المـــدخـــــــــــــل

التربية

الـــمـــدخـــل:
التربية

1.موضوع التربية

2.أنواع التربية

3.فلسفة التربية

4.المدارس الفلسفية

- المدارس الفلسفية التقليدية

- المدارس الفلسفية التقدمية

5.الأهداف التربوية

6.المؤسسات التربوية

7.البحث التربوي

8.علم التربية

التربية:

تعني التربية Éducation النمو الذي يحصل عليه الفرد في المجالات العقلية والجسمية والانفعالية المختلفة، ويحدث هذا النمو بالتعليم والتدريس والتدريب، وهذا من منظور الدلالة اللغوية، أم ا من خلال وجهة نظر الفلسفات التربوية فقد اختلف تعريف التربية تبعا لطبيعة كل فلسفة [1]. فقد عرف **جون ديوي**(1859-1952) التربية بأنها : «الحياة نفسها، وليست مجرد إعداد للحياة وأنها عملية نمو وعملية تعلم، وعملية بناء وتحديد مستمرين للخبرة، وعملية اجتماعية»[2]،في حين عرفتها **مرغريت** من خلال رؤية أنثربولوجية، فقالت إن التربية هي: «العملية الثقافية والطريقة التي يصبح بها الوليد الإنساني الجديد عضوا كاملا في مجتمع إنساني معين»[3].

لقد صارت التربية في هذا العصر قضية حيوية أساسية تهتم بها كل فئات المجتمع وفي كافة المستويات إذ أصبحت الوسيلة المثلى لبناء الفرد القادر على التغيير والتطوير والتنمية. فالتربية هي: «العمل المنسق المقصود الهادف إلى نقل المعرفة وخلق القابليات وتكوين الإنسان، والسعي به إلى طريق الكمال من جميع النواحي وعلى مدى الحياة »[4].

وقد يقصد بالتربية الانتقال إلى بيئة التعلم والتركيز على الجهود الذاتية للمتعلم حتى يتسنى له التعامل مع بيئة التعلم الداخلية والخارجية، فالتربية عملية إنسانية وسلوكية واجتماعية وحضارية تتألف في جوهرها من التعلم القائم أصلا على الجهود الذاتية للمتعلم المتجلية في تشكيل سلوكه، المؤدية إلى تطوير إسهامه في بناء الحضارة الإنسانية[5].

---

[1]– ينظر: محمد علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار الصفاء، عمان، ط: 1 ، 2008 .

[2] –. A dolphe Moyes. The developpment of Education in her Tentieh centuy.P:1

نقلا عن : أحمد الفنيش، أصول التربية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط: 3 ،2003، ص: 15

[3] – عمر التومي الشيباني، الاتجاهات الحديثة في مفهوم التربية: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1980، ص: 266.

[4] – اللجنة الدولية للتربية، تعلم لتكون. ترجمة: حنفي بن عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976، ص: 243.

[5] – محمد الشريف وآخرون، إستراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976، ص: 325.

1. موضوع التربية:

إن موضوع التربية هو الإنسان من حيث هو كائن حي نام ومتطور له القدرة على التفاعل مع محيطه. ويمتاز بخصائص عقلية ونفسية تمكنه من التعلم والنمو والتربية والتطور والتدهور والزيادة والنقصان. وهو نتيجة تفاعل العوامل الوراثية والاجتماعية. وبالإضافة إلى أنه ظاهرة بيولوجية وظاهرة نفسية فإنه ظاهرة تربوية يمكن دراسته في علم التربية. كما أنه موضوع دراسة لتخصصات أخرى مثل: علم النفس، علم الاجتماع.... فـ «علم النفس يدرس الإنسان كظاهرة نفسية، وعلم الاجتماع يدرسه كظاهرة اجتماعية، أما علم التربية فيدرسه كظاهرة تربوية، وربما يجمع تحت مظلته تلك المظاهر الأخرى»[1].

2. أنواع التربية:

إن التربية إستراتيجية تنمية وتوجيه للسلوك الإنساني والقدرات الإنسانية في اتجاه أهداف مرغوبة، و يحدث ذلك في ثلاثة أنواع للتربية هي:

أ. التربية التلقائية:

هي التربية التي يتحصل عليها الإنسان من خلال تفاعله مع البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية ومكونات كل منها. فيكتسب معلومات وخبرات ومعتقداته واتجاهاته وعاداته.

ب. التربية غير نظامية:

هي التربية التي يحصل عليها الفرد من المؤسسات الاجتماعية المختلفة مثل الأسرة، المساجد، الأندية، والجمعيات.

جـ.التربية النظامية:

هي التربية التي يكتسبها الإنسان من المؤسسات التعليمية التربوية المقامة لتحقيق التعليم والتربية. وهذه التربية مضبوطة وموجهة من خلال مناهج وبرامج محددة بلوائح وقوانين.

---

[1] – محمد سعيد أبو طالب وأنيس عبد الخالق رشراش، علم التربية العام مبادئه وفروعه، علم التربية العام : 1، دار النهضة، لبنان، ط: 1، 2001، ص: 27.

3. فلسفة التربية:

إن فلسفة التربية جهد مقصود لإعادة البناء التربوي وفقا لحاجات التغير الاجتماعي والثقافي، فهي«تساعدنا على تطوير نظرتنا لعملية التربوية، وعلى توجيه مجهوداتنا وتنسيقها، وعلى تحسين طرائقنا وأساليبنا في التدريس والتقويم والتوجيه والإدارة وعلى رفع مستوى معالجتنا للمشكلات التربوية ومستوى تصرفنا وأحكامنا وقراراتنا...» [1].

تهتم فلسفة التربية بما يلي[2] :

- دراسة النظريات التي تبلورها علوم التربية المختلفة. ومناقشة النظريات والدراسات في العلوم الأخرى من حيث ارتباطها العقلي بالفكر والسلوك التربوي.
- مناقشة المشكلات التربوية وتقويم الافتراضات والقيم ومناهج التفكير التي تقوم عليها الحلول المقترحة.
- دراسة المواقف الفلسفية المختلفة من حيث مغزاها بالنسبة للنظرية التربوية والسياسية التعليمية.
- تحليل العبارات والمصطلحات والمفاهيم الأساسية في الميدان التربوي.
- للفلسفة مهمة في تحديد السياسة التعليمية والأهداف المتوخاة منها في أي نظام تربوي.

4. المدارس الفلسفية:

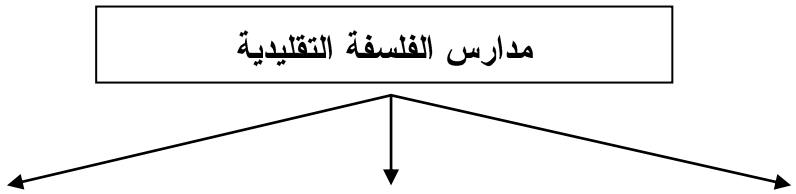
تصنف المدارس اللسانية إلى تصنيفات مختلفة منها:

[1] – صادق سمعان، الفلسفة التربوية، محاولة لتجديد مبادئ فلسفة التربية، دار النهضة، القاهرة، ص: 171وما بعدها

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 143–144 .

أ. **المدارس الفلسفية التقليدية :**

من أبسط التقسيمات لها ما يوضحه الشكل الآتي:



الفلسفة المثالية أو العقلية	الفلسفة المادية	الفلسفة الطبيعية
سقراط – أفلاطون	أرسطو	طاليس وهيرقليطس
(أسبقية الفكرة على المادة)	(أسبقية المادة على الفكر)	(الطبيعة هي الحقيقة الوحيدة)
كانت–هيجل–هيربرت	جون لوك	بيكون – كومينوس– روسو

الشكل (1) المدارس الفلسفية

الفلسفة المثالية أو العقلية:

تستند هذه الفلسفة إلى وجود أفكار عامة ثابتة ومطلقة موجودة في العالم السماوي قبل أن تكون أشياء محسوسة «فالعالم كله عالم الفكر قبل أن يكون عالما ماديا محسوسا» [1]، حيث يرى **سقراط** أن العقل هو المصدر الوحيد للمعرفة وليس الحس، فبالعقل تنتج الآراء والأفكار وتحلل العقائد. فـــ «الوجود العقلي أسمى من الوجود الحسي، والحياة الحقيقية عنده إنما هي الحياة التي تستضيء بنور العقل وتهتدي بهداه»[2].

يرى **أفلاطون** أن عالم المثل هو عالم الأفكار والمعاني، وأن عالم المادة هو عالم الخداع والشخص فميز بين صنفين من المعرفة هما:

المعرفة اليقينية : المعقولات العليا وهي المثل، والمعقولات السفلى وهي المتوسطات الرياضية.

المعرفة الضنية: وهي المحسوسات.

أهداف التربية عند المثاليين:

تتلخص أهم الأهداف التربية عندهم فيما يلي [3]:

[1] – أحمد الفنيش، أصول التربية، ص: 93.

[2] – محمد عبد الرحمن مرحبا، مع الفلسفة اليونانية، منشورات عويدات، بيروت 1980، ص: 104 .

[3] – ينظر: أحمد الفنيش، أصول التربية، ص: 100.

- التركيز على التنمية العقلية
- إهمال الجوانب الجسمية الوجدانية و المهارية
- تهتم التربية المثالية بتعليم القلة أو الصفوة (الفلاسفة)
- تهمل تعليم أفراد المجتمع وتسخرهم للدفاع والإنتاج.
- التركيز على التربية النظرية.
- إهمال التربية العملية والمهنية.
- ارتكزت التربية على الفنون السبعة: (النحو والجدل والبلاغة) و (الموسيقى والحساب والهندسة والفلك).

الفلسفة الواقعية:

ترى الفلسفة الواقعية أن المادة هي الحقيقة الأولى، وتوجد في أشكل مختلفة وهي حقائق قائمة بذاتها ومستقلة عن العقل وعالم التجربة والخبرات اليومية هو مصدر الحقائق وما المعرفة إلى عملية استكشاف للعالم المادي.

قسم أرسطو العالم إلى مادة وصورة (شكل) وصنف العقل إلى عقل عملي وعقل نظري، وصنف العلم إلى علمين، علم نظري غايته المعرفة وعلم عملي غايته سلوك الإنسان.

ركزت الفلسفة الواقعية انشغالها على المبادئ والقواعد والقوانين التي تحكم العالم المادي، فالعقل ما هو «إلا حصيلة التجارب والخبرات الجسمية المادية المشتقة من عالم المادة، والمعاني والمفاهيم مأخوذة أساسا عن أشياء ومواقف مادية؛ فالعقل ونشاطه إذن تابعان أساسا من المادة وتابعان لها»[1].

ترى الواقعية أن الإنسان يكتسب المعرفة من خلال الحواس، ويستخدم عقله لاكتشاف الأشياء والعلاقات فهم يعتقدون أن الإنسان يولد وعقله كصفحة بيضاء والتجارب الحسية هي التي تخط عليها السطور»[2].

أهداف التربية عند الواقعيين:

تتمثل أهم أهداف التربية عند الواقعيين فيما يلي:

[1] – إبراهيم محمد الشافعي، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1971، ص: 120.

[2] – محمد أبو ريا، الفلسفة ومباحثها، دار الجامعات المصرية، القاهرة، 1974، ص: 228.

. الاهتمام بالمادة والواقع والتجربة العلمية.

. صياغة أهداف التربية صياغة مادية (تعليم الإنسان حرفة أو مهنة).

. ربط التربية والتعليم بخطط التنمية للمساهمة في تنمية الاقتصاد الوطني وزيادة الإنتاج.

. العناية بالعلوم والتركيز على الطريقة العلمية في التفكير والتعليم.

الفلسفة الطبيعية:

إن الكون قائم بذاته لا يحتاج إلى قوة آلية تديره وتنظمه، فهي ترى أن الطبيعة هي الحقيقة الوحيدة في هذا الكون وأن الحياة الإنسانية جزء منها، حيث ترجع إلى بداية القرن السادس قبل الميلاد ومن أشهر فلاسفتها **طاليس** و **هرقليطس**، وقد ظهرت في القرن 18م دعوة جديدة للفلسفة الطبيعية بفضل جهود بيكون و**كومينوس**، مع أنها ترتبط أكثر بالفيلسوف الفرنسي جان **جاك روسو** واضع أصولها الحديثة؛ ومن أهم المبادئ الأساسية للفلسفة الطبيعية[1]:

. أن الحياة والعالم الطبيعي أوجد نفسه بنفسه كمحصلة لأحداث الكون.

. أن العالم ليس بحاجة إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة.

. تتم معرفة العالم المادي عن طريق البحث العلمي والتجريب.

. باستطاعة الإنسان بلوغ الكمال وأن التربية تساعده، إلا أن التنظيمات الاجتماعية تحد من ذلك.

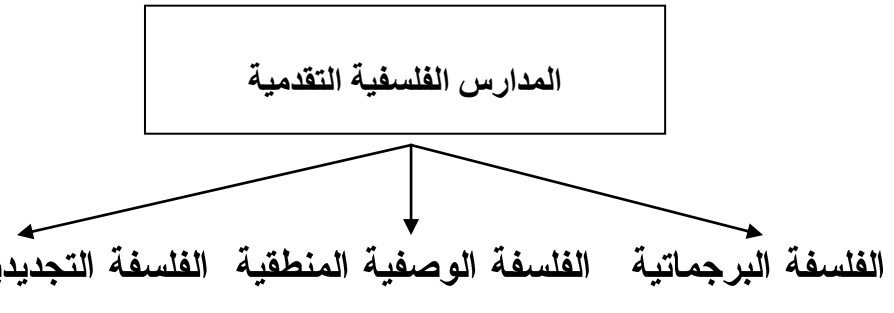
. أن الإنسان جزء من عالم الطبيعة وليس هناك حاجة إلى إرجاعها إلى قوى فائقة وأقدار خارقة.

تهتم المناهج التعليمية بتشجيع المتعلم على التعبير وعلى الملاحظة والبحث والاستدلال العلمي وعلى اكتشاف الأشياء، كما تراعى الخصائص الفردية للمتعلم وحاجاته وميوله واهتماماته وتنمية ملكاته وقواه العقلية والجسمية؛ فهي ترى أن الفرد مركز العمل التربوي وأن المعلم هو المسؤول عن تهيئة الفرصة لتعلم الإنسان.

[1] – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج والتدريس الفعال، دار الشروق، الأردن، ط: 1، 2006، ص: 126.

ب- <u>المدارس الفلسفية التقدمية</u>:

هي فلسفات جديدة أعلنت الثورة على الفلسفات التقليدية ظهرت في نهاية القرن 19م، فهي تعتبر أن المتعلم هو محور العملية التعليمية مع مراعاة ميوله ودوافعه وحاجاته وانشغالاته وميوله مع الاهتمام بمشكلات المجتمع، تأخذ بالمبادئ الديمقراطية في التربية والتعليم. كما أنها تؤمن بنسبية المعرفة والمبادئ. تشمل الفلسفات التقدمية مدارس فلسفية عديدة، يمكن توضيحها بالشكل الآتي:



الشكل(2): المدارس الفلسفية التقدمية.

<u>الفلسفة البرجماتية</u>: (الأدائية- التجريبية- الوظيفية).

تقوم هذه الفلسفة على العناية بالحياة الحاضرة وسلوك الإنسان، لها جذور حديثة تعود إلى **وليم جيمس (1842-1910)** ومن أهم مبادئها ما يلي [1]:

-تعد المعرفة نتاج الخبرة وتطبق المعرفة سلوكيا.

-أن المعرفة نسبية والمعرفة الحقيقية هي قوة مواجهة المواقف المتغيرة والمتجددة.

[1] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج والتدريس الفعال، ص: 132.

-تقاس قدرة المعرفة في ضوء منفعتها للإنسان وللمجتمع.

وتحدث المعرفة عن طريق البحث والتجريب.

تهتم هذه الفلسفة في عملية التربية والتعليم بإنماء المتعلم في جميع جوانب الشخصية بما يمكنه من التكيف مع البيئة المحيطة، ويقوم دور المعلم على توجيه المتعلمين، كما يعطي المنهاج التعليمي الأهمية للعلوم السلوكية. ويركز على التربية المهنية والعلوم الطبيعية في المقام الأول.

الفلسفة الوضعية المنطقية: (التجريبية العلمية- التجريبية الحديثة- الفلسفة التحليلية).

برزت هذه الفلسفة في القرن العشرين على يد **موريس شليك (1929)** ، ومن أعلامها **رودلف كارتاب ، جورج مور ، برتراند رسل ، هيجل، لودنيج فتجنشتاني،** فهي تؤكد على المنهج العلمي بتطبيق طريقة التحليل المنطقي لكشف ما يجري في عالم الواقع وليس في العالم الغيبي(الميتافيزيقي)، ومن أهم مبادئها ما يلي[1]:

- التركيز على الطريقة التحليلية المنطقية في حل مشكلات الحياة والمواقف المختلفة.
- ربط اللغة بالطريقة العلمية التجريبية.
- تخليص الفلسفة والعلوم من القضايا الغيبية.
- الاعتماد على الطريقة التحليلية والبرهانية والتحليل الشكلي والدلالي.
- تعطي الأهمية للدوافع الإنسانية في توجيه آراء وسلوك الفرد والجماعة بإكساب المتعلمين دوافع جديدة بواسطة الخبرة الحسية المستمرة.

ويحرص المنهاج على تعليم القيم الأخلاقية والاجتماعية والثقافية للمتعلم حيث يقوم المعلم بإثارة دوافع متعلميه ويعمل على إشباعها، ويساعد مكونات المنهاج على التفكير العلمي والمنطقي للمتعلمين ليساهموا في بناء المجتمع.

[1] – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص: 133.

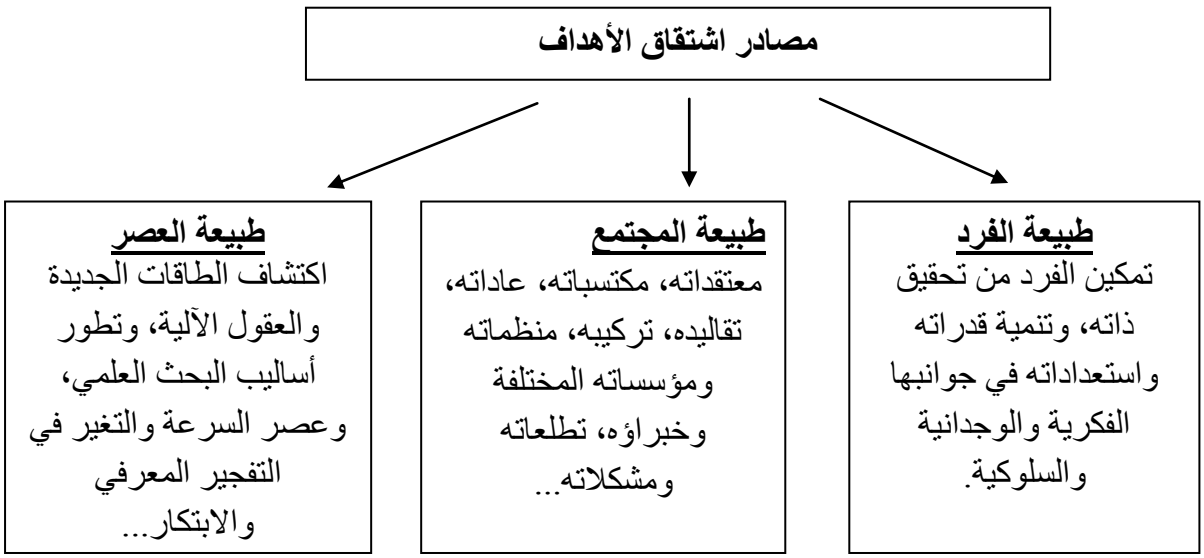
الفلسفة التجديدية:

هي فلسفة وسط بين الفلسفات الأخرى، ويعتبرها مؤسسها **تيودور براميد** فلسفة أزمة، كما وصفها بفلسفة الأهداف والانحراف فهي تعطي الأهمية للقيم والغايات والأهداف لتجديد ثقافة المجتمع. ومن أهم مبادئ هذه الفلسفة ما يلي[1]:

- أن الإنسان مركب متشابك متفاعل متكامل مع الدوافع.
- ارتباط التربية والسياسة والثقافة والقيم والعلاقات الإنسانية والأنثربولوجية.

الأهداف التربوية:

تتصف الأهداف التربوية بالشمول والعمومية والمرونة وعدم التفصيل. ويتم وضعها من قبل مختصين في مختلف المجالات في المجتمع، ويتسع «ليشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع ومنها التعليمية في المراحل الدراسية أو عبر مرحلة دراسية معينة، وهو يصف السلوكيات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم أن يُظهرها بعد عمليتي التعليم والتعلم» [2]، وهي تشتق من فلسفة الدولة ورغبات المجتمع وتطلعاته، وصفات المتعلمين العقلية والنفسية والجسمية. وتستمد هذه الأهداف من عدة مصادر توضح في الشكل الآتي:



الشكل(3): مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.

[1] – ينظر: المرجع السابق، ص: 135.

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج الدراسي والتدريس الفعال، ص: 66.

تأخذ الأهداف التربوية في الحسبان هذه الخصائص حتى تتمكن من المساهمة في إعداد المواطن القادر على التكيف مع حاضره والمستعد لمواكبة المستقبل، فوظيفة الأهداف «هي تنظيم البرامج التعليمية والتربوية على أسس مدروسة وفق واقع المجتمع من ناحية، وما يتطلع إليه من مطامح من ناحية أخرى»[1].

تنقسم الأهداف إلى المجالات الآتية:

المجال المعرفي: ويهتم بالمعارف.

المجال الوجداني: ويهتم بالاتجاهات.

المجال السلوكي: ويهتم بالمهارات.

- ✓ أن الثقافة معرفة وعمل وأن السلوك البشري نشاط باحث عن هدف.
- ✓ الاهتمام بالعلاقة الموجودة بين مختلف العلوم والفنون والمعارف.

توجه المناهج التعليمية والتربوية اهتمامها نحو المجتمع وتركز على تحديد الأهداف وتوضيحها وربطها بوسائل تحقيقها والابتعاد عن التعميمات، والعمل على إشباع حاجات المتعلم المختلفة مع تدعيم القيم الديمقراطية عند المتعلم كما يهتم المنهاج بالمعرفة والثقافة ويحرص على اختيار المحتوى التعليمي في ضوء الأهداف التربوية التي يجب أن تصاغ طبقا لنتائج العلوم السلوكية.

6- المؤسسات التربوية:

تحدث عملية الانتقال الثقافي الحضاري عن طريق مؤسسات لها نظامها وبرامجها المقننة مثل: الأسرة، الإعلام، والنادي نتيجة التطور الهائل للمعلومات والمهارات وتداخل العناصر الثقافية والحضارية في المجتمع. ومن بين أهم هذه المؤسسات ما يأتي:

[1] – أحمد الفنيش، أصول التربية، ص: 161.

أ -**الأسرة:**

تعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى التي يبدأ الطفل فيها حياته، فهي تمده بالخبرات وتشبع حاجاته وتعمل على استقراره وتواصله مع الآخرين. ومن أهم وظائفها التربوية أنها تعد الطفل للمشاركة في حياة المجتمع عن طريق التنشئة الاجتماعية وتمده بطرائق وأساليب التكيف مع المجتمع كما يتلقى من أسرته مبادئ الأخلاق، وطرائق السلوك، وتدعم النواحي النفسية والاجتماعية والاقتصادية للأفراد[1].

ب-المدرسة:

تعنى المدرسة بالحفاظ على مقومات الحياة ومكونات الحضارة وما وصلوا إليه من اكتشافات وما يزاولونه من نشاطات سلوكية، وما يمتلكون من قيم ومفاهيم ومعارف وخبرات. وتكمن مسؤوليتها في تنظيم المحتوى الثقافي والحضاري للمجتمع وتقديمه للأجيال لتنميتهم وإمدادهم بالخبرات التي تؤهلهم للحياة في المجتمع. إن التربية المدرسية وظيفة اجتماعية حيث أنها توجد في وسط اجتماعي، ويمثل التركيب الاجتماعي والسياسي والاقتصادي أكبر الأثر في توجيه السياسة التربوية، وفي اتخاذ القرارات المدرسية[2].

7- البحث التربوي:

إن البحث التربوي يستهدف في المقام الأول شيئا نفعيا، فهو يشير إلى الأنشطة المرتبطة بالحصول على المعرفة الأساسية في مجال العلوم والإنسانيات والفنون، كما يسمح بتطبيقه للحصول على أية معلومة مهما كانت بسيطة؛ وقد يطلق مفهوم البحث أيضا على المنضمات التي تكون وظيفتها القيام بأنشطة البحث. ولقد تطور البحث التربوي بفضل جهود علماء من أمثال: ثورندايك

[1] – ينظر: أحمد الفنيش، أصول التربية، ص: 42.

[2] – سيد إبراهيم الجبار، التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1978، ص: 142.

وسكينر وبياجيه وغيرهم، إضافة إلى ظهور الروابط والمؤسسات الدولية والقومية والمحلية التي تعنى بالبحوث التربوية وتتخذ منها نشاطا خاصا لها[1].

للبحث التربوي خصائص تميزه ومعالم تحدد أبعاده، أهمها ما يلي[2]:

- البحث يبدأ بسؤال في ذهن الباحث.
- البحث يتطلب تحديد المشكلة بطريقة واضحة لا غموض فيها.
- البحث يتطلب خطة.
- البحث يستمد توجّهاته من الفروض التي يقوم عليها.
- البحث يتعامل مع الحقائق ودلالتها.
- البحث يتناول مشكلة رئيسية.
- البحث عملية مستمرة.

توجد عدة تقسيمات لأنواع البحوث التربوية منها:

-البحث التطبيقي(النظري): يهدف إلى التوصل إلى الحقائق والمبادئ.

-البحث التطبيقي(الميداني): تطبيق واستخدام النتائج العلمية على الميدان التربوي.

-البحث الموقفي: يتضمن موقفا أو مشكلة تتطلب اتخاذ قرار سريع (طريقة مادة).

8- علم التربية:

يهتم هذا العلم بالمبادئ والمعايير المشتركة بين جميع المناشط التي تبرز فيها الظواهر التربوية وصولا إلى قوانين ونظريات تنظيم العملية التعليمية. فموضوع علم التربية Pédagogie هو «التربية كعملية إنسانية اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أغراضه التي من أبرزها العناية بالتراث وتكوين الجيل الناشئ، أي أنه يقوم بدراسة العملية التعليمية التربوية التي يتحقق من خلالها هذا الهدف»[3].

[1] – ينظر: محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص: 18–21.

[2] – ينظر: محمد منير مرسي، المرجع نفسه، ص: 15–17.

[3] – محمد سعيد أبو طالب وأنيس عبد الخالق رشراش، علم التربية: العلم –مبادئه وفروعه، ص: 23.

يسعى علم التربية إلى التحكم في التربية واستغلالها لصالح الإنسان من أجل تكوين الإنسان المفيد لذاته ولمجتمعه. فهي ميدان علمي واسع متعدد الجوانب والمشكلات، غني بالمفاهيم والعوامل المتشابكة في موضوعه كما تنضوي تحته جميع الدراسات التي تتناول الظاهرة التربوية وجميع البحوث التي تتناول العملية التعليمية التربوية؛ إضافة إلى علاقته بعلوم النفس والاجتماع والحياة والتشريح والبيئة والطب.

يتناول علم التربية مشكلات أهمها ما يلي[1]:

- مفهوم التربية وأهدافها وتطورها.
- العوامل الفلسفية والبيولوجية والفسيولوجية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للتربية.
- المفاهيم التربوية التي يتكون منها علم التربية وتلك الخاصة بالتربية.
- أهداف التربية ومصادر اشتقاقها وتحديدها وصياغتها.
- أهداف التربية في الماضي والحاضر والمستقبل وخصائص الاتجاهات التي مرت بها سواء العقلية الروحية أم المادية التجريبية والاتجاهات الفلسفية والنفسية والاجتماعية.
- مفاهيم الثقافة والحضارة والتغير الاجتماعي وعلاقة كل ذلك بالتربية.
- محتوى العملية التعليمية التربوية، والنماذج التطبيقية للنظريات.

[1] – ينظر: المرجع السابق، ص: 23.

البـــــاب الأول:

تعليميـــة اللغـــة العربيـــة

مفاهيم ومصطلحات

* * * * * * * * * * *

الـــفصل الأول:

الـــتـــعـــلـــم والتعليـــم

المبحث الأول: الـــتعلـــم

المبحث الثاني: التعليـم

المبحث الأول:

الـــتـــعـــلـــــــم

1. مفهوم التعلم
2. تعريف التعلم
3. خصائص التعلم
4. هدف التعلم
5. العوامل المؤثرة في عملية التعلم
6. شروط التعلم
7. الجوانب النفسية لعملية التعلم
8. صعوبات التعلم
9. استراتيجيات التعلم
10. أنماط التعلم
11. نظريات التعلم

- النظريات التقليدية

-النظريات السلوكية

-النظريات المعرفية

- النظريات الجديدة

1. مفهوم التعلم:

- لغويا:

ذكر **ابن منظور** في لسان العرب: «"علم" من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام، قال الله عز وجلّ: (وهو الخلاق العليم)، وقال: (عالم الغيب والشهادة)، وقال: (علام الغيوب)، فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه، وبما يكون ولما يكون بعد قبل أن يكون، لم يزل عالما ولا يزال عالما بما كان وما يكون، ولا تخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى، أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها دقيقها وجليلها على أتم الإمكان... وقال الله عز وجلّ: **(إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ)**؛ فأخبر عز وجل أن من عباده من يخشاه... والعلم نقيض الجهل، علم علما، ورجل عالم وعليم من قول علماء»[1].

وجاء في المصباح المنير **للفيومي**:علم بالشيء: شعَر، يقال: ما علمت بخبر قدومه أي ما شعرت، ويقال: استعلم لي خبر فلان وأعلمنيه حتى أعلَمه، واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعلم الأمر وتعلّمه: أتقنه، والمعلم ما جعل علامة وعلما للطرق والحدود، وقيل: المعلم الأثر يستدل به على الطريق، وجمعه المعالم، ومعلم الطريق دلالته، كما تأتي علم بمعنى اعتقد... وتأتي علم بمعنى عرَف. قال الله تعالى:(**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**)[2]، وفي معنى المعرفة قول **زهير بن أبي سلمى:**

وَأَعلَمُ عِلمَ اليَومِ وَالأَمسِ قَبلَهُ وَلَكِنَّني عَن عِلمِ ما في غَدٍ عَمِ

وتعلم الأمر: أتقنه وعرفه، وعلمته الفاتحة والصنعة وغير ذلك تعليما فتعلم ذلك تعلماً [3].

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ج: 4، ص 2– 3– 6، (د.ت).

[2]– النحل، الآية 78.

[4] – ينظر: أحمد محمد الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد محمد الفيومي، المطبعة الأميرية، القاهرة: 1924، ص 121.

- **اصطلاحا:**

التعلم نشاط مستمر من ولادة الإنسان حتى وفاته، فيه يتكيف مع بيئته فيتعلم كيف يحافظ على سلامته وحياته، وهو "سلوك مكتسب، أي أن هذا السلوك لم يكن أصلا في ذخيرة الفرد، فالسلوك اللغوي لدى الأطفال في البدايات يكون محدودا... ولكن نتيجة تفاعل الطفل مع الآخرين ونتيجة نموه اللغوي، يكتسب كلمات جديدة، ويتعلم كيف يوظفها في تعامله مع الآخرين حسب المواقف التي تتطلبها، وإن السلوك المكتسب أو التعلم يجب أن يتسم بالثبات النسبي»[1].

وضبط المقصود بالتعلم أمر في غاية الصعوبة، سواء تعلق الأمر بالنتائج الكثيرة المترتبة في المعرفة النظرية لمفهوم التعلم أم بالتطبيقات المتنوعة التي ترتبط به، وقد حصر **إبراهيم وجيه محمود** معنى التعلم في ثلاثة مفاهيم عامة كان لها أثر كبير في التدريس وفي الخطط المدرسية والمناهج[2]، وهذه المفاهيم هي:

التعلم كعملية تذكر:

يرتبط هذا المفهوم بسيكولوجية **هربات** الذي كان يعتقد أن الإنسان يولد وهو صفحة بيضاء، وأن عقله عجينة يمكن تشكيلها كيفما نشاء، وأن الطفل يحصل على المعرفة عن طريق الخبرة والتعلم، فالعقل عند أصحاب هذا الرأي مجرد مخزن للمعلومات، والحزن يحتاج إلى الحفظ، فمتى تم الحفظ تم التعلم وتكون المادة جاهزة عند الاحتياج لها [3]، وقد أثر هذا المفهوم كثيرا في تخطيط المناهج وطرق التدريس، فقسمت المعارف إلى عدد من المواد الدراسية، وقسمت كل مادة إلى عدد من الموضوعات يسهل تصنيفها وحفظها.

و أصبحت عمليتا التعلم والتعليم من وجهة نظرية الخزن والتذكر محددة بخطوات، صنفها الباحث **إبراهيم وجيه محمود** كالآتي[4]:

-تصنيف المعارف إلى مواد.

---

[1]- سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط: 1، 2002، ص 12.

[2]– ينظر: إبراهيم وجيه محمود. التعلم. أسسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005 م، ص 11.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 12.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 12.

-تحديد المواد التي تدرس، واختيار أجزاء المادة التي تدرس لكل فرقة من الفرق الدراسية.
-إعطاء التلاميذ هذه الأجزاء من المادة.
-استذكار التلاميذ لها وعمل التمرينات والتطبيقات اللازمة ومراجعة الدروس لهذه التمرينات والتطبيقات اللازم ة ومراجعة الدروس لهذه التمرينات والتطبيقات.
-اختبار التلاميذ فيما حفظوه عن المادة الدراسية.

إن العمل وفق هذه النظرية سهْل ، مما جعل المدرسين يتمسكون بها من جهة وساعد على بقائها من جهة ثانية، لكن بتطور الأبحاث والاختبارات عن النسيان والاحتفاظ بالمعلومات أثبتت خطا نظرية الخزن والتذكر، وأكدت في الوقت ذاته أهمية الفهم في التعلم. فالتلميذ يجب أن يفهم المادة أولا حتى يتمكن من تذكرها.

التعلم كتدريب للعقل:

تتصل هذه النظرية السيكولوجية بالفيلسوف الإنجليزي **لوك**، الذي تنسب إليه نظرية التدريب الشكلي، وترتكز على فكرة أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل التفكير والتذكر والتخيل والتصور... إلخ وأن التعلم ينتج من تدريب هذه الملكات العقلية[1]، بغض النظر عن مدى ملاءمتها لمستوى التلميذ ، فقد « اقتضت هذه النظرة الاهتمام بالمادة الدراسية التي تقدم للتلميذ. فالعلوم الرياضية تدرب التلميذ على الدقة، واللغة اللاتينية تقوي الإرادة لصعوبة دراستها»[2].

وقد أثبتت الدراسات الحديثة خطا هذه النظرية، فالعقل والجسم والانفعالات جوانب من شخصية التلميذ المتكاملة لا يمكن الفصل بينها. كما أن الطفل يولد مزودا بدوافع فطرية ويكتسب خلال نموه دوافع أخرى، إضافة إلى أن عقله ليس مقسما إلى ملكات منفصلة، فلا معنى للتعلم بهذا المنظور ما لم يقم الفرد بنشاط معين[3].

[1]- المرجع السابق، ص 12.
[2]- رشيد لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية،بيروت، ط: 1 ،1983، ص30.
[3]- المرجع السابق ، ص 31.

التعلم كتعديل للسلوك:

أدى التقدم في الأبحاث والتجارب السيكولوجية إلى تغيير عدد كبير من الأفكار السابقة وبروز نظريات جديدة تنظر إلى عملية التعلم على أنها عملية تغير وتعديل في سلوك الفرد، فالتعلم بهذا المفهوم «يشمل تغيرات جسمية وانفعالية وعقلية، كما أنه يتضمن وجود هدف أو أهداف يؤدي إليها. وتعرف على الموقف والقيام بنشاط، وينتج عنه اكتساب أفكار ومعلومات واتجاهات ومهارات، وكل هذه وحدة واحدة في علاقتها الوظيفية ببعضها البعض»[1].

نتج عن هذا المفهوم الجديد للتعلم ظهور طرائق تدريس تستغل دوافع الفرد وتهتم بجميع جوانب الشخصية دون تميز أو فصل بينها، وعملت على تهيئة الظروف التعليمية لذلك، وحرصت على العلاقة الاجتماعية التي تساهم ي نمو الفرد، فصار المعلم موجها للمعلومات ومحققا للأهداف التربوية، وأصبحت وظيفة المدرسة المحافظة على التراث الثقافي وعاملة على التقدم الاجتماعي أيضا.

ينتج عن الاهتمام الزائد بالطفل أحيانا وبحاجاته الحاضرة إلى إهمال المجتمع و مطالبه، وقد يتطرف هذا الاتجاه فلا يهتم إطلاقا بالتراث الثقافي وبالمعلومات والحقائق. كما قد يساء استخدامه في بعض الأحيان. مما يؤدي إل ى فوضى لا تتيح نمو التلاميذ نموا سليما[2].

2. **تعريف التعلم:**

من الصعب جدا إيجاد تعريف جامع ومحدد لعملية التعلم لاختلاف وجهات النظر حول طبيعة هذه العملية والافتراضا ت التي انطلقت منها إضافة إلى عدم إمكانية ملاحظة هذه العملية على نحو مباشر. فنجد العديد من علماء النفس من عرف التعلم بدلالة السلوك الخارجي من أمثال **كرونباخ**(1977) **(Cronbuch وكلوزماير** و**كلين**(1978) **Klein** ، وعرفه البعض الآخر بدلالة القدرات أو العلميات المعرفية **كبياجه**(1976) **Bigge**و**جانيه**(1977) **Guny'e**، وهناك من

[1]– إبراهيم محمود وجيه، التعلم. أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 14.
[2]– رشيد لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ص 35.

يعرفه على أنه تغير في عمليات استقبال المعلومات ومعالجتها [1]، وقد حاول **عماد الزغلول** 2003 استنتاج تعريف لموضوع التعلم من التعاريف السابقة، فرأى أن « التعلم: العملية الحيوية التي تتجلى في جميع التغيرات الثابتة نسبيا في الأنماط السلوكية والعمليات المعرفية التي تحدث لدى الأفراد نتيجة لتفاعلهم مع البيئة المادية والاجتماعية»[2].

إن عملية الاكتساب أو التعلم تتطلب ما يأتي[3]:

- وجود كائن حي له جهاز عصبي مركزي سليم.
- وجود بيئة للتعلم سواء كانت طبيعية أم مادية أم إنسانية أم اجتماعية.
- تفاعل تام يقوم به الكائن مع بيئته ليتطور.
- زمن محدد للتعلم.
- الثبات النسبي في سلوك المتعلم
- أن يكون له هدف يسعى لتحقيقه.

يقاس التعلم ويحكم عليه عن طريق ملاحظة الأداء الخارجي للسلوك في الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه، كما نستخدم عدد من المعايير لقياس التعلم ومدى جودته منها: السرعة- الدقة- المهارة- عدد المحاولات اللازمة للتعلم[4].

3. <u>خصائص التعلم</u>:

يمكن من تعريف التعلم حصر خصائصه فيما يأتي[5]:

أ. التعلم عملية تغيّر شبه دائم في السلوك أو الخبرة ويتجسد في أشكال هي: الاكتساب - التخلي- التعديل.

ب.يحدث التعلم نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة ماديا واجتماعيا، فهو حصيلة الخبرة والممارسة مع المثيرات والمواقف المادية والاجتماعية المتعددة.

---

[1]- ينظر: عماد زغلول، نظريات التعلم، دار الشروق، الأردن، ط: 1، 2003 ، ص 30.

[2]- المرجع نفسه، ص 30.

[3]- ينظر: سعيد حسن العزة، صعوبات التعلم، ص 14.

[4]- ينظر: عماد زغلول، نظريات التعلم، ص 33.

[5]- ينظر: عماد زغلول، نظريات التعلم، ص 31-32.

جـــ. لا يرتبط التعلم بزمان أومكان معين، فهو يستمر طيلة حياة الإنسان حيث تختلف سرعة التعلم ونوعية الخبرات التي يمكن تعلمها باختلاف العمر.

د. تزداد خبرات الفرد وتتراكم على بعضها البعض بفعل تفاعله الدائم مع المثيرات والمواقف المتعددة.

هـــ. تشمل عملية التعلم كافة السلوكات والخبرات الحميدة كالمسائل الأخلاقية كالحب والتعاون... والأنماط غير المرغوبة كالسلوك غير الأخلاقي والعدواني... إذ تتوقف عملية الاكتساب على طبيعة ونوعية المواقف والمثيرات التي يتعرض إليها ويتفاعل معها.

و. قد تكون عملية التعلم مقصودة، فيبذل الفرد جهدا لاكتساب خبرات تشكل هدفا بحد ذاته، وقد تكون غير مقصودة تحدث من جراء تفاعل الفرد مع البيئة والاكتشاف.

ي. يشمل التعلم جميع التغيرات القارة نسبيا بفعل الخبرة والممارسة والتدريب ، فالتغيرات السلوكية المؤقتة الحاصلة بفعل عوامل التعب والمرض، أو الناتجة عن تعاطي مخدر أو الناتجة عن عوامل فسيولوجية لا تندرج تحت إطار التعلم.

ن. تتصف عملية التعلم بالشمولية والتعدد،فهي تشمل كافة التغيرات السلوكية العقلية والانفعالية والاجتماعية والحركية واللغوية والأخلاقية، ومن خلالها يكتسب الفرد العادات والمهارات ويطور خبراته وأساليب التفكير لديه.

4. هدف التعلم:

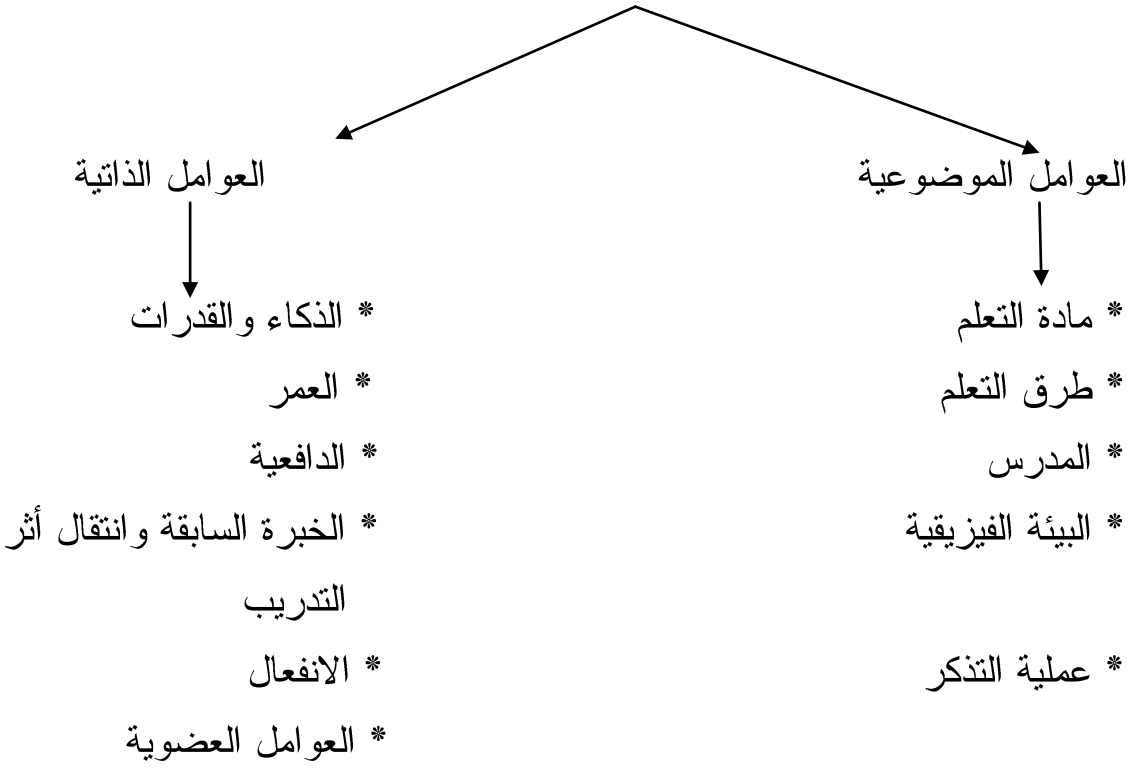
يتعلم الفرد حتى يستطيع التفاعل والتعامل مع أفراد مجتمعه، كما يتعلم لكي يعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات ويكتسب العادات التي تساعده على تحقيق مطالبه وأهوائه ورغباته وأمانيه، والمجتمع بدوره يرغب في تخليد تراثه وأمجـــاده وحضارته عبر العصور والأجيال، كما أنه يريد أن ينمـــو ويتطـــور، ويزدهر ويحافظ على ثقافته الأصلية لذلك أنشأ المؤسسات التعليمية التي تقوم بهذه المسؤولية التربوية التعليمية الهامة[1].

[1]– محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم كافة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988. ص 19 .

فالتعلم عنصر محوري في نمو الفرد وأن أشكال سلوكه المميزة لشخصيته تكاد تكون كلها متعلمة، إضافة إلى ذلك ميوله واتجاهاته وقيمه ودوافعه المختلفة ومجال تذوقه للحياة وللأشياء تتوقف على مدى خبرته وتدريبه[1].

5. العوامل المؤثرة في عملية التعلم:

تؤثر في عملية التعلم عوامل تجعل الفرد قادرا على الاكتساب وتطرح أمامه إمكانات كبيرة للتعلم، والتعرف على هذه العوامل مفيد للمعلم وللمتعلم، وقد قسمها **أحمد محمد عبد الخالق** إلى موضوعية وذاتية [2]، يمكن صياغتها كالآتي:



الشكل(1) العوامل المؤثرة في عملية التعلم

6. شروط التعلم:

التعلم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية، وحتى تتم عملية التعلم لا بد من توافر شروط أساسية تحقق ذلك وهي:

[1]– أرثر جيمس وآخرون، ت: إبراهيم حافظ وآخرون، علم النفس التربوي، ص 1.

[2]– ينظر: أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط : 2، 2001، ص 21– 25.

أ. الدافعية:

وهي حالة من الاستثارة الداخلية (حافز) التي توجه سلوك الكائن العضوي نحو هدف(باعث) يختزل حالة الاستثارة ويحفظها وذلك بإشباع الدافع [1]، وينظر إلى الدافع من ناحيتين أساسيتين[2]:

- الحوافز: وهي المثيرات الداخلية والنواحي العضوية التي تبدأ بالنشاط وتجعل الكائن الحي مستعدا للقيام باستجابات خاصة نحو موضوع معين في المحيط الخارجي.
- البواعث: وهي الموضوعات التي يهدف إليها الكائن الحي، وتوجه استجاباته سواء في اتجاهها أم بعيد عنها.

ب. النضج:

هو عملية نمو مستمر يتناول جميع نواحي الكائن الحي وتبدو مظاهره في جميع الكائنات الحية، فالنواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية عوامل هامة ومؤثرة في التعليم، فالنضج يحدد إمكانيات سلوك الفرد ويحدد أيضا مدى استطاعته بالقيام بنشاط تعلمي[3]،

جـــ. الممارسة:

هي التدريب أي التمرين على المادة المتعلمة وتطبيقها واستخدامها في مواقف متعددة، وحل تمرينات ومسائل عليها. أما مجالات استخدامها فهي:

أ. المهارات الحركية ب. المقررات الدراسية جـــ. أساليب التفكير

وتتخذ الممارسة طرقا مختلفة أهمها: التكرار- التسميع- التلخيص- حل الأسئلة[4].

7. الجوانب النفسية لعملية التعلم:

تقوم الجوانب النفسية بدور هام في عملية التعلم واكتساب الخبرات، وسرعة معرفتها والاحتفاظ بنتائجها، ومنها ما يأتي:

---

[1]- أحمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص 26.

[2]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 41.

[3]- المرجع نفسه، ص 59-60.

[4]- أحمد عبد حمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص 26-37.

أ. الفروق الفردية:

يؤكد علماء النفس والتربية على وجود فروق فردية في القدرات العقلية والمهارات، ولا تقتصر هذه الفروق على هذا بل تتعداه إلى المزاج والمعاملة والأخلاق والشخصية، وهذا ما يحتم مراعاة هذه النواحي عند وضع البرامج التعليمية، وفي إعداد الدروس وتقديمها[1].

ب. الإثارة:

تحصل عمليات عقلية وعصبية متكاملة بين المثير والاستجابة في لحظات وفي تلقائية تامة؛ فللإثارة دور هام في عملية التعلم.

جـ. الدوافع:

تعد الدوافع عوامل ضرورية لحدوث التعلم، فالدافع " هو الذي لا يحدث التعلم بدونه"[2]، وينقسم إلى[3]:

- دوافع عضوية فسيولوجية
- دوافع اجتماعية مكتسبة وتضم:
  - دوافع أولية كالعطش...
  - دوافع ثانوية كالطمأنينة...
  - دوافع ذاتية متصلة بالفرد نفسه كالقلق...
  - دوافع اجتماعية كالطموح...
- دوافع عضوية كالنوم...
- دوافع لا شعورية كالأحلام...

د. الميول:

يحدث الميول بممارسة الأشياء المختلفة في الحياة، حيث تتصف في البداية بالتعديل إلى أن تصبح عادة متمكنة من صاحبها، ولكل فرد ميول خاص يتميز به

---

[1]– ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 24–26.

[2]– آرثر جينس وآخرون، ت. إبراهيم حافظ وآخرون، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الكتاب الأول، ط:5، 1966، ص 18.

[3] – ينظر: ، محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، ص 26.

عن الآخرين نتيجة الأهواء والنزاعات النفسية والمواهب والقدرات وفي الفروق الفردية وقد يكون الميل لدى الفرد نتيجة المواهب الفطرية أو الاتجاهات الاجتماعية البيئية المكتسبة[1].

هـ. التعزيز:

يدل على تقوية حدوث الاستجابة واستدعائها، عن طريق الثواب أو المكافأة أو الجزاء ماديا أو معنويا بالنسبة للكائن الحي نتيجة وصول المتعلم إلى غايته عن طريق المكافأة أو الجزاء[2].

و. الفهم:

يعد الفهم عنصرا أساسيا في عملية التعلم وفي عملية الاتصال، فيه يتم التعارف والتقارب، ولابد لحدوث الفهم من شروط أهمها: اتحاد اللغة، الخبرة، السابقة المشتركة بين الطرفين، والبيئة المحلية واستعمال الخبرة المباشرة، ووسائل الإيضاح؛ فالفهم يساعد على إنجاح العلمية التعليمية واتحاد الخبرات لدى الفرد[3].

ح. الإدراك:

الإدراك عامل أساسي في عملية التعلم، فهو يربط العالم الخارجي لدى الكائن الحي، بالعوامل النفسية والداخلية؛ والإدراك يكون جزئيا أو كليا، وقد أثبتت التجارب عمليا أن الطريقة الجزئية مكملة للكلية وأن الفائدة تكون أعم في العلمية التعليمية بالجمع بينهما[4].

ط. التكرار:

يرسخ التكرار عملية التعلم، وهو الطريق إلى تكوين العادة التعليمية عند التعلم، فهو يساعد الذاكرة على استيعاب المفاهيم في المواقف المختلفة، ويشترط أن يكون التكرار موجها وهادفا نحو موقف معين وأن يراعي الميول والدوافع والرغبات [5]،

---

[1]– ينظر: المرجع السابق، ص 27–28.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 29–30.

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 30–31.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص 31–32.

وفي حقل تعليم اللغات يرى الاتجاه الحديث أن اللغة عادات، وأن العادات لا تكتسب إلا بالتكرار وهذا يؤدي إلى نتيجة منطقية وهي اللغة التي تعلم التكرار[1].

ك. الاستعداد:

يعد الاستعداد من أهم العوامل النفسية، التي تجعل عملية التعلم تحقق أهدافها، وحتى يكون المتعلم على استعداد لتقبل المعلومات فلا بد من تهيئته نفسيا وجلب انتباهه وتركيزه على المادة المقدّمة، وحمْله على الاستعداد لها بالإضافة إلى مراعاة المواقف التعليمية ومدى استعداده للتعلم[2].

ل. انتقال أثر التدريب:

أكدت الدراسات العلمية والتجارب أن الإنسان يمكنه أن يستفيد مما قد تعلّمه في المواقف الجديدة،على أن انتقال التدريب مرهون بالفهم الجيد، فالتعوّد على التفكير الثاقب يساعدنا في حياتنا المستقبلية، كما أن تعميم الفهم يساعد على اكتساب العادة التعليمية وأن ما نتعلمه يصبح قابلا للتطبيق[3].

8. صعوبات التعلم:

يقصد بها تلك الاضطرابا ت في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة، ويبدأ هذا الاضطراب في الظهور عند الفرد نتيجة عدم قدرته على الانتباه والتفكير والنطق والقراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية[4]، وتشترك جميع تعريفات صعوبات التعلم في المجالات الآتية[5] :

- الاختلاف بين أداء الفرد وقدراته العقلية.
- دلالات على القوة والضعف في التحصيل اللغوي والأكاديمي.
- ألا تعود الحالة إلى الإعاقات المختلفة.

---

[1]– ينظر: علي القاسمي، مختبر اللغة، دار الكتاب، بيروت، لبنان، ط: 1، 1970، ص 26.

[2]– ينظر: أهمية الوسائل التعليمية، ص32.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

[4]– ينظر: سعيد حسن العزة، صعوبات التعلم، ص 41.

[5]– ينظر: المرجع نفسه، ص 46.

- الارتكاز على تفسير أولي لمشكلة التعلم.

تختلف أسباب صعوبات التعلم باختلاف الاتجاهات المعرفية لها سواء كانت تربوية أم طبية أم نفسية أم بيئية أم وراثية، وتتلخص هذه الأسباب فيما يأتي[1]:

- الأسباب الفسيولوجية (وظائف الأعضاء).
- العوامل النفسية والعقلية.
- العوامل التربوية.
- العوامل البيئية.

إن صعوبات التعلم ليست واحدة عند الجميع، ولكل فرد حالته الفريدة، فقد تكون لديه صعوبة في مجال ولا تكون في غيره، ومن أبرز سمات الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ما يلي[2]:

-لديهم صعوبات أكاديمية(المجال المعرفي).

-لديهم اضطرابات في اللغة.

-لديهم اضطرابات حركية.

-لديهم مشكلات اجتماعية وانفعالية.

-لديهم مشكلات في الإدراك.

-لديهم مشكلات في الذاكرة.

9. استراتيجيات التعلم:

تتصل استراتيجيات التعلم(بالمدخل) أي بالمعالجة والتخزين والاسترجاع وتتصل استراتيجيات الاتصال(بالمخرج) أي كيف نعبر عن موقف في اللغة وكيف نتصرف تجاه ما نعرف، وقد توصلت الأبحاث إلى تحديد خصائص معينة للتعلم، فقد درس الباحثون أربعة وعشرين إستراتيجية استخدمها متعلمو اللغة الإنجليزية

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص47-50.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 50.

باعتبارها لغة ثانية في الولايات المتحدة [1]، وقسموا هذه الاستراتيجيات إلى ثلاثة خصال هي[2]:

أ. **الإستراتيجية المعرفية الماورائية** : تشير إلى وظيفة تنفيذية و تتضمن التخطيط للتعلم، والتفكير في عملية التعلم، ثم تقويم التعلم بعد انجازه، وتشمل:

- التنظيم المتقدم.
- الانتباه الموجه.
- الانتباه الانتقائي.
- الإدارة الذاتية.
- التخطيط الوظيفي.
- الإنتاج المؤجل.
- التقويم الذاتي.

ب. **الإستراتيجية المعرفية**: وتنحصر في واجبات تعلم معينة وتتناول تعلم المادة نفسها وتضم:

- التكرار.
- التزود.
- الترجمة.
- آخر الملاحظات.
- الاستنباط.
- عادة الربط.
- التصويرية.
- التمثيل السمعي.
- الكلمة المفتاح.
- التناص.
- الإضافة.

[1]– ينظر: دوغلاس براون، ت. عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت1994، ص 120–121.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 121–123.

- النقل.
- الاستقلال.

جـ. <u>الإستراتيجية الاجتماعية(الوجدانية)</u>: وهي تتعلق بنشاط التوسط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين. وتشمل ما يأتي:

- التعاون.
- طلب التوضيح.

وقد أشار "**وندن**" إلى أهمية معرفة استراتيجيات التعلم الناجح لدى طلاب اللغة الثانية، وأكدت أن استراتيجيات التعلم هي مفتاح استقلاله، وأن أهم أهداف التدريب اللغوي تيسير هذا الاستقلال، فيستطيع المدرس أن يفيد من فهم ما يجعل التلميذ ناجحا أو غير ناجح، وأن يهيئ في حجرة التعلم بيئة لتحقيق استراتيجيات النجاح[1].

10. <u>أنماط التعلم</u>:

ظهر أول تصنيف داخل عمليات التعلم على يد العالم **روبرت جانييه Robert Gangé** الذي أكد أهمية التعرف إلى عدد من أنماط التعلم التي يستخدمها كل البشر حيث تتنوع هذه الأنماط وفقا للسياق وللموضوع، ويشمل تعلم اللغة كل نمط منها، وهذه الأنماط كما حددها جانييه ثمانية [2]:

أ - **<u>تعلم العلامة</u>** : ينتج الإنسان استجابة عامة للعلامة نتيجة تعلمه، وهذه الاستجابة اشتراطيه كلاسيكية عند **بافلوف**.

ب - <u>تعلم المثير والاستجابة</u>: يتعلم الفرد استجابة محددة لمثير متمايز، وما يتعلمه ارتباط في مصطلح **سكينر**.

جـ- <u>السلسلة</u>: ما يكتسبه المتعلم يمثل سلسلة من ارتباط أو أكثر بين مثير أو استجابة.

---

[1]- ينظر: دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 124.

[2]- ينظر: دوجلاس براون، ت.عبده الراجحي وعلي شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، نقلا عن روبرت جانييه1965، ص 104-105.

د- الربط الكلامي: يقصد به تعلم سلسلة كلامية، إذ يجعل حضور اللغة عند الإنسان من هذا النوع النمط نوعا خاصا.

هـ- التمييز المتعدد: يكتسب الفرد استجابات مختلفة لعديد من المثيرات المختلفة، حيث تتداخل الروابط كل منها في الآخر.

و- تعلم المفهوم: يتعلم الفرد القدرة على إنتاج استجابة مشتركة لمستوى من المثيرات حتى وإن كانت هذه الفئة مختلفة.

ى- تعلم المبدأ: يعرف المبدأ على أنه سلسلة من مفهومين أو أكثر وظيفته تنظيم السلوك والخبرة. وهو عند **أوزوبيل** مصنف إدماجي (حزمة مرتبطة بالمفهومات).

ن- حل المشكلة: أي التفكير وهو يشير إلى أن المفاهيم والمبادئ المتعلمة من قبل تترابط في تركيز واع على مجموعة من الأحداث الملبسة أو المشكلة.

تنتمي الأنماط الخمسة الأولى إلى الاتجاه السلوكي بينما تتوافق الباقية مع الاتجاه المعرفي، علما أن كل الأنماط ملائمة لتعلم اللغة الثانية، فيستحسن أن تستعمل الأنماط المرتبطة بالنظريات السلوكية على المستويات الدنيا من تعلم اللغة، وتنطبق الثلاثة الأخرى المنتمية للمنهج المعرفي على المستويات العليا للتعلم[1].

11. نظريات التعلم:

تهتم نظريات التعلم بسلوك المتعلم وما يلحق به من تغيرات كدليل على التعلم، وتعمل على تحسين هذا السلوك وتنميته وفق ما تظهره الأبحاث العلمية في المختبر الحيواني والدراسات التجريبية على الإنسان من حقائق ومعلومات، فهي تبحث في ماهية تعلم الطالب وما يطرأ على سلوكه من تغير نتيجة لاستجابته للمثيرات التعليمية المحيطة به. ويجب أن يكون هذا التغير ايجابيا

[1]- ينظر: المرجع السابق ، ص 106.

نسبيا، يقوى عن طريق الممارسة والتدريب والتعزيز، ولا يرتبط التعلم بعوامل آلية كالنمو الفيزيولوجي أو النضج أو التعب... تحت تأثير الأدوية[1].

فنظرية التعلم« تعنى بأداء المتعلم وما يظهر على سلوكه من تغيرات في الاتجاه الايجابي، ومدى تكيفه لمواجهة مواقف معينة في ضوء خبرات التعلم التي اكتسبها في ظروف منسقة تسير وفق نظام محدد تسعى إلى تحسين أداء المتعلم »[2].

توجد عدة تقسيمات لنظريات التعلم عموما، وعادة ما تقسم إلى اتجاهين أساسين:

- النظريات السلوكية.
- النظريات المعرفية (النظريات الترابطية).
- النظرية الجشطلتية.

وعلى ضوء هذا التقسيم سنحاول أن نبني تقسيما يرتكز على التصنيف السابق، وهو كالآتي:

أ - <u>النظريات التقليدية</u>:

تميزت هذه النظريات بمعالجة مفهوم التعلم في سياقات عامة. فهو عملية تحدث داخل المدرسة وخارجها، وتخضع لقوانين وقواعد مرتبطة بالعلاقة القائمبين الذات المتعلمة وموضوع التعلم [3]، وهي تضم النظريات السلوكية والنظريات المعرفية.

1- <u>النظريات السلوكية</u>:

تحصر هذه النظريات موضوعها في السلوك الحركي لكل من الإنسان والحيوان لكون السلوك استجابة لمثير، ومنهجها يقوم على الملاحظة الموضوعية دون الأخذ في الاعتبار الحالات الشعورية للفرد عند إخضاعه للملاحظة أو

---

[1]- ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للطباعة والنشر 2007، الإصدار:2، ص 37.

[2]- محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، المرجع السابق، ص 34.

[3]- ينظر: يوسف مقران، دروس في اللسانيات التطبيقية، تكوين أساتذة التعليم المتوسط، السنة الثالثة، شعبة اللغة العربية وآدابها السنة الجامعية 2008/2007، ص 75-76.

التجربة عليه، فهي ترفض منهج التأمل الاستنباطي كما ترفض وجود قدرات واستعدادات فطرية وتنفي وجود غرائز موروثة وذكاء موروث، وتشتمل النظريات السلوكية مجموعتين من النظريات هما:

أ- **النظريات الارتباطية**

يرى هذا الاتجاه أن التعلم تشكيل لارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة، وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعة الارتباطات وكيفية تشكلها [1]، وتشمل نظرية **بافلوف Pavlov** (1849- 1936) في التعلم الشرطي، ونظرية **جون واطسون Jean Watson**(1887- 1958) في الارتباط، ونظرية **دون جثري Guithrie**(1886- 1959) في الإقتران وكذلك نظرية **وليام ايستيس**.

- **نظرية الاشتراط:**

ينبني تفسير **بافلوف** للتعلم: «أنه إذا اشترطت استجابة معينة تثير بصاحبها "مثيرها الأصلي"، وتكررت هذه العملية عدة مرات ثم أزلنا المثير الأصلي وقدمنا المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشرطية تحدث»[2].

أما أهم القواعد التي يرتكز عليها هذا التفسير فهي: التكرار- عامل الزمن- التعزيز- التعميم- التمييز- الانطفاء والاسترجاع التلقائي- الاستجابة المتوقعة.

- **نظرية الارتباط:**

اهتم **جون وطسون** بدراسة دور البيئة في التعلم والعملية التي يمكن لمثير معين إنتاج استجابة محددة، فهو يرى أنها عبارة عن ارتباطات تتشكل بين مثيرات واستجابات على نحو آلي ميكانيكي، فهو يتصور الشخصية على أنها مجموعة من العادات والانعكاسات الشرطية البسيطة التي تراكمت وتشابكت معا لتصبح أكثر تعقيداً[3].

[1]- ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 37.

[2]- إبراهيم وجيه محمود، التعلم: أسسه ونظرياته وتطبيقاته ص 134.

[3]- ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 56.

- **نظرية الاقتران:**

تعد أعمال **جثري** استمرارا لأعمال **واطسون** من حيث خضوع السلوك للارتباطات التي تحدث بين المثير والاستجابة بشكل آلي، إلا أنه يضع في حسبانه تأثيرات الرغبة والدافع ويحاول تفسيرها عضويا، كما يرى أن المثير غير الشرطي لا لزوم له بل يكتفي بمقارنة المثير الشرطي بالاستجابة المعينة في موقف ما لكي تحدث هذه الاستجابة في المواقف التالية(فهو ينكر أهمية التعزيز في تقوية الروابط الشرطية) [1]، وترتكز نظرية **جثري** على المبادئ الآتية: الاقتران- التكرار- التعزيز- الانطفاء.

ب- **النظريات الوظيفية:**

تهتم بدراسة الوظائف التي يؤيدها السلوك، كما تؤكد على عمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك، وتشمل نظرية **إدوارد ثورنديك Thorndike** (1874- 1949) التعلم بالمحاولة والخطأ ونظرية **كلارك هل Hull**(1884- 1952) و **بروس أن سكنرSkineer** (1904- 1990) التعلم الإجرائي.

- **نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ:**

أطلق **ثورنديك** على نظريته في البداية التعلم بالمحاولة والخطأ، ثم أطلق عليها فيما بعد اسم التعلم بالاختيار والربط، ويعني أن المتعلم حين يواجه بموقف مشكل يريد إنهاءه فإنه يحقق هذا الهدف باختيار الاستجابة المناسبة من بين عدد من البدائل أو الممكنات ثم تحدث صلة أو رباط على مستوى عصبي بين المنبه واستجابة معينة حتى يبقى هذا الارتباط معا [2]، وهو ينتمي أصلا إلى المدرسة السلوكية فهو يسلم بأن وحدة استجابة معينة تحدث عندما يظهر المنبه المحدد... فالكائن يولد مزودا بعدد غير محدود من هذه الروابط التي تربط بين مثيرات معينة وبين استجابات خاصة[3].

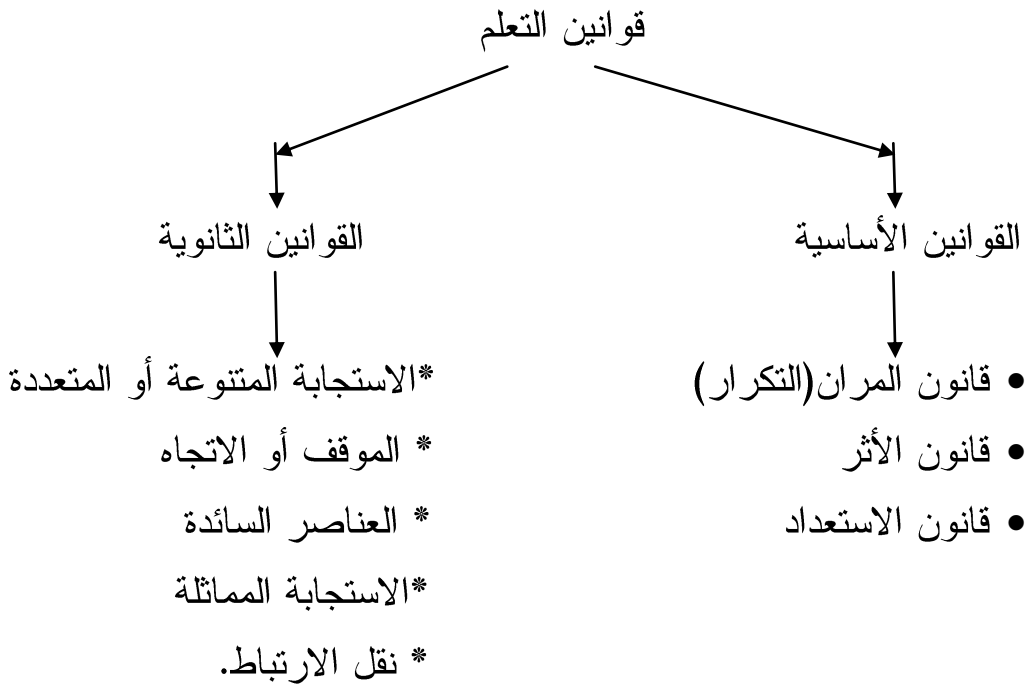
---

[1]- ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم، ص 147.

[2]- ينظر: أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص 149.

[3]- ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 121.

أما المجموعة الأولى من القوانين التي وضعها **ثورنديك** لتفسير عملية التعلم فيمكن توضيحها كالآتي:



الشكل(2) قوانين التعلم

قام **ثورنديك** بتعديل قوانينه الأساسية، كما وضع عددا من القوانين الجديدة نتيجة للتجارب التي أجراها برفقة مساعديه ونتيجة للنقد الذي وجه لآرائه وقوانينه وتجاربه[1]، وأهم ما خلص إليه استبعاده لقانون المران وتعديله لقانون الأثر، كما اضطر إلى وضع عدد من القوانين الجديدة هي:

الانتماء- التجمع- التعرف- شدة التأثير- اليسر.

- **<u>نظرية الحافز:</u>**

اعتمد **كلارك هل** منهجية عرفت باسم طريقة الفرضية القياسية أو الاستنباطية وفيها يستخدم المنطق والقياس الرياضي في دراسة الظواهر السلوكية، حيث صاغ العديد من الافتراضات حول التعلم والتي تعكس وجهة نظره، وهي كالآتي[2]:

-ينطوي التعلم على تشكيل عادات.

[1]- ينظر: المرجع نفسه، ص 126.

[2]- ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 115- 119.

-تأخير التعزيز يضعف قوة العادة.
-تضعف قوة العادة بازدياد الفاصل الزمني بين تقديم المثير الشرطي والمثير غير الشرطي.
-ينعكس أثر حجم التعزيز في دافعية الباعث.
-عدد مرات التعزيز يقوي العادة على نحو متناقض.
-تتمثل آثار التعزيز في خفض الحافز(الباعث).
-من خلال الاشتراط الكلاسيكي يمكن للمثيرات المحايدة أن تصبح مثيرات جديدة غير تلك المتضمنة في الاشتراط الأصلي.
-تنشط السلوكات المتعددة بفعل الدوافع.

اتبع هل منهجية مختلفة في بناء مفاهيم نظريته تعتمد على القياس المنطقي الاستنباطي الخاضع للتجريب فطبق الكثير من المعادلات الرياضية في صياغة وتعريف هذه المفاهيم، الأمر الذي جعل نظريته صعبة على الفهم؛ أما أهم المفاهيم الأساسية التي تشمل نظريته فهي[1]:

-العادة
-الدافع الحافز.
-الحوافز الثانوية.
-الباعث.
-دينامية شدة المثير.
-جهد الاستجابة.
-قوة العادة المصممة.
-الكف الاستجابي والكف الشرطي.
-التذبذب السلوكي.
-عتبة رد الفعل.
-التعزيز الأولي.
-التعزيز الثانوي.

[1]- ينظر: المرجع نفسه ، ص 119- 123.

فالسلوك عند **هل** ظاهرة على درجة كبيرة من التعقيد لتأثّره بالعوامل الداخلية العضوية عند الكائن وبالعوامل الخارجية البيئية المحيطة به، فهو يرى أن الوظيفة الأولى للنظرية السلوكية هي أن تعزل هذه العوامل بعضها عن بعض، وأن تضع الطرق التجريبية لقياسها كلا على حده ومن حيث علاقتها بالعوامل الأخرى[1].

تعرف نظرية التعلم الإجرائي بنظرية التعلم الوسيلي أو الذرائعي وهي خلاصة الأبحاث في مجال علم النفس يعرف باسم التحليل التجريبي للسلوك. فالسلوك هو المحور الأساسي لاهتمام هذه النظرية.

- **نظرية التعلم الإجرائي:**

طوّر **سكينر** التعليم المبرمج القائم على المتابعة والتدرج والتحفيز، وهي التي جعلت لموضوع التعلم وتكوين العادات مركز الصدارة من بحوثها، فهي ترى أنه بالإمكان دراسة الحالات الشعورية عن طريق التقرير اللفظي الذي يصف به المستبطن هذه الحالات. فهي تهتم بدراسة السلوك الظاهري الموضوعي[2].

ميّز **سكينر** بين نوعين من التعلّم وفقاً لمبادئ الأشواط ونوع السلوك الذي يصدر عن العضوية، وهما [3]:

- التعلم الاستجابي:

ويقصد به كل الأنماط السلوكية المكتسبة وفقا لمبدأ الاشتراط الكلاسيكي، فهو يعني الاستجابات أو المنعكسات الفطرية التي تستجر بمثيرات شرطية.

- التعلم الإجرائي:

يمثل كل الاستجابات الإرادية المتعلمة التي تصدر عن الفرد على نحو إرادي في المواقف الحياتية المختلفة، فهو يضم جميع الأنماط السلوكية التي تؤثر في البيئة وتحدث تغييرا فيها.

---

[1]– ينظر: إبراهيم محمود وجيه، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 165.

[2] – ينظر: يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص77.

[3] – ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 80–81.

ويعد التعلم المبرمج أحد النتائج الأساسية لنظريته والتي تحقق آراءه في تعزيز كل استجابة صحيحة يؤديها الفرد أثناء تعلمه فهو يقسم الدرس إلى عدد من الموضوعات توضح في صورة أسئلة يحاول الفرد الإجابة عليها ثم يراجع إجابته على الإجابة الصحيحة المقدمة عقب كل سؤال[1].

2- <u>النظريات المعرفية:</u>

تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك. وتشمل نظرية الجشطلت أي التعلم بالاستبصار ونظرية النمو المعرفي **لباجيه Biaget** (1896- 1980)، ونموذج معالجة المعلومات والنظرية الغرضية أو التعلم القصدي **لإدوارد تولمان Tolman** (1959-1986).

- **<u>نظرية النمو المعرفي:</u>**

تعنى نظرية النمو المعرفي بتفسير التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ على إدراك وتفكير الفرد خلال مراحل نموه المختلفة تقوم هذه النظرية على أساس بيولوجي وتعتمد على محورين أساسيين هما:

-تشكّل المعرفة في حد ذاتها أداة ينتج عنها تطوير بنى معرفية.

-تؤدي المعرفة وظيفة التحكم الذاتي في أساليب التفكير لدى الفرد وفقا لعملية التوازن العقلي[2].

ترى هذه النظرية أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من رد الفعل الانعكاسية، وأن هذه الأبنية تشكل أصل المعرفة. ويميّز **بياجيه** بين نوعين من المعرفة هما: المعرفة الشكلية، المعرفة الإجرائية[3].

أما مراحل النمو المعرفي حسب نظرية **بياجيه** فهي[4]:

- ❖ المرحلة حس حركية.
- ❖ مرحلة ما قبل العمليات.

---

[1] - ينظر: إبراهيم وجيه حمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 192-193.

[2] - ينظر: عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 207- 209.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص 209- 212.

[4] - ينظر: المرجع نفسه، ص 221-233.

❖ مرحلة العمليات المادية.

❖ مرحلة العمليات المجردة.

- **نظرية التعلم القصدي:**

يرى **تولمان** أن جميع أنواع السلوك غرضية أي تهدف إلى تحقيق غاية، ولا يوجد سلوك تحكمه المصادفة، كما تصف نظريته السلوك على المستوى الكلي وليس على المستوى الجزئي، فالفرد يتعلم معاني وتوقعات ولا يتعلم سلاسل عن الحركات[1]، و تستند النظرية القصدية إلى عدد من الافتراضات تمثل سمات لهذه النظرية، وهي:

-تعنى بأثر المثيرات الخارجية في السلوك.

-تعنى بالطريقة التي يتغير فيها السلوك تبعا لتغير الخبرة عن العالم الخارجي.

-تعنى بالأهداف والغايات التي تفرض سلوكا ما وتوجهه[2].

- **نظرية الجشطلت:**

ظهرت النظرية الجشطلتية على يد **ماكس وريتماير** (1880-1943) **Westheiner** و **ولفانج كوهلر** (1887-1967) **Kohler** و **كورت كوفكا** (1886-1941) **Koffka**، وهي ترى أن العقل ليس مجرد مجموعة العناصر وأن النفس ليست مجرد مجموعة أفكار ومشاعر وميول وحركات، وإنما تنظر إلى هذه الأشياء على أنها كليات ذات تنظيم ديناميكي، وينصب اهتمام نظرية الاستبصار على سيكولوجية التفكير وعمليات الإدراك والتنظيم المعرفي وحل المشكلات، كما اهتمت بموضوعات أخرى [3]، فالجشطلت يعني باللغة الألمانية كلا مترابط الأجزاء باتساق وانتظام، تضفي عليها سمة الكل وتميّزه عن مجموع أجزائه[4]، أما المفاهيم الأساسية لنظرية الجشطلت (الاستبصار) فهي: الجشطلت-

[1] – ينظر: أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص 202.

[2] – ينظر: ، عماد الزغلول، نظريات التعلم، ص 142.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص156.

[4] – ينظر : أبو غزال(معاوية محمد)، التعلم تعريفه ونظرياته علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار وتطبيقاته التربوية، ضمن المسيرة، عمان، الأردن، 2005، ص 115.

البنية- الاستبصار- التنظيم- إعادة التنظيم- الانتقال- الدافعية الأصلية- الفهم والمعنى.

ب- <u>النظريات الجديدة:</u>

هي مقاربات تتبناها دول تسعى إلى تجديد نظمها التربوية وتأطير مناهجها التعليمية مثل المقاربة بالكفاءات و ما تستند إليه، والتعلم المباشر، والتعليم بالأهداف ونظرية التعليم التعاوني. وسنقنع بعرض بعض منها:

- **<u>نظرية التعلّم المباشر:</u>**

تميّز نظريات التعلم بين نوعين من المعرفة: المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، فهناك أنظمة تصنيف كثيرة تقسم المعرفة وتنظمها في مستويات من حيث التفكير؛ أما التعلم المباشر فهو نموذج يتمركز حول المعلم، وله خمس خطوات هي: التهيؤ- عرض البيان- الممارسة الموجهة - التغذية المراجعة- الممارسة الممتدة الموسعة.

بينت الدراسات التي أقيمت على شرح المدرسين عددا من الملامح التي تزيد من فاعليته، ويتم تفسير جميع هذه الملامح فيما يأتي: الوضوح- البنية- الطول- الحفاظ على الانتباه- اللغة- استخدام الأمثلة- مراجعة الفهم[1].

- **<u>نظرية التعلم التعاوني</u>:**

هي إستراتيجية تقوم على أساس التعاون، وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية، وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولا إلى التعلم المنشود، والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات [2]، ويُبنى التعليم التعاوني على أساس تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يكون عدد أفرادها بين (4-6) طلاب يمارسون نشاطا تعليميا يرمي إلى تحقيق هدف أو أهداف تعليمية أي

[1] - ينظر: جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربوية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص77-177.

[2] - ينظر: محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص145.

اجتماعية تتصل بهم أفرادا ومجموعة [1]، وهناك جملة من العناصر لا يمكن أن تتحقق التعلم التعاوني من دونها، وهذه العناصر هي[2]:

-الاعتماد الإيجابي للطلبة على بعضهم.

-المسؤولية الفردية والجماعية المشتركة.

-التفاعل المباشر المعزز.

-المهارات الاجتماعية والشخصية الخاصة بالعلاقات بين أفراد المجموعة.

-المعالجة الجماعية.

أما مراحل التعليم التعاوني فهي:

-مرحلة التخطيط للدرس ويقوم فيها بـــ:

- مرحلة التنفيذ
- مرحلة التقويم.

- **المقاربة بالكفاءات:**

يبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش وأن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية،وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية، تهدف المقاربة بالكفاءات لتحقيق ما يأتي[3]:

-إعطاء معنى للتعلم.

-جعل التعلم أكثر نجاعة.

-بناء التعليم المستقبلي.

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ هي:

مبدأ البناء- التطبيق- التكرار- الإدماج- الترابط.

يكون المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات منظما للوضعيات ومنشطا للتلاميذ وحاثا إياهم على الملاحظة والمشاورة والتعاون.

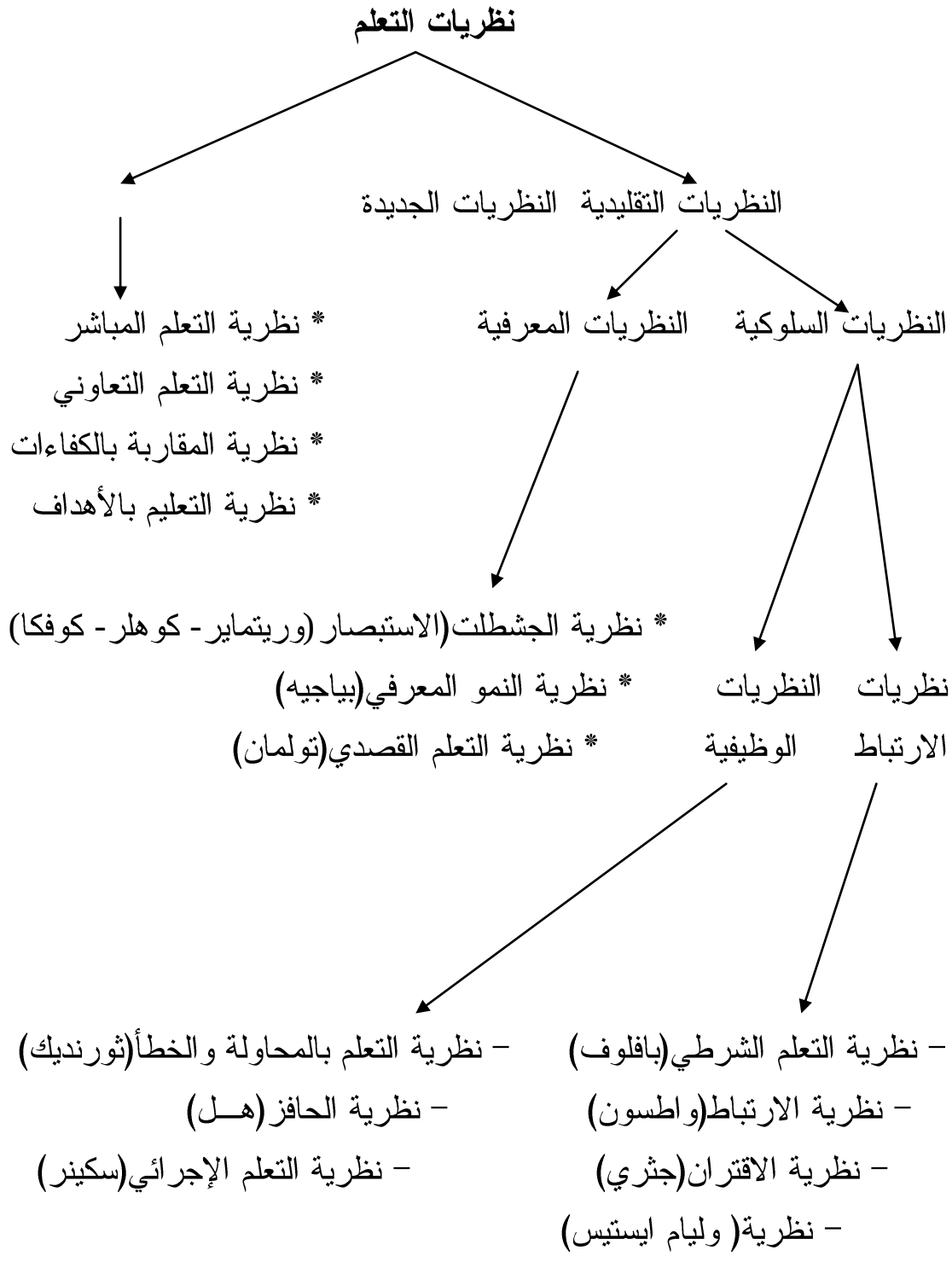
---

[1] - ينظر: خليل إبراهيم وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، 2005، ص 186.

2 - ينظر: المرجع السابق، ص 147-150.

3 - المرجع السابق، ص 12.

و يمكن تمثيل نظريات التعلم كالآتي:



الشكل(3) نظريات التعلم

المبحث الثاني:

التعليـــــــــــــم

1.مفهوم التعليم

2.نظريات التعليم

أ- نظريات تعليم المحتوى على المستوى المصغر

ب- نظريات تعليم المحتوى على المستوى الموسع

3.تكنولوجيا التعليم

4.إستراتيجية التعليم

5.أساليب التعليم

6.المميزات العامة للتعليم

1. **التعليم :**

تجاذب مفهوم التعليم قراءات كثيرة واتجاهات غاية في التباين بسبب تعدد تيارات التربويين الذين قاموا بضبط تعريفاته فه م لا يتفقون على معيار محدد في تبيان ماهية التعليم. حيث تستند معظم تعريفات التعليم على أسس أبرزها ما يأتي:

أ- التعليم باعتباره عملية اتصال:

إن التعليم عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ، إذ يقوم المعلم بإكساب التلاميذ المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة ويستخدم طرائق و وسائل تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التعليمي [1]، ويمكن تمثيل ذلك بالشكل الآتي:

الشكل (1) التعليم كعملية اتصال.

ب- التعليم باعتباره عملية تعاون:

إن التعليم عملية تعاونية حيث يقصد به: «معاونة الأطفال والشباب على تعديل طرق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم، ووسائل المدرس في هذا ذخيرته من الخبرات السابقة، وقدرته على إحداث التعديل المطلوب»[2].

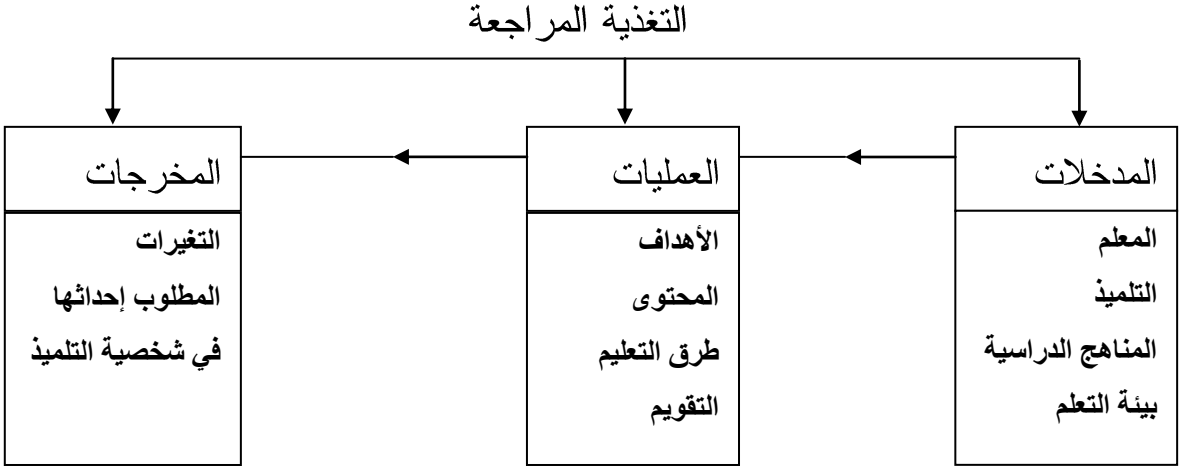
جـ- التعليم باعتباره نظاما:

يجمع بعض التربويين على أن التعليم «نظام من الأعمال مخطط له، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يحتوي على مجموعة من المناشط الهادفة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم ، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة هي: معلم، ومتعلم، ومنهج دراسي،... والغاية .

[1]- ينظر: نبيلة زكي إبراهيم، استراتيجيات ومهارات التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا، 1994، ص 6.
[2] - سعاد جاد الله، و محمد سليمان شعلان، هذا هو التدريس، مكتبة غريب، د.ت، ص 27.

من هذا هي اكتساب التلاميذ المعارف والقيم والاتجاهات والميول المناسبة»[1].

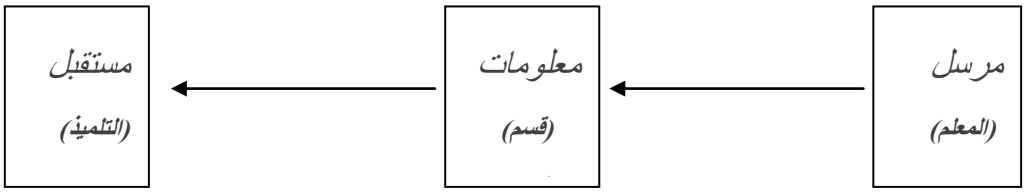
ويوضح التعليم باعتباره نظاما بالشكل الآتي:



الشكل (2) التعليم كنظام

د- التعليم باعتباره نقل معلومات:

يعتقد أصحاب هذا الرأي أن التعليم: «عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت هذه معلومة أو قيمة أو خبرة لمستقبل هو التلميذ، أو أنه تزويد الطفل بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا بشرط أن تكون المعرفة متفقة مع الهدف المنشود» [2]، ويمكن فهم التعليم على أنه عملية نقل معلومات من خلال الشكل الآتي:



الشكل (3) التعليم كنقل للمعلومات.

[1] - علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الأول، 1993، ص 59-69.
[2] -صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، ج1، ط15، د.ت، ص 20-21.

هـ- التعليم كمهنة:

إن التعليم مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد، فه ي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد. فهي مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات، وعملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة[1].

فالتعليم كمهنة له متطلبات عديدة يجب أخذها في الحسبان وهي:

-أصول التربية وأسسها.

-مراحل التعليم.

-مراحل التعليم وأهدافها.

-وسائل التعليم.

-أسس المناهج التعليمية.

-الأسس النفسية للعملية التعليمية.

-التطور الثقافي والفكري للمجتمع.

و- التعليم كعلم وفن:

أثرت المذاهب الفلسفية والنفسية في عالم التربية، وصار ينظر إلى التعليم الذي تدحرج عبر التاريخ كفن وعلم له أسسه وقوانينه ونظرياته، فالتعليم فن لأن المعلم يمكن أن يظهر من خلاله قدراته الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة التعبيرية والتعامل الإنساني[2]، وقد أصبح ينظر إلى التعليم كعلم من العلوم مثل الهندسة والطب وغيرها لاتصافه بالمبادئ الآتية[3]:

-أن قدرة المعلم الفنية في التعليم ترجع أصولها إلى علم أو أكثر من العلوم البحتة أو التطبيقية.

---

[1] - ينظر: عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، دراسة تحليلية مقارنة تطبيقية مهنية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991، ص 17.

[2] - ينظر: محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص 24-25.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص 25-26.

-إن التعليم نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

- لا تقتصر مهنة التعليم على إعطاء معلومات للتلاميذ من خلال فترة معينة، بل تتعداها إلى بحث تأثير متغيرات تعليمية.

ح- التعليم كسبيل للنجاح:

يشير التعليم كسبيل للنجاح إلى أن فكرة التعلم متضمنة في التعليم. فالتعليم يؤدي إلى التعلم. فهو بهذا المنظور أي بوصفه سبيل للنجاح بمثابة نتاج للتعليم، وتقاس كفاءة المعلم بقدر تحصيل تلاميذه، فالمعلم ليس قادرا على التحكم في كل المتغيرات التي قد تؤثر على المخرجات المرجوة[1].

ط -التعليم كنشاط مقصود:

إن التعليم سلوك مقصود يهدف إلى إحداث التعلم، وقد عرف التعليم باعتباره نشاط مقصود بتعاريف عديدة، فهناك من يرى أنه: «نشاط إنساني حيث أنه يتكون من مجموعة المناشط التي يقوم بها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف تربوية معينة». فالتعليم نشاط هادف يقوم به المعلم، ويتطلب عدة شروط للقيام بهذا النشاط.

ك- التعليم كسلوك معياري:

إن التعليم باعتباره سلوك معياري يلزم المعلم بعبء تعليمي ثقيل يتصل بتعليم التلاميذ المعارف، إضافة إلى تحمله عبء أخلاقيا يرتبط في نشر القيم الأخلاقية للمجتمع،فالمفهوم المعياري للتعليم هو: «مفهوم توليفي يحوي عددا من المناشط تتمثل في التدريب والتعلم... كما أنه مفهوم التلقين المذهبي والاشتراط... فالتدريب والاشتراط يتكونان من مناشط ترتكز على المهارات وسلوكيات أخرى، في حين أن التعليم والتلقين يحتويان على مناشط ترتكز على معرفة الفرد ومعتقداته»[2].

---

[1] - Smitt B.O.Teaching: Definition of Teaching in M.J Dunkin ، نقلا عن: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، ط:1، 2003، ص: 39.

[2] - جابر عبد الحميد جابر، التعلم وتكنولوجيا التعليم، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1983، ص:21.

ل- التعريف العلمي للتعليم:

شاعت كلمة التعليم في العلم التربوي على أنها عبارة عن تأثير أداء المعلم، وقد حاول الباحثون صياغة جمل مثل: المعلم قدم أسئلة موجبة وسالبة للمفهوم المحسن، المعلم قدم تغذية راجعة(موقدة)، ووضع المعلم القاعدة... في بوتقة المصطلحات الغنية وصار المصطلح الفني للتعليم منسقا من تلك الجمل المتصلة بحروف " و" ، " أوً [1]، وقد أطلق **ريخنباخ Reichenbuch** على هذا المصطلح التعريف بالجمل المتناسقة واتخذ الصيغة العامة التالية[2]:

$$a = d\,f\,[b, c,...]^{*}$$

و يصعب إعطاء تعريف موحد للتعليم انطلاقا من هذا التصور غير أن معناه يضبط من السياق الذي يظهر المكونين الخاصين بطرفي المعادلة المرتبطة بالتعليم. وقد دفع ذلك المختصين إلى تعريف التعليم من خلال عديد المصطلحات المرتبطة به مثل: الكفاية والكفاءة، الأداء والفعالية[3].

_الكفاية Efficiency:

يرى فريق من التربويين أن الكفاية تعني أكبر عائد من المخرجات بأقل المدخلات. فالكفاية عنده" «تعني القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فيها، كما تقاس بالمقارنة إلى التكلفة والوقت والطاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق» [4]، في حين أنها تعني عند فريق آخر النسبة بين المخرجات و المدخلات أي: «أن مصطلح الكفاية يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسيين: أحدهما كمي، وهو الذي يعبر عن النسبة بين المدخلات والمخرجات، والآخر كيفي. وهو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة والقدرة والاكتفاء»[5].

---

[1] - أ ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص:42.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص:42.

[*] - تشير"a" إلى عبارة "التعليم الفعال"، وتشير كل من [b, c,...] إلى الترابط بين عدد من الجمل مثل: المعلم قدم تغذية مرتدة ووضع المعلم القاعدة ثم أعطى أمثلة موجبة وأخرى سالبة، بينما df عبارة دالة ما بين المتغيرين.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 42.

[4] - عادل أحمد عز الدين الأشول، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987، ص: 309.

[5] - سعدية محمد علي بهادر، تكنولوجيا التعليم، الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، عدد: 8، السنة الرابعة، ص: 224

_الكفاءة Competence:

تعني الكفاءة مستوى من الفعالية وتتعلق بسلوك المعلم في مجال التعليم لقياس الأداء الفعلي والحصول على النتائج المرغوبة بأقل وقت وجهد، فهي تعرف «من وجهة النظر الاقتصادية: بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، أما في المجال التعليمي فإن الكفاءة تعني: مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه»[1].

ويتضمن مصطلح الكفاءة العناصر الآتية[2]:

-الأدوار المستهدفة للمتعلم ومطالب كل دور.

-قدرة المتعلم على أداء هذه المهام.

-الأداء الذي ينبغي أن يقوم به المتعلم، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف، ومفاهيم، ومهارات واتجاهات.

-المعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي.

ويمكن صياغة معنى الكفاءة بالشكل الآتي:

$$\text{الكفاءة} = \frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$$

-الأداء Performance:

إن الأداء سلوك ملاحظ عند قيام الفرد بشيء ما ومرتبط بالكفاءة إذان الأداء لا يكون فعالا إلا إذا كان ذا كفاءات عالية، ويقصد بالأداء: «تنفيذ الدرس ويتطلب من المعلم: ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب واستخدام طرق التدريس المتنوعة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات أكثر مما بالكتاب المدروس»[3]:

[1] - إسماعيل محمد دياب وآخرون، مهنة التعليم، جامعة الإسكندرية، 1994، ص: 212.

[2] - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ص: 51.

[3]- فؤاد بسيوني متولي، المدخل للدراسة بكليات التربية، دراسة تربوية، دار المعرفة العلمية، الإسكندرية، 1991، ص: 168-170.

-الفعالية Effectiveness:

توجد مفاهيم عديدة لمصطلح الفعالية، حيث يعرفها **فينشر Finsher** بقوله: «تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، وإجرائيا: إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة»[1] ويمكن صياغتها بالشكل الآتي:

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{الأهداف} + \text{المخرجات}}{\text{الاستراتيجيات}}$$

ويرى بعض التربويين ان الفعاليه هي القدرة على تحقيق الأهداف وينظر آخرون لها على أنها تحقيق العوائد أو النتائج المتوقعة. فهي تعني: «القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن»[2].

2. <u>نظريات التعليم:</u>

تهتم نظريات التعليم بعمل المعلم داخل قاعة التدريس، وترمي إلى تحسين أدائه وتطوير مهمته تبعا لنتائج الدراسات في هذا الحقل. وكخلاصة لما تستقر عنه الممارسة العملية في أية مؤسسة تعليمية من إيجابيات أو سلبيات. إنما العلم الذي يزود بإرشادات تبين له متى يستخدم طريقة دون أخرى، وفي أي ظروف، ولتحقيق أي الأهداف التعليمية. فهي تتعلق بإيجاد أحسن الطرق التعليمية التي من شأنها أن تحقق الأهداف التعليمية في أقصر وقت وجهد وتكلفة كنظرية **جانيه، وبيرجرز وبرونز، وأوسيل، وبلوم، ونورمان، ورايلجوت، وميرل،...**[3] .

[1] - حميدة عبد العزيز إبراهيم، إدارة المدرسة الابتدائية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، دمنهور، 1994، ص: 137.
[2] - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ص: 55.
[3] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا،المرجع السابق، ص: 36-37.

أ -**نظرية تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى المصغر:**

تعني تلك النماذج [1] التي استخدمت لتنظيم التعليم على المستوى المصغر أي التي تهتم بتنظيم محتوى درس تعليمي يدرس في مدة زمنية تقدر ب 54 د، وقد اهتم عدد من الباحثين بذلك كـــ **إيفانز Evans** و**هوم Home** و**جليسير Glesser** الذين جاؤوا بفكرة عرض الأفكار العامة ثم الأسئلة التي توضحها أو العكس، ونجد أيضا **ماركل Merkle** و **تيمان Tieman** الذين جاؤوا بأسلوب تنظيم المفاهيم وتعليمها وهي تتكون من الإجراءات الآتية[2]:

-عرض المفهوم كفكرة عامة.

-عرض الأمثلة الموضحة.

-عرض الأمثلة المضادة، أي تنظيم يبدأ من الفكرة العامة إلى المثال الخاص.

واقترح **كلاسمير Klausmeier وجودوين Goodwin** طريقة تنظيم المفاهيم وتعليمها عبر المراحل الآتية:

-عرض نموذج مادي للمفهوم المراد تعلمه.

-ذكر اسم المفهوم.

-إعطاء تعريف للمفهوم من توضيح الخصائص التي يشتمل عليها.

-إيراد أمثلة يتمثل فيها المفهوم وأمثلة مضادة لا يتمثل فيها المفهوم[3].

- **نظرية ميرل للعناصر التعليمية:**

استعملت نظرية **ميرل Merrill** كأساس لتنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه مع الأخذ في الحسبان نمط المحتوى التعليمي ومستوى الأداء التعليمي ، حيث صنف ميرل المحتوى إلى الأفكار العامة كالتعريفات وهي الجمل التي تتضمن تعريف مفهوم، أو المبدأ، أو الأجزاء التي يمكن تعميمها على أكثر من موضع

[1] - نماذج تنظيم المحتوى التعليمي: هي الطرق التي تبحث في كيفية تركيب وتجميع أجزاء المعرفة والتسلسل في عوضها جزءا جزءا. وخطوة خطوة. وفق مبدأ معين. ثم بيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائها، والعلاقات الخارجية التي تربطها مع موضوعات أخرى ذات علاقة بالموضوع، المرجع السابق ، ص: 11.

[2] - المرجع السابق، ص: 127.

[3] - ينظر: أفنان نظير دروزة، المرجع السابق، ص: 127-128.

تعليمي، والأفكار الجزئية الخاصة كالأمثلة التي توضح هذه الأفكار العامة، والحقائق المتمثلة كالأسماء والتوازيع والعناوين والرموز، والتي يمكن تعميمها على أكثر من الموقف الذي وجدت فيه. كما قسم **ميرل** الأداء التعليمي وفق درجة الصعوبة إلى أربعة مستويات[1].

نظم **ميرل** محتوى الدرس كما يأتي:[2]

-عرض الفكرة . أو: - عرض المثال.

-عرض المثال الذي يوضحها.- عرض الفكرة العامة.

وطالب باستخدام فقرات تدريبية، ثم إعطاء تغذية راجعة، أما الأمثلة التي لا تظهر فيها هذه الخصائص فيلجأ عندها إلى التنوع حتى تشمل جميع الخصائص الحرجة للمفهوم أو المبدأ أو الأجزاء، مع مراعاة درجة صعوبتها.

صاغ **ميرل Merrill** نظريته في أربعة نماذج استثمرت للعرض أو الشرح وطريقة للسؤال أو الاختبار، وهذه النماذج هي[3]:

أ -نموذج تعليم المفاهيم[4] العامة Conceptuels Model، وتشمل:

1.طريقة تعليم مفهوم عام[1]

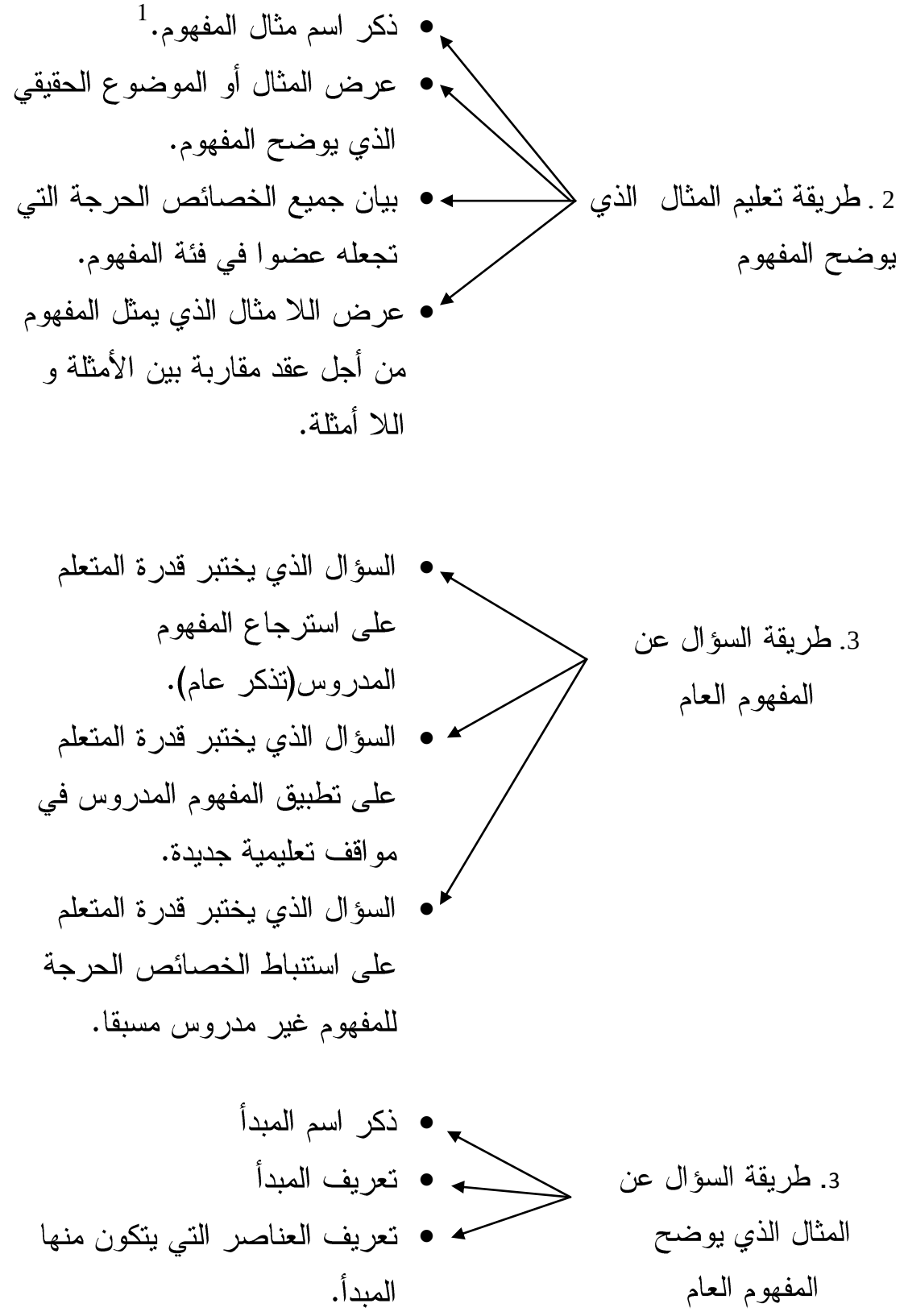
- ذكر اسم المفهوم
- تعريف المفهوم
- تعريف العناصر التي تكون منها المفهوم
- توضيح العلاقة الداخلية التي تربط بين عناصر المفهوم.
- توضيح الخصائص الحرجة التي تميز المفهوم عن غيره.

[1] - المرجع السسابق، ص: 128.

[2] - ينظر :المرجع نفسه، ص: 128

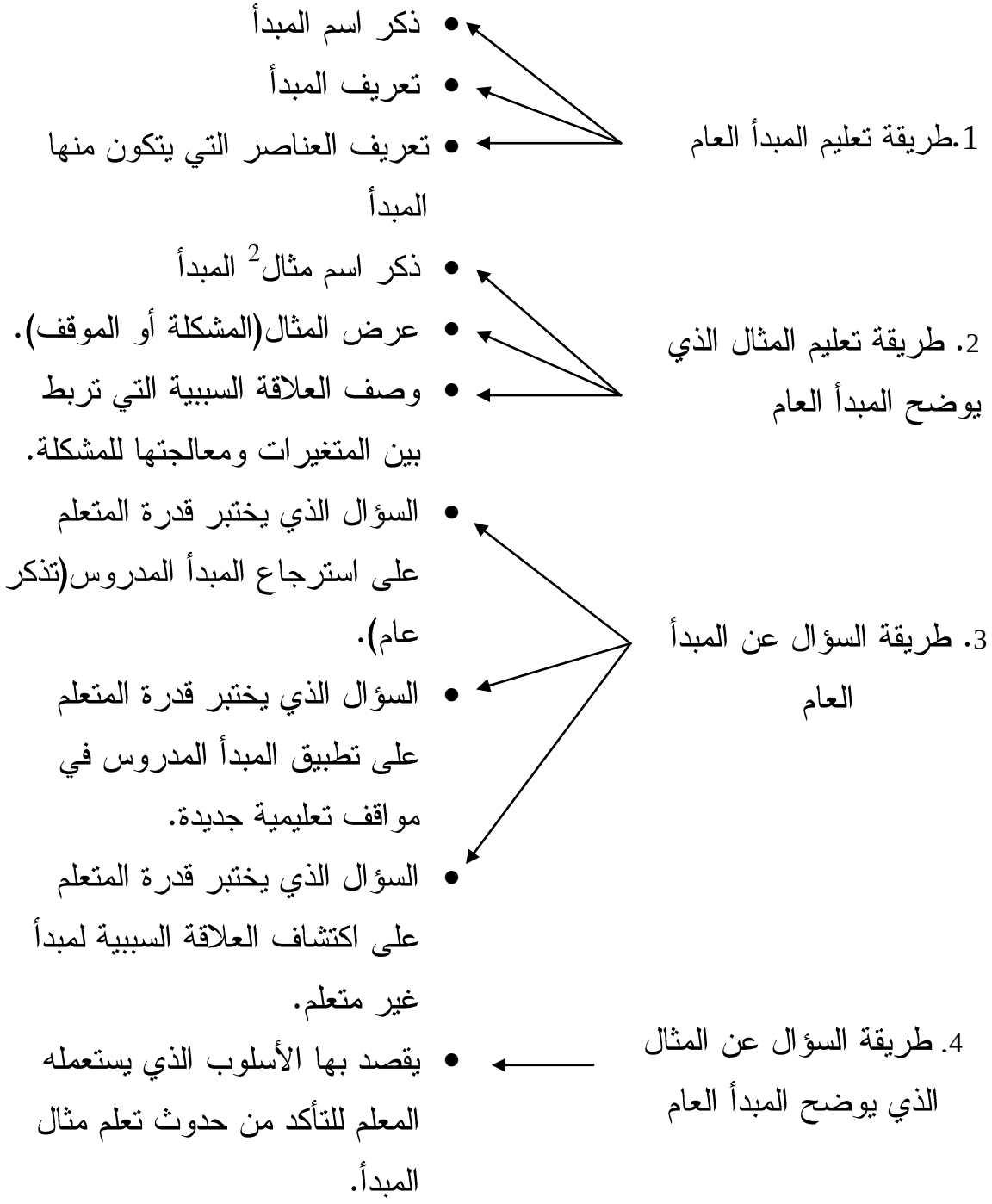
[3] - ينظر :المرجع نفسه، ص 129-140.

[4] - المفهوم العام: هي مجموعة من الفئات التي تندرج في إطارها مجموعة من العناصر ذات صفات مشتركة والتي يمكن تصنيفها تحت اسم الفئة المناسبة التي تنتمي إليها، أفنان نظير دروزة، المرجع السابق ، ص: 131.



[1] - المثال الذي يوضح المفهوم العام: عبارة عن موضوع أو عنصر أو رمز أو حادثة محددة في البيئة الخارجية، ويشكل عضوا في فئة المفهوم، نفسه، ص: 132.

ب.نموذج تعليم المبادئ العامة[1] Principales Model، ويشتمل على:



[1] - المبدأ العام: هو العلاقة السببية التي تربط بين مفهومين أو أكثر وتصف طبيعة التغير، المرجع نفسه، ص: 134.
[2] - المثال الذي يوضح المبدأ: عبارة عن تفسير لحدوث ظاهرة معينة أو التنبؤ بنتيجة ما، المرجع نفسه، ص: 135.

جـــ. نموذج تعليم الإجراءات العامة[1] Procédural Model، ويشتمل على:

1.طريقة تعليم الإجراء العام

- ذكر اسم الإجراء
- تعريف الإجراء
- تعريف الخطوات التي يتألف منها وبترتيب معين
- ذكر القرارات المناسبة والمتعلقة بالخطوات الرئيسية، والخطوات الفرعية المراد إجراءها.

2. طريقة تعليم المثال الذي يوضح الإجراء العام

- ذكر اسم الإجراء[2]
- ذكر الخطوات التي يتكون منها أو تحضير الأدوات المراد معالجتها.
- العمل الفعلي وأداء هذه الخطوات.

3. طريقة السؤال عن المبدأ العام

- السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على استرجاع الإجراء المدروس(تذكر عام).
- السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على تطبيق الإجراء العام في مواقف تعليمية جديدة.
- السؤال الذي يختبر قدرة المتعلم على اكتشاف إجراء عام غير مدروس مسبقا.

[1] - الإجراء العام: هو مجموعة من المهارات (الخطوات أو الطرق) التي يؤدي أداؤها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما، ننفسه، ص: 137.

[2] - المثال : عبارة عن الانخراط الفعلي بالإجراء؛ أي أن مثال الإجراء هو طريقة أدائه وتجربته مباشرة، المرجع نفسه، ص: 138.

4. طريقة السؤال عن المثال الذي يوضح الإجراء العام ← • يقصد بها الأسلوب الذي يستعمله المعلم للتأكد من حدوث عملية تعلم مثال الإجراء.

د. نموذج تعليم للحقائق والأمثلة، ويشمل:

1. طريقة تعلم الحقيقة [1] ← الاسترجاع المباشر لعناصرها.
2. طريقة السؤال عن الحقيقة[2] ← السؤال يعرض جزء من الحقيقة والطلب منالمتعلم إكمال الجزء الأخير.

استند **ميرل Merrill** في نظريته أولا: على أن عملية التعليم تتم في إطارين هما: عرض المادة التعليمية وشرحها والسؤال عن هذه المادة المشروحة وثانيا: على أن نتائج العملية التعليمية يمكن تقسيمها حسب: نوع المحتوىالتعليمي(مفاهيم، مبادئ، إجراءات، أمثلة، حقائق) ومستوى الأداء التعليمي (تذكر خاص، تذكر عام، اكتشاف)[3].

<u>ب-نظريات تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع:</u>

برزت نماذج كثيرة لتنظيم التعليم على المستوى الموسع منذ سنة 1960 وإلى غاية اليوم، فمنها ما غلب على طابعه الإجراءات اللازمة لتعليم المهارات الحركية والمهن المختلفة ومن أشهرها: نموذج **جيلبرت(1960) Gilbert** و**اسكندرو(1973-1983) Scandura1983** و**بول ميرل(1980) P.Merrill** و**لاندا(1974-1983) Landa** وهناك نماذج أخرى غلب على طابعها المفاهيم والمبادئ ومن أشهرها: نموذج **أوزبل(1960-1962)Ausubel** ونموذج **برونر(1960-1966) Bruner** ونموذج **جانييه وبرج(1979)Gagnie et Briggis** ونموذج **نورمان(1976) Norman**، ونظرية **رايجلوت(1980-1982) Reigeluth** الحديثة. وتصلح هذه النماذج أيضا للتنظيم على المستوى المصغر[4].

[1] -الحقيقة: مجموعة من العلاقات التي تربط بين الموضوعات أي العناصر أو الرموز أو الحوادث بشكل عشوائي.
[2] - المرجع السابق، ص: 135.
[3] - المرجع نفسه، ص: 135.
[4] - أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 142-143.

1-**نظريات تعليم الإجراءات:**

- **نظرية جيلبرتGilbert:**

اعتمد **جيلبرت** في تنظيم المحتوى التعليمي على التحليل الإجرائي وفق الطريقتين الآتيتين[1]:

-طريقة التسلسل المتقدم:

يتسلسل التنظيم من أسهل خطوة إلى أعقد خطوة إلى تحقيق الهدف، ويجب أن يكون ما يتعلمه الشخص منسجما على ما يقوم به من أعمال.

-طريقة التسلسل بالاتجاه المعاكس:

هي عكس الطريقة الأولى تماما، فيبدأ المعلم بتعليم النتائج النهائية أولا، و يوضح الهدف النهائي المراد إنجازه ثم يتقدم تدريجيا إلى المقدمة ويحدث هذا نظريا، أما علميا فيجب أن يتبع التسلسل التقدمي.

تتميز كل طريقة منهما بخطوات مضبوطة يجب إتباعها لتحقيق الغرض من كل واحدة منهما.

- **نظرية اسكندورا وبول و ميرل ولاندا:**

تتفق هذه النماذج في تناولها لمحتوى الإجراءات واستخدامها الطريقة الإجرائية في التحليل، فتركز على تحليل المحتوى التعليمي للمهمة المراد تعلمها إلى الخطوات الرئيسية والخطوات الثانوية ثم تحديد الإجراءات العملية ثم تحديد القرارات، وبعد ذلك تنظيم هذه الإجراءات على شكل مسار تتدرج الخطوات فيه من السهل إلى الصعب، وتوضح هذه الخطوات للمتعلم بالترتيب إلى أن يتم إنجاز المهمة الإجرائية الكلية، وتختلف هذه النماذج في المنطق الذي تستند إليه كل واحدة منها.

ويؤكد **اسكندورا** و**ميرل** و**لاند** على أهمية تطبيق القوانين عند تعلم المهارة وبأقصر مسار مؤدي إلى المهمة المراد تعلمها[2].

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 144-145.

[2] - المرجع نفسه ، ص: 146.

2-**نظريات تعليم المفاهيم والمبادئ:**

- **نظرية أوزبل: منظومة المعلومات القبلية.**

ابتكر **أوزبل Ausubel عام (1960)** هذا النموذج لتنظيم المحتوى التعليمي في شكل مجموعة من المعلومات تتضمن أهم المفاهيم والمبادئ والأفكار العامة الرئيسية المجردة الشاملة للمحتوى التعليمي المراد تعليمه. وتترابط فيها المعلومات بطريقة هرمية ومنطقية من الافكار العامة إلى الأفكار الأقل عمومية فالأقل وهكذا... فهي لا تشتمل على أية معلومات جزئية أو أمثلة؛ وهذا المنطق التراكمي هو الأساس الذي تسير عليه عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم، فهذه الطريقة تؤدي بالمتعلم إلى الفهم والاستيعاب[1].

- **نظرية(برونرBruner): التعليم الحلزوني.**

يركز نموذج **برونر (1960-1966) Bruner** على تطوير موضوعات دراسية على مستويات مختلفة تزداد صعوبتها كلما ارتقينا من مرحلة تعليمية إلى أخرى، فواضع المناهج يتناول الموضوعات نفسها والأفكار الأساسية المهمة من صف تعليمي إلى آخر ويتوسع فيها، ويتدرج في مستوى صعوبتها من مرحلة تعليمية إلى أخرى. ويقوم بربط المنهاج الجديد بالمنهاج السابق وبتسلسل مع العام إلى الخاص، ويرى **بونر** أن النمو العقلي ينضج يوما بعد يوم فيصبح المتعلم أقدر على الاستيعاب كلما ارتقى من صف إلى آخر [2]، وتتفق هذه الكيفية في التنظيم و عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم بشكل هرمي.

- **نظرية جانيه وبرجر: التعليم الهرمي.**

دعا **جانيه(1962-1977)Gagne** في نظريته التعلم الهرمي إلى تنظيم المحتوى التعليمي بشكل هرمي ترتب فيه المعلومات من السهل إلى الصعب ومن أسفل إلى أعلى، ومن الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، وحرص **جانيه** و**برجر** على إلزامية تعليم المتطلبات السابقة والمعلومات الأولية الضرورية لتعلم المهارة الجديدة[3].

---

[1] - المرجع نفسه، ص: 147-148.

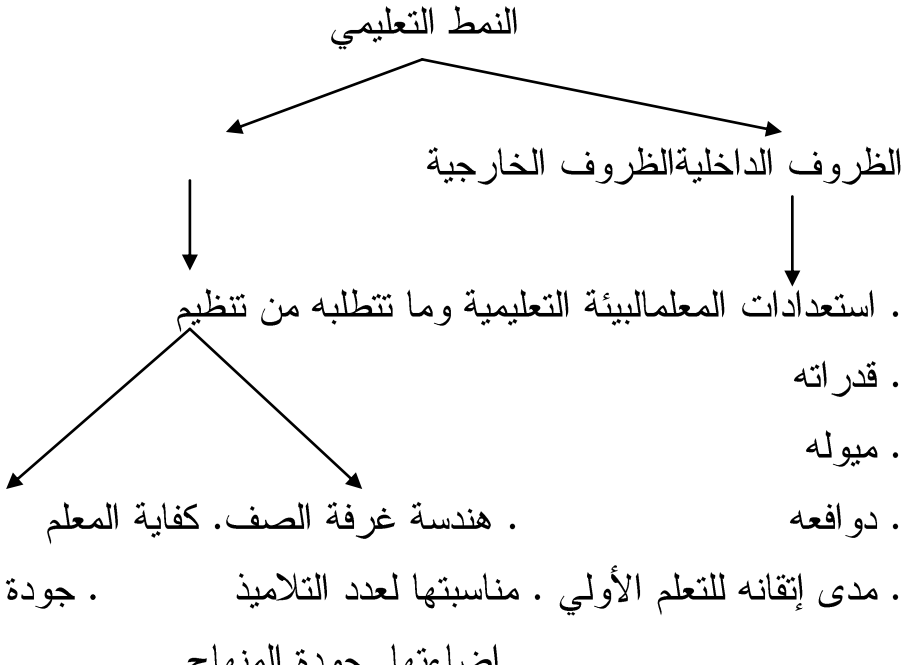
[2] - المرجع نفسه، ص: 149.

[3] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 150.

وقد حدد جانيه الأنماط التعليمية بثمانية أنماط هي [1]:

* التعلم الإشاري.
* تعلم المرابطة بين المثير والاستجابة
* تعلم السلسلة الحركية.
* تعلم السلسلة اللفظية.
* تعلم المفاهيم المادية.
* تعلم المفاهيم المجردة.
* الانتقال إلى تعلم المبادئ والقوانين.
* تعلم حل المشكلات، اشتقاق قوانين.

ولكل نمط تعليمي من وجهة نظر جانيه شرطان، يمكن صياغته في الشكل الآتي:



الشكل(4) شرطا النمط التعليمي

[1] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 150-151.

- **نظرية نورمان: التعليم الشبكي.**

عمد **نورمان (1976) Norman** إلى تنظيم المحتوى التعليمي على منوال الطريقة الشبكية، تحدد هذه الكيفية أهم الأفكار التي يستعملها التلميذ في موضوع ما، ثم توضح العلاقات التي تربط بعضها ببعض، كبيان العلاقات الهرمية والعلاقات التسلسلية والعلاقات العنقودية، حيث يمكن توضيح هذه العلاقات في شكل أو رسم أو خارطة تعرض على التلميذ في بداية التعلم[1].

ميز **نورمان** بين الطريقة الخطية في تنظيم المحتوى والطريقة النسيجية، حيث ترتكز الأولى على عرض الأفكا ر المهمة الرئيسية ثم الأفكار الأقل أهمية فالأقل إلى أن تصل إلى عرض المعلومات الجزئية والأمثلة التوضيحية فهي تسير في شكل خط مستقيم، بينما تعرض الطريقة النسيجية الأفكار العامة الرئيسية ثم تفصيل هذه الأفكار تدريجيا على عدة مراحل إلى أن تصل إلى الجزئيات والأمثلة المحسوسة،[2]تنطلق وجهة نظر **نورمان** من وراء هذا التنظيم إلى أن ذاكرة المتعلم تعمل عمل الحاسوب في خزنها للمعلومات المتعلمة.

- **نظرية هانف: خارطة المعلومات .**

ابتكر **هانف(1971) Hunf** خارطة المعلومات كطريقة لتنظيم المحتوى التعليمي وهي عبارة عن شكل يحتوي الأفكار الرئيسية للمادة والأفكار الثانوية، حيث تأتي هذه الأفكار بنوعيها على شكل مقدمة، وعرض وخاتمة. وكثيرا ما تكون الأفكار الرئيسية في وسط الشكل أو الخارطة والأفكار الثانوية تحيط بها، وتساعد هذه الطريقة على الطالب توظيف العمليات العقلية الخاصة به عند التعلم وفهم ما يتعلم، إذ يرى **هانف** أن المادة التعليمية لا يمكن فهمها بالشكل الصحيح إلا إذا صورت أجزائها في خارطة تكون دليلا للتلميذ في أثناء دراسته.

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، المرجع السابق، ص: 154.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 154.

جـ-**النظريات الحديثة: (الاجراءات . المفاهيم. المبادئ)**

- **نظرية رايجلوت: النظرية التوسعية .**

توصل **رايجلوت Reigeluth** إلى نظرية حديثة وشاملة في تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع، حيث شملت كافة الأنماط التي حددها **ميرل(Murrill (1983)**، وجاءت هذه النظرية في ثلاثة نماذج:

-استخدم تنظيم المحتوى التعليمي الذي يغلب عليه المفاهيم(1982).

-تنظيم المحتوى التعليمي الذي يغلب عليه الإجراءات(1980).

-تنظيم المحتوى التعليمي الذي يغلب عليه المبادئ(تحت التطوير)(1983).

تتسع هذه النظرية إلى مستويات التعلم (تذكر- تطبيق- اكتشاف) من وجهة نظر **ميرل (1983) Murrill** و (تذكر-استيعاب-تطبيق-تحليل-تركيب-تقويم) من وجهة نظر **بلوم(1956)Bloom**[1].

ترتكز هذه النظرية في التنظيم على[2]:

* اختيار وتحديد المحتوى التعليمي المراد تنظيمه(مفاهيم-مبادئ-إجراءات-حقائق).

* تحديد الأفكار الرئيسية المهمة ووضعها في مقدمة شاملة.

* التفصيل التدريجي لما جاء في المقدمة، إما أفقيا أو عموديا وعلى عدة مراحل، حتى الوصول إلى أصغر جزء منها، فالتسلسل يسير من العام إلى الخاص.

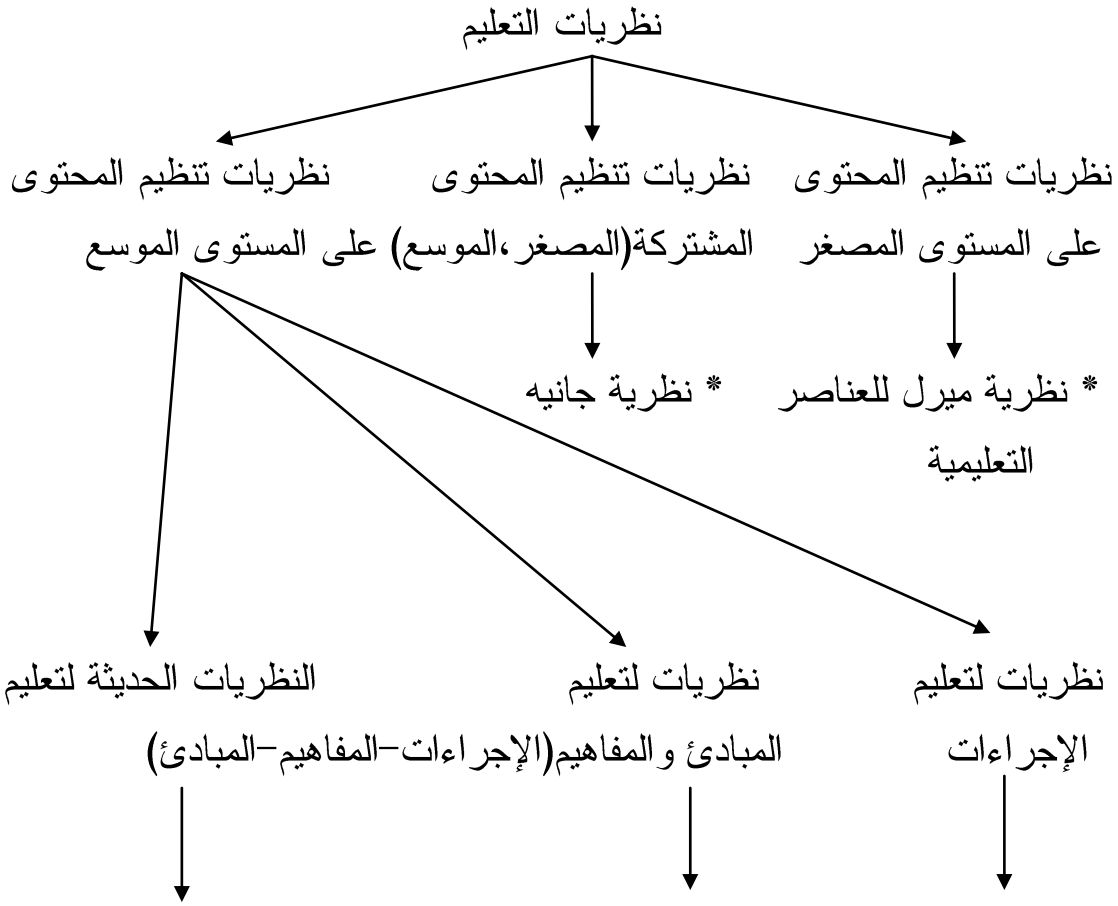
دعا **رايجلوت** إضافة إلى المراحل التفصيلية إلى تزويد المحتوى التعليمي بمدخلات، نعرض فيها أهم الأفكار التي وردت في المحتوى بطريقة عامة وعلى مستوى التذكر فقط، وتنطلق هذه النظرية من: «أن الطريقة المتكاملة في التنظيم من عرض المقدمة ثم المادة الدراسية بالتفصيل، فتلخيصها، فخاتمة، يحقق أعلى درجات التعلم، ويزيد من فعاليته واستمرارية المتعلمين بمختلف قدراتهم العالية والمتوسطة والضعيفة»[3].

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، المرجع السابق، ص: 158.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 158-159.

[3] - المرجع نفسه، ص: 159-160.

يمكن توضيح نظريات التعليم في الشكل الآتي:



. نموذج جيلبرت . نموذج أوزبل . نموذج رايجلوت

. نماذج اسكندروا (منظومة المعلومات القبلية)(النظرية التوسعية)

وبول وميرل ولاندا . نموذج برونز(التعليم الحلزوني)

. نموذج جانيه وبرجر

(التعليم الهرمي)

. نموذج نورمان(الشبكة النسيجية)

. نموذج هانف(خارطة المعلومات)

الشكل(5) نظريات التعليم.

3. <u>تكنولوجيا التعليم:</u>

تعددت وجهات النظر حول هذا المفهوم فهناك من يرى أن تطبيق العلوم الطبيعية يعمد إلى استعمال الأجهزة والآلات لفئات طلابية كبيرة في عملية التعلم

دون تكاليف إضافية والبعض الآخر يجعل من تكنولوجيا التعليم تطبيق للعلوم النفسية والتربوية، فهو يحرص على تطبيق نظريات التعلم في عمليات تشكيل السلوك، أما الفريق الثالث فيربطه بأسلوب النظم، فتكنولوجيا التعليم عنده طريقة في التفكير ومنهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات يرتكز على مخطط نظامي في البحث لتحقيق أهدافه، بينما الاتجاه الأخير فيربط المفهوم باستخدام تكنولوجيا المعلومات الجديدة ويعمل على الاستفادة من الإمكانات الكبيرة التي توفرها في عمليتي التعليم والتعلم[1].

ارتبطت تكنولوجيا التعليم بعديد من المجالات نذكر منها[2]:

. تصميم المؤسسات. العوامل الإنسانية.

. علوم الاتصال. نظريات النظم.

. نظريات التعلم. نظريات التغيير.

. الاتصالات عن بعد . التعلم المرئي.

.التربية/ التعليم.

إسهامات تكنولوجيا التعليم في عمليتي التعليم والتعلم.

تساهم تكنولوجيا التعليم إلى الاستعانة بالأجهزة والأدوات والمواد الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، فضلا على أنها تنقل المعرفة وتخطط المواقف التعليمية وتصممها وتطبيقها وتقويمها حتى تكون قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية بتعديل سيمكن من تحقيق الأهداف الآتية[3]:

. رفع كفاءة عملية التعلم، فهي ترمز الوقت والجهد

. تنوع الأساليب والطرق في التعليم.

. التركيز على عنصر التعزيز في التعليم بدفع المتعلم إلى الزيادة في التحصيل.

. تعمل على جعل الاحتكاك مباشرا بين المتعلم وبين ما يتعلمه.

---

[1] - ينظر: مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، الأردن، ط:1، 2004، ص: 17-16.

[2] - المرجع نفسه، ص: 19.

[3] - المرجع نفسه، ص: 37

. تزيد من كفاءة المعلم وفعاليته.

فالتدريب على استخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة في تطوير عمليتي التعليم والتعلم أمر ضروري في تكنولوجيا التعليم فهي[1]:

. تخلص التعليم من قيود الأسرة التربوية.

. تخلص المتعلم من الجلوس القهري في قاعة الدرس يوميا، وتحرره من الذهاب والإياب يوميا إلى المدرسة.

. تحرر التعليم من طرف التربية بالجملة.

. تخلص التعليم من التوقيت الموحد للتحصيل.

تتصف تكنولوجيا التعليم بالمرونة في أساليبها وبرامجها ومواعيدها وأماكنها، كما يمكن استخدامها في سد العجز الحاصل من المعلمين في تنفيذ مبادئ تربوية في عملية التعلم، فهي تمكن من تحقيق الأهداف النوعية والكمية معا، فهي تجعل للتعليم معنى جديدا يقوم بتنمية الشخصية الإنسانية[2].

4. <u>إستراتيجية التعليم:</u>

يتبع المعلم داخل قاعة الدرس طريقة للتعليم والتعلم المخطط لتعليم محتوى موضوع دراسي معين لأجل تحقيق أهدافها مضبوطة سابقا. ويشتمل هذا الأسبوع على مجموعة من الخطوات المتتالية والمترابطة يقوم بها كل من المعلم والتلاميذ في الحصة الدراسية؛ فاختيار إستراتيجية تعليم ما يتطلب تحديد المراحل التي سوف يمر بها تعليم درس معين، فقد تتألف إستراتيجية تعليمية من الإجراءات الآتية[3]:

مرحلة الافتتاح–مرحلة الإلقاء– مرحلة التحقق من الاستيعاب– مرحلة إدراك العلاقات– مرحلة التلخيص والختم.

وفي الواقع لا توجد إستراتيجية تعليمية مثالية مناسبة لتعليم كل موضوعات المادة الدراسية أو مناسبة لكل فئات التلاميذ ولجميع متطلبات البيئة التعليمية،

[1] - مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم، ص: 37.
[2] - المرجع نفسه، ص: 38.
[3] - حسن حسن زيتون، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2002، ص: 6.

ولكن مع ذلك يمكن إتباع خطوات معينة من أجل اختيار الإستراتيجية المناسبة وهي كالآتي[1]:

- معرفة أكبر عدد من الاستراتيجيات التي لدى القدرات والمهارات اللازمة لتحقيقها.

- تحديد الاستراتيجيات التي تناسب الدرس أو محتواه.
- معرفة الاستراتيجيات التي تتمكن من خلالها تحقيق أهداف الدرس.
- تحديد الاستراتيجيات التي تناسب خصائص الطلاب.
- تعيين الاستراتيجيات التي تناسب عدد الطلاب في القسم.د
-التعرف على الاستراتيجيا ت التي يمكن تطبيقها في حدود الزمن المخصص للدرس.
-تحديد الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها في حدود الإمكانات المادية المتوفرة في القسم أو في المدرسة.

5. أساليب التعليم:

أن أنواع التعليم تختف باختلاف المربين نتيجة تمايز الفلسفات التربوية التي تؤطرهم، ويمكن حصر هذه التقسيمات والأساليب كما جئت في التعليمية فيما يأتي:

أ-أنواع التعليم عند نيوتال، سنوك(1973)Muthull, Snook

اقترح هذان المربيان ثلاثة أساليب للتعليم هي[2]:

. تعليم الضبط والتعديل السلوكي:

يعتمد هذا الأسلوب من علم النفس السلوكي على مبدأ: المنبه – الاستجابة، إذ يتصف التعليم في الوقت الحالي بالتقنية والانضباط التام في مداخلاته ومخرجات، وتعتبر الآليات الظاهرية للسلوك الإنساني كمؤشرات للتعلم ووسائل

[1] - المرجع نفسه، ص 10-11.

[2] - ينظر: Muttuil.G.and Snook.t.contenporary, Model of teaching.1973.p .
نقلا عن : محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، منهاجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ص 27.

لتقييم كفايته عند التلاميذ، ومن أمثلة أنواع تعليم الضبط والتعديل السلوكي الأسلوب الآتي[1]:

- تحديد السلوك النهائي الذي يرمي المعلم إلى تحقيقه عند التلميذ.
- تحديد معرفة التلميذ للسلوك قبل التعليم (درجة حدوثه).
- تخطيط بيئة التعلم وتوفير المنبهات المساعدة على حدوث السلوك.
- تحفيز السلوك المطلوب بالوسائل المناسبة.
- زرع المنبهات لتأسيس السلوك عند التلميذ.
- تطوير السلوك وصقله وتعزيزه.
- البدء بتحقيقه كما ونوعا.
- تعزيز السلوك بدرجة متقطعة لتقوية السلوك واستمراره عند التلميذ.
- الاحتفاظ بسجل منتظم لتطور السلوك والتغيرات التي قد تطرأ عليها.

. تعليم الكشف:

ينطوي هذا الأسلوب تحت علم النفس الإدراكي والذكا ء ألابتكاري. فهو يجمع بين الأسلوب الديمقراطي والسلطوي في التعليم، وهو يرتكز على المجهودات الذاتية للتلاميذ مع توجيههم من المعلم عند الحاجة، ومن أمثلة هذا الأسلوب طريقة الكشف ل**جيروم برونز** وطريقة التنقيب والاستقصاء العلمي **لريتشارد** و**جوزيف شواب**[2].

. التعليم المنطقي:

يرجع هذا التعليم إلى الفلسفة التحليلية وتطبيقاتها في التربية، وهذا النموذج يعود إلى جذور غير نفسية، ويقوم على استعمال علم المنطق والتبرير والجدل العقلاني سواء أكان هذا نهجا استقرائيا أو استنتاجيا أو مزيجا منهما، ومن أمثلة التعليم المنطقي طريقة الحوار الديمقراطي وطريقة الاستقراء الحديث **لهيلدا**[3].

---

[1] - Reese.t.the analysis of Human operant behuviosy.1972.p49 ، نقلا عن: محمد زياد حمدان ، ص 28-29.

[2] - ينظر: محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ص 28- 29.

[3] - ينظر :المرجع السابق، ص 29.

ب.أنواع التعليم عند هاري بروادي .Broudy.H

اقترح المربي الأمريكي **هاري بروادي** ثلاثة أنواع من التعليم هي [1]:

. التعليم الإلقائي الواعظ:

هو تعليم مباشر تنقل فيه المعارف والمهارات والخبرات والميول بوسائل ترمي للوصول إلى نتائج مضبوطة خاصة بتعلم التلاميذ،ويشبه التعليم الالقائي تعليم الضبط في طبيعته المباشرة وتسلسله العام، إذ تتكون خطوات مما يأتي:

- ✓ التحضير لمهمة التعليم بجلب انتباه التلاميذ، وتطوير المهمة التربوية وتوضيح ما سيتم عمله. ثم الشرح لما هو مطلوب.
- ✓ مطالبة التلاميذ بتنفيذ المهمة التعليمية.
- ✓ تصحيح ما يلزم في انجازهم.
- ✓ إجراء اختبار للتحقق من كفاية تعلم التلاميذ.
- ✓ تركيز التعلم تمهيدا لاستعماله في المستقبل.

. التعليم الموجه المكشف:

يعتمد هذا الأسلوب على إحداث التعلم عن طريق الكشف والاستقصاء وحل المشكلات وذلك بتعليم التلاميذ أساليب التفكير العلمي والمنطقي وممارستهم العملية له، وأمثلة هذا النوع في التعليم طريق الكشف **لبرونر** والتنقيب **لشواب** والاستقصاء **لسوغمان** وحل المشكلات **لديوي**.

. التعليم الشخصي:

يولي هذا النوع من التعليم اهتماما كبيرا للعلاقة التي تجمع المعلم بالتلميذ والتلميذ بزميله، وأفراد الأسرة التربوية والمحلية بعضهم ببعض، فالتلميذ يحترم المعلم، وهذا الأخير يحب التلميذ ويهتم به كوصي من الوالدين والمجتمع.

جـــ. أنواع التعليم عند بروس جويس Bruce.J. 1978

[1] - Broudy.H.there Modes of Teaching and their Evaluation 1974, P 7-17. نقلا عن : محمد زياد حمدان، المرجع نفسه، ص 29-30.

قام المربي الأمريكي **بروس جويس Bruce.J. 1978** بتبويب أنواع التعليم قديمها وحديثها في [1]:

. تعليم التفاعل الاجتماعي:

يهتم هذا النوع بالتفاعل الاجتماعي للمعلم والتلاميذ، والتلاميذ فيما بينهم من جهة وبينهم وبين المجتمع من جهة وبينهم والمجتمع من جهة ثانية، لغرض تحسين قدراتهم (الانتباه، المشاركة، العمل المنتج...)، كما ينمي المجالات النفسية والإدراكية والسلوكية الحركية الأخرى في شخصيات المتعلمين.ومن أمثلة هذا التعليم : أبحاث المجموعات **لهربات ثيلين** و**جون ديوي** والاستقصاء الاجتماعي ل**بيرون** و**ماسيلاس**.

.تعليم معالجة المعلومات:

يحرص هذا التعليم على تطوير الإدراك الإنساني وقدراته المتنوعة عند المتعلمين مثل: الإحساس الإدراكي وتنظيم البيانات واستنتاج الحلول للمشاكل الفدية والعامة، والاستخدام الأمثل للقدرات والتفكير الخلاق، إضافة إلى هذا يهتم تعليم معالجة المعلومات بتنمية الشخصية المتكاملة عند التلاميذ عن طريق الجانب الإدراكي والمهارات العقلية لديهم، ومن أمثلة هذا الأسلوب: الاستقراء الحديث **لهيلدا طابا** وتحصيل المفهوم والكشف **لبياجيه** والمنظمات المتقدمة **لديفيد أوزوبيل**.

. التعليم الشخصي الخاص:

يؤكد التعليم الشخصي الخاص على تنمية الذات الفردية عن طريق تطوير عواطفها وقدراتها على التكيف الأمثل شخصيا مع عوامل البيئة المحيطة، اما مقررات هذا التعليم والضامنة لنجاحه فهي رغبة المتعلم وميوله وإمكانياته الذاتية وعلاقته الاجتماعية الإنسانية بالمعلم، ومن أمثلة هذا التعليم الشخصي الخاص (الحديث): التعليم غير المباشر **لكارل روجر** ، والاجتماعات الصفية **لوليام غلاسر**.

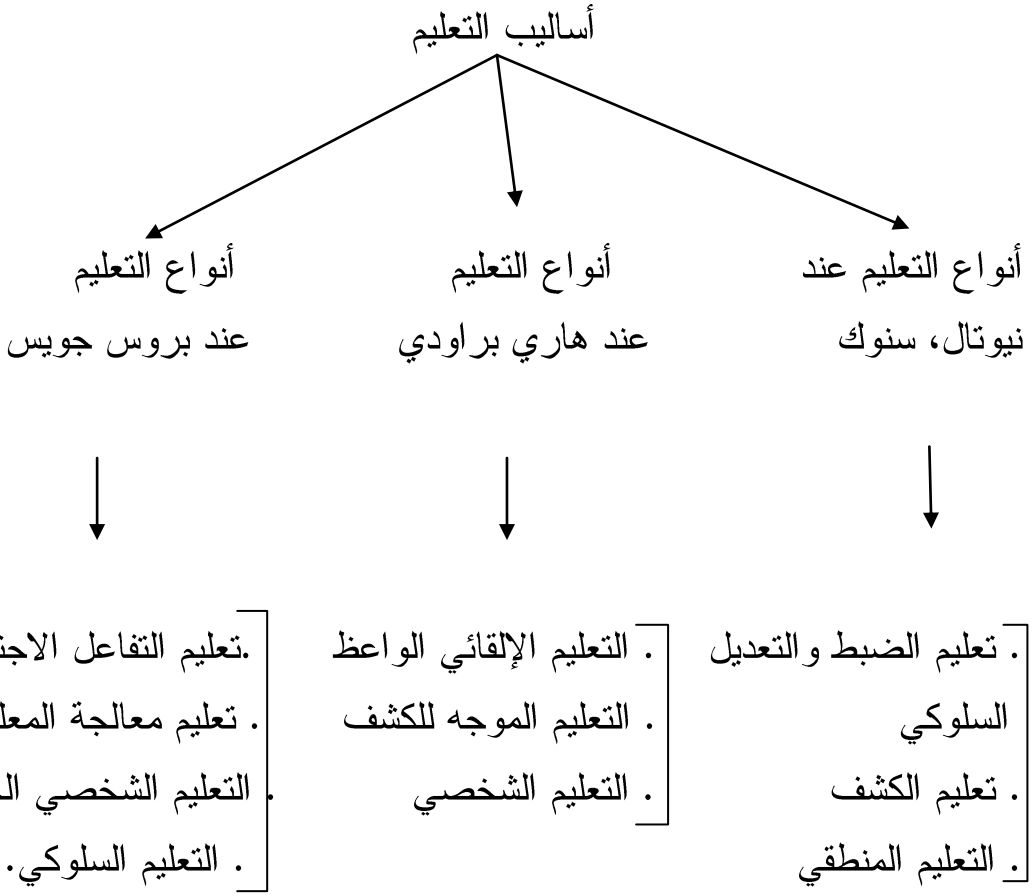
---

[1] - ينظر: Bruce.J.Selecting learning Experiennces : Linking Theor and Practice.1978 ، نقلا عن: محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص 31-35.

.التعليم السلوكي:

يركز التعليم السلوكي على تغيير السلوك الظاهري للمتعلمين كمؤشر محسوس ومناسب لتعلمهم ،ومن أمثلة التعليم السلوكي: التعليم المبرمج والإدارة السلوكية **لسكينر**، والتدريب المباشر **لروبرت غلاسر ولومسدين**،والتعليم بالأنظمة(السلوكية) **لروبرت جانييه**.

ويمكن تمثيل أساليب التعليم بالشكل الآتي:



الشكل(6) أساليب التعليم

6.المميزات العامة للتعليم:

ينماز التعليم عن غيره من الصنائع والوظائف الإنسانية بنوعين من المميزات هما:

أ -المميزات المهنية للتعليم:

* التعليم مهنة إنسانية تتجاوز أهميتها ومسؤولياتها كافة المهن الاجتماعية الأخرى، وقد أعطى **لانغفورد** وغيره المميزات العامة لمهنة التعليم فيما يأتي[1]:

. تعاطي الآخر.

. امتلاك معرفة ومهارات.

. المسؤولية والهادفية.

. المثالية الوظيفية في الخدمة وتأدية الواجب.

. الوحدة.

. الاعتراف والتقدير من المجتمع

ب- المميزات التربوية للتعليم:

إن التعليم بوصفه عملية تربوية ينماز بالخصائص الآتية[2]:

. يعتبر المتعلم أساس العملية التربوية.

. يكيف التعليم مبادئه وإجراءاته لحالة التلاميذ العقلية والقيمية والجسمية.

. يهتم التعليم بتنمية القدرات العقلية والجسمية للمتعلمين بصيغ متوازية، آخذا في الحسبان أهميتها في حياة الفرد والمجتمع، فهو عملية واقعية تعمل على إعداد المواطن الصالح.

. ينمي التعليم كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر وللمستقبل ويدرس الماضي كوسيلة لفهم حوادث الحاضر والمستقبل وتنبؤها.

. يعتبر التعليم عملية مدروسة تتم فيها تحليل خصائص التلميذ وتحديد قدراتهم ثم تطوير الخطط التعليمية واختيار المواد التعليمية وتقييم العملية التربوية.

. ينطلق التعليم بملكات المتعلمين من خبرات وكفايات وخصائص، ثم يعمل على صقلها وتعديها، مع مراعاة قدرات كل متعلم على التحصيل.

. يسعى التعليم إلى نجاح المتعلمين بإشباع رغباتهم وتحقيق طموحاتهم، وليس معاقبتهم نفسيا أو جسميا أو تربويا.

---

[1] - ينظر: Durland.D, The Prefessions Quest For Responsibility and Accountability, In Romuno, 1973, pp200-205.نقلا عن محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص: 36-37.

[2] - ينظر: محمد زياد حمدان، التدريس الحديث، أصوله وتطبيقاته، مؤسسة دار الكتب، الكويت، 1982، ص: 137-142.

. يمكن التعليم بوصفه عملية اجتماعية بتفاعل الأفراد على أسس ديمقراطية عادلة، و على مبادئ الاحترام المتبادل.

. يأخذ التعليم في الحسبان مبدأ التفريد في مدخلاته وممارسته ومخرجاته، ويوظف التعليم لتحقيق التفريد المفاهيم الآتية:

-التعرف على خصائص التلاميذ.

-توفر التجهيزات المدرسية وتنوعها.

-استعمال الوسائل التعليمية والتنويع فيها.

-التنويع في أسئلة المعلم وفي مقدار الوقت المسموح به للمتعلم.

-الاستخدام المكثف والمتنوع لوسائل التقييم للحصول على تغذية راجعة من التلاميذ.

- يتكون التعليم بوصفه نظاما من خطوات متسلسلة وأعمال سلوكية هادفة ومتداخلة يعتمد كل منها على الآخر ويتأثر به في خصائصه ومعطياته.
- يستعمل التعليم منهج الاستقراء في التربية ويتم(من المحسوس إلى المجرد- ومن البسيط إلى المركب- ومن المعلوم إلى المجهول- ومن الجزء إلى الكل- ومن الحقائق إلى المسببات والعموميات...).
- يستفيد التعليم بوصفه علم تطبيقي من نتائج الأبحاث والدراسات العلمية والتربوية المختلفة، ويقوم بتعديل وتحديث مبادئه وممارسته وفق هذه النتائج.
- تتصف قنوات الاتصال في التعليم بالانفتاح والتشعب والهادفية بحيث تربط بين المعلم والمتعلمين كل حسب قدراته اللغوية والفكرية.
- ينماز التعليم كعملية جشطالية شاملة باهتمامها بالمؤشرات كلها وعوامل العملية التربوية (معلم- متعلمين-أسرة-منهج- بيئة مدرسية).
- يولي التعليم عناية كبيرة بالقدرة الذاتية للمتعلمين على التعلم.
- يعتمد التعليم على الخبرة الواقعية والعملية للتلاميذ كوسيلة رئيسية لها.
- ينماز التعليم بالمرونة والقابلية للتعديل والتغيير.

- يرمي التعليم إلى كشف الطاقات وتشجيع المتعلمين على استعمالها.
- يتصف التعليم بكونه عملية صقل وبناء إنساني تستعمل مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهدا جادا وفكرا أصيلا.
- ينماز التعليم بالابتكار التجديد، فهو يشجع تنوع الآراء والحلول

الفصـــــــل الثانـي:

التعليمية و المثلث التعليمياتي

المبحث الأول: التعليمية، مفاهيم ومصطلحات

المبحث الثانـي: المثلث التعليمياتي.

المبحث الأول:

التعليمية، مفاهيم ومصطلحات

1.اللسانيات والتعليم

2.اللسانيات التطبيقية

3.التعليمية:

- **موضوع التعليمية**
- **عناصر العملية التعليمية**
- **فروع التعليمية**
- **مناهج التعليمية**
- **علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى**
- **التحويل التعليمياتي**
- **العملية التعليمية**
- **الأسئلة الأساسية للعملية التعليمية.**

1. اللسانيات والتعليم:

تختص اللسانيات بالدراسة العلمية للغات منذ صدور كتاب دروس في اللسانيات العامة لـــ **فاردينان دي سويسر Ferdinand De Soussure** (1857–1913) فتهتم بوصفه ظاهرة بشرية تسعى إلى الإحاطة بخصائصها العامة[1]،إذ تدرس اللغات المستعملة كوسيلة للتواصل، وكأنظمة عن الأدلة، فاللغة Langue هي موضوع الدراسة في علم اللغة يدرسها في ذاتها ومن أجل ذاتها.

أما التعليم(والتعلّم أيضا) فهناك من يرى أنهما تغيير شبه مستمر بسلوك الإنسان، والتعليمية هي الصناعة والعلم.

تجعل اللسانيات التعليمية من اللسانيات قاعدة معرفية في عملية تعليم اللغات، فالترجمة في ظل التقاء اللغات البشرية في الكليات المشتركة وكذا مفهوم القيمة اللغوية أفصحت عنها اللسانيات العامة[2]،ويحصر الخصائص العامة التي تشترك فيها لغات البشر و يمكن تسهيل مهمة التعليم والترجمة وعلم المصطلح... في ظل اللسانيات التطبيقية.

2. اللسانيات التطبيقية:

ظهرت في سنة 1946 عندما بدأ الاهتمام بتعليم اللغات الحية للأجانب في مجال من المجالات العلمية للسانيات، إذ تتجاذبها عدة تعريفات، ويمكن النظر إليها من خلال جوانب عديدة هي[3]:

- يقتضي وجود لسانيات نظرية تواجد مجال تطبيقي إجرائي حيث تستجيب المادة التطبيقية لحاجات المجتمع.
- تأخذ المناهج والمفاهيم وتجمع بينها في حقول علمية وتقنية متنوعة وتكسبها أفكارا جديدة.

---

[1]– ينظر: يوسف مقران ، دروس في اللسانيات التطبيقية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، بوزريعة، الجزائر، 2007–2008، ص 34.

[2] - Voir : Joelle Redouane, La méthodologie, science et philosophie de la traduction, Ed.OPU Alger, 1988 ; p48.

[3]– ينظر: يوسف مقران ، المرجع نفسه، ص 37.

- تعمل على حل المشكلات باستغلال النتائج المتوصل لها مع الوصف والتفسير والتعليل.

وقد جعل بعض الدارسين اللسانيات التطبيقية امتدادا للسانيات للنظرية فتحل المشكلات اللغوية بعد تشخيص الظاهرة اللسانية ويمكن أن تكون حلقة وصل بين علوم لغوية أو فروع علمية قريبة من اللسانيات لتدارسها اللغة[1]، في حين يشكك فريق آخر في وجود لسانيات تطبيقية لأن الفصل بين ما هو نظري وما هو تطبيقي في رأيهم أمر مرفوض من الناحية المعرفية كما أن هناك نظريات لم تكتمل بعد ولا يجوز الفصل بين شقين لعلم واحد، إضافة إلى ظهور توجه مذهبي لا يفرق بين اللسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات.

وتختص اللسانيات التطبيقية بميزات هي[2]:

- **النفعية :** فهي مرتبطة بحاجات المتعلم، وكل ما يحرك المنتج لإنجاز الكلام.
- **الانتقائية:** فالباحث يختار ما يلائم التعليم والتعلم.
- **الفعالية:** فهي تبحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية.
- **دراسة التداخلات بين اللغات الأم واللغات الحية:** دراسة التداخلات اللغوية في الحالات التي يقع فيها تعدد لغوي.

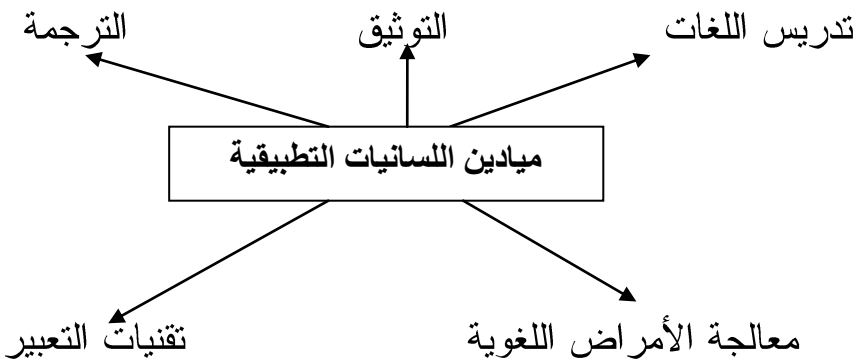
يمتد نشاط اللسانيات التطبيقية إلى:

- التخطيط اللغوي.
- لغة الإعلام.
- الإعلانات التجارية.
- هندسة الاتصال.
- كتابة المعاجم.
- برامج الحاسوب.
- الترجمة الآلية.
- تصميم أنظم الكتابية.
- القضاء على الأمية.
- النقد الأدبي.
- معالجة العيوب النطقية.
- جغرافيا اللهجات.
- تعليم اللغات.

[1]– ينظر: Dominique Muingueneau, Aborder la linguistique, coll. MEME Ed Seuil, Paris, 1996, p57.

[2]– ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط4، 2009، ص12.

وتختص اللسانيات التطبيقية بميادين متنوعة يمكن توضيحها على الشكل الآتي:



الشكل(1) ميادين اللسانيات التطبيقية.

3. التعليمية:

هي ترجمة لكلمة Didactique المشتقة من الكلمة الإغريقية Pidactiko الذي اشتقت من الأصل Diduskein ، وينعت بها ضرب س الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية وهو ما قام به النحاة العرب الأوائل حيث نظموا القواعد في قصائد شعرية تعليمية مثل: ألفية **ابن مالك**[1]، قد يعني المصطلح بكل بساطة تعلم وتكوين [2]، كما نجده يدل في بعض المعاجم الاجتماعية على مفهوم يجمع بين الفن والعلم يعنى بالتعليم...[3]

نجد في اللغة العربية مقابلات كثيرة للمصطلح الأجنبي Didactique ويرجع ذلك إلى اختلاف مناهل الترجمة (الانجليزية والفرنسية خصوصا) إضافة إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وفي اللغة الأم للمصطلح حيث نجد من الباحثين من استعمل كلمة (ديداكتيك) تفاديا لأي خلط في معنى المصطلح، ونجد آخرين استعملوا تعليمية اللغات[4] مقابل المصطلح الأجنبي didactique des langues

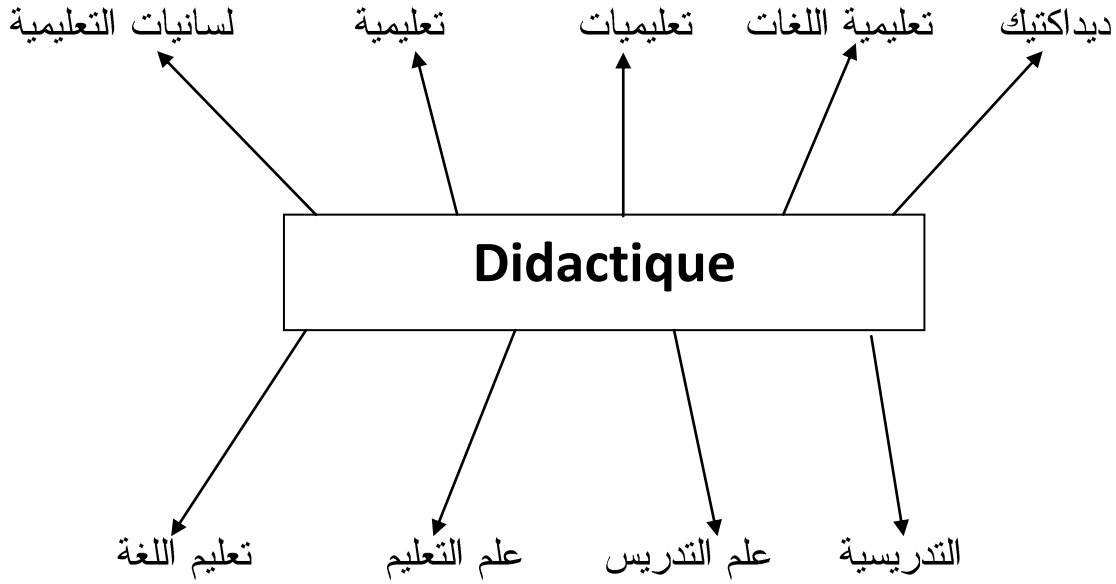
[1]– قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 433.

[2]– ينظر: Hachette, Le dictionnaire du Français, ed .ENAG alger p494

[3]– ينظر: Madelaine Grawitz, Lexique des sciences sociales, Dalloz , Paris, 7ed, 1999, p125.

[4]– نسيمة ربيعة الجعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلاته وحلوله، دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003، ص 128.

La،على حين هناك من يفضل مصطلح تعليميات مثل لسانيات، صوتيات... كما يوجد من يستعمل تعليمية [1]، أو لسانيات تعليمية [2] ليقابل بها المصطلح الغربي La didactique des langues، ويمكن الإشارة إلى المقابلات العربية لمصطلح Didactique في الشكل الآتي:



الشكل:(2) المقابلات العربية لمصطلح Didactique

يعرف **جون كلود غانون J.C.GAGNON** في مؤلفه: La didactique en discipline أي: ديداكتيك مادة الصادر سنة 1973 التعليمية كالآتي:

«إشكالية إجمالية وديناميةة، تتضمن:

-تأملا وتفكيرا في طبيعة إعادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

-إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع ...الخ

[1]- عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، بوفاريك، البليدة، الجزائر، (د.ت)، ص 80-81.

[2]- يوسف مقران، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 13.

-دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها. »[1]

فالتعليمية حقل مستقل من الحقول العلمية يدرس التعليم من خلال محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية فهو يهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها من متعلمين ومدرسين وإمكانيات وإجراءات وطرائق فهي (التعليمية) تفكير تربوي ضروري لتجديد التعلم والتعليم [2]، وقد ظهرت التعليمية عند الغربيين كتخصص جديد يعمل على نقد تدريس المواد التعليمية من صيغته الفنية التي تعتمد على مواهب المدرسين واجتهاداتهم وتجاربهم ليكسبه طابعا علميا تحليليا [3]، وتسعى التعليمية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-تتبع مراحل إعداد المتعلم وتكوين وممارسته في الميدان.

--مسايرة المتغيرات والمستجدات في التربية بما يسهم في تطوير العملية التعليمية.

-جعل التعليم فعالا يوضح الأسس العملية المرتبطة بحافات المجتمع المتجددة.

أ- موضوع التعليمية:

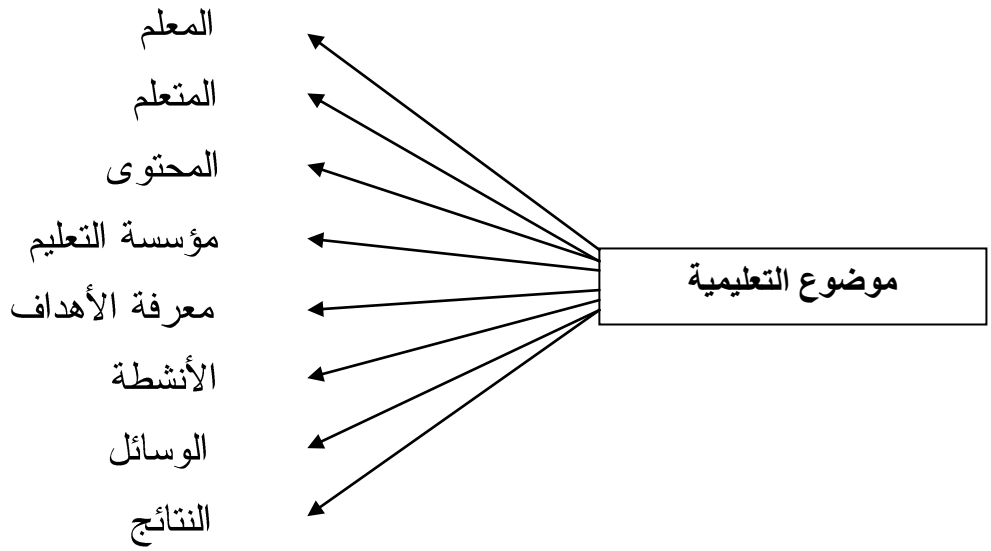
إن التعليم حقل خصب للبحث في كل ما يتصل بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في تناسق وانسجام بين مكونات النظام التعلمي والتعليمي المختلفة، ويمكن توضيح موضوع التعليمية[4] بالشكل الآتي:

[1]- رشيد بناني، من الديتاكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1991، ص 39.

[2]- قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، ص 433.

[3]- ينظر: محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، العدد6، 2002، ص: 185.

[4]- ينظر: بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، العدد 10، 2004، ص 287.



الشكل(03) موضوع التعليمية

ب- <u>عناصر العلمية التعليمية</u>:

تعد عناصر العملية التعليمية أساسا لنجاح التعليم والتعلم، غير أن التربويين اختلفوا في مفهومها وعددها ووظائفها، فقد حصر الدارسون عناصر العلمية التعليمية في: الطالب- المعلم- المنهاج ، فالطالب هو الأساس في هذه العملية بما يختص به من جوانب عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية والمعلم هو الركيزة الثانية بما يتوفر عليه من مؤهلات واستعدادات، وقدرات، ورغبة في التعليم، أما المنهاج هو الذي يحدد معالم الطريق إلى التعلم بما يتضمنه من الكتب المدرسية المقررة، والأدوات ، والوسائل التعليمية والمراجع، والمصادر المختلفة، والخبرات، وبدون المنهاج تبقى العملية التعليمية ناقصة وعشوائية.[1]

ونجد الاتجاه الحديث في التربية يهتم بكل ما يقوم به المعلم من « إجراءات ونشاطات تتجلى في تحديد الأهداف التعليمية وشرح المادة الدراسية، و استجرار استجابة الطلاب وتدعيمها وتدريب الطلاب وتقويمهم، وتزويدهم بالتغذية الراجحة، وما يستخدمه من وسائل تعليمه، ووسائل إدراكية معرفية، وما يقوم به ضبط للمثيرات المحيطة، وتأمين سير العملية التعليمية وتسهيلها،» وقد نظر تربويون كثر إليها بمنظار حديث كـــ: **روبرت جانييه (1979) Gugne et Biggs** و**دافيد**

[1]- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا المرجع السابق، ص 43.

ميرل (1983) Merrill وفست **(1981) Faust** ولاسكا **(1984) Luska** ، فقد أصر **جانييه وبرجز Gagne et Briggs** على أن يحتوي أي موقف تعليمي على عناصر أساسية هي ذاتها الإجراءات التعليمية، وهذه العناصر هي[1]:

- جذب الانتباه.
- إعلام المتعلم بهدف الدرس.
- استثارة الخبرات السابقة للمتعلمين.
- عرض المادة التعليمية وشرحها.
- تزويد المتعلم بالإرشادات اللازمة.
- استدعاء أداء المتعلمين وردود فعلهم.
- تزويد المتعلم بتغذية راجعة إعلامية.
- تقويم أداء المتعلمين .
- تأمين المواقف التطبيقية العملية للمتعلمين.

ويرى **دافيد ميرل (1987) Murrill** أن العملية التعليمية تتكون من[2]:

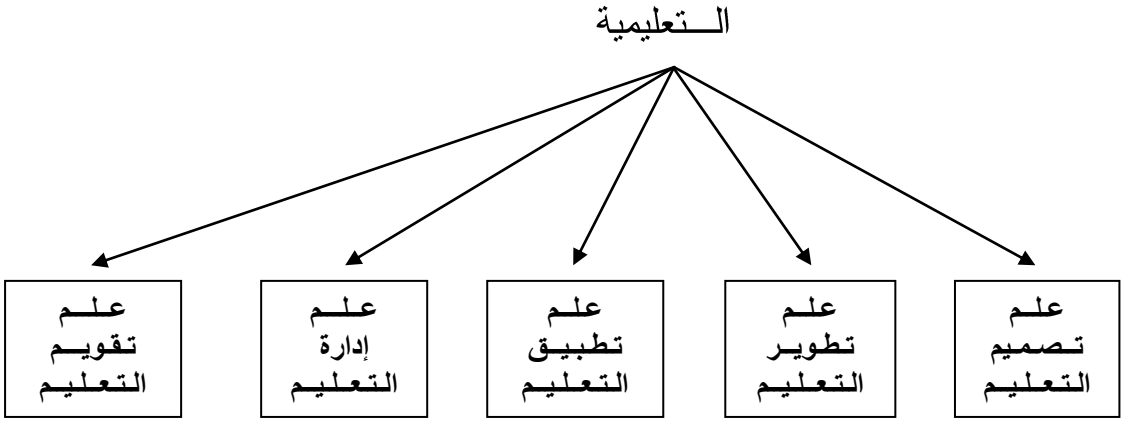
- طرح المعلومات العامة أو تعليمها.
- اختبار المعلومات العامة.
- طرح الأسئلة التي توضح المعلومات العامة أو تعليمها.
- اختبار الأمثلة التي توضح المعلومات العامة.
- إعطاء فرصة للتدريب.
- التزويد بالتغذية الراجعة.

جـــ- <u>فروع التعليمية</u>:

تعد التعليمية فرعا من فروع التربية تهدف إلى تحسين التعليم وتطويره واستمرارية طرقه، فهو يتكون من عدة فروع نوضحها بالشكل الآتي:

[1]- ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، ص: 45 – 48.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 48 – 50.



الشكل (4): فروع التعليمية

1.علم تصميم التعليم:

هو حقل يهتم بفهم تصميم التعليم وتحسينه، وتطويره واستمراريته عن طريق وصف أفضل الطرق التعليمية. وتقديمها في أشكال وخرائط يمكن استعمالها في المحتوى التعليمي [1]، ويمكن وصف نشاط علم التصميم التعليمي بنشاط المهندس المعماري الذي ينجز التصاميم ويقدمها للبناء لإنجازها، فالمختص في علم التصميم التعليمي ينتقي الطرق التعليمية المناسبة، ويصفها في أشكال وخرائط تصور الطرق التعليمية المناسبة، ويصفها في أشكال وخرائط تصور الطرق الفعالة لتعليم محتوى خاص وفق شروط معينة، فقد يتكون المحتوى التعليمي من: مفاهيم، مبادئ إجراءات، حقائق.

- أهمية علم التصميم التعليمي:

يسعى هذا العمل إلى استثمار النظريات التعليمية بكيفية منظمة لتحسين الممارسات التربوية، فأهميته تكمن في محاولة بناء جسر بين العلوم النظرية من جهة (نظريات علم النفس وبخاصة نظريات التعلم)، والعلوم التطبيقية (استعمال الوسائل التكنولوجية عملية التعلم) من جهة أخرى [2]، ويمكن حصر أهم فوائد هذا العلم فيما يأتي:

[1]– ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 41

[2]– ينظر: محمود محمد الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط: 1، 1999 م، ص: 28.

- لقد لفت الانتباه إلى الأهداف التعليمية الأساسية وميز بينها في الأولوية، فيفرق أولا بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة بالمادة التعليمية مما يتيح له التفريق بين الأهداف الجوهرية والأهداف الثانوية وكذا تمييز الأهداف النظرية من الأهداف التطبيقية.
- يرفع علم التصميم من نسبة نجاح التعلم، ويتنبأ بالمشكلات التي قد تعترض تطبيق البرامج التعليمية فيعمل على معالجتها قبل حدوثها فيجنب السلطات المعنية بالتعليم النفقات الكبيرة، ويساهم بربح الوقت والجهد.
- يمد جسور الاتصال بين المشاركين في تصميم البرامج التعليمية وتطبيقها.
- يقلل التصميم من حدة التوتر الذي ينشأ بين المعلمين نتيجة إتباع طرق تعليمية عشوائية، فيزودهم بصور وأشكال ترشدهم إلى كيفية سير العمل داخل قاعة الدرس[1].

الخلفية النظرية لعلم التصميم التعليمي:

استمد علم التصميم التعليمي مبادئه من العلوم السلوكية والعلوم المعرفية، فالعلوم السلوكية هي النظريات التي تركز على العلاقة بين المثير والاستجابة،وقد ساعد التصميم التعليمي على التعرف على كيفية هندسة مثيرات البيئة التعليمية، وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على إظهار الاستجابات التي تعكس عملية التعلم، أما العلوم المعرفية فتركز على العمليات الإدراكية بدماغ المتعلم عند شرحها لعملية التعلم، وقد ساعدت بدورها التصميم التعليمي على هندسة محتوى المادة التعليمية وتنظيمها بكيفية توافق بين الخصائص الإدراكية للمتعلم، فيتمكن من خزن المعلومات بشكل منظم ويستطيع تبصر المواقف وإدراك العلاقات وحل المشكلات، وكل هذه العمليات الإدراكية تدل على عملية التعلم[2].

2.علم تطوير التعليم:

هو الفرع العلمي الذي يولي الاهتمام يفهم طرق تطوير التعليم وتحسينها واستمراريتها بفضل استعمال الشكل أو الخريطة التي يضعها مصمم التعليم في

[1]– ينظر: محمود محمد الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص: 31.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص:40.

إعداد المنهاج التعليمي وما يتكون منه من أدوات ومواد وأجهزة حتى يحقق النتائج المرجوة ويتم بناءه على أسس مضبوطة، فاختصاص المطور التعليمي وما يقوم به من تحضير للأدوات والمواد اللازمة يشبه تخصص المهندس المدني وما يقوم به في تحضير للمواد الضرورية للبناء وتجهيزها للاستعمال.

3. **علم تطبيق التعليم:**

هو العلم الذي يهتم بفهم طرق تطبيق التعليم، وتحسينها وتطويرها واستمراريتها عن طريق الاستخدام الفعلي للمنهاج التعليمي المعد من قبل المطور بكيفية تحقق النتائج المرغوب فيها وفق شروط معينة [1]، إن ما يقوم به المعلم في حجرة الدرس من استخدام للوسائل التعليمية والأدوات اللازمة وتوظيف طرق المناسبة يشبه ما يقوم به البناء من استعمال للأدوات والمواد اللازمة لإنجاز البناء.

4. **علم إدارة التعليم:**

هو حقل علمي يهتم بفهم طرق إدارة التعليم وتحسينها واستمراريتها عن طريق الصيانة اللازمة للمنهاج التعليمي، فنشاطات هذا العلم تشمل وضع الجداول الزمنية ورصد أداء المتعلمين ومساره، وتوضيح أساليب التقويم. وتتبع العلامات والقيام بالتعديلات اللازمة للجداول أو الأساليب التقويمية.

إن ما يقوم به المدير التعليمي من ضبط للعملية التعليمية عن طريق إعداد الجداول، ورصد أداء الطلاب، وتفقد عملية الغياب والحضور ومراقبة سلوك المتعلمين والمعلمين، وحفظ السجلات المدرسية والإشراف على تطبيق القوانين والدعوة إلى إصلاح ما يفسد من الأبنية والأجهزة يشبه ما يقوم به رجل الصيانة للشقة المستأجرة من إصلاح لما عطب في العمارة من حين لآخر نتيجة الاستعمال[2].

[1]– ينظر: محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، ص: 33 – 34 .

[2]– ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 42.

5.علم تقويم التعليم:

هو العلم الذي يهتم بفهم طرق تقويم التعليم، وتحسينها واستمراريتها عن طريق دراسة مدى فعالية المنهاج التعليمي المستخدم وجودته ونجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويقوم الناشط في علم تقويم التعليم بدراسة وتحليل وتقويم دائم لجميع أجزاء المنهاج التعليمي من حيث: تصميمه وإعداده وتنظيمه وطريقة استخدامه وإدارته والحكم على فعاليته واتخاذ القرار اللازمة لإتمامه أو توقيفه فهو يشبه نشاط المستشار الفني للعمارة الذي يزود المستأجر بالتعليمات الضرورية التي تمكنه من استخدامها بكيفية أفضل تبقيه في شقة ولا يتركها.

د – مناهج التعليمية:

حصر **ميرل (1975)** **Merill** المناهج التي تستخدم في التعليمية وفروعها أثناء عمليتي البحث والدراسة في [1]:

. المنهج الذاتي: هو الأسلوب الذي يركز في دراسة الظاهرة على الحس والحدس، والخبرة الشخصية فهو أسلوب ذاتي غير موضوعي.

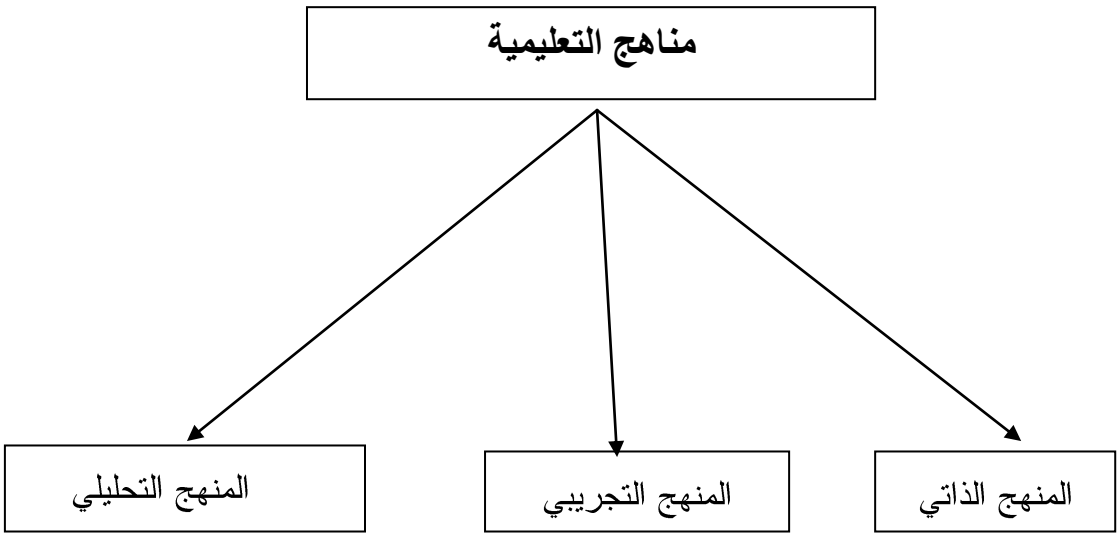
.المنهج التجريبي : هو الأسلوب الذي يستند في دراسة الظاهرة على التجربة المبدئية، وعلى المحاولة والخطأ، وعلى الحس العام أيضا فمن التجربة المبدئية وما يترتب عنها من نتائج يمكن إجراء تعديل في الظاهرة المدروسة ويتسم هذا الأسلوب بنسبة متوسطة من الصدق، ولا يمكن الاعتماد عليه لأنه يفتقر إلى كثير من التجارب العلمية تثبت صورته النهائية، فالشخص الذي يستعمل هذا الأسلوب قد يقول «... لدي شعور بأن هذا المنهاج التعليمي سوف يكون ناجحا إذا ما اتبعت معه الطريقة التعليمية التالية، ولكنني بعد التجربة أن هذه الطريقة غير مجدية... وأعتقد بأن الطريقة المعدلة سوف تكون أفضل ...».

. المنهج التحليلي: يعتمد هذا الأسلوب على طرق علمية محددة ثبت صحتها عن طريق التجربة فهو أسلوب علمي وصادق، والشخص الذي يستعمل هدا المنهج يسلك طريقة تعليمية محددة ثبتت نجاعتها بالتجربة ويمكنه أن يثق بها، وقد يقول:

[1]– ينظر: محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي النظرية والممارسة، ص: 37.

«أرغب في استعمال هذه الطريقة لأنها كانت فعالة عندما استعملت في مواقف تعليمية مختلفة...».

توضح مناهج التعليمية بالشكل الآتي:



الشكل (5) مناهج التعليمية

هـ – <u>علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى</u>:

تتقاطع التعليمية مع تخصصات علمية ومعرفية كثيرة إلى درجة يصعب التمييز والتفريق بينها، فهي في إيطاليا مرادفة لعلم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، وفي بلجيكا يتداخل مفهومها إلى حد الالتباس مع البيداغوجيا، بينما هي في فرنسا مرتبطة باللسانيات التطبيقية، كما نجد لها علاقات مع اللسانيات العامة، وعلم النفس، والاقتصاد والتاريخ والجغرافيا والأدب والفلسفة...

ويشرح **ماري Marrite**: «هذا الحضور المكثف لمختلف الفروع والعلوم بالموقع الاقتصادي الهام لتعليمية اللغات، فقد كانت بحكم التطور الذي عرفته موردا هاما للعمل، ووجدت فيها بقية العلوم الأخرى ضالتها بما أنها تدرس المادة والمتعلم والطرائق»[1].

توجد علاقة ومنافع بين التعليمية وعلوم أخرى، منها:

[1]– عبد اللطيف الفارابي، المدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، العدد: 1، ص:8.

1.اللسانيات:

إن التعليمية تستفيد من اللسانيات ، وبدورها تستثمر اللسانيات التعليمية فتصير موضوعا من موضوعاتها في إطار العملية التربوية، فقد قدمت المدارس اللسانية ونظرياتها التي انبثقت عنها التعليمية إمكانية التفكير والتأمل في المادة اللغوية، وبنائها والمناهج التي تحكمها، وذلك انطلاقا مما قدمته المدرسة البنيوية والمدرسة التوزيعية والمدرسة التوليدية التحويلية والمدرسة الإنجليزية[1]، وقد تبلور عند هذه المدارس مفاهيم عديدة أثرت في تعليمية اللغات، ومن هذه المفاهيم مفاهيم النظام،فقد جعل **دي سوسير** اللغة نظام يتكون من عدة مستويات للتحليل: «ومن ثمة فإن تحديد تلك الأبنية ووحداتها وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرسة معالجة بيداغوجية مخصوصة يراعى فيها التدرج من البسيط إلى المعقد، والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين...» [2]، فتبني **دي سوسير** للمنهج الوصفي في دراسته للغة انتقل إلى التعليمية وإلى تحليل نصوص أدبية.

ومن أمثلة التأثر باللسانيات رد الاعتبار للغة المنطوقة حيث أصبحت لها قيمة في الوصف والدراسة، فاللغة المنطوقة تتميز بالحيوية والنشاط: فالطفل يتعلم اللغة المنطوقة ثم اللغة المكتوبة، كما استثمرت التعليمية مفهوم البنية في التمارين البنيوية التي تعتمد على مفاهيم التقابل والتشابه والاختلاف في فهم اللغة وإدراك مدلولاتها[3].

استفادت التعليمية من الصوتيات في تصحيح النطق لدى المتعلمين، خصوصا في تعلم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى جعل الجملة وحدتها الأساسية في دراسة اللغة كما فعلت معظم المدارس اللسانية [4]، ومن المفاهيم التي أثّدرت في

---

[1]– ينظر: بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص: 295.

[2]– محمد صالح بن عمر، كيف تعلم اللغة العربية لغة حية ؟ بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط: 1، 1998، ص:16.

[3]– ينظر: بشير ابرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص: 296 .

[4]– ينظر: محمد صالح بن عمر، المرجع نفسه، ص:17 وما بعده.ا.

التعليمية مفهوم الملكة اللغوية ومفهوم الأداء والإنجاز وهذان المفهومان مستمدان من المدرسة التوليدية التحويلية **لشومسكي** فالملكة اللغوية هي جملة القدرات والاستعدادات التي تمكن الفرد من إنجاز اللغة بعد ذلك، وقد أضافت المدرسة الإنجليزية مصطلح الملكة التبليغية / التواصلية وتعنى: « القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض» [1]، فالملكة التبليغية تتجاوز معرفة النماذج الصوتية والنحوية والمعجمية والنصية لنظام اللغة إلى معرفة معايير وقواعد التوظيف وقدرة المتكلمين في ذلك.

فالباحث في التعليمية يجد في اللسانيات ميدانا خصبا لدراسة الظواهر وحقلا لتقديم التصورات والخطط والإجراءات بغية تعليم اللغات وتعلمها في مستويين: نظري وتطبيقي.

2.**علم النفس:**

إن كثيرا من النظريات والمقاربات في تعليمية اللغات تستمد حضورها من نظريات علم النفس العام وعلم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي، فعلم النفس التربوي «يطبق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم لحل ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات وصعوبات كضعف التلاميذ في تعلم اللغات... كما يطبق مبادئ عملية التعلم وقوانينها على تدريس المواد المختلفة كالحساب والرسم و القراءة واللغة... و علم النفس بمفهومه الحديث لا يقتصر على أن يستعير من علم النفس النظري ما يصل إليه من نتائج ومبادئ تفيده في حل مشكلات التربية والتعليم...»[2].

تعمل النظريات على تنمية الاستخدام اللغوي الذي يستمد خلفية معرفية تتصل بعلم نفس السلوك الذي يعد مظاهر السلوك الملاحظة في الكلام منطلقا لدراساته، والاستجابات نحو المثيرات المختلفة ويساعد علم نفس الطفل والمراهق« المعلمين على التعرف على الشروط والعوامل الأساسية لحدوث عملية اكتساب

[1]– عبد الرحمن حاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث اللغوي في منهجية الدرس اللغوي، ص: 10 .

[2]– ينظر: عبد الرحمن الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط: 3، 2003 ، ص:39.

اللغة وامتلاك أسسها ومبادئها، والتي يمكن استغلالها في تحسين الفعل التربوي النشط وتطويره في كل اتجاهاته»[1].

يشترك علم النفس مع التعليمية في التطرق إلى العوامل النفسية التي تتدخل في تشخيص الأخطاء وتحليلها والعوامل النفسية التي تدخل في أمراض الكلام وكيفية علاجها، ومراعاة المعلم لحاجات المتعلم في تسطير أهداف درسه، والقضايا التي تخص شخصية المتعلم،وتتصل التعليمية بعلم النفس اتصالا وثيقا، فقد ربطت النظريات بين العناصر النفسية لمتعلم اللغة من دافعية وميول وخوف وحياء وقلق ورغبة في تحصيله للغة ،فـ «المشكلات اللغوية والنفسية أدت إلى حتمية اللقاء بين علماء اللغة وعلم النفس لحل تلك المشكلات وترى **جودت جرين Judith Green** أن علماء النفس الذين درسوا اللغة قد تأثروا بمؤثرين هما: نظرية المعلومات ونظرية التعلم، أما نظرية المعلومات فهي تبحث في عملية الاتصال عامة وفي الاتصال اللغوي بخاصة،... ويهتم عالم اللغة بهذا النظام عن طريق دراسة طبيعة الوحدات المكونة له وتحديدها، أما عالم النفس فيهتم بالعمليات التي تحدث لدى المستقبل حين يستقبل الرسالة أي بعمليات النظام الرمزي وإدراك الرسالة»[2].

وترتبط التعليمية بعلم النفس المعرفي الذي يبحث في إشكالات قديمة بتصورات ووسائل حديثة إنه «علم يبحث في كيفية امتلاك الذهن البشري للمعرفة، وكيفية تطورها، ويبحث في علاقة المحيط بالاكتساب وفي كيفية احتفاظ الذاكرة بالمعلومة، واستعمالها عند الحاجة...»

تجدر الإشارة إلى أن دراسة اللسان تمت في كثير من الأحيان في علم النفس،[3] وقد شهد النصف الأول من القرن 20 سيطرت المنهج التحليلي التخميني الانطباعي الذي يدعو إلى فلسفة اللغة أكثر مما هو بحث تجريبي في إحداث اللغة

---

[1]– نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ص: 45.

[2]– Judith Green Psycholinguistics. P: 14-15 نقلا عن: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2000، ص: 98

[3]– عبد الإله سليم. بنيات المشابهة في اللغة العربية، مقاربة معرفية، سلسلة المعرفة اللسانية، أبحاث ونماذج، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب،2001 . ص: 07–08

الملموسة، وقد ذهب لسانيون إلى النظر إلى اللغة ودراستها بوصفها ظاهرة مجردة بعيدة عن العوارض الفردية والاجتماعية، فتحلل اللغة في هيئتها المبلورة عبر أشكالها المكتوبة، حيث تتأسس المعاجم على الجذاذات المستخلصة من النصوص المكتوبة، مما يؤثر في تعليم الإملاء الذي أدى بدوره إلى طريقة تعليم اللغة الثانية صعب توظيفها في تعليم اللغة الأولى[1].

3- علم الاجتماع:

استفادت التعليمية كثيرا من رصيد علم الاجتماع بأنواعه (علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع التربوي اللغوي وعلم الاجتماع الثقافي)، فاللغة ظاهرة اجتماعية تقوم بدور فعال في عملية التواصل بين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة،ويجب علم الاجتماع عن جملة كبيرة من الأسئلة المرتبطة بالتعليمية مثل«الاستعمالات اللغوية المختلفة، من يستعملها، ومع من سيستعملها ؟ وكيف يستعملها ؟ وعم يستعملها؟ وهل هي جملة القواعد الاجتماعية المتحكمة في ذلك ؟ وما هي الاستعمالات اللغوية الممكن استثمارها في المؤسسة التعليمية...».

تنطلق اللسانيات من مدونة موجودة وملموسة تعكس جميع أشكال التحول الذي قد يمس نظام اللغة، ويمكن أن تؤثر فيه الظروف السياسية والاقتصادية، ومن نتائج هذا الاستدراج «أن اللساني يتوخى منهجا مزدوجا في تناوله مادة علمه، فهو يدرس البيئة اللغوية في جوانبها الصوتية والصوفية والتركيبية والدلالية، ثم يعمل على كشف ارتباط هذه البيئة بوظيفتها الاجتماعية من خلال تأثير الجوانب الاقتصادية والسياسية والثقافية والدينية في الكيان اللغوي»[2].

إن فكرة التعليم ألاختلافي الذي تراعى فيه الظروف الاجتماعية ليست من ابتكار اللسانيات المجردة لكنها ناجمة عن تلاقي التعليمية بعلم الاجتماع بل وحتى المنهج التقابلي[3]، فالتعليمية تستسقي من المواد الاجتماعية ما تراه مناسبا لتقويم

---

[1]– ينظر: يوسف مقران. دروس في اللسانيات التعليمية، تكوين أساتذة التعليم المتوسط، السنة الثالثة، المرجع السابق، ص: 49.

[2] – عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص: 88.

[3] – ينظر: Francis Debyser. La linguistique contrastive et les interférences. Langue Française, Ed Larousse, Paris, 1970, p31.، تقلا عن: يوسف مقران، دروس في اللسانيات التعليمية، ص: 54.

عملية تعليم اللغات؛وللقيام بالتخطيط اللغوي وللقيام بسياسات التعليم المختلفة،ولشدة ارتباط التعليمية بعلم الاجتماع نجدها تتبنى كل القضايا اللغوية الحساسة والمسائل القطرية، فاحتوت البرامج التعليمية على كل ما كان يشغل بال الأمة من تاريخ وصراعات متعاقبة حول الهوية والاستعمار والاقتصاد والثقافة، وما هي اللغة التي يتحتم على المنظومة التربوية أن تتبناها في تعليم المواد العلمية، وتتدخل الجغرافيا في القسم في إطار ما يُدعى بـــ(الأمن اللغوي والتخطيط اللساني) على غرار ما فعله **زهير غازي** في مؤلفه العربية والأمن اللغوي، و **إبراهيم السامرائي** في أحد محاور كتابه بـــ: اللغة وبرامج التنمية، ويندرج تحت هذا التوجه الجغرافي السياسي التعليمي خاتمة من قضايا اللغة وعلاقاتها بالمجتمع والشعوب والجغرافيا والاقتصاد والسياسة والتاريخ ويأتي الصراع اللغوي على رأس هذه الخاتمة[1].

4- **البيداغوجيا:**

تهتم كل من التعليمية والبيداغوجيا بمسارات اكتساب المعارف وتبليغها، فالتعليمية تعالج محتويات المعرفة بصفة خاصة، والبيداغوجيا تدرس العلاقات بين المتعلمين والمعلمين [2]، فالتعليمية تتداخل بصفة كبيرة معها إلى درجة يصعب التفريق بينهما وتمييز الحدود بين هذه وتلك، فهناك من يرى بأن تعليمية اللغات هي عبارة عن امتداد للبيداغوجيا ومنتوج ووليد جديد لها[3].

تتبادل تعليمية اللغات والبيداغوجيا المناهج، حيث تجيب هذه الأخيرة عن أسئلة تتعلق بـــ: العلاقات بين المعلم والمتعلم، واستعمال الطرائق والتقنيات التربوية واستعمال الوسائل المختلفة في العملية التعليمية، وأساليب تقويم التعليم والتعلّم... ؛ وتهتم التربية والتعليمية بإعداد الفرد إعدادا يتضمن أكثر من غرس المعلومات الفنية والمعرفة السطحية بالتقاليد، بل «إن مسؤولية المدرسة في تعليم الطفل هي كيف يستخدم كل نوع من المهارات والمعلومات التي يمكن أن يحصل عليها، وهو ما يمثل درجة من الأهمية، ومسؤولية المربي لا تسمح له بتجاهل

[1] – ينظر: يوسف مقران، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 56 .

[2] – ينظر: ميشال دوهلاوي، التعليمية والبيداغوجيا، دار مارينور للنشر، مجلة معالم، العدد: 1، الجزائر، 1997، ص 181.

[3] – ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، ص 45.

السؤال الذي يوجّه إليه عن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال حل مشكلاتهم وتشرب المعارف الجديدة؛ وتصبح الوسيلة الفنية التي يكتسبها الطفل لفهم المعلومات الجديدة من خلال خبراته بالمدرسة أهم جزء في العملية التربوية»[1].

و. التحويل التعليمياتي: Transposition didactique

نشأ مصطلح التحويل التعليمياتي في رحاب العلوم الاجتماعية، و سرعان ما انتقل إلى الرياضيات، ثم إلى تخصصات أخرى، فصار مفهوما شائعا واسع الانتشار في العلوم التي تهتم بالتربية والتعليم بعامة وتعليمية المواد بخاصة؛ فالعملية التعليمية تحويل دائم ومستمر للمعارف والعلوم في إطارها المرجعي فيكون التعليم اختزال لأعمال العلماء وإلى ما وصلوا إليه من نتائج في ميادين معرفية مختلفة، ويظهر هذا التحويل جليا في مراحل التعليم العام مع مراعاة للقدرات الفردية للمتعلمين والتدرج في تحويل المعارف من غير تشويه والحفاظ على الخصوصيات العلمية لهذه المعرفة وتيسير نقلها وفهمها من أجل تفعيل التعليم والتعلّم[2].

1. مراحل تطور نظرية التحويل التعليمياتي:

- ميلاد ونشأة مصطلح التحويل التعليمياتي:

برز هذا المفهوم وتطوّر على يد العالم **Michel Verret** في حقل الدراسات الاجتماعية، فقد نبه إلى أن الإجراء التعليمي لموضوع معرفي معين يفرض بالضرورة القيام بكل التعديلات المتاحة التي تقتضيها عملية الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في أحضانها وهو جني ن إلى البيئة المستقبلة التي هي ميدان خصب لاستنبات هذا الموضوع و استثماره إجرائيا في الوسط التعليمي[3].

[1] – جوسلين، المدرسة والمجتمع العصري، تر: محمد قدري لطفي وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1972، ص29.

[2] – ينظر: أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات، مجلة المترجم، العدد: 7، الجزائر، يناير– جوان 2003، ص:142–143.

[3] - Voir : Terrisse André et Leziart Y, L'émergence d'une notion, La transposition didactique, Entretiens avec Michel Veret, Les sciences de l'éducation, n° :3, 1997, P : 7.

إن تعليم معرفة معينة هو إجراء تطبيقي وحتى تستحيل إلى معرفة مهيأة للتعليم لابد من تعديلها وتحويلها وفق متطلبات العملية التعليمية، وهذه التعديلات معللة ليست عشوائية أو اعتباطية لأنها من طبيعة المعرفة نفسها إذ هي وجه آخر من صورها العلمية؛ فالقيام بالتعديلات يكسب المعرفة صفة الانتقال والتحوّل، وهذا ما أدى بالأمم المتطورة إلى تقسيم العمل لتحرير الإجراءات التطبيقية من سلطة المعارف المرجعية[1].

يتم الانتقال والتحول من معرفة علمية إلى أخرى بمراعاة القضايا الآتية[2]:

-**استثمار المعارف:** ويتجسد بإجراءات تطبيقية متنوعة:

- إجراءات تتعلق بالابتكار أو الاختراع أو الإبداع
- إجراءات تتعلق بتوظيف هذه المعارف في الواقع.

- **الموضوعات المعرفية:** وتتبدى في حالتين هما:

- حالة الاشتراك المرجعي والتعميم النظري
- حالة التخصيص والتمييز.

-**ضوابط استثمار المعرفة:** وتحدد بثلاث مجموعات هي:

- المعرفة نفسها: تركيبها وتعقيدها وعلاقتها بالإجراءات الابتكارية، وطريقة إدماجها في النصوص العلمية.
- متلقى المعرفة: عمره، وضعياته التعليمية، إدراكه المعرفي، مساره التعليمي، إنجازه العملي.
- السياق المؤسساتي أو وضعية المعلم، مهارته في تبليغ المعارف، مرتكزات البرمجة والتحويل في الوسط التعليمي.

[1] – ينظر: عبد الحفيظ تحير يشي، تعليمية القواعد وآليات التحويل، دراسة تطبيقية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات، المركز الجامعي بشار، السنة الجامعية: 2005–2006، ص: 93.

[2] – ينظر: أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغة، ص: 146–147.

-ضوابط إجرائية لتحويل المعرفة تحويلا كاملا:

- إخراج المعرفة من الإطار النظري.
- عزل المعرفة عن انتمائها الشخصي.
- برمجة المعرفة وترويجها في الوسط الاجتماعي والثقافي.

إن هذه الإجراءات كفيلة بالتفريق بين المعرفة القابلة للتحويل والانتقال والمعرفة التي يصعب تحويلها.

يمكن استثمار النظريات اللسانية بوصفها معارف عالمية من خلال القيام بالإجراءات الآتية[1]:

- ضبط الإطار المرجعي لهذه النظرية.
- اختزال مضامينها العلمية.
- تحويلها إلى معرفة مهيأة للتعليم.
- ضبط مجال انزياحها المتوقع، وتحديد مسافاتها التعليمياتية:

-الانزياح من المعرفة العالمة إلى المعرفة المهيأة للتعليم

-الانزياح من المعرفة المهيأة للتعليم إلى المعرفة المدرّسة بالفعل.

-المسافة بين المعرفة المدرّسة بالفعل والمعرفة المكتسبة لدى المتعلمين.

نستطيع توضيح ذلك بالشكل الآتي:

الشكل(6): مجال انزياح المعرفة وتحديد مسافاتها التعليمياتية.

[1] – ينظر: أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغة، ص: 144.

انصب اهتمام **Michel Verret** على التحويلات الاضطرارية، لأن الإقدام بإجراء تطبيقي على المعرفة العالمة لأغراض تعليمية يلزم بضرورة إخضاع هذه المعرفة للتعديلات المعللة، لأنها من طبيعة المعرفة نفسها، إذ تعتبر هذه الإجراءات عوامل فاعلة في نجاح عملية التحويل، فالمعرفة التي تنتقى باعتماد المعطيات التعليمية تحفظ المتعلم من الانزلاق، وتؤمّن له جميع المسالك للوصول إلى الغايات المرجوة، وتحميه من أخطاء الأبحاث المضللة والمغالطة وتحد من عشوائيته حتى لا يتبدد جهده ويضيع في المتاهات الغامضة التي تحيط بالموضوع المعرفي ساء كان ذلك يتعلق بنشأته المرجعية الأولى أم بمآله التعليمي[1].

- <u>انتقال مصطلح التحويل التعليمياتي إلى الرياضيات:</u>

استثمر علماء الرياضيات البحوث النظرية والتطبيقية في علم الاجتماع التي قام بها **Michel Verret** في ترقية الإجراء التحويلي في الرياضيات ونشره لمعالجة الصعوبات التي تعترض مسار انتقالها إلى معرفة تعليمية، حيث اختص عالم الرياضيات **Chevallard** بتأسيس القاعدة لميلاد تعليمية خاصة، وقام بضبط ميدان التعليمية كتخصص علمي واستبدل ثنائية: (معلم/ متعلم) باستحداث نظام تعليمياتي يتألف من ثلاثة أقطاب: (المعلم، المتعلم، المعرفة)[2].

يظهر النظام التعليمياتي ابتداء من شهر سبتمبر كتكوين يتمركز حول معرفة مضبوطة بكل وضوح في البرنامج التعليمي وتتعزز هذه المعرفة بوجود عقد تعليمياتي يشكل لتنفيذ مشروع تعليمي/ تعلمي، ويجسد في الواقع بمساهمة القطبين المعنيين المعلم والمتعلم [3]، فالتحويل التعليمياتي عند **Chevallard** هو: «الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية»[4].

---

[1]- Voir : Jean Paul Brankart, Itziar Plazaola Giger, La transposition didactique histoire et perspectives d'une problématique pratique, N° : 97-98, Juin 1998. P : 36.

[2] – ينظر: أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن، ص: 148-149.

[3] -Chevallard. Y. La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. La pensée sauvage. Grenoble, 1991, P : 22.

[4] - Voir, Ibid., P : 18.

تتحدد معالم نقل المعارف واختزالها لغرض تعليمي بتهيئة الأرضية المرجعية لإعمال الفكر في العناصر الإيجابية والفاعلة لهذه المعارف من الناحية التعليمية لتعميق الانتقاء والاختيار الذي يكون شرط ضروري للانتقال الناجع من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية [1]، وحتى يحدث ذلك لابد من تحقيق القضايا الآتية كما يوضح الشكل الآتي:

الشكل(7): قضايا انتقال المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية.

إن نظرية التحويل التعليمياتي عند **Chevallard** ذات مفاهيم واضحة المعالم تقدم الدعم المرجعي الإجرائي لتحليل مستويات مختلفة[2]:

- نظام المعارف وتبرير تجددها في الوسط التعليمي.
- فاعل التحويل ومنطق تدخله.
- نظام المواد التعليمية وغاياتها الثقافية والاجتماعية.

[1] – ينظر: أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن، ص: 149–150.

[2] – ينظر: أحمد حساني، المرجع نفسه، ص: 151.

كان للأعمال التي قام بها العالم **Chevallard** وغيره من الباحثين الأثر الكبير في جعل التعليمية تخصصا علميا، كما ميز المختصون بين نوعين من التحويل التعليمياتي تحويل خارجي(المؤلفون، واضعو البرامج،...) وتحويل داخلي (الممارسون للعملية التعليمية).

يسمح التحويل التعليمياتي بـــ :

- حصر الموضوعات وتحديد مجالها الإدراكي.
- تنمية طرائق الاختيار.
- تحليل المعرفة التعليمية وتفعيل الخطاب في المؤسسة التعليمية.

- **<u>توسيع نظرية التحويل التعليمياتي:</u>**

اعتَبر كتاب **Chevallard** التحويل التعليمياتي من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné مرجعا متميزا للتخصصات الأخرى، حيث نجده شديد الحرص على توسيع المجال ألاستعمالي للتحويل التعليمياتي ليشمل المعارف التي توصف عادة بالمعارف العالمة التي تتحول حتما إلى معارف تعليمية مثل الرياضيات والعلوم الطبيعية وكذا العلوم الإنسانية والاجتماعية[1].

يذهب بعض العلماء من أمثال **Martinand** إلى توسيع نظرية التحويل التعليمياتي لتشمل المعارف الكبيرة، فقد استخدم «مصطلح التطبيقات المرجعية وشاع هذا المصطلح في الميدان التكنولوجي والتربية البدنية والتكوين المهني» [2]، ويصبح التحويل التعليمياتي بهذا المفهوم يعتمد مصدرين:

-المعارف العالمة والخبيرة- التطبيقات الاجتماعية.

يقتضي التحويل التعليمياتي في نظر **Chevallard** تحديد المسافة التي تفصل بين المجالين المرجعي والتعليمي، ويذكر **Michel Verret** في هذا

[1] - Voir : Philipe Perrenoud, La transposition didactique à partir de pratique, des savoir aux compétences, sciences de l'éducation, n° : 3, Montréal, 1998, P : 487-514.

[2] – أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن، ص: 152.

الشأن: «إن تحضير الدرس هو بلا شك العمل من أجل التحويل التعليمياتي، أو بالأحرى العمل في تحويل التعليمياتي نفسه»[1].

أما مجالات الانزياح التعليمياتية فهي[2]:

- الانزياح بين المعارف العالمة والمعارف المهيأة للتعليم.
- الانزياح بين المعارف المهيأة للتعليم والمعارف المدرّسة بالفعل داخل القسم.
- الانزياح بين المعارف المقدمة من طرف الأستاذ والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين.
- الانزياح بين المعارف المقيدة في الوثائق الرسمية والمعارف التي تمارس بالفعل داخل القسم.

يؤكد **Chevallard** أن المعرفة لا تولد من الفراغ بل هي وثيقة الصلة بزمان ومكان بعينه، وبيئة اجتماعية، ومؤسسة تعمل على ترقيتها، فالمعرفة تخضع لمسارات تكاملية يتم فيها الانتقال من مسار إلى آخر عن طريق التحويل، وهذه المسارات هي:

مسار الإنتاج– مسار الاستخراج– مسار التعليم.

فالتعليمية هي دراسة نسقية للمواقف، فالمعارف سواء كانت مرجعية أو عالمة فهي قابلة لتتحول إلى معارف تعليمية، وفق ضوابط مقننة من طرف المختصين.

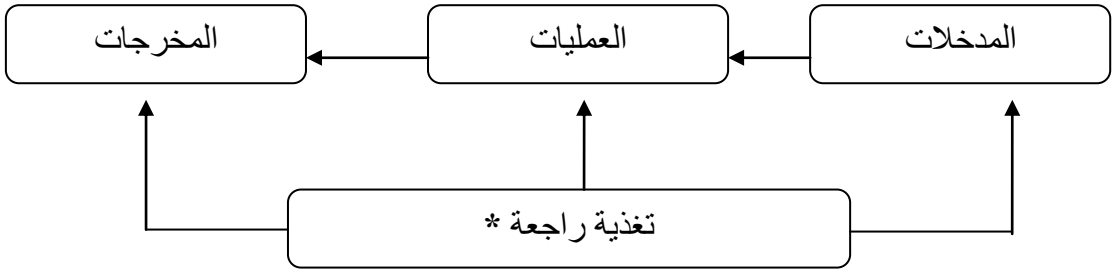
ز. <u>العملية التعليمية</u>

تعددت تعريفات التربويين للعملية التعليمية، فهي عند علماء التعليم ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل قاعة الدرس وتسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة، فالعملية التعليمية بهذا المفهوم هي عملية التدريس نفسها، أما علماء تصميم التعليم وتنظيميه فينظرون لها على أنها عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة وذلك عند عرضه للمادة الدراسية وتسلسله

[1] - Michel Verret, Le temps des études, Mémoire de soutenance de thèse, Université Paris 5, 1985, P : 17.

[2] – ينظر: أحمد حساني، المرجع نفسه، ص: 154.

في شرحه، فهم يرون أن العملية التعليمية في الحقيقة ما هي إلا تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي غالبا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي، [1]ويرى المدافعون عن النظرية الإدراكية أن العملية التعليمية عبارة عن نظام معرفي كما يبين الشكل الآتي:



الشكل(8): العملية التعليمية كنظام معرفي.

ويعرف هذا النوع من الأنظمة الذي تم تطويره في الستينات على يد مجموعة من المربين الأمريكيين بالنظام اللولبي المغلق (أو الحلقي المغلق) فمخرجات أو نتائج النظام تعود فتدخل في النظام مرة ثانية على هيئة مدخلات جديدة، وهي بذلك تؤثر على مخرجات النظام [2]، فالمدخلات تمثل المتعلمين وقدراتهم العقلية وخصائصهم المختلفة، والمعلمين ومؤهلاتهم العلمية، والأهداف التعليمية والكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والمنهاج الدراسي، وتقوم الذاكرة بالمعالجة في تنسيق المعلومات المستقبلية وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها، وربطها بالمعلومات السابقة وتحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة متعلمين مهَرَة وأفراد صالحين في المجتمع[3].

نظر **جونسون (1979) Johnson** للعملية التعليمية على أنها زمرة من العناصر منظمة بكيفية تدفع التلاميذ إلى التعلم وتحثهم عليه، فالتعليم هو تنظيم الموقف التعليمي بعامة من قاعات الدراسة، والمتعلمين، والبرامج التعليمية،

[1] – ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 35.

*– التغذية الراجعة: هي العملية التي يتم التعرف من خلالها على مدى فعالية النظام في تحقيق الأهداف، ومدى انسجام عوامله معا، ومواطن الضعف التي قد تحتويه بوجه عام.

[2] – ينظر: كمال عبد المجيد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته،المرجع السابق ، ص: 107.

[3] – ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 35.

والمواد والوسائل والكفاءات التعليمية. فهي تؤدي إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة علمية أو اتجاه إيجابي[1].

وترى **أفنان نظير دروزة** العملية التعليمية من وجهتين هما[2]:

- عملية التعليم بشكل عام: هي عملية مدروسة تتحول فيها الأهداف التعليمية (بعد مدة زمنية) وبمساعدة المعلم إلى نتائج ملموسة قد تكون معلومات جديدة أو مهارات أو اتجاهات وذلك نتيجة لما يقوم به المعلم داخل قاعة الدرس من إجراءات ونشاطات وتدريب وتعزيز وتغذية راجعة وتقويم.
- عملية التعليم بشكل خاص: هي الطريقة التي تتفق وطريقة تنظيم المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي، ففيها يتدرج المعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها ويتسلسل بها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب و إلى غير ذلك.. إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين.

حـــ. <u>الأسئلة الأساسية للعملية التعليمية:</u>

إن التعليمية علم قائم بذاته وله علاقة متينة بعلوم أخرى مثل: علم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا واللسانيات والأسلوبية والشعرية وتحليل الخطاب ولسانيات النص، وهو علم يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية وموضوعية، وهو ميدان تعليم اللغة يبحث في عدة أسئلة مترابطة يبعضها البعض، وهي:

- من ؟ (المتعلم)
- ماذا ؟ (المادة)
- لماذا ؟ (الأهداف)
- بماذا ؟ (الوسائل)
- كيف ؟ (الطريقة

[1] – ينظر: Johnson .Educational Psychology, USA, 1979, P : 9. نقلا عن: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا ، ص:35.

[2] – ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، المرجع نفسه، ص: 36.

يتعلق السؤال الأول (من ؟) بالجانب النفسي للمتعلم. إذ يجب الاهتمام بنظريات التعلم، ودراسة اكتساب اللغة عنده: السلوك اللغوي – التعزيز– الحاجة التواصلية من المتعلم ويقتضي هذا الجانب الاستفادة من الرصيد المعرفي لعلم النفس اللساني[1].

ويرتبط السؤال الثاني (ماذا؟) بالمادة الدراسية من حيث كمها وكيفها بالنظر إلى معجمها ودلالاتها وأجوائها، وبجرد الأبنية أو الأشكال اللغوية والمفاهيم التي تتماشى مع احتياجات المتعلمين، وتختص اللسانيات التطبيقية بالإجابة على هذا السؤال، وهو حقل يتداخل كثيرا مع التعليمية[2].

ويتعلق السؤال الثالث(لماذا ؟) بأهداف العملية التعليمية (أهداف عامة، أهداف خاصة)، في حين يتصل السؤال الرابع(بماذا ؟) بالوسائل الممكن استخدامها في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف.

يتعلق السؤال الخامس (كيف ؟) بتحديد نوعية المتعلمين وضبط حاجاتهم وميولهم ثم ترجمتها وتحويلها إلى قوالب لغوية ومفاهيم، ثم تكييفها بما يستجيب للمتعلمين والأهداف والوسائل التعليمية المتوفرة، ويرتبط بالجانب البيداغوجي المتميز لتعليم اللغة في الوسط المتعدد اللغات، وهذا يتطلب القيام بدراسة نظرية علمية للعلوم المساعدة للعملية البيداغوجية [3]، يجيب على هذا السؤال علم منهج تدريس اللغات وكذلك تخصصات أخرى لها صلة وطيدة بالتعليمية مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم التربية، ونظريات التعلم، وعلم الاختبارات والتقويم، وتكنولوجيا التربية[4].

يهتم المتخصص في التعليمية في البحث عما يأتي:

- متعلمون: لكي يتعلموا
- معلم في علاقة مع

[1] – ينظر: أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد: 6، الجزائر، 2002، ص: 168.

[2] – ينظر: بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، ص: 287.

[3] - Voir : Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Coline, Paris, 1979, P : 134.

[4] – ينظر: بشير إبرير، مرجع سابق، ص: 287.

- محتويات: داخل إطار
- مؤسسة من أجل تحقيق
- أهداف عن طريق
- أنشطة وبمساعدة
- وسائل: تمكن من بلوغ
- نتائج ! [1]

إن الباحث في التعليمية يهتم بالموضوعات التي يمكن أن تكون الانشغالات الأساسية لهذا العلم، فهو يعمل حسب **Claude Begin** في مقاله La didactique et ses principes préoccupations على[2]:

- تحسيس المدرسين بمشاكل التعليم المختلفة، وجعلهم يعرضون بعض أهداف التعليم وبعض وسائل بلوغها.
- تنمية المهارات العقلية (الحساب الذهني، التفكير الاستدلالي...)
- البحث عن الحد الأدنى من التعليم.
- إثراء الوسط التربوي بالمعرفة وفهمها.
- تحفيز التلاميذ نحو المواد الدراسية وتشويقهم للتعليم.
- بيان أهمية المواد الدراسية ووظائفها في المجتمع.
- تكوين المعلمين وتحسين أدائهم البيداغوجي.
- القيام بالبحث في بناء المناهج وتطوير البرامج التعليمية.
- البحث في التقويم وأساليبه وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية.

[1] – عبد اللطيف القاربي وعبد العزيز الغرضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء، ط: 1، 1989، ص: 17.

[2] – ينظر: رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، ص: 72 وما بعدها.

المبحث الثاني:

المثلث التعليمياتـــي.

1.المعلم:

- الكفايات التي ينبغي توفرها في المعلم
- وظائف المعلم
- معايير الجودة الشاملة في تكوين المعلم
- مسؤوليات المعلم
- سمات المعلم
- برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية
- التعيينات التدريبية لإعداد المعلم على أساس الكفاية

2.المتعلم:

- العوامل النفسية في طبيعة المعلم.
- العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في المتعلم
- العمليات العقلية للمتعلم التي تساهم في التعلم
- تصور المتعلم في رحاب المقاربة الجديدة
- مواصفات المتعلم.

3.المعرفة:

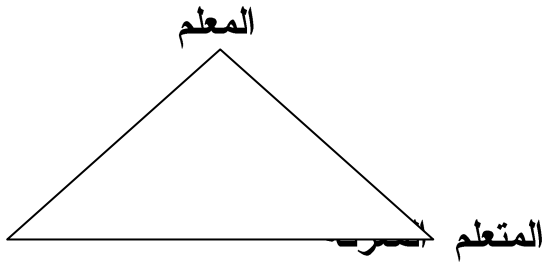
- مكونات البنية المعرفية
- أنواع المعارف
- مصادر المعرفة
- طبيعة المعرفة
- مجتمع المعرفة

المثلث التعليمياتي:

قام عالم الرياضيات **Chevallard** بتأسيس الأرضية لنشأة تعليمية المواد (المعارف المنتظمة)، فكل مادة مقصودة للتعلم تقتضي تعليمية خاصة تتميز بموضوع الدراسة، فقد عمل على تحديد حقل التعليمية بوصفها تخصصا علميا، فاستبدل الثنائية: معلم/ متعلم المؤطرة بيداغوجيا باصطناع مخطط ثلاثي (نظام تعليمياتي) يتشكل من ثلاثة أقطاب: المعلم،المتعلم، المعرفة[1].

إن النظام التعليمياتي تكوين يظهر في كل سنة دراسية، ويتمركز هذا التكوين حول معرفة محددة بكل دقة ووضوح في البرنامج التعليمي، وتعزز هذه المعرفة بوجود عقد تعليمياتي يُعقد لتحقيق مشروع تعلّمي/تعليمي، وتجسيده في الواقع بمساهمة الطرفين المعنيين المعلم والمتعلم[2].

يمكن توضيح المثلث التعليمياتي بالشكل الآتي:



الشكل(1): مكونات المثلث التعليمياتي.

فالمتعلم وما يمتلكه من مميزات عقلية ونفسية واجتماعية وخُلُقية، وما يمتلكه من رغبة ودافع للتعلم هو الأساس في العملية التعليمية،أما المعلم وما يتصف به من كفاءات ومؤهلات، واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم وإيمان به، يستطيع أن يساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح ويُسر [3]،أما المعارف فتشكل محطات عبور وارتقاء لتكامل في مآلها الإدراكي و التحصيلي لدى المتعلم عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التعليمية ولا يتحقق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكوّنة للمثلث التعليمياتي (المعلم، المتعلم، المعرفة)[4].

---

[1] – أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن في اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات، الموجع السابق ، ص: 148–149.

2 - Voir : Chevallard Y.(1985), La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage, Réédition augmentée en 1991, P :22.

[3] – أفنان نضير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا الموجع السابق ، ص: 43.

[4] – أحمد حساني، المرجع السابق، ص: 141.

1.المعلم:

يتميز المعلم بمواصفات ومقدرة على التأثير المرغوب في الآخرين،ويتم إخضاعه لعملية إعداد وتكوين لأداة العمل التعليمي داخل المؤسسة التعليمية، فيكتسب مهارات هذا العمل تخطيطا وتنفيذا وتقييما فيتمكن من القيام بمسؤولياته وتحمل أعباء المهام والواجبات المطلوب منه تنفيذه خلال عمله بمهنة التعليم.

أ.الكفايات التي ينبغي توفرها في المعلم:

حدد كل من **ريتشارد دن Dunne وندراج Wragg** عددا من الأبعاد تعكس الكفايات التي يجب أن تتوفر في المعلم المهارة وهي [1] :

أخلاقيات يلتزم بها المعلم:

أن يوضع اهتمامه بالمتعلمين ويخلق معهم خلافات طيبة، ويراعي الفروق الفردية ويشجعهم على الاحترام المتبادل وعلى إبداء الرأي وعلى التقويم الذاتي.

إدارة المواد:

أن تكون له قدرة على انتقاء المادة المناسبة للتعامل معها والحرص على التأكد من وجود المواد اللازمة ومشاركة التلاميذ، وأن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية وأن يحدد المواد المطلوبة، والمصادر والمراجع التي يمكن أن يستعين بها التلاميذ مع تشجيعهم على اختيار المواد وتنظيمها وإداراتها وان يتعامل بابتكاريه مع المواد المتاحة بغية تطويرها.

الممارسة الوجهة:

أن تكون له القدرة على توزيع المادة المتاحة وفحص استجابات التلاميذ و تعزيزها وتقويمها، والتعامل مع المادة وإتاحة الفرصة الكافية للمتعلمين للاستجابة لها، وتجهيز برنامج للممارسة الموجهة باختبار التعريفات واستخدام الآليات، وتشجيع برامج النشاط الخاصة بهم وتعميمها، واستخدام الممارسة في بناء المهارات وتعزيزها.

[1] – ينظر: Donne. R et Wragg T. Effective Teaching. نقلا عن: كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، الموجع السابق، ص: 57 –60.

المحادثة البناء:

حسن الاستماع لما يقوله المتعلمون وتأييد استجاباتهم وتسهيل الصعوبات التي تعترضهم مع جلب انتباههم، ومدهم بالأفكار التي تنشر النقاش وذلك من خلال التدريس المخطط القائم على المحادثة والاستفسارات.

التوجيه:

ملاحظة عمل المتعلمين والتدخل عند الحاجة مع تقديم التغذية الراجعة، وتوجيه نشاطهم للقيام بالعمل المطلوب مع التأكيد على الانتقادات بكفاءة، واكتشاف مدى فهمهم، واستعمال الافتراضات عن الصعوبات التي تواجه المتعلمين.

إدارة التعليم:

وضع إجراءات للنشاط المنظم في إطار العمل مستخدما الإجراءات والقواعد والتعرض لمشاكل النظام، وخلق الواقعة لإظهار أهمية إدارة التعليم.

التخطيط والإعداد:

تحضير مصادر يستفيد منها المتعلمين في نشاطهم وتخطيط أنشطة تشتمل على تنمية المهارات والعمليات العقلية وتخطيط برنامج قصير للعمل يشتمل على أنشطة مدروسة مع حسن استغلال الوقت.

التقويم المكتوب:

يقوم عمل المتعلمين مع الحرص على تقديم تقويم مكتوب مصاحبا للعمل يستطيعون الرجوع له وقت الحاجة، ويعطي وصفا للأداء الخاص بهم وردود أفعالهم وتقديم تحليل مبرهن عليه وذلك طبقا للمعرفة والمهارات والاتجاهات مع مراعاة الفروق الفردية في تعليمية ويربط التقويم بالمنهج والتخطيط.

ب. وظائف المعلم:

يقوم المعلم بأدوار كثيرة ومتداخلة يمكن تصنيفها في ثلاث وظائف أساسية تصف ما يمكن أن يعمل القائم بمهنة التعليم ليحدث التعلم المرغوب عند التلاميذ، وتلك الوظائف هي[1]:

[1] – ينظر: كمال نجيب وآخرون، محاضرات في مهارات التدريس واستراتيجياته، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1996، ص: 70–73.

خبير التعليم:

يتمثل دور المعلم في كونه متخصصا تعليميا فهو الذي يخطط التعلم ويرشده ويقومه، وهو الذي يضع القرارات المسبقة تبين : ماذا يعلم؟ وما المواد المستخدمة للتدريس؟ وماالطريقة التي تتوافق والمحتوى المختار؟ وكيف يمكن تقويم التعلم؟ وتعتمد هذه القرارات على تحديد الأهداف، ومعرفة الموضوع والاضطلاع على نظريات التعلم وقدرات المتعلم وحاجاته ومعرفة شخصيته، وأهداف التربية بشكل مجمل.

قائد إداري:

يسن المعلم القوانين والإجراءات لمناشط التعلم داخل قاعة الدرس ليتمكن من السيطرة عليها، فيهتم بتنظيم الخبرة من مقاعد وإعلانات ولوحة بيانات وكتب وتشجع على المطالعة.

المرشد:

يجب أن يكون المعلم مدركا لمسؤولياته في بناء العقول، وخاصة عندما تعترضه مشكلات سلوكية أثناء عملية التعليم، فينبغي عليه أن يدرك أنه يتعامل مع بشر، وأن يملك المهارات لتكوين علاقات إنسانية طيبة، ومحفزة للعمل في كافة الظروف، وهذا يفرض عليه فهما حقيقيا عن نفسه ودوافعه وآماله ورغباته من جهة وفهما للآخرين من جهة ثانية.

جـــ. معايير الجودة الشاملة في تكوين المعلم:

اتفقت الدول الأوروبية والصناعية الكبرى في عام 1987 على وضع عدة معايير لأداء نظم الجودة أطلق عليها ISO 9000 International Standard of Régulation، و أصبحت المعايير الدولية للجودة لا تطبق على المنتجات الصناعية فحسب بل على الخدمات منها: التعليم، وأصبح الحصول على هذه المعايير ميزة تنافسية، بمعنى أنه في حالة وجود أكثر من منافس فإن للمؤسسة

التعليمية المتوفر بها هذه المعايير تتميز بأولوية خاصة في سوق العمل، وتلقى قبول الرأي العام[1].

واستمدت معايير الجودة(ايزو 9000) من الأعمال الصناعية للاستخدام في مجال التعليم، وستكون بمثابة ضمان لأي مؤسسة تبحث عن التميز في السوق الداخلي أو الخارجي، فهذه المعايير تعد مجموعة متكاملة من المبادئ التي تحقق الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية، ويمكن حصر اثنا عشر معيارا لتطبيق بعض مبادئها عل التعليم عامة وعلى تكوين المعلم بكليات التربة خاصة وذلك لتحقيق التطوير المطلوب لنظام التكوين بما يمثله من مدخلات وعمليات ومخرجات، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

- مسؤولية الإدارة * الشراء
- مراقبة التصميم * سجلات الجودة
- ضبط العمليات * مراجعة العقد
- إجراءات التصميم * التخزين
- التدريب * المراجعة الداخلية للجودة
- نظام الجودة * مراقبة المنتج غيرالمطابق للمواصفات

د- <u>مسؤوليات المعلم</u>:

يقوم المعلم بوصفه قائما بمهنة التعليم بعدة مهام، ويتحمل كثيرا من المسؤوليات كون أن المهنة التي يمتهنها في الأساس هى أساس نجاح المهن الأخرى، يقول **شاندلر CHADLER** في كتابه التربية والمعلم الجديد Education and The New Teacher أن مهنة التدريس هي المهنة الأم فهي تزودها بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا[2].

إن الأدوار التي يجب على ممتهن التعليم القيام بها والالتزام بأدائها يمكن تقنينها فيما يأتي.

---

[1] – ينظر: نظمي نصر الله، إيزو 9000 بداية الطريق إلى تطوير المنظومة الإدارية، مركز التطوير والاستشارة الإدارية، القاهرة، 1995، ص: 140.

2- ينظر: مجدي صلاح طه المهدي، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007، ص: 115.

1-مسؤوليات المعلم تجاه الذات[1]:

تتعلق هذه الواجبات أساسا بممارس التعليم فيلتزم بالآداب في مظهره العام، ويعتني بهندامه، ويحرص على النظافة والتطيب، ويمكن حصر هذه مسؤوليات فيما يأتي:

- احترام ذاته وشخصيته بالمحافظة على القيام بشعائر دينية وإفشاء السلام والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر على أذى الآخرين، والابتعاد عن كل ما يسبب له الحرج ويخالف قواعد مهنته.
- أن يتنزه عن المطامع، قلا يجعل علمه سلما لأغراض دنيوية من جاه أو مال أو شهرة، فهو أمين على ما أودع من علم.
- أن يلتزم بآداب تعليم العلم فيكون وقورا رزينا، وحليما ومتواضعا، فمن أفضل آداب من يعلّم تواضعه.

ومن الواجبات الذاتية أن يحرص على النمو المعرفي ويبحث عن كل جديد يصل إليه التقدم العلمي، ويحاول أن يكون من صناع المعرفة لا ناقلا لها فحسب، وعليه أيضا باحترام التخصص الذي يدرسه، فهو جزء من شخصيته.

2-مسؤوليات المعلم تجاه المتعلمين:

يلتزم المعلم بواجبات تجاه المتعلمين ليكونوا أفرادا من المجتمع يتصفون بشخصية سوية ومتكاملة بأخلاقها وعلمها وأهدافها وتحترم العادات والتقاليد، ويمكن حصر هذه الأدوار فيما يأتي[2]:

- الإخلاص في تعليمهم وعدم البخل عليهم بشيء من المعرفة .
- والحرص على إعداد درسه على أكمل وجه.
- احترام مواعيد الدرس والابتعاد عن كل ما يشغله عن تقديم في أحسن صورة ويراعي في إلقائه الوضوح في النطق.
- حسن توجيه المتعلم إلى العلم أو التخصص الذي يناسبه.

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 117-119.

[2] – ينظر: مجدي صلاح طه المهدي، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، ص: 123-144.

- تكوين رؤى صحيحة عند المتعلمين نحو العلم، فبقوة الإرادة والعزيمة يتمكن الفرد من بلوغ مبتغاه .
- مراعاة المستوى العقلي للمتعلمين فيبدل جهدا في سبيل تعليمهم وإفهامهم وتدليل الطريق أمامهم لاكتساب المعارف والخبرات.
- عدم الانشغال عن المتعلمين أثناء الدرس.
- يستعمال أسماء طلابه، ويحاول معرفة كل أسمائهم، لأنه يقوي العلاقة بين المعلم وتلاميذه.
- حسن صحبة المتعلم، وضبط هذا التعامل في ضوء آداب وواجب المهنة التي يقوم بتأديتها.
- تحقيق العدل بين المتعلمين داخل قاعة الدرس .
- عدم التفريق بين المتعلمين حسب جنسهم أو لونهم أو طبقتهم.
- تحقيق النظام داخل المؤسسة التعليمية وبين المتعلمين .
- تقويم الفشل الحاصل عند تعليم التلاميذ بعد معرفة طبيعة أسبابه.
- رعاية المتعلمين والحرص على العناية بهم خارج الدرس.

3- **مسؤولية المعلم تجاه المجتمع:**

يمتد نشاط المعلم إلى خارج المؤسسة التعليمية ليشمل كل مكونات المجتمع فيحرص على حماية أفراده بحسن تربيتهم وتعليمهم ليكونوا أفرادا صالحين لمجتمعهم، ومن واجبات المعلم تجاه المجتمع ما يأتي:

- نشر العلم بين أفراد المجتمع ، وتحقيق رسالة التعليم للجميع .
- تقديم المنفعة للمجتمع وبذل الجهد للقضاء على الأمية والمعتقدات الخاطئة والأوهام والخرافات وتهذيب السلوك يقول الله تعالى:{ **وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُواْ الْكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلاَ تَكْتُمُونَهُ فَنَبَذُوهُ وَرَاء ظُهُورِهِمْ وَاشْتَرَوْا بِهِ ثَمَنًا قَلِيلاً فَبِئْسَ مَا يَشْتَرُونَ** }[1].
- المشاركة في الحياة الاجتماعية وإجادة الاتصال فيها.
- مراعاة القيم وتنميتها في نفوس أفراده.

[1] – آل عمران، الآية: 187.

- تدعيم النظام بكل أشكاله داخل المجتمع.

4- مسؤولية المعلم في عصر العولمة:

يعيش المجتمع حاليا تقدما وتطورا في مختلف الأصعدة خاصا بمتطلبات هذه الفترة وأن يتكيف مع التداعيات التي أفرزتها العولمة، ويمكن حصر أدواره في هذا العصر في ما يأتي[1]:

- توسيع أدواره التربوية ليمتد إلى المؤسسات الاجتماعية ويعمل على استيعاب التكنولوجيات الجديدة في التعليم، وأن يقوم بدوره في نشر ثقافة المعلوماتية.
- إدراك النمو المستمر للمعلومات، والحرص على مجاراته، وأن يخدم المجتمع.
- تنمية ثقافته المهنية والعلمية والاجتماعية وتهيئة فرص النمو المتكامل للمتعلم مع استخدام الأساليب الحديثة.
- امتلاك مهارات التفاعل مع المستقبل كمهارة استخدام الحاسوب وتوظيفه في خدمة المادة التي يقوم بتدريسها.
- استثمار التقدم العلمي وأدواته في إثراء عملية التعليم والتعلّم.
- تنويع الخبرات العلمية والبحثية والتقنية التي تقتضي مجالات الحياة.
- تنمية الإبداع عند المتعلمين وتهيئتهم لتكوين مهارات.

هـ. سمات المعلم:

تعد القدرة على تأويل وتفسير النشاط داخل القاعدة الدراسية بهدف اتخاذ قرارات للتعليم وإدارة القسم من ميزات المعلم الخبير بمهنته، وقد سميت عملية إعداد الدروس وتطويرها من خلال الاستعانة التأملية الخاصة بالبحوث والنظريات التربوية وتحليل خطة الدرس على تعلم الطالب بالتعليم التأملي، فملاحظات المعلم وجمعه للبيانات المنظمة يمكن أن تساعد في تحويل التأمل إلى بحث إجرائي، فهذه الطريقة تزوده بوسائل الحصول على بيانات صادقة ومفيدة والتي يمكن أن تستخدم بدورها في تطوير وبناء الأساليب الفعالة في الأداء المهني، فيتحول المعلم

[1] – ينظر: مهدي صلاح طه المهدي، المرجع السابق، ص، 152-162.

من متأمل إلى ممارس وباحث إجرائي في الوقت ذاته في العملية التعليمية التعليمية[1].

و. برنامج إعداد المعلم القائم على أساس الكفاية:

إن الاهتمام بالأساليب المبتكرة والاتجاهات الحديثة التي ظهرت في مجال إعداد المعلم وتدريبه يسهم في تطوير بناء المعلم، كما أن ظهور تقنيات جديدة مرتبطة بالتدريس يدفع إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم إضافة إلى الدور المتغير للمعلم الذي يتطلب برامج إعداد قبل الخدمة وأثناءها بما يكسبه من خبرات وأساليب تعليمية وكفايات عامة ونوعية تتناسب وهذا الدور [2]، وسعيا لتطوير برامج إعداد المعلم ظهر في نهاية القرن العشرين محاولات من أهمها: استخدام التعليم المصغر وتحليل التفاعل اللفظي، فالتعليم المصغر هو مفهوم تدريسي للتطوير المهني للمعلمين يوظف جهاز التسجيل المرئي (الفيديو) كأسلوب جديد للتدريب على مهارات التدريس و به تصغر المهمة التعليمية وتقتصر على مهارات محدودة يتم تدريب المتدربين عليها وفق ترتيب معين في مختبرات أنشئت خصيصا لهذا الغرض، أما أسلوب التفاعل اللفظي في برامج إعداد المعلمين فهو يهتم بدراسة السلوك التدريسي من خلال رصد ما يصدر من كلام عن المعلم أو المتعلم بقصد مساعدة المعلم على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه، فهذا الأسلوب يؤكد على كفاءة إدارة التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم فيصير المعلم متمكنا من الموقف التعليمي[3].

ظهر في ستينيات القرن العشرين اتجاه جديد في برامج إعداد المعلم عُرف بتربية المعلم على أساس الكفاية أو باسم تربية المعلمين على أساس الأداء، فهذه البرامج تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتضبط الكفايات المطلوبة وتوضحها ثم تُلزم المعلمين بالمسؤولية عند بلوغ هذه المستويات، ويحرص القائمون على تدريبهم على التأكد من تحقيق هذه الأهداف .

---

[1] – ينظر: KIMBERLEES BROWN & RICHARDS PERSONS ،المعلم، ممارس متأمل وباحث إجرائي، ترجمة علي رشيد شعبان وهاشل بن سعد الغافري، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، ط: 1، 2005، ص:X–1X..

[2]– سهيلة محسن كاظم القتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق ط: 1، 2003، ص.30 .

[3] – ينظر: المرجع نفسه ، ص:31–32.

يتميز أسلوب إعداد المعلم وتدريبه القائم على الكفاية بأمور كثيرة هي:

– أن نعرف الطلبة المعلمين على الكفايات التي يتطلبها عملهم يمكّنهم من تحديد الأهداف التي يعملون من أجلها وأن يدركوا بسهولة ما ينبغي أن يتعلموه.

– يعتمد تحديد الكفايات على تحليل خاص لوظائف المعلم وأدواره والمهام التي يقوم بها.

– تجعل الكفايات التي يتوقع من المعلم القيام بها في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، ويكون الأداء التدريسي للطالب معيارا للحكم على مدى نجاحه في التدريس.

– العناية بالفروق في القابلية والاهتمامات والحاجات الذاتية للمعلمين.

– تتصف الكفايات التدريسية بالتدرج والانتظام في منوعات في البرنامج مما يسهل ترجمتها إلى خبرات تعليمية ويعمل الطالب المعلم على تحصيلها بالترتيب.

– سرعة الطالب المعلم وتقدمه ضمن البرامج التي توافق قدرته هي تحدد أسبقيته على زملائه، كما أن تخرّجه لا يتم إلى بعد أن ينجز المهارات فعليا ووفق معايير متفق عليها.

– يتيح فرصا كبيرة للتأكد من مستويات الخرجين.

– يمتاز البرنامج باعتماد الكبير على تقنيات تربوية في إعداد الطلبة وتدريبهم.

– يهتم بتطبيق الفجوة بين التنظيم والتطبيق حيث يحول النظريات والأسس العلمية إلى كفايات تدريسية يظهر أثرها في أداء المعلم وعمله.

– الاستفادة من التغذية الراجعة من مختلف المصادر والمراجع.

– تمتاز المعايير المستخدمة في تقويم كفاية الطلبة المعلمين بالوضوح.

– يستدل على كفاية الطلبة المعلمين من ملاحظات واقع سلوكهم وتصرفاتهم، ومن أسلوب مثابرتهم واجتهادهم في أعمالهم وممارستهم اليومية.

– يجسد هذا الأسلوب الإفادة من استخدام معظم للمستجدات التربوية تحقيقا لأهدافه.

– يرتكز هذا الأسلوب من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة على تفريد التعليم والتعليم الذاتي.

– تحديد المحتوى الذي يؤخر الكفايات من مفاهيم ومبادئ ومهارات وأمثلة توضيحية، إضافة إلى تحديد الإستراتيجيات والإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة في التدريس والتدريب لتحقيق أهداف البرنامج.

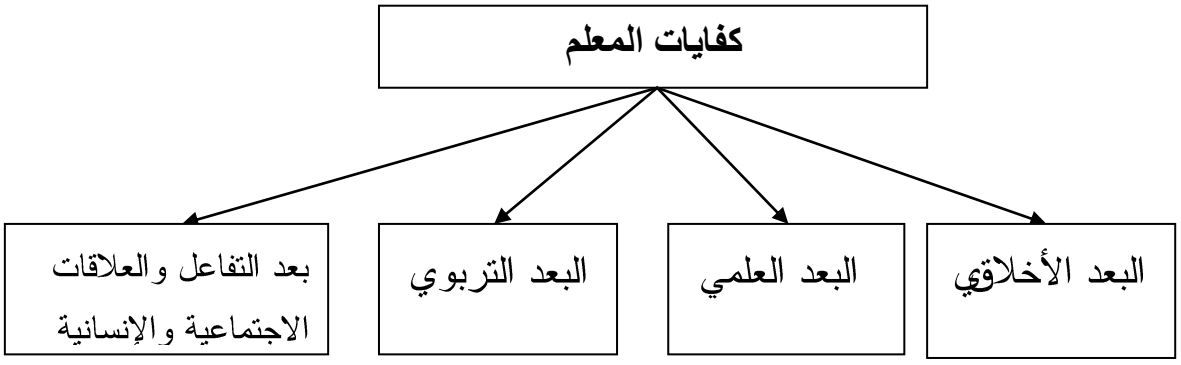
– يستخدم البرنامج التقويم بأنواعه (تشخيص– بنائي– تجميعي– نهائي)، فيحصل الطالب المعلم على معارف كثيرة من خلال تقدمه في البرنامج.

– يحدث التقويم من خلال الأداء النظري والعملي عن طريق المتابعة المستمرة للمتدربين.

– الاهتمام بالعمل المبدئي لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدي في المواقف التعليمية.

يرى القائمون على إعداد المعلم في برامج المبنية على الكفاية أنها تصلح لكل المراحل ولكل المواد، وأنها الوسيلة المنطقية التي تؤخر للمؤسسات إعداد المعلم إعدادا يحقق النوعية الجيدة من التدريس الذي يبنى على تكافؤ الفرص، ومراعاة الجوانب الاقتصادية للأعداد[1].

وأما الأبعاد التي ينبغي تواجدها في المعلم الفعال فيمكن توضيحها بالشكل الآتي:



الشكل (2) كفايات المعلم.

[1] – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، ص: 37.

ز- التعيينات التدريبية لإعداد المعلم على أساس الكفاية:

تشتمل التعيينات على مادة نظرية عن الكفايات التدريسية وتحليلها إلى فقرات أو إجراءات سلوكية يمكن تنفيذها وفق قواعد يجب التدرب عليها إلى أن يتم ظهورها بأداء الطالب المعلم لتلك الكفايات، ويعمل هذا الأخير على استخدام طريقة التعيينات قصد التدرب عليها فهي تساعد على التفكير والتعمق والفحص والمراجعة والعودة إلى المصادر والتمرن على كل كفاية فرعية بالممارسة السلوكية في مواقف تعليمية[1].

تظم الكفايات التدريسية التعيينات الآتية:

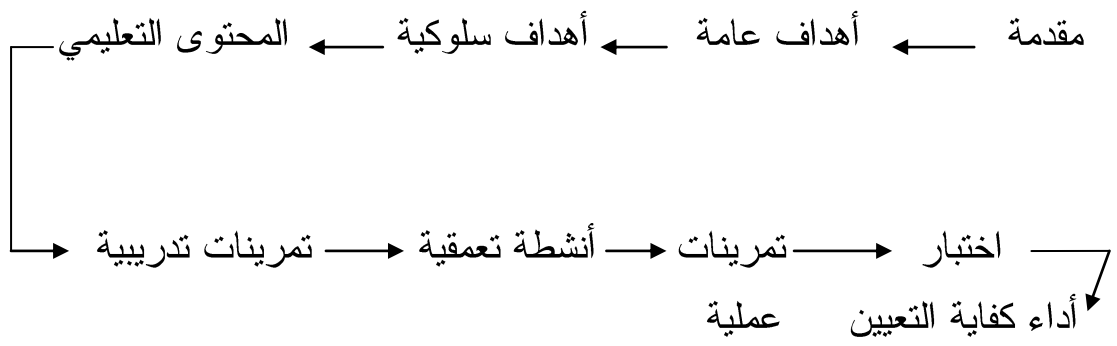
-كفاية تخطيط الدروس اليومية وتحتوي على:

- مفهوم تخطيط التدريس وأهميته وأنواعه.
- الخطة اليومية وأهميتها ومستلزمات نجاحها.
- عناصر الخطة .

- كفاية إعداد الوسائل التعليمية واستخدامها وتحديدها بـــ:
  - الملخص السنوي.
  - شفافات جهاز عوض فوق الرأس O.H.P.
  - الخرائط التاريخية الجدارية.
  - خطوط ولوحات زمنية تاريخية.
  - أفلام تعليمية متحركة ناطقة.
- كفاية تنويع الحافز وتظم:
  - مفهوم كفاية تنويع الحافز وأغراضها.
  - الأنماط السلوكية لخاصية تنويع الحافز.

يتم تحقيق كل واحدة من التعيينات الثلاث وتنفيذها بدراسة محتوياتها وهي:

[1] – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كيفيات التدريس، ص: 167.



الشكل(3): محتويات التعيينات

2. <u>المتعلم</u>:

إن المتعلم هو المستهدف في العملية التعليمية التعلمية، حيث تسعى إلى توجيهه وإعداده للمشاركة الجماعية بكيفية مفيدة بمراعاة حاجات المتعلم وسلوكه فلا تقتصر على ما يقدم داخل قاعة الدرس بل تتعداه إلى كل ما من شأنه أن يسهم في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم كالرحلات والعروض والنوادي والندوات العلمية...، مع مراعاة ميول المتعلمين واتجاهاتهم واحترام آرائهم ومشاعرهم والحرص على تنويع المناشط التعليمية داخل مناخ دراسي يتسم بروح العائلة المترابطة، إذ لا يوجد تعلّم بدون طالب ولا يحدث تعلّم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم «وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها» [1]، فالمتعلم وما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، ورغبته ودافعيته للتعلم هو الأساس في العملية التعليمية.

أ.<u>العوامل النفسية في طبيعة المتعلم:</u>

تتمثل العوامل النفسية للتربية في طبيعة المتعلم في:

<u>دور الدافعية في التعلم:</u>

تدفع الطاقة الكامنة الفرد ليملك سلوكا معينا في البيئة الخارجية وتحركها خصائص داخلية أو خارجية تؤدي إلى وجود رغبة في النشاط، فهذه الطاقة تبين للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيّف ممكن مع بيئته الخارجية، فيحدث التعلم أثناء نشاط معين للكائن الحي،يقول **أحمد زكي**: «يحدد نشاط الفرد والتعلم

[1] – ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس، ص: 43.

الناتج عن هذا النشاط في موقف خارجي معين بالظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف» [1]، وتعد دراسة الدوافع النفسية من الموضوعات المهمة في حقل التربية نظرا للأهمية الكبيرة لعملية فهم دوافع المتعلم والاستفادة من الطاقة الكامنة وراءها، الأمر الذي يفيد بشكل كبير في توجيه سلوك التعلم وفي تحفيزه على اكتساب المهارات والحفاظ على صحته النفسية.

توجد للدافعية وظيفة في كيفية التعلم وهي ذات ثلاثة أبعاد هي:

الوظيفة الأولى: تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة التي تثير نشاطا معينا، فالدوافع هي الأسس الأولى لعملية اكتساب المهارات والتعديل من أنماط السلوك.

الوظيفة الثانية: تملي على المتعلم أن يستجيب لموقف معين و يهمل المواقف الأخرى، وتملي عليه أيضا طريقة التصرف في موقف معين، فهذا الدافع يملي نوعان من الاتجاه العقلي على الأفراد وهذا الميل يوجه المتعلمين وجهات مختلفة في طرائق اكتسابهم.

الوظيفة الثالثة: تكمن في أن الدوافع توجه السلوك وجهة معينة، وترتبط هذه الوظيفة بالوظيفتين السابقتين، فيجب أن يكون الفرد نشيطا ويوجه وجهة محددة حتى يشبع الحاجة الناشئة عند الفرد نفسه، لأن النشاط الحاصل من وجود حالة توتر معينة عند الفرد تحدث بطريقة معينة يمليها الاتجاه العقلي للكائن الحي طبقا لميوله ورغباته من أجل تحقيق غرض معين، وبتوجيهه نحو غرض معين تزول حالة التوتر الكامنة عند الكائن الحي[2].

إن الدافعية مصطلح عام يدل على العلاقة الحركية(الديناميكية) بين الكائن وبيئته، والدوافع عديدة منها الفطري والمكتسب (الأولي- الثانوي)، وتضم هذه الدوافع الميول الفطرية والحاجات العضوية والحاجات النفسية، والحوافز والعواطف والميول المكتسبة. ويرتبط بالدافعية مجموعة من المفاهيم كالحاجة والحافز والغرض أو الباعث[3].

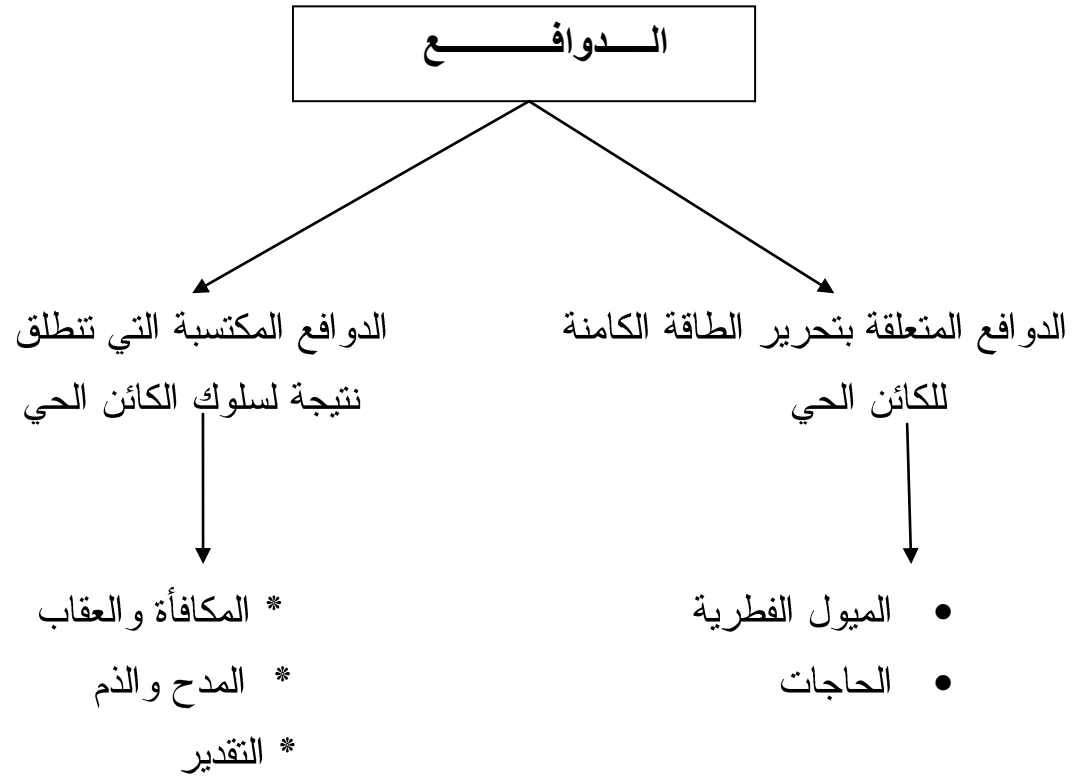
---

[1] – صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط: 1، ص: 48.

[2] – صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، ص: 482.

[3] – ينظر: محمد سعيد أبو طالب وأنيس عبد الخالق رشراش، عوامل التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية، دار علم التربية(2)، دار النهضة العربة، بيروت، لبنان، ط: 1، 2001، ص: 38-39.

وتعتبر الدافعية شرط أساس من شروط التعلم، حيث يمكن التمييز بين الدوافع كما يبين الشكل الآتي:



الشكل(4): الدوافع

ويحدث التعلم بشكل أفضل إذا رعي ما يلي[1]:

- الرغبة التلقائية والتهيؤ النفسي للمتعلم.
- الربط بين موضوع التعلم وبين الحاجات النفسية للمتعلم .
- الثواب والعقاب.
- معرفة نتائج التعلم.

أما أهم العوامل النفسية التي تؤثر في عملية التعلم فهي:

- الاستعداد الفطري : يحدث التعلم بسرعة كلما كانت الاستعدادات والمواهب أقوى.

[1]- ينظر: المرجع نفسه ، ص: 39

- الخبرة السابقة: إذا كان المتعلم ذا خبرة في ناحية معينة فإنه يكون أكثر استعدادا لتعلم خبرات جديدة.
- الحالة الجسمية: فالنمو السليم والكافي لأعضاء الجسم المرتبطة بالوظائف النفسية يمكّن الفرد من النجاح في عملية التعلم.
- الحالة المزاجية: يكون التعلم في حالات الشعور بالاطمئنان والارتياح والعكس صحيح.
- الميل: لكل فرد ميول خاصة به، وعلى المعلم أو يوجه تعلم الفرد فيربط ما يود تعليمه بما لديه من ميول.
- وضوح الغرض: تزيد حماسة المتعلم على التعلم كلما اتضحت الغاية والأهداف من التعلم.
- عوامل النمو والنضج والمران.[1]*

ب. العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في المتعلم:

تؤثر عوامل اجتماعية وأخرى ثقافية في عملية التعلم عند الفرد، ويمكن حصرها فيما يأتي:

1- **البيئة والتربية:**

يقصد بالبيئة مجموع الظروف الطبيعية والاجتماعية التي تحيط بالفرد مؤثرة فيه ومؤثرا فيها[2]، فالفرد يؤثر في هذه البيئة ويعدّلها ويغيّرها ويُكسبها طابعا معيّنا فينشأ حينئذ دور التربية من منظورين، فالمنظور الأول يعمل على مساعدة الفرد للتكيف مع البيئة وفهم مشكلاتها وحاجاتها ومن منظور ثاني تتمثل «في مساعدته على معالجة البيئة المحيطة وتكييفها لصالحه ولصالح المجتمع ككل وحمايتها والمحافظة عليها واستثمار ما فيها من خيرات وموارد وإحداث التوازن البيئي، وتحمّل الفرد لمسؤوليته تجاه البيئة والوعي بقدرتها على تحديد ذاتها»[3].

---

*-النمو: هو العملية المستمرة مع الحياة، النضج: هو الوصول بالخصائص والاستعدادات الجسمية والعقلية التي تظهر في أوقات مختلفة إلى درجة تصبح فيها قابلة للعمل. المران: هو تدريب هذه الاستعدادات والخصائص عن طريق اللعب أو العمل أو التعليم المقصود وتكرير المحاولات اللازمة لتكوين المهارات.

[2] – عبد النور فرنسيس، التربية والمناهج، دار النهضة، القاهرة، مصر، د.ت، ص: 80.

[3] – ينظر: محمد السعيد أبو طالب وأنيس عبد الخالق رشراش، عوامل التربية، ص: 30.

2- **المجتمع:**

توجد تعريفات كثيرة لمفهوم مجتمع منها هذا التعريف «هو مجموعة من الأفراد الذين يعيشون في منطقة متصلة الأجزاء ويشتركون في تقاليد ونظم اجتماعية معينة وتكون لهم أهداف ومصالح مشتركة تجعلهم يقومون بألوان مختلفة من التفكير والسلوك الذي يغلب عليه الطابع التعاوني» [1]، فهناك أهمية كبيرة لأن يولد الإنسان في أسرة، وأن تكون الأسرة نواة المجتمع وهي المؤسسة الاجتماعية الأولى، والمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية والمراكز الدينية والمراكز الثقافية والرياضية ومؤسسات الإعلام وغيرها.

3- **الثقافة:**

توجد تعريفات كثيرة للثقافة Culture غاية في التباين، ولعل تعريف **سرحان** للثقافة من التعريفات الشاملة التي وضعت لهذا المصطلح، فهي: «طريقة الحياة في المجتمع بجوانبها المادية كالآلات والإنشاءات والأزياء وغيرها والمعنوية كاللغة والأدب والفن وغيره، وهي من صنع الإنسان في سعيه للتكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية لإشباع حاجاته العضوية والعقلية والنفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفنية، كما أنها تتمثل في قيم الحياة واتجاهاتها ومعاييرها الحاكمة وفي طرق التفكير وأنماط الفكر وفي المعتقدات والتوقعات والعلاقات التي تنظم تعامل الناس في حياتهم وفي أنماط السلوك ومصطلحاته بين الناس وفي المجتمع ونظمه وأجهزته ومؤسساته» [2].

ويمكن تقسيم محتوى الثقافة إلى ثلاثة أقسام هي:

- العموميات: تشمل كل العناصر الثقافية التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع كالأفكار والعادات والتقاليد وأنماط السلوك واللغة وأساليب التحية وأنماط العلاقات الاجتماعية والقيم...إلخ،تعمل العموميات على توحيد النمط الثقافي للمجتمع وتسهل التفاهم بين أفراده وتعمل على تقارب طرائق تفكيرهم واتجاهاتهم

[1] – عبد الكريم شطناوي وغيره، أسس التربية، دار صفاء، الأردن، د.ت، ص: 49.

[2] – سرحان منير المرسي، في اجتماعيات التربية، دار النهضة، بيروت، 1981، ص: 131-132.

في الحياة وبروز اهتمامات مشتركة وتوثق رابطة الشعور بالوحدة والتضامن والمصير المشترك[1].

– الخصوصيات: وتتمثل في طرائق التفكير والعمل والأنماط السلوكية والعادات والمصطلحات والمفاهيم والأدوات والمعتقدات التي تخص جماعة معينة، وهي تنقسم إلى فرعين: خصوصيات مهنية وخصوصيات طبقية،وموقف المنهج من الخصوصيات ينحصر في أن التعليم الخاص يهتم بخصوصيات الجماعات المهنية والحرفية، في حين أن التربية في مجتمع ديمقراطي يكرس مبدأ تكافؤ الفرص ومجانية التعليم وتعميمه حتى نهاية التعليم الابتدائي على الأقل شأنها أن تلغي تلك المدارس الطبقية، أما في المجتمعات التي تقوم على أساس طبقي فإن المناهج الخاصة تعمل على غرس خصوصيات الثقافة واتساع الهوّة بين طبقات المجتمع حيث لا تتمكن بعض فئاته من مواصلة التعليم أو تقتصر على دراستهم على التعليم التقني بما ينعكس سلبا مستقبلا على توزيع الوظائف الإدارية والقيادية العليا[2].

–متغيرات الثقافة: هي عناصر حديثة تدخل من ثقافات مختلفة إلى الثقافة أو أنها قد تجرب لأول مرة في ثقافة مجتمع. ويمكن أن تكون أفكار أوعادات أو أنماط سلوكية أو أدوات أو أجهزة وهي متغيرة وليست مفروضة كالعموميات،وتصطدم هذه المتغيرات عادة بالرفض من المجتمع وعادات يعتاد عليها حتى يكتب لها القبول وتتحول إلى خصوصيات أو عموميات وتصبح حينها جزء من الثقافة ويعمل المنهج الدراسي على استقرار المتغيرات الثقافية الوافدة مع اشتراط خضوعها للتقبل الاجتماعي وتلبيتها لحاجات الإنسان، وذلك بتهيئة الأذهان فكريا وخلق اتجاهات البحث والتجريب مما يساعد على سرعة تقبّله وفهمه وتمثله في السلوك الفردي الاجتماعي.

وظائف الثقافة:

توجد وظائف كثيرة للثقافة يمكن تلخيصها فيما يأتي [3]:

[1] – ينظر: أبو طالب محمد سعيد وغيره، عوامل التربية الجسمية والنفسية، ص: 62.

[2] – سرحان منير المرسي، في اجتماعيات التربية، ص: 104 وما بعدها.

[3] – ينظر: أبو طالب محمد سعيد وغيره، عوامل التربية الجسمية والنفسية والاجتماعية، ص: 69.

- توفير إمكانات للفهم والإدراك تمكّن الفرد من رؤية الأشياء المحيطة به.
- تزويد الفرد بدوافع السلوك تساعده على التفاعل الاجتماعي مع مجتمعه.
- توجز للفرد مقاييس ومعايير للتقويم يتمكن بها من إصدار أحكام على الموضوعات والأشياء وسلوك الآخرين.
- تزويده برموز وإشارات و لغة ووسائل اتصال.
- تزويد الفرد بهوية اجتماعية محددة.
- تزويده بقواعد الأدوار الاجتماعية.
- تزويده بأساليب الإنتاج و الاستهلاك وإشباع الرغبات.

جـ. العمليات العقلية للمتعلم التي تسهم في عملية التعليم:

للعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم أثر كبير في عملية التعلم أهمها ما يأتي:

.الإدراك: هو عملية عقلية تمكن الفرد من التعرف على موضوعات العالم الخارجي، وحينئذ يستطيع التعلم أو هو عملية عقلية تؤثر على الأعضاء الحية بمؤثرات معينة ويقوّم الفرد بإعطاء التفسير والتحديد لهذه المؤثرات في شكل رموز أو معاني بما يسهل عليه تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها[1].

يعتمد الإدراك الحسي على عمليتين أساسيتين هما:

.الإحساس: تمكن هذه العملية من التنبه إلى المثيرات الخارجية التي تلفت انتباهه أو تثير حواسه،فالإحساس هو الشعور بمنبه، أما الإدراك فهو تفسير ما أحسسنا به، وتنقسم الإحساسات إلى فرعين:

- داخلية: كالإحساس بالجوع والعطش والنوم والتعب.
- خارجية: مثل حاسة الشم، البصر، اللمس، التذوق، السمع.

[1] – ينظر: سيد خير الله، سلوك الإنسان، الأسس النظرية والتجريبية، المكتبة الأنجلو– مصرية، مصر، 1976، ص:206.

مراحل عمليات الإدراك :

. المرحلة الأولى: هي وسيلة بروز الصيغ لاحتوائها على شكل وأرضية.

. المرحلة الثانية: هي مرحلة التحليل والتمايز.

. المرحلة الثالثة: هي مرحلة التآلف والتكامل.

المتغيرات المؤثرة في عملية الإدراك الحسي:

تنقسم هذه المتغيرات المؤثرة في الإدراك الحسي إلى متغيرات ذاتية ترتبط بشخصية الفرد وما لديه من خبرات سابقة واتجاهات وميول وحاجات وتوقعات ومتغيرات موضوعية تتعلق بالموضوع الذي يدرك[1].

أ- الانتباه: هو عملية من العمليات الهامة في اتصال الفرد بالبيئة المحيطة مع أهمية عملية الإحساس في هذا الاتصال، فالانتباه هو حالة تركيز الشعور في شيء أو عدة أشياء، وتنقسم العوامل المساعدة على جذب الانتباه إلى عوامل خارجية كالدوافع والميول وعوامل خارجية كشدة المنبه وتكراره وحركته، كما أن هناك عدة أشكال للانتباه مثل زيادة الانتباه وقلته وتحول الانتباه[2].

ب- التذكـــر:

تسهم عملية التذكر في إتمام عملية التعلم بصورة جيدة وهذه العملية لاحقة بالإدراك وسابقة للتفكير، فهو وسيلة لتحصيل الخبرة السابقة لطبيعة الموقف، والتي تساعد على التعامل مع المرفوعات التي تواجهه ويمكن تعريفه بأنه القدرة على استرجاع خبرة سبق أن تعلمها الفرد، في حين أن التخيل هو عبارة عن استدعاء خبرة لم يسبق للفرد أن مر بها[3].

وتتم عمليات التذكر بأربعة مراحل:

- مرحلة التعلم أو الاستظهار.
- مرحلة الاحتفاظ .
- الاسترجاع أو الاستدعاء.

[1] – ينظر: عصام نور، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004، ص: 34-35.

[2] – ينظر: المرجع نفسه ، ص: 36-37.

[3]– ينظر: المرجع نفسه ، ص:38.

- التعرف.

أنواع الذاكرة : توجد ثلاثة نماذج من الذاكرة هي:

- الذاكرة الحسية .
- الذاكرة قصيرة المدى.
- الذاكرة طويلة المدى.

العوامل المؤثرة في الاحتفاظ هي[1]:

- عوامل الوقت.
- قوة الدافع.
- الحالة الانفعالية
- مدة التدريب.

جـــ- التفكير: هو العملية الأخيرة التي تحدث قبل إصدار السلوك مباشرة وهو عملية توجه السلوك وتحدده وقد قسم علماء النفس التفكير إلى أنواع عديدة أهمها[2]:

- التفكير الملموس.
- التفكير المجرد.
- التفكير العلمي.
- التفكير ألابتكاري.
- التفكير الخيالي.
- التفكير التقليدي.

عمليات التفكير:

يتمكن الفرد من ممارسة التفكير إذا قام بالعمليات الآتية[3]:

- عملية المقارنة.
- عملية التحليل والتركيب.

[1]- ينظر: عصام نور،المرجع السابق، ص: 40.

[2] - ينظر: عصام نور، سيكولوجية التعلم، ص: 41.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 42.

- عملية التحديد والتعميم.

تتجلى أهم نتائج التعلم عند علماء النفس في اكتساب طريقة التفكير والذي يصل إليه الفرد عند تعلّمه للغة، فالعلاقة متينة بين التعلّم والتفكير.

د- **تصور المتعلم في رحاب المقاربة الجديدة:**

تقدم المقاربة الجديدة في التربية تصوّرا شاملا للمتعلم يتلخص فيما يلي[1]:

- أصبح المتعلم محورا للعملية التربوية وعنصرا فاعلا فيها.
- يساهم في تحديد المسار التعليمي.
- يلاحظ ويبحث ليبني معارفه بنفسه.
- يستثمر تعلماته السابقة.
- يسخّر قدراته العقلية لحل الوضعيات الإشكالية التي يقترحها عليه الأستاذ(المعلم).
- ينمّي مهاراته بالتدرج.
- يتدرب على إدماج معارفه لتحقيق الكفايات المستهدفة التي تسمح له بالتكيف مع محيطه الاجتماعي.

هـ- **مواصفات المتعلم:**

لا بد للطالب أن تتوفر فيه مجموعة من المواصفات والمعايير لكي يساير الانفجار المعلوماتي، وتنحصر هذه المواصفات فيما يلي[2]:

- أن يكون قادرا على التعلم الذاتي.
- أن يمتلك مهارات الاتصال، ويتعامل مع ثقافة الآخر وحضارته والاستفادة منها.
- أن يكون قادرا على الانخراط في المجتمع والوفاء بمطالب سوق العمل.
- أن يكون قادرا على الحفاظ على هويته العربية.

---

[1] – أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د.ت، ص: 07.

[2] – ممدوح عبد الهادي عثمان، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل، "الواقع والمأمول"، بحث مقدم إلى ندوة مدرسة الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1423هـ، ص: 08.

- أن يكون قادرا على العمل بروح الفريق والعمل التعاوني بما يحقق روح المنافسة.
- أن يكون قادرا على النقد البنّاء.
- أن يكون قادرا على اتخاذ القرار.

3.المعرفـــة:

تشير كلمة المعرفة إلى مفهوم عام يُقصد به كل ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات وما يُرجى إكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول، وتحددها الموسوعة الحرة ويكيبيديا [1]« بأنها الوعي وفهم الحقائق أو اكتساب المعلومة عن طريق التجربة أو من خلال تأمل النفس أو من خلال الاطلاع على تجارب الآخرين وقراءة استنتاجاتهم، المعرفة مرتبطة بالبديهية واكتشاف المجهود وتطوير الذات، ويمكن وصف المعرفة على أنها «هيكل الحقائق والمفاهيم الإنسانية المتراكمة أو الأفعال أو الحقائق التي تعبّر عن حالة معرفية»[2].

أ. المكوّنات البنية المعرفية

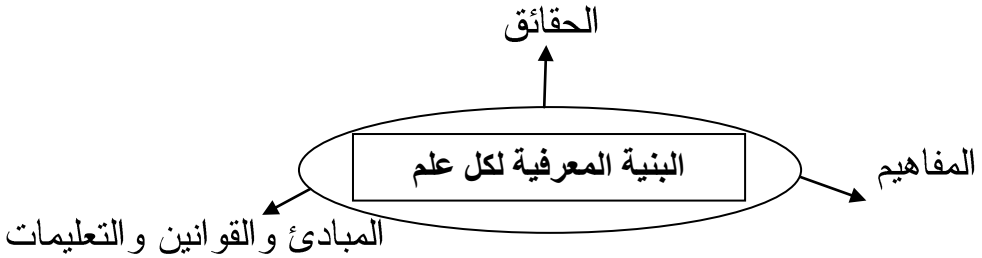
تتضمن المكوّنات المعرفية أنماطا خاصة صنّفت وحددت من طرف العديد من التربويين ومنها:

- الحقائق.
- المفاهيم.
- المبادئ والقوانين والتصميمات.

[1] – ينظر: الموسوعة الحرة ويكيبيديا.

[2] – ينظر: هديل شوكت العبيدي، من البيانات إلى الحكمة باتجاه إدارة الحكمة، ص: 1، http:/informatics.gov.sa/magazine/modules.php ?name=sections et op= view article et artid=15.

ويمكن توضيح البنية المعرفية لكل علم بالشكل الآتي:



شكل(5): البنية المعرفية لكل علم.

1 .**الحقائق:** إنها قاعدة معرفية واضحة مسلّم بصحتها لا تقبل النقاش والجدال ولا تحتمل الخروج عليها، وهي قاعدة أساسية لكل المتعلمين على اختلاف مستوياتهم، وهي تشمل جميع المعارف الإنسانية والطبيعية والتطبيقية، وهي تعمل على توضيح التعميمات، كما تشكّل «مدخلا ارتقائيا في تمثيل المعرفة نحو اكتساب المفاهيم والمبادئ والقوانين، كما تشكل الخلفية المعرفية الأساسية لطرح فرضيات تدور حول المشكلات بهدف إتقان مهارات التفكير بطريقة إبداعية» [1]، مثل: مدينة الجزائر هي عاصمة دولة الجزائر.

2 .**المفاهيم:** هي مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الموضوعات أو العناصر أو الأحداث الخاصة التي توضع في مجموعات على أساس اشتراكها في عدد من الصفات أو الخصائص المميّزة أو وفق معايير محددة، فمن المفاهيم تتكون المبادئ والقوانين والتعميمات وتصنّف المفاهيم إلى عدة أقسام هي:

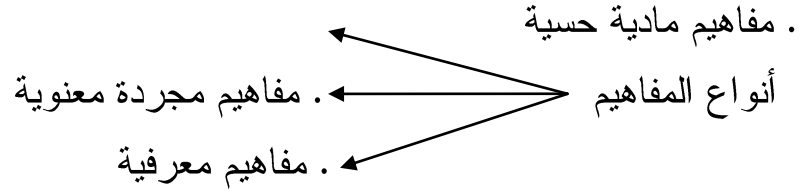
-المفاهيم المجردة(المعنوية): هي مفاهيم مجردة تدرك عن طريق القوى العقلية عبر الأشكال والكلمات والرموز والسلوك، مثل: الاجتهاد، النجاح، العطف، المساواة، الاستقلال، يحتاج تعليم هذه المفاهيم إلى قدرة على التفكير المجرد من طرف المتعلم حتى يتمكن من التعامل مع معانيها المختلفة ويستطيع بعد ذلك تشكيل تصوّرات وتخيّلات ذهنية خاصة بها[2].

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الموجع السابق، ص: 170.

[2] –. ينظر: المرجع نفسه، ص:171.

-المفاهيم المعرفية: هي المفاهيم التي كوّنها المتعلم بمعرفته للأشياء ومن إسهاماته في الحياة بالاشتراك والتواصل، مثل: منظومة التربية، الاجتماعات، القرض، السيولة، التضخم...

يمكن توضيح أنواع المفاهيم بالشكل الآتي:



الشكل(6): أنواع المفاهيم.

3 . **المبادئ والقوانين والتعميمات:**

المبادئ هي تعميمات تبيّن العلاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم المتصلة بموضوع معين، والمبدأ في أصله افتراض أو عبارة تحتمل الصواب أو الخطأ، لذلك فهي بحاجة إلى إثبات صحتها عن طريق الملاحظة والتجريب والتطبيق في مواقف الحياة لتصبح تعميمات قابلة للتطبيق[1] مثل:

- يؤثر تلوث البيئة في ارتفاع درجة حرارة الأرض.

وتمثل القواعد العلاقات الموجودة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم بشكل رياضي أو رمزي، وقد أثبت صحتها في حالات متعددة لتصبح تعميمات قابلة للتطبيق وتفسير الظواهر ذات الصلة، مثل:

- مساحة المثلث= نصف جداء قاعدته وارتفاعه.
- المسافة= السرعة في الزمن.

يصنف **كلوزماير**[2] المبادئ والقوانين والتعميمات إلى أربعة أقسام هي:

- مبادئ وتعميمات ارتباطية:

تلخص هذه المبادئ والتعميمات مجموعة من الحقائق والمفاهيم التي توضح العلاقة الموجبة أو السالبة التي تصف ظروف خاصة أو تتحتم في متغيرين أو أكثر مثل: كلما زاد الطلب ارتفعت الأسعار.

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السابق، ص: 172.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص: 172-174.

- مبادئ وتعميمات السبب والنتيجة:

توضح هذه المبادئ والتعميمات العلاقات السببية بين مفاهيم مختلفة توضح السبب والنتيجة، مثل: ينتج عن دوران الأرض حول نفسها الليل والنهار.

- المبادئ والقواعد والتعميمات البديهية:

وهي تتناول حقائق عامة تدرك مباشرة بدون الحاجة إلى البرهان، ويثبت صحتها وتصبح تعميما عن طريق البحث والتجريب، وهي تشكل قاعدة معرفية من المبادئ والقواعد، مثل: المثابرة أساس النجاح.

- مبادئ الاحتمال:

هذه المبادئ تصف احتمالات حدوث الأشياء، فتصبح تعميما عن طريق البحث والتجريب، وقد لا يحدث ذلك، مثل: يؤدي الجهل إلى الكفر.

يتضح مما سبق ذكره أن مكوّنات البنية المعرفية لها قيمة كبيرة في النظام التعليمي (تصميم المناهج خاصة)، إذ تعمل على تنظيم المعلومات وترتيبها وتصنيفها، فهي تساعد على تيسير تنظيم المدركات الحسية، وإيجاد التنبؤات المساعدة على البحث العلمي، حيث يجب أن تهتم المناهج التعليمية عند تصميمها بتصنيف المعرفة وتزويد المتعلمين بمصادرها المناسبة لكل صنف من مكوناتها من أجل التحصيل التي يتفق مع طبيعته، إضافة إلى العناية بطبيعة المتعلم ومميزاته.

ب. أنواع المعـــارف:

يمكن تقسيم المعارف إلى نوعين أساسيين:

المعارف التصريحية أو التقريرية:

هي المعارف التي يمكن التصريح بها مثلا: النظام الداخلي للمدرسة وقوانين المرور، ومناخ الجزائر، وتتميز بما يلي:

- مصدرها هو الإخبار والتصريح.
- المعرف الإحصائية.
- تتضاعف وتزيد بالدراسة والمطالعة.
- تقيّم بالنظر إلى الواقع.

- قابلة للنقل.
- قابلة للتعيين والتحديد عندما تكون مهيكلة.

و يعتمد تعليم المعارف التصريحية على الشرح والبيان وإعطاء الأمثلة وطرح الأسئلة، أما مراحل تعلّمها فهي:

- بناء المعاني والمفاهيم.
- تنظيم المعلومات في الذهن.
- خزن وحفظ المعلومات في الذاكرة.

يستدعي تعليم المعارف التصريحية تنظيم المعلومات والمعطيات، وحتى لا تتكدس وتتجمع في الأذهان لا بد من هيكلتها، ولا يكون ذلك إلا باستخدام التلاميذ لمساعي متعددة لتنظيم المعارف، مثل: الرسوم البيانية والجداول أو الأشكال[1].

المعارف الإجرائية:

تتطلب هذه المعارف الممارسة والعمل والتنفيذ مثل:تحرير موضوع إنشائي أو قراءة وتحليل نص، فهذه المعارف تستدعي الذاكرة بالإضافة إلى تجنيد صور ذهنية ومهارات وقدرات نفسية حركية، فضلا عن المعارف التصريحية، وتتميز هذه المعارف بما يأتي:

- مصدرها هو النشاط والممارسة.
- تتضاعف بالتمرين والتدريب.
- تقيم بالنظر إلى فاعليتها.
- تنمو بالممارسة.
- تصبح آلية.

ترتكز المعارف الإجرائية على حث المتعلمين ودفعهم إلى الممارسة والتدريب، وتقليد النماذج، أما مراحل تعلم المعارف الإجرائية فهي[2]:

- بناء النماذج.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص: 54–57.

[2] – ينظر: المرجع نفسه ، ص: 54–55.

- التشكيل.
- الاستيعاب والإدماج.

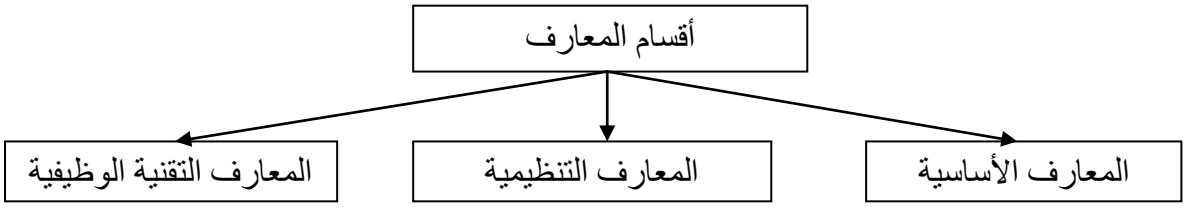
ويمكن تقسيم المعارف إلي[1]:

. المعارف الأساسية: هي معلومات يتم تخزينها مباشرة في الذاكرة، وعملية الاسترجاع سهلة عند متطلبات الموقف التعليمي.

. المعارف التنظيمية: هي مجموعة المعارف الجديدة المحولة أو المنبثقة عن المعارف الأساسية على شكل مطابقات أو توليد اشتقاقي أو تفعيل بُعد معرفي.

. المعارف التقنية الوظيفية: هي فئة المعلومات التي يمكن توظيفها بالترتيب الذي وردت به لتجاوز إشكال أو عائق دراسي أو اجتماعي أو واقعي في الحياة العامة والخاصة في الوضعية نفسها أو في وضعيات متشابهة أو مخالفة.

ويمكن تمثيل أقسام المعارف بالشكل الآتي:



- التسميات، المصطلحات، البديهيات
- الرموز، الإشارات، العلامات الخاصة
- العناصر، الوحدات المقادير، الرتب، المعايير
- القواعد، القوانين، العلاقات
- الصفات، الخصائص، المميزات
- المراحل، الأحداث، الصيرورات.

- الشرح، التفسير، الترجمة
- التحويل، التأويل التبديل.
- الاستنتاج، التطبيق التعميم.

- الطرق والمناهج
- الوضعيات البيداغوجية
- تقنيات وظيفية

الشكل(7) أقسام المعرفة.

[1] – رمضان إرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزء: 2، الجزائر، 2002، ص:10-11.

جـــ. مصادر المعرفة:

تستمد المعرفة من مصادر مختلفة هي:

- المصدر الإلهي:

تتمثل في المعرفة التي أعطاها الله للإنسان عن طريق الوحي إلى الأنبياء والرسل أو بواسطة الإلهام إلى من يشاء الله من عباده.

- الحواس:

تشكل الحواس مصدرا بالغ الأهمية في إدراك المحيط، فهي أساس اكتساب المعرفة الأصلية، إذ ينبغي استعمالها في سبيل الحصول على المعرفة، والتركيز على استخدام الوسائل التعليمية الحسية لمساعدة المتعلمين على التعليم والتعلّم.

- القوى العقلية :

يقوم العقل بدور مهم في عملية التفكير ويتصل اتصالا وثيقا بالإدراك الحسي ويوجّهه ويرشّد الملاحظة نحو الطرائق والأساليب المؤثرة التي ترفع كفاية الحواس والملاحظة والمعرفة، وعلى المناهج التعليمية أن تعمل على التفكير بأنواعه ليتمكن المتعلمون من اكتساب معلومات وخبرات كثيرة، وتحصل معرفة دقيقة.

- الوجود:

يقصد به الخبرة الذاتية والعمل اللذان تتحقق بهما المعرفة نتيجة استعمال الحواس والعقل، إذ يجب على المناهج التعليمية أن توفر إمكانية التعلم بالممارسة لتحصيل المعرفة بالخبرة الذاتية للمتعلمين.

- الحدس:

يقوم الحدس بوصفه مصدرا من مصادر المعرفةعلى تمكين الفرد من الحصول على المعرفة خاصة في التعلّم الذاتي للمعرفة الذي ينتج عن معرفة ذاتية مباشرة.

- التقاليد:

تمثل التقاليد المعرفة الأولية وهي معارف منقولة من الآخرين يتعرف عليها الفرد من خلال العادات والتقاليد، وعلى المناهج التعليمية أن تعمل على التنسيق بينها وبين منح القدرة اللازمة للمتعلمين من أجل إثراء التراث الثقافي والاجتماعي بالمعرفة الأصلية[1].

د. طبيعة المعرفة:

تعرف طبيعة المعرفة بأنها: «الوقوف على كيفية العلم بالأشياء، أي تحديد العلاقة بين الإنسان المدرك والشيء المدرك» [2]، لكن المسألة ليست بهذه البساطة إذ ظهرت اتجاهات متباينة بين التربويين وعلماء الاجتماع وعلماء النفس في تفسير طبيعة المعرفة وعلاقتها في استراتيجيات تصميم المناهج التعليمية وتطويرها، وقد حصر **محمد عزيز نظمي سالم** هذه الاتجاهات في[3]:

- الواقعية: ترى أن المعرفة صورة للحقائق وهي تقسم إلى:

. الساذجة: العالم الخارجي موجود.

. النقدية: المعرفة الخارجية موجعها الحواس وتلك الصورة النقدية(الشكل، اللون، الحجم) الصفات أو الكيفيات الثانوية **جون لوك J. Locke** (1632–1704).

- البرجماتية العملية: ترى أن المعرفة هي صورة للفكرة المطابقة للشيء الخارجي أي أنها آلية الفكرة المطابقة للعالم الخارجي أي فعل أو إنجاز للخطوة العملية، فالمعرفة خطة أو مشروع أو آلية للسلوك ونتائجها **وليم صبحي**(1834–1910).

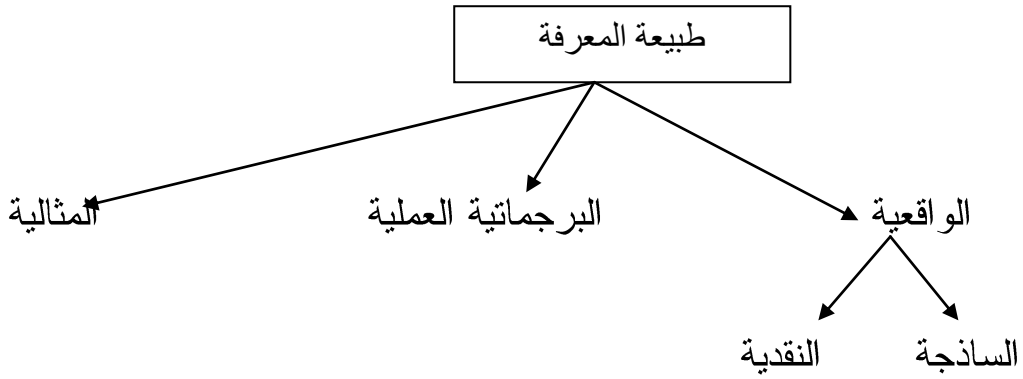
[1] – ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص: 168.

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المرجع نفسه، ص: 161.

[3] – ينظر: محمد عزيز نظمي سالم، مناهج تفسير المعرفة، مؤسسة شباب المعرفة، الإسكندرية، 2002، ص: 12.

- المثالية: ترى أن المعرفة هي ما أدركه الفعل وليس شيء خارج العقل، فالعقل البشري يدركها، والمعرفة إذن كلية وليست جزئية وهي مقولات وقوالب للفكر**هيجل (1770–1831)**.

ويمكن توضيحها بالشكل الآتي:



الشكل(8) طبيعة المعرفة.

ترجع الاختلافات بين التربويين وعلماء الاجتماع حول العلاقة بين المعرفة كقوة مؤثرة في إستراتيجيات تصميم المناهج التعليمية وتطويرها، حيث يهتم التربويون بهذا الأمر في مجال تخطيط المناهج وتصميمها وبرزت رؤيتان مختلفتان تتعلقان باختيار المعرفة وتنظيمها وتقديمها للمتعلم وصلتها بالمناهج التعليمية وهي:

–الفكر التربوي التقليدي : الذي يجعل المعرفة كهدف في حد ذاتها، فتكون المعرفة محورا كالمناهج الدراسية وتعتبر المادة الدراسية مرتكز اهتمام الفكر التربوي التقليدي، فتوضع أهداف المواد الدراسية ومحتوياتها بصورة منفصلة عن أهداف ومحتويات المواد الأخرى في المنهج ويعمل المدرسون على تقديمها دون ترابط؛ فالتعليم في هذا الاتجاه يرتكز على التدريس اللفظي في تقديم المعلومات[1].

– الفكر التربوي التقدمي: يرى أن المعرفة جزء مكمل لحياة المتعلم إضافة إلى أنها أداة للإعداد للحياة عن طريق الاهتمام بالخبرات التي تتم إتاحتها للمتعلم حتى يكون مذكر لأمور كثيرة، وبذلك يكون المتعلم محور التربية التقدمية، فالمتعلم هو

[1] – سهيلة محسن كاظم القتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، ص: 163.

المؤثر والمتأثر وعلى المعلم مساعدة المتعلم على أن يستمر في التعلم الذاتي مع استخدام البيئة لمعرفتها وملاحظتها[1].

فالمعرفة لها أبعاد ذاتية وموضوعية وهي تنعكس على المنهاج، حيث يجب أن يهتم المنهاج بذاتية المتعلم المُدرك ونفسيته وانفعالاته من جهة ويهتم بموضوع المعرفة ومجالها من جهة ثانية.

هـ. مجتمع المعرفة:

إن المعرفة وليدة عوامل اجتماعية ثقافية تاريخية تؤثر في بناء المجتمع معرفيا، ومقدرته على إنتاج المعرفة وتوظيفها بكفاءة في جميع نشاطاته للارتقاء بمستوى الإنسان ليصل إلى مرحلة العطاء، وفهم الحياة واستعمالها لبناء مجتمع أفضل، وقد ظهر مصطلح مجتمعات المعرفة في نهاية الستينات وكان المقصود به أن الثروة الحقيقية لدولة معينة تتوقف على طاقتها في إنتاج المعارف وتبادلها وتحويلها، وليس فقط على ثرواتها الطبيعية أو إنتاجها من المواد المصنعة، ويقدم التقرير العالمي لليونسكو "نحو مجتمعات المعرفة" عرضا عاما للتحولات الحالية التي يشهدها العالم اليوم على مجموعة الأفكار الرئيسية ومنها[2]:

- لا تقتصر مجتمعات المعرفة على مجتمعات الإعلام، ولا يمكن اعتبار المعرفة مجرد سلعة خلافا للإعلام.
- الحد من الفجوة الرقمية أمر هام لكنه غير كاف، إذ أن الفجوة الرقمية غالبا ما تقترن بفجوة معرفية أكثر عمقا وقدما.
- ستقوم المعرفة بدور متزايد في النمو الاقتصادي في بلدان الشمال كما في بلدان الجنوب، كما أنها تشكل أحد أسس التنمية البشرية المستدامة.
- يشكل ازدهار مجتمعات المعرفة فرصة جديدة للتنمية بالنسبة إلى بلدان الجنوب طالما أنه لا يؤسس لوضع يصب في مصلحة بلدان الشمال.

[1] – سهيلة محسن الفتلاوي، المرجع السابق، ص: 163.

[2] – منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(يونسكو)، نحو مجتمعات المعرفة، نوفمبر 2006.

- ليس هناك من نموذج وحيد لإنشاء مجتمع المعرفة بل يجب أن تكون المعرفة تعددية وأن تعترف بتنوّع الثقافات المعرفية. كما يقع على المجتمع التركيز على قيمة المعارف المحلية و الأصلية التي يكتنز بها.
- لن تؤدي مجتمعات المعرفة رسالتها ما لم تؤسس فعليا قاعدة لأخلاقيات التعاون وتتحول إلى مجتمعات لتقاسم المعرفة.

الفصـــــــــــــــــل الثالث:

مقومات العملية التعليمية

المبحث الأول: المنهاج وعنـــاصـــــره

المبحث الثاني: دعائم العملية التعليمية التعلمية

المبحث الأول:

المنهاج وعناصره

1. المنهاج

2.خصائص المنهاج الحديث

3.أنواع المناهج الحديثة

4.عناصر المنهاج التعليمي.

- الأهداف
- المحتوى التعليمي
- الأنشطة
- التقويم

مقومات العملية التعليمية:

ترتكز العملية التعليمية التعلّمية على قاعدة ثلاثية مكونة من المعلم والمتعلم والمادة المعرفية حيث يمثل المعلم دور البناء المنفذ والمصنف للتصاميم التي يضعها التعليمياتي(الديداكتيكي) مهندس المناهج والمقررات والوسائل والإجراءات والأهداف والغايات بعد دراسة معمقة وشاملة لمكونات الفعل التعليمي وعلاقته بالمؤسسات التعليمية، في حين يعتبر المتعلم بؤرة الاهتمام ولب العملية التعليمية/ التعلمية الحديثة فهو منتج ومشارك فعال فيها منه تنطلق وإليه تعود، أما الرأس الثالث للقاعدة التعليمية فهي المعرفة حيث لا يتم تحديد المضامين والمحتويات اللغوية في التعليمية الحديثة إلا بناء على معايير خارجية وأخرى داخلية تشخص اللغة[1].

تحتاج القاعدة التعليمية التعلّمية إلى مقومات ودعائم تزيدها تماسكا واستقرارا فتصبح هذه العملية مكتملة ومؤدية إلى الهدف الذي تسعى إليه، ويمكن حصر هذه المقوّمات فيما يأتي:

-المنهـــاج:

إن تعريف المنهاج تربويا يختلف باختلاف المربين نتيجة تأثرهم بالفلسفات والأسس المعتمدة في الانطلاق، إضافة إلى التطورات العلمية التي مست العملية التعليمية والمنهاج تحديدا وتقدم الأبحاث في مجال علم النفس التربوي، فقد كان ينظر للمنهاج على أنه: «المقررات الدراسية التي تقابل الكلمة الانجليزية Syllabus الموضوعة بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمين دراستها في مرحلة دراسية معينة»[2].

يعرف المنهج التعليمي على أنه مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم[3]، وتجعله **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي** «عبارة عن مجموعة الخبرات

---

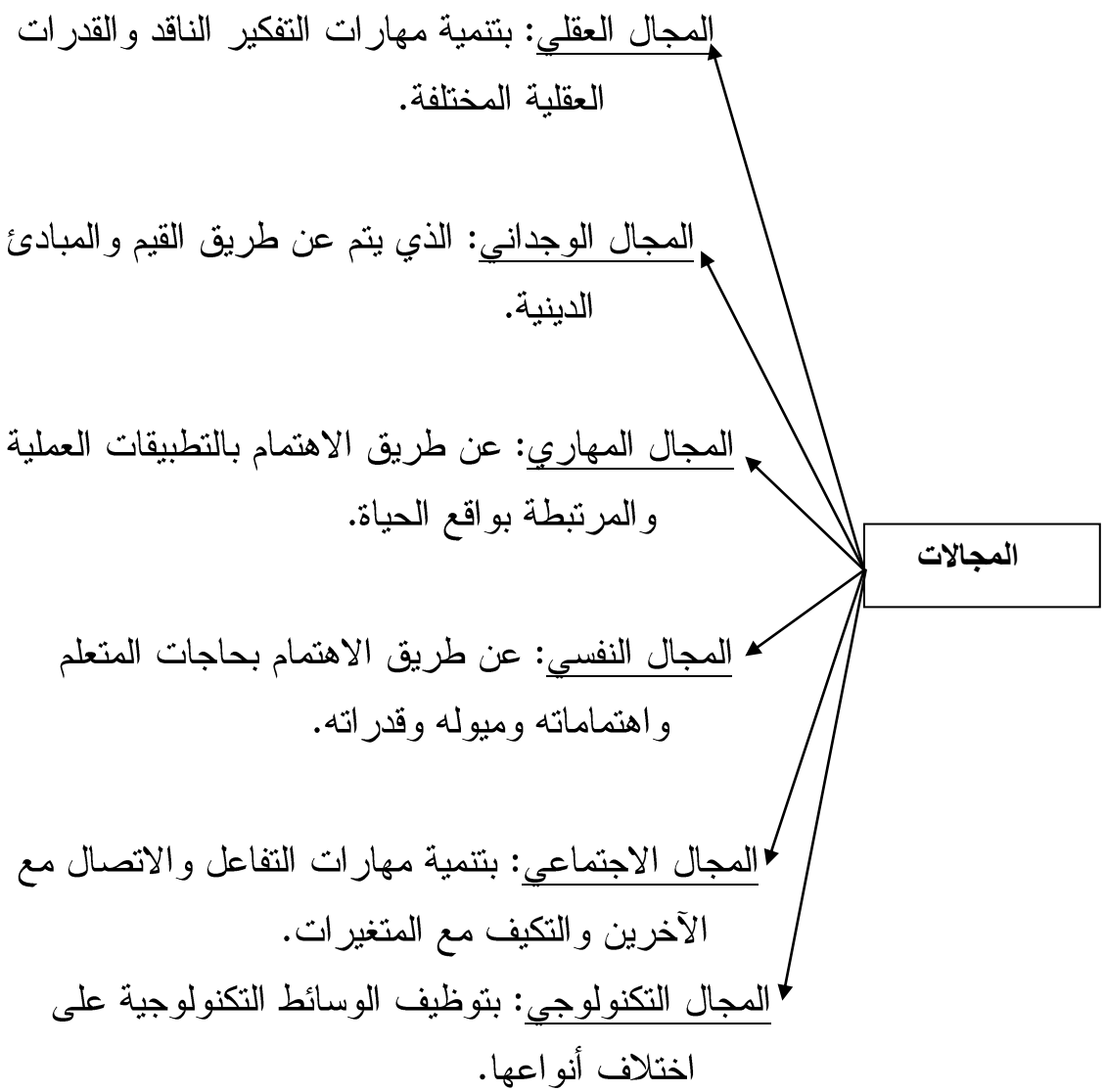
[1] - ينظر: عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر، 1973-1974، ص: 46.

[2] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)، دار الشروق، عمان، الأردن، ط: 1، 2006، ص: 36.

[3] - ينظر: إسحاق فرحات وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، همان، 1999، ص: 8.

التعليمية المربية والمصممة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربوية وتعليمية بقصد مساعدة المتعلمين على النمو الكامل في جميع نواحي الشخصية بتهيئة المؤسسات التعليمية في إطار الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التدريس والتقويم»[1].

يتضمن المفهوم الحديث للمنهاج العناية بإعداد المتعلم إعدادا متكاملا في جوانبه الشخصية، والناظم لمجتمعه بواسطة تنمية القدرات في المجالات كما يوضحها الشكل الآتي:



الشكل (1): مجالات تنمية قدرات المتعلم.

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المرجع السابق، ص: 42.

1. خصائص المنهاج الحديث:

يتسم المنهاج الحديث بميزات عديدة عن المنهاج التقليدي من حيث المجالات التالية:

- طبيعة المنهاج :
  - المقرر الدراسي جزء من المنهاج .
  - يولي الأهمية بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تساير تطوره .
  - يكيف المنهاج للمتعلم، فهو يهتم بجميع أبعاد نموه.
- تخطيط المنهاج:
  - يساهم في إعداده كل الفاعلين في العملية التعليمية.
  - يهتم بجميع عناصر المنهاج.
  - يمثل (المتعلم) محور المنهاج.
- المعلم:
  - المعلم موجه ومرشد ومتفتح، وتقوم علاقته مع المتعلم على أساس الاحترام المتبادل.
  - يراعي الفروق الفردية ويشجع على التعاون.
  - يساعد المتعلمين على النمو المتكامل.
- المتعلم:
  - مشارك إيجابي.
  - يقيم بمدى تقدمه نحو الأهداف أي مهارته وكفاءته..

المادة الدراسية:

- تتسم المواد الدراسية بالتكامل والترابط.
- تساهم في نمو المتعلم نموا متكاملا.
- تكيف حسب احتياجات المتعلمين
- يراعى المقرر الدراسي خصائص شخصية المتعلم.

طريقة التدريس:

- توفر الشروط المناسبة للتعلم.
- توظف النشاطات بأنواعها.
- تستخدم أنماط مختلفة.
- تستعين بوسائل تعليمية عديدة.

2. أنواع المناهج التعليمية:

اهتمت عدد من التحليلات بتحليل مختلف تعريفات المنهاج، وقسّم المنهاج نتيجة ذلك إلى عدة أنواع هي:

-المناهج الخفية.

-المناهج الرسمية.

-المناهج الواقعية.

أ-المنهاج الخفي:

هو مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم الأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج الرسمي طواعية وبطريقة التدرب وبدون إشراف، ونتيجة تعلم التلميذ تفاعلات مختلفة مع المحيطين به في المدرسة ومن خلال الأنشطة غيرالصفية بالملاحظة والقدوة [1]؛ فالمتعلم يكتسب أسلوب الحياة والمعتقدات والقيم السائدة في المجتمع ولا يكون للمنهاج الخفي أية فائدة إن لم يرتبط بالمنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي.

ب-المنهاج الرسمي:

هو الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المختصة بالتربية والتعليم والتي تشمل الأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرائق التدريسية بتقديمها للمتعلمين.

[1] – ينظر: توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، 2004، ص: 49.

ويتشكل المنهاج الرسمي من كل العناصر والأدوات الآتية[1]:

-الفلسفة التربوية المعتمدة في المجتمع.

-نوعية المحتوى.

-السياسة التعليمية المتّبعة.

-نوعية الأنشطة الصفّية وغير الصفية.

-توظيف تكنولوجيات المعلومات.

-مصادر المعلومات المتنوعة.

-إمكانيات المدرسة من أبنية وأجهزة متنوعة.

-أساليب القياس والتقويم.

-برامج إعداد المعلم وتأهيله.

-العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية والثقافية الأخرى.

ج-المنهاج الواقعي:

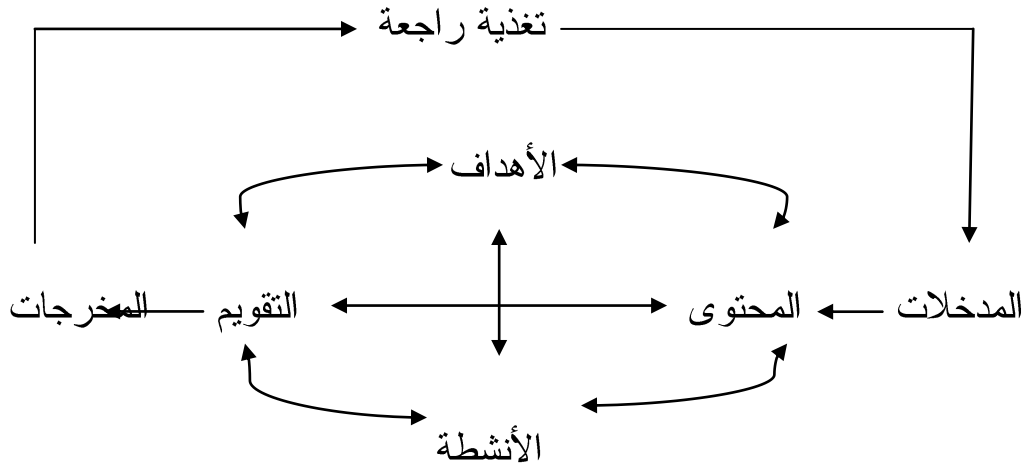
يحدد مفهوم المنهج الواقعي على أنه: الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة قد تكون مقصودة وقد تكون غير مقصودة، والت ي يتعلم في ضوئها المتعلم الكثير، ويرتبط المنهج الواقعي بالمنهج الرسمي ويخضع لمبادئه وقواعده وأهدافه التي تضبط التفاعل بين عناصره وأدواته.

3-عناصر المنهاج التعليمي:

يعد المنهاج التعليمي نظاما يتكون من: الأهداف، المحتوى والأنشطة، والتقويم، وهي تترابط على شكل علاقات متشابكة لتحقيق أهداف مرجوة. ويمكن توضيح التفاعل بين عناصر المنهاج بالشكل الآتي[2]:

[1] - ينظر: توفيق أحمد مرعي وآخرون، تصميم المنهاج، وزارة التربية والتعليم العالي، اليمن، 1993، ص: 17.

[2] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص: 61.



الشكل (2): تفاعل عناصر المنهاج التعليمي

أ. <u>الأهداف:</u>

تسعى التربية إلى إحداث تغيرات ذات مغزى في المتعلم، وتسمى العبارات التي تصف هذه النواتج المرغوبة بالأهداف، و يقصد بالأهداف في العملية التعليمية تلك التغيرات السلوكية المحددة القابلة للملاحظة وللقياس والمتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد تعرضه لخبرات تعليمية، ويحدد **تايلور Taylor(1950)** بأن الهدف التربوي يمثل المحصلة النهائية للعملية التربوية والغاية المبتغاة والتي أنشئت من أجلها المدرسة والمصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المختارة لتحقيق النتائج المرغوب فيها[1].

يتكون الهدف التربوي من عناصر أساسية هي:

1-**<u>مستويات الأهداف:</u>**

يفضل المختصون في التربية تقسيم الأهداف إلى خمس مستويات متدرجة من العام إلى الخاص ومن البعيد إلى القريب ومن الواسع إلى الضيق، كما يأتي:

[1] - ينظر: عثمان يوسف ردينة وعثمان يوسف حدام، طرائق التدريس، منهج- أسلوب- وسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط: 1، 2005، ص: 17.

-الغايات Les finalités :

هي عبارات عامة تصف الخطوط العريضة للسياسة التعليمية للدولة وما يتوخى تحقيقه من تدريس المناهج في المراحل التعليمية المختلفة [1]، تتسم بالمثالية والطموح وترسم الصورة المستقبلية للفرد في ضوء تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي، تظهر على مستوى النظام السياسي للدولة وترتبط بقراراته، ويمكن تمييز نوعين من الغايات هما:

-غايات صريحة واضحة توجد في الدساتير والخطط الرسمية والقوانين ومخططات التنمية والتربية.

-غايات ضمنية تستنتج من ملاحظة الواقع والممارسات الميدانية.

-المرامي أوالمقاصد Les Buts:

هي عبارات أقل عمومية من الغايات وأكثر وضوحا، فهي أهداف تصف نتائج العمل المدرسي كما يقصد بها أهداف مجال معين من مجالات الدراسة بشكل عام في جميع المراحل الدراسية في النظام التعليمي كأهداف تدريس اللغة العربية[2]، وتترجم في برامج ومقررات تحدد منهج التلميذ، ومن أمثلة المرامي أو المقاصد:

-تنمية الشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين.

-الانفتاح على الثقافة العامة.

-الأهداف العامة Les Objectifs Généraux:

وهي عبارات على درجة متوسطة من التعليم والتحديد، وتعرف على أنها وصف للإمكانيات التي بوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه للمنهاج الدراسي أو لوحدة تعليمية في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة دراسية، وغالبا ما تصاغ في جملة إخبارية موجزة تتضمن السلوك المراد تعلّمه والشرط والمعيار[3]، ومن أمثلة هذه الأهداف:

[1] - صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، سلسلة المنهج الدراسي، الكتاب الأول، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2006، ص: 202.

[2] - ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي، ص: 203.

[3] - أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الموجع السابق، ص: 59.

-تمكين التلميذ من اكتساب وسائل التعلم والتواصل في الطور الأول الأساسي باللغة العربية.

-الأهداف الخاصة Les Objectifs Spécifiques:

وهي عبارات أقل عمومية من الأهداف العامة وهي على درجة عالية من التحديد، ويطلق عليها الأهداف التعليمية الظاهرية أيضا، وينسجم الهدف المرحلي مع الاتجاه الذي يمكن أن يظهره التلميذ بع تعلم وحدة معينة من وحدات المقرر الدراسي أو مقرر كامل أو مجموعة من المقررات[1]، وترتبط بإنجازات خاصة بكل درس، فلكل درس هدف خاص به، ومن أمثلتها:

-التعرف على الحروف الهجائية وتسميتها.

-الأهداف الإجرائية Les Objectifs Opérationnelles:

هي عبارات على درجة عالية جدا من التحديد والدقة، يمكن للمعلم كتابة الأهداف السلوكية الإجرائية والتي يمكن قبولها كأهداف تعليمية يومية على أساس جوانب الخبرة (المعرفية-الوجدانية-المهارية)، إذ يمكن ترجمتها إلى أهداف سلوكية في صورة أنماط أدائية(سلوكية) تصف بدقة ووضوح ما يتوقع من تغيير في سلوك المتعلم بحيث يمكن ملاحظته وقياس ذلك السلوك ،وتسمي بالأهداف السلوكية[2]،

ومن أمثلة الأهداف التدريجية الإجرائية ما يأتي:

-أن يميّز التلميذ بين الحروف التالية: ج. ح. خ.

-أن يكون التلميذ قادرا على تعيين أجزاء المتر ومضاعفاته.

2-**تصنيف الأهداف:**

تهتم التربية الحديثة بتنمية شخصية المتعلم بكيفية متكاملة تراعي كل المجالات الشخصية المتمثلة في الأبعاد الثلاثة التالية:

-الجانب العقلي.

-الجانب الانفعالي العاطفي.

[1] - ينظر: زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط: 1، 2002، ص: 42.

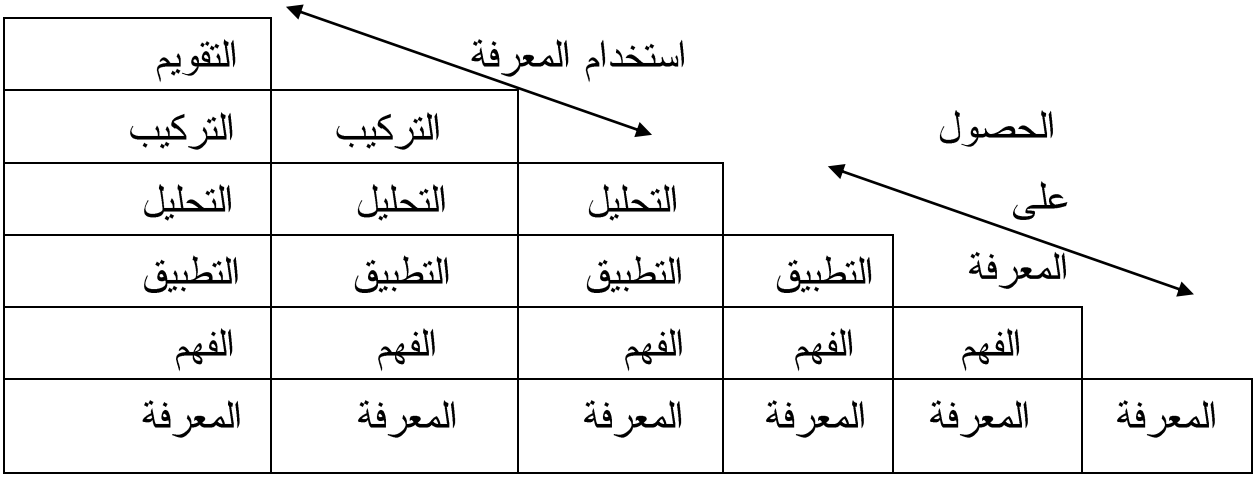
[2] - ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي، ص: 204.

-الجانب الحسي- الحركي.

ويعرف مصطلح تصنيف (صنافة) في التربية على أنه ترتيب منظم ومتدرج لظواهر التعلم والنمو، حيث تعود فكرة تقسيم الأهداف إلى **بلوم Bloom** وجماعته سنة 1948 إذ توجد صنافات عديدة مثل صنافة **Erickson**،و **جيلفورد Guilford وديفي كراثول D. Krathweel** و **هارو Harrouw وبلوم(Bloom)**(1956) ، **Gunge et Briggs**(1979) ، **Guilford** (1967)، **Murill**(1983).

الأهداف المعرفية **بلوم Bloom** وجماعته سنة 1948

وتعرف الأهداف المعرفية بأنها المجال الذي يكتسب فيه المتعلم المعرفة والمهارات والقدرات الذهنية ويعمل على تنميتها وتطويرها [1]، وقد قسم **بلوم Bloom** وجماعته هذا المجال إلى ست مستويات متتابعة تصاعديا بحيث يتضمن كل مستوى متقدم المستويات التي تسبقه



الشكل(3): المستويات المعرفية للجانب الإدراكي المعرفي تبعا لتصنيف بلوم وجماعته

[1] - أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 63.

الأهداف الوجدانية Ksathwohol et Bloom 1964 :

يكتسب المتعلم في هذا المجال الميول والرغبات والمبادئ والأخلاق والاتجاهات الإيجابية ويقوم بتنميتها وتطويرها ويرتبط هذا المجال بتقدير المتعلم لشخص ما، أو موضوع ما، كتعلقه بتذوق الأدب، وقد قام **كراتول Krathweel** بتطوير مصنف للنواتج العاطفية لعملية التعلم في مجموعة من الفئات، وقام **كوزكويلك** 1997 بتطوير مصنف الأهداف الوجدانية في ضوء أذكار **كراتول** يتسم بالسهولة في عملية التعلم وقابلية للاستخدام من قبل المعلمين [1]، وقسم المؤلف المصنف إلى ست مستويات كما يوضح الشكل:

السلوك القيمي					
تكوين النظام القيمي	تكوين النظام القيمي				
تكوين الاتجاه	تكوين الاتجاه	تكوين الاتجاه			
الاهتمام	الاهتمام	الاهتمام	الاهتمام		
التقبل	التقبل	التقبل	التقبل	التقبل	
الانتباه	الانتباه	الانتباه	الانتباه	الانتباه	الانتباه

الشكل(4): المستويات الوجدانية للجانب الانفعالي-العاطفي تبعا لتصنيف كوبر كوجاك.

الأهداف الحس حركية Simpson 1966, Harrow 1972, Merill 1972:

يكتسب المتعلم في هذا المجال المهارات الحركية التي لها علاقة بالحركات العقلية و توا فقها مع الجهاز العصبي [2]، وأهداف هذا المجال متسلسلة تهدف إلى تنمية المهارات الحركية واستعمال العضلات والحركات الجسمية، يتكون هذا المجال من ست مستويات يوضحها الشكل الآتي:

[1] - ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، مقومات المنهج الدراسي، ص: 229.

[2] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 64.

الإبداع					
الإتقان	الإتقان				
الممارسة	الممارسة	الممارسة			
التجريب	التجريب	التجريب	التجريب		
التقليد	التقليد	التقليد	التقليد	التقليد	
الملاحظة	الملاحظة	الملاحظة	الملاحظة	الملاحظة	الملاحظة

الشكل(5): المستويات الحس حركية للجانب المهاري تبعا لتصنيف (كوبر كوجاك).

3- **صياغة الأهداف السلوكية ومكوناتها:**

توجد طرائق وتقنيات عديدة لصياغة الأهداف التربوية صياغة إجرائية، حيث يختلف التربويون في تحديد عدد من الشروط اللازمة لصياغة الأهداف ، لكنهم يتفقون جميعا على أن تكون الانطلاقة من التلميذ فهو مرتكز العملية التعليمية التعلمية، وأن تتسم صياغة الأهداف بالوضوح والدقة ولا تحتمل التأويل، إذ تستخدم أفعال مضبوطة.، ومن تقنيات صياغة الأهداف ما يلي:

تقنية ميجر Mager 1962 :

يرى **ميجر** أن صياغة الهدف السلوكي تسمح للمعلم بصياغة أهدافه بكيفية مناسبة تمكنه من تحقيق هدفه التعليمي وإيصاله للمتعلمين بصورة واضحة وموضوعية وتتكون عبارة الهدف السلوكي من وجهة نظر ميجر من ثلاثة مكونات هي[1]:

- السلوك أو الأداء النهائي : يشير إلى السلوك المرغوب فيه الذي يصف التغير الذي سيطرأ على سلوك المتعلم ويحدد بعد الانتهاء من تعلم وحدة معينة أو موضوع ما أو درس ما، ويتوصل المعلم في هذا النوع من الأداء إلى ما يقوم به المتعلم عن طريق الاستدلال أو الاستنتاج.

[1] - ينظر: ميشيل كامل عطا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط: 2، 2002، ص: 76- 78.

- شروط الأداء ومواصفاته: يشير هذا المكون إلى الشروط أو الظروف التي يظهر بها التعلم لدى اكتسابه السلوك النهائي، وتضاف بعض الألفاظ والمصطلحات إلى عبارة السلوك النهائي على شروط الأداء ومواصفاته مثل: توظيف كتاب اللغة العربية المقرر.

- مستوى(المعيار) الأداء: يشير هذا المكون إلى زيادة قدرة المتعلم على الأداء عن طريق تحديد درجة الأداء الذي تشير إليه العبارة الهدفية، ويتطلب الأمر إضافة ألفاظ أو عبارات إلى العبارة الهدفية مثل: بدقة أو بإتقان درجة 75 % من الأداء الصحيح، أو خلال زمن قدره 45 دقيقة.

يرى التربويون أن تقنية **ميجر** في صياغة الأهداف السلوكية تمنح قدرا محدودا لواضع الهدف حيث يحدد شروط الأداء ومواصفاته إضافة إلى صعوبة تحديد المستوى(المعيار) الملائم للأداء لكل هدف سلوكي.

تقنية جرونلند Gronlund 1971:

يصف الهدف حسب **جرونلند** تقدم المتعلم في أثناء عملية التدريس ويصاغ على شكل تغيرات في سلوك المتعلم، وتقوم تقنيته في صياغة الأهداف على مرحلتين هما[1]:

المرحلة الأولى: وضع هدف تعليمي وهدف متوسط المدى.

المرحلة الثانية: يوضح الهدف التعليمي عن طريق وضع قائمة من الأهداف السلوكية التي تشتق من الهدف التعليمي وتكون دالة عليه، ويحقق المتعلم الهدف التعليمي عندما يحقق قائمة الأهداف السلوكية.

4- **مصادر اشتقاق الأهداف:**

تشتق الأهداف من مصادر مختلفة، يمكن حصرها في الآتي:

- المتعلم:

يحتاج المتعلم إلى الاهتمام به وبرغباته وقدراته وميوله واستعداداته وحاجاته ومشكلاته من خلال المواقف التربوية التي توفرها المدرسة وباستغلال

[1] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 78.

التقنيات التي تضبط حاجات المتعلم واستعداداته وقدراته كالملاحظة والمقابلة والسجلات المدرسية والبحوث والدراسات المبدئية[1].

- الدولة:

تسعى الدولة إلى تحقيق أهداف عامة، ويتأتى ذلك من خلال تحقيق الأهداف التربوية.

- المجتمع:

يمتلك كل مجتمع حاجات متنوعة تختلف باختلاف العوامل المؤثرة فيه وتتصف هذه الحاجات بالتغير والتنوع وتتطور تبعا لتغير المجتمع وتنوعه وتطوره، فتستمد الأهداف من حاجات المجتمع المتنوعة [2]، واهتمامات الناس وآمالهم ومطالبهم وأساليب حياتهم وطرق تفكيرهم لتوصل إلى أهداف تساهم في رقي المجتمع وازدهاره.

- المواد الدراسية:

يشتمل المقرر الدراسي على مجموعة من المواد الدراسية تتطلب ضبط المهارات الملائمة لكل مادة مما يفرض اقتراح أهداف كالقدرة على التفكير المنظم، وترتبط هذه الأهداف المنبثقة من المواد الدراسية، ودلك بتحليل المحتوى الذي يراعي المنطقية، والاستمرارية التراكمية ومبدأ التكامل ومراعاة الفرد المتعلم[3].

- الفلسفة التربوية:

ترتبط الأهداف التربوية بالفلسفة التربوية وتعتمد عليها كثيرا إذ تعمل هذه الأخيرة على الموازنة بين المصادر المختلفة لاشتقاق الأهداف وحاجات المجتمع ومتطلباته[4]، وتوفر الفلسفة معايير كثيرة يختار على هديها الأهداف مثل تحديد

[1] - ينظر: صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي، ص: 210-211.

[2] - أ ينظر: ردينة عثمان يوسف، وحدام عثمان يوسف، طرائق التدريس، منهج- أسلوب- وسيلة، ص: 19.

[3] - ينظر: عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع شعب اللغة العربية، جامعة التكوين المتواصل، الكتاب: 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص: 42.

[4] - ينظر: ميشيل كامل عطا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، ص: 81.

دور المدرسة في إعداد المواطن الصالح، وضبط المبادئ والأهداف والعقائد التي تحكم المجتمع.

- نظريات التعلم:

توفر نظريات التعلم إمكانية كبيرة لاشتقاق الأهداف من خلال الاستفادة من الأفكار والنظريات التي أوجدها علماء النفس والباحثون في الميادين النفسية والإنسانية، فمعرفة هذه النظريات ييسر التعرف على السلوك الإنساني وفهم المعلمين وحاجاتهم وضبط الطرائق المناسبة لتعلمهم وكذا معرفة الأساليب والاستراتيجيات المساعدة على تحقيق التعلم والتعليم.

- الخبراء والمتخصصون:

يعد الخبراء والمتخصصون في المجالات المختلفة من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية التعلّمية، حيث يساعد التخصص العلمي الذي يتصفون به والمعرفة الوفيرة التي يكتسبونها والخبرة الواسعة التي يمتلكونها المعلم علة تحديد الأهداف بدقة ووضوح، ولا يشترط في هؤلاء الخبراء والمختصين أن يكونوا عاملين في سلك التربية والتعليم فقد يكونوا أطباء أو مهندسين أو عسكريين أو أكاديميين في الجامعات[1].

-طبيعة العلم:

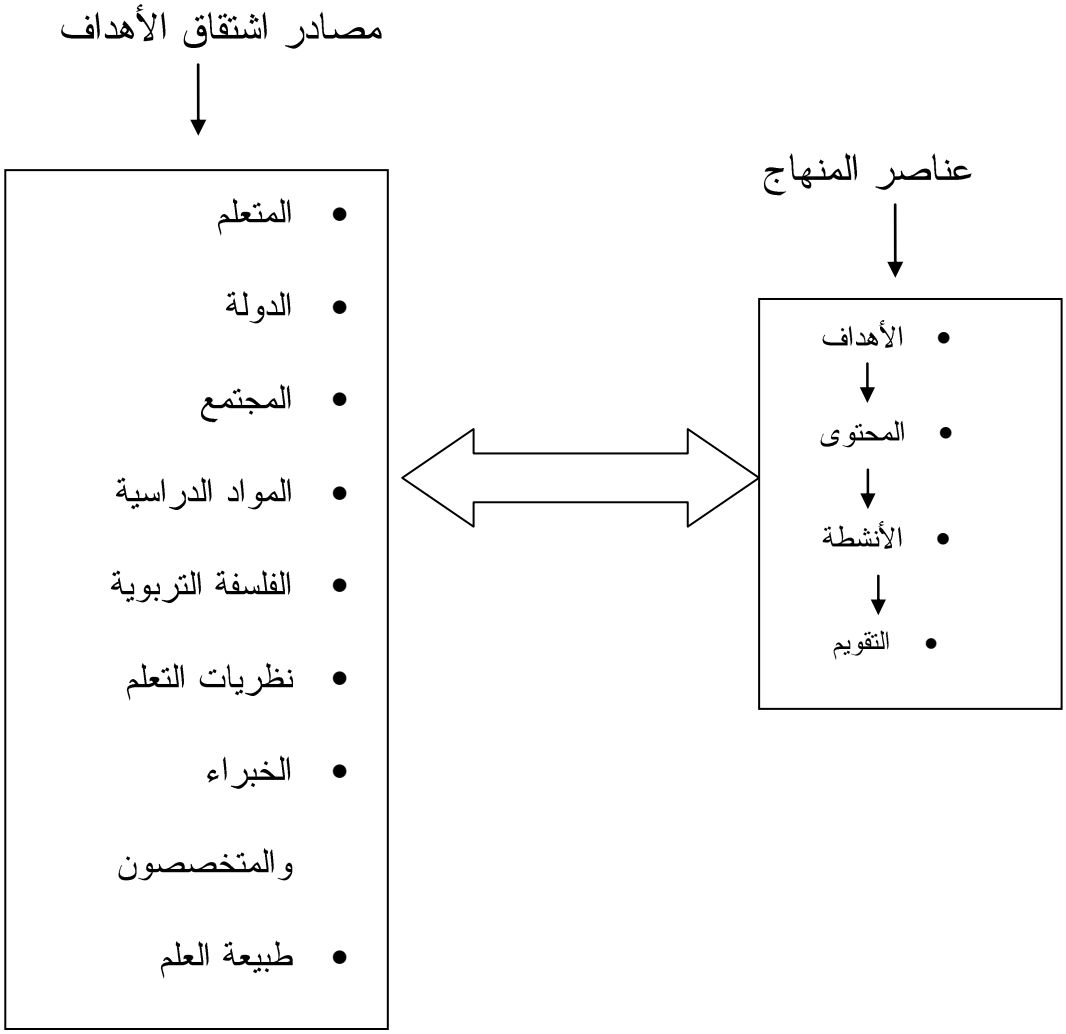
يشكل فهم المادة العلمية وطرق العلم وعملياته وطرق البحث والاستقصاء والاتجاهات العلمية من مصادر اشتقاق الأهداف.

- القيم الروحية والخلقية:

تستمد معظم القيم من الدين ومن ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده حيث تمثل هذه القيم الروحية والخلقية مصدرا مهما لاشتقاق الأهداف فهي تؤثر في الناس وتسهم في تكوين المواطن الصالح.

ويمكن تمثيل تفاعل عناصر المنهاج بمصادر اشتقا ق الأهداف بالشكل الأتي:

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 63.



الشكل(6): التفاعل بين عناصر المنهاج الدراسي ومصادر اشتقاق الأهداف

ب. <u>المحتوى التعليمي</u>:

هو مجموعة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر، ويعبر عن كل ما يمكن تعليمه وتعلّمه، ويستطيع الباحث في التعليمية أن يدرس المحتوى التعليمي دراسة وصفية أو تحليلية أو مقارنة أو من منظور اللسانيات الاجتماعية Socio linguistique أو من وجهة نظر اللسانيات النفسية Psycho linguistique من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادة بدقة [1]، فهناك عدة مبادئ

[1] - ينظر: عبد اللطيف القارابي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، الموجع السابق، ص: 7.

لاختيار المادة اللغوية فليس كل ما في اللغة ضروريا للمتعلم يقول **عبد الرحمان حاج صالح** في هذا الشأن: «لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية، يتحصل عليها على مر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة»[1].

يقوم الباحث في التعليمية بإحصاء المستوى الأفرادي للغة من أجل تحديد عناصرها اللازمة للتعليم، من أجل تسهيل عمل المتخصص في التعليمية، وحتى يتمكن من إجراء تحليلاته ومقارناته بين الطرائق المختلفة[2].

يمكن تحديد خطوات تحليل المحتوى في الآتي:

- تحديد المنهج المراد تحليله
- تحديد فئات التحليل ووحداته
- التأكد من ثبات التحليل
- التأكد من صدق التحليل

1-عناصر المحتوى:

المفهوم:هو تجريد للعناصر التي لها خصائص مشتركة عديدة فهناك علاقة بينها، حيث يعطى اسم لهذا التجريد يدل عليه، فهو أي شيء له صورة في الذهن من المفاهيم: قلم نبات، الأمانة، شجاعة، توازي مستقيمين، الحجم، الكتلة، التقاطع، المجموعة[3].

الرمز: رسم وصورة، يشير إلى معنى غير المعنى الظاهر مثل: إشارة الجمع(+) إشارة الطرح(-)، الحروف الهجائية أ-ب-ت، إشارات المرور، الرموز الكيميائية كرمز الأوكسجين(o).

[1] - عبد المجيد سالمي: مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والآداب، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، الجزائر، عدد: 5، 1995، ص: 140.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 140- 141.

[3] - ينظر: زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، ص: 60.

الحقيقة: هي علاقة معممة يمكن إثبات صحتها، وقد تعني تعميما يتم التسليم بصحته دون الحاجة إلى التحقق من صدقه، ومن الحقائق: مجموع زوايا المثلث= 180°.

الوقائع: يقصد بها الأشياء التي ثبت أنها حقائق وليس هناك شك في صحتها، ومن الوقائع ما يأتي:

- التواريخ: استقلت الجزائر في 5 جويلية 1962.
- الأشخاص : عبد الحميد بن باديس هو مؤسس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين
- الأماكن: يقع مقام الشهيد في الجزائر العاصمة
- الخصائص: الماء يتبخر بالحرارة
- الحوادث التاريخية: انتصر الجزائريون في حرب التحرير

التعميم:هو علاقة بين مفهومين أو أكثر مثل: 3+5=8 فهي تحتوي على المفاهيم 3 و5 وعملية الجمع والمساواة والعدد 8، فالتعميم يتضمن كلا من المبادئ والقوانين والقواعد والنظريات.

المهارات:يقصد بها تأدية المتعلم للعمل المطلوب منه بدقة وإتقان وفي أقل جهد ووقت ممكنين، فهي قد تكون عملا يدويا كاستخدام الوسائل التعليمية أو بعض الأدوات في عملية التعليم أو عملا إجرائيا كنطق الحروف المتقاربة صوتا. ومن أمثلة المهارات: مهارة قراءة وكتابة الكلمات.

2- **علاقة المحتوى بالمجال:**

يتعلق المحتوى بمجال واحد أو أكثر، ولكن هناك من يرجح أن يرتبط المحتوى بمجال واحد من المجالات الثلاثة حتى يتمكن المربي من فهم عملية التحليل، فالعلاقة بين المحتوى والمجال تبرز في شكل عنوان أو عملية تعبر عن المحتوى، ويمكن شرح ذلك في الجدول الآتي[1]:

[1] - ينظر: رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، 2002، ص: 15.

المادة	النشاط	مثال	المجال
القراءة	أداء قرائي شرح وتحليل غرس قيمه	نص خطابي شرح مفردات، تحليل أفكار الأمومة، الوطنية	حس–حركي معرفي وجداني
التعبير	توسيع فكرة تحليل نص تركيب نص التعبير عن شعور تثبيت تراكيب تعبير حر	تحليل وتركيب توظيف مفردات وتعابير تحليل نص أو مشهد أو مادة تركيبه تصوير حزن أو فرح تنوّع استعمال مبني وصف أو تصوير	معرفي معرفي معرفي وجداني معرفي معرفي/وجداني
القواعد	قواعد نحوية أو صرفية أو إملائية	استخلاص قاعدة من أمثلة تطبيق قاعدة توظيف قاعدة إملائيا توظيف قاعدة في التعبير الكتابي	معرفي معرفي معرفي معرفي

الجدول(1) علاقة المحتوى بالمجال

3- **<u>تحليل محتوى مادة التعليم</u>:**

يقوم المعلم عند تحليل محتوى مادة التعليم بدراسة المادة وتحليلها إلى مكوناتها الأساسية مستفيدا من أسلوب تحليل المحتوى، بحيث يحدد جميع الأفكار الواردة في الموضوع والأنشطة والخبرات المتضمنة وعلاقتها بحاجات المتعلمين وأهداف التعليم، وما تحتويها من آخر ما توصلت إليه النظريات والبحوث العلمية ومدى ارتباطها بالواقع، وحصر مواطن النقص لمعالجتها ومكامن القوة للاستفادة منها[1]،

[1] - ينظر: محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء، عمان، ط: 1، 2008، ص: 94.

إن عملية تحليل المحتوى التعليمي والإلمام بأنماطه يجب أن يتقنها المعلم بشكل علمي ومدروس بالإجراءات المستخدمة في تحليله وفقا لما توصل إليه الباحثون التربويون في هذا النشاط؛ فالتعرف على عملية تحليل المحتوى التعليمي وأجزائه وعناصره وأفكاره جزء أساس من عملية التدريس[1].

4- <u>طبيعة المحتوى التعليمي وأنماطه</u>:

يفهم من المحتوى التعليمي المعرفي للمنهاج بأنه المعلومات والمعارف التي يشتمل عليها خبرات ونشاطات المنهاج، وترمي إلى تنفيذ أهداف تعليمية تربوية منشودة، تتكون من الرموز بوصفها شكل من أشكال المحتوى المعرفي من أربع معلومات أساسية حسب رأي **دافيد ميرل Merrill**(1983)[2]، يمكن توضيح ذلك بما يأتي:

الشكل(7): معلومات المحتوى المعرفي

إن المفاهيم هي مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر أو الحوادث التي تربط بينها خصائص مشتركة، فهي زمرة المجموعات التي تتضمن في إطارها عناصر متشابهة وميزات مشتركة، فيصل المتعلم من خلالها إلى تصنيف هذه العناصر من تحت الاسم نفسه مثل: تسمى الأفعال التي لا تكتفي بالفاعل وتتعداه إلى المفعول به أفعالا متعدية،أما المبادئ فهي علاقات سببية تربط بين متغيرين أو أكثر، أو تجمع مفهومين أو أكثر، وتصف التغير بينهما، فهي علاقة(سبب ونتيجة) [3] مثل: «تسمى العلاقة العكسية التي تفيد بأنه كلما زادت السرعة قل الزمن مبدأ عاما يطلق عليه قانون السرعة والزمن»، و

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 86.

[2] - ينظر: أفنان نظير دروزة، المرجع نفسه، ص: 87.

[3] - ينظر: أفنان نظير دروزة، المرجع نفسه ، ص: 88.

تعرف الإجراءات بأنها المهارات أو الطرق أو الأساليب أو الخطوات حيث تفضي إلى تحقيق هدف ما عندما تؤدي بتسلسل معين، والإجراءات نوعان: نظرية وعملية، ويحدد محتوى الإجراءات بالإجابة مثلا على السؤال الآتي: كيف يتم عمل الأشياء ؟ ويقصد بالحقائق مجموعة من المعلومات اللفظية الإخبارية التي بها تسمى الأشياء وتؤرخ الحوادث، وتطلق الألقاب و تعطي العناوين ونرمز بالرموز، مثال: أين ولدت ؟ وما هو التخصص الذي تدرسه ؟... فهذه الرموز تمثل محتوى الحقائق وهي في الأصل معلومات وثائقية وتحدد محتوى الحقائق بالإجابة مثلا عن الأسئلة الآتية: ما رمز الشيء؟ وأين يحدث؟ ومتى يحدث؟ [1]

5-**العلاقات بين أجزاء المحتوى التعليمي:**

توجد علاقات تربط بين المحتوى التعليمي هي:

-علاقة العليا بالدنيا : هي الصلة التي تربط بين المعلومات العامة والمعلومات الأقل منها عمومية(الكل-الجزء) (المجرد- المحسوس).

-العلاقة المتساوية: هي العلاقة التي تصل بين عناصر وأجزاء المحتوى التي تقع على سبيل محتوى نفسه حسب درجة الصعوبة التعليمية، أو هي العلاقة التي تربط بين فئة من المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات التي لها درجة واحدة من صعوبة التعلم فيمكن حينئذ للمتعلم أن يجتاز أيا منها ليكون مدخلا سلوكيا لتعلم ثاني والثاني ليكون مدخلا لتعلم ثالث... حتى تنتهي العملية التعليمية مثل تعلم مهارات لفظية كحفظ أبيات شعرية[2].

-العلاقة ذات العناصر المشتركة: هي الصلة التي تجمع بين مفهومين أو إجرائين أو مبدأين أو أكثر في الوقت نفسه.

-اللاعلاقة: تنعدم في هذه الحالة الصلة التي تربط بين مفهومين أو أكثر فلا يعتبر تعلم مفهوم ما منطلقا لتعلم مفهوم آخر، ولا مدخلا سلوكيا له.

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ، ص: 88.

[2] - ينظر: أفنان نظير دروزة، المرجع نفسه ، ص: 90.

6- **إجراءات تحليل المحتوى التعليمي:**

يحلل المحتوى التعليمي وفق إجراءات لتجزئة المهمات التعليمية إلى عناصر حتى نصل إلى ذلك القدر من المعرفة الذي يمتلكه المتعلم ضمن مكتسباته القبلية، فتمكّن هذه العملية المعلم من التعرف على المحتويات وخصائص المتعلم، وقدراته وخبراته وكيف نعلمه لغرض تمهيد الإستراتيجية المناسبة لتعلّمه،

وتتم عملية التحليل عناصر المحتوى وأجزائه وفق قوائم مثل:

- قائمة بالمفاهيم
- قائمة بالمبادئ
- قائمة بالإجراءات
- قائمة بالحقائق.

التحليل الإجرائي للمهمة:

يتعلق الأسلوب التحليلي بمحتوى الإجراءات، ويرمي إلى تحديد الخطوات الضرورية لتعلم المهارات الحركية وتجزئتها إلى الخطوات الأساسية والثانوية التي تتكون منها وترتيبها وفق تسلسل نعين يبين طريقة إجرائها، وهذه الخطوات نوعان:

- العلميات الإجرائية: تفرض على المتعلم أن يقوم بعمل معين حتى ينتقل إلى الخطوة الثانية، وهكذا حتى يتم تحقيق المهمة المراد تعليمها.
- القرارات: يقوم المعلم بطرح استفسارات حول العمل الذي يؤديه من أجل حصر الصعوبات التي تعترضه أو إمكانية تجزئته من جديد بحيث لا تتوقف هذه العملية إلا بعد أن يتم الوصول إلى تلك المرحلة(الأجزاء) التي توجد ضمن معرفة المتعلم وقدراته، فتبدأ عملية التعلم وترتقي شيئا فشيئا حتى يتحقق الإجراء النهائي المنشود [1]، فهذا التحليل يتعلق بالسؤال الآتي: ماذا على المتعلم أن يعرف كي ينجز المهمة التعليمية ؟

[1] - ينظر:: أفنان نظير دروزة، المرجع السابق، ص: 94.

التحليل الإجرائي:

يرتبط هذا الأسلوب بتحليل محتوى المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات وتجزئتها إلى العناصر التي تتكون منها، وترتيبها وفق تسلسل هرمي معين يبين طريقة تعلمها، ويبدأ من التعلم بالجزء من المعرفة الذي يعتبر منطلقا لتعلم الجزء الأعلى منه وهكذا إلى أن يتحقق الهدف التعلمي الكلي [1]، فالأسلوب الهرمي يجيب على السؤال الآتي: ماذا على المتعلم أن يعرف كي يصل إلى الهدف التعليمي النهائي ؟

التحليل الانتقائي للمهمة:

هو إجراء تحليل المهمة الموسع يجمع بين الأسلوبين الإجرائي والهرمي، وهو صالح لجميع أنواع المحتوى التعليمي من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق، فتجزأ المهمة المراد تعلّمها إلى الخطوات الإحرائة الأساسية والثانوية وما تشتمل عليه من القرارات والعمليات مع تحديد هرمي للمهارة العقلية المعرفية التي قد يكون المتعلم في حاجة إليها لأداء كل خطوة، وتتناسب هذه الكيفية مع المواد التعليمية التي تحتوي على مهارات حس حركية معقدة كما تقترح هذه الطريقة الانتقالية أساليب جديدة للتعامل مع المهمات التعليمية المعقدة التي تشمل على عوامل وظروف ومواقف طارئة عند المتعلم فيلجأ المتعلم إلى تطبيق قوانين مختلفة عند كل ظرف تعلمي، أو أن يشتق قوانين أخرى من تلقاء نفسه حتى يتخطى هذا الظرف الطارئ، ويسمي **راجيلوت وميرل Reigeluth et Murill** هذه الطريقة بتحليل المهمات الانتقالية[2].

جـــ. الأنشطة:

هي مجموعة الأعمال التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي أو خارجه من أجل تحقيق أهداف منشودة ويعرفها **اللقاني:** «على أنها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الأهداف المرجوة» [3]، والأنشطة المستخدمة في العملية التعليمية التعلّمية كثيرة وتصنف إلى:

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، المرجع السابق ، ص: 97.

[2] - ينظر: المرجع نفسه ، ص: 99-100.

[3] - أحمد اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص: 6.

- الأنشطة التعليمية التعلّمية الصفية: وتشمل الفعاليات التعلمية داخل قاعة الدرس.
- الأنشطة المنهجية غير الصفية: وتخص كل الفعاليات غير الصفية التي يقوم بها المتعلم خارج المدرسة.

1-شروط اختيار الأنشطة:

يقوم التخطيط للأنشطة على مجموعة من الشروط تحدد عملية الاختيار مثل[1]:

-ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته ومشكلاته من جهة وارتباطها بالفلسفة التربوية من جهة أخرى.

-الأخذ في الحسبان قدرات المتعلمين على العمل والإنتاج ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

-طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي.

-ضرورة تحضير الإمكانات البشرية والمادية للقيام بالأنشطة.

-التنويع في اختيار الأنشطة وجعلها مصدرا للتعلم.

-قدرة المعلم على التخطيط للمنهاج ومتابعة تنفيذه.

2-تصنيفات الأنشطة التعليمية التعلمية:

إن نشاطات التعليم والتعلم تصنف بكيفيات عديدة ومختلفة تبعا للمعيار أو الأساس الذي يتم من أجله التصنيف ، ومن هذه التصنيفات ما يوضحه الجدول الآتي:

معيار التصنيف	النشاطات	التمثيل
الواقع والمجرد	واقعية	الرحلات- الزراعة- تربية الحيوانات
	مجردة	الرموز اللفظية
المشاركة	فردية	رسوم-إعداد التقارير-تلخيص كتاب
	مجموعات صغيرة	الاشتراك في مشروع- جمع مقالات
	مجموعات كبيرة	المناقشات الصفية- الاستماع لشرح المعلم

[1] - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي، ص: 90.

المكان	داخل الصف	شرح–قراءة–مناقشة–حوار
	خارج الصف	تربية الحيوان– زارعة بعض النباتات
	خارج المدرسة	رحلة تعليمية–زيارة معرض
الموقع	تمهيدية	عرض الصور والشرائح في بداية الحصة
	بنائية	الشرح–المناقشة–طرح الأسئلة–القراءة
	ختامية	الملخص–كتابة التقارير–عمل الواجبات
الحواس	سمعية	الاستماع إلى تسجيل صوتي أو لفقرة أو لقصة
	بصرية	مشاهدة عرض لفيلم تعليمي
	حركية	إجراء تجارب– رسم خرائط
	بصرية سمعية	مسرحية–مشاهدة فيلم متحرك
الهدف	الحصول على معلومات	قراءة–سماع محاضرة– لقاء متخصص
	تنمية المهارات	صنع نماذج– إجراء التجارب
	تحقيق أهداف وجدانية	قراءة عن كثب–الاشتراك في تمثيلية عن عالم

الجدول(2): تصنيف الأنشطة المنهجية.

3– <u>النشاط المنهجي</u>:

هو المجهود أو الممارسات العملية التي يقوم بها التلميذ داخل الصف أو خارجه وفق برنامج معين من أجل تحقيق لأهداف تؤدي إلى تنمية خبرات التلميذ وهواياته وقدراته، حيث يعرفه **أحمد حسين اللقاني** (1991) بأنه الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف وتحقيقه، ويعرفه **أحمد ماهر عبد الله**(1988) بأنه أنماط في السلوك والتفكير يقوم بها التلميذ ويوجّهها القائمون على العملية التربوية بما يساعد على تنمية خبراتهم [1]،ويتميز النشاط بهدف يتوقع تحقيقه كما أن له محتوى وخطة ويحضر بتوجيه من الساهرين على العملية التربوية.

[1] - صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي، ص: 419.

أ-أهمية الأنشطة المنهجية:

للأنشطة المنهجية أهمية كبيرة في تعليم وتعلّم التلميذ وفي تكوينه السليم والمتكامل وفي دفعه للمشاركة الفعالة والإيجابية في العلمية التعليمية والتعلّمية، ويمكن حصر أهمية هذه الأنشطة فيما يأتي:

- يسهل على المتعلمين استيعاب الخبرات التعليمية.
- يساهم في تطوير القدرات العقلية والمهارية للتلاميذ.
- اكتساب القيم والصفات الحسنة.
- تثبت المفاهيم وتيسر إدراكها أثناء التعلم.
- إتاحة إمكانات عديدة وبأساليب حديثة لتعلم الخبرات التربوية.
- خلق مواقف مماثلة لمواقف الحياة تساعد على الفهم وتنمية الخبرات المتعلّمَة.
- إيجاد فرصة للتعاون بين المعلم والمتعلم في التخطيط للنشاط.

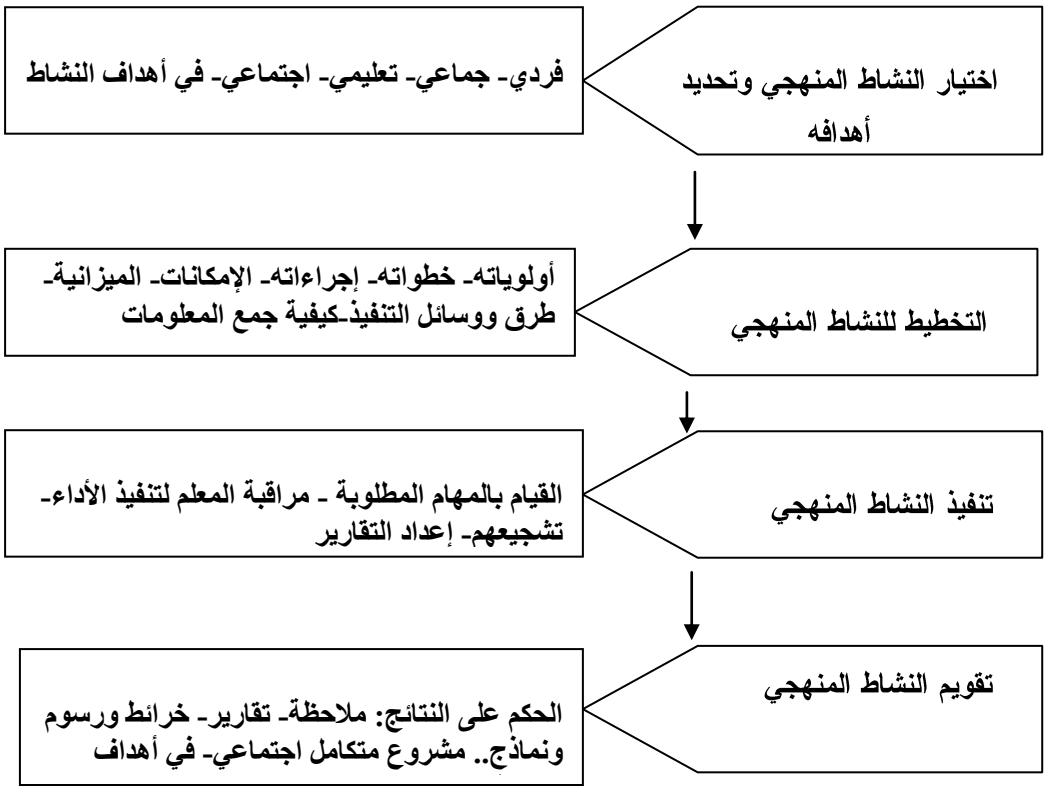
ب-الأسس التربوية للأنشطة المنهجية:

ترتكز الأنشطة المنهجية على مجموعة من المبادئ والأسس حصرها **صلاح الدين عرفة محمود** في:

- الشمول
- مراعاة الحاجات
- التوازن
- الوقت
- الخبرية
- الاستمرارية
- التخطيط
- التنفيذ

جـــ-تصميم الأنشطة المنهجية:

يخضع تصميم النشاط المنهجي إلى سلسلة من الخطوات المرتبة توضح بالشكل الآتي:



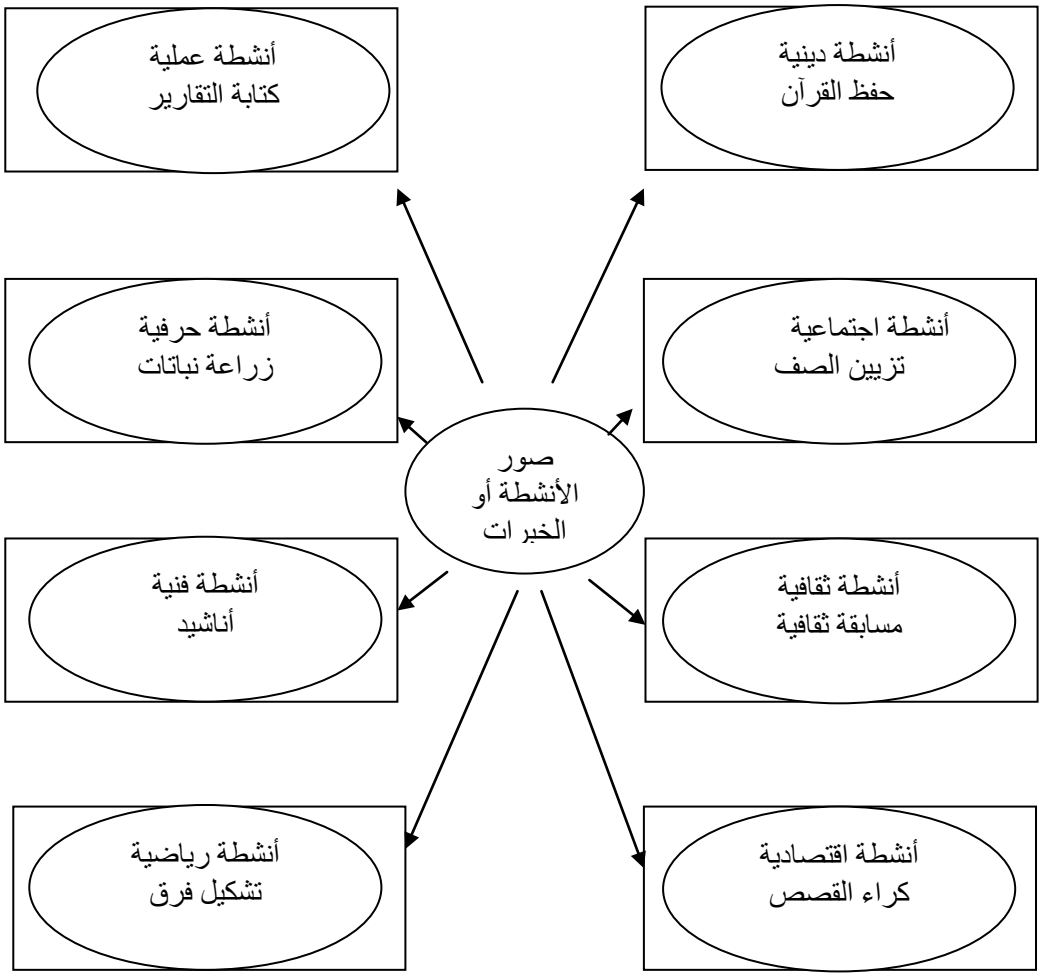
الشكل(8): خطوات سير الأنشطة المنهجية.

د-الأنشطة الصفية:

هي الأنشطة أو الخبرات التعليمية التعلمية التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي، وتخص الأنشطة العقلية طرح الأسئلة التعليمية والاستنتاجات وغيرها مع الحرص على تنويع الأنشطة الذهنية لتحقيق الأهداف التربوية، كما يفضل استخدام بعض هذه الأنشطة في جميع مواقف عمليتي التعليم والتعلّم [1]، والأنشطة البدنية حيث يبذل المتعلم جهد عضلي أو حركي عن طريق العمل أو التجريب أو الممارسة أو التطبيق والأنشطة أو الخبرات التطبيقية التي هي بمثابة إجراءات تستلزم أنشطة عقلية ومعرفة نظرية، فهذه الأنشطة تعمل على تنمية

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، ص: 91.

القدرات العقلية والوجدانية والمهارية للمتعلمين وتيسر عليهم اكتساب الخبرات وتوظيفها في حياتهم اليومية، وتأخذ هذه الأنشطة الصفية أو الخبرات التعليمية صورا مختلفة تبعا للمعايير التي تحدد أنواعها، إذ يمكن توظيفها بالشكل الآتي:



الشكل(9): صور الأنشطة أو الخبرات الصفية

-<u>أنواع الأنشطة أو الخبرات الصفية</u>:

توجد أنواع كثيرة من الأنشطة الصفية التي يراعيها المعلم عند تخطيطه اليومي لعملية التدريس آخذا في الحسبان تنويع جانب الخبرات أو أنماطها بما يتلاءم وحاجات المتعلمين والظروف الفردية بينهم، حيث تتمثل أهم أنواع هذه الخبرات أو الأنشطة في الآتي:

-الأنشطة التعلمية الأولية:

هي خبرات تعلمية أولية تهدف إلى إثارة اهتمام المتعلم أو لفتح باب المناقشة وطرح الأسئلة، ومن بين هذه الأنشطة: قراءة قصة من كتاب أو عرض الصور والشرائح أو استخدام أية وسيلة تعليمية لها علاقة بالدرس.

-الأنشطة التعلمية التطويرية:

تهدف هذه الخبرات التطويرية أو البنائية إلى تحقيق أهداف الوحدة التدريسية في المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، ومن هذه الأنشطة: البحث، الإلقاء أو التقديم أو العرض أو الخبرات الإبداعية أو التقدير أو الملاحظة أو الإصغاء أو تعاون المجموعة أو التجريب العلمي.

-الأنشطة أو خبرات المناقشة:

تساهم هذه الخبرات بأخذ المعلومات وإعطائها وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتقويم وتحديد الحاجات واكتشاف الاحتمالات وتوفير الوقت للمعلم للقيام بالتقويم ومن أمثلته: القيام بعمليات المقارنة والموازنة.

-الأنشطة أو الخبرات الفنية أو الحرفية:

تشمل أنشطة فنية أو حرفية عديدة منها: صنع نماذج أو مجسمات أو جمع عدد من الصور أو الرسوم أو الأشكال التي تتعلق بموضوع ما.

-الأنشطة الختامية:

تثير هذه الخبرات مجموعة من الأسئلة مثلا: من أين بدأنا ؟ أين أصبحنا؟ ثم ما الخطوة التالية؟

و تستخدم هذه الأنشطة في التقويم وتعد المنافسة الصفية وإعداد التقارير والأشكال التوضيحية من بين الأنشطة الختامية.

هـ-الأنشطة اللاصفية:

تقوم الأنشطة اللاصفية بدور كبير في تحقيق العملية التعليمية لأهدافها التربوية، إذ تعمل على ترقية مستوى المتعلمين وعلى صقل مواهبهم وتفتق قدراتهم من خلال قيامهم بالأنشطة خارج حجرة الدرس وانغماسهم في البحث

والتحليل باندفاعية لإثبات قدراتهم ومهاراتهم، وترى **حدام** أن النشاط اللاصفي يمثل الفعاليات والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ بشكل تلقائي ويمارسونها برغبة خارج الجدول المدرسي، وتكون هذه الممارسة منظمة وتحت إشراف وتوجيه المدرس[1]، إذ نلمح من خلال تأمل هذا الرأي أم المعلم يحتل مكانة مهمة في توجيه الأنشطة اللاصفية خارج المدرسة حسب منهج منظم، ويؤكد **رافع** بأن الأنشطة اللاصفية يمارسها التلاميذ في مجالات متعددة بهدف استغلال طاقاتهم وتوجيهها إلى ما يخدم احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم من جهة وإلى ما هو نافع للحياة المدرسية والعملية التعليمية والأهداف التربوية من جهة أخرى[2].

إن الأنشطة اللاصفية التي يقوم بها المتعلمون خارج المدرسة تعمل على ترقية وتنمية قدراتهم ومهارتهم التعليمية والمعرفية بإشراف المعلم وتوجيهه بما يضمن الكشف عن إبداعاتهم وقدراتهم وميولهم.

1- أقسام الأنشطة اللاصفية:

يميز الباحثون في التربية بين أنشطة لا صفية عديدة منها:

- إنجاز البحوث.
- الزيارات العلمية.
- المناظرات العلمية والثقافية والأدبية.
- المطالعة.
- الانضمام إلى فرق المسرح و الإنشاد والرياضة.
- المشاركة في الرحلات المدرسية.
- المشاركة في المسابقات والأنشطة اللاصفية مثل الرسم.
- المشاركة في مجلة المدرسة أو إنجاز مجلة جدارية خاصة بالقسم.
- جمع المادة العلمية الخاصة بحقل معرفي معين مثل: جمع الأحاديث، جمع النوادر،...

[1] - حدام عثمان يوسف ، أثر النشاطات اللاصفية بتدريس التاريخ في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، بغداد، 1995،ص: 82

[2] - محمد سماح، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي في مصر والدول العربية، دار المعارف، مصر، 1986، ص: 84.

2- قواعد استخدام الأنشطة اللاصفية:

يجب توفر أسس وقواعد معينة حتى تحقق الأنشطة اللاصفية أهدافها منها:

-أن تتصف هذه الأنشطة بالتنوع مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

-أن تكون مكملة للمادة الدراسية أو مرتبطة بها.

-أن تنسجم هذه الأنشطة مع حاجات المتعلم وقدراته لدفعه للعمل بها والتعبير عنها.

-أن يكون المعلم موجها للأنشطة اللاصفية مع ترك مجال من الحرية للمتعلم في اختيار النشاط الذي يرغب في إنجازه.

-يستحسن أن تراعي هذه الأنشطة هوايات المتعلمين والعمل على تنميتها.

-يربط النشاط اللاصفي التعلم باللعب، ولقد استخدم **سقراط** هذا الأسلوب قديما في تعليم التلاميذ[1]، فربط التعلم باللعب يحرر المتعلم من ضوابط قاعة الدرس، وأن الطبيعة توفر له مجالا واسعا للاطلاع والخبرة من خلال إدراك ما يدور حوله عن طريق الحواس حيث يستطيع مشاهدة الحقائق على الطبيعة وترسخ في ذهنه بأسرع وقت وبأقل جهد.

3- أهداف الأنشطة اللاصفية:

يسعى التربويون من خلال التركيز على الأنشطة اللاصفية إلى تحقيق ما يأتي:

- أن دور النشاط «قد يكون أقوى وأثره أكثر فعالية على تعلم التلاميذ من النشاط الصفي، وذلك لأن للتلميذ دورا كبيرا في اختيار نوع النشاط اللاصفي مما يدفعه إلى التميز في هذا النشاط»[2].
- تنمي هذه الأنشطة شخصية المتعلم وتوسع مدركاته.
- ربط الأنشطة اللاصفية بالمنهاج الدراسي فيعزز العملية التعليمية التعلمية.

[1] - عبد الحليم فتح الباب وإبراهيم حفظ الله، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، مطبعة القاهرة، 1968، ص: 86.
[2] - ردينه عثمان يوسف ، و حدام عثمان يوسف ، طرائق التدريس، منهج-أسلوب-وسيلة، ص: 153.

- فسح المجال للعمل الجماعي من خلال إنجاز الأنشطة اللاصفية المتنوعة مثل: التمثيل-الرحلات.
- التعرف على القدرات الإبداعية للمتعلمين والكشف عن مواهبهم قصد تنميتها.
- تلبية احتياجاتهم وإشباع ميولهم بالسماح لهم باختيار الأنشطة التي يرغبون في القيام بها.
- إثبات قدرات المتعلم ومستواه المعرفي ومهاراته.
- توفير قسط من الحرية في تعليم التلاميذ من خلال القيام بالزيارات والرحلات واللعب واستغلال الطبيعة فتنمي حواسه ومعارفه.

د. التقويم:

هو أحد مكونات المنهج التعليمي وعملية تسبق الفعل البيداغوجي وتستمر معه وتتابعه لإصدار حكم قيمي على مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المرغوبة منها، كما أنه كفاية من الكفايات اللازمة لإعداد المعلم، ويقصد به أيضا التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف فهو يهدف إلى إصدار الحكم لمخرجات العملية التعليمية.

ويشمل في معناه القياس والاختبار، فهو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات(كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك [1]، فالتقويم Evaluation في المجال التربوي هو أسلوب علمي يتم من خلاله تشخيص الظاهرة موضوع التقويم وتعدل مسارها [2]، فبدون المنهاج تبقى العملية التعليمية غير مضبوطة وغير منظمة؛ فالمنهاج الجيد «هو الذي يمتاز بحسن الإعداد والتصميم، ويتصف بالخبرات الفنية المنظمة والمتسلسلة التي تؤدي في مجموعها إلى تحقيق التعليمية المنشودة وتشكيل عقل الطالب وشخصيته» [3].

تكمن أهمية التقويم التربوي في أمور كثيرة منها:

-يوضح الأهداف التربوية.

[1] - عبد المنعم أحمد حسن، مقدمة في تدريس العلوم الفيزيقية، مكتب فلمنج للآلة الكاتبة، الإسكندرية، 1986، ص: 112.
[2] - محمود عبد الحليم منسي، الإحصاء والقياس النفسي التربوي، دار المعارف، القاهرة، 1994، ص: 4.
[3] - أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ص: 44.

-يقدر حاجات المتعلمين القبلية.

-يثير دافعية المتعلمين.

-يشخص صعوبات التعلم.

-يدرس العملية التعليمية ويصفها، ويحكم على مدى نجاعتها.

-يتخذ الإجراءات اللازمة التي تعمل على تقوية نقاط القوة فيها.

-يصلح نقاط الضعف فيها.

-الحصول على البيانات اللازمة لتطوير منظومة التعليم.

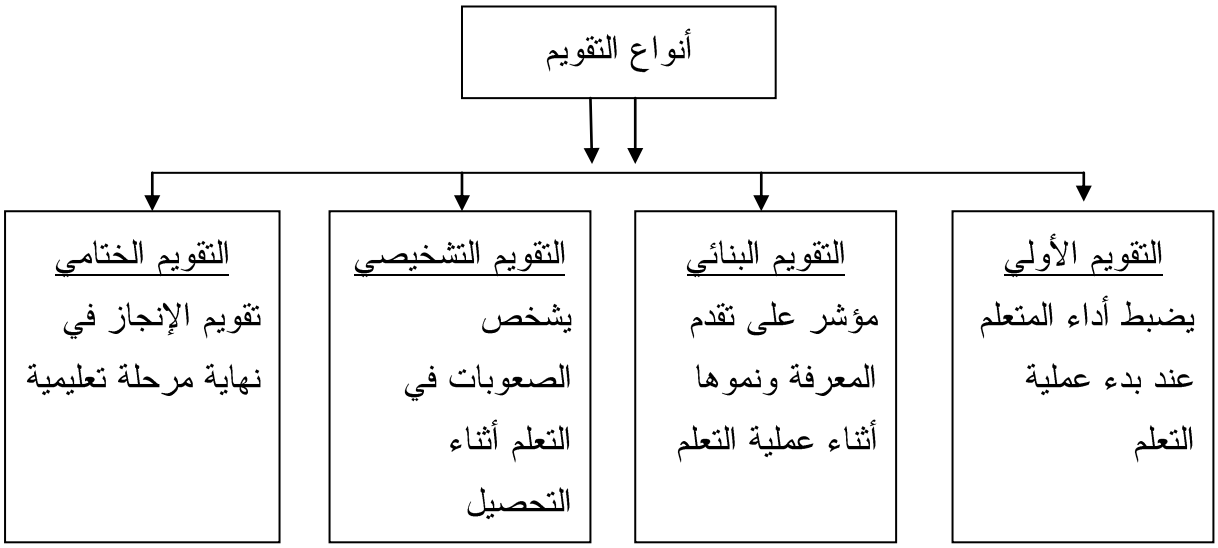
-يساعد المعلم على الحكم على مدى كفاية إستراتيجية التعليم وطرائقه وأساليبه التي يمارسها، وتصنيف التلاميذ لتحسين عملية التعليم والتعلّم.

يضم التقويم التربوي عدة مناهج يشتمل كل منها على ما يأتي [1]: الأهداف، أدوات القياس، إستراتيجية تحقيق الأهداف، الإجراءات العملية للحصول على النتائج، تحليل النتائج وتفسيرها.

1-**أنواع التقويم:**

توجد أسئلة كثيرة يقوم المعلم بطرحها قبل بدء العلمية التعليمية وأثناءها وبعد الانتهاء منها من أجل اتخاذ القرارات المناسبة من تقويم الأداء التربوي وتحسين العملية التعليمية التعلمية، وحتى يتمكن المعلم من الإجابة على الأسئلة التي تشغلها يستلزم عليه التعرف على أنواع التقويم التي تعتمد على التقويم البنائي والتقويم التجميعي، والتي يمكن توضيحها بالشكل الآتي:

[1] - ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ت، ص: 27.



الشكل(10): أنواع التقويم

-التقويم الأولي(القبلي- التسكين) L'Évaluation Pronostique:

يتم قبل عملية التعلم ويهتم بتحديد مستوى أداء المتعلم في التحصيل الدراسي والقدرات والاتجاهات فهو يساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعلم وفي تخطيط المناهج واختيار الخبرات التعليمية، ويستخدم هذا النوع للإجابة على السؤالين التاليين[1]:

-إلى أي مدى يمتلك التلاميذ المهارات والمعارف التي تلزمهم للبدء بالتعلم الجديد ؟

-ما مستوى الخبرات السابقة عند التلاميذ فيما يتعلق بدوافع التعلم المزمع تنفيذه ؟

فهذان السؤالان متعلقان برحلة الإعداد، ويهدف التقويم إلى تحديد نقطة بدء تعلم كل تلميذ، ويخص عادة استخدام إستراتيجية التعلم الإلقائي.

-التقويم البنائي: التكوين L'Évaluation Formative:

يتم أثناء عملية التعلم ويصاحب تطبيق أحد البرامج التعليمية، فهو يسعى إلى معرفة الأجزاء التي يتم تعليمها ومدى إتقانها من أجل تطوير الجوانب التي

[1] - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، الموجع السابق، ص: 542.

تحتاج إلى مزيد من الاهتمام، [1] فهو يهدف إلى الإجابة على السؤال الأول من مرحلة التنفيذ، وهو[2]:

-على أي المهام التعليمية يظهر التلاميذ تقدما مقبولا وعلى أيها يحتاجون إلى المساعدة ؟

يستخدم المعلم عدة أدوات في هذا النوع من التقويم كطرح الأسئلة أثناء الحصة التعليمية وتقديم الامتحانات القصيرة والتمارين أثناء الدرس.

-التقويم التشخيصي L'Évaluation diagnostique :

يتوجه هذا التقويم للتعرف على المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وإلى الكشف عن أسباب هذه الصعوبات سواء كانت عوامل مدرسية أو شخصية أو بيئية اجتماعية، والعمل على إيجاد وسائل علاجها، يجيب هذا النوع من التقويم في مرحلة تنفيذ العلمية التعليمية على السؤال الآتي[3]:

-أي التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية حادة تستدعي إلحاقهم ببرامج علاجية ؟

يكون هذا التقويم أثناء تنفيذ التعليم أو خلال فترات منظمة من تطبيق البرنامج التعليمي باستعمال اختبارات الهدف منها قياس نسبة التحصيل لكل هدف من أهداف الدرس، ثم القيام بعملية تحليل إجابات التلاميذ من أجل الوصول إلى المعلومات الكافية لتحديد أسباب الصعوبات التي يعانون منها قصد علاجها.

-التقويم النهائي(الختامي)L'Evaluation Sommative :

يكون في نهاية مرحلة تعليمية أو برنامج تعليمي يهدف إلى التعرف على تحقق من نتائج وإلى قياس الأهداف العامة وإلى إعطاء تقديرات للمتعلمين توضح مدى كفاءتهم في تحصيل الأهداف العامة [4]، ويستخدم هذا التقويم بعد الانتهاء من عملية تعليمية للإجابة على السؤالين التاليين:

---

[1] - ينظر: محمود عبد الحليم منسي، المرجع السابق، ص: 35.

[2] - كمال عبد الحميد زيتون، المرجع السابق، ص: 542.

[3] - كمال عبد الحميد زيتون، المرجع السابق، ص: 542.

[4] - ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، ص: 37.

-أي التلاميذ يمكن القول بأنهم أتقنوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم درس جديد أو صفة جديدة ؟

-ما الدرجات التي ستعطى لكل تلميذ ؟

يزود هذا النوع من التقويم القائمين بمهمة التعليم بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات للمقرر الدراسي بكيفية سليمة، كما يمدهم ببيانات تسمح لهم بإعطاء تقارير وشهادات دراسية للمتعلمين.

2-معايير التقويم:

يوجد اتجاهان بارزان في تحديد معايير التقويم هما:

-المعيار السيكومتري" التجميعي- جماعي".

يتم الحكم على مستوى اكتساب المتعلم للمعارف من خلال مقارنة مكتسباته بمكتسبات باقي التلاميذ في الصف نفسه، وفي المستوى نفسه، ومن أمثلة هذا التفسير للأداء ما يسمى بالأداء على اختبار معياري المرجع[1].

-المعيار الأديومتري: "البنائي-الفردي".

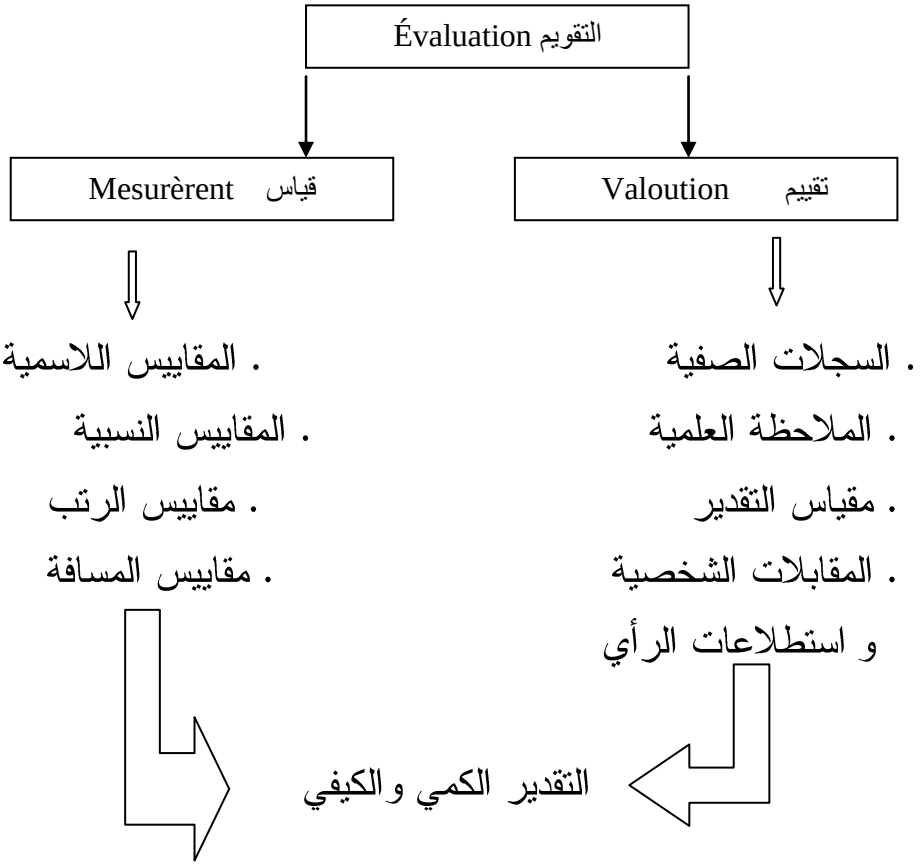
يحصل الحكم على درجة تحصيل المتعلم للمكتسبات المعرفية من خلال مقارنتها بمستواه في الماضي أو عن طريق المقارنة الموضوعية والمقصودة من وحدة تعليمية معينة، ومن أمثلة ذلك الاختبارات التي تسمى محكية المرجع[2].

[1] - كمال عبد الحميد زيتون، المرجع السابق، ص: 545

[2] - كمال عبد الحميد زيتون، المرجع السابق ، ص: 545.

3- مكونات التقويم:

يمكن توضيح مكونات التقويم بالشكل الآتي:



الشكل (11): مكونات التقويم.

التقييم: يمثل إعطاء قيمة أو افتراض قيمة لشيء ما، وهو عملية وصف كمي أو كيفي،و ترتبط الأحكام القيمية بذاتية الشخص الذي يقوم بعملية التقييم، فهو يختلف من فرد إلى لآخر.

القياس: هو عملية تهتم بالوصف الكمي للسلوك وجميع المعلومات عن موضوع القياس باستعمال وحدات رقمية متفق عليها، ولا يهتم بإعطاء أحكام عن الفائدة منه أو قيمته.

تتمثل العناصر التقويمية فيما يأتي[1]:

- تحديد الخاصية المراد قياسها.
- تحديد الهدف من تقدير وقياس الخاصية.

[1] - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، الموجع السابق، ص: 103.

- الأعداد التي تحدد كمية الخاصية.
- اختيار وسائل أو أدوات القياس.
- المختبرون (معلمون–متعلمون–أعضاء الإدارة المدرسية)
- خطة التقويم.

4- <u>الأسئلة الضرورية في التقويم</u>:

إن التقويم عملية مهمة للتأكد من سيرورة التعليم والتعلم وهو لا يخص المتعلم فقط، بل «هو وسيلة للتشخيص والعلاج المستمر يهتم بالمتعلم والأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم»، [1] ومن يهتم بالتقويم يهتم بالضرورة بالأسئلة التالية:

–ما معنى التقويم ؟

–لماذا نقوّم ؟

–ماذ نقوّم ؟

–لمن نقوّم ؟

–متى نقوّم ؟

–كيف نقوّم ؟

1. معنى التقويم: حسب مدرسة كيبكية، هو إصدار حكم على نتيجة قياس، إعطاء معنى لنتيجة إلى مرجع، أو معيار أو سلم، وحسب سن وقيم: حصر المعلومات وإصدار حكم لاتخاذ قرارات[2].
2. لماذا نقوّم ؟

من أجل تحقيق الوظائف الآتية:

- الوظيفة التشخيصية
- الوظيفة التكوينية
- الوظيفة التحصيلية

[1] - محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، عدد: 6، 2002، ص: 203.

[2] -وزرة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996، ص: 84.

3. ماذا نقوّم ؟

نقوّم المعارف، التقنيات، القدرة على استعمال طرق المهارات مثل: قراءة وتحليل نص، اختبار طريقة لحل مشكلة، التحقيق، الإعلام(التحرير)، استعمال التوثيق، السلوك.

4. لمن نقوّم ؟

التلميذ –القسم– المعلم– السلطة التربوية– الأولياء

5. متى نقوّم ؟

قبل التعلم: تقويم المكتسبات القبلية.

أثناء التعلم: لحصر الصعوبات التي تعترض المتعلمين ثم تكييف أنشطة في التعلم تبعا للمعلومات المحصل عليها.

في نهاية التعلم: للتحقق من درجة التحكم في التعليم والتعلم.

6. كيف نقوّم ؟

يرتبط هذا السؤال بوسائل التقويم الآتية[1]:

- الملاحظة المستمرة في القسم.
- الحوار مع التلميذ أو مع الفوج.
- الأسئلة الكتابية أو الشفوية.
- التمارين التطبيقية.
- الفروض المنزلية.
- الفروض المنزلية والاختبارات.
- الامتحانات.

إن التقويم منهج علمي يسخر الأدوات والوسائل لضبط العوامل المؤثرة في النشاط التكويني ليتم تشخيص الصعوبات لتسهيل الوصول إلى علاجها بطرق موضوعية بعيدة عن الذاتية التي تختصر إلى الموسوعات العلمية؛ فالتقويم يقصد به «قياس مدى صحة الإجراءات التي اتبعت لتحديد

[1] - وزرة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني، ص: 86.

مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم نحو تحقيق أهداف معينة» [1] ولكي يتحقق ذلك لا بد من جملة من الشروط كالشمولية والاستمرارية والجماعية والوضوح والوعي[2]، فهو يسعى إلى «الإحاطة بما أنجزته العملية التعليمية وإلى تطوير عناصرها... ليكون متصفا بالشمول والتفاعل ومحققا للأهداف العامة والخاصة» ،[3] ومتمكنا من رصد العوامل التي يمر بها النشاط التعليمي وحصر الصعوبات والعوائق التعليمية حتى يتم علاجها وتحسين التعليم والتعلم.

[1] - س.م لندقل، أساليب الاختبار والتقويم، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، ، 1979، ص: 31.
[2] - منى بحري، تقويم الاختبار الصفية، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، د.ط، د.ت، ص: 4.
[3] - ماهر هشام، المناهج أسسها- تخطيطها- تقويمها، دار النهضة، القاهرة، 1972، ص: 30.

المبحث الثاني:

دعائم العملية التعليمية التعلمية

1. التواصل

- شروط التواصل
- طرق التواصل
- عناصر التواصل

2. طرائق التعليم واستراتيجياته

- طرائق التعليم
- استراتيجيات التعليم
- أساليب التعليم

3. الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم

- الوسائل التعليمية
- تكنولوجيا التعليم

1. التواصل: Communication.

يعد التواصل دعامة أساسية لإقامة النشاط الاجتماعي بين أفراد المجموعات البشرية، فالاتصال «عملية أساسية للنشاط الاجتماعي والتربوي ولازمة لوجود أي مجتمع وتماسكه وتقدمه» [1]، ويقصد به تبادل المعلومات والخبرات، فالتفاعل يحصل بين المعلم والتلاميذ، ويعرفه **فلويد بروكر Floyde Brooker** بأنه: «عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر» [2]،وقد أخذت نظرية الاتصال أبعادها العلمية منذ أن قدم **شانون Shannon**(1949) النظرية الرياضية للتواصل بمساعدة **Weaver**، حيث ساعدت هذه النظرية على الاهتمام بالجانب التواصلي في اللغة الإنسانية[3]، وصار الاهتمام مركزا على عملية الترميز وفك رموز الرسائل اللفظية في مواقف مختلفة.

أ- شروط التواصل:

يتم الاتصال والتواصل بين المرسل والمستقبل عندما تتوفر جملة من الشروط نوجزها في الآتي:

- ❖ إطلاع المرسل ومعرفته لوسطه الاجتماعي وما يعيشه من تحولات.
- ❖ إدراك محتوى الرسالة ومدى تعبيرها عن الواقع
- ❖ الاهتمام بإعداد الوسيلة حتى تكون قادرة على المساعدة في نقل الخبرات والمعلومات.
- ❖ ربط خبرة المرسل بخبرة المرسل إليه.
- ❖ دراية المعلم الكاملة للحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والأدبية.

[1] - محمد عطية، التربية والإرشاد في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، 1966، ص: 112.
[2] - المرجع نفسه، ص: 112.
[3] - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط: 2، 2009، ص: 76.

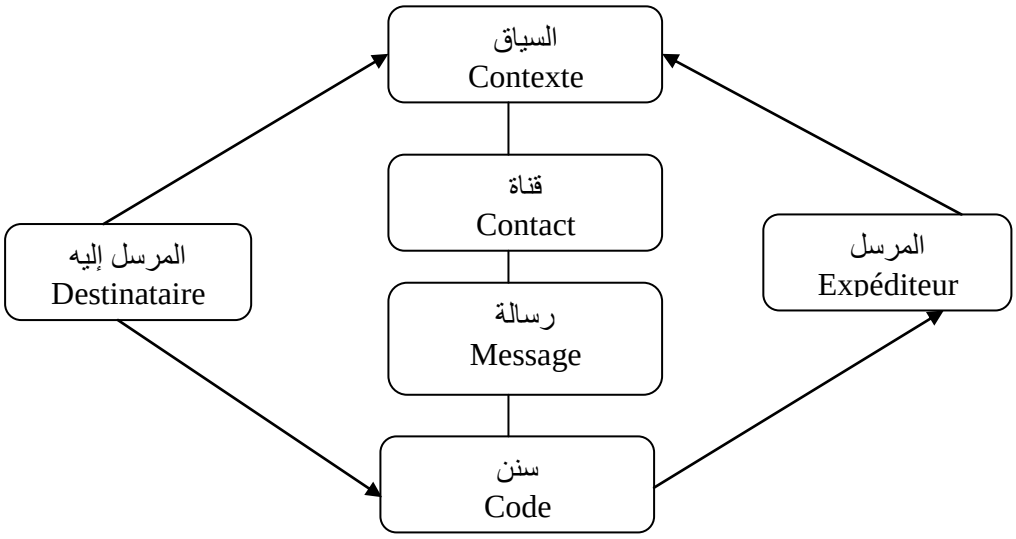
ب- طرق التواصل:

يتم التواصل بين المعلم والمتعلم بعدة كيفيات هي[1]:

- التعلم الذي يتم عن طريق العمل.
- التعلم الذي يتم عن طريق الملاحظة
- التعلم عن طريق الاستماع والقراءة.

جـ- عناصر التواصل:

يرى **جاكبسون** أن عملية التواصل لا تتم إلا بتوفر ستة عناصر نوضحها في الشكل الآتي:



الشكل(1): عناصر التواصل.

المرسل:هو الذي يقوم بتوجيه الرسالة التعليمية إلى المستقبل فهو «مصدرالخطاب، إذ يعتبر ركنا حيويا في الدائرة التواصلية اللفظية»[2]، ويكون المرسل هنا المعلم.

[1] - محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي عملية تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، الموجع السابق، ص: 44.

[2] - الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط: 1، 2007، ص: 24.

المرسل إليه:هو الذي يستقبل الرسالة التعليمية، فمرة يكون شخصا وتارة مجموعة من الأشخاص وطورا آلة أو جهازا[1].

الرسالة:هي مجموعة المعارف والمهارات والقيم التي يريد المرسل أن ينقلها إلى المستقبل.

السياق:هو المرجع الذي تحيل إليه الرسالة ويقصد به المجتمع الذي يعيش فيه المرسل.

القناة:هي عملية صياغة الصور الذهنية في عقل المرسل إلى أشكال أو إشارات لتنتقل بواسطتها الرسالة إلى المستقبل فيسهل تفسيرها ثم فهمها وقد تكون هذه الأشكال اللغة(شفوية–مكتوبة) فهي تختلف بحسب الموقف التعليمي[2].

السنن:وهي العلامات المركبة والمرئية في قواعد ويمثل السنن «القانون المنظم للطبعة الإخبارية والهرم التسلسلي الذي ينتظم عبر نقاطه التقليدية المشتركة بين المرسل والمرسل إليه»[3].

يرى **جاكبسون** أن كل عنصر من عناصر التواصل ذو وظيفة لسانية تختلف نوعيا عن الأخرى وترتبط بها في الوقت نفسه [4]، ويتمكن المرسل إليه(المتعلم) من فهم الرسالة إذا كان يملك القاموس اللساني نفسه الذي يحوزه المرسل(المعلم) وهذه العملية تتم في عدة حالات هي:

- لا يكون هناك تواصل بين المرسل والمرسل إليه عندما لا يمتلكان علاقة لغوية مشتركة.
- يكون التواصل محدودا في حالة وجود علامات لغوية قليلة بين المرسل والمرسل إليه.

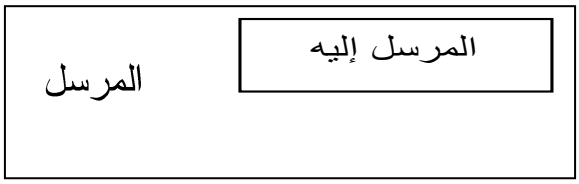
[1] - ينظر: أحمد عزور، المدارس اللسانية، أعلامها ومبادئها ومناهج تحليلها للأداء التواصلي، دار الرضوان، وهران، الجزائر، ط: 2، 2008، ص: 142.

[2] - محمد وطاس، الموجع السابق، ص: 41.

[3] - الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ص: 28.

[4] - ينظر: عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الموجع السابق، ص: 158.

- يكون التواصل اوسع عندما تكون بعض عناصر الرسالة أوسع.
- يكون التواصل تاما في حالة امتلاك المرسل والمرسل إليه العلامة المشتركة نفسها، فيفهم المستقبل الرسالة آليات.



الشكل (2) التواصل التام

يتم التواصل التام بواسطة عدة أنشطة هي [1] :

-عن طريق العمل

-عن طريق الاستماع والقراءة

-عن طريق الملاحظة

2. **طرائق التعليم وإستراتيجياته وأساليبه:**

أ. **طرائق التعليم**

تؤكد الاتجاهات المتنوعة في العلمية التربوية مدى تأثر التربية بالفكر الفلسفي وتطوره، حيث أضحت لكل فلسفة طريقة تتخذها لتحقيق أهدافها فلا توجد « طريقة دون أن تساندها فلسفة توضح أسسها وترسم أهدافها... فالفلسفة تعتمد على الطريقة في تحقيق أهدافها والطريقة تحتاج إلى فلسفة لتحدد معالمها وترسم لها شكلها» [2]، حيث نتج عن هذه الفلسفات التعليمية والنظريات السيكولوجية المختلفة طرائق عديدة فرضت على المعلم أن يكون على دراية بالمقاييس التي

[1] - محمد وطاس، المرجع السابق. ص:44

[2] - رشيدي لبيب وغيره، الأسس العامة للتدريس، الموجع السابق، ص: 54.

تضبط هذه الطرق وتثبت مدى صلاحيتها مع المواقف التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة، وتتعلق مبادئ العملية التعليمية التعلمية باختبار الطرائق وفق المعايير الآتية:

- تحقيق تفريد التعليم بالأخذ بقدرات المتعلم ومواهبه ورغباته وميوله واستعداداته وربطها بالبيئة الاجتماعية.
- الاستناد إلى أساس سيكولوجي في عملية التعليم والتعلم بمراعاة الظروف الفردية بين التلاميذ مع تنويع الأنشطة المناسبة لميولهم وتطلعاتهم.
- قدرة المعلم على تحديد مسار التعلم والتحكم فيه والتعديل فيه في الاتجاه الذي يسلكه حتى يصل إلى الهدف المقصود بالاستعانة بالوسائل والأساليب وأدوات التقويم.

إن طريقة التدريس Méthode d'enseignement هي: أسلوب للإحساس والتفكير والعمل والشعور والوجدان، إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميز بقدر كبير من المرونة، ويمكن القول أنها تصميم يتجسد في شكل فعل [1]، ويمكن حصر أهم مميزات الطريقة الحديثة فيما يأتي[2]:

Δ. تراعي الفروق الفردية النفسية و الاجتماعية والثقافية.

Δ. تعطي أهمية للميول الفطرية.

Δ. تقرب المعلومات المجردة عن طريق الوسائل الحسية.

Δ. تراعي القدرات الفكرية للطلبة.

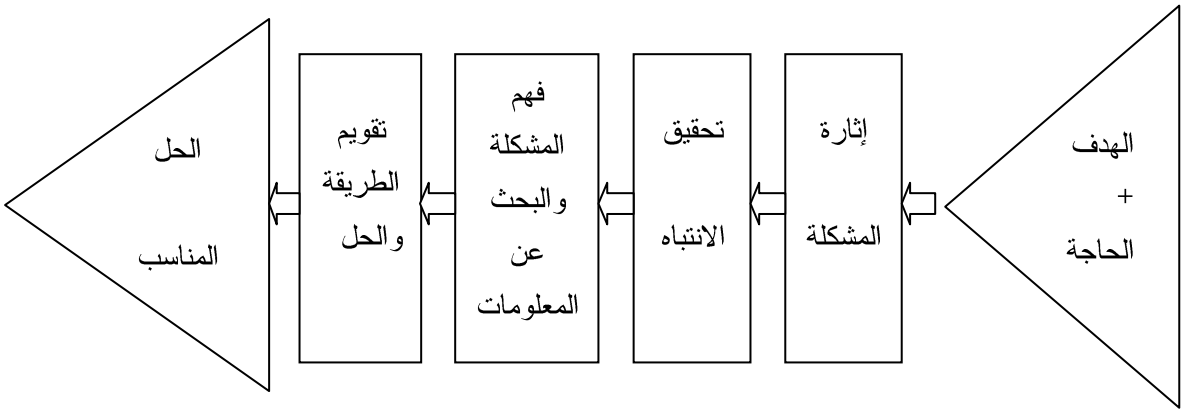
Δ. تراعي الجانب التداولي للسان في الواقع الاجتماعي.

[1] - ينظر: جابر عبد الحميد جابر، التعليم وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، قطر، 1979، ص: 140.

[2] - ينظر: أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، المترجم العدد: 6، الجزائر، 2002، ص: 127.

1-طريقة حل المشكلة:

تسعى هذه الطريقة إلى إثارة مشكلة بهدف إثارة التلاميذ بغرض إيجاد الحلول المناسبة واختيار أكثرها إقناعا، ويقصد بمصطلح مشكلة: «موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد غير محددة تماما لطريقة الحل» [1]، فالمشكلة حالة غامضة تدفع الفرد إلى البحث من أجل الوصول إلى حل هذا الموقف الغامض، وإشباع حاجاته وميوله وتجعل المتعلم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول لها، ولقد حاول العديد من التربويين وعلماء النفس وضع مخططات تشرح عملية حل المشكلة أمثال: **جوت ديوي، سكينر، ثورتديك، كوهلر، جورج بوليا** ، ويصف الشكل الأتي مراحل حل المشكلة:



الشكل(3): مخطط يمثل مراحل حل المشكلة.

تتميز بعض المشكلات بإمكانية وجود أكثر من حل وأكثر من مسار للوصول إليه، فالمشكلة الجيدة لها طرق مختلفة للشروع في حلها [2]، وحتى تتمكن هذه الطريقة من تحقيق أهدافها لابد أن تتوفر على جملة من الخصائص هي:

- جذب انتباه التلاميذ وإثارة تفكيرهم للبحث عن الحل المناسب والوصول إليه.

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص: 278.
[2] - عبد الله عثمان المقيرة، طرائق تدريس الرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1989، ص: 133.

- تنمية القدرات العقلية للتلاميذ وتساهم في تدريبهم على التعاون وعلى حل المشكلات.
- تقوية الروابط بين المعلم والمتعلم.

2- **طريقة الموحدات:**

هي تنظيم المادة التعليمية في صورة أقسام ترابطية ومتصلة بحيث يمثل كل قسم موضوع معين قائم بذاته من جهة ومتعلق بالمواضيع الأخرى من جهة أخرى ليكون وحدة متكاملة تؤدي بالمتعلمين إلى اكتساب الخبرات والمهارات والقيم والأساليب والعادات والتقاليد، ويعرفها **أدريان**(1977) بأنها «نقطة ارتكاز تتجمع حولها المعلومات أو الأفكار المختلفة وقد تمثل مشكلة أو خبرة أو تعميم ظاهرة من ظواهر البيئة أو موقف من مواقف الحياة وأن اختيار محتوى الوحدات يستند على الكتاب المنهجي والمادة الدراسية آخذين بنظر الاعتبار اهتمامات الطلبة وحاجاتهم»[1].

وترتكز طريقة الوحدات على أسس هي[2]:

- إتاحة الفرص لممارسة أوجه النشاط المختلفة للتعليمية التي تؤدي إلى نمو التلاميذ.
- وضع خطة وتنظيم للمادة الدراسية وأوجه النشاط والوسائل والأهداف.
- العمل الجماعي مع ترك مجال للنشاط الفردي.

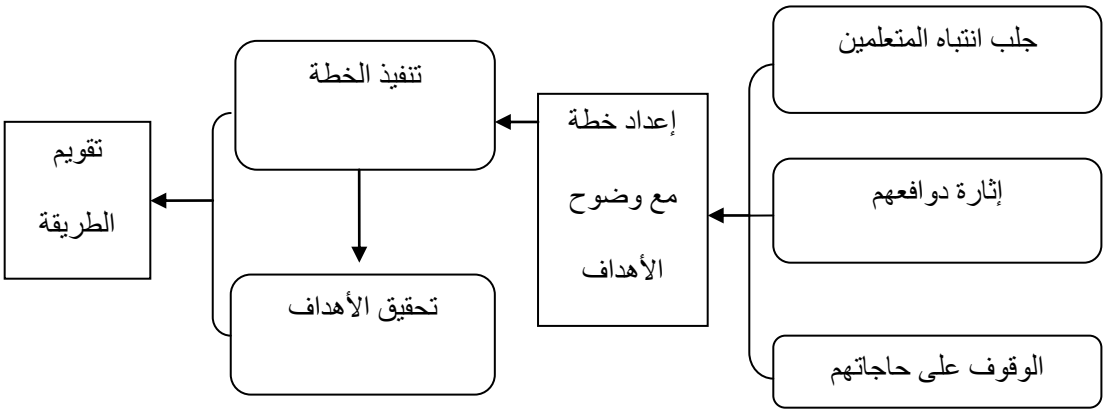
تنقسم الوحدات إلى أنواع مختلفة هي:

-الوحدة القائمة على المادة الدراسية – الوحدة القائمة على الخبرة – الوحدة ذات المرجع.

[1] - ردينة عثمان يوسف و حدام عثمان يوسف ، طرائق التدريس: منهج- أسلوب – وسيلة، لموجع السابق، ص: 97.

[2] - ينظر: رشيدي لبيب وغيره، الأسس العامة للتدريس، ص: 79-80.

وتقوم طريقة الوحدات على الخطوات المبينة في الشكل الآتي:



الشكل(4): خطوات طريقة الوحدات.

يحرص المعلم على ربط ما تم التوصل إليه في الوحدات مع ما سيدرسه في الوحدات القادمة من أجل بلوغ الأهداف المنشودة، مع التأكيد على إتباع الأسلوب العلمي في التحليل والاستنتاج وإشراك عدد كبير من التلاميذ لدفعهم لاكتساب المعلومات الجديدة وغرس الثقة في نفوسهم.

3-**طريقة المشروع:**

هي اتجاه تعليمي وفلسفة تعليمية ترتكز على جهد المتعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ مع الاهتمام بميولهم وحاجاتهم، بحيث يمثل النشاط هدف المدرسة وتشكل المادة الدراسية وسيلة لتحقيق أغراض المتعلمين وبناء الخلق والسلوك السليم لديهم، في حين يقتصر دور المعلم على الإشراف والتوجيه ومساعدة التلاميذ على كشف ميولهم واختيار الوسائل وتقويم النتائج، ولقد عرف **كلباترك** طريقة المشروع «على أنها فعالية مطبقة في مجال اجتماعي ضمن نطاق المدرسة»[1].

[1] - جابر وعايف، أساسيات التدريس، 1986. نقلا عن: عثمان يوسف ردينة وعثمان يوسف حدام، طرائق التدريس، ص: 109.

أنواع المشاريع:

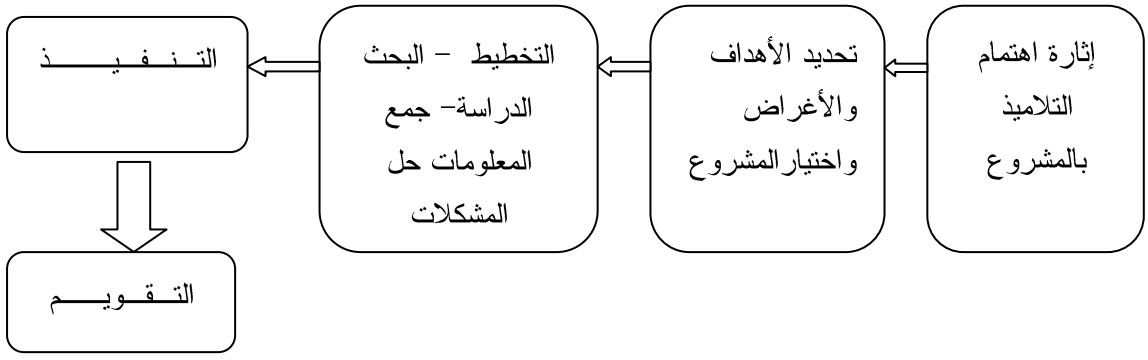
تتنوع المشاريع التي يقوم بها المتعلم بتنوع الاختصاصات والمواضيع، ويمكن توضيح هذه الأنواع بالجدول الآتي:

المعيار	الإعداد والمحتـــــوى				المشـــاركـــة	
نوع المشاريع	المشاريع المكتبية	المشاريع التصميمية	المشاريع التطورية	المشاريع البحثية	فردي	جماعي

الجدول(1): أنواع المشاريع.

خطوات طريقة المشروع:

يتم تنفيذ خطوات طريقة المشروع حسب ما يوضحه الشكل الآتي:



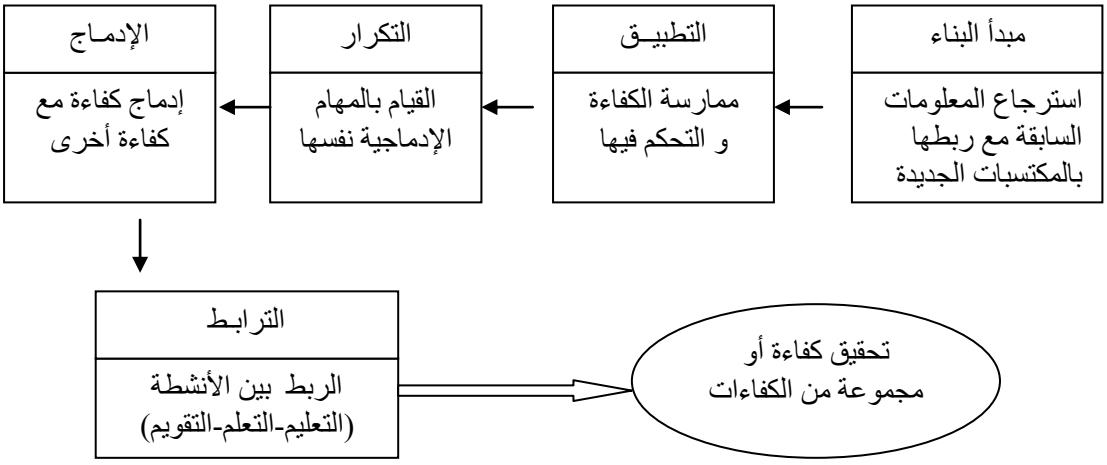
الشكل(5) خطوات طريقة المشروع.

تدرب طريقة المشروع التلاميذ على التعاون ومواجهة المشاكل والبحث عن إيجاد حلول لها، وتعلمهم الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وتنمي معارفهم وقدراتهم ومهارتهم وخبراتهم، وتكشف مواهبهم وتوفر عوامل الاتصال فيما بينهم من جهة وبالمحيط من جهة ثانية.

4- طريقة المقاربة بالكفاءات:

تستفيد هذه الطريقة من علم النفس السلوكي وعلم النفس المعرفي وعلم النفس البنائي فهي«العملية التي تكون فيها نتائج التعلم تمثل أهداف تعليمية عامة محددة في المناهج المدرسية في صيغة كفاءات لكونها نتائج لعمليات تترجم في صورة أفعال سلوكية، حيث ينتج عن كل تعلم من التعلمات اكتساب سلوك جديد لها تأثير على الفرد» [1]، فالكفاءات الدراسية تعني أن يكتسب المتعلم المعارف ويوظفها في مواقف تعليمية أخرى أو في حياته اليومية فهو يبرهن على كفاءته بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها، فهي مصطلح يشير إلى التمكن من حاسة معينة أو مهارة ما توضع كوسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل: القراءة والسباحة والتكيف الاجتماعي وما إلى ذلك من موضوعات[2].

تعتمد طريقة المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ يمكن شرحها بالشكل الآتي:



الشكل (6): مبادئ المقاربة بالكفاءات.

[1] - رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، ج11، تيزي وزو، الجزائر، 2002، ص: 248.

[2] - عادل أحمد عز الدين الأشول، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987، ص: 197-198.

تساعد هذه الطريقة على إدماج المعارف والأهداف وربط المواد ببعضها، وتنمية المهارات وتوظيف المعارف في مواقف جديدة كما تحفز المتعلمين على العمل، وتعطي حرية أوسع للمعلم في تعليم التلاميذ مع إمكانية قياس الأداء عوض إحصاء المعارف المكتسبة، فهي تعتبر معيار نجاح عملية التعليم والتعلم، ويبنى التعليم في المقاربة بالكفاءات على الوضعية المشكلة التي يشترط فيها أن تكون مرتبطة بواقعهم المعيش حتى يتمكنوا من استغلال مكتسباتهم القبلية، ويقصد بها «مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم وقواعد وقوانين ونظريات ومنهجيات وغيرها من الخبرات وذلك بمختلف المواد» [1]، فهي تمثل وسيلة للتعلم والتقويم تجعل المتعلم أمام تحديات يستغل فيها معارفه من أجل تجاوزها.

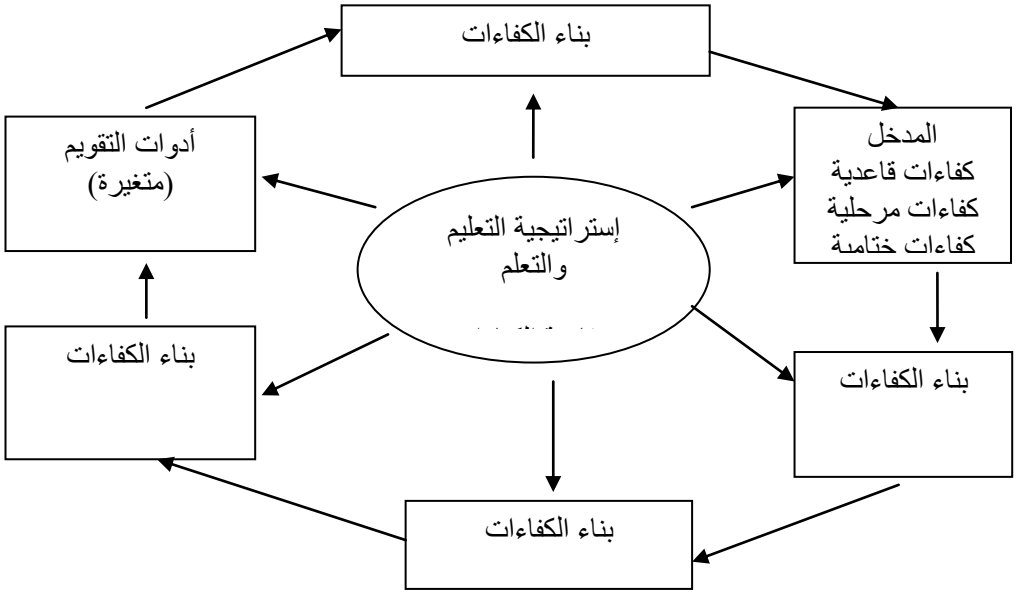
يقوم التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات على ثلاثة مستويات عامة للكفاءات هي:

- الكفاءة القاعدية.
- الكفاءة المرحلية.
- الكفاءة الختامية.

وهذه الكفاءات المرتبة قابلة للإدماج باعتبار أن الكفاءة هدف للتعلم والتكوين، ويمكن تمثيل طريقة التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات بالمخطط الآتي[2]:

[1] - وزرة التربية الوطنية ، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ج: 1، 2005، ص: 13.

[2] - ينظر: رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ص: 257.



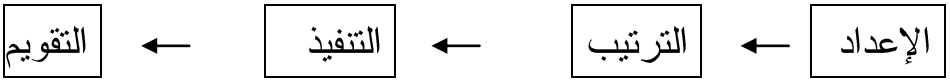
الشكل(7): مخطط التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات.

5- طريقة الحوار (المناقشة):

هي طريقة تقوم على المحادثة يتبعها المعلم مع المتعلمين في عرض المادة الدراسية، تعتمد الشرح والتلقين وطرح الأسئلة، وهي تصلح لتعليم كافة أنواع أنماط المحتوى التعليمي، وتتيح فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة وتنمي ثقة التلميذ بنفسه وتأخذ هذه الطريقة عدة أشكال هي:

- المناقشة بين المعلم والمتعلم.
- المناقشة بين المعلم والمتعلمين.
- المناقشة من حيث المحتوى و الموضوع.

يمكن إجمال الخطوات المتبعة في هده الطريقة بالشكل الأتي :



الشكل(8) مراحل انجاز طريقة المناقشة

6- طريقة الإلقاء(المحاضرة):

تهتم هذه الطريقة بعرض المعارف باستخدام التوضيح والتفسير، وتسمح بتقديم مادة دراسية كبيرة، ويمكن تنظيمها بسرعة وعرضها على مجموعة كبيرة من المتعلمين لكنها لا تنمي المستويات العقلية كالتطبيق والتحليل والتركيب عند المتعلم[1].

من مزايا هذه الطريقة:

-هي طريقة مشوقة.

-يمكن استخدامها في مجالات عديدة.

-سهولة التطبيق.

-تزويد المتعلم بمعارف جديدة.

من عيوب هذه الطريقة:

-يكون المتعلم فيها سلبيا.

-تغفل رغبات التلاميذ ومهاراتهم.

-لا تناسب تعليم المبادئ والإجراءات.

ب. إستراتيجيات التعليم Stratégie d'enseignement

يقصد بإستراتيجية التدريس خط السير الموصل إلى الهدف، فهي تشمل كل ما يقوم به المعلم من أجل تحقيق أهداف المنهج والخطوات التي يتبعها في سبيل ذلك بالإضافة إلى الطرائق والوسائل والإجراءات المستخدمة من قبل المعلم لتمكين المتعلمين من تحصيل المعلومات وتحقيق الأهداف التدريسية المحدد مسبقا، وتتخذ أيضا أبعادا مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ وطريقة التقويم

[1] - ينظر: أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الموجع السابق، ص: 185-186.

ونوع الأمثلة المستخدمة، فهي الخطة العامة للتدريس[1]، وقد توصف بأنها مجموعة الإجراءات التدريسية المرتبطة بتحقيق مخرجات تعليمية مقصودة، فالإستراتيجية أوسع من الطريقة، فقد تقوم الإستراتيجية على أكثر من طريقة واحدة.

يمكن تحديد مكونات الإستراتيجية بالآتي[2]:

- الإجراءات التي يحددها المعلم لسير درسه.
- الأسئلة والتدريبات والوسائل والمثيرات والتقنيات المستخدمة للوصول لتحقيق الأهداف المحددة مسبقا.
- البيئة التعليمية (قاعة الدرس وما يتعلق بها من إنارة).
- استجابات المتعلمين وكيفية التعامل مع المدرس.

1 – **الفرق بين الإستراتيجيات والطريقة:**

تتميز الإستراتيجية عن الطريقة في كون الأولى تشمل الأهداف والطرائق والتقنيات والإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل بلوغ الأهداف المسطرة، بينما الطريقة هي خطوات وإجراءات يقوم بها المدرس وتتصل بطبيعة المادة ونقلها إلى المتعلم؛ فالإستراتيجية تتضمن الطريقة والإجراءات وكل ما يشكل عملية التدريس بينما الطريقة لا تتضمن إلا مكونا من مكونات الإستراتيجية[3].

2– **أنواع الإستراتيجيات:**

تنوعت استراتيجيات التعليم بتنوع المرجعيات الفلسفية التي ترتكز عليها مما أنتج كما معتبرا من الإستراتيجيات يمكن إجمال بعضها في الجدول الآتي:

[1] - ممدوح محمد سليمان، أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وإستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربي بدول الخليج العدد 24، ص: 130.

[2] - ينظر: محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، الموجع السابق، ص: 30.

[3] - يوسف قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، 2005، ص: 39.

تصنيف كمال عبد الحميد زيتون(2003)	عثمان يوسف ردينة عثمان يوسف حدام (2005)	طه علي حسين الدليمي سعاد عبد الكريم عباس الوائلي (2005)	محسن عطية (2008)
-الاستقصاء -الاكتشاف -حل المشاكل -التعليم الفردي -تدريس القضايا الجدلية	-اختبارات-قبلية-بعدية -أسئلة التحفيز -المنظمات المتقدمة -الأهداف السلوكية	-الأهداف السلوكية -المنظمات المتقدمة -الاختبارات القبلية -أسئلة التحفيز القبلية -الملخصات العامة	-التعليم الذاتي -التعليم التعاوني والتعليم المصغر -التعليم باللعب -الاستقصاء وحل المشكلات والمناقشة -التعلم القائم على البناء المعرفي -التعلم بالحاسوب والإنترنت

الجدول (2): تصنيف أنواع الإستراتيجيات التعليمية.

تتفق جميع الإستراتيجيات في قواعد عامة تعد مرتكز لصياغتها وهي تتعلق بما يأتي[1]:

- اختبار أهداف التعليم والتعلم وتحديدها.
- ضبط الأنشطة المتعلقة بالموقف التعليمي.

[1] - ينظر: رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج1، ص: 249-250.

- اختبار الوسائل وتحديدها.
- اختبار طريقة أو أكثر لتنفيذ الدرس.
- انتقاد الأساليب الفعالة من أجل تحقيق الأهداف.
- ضبط خطة للتنفيذ.
- التنسيق بين كل هذه العناصر.

فإستراتيجية التعليم هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات من أجل تحقيق كفاءة أو مجموعة كفاءات مرجوة، في حين إستراتيجية التعلم هي الأنماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم لمعالجة مشكلات معينة.

ج- أساليب التعليم Style d'enseignement

يتعلق أسلوب التدريس بالمعلم وشخصيته وهو مكون من مكونات الطريقة، فالأسلوب هو مجموعة قواعد أو ضوابط أو كيفيات ينفذ بها المدرس طريقة التدريس لتحقيق أهداف الدرس، ويشتمل ما يتبعه المدرس من أجل توظيف طريقة التدريس بفعالية مميزة عن غيره من المدرسين إذا استخدموا الطريقة نفسها [1]، فهذه الأساليب المتبعة في التدريس تساهم بشكل كبير في إنجاح العملية التعليمية، ومن هذه الأساليب ما يأتي[2]:

* أسلوب التعليم التعاوني
* أسلوب الأنشطة اللاصفية
* أسلوب الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.
* أسلوب الملخصات.

[1] - محسن علي عطية، الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ص: 29.
[2] - عثمان يوسف ردينة وعثمان يوسف حدام، طرائق التدريس، ص: 147.

1 خصائص أساليب التعليم:

تتصف أساليب التعليم بخصائص متميزة حتى تضمن نجاح الموقف التدريسي، وهي تتلخص في الآتي:

-أن تأخذ في الحسبان الفروق الفردية بين المتعلمين.

-أن يتلاءم الأسلوب مع تطلعات التلاميذ وميولهم وقدراتهم والفروق الفردية بينهم.

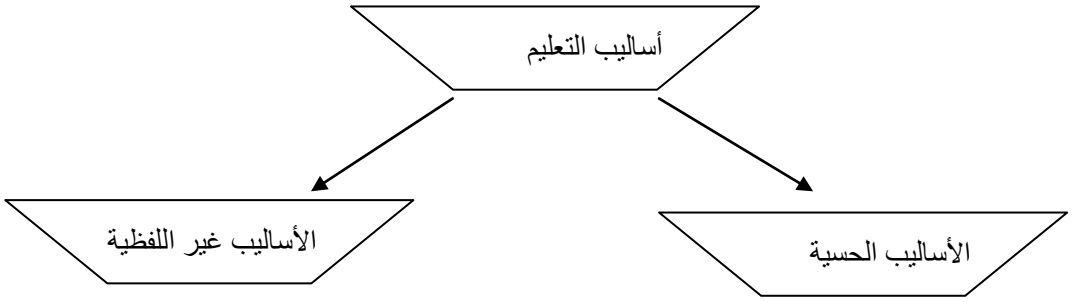
-أن تستند إلى نظريات التعليم.

-أن تنمي الاتجاهات الإيجابية عند المتعلم(التعاون-المشاركة).

-أن ترتكز على أسس سيكولوجية في توصيل المادة الدراسية.

2 أقسام الأساليب التعليمية:

توجد تصنيفات مختلفة لأساليب التعليم اختلفت بحسب رؤية التربويين وعلماء النفس لها وحسب الأطر الفلسفية التي يستندون لها، ويمكن حصر هذه الأساليب في الشكل الآتي:



- العمل الجماعي
- تمثيل الدور
- الخيال العلمي
- الموسيقى
- العرض

- الأحلام
- الإثارة الحسية
- الفكاهة
- الألعاب والألغاز
- التصور والتخيل
- الخرائط العقلية

الشكل(9): أساليب التعليم

لشرح بعض هذه الأساليب سنتعرض لمثال عن كل نوع منهما:

أ -أسلوب تمثيل الدور:

يسهم هذا الأسلوب في إكساب مهارات جديدة للتفاعل مع الحياة، فتمثيل الأدوار في كشف مواهبهم وفي فهم الحقائق وتعزيز مدركاتهم، فهذا الأسلوب يتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر ، وينمو الحوار من واقع شخص من الممثلين بأداء الدور طبقا لما يشعر به، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين[1].

[1] - وليم وتري، تصميم نظم التدريب والتطوير، ترجمة: سعد أحمد الجبالي، معهد الإدارة العامة، الرياض، ص: 332.

ب-أسلوب الفكاهة:

يستعمل المعلم أسلوب الفكاهة في عرض المادة الدراسية لزيادة الألفة بينه وبين المتعلمين فيقبلون على التعلم برغبة ونشاط، كما تجعل من المواد أو المواضيع المملة ممتعة تدفع التلميذ لاكتساب المعارف الجديدة، وقد يستغل هذا الأسلوب في مواقف تعليمية عديدة كطرح الأسئلة بشكل مرح وفي حل المشكلات التي تعترض التلاميذ التي تقف كعقبات في سبيل تعلمهم.

3. الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم:

أ.الوسائل التعليمية:

يقصد بالوسائل التعليمية كل أداة تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية، فهي كل أداة يستخدمها المدرس لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات الدرس، أي لتوضيح المعاني أو لشرح الأفكار أو تدريب التلاميذ على المهارات أي تعويدهم على العادات، أو تنمية الاتجاهات أو غرس القيم دون أن يعتمد المدرس أساسا على الألفاظ والرموز والأرقام[1].

تقوم هذه الوسائل على إنجاح عمليتي التعليم والتعلم ولا تقوم مقام المعلم، فما هي إلا أدوات ابتكرها الإنسان لتسهل عملية توصيل المعارف والمعلومات والخبرات إلى المتعلم، وتيسر على المتعلم الفهم والإدراك بأقل جهد ووقت، فقد اختلف تعريف هذه الوسائل من مربي إلى آخر نتيجة اختلافهم في تحديد أهمية الحواس في عملية التعلم وعدم اتفاقهم حول وظائف هذه الوسائل وفوائدها في التربية، حيث يستخلص **زيتون**(2003) التعريف الآتي لها: «مجموعة مواقف وأجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم ضمن إجراءات إستراتيجيات التدريس لتحسين عملية التعليم والتعلم»[2].

[1] - إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط: 2، 1976، ص: 28.

[2] - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، الموجع السابق، ص: 343.

يزخر الحقل التربوي بتسميات كثيرة للوسائل التعليمية نذكر منها: الوسائل البصرية ، الوسائل السمعية، الوسائل السمعية البصرية، وسائل الإيضاح الوسائل المعينة، معينات التدريس، الوسائل التعليمية، تكنولوجيا التعليم.

يراعى عند استخدام هذه الوسائل ما يأتي[1]:

- أنها أدوات للتعلم: أي وسائل لتوفير خبرات التعلم.
- أنها تتضمن كل الأدوات الطرف التي تستخدم الحواس كلها أو بعضها.
- أنها ليست غايات أو خبرات للتعلم.
- أنها تستخدم الحواس كلها بما في ذلك حواس الشم أو الذوق واللمس.

- **<u>أهمية الوسائل التعليمية</u>:**

للوسائل التعليمية أهمية كبيرة في إكساب المتعلمين المعرفة والمهارات والخبرات اللازمة من خلال ما يأتي:

- المساعدة على جلب انتباه التلميذ وإشباع حاجاته، فالانتباه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكي معين جديد[2].
- المساعدة على تزويد المتعلمين بالخبرات الجديدة فيصير أكثر استعدادا للتعلم.
- عرض حالات حقيقة واقعية بالشكل الذي يقرب الموضوع إلى الواقع ويسهل عملية التعلم، فكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر

[1] أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر ، ط : 1، 2007، ص: 32 .
[2]- محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص156.

بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموسا وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى التلميذ إلى تحقيقها[1].

- تقوم بتشويق المتعلمين للموضوع مما يجعلهم أكثر استعدادا لتقبل المادة العلمية.
- المساعدة على تنويع أساليب التعزيز الذي يقود إلى الاستجابات الصحيحة، ويعمل إلى تثبيتها كما يحفز التعزيز المعلم لدراسة خصائص المتعلمين[2].
- المساعدة على توفير الجهد والوقت.
- تكوين مفاهيم صحيحة وتشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية.
- تساهم في تعديل السلوك وتحقيق الاتجاهات المرغوبة.
- تمكين المتعلم من تكوين صورة ذهنية واضحة حول المعارف التعليمية.
- مساعدة المعلم على القيام بواجباته وتحديد العلاقات بينه وبين المتعلم وفي عملية التأثّر والتأثير.
- استثمار جميع الحواس في تحصيل الخبرات، مما يؤدي إلى تثبيت هذا التعلم.

- **<u>أسس استخدام الوسائل التعليمية</u>:**

توجد قواعد هامة عند استخدام أية وسيلة تعليمية في عملية التخطيط لاستعمالها ضمن أساليب وطرائق تدريس المعلم تؤدي إلى النتائج المرجوة منها، فهذه المبادئ والتوجيهات تتلخص في:

[1]- ينظر: حسين حمدي الطويجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، 1987، ص44-45.
[2] - جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986، ص: 246.

- أن تكون الوسيلة التعليمية المختارة تتناسب والمرحلة التي فيها التلاميذ، وعدم اختيار الوسائل المعقدة التي لا تؤدي الأهداف التربوية[1].
- الابتعاد عن الشكلية في استخدام هذه الوسائل وذلك بأن يوضح للتلاميذ الغرض من استخدامها ويوجههم إلى النقط الأساسية التي تخدمها الوسيلة ويساعدهم على فهمها[2].
- يؤخذ في الحسبان قبل استخدام الوسيلة الآتي[3]:

- اختبار الوسيلة وتجربتها.
- اختبار المكان المناسب.
- توفير الوسائل في قاعة الدرس قبل الانطلاق فيه.
- التخطيط للأنشطة التي سيقوم بها المتعلم عند استعماله للوسيلة.

- يحرص المعلم في مرحلة الاستخدام على ما يأتي:
  - مراقبة المتعلمين وتوجيههم.
  - حث التلاميذ على استخدام الوسائل.
  - مراعاة التكامل مع باقي المواد الأخرى في التعليم.
- يهتم المعلم في مرحلة ما بعد الاستخدام ما يلي:

-فسح مجال النقاش لاستخراج الأفكار وتفسيرها.

-تنظيم أنشطة للمتابعة من أجل البحث والاستقصاء كإجراء تجربة أو كتابة تقرير.

[1] - ردينة عثمان يوسف و حدام عثمان يوسف ، طرائق التدريس: منهج-أسلوب- وسيلة، ، ص: 172.

[2] - ينظر: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص: 72-73.

[3] - توفيق مرعي ومحمد رشيد الناصر، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية التعلمية، سلطنة عمان، ط: 3، 1993، ص: 51-52.

-القيام بعملية التقويم للأهداف والوسائل و الخطط والطرائق والأنشطة والأساليب.

- تكامل استخدام الوسائل مع المنهج الدراسي، فيراعي المعلم انتقاد الطريقة وتنظيم الوسائل بما يتلاءم مع الأهداف والمحتوى والأنشطة ومستويات المتعلمين.

- **شروط اختيار الوسائل التعليمية:**

إن نجاح العملية التعليمية التعلمية يعتمد أساسا على مدى تكامل العناصر المكونة للمنهاج الدراسي وحسن اختيار الوسائل التعليمية الضرورية للخطة، وذلك بمراعاة الشروط اللازمة لانتقالها والتي تتعلق بما يأتي:

-إذا كانت الوسائل التعليمية منعدمة في المدرسة فعلى المعلم أن يتولى تحضيرها وإنتاجها، وحتى يتم ذلك لابد من توفر المواد الأساسية من حيث أدوات العمل والوقت ويستحسن إشراك التلاميذ في عملية الإنتاج[1].

-أن تكون مرتبطة بالأهداف التربوية وأن تكون جزء ضروريا في المادة الدراسية.

-توفير الأجهزة اللازمة لعرض الوسيلة عند الحاجة.

-أن تتسم بالفعالية والنشاط .

-أن تساهم في زيادة المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة للمتعلمين.

-أن يتسم استخدامها تبعا لطبيعة المادة الدراسية والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

-أن تتوفر على خصائص تخدم العملية التعليمية التعلمية، نذكر منها[2]:

[1] - ينظر: بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، الأردن، 1988، ص: 91.
[2] - أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص: 32-33.

- ❖ عدم انفصالها علن المنهاج.
- ❖ أن لا تكون بديلة للغة أو المدرس الجيد.
- ❖ أن لا تعني الترفيه من عناء الدراسة.
- ❖ أنها تستخدم في كل المراحل التعليمية.

○ **مصادر الوسائل التعليمية:**

ينبغي على المتعلم أن يكون على اطلاع ومعرفة بمصادر الوسائل التعليمية التي تتصل بحقل تدريسه وكيفية الحصول عليها والإمكانات التي تقدمها هذه المصادر قصد الاستفادة منها، ومن أهم هذه المصادر نذكر ما يلي:

- المدرسة: إنها المصدر الأول للوسائل التعليمية وعلى المعلم أن يكون ملما بالطاقات البشرية والمادية التي تتوفر عليها المدرسة، حيث تضم قاعات مختلفة للمواد الدراسية وتشتمل قسم خاص بالوسائل يتوفر على أجهزة العرض المختلفة وأجهزة التسجيل، كما يمكن أن نجد في بعض المدارس حظائر لتربية بعض الحيوانات[1].
- أقسام الوسائل بمديريات التربية:

تتوفر كل مديرية للتربية على قسم خاص بالوسائل التربوية يهتم بالإشراف عليها وتوفيرها في المدارس من جهة، ويعمل على صيانة وإصلاح الأجهزة من جهة ثانية، وقد يقوم هذا القسم بتنظيم دورات تدريبية لفائدة المعلمين من أجل حسن استغلالها وطرق إنتاجها والتغلب على معوقات استخدامها، لأن تشغيل أجهزة الوسائل يحتاج إلى فن وصيانة وربط المادة الدراسية بالوسيلة مما يزيد من أعباء المعلم، ويؤدي إلى إجحافه عن استخدامها[2].

- مصلحة الوسائل بوزارة التربية الوطنية:

[1] - ينظر: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص: 306-307.

[2] - ينظر: محمد عبد المنعم، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، مذكرة كلية التربية، الإسكندرية، 1992، ص: 114.

تهتم بإدارة الوسائل على مستوى الجمهورية فتهتم بشراء واقتناء الأجهزة والأدوات وتوزيعها على المديريات التي تتولى بدورها توزيعها على المدارس التابعة لها.

- البيئة المحيطة:

توجد خارج المدرسة مصادر عديدة يمكن للمعلم أو للمدرسة الاستفادة منها في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية مثل : المتاحف، المعارض، الحدائق العامة، المؤسسات الاجتماعية والثقافية والتعليمية...

- **أنواع الوسائل التعليمية:**

توجد أنواع كثيرة من الوسائل التعليمية يستخدمها المعلم تبعا للموقف التعليمي المدروس، كما أن هناك تصنيفات عدة للوسائل التعليمية صنفت من طرف علماء وخبراء وتربويين مثل تصنيف **إدجار ديل Edgar Dale** (1954) **وادلينج** و **أولسن** و **دونكان** و **بريتس** و**حمدان** و**خليل عزيز** و**خباز البيرماني**، وحتى نتمكن من عرض هذه الوسائل التعليمية والتعرف عليها سنعتمد على اختيار أحد هذه التصنيفات وليكن تصنيف **إدجار ديل**.

-تصنيف إدجار ديل(1954)Edgar Dale:

قام **إدجار ديل** بتصنيف الوسائل التعليمية على أساس درجة حسيتها، فعرضها مرتبة فيما أطلق عليه مخروط الخبرة وتدرج في تصنيفه من المحسوس إلى المجرد. ويمكن توضيح ذلك في الشكل الآتي:

الشكل(10): هرم الخبرات، تصنيف إدجار ديل.

1- الخبرات المحسوسة:

-<u>الخبرات العملية المباشرة</u>:

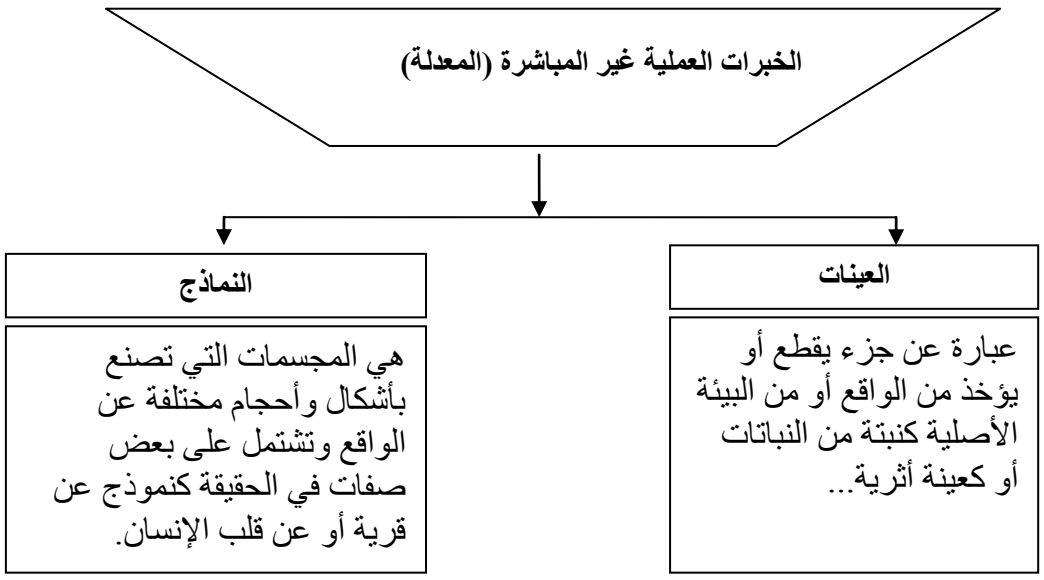
هي خبرات تقوم على الإدراك الحسي للمتعلم في تفاعله من الحياة الواقعية ومع مكونات البيئة المحيطة(عادات، تقاليد، قيم، اتجاهات، محسوسات،...)، فيكتشف الحقائق بنفسه ويكتسب المهارات ويساهم في نهضة أمته، فالخبرة هي مسألة أو عملية تفاعل بين الكائنات الحية مع بيئتها أو هي تفاعل بين عناصر الطبيعة الإنسانية والبيئة والمحيط الاجتماعي[1]، وتتحدد في ثلاث مجالات هي:

[1] - ينظر: قاموس جون ديوي للتربية، تر: محمد علي العريان، مكتبة الأنجلو مصرية، ط: 1، 1964، ص: 127.

- مجال التدريب الفردي.
- مجال التدريب الجماعي.
- الأنشطة الجماعية داخل المؤسسات.

-الخبرات العملية غير المباشرة:

يصعب في بعض المواقف والأحوال الاعتماد على الخبرة المباشرة لأسباب زمانية أو مكانية أو اقتصادية أو اجتماعية فيلجأ إلى الاستعانة بالخبرات غير المباشرة أو المعدلة، وقد يقصد بالتعديل إعادة وترتيب عناصر الواقع بهدف التبسيط أو كشف بعض الأجزاء التي يمكن إدراكها إلى بعد عملية تحليلية للشيء، أو قد يكون باستبدال العناصر الحقيقية للواقع بعناصر أخرى لا تكلف من الناحية المادية أو قد يكون التعديل متعلقا بالحجم الصغير أو الكبير [1]، وهي تضم عنصرين كما يوضح الشكل الآتي:

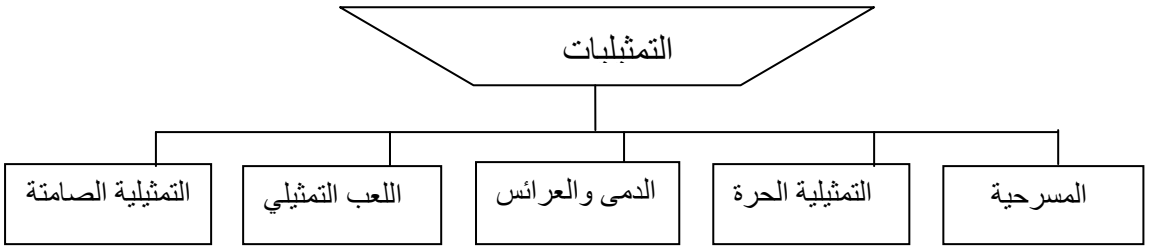


الشكل (11): أقسام الخبرات المعدلة.

[1] - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة وفي عملية تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ، ص: 66-67.

التمثيل:

يقوم التمثيل بدور هام في التعبير عن الحياة الواقعية وفي نقل اللغة المكتوبة إلى حركات معبرة، والتمثيلات كالخبرات المعدلة لا تعبر عن الواقع الحقيقي بل هي تمثيل لهذا الشيء عن طريق الأدوار التمثيلية التي تحاكي الشخصيات البارزة والأحداث المهمة، فهو لا يشتمل على الواقع في كثير من المواقف كالشكل الظاهري للواقع الأصلي [1]، ويستغل المعلم مواهب المتعلمين وميولهم للتقليد في مواقف نعليمية عدة التي لا يمكن استعمال الخبرة المباشرة فيها كالمواضيع المعنوية مثل: الإخلاص، الحرية، الانتخاب، كما يمكن استخلاصها في معالجة الحوادث التاريخية وفي شرح بعض المواضيع كعملية الإسعاف في حالات الاختناق بالغاز، وهناك أنواع كثيرة للتمثيلات أهمها:



الشكل (12): أنواع التمثيليات.

العروض:

تمثل ما يقوم به المعلم من شرح لفكرة أو مهارة من المهارات، فهي «شرح تمثيلي لفكرة أو مهارة أو اتجاه تعدد إمكانيات استخدامه وتبدو طواعيته للظروف المختلفة»[2]، كتكرار الأصوات أو الكلمات التي ينطق بها المدرس مع بيان كيفية النطق بها، وللتوضيحات العملية وسائل كثيرة يعتمد عليها في إنجاح التعليم والتعلّم أهمها: السبورة– اللوحة الإخبارية– اللوحة الوبرية– اللوحة الجيبية.

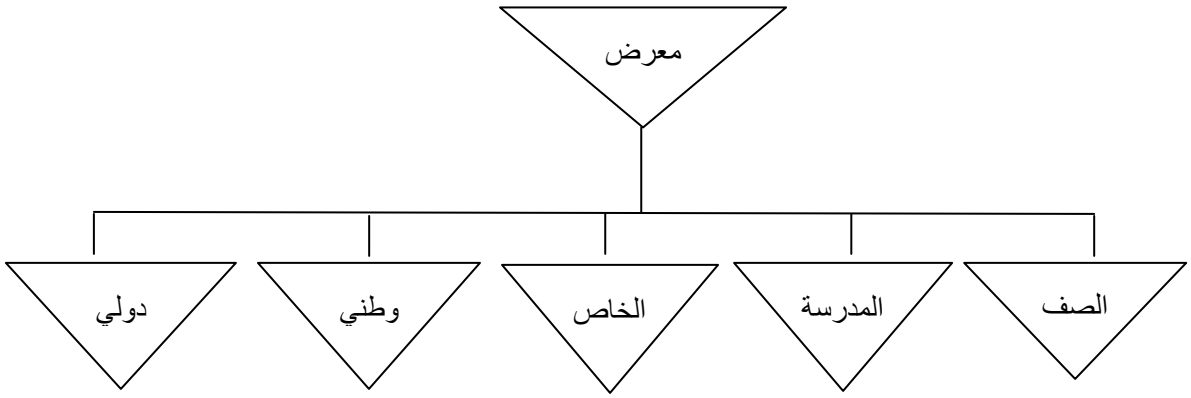
[1] - ينظر: عبد الحليم فتح الباب وغيره، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، ط: 3، 1976، ص: 111.
[2] - المرجع نفسه، ص: 11.

الرحلات التعليمية:

هي الزيارات الميدانية التي يقوم بها المتعلمين برعاية المدرسة إلى بعض المؤسسات أو الهيئات العلمية أو التعليمية أو الإدارية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو إلى بعض الأماكن الطبيعية أو الأثرية من أجل مشاهدة الواقع ودراسته والاستفادة منه، فبإمكاننا استغلال الرحلات والزيارات هذه في تعليم هؤلاء الأجانب اللغة العربية في إطار عملية التعليم... وتكسب المتعلم القدرات و الاتجاهات والقيم الجمالية المسندة كلها من الواقع الطبيعي والأصلي[1].

المعارض والمتاحف:

تستخدم المعارض في عرض عينات الخبرة المباشرة ونماذجها في الرسوم والصور وفي عرض بعض الإنتاجات أو المصنوعات. وتنقسم المعارض إلى أنواع هي:



الشكل(13): أنواع المعارض.

2-الخبرات شبه المحسوسة:

يعتبر هذا الجهاز من أهم الوسائل التعليمية فهو ينقل الخبرات بالصوت والصورة وقت حدوثها، كما أنه موجه لكل الفئات العمومية. فهو: «يقوم بدور

[1] -محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في تعلم اللغة عامة، ص: 100-101.

تعليمي في إفادة عدد كبير من أفراد المجتمع ولما يقدمه من برامج ثقافية وأدبية وعلمية وترفيهية وتوجيهية وإرشادية»[1].

الصور المتحركة:

تساعد هذه الوسائل في إدراك الحقائق، وفي إثارة انتباه المتعلمين وفي تزويدهم بالخبرات نظرا لما تتوفر عليه من الإمكانيات التعليمية المتعددة والمختلفة حيث تقوم الأفلام المتحركة الناطقة بأدوار مهمة في عملية التعليم والتعلّم، نذكر منها[2]:

-تصوير الاستمرار.

-تصوير الحركة المرئية.

-تصوير الحركة غير المرئية.

-التصوير البطيء : الرسوم المتحركة ، التصوير السريع، التصوير التلقائي المنظم،التصوير الميكروسكوبي.

-توضيح العلاقات المجردة.

-التفكير العلمي.

-التحكم في الزمن وإعادة الماضي.

-التغلب على البعد المكاني.

الإذاعة، التسجيلات والصور الثابتة:

الإذاعة هي وسيلة لنقل المعلومات والمعارف إلى المستمعين حيث تشتمل برامجها على مواضيع مختلفة ومتنوعة (اجتماعية، ثقافية، رياضية، تاريخية،

[1] - محمد وطاس، المرجع السابق، ص: 100-101.

[2] ينظر: أحمد خبري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص: 126-131.

إخبارية، وطنية) وتضم: الإذاعة الوطنية (العامة) – الإذاعة التعليمية– الإذاعة المدرسية(الداخلية)، وتسهم التسجيلات في التدريب على النطق والالقاء الحسن وفي قيام المتعلم بالتقويم الذاتي لنفسه بواسطة سماعه إلى صوته المسجل، كما أنها تشوّق الفرد لتتفاعل مع الحدث التعليمي، إضافة إلى أنها تصلح في تعليم اللغات وخاصة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفي تسجيل المواضيع المختلفة وفي عمليات الإرشاد والتوجيه وفي حل بعض المشاكل التي يعاني منها المجتمع كالمشاكل النفسية[1].

يستعان بالصور الثابتة في بعض المواقف التعليمية لحل الإشكال في إدراك المحتوى التعليمي. فالصور تعبّر عن الواقع بطرق فنية مختلفة لهدف معين، ومن أهم أنواعها ما يأتي:الصور الشمسية– الرسم المنظور– الصور المجسمة– الشرائح أو الصور الشفافة، الأفلام الثابتة– الشرائح المجهرية المعروضة– المنشورات– الملصقات.

3– **الخبرات المجردة:**

الرموز المصورة والرموز المجردة:

لا تقتصر الرموز على الكلمات أو الألفاظ التي تدل على الأشياء بل تتسع لتشمل الكلمات والعبارات والرموز اللفظية الدالة على مجردات مختلفة، فالرموز اللفظية مثل: كتاب، قلم، أما الرموز المجردة فمثل كلمات: الأمانة، الحرية [2]، وترتبط هذه الرموز ومعانيها بالخبرات الحسية التي يمر بها الإنسان والمتعلقة بهذه الرموز، وكلما كانت هذه الرموز قريبة من الأشياء المحسوسة كلما سهل تعلّمها، ومن الوسائل التعليمية التي ترتكز أساسا على الرموز المصورة والرموز المجردة ما يأتي:

[1] - محمد محمد عطية، التربية والإرشاد في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، 1966، ص: 230.

[2] - ينظر: أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ص: 226.

الكتاب المدرسي:

يمثل الكتاب المدرسي الوسيط الأساس الحامل للمادة التعليمية للمعلم والمتعلم على السواء فهو: «الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا»،[1] وهو مرجع مهم يعتمد عليه المعلم في إعداد دروسه لأنه: «الإطار المرجعي الرئيسي الذي يستند إليه في عملية القراءة مما يجعله وسيلة تعلم أساسية تهدف إلى تحقيق ثلاث وظائف جوهرية هي: التبادل والتأثير والتبليغ»[2]، وتوجد أنواع عديدة للكتاب المدرسي هي: كتاب المعلم، كتاب المتعلم، كتاب التمارين.

-أهمية الكتاب المدرسي:

يشكل الكتاب المدرسي لب العملية التعليمية التعلمية فهو الذي يضبط المعارف التي يتعلمها التلاميذ، فالكتاب المدرسي «في دوره الجديد يساند ويدعم العمل الغرضي المربي عن طريق تركيزه على الأسئلة الشاملة ومهام الأداء وليس التغطية ولأنه وسيلة للطلاب ليتناولوا ويعالجوا غايات ونهايات واضحة صيغت وأطرت كاسئلة ومهام، وللمدرس كي يراجع الفهم كما يبزغ من البحث والتساؤل»[3]، وتكمن أهميته في الآتي:

- يساعد المتعلم على اكتساب المعارف.
- يراعي شروط التعلم(حسية، عقلية، وجدانية) وشخصية المتعلم.
- يعد ترجمة للمنهاج التربوي(المحتوى، الأهداف، الطرائق...)
- يرشد المتعلم للقيام بعمليات التقويم.
- يحدد المادة الدراسية وعناصرها.
- يمثل الكتاب المدرسي سندا بيداغوجيا يعزز التعليم والتعلم.

[1] - عبد الكريم غريب، المنهج التربوي، منشورات عالم التربية، ج:2، المغرب، ط:1، 2006، ص: 576.
[2] - جماعة من الباحثين، المدرس والتلاميذ: أية علاقة ؟ دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1989، ص: 58.
[3] - محمد عبد الهادي حسين، المناهج المتعددة والطريق إلى الفهم والاستيعاب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط: 1، 2007، ص: 255.

-تصميم الكتاب المدرسي:

يشترط في تصميم الكتاب المدرسي أن يراعي العناصر المكونة له والخصائص المطلوبة في بنية الكتاب التعليمي ليرقى إلى الأهداف المنشودة منه كونه أحد أهم مدخلات النظام التربوي، وتتمثل عناصر تصميم الكتاب المدرسي في[1]:

-السمات العامة للكتاب المدرسي بصفته وسيلة تعليمية مكتوبة.

-مقدمة الكتاب المدرسي.

-الأهداف التعليمية.

-المحتوى-الخبرات التعلمية للكتاب.

-معايير تنظيم المادة التعليمية.

-تنظيم وحدات الكتاب التعليمي(مقدمة-عرض-تقويم-أنشطة-تحقيق أهداف تعليمية-مشروعات- قراءات إضافية- خلاصة...)

-معايير عرض المادة التعليمية.

-معايير تصميم التقويم في الكتاب التعليمي:

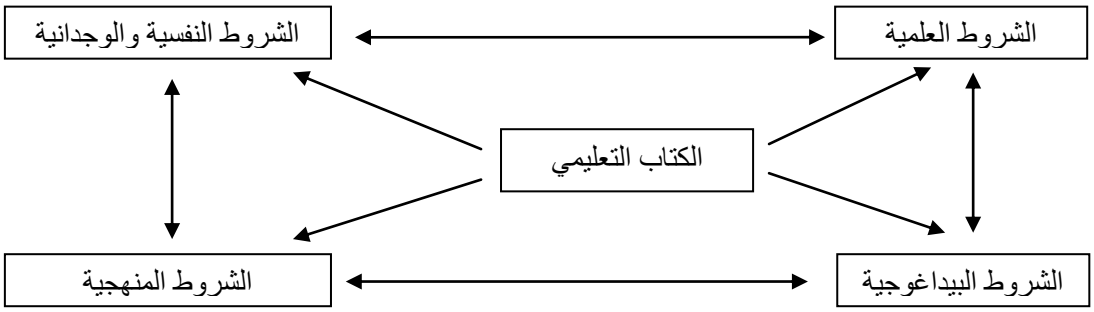
- ❖ أساليب تقويم المعلومات والمعارف والأفكار والمبادئ.
- ❖ أساليب تقويم المهارات العلمية.

-إخراج الكتاب وإنتاجه(إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤشرات الحسية والبصرية).

شروط صياغة الكتاب التعليمي:

للكتاب التعليمي دور محوري في عمليتي التعليم والتعلّم، وحتى يقوم بهذا العمل كاملا يجب توفر جملة من الشروط الضرورية تضمن النجاح أو توضح هذه الشروط في الشكل الآتي:

[1] - ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط: 1، 2004، ص: 301-315.



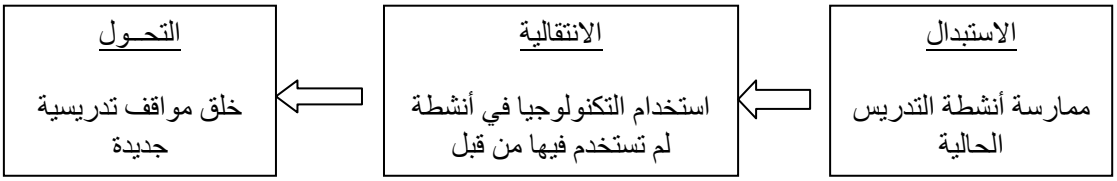
الشكل(14): شروط صياغة الكتاب التعليمي.

ب. تكنولوجيا التعليمEducation Technology :

يطلق اسم تكنولوجيا التعليم Education Technology على طرق استخدام هذه الوسائل التعليمية على أساس أنه الجانب الفعال المرتبط بطرق التدريب والتي تساعد على تحقيق عملية التعلم المعِينة على أداء المدرس لواجبه التعليمي [1]، في حين يذكر **كمال عبد الحميد زيتون** أن «تكنولوجيا التعليم لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة الحديثة فحسب بل تعني أشمل من ذلك حيث تمثل حلقة من منظومة التدريس التي تأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانات البشرية والموارد التعليمية ومستوى الدارسين وحاجاتهم، والأهداف التربوية» [2]، وقد ينظر لها على أنها مرحلة من مراحل تطور تكنولوجيا أو تقنيات التعليم.

إن حقل التكنولوجيا يتميز بالديمومة والتجدد ولكن هذا التجدد لا يلغي ما تم استخدامه من تكنولوجيا في بدايات الحضارة البشرية [3]، وهناك فريق من التربويين يشير إلى أن مفهوم تكنولوجيا التعليم هو «التطبيقات التكنولوجية في العمليات الإنسانية وأثرها على حياة الفرد التربوية أو على تنشئته التربوية سواء أكانت هذه المؤثرات داخل المدرسة أم خارجها في المنزل أو خارجه» [4]، ويتم انتشار التكنولوجيا عبر مراحل هي:

[1] - ينظر: محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، ص: 60.
[2] - كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ص: 344.
[3] - محمد جابر علي الزبيدي وناهل كامل خليل العبيدي، الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني والتقني، المركز العربي لتتدريب المهني وإعداد المدربين، ليبيا، ط: 1، ص: 136.
[4] - مصطفى عبد السميع محمد وغيره، تكنولوجيا التعليم، مفاهيم وتطبيقات، الموجع السابق، ص: 14.



الشكل (15): مراحل انتشار التكنولوجيا.

وقد ينظر إلى التكنولوجيا من حيث المفهوم على أنها[1]:

Δ كوسيط مرئي مسموع.

Δ كنظام تعليمي.

Δ كأدوات تدريب مهني.

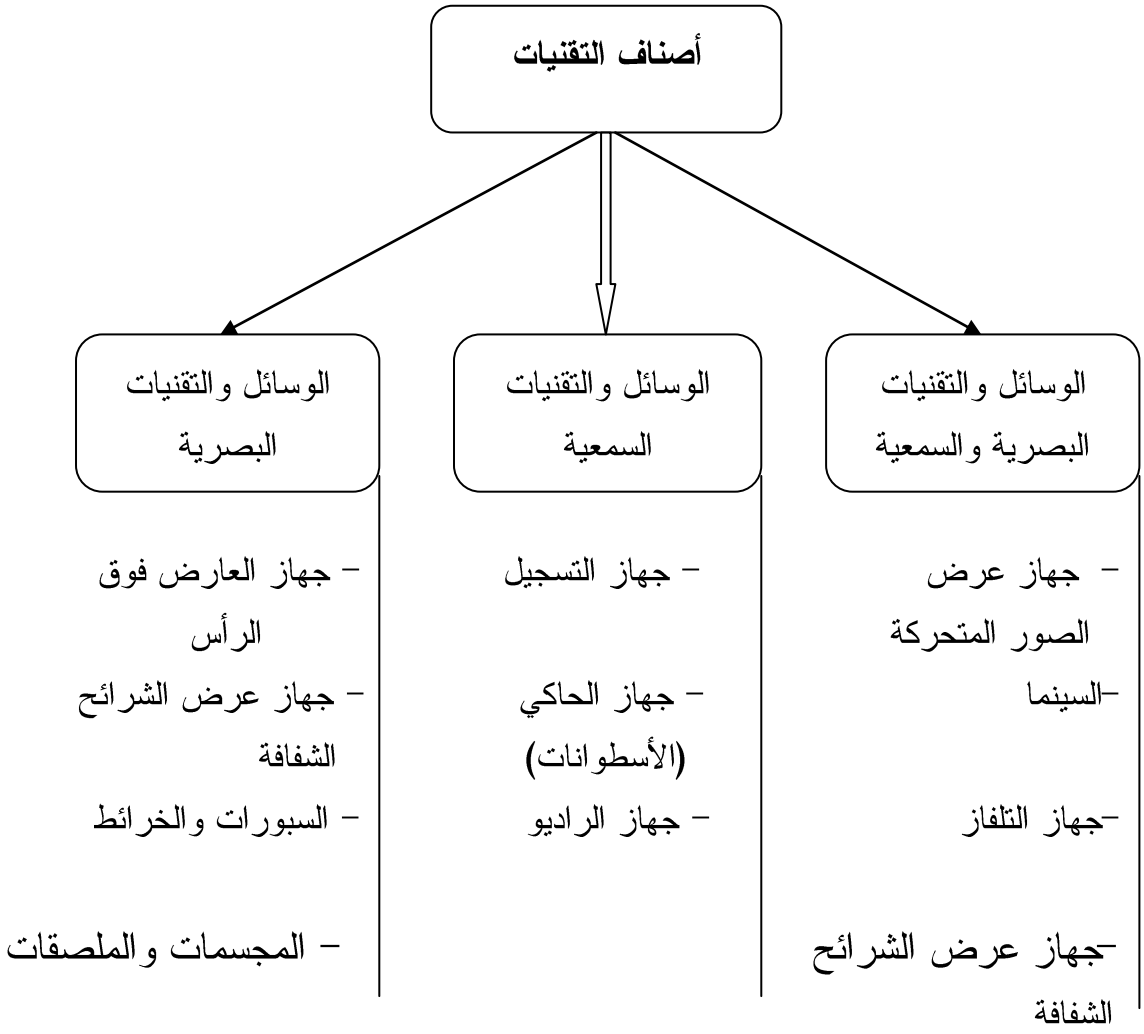
Δ كأجهزة الحاسوب وتعلم مبني على الحاسوب.

إن إدخال التكنولوجيا في التعليم يسمح بتحقيق الأهداف التربوية وبتطوير قدرة المتعلم، وفي إكسابه خبرات حية بما يساعد على تنمية نشاطهم وفعاليتهم وقدراتهم الابتكارية مع الاستفادة من البيئة المحيطة، كما أنها تسهم في تحسين عملية التعليم والتعلم ورفع كفاءة التعليم وتوفير الجهد والوقت وتقديم أساليب وطرائق جديدة في التعليم.

تصنيف التقنيات(التكنولوجيا):

توجد تصنيفات عدة للتقنيات ولكن أكثرها شيوعا هو الذي يصنفها على أساس الحواس حيث تصنف في مجموعات كما هو موضح في الشكل الآتي:

[1] - المرجع نفسه، ص: 21-29.



الشكل (16): أصناف التقنيات.

البـــاب الثـــاني:

الإصـــلاحـــــات و تعليم اللغـــة العربـــيـــة في المـــدرســـة الابتـــدائيـــة

* * * * * * * * * * * *

دراسة تطبيقية ميـــدانيـــة

الـــفصل الأول:

إصـــلاح المنظـــومة التـــربـــويـــة.

المبحث الأول: معالم الإصلاح التربوي.

المبحث الثاني: تنظيم الدراسة وسيرها في التعليم الابتدائي.

المبحث الأول:

معالم الإصلاح التربوي:

1.المنظومة التربوية

2.تطور المنظومة التربوية الجزائرية.

3.دواعي الإصلاح

4.اتجاهات الإصلاح

5.المنطلقات الأساسية للإصلاح التربوي

6.ملامح الإصلاح

7.أسس المدرسة الجزائرية

8.الجماعة التربوية

9.تنظيم الدراسة

10.مؤسسات التربية والتعليم العمومية

11.إصلاح نظام التقويم التربوي

12.تنظيم الإدارة المدرسية

13. مشروع المؤسسة

1.المنظومة التربوية:

يُقصد بالمنظومة التربوية أو النظام الوحدة الفنية التي تتكون من الآلات والأدوات والطرائق والوسائل لإنجاز الأعمال، فهي تدرس من خمسة جوانب حسب **كانت و روزنزيج**، وتتأثر ببعضها البعض وتؤثر مجتمعة في المجتمع وهذه الأنظمة هي[1]:

- الأهداف والقيم.
- الجانب الفني: يتمثل في التكنولوجيا التي تستعملها الأنظمة وهي:
  - الهيكل أو الأجهزة.
  - المحتوى أو البرنامج.
- الجانب الإنساني.
- الجانب التنظيمي.
- الجانب الإداري.

يتشكل كل نظام من أقسام متفاعلة فيما بينها تهدف إلى تحقيق غايات، كما له أهداف يرمي إلى تجسيدها وبيئة تحدده وهوية تميّزه، وله سلطات ومسؤوليات مختلفة، فتركيبه هرمي يجمع بين كل عناصر النظام أو المنظومة ويربط بينها من جهة ويصل بينها وبين المحيط من جهة أخرى،ويمكن تعريف المنظومة التربوية الجزائرية بأنها:«تلك المكوّنات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر... والتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيَمه والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره» [2]، فهي مجموعة الوسائل البشرية والمادية التي تتكفل بتربية أفراد الأمة بتفويض من المجتمع.

2. تطوير المنظومة التربوية الجزائرية:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، ص: 10-11.
[2] - المرجع نفسه، ص: 12.

ورثت الجزائر عن الاستعمار وضعا اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا كارثيا انعكس على كل مناحي الحياة، ودفع بالدولة الجزائرية إلى بناء منظومة تربوية جزائرية مع الحرص على تطوّرها باستمرار، حيث شهدت هذه الحقبة إدخال عدة إصلاحات عبر مراحل عديدة، يمكن تقسيمها على الشكل الآتي:

المرحلة الأولى (1962-1976):

ظلت المنظومة التربوية وثيقة الصلة من حيث التنظيم والتسيير بالفترة الاستعمارية، لكن مع ذلك شهدت هذه المرحلة إدخال إصلاحات وتحسينات تمهيدا لإقامة نظام تربوي وطني، تمثلت في:

.مبدأ الجزْأرة: وقد شملت البرامج التعليمية والوسائل التربوية، وموظفي التعليم والتأطير والتشريع المدرسي، ولتحقيق ذلك أسس المعهد التربوي الوطني في 31-12-1962 وأنشئت المعاهد التكنولوجية للتربية في كل الولايات، كما صدر القانون رقم : 157/62 في 31-12-1962 الذي نص على مواصلة العمل بالقوانين الفرنسية وتلت هذا القانون عدة مراسم كانت تهدف كلها إلى جزأرة التشريع المدرسي.

.مبدأ التعريب: والهدف منه استرجاع الشخصية القومية المتشبعة بالقيم الإسلامية المتفتحة على الحضارة العالمية، حيث شُرع في تعريب السنة الأولى ابتدائي مع انطلاق الموسم الدراسي 64/63، وزيادة الكم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية في كل مراحل التعليم، حيث تحقق في هذه الفترة(62-76):

- تعريب المرحلة الابتدائية وتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.
- تعريب الشعب الأدبية كلها.
- فتح صفوف معربة في جميع الشعب في المتوسط والثانوي.
- تعريب تدريس التاريخ والجغرافيا والفلسفة في الأقسام المزدوجة.

. ديمقراطية التعليم: والغرض منها تعميم التعليم ليشمل جميع أفراد الشعب دون تمييز مع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في طلب العلم والحصول على المعرفة، مما انعكس إيجاباً على ارتفاع نسبة التمدرس بين المواطنين.

. الاتجاه التعليمي والتكنولوجي للتعليم : وذلك بالاستفادة من التطوّر العلمي والتكنولوجي في ترقية التعليم وربط الجانب النظري والتطبيقي من أجل تكوين مواطن قادر على التغلّب على تحديات العصر بالعمل وبواسطة قيامه بالعمليات العقلية والمساهمة في تطوير بلاده وإخراجها من التخلف إلى التقدم، وقد نصبت في 1962 لجنة إصلاح التعليم وكلفت بوضع خطة تعليمية واضحة، وشهدت هذه الفترة إجراءات نذكر منها[1]:

- التوظيف المباشر للمربين و المساعدين.
- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

أما هيكلة تنظيم التعليم في المرحلة الابتدائية فشملت ست سنوات تختم بامتحان السنة السادسة.

المرحلة الثانية (1976-2003):

تميزت هذه المرحلة بزيادة الطلب الاجتماعي على التربية والتعليم مما تطلب توسيعا في الهرم التعليمي كما استدعى بالمقابل عدة إجراءات تنظيمية وقانونية لتنظيم هذه المرحلة[2]، وقد شهدت هده المرحلة الانطلاقة الفعلية للتشريع المدرسي الجزائري بصدور الأمرية رقم: 76-35 والتي حددت مهام النظام التربوي في [3]:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني التكنولوجي لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي، ص: 17.

[2] - ينظر: توفيق رزوقي، النظام التربوي في الجزائر، محطات نقدية لواقع التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص: 66.

[3] - ينظر: الأمر رقم: 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية، العدد: 33، الجزائر، 23 أبريل 1976.

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة إلى التطلعات الشعبية و إلى العدالة والقيم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.
- تلقين النشء مبدأ العدالة والمساواة.
- منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

وضع المرسوم الرئاسي 76-35 المبادئ والأسس لسير التعليم حيث صار التعليم إجباريا لجميع الأطفال من السنة السادسة إلى السنة السادسة عشر، وتتكفل الدولة بجميع الاحتياجات، ومما يميز هذه الفترة هو إقامة المدرسة الأساسي ة مع الدخول المدرسي 1980-1981، وقد سار تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور [1]، وتدوم فترة التعليم الإلزامي تسع سنوات وتشمل هيكلة المدرسة الأساسية تبعا للنظام التربوي تقسيمها إلى مرحلتين متكاملتين: الطور الأول والثاني(ابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي، والطور الثالث(الأكمالي) من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي وتتوج نهاية الدراسة بشهادة التعليم الأساسي(BEF)، و شرع في تعليم اللغة الأجنبية الأولى(الفرنسية أو الإنجليزية) في المرحلة القاعدية على أن تدرس اللغة الأجنبية الثانية في الطور الثالث(التوجيه).

المرحلة الثالثة(2003 إلى اليوم):

شكلت لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي 2000م من أجل التفكير وتقديم الاقتراحات بخصوص ثلاثة مواضيع كبرى هي [2]: تحسين نوعية التأطير بشكل عام و التأطير التربوي بشكل خاص، السبل التي ينبغي إتباعها

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص: 20.

[2] - إبراهيم حمروش، التشريع والتنظيم المدرسيين، اللغة العربية وآدابها ، السنة. 4 الكتاب:1، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، جامعة التكوين المتواصل، الجزائر، ص: 341.

لتطوير العمل البيداغوجي، إعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها، وقد خلصت إلى إصدار ملف كبير لتطوير المنظومة الجزائرية كان موضوعا لعقد اجتماعات لمجلس الحكومة شهري فبراير ومارس من سنة 2002م لضبط الإجراءات ودراسة الاقتراحات وتحديد الآجال لتطبيق كل ذلك،ونتيجة دلك صدر الأمر رقم : 03- 09 في 13 أوت 2003 ليعدل ويتمم الأمر : 76-35 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، و نص هذا الأمر: رقم 03-09 على عناصر أهمها[1]:

- فتح المجال للمبادرة الخاصة للاستثمار في التعليم عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة بالتعليم في جميع المستويات.
- إدراج تدريس اللغة الأمازيغية كمادة مستقلة.
- إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل ثلاثة أطوار هما:
  - طور التعليم الابتدائي ومدته 5 سنوات.
  - طور التعليم المتوسط ومدته 4 سنوات.

و صدر القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم : 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، وهو نص تشريعي يهدف إلى تحديد تصوّر الدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية حتى تساير التحولات الوطنية والدولية، و نذكر منها[2]:

- التأسيس التدريجي لاقتصاد السوق.
- تأصيل التعددية السياسية في الجزائر.
- عولمة الاقتصاد وما يتطلبه من تحضير للأفراد والمجتمع لمواجهة التنافس الجاد.
- التطور السريع للمعارف العلمية و التكنولوجية و وسائل الإعلام والاتصال الحديثة، وما تفرضه بخصوص إعادة تصميم ملامح المهن.

[1] - ينظر: الأمر رقم: 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003 الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.

[2] - ينظر: القانون التوجيهي رقم: 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 الذي يجسد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية.

وحتى تتمكن المنظومة التربوية الجزائرية من تلبية طموحات الأمة ضبط القانون التوجيهي غايات السياسة التربوية فيما يأتي[1]:

-تعزيز دور المدرسة في بلورة الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الشعب الجزائري.
-ضمان التكوين لكل مواطن.
-انفتاح المدرسة على الحضارات والثقافات الأخرى واندماجها في حركة الرقي العالمي.
-إعادة تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم.
-إلزامية التعليم الأساسي.
-تثمين وترقية الموارد البشرية.

3. دواعي الإصلاح:

إن رهانات البلاد منذ الاستقلال في إصلاح منظومة التربية والتكوين تمحورت في ثلاثة أبعاد أساسية هي:

- البعد الوطني
- البعد الديمقراطي
- البعد العصري.

وقد حققت المنظومة التربوية نتائج معتبرة منذ تنصيب لجنة إصلاح التعليم في 15-09-1962، فرفعت نسب التمدرس في مختلف المراحل التعليمية وزادت عدد الهياكل والمؤسسات التربوية خاصة في هذه السنوات الأخيرة وقامت بجزأرة التعليم، لكن مع ذلك سجلت جملة من الاختلالات والتحوّلات الداخلية والخارجية التي استدعت تصور سياسة تربوية جديدة نذكر منها:

[1] - ينظر: المصدر السابق.

أ-في مجال التربية الوطنية:

تباين نسبة التمدرس:

حيث ما زالت بعض المناطق من الوطن تسجل نسبا متفاوتة في نسبة التمدرس بين الذكور والإناث لأسباب اجتماعية أو اقتصادية أو جغرافية.

قلة الهياكل والمؤسسات التربوية:

تسعى الدولة جاهدة لتوفير المؤسسات المدرسية، وقد نجحت في الفترة الأخيرة في إنجاز مشاريع كثيرة وتم تزويدها بكل المستلزمات التي من شأنها تحسين الأداء المدرسي، لكن رغم كل هذا ما زالت تسجل بعض النقائص تتعلق بـــ[1]:

- استعمال الهياكل إلى أقصى الحد باللجوء إلى نظام الدوامين.
- اكتظاظ حجرات الدراسة.
- اللجوء إلى تحويل المؤسسات المدرسية من طور لآخر.
- عدم استعمال بعض المنجزات بسبب النزوح الريفي نحو المدن.
- استعمال المنجزات الموجودة بدون المرافق الضرورية.
- عدم احترام معايير البناءات المدرسية.
- ارتفاع كلفة الإصلاحات الكبرى.
- تدهور وضعية المنشآت المدرسية.

إن مستوى التأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلمين لا يزال غير مقبول رغم تسجيل نسب تأطير كافية في التعليم الأساسي، ولعل من أسبابه ما يأتي:

[1] - المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، مشروع تمهيدي، الجزائر، ديسمبر 1997، ص:10-11.

- نقص التكوين البيداغوجي خاصة بالنسبة للموظفين في هذا القطاع(عن طريق التعيين بعد اجتيازهم لمقابلات الفحص أو الامتحانات).
- عدم فعالية التكوين وتحسين المستوى لافتقادها للتشخيص.

أثرت نوعية التعليم في نسبة المردود الداخلي للنظام التربوي، فمعظم المتعلمين الجزائريين يجدون صعوبات في توظيف معارفهم العلمية عند حل المشكلات داخل القسم وخارجه [1]، حيث تعاني المدرسة من برامج كثيفة ومواقيت ثقيلة ونقص في التكفل بالمتمدرسين الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

ب- **التحولات الداخلية والخارجية:**

تواجه المدرسة الجزائرية تحديات كبيرة لا تخص وظيفتها التربوية فحسب بل تتعلق أيضا بصياغة مشروع مجتمع الغد الذي يرتكز أساسا على المتعلم القادر على التكيّف مع المستجدات والاستفادة منها في تطوير بلاده، ويأخذ هذا المشروع بعين الاعتبار على المستوى المحلي التحوّلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها الجزائر، وأهم هذه التحديات ما يأتي[2]:

- انتقال الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية.
- النمو الديمغرافي الكبير في عدد السكان.
- ارتفاع نسبة البطالة.
- العجز الكبير في السلع والخدمات الأساسية.
- بروز ثقافة اليأس والشك والإقصاء.
- تفشي ظاهرتي التطرف والعنف.
- عدم الاهتمام بالعمل والإنتاج.

[1] - ينظر: فاطمة الزهراء أغلال ، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث ، العدد: 4، 2006، ص: 69.

[2] - ينظر: المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، ص: 15.

يشهد العالم المعاصر تطورا كبيرا في كافة الأصعدة وفي مختلف المجالات مما ينعكس أثره على المشروع التربوي الذي يسعى جاهدا إلى مواكبة هذا التطوّر بإصلاح مناهجه ومفاهيمه وتكييفها مع المتغيرات الجديدة و«الناشئة عن التقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، وما يصاحبه من قابلية الفرد والجماعة لإدراك المنجزات الحضارية لهذا التقدم يستلزم أدوار لكافة التنظيمات الاجتماعية والمهنية في بناء شخصيات أبناء الأمة وتكوينهم ثقافيا ومهنيا» [1] حتى يمتلكون القدرة على «الاستدعاء والاستيعاب والتفسير والملاحظة والتطبيق والمقارنة والتصنيف،... التحليل، والتركيب والتقويم»[2].

لقد أدى الترابط الوثيق بين جميع بلدان العالم في مختلف المجالات إلى تلاشي الحدود الجغرافية القديمة وإلى اتساع حجم التبادل بينهما، ومع «التطورات التي سادت العالم في المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والفضائية أصبح العالم كقرية صغير بلا حدود اقتصادية أو ثقافية أو سياسية وبذلك تزداد مظاهر العولمة بالدول النامية الغير مستعدة لما يحدث من متغيرات عالمية تؤثر سلبا أو إيجابا»[3]، وأصبح العالم المعاصر ذا توجه سياسي يميل إلى النمط الغربي بعد سقوط النظام الشيوعي وهيمنة الأحادية القطبية على العالم، كما ظهرت تكتلات دولية لمجابهة المنافسة الحرة التي «لن يصمد أمامها إلا اقتصاد قوي غايته الإنسان»[4].

إن المهمة شاقة أمام المشروع التربوي وليس مستحيلة في تكوين الأفراد القادرين على تطوير بلادهم وانتشاله من شبح التخلف وجعله قادرا على المنافسة وعلى الصمود في وجه التغيرات والتحولات الوطنية والعالمية.

[1] - محمد الأصمعي محروس سليم، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، دار الفجر، القاهرة، مصر، ط: 1، 205، ص: 25.
[2] - غسان يوسف قطيط، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط: 1، 2008، ص: 17.
[3] - محمد جاد أحمد، التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي، دار العلم والإيمان، الإسكندرية، مصر، ط: 1/ 2008، ص: 38.
[4] - المجلس الأعلى للتربية، المرجع السابق، ص: 16.

4. اتجاهات الإصلاح التربوي:

تسعى الأمم على اختلاف إيديولوجياتها إلى إصلاح النظام التربوي بهدف تطوير الأداء المدرسي والاستفادة من اتجاهات التغيير التربوي والقيام بمزيد من المجهود حول القضايا التعليمية التي وجدت عقبات في تنفيذها والاستفادة من المستجدات العلمية والتكنولوجية وتوظيفها لترقية الأداء التربوي وتحسينه، فاتجاهات التغيير التي يتوقع حدوثها مستقبلا انطلاقا من الممارسات الحالية لعمليات الإصلاح والتطوير في المنظومة التربوية يمكن حصرها في ستة اتجاهات متوقعة للتغيير هي[1]:

- التقدم الذي تشهده تكنولوجيا المعلومات والاتصال سوف يكون له تأثير قوي على الأداء المدرسي: وذلك بفسح المجال أمام أفراد الأسرة التربوية للإفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين الأداء التعليمي بمختلف أبعاده.
- هناك احتمال أن المدارس سوف تواجهها تحديات عند تحديث بنيتها التنظيمية فقد تواجه الإدارة المدرسية تحديات داخلية أو خارجية.
- هناك احتمال أن تزداد أعباء دور القيادات المدرسية مستقبلا فهي مطالبة بواجبات معقدة كمعاينة الأحداث الإقليمية والعالمية وتأثيراتها في الأداء المدرسي ومعالجة الخلل في التطبيع والقيام بدور الميسر لشركاء العملية التربوية.
- هناك احتمال قوي أن تواجه المدارس أزمة في تمويلها مستقبلا فيتعاظم دور الدولة في تمويل التعليم فالاعتماد على مصدر واحد في التمويل سوف يشكل عبئا على الدولة يُضاف إلى أعبائها الكثيرة.

[1] - ينظر: السيد عبد العزيز البهواشي، المدرسة الفاعلة مفهومها –إدارتها-آليات تحسينها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط: 1، 2006، ص: 101-102.

- هناك احتمال أن يتم توسعة أساسيات التعليم وزيادتها لتشمل القدرة على حل المشكلات والتعلم الذاتي مدى الحياة وإعادة التعلم إذا لزم الأمر وذل ك لتمكين التلاميذ من مواجهة التحديات والتغيرات المختلفة حاضراً ومستقبلا.

5.المنطلقات الأساسية للإصلاح التربوي:

يعد المعلم مرتكز اهتمام المنظومة التربوية، فهي توليه عناية خاصة من أجل أن يكتسب المهارات والمعارف والسلوكيا ت والكفاءات التعليمية والبنيوية التي تؤهله ليصبح مواطنا صالحا يسهم في بناء وطنه وازدهاره.

إن المنطلقات التي تستند عليها معالم السياسة التربوية والتي تستخلص بدورها من المبادئ العامة تتمثل فيما يأتي:

أ-المنطلقات التاريخية:

- بيان أول نوفمبر 1954.
- وثيقة مؤتمر الصومام 1956.

ب-المنطلقات التشريعية:

- الدستور المعدل سنة 1996.
- المرسوم التنفيذي رقم: 96-101 المنشئ للمجلس الأعلى للتربية.
- تشكيل لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية في ماي 2000 التي أوكلت لها مهمة التفكير وتقديم الاقتراحات بخصوص ثلاثة مواضيع هي: تحسين نوعية التأطير والسبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها.
- الأمر: 03-09 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين.
- القانون التوجيهي رقم : 08/ 04 المؤرخ في 23 يناير 2008، وهو النص التشريعي الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية.

يضاف إلى هذه المنطلقات الأساسية في رسم السياسة التربوية ما يحتويه برنامج السيد رئيس الجمهورية من توجهات بهذا الخصوص، وتستلهم من هذه المنطلقات التوجّهات العامة للمنظومة التربوية والغايات التي تتوخى الأمة بلوغها، وتضبط الاستراتيجيات الملائمة وتحدد الإمكانات اللازمة لتحقيق الغايات المنشودة.[1]

6.ملامح الإصلاح:

يشكل التعليم الأساس ي المرحلة التعليمية الإجبارية والمجانية التي تضمن تربية قاعدية للتلاميذ وتؤهلهم لمواصلة تعليمهم، ولتحقيق إصلاح شامل للمنظومة التربوية تستجيب لتطلعات الأمة في إعادة بنائها كوحدة متكاملة في أهدافها ومحتوياتها لا بد من العناية بالعناصر الآتية:

أ -إصلاح الأهداف والمناهج والتنظيم:

يعد التعليم الأساسي من أهم انشغالات الدولة والمجتمع إذ يمثل المتعلم فيه محور الفعل التربوي، ويضمن القانون الحق في التمدرس المجاني والإلزامي لكل طفل يبلغ 6 سنوات حيث ينسجم التعليم مع التوجهات الجديدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية[2].

يهدف التعليم الأساسي إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني والحس الحركي والمعرفي وإلى تمكينه من لغته الوطنية وإكسابه المعارف والمهارات والقيم التي تؤهله إلى الاندماج في بيئته، وتسمح له أيضا بمواصلة التعليم أو الانخراط في الحياة المهنية.

[1] - ينظر :المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، المجلس الأعلى للتربية، مشروع تمهيدي، الجزائر، ديسمبر 1997، ص:19.

[2] - ينظر: المجلس الأعلى للتربية، المرجع السابق، ص: 31.

يشكل إصلاح المناهج التعليمية عنصراً مهما في أي مشروع إصلاح يستهدف تطوير نوعية التكوين في المدرسة، فتطوير المناهج معناه المساهمة في تطوير وبناء رجل المستقبل، وإصلاح المناهج «لا يقتصر على جانب من جوانبها دون الأخرى... بل يشمل كل ذلك من حيث إستراتيجية الإصلاح في حد ذاتها، ثم من حيث غاياتها وأدواتها» [1]، فهي تصاغ من مبادئ ومقومات الشخصية الجزائرية ومكوّناتها الأساسية، وتستفيد من نتائج البحوث العلمية والبيداغوجية والتكنولوجية.

يشمل الإصلاح المناهج ومكوناتها الأساسي ة المتمثلة في:

- الأهداف بمجالاتها ومستوياتها.
- المحتويات.
- الأنشطة.
- التقويم وأنواعه وأساليبه وأدواره.
- الطرائق التي توجه أنشطة التعليم والتعلّم.
- الوسائل المساعدة على التعلم.

سمح تنظيم المدرسة الأساسي ة في شكل المدرسة الأساسية المندمجة بإقامة التنسيق البيداغوجي والإداري بين المدارس الابتدائية وبين المدارس الإكمالية، أما في مستوى المضامين فإنه ما زال مفصولا بين المرحلتين مما يستدعي إعادة بناء هذين الجزأين لتحقيق وحدة مضمون تعليم مناهج المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات وإعادة تقسيمها إلى أطوار [2]، وتنظم المدرسة الأساسية المندمجة بشكل خاص يراعي الوحدة والانسجام والتناسق في التنظيم الإداري والتربوي، واعتماد مشروع المؤسسة في المؤسسات التربوية يضمن مشاركة كل أطراف الجماعة والوسائل الحديثة، ويشجع الجهد الخلاق والمبادرة في الترقية الإدارية.

[1] - رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج 1، ص: 28.

[2] - ينظر: المجلس الأعلى للتربية، المرجع السابق، ص: 39.

ب -**تكوين المكونين:**

يرتكز تطبيق إستراتيجية جديدة في الإصلاح التربوي على تكوين المكونين باعتباره أهم عنصر في نجاحها وهذا ما يستدعي الاهتمام بتكوين المكونين وذلك بإدخال التعديلات اللازمة على العملية التكوينية وتجاوز العقبات التي تقف أمام عمليات التحسين والإقبال الواعي على التكوين المبرمج، ولعل مرد ذلك إلى الأسباب الآتية[1]:

- نقص التكوين القاعدي لاستيعاب مضامين برامج التكوين.
- تقدم سن الأغلبية ممايطرح صعوبة فهم وتطبيق محتويات التكوين المقترحة.
- ذهنية التقليد المتأصلة.
- انعدام الحوافز المشجعة.

يقع العبء الأكبر على المعلم في تربية التلاميذ وتنشئتهم تنشئة سليمة تؤهلهم لمجابهة تحديات العصر، مما يستوجب الاهتمام بتكوينه وتحديد شروط أهليته لمهنة التعليم وتوفير المناخ المناسب للقيام بعمله دون أن ننسى العناية التامة بأفراد الأسرة التربوية خاصة المفتش والمدير.

يجب أن تراعي سياسة التكوين مبادئ أساسية أهمها [2]:

- الشمولية في التكوين والتكيف والمرونة في برامجه.
- إشراك المكونين في برامج التكوين.
- جعل التكوين عملية مستمرة.
- تكفل الدولة بكل حاجيات التكوين .

يستند التكوين على كيفيتين أساسيتين هما:

- التكوين الأولي(التكوين الأكاديمي ألتأهيلي للمهنة)

[1] - رمضان أرزيل ومحمد حسونات، المرجع السابق، ص: 34.

[2] - ينظر: المجلس الأعلى للتربية، ص: 53-54.

- التكوين في أثناء الخدمة: وهو التكوين المستمر الذي قد يأخذ صيغاً عديدة للرفع من مستوى تأهيل المكونين في مادة التخصص، مثل:

  - التكوين عن بعد.
  - التكوين الذاتي.
  - التكوين الدوري.

يستدعي هذا الإصلاح تجنيد كل المعنيين وتوعية المكونين بأهمية المسعى في تطوير المنظومة التربوية وتحسينها لتضطلع بمسؤولياتها الجسام في التربية والتعليم.

جـ- <u>علاقة المدرسة بالمحيط</u>:

يساعد المحيط المدرسي على تحقيق مهام المدرسة وتأدية رسالتها والمساهمة في نمو التلاميذ جسميا وفكريا واجتماعيا « فالمحيط مصدر أساسي لتزود الطفل بالمعلومات وتوسيع أفق وتنمية مداركه، وعلى المدرسة أن تعمل على إضفاء الانسجام على هذه المعلومات وتصحيحها وتنظيمها لتحقيق الأهداف السلوكية، والمحيط إما اجتماعي أو اقتصادي أو بيئي»[1].

تساهم العلاقة بين المدرسة ومحيطها في عملية الاكتشاف والتعلم وتنمية سلوك التلميذ وتقويمه، حيث تسعى الرؤية الجديدة لعملية الإصلاح إلى تخطي معيقات تجسيد العلاقة الحقيقية بين المدرسة ومحيطها، وذلك بجعلها مرنة وفعالة تكسب الفصل التربوي حيوية ونشاط، وتراعي خصائص علاقة التلميذ بمحيطه حتى يتمكن من مسايرة تحديات العصر، ولا تقتصر تربية الناشئة على المدرسة فقط، بل تكون في أنواع أخرى من الوسط منها:

[1] - المجلس الأعلى للتربية، ص: 80.

المحيط الاجتماعي: والذي يضم:

- الأسرة.
- جمعية أولياء التلاميذ.
- الجمعيات الثقافية والرياضية.
- الجماعات المحلية.
- المؤسسات الإدارية والاجتماعية والثقافية.

المنضمات ووسائل الإعلام.

المحيط الاقتصادي:

المحيط البيئي:

يتطلب تجديد العلاقة بين المدرسة ومحيطها ما يأتي [1]:

- متطلبات تربوية وبيداغوجية.
- متطلبات تنظيمية.
- متطلبات بشرية.
- متطلبات مادية ومالية.

7. أسس المدرسة الجزائرية :

حدد القانون التوجيهي الأحكام المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية فيما يتعلق بـــ[2]:

أ -الغايات:

يرمي النظام التربوي إلى بناء مجتمع متكافل متماسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله، وإلى تكوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات، فرسالة المدرسة

[1] - المرجع نفسه، ص: 96.

[2] - ينظر: القانون رقم: 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2004، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد: 4، سنة 2008.

الجزائرية تتمثل في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارات العالمية(المادة 2)، وتسعى التربية بهذه الصفة إلى تحقيق الغايات الآتية:

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر.
- تقوية الوعي القومي والجماعي بالهوية الوطنية.
- ترسيخ قيم أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة...، وتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسّدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.
- إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، ومساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها مع المجتمع الجزائري.

ب مهام المدرسة:

تضطلع المدرسة بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

في مجال التعليم:

تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة(المادة 4)، لذلك يتعين على المدرسة القيام بالأمور الآتية:

-ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة.
-إثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلّم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني.
-تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية والتواصلية.
-ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.
-تزويد التلاميذ لكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة مما يتيح لهم التعلّم مدى الحياة والمساهمة فعليا فيها.
-ضمان التحكم في اللغة العربية.
-ترقية تعليم اللغة الأمازيغية.
-تمكين التلاميذ في التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل.
-إدماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة في محيط التلاميذ وفي أهداف التعليم وطرائقه.
-منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية و الثقافية و الفنية والترفيهية، والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

في مجال التنشئة الاجتماعية :

تقوم المدرسة بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتدادا لها بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والإنسانية للمجتمع الجزائري ، وكذا مرعاة قواعد الحياة في المجتمع (المادة 3) فتسعى المدرسة في هذا المجال إلى القيام بما يأتي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.
- تنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ.
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل.
- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية.

- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيّف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

في مجال التأهيل:

تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجيات الأساسيات للتلاميذ وذلك بتلقينهم المعارف والكفاءات الأساسية (المادة 6) التي تمكنهم من:

Δ إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.

Δ الالتحاق بتكوين عالٍ أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.

Δ التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.

Δ الابتكار واتخاذ المبادرات.

Δ استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة بكل استقلالية.

جـ- المبادئ الأساسية للتربية الوطنية:

يعد التلميذ(المتعلم) محور اهتمام العملية التعليمية ومركز انشغال السياسة التربوية،

إن التربية أولوية أولى للدولة التي تسهر على تجنيد الكفاءات والوسائل الضرورية للتكفل بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية والاستجابة لحاجات التنمية الوطنية(المادة 8).

تتكفل الجماعات المحلية بالطلب الاجتماعي للتربية الوطنية فتسهر على بناء المؤسسات التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وتضمن الدولة الحق في التعليم لكل الجزائريين دون تمييز مع ضمان تكافؤ الفرص فيما يتعلق بظروف التمدرس ومواصلة الدراسة ما بعد التعليم الأساسي[1].

[1] - ينظر: القانون التوجيهي، المرجع السابق، المواد: 9-10-11.

يستفيد التلاميذ المعوزون من إعانات متعددة من الدولة تخص المنح المدرسية والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية، كما يطلب من الأولياء المساهمة في تغطية بعض المصاريف المتصلة بالتمدرس دون المساس بمجانية التعليم (المادة 13).

تعتبر المدرسة الخلية الأساسية للمنظومة التربوية الوطنية، وهي الفضاء المؤمن لإيصال المعارف والقيم(المادة 16)، كما يجب أن تكون المدرسة بعيدة عن كل تأثير إيديولوجي أو سياسي أو حزبي يتلاعب بمصير التلاميذ.

يحدد التنظيم شروط الدخول إلى المدارس وكيفية استعمالها وحمايتها، وتعتمد التربية الوطنية على القطاع العمومي والمؤسسات الخاصة للتربية والتعليم المصرح له بممارسة هذا النوع من النشاط.

8.الجماعة التربوية:

تتكون الجماعة التربوية من تلاميذ ومعلمين وأساتذة وأولياء التلاميذ الذي يساهمون في تربية وتكوين التلاميذ وفي تسيير المؤسسات الدراسية، حيث وضع القانون التوجيهي أحكاما خاصة بكل فئة كالآتي:

أحكام خاصة بالتلاميذ: (المادة :20).

- احترام المعلمين وجميع أعضاء الجماعة التربوية.
- الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة، وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بدراستهم.

أحكام خاصة بالمعلمين: (المادة :22).

- التنفيذ الصارم للبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.
- الاهتمام بتربية التلاميذ مع التنسيق مع أفراد الجماعة التربوية.
- التقيد بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات بنّاءة مع التلاميذ.

أحكام خاصة بسير المؤسسة: (المواد: 21-22-25).

- يمارس مدير المؤسسة سلطته على المستخدمين ويكون تحت تصرفهم.
- يتحملون مسؤولية حفظ النظام وأمن وسلامة الأشخاص والممتلكات.
- يتابع سلك التفتيش تطبيق النصوص التشريعية والتنظيمية والتعليمات داخل مؤسسات التربية.
- يقيم أولياء التلاميذ علاقات تعاون دائمة مع أفراد الجماعة التربوية لتحسين ظروف تمدرس أبنائهم.
- يحدد وزير التربية التوجيهات العامة للنظام الداخلي.
- يرفع العلم الوطني مصحوب ا بالنشيد الوطني في جميع المؤسسات التربوية.
- يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية.

9.تنظيم الدراسة:

تُضبط (المادة 27) هيكلة المنظومة التربوية وفق المستويات الآتية:

- التربية التحضيرية.
- التعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.
- التعليم الثانوي العام التكنولوجي.

أ -**أحكام مشتركة:**

يشكّلُ مجلس وطني للبرامج تحت سلطة وزير التربية مهمته تقديم آرائه واقتراحاته بخصوص كل قضية لها علاقة بالبرامج والطرائق والمواقيت والوسائل التعليمية ليقوم بإصدارها بناء على توصيات المجلس، حيث تشكل الأهداف والبرامج التعليمية الإطار المرجعي والرسمي والإلزامي لجميع النشاطات البيداغوجية الممنوحة في المؤسسات المدرسية العمومية منها والخاصة

(المادة29)، ويرتبط بتنظيم التدريس مجموعة الأحكام التي تضبط سير التمدرس، وتتعلق بما يأتي:

- تستغرق السنة الدراسية بالنسبة للتلاميذ 32 أسبوعا على الأقل موزعة على فترات تفصلها عطل مدرسية يحددها سنويا الوزير المكلف بالتربية الوطنية (المادة 31).
- إمكانية مساهمة الإدارات والجماعات المحلية والجمعيات في أنشطة مكملة للمدرسة(المادة 32).
- يكون التعليم باللغة العربية في جميع المستويات وفي كل المؤسسات العمومية أو الخاصة(أنظر: المادة 33).
- يتم التكفل بتعليم اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية (أنظر: المادة 34).
- الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية وفق شروط يحددها التنظيم(أنظر: المادة 35).

ب **التعليم الأساسي:**

يسمح التعليم الأساسي باكتساب المعارف والمهارات والكفاءات القاعدية لكل التلاميذ دون تمييز لمواصلة دراستهم أو التوجه والالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المساهمة في الحياة الاجتماعية.

يهدف التعليم الأساس ي حسب محاوره في (المادة 45) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08-04 المؤرخ في23 يناير2008 على ما يأتي:

-تزويد التلاميذ بأدوات التعلّم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.

-منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية لتمكين التلاميذ من:

- اكتساب المهارات.
- تعزيز هويتهم والتشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة.
- تعلّم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم المعالم.
- تنمية الإحساس بالجمال والفضول والخيال والإبداع والنقد.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.
- توفير ظروف نمو للتلاميذ نموا كاملا.
- تشجيع روح المبادرة وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.
- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية.

يدوم التعليم الأساسي تسع سنوات ويشمل التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط(المادة 46) حيث يستغرق التعليم الابتدائي خمس سنوات(المادة 47)، وتكون سن الدخول إليه هو 6 سنوات كاملة(المادة48)، تتوج نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يخول الحق في الحصول على شهادة نجاح(المادة 49).

جـــ- <u>الإرشاد والتوجيه</u>:

يهدف الإرشاد المدرسي إلى مساعدة التلميذ وتتبع ه طيلة تمدرسه قصد توجيهه وفق قدراته ورغباته وتطلعاته ومقتضيات المحيط الاجتماعي والاقتصادي لتمكينه تدريجيا من بناء مشروعه الشخصي والقيام بالاختبارات المدرسية والمهنية عن دراية.(المادة 66)

يتكفل بمهمة الإرشاد والإعلام المربّون والمعلمون ومستشارو التوجيه المدرسي والمهني في المؤسسات المدرسية وفي المراكز المخصصة(المادة 67)، وينبغي تشجيع التلميذ على البحث بقدراته الخاصة على المعارف المفيدة التي تخول له بالقيام باختيارات ملائمة.

10. <u>مؤسسات التربية والتعليم العمومية</u>:

يمنح التعليم في مؤسسات التربية والتعليم العمومية الآتية(المادة 81):

-المدرسة التحضيرية.
-المدرسة الابتدائية.
-المتوسطة.
-الثانوية.

أ -**البحث التربوي والوسائل التعليمية:**

يعد البحث التربوي في مجال التربية من اهتمامات السياسة الوطنية للبحث العلمي، ويهدف البحث التربوي إلى التحسين المستمر لمردود المؤسسة التربوية ونوعية التعليم الممنوح، كما يسمح بتحديد المحتويات والطرائق والوسائل التعليمية(المادة 90).

تستعمل الوسائل التعليمية المكمل ة في المدارس بعد مصادقة وزير التربية الوطنية عليها، حيث يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية المدونات الخاصة بالكتب المدرسية والوسائل التعليمية والتجهيزات التقنية التربوية(المادة 95).

ب -النشاط الاجتماعي:

تحرص الدولة على تقديم المساعدات المتنوعة للتلاميذ حتى يتمكنوا من اقتناء الوسائل التعليمية اللازمة ويحصلوا على تغذية جيدة وصحة مدرسية، ويستطيعوا ممارسة النشاطات الثقافية والرياضية والترفيهية، كما تضمن الدولة توفير النقل لهم، فهي تسعى قصد الحد من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية وتوفير ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة(المادة 96).

جـ- الخريطة المدرسية:

إن الخريطة المدرسية مهمة في تنظيم أماكن بناء مختلف أنواع الهياكل التربوية والمرافق التابعة لها من أجل تحسين التمدرس، و ويرتكز إعداد الخريطة المدرسية على: استشارة دورية بين مصالح الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية و الإدارات المعنية والجماعات المحلية...(المادة 100).

د- الأجهزة الاستشارية:

يتم إنشاء مجلس وطني للتربية والتكوين تابع للوزارة مكلف بالتربية الوطنية ويعنى بدراسة ومناقشة كل القضايا المتعلقة بأنشطة المنظومة الوطنية للتعليم بكل مكوناتها، لاسيما بالتنظيم والتسيير، والسيَر والمردودي ة والابتكار والتجديد التربويين والعلاقات مع المحيط(المادة 102).

ويكون أيضا مرصد وطني للتربية والتكوين في وزارة التربية الوطنية يهتم بمعاينة سير التعليم، وتحليل العوامل الحاسمة في وضعيات التعليم والتعلّم وتقييم نوعية الخدمات التربوية وأدوات المدرسين والمتعلمين وإبداء اقتراحات لاتخاذ تدابير التصحيح أو التحسين(المادة 103).

11.إصلاح نظام التقويم التربوي:

يحدد المنشور رقم: 2039/و.ت.و/أ.م المؤرخ في 13 مارس 2005 مفهوما واسعا للتقويم فضلا عن كونه أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، فهو أيضا ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجُها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، فالتقويم البيداغوجي يدعو إلى تطوير الممارسات التقويمية حتى تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية السائدة.

إن هذا التوجّه حسب المنشور [1] يجب أن يتميز بتفاعل قوي بين فعل التعليم وفعل التقويم لإبراز التغيير لضمان تربية ذات نوعية، فتكون للتقويم وضيفتان أساسيتان:

- المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلّم.
- إبراز كفاءات التلميذ.

[1] - ينظر: المنشور رقم: 2039/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 23 مارس 2005، المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي، ص: 2.

وتتخذ هاتان الوظيفتان عند التطبيق الأشكال التالية:

-تقويم تكويني: يمارس خلال النشاط.
-تقويم تحصيلي: يمارس في نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي.

أ -المبادئ المنهجية:

تستند النظرة الجديدة لتقويم التعلمات على المبادئ المنهجية التالية[1]:

Δ لا يتناول التقويم في منظور تنمية الكفاءات معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.

Δ يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي، و تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلّم والعلاج البيداغوجي.

Δ أن أساليب التقويم ألتحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق بها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.

Δ يجب اعتماد التقويم على الوضعيات تجعل التلميذ على وعي لاستراتيجياته في التعليم، وتمكّنه من تبني موقفا تأمّليا لتقدير مدى ملاءمتها أو فعاليتها.

ب -الإجراءات القاعدية:

تترجم الإجراءات التي يتضمنها هذا المنشور المبادئ المنهجية الجديدة الخاصة بالتقويم البيداغوجي، ويمكن تلخيص هذه الإجراءات في الآتي[2]:

[1] - ينظر: المنشور السابق، ص: 3-4.

[2] - ينظر: المنشور السابق ، ص: 4-7.

- يتولى مجلس التعليم إعداد مخطط سنوي للتقويم في مطلع السنة الدراسية.
- تخصص الأيام الأولى للدخول المدرسي –وبصفة إلزامية– لتنظيم فحوص تشخيصية تتناول (اللغة العربية– الرياضيات واللغات الأجنبية).
- يجب أن تتخلل عملية التعلم فترات للتقويم التكويني في أشكاله المتنوعة.
- يجب أن تطرح مواضيع الفروض والاختبارات والامتحانات وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته القبلية وإدماجها قصد لإقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.
- تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم لقياس درجات التحكم في اللغات الأساسية.
- يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية ومفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية.
- يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين، ويتم الانتقال بالحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 5 من 10 أو 10 من 20 وذلك في كل المستويات.
- يجب استغلال نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الإحصائي والنوعي سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى الولاية.
- تثمن المدارس الابتدائية ومؤسسات التعليم الأخرى الجهد والأداء باستعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية والفصلية والسنوية والامتحانات الرسمية إلى كل أعضاء الجماعة التربوية مع اتخاذ إجراءات تشجيعية وخلق جو المنافسة السليمة داخل المؤسسات التعليمية.
- ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تحرص على تبليغ الأولياء بكل المعلومات المتعلقة بأعمال أبنائهم ونتائج مختلف عمليات التقويم ومعايير وإجراءات التقويم، الانتقال، الإعادة، لتمكينهم من أداء الدور المنوط بهم.

جـ- إجراءات التقويم:

يبين المنشور رق م:05/00.06/26 المؤرخ في 15 مارس 2005 الإجراءات التي تهدف إلى تحسين تنظيم عملية تقويم التعلّمات ومستويات إدماجها، حيث تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسات التعليمية باستغلال وتحليل النتائج الدراسية المحققة في السنة الماضية وكذا نتائج الفحوص التشخيصية في مطلع السنة الدراسية، ويقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم محددا فيه البرنامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم وأشكال التقويم وفتراته وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي، ويكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعلمات.

د- أشكال التقويم:

يضبط المنشور رقم: 00/128. 6/ 06 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006 [1] أشكال التقويم على النحو الآتي:

- على مستوى التعليم الابتدائي:

تتم مراقبة التعلمات في هذه المرحلة من التعليم عن طريق:

- الملاحظة اليومية: بتكثيف الأسئلة الشفهية والاستجوابات الكتابية قصيرة المدة.
- الأعمال الموجهة.
- الوظائف المنزلية: التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم وتُصحح في الصف لتدارك الثغرات.
- الاختبارات الكتابية التي تنظم على النحو الآتي:

[1] - ينظر:المنشور رقم: 0.0/128. 6/ 06/ و.ت.و/ مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ، ص:1-2.

1- بالنسبة للمواد الأساسية(اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الأجنبية): ثلاثة اختبارات في الفصل الأول و ثلاثة اختبارات في الفصل الثاني واختباران في الفصل الثالث.

2- بالنسبة للمواد الأخرى: اختبار فصلي واحد، ويحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو الآتي:

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{معدل الاختبارات} \times 3)}{5}$$

أما المعدل الفصلي العام فيحسب كالآتي:

تجمع معدلات المواد وتقسم على كل عدد المواد ويتم حساب المعدل السنوي العام بجمع المعدلات الفصلية الثلاثة: 3

- يتم إبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم.
- بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي: يخضع تقويم أعمال التلاميذ في الفصلين الثاني والثالث للترتيبات نفسها الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم: مستواه ألتحصيلي وتدرج تعلماته.

يؤكد المنشور [1] على استجابة اختبارات التقويم لمجموعة من المبادئ التي تتضمن المصداقية الموضوعية والعدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على:

-تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.
-تنويع محتوى المواضيع.

[1] - ينظر: المنشور رقم: 0.0/26. 05/6 و.ت.و/ المؤرخ في 15 مارس 2005، ص: 2.

-تقديم وضعيات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعوّد عليها التلميذ في القسم.
-إعداد مواضيع تتميز بالوضوح والدقة والاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ.
-بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة.
-تحديد المدة الزمنية ووضع معايير للتقييم وإعداد سلالم تنقيط.
-تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

هـ- <u>الارتقاء والإعادة</u>:

يتم الارتقاء حسب المنشور [1] من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين والأساتذة باعتماد معدل 5 من 10 في التعليم الابتدائي، غير أنه يمكن لمجلس المعلمين أن ينقد حالات التلاميذ داخل أطوار التعليم الابتدائي بالنسبة للمتحصلين على معدل عام يتراوح ما بين 4.5 و 4.99 من 10، أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم تمنح لهم فرصة إعادة السنة طبقا للنصوص السارية المفعول فلا تعتبر الإعادة عقوبة للتلاميذ الذين يجدون أنفسهم في وضعية رسوب بل عملية بيداغوجية تمنح للتلاميذ فرصة لتحسين تعلماتهم.

و. <u>الدفتر المدرسي</u>:

يرسم المنشور رقم: 481/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 12 نوفمبر 2006[2] الدفتر المدرسي للتلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي ويحدد التعديلات التي أدخلت على كشوف نتائج تقويم أعمال التلاميذ التي شرع في استعمالها بداية من الموسم الدراسي 2006-2007، والذي يعوض كشوف نتائج التقويم لمرحلة التعليم الابتدائي ويملأ من طرف المعلم، وتدوّن فيه مختلف نتائج التقويم في الخانات

[1] - ينظر : المنشور رقم: 0.0/26. 05/6 و.ت.و/ المؤرخ في 15 مارس 2005، ص: 6-7.

[2] - ينظر: المنشور رقم: 481/و.ت.و/ الأمين العام، المؤرخ في 12 نوفمبر 2006، والمتعلق بتعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل، ص:1-2.

المخصصة لها، ويحسب معدل العلامات حسب المنشور رقم: 128[1]، وتسجل فيه ملاحظات المعلمين.

يتضمن الدفتر المدرسي:

- صفحات مخصصة للسنة الأولى ابتدائي تسجل فيها ملاحظات نوعية، وكذا نتائج التقويم الشهري والفصلي خلال الفصلين الثاني والثالث إلى جانب الملاحظات النوعية.
- صفحات مخصصة للسنوات الثانية، الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي وتدوّن فيها نتائج التقويم والمكتسبات إلى جانب الملاحظات النوعية.
- صفحات مخصصة للسنة النهائية من التعليم الابتدائي، تسجل فيها نتائج التقويم والملاحظات النوعية، إضافة إلى النتائج التي تحصل عليها التلميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ومعدل القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

يسلم الدفتر المدرسي لولي التلميذ في نهاية كل فصل ويعاد إلى إدارة المدرسة بعد توقيعه.

ز- <u>امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي</u>:

يؤسس القرار المؤرخ في 06 مارس 2005 [2] امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي ويحدد كيفيات تنظيمه ومنح شهادة النجاح فيه من خلال ما يأتي:

- تقييم حصيلة مكتسبات التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي...(المادة 2).
- يجري امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الذي يأخذ الطابع الوطني...(المادة 3).

[1] - ينظر: المنشور رقم: 0.0/128. 6/ 06 المؤرخ في 2006/09/2.

[2] - ينظر: القرار رقم :07/و.ت.و/أ.خ.و المؤرخ في 06 مارس 2005، المتضمن تأسيس نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

- يشارك بصفة إلزامية في الامتحان كل تلميذ يتابع دراسته في القسم النهائي لمرحلة التعليم الابتدائي(المادة 5).
- يعدّ ناجحا في الامتحان ومقبولا بصفة تلقائية في السنة الأولى متوسط كل تلميذ تحصل على معدل عام يساوي أو يفوق 5 من 10.

حـــ- <u>الإجراءات العملية لتنظيم امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:</u>

يضبط المنشور المؤرخ في 15 مارس 2005 [1] إجراءات تنظيم وسير الامتحان في الآتي:

- التسجيل في الامتحان.
- المواد المعنية بالامتحان (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الأجنبية).
- بناء مواضيع الاختبارات.
- رزنامة الاختبارات.
- سير الاختبارات.
- مراكز التصحيح.
- تصحيح الاختبارات.
- المداولات والإعلان عن النتائج.

وحسب القرار رقم: 22 المؤرخ في 2007/9/2 [2] فإن الاختبارات تجري في يوم واحد طبقا لرزنامة الامتحانات والمسابقات المعدة من طرف وزير التربية الوطنية وفقا للجدول التالي:

المـــــواد	مدة الاختبـــــارات	المعـــــامل
اللغة العربية	ساعة ونصف	

[1] - ينظر: المنشور رقم :0.0/27. 6/ 05 /و.ت.و/ مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المؤرخ في 15 مارس 2005، المتضمن الإجراءات العملية لتنظيم وسير امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 1-3.

[2] - ينظر: القرار رقم :22/و.ت.و/ المؤرخ في 2007/9/2 ،المتضمن كيفيات تنظيم امتحان شهادة مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط.

الرياضيات	ساعة ونصف	2
اللغة الفرنسية	ساعة ونصف	2 1

الجدول (1): جدول الاختبـــارات.

يصف المنشور رقم: 28/0.0. 6/ 05 المؤرخ في 15 مارس 2005 [1]
إجراءات القبول في السنة الأولى متوسط من خلال:

شروط القبول:

يقبل في السنة الأولى متوسط كل تلميذ تحصّل في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي على معدل عام يساوي أو يفوق 5 من 10.

الإجراءات الخاصة:

تتخذ إجراءات خاصة بالنسبة للتلاميذ الحاصلين في الامتحان على معدل عام يقل عن 5 من 10، وتتمثل في ما يأتي:

الإنقاذ: والهدف منه تثمين المجهودات المبذولة من طرف التلاميذ وتخضع هذه الحالات المعنية بالإنقاذ لمداولات يقبل من خلالها كل تلميذ في السنة الأولى متوسط تحصّل على معدل قبول يساوي أو يفوق 5 من 10.

ويتم حساب هذا المعدل وفق الطريقة التالية:

معدل نتائج التقويم المستمر + معدل امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

2

[1] - ينظر: المصدر نفسه.

تنظيم دورة استدراكية:

يمكن تنظيم دورة استدراكية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بترخيص من وزير التربية يشارك فيها التلاميذ الغائبون في الامتحان الذين قدموا تبريرا مقبولا أو التلاميذ غير المقبولين في السنة الأولى من التعليم المتوسط.

12. تنظيم الإدارة المدرسية:

أ -تنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المركزي:

أعطى المرسوم التنفيذي 265/94 المؤرخ في 1994/12/6 وزير التربية صلاحيات كثيرة أهمها: اقتراح السياسة الوطنية التربوية والسهر على تنفيذها ومتابعتها وتقييمها، كما سمح له بإقامة نظام للرقابة وتحديد أهدافه وإستراتيجية تنظيمه، في حين حدد المرسوم التنفيذي رقم 95-76 المؤرخ في 1995/03/11م هيكلة وزارة التربية الحالية(أنظر في الملاحق).

يحدد القرار رقم: 97-26 المؤرخ في 15 مارس 1997م المهام المُوكلة لمديريات التعليم الثلاثة في:

- تنفيذ سياسة التعليم في المرحلة المعنية ومتابعتها.
- اقتراح الأهداف العامة للتعليم في المرحلة وذلك في إطار السياسة العامة للتربية والتكوين.
- تحديد التوجهات العامة لبناء البرامج التعليمية وكيفية تنفيذها وتحديد المواقيت الرسمية والمبادئ المنهجية.
- الإشراف على إعداد البرامج التعليمية، وضبط الوقت واقتراح الطرق البيداغوجية.
- تقوم المفتشية العامة التابعة لوزير التربية بمراقبة نشاطات الهياكل اللامركزية ومؤسسات التعليم والتكوين التابعة للوزارة وتفتيشها وتقييمها وبتنسيق أعمال مفتشي التربية والتكوين وتوجيهها وتنظيمها.

- تنشأ المؤسسات الوطنية تحت الوصاية بمرسوم تنفيذي وتقوم بمهام محددة تابعة لوزير التربية وهي:الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ONEC، مركز التموين بالتجهيزات التربوية والوسائل التعليميةC.A.M.E.D، المركز الوطني للتوثيق التربوي CNDP، المعهد الوطني للبحث في التربية INRE، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم CNFRPE، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ONEFA، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبارONAEA، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS.

ب –<u>تنظيم الإدارة المدرسية على مستوى الولاية</u>:

تقوم مديريات التربية بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم : 90–174 المؤرخ في 1990/06/9 بمتابعة تنفيذ السياسية التربوية محليا ومن مهامها[1]:

-تنشيط العملية التعليمية على مستوى الولاية وتنسيقها و متابعتها.
-توفير الشروط التي تساعد على الأداء الفعال للأنشطة التربوية والسير الحسن للمؤسسات التربوية والتكوين.
-متابعة تطبيق المقاييس التربوية في مجال البناءات المدرسية والتجهيزات.

و قد نظم القرار الوزاري المؤرخ في 1990/10/29 مديريات التربية على شكل مصالح ومكاتب وحسب حجم كل ولاية، حيث تتراوح عدد المصالح بين 3 و6، وعدد المكاتب في كل مصلحة بين 2 و4 (أنظر الملاحق).

جـ– <u>تنظيم الإدارة المدرسية على مستوى المدارس الابتدائية</u>:

تقام المدارس الابتدائية بقرار محلي، وتخضع إداريا وتربويا لوزارة التربية، وتسهر البلديةِ على بنائها وتجهيزها وصيانتها وحراستها.

[1] - ينظر: المرسوم التنفيذي رقم: 174/90 المؤرخ في 1990/7/9، المتعلق بتنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المحلي.

يسير المدرسة الابتدائية مدير يوظّف عن طريق المسابقة، وتعمل هذه المؤسسات التربوية على استقبال الأطفال البالغين 6 سنوات لمتابعة التعليم الابتدائي الذي يدوم 5 سنوات.

د- المجالس الاستشارية:

تؤكد النصوص الأساسية المتعلقة بالتربية الوطنية على استحداث هيئات للتشاور والتنسيق على مستوى المؤسسات التعليمية لضمان مشاركة الجماعة التربوية في تسيير المؤسسة، منها:

- مجلس التوجيه والتسيير - مجلس التعليم - مجلس القسم

13. مشروع المؤسسة:

هو خطة تفرض نفسها في تسيير المؤسسة التربوية لإحداث التغيير المرغوب فيه تطبيقا لإصلاح المدرسة بيداغوجيا، فهو ينظم العلاقات بين أفراد الأسرة التربوية أي «بعبارة أخرى يلقي مسؤولية النهوض بالمؤسسة التربوية على الإدارة والأساتذة والتلاميذ وأوليائهم في آن واحد ضمن مخطط تربوي متكامل ومتناسق ألا وهو مشروع المؤسسة»[1]، فهو أسلوب تسعى المؤسسة إلى تحقيقه في فترة معينة بمعية جميع الشركاء الدين يعملون على تطبيقه لتحقيق الأهداف التي سطرتها المدرسة لنفسها وفقا لأولوياتها وخصوصياتها والإمكانيات الموفرة لديها، والتي تبادر بالحصول عليها في حدود ما يسمح به القانون[2].

يساهم مشروع المؤسسة في تقييم مردوده ومردود العاملين بها، يقدم إلى مجلس المدرسة في التعليم الابتدائي من أجل تبنّيه، ويبعث مدير المؤسسة نسخة من المشروع إلى مديرية التربية للاستغلال وأخرى إلى مفتش المقاطعة، ويجب أن يمثل المتعلم منطلق كل العمليات المسجلة في المشروع بكونه الفعل التربوي،

[1] - القرار رقم: 153/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 5 جوان 2006، والمتضمن تفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة.
[2] - القرار رقم: 17/و.ت.و/ المؤرخ في 6 جوان 2006، المتضمن تأسيس مشروعي المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما.

حيث «تقرر العمل بمشروع المؤسسة ابتداء من الدخول المدرسي 2006-2007»[1].

أ-متطلبات مشروع المؤسسة:

يعمل المشروع على ترجمة المتطلبات الجديدة التي يفرضها إصلاح المنظومة التربوية بصورة فعلية قصد تلبية المستلزمات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للبلاد، و من المتطلبات التي يجب أن يرتكز عليها مشروع المؤسسة ما يأتي[2]:

- Δ وضع المتعلم في مركز العملية التربوية.
- Δ تحرير المبادرات وتحميل المسؤوليات.
- Δ إشراك مختلف الفاعلين في تجسيد المشروع.
- Δ جعل المؤسسة فضاء تربويا حقيقيا.
- Δ تفتح المؤسسة التربوية على المحيط.
- Δ تحديث طرق تسيير وتنظيم المدرسة.

ب-شروط بناء المشروع:

يسعى المشروع إلى ترقية الحياة المدرسية داخل المؤسسة التربوية بمساهمة من الفاعلين فيها حيث يتم العمل في إطارٍ مخطط ومنظّم لتحقيق الأهداف، وحتى يبنى المشروع بناء سليما يجب مراعاة جملة من الشروط التي تتلخص في[3]:

- مراعاة الأهداف الوطنية للتربية.
- مراعاة خصوصيات المؤسسة ومميزات محيطها الخارجي.
- واقعية الأهداف وقابليتها للإنجاز.
- وضح العمليات.

[1] - القرار رقم: 153 المؤرخ في 5 جوان 2006.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مشروع المؤسسة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، جوان 2006، ص: 3-7.

[3] - وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، الجزائر، جوان 2006، ص: 2.

- توظيف المؤشرات.
- مراعاة الإمكانيات البشرية والمادية والمالية المتوفرة في المؤسسة.
- مراعاة النصوص التشريعية والتنظيمية الجاري بها العمل.

جـــ- إعداد المشروع:

يقوم المدير بإعلام أفراد الجماعة التربوية وتحسيسيهم بأهمية المشروع من أجل تشكيل فريق لقيادة المشروع، حيث يتولى مدير المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني (الابتدائي) بالإشراف على إعداد مشروع المدرسة ويسهر على تنفيذه وتقييمه[1].

يعمل مدير المدرس ة الابتدائية بمساعدة الفريق على إعداد ما يأتي[2]:

- ☐ التشخيص
- ☐ التحليل
- ☐ الأهداف
- ☐ العمليات.
- ☐ صياغة مشروع المؤسسة
- ☐ تنفيذ المشروع
- ☐ تقييم المشروع

د. مبادئ إعداد مشروع المؤسسة:

توجد مبادئ أساسية عند القيام بإعداد مشروع المؤسسة تعمل على ضمان نسبة نجاح كبيرة عند تنفيذه، ولعل من أهمها[3]:

الخصوصية: تمتلك كل مؤسسة تربوية إمكانات مادية وبشرية وجغرافية واجتماعية واقتصادية وثقافية تميّزها عن باقي المؤسسات التعليمية الأخرى.

الواقعية: ينطلق كل مشروع طموح من الإمكانات المتوفرة بالفعل أو التي يمكن توفيرها وإعدادها.

[1] - القرار رقم: 292/و.ت.و/ المؤرخ في 17 جوان 2006 يعدل ويتمم القرار رقم 839 المؤرخ في 13 فبراير 1991، المحدد لمهام مديري المدارس الأساسية للطورين الأول والثاني(الابتدائية)، المادة: 4.

[2] - وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة،ص: 2-4.

[3] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، وحدة النظام التربوي، مشروع المؤسسة، ص: 98.

المنهجية المحكمة: يعتمد في إعداد الخطة المقترحة على منهجية التدرج بحيث تكون ممكنة التطبيق، وتوزع فيها الأدوار على جميع أفراد الجماعة التربوية بكل وضوح مع تحديد خطة ترسُم معالم وأهداف سير المدرسة في فترة معينة مع استغلال الوسائل المتاحة والممكن توفيرها لتحقيق الأهداف.

هـ- مجلس المدرسة:

يشكَّل في كل مدرسة ابتدائية مجلس يسمى مجلس المدرسة، ويتكون من: [1]

. مدير المدرسة.

. هيئة التدريس.

. رئيس جمعية أولياء التلاميذ.

يقوم مجلس المدرسة بأعمال كثيرة أهمها: [2]

. اعتماد مشروع المؤسسة.

. إبداء الرأي في التنظيم العام للمؤسسة وتقديم مقترحات لتحسين ظروف العمل.

[1] - القرار رقم: 296/و.ت.و/ المؤرخ في 17 جوان 2006، يتضمن إنشاء مجلس المدرسة الابتدائية، المادة: 2.
[2] - القرار السابق، المادة: 3.

المبحث الثاني:

تنظيم الدراسة وسيرها في التعليم الابتدائي

- **الطور الأول:**

1. **تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي**
2. **تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي**

- **الطور الثاني:**

1. **تنصيب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**
2. **تنصيب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**

- **الطور الثالث:**

1. **تنصيب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**

تنظيم الدراسة وسيرها بالتعليم الابتدائي:

تنص (المادة 44) من القانون التوجيهي على ان الغاية الساسية من التعليم الأساسي هي ضمان «تعليم مشترك لكل التلاميذ يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع»[1].

يدوم التعليم الأساسي 9 سنوات، 5 سنوات في التعليم الابتدائي و 4 سنوات في التعليم المتوسط.

أ -**شروط القبول في التعليم الابتدائي:**

يضبط القانون التوجيهي سن الدخول للتعليم الابتدائي بـــ 6 سنوات كاملة، مع إمكانية إعطاء رخص للالتحاق به قبل هذا السن وفق الشروط يحددها وزير التربية الوطنية، ويتم التعليم الابتدائي في المدارس الابتدائية أو في المؤسسات الخاصة المعتمدة.

ب- **المواد التعليمية المقررة بالتعليم الابتدائي ومراقبتها:**

توزّع الأنشطة التعليمية على أيام الأسبوع الذي حُدد بـــ 5 أيام من الدراسة بينما يخصص يوم الخميس لأنشطة التنسيق التربوي والتكوين والاتصال مع أولياء التلاميذ وتعتمد شبكة المواقيت حصصا ذات 45 دقيقة، وتخصص حصص لمعالجة التربوية لصالح التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في الاستيعاب، وتخصص 15 دقيقة يوميا للتربية الخلقية في بداية الفترة الصباحية.

شُرع في تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي من السنة الدراسية 2003-2004 تطبيقا لإصلاح المنظومة التربوية ليكتمل تنصيب بقية السنوات خلال السنة الدراسية 2008-2009 (سنتحدث عن ذلك بالتفصل لاحقا).

[1] - ينظر: القانون رقم: 08/ 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المتعلق بإصلاح المنظومة التربوية.

ورد في المنشور الوزاري رقم: 2.0/071. 0/ 08 المؤرخ في 03 جوان 2008 ضبط المواد المقررة في كل سنة من سنوات التعليم الابتدائي والتوقيت الأسبوعي المخصص لكل منها، بحيث يلخص ذلك في الجدول الآتي:

المستوى	السنة 1 إ	السنة 2 إ	السنة 3 إ	السنة 4 إ	السنة 5 إ
اللغة العربية	13.30 + 45د	13.30 + 45د	11.15 + 45د	8.15 + 45د	8.15 + 45د
اللغة الأمازيغية			3	3	3
اللغة الفرنسية			3	4.30 +45د	4.30 +45د
التربية الإسلامية	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
التربية المدنية	0.45	0.45	0.45	45د	45د
التاريخ والجغرافيا		0.45	1.30	1.30	
الرياضيات	4.30 +45 د	4.30 +45 د	4.30 +45 د	4.30 +45 د	4.30 +45 د
التربية العلمية والتكنولوجيا	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
التربية الموسيقية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
التربية التشكيلية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د

التربية البدنية	45 د	45 د	45 د	45 د	45 د
المجموع	24 ساعة	24 ساعة	25.30 ساعة	24.45 ساعة	24.45 ساعة
المعالجة التربوية	+(1ساو 30د) ل.عربية =45د رياضيات =45د	+(1ساو 30د) ل.عربية =45د رياضيات =45د	+(1ساو 30د) ل.عربية =45د رياضيات =45د	+(2ساو 15د) ل.عربية =45د رياضيات =45د ل.فرنسية =45د	+(2ساو 15د) ل.عربية =45د رياضيات =45د ل.فرنسية =45د

الجدول (1): المواد المقررة في سنوات التعليم الابتدائي.

جـ–وثائق المدرسين

تبين المادة (8) من القرار الوزاري رقم: 831 المؤرخ في 1991/11/13 الوثائق التي يتقيد المدرسون بها أثناء أداء مهامهم وهي[1]:

- الكراس اليومي لتحضير الدروس.
- المذكرات المتعلقة بإعداد الدروس.
- التوزيع الشهري للبرنامج
- التوزيع السنوي للبرنامج.
- دفتر المناداة.
- كراريس الاختبار.

[1] - ينظر: القرار الوزاري رقم: 831 المؤرخ في 13 نوفمبر 1991، المتعلق بالوثائق التي يتقيد المدرسون بها أثناء الخدمة.

يتوج التعليم الابتدائي بامتحان نهائي يسمح للفائزين بالحصول على شهادة النجاح فيه.

الطور الأول: طور الإيقاظ والتهيئة:

1.تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

شُرع في تنصيب السنة الأولى إبتدائي مع بداية السنة الدراسية 2003-2004 تطبيقا للتدابير المتخذة في إطار التحضير التربوي للموسم الدراسي 2003-2004.

الإجراءات المقررة للسنة الأولى ابتدائي:

يحدد المنشور رقم: 246 الإجراءات الجديدة المقررة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي والمتعلقة بالتحضير للسنة الدراسية 2003-2004، بحيث يتناول الترتيبات الآتية[1]:

أ -**تطبيق مناهج تعليمية محددة:**

تشمل المجالات التعليمية المخصصة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي الجوانب التربوية والعلمية والجمالية، صيغت في مناهج جديدة، وقامت بتحضيرها المجموعات المتخصصة للمواد، وصادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج، وهي:

- منهاج اللغة العربية.
- منهاج التربية الإسلامية.
- منهاج التربية المدنية.
- منهاج الرياضيات.
- منهاج التربية العلمية والتكنولوجية.

[1] - ينظر: المنشور رقم: 246/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 4 جوان 2003، المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

- منهاج التربية الموسيقية.
- منهاج التربية التشكيلية.
- منهاج التربية البدنية.

تم في هذه السنة إدراج مادة جديدة في النظام التعليمي هي مادة التربية العلمية والتكنولوجية، وهي ترمي إلى تنمية البعد العلمي والتكنولوجي وترقيته في المدرسة الابتدائية، وتزويد التلاميذ بمجموعة من المعارف العلمية والكفاءات الأساسية التي تسمح لهم بالفهم والتحكم الفكري والعلمي في البيئة المحيطة بهم، وتتكون هذه التربية من:البعد البيولوجي والبعد الفيزيائي والكيميائي والبعد التكنولوجي والبعد المعلوماتي، وأدرجت في هذه السنة في بعض محتويات بعض المواد أبعاد جديدة كالبعد البيئي والبعد الصحي والبعد التاريخي، كما تم التكفل ببعد الثقافة الأمازيغية في منهاجي التربية الموسيقية والتربية التشكيلية.

ب- <u>استعمال الزمن البيداغوجي</u>:

خصص لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي توقيت أسبوعي يقدر بـــ 27 ساعة تقسم على المواد التعليمية المقررة حسب ما يقتضيه الفعل التربوي لكل مادة وبكيفية تحقق الانسجام والتكامل بينهما، ويمكن توضيح التوقيت الأسبوعي لهذه السنة في الجدول الآتي:

المواد التعليمية	التوقيت
اللغة العربية	14
الرياضيات	5
التربية العلمية والتكنولوجية	2
التربية الإسلامية	1.30
التربية المدنية	1
التربية الموسيقية	1
	1.30

التربية التشكيلية التربية البدية	
المجموع	27

الجدول(2): جدول التوقيت الأسبوعي للسنة الأولى من التعليم الابتدائي.

يراعى عند استعمال التوقيت الأسبوعي مبادئ أهمها ما يلي:

- تخصيص الفترات الصباحية للتعلمات والفترات المسائية للدعم وتثبيت المكتيبات والتقويم التكويني.
- الأخذ بعين الاعتبار طاقات المتعلم وقدراته على التركيز

جـــ- <u>الوسائل التعليمية</u>:

تشمل الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها المعلم في القيام برسالته التربوية ما يأتي:

<u>وثيقة المنهاج:</u>

هي الوسيلة الرسمية والأساسية للعمل التربوي والمرجع الأول الذي يرتكز عليه المعلم في أداء واجبه حيث طبعت مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي في وثيقة تضم كل المناهج المقررة في هذا المستوى.

<u>الوثيقة المرافقة للمنهاج:</u>

هي مرجع اساسي يستند عليه المعلم في أداء مهمته، فهو يسهل قراءة المنهاج المقرر إذ يقدم القواعد البيداغوجية التي قامت عليها المناهج والمسار المعتمد في بنائها، فهي تقدم للمعلم توضيحات حول:

Δ بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه عن طريق أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والكفاءات والأهداف التعليمية.

Δ بعض المعالم التي تساعده على إعداد خطط العمل وتزوده بالأدوات التي تساعده على تقييم أداء المتعلم.

الكتاب المدرسي:

إن الكتب المدرسية المقررة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي تشمل ما يأتي:

- كتاب اللغة العربية.
- كتاب التربية الإسلامية.
- كتاب التربية المدنية.
- كتاب الرياضيات.
- كتاب التربية العلمية والتكنولوجية.

وتوجد في الصفحات الأولى من هذه الكتب أدلة توضح كيفية استعمالها وأساليب استغلالها.

الوسائل الجماعية:

تحدد المادة المدرّسة والوضعيات المقترحة من طرف المعلم ومتطلبات تطبيق المنهاج الوسائل الجماعية المقترحة للتعلّم، ومنها:

التوثيق التربوي: وضرورة الاضطلاع عليه والاستعانة به.

الوسائل الفردية والجماعية: هي الوسائل المتوافرة في المحيط والتي يمكن أن يتحصل عليها المعلم والمتعلم، وتمتاز بالبساطة والفعالية.

د- تنظيم التعليم:

يتطلب تطبيق المناهج الجديدة شروطا وإجراءات في الممارسة التربوية تحدد علاقات جديدة بين المتعلمين في المدرسة الابتدائية وأدوارهم الجديدة.

التنسيق بين المعلمين:

تعقد جلسات دورية ومنتظمة للفريق التربوي تحت إشراف مدير المدرسة و مفتش المقاطعة من أجل:

- تدارس المنهاج.
- فهم المسعى التربوي المعتمد.
- تخطيط التدرج وتكييفه باستثمار حسب تحسّن التلاميذ وبناء على نتائج التقييم.

تأطير أقسام السنة الأولى:

يستند تأطير أقسام السنة الأولى ابتدائي إلى المعلمين والمعلمات الراغبين في تدريس هذه الأقسام والذين يتمتعون بخبرة تربوية كبيرة.

التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي حسبما تقترحه المناهج الجديدة جزء من الفعل التربوي ومُرافق له ويركز على البعد التكويني، وقدقامت المناهج الجديدة بالتفصيل في وظائف التقويم، واقترحت أساليب وأدوات تساعد المعلم على إنجازه.

تكوين المعلمين:

يتطلب توظيف المناهج الجديدة إعدادا جيّدا للمعلمين وتحضيرا ملائما لهم وتكوينهم على مستجدات المناهج وما تعرضه عليهم من تكييف لممارستهم وأدوارهم، لذلك اعتمدت خطة لتكوين المعلمين ومرافقتهم في تنفيذ المناهج الجديدة

بتوجيه من المشرفين في أيام دراسية ودورات تربوية طيلة السنة الدراسية؛ إذ تشرح خلال هذه اللقاءات المناهج التربوية الجديدة وتوضح مع التأكيد على الاطلاع على التوثيق اللازم من أجل تكييف الممارسة التربوية مع متطلبات المناهج الجديدة، ويسهر المفتشون على تطبيق الخطة التكوينية المعتمدة وتكييف عملياتها ومتابعة تنفيذها.

2.تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

شُرع في تنصيب السنة الثانية إبتدائي بداية من الموسم الدراسي 2004-2005، في إطار مواصلة الإصلاح للمنظومة التربوية، حيث تناول المنشور رقم: 547 المؤرخ في 19 ماي 2004 [1]

الإجراءات والترتيبات التربوية والتنظيمية لتنصيب السنة الثانية ابتدائي:

أ -المناهج:

تطبيق المناهج التعليمية الجديدة:

المجالات التعليمية المقررة للسنة الثانية ابتدائي هي نفسها المحددة في السنة الأولى، وهي تشمل الجوانب التربوية الأساسية: اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية تجسّدها مناهج جديدة سهر على إعدادها مجموعات متخصصة وحازت على مصادقة اللجنة الوطنية للمناهج وتم اعتمادها عن طرف الوزارة، وهي:

- منهاج اللغة العربية.
- منهاج اللغة الفرنسية[2].
- منهاج التربية الإسلامية.

[1] - ينظر: المنشور رقم :547/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 19 ماي 2004، المتضمن تنصيب السنة الثانية ابتدائي.

[2] - تم تقديم إدراج اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى إلى السنة الثانية ابتدائي بداية من الموسم الدراسي 2004-2005، غير أنه وبناء على عمليات التقييم الأولية لهذا الإجراء في الميدان، واستنادا إلى توصيات اليوم الدراسي الخاص بتقييم تدريس اللغات الأجنبية في المسار الدراسي المنعقد في يوم: 29-05-2006 "تقرر تأجيل البدء في تدريس اللغة الفرنسية بمرحلة التعليم الابتدائي من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ابتدائي، انطلاقا من الموسم الدراسي 2006-2007، أنظر: المنشور رقم: 2/094. 0.0/و.ت.و/ مديرية التعليم الأساسي، المؤرخ في 15 جويلية 2006م، المتضمن تأجيل تدريس اللغة الأجنبية من السنة الثانية إلى السنة الثالثة".

- منهاج الرياضيات.
- منهاج التربية العلمية والتكنولوجية.
- منهاج التربية الموسيقية.
- منهاج التربية البدنية.

إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية:

يستند استعمال الترميز العالمي في المواد العلمية من هذه المرحلة على مواصلة كتابة العمليات الرياضية وقراءتها من اليسار إلى اليمين، بالإضافة إلى الإدراج التدريجي للرموز العالمية للوحدات القياسية والترميز الهندسي بالحروف العربية واللاتينية معا[1].

ب - استعمال الزمن البيداغوجي:

التوقيت الأسبوعي:

خصص لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي 27 ساعة وزّعت على المواد التعليمية المقررة، تبعا لمبادئ تربوية وبيداغوجية تحقق الانسجام والتكامل بينها. وتستجيب لمتطلبات الفعل التربوي في كل مادة، حيث يعد المخطط الدراسي على هذا الأساس، واستنادا إلى مبادئ بيداغوجية تستجيب لحاجات التلاميذ التعلّمية وقدراتهم المتنامية، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

[1]- ينظر: المنشور رقم: 881/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 10 سبتمبر 2003، والمتعلق باستعمال الترميز العالمي للمصطلحات.

المواد التعليمية	التوقيت
اللغة العربية	14
الرياضيات	5
التربية العلمية والتكنولوجية	2
التربية الإسلامية	1.30
التربية المدنية	1
التربية الموسيقية	1
التربية التشكيلية	1.30
التربية البدنية	1
المجمـــــــــوع	27

الجدول(3): توقيت المواد التعليمية في السنة الأولى ابتدائي.

مبادئ استعمال التوقيت الأسبوعي للمواد:

تراعى المبادئ نفسها الواردة في المنشور المتضمن تنصيب السنة الأولى ابتدائي[1] عند استعمال التوقيت الأسبوعي للمواد.

توقيت اللغة العربية:

يوزع توقيت اللغة العربية على أنشطتها كما يلي [2]:

الأنشطـــة	المدة الزمنية	عدد الحصص	الحجم الإجمالي
التعبير الشفوي والتواصل	2.30	3	07.30
و القراءة والمطالعة والكتابة	2.00	2	04.00

[1] - ينظر: المنشور رقم: 246/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 4 جوان 2003، المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

[2] - ينظر: المنشور رقم: 3027/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 3 ديسمبر 2005 المتضمن توضيحات إجرائية لمعالجة التعديل في توقيت بعض المواد التعليمية.

المحفوظات والأناشيد	0.30	1	00.30
نشاط الإدمـــاج	2.00	1	02.00
المجمـــــــوع		7 حصص	14.00

الجدول(4):توزيع توقيت أنشطة اللغة العربية

توجيهات خاصة بتناول أنشطة اللغة العربية:

إن المقاربة النصية هي ركيزة تتناول جميع النشطة اللغوية ومعالجتها، حيث تنطلق من انص الذي يقدم للتلميذ فرص تعلّم اللغة بجميع جوانبها.

- القراءة: يتم نشاط القراءة الصوتية في حصص صباحية، يركز في كل حصة على جانب لغوي معين، وتكون معالجة قواعد اللغة ضمنها:

  تتناول المفردات اللغوية والتعابير(المعجم).

  تتناول تصريف الأفعال(أزمنة الأفعال).

  تتناول التراكيب النحوية و الجمل وعناصرها.

  تتناول الألعاب القرائية والكتابية.

- المطالعة: يمارس هذا النشاط في البداية بالتعامل مع النص بالاستماع والتمعّن فيه ثم يجتهد التلاميذ في محاولة فهم النص وكشف معانيه، وبعد ذلك تتم مساءلتهم وإثارة رغبتهم في الإخبار بما يطالعون، حيث يكون النص في البداية قصيرا ثم يزداد طولا تماشيا مع تقدم التلاميذ ويستحسن أن يكون مشوّقا ليستجيب لميولاتهم.

- نشاط الإدماج : يعالج هذا النشاط وضعيات(مشكلات) تتعلق بالتعلمات الأسبوعية(شفويا وكتابيا)، ويمثل فرصة لتقييمها بأساليب متنوعة من التقييم

الذاتي والتقييم عن طريق الزملاء لتدريبهم على تقييم أنفسهم بأنفسهم باستعمال أدوات مناسبة لنموهم.

- المعالجة التربوية والاستدراك : تقدم أنشطة علاجية وتدعيمية للتلاميذ الذين يظهرون عجزا في مادة اللغة العربية (القراءة والكتابة خصوصا) وفي مادة الرياضيات، وتتبع في إنجاز هذه الأنشطة العلاجية الإجراءات العملية الواردة في المنشور رقم 884/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 10 سبتمبر 2003م.

جـــ. الوسائل التعليمية:

تشمل هذه الوسائل ما يأتي:

وثيقة المنهاج: هو المرجع الأساسي الذي يعتمد عليه المعلم في القيام بمهامه وهو وسيلة رسمية للعمل التربوي.

الوثيقة المرافقة للمنهاج: هي وسيلة تربوية ترافق كل منهاج، تُعطى فيها الأسس البيداغوجية التي بنيت على أساسها المناهج، وتمثل مرجعا إضافيا يسترشد بها المعلم بما تمده به من شروح وتوضيحات حول:

- بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه عن طريق أمثلة عملية عن الكفاءات والأهداف التعليمية والمضامين المعرفية المناسبة.
- بعض المعالم التي تسهل عليه استعمال المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة واقتراح وضعيات تعليمية/تعلمية.
- بعض المعالم المساعدة على إعداد خطط العمل والتي تزوده بالأدوات التي تمكّنه من تقييم أداء المتعلم.

الكتاب المدرسي: تشمل الكتب المقررة للسنة الثانية ابتدائي ما يأتي:

كتاب اللغة العربية + كراس النشاطات.
كتاب التربية الإسلامية.

كتاب التربية المدنية.
كتاب التمارين لمادة الرياضيات.
كتاب التربية العلمية والتكنولوجية + كراس النشاطات.

دليل الكتاب: يرافق دليل كل كتاب من هذه الكتب يوضّح فيه استعماله وأساليب استغلاله.

التوثيق العلمي والتربوي: يهتم المعلم بهذا النوع من التوثيق ويطّلع عليه ويستعين به لتحسين أدائه التربوي.

الوسائل الجماعية:

- الوسائل التعبيرية للغة العربية.
- الشريط السمعي ويتضمن مجموعة من الأنشودات المدرسية وتوزيعها الإيقاعي.

الوسائل الفردية والجماعية الأخرى : تمتاز هذه الوسائل بالبساطة والفعالية عند حسن اختيارها واستعمالها فهي تختلف من مادة إلى أخرى، وهي وسائل مألوفة ومتوفرة في المحيط يستطيع أن يتحصل عليها كل من المعلم والمتعلم.

د- تنظيم التعليم وتفعيله:

يستلزم تطبيق المناهج الجديدة مجموعة من الإجراءات لتفعيل الأداء التعليمي، وتحديد علاقات جديدة بين أفراد الأسرة المدرسية وضبط أدوار جديدة لهم، وأهم هذه المستلزمات:

التقويم التربوي:

تفرض منهجية التعلم الجديدة تكييف أساليب التقويم حتى يصبح جزء من الفعل التربوي ومرافقا له حيث شرحت المناهج والوثائق المرافقة لها بعض وظائف التقويم، كما اقترحت أساليب وأدوات تساعد المعلم على إنجازه.

التنسيق بين المعلمين:

تعقد جلسات منتظمة للفريق التربوي تحت إشراف المدير وبتوجيه من المفتش لدراسة المنهاج ومناقشة المسعى المعتمد وتخطيط التدرج وتكييفه باستمرار تبعا لنتائج التقويم، ومدى تقدم التلاميذ في تعلّماتهم.

تأطير أقسام السنتين الأولى والثانية:

يتطلب تطبيق المناهج الجديدة في هذين السنتين من المعلمين إعدادا وتحضيرا كبيرين لأنهما تكوّنان طور التعلمات الأساسية؛ إذ تتّبع إحدى الطريقتين في تأطيرهما:

- يتابع معلموا السنة الأولى تلاميذهم في السنة الثانية وتسند السنة الثانية إلى معلمين آخرين.
- إبقاء إسناد السنة الأولى إلى المعلمين اللذين سبق لهم وأن درّسوا فيها، وإسناد السنة الثانية إلى معليمين آخرين يتمتعون بالكفاءة والخبرة التربوية الكافية.

تكوين المعلمين:

يتطلب تطبيق المناهج الجديدة إعدادا جيّدا وتحضيرا مناسبا للمعلمين بتكوينهم على المستجدات في المناهج وما تفرضه من تكييف للمارسات والأدوار ولتنفيذ ذلك تم وضع خطة لتكوين المعلمين ومرافقتهم في تطبيق هذه المناهج بتنظيم ايام

دراسية وندوات تربوية تشرح فيها المناهج والوسائل والمستجدات التربوية، ويسهر المفتشون على تطبيق الخطة التكوينية ومتابعة تنفيذها.

إعلام وتكوين مديري المدارس الابتدائية:

يقوم المفتشون بتنظيم أيام دراسية لفائدة المديرين التابعين لمقاطعتهم لتوعيتهم بالدور الواجب القيام به والمتمثل في الإشراف على تطبيق المناهج والتسيير الجيّد والمرن لمؤسساتهم ، وعلى تفعيل العلاقة بين الشركاء في العملية التربوية، وتوفير الظروف المناسبة للعمل، وهم ملزمون بذلك وبالنتائج الإيجابية للفعل التربوي ومردوديته.

التبليغ والمتابعة:

توزّع المناشير الخاصة بالسنتين الأولى والثانية ابتدائي على كامل المدارس الابتدائية والمفتشين وتوضع تحت تصرف المعلمين ليطلعوا عليها.

يدعو المنشور [1] في الأخير كل الفاعلين في العملية التربوية إلى إبداء آرائهم بخصوص تطبيق المناهج، وتقديم استفساراتهم وانشغالاتهم عن طريق الخلية الولائية للمتابعة التي تحوصلها وترسلها بدورها إلى المصالح المركزية المعنية.

الطور الثاني: طور تعميق التعلّمات الأساسية:

1. تنصيب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

تم تنصيب هذه السنة بداية الموسم الدراسي 2005-2006 في إطار مواصلة الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية، حيث تناول المنشور [2] الإجراءات والترتيبات التربوية والتنظيمية لتنصيب السنة الثالثة ابتدائي.

[1] - ينظر: المنشور رقم :547/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 19 ماي 2004.

[2] - ينظر: المنشور رقم : 2119/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 25 أفريل 2005، المتضمن تنصيب السنة الثالثة ابتدائي.

الإجراءات المقررة في السنة الثالثة ابتدائي:

أ -المناهج:

المناهج التعليمية الجديدة:

شُرع في تطبيق المناهج الجديدة بداية الموسم الدراسي 2005-2006 بقرار من وزير التربية الوطنية، حيث قامت مجموعات متخصصة بإعداد هذه المناهج وحازت على مصادقة اللجنة الوطنية للمناهج، حيث تشتمل هذه المناهج المجالات التعلمية نفسها المقررة للسنة الثانية ابتدائي * والتي تتضمن الجوانب التربوية الساسية (اللغوية والعلمية والاجتماعية والجمالية) وهي:

- منهاج اللغة العربية.
- منهاج اللغة الفرنسية.
- منهاج التربية الإسلامية.
- منهاج التربية المدنية.
- منهاج الرياضيات.
- منهاج التربية العلمية والتكنولوجية.
- منهاج التربية الموسيقية.
- منهاج التربية التشكيلية.
- منهاج التربية البدنية.

إدراج الترميز العالمي:

يتواصل بشكل متدرج استعمال الترميز العالمي في المواد العلمية في السنة الثالثة بكيفية تناسب تقدم مكتسبات المتعلمين في اللغة الفرنسية تبعا للإجراءات والتوضيحات الواردة في المنشور رقم 881/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 10 سبتمبر 2003 المتعلق باستعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية.

إدراج مادتي التاريخ والجغرافيا:

يندرج تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا لأول مرة في مرحلة التعليم الابتدائي على مستوى السنة الثالثة ابتدائي بدء من السنة الدراسية 2006-2007، بتوقيت يقدر بنصف ساعة (0.30 سا) أسبوعيا لكل منهما، ويطبّق في ذلك منهاجا للمادتين اللتين تم توزيعهما في كل الولايات في شهر أوت 2006م[1].

إدراج مادة اللغة الفرنسية:

تقرر تأجيل البدء في تدريس اللغة الفرنسية بمرحلة التعليم الابتدائي من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ابتدائي انطلاقا من الموسم الدراسي 2006-2007 [2] لتمكين المتعلم من أخذ قسط أوفر من التعلّمات فيها خلال مساره التعليمي في هذه المرحلة تسمح له باكتساب كفاءات التواصل والتعبير مع الآخرين[3].

ب- استعمال الزمن البيداغوجي:

التوقيت الأسبوعي:

كان التوقيت الأسبوعي المخصص لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي هو 27 ساعة لكنه طبقا للمنشور[4]، و تم تعديل التوقيت في بعض المواد التعليمية ليصبح التوقيت المقرر لهذه السنة هو 28.30 ساعة وذلك من أجل:

-تعزيز تعليم اللغة العربية.
-تدعيم مكانة التربية الإسلامية في النظام التربوي.
-تعزيز تعليم اللغة الأجنبية الأولى.

[1] - ينظر: المنشور رقم : 2.2/262. 06/0/و.ت.و/مديرية التعليم الأساسي، المؤرخ في 14 أكتوبر 2006، والمتعلق بتوضيح بخصوص إدراج مادتي التاريخ والجغرافيا في السنة الثالثة ابتدائي.

[2] - ينظر: المنشور رقم: 2/94. 06/0.0 المؤرخ في 15 جويلية 2006.

[3] - ينظر: المنشور رقم: 547، المؤرخ في 19 ماي 2004.

[4] - ينظر: المنشور رقم: 238/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 03 سبتمبر 2005 المتعلق بتعديل التوقيت في بعض المواد التعليمية في التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

وقد روعيَ في توزيع المواد المقررة حسب التوقيت الأسبوعي مبادئ تربوية وبيداغوجية تحقق الانسجام والتكامل والتوازن بينها، وتحقق متطلبات العمل التربوي، ويتم إعداد مخطط الدراسي بكيفية تستجيب لحاجات التلاميذ التعلمية وقدراتهم المتنامية.

ونستطيع توضيح التوقيت الأسبوعي لهذه السنة في الجدول الآتي [1]:

المواد التعليمية	التوقيت (سا)
اللغة العربية	12
اللغة الفرنسية	3
الرياضيات	5
التربية العلمية والتكنولوجية	2
التربية الإسلامية	1.30
التربية المدنية	1
التاريخ والجغرافيا	1
التربيةالموسيقية	1
التربية التشكيلية	1
التربية البدنية	1
المجموع	28.30

الجدول(5): مواقيت المواد المقررة للمواد التعليمية في السنة الثالثة للسنة الدراسية 2007-2008.

مبادئ استعمال التوقيت الأسبوعي:

يراعى في استعمال التوقيت الأسبوعي المبادئ نفسها التي نص عليها المنشوران المتعلقان بتنصيب السنة الأولى والثانية ابتدائي على التوالي، حيث

[1] - ينظر: المنشور رقم: 408/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 19 ماي 2007 المتضمن تنصيب السنة الثالثة ابتدائي.

تنظم توزيعه بصفة متوازنة بين المجالات وفي المجال الواحد، وبشكل يتناسب مع طاقات المتعلم وقدراته على التركيز في هذا المستوى.

توجيهات خاصة بتناول أنشطة اللغة العربية:

إن المقاربة النصية هي الطريقة المعتمدة في تناول الأنشطة اللغوية ومعالجتها، وهي تنطلق من النص الذي يقدم للتلميذ إمكانات تعلم اللغة بجميع جوانبها، ويتم تناول أنشطة اللغة العربية بكيفية مرتبة تأخذ في الحسبان التنسيق والانسجام بينها والتدرج من خلالها دون انقطاع من القراءة إلى التعبير الشفوي والتواصل إلى التعبير الكتابي ونشاط الإدماج لتحقيق الكفاءة القاعدية أو المرحلية المسطرة.

توزيع توقيت اللغة الفرنسية:

يُوزع توقيت اللغة الفرنسية في حصص بشكل يجعل التلاميذ على اتصال دائم بتعلم المادة طوال الأسبوع، وذلك تبعا للتوجيهات التي يتضمنها المنهاج والوثيقة المرافقة له.

المعالجة التربوية والاستدراك:

تتم المعالجة والاستدراك بالكيفية نفسها المتابعة في السنة الثانية بالنسبة للغة العربية، أما فيما يتعلق باللغة الفرنسية فيمكن إضافة ساعة واحدة للقسم(المعلم) تخصص لنشاط المعالجة والاستدراك في هذه المادة متى سمحت ظروف المؤسسة بذلك.

جـ-الوسائل التعليمية:

وتشمل ما يأتي:

وثيقة المنهاج: هي الوسيلة الرسمية والمرجع الأساسي للعمل التربوي.

الوثيقة المرافقة: هي وثيقة تربوية ترافق كل منهاج.

الكتاب المدرسي:

يستعمل كل من المعلم والتلميذ الكتاب المدرسي تبعا للوضعيات التعليمية، كما يستعين المعلم بوسائل تعليمية أخرى تمتاز بالنجاعة والوجاهة لتحقيق الأهداف التعليمية المقصودة، أما الكتب المقررة للسنة الثالثة ابتدائي فهي:

-كتاب اللغة العربية
-كتاب اللغة الفرنسية.
-كتاب التربية الإسلامية.
-كتاب التربية المدنية.
-كتاب الرياضيات.
-كتاب التربية العلمية والتكنولوجية.
-كتاب التاريخ.
-كتاب الجغرافيا.

دليل الكتاب:

يوضح الدليل كيفية استعمال الكتاب وأساليب استغلاله، وتكون هذه الكتب والأدلة تحت تصرف المعلمين وتبقي ملكا للمؤسسة[1].

التوثيق التربوي:

الوسائل الجماعية:

-الوسائل التعبيرية للغة العربية وللغة الفرنسية.
-الشريط السمعي.

الوسائل الفردية والجماعية الأخرى:

تختلف من مادة إلى أخرى وتتصف بالبساطة والفعالية يستعين بها المعلم والتلميذ في الوضعيات التعليمية المختلفة.

[1] - ينظر: المنشور رقم: 392/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 13 مارس 2005، والمتعلق بإصلاح التقويم التربوي.

د. تنظيم التعليم وتفعيله:

يحتاج تطبيق المناهج الجديدة إلى مجموعة من الإجراءات والمستلزمات لتفعيل الممارسة التربوية، ومن أهمها:

التقويم التربوي:

هو جزء من الفعل التربوي، إذ تُدمج المسارات التقويمية في المسار التعليمي بصفة مستمرة للوقوف على التطور الحاصل في تعلمات التلاميذ والتحسّن المحقق لديهم، وحصر العقبات التي تقف دون التدرج في التعلمات وتنمية الكفاءات.

إن ممارسات التقويم وعملية التعلّم يجب أن تكون متجانسة مع خصوصيات المناهج الجديدة المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على التنمية الشاملة للمتعلم، وقد تم الإشارة إلى أهمية التقويم في إطار إصلاح المنظومة التربوية الوطنية[1].

التنسيق بين المعلمين:

تنظم جلسات دورية للفريق التربوي بإشراف مدير المؤسسة لتدارُس المنهاج، وتخطيط التدرج وحصر الصعوبات التي قد تعترض مسعى المعلمين وسيرورة تعلم التلاميذ ومحاولة إيجاد حلول ناجعة لها.

تكوين المعلمين:

تخصص أيام دراسية وندوات تربوية لشرح المناهج والوسائل والمستجدات التربوية وتوضيحها للمعلمين مع التركيز على معلمي السنة الثالثة ابتدائي ومتابعتهم طوال السنة الدراسية.

إعلام وتكوين مديري المدارس الابتدائية:

تنظم أيام إعلامية ودراسية لفائدة مديري المدارس الابتدائية لتوعيتهم بدورهم (الإشراف–التسيير–التقييم–التنظيم–تفعيل العلاقة بين الشركاء في الفعل التربوي)، فهم ملزمون بذلك وبالنتائج الإيجابية للفعل التربوي ومردوديته.

[1] - ينظر: المنشور رقم: 2039/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 13 مارس 2005، والمتعلق بإصلاح النظام التربوي.

التبليغ والمتابعة:

يحرص كل المتعاملين مع المؤسسة التربوية على توزيع التوثيق المعد وإيصاله إلى المؤسسات التعليمية، ويسهر المشرفون على تنفيذ الخطة التكوينية وذلك من أجل تحقيق الأهداف المنتظرة من تنصيب السنة الثالثة ابتدائي.

يهتم المعلمون بتوسيع اطلاعهم بالمقاربات التعلمية الجديدة وبالتحضير الجيّد والدقيق للوضعيات البيداغوجية وملاحظة المتعلمين وتتبّعهم في استراتيجيات تعلّمهم.

2-تنصيب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي:

حدث تنصيب هذه السنة مع الموسم الدراسي 2006-2007 في إطار مواصلة الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية.

الإجراءات والترتيبات المقررة في هذه السنة:

تناول المنشور [1] الإجراءات والترتيبات التربوية والتنظيمية لتنصيب السنة الرابعة ابتدائي، وهي تتعلق بما يأتي:

أ. المناهج:

تطبيق المناهج التعليمية الجديدة:

أقرّت وزارة التربية الوطنية مناهج تعليمية جديدة للسنة الرابعة ابتدائي، شرع في تطبيقها بداية من السنة الدراسية 2006-2007، وشملت المناهج مجالات تعليمية متنوعة تناولت الجوانب الأساسية، وهي:

- منهاج اللغة العربية
- منهاج اللغة الفرنسية
- منهاج اللغة الأمازيغية
- منهاج التربية الإسلامية
- منهاج التربية المدنية
- منهاج الجغرافيا
- منهاج الرياضيات
- منهاج التربية العلمية والتكنولوجية.
- منهاج التربية التشكيلية.
- منهاج التربية الموسيقية.

[1] - ينظر: المنشور رقم: 111/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 23 ماي 2006، والمتعلق بتنصيب السنة الرابعة ابتدائي.

-منهاج التاريخ - منهاج التربية البدنية.

إدراج الترميز العالمي والمصطلحات العلمية:

يتواصل بشكل متدرج استعمال الترميز العالمي والمصطلحات العلمية تبعا لتقدّم مكتسبات المتعلمين، وطبقا للإجراءات المُتخذة في هذا الشأن.

إدراج مادة الأمازيغية:

إن إدراج هذه المادة في هذا المستوى وفي هذه السنة الدراسية، سيمكّن التلاميذ من التحكم في هذه اللغة ومعرفة التراث الثقافي الأمازيغي وإسهاماته عبر الزمن في تطوير الثقافة الوطنية[1].

ب.استعمال الزمن البيداغوجي:

إن التوقيت الأسبوعي المخصص لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي هو ثلاثون ساعة ونصف موزع على المواد المقررة تبعا لمبادئ تربوية و بيداغوجية متكاملة تستجيب لمتطلبات الفعل التربوي.

جدول مواقيت المواد المقررة:

يمكن توضيح مواقيت المواد المقررة في السنة الرابعة ابتدئي بالجدول الأتي:

المواد التعليمية	التوقيت (سا)
اللغة العربية	9
اللغة الأمازيغية	3
التربية الفرنسية	5
الرياضيات	5
التربية العلمية والتكنولوجية	2
التربية الإسلامية	1.30

[1] - ينظر: الأمر رقم : 03-09 ، المؤرخ في 13 أوت 2003، يعدل ويتمم الأمر رقم 76-35، المؤرخ في 16 أبريل 1976، والمتضمن تنظيم التربية ،المرجع السابق، المادة: 8 مكرر.

التربية المدنية	1
التاريخ والجغرافيا	1
التربيةالموسيقية	1
التربية التشكيلية	1
التربية البدنية	1
المجموع	30.30

الجدول(6): مواقيت المواد التعليمية المقررة في السنة الرابعة للسنة الدراسية 2007-2008.

مبادئ استعمال التوقيت الأسبوعي:

ينضم توزيع التوقيت الأسبوعي وفق مبادئ بيداغوجية تحقق التوازن بين المجالات التعلّمية وتتناسب مع قدرات المتعلم، وذلك بمراعاة المبادئ الواردة في المناشير السابقة الخاصة بتنصيب الإصلاح، كما يتعين على مدير المدرسة أن يبرمج الساعات المخصصة للغة الأمازيغية في فترات مناسبة.

جـــ- الوسائل التعليمية:

وثيقة المنهاج:

هي أداة رسمية للفعل التربوي، ومرجع أساسي يعتمد عليها المعلم في أداء وظيفته.

الوثيقة المرافقة:

هي وسيلة ميسّرة لتناول المنهاج وشرح أسسه ومسعاه التربوي والبيداغوجي، وتقديم التوضيحات اللازمة في طريقة تناول النشاطات وبناء التدرج السنوي.

الكتاب المدرسي:

تشمل الكتب المقررة للسنة الرابعة ابتدائي ما يلي:

-كتاب اللغة العربية

-كتاب اللغة الأمازيغية.

-كتاب اللغة الفرنسية.
-كتاب التربية الإسلامية.
-كتاب التربية المدنية.
-كتاب التاريخ.
-كتاب الجغرافيا.
-كتاب الرياضيات.
-كتاب التربية العلمية والتكنولوجية.

يظل الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم والتلميذ حسب ما تفرضه الوضعيات التعلمية، كما يمكن الاستعانة بوسائل أخرى وإنتاج وضعيات مبتكرة لتحقيق الأهداف المقصودة.

دليل المعلم:

يوضح الدليل كيفية استخدام الكتاب المدرسي وأساليب استعماله فهو أداة ترافق كل كتاب من الكتب.

التوثيق التربوي:

يحرص المعلم على الاهتمام بالتوثيق التربوي من أجل تحسين أدائه، وفهم مستلزمات الممارسة البنائية.

الوسائل الجماعية:

هي أدوات بسيطة تمتاز بالفعالية تختلف من مادة لأخرى حسب ما يحتاجه تنفيذ المنهاج والوضعيات التي يختارها المعلم.

د- تنظيم التعليم وتفعيله:

يفرض تطبيق المناهج الجديدة مجموعة من الإجراءات لتفعيل الممارسة التربوية وتفعيل الأداء التعليمي، حيث تتمثل هذه المستلزمات فيما يأتي:

التقويم:

تندمج المسارات التقويمية في المسار التعليمي بصفة مستمرة للوقوف على التطور الحاصل في تعلمات التلميذ والتحسن المُحقق لديه بصفته مرتكز الممارسات التعليمية التعلّمية؛ فالتقويم وسيلة فعالة في خدمة التلميذ وجزء من العمل التربوي، وقد شرحت المناهج والوثائق المرافقة لها بعض وظائف التقويم وأساليبه وأدواته من أجل الوقوف على صعوبات التعلّم ومحاولة إيجاد الحلول الناجعة لها.

التنسيق بين المعلمين:

تقام ندوات وجلسات الفريق التربوي المنظّمة دوريا لتدارس المنهاج الجديد والمسعى التربوي، ولتخطيط التدرج وتكييفه باستمرار وفق نتائج التقويم بأنواعه.

تكوين المعلمين:

يستدعي تطبيق المنهاج الجديد بكيفية فعالة تحضيرا مناسبا للمعلمين بتكوينهم على مستجدات المنهاج، وما تتطلبه من تكييف للممارسات و للأدوار التربوية، وتشمل خطة التكوين جميع معلمي التعليم الابتدائي مع التركيز على معلمي السنة الرابعة ابتدائي من أجل الشرح والتوضيح، والوقوف على الصعوبات في تطبيق المناهج أو انتقاء الوضعيات التعلمية الملائمة لممارسة الفعل التربوي، ويتولى المفتشون مهمة تطبيق الخطة التكوينية ومتابعتها.

إعلام مديري المدارس الابتدائية وتكوينهم:

يقوم المدير بعمل جبار في تطبيق المناهج الجديدة وتحقيقها وتوفير الشروط المادية والتنظيمية المناسبة لذلك، وهذا ما يفرض على المفتشين تنظيم أيام دراسية وإعلامية وتكوينية لفائدة مديري المدارس الابتدائية لتوعيتهم بمسؤولياتهم في الإشراف والتسيير الحكيم لمؤسساتهم، وعلى تشجيع المعلمين وتقييم أعمالهم، والعمل على تحفيز العلاقة بين المعلمين والأولياء وكل الشركاء في العملية التربوية، والحرص أيضا على توفير الجو المناسب للعمل، وتحسين مردوديته.

التبليغ والمتابعة:

تحرص الجهات المعنية على توزيع المناشير الخاصة بسنوات إصلاح التعليم الابتدائي على المفتشين والمديرين وعلى إيصالها للمعلمين ليطّلعوا عليها، لتوسيع مداركهم حول المقاربة التعليمية الجديدة، وإبداء آرائهم بشأنها وتقديم الاقتراحات للمصالح المركزية عن طريق الخلية الولائية.

يقوم المعلمون بالتحضير الواعي للوضعيات البيداغوجية ومراقبة المتعلمين وتتبّعهم في استراتيجيات تعلّمهم.

الطور الثالث: طور التحكم في التعلمات الأساسية:

1.تنصيب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

كان تنصيب هذه السنة بداية من الموسم الدراسي 2007-2008 في إطار مواصلة الإصلاح التدريجي للمنظومة التربوية.

الإجراءات التربوية لتنصيب هذه السنة:

حدد المنشور [1] الإجراءات والترتيبات التربوية والتنظيمية المتخذة لتنصيب السنة الخامسة ابتدائي وهي:

أ -**المناهج:**

تطبيق المناج التعليمية الجديدة:

شُرع في تطبيق المناهج التعليمية الجديدة للسنة الخامسة ابتدائي بداية من السنة الدراسية 2007-2008، حيث أقرّت وزارة التربية الوطنية بموجب القرار رقم: 24 المؤرخ في 04 جوان 2006[2] برامج تعليمية هي:

-منهاج اللغة العربية. - منهاج الجغرافيا.

-منهاج اللغة الأمازيغية - منهاج الرياضيات.

-منهاج اللغة الفرنسية - منهاج التربية العلمية والتكنولوجية.

-منهاج التربية الإسلامية - منهاج التربية التشكيلية.

[1] - ينظر: المنشور رقم: 408/و.ت.و/أ.ع/06، المؤرخ في 16 ماي 2007، والمتضمن تنصيب السنة الخامسة ابتدائي.

[2] - ينظر: القرار رقم: 24/و.ت.و/ المؤرخ في 04 جوان 2006، والمتضمن إقرار برامج تعليمية.

-منهاج التربية المدنية - منهاج التربية الموسيقية.

-منهاج التاريخ - منهاج التربية البدنية.

تحقق السنة الخامسة ابتدائي ملمح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بأطواره الثلاثة وهي:

الطور الأول: طور الإيقاظ والتهيئة(السنتان الأولى والثانية).

الطور الثاني: طور التعلمات الأساسية(السنتان الثالثة والرابعة).

الطور الثالث: طور التحكم في التعلمات الأساسية(السنة الخامسة).

ب- استعمال الزمن البيداغوجي:

التوقيت الأسبوعي:

خصص لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي توقيتا أسبوعيا مقداره واحد وثلاثون ساعة ونصف(بما فيها توقيت اللغة الأمازيغية)، ووزّع وفق مبادئ تربوية وبيداغوجية على المواد التعليمية المقررة بكيفية تحقق الانسجام والتكامل بينها، وتستجيب لما تتطلبه العملية التربوية ولحاجات التلاميذ، ويمكن توضيح المواد المقررة لهذه السنة بالجدول الآتي:

المواد التعليمية	التوقيت (سا)
اللغة العربية	9
اللغة الأمازيغية	3
التربية الفرنسية	5
الرياضيات	5
التربية العلمية والتكنولوجية	2
التربية الإسلامية	1.30
التربية المدنية	1
التاريخ والجغرافيا	2
التربيةالموسيقية	1
التربية التشكيلية	1

التربية البدنية	1
المجموع	31.30

الجدول(7): مواقيت المواد التعليمية المقررة في السنة الخامسة للسنة الدراسية 2007-2008.

مبادئ استعمال التوقيت الأسبوعي:

ينبغي مراعاة مبادئ بيداغوجية لتوزيع استعمال التوقيت الأسبوعي بصفة متوازنة بين المجالات كله من جهة وفي المجال الواحد من جهة أخرى بشكل يتناسب مع إمكانات المتعلم في هذا المستوى، وذلك حسب ما ورد في المناشير السابقة الخاصة بتنصيب سنوات الإصلاح، إضافة إلى برمجة فضاءات زمنية للنشاطات الإدماجية وفق ما تقترحه المناهج التعليمية.

يتعين على مدير المدرسة الابتدائية اعتماد نظام الدوام الواحد بالنسبة لأفواج السنة الخامسة ابتدائي، كما عليه برمجة الساعات المخصصة للغة الأمازيغية في فترات مناسبة.

جـــ- الوسائل التعليمية:

وتشمل ما يأتي:

وثيقة المنهاج:

هي الوسيلة الرسمية للفعل التربوي والمرجع المعتمد الذي يرتكز عليه المعلم في أداء مهامه.

الوثيقة المرافقة:

هي وثيقة تربوية ترافق كل منهاج تقدم للمعلم شروحات وتوضيحات في كيفية اعتماد النشاطات وبناء التدرج السنوي.

الكتاب المدرسي:

الكتب المدرسية المقررة للسنة الخامسة ابتدائي هي:

-كتاب اللغة العربية.
-كتاب اللغة الأمازيغية.
-كتاب اللغة الفرنسية.
-كتاب التربية الإسلامية.
-كتاب التربية المدنية.
-كتاب التاريخ.
-كتاب الجغرافيا.
-كتاب الرياضيات.
-كتاب التربية العلمية والتكنولوجية.

يستعين المعلم بالكتاب المدرسي حسب ما تقتضيه الوضعيات التعلمية، كما يمكن أن يلجأ غلى وسائل تعليمية أخرى وإنتاج وضعيات أخرى بمفرده أو رفقة زملائه في المؤسسة.

دليل المعلم:

يوضح الدليل كيفية استعمال الكتاب المدرسي ويشرح أساليب استغلاله.

التوثيق التربوي:

إن التوثيق التربوي مهم في تحسين الأداء التربوي، حيث يزوّد المعلم بكل ما يمكنه من تفهم الممارسة البنائية.

الوسائل الجماعية:

يتحكم تطبيق المنهاج والوضعيات التي يقترحها المعلم في الوسائل التي يستعين بها في تقديم كل مادة.

د- تنظيم التعليم وتفعيله:

إن أهم المستلزمات والإجراءات لتطبيق المناهج الجديدة وتفعيل الأداء التعليمي هي:

التقويم:

هو أداة فعالة في خدمة المتعلم وجزء من الفعل التربوي ومرافقا له، وله وظائف وأساليب وأدوات تساعد المعلم على إنجازه عمليا بحيث يستطيع المتعلم التدرب عليه وممارسته ومن معرفة الصعوبات التي تواجهه.

يولي المعلم السنة الخامسة ابتدائي عناية خاصة لأنها تمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، فيدرب التلاميذ منذ بداية السنة الدراسية على الوضعيات التقييمية التي ستواجههم في نهاية المرحلة الابتدائية.

التنسيق بين المعلمين:

تخصص جلسات الفريق التربوي لتدارس المنهاج ولتخطيط التدرج ولحصر الصعوبات التي قد تعترض المعلمين والبحث عن حلول لها.

تكوين المعلمين:

تخصص خطة تكوين للمعلمين لشرح المناهج والوسائل والمستجدات التربوية وتوضيحها، والوقوف على الصعوبات التي يمكن أن تعترضهم، ويسهر المفتشون على تطبيقها ومتابعة تنفيذها.

العمل بنظام الكوكبتين غب نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

شهدت السنة الدراسية 2007-2008 وصول دفعتين من التلاميذ إلى نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هما:

-دفعة تلاميذ السنة السادسة أساسي وهي الدفعة التي ينطفئ بها هذا النظام.

-دفعة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي و هي الدفعة طبقت عليهم مناهج الإصلاح الجديدة.

جرت الاختبارات النهائية الخاصة بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وفق نظام الكوكبتين في هذه السنة الدراسية، بفعل تواجد مجموعتين من التلاميذ تختلف في مساريهما الدراسيين، وتتباينا ن في بعض المكتسبات القبلية خصوصا على مستوى التعلمات الساسية.

إعلام وتكوين مديري المدارس الابتدائية:

يقوم المفتشون بتنظيم ايام إعلامية ودراسية وتكوينية لفائدة مديري المدارس الابتدائية لتوعيتهم بدورهم في الإشراف والتسيير والتحفيز وإيجاد الحلول والتقييم، ولتفعيل العلاقة بين الشركاء في العملية التعليمية، ولتحسين نتائج الفعل التربوي ومردوديته، إذ يعد مشروع المؤسسة الفضاء الأمثل لتفعيل كل هذه الجوانب.

التبليغ والمتابعة:

توزّع المناشير الخاصة بسنوات التعليم الابتدائي على كامل مديري المؤسسات التعليمية الابتدائية والمفتشين والحرص على أن يطلع عليها كل المعلمين، ويهتم المعلّمون بالإطلا ع على المقاربة التعليمية الجديدة، وبالتحضير الجيد وتتبّع المتعلمين وطرح آرائهم بشأن تطبق المناهج الجديدة وتقديم انشغالاتهم غلى الخلية الولائية للمتابعة، التي تنقلها بدورها إلى المصالح المركزية بصفة دورية.

الفصل الثاني:

تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية

المبحث الأول: تعليم اللغة العربية

المبحث الثاني: مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول:

تعليـــم اللغـــة العربيـــة

1.اللغة

2.اللغة العربية

3.أهداف تعليم اللغة العربية

4.الكفايات اللغوية الأساسية

5.طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها

- تدريس القراءة
- تدريس الكتابة
- تدريس الخط
- تدريس الإملاء
- تدريس الأناشيد
- تدريس المحفوظات
- تدريس المطالعة
- تدريس التعبير
- تدريس القواعد
- التطبيقات اللغوية

1.اللغة:

اللغة ظاهرة إنسانية اختص بها بني البشر عن سائر المخلوقات الأخرى، وقد اختلف العلماء في تعريفها وتحديد ماهيتها، فذكر **ابن جني** (ت 392) بأنها:« أصوات يعبر عنها كل قوم عن أغراضهم» [1]، فتحديده بهذا القول يقترب كثيرا من التعريفات الحديثة للغة، كما أنه يشمل عناصر أساسية في اللغة هي[2]:

-صوتية اللغة: فاللغة في صورتها الخارجية نظام معين من الأصوات.

-اجتماعية اللغة: فهي تنشأ من تكون المجتمع.

-وظيفة اللغة: تعارف الجماعة اللغوية سلفا على نظام ذي دلالة معينة على أفكار معينة.

ويرى **ابن خلدون** (ت 808) أن اللغة: «... في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصودة، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم»،[3] فقد أشار إلى اعتباطيتها واجتماعيتها.

وقد أخذ مفهوم اللغة منذ نهاية القرن 19م في التغيير أحدثته الجهود المتوالية لعلماء الغرب لدراسة كل اللغات ووصفها بغية الوصول إلى حقيقة طبيعتها ووظيفتها ونشأتها وتطورها مع حصر العناصر المشتركة بينها، حيث حددت ماهيتها على أنها «قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما»، [4] فهذه القدرة تتركب من مجموعة من المعارف اللغوية، تنمو في ذهن المتكلم وتمكنه من إنتاج عبارات اللغة والتواصل مع بني جنسه، فهي قدرة مكتسبة يؤطرها الانتماء إلى المجموعة

---

[1] – ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج:1، دار الكتب، القاهرة، ط:1 1952 – 1996، ص: 33.

[2] – ينظر: محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2007، ص:9.

[3] – عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق حامد أحمد الطاهر. دار الفجر للتراث، القاهرة، ط:1، 2004، ص: 700.

[4] – روي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة داود حلمي أحمد السيد، جامعة الكويت، الكويت، 1989، ص: 15ومابليها.

البشرية والرغبة في أن يكون عضوا فاعلا فيها، فهي قدرة عرفية اصطلاحية بين أفراد الجماعة اللغوية للتواصل بينهم.

وعرفها **إدوارد سابير E. Saper** على أنها «وسيلة انتمائية خالصة، وغير غريزية إطلاقا لتوصيل الأفكار والانفعالات، والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية»[1].

فمن أهم الخصائص التي تتميز بها اللغة انطلاقا من التعاريف السابقة ما يلي:

- اللغة نظام.
- اللغة اعتباطية.
- اللغة اجتماعية وإنسانية .
- اللغة تنمو وتتطور.
- اللغة مكتسبة.
- اللغة رموز تحمل معاني.

وقد رصد **هوكات** 1960 **Hokett** الخصائص والمميزات التي تتوفر في اللغة البشرية فخلص إلى تحديد 13 خاصية تنفرد بها اللغة الإنسانية، وذلك حسب مستويات الظاهرة اللغوية نفسها [2] وهي:

-المستوى الصوتي.
-المستوى الدلالي.
-المستوى التركيبي.
-قابلية التحول الدلالي للعلامة اللفظية.

وصرح **مالينوفسكي Malinovski** بقوله: « إن وظيفة اللغة ليست مجرد وسيلة للتفاهم أي التوصيل بل وظيفة اللغة هي أنها حلقة في سلسلة النشاط

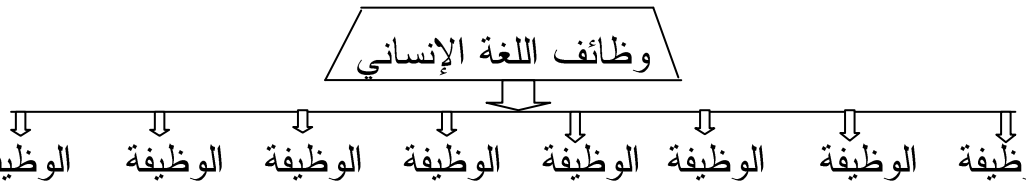
[1] – محمود السعرات، اللغة والمجتمع رأي ومنهج، المطبعة الأهلية، بنغازي، 1958، ص:11.

[2] – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط: 2، 2009، ص:69.

الإنساني المنتظم، هي جزء من السلوك الإنساني، إنها ضرب من عمل، وليست أداة عاكسة للفكر، واستعمال اللغة على هذه ليس قاصرا على الجماعات البدائية، بل أنه يلاحظ في أرقى الجماعات تمدنا» [1]، فاللغة وسيلة للتعبير والاتصال والتواصل والتفكير، كما أن لها وظائف كثيرة منها[2]:

- الوظيفة الاجتماعية.
- الوظيفة النفسية.
- الوظيفة الفكرية.
- الوظيفة الثقافية.
- الوظيفة التربوية.

ويرى **بوهلر** (1879 – 1963) **Karl Bohler** أن للغة ثلاثة وظائف أساسية هي: الوظيفة الانفعالية، والوظيفة الندائية، والوظيفة المرجعية، حيث ترتبط هذه الوظائف بثلاثة عناصر هي: المتكلم – المخاطب – الغائب، ويؤكد هذا الباحث نفسه من إمكانية استنتاج وظائف أخرى إضافية للغة [3]، وذهب **هاليداي Halliday** إلى وضع نموذج يوضح الوظائف الإنسانية عن الوظائف الفرعية [4]، ويمكن عرض هذه الوظائف من خلال الشكل الآتي:



الشكل(1): الوظائف الفرعية للغة الإنسانية.

[1] – محمود السعران، اللغة والمجتمع، رأي ومنهج، ص: 16–17.

[2] – أنظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الشروق. عمان الأردن. ط:1. 2005، ص : 58–59.

[3] – ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والعرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 2009، ص:22.

[4] – ينظر: أ– احمد حاني ، دراسات في اللغة اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 73 وما بعدها.

ب– جمعة يوسف، سيكولوجية اللغة والعرض العقلي، ص: 26.

2.اللغة العربية:

إن اللغة العربية الفصحى هي لغة الجزيرة العربية وشمالها، وقد حفظت للأجيال المتعاقبة عبر الزمن بفضل نزول القرآن الكريم بها، فهي اللغة التي يتعبد بها المسلمون في كافة أنحاء العالم مما أتاح لها الانتشار الواسع في أرجائه، فهي لغة جمعت فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء، كما أنها تتمتع بقدرة كبيرة على تذليل الصعوبات واستيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، وهي تمتاز برسوخ في الأصول وحيوية الفروع[1].

تملك اللغة العربية خصائص عديدة يمكن استثمارها في تعليمها وتعلمها، ومن أهم هذه المميزات مما يأتي[2]:

- النظام الصوتي: تستخدم العربية جهاز نطق في الإنسان على أتمه، ولا تهمل وظيفة من وظائفه، فهي تحتوي على وفرة في مخارج الحروف(اللسانية والشفوية)، وتمتاز أصواتها بثلاث عشرة صفة، وحتى نعالج الخلط والخطأ في نطق الحروف المتقاربة لابد من استخدام التدريبات الصوتية للتلاميذ، وأن يكون المعلم نموذجا في أدائه له.

-ارتباط الحروف بدلالة الكلمات: ترتبط بعض الحروف بدلالة الكلمات في اللغة العربية فحرف السين مثلا يدل على المعاني اللطيفة كالهمس والوسوسة والتنفس والحسن مع أنه يتغير المعنى بتغير موقع الحرف، فيمكن استغلال هذه الظاهرة تربويا في مرحلة التقليد عند الأطفال من اجل تعزيز الثروة اللغوية لديهم.

-الترادف: اختلف اللغويون العرب في شأن حدوث الترادف التام في اللغة العربية، فالأسماء الكثيرة التي تذكر للشيء الواحد إلى صفات مستخدمة استخدام الأسماء، وقد تكون دالة على حالة خاصة تختلف على الحالة التي يدل عليها غيره، أو قد تستخدم هذه الأسماء التي تبدو مترادفة استخداما مجازيا، فضلا عن انتقال مرادفات من لهجات ولغات أخرى إلى لغة قريش بطول الاحتكاك.

---

[1] – ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 60.

[2] – ينظر: مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، 2005، ص: 15 – 22 .

ظاهرة الاشتقاق: اكتسبت هذه الميزة العربية مرونة ومتعة في الآن نفسه، فخلقت ألفاظ جديدة أثرت بها رصيدها اللغوي وحافظت عليه من الاندثار، فهو يسهم بشكل كبير في تنويع المعنى الأصلي، فهذه الظاهرة تساعد المعلم في تدريسه للغة العربية فقد يربط مثلا الأوزان الاشتقاقية وما تحمل من معان أصلية.

الإعراب: يمكن تمييز الكلام بمراعاة الفارق بين المعاني المتكافئة في اللفظ وبه يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام، ويستفاد من هذه الظاهرة تربويا فيختار ما يستخدم في الحياة العملية مع الحرص على التحدث والكتابة بإتباع القواعد النحوية.

وتختص اللغة العربية بوظائف عديدة نذكر منها:

- أنها أداة الإنسان العربي في التفكير فهو يستخدمها في كلامه وكتابته.
- تشكل ركيزة من ركائز الأمة العربية الواحدة في هويتها وشخصيتها وفي تواصل أفرادهم فيما بينهم.
- تعمل على حفظ التراث الثقافي العربي، وعلى تأصيل العقيدة الإسلامية[1]
- تنقل المبادئ الإسلامية فهي لغة القرآن الكريم.

تواجه اللغة العربية عدة تحديات خاصة فيما يتعلق بالتربية والتعليم باختلاف مواقعها من الكلمة، إضافة إلى استعمال العامية في المجتمع والمدرسة ، وإلى بروز التيار الفرانكفوني في الجزائر مثلا ومحاولاته المتكررة إلى زحزحة اللغة العربية وتمكين اللغة الفرنسية من احتلال مكانة الريادة في كل الميادين.

3.أهداف تعليم اللغة العربية:

هي النتائج التعليمية التي يتوقع أن يصل إليها المتعلمون بعد تدريسهم خبرات لغوية مختلفة في مرحلة تعليمية معينة، ويراعى في صياغتها الشمولية للجوانب

[1] – ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 81.

اللغوية والثقافية للغة العربية، وعلى إبراز دور اللغة العربية في إنماء عملية التفكير وإثراء خبرات التلاميذ بصفة عامة، وقد تكون هذه الأهداف في صورة مهارات أو على شكل معارف أو قيم واتجاهات وهي تنقسم إلى:

الأهداف العامة: وهي التغيرات في سلوك التلاميذ المنتظرة بعد نهاية مرحلة تعليمية من مقررات تدريس اللغة العربية، فمن الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية للتلميذ هو أن يكون قادرا على أن[1]:

- يستخدم اللغة العربية في حاجاته اليومية وفي قضاء حاجاته.
- يعتز بلغته وبتراثه وبالقرآن الكريم وبانتمائه للأمة الإسلامية.
- يوظف اللغة بكيفية حسنة فيختار الأسلوب المناسب للموقف .
- يتصل بالعالم الخارجي ويتفاعل معه.
- يعرف قيمة أثر الكلمة في حياة الأفراد.
- يعتمد على التفكير الصحيح القائم على الربط بين الأشياء .

الأهداف الإجرائية:هي أهداف أصغر وأكثر تحديدا من العامة وقد تتحقق في وحدة تعليمية أو مستوى معين، وتشتق من الأهداف العامة، ويتضح فيها الأداء الذي ينبغي أن يكون عليه التلميذ على هذه المرحلة، وتظهر هذه الأهداف في المجالات الآتية:

في المجال المعرفي ومنها:

- أن يتوصل إلى معرفة القواعد الأساسية في النحو العربي.
- أن تنمو ثروة المتعلم نموا مطردا فيما يتعلق بالمفردات والتراكيب بما يجعله قادرا على التعبير عن رغباته.
- أن يعرف بعض مميزات الجمال في أساليب اللغة.
- أن يتعرف على الرموز مسموعة و مكتوبة بالسرعة والدقة المناسبة[1].

[1] – ينظر: مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص:28.

في المجال المهاري ومنها:

- أن يعبر التلميذ شفهيا بكيفية صحيحة عما يحتاجه في حياته.
- أن يقرأ قراءة سليمة مع المقدرة على الفهم والاستنتاج.
- أن يكتب كتابة صحيحة ومقروءة بالسرعة المناسبة.
- أن يتوصل إلى التعبير الوظيفي عما يشغل نفسه.

في المجال الوجداني: ومنها:

- أن يميل إلى القراءة ويستخدمها في الأغراض المختلفة.
- أن يتذوق المتعلم الصورة الفنية والجمالية بالنصوص الأدبية.
- أن يتعود على الدقة والموضوعية باستعمال اللغة.
- أن يعتز باللغة العربية.

4. الكفايات اللغوية الأساسية:

توجد مجموعة من الكفايات اللغوية العامة التي يجب أن تتوفر في تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويقصد بها " مجموع المهارات العقلية العامة التي تعتبر أساسية لإنجاح العمل "[2] فمهارات اللغة هي الركيزة لكل الأنشطة اللغوية والتربوية الأخرى فهي تؤهله لإنجاز واجباته، والتعبير عن أفكاره وتوصلها وتبادلها مع غيره، فالمهارات اللغوية الأساسية هي: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة.

وتحرص الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة على التأكيد على المهارات اللغوية إضافة إلى التراكيب اللغوية، حيث تمثل القراءة محور العمليا ت العقلية الخاصة بالمتعلم مع العناية الكبيرة بالجانب الصوتي للغة، ومراعاة الوظيفية في تعليم اللغة، وربط القراءة بالكتابة والاستفادة من المناهج الدراسية المختلفة في تعليم اللغة، كما يجب الاهتمام بالمجال التذوقي في تعليمها، وجعل « تعلم اللغة

[1] – المرجع نفسه، ص: 29.

[2] – رشدي طعيمة، الأسس اللغوية لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها – تطويرها – تقويمها، دار الفكر، القاهرة، 2004، ص:67.

يتسم بالمتعة والبهجة والفرحة عن طريق اتخاذ المتع والفكاهات الأدبية مدخلا لتعليم اللغة»[1].

5. طرائق تعليم اللغة العربية:

لا تقتصر العملية التعليمية على متعلم ومادة دراسية بل لابد من طرائق تدريس على المعلم أن يعرفها ويحيط بفلسفتها وأسسها، حيث لا تنفصل الطريقة عن المادة الدراسية فتصبح وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مراحل الحياة ومواقفها التي تؤدي إلى نمو التلاميذ بتوجيه من المعلم، فلا تكون المادة الدراسية هدفا في حد ذاتها بل أداة للوصول إلى أهداف أعمق وأبعد و « وبهذا لا يصبح منهج الدراسة الحديثة طريقة محددة الخطوات ذات ترتيب معين ومادة دراسية محددة الخطوات ذات ترتيب معين ومادة دراسية محددة الأجزاء، بل مادة حية وطريقة تعمل على إحياء هذه المادة عند الأفراد»[2].

يتصور **جونسون Johnson** عملية تعليم اللغة وفق معايير نختار بموجبها طريقة تدريس اللغات بشكل عام، وهذه المعايير هي[3]:

- السياقية: تكون الوحدات اللغوية في سياقات تجعل تعلمها مفيدا في الحياة اليومية للمتعلم.
- الاجتماعية: فتعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذ مكانه في سياق اجتماعي فاعل.
- البرمجة: بتوظيف المحتوى اللغوي المكتسب في المحتوى اللغوي الجديد.
- الفردية: إتاحة الفرصة لكل فرد متعلم في الاستفادة بالمحتوى اللغوي.
- النمذجة: بتقديم نماذج جديدة يستفاد منها في تعلم اللغة.
- التنوع: يعرض المحتوى اللغوي بطرائق عديدة وأساليب متنوعة.

[1] – مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص: 41.

[2] – رشيدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، ص: 57.

[3] – ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 103 – 104.

- التفاعل: فالطريقة الفعالة هي أن يتفاعل فيها المعلم والمتعلم والمادة التعليمية في مواقف التعليمية المختلفة والتي تجعل المتعلم محور اهتمامها.
- الممارسة: بإعطاء الفرصة للمتعلم للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد بتوجيه المعلم وإشرافه.
- التوجيه الداخلي: بتمكين المتعلم من إبراز أقصى درجات الاستجابة لديه في الصف وخارجه.

لقد كان الغرض من فصل فروع اللغة: القراءة والإملاء والخط والمحفوظات القواعد والتعبير... وتحديد لكل منها عناصر أن تؤدي مجتمعة إلى تعليم اللغة فتدريس اللغة فروعا «يجب أن يتم في ضوء تقدير صحيح لموضوع كل فرع من تعليم اللغة وأن يتم في ظلال مظهر لغوي متكامل أو مظاهر لغوية مترابطة متكاملة ...»[1]، وهذا ما يستدعي أن يكون الدرس في كل فرع درسا في اللغة أولا ثم درسا في ذلك الفرع، وقد أدى تدريس اللغة فروعا من الناحية العملية إلى تباعد الفروع وتباينها، واستقل كل فرع منها بذاته، فانعكس ذلك على النشاطات اللغوية للتلميذ فأصبح «لا يضبط إلا في درس التطبيق، ولا يرسم الكلمات رسما صحيحا إلا في كراسة الإملاء، ولا يرسمها رسمة جميلة إلا في كراسة الخط».[2]

أخذ المهتمون بتدريس اللغة العربية يبحثون عن طريقة تنظر إلى اللغة على أنها كل متكامل ووحدة مترابطة متماسكة وليست فروعا منفصلة ومختلفة فكانت طريقة الوحدة التي تقوم على مبدأ الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، وتطبيق هذا المنهج على اللغة العربية يكون باتخاذ النص اللغوي «محورا تدور حوله جميع الدراسات اللغوية فيكون هو موضوع القراءة والتعبير والندوة والحفظ والإملاء والتدريب اللغوي»[3].

[1] – نهاد موسى، الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان الأردن، ط: 1، 2003، ص: 70.

[2] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1961، ص366.

[3] – المرجع نفسه، ص 46.

واجتهد **عبد العليم إبراهيم** في التوفيق بين نظرية الفروع ونظرية الوحدة على المبادئ الآتية[1]:

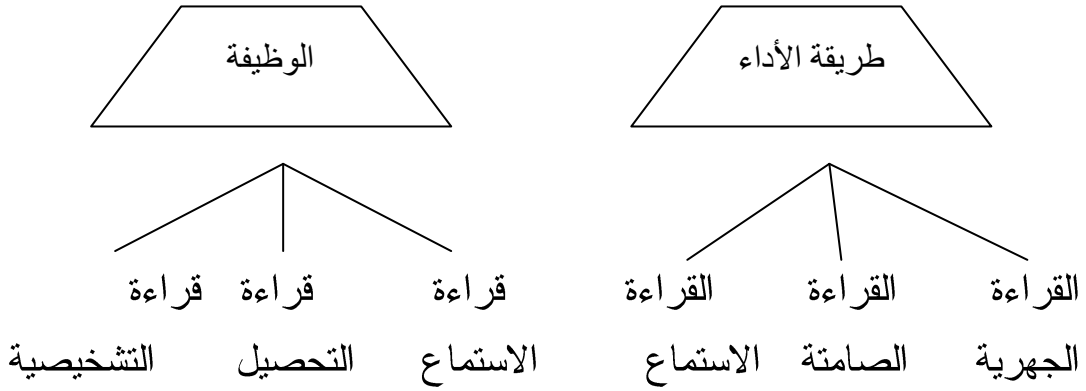
- ألا يعتقد أن كل قسم من أقسام اللغة العربية قسما قائما بذاته بل هي فروع مترابطة ومتصلة باللغة.
- تقسيم اللغة إلى فروع هو تقسيم تعليمي الغرض منه الاهتمام بقسم معين في وقت معين.
- إتباع نظرية الوحدة في الصفوف الصغيرة وإتباع نظرية الفروع في الصفوف المتقدمةعلى أن يعالج أكثر ما يمكن من الفروع في كل حصة بدون تكلف أو تعسف.

أ-<u>تدريس القراءة</u>:

القراءة نشاط فكري وعملية إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، فهي تتكون من بعدين أحدهما حسي والآخر إدراكي فيه «عملية عقلية معقدة تشمل تغيير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتستلزم تدخل شخصية القارئ واستدعاء جميع خبراته السابقة كي يفهم ويتفاعل بوعي مع ما يقرأ، كما أنها عملية تفاعلية تأملية تحدث في شكل عمليات مرحلية متداخلة ومتسلسلة تستهدف الحصول على المعاني من المادة المكتوبة» [2]، فهي عملية تبدأ بالتركيز على الكلمة المكتوبة وتنتهي بالوصول إلى المعنى، فهي تنطلق من التعرف والفهم والنقد والقراءة لحل المشكلات ثم القراءة الابتكارية،وتقسم القراءة حسب اعتبارين هما: طريقة الأداء أي الكيفية التي تؤدى بها القراءة والوظيفة، ويمكن توضيح ذلك بالشكل الآتي.

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص48.

[2] – مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص 137.



الشكل(2): أقسام القراءة.

تدرس القراءة في المرحلة الابتدائية وفق الخطوات الخاصة بكل قسم من أقسام القراءة، فللقراءة مراحل هي:

-التمهيد – العرض – التقويم.

وتدريب المبتدئين على القراءة الصامتة يكون حسب الخطوات الآتية:

-التمهيد – العرض – الاستعانة بالكتاب المدرسي.

وتمر طريقة الاستماع بمراحل هي:

-التحضير – التنفيذ – المتابعة.

فالقراءة الجيدة هي ما تحقق:

جودة الأداء – سرعة القراءة – كفاءة التحصيل.

وتؤثر في عملية تعليم القراءة وتعلّمها مجموعة من العوامل هي:

-عوامل النمو العقلي.

-عوامل النمو الجسمي.

-عوامل نمو الشخصية.

-عوامل بيئية.

أهداف تعليم القراءة:

للقراءة في المرحلة الابتدائية أهداف مشتركة يمكن حصرها في الآتي:

-أن يقرأ التلميذ قراءة جهرية سليمة يحترم فيها علامات الترقيم.

-أن يقرأ قراءة صامتة مع القدرة على الفهم والاستيعاب.
-أن يتوصل إلى القراءة السليمة سواء أكانت المادة مشكولة أم غير مشكولة.
-أن يناقش ما يقرأ.
-تنمية خبرات التلاميذ عن طريق القراءة.
-زيادة الثروة اللغوية لديهم.
-امتلاك التلاميذ المهارات الأساسية في القراءة كالسرعة وتحصيل المعاني.
-زيادة الميل نحو القراءة عن طريق الموضوعات التي تترجم ميول التلاميذ والتي تحقق رغباتهم.
-ترسيخ القيم الدينية والخلقية وغرس حب الوطن والاعتزاز به.
-التمكن من إخراج الحروف من مخارجها.
-التفريق بين الكلمات المتشابهة في النطق.
-أن يعي العلاقات بين الكلمات في الجمل الواحدة والارتباط بين الجمل بين النص الواحد.

طرائق تعليم القراءة:

تنوعت طرائق تعليم القراءة بسبب مجموعة من العوامل جعلت المهتمين بالتربية يبحثون عن أقصر الطرائق لتعليم الفرد اللغة وأسهل المسالك لفهم ما يقرأ مع سلاسة القراءة وجودتها، ولتعليم القراءة طرائق عديدة هي:

-<u>الطريقة الجزئية(التركيبية):</u>

هي طريقة مبنية على تصور مؤداه أن الوصول إلى التركيب قراءة وفهما، لا يتأتى إلا بتدرج من الوحدات اللغوية الدنيا، وهي الحروف والأصوات إلى الوحدات التي فوقها، وهي الكلمات، ومن ثم إلى التركيب [1]، فهي تبدأ بتعليم الحروف الأبجدية للتلاميذ بأسمائها وبأصواتها وبعد أن يحفظ المتعلم تلك الحروف، ويحفظ حركاتها ينتقل إلى تعلم المقاطع الخفيفة ثم الكلمات، ثم الجمل، ثم العبارات، ثم الفقرات.

[1] – ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني، ص 10.

وتأخذ هذه الطريقة عدة أساليب هي:

الأسلوب الهجائي (الحرفي أو الأبجدي):

يرتكز هذا الأسلوب على المراحل الآتية:

-عرض الحروف الهجائية بأسمائها وبحسب ترتيبها الأبجدي مع الاستعانة بالوسائل المعينة.

-يحفظ التلميذ الحروف بأسمائها ويتعلم كتابتها.

-يقوم المعلم بتعليمه كلمات تتكون من تلك الحروف مع مراعاة البساطة فتكون الحروف منفصلة مع تغيير حركات الحروف.

-يراعي المعلم في هذه المرحلة تعليم التلميذ كلمات بسيطة متصلة مع الإشارة إلى حركاتها، وآخذ في الحسبان التدرج من الاتصال الجزئي إلى الاتصال التام، ثم زيادة عدد الحروف في الكلمة الواحدة.

-يعلم المدرس في هذه الخطوة التلاميذ تكوين جمل من الكلمات التي تعلموها مع علامات الترقيم، والبدء بالجمل البسيطة ثم الانتقال إلى جمل أطول والانتهاء إلى قراءة العبارات.

الأسلوب الصوتي:

يستند هذا الأسلوب على البدء بتعليم الحروف بأصواتها، فهو يركز على تعليم التلاميذ شكل الحرف وهيأته وصورته، فهو «يهتم كليا بأصوات الحروف لا بأسمائها، لأن صوت الحرف هو الذي يمثل الحرف تمثيلا حقيقيا في الكلمات» [1]، ويمر تعلم القراءة بعد الأسلوب بالخطوات الآتية:

- قراءة الحروف بأصواتها.
- ربط تعليم صوت الحروف وشكله وهيأته بصورة محسوسة.
- نطق الحروف بحركاتها مع الاستعانة بأدوات الإيضاح.

[1] – طه علي حسين الديلمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، المرجع السابق، ص 107.

- يقوم المعلم بتعليم التلميذ تكوين مقاطع قصيرة مع مراعاة ما تقتضيه الحروف من حركات.
- تكوين كلمات ذات حروف منفصلة تنطق حرفا حرفا ثم تنطق مرة واحدة.
- الانتقال إلى تكوين كلمات ذات حروف متصلة.
- تعليم كلمات جديدة مع استخدام حرف المد والتنوين.
- التدريب على استعمال كلمات في جمل بسيطة ثم تعليم التلاميذ الجمل المركبة ثم العبارات ثم الفقرات.

الأسلوب المقطعي:

يتم تدريب التلميذ على التعرف على أكثر من حرف والنطق به، وتكون هذه الحروف مرتبطة ببعضها البعض، وتمثل مقطعا لغويا مثل:قام، قا / م [1].

-الطريقة الكلية (التحليلية):

تبدأ بتعليم التلميذ الكلمة أو الجملة أو القصة ثم يقوم بتحليل كل منها إلى مكوناتها الأساسية، فهذه الطريقة تبدأ بالكل ثم تنتقل إلى تعليم الجزء، ومن أساليب هذه الطريقة ما يأتي:

- أسلوب الكلمة:

يتم التركيز على الكلمة في تعليم القراءة للتلاميذ، حيث تؤخذ هذه الكلمات من محيط المتعلم ومن الأفعال التي يقوم بها في حياته، فيقوم المعلم باختيارها بعناية حتى تؤدي الغرض المنشود، ويكون هذا الأسلوب بإتباع الخطوات الآتية:

- محاورة التلاميذ لمعرفة الكلمات المستخدمة لديهم.
- اختيار الكلمات من الأمثلة التي ذكرها التلاميذ.
- ربط الكلمات بوسائل الإيضاح المناسبة.

[1] – ينظر: مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص: 149.

- ترتيب الكلمات بحسب كثرة استعمالها واحتوائها على حروف الهجاء تبعا لترتيبها.
- عرض مجموعة من الكلمات مع الاستعانة بالبطاقات المصورة الموضحة فيها ثم كتابة كل كلمة على السبورة بوضوح وتأن.
- قراءة كل كلمة بالشكل وبصوت واضح وربطها بالصورة المبينة لها.
- يردد التلاميذ كل كلمة ينطق بها المعلم ليتدربوا على النطق السليم، ثم يرددونها مرة أخرى وقد أخفى المعلم الصورة الموضحة لكل كلمة.
- بعد التأكد من استيعاب التلاميذ وفهمهم، ينتقل المعلم إلى النظر والتأمل في الأجزاء كل كلمة على انفراد أي تبدأ عملية التعرف على الحروف المكونة لكل كلمة[1].
- تحليل بعض الحروف الهجائية، حيث يركز على حرف بعينه في الكلمة يتقنه التلميذ إتقانا كاملا، ثم ينتقل إلى حرف غيره.

– أسلوب الجملة:

يعتمد في هذا الأسلوب على تعليم التلاميذ الجملة الكاملة المفيدة، تستخرج من محيطه فيتعرف على شكلها ويربط الشكل بالمعنى، وبعد فهم هذه الجملة ينتقل إلى غيرها، ويكون التعلم وفق هذا الأسلوب باتباع الخطوات التالية:

- يختار المعلم مجموعة من الجمل التي يستخدمها التلاميذ.
- عرض جملتين أو ثلاث بالاستعانة بالوسائل المعينة كأن يستعمل البطاقات والكتابة على السبورة.
- يقرأ المعلم الجملة ويقوم التلاميذ بترديدها مرات عديدة مع مساعدتهم على التعرف على شكل الجملة وفهم معناها.

[1] – ينظر: الدليمي والوائلي، المرجع السابق، ص: 109.

- ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تحليل كل جملة إلى كلماتها للتعرف على الكلمات المكونة للجملة وفهم معنى كل منها.
- ينتقل المعلم بالتلاميذ إلى التعرف على الرموز الممثلة للأصوات.

أسلوب القصة:

يمكن الاستعانة بقصة مناسبة لمرحلة تعلم التلاميذ وتعليمهم، فيتعرف الطفل على الكلمات والجمل الموجودة في القصة وبعد استيعابها وفهمها يبدأ الطفل مرحلة التحليل سواء تحليل الجمل إلى الكلمات أو الكلمات إلى حروف وأصوات مع التركيز على النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة[1].

تتبع الطريقة الكلية عدة مراحل هي[2] :

-مرحلة التهيئة.

-التعريف بالكلمات والجمل.

-مرحلة التحليل والتجريد.

-مرحلة التركيب.

الطريقة التوفيقية(التوليفية):

تجمع هذه الطريقة بين التركيب والتحليل، حيث يعمل المدرس على تقديم كلمات أو جمل من محيطهم أي أنها «تبدأ بكل ذي معنى شأنها شأن الطرق الكلية»[3]، فهي تبدأ بالكلمات المستخدمة ثم تكرر الكلمات والجمل مرتبطة بأصواتها وبأشكالها حتى تترسخ في أذهان المتعلمين ثم تحلل بعد ذلك الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى حروف، ثم تبدأ مرحلة التركيب فتستخدم الحروف التي استوعبها التلميذ لتركيب كلمات جديدة مع ربطها بمعانيها

[1] – ينظر: مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص 151.

[2] – الدليمي والوائلي، المرجع السابق، ص112.

[3] – مصطفى أرسلان، المرجع السابق، ص152.

مع التركيز على حرف أو صوت بعينه أثناء التجريد و« ربط هذه الكلمات بالصور بجعلها أقرب إلى مراكز الذاكرة فلا تمحى منها بسهولة»[1].

طريقة الأنماط اللغوية:

ترتكز على ترتيب الكلمات في الجملة ووظائفها ونوع الكلمة والتنغيم، و الصوت والوقفات[2]، و يستدعي تعليم البنية تعليم الكل ذي المعنى: الكلمات وحروفها، الجمل، الفقرات، النصوص وتعلم وظيفة الأجزاء المكونة للكل، ويوصف في هذه الطريقة إدراك الرموز المرئية، وفك هذه الرموز وتحويلها إلى لغة منطوقة، ويفسر المعنى تبعا لمعرفة التلميذ ومكتسباته وتفاعلها معه، ثم تبنى تصورات تربط السياق المقروء عنه وفيه، ثم إنشاء هيكل لفهم المادة المقروءة[3].

طريقة الخبرة اللغوية:

تربط هذه الطريقة بين القراءة والكتابة بواسطة مشاركة التلاميذ فيما يكتبونه عن رغباتهم، والقراءة المذكورة والتفاعل مع ما يكتبه غيرهم، مع توسيع قراءاتهم لزيادة ثروتهم اللغوية وخبراتهم وامتلاك مزيد من المهارات، فنبني القصة الخبرية وكتابتها بصورة تعاونية جماعية بعد مرور التلاميذ في خبرات هذه القصة على سبيل المثال: حكايات وقصص تلفازية سينمائية[4].

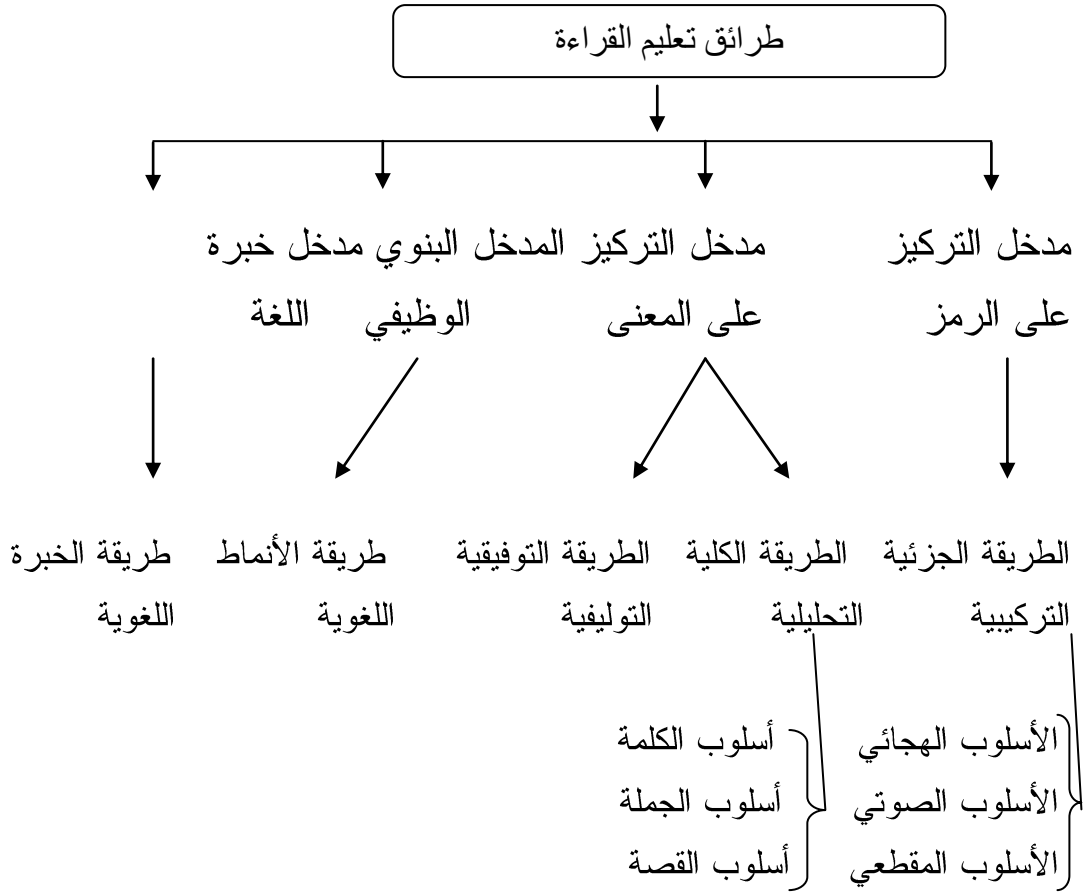
يمكن توضيح طرائق تعليم القراءة بالشكل الآتي:

[1] – سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، دار الأمل، الأردن، ص87.

[2] – ينظر: مصطفى أرسلان، المرجع السابق، ص152.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص153.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص153.



الشكل(3): طرائق تعليم القراءة وتعلمها.

ب- <u>تدريس الكتابة</u>:

تمثل الكتابة وسيلة من وسائل التعبير وترجمة الأفكار في ذهن الفرد فهي «إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها، وفق نظام معروف اصطلح عليه أصحاب اللغة في وقت ما» [1]، فالكتابة تتضمن مهارات آلية وأخرى عقلية وتشترط في المتعلم القدرة على رسم الحروف والنطق بها، والقدرة على تركيب جمل والتعبير عن المعاني والأفكار بكل وضوح.

[1] – مصطفر أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص205.

تسعى عملية الكتابة إلى تكوين المهارات والقدرات الآتية:

- مهارة رسم الحروف رسما يسهل قراءتها وفهمها.
- مهارة كتابة الكلمات بحسب القواعد الإملائية.
- القدرة على تكوين الجمل والعبارات والفقرات التي تترجم المعاني والأفكار.
- القدرة على تنظيم الأفكار حسب ما تقتضيه طبيعة كل لون كتابي.

مبادئ تعليم الكتابة:

تراعى مبادئ كثيرة عند القيام بتدريس الكتابة تتلخص في الآتي:

- تدريس الكتابة ضمن وحدة متكاملة لتعليم المهارات اللغوية.
- العناية بتعليم مهارة الكتابة وظيفيا.
- تقديم خصائص الكتابة من خلال مواقف طبيعية.
- الحرص على جودة الكتابة وسلامتها حتى تكون مثلا يقتدى به.
- تكثيف التدريبات اللغوية وتنويعها.
- تدريس مهارات الكتابة بشكل تدريجي.
- تشجيع محاولات المتعلمين.
- التقويم.

مراحل تعليم الكتابة:

يتم تدريس مهارة الكتابة وفق الخطوات التالية:

التمهيد:هوإثارة اهتمام التلاميذ وتشويقهم لتعلّم هذه المهارة وتهيئتهم لاكتساب الأساليب المرغوبة، وينبغي أن«تدرس هذه المناشط القبلية أثناء فترة ما قبل القراءة بقدر الإمكان، وذلك حتى يتم التدريب المبكر على الكتابة والقراءة في وقت واحد»[1].

[1] – مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص214.

التدريب: يبدأ التلاميذ في تعلم الكتابة بعد تمكّنهم من التحكم الحركي الكافي الذي يسهل عليهم كتابة الأشكال البسيطة للحروف.

تجويد الكتابة: تهدف هذه المرحلة إلى إيصال التلاميذ إلى مستوى من الكتابة فيحرصون على العناية بمهارات الكتابة مثل: «شكل الحروف، تنظيم المسافات، استقامة وانتظام الميل ونوعية جرة القلم عند كتابة الحروف»[1].

جـ-تدريس الخط:

يعد الخط وسيلة الاتصال الكتابية الأولى فهو ينقل المسموع إلى مكتوب، فجمال الخط ووضوحه يساعد المتعلم على الوصول إلى المعاني والأفكار، فاهتمت مناهج تعليم اللغة العربية بالعناية به، فالخط يجعل الكتابة واضحة سهلة القراءة والفهم، فهو مرتبط بالكتابة من جهة ومرتبط بالإملاء من جهة ثانية.

يهدف تعليم الخط إلى تحقيق الأغراض التربوية الآتية:

- اكتساب بعض القيم الفنية والأخلاقية كالجمال والملاحظة والنظافة والصبر والتريب.
- التحكم في الكتابة السريعة.
- تحسين الخط يوضح الكتابة ويسهل فهم معناها.

مبادئ تعليم الخط:

يخضع تعليم الخط إلى مجموعة من الأسس من أهمها:

-اختيار المادة أو النموذج الذي يحقق حاجات المتعلم.

-الاهتمام بطريقة جلوس التلاميذ.

-التكرار والتدريب للوصول لأفضل النتائج.

-اكتساب التلاميذ العادات الحسنة كالنظام والنظافة وإمساك القلم بالطريقة الصحيحة، والعمل على الابتعاد عن العادات السيئة أثناء الكتابة[2].

-تقويم الكتابة بتوجيه من المعلم.

---

[1] – الرجع نفسه، ص215.

[2] – المرجع السابق، ص246.

طرائق تعليم الخط:

يستعمل لتعليم الخط طرائق كثيرة هي:

الطريقة الأولى:

يجزأ الحرف إلى الخطوط الأساسية المكونة له ويقوم المعلم بتدريب التلاميذ عليها.

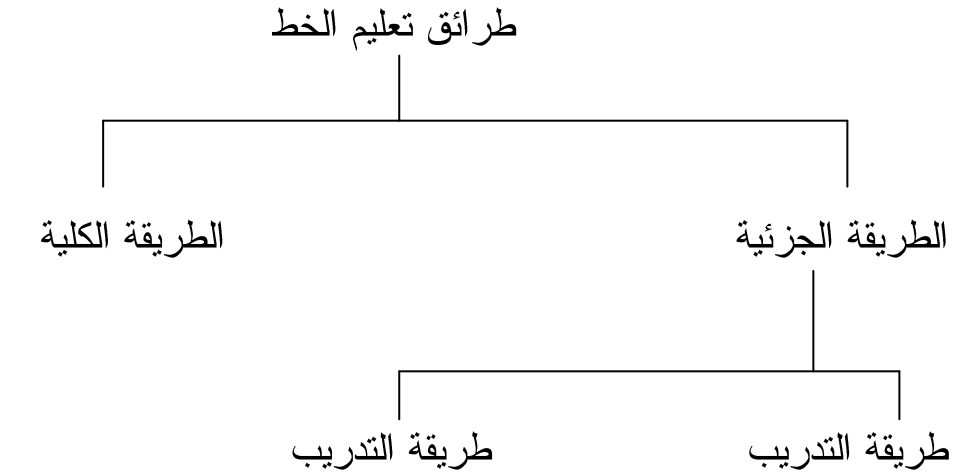
الطريقة الثانية:

تحسن في هذه الطريقة الانتقال السريع من حرف إلى الكلمة إلى الجملة.

الطريقة الثالثة: الطريقة الكلية

يشرع المعلم في تعليم الخط انطلاقا من كلمة أو جملة قصيرة، مع الحرص على تقديم حروف يمكن التعرف عليها بالتحليل، وتدفع التلميذ إلى بذل الجهد والمثابرة، وعلى المعلم أن يتابع طريقة تدريسه لكي يتعلموا عليها[1].

يمكن ترجمة هذه الطرائق بالشكل التالي:



على الخطوط الأساسية على الحروف المنفصلة.

الشكل(4): طرائق تعليم الخط.

[1] – مصطفى أرسلان، المرجع السابق، ص 247.

خطوات تدريس الخط:

يسير تعليم الخط وفق خطوات مدروسة تتلخص في ما يلي:

التمهيد: يهيء المعلم التلاميذ لتدريس الخط، فيقسم السبورة إلى قسمين: قسم النموذج وقسم الشرح والتوجيه.

قراءة النموذج: يقرأ المعلم النموذج قراءة جهرية واضحة، ثم يطالب بعض التلاميذ بقراءته، ثم يشرح معناه شرحا ميسرا بمناقشة التلاميذ.

كتابة النموذج والشرح الفني: يشرع المدرس في الكتابة بعد تنبيه التلاميذ إلى ضرورة متابعته وملاحظته مع الاستعانة بالشرح الفني للنموذج وتوظيف الألوان والخطوط لضبط أجزاء الحرف وتحديده.

المحاكاة: يقلد التلاميذ المعلم في كتابة النموذج في أوراق أو كراسات خارجية، ثم بعد ذلك ينتقلون إلى كتابتها على كراسات الخط.

التقويم: يحرص المعلم على توجيه التلاميذ وإرشادهم أثناء الكتابة والمحاكاة وبعد الانتهاء من كتابة النموذج، ويقوم أيضا بتقييم التلاميذ وتشجيع المتفوقين.

د- <u>تدريس الإملاء</u>:

إن الإملاء وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الخطية فبواسطته يتعرف التلاميذ على الرسم الاصطلاحي للكلمات فيستعملوه في الاتصال والتواصل بغيرهم، فهو يعرف على أنه «فن رسم الكلمات في اللغة العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى، ويكون ذلك وفق قواعد وضعها علماء اللغة»[1].

يهدف تعليم الإملاء على تحقيق الأغراض التالية:

- تعلم رسم الحروف بصورة صحيحة.
- تعويد التلاميذ على استعمال علامات الترقيم.
- اكتساب العادات الحسنة كالدقة والنظام والنظافة والانتباه.
- التعرف على قواعد الإملاء والعمل بها.

[1] – الدليمي والوائلي، المرجع السابق، ص 121.

- تدريب الحواس على حسن الاستماع والإجادة والإتقان.
- إثراء الذخيرة اللغوية والثقافية لدى المتعلمين.

طرائق تعليم الإملاء:

يتأتى تعليم الإملاء وفق طرائق عديدة تتنوع حسب الهدف والوظيفة وهي:

الإملاء المنقول:

يقدم المعلم نصا على السبورة أو من كتاب معين أو في بطاقات خاصة، ثم يقرأه ويشرحه ويناقش التلاميذ ليتمكنوا من فهمه، ثم يقوم بتحليل بعض الكلمات وتهجئتها شفهيا، وبعد ذلك يطلب منهم نقل النص في كراسات خاصة بتوجيه من ه وتحت إرشاده، ويناسب هذا النوع من الإملاء السنة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية.

يتبع المعلم في التعليم بهذه الطريقة الخطوات الآتية:

- التمهيد.
- العرض.
- قراءة القطعة وشرحها.
- نقل القطعة على الكراسات.
- التقويم

الإملاء المنظور:

يعرض المعلم على التلاميذ نصا لقراءته وفهمه، ومناقشته وتهجئة بعض كلماته، ثم يملي عليهم النص بعد حجبه عليهم حيث تساعد هذه الطريقة على تثبيت أشكال الحروف والكلمات بواسطة التذكر البصري، ويصلح هذا النوع للسنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي.

- اختبار تعليم الإملاء المنظور بالخطوات الآتية.
- اختبار النص.
- كتابة النص على السبورة وقراءتها.
- ملاحظة النص وشرح معانيه، ومناقشة التلاميذ حولها.

- حجب النص على التلاميذ ويملي النص عليهم.
- قراءة النص مرة أخرى، ليصل التلاميذ لتصحيح أخطائهم.
- تجميع الدفاتر لتصحيحها، ثم تعاد إلى التلاميذ للتصحيح تحت توجيه المعلم.

الإملاء الاستماعي:

يقرأ المعلم النص على مسامعهم دون كتابته على السبورة، ثم تشرح معانيه وتناقش تراكيبه اللغوية وبعد استيعاب النص يقوم المعلم بمليه عليهم؛ يتفق هذا النوع من الإملاء مع السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

يسير تعليم التلاميذ وفق هذا النوع باتباع الخطوات الآتية:

- التهيئة.
- قراءة النص وشرح معانيه ومناقشتها.
- تملية النص عليهم.
- قراءة النص مرة ثانية.
- تجميع الدفاتر لتصحيحها.
- إعادة الدفاتر للتلاميذ للتعرف على أخطائهم وتصويبها تحت إشراف المعلم.

الإملاء الاختباري:

يملي المعلم على التلاميذ النص أو الخطة دون شرح أو تذكير بالقواعد الإملائية أو قراءة، ويكون هذا النص من خارج المقرر الدراسي لاختبار التلاميذ ومعرفة مدى تقدمهم في الإملاء وحصر الأخطاء الشائعة لديهم، وتناسب هذه الطريقة جميع سنوات المرحلة الابتدائية، و«يمكن إدراج هذا النوع من الإملاء ضمن طرائق التقويم»[1].

يكون تدريس الإملاء بهذه الكيفية وفق الخطوات التالية:

[1] – الدليمي والوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص123.

-اختيار نص مناسب يتضمن قاعدة أو كلمات يراد اختبار التلاميذ في كتابتها.

-قراءة النص وتوضيح الألفاظ والمعاني.

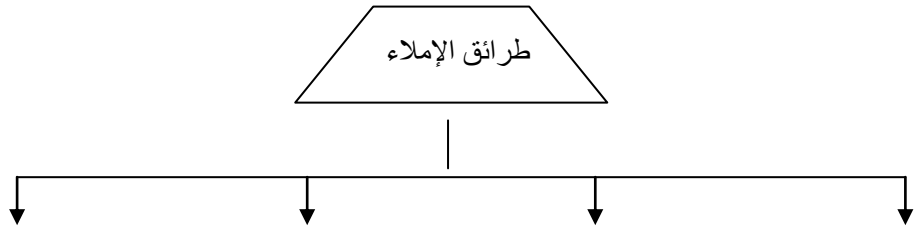
-قراءة النص من طرف المعلم قراءة معبرة.

-تملية النص على التلاميذ.

-قراءة النص مرة أخرى.

-تجميع الدفاتر للتلاميذ للتعرف على أخطائهم وتصويبها.

يمكن توضيح طرائق الإملاء بالشكل الآتي:



الشكل(5): طرائق تدريس الإملاء.

ملامح الحكم على الطرائق:

يلاحظ في تعليم الإملاء ملامح عامة تحكم هذه الطرائق هي[1]:

وحدة اللغة: يجري تعليم الإملاء في سباق تعليم اللغة.

الوظيفية: يقتضي تعليم الإملاء أثناء تنفيذ التلاميذ لأي نشاط كتابي.

القدوة: وتعني أن يقدم المعلم القدوة للتلاميذ في كتاباته.

التكرار: التكرار غير الممل مع إستراتيجية للرقي بالمهارات (التذكر ورسم الحروف).

التدرج: معالجة موضوعات الإملاء خطوة خطوة.

التفريد: يقوم تعليم الإملاء على أساس فردي .

[1] – ينظر: مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص: 231 – 232

هـ – تدريس الأناشيد:

إن الأناشيد من الألوان الفنية التي يقبل عليها التلاميذ فيحفظونها ويتغنون بها، وتحتل أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف اللغوية والتربوية والثقافية فهي« قطع شعرية مختارة قابلة للتلحين والغنا ء تشير حماس التلاميذ وتبني فيهم انتماءهم لوطنهم وينشدونها في المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية» [1]، فهي تعمل على بعث السرور في نفوس التلاميذ وتغرس فيهم القيم والصفات النبيلة، ويفضل أن يكون النشيد مشوقا سهل الحفظ متصلا بالمناسبات الدينية والوطنية ويحقق رغباتهم وميولهم.

يفضل في السنتين الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية أن تكون الأناشيد شفوية لأن قدراتهم اللغوية ناقصة، ويقوم المعلم عند تدريسها بإتباع الخطوات الآتية:

- التمهيد: تهيئة التلاميذ للنشيد بأسلوب مشوق.
- قراءة نموذجية من طرف المعلم مع تكرار ذلك.
- تحفيظ النشيد إلى التلاميذ.
- تقديم شرح مبسط للأفكار الواردة في النشيد.

ويسير المدرس في تعليم الأناشيد في السنوات الباقية من المرحلة الابتدائية وفق المراحل التالية:

- التهيئة: بإثارة نتباه التلاميذ إلى موضوع النشيد.
- العرض: تقديم النشيد بكيفية مشوقة تجلب التلميذ.
- قراءة النشيد قراءة نموذجية (مغنى وملحنا) من طرف المعلم.
- يردد التلاميذ النشيد بعد المعلم (في شكل مقاطع).
- شرح النشيد وتحليله.
- قراءة النشيد ملحنا من طرف كل التلاميذ أو من طرف مجموعات من القسم (مثلا: مجموعة تلاميذ كل صف).

[2] – الدليمي والوائلي، المرجع السابق، ص:125

و- تدريس المحفوظات:

تختلف المحفوظات عن الأناشيد فهي « قطع أدبية موجزة تكون في شكل شعر أو نثر أو قرآن أو حديث »[1]، يرمي تدريس المحفوظات إلى إثراء الذخيرة اللغوية والفكرية وتنمية المعاني الراقية وتهذيب السلوك والأخلاق والتدريب على فهم الأساليب الأدبية، وتنمية مهارات الحفظ والفهم والاستيعاب.

يكون تدريس المحفوظات في السنوات الأولى من التعليم الابتدائ ي بإتباع الخطوات الآتية:

- التهيئة

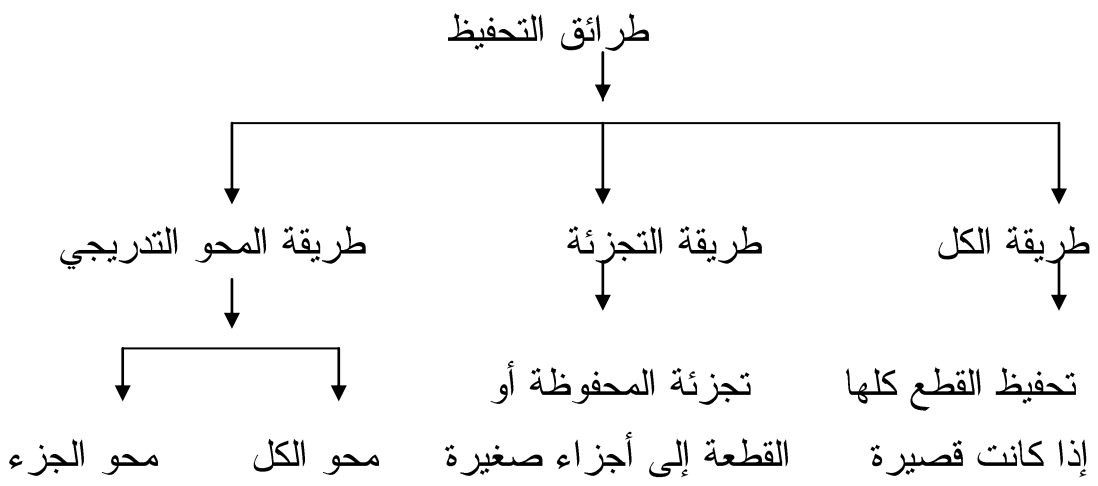
- قراءة النص قراءة نموذجية
- قراءة فردية من بعض التلاميذ
- شرح المعاني والأفكار ومناقشتها بشكل مبسط
- قراءة المحفوظة قراءة جهرية
- الإجابة عن الأسئلة أو التمرينات المتعلقة بالمحفوظات

يمر تدريسها في السنتين الرابعة والخامسة من هذه المرحلة حسب المراحل الآتية:

- التهيئة والتمهيد
- عرض نص المحفوظة
- القراءة النوذجية
- قراءة التلاميذ الصامتة والجهرية وللمحفوظات
- شرح المعاني والأفكارومناقشتها
- تحفيظ القطعة

ولتحفيظ النصوص الشعرية أو النثرية طرائق عديدة، يمكن توضيحها بالشكل الآتي:

[1] – المرجع السابق ، ص 127



الشكل (6): طرائق تحفيظ النصوص الشعرية أو النثرية

ز- <u>تدريس المطالعة</u>:

تقوم المطالعة بتنمية خبرات التلاميذ وزيادة قدراتهم على الفهم والتحليل والتذوق وعلى تحسين قراءاتهم، ويرمي تدريس المطالعة إلى تحقيق أهداف كثيرة هي[1]:

- قراءة النصوص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- الاستفادة من القواعد النحوية و الصرفية لقراءة النصوص غير المشكلة.
- الفهم والتحليل واستنتاج الأفكار من النصوص التي يطالعونها .
- اكتساب مفردات ذات معان ومفاهيم تجويدية.
- القدرة على استخدام الكتب والمكتبات.
- القدرة على استخدام المعاجم اللغوية.
- اقتناء بعض الكتب والقصص والمجلات.
- تقدير المفكرين والمربين و العلماء والكتاب والشعراء.

[1] – ينظر: الدليمي والوائلي، المرجع نفسه، ص 145

يقوم المعلم بتدريس المطالعة بإتباع الخطوات الآتية:

- التمهيد: بتهيئة التلاميذ وتشويقهم لنص المطالعة للوصول إلى عنوان النص وبعض المعاني والأفكار التي يتضمنها.
- القراءة الجهرية: يقرأ المعلم النص قراءة نموذجية.
- القراءة الصامته: يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الموضوع قراءة صامته لمدة زمنية مضبوطة.
- القراءة الجهرية: يقرأ التلاميذ الموضوع قراءة جهرية فيفسح المجال في المرة الأولى للذين يحسنون القراءة، ثم تبدأ قراءة التلاميذ الآخرين.
- المناقشة والتحليل: يخصص المعلم وقتا مناسبا لمناقشة التلاميذ حول الموضوع الذي قرؤو ه للوقوف على مدى استيعابهم وفهمهم للمعاني التي يتضمنها نص المطالعة ويستحسن ربط المطالعة بفروع اللغة الأخرى.

حـــ- <u>تدريس التعبير</u>:

يعد التعبير وسيلة الاتصال الأساسية مع الآخرين و التفاهم معهم، كما أنه أداة للإقناع، فهو أعم فروع مادة اللغة العربية إذ يعبر الإنسان من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه و به يقضي حوائجه و يتمكن من فهم المقروء والمسموع، وتحتاج إثارة حاجة الطفل إلى التعبير جوا اجتماعيا يبعث على الطمأنينة والثقة بالنفس للاتصال بغيره، فإن تنمية مهارات التحدث تفرض على المدرسة: الاهتمام بمحادثة الطفل الفردية وتهيئة الفرص لمحادثة الأطفال الجماعية[1].

إن للتعبير أسسا وقيما يرتكز عليها، وهي [2]:

. قيم اجتماعية.

. قيم تربوية.

[1] – ينظر: ثناء يوسف الضبع، تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007، ص227-228.

[2] – ينظر:عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم والإيمان، المعمورة، ص: 1، 2008، ص 25-26.

. قيم فنية.

. ويضيف **الديلمي والوائلي**(2005) الأسس النفسية[1].

يهدف تدريس التعبير في المدرسة الابتدائية إلى تحقيق الأغراض التالية:

-تعبير التلميذ عن الأشياء التي يراها، وتسميتها.

-اكتساب المعارف والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم الصحيحة.

-تحرير فقرة أو أكثر عن موضوع معين.

-تنمية الثروة اللغوية.

-التعبير عن الأفكار والمشاهدات والخبرات شفويا وكتابيا.

-التعود على سالسة الكلام وطلاقة اللسان.

-احترام القواعد اللغوية في التعبير الشفوي والكتابي.

-تقليد السااليب الأدبية الرفيعة.

-القدرة على استعمال علامات الترقيم بكيفية صحيحة.

نوعا التعبير:

يتجلى التعبير على المستوى المدرسي في نوعين اثنين هما: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، ويعد كل منهما مهارة، وإن «ارتبطت بالأخرى إلا أنها تستقل بأهدافها وموضوعاتها ومجالاتها ومن ثم مهاراتها الفرعية وطرق تدريسها ووسائل وأساليب تقويمها»[2].

التعبير الشفوي:

إن التدريب على التعبير هو تنمية للتواصل والتخاطب بين فردين أو أكثر بحسب المقام الذي يكون فيه، فالتعبير الشفوي هو: «فن نقل المعتقدات والمشاعر والأحاسيس والمعلومات والمعارف والخبرات والأفكار والآراء... من شخص إلى آخر نقلا يقع من المستمع أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة»[3].

[1] – ينظر: الديلمي والوائلي، المرجع السابق، ص137.

[2] – رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها-تطويرها-تقويمها، ص96.

[3] – المرجع نفسه، ص 97.

يأخذ التعبير الشفوي في المدرسة الابتدائية أشكالا كثيرة، يقوم المعلم بتوظيفها لتدريب التلاميذ عليها، ومنها:

. التعبير الحر.

. التعبير عن الصورة المعروضة عليه.

. استثمار حصة القراءة للتعبير الشفوي.

. الحكايات.

. تشجيع التلاميذ على التحدث.

. الموضوعات.

يقوم تدريس التعبير في المرحلة الابتدائية وفق المراحل الآتية بكل شكل وهي:

. التعبير الحر: التمهيد–التعبير الفردي– المناقشة.

. القصة: التهيئة– عرض القصة– مناقشة التلاميذ حول القصة– اختيار عنوان مناسب لها–

المناقشة الجماعية.

. الموضوعات: التمهيد– عرض الأفكار الأساسية– مناقشة التلاميذ– تدوين بعض الجمل أو

الآيات... – التحدث عن الموضوع.

التعبير الكتابي:

يحرص المعلم على تعويد التلاميذ على الربط بين ما يكتسبونه من معارف والكتابة السليمة، حيث يستثمر ما يعرض عليهم من صور أو أسئلة لتشجيع المتعلمين على تحرير وتدوين ما يرونه أو ما يسمعونه، كما يختص التعبير الكتابي بالمهارات الآتية[1]:

–وضع الصيغة الفنية في العبارات والتراكيب.

–سلامة الكلمات من الأخطاء الإملائية.

[1] – حسين سليمان قورة، في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981، ص 218.

-استخدام علامات الترقيم بكيفية صحيحة.

-مراعاة الأمانة في تسجيل الأفكار والأساليب التي اكتسبها الكاتب واقتبسها من سواه.

يأخذ التعبير التحريري صورا عديدة توظف لتنمية مهارات التلاميذ وهي[1]:

-تلخيص القصص والموضوعات المقروءة والمسموعة والمرئية.

-تحويل القصة إلى حوار تمثيلي كتابي.

-كتابة الرسائل.

-الكتابة الخلقية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو الدينية.

-إعداد الكلمات الخطابية لإلقائها في المناسبات المختلفة.

-كتابة الأخبار وتقديمها إلى النشرة المدرسية.

يسير المعلم في تدريس التعبير الكتابي وفق المراحل الآتية:

التمهيد- كتابة عنوان الموضوع- العرض- الخاتمة.

ويراعي المدرس في تصحيح التعبير في المرحلة الابتدائية الكتابة بخط واضح ويشير إلى بعض الأخطاء الشائعة ويسجلها ويقوم بتصويبها جماعيا على السبورة، ويكتفي بذكر ملاحظات عامة حول محاولات التلاميذ، كما يتنبه عند التصحيح إلى النواحي اللغوية والفكرية والأسلوبية ويعمل على تشجيع أصحاب المواضيع الجيدة.

ط- <u>تدريس القواعد</u>:

تعد القواعد وسيلة لحفظ الكلام وصحة النطق والكلام، فهي تساعد التلاميذ على تقويم السنتهم واستخدام اللغة استخداما سليما، ويعرف النحو على أنه «مجموعة من القواعد التي تنظم هندسة الجملة ومواقع الكلمات فيها ووظائفها من ناحية المعنى ويرتبط بذلك من أوضاع إعرابية»[2].

توجد مبادئ عامة لتدريس النحو، من أهمها ما يلي[3]:

---

[1] – الديلمي والوائلي، المرجع السابق، ص 140.

[2] – محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984، ص 281.

[3] – ينظر: سمير شريف استيتية، علم اللغة التعلمي، ص 111-113.

. الممارسة.
. الكشف على الأنماط اللغوية.
. دفع القدرة على التعبير.
. اختيار القواعد الوظيفية.
. التفاعل في التعليم.
. دراسة القواعد عن طريق النصوصو الرفيعة.

يهدف تدريس القواعد في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق ما يلي:

-معرفة القواعد الخاصة بالجملة الفعلية والجملة الإسمية.
-إدراك المرفوعات والمنصوبات والمجرورات.
-التمييز بين التراكيب اللغوية والعلمية قراءة سليمة.
-التعبير السليم بمراعاة القواعد اللغوية.

يراعى عند اختيار موضوعات القواعد تعلم التلاميذ عدة أسس كمرتكزات المادة النحوية في نظر أهل الاختصاص وحاجات المتعلمين، ومتطلبات المجتمع والبيئة والعصر الذي نعيشه، وضرورة الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في تدريس القواعد، حيث تنتقى الموضوعات القواعدية التي يراد تدريسها حسب كل مرحلة تعليمية.

طرائق تدريس القواعد:

يتبع المربون في تدريس القواعد النحوية عدة طرائق يمكن حصرها كما يأتي:

الطريقة الاستنباطية(القياسية):

ينطلق المعلم في تدريس النحو من عرض القاعدة النحوية أولا وتعليمها للتلاميذ، ثم يقدم الأمثلة والشواهد التي تبين هذه القواعد ويختم الحصة بتطبيقات للثبيت القاعدة في أذهان المتعلمين، فهي مبنية على الاسس الآتية:

القياس – الحفظ والاستظهار – قلة التطبيق والتدريب.

الطريقة الاستقرائية:

يبدأ المدرس بعرض مجموعة من الأسئلة التي تتضمن القاعدة النحوية مع محاولة جلب انتباه المتعلمين عن طريق الملاحظة حتى يستطيعوا استنتاج القاعدة المطلوبة، وتسجل على السبورة ثم القيام ببعض التطبيقات لترسيخها.

طريقة النشاط:

يطلب المعلم من التلاميذ جمع الجمل والنصوص والتراكيب التي تتضمن مفهوما نحويا معينا(المبتدأ-الخبر...) أي مما يعين في الكتب المدرسية لتستخدم في استنباط القاعدة أو المفهوم النحوي، وتسجل على السبورة وتعطى تطبيقات لغوية لتدعيم الفهم[1].

طريقة النصوص:

تستند على الإتيان بنص متكامل يستوعبه التلاميذ ويناقشون معناه، ثم يستخلصون القاعدة بتوجيه من المعلم[2].

يتبع المعلم في هذه الطريقة الخطوات التالية:

. التمهيد.
. عرض النص.
. تحليل النص.
. استنباط القاعدة.
. التطبيق.

طريقة المشكلات:

يضع المعلم تلاميذه أمام مشكلة نحوية لا يمكن حلها إلا عن طريق قاعدة جديدة(أخطاء نحوية ارتكبها التلاميذ لعدم معرفة القاعدة مثلا)، ويعالجها بإشراك المتعلمين في حلها، فإن عجزوا في ذلك عرض عليهم القاعدة واستثمرها في

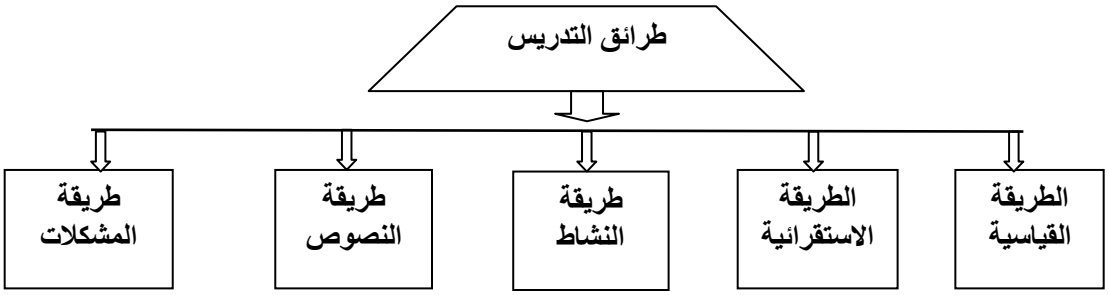
[1] – ينظر: مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، ص277.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 276.

الضبط الصحيح، وفي الأخير يقدم لهم تطبيقات متنوعة لاستخدام القاعدة، يسير المعلم في درس القواعد النحوية في طريقة حل المشكلات باتباع الخطوات التالية[1]:

- البدء بمشكلة.
- معاونة التلاميذ على حل المشكلة.
- الاهتمام بالتدريبات والتطبيقات.
- العلاج الفردي.
- المصطلحات.

يمكن وصف الطرائق المتبعة في تدريس القواعد النحوية بالشكل الآتي:



الشكل(7): طرائق تدريس القواعد.

ك-<u>التطبيقات الغوية:</u>

يقصد بها التطبيق على ما درسه التلميذ من معارف في اللغة والقواعد النحوية، فهي تعد من الأمور الأساسية التي يجب أن يعتني بها المعلم، فالتطبيق يتبث المعلومات ويزيل العقبات أمام التلاميذ في استيعابها، والتدريبات اللغوية نوعان: شفوية وكتابية.

إن التطبيق الشفوي وسيلة لجعل القواعد مهارة لا تتطلب الإغراق في التآمل والتفكير، فهو يسمح بتدريب التلاميذ على صحة الضبط والسرعة، حيث يقوم المعلم باعداد مجموعة من الأمثلة المتصلة بالقاعدة المدروسة، ثم يقوم بشرحها وبتدليل فهمها ليطلب من المتعلمين البدء في عملية التدريب بتوجيه منه.

[1] – ينظر: المرجع نفسه، ص280-281.

ينمي التطبيق الكتابي الاعتماد على النفس ويكسب المتعلم القدرة على التفكير والقياس والاستنباط، والدقة والتنظيم، فهي تقدم للتلاميذ ليجيبوا عليها في مدة زمنية مناسبة، وبعد الانتهاء من الاجابة يشرح المعلم الأمثلة ويناقشها مع التلاميذ لاكتشاف أخطائهم وتصحيح محاولاتهم، فهذا النوع من التطبيق يمكن المدرس من الوقوف على مستوى المتعلمين وعلى مدى استيعابهم للدرس.

المبحث الثاني:

مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

1. وصف عام للمناهج.
2. طور الإيقاظ والتهيئة.
   - السنة الأولى
   - السنة الثانية
3. طور تعميق التعلمات الأساسية.
   - السنة الثالثة.
   - السنة الرابعة.
4. طور التحكم في التعلمات الأساسية.
   - السنة الخامسة.

1. وصف عامل للمناهج الجديدة:

تترجم المنظومة التربوية آمال المجتمع وتطلعاته و اختياراته الاجتماعية والثقافية، فهي بحث دائم ومستمر من أجل إيجاد صيغ ملائمة لتربية أفراد المجتمع تربية تجعلهم مؤهلين إلى الاضطلاع بأدوارهم المختلفة، فالمنظومة التربوية توثق الصلة بين التراث والقيم الدينية والاجتماعية والوطنية من جهة واستشراف المستقبل من جهة أخرى.

إن المدرسة الجزائرية معنية بتجديد المناهج وتغيير طرق عملها وسير إدارتها حتى تتمكن من مواكبة التقدم العلمي والمعرفي ومسايرة التغيرات السياسية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها المجتمع الجزائري.

وقد قامت المنظومة التربوية بتغيير برامجها وتحديث محتوياتها إيمانا منها بضرورة رفع التحديات العديدة التي تواجهها كعولمة المبادلات وذلك بالإعداد الجيد والتربية الفعالة للنشء، وقد رصدت المناهج المعتمدة في الإصلاح التربوي للمدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم الابتدائي أهم المحاور المتعلقة بذلك وهي[1]:

أ -مستجدات المناهج:

يشمل المنهاج كل العمليات التي تساهم في تكوين التلميذ تحت رعاية المدرسة خلال مدة التعلم، وجاءت المناهج الجديدة لتدعم التدريس بواسطة الأهداف فاعتمدت المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية وهي ترتكز على وضعيات تعلمية مشتقة من الحياة اليومية في قالب مشكلات يسعى إلى حلها؛ فهي تشجع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة وتحدد أدوارا متكاملة لكل من المعلم والمتعلم، فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، والمتعلم محور العملية التعليمية وعنصر نشيط فيها، كما يعد التقويم عنصر من هذه العملية وليس خارجا عنها، فهو يعزز العلاقة بين المعلم والمتعلم من ناحية وبين المعلم والأولياء من ناحية أخرى.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مدخل عام لمناهج السنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص: 4-16.

ب -الغايات التربوية وملامح التخرج من التعليم القاعدي:

ترمي المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية:

-قيم الجمهورية والديمقراطية.

-قيم الهوية.

-القيم الاجتماعية.

-القيم الاقتصادية.

-القيم العالمية.

تسعى التربية الأساسية(القاعدية) إلى تنمية شاملة للمتعلم ومتكاملة من حيث المجال الوجداني والمجال الحسي الحركي والمعرفي، وتعمل المدرسة على إيصال المعارف الاساسية وتكوين السلوكات وخلق الفضاء لتعلم الحياة الجماعية وتسهيل الاندماج في المجتمع، وذلك بالتحكم في الكفاءات القاعدية:

. كفاءات ذات طابع اتصالي.

. كفاءات ذات طابع منهجي.

. كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي.

جـ- مجالات التعلم المقررة لمرحلة التعليم الابتدائي[1]:

تقوم المرحلة الابتدائية بإعطاء تربية قاعدية لجميع المتعلمين فيما يخص:

. تعلم اللغة العربية.

. تعلم لغة أجنبية أولى.

. تعلم اللغة الأمازيغية.

. تعليما يتضمن الأسس العلمية والرياضية والتكنولوجية.

. تعليما يتضمن أسس العلوم الاجتماعية.

. تعليما فنيا يوقظ الأحاسيس الجمالية.

. منهج تربية بدنية.

[1] - وردت تحت عنوان: تقديم محتويات المناهج في مناهج السنة 3 من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2004، ص: 10.

د- الوسائل التعليمية والوثائق المرافقة:

تساعد الوسائل التعليمية على تطبيق المناهج فيستعين بها المعلم في أدائه والتلميذ في تعلماته، ومن بينها:

- الوثائق المرافقة للمنهاج.
- الكتب المدرسية.

هـ - التنظيم التربوي في خدمة التعلم:

تبنى المناهج المعتمدة علاقات متميزة داخل الصف وخارجه، وتوزع المسؤوليات على العاملين في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، فهي تقترح مجموعة من المشاريع التربوية، ويستحسن أن تتجلى في مشروع المؤسسة، ويتطلب الإصلاح التربوي خلق علاقات تكامل بين أعضاء الفريق التربوي والإداري من جهة والبيئة المحيطة من جهة أخرى، وإلى تنظيم المناهج الجديدة وتقسيمها إلى وحدات تعلمية تعطى فيها الحرية للمعلم أو الأستاذ في استغلال التوقيت خلال الأنشطة التعلمية.

و- تكوين المعلمين والأساتذة:

قامت الوزارة الوصية بإعداد خطة عامة لتكوين المعلمين أو إعادة تكوينهم لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي ضمن محورين أساسيين لإنجاح التجديد التربوي هما: الإعلام بالمستجدات التربوية - التكوين.

ز- المتابعة الميدانية:

تكون المتابعة الميدانية والمستمرة لتطبيق المناهج الجديدة على ثلاثة مستويات:

- على مستوى مديرية التربية.
- على مستوى المقاطعة التفتيشية.
- على مستوى المؤسسة التعليمية ذاتها.
- وتخص المتابعة الميدانية:
- السهر على توزيع المناهج والوسائل التعليمية.
- توفير الظروف المناسبة وكل ما يتعلق بتطبيق المناهج.

- وضع مخططا لعمليات الإعلام والتكوين في مجال المناهج ومتابعة تنفيذه.
- جمع كل المعلومات المرتبطة بتطبيق المناهج وحوصلتها وتبليغها إلى المصالح المركزية لاستثمارها.

ح- تخفيف مناهج التعليم الابتدائي:

بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تخفيف المضامين المعرفية للمناهج في كل المستويات التعليمية بعد تحقيق ميداني أجرته مديرية التقويم والتوجيه والاتصال[1]، وقد مس التخفيف المواد بنسب مختلفة بما يساعد المعلم إلى إنجاز المقرر الدراسي في وقته، ويسهل على المتعلم الاستيعاب الجيد للمعارف المستهدفة والمساهمة في الأنشطة التعليمية.

وقد شمل التخفيف ما يأتي [2] :

1-تعديل شبكة المواقيت لتحقيق المبادئ العامة التالية:

- إحداث انسجام تام وعقلنة في شبكة المواقيت.
- تخصيص فضاء زمني لأنشطة المعالجة البيداغوجية والدعم في اللغات الساسية ضمن التوقيت الأسبوعي.
- ضبط توقيت الدراسة الفعلية.
- اعتماد حصص ذات 45دقيقة في كل المواد التعليمية.
- تخصيص 15 دقيقة يوميا للتربية الخلقية.

2- تنظيم السنة الدراسية:

تقدر السنة الدراسية بـــ 32 أسبوعا على الأقل من الدراسة الفعلية و تخصص أربعة منها للتقييم.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2008، ص: 3-4.

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص: 3-4.

ط- التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي:

رافق تخفيف مناهج التعليم الابتدائي عملية إعادة مراجعة للتعلمات السنوية على أساس التنظيم الجديد للسنة الدراسية طبقا للقرار رقم: 23 المؤرخ في 25 أوت 2009 والمحدد لرزنامة العطل المدرسية للسنة الدراسية 2009-2010، حيث حصر العدد السنوي للأسابيع في مرحلة التعليم الابتدائي بـــ[1]:

-35 أسبوعا بالنسبة للسنوات الأولى الثانية والثالثة والرابعة ابتدائي تتوزع على الفصول الثلاثة.

-32 أسبوعا بالنسبة للسنة الخامسة تتوزع على الفصول الثلاثة.

قامت مديرية التعليم الأساسي بإعداد تدرج سنوى للتعلمات خاص بكل المواد التعليمية قي مرحلة التعليم الابتدائي، وتدرج سنوي لمجمل النشاطات الأسبوعية، حيث خصص أسبوع لعمليات التقويم في نهاية كل فصل دراسي، وهي مسجلة في الرزنامة في آخر الفصل وهي عملية مستمرة وتبدأ قبل أسبوعين من ذلك، وتشمل الآتي: إجراء الاختبارات- تصحيح الأستاذ لها- إجراء التصحيح النموذجي ومراقبة العلامات- تحضير وإجراء مجالس الأقسام[2].

2. طور الإيقاظ والتهيئة:

أ- السنة الأولى:

1 منهاج السنة الأولى ابتدائي:

تعد اللغة العربية أداة للتعليم والتواصل والتبليغ في المنظومة التربوية، فعملية الاتصال اللغوي تكون تحدثا أو استماعا أو قراءة أو كتابة، وهي أيضا تمثل مهارات لغوية تعمل المدرسة على تمكين التلاميذ من استيعابها، فتقدمهم في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من المواد الأخرى التي ترتكز في تحصيلها على القراءة والفهم، ومن الأهمية بما كان أن نجعل المتعلم يتحكم في لغة عربية معاصرة من خلال تدريبه على التعبير والتواصل معا.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أوت 2009، ص: 2.

[2] - ينظر: المرجع نفسه ، ص:2.

يمثل المنهاج الوسيلة الأساسية والرسمية للعمل التربوي، والوثيقة التي يرجع إليها في أداء مهمته، وقد عالج منهاج السنة الأولى ابتدائي مفاهيم ومبادئ عديدة وشرح معالم كثيرة تساعد المعلم على تناوله وتطبيقه وتنظيمه للأنشطة في وحدة أسبوعية، وهي[1]:

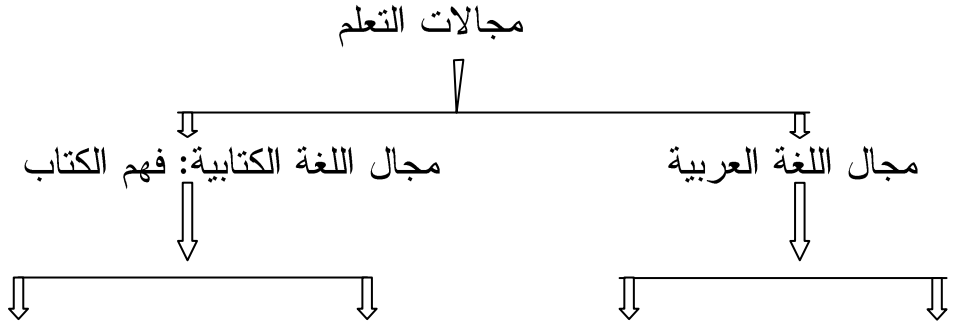
يقدر توقيت اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بـــ 14 سا و 15د، تخصص منها 45 د للمعالجة التربوية[2]، وتوزع مدة 13 سا و 30 د على أنشطة التعبير الشفوي والقراءة والكتابة والمحفوظات والألعاب القرائية ونشاط الإدماج؛ حيث تشكل أنشطة التعبير الشفوي والقراءة والكتابة مجالا واحدا يتصرف فيه المعلم مراعيا خصائص كل نشاط وإمكانيات التلاميذ في تحقيق الهدف التعليمي المقرر للمجال، وفي نهاية الأسبوع يتعلمون القراءة والكتابة باللعب لتشويقهم والترويح عنهم ولاسرجاع المكتسبات السابقة والاستعداد لممارسة نشاط الإدماج، في حين تؤدى المحفوظات عن طريق استظهار مقطوعات قصيرة من أجل مسرحة القصص والحكايات، أما نشاط الإدماج فهو نشاط تقييمي لقدرات المتعلمين على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة أثناء الأسبوع، ويتعلق بكل نشاط تعلمي أهداف خاصة، يسعى منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى تحقيقها، وقد ضبطها في وثيقة المنهاج حتى تساعد المعلم على صياغتها أثناء تناول هذه الأنشطة التربوية.

مجالات التعليم:

حصرت وثيقة المنهاج مجالات تعلم الأنشطة اللغوية في كفاءات وأهداف وضعت في جداول توضيحية تسهل على المعلم ترجمتها في أنشطة الوحدة اللغوية، وتتصل مجالات التعلم كما يوضحها الشكل الآتي:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، أفريل 2003، ص: 15-38.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2008، ص: 4.



الشكل(1) مجالات التعلم.

ملمح المتعلم:

ينتقل الطفل من الجو الأسري إلى عالم المدرسة الابتدائية، وهو يحتفظ بسلوكات ومواقف نابعة عن عائلته، فتعمل المدرسة على توفير الثقة لمساعدة المتعلم على الإقبال على الاكتساب بالتعاون مع الأسرة، ومراعاة ميله إلى اللعب وكثرة فضوله وحب الاطلاع ، كما أنه معرض في هذه السن إلى الشعور بالخوف، فينبغي الاهتمام به ومعاملته برفق وتشجيعه، واستعمال مستوى من اللغة يسهل عليه الانتقال من لغة أمه إلى لغة التعلم وباعتماد التواصل الشفوي من أجل ذلك.

يكون المتعلم في نهاية السنة الأولى قادرا على:

- التواصل مع الآخرين مشافهة وكتابة.
- التعبير عن أحداث بسيطة ومتنوعة.
- القراءة الصحيحة وفهم المقروء.
- الكتابة السليمة بإتباع السطر واحترام الاتجاه المطلوب.
- اكتشاف بعض خصائص اللغة العربية.

أنشطة التعلم:

قد تستوحي أنشطة التعلم من المجالات الثقافية التي لها صلة بالمحيط المباشر للمتعلمين، فنشكل وضعية التعلم من الحياة الأسرية أو من الحياة المدرسية أو من الحياة الاجتماعية أو منها جميعا، فيقوم المتعلم بالأنشطة التعليمية الآتية:

يمارس التلاميذ في المرحلة الأولى التعبير الشفوي والتواصل من خلال الألفاظ والتراكيب والمفاهيم اللغوية التي تتردد في البيئة المدرسية، وبعد فترة التهيئة اللغوية يتناول القيم الأخلاقية التي تمكنه من التعايش مع غيره في محبة وأخوة وتضامن وتعاون، ويكون تدريس القراءة في ثلاثة مراحل هي:

-المرحلة التمهيدية – مرحلة التدريب على مفاتيح القراءة- مرحلة القراءة الفعلية.

وتعالج حصص الكتابة من خلال النشاطين الاثنين.

. نقل ما يشاهد مثل: رسم خطوط وأشكال متنوعة.

. كتابة ما يسمع(إملاء) مثل: رسم أصوات الحروف حسب موضعها في الكلمة.

ويشكل التعبير الكتابي أهم غاية في تدريس اللغة وفروعه الأخرى، وتستمد موضوعاته من محاورة القراءة والتعبير والتواصل والمطالعة المسموعة، ويتم تدريسه في الفصل الثالث من السنة الدراسية حتى تغرس البذور الأولى لملكة الإبداع في التعلم، ويمكن تنشيط حصصه من خلال نماذج كثيرة ذكرت في وثيقة المنهاج.

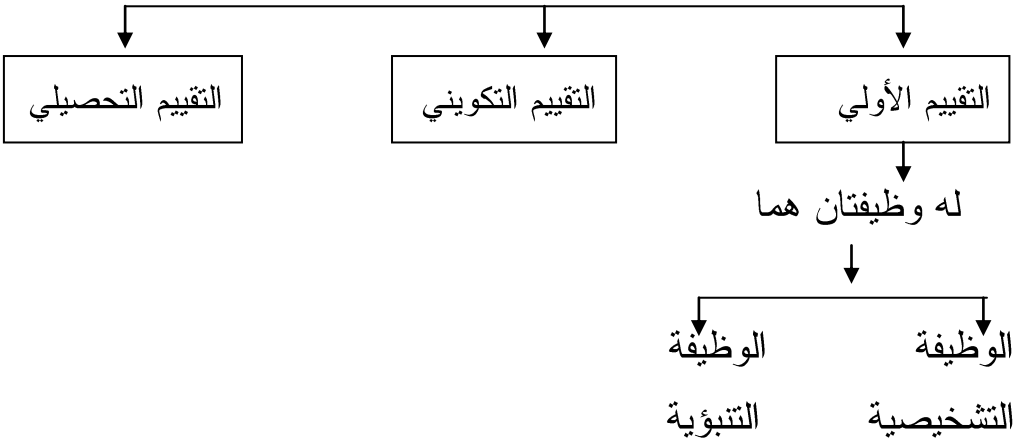
المنهاج:

يضم المواد الدراسية المقررة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي مجموعة من المحتويات يشمل كل منها عددا من المقررات، وهذه المحتويات هي:

- التعبير الشفوي والتواصل.
- القراءة.
- كتابة.
- إملاء.
- مطالعة مسموعة.
- تعبير كتابي وتواصل.
- نشاط الإدماج.

التقييم:

يرمي التقييم إلى معرفة تمكن المتعلمين من تحقيق أهداف المشروع، فهو يسمح بتقييم المعارف المكتسبة والمعارف الفعلية التواصلية في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه، ويتم في شكل نسق متتابع على المستويات الثلاثة: الفردي والفوجي والجماعيي، كما هو مبين في الشبكة الموجودة في وثيقة المنهاج، وينقسم التقييم إلى ثلاثة أنواع يمكن تبيينها بالشكل الآتي:



الشكل(2): أنواع التقييم.

تعرضت وثيقة المنهاج إلى مجموعة من المعارف وشرحتها، وذكرت خصائص بعض منها تيسيرا لتناولها واستجابة للممارسا ت البيداغوجية المعاصرة التي تهدف إلى تطوير الكفاءات العلمية بإدماجها في المعارف والمواقف والمهارات، ومما جاء في هذه الوثيقة أيضا ما يلي:

- الكفاءات المستعرضة في مادة اللغة العربية.
- المقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء البرنامج.
- المقاربة النصية.
- التحكم في كفاءة القراءة.
- وضعيات التعلم.
- التدرج.

- الوسائل.

2 الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي:

ترمي الوثيقة المرافقة للمنهاج إلى تسهيل مقروئية المناهج الجديدة حيث تبين المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي ترتكز عليها هذه المناهج، وتساعد المعلم على صياغة الأهداف والمضامين في وضعيات تعلمية لمستوى المتعلمين مع إمداده بوسائل تمكنه من تقييم أدائهم، وقد تناولت هذه الوثيقة مجموعة من العناصر التي تكون مضمون المنهاج، وهي[1]:

المقاربات البيداغوجية المعتمدة:

المقاربة النصية:

يكون الانطلاق في تعلم الأنشطة في المرحلة الأولى من النص الشفوي بكل أشكاله لمساعدة المتعلم على استثمار مكتسباته القبلية في المدرسة، ويعتمد في مرحلة التعلمات الأساسية على النص الكتابي تدريجيا مع تعلم القراءة، وترتكز المقاربة النصية على التماسك بين الجمل المشكّلة للنص والتدرج النصي، حيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد وفي حركات حلزونية متفاعلة ومتكاملة والتعبير حتى يمتلك القدرة على توظيف لقاءاته القراءة والكتابية في وضعيات التعبير المختلفة.

المقاربة بالكفاءات:

يقصد بالكفاءة بالمفهوم المدرسي: أن يكتسب المتعلم جملة من المعارف ويتعلم كيف يستفيد منها في الحياة، حيث يبرهن المتعلم على كفاءاته بالممارسة الفعلية عند الحاجة إليها.

بيداغوجيا المشروع:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، أفريل 2003، ص: 6-17.

تقدم الوثيقة فرصة للمتعلمين للتفكير في تجريب بيداغوجيا المشروع لإثارة انتباه التلاميذ ودافعيتهم، فالمشروع وسيلة يتعلم بها التلميذ؛ فقد يتم في المرحلة التمهيدية إعداد مشروع بيداغوجي يتمثل في نادي الحكايات، ويمكن أن يتحول في نهاية السنة الدراسية إلى منتوج كتابي.

مراحل التعلم:

توضح الوثيقة المرافقة للمنهاج مراحل التعلم في السنة الأولى ابتدائي حيث قسمت إلى:

المرحلة التمهيدية:

يلتحق الأطفال بالمدارس وهم مزودون باللغة الأم (العامية)، فيخصص لهم شهر كامل حتى يتكيفوا مع الوسط المدرسي ويكتسبوا كفاءات أولية في التعبير الشفوي والقراءة والكتابة تسمح لهم بالانتقال إلى المرحلة الموالية.

مرحلة التعلمات الأساسية:

تمتد هذه المرحلة من الشهر الثاني إلى نهاية الفصل الأول لتنمية الكفاءات القاعدية لمستويات التعلم الكبرى:

- القدرة على فهم المسموع والتحدث بكلام مفهوم.
- القدرة على ممارسة القراءة والكتابة.

مرحلة التعلمات الفعلية:

تكون هذه المرحلة في الفصل الثالث لتمكين المتعلم من التعامل مع النص، فتمارس أنشطة القراءة والكتابة والتعبير انطلاقا من نصوص مختلفة الأشكال والأغراض.

كيفية تناول أنشطة التعلم:

تتيح الوثيقة للمعلم إمكانية التصرف في المجال الزمني بما يحقق التكامل بين أنشطة التعبير الشفوي والقراءة والكتابة لأنها تسعى إلى تحقيق الهدف نفسه، وتوزع أنشطة التعلم المقررة على الأسبوع كما يلي:

التعبير الشفوي والقراءة والكتابة: تتكرر أربع مرات في الأسبوع خلال الفترات الصباحية، ويتم تثبيت نشاطي القراءة والكتابة بواسطة تمارين شفوية وكتابية في الفترات المسائية، ثم تتناول هذه الأنشطة في شكل ألعاب قرائية وكتابية في اليوم الخامس، ويجعل المنهاج من المحفوظات إحدى وسائل التعبير الشفوي، يركز فيها على الأداء الجماعي والاستظهار، وفي نهاية الأسبوع تقيم مكتسبات المتعلم عن طريق أنشطة يبرهن بها على كفاءاته في توظيف ما تعلمه.

تختلف وضعيات التعلم من نشاط إلى آخر، ففي ممارسة التعبير الشفوي يفضل أن تتنوع الوضعيات بين المشاهدة والتعبير الذاتي والتواصل والتبادل وإلى اختراع مقطوعات و أنشودات تردد جماعيا، وتتناسب هذه الوضعيات مع مرحلتي التعلمات التمهيدية والأساسية، ويتدرب التلاميذ على النطق السليم وطلاقة اللسان في المرحلة الأولى ويتعلم الحروف وضوابطها من خلال الكلمات والجمل ويتم التدرب على الكتابة بعد القراءة مباشرة في المرحلة الأساسية، ويعتمد على المقاربة النصية في ممارسة الأنشطة في مرحلة التعلمات الفعلية المتعلقة بالقراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

إعداد الخطة الدراسية:

تقدم الوثيقة مجموعة من العمليات حتى يستعين بها المعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمة، وهي:

- -تشخيص الوضع التعليمي للقسم وتحليله ليتعرف على إمكانيات المتعلمين وحاجاتهم المعرفية.
- -قراءة المنهاج والاطلاع على كل محتوياته ويقارن نتائج التشخيص مع متطلبات الوضع البيداغوجي حتى يتمكن من تكييفه مع واقع القسم.
- -إعداد خطة يتحكم في تطبيقها وفي تحقيق الأهداف المسطرة لها.
- -وضع وحدة تعلميه هي جملة الأنشطة التي تناولتها هذه الوثيقة لتغطية أسبوع كامل.

ب- السنة الثانية:

1 مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي:

يدعم تعليم اللغة العربية في السنة الثانية من التعليم الابتدائي المكتسبات القبلية التي توصّل إليها التلميذ في السنة الأولى، ثم تدرج معطيات لغوية جديدة لها علاقة عضوية بما تم تعلمه، يراعى في تقديمها مبدأ تواترها في اللغة بشكل عام والمجال الوجداني والنفسي للأطفال في هذا المستوى، وقد تناولت وثيقة المنهاج ما يختص باللغة العربية وضبطته في شكل عناصر، شملت ما يأتي[1]:

خصص للغة العربية في السنة الثانية ابتدائي حجم ساعي قدر بـــ : 14 سا و15د، منها 45د للمعالجة التربوية الخاصة باللغة العربية [2]، ويتم توزيع التوقيت الباقي (13سا 30د) على نشاطات هذه المادة، حيث تخصص حصص موحدة لنشاط التعبير والتواصل والقراءة والمطالعة والكتابة، ويحدث الانتقال فيها من نشاط إلى آخر بشكل ضمني، ويبرمج نشاط الإدماج في اليوم الأخير من الأسبوع حتى يتمكن المتعلم من استغلال المكتسبات المتعلمة في الإنتاج؛ وقد عرضت هذه المواد بالتوقيت المخصص لكل منها في جدول في وثيقة المنهاج للاسترشاد به.

ملامح المتعلم:

يكون المتعلم في نهاية السنة الدراسية قادرا على:

- القراءة بيسر وفهم نصوص قصيرة.
- إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بها.
- التعبير الشفوي عن مشاعره وآرائه ورغباته في مواقف شتى.
- كتابة نصوص موجزة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة.
- مراعاة الرسم الصحيح للحروف والكلمات.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ديسمبر 2003، ص: 20-42.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، ص: 4.

الكفاءات:

يكون المتعلم في نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي قادرا على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري، وقدحصرت وثيقة منهاج اللغة العربية مجموعة من الكفاءات القاعدية في هذا المستوى وربطت كل منها بمجموعة من الأهداف التعليمية،و يمكن تمثيل هذه الكفاءات في الجدول الآتي:

الأنشطة	الكفاءات القاعدية
التعبير الشفوي والتواصل	. يفهم ما يسمع – يختار أفكاره – يعبر عن الأفكار – يعطي ويطلب المعلومات.
القراءة والمطالعة	. يقرأ النصوص بأداء جيد–يفهم ما يقرأ –يعيد بناء المعلومات الواردة في النص –يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.
التعبير الكتابي	. يختار وينظم أفكاره – يوظف الكتابة لأغراض مختلفة –يصوغ أفكاره –يلتظم بقواعد رسم الحروف والإملاء وبمعايير النصوص.

الجدول(1): الكفاءات القاعدية لتعليم اللغة العربية.

النشاطات:

يواصل منهاج السنة الثانية باستثمار المقاربة النصية وإرساء قواعدها، وفي توضيفها في تعلم الأنشطة اللغوية المقررة، وهي:

- التعبير الشفوي والتواصل، ومن أهدافه:

. تزويد التلميذ بحصيلة لغوية تساعده على التعبير السليم.

. تعويده على إجادة التحدث مع الآخرين، وطرح آرائه وتعليل وجهة نظره.

- القراءة: ومن أهدافها:

. تدريب المتعلمين على القراءة الصحيحة والمسترسلة مع مراعاة علامات الوقف والترقيم.

. تدربهم على التمييز بين الإيقاعات المختلفة لأساليب التعجب والاستفهام والأمر والنهي...

- الكتابة: وتشمل الخط والإملاء والتمارين الكتابية والتعبير الكتابي، حيث يهدف الخط الي:

. تدريب التلاميذ على الوضوح والسرعة والجمال وتكوين عادت حسنة، وإدراك أهمية الخط في النجاح والتواصل.

ومن بين أهداف الإملاء:

. تمكين المتعلمين من كتابة الكلمات بطريقة صحيحة.

. تعويدهم على الانتباه والدقة وقوة الملاحظة والسرعة واستخدام علامات الترقيم.

وتقدم التمارين الكتابية فرصا للمعلم للوقوف على مكتسبات التلاميذ وتسمح للمتعلم باستمارها، كما يتيح التعبير الكتابي له توظيفها واستثمارها بكيفية منظمة تضم الأساليب والتراكيب والصيغ، ليصل إلى تعبير أوسع ومن ثم إلى إنتاج نموذجه الخاص، ويهدف نشاط الإدماج إلى دفع المتعلم إلى الإنتاج باستغلال ما يناسب من مكتسباته القبلية، كما يوصي المنهاج بإنجاز عدد من المشاريع.

تربي المحفوظات والأناشيد أذواق التلاميذ وتعزز رصيدهم اللغوي ومن أهدافها:

. تنمية الخيال وتقوية الحفظ والذكر لدى المتعلمين.

. إثراء ذخيرتهم اللغوية بالألفاظ والتعابير التي تساعدهم على الكتابة وعلى التعبير الجميل.

المحتويات:

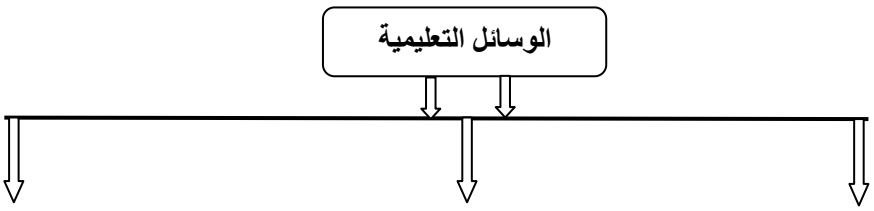
يتم في الشهرين الأولين مراجعة الضوابط والحروف صوتا ورسما، وبعدها تعالج محتويات جديدة من خلال نصوص تندرج ضمن المحاور المقررة، وهي:

. الصيغ.
. التراكيب.
. الكتابة:(الخط-الإملاء- التعبير الكتابي).
. المحاور.
. المشاريع المقترحة.

وقد فصلت وثيقة المنهاج كل عنصر من هذه العناصر، وحددت المواضيع التي يتم تناولها في كل محور.

الطرائق والوسائل:

يحث المنهاج على اعتماد الطرائق الفعالة التي تركز على المتعلم والتي تدفعه إلى الممارسة والإنجاز والإبداع، وتنطلق من وضعيات حقيقة تدعم شخصية المتعلم لتحدي العراقيل، ويتطلب تطبيق هذا المنهاج مجموعة من الوسائل يمكن توضيحها بالشكل الآتي:



الشكل(3): الوسائل التعليمية.

التقييم:

يوصي المنهاج باعتماد التقييم في الممارسة البيداغوجية اليومية، من خلال:

- اعتماد التقييم التكويني في الممارسة اليومية.
- تدريب المتعلمين على التقييم الذاتي.
- اعتماد التقييم التحصيلي.

2 الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية ابتدائي:

تقدم الوثيقة المرافقة مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي بكيفية ميسرة، تشرح للمعلم عناصر المناهج وطريقة تناولها، حيث تبنت في هذه السنة بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع شأنها شأن كل مستويات المرحلة الابتدائية و معتمدة التدرج الحلزوني لتثبيت المادة التعليمية في أذهان التلاميذ، و قد ضمت الوثيقة المرافقة عدة عناصر ذات صلة وطيدة بالمنهاج وبتفعيل العملية التعليمية التعلّمية، وهي[1]:

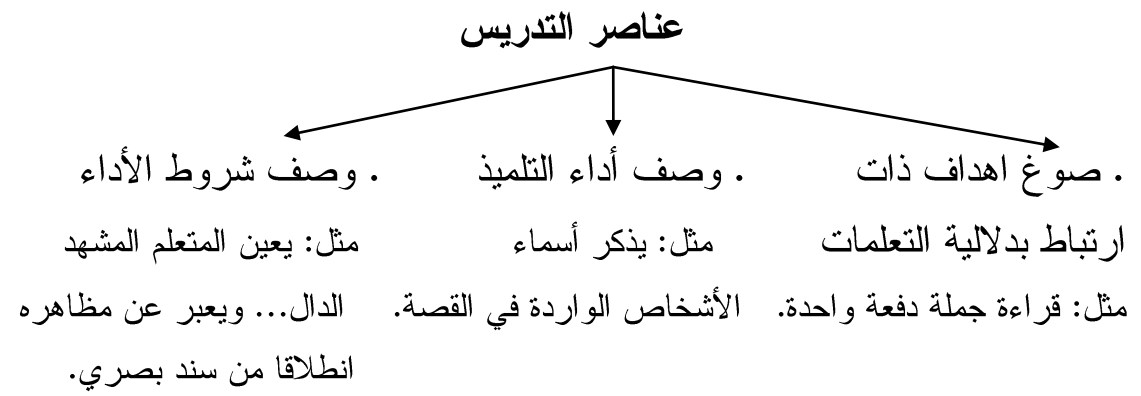
المقاربة بالكفاءات:

يضبط المعلم في التدريس ما يمكن تعليمه للتلاميذ باعتماد بيداغوجيا الكفاءات مستعينا بأدوات مثل: المنهاج والوثيقة المرافقة له، دليل المعلم والكتاب المدرسي، التوثيق المتصل بالدرس والخبرات الفردية لتحقيق الهدف التعلمي، ويعتمد على الأهداف التعلمية لتخطيط الأهداف الخاصة بالدرس.

ميزت الوثيقة بين الأهداف التعلمية Objectifs D'apprentissage وبين النشاطات التعلمية Activités d'apprentissage، فالأولى تمثل مسعى التدريس إلى إحداث تغيرات دائمة عند المتعلم أثناء أو بعد وضعية بيداغوجية، بينما شمل الثانية الوسائل الموصلة إلى هذه الأهداف.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

حصرت الوثيقة عناصر التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات في:



الشكل(4): عناصر التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات.

تتصف بيداغوجيا الكفاءات بالتدريس الفعال، فهو يصدر من الأهداف التي تشكل محور العملية التربوية، وتتجلى مظاهر فاعلية التدريس المبني على بيداغوجيا الكفاءات في الآتي:

- توفي الحافز.
- إثراء التدريس بما يحتاج إليه من أنواع المعارف.
- العناية بتوفير التدريب الملائم.
- التصيح الارتجاعي لأداء المتعلم.

المقاربة النصية:

تقوم المقاربة النصية على جعل النص نقطة ارتكاز لجميع نشاطات اللغة، وأساس العملية التعليمية التعلمية بكل أهدافها، إذ يوظف في تعليم اللغة العربية وتستمر بعض مفاهيم النص وقواعده وآليات فهمه وإنتاجه حسب طبيعة النشاط المدرس.

بيداغوجيا المشروع:

هي طريقة تربوية حديثة ترمي إلى تكوين شخصية المتعلم وإكسابه الثقة في النفس في علاج المشكلات، وتنمية الروح الجماعية بين التلاميذ، وربط المواد الدراسية ببعضها البعض حول موضوع واحد.

تقترح الوثيقة نموذجا لخطوات إنجاز المشروع هي:

. المشروع المقترح – الهدف – النشاط المقترح –الوسائل –طريقة العمل – مدة الإنجاز.

ويمر إعداد المشروع بالمراحل الآتية:

. توفير الحافز – التدرج بالتلاميذ إلى حوار – تقسيم التلاميذ – التوجيه والتصحيح – إنجاز فردي للبطاقات وتدريب التلاميذ – التقييم.

تقديم الأنشطة:

توضح الوثيقة الأنشطة التعلمية المقررة لهذه السنة وتيسير تناولها فهي توصي بتقديم القراءة، التعبير الشفوي والتواصل و المطالعة و الكتابة مجتمعة في حصص موزعة على أيام الأسبوع، كما تتيح الوثيقة مجالا واسعا لتوظيف خبراته وفاعليته في تنشيط دروسه، ويهتم المعلم في هذا المستوى بالقراءة اهتماما كبيرا فيركز على قراءة النص والقراءة المسترسلة المعبرة، ويقوم بتعزيز المهارات القرائية المكتسبة من طرف المتعلمين باعتماد المقاربة النصية، حيث تتفاعل أنشطة القراءة والتعبير الشفوي والكتابي في حركة حلزونية.

ويمكن تناول القراءة بتباع الخطوات الآتية:

- التهيئة بأسئلة هادفة.
- قراءة نموذجية من طرف المعلم.
- قراءة التلاميذ للنص.
- طرح أسئلة لتقييم الفهم.
- مناقشة التلاميذ ي مصمون النص.
- قراءة التلاميذ للنص مرة أخرى.

ترشد الوثيقة المدرس إلى بعض صعوبات القراءة لدى التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات حتى يكون قادرا على النهوض بالفعل التربوي من جميع الأوجه فهي توجهه إلى كيفية التصرف في علاجها.

يسعى المعلم في حصص التعبير الشفوي والتواصل إلى مواصلة التدرج بالمتعلمين إلى الحديث بوضوح وطلاقة، فيعتمد على وضعيات ملائمة لدفع التلاميذ إلى التعبير بحرية، ومنها:

- التعبير عن مشاهدة الصور.
- استغلال مختلف الوضعيات المرتبطة بالمحاور المقررة.

يمر تعليم التعبير بالخطوات التالية:

- وضعية الانطلاق.
- التعبير عن مشهد الصورة.
- إشراف المعلم وتوجيهه لجعل التلميذ فاعلا في عملية التعلم.

يرغّب المتعلمون في المطالعة المسموعة والمقروءة للإقبال عليها، ويراعي المعلم في تناول هذا النشاط المراحل الآتية:

- تكييف القسم مع أجواء القصة.
- قراءة القصة من طرف المعلم.
- التدرج في التعرف على الشخصيات.
- التعرف على مكان القصة وزمانها.
- إلقاء أسئلة بسيطة لاكتشاف موضوع القصة.

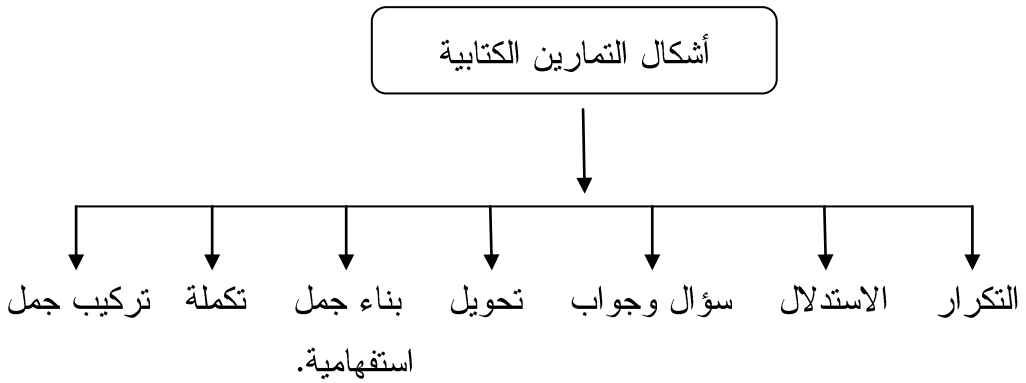
يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على الإملاء في حصص القراءة والتعبير الشفوي والكتابة لتعويدهم على قوة الملاحظة والدقة والسرعة في الكتابة والإجادة والإتقان، من خلال الإملاء المنظور والإملاء المسموع، بمراعاة الخطوات المقترحة في الوثيقة لكل نوع منها، ويرتبط الخط بالإملاء ارتباطا وثيقا، فإذا كانت تدرب التلاميذ على الكتابة الصحيحة فإن الخط يكمل هذه الناحية فيجعل الكتابة واضحة جميلة سهلة القراءة فيفهم المقصود منها، وحتى يدفع المعلم التلاميذ إلى تحسين خطهم وتكوين عادات كتابة جيدة عليه أن يستعين بوسائل مثل:

. العناية بالنماذج الخطية وحسن عرضها.

. اتباع طريقة جيدة في تدريس الخط .

. الاعتماد على التشجيع.

تشرح الوثيقة أهداف تدريس الخط للمعلم حتى يقوم بمراعاتها عند تقديم الحصة، وتقترح عليه مراحل في طريقة تدريس الخط، وتقدم له توجيهات بيداغوجية لتجعل تدريسه لهذه المادة يتسم بالفاعلية والنشاط، وتمثل المحفوظات والأناشيد وسيلة لترقية أذواق التلاميذ وتنمية عواطفهم النبيلة، حيث يجد الأطفال متعة وإحساسا بالجمال في الإنشاد، فلتدريس هذين النشاطين أهداف كثيرة يجب مراعاتها حتى تحقق المراد منها، تؤدى التمارين الكتابية دورا هاما في تنمية مهارات التلاميذ المختلفة. فهي تتمحور حول نشاط تعلمي واحد، وتعمل على تثبيته فهي تأخذ أشكالا متعددة وفقا للنشاط المستهدف ومنها ما يوضحه الشكل.



الشكل(5): أشكال التمارين الكتابية.

يراد من تدريس التعبير الكتابي في هذا المستوى تهيئة التلاميذ إلى التدريب على مبادئ الكتابة للتعبير عن انشغالاتهم، فهي مجال لإدماج المتعلمين لمكتسباتهم القبلية، ويعتمد نجاح المعلم في التعبير الكتابي على مدى توفيقه في خلق الوضعيات المناسبة التي تتصل بالمتعلم، ومن أساليب تدريب التلاميذ على الكتابة التجريبية ما يلي:

- التعبير عن صور.

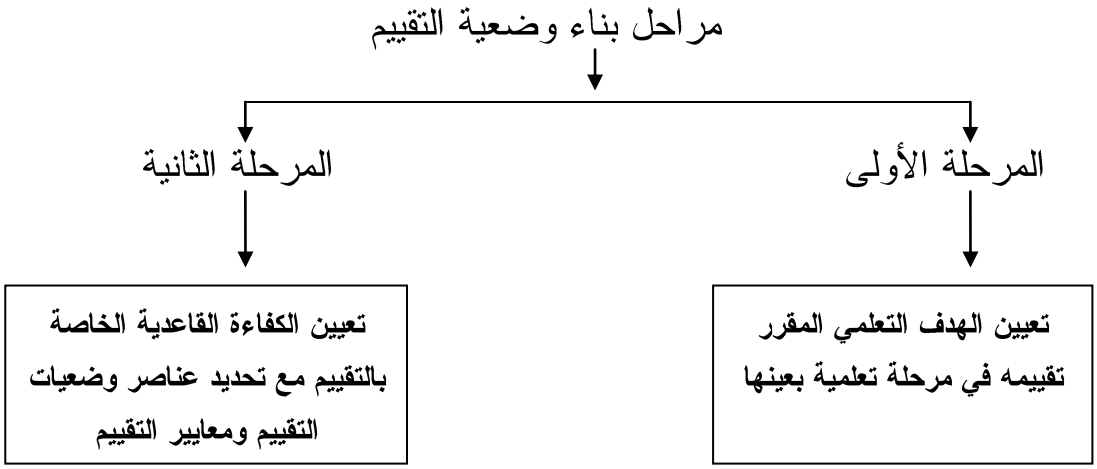
- تحرير بطاقات التهاني والدعوات.
- تحرير حكاية موجزة.
- تركيب نص مشوش.
- بناء حوار بسيط بين شخصين...

وضعيات التقييم:

يعد التقييم التربوي عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية التعلمية فهو يساعد على معرفة مدى استيعاب المتعلمين لمقررات المنهاج، ويحرص المعلم على تقييمها بصفة منتظمة ليقف على الصعوبات فيعاد بحثها، ويخضع التقييم إلى ثلاثة أركان هي:

التقييم ← التشخيص ← العلاج.

وتتم عملية بناء وضعية التقييم في إطار بيداغوجيا الكفاءات في مرحلتين يوضحهما الشكل الآتي:



الشكل(6): مراحل بناء وضعية التقييم.

توصي الوثيقة باعتماد وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى التلاميذ عند بناء وضعيات التقييم المندمجة في إطار بيداغوجيا الكفاءات، فتكون ملائمة لمستواهم ومألوفة لديهم، ومتصلة بالتعلمات التي أخذوها في القسم، كما تبين هذه الوسيلة

معطيات التقييم وملاحظات خاصة به وتوضح التشخيص والعلاج انطلاقا من نتائج التقييم وتشرح مراحل كل منهما.

3. طور تعميق التعلمات الأساسية:

أ- السنة الثالثة:

1 -منهاج السنة الثالثة ابتدائي:

يقدم منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي أمورا كثيرة تتعلق بتعليم هذه المادة، يسترشد بها المعلم عند القيام بمهامه التربوية حتى يتيح الدرس اللغوي في هذا المستوى التحكم في الرصيد اللغوي المبرمج ويسمح للمتعلم من استعماله في التواصل في وضعيات ذات دلالة، ومن العناصر التي يحتويها المنهاج ما يأتي[1]:

يرمي تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة إلى تثبيت المكتسبات اللغوية وترسيخها مع دعم وإثراء ما تم التوصل إليه في التوسع في تناول المفاهيم والمعطيات والتحكم في الكفاءات المقررة، والطرائق المختلفة في إيجاد المساعي الفردية، فتعلم اللغة العربية يتجاوز مرحلة التدريب على آليات القراءة إلى القراءة المسترسلة مع أدراك محتويات النصوص والاستفادة منها، فالقراءة هي وسيلة وأداة للوصول إلى المعرفة.

إن الحجم الساعي المقرر لهذه السنة هو اثنتا عشرة ساعة (12 سا)أسبوعيا توزع على النشاطات الآتية:

. نشاطات القراءة والتعبير الشفوي والتواصل والكتابة: 8 سا و30 د.

. نشاط المحفوظات والأناشيد: 30 د.

. نشاط المطالعة: 1سا.

. نشاط الإدماج: 2سا.

[1] - ينظر: أ- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو 2004، ص:22-39.

ب- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008، ص:22-39.

يراعى في وضع جدول توزيع المواد أسبوعيا التنسيق والانسجام بين الأنشطة اللغوية بالانتقال من مادة إلى أخرى دون إحداث أي قطيعة في تعلمات التلميذ.

ملامح التلميذ:

يكون المتعلم في بداية السنة قادرا على القراءة والفهم، وإعطاء معلومات عما قرأه والتعبير عن مشاعره شفويا وكتابيا، وفي نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على:

- القراءة المسترسلة والمعبرة.
- فهم النصوص وإعطاء معلومات عنها.
- تنظيم خطابه الشفوي باستعمال جمل تامة.
- تحرير نصوص متنوعة.

كفاءات المتعلم:

يجب أن يكون المتعلم في نهاية السنة قادرا على فهم نصوص إخبارية وإنتاجية يغلب عليها الطابع السردي، أما الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية، فقد بينت في وثيقة المنهاج في جدول يسهل على المعلم تناوله بكل يسر، فالكفاءات القاعدية المتعلقة بكل نشاط هي:

النشاط	الكفاءات القاعدية
التعبيرالشفوي والتواصل القراءة والمطالعة	• يفهم ما يسمع – يختار أفكاره –يعبر عن أفكاره – يعطي ويطلب معلومات. • يقرا النصوص العادية والنصوص الأدبية بأداء جيد – يفهم ما يقرأ – يعيد بناء المعلومات الواردة في النص– يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.

التعبير الكتابي	• يختار وينظم أفكاره – يوظف الكتابة لأغراض مختلفة –يصوغ أفكاره– يلتزم بقواعد الإملاء ورسم الحروف والترقيم.

الجدول(2): الكفاءات القاعدية للنشاطات.

النشاطات:

يمثل نشاط القراءة في المقاربة النصية الركيزة التي تستند عليها كل النشاطات الأخرى، فهو نشاط لغوي يتدرب بها المتعلم على الأخذ والاكتساب من النصوص المقررة، حيث تهدف دروس القراءة إلى تمكينه من:

- القراءة المسترسلة مع تمثل المعاني.
- تنمية ذخيرته اللغوية والمعرفية.
- ترقية الجانب الاجتماعي والوجداني.
- استكمال التحكم في آليات القراءة واحترام علامات الترقيم.

ويعد التعبير الشفوي نشاطا هاما يهدف إلى إتاحة الفرصة أمام المتعلم لكي:

- يعبر عن ذاته وآرائه ويشارك في النقاش.
- يتعود على اختبار الأفكار وعلى التعبير عن هذه الأفكار.
- يوظف مكتسباته في وضعيات ومواقف قد تكون واقعية.
- يثري رصيده اللغوي.

إن الكتابة من أهم وسائل الاتصال عنده لذلك ينبغي تشجيع التلاميذ على استخدام الكتابة لإنجاز أغراضهم المختلفة والتزود بالمهارات الضرورية والوسائل الملائمة، ويضم نشاط الكتابة فروعا لكل منها أهداف خاصة كما يوضحها الجدول الآتي:

النشاط	الكفاءات القاعدية
الخط الإملاء التمارين الكتابية التعبير الكتابي نشاط الإدماج	• الكتابة بوضوح ويسر مع استعمال علامات الترقيم. • القدرة على ملاحظة الظواهر الخطية وكتابة الكلمات كتابة صحيحة مع تنظيمها واستعمال علامات الترقيم. • توظيف معارف المتعلم وتنميتها – تقدير مدى استيعابه وعلاج مواطن العجز في تعلمه. • إنتاج نصوص خاصة. • توظيف المكتسبات.

الجدول(3): أهداف نشاطات الكتابة.

ترمي المطالعة إلى الوصول بالتلاميذ إلي:

- تنمية الميل إلى مطالعة نصوص.
- التدريب على تقديم قصة، والتمكن من تمثل بناء قصة.
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم.

يتدرب التلميذ في المحفوظات والأناشيد على الاتصال بنماذج أدبية يتذوقها وينشدها ويحفظها، ويهدف هذان النشاطان إلى:

- تنمية خيال المتعلم وتقوية ذاكرته.
- إثراء رصيده اللغوي.
- تعويذه على الإلقاء وتمييز الإيقاعات المختلفة.
- تربيته تربية وجدانية.

المحتويات:

يسعى المعلم من خلال المحتويات التي يقترحها المنهاج الدراسي إلى التدرج بالمتعلم في الصعوبة وتوسيع معارفه وتنمية كفاءاته من حيث المقررات الآتية:

- الصيغ.
- الكتابة: الخط–الإملاء–التراكيب–التعبير الكتابي والتواصل.
- المحاور.
- المشاريع.

طريقة التدريس والتقييم والوسائل المقترحة:

يعتمد المنهاج على الطرائق النشطة التي تجعل من التلميذ محور التعلم كما ينص على الالتزام بالمقاربة النصية وبيداغوجية المشروع مع تقديم وضعيات واقعية أو شبه واقعية تكون بعضها وضعيات مشكلة تزكي ثقة التلاميذ بأنفسهم لتجاوز الصعاب.

يقع التقييم قبل موقف تعليمي وأثناءه وبعده لحصر مدى تحقق الأهداف ومكامن القوة والضعف، ويقيم المشروع بعد إنجازه من خلال الإجابة عن أسئلة مثل:

- هل أدى المشروع الغرض الذي كان يرمي إليه ؟
- هل الخطة المتبعة كانت سليمة ؟
- ما هي الكفاءات التي اكتسبها التلميذ بعد إنجاز المشروع ؟

ويتطلب تنفيذ منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي توفير دفتر التمارين ومشاهد التعبير الشفهي ودليل المعلم.

2 الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

سعت هذه الوثيقة المرافقة إلى تقديم بعض البيانات والتوضيحات التفصيلية المرتبطة بالعناصر الواردة في المنهاج حيث عالجت نقاط عديدة نوجزها فيما يأتي[1]:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يونيو 2004، ص:5-24.

خصائص التعليم بواسطة الكفاءات:

تؤكد الوثيقة المرافقة على تبني المقاربة بالكفاءات التي ترمي إلى حمل التلاميذ على تنمية الكفاءات وتثبيتها بما يتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية ونجاح، فترتبط المحتويات المعرفية بالممارسة، وقد ذكرت الوثيقة أنواع المواقف التي يستعمل فيها الإنسان اللغة كأداة تواصل، وحصرت أنماط الخطاب في الأنماط الآتية: الأخبار، السرد، الوصف، الحجاج، وأكدت على الاهتمام بها في المسار التعليمي التعلمي، والحرص على التمكن من هذه الأنماط في الاستعمالين الشفوي والكتابي، بالإضافة إلى تحرير بعض السندات الخاصة بالتواصل الاجتماعي مثل الرسالة والبطاقة...

أهمية الأهداف التعلمية:

تناولت الوثيقة هذه النقطة من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: ما الذي يوجه خطوات المربي وممارسته اليومية داخل القسم ؟

يعتمد المدرس على أنماط الكفاءات وأنواع الأهداف التعليمية في قيادة خطوات ممارسته البيداغوجية اليومية، فالأهداف التعليمية أهداف يستمر العمل بها طوال العام وهي تختلف عن الأهداف الخاصة، ومنها:

- يقرأ الكلمات الجديدة من غير تردد.
- يستخدم قرائن لغوية وغير لغوية لتحديد معاني الكلمات الجديدة، وقد يعمل المعلم على تحقيق أهداف مجتمعة في درس من دروس القراءة مثلا: – يقرأ الكلمات الجديدة – يقرأ النصوص قراءة مسترسلة – يقرأ النصوص قراءة معبرة – يحترم علامات الوقف ويقف على الساكن)، كما أنه يستطيع أن يختار التركيز على هدف منها، لذلك يوصي بضرورة الرجوع إلى المنهاج باستمرار لتحديد مسار كل درس.

النشاط:

استعمل المنهاج مصطلح النشاط عوض المادة، وقصد به ممارسة المتعلم التي تنصب على محتوى تعلمي في حصة من حصص الدرس داخل القسم وبناء

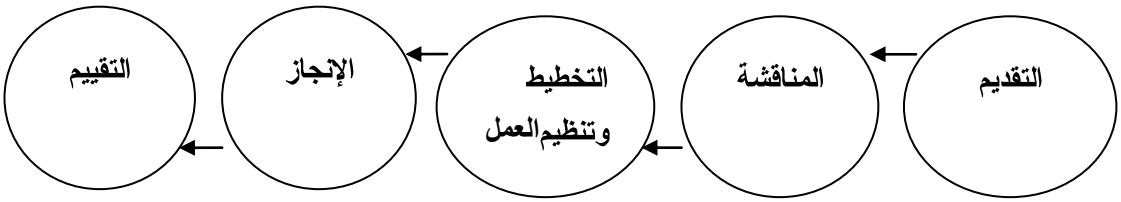
على توجيه المدرس، فمفهوم النشاط يوحي بالممارسة والإنجاز والبناء، فهو يعطي المتعلم الدور الأساسي في العملية التربوية، فالمدرس الذي يحمل المتعلمين على إنجاز أعمال وتسليط ممارساتهم على المحتويات مدرس يؤثر الطرائق النشطة التي يوصي المنهاج باعتمادها وتبينها، وقد ميزت الوثيقة بين النشاط والمادة التي تعني التلقي والتكديس والتحفيظ.

نشاط الإدماج:

يقصد بالإدماج من وجهة نظر البيداغوجيا توظيف المتعلم لمختلف مكتسباته المدرسية والاستفادة منها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة لتمكين التلميذ من إدماج المكتسبات وليس غيره، فالإدماج عملية فردية، ولا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب فعليا، فهو يساعد على تشخيص المكتسبات التعلمية من البداية قصد إعادة استعمالها، وتوظف حصيلة المواد التعلمية ويتم اختبارها من قبل المتعلم في نشاط الإدماج الذي ينجز في كل أوقات التعلم عند نهاية بعض التعلمات، وتختلف مدته باختلاف النشاط نفسه، وينبغي في إعداده اعتماد الصيغة التي تجعل التلميذ في وضعية تجديد المعارف والمكتسبات للوصول إلى الكفاءة المستهدفة.

بيداغوجيا المشروع:

تنطلق هذه البيداغوجيا من المبدأ الآتي: إن المتعلم يبني نفسه بالفعل، وقد عرفت الوثيقة المشروع على أنه تصور لشيء ما ينبغي إنشاؤه ونتيجة ترغب في الحصول عليها، وهو أيضا مجمو ع الوسائل والأفعال التي تسمح ببلوغ الهدف، فهو ما نريد الحصول عليه، وكيفية الحصول عليه، والتخطيط لإنجازه في آن واحد، ويكثر في التعليم بواسطة المشروع الحوافز والتنوع والممارسة، إذ يزواج بين منطق الفعل والتعلمات، ويقتضي إنجازه عدة مراحل يمكن توضيحها بالشكل الآتي:



الشكل(7): مراحل إنجاز المشروع.

يقتضي المشروع أن ينجز المتعلم عمله مرورا بمراحل تسبقها تساؤلات تساهم في تنمية العديد من الكفاءات، إذ تربط مسعى المشروع والقدرات المنهجية علاقات وطيدة شرحتها الوثيقة المرافقة بالتفصيل.

التقييم:

يحرص المدرس عند التقييم في إطار المقاربة بالكفاءات تكليف المتعلمين بأعمال تسهل تفاعلهم ، ويشجعهم عل التفكير في كيفية انجازهم لها، وربط المعارف المكتسبة واستعمالاتها في سياقات جديدة، فتقييم الكفاءة يتم عن طريق الأداء، وللزيادة في إجرائية الممارسة التقييمية ينبغي أن يذكر المعلم ما يلي: الظروف التي يظهر فيها السلوك – مستوى الأداء– مقاييس التقييم – تحديد المدة – الوسائل اللازمة.

يعتمد التقييم في الممارسة التعليمية على التقييم التكويني والتقييم التحصيلي.

الأنشطة:

تناولت الوثيقة المرافقة جميع الأنشطة المقررة على التلاميذ في هذه السنة من التعليم الابتدائي وشرحت ما يتعلق بكل نشاط منها، حيث تعتبر القراءة محور دروس اللغة على اختلاف أنواعها ومنطلقا حيا لسائر فروعها، كما يراعى الترابط بين فروع اللغة في تكوين التلميذ فكريا ولغويا، وتضم النشاطات المقررة للسنة الثالثة ابتدائي ما يأتي:

-نشاط القراءة.

-نشاط المحفوظات.

-نشاط الكتابة: الخط -الإملاء -التمارين الكتابية -التعبير الكتابي.
-نشاط المطالعة.

ب-السنة الرابعة:

1 منهاج السنة الرابعة ابتدائي:

إن السنة الرابعة ابتدائي هي نهاية الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الذي يمثل طور التحكم في التعلمات الأساسية، فتعليم اللغة العربية يجب أن يساهم في تعزيز مكتسبات التلميذ وتوسيعها واستعمال مفاهيم ومعارف جديدة ومتنوعة وتوظيفها في مواقف مختلفة من أجل التحكم في الكفاءات اللغوية المستهدفة، وتعد وثيقة منهاج السنة الرابعة ابتدائي وسيلة رسمية للعمل التربوي والمرجع القاعدي الذي يستند إليه المعلم في أداء مهامه، وسوف نتعرض إلى أهم ما جاء فيها من عناصر حتى يتشكل عندنا تصور عام لها، ومن العناصر التي يحتويها المنهاج ما يأتي [1]:

حدد الحجم الساعي لتدريس اللغة العربية في هذه السنة من التعليم الابتدائي بـــ 9 ساعات[2]، توزع على كل أيام الأسبوع بكيفية تراعي التنسيق والانسجام بين مختلف الأنشطة اللغوية المدونة في الانتقال من نشاط إلى أخر حتى يتمكن المعلم من متابعة تقدم تلاميذه وتكييف تعليمه تبعا للكفاءات المسطرة.

ملمح التلميذ:

إن ملمح الدخول إلى السنة الرابعة ابتدائي تستوجب على المتعلم أن يكون قادرا على:

- القراءة المسترسلة والمعبرة بمراعاة ضوابطها وفهم المقروء.
- توظيف المكتسبات اللغوية وكتابة نصوص متنوعة.

ويتوقع منه في نهاية هذه السنة أن يكون قادرا على:

- القراءة المسترسلة وتلخيص ما يقرأ.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص:18-33.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، ص: 4.

- تحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات مرتبطة ببيئته.
- توظيف التراكيب والجمل في تعبير عن أفكاره ومشاعره.
- تحرير نصوص باستعمال المكتسبات القبلية.
- معرفة وظيفة القواعد في تركيب الجملة وحسن استعمالها.
- استظهار بعض النماذج من القطع الشعرية مع الفهم والتعبير عنها.
- تنمية الذوق الجمالي للنصوص والأساليب لإنتاج نصوص على شاكلتها.

الكفاءات:

يكون المتعلم في نهاية السنة الرابعة ابتدائي قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة، وقد ضبطت وثيقة المنهاج الكفاءات القاعدية في السنة الرابعة ابتدائي وربطت كل واحدة منها بالأهداف التعليمية المتصلة بها:

- القراءة والمطالعة: . يؤدي النصوص أداء جيد.
  . يفهم ما يقرأ.
  . يعيد بناء المعلومات الواردة في النص.
  . يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة.
  . يستعمل استراتيجية القراءة ويقيّم ذاتيا.
- التعبير الشفهي والتواصل: . يسمع ويفهم ويختار أفكاره.
  . يعبر عن أفكاره.
  . يعطي معلومات ويطلبها.
- التعبير الكتابي: . يختار الأفكر وينظمها.
  . يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.
  . يهيكل أفكاره ويبني النص.
  . يصوغ أفكاره.

النشاطات:

يتم نشاط القراءة من خلال نص يقرؤه المتعلم ليتدرب على الأداء الحسن ويكتشف تقنيات الكتابة ويتعرف على الأساليب المختلفة، كما يعد نص القراءة

ركيزة لتعلم العمليات النحوية والصرفية والإملائية واستعمال بعض المصطلحات، وتنمية الاستدلال المنطقي عند التلاميذ، ويشمل نشاط القراءة في المقاربة النصية:

أ –القراءة بشقيها: الأداء والشرح والفهم.

ب– استثمار النصوص.

يسمح التعبير الشفهي للمتعلم بتطوير قدراته في الاتصال والتواصل والحديث والمناقشة وإبداء الرأي والتعبير عن أفكاره بوضوح، ويكون نشاط التعبير الشفهي بعد القراءة مباشرة للاستفادة مما قرأه في التعبير.

يعزز تدريس الكتابة بإنجاز تدريب متواصل ضمن وحدة اللغة العربية لتمكين المتعلم من ممارسة الكتابة حتى يكون قادرا على الاسترسال في كتابة الجمل والفقرات، وينقسم نشاط الكتابة إلى:

– الخط: . تمرين عضلات اليد التي تساعد على إجادة الخط وسرعة الكتابة.

. رسم الحروف والكلمات بحسب قواعد الخط المقررة.

– الإملاء: وتهدف إلى: . الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية.

. احترام ضوابط الكتابة وحسن استعمال علامات الوقف.

– التطبيقات الكتابية: وتهدف التطبيقات الكتابية(الفورية –الإدماجية) إلى:

. تدعيم المكتسبات بالتطبيقات التي تعزز تعلماته.

. التقويم آني لمعلوماته قصد تدارك أخطائه.

– التعبير الكتابي:

يحرص المعلم من خلال نشاط التعبير الكتابي على تحقيق الهدف التواصلي، ومن أهدافه ما يأتي:

. كتابة الأفكار بوضوح وبكيفية منظمة ومنطقية مع استخدام قواعد اللغة.

. تنمية تذوق المتعلم وخياله وروح الإبداع لديه.

يمارس المتعلم المشاريع في نهاية الأسبوع لإدماج المكتسبات وبلورتها كتابيا مع مراعاة مراحل الإنجاز والأعمال والوسائل والوقت، ومن أهدافه ما يأتي:

. التدرب على العمل الجماعي وتحمل المسؤولية.

. إدماج تعلماته، والتخطيط لها، والتقييم الذاتي.

يتميز نشاط المطالعة بكونه أداة لتحقيق أغراض تعلمية ولتدعيم مكتسباته اللغوية داخل القسم وخارجه ومن أهدافه ما يأتي:

-إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي واكتساب الميل للمطالعة.

-تلخيص قصة ومطالعتها أو إنتاج قصة تحاكيها.

تشترك الأناشيد والمحفوظات في أهداف كثيرة منها ما يأتي:

-تنمية القدرة على الحفظ والذوق الأدب والفني.

-التخلص من العادات السيئة عن طريق الأداء الجماعي.

-التحكم في الإلقاء وإجادة اللحن والتعبير.

المحتويات:

يقترح منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي مجموعة من المحتويات التي تدعم مكتسبات التلميذ وتنمي قدراته وتطوير مهاراته، يراعى فيها التدرج مع المتعلم في درجة صعوبتها، وهي تشمل:

- المحاور الثقافية.
- التراكيب النحوية.
- الصرف والتحويل.
- الإملاء.
- التعبير الكتابي.
- المشاريع المقترحة.

الطرائق والوسائل التعليمية والتقييم:

يفرض المنهاج الجديد للسنة الرابعة ابتدائي تبني طرائق فعالة في التعليم تركز على المتعلم بتوجيه من المعلم من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءة المستهدفة كالمقاربة النصية وبيداغوجيا الإدماج التي تتمثل في إنشاء وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة إضافة إلى اعتماد بيداغوجيا المشروع.

وينبغي توفير وسائل تعليمية لتحسين المنهاج مثل:

- الوسائل التعليمية الفردية: كتاب التلميذ وقصص المطالعة.

- دليل المعلم.

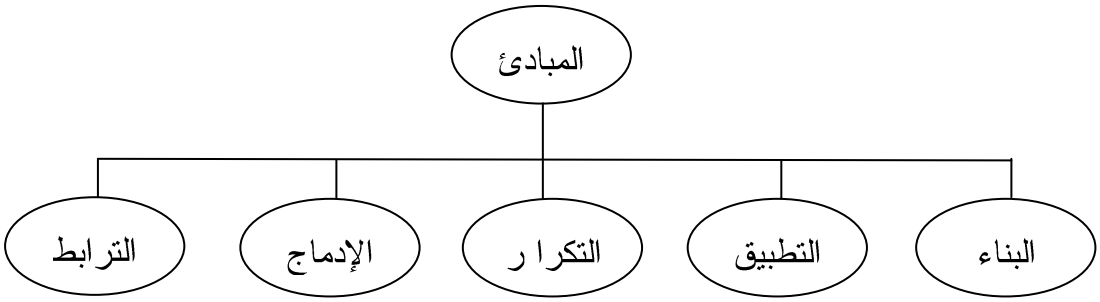
وتقيم الكفاءات بوضع المتعلم أمام مشكلات يتابع في كيفية حلها ويلاحظ إنجازه للأعمال المختلفة، فهذه الوضعيات تدمج تعلمات التلميذ وتُتْيح تقييم مدة تحكمه في الكفاءة المستهدفة.

2 **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة:**

تعالج الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي مسائل تعليمية تخص المتعلم في هذا المستوى، فهي تتعلق بالجوانب التعلمية الآتية[1]:

المقاربة بالكفاءات:

هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، تعتمد التحليل الدقيق للوضعيات مع تحديد الكفاءات المستهدفة وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعلمية، وهي تقوم على جملة من المبادئ يوضحها الشكل الآتي:



الشكل(8): مبادئ المقاربة بالكفاءات.

تسمح المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار.
- تحفيز المتعلمين على العمل.
- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات والسلوكات الجديدة.
- عدم إهمال المحتويات.
- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي.

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص:10-27.

يرتكز التعلم في بيداغوجيا الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع التي ترتبط بمحيطهم والتي تمكنهم من استثمار مكتسباتهم، فهي تساعد على تحقيق ما يأتي:

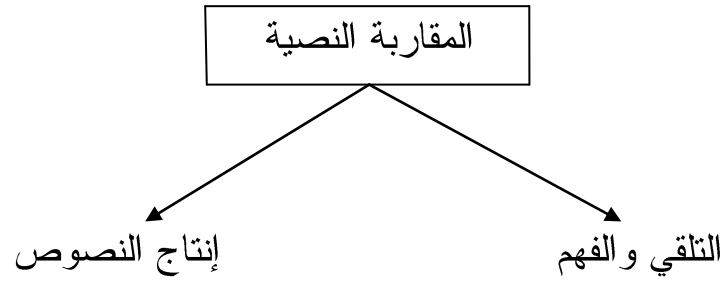
- ❖ إعطاء معنى للتعلم.
- ❖ جعل التعليم أكثر نجاعة.
- ❖ بناء التعليم المستقبلي.

يكون المعلم في هذه البيداغوجية منظما للوضعيات ومنشطا للمتعلمين ويدفعهم إلى القيام بالعمليات العقلية، فهو يبتكر وضعيات جديدة للتعلم ويستعين بالوسائل التعليمية لتذليل ذلك،والوضعية المشكلة هي نشاط يتضمن وضع المتعلم أمام عقبات تجعله يستحضر مكتسباته القبلية، ويطرح مجموعة من الأسئلة تمكنه من حل المشكلة، فهي وسيلة للتعلم أو التقييم.

المقاربة النصية:

ترتكز المقاربة النصية على جعل النص منطلقا لدراسة الأنشطة اللغوية، ولا يمكن تحقيق كفاءة القراءة بدون التدريب على إنتاج النصوص، فالقراءة في هذه المقاربة وسيلة لاكتساب مجموعة من المهارات، فالعلاقة وطيدة بين الأنشطة المتكاملة الثلاثة: القراءة والتعبير الشفهي والتواصل والكتابة.

وتطبيق المقاربة النصية يخدم وظيفتين تربويتين هما:



الشكل(9): وظيفتا المقاربة النصية.

بيداغوجية المشروع:

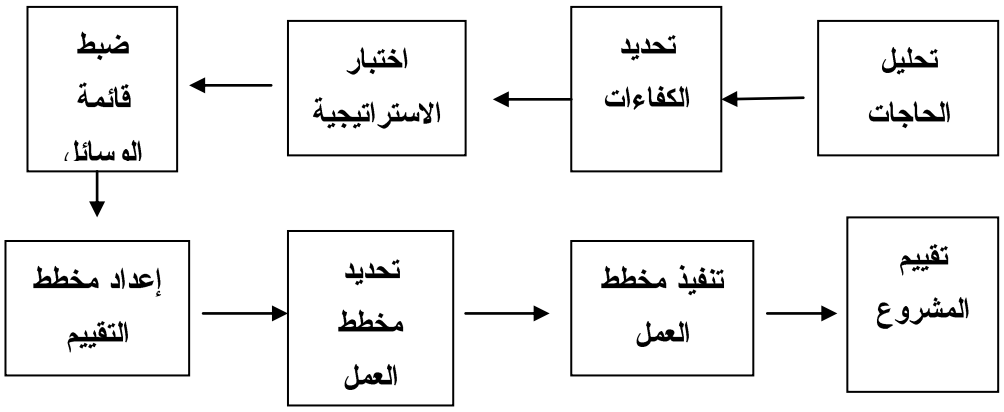
هي وسيلة لتعلم التلاميذ ضمن وضعيات واقعية وهادفة، فهي تتجلى بالممارسة والعمل الفردي والجماعي، فهي ترمي إلى تحقيق أهداف تربوية منها:

-وضع المتعلمين في سيرورة تعلم مستمر.

-إعطاء معنى لما يتعلمه التلاميذ.

-تنمية العلاقت بين التلاميذ.

فتحقق هذه البداغوجية بواسطة مشاريع يقترحها المعلم أو التلاميذ، ويجب اتباع المراحل الآتية في إعداد المشاريع وتنفيذها:



الشكل(10): مراحل إعداد المشروع وتنفيذه.

تقديم النشاطات:

تدرس الأنشطة اللغوية للسنة الرابعة ابتدائي في مرحلة تعلمية وفق الحصص الآتية:

الحصة الأولى: قراءة(أداء +فهم+هيكل النص).

الحصة الثانية: التعبير الشفهي والتواصل.

الحصة الثالثة: قراءة واستثمار النص(قواعد نحوية وتطبيقاتها).

الحصة الرابعة: قراءة واستثمار النص(إملاء أو صرف وتطبيقات).

الحصة الخامسة: المحفوظات والأناشيد.

الحصة السادسة: التعبير الكتابي.

الحصة السابعة: نشاط المطالعة.

الحصة الثامنة: الخط.

الحصة التاسعة: التطبيقات الإدماجية.

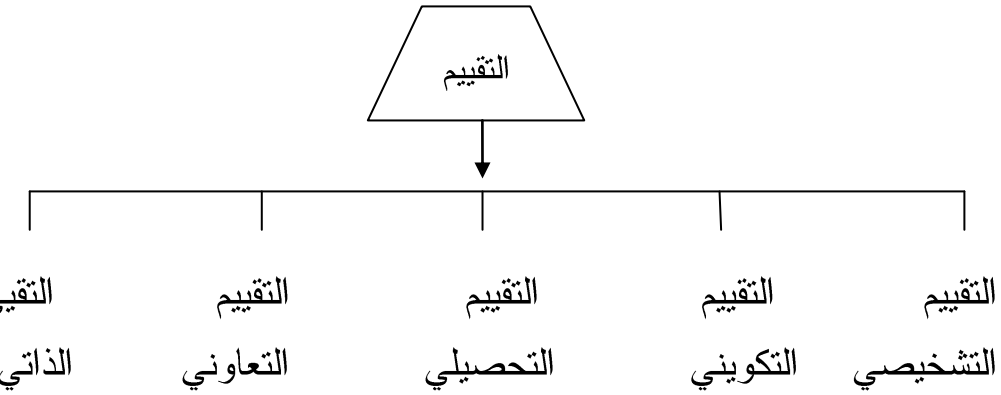
الحصة العاشرة: تصحيح التعبير الكتابي.

الحصة الحادية عشرة: إنجاز المشاريع.

تقدم الوثيقة شروحا لكيفية تناول هذه الحصص والأهداف المرغوب في تحقيقها من كل حصة مع تقديم توجيهات وإرشادات وطرائق فعالة لتحقيق الكفاءات المستهدفة.

التقييم:

تقييم الكفاءات عن طريق إنجاز المشاريع أو النتيجة المتوصل إليها تبعا لأشكال التقييم التي يقوم بها المعلم، وهي كما يوضحها الشكل الآتي:



الشكل(11): أشكال التقييم.

ويفضل استعمال مجموعة من المقاييس والمؤشرات لإنجاح عمليات التقييم التي يمارسها المعلم والمتعلم على السواء، فقد يكون السلم وصفيا(نعم،لا) أو (+،−) او نوعيا (جيد، حسن، متوسط، رديء).

4. طور التحكم في التعلمات الأساسية:

أ- السنة الخامسة:

أ -منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

يعزز تعليم اللغة مكتسبات المتعلم السابقة، ويرسخ المبادئ اللغوية الأساسية التي تمكنه من التحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وقد تناولت وثيقة المنهاج محاور عديدة تساعد المعلم في أداء وظيفته، وهي[1]:

حصص لتعليم اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي حجم ساعي قدر بـــ: 9سا أسبوعيا، يوزع على الأنشطة اللغوية، وتخصص 45د للمعالجة التربوية للغة العربية[2].

ملمح المتعلم:

يعد ملمح المتعلم خروج التلميذ من السنة الرابعة هو ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التلعيم الابتدائي، ويكون المتعلم في نهاية السنة من التعليم الابتدائي قادرا على:

- قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة باحترام ضوابط النصوص وبأداء معبر.
- فهم ما يقرأ وتكوين حكم عن المقروء.
- فهم الخطاب الشفوي.
- التعبير الشفوي السليم.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات.

الكفاءات:

يكون التلميذ في آخر السنة الخامسة ابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج نصوص كتابية متنوعة الأنماط، أما الكفاءات القاعدية في هذا المستوى فقد

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2006، ص:02-25.

[2] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج التعليم الابتدائي، ص: 04.

ضبطت في جدول خاص في وثيقة المنهاج، ويمكن حصر هذه الكفاءات المرتبطة بالأهداف الخاصة لكل نشاط في الجدول الآتي:

النشاط	الكفاءة القاعدية
القراءة والمطالعة	. يؤدي النصوص أداء جيدا–يفهم ما يقرأ – يعيد بناء المعلومات الواردة في النص–يستعمل المعلومات الواردة في النص–يستعمل استراتيجية القراءة ويقيّم نفسه.
التعبير الشفهي	. يسمع وسفهم –يختار أفكاره –يعبر عن أفكاره–يعطي معلومات ويطلبها.
التعبير الكتابي	. يختار الأفكار وينظمها –يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.

الجدول(4): الكفاءات القاعدية.

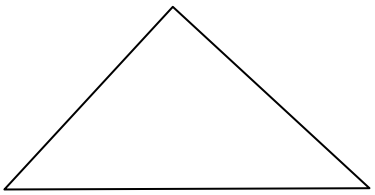
النشاطات:

تشكل القراءة نشاطا محوريا في هذه السنة، يتدرب فيها المتعلم على قراءة النصوص الأدبية والتواصلية، ويكتسب منها الفوائد اللغوية ويحسن استثمارها واستغلال مضامينها، وتسعى القراءة إلى تحقيق أهداف منها:

- جودة القراءة مع احترام قواعد الإملاء والوقف والاسترسال.
- فهم المقروء والوصول إلى المعاني الداخلية واكتشاف المعنى السياقي.
- استثمار التراكيب النحوية المختلفة.

يمارس التعبير الشفهي بعد حصص القراءة وينطلق منها، حيث يتيح للمتعلم توظيف مكتسباته من النص من خلال الأساليب والتراكيب والصيغ الحرفية حتى يتأتّى له إنتاج نموذجه الخاص، ويرتكز التعبير على ثلاثة أركان توضح في الشكل الآتي:

الأفكار والمعاني



الألفاظ والعبارات ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها.

الشكل(12): الأركان الأساسية للتعبير.

تستعمل الكتابة لتحقيق مطالب المتعلم اليومية، فهي مفتاح الأنشطة اللغوية وغير اللغوية، يمارس هذا النشاط من خلال الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية والتعبير الكتابي، إذ يمارس الخط في سياق إدماجي قصد التقويم للوصول إلى الوضوح والأناقة وإلى كتابة نصوص بخط جميل، فهو يهدف إلى تحقيق أهداف منها:

- تنمية المهارات الخطية.
- استخدام الخط في المواقف المدرسية وغيرها للتعبير عن الأفكار والمشاعر أو الإجابة عن الاسئلة أو إعداد ملخصات...

يرتبط تدريس الإملاء بالأنشطة التحريرية فيحقق المنفعة للتلميذ، فهو يسعى إلى أن:

- يتقن المتعلم أغلب المهارات الإملائية.
- التحكم في استخدام علامات الوقف.

توظفُ التطبيقات الكتابية المعارف القبلية لترسّخ في أذهان المتعلمين، فهي تنقسم إلى: فورية –إدماجية، ومن أهدافها:

- دعم المكتسبات وتعزيز التعلمات وتنميتها.
- تقويم المعلومات.

يعد التعبير الكتابي نشاط إدماجي يستثمر التلميذ فيه مكتسباته ويوظف الأساليب التعبيرية بالاستعانة بقواعد الكتابة وعلالمات الوقف فمن أهدافه في هذه السنة ما يأتي:

- توظيف الرصيد المكتسب واستثمار الصيغ والظواهر اللغوية.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالحياة اليومية.

يحقق نشاط المطالعة في هذه السنة أغراضا مختلفة منها:

- الاعتماد على النفس وانتقاء المقروء.
- تلخيص المتعلم لمطالعاته وعرضها، والتعود على استخدام القاموس.
- التحكم في الوقت، والشعور بالحرية في المطالعة.

يشكل تعليم المحفوظات والأناشيد امتدادا لما تم تناوله في السنة الرابعة، وتشترك النشاطات في تحقيق أهداف كثيرة، منها:

-تنمية قدرة التلميذ على الحفظ وعلى التذوق الأدبي.

-إثراء رصيده اللغوي وتعزيز قدراته على التعبير.

-استخدام القدرات الصوتية والتخلص من حالات التردد والخجل...

توصي وثيقة المنهاج باعتماد بيداغوجيا المشروع كونه وسيلة لتنمية كفاءات المتعلم وترسيخها، وتجديد مهاراته في مواجهة الوضعيات المشكلة، فهو يمارس في نهاية الأسبوع ليساهم في إكساب المتعلم قدرات كثيرة وتنميتها.

المحتويات:

بينت وثيقة المنهاج المحتويات التي يجب تناولها في هذه السنة، وقد تنوعت بين:

- المحاور الثقافية.
- التراكيب النحوية.
- الصرف والتحويل.
- الإملاء.
- التعبير الكتابي.
- المشاريع المفتوحة.

الطرائق والوسائل:

يعتمد منهاج السنة الخامسة ابتدائي على الطرائق الفعالة نفسها التي أوصت بها مناهج السنوات الأخرى من المرحلة الابتدائية، كمقاربة بالكفاءات والمقاربة

النصية وبيداغوجيا المشروع والوضعيات التعلمية والوضعيات المشكلة ذات دلالة... وحتى يتجسد المنهاج لا بد من توفير وسائل تعليمية تتمثل في:

-الوسائل الفردية. - دليل المعلم.

التقييم:

يسمح تقويم إنتاجات التلاميذ بتوجيههم وتسهيل تدرج كل واحد منهم، فهو ينص على اقتراح وضعية معقدة تتطلب من التلاميذ إنتاجا مركبا لحلها من وجهة المقاربة بالكفاءات، حيث ينبغي أن ينصب تقييم الكفاءة على:

الشكل(13): جوانب تقييم الكفاءة.

يهتم المعلم بأشكال التقييم الثلاثة، ويتعين عليه في تقييم الكفاءات واحتياجات التلاميذ استخدام شبكات التصحيح التي تتضمن معايير الأداء ومؤشراتها.

2-<u>الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية</u>:

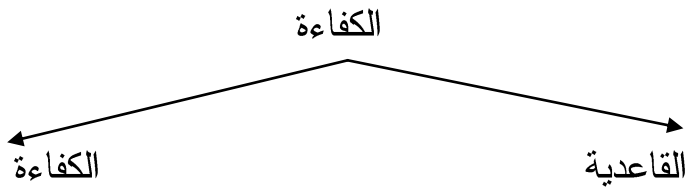
تكشف الوثيقة المرافقة الجوانب التعلمية التي يظهرها المتعلم في هذه السنة استعدادا للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط، وتتضمن الوسائل التعليمية التي تمكن المعلم من أداء مهمته ويصل بالمتعلم في آخر هذه السنة إلى قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط، حيث تشمل هذه الوثيقة معالم نظرية وممارسات عملية تتعلق بـــ[1]:

[1] - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2006، ص: 1-25.

المقاربة بالكفاءات:

تبين الوثيقة مفهوم الكفاءة وأنواعها والطرائق التي تساعدها على امتلاك الكفاءات المقررة في المنهاج، فيمتلك المتعلم الكفاءة إذا كان قادرا على تجديد هذه الموارد اثناء إنجاز مهمة غير مألوفة لديه، وذلك بعد انتقاء ما يتوافق منها مع الوضعية الراهنة، وتتحقق الكفاءة عندما يواجه المتعلم بنجاح وضعية جديدة ومعقدة.

توجد تقسيمات عديدة للكفاءات وقد تبنى منهاج اللغة العربية التصنيف الآتي:



الشكل(14): أنواع الكفاءات.

إقترحت الوثيقة لتناول العملية التعلمية–التعليمية في المقاربة بالكفاءات طريقتين للتعليم والتعلم هما:

- البدء بتدريب المتعلمين على الطرائق الأساسية للانتقال بهم لاحقا إلى تطبيقها في وضعيات متجددة.
- إقحام المتعلمين في وضعيات جديدة ومعقدة إدماجية وقد أوصت الوثيقة باعتماد هذه الطريقة في تعليم وتعلم التلاميذ.

يوصي منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي بتبني المقاربة النصية التي تجعل من النص محورا لجميع الأنشطة اللغوية.

تنمي بيداغوجيا المشروع الكفاءات فيتصرف التلميذ فرديا وجماعيا داخل وضعيات واقعية هادفة، وحتى تتمكن هذه البيداغوجيا من تحقيق أهدافها لا بد من توافر جملة من الشروط منها:

- واقعية الموضوع المقترح، وارتباطه بميول التلاميذ واهتماماتهم.
- اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنشيط والإرشاد.
- تنمية قدرات المتعلم العلائقية والعلمية والاجتماعية والعلمية والعملية.

وقد شرحت الوثيقة خطوات إنجاز المشروع وضبطتها بكيفية تسهل تناولها.

النشاطات:

قدمت نشاطات اللغة العربية لهذه السنة وفق توزيع للحصص موضح في جدول، ثم فصل كل نشاط وما يتعلق بكيفية تناوله والتوجيهات والأهداف التي تساعد المعلم على أداء مهامه، وقد وزعت هذه النشاطات على الحصص الآتية:

- الحصة الأولى: قراءة (أداء + فهم + هيكل النص).
- الحصة الثانية: تعبير شفهي وتواصل.
- الحصة الثالثة: قراءة واستثمار النص(قواعد نحوية وتطبيقاتها).
- الحصة الرابعة: قراءة واستثمار النص(إملاء، صرف وتطبيقاتها).
- الحصة الخامسة: محفوظات وأناشيد.
- الحصة السادسة: التعبير الكتابي.
- الحصة السابعة: مطالعة.
- الحصة الثامنة: خط.
- الحصة التاسعة: تطبيقات إدماجية.
- الحصة العاشرة: تصحيح التعبير الكتابي.
- الحصة الحادية عشرة: إنجاز المشروع.

التقييم:

يقيم التلاميذ من خلال حديثهم وسلوكهم وكتاباتهم في وضعيات مختلفة وسياقات متنوعة اعتمادا على مقاييس محددة، ويركز المعلم في تقييم الكفاءات على ثلاثة أشكال لكل منها أدوار ومرامي وخصائص ومهام يجب مراعاتها، وهي:

- التقييم التشخيصي.
- التقييم التكويني.
- التقييم التحصيلي.

يستعمل المعلم لتقييم وضعية مشكلة شبكة تحدد فيها المقاييس والمؤشرات والتقدير المناسب لها، ويمكن للمتعلم أن يقيم عمله بعرضه على شبكة مماثلة، كما يستحسن أن يتعود المتعلم في المقاربة بالكفاءات على استعمال شبكة منهجية تساعده على تقييم المسار الذي سلكه أثناء التعلم، حيث تحدد فيها مراحل العمل والعثرات المحتملة والتقدير المناسب (نعم – لا – لماذا).

يحرص المعلم على التعرف على الأخطاء التي تعيق تعلم التلاميذ اللاحق فيعمل على تصنيفها ووضع فرضيات حول مصادرها وتواترها، وأولويتها وتفسيرها، وإعداد تمارين علاجية تسهل على التلاميذ تجاوز أخطائهم.

إن وضع المعلم للفرضيات حول مصادر الأخطاء قد يتم على النحو الآتي:

مصادر الأخطاء	أصنافها	العلاج
المعلم		
المتعلم		
المعرفة		

الجدول(5): فرضيات حول مصادر الأخطاء وكيفيةعلاجها

الفصل الثالث:

تعليم اللغة العربية وتعلمها في المدرسة الابتدائية

" دراسة ميدانية "

منهجية الدراسة

المبحث الأول: طور الإيقاظ والتهيئة

- السنتان الأولى والثانية من التعليم الابتدائي

المبحث الثاني: طور تعميق التعلمات الأساسية

- السنتان الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي

المبحث الثالث: طور التحكم في التعلمات الأساسية

- السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

منهجية الدراسة:

اعتمد في هذ ه الدراسة على ثلاثة مناهج هي: المنهج الوصفي والمنهج المقارن والمنهج التحليلي، وهذا من أجل تقديم تقرير وصفي لصيرورة العمل الميداني والوقوف عند تعليم اللغة العربية وتعلمها في مختلف أطوار المرحلة الابتدائية في ضوء الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية، وتحليل النتائج المحصل عليها؛ حيث طلب من مجوعة من المدرسات والأستاذات المجازات بالقيام بتدريس أنشطة اللغة العربية للتلاميذ في شكل وحدة تعلمية تكون من اختيارهن، ووفق ما هو مقرر في منهاج اللغة العربية للمستوى الدراسي الذي تشرّفن على تأطيره.

أ -زمن إجراء الدراسة:

أنجزت هذا العمل في السنة الدراسية: 2009-2010م، حيث انتقلنا إلى بعض المدارس الابتدائية لاختيار عينة البحث، وقد وقع اختيارنا على مدرستي شيخاوي بلخير و رزوق رابح ببلدية القنادسة ولاية بشار واصطفينا مجموعة من التربويات لتأطير هذه العملية.

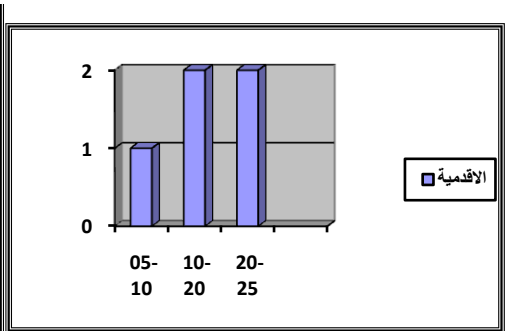
وقد اخترنا هذا المكان لإجراء الدراسة الميدانية للأسباب الآتية:

- إمكانية إجراء الدراسة ومتابعتها.
- الحصول على أفراد العينة المطلوبة.
- إخضاع أكبر عدد من التلاميذ للدراسة.

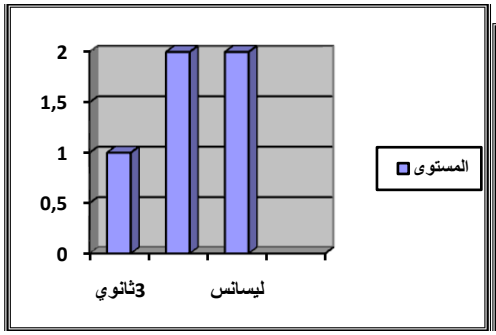
ب-عينة الدراسة:

تنقسم عينة الدراسة إلى فئتين: فئة المؤطرين التربويين وفئة التلاميذ، حيث وقع الاختيار على ثلاث مدرسات وأستاذتين مجازتين ممن تتوفر فيهن شروط الكفاءة والاطلاع على الإصلاحات الجديدة، والرغبة والاستعداد للمساعدة في إنجاز هذا العمل، وقد تم اختيارهن من المقاطعة التربوية الخامسة لولاية بشار،

وتتراوح أعمارهن بين 30 و 47 سنة و بأقدمية تتراوح ما بين 5 سنوات و 25 سنة. ويمكن تمثيل هذه العينة بيانيا كالآتي:

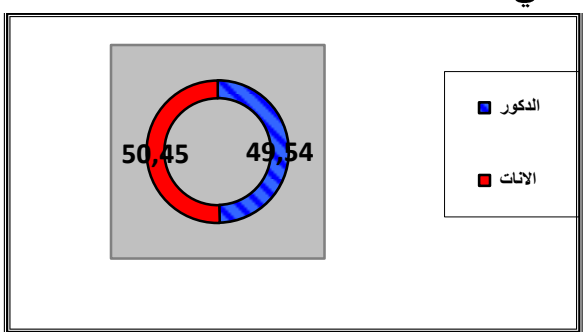


الرسم البياني(1) اقدمية المؤطرات



الرسم البياني(2)المستوىالدراسي للمؤطرات

وقد شملت الدراسة مجموعة من تلاميذ المدرستين(شيخاوي و رزوق) الدين يتوزعون على الأطوار الثلاثة أي على السنوات الدراسية الخمس للمرحلة الابتدائية، وتشرف على تدريسهم المعلمات أو الأستاذات المجازات، ويمكن توضيح فئة التلاميذ بالرسم البياني الآتي:



الذكور	الإناث	عدد التلاميذ
55	56	111

الجدول(1): عدد التلاميذ

الرسم البياني(3): النسب المئوية لفئة التلاميذ

جـــ- <u>تصميم الدراسة</u>:

اعتمد في إجراء هذه الدراسة على مجموعة من الخطوات يمكن حصرها في الآتي:

- مطالبة المدرسات والأستاذات المجازات بإنجاز وحدة تعلمية يقمن باختيارها وفقا لما هو مقرر في المنهاج الدراسي، بحيث تحددن: المدرسة-المستوى الدراسي-هرم أعمار التلاميذ-الوثائق التعليمية الخاصة بالمستوى الدراسي-

استعمال الزمن الخاص باللغة العربية(أنظر الملاحق)، وتنجزن مذكرات الوحدة التعليمية تبعا للتوقيت الأسبوعي مع مطالبة التلاميذ بإنجاز تطبيقات تكون لها صلة بالأنشطة اللغوية المتعلمة(أي يرفق كل نشاط تعلمي بتطبيق ملائم له)، ويلتمس أخيرا من المؤطرات تقديم تقويم للإصلاحات يعرضن فيه:

-الملاحظات.

-المشاكل والصعوبات.

-الاقتراحات.

- متابعة هذه الدراسة باستمرار والاستفادة من خبرات المعلم ات والأستاذات المجازات والوقوف عند الصعوبات والعراقيل ومحاولة تجاوزها والاستفادة كذلك من توجيهات شركاء العملية التربوية في هذا الشأن.
- جمع الأعمال وقراءتها وتقويمها وإعطاء تحليل يجمع بين ما هو مأمول من الإصلاحات التربوية والواقع المدرسي المعاش، مع الاعتماد على المقارنة بين النتائج المتوصل إليها من أجل رصد أهم ملامح تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المرحلة الابتدائية.

المبحث الأول:

طور الإيقاظ والتهيئـــة

السنتـــان الأولـــى والثانيـــــة

1. السنة الأولى:

أ – سير الأنشطة في المواد التعليمية.

ب – تقويم بعض الأنشطة المتعلمة.

2. السنة الثانية:

أ – سير الأنشطة في المواد التعليمية.

ب– تقويم بعض الأنشطة المتعلمة.

طور الإيقاظ والتهيئة:

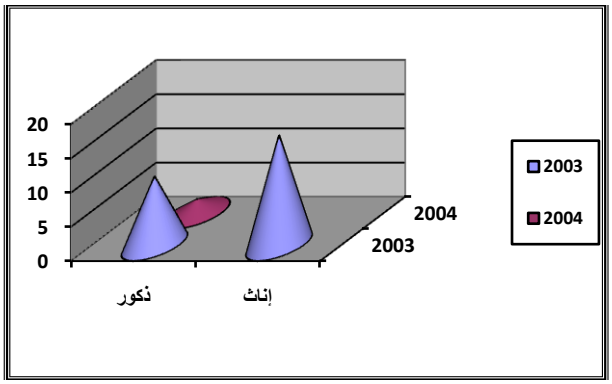
1. السنة الأولى ابتدائي:

أ - سير الأنشطة في المواد التعليمية

أنجزت هذه الدراسة من طرف معلمة متحصلة على شهادة البكالوريا وقد خضعت لتكوين متخصص بالمعهد التكنولوجي للتربية (سابقا) ولها أقدمية من الخدمة تقارب 20 سنة، وقد تم هذا العمل بمدرسة شيخاوي بلخير وضمت العينة 28 تلميذا كما هو مبين في هرم الأعمار الآتي:

الجنس / السنة	الذكور	الإناث	المجموع
2003	10	16	26
2004	02	00	02

الجدول(1): أعمار التلاميذ



الرسم البياني(1): هرم أعمار التلاميذ

استعانت المعلمة لإنجاز الوحدة التعليمية التعلمية بمجموعة من الوثائق هي:

- منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- دليل المعلم.
- كتاب التلميذ.
- كراس الكتابة والتمارين
- التدرج المستوي للتعلمات.

يتم تناول الأنشطة الخاصة باللغة العربية وفق استعمال الزمن المقترح من طرف المعلمة وهو كالآتي:

مدرسة شيخاوي بلخير الابتدائية المعلمة:

قسم: السنة الأولى ابتدائي السنة الدراسية: 2009-2010.

استعمال الزمن

التوقيت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	المواد	المدة	الحصة
8سا 15د						لغة عربية معالجة ع	13سا30د	18 ح
من 8سا 15د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د		45د	1ح
إلى 9سا 45د	تعبير شفهي 45د	أقرأ وأميز 45د	محفوظات 45د	تعبير شفهي 45د	أقرأ وأميز 45د			
استراحة								
من 10سا								
إلى11سا 30د								
الفترة المسائية								
من 13سا	قراءة 45د	قراءة 45د		قراءة 45د	تطبيقات إدماجية			
إلى14سا 30د	أستخرج وأستعمل 45د	كتابة 45د		أستخرج وأستعمل 45د				
استراحة								
14سا 45د								
إلى16سا 15د		معالجة ع 45د						

الجدول(2): استعمال الزمن السنة الأولى ابتدائي.

اختارت المعلمة لإجراء هذه الدراسة محور المحافظة على المحيط ووحدة تنظيف الحي لتكون موضوع العمل الميداني مع التلاميذ، ويمكن توضيح ذلك بالجدول الآتي[1]:

الفصل	الشهر	المحور	الوحدة	التراكيب	قراءة	كتابة	محفوظات
الثاني	فيفري	المحافظة على المحيط	تنظيف الحي	الذي– التي	حرفا: غ–خ	الغين– الخاء	الماء

الجدول(3): الوحدة التعليمية 14.

وقد حددت المدرسة الدرس رقم 18 لإجراء الدراسة من الصفحة 100 إلى 105 من كتاب التلميذ [2]، والصفحات: 53 إلى 55 من كراس الكتابة والتمارين، والمتصلة بالوحدة 14 (تنظيف الحي)، ويرتبط بهذه الوحدة مجموعة من التعلمات يمكن توضيحها في الجدول الآتي[3]:

الأسبوع	تعبير شفهي وتواصل	قراءة	كتابة	إملاء	تعبير كتابي وتواصل
15	الاستفهام بـــ (هل–كيف–أين– من–ماذا)	حرفا الغين والخاء	غ – خ	غ – خ	الإجابة عن أسئلة شفوية بكلمات مكتوبة

الجدول(4): التعلمات المرتبطة بالوحدة التعليمية.

<u>مذكرات الأنشطة اللغوية للسنة الأولى ابتدائي:</u>

اعتمدت المعلمة في تدريس الحصص التعليمية المتعلقة باللغة العربية والتي تترجم مضامين الوحدة على مجموعة من المذكرات هي:

- مذكرات القراءة.
- مذكرات التعبير.

[1] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي ، ص:11.
[2] - وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كتاب التلميذ، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، الجزائر، ط:2، 2008، ص: 100-105.
[3] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي ، ص: 6.

- مذكرة الكتابة والإملاء.
- مذكرة المحفوظات.
- مذكرة ألعاب قرائية.
- مذكرة إدماج مكتسباتي.

وقد اخترت بعض النماذج منها لعرضها في هذا البحث وهي:

النشاط: اللغة العربية (المحافظة على المحيط) المحور: الوحدة: 14

النص المعتمد: **تنظيف الحي**

الكفاءة القاعدية: القدرة على استعمال بعض الأساليب والأدوات والضمائر قراءة حروف وحدات المجال وكتابتها في وضعيات مختلفة

مؤشر الكفاءة: أن يكون المتعلم قادرا على استعمال التي والذي وعلى أن يقرأ حرف (الغين والخاء) بالحركات والسكون ويكتبهما في وضعيات مختلفة وينقل كلمات تتضمنها.

إنجاز الحصـــة

صيرورة الحصة	أهداف التعلم	أفعال التعليم / التعلّم	الوسائل	معايير الأداء
أشاهد وأستمع	القدرة على الملاحظة والتعبير بصفة تلقائية	دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة والتعبير عنها يُسمع المعلم المتعلمين النص بصوت معبر يطرح أسئلة تتصل بالنص والصورة.	الصورة النص الأسئلة	الحصة1: ذكر كلمات تشمل حروف المشروع بقراءة نص قصير
أكتشف	القدرة على استخراج الجمل عبر الصور المعروضة عليه	يتوصل المتعلم إلى الجملة مستعينا بالصورة: تأطير الكلمات وقراءتهما ثم يعزل الحرفين المستهدفين. قراءة الحرفين بالحركات المختلفة تثبيت الحرفين بقراءتهما في كلمات وجمل.	الصورة	
أخط وأكتب	القدرة على كتابة الحروف المستهدفة	كتابة حرفي**(الغين والخاء)** في الهواء ثم على اللوحة ثم في الكراس بتدرج في أوضاح مختلفة، نقل الجملتين وفق توجيهات المعلم: رضا هو الذي يخرج باكرا/ سلمى هي التي تغرس الأشجار.	كراس التمارين	
أصوغ	القدرة على توظيف الرصيد اللغوي والتراكيب اللغوية المستهدفة	باعتماد سند بصري يعبر المتعلم عما شاهده باستعمال "هو الذي" و "هي التي" ويدخل (التي) و(الذي) في شطري جملة	الصورة	الحصة2: يوظف الأسماء الموصولة في جمل مفيدة

أميّز	القدرة على التمييز بدقة بين مختلف خصائص ومميزات مشتركة ورموز	يصنف المتعلم كلمات مشتملة على (خ) وأخرى على (غ) يقرأ كلمات بعد إدخال(خ) و(غ)	بطاقات	
أتذكّر	القدرة على استرجاع المعطيات المخزونة	يلاحظ الصورة ويتذكر النص من خلال الإجابة عن الأسئلة	الصورة	الحصة3: ترتي جملة تتضمن الأسماء الموصولة
أقرأ جيدا	القدرة على استثمار المكتسبات من كلمات	يقرأ الكلمات بعد إدخال أحد الحرفين المناسبين(خ) أو (غ)	الجملة	
أركّب	القدرة على تركيب الأجزاء والعناصر والتأليف بينها	يطرح السؤال باستعمال (من الذي ؟) أو (من التي ؟)	الصور	الحصة4: يرتب كلمات مشوشة ليتحصل على جملة
أرتّب	القدرة على التفكير المنطقي	يُركب الكلمات من الحروف يرتب الجملة من كلمات فتصبح: ساعد خليل رضا في غرس الأشجار.	بطاقات	
ألعب وأقرأ	القدرة على إدراك العلاقات	يوضع صحنان وعلبتان ثم يقوم برمي الكرات في الحيز المناسب حتى تستقر فيكوّن كلمات بالأحرف الناقصة يربط بين الأقراص ليكوّن كلمات تدل على هدايا	كراس التمارين	الحصة5: توظيف المكتسبات وإظهار تحكمهم في آليات القراءة
ألعب وأكتب	القدرة على توظيف المكتسبات السابقة	ينظر إلى الصورة ويبحث عن الاسم فيكتبه يقابل كل لونين بكلمتين تبدأ بـــ(خ–غ) وأخريين تنتهيان بهما يكتب على العربات كلمات محتوية على (خ) و(غ).	كراس التمارين	
أدمج مكتسباتي	القدرة على دمج أنشطة الوحدة	يتأمل الصورة ويعبر عنها بحرية يقرأ الجملة بطلاقة وسرعة ويكتب الاسم المناسب لكل مشهد يصنف الكلمات إلى صنفين حسب احتوائها (خ) أو (غ) إملاء كلمات تتضمن (خ) أو (غ) داخل جملة. **إملاء:** تملى على المتعلم كلمات تشمل على الحرفين **(الغين والخاء)**	المشهد –كراس التلميذ	الحصة6: البرهنة على تحكمهم في الكفاءة القاعدية

***

مخطط بناء حصة تعلميه

رقم المذكرة:	
الحصة:	1
المدة:	45 د

المادة: قراءة
المستوى: الأولى ابتدائي
المجال المفاهيمي: تنظيف الحي

الكفاءة المرحلية: التعرف على الحروف (تمييز شكلها وأصواتها)
الكفاءة القاعدية: تمييز حرفي الغين والخاء
الهدف التعلمي(المؤشر): قراءة أصوات الحرفين(الاكتشاف)

سير الحصة

وضعية الانطلاق

-العودة إلى نص التعبير ومطالبة التلاميذ بالتذكير بأهم ما ورد فيه.

-عرض الصورة ودعوة التلاميذ لتأملها.

وضعية البناء

- مناقشة التلاميذ لاستخراج الجملة الأولى بالاعتماد على الصورة.
- قراءة الجملة من طرف المعلمة ثم بعض التلاميذ
- تأطير كلمات الجملة (استعمال التشويش ثم المسح التدريجي للإبقاء على الكلمات التي تشمل على الحرف).
- تحليل الصوت باستعمال الألواح.
- قراءة الحرف مع الأصوات الأخرى.
- تتبع الطريقة نفسها مع الحرف الثاني.

وضعية الاستثمار

-دعوة التلاميذ إلى قراءة كلمات ثم جمل تشتمل على الحرفين.

-مطالبة التلاميذ بكتابة بعض الكلمات التي تشمل الحرفين.

***

مخطط بناء حصة تعلمية

المادة: تعبير
المستوى: الأولى ابتدائي
المجال ألمفاهيمي:تنظيف الحي

رقم المذكرة:
الحصة: 1
المدة: 45 د

الكفاءة المرحلية: التعود على الملاحظة والتعبير بتلقائية
الكفاءة القاعدية: التواصل باستعمال صيغ مختلفة
الهدف التعلمي(المؤشر): استعمال الأسماء الموصولة

سير الحصة

وضعية الانطلاق

-محاورة التلاميذ بالتذكير ببعض الأسئلة تمهيدا للدخول في موضوع النص.

وضعية البناء

- دعوة التلاميذ إلى مشاهدة الصورة والتعبير عنها بحرية.
- قراءة النص المرافق للصورة من طرف المعلمة بصوت معبر وواضح.
- محاورة التلاميذ حول النص والمشهد بأسئلة دقيقة وموجهة.

وضعية الاستثمار

-إعادة تركيب النص من طرف التلاميذ.

***

مخطط بناء حصة تعلمية

المادة: كتابة
المستوى: الأولى ابتدائي
المجال المفاهيمي: تنظيف الحي

رقم المذكرة: 2-1
الحصة:
المدة: 45 د

الكفاءة المرحلية: التدرب على مسك القلم والكتابة.
الكفاءة القاعدية:
الهدف التعلمي(المؤشر): يكتب حرفا الغين والخاء في وضعيات مختلفة.

سير الحصة

وضعية الانطلاق

-قراءة لبعض أصوات الحرفين.

وضعية البناء

- كتابة الحرف على الهواء بالأصبع.
- كتابة الحرف في وضعيات مختلفة بالطبشور على اللوحة.
- كتابة الأحرف على النموذج من طرف المعلمة.
- يقوم التلاميذ بنفس العمل على الكراسات.

وضعية الاستثمار

-كتابة الحرف بالطريقة الصحيحة

***

مخطط بناء حصة تعلمية

المستوى: الأولى ابتدائي
المادة: محفوظة
الموضوع: شرطي المرور
الكفاءةالمستهدفة:الاستئناس السماعي–فهم المعنى الإجمالي–قراءة القطعة إجماليا

المذكرة :

النـــص:

في وسط الميــدان *** يقــف في أمـــــان
يخفف الزحـــامـــا *** ويحفظ النظـــامـــا
يأمـــر بالـــوقـــوف *** من شاء في الصفوف
في فمـــه صفّـــارة *** يعطي بها الإشـــارة

إنجاز الحصة:

المراحل	الأهداف	أفعال التعليم/التعلّم	الوسائل والسندات	التقويم
التمهيد	– إدخال التلاميذ في جو النص	– عرض صورة شرطي بالزى الرسمي – ن هذا الرجل؟	– الأسئلة	– يذكر اسم الشرطي
عرض القطعة	تسميع القطعة	– يقرأ المعلم القطعة – التلاميذ ينصتون	– السبورة	–شرح بعض المفردات
تقديم المعنى الإجمالي	– شرح المعنى الإجمالي	– الشرطي عامل يقوم بعدة أعمال منها: حفظ النظام العام في الطرقات، والقبض على	– شرح المعلم	– ما هي الأعمال التي يقوم بها شرطي المرور ؟

		السارق ومساعدة الناس وحماية البيوت والمدارس وغيرها.		
إعادة قراءة القطعة	– تأكيد الاستئناس	– مشاركة التلاميذ في القراءة	قطعة الشعر	– تدريب التلاميذ على قراءة الشعر

***

مخطط بناء حصة تعلمية

المادة: ألعاب قرائية
المستوى: الأولى ابتدائي
المجال المفاهيمي: تنظيف الحي

رقم المذكرة:
الحصة: 5
المدة: 90 د

الكفاءة المرحلية: القدرة على توظيف المكتسبات السابقة.
الكفاءة القاعدية:
الهدف التعلمي(المؤشر): تمارين على دروس الوحدة(كتابية).

سير الحصة

وضعية الانطلاق

-مراجعة لأصوات الحرفين وتحليلهما.

وضعية البناء

- ينظر إلى الصورة ويبحث عن الاسم فيكتبه.
- يقابل كل بالونين بكلمتين تبدأ بـــ (خ-غ).
- يكتب على العربات كلمات محتوية على (خ-غ).

- يربط بين أقراص ليكون كلمات تدل على هدايا.

وضعية الاستثمار

-التوصل إلى توظيف ما يتعرف عليه التلميذ خلال دروس الوحدة.

***

مخطط بناء حصة تعلمية

المادة: إدماج مكتسباتي
المستوى: الأولى ابتدائي
المجال المفاهيمي: تنظيف الحي

رقم المذكرة:
الحصة: 6
المدة: 90 د

الكفاءة المرحلية: دمج أنشطة الوحدة.
الكفاءة القاعدية:
الهدف التعلمي(المؤشر): تثبيت الفهم والمعرفة بتمارين على دروس الوحدة.

سير الحصة

وضعية الانطلاق

-مطالبة التلاميذ بكتابة كلمات تحتوي على الحرفين(استعمال رصيد الكلمات المأخوذة) خلال الوحدة.

وضعية البناء

- يتأمل الصورة ويعبر عنها بحرية.
- يقرأ الجملة بطلاقة وسرعة ويكتب الاسم المناسب لكل مشهد.
- يصنف الكلمات إلى صنفين حسب الحرف: (خ)،(غ).

- إملاء كلمات تتضمن (خ) و(غ) داخل جملة.

وضعية الاستثمار

-التعرف على مدى استيعاب التلاميذ لمفاهيم الوحدة من خلال تقويم هذه الأنشطة.

ب-تقويم بعض الأنشطة اللغوية:

تم مطالبة المعلمة بإنجاز بعض التطبيقات المتصلة بالأنشطة اللغوية، وفق ما يدرس في هذه السنة الدراسية بغرض الوقوف على مدى فهم التلاميذ واستيعابهم للحصة التعليمية، ويرتكز ذلك تبعا للتقييم في المقاربة بالكفاءات، وقد اختارت المعلمة التطبيق في الأنشطة الآتية: الكتابة-الإملاء- نشاط الإدماج.

1. **تقييم الكتابة:**

كلفت المعلمة التلاميذ البالغ عددهم 28 تلميذا وتلميذة بكتابة الجملة الآتية على أوراق خاصة (بدل الكراريس بغرض هذا البحث):

رضا هو الذي يخرج الأوساخ[1]

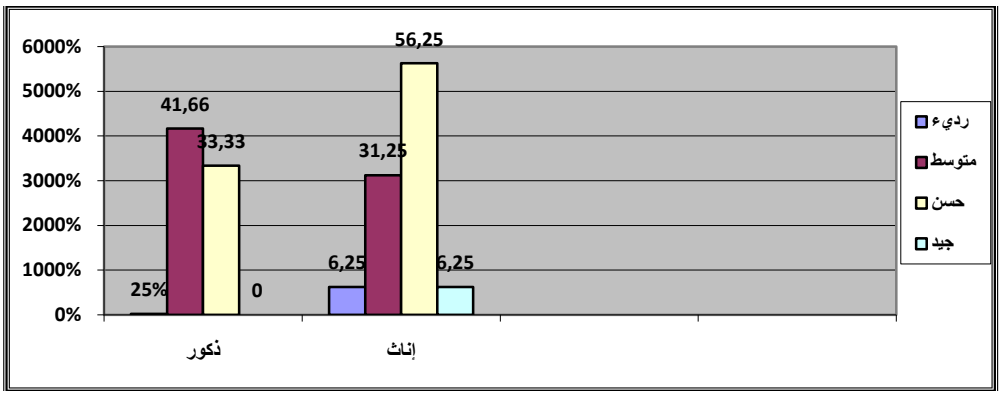
اعتمد في تقييم هذه المهمة على مقياس نوعي (جيد-حسن-مقبول-رديء) حيث ميز بين المتعلمين الذكور والإنا ث لمعرفة مدى تمكن كل جنس من هذا النشاط وتقييمه عبر الأداء لفعل الكتابة، وبعد ذلك يسهل علينا عرض النتائ ج وتفسيرها، حيث كانت كالآتي:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	0	4	5	3	12
الإناث	1	9	5	1	16

الجدول(5): نتائج تقييم الكتابة.

[1] - وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كراس الكتابة والتمارين، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، الجزائر، ط:2، 2008، ص: 53.

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(2): نتائج الذكور والإناث.

نلاحظ من خلال مقارنة النسب المئوية بين الذكور والإناث أن أداء هذه الفئة الأخيرة لنشاط الكتابة كان أحسن من الذكور حيث تمكنت ما نسبته 75. 93% من الكتابة المقبولة إلى الجيدة وتحصلت 56.25% منهن على علامة حسن و 6.25% على علامة جيد، بينما كانت نسبة الذكور التي تمثل الأداء المتوسط وما فوق نسبته 75%، وتحصل منهم 33.33% على علامة حسن و 0% على علامة جيد، وهذا ما يظهر تفوق البنات على الذكور في أداء هذه المهمة، لكن عموما نلمس تمكن الجنسين إلى حد كبير في هذا النشاط، حيث تمثل نسبة التلاميذ الحاصلين على تقدير متوسط إلى جيد 85.71% أي 24 تلميذا من مجموع 28 تلميذا يدرس في هذه السنة.

2. **<u>تقييم نشاط الإملاء</u>:**

قامت المعلمة بعد قيامها بالخطوات المطلوبة في تدريس الإملاء في السنة الأولى ابتدائي بإملاء ثلاث كلمات تحتوي كل منها على حرف الغين أو الخاء وهي:

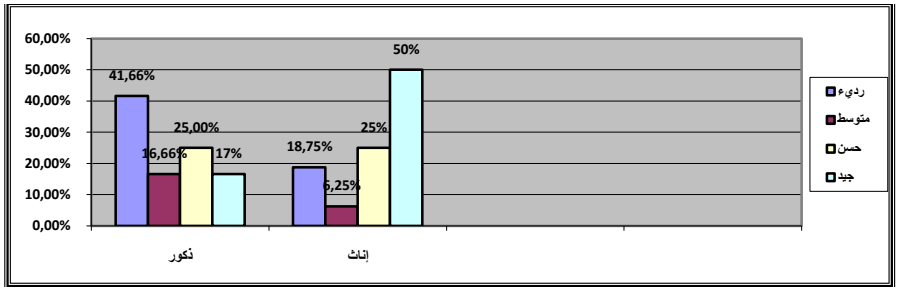
غيــوم – خــائف – غــرّد

قمنا بعد الانتهاء من هذه المهمة بحصر النتائج التي تحصل عليها التلاميذ بعد تقييمهم في هذا الجدول:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	2	3	2	5	12
الإناث	8	4	1	3	16

الجدول(6): نتائج تقييم الإملاء.

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(3): نتائج تقييم الإملاء للذكور والإناث.

تظهر النسب المئوية لنتائج الذكور أن 58.33%منهم قد تحصلوا على تقدير (جيد أو حسن أو متوسط) في حين نجد أن هناك نسبة نوعا ما عالية وهي 41.66 % وتمثل الذين تحصلوا على تقدير رديء، في حين نجد أن الإناث المتحصلات على تقدير متوسط أو ما فوق كانت نسبتهن 81.25% وهي نسبة جيدة، وهي تبين مدي استيعابهن للدرس أكثر من الذكور، في حين نجد أن نسبة 18.75% منهن تحصلن على تقدير رديء، ونحصل من حساب النسب المئوية للتلاميذ(الذكور والإناث) الذين تحصلوا على تقدير رديءعلى نسبة 28.57% أي 8 تلاميذ من 28 تلميذا، ينصح بتقويم هذا الأداء في حصة المعالجة اللغوية.

3. **تقييم نشاط الإدماج:**

قامت المعلمة بتكليف التلاميذ بإنجاز ثلاثة مهام لغوية تبعا لسير حصة التطبيقات الإدماجية وهي:

التطبيق الأول: أكمل الحرف الناقص ثم اقرأه:

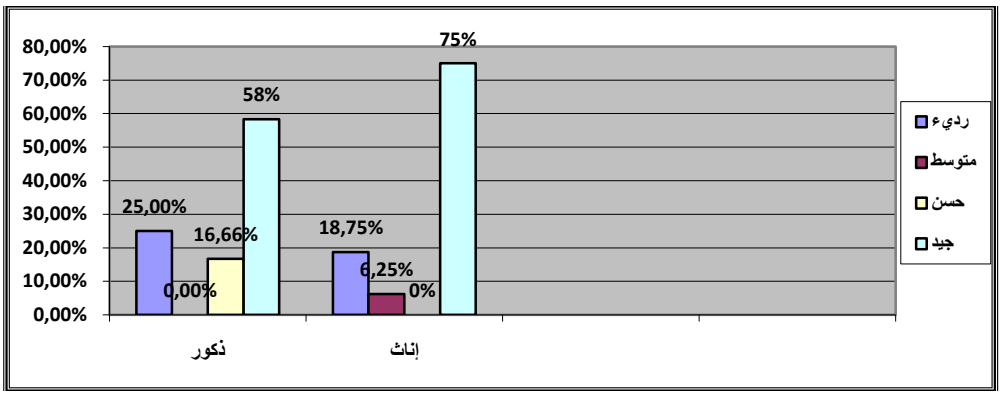
– . وخ – . رس – . زانة.

وكانت نتائج تقييم هذه المهمة كالآتي:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	7	2	0	3	12
الإناث	12	0	1	3	16

الجدول(7): نتائج تقييم التلاميذ.

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(4): النسب المئوية لنتائج الذكور والإناث.

التطبيق الثاني:

أكتب الكلمات في الخانة المناسبة: خالد –مغرب –مشغول – أخت – غابة– خالة[1].

غ	خ
.....	....

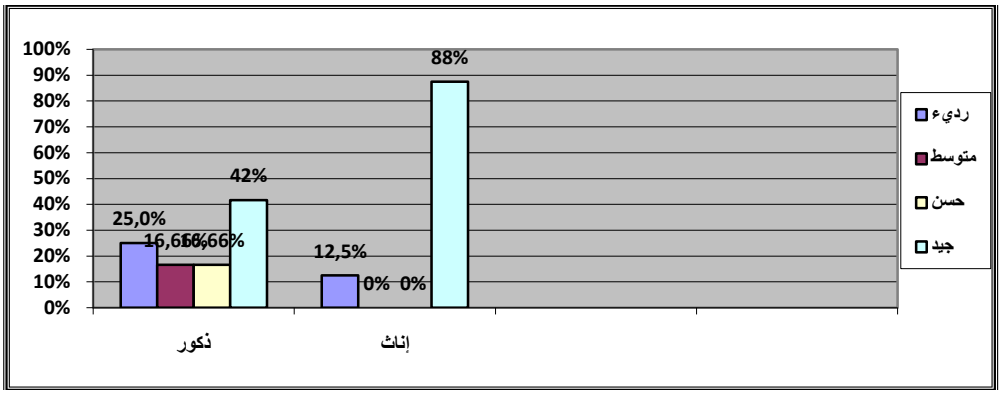
[1] - وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كراس الكتابة والتمارين، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 55.

وكانت نتائج تقييم هذه المهمة كالآتي:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	5	2	2	3	12
الإناث	14	0	0	2	16

الجدول(8): نتائج تقييم التلاميذ.

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(5): النسب المئوية لنتائج الذكور والإناث.

التطبيق الثالث:

أرتب الكلمات في التالية وأقرأ: رضا – الكهرباء – عرف– قيمة[1].

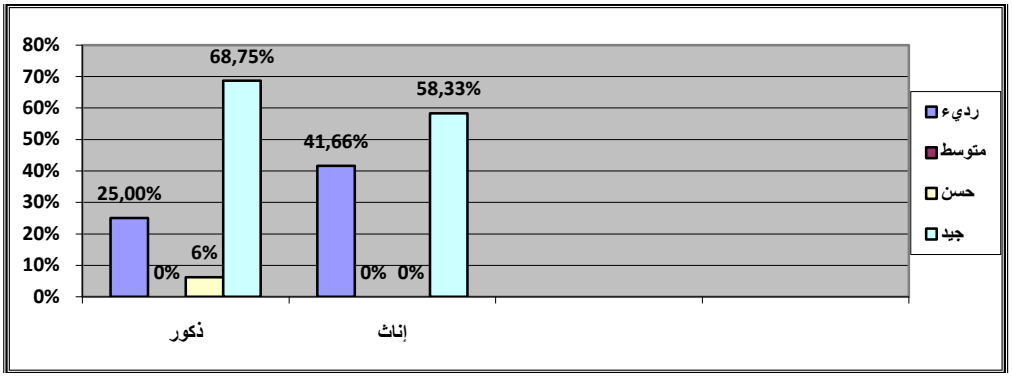
وكانت نتائج تقيّم أداء التلاميذ كالآتي:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	7	0	0	5	12
الإناث	11	1	0	4	16

الجدول(9): نتائج تقييم التلاميذ.

[1] - وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كراس الكتابة والتمارين، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 58.

ويمكن تمثيل هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(6): النسب المئوية لنتائج الذكور والإناث.

نلاحظ كم خلال قراءة النتائج والنظر في النسب المئوية الممثلة لها أن نسبة التلاميذ المتحصلين على تقدير متوسط أو ما فوق في التطبيقات الثلاثة على التوالي هي: 78.57%، 82.14%، 67.85% وهي نسب مرضية إلى حد كبير في التطبيقين الأول والثاني، أما في التطبيق الثالث فهي نسبة جيدة، في حين نجد أن النسب المئوية للتلاميذ المتحصلين على تقدير رديء في التطبيقات الثلاثة على الترتيب هي: 21.42%، 17.85%، 32.14%، وهي نسب مقبولة عموما.

ستقوم المعلمة بمعالجة الصعوبات والعوائق التي اعترضت هؤلاء التلاميذ تحديدا في الحصول على التقدير المرغوب فيه في حصة المعالجة اللغوية، بالإضافة إلى تكليفهم بإنجاز تمارين وتطبيقات إضافية خارج الحصة ثم مراقبتها وتصحيحها في حدود ما يسمح به التوقيت الرسمي للغة العربية في هذه السنة.

4. **<u>الصعوبات والاقتراحات</u>:**

صادف المعلمة في تنفيذ منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي بعض العوائق ذكرت منها ما يأتي:

- وجود ثلاثة فئات من التلاميذ: فئة درست بالأقسام التحضيرية وتهيأت نفسيا واجتماعيا لتقبل المنهاج الجديد، وفئة ثانية لم تدرس في هذه الأقسام لأسباب مختلفة إضافة إلى التلاميذ الذين يسجلون في هذه السنة(بتخفيض السن)، فتكون هاتان الفئتان بعيدة كثيرا نفسيا عن فئة التلاميذ الذين درسوا في الأقسام التحضيرية مما يسبب صعوبات كثيرة للمعلمة في التوفيق بين هده الفئات.

- حجم كراس الكتابة والتمارين كبير نسبيا، وعدم استغلال بعض الصفحات بشكل جيد حيث ترى أنها تضم عدة وضعيات تشتت انتباه التلاميذ وتركيزهم.
- عدم مراعاة النماذج الخاصة بالكتابة مقاييس الكتابة المعمول بها في الكراسات العادية.

وقد اقترحت المعلمة بعض الأمور لتفعيل الدراسة منها:

-تعميم الأقسام التحضيرية في كل المدارس، وجعل التعليم التحضيري إجباريا لكل تلميذ بلغ من العمر 5 سنوات.

-إعادة النظر في الندوات التربوية في تقنين العمل والطرائق والأساليب في تنفيذ المناهج الجديدة.

-توفير صور التعبير الموافقة للدروس، مما يسهل تكوين المفاهيم واستخراج الجمل.

-تخصيص صفحات في كتاب التلميذ تضم بطاقات خاصة بالمرحلة التمهيدية.

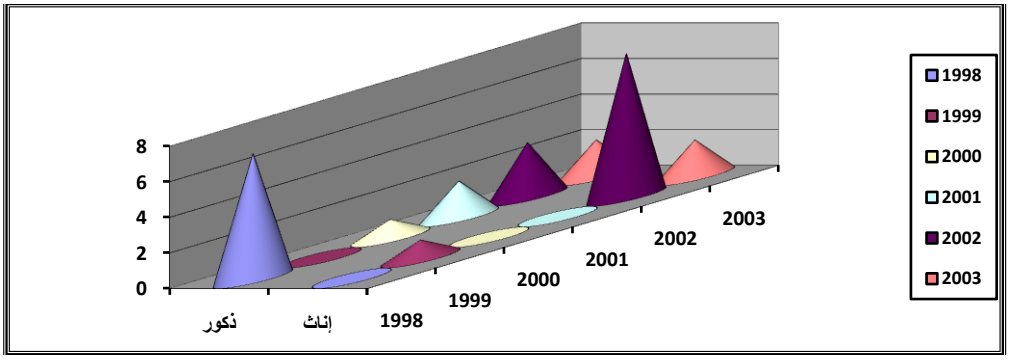
2.**السنة الثانية ابتدائي:**

أ -سير الأنشطة في المواد التعليمية.

قامت بتطبيق هذه الدراسة معلمة من مدرسة شيخاوي بلخير متحصلة على شهادة البكالوريا وهي الآن تواصل دراستها الجامعية، وكانت قد خضعت لتكوين متخصص بالمعهد التكنولوجي للتربية، ولها أقدمية 18 سنة من الخدمة الفعلية، ضمت العينة التلاميذ الذين تتولى الإشراف على تدريسهم، ويمكن عرض هرم أعمارهم في الجدول الآتي:

السنة / الجنس	1998	1999	2000	2001	2002	2003	المجموع
الذكور	7	0	1	2	3	2	9
الإناث	0	1	0	0	8	2	11

الجدول(10): أعمار التلاميذ.



الرسم البياني(7): هرم أعمار التلاميذ.

استعانت المعلمة لإنجاز الوحدة التعليمية التعلمية بمجموعة من الوثائق هي:

- منهاج السنة الثانية ابتدائي.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- كتاب التلميذ.
- كراس التمارين.
- دليل المعلم.

اعتمدت المدرّسة في تناول أنشطة اللغة العربية على استعمال الزمن الذي تعمل به، وهو كالآتي:

مدرسة شيخاوي بلخير الابتدائية المعلمة:

قسم: السنة الثانية ابتدائي السنة الدراسية: 2009-2010.

استعمال الزمن

التوقيت	الأحد	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	المواد	المدة	الحصة
8 سا 15د						لغة عربية	13سا30د	18 ح
من 8 سا 15د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د	معالجة ع	45د	1ح
إلى 9سا 45د	تعبير شفهي 45د	أقرأ وأميز 45د	محفوظات 45د	تعبير شفهي 45د	أقرأ وأميز 45د			

استراحة					
من 10سا					
إلى11سا 30د					
الفترة المسائية					
من 13سا	قراءة 45د		قراءة 45د	قراءة 45د	تطبيقات إدماجية 45د
إلى14سا 30د	أستخرج وأستعمل 45د		كتابة 45د	أستخرج وأستعمل 45د	
استراحة					
14سا 45د					
إلى16سا 15د		معالجة ع 45د			

الجدول(12): استعمال الزمن السنة الثانية ابتدائي.

اختارت المدرّسة لإنجاز هذه الدراسة محور المدرسة ووحدة (غدا نعود إلى المدرسة– تحية العلم) والصفحة 8 من كتاب التلميذ[1] و الصفحات من 1 إلى 6 من كراس التمارين ويمكن توضيح هذه الوحدة بالجدول الآتي[2]:

[1] - وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2009-2010 ، ص:8.

[2] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2008، ص:13.

الفصل	الشهر	المحور	الوحدة	المشروع	محفوظات
الأول	سبتمبر	المدرسة	– غدا نعود إلى المدرسة – تحية العلم	أكتب مفتاحا	المدرسة

الجدول(12): الوحدة التعليمية رقم:1.

أما توزيع التعلمات المتعلقة بهذه الوحدة، فيمكن تمثيلها بالجدول الآتي[1] :

الأسبوع	محور القراءة	الصيغ والتراكيب	كتابة – خط	إملاء	تعبير كتابي ومشاريع
2	المدرسة	الضمائر المنفصلة: نحن–أنتم–هم –هما– أنتما	حرفا: م – ب	رسم الحروف المتشابهة	كتابة حكاية قصيرة مصورة

الجدول(13): توزيع التعلمات المتعلقة بالوحدة.

<u>مذكرات الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي:</u>

اعتمدت المدرسة في إنجاز الحصص التعليمية المتعلقة باللغة العربية والتي تترجم مضامين الوحدة 1 على مجموعة من المذكرات، هي:

- مذكرات القراءة.
- مذكرات التعبير.
- مذكرة الكتابة.
- مذكرة أقيم تعلماتي.
- مذكرة المحفوظات.
- مذكرةالمطالعة.
- مذكرة إنجاز المشروع.

[1] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التدرج السنوي في مرحلة التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، أوت 2009، ص:10.

وقد اخترت بعض النماذج منها لعرضها في هذا البحث وهي:

المحور: المدرسة.

الوحدة الأولى: غدا نعود إلى المدرسة، ص:8 من كتاب التلميذ.

الحصة الأولى: قراءة (أداء+فهم).

الوسيلة: كتاب التلميذ.

الكفاءة القاعدية: القدرة على القراءة الجيدة للنصوص وفهمها.
الأهداف التعليمية: ينطق بالحروف وفق مخارجها نطقا جيدا.
يفهم الكلمات الجديدة باستخدام قرائن لغوية وغير لغوية.

مراحل	توجيهات
النشاط التمهيد	– يطلب المعلم من التلاميذ فتح كتبهم على ص: 8 والنظر إلى الصورة المصاحبة لنص القراءة، ثم يسأل: * ما البناية التي تشاهدون في هذه الصورة ؟ * أين تقف البنتان ؟
القراءة النموذجية	* إلى أين هما ذاهبتان ؟ – يقرأ المعلم النص قراءة معبرة ومشخصة.
القراءة التفسيرية	– يكلف المعلم بعض التلاميذ –فرادى– بقراءة النص فقرة فقرة ويحرص على البدء بأنجب تلميذ وأكثرهم قدرة على القراءة حتى لا يدفع بالمتأخرين إلى ارتكاب الأخطاء. – يكلف المعلم بعض التلاميذ(بالتداول) بقراءة النص فقرة فقرة، ويستوقف في كل مرة عند الكلمات الصعبة –إن وجدت– ليشرحها – يختبر المعلم بعد ذلك مدى فهم التلاميذ للفقرة المقروءة عن طريق طرح أسئلة "أشرح" المبثوثة في الكتاب، ويمكنه أن يطرح أسئلة أخرى إضافية. – مثلا: بعد إنهاء قراءة "غداً يعود..... إلى سريرها" يسأل المعلم: –متى تعود سلمى إلى المدرسة ؟

	-ماذا فعلت سلمى قبل أن تذهب إلى النوم ؟ وعند قراءة "في الصباح الباكر..... في اتجاه المدرسة " ليطرح السؤال: -إلى أين اتجهت سلمى وأختها ؟ أما بعد قراءة "في الطريق.....تفيدنا في الحياة" فيمكنه أن يسأل: -لماذا كان الأطفال فرحين ؟ -لماذا يحب الأطفال المدرسة ؟

المحور: المدرسة.

الوحدة الأولى: غدا نعود إلى المدرسة، ص:8 من كتاب التلميذ.

الحصة الثانية: تعبير شفوي وتواصل.

الوسيلة: مشهد كبير يمثل المدرسة.

أو المشهد المصغر الموجود في بداية المحور-كتاب التلميذ-

الكفاءة القاعدية: القدرة على استعمال الأسلوب الوصفي. الأهداف التعليمية: يصف مشهد يمثل المدرسة ويعلق عليه.

مراحل النشاط ملاحظة المشهد توجيه الأسئلة وإعطاء الكلمة للتلاميذ	<u>توجيهات</u> - المعلم: لاحظوا المشهد العلق على السبورة أو الموجود في الكتاب (المدرسة). - يلاحظ التلميذ المشهد. - المعلم: ماذا يمثل المشهد ؟ - التلميذ: يمثل المشهد مدرسة - المعلم: كيف عرفت أنها مدرسة ؟ - التلميذ: هي مدرسة، لأن فيها فناء يلعب فيه التلاميذ وهم يحملون محافظهم.... - المعلم: لماذا يذهب التلاميذ إلى المدرسة ؟ - التلميذ: يذهب التلاميذ إلى المدرسة ليتعلموا القراءة والكتابة

تكوين النص	والحساب... * المعلم: صف لنا مدرستك. * التلاميذ: – مدرستي جميلة، تقع بوسط المدينة، فيها أقسام واسعة.... * المعلم: تكلم عن تلاميذ مدرستك. * التلاميذ: – تلاميذ مدرستي مهذبون، يأتون إلى المدرسة كل صباح، وهم يلبسون مآزرهم النظيفة ويحملون محافظهم الجميلة. – أنا أحب تلاميذ مدرستي، فأنا ألعب معهم في الفناء وقت الراحة، وإذا دق الجرس، وقفنا في صفوف دون أن يدفع أحدنا الآخر. * المعلم: تكلم عن معلمك. * التلاميذ: – معلمي نشيط يحبنا كثيرا، يعلمنا القراءة والكتابة. – أنا أحب معلمي، فهو حنون مثل أبي. – يسجل المعلم تعابير التلاميذ على السبورة ليكوّن نصا مثل: "مدرستي جميلة وواسعة بها أقسام كثيرة وفناء في وسطه سارية يرفرف فوقها العلم، عندما تفتح مدرستي أبوابها يدخل التلاميذ وهم يلبسون مآزرهم النظيفة ويحملون محافظهم. وعندما يدق الجرس نصطف أمام باب القسم، ثم ندخل. معلمنا رجل نشيط نحبه كثيرا، فهو يعلمنا القراءة والكتابة.

المحور: المدرسة.

الوحدة الأولى: غدا نعود إلى المدرسة، ص:8 من كتاب التلميذ.

الحصة الرابعة: كتابة(أدرس مبنى النص: أستخرج وأستعمل–أقرأ وأميّز– ألاحظ وأتدرب).

الوسيلة: كتاب التلميذ وكراس التمارين.

الكفاءة القاعدية: القدرة على توظيف الصيغ اللغوية.

الأهداف التعليمية: يستعمل ضميري الغائب المذكر والمؤنث: ـــــه – هـــا.

مراحل	توجيهات
النشاط التمهيد	– يطرح المعلم أسئلة بهدف الحصول على إجابات تتضمن الصيغ المقصودة. س: ماذا فعلت سلمى قبل أن تذهب إلى النوم ؟ ج: قبلت سلمى أباها وأمها. س: ماذا قالت زينب لأختها ؟ وبم أجابتها ؟ ج: قالت لها: لماذا يحب الأطفال المدرسة ؟ وأجابتها: المدرسة مكان يتعلم فيه.
إنجاز التمارين	– يكتب المعلم الجملتين على السبورة كما وردتا في النص أو في "أستخرج وأستعمل". – يستخرج الضمير "هـــا" من الكلمتين. – يقدم المثال: "برت التلميذة قلمها" ويستخرج "هـــا" – يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الجملة الثانية، ويستخرج منها الضمير "ـــه". – يقدم المثال الثاني: "يذهب التلميذ إلى مدرسته" ويستخرج "ـــه". – يطلب المعلم من التلاميذ تركيب جملة مفيدة بها "ـــه" و "هـــا". – يطلب المعلم من التلاميذ فتح كراس التمارين في ص 2: لإنجاز التمرين رقم 1. – يشرح لهم المطلوب منهم. – يقوم التلاميذ بإنجاز التمرين (على كراس التمارين). – يقوم المعلم بتصحيح جماعي، ثم يطلب من كل تلميذ التصحيح على كراسه.

المحور: المدرسة.

الحصة الخامسة: أقيم تعلماتي(1) ص6 من كراس التمارين.

الوسيلة: كراس التمارين.

الهدف: تقييم تحقيق الأهداف المسطرة في الوحدتين الأولى والثانية.

مراحل	توجيهات
النشاط	– يقرأ المعلم التعليمة الخاصة بالتمرين الأول ويشرح للتلاميذ المطلوب منهم.
التمرين الأول	– يكتب الجملة الأولى من التمرين على السبورة. "ذهبت سلمى مع أختـــ.... إلى المدرسة، ويشرك التلاميذ في وضع الضمير المناسب في كلمة (أختـــ...)".
التمرين الثاني	– يترك التلاميذ يحلون بقية التمرين. – يصحح المعلم مع التلاميذ التمرين على السبورة.
التمرين الثالث	– يقرأ المعلم التعليمة الخاصة بالتمرين الثاني: – يكتب كلمة أزهار على السبورة، ويستخرج الحرف زاي، ثم يطلب من التلاميذ كتابة الكلمة في الخانة المخصصة لحرف الزاي، ويترك التلاميذ يصنفون بقية الكلمات. – يصحح التمرين مع التلاميذ على السبورة. – يتبع المعلم الخطوات نفسها المتبعة في التمرين الأول والثاني. – يطلب المعلم من التلاميذ كتابة الكلمات المقترحة بخط جيد. – **ملاحظة:** يمكن للمعلم أن يقترح تمارين أخرى تتعلق بالصيغ المدروسة أو الخط... إن لا حظ ضعف اكتساب التلاميذ لمهارة من المهارات.

2- أقرأ وأميز:

الكفاءة القاعدية: القدرة على التمييز بين الحروف نطقا. الأهداف التعليمية: يميز بين الحرفين[س] و[ز] نطقا، ويدرك مبدأ التقابل الصوتي في الكلمات.

مراحل	توجيهات
النشاط التمهيد قراءة التلميذ	- يلفت المعلم انتباه التلاميذ إلى ملاحظة الحروف (الصوت) [س] في اسم من أسمائهم، كأن يقول هذا سفيان، سمير،... ويقوم بالفعل نفسه بالنسبة للحرف [ز]. - يكتب المعلم على السبورة كلمتي "سريرها" و "يلزمها" مثلما وردتا في "أقرأ وأميّز" ويطالب التلاميذ بقراءتهما.
إنجاز التمارين (التمرين الثاني والثالث من كراس التمارين)	- يستخرج الحرفين [س] و [ز] ويكتبهما بلون مغاير على السبورة، ثم يطلب من التلاميذ النطق بالحرفين. - يكتب المعلم كلمتي "مسمار" و"مزمار" على السبورة ثم يلون الحرفين [س] و [ز] ويطلب من التلاميذ قراءة الكلمتين حتى يدركوا التقابل الموجود بين [س] و [ز]. ويمكنه في هذا الصدد أن يشير إلى الاختلاف في المعنى الناجم عن استبدال الحرف [س] بـــ [ز] في الكلمة نفسها. -يكلف المعلم تلاميذه بإنجاز التمرين رقم 2 ص2 من كراس التمارين والمتعلق بالبحث عن الكلمات التي تتضمن الحرف [س] أو [ز] في نص القراءة واستخراجها ثم كتابتها في المكان المناسب من الكراس. -يقوم المعلم بعدها بكتابة الكلمات التي تحتوي على الحرف [س] على يمين السبورة والكلمات التي تحتوي على الحرف [ز] على يسارها ويطلب من التلاميذ تصحيح التمرين على كراريسهم. -ينتقل التلاميذ بعد ذلك إلى إنجاز تمرين الإملاء (أسمع وأكتب)، حيث يملي عليهم المعلم الكلمات: سهرة، زهرة، مزهرية، سبورة، ويكتبونها

في المكان المخصص لهذا التمرين في كراس التمارين. -يكتب المعلم بعدها هذه الكلمات على السبورة ويطالب التلاميذ بتصحيح ما كتبوه.	

3- ألاحظ وأتدرب:

الكفاءة القاعدية: القدرة على احترام قواعد رسم الحروف. الأهداف التعليمية: يرسم الحرفين[س] و[ز]، وفق قواعد كتابة كل حرف.

مراحل النشاط	توجيهات
إنجاز التمارين	- يكتب المعلم الكلمة التي تحتوي على الحرف [س] وهي سلمى على السبورة. ثم يستخرج منها الحرف المقصود ويكتب أشكاله المختلفة: في بداية الكلمة، وسطها، وآخرها. - يبين للتلاميذ نقطة البدء في كتابة كل شكل من الأشكال، ثم يوضح لهم اتجاه الحركة من اليمين إلى اليسار ضمن مسار الخط وتعرجاته. - يطلب المعلم من التلاميذ كتابة حرف السين في كراس التمارين (التمرين: أكتب). - يتجول المعلم بين التلاميذ ليرى كيف يمسك التلاميذ القلم، ويلاحظ اتجاه الحركة الصحيحة له. - يتبع المعلم الخطوات نفسها في تدريب التلاميذ على كتابة حرف الزاي [ز]. - يوضح المعلم للتلاميذ الفرق بين كل تدريب وما سبقه فذلك يساعدهم على إتباع التعليمات، وكذا التمييز بين الحركات التي يضعونها على الحروف.

المحور: المدرسة.

الوحدة الأولى: غدا نعود إلى المدرسة، ص:8 من كتاب التلميذ.

الحصة السادسة: محفوظات وأناشيد(المدرسة).

الوسيلة: كتاب التلميذ.

الكفاءة القاعدية: القدرة على الحفظ والاستظهار والتذوق الفني.
الأهداف التعليمية: يحفظ مقطوعة شعرية قصيرة ويستظهرها بأداء صحيح.

مراحل	توجيهات
النشاط التمهيد	– يمهد المعلم بأسئلة مثل:
	– هل تحب مدرستك ؟
	– لماذا تذهب إلى المدرسة ؟
	– ماذا تريد أن تكون في المستقبل ؟
القراءة النموذجية	– يتلقى المعلم الإجابات من التلاميذ.
	– يقرأ المعلم المحفوظة كاملة وملحنة إن كانت أنشودة.
	– يعيد المعلم قراءة الجزء المخصص لحصة الأسبوع الأول:
التحفيظ	* مدرستي الحبيبة من منزلي قريبة * أبوابه مرتفعة أقسامها متسعة * أحببتها من قلبي لأن فيها صحبي * فارقتها زمانا ثم رجعت الأنا
	– يشرح المعلم الكلمات الصعبة إن وجدت.
	– يقرأ المعلم أو ينشد البيت الأول:
	* مدرستي الحبيبة من منزلي قريبة
	– يطلب من أحد التلاميذ قراءة البيت، ثم يكلف تلاميذ آخرين بذلك.
	– يكلف المعلم تلاميذ الصف الأول بقراءة البيت جماعيا.
	– ينتقل المعلم إلى البيت الثاني، بعد التأكد من حفظ التلاميذ للبيت الأول، إذ يقرأ أو ينشد:

	* أبوابها مرتفعة أقسامها متسعة – يحفظ المعلم البيت بالطريقة نفسها المتبعة في تحفيظ البيت الأول، ثم يطلب من التلاميذ تسميعه البيتين معا. وهكذا حتى ينتهي المعلم من تحفيظ التلاميذ الجزء الأول من المحفوظة أو الأنشودة. –يقوم المعلم بإتباع الخطوات نفسها في تحفيظ الجزء الثاني من المحفوظة أو الأنشودة في حصة الأسبوع المقبل، وفي آخر الأسبوع الثاني يقوم التلاميذ فرادى أو مجموعات بأداء المحفوظة أو الأنشودة كاملة.

المحور: المدرسة.

الحصة السابعة: مطالعة مسموعة.

الوسيلة: قصة دبدوب والثعالب (في دليل المعلم).

الكفاءة القاعدية: القدرة على فهم المسموع، وتنمية حب المطالعة. الهدف التعليمي: يتعرف على شخصيات القصة ويحدد أحداثها.

مراحل النشاط	توجيهات
التمهيد	– يمهد المعلم لموضوع القصة عن طريق طرح أسئلة مثل: * ما هي الحيوانات التي تعرفها ؟ * هل تعرف قصصا عن الحيوانات ؟ * أذكر بعض العناوين.
تقديم القصة	– يذكر المعلم عنوان القصة التي سيقصها على تلاميذه (دبدوب والثعالب). – يسرد المعلم القصة على تلاميذه، بطريقة يهتم فيها برنة صوته وتمثيله للمعاني.

	– بعد سرد القصة، يقوم بتوجيه الأسئلة المتعلقة بها، دون أن يتشدد في طلب إجابة محددة. * ما هو الدرس الذي تعلمه دبدوب ؟ * ما رأيك في تصرف الفيل فلفول ؟ * هل كان دبدوب يستحق العقاب ؟ ولماذا ؟ * هل كانت الثعالب صديقة لدبدوب ؟ – إنصرف دبدوب للعب، وترك العمل للثعالب، ما رأيك في هذا التصرف ؟ – يمكن للمعلم أن يوجه أسئلة أخرى، أو أن يكتفي بتوجيه بعض هذه الأسئلة وليس كلها.

المحور: المدرسة.

الحصة الثامنة: إنجاز مشروع (أكتب مفتاح صورة، ص 17).

الوسيلة: كتاب التلميذ.

الكفاءة القاعدية: القدرة على تجنيد المكتسبات وتوظيفها في حل وضعية مشكلة. الهدف التعليمي: يكتب مفتاح صورة.

مراحل النشاط	توجيهات
التمهيد	– يمهد المعلم لموضوع المشروع بلفت انتباه التلاميذ إلى الصورة في ص 17 من كتاب التلميذ. – أنظروا إلى الصورة، ماذا تمثل ؟ – ماذا تفعل الطيور في أعشاشها ؟
تقديم الموضوع	– يقرأ المعلم مفتاح الصورة ((تهاجر الطيور في فصل الشتاء، وتعود في فصل الربيع لتبني عشها وتبيض)).

إنجاز المشروع	– يطلب من بعض التلاميذ قراءة المفتاح. – يسأل المعلم: * ما فائدة هاتين الجملتين المكتوبتين تحت الصورة ؟ * هل نستطيع فهم هذه الصورة دون هاتين الجملتين ؟ – نسمي هاتين الجملتين مفتاحا. – المفتاح: كلمات تشرح الصورة أو الرسم. – **رسم المدرسة:** – يطلب المعلم من التلاميذ تحضير الوسائل، والشروع في رسم المدرسة وفقا للخطوات المثبتة في كتاب التلميذ فيرسمون: * هيكل المدرسة. * نوافذ المدرسة وبابها. * العلم فوق المدرسة. * ثم يلونونها. – **كتابة مفتاح المدرسة:** – يطلب المعلم من التلاميذ كتابة مفتاح تحت الرسم المنجز، باستعمال الكلمات المقترحة في الكتاب. – **التقييم:** – يقوم المعلم بمراجعة النصوص المكتوبة وتصحيحها. – **تزيين القسم:** – يقوم المعلم بانتقاء الرسومات وتعليقها على الجدران. – **ملاحظة:** – ينجز هذا المشروع في مدة أسبوعين، أي خلال حصتين(يوم الخميس)، وله الحرية في عدد الخطوات التي ينفذها في كل حصة.

ب. تقويم بعض الأنشطة:

عرضت المعلمة لتقييم تعلمات التلاميذ أربع تطبيقات لغوية في صفحة خاصة معدة لهذا الغرض (على شكل استمارة)، وقد تم ذلك في حصة الإدماج للوقوف على مدى استيعاب التلاميذ لمختلف الأنشطة اللغوية، ولتقييم هذه التطبيقات من خلال النتائج المتحصل عليها، والتي يمكن تتبعها عبر ما يلي:

1. **التطبيق الأول:** أكمل بـــ(ــه) أو (ها) أو (هو) أو (هي) [1]:

-ذهبت سلمى مع أختـــ..... إلى المدرسة.

-..... يحمل المحفظة.

-..... تمشي على الرصيف.

-..... فرح بمحفظتـــ..... الجديدة.

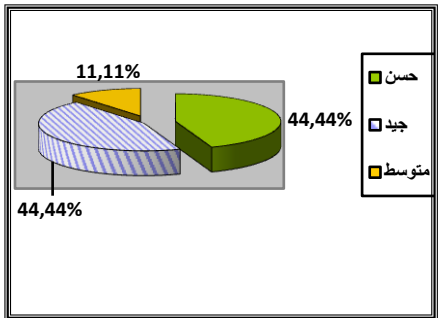
-..... سعيدة بالعودة إلى مدرستـــ.....

فكانت النتائج المتحصل عليها كما بينه الجدول الآتي:

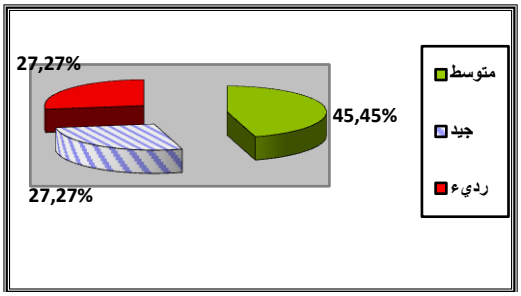
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	4	4	1	0	9
الإناث	5	3	0	3	11

الجدول (15) نتائج تقييم التلاميذ

يمكن تمثيل هذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(8) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(9) النسب المئويةلتقييم الإناث.

[1] - وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفية، كراس التمارين، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2009-2010 ، ص:6.

نلاحظ من خلال مقارنة النسبة المئوية بين نتائج الذكور والإناث أن الذكور حققوا نسبة 100 % في تحصلهم على تقدير متوسط أو فوق المتوسط بينما حققت الفتيات نسبة 72.72% في التقدير ذاته، عموما نجد أن معظم التلاميذ أي ما نسبته 85% (أي 17 تلميذا من بين 20) حققوا التقدير ذاته، وهذا ما يبين تمكن التلاميذ واستيعابهم لهذا التطبيق، في حين أن نسبة 15% من التلاميذ تحصلوا على تقدير (رديء) وهذه نسبة معقولة يمكن معالجتها في الحصة المعدة لهذا الغرض.

2. **التطبيق الثاني:** أصنف الكلمات في أربع مجموعات[1]:

أزهار– فراشات– طويل– لوز– مطر– مزمر– سقف– تلميذ– تراب– سور.

[س]	[ز]	[ت]	[ط]
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

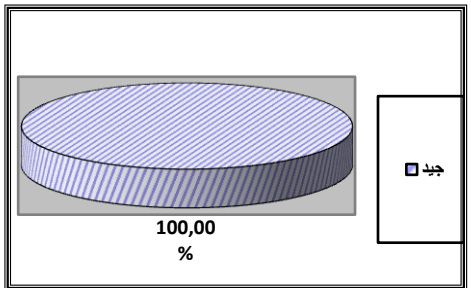
وقد تحصلنا من هذا التطبيق على النتائج الآتية:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	9	0	0	0	9
الإناث	9	0	0	2	11

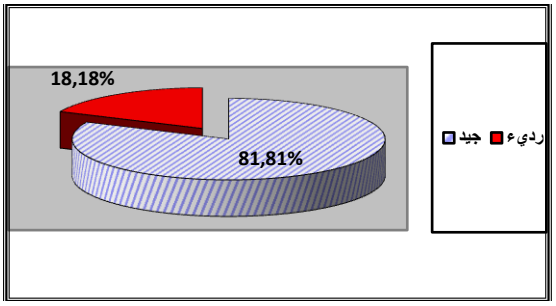
الجدول (16) نتائج تقييم التلاميذ

[1] - وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفية، كراس التمارين، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ، ص: 6.

يمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(10) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(11) النسب المئوية لتقييم الإناث.

نخلص من النتائج المتوصل إليها من خلال إنجاز هذا التطبيق أن كل الذكور أي 100% وأن معظم الإناث أي 81.81% قد تحصلن على تقدير جيد، وهدا يمثل نسبة إجمالية تقدر بـــ 90% وهي نسبة ممتازة تعكس جهد المعلمة والمتعلمين ومدى استيعابهم للدرس، في حين نجد نسبة 10% من التلاميذ تحصلوا على تقدير رديء (أي تلميذتين من بين 20 تلميذا).

3- **التطبيق الثالث:** أزيد الناقص وأقرأ[1]:

- ..هرة قـــ..
- ..مساح كرا..
- .. وق بنـــ..

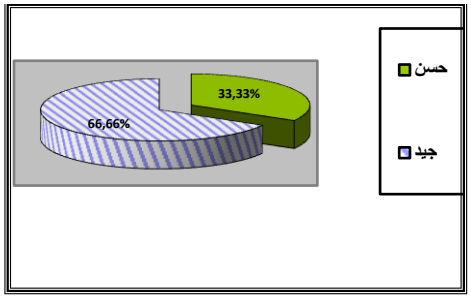
قام التلاميذ بحل هذا التطبيق. فكانت نتائج تقييمهم كالآتي:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	6	3	0	0	9
الإناث	6	0	3	2	11

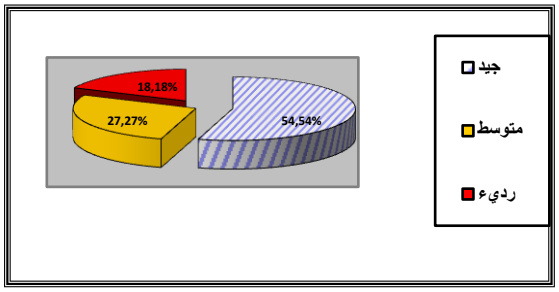
الجدول(17) نتائج تقييم التلاميذ

[1] - وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفية، كراس التمارين، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ، ص: 7.

يمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(12) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(13) النسب المئوية لتقييم الإناث.

تظهر النتائج المتحصل عليها والنسب الممثلة لها مدى تمكن التلاميذ من استيعاب الدرس الأمر الذي سهل عليهم حل هذا التطبيق حيث نجد أن كل الذكور(أي نسبة100%) تحصلوا على تقدير جيد أو حسن، و أن نسبة 81.81% من الإناث تحصلن على تقدير جيد أو متوسط بينما 18.18% منهن كان تقديرهن رديء أي ما يمثل 10% من مجموع كل التلامي ذ وهي نسبة معقولة، ستقوم المعلمة بتقويم تعلماتهما في حصة المعالجة اللغوية وبتكليفهما بإنجاز بعض التمارين المماثلة في المنزل.

4- **التطبيق الرابع:** الكتابة

أكتب

سطـــر

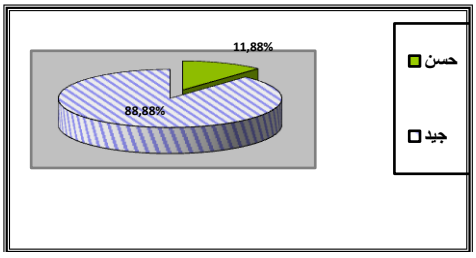
زيـــت

تحصلنا بعد تصحيح هذا التطبيق على النتائج الآتية:

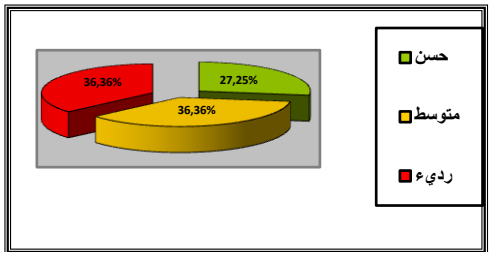
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	0	1	8	0	9
الإناث	0	3	4	4	11

الجدول (17) نتائج تقييم التلاميذ.

يمكن تمثيل هذه نتائج هذا التقييم بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(14) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(15) النسب المئوية لتقييم الإناث.

يتضح من النتائج المتحصل عليها والنسب الممثلة لها أن أعلى نسبة سواء عند الذكور أو الإناث كانت تخص المتحصلين على تقدير متوسط (الذكور88.88% و الإناث 36.36%)، وكان تقدير كل الذكور متوسط أو فوق المتوسط، بينما كانت نسبة تقدير الإناث(متوسط أو فوق المتوسط)هي 63.63% في حين تحصلت 4 تلميذات من بين 11 تلميذة على تقدير رديء أن ما نسبته 36.36%، والحقيقة أن هذه النسبة مقبولة إلى حد ما كون هذا التطبيق هو من الأنشطة الخاصة بالوحدة الأولى(المدرسة) المبرمجة في شهر سبتمبر أي بعد عودة التلاميذ إلى مقاعد الدراسة، والأكيد أن التلاميذ سيظهرون تحسنا أكبر بتقدمهم في التعلمات، فنسبة 80% من مجموع التلاميذ (أي 16 من20) تحصلوا على تقدير متوسط أو فوق المتوسط هي نسبة مشجعة تساعد المعلمة والتلاميذ على تحسين مستواهم في الكتابة شيئا فشيئا.

5- **الصعوبات والاقتراحات:**

عددت المعلمة المكلفة بهذه المهنة بعض الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية، وذكرت منها ما يأتي:

- غياب الألوان في طبع الصور، والمشاهد في كراس التماري(لغتي الوظيفة).
- عدم وضوح بعض الصور، الأمر الذي يصعب على المعلم والمتعلم على السواء في التقدم في التعلمات.

- حذف بعض الدروس لغرض تخفيف المناهج في هذه السنة نجَم عنه خلل في توازن التعلمات الأساسية، ومن هذه المواضيع: الضمائر المنفصلة والمتصلة، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة.

وقدمت المعلمة بعض الاقتراحات كـــ :

- تغيير طريقة طبع الكتب وإعطاء أهمية أكثر للألوان وطريقة عرض النصوص فيها.
- تعويض النقص الناتج عن حذف بعض الدروس لخلق توازن في توزيع الحصص.
- إعادة النظر في حذف بعض المواضيع.
- تخصيص كراسات للخط والإملاء.

المبحث الثاني

طور تعميق التعلمات الأساســـــــــية

السنتان الثالثة والرابعة

1. **السنة الثالثة**

أ – سير الأنشطة في المواد التعليمية.

ب – تقويم بعض الأنشطة المتعلمة.

2. **السنة الرابعة:**

أ – سير الأنشطة في المواد التعليمية.

ب – تقويم بعض الأنشطة المتعلمة.

طور تعميق التعلمات الأساسية:

1 السنة الثالثة ابتدائي:

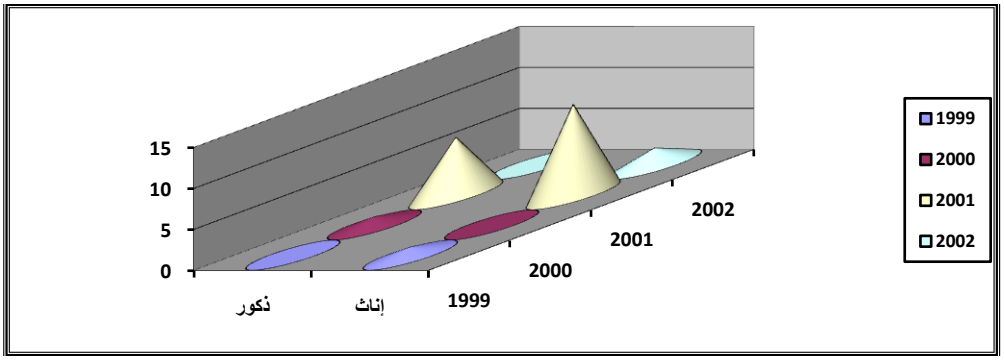
أ -سير الأنشطة في المواد التعليمية:

تولت أستاذة مجازة من مدرسة رزوق رابح التابعة للمقاطعة التربوية الخامسة بتنفيذ هذه الدراسة الميدانية على تلاميذ قسمها الدراسي البالغ عددهم 22 تلميذا، وللأستاذة أقدمية تسع سنوات في ميدان التربية والتعليم و متحصلة على شهادة ليسانس في اللغة العربية وآدابها، أما هرم أعمار المتعلمين الذين يدرسون في هذه السنة الثالثة ابتدائي فيمكن تمثيله بالرسم البياني الآتي:

السنة / الجنس	1999	2000	2001	2002	المجموع
الذكور	00	01	07	00	08
الإناث	01	00	11	02	14

الجدول (1) أعمار التلاميذ.

ويمكن تمثيل أعمار التلاميذ بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(1): هرم أعمار التلاميذ

قامت الأستاذة عند إنجاز الوحدة التعليمية التعلمية بالاعتماد على مجموعة من الوثائق التربوية هي:

- مناهج السنة الثالثة ابتدائي.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- دليل المعلم.
- كتاب التلميذ.
- كراس التمارين.
- التدرج السنوي للتعلمات.

واستعانت الأستاذة المجازة في تناول الأنشطة اللغوية على استعمال الزمن الذي تستخدمه في القسم في هذه السنة الدراسية، وهو كالآتي:

مدرسة: رزوق رابح الابتدائية–القنادسة الأستاذة:

قسم: السنة الثالثة ابتدائي– ب– السنة الدراسية: 2009–2010

استعمال الزمن

التوقيت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	المواد	المدة	الحصص
8سا 15د						لغة عربية معالجة ع	11سا 15د 45 د	15 حصة 1 ع
من8سا 15د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د	قراءة 45د			
إلى9سا 45د	تعبير45د	تعبير45د	كتابة45د	كتابة45د	تعبير45د			
	استراحـــــــــــــــــــــة							
من10سا								
إلى 11سا30د		كتابة 45د						

الفترة المســـــــــــــــائية					
من13سا		محفوظات45د			نشاط الإدماج 45د
إلى14سا 30د	كتابة 45د	مطالعة 45د			
استراحـــــــــــــــــة					
من14سا 45د		معالجة ع45د			
إلى 16سا15د					

الجدول (2) استعمال الزمن السنة الثالثة ابتدائي.

اخترت الأستاذة لتنفيذ هذه الدراسة محور الأعياد ووحدة ديك العيد، والصفحتين54-55 من الكتاب التلميذ والصفحة 125 من كتاب التلميذ، ويمكن توضيح مضامين هذه الوحدة بالجدول الآتي[1]:

الفصل	الشهر	المحور	الوحدة	الظواهر النحوية	الصيغ	الصرف	الإملاء	المحفوظات
الفصل الأول	نوفمبر	الأعياد	ديك العيد	المفرد والجمع	ســـ.... سوف	ضمائر المخاطب مع الماضي	التنوين بالكسرة	العيد

الجدول (3) الوحدة التعليمية 10

ويمكن تمثيل توزيع التعلمات المرتبطة بهذه الوحدة بالجدول الآتي[2]:

[1] - وزارة التربية الوطنية. مديرية التعليم الأساسي. وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي.ص: 16
[2] - وزارة التربية الوطنية. مديرية التعليم الأساسي. التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي.ص: 16

الأسبوع	المحور	نص القراءة	الصيغ والتراكيب	خط	إملاء	تعبير كتابي ومشاريع
7	الأعياد الدينية والوطنية	ديك العيد	الإفراد والتثنية والجمع	حرفا: ط- ل	التنوين بأنواعه	التعبير عن الرأي والمشاعر

الجدول (4) التعلمات المرتبطة بالوحدة.

<u>مذكرات الأنشطة اللغوية للسنة الثالثة ابتدائي:</u>

استندت الأستاذة لإنجاز الحصص التعليمية المتصلة بأنشطة اللغة العربية والتي تترجم مضامين الوحدة المقترحة (ديك العيد) [1]على مجموعة من مذكرات، هي:

-مذكرات القراءة.

-مذكرات التعبير.

-مذكرات الإملاء.

- مذكرات التعبير الكتابي.

وقد اخترت بعض النماذج لعرضها في هذا العمل، وهي:

<u>قراءة س3</u>

الموضوع: ديك العيد

المدة: غير محددة

الوسيلة: كتاب التلميذ

المحور: الأعياد

المجال:(03)

الوحدة: 03

[1] - وزرة التربية الوطنية، كتاب التلميذ=، اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ص:54-55

الحصة: (01)

الكفاءة المستهدفة: – القدرة على القراءة المسترسلة والتزود بالمعلومات

الفقرة من: يحكى إلى: بارك الله فيك

المراحل	الأهداف الوسطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
التمهيد	تهيئة أذهان التلاميذ للدخول في جو الدرس	يطلب من التلاميذ فتح الكتب ص: (54) والنظر إلى الصورة المصاحبة لنص القراءة ثم يسأل: – أذكروا أسماء بعض الطيور والدواجن – ما هو صوت الديك ؟	أن يتأمل المتعلم الصورة ويجيب عن الأسئلة المطروحة
القراءة النموذجية	– قراءة النص بوضوح – التدرب على القراءة	– يقرا المعلم النص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة. – يكلف المعلم بعض التلاميذ فرادى بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا ندفع بالمتأخرين لارتكاب الأخطاء	– أن يستمع المتعلم جيدا لقراءة المعلم. – أن يقرأ المتعلم الفقرة بوضوح، أما بقية المتعلمون فيتابعون بالأصابع
القراءة التفسيرية	– التدرب على فهم ما تقرأ	–يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول على قراءة الفقرة ويستوقف في كل مرة التلميذ عند المفردة الصعبة ليتم شرحها. – تشتهر – تضحي به – أمد – هماً	أن يقوم المتعلم بالقراءة الجيدة. أن يجيب المتعلم عن الأسئلة المطروحة

	– الإجابة عن أسئلة حول معنى النص (أسئلة أفهم النص)	يختبر المعلم التلاميذ عن مدى فهمهم للفقرة المقروءة وذلك بطرح الأسئلة التالية: – بماذا تشتهر عائلة عمي منصور ؟ – ماذا قال الرجل لزوجته ؟ كيف إجابته الزوجة ؟	
قراءة ختامية		يقوم المعلم بقراءة النص مرة أخيرة بوضوح	– أن يتابع المتعلم مفردة مفردة.

تعبيـــــــر

الموضوع: ديك العيد

المدة: غير محددة

الوسيلة: الصور المرفقة بالنص، مشاهد الصور المتصدرة للمحور.

المحور: الأعياد

المجال:(03)

الوحدة: (03)

الحصة: (01) (2)

الكفاءة المستهدفة: – القدرة على استعمال الأسلوب الوصفي.

المراحل	الأهداف الوسطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
التمهيد	الاستفادة من النص	يطلب المعلم من المتعلمين بقراءة النص: ديك العيد صفحة (54)	أن يقرأ المتعلم النص ويبني حوله الأحداث

بناء التعلم	الاستفادة مما يقدمه النص من إمكانات للتعبير	بعد تأمل النموذج يطرح المعلم الأسئلة التالية: – كل سنة نحتفل بعيد الفطر وعيد الأضحى. ما هو العيد الذي يعجبك ؟ ولماذا ؟	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة انطلاقا من مكتسباته القبلية عند قراءة النص.
استثمار المكتسبات	تركيب النص	يدعوهم بعد الإجابات لتكوين فقرة حول الموضوع تاركا لهم المجال في التعبير الحر.	أن يقول المتعلم: يعجبني عيد الفطر لأنه يأتي بعد رمضان ويركز فيه الآباء على شراء الملابس الجديدة للأطفال وتكثر فيه زيارة الأقارب وأنواع الحلويات...الخ

ملاحظات:

تعبيـــــــر

الموضوع: ديك العيد

المدة: غير محددة

الوسيلة: الصور المرفقة بالنص، مشاهد الصور المتصدرة للمحور.

المحور: الأعياد

المجال:(03)

الوحدة: (03)

الحصة: (4)

الكفاءة المستهدفة: – القدرة على استعمال الصيغة ليس عندي.

المراحل	الأهداف الوسطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
التمهيد	الاستفادة من النص	يطلب المعلم من المتعلمين بقراءة النص: ديك العيد صفحة (54)	أن يقرأ المتعلم النص ويبني حوله الأحداث
بناء التعلم	الاستفادة مما يقدمه النص من إمكانات للتعبير	بعد تأمل النموذج يطرح المعلم الأسئلة التالية: – كون جملا مستعملا ليس عندي حسب النموذج: ليس عندي نقود لأشتري بها كبشا.	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة انطلاقا من مكتسباته القبلية عند قراءة النص.
استثمار المكتسبات	تركيب النص	يدعوهم بعد الإجابات لتكوين جمل حول الموضوع تاركا لهم المجال في التعبير الحر.	أن يقول المتعلم: – ليس عندي مقلمة – ليس عندي ما أقوله...الخ

ملاحظات:

إمـــــلاء (كتـــابة)

الموضوع: ألف الفراق

المدة: غير محددة

الوسيلة: السبورة، نص القراءة، كتاب القراءة.

المجال:(7)

الوحدة: (1)

الحصة: (1)

الكفاءة المستهدفة: – القدرة على معرفة الألف التي توضع في آخر واو الجماعة.

المراحل	الأهداف الوسطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	مراجعة التراكيب السابقة	يطلب المعلم من المتعلمين بقراءة النص: ديك العيد صفحة (54)	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة المطروحة
بناء التعلم	الملاحظة	يبرز المعلم الأمثلة المبينة في الصفحة (125) ثم يسأل: – لاحظ ماذا وضع بعد الواو ؟ – علام تدل الواو ؟	أن يلاحظ المتعلم الأمثلة ويجيب التلميذ عن الأسئلة المطروحة
	التذكـــــر	بعد تأمل النموذج يطرح المعلم الأسئلة التالية: – كل سنة نحتفل بعيد الفطر وعيد الأضحى. ما هو العيد الذي يعجبك ؟ ولماذا ؟	أن يستمع المتعلم ويشارك في استنباط القاعدة الإملائية.
استثمار المكتسبات	التدرب على ما تم اكتسابه.	يتم تصحيح التمرينات ص(125) حيث تتم المحاولات الفردية ثم الإصلاح الجماعي. – اقرأ النص الآتي جيدا ثم أغلق كتابك ثم اكتبه في كراسك: – وصل أصدقاء هشام إلى الضيعة وبعدما استراحوا وشربوا القهوة خرجوا ليتجولوا ولم يعودوا حتى حلول المساء.	أن يقوم المتعلم: بتصحيح التمرينات كتابيا مستغلا الظاهرة الإملائية المكتسبة.

التعبيـــــــر الكتابي

الموضوع: وصف حالة

المدة: غير محددة

الوسيلة: النص، أوراق، السبورة...

المحور: الريف وخدمة الأرض.

رقم المحور: (7).

الكفاءة المستهدفة: – القدرة على إنتاج نص والتواصل مع الآخرين بالكتابة.

الأسبوع	المراحل		الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
الأسبوع 1	التمهيد	تقديم الموضوع	–أين يسكن هشام ؟ –ماذا قرر أصدقاؤه ؟	أن يجيب المتعلم عن السؤال ليكتشف الموضوع.
	بناء التعلم	مناقشة الموضوع واستخراج العناصر	–زار الأصدقاء الضيعة الساحرة تعالوا نصفها دون الرجوع للنص. –ماذا أعجبك فيها ؟ – كيف كانت الرحلة ؟ (استخراج العناصر)	– أن يجيب المتعلم عن كل الأسئلة موظفا مكتسباته في إثراء الموضوع.
الأسبوع 2	بناء التعلم	مناقشة العناصر وتحرير الموضوع	يقوم المعلم بشرح طريقة تحرير الموضوع متبعا الخطوات التالية: 1. المقدمة –توجه الأطفال غلى الضيعة –وصف الطريق 2. العرض –دهشة الأطفال من شساعة الضيعة والمزروعات	أن يقوم المتعلم بتحرير الموضوع متبعا الخطوات التي شرحها المعلم. – أن يعمل في إطار فردي وجماعي وذلك

			-إعجابهم بالحيوانات الموجودة في الضيعة. 3. الخاتمة -وصف العودة ونصائح الأب.	لغرس روح العمل الجماعي.
الأسبوع 3	استثمار المكتسبات	تقييم المواضيع	يقوم المعلم بعرض الأعمال مع تقييمها وذلك بوضع العلامات المناسبة ومناقشة الايجابيات في عمل المتعلم للإشادة والتعرض للسلبيات ليتم تفاديها في المواضيع الأخرى.	أن يقوم المتعلم بالرجوع إلى الشروط التي تم تحديدها في البداية.

ب-<u>تقويم بعض الأنشطة</u>:

قامت الأستاذة بتحضير بعض التطبيقات المتصلة بالأنشطة المتعلمة في الوحدة التعليمية بغرض الوقوف على مدى استيعاب التلاميذ للدروس المقدمة، وتمكنهم من التعلمات الخاصة بهذه الوحدة فاختارت أنشطة في المواد الآتية: القراءة، التعبير، القواعد، الكتابة والإملاء، ونستطيع الوقوف على نتائج هذه التطبيقات من خلال ما يأتي:

1. <u>التطبيق الأول: القراءة</u>.

ضع (نعم) أو (لا) في المكان المناسب.

-يحضر سالم وأخته عائشة إلى الحديقة في فصل الشتاء(...)

-المطرقة والقادوم وسيلتان نستعملهما في المصنع (...)

-الأب يزرع المعدنوس و الجلبانة (...)

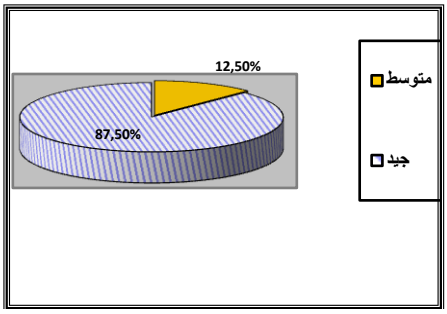
-غرست عائشة شتلات الفراولة (...)

إن النتائج المتحصل عليها بعد تصحيح هذا التطبيق كانت كالأتي:

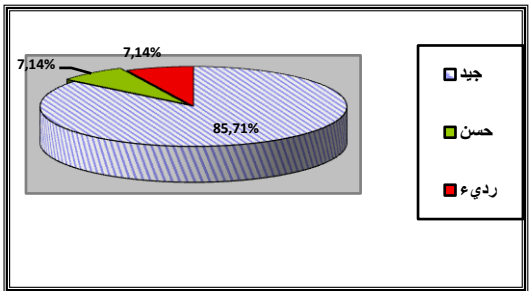
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	7	0	1	0	8
الإناث	12	1	0	1	14

الجدول(5) نتائج تقييم التلاميذ

يمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(2) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(3) النسب المئوية لتقييم الإناث.

يتضح من نتائج تقييم التلاميذ أن كل الذكور(100%) ومعظم الإناث (92.85%)تحصلوا على تقدير متوسط أوجيد، وهذا يعكس تمكنهم من حل التطبيق من جهة ويعكس استيعابهم للدرس من جهة ثانية، في حين نجد أن نسبة 7.14% تحصلن على تقدير رديء (أي 1من 13) أو ما يمثل 4.54%من مجموع كل التلاميذ (أي 1 من 22)، وهي نسبة ضعيفة نسبيا تعالج في الحصص الخاصة بهذا الغرض.

2. <u>التطبيق الثاني: التعبير</u>.

كون جملتين مستعملا "أفضّل أن" حسب النموذج:

أفضّل أن أغرس الفاصوليا.

1. .....

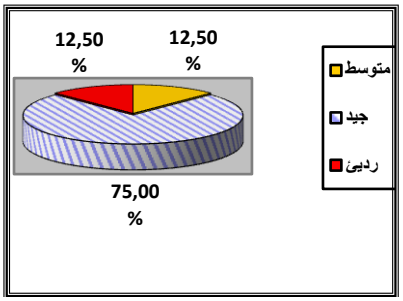
2. .....

وكانت نتائج تقييم هذا التطبيق كالآتي:

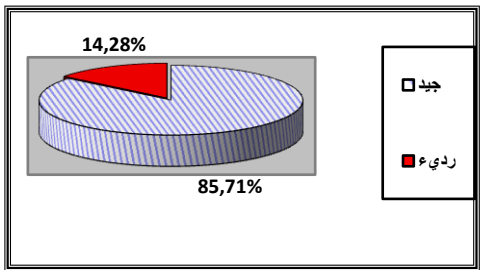
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	6	0	1	1	8
الإناث	12	0	0	2	14

الجدول(6) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(4) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(5) النسب المئوية لتقييم الإناث.

نستنتج من خلال ملاحظة النسب المتوصل إليها أن معظم التلاميذ (78%) من الذكور و 85.71% من الإناث تحصلوا على تقدير جيد، وأن أغلبية التلاميذ أي 86.36% كان تقديرهم متوسط أو جيد (19 من 20 تلميذا)، في حين أن ثلاثة تلاميذ من مجموع 22 تلميذا تحصلوا على تقدير رديء، وهو ما يمثل نسبة 13.63%، وهذا ما يعكس عموما فهم الدرس مما سهل التلاميذ إنجاز هذا التطبيق، وستقوم الأستاذة بتجاوز العقبات التي اعترضت التلاميذ المتحصلين على تقدير رديء في حصص المعالجة اللغوية.

<u>التطبيق الثالث</u>: القواعد.

أدخل لم أو لــن على الجمل الآتية:

- ..... يحمل سالم بذور الفاصوليا.
- ..... يترك سالم بذوره تموت.
- ..... تغرس عائشة الفراولة.

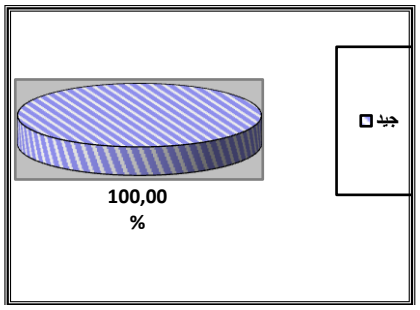
- ..... يزرع الفلاح المعدنوس.

تحصلنا بعد تصحيح التطبيق على النتائج الآتية:

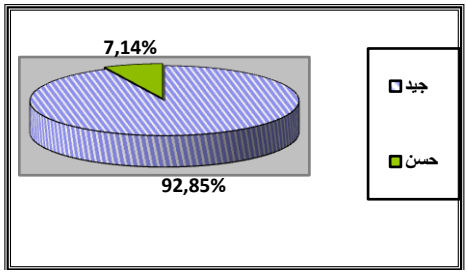
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	8	0	0	0	8
الإناث	13	0	0	1	14

الجدول(7) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(6)النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(7)النسب المئوية لتقييم الإناث.

يتضح من خلال النتائج والنسب المتحصل عليها أن جل التلاميذ تمكنوا من حل هذا التطبيق بكيفية صحيحة، فتحصّل 100% من الذكور و 92.85% من الإناث على تقدير جيد، بينما نجد أن تلميذة واحدة فقط كان تقديرها رديء أي ما يمثل نسبة 7.14 %من مجموع الإناث و 4.76% من مجموع كل التلاميذ، وهذا ما يعكس جهد الأستاذة والمتعلمين في التحكم في التعلمات الأساسية.

3. <u>التطبيق الرابع</u>: الكتابة والإملاء.

قرأت الأستاذة النص على التلاميذ ثم طلبت منهم قراءته جيدا، ثم بعد ذلك أمرتهم بغلق الكتب لتقوم بإملاء النص الآتي:

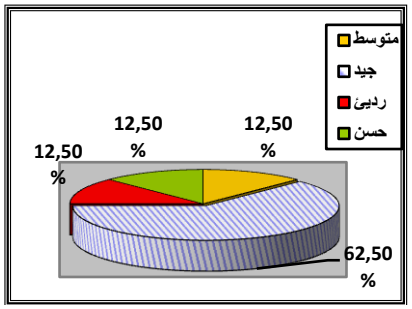
"وفي هذا الوقت بدأ سالم في تحضير أرض الحديقة، وبعد **ذلك** شرع في نقش الأرض مع أبيه، وقالت عائشة: "سأهتم **بهذه** الشتلات حتى تكبر".

تحصلنا بعد تصحيح هذا التطبيق على النتائج الآتية:

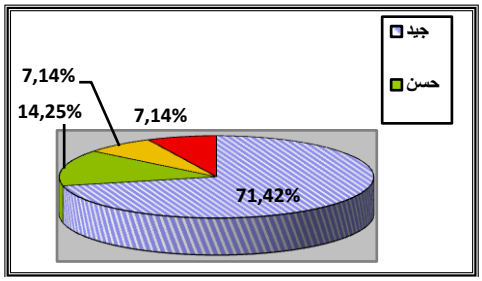
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	5	1	1	1	8
الإناث	10	2	1	1	14

الجدول(8) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(8) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(9) النسب المئوية لتقييم الإناث.

يتبين من تقييم التلاميذ والنسب الممثلة لنتائجهم أن جل التلاميذ أي 87.5% من الذكور و 92.85 % من الإناث كان تقديرهم متوسط أو جيد، في حين أن 12.5% من الذكور و 7.14% من الإناث كان تقديرهم رديء، وهو ما يمثل نسبة 9.09% من مجموع التلاميذ ستحرص الأستاذ ة على استدراك النقص عند هذه الفئة في حصة المعالجة اللغوية.

3. السنة الرابعة ابتدائي:

أ ـ سير الأنشطة في المواد التعليمية:

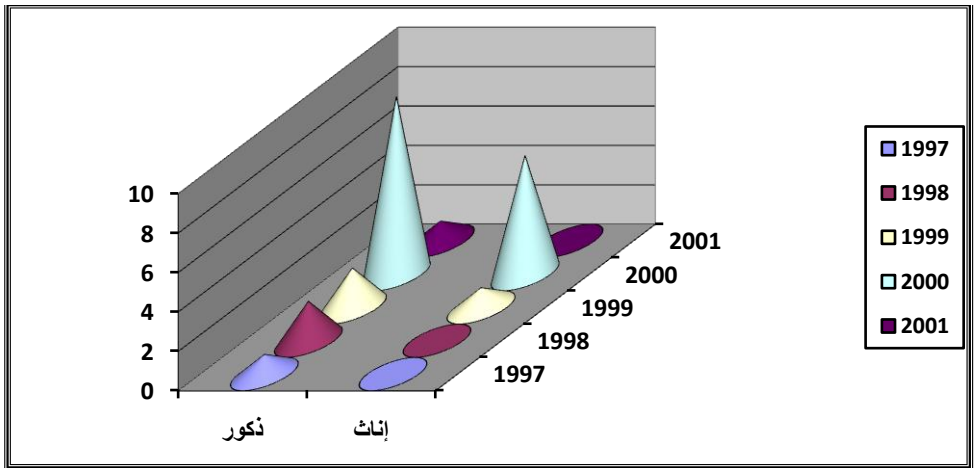
قامت أستاذة مجازة من مدرسة رزوق رابح بتنفيذ هذا العمل مع التلاميذ الذين تتولى الإشراف على تدريسهم بالمؤسسة. تتمتع الأستاذة بأقدمية في ميدان التعليم تقدر بـــ 6 سنوات ومتحصلة على شهادة ليسانس في اللغة العربية وآدابها،

ويبلغ عمر تلاميذ الحجرة الدراسية 22 تلميذا. يمكن تمثيل هرم أعمارهم بالرسم البياني الآتي:

السنة / الجنس	1997	1998	1999	2000	2001	المجموع
الذكور	01	02	02	09	01	15
الإناث	00	00	01	06	00	07

الجدول (9) أعمار التلاميذ.

ويمكن تمثيل أعمار التلاميذ بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(10): هرم أعمار التلاميذ

استعانت الأستاذة في إنجاز الوحدة التعليمية المقترحة بمجموعة من الوثائق التربوية هي:

- منهاج السنة الرابعة ابتدائي.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- دليل المعلم.
- كتاب التلميذ.
- كراس التمارين.
- التدرج السنوي للتعلمات.

استخدمت الأستاذة في تناول الأنشطة اللغوية استعمال الزمن الذي تستعمله في القسم في هذه السنة الدراسية، وهو كالآتي:

مدرسة: رزوق رابح الابتدائية–القنادسة الأستاذة:

قسم: السنة الرابعة ابتدائي السنة الدراسية: 2009–2010

استعمال الزمن

التوقيت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	المواد	المدة	الحصص
8سا 15د						لغة عربية معالجة ع	8 سا 15د 45 د	
من8سا 15د	قراءة	قراءة	قراءة		تصحيح تعبير كتابي			
إلى9سا 45د	تعبير	قواعد نحوية	إملاء وحروف		إنجاز مشروع			
استراحـــــــــــــــــــة								
من10سا								
إلى 11سا30د								
الفترة المســـــــــــــــائية								
من13سا		محفوظات		تعبير كتابي				
إلى14سا30د	كتابة			مطالعة	تطبيقات إدماجية			
استراحـــــــــــــــــــة								
من14سا45د								
إلى 16سا15د				معالجة ع.				

الجدول (10) استعمال الزمن السنة الرابعة ابتدائي.

اقترحت الأستاذة لتنفيذ هذه الدراسة محور التوازن الطبيعي وحماية البيئة ووحدة الفراشة السوداء، ويمكن توضيح هذه الوحدة بالجدول الآتي[1]:

الفصل	الشهر	المحور	الوحدة	الظواهر النحوية	القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الإملائية	المحفوظات
الفصل الثاني	فيفري	التوازن الطبيعي وحماية البيئة	الفراشة السوداء	المفرد والجمع	المجال المفردة	الضمائر المتصلة بالاسم	الهمزة على النبرة	الشجرة

الجدول (11) الوحدة التعليمية

يرتبط بهذه الوحدة مجموعة من التعلمات يمكن توضيحها بالشكل الآتي[2]:

الأسبوع	المحور	القراءة	التراكيب النحوية والصرفية	الإملاء	تعبير كتابي وتواصل ومشاريع
18	مظاهر السلوك المدني	الفراشة السوداء	الحال المفردة	همزة الوصل في الماضي والأمر	يوسع فكرة

الجدول (12) التعلمات المرتبطة بالوحدة

<u>مذكرات الأنشطة اللغوية للسنة الرابعة ابتدائي:</u>

اعتمدت الأستاذة في تدريس الحصص التعليمية المتصلة بأنشطة اللغة العربية الخاصة بالوحدة المقترحة (الفراشة السوداء) [3]على مجموعة من المذكرات هي:

-مذكرات القراءة.

-مذكرات القواعد النحوية.

[1] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي، ص:20

[2] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، ص: 23

[3] - وزارة التربية الوطنية، كتاب التلميذ، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان لوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،ص:108.

-مذكرات التعبير.

وانتقيت بعض النماذج لعرضها في هذا المبحث وهي:

قراءة س4

الوسيلة: كتاب التلميذ

المحور(06) الوحدة: 03 الحصة: (01)

الكفاءة المستهدفة: - القدرة على القراءة المسترسلة واحترا م علامات الوقف واستعمال قرائن لمعرفة معاني الكلمات الجديدة، التعرف على المجموعات الإنشائية: العناوين والفقرات....

الفقرة من: في حديقة كبيرة إلى غاية: خطأ كبير.

المراحل	الأهداف الوسطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
التمهيد	تهيئة أذهان التلاميذ للدخول في جو الدرس بأساليب متنوعة- قد تكون وضعية مشكلة أو وسائل أخرى-	يطلب من التلاميذ فتح الكتب ص: (108) والنظر إلى الصورة المصاحبة لنص القراءة ثم يسأل: - ماذا تشاهد في الصورة ؟ - أذكر حشرات أخرى	أن يتأمل المتعلم الصورة ويجيب عن الأسئلة المطروحة *أشاهد في الصورة فراشة سوداء اللون تنظرإلى صائد الفراشات بين الزهور.... *....النحلة
القراءة النموذجية *الأداء*	- قراءة النص بوضوح - التدرب على القراءة وتوفير القراءة الفردية	- يقرا المعلم النص قراءة نموذجية معبرة ومشخصة (ص 108). - يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة الفقرة ويحرص على البدء بأنجب التلاميذ وأكثرهم قدرة على القراءة لكي لا ندفع بالمتأخرين لارتكاب الأخطاء	- أن يستمع المتعلم جيدا لقراءة المعلم. - أن يقرأ المتعلم الفقرة بوضوح، أما بقية المتعلمين فيتابعون بالأصابع
القراءة	- التدرب على	-يكلف المعلم بعض التلاميذ بالتداول	أن يقوم المتعلم

التفسيرية *الفهم*	فهم ما تقرأ - الإجابة عن أسئلة حول معنى النص (أسئلة أفهم النص)	على قراءة الفقرة ويستوقف في كل مرة التلميذ عند المفردة الصعبة ليتم شرحها: - زاهية، يلمع، يسخر، تحنو، مغرورات. يختبر المعلم التلاميذ عن مدى فهمهم للفقرة المقروءة وذلك بطرح الأسئلة التالية: - أين تسكن الفراشات ؟ - بماذا تميزت الفراشات ؟ - بم تشبه الكاتب لون الفراشات ؟ - لماذا الفراشة السوداء حزينة ؟ - شكت الفراشة السوداء سوء معاملة صديقاتها، ماذا قالت لها الأم ؟	بالقراءة الجيدة. أن يحاول المتعلم شرح المفردات وقد يستعمل القاموس لإثراء الرصيد اللغوي. أن يجيب المتعلم عن الأسئلة المطروحة
هيكل النص	اكتشاف الصلة الرابطة بين مكونات النص الأساسية	لاحظ: (كان لكل فراشة لون جميل يزداد جمالا مع ضوء النهار كل الفراشات كانت ملونة بألوان زاهية تشبه ألوتن الأزهار وتحب النهار *ماذا تلاحظ ؟ هل أثر على الفقرة ؟ يقوم المعلم بتشويش أجزاء الفقرة المحددة يكتب المعلم الفقرة ويحذف بعض الكلمات أو العبارات ويطلب منهم إيجاد العبارات ويطلب منهم إيجادها. •ينوع المعلم في العملية حسب قدرات التلاميذ	أن يستمع ويلاحظ ويقول: لاحظت تكرار لنفس الفكرة/ لا لم يؤثر على الفقرة. يقوم المتعلم بترتيبها. أن يتذكر المتعلم ويملأ الفراغات.
	تشجيع المتعلم	يسأل المعلم التلاميذ: الفراشات سخرن	

	على إبداء الرأي في مضمون النص	من لون صديقهم ولم يتركنها معهن ماذا تقول عن هذا التصرف ؟ دعّم ما تقول ما تحفظ من آيات أو أحاديث تنهى عن السخرية. * يفسح المعلم المجال لإبداء الرأي.	– أن يعبر كل واحد على رأيه الخاص بين رافض وموافق وإعطاء الأسباب.
قراءة ختامية		يقوم المعلم بقراءة النص مرة أخيرة بوضوح	– أن يتابع المتعلم مفردة مفردة.

***

القواعد النحوية **س4**

المستوى: 4 ابتدائي

المحور: التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

الوحدة: الحال

الرقم: 18

الكفاءة المستهدفة القاعدية: – التعرف على الحال وكيفية تحديده في الجملة.

السند: نص: الفراشة السوداء.

المراحل	الوضعية التعليمية /التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	–أراجع: أدخل إنّ أو إحدى أخواتها على الجمل الآتية، وغير ما يجب تغييره: ∞ الفراشة نشيطة. ∞ الجو ممطر. ∞ النحل مريض. ∞ الطقس بارد.	التشخيصي
	–ألاحظ: تذهب الفراشة حزينة إلى أمها، فتحنوا عليها الأم وتقول:«نحن لا نختار ألواننا»، وفي يوم من الأيام طارت	

مرحلة البناء	الفراشة السوداء وحيدة تنظر إلى الفراشات الملونة من بعيد، وفجأة هجم صائد الفراشات مسرعا على الفراشات وألقى عليها شباكه. -قراءة الفقرة -أعد قراءة الجمل التي سطرت كلماتها. -ما نوع هذه الجمل؟ما نوع الفعل فيها. -هات جملا مماثلة. -ما نوع الكلمات المسطرة ؟ -لو حذفت هذه الكلمات. هل يصبح المعنى ناقصا ؟ -كيف يسمى هذا الاسم؟ -سطر على الحال إن وجد: أقبل الصياد مسرعا. قطع الولد مسافة. قطف السائح زهرة. عادت كل فراشة راضية بلونها. حامت الفراشة مرحة -ما هو السؤال الذي نطرحه لاستخراج الحال؟ -أتذكر: الحال: اسم نكرة يأتي في الجملة الفعلية منصوبا. مثل: ذهبت الفراشة حزينة. نعرف الحال حين نطرح السؤال: كيف؟	البنائي
مرحلة الاستثمار	-أتدرب: -أكتب في كراسك الجمل الآتية، واملأ الفراغ بحال مناسبة: ∞ طارت العصافير في الجو... ∞ طلعت الشمس...	التحصيلي

	∞ تحركت القنافذ... ∞ تصل مياه المصانع إلى البحر...	

***

التعبيـــــــر الكتابي

الموضوع: كيفية استغلال مساحة خضراء

المدة: غير محددة

الوسيلة: النص، أوراق، السبورة،...

المحور: التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

رقم المحور: (6) الوحدة:03 الحصة:01

الكفاءة المستهدفة: – القدرة على: إنتاج نص والتواصل مع الآخرين بالكتابة.

- التعبير الوظيفي والقدرة على بلورة المكتسبات القبلية
- الربط والبناء المنطقي والتعبير اللغوي السليم

المراح ل	المراحل		الوضعية التعليمية /التعلمية	مؤشر الكفاءة
المرحلة 1	التمهيد	تقديم الموضوع	– إلى أين تذهب في العطل؟ – ماذا يكثر في الحائق العامة؟ – فيما تختلف الحدائق العامة والغابات؟ – ماذا توفر لنا النباتات الخضراء؟	أن يجيب المتعلم عن السؤال ليكتشف الموضوع
	بناء التعلم	مناقشة الموضوع واستخراج العناصر	–تملك المدرسة قطعة أرض يريد المدير أن يجعلها مساحة خضراء طلب منكم أن تكتبوا تصوراتكم وتخيلاتكم لهذا المشروع على أن يكلف التلميذ صاحب أحسن تصور بها المشروع هيا لنستخرج خطوطا نتبعها في	أن يجيب المتعلم عن كل الأسئلة موظفا مكتسباته في إثراء الموضوع

			كتابة الموضوع (تستخرج العناصر عن طريق طرح الأسئلة)	
المرحلة 2	بناء التعلم	مناقشة العناصر وتحرير الموضوع	يقوم المعلم بشرح طريقة تلخيص قصة العمل الطيب يصنع العجائب متبعا الخطوات التالية: -1- مقدمة قصيرة حول مكانة وضرورة النباتات في حياتنا * دخول المدير إلى المدرسة وطرح الفكرة -2- العرض * وصف المساحة المخصصة * تقليب التربة وتسميدها * تخصيص كل قسم لنوع معين من النباتات * جزء للأشجار، وجزء للخضر، وجزء للأزهار * إحاطة المساحة بنوع معين من الأشجار * ترك أماكن للجلوس والتمتع بالحديقة * توفير السقي المنتظم للنباتات -3- الخاتمة - التأكيد أن الإنسان يحتاج للأكسجين الذي يوفره النبات	أن يقوم المتعلم بتحرير الموضوع متبعا الخطوات التي شرحها المعلم أن يعمل في إطار فردي وجماعي وذلك لغرس روح العمل الجماعي

			و.....	

ملاحظات:

***

تصحيح التعبيـــــــر الكتابي

الموضوع: كيفية استغلال مساحة خضراء

المدة: غير محددة

الوسيلة: النص، أوراق، السبورة...

المحور: التوازن الطبيعي وحماية البيئة.

رقم المحور: (6) الوحدة:03 الحصة:02

الكفاءة المستهدفة: – القدرة على: استثمار الرصيد المعجمي والتركيب واستخدامها في المكان المناسب

استخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم المناسبة.

الابتعاد الحرفي للموضوعات/ القدرة على الالتزام بالأمانة العلمية بإسناد المقتبس إلى أصحابه.

المراحل	المراحل		الوضعية التعليمية /التعلمية	مؤشر الكفاءة
المرحلة 1	التمهيد	التذكير بالموضوع	– حدد موقع المساحة التي سيتم استغلالها وحدد مساحتها	أن ينفذ المتعلم المطلوب قائلا: تقع في الجهة اليمنى..
		تقييم المواضيع	–يقوم المعلم بعرض الأعمال مع تقييمها وذلك بوضع العلامات المناسبة ومناقشة في جابيات في عمل المتعلم لإشادة والتعرض للسلبيات ليتم تفاديها في المواضيع الأخرى.	أن يقوم المتعلم بمراقبة ما أنجزه انطلاقا من هذه العناصر

المرحلة 2	بناء التعلم	كتابة العناصر	يقوم المعلم بكتابة العناصر: 1. مقدمة قصيرة حول مكانة وضرورة النباتات في حياتنا. • دخول المدير إلى المدرسة وطرح الفكرة. 2. دخول المدير إلى المدرسة وطرح الفكرة. • صف المساحة المخصصة. • قليب التربة وتسميدها • قسيمها إلى أقسام • خصيص كل قسم لنوع معين من النباتات: جزء للأزهار وآخر للخضر * إحاطة المساحة بنوع معين من الأشجار * ترك أماكن للجلوس والتمتع بالحديقة * توفير السقي المنتظم للنباتات 3- الخاتمة • التأكيد أن الإنسان يحتاج للأكسجين الذي يوفر النبات	أن يقوم المتعلم بمراقبة ما أنجزه انطلاقا من هذه العناصر

<table>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>و.....</td><td></td></tr>
<tr><td>المرحلة 3</td><td>استثمار المكتسبات</td><td>تصنيف ومناقشة الأخطاء</td><td>يقوم المعلم برسم الجدول التالي لتتم مناقشة الأخطاء وذلك لتقييمها مستقبلا
<table><tr><td>الجملة</td><td>نوع الخطأ</td><td>التصحيح</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table></td><td>أن يشار للخطأ ونوعه اعتمادا على الرموز
ل------- لغوي
ن------- نحوي
ص------ صرفي
تر------ تركيبي</td></tr>
</table>

ب- <u>تقييم بعض الأنشطة:</u>

اقترحت الأستاذة بعض التطبيقات اللغوية في المواد التالية: القراءة، التعبير، القواعد، للوقوف على مدى فهم الدروس المقدمة والتأكد من درجة استيعاب التلاميذ لها، فكلفتهم بانجا زها داخل الصف حسب توزيع الحصص في استعمال الزمن الخاص بهذه السنة، وفي أوراق خاصة لهذا الغرض.

1 <u>التطبيق الأول: القراءة</u>

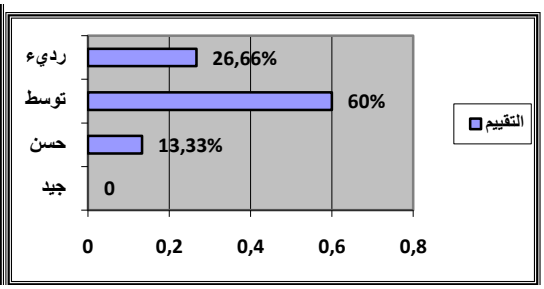
الكلمة	شرحها	توظيفها في جملة مفيدة
الإرهاق المأوى انهار أنقاض		

توصلنا بعد تقييم إجابات التلاميذ إلى النتائج التالية:

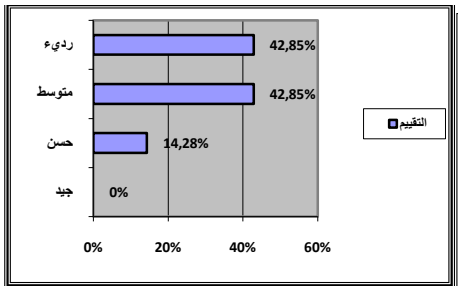
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	0	2	9	4	15
الإناث	0	1	3	3	7

الجدول(13) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسمين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(11) النسبة المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(12) النسبة المئوية لتقييم الإناث

نلاحظ أن نسبة معتبرة من الذكور 60%وما يقارب من نصف الإناث 42.86% تحصلوا على تقدير متوسط، بينما نسبة المتحصلين على تقدير حسن فقد كانت 13.33% للذكور و 14.28% للإناث، وكانت نسبة المتحصلين على تقدير رديء (26.66%) للذكور و(42.85%) للإناث أي ما يمثل نسبة 31.81% من مجموع كل التلاميذ، وهذا ما يملي على الأساتذة تدعيم تعلمات التلاميذ في ما يماثل هذا التطبيق وتدليل العقبات أمامهم في حصة المعالجة اللغوية مع تكليفهم بتمارين منزلية لتعويدهم على مثل هذه الأنشطة.

2 **التطبيق الثاني:** التعبير (أثري لغتي)

املأ الفراغات بكلمات مناسبة من الكلمات الآتية:

سالت– أقبل– اقتلعت– هبت– عكرت–هزت–نزل

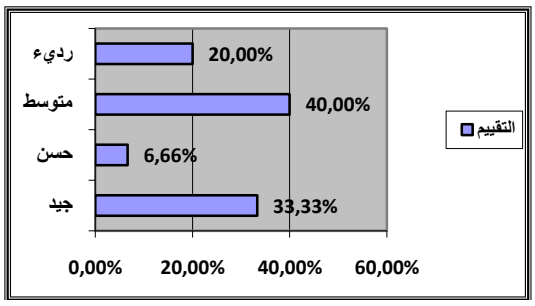
.....الزوبعة من كل مكان، و.....الأشجار، و.....السقوف والجدران هزا شديدا، ثم.....المطر فـــ..... الأودية وارتوت الأرض.

تحصلنا من تقييم إجابات التلاميذ على النتائج الآتية:

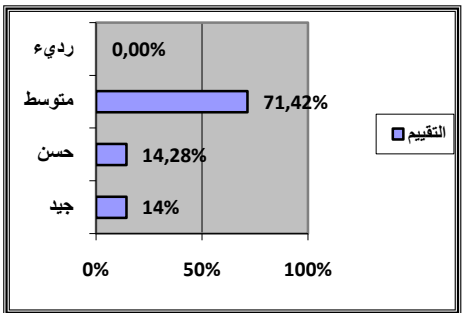
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	5	1	6	3	15
الإناث	1	1	5	0	7

الجدول (14) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسمين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(13) النسبة المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(14) النسبة المئوية لتقييم الإناث

يتضح من النتائج المتحصل عليها أن نسبة الذكور الذين تحصلوا على تقدير (جيد، حسن، متوسط) هي 80% في حين أن نسبة الإناث في التقدير ذاته هي 100% وهذا ما يعكس فهم الدرس على الرغم من أن نسبة 50% من التلاميذ

تحصلوا على تقدير متوسط، وأن نسبة 13.63% من مجموع التلاميذ كان تقديرهم رديء وهذا ما يحتم عل ى الأساتذة معالجة هذا النقص في الحصص الخاصة بذلك وفي حصة التعبير الشفهي والكتابي مع تكليفهم بواجبات منزلية مماثلة لهذا التطبيق.

التطبيق الثالث:القواعد

ضع علامة (√) على الجملة التي تحتوي على حال.

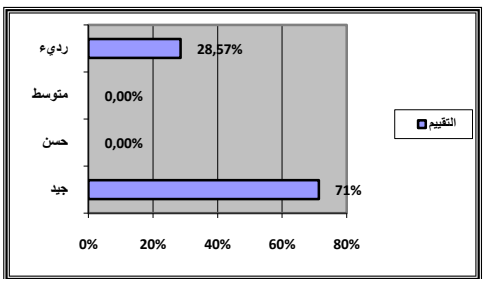
- عاد الأب إلى البيت متعبا ☐
- بات الطفل جائعا ☐
- قرأ عمر قصة ☐
- سرت في الظلام خائفا ☐
- قطف رضوان زهرة جميلة ☐

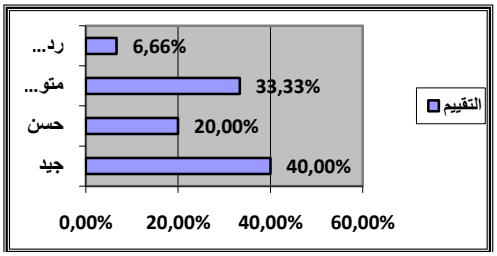
كانت نتائج التلاميذ بعد تقييم إجاباتهم كالآتي:

المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	6	3	5	1	15
الإناث	5	0	0	2	7

الجدول (15) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسمين البيانيين الآتيين:





الرسم البياني(15) النسبة المئوية لتقييم الذكور **الرسم البياني(16) النسبة المئوية لتقييم الإناث**

يتبين من خلال ملاحظة النسبة المئوية الخاصة بتقييم إجابات التلاميذ أن نسبة 93.33% من الذكور ونسبة 71.42% من الإناث تحصلوا على تقدير (جيد أو حسن أو متوسط) وهو ما يمثل نسبة 86.36% من مجموع كل التلاميذ(19 من 22تلميذا)، وهذا يعكس جليا درجة استيعابهم الكبيرة للدرس من خلال انجاز هذا التطبيق، و تمكن الأستاذة من تقديم هذا النشاط وتبليغه لهم، كما نجد أن نسبة 13.63% من مجموع التلاميذ أي 3 تلاميذ من 22 تلميذا كان تقديرهم رديء، وهي نسبة معقولة يمكن تدليل الصعوبات التي اعترضنهم في هذا التطبيق في حصة المعالجة اللغوية.

المبحث الثالث:

طور التحكم في التعلمات الأساســـــــــية

السنة الخامسة

طور التحكم في التعلمات الأساسية:

1. السنة الخامسة ابتدائي:

أ- سير الأنشطة في المواد التعليمية.

ب- تقويم بعض الأنشطة المتعلمة.

طور التحكم في التعلمات الأساسية:

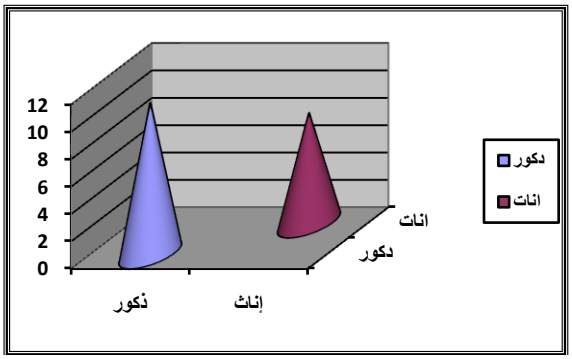
2. السنة الخامسة ابتدائي:

أ -سير الأنشطة في المواد التعليمية:

أشرفت معلمة من مدرسة شيخاوي بلخير على تنفيذ هذه المهمة، والقيام بهذا العمل داخل المؤسسة التربوية. فهي تتمتع بأقدمية 25 سنة في ميدان التربية والتعليم، ولها مستوى السنة الثالثة ثانوي، و قد خضعت للتكوين في المعهد التكنولوجي للتربية، ويبلغ عدد تلاميذ القسم الذي تتولى تدريسه 19 تلميذا، يمكن تمثيل هرم أعمارهم بالرسم البياني الآتي:

الجنس / السنة	الذكور	الإناث	المجموع
1999.1998 2000	11	08	19

الجدول(1) هرم أعمار التلاميذ



الرسم البياني(1): هرم أعمار التلاميذ

استعانت المعلمة في تقديم الوحدة التعليمية التعلمية بمجموعة من الوثائق هي:

- مناهج السنة الخامسة ابتدائي.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- دليل المعلم.
- كتاب التلميذ.
- كراس التمارين.
- التدرج السنوي للتعلمات.

تناولت المعلمة الأنشطة اللغوية وفق استعمال الزمن الذي تعتمد عليه في القسم في هذه السنة الدراسية، وهو كالآتي:

مدرسة: شيخاوي بلخير–القنادسة المعلمة:

قسم: السنة الخامسة ابتدائي السنة الدراسية: 2009–2010

استعمال الزمن

التوقيت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	المواد	المدة	الحصة
8 سا 15د						لغة عربية معالجة ع	08سا15د 45د	11 ح 1ح
من 8 سا 15د	قراءة	قراءة	قراءة					
إلى 9سا 45د	تعبير شفهي	قواعد نحوية	إملاء أو صرف		تطبيقات إدماجية			
استراحة								
من 10سا				تعبير كتابي				
إلى11سا 30د				مطالعة				
الفترة المسائية								
من 13سا					تصحيح التعبير			
إلى14سا 30د	خـــــط 45د				إنجاز مشروع			
استراحة								
14سا 45د		معالجة ع 45د						
إلى16سا 15د								

الجدول(2): استعمال الزمن السنة الخامسة ابتدائي.

اختارت المعلمة للقيام بهذا العمل محور الحياة الثقافية والفنية ووحدة حفلات عرس، ويمكن توضيح هذه الوحدة في الجدول الآتي[1]:

الفصل	الشهر	المحور	الوحدة	القواعد النحوية	القواعد الصرفية	القواعد الإملائية	المحفوظات
الثالث	أبريل	الحياة الثقافية والفنية	حفلات عرس	المفعول فيه	علامات التأنيث في الأسماء	ما الاستفهامية مع حروف الجر	الياسمين

الجدول (3) مضامين الوحدة التعليمية.

ويمكن تمثيل توزيع التعلمات المتصلة بهذه الوحدة بالجدول الآتي[2]:

الأسبوع	المحور	لقراءة– تعبير	التركيب النحوية	الصرف والتحويل	إملاء	تعبير كتابي ومشاريع
23	الحياة الثقافية	حفلات عرس	الأفعال الخمسة		الألف اللينة في الأسماء	كتابة– إملاء

الجدول (4) التعلمات المرتبطة بالوحدة.

<u>مذكرات الأنشطة اللغوية للسنة الخامسة ابتدائي:</u>

استخدمت المعلمة في تدريس الحصص التعليمية المتعلقة بأنشطة اللغة العربية للوحدة المقترحة(حفلات عرس) مجموعة من المذكرات هي:

–مذكرة القراءة.

–مذكرة التعبير.

– مذكرة القواعد.

–مذكرة التطبيقات اللغوية.

[1] - وزارة التربية الوطنية. مديرية التعليم الأساسي. وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي.ص: 24.
[2] - وزارة التربية الوطنية. مديرية التعليم الأساسي. التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي.ص: 16

المادة: قراءة.

المستوى: الخامسة ابتدائي

المجال ألمفاهيمي: الحياة الفنية والثقافية.

الكفاءة المرحلية: مواصلة التدرب على القراءة والفهم.

الكفاءة القاعدية: قراءة النص وتحليله.

سير الحصـــة

وضعية الانطلاق:

-دعوة التلاميذ إلى ملاحظة الصورة المرافقة للمحور و استخلاص ما ترمز إليه.

وضعية البنـــــاء:

-فتح الكتـــاب وقراءة النص قراءة صامتة. -طرح سؤال حول القراءة الصامتة. -قراءة الجزء المخصص للحصة قراءة مثالية من طرف المعلمة ثم قراءات فردية يتخللها شرح بعض المفردات. -طرح أسئلة لمناقشة محتوى النص. -استخراج الأفكار الأساسية الواردة في الفقرة.

وضعية الاستثمار:

-تلخيص أهم ما جاء في الحصة من معلومات.

***

المادة: تعبير شفهي. المدة:

المستوى: الخامسة ابتدائي. الرقم:

المجال المفاهيمي: الحياة الفنية والثقافية.

الكفاءة المرحلية: التعود على التعبير المنظم والمسترسل.

الكفاءة القاعدية: التدرب على أسلوب الوصف.

سير الحصـــة

وضعية الانطلاق:

-مناقشة ما جاء في الحصة من معلومات وأفكار حول الاحتفالات بالمناسبات العائلية في بلادنا.

وضعية البنـــــاء:

-تقترح المعلمة الوضعية التالية لإثراء حصة التعبير.

- تكلم لزملائك عن الأعراس في قريتك.
- ترك فرصة للتعبير
- توجيه التلاميذ.

وضعية الاستثمار:

-تلخيص أهم ما قاله التلاميذ.

***

المادة: قواعد. المدة:

المستوى: الخامسة ابتدائي. الرقم:

المجال المفاهيمي: الحياة الفنية والثقافية.

الكفاءة القاعدية: المفعول فيه.

سير الحصـــة

وضعية الانطلاق:

-مراجعة الدرس السابق (تميز الذات) والتذكير بالقاعدة.

وضعية البنـــــاء:

-استخراج الأسئلة من النص(ص 142) من كتاب اللغة العربية.

-كتابتها على السبورة.

-قراءة نموذجية ثم قراءة فردية.

-تلوين الكلمات المقصود تدريسها.

- ما هذه الأسماء ؟
- على ماذا بدل كل اسم منها ؟
- ما هي العلامة التي توجد في آخرها ؟ كيف يكون ؟

-استخراج القاعدة وتدوينها على السبورة.
-قراءتها من طرف المعلم ثم من طرف بعض التلاميذ.

وضعية الاستثمار:

-كتابة التمرين على السبورة.
-قراءة نموذجية ثم قراءات فردية.
-الكتابة على الكراسات.
-التصحيح الجماعي ثم الفردي.

***

المادة:تطبيقات لغوية. المدة:

الموضوع: الصحة والرياضة. الرقم:

الكفاءة القاعدية: الرصيد الخاص بالميدان الطبي.

الوسيلة: السبورة، الكراسات.

سير الحصـــة

وضعية الانطلاق:

-مراجعة مع التلاميذ حول ما جاء في حصة القراءة حول الفحص والمعالجة.

وضعية البنـــــاء:

-فتح الكتاب على فقرة أثري لغتي.
-قراءة التعليمة الخاصة بالتمرين الأول من طرف المعلمة ثم بعض التلاميذ.
-ترك فرصة للتلاميذ للحل على الكراسات حيث يقومون بشطب الكلمات الخاصة بمرض السكري.

-الطريقة نفسها مع التمرين الثاني حيث ينسبون كل طبيب إلى اختصاصه. -مناقشة وتصحيح على السبورة.

وضعية الاستثمار:

-مطالبة التلاميذ بتكوين جمل تحتوي على بعض الكلمات الجديدة حول الطب.

ب- تقويم بعض الأنشطة:

اختارت المعلمة بعض التطبيقات اللغوية ضمن الوحدة الأسبوعية المدرّسة، حتى يتسنى لنا الوقوف عند درجة استيعاب التلاميذ للدروس المتعلمة، وحصر الصعوبات التي اعترضت بعض التلاميذ قصد علاجها، ومن هذه التطبيقات ما يأتي:

1. **التطبيق الأول:** فهمت النصوص[1].

أكتب في كراسي ثم أجيب بنعم أو لا.

	نعم	لا
• احتار أعضاء اللجنة زهرة البنفسج أجمل زهرة.		
• أعجب منظر الشاب الذي يحمل أمه على كتفه الجمهور.		
• تقام حفلات العرس في قديم الزمان في قاعات الحفلات.		
• تدوم حفلة العرس يوما واحدا.		
• يقوم محرك الدمى باستخدام العصي لتحريك العرائس الأراجوزية.		
• العرائس التي يتم تحريكها بالخيوط تسمى عرائس الماريونات.		

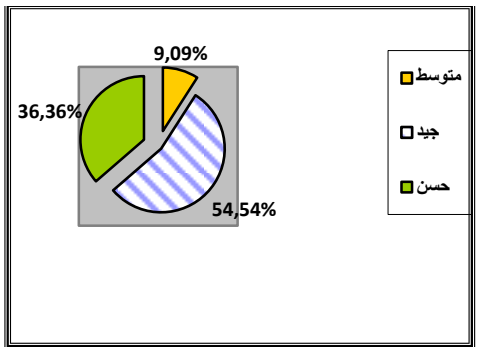
[1] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، 2008-2009، ص:156.

كانت نتائج تقويم إجابات التلاميذ كالآتي:

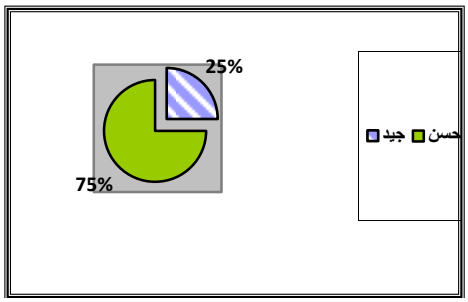
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	6	4	1	0	11
الإناث	6	2	0	0	8

الجدول(5) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(2) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(3) النسب المئوية لتقييم الإناث.

نتأكد من النتائج المحصل عليها من الذكور والإناث مدى تمكن الجنسين من الإجابة الصحيحة إلى حد كبير، حيث سجلنا نسبة 100% في حصول كلتا الفئتين على تقدير (متوسط أو فوق المتوسط)، كما نجد أن مجموعة كبيرة من التلاميذ تحصلت على تقدير جيد (الذكور 54.54% والإناث 75%) أي ما يمثل نسبة 63.15% من مجموع التلاميذ، بينما لا نجد أي تلميذ قد تحصل على تقدير رديء، وهذا يعكس جهود المعلمة في تدريس هذا النشاط، وتمكن التلاميذ من الدروس والتطبيق على المواد.

2. **<u>التطبيق الثاني</u>:** أتدرب[1].

عين المفعول فيه في الأمثلة الآتية:

- يجتمع الناس ظهرا ليذهبوا إلى بيت العروس.
- تقف النساء أمام البيت تنتظرن العروس.

[1] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 142.

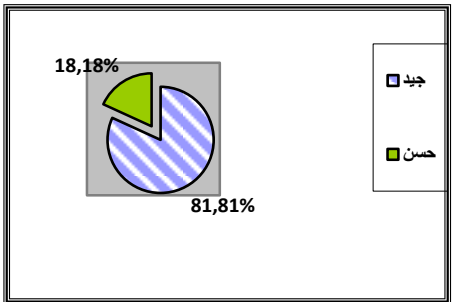
- يعود الموكب مساء إلى بيت العريس.
- تجلس العروس فوق أريكة مرتفعة.
- وقفت العجوز وراء العروس وراحت تذكر محاسنها.
- تكثر الأعراس صيفا وتقل شتاء.

إن نتائج تقييم إجابات التلاميذ عن هذا التطبيق كانت كالآتي:

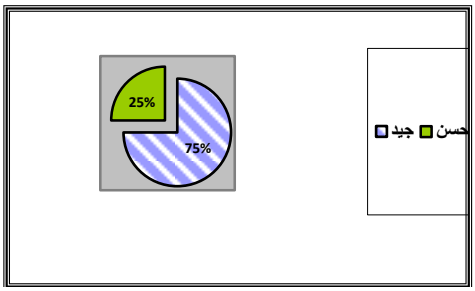
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	9	2	0	0	11
الإناث	6	2	0	0	8

الجدول(6) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(4) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(5) النسب المئوية لتقييم الإناث.

يتضح جليا مدى تمكن التلاميذ من الإجابة على التطبيق حيث تحصل كل التلاميذ على تقدير حسن أو جيد، فتحصل 81.81% من الذكور و 75% من الإناث على التقدير جيد، وهذا ما يمثل نسبة إجمالية تقدر بـــ 78.94% من مجموع التلاميذ، أما نسبة المتحصلين على تقدير رديء فهي منعدمة، وهذا ما يؤكد نجاح المعلمة في تدريس هذا النشاط من جهة ومدى استيعاب التلاميذ للدرس بنسبة معتبرة من جهة أخرى سهلت عليهم الإجابة عن التطبيق بكل يسر.

3. <u>التطبيق الثالث</u>: أثري لغتي[1].

ضع كل كلمة في مكانها المناسب: إكليلا – البارود – زغاريد – مطرزا– أريكة.

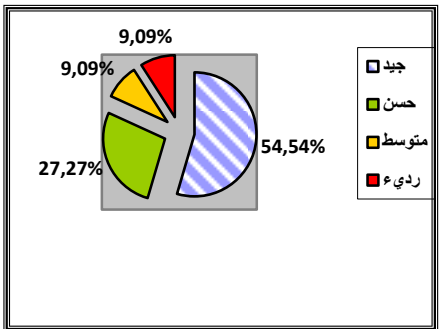
تلبس العروس ثيابا مذهبا و..... بالفضة تكسوها إلى القدمين وتضع على رأسها..... مرصعة بالعقيق، ترسل النساء..... متواصلة يعبرن بها عن فرحتهن، تصدّر العروس فوق..... وتحيط بها قريبات لها، أما المدعوّون فينشدون و يغنون بأصوات عالية ويطلقون.....

وقد كانت نتائج تقييم التلاميذ في هذا النشاط كالآتي:

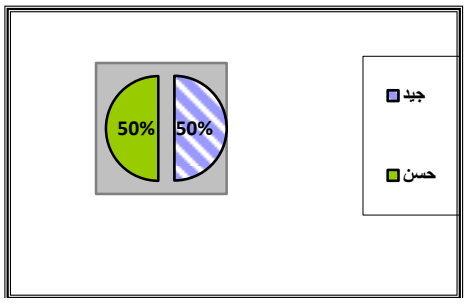
المقياس / الجنس	جيد	حسن	متوسط	رديء	المجموع
الذكور	6	3	1	1	11
الإناث	4	4	0	0	8

الجدول(7) نتائج تقييم التلاميذ

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسميين البيانيين الآتيين:



الرسم البياني(6) النسب المئوية لتقييم الذكور



الرسم البياني(7) النسب المئوية لتقييم الإناث.

يتبين من نتائج التقييم المحصل عليها أن معظم التلاميذ قد تحصل على تقدير (جيد أو حسن أو متوسط) وهو ما يمثل نسبة 90.90% من الذكور و100% من الإناث، أي بنسبة إجمالية تقدر بـــ 94.73% وهذا ما يجعل الدرس ناجحا ومفهوما مكّن التلاميذ من الإجابة عل ى التطبيق بكل يسر،أما نسبة

[1] - وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص: 143.

المتحصلين على تقدير رديء فهي 9.09% من الذكور (أي 5.26%) من العدد الإجمالي للتلاميذ(1 من 19)، ستعمل المعلمة على مساعدته على تجاوز الصعوبات التي اعترضنه في حصة المعالجة اللغوية، مع إمكانية تكليفه بتطبيقات مشابهة في المنزل.

4. <u>الصعوبات والاقتراحات</u>:

أكدت المعلمة على ضرورة توفير الوسائل التربوية في القسم لما لها من فائدة كبيرة في تيسير الفهم على التلميذ وعلى سع ة استيعابه للدروس، وتشويقه للتعلم وإثارته فيصير فاعلا ونشيطا، وقد نبهت أيضا إلى ضرورة تذليل بعض المصطلحات الصعبة التي لا يفهمها المتعلم ولم يتدرب عليها، كماأشارت المعلمة إلى طريقة معالجة مادة اللغة العربية بكيفية صعبة لا تساعد التلميذ على الفهم حيث نبهت إلى تراكم دروس القواعد الواحد تلو الآخر مما يصعب مهمة المعلم في تبليغ المعلومات، ويصعب على التلميذ فهمها واستيعابها.

المبحث الرابع:

دراسة الاستبيانات المتعلقة بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

1. منهج الدراسة.
2. تصميم الدراسة.
3. حجم العينة.
4. عرض النتائج ودراستها.
   - القسم الأول: تقويم المعلم.
   - القسم الثاني: سير التعلم.
   - القسم الثالث: الاقتراحات.

1.منهج الدراسة:

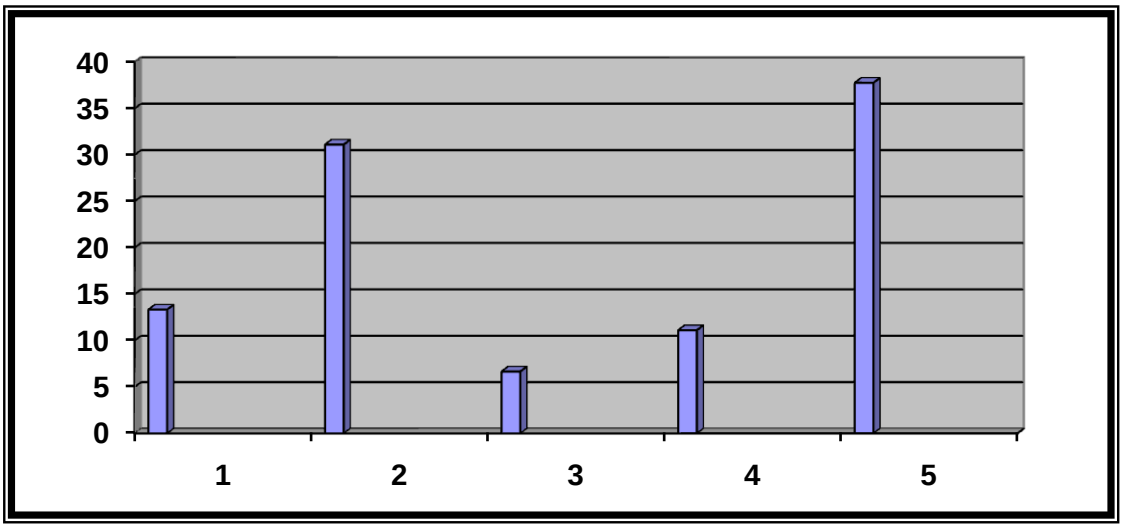
اتبع في معالجة هذه الدراسة مناهج عديدة هي: المنهج الوصفي، و المنهج العلمي، والمنهج الإحصائي، والمنهج التحليلي وذلك لإعطاء تقرير شامل لصيرورة العمل الميداني من خلال إحصاء النتائج المحصل عليها من الاستبيانات الموزعة على المكونين وتحليلها وتقديم قراءة تقويمية عن تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، وقد أنجزت هذه الدراسة في نهاية الفترة الأخيرة من السنة الدراسية 2009-2010م، وتمت هذه الدراسة في ولايتي بشار و أدرار وشملت 13 مدرسة و 45 مكونا و مؤطرا تربويا حيث يمكن توضيح هذه الفئات في الجدول الآتي:

الولاية	المقاطعة	المدرسة	العدد	المجموع
أدرار	الأولى الثانية	- العقيد لطفي	6	20
		- عائشة أم المؤمنين	3	
		- مولاي التهامي بوشنتوف	1	
		- الشيخ بن عومر بن دراعو	1	
		- الشهيد بريك عبد القادر أو قديم	1	
		- عبيدة عامر بن الجراح	1	
		- موشي بوجمعة	3	
		- 20 أوت	3	
		- مفتش	1	

بشار	الثالثة الرابعة الخامسة	– براتخي عبد المالك – الهاشمي مومن – رزوق رابح – خربوشي لحسن – بامود محمود – مفتش	3 4 4 6 7 1	25

الجدول (1) مكان الدراسة

ونستطيع تمثيل مكان الدراسة بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (1) النسب المئوية لمكان الدراسة

اخترنا ولايتي أدرار وبشار لإجراء هذه الدراسة الميدانية لعدة عوامل نذكر منها:

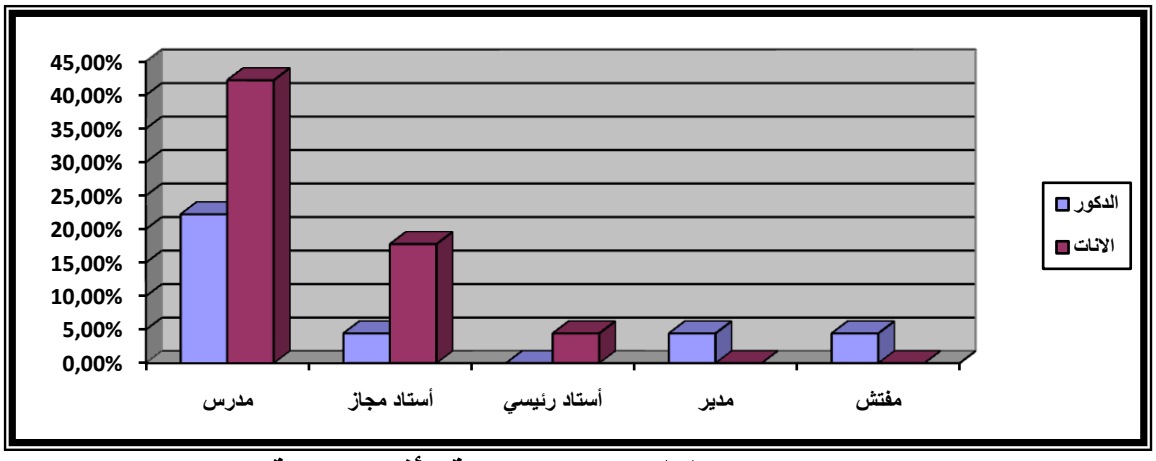
* الحصول السريع على أفراد العينة المطلوبة.
* إمكانية تطبيق الاستبانة.
* الاتصال بأفراد العينة ومتابعتهم.

تمت هذه الدراسة بكيفية حاولت مراعاة قدر الإمكان التنويع في المدارس التي شملتها هذه المعالجة مع محاولة تغطية أكبر عدد من المقاطعات التربوية والفئات المستبية (بمختلف رتبهم) إذ يمكن بيان ذلك من خلال الجدول الآتي:

الرتبة / الجنس	مدرس	أستاذ مجار	أستاذ رئيسي	مدير	مفتش	المجموع
الذكور	10	2	0	2	2	16
الإناث	19	8	2	0	0	29

الجدول (2) أفراد العينة المستبية

نستطيع تمثيل جنس أفراد العينة النسبية بالرسم البياني الآتي:



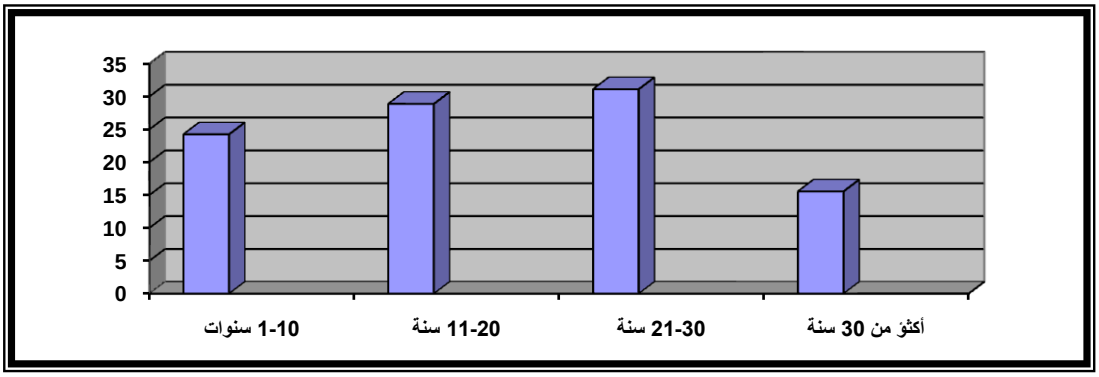
الرسم البياني (2) النسب المئوية لأفراد العينة

لقد شملت هذه الدراسة فئتي الذكور والإناث من المؤطرين التربويين بنسبة مئوية تقدر بـــ 35.55 % للذكور و 46.44% للإناث، وامتدت لمختلف رتب المكونين الذين لهم علاقة مباشرة بتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتراوحت أقدمية عملهم بين 3 سنوات و 38 سنة (أنظر الملاحق) ، ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

الأقدمية	1–10 سنوات	11–20 سنة	21–30 سنة	أكثر من 30 سنة	المجموع
العدد	11	13	14	7	45

الجدول (3) أقدمية أفراد العينة

نستطيع تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (3) النسب المئوية لأقدمية أفراد العينة

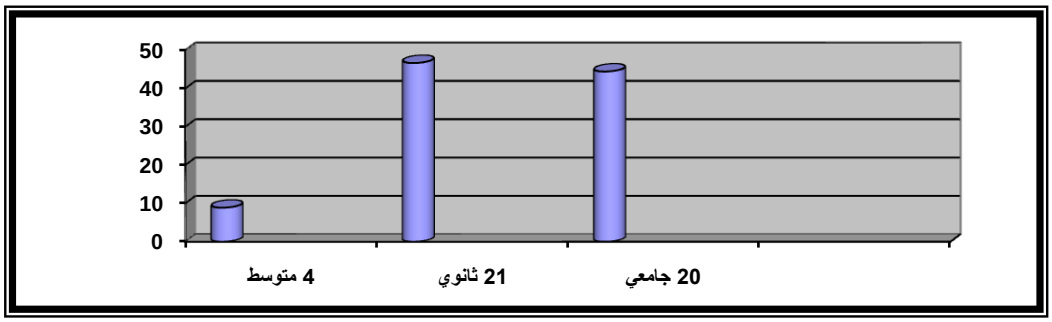
يتضح من الجدول المبين لأقدمية أفراد العينة والنسب المئوية الممثلة لكل فئة أن معظم المؤطرين تتراوح أقدميتهم بين (11–20 سنة) أي ما نسبته 28.8 % وبين(21–30 سنة) وهو ما نسبته 31.11 %، وهذا يؤكد أن هذه المجموعة قامت بمهمة التدريس في التعليم الأساسي ثم في التعليم الابتدائي (الإصلاحات)، كما نجد فئة المكونين الذين تتراوح أقدميتهم بأكثر من 30 سنة ونسبتها 15.55 % والأكيد أن هذه الفئة عايشت التطورات والإصلاحات المتلاحقة للمنظومة التربوية وهذه الميزة تؤهل الفئات الثلاثة المذكورة إلي عقد مقاربات بين النظام القديم والنظام الجديد للإصلاحات التربوية والاستفادة من تجاربهم في هذا الميدان، أما الفئة الأخيرة والتي تتراوح أقدميتها بين (سنة – 10 سنوات) فنسبتها 24.24 % ومعظم أفرادها هم من جيل الإصلاحات وذوي تكوين جامعي أو خريجي المعاهد التربوية، حيث تزامن توظيفهم مع الشرو ع في النظام التربوي الجديد وهذا الأمر يجعلنا نستفيد من خبراتهم المؤكدة أكثر من غيرهم فيما يتعلق بالإصلاح فهم لم يمارسوا مهامهم بهذه الصفة في الإصلاحات السابقة مند الاستقلال.

يتمتع المؤطرون التربويون بمستويات دراسية متنوعة، وبعضهم تحصل على تكوين متخصص في ميدان التربية والتعليم في معاهد أعدت لهذا العرض وتحت وصاية وزارة التربية الوطنية، حيث يمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

المستوى الدراسي	متوسط	ثانوي	جامعي
العدد	4	21	20

الجدول (4) المستوى الدراسي الأفراد العينة

نستطيع توضيح ذلك بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (4) النسب المئوية للمستوى الدراسي للعينة.

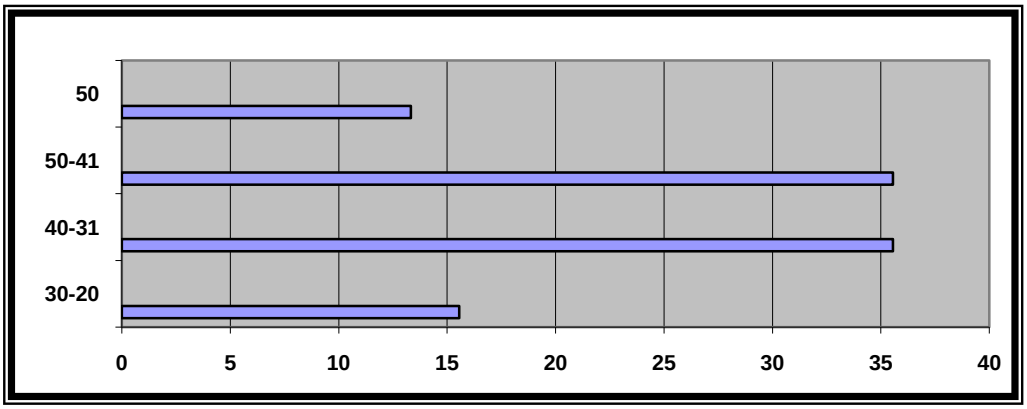
نستنتج من الجدول الممثل للمستوى الدراسي لأفراد العينة أو من الرسم البياني الموضح لـــه أن معظم المؤطرين لهـــم تكوين ثانوي أو جامعي أي يمثل نسبة 91 % (41 من 45) وأن نصف هذه النسبة تقريبا لهم مستوى جامعي وهـــذا مـــا يسهل عليـــهم مسايرة المناهج الجديدة في الإصلاحات التربوية وتطبيقها في الميدان بشكل أنسب، وحتى أولئك الذين لهم مستوى التعليم الثانوي فمعظمهم يواصلون تعليمهم الجامعي كنظامين أو عن طريق جامعة التكوين المتواصل باتفاق مع وزارة التربية وهذا ما يسمح لهم بتحسين مستواهم الدراسي ومن ثم مستواهم في تعليم التلاميذ في المدارس، أما فئة المؤطرين دوي المستوى المتوسط فهم يمثلون نسبة صغيرة مقارنة بالفئتين السابقتين أي يمثل نسبة 8.88 %(4 من 45) وسن معظم هؤلاء قريبة من 50 سنة أو أكثر من ذلك أي أنهم على أبواب التقاعد، ولكن وعلى الرغم من مستواهم التعليمي المتوسط إلا أنهم يمتلكون من الخبرة ما تجعلهم يسايرون الإصلاحات، ويساعدون المكونين الجدد خاصة أولئك الذين لم يخضعوا لتكوين في التربية والتعليم فيفيدوهم بتجاربهم ونصائحهم التي تدلل عليهم بعض العوائق التي تعترضهم في هذا الميدان، وهم بدورهم سينتفعون من المؤطرين أصحاب الشهادات العليا فيما يتعلق بالمفاهيم و المصطلحات التي تضمنتها المناهج الجديدة.

تتراوح أعمار أفراد العينة بين العقد الثالث والعقد السادس إذ نستطيع تبيان ذلك في الجدول الآتي:

السن	20–30 سنة	31–40 سنة	41–50 سنة	أكثر من 50 سنة
العدد	7	16	16	6

الجدول (5) أعمار أفراد العينة

ويمكن تمثيل ذلك بيانيا بالرسم الآتي:



الرسم البياني (5) النسب المئوية لأعمار أفراد العينة

نلاحظ من الجدول ومن الرسم البياني أن جل أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 31 و50 سنة وهو ما يمثل نسبة 71.11 % (أي 32 من 45)، وأن هناك مجموعة من المكونين تتراوح أعمارهم من (20–30سنة) أي بنسبة 15.55 %، وهذه الفئات الثلاثة تمثل نسبة 86.66 % (أي 39 من 45) وهي التي تتحمل عبء تطبيق المناهج التربوية حيث سيسمح لهم سنهم المقبول خاصة فئة (20–30) وفئة (31–40) من تكثيف خبراتهم وتنميه قدراتهم العلمية والتعليمية واستغلالها في رفع مستوى تعلم التلاميذ، أما أولئك الذين تجاوزوا سن 50 فعددهم قليل نسبيا (6 من 45) أو ما يمثل 13.33 % و معظمهم على أبواب التقاعد.

2.تصميم الدراسة:

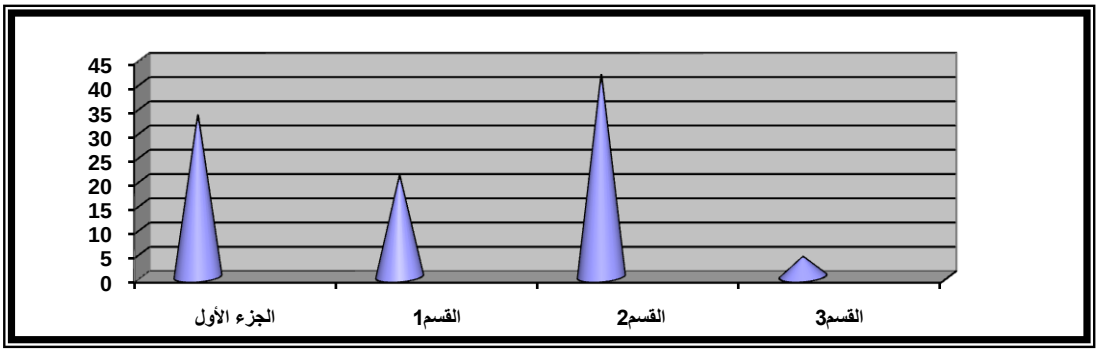
اعتمدنا للقيام بهذه الدراسة طريقة الاستبيان من أجل تجميع المعلومات حيث بني الاستبيان من جزأين أساسيين فضم الجزء الأول معلومات عن المكونين المستبين في شكل استمارة لتحديد المقاطعة والمدرسة والأقدمية والجنس والرتبة والصفة والمستوى الدراسي والسن، أما الجزء الثاني فضم 15 سؤالا بالإضافة

إلى مطالبة المؤطرين باقتراحات حول تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (انظرالملحق8)، و تم تقسيم هذا الجزء إلى ثلاثة أقسام صيغت بعبارات استفهامية محددة بخيارات هي: (كافي- غير كاف- نوعا ما)(نعم - نوعا ما- لا) فالقسم الأول ضم خمس أسئلة (من 1-5) بما يمثل نسبة 20.83 % والقصد منه تشخيص مدى نجاح المقاربات الجديدة للمناهج من جعل المتعلم محور التعليمية ويتعلق هذا القسم بتقويم المكونين، أما القسم الثاني فيرتبط بتحصيل المتعلم ويشمل 10 أسئلة (من 11 إلى 15) أي ما نسبته 41.66 % والهدف منه تشخيص مدى قدرة المتعلم على تناول الأنشطة اللغوية المقررة (لقراءة، التعبير الشفوي والتواصلي، التراكيب النحوية، الصيغ الصرفية والإملائية، التعبير الكتابي، المحفوظات والأناشيد، المطالعة، التطبيقات الإدماجية...) تبعا لسيرورة التعلم في المستويات الدراسية للمرحلة الابتدائية، وقد ضم القسم الثالث (العنصر رقم 16) أي ما نسبته 4.16% مطالبة المؤطرين التربويين باقتراحات حول الأداء التعليمي انطلاقا من تجاربهم وخبراتهم في ميدان تدريس تلاميذ هذه المرحلة حيث يمكن توضيح ذلك من خلال ما يأتي:

الجزء	الأول	الثـــــانـــي		
القسم		الأول	الثاني	الثالث
العدد	8	5	10	1

الجدول (6) الأجزاء الأساسية

ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (6) النسب المئوية لأجزاء الأساسية

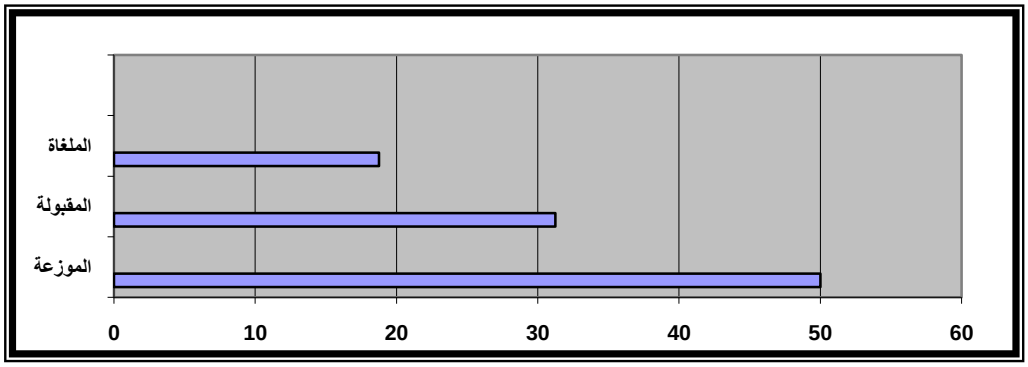
3.حجم العينة:

وزع 72 استبيانا على المؤطرين التربويين في 13 مؤسسة تربوية بولايتي أدرار وبشار (كما وضحنا سابقا) بكيفية تجعلنا نغطي أكبر عدد ممكن من المدارس مع مراعاة التنويع في المقاطعات وفي رتب المدرسين الذين يشرفون على تعليم التلاميذ حسب المستويات الدراسية من المرحلة الابتدائية (من السنة الأولى إلى الخامسة ابتدائي)، وتبعا للمعلومات المحصل عليها من الاستبيانات الموزعة توصلنا إلى الآتي:

الاستبيانات	الموزعة	المقبولة	الملغاة
العدد	72	45	27

الجدول (7) حجم العينة

ويمكن تمثيل حجم العينة بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (7) النسب المئوية لحجم العينة

4.عرض نتائج ودراستها:

نعالج في هذا العنصر الجزء الثاني من الاستبيان كون أن الجزء الأول سبق تناوله في منهج الدراسة، وقد أفضت المعلومات التي ثم جمعها بعد إحصائها إلى نتائج سنعرضها حسب كل قسم من هذا الجزء.

أ-القسم الأول: تقويم المناهج

شمل القسم الأول خمس أسئلة (1-5) (أنظر الملحق 8) ارتبطت بتقويم المكونين من خلال المقاربات المعتمدة والاختيارات المجسدة في المناهج الجديدة، إذ جاءت النتائج كالآتي:

السؤال الأول:

1- هل نجحت المقاربة الجديدة للمناهج من جعل التلميذ محور عملية التعلم ؟

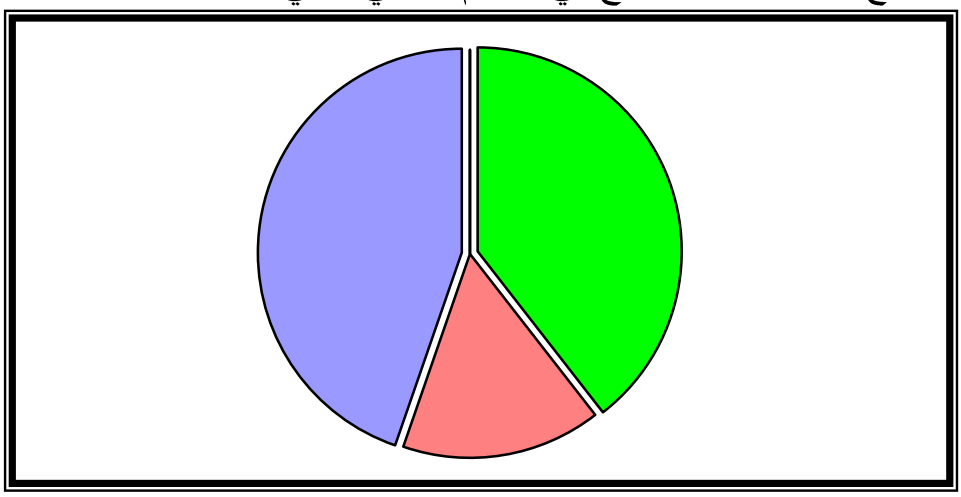
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وكانت نتائج إحصاء نتائج إجابات المؤطرين كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	17	8	20

الجدول (8) نتائج الإجابات عن السؤال الأول

نستطيع ترجمة هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (8) النسب المئوية للإجابات من السؤال الأول

تبين النتائج المحصل عليها وكذا النسب المئوية الممثلة لها أن نسبة 37.77 % من المؤطرين أكدوا نجاح المقاربة الجديدة للمناهج من جعل التلميذ محور عملية التعلم في حين أقر 17.77 % منهم بعدم نجاح ذلك، وتبقى نسبة 44.44 % المكونين كانت إجاباتهم بـــ (نوعا ما) وهي نسبة نوعا كبيرة وهذا ما يجعلنا نفكر في هذه النتائج مليا، ولعل أهم ما نخلص إليه هو ضرورة الاهتمام بتكوين المكونين وتزويدهم بالمعارف الجديدة التي تخص هذه المناهج لأن ذلك يجعلهم يتجاوزون عقبة عدم الفهم الجيد لها أو صعوبة تطبيقها في الميدان في حالة الإدراك المفاهيمي لها.

السؤال الثاني:

2- هل مكنت المقاربة بالكفاءات من ضبط أدوار متكاملة بين المعلم والمتعلم ؟

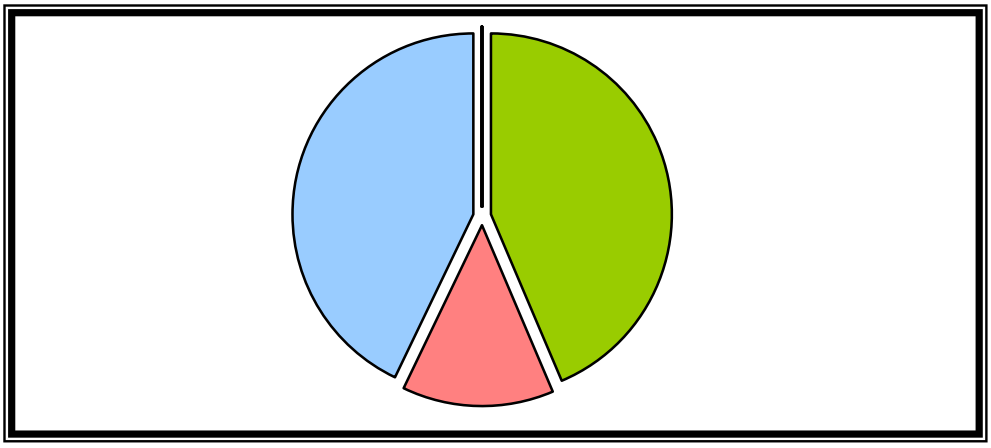
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

فكانت نتائج إحصاء الإجابات عن هذا السؤال كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	20	6	19

الجدول (9) نتائج الإجابات عن السؤال الثاني.

ويمكن صياغة هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (9) النسب المئوية للإجابات من السؤال الثاني

نلاحظ من هذه النتائج المتصلة بإحصاء الإجابات عن السؤال الثاني أنها تماثل إلى حد ما نتائج الإجابات عن السؤال الأول غير أن هناك ارتفاع في نسبة المجيبين بـــ (نعم) إذ تقدر بـــ 44.44 % في حين أن هناك نسبة 42.22 % من المؤطرين أجابوا بـــ (نوعا ما) وهناك نسبة قليلة تمثل 13.33 % أجابت بـــ لا وهذا ما يؤكد من اقترحناه سابقا.

السؤال الثالث:

3- هل مكنت المقاربات المعتمدة (المقاربة بالكفاءات المقاربة النصية -بيذاغوجيا المشروع -حل المشكلات) من إثارة اهتمام المتعلم ودفعه إلى الممارسة والإبداع ؟

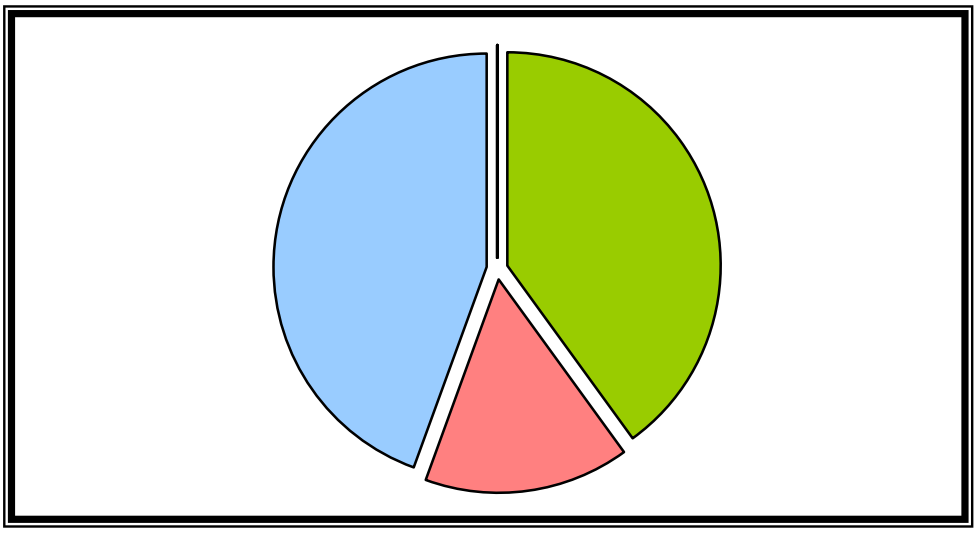
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وكانت نتائج إحصاء الإجابات عن هذا السؤال كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	18	7	20

الجدول (10) نتائج الإجابات عن السؤال الثالث.

ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (10) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الثالث.

تظهر النتائج أن 40 % من المكونين أقروا بأن المقاربات المعتمدة مكنت من إثارة اهتمام المتعلم ودفعته إلى الممارسة والإبداع وأن 44.44 % منهم أجابوا بـــ (نوعا ما)، وهذا ما يجعلنا نحصل على نسبة إجمالية تقدر بـــ 84.44 % وهي نسبة معقولة في مقابل 15.55 % أكدت غير ذلك فأجابوا بـــ (لا).

السؤال الرابع:

4- هل جعلت المناهج المتعلم قادرا على التعبير باللغة العربية ؟

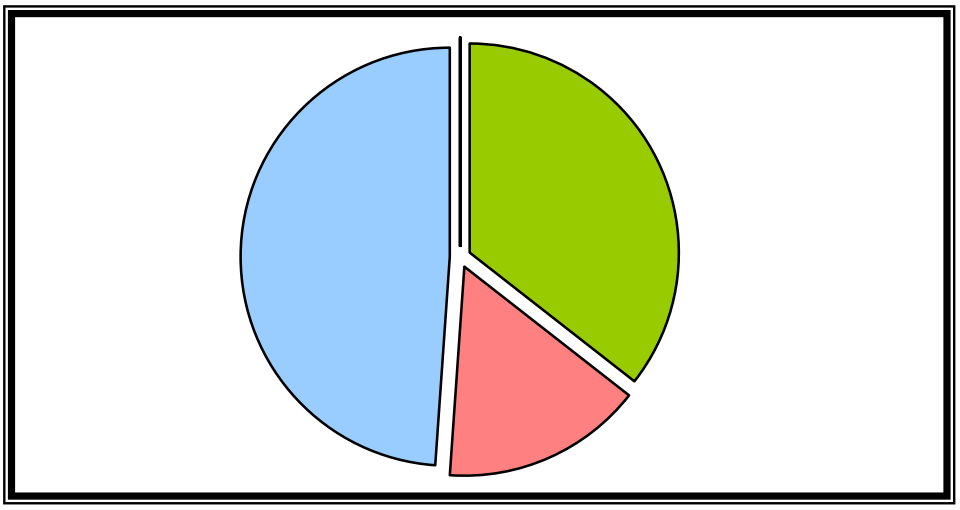
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وكانت نتائج إحصاء الإجابات عن هذا السؤال كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	16	7	22

الجدول (11) نتائج الإجابات عن السؤال الرابع.

ونستطيع ترجمة هذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (11) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الرابع.

نخلص من النتائج المحصل عليها أن مجموع نسبتي من أجابوا بـــ (نعم) أو بـــ (نوعا ما) هي 84.43 % وهي نسبة مقبولة نسبيا نظرا لأن هذه الإصلاحات لا تزال في مرحلته الأولى، وأن هذا النتائج ستتحسن حتما بمرور الزمن على الرغم من أن هناك نسبة 15.55 % ممن أجابوا بـــ (لا).

السؤال الخامس:

5- ما تقيمك للتوقيت المخصص للنشاطات التعليمية المتعلقة بتدريس اللغة العربية ؟

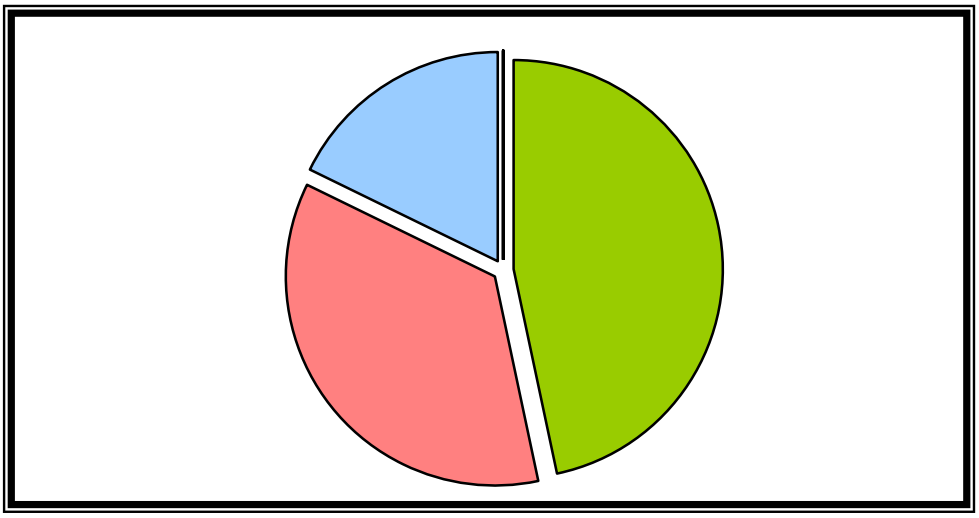
كافي ☐ غير كافي ☐ نوعا ما ☐

وقد حصلنا على النتائج الآتية:

الجواب بـــ	كافي	غير كافي	نوعا ما
العدد	21	16	8

الجدول (12) نتائج الإجابات عن السؤال الخامس.

ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي



الرسم البياني (12) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الخامس

نلاحظ أن هناك ما يقارب من نصف المؤطرين أجابوا بـــ (كافي) أي ما نسبته 46.66 %، وأكدوا بذلك كفاية التوقيت المخصص لتدريس النشاطات التعليمية المتعلقة بتدريس اللغة العربية في حين أكد 35.55 % منهم غير ذلك، ولعل مرد هذا كثافة مناهج تدريس اللغة العربية مما يحتم إعادة النظر في حجمها، وهذا ما قامت به وزارة التربية في سنة 2009 فخففت نسبيا في مناهج التعليم عامة و مناهج المرحلة الابتدائية خاصة ، وقد يعود إلى اعتماد العطلة الأسبوعية الجديدة (يومي الجمعة والسبت) في السنة الدراسية 2009 – 2010م.

ب- القسم الثاني: تحصيل المتعلم

السؤال السادس:

6- هل يقرأ التلاميذ قراءة مسترسلة ومعبرة باحترام علامات الوقف ؟

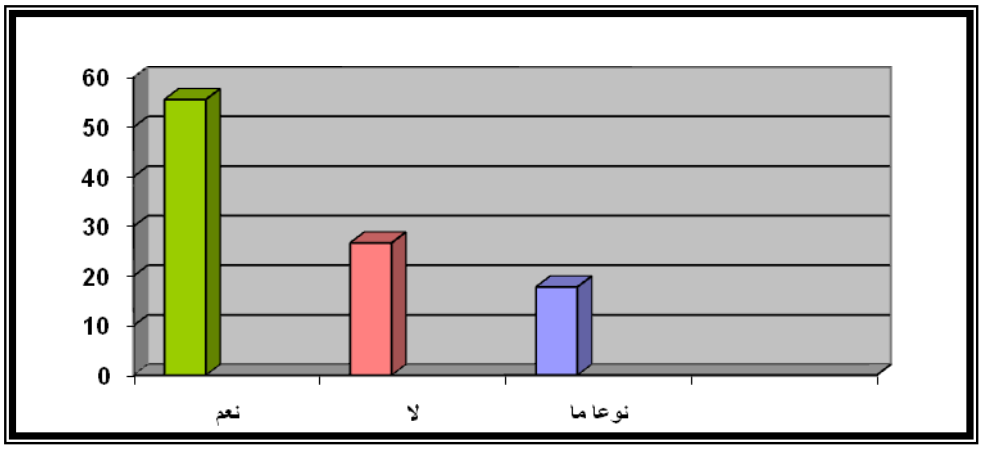
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وقد توصلنا على النتائج الآتية:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	25	12	8

الجدول (13) نتائج الإجابات عن السؤال السادس.

ويمكن ترجمة هذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (13) النسب المئوية للإجابات عن السؤال السادس.

يتضح ما النتائج المحصاة أن نسبة 55.55 % من المكونين ردوا بالإيجاب عن هذا السؤال فأكدوا قدرة المتعلم على القراءة المسترسلة والمعبرة باحترام علامات الوقف، وهذا أمر يشجع على مواصلة العمل نظرا لما يحيط بهذه العملية التربوية من تحديات أهمها تعدد الخطاب اللغوي وخاصة خارج المدرسة، كما نجد نسبة معتبرة نسبيا أقرت بالنفي في إجابتها عن هذا السؤال والأكيد أن هذه النسبة ستتضاءل بتقدم المتعلم في دراسته والاستمرار في الإصلاحات مع التنقيح الدائم لمسارها التربوي.

السؤال السابع:

7- هل يميل التلاميذ فطريا إلى التعبير عن أفكارهم والتحدث عن تجاربهم ؟

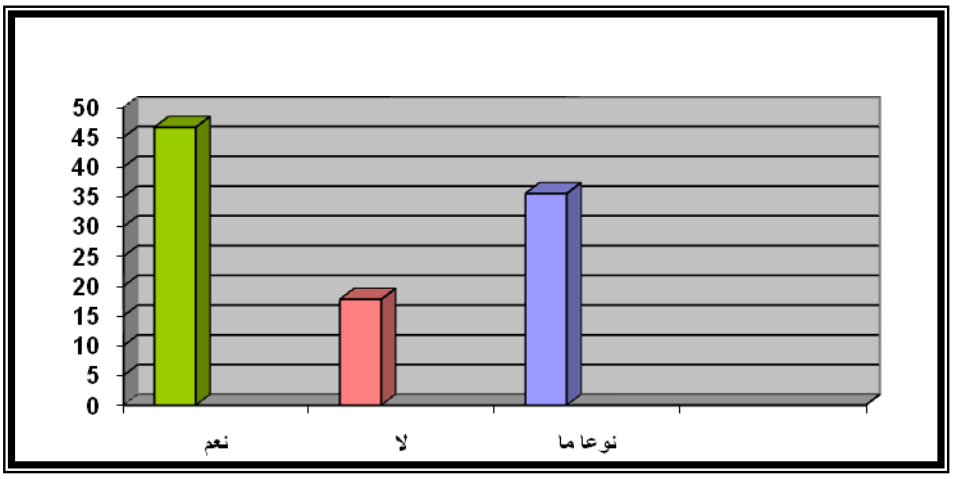
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وقد تحصلنا على النتائج الآتية:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	21	8	16

الجدول (14) نتائج الإجابات عن السؤال السابع.

وتمثل هذه الإجابات عن هذا السؤال بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (14) النسب المئوية للإجابات عن السؤال السابع.

تؤكد النتائج أعلاه أن نصف عدد المؤطرين التربويين تقريبا أي ما نسبته 46.66 % أجابوا بـــ (نعم) عن ميل التلاميذ فطريا إلى التعبير عن أفكارهم والتحدث عن تجاربهم، بالإضافة إلى نسبة 35.33 % منهم كانت إجاباتهم بـــ (نوعا ما)، وهذا ما يعطينا في المجموع نسبة 82.21 % وهي نسبة مشجعة للاستمرار في العمل، مع أن هناك نسبة 17.77 % كان ردهم سلبيا عن هذا السؤال، وقد يرجع هذا للمتعلم بصفة أساسية وما يعانيه من عقبات نفسية أو اجتماعية وقد يكون سببها طريقة المعلم وأسلوبه في التعامل معه من جهة ومع المناهج الجديدة من جهة أخرى دون أن ننسى المحيط بكل تجلياته ودوره في ذلك.

السؤال الثامن:

8- هل يتعامل التلميذ مع المقروء فهما وأداء، وترسخ في ذهنه القوالب اللغوية التي تمكنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي ؟

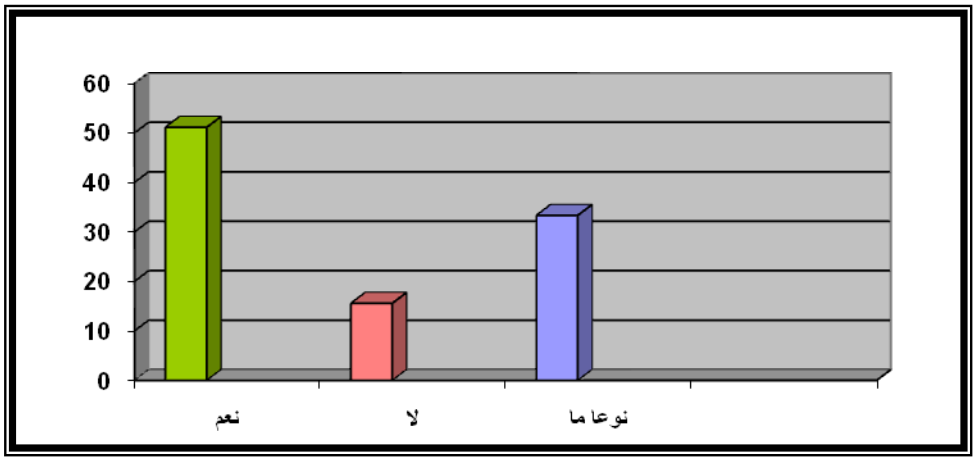
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وكانت نتائج إحصاء الإجابات عن هذا السؤال كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	23	7	15

الجدول (15) نتائج الإجابات عن السؤال الثامن.

ونترجم هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (15) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الثامن.

تظهر النتائج أن نسبة 51.11 % من المؤطرين أكدوا بالإيجاب عن مقدرة التلميذ من التعامل مع المقررة فهما وأداء ورسوخ القوالب اللغوية في ذهنه والتي تمكنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي، وأن هناك 33.33 % منهم أجابوا بـــ (نوعا ما) وهذا ما يصل بنا إلى نسبة 84.44 % في المجموع وهو أمر جيد وقد تصبح هذه النسبة هي نسبة المجيبين بـــ (نعم) بتضافر الجهود وتحسين الأداء التربوي، وتبقى نسبة 13.55 % ممن كانت إجاباتهم بالنفي وهي إلى حد ما مقبولة وقد تنخفض بإزالة العوائق التي أدت إليها.

السؤال التاسع:

9-هل يقدر المتعلم على استثمار النص في اكتشاف القواعد الإملائية أو الصرفية؟

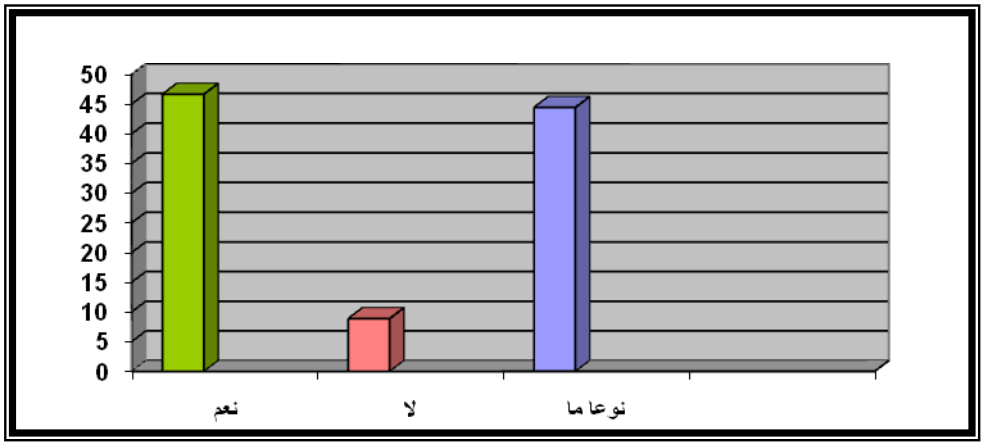
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وقد تحصلنا على النتائج الآتية:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	21	4	20

الجدول (16) نتائج الإجابات عن السؤال التاسع.

ويمكن تمثيل ذلك بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (16) النسب المئوية للإجابات عن السؤال التاسع.

نلاحظ أن هناك نسبة 46.66 % من المكونين أكدوا مقدرة المتعلم من استثمار النص في اكتشاف القواعد الإملائية أو الصرفية إضافة إلى نسبة 44.44 % ردوا بـــ (نوعا ما) فنصل إلى نسبة 91 % في المجموع، وهي نتائج تبشر بالخير وقد تجعل النسبة الثانية تتحول تدريجا وتنتقل إلى النسبة الأولى بتحسن الأداء التعليمي مع مرور الوقت والتقدم في هذه المناهج، ونسجل في المقابل نسبة 8.88 % من المجيبين بـــ (لا) وهي نسبة معقولة نسبيا.

السؤال العاشر:

10- هل يبعث نشاط المحفوظات أو الأناشيد على إثارة العواطف النبيلة في نفس المتعلم، وينمي قدراته العقلية والفكرية واللغوية ؟

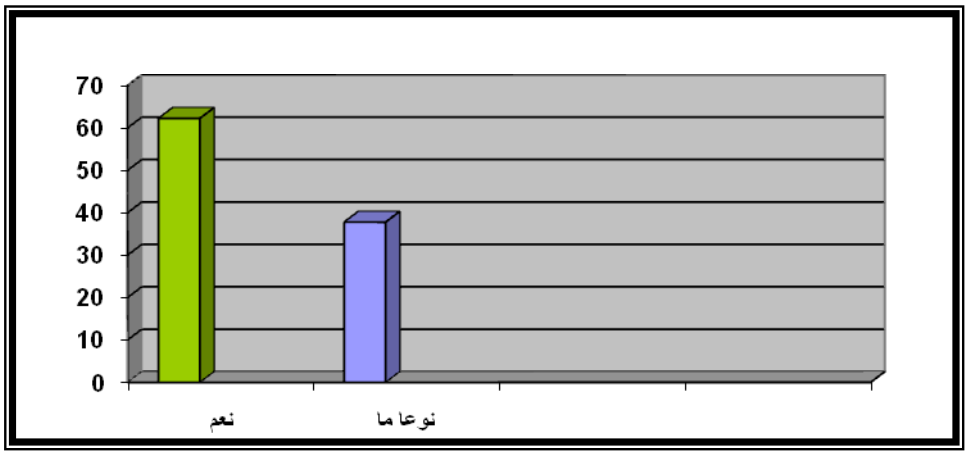
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وقد تحصلنا على النتائج الآتية:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	28	0	17

الجدول (17) نتائج الإجابات عن السؤال العاشر.

ويمكن ترجمة هذه النتائج في الرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (17) النسب المئوية للإجابات عن السؤال العاشر.

يتضح من النتائج المحصل عليها أن جل المؤطرين يتفقون على أن نشاط المحفوظات أو الأناشيد يبعث على إثارة العواطف النبيلة في نفس المتعلم وينمي قدراته العقلية والفكرية واللغوية حيث أجاب 62.22 % منهم بـــ (نعم) في حين رد 37.77 % بـــ (نوعا ما) وقد تتحول هذه النسبة إلى الفئة الأولى مع تحسن الأداء التربوي، وتؤكد هذه النتائج مدى نجاح المتعلم في تنمية كفاءاته العقلية والوجدانية والحس حركية عند ممارسته لأحد هذين النشاطين.

السؤال الحادي عشر:

11- هل ينمي التعبير الكتابي الخيال، ويساعد على الإبداع، ويحافظ على جمال اللغة، وينمي تذوق المتعلم بها ؟

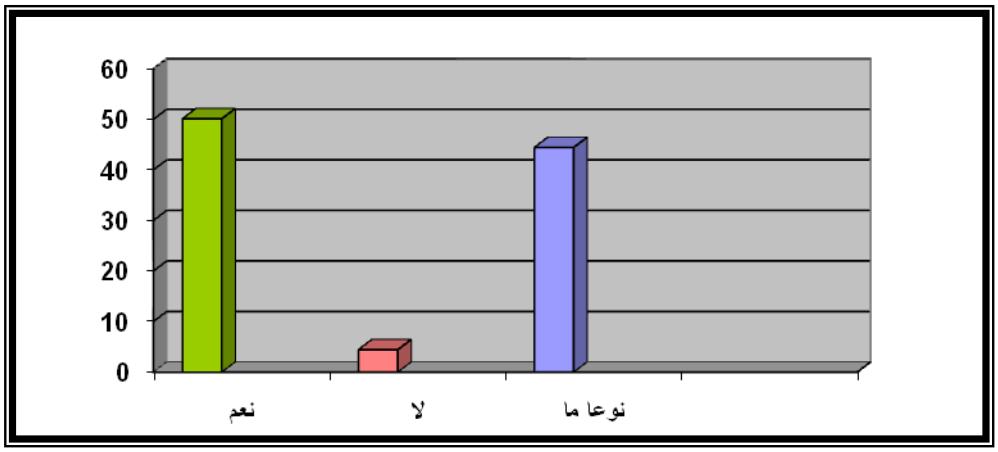
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وكانت نتيجة إحصاء الإجابات كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	23	2	20

الجدول (18) نتائج الإجابات عن السؤال الحادي العشر.

ويمكن تمثيلها بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (18) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الحادي عشر.

تؤكد نسبة 51.11 % من المكونين أن نشاط التعبير الكتابي ينمي ويساعد على الإبداع، ويحافظ على جمال اللغة وينمي تذوق المتعلم بها، كما أجاب 44.44 % منهم بـــ (نوعا ما) وهذا ما يعطينا مجموع 95.55 % وهذا أمر محفز للاهتمام بهذا النشاط و العناية به أكثر، و تؤكد أيضا مدى صحية النتائج المطردة في التحسن في مختلف الأنشطة اللغوية و منها التعبير الكتابي، و تبقى نسبة 4.44% ممن أجابوا ب(لا) وهي نسبة جد مقبولة مقارنة بالنسبتين السابقتين.

السؤال الثاني عشر:

12- هل يقبل التلاميذ على مطالعة النصوص و الاستفادة منها ؟

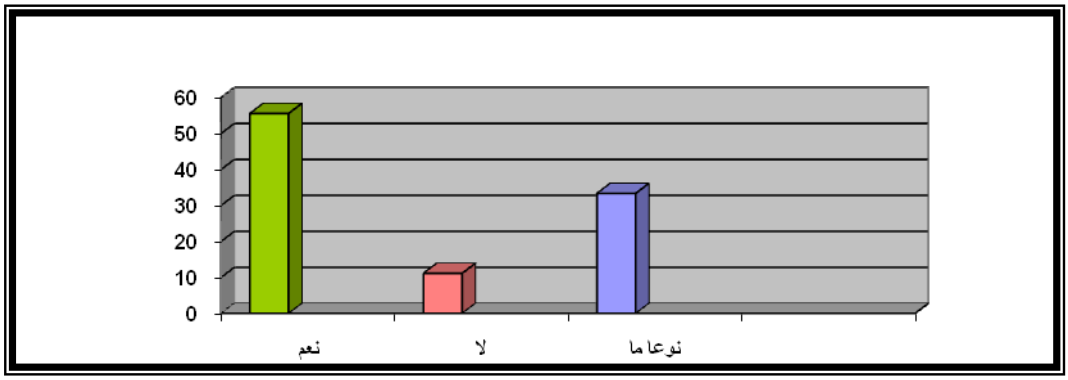
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

و قد تحصلنا على النتائج التالية:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	25	5	15

الجدول (19) نتائج الإجابات عن السؤال الثاني العشر.

و نستطيع ترجمة هذه الإحصاءات بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني(19) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الثاني عشر

نلاحظ أن أكثر من نصف عدد المكونين أي ما نسبته 55.55%، قد أقر بإقبال التلاميذ على مطالعة النصوص و الاستفادة منها، و رد 33.3%منهم بـــ(نوعا ما)، و الأكيد أن هذه النتائج ستتحسن وتتحول إلى إجابات بـــ(نعم) إذا ما أحسن اختيار النصوص التي تناسب سن التلاميذ و ميولهم و رغباتهم، ورعى فيها التشويق و الإثارة و حسن العرض، وتبقى نسبة 11.11% ممن أجابوا ب(لا) وهي نسبة قد تتضاءل إذا ما أخذ بما ذكر أعلاه.

السؤال الثالث عشر:

13- هل يعتني التلميذ برسم الحروف، الكلمات...وضوابطها، ويهتم بالنظام و النظافة و الدقة و حسن الترتيب؟

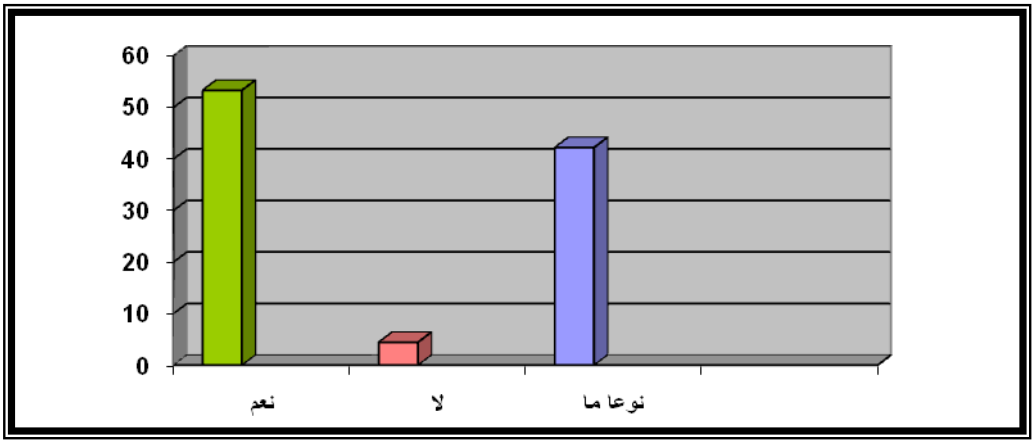
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وكانت النتائج كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	24	2	19

الجدول (20) نتائج الإجابات عن السؤال الثالث عشر.

و نمثل هذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (20) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الحادي عشر.

أكد 53.33 % من المؤطرين أن التلميذ يعتني برسم الحروف والكلمات وضوابطها، ويهتم بالنظام والنظافة والدقة وحسن الترتيب إضافة إلى 42.22 % منهم أجابوا بـــ (نوعا ما) وهذا ما يعطينا نسبة إجمالية تقدر بـــ 95.55 % و هذا شيء يشجع على بذل مزيد من الجهد في سبيل تحسين قدرات المتعلم في هذا النشاط، أما نسبة 4.44 % التي تمثل الإجابات بـــ (لا) فهي أمر معقول إذا ما قرن بالنسبتين السابقتين.

السؤال الرابع عشر:

14- هل يستثمر المتعلم معارفه وقدراته في التطبيقات الإدماجية ؟

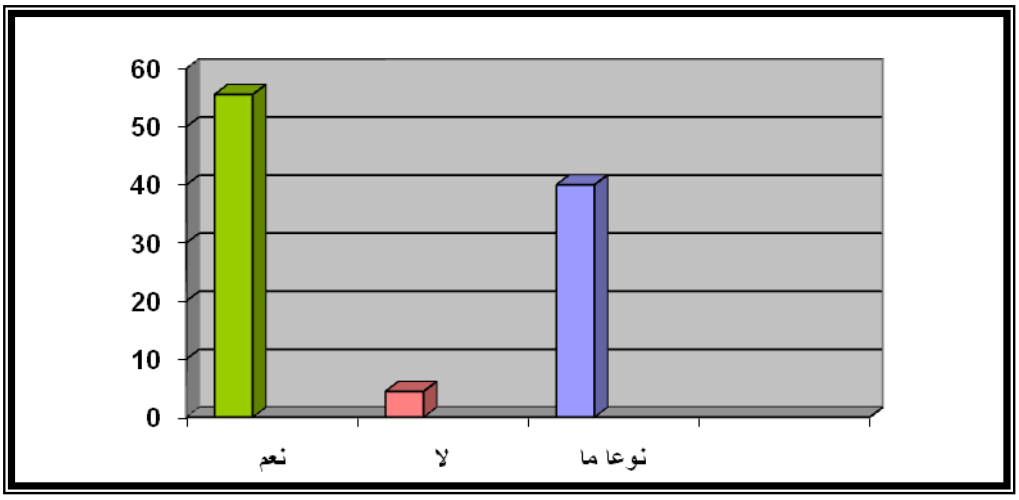
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

وقد تحصلنا على النتائج الآتية:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	25	2	18

الجدول (21) نتائج الإجابات عن السؤال الرابع عشر.

ونستطيع تمثيل هذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (21) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الرابع عشر.

تظهر الإحصاءات والنسب المئوية الممثلة للإجابات عن هذا السؤال أن هناك مجموعة مقبولة تقدر بـــ 55.55 % أكدت استثمار المتعلم لمعارفه وقدراته في التطبيقات الإدماجية بالإضافة إلى نسبة 40 % ردوا بـــ (نوعا ما)، وقد تتحسن هذه الأخيرة لتصبح إجابات بـــ (نعم) مع التقدم في التعلمات والإصلاحات بما سيسمح للمكونين بالتمكن في المناهج الجديدة ومن ثم تحسين الأداء التربوي بما يخدم هذا النشاط، غير أن هناك نسبة 4.44 % ممن أجابوا بـــ (لا) وهي نسبة معقولة بالنظر إلى الكل وقد تنخفض كذلك بتضافر كل شركاء العملية التعليمية التعلمية.

السؤال الخامس عشر:

15- هل ينمي إنجاز المشاريع كفاءات التلاميذ ويعودهم الاعتماد على النفس وعلى العمل الجماعي لإنجاز عمل مفيد ؟

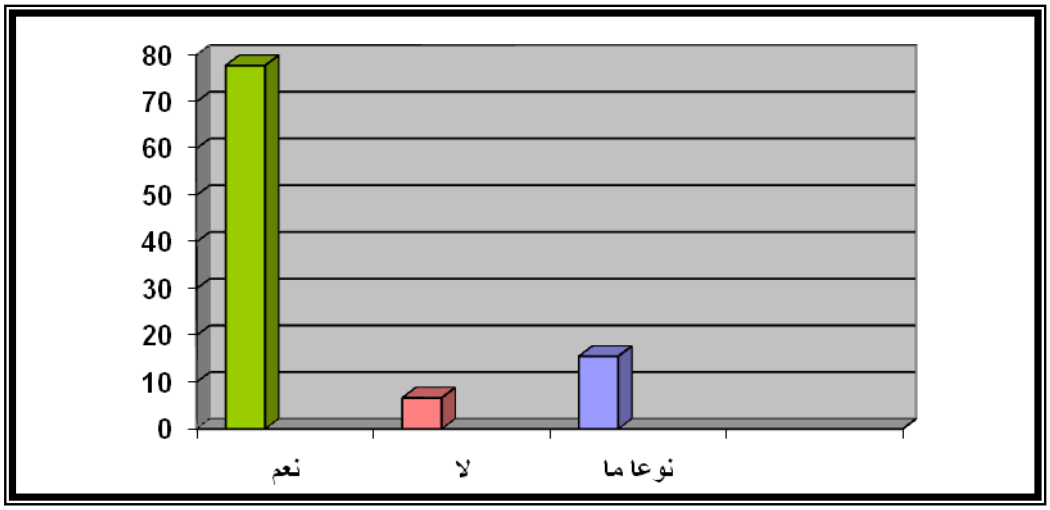
نعم ☐ نوعا ما ☐ لا ☐

و قد كانت نتائج الإحصاءات عن الإجابات عن هذا السؤال كالآتي:

الجواب بـــ	نعم	لا	نوعا ما
العدد	35	3	7

الجدول (22) نتائج الإجابات عن السؤال الخامس عشر.

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (22) النسب المئوية للإجابات عن السؤال الخامس عشر.

نلاحظ جيدا أن معظم المكونين أي ما نسبته 77.77 % أقر بأن إنجاز المشاريع ينمي كفاءات التلاميذ ويعودهم الاعتماد على النفس وعلى العمل الجماعي لإنجاز عمل مفيد، وهذا أمر مشجع للغاية للاهتمام بهذا النشاط وإعطائه العناية الكافية من أجل تحسين الأداء التعليمي و التعلمي، حيث يمثل حصاد الأنشطة اللغوية الأخرى خلال الأسبوع فهو يمكن من استغلالها جميعا في سبيل الانجاز الأمثل له، وقد يعد كمعيار لتقويم ما تم تعلمه بالإضافة إلى نسبة 15.55 % ممن أجابوا بـــ (نوعا ما) وهذا ما يعطينا نسبة إجمالية تقدر بـــ 93.32 % وتبقى نسبة 6.66 % التي تمثل المجيبين بـــ (لا) وهي شيء معقول بالمقارنة بالنتيجتين السابقتين.

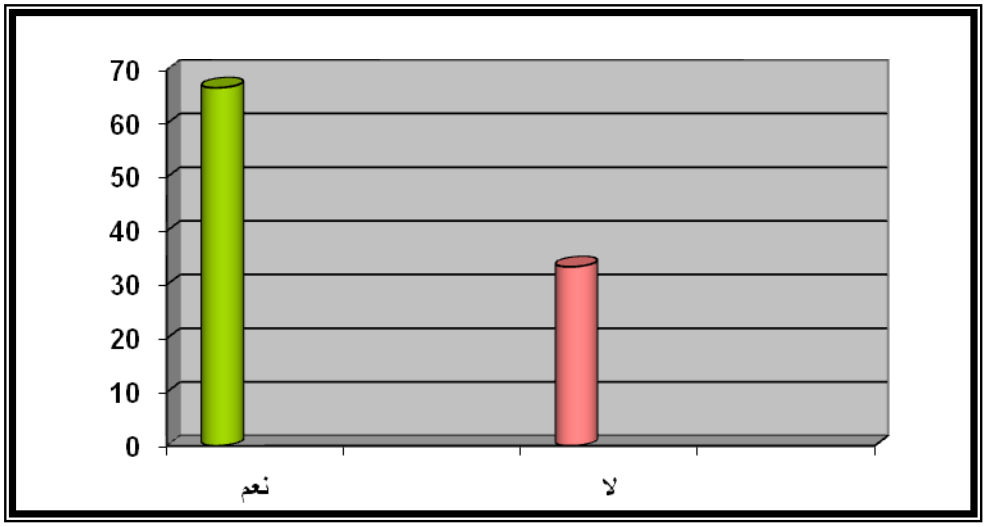
جـــ-القسم الثالث: الاقتراحات

ضمت بعض الاستبيانات المقبولة اقتراحات المكونين التربوية تبعا لتجاربهم وخبراتهم في الميدان، وكانت نتائج إحصاء هذه الاقتراحات حسب ورودها في الاستبيانات كالآتي:

ورود الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
العدد	30	15	45

الجدول (23) إحصاء ورود الاقتراحات في الاستبيانات المقبولة.

ويمكن تمثيل هذه النتائج بالرسم البياني الآتي:



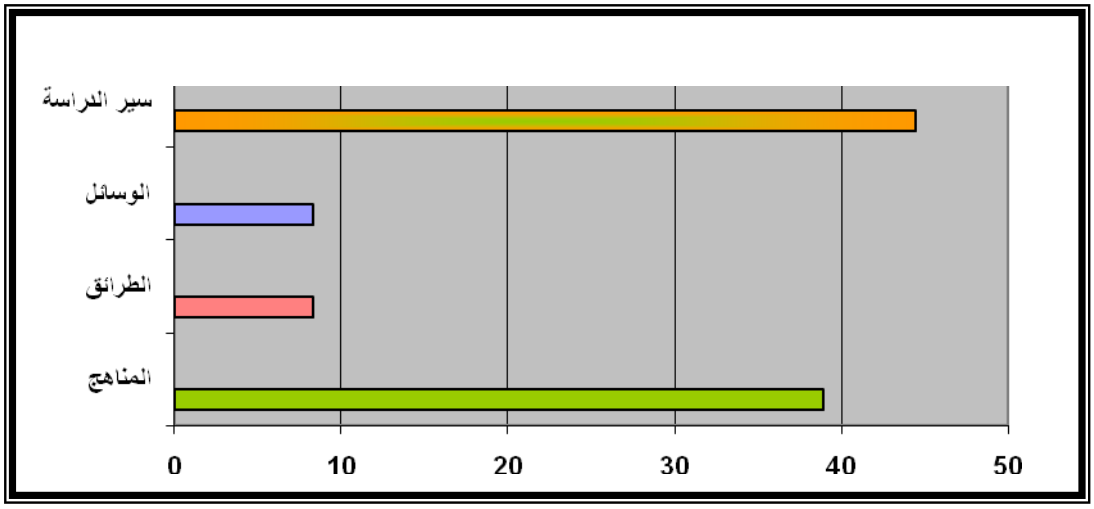
الرسم البياني (23) النسب المئوية لورود الاقتراحات

يتضح من الرسم البياني أن هناك 66.66 % من المكونين قدموا اقتراحات تخص تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وهي نسبة حسنة تعكس وعي هذه الفئة وضرورة تقديم إسهاماتها من أجل تحسين الأداء التربوي متى أتيحت لها الفرصة، ولا شك أن نسبة الممتنعين عن تقديم الاقتراحات وهي 33.33 % هي في حد ذاتها قراءة للإصلاحات تستوجب الوقوف عندها من أجل استيضاح الأمر منها، وبعد قراءة الاقتراحات وفرزها تمكنا من وضعها في مجموعات حسب مضمون كل اقتراح، وقد تناولت اهتمامات كثيرة ومتنوعة شغلت وتشغل بال المربيين فتناولت بالخصوص المناهج والطرائق والوسائل وسير الدراسة مع العلم أن هناك اقتراحات وردت أكثر من مرة كضرورة إعادة النظر في المناهج التربوية والاهتمام بتكوين المكونين ومراجعة الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية، لذلك سنعد كل اقتراح دون النظر إلى تكراره وهذا ما سيسمح لنا بتقديم جرد للاقتراحات في الجدول الآتي:

نوع الاقتراح	المناهج	الطرائق	الوسائل	سير الدراسة	المجموع
العدد	14	3	3	16	36

الجدول (24) جرد الاقتراحات المقدمة.

ويمكن تمثيلها بالرسم البياني الآتي:



الرسم البياني (24) النسب المئوية لأنواع الاقتراحات.

نستطيع أن نجمل ما جاء في هذه الاقتراحات في العناصر الآتية:

اقتراحات تخص المناهج:وتشمل الأتي:

- إعادة النظر في المناهج التعليمية لتدريس اللغة العربية مع مراعاة تناسبها مع المستويات الدراسية (ورد هذا الاقتراح 8 مرات).
- تقليص البرنامج التعليمي للغة العربية (ورد مرتين).
- إعادة النظر في نشاط التعبير (بتوفير المشاهد والوثائق الضرورية).
- حذف بعض المواضيع الصعبة.
- إعادة النظر في بعض المشاريع.

اقتراحات تخص الطرائق: وتتمثل في الأتي:

- مراجعة بعض الطرائق التدريس (ورد مرتين).
- مراعاة انسجام الطرائق مع البرامج التعليمية.
- الاهتمام بالفروق الفردية عند التدريس بالكفاءات.

اقتراحات تخص الوسائل: وتتلخص في الأتي:

- توفير وسائل الإيضاح لمساعدة التلميذ على الاستيعاب وخاصة في مادة التعبير كتوفير المشاهد.

- إعادة النظر في كتاب التلميذ بما يراعي المستجدات وتدرج التعلمات السنوي (ورد مرتين).

اقتراحات تخص سير الدراسة: وهي:

- الاهتمام بالمستوى الأدائي والتعليمي للمربين عند توزيع الأفواج التربوية.
- العناية بتكوين المكونين والحث على ذلك في الأيام الدراسية (ورد 4 مرات).
- إعادة إدراج المرحلة التمهيدية في السنة الأولى.
- زرع روح التنافس بين المربين.
- تحفيز المكونين على الإبداع وتحقيق النتائج المشرفة .
- تزويد المؤسسات التربوية بالمكتبات لتشجيع المتعلمين على المطالعة.
- إشراك الأسرة التربوية في مشروع المؤسسة للاهتمام أكثر بالمتعلم.
- توعية المعلم والمتعلم بالمقاربة النصية.
- حث الأولياء على متابعة أطفالهم (ورد 3 مرات).
- مراجعة الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية أو تقليص البرنامج (ورد مرتين).

الخاتمـــــــــــــة

الخاتمة:

درست في هذا البحث تعليمية اللغة العربية والإصلاحات في المنظومة التربوية دراسة تطبيقية وميدانية في المرحلة الابتدائية توقفت عند التربية ومرتكزاتها الأساسية وعالجت المثلث التعليمياتي وضرورة العناية به، ثم تطرقت إلى التعليمية وأسسها وحرصت على ضرورة الاستفادة من جهود العلماء والأبحاث المتقدمة في هذا الشأن وتحدث عن اللغة العربية وأهمية الاعتناء بها، وتناولت الإصلاحات في النظام التربوي في المرحلة الابتدائية بالدراسة والنقد.

إن التربية قضية جوهرية تولى العناية بكل فئات المجتمع في كافة المستويات فهي الوسيلة لبناء الإنسان القادر على التطوير والتغيير والبناء والتنمية فهي إستراتيجية لتوجيه السلوك والقدرات الإنسانية في اتجاه أهداف مرغوبة، وتقويم فلسفتها بجهد مقصود لإعادة البناء التربوي تبعا لحاجات التغيير الاجتماعي والثقافي فهي تساهم في تحديد السياسة التعليمية وفي ضبط الأهداف المتواخاة في أي نظام تربوي.

يتجاذب مفهوم التعليم آراء كثيرة غاية في التباين والاختلاف بسبب تعدد تيارات العلماء والتربويين الذين قاموا بضبط تعاريفه فهم لا يتفقون على معيار محدد في تحديد ماهية التعليم وقد دفع ذلك المختصين إلى تعريفه من خلال عديد المصطلحات المرتبطة به مثل: الكفاية والكفاءة والأداء والفعالية، كما أن ضبط المقصود بالتعلم أمر في غاية الصعوبة سواء تعلق الأمر بالنتائج المترتبة عن المعرفة النظرية لمفهومه أو بالتطبيقات المتنوعة إلى تتصل به وأثرها كبير في التدريس وفي الخطط الدراسية والمناهج التعليمية.

تجعل اللسانيات التطبيقية من اللسانيات قاعدة معرفية في عملية تعليم اللغات وهي تختص بميادين كثيرة منها التعليمية والتي تتباين في تحديد ماهيتها كثير من الاتجاهات، وتختلف في إيجاد المقابل العربي لها كثير من الباحثين والهيئات العلمية، إذ أنها حقل خصب للبحث في كل ما يتصل بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في تناسق وانسجام بين مكونات النظام التعليمي والتعلمي.

وقد اصطنع عالم الرياضيات chevillard مخططا ثلاثيا (نظاما تعليمياتيا) يتشكل من ثلاثة أقطاب: المعلم، المتعلم، المعرفة، ويتركز هذا التكوين حول معرفة محددة بكل دقة ووضوح في المنهاج التعليمي وتعزز هذه المعرفة بوجود عقد تعليمياتي يربط لتحقيق مشروع تعلمي / تعليمي يجسده في الواقع المعلم والمتعلم، وترتكز العملية التعليمية على قاعدة ثلاثية وهي تحتاج إلى مقومات ودعائم تزيدها تماسكا وانسجاما فتصير هذه العملية مكتملة ومتكاملة ومؤدية إلى الهدف المنشود الذي تصبوا إليه حيث يهتم المنهاج الدراسي بإعداد المتعلم إعداد شاملا في مختلف جوانبه الشخصية بواسطة تنمية قدراته في مختلف المجالات حتى يكون فردا نافعا لمجتمعه.

ورثت الجزائر عن الاستعمار الفرنسي وضعا اقتصاديا وثقافيا واجتماعيا كارثيا انعكس سلبا على حياة المواطن، ودفع بالدولة إلى بناء منظومة تربوية جزائرية مع الحرص على تطويرها باستمرار حيث شهدت فترة الاستقلال إدخال إصلاحات متعاقبة تمحورت حول ثلاثة أبعاد أساسية (وطنية، ديمقراطية، عصرية) وشملت منطلقات جوهرية وامتدت إلى ملامح عديدة (المناهج – تكوين المكونين – علاقة المدرسة بالمحيط)، وضبطت أسس بناء المدرسة الجزائرية ونظمت سير الدراسة بها وقد رصدت المناهج المعتمدة في الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي أهم المحاور المتعلقة بذلك.

تختص اللغة العربية بوظائف عديدة ويرمى تعليمها إلى تدريس التلاميذ خبرات مختلفة يراعي في صياغتها الشمولية للجوانب اللغوية والثقافية للغة العربية و إلى إبراز دورها في إنماء عملية التفكير وإثراء تجارب التلاميذ وخبراتهم، حيث تحرص الاتجاهات الحديثة على المهارات اللغوية إضافة إلى التراكيب اللغوية إذ تمثل القراءة محور العمليات العقلية الخاصة بالمتعلم مع العناية بالجوانب الصوتي للغة، وقد حدد القانون التوجيهي المتعلق بإصلاح المنظومة التربوية فترة التعليم الابتدائي في خمس سنوات تنقسم إلى ثلاثة أطوار أساسية، حيث شرع في تنصيب السنة الأولى مع بداية السنة الدراسية 2003-

2004م وقد ضبطت المناشير المتلاحقة الإجراءات الجديدة المقررة لكل سنة من التعليم الابتدائي.

اعتمدت في الدراسة الميدانية كيفيتين في انجازها ركزت في الأولى على المتابعة الميدانية لصيرورة تدريس أنشطة اللغة العربية للتلاميذ في القسم في مختلف المستويات الدراسية للمرحلة الابتدائية في ضو ء الإصلاحات الجديدة وبرعاية معلمات وأستاذات مجازات يشرفن على تدريسهم، وأما الكيفية الثانية فارتكزت على إعداد استبيانات وتوزيعها على المكونين لصبر أرائهم حول المناهج الجديدة المعتمدة في التعليم الابتدائي وتقويم الإصلاحات التي تخص تعليم اللغة العربية وتعلمها وتحليلها مستندينا إلى الدراسة الوصفية والتحليلية والإحصائية لنتائج هذه الدراسة، وذلك رغبة في المساهمة في ترقية التعليم بالجزائر عامة وفي تحسين الأداء التربوي وتدريس اللغة العربية خاصة، وقد خرجت من هذه دراسة بمجموعة من النتائج لعل أهمها ما يأتي:

* إعادة النظر في المرحلة التمهيدية المخصصة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي وتخصيص صفحات في كتاب التلميذ لها.
* مراعاة حجم كراريس الكتابة والتمارين مع استغلال صفحاتها بشكل جيد.
* الاهتمام بمقاييس الكتابة عند وضع النماذج الخاصة بذلك.
* توفير صور التعبير الموافق للدروس لتسهيل تكوين المفاهيم واستخراج الجمل.
* مراعاة الانسجام بين تخفيف المناهج والدروس المقررة في كل سنة دراسية.
* تخصيص كراسات خاصة للخط والإملاء.
* الاهتمام بالألوان في طبع الكتب المدرسية.
* ضرورة توفير وسائل الإيضاح التربوية في القسم لما لها من دور كبير في تيسير عملية التعليم والتعلم.
* تدليل بعض المصطلحات والمفاهيم الواردة في المناهج الجديدة وتبسيطها للمتعلم.
* إعادة النظر في طريقة معالجة أنشطة اللغة العربية خاصة في كيفية توالي دروس القواعد حتى يسهل على التلميذ استيعابها.

* الاهتمام ثم الاهتمام بتكوين المكونين في مراحل التعليم عامة وفي التعليم الابتدائي خاصة.

* إعادة النظر في أشكال التكوين المقترحة من الوزراء الوصية وفي كيفية تسيرها والمدة المحددة لها والمشرفين عليها.

* تحسين ظروف المكونين اجتماعيا وتوفير جو العمل الملائم لتأدية مهامهم النبيلة.

* إعادة النظر في سير تنظيم الدراسة وضبط توقيتها مع التخفيف الحاصل والتدرج السنوي للتعلمات بما يتلاءم والعطلة الأسبوعية الجديدة وعدد أيام الدراسة في الأسبوع.

* العمل على خفض الاكتظاظ في القسم لتصل إلي التعداد المثالي في الأقسام (25 تلميذا في القسم مثلا).

* العناية بالتقويم وبكيفية إجرائه والابتعاد عن التعليم الكمي والاهتمام بالتعليم النوعي.

* إلغاء عمليات الترفيع والاستدراكات في آخر السنة وإن استدعي الأمر الرجوع إلى عملية الإنقاذ للانتقال من مستوى إلى آخر.

* إعادة النظر في سير الندوات التربوية وفي كيفية تأطيرها.

* مراعاة الظروف المعيشية للتلاميذ حسب المناطق الجغرافية في تحديد رزنامات العطل والامتحانات والمسابقات، فتحديد نهاية جوان للدورة الثانية لامتحان نهاية التعليم الابتدائي هو عقاب أكثر منه فرصة ثانية للراسبين في الامتحان.

إن الإصلاح التربوي غاية في الأهمية ومؤطرو ه يمتلكون من الجرأة والشجاعة ما يجعلونا ننوه بمجهوداته م وعملهم الدؤوب، ونقف أمامهم بكل احترام وتقدير، فالإصلاح التربوي يهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع بثقافته والمعتز بها والمتفتح على عصره في ظل التوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر ، فإن أصبنا فمن الله وإن أخطأنا فمن أنفسنا. والله المستعان

الملاحـــــــــــق

الملحق(1)

المصطلحات

-ا-

الإجراءات العامةProcédural Model

الأداءPerformance

أساليب التعليمStyle d'enseignement

إستراتيجيات التعليمStratégie d'enseignement

الأهداف الإجرائيةLes Objectifs Opérationnelles

الأهداف الخاصةLes Objectifs Spécifiques

الأهداف العامةLes Objectifs Généraux

-ت-

التحويل التعليمياتي:Transposition didactique

التربيةÉducation

التعليمية: Didactique

تعليمية اللغاتLa didactique des langues

التقويم Evaluation

التقويم الأولي(القبلي- التسكين)L'Évaluation Pronostique

التقويم البنائي التكوينL'Évaluation Formative

التقويم التشخيصي L'Évaluation diagnostique

التقويم النهائي(الختامي)L'Evaluation Sommative

تقييم Valoution

تكنولوجيا التعليمEducation Technologie

-ث-

الثقافةCulture

-ر-

رسالةMessage

-س-

السياقContexte

سننCode

-ط-

طريقة التدريسMéthode d'enseignement

-غ-

الغاياتLes finalités

اللغةLangue

-ف-

الفعاليةEffectivités

-ق-

قناةContact

قياس Mesurement

-ك-

الكفاءةCompétence

الكفايةEfficience

-ل-

اللسانيات الاجتماعيةSocio linguistique

اللسانيات النفسيةPsycho linguistique

-م-

المبادئ العامةPrincipales Model

المرامي أو المقاصدLes Buts

المرسلExpéditeur

المرسل إليهDestinataire

المفاهيم العامةConceptuels Model

الملحق(2)

الأعلام

-ا-

إدوارد ثورنديك (1874- 1949)Thorndike

إدوارد تولمان (1959- 1986) Tolman

اسكندرو Scandura

أوزبل Ausubel

إدجار ديل(1954)Edgar Dale

إيفانزEvans

Erickson

-ب-

بافلوف1849- 1936) Pavlov

بياجيه (1896- 1980) Biaget

برجز Briggis1979

بروس جويس Broce.J

برونر Bruner

بلومBloom

بروس أن سكينر (1904- 1990) Skineer

-ت-

تايلور1950 Taylor

تيمان Tieman

كلين (Klein 1978)

-ج-

جانيه (1977) Guny'e

جون واطسون (1887- 1958) Jean Watson

جرونلند Gronlund1971

جيلبرت1960 Gilbert

جيلفوردGuildford

جثري(1886- 1959) Guithrie

جليسيرGlesser

جودت Judith

جودوينGoodwin

جون لوك J. Locke(1704–1632)

جونسون(1979) Johnson

Guilford

جرين Geen

جون كلود غانونJ.C.GAGNON

–د–

ديفيد كراثولD. Krathwee

–ر–

ريخنباخ Reichenbuch

رايجلوت Reigeluth1982–1980

ريتشارد دنDunne

–ش–

شاندلرCHADLER

Chevallard

–ف–

فست Faust1981

فارديناند دي سويسر Ferdinand De Soussure (1857–1913)

فينشر Finsher

–ك–

كرونباخ (Cronbuch 1977)

كلارك هل (1884 -1952) Hull

كورت كوفكا Koffka (1886–1941)

كلاسميرKlausmeier

Claude Begin

–ل–

لاندا Landa 1983–1974

لاسكاlLuska1984

-م-

ماريMariet

ماركلMerkle

. Martinand

ماكس وريتماير (1880-1943) Westheiner

ميرل1980 P. Merrill

ميجر1962 Mager

-ن-

نورمان Norman1976

نيوتال سنوك Muthull Snook1973

ندراج Wragg

-ه-

هاري بروادي.Broudy.H

هانف(1971)Hunf

هارو Harrouwl

هيجل 1770-1831).

هومHome

-و-

ولفانج كوهلر (1887-1967) Kohler

وليم صبحي 1834-1910)

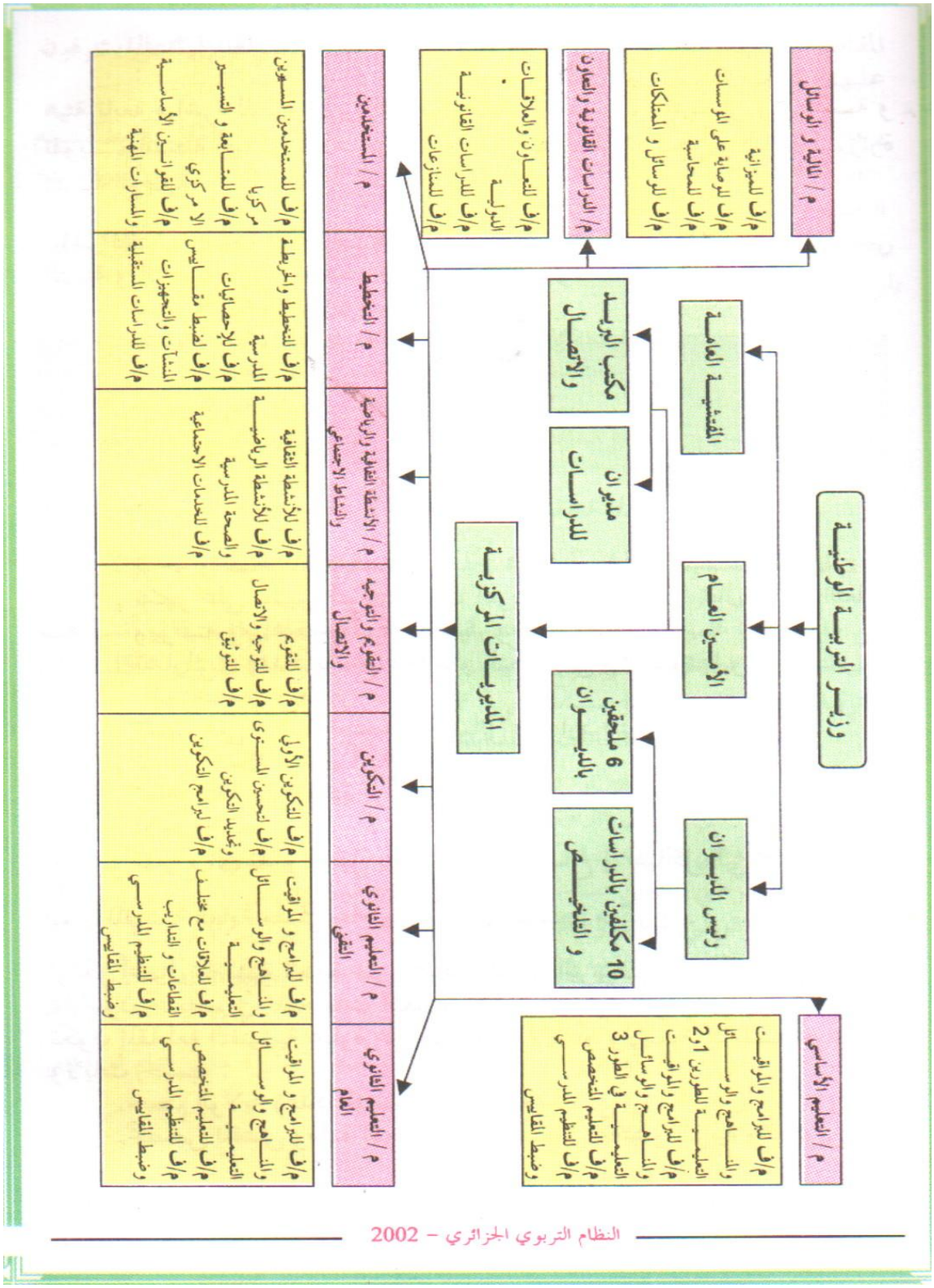
الملحق (3)

وضعية التربية والتعليم غداة الدخول المدرسي 1962-1963

الأطوار / المؤشرات	التعليم الابتدائي	
	ذكور	إناث
عدد المتعلمين	494794	282842
عدد المدرسين	19908 منهم 7% فقط مدرسون و36،2% أجانب	
عدد الهياكل	2263 مدرسة	

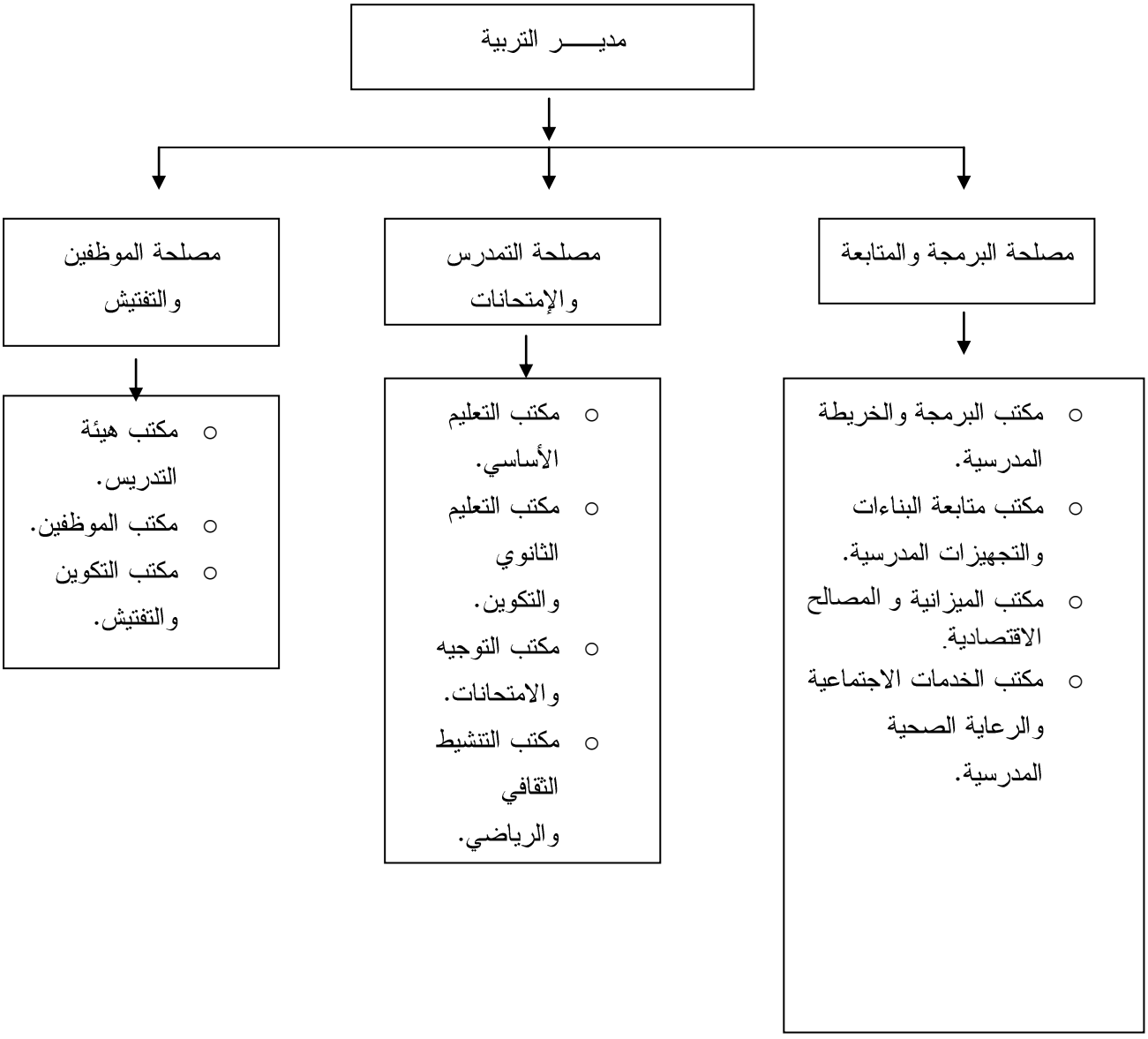
الملحق(4)

النظام التربوي الجزائري



الملحق (5)

هيكلة وزارة التربية الوطنية



⇦ هذه الهيكلة سارية المفعول في ولايات: البيض، الأغواط، غرداية، أدرار، بشار وتيسمسيلت.

الملحق (6)

المؤسسات الوطنية تحت الوصاية
Etablissement national sous tutelle

وهي مؤسسات عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تنشأ بمرسوم تنفيذي تطلع بمهام محددة تمارسها تحت وصاية وزير التربية الوطنية، وهذه المؤسسات هي:

- **الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات** ONEC، ويشرف على الامتحانات والمسابقات التي تنظمها الوزارة، من حيث التنظيم والإجراء والتصحيح وإعلان النتائج ومنح الشهادات،
- **مركز التموين بالتجهيزات التربوية والوسائل التعليمية**C.A.M.E.D، ويتكفل بتوفير وصيانة التجهيزات التربوية والعلمية للمؤسسات،
- **المركز الوطني للتوثيق التربوي** C.N.D.P،ويقوم بتوفير الوثائق التربوية الأساسية، وإنتاج ملفات دورية تتعلق بقضايا بيداغوجية،
- **المعهد الوطني للبحث في التربية** I.N.R.E، وقد أسندت له مهمة القيام بالدراسات والبحوث التطبيقية ذات العلاقة بالجانب البيداغوجي،
- **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم** C.N.F.R.P.E، ويتم فيه إعداد المفتشين والمديرين ومسؤولي المصالح الاقتصادية،
- **الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد** O.N.E.F.A، ويتكفل بالإشراف على التلاميذ الذين تسربوا من المنظومة التربوية بتحضيرهم لاجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا باستعمال أساليب وتقنيات التعليم عن بعد،
- **الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار** O.N.A.E.A،ويشرف على تأطير النشاطات الموجهة لمحو الأمية وتعليم الكبار،
- **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية** O.N.P.S، ويتكفل بإنتاج الكتب المدرسية والسندات المدرسية وتوزيعها على المؤسسات التعليمية.

الملحق (7)

المواد المقررة في سنوات التعليم الابتدائي

المستوى / المواد	لسنة 1 إ	السنة2 إ	السنة3 إ	السنة4 إ	السنة5 إ
اللغة العربية	13.30+45د	13.30+45د	11.15+45د	8.15+45د	8.15+45د
اللغة الأمازيغية			3	3	3
اللغة الفرنسية			3	4.30+45د	4.30+45د
التربية الإسلامية	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
التربية المدنية	0.45	0.45	0.45	54د	45د
التاريخ والجغرافيا		0.45	1.30د	1.30	
الرياضيات	4.30+45د	4.30+45د	4.30+45د	4.30+45د	4.30+45د
التربية العلمية والتكنولوجية	1.30	1.30	1.30	1.30	1.30
التربية الموسيقية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية التشكيلية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية البدنية	45د	45د	45د	45د	45د
المجموع	24 ساعة	24ساعة	25.30ساعة	24.45ساعة	24.45ساعة
المعالجة التربوية	+(1ساو30د) ل.عربية=45د رياضيات=45د	+ (1ساو30) ل.عربية = 45د رياضيات=45د	+ (1سا و30د) ل.عربية= 45د رياضيات=45د	+ (2سا و15د) ل.عربية=45د رياضيات=45د فرنسية=45د	+ (2سا و15د) ل.عربية=45د رياضيات=45د ل.فرنسية=45د

الملحق (8)

بحث حول الإصلاح في المنظومة التربوية

1_المدرسة

2_المستوى

3_عدد التلاميذ _الذكور (السن) _الأنات (السن)

4_الوثائق المرفقة الخاصة بالمستوى

5_استعمال الزمن الخاص باللغة العربية

6_تحديد أرقام صفحات الوحدة التعليمية

7_مذكرات الوحدة التعليمية

8_التمارين في أوراق مزدوجة: _المدرسة

_المستوى

_السن

_الجنس

التمارين : _القراءة

_تعبير شفوي

_قواعد

_كتابة

_نشاط الإدماج

9_تقويم الإصلاحات : _

_ملاحظات

_المشاكل والصعوبات

_الاقتراحات

الملحق (9)

استبيان

يسعى هدا البحث التربوي و الأكاديمي إلي الوقوف عند تعلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية من خلال الأنشطة المقررة في المناهج الدراسية الجديدة،

لدا أرجو من زملائي التربويين ملء هده الاستمارة ، مع العلم أن نتائج هدا العمل لن تستغل الا في إطار الدراسة التربوية العلمية البحثة.

المقاطعة: – المدرسة:

الاقدمية : – الجنس:

الرتبة: الصفة: المستوى الدراسي :

السن: 20–30 ☐ 30–40 ☐ 40–50 ☐ اكتر من50 ☐

1–هل نجحت المقاربة الجديدة للمناهج من جعل التلميذ محور عملية التعلم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

2–هل مكنت المقاربة بالكفاءات من ضبط ادوار متكاملة بين المعلم المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

3–هل مكنت المقاربات المعتمدة (المقاربة بالكفاءات–المقاربة النصية– بيداغوجيا المشروع– حل المشكلات)من إثارة اهتمام المتعلم ودفعته إلي الممارسة و الإبداع؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

4–هل جعلت المناهج المتعلم قادرا على التعبير باللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

5–ما تقيمك للتوقيت المخصص للنشاطات التعلمية المتعلقة بتدريس اللغة العربية؟

كافي ☐ غير كافي ☐ نوعا ما ☐

6–هل يقرأ التلاميذ قراءة مسترسلة و معبرة باحترام علامات الوقف؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7–هل يميل التلاميذ فطريا إلي التعبير عن أفكارهم والتحدث عن تجاربهم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

8-هل يتعامل التلميذ مع المقروء فهما وأداء، وترسخ في دهنه القوالب اللغوية التي تمكنه من التعبير بنوعيه الشفهي و الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

9-هل يقدر المتعلم من استثمار النص في اكتشاف القواعد الإملائية أو الصرفية؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

10-هل يبعث نشاط المحفوظات أو الأناشيد على إثارة العواطف النبيلة في نفس المتعلم، وينمي قدراته العقلية و الفكرية و اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

11-هل ينمي التعبير الكتابي الخيال ويساعد على الإبداع ،ويحافظ على جمال اللغة وينمي تذوق المتعلم بها ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

12-هل يقبل التلاميذ على مطالعة النصوص والاستفادة منها ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

13-هل يعتني التلميذ برسم الحروف، الكلمات،،،وضوابطها،ويهتم بالنظام والنظافة الدقة و حسن الترتيب؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

14-هل يستثمر المتعلم معارفه و قدراته في التطبيقات الإدماجية؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

15-هل ينمي انجاز المشاريع كفاءات التلاميذ ،ويعودهم الاعتماد على النفس وعلى العمل الجماعي لانجاز عمل مفيد؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

16- اقتراحات :

.....

.....

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

-**القرآن الكريم** برواية حفص عن عاصم.

أ-**الكتب**:

-**باللغة العربية**:

1. إبراهيم حمروش،التشريع والتنظيم المدرسيين، اللغة العربية وآدابها، السنة: 4، الكتاب: 1، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة التكوين المتواصل، الجزائر.
2. إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط: 2، 1976
3. إبراهيم محمد الشافعي، الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، مكتبة النهضة، القاهرة، 1971.
4. إبراهيم وجيه محمود ، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2005م.
5. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط: 2، 2009.
6. أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، ط:1، 2007.
7. أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، د.ت.
8. أحمد الفنيش، أصول التربية، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط: 3،2003.
9. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط:2، 2001.
10. أحمد محمد الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المطبعة الأميرية، القاهرة، 1921.
11. أحمد اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، القاهرة، 1995

12. آرثر جينس وآخرون، علم النفس التربوي ، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الكتاب الأول، ط:5، 1966.
13. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، عمان، الأردن، ط :1، 2007.
14. إسحاق فرحات وآخرون، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان، عمان، 1999.
15. بشير عبد الرحيم الكلوب، التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم، دار الشروق، الأردن، 1988.
16. بشير عبد الرحيم الكلوب، ومسعود سعادة الجلاد، الوسائل التعليمية– إعدادها وطرق استعمالها، دار العلم للملايين، بيروت، 1970...
17. توفيق أحمد مرسي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، عمان، 2004.
18. توفيق أحمد مرعي وآخرون، تصميم المنهاج، وزارة التربية والتعليم العالي، اليمن، 1993.
19. توفيق أحمد مرعي ومحمد رشيد الناصر، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، سلطنة عمان، ط:3، 1993
20. توفيق زروقي، النظام التربوي في الجزائر، محطات نقدية لواقع التوجيه المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
21. ثناء يوسف الضبع، تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007.
22. جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجية التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربوية وعلم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
23. جابر عبد الحميد جابر، التعلم وتكنولوجيا التعليم، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1983.
24. جابر عبد الحميد جابر، التعليم وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، قطر، 1979.

25. جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1986
26. جماعة من الباحثين، المدرس والتلاميذ: أية علاقة ؟ دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1989.
27. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والعرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1990
28. ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ج:1، دار الكتاب،القاهرة، ط:1، 1956.
29. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ص: 4، 2004.
30. جوسلين، المدرسة والمجتمع العصري، ترجمة: محمد قدري لطفي، عالم الكتب، القاهرة، 1972.
31.حدام عثمان يوسف ، أثر النشاطات اللاصفية بتدريس التاريخ في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، بغداد، 1995.
32.حسن حسن زيتون، استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط:1، 2002.
33.حسين حمدي الطويجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت 1987
34.حسين سليمان قورة، في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1981.
35.حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2000.
36.حميدة عبد العزيز إبراهيم، إدارة المدرسة الابتدائية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، دمنهور، 1994.

37.خليل إبراهيم وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان، الأردن، 2005.
38.دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده ألراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،1994.
39. ردينة عثمان يوسف و حدام عثمان يوسف ، طرائق التدريس، منهج- أسلوب- وسيلة، دار المناهج، عمان، الأردن، ط: 1، 2005.
40. رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.
41. رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، بيروت، ط:1، بيروت، ط:1، 1983.
42. رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991.
43. رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، ج: 1، تيزي وزو، الجزائر، 2002.
44. رمضان إرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، ج: 2، تيزي وزو الجزائر، 2002.
45. روي هجمان، اللغة والحياة والطبيعة البشرية، ترجمة داود حلمي،أحمد السيد، جامعة الكويت، الكويت، 1989.
46. زيد الهويدي، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط: 1، 2002.
47. سرحان منير المرسي، في اجتماعيات التربية، دار النهضة، بيروت، 1981.
48. سهيلة محسن كاظم القتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق ط.2003،1.
49. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، عمان، الأردن، ط:1، 2006.
50. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد هلالي، المنهاج التعليمي والتوجيه الإيديولوجي-النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، ط: 1، 2006.

51. سعاد جاد الله ومحمد سليمان شعلان، هذا هو التدريس، مكتبة غريب، د.ت.
52. سعدية محمد علي بهادر، تكنولوجيا التعليم، الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، عدد: 8، طبعة السنة الرابعة.
53. سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن، ط:1، 2002..
54. سمير شريف استيتية، علم النفس التعليمي، دار الأمل، الأردن.
55. سيد إبراهيم الجيار، التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1978.
56. السيد عبد العزيز البهواشي، المدرسة الفاعلة مفهومها –إدارتها–آليات تنفيذها، عالم الكتب، القاهرة، صر، ط: 1، 2006.
57. سيد خير الله، سلوك الإنسان، الأسس النظرية والتجريبية، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1976.
58. س.م لندقل، أساليب الاختبار والتقويم، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر،مصر، 1979.
59. صادق سمعان، الفلسفة التربوية، محاولة لتجديد مبادئ فلسفة التربية، دار النهضة، القاهرة.
60. صالح أحمد زكي، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط: 1
61. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، ج1، ط15، د.ت.
62. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ص: 4، 2009.
63. صلاح الدين عرفة محمود، مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، سلسلة المنهج الدراسي، الكتاب الأول، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2006.

64. الطاهر بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط: 1، 2007.
65. طه علي حسن الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط:1، 2005.
66. عادل أحمد عز الدين الأشول، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987.
67. عبد الإله سليم، البنيات المتشابهة في اللغة العربية، مقاربة معرفية، سلسلة المعرفة اللسانية أبحاث ونماذج، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب: 2001.
68. عبد الحفيظ تحيريشي، تعليمية القواعد وآليات التحويل، دراسة تطبيقية في الطور الثاني من التعليم الأساسي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات، المركز الجامعي بشار، السنة الجامعية: 2005-2006.
69. عبد الحليم فتح الباب وإبراهيم حفظ الله، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، مطبعة القاهرة، 1968.
70. عبد الحليم فتح الباب وغيره، وسائل التعليم والإعلام، عالم الكتب، ط: 3، 1976.
71. عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق: حامد أحمد الطاهر، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط:1، 2004.
72. عبد الرحمان الوافي، المختصر في مبادئ علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط: 3، 2003.
73. عبد الرزاق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر، الأردن، ط:1، 2003.
74. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1961.
75. عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.
76. عبد الكريم شطناوي وغيره، أسس التربية، دار صفاء، الأردن، د.ت.

77. عبد الكريم غريب، المنهج التربوي، منشورات عالم التربية، ج: 2، المغرب، ط:1، 2006.
78. عبد الله قلي، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع شعب اللغة العربية، جامعة التكوين المتواصل، الكتاب: 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
79. عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، مجلة اللغة والآداب، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، الجزائر، عدد: 5، 1995.
80. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته، دراسة ميدانية، دار العلم الإيمان، المعمورة، ط:1، 2008.
81. عبد المنعم أحمد حسن، مقدمة في تدريس العلوم الفيزيقية،، مكتبة فلمنج للآلة الكاتبة، الإسكندرية، 1985.
82. عرفات عبد العزيز سليمان، المعلم والتربية، دراسة تحليلية مقارنة تطبيقية مهنية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991...
83. عبد اللطيف الفلوبي وعبد العزيز الغر ضاف، كيف تدرس بواسطة الأهداف، الدار البيضاء، ط: 1، 1989.
84. عبد الله عثمان المغيرة، طرائق تدريس الرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1989.
85. عبد النور فرنسيس، التربية والمناهج، دار النهضة، القاهرة، مصر، د.ت..
86. عصام نور، سيكولوجية التعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، 2004
87. علي راشد، مفاهيم ومبادئ تربوية، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، الكتاب الأول، 1993
88. علي رشيد شعبان وهاشل بن سعد الغافري، المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائي، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، ط:1، 2005.
89. علي ألقاسمي، مختبر اللغة، دار الكتاب، بيروت. لبنان، ط: 1، 1970.
90. عماد زغلول. نظريات التعلم، دار الشروق، الأردن، ط: 1، 2003

91. عمار ساسي، اللسان العربي وقضايا العصر، دار المعارف، بوفاريك، البليدة، الجزائر، (د.ت).
92. عمرالتومي الشيباني، الإتجاهات الحديثة في مفهوم التربية: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1980.
93. أبو غزال(معاوية محمود)، التعلم، تعريفه ونظرياته وتطبيقاته التربوية، ضمن علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005.
94. غسان يوسف قطيط، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط: 1، 2008.
95. فؤاد بسيوني متولي، المدخل للدراسة بكليات التربية، دراسة تربوية، دار المعرفة العلمية، الإسكندرية، 1991.
96. قاسمي الحسني محمد المختار، تعليمية النحو، أعمال ندوة تيسير النحو، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
97. قاموس جون ديوي للتربية، ت: ، مكتبة الأنجلو مصرية، ط: 1، 1964.
98. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط: 1، 2003.
99. كمال نجيب وآخرون. محاضرات في مهارات التدريس واستراتيجياته، كلية التربية، جامعة الإسكندرية. 1996.
100. اللجنة الدولية للتربية، تعلم لتكون، ترجمة: حنفي بن عيسى. الشركةالوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976
101. مجدي صلاح طه المهدي، المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.
102. محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، 1984.

103. محمد الأصمعي محروس سليم، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، دار الفجر، القاهرة، مصر، ط: 1، 2005.

104. محمد جابر علي الزبيري وناهل كامل خليل ألعبيدي، الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني والتقني، المركز العربي لتدريب المهني وإعداد المدربين، ليبيا، ط: 1، 2001.

105. محمد جاد أحمد، التجديد التربوي في التعليم قبل الجامعي، دار العلم والإيمان، الإسكندرية، مصر، ط: 1، 2008..

106. محمد أبو ريا، الفلسفة ومباحثها، دار الجامعات المصرية، القاهرة، 1974.

107. محمد زياد حمدان . أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.

108. محمد زياد حمدان، التدريس الحديث، أصوله وتطبيقاته، مؤسسة دار الكتب، الكويت، 1982.

109. محمد السعران، اللغة والمجتمع رأي ومنهج، المطبعة الأهلية، بنغازي، 1985.

110. محمد سعيد أبو طالب وأنيس عبد الخالق رشراش، علم التربية العام مبادئه وفروعه، علم التربية العام : 1، دار النهضة، لبنان، ط: 1، 2001.

111. محمد سماح رافع، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي في مصر والدول العربية، دار المعارف، مصر، 1986.

112. محمد الشريف وآخرون، إستراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976.

113. محمد صالح بن عمر، كيف تعلم العربية لغة حية ؟ بحث في إشكالية المنهج، دار الخدمات العامة للنشر، تونس، ط: 1، 1998.

114. محمد عبد الرحمن مرحبا، مع الفلسفة اليونانية، منشورات عويدات، بيروت، 1980.

115. محمد عبد المنعم، تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية، مذكرة كلية التربية، الإسكندرية، 1992

116. محمد عبد الهادي حسين، المناهج المتعددة والطريق إلى الفهم والاستيعاب، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ط: 1، 2007..

117. محمد علي عبد الكريم الرويني، فصول في علم اللغة العام، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2007.

118. محمد عطية، التربية والإرشاد في الخدمة الاجتماعية، القاهرة، 1966.

119. محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط: 1، 2004.

120. محمد منير مرسي، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب، القاهرة، 2003

121. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي عملية تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.

122. محمود أحمد الأبياري، دراسة لعمليات حل المشكلة الرياضية وطرق تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

123. محمود عبد الحليم منسي، الإحصاء والقياس النفسي التربوي، دار المعارف، القاهرة، 1994.

124. محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

125. محمود عبد الحليم منسي، علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1991.

126. محمود محمد الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار الميسرة، عمان الأردن، ط: 1، 1999

127. مصطفى أرسلان، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة، القاهرة، 2005.

128. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم، مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، الأردن، ط:1، 2004.

129. ممدوح عبد الهادي عثمان، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل،"الواقع والمأمول"، بحث مقدم إلى ندوة مدرسة الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1423هـ.

130. منى بحري، تقويم الاختبار الصفية، مركز البحوث التربوية والنفسية، بغداد، د.ط، د.ت.

131. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة(يونسكو)، نحو مجتمعات المعرفة، نوفمبر 2006.

132. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ج4، (د.ت).

133. ميشيل كامل عطا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص: 2، 2002.

134. نبيلة زكي إبراهيم، استراتيجيات ومهارات التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا، 1994

135. نسيمه ربيعة الجعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلاته وحلوله، دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

136. نظمي نصر الله، إيزو 9000 بداية الطريق إلى تطوير المنظومة الإدارية، مركز التطوير والاستشارة الإدارية، القاهرة، 1995.

137. نهاد الموسى، الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دارالشروق، عمان، الأردن ط:1، 2003.

138. هشام ماهر، ا لمناهج أسسها- تخطيطها- تقويمها، دار النهضة، القاهرة، 1972.

139. وليم وتري، تصميم نظم التدريب والتطوير، ترجمة: سعد أحمد ألجبالي، معهد الإدارة العامة، الرياض.

140. يوسف قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر، عمان، 2005.

141. يوسف مقران، دروس في اللسانيات التطبيقية، تكوين أساتذة التعليم المتوسط، السنة الثالثة، شعبة اللغة العربية وآدابها ، بوزريعة، الجزائر، 2007-2008 .

- باللغة الأجنبية:

142.Chevallard Y.(1985), La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage, Réédition augmentée en 1991

143.Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Coline. Paris, 1979.

144.Dominique Maingueneau, Aborder la linguistique, coll. MEME Ed Seuil, Paris, 1996.

145.Francis Debyser, La linguistique contrastive et les interférences, Langue Française, Ed. Larousse, Paris, 1970.

146.Jean Paul Brankart, Itziar Plazoula Giger, La transposition didactique histoire et perspectives d'une problématique pratique, N° : 97-98, Juin 1998.

147.Joëlle Redouane, La traductologie, science et philosophie de la traduction, Ed.OPU Alger, 1988.

148.Hachette, le dictionnaire du Français., Ed. ENAG, Alger.

149.Madeleine Grawitz, lexique des sciences sociales Dalloz, paris7ed, 1999.

150.Michel Verret, Le temps des études, Mémoire de soutenance de thèse, Université Paris 5, 1985.

151. Philipe Perrenoud, La transposition didactique à partir de pratique, des savoir aux compétences, sciences de l'éducation, n° : 3, Montréal, 1998.
152. Terrisse André et Leziart Y. L'émergence d'une notion, La transposition didactique, Entretiens avec Michel Verret, Les sciences de l'éducation, n° :3, 1997.

ب-الوثائق التربوية :

153. دليل أستاذ اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
154. المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، مشروع تمهيدي، الجزائر، ديسمبر 1997.
155. وزارة التربية الوطنية، الدليل المنهجي للعمل بمشروع المؤسسة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد، الجزائر، جوان 2006.
156. وزارة التربية الوطنية، كتاب التلميذ في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، منشورات الشهاب، الجزائر، ط:2، 2008.
157. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،
158. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008-2009.
159. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

160. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية، كراس الكتابة والتمارين، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، الجزائر، ط:2، 2008.

161. وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفية، كتابي في اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009-2010.

162. وزارة التربية الوطنية، لغتي الوظيفية، كراس التمارين، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009-2010.

163. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،اوت2009.

164. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مدخل عام لمناهج السنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

165. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، أفريل 2003.

166. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، يوليو2004.

167. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008.

168. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، ديسمبر2003.

169. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2006.

170. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

171. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

172. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

173. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

174. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2006.

175. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ج: 1، 2005.

176. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005.

177. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، وثيقة تخفيف مناهج التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،جوان 2008.
178. وزارة التربية الوطنية، مشروع المؤسسة، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، جوان 2006.
179. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني التكنولوجي لتكوين مستخدمي التربية، وحدة النظام التربوي.
180. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية.
181. وزارة التربية الوطنية، مناهج التعليم الأساسي للطور الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996.

جـــ-المجلات:

182. أحمد حساني، الترجمة وتعدد الألسن بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغة، مجلة المترجم، العدد: 7، يناير- جوان 2003.
183. أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، المترجم العدد: 6، الجزائر، 2002.
184. أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد: 6، الجزائر، 2002.
185. بشير إبرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد: 10، الجزائر، 2004.
186. عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد 4، الجزائر، 1973-1974.
187. عبد اللطيف الفارابي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة الديداكتيكا، العدد: 1.

188. فاطمة الزهراء أغلال بوكرمة، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث ، العدد: 4، 2006.
189. محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، العدد6، 2002.
190. ممدوح محمد سليمان، أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وإستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة، رسالة الخليج العربي، العدد 24، مكتبة التربية العربي بدول الخليج.
191. ميشال دوهلاوي، التعليمية والبيداغوجيا، دار مارينور للنشر، مجلة معالم، العدد: 1، الجزائر، 1997.

د-النصوص التشريعية والتنظيمية:

192. القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية الجزائرية، العدد: 04، 27 يناير 2008.
193. الأمر رقم 03-09 المؤرخ في 13 أوت 2003، يعدل ويتمم الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد: 48، 23 أوت 2003.
194. الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل 1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الجريدة الرسمية، العدد: 33، 23 أبريل 1976.
195. المرسوم التنفيذي رقم 174/90 المؤرخ في 9 جويلية 1990 المتعلق بتنظيم الإدارة المدرسية على المستوى المحلي.
196. المرسوم: 94-265 المؤرخ في 6 ديسمبر 1994، المحدد لمهام وصلاحيات وزير التربية.
197. المرسوم: 95-76 المؤرخ في 11 مارس 1995، المتعلق بهيكلة وزارة التربية الوطنية.

198. القرار الوزاري المؤرخ في 29 أكتوبر 1990، المتعلق بتنظيم مديريات التربية على شكل مصالح ومكاتب.
199. القرار رقم: 831، المؤرخ في 13 نوفمبر 1991، المتعلق بالوثائق التي يتقيد المدرسون بها أثناء الخدمة.
200. القرار رقم: 97-26، المؤرخ في 15 مارس 1997، المتعلق بالمهام الموكلة لمديريات التعليم.
201. القرار رقم 07/و.ت.و/أ.خ.و المؤرخ في 06 مارس 2005، المتضمن تأسيس امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وتحدي كيفيات تنظيمه ومنح شهادة النجاح فيه.
202. القرار رقم: 24/و.ت.و/ المؤرخ في 04 جوان 2006، والمتضمن إقرار برامج تعليمية
203. القرار رقم: 153/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 5 جوان 2006 والمتضمن تفعيل العمل بفكرة مشروع المؤسسة.
204. القرار رقم: 17/و.ت.و/ المؤرخ في 6 جوان 2006 المتضمن تأسيس مشروعي المؤسسة والمصلحة وتنظيم العمل بهما.
205. قرار رقم: 292/و.ت.و/ المؤرخ في 17 جوان 2006 يعدل ويتمم القرار رقم 839 المؤرخ في 13 فبراير 1991 المحدد لمهام مديري المدارس الأساسية للطورين الأول والثاني(الابتدائية).
206. القرار رقم: 296/و.ت.و/ المؤرخ في 17 جوان 2006، يتضمن إنشاء مجلس المدرسة الابتدائية.
207. القرار رقم 22/و.ت.و/ المؤرخ في 2007/9/2 المتضمن كيفيات تنظيم امتحان شهادة مرحلة التعليم الابتدائي والانتقال إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط..
208. المنشور رقم 246/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 4 جوان 2003، المتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

209. المنشور رقم: 881/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 10 سبتمبر 2003، والمتعلق باستعمال الترميز العالمي للمصطلحات.
210. المنشور: رقم 547/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 19 ماي 2004، المتضمن تنصيب السنة الثانية ابتدائي
211. المنشور رقم: 392/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 13 مارس 2005، والمتعلق بإصلاح التقويم التربوي.
212. المنشور رقم 2039/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 13 مارس 2005، والمتعلق بإصلاح النظام التربوي
213. المنشور رقم 0.0/26. 6/ 05 و.ت.و/ مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المؤرخ في 15 مارس 2005، المحدد إجراءات تقويم \أعمال التلاميذ وتنظيمه.
214. المنشور رقم 0.0/27. 6/ 05 /و.ت.و/ مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المؤرخ في 15 مارس 2005 المتضمن الإجراءات العملية لتنظيم وسير امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.
215. المنشور رقم 0.0/28. 6/ 05/و.ت.و/ مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المؤرخ في 15 مارس 2005، المحدد إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط.
216. المنشور رقم 2039/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 23 مارس 2005، المتعلق بإصلاح نظام التقويم التربوي.
217. المنشور رقم 2119/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 25 أفريل 2005، المتضمن تنصيب السنة الثالثة ابتدائي.
218. المنشور رقم 238/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 03 سبتمبر 2005 المتعلق بتعديل التوقيت في بعض المواد التعليمية في التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط.

219. المنشور رقم 3027/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 3 ديسمبر 2005 المتضمن توضيحات إجرائية لمعالجة التعديل في توقيت بعض المواد التعليمية.
220. المنشور رقم 128/0.0. 6/ 06/ و.ت.و/ مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المتعلق بتعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.
221. المنشور رقم: 111/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 23 ماي 2006، والمتعلق بتنصيب السنة الرابعة ابتدائي.
222. المنشور رقم:094/2. 06/0.0/و.ت.و/مديرية التعليم الأساسي، المؤرخ في 15 جويلية 2006، المتضمن تأجيل تدريس اللغة الأجنبية من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ابتدائي.
223. المنشور رقم 262/2.2. 06/0/و.ت.و/ مديرية التعليم الأساسي، المؤرخ في 14 أكتوبر 2006، المتعلق بتوضيح بخصوص إدراج مادتي التاريخ والجغرافيا في السنة الثالثة ابتدائي.
224. المنشور رقم: 481/و.ت.و/ الأمين العام، المؤرخ في 12 نوفمبر 2006 المتعلق بتعديلات خاصة بكشوف نتائج التقويم في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.
225. المنشور رقم: 408/و.ت.و/أ.ع، المؤرخ في 19 ماي 2007، المتضمن تنصيب السنة الثالثة ابتدائي.
226. المنشور رقم 071/2. 08/0.1/و.ت.و/ ، المؤرخ في 03 جوان 2008، المتعلق بالمواد المقررة في كل سنة من سنوات التعليم الابتدائي، والتوقيت الأسبوعي المخصص لكل منها.

هـ-المواقع الالكترونية:

227. هديل شوكت ألعبيدي، من البيانات إلى الحكمة باتجاه إدارة الحكمة.
http:/informatics.gov.sa/magazine/modules,php ?name=sections et op=view artid=15.
228. ويكيبيديا الموسوعة الحرة، معرفة /ar.wikipedia.org/wiki.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الإهداء

مقدمـــة.....أ-ز

الـــمـــدخـــل : التربية 1

. التربية 3

. موضوع التربية 4

. أنواع التربية..... 4

. فلسفة التربية..... 5

. المدارس الفلسفية..... 5

. الأهداف التربوية..... 11

. المؤسسات التربوية..... 12

. البحث التربوي..... 13

. علم التربية..... 14

الـــبـــــاب الأول : تعليمية اللغة العربية، مفاهيم ومصطلحات

الـــفصل الأول: الـــتـــعـــلـــم و التعليم..... 17

المبحث الأول: الـــتـــعـــلـــم..... 18

. مفهوم التعلم..... 19

. تعريف التعلم..... 22

. خصائص التعلم..... 23

. هدف التعلم..... 24

. العوامل المؤثرة في عملية التعلم..... 25

. شروط التعلم..... 25

. الجوانب النفسية لعملية التعلم..... 26

. صعوبات التعلم..... 29

. استراتيجيات التعلم..... 30

. أنماط التعلم..... 32
. نظريات التعلم..... 33
المبحث الثاني :التعليم..... 45
. مفهوم التعليم..... 46
. نظريات التعليم..... 52
. تكنولوجديا التعليم..... 64
. إستراتيجدية التعليم..... 66
. أساليب التعليم..... 67
. المميزات العامة للتعليم..... 71
الفصـــــــــــــل الثاني: التعليمية والمثلث التعليمياتي.....75
المبحث الأول: التعليمية، مفاهيم ومصطلحات.....76
. اللسانيات والتعليم..... 77
. اللسانيات التطبيقية..... 77
. التعليمية:..... 79
موضوع التعليمية..... 81
-عناصر العملية التعليمية..... 82
-فروع التعليمية..... 83
-مناهج التعليمية..... 87
-علاقة التعليمية بالعلوم الأخرى..... 88
-التحويل التعليمياتي..... 94
-العملية التعليمية..... 100
-الاسئلة الأساسية للعملية التعليمية..... 107
المبحث الثاني: المثلث التعليمياتي..... 105

. المعلم:..... 107
- الكفايات التي ينبغي توفرها في المعلم..... 107
- وظائف المعلم..... 108
- معايير الجودة الشاملة في تكوين المعلم..... 109
- مسؤوليات المعلم..... 110
- سمات المعلم..... 113
- برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية..... 114
- التعيينات التدريبية لإعداد المعلم على أساس الكفاية..... 117
. المتعلم:..... 118
- العوامل النفسية في طبيعة المعلم..... 118
- العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في المتعلم..... 121
- العمليات العقلية للمتعلم التي تساهم في التعلم..... 124
- تصور المتعلم في رحاب المقاربة الجديدة..... 127
- مواصفات المتعلم..... 127
. المعرفة:..... 128
- مكونات البنية المعرفية..... 128
- أنواع المعارف..... 131
- مصادر المعرفة..... 134
- طبيعة المعرفة..... 135
- مجتمع المعرفة..... 137
الفصـــــــــــــل الثالث: المنهاج و دعائمه..... 139
المبحث الأول: المنهاج وعنـــاصـــــره..... 140
. المنهاج..... 141
- خصائص المنهاج الحديث..... 143
- أنواع المناهج الحديثة..... 144

- عناصر المنهاج التعليمي..... 145
  - الأهداف..... 146
  - المحتوى التعليمي..... 155
  - الأنشطة..... 162
  - التقويم..... 171

المبحث الثاني: دعائم العملية التعليمية التعلمية..... 180

. التواصل..... 181
– شروط التواصل..... 181
– طرق التواصل..... 182
– عناصر التواصل..... 182
. طرائق التعليم واستراتيجياته..... 184
– طرائق التعليم..... 184
– استراتيجيات التعليم..... 193
– أساليب التعليم..... 196
. الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم..... 199
– الوسائل التعليمية..... 199
– تكنولوجيا التعليم..... 214

الـبـــاب الثـــاني:الإصـــلاحـــات في المنظـــومة التـــربـــويـــة وتعليم اللغـــة العربـــيـــة في المـــدرســـة الابتدائية – دراسة تطبيقية ميـــدانيـــة

الـــفصل الأول: إصـــلاح المنظـــومة التـــربـــويـــة 218

المبحث الأول: معالم الإصلاح التربوي..... 219

. المنظومة التربوية..... 220

. تطور المنظومة التربوية الجزائرية..... 221

. دواعي الإصلاح..... 225

. اتجاهات الإصلاح..... 229

. المنطلقات الأساسية للإصلاح التربوي..... 230

. ملامح الإصلاح..... 231

. أسس المدرسة الجزائرية..... 235

. الجماعة التربوية..... 239

. تنظيم الدراسة..... 240

. مؤسسات التربية والتعليم العمومية..... 242

. إصلاح نظام التقويم التربوي..... 244

. تنظيم الإدارة المدرسية..... 253

. مشروع المؤسسة..... 255

المبحث الثاني: تنظيم الدراسة وسيرها في التعليم الابتدائي..... 259

. الطور الأول:..... 263

– تنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي..... 263

– تنصيب السنة الثانية من التعليم الابتدائي.....268

. الطور الثاني:..... 275

– تنصيب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.....275

– تنصيب السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.....282

. الطور الثالث:..... 287

– تنصيب السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.....287

الفصـــــــــــــــل الثاني: تعليم اللغة العربية.....293

المبحث الأول: تعليم اللغة العربية.....294

. اللغة..... 295

. اللغة العربية..... 298

. أهداف تعليم اللغة العربية..... 299

. الكفليات اللغوية الأساسية..... 301

. طرائق تعليم اللغة العربية وتعلمها..... 302

- تدريس القراءة..... 304
- تدريس الكتابة..... 312
- تدريس الخط..... 314
- تدريس الإملاء..... 316
- تدريس الأناشيد..... 320
- تدريس المحفوظات..... 321
- تدريس المطالعة..... 322

- تدريس التعبير..... 323
- تدريس القواعد..... 326
- التطبيقات اللغوية 329

المبحث الثاني: مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.....331

. وصف عام للمناهج..... 332

. طور الإيقاظ والتهيئة..... 336

السنة الأولى..... 336
السنة الثانية..... 344

. طور تعميق التعلمات الأساسية..... 354

السنة الثالثة..... 354
السنة الرابعة..... 362

. طور التحكم في التعلمات الأساسية..... 370

السنة الخامسة. 370

الفصـــــل الثالث:تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية(في القسم).....378

منهجية الدراسة..... 379

المبحث الأول: طور الإيقاظ والتهيئة..... 382

. السنة الأولى..... 383

. السنة الثانية..... 400

المبحث الثاني: طور تعميق التعلمات الأساسية.....421

. السنة الثالثة..... 422

. السنة الرابعة..... 436

المبحث الثالث: طور التحكم في التعلمات الأساسية.....453

. السنة الخامسة..... 454

. المبحث الرابع: دراسة الاستبيانات المتعلقة بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.....465

. منهج الدراسة.....466

. تصميم الدراسة.....471

. حجم العينة.....473

. عرض النتائج ودراستها.....473

- القسم الأول: تقويم المعلم.....473
- القسم الثاني: سير التعلم.....478
- القسم الثالث: الاقتراحات.....488

الخاتمة..... 492

الملاحق..... 494

قائمة المصادر والمراجع..... 511

فهرس الموضوعات..... 532