
363	خلاصة الفصل
364	الخاتمة
381-370	قائمة المصادر والمراجع
الملاحق	

فهرس الجداول

جداول الفصل الأول		
رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
1-1	مصطلحات المناهج المعادة كتابتها	70-69
2-1	تخفيف الكتاب الموحد ثقل المحفظة	84
جداول الفصل الثاني		
1-2	معدل تذكر الصور السمعية البصرية	127
2-2	مواقيت مرحلة التعليم الابتدائي	143
3-2	اقتراحات لتقديم النمط الحواري في التعليم الابتدائي	154
4-2	اقتراحات لتقديم النمط التوجيهي في مرحلة التعليم الابتدائي	158
5-2	اقتراحات لتقديم النمط السردى في مرحلة التعليم الابتدائي	169
6-2	اقتراحات لتقديم النمط الوصفى في مرحلة التعليم الابتدائي	177
7-2	اقتراحات لتقديم النمط التفسيرى في مرحلة التعليم الابتدائي	185/184
8-2	المحتويات المعرفية الخاصة بالنمط الحجاجى في التعليم الابتدائي	198
جداول الفصل الثالث		
1-3	يبيّن تقديم نص المنطوق للسنة الرابعة في الوثائق الرسمية	223
2-3	أنواع نصوص المقطع الأول - الرابعة ابتدائي	230
3-3	أنواع نصوص المقطع الثاني - الرابعة ابتدائي	231
4-3	أنواع نصوص المقطع الثالث - الرابعة ابتدائي	232
5-3	أنواع نصوص المقطع الرابع - الرابعة ابتدائي	233
6-3	أنواع نصوص المقطع الخامس - الرابعة ابتدائي	234
7-3	يبيّن أنواع نصوص المقطع السادس - الرابعة ابتدائي	236
8-3	أنواع نصوص المقطع السابع - الرابعة ابتدائي	237
9-3	أنواع نصوص المقطع الثامن - الرابعة ابتدائي	238
10-3	مدة التسجيلات الصوتية والشخصيات الموجودة فيها	246

فهرس المحتويات

265	يبين الأهداف المرجوة من تقديم نص المنطوق للسنة الخامسة في الوثائق الرسمية	11-3
268	خطوات تقديم نص فهم المنطوق للسنة الخامسة ابتدائي	12-3
274	أنواع نصوص المقطع الأول-الخامسة ابتدائي	13-3
277	أنواع نصوص المقطع الثاني-الخامسة ابتدائي	14-3
279	أنواع نصوص المقطع الثالث-الخامسة ابتدائي	15-3
281	أنواع نصوص المقطع الرابع-الخامسة ابتدائي	16-3
283	أنواع نصوص المقطع الخامس-الخامسة ابتدائي	17-3
285	أنواع نصوص المقطع السادس-الخامسة ابتدائي	18-3
286	أنواع نصوص المقطع السابع-الخامسة ابتدائي	19-3
288	أنواع نصوص المقطع الثامن-الخامسة ابتدائي	20-3
290	أنواع نصوص أساليب الإدماج-الخامسة ابتدائي	21-3
294	نصوص فهم المنطوق الواردة في الدليل للاستئناس-الخامسة ابتدائي	22-3
عرض بيانات الاستبانات وتحليلها وتفسيرها		
321	توزيع العينة حسب الجنس	23-3
322	توزيع العينة حسب نمط التوظيف	24-3
323	توزيع العينة حسب الشهادة المتحصل عليها	25-3
323	توزيع العينة حسب التخصص	26-3
324	توزيع العينة حسب الخبرة المهنية	27-3
325	رأي العينة في تأثير الميدان في غيره	28-3
326	رأي العينة في تحديد أكثر الميادين تأثرا بفهم المنطوق	29-3
327	رأي العينة في تأثير بناء التعلّيمات بحذف الميدان	30-3
328	اختيار العينة للسند المعتمد للتخطيط للحصة	31-3
329	مدى رضا الأساتذة على الغلاف الزمني لحصة فهم المنطوق	32-3

فهرس المحتويات

330	مدى موافقة العينة لتحضير الوسائل في حصة المنطوق	33-3
330	الوسائل التي تحضرها العينة لحصة فهم المنطوق	34-3
331	رأي العينة في تضمّن النصوص أكثر من قيمة	35-3
332	رأي العينة في مناسبة القيم لسن المتعلّم	36-3
333	رأي العينة في التأثير إيجابيا للقيم على سلوك المتعلّم	37-3
334	رأي العينة في توظيف القيم في مختلف الإنتاجات	38-3
335	مدى مسرحة العينة لأحداث النص المنطوق	39-3
335	الحصة التي يمسرح فيها المعلمون أحداث النص المنطوق	40-3
336	الوقت الذي تستغله العينة لمسرحة الأحداث.	41-3
338	رأي العينة حول معوقات مسرحة الأحداث	42-3
339	رأي العينة عند وجود نصوص غير قابلة للمسرحة	43-3
340	رأي العينة حول أكثر الجوانب التي تعالجها مسرحة الأحداث	44-3
342	رأي العينة في مدى مساهمة النصوص المنطوقة للسنة الرابعة في التمكن من خطاطة النمط الوصفي	45-3
343	رأي العينة في إعادة صياغة النصوص الوصفية المقترحة في السنة الرابعة ابتدائي	46-3
344	رأي العينة في مدى مساهمة النصوص المنطوقة للسنة الخامسة في التمكن من خطاطتي النمطين التفسيرية والحجائي	47-3
345	تصرّف العينة بالنسبة لغياب النمط الحجائي عن نصوص فهم المنطوق في السنة الخامسة ابتدائي	48-3
346	رأي العينة في مدى مناسبة النمط الحجائي لمتعلّم الخامسة ابتدائي	49-3
347	الطرق التي تعتمد عليها العينة لتقديم نص فهم المنطوق	50-3
348	رأي العينة في الطريقة الأنجع لضمان تفاعل المتعلّم مع النص المنطوق	51-3

فهرس المحتويات

349	نوع التسجيلات الصوتية التي تعتمها العينة في تقديم النص المنطوق	52-3
350	رأي العينة في مدى وظيفية التسجيلات الصوتية المرفقة بالدليل	53-3
351	الجانب الذي يؤثر عليه غياب الحركة وتعبيرات الوجه عن التسجيلات الصوتية.	54-3
352	حلّ العينة للتّمرين الخاص بنص فهم المنطوق الموجود في كرّاس النشاطات.	55-3
353	رأي العينة في المجال الذي تخدمه الأسئلة التابعة لتموين كرّاس النشاطات	56-3
354	اعتماد العينة على الصورة الواردة في الكتاب المدرسي التابعة لميدان فهم المنطوق كتمهيد للدّخول في الحصة.	57-3
355	رأي العينة في مدى محاكاة صورة الكتاب المدرسي لأحداث النص المنطوق.	58-3
356	رأي العينة في مدى تيسير بناء التعلّّات في المرحلة الابتدائية بتوظيف الأجهزة الإلكترونية.	59-3
357	رأي العينة في عرض فهم المنطوق على شكل فيديو قصير يضمّ رسوما متحركة ناطقة بالنص، ومجسّدة لأحداثه وشخصياته	60-3
358	رأي العينة في الوسيلة الأنجع لتقديم نص فهم المنطوق	61-3

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال والمخططات

الفصل الأول	
ص 74	مخطط مستويات الكفاءة حسب الإصلاح التربوي الجديد
الفصل الثاني	
ص 183	مخطط يوضح أقسام النص التفسيري
ص 196	مخطط يوضح كيفية بناء النص الحجاجي

مُلَخَّص

ملخص

تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ: "واقع تعليم فهم المنطوق في ضوء المقاربة بالكفاءات-السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية"، إلى الكشف عن أهمية هذا الميدان في مرحلة التعليم الابتدائي، ومدى تأثيره على بقية ميادين اللغة الأخرى، إضافة إلى تسليط الضوء على طريقة التقديم، وتمت الاستعانة بالوثائق الرسمية الوزارية، والاستبانة الموجهة إلى عينة مقصودة لتحقيق ذلك، وخلصت الدراسة إلى حاجة هذا الميدان إلى وسائل إيضاح أكثر فاعلية، إضافة إلى إعادة صياغة نصوصه لتناسب مع الكفاءات المسطرة والتوصيات المقترحة للمحافظة على تأثيره الكبير في تعلّم اللغة.

Abstract

This study is entitled "The reality of teaching oral expression in the light of the competency approach, the case study of the fourth and fifth year of primary school using a descriptive and analytical method". It attempts to reveal the importance of oral expression in primary education, and to what extent it affects the other fields of language. In addition, highlighting teachers' techniques of presentation. On this basis, we relied on official ministerial documents adding to that a questionnaire administered to a specific sample. The study concluded that oral expression needs more effective means of illustration, then reformulating its texts to suit the competencies and recommendations proposed to maintain its effect on language learning.

