الجمهورية الجزائرية الديمقراطيّة الشّعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجزائر (2)
كلية الآداب و اللغات قسم علوم اللسان

دراسة تحليلية تقويميّة لمنهجية الديوان الوطني لمحو الأميّة من خلال كتب اللغة العربية

مذكرة لنيل شهادة ماجستير

تخصص : تعليمية اللّغة العربية

إعداد الطالب :
فاتح قدور

إشراف الدكتور :
نصر الدين بوحساين

السنة الجامعيّة : 2014-2015

بسم الله الرحمان الرحيم

كلمة شكر:

بعد حمد الله و الصّلاة و السّلام على رسول الله .

أتقدّم بالشّكر الجزيل لأستاذي الفاضل نصر الدّين بوحساين الذي لم أسمع و لم أر منه طوال مرحلة البحث غير الكلم الطيّب و الرّفق في المعاملة و حسن التوجيه فجزاه الله عنّي خير الجزاء .

و لا يمكن أن أنسى الثناء الحسن على كلّ من جلست بين يديه متعلّما من عهد الصّبا إلى ما شاء الله ، أقصد أساتذتي و مشايخي – نفع الله بهم– الذين علّمونا الأدب و بثّوا في قلوبنا نور العلم و بهجته .

و لن أفوّت شكر القائمين على الدّيوان الوطني لمحو الأميّة – ملحقة الجزائر العاصمة الأبيار– الذين لم يتأخّروا في تقديم يد العون بكلّ تواضع و أخصّ بالذكر الأستاذ عمارة طلال و الأستاذة بن نعجة و كذا السيّد المكّي دلماجي الذي كان متحمّسا لموضوع البحث و قد أعاننا كثيرا في الجانب الميداني باعتباره مفتّشا في صفوف محو الأميّة ولم ينقطع عن تشجيعي كلّما أحسّ منّي الفتور ، و أشكر السيّدة القائمة على مكتبة المعهد الوطني للبحث في علوم التّربية .

قال الله تعالى : " و ما تفعلوا من خير فلن تكفروه "

إهداء

أهدي هذا العمل إلى من طوّقني إحسانهما والديّ الكريمين عليّ و نشيدة

إلى أخواتي الفاضلات

إلى شيوخي و أساتذتي

و كلّ تلاميذي

و جميع من يحبّني في الله

المقدمة

المقدّمة :

إنّ محو الأميّة و تعليم الكبار و انتشار المعرفة و الالتحاق بالتعليم لدى الرّاشدين مؤشّر من مؤشرات التنمية و سبيل من سبلها، لذلك تبذل الحكومات و المؤسّسات و الجمعيّات وسعها في هذا المجال، و لم تكفّ وزارة التربية الوطنية ممثلة بالديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار عن مكافحة الأميّة، ولعلّ أحدث إجراء يرمي إلى المضيّ قدما في هذا المسعى هو وضع استراتيجيّة وطنيّة لمحو الأميّة لتحقيق مزيد من الفعاليّة و الاحترافيّة و مواجهة مختلف التحدّيات وقد دخلت هذه الاستراتيجيّة عامها الثامن في سبتمبر 2014، و حسب آخر الأرقام المقدّمة سنة 2013 من قبل مصلحة الإحصاء و الوثائق للدّيوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار تمّ تسجيل انخفاض في نسبة الأميّة بما يعادل 17.42% للفئة العمريّة 15 سنة فما فوق , *.

هذا و إنّ إعداد برنامج دقيق و مفصّل و مناسب لفئة الأميّين الكبار يكون نتيجة تخطيط شامل لثلاثة عناصر جوهريّة و هي : المادّة التعليميّة، الفئة المستهدفة، الوسائل البيداغوجيّة و التقنيّة المستعملة.

إنّ تحقيق التفاعل و التكامل بين هذه العناصر الثلاثة المذكورة يتطلّب إجراء عدّة خطوات متتابعة أثناء إعداد برنامج ما فاختيار المحتوى المناسب و يتعلّق الأمر في بحثنا هذا بمادّة

---

*انظر الملحق رقم 1.

اللّغة العربيّة وجعله منسجما منظّما بشكل منهجي و منطقي لا يتصوّر بعيدا عن الممارسات اللّغويّة الفعليّة للفئة المستهدفة و احتياجاتها و الكفاءات المتحكّم فيها و تلك المراد تحقيقها و لا يكون ذلك إلاّ بعد تحديد الأهداف العامّة و الخاصّة و الإجرائية، ثم تتوّج المساعي السّابقة بتبني استراتيجيّات التعلّم المناسبة التي تسمح بإيصال الفئة المستهدفة إلى حدّ تملّك الكفاءات مع وضع منهجيّة للتقويم دون إهمال اختيار الوسائل التعليميّة و التقنيّة المناسبة .

إنّ موضوع بحثنا متعلّق بهذا الميدان، و موسوم بـ "دراسة تحليليّة تقويميّة لمنهجيّة الديوان الوطني لمحو الأميّة من خلال كتب اللّغة الأميّة " وقد وقع اختيارنا عليه للأسباب التالية :

– الاعتقاد أنّ أيّ مساهمة في ميدان تعليميّة اللّغة العربيّة تخدم عمليّة التقويم التي يقوم بها الدّيوان الوطني لمحو الأميّة.

– المشاركة في سدّ الحاجة المسيسة لدى المعلّمين و الطّلبة و الباحثين الناشئة عن قلّة المراجع باللّغة العربيّة.

– انتهاز الفرصة لتوسيع الاطّلاع في هذا المجال و رغبة شخصيّة في الاستفادة من أجل تحسين ممارستي في ميدان التّعليم.

إنّ إعداد كتب اللّغة العربيّة و بناء مادّة تعليميّة يتطلّب الاستناد إلى عناصر مرجعيّة قائمة على دراسة دقيقة للممارسات اللّغويّة الفعليّة للفئة المستهدفة و ملامح و حاجات فئة الأميّين الكبار فتكون الاختيارات اللّغويّة في مادّة اللّغة العربيّة حينئذ مناسبة ممكنة التّجسيد مع مراعاة الخيارات المنهجية المعتمدة و الغايات التربويّة المحدّدة وذلك في حدود الوسائل المتاحة

و الحجم السّاعي المخصّص، لذلك فإنّ معالجة الموضوع الذي نحن بصدده تحتّم القيام بوصف و تحليل جلّ العناصر التي تمكّن من بلورة تصور شامل وواضح لمنهجيّة الدّيوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، و لتحقيق ذلك لا يمكن أن يرتكز على كتب العربيّة الثلاثة الصّادرة عن الدّيوان فحسب بل يتطلّب الرّجوع إلى المنهاج و الوثيقة المرفقة به باعتبار هذه الكتب مجسّدة

للمنهاج معدّة للاستعمال في المسار التعلّميّ و أنّها يفترض أن تعكس إلى حدّ بعيد الخيارات المنهجيّة المحدّدة في النصوص الرّسميّة و تدعم المسعى الرامي إلى تحقيق الأهداف التي يفترض التّخطيط لها بعناية و دقّة، مع الاستعانة طبعا بالمراجع المتخصّصة في علوم التربية و البيداغوجيا والأندراغوجيا و تعليم الكبار لتوجيه الملاحظات توجيها دقيقا و دعم النتائج المتوصّل إليها دون الاستغناء عن المعاجم المتخصّصة لضبط المصطلحات، و قد انطلقت في هذا الموضوع من تساؤلين مترابطين يمثّلان أصل الإشكاليّة وهما :

هل كتب اللّغة العربيّة تستجيب لمسار التعليم و التعلّم الذي حدّد في المنهاج و تساهم في تفعيله ؟ و ما مدى حصافة الإطار المفهوميّ (العناصر المرجعيّة) المحدّدة في هذه الوثيقة الرّسميّة (المنهاج) ؟.

و لمعالجة بعض جوانب الإشكاليّة السّابقة قد تمّ تقسيم البحث إلى ستّة فصول توزّعت فيها المادّة على النّحو التالي :

الفصل الأوّل تمّ التطرّق فيه للمقاربات المنهجيّة المعتمدة ألا و هي المقاربة بالكفاءات و أصلها النظري و مبادئها على مستوى النّشاط التعليميّ، و المقاربة النصيّة باعتبار النصّ منطلقا لجميع الأنشطة مع الإشارة إلى مفهوم نحو النصّ و تعلّقه بالمقاربة النصيّة، و كذا المشروع البيداغوجي و بيداغوجيا المشروع مع السّعي لضبط المفاهيم و إزالة اللّبس من غير توسّع .

الفصل الثاني خصص للمتعلّم و المعلّم، فبالنّسبة للفئة المستهدفة اشتمل على بعض الخصائص المميّزة لتعلّم الكبار باعتبارها تختلف في تعلّمها عن الصّغار، وتحليل لملمحي الدّخول والخروج مع إبداء لبعض الملاحظات بخصوص الأوصاف المحدّدة في المنهاج،

و أمّا عن معلّم الكبار فقد تمّ ضبط هذا المصطلح مع تبيين مواصفاته وبعض الكفاءات الأساسيّة التي يحتاجها للاضطلاع بأدواره، و قد تمّ اختيار ثلاثة منها هي كفاءة التعامل مع آثار الفروق الفرديّة و كفاءة الانطلاق من المعارف السّابقة و كفاءة التعلّم بوضعيّة مشكلة.

الفصل الثالث : فيه عرض لتعليم القراءة و الكتابة و تعلّمها، فقد ذكرنا مفهوم تعلّم القراءة و وضّحنا الطريقة المتّبعة في تعليمها للكبار في مرحلة التعلّمات الأساسيّة انطلاقا من كتاب المستوى الأوّل، إلى جانب طريقة تعليم الكتابة التي تبدو غير واضحة ولم يهمل في هذا الفصل تبيين علاقة تعلّم القراءة بالكتابة من منظور علماء الأعصاب .

الفصل الرّابع :جعل لتحليل وتقويم محتوى القواعد حيث بيّنا فيه أهداف تدريس القواعد حسب ما ورد في المنهاج و تمّ تقويم توزيع مواضيع نشاط القواعد على المستويات الثلاثة و طريقة تقديمها في كتب اللّغة العربيّة بإبداء جملة من الملاحظات و الاقتراحات تتعلّق عموما بالاختيار و التّرتيب وطريقة العرض و أسس التّدريس، و كذا كيفيّة تقديم الدّرس النّحوي بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات و المقاربة النصيّة.

الفصل الخامس: تطرقّنا في الفصل الخامس للتقويم وذكرنا فيه مبحثا لغويّا يتعلّق بترجيح المصطلح الصّحيح "التقويم " وكونه مغنيا عن التّقييم وذكرنا منهجيّة التّقويم المصرّح بها في المنهاج مع زيادة بعض الفوائد، وقمنا بسرد رأي بعض الباحثين في علم التّربية فيما يخصّ تقويم الكفاءة.

الفصل الأخير : و هو العمل الميداني الذي تمكنّا بإنجازه من استجلاء آراء المعلّمين في صفوف محو الأميّة و طرح قضايا هامّة لم يكن متاحا طرحها فيما سبق من الفصول أهمّها : التّكوين بأنواعه و جدواه، و الرّصيد اللّغوي من حيث الكمّ و النّوع، و الوسائل البيداغوجية، و استعمال المستوى العامّي أو لغة أخرى في التواصل مع الكبار عند تنشيط الحصّص التعلّميّة، و كذا الحجم السّاعي ومدى كفايته في تنفيذ البرنامج.

و قد تمّ تقسيم الأسئلة إلى حزم ثلاث، الأولى تعلّقت بالمعلّم و تكوينه و استغلاله الوثائق التربويّة، و الثانية ترتبط بكتب اللّغة العربية الثلاثة شكلا و مضمونا، و الثالثة تتعلّق بدافعيّة المتعلّم وتفاعله، ثمّ أتبعنا الفصول بخاتمة تضمّنت جملة من النّتائج المتوصّل إليها مرفوقة بمجموعة من الاقتراحات .

أمّا عن المصادر و المراجع فقد اعتمدنا على الأجنبيّة أكثر من العربيّة وذلك لقلّة المتخصّص منها خاصّة في ميدان تعلّم القراءة و الكتابة و تعليم الكبار و التّقويم و ذلك من بين الصّعوبات التي تواجه الباحث في هذا الميدان، كما استعين بعدّة معاجم متخصّصة لضبط المفاهيم و توضيحها و تقديم التعاريف و قد اقتبسنا من المجلاّت و الوثائق الرّسميّة العربيّة و الفرنسيّة، كما ساعدتنا بعض الرّسائل الجامعيّة في سدّ ثغرات في عناصر من بحثنا كالمقاربة النصيّة و المشروع البيداغوجي.

ملاحظة: استعمل الرّمز * عند إيراد شرح أو توضيح أو الإحالة إلى ملحق من الملاحق

و أمّا الرّمز » فيدلّ على أنّ الشرح أو التّوضيح يستكمل في الصّحفة الموالية.

أقول في الختام أنّي بذلت المستطاع من جهد فكريّ و ماديّ و المتاح من مراجع و وقت، داعيا الله أن يكون العمل متقبّلا و أن ينظر إليه بعين الرّضا.

الفصل الأوّل :

المقاربات البيداغوجية المعتمدة:

المقاربات البيداغوجية المعتمدة :

1-1المقاربة بالكفاءات : تضمّن المنهاج خيارات منهجيّة تصدّرتها المقاربة بالكفاءات *: التي تمّ تبنّيها لأسباب عدّة منها :

– تنمية قدرات الّدارس الكبير بصفة فعّالة و في أقلّ مدّة ممكنة و الوصول به إلى استعمال معارفه المكتسبة لتلبية حاجاته الفرديّة و المجتمعيّة و المهنيّة"[1].

– عجز بعض المتعلّمين الذين اكتسبوا معارف في الفصل عن توظيفها في مختلف مواقف الحياة التي تصادفهم يوميّا [2].

– التّقليل من الارتداد إلى الأميّة و الفشل في الدّراسة و الوقوف بجانب المتعلّم لتجاوز الصّعوبات. [3]

*** تعرّف الكفاءة : أنّها حاصل تجنيد، القدرات، و السلوكات الكامنة (الوجدانية، المعرفية، و الحركية النفسية) التي تسمح للفرد بممارسة عمل أو مهمّة متعدّدة الجوانب بنجاعة .يعني " أن تكون قادرا على ..." تضمّ الكفاءة : المعرفة، المهارة، الحصافة. وأمّا الكفاءة في التعليم التقني و المهني :" هي مجموع المهارات والمعارف المجنّدة في فعل ما و الملائمة لمقتضيات السياق الذي يحفّ ذلك الفعل . " انظر :**

Bon Denis. Dictionnaire des termes de l'éducation .,édition de Vecchi S.A paris .2004 .p33

و تجدر الإشارة إلى أنّ تعريف الكفاءة لم يحصل فيه توافق بين الباحثين غير أنّ المشترك بين التعاريف كلّها هو أنّها : تجنيد الموارد المختلفة في مواجهة وضعيّة ما و انظر:

Les livrets de compétences nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,rapport n 2007 -048 ,igem,

2007, p11 .

[1]مناهج محو الأميّة و تعليم الكبار، منهاج اللّغة العربيّة، الدّيوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار ، ص 8
[2]الوثيقة المرفقة للمنهاج ص 85.

[3]دليل كتاب اللّغة العربيّة , المستوى الأول ص 43.

إنّ هذه المقاربة تفرض على مستوى النشاط التعلّمي عدّة مبادئ نذكر منها :

– الانطلاق في التعلّم من وضعيّات حقيقية مستمدّة من صميم الحياة اليومية تنطوي على القدر المطلوب من المعارف و المهارات التي ينبغي اكتسابها .

– إدراك دلالة و جدوى ما ينبغي تعلّمه من معارف و التحكّم فيه من مهارات

– إعادة استثمار ما تعلّمه سابقا (معارف، خبرات ...) بكيفية مندمجة ومناسبة لتجاوز ما يمكن أن يواجهه من مشاكل.

– وضع المتعلّم في وضعيّة تصله مباشرة بظاهرة من ظواهر واقعه (الاجتماعي , المهني ...) و تجعله في مواجهة مشكل ما .

– تنظيم منهجي للموارد الديداكتيكيّة ولأدوات العمل بكيفيّة تمكّن المستفيد من تدبير تكوينه عن طريق التكوين الذاتي .

– استثمار الفرد للخبرات الجديدة في الممارسة عن طريق فحص مدى إمكانية تطبيقها لفهم الواقع . [1]

هذه المبادئ مستوحاة في مجملها من نظريّتين [2] هما : **النظريّة السلوكيّة** : التي تعتبر الفرد نتاجا لمحيطه و تعدّ التعليم قائما على تمكين الفرد من التحكّم في محيطه و تعديل سلوكه بالتعزيز بناء على أهداف سلوكيّة، و كذا تعليمه كيفيّة التعلّم ليكون قادرا على التأقلم مع محيط دائم التغيّر برصد الظروف اللاّزمة . و يمكن أن نستخرج ثلاثة مبادئ على صعيد التعلّم :

---

[1] مواصفات المكون في مجال محو الأمية، دليل مرجعي، قطاع محاربة الأمية والتربية غير النظامية، المغرب، مطبعة البيضاوي، ط1، أفريل 2009، ص21، 22 .

[2] Louis marchand 'L'apprentissage à vie Chaneliére . Canada .1997 . p 51.54: للمزيد ينظر :

Marcel lebrun .Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre . Belgique . De Boeck p 97.

– التعلّم يتمّ بنشاط .

– التعلّم يتمّ انطلاقا من تجربة المتعلّم .

– التعلّم يحدث عن طريق المحاولة و الخطأ

(و من أعلام هذه النظريّة ثورندايك، طولمان، بافلوف واطسون، جثري)

و **النظريّة البنائيّة** : التي منطلقها أعمال جون بياجي الذي اهتمّ بأصل تطوّر المعارف لدى الفرد ، حيث أنّ المعرفة حسبه لا تصل مباشرة إلى الفرد بل تبنى من قبل المتعلّم الذي يتلقّى المعارف و التجارب و يدمجها عن طريق بنى معرفيّة خاصّة به تختلف عن غيره من الأفراد، و قد تطرّقت إلى المسار المعرفيّ الدّاخلي عند المتعلّم، و كذا حلّ المشكلات، التمثّلات، العمليّات المعرفيّة ، الصور الذهنيّة، وحسب هذه النظريّة فإنّ المتعلّم هو من يبني معرفته لذلك فإنّ استراتيجيّة التعلّم قائمة على المعارف القبليّة التي تعدّ نظام استقبال ضروريّ لعمليّتي تحويل المعارف و التجارب و دمجها و من أعلامها(برونر بياجي و أوزبل) و يمكن إجمال مبادئ النظريّة البنائيّة فيما يلي :

1) كل فرد قادر على التعلّم حيث يتلقّى الفرد مفاتيح المعرفة ومعالم المجتمع الذي يعيش فيه

2) التعلّم عملية نشطة موجّهة نحو هدف يتمثّل في تكوين قدرات تساعد المتعلّم على التعلّم و يتجلّى ذلك في حل مشكلات تعلّميّة فرديّا أو جماعيّا في سياق تعلّميّ تتّسم وضعيّاته بالتنظيم و بوجوب كونها ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم وذلك لكي تقوده لتحديات و مشكلات تجعله يسعى باهتمام لحلّها.

3) العمليّة التعلّمية لا بدّ أن تكون مصحوبة بجوّ يساعد المتعلّم على المشاركة في تحديد الأهداف التعلّمية و تقويم عمله .

4) دور المعلّم هو تنظيم محتوى الفعل التعلّمي وتوجيه المتعلّمين.

2-1) الكفاءات العرضيّة :

" هي كلّ كفاءة يمتدّ مجال تطبيقها و توظيفها في سياقات جديدة "[1] وقد تمثّلت في منهاج اللّغة العربيّة في تسع عشرة كفاءة[2]:

- النطق السليم لكل مقروء.
- يقدر على القراءة السريعة المناسبة لمستواه.
- التعبير عما يسمعه أو يشاهده أو يقرأه بلغة سليمة.
- الإجابة بلغة واضحة عمّا يوجه إليه من أسئلة.
- فهم المسموع.
- يقدر على الملاحظة والمساءلة ويعبر بالكلام والرسم.
- يبدي رغبته في التعلم.
- يختار ويبرر اختياره.
- يقدر على التعبير عن الزمان والمكان.
- يتعرف على الخطأ ويحلله ويصحح أخطاءه مستعينا براشد.
- يدرك التعليمات وينفذها
- يتقبل الأنشطة الصعبة من أجل أن يكتسب معارف جديدة.
- يكيف سلوكه مع الأنشطة المقترحة عليه.
- يبدع حكايات ويتخيل وضعيات.
- يعبر عن الأشياء التي يفضلها.

---

[1] شكير حسن، مدخل للكفايات و المجزوءات، مقاربة نظريّة و تطبيقيّة، مطبعة المتّقي برنتر المغرب 2002، ص 63

[2] انظر منهاج اللّغة العربيّة ص42

- احترام قواعد الحياة الجماعية والتكيف مع متطلباتها.
- إبداء الاهتمام بالمسائل المتعلقة بالحياة والطبيعة.
- البدء بإدراك أوجه التشابه والاختلاف والأشكال والألوان والاحجام والأصوات.
- السعي إلى تركيز الانتباه على موضوع التعلم.

لقد تبيّن وجود تطابق بين الكفاءات العرضيّة المذكورة سابقا و الكفاءات العرضيّة المحدّدة في منهاج السّنة الأولى ابتدائي *، و هو أمر يستوقف الملاحظ بحكم اختلاف الفئة المستهدفة والبون الشّاسع بين خصائص متعلّم كبير و إن كان أميّا و طفل صغير، ما يدلّ على خلل في تكييف المفاهيم مع الفئة المستهدفة، و حتّى وإن سلّمنا بأنّ هنالك نقاط تقاطع بين جميع المتعلّمين مهما كان مستواهم، فإنّ هناك مآخذ على صعيد الكفاءات المحدّدة نفسها و على طريقة صياغتها كما يتبيّن فيما يلي من ملاحظات :

أ) أربع من الكفاءات* * لا علاقة لها بالمتعلّم الكبير وهي :

- يقدر على الملاحظة و المساءلة و يعبّر بالكلام و بالرّسم .
- يقدر على التعبير عن الزمان و المكان .
- البدء بإدراك أوجه التشابه والاختلاف والأشكال والألوان والأحجام و الأصوات
- الإجابة بلغة واضحة عمّا يوجّه إليه من أسئلة .

*** انظر الملحق رقم 2**

**** إنّ الكفاءات توحي بأنّنا بصدد الحديث عن طفل لا يفهم الخطاب و لا يحسن الجواب ....و لم يكتمل نموّه العقليّ و اللّغوي و الانفعالي و الاجتماعيّ .**

ب) كفاءات فحواها أقرب ما تكون لطفل في الابتدائي :

- يبدع حكايات و يتخيّل وضعيّات*.

- يعبّر عن الأشياء التي يفضّلها .

ج) كفاءات يمكن أن يخصّ بها الكبار شريطة إعادة صياغتها :

- يتعرّف على الخطأ و يحلّله و يصحّحه مستعينا (براشد) بزميله أو بمتحرّر من الأميّة و إن صغيرا .

- يقدر على القراءة (السّريعة) المسترسلة المناسبة لمستواه .**

- (يختار و يبرّر اختياره) يحاجّ غيره بالحجج العقليّة و النّقليّة، محترما آداب الحوار.

- تعزيز احترام قواعد الحياة الاجتماعيّة و التكيّف مع متطلّباتها.

- (إبداء الاهتمام) يتفاعل مع المسائل المتعلّقة (بالحياة و الطّبيعة) بمحيطه الصّغير و الواسع تفاعلا إيجابيّا و يشارك في اقتراح حلول لما يعدّ من المشكلات .

- (يتقبّل الأنشطة الصّعبة) يتعامل مع الأنشطة غير المعهودة و يقترح وضعيّات مشكلة من أجل أن يكتسب معارف جديدة .

*** لقد حذف ناقلو منهاج اللّغة العربيّة كلمة ألعاب من هذه الكفاءة فلماذا ؟.**

**** القراءة السّريعة مفهوم ظهر مع بداية القرن العشرين و هي مهارات تتعلّم تمكن من الوصول إلى وتيرة قراءة تفوق ألف كلمة في الدّقيقة و هذا النّوع من القراءة يتجاوز التعرّف على الكلمات ليراعيّ ستّة نواحي أخرى وهي الاستيعاب الجيّد، التّكامل الدّاخلي و الخارجي ، التذكّر و الاستدعاء، الاتّصال ، و للمزيد ينظر : توني بوزان، القراءة السّريعة، الطبعة السّادسة، مكتبة جرير، 2007.**

يقدر على التّعبير عمّا يسمعه أو يشاهده أو يقرأه بلغة (سليمة) قريبة من الفصحى .

هذا و بقدر الانطلاق من أدوار المتعلّم الكبير و المهام التي يزاولها يكون التوفيق في تحديد الكفاءات العرضيّة، و النّموذج التالي [1] يستوفي إلى حدّ كبير أدوار* و مهام المتعلّم الكبير :

---

[1] مرجعيّة الكفايات في مجال محو الأميّة، مديريّة محاربة الأميّة، مطبعة البيضاوي ،المغرب ، ط1، 2009، ص 49

***ذكر هفجهرست جملة من المهام و الأدوار التي يضطلع بها الكبير حسب المراحل العمريّة التي جعلها ثلاث مراحل : من 18 إلى 30سنة ، مابين 30 و 55 ، من 55 فما فوق فممّا ذكره من مهام في هذه المرحلة الأخيرة و ما يعتريها ما يلي :**

- التّأقلم مع الوضع الصحيّ وتراجعه.

- التعامل مع مرحلة التّقاعد عن العمل و ما يرافقها.

- فقدان الشّريك.

-تكوين علاقات مع أنداده.

- التخلّي عن بعض الواجبات الاجتماعيّة و المدنيّة.

- السعي لتحقيق نمط حياتيّ مناسب .

للمزيد ينظر :

Louis marchand . op cit p 44

الجدول رقم 19 : مصفوفة الكفايات اللغوية (المرتبطة بالأنشطة) والاجتماعية والعرضانية (المتعددة الجوانب)

مصفوفة الكفايات	الكفايات السوسيوثقافية والمهنية					الكفايات اللغوية				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	تنظيم حياته المهنية	الاستقلالية و التبرير	وآداب المهنة ممارسة الحقوق	الحفاظ على العادات السلبية في الحياة	تعزيز القيم الثقافية وآداب الحديث	التواصل بالطريقة المعرفية (قواعد- كتابة -إصغاء)	استعمال لغة الرياضيات وأدواتها	استعمال تقنيات وأنماط تقسيم التاريخ والجغرافيا	استثمار تكنولوجيا المعلومات والتواصل	
البحث عن المعلومة ومعالجتها	⌘	⌘	⌘	⌘	❁	⌘	⌘	⌘	⌘	
استعمال استراتيجيات حل المشكلات	⌘	⌘	❁	❁	⌘	❁	⌘	❁	⌘	
التصرف بمنهجية	⌘	❁	⌘	⌘	⌘	⌘	⌘	❁	⌘	
توظيف إبداعاته	⌘	⌘	❁	❁	⌘	⌘	⌘	❁	❁	
التعاون	⌘	❁	⌘	❁	⌘	❁	❁	❁	❁	
ممارسة حكم نقدي	⌘	⌘	❁	❁	⌘	⌘	❁	⌘	⌘	

❁ رابط غير مباشر

⌘ رابط مباشر

2) المقاربة النصيّة :

لقد تمّ اعتماد المقاربة النصيّة * " لتحقيق الكفاءات والأهداف التعلّمية من خلال النص المسموع أو المكتوب موزعة على المجالات الأربعة للّغة **.

ومظاهر اعتمادها على صعيد النّشاط التعلّمي هو " أن يكون النصّ المسموع أو المكتوب منطلق كلّ أنشطة التعليم و مبدأ مختلف التعلّمات من قواعد رسم الكتابة وقواعد التراكيب النحوية و الصيغ الصرفية و تدرج الأفكار و تماسك النص، فلم يعد من المعقول تدريس القواعد لذاتها، بل تصبح هذه القواعد عبارة عن أدوات تستعمل، حين تناولها و اكتشافها في النص، في خدمة أشكال التعبير المختلفة و في بناء المعارف ." [1]

إنّ للمقاربة النصيّة بعدا أعمق من مجرّد جعل النصّ منطلقا للأنشطة المختلفة ألا وهو نحو النصّ، ذلك أنّ نحو الجملة حسب بعض الباحثين "غير قادر على معالجة بعض الظواهر اللّغويّة مثل الإضمار و تحويل الجملة و التّعريف، كما أنّ دلالة النصّ أكبر من مجموع دلالات الجمل المكوّنة له، فالنصّ ليس مجرّد جمل متتابعة، إنما هو الإطار الذي يزول داخله إبهام الجمل، و هو يحتوى على افتراضات و اقتضاءات غير التي في الجمل المكوّنة له، إضافة إلى إمكانيّات إعادة الصّياغة و الحصول على ملخّصات عديدة خلافا للجملة." [2]

*** اعتُمدت المقاربة النصية انطلاقا مما توصّل إليه البحث في مجال اللسانيات النصيّة , و بحوث علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي, التي أثبتت أن أصغر وحدة في التعامل و التواصل هي النص , وهذا ما أكده هاليدي و شارول و آدم وغيرهم ..أنظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج ص51**

*** * المجلات الأربعة للّغة حسب المنهاج هي فهم المنطوق ، التعبير عن المنطوق , فهم المقروء و التعبير المكتوب.**

[1] الوثيقة المرافقة ص 85-86

(2) للمزيد انظر مفتاح بن عروس، الاتّساق و الانسجام في القرآن، رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة جامعة الجزائر 2006 ،2007 ص 17 - 19

إنّ خصائص النصّ كمركّب لسانيّ يتطلّب إعداد أدوات منهجية و إكسابها للمعلّمين ليتمكّنوا من استثمار النّصوص إلى أقصى حدّ ممكن و تحليلها كلّ ذلك لتنمية الملكة النصيّة عند المتعلّم

و يعوّل في ذلك على المتخصّصين في السيميولوجيا و اللّسانيّات، إلى جانب الاختيار الجيد للنّصوص بناء على جملة من المعايير التي نذكر منها :

– ألاّ تتعارض النصوص مع الغايات الكبرى للتّربية ومبادئ الدولة الجزائريّة.
– أن تتماشى في مجملها مع أهداف تعليم اللغة العربية للكبار .

– أن تتوفّر على المحتوى التعليمي المنصوص عليه في المنهاج سواء كان ظاهرة لغوية أو تقنية في التعبير دون إهمال التدرّج من السهل إلى الصعب.

– أن توفّر للمتعلّم رصيدا لغويّا كافيا و مناسبا لاحتياجاته.

– أن تكون النصوص متنوعة في مضامينها، متماشية مع اهتمامات المتعلّم وسنّه من حيث طريقة طرح المواضيع.

– ألاّ تقتصر على نمط واحد فنجد(الوصفية، الحجاجية، الإخبارية، السردية، الحوارية).

– أن تساهم النصوص في تحقيق الكفاءات العرضية إذ لا ينظر إلى النص من حيث قيمته اللغوية و الفنية فحسب .

– أن تساعد المتعلّم بعد أن يتلقّاها على إنجاز المشروع .

3-1)المشروع البيداغوجي :

اعتبر المشروع البيداغوجي خيارا منهجيّا ضروريّا يعوّل عليه في الدّفع بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة و قد نصّ المنهاج (1) على بعض دواعي اعتماده و المزايا التي يمنحها :

– إحداث قطيعة حقيقية مع الرّتابة التي تسود الفعل التربوي في محو الأمية و تعليم الكبار.

– أداة ملائمة لتنمية الكفاءات، كونه يعتمد مبدأ تركيز الفعل التربوي على المتعلّم بجعله محور العمل التربويّ .

– يجعل الدّارس يتعلّم وهو يعمل بنشاط – في إطار المجموعة – بغية إنجاز شيء لغرض ما ذي طابع اجتماعي ثقافي .

– يعدّ فرصة يوظّف فيها المتعلّم كلّ إمكاناته الذّاتيّة بما فيها الكفاءات اللّغويّة , التّواصليّة ,بنيّة إنجاز شيء ما مهما كان حجم ذلك المنجز .

– يشكّل الإطار الذي تندمج فيه التعلمات الموجّهة .

و يعرّف المشروع البيداغوجي بأنّه: " مجموعة طرق، و وسائل تربوية يعتمدها معلم أو مجموعة تربوية لتلبية احتياجات التلاميذ طيلة السنة." (2)

---

(1) المنهاج ص9 .

(2)Denis Bon . Dictionnaire des termes de l'éducation .édition de Vecchi s.a. paris .2004 .p33

3 -2)المشروع البيداغوجي و بيداغوجيا المشروع:

اعتبر المشروع البيداغوجي كما بيّنا خيارا منهجيّا ولم يعتمد في المناهج نتيجة ترف فكريّ , ولكنّ الباحثين يقولون " أنّه ينبع من الرّغبة في مناهضة الفشل و الحدّ من القطيعة الموجودة بين التعلّم المدرسيّ و التعلّم الاجتماعي فعوض أن نتعلّم قبل أن نفعل , نتعلّم عن طريق الفعل فبالفعل تستوقفنا مشكلات" (1). , فالمشروع البيداغوجي يمنح مغزى للتعلّمات المحصّلة بربطها بالحياة الاجتماعيّة و الثقافيّة و ينميّ الاستقلاليّة و روح النّقد و يعزّز الكفاءات المكتسبة كما أنّه يشجّع المواهب .

لابدّ و نحن بصدد الحديث عن المشروع البيداغوجيّ من التّمييز بينه و بين بيداغوجيا المشروع، نقطة تبدو غير واضحة في المنهاج الذي عدّ "المشروع البيداغوجيّ " من أهمّ الطّرائق التّربويّة الحديثة التي تهدف إلى تكوين شخصيّة المتعلّم و تعويده الاعتماد على النّفس في علاج المشكلات و دراستها و التّفكير في حلّها " مع إشارة في الوثيقة المرافقة أنّ دور المدرّسين هو " التّفكير بجديّة في تطبيق بيداغوجيا المشروع لتحفيز المتعلّمين على الإقبال على هذا النّوع من النّشاط".(2)

نقول إنّ بيداغوجيا المشروع هي الطّريقة التّربويّة النّشطة* في تحقيق المشروع البيداغوجيّ، أما

---

(1) Anie corrio,.Annie Gonet , projet pédagogique en technologie ,CNDP/CRDP .Marseille .p 22

(2) الوثيقة المرفقة بمنهاج اللغة العربية ص 64.

*** إنّ المعلّم لم يعد مجرّد ناقل للمعرفة , فيجب عليه أن يحرص على القيام بكلّ الإجراءات المساعدة على التعلّم , و أن يحرص على تهيئة السياق المناسب لتملّك المعرفة و إيجاد معنى للمكتسبات المحقّقة سابقا ، و يتضح مفهوم ما يسمى بالطريقة النشطة بملاحظة أدوار المعلم التي منها:**

المنظم: حيث يحدد إطار العمل.

المشجع لمجموعة المتعلمين، إذ يكون قادرا على بعث الفضول، روح المبادرة، البحث، الخيال، الذكاء. ≪

المشروع البيداغوجي فهو الهدف المراد تحقيقه في زمن لاحق، إذ من الممكن إعداد مشروع بيداغوجيّ دونما اعتماد على بيداغوجيا المشروع، فيتّسم المشروع حينئذ بالإلزاميّة

(لا مجال للاقتراح أو الاعتراض) و المعلّم لا يلعب فيه سوى دور المنظّم و المقوّم فيصير كواجب من الواجبات المدرسيّة و هذا مناف تماما لخصائص تعلّم الكبار و اعتماد المقاربة بالكفاءات." فأيّما مشروع بيداغوجيّ قائم على تحديد أهداف بالتّفاوض في إطار مقاييس منشود تحقيقها، يستدعي بيداغوجيا المشروع لتكمّله فهي التي تمكّن الفاعلين من أن يكونوا في موضع اختيار، و قرار، و تصرّف فيصير المشروع رابطا تعلّميّا". (1)

" و بيداغوجيا المشروع تركّز أيضا على إيجاد الطّرق النّاجعة لقيادة المتعلّمين لتملّك معرفة جديدة، و الاستمرار في تحقيق تعلّمات و ذلك بهدف وضع مسار سامح للمتعلّم ببناء مشروع جديد أو تعزيز مشروع سابق." (2)

و ثمرة التّفريق بين المشروع البيداغوجيّ و بيداغوجيا المشروع ألّا يستقرّ في الأذهان أنّ المسألة مجرّد مشاريع تقترح فتكون قيد الإنجاز لأنّ المشروع من غير بيداغوجيا المشروع كجسد بلا روح، و في هذا السّياق بيّنت الوثيقة المرفقة[3] بعض الخطوات المساعدة على إنجاز مشروع، كما نجد

المرافق : بحيث لا يفترض رأيه على مجموعة المتعلّمين إنّما يترك المسؤوليّة لهم , و يتحيّن الوقت المناسب للتدخّل من أجل تعزيز الثقة بالنّفس

المقوّم : يحرص على وضوح الأهداف و يتأكّد من صحّة الفرضيات و الصعوبات التي يمكن أن تعترض المشروع .

(1) Mavromara–lazaridou ; la pédagogie de projet pratiquée en fle dans les deux premières classes du collège public grec,l ecole supérieure de pédagogie de karlsruhe ; 2006;p59.

(2)op, cit,p,158

[3] أنظر: الوثيقة المرافقة ص 64، 66.

في دليل المعلّم(1) نماذج عن ذلك، و لكن يجب أن تكون هذه الأفكار مصحوبة بتكوين معمّق في طرق التّنشيط ذلك أنّ بيداغوجيا المشروع " تستدعي أن يكون المعلّم ذا تجربة و تتطلّب مدرّسا محترفا للتّعليم إلى جانب كونه متخصّصا في مجاله، متبحّرا في علمه، ساعيا إلى إنشاء ظروف تملّك المعرفة " (2).

"كما تفرض هذه البيداغوجيا على المعلّم أن يقلّل من المعلومات المباشرة و التّعليمات الصّارمة، فيتحوّل إلى موجّه بأتمّ معنى الكلمة، عارف مرشد للطّرق الموصلة للمعرفة المرغوب فيها، ذي مقدرة على تقديم مساعدة مخرجة لغيره من الحيرة أو التردّد أو قلّة الثقة بالنّفس ".(3)

3 -3) <u>تحقيق مشروع بيداغوجيّ في مادّة اللّغة العربيّة</u> :

عدّد الباحثون صيغا متنّوعة للمشاريع البيداغوجيّة : إعداد قاموس خاص بالحِرف للأيام الثقافية أو اللسانية، إخراج فيلم، إعداد قسم بيئي، الاستكشاف (الجبل، البحر)، إلى جانب إنجاز عرض عن موضوع ما تطرّق له أثناء السنة .

و قد أشار المنهاج إلى إمكانيّة التصرّف في المشاريع من قبل المعلّم في جميع المستويات، و الواقع أنّ هذا الهامش المسموح له يفرضه الفوج نفسه، من حيث احتياجاته و قدرات أفراده و اهتماماتهم , إنّ هذه العناصر الثلاثة عدّها بعض الباحثين (4) شروطا ضروريّة لبناء مشروع بيداغوجيّ إلى جانب شروط أخرى تتمثّل في:

- أن تساهم في تحقيق الكفاءات المستهدفة .

---

(1) **أنظر الدليل: المستوى الثاني والثالث ص 29، 34**

(2) **Mavromana, lazaridou ; p82**

(3) **op,cit,p80.**

(4) **op.cit p56**

– أن تتيح توظيف المعارف السّابقة .

– أن يكون مقدورا على إنجازها من حيث الزّمن المتاح و الوسائل.

– أن يرافق المتعلّم في مراحل الإنجاز .

نلاحظ بالرّجوع إلى كتب اللّغة العربيّة أنّ أكثر المشاريع كانت في المستوى الأوّل و عددها تسعة و ذلك باعتبار الحجم السّاعيّ المخصّص لهذا المستوى , خمسة منها تعرض شفويّا ,و هذا مناسب للمراحل الأولى للتعلّم .

و أمّا مشاريع المستويين الثاني و الثالث فعددها ثمانية منها ما هو وظيفيّ و منها ما هو إبداعيّ , فيكون عدد المشاريع المقترحة في الكتب الثلاثة سبعة عشر مشروعا *.

يمكن تقديم جملة من الملاحظات بخصوص المشاريع المقترحة في كتب اللّغة العربيّة :

1– أرفق كلّ محور بمشروع إلّا واحدا **.

2– موضوع المشروع مندرج غالبا ضمن السّياق العام للمحور .

3– لم توضع لتلك المشاريع شبكات تقويم ذاتيّ يستعين بها الدّارس .

4– لم يستثمر في أدوار المتعلّم على الوجه المفترض عند اقتراح المشاريع , فقد كان من الممكن استغلال حرف المستفيدين و المستفيدات و أنشطتهم اليوميّة و جعلها منطلقا لإعداد مشاريع ذات طابع وظيفي فعلى سبيل المثال كان من الممكن اقتراح مشروع خياطة العلم الوطنيّ بدل رسمه بالنّسبة للسيّدات , و على اعتبار انّ ربّات البيوت يعدّ الطّبخ من الأنشطة التي يمارسنها يوميّا

***اقترح في المنهاج اثنا عشر مشروعا، وهي ليست نفسها مشاريع الكتاب عدا تلك المشتركة في المضمون العام، أنظر الملحقين 3، 4**

****هو المحور السابع في المستوى الثالث لا مشروع فيه، أنظر كتاب اللغة العربية المستوى الثالث 58، 81.**

فاستغلال ذلك في مشروع إعداد معجم خاصّ بالطّعام و الوسائل المستعملة في تحضيره أمر متاح و يمكن تصوّر الرّصيد اللّغويّ المحصّل بمشروع كهذا (أسماء الخضر و الفواكه، أسماء ما يصلح الطّعام، أسماء الآلات، و غير ذلك) ويمكن أن يكون مشروع إعداد نماذج خاصّة بالميزانيّة الشّهريّة مثيرا لاهتمام الرّجال الذين تعدّ النفقة من واجباتهم، و على صعيد العناية بدراسة الأبناء يمكن اقتراح مشروع يتمثّل في تقويم النّتائج الفصليّة الخاصّة بهم و تحديد نقاط القوّة و الضّعف

أو التوجّه لمقابلة بعض المعلّمين و تدوين الملاحظات التي يبدونها بشأن الأبناء المتمدرسين و لا يخفى ما في ذلك من إدماج بين مكتسبات اللّغة و الرّياضيّات، إلى غير ذلك من المشاريع التي يمكن تصوّرها و التي تعزّز من ثقة المتعلّم الكبير بنفسه و جعله يتجاوز ما كان من قبل هاجسا.

5- نقص في ربط المشاريع بالحياة الثقافيّة و الدّينيّة و يمكن اقتراح مشاريع كثيرة في هذا السّياق كإعداد معرض للصّحافة بأن تجمع المقالات المتعلّقة بموضوع ما أو تلك التي كتبت عن تظاهرة أو شخصيّة ما، أو تلخيص الموضوع العامّ لخطبة الجمعة ثمّ عرضه ، إلى غير ذلك ممّا يرتبط بهذين المجالين.

الفصل الثانـي :

أطراف العمليّة التعليميّة

1/ الفئة المستهدفة

1-1) خصائص تعلّم الكبار :

تمّ تقسيم الفئة المستفيدة من برامج محو الأميّة إلى مرحلتين عمريّتين هما مرحلة الرّشد(من 20إلى 60 سنة) و مرحلة الشّيخوخة (من الستّين فما فوق) * ، و قد ذكر الباحثون في ميدان الأندراغوجيا** جملة من الخصائص [1] التي تميّزهم في تعلّمهم عن الصّغار و منها :

- يمتلك الكبار تجارب ومعارف معتبرة في مجالات متعددة، وهم واعون بمشاكلهم.
- الكبير متعلم ناشط و ليس ملاحظا سلبيا لذلك يجب إعلامه بالمحتوى المقترح عليه والوسائل المتاحة.
- يحتاج الكبار إلى تعزيز عملية التعلّم بتهيئة جوّ مريح كالإنارة الجيّدة والصّوت المسموع وذلك لمساعدتهم على مواجهة التغيرات الفيزيولوجية التي قد اعتادوا عليها كقصر النّظر وتراجع السمع و غير ذلك.
- يدرك الكبير مسؤوليّاته في التعلّم واحتياجاته وما يحفّزه ، لذلك يجب إشراكه بفعاليّة في جميع مراحل التعلّم واعتباره العنصر الرئيسي فيها. الكبير يهتم ويشارك كلّما كانت أنشطة التعلم مرتبطة بحياته و ذات صلة بتجاربه الدّاخلية و مكتسباته معروضة في شكل وضعيّة مشكلة ذات دلالة تمهّد له الطريق لإيجاد إجابات عن تساؤلاته .
- يفضل الكبار التقدم بمهارة وفق منهجيّة عوض التسرّع والتّساهل لذلك يجب منحهم مزيدا من الوقت .

---

*إنّ كون الكبير فريدا في ذاته وتجاربه يجعل اجتماعه مع غيره لا يعني ذوبان الفروق الفرديّة، ورغم ذلك يفترض أن يحترم هذا التقسيم حال تكوين الأفواج فلا يجمع الشّاب والشّيخ للتقليص من الفروق الفرديّة ومراعاة الوتيرة المحتملة لكلّ منهما.

**الأندراغوجيا: "بمفهومها الخاص علم يهتمّ بتعلّم الكبار بجميع أشكاله وتمثّلاته بصفتهم فاعلين اجتماعيين " و انظر :

Louis marchand ,op cit p 21

(1)Louis marchand , op cit p 56,57

- يتابع الكبار أهدافهم الأنيّة ويرغبون في معاينة ثمرة تعلّماتهم الجديدة بتطبيقها في حياتهم الواقعية فهم يسعون دوما للتحسّن السّريع، الأمر الذي يتطلب من المعلّم تقويما موضوعيّا .
- لا يتقبل المتعلّم الكبير المساس بالتزاماته الأساسيّة التي تقوم عليها حياته، لذا يجب التّفاوض مع أفراد الفوج في تحديد مواعيد التعلّم وتجنّب التقويم الصّريح للمواظبة.
- أثار الفشل لدى الكبار أسرع ظهورا ، والعوامل النفسيّة التي ترفع احتمال الفشل كثيرة لكون مسار التعلّم وجدانيّا أكثر منه معرفيّا*.

*** المتعلم الكبير شديد التأثر بالتجارب الوجدانيّة التي يعيشها مع الفوج لذلك يجب أن يسعى المعلّم لأن يسود بين أفراد الفوج الثقة والاحترام والتعاون وحريّة التعبير و أن يتقبل قيم و أفكار ومشاعر المتعلّم في وضعيّات التعلّم المختلفة.**

1-2) ملمح الدّخول :

يقدّم المنهاج تصوّرا للفئة المستهدفة عند تحديده لملمح الدّخول إذ نجد اختزالا للصفات الأكثر اطّرادا عند الكبار قبل تلقّيهم التكوين، تجمع بين بيان مؤهلاته وحاجاته و يعدّ ملمح الدّخول منطلقا لتحديد المحتوى المناسب له في مادّة ما أو مجموعة من المواد، ففي اللغة العربيّة ضمّ ملمح الدّخول أربعة صفات و هي كالتّالي[1]:

1 - يجهل القراءة .

2- يجهل الكتابة .

3- يصعب عليه التواصل مع الغير باللغة العربية الفصيحة على الرغم مما يمتلكه من أدوات اتّصال باللهجة العامية .

4- صعوبة التحكّم في القراءة و الكتابة (الفئة التي انقطعت عن الدراسة)

إنّ الوصفين الأوّلين يشيران إلى المفهوم الأساسي للأميّ* فهو ذلك الشّخص : " الذي يجهل القراءة و الكتابة في أيّ لغة من اللغات , و لا تطلق هذه الكلمة إلا على الأفراد الذين فاتهم التّمدرس الابتدائي[2].

---

[1] المنهاج ص15.

*وردت هذه الكلمة في كتاب الله عزّ وجلّ في أكثر من موضع بالمعنى السابق، ومن ذلك قوله تعالى : " هو الذي بعث في الأميّين رسولا منهم يتلو عليهم آياته و يزكّيهم ويعلّمهم الكتاب و الحكمة و إن كانوا من قبل لفي ضلال مبين" الآية 2 من سورة الجمعة.

قال أبو جعفر :" يعني بالأميّين الذين لا يكتبون و لا يقرءون . "

ينظر : الطبري أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ط1 ، دار هجر،2001 د، الجزء 2 ص153.

و محمّد صلّى الله عليه وسلّم كان من العرب و كان أميّا بدليل قوله تعالى : " و ما كنت تتلو من قبله من كتاب و لا تخطّه بيمينك إذا لارتاب المبطلون " الآية 48 من سورة العنكبوت.

قال عبد الله بن عبّاس رضي الله عنهما :" كان نبيّ الله صلى الله عليه وسلّم أميّا لا يقرأ شيئا و لا يكتب . "

ينظر :الطبري، المرجع نفسه، ج 18، ص 425.

و لا شكّ في أن الأميّة في حقّه صلى الله عليه وسلّم تأكيد على صدق نبوّته و إعلاء لشأنه بخلاف غيره من النّاس.

[2] Paul Foulquie . Dictionnaire de la langue pédagogique .presses universitaires . Paris France .1971.p,18

وقد أضاف بعض الباحثين وصفا آخر إلى الوصفين السّابقين و هو : جهل استعمال الإعلام الآلي، و هذا يعدّ تحصيلا حاصلا و هو من تبعات جهل القراءة والكتابة، "فالأمي غالبا ما يواجه صعوبة في التأقلم مع الحياة العصرية و التقنية لكونه معزولا عن مصادر المعلومة" [1] .

ذكر في الوصف الثالث أنّ الكبار يمتلكون أدوات اتّصال في اللهجة العاميّة، ذلك أنّ المنطوق كما هو معلوم سابق للمكتوب، و النّاس يستعملون الوجه المنطوق للغتهم منذ نشأتهم الأولى بكلّ عفويّة لتحقيق حاجاتهم اليوميّة، أمّا القراءة والكتابة فبإمكان الفرد إخفاء قصوره فيهما، و الصّعوبة المتحدّث عنها في التواصل مع الغير باللّغة العربيّة منشأها ليست اللّغة نفسها و لكن طبيعة الفضاء اللّغويّ الجزائريّ الموسوم تارة بالتعقيد و بالتعدّد تارة أخرى، فضاء شكّلته عوامل عدّة تاريخيّة، سياسيّة، جغرافيّة، تكنولوجيّة ... أبعد اللّغة العربيّة الفصحى عن كونها لغة تواصل يوميّ، حيث نجد المتكلّم يوظّف ذخيرته اللغوية كاملة العاميّة والفصحى و اللغة الأجنبيّة، إذ المهمّ عنده تحقيق حصافة في التبليغ ونجاح في التواصل وهذه الظاهرة تسمّى بالتعاقب اللّغوي*، هذا و إنّ " كل من يلجأ إلى استعمال الفصحى – كما تعلّمها في المدرسة أو كما يعبّر بها المذيع أو الخطيب – في بيته مع ذويه، و في غير ظروف التعليم والتلقين, ومع أصدقائه في مكان عمله أو غيره أو أيّ واحد في الشارع فسيتعرّض بذلك للاستهزاء و السخرية" (2). إنّ وجود القسط الكبير من المفردات الفصيحة أو القريبة من الفصيحة في العاميّات الحالية

---

(1) R. . Galisson , D.Coste .Dictionnaire de didactique des langues .hachette . 1976 .p 25

*** ردّت خولة طالب الإبراهيمي تلك التعاقبات في الفضاء اللّغوي الجزائري على كثرتها إلى ثلاث فئات أساسية:**

– الاختلاف بين العاميّات نفسها.

– الانتقال بين العاميّات و الفصحى و العربيّة المعاصرة من جهة أخرى .

– التعاقب الحاصل بينها جميعا و بين الفرنسيّة . للمزيد ينظر :

K- Taleb – Ibrahimi ,Les algeriens et leur(s) langue , alger ,Dar el – Hikma .1997 P 109

(2) مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية ,الجزائر , المجلس الأعلى للّغة العربية ,2001,ص 35.

يوجب استغلال ما فيها من فصيح سواء من الناحية الإفراديّة أو التركيبية ليدرك المتعلّم أنّه يحوز أدوات لغويّة يدخلها بعض التهذيب إلى دائرة العربيّة الفصحى، مع تخصيص حجم

ساعيّ معتبر لتعلّم اللّغة العربية الفصحى منطوقة (الفهم- التعبير الشفوي) قبل الشروع في تعلّم القراءة و الكتابة. و حبذا لو تنجز برامج تمهيديّة يستعان في إعدادها بالبحوث المنجزة و الدراسات الجامعية في العاميّات بجميع مستوياتها ريثما يتوصّل إلى منهجيّة جديدة في تعليم اللّغة العربيّة.

أمّا الوصف الرّابع خاص بالطائفة التي انقطعت عن الدراسة و كذلك بتلك التي ارتدّت إلى الأمية، و من أسباب الارتداد " ألاّ يجد الكبار ضالّتهم في صفوف محو الأمية بأن لا تساهم الدّروس المتلقاة في تحقيق أهدافهم الشخصية التي كانت لهم دافعا في التحاقهم، فيتخلّون ويضيعون القدرات التي تلقّوها في القراءة و الكتابة " [1].

1-3) ملمح الخروج :

إنّ التحرّر من الأميّة يعني تملّك جملة من الكفاءات في مرحلة التعلّم النّهائيّة وقد عرّف على أنّه " القدرة على التعرّف، فهم، تأويل، إبداع، تواصل، وحساب باستعمال و سائل مطبوعة أو مكتوبة مرتبطة بسياقات مختلفة تفرض استمرارا في التعلّم يسمح للأفراد بالوصول إلى أهدافهم و تطوير معارفهم و طاقاتهم و المشاركة الواسعة في الحياة الاجتماعية المحليّة و العالميّة"[2]، هذا و يكون المتحرّر من الأميّة قد أخضع نفسه لتنمية بشريّة من مزاياها[3] أنّها :

- تجعله في موقع أفضل لتحسين وضعه الاقتصاديّ بفضل الكفاءات المحصّلة .
- تتيح له قراءة النصوص المقدّسة و تسمح له بالمشاركة بفعاليّة في الحياة الدّينيّة .
- تمكّنه من المشاركة في الحياة الثقافيّة للجماعة التي ينتمي إليها، و التعرّف على فكرها و أدبها.

---

(1) E Susan , Malone ,F Robert, Arnove , la planification des programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, Unesco: Institut international de planification, Paris , 1998 , P54 .

(2) Alein Desrochers , Apprendre à lire a l'âge adulte ,Centre Fora ,Canada , 200 9 , p 5.

(3) Karel Neijs , les manuels élémentaires de lecture . unesco 1961 p 10.

– تعزّز احترام الذّات و الثقة بالنّفس و تساعده على التّكوين و التحسّن المستمرّ، كما أنّ تعلّم أبجديّات القراءة و الكتابة يترك أثرا عميقا حتّى أنّ بعضهم يعدّه تجربة روحيّة تقارن بالخروج من العدم إلى الوجود، كما أنّ الكبير يشعر بالرّضا كلّما تمكّن من الإنجاز و استطاع التغيير و التأثير .

وقد ذكر في المنهاج[1] خمس كفاءات ختاميّة يفترض أن يتمكّن منها المتحرّر من الأميّة في مادّة اللّغة العربيّة و هي المعبّر عنها بملمح الخروج* و هي كالآتي:

1– " أن يقدر الدارس على القراءة البصرية و الصوتية للوثائق التي يتعامل معها في حياته اليومية ... كما يقدر على مطالعة القصص و الكتابات المتنوعة الأخرى ."

2– أن يقدر على الإخبار شفويا و كتابيا عما يقرأ و يطالع .

3– "أن يقدر على كتابة نصوص مختلفة الأشكال باستعمال المفردات و التعابير المناسبة مع مراعاة قواعد رسم الكتابة و القواعد النحوية والصرفية و أزمنة الأفعال وأدوات الربط بين الجمل، كما يقدر على تحرير الرسائل إلى أعضاء الأسرة أو إلى الأصدقاء و الإجابة عنها، وعلى ملء الاستمارات و الإجابة عن الأسئلة أو من أجل طلب العمل أو التماس الأشياء ."

4– "أن يقدر على تناول الكلمة شفويا سواء لغرض الإجابة عن الأسئلة في المناسبات أو في الظروف الحياتية العادية، و ذلك باستعمال جمل عربية تامة ومفردات و تعابير لغوية مناسبة.

5– أن يقدر على فهم المسموع من الكلام من خلال ما يستمع إليه من الأخبار والعروض و المناقشات و في تبادل أطراف الحديث مع الآخرين .

يمكن بعد سرد الكفاءات المكوّنة لملمح الخروج إبداء الملاحظات التّالية :

– أنّ العبارات كلّها تبدأ بالمصدر المؤوّل(أن يقدر) و هو ما تتطلّبه صياغة الكفاءات.

---

[1] المنهاج ص32، 33.

***يعرّف ملمح الخروج على أنّه " عبارة جامعة لمجموع الكفاءات المستهدفة مباشرة في مقطع تعلّميّ " و انظر:**

وزارة التربية الوطنية , مداخلات المنتدى حول الكفاءات و المعارف , دالي إبراهيم , الجزائر 2002 :

Paul Inchauspe .les profils de sortie comme levier du renouvellement du curriculum d'études , p 31.

– الكفاءة المتعلّقة بالتعبير الكتابي تشير إلى بعض المعارف التي يتلقّاها المتعلّم في مادّة اللغة العربيّة و قد احتوتها فعلا كتب اللّغة العربيّة و ذلك مطلوب حال صياغة ملمح الخروج .

– الافتقار إلى الموضوعيّة فيما يخصّ الأهداف الشفويّة كالقدرة على تناول الكلمة للحديث باللغة العربيّة في الحياة العاديّة فالعبارة ذاتها تشير إلى غياب العفويّة بالنّسبة للمتحدّث و الدّقة و الموضوعيّة يقتضيان أن يقال :أن يتمكّن من توظيف ما حصّله من رصيد لغوي وأشكال نحويّة و صرفيّة و تعبيريّة توظيفا صحيحا يناسب المقام , أمّا الحياة العاديّة فلأن يقال: أن يرافقه هاجس تهذيب عاميّته أفضل من المبالغة ومجانبة الموضوعيّة .

– عدم الانطلاق من الحاجات الفعليّة للمتعلّم فقد تمّ التّمثيل للمطبوع بالقصص في حين كان حريّا تقديم كتاب الله عز وجلّ باعتباره مقصدا جليلا و حاجة فعليّة من حاجات كثير من المتعلّمين الكبار.

– غياب الحديث عن المتعلّم باعتباره مواطنا،كما لا نجد أي إشارة إلى الجانب التكنولوجيّ و ما يخرج به المتعلّم من تكوينه في هذين الصّعيدين .

– لقد تمّ حصر ملمح الخروج في القراءة و الكتابة و الفهم والتعبير وحسب التعاريف السابقة للأميّ فإنّ من اجتمعت لديه هذه الكفاءات السابقة خارج من دائرة الأمية، ولكن الملاحظ أنّه لا يبرز أي أثر في ملمح الخروج للتدريس بالمقاربة بالكفاءات . فما الوصف الذي يميّز من تعلّم باعتماد هذه المقاربة وما رافقها ؟

قد يضاف مثلا إلى ما سبق كفاءات تعبّر عن قدرة المتعلّم على التعلّم الذاتي واستغلال مصادر المعرفة و مدى استعداده للاستمرار في التعلّم.

الحاصل إذن أنّ الوصف قد حصر فيما يمكن ظهوره و قياسه في الوضعيّات التعلّميّة و ترك ما سوى ذلك خاصّة ما تعلّق بالجانب السّلوكي، ومهما يكن من أمر فإنّ هناك تعلّما

ضمنيا يحدث، لم يصرّح به في المنهاج حيث تحقّق كفاءات لم يلتفت إليها، وربّما لم تعتبر كفاءات أصلا. وفي هذا الشّأن يقول فيليب بيرنو :" الإنسان على العموم غير قادر على أن يخبر عن زمن و كيفية تعلّم بعض الأشياء حتّى ولو كانت "هامّة"، وذلك لأن التعلّم تمّ جزئيا و بالتدرّج حال جهله و لمّا أدرك كان قد تقدّم بقوّة إلى الأمام[1].

ولذلك ليس من السّهل ملاحظة تجارب المتعلّم الكبير و تحديد ما حصّله و ما لم ينتفع به، خلال مرحلة تعلّمية أو تكوينيّة، ما دام هو نفسه غير قادر على وصف ما يحدث معه وصفا آنيّا دقيقا .

(1) **La pédagogie .une encyclopédie pour aujourd'hui .ESf éditeur paris 3 eme édition 1996 p70.**

2/ معلّم الكبار

2-1) ضبط المصطلح :

يعرف مرشيلي روجي (Marchielli Roger) المنشّط بقوله :

" مصطلح حديث يطلق على المسؤول القائد للاجتماعات أو المجموعات و هو ذلك الذي يستعمل طرقا نشطة، هدفها الأساسي يتمثل في تعويض المعلومة المباشرة الصّارمة بإيقاظ و توظيف طاقات الفوج ومن هنا فهو العامل المؤثر في التكوين الذاتي للمجموعة، ونقول عنه أيضا أنّه المحفّز للطاقات الكامنة و إنتاجيّة الفوج"[1].

أمّا **المدرّس** فيعرّف بأنّه :" كلمة تطلق على الشخص الذي ينقل المعارف، و الطرائق التعليمية و يراقب الاكتساب ,المدرّس يعطي دروسا في موادّ مختلفة لفئة من الشبابّ أو الكبار ذات أعداد متفاوتة في تكوين أساسي و مستمرّ، ينسج علاقات مع المتعلّم تتيح له تقويم كفاءاته، و منحه مساعدة محدّدة مع اعتبار وتيرة المتعلّم"[2].

من التعريفين اللّذين أوردناهما يمكننا القول أنّ بين المصطلحين اختلافا فليس كلّ مدرّس ناجحا في التنشيط و لا يعتبر كلّ منشّط مدرّسا، و مصطلح المنشّط ليس مجرّد اصطلاح لا مشاحّاة فيه كما قد يتبادر إلى الأذهان من طريقة طرحه في المنهاج و الوثيقة المرافقة له، حيث نجد اضطرابا في استعمال المصطلحين (المنشّط و المدرّس) فقد تمّ جمعهما في سياق واحد من غير تمحيص وكأنّ مدلولهما واحد وذلك في موضعين :

1 - " بفضل إحداث تغيير في العلاقة بين المنشط و الدّارس بإبرام تعاقد تعليمي يلتزم بموجبه المتعاقدان بتنفيذه بواسطة مشروع بيداغوجي ذي غرض نفعي، كأن يلتزم **المدرّس** و الدارسون في محو الأمية بتنمية قدرة المتعلّم على تحرير رسالة يطلب فيها العمل "

---

(1) Françoise Praynal , Alein Rieunier ,Pédagogie , Dictionnaire des concept clés , ESF éditeur , paris , 1997, p 32.
(2) Denis Bon . Dictionnaire des Termes de L'éducation .Édition De Vecchi s.a Paris. 2004 .p 53.

2- يقترح **المدرّس** على الدارسين مجموعة من المشاريع و يناقشها معهم، ثمّ يتّفق معهم على مراحل الإنجاز و على الوسائل الضرورية .

- يشرف **المنشّط** على تفويج الدارسين و يحدّد مواعيد معاينة الصيغ المؤقّتة للمشروع

فإن قيل أريدت الإشارة إلى علاقة ما تربط بين مصطلح معهود متداول وهو المدرّس و مصطلح آخر استعير للتعبير عن رؤية جديدة لمعلّم الكبار .

أجيب إنّما التنشيط منهج متكامل له طرقه و استراتيجيّاته[1] وهو يأخذ بعين الاعتبار الزمن المتاح و الوسائل الممكن توفيرها من أجل تمكين جميع أفراد المجموعة من بلوغ أهدافهم بصفة مرضية، و الحاصل أنّ التنشيط دور من أدوار معلّم الكبار. لذلك فقد اخترنا في عرضنا هذا اعتماد مصطلح معلّم الكبار للتّعبير عن الشخص الذي يسند إليه تعليم الكبار مهما اختلفت الأدوار التي يؤدّيها و أيّا كانت درجة كفاءته .

2-2) مواصفات معلّم الكبار و الكفاءات التي يحتاجها :

لقد ذكرنا في الفصل السابق بعض المبادئ التي يفرضها التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وما دام معلّم الكبار عاملا فاعلا فإنّه يحتاج إلى تملّك مجموعة من الكفاءات ليقوم بمهامه على أكمل وجه و الجدول التالي[2] يبيّن أهمّ مواصفاته و الكفاءات التي تحقّق له الاضطلاع بمهامه :

---

[1] انظر:

-François Soucisse .Animation … un visa pour l'alpha pop imprimerie le bonfor .1990 .Montréal .Canada

[2] مواصفات المكوّن في مجال محو الأميّة دليل مرجعي , مرجع سابق, ص 23.

المواصفات	الكفاءات
مدير للعمليّات التعلّمية	1- ينظم عمليّة التكوين زمنيّا، وإداريا وتربويّا. 2- يوظّف في خطط التكوين المقاربة بالكفاءات . 3- يستثمر الوثائق الأساسيّة و الدّاعمة للبرنامج . 4- يبني وضعيّات التكوين تبعا لمنهجيّة المواد و الأنشطة الديداكتيكيّة .
فاعل اجتماعي	5- يستثمر معطيات المحيط المباشر والمستجدّات الوطنيّة في عمليّات التكوين . 6- يعبّئ الفئات المستهدفة للانخراط و الاستمرار في التّكوين . 7- يساهم في إقامة شراكات ومشاريع تنمويّة مندمجة .
مكوّن للكبار	8- يوظّف مقاربة متفتّحة على تجارب المتعلّم ومحيطه . 9-يستعمل طرقا تمكّن من مراعاة الفروق الفرديّة وخصوصيّات المستفيدين. 10-يوظّف أساليب تمكّن المستفيد من اكتشاف محيطه و التعبير عن تمثّلاته.
تواصلي (منشّط)	11- يوظّف تقنيّات التنشيط و التواصل داخل الجماعة. 12- يدبّر النزاعات داخل الجماعة معتمدا على قرارات منصفة. 13- يدمج خلال التكوين أنشطة ترفيهية مناسبة للكبار.
احترافي في عمله (المهنيّة)	14- يربط أعماله بخلفيّات مرجعيّة نظريّة منهجيّة تؤطّر اختياراته. 15- يعمل وفق مخطّطات مضبوطة و مبرمجة غير مرتجلة. 16 - يبني قراراته على أساس معطيات ميدانيّة و مسوّغات مضبوطة وموضوعيّة.
مقوّم	17- يبني أدوات متنوّعة للتقويم وفق أنماطه و وضعيّاته في سيرورة التكوين . 18- يتتبّع نتائج التكوين وآثاره على المستفيدين. 19- يعالج معطيات التقويم ونتائجه و يستثمرها لاتّخاذ قرارات تصحيحيّة أو ترشيديّة. 20- يبني و ينفذ وضعيّات للدّعم في ضوء النتائج المحصّلة.

2-3) المعلّم و بعض الكفاءات الأساسيّة :

أ) كفاءة التعامل مع آثار الفروق الفرديّة :

يتعامل المعلّم في صفوف محو الأميّة مع فوج غير منسجم يضمّ أشخاصا ذوي سمات مختلفة مثل : السنّ*، و الجنس و الأصل و السوابق المعرفية و البيئة و المرتبة الاجتماعيّة و غيرها. و لكن رغم كلّ ذلك فإنّ المتعلّمين الكبار ليسوا مضطرّين إلى إخفاء عجزهم و تفادي المواقف التي تشعرهم بالحرج و هذا يعدّ عاملا مشتركا مهمّا يؤسس لمجموعة يسودها التعاون و التفاهم .

و جدير بالذكر أنّ الفروق الفرديّة تتسع عند التقدّم في السنّ . فهي عند الكبار أكثر تجلّيا منها عند الصغار و هي تعتبر مسلّمة من المسلّمات لذلك لا يقدر المعلّم على إزالتها و لكن قد يقلّل من تأثيرها بأن يتّخذها مطيّة لتحقيق إحدى الكفاءات الكبرى المعتمدة في إطار البحث الدولي لمحو أميّة الكبار ألا و هي " العمل ضمن مجموعات اجتماعيّة غير متجانسة لأنّه على الإنسان أن يتعلّم كيف يتعايش مع الذين يختلفون عنه أو يتناقضون معه فالقدرة على إقامة علاقات مع الآخر و التعاون و تدبير و حلّ المشكلات تعتبر قدرات ناجعة في المجتمعات المختلفة و المتعدّدة الثقافات"[1].

إن **القدرة على مواجهة الأحكام القبلية وكلّ أنواع التمييز(الجنسي و العرقي والاجتماعي)**[2] كفاءة يحتاج إليها معلّم الكبار لتحقيق كفاءات أخرى لدى المتعلّم، ولعلّ أوضحها العمل الجماعي، و في هذا السّياق لا يكفي أن يكون ضدّ مثل هذه الأحكام بل يتمكّن من تفعيل ذلك بتوفير جوّ يسمح بالاختلاف وتقبّل الرأي الآخر، و توخّي الحكمة في فضّ النزاعات إن وقعت. فيكون وقّافا لمواجهتها كلّما طفت مثل هذه الأحكام و ظهرت بوادرها في فوجه، معتقدا أن ذلك من الأولويّات التي تفوق تدريس مبحث من المباحث في أيّ مجال كان، إنّ احترام المخالفين فكرا و لغة هو من صميم التحدّيات التي يجب إبرازها في المناهج .

---

*نصّ دليل المعلّم على أنّ أصغر الملتحقين عمره ثمانية عشر عاما و أكبرهم في الخامسة والثمانين وحريّ أن يعتبر هذا العامل حال تكوين الأفواج بتصرّف.

[1] مرجعيّة الكفايات في مجال محو الأميّة،قطاع محاربة الأميّة و التربية غير النظاميّة، المغرب، مطبعة البيضاوي، ط1, أبريل 2009 ، ص17 ,18

[2] ينظر :

Philippe Perrenoud. Gix nouvelles compétences pour enseigner. esf 5 em édition .2006 p141- 142

ب) المعلّم و كفاءة الانطلاق من المعارف السّابقة :

يعتبر الانطلاق من المعارف السّابقة و المكتسبات القبليّة كفاءة من الكفاءات التي تنضوي تحت كفاءة أساسيّة ألا و هي **تنظيم و تنشيط وضعيّات التعلّم**، ذلك أنّ المتعلّم الكبير يأتي بخبرة معتبرة في ميادين شتّى كما أنّه مزوّد بمعارف سابقة و" كلّما خاض موقفا تعلميّا فإنّه يقوم ببناء صور ذهنيّة للتصرّف مع الواقع الجديد و هذا ما يسمّى بالتمثيل . و يقف المدرّسون و المكوّنون منهما موقفين فالبعض يعدّهما عائقا أمام استيعاب معارف علميّة و اكتساب أدوات لبناء معارف جديدة، و بالمقابل يعتبرهما البعض الآخر وسيلتي انطلاق لا يمكن الاستغناء عنهما في بناء معارف جديدة وسواء أكانتا عائقا يجب رفعه أو مصدرا يستوجب استثماره فإن المعارف السابقة رافد يجب أخذه بعين الاعتبار في عمليّة التعلّم "[1].

و الظاهر أن المعرفة السابقة حاجز في وجه المتعلّم حال كونها تتناقض مع المعرفة الجديدة أو حال عدم إيجاد المتعلّم لعلاقة بينهما، ولذلك ينبغي على المنشّط أن يبدع في عرض المعارف الجديدة بربطها بما عند المتعلّم ولو كانت مجرّد أفكار موروثة (خاطئة) أو معارف جزئية و تجدر الإشارة إلى أنّ كفاءة الانطلاق من المعارف السّابقة مرتبطة أشدّ الارتباط بكفاءة استثمار الأخطاء كمنطلق للعمل و هذه الكفاءة كذلك مندرجة كسابقتها تحت كفاءة **تنظيم و تنشيط وضعيّات التعلّم**، "فقد اعتبر أستولفي (Astolfi) الخطأ وسيلة للتّعليم لكونه موقظا لآليّات التفكير , و يمكن للمعلّم أن ينمّي هذه الكفاءة لديه بأن يسعى لتثقيف نفسه ديداكتيكيّا و أنّ يعمّق اطّلاعه في علم النّفس المعرفيّ، كما يجب عليه الاهتمام بالأخطاء و تقبّلها كمراحل متوقّعة

(1) **Etienne bourgeois . jean nize apprentissage et formation des adultes. 21édition 1999 .presses universitaires de France paris. pp24.25.**

في مسعى المتعلّم للفهم، مع تفادي التّصحيح التقليدي (لا تقل كذا، بل قل) و لكن بمنحه وسائل تساعده على التعرّف على مصدر الخطأ و تجاوزه "[1].

ج) المعلّم و كفاءة العمل بوضعيّات مشكلة :

إنّ كفاءة تصوّر وضعيّة مشكلة و تسييرها حسب مستوى المتعلّمين و قدراتهم تندرج تحت كفاءة أساسيّة ألا و هي تسيير تدرّج التعلّمات[2]، كفاءة تتطلّب ابتداء فهما للأسس التي يقوم عليها التعلّم بالوضعيّة المشكلة و قد جعلها بعض الباحثين **ستّة**[3] :

- إعداد وضعيّة فعليّة تحوي مشكلة*.
- إمداد المتعلّم بالمصادر الضروريّة (سندات، وثائق، معطيات)
- استثارة الوضعيّة للمتعلّمين للقيام ببعض الأنشطة المعرفيّة، الملاحظة، التحليل وبناء الفرضيّات، التقويم، التفكير.
- إدماج معارف مجالات و موادّ دراسيّة مختلفة من أجل تعزيز القدرة على حلّ المشكلة**.
- الاستعانة بالعمل الجماعي من حين لآخر .
- تنويع طرق التقويم .

---

(1) Phlippe Perrenoud op.cit p31.34

(2) ينظر :

Philippe Perrenoud op.cit p 43-47

(3) Marcel Lebrun,op cit p 132.

***إنّ التّعلّم بالوضعيّة المشكلة مستلهم من المقاربة الاجتماعيّة البنائيّة و التي تقوم على أنّ المتعلّم يبني معارفه انطلاقا من تعامله مع المحيط و الفاعلين الآخرين المعلّم و الزملاء , و هي ترجع إلى أعمال جون ديوي الذي رأى أنّ العلم لا يصل إلى المتلقّي كما هو , بل إنّ التعلّم هو الذي يفرض على المتعلّم مشاركة نشطة في إعادة بناء المعرفة , كما ألحّ على استغلال مشاكل الحياة اليوميّة لكون ذلك محلّا مناسبا لتحقيق تعلّم ذي دلالة و انظر : Marcel Lebrun, op cit p 131.**

****حلّ المشكلة هو الانتقال من وضع حاليّ إلى آخر أفضل مأمول، مع وجود حواجز عند الانتقال من الوضع الآني إلى الحال المستقبليّ. و هذه الحواجز هي في الحقيقة مراحل جعلها بعض الباحثين خمسا :**

تحديد الأهداف و هي مرحلة أساسيّة قبل كلّ مسعى، يعقبه تحليل خصائص الوضعية لتحديد العوائق و المصادر، ثمّ يأتي بعد ذلك التخطيط للوصول إلى الأهداف، الذي و إن لم يكن له من فضل سوى إلغاء الحلول غير المجديّة والخروج باستراتيجية عمل لكان محبّذا، ثم استراتيجيّة تنفذ في المرحلة اللاحقة ثمّ يأتي التقويم يجب أن يكون في خامس مرحلة(و يمكن أن يصاحب جميع المراحل) حيث يستفيد كثيرا المتعلّم من المعلومات و التوجيهات التي يتلقّاها بخصوص المسار الذي اتخذه في حلّ الوضعيّة المشكلة و هو ما يسمّى بالتغذية الرّاجعة. ينظر : Hélène Poissant . l' 5 alphabétisation . de boeck . Belgique 1996 p 157-16

الفصل الثالث:

تعليم القراءة و الكتابة و تعلّمها

1) تعليم و تعلّم القراءة:

تعرّف القراءة على أنّها "عمليّة تقوم على فكّ ترميز لسانيّ مع فهم معناه، و هي أيضا الانتقال من التعرّف السمعيّ على الكلمات إلى التعرّف البصري "[1].

إنّ الاعتماد في تعريف القراءة على مظهر من مظاهر النجاح ألا و هو فكّ الحروف الخطيّة (المتتابعة من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية) التي يستدل بها على الأصوات يشير إلى أنّها عمليّة معقّدة ذات وجهين " يتمثّل الأول في معالجة الأشكال الخطيّة المعبّر عنها بالرّموز و يقوم الثّاني على اعتماد الحدس الدّلالي القائم على الاستعانة بإشارات تشحن النصّ بمعناه و تكون تلك الإشارات إملائيّة، نحويّة، صرفيّة، معجميّة، لغويّة منطقيّة ..."[2].

يجنّد الكبير نفس القدرات عند تعلّم القراءة حاله في ذلك حال الصّغير في الابتدائي, كما يمكن لنفس الاستراتيجيّات المعتمدة في تعليم الصّغار أن تكون مجدية في تعليم الكبار[3] الذين " يتعلّمون القراءة بإنشاء علاقات بين الأصوات المرتبطة بالأفكار عن طريق الكلام و الحروف المتتابعة المعبّرة عن تلك الأصوات"[4], وأمّا تعليمها إيّاهم فذلك" يقتضي أن يهيّئ المعلّم كلّ الشّروط ليصير المتعلّمون قادرين على الفهم , و هذا ما يتطلّب تحكّما في المحتوى وتكوينا بيداغوجيّا يمكّن من رصد الظروف الضروريّة ليتملّك المتعلّم ذلك المحتوى"[5].

2)الطريقة المتّبعة في تعليم القراءة في مرحلة التعلّمات الأساسيّة (المستوى الأوّل):

لقد اعتمد النصّ كما هو مقرّر في المنهاج باعتباره منطلقا لجميع أنواع التعلّمات بما فيها القراءة و هو من صميم التدريس باعتماد المقاربة النصيّة، حيث لا يركّز على الحرف ابتداء

---

(1) Denis Bon . op .cit p 76.

(2) A popet , l'apprentissage de la lange. Nathan . 1992 p 52.

(3) Alein Desrochers. Apprendre à lire à L'âge adulte. centre fora. Canada . 2009 .p 41.

(4) Paule mezeix .Didactique de la lecture ,Texte réunie . presse universitaire du mirail . 1996 p 47.

(5) Eveline Chameux .Didactique de la lecture ,Texte réunie . presse universitaire du mirail 1996 p 207.208

إنّما ينطلق من النصّ فالجملة (تكون الجملة غالبا من النصّ وقد يتصرّف فيها بما يتماشى ومضمون النصّ) فالكلمة فالحرف .

النصّ ← الجملة ← الكلمة ← الحرف .

يقدّم نشاط القراءة في المستوى الأوّل في خمس مراحل 1 :

1- أستمع وأفهم : يقرأ النصّ المستهدف و يتابع المتعلّمون و يعتمدون الملاحظة رغم عدم قدرتهم على تتبّع حدود الكلمة الملفوظة, يكون النصّ مرفقا بصورة توضيحيّة ذات علاقة بالنصّ .

2-المعجم: تشرح للمتعلّم بعض الكلمات الواردة في النصّ من أجل تعزيز الفهم.

3- أعبّر : تطرح على المتعلّم بعض الأسئلة المتعلّقة بالنصّ : الأسئلة تدرّب المتعلّم على النّطق لأوّل وهلة و تجعل المتعلّم يتعامل مع المعنى و السياق .

4- أكتشف : يكتشف المتعلّم الحرف المستهدف باقتطاع جملة من النصّ (قد تحوّر الجملة)

يقوم المتعلّم بتخزين الشّكل العام للكلمات في ذاكرته و بالتّالي سيسهل عليه تعلّم الحروف .

5- أستخرج الحرف:

أ – تقدّم للمتعلّم جملة أو جملتان يتتبّع فيها الحرف المستهدف ويستخرجه.

ب- تقدّم للمتعلم ثلاث كلمات أرفقت كلّ منها بصورة توضيحيّة تحوى الحرف المستهدف هدفها ملاحظة طريقة رسم الحرف في مختلف مواقعه أوّل ووسط و آخر الكلمة و هذا ما يعزّز تذكّر تلك الكلمات .

نقول مبدئيّا إنّ الطريقة المعتمدة في تعليم القراءة هي الطريقة الكليّة التي تأخذ مسارا تنازليّا*.

كما يبدو جليّا و هذه الطريقة تتّسم بكونها :

- لا تهمل السّياق بل تجعله محلّ استثمار .

* إنّ المسار التنازلي للدّماغ هو بمثابة بنك معلومات تتجمّع فيه مختلف تمثّلات الكلمة، أمّا المسار التصاعدي للدّماغ دوره التعرف على الكلمات و تحديد العلاقة بين الحرف و الصّوت.

– تدرّب المتعلّم على النّطق لأوّل وهلة .

– تجعل المتعلّم يخزّن الشكل العام للكلمات في ذاكرته و بالتالي يسهل عليه تعلّم الحروف.

– تجعل المتعلّم يعتمد على الملاحظة.

إنّ تعلّم القراءة باعتماد الطريقة الكليّة* مستمدّة من نظريّة الجشتلت** الذين اعتمدوا مبدأ الشموليّة في الإدراك فقالوا أنّ التعلّم يحدث نتيجة الإدراك الكلّي للموقف لا لأجزاء منه، وطريقة القراءة الكليّة تقترح تمكّن المتعلّم من الكلمات و العبارات و الجمل بما تحويه من معاني ثم تقطيعها حتّى الوصول إلى الحرف و الحركة .

3) تعليم الحروف :

عدد الحروف اللّفظيّة (هيئات الأصوات)*** ذات الرّموز الخطيّة في اللّغة العربيّة ثمانية وعشرون، و قدّمت للمتعلّم في كتاب المستوى الأوّل بالترتيب التالي : الباء، الميم، الدّال،الراء، التاء، العين، الهاء، الزاي، السين، الضاد، الطاء، النون، اللام، الشين، الجيم، الصّاد، الألف، الحاء، الفاء، الكاف، القاف، الواو، الغين، الخاء، الثاء، الذال، الظاء، الياء.****

إنّ هذا الترتيب ليس ألفبائيّا ولا صوتيّا وهو لا يساعد كثيرا على التمييز بين الحروف

---

* ممّا يؤخذ على الطرقة الكليّة في تعليم القراءة : التباس أجزاء الكلم على المتعلّم، عدم التّفريق بين الصامت و الصائت و ما يسقط خطّا لا نطقا و ما يسقط لفظا لا خطّا، عدم تمييز الكلمات التي لم يصادفها قبلا، و كذا استغراقها لوقت طويل.

** كلمة الجشطلت كلمة ألمانيّة تعني الشّكل و قد أطلقت على علماء النفس الذين اهتمّوا بالكلّ أمثال فرتهيمر و كوهلر .انظر . ج . ر . كيد ,كيف يتعلّم الكبار ,ط2 ، 1984 بغداد ترجمة أحمد خاكي ، ص301 – 305.

*** عرف ابن سينا الحرف بأنّه "هيئة للصوت عارضة له يتميّز بها عن صوت آخر مثله في الحدّة و الثقل تمييزا في المسموع "، و انظر أبو عليّ الحسين بن سينا، أسباب حدوث الحروف، محب الدين الخطيب مطبعة المؤيد ,1332 هـ, ص4.

**** لم يحترم الترتيب الوارد في المنهاج(ص 19) تمام الاحترام فقد وردت قائمة الحروف فيه بهذا التّرتيب : الباء، الميم، الدّال، التّاء، الرّاء، الضاد، العين، الهاء، الزاي، السين، الطاء، اللام، النون، الجيم، الشين، الصاد، الألف، الحاء، الفاء الكاف، القاف، الواو، الغين، الخاء، التاء، الذال، الظاء، الياء) زحزحت ستّة أحرف عن مواضعها المقرّرة، ثم إنّ الترتيب المعتمد ليس ألفبايا و لا أبجديّا و لا صوتيّا إلّا ما كان من ولاء بين بعض الأحرف المشتركة في المخرج (كالباء و الميم)، (العين و الهاء)، (الزاي و السين)، (الذال ، الظاء), (الهمزة ، الحاء)، (الغين و الخاء) .

المتشابهة في الرّسم و التي لا يميّز بينها إلّا بالإعجام*، و كذا الفرق بين صفاتها بالنسبة لتلك التي اتّحدت مخرجا، كما لا يخدم البتّة كفاءة استعمال القاموس، و من الأمور التي يجب طرحها في تعلّم القراءة هي الأصوات التي تؤدي وظيفة في عمليّة التبليغ** و خاصّة تلك التي تعدّ مخارج لهجيّة .

لا بدّ أن نعطي هذه الأصوات المعوّضة حقّها من حيث التدريب على النّطق الصحيح، لأن المتكلّم قد يعدل عنها لمزاج أو ميل للتّسهيل و الاقتصاد أو عادة استحكمت أو أنتجها فضاء لغويّ، كما قد يكون وراءها عيب من عيوب النّطق فضلا عن أنّ عدد الأصوات غير متناه.

إنّ مسعى كهذا يعزّز الوعي الصّوتي لدى المتعلّم و يمكن أن يأخذ صورا مختلفة، كأن تجمع الأحرف المعدول عنها و المعدول إليها في تطبيقات شفويّة أو كتابيّة، لا بدّ حال تأليف الكتب خاصّة في المرحلة الابتدائية أو محو الأميّة من الوقوف على البحوث المنجزة في ميدان الصّوتيات الوظيفيّة و لا يتأتى هذا إلّا بالتأكيد على ذلك في المناهج، كما يستحبّ أن يكون المعلّم ابن البيئة التي يدرّس فيها فلا تخفى عليه أكثر الأعراف اللّغوية والأنماط الصّوتيّة.

إنّ إهمال هذا العمل سيجعل الأمر يلتبس على المتعلّم نطقا و رسما و سيوقع المعلّم في مشقّة كبيرة خاصّة في تعليم الكبار حيث العادات اللّغويّة أقوى و أشدّ، وهنا يجب التأكيد على دور التكوين في المجال الصّوتي فقد" أثبتت الأبحاث أنّ المعلّمين يحتاجون في تكوينهم إلى تعلّم

*** الإعجام هو النّقط و يقال أن من وضعاه على الهيئة التي هو عليها الآن هما نصر بن عاصم اللّيثيّ ت 89 هـ و يحيى بن يعمر العدواني ت 90 هـ تلميذا أبي الأسود الدؤليّ زمن عبد الملك بن مروان, و الهدف منه الحدّ من التّصحيف والتحريف، عدد الحروف المعجمة أربعة عشر حرفا و مثلها المهملة، انظر :**

عبد الفتّاح خليفة، نخبة الإملاء ,1962، ط2 ، ص4.

****من أمثلة ذلك :**

الشين المنطوق بها سينا .(شجر)

الضاد المنطوق بها طاء .(مريضة)

الهمزة المنطوق بها مثل العين . (القرآن)

و قد تطرّق الدّكتور عبد الرّحمان الحاج صالح للمخارج اللّهجيّة و المخارج الأعجميّة حين اقترح رموزا عربيّة خاصّة بالأصوات التي ليس لها في الخطّ العربيّ رمز مخصوص تساعد الرموز المقترحة اللّغويّ و غير اللّغويّ في كتابة الكلام المنطوق وانظر :

الرّموز العربيّة الخاصّة بكتابة الكلام المنطوق، نظام الأستاذ الحاج صالح.

مفصّل فيما يتعلّق بالبنية الصّوتيّة للكلمات"[1].

4) تعلّم الكتابة و علاقتها بالقراءة :

يحتاج المتعلّم ليتحكّم في فعل الكتابة إلى ثلاثة قدرات حركيّة حسيّة :

1-القدرة على التحكّم في وسائل الكتابة .

2-القدرة على التحكّم في المساحة المكتوب عليها

3- القدرة على إعادة تقليد المكتوب المتتبّع بالعين، الأمر الذي يتطلّب تجميع ثلاثة قدرات أخرى و هي : القدرة على ملاحظة جميع التفاصيل و علاقة بعضها ببعض ثم تسجيل تلك المعطيات، فترجمة هذه المعطيات إلى أفعال بإعادة نسخ المكتوب[2].

إنّ كلّا من القراءة و الكتابة تعزّز إحداهما تعلّم الأخرى حيث إنّ النشاطين يتطوران بالتوازي و هما مرتبطان لكونهما يشتركان في المسار العام ويجنّدان معا نفس المصادر المعرفيّة[3] فبنك المعلومات واحد وهو نفسه الذي يرجع إليه حال القراءة.

و قد ذكر المختصّون في علم الأعصاب أنّ الكتابة لا تتمّ إلا بالمرور بالصورة الصّوتية في مقدم الدماغ ثمّ بالولوج إلى صورته الخطيّة في مؤخّر الدماغ في مسار تصاعديّ يماثل مسار الطريقة الصّوتيّة في القراءة ولكن في الاتّجاه المعاكس ففي هذه الأخيرة يعالج مؤخّر الدّماغ أشكال الحروف منفردة و يربطها بالصّوت المناسب في مقدّم الدّماغ[4].

إنّ إقحام نشاط الكتابة مع تعلّم القراءة و تخصيص مجال لنسخ الحروف والكلمات والجمل و النّصوص يعطي أفضلية و قوّة لتعلّم القراءة. الأمر الذي يجعلنا نقول إن طريقة تعلّم

---

(1) Alein desrochers ..op cit. p23.

(2) Yves le Roux. Apprentissage de la l'écriture et psychomotricité. socal. 2005. P 89

(3) Karen Petiot .compétences graphophonologique et phonographiques chez les adultes en situations d'illettrisme : absence ou inefficience. université lumière Lyon 2 .p 26.27.

(4) Duncan Milne . apprendre au cerveau à lire. Dyslexia international. ASBL ; 2010. pp 38 – 52.

القراءة لا يمكن أن تكون كليّة تماما لأنّ تعلّم الكتابة يتّخذ مسارا مشابها للطريقة الصّوتيّة (حرف، مقطع، كلمة، جملة، نصّ)، لذلك التحقيق أنّ الطريقة المعتمدة في تعليم القراءة هي الطريقة المزدوجة و ليست كليّة صرفة.

هذا ويشترك نشاطا القراءة و الكتابة أيضا في كون كلّ منهما ممارسة اجتماعيّة[1].

فالقدرة على القراءة تعني القدرة على استعمال المكتوب في وظائفه الأساسيّة ألا و هي : التواصل، الإعلام و التعلّم، فهم العالم المحيط بنا، تكوين رأي، تنمية الخيال، الفهم . وذلك من أجل إنجاز مشروع ما .

و الكتابة كذلك ممارسة اجتماعيّة تتوّج بمشروع و القدرة على الكتابة تعني القدرة على إنتاج مكتوب يوافق الوظائف الأساسيّة الأربع للكتابة وهي: التواصل عن بعد، ترك أثر خطابيّ، ترجمة ما يختلج في النّفس، الترفيه .

5) طريقة تعليم الكتابة :

إنّ المطلّع على المنهاج و الوثيقة المرفقة به الساعي إلى تقويم النّشاط الكتابي ومحتوياته سيلاحظ غياب طريقة واضحة لتعليم الكتابة بالخطّ العربيّ في المستويات الثلاثة التي يجتازها المتعلّم في صفوف محو الأميّة، فقد تمّ التركيز في المستوى الأوّل على تهيئة المتعلّم للنشاط الكتابي و هذا طبيعيّ "لأنّ الكتابة فعل يحكمه نظام مغاير للرّسم [2] واقترح لذلك في الكتاب تمارين متنوّعة*، أمّا في المستوى الثاني فالملاحظ غياب نظرة تحليليّة لحروف اللغة العربيّة

---

(1) Paule Mezeix. Op. cit. p 210-211.

(2) Denise Barthet ,Manuel d'apprentissage de l'écriture .Retz ,1996 , p 11.

*نجد في كتاب المستوى الأوّل تمارين متنوّعة لتحقيق الأهداف المتعلّقة بالنشاط الكتابي منها :

- كتابة الحرف المستهدف منفردا و في مقاطع .
- إتمام كلمات بالحرف المستهدف .
- تلوين الحرف المستهدف .
- وضع سطر تحت الكلمات التي بها الحرف المستهدف .
- ربط الكلمة بالحرف المناسب .
- ذكر كلمات تضمّ الحرف المستهدف.
- اختيار كلمات مناسبة للصورة .
- تكوين كلمات و جمل مفيدة باستعمال الحروف المدروسة .
- الاستماع إلى النصّ و كتابة الكلمات التي بها الحرف المستهدف .
- النقل بخطّ واضح و حسن .

التي تقتضي جمع الحروف المشتركة في التغيّر بالحذف أو الزيادة أو الاستدارة حال الاتّصال بما قبلها و ما بعدها، وتلك التي تلزم حالة واحدة، و التي يمتنع اتّصالها بما بعدها و المختلفة الصّورة باختلاف موضعها أوّل، وسط أو آخر الكلمة، و غير ذلك*، كما قد ضمّن كتاب المستوى الثاني مقاييس الكتابة بخطّ النّسخ** ، من أجل التحسين المستمرّ للخطّ. أمّا في المستوى الثالث فإن الهدف هو تثبيت و تعزيز المكتسبات القبلية . "هذا و إنّ للإملاء دورا كبيرا في تنمية المهارة الكتابيّة من حيث الإتقان و تمييز ما تشابه من الحروف شكلا أو نطقا، و إثراء الثروة اللّغويّة و المعرفيّة المساعدة على التعبير الكتابي، إضافة إلى تنمية دقّة الملاحظة و حسن الإصغاء"[1].

***مثال مالا يتصل بما بعده أ، د، ذ، ر، ز، و. ومثال ما يتصل بما بعده وما قبله دونما تغير حرفان ط، ظ، وأما اللذان يتغيران بالحذف والاستدارة أكثر من غيرهما من الحروف ع، غ والتي تأخذ صورة مختلفة تماما حسب موضعها ك، هـ، ي، ع، إلخ..**

للمزيد أنظر: نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، ط6، 2008، ص 129، 130.

**** يندرج خط النسخ ضمن الخطوط العربية ذات الحروف اللينة المطاوعة لحركة القلم أثناء الكتابة ويتسم بالجمال والدقة، والتشكيل يزيده حسنا، و سمي بهذا الاسم لأن الكتب كانت تنسخ به، و لاتزال إلى اليوم إلى جانب الصحف والمجلات. للمزيد أنظر عبد الحميد اسكندر، أهمية تدريس الخط العربي في المدرسة الجزائرية، مجلة اللغة العربية، العدد الخامس، 2001، ص 55.**

[1] نايف محمود معروف، مرجع سابق، ص 131، 132.

لذلك قدّمت بعض المواضيع الإملائيّة في المستوى الأوّل، طولب المعلّم بالتطرّق إليها في حصّة الإملاء كلّما سنحت له الفرصة*، في حين اختيرت جملة من المواضيع الأساسيّة في المستوى الثاني**، و لم يول اهتمام كاف بالرّسم الإملائيّ في المستوى الثالث***.

نجد في دليل المعلّم فيما يخصّ سير كلا النّشاطين (الخطّ و الإملاء) نموذجين اثنين[1] وهما في حقيقة الحال غير كافيين، إذ لا يرشدان المعلّم إلى كيفيّة تهيئة المتعلّم للكتابة وسبل مساندته[2] و كيفيّة رصد الظروف المساعدة على تعلّمها و تحديد الأهداف والكفاءات، رغم أنّنا نجد في الدّليل نفسه حثّ للمعلّم على تخصيص الحصص الأولى للتدريب على الإمساك بالقلم الذي يعتبر عنصرا من عناصر الاستعداد للكتابة، و تنبيها له إلى ضرورة إزالة كلّ ما يعرقل الشروع في هذا النّشاط , فحبّذا لو زوّد المعلّم بنماذج خاصة بسير النّشاطين في مرحلة التعلّمات التّمهيديّة باعتبار خصوصيّتها.

*** أفرد نشاط الإملاء في المستوى الأوّل في مرحلة التعلّمات الفعليّة بساعة واحدة أسبوعيّا و نجده في كتاب اللّغة العربيّة الخاص بهذا المستوى تحت مسمّى أستعمل، في حين لم يبرمج لهذا النّشاط نصيب في المستويين الثاني و الثالث غير أنّها تقدّم في شكل تطبيقات تابعة لبقيّة الأنشطة . انظر : دليل كتاب اللغة العربيّة، المستوى الأوّل ص 19.**

**** تتمثّل المواضيع في :"ال" الشمسيّة و"ال" القمريّة ابتداء و وصلا، التنوين، التّاء المفتوحة و المربوطة و الوقف عليهما و بالرّجوع إلى الكتاب نجد أنّ هذه المواضيع لم تمنح حقّها من التطبيقات رغم توسّع النّشاط الكتابي ليشمل دراسة النصّ و تطبيقات النّحو و الصّرف و التعبير الكتابي.**

***** نجد في كتاب المستوى الثالث تطبيقا يتكرّر بضع مرّات و قد سمّي دوّن على كرّاسك: حيث يطالب المتعلّم بنسخ جملة أو جملتين، وقد جمعت فيه القواعد الخاصّة برسم الهمزة فيدرس واحد في صفحة واحدة و هذا يتنافي مع التدرّج، و قد كان من الأحسن تقسيم الدّرس إلى ثلاثة أجزاء (الهمزة في أوّل الكلمة في وسطها في آخرها) مع التدريب على تلك القواعد في فترات مختلفة بالقدر الذي تتحقّق فيه الكفاءة، و لا بأس بعد ذلك أن تجدول كلّ القواعد ليسهل على المتعلّم الرّجوع إليها.**

[1] انظر : دليل كتاب اللغة العربية، المستوى الأوّل، ص 18 ،19 .

[2] أوّل الأمور التي لا بدّ أن يضعها المعلّم في الحسبان إن أراد مساندة المتعلّم في تعلّم الكتابة هي أن لكلّ وتيرته التي يسير عليها وهي تختلف عن الغير، فالبطء لا يعني قلّة الذكاء و لا يجب إشعار المتأخر عن غيره بالفشل بأي حال من الأحوال، و لكن تشجيع الجميع أمر يتأكّد و للمزيد ينظر :

Denis berthet .op .cit p32

و الأمر الثاني و هو ألّا يكتفى بتعليمه كيفيّة مسك القلم و ما يتبعه من حركة للمرفق و المعصم و الأصابع كما ورد في دليل المعلّم بل أن يوجّه إلى الجلسة الصّحيحة الصحيّة التي تحقق الانسجام بين أعضاء الجسد (القدمان، الوركان، الظّهر، الكتفان، الذّراعان، الرّأس)لأنّ غياب ذلك سيزيد متاعب البعض من ذوي المشاكل الصحيّة، و للمزيد عن كيفيّة تحقيق جلسة صحيّة انظر :

yves le roux .op .cit pp 190 - 193

و الأمر الثالث الذي لا يقلّ أهميّة عن سابقيه هو المرافقة الشّفويّة للمتعلّم عن طريق تقديم توجيهات حال تتبّعه لحرف ما و منحه نتائج سريعة تبيّن مقدار التقدّم المحقّق .

لا بدّ من التّذكير في الأخير أنهّ لطالما ترتّب عن الأخطاء البيداغوجيّة و عدم وضوح الجانب البيداغوجي عسر في الكتابة "[1].

(1) Yves le roux . op .cit p 105.

الفصل الرابع :

تحليل المحتوى النّحوي و الصّرفي في كتب اللّغة العربيّة:

1) تقويم المضامين النّحويّة في كتب اللّغة العربيّة :

" إنّ النّحو علم تعرف به أحوال الكلم العربية إفرادا و تركيبا , يحتوي المقاييس المستنبطة من كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التي ائتلف منها من أجل انتحاء سمت كلامهم في تصرّفه من إعراب و غيره, والنّحو مفض إلى البلاغة التي هي خالص علم الإعراب و لبّه , و التي تقوم على تتبّع معاني النحو و أحكامه بين الكلم ".*

تعتبر قواعد اللّغة نحوا وصرفا وسيلة لضبط الكلام و تصحيح الأساليب و تقويم اللّسان و يجب أن تنال حظّها في كلّ برنامج من البرامج اللّغويّة , و قد ورد في الوثيقة المرافقة ذكر لأهداف تدريس النّحو و هي الآتية :

– أن يكتسب مادّة لغويّة ثريّة و نافعة تصونه من اللّحن .

– أن يستعمل الألفاظ و التّراكيب استعمالا صحيحا و مؤدّيا للمعاني بوضوح ودقّة .

– أن يتعرّف على الفروق الدّقيقة بين التّراكيب و العبارات و العمل بالتّدريج .

– أن يكتشف أخطاءه اللّغويّة و يصحّحها ذاتيّا على ضوء ما يتعلّمه أن يكتشف الخصائص الفنيّة البسيطة للجملة العربيّة.

– أن يوظّف مكتسباته اللّغويّة في فنون اللّغة وفروعها و في غيرها من الأنشطة المقرّرة . (1)

***جمع في هذا التّعريف بين اللّفظ و المعنى , بين بعض ما قاله بن جنّي في الخصائص , و عبد القاهر الجرجاني في أسرار البلاغة وانظر:**

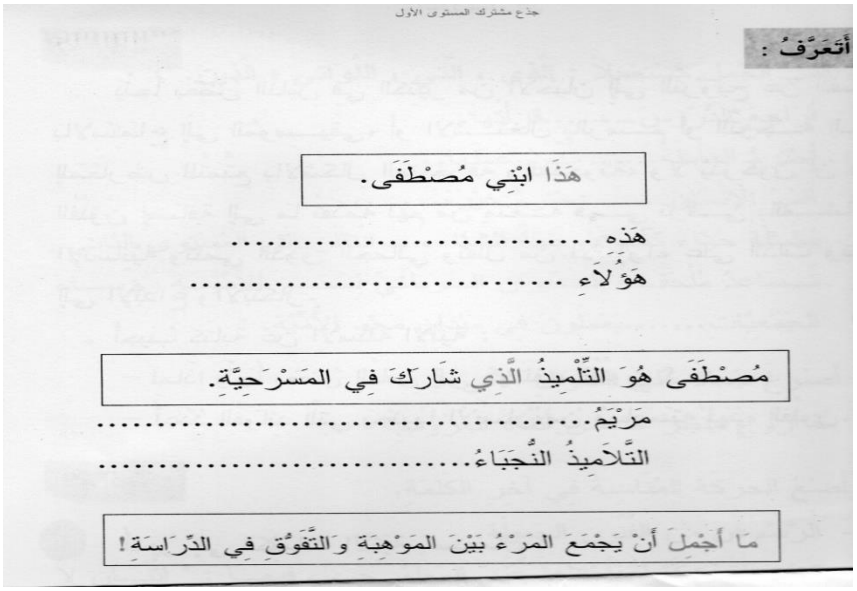
عبد القاهر الجرجاني , دلائل الإعجاز ,مطبعة المدني , مصر , الطبعة 3, 1992, ص 84 ,85

أبو الفتح عثمان بن جنيّ , الخصائص, تحقيق محمّد علي النجار ,بيروت , ط3 دار الهدى للطّباعة , د ت ,ج1 , 34

(1) – الوثيقة المرافقة ص 67 ,68 .

بعد الاطّلاع على توزيع مواضيع نشاط القواعد و عرضه* و معاينة كتب المستويات الثلاثة يمكن إبداء الملاحظات الآتية :

1) التراكم و الكثافة في تقديم مواضيع القواعد في المستوى الأوّل فعلى سبيل المثال نجد أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة و التعجّب بصيغة ما أفعله في الدّرس الواحد على هذا النّحو :


جذع مشترك المستوى الأول

أتعرّفُ :

هَذَا ابْنِي مُصْطَفَى.

هَذِهِ .....

هَؤُلاَءِ .....

مُصْطَفَى هُوَ التِّلْمِيذُ الَّذِي شَارَكَ فِي المَسْرَحِيَّةِ.

مَرْيَمُ.....

التَّلاَمِيذُ النُّجَبَاءُ.....

مَا أَجْمَلَ أَنْ يَجْمَعَ المَرْءُ بَيْنَ المَوْهِبَةِ وَالتَّفَوُّقِ فِي الدِّرَاسَةِ!

كتاب المستوى 1 ص 131

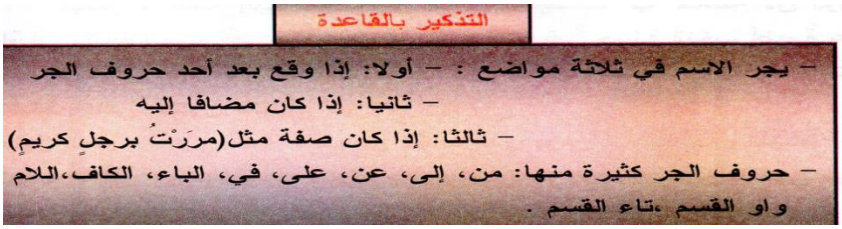
2) عدم التوازن في توزيع دروس القواعد بين المستويات إذ لا يعقل أن يفوق عدد الدّروس المقترحة في مرحلة واحدة من مراحل المستوى الأوّل (حيث يقدّم نشاط القواعد في نهاية المستوى الأوّل في مرحلة التعلّمات الفعليّة في زمن يقدّر بـ ستّ عشرة ساعة) زمن يفوق ذلك المخصّص لهذا النّشاط طوال المستوى الثالث, و يماثل ما في المستوى الثاني كما يلاحظ عدم التّوازن في توزيع الدّروس بين الوحدات أو المحاور حيث تتراوح المواضيع بين أربعة في المحور و موضوع واحد.

*** انظر الملحق رقم 5**

3) التكرار غير المبرّر في عرض بعض المواضيع على غرار موضوع حروف الجرّ الذي تكرّر ثلاث مرّات ففي المستوى الأوّل نجد تقديما لبعض حروف الجرّ من غير قاعدة ثمّ في المستوى الثاني ورد في الموضع الأول بزيادة بضعة أحرف مع ذكر القاعدة و في الموضع الثاني بزيادة حرفين "واو و تاء القسم " مع تذكير بالقاعدة .

4)غلبة المباحث النّحويّة على الصّرفيّة و غياب التوازن بين العلمين حيث نجد ثمانية عشر موضوعا نحويّا تقريبا مقابل ستّة مواضيع صرفيّة و معلوم "أنّ التصريف جزء من أجزاء النحو بلا خلاف من أهل الصناعة [1] ".

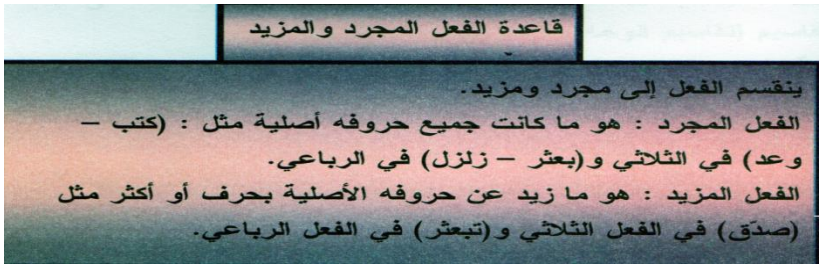
5) القاعدة غير موجودة في دروس المستوى الأوّل و هي في المستويين الثاني و الثالث من حيث الصّياغة ذات عبارة وجيزة يشوبها الغموض و النّقص أحيانا ,و غير مرفقة بأمثلة لتعزيز الفهم و تثبيت ما يتلقّى إلّا في موضعين و كانت هذه الأخيرة غير كافية و لا علاقة لها بالنصّ و الموضع الأوّل منهما في درس الاسم المجرور :



كتاب المستوى 2 ص89

أمّا الموضع الثاني ففي درس المجرّد و المزيد :

[1] رضيَ الدّين محمذ بن الحسن الاستراباذي، شرح شافية بن الحاجب، دار الكتب العلميّة، 1982، ج1 ص 6.



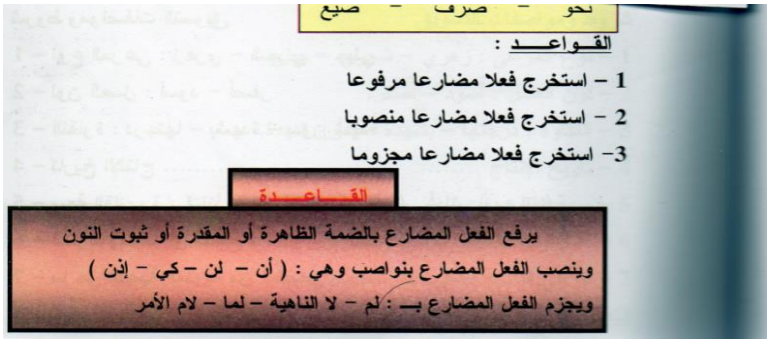
كتاب المستوى 3ص 110

كما لا نجد أشكالا و لا رموزا بيانيّة إلّا نادرا.

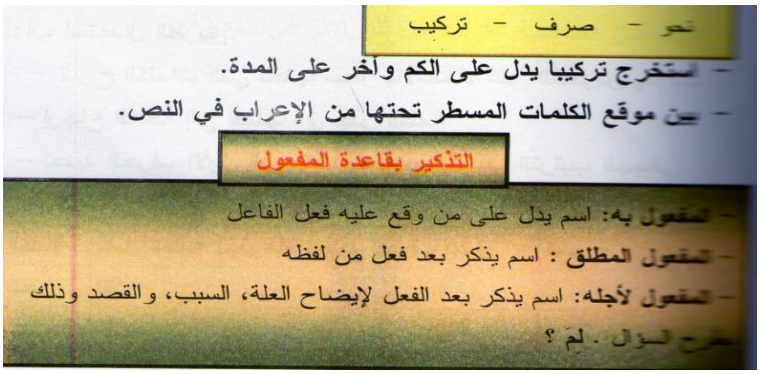
6) التنافر بين المواضيع من حيث الترتيب، و هذا لا يخدم التّسلسل المنطقي حيث حاول المؤلّفون تحاشي الترتيب الذي أبدعه و دأب عليه المتأخّرون كأبي عبد الله محمّد جمال الدّين بن مالك الأندلسي و كذا جمال الدّين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري و غيرهما من غير أن يكون لهم البديل فعرضت المواضيع مجزّأة كأنّها ومضات تشتّت المتعلّم و قد تشعره بالاستغراب ومن ذلك تأخير المجرّد و المزيد عن اسم الفاعل و اسم المفعول وتأخير اسم التفضيل عن التعجّب بصيغة ما أفعله .مع الاضطراب الملاحظ في الانطلاق من الجملة الفعليّة فالاسميّة ثم الكلمة ثم النواسخ ثم الرّجوع إلى الجملة الاسميّة.

7)عدم تحرّي الدقّة في عناوين بعض المواضيع ومن ذلك درس " الأفعال النّاقصة " الذي يوهم بأنّ أفعال المقاربة و الشّروع مندرجة فيه و الواقع أنّه لا نجد فيه سوى فعل ناقص واحد وهو كان الذي هو رأس الباب وقد اكتفي في القاعدة بذكر عمله و لم يبيّن المؤلّفون أنّ هذه الأفعال بخلاف غيرها تطلب اسما وخبرا و تعمل فيهما ليتناسب ذلك مع العنوان بعض التناسب ,و هذا الدّرس معاد في المستوى الثالث بعنوان كان و أخواتها حيث تمّ تعديد أخوات كان من غير تبيين لمعانيها و لا تمثيل , و نجد أيضا درس الجملة المركّبة , الذي يفهم منه الجمل التي يكون أحد عناصرها جملة غير أنّنا نجده يتضمّن قاعدة الجملة الاسميّة و أنواع الخبر أي بمصطلح آخر الجملة الكبرى و الصّغرى .من غير شرح أو توضيح.

8) جمع أكثر من صعوبة في الدّرس الواحد فمثلا درس حركة الفعل المضارع ذكرت فيه علامات رفع المضارع، ثمّ ذكرت بعض النواصب و الجوازم و لم يبيّن تأثيرها في المعمول ثمّ يرجع بعد أربعة دروس إلى الأفعال الخمسة، و كذا في درس المفعول نجد المفعول به و المفعول المطلق و المفعول لأجله وقد اكتفي بتقديم تعاريف لكلّ منها و كان ذلك على النّحو الآتي :

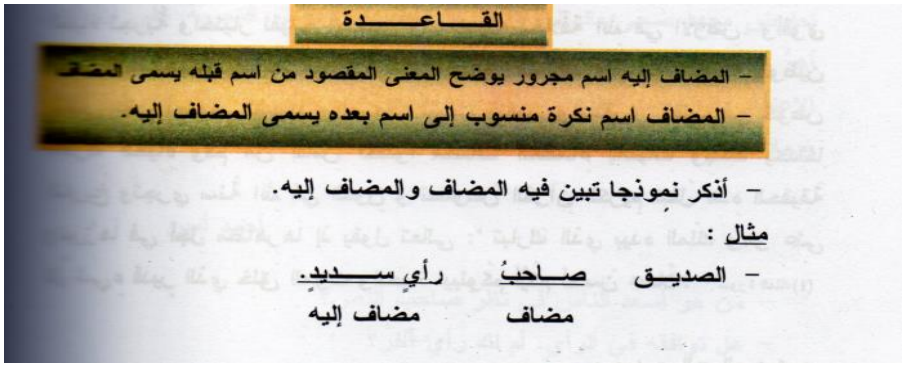


كتاب المستوى 3 ص 16



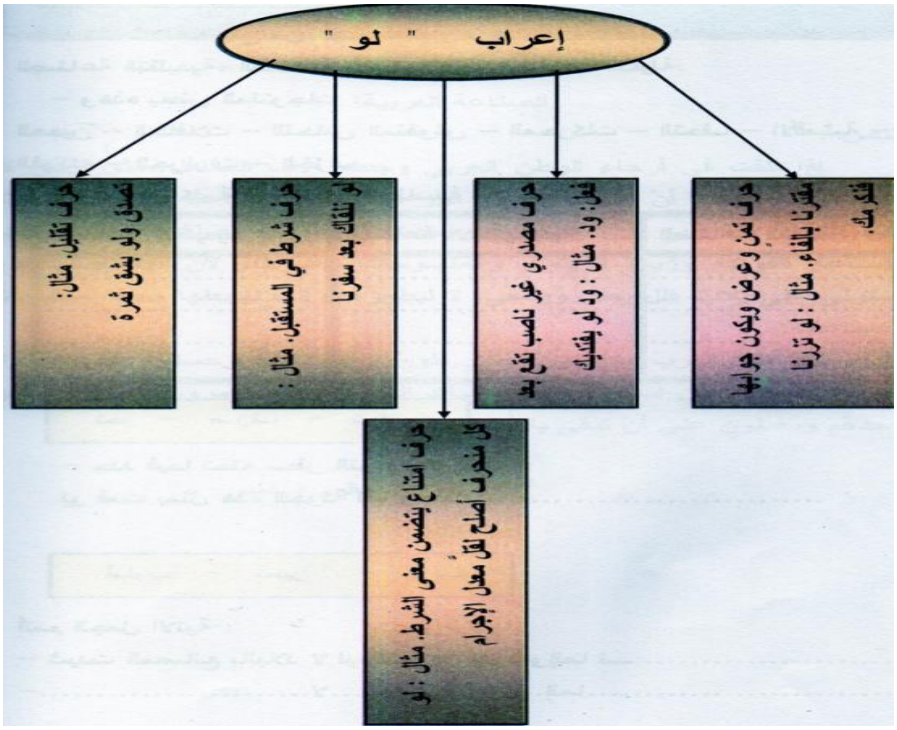
كتاب المستوى 3 ص 36

9) التمارين الشّفويّة و الكتابيّة التي يفترض أن ترافق كلّ درس من دروس القواعد غائبة إلا في درس المضاف إليه و يصدق عليه اسم سؤال أكثر من اسم تمرين و قد عرض على النّحو الآتي :



كتاب المستوى 2 ص 47

10) بعض الدّروس تفوق مستوى المتعلّم الكبير كدرس " إعراب لو" ، ذلك أنّ الصّنعة الإعرابية ليست من أهداف تدريس القواعد للسائر إلى التحرّر من الأميّة بل الهدف هو تمكينه من الاستعمال الصّحيح للّغة وأن يكون كلامه موافقا للغرض الذي يؤمّه.



كتاب المستوى 3 ص 45

11) الاكتفاء بذكر المصطلحات النّحويّة و الإشارة إلى الحكم الإعرابي لها أي الرّفع والنصب و الخفض و الجزم و تحاشي ذكر علاماتها إلا ما كان في درس علامات الفعل المضارع المرفوع .

إنّ الملاحظات التي أوردناها تؤكّد غياب منهجيّة في اختيار و انتقاء المواضيع و ترتيبها حيث لم يصرّح في المنهاج بالمقاييس المعتمدة في إعداد المحتوى النّحوي التربوي و معلوم أنّ الأمر يتطلّب ملاءمة بين الأركان التعليمية الأساسية و هي المحتوى النّحوي و اللّغوي التربوي و الأهداف التعليمية و التعلّمية و آليات التعلّم و الاكتساب و طريقة التعليم، و بناء على ما سبق سنقدّم الاقتراحات الآلية:

1)- السّعي إلى رصد الجوانب الأربعة الأساسيّة و التي تتيح حسب الباحثين [1]، إعداد محتوى نحوي تربوي مناسب وصالح للتعليم و هي :

أ)- المعرفة الدّقيقة بكيفيّة انتظام مكوّنات النظام اللّغوي و عملها.

ب) - البصر الدّقيق بالأهداف التعليميّة المطروحة و التي يسعى معدّ المحتوى النحوي التعليمي إلى مراعاتها و التقيّد بها في بناء ذلك المحتوى و تنظيمه و رسم طرق تنفيذه و تبليغه أو تعليمه و وسائل ذلك و نشاطه .

ج) - المعرفة المعمّقة لآليّات العلم و الاكتساب و الخلفيّات النفسيّة و المعرفيّة كذلك، مثل الجوانب الوجدانيّة و المواقف و التصوّرات و آليّات الفهم و الإدراك، وذلك بالنظر إلى معرفة المواقف و التصوّرات التي يحتفظ بها المتعلّمون تجاه القواعد.

---

[1] الطّاهر لوصيف , تعليم القواعد و تعلّمها مجلّة اللّغة و الأدب ، العدد 16 ,2003 ص 154, 155.

د) – الإحاطة الدقيقة بالطرائق التعليمية المتوفّرة و بالوسائل التعليميّة المستخدمة و صياغة ما يحتاج إليه منها في إعداد ذلك المحتوى و تنفيذه.

2) تصحيح بعض المفاهيم المتعلّقة بأسس تدريس القواعد المصرّح بها في المنهاج فمثلا عرض المعارف و المفاهيم اللّغويّة دون الخوض في تفاصيل استعمال المصطلحات لا يعني التبسيط إلى حدّ الإخلال بتلك المفاهيم كتحاشي ذكر علامات الإعراب التي هي من أبرز خصائص اللّغة العربيّة " فهذه المعرفة النظريّة الواعية تعضد وتدعم الملكة اللّغويّة"[1]، بل بالعرض الواضح المتدرّج الذي يراعي مستوى المتعلّم ,كما أنّ معالجة القضايا النّحويّة عن طريق التّدريب العملي أمر مطلوب لكونه ينمّي لدى المتعلّم المعرفة النّحويّة العفويّة " و هي التي تتأتّى جرّاء الممارسة المتواصلة من خلال النّشاط التّبليغي دون أدنى جهد واع أو تأمّل"[2] غير أنّه يتطلّب إعداد وضعيّات تعلّميّة ذات دلالة بالنّسبة للمتعلّم وهو أمر مفقود في الكتب الثلاثة و المعلّم في مثل هذه الحال مضطرّ لمضاعفة الجهد.

3) إعادة النّظر في ترتيب و توزيع المادّة التعلّميّة في المستويات الثلاثة و التصرّف فيها بما يناسب من تقديم و تأخير و حذف و تبديل و الاستمداد في ذلك من أعمال المتأخّرين في حال غياب البديل إلى جانب ما توصّل إليه البحث اللّساني ونخصّ بالذّكر مبادئ النظريّة الخليلية

---

[1] الطّاهر لوصيف ,م س ذ ، ص 163.

[2] نفس المرجع ص 143.

الحديثة * التي ضمّنها صاحبها أهمّ المفاهيم التي اعتمدها الخليل و تلامذته في تحليل اللّغة العربيّة و التي قد تساعد على بناء نمط لغويّ جديد.

4) إعداد كتاب للتّمارين في جميع المستويات يتضمّن العدد الكافي من التّمارين المتنوّعة موزّعة بين المواضيع بتجانس خاصّة و أنّ النّصوص التي هي منطلق نشاط القواعد لا تحوي إلّا الحدّ الأدنى من الأمثلة التي تخدم الموضوع ممّا يحتّم على المعلّم أن يتصرّف.

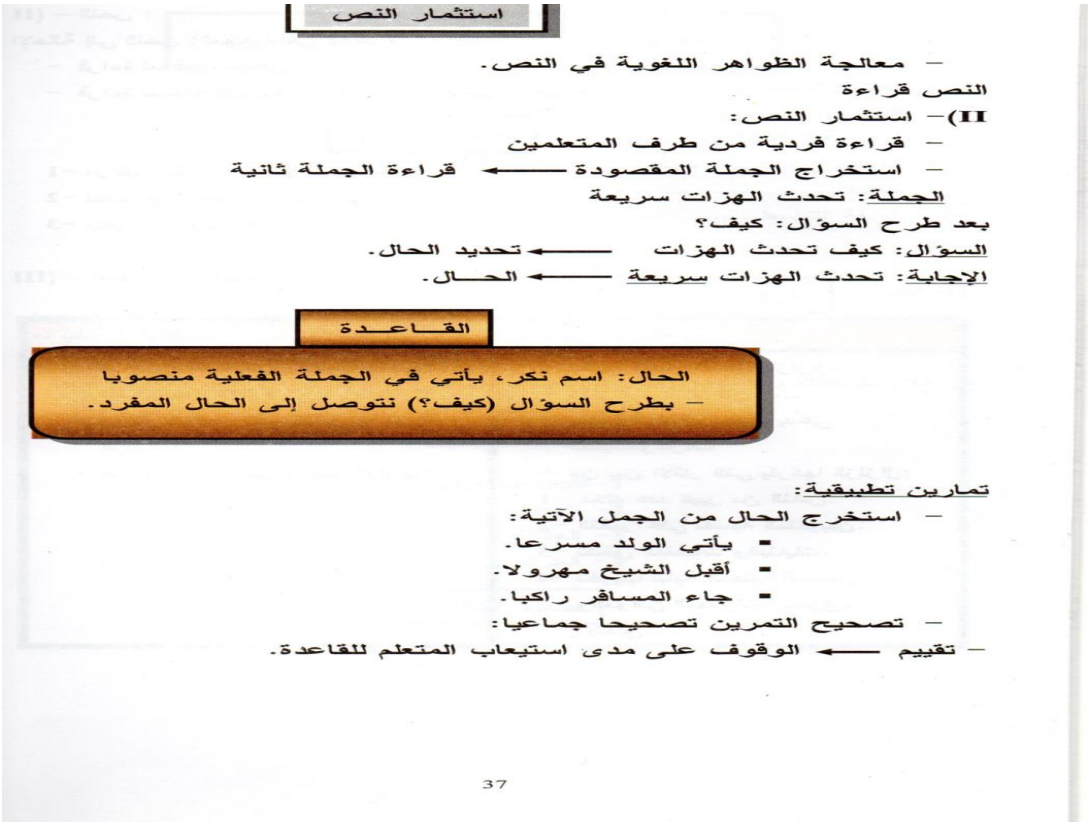
*** هذه النظريّة قائمة على أساس بحوث عديدة قام بها الدّكتور عبد الرّحمان الحاج صالح في مجال التّراث النّحويّ الذي خلّفه الأولون كالخليل وسيبويه و تلامذته , فكانت تقويما و استنباطا للمفاهيم المنطقيّة الرّياضيّة التي تأسّست عليها النّظرية اللّغويّة العربيّة القديمة و من تلك المفاهيم، الاستقامة، الانفراد، الموضع، العلامة العدميّة، العامل ...**

إنّ هذه المفاهيم تظهر الفرق الموجود بين النّحو الذي ورثناه عن المتأخّرين و النّحو الأصيل، و تكشف الاختلاف الموجود في التصوّر رغم التشابه الحاصل في إطلاق الألفاظ و المصطلحات بين المتقدّمين و المتأخرين، وتبقي الأمل في إمكانيّة بناء نمط لغويّ نحويّ جديد يجابه هاجس صعوبة النّحو، و للمزيد ينظر :

عبد الرّحمان الحاج صالح، النظريّة الخليليّة الحديثة، مفاهيمها الأساسيّة، مركز البحث العلمي و التّقني لتطوير اللّغة العربيّة 2007، العدد الرّابع .

2) تقويم النموذج المقترح في إنجاز درس نحويّ :

سنحلّل و نقوّم نموذجا اقترح في دليل المعلّم [1] لإنجاز درس من دروس المستوى الثالث وذلك لاعتماد كثير من المعلّمين عليه * و لما يفترض أن يقدّمه في الجانب العملي الإجرائي، و عنوان الدّرس هو" الحال " و قد اعتمد على نصّ عنوانه الزّلازل** من أجل استنباط القاعدة النّحويّة وقد عرض النّموذج كما هو مبيّن :



استثمار النص

— معالجة الظواهر اللغوية في النص.
النص قراءة
II)— استثمار النص:
— قراءة فردية من طرف المتعلمين
— استخراج الجملة المقصودة ← قراءة الجملة ثانية
الجملة: تحدث الهزات سريعة
بعد طرح السؤال: كيف؟
السؤال: كيف تحدث الهزات ← تحديد الحال.
الإجابة: تحدث الهزات سريعة ← الحال.

القاعدة

الحال: اسم نكر، يأتي في الجملة الفعلية منصوبا
— يطرح السؤال (كيف؟) نتوصل إلى الحال المفرد.

تمارين تطبيقية:
— استخرج الحال من الجمل الآتية:
- يأتي الولد مسرعا.
- أقبل الشيخ مهرولا.
- جاء المسافر راكبا.
— تصحيح التمرين تصحيحا جماعيا:
— تقييم ← الوقوف على مدى استيعاب المتعلم للقاعدة.

37

[1] سلسلة أتعلّم أتحرّر، الدّليل، المستوى الثاني و الثالث، الدّيوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، ص 36,37

* دليل المعلّم وثيقة يجد فيها المعلّمون العون أكثر من غيرها و ذلك حسب نتائج الاستبيان ,للمزيد انظر الفصل السّادس .

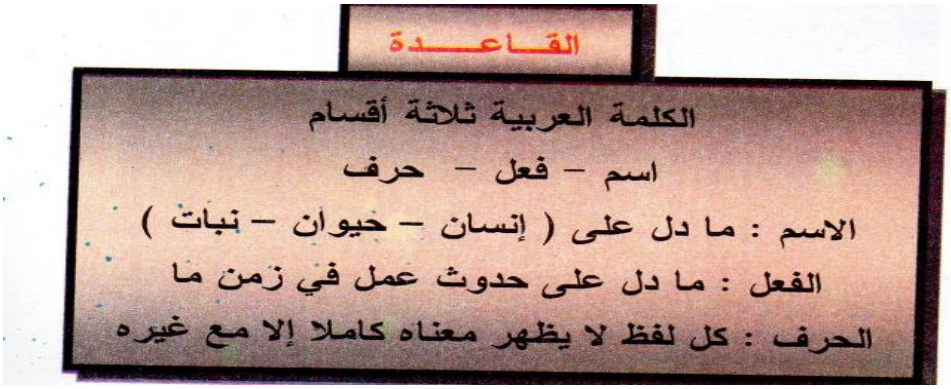
** انظر الملحق رقم 6

نقول مبدئيا إنّ إعداد درس "الحال "يتطلّب إدماج عدّة مباحث أساسيّة و هي :

- علامات الاسم .
- النّكرة و المعرفة .
- المفرد و المثنّى و الجمع .
- المشتقّات (شبه الفعل) كاسم الفاعل و اسم المفعول و الصّفة المشبّهة باعتبار أنّ الحال يكثر مجيئها مشتقّة .
- علامات النّصب .
- العلاقة الإسناديّة (العناصر الأساسيّة في الجملة الفعليّة و الاسميّة)

و بالرّجوع إلى كتب اللّغة العربيّة لا حظنا ما يلي :

1) درس الكلمة العربيّة لم يتضمّن العلامات التي يميّز بها الاسم عن الفعل و الحرف فقد عرض[1]، على النّحو الأتي :



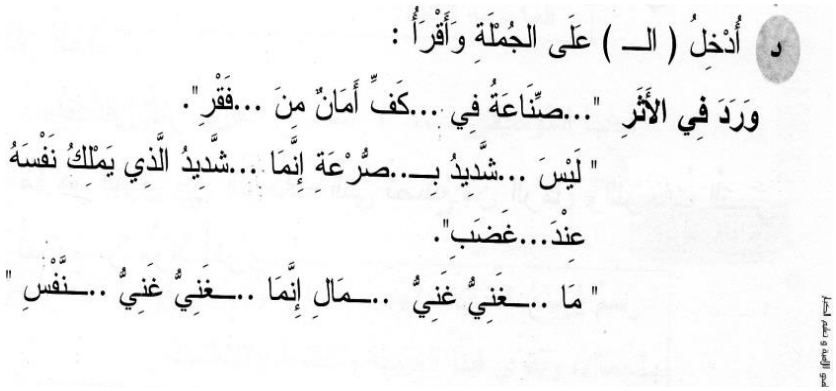
2) لا نجد في كتب اللّغة العربيّة درس النّكرة و المعرفة رغم أنّ المنهاج نصّ عليه [2]

---

[1] عرض هذا الدّرس متأخّرا في كتاب اللّغة العربيّة المستوى الثاني ص3.

[2] المنهاج ص29 .

و اقترحه في المستوى الثاني و لا نجد إلا تمرينا واحدا [1]، يندرج في هذا الموضوع وهو الأتي :

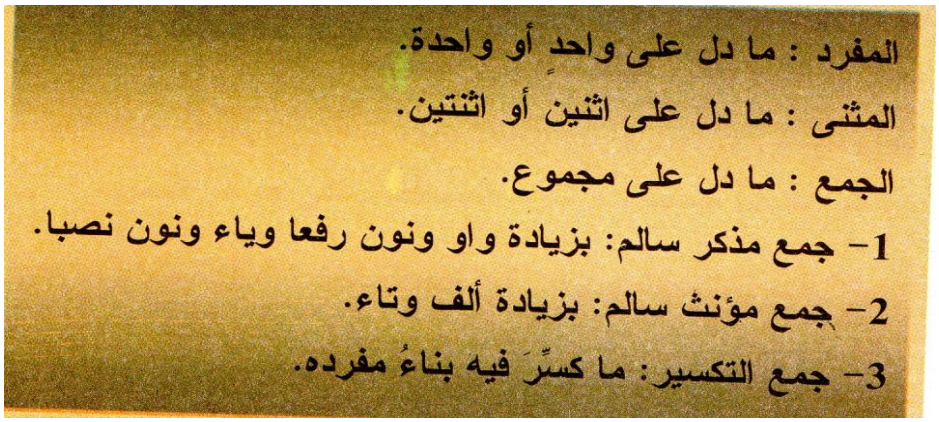

د أُدْخِلُ (الـ) عَلَى الجُمْلَةِ وَأَقْرَأُ :

وَرَدَ فِي الأَثَرِ "...صِنَاعَةُ فِي ...كَفٍّ أَمَانٌ مِنَ ...فَقْرٍ".

" لَيْسَ ...شَدِيدُ بِـ...صُرْعَةِ إِنَّمَا ...شَدِيدُ الَّذِي يَمْلِكُ نَفْسَهُ عِنْدَ...غَضَبٍ".

" مَا ...غَنِيٌّ غَنِيٌّ ...مَالِ إِنَّمَا ...غَنِيٌّ غَنِيٌّ ...نَّفْسِ "

3) لم تول العناية الكافية بدرس المفرد و المثنّى و الجمع حيث نلاحظ قصورا في تناوله و عرضه و يظهر ذلك في القاعدة التّالية :


المفرد : ما دل على واحدٍ أو واحدة.

المثنى : ما دل على اثنين أو اثنتين.

الجمع : ما دل على مجموع.

1- جمع مذكر سالم: بزيادة واو ونون رفعا وياء ونون نصبا.

2- جمع مؤنث سالم: بزيادة ألف وتاء.

3- جمع التكسير: ما كسِّرَ فيه بناءُ مفرده.

4) قدّم درس اسم الفاعل و اسم المفعول في المستوى الثّاني بنفس النّقائص المذكورة آنفا .

5) لم يبيّن في الكتب الثلاثة علامات الرّفع و النّصب و الجرّ و الجزم، و لم توح طريقة تقديم القواعد بضرورة الاهتمام بذلك. حيث لم ترد غير الضمّة و ثبوت النّون [2]

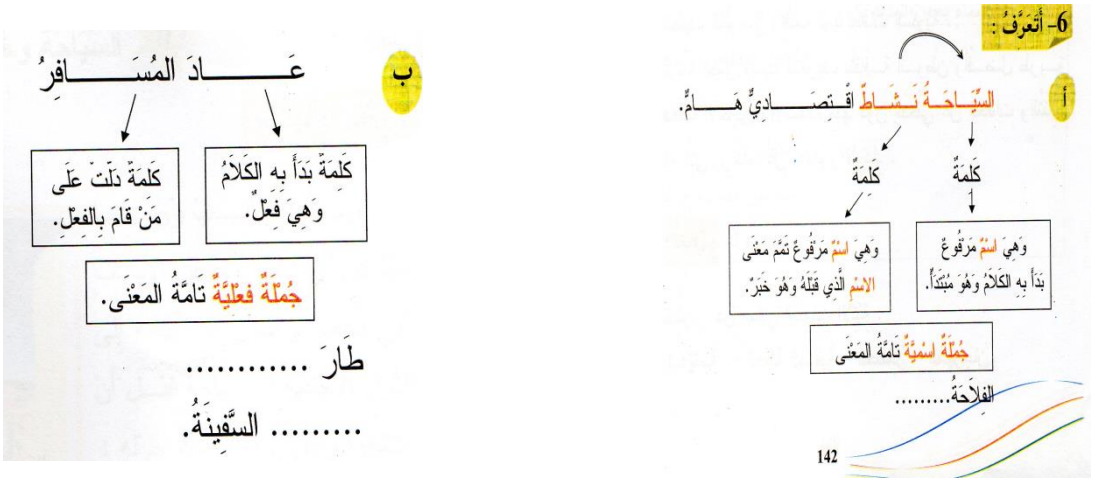
و لم تذكر الفتحة و الكسرة و السّكون في أيّ موضع فما وجه الصّعوبة في التطرّق للعلامات الأصليّة ما دام المتعلم تلقّاها حال تعلّمه القراءة ؟ و ما جدوى الإتيان بهذه الاصطلاحات دون تبيين أثرها ؟

---

[1] كتاب اللّغة العربيّة المستوى الأوّل ص 138 .

[2] وذلك في موضعين انظر: كتاب اللغة العربية، المستوى الثالث، ص 16، ص 103

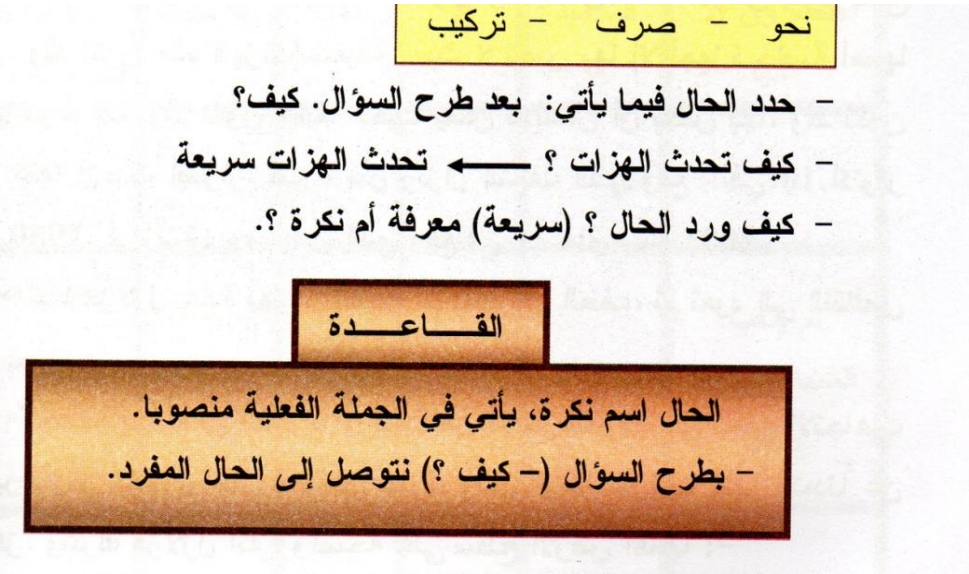
6) تمّ التطرّق للعلاقة الإسناديّة (المسند و المسند إليه: ما لا يستغني أحدهما عن الآخر الخبر و المبتدأ و الفعل و الفاعل) في مواضع عدّة و إن لم يكن بالشّكل الكافي و المناسب أحيانا و لكنّنا نجد التّقديم في كتاب اللّغة العربيّة الخاصّ بالمستوى الأوّل حسنا حيث استعملت فيه بخلاف المستوى الثاني و الأنماط و الألوان و التّأطير بشكل جيّد(مع تصحيف بدأ بها الكلام) الثالث الذي لا نراه يواكب التقدّم المأمول للمتعلّمين و قد كان في المستوى الأوّل على النّحو الآتي :



إذا اقترحنا لهذا الدّرس الكفاءة التّالية : أن يتمكن المتعلّم من التعرّف على الحال و استعمال النّكرات في موضع نصب على الحاليّة، فسيتعذّر تحقيقها بالنّظر لما قدّمناه من ملاحظات، إلّا أن يكون المعلّم قد أحسن التصرّف حال التطرّق للدّروس السّابقة بمنحها ما تستحق من عناية.

نقول في الأخير عن النّموذج الوارد في دليل المعلّم إنّه لا يمدّ المعلّم بالخطوات الضروريّة التي يمكن أن يتّبعها عند إعداده درس الحال خاصّة أو أن يحتذيها في إعداد مذكّراته عامّة، فزيادة على الملاحظات التي أبديناها قد غاب كلّ أثر للتّقويم و خاصّة التقويم التّكوينيّ و إذا ما

رجعنا إلى الكتاب وجدناه قد عرض فيه الدّرس على نفس المنوال كما هو مبيّن :



إن ما سبق يؤكّد أن الاختيارات التي بني على أساسها المحتوى التعليمي النّحوي غير مدروسة ما لم تكن عشوائيّة , و قد انعكس ذلك على دليل المعلّم الذي يحتاج هو الآخر إلى إعادة النّظر فيه و مراجعة محتواه.

3) اقتراح نموذج لإنجاز درس " الحال " :

<u>الخطوات الأساسيّة</u> :

- إنّ إعداد المعلّم للدّروس إعدادا جيّدا يتطلّب اطّلاعا شاملا على الموضوع حتّى و إن كان مستوى متعلّميه ضعيفا أو متوسّطا ثمّ يحدّد بناء على مستواهم كفاءة تستهدف .

- يجب أن تكون الكفاءة دقيقة قدر المستطاع بحيث تصاغ بعد ضبط حدود الموضوع بما يتناسب و الفئة المستهدفة، و يكون في هذا الدّرس بالتطرّق إلى الحال مفردة (لا جملة تؤوّل بمفرد) العامل فيها فعل، نكرة (لا التي تجيء معرفة و عدم إقحام المتعلّم في التأويل) مشتقّة (لا جامدة) و أمّا صاحبها فمعرفة (لا نكرة) لم تتقدّم عليه الحال.

– إنّ الاجتهاد وتوخّي الدقّة في تحديد الكفاءة المستهدفة تكون عاقبتهما الوصول بالمتعلّم إلى تحقيق جلّ الأهداف المرجوّة من الدّرس و تمكّن المعلّم من ملاحظة مؤشّرات الكفاءة التي يمكن له أن يتنبّأ بها حسب طبيعة فوجه و التي تتماشى و التدرّج الحاصل في التعلّم، كما تتيح له النّجاح في تقويم تقدّم فوجه في بناء الكفاءة مع احترام الوقت المحدّد .

النّموذج :

الموضوع : الحال(المفردة) *.

المستوى : الثالث .

المدّة المتوقّعة : ..... **المدّة المستغرقة:** .....

الكفاءة المستهدفة : أن يتمكن المتعلّم من التعرّف على الحال و استعمال النّكرات في موضع نصب على الحاليّة , و يتبيّن دورها في تفسير ما انبهم من الهيئات .

أ) وضعيّة الانطلاق :

– استذكار علامات الاسم و مطالبة المتعلّمين باستخراج الأسماء الواردة في اوّل فِقرة

– تدوين الأسماء على السبّورة مع ضبطها بالشّكل كما وردت في النصّ ثمّ تمييز النّكرات على المعارف .

– استخراج النّكرات المنصوبة والرّجوع إلى سياقها الذي وردت فيه في الفقرة الأولى .

إذا كان مستوى المتعلّمين حسنا: يمكن أن تختزل كلّ هذه المراحل في استخراج النّكرات المنصوبة الواردة في الفقرة الأولى .

سنصل في النّهاية إلى الأمثلة التّالية :

1) تحدث الهزّات **سريعة** .

2) ينبعث الدويّ **رعديا** .

3) قد تكون هذه الهزّات **ضعيفة** .

---

*لا يقصد بالإفراد إخراج المثنّى و الجمع بل المقصود غير الجملة.

4) قد تكون **أكثر عنفا** فتحدث **أضرارا كبيرة** .

ب) المقطع البنائيّ :

موضوع درسنا : النّكرات التي تكون حالا.

يتوصّل إلى القاعدة بأوّل مثال :

ما هو السّؤال الذي نطرحه لنحصل على كلمة سريعة : لماذا، كيف، ماذا ؟

نكتشف الحال بطرح السّؤال كيف. و نتحقّق من كونها كذلك بأن تكون مطابقة للقاعدة التّالية *:

فعل + اسم(معرّفة) + اسم نكرة منصوب.
(كلام تام يمكن السكوت عنده) + الحال.

---

* أهمل في القاعدة الموجودة في الدّليل و الكتاب معا ذكر كون الحال فضلة ، قال ابن مالك في الخلاصة :

الحال وصفٌ فضلةٌ ، منتصبٌ مفهمُ في حالٍ كفردًا أذهبُ

انظر :ابن عقيل , شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك , المكتبة العصريّة بيروت ,2010 ج1 ص568

و معنى كونه فضلة أي ليس بعمدة أي يقع بعد تمام الجملة انظر :

ابن هشام الأنصاريّ , شرح قطر النّدى و بلّ الصّدى ، تحقيق إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة 2007 ، ص220

التّطبيق الأوّل: هل الكلمات في العبارات الثلاثة المتبقّية منصوبة على الحاليّة ؟

استعن بالقاعدة في تبيين ذلك *.

التّطبيق الثاني :

قم بتحويل المثال الأوّل إلى المثّنى و الجمع المؤنّث :" تحدث الهزّة سريعة ."

تنصب الحال في المفرد ب.....

تنصب الحال في المثّنى ب.....

تنصب الحال في الجمع المؤنّث ب.....

التّطبيق الثالث :

املأ الفراغ بما يناسب من الأحوال المقترحة مع إجراء التّغييرات الضروريّة : راجلا – متضامنا – فرحا – حاملا .

صعد أعوان الحماية المدنيّة. الجبل .. ..بعض العتاد، وقد رأوا عند وصولهم سكّان القرية ..... يخرجون من تحت الأنقاض شيخا في الثّمانين، فنظر

*** الهدف من هذا التّطبيق أن يميّز المتعلّم بين الحال و بين بقيّة المنصوبات (رغم جهله بالاصطلاحات)التي تشترك مع الحال في بعض الخصائص كالمفعول المطلق و التّمييز.**

و ما يدفعنا إلى التأكيد على هذا النّوع من التطبيقات معالجة سيبويه للظّواهر اللّغويّة باعتبارها بنية غير مجزأة ووصفه و تفسيره لها بما يمكّن من المقابلة بين العناصر و خاصّة تلك التي تبدو متشابهة و فيما تعلّق بالحال يمكن أن يلاحظ ذلك في الأبواب التّالية من الكتاب " هذا باب ما يعمل فيه الفعل فينتصب و هو حال وقع فيه الفعل و ليس بمفعول " ص20

هذا باب ما ينتصب من الأسماء و الصّفات لأنّها أحوال تقع فيها الأمور ص199

باب ما يكون فيه المصدر توكيدا لنفسه نصبا "ص190

انظر : سيبويه، الكتاب ، ط1 ,1316هـ ، المطبعة الكبرى الأميريّة، مصر،ج1

بعضهم إلى بعض .....و قالوا الحمد لله الذي جعله من النّاجين.

أتمم العبارات التّالية :

تنصب الحال في الجمع المذكّر بـ.....

تنصب الحال في جمع التّكسير بـ.....

ج) المقطع الختامي : هو بمثابة وضعيّة إدماجيّة

قدّر الخالق أن تشهد الجزائر المحروسة عدّة كوارث طبيعيّة

المطلوب: صف في بضعةّ أسطر كيفيّة تعامل الجزائريّون مع المحن، و كيف تتلقّى كعضو في هذه الأمّة الأخبار المؤلمة موظفا حالا أو أكثر و أسماء منصوبة.

الفصل الخامس :

التقويم

1) التقويم أو التقييم :

التقويم مصدر للفعل قوّم و قد جاء في القاموس المحيط [1]: قوّمت السلعة و استقمتها ثمّنتها و استقام اعتدل و قوّمته عدّلته".

و في المعجم الوسيط [2] " قوّمت المعوجّ عدّلته و أزلت عوجه و السّلعة سعّرتها و ثمّنتها" أمّا مادة قيم فلم أجد لها أصلا في المعاجم و القواميس، و هذه الكلمة وإن حاول بعض الباحثين إيجاد تخريج لها، فإنّ كلمة "تقويم " أقوى دلالة في مجال علوم التّربية لكونها شاملة من حيث اللّغة لمعاني : الملاحظة، التثمين، المقارنة، المتابعة، التعديل بالأصالة من غير أن تشحن بها.

ويؤيد ذلك التعريفان التاليين : " التقويم مسار منهجي هدفه بيان مدى بلوغ أهداف بيداغوجيّة من قبل التلاميذ و التقويم شامل للوصف الكميّ و النوعيّ للسلوكات، وهو إلى جانب ذلك يحوي أحكاما تحدّد درجة استحسان تلك السلوكات "[3].

و يعرف أيضا: حكم قيميّ يطلق على نوعيّة التعلّم الذي حقّقه الطالب انطلاقا من المعلومات المستقاة في شكل نتائج المردود المدرسي , بغية اتخاذ قرارات ذات طابع بيداغوجي أو إداري"[4].

إن تأملنا التعريفين وجدنا أنّ التقويم كلمة مستوعبة للمفهوم و حقيق اعتمادها مصطلحا من مصطلحات علوم التربية و أنّه من غير المجدي محاولة التمييز بين التقويم و التقييم لأنّ الظاهر أنّهما ليسا مترادفين، لذلك اخترت مصطلح التقويم خلافا لما قرّر في المنهاج مع الإبقاء على كلمة " التقييم" حال النقل من المنهاج أو الوثيقة المرافقة .

---

[1] الفيروزابادي، القاموس المحيط، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، 1980، ج، 4 ص 166

[2] مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط ،ط2 ، دار المعارف، مصر ، 1973 ، ج2 ،ص 768.

[3] Gilbert De Landsheere , Dictionnaire de l Évaluation et de la recherche en éducation, France .Presse Universitaire de France ,1979 .p 111.

[4] بن تريدي،، قاموس التربية الحديث ، دار ارجعي للنشر و الطّباعة ،2010 ص 135 .

2 / <u>التقويم و منهجيّته حسب المنهاج و الوثيقة المرفقة به</u> :

التقويم " قياس قائم على معايير معتمدة، يفترض أن تكون موضوعيّة و مستقلّة عن ذاتيّة المقوَّم أو الخبير في الحكم على نتائج محقّقة من قبل فرد أو جماعة أفراد في سياق تعليميّ، إن لم يكن هذا التّقويم معتمدا على أهداف مدروسة فإنّه لن يفيد إلّا في تحديد مستوى المعارف[1] أي التحقّق من المكتسبات و مقارنة ما يلاحظ بمعيار خارجيّ متوقّع و هو أحد الدّورين* اللّذين يفترض أن يحقّقها التقويم، أمّا الدّور الثاني فهو بالغ الأهميّة لكونه يساهم في مساعدة المتعلّمين على التعلّم و يدفعهم إلى تتبّع ما يجري في ذواتهم و محيطهم و التنبّه إلى ما يتعلّمون و كيف يتمّ تعلّمهم و لماذا نجحوا في التعلّم.

لقد انتقد المنهاج طريقة التقويم السّابقة و ذلك لكونها :

– لا تساعد المتعلّم على الوعي بقدراته الذاتيّة أو بالأهداف التي ينتظر تحقيقها، كما أنّها لا تساعد المعلّم على تحديد مدى استيعاب المتعلّم لما يقدّم له من المعارف و المهارات .

– يأتي التقويم متأخّرا جدّا بالنسبة للنقائص التي ظهرت خلال عمليّة التعلّم، حتّى تكون له الفرصة لاستدراك هذه النقائص.

– يقتصر على العلامة التي تمنح له في نهاية مرحلة من المراحل التعليميّة أو على تقدير عام في الكشف أو على معاينة حالة من الأحوال **.

---

(1) R .Galisson . D. Coste , op. cit . p 198

* إنّ تقويم المعارف عدّه بعض الباحثين قياسا غير واف ووصفا تقريبا غير مباشر ، ينطلق من سلوكات يستعان بها كمؤشرات , لذلك تنبّه الباحثون إلى دور آخر يعضد الأوّل و قد ذكرهما كلّ من (Ardoino.G, Berger ; J) للمزيد ينظر:

Geneviève Meyer .op . cit pp 28 -39

** إنّ التقويم عن طريق التّنقيط يهدف إلى تنميط التقويم حال تصحيح وثائق مختلف أفرادها , و لكنّه يطرح بحدّة عدّة مسائل كالدقّة

≪

"أمّا التقويم المعتمد فيتمّ في شكل نسق متواصل على ثلاثة مستويات و الهدف منه هو معرفة إلى أيّ مدى توصّل الدّارسون إلى تحقيق أهداف المنهاج" [1].

بمفهوم المخافة نستنتج أن منهجيّة التقويم المعتمدة لها عدّة مزايا :

- تساعد المتعلّم على إدراك قدراته الذاتية و الأهداف المنتظر منه تحقيقها
- تساعد المعلّم على معرفة مدى استيعاب المتعلّم لما يقدّم له من معارف و مهارات
- تمكّن من مرافقة المتعلّم في مختلف المراحل التعلّميّة .
- ذات هدف علاجي .
- العلامة تعتبر أداة من بين أدوات التقويم .

3) أنواع التقويم :

3-1) **التقويم الأوّلي:**" يشكّل مرحلة التشاور و التفاوض يتبادل فيها الدّارسون و المنشّط المعلومات و يتفّقون حول شروط الإنجاز و مراحله وآفاقه، ويتعرّف بعضهم على بعض، ويتمّ التّقويم الأوليّ في بداية مرحلة التعلم و لاسيما في بداية المستوى الأوّل" [2] وهو يؤدّي وظيفتين اثنتين ":

و الصرامة والتّساهل و علاقة ذلك بترتيب الأوراق فالموجودة في بداية السلسلة ليست كالتي في نهايتها وكذا اختلاف المصحّحين في طرق استغلال سلّم التّنقيط و تغيّر تقويمهم من سنة لأخرى و تأثّر بعضهم ببعض كلّ هذا لم يغفل عنه الباحثون و للمزي ينظر الفصل الثاني الذي عنوانه : -caractéristiques et difficultés de l'évaluation.

من كتاب :

- Yvan Abernot .Les Méthodes d'évaluation scolaire .2e édition .Dunod. paris .1996 .p 14-36 .

[1] الوثيقة المرفقة بالمنهاج ، ص 59

[2] المنهاج بتصرّف ص38،39

أ)- الوظيفة التشخيصّية : تهدف إلى معرفة أقصى ما يمكن من المعطيات المتعلّقة بالمكتسبات القبليّة و الصعوبات التي قد تعترض عمليّة التعلّم، وكذا اهتمامات المتعلّمين و رغباتهم و حاجاتهم.

إنّها :" تشكّل فرصة لمعرفة أوضاع الدّارسين الذين يأتون مباشرة من الوسط العائلي أو المهني، وبعضهم مع ذلك ممن استفادوا من التّعليم وانقطعوا عنه وهم يمتلكون بذلك مكتسبات قبليّة يتعيّن أخذها في الحسبان" [1].

ب)- الوظيفة التوقّعيّة : تهدف إلى التفكير في بعض فرضيّات العمل من أجل معالجة المشاكل التي تكتشفها عمليّة التشخيص .

لقد أشير في الوظيفة الأولى التشخيصيّة إلى أولئك الذين استفادوا من التّعليم وانقطعوا عنه و هم يمتلكون بذلك مكتسبات قبليّة يتعيّن أخذها في الحسبان . إنّ أخذ المكتسبات القبليّة في الحسبان يستدعي كمرحلة أوّليّة تصنيفهم حسب مؤهلاتهم في أفواج لإذابة تفاوت كبير محتمل و قد اعتمدت التّجربة المغربيّة في هذا المجال ما أسموه بالتقويم التموضعي ، و قد حدّد الهدف منه على النّحو التالي : "يرمي إلى تشخيص المكتسبات و الخبرات السابقة للمستفيدين و المستفيدات الراغبين في الالتحاق ببرامج محو الأميّة ليتسنّى تصنيفهم حسب مؤهّلاتهم و قدراتهم و حاجاتهم التعلّميّة "[2].

يجب على المعلّم لتحقيق التقويم الأولّي أن يعمل على:

1- تقويم الوضعيّة المحيطة لفرز المعيقات و الموارد وتمثلات الفئة المستهدفة .

2- صياغة مظاهر و سمات الوضعيّة في شكل صعوبات محدّدة ورغبات و توقّعات .

---

[1] الوثيقة المرفقة بالمنهاج ص60

[2] الدّليل المرجعي لنظام تقويم التعلّمات في مجال محو الأميّة، ط2، المغرب, مطبعة البيضاوي، 2011 ص 14

3-تحويل هذه المظاهر (المعلومات) إلى وضعيّات مشاكل تتطلّب الحلول و تساعد على رسم خطّة لإيجاد هذه الحلول [1].

3-2) التقويم التكويني :

"يندمج فعله ضمن نسق التعلّم فهو أداة حقيقية للتكوين، فالمنشّط يكتشف نقائص الفوج على الفور و يعالجها ,وهذا النوع من التقييم يساعد المتعلّم أيضا على الوعي بنقائصه، فيستدركها في حينها و يواصل تعلّمه في أحسن الظروف .

هذا النوع من التقييم الفوري يتمّ في نهاية كلّ عمل منجز، و لا سيما في نهاية الأسبوع من أجل تقييم مكتسباته، فهو يمكّن أيضا من قياس درجة بلوغ أهداف التعلّم، كما يمكّن من التأكّد ممّا إذا كان المتعلّم يملك المكاسب القبليّة الضروريّة لمواصلة التعلّم في المراحل الموالية.

و أهمّ من ذلك كلّه أنّ هذا التقييم يحمل المقيّم على تكييف تعليمه مع المستوى الحقيقي للمتعلّم" [2].

و يجب على المعلّم لتحقيق التقويم التكويني :

- تركيز اهتمامه على الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون

- السّعي للتعرّف على أسباب تلك الصّعوبات و إيجاد تفسير لها.

- تكييف المساعدة المقدّمة مع المعطيات السابقة من أجل تيسير التعلّم.

---

[1] عبد اللطيف الفلارسي، محمد أيت موحي، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، دار الكتاب الوطني، عدد مزدوج 9 - 10 ص 130 .

[2] الوثيقة المرفقة بالمنهاج، ص 60.

و يمكن توضيح التقويم التكويني في الجدول الآتي :

التقويم التكويني	
تعريفه : **ماهيّته:** **زمنه :** **من أهدافه :** **من منافعه :**	نظام متواصل (بعيد عن أن يكون مراقبة عشوائيّة) يهدف لضمان التّحسّن كل فرد في مسار التعلّم مع التدخّل لتعديل وضعيّة التعلّم أو وتيرة التقدّم للتحسين أو التّصحيح . – جزء من المسار التعلّمي . – أثناء التعلّم و غالبا ما يكون عقب كلّ مهمة تعلّميّة . – تحديد مواطن القوّة و الضعف . – إيجاد روابط بين المكتسيات القبليّة السابقة و المرحلة اللاحقة – اتّخاذ إجراءات بيداغوجيّة لتحسين التعلّم و تجاوز الصعوبات . – مراقبة المنشّط لاستراتيجيّته المنتهجة ومدى نجاعتها . – تقويم المتعلّم لتعلّماته . – يعدّ عاملا محفّزا للكبار خاصّة لكونه يظهر حرصا على نجاحهم عند قيامهم بكلّ مهمة جديدة . – يعالج المشاكل قبل أن تصير عائقا يمنع الاستمرار في التعلّم .

3-3) التقويم التّحصيلي :

التقويم التحصيلي هو تقويم نهائي خارجي، يتجسد في ملاحظة لمجمل التغيرات الحاصلة في سياق التكوين قصد الاعتماد عليه من قبل المخول له اتخاذ القرار" [1].

وقد عرف في الوثيقة المرفقة بالمنهاج بأنه تقويم يتناول مجمل التعلّمات المرحليّة التي تندرج ضمنها المكتسبات المتحصّل عليها في نهاية مرحلة محدّدة كالأسبوع أو الشهر أو الفصل أ و السنة بأكملها أو طور من أطوار الدّراسة اتّخاذ قرار بناء على المعلومات المحصّلة فيما يخصّ ترقية الفاعل أو منحه شهادة اعترافا له بالمكتسبات التي حقّقها و كذا تحليل النتائج ".

و الجدول التالي يوضّح التقويم التحصيلي و الفروق الموجودة بينه و بين التقويم التكويني:

(1) **Geneviéve Meyer op cit, P 19.**

الفروق		التقويم التحصيلي	التقويم التكويني
1. الوظيفة		• تقديم حصيلة ما تعلّمه التلميذ؛ • التمكين من إسناد شهادة.	•التمكين من مفعول رجعي إيجابي (المعالجة) على تقدّم التلميذ، واكتشاف المشاكل المعيقة للتعلّم.
2. مقصود المقوِّم	الأهداف	• فحص درجة التحكّم في البرنامج أو جزء منه؛ • منح الإمكانيات أو الاعتراف بالمكاسب.	• تكييف التعليم لتعلّمات التلاميذ؛ • القيام بالتصحيحات الضرورية.
	الأوقات المفضّلة	• في نهاية التعلّم	• قبل، أثناء، وبعد التعلّم
	المضامين	• الأهداف النهائية للبرنامج	• هدف أو بعض الأهداف مركّزة على المعارف العامّة، والحذق، والمواقف.
3. القياس	أنواع تفسير القياس	• بمعايير	• بمعايير
	الوسائل	وسائل القياس: • الاختبارات • الامتحان الشامل • سلّم التقديرات • شبكة الملاحظة	وسائل القياس: • الامتحانات • تمارين المراقبة • شبكة الملاحظة • سلّم التقديرات • التقييم الذاتي
4. الحُكم	أنواع المفعول الرجعي	المعلومات والحكم الخاصّ بكلّ تلميذ من النوع: • التحليلي: ملمح هذه المكتسبات • التلخيصي: الحكم الشامل • معلومات تخصّ المجموعة: مؤشّرات عامّة عن مكتسبات المجموعة.	المعلومات والحكم الخاصّ بكلّ تلميذ من النوع: •التحليلي: ملمح النتائج •التشخيصي: أصل الصعوبات • معلومات تخصّ المجموعة: مؤشّرات عامّة عن التحسّن، عن المشاكل.
5. القرار	طبيعة القرار	قرار من النوع الإداري: • منح شهادة • الانتقال إلى القسم الأعلى	قرار من النوع البيداغوجي: • عن تغيير الإستراتيجيات والمواقف • عن التصحيحات الضرورية الانتقال إلى القسم الأعلى.

هذه المقارنة أعدّتها (Louise Belair) في (PEPO, MEO, Toronto, 1993 L'évaluation formative, cahier) مقارنة بين التّقويم التحصيلي و التقويم التكويني بنيت على أساس خمسة معالم وهي : الوظيفة، مقصود المقوّم، القياس، الحكم، القرار. ينظر: وزارة التربية الوطنيّة، دليل منهجي في التقويم التربوي، الجزائر، نوفمبر 2010، ص38،39).

إنّ الاختبار أداة من أدوات التّقويم و هو في محو الأميّة عنوان للتّقويم التّحصيليّ غير أنّ الملاحظ أنّ الاختبارات غير مناسبة لقياس الكفاءات المحدّدة، فالكفاءة الختاميّة المقرّرة في المستوى الثالث مثلا هي : "القدرة على التواصل الشفوي و الكتابي مع التحكّم في استعمال لغة سليمة."[1] غير أنّنا نجد فيما يخصّ اختبار إثبات المستوى الثالث ** مثلا في التّعبير الكتابي تمرينا كتابيّا قائما على ملء الفراغ بكلمات مناسبة إنّ ذلك يطعن في صدق الاختبار فتمرين كهذا مناسب للمستوى الأوّل [2]، صحيح أنّ عمليّة تقويم التعلّمات بالنسبة للكبير عن طريق الاختبار يندب أن يركّز فيها على الذّكاء، التفكير، التجميع، إدماج المعارف أكثر من الذّاكرة للتقليل ممن الشعور بالخوف من الإخفاق الذي يراود المتعلّم [1]، و لكنّ ذلك لا يعني أن يكون الاختبار أقلّ من مستواهم .

ليست الغاية هنا تقديم تقويم منهجيّ للاختبارات التي يعتمدها الدّيوان و لكنّ الملاحظة السابقة تنبني عليها أسئلة كثيرة، هل الحجم الساعيّ غير كاف للوصول إلى الأهداف التي

---

[1] المنهاج ص 32

****أنظر الملحق رقم 7**

[2] انظر الوثيقة المرافقة ص58

[1] Louise Marchand .op .cit p 102.103

سطّرها المنهاج ؟ هل منهجيّة تدريس اللغة العربيّة غير واضحة للمعلّم فيتأخر بذلك الوصول إلى الأهداف ؟ أو أنّ المضامين و المحتويات تفوق مستوى المتعلّم الكبير؟ قد يكون عدم صدق الاختبار مظهرا من مظاهر العجز. إنّ هذه الأسئلة تجعل استجلاء آراء المعلّمين أمرا ضروريّا و ذلك ما سيأتي بيانه بعضه في الفصل السّادس. و هو الجانب الميدانيّ من البحث.

و ما دامت الحال هذه فمن الواجب تفعيل التقويم التكوينيّ بإبداع وضعيّات مشكلة كثيرة و التنويع في طريقة عرضها تمكّن من جعل المتعلّم مستعدّا ليكون كفء، خاصّة و أنّ تقويم الكفاءة يكون في وضعيات جديدة، و منح نصيب معتبر من الوقت لهذا النّوع من التقويم ، خاصّة و أنّه ينبني عليه قرار بيداغوجي كما يؤكّد بعض الباحثين على ضرورة إفساح مجال لتقويم ذاتي تتاح فيه الفرصة للمتعلّم لتصحيح خطئه بنفسه و إدراك الآليّات المعرفيّة المتّبعة في حلّ وضعيّة ما و في مرحلة متقدّمة إمكانيّة مشاركته في وضع معايير التقويم.

إنّ التقويم عمليّة تتعلّم و يتمرّن عليها و ليست من السهولة بحيث يغني مجرّد الاطّلاع النظريّ.

4) تقويم الكفاءة :

" يمكن تمثيل الكفاءة بالجبل الجليدي، فالجزء الطافح المرئي، هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة و لتقييمه ينبغي رصد و انتقاء مكوّناته إذ هي معايير التقويم [1]. ".

إنّ هذا التمثيل الذي اقتبسته ج .مايير من أندري كتيت يجسّد مشكلة من المشكلات ألا و هي تقويم الكفاءة فالكفاءة كما ذكرنا سابقا هي حاصل تجنيد القدرات و السلوكات الكامنة وترى ج مايير[2] أنّ الكفاءة تبقى غير ظاهرة و أنّ محلّ التقويم والقياس ليس الكفاءة إنّما مظهر من مظاهر الكفاءة و هو المنتج الذي قد أنجزه المتعلّم في فترة ما، و حفته آنذاك ظروف معيّنة .

تقويم كفاءة ما يحتاج إلى إعداد معايير و مؤشّرا ت يرجّح أنّها من مظاهر تلك الكفاءة التي هي حصيلة تفاعل جملة من الحوافز و الاستعدادات و المعارف و المهارات و القدرات، و لكنّ تقويم الكفاءة المطلوبة مفكّكة عدّه بعض الباحثين [3] إخراجا للتقويم عن طبيعته رغم كونه يصيّر التقويم أقلّ صعوبة.

و مع هذه المعطيات تتأكّد ضرورة جعل المتعلّم يواجه وضعيّات مشكلة و حثّه على حلّها و لكنّ ذلك ليس هيّنا فأغلب المعلّمين الذين يعتمدون المقاربة بالكفاءات منهجا في التدريس يؤكّدون صعوبة المهمّة فهم لا يدرون بأي وضعيّات مشكلة يتعلّق الأمر و لا كيف تعالج نتائج المتعلّمين .

---

(1) شكير حسن ، ،مرجع سابق، ص 104.

Geneviéve Meyer .Profession Enseignant . Evaluer : Pourquoi ? Comment ? .1 ére édition ,France. Hachette Education, P 40,41

(2) Olivier Rey, Dossier d' actualité , Le Défi de l évaluation des compétences, n 76 ,Ifé , juin 2012 ;p4

الفصل السادس :

دراسة ميدانيّة لبعض عناصر العمليّة التعليميّة في صفوف محو الأميّة

أ)عيّنة الدّراسة وحجمها :

ضمّت العيّنة أربعين معلّما في صفوف محو الأميّة ممّن يدرّسون تحت وصاية الدّيوان الوطني لمحو الأميّة، تراوحت أعمارهم بين واحد و عشرين و ستّة و أربعين عاما، نالهم الاستبيان دونما اعتبار للجنس و لا للخبرة، كما أنّهم متباينو المستوى، فمنهم صاحب المستوى النهائي و منهم الجامعي و كثير منهم حائزون على شهادة اللّيسانس وذلك في تخصّصات مختلفة، أمّا عن محلّ عمل أفراد العيّنة فهم موزّعون بين ولاية البليدة و ولاية الجزائر.

وزّع الاستبيان على معلّمي البليدة وسط فترة السّنة الدّراسيّة 2012 –2013 أمّا معلّمو ولاية الجزائر ففي مطلع السّنة الدّراسيّة 2013–2014 .

2) وصف الاستبيان :

يحوي الاستبيان واحدا و عشرين سؤالا * لم تطرح كلّها بنمط واحد كما هو الشّأن في شبكات التقويم، واتّسمت الأسئلة بسهولة العبارة و وضوحها و توخّي الدقّة في الصّياغة و تجنّب العبارات التي تحتمل أكثر من معنى و ينقسم الاستبيان إلى ثلاثة مباحث هي :

المبحث الأوّل: يضمّ خمسة أسئلة تتعلّق بمنهاج اللّغة العربيّة كالمعلّم و تكوينه و الوثائق التربويّة التي يستعين بها و ما يتطلّبه تحقيق المقاربات المعتمدة من وسائل .

المبحث الثاني : فيه عشرة أسئلة تتعلّق بمحتويات و شكل** كتب اللغة العربيّة

---

* انظر الملحق رقم 8

* * لم نخصّص سوى سؤال واحد عامّ فيما يخصّ شكل كتب اللغة العربيّة .

الثلاثة*، الموسومة جميعها بكتاب اللغة العربيّة، و التي تمّ التصديق عليها من قبل لجنة الاعتماد و المعهد الوطني للبحث في علوم التربية سنة 2008 و تولّى إصدارها الدّيوان الوطني لمحو الأميّة، ولم نهمل السؤال في آخر هذا الجزء عن الحجم الساعي المخصّص لتنفيذ البرنامج .

المبحث الثالث: يتمثّل في الأسئلة الستّة الأخيرة التي ترتبط بالمتعلّم و مدى تجاوبه و دافعيّته للتعلّم، و كذا المستوى المستعمل في التواصل أثناء الحصّة التعلّميّة.

*** يجتاز المتعلّم في صفوف محو الأميّة ثلاثة مستويات، قد أفرد لكلّ مستوى في مادّة اللغة العربيّة كتاب خاصّ و يمكن إجمال محتوى كلّ كتاب فيما يلي :**

كتاب المستوى الأوّل: خصّص للتعرّف على الحروف و الأصوات و اجتماعها , وكذا آليّات القراءة، قراءة الكلمات وجمل و نصوص بسيطة ثمّ التعرّف عليها، الاستعمال الضمني للقواعد النّحويّة، كتابة الحروف و الكلمات و التعابير البسيطة.

كتاب المستوى الثاني : يهدف إلى تثبيت المكتسبات المحصّلة في المستوى السّابق عن طريق تنمية قدرات التعرّف على الأصوات و الكلمات المألوفة المقدّمة في النصوص البسيطة، و التي تمهّد للقراءة المسترسلة ، خلال هذه المرحلة تكون المحاولة الأولى الرّامية إلى التدريب الكتابي (جمل، فقرات قصيرة) و الاستعمال المكتوب لأولى القواعد النّحويّة .

كتاب المستوى الثالث : موجّه لترسيخ نهائيّ للآليّات القراءة السّريعة مع فهم اللمعنى العام للنصّ و هو أيضا مرحلة للتّدريب على الاتّصال المكتوب (مراسلات , تقرير , ملء استمارة) و اكتساب القواعد الأساسيّة التي تحكم اللّغة (النّحو و الصّرف).

و انظر عناصر لاستراتيجيّة وطنيّة لمحو الأميّة , الدّيوان الوطنيّ لمحو الأميّة و تعليم الكبار، المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، ديسمبر 2006، ص 116

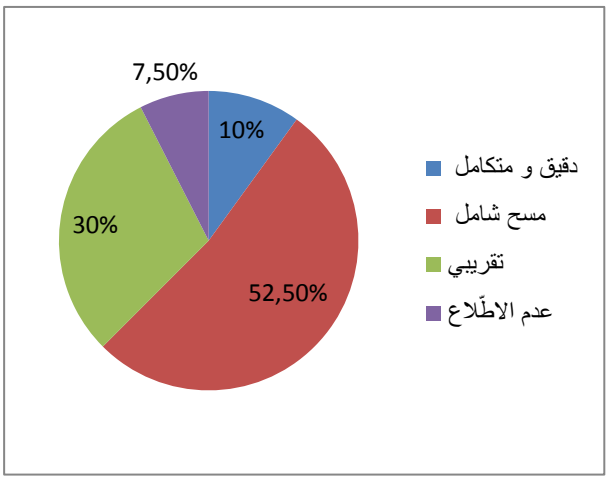
3 دراسة نتائج الاستبيان :

المبحث الأوّل : واقع منهاج تعليم اللّغة العربية

1) مدى اطّلاع الأساتذة على منهاج اللّغة العربيّة :

"المنهاج هو بيان النيّة المتعلّقة بالتّكوين، و يشتمل على تحديد الجمهور المستهدف، و الغايات، و الأهداف و المحتويات و تخطيط نظام التكوين و تخطيط النشاطات و الآثار المنتظرة المتعلّقة بتغيّر مواقف و سلوك الأشخاص الخاضعين للتّكوين."[1]

لا يمكن للمعلّم أن يبدي رّأيا موضوعيّا على محتوى ما أو مزايا مقاربات معتمدة دون الاطّلاع الجيّد على المنهاج كما لا يمكنه فهم الأدوار الموكلة إليه من غير رجوع إلى هذه الوثيقة و لا يمكن أن يعوّل عليه في تحديد الكفاءات التي يتطلّبها عمله .



[1] Françoise praynal, Alein Ruieunier,pédagogie ,dictionnaire des concept clés, Op cit p 96

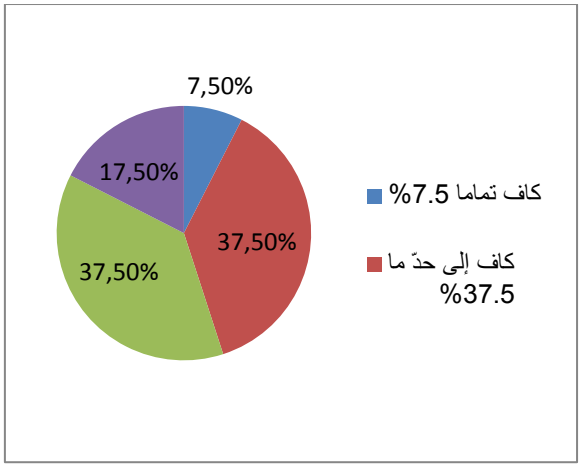
المطلّعون بشكل دقيق و متكامل تمثل في 10%و بالرجوع إلى سنّهم وجد انّه يتراوح بين الثلاثين و الأربعين و لعلّ طول العهد بالتعليم و الاستفادة من الدورات التكوينيّة و إدراك أهميّة الاطّلاع على المنهاج عوامل حاسمة في استثمار هذه الوثيقة .

و بنسبة أقلّ لم يطّلع7.5% من المعلّمين على المنهاج و هذه النسبة لا تثير الاستغراب لكون الاستخدام لا يتسم بالاستقرار فهو يتم في إطار التطوّع و تشغيل الشباب و الشبكة الاجتماعيّة و هو من صميم الاستراتيجية الوطنية لمحو الأميّة ففي كلّ سنة يلتحق مستخدمون جدد و يستقيل و يتخلّى آخرون .

و أما باقي النّسبة فتراوحت بين مسح شامل و مسح تقريبي فيجب التأكيد على أهمية هذه الوثيقة .

2) **التكوين البيداغوجي الشارح للمقاربات الجديدة** :

يعتبر التكوين مسارا تعليميّا و تعلّميّا يساعد على تحقيق حاجات المتكوّن و أهداف المؤسّسة المستخدمة .

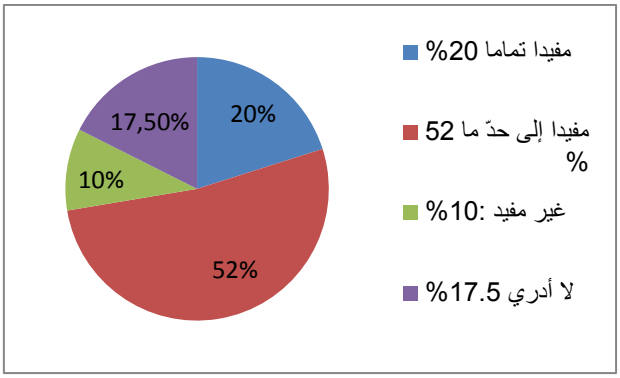


إنّ أكبر نسبة وهي 82.5% تلقت تكوينا شارحا للمقاربات المعتمدة و جلّهم يتراوح رأيهم بين كاف إلى حدّ ما و غير كاف.

و لم تتلقّ نسبة 17.5% من المعلّمين أيّ تكوين و لعلّ ذلك يعزى إلى كون بعضهم من المتعاقدين الجدد خاصّة أنّ بعض الاستبيانات وزّعت في مطلع السّنة الدّراسيّة .

أمّا فيما يخصّ برمجة الدّورات و الأيّام التكوينيّة , فإنّ بعض المعلّمين أحوج من غيرهم إلى التكوين خاصّة ذوي المستوى الثانوي أو أولئك الذين لم يجاوزوا مستوى التعليم المتوسّط*، كما أنّ من تخرّج في كليّة الآداب و اللّغات ليس كمن درس الحقوق و قس على ذلك ،وجدير بأن يعتبر هذا التفاوت و اختلاف التخصّص في اقتراح محتوى تلك الدّورات التكوينيّة فاحتياجات المعلّمين متباينة، و يستحبّ انتقاء المعنيّين بتكوين دون آخر و عدم جمعهم باختلاف مستوياتهم .

3) **مدى الاستفادة من التكوين المتلقّى في التعامل مع مقرّر اللّغة العربية** :



استفاد جلّ المعلّمين 62% من التّكوين ويبرّر ذلك بأن تكوينهم تطبيقي في الأصل و لم يتسنّ لهم المرور على النّظري إلّا بعد حين و ذلك ليسدّ بهم العجز الحاصل من جهة و كذا للنقص الموجود في مجال التكوين من جهة أخرى، و يسمح هذا النموذج من التكوين أي (التكوين التطبيقي)"بتنمية كفاءات المعلّم المهنيّة لأنّه يجد نفسه مضطرّا

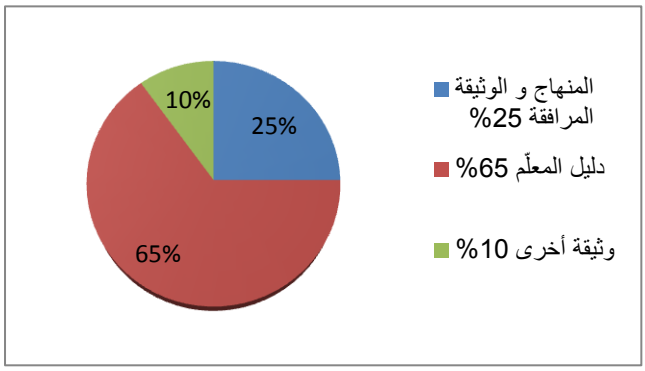
---

*أثبتت الإحصاءات التي أجريت سنة 2005-2006 إنّ نسبة 3/1 من المعلّمين ذووا مستوى جامعي و أكثر من النّصف بلغ المستوى الثانوي و أقلّ من 12/1 لم يجاوز مستوى التعليم المتوسّط . للمزيد ينظر :عناصر لاستراتيجيّة وطنية لمحو الأميّة، الديوان الوطني لمحو الأميّة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر، ديسمبر 2006، ص86.

لحلّ المشاكل التي يواجهها فيجنّد معارف تجريبيّة ناتجة عن مساره السّابق أو مستقاة من تواصله مع مدرّسيه فيتخذ مثالا يحتذيه أومن احتكاكه بالزملاء، ثمّ قد يستفيد من دورة تكوينيّة فينتقل بذلك إلى النموذج التطبيقي النظري التّطبيقي، الذي عدّه جان ماري دوكيتال النموذج الوحيد الذي يسمح بتعلّم مهنة معقّدة كالتعليم بصفة معمّقة تسمح بالتطوّر" [1].

وقد عدّ 10% من المعلّمين التكوين المتلقّى غير مفيد، فيجب في جميع الأحوال السعي إلى تحسين التكوين كمّا و كيفا, إذ كلّما كانت الممارسات الفعليّة هي منطلق التحليل و الملاحظة و النقاش في التكوين النظريّ, ثم استعين على إثر ذلك بالنّماذج النظريّة أمكن إيجاد حلول سليمة فعالة لما يواجهه المعلّم من صعاب . ولا بدّ أيضا من تكوين المكوّنين تكوينا متخصّصا فكثير منهم لم يحظوا بتكوين في مجال تعليم اللّغات و لا في مجال تعليم الكبار فلا يمكنهم إفادة المعلّمين بما يأخذ بيدهم في استثمار المقاربات و الوسائل التعليمية بما يتماشى و الفئة المستهدفة فيكون التكوين مجرّد معلومات نظريّة.

4) الوثيقة التربويّة المساعدة في التعامل مع كتب اللغة العربيّة:



يرى أغلب المعلّمين أنّ دليل المعلّم هي الوثيقة الأكثر جدوى بين الوثائق التربويّة الأخرى.

و دليل المعلّم "وثيقة بيداغوجيّة تمنح تعليمات و شروحا و أدوات تتعلّق بكيفيّة تنفيذ البرنامج

[1] جان ماري دوكيتال، مجلّة بحث وتربية، المعهد الوطني للبحث في التربية، العدد 5، 2012، ص 35– 40

و استخدام وسيلة تعليميّة في مرحلة ما في مساري التّعليم و التعلّم " [1].

و قد وجّه للمعلّم في صفوف محو الأمية دليلان الأوّل خاص بالمستوى الأوّل، و الثاني أدمج فيه المستوى الثاني و الثالث .إنّ محتويات الدّليل و ما يقدّمه في الجانب العملي الإجرائي يجعله وثيقة ذات أهميّة فضلا عن كون مرافقته للوسيلة التعلّميّة أمرا إجباريا .

و من مضامينه مقدّمة الدّليل أهداف المنهاج و الوحدات الطرق و الوسائل و الأنشطة: تقديمها، توزيعها الزمني، طريقة عرضها أهدافها، كما يعرض اتّجاهات و تجارب و إرشادات و نماذج مفيدة في ملحق الدليل كخصائص الكبار و كذا التقويم بأنواعه .

ورغم ذلك فإنّ بناء دليل المعلّم ليس نهائيا لكونه بحاجة دائمة للمراجعة و استعماله لا يغني عن الوثائق البيداغوجيّة الأخرى أو الاستعانة بمصادر أخرى .

وحلّ المنهاج و الوثيقة المرافقة* ثانيا بعد دليل المعلّم بنسبة 35%.

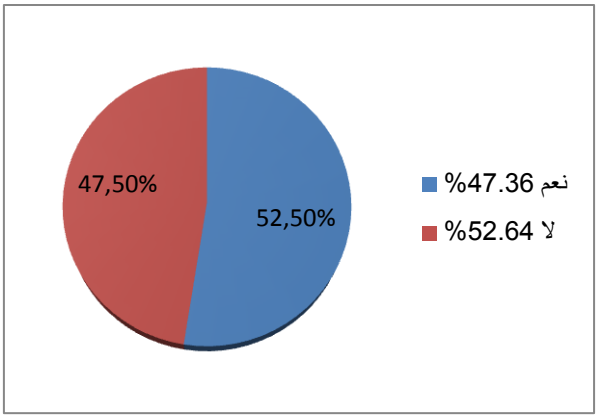
5) <u>ضرورة توفير وسائل خاصّة لتطبيق البرنامج :</u>

إن الوسيلة هي كلّ ما يساعد على تحقيق الأهداف و تقديم المحتوى باعتماد طريقة و مقاربة ما.

---

[1] بن تريدي و مرجع سابق، ص 185.

*** و قد جمعا في السؤال معا لكونهما قد ضمّا و اخرجا في كتاب واحد فمن الصفحة الأولى إلى الثانية و الأربعين حدّ المنهاج وما بعدها إلى السادسة و التّسعين حدّ الوثيقة المرافقة .**



إنّ تصوّر المعلّمين لطريقة التعليم و الوسائل نفسها أمر حاسم في تحديد النّتائج فمن لم ير ضرورة توفير وسائل خاصّة، لم يخرج عن الوسائل المذكورة في المنهاج و التي تساعد على تجسيده: "الكتاب المدرسي، دليل المنشط و لوحات التعبير الشفوي، وجذاذات القراءة الجماعيّة و الفرديّة وقصص المطالعة المسموعة و كرّاس التمارين " [1].

ومن يتطلّع إلى استغلال تكنولوجيّات الإعلام و الاتّصال في المجال البيداغوجي فقد أجاب بنعم، ولكن " يكاد يجمع الباحثون في مجال محو الأميّة أنّ المتعلّم في المستوى القاعدي لا يمتلك المعارف و المهارات المساعدة على التعلّم الذاتي، حيث يكون المتعلّم الكبير أحوج إلى تبادل وجهات النظر و التواصل المتكرّر في وضعيّة تعلّميّة فلا يمكن له القفز إلى الوسائط الأكثر تطوّرا إذ تعتبر الوسائط السّمعيّة البصريّة ذات استعمال تكميلي" [2] و لكن شحّ أو انعدام الوسائل البسيطة المنصوص عليها في المنهاج عدا الكتاب يجعل المطالبة باستعمال الوسائل التكنولوجيّة تعسفا و مبالغة إذ لابدّ من توفير الضروري ثمّ التكميليّ .

---

[1] المنهاج ص 41

[2] الديوان الوطني لمحو الأميّة و عناصر لاستراتيجيّة وطنيّة لمحو الأميّة، مرجع سابق ص 120

هذا و إنّ استعمال الوسائل التكنولوجيّة و على رأسها الحاسوب في مجال محو الأميّة حسب ما أكّدته كثير من الدّراسات[1] يلعب دورين جليلين أمّا الأوّل فمصاحبة الأميّ في تحسين مساره المعرفيّ و أمّا الثاني فيتمثّل في تنمية كفاءاته الأساسيّة في القراءة و الكتابة من أجل تمكينه من التعلّم عن بعد .

إنّ تحقيق مشروع من هذا القبيل يتطلّب ميزانيّة ضخمة , فهو يحتاج إلى حواسيب قويّة، وبرامج خاصّة بتعلّم القراءة و الكتابة و كذا معلّمين أكفاء في ميدان الإعلام الآلي دون إغفال للظروف الاجتماعيّة و الاقتصاديّة التي قد لا تتماشى و هذا المسعى .

[1] Daniela ,wagner et Robert B. Kozma ,Les nouvelles technologies au service de l'alphabétisation et de l éducation des adultes

المبحث الثاني : المحتوى

6) كتب اللّغة العربيّة من حيث الشّكل

إنّ تباين آراء المعلّمين بخصوص شكل كتب اللغة العربيّة متوقّع ذلك لكون الجانب التّقني للكتاب يضمّ عدّة مقاييس [2] نذكر منها :

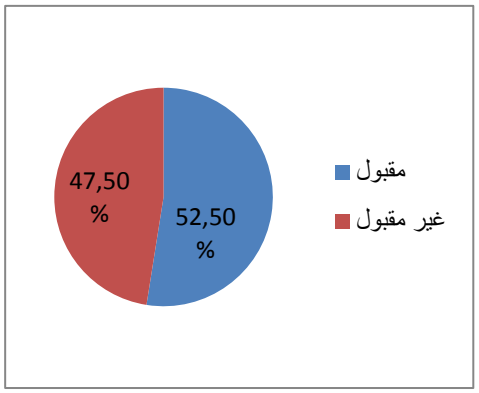
1)تصميم الغلاف بما في ذلك العنوان و الألوان المستعملة .

2) نوعيّة الورق : من حيث لونه و سمكه، خفّته أو اعتداله، و كذا التّثبيت الجيّد للأوراق و إحكام المسك.

3) الكتابة من حيث شكل الحروف و حجمها، و طول السّطر و نسبة البياض بين الكلمات و السّطور و كذا الهامش العلويّ و السّفليّ .

4) الرّسوم و الصّور التوضيحيّة : التي تكون مصاحبة للنّصوص، مرافقة للمسمّيات الجديدة، مخطّطة للمعارف، مقرّبة للمفاهيم .

5) حجم الكتاب : من حيث الطّول و العرض و الارتفاع (السّمك)



(1) الكتاب المدرسي في المنظومة التربويّة الجزائريّة ،واقع و افاق ،مركز البحث العلمي و التقني لتطوير الاللغة العربيّة ،2008 ص 319-320

إنّ نسبة 47.5 % من المعلّمين يعدّون الكتب غير مقبولة شكلا و السّبب الرّئيس الذي ذكروه هو الكتابة التي تعتبر من أهمّ عناصر الإخراج و بالتّحديد حجم الحروف (البنط) الذي رأوه لا يناسب الكبار الذين كلّ بصرهم، و الواقع أنّه لا يمكن المبالغة في حجم الخطّ لأنّ المعلّم سيصادف حالات كهذه في كلّ مستوى يدرّسه و مع كلّ فوج فالحكم يكون للغالب.

يجب دراسة هذه النّقطة بجديّة لكونها تعرقل التعلّم، و يمكن مثلا إذا وجدت ثمّة مصلحة أن تخصّص حصّة من الكتب لتطبع ببنط أكبر حجما، طبعا سيكون الكتاب أكثر سمكا و أكبر كلفة , و لكنّ عملا كهذا سيقدّم خدمة جليلة لأولئك الذين يعانون ضعفا حادّا في البصر .

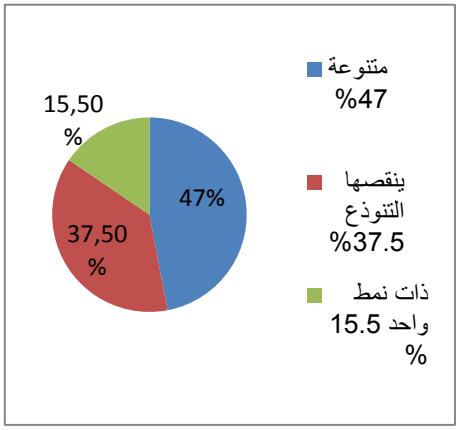
فهم بعض المعلّمين من كلمة شكل ضبط النّصوص بالشّكل الذي يلعب دورا كبيرا في تعلّم المبتدئ و المتوسّط للّغة العربيّة , وقد اشتكى بعضهم من غيابه و بالرّجوع إلى الكتب لوحظ ما يلي :

إنّ كتاب المستوى الأوّل شكل كلّه شكلا تامّا. و كتاب المستوى الثاني قد شكلت فيه أواخر الكلم خاصّة في النّصوص خاصّة .و أمّا كتاب المستوى الثالث كانت العناية فيه بالشّكل أقلّ من سابقيه .

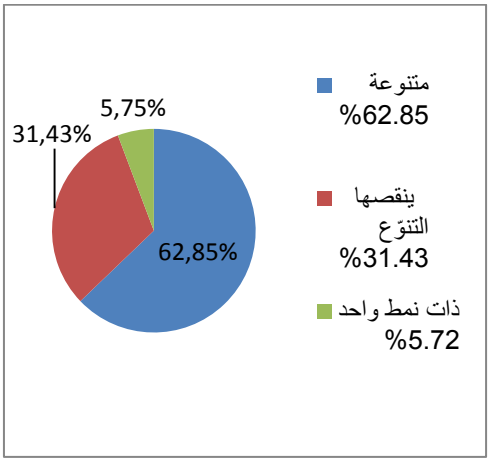
إنّ عدم التزام الشكل في النصّوص المقرّرة لا يعني بالضرورة خدمة المتعلّم و دفعه إلى الأمام، و يمكن بدل ذلك تقديم فقرات أو جمل يكلّف المتعلّم بشكلها من باب التّدريب، أو يضبط النصّ المقرّر ضبطا تامّا، و يستحسن في مثل هذه المعطيات تخصيص وقت في بداية الحصّة يكلّف فيه المتعلّمون بشكل النصّ أثناء القراءة الصّامتة أو في البيت، ثمّ ينبّئهم عند قراءته النّموذجيّة إلى بعض ما يستحقّ الشّكل كالكلمات الجديدة، المثلّثات، و الفعل المبني للمجهول أو اسم الفاعل المصوغ من غير الثلاثيّ كي لا يلتبس باسم المفعول و غير ذلك ممّا يراه المعلّم مستحقّا للشّكل , و بقراءة المتعلّمين يصوّب لهم الأخطاء المرتكبة جرّاء غياب الشّكل .

7) **طبيعة النّصوص المقدّمة للكبار** :

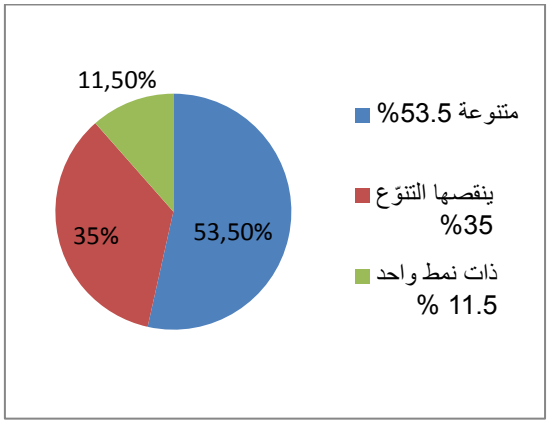
يفترض أن يحاول المؤلّفون التّنويع في النصوص من حيث التنميط و كذا المواضيع , في إطار المسعى الرّامي إلى اختيار أو تأليف الأنسب للفئة المستهدفة .



المستوى الثاني



المستوى الأوّل



المستوى الثالث

إنّ النتائج تثبت أنّ المعلّمين يرون التنوّع حاصلا في جميع المستويات، و بالرّجوع إلى الكتب نجد التنميط النصّي قد روعي إلى حدّ بعيد و لم يهمل، حيث حاول المؤلفون التنويع و عدم الاقتصار على نمط واحد أو نمطين و الجدول التّالي يوضّح ذلك :

النمط	كتاب اللغة العربيّة	عنوان النصّ	الصّفحة
الوصفيّ	المستوى الثالث:	قرطبة عروس المدائن	96
الحواريّ	المستوى الأوّل:	وسائل الإعلام الحديثة	121
	المستوى الثاني:	العجوز المتكلّمة بالقرآن	31
الحجاجي	المستوى الأوّل:	أمينة تهوى فنّ الرّسم	134
	المستوى الثاني:	محاورة بين الغنيّ والفقير	56
السّرديّ	المستوى الأوّل:	الأرض كنز ثمين	65
	المستوى الثاني:	الأمّ أنبل المخلوقات .	61
	المستوى الثالث:	العجوز و البحر.	123
التفسيري	المستوى الأوّل:	أهميّة الزّراعة .	62
	المستوى الثاني:	المحميّات الوطنيّة و الدّوليّة	108
	المستوى الثالث:	البريد الإلكترونيّ	22
الإرشادي	المستوى الأوّل:	من وصايا الإمام ابن باديس	29
	المستوى الثاني:	جدّد حياتك	54
	المستوى الثالث:	خطبة الوداع للرّسول صلّى الله عليه و سلّم.	75

نجد إلى جانب التنميط النصّي أنّ من النصوص ما هو علميّ و منها ما هو أدبيّ، كما قد منح للشعر حظّ قليل حيث نجد مقطوعتين اثنتين في كتاب المستوى الثاني [1] لتحقيق تقنيّة نثر مقطوعة شعريّة، مع ورود بيت واحد في كتاب المستوى الثالث[2].

مع ذلك قال بعض المعلّمين بكون النصوص ذات نمط واحد، و ربّما قد خفي عنهم إدراك مفهوم الوحدة "حيث أنّها تغطّي مجالا من مجالات الحياة ذات العلاقة باهتمام الدّارس" [1] تدور نصوص الوحدة في فلكه فأوّلوا ذلك على أنّه نمط واحد , أو لأنّ بعضها لا تتناسب و واقع المتعلّم فحكم بغياب التنوّع , مع ذلك نقول أنّها قابلة للإثراء .

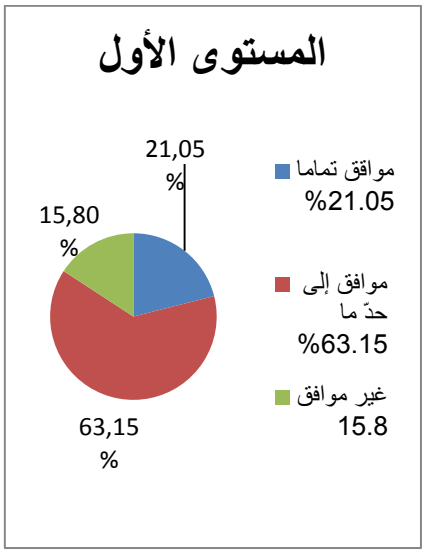
[1] كتاب اللغة العربية، المستوى الثاني، ص 43,44

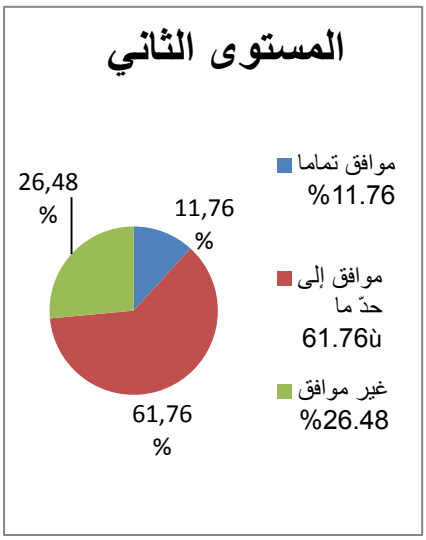
[2] كتاب اللغة العربيّة، المستوى الثالث، ص 94

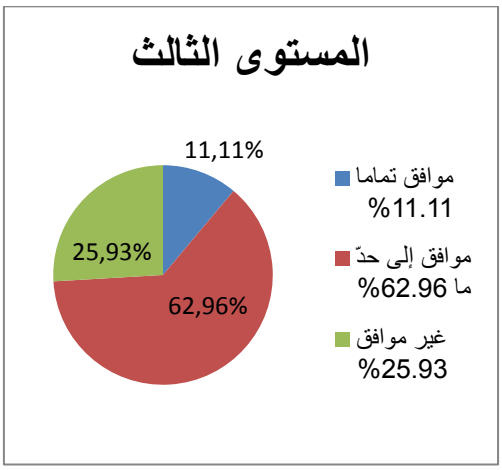
(3) دليل كتاب اللغة العربية، المستوى الأول ص 7

8) **مدى تماشي النصوص مع واقع المتعلّمين:**

إنّ عامل السنّ و الجنس و الانتماء الاجتماعي و نمط المعيشة والبعد الجغرافيّ كلّها تكوّن تصوّرات الأفراد للواقع، لذلك لا بدّ أن تكون هذه العوامل معتبرة في تأليف الكتب واختيار النّصوص وذلك بالبحث عن القواسم المشتركة وربطها بخصائص المتعلّم الكبير لتمنح للنصّ مرونة تجعله يقرأ في أيّ مكان بمعطيات ذلك المكان، دون إهمال تام للتراث المادّي و اللاّمادّي الذي تزخر به ربوع الجزائر .







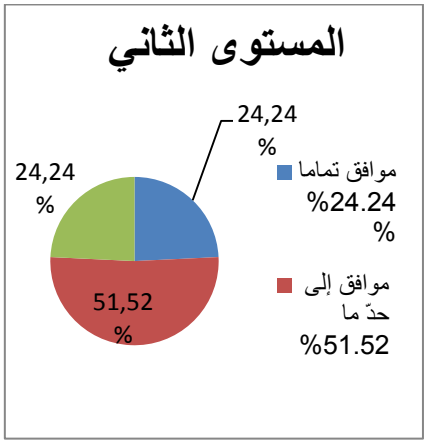
يوافق إلى حدّ ما أكثر من ستّين بالمئة و في جميع المستويات على أنّ النّصوص متماشية في مجملها مع واقع المتعلّم الكبير، رغم أنّ الواقع المعيش مختلف من منطقة لأخرى

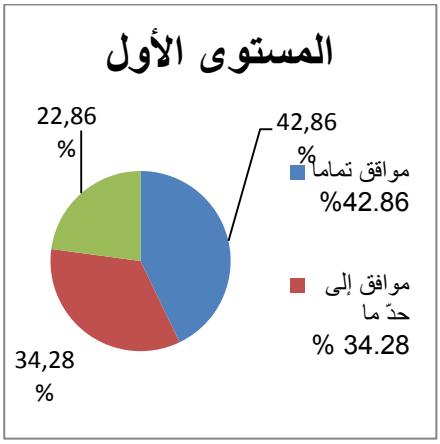
و الإدراك الشخصي متباين من شخص لآخر. لذلك ليس من السّهل تأليف كتاب يستوعب القطر الجزائريّ كلّه، إضافة إلى المدى الشّاسع(70 سنة) و التفاوت الكبير و الواسع بين أفراد الفئة المستهدفة من حيث السنّ، الذي يتراوح بين 15 سنة و 85 سنة و هذا ما يؤكّد صعوبة مهمّة انتقاء النصوص أو تأليفها باعتبار اتّساع الفروق الفرديّة.

لا بدّ من التأكيد في هذا المقام على أهميّة للتكوين فهو يمنح للمعلّم اقتدارا على اقتراح نصوص بديلة إذا قدّر أنّ النصّ المقترح غير مناسب بل و يجعله قادرا على صرف انتباه المتعلّمين للإشارات النصيّة التي يقدّر أنّ بإمكانهم المشاركة في إثرائها.

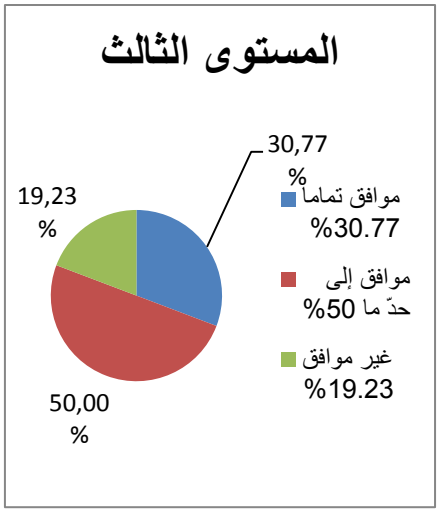
9) اعتبار التدرّج في تقديم المضامين:

يعرّف التدرّج بأنّه كلّ مسعى تعليميّ، أو عمليّة منهجيّة معلّلة للتعليم تفضي إلى وضع نموذج أو مسار للتعلّم يضمّ قرارات متعلّقة باختيارات لعناصر التعليم و تزكيتها دون غيرها وترتيب تلك العناصر وفق استراتيجيّة تتكيّف مع الأهداف المطلوبة ألا و هي السّرعة، السهولة، التماسك[1].





[1] R GALISSON . D COSTE .op cit .1976. p446



يرى المعلّمون أنّ كتاب المستوى الأوّل هو أكثر تحقيقا للرّضا في مسألة التدرّج ثم يأتي كتاب المستوى الثالث و أخيرا الثاني ولم تتجاوز نسبة من يرون عدم اعتبار التدرّج 24.24%، و لعلّ سبب الاختلاف في الرؤى هو النظر إلى مفهوم التدرّج من عدّة زوايا أبرزها التّرتيب أي تحديد السّابق و اللاحق أو من زاوية الجمع *أي العناصر التي يصلح الجمع بينها و التي لا يصلح، وعلى كلّ حال يجب اتّباع أسس علميّة عند انتقاء المضامين، ويتأكّد أشدّ التأكّد تقديم مسوّغات موضوعيّة للترتيب المنهجيّ المقترح عندما يتعلّق الأمر بتعليم الكبار الذين يسعى لتخليصهم من الأميّة، فالتلميذ الصّغير باعتباره في بداية مشواره الدّراسيّ يمكن في أيّ مرحلة تدارك الأخطاء النّاجمة عن سوء الاختيار المنهجيّ إذا ما أثبت الميدان ذلك , بخلاف المتعلّم الكبير ذي التكوين المحدود زمنيّا (سنتين دراسيّتين).

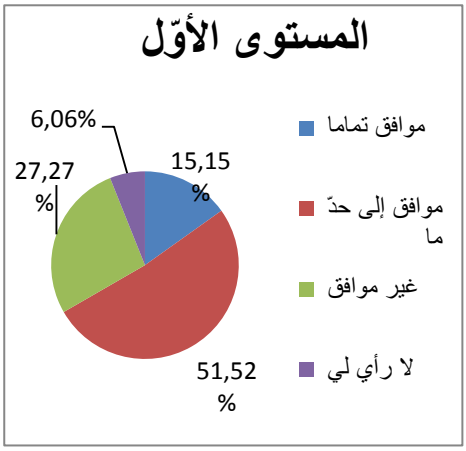
---

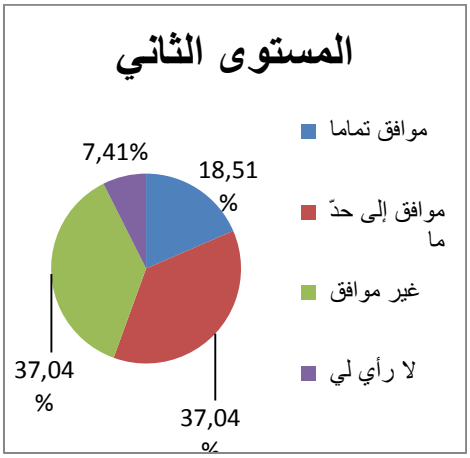
* يرى W.Macrfy أنّ التدرّج المرضي هو ذلك الذي يرتكز على الجمع لا على الترتيب.

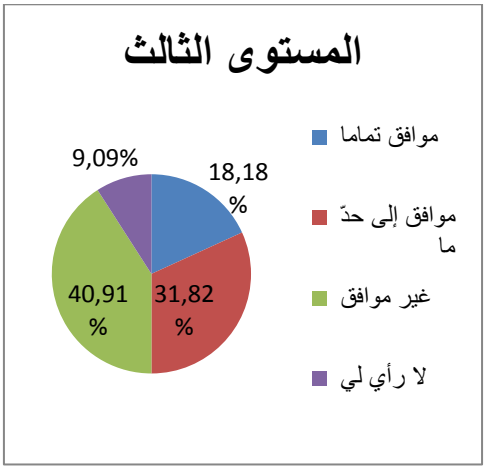
انظر: Galisson المرجع السّابق ص 447

10) إسهام النصوص في تحقيق تدريس للّغة ككفاءة عرضية :

ما دامت اللغة بوجهيها (المنطوق – المكتوب) وعاء المعرفة فإنّها هي نفسها كفاءة عرضيّة , و إذا ما أفردت بالتحليل وجد أنّه يتفرّع عنها كفاءات منهجيّة عرضيّة تشترك مع غيرها من الأنشطة ,كالتواصل و الملاحظة و التعليل ...إلخ , و هذه الكفاءات المنهجيّة لا يمكن تنميتها إلّا بإبداع وضعيّات مشكلة كثيرة وهو أمر لا يكون إلا بالدّربة و المران .







إنّ النّصوص تحقّق تدريسا للعربيّة ككفاءة عرضيّة تحقيقا تامّا، قال بذلك نسبة ضئيلة من المعلّمين لم تتجاوز 18.51 % ، وعلى عكس ذلك ترى الأغلبيّة أنّ النصوص لا تحقّق تدريسا للعربيّة ككفاءة عرضيّة، و لا يستبعد أن تتأثّر النتائج بقلة التكوين أو اعتماد جلّ المعلمين على دليل المعلّم الذي لم يرد فيه ذكر للكفاءة العرضيّة البتّة فلعلّ بعضهم لم يقف على هذا المفهوم قبلا، و بالرّجوع إلى الكتب وجدنا أنّها تساعد إلى حدّ ما على تحقيق تدريس للعربيّة ككفاءة عرضيّة فقد ذكر الدرّيج " أنّ الكفاءات العرضية هي التي يمتدّ مجال تطبيقها و توظيفها إلى سياقات جديدة "[1]..واختلاف المواضيع يعتبر في حدّ ذاته توفيرا لسياقات جديدة ,ففي كتاب المستوى الأوّل مثلا : نجد المواضيع التالية : الغذاء، المخدّرات، أضرار التدخين وهي نصوص تضمّنت معطيات علميّة طبيّة، و قد تضمّن كتاب المستوى الثاني: عقيدة المسلم و أخلاقه, صفحات مشرقة من التاريخ الإسلامي، و نصوصا من السنّة النبويّة,و كلّها نصوص مرتبطة بالعلوم الإسلاميّة، أمّا عن كتاب المستوى الثالث فالعناوين التّالية ترتبط بالتربية المدنيّة : الوقاية من الحوادث، الإسعافات الأوّليّة، الزّلازل، التصحّر .

" إنّ توفير السياقات الجديدة لا يكفي وحده بل يجب البحث عن الكفاءات العرضيّة و استخراجها من مختلف الممارسات الاجتماعيّة في صورة وضعيّات مشكلة "[2].

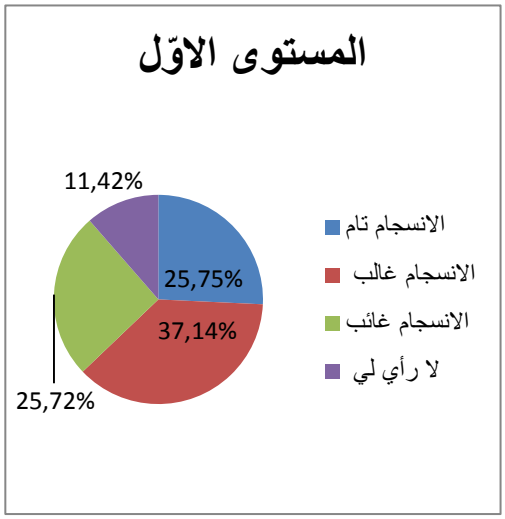
---

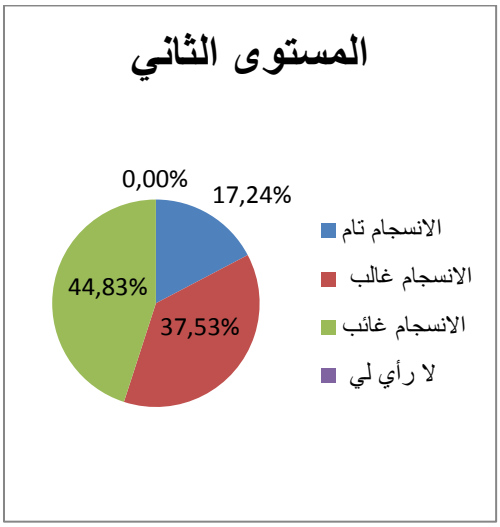
[1] شكير حسن، مرجع سابق، ص63.

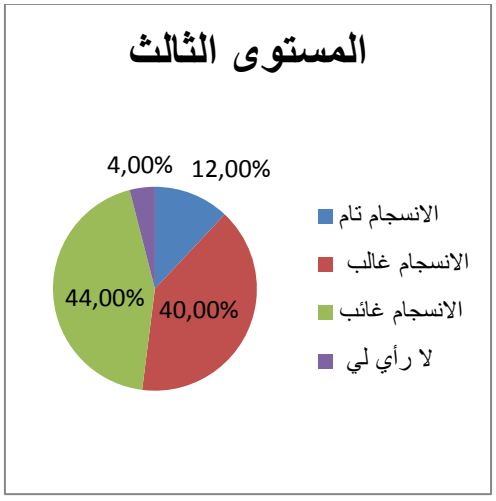
[2] Philippe perrennoud .construire des compétences dés l'école .esf 1998 , p 45

11) الانسجام بين النصوص و الأنشطة اللّغوية :

قصد بهذا السؤال مدى إمكانيّة استثمار النّصوص في تدريس النحو و الصّرف خاصّة,و هل يخدم النصّ الظاهرة المقصودة بالدّرس ؟ و لم يقصد بالانسجام تلك" العلاقة الناشئة بين عناصر وحدة تعبيريّة (نصّ) في تدرّج خطيّ مرتبط العناصر بعلاقات تركيبيّة و دلاليّة تداوليّة"[1] .







(1) الدكتور مفتاح بن عروس، محاضرات في اللّسانيات و التداوليّة ، جامعة الجزائر .2008

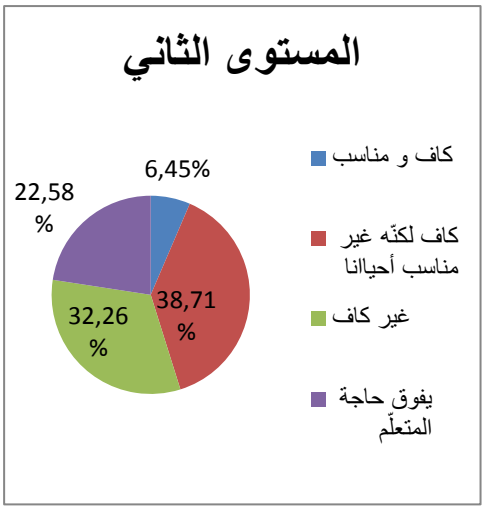
إنّ أعلى نسبة قالت بالانسجام التّام كانت في المستوى الأوّل و ذلك ب25.5%و لعلّ السبب هو أنّ القواعد النّحويّة و الصّرفيّة تعلّم في هذا المستوى ضمنيّا باعتبار أنّ الهدف الأساسيّ هو تعلّم الحروف نطقا و كتابة، وأمّا المعلّمون القائلون بغياب الانسجام ففي المستويين الثاني و الثالث كانت أعلى النسبتين ب 44%و لكن بالرّجوع إلى الكتابين وجدنا خلاف ذلك، حيث أنّ النصّ فعلا منطلق جلّ الأنشطة، رغم أنّه قد لا يضمّ سوى مثال واحد و لكنّ الظاهرة اللغويّة نحويّة كانت أو صرفيّة موجودة فيه، و يمكن للمعلّم ذي التقدير الجيّد أن يعوّض الموضوع المقترح بآخر يخدمه النصّ بصفة جليّة و يرجئ الآخر إلى وقت لاحق مع مراعاة التدرّج في كلّ ذلك، و لا حرج في أن يعتمد نصّا واحدا من أجل تقديم ظاهرتين أو أكثر إذا كان ذلك متاحا، فالمهم مراعاة حاجات المتعلّم دون تهاون في تنفيذ البرنامج .

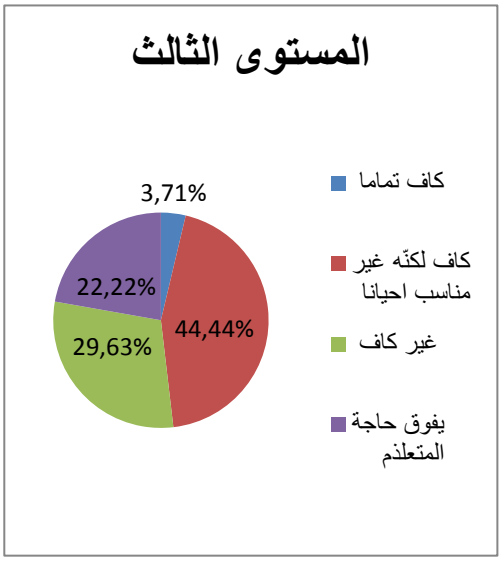
أمّا عن المجموعة التي لم تبدد أيّ رأي فللتكوين دور حاسم في تنمية الملاحظة لديهم، خاصّة وأنّ المعلّم في بداية مشواره لا يهتمّ بمثل هذه الحيثيّات لانشغاله بالأمور الإدارية و التنظيميّة .

إنّ التحضير الجيّد للدّروس و تدوين الملاحظات باستمرار يمكّن المعلّم من تجاوز كثير من العقبات، وقد يقترح حلولا لما يسفر عنه تنفيذ البرنامج المنصوص عليه في المنهاج، وبناء على ما سبق نقول إنّ الانسجام بالمفهوم المحدّد سابقا غالب في كتب اللغة العربيّة .

12) كفاية و مناسبة الرّصيد اللّغوي المقدّم طيلة المستوى:

إنّ تقدير المعلّمين للرّصيد اللّغويّ كمّا و كيفا هذا التقدير متأثر لا محالة بحاجات الفوج و خصائص أفراده.





اعتبر المعلّمون الرصيد اللّغوي ضئيلا في المستويات الثلاثة بنسب متقاربة تراوحت بين 29% و 33%، و قد تبيّن لنا بالرّجوع إلى الكتب ما يلي : وجود نقص فادح فيما تعلّق بمسمّيات الأشياء و الآلات و المرافق باعتبارها من مميّزات العصر و ضروريّات الحياة اليوميّة , فهذا كتاب المستوى الأوّل مثلا نجد فيه ستّا و عشرين كلمة مرفقة كلّ منها بصورة توضيحيّة، تندرج كلّها في مجال أسماء الحيوانات، إنّ هذا لمعقول مع الصّغير المقبل على العالم الشّغوف بالتّعرّف على الكائنات التي تشاركه بيئته، فهل هو اختيار مناسب للكبير؟

و أمّا عن كتاب المستوى الثاني فلا نجد فيه أيّ كلمة في أيّ نصّ تتعلّق بحقل اللّباس مثلا، و لا أثر لأسماء الوسائل المستعملة في الحياة اليوميّة، إنّ أكثر ما نجد فيه الجانب العقدي الرّوحيّ و ما تعلّق بالدّين الإسلاميّ و هذا طبعا لا يمنع من إدراج كلمات مرفقة بالصّور التوضيحيّة في آخر كلّ وحدة أو في آخر الكتاب أم أنّ الكبار و هم في هذا المستوى قد كبروا على مثل هذا ؟

و في المستوى الثالث نجد المحور الذي عنوانه : التراسل و التواصل و تكنولوجيا الاتّصال، إنّ المحور في المستوى الثاني و الثالث يدوم شهرا أي ستّا و خمسين ساعة، وهذا جرد الرّصيد اللغوي المقدّم (بين مفردة و عبارة) المندرج في حقله : رسالة –بطاقة تهنئة – قناة تواصل – الوسائط المتعدّدة – المعلومات – الاتصالات– مخترعات – تكنولوجيا الإعلام الآلي – الذاكرة – الحاسوب – جهاز كمبيوتر– اللغات المبرمجة– التسويق – النّجاح الإشهاري– الفئة العمريّة المستهدفة – المستهلك – المنتوج – البريد الإلكتروني – موزّع البريد– التخاطب – المورس – اختراع – اكتشاف – الهاتف – الصّوت – تصميم برنامج– شبكة المعلومات – إرسال و استقبال الملفات الإلكترونيّة – البرقيّة – دار الصّحافة – المتلقّي – التلفاز– الرّاديو– الترويج – وسائل الإعلام – ومضات إشهاريّة .

إنّ هذا القدر لقليل إذا قورن بالزّمن المتاح من جهة و سعة مجال الاتّصال و التكنولوجيا

من جهة أخرى .أمّا منهجيّا فإنّ التعريف بالوسيلة أو الآلة و تبيين الاستخدامات التي تتيحها في نصّ واحد أولى من نثر المصطلحات هنا و هناك , كما يجب عند التعريف بالتقنيّة ألّا تصوّر على أنّها منتهى ما يمكن بلوغه, فيستعظمها المتعلّم لدرجة الإعراض عنها , بل يمنح له ما يساعده على تقدير مدى احتياجه لها .

إنّ من المعلّمين من رأى الرّصيد اللّغويّ يفوق الحاجة خاصّة في المستوى الثاني و الثالث و ذلك بنسبة قدّرت بحوالي 22% و تعليل ذلك أنه" ليس كلّ ما هو موجود في اللّغة صالح للتعليم فالمتكلّم العاديّ لا يستعمل في مخاطباته اليوميّة سوى عدد محدود جدّا من المفردات فيجب أن نعلّم الفرد القدر المشترك الذي يكثر دورانه على ألسنة النّاس و مجيئه في اللّغة المحرّرة "[1]..لكن مهما يكن من أمر لابدّ من مراجعة الرّصيد اللّغوي المقدّم و حذف ما يمكن الاستغناء عنه و تعويضه بما يحتاج إليه في الحالات الخطابيّة.

رأى أغلب الأساتذة أنّ الرّصيد اللّغويّ كاف لكنّه غير مناسب أحيانا, مع وجوب الإقرار في هذا المقام بصعوبة قضيّة اختيار الرّصيد اللّغوي التي تشغل عديد الباحثين و المنظّمات و هي مسألة مرهون نجاحها بالإرادة السياسيّة و تسخير الوسائل الضروريّة لمن أشرف على هذا العمل و إشراك جماهير المثقّفين من معلّمين و مشتغلين في وسائل الإعلام [2].

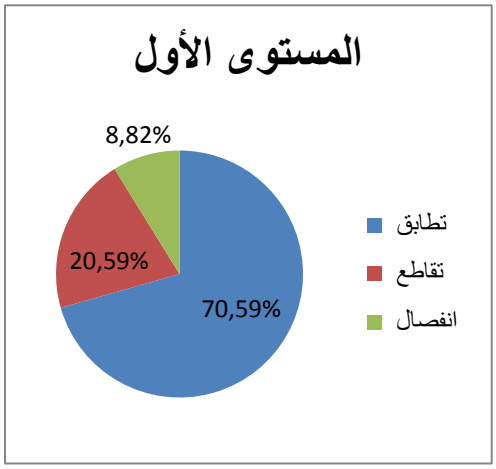
---

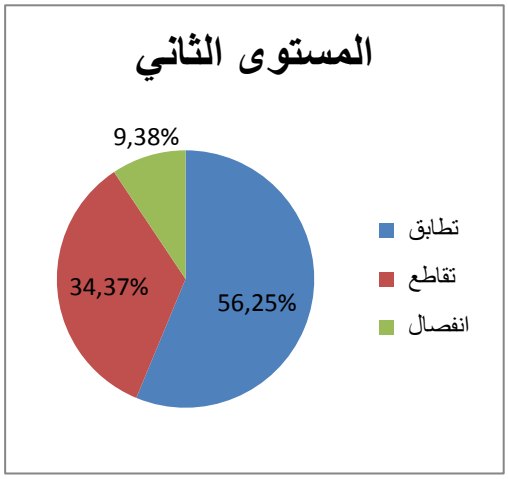
[1] الدّكتور عبد الرّحمان الحاج صالح, بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة ج1، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة ص 179– 181 .

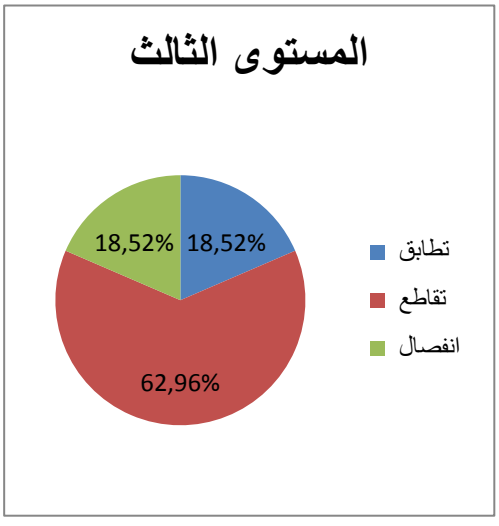
[2] ينظر: عبد الرّحمان الحاج صالح، الرّصيد اللّغوي للطّفل العربيّ و أهميّة الاهتمام بمدى استجابته لحاجاته في العصر الحاضر، الكتاب المدرسي في المنظومة التربويّة.

13) العلاقة بين الصّور التوضيحيّة و النّصوص:

إنّ للصور و الرسوم التوضيحيّة دورا في تجسيد المفاهيم و توضيحها و" إمداد المتعلّم بمجموعة من المعلومات التي يعجز النصّ عن عرضها بنفس دّرجة التكامل و الإيجاز"[1]، إلى جانب " توجيه العلاقة بين معطيات التّجربة وتعبيرها اللّساني، وهي أيضا محفّزة على التعبير و مساعدة على التذكّر"[2].







[1] عبيدة صبطي، نجيب بخّوش، الصّورة، دار الخلدونيّة، 2009، ص 96

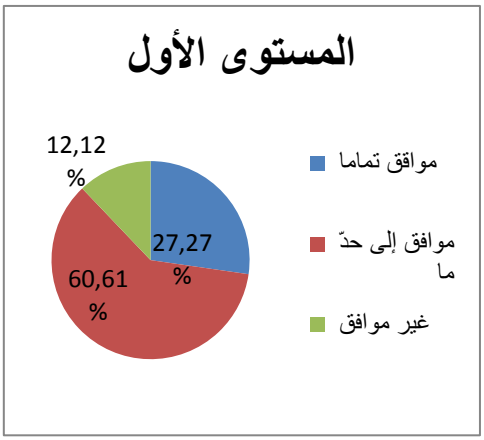
[2] R Galisson ,D Costa ,op cit , p 201 ,202

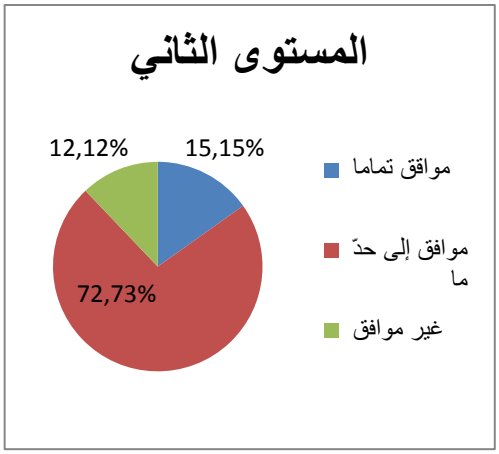
ترى نسبة كبيرة من المعلّمين أنّ العلاقة بين الصور و النّصوص علاقة تقاطع خاصّة في المستوى الثالث حيث بلغت النّسبة 63%و بالرجوع إلى الكتاب نقول أنّ مردّ ذلك استعمال صورتين في مطلع كلّ محور و عدم مرافقتها للنّصوص أصلا، إنّما تقديمها و هذا ما يفوّت المقصد، إضافة إلى كون الصور المقدّمة رديئة أحيانا فتفقد تأثيرها و لا تؤدّي دورها.

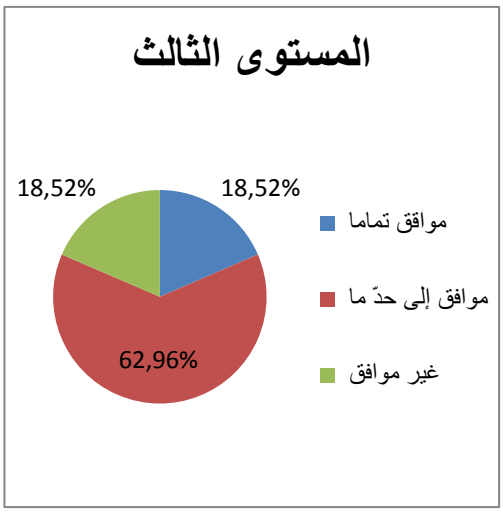
و تجدر الإشارة إلى أنّ الكبير قد لا يعير اهتماما لجودة الصورة كثيرا و كونها ملوّنة أو بالأبيض و الأسود,و رغم ذلك يجب مراعاة الجانب البيداغوجي بعدم الإساءة إليه بتقديم صور لا تناسب سنّه، و كذا الجانب المنهجي الذي يحتّم انسجام الصّورة مع طبيعة النصّ ونوعه (علميّ , أدبي ...إلخ) و تكميل أحدهما للآخر .

14) <u>مساهمة التمارين المقترحة في تثبيت الكفاءة</u> :

إنّ التمارين باختلاف أنواعها تمارين الفهم، تمارين التحليل، تمارين التركيب، تمارين التطبيق، عامل من عوامل البناء في المسار التعلّميّ و هي مساعدة على اكتساب الملكة اللّغوية و التواصليّة خاصّة إذا أحسنت صياغتها و كانت دقيقة متنوّعة متكاملة مترابطة متدرّجة موزّعة في الزّمن التعلّميّ توزيعا مناسبا.



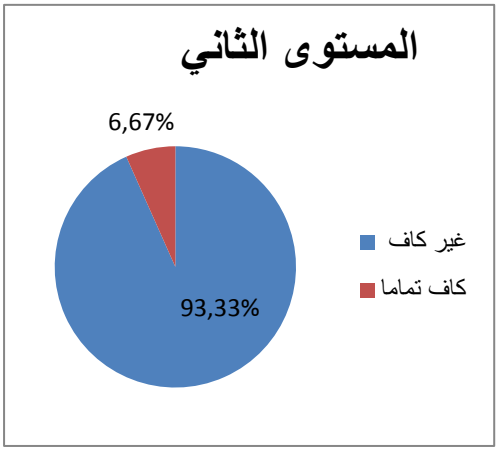


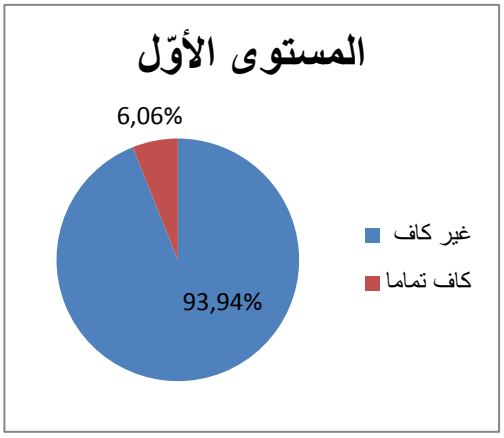


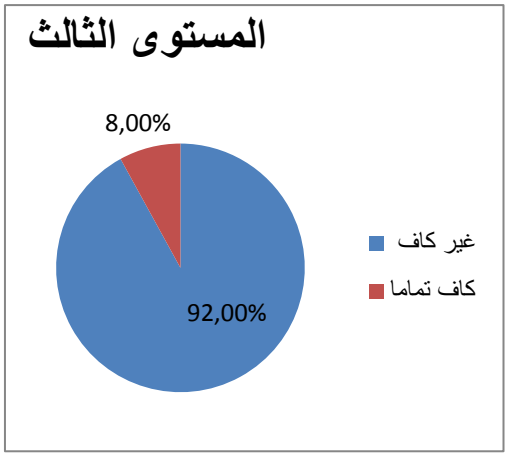
رأى جلّ الأساتذة و في جميع المستويات أنّ التمارين المقترحة مساعدة على تثبيت الكفاءة إلى حدّ ما. و ذلك لأنّ التمرين و إن لم يكن على درجة عاليّة من المناسبة و حسن الصّياغة و الدقّة له دور في دعم و تحسين و تثبيت و تذكّر و مراقبة المعارف و المهارات التي جرى اكتسابها إثر مسعى تعلّم، أمّا مسألة القلّة فيمكن للمعلّم الاجتهاد في إعداد تمارين تناسب الأهداف التي يريد تحقيقها و الفوج ريثما تعدّ كتب للتّمارين.

15) الحجم السّاعي المخصّص لتنفيذ البرنامج:

لا بدّ لكلّ برنامج من مجال زمنيّ يقدّم فيه و لا يتجاوزه تجاوزا فادحا، غير أنّ تقدير ذلك الزّمن يرجع فيه إلى أهل الاختصاص في المادّة " اللّغة العربيّة " و البيداغوجيا على حدّ سواء، مع ارتباط ذلك بعوامل ماديّة لا بدّ من مراعاتها .







اتفق الأساتذة على أنّ الحجم السّاعي غير كاف و ذلك يعزى إلى عدّة عوامل منها:

– الهياكل القاعديّة التي تمحى فيها الأميّة و التي لا تكون متاحة إلّا خارج أوقات الدّوام و ذلك يومي السّبت و الثلاثاء مساء بالنسبة للمدارس، و أمّا دور الشباب أو الجمعيّات فإنّ حجم القاعات لا يسمح في كثير من الأحيان باستيعاب العدد المتزايد للدّارسين.

– التباين الكبير بين المتعلّمين .

– مستوى المعلّم نفسه بسبب غياب التأطير الجيّد و ندرة الدّورات التّدريبيّة .

– الغياب المتكرّر و كثرة التأخرّ سواء من جهة المتعلّمين أو المعلّمين.

– تغيّر المعلّم و غياب التنسيق بين الذاهب و الآتي .

– كثافة البرنامج .

تقدّر المدّة الإجماليّة في اللّغة العربيّة بثمانية عشر شهرا تمتدّ على سنتين دراسيّتين يتمّ فيهما تدريس المحتوى موزّعا على المستويات الثلاثة على النّحو التالي[1]:

تبتدئ السّنة الدّراسيّة من شهر أكتوبر و تنقضي في الثلاثين من شهر جوان أي ما يعادل تسعة أشهر " ستّة و ثلاثين أسبوعا ".

يدرّس في السنّة الأولى محتوى الكتاب الأوّل، و تقسّم السّنة الثانية إلى قسمين :

الأشهر الأربعة الأولى من أكتوبر إلى جانفي، يلقّى المتعلّم فيها كتاب المستوى الثاني

و من شهر فيفري إلى جوان كتاب المستوى الثالث

و يقدّر مجموع ذلك كلّه بالسّاعات [2] بـ :540 ساعة موزّعة على المستويات الثلاثة على النّحو التالي :

(المستوى الأوّل : 216 ساعة، المستوى الثاني :144 ساعة، المستوى الثالث 180)

إنّ عدم كفاية الوقت يجعل تحقيق أهمّ الكفاءات المستهدفة المنصوص عليها في المنهاج متعذّرا فيكون المنتقل أو المتخرّج بعيدا كلّ البعد عن الوصف الذي خطّط له في ملمح الانتقال و التّخرج، حيث يضطرّ المكلّفون بتحضير الاختبارات التي تعدّ أداة من أدوات التّقويم إلى اعتبار المستوى الفعلي للمتعلّمين، إذ لو اعتبر ملمح الانتقال و الخروج لما نجح إلاّ قليل، لذلك لابدّ من زيادة الحجم السّاعي ما دام غير كاف، و مراجعة البرنامج المقدّم في

---

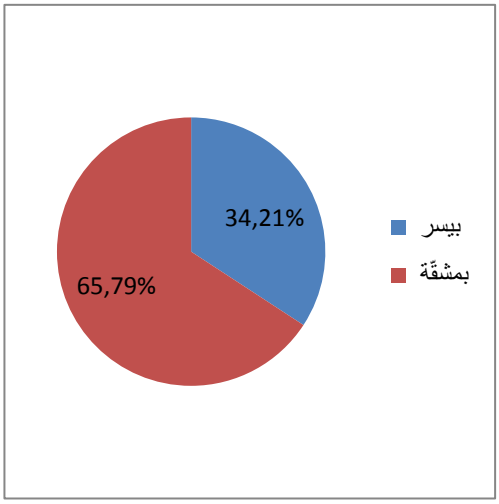
(1) الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار، لإستراتيجيّة وطنيّة لمحو الأميّة، مرجع سابق ، ص 113,112

(2) المنهاج ص 13

كلّ مستوى و تخفيفه إذا تطلّب الأمر ذلك ، و إعادة النّظر في ملمح الانتقال و الخروج حيث أنّ غياب الموضوعيّة فيهما يؤثّر كلّ التأثير في مصداقيّة التقويم، كلّ ذلك يجب أن يتمّ بمساهمة أهل الاختصاص و الاستعانة بالمعلّمين و اعتبار و جهة نظرهم .

المبحث الثالث : المتعلّم

16) كيفيّة التّعامل مع المتعلّمين الكبار :



يجد 65.79 من المعلّمين أي أغلبهم مشقّة في التعامل مع الكبار و ذلك لعوامل راجعة إلى المعلّم نفسه و أخرى ترتبط بالمتعلّم و هذه بعضها :

- افتقار المعلّم لأدوات التواصل النّاجح لفظيّة كانت أو غير لفظيّة، حيث لا يجب أن يوحي المعلّم إلى المتعلّم بعجزه أو عدم قدرته على الاضطلاع بمهمّة ما، كما يجب الحذر حال إصدار أحكام مطلقة .
- معاملة الكبار كالصّغار دون قصد : ويظهر ذلك في تجاهل مشاركة الكبار و الحرص على إتمام الدّرس , وكذا عدم تفسير جدوى ما يتعلّم فمثلا طائفة كبيرة من المتعلّمات لا تحبّذن تعلّم الرّياضيات لغياب الدّافع .
- إغفال ربط التعلّمات بالخبرات السّابقة .
- عدم استقرار المعلّم من النّاحية الاجتماعيّة , ما يؤدّي إلى تذبذب سير السّنة الدّراسيّة , وقد يدفع ذلك بعض الدّارسين إلى الانقطاع , فيذهب الجهد المبذول سدى خاصّة إذا لم يتمّ حفظ المعلومات الخاصّة بالدّارسين .
- عدم تنازل الكبار عن مواقفهم و آرائهم إذا لم يتمّ دفعهم إلى نقد الفكرة بالحجّة و البرهان.

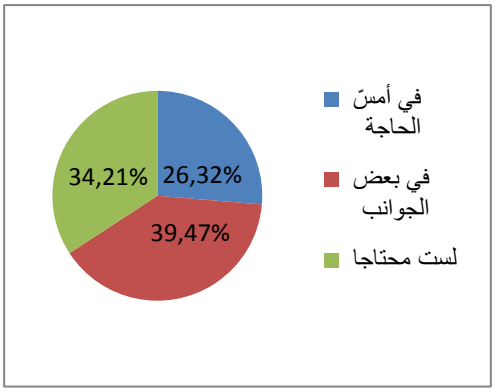
– عدم مواظبة المتعلّم .

– عدم مشاركة المتعلّم في لعمليّة التعلميّة لعوامل نفسيّة كالخجل و الخوف من الاستهزاء و السّخريّة .

– الظروف الصحيّة لبعض المتعلّمين خاصّة أولئك الذين فاقوا الستّين.

17) مدى الاحتياج إلى تكوين في الجانب النّفسي لتحسين التعامل مع الكبار :

إنّ في التعليم مشقّة لا تكاد تنفكّ عنه و هي التي تحصل أثناء سعي المعلّم لرصد و توفير الظّروف المساعدة على التعلّم غير أنّ هذه المشقّة تتضاعف عند عجز المعلّم على قيادة أو مصاحبة المتعلّمين في تحقيق الأهداف المطلوبة.



رغم المشقّة المتحمّلة إلّا أنّ الكثيرين يعتبرون ذلك أمرا عاديّا و الدّليل على ذلك أنّ أكثر من الثلث34.21 % يرون أنفسهم غير محتاجين للتّكوين و ما يلفت الانتباه أنّ 46 %من هذه النسبة لم تتلق أيّ تكوين فهل هذا زهد في التكوين أم صبر من يمنّى نفسه بالفكاك أو اعتقاد بعدم فعاليّة التكوين النظري ؟ .

هذا و يجد 39.47 % من المعلّمين حاجة إلى التكوين في بعض الجوانب ولعلّ المواضيع التّالية تستحق أن تقدّم في دورات تكوينيّة أو أيّام دراسيّة (حاجات و أدوار المتعلّم الكبير، أنواع الشّخصيّات، طرق التنشيط، العمل الجماعي، البرمجة اللغويّة العصبيّة) فمن بين ما يمنحه التكوين في هذه الأخيرة تزويد المعلّم بأساليب تساعده على:

– تحرير المتعلّم من الاعتقاد السّلبيّ : الذي غالبا ما يكون عبارة عن أحكام عن الذّات أو الآخرين أو العالم، و هذه الأخيرة تحدّ من قدرات الفرد: كالاعتقاد بضعف الذّاكرة مثلا.*

– معرفة النّظام التّمثيلي ** الأساسي للمتعلّم لمساعدته على بلوغ أهدافه: وهي عبارة عن مسارات عقليّة يتّبعها المتعلّم في التعلّم و التذكّر و إنجاز المهام.

– تحفيز المتعلّمين على مواجهة الوضعيّات الجديدة بسرعة.

باعتبار ما ذكر لا بدّ من عدم الاقتصار على الجانب المنهجي و إهمال الجانب النّفسي في التّكون، فكثير من المعلّمين في أمسّ الحاجة إليه حتّى وإن لم يقرّوا بذلك.

*** في مثل هذه الحالة يمكن تذكير المتعلّم بقدراته بموضوعيّة , ملاحظة مشاعره ,وفي النّهاية وضعه في سياق و مراقبة سلوكه , مع تقبّل تحفّظاته ثمّ القيام بعمليّة عكسيّة أي السّلوك فالمشاعر فالقدرات هذا عمل أوّليّ أقلّ ما يحدثه أن يزعزع اعتقاده السّلبي وانظر :**

Reine Lépineux. Nicole Soleilhac . Andrée Zérah . La programmation neuro- linguistique à l'école .Nathan .1996 pp 108- 119.

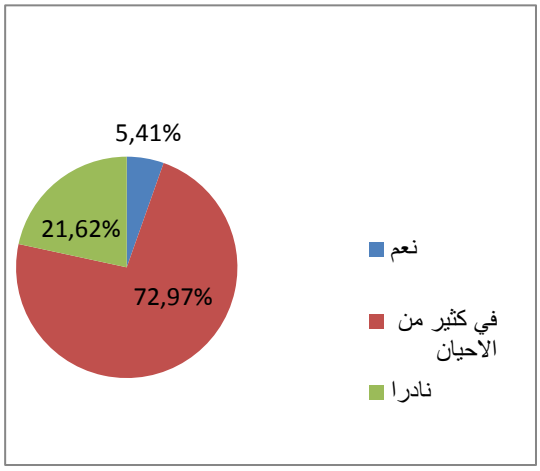
**** الأنظمة التّمثيليّة الأساسيّة ثلاثة و هي: السّمعي – البصري – الحسّي، على المعلّم أن يكتشف نظامه التّمثيلي ابتداء ثم نظام المتعلّمين و قد ذكر الباحثون في هذا الميدان طرقا في اكتشافه منها حركة العين و الألفاظ الأكثر تردّدا في الكلام بعفويّة، التي تعدّ مؤشّرات يستدلّ بها على النّظام التّمثيلي الأساسيّ.**

يمكن لمعرفة النّظام التّمثيلي أن يرفع من مستوى نجاح المعلّم في التواصل مع المتعلّمين للمزيد ينظر :

Reine Lépineux. Nicole Soleilhac . Andrée Zérah op cit . pp 31- 46

18) تجاوب الكبار مع الأنشطة اللّغويّة:

إنّ دور المعلّم كمنشّط إثارة دافعيّة المتعلّم وتشجيعه و إزالة تردّده و إخراج الساهي من سهوه و مساعدة النّاسي على تذكّر ما سبق و تلقّاه.



يلاحظ 72.97 % من المعلّمين وهم يقدّمون الأنشطة اللّغويّة تجاوب المتعلّمين الكبار في كثير من الأحيان.

في حين قال 21.62% منهم بأن تجاوبهم لا يكون إلا نادرا و يمكن أن يردّ ذلك إلى عدّة عوامل منها :

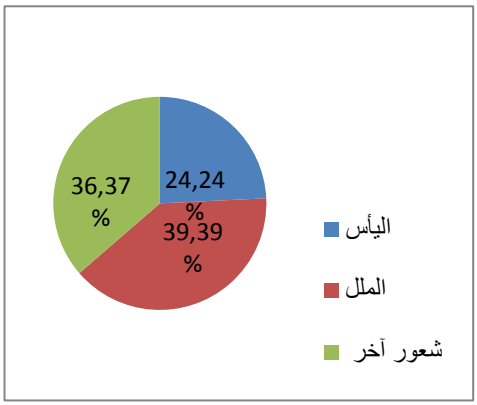
- عدم التحضير الجيّد للدّرس و ظهور المعلّم في مظهر المتردّد الحائر .
- عدم وضوح المعلّم في تحديد الأهداف و ما يجنّد لبلوغها وكذا عدم دقة التعليمات .
- سرعة المعلّم و عدم مراعاة وتيرة الفوج .
- إهمال المعلّم التّنغيم الذي يساهم في إظهار المعاني و يزيد من تركيز المتعلّم .
- جمع أكثر من صعوبة في المهمّة الواحدة .

– ضعف الدّافعيّة * أو مصاحبة المشاعر السلبيّة للمتعلّم في حجرة الدّرس.

– عدم فهم المتعلّم لجدوى المعارف المقبل عليها و عدم إيجاد رابط بينها و بين المعارف السّابقة.

19) <u>الشعور الذي ينتاب المعلّم عند عدم تجاوبهم</u> :

إنّ المعلّم قد ينتابه الشّعور الإحباط كلّما قدّم نشاطا بعينه بسبب تجارب سابقة كدرس القواعد مثلا، الأمر الذي قد يسبّب قلقا ينعكس سلبا على تجاوب المتعلّمين مع الدّرس.



الملل و اليأس شعوران ينتابان المعلّم عند عدم التجاوب، و لكن ما يبعث التفاؤل أنّ لكلّ حصّة خصائصها، فالموضوع و حالة المتعلّم واستعداد المعلّم، وطريقة التقديم، و الوسائل المستعملة كلّها ذات أثر حاسم في تحقيق التجاوب.

---

* الدّافعيّة نوعان داخليّة : و هي الرغبة الدّاخليّة للأفراد لأداء مهمّة معيّة و خارجيّة : وهي التي لا علاقة لها بالمهمّة التي تؤدّى .و تثار بعوامل خارجيّة .كالإغراء بالمكافأة و التخويف من العقاب .

تثار الدّافعيّة الدّاخليّة حسب ما ذكره الباحثون بتعزيز الفعاليّة الذاتيّة الذي يكون ب :

– التأكّد من إتقان المتعلّمين للمهارات الأساسيّة .

– مساعدتهم على ملاحظتهم تقدّمهم ,و طمأنتهم بأنّ لديهم القدرة على النّجاح .

– تعريفهم على زملائهم النّاجحين ليأخذوا عنهم استراتيجيّتهم .

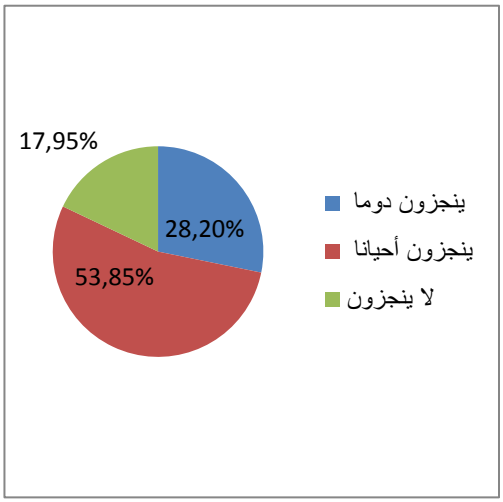
– تشجيع المقارنة الذّاتية بدلا من المقارنة مع الآخرين .

– السّماح لهم بالاختيار كلّما كان ذلك مواتيا .

ينظر: أحمد فلّاح العلون، علم النّفس التّربوي، دار حامد للنّشر ,2009، ص 287– 290

20) العمل الشّخصيّ للمتعلّمين:

من الصّعب إلزام المتعلّمين الكبار بإنجاز واجبات خارج حجرة الدّرس فالدّافع غالبا ما يكون داخليّا.



يقرّ أغلب المعلّمين و بنسبة 71.80 % أنّ المتعلّمين لا ينجزون ما يطلب منهم خارج حجرة الدّرس و ذلك لعوامل منها :

- كثرة الالتزامات و المهام التي يؤدّيها المتعلّم في حياته اليوميّة .

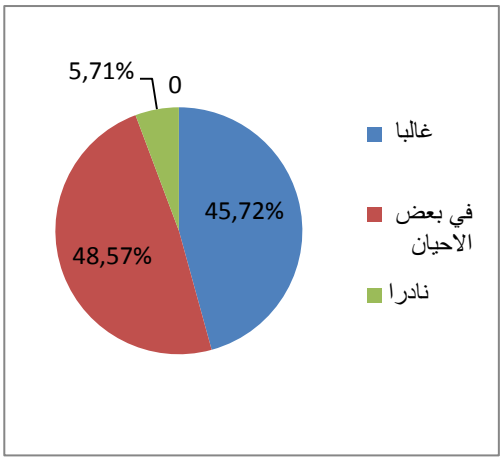
- معارضة أحد أفراد الأسرة لفكرة الدّراسة و بخاصة النساء اللواتي تتجنّبن لفت الانتباه خوفا من المنع .

- عدم مساندة من الوسط العائلي .

من أجل ذلك يجب أن يخصّص من الحصص نصيب لإنجاز بعض التّمارين و تصحيحها و كذا للمراجعة، و عدم تفويت المشاريع باقتراح الموضوع العامّ و ترك مجال الاختيار للفوج لعلّ ذلك يحفّزه على العمل.

21) استعمال المستوى العاميّ أو لغة أخرى في التواصل مع الكبار:

إنّ للمشافهة دورا كبيرا في تنمية الملكة اللّغويّة و التواصليّة و اكتساب عادات لغويّة سليمة



إنّ نسبة 45.75 % من المعلّمين يجدون أنفسهم يستعملون غالبا المستوى الدّارج أو يستعينون بلغة أخرى , و هنا لا يمكن أن ننكر أهميّة الدّراية بالأعراف اللّغويّة* السّائدة في الفضاء اللغويّ للمتعلّمين التي قد تتيح بلاغة في التواصل في مواقف معيّنة، و مع ذلك لابدّ أن يقدّر استعمال المستوى الدّارج أو الاستعانة بلغة أجنبيّة بقدره مخافة أن يستحكم ذلك في المتعلّمين فيصبحوا متساهلين، لذلك نلاحظ حذر كثير من المعلّمين حيث يلجأ إلى ذلك 48.57% منهم في بعض الأحيان و 5.71% نادرا ليكون أمرا مرحليّا.

ينتظر من المعلّم على صعيد استعمال المستوى الدّارج أن يبذل الجهد في البحث عن الكلمات و العبارات السّائدة في بيئته فيقرّ و يعزّز ما تقبله اللّغة العربيّة و صحّ استعماله، و "ينبغي أن ينبّه المتعلّمين إلى وجود فرقين على الأقلّ في تأدية الأغراض، و لا يحصر العربيّة الفصحى في التعبير المنقبض (المرتّل) الذي لا يصلح إلّا في مقام الحرمة فإذا استعمل هذا الأداء في غير هذا المقام كان صاحبه عرضة للاستهزاء كالمتشدّق الذي

---

* يستحبّ أن يكون المعلّمون أبناء البيئة التي يدرّسون فيها.

يخاطب النّاس في مقام الأنس بكلام جزل و قد ضرب لذلك أمثلة: المعلّم العاديّ لا يلقّن لتلاميذه إلّا تحقيق الهمزة و قد سمع تخفيفها من فصحاء العرب، و قرئ به القرآن الكريم و كذلك اختلاس الحركات و يسمّى بالإخفاء أحيانا و الإدغام فيما يجوز إدغامه فإنّ المعلّم لا يعرف ذلك غالبا، ثمّ ما يجوز في مستوى التخفيف الفصيح من التقديم و التأخير و الحذف ما لا يتصوره المعلّم العادي ."[1]

أمّا تحقّق ذلك فيكون بمنهجيّة جديدة في تعليم اللّغة العربيّة قد ذكرت معاييرها خولة طالب الإبراهيمي :

" نحن ننتظر ابتداع منهجيّة حديثة لتدريس العربيّة في الجزائر تعكس جهدا تحليليا مزدوجا

و تفكيرا في الأداة اللّغويّة من حيث جميع أوجهها و أبعادها : اللّغويّة، النفسيّة اللّغويّة، السوسيولسانيّة، كما يتعيّن عليها أن تكون مساوقة لتطوّر الطرائق و التقنيّات المعتمدة في تدريس اللّغات دون إغفال المحيط الاجتماعي و التّاريخي و السّياسي و اللّغوي "[2] .

"إنّ التعليميّة المنشودة قادرة على توفير ممرّات عبور من اللّهجات العربيّة الشفويّة العفويّة إلى مستويات العربيّة الأخرى دون إغفال التنوّعات الفرعيّة للفصحى"[3].

---

[1] عبد الرّحمان الحاج صالح , بحوث و دراسات في اللّسانيّات الحديثة،ج1، المؤسّسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، ص161–163 .

[2] خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريّون و المسألة اللّغويّة، ترجمة محمّد يحياتن، دار الحكمة، 2013 ص 152.

[3] المرجع نفسه ص 149.

الخاتمة

الخاتمة :

سعينا في بحثنا إلى تتبّع مدى استجابة كتب اللّغة العربيّة التي يصدرها الديوان الوطني لمحو الأميّة مع مسار التّعليم و التعلّم المحدّد في المنهاج و الوثيقة المرفقة به و مساهمتها في تفعيله، فتبيّن لنا بعد الدّراسة و التحرّي أنّ المسار نفسه اختير لمجرّد مواكبة ما هو معمول به في كثير من دول العالم و اتّباع ما توصّل إليه البحث في ميدان علوم التّربية، و لا نجازف بهذا القول فلم تكيّف الخيارات المنهجيّة و ما يترتّب عنها بما يتماشى وخصائص تعليم الكبار، كما لا نلاحظ تمحيصا في الجهاز المفهومي ممّا يؤكّد أنّ المنهاج مجرّد جسد غير مكتمل ، و يظهر ذلك في جملة من الملاحظات منها :

– أنّ الوثائق الرّسميّة كالمنهاج و الوثيقة المرفقة به ودليل المعلّم تفتقر إلى الدقّة الاصطلاحيّة و اللّغويّة ، كمصطلح المنشّط، و بيداغوجيا المشروع و التّقويم .

– أنّها تطرّقت لبعض المقاربات المعتمدة كالمقاربة النصيّة بسطحيّة.

– هناك خلل في تحديد بعض الكفاءات كالكفاءات العرضيّة التي قد وجدناها مطابقة لتلك التي حدّدت لتلاميذ السّنة الأولى ابتدائي في المنهاج الرّسمي لوزارة التربية الوطنيّة ممّا يدلّ على انّها غير مؤسّسة على بحث بل نقلت نقلا شكليّا.

– و جود عدّة مآخذ في ملمح الخروج و الدّخول .

– إهمال الممارسات اللّغويّة الفعليّة للفئة المستهدفة كما لا نجد أيّ توجيه إلى طريقة محدّدة في تعليم القراءة و الكتابة.

تؤدّي كلّ المؤشّرات إلى عدم التكامل في التّخطيط و أن العناصر المنهجيّة لا تساعد على تحديد فعاّل للمادّة التعلّميّة، و هذا ما يؤكّد أنّ إعداد هذه الوثائق الرّسميّة لم يوفّ حقّه،

الأمر الذي يؤثّر سلبا على استفادة المعلّمين منها من جهة، و يطعن في مصداقيّة نتائج تقويم المتعلّمين من جهة أخرى و ذلك في ظلّ غياب إطار مفهوميّ واضح و دقيق،

و قد تأكّد في الفصل السّادس المتعلّق بالعمل الميدانيّ أثر ذلك على كتب اللّغة العربيّة في عدم تناسب و استجابة بعض العناصر كالرّصيد اللّغويّ مثلا لمتطلّبات الفئة المستهدفة وذلك من خلال الأسئلة المتعلّقة بمحتوى الكتب ، كما قد أسفر تحليل وتقويم محتوى القواعد عن كثير من المطبّات التي تقلّل من صلاحيّة المحتوى النحوي التربويّ للتّعليم و مناسبته للفئة المستهدفة و الخيارات المنهجيّة المحدّدة، و يتطلّب تجاوز العقبات المشار إليها جملة من التّدابير منها:

– وجوب تنقيح و تصحيح الوثائق الرّسميّة و إعادة النظر في كثير ممّا ورد فيها.

– الاهتمام بالوضع اللّغويّ السائد و ذلك بإعداد برامج شفويّة خاصّة بما قبل مرحلة التعلّمات الفعليّة , بالانطلاق من اللّغة المستعملة و إن" أمازيغيّة" من قبل الفئة المستهدفة .

– استغلال اللّغة المستعملة على الصّعيد الإفرادي و التركيبي لتكون مطيّة لتصحيح الأخطاء ، وذلك بإعداد مجموعة من النّصوص هدفها تعزيز الفقه اللّغويّ لدى الكبير كأن يطلب منه تحديد الكلمات التي يراها بعيدة عن العربيّة ثمّ يحاول أن يجد لها بديلا. يمكن أن تضمّن النّصوص(أصيلة كانت أو مختلقة) أربعة أصناف من الكلمات : كلمات دخيلة، كلمات ذات أصل فصيح تحتاج إلى تصحيح في الخطّ و النّطق، كلمات توافق الفصحى عند استعمالها في سياق ما و لا توافقها في سياق آخر، كلمات يغلب على ظنّ المتكلّم أنّها عاميّة وهي خلاف ذلك.

– الاهتمام بالأصوات التي تؤدّي عمليّة في التّبليغ و قد بينّا شيئا من ذلك في الفصل الثالث.

– لا بدّ من تحديد الطريقة المتّبعة في تعليم القراءة و الكتابة و توضيح كيفيّة استغلال المعلّم لها .

– مواجهة النقائص و الأخطاء المتعلّقة بمحتوى الكتب ومشكلة طول العهد بالمعارف اللّغويّة العربيّة خاصّة للمعلّمين ذوي التخصّصات العلميّة بتفعيل التّكوين بجميع أنواعه من أجل تمكين المعلّم من تجاوز ذلك وحسن التصرّف بما يتناسب مع فوجه و المقاربات المعتمدة .

– مراجعة الرّصيد اللّغوي وإعداد معجم مناسب للكبار في آخر كلّ كتاب أو محور يتضمّن كلّ ما يسعفه في الحياة اليومية مرفقا بصور مناسبة لسنّه مع إمكان إعطاء المقابل باللّغة " الأمازيغيّة ".

– الاهتمام بمعلّم الكبار بتسوية وضعيّته المهنيّة من أجل تحسين مردوده .

– اعتماد بطاقات ملاحظة تتعلّق بأفراد الفوج ليسهل على المعلّم المستخلف استئناف ما سبق إليه من قبل زميله .

– تكوين المكوّنين في مجال محو الأميّة و تعليم الكبار.

– إعادة النّظر في الحجم السّاعيّ و السّعي لتسهيل مهمّة المعلّمين بتسخير الهياكل القاعديّة و توفير الوسائل البيداغوجيّة المساعدة .

هذه بعض الاقتراحات التي قد تساعد في عمليّة التقويم في الجانب البيداغوجي، ونحسب أنّها تسهم في البحث البيداغوجي الذي يظهر أنّ الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار يوليه اهتماما بالغا و يعتبره لم ينل حقّه.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الوطنية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار

بيان صحفي بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية 08 سبتمبر 2013

تُشكل الأمية التحدي الأكبر للدول والشعوب لأنها تعرقل عملية التنمية البشرية التي تمثل مفتاحا للتنمية الشاملة ، لذلك تجتهد جميع الدول والمنظمات الدولية والمحلية للتخلص من الأمية عبر برامج واستراتيجيات لنشر وتأمين التعليم للجميع.

وعلى غرار بلدان العالم تحيي **الجزائر** عبر كل ولايات الوطن **اليوم العالمي لمحو الأمية** الذي يوافق **الثامن من سبتمبر من كل** عام والمنبثق عن المؤتمر العام **لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة** خلال الاجتماع الرابع عشر في شهر **نوفمبر 1966** حيث دعا الدول الأعضاء التي لا تزال نسبة الأمية فيها مرتفعة إلى اتخاذ الإجراءات المناسبة لمحو أمية الكبار في إطار خطة التنمية الاقتصادية لكل دولة وإنشاء الأجهزة الإدارية والتقنية اللازمة على أن تتصدر عملية محو الأمية مشروعات التنمية في الدول النامية.

الملحق رقم :1

وحسب منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة فإن نسبة الأمية في العالم قد تراجعت بفضل الجهود المبذولة على الصعيد الدولي والإقليمي والوطني لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية حيث يعرف ما يقارب 84 % من سكان العالم اليوم القراءة والكتابة مقابل 76 % في عام 1990 أي أنه على مدى عشرين عاما انخفض عدد الأميين في العالم بمقدار يفوق 100 مليون أمي. إلا أن هذا الانخفاض غير كاف حيث تخفي هذه الأرقام أوجه متفاوتة الخطورة التي لا تزال قائمة إذ تشكل النساء ثلثي الأميين في العالم البالغ عددهم 774 مليون نسمة كما تمثل الفتيات الغالبية العظمى من الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس.

أما عن الوضع في الجزائر فإنه يتميز بدخول الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية عامها السابع من التنفيذ حيث من المتوقع القضاء على الأمية مع نهاية 2016 وذلك حسب مناهج مدروسة. فبعد ست سنوات من تنفيذ هذا البرنامج الوطني الضخم لمحو الأمية سجلنا النتائج التالية:

1- انخفاض نسبة الأمية حسب آخر إحصاء عام للسكان والمساكن للديوان الوطني للإحصاء إلى 22,1 % للفئة العمرية من 10 سنوات فما فوق.

2- تحقيق نسبة التمدرس تفوق 98% بفضل جهود الدولة لتجفيف منابع الأمية وتوفيرها للاحتياطات الوقائية في مجال مكافحة التسربات المدرسية المبكرة والتي تعد السبب الرئيس للارتداد إلى الأمية.

3- تعزيز نشاط محو الأمية بمساهمة القطاعات الحكومية ذات العلاقة وذلك في إطار اتفاقيات تعاون أو في إطار تعليمات وزارية مشتركة.

4- تسجيل أكثر من 2.702.969 مواطنا تحرر منهم 1.821.914 مواطنا ومنه انخفضت نسبة الأمية حسب تقديرات مصلحة الإحصاء والوثائق للديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار إلى 17،42% للفئة العمرية 15 سنة فما فوق.

وبخصوص السنة الدراسية **2013- 2014** يتوقع تسجيل 192957 مواطنا في المستوى الأول وإعادة تسجيل 427.043 مواطنا في المستوى الثاني بمجموع **1.620.000** مواطنا.

مع الإشارة بأن من أهم المستجدات في هذه السنة هو الشروع في تجسيد وتنفيذ تعليمات وزير التربية الوطنية القاضية بتقييم الإستراتيجية بعد ستة سنوات من التنفيذ و إدخال التحسينات والتعديلات الضرورية إن وجدت ابتداء من هذا الموسم الدراسي وذلك بالتفكير في إيجاد آليات إضافية ناجعة والعمل على وضع منظومة قانونية مكملة لتجفيف منابع الأمية عبر ترقية وسائل و أدوات تحفيز و تشجيع الأميين لاسيما المتسربين من المدرسة قبل انتهاء الطور الابتدائي أو أولائك الذين لم يلتحقوا تماما بالمدرسة للتسجيل بفصول محو الأمية مع وجوب الأخذ بعين الاعتبار المعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للمجتمع للخروج بأليات يكون بمقدورها احتواء كل الوضعيات و التعاطي معها و معالجتها لتفادي التسرب أثناء الدراسة في محو الأمية.

سيعطي معالي وزير التربية الوطنية إشارة قوية ورسالة واضحة المعالم للمجتمع من أجل تكريس هذا التوجه الجديد أثناء افتتاحه للسنة الدراسية 2014/2013 يوم 8 سبتمبر 2013 الذي يتزامن مع اليوم العالمي لمحو الأمية حيث سيتم تكريم متحررين مسنين تحرّروا بامتياز من الأمية بالرغم من كبر سنهم و تحدوا كل الصعاب و الذين سيكونون، لا محال، قدوة لغيرهم من الأميين كبارا وصغارا، كما سيكون هذا الحدث إشهادا على ما توليه الدولة من اهتمام شديد و متواصل لتخليص المجتمع من هذه الآفة.

كما سيعطي معالي وزير التربية الوطنية بذات المناسبة إشارة إنطلاق الحملة التحسيسية الوطنية لمحو الأمية لهذه السنة والتي ستستمر إلى غاية نهاية شهر سبتمر الجاري

يذكر **بيان اليونسكو** لهذه السنة بهذه المناسبة أن محو الأمية أكثر من مجرد أولوية تعليمية بل هو استثمار في المستقبل بامتياز وأولى منطلقة من مراحل اكتساب أشكال القرائية الجديدة في القرن الحادي والعشرين تحت شعار **"أشكال القرائية في القرن الحادي والعشرين"**.

إن إحياء اليوم العالمي لهذا العام سيكون بالنسبة **للجزائر** مناسبة لتجديد التزامها إزاء نفسها وأمام المجموعة الدولية بضرورة العمل على القضاء التدريجي والمبرمج على ظاهرة الأمية في إطار **تنفيذ الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية**، كما سيتم إحياء هذه المناسبة الدولية عبر كل ولايات الوطن على مستوى **ملحقات الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار** بالتنسيق والتعاون مع السلطات المحلية والمؤسسات الوطنية وكذا الجمعيات الناشطة في الميدان من خلال تسخير كل الأشكال الإعلامية والتحسيسية الممكنة (حصص إذاعية، معارض، انطلاق قافلة التحسيس،...الخ) وذلك على مستوى كل بلدية من بلديات الولاية من خلال إقامة أبواب مفتوحة لمحو الأمية من 08 إلى 12 سبتمبر 2013 وإقامة حفل اختتام للتظاهرة بانطلاق قافلة التحسيس والتوعية بمخاطر الأمية والعمل على استقطاب الجمهور الأمي.

الكفاءات المستعرضة في مادّة اللّغة العربيّة حسب منهاج السّنة الاولى ابتدائي (و هي المقرّرة منذ اعتماد المقاربة بالكفاءات) :

- النطق السليم لكل مقروء.
- يقدر على القراءة السريعة المناسبة لمستواه.
- التعبير عما يسمعه أو يشاهده أو يقرأه بلغة سليمة.
- الإجابة بلغة واضحة عما يوجه إليه من أسئلة.
- فهم المسموع.
- يقدر على الملاحظة والمساءلة ويعبر بالكلام وبالرسم.
- يبدي رغبته في التعلم.
- يختار ويبرر اختياره.
- يقدر على التعبير عن الزمان والمكان.
- يقدر على استظهار النصوص.
- يتعرف على الخطأ ويحلله ويصحح أخطاءه مستعينا براشد.
- يدرك التعليمات وينفذها.
- يتقبل الأنشطة الصعبة من أجل أن يكتسب معارف جديدة.
- يكيف سلوكه مع الأنشطة المقترحة عليه.
- يبدع حكايات ويتخيل وضعيات وألعاب.
- يعبر عن الأشياء التي يفضلها.
- يحترم قواعد الحياة الجماعية ويتكيف مع متطلباتها.
- يبدي الاهتمام بالمسائل المتعلقة بالإنسان والحيوان والنبات والظواهر الطبيعية.
- يبدأ بإدراك أوجه التشابه والاختلاف في الأشكال والألوان والأحجام والأصوات سواء كانت منفردة أو مختلطة.
- يسعى إلى تركيز الانتباه على موضوع التعلم.

الماحق رقم 2

المشاريع المقترحة في المنهاج :

المستوى	المشاريع	الصّفحة
الأوّل	- تمثيل مكالمة هاتفيّة يتناول فيها شخصان موضوع دروس محو الأميّة . - إنجاز عيّنات من السّاعات الحائطيّة . - إعداد قائمة للأرقام من 1 إلى 100مع كتابتها بالحروف . - إعداد و تحرير رسائل و طلبات .	21
الثاني	- مشروع حوار هادف بين أطر اف موضوعه الالتحاق بفصول محو الأميّة . - عرض حكاية يساهم في إبداعها الدّارسون جماعيّا . - ملء الاستمارات و البطاقات (طلب شهادة إقامة ، صك بريدي ، ورقة العلاج الطبّي) . - مشروع مراسلة إداريّة لطلب شغل . - إنشاء معرض مدرسي للخط .	30
الثالث	- مشروع حوار هادف بين أطراف موضوعه الالتحاق بمركز التكوين المهني و التكوين عن بعد . - إعداد و تحرير رسائل و الردّ عليها . - بورتريه لشخصيّة ذات مكانة كالرسول عليه الصلاة و السلام.	38

الملحق رقم 3

المشاريع المقترحة في الكتب الثلاثة للّغة العربية :

كتاب	المشاريع	الصّفحة
المستوى الأوّل	- الاتّصال بزميل عبر الهاتف لإقناعه بالالتحاق بأقسام محو الأميّة . - رسم العلم الوطنيّ . - تقديم المتعلّم أسرته باستعمال الدّفتر العائليّ . - التعريف بفوائد السّماد للأراضي الزّراعيّة. - وسائل المحافظة على نظافة الحي . - مكوّنات علبة الاسعافات الأوّليّة . - ملء استمارة انخراط في ناد رياضيّ . - إنجاز بطاقة دعوة لحضور مسرحيّة أو مناسبة عائليّة . - كتابة رسالة إلى أحد الأصدقاء لقضاء عطلة الصّيف معه في إحدى المناطق السياحيّة بالجزائر .	35 48 61 74 87 101 114 140 150
المستوى الثاني	- ملء وثائق إداريّة (البطاقة المهنيّة ، طلب بطاقة التعريف) - ملء وثائق ذات طابع إداري (وثائق الحالة المدنيّة) . - ملء وثائق ذات طابع صحّي(الدّفتر الصحّي) . - ملء وثائق ذات طابع علاجي (ورقة العلاج الطبي)	24 50 80 106
المستوى الثالث	- مراسلات إداريّة و عائليّة . - ملء وثائق ذات طابع مالي : (صك بريدي ، صك بنكي ، حوالة بريديّة.) - ملصقات و مطويّات ذات موضوع واحد (معرض، صور ، خرائط ، مجسمات . - مشروع ذو طابع فلاحي (معرض النباتات التزيينيّة) أو مشروع ذو طابع حرفي (معرض مصنوعات حرفيّة) .	19 48 101 130

الملحق رقم 4

قواعد اللغة العربية

القـــــــاعدة	المحـــــــور
- ضمائر المفرد المتّصلة و المنفصلة	الاتّصال و التّواصل و الإعلام
- النّفي بـ"لا "	الاتّصال و التّواصل و الإعلام
- ضمائر المثنّى و الجمع المتّصلة و المنفصلة .	الاتّصال و التّواصل و الإعلام
- التّعليل .	الاتّصال و التّواصل و الإعلام
- أسماء الإشارة و الأسماء الموصولة .	الفنون
- التعجّب	الفنون
- حروف العطف و الجرّ .	الفنون
- الاضراب ب "بل "	الفنون
- الاستدرك بـ " لكن "	الفنون
- الجملة الاسميّة " الخبر المفرد "	السّياحة
- الجملة الفعليّة " الفعل , الفاعل "	السّياحة
- الجملة الاسميّة " الخبر شبه جملة "	السّياحة
- الجملة الفعليّة " الفعل , الفاعل المفعول به "	السّياحة

الملحق رقم 5

قواعد اللغة العربية
للمستوى الثاني والثالث

القاعـــدة	المحـــور
الكلمة العربية	عقيدة المسلم وأخلاقه
قاعدة الفعل	عقيدة المسلم وأخلاقه
المفرد – المثنى – الجمع	عقيدة المسلم وأخلاقه
حروف الجر	الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
المضاف إليه	الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
اسم الفاعل، اسم المفعول	الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
الأفعال الناقصة	الأمومة والطفولة
إن وأخواتها	الأمومة والطفولة
الجملة المركبة	الأمومة والطفولة
المذكر والمؤنث	الأمومة والطفولة
حروف الجر	صحة الإنسان والبيئة الطبيعية
الصفة والموصوف	صحة الإنسان والبيئة الطبيعية
حركة الفعل المضارع	التراسل والتواصل
المفعول	الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية
إعراب لو	الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية
الاستثناء	الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية
الحال	تدابير الوقاية ووصايا
الأفعال الخمسة	شخصيات ومواقف تاريخية ومواقع جغرافية
كان وأخواتها	الحرف والفن والرحلات والسياحة
المجرد والمزيد	الحرف والفن والرحلات والسياحة

المحور : تدابير الوقاية ووصايا | الوحدة : تدابير الوقاية
الأسبوع : الثاني | الحصة : الأولى – دراسة نص–

الـــــــزلازل

النص :

تهتز قشرة الأرض من وقت إلى آخر في بعض المناطق التي لم تستقر بعد، فتحدث الهزات سَرِيعَةً، وينبعث الدوي رعديا من تحت الأرض يدوم بضع ثوان. وقد تكون هذه الهزات ضعيفة بحيث لا تحس بها إلا أجهزة خاصة أهمها "السيزموغراف" وقد تكون عنيفة بحيث يمكن للإنسان أن يحس بها، وقد تكون أكثر عنفا فتحدث أضرارا كبيرة مثل زلزال الشلف الذي وقع في 10 أكتوبر سنة 1980، أو زلزال بومرداس الذي وقع في 21 ماي سنة 2003.

تبدأ الزلازل عادة بهزات خفيفة ثم تأخذ في العنف، ثم تعود إلى التناقص حتى تهدأ.

تنتقل الهزات في القشرة الأرضية من مراكز حدوثها في جميع الاتجاهات ويعتبر مركز الزلازل أكثر المناطق تأثرا، وتقل الآثار تدريجيا كلما ابتعدنا عن المركز. وتترك الزلازل آثارا واضحة على سطح الأرض أهمها :-

- هلاك عدد كبير من السكان والتأثير على نفسية عدد آخر عندما لا يحسن

الجمهـوريـة الجـزائـريـة الديمقـراطيـة الشعبيـة
وزارة التربيـة الوطنيـة

الديوان الوطني لمحو الأمية
وتعليم الكبار

امتحان إثبات المستوى الثالث – لغة عربية

دم ـ العادي

الزمن : 90 د

الاسم :	اللقب :

الـنص

إنَّ الشَّـجَرَة هِيَ أوْفَـى صَدِيـقٍ للإنْسَان، فَـهُـوَ يَسْتَفِيـدُ مِنْهَا فَـائِدَة عَظِيمَة، فَقَدْ اسْتَـعْمَلَـهَا مُنْذ القَدِيم في الوُقُودِ، و في بـنَـاءِ البُـيُـوتِ، وَصُنْـع السُّـفُـن، واتَّـخَـذ مِنْ ثِـمَارهَا النَّافِـعَةِ غِذاءً لَـهُ لِهَـذا يَجـبُ أنْ نَـعْتَـنِـي بـهَا وَ أنْ نَـمْنَـعَ قَـطْـعَهَا وَ أنْ نُـشَجِّـعَ الأطْـفَـالَ عَـلَـى غَـرْسِها.

الأسْئِلة

1- ضَعْ عَلامَةَ [x] أمامَ العُنْوَان المُنَـاسِب للنَّـصِّ.

- أمُّـنَـا الأرْض [ ] - فَـوَائِدُ الشَّجَرَةِ [ ] - قَـطْع الشَّجَرَة [ ]

في أيِّ شَـيْءٍ اسْتَـعْمَـلَ الإنْسَـانُ الأشْجَـارَ؟

- اسْتَعْمَلَ الإنْسَانُ الأشْجَـارَ فِي .....

.....

.....

الملحق رقم 7

2- أرْبِطْ بِسَهْمٍ الكَلِمَة بمَعْنَاها الصَّحِيح:

- أوْفَى صَدِيق — - يَتَضَرَّرُ
- يَنْتَفِعُ — - الصَدِيقُ المُخْلِصُ
- يَسْتَفِيدُ

3- ضَعْ حُرُوف الجَر : (بـ - إلَى – مِن) في المكَان المُنَاسِب

- أمْنَعُ الصِّغَارَ ..... إتْلافِ الأشْجَار.
- ذهَبَ الفَلاحُ ..... حَقْلِهِ.
- حَصَدَ الفَلاحوُنَ القَمْحَ ..... المَنْجَل.

4 - أسْنِدِ الجُمْلَة إلى الضَّمِير المُنَاسِب

نَحْنُ نُشَجِّعُ أطْفَالَنا على غَرْس الأشْجَار.

أنْتَ..... على غَرْس الأشجار.

هُم .... على غَرْس الأشجار.

أنْتُم..... على غَرْس الأشجار.

5- أكْمِلْ هَذا النِّدَاء بالكَلِماتِ المُنَاسِبَةِ.

أبْنَائِي الصِّغَار، أدْعوُكُمْ بِكُلِّ حُبٍّ إلَى الاهْتِمَام بالأشْجَار لأنَّ فِيهَا فوَائِدٌ كَثِيرَة مِنْهَا :

1- نَسْتَفِيدُ مِنْ خَشَبِهَا في صِنَاعَة .....

2 - تَحْمِينَا مِنْ أشِعَّةِ..... الحَارقةِ.

3 - نَأكُلُ مِنْ .....

4 - وَ فِي الأيَّام البَارِدَةِ .....

انتهى . بالتوفيق

استبيان

خاصّ بمعلمي محو الأميّة

يشرفني أن أقدّم لك أخي المعلّم أختي المعلّمة هذا الاستبيان الذي يندرج في مجال البحث العلمي ، راجيا منك ملأه بأكبر قدر من الدقّة و الأمانة .

السنّ :..... المستوى :.....

التّكوين المتلقّى : .....

ملاحظة : تكون الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة .

س1) ما مدى اطّلاعك على المناهج الجديدة ؟

دقيق و متكامل	مسح شامل	اطّلاع تقريبي	لم أطّلع

س 2) هل تلقّيت تكوينا كافيا يشرح المقاربات المعتمدة ؟

نعم	كاف تماما	
	كاف إلى حدّ ما	
	غير كاف	
لا	لم اتلقّ ايّ تكوين	

الملحق رقم 8

س 3) هل كان التّكوين مفيدا في التّعامل مع مقرّر اللّغة العربيّة ؟

مفيد تماما	مفيد إلى حدّ ما	غير مفيد	لا أدري

س 4) ما هي الوثيقة التي تعينك أكثر من غيرها عند تعاملك مع الكتاب ؟

المنهاج و الوثيقة المرافقة	
دليل المعلّم	
وثيقة أخرى	

س 5) هل تعتقد انّ تطبيق البرنامج يتطلّب إمكانيّات خاصّة ؟

نعم	لا

س 6) ما رأيك في شكل كتب اللّغة العربيّة ؟

مقبول	غير مقبول	السّبب

س7) ما طبيعة مضامين النّصوص المقدّمة للكبار ؟

المستوى	متنوّعة	ينقصها التنوّع	لا أدري
الأوّل			
الثاني			
الثالث			

س 8) هل النّصوص في مجملها متماشية مع واقع المتعلّمين ؟

المستوى	موافق تماما	موافق غلى حدّ ما	غير موافق
الأوّل			
الثاني			
الثالث			

س 9) هل التدّرج معتبر في تقديم المحتوى التعليميّ ؟

المستوى	موافق تماما	موافق غلى حدّ ما	غير موافق
الأوّل			
الثاني			
الثالث			

س 10) هل تحقّق النصوص تدريسا للعربيّة ككفاءة عرضيّة ؟

المستوى	موافق تماما	موافق غلى حدّ ما	غير موافق
الأوّل			
الثاني			
الثالث			

س 11) هل هناك انسجام بين النّصوص و الأنشطة اللّغويّة ؟

المستوى	الانسجام تامّ	الانسجام غالب	الانسجام غائب	لا رأي لي
الأوّل				
الثاني				
الثالث				

س 12) هل الرّصيد المقدّم طوال المستوى كاف و مناسب لاحتياجات المتعلّم ؟

المستوى	كاف و مناسب	كاف لكنّه غير مناسب أحيانا	غير كاف	يفوق حاجة المتعلّم
الأوّل				
الثاني				
الثالث				

س 13) ما طبيعة العلاقة بين الصور التّوضيحيّة و النصوص ؟

المستوى	تطابق	تقاطع	انفصال
الأوّل			
الثاني			
الثالث			

س 14) هل التّمارين المقترحة تساهم في تثبيت الكفاءة المستهدفة ؟

المستوى	موافق تماما	موافق إلى حدّ ما	غير موافق
الأوّل			
الثاني			
الثالث			

س 15) هل الحجم السّاعي المخصّص لتنفيذ البرنامج كاف ؟

المستوى	كاف تماما	غير كاف
الأوّل		
الثاني		
الثالث		

س 16) كيف يتمّ تعاملك مع المتعلّمين الكبار ؟

بيسر	بمشقّة	السّبب

س 17) هل ترى نفسك محتاجا إلى تكوين في اللجانب النّفسيّ لتعامل بنجاح مع الكبار ؟

في أمسّ الحاجة	في بعض الجوانب	لست محتاجا

س 18) هل يتجاوب جلّ (معظم) الكبار مع الأنشطة اللّغويّة ؟

نعم	في كثير من الأحيان	نادرا

س 19) ما الشّعور الذي ينتابك عند عدم تجاوب الكبار معكّ ؟

اليأس	الملل	شعور آخر

س 20) هل ينجز الكبار ما يطلب منهم خارج حجرة الدّرس ؟

دوما	أحيانا	لا ينجزون

س 21) أتلجأ إلى استعمال المستوى العاميّ أو لغة أخرى في التواصل مع الكبار ؟

غالبا	في بعض الأحيان	نادرا

المراجع :

المراجع العربية:

- ابن جنيّ،(أبو الفتح عثمان)الخصائص، تحقيق محمّد علي النجار، ج1، دار الهدى للطّباعة، بيروت، دت.

- ابن سينا(أبو عليّ الحسين)، أسباب حدوث الحروف، محب الدين الخطيب، مطبعة المؤيد، دون بلد، 1323 هـ

- ابن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك، ج1، المكتبة العصريّة، بيروت,2010.

- ابن هشام الأنصاريّ، شرح قطر النّدى و بلّ الصّدى ، تحقيق إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة، لبنان، 2007

- الاستراباذي (رضي الدين محمد بن الحسن) ، شرح شافية بن الحاجب، دار الكتب العلميّة، بيروت ، لبنان ، 1982.

- الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، مطبعة المدني ، الطبعة 3، مصر، 1992.

- الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللّسانيّات العربيّة ج1، المؤسسة الوطنيّة للفنون المطبعيّة، الجزائر، دت .

- الطبري(أبو جعفر محمد بن جرير)، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ج2، دار هجر، ط1، القاهرة،2001 .

- العلون أحمد فلاح، علم النّفس التّربوي، دار حامد للنّشر، دون بلد ،2009.

- الفلارسي عبد اللطيف، أيت موحي محمد، الغرضاف عبد العزيز، عبد الكريم غريب، معجم علوم التربية، دار الكتاب الوطني، ط1، دون بلد، 1994.

- الفيروزابادي، القاموس المحيط، ج4، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، 1980.

- بوزان توني، القراءة السّريعة، مكتبة جرير، ط6، دون بلد النشر، 2007.

- خليفة، عبد الفتّاح، نخبة الإملاء ، بدون دار نشر، ط2، دون بلد، 1962 .

- سيبويه، الكتاب، ج1، المطبعة الكبرى الأميريّة، ط1 مصر، 1316 هـ.

- شكير، حسن، مدخل للكفايات و المجزوءات، مقاربة نظريّة و تطبيقيّة، مطبعة المتّقي برنتر، المغرب، 2002.

- صبطي عبيدة، بخّوش نجيب، الصّورة، دار الخلدونيّة، دون بلد، 2009.

- نايف محمود معروف، خصائص العربيّة و طرائق تدريسها، دار النّفائس، ط6، بيروت،2008 .

المراجع الأجنبية:

- Abernot Yvan, Les Méthodes d'évaluation scolaire, 2e édition, Dunod, paris , 1996.

- Aniecorrio, Gonet Annie , projet pédagogique en technologie ,CNDP-CRDP ,Marseille,SD .

- Barthet denise ,Manuel d'apprentissage de l'écriture, Retz ,1996.

- Bourgeois Etienne , jeannize , apprentissage et formation des adultes, presses universitaires de France , 21édition, paris ,1999 .

- Bon Denis . Dictionnaire des Termes de L'éducation ,Édition De Vecchis, Paris , 2004 .

- Chameux Evline ,Didactique de la lecture ,Texte réunie ,presse universitaire du mirail , France, 1996 .

- Desrochers Alein , Apprendre à lire a l'âge adulte, centre fora ,Canada , 2009.

- Duncan Milne ,apprendre au cerveau à lire, Dyslexia international , ASBL ; 2010.

- E ,Susan , Malone ,F Robert, Arnove , la planification des programmes d'alphabétisation des adultes centrés sur les élèves, Unesco: Institut international de planification, Paris , 1998.

- Foulquie Paul, Dictionnaire de la langue pédagogique, presses universitaires, Paris France ,1971.

- Galisson R, Coste D, Dictionnaire de didactique des langues ,hachette ,France ,1976.

- Geneviéve Meyer ,Profession Enseignant, Evaluer : Pourquoi ?Comment ?1ére édition , Hachette Education , France, .1997

- Geneviéve Meyer, Profession Enseignant, Evaluer : Pourquoi ?Comment ?1ére édition , Hachette Education , France, .2007

- Gilbert De Landsheere , Dictionnaire de L Évaluation et de la, France, Presse Universitaire de France,1979.

- Poissant Hélène, l' alphabétisation, de boeck , Belgique ,1996 .

-Abernot (y) Altet (M)Astolfi (A) et al , La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui, esf éditeur , 3eme édition , Paris, 1996.

- Lebrun Marcel ,Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre , De Boeck ,Belgique ,2002.

- le Roux Yves , Apprentissage de la l'écriture et psychomotricité, socal , 2005 .

- Lépineux Reine , Soleilhac Nicole, Zérah Andrée , La programmation neuro- linguistique à l'école ,Nathan ,1996 .

- Marchand louis 'L'apprentissage à vie Chaneliére , Canada ,1997.

- Neijs Karel, les manuals élémentaires de lecture, unesco, 1961.

- Perrenoud Philippe ,Construire des compétences dès l'école 2 eme édition, esf paris 1998

- Perrenoud Phlippe, dix nouvelles compétences pour enseigner, 5em édition ,Paris ,2006

- popet A , l'apprentissage de la lange, Nathan ,1992

- Praynal Françoise , Rieunier Alein ,Pédagogie , Dictionnaire des concept clés ,esf éditeur, paris ,1997.

- Soucisse François ,Animation … un visa pour l'alpha pop , imprimerie lebonfor , Montréal ,Canada ,1990.

-Taleb-Ibrahimi .K, Les Algériens et leur(s) langue(s) , Dar EL-Hikma ,Alger 1997.

- Wanger (D-A) et Kozma (R-B) ,Les Nouvelles Technologies au service de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes : les perspectives dans le monde ,UNESCO ,France ,2005

المجلات والوثائق الرسمية:

- الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار , دليل كتاب اللّغة العربيّة ، المستوى الأوّل جذع مشترك.

- الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار ، دليل كتاب اللّغة العربية , المستوى الثاني و الثالث .

- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، عناصر لاستراتيجية وطنية لمحو الأمية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2006.

- الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار , كتاب اللّغة العربيّة ، المستوى الأوّل جذع مشترك . تأليف : عويسي عطاء الله ، تاوتي محمد ، لغراب عبد القادر .

- الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار , كتاب اللّغة العربيّة ، المستوى الثاني , إعداد بن جديد بوجمعة .

- الديوان الوطني لمحو الأميّة و تعليم الكبار , كتاب اللّغة العربيّة ، المستوى الثالث ، إعداد بن جيد بوجمعة .

- الديوان الوطني لمحو الأمية، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار، دون دار نشر، الجزائر، دت.

- المجلس الأعلى للغة العربية، مجلة اللغة العربية، العدد 5، دار ثالة، الجزائر، 2001.

- المعهد الوطني للبحث في التربية، مجلة بحث وتربية، العدد 5، دون دار نشر ،الجزائر ، 2012.

- مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وأفاق، دون دار نشر، الجزائر، 2008.

- مجلّة اللّغة و الأدب ، العدد 16، دون دار نشر, الجزائر,2003

- مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية لعبد الرحمان الحاج صالح، العدد4، دون دار نشر، الجزائر، 2007.

- وزارة التربية الوطنية، مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف، دون دار نشر، الجزائر، 2002.

- les livrets de compétences nouveaux outils pour l'évaluation des acquis ,rapport n° 2007 -048 ,igem, SL , 2007.

- Dossier d' actualité , Le Défi de l évaluation des compétences, n° 76 ,Ifé , juin 2012 .

الرسائل الجامعيّة :

بن عروس مفتاح، الاتّساق و الانسجام في القرآن، رسالة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الدّولة، جامعة الجزائر 2006 - 2007 .

-Lazaridou ,Mavromara ; la pédagogie de projet pratiquée en fle dans les deux premières classes du collège public grec ,l école supérieure de pédagogie de Karlsruhe ,2006 .

-Karen Petiot ,compétences graphophonologique et phonographiques chez les adultes en situations d'illettrisme : absence ou inefficience, Université lumière Lyon 2, SD.

فهرس الموضوعات:

كلمة شكر

إهداء

المقدمة

الفصل الأول: المقاربات المنهجية المعتمدة.

1-1 المقاربة بالكفاءات.....7

1-2 الكفاءات العرضية.....10

2 المقاربة النصية.....15

1-3 المشروع البيداغوجي.....17

2-3 المشروع البيداغوجي وبيداغوجيا المشروع.....18

3-3 تحقيق مشروع بيداغوجي في مادة اللغة العربية.....20

الفصل الثاني: أطراف العملية التعليمية:

1 . الفئة المستهدفة:

1-1 خصائص تعلم الكبار.....24

1-2 ملمح الدخول.....26

1-3 ملمح الخروج.....28

2 معلم الكبار:

1.2 ضبط المصطلح.....32

2-2 مواصفات المنشط والكفاءات التي يحتاجها.....33

2-3 المعلم و بعض الكفاءات الأساسية :

أ/ كفاءة التعامل مع أثار الفروق الفردية.....35

ب/ كفاءة الانطلاق من المعارف السابقة.....36

ج/المعلم وكفاءة العمل بوضعيات مشكلة.....37

الفصل الثالث: تعليم القراءة والكتابة وتعلمها

1. تعليم وتعلم القراءة.....39

2. الطريقة المتبعة في تعليم القراءة في مرحلة التعلمات الأساسية.....39

3. تعليم الحروف.....41

4. تعلم الكتابة وعلاقتها بالقراءة.....43

5. طريقة تعليم الكتابة.....44

الفصل الرابع: تحليل المحتوى النحوي والصرفي في كتب اللغة العربية.

1. تقويم المضامين النحوية في كتب اللغة العربية.....49

2. تقويم النموذج المقترح في إنجاز درس نحوي.....58

3. اقتراح نموذج لإنجاز درس في القواعد (الحال نموذجا).....62

الفصل الخامس: التقويم

1. التقويم أو التقييم.....68

2. التقويم ومنهجيته حسب المنهاج والوثيقة المرفقة به.....69

3. أنواع التقويم:

1.3 التقويم الأولي.....70

2.3 التقويم التكويني.....72

3.3 التقويم التحصيلي.....74

4. تقويم الكفاءة.....78

الفصل السادس: دراسة ميدانية تقويمية لبعض عناصر العملية التعليمية في صفوف محو الأمية:

1. عينة الدراسة وحجمها.....80

2. وصف الاستبيان.....80

3. دراسة نتائج الاستبيان:

المبحث الأول: واقع منهاج تعليم اللغة العربية.....82

المبحث الثاني: محتويات كتب اللغة العربية.....88

المبحث الثالث: المتعلم.....110

الخاتمة.....119

الملاحق

المراجع

الفهرس