الجمـهورية الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـة 8 ماي 1945 قالمـــة
كليـــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

رقم:.....

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة الماستر

تخصّص (لسانيات تطبيقية)

تدريس اللّغة العربيّة بين العلم والمهارة

"السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا"

إعداد الطالبتين:

- مروة لعفيفي
- خولة بوراس

إشراف الدّكتور:

وليد بركاني

اللّجنة المناقِشة:

الاسم واللقب	الرّتبة	مؤسسة الانتماء	الصّفة
محمد جاهمي	أستاذ محاضر (ب)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
وليد بركاني	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
نبيل أهقيلي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مناقشا

السنة الجامعية 2021– 2022

﴿... يَرْفَعْ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ...﴾

المجادلة [11]

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين لك الحمد كلّه في السر والعلانية، الحمد يا من توحدت بالملك والملكوت، وتفردت بالعظمة والجبروت ملكت فقهرت، وخلقت فأمرت لا تحول ولا تزول، قائم بنفسك، سبحانك أنت الواحد العظيم في جلالك وقدسيتك القادر العليم بأحوالك نحمدك سبحانك أنت المتكبر ذو الجلال والإكرام، نحمدك ونشكرك على نعمك التي لا تعدّ ولا تحصى، وخاصة نعمة العلم، والتي نزلت في أول آية على الحبيب المصطفى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، تحثه على طلبه فشكري لك يا إلهي لإتمام هذا العلم المتواضع.

نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير والعرفان الجميل إلى الذي خصّ لنا من وقته وحسن توجيهه، ولم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته، فكان كريم العطاء لين التعامل أستاذنا الفاضل الدّكتور: "وليد بركاني" كما نشكر كل أساتذتنا الكرام الذين أفاضوا علينا من عملهم، ولم يبخلونا بشيء من علمهم.

نشكر كل من أعاننا على إنجاز هذا البحث من قريب وبعيد.

أسمى معاني الشكر والعرفان إلى كل من علّمنا كتابة الحرف، قراءة الكلمة... شكرا جزيلا.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

إهداء

إلى أمي و أبي

أخواتي و أخي

ابنة خالتي

و جميع الأهل و الأحباب

إلى الأستاذ المشرف و كل من علّمني حرفا

إلى كل محب للّغة العربيّة أهدي هذا العمل

"خولة"

إهداء

الحمد لله و كفى و الصلاة على الحبيب المصطفى

و أهله و من وفى أما بعد

أهدي أحرف مذكرتي إلى:

أبي الغالي الذي لم يبخل عليّ يوما بشيء

إلى أمي الحبيبة مؤنستي في هذا البحث

إلى سندي: أخي و أختي

إلى صديقة الروح: ريان

"مروة"

مقدّمة

تعدّ اللّغة وعاء الفكر الإنساني، فهي كما قال الرافعي في كتابه وحي القلم: "صورة وجود الأمّة لأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها، وجودًا متميّزًا قائمًا بخصائصه".

والحمد لله الذي اصطفانا بأشرف اللّغات وأشملها، فهي ترسانة ثقافية بها ترقى الأمّة ويُصانُ كيانها، بل هي عنوان لشخصيتنا ورمز من رموز هويتنا.

ولأنّ اللّغة العربيّة هي اللّغة الرسمية في بلادنا، فقد أوّلتها المنظومة التربوية العناية والاهتمام انطلاقًا من إعداد البرامج والطرائق المساعدة في تعليمها وتعلُّمها.

وقد عرفت تعليميّة اللّغة العربيّة في الجزائر تحولات عدّة، نتيجة الإصلاحات التربويّة والتي كان أهمها إصلاحات الجيل الثاني، فمن أهم ما نصت عليه؛ التركيز على التعلّمات الأساسيّة للّغة العربيّة من استماع وتحدّث، قراءة وكتابة. من هذا المنطلق جاءت فكرة بحثنا الموسوم بـ: **تدريس اللّغة العربية بين العلم والمهارة "السّنة الرّابعة ابتدائي أنموذجا"**.

ولم يكن **اختيارنا** لهذا الموضوع من محض الصدفة، وإنّما انطلاقًا من أسباب ذاتية وأخرى موضوعيّة، أما الذاتية فأبرزها حبّنا للّغة العربيّة وغيرتنا عليها، وأمّا الموضوعية فتتمثل في:

- المكانة التي تحظى بها ميادين تدريس اللّغة العربيّة من فهم المنطوق، وفهم المكتوب والتعبير كتابي.
- تصوير واقع تعليميّة اللّغة العربيّة.
- ضرورة تنويع طرائق تدريس مادة اللّغة العربيّة لضمان زيادة التحصيل العلمي.

أمّا عن اختيارنا لمستوى السنة الرابعة ابتدائي مدوّنة لبحثنا؛ فيعود إلى كونها مرحلة بناء شخصية المتعلّم من جميع النواحي بما في ذلك المهارية، السلوكية، الانفعالية...إلخ. كما يعدّ هذا المستوى قاعدة مركزية التي تبنى عليها جميع التعلّمات في المرحلة الابتدائيّة.

وانطلق بحثنا من **إشكالية** تجلّت في تساؤل رئيس هو:

كيف ساهم منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي في تنمية وتطوير المهارات اللغوية لدى متعلم هذه المرحلة؟

واندرج تحت هذا السؤال تساؤلات فرعيّة منها:

- كيف يتمّ تدريس اللّغة العربية؟ وما هي الآليات العلمية والبيداغوجية المتبعة في ذلك؟
- ما العلاقة بين المهارات التّدريسية وتحصيل المتعلّم؟
- هل كفاءة وخبرة المعلّم ضرورية في تدريس هذه التعلّمات؟

ومن الإشكالية التي تم طرحها، يمكن صياغة **الفرضيات** التالية:

- يفترض البحث أنّ منهاج الجيل الثاني لمادة اللّغة العربيّة قد غطى ثغرات الجيل الأول وبدأ في تحقيق الأهداف المسطّرة.
- يفترض البحث أنّ تدريس مادة اللّغة العربية ليس قائمًا على المادة العلمية فحسب، وإنّما يتعداها إلى طرائق وأساليب علمية وبيداغوجية يسلكها المعلّم من أجل تحقيق أهداف المنهاج التربوي.
- يفترض البحث أنّ المتعلّم في نهاية الطور الثاني يكون قد تمكن من القراءة والكتابة والتعبير بنوعيه.

و**يهدف** بحثنا إلى:

- تلمس واقع تدريس مادة اللّغة العربيّة انطلاقا من مهاراتها الأساسية.
- الوقوف على سعي المنظومة التربويّة في تحقيق الكفاءة الشاملة لدى التلاميذ.

وتكمن **أهمية** البحث في كون المهارات اللّغوية ضرورة مُلحة سواء داخل الصف التعليمي أو خارجه، سواء للمعلّم أو المتعلّم، فهي سبيل إلى المرونة والسهولة في استخدام اللّغة.

أمّا عن **المنهج**؛ فقد سلكنا في هذا البحث المنهج الوصفي لأنّه ملاءم لهذه الدراسة، من أجل رصد الظاهرة في مضمونها، وتتبع حيثياتها.

ويمكن الإشارة إلى **الدراسات السابقة** التي تناولت الموضوع لكن من زوايا مختلفة، نذكر منها:

دراسة ياسر سلامة عمار: "أثر توظيف الأنشطة اللّغوية في تنمية بعض المهارات الكتابية لدى طلبة الصف السادس الأساسي"، قدّمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس، بكلية التربية من الجامعة الإسلامية (غزة) سنة2011، إشراف الدّكتور محمد شحادة زقوت. وأوصلت الدراسة إلى ضرورة تشجيع المتعلّمين على ممارسة الأنشطة اللّغوية وذلك بغية تزويدهم بالمفردات اللّغوية، وتنمية ثروتهم الفكرية وتطوير ملكاتهم التعبيرية.

دراسة سعاد جغراب: "تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلّم – اللغة العربية في التعليم الابتدائي عينة–"، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّغة والأدب العربي، تخصص تعليمية اللّغة العربية وتعلّمها، جامعة قاصدي مرباح ولاية ورقلة بإشراف الأستاذ الدّكتور عبد المجيد عيساني؛ وهي دراسة وصفية تحليلية صوّرت واقع تعليميّة اللّغة العربيّة، وأوصلت صاحبة الدراسة إلى نتيجة مفادها ضرورة تمتع المعلّم بالكفاءة والمهارة العالية وتكوين لساني وتربوي جيد، حتى يكون اكتساب التلاميذ للفنون اللغوية جيدا أيضا.

ومن أجل الإجابة على هذه التساؤلات المطروحة وتحقيق الأهداف الشاملة سطرنا **خطة بحث** اتخذنا فيها الهيكل التنظيمي الآتي:

"مقدمة ومدخل، فصلان أحدهما نظري وآخر تطبيقي، ثم الخاتمة وقائمة المصادر والمراجع".

وأما المقدمة ففيها طرح الإشكالية، وأسباب اختيار الموضوع، أهداف البحث، المنهج المتبع، إشارة إلى الدراسات السابقة، بالإضافة إلى بعض المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها، والصعوبات التي صادفتنا وما إلى ذلك.

وأمّا المدخل فجاء موسوما بـ "**مصطلحات ومفاهيم**"، تناولنا فيه:

- مفهوم التدريس
- بين التعليم والتدريس
- التعريف بمدونة البحث.

وأمّا الفصل النظري فمعنون ب "**مباحث عامة في التعليميّة**" تناولنا فيه العناوين الرئيسية الآتية:

- مفهوم المهارة.
- مصطلحات مرتبطة بمفهوم المهارة.
- محاور العمليّة التعليميّة.
- مهارات التدريس الأساسية.
- مناهج تدريس اللّغة العربية وتأثيراتها.
- طرائق التدريس وتأثيراتها.

في حين الفصل الثاني فهو: "**دراسة ميدانية**" تضمّنت:

- إجراءات الدراسة (وهي تعريفات يقتضيها أي بحث علمي).
- تحليل نتائج الاستبيان وتفسيرها.
- قراءة تحليلية نقدية لمنهاج اللّغة العربيّة (السنة الرابعة ابتدائي).
- تدريس المهارات اللغوية بين الواقع والمأمول.

وأما الخاتمة فقد جعلناها حوصلة لأهم النتائج التي توصلنا إليها في الفصلين النظري والتطبيقي.

وفي إطار إنجاز هذا البحث والإجابة عن إشكالياته والإحاطة بعلوم الموضوع، اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع أهمها:

- مجموعة من الوثائق التربويّة (منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي، الكتاب المدرسي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة...إلخ).
- المناهج وطرائق التدريس للدّكتور ماجد أيوب القيسي.
- مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها للدّكتورة إيمان اسماعيل عايز والأستاذ سعد علي زاير.
- دراسات في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني.

وكغيره من البحوث، قد واجهتنا صعوبات في طليعتها ضيق الوقت وقلّة بعض الكتب في المكتبة المركزيّة لجامعتنا.

وفي الختام نتوجه بجزيل الشكر والتقدير للدّكتور المشرف" وليد بركاني" الذي كان حريصا علينا في إنجاز وإتمام هذا البحث، وإلى قسم اللّغة والأدب العربي وكل من ساعدنا في دراستنا، كما نُجزل الشكر لأعضاء اللجنة المناقشة على جهدها في تقييم عملنا.

مدخل: مصطلحات ومفاهيم

1/ مفهوم التدريس (Teaching):

1-1/ لغة:

وردت كلمة تدريس في لسان العرب بمعنى: "دَرَسَ الكِتابَ يدْرُسهُ دَرْسًا ودِراسَةً ودارَسَهُ، من ذلك، كأنّه عانده حتّى انْقاد لحِفظِه. وقد قُرئ بهما: ولْيقولوا دَرَسْت، وليقولوا دارَسْت، وقيل: دَرَسْتَ قرأت كتُب أهلْ الكتابِ ودارست: ذاكرتهم."[1]

أي: قراءة الشيء والإلمام بمعارفه وعلومه حتى يحفظ.

وجاء في مادة (درس) في المعجم الوسيط: "دَرس الكِتاب ونحوه درسًا ودراسة: قَرأه وأقبلَ عليه ليَحفظه ويفهمه."[2]

فلم يبتعد المعنى اللّغوي لكلمة تدريس في المعجم الوسيط عمّا ورد في لسان العرب؛ فهو يحيل إلى قراءة الشيء مع التكرار ليحفظ.

من التعريفين؛ نلحظ أنّ كلمة تدريس في المعاجم اللّغوية نصّت على نفس المعنى وهو: قراءة المحتوى وتكراره لتسهل عملية حفظه.

1-2/ اصطلاحا:

إنّ المطّلع على مفاهيم المصطلحات التربويّة يلحظ أنّ مصطلح التّدريس لم يرد بمفهوم ثابت، هذا ما يعكس تعدّد تعريفاته:

- فهناك من علّق على أنّ التّدريس عمليّة تواصليّة تفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم.[3]
- وهناك من عرّفه على أنّه: "سلسلة منظّمة من الفعاليات، يُديرها المعلّم ويُسهم فيها المتعلّم عمليًا ونظريًا، هيّ عمليّة ترمي إلى تحقيق أهداف معيّنة."[4]

أي؛ أنّه مجموعة من النّشاطات النّظريّة والتّطبيقيّة المقصودة التي يقوم بها المعلّم، حتّى يخرج بالمتعلّمين إلى الأهدافِ المرجوّة.

1- ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفعي الأفريقي (ت:711هـ): لسان العرب، مادة (د ر س)، تص: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، دط، مج4، 1999، ص.1360

2- مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوسيط، مادة (د ر س)، مكتبة الشروق الدوليّة، القاهرة، مصر، دط، ج1، 2004، ص279.

3- ماجد أيوب القيسي: مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة ديالي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص 103.

4- المركز الوطني للوثائق التربويّة: المعجم التربويّ، إعداد: ملحقة سعيدة الجهوية، تص: عثمان آيت مهدي، ص55.

ولعلّ أشمل التعريفات لمصطلح التّدريس: "أنّه نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتمّ فيه تفاعل بين المعلّم والمتعلّم وموضوع الدّرس وبيئته، ويؤدّي هذا النّشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكلّ من المعلّم والمتعلّم، ويخضع هذا النّشاط على عملية تقويم كاملة ومستمرّة."[1]

ما نستشفّه من هذا التعريف؛ أنّ التّدريس نشاط هادف ومنظّم، يتمّ فيه التفاعل بين عناصر العمليّة التعليميّة (معلّم، متعلّم، محتوى) بغرض إحاطة المتعلّم بمجموعة من المعارف والمفاهيم من جهة، وتنمية جانبه الوجداني والمهاري من جهة أخرى.

كما يكون هذا النشاط، مرفق بتقويم شامل يرصد مدى تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة التعلُّميّة.

2/ بين التّعليم والتّدريس:

كثير من يعتقد أنّ التّعليم نفسه التّدريس، لكن المتأمّل في مصطلحات البيئة التربويّة يجد أنّ الأوّل تعبير شامل وعام.[2] يطلق على كل عمليّة يتم فيها التّعلّم، سواء كان التّعليم مقصودا أو غير ذلك، داخل الوسط التعليمي أو خارجه.

أمّا الثاني برأي ستيفن كوري: "عمليّة معتمدة في تشكيل بيئة الفرد بصورة تمكّنه من أن يتعلّم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين وذلك كاستجابة لظروف معيّنة."[3]

ويدعم هذا التعريف قول آخر مفاده أنّ التّعليم: "يتّم من خلاله اكتساب العديد من الخبرات، وإحداث التغيّرات السلوكيّة المتنوّعة مثل: التغيّرات المعرفيّة أو المهاريّة أو الانفعاليّة."[4]

يتبدّى لنا من هذا القول؛ أنّ التّعليم يتناول تعليم المهارات على عكس التّدريس. كقولنا: علّمته السباحة بدل درّسته السباحة، لأنّه لا يصّح قول ذلك.

نخلص؛ أنّ التّعليم لا يشترط فيه أن يكون المعلّم من بني البشر، فقد يكون فعل غيره كقولك تعلّمت من هذا الموقف أو هذا الكتاب أو هذا الفِلم...إلخ. في حين التّدريس: سلوك اجتماعي وعمليّة ديناميكيّة ذات ثلاثة أبعاد متمثّلة في المدرّس، التّلميذ، المادة التّعليميّة.

1- خليل إبراهيم شبر وآخرون: أساسات التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، دط، 2006، ص20.

2-: المرجع نفسه، ص21.

3- محمد محمود ساري محادنة وخالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التّدريس في العصر الحديث طرائق. أساليب. استراتيجيات، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2012، ص23.

4- مهدي محمود سالم وعبد اللّطيف بن حمد الحليبي: التّربية الميدانيّة وأساسيات التّدريس، مكتبة العبيكان للنّشر والتّوزيع، الرّياض، السعودية، ط2، ص228.

كما تتميّز ببعد آخر إنساني ألا وهو أنّ المدرّس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة ماديّة مهما ارتقت درجة كفايتها، فالوسائل التعليميّة أدوات وليست بديلة عن المدرّس.[1]

3/ تعريف بالمدوّنة:

المرحلة الابتدائيّة "الطور الثاني" :

تعدّ المرحلة الابتدائيّة؛ بمثابة القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم.[2]وهي مرحلة إجباريّة إلزاميّة تبدأ من سنّ الست سنوات، وتكون فيها الدّراسة من خمس سنوات إلى ست سنوات، حسب نظام كلّ دولة.

- ويعرّفها أبو لبدة بأنّها: "ذلك التّعليم الذي يؤَمِّن قدْرا كافيًا من التّعليمِ لجميع أبناء الشعب بدون تميّز ويسمح لهم هذا القدر من التّعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العمليّة بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النّشاطات الاقتصاديّة والاجتماعيّة للمجتمع."[3]

يتجلّى لنا من التعريف؛ أنّ المرحلة الابتدائيّة تمثل البيئة الاجتماعيّة التي تكفُل المتعلّم من خلال تلقينه للمعارف وتشكيل شخصيته واكتسابه لمهارات تتناسب وحاجاته.

ويتشكّل التّعليم في المرحلة الابتدائيّة من ثلاثة أطوار وهي كالآتي:

- الطّور الأوّل: الإيقاظ والتّلقين الأوّلي

يشكّل فترة أساسة في تَمدرُس التلميذ، وفيه تُبنى معرفة القراءة والكتابة والحساب، يظمّ السنة الأولى والثانية.[4]

- الطّور الثاني: تعميق التّعلُمات الأساسية

أي تحسين التحكم في اللّغة العربيّة من خلال التعبير الشفهي، فهم المنطوق والمكتوب، الكتابة. وهذا التحكم يشكّل قطبًا أساسيًا للتّعلمات في هذه المرحلة يضمّ سنتين هما الثالثة والرابعة.

1 عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم (مطبوعة بيداغوجية)، الدبلوم الخاصة في التربيّة "مناهج وطرق التّدريس"، كلية التربيّة بدمنهور، جامعة الاسكندريّة، مصر،، ص14.

2 محمد صالح إسماعيل: تطوير التّعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي، العربيّ للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2011، ص42.

3 محمود فتّوح محمد سعدات: برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائيّة، جامعة عين الشمس، شبكة الألوكة،2014، ص30.

4 اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009، ص9.

- الطور الثالث: التّحكم في التّعلمات الأساسيّة

إنّ تعزيز التّحكمات الأساسيّة يشكّل الهدف الرّئيس في هذه المرحلة من التّعليم، ويمكّن بكفاءته الختاميّة من تقويم التّعليم الابتدائي فمن الضروري أن يحقق المتعلّم في نهاية هذه المرحلة، درجة من التّحكم في التعلّمات الأساسيّة بحيث تمنعه نهائيا الوقوع في الأميّة.[1]

وفي دراستنا؛ قد سلّطنا الضوء على الطّور الثاني بالتّحديد السنة الرابعة باعتبارها السنة التي يحظى فيها المتعلّم بتكوين شخصي وفكري ومهاري ومعلوماتي؛ أي المستوى الذي يركز فيه على بناء شخصيّة المتعلّم، توسيع مكتسباته وتطويرها واكتسابه لسلوكيات تمكّنه من مواجهة المواقف التعليميّة التي قد تعترضه.

1 – اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص13.

الفصل الأوّل: مباحث عامة في التعليميّة

تعتبر العمليّة التعليميّة الركن الأساس في نقل المعارف والعلوم لشتى مراحل التّعليم وتطويرها. ذلك من خلال مكوّناتها الداخلية النشيطة الفعالة، المتمثلة في المثلث الديداكتيكي المعروف (معلّم، متعلّم، محتوى). فالمعلّم يسعى إلى تدريس المقررات وِفق إجراءات تتضمّن مجموعة من الطرائق والأساليب والاستراتيجيات التي تتلاءم وحاجات المتعلّمين، لأنّ الغاية الأولى والأخيرة من هذه العمليّة هي تحقيق الأهداف، وبلوغ الغايات التي تمّ رسمها في بداية المشوار الدّراسي.

1/ مفهوم المهارة (Skill):

1-1/ لغة:

يعرّفها ابن منظور بقوله: "ويقال مَهَرْتُ بهذا الأمر أمْهُرُ به مَهارةً أي صرت به حاذقًا. قال ابن سيدة: وقد مَهر الشيء وفيه وبه يمْهُرُ مَهرا ومُهورا ومَهارة ومِهارة."[1]

وجاء في السنّة النبوية الشريفة في حديث أمّ المؤمنين عائشة رضي اللّه عنها" أنّ رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلّم قال: الماهر بالقرآن مع الشَعرة الكرام البَررة، والذي يقرأ القرآن ويتمتّع فيه وهو عليه شاق، له أجران."[2]

فالمهارة في اللّغة؛ أي القدرة على أداء شيء بكلّ براعة وحذق.

1-2/اصطلاحا:

للمهارة مفاهيم كثرة منها:

- يعرّفها دريفر (driver) في قاموسه لعلم النّفس بأنّها: السهولة والسرعة والدّقة في أداء فعل حركي.
- ويعرّفها قوود (good) في قاموسه للتّربيّة بأنّها: الشيء الذي يتعلّمه الفرد ويقوم على أداءه بكلّ سهولة ودّقة، سواء كان هذا الأداء جسميًا أو عقليًا. كما تعني البراعة في التنسيق بين حركات اليّد والأصابع والعين.[3]

إذًا فهي كل ما يكتسبه الفرد من قدرات وخبرات وغيرها، تمكّنه من القيام بعمل ما، أو هي أيضا التي تدفعه إلى إنجاز أشياء معيّنة بطريقة سَلِسة ومميّزة.

1- ابن منظور: مرجع سابق، مج6، ص4287.

2 - النووي(1414ه): شرح النووي، صحيح مسلم، مؤسسة قرطبة للنشر والتوزيع، الجيزة، مصر، ج798/ج6، ص121.

3- رشدي أحمد طعيم: المهارات اللّغوية "مستوياتها- تدريسها- صعوباتها"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004، ص29.

وما إن ربطنا المهارة باللّغة نجد أنّ زين كامل الخويسكي يقول فيها: "أنّها أداء لغوي يتّسم بالدّقة والكفاءة، فضلا عن السرعة والفهم."[1]

معناه تلك القدرة الذهنية المحفّزة على الإنجاز التي تتّسم بالسهولة والإتقان والدّقة الشديدة في الأداء.

كما يمكن القول فيها بأنّها: "مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التّحكم في أداء مهمّة معيّنة."[2]

مفاده؛ أنّ اكتساب الفرد لمهارة معيّنة في أداء فعل معيّن، ليس فقط إنجاز ذلك الفعل على أكمل وجه، بل اقتصاد في الجهد والوقت أيضا.

2/مصطلحات مرتبطة بمفهوم المهارة:

إذا تطرّقنا إلى مصطلح المهارة في الوسط التعليمي نجده؛ يعبّر عن تلك الأهداف التعليميّة التي تشمل كفاءات المتعلّمين وقدراتهم على إنجاز مهام معيّنة بكيفية في غاية التناسق تترجم هذا الأداء.

هذا المفهوم يستدعي مجموعة من المصطلحات الخادمة للمهارة وهي كما يلي:

2-1/ الكفاءة (Efficiency):

الكفاءة أشمل من المهارة؛ لأنّه إذا تحققت الكفاءة في أداء شخص ما هذا يعني بالضرورة امتلاكه للمهارة.

فالكفاءة هي: "مهارة مكتسبة تمكّن من التّحكم في المعارف والتجارب، وتُسمح بتحديد المشكلات وإيجاد حلول لها، والكفاءة أعلى مستوى من المهارة والمعرفة."[3]

أي هي القدرة على استعمال المعارف والمهارات والخبرات السابقة بطريقة جديدة، مع ابتكار حلول للمشكلات المطروحة على أكمل وجه وبدّقة متناهية.

والكفاءة أيضا: " ما يمتلكه المتعلّم من قدرات ومعارف يتسلّح بها لمواجهة مجموعة من الوضعيات والمشكلات التي يستوجب إيجاد حلّ لها."[4]

ويعني هذا قدرة المتعلّم على إنجاز المهمّات بطريقة صحيحة من خلال التعلّم المنظّم والمكتسبات المعرفيّة السابقة.

نخلص إلى أنّ الكفاءة؛ تهدف إلى تحقيق غاية معيّنة عن طريق استثمار لمعارف مختلفة، يتمّ اكتسابها بالتدريب الموجه وتلاحظ من النتائج المتوصّل إليها.

1- زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، الإسكندرية، مصر، دط، 2008، ص13.

2- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، 2006، ص82.

3- مجلّة علوم الإنسان والمجتمع: السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، جامعة بسكرة، الجزائر، ع3، 2012، ص191.

4- مجلة التعبير: محمد عمارة ورمضان دوس، تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، مج3، ع3، سبتمبر 2021، ص24.

وللتأكد أنّ المتعلّم قد اكتسب كفاءة، يضع المعلّمون اختبارات لقياسها تمكّنهم من معرفة مدى استطاعته القيام بالأعمال الموَّجهة إليه في ضوء خبراته السابقة ومعارفه الكامنة.

2-2/ القدرة (Ability):

تعرّف القدرة على أنّها: "استدعاء معلومات معيّنة لتطبيقها بمهارة واستخدامها في المواقف الجديدة أو المشكلات التي تواجه الفرد، أي أنّها أنشطة متكاملة ومترابطة تظهر عند توافر الظروف اللّازمة. ويعبّر عنها بلوم Bloom وزملاؤه بالمعادلة التالية: قُدرات= مهارات+ معلومات."[1]

فهي جل الإمكانات الموجودة لدى الفرد من معلومات وغيرها تمكّنه من أداء مهام مختلفة أو بلوغ درجة من التعلّم والنجاح كلّما استدعت الحاجة لذلك.

وقيل فيها أيضا إنّها: "مَقدرة الفرد الفعليّة على إنجاز عمل ما أو التكيّف في عمل بنجاح. تتحقق بأفعال حسيّة أو ذهنيّة، قد تكون فطريّة أو مكتسبة، كما قد تكون عامة أو خاصة. يتمثل مصدر القدرة في طاقة الإنجاز الكامنة في الفرد التي تظهر في أداء الفعل بطريقة محدّدة، أو في تعلّم مهارات أو اكتساب معارف معيّنة."[2]

أي تمكّن الفرد من فعل معين في مجال معيّن قد يكون مهاري، حسي حركي أو وجداني انفعالي. يمكن للفرد اكتسابها إما بالفطرة أو حسب ظروف محيطه، قابلة للتطوير والتحليل، كما تخضع للتقويم.

وإذا ما أردنا التمييز بين القدرة والمهارة نجد أنّ كلاهما عبارة عن استعداد؛ لكن الأولى عام والثانية خاص. كوْن القدرة نشاط يمكن اكتسابه نتيجة عوامل داخليّة أو خارجيّة تُهيِّئ للفرد اكتساب تلك المقدرة. في حين المهارة تكون نتيجة تدريبات وممارسات حتى بلوغ التمكّن في أداءها.

على سبيل المثال الكلام؛ كل إنسان يملك قدرة كلامية لكن، ليس كل متكلّم ماهر في الكلام. فالمهارة هنا التكلّم بشكل سليم وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة مع مراعاة التنغيم...إلخ.

2-3/ الإنجاز أو الأداء (Performance):

وهو ذلك التنفيذ العقلي لقواعد القدرة وآلياتها.[3]

1- مهدي محمود سالم وعبد اللّطيف بن حمد الحليبي: مرجع سابق، ص280.

2- المركز الوطني للوثائق التربويّة: مرجع سابق، ص21.

3- مصطفى غلفان: اللّسانيات التوليديّة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010، ص43.

كما أنّه "التحقق الفعلي للقواعد المختزلة في ذهن المتكلّم- المستمع المثال."[1] بصورة أخرى؛ هو تطبيق للقواعد اللّغوية التي اكتسبها الفرد من خلال قيامه بعملية الإبداع في استخراج تراكيب جديدة تُنفّذ فعليًا.

ويعرّف الدكتور محسن علي عطيّة الأداء بأنّه: "مجموعة الاستجابات التي يُبديها الفرد في موقف معيّن ويمكن ملاحظتها مباشرة، والأداء التعليمي هو ما يظهره المدرّس أو المعلّم من أداءات يمكن ملاحظتها وقياسها في موقف تعليمي معيّن."[2]

فالأداء كل ما يمكن تحقيقه آنيّا من عمل أو سلوك يلاحظ تلقائيّا.

في موضع آخر يصنّف الأداء بأنّه: "الإنجاز الفعلي كما يصنّف القابليّة أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعلّم التي تمكّن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات."[3]

من التعريفين يتبدّى لنا؛ أنّ الأداء ما ينجزه المعلّم من مهارات أثناء تقديمه للدرس والتي تكون وفق ثلاث مراحل متمثلة في (التخطيط- التنفيذ- التقويم) بحيث يمكن ملاحظتها داخل الصّف الدّراسي.

فالأداء التعليمي إذن: وسيلة للتعبير عن امتلاك المدرّس للمهارات التدريسيّة تعبيرا سلوكيًا.[4]

من التعريفات السابقة يُحيل لنا أنّ الأداء هو: ذلك السلوك القابل للقياس والمتمثّل في الجهود المبذولة التي تصدر عن المعلّم داخل غرفة الصّف، يحاول فيها الربط بين المدخلات والمخرجات التعليميّة. بصيغة أخرى؛ هو تلك المهام والممارسات التي يتّبعها المعلّم، وتكون مرفقة بتخطيطات مسبقة تمكّنه من الخروج بالمتعلّمين إلى أهداف منشودة.

3-/ محاور العمليّة التعليميّة:

تعدّ التعليميّة حقلا جديدا في علوم التربيّة، تهتمّ بحلّ مشكلات التعلّم في مختلف الأطوار التعليميّة، وهي مصدر صناعي لكلمة تعليم على وزن تَفْعيل.

1- علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص35.

2- محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص83، 84.

3- أحمد حسن اللّقاني وأحمد علي الجمل: معجم المصطلحات التربويّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د ط، 1996، ص189.

4- مهدي حسن التميمي: مهارات التعليم، دار كنوز المعرفة للنشر، الأردن، ط1، 2008، ص63.

وقد تعدّدت مفاهيمها حيث نجد:

- "تعني التعليميّة الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلّم التي يخضع لها المتعلّم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة".[1]
- "هي علم تتعلّق موضوعاته بالتخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[2].

نستخلص من التعريفين السالفين؛ أنّ التعليميّة دراسة علميّة منظمة تعتمد على مجموعة من الطرائق والوسائل تستعمل في عمليّة التعليم والتعلّم، تسعى إلى إيصال المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم بهدف تحقيق الأهداف المرسومة مسبقا. كما تعدّ أيضًا: عمليّة بيداغوجيّة محكمة مخطط لها بمجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات، ينفذها المعلّم داخل الغرفة الصفيّة أثناء تطبيقه للمنهاج ومحتواه.

إنّ المتأمّل في المفاهيم السالفة الذكر، يلحظ أنّ العمليّة التعليميّة قوامها ثلاث أطراف مجتمعة متفاعلة فيما بينها بشكل إيجابي، مشكلّة لنا المثلث الديداكتيكي المعروف (معلّم، متعلّم، محتوى)، تسعى إلى تحقيق أهداف ذات جودة تعليميّة عالية، وأي خلل بين عناصرها ينعكس على نتائج التحصيل التعليمي. وسنحاول أن نسلّط الضوء على هذا المثلث وتحديد دور ومكانة كل عنصر من عناصر العمليّة التعليميّة التعلُّميّة.

3-1/ المعلّم:

وهو الرّكيزة الأساس في إنجاح العمليّة التعليميّة بصفته شخصا مكوّنا ومؤّجها للتعليم، سواء كان ذلك من الناحية العمليّة أم الإجرائيّة. إذ يعتبر المحرّك لدوافع التلاميذ؛ والمشكّل لاتجاهاتهم من خلال الأساليب التّدريسيّة المتنوّعة والعامل الحاسم في مدى فاعليّة العمليّة الديداكتيكيّة[3]. بحيث يلعب دورا هامّا في بناء تعلّمات المتعلّمين من أنشطة وتقاويم...إلخ. فالمعلّم الذي كاد أن يكون رسولا، يبني عقولا وينشئ جيلا يعود على مجتمعه بالخير.

بصيغة أخرى؛ دوره يكمن في تحديد نوعية حياة الأمة من خلال المسؤوليّة المباشرة التي يتبنّاها في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمقررات في المراحل الدّراسيّة المختلفة[4].

ويصفه بعض الدارسون بأنّه طاقة إبداعيّة في العمليّة التعليميّة؛ تصلح المنظومة بصلاحه وتهدّم بضعفه وقلّة كفاءته[5]. لهذا وجب أن يكون مهيئ للقيام بهذه المهنة النبيلة على أكمل وجه، فأستاذ اللّغة العربيّة مثلا مطالباً بأن يكون

1- مجلّة التواصل: بشير إبرير، في تعليميّة الخطاب العلمي، جامعة عنابة، الجزائر، ع8، جوان2001، ص70، 71.

2- أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، جامعة وهران، الجزائر، دط، 1996، ص138.

3- محمد عيسى أبو سمور: مهارات التدريس الصفّي الفعّال والسيطرة على المنهج الدّراسي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2015، ص14.

4- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، دط، 2010، ص39.

5- مجلّة الواحات للبحوث والدراسات: آمنة مناع، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، جامعة غرداية، الجزائر، ع2، ص147.

ضليعا في هذه المادة وممتلكا للكفاية النوعية؛ والاستراتيجيّة والتواصلية والتكنولوجيّة والثقافيّة. حيث يقول عبد الرّحمان الحاج صالح في هذا الصدد: "أن يكون معلّم اللّغة قد تمّ اكتسابه للملكة اللّغويّة الأساسيّة التي يتكلّف بإيصالها إلى تلاميذه، والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى دورة التخصص."[1]

إنّ لِشخصية المعلّم تأثير بالغ على تلاميذه؛ وهذا التأثير مرتبط بنوعية الصورة التي يحملها عنه التلميذ من جهة ونوعية الصورة المكوّنة عنه نتيجة احتكاكهما ببعضهما من جهة أخرى.[2] لذلك توجب عليه الاتصاف بما يتناسب والمهمّة الملقاة على عاتقه، ولعلّ أهم هاته الصفات[3]:

- الاستعداد المهني والأكاديمي: كأن يكون المعلّم مهيئ لأداء هذه المهمّة من جميع النواحي بما فيها النفسيّة، الأدائيّة، الكفاءات اللّغويّة وغيرها.
- التفرّغ: إذ يشير عبد اللّه الدائم إلى أنّ المقصود منه الاكتفاء بمهنة التّعليم فقط، حتّى لا يتشتت ذهن المعلّم ولا تضعف عزيمته مع انشغالات أخرى.
- الصبر ومراعاة أحوال المتعلّمين: فعلاقة المعلّم بتلاميذه لها دور كبير في نجاح أو فشل العمليّة التعليميّة لذا وجب عليه مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّمين وتحفيزهم وبث الثقة في أنفسهم ومعرفة ميولهم ورغباتهم.
- أن يكون المعلّم متمكّنا من تخصصه وأن يعمل على تطوير كفاءته بشكل مستمّر ولا يكتفي بما وصل عليه، بل يسعى دائما نحو تجديد المعارف. وغيرها من الصفات كالإنسانيّة والانضباط الوظيفي، اليقظة والقدرة...إلخ.

أمّا إذا تحدّثنا عن أدواره فنجد[4]:

- تربيّة شخصيّة المتعلّم من جميع النواحي.
- المساهمة في تنمية المجتمع وتطويره.
- تعديل المنهاج في معناه الواسع، والسهر على تحسينه وتطويره.
- تطوير الإدارة التربويّة بجميع مستوياتها، لتصبح إدارة ديمقراطية إنسانيّة.
- التنوّع في مصادر التعلّم، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي فقط.

1- مجلّة اللّسانيات: عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النصوص بمستوى معلمي اللّغة العربيّة، جامعة الجزائر، ع4، 1973، ص41.

2- مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات: نصر الدين الشيخ بوهني، العملية التربويّة وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفاءات، ع33، جوان 2014، ص358.

3- عبد اللّه الدائم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين، دار الملايين، بيروت، لبنان، 1980، ص33.

4- زهرة شوشان وضيف نجية: تعليمية المواد في نظام التعليم الجامعي (مطبوعة بيداغوجية)، جامعة بوزريعة، الجزائر، ص7.

3-2/ المتعلّم:

وهو المستهدف من العمليّة التعليميّة، حيث يعدّ المحور الذي تكرّسه المنظومة التربويةّ وتعمل على مراعاة جوانبه النفسيّة، المعرفيّة والاجتماعيّة. فلأجله تجهز المؤسسات بوسائل وإمكانيات تتيح له فرصة الاستفادة من هذه العمليّة. فالمتعلّم هو ذلك الشخص "الذي يملك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مُهيّئ سلفًا للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كلّ الحرص على التدعيم المستمّر لاهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلّم"[1].

يتبدّى لنا من هذا القول أنّ المتعلّم بشكل أو بآخر، مطالب بمجموعة من الصفات التي تساعد في رقيّ العملية التعليميّة وهي:

- النضج: لا بدّ أن يكون المتعلّم ناضجا؛ فكلّما نما الطفل كانت الاستجابة أحسن وإن حدث العكس هذا يعني أن الطفل متخلف عقليا لأنّ نضجه العقلي لم يكتمل بعد.
- الاستعداد: ويقصد به الاستعداد النفسي للمتعلّم الذي يساعده على الرغبة الملّحة في التعلّم، ويكون من خلال خلق أجواء مُريحة للمتعلّمين تراعي حاجاتهم[2].
- أن يكون متواضعا ومطيعا، لا مجادلا.
- أن يمتلك منهج في التعلّم[3] يدفعه إلى الابتكار والإبداع.
- التفكير الناقد وحلّ المشكلات، بحيث يستخدم تفكيره بطريقة جيّدة في تحليل المعلومات الواردة ليصل إلى أحكام وقرارات تخدمه.
- الاتصال والتشارك مع المعلّم وزملاؤه بوضوح وفاعليّة.
- المرونة والتكيّف وتقبّل وجهات النظر الأخرى.
- المبادرة والتوجيه والعمل باستقلاليّة.

فالمتعلّم الكفء : هو الذي يمتلك رغبة وميل ودافع نحو التعلّم، بحيث يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعى على تطبيق وممارسة معارفه ومكتسباته في حياته اليومية[4].

1- أحمد حساني: مرجع سابق، ص142.

2- نصر الدين الشيخ بوهني: مرجع سابق، ص367.

3محسن علي عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص39.

4خالد لبصيص: التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004، ص105.

3-3/ المحتوى:

لا ريب في أنّ الساهرين على وضع البرامج والمقررات الدّراسيّة تجول في خاطرهم مجموعة من الأسئلة:

- ✓ ماذا نُدَرِّس؟
- ✓ لماذا نُدَرِّس؟
- ✓ كيف نُدَرِّس؟
- ✓ كيف نعرف أثر ما دَرَّسنَاه؟

فجواب السؤال الأوّل يُحِيلُ تِلقائيا إلى المحتوى، أمّا الثاني؛ للوصول على هدف تعليميّ منشود، وأمّا الثالث فيتمثّل في الطرائق والاستراتيجيات المتّبعة في التّدريس، في حين الأخير؛ نُدْرِك أثر ما درّسناه من خلال مدى تحقيق الأهداف المرسومة في السؤال الثاني.

يُؤْخَذ بالمحتوى كأهمّ مصدر من مصادر التعلّم، ويُعرّف على أنه: "ما تقدّم للطّلاب من خلال منضومة التّدريس ويسعى على أن يتعلّمه الطلاب بغية تحقيق أهداف محدّدة"[1]. وهذا؛ يعني أنّه إحدى مُقوّمات المنظومة التربويّة يُساعد في إيصال المتعلّمين إلى الأهداف المرجُوّة من العمليّة التعليميّة.

وفي موضع آخر هو: "نوعيّة المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي تُنظّم على نحو معيّن، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسيّة"[2]. أي كلّ ما يُدَرّس للمتعلّمين في فترة معيّنة، يكون ضِمن خِطّة مدروسة وأهداف مُسَطّرة. مُنَظّم ومُراع للمعارف والحقائق العلميّة.

يمكن القول فيه أيضا: "أنّه جملة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتصميمات والمهارات الأدائيّة والعقليّة، التي تتضمّنها المادة التعليميّة في الكتاب المدرسي."[3] بمعنى أنّه شامل لمصادر التعلّم الموجودة في الكتاب المدرسي كنصوص القراءة، الصور، الأشكال، والأنشطة...إلخ.

نخلص من الأقوال السابقة؛ أنّ المحتوى التعليميّ هو تلك المادّة التعليميّة التي تحمل بين طيّاتِها مجموعة من الخبرات المعرفيّة كالمفاهيم والحقائق العلميّة، والمهاريّة كالملاحظة والاستنتاج، والوجدانية كالقِيَم الإنسانية... إلخ. تُرْسَم في شكل أهداف معيّنة قصد تحقيق النّمو الشامل والكامل للمتعلّم.

1- حسن حسين زيتون: تصميم التدريس "رؤية منظومة"، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص108.

2- محمد حسن حمادات: المناهج التربويّة "نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص144.

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص285.

4/ مهارات التّدريس الأساسيّة:

يُقصد بها: أداء المعلّم في القدرة على حدوث التعلّم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربويّ الذي يسبق عمليّة التّدريس والمرور بالخبرات السابقة، ويختلف هذا الأداء باختلاف طبيعة المادّة المراد تدريسها للمتعلّمين وخصائصها والأهداف التي وضعت من أجل تعليمها.[1]

يمكن القول فيها أيضا أنّها: مجموعة السلوكيات التّدريسيّة التي يظهرها المعلّم أثناء نشاطه التّعليميّ، بهدف تحقيق غايات معيّنة.[2]

نلحظ من القولين أنّ مهارات التّدريس تتمثّل في السلوك الذي يصدر عن المعلّم بُغية تحقيق أهداف تعليميّة مرسومة من قبل، بحيث يكون هذا السلوك مُفْعَم بمجموعة من استجابات عقليّة، انفعالية، وجدانية وحِس حركيّة تتناسب والموقف التّعليميّ. تكون مُجَزَّئة على ثلاث مراحل وهي: التّخطيط، التّنفيذ والتّقويم.

4-1/ مرحلة التخطيط:

التّخطيط في اللّغة بمعنى التسيطر والتهذيب، أمّا في الاصطلاح التربويّ فهو: عمليّة تصور مقصود ومسبق للمواقف التّعليميّة وما يجري فيها من فعاليات.[3] وبما أنّ التّدريس أحد الأمور الرّئيسيّة للعمليّة التعليميّة، فيمكن القول أنّ فاعليته وجدواه تتوقف على مقدار ما يُبذل من جهود في التّخطيط له.[4]

أي أنّه نشاط فكري وثقافي يُجسّد في تِلك الطرائق والرسومات والإمكانات والوسائل المتاحة التي يلجأ إليها المعلّم ليصِل بالمتعلّمين إلى الأهداف المنشودة.

وتنحصر أغلب الخطط التّدريسيّة في ثلاثة أنواع[5]:

1- داود درويش حلس و محمد أبو شقير: محاضرات في مهارات التّدريس، واحة التربيّة الإسلاميّة https://tarbislam.blogspot.com ، بتاريخ: 2019/02/21. ص15.

2- مجلّة أنسنة للبحوث والدّراسات: منصور بوبكر ومحمد سبع: أثر برنامج المرافقة البيداغوجيّة في تعلّم مهارات التّدريس، جامعة الشهيد حمى لخضر، الوادي، مج8، ع26، جانفي2021، ص11.

3- سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص390.

4- عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال "تخطيطه، مهاراته، استراتيجياتهن تقويمه"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط3، 2013، ص35.

5- سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: مرجع سابق، ص391، 392.

- خطط بعبدة المدى (الخطة الفصلية): period planning

ويقصد بها التنظيم السنوي للتعلّمات؛ أي الخطط السنويّة التي تُفيد في بيان المعالم الأساسيّة للمنهج المقرر خلال سنة دراسيّة كاملة للصقّ أو المرحلة في ضوء الأهداف التربويّة الموضوعة.

- خطط متوسطة المدى (خطة الوحدة الدراسية): Unit Planning

ويقصد بها الخطط الفصليّة والشهريّة، حيث يقوم المعلّم بتقسيم الخطة السنوية إلى فصلين قبل نصف السنة، ومن ثمّ يقوم بتقسيم الفصل الأول على الأشهر التي تقع خلاله، والشيء نفسه للفصل الثاني. ويعتبر هذا النّوع أكثر مرونة في التّنفيذ من النّوع الأوّل؛ فهي انسجام بين خطط بعيدة المدى ومتوسطة المدى من جهة، وتساعد المعلّم في توزيع الأهداف المخطط لإنجازها خِلال شهر واحد من جِهة أخرى.

- خطط قصيرة المدى (تخطيط الدروس اليومية): Lesson planning

وهي من أهم الخطط التي يحتاج إليها كل من المدرّس والمدرسة على حدّ سواء، لما لها من دور فاعل في جعلهما على وعي تام بما يُراد إنجازه في الدّرس. وتمتاز عن غيرها من الخطط بكونها أكثر تفصيلا وأشدّ إحكاما، وأكثر قربا من الواقع.

4-2/ مرحلة التنفيذ:

وهي المرحلة التي يُنجز فيها المعلّم ما خطّط له في المرحلة التي سبقتها، وتبدأ بدخول المعلّم إلى الصف معلنا بداية الحصة مستعينا في ذلك مجموعة من الوسائل والاستراتيجيات التي تسهّل عمليّة الاستيعاب لدى المتعلّمين. وفيها يسعى المعلّم إلى استعراض قدراته ومهاراته وخبراته في التدريس التربويّ الفعال بالشكل المطلوب. ومن هذه المهارات:

- **التّهيئة الذهنية[1]:**

يقصد بها إعداد التلاميذ للدرس الجديد حتى يكون في حاله ذهنيه وانفعاليه وجسميّة، قوامها التلقي والقبول وهي من الممارسات التربوية التي تساعد في إثاره اهتمام المتعلّمين وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس.

كثيرًا من المعلّمين يعتقدون أنّ التهيئة تقتصر فقط على البداية متجاهلين في ذلك أنّ الدرس يشمل عدّة أنشطه متنوعة يحتاج كل منها الى تهيئه مناسبه حتى يتحقق الغرض المطلوب. ولا يوجد تصنيف واحد للتهيئة يتفق عليه المتعلمين لذلك سنميّز فيها ثلاثة أنواع وهي:

التهيئة التوجيهية:

تستخدم أساسًا لتوجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع المعتزم تدريسه، يقدم فيه المعلم تصوُّر للأنشطة التعليمية

1- داود درويش حلس و محمد أبو شقير: مرجع سابق، ص105، 107.

لقياس مدى تمكنهم من المادة التعليميّة المدرّسَة.

التهيئة الانتقالية:

تتمثل في الانتقال التدريجي من المادة التي سبق معالجتها إلى المادّة الجديدة اعتمادا على مجموعه من الأمثلة في تسهيل العملية لتحقيق الانتقال التدريجي المنشود.

التهيئة التقويمية:

تستخدم عاده لتقويم ما تعلّمه المتعلّم قبل الانتقال إلى الأنشطة الجديدة، وتعتمد كثيرا على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ وعلى الأمثلة التي يقدمها لقياس مدى تمكّنه من المادّة التعليميّة.

تنويع المثيرات:[1]

عمليّة التّدريس عمليّة تواصليّة أركانها (المرسل، الرسال، الوسيل، المستقبل، التغذية الراجعة). فالمرسل هو المعلّم والرسالة هي محتوى الدرس، والوسيلة هي تنويع المثيرات، والمستقبل هو المتعلّم، أمّا التغذية الراجعة ممثلة في مدى فهمهم لمضمون تلك الرسالة.

إنّ استعمال المعلّم في كلّ لحظة من لحظات الدرس مهارة، هو منزلة للزيادة في التحصيل الدراسي لدى المتعلّمين. وينتج ذلك عن طريق تنويع مجموعة من المثيرات منها:

- الإيماءات:

كحركات الرأس واليدين وتعبيرات الجسم بالموافقة أو العكس.

- استعمال تعبيرات لفظية.
- حركه المدرس الهادفة والمقصودة من مكان الى اخر في الموقف التدريسي
- إشارات المعلّم التي يستعملها للتعبير عن انفعالاته.
- التغيير في الصوت والنبرات إضافة إلى تنويع الحواس؛ مثلا الانتقال من الاستماع الى المشاهدة.

فكلما اتّسم الموقف التعليمي بالإيجابية، زاد التعلم وزادت كفاءة وجودة العمليّة التعليميّة التعلميّة.

1- مجلة بحوث الشرق الأوسط: زينة سالم محيي وحسن علي فرحان العزاوي، مهارات التدريس الصفي اللازمة للطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية، جامعة بغداد، العراق، ع51، سبتمبر2019، ص240.

استخدام الوسائل التعليمية:[1]

تعرّف الوسائل على أنّها أيّ شيء يستخدم في العمليّة التعليميّة التعلُّميّة بهدف مساعدة المتعلّم على بلوغ الأهداف بدرجه عالية من الإتقان.

والعمليّة التربوية الفعالة تقتضي بالضرورة معلّمًا فعالاً، وحتى يتحقق الأمر لابدّ من استخدام وسائل تعليميه متعددة الأساس فيها أنْ تتضمن عناصرها الأربعة وهي:

- المواقف التعليميّة: ويقصد بها الأحداث الواقعيّة التي يعيشها المتعلّمون داخل المدرسة أو خارجها وتسهم في تسهيل عمليّة التّعليم والتعلّم من ذلك: التجريب المخبري.
- المواد التعليمية: وهي الأشياء التي تحمل محتوى دراسيًا معينًّا كالكتاب المدرسيِّ مثلا...إلخ.
- الأجهزة والأدوات التعليميّة: يشير المصطلح إلى الأشياء التي تُستخدم لغرض محتوى المادّة التعليميّ كجهاز العرض السينمائي يتم من خلاله فيلم تعليمي مثلا.
- الأشخاص: وهم الأفراد الذين يُؤْتى بهم إلى الموقف التّدريسي بُغيته مساعدة المتعلّمين على التعلّم.

ومن المعلوم أنّ اختيار تلك الوسائل يكون بشكل متداخل مع الإجراءات التّدريسيّة؛ فاختيار المعلّم لإجراء تدريسيّ معين، مرهون بوجود وسيله تعليميّة تجعل هذا الإجراء ممكن التنفيذ عمليًا لأنّ العلاقة بينهما علاقة ديناميّة تفاعليّة.

طرح الأسئلة ومناقشتها:[2]

يعدّ صياغة الأسئلة الصغيرة من المهارات التي يسعى أن يتقنها المعلّم الناجح نظرا لِدورها الفّعال في العمليّة التعليميّة، كونها همزة وصل بين المعلّم والمتعلّم حيث تساعد على التأثير في مهارات المتعلّمين ودفعهم إلى حب الاستطلاع وتنمية الميول.

وتقوم الأسئلة الصفيّة على أنواع عدّة منها:

- تبعا لنوعيه الإجابة:

هناك صنفين وهما أسئلة محدّدة الإجابة وأخرى مفتوحة. أمّا الأولى تحمل إجابة واحدة فقط، في حين الثانية تحمل أكثر من إجابه كالرأي والتّوقعات تبعًا لمستويات علوم المعرفة.

منها أسئلة التذكر لقياس مدى قدرة المتعلّم على تذكر المفاهيم والتعميمات التي سبق له تعلّمها وأسئلة الفهم التي تهدف إلى مدى استيعاب المعلومات وإدراكها وأسئلة تطبيقيه كحلٍّ مشكلة تعليميّة معيّنة، لإضافةً إلى أسئلة التحليل والتقويم...إلخ.

1- محمد محمود حيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2014، ص313، 314.

2- عفت مصطفى الطناوي: مرجع سابق، ص109، 114.

- تبعًا لنوعية الكشف الذي تهدف إليه:

في كثير من مواقف المناقشة الصغيرة ما يطرح المعلّم سؤالاً على أحد التلاميذ، فيجيب هذا الأخير إجابه أوليّة قد تحمل الخطأ أو النّقص مثلا، وفي أحيان أخرى يشعر المعلّم بأنّ المتعلّم غير متأكد من إجابته.

في هذه الحالة يحتاج المعلّم أن يوَّجه للمتعلّم سؤالا آخر لاستدعاء معلوماته السابقة بهدف مساعدته على تصحيح الإجابة أو تأكيدها أو إكمالها وتسمى بالأسئلة الكاشفة.

التعزيز:

وهو عملية تثبيت السلوك المناسب وزيادة احتمالات تكراره في المستقبل وذلك بإضافة مثيرات إيجابية، كذلك تغيير السلوك الغير مناسب بإزالة المثيرات السلبية التي أحدثته.

ومن أشكاله:[1]

- التعزيز الإيجابي والسلبي:

أما الإيجابي فيقصد به إضافة مثير إيجابي بعد السلوك مباشرة كالابتسامة مثلا حتى يكرر حدوثه مستقبلا، وأمّا السلبي هو إزالة الشيء المكروه الذي أدى إلى حدوث هذا السلوك.

- المعززات الطبيعية والاصطناعية:

يكون المعزز طبيعيا إذا كان يتبع السلوك بطريقة منطقيّة اعتيادية، ويكن اصطناعيًا إذا لم يكن كذلك. والمعزِّز هو التقديم الفوري للشيء المرغوب أو الإزالة الفورية للشيء المكروه.

- المعززات التفاضليّة:

ويقصد بها تعزيز الاستجابات المناسبة والتغاضي عن الاستجابات الغير مناسبة، مثلا إذا تكلّم المتعلّم بأسلوب لائق نعزّز الموقف، لكن إذا حدث العكس نتجاهله مع ردة فعل تبين أنه قام بسلوك غير لائق.

- المعززات الثانوية:

وهي مثيرات حيادية اكتسبت خاصية التعزيز من خلال اقترانها المتكرر بمعززات أخرى كالتعاطف مثلا.

- المعززات الرمزية:

وهي عبارة عن رموز معينة لها قيمة معنوية هامة ومادية في بعض الأحيان كأن تعزز سلوك المتعلم بقطعة حلوى.

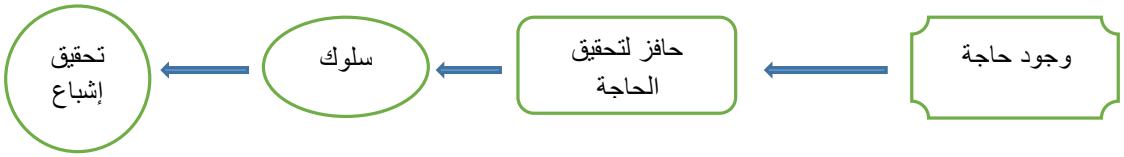
- معززات نشاطية:

وهي نشاطات يحبها المتعلم فيسمح له بالقيام بها، في حال تأديته للسلوك المرغوب فيه.

1- عناية حسن القبلي: التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2014، ص27.

إثارة الدافعية:

يقابلها المصطلح الأجنبيMotivation، بمعنى قوة ذاتيّة نابعة من الفرد أو خارجية نابعة من البيئة المحيطة به حيث تدفعه لتحريك سلوكه وتحقيق غاية قد يشعر بأهميتها المادية والمعنوية في حياته.



نقصد بالدافعية للتعلم؛ حالة داخلية في المتعلم توجهه على الانتباه في الموقف التعليمي، وقيامه باستمرار بنشاط موجه حتى يتحقق التعلم كهدف.[1]

نميز نوعين من الدافعية منها خارجية والأخرى داخلية؛ أما الأولى يكون مصدر إثارتها خارجي كالمعلّم والزملاء...إلخ. في حين الثانية يكون مصدر إثارتها داخلي من المتعلم نفسه كغاية يريد تحقيقها لذاته أي لإرضاء نفسه دون غيرها.

ومن الأساليب التي تستخدم في زيادة الدافعيّة نحو التعلّم نجد[2]:

- إثارة اهتمام المتعلّمين بموضوع الدرس في بداية الحصة.
- المحافظة على استمرار الانتباه داخل الصف طول الحصة.
- أن يُشرك المعلّم تلاميذه في نشاطات الدّرس.
- تعزيز إنجازات المتعلّمين.

4-3/ مرحلة تقويم التعلّم:

يعني التّقويم في اللّغة؛ إزالة الاعوجاج.

أمّا في الاصطلاح فقد اختلفت تعريفاته نظرا للتّطورات العلميّة المتلاحقة وكثرة الأبحاث في المجال الديداكتيكي ومن بين أهم تعريفات التقويم نجد أنّه:

- مجموعة الأحكام التي تزن بها شيئا ما أو جانبا من جوانب العمليّة التعليميّة، وتشخيص نقاط القوّة والضعف فيها. ودراسة العوامل والظروف المؤثرة فيه، ثمّ اقتراح الحلول التي تصحح المسار وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوّة.[3]

1- صلاح الدين عرفة محمود: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص281.

2- المرجع نفسه: ص291.

3- فراس السليتي: استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015، ص418.

وقيل أيضا: عمليّة متكاملة يتمّ فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربيّة، وتقدير الدرجة التي يتمّ فيها تحقيق الأهداف.[1]

ويشير التّقويم في معناه الواسع إلى كونه عمليّة منظمة يتمّ من خلالها إصدار حكم على ظاهرة تعليميّة بالاعتماد على وسائل وأساليب قياسيّة كالاختبارات التّحصيليّة مثلا، كما أنّه لأحد مكوّنات المنهاج وبواسطته يتمكّن المعلّم من معرفة جوانب القوّة والضعف لدى المتعلّمين.[2]

من التعريفات نلخص أنّ التقويم عمليّة تربويّة شاملة ومستمّرة تعمل على تقدير التّحصيل الدّراسي للمتعلّم وذلك من خلال الكشف عن مواطن القوّة لتعزيزها ومواطن الضعف لمعالجتها، كذلك من عملية التقويم يمكن تقدير المردوديّة ومدى نجاح الأنشطة الدراسيّة في العمليّة التعليميّة التعلميّة.

ويصنّف التقويم إلى عدّة تصنيفات نذكر منها:[3]

التقويم القبلي (التمهيدي): primary evalution

وهو الذي يتمّ قبل البدء في تنفيذ المنهاج لإدراك الخلفيّة العلميّة والمعلومات التي يمتلكها المتعلّمين قبل بدء الدّراسة، يحدث عادة هذا التقويم في بداية العام الدراسي ومن أدواته: الاختبارات التحصيليّة والاختبارات النّفسيّة.

التقويم التّكويني (المستمّر): formative evalution

يعدّ عمليّة مستمرّة تحدث خلال تنفيذ المنهاج لتقويم محتوى المادّة الدراسيّة وأساليب تدريسها، والغاية منه تكمن في معرفة مدى التقدم الحاصل لدى المتعلّمين. ومن أدواته: التمارين الصفيّة، الواجبات المنزليّة، كما يوفر تغذية راجعة لكل من المعلّم والمتعلّم..

التقويم التشخيصي:

يرتبط هذا النوع بالتقويم التكويني وذلك من أجل تأكيد الاستمراريّة في التقويم بهدف تشخيص صعوبات التعلّم وتحديد الأخطاء الشائعة بين المتمدرسين، سواء في معارفهم أو مهاراتهم واتجاهاتهم. من أدواته: الاختبارات الشفويّة التي تساعد في رسم الأهداف.

1- جودت أحمد سعادة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص350.

2- محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب، دط، 2011، 151.

3محمود داود الربيعي: مناهج تربوية معاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص262، 263.

التقويم الختامي (النهائي) :Sumative evalution

أو التقويم الشامل، يستخدم هذا النوع كتقدير نهائي لتحديد مستوى التقدم الذي حققه المتعلمون عند نهاية موقف تعليمي ما أو وحدة دراسيّة أو مقرر دراسي...إلخ. حيث يوضح مدى تحقيق الكفايات، مدى تقدم التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، تزويد المعلّم بمعايير لتقييم أداء المتعلّمين، كما يلخص معدلات التقدم الدراسي في العملية التربوي.[1]

التقويم التتبعي: follow up evalution

يتم من خلال مواصلة متابعة المتعلّم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج أو البرنامج لمعرفة فعاليته والآثار البعيدة له.[2]

أمّا إذا تحدّثنا عن سمات التقويم الجيد فنجد:

- التكامل والشموليّة:

كأن يكون التقويم شاملا للموضوع الذي نقوّمه، فمثلا إذا أردنا أن نقوّم أثر المنهج على المتعلّم؛ معناه أن نقوّم المتعلم من كافة الجوانب المعرفيّة، الانفعاليّة، الوجدانيّة والحس حركيّة.[3]

- الاستمراريّة:

أي أن يكون عملية تقدير مستمر لمدى الأهداف التي يحققها البرنامج التربويّ، حتى يتسنى تصحيح مسار عمليّة التعلم باستمرار[4].

- اقتصاديا: أي يوفر الوقت والجهد أثناء تطبيقه.

5-/ مناهج التدريس وتأثيراتها:

5-1/ مفهوم المنهاج:

5-1-1/ لغة:

جاء في المعجم الوجيز في مادة (ن هـ ج): نهج الطريق نهجا بمعنى وضح واستبان، ويقال نهج الطريق بمعنى بينه وسلكه، ونَهَجَ نَهْج فُلان أي سلك مسلكه، وانتهج الطريق؛ بمعنى استبانه وسلكه. واستنهج سبيل فلان؛ أي سلك مسلكه. والمنهاج الطريق الواضح والخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة، منهاج التعليم ونحوهما، والجمع مناهج[5].

1- صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص361.

2- المرجع نفسه، ص363.

3- أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2012، ص32.

4- مروان أبو حويج: القياس في التقويم في التربية وعلم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص24.

5مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، مادة (ن هـ ج)، دار الشروق، القاهرة، مصر، دط، مج1، 1989، ص636.

ويقابل المنهاج في اللّغة الإنجليزية مصطلح **Curriculum**، وتعني ميدان أو حلبة السباق التي يتنافس عليها المتسابق ونظم مكتوبة يتم التدريس في ضوئها. فهو؛ يحدد المعلومات والمعارف والمهارات التي على المتعلم اكتسابها وتقويمها حتى تحقق المنظومة التربوية النجاح.

5-1-2/ اصطلاحا:

قبل التّطرق إلى المفهوم الاصطلاحي للمنهاج التربويّ لا بد من الوقوف عند مفهوم التربية، وتعرف عموما بكونها عمليّة شاملة تتناول الإنسان من جميع جوانبه بما فيها النفسيّة والعقلية والشخصية والسلوكية، كذلك أسلوبه في الحياة وطريقة تفكيره ، ويمكن القول فيها أيضا إنها عملية لإعادة بناء الخبرة بهدف التوسيع والتعميق في جميع المضامين.[1]

أمّا المنهاج فقد تعددت تعريفاته نذكر منها:

- "منظومة تضمّ عدة عناصر ومكونات مترابطة ومتفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة".[2]

فهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، سواء كان داخل الصف أو خارجه.[3]

- مجوعة الخبرات الثقافية، والرياضية، والاجتماعية، والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل محيط الدراسة وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم تبعا للأهداف التربوية[4].

ما نستشفه من التعريفات السابقة؛ أنّ المنهاج التربوي تصور للمنظومة التربوية انطلاقا من المدخلات وصولا إلى المخرجات، أما المدخلات فنعني بها المحتوى والأهداف وجميع عناصر التربية من معلم، متعلم، إدارة...إلخ. في حين المخرجات التعليمية فنقصد بها مدى تحقق الأهداف والكفايات من الخطط التدريسيّة، يحرص على بناء شخصية متكاملة للمتعلم شاملة لجميع النواحي بما فيها العقلية، النفسية، الانفعالية، المهارية...إلخ.

5-2/ أنواع المنهاج التربوي:

نتج عن اختلاف الاتجاهات الثقافية والمعرفية وتعدد المدارس الفكرية بروز نوعين من المناهج التدريسيّة وهما:

1- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: اسماعيل دحدي ومزياني الوناس: التقويم التربوي "مفهومه، أهميته"، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع31، ديسمبر 2017، ص120.

2- ماهر إسماعيل صبري ومحمد يوسف: المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي، مكتبة الشقري، جدّة، السعودية، ط1، 2009، ص11.

3- منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمّان، الأردن، دط، 2008، ص9.

4- سعدون محمود الساموك وهدي علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ط1، 2005، ص117.

5-2-1/ المنهاج التقليدي(الضيق):

كانت النظرة للمنهاج الدراسي قاصرة، لا تتجاوز المقررات الدراسية باعتباره مجموعة من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدراسة.[1] فالمنهاج بمفهومه الضيق "هو مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للمتعلمين بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها."[2] جاء هذا المفهوم بنظرة تقليدية مفادها أنّ وظيفة المدرسة تنحصر في تقديم المعرفة للمتعلم كأنّ المعارف والمفاهيم شيء مقدس موروث عن الأجيال السالفة.

خصائص المنهاج التقليدي:

- يعنى بالمقررات الدراسية والسعي على تنمية الجانب المعرفي والمفاهيمي للمتعلّم
- يتخذ من الكتاب المدرسي ينبوعا للمعرفة.
- تقتصر عملية التقويم على التحصيل المعرفي فقط
- عزل البيئة التعليمية عن الواقع
- طريقة التدريس في الغالب هي الإلقاء والتلقين.[3]

عيوبه:

- مهمّة المدرسة تقتصر على إيصال التراث إلى أذهان المتعلّمين بالقوة والتشديد على الحفظ باعتبار المعارف والمعلومات كهدف متكامل في جدّ ذاته.
- التركيز على الجانب العقلي للمتعلّمين وإهمال الجوانب الأخرى كالنفسيّة، المهاريّة، الوجدانيّة...إلخ.
- يفتقر إلى التجديد في طرائق التدريس لأنه يعتمد فقط على طريقة الحفظ والتلقين.
- تعويد المتعلّم على السلبية وغياب روح التفاعل والتنافس داخل جو الدراسة.
- إهمال حاجات ورغبات المتعلّمين.
- عدم تشجيع المتعلّمين على البحث والاستطلاع والمبادرة في بث آرائهم وتقديم الاقتراحات

5-2-2/ المنهاج الحديث (الواسع):

نظرا للتطورات الفكرية التربوية والعلمية المعرفية الهائلة والطرائق التجريبية الفعالة، تغير مفهوم المنهج ليصبح نظام يتكون من عناصر أربعة وهي: المحتوى الدراسي، الأهداف التعليمية، طرائق التدريس، عملية التقويم.

1-محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم: المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2016، ص16.

2- ابتسام صاحب الزوبني وآخرون: المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 20013، ص17.

3- محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم: مرجع سابق، ص18.

والمنهاج بمفهومه الواسع؛ يعني كل ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة من مفاهيم ومعارف ومهارات تعدل سلوكه وتنمي شخصيته[1].

أو هو مجموعة الخبرات التي تكسب المتعلم مجموعة من الأنماط السلوكية وغيرها، تعدله أو تغيره إلى اتجاهات مرغوب فيها مما تساعدهم في إتمام نموهم وتربيتهم تربية شاملة تستهدف الجسم والعقل والوجدان.[2]

فالمنهاج بمفهومه الحديث الواسع؛ كل ما تقدمه المدرسة للمتعلمين داخل الصف أو خارجه، بغية تقويم سلوكهم الغير مرغوب فيه أو تعزيز السلو السوي حتى يكتمل نموهم من جميع النواحي.

خصائصه:

- اعتماده على الخبرة التي تشمل المعلومات والنشاطات والإمكانات المتاحة...إلخ، فهي حجر الأساس في بناء شخصية المتعلم وتعلّماته، بحيث تجعل منه نشيطا مراعيا للموقف التعليمي منسجما معه[3].
- لم تعد المدرسة المكان الوحيد للتعلم، بل تعدت إلى المعسكرات العلمية والزيارات الميدانية...إلخ.
- استخدام أكثر من طريقة في الموقف التعليمي الواحد.
- التركيز على تعلّم المتعلّم وليس العمليّة التعليمية فقط
- يراعي الفروق الفردية.
- يجعل من المتعلم عنصرًا فاعلًا في الدرس مما يتيح جو من المنافسة الفعالة داخل الحجرة الصفية.
- اختيار المحتوى الدراسي وفق معايير تتناسب والمعلّم والمتعلّم.
- يتسم بالتطور المستمر من التخطيط إلى التعديل ثم التحسين والتطوير.
- تنسيق العلاقة بين البيئة المدرسية والمحيط الخارجي.

5-3/ موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث:

في ضوء ما تقدم حول مفهوم المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث وتناول خصائص كل منهما يمكن عقد موازنة بينهما كالآتي[4]:

المجال	المنهاج القديم	المنهاج الحديث

1- محمد صابر سليم وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص16.

2- ماجد أيوب القيسي: مرجع سابق، ص40.

3- علي أحمد مذكور: مناهج التربية وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2001، ص16.

4- وليد بركاني: محاضرات في بناء المناهج (مطبوعة بيداغوجية)، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر، 2018، 2019، ص7، 8.

طبيعة المنهاج	1.المقرر الدراسي مرادف المنهاج . 2.اهتمامه بالجانب المعرفي وإهماله للجوانب الأخرى 3.يركز على الكم. 4.يعد المادة الدراسية محور العمليّة التعليميّة.	1. المقرر الدراسي جزء من المنهاج . 2.يهتم بالتنمية الشاملة لشخصية المتعلّم. 3.يركز على الكيف. 4.يعد المتعلّم ركيزة العمليّة التعليميّة
تخطيط المنهاج	1.يعده المتخصصون في المادة الدراسيّة. 2.يركز على اختيار المادة الدراسية. 3- محور المنهاج هي المادّة الدراسية.	1.يشارك في اعداده جميع الاطراف التربويّة 2.يشمل عناصر المنهاج الأربعة. 3- محور المنهاج هو المتعلّم.
المادة الدراسية	1.غاية بحد ذاتها 2.ثابة لا تتغير أو تعدل. 3-تبنى على أساس التنظيم المنطقي. 4-المواد الدراسيّة منفصلة ومصدرها الكتاب المدرسي.	1.وسيلة لتحقيق الغاية 2.تعديل حسب ظروف التلاميذ واحتياجاتهم 3-تبنى على أساس سيكولوجية المتعلّم. 4.المواد الدراسيّة متكاملة ومصادرها متنوعة
طريقة التدريس	1.يقوم على التلقين والحفظ. 2.لا تهتم بالنشاطات. 3-اقتصار التقويم على الاختبارات التحصيلية. 4.تغفل عن استخدام الوسائل التعليمية .	1.استعمال طرائق متنوعة كلّ حسب الموقف التعليمي. 2. تهتم بالنشاطات والتنويع فيها. 3-الوسائل التقويمية متنوعة 4.تستخدم وسائل تعليمية متنوعة .
المتعلم	1.سلبي غير مشارك يعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومة. 2.يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية	1-إيجابي يشارك بفاعلية. 2. يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة .
المعلم	1.علاقته تسلُّطية مع التلاميذ. 2.لا يوفر جو تفاعلي بين المتعلمين داخل الصف 3.لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. 4.يحكم عليه بمدى نجاح المتعلمين في الامتحانات الدراسية.	1. علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام 2.يوفر جو تفاعلي بين المتعلمين. 3. يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. 4.- يحكم عليه بمدى تحقق الأهداف المخطط لها مسبقا في المتعلمين. 5- حرّ كونه آدمي وليس آلة.

	5.يهدد بالعقاب وتوقعه.	
الحياة المدرسية	1.تخلو الحياة المدرسية من الانشطة الهادفة. 2.عزلها عن الواقع. 3.لا توفر جو ديمقراطي. 4.لا تساعد على النمو السوي .	1. تهيء الحياة المدرسية الجو المناسب للتعلم. 2.ارتباطها بالواقع. 3توفر جو ديمقراطي.. 4.تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	1.تنظر للمتعلم بصفته فرد مستقل سلبي.. 2.يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلّم. 3-المدرسة لا تخدم البيئة. 4-وجود حاجز بين المدرسة والمجتمع.	1.تنظر للمتعلم بصفته فرد اجتماعي متفاعل. 2. لا يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم. 3. توجه المدرسة لتستخدم البيئة الاجتماعية. 4. لا يوجد بين المدرسة والمجتمع أسوار وحواجز

5-4/ المنهاج والكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي من الوسائل الضرورية الفعالة في العملية التعليمية فهو بمثابة وعاء حامل للمادة الدراسية يحتاج إليه كل من المعلم والمتعلم على حد سواء، ومن تعريفاته أنّه:

- نظام كلي يرمي إلى مساعدة كل من المعلمين والمتعلمين في صف ما ومادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج[1].
- كتاب يتناول مادة دراسية معينة وفقا لنسق خاص لغرض الانتفاع به في مستوى تعليمي معين، وهو مصدر من مصادر المعلومة[2].

نخلص إلى أنّ الكتاب من المرتكزات الأساس في العملية التربوية، فهو وسيلة مفعمة بخبرات ومعارف ومهارات حددها البرنامج التعليمي في شكل مادة من المواد الدراسية، تستهدف فئة معينة مراعية لقدراتها، وهو أيضا أداة لتصريف المنهاج التربوي.

الكتاب مرآة عاكسة للمنهاج، في كونه يقوم على نفس أسس هذا الأخير، كما يعد ميدان لتطبيق المنهاج بفعالية ويراعي مبادئه. بالرغم من أنّه الممارسة الفعلية للمنهاج لكن الفرق بين الاثنين يتجلى في:[3]

1- رحيم علي صالح وسماء تركي داخل: المنهج والكتاب المدرسي، مكتبة نور حسن للطباعة والتنضيد، بغداد، العراق، ط1، 2017، ص158.

2- نعمة الأسدي: محاضرات المنهج وطرائق التدريس (مطبوعة بيداغوجية)، كلية التربية، جامعة الكوفة، العراق، 2021، ص1.

3-رحيم علي صالح وأسماء تركي داخل: مرجع سابق، ص158

- أنّ المنهاج أشمل وأعمّ من الكتاب.
- المنهاج مادة علمية مخطط لها غير محددة الزمن في حين الكتاب المدرسي مقترن بزمن معين.
- الكتب احدى أدوات المنهج ويستهدف المتعلم.
- كلاهما يسعى للتنمية الشاملة للمتعلم.
- المنهاج محدد لأهداف قد لا تكون محدّدة ولفئات مختلفة.
- الكتاب المدرسي تكون أهدافه محققة مسبقًا.

6-/ طرائق التدريس وتأثيراتها:

6-1/ مفهوم الطريقة:

6-1-1/ لغة:

جاء في كتابه عزّ وجلّ: **"وأَنَّا مِنَّا الصَالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُناً طَرَائِقَ قِدَدَا "**[1]

بمعنى كنا ذوي مذاهب وفِرق مختلفة ولكلّ منّا حالته.

وقوله أيضًا: " **وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ المُثْلى** "[2].

وورد في لسان العرب؛ أن الطريقة هي السيرة، وطريقه الرجل مذهبه، والطريقة: الخط في الشيء وجمعها طرائق.[3]

فالطريقة إذن؛ هي المذهب والسيرة أّو المسلك الذي تتخذه للوصول إلى هدف ما.

6-1-2/ اصطلاحا:

تباينت المفاهيم التربوية لمصطلح الطريقة إلاّ أنّ أشملها ما يلي:

- فهي مجموعه من الاجراءات التي يقوم بها المعلّم والمتعلّم من أجل تحقيق الأهداف والوصول إلى درجة الاتّقان وقد تكونوا تعلمية يقوم بها المتعلّم، وقد تكون تعليميّة يقوم بها المعلّم، وتنظم الأنشطة بنوعيها فتشكل يسمى طرائق التدريس[4].
- وفي موضع آخر هي; الأسلوب الذي ينظّم به المعلّم الموقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة[5].

1- سورة الجن: الآية11، برواية ورش، ص572.

2- سورة طه: جزء من الآية63، برواية ورش، ص315.

3- ابن منظور: مرجع سابق، مادة (ط ر ق) ، مج4، ص2665.

4-رحيم يونس كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس، دار نجلة، الأردن، ط1، 2009، ص142.

5- إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر: استراتيجيات التدريس الحديثة، مملكة الرشد، الرياض، السعودية، ط1، 2007، ص20.

ما نستشفه من التعاريف السابقة هو أنّ الطريقة هي: مجموعه من الإجراءات والأساليب والخطوات التي يتخذها المعلّم كوسيله فعاله في الوصول بالمتعلّمين إلى أهداف محدّده. وتعني أيضا ما ينهجه المعلّم من عمليات وأنشطه داخل الغرفة الصفيّة مستخدمًا في ذلك وسائل وتقنيات تتناسب والموقف التعليمي وحاجات ومستوى المتعلّمين والمادّة التعليميّة.

والطريقة غير الأسلوب فهي شاملة وعامة في حين الأسلوب خاص، فهو بمثابة سمة شخصية يتميز بها المعلّم عن غيره من المعلّمين، كما أن الأسلوب متغير ومتطور أي يكون حسب الدرس أو مستوى المتعلم...إلخ، أي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.

تقوم العملية التعليمية على العديد من الطرائق، تختلف باختلاف الموقف التعليمي والمادة التعليمية وفروقات المتعلمين منها القديمة كالمحاضرة والتسميع والتلقي...إلخ. ومنها الحديثة كالاستكشافية وحل المشكلات وطريقة المشاريع...إلخ. ومنها ما صنف إلى طرائق عامه وأخرى خاصه فرديه وأخرى جماعيه وفي هذه الدراسة سنسلط الضوء على الأكثر منها شيوعا وتنفيذا.

6-2/ طرائق التدريس التقليدية:

وهي تلك الطرائق التي اتخذت من الفلسفة الأرسطية أصلا لها، تعتمد على الإلقاء ولا توجيه، بحيث تعتمد على التسلسل المنطقي كما تعتمد على الحفظ في التعلم والتذكر عند التقويم.

6-2-1/ الطريقة القياسية:

وهي التي تبدأ بتعليم الكليات لتنتهي إلى تعليم الجزئيات؛ أي تبدأ من القاعدة لتصل إلى الأمثلة. تسمى أيضا بالطريقة التحليلية استنادا إلى كون التحليل هو تجزئة المعرفة إلى عناصرها مع بقاء العلاقة فيما بينها.

تقوم وفق الخطوات الآتية:[1]

- التمهيد: ويقصد به تهيئة المتعلّمين للدرس الجديد من خلال التذكير بمعطيات الدرس السابق.
- عرض القاعدة: يقوم المعلم بكتابة القاعدة على السبورة مع انتباه التلاميذ، حتى يشعرون بوجود مشكلة تحتاج إلى حل أنسب.
- شرح القاعدة: يطلب المعلم من تلاميذه الاتيان بأمثلة تتناسب ومجرى القاعدة، وإن عجزوا عن ذلك يساعدهم من خلال تقديم كلمات مفتاحية أو حتى تقديم مثال، من ثمة يتقدم التلاميذ بأمثلة موازية لمثال المعلم. وتساعد هذه العملية على رسخ المعلومة في ذهن المتعلم.

1- وليد بركاني: محاظرات في تحليل الطرائق (مطبوعة بيداغوجيّة)، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة 08 ماي1945، 2018، 2019، ص36، 37.

التطبيق: بعد استيعاب المتعلم لقاعدة من خلال الأمثلة، بإمكانه التطبيق على القاعدة من خلال توجيهات المعلم التي قد تكون في الغالب عبارة عن تمارين وتدريبات.

ومن بين مزايا الطريقة القياسية نجد[1]:

- ترسيخ القاعدة في الأذهان المتعلّمين.
- الكشف عن مدى المعلومات والمعارف التي بحوزة المتعلّم.
- اشتراكها مع الطريقة الاستقرائية في بعض النقاط.

أمّا ما يعيبها فنجد:

- قدرات المتعلمين لا تتناسب وبعض تعميمات الدروس أو القواعد، فيشعر المتعلم بالعجز، وبذلك استنكار الطريقة وعدم اعتبارها في المرات القادمة
- تعيق فكر المتعلم في كونها تعطي ما هو جاهز، إضافة إلى أخذ الأمثلة من المعلم في بعض الأحيان، ما يجعل الأهداف منعدمة من هذه الطريقة.

6-2-2/طريقة التلقين:

يقوم فيها المتعلم بالحفظ والاستذكار والاستظهار تصلح في بعض الحالات لتحفيظ القران مثلا والقواعد أو القصائد...إلخ. إلاّ أنّها تعارض أن يكون المتعلّم أكثر حيوية ونشاطا ثناء الموقف التعليمي،[2] منطلقها تلقي المعلومة وحفظها ثم استظهارها عند الطلب.

إيجابياتها:

- ضرورية مع القوانين التي تستدعي الحفظ في مواقف معينه.

من خلال الحفظ والاستعراض يكون المتعلم قادرا على الاستشهاد والدفاع عن آرائه في مواقف أخرى.[3]

سلبياتها[4]

- لا تستجيب لميول المتعلمين ورغباتهم.
- قد تكون سببا في هدر الجهد في حفظ ما لا يستفيد منه المتعلّم في حياته.
- لا تعمل على تنميه التفكير الابداعي للمتعلّم.

1- صفوت توفيق هنداوي: استراتيجيات التدريس (مطبوعة بيداغوجية) ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمنهور، العراق، ص34.

2- بليغ حمدي اسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص391.

3- المرجع نفسه: ص395.

4- المرجع السابق: الصفحة نفسها.

- لا تهتم بمهارات تفكير لان غايتها الاستظهار.

6-2-3/ الطريقة الاستقرائية:

وتقوم هذه الطريقة على الأمثلة التي يشرحها المعلّم ويناقشها ثم يستنبط القاعدة، أين يتم البدء فيها من الجزء إلى الكل، قيل فيها أنّها بطيئة في التعليم لكن في نفس الوقت تخلق الثقة في نفس المتعلّم والاعتماد على جهوده.[1]

خطواتها[2]:

- التمهيد: خطوة لإثارة انتباه المتعلّمين وشدهم للدرس الجديد، يكون التمهيد بأساليب غير محدّدة المهم أن يتماشى مع طبيعة الدرس
- عرض الأمثلة: تعرض أمثلة الدرس على السبورة، ويفضل أن تؤخذ هذه الأمثلة من التلاميذ وأن يشارك الجميع في طرحها.
- الربط بين الأمثلة: يقوم المعلّم بطرح أسئلة التشابه والاختلاف بين الأمثلة، مؤكدا استخراج العناصر المتشابهة والمختلفة، ولا مانع إن تدخل المعلم في تثبيت عنصر من العناصر لما يخفق التلاميذ في ذلك.
- استنتاج القاعدة: في ضوء ربط العناصر مع بعضها البعض، يطلب المعلم من تلاميذه استنتاج القاعدة وبذلك تدون في السبورة بخط دقيق وواضح، ويطلب بقراءتها من أكثر من متعلّم
- التطبيق: أي التطبيق على قاعدة الدرس من خلال تدريبات وتمرينات قد تكون من انشاء المتعلّم أو الكتاب المدرسي، يقاس بها مدى فهم المتعلّم للدرس.

إيجابياتها:

- الانتقال من الجزء إلى الكل.
- تعويد المتعلم الاعتماد على النفس في الاستنتاج.
- تفعيل الجانب الاستنتاجي للمتعلم.
- سهوله استرجاع المعلومات.

سلبياتها:

- لا تصلح لتدريس المواد التعليميّة التي لا تحتوي على قواعد وقوانين.
- لا تراعي الفروق الفردية للمتعلّمين فهناك من يعجز التوصل إلى بعض القواعد.
- تحتاج إلى وقت طويل أثناء تطبيقها.

1- سعدون محمود الساموك: مرجع سابق، ص288.

2- صفوت توفيق الهنداوي: مرجع سابق، ص32.

6-3/ الطرائق الحديثة:

وهي الطرائق التي يقوم تصورها على الاهتمام بخصوصية المتعلم الطبيعية والنمائية وتعلّمه الذاتي، تدفع المتعلم بشكل من الأشكال إلى حل المشكلات والتساؤل للاستكشاف وبذلك يكون الإبداع والاختراع.

6-3-1/ طريقة حل المشكلات:

وهي مجموعه من العمليات التي يقوم بها الفرد مستعينا في ذلك معارفه السابقة ومهاراته في التغلب على الموقف الذي يواجهه.

ويمكن القول فيها أنها طريقه تساعد في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلّم من خلال تحديه لمشكله معينة مرتبطة بدرس ما يعمل على معالجتها واستخلاص الحل فيها.

وتقوم على خطوات أساسية وهي[1]:

- تحديد المشكلة
- جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة
- اقتراح حلول لهذه المشكلة وتسمى فرضيات
- مناقشه الحلول المقترحة
- التوصل الى الحل الامثل للمشكلة
- تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة.

حيث يقوم المعلّم بصياغة مشكلة تتعلق بدرس ما، فيجد المتعلّمون أنفسهم يقفون أمام أسئلة يجهلون إجاباتها أو قد يدركون الإجابة لكن ليسوا متيقنين من صحتها، يبدأ المعلم بقراءة المشكلة المطروحة ثم يطلب من أحد التلاميذ إعادة القراءة، كما يسعى المعلم إلى تلميحات بمثابة كلمات مفتاحية تساعد المتعلم في الحل. فيبدأ التلاميذ بجمع المعارف وبعض البيانات المتعلقة بالمشكلة. فيتم مناقشتها وإبداء الجميع لآراءه، حتى يتوصلوا إلى حلّ أمثل لها.

6-3-2/ طريقة العصف الذهبي:

وهي طريقه تعمل على توليد وإنتاج أفكار إبداعيه من أفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة والأصل فكلمة العصف الذهني هو تحفيز أو إثاره أو إمطار العقل؛ أي تحفيز العقل على الالتفات إلى المشكلة وتصورها من شتى الجوانب ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحيل الممكنة.[2]

1- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: مرجع سابق، ص118.

2- عبد الله محمد هنانو: مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب، دط، 2008، ص12.

يحيل لنا هذا القول أنّ طريقه العصف الذهني إحدى الطرائق التعليميّة التي تدعم الروح الإبداعية للمتعلّم باعتبارها أداة فعالة في التعلّم النشط وذلك من خلال توليدهم كمية من الأفكار وتعليمهم المجازفة ومشاركة أفكارهم وآرائهم.

إيجابياتها:

- يكسب المتعلّم العديد من المهارات.
- يزرع الثقة في النفس.
- التفكير الابداعي لدى المتعلّم.
- يزوّد الدرس بنوع من الإثارة والتحدي.[1]

سلبياتها:

- تحتاج إلى خبرة وقد لا تتوفر لدى جميع المتعلّمين.
- تحتاج إلى معلّم قد خضع لتدريس عالي في هذا السياق.
- لا تعالج كل أنواع المشكلات فلا تصلح للأمور الدينية مثلا.[2]

6-3-3/ طريقة المشروعات:

يعرّف المشروع بأنّه نشاط يقوم به المتعلّم بكل رِياحيّة وحريّة لتحقيق هدف تعليميّ معين، يتطلب الخبرات السابقة للمتعلّم وبعض الجهد في الوقت والمال بعض الأحيان لكن الحصيلة منه هو جعل المتعلم قادرا على تحمل المسؤولية مستقبلا.[3]

أما طريقة المشروعات فهي من أكثر الطرائق شيوعًا في الميدان التربويّ، فيها يكلّف المتعلّم بإنجاز نشاط ما بنفسه. أمّا دور المعلم فيكمن في توجيه متعلّميه من خلال تقديم تقنيات وإرشادات تُسهل هذه العمليّة والتأكيد على أنّها ستنفعهم في مشوارهم الدّراسي، فهذه الطريقة تساعد على تكوين شخصية المتعلّم من خلال التفاعل مع غيره من الزملاء وتبثُّ فيه روح الشعور بالمسؤولية كما تُنَمّم العمل الجماعي والقدرة على الابتكار.[4]

وما يميز هذه الطريقة:

- أنّها تتماشى مع ميول المتعلّمين لقربها من الواقع.

1- يحي أبو حرب وآخرون، التعليم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2004، ص80.

2- المرجع نفسه: ص85.

3- رحيم يونس كرو العزاوي: مرجع سابق، ص187.

4- اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الرابعة ابتدائي، جويلية2005، ص14.

- تكسب المتعلّم مجموعة من الكفاءات البنّاءة.
- تحمّل المسؤولية أثناء إنجاز البحث.

أما ما يعيبها:

- المشروع لا يسمح بفهم المادّة الدّراسية فهما مفصلا.
- تكرار المشاريع كل سنة وكل مناسبة يفقد مزاياه.
- قِلة خبرات المتعلّمين وقد لا يتماشى مع رغباتهم في بعض الأحيان.
- أنّنا لا نستطيع إدراك رغبات وميول الجميع.[1]

نستخلص ممّا سبق ذكره في هذا الفصل؛ أنّ التّدريس عمليّة تربويّة تعليميّة هادفة يعبّر عنها بالمثلث الديداكتيكي الذي هو عبارة عن نسق يجمع بين ثلاثة أطراف متفاعلة وهي المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية (المحتوى). تسعى هذه العمليّة في ضوء تطبيقها للمنهاج الدراسي؛ إلى تبنّي المعلّم مجموعة من المهارات والكفايات مرفقة بطرائق تدريسية تتناسب والموقف التعليمي، بحيث تُحقق التنمية الشاملة للمتعلّم من النواحي العقليّة، النفسيّة، الحركيّة، وحتى الانفعاليّة الوجدانيّة.

1- رحيم يونس كرو العزاوي: مرجع سابق، ص192.

الفصل الثاني: دراسة ميدانية

لكلِّ بحث أكاديمي جانب نظري وآخر تطبيقي مكمّل له، يدعمه ويثريه بقيمته العلميّة ونتائجه. وفي إطار بحثنا الموسوم **ب: تدريس اللّغة العربيّة بين العلم والمهارة "السنة الرابعة ابتدائي أنموذجًا"**، قُمنا بدراسة ميدانيّة وصفية تحليليّة للوقوف على واقع تدريس أساسيات اللّغة العربيّة لتلاميذ نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي، كما تمّ إخضاع هذه الدّراسة للتجريب وذلك انطلاقًا من وسيلة علميّة وهي الاستبيان.

أولا: إجراءات الدراسة:

عند القيام بأي دراسة لابدّ من اتِّباع جملة من الخطوات، تكون مرتّبة ومتسلسلة وفق منهج ما، ومجال زماني ومكاني معينين، إضافة إلى استعمال أدوات مختلفة تساعد في تحقيق الغاية المرجوة من موضوع الدراسة.

1/ منهج الدّراسة:

يعرّف المنهج بأنّه: "الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معيّنة"[1].ونظرًا لطبيعة البحوث وتنوعها وكذا تنوع مجالاتها؛ تختلف مناهجها وتتعدد. إذ نجد أنّ كل بحث له منهجه الخاص يكون أكثر ملاءمة له من بقية المناهج الأخرى، وفيما يخص دراستنا فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي لتصوير الظاهرة كما هي والتعبير عنها بدقة وهو: "مجموعة من الإجراءات البحثية التي يقوم بها الباحث بشكل متكامل لوصف الظاهرة المبعوثة معتمدا على جمع المعلومات والبيانات وتصنيفها، ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث".[2]

2/ حدود الدّراسة:

كل بحث علمي يكون مقرون بمكان معين وفترة زمنية محدّدة، قد تكون طويلة كما قد تكون قصيرة حسب طبيعة الموضوع المدروس.

أ- **الإطار المكاني**: أجرينا دراستنا الميدانية في ابتدائيتين هما: كبلوني بن الشيخ بمنطقة بن جراح وبوساحة العربي بعين صندل.

ب- **الإطار الزماني**: أجرينا الدراسة الميدانية خلال الموسم الجامعي 2022/2021، وامتدت من 15 ماي إلى 18 ماي 2022.

1- عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص23.

2- محسن علي عطية: البحث العلمي في التربيّة مناهجه، أدواته وسائله الإحصائية"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2009، ص138.

3/ عيّنة الدّراسة:

العينة هي: "الفئة التي تمثل مجتمع البحث أو جمهور البحث أو الأفراد الذين يُشكلون موضوع الدراسة."[1] وقد شملت عيّنة البحث في دراستنا تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وهم:(21) تلميذًا بالنّسبة لمدرسة كبلوني بن الشيخ، منهم (11) إناث و(10) ذكور. أمّا ابتدائية بوساحة العربي تظمّ (11) تلميذًا بحيث: (4) إناث و(7) ذكور.

4/ أدوات البحث:

يستخدم الباحث في دراسته مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات المتعلقة بمشكلة الدِّراسة، وتختلف هذه الأدوات حسب طبيعة موضوع الدراسة، من بينها: الاستبيان، المقابلة، الملاحظة...إلخ.

وأداة بحثنا في هذه المذكرة هي الاستبانة، والتي تعرّف على أنّها: "وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق إعداد استمارة يتمّ تعينها من قبل عيّنة ممثلة من الأفراد ويسمى الشخص الذي يقوم بملء الاستمارة بالمستجيب"[2].

وُزعت هذه الاستبانة على أساتذة السنة الرابعة ابتدائي بواحد وعشرين ابتدائيّة من ولاية قالمة، وتتكون الفئة من أربعين (40) معلّما ومعلّمة كما هو موضح في الجدول الآتي:

	إسم الابتدائية	المنطقة	عدد الاستبانات
	مولود فرعون	قالمة	2
	عائشة أم المؤمنين		2
	خالد بن الوليد		2
	عبد المجيد الشافعي		2
	مالك بن نبي		2
	طارق بن زياد		1
	الإمام مالك		2
	هواري بومدين		2
	أومدور التهامي		2
	خليل مختار		2

1- رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العمليّة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، 305.

2- أمين محمد عبد السلام المناسبة: قواعد البحث العلمي ومناهجه ومصادر الدراسات الإسلامية، دار الكتب، الأردن، دط، 1995، ص43.

	عمر بلحساب	بن جراح	2
	كبلوتي بن الشيخ		2
	محمد العربي بولخيوط		2
	صريدي محمود	مجاز عمار	2
	صالح بورارة		2
	قدادرة علي		2
	جريبي مسعود	حمام دباغ	2
	هواري بومدين		2
	زرميش عبد الله		2
	دواخة لخضر		1
	البساتين		2

تم توزيع الاستبانات في شهر ماي 2022 من الموسم الجامعي 2022/2021، وقد تضمّنت الاستبانة العديد من الأسئلة منها المغلقة والمفتوحة.

أمّا المغلقة؛ لا يحتاج المجيب عنها إلى بذل جهد في الإجابة، أمّا الأسئلة المفتوحة فتترك حرية الإجابة للمُجيب.

وكانت الأسئْلة على محورين هما:

	المحور	عدد الأسئلة	محتوى الأسئلة
أولا	البيانات الأوليّة	(6)	عبارة عن بيانات شخصية للمعلّمين: نوعهم الاجتماعي، الرتبة، الخبرة، الوضعية، المؤهل العلمي، والتخصص.
ثانيا	أسئلة الدّراسة	(17)	أسئلة تتعلق بمنهاج السنة الرابعة ابتدائي وطرائق تدريس أنشطة اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى المهارات المعتمدة في تنمية أساسيات اللّغة للمتعلّم.

يسبق هذين المحورين سؤالين يتعلقان باسم الابتدائية والمنطقة. وبعد عمليّة جمع الاستبانات الموّجهة للمعلّمين والتي قدّر عددها بأربعين (40) استبانة، قمنا بإحصاء النتائج في جداول مخصصة لكل سؤال.

ثمّ عملنا على احتساب النسب المئوية وفق القانون الآتي:

(عدد الإجابات×100/عدد الأفراد المستجوبين)

ثانيًا: تحليل نتائج الاستبانات وتفسيرها

المحور الأوّل: البيانات الأولية

السؤال الأوّل: يتعلّق بالنوع الاجتماعي

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
إناث	29	%72.5
ذكور	11	%27.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

يعدّ التّعليم أسمى المهن وأشرفها لأنه عمودها، وجيل المستقبل وأساسه، فهو مهنة شاقة تتطلب جهدا كبيرا وصفات معينة يجب توفرها في الأساتذة الذين يزاولون هذه المهنة الشريفة.

نلحظ من الجدول أعلاه أنّ نسبة المعلّمات قد بلغت (72.5)، وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة المعلّمين الذكور (27.5) فقط، ويرجع السبب إلى أنّ المرأة خلقت لتكون مُربية ومهنة التدريس صُمّمت بالأساس على مقاسها، بالإضافة إلى أنّ المرأة تجيد التعامل مع التلاميذ بنوع من الصبر والعطف، عكس الرجل الذي يجد صعوبة كبيرة في التعامل معهم فهو لا يملك الصبر الكافي للتحمل.

السؤال الثاني: يتعلّق بالرتبة الوظيفية:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	20	%50
أستاذ رئيسي	9	%22.5
أستاذ مكون	11	%27.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

من الجدول نلحظ أنّ نسبة خمسين بالمئة (50%) مثلت المعلّمين برتبة أستاذ وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسب الأخرى، أمّا نسبة الأستاذ الرئيسي فقد بلغت (22.5%)، وثاني أكبر نسبة ترجع إلى رتبة الأستاذ المكوّن، وذلك بنسبة (27.5) من مجموع النسبة.

لكن معرفتنا لرتب الأساتذة لا يهم كثيرا، وإنّما فقط من أجل الوقوف على إجابات الأساتذة المكوّنين وتحليلها كونهم الأكثر خبرة في هذا المجال.

السؤال الثالث: يتعلّق بالخِبرة

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	15	%37.5
أكثر من 5 سنوات	25	%62.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

الخبرة هي عبارة عن تراكم لسنوات العمل في مجال التدريس وقد قسمناها إلى فئتين: فئة أقل من خمس سنوات وفئة الأساتذة الذين درسوا أكثر من خمس سنوات، فعامل الخبرة هنا يساعد كثيرا عند تحليلنا لهذه الاستبانة، بما يكسب الفرد المهارة في الشيء مما يجعله يقوم بالعمل نفسه بدقة عالية وصاحب الخبرة سيقدم لنا بالضرورة ملاحظات قد نغفل عنها في تحليلنا لهذا الاستبيان.

من الجدول يتضح لنا أنّ أكبر نسبة من المعلّمين هم الذين يملكون خبرة أكثر من خمس سنوات، إذ قدّرت (62.5%)، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يملكون خبرة أقل من خمس سنوات (37.5%) ربما لكونهم مزيج بين الخريجيين الجدد من المدارس العليا والذين نجحوا في مسابقة الأساتذة سنة2018.

السؤال الرابع: يتعلق بالوضعية (الصفة):

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	35	%87.5
متربص	3	%7.5
مستخلف	2	%5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

نسبة المعلّمين المرسّمين قدّرت ب (87.5%) وهي نسبة كبيرة جدا وهم ذوي الخبرة المهنية في التعليم وخريجي المدارس العليا، بينما كان هناك ثلاث متربصون بنسبة (7.5%) وهي نسبة ضئيلة جدا الأمر نفسه بالنسبة للمعلّمين المستخلفين هناك اثنين فقط (5%)، ونظام الاستخلاف يعتمد سنويا من أجل امتصاص نقص المعلّمين.

السؤال الخامس: يتعلق بالمؤهل العلمي

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
شهادة ليسانس	24	%60
شهادة ماستر	7	%17.5
معهد خاص (مدرسة عليا)	9	%22.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

استنادا إلى النتائج المبينة أعلاه، يتضح لنا أنّ نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس قدّرت بستين (60%) وهي النسبة الكبيرة مقارنة بالأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر الذين بلغت نسبتهم (17.5%). أما المعلّمين الذين تلقوا تعليمهم في معاهد خاصة فبلغت نسبتهم (22.5%) وما يفسر كثرة المعلّمين المتحصلين على الليسانس هو أنّ التوظيف في هذا الطور قائم على هذه الشهادة في حين أنّ فئة المعاهد الخاصة والمتحصلين على الماستر يفضلون المستويات التعليمية الأخرى كالمتوسط والثانوي.

السؤال السادس: يتعلّق بالتخصص العلمي (الجامعي)

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
لغة وأدب عربي	27	%67.5
علوم إنسانية واجتماعية	9	%22.5
علوم الطبيعة والحياة	4	%10
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

يظهر لنا من الجدول السابق أنّ نسبة الأساتذة الذين تخصصوا في اللّغة والأدب العربي كانت حوالي (67.5%) وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسب الأخرى، وهذا راجع إلى أنّه أكثر اختصاص مطلوب في هذا الطور

أمّا ما تبقى من النسبة فكان يضمّ اختصاص العلوم الانسانية والاجتماعية بالإضافة إلى تخصص علوم الطبيعة والحياة، ويجدر بنا القول هنا أنّ هذه التخصصات الأخيرة السالفة الذكر ليست مناسبة لتدريس اللّغة العربيّة بل تُناسب وظائف أخرى.

المحور الثاني: أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما تقييمك لمحتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
ضعيف	1	%2.5
متوسط	32	%80
جيد	7	%17.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

نلحظ من النسب المئوية المتحصل عليها، أنّ أغلب المعلمين يرون أنّ محتوى كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي متوسط، وقد قدرت نسبة هذه الفئة بثمانين بالمئة (80%) وهي نسبة معقولة فلا وجود لكتاب كامل خال من النقائص، وفي المقابل نجد أن الفئة التي ترى بأنّ كتاب اللّغة العربيّة جيّد قد قدّرت (17.5%). في حين أنّ أقل نسبة والتي مثلت (2.5%)؛ فهي ترى أنّ محتوى كتاب السنة الرابعة ابتدائي صعب مقارنة بالإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية من حين لآخر.

يعدّ الكتاب المدرسي الوسيلة الأكثر أهمية في العملية التعليمية، فلا يمكن الاستغناء عنه أو استبداله بأي وسيلة أخرى، باعتباره المرجع الحقيقي لما يرد في المنهاج من مادة علمية ومعارف متنوعة وخبرات، وكتاب السنة الرابعة ابتدائي متوسط نظرا إلى آراء الأساتذة فهو لا يخلو من النقائص منها ما تعلق بالأخطاء المطبعية سواء من ناحية ضبط الكلمات بالشكل المناسب أو سقوط علامات الترقيم في كثير من المواضع، وغياب التمارين اللغوية التابعة لدروس القواعد في كثير من الأحيان، والتركيز على النصوص الأدبية الطويلة وغياب نصوص الخيال العلمي وهي أخطاء موجودة بجلّ الكتب تقريبًا وإذا تحدّثنا عن إيجابياته فنجد أنّه قد تضمّن جملة من القيم لتي تساعد في تنمية هوية التعليم وربط النصوص بالبيئة الاجتماعية وهذا ما تدعو إليه المقاربة البنائية الاجتماعية لأجل تأدية وظيفته المتمثلة في إثراء الرصيد اللغوي للتعلم وبناء كفاءاته.

السؤال الثاني: أي المنهاجين أفضل حسب رأيك منهاج الجيل الأول أم الثاني؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
الجيل الأول	32	%80
الجيل الثاني	8	%20
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

تمّ تفضيل منهاج الجيل الأول على الثاني بنسبة ثمانين بالمئة، ذلك أنّ المناهج الدراسية التي تعتمدها المنظومة التربوية من أبرز الوسائل في تكوين وتربية الأفراد والمجتمعات يهدف تطوير المجتمع والمساهمة في ازدهاره. لهذا أصبح الإصلاح التربوي عمله ضرورية مواكبة الثورات المعلوماتيّة التي يشهدها العالم، فالمنهاج الثاني بمثابة إصلاح علمي واستدراك النقص والثغرات التي كانت في منهاج الجيل الأول، منها أنّه كان يركز على الجانب المعرفي دون الالتفات إلى الجوانب المهارية والوجدانية، وتدريسه بطريقة التلقين خاصة التي لا تقوم على الحفظ والاستظهار وبذلك عدم مُراعاته للفروق الفرديّة.

السؤال الثالث: هل يعتبر برنامج اللغة العربية مكثف؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	%92.5
لا	3	%7.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

من الإحصائيات أعلاه، نجد أنّ أغلبية الأساتذة قد جمعوا على كون برنامج اللّغة العربية مكثف، إذ بلغت نسبتهم اثنين وتسعين ونصف بالمئة (92.5%)، ويرجعون السبب الرئيسي في ذلك إل الظرف الاستثنائي فيروس كورونا. حيث نتج عنه نظام التفويج، كما أنّ الحجم الساعي المخصص لتدريس مادة اللغة العربية لا يتناسب إطلاقا مع المحتوى المكثف للبرنامج، وهذا سيؤثر سلبا على التلاميذ فالمعلم لا يجد الوقت الكافي لدعم القاعدة بالتمارين الكافية.

وفي المقابل نجد أنّ فئة أخرى ترى بأن برنامج اللغة العربية غير مكثف ومناسب بشكل عادي مع الحجم الساعي المخصص له قدّرت هذه الفئة بنسبة قليلة جدا هي سبعة ونصف بالمئة (7.5%).

وما نخلص إليه أن كثافة البرامج الدراسية تؤثر على طرائق تدريس الأساتذة وبالتالي إشارة إلى وجود حشو في المعلومات وتأثيرها على أسلوب شرح المعلم، كما تؤثر على إيصال المعلومة للتلاميذ بسهولة وذلك لعدم توافق الوقت مع كثافة الدروس التي تلزم المعلم للسرعة في إنجازها من أجل إنهاء البرنامج في الوقت المحدّد.

السؤال الرابع: هل التوزيع السنوي يتناسب مع الزمن المخصص للأنشطة المدرسية؟ كيف ذلك؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	1	%2.5
لا	39	%97.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأن التوزيع السنوي يتناسب مع الزمن المخصص للأنشطة التدريبية تقدر بسبعة وتسعين ونصف بالمئة (97.5%) تقريبا بنسبة كلية، ويرجعون السبب في ذلك إلى كثرة الأنشطة التدريبية وفي المقابل الحجم الساعي المخصص لكل نشاط أصغر بكثير من المقرر، أما الفئة التي تكاد أن تكون معدومة فهي ترى بأنّ التوزيع السنوي يتناسب مع الزمن المخصص للأنشطة التدريبية والتي تقدر بنسبة اثنين ونصف (2.5%).

ونخلص في الأخير إلى أنّ التوزيع السنوي لا يتناسب إطلاقا مع الزمن المخصص للأنشطة المدرسية، خاصة مع الظرف الاستثنائي لهذا الفيروس إذ أن الوقت المخصص لكل نشاط لا يتعدى 45 دقيقة.

السؤال الخامس: هل هناك زيارات ميدانية من المفتش التربوي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%65
لا	14	%35
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

تبين النسب المئوية في الجدول السابق أن نسبة الأساتذة الذين خضعوا لزيارات ميدانية من طرف المفتش تقدر بخمس وستين بالمئة (65%) وممّا لاشك فيه أنّ السبب الرئيس لهذه الزيارات خاصة مع الظرف الاستثنائي الذي أشرنا إليه سابقا، يتمثل في مراقبة مدى تطبيق البروتوكول الصحي من طرف المؤسسة التربوية والحفاظ على أمن وصحة المتمدرسين والمؤطرين التربويين والإداريين هذا من جهة. ومن جهة أخرى للتأكد من مدى سير البرنامج من

طرف الأساتذة خاصة المتربصين والمتخرجين حديثا لأنهم بحاجة لمثل هذه الزيارات التربوية ونجد في المقابل فئة الأساتذة أجانب بعدم خضوعها لأي زيارات تربوية من المفتش قدرت نسبتهم بخمسة وثلاثين بالمئة (35%). وقد يعود السبب في ذلك أنهم أساتذة مكوّنون أو لديهم سنوات طويلة من الخبرة وبالتالي مثل هذه الزيارات لا تضيف لهم الشيء الكثير.

السؤال السادس: خلال 6 أشهر الماضية هل خضعت لتكوين أو ندوات؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%70
لا	12	%30
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

ما نستشفه من الجدول أنّ إجابات الأساتذة متباينة، إذ نجد أنّ أغلبية الأساتذة خضعوا خلال الست أشهر الماضية للتكوين أو الندوات التربوية وقد مثلت هذه النسبة سبعين بالمئة (70%) وهو شيء إيجابي؛ لأنّ مثل هذه الندوات تساهم في سرعة إيصال المعلومات إلى المشاركين فيها وكذا تنمية بعض المهارات لديهم كالقدرة على التحليل، وطرح السؤال والمحاورة، أما الفئة التي أجابت بالنفي أي بعدم الخضوع للندوات والتكوينات فقد قدرت بثلاثين بالمئة (30%)، وربما السبب في ذلك ذاتي أي عدم الرغبة في الحضور لمثل هذه الندوات أو لعدم قيام بعض مفتشين القطاعات التربويّة بذلك.

السؤال السابع: هل تعتبر التكوينات والندوات كافية؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%70
لا	12	%30
المجموع	40	%100

قراءة التعليق:

من النتيجة المحصل عليها وجدنا أنّ إجابات الأساتذة الذين يرون بأن التكوينات والندوات كافية تقدر بنسبة سبعين بالمئة (70%)، وقد تعود ذلك حسبهم إلى أنها شاملة لكافة انشغالات الأساتذة. في حين نجد أن الفئة التي ترى بأنها غير كافية قد قدرت بثلاثين بالمئة (30%)وربما يعدو ذلك حسب رأيهم إلى عدم تغطية السلبيات الموجودة في قطاع التربية والتعليم عامة والبرنامج بصفة خاصة.

ولهذه الندوات والتكوينات أهمية كبيرة فهي التي تساعد على تطوير بعض المفاهيم أو تعديلها ومناقشته القضايا التعليمية والأمور التربوية، كما تُسهم في سرعة إيصال المعلومات إلى المشاركين وتعديل اتجاهاتهم وسلوكياتهم. وتنمي بعض المهارات لديهم وتعرفهم بالاختصاصيين وأهل الخبرة لذا لابدّ أن تكون بشكل دوري حتى يستفيد منها المعلم ويكون قادرا على تأدية المهنة بإتقان.

السؤال الثامن: ما هي العيوب التي ركزت عليها هذه التكوينات والندوات؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
طرائق التدريس	17	%42.5
أساليب التدريس	9	%22.5
المادة التعليمية	14	%35
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

إجابات الأساتذة كانت متباينة فيما بينها؛ فهناك نسبة تقدر باثنين وأربعين ونصف (42.5%) ترى بأنّ الجوانب التي ركزت عليها التكوينات والندوات هي طرائق التدريس لأنّها عمود العمليّة التعليميّة. وتعدّ الأداة الرئيسة التي يعتمد عليها المعلّم لإحداث التعلم وإكساب المتعلمين الخبرات والمهارات المختلفة فطرائق التدريس من أهم عناصر العملية التربوية لأنّ اختيار الطريقة المناسبة يُمكن المعلّم من معالجة نواحي القصور التي يحتويها المنهاج وتدارك صعوبات الكتاب المدرسي، بالتالي الوقوف على نقاط الضعف والقوة لتحقيق الأهداف المرجوّة كونها همزة الوصل بين المعلم والمحتوى والتلميذ.

وتذهب فئة على اعتقاد أنّ هذه الندوات ركزت على المادة التعليمية لأنّ تلك المواد الحركية والمنظمة والمخطط لها، يعلّمها المعلّم للمتعلّم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، ويتبع فيها أسلوبه الخاص سواء أكانت مكتوبة أم شفوية.

في حين أقل نسبة والمقدرة باثنين وعشرين ونصف بالمئة (22.5%)، تعتقد أنّ الندوات تركز بشكل مكثّف حول أساليب التدريس وهي الكيفية التي يعتمدها المعلّم أثناء قيامه بعملية التدريس أو النمط الذي يتبعه المعلم أثناء قيامه بعمليّة التّدريس وِفق صورة تميزه عما سواهّ. وما يمكننا الوصول إليه هو أن الندوات والتكوينات الناجحة هي التي تركز على الجوانب الثلاثة لتكون النتيجة إيجابية.

السؤال التاسع: كيف يتم تقويمك لتلاميذك؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
اختبارات فصلية	25	%62.5
واجبات منزلية	15	%37.5
تقويمات فورية	0	%0
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

تبين النسب المئوية أعلاه أنّ إجابات الأساتذة الذين يرؤن بأنّ الاختبارات الفصلية هي أفضل تقويم للتلاميذ؛ تقدر بنسبة اثنين وستين ونصف بالمئة (62.5%) وهي أكبر نسبة مقارنة بقيمة النسب الأخرى بحيث يعدّ هذا أمر منطقي خاصة أنّ التلميذ في هذه المرحلة لازال مبتدئا وأن الاختبارات الفصلية هي التقويم الأنسب الذي يكشف عن قدرات التلميذ، وهناك نسبة أخرى تليها من فئة المعلّمين والتي ترى بأن أفضل تقويم للتلاميذ يكون عن طريق الواجبات المنزلية التي يقدمها المعلم للتلميذ بهدف استرجاع المعلومات وترسيخها أكثر لدى المتعلّم وتقدر نسبة هذه الفئة بسبعة وثلاثين ونصف بالمئة (37.5%). ونرى في المقابل أنه لا وجود لأي معلم يرى بأنّ تقويم التلميذ يكون عن طريق التقويمات الفورية أو ما يسمى بالفروض السريعة لأن المتعلم في هذه المرحلة لا زال بعيدا نوعا ما عن مثل هذه الفروض. يكفي تقويمه من خلال استثمار الدرس المقدّم والاختبارات الفصلية مع مُراعاة الفروق الفردية للتلاميذ من طرف المعلّم.

السؤال العاشر: ما هي النشاطات التي تراها أكثر تطويرا للمهارات اللغوية للتلميذ؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
فهم المنطوق	13	%32.5
فهم المقروء	20	%50
إنتاج المكتوب	7	%17.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

يتبدّى لنا من الجدول أعلاه أنّ الأغلبية من المستجوبين رأوا بأن النشاط الأكثر تنمية وتطويرًا للمهارات اللّغوية للتلميذ هو فهم المقروء، وقدرت نسبة هذه الفئة بخمسين بالمئة (50%) ذلك لما له من آثار إيجابية على المتعلم

خصوصا في المرحلة الابتدائية فهو يساعده على تنمية مهارتي القراءة والاستماع وتنمية النشاط العقلي لدى التلميذ كما يكسبه القدرة على إدراك رموز الكلمات. فهو عملية بنائية بفاعلية تستلزم مطالعة ذهنية إذا فهو نشاط جد فعال في تطوير مهارات التلميذ.

ونجد الفئة التي تلي الموالية اختارت الفهم المنطوق كأكثر نشاط على تنمية المهارات اللغوية للمتعلم وتطويرها وقد قدرت بنسبة اثنين وثلاثين ونصف بالمئة (32.5%) ويعتبر ميدان فهم المنطوق من بين أهم الميادين الأربعة التي يقوم عليها المقطع التعليمي فهو يهدف إلى الاعتماد على حاسة السمع وكذا مهارة الفهم عند المتعلم فيتجاوب مع ما يسمع ويوظف اللّغة السليمة على المستوى الشفوي.

في حين نجد أن الفئة الأخرى ترى بأنّ ما ينمي مهارات التلميذ هو فهم المكتوب وهي أقل نسبة وقد قدرت بسبعة عشر ونصف بالمئة (17.5%).

وحسبنا؛ أنّ جميع الميادين من فهم المنطوق، المقروء، المكتوب هي مكمّلة لبعضها البعض فلا يمكن اختيار أو تمييز نشاط عن آخر. فجميعها تتشارك وتهدف إلى نقطة واحدة وهي اكتساب المتعلّم لأساسيات اللّغة العربيّة من استماع وتحدّث، قراءة وكتابة.

السؤال الحادي عشر: هل تحسّن مستوى تلاميذك مقارنة ببداية العام الدراسي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	%92.5
لا	3	0%7.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

ما نلحظه أنّ الفئة التي ترى بأنّ مستوى التلاميذ في تحسين مقارنة ببداية العام الدراسي تمثل بنسبة اثنين وتسعين ونصف بالمئة (92.5%) وهو بشيء إيجابي حقا، وربما تكون هناك أسباب ساهمت بشكل فعال في هذا التحسن منها التحفيز المستمر للمعلم مع توفير الجو الملائم للدراسة وعدم إظهار الفروق الفردية، وكذا إنشاء علاقة صداقة بين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين والمعلم من جهة أخرى لأن ذلك يجعل المعلم يدرس دون أي ضغوط نفسية.

أما الفئة التي ترى بأن مستوى التلاميذ لم يتحسن فتمثل نسبة سبعة ونصف (7.5%) وربما يعود ذلك إلى عجز التلميذ أو امتلاكه قدرة أقل في استيعاب المواد العلمية التي يتلقاها في المدرسة، كما أن السبب قد يكون شخصي قد يُدي إلى فقدان الرغبة في الدراسة.

السؤال الثاني عشر: هل أنت على دراية بطرائق التدريب الحديثة؟

الاختيارات	التكرار	النسب المشوية
نعم	40	%100
لا	0	%0
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

من الجدول الذي بين أيدينا وجدنا جميع المعلّمين على درية بطرائق التدريس الحديثة وقد مثلت هذه الفئة بنسبة مئة بالمئة (100%). لكنّها تتنوع وتختلف أهمها التعليم التعاوني، التعلّم باللّعب، طريقة العصف الذهني...إلخ. فهي طرائق تكسب المتعلمين قدرة على حل المشكلات وكذا تنمية قدراتهم على العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات واحترام الآراء المختلفة وجعل المتعلم نشطا وفاعلا في المواقف التعليمية المختلفة.

السؤال الثالث عشر: ما طرائق التدريس التي تستخدمها عادة؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
طرائق قديمة	9	%22.5
طرائق حديثة	8	%20
النوعين معا	23	%57.5
المجموع	%40	%100

قراءة وتعليق:

يتبدّى لنا من إحصائيات الجدول السابق؛ هناك اختلاف وتباين في آراء الأساتذة منهم فئة ترى بأنّ أفضل طرائق التدريس هي الطرائق القديمة وقد قدرت هذه الفئة بنسبة اثنين وعشرين ونصف بالمئة (22.5%)، كطريقة التلقين، طريقة المناقشة والحوار، طريقة العرض العلمي...إلخ؛ لأنّها تجعل نتائج الفصل أكثر تباينا كما أنّها من أسهل طرائق التدريس مقارنة بالطرائق الحديثة التي تتطلب كفاءة ودراية لدى المدرّسين وتتطلب أيضا وقتا أكبر على أساس اقتصاد في الزمن والوقت فالكفاءات لا تتكون في أسبوع أو شهر واحد.

أما الفئة التي تعتقد بكوْن الطرائق الحديثة هي الأكثر ملائمة في التدريس فهي تمثل بنسبة عشرين بالمئة (20%). في حين الفئة الأكبر للمعلّمين والتي تمثل نسبة (57.5%) فهي ترى بأن أفضل طرائق التدريس هي التي تربط بين الطرائق القديمة والحديثة وهو الحل الأمثل حسب رأينا لأنّ لكل طريقة مزايا وعيوب.

السؤال الرابع عشر: كيف يتم تقديمك للوضعية الانطلاقية الخاصة بالدرس؟

ما لوحظ أثناء طرحنا لهذا التساؤل هو أنّ بعض الأساتذة تجاهلوه، في حين الأغلبية الساحقة والتي تمثل نسبة 90% فلديهم طريقة واحدة في تقديم الوضعية الانطلاقية الخاصة بالدرس والتي تكون وفق الخطوات الآتية:

التذكير بالدرس السابق خاصة إذا كان له علاقة بالدرس الجديد أو كان الدرس الجديد عبارة عن تكملة له. فإذا كان الدرس الجديد لا يمدّ بأي صلة للدرس السابق فإنّ المعلّم ينطلق بمثال من الواقع المعاش، وذلك لتقريب الصورة أكثر للتلميذ، بعد ذلك تأتي مرحلة طرح الإشكاليات والتساؤلات التي تكون عبارة عن مدخل للدرس ويكون جوابها في الأغلب عنوانا للدرس الجديد.

السؤال الخامس عشر: أذكر وسائل تعليمية تساعدك في تقديم الدرس؟

أجمع الأساتذة على أنّ الوسائل التعليمية التي تساعد في تقديم الدرس تتعدد وتتنوع؛ منها الوسائل المرئية كالكتاب المدرسي، السبورة، الملصقات، النماذج المجسمة مثل المربع، المستطيل، الكرة الأسطوانية، الهرم، المخروط التي تُعتمد خاصة في مادة الرياضيات.

إضافة إلى الوسائل السمعية كالتسجيلات من الهاتف النقال أو الحاسوب والصوت مثلا في السور القرآنية.

فهذه الوسائل المختلفة والمتنوعة تساهم بشكل كبير في تقديم الدرس بشكل واضح وترسيخه لدى المتعلّم.

السؤال السادس عشر: هل تستخدم التعزيز والتحفيز مع تلاميذك؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%2.5
لا	13	%32.5
أحيانا	9	%22.5
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

من النتائج المتحصل عليها؛ نلحظ أنّ الأساتذة الذين يعتمدون أسلوب التعزيز والتحفيز قد وصلت نسبتهم إلى خمسة وأربعين بالمئة (45%) وهي نسبة لا بأس بها فالتعزيز والتحفيز سواء المادي أو المعنوي له دور كبير في المردود الدراسي للتلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية.

أمّا الفئة التي لا تعتمد التحفيز إطلاقا فقد قدرت باثنين وثلاثين ونصف بالمائة (32.5%)وهو أمر سلبي نوعا ما، فكما ذكرنا سابقا فالتلميذ في هذه المرحلة بحاجة إلى مثل هذه التحفيزات.

أما بقية المعلمين والتي تقدر نسبتهم ب (32.5%)فهم يستخدمون التعزيز والتحفيز من حين لآخر وهو أمر منطقي، بلغت نسبتهم باثنين وعشرين ونصف بالمئة (22.5%).

وما نخلص إليه أن التعزيز والتحفيز مهم جدا في هذه المرحلة سواء كان ماديا كالحوافز الفصلية أو جوائز أخر السنة أو الرحلات...الخ أو معنويا مثل الشكر والثناء وأو منح نقاط إضافية بشكل مفاجئ للتلميذ نتيجة إجابته عن سؤال مستعصي أو ما يشابه ذلك، لأن ذلك يزيد من نسبة المنافسة بينهم، وترفع من معنوياتهم، وتشجيعهم على تقديم الأفضل دائمًا.

السؤال السابع عشر: هل الوقت كاف لإنهاء البرنامج؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	00	%0
لا	40	%100
المجموع	40	%100

قراءة وتعليق:

تفصح النسب المئوية التي بين أيدينا أنّ المعلّمين أجمعوا على أنّ الوقت غير كافيا لإتمام البرنامج وقد مثلت نسبتهم 100%

وما نقترحه من حلول أو ما نراه مناسبا هو:

- تقليص حجم الدروس والتركيز فقط على الأهم.
- إلغاء نظام التّفويج والعودة إلى نظام التّمدرس العادي.
- التعديل في توفيت أنشطة اللّغة العربيّة.

ثالثًا: قراءة تحليلية نقدية لمنهاج اللّغة العربيّة (السنة الرابعة ابتدائي):

من المعلوم أنّ المناهج التربويّة لا تتصف بالجمود، وإنّما يتمّ تطويرها وتحسينها بشكل دوري من خلال تعديل أو تغيير نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوّة من ثمّة ترسيخها. ونظرا لما شاهده العالم من تطورات وتغيُّرات متسارعة شغلت جميع الميادين من سياسيّة، اقتصاديّة واجتماعية؛ باشرت الجزائر النهوض بالمنظومة التربوية وِفق مرجعيّة بيداغوجيّة حديثة وذاك بصياغة أهداف في شكل مقاربات كفائيّة. فجاءت مناهج الجيل الثاني كامتداد لمناهج الجيل الأوّل وسدُّ ثغراته، حيثُ دخلت حيِّز التطبيق بداية من الموسم الدراسي 2017/2016.وتميّزت بعدّة خصائص من جوانب مختلفة نُلخِصها فيما يلي:

الجانب التصوّري:[1]

-تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التّخرُج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قِيَم ذات علاقة بالحياة الاجتماعيّة والمِهَنيّة.

-وضع البِنيوية الاجتماعيّة في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة أي؛ أنّ المتعلّم يبني المعنى من خلال تفاعله مع الخبرات التي تفرضها بيئته الاجتماعيّة.

الجانب البيداغوجي:

-الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات.

- صياغة وضعيات مشكلة للتعلّم ذات طابع اجتماعي مستخلصة من الواقع.

- التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلّم ويهتمّ بوظيفتين التعديليّة والإقراريّة من خلال تقويم المسارات والكفاءات.

الجانب الديداكتيكي:

-هيكلة المادّة على أسس مُتنوِعة مُنتقاة حسب قُدرتِها الإدماجيّة ومُنظّمة في ميادين.

- تحديد المستويات المفاهيمية على أساس ما تطرحه المادة من صعوبات أثناء ممارستها في العمليّة التعليميّة.

- تنظيم المحتويات في شكل موارد معرفيّة لخدمة الكفاءة.

1- اللّغة العربيّة في ضوء منهاج الجيل الثاني للسنة الرابعة ابتدائي:

تحظى اللّغة العربيّة بمكانة مرموقة في نظامنا التعليميّ، باعتبارها لغة القرآن أولا واللّغة الوطنيّة الرسمية ثانيًا، أمّا ثالثًا فهي رمز للوعي القومي. تُدرّس بها جميع المواد التعليميّة في المراحل الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فهي بذلك كفاءة عرضية والتحكم فيها هو مفتاح العمليّة التعليميّة وبناء لشخصية المتعلّم وتشكيليته، إضافة إلى تنمية مهاراته وكفاءاته.

وتعدّ السنة الرابعة ابتدائي؛ نهاية الطور الثاني "تعميق التعلُّمات الأساسيّة" تحسين التحكم في أساسيات اللّغة العربيّة انطلاقًا من نشاطات فهم المنطوق والمكتوب، بحيث يشكل هذا التحكم مجموعة من الكفاءات، يُحددها – المسار الدراسي للتلميذ والذي ينبغي أن يصبح سريعًا وسيلة لتعلُّم مواد أخرى.[2]

فمنهاج الجيل الثاني ركّز في تدريس اللّغة العربيّة على أربعة ميادين أساسة وهي: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، التعبير كتابي. وذلك سعيا في تزويد المتعلّمين بكفاءة تمكنهم من استثمار اللّغة في مختلف وضعيات التواصل سواء الشفهي أو الكتابي.

1- وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة "السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسيّة، السنة الدراسية2017، 2018، ص8.

2- اللّجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2016، ص64.

كما لم يعد تعليم اللّغة العربيّة يقتصر على بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النّحوية والصرفية فحسب، بل تجاوز إلى جعل المتعلّم يبلُغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة سواء شفهيًا أو كتابيًا.[1]

- ميدان فهم المنطوق:

وهو نشاط من أنشطة اللّغة العربيّة يهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع مع توظيف اللّغة انطلاقا من أجوبة الأسئلة المتعلّقة بالنص المنطوق. ويكون قصير الحجم ذو قيمة مضمّنة، تدور أحداثه حول مجال الوحدة بحيث يكون مناسب لمعجم التلميذ اللّغوي، متّبع بقراءة معبّرة مسترسلة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء من قِبل المعلّم.[2]

وحتى تشكل لغة النّص المسموع تحديًا أمام المتعلّم لا بُدّ من مُراعاة ما يلي

- عرض فكرة وجيهة تُعنى بالمتعلّم وتدفعه لاعتناقها.
- جهارة صوت المعلّم وإبداء الانفعال.
- توظيف المعلّم لإشارات وإيماءات تجلب انتباه المتعلّم وتزيد من فهمه للنص المنطوق[3].

- ميدان التعبير الشفهي:

وهو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر يُسهم في حسن تفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها كذلك الربط بينها، كما أنه أداة إرسال للمعلومات والأفكار، من أنواعه التعبير الوظيفي، التعبير الإبداعي.[4]

يسعى المعلم من خلال هذا الميدان إلى:

- حث المتعلّم على التعبير عن حاجاته بمهارة التحديث أو الكلام.
- تشجيع المتعلّم على استخدام خطابات متنوعة بصيغ مختلفة من ماضي مضارع وحاضر.
- تعويد المتعلم على الإلقاء بشكل ارتجالي وذلك من خلال سرده لتجاربه مما يشجعه على التواصل الشفهي[5].
-

1- اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم08-04، المؤرخ في23 يناير 2008، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2016، ص75.

2- سراب بن الصيد بوريي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية "السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2017، ص6.

3- اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.، ص37.

4- اللجنة الوطنية للمناهج: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2016، ص18.

5_ محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، ط1، 2008، ص118.

- ميدان فهم المكتوب:

يقصد به عمليات فكرية تترجم الرمز إلى دلالات مقروءة؛ فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات وتقييم النص)، كما يعدّ أيضا وسيلة لاكتساب المعرفة، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع والاستكشاف، يشمل نشاطات متنوعة من قراءة، محفوظات، مطالعة ...إلخ[1].

وفيه يسعى المعلم إلى:

- القراءة الواعية؛ أي ربط النص المقروء بالفهم.
- استثمار النص المقروء في جوانب نشاطات أخرى.
- تدريس ظواهر صرفية وإملائية انطلاقا من النص المقروء.

- ميدان التعبير كتابي:

وهو قدرة المتعلّم على الإنتاج الكتابي انطلاقا من سياقات متنوعة مرفوقةبتعليمة مبنيّة ويهدف منه المعلّم إلى:

- تدريب المتعلّم على الكتابة وتحسين الخط.
- تدريب المتعلمين على استخدام الحاسوب لمعالجة النصوص المنتجة.
- توظيف التواصل الكتابي بواسطة وسائل اتصالية حديثة.[2]

- **التوزيع الزمني للمادة خلال أسبوع:**

الزمن المخصص لتدريس اللّغة العربيّة "السنة الرابعة ابتدائي" هو 08 سا و145د موزعة كالآتي:

الأحد	فهم المنطوق+تعبير شفهي (90 د +45 د)		
الاثنين		الإنتاج الشفهي + قراءة وكتابة (أداء + شرح +فهم) وإثراء اللغة (90 د + 45د)	
الثلاثاء	قراءة وكتابة (أداء + شرح +فهم) + نحو (90 د)		
الأربعاء		قراءة وكتابة (صرف + إملاء)	محفوظات

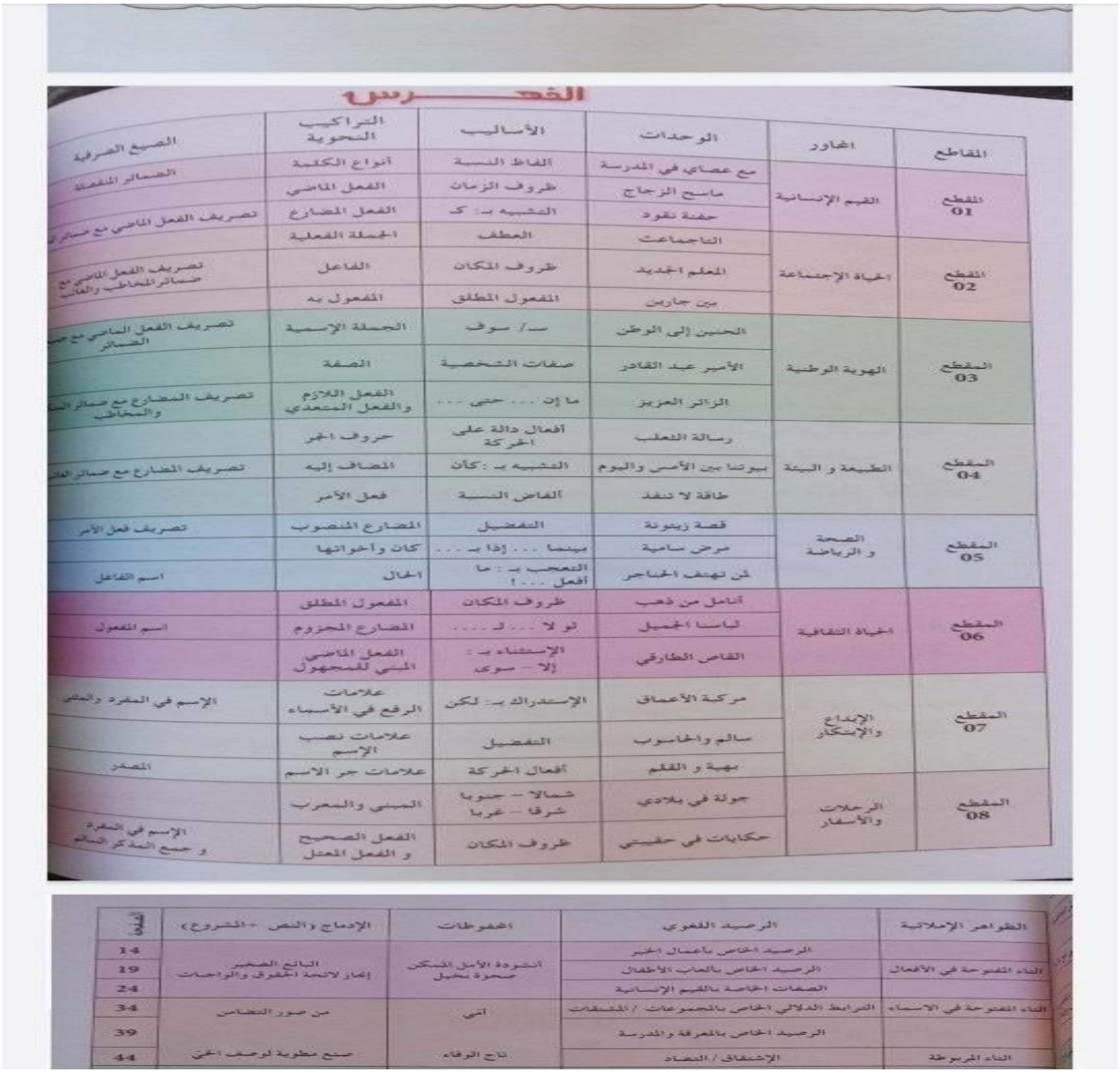
1 – سراب بن الصيد بوريي وآخرون: مرجع سابق، ص19.

2– اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، ص39

		(90 د)	(45د)
الخميس	التدريب على الإنتاج الكتابي (45 د)		

يتبدّى لنا من الجدول السابق أنّ نشاطات مادة اللّغة العربيّة موزعة بشكل منطقي ومتسلسل مراعية الاتساق والانسجام فيما بينها، حيث يستهلّ التلميذ أسبوعه بنشاط فهم المنطوق مدّته تسعون دقيقة متبوع بنشاط التعبير الشفهي مدّة حصته 45د، أمّا ميدان فهم المكتوب؛ نجده مُقسّم إلى ثلاث مراحل، الأولى خاصة بقراءة النص المكتوب مع الفهم والإثراء أما الثانية يتمّ فيها قراءة النّص+ تراكيب نحوية و"صرفية أو إملائيّة" بالتناوب، أمّا الثالثة خاصة بالإنتاج الكتابي، كما تخصص كل أسبوع 45 دقيقة لنشاط المحفوظات. هذا النمط من التوزيع يفرض على المعلّم وضع كفاءة مُستهدفة لكلّ نشاط، ممّا يُسمح له بمعرفة قدرات تلاميذه واكتشاف الفروق الفردية بينهم.

- **التوزيع السنوي للمادّة[1]:**



الفهرس

المقاطع	المحاور	الوحدات	الأساليب	التراكيب النحوية	الصيغ الصرفية
المقطع 01	القيم الإنسانية	مع عصامي في المدرسة	ألفاظ النسبة	أنواع الكلمة	الضمائر المنفصلة
		ماسح الزجاج	ظروف الزمان	الفعل الماضي	
		حصة نقود	التشبيه بـ: كـ	الفعل المضارع	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر
المقطع 02	الحياة الإجتماعية	التاجماعت	العطف	الجملة الفعلية	
		المعلم الجديد	ظروف المكان	الفاعل	تصريف الفعل الماضي مع ضمائر المخاطب والغائب
		بين جارين	المفعول المطلق	المفعول به	
المقطع 03	الهوية الوطنية	الحنين إلى الوطن	سـ/ سوف	الجملة الإسمية	تصريف الفعل الماضي مع جميع الضمائر
		الأمير عبد القادر	صفات الشخصية	الصفة	
		الزائر العزيز	ما إن ... حتى ...	الفعل اللازم والفعل المتعدي	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب والمخاطب
المقطع 04	الطبيعة و البيئة	رسالة الثعلب	أفعال دالة على الحركة	حروف الجر	
		بيوتنا بين الأمس واليوم	التشبيه بـ: كأن	المضاف إليه	تصريف المضارع مع ضمائر الغائب
		طاقة لا تنفد	الفاعل النسبة	فعل الأمر	
المقطع 05	الصحة و الرياضة	قصة زيتونة	التفضيل	المضارع المنصوب	تصريف فعل الأمر
		مرض سامية	بينما ... إذا بـ ...	كان وأخواتها	
		لن تهتف الحناجر	التعجب بـ: ما أفعل ...!	الحال	اسم الفاعل
المقطع 06	الحياة الثقافية	آنامل من ذهب	ظروف المكان	المفعول المطلق	
		لباسنا الجميل	لو لا ... لـ ...	المضارع المجزوم	اسم المفعول
		القاص الطارقي	الإستثناء بـ: إلاّ – سوى	الفعل الماضي المبني للمجهول	
المقطع 07	الإبداع والإبتكار	مركبة الأعماق	الإستدراك بـ: لكن	علامات الرفع في الأسماء	الإسم في المفرد والمثنى
		سالم والحاسوب	التفضيل	علامات نصب الإسم	
		بهية و القلم	أفعال الحركة	علامات جر الاسم	المصدر
المقطع 08	الرحلات والأسفار	جولة في بلادي	شمالا – جنوبا شرقا – غربا	المبني والمعرب	
		حكايات في حقيبتي	ظروف المكان	الفعل الصحيح و الفعل المعتل	الإسم في المفرد و جمع المذكر السالم

الصفحة	الإدماج (النص + المشروع)	الحفوظات	الرصيد اللغوي	الظواهر الإملائية
14	البانع الصغير إصرار لانحة الحقوق والواجبات	انشودة الأمل المستحيل ضحوة تحيل	الرصيد الخاص بأعمال الخير	
19			الرصيد الخاص بالعاب الأطفال	التاء المفتوحة في الأفعال
24			الصفات الخاصة بالقيم الإنسانية	
34	من صور التضامن	أمي	الرابط الدلالي الخاص بالمجموعات / المشتقات	التاء المفتوحة في الأسماء
39			الرصيد الخاص بالمعرفة والمدرسة	
44	صيغ مطوية لوصف الحي	تاج الوفاء	الإشتقاق / التضاد	التاء المربوطة

من الجدول السالف نحصد ما هو آنف:

- يتكوّن محتوى اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي من ثمانية مقاطع، ويتشكل كل مقطه من ثلاثة أسابيع لتدريس النّشاطات وأسبوع خاص بالإدماج كمراجعة لما نصّ عليه المقطع. إلّا المقطع الثامن يتكون من أسبوعين فقط للتدريس وثالث للإدماج.

- يستهل كل مقطع بوضعية في هيئة مشكلة الأم، وهي عبارة عن إشكالية تُثير انتباه المتعلّم وتُحفزه للبحث عن الإجابة (يتمّ إدراك وحلّ المشكلة في نهاية المقطع مرورًا بحلقات تعليميّة تُساعد في الوصول لحلّها وهي كل من نشاطات فهم المنطوق والمكتوب).

1 –وزارة التربية الوطنية: المخططات السنوية للتعلّمات وآليات تنفيذها "السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"، سبتمبر2021، ص7، 8، 9.

- **سيرورة العمليّة التعليميّة:**

يحثّ منهاج نهاية الطور الثاني "تعميق التعلّمات الأساسية" على الاهتمام بالمتعلّم كوْنه ركيزة العمليّة التربويّة وذلك من خلال:

- نقله من الوسط التعليمي إلى الوسط التعلُّمي.
- توطيد العلاقة بين المحيط المدرسي والاجتماعي للمتعلّم، بصورة أخرى رفع الحواجز بين المدرسة والبيئة الخارجيّة للتلميذ. بحيث أنّ الخبرات التي يستقيها من عمليّة التعلّم؛ تمكنه من تجريبها في مواجهة وضعيات ومواقف خارج المدرسة وكذلكَ العكس.
- التركيز على أداء المتعلّم للنشاط أكثر من حمولته للمعارف والحقائق التي ينض عليها هذا النّشاط نفسه.
- تحقيق النّمو الشامل للمتعلّم والسعي على اكتسابه لكفاءات في صور مختلفة.

أمّا المعلّم فجعلت المنظومة التعريف به محصورًا في أداء أدواره والمتمثلة في:

- المرونة في تدريس الأنشطة التعليميّة.
- التعليم بالمهارات الأساسية التي من شأنها تيسير العملية التعليميّة التعلّميّة كالتعزيز والتهيئة...إلخ.
- تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على رفع راية التحدّي أمام الوضعيات المشكلة.
- زيادة وعي المتعلّم من خلال التطرّق إلى المشكلات الاجتماعيّة (صِلته بالواقع).
- الحْرص على التنمية الشاملة الكاملة البنّاءة للمتعلّم.

كما عزّزت المنظومة التربويّة طرائق التعلُّم النشط لزيادة فاعلية التّدريس كالتنويع في الوسائل التعليمية واستخدام التكنولوجيا الحديثة، والتدريس بالمشاريع البيداغوجية التي ترسم المسؤوليّة في نفس المتعلّم وتعمل على بناءه، كذلك بالاستطلاعات والطرائق الاكتشافيّة...إلخ. نظرا لسهولتها في تكوين الخبرات والمهارات للتلميذ من جهة وتداركه للمعارف والحقائق من جهة أخرى.

- التقويم الرسمي للتلاميذ يكون اعتمادا على الاختبارات الفصلية.
- التّدريس بالمقاربات الكفائية وبيداغوجيا الإدماج، كما جعل لكل نشاط كفاءة مستهدفة وختاميّة وشاملة خاصة به.
- تناول المنهاج بين طياته مجموعة من المصطلحات الديداكتيكيّة ونذكر منها:

الكفاءة العرضية:

وهي المواقف الفكرية والمنهجيّة المشتركة بين المواد الدراسيّة، تُساعد في بناء المعارف وتطوير المعارات وغرس القيّم.

الكفاءة الشاملة:

يُقصد به ذلك الهدف الذي تسعى المنظومة الوطنيّة التربويّة لتحقيقه في نهاية المسار الدّراسي، قد تكون نهاية كل سنة أو نهاية كل طور.

الكفاءة الختاميّة:

وتكون خاصة بميدان من ميادين المادّة، تُسمّى أيضًا بالكفاءة النهائيّة، وهي مدى تحقيق الأهداف المرسومة من قبل والمرجوّة من المتعلّم.

- **ملامح التخرج من الطور الثاني:**

-قراءة النصوص بلغة سليمة.

- التواصل مشافهة.

- فهم النصوص المنطوقة والتفاعل معها.

- سرد المتعلّم لتجاربه في الواقع إذا ما تعلّقت بموضوع نص المنطوق أو المقروء.

- قُدرة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي على كتابة نصوص متوسطة الطول مضبوطة بالشكل.

-تعلّم النمط الوصفي والتعامل به في التعابير.

- الاهتمام بالمشاريع ذات الدلالات الاجتماعيّة؛ لتقوية الصلة بين المدرسة والبيئة الخارجيّة للتلميذ.

مدى تطبيق منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي على أرض الواقع:

استنادًا إلى التربّص الذي قُمنا به من شهر مارس إلى شهر ماي للموسم الدّراسي 2021-2022، وإضافة إلى الدراسة الاستطلاعيّة التي أشرنا إليها سابقًا توصّلنا إلى ما هو آتي:

- تمّ تقليص الحجم الساعي لتدريس مادّة اللّغة العربيّة -وذلك لظروف فرضتها جائحة كورونا- بعد أن كان ثمانية ساعات وربع، أصبح ثلاثُ ساعات ونصف ممثلة في هذا الجدول:

الحصة	الزمن
فهم المنطوق + تعبير شفهي	45 د
القراءة (أداء وفهم)	30 د
القراءة + ظاهرة تركيبية + تمارين كتابية	45 د

قراءة + ظاهرة صرفية أو إملائية	45 د
الإنتاج الكتابي	45 د

-نلحظ حذف بعض النشاطات ومن المعلوم أنّ اللّغة ملَكة جوهريّة وأنّ اللّغة العربيّة كفاءة عرضيّة، فأي خلل يكون بالنقصان في مكوّناتها أو أي قصور في تأديتها يؤثر سلبًا على باقي المواد الدراسيّة وبالتالي تدنّي التحصيل الدّراسي، من ثمة إخفاق العمليّة التعليميّة.

– تمّ حذف بعض الدروس من شتى الميادين الأربع، لكن المنهاج في صورته الأصليّة مُكثّف خاصة من نواحي الظواهر التركيبيّة والصرفيّة إذ أصبحت تُشكل ضغط للمعلّم والمتعلّم معًا، فهناك من الدّروس من لا يتوافق وقدرات المتعلّمين في هذا المستوى، كذلك النصوص يُفترض أن تكون ثريّة بالواقع والرصيد اللّغوي المناسب حتى تزرع في المتعلّم حبّ الاستطلاع والفضول وبذلك حبّ اللّغة العربيّة. حيث توجد كلمات ومُرادفات لا تتوافق ومُعجم التلميذ فنجده محبط إما أن يدخل في دوامة سعيًا للبحث عن هذا المفهوم أو ينفرُّ منه. بعبارة أخرى؛ من المحتوى بعض النصوص الجافة خالية من الشغف والحماس وروح التطلّع والاستكشاف سواء بالنسبة للمتعلّم أو المعلّ لذا يتوجب النظر فيها وتقويمها.

– المعلّم لا يملك الدراية الكافية لمحتوى المنهاج الرسمي للمادّة فكيف يتم تطبيقه؟

– ضعف أداء بعض المعلّمين في إلقائهم للدروس وهذا راجل إلى التكوينات الضئيلة من جهة وعدم تطويرهم لأنفسهم من جهة أخرى.

– غياب الوسائل التعليميّة وانعدام الوسائل التكنولوجيّة المساعدة في تقديم الدّرس ممّا يعرقل سير النشاط وبالتالي يمسُّ في الكفاءة المحققة من هذا النّشاط.

– اعتماد أغلب المعلّمين في تقديمهم للدروس على طريقة التّلقين.

– اعتماد المعلّم أثناء شرحه للدرس على اللّغة العاميّة؛ حسب اعتقاده أنّها تُسهل إيصال المعلومة للتلميذ لكن الحقيقة أنّها تُعقد استعماله للّغة العربيّة والتمكن منها فيتعوّد على العامية ويُهمل العربيّة.

– حصر التقويم على الاختبارات الفصليّ، لكن بعض الأساتذة من يرى بأنّ الدخول في مرحلة استثمار الدّرس هو أيضًا وسيلة تقويميّة.

- **مُعيقات تطبيق منهاج اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي:**

-التسرع في تطبيق هذا المنهاج- الجيل الثاني – دون تَحسُّب لتحضير المعلّم.

– ندرة النّدوات والزيارات التفتيشيّة للمدارس التعليميّة.

– التدريس بنظام التفويج.

- كثافة محتوى كتاب اللّغة العربيّة وعدم مراعاته لفروقات الفردية للتلاميذ.
- جعل تكوين الأساتذة يقتصر على المتربصين الجدد فقط ولمدة سنة فقط.
- عدم وجود أي صلة وبين الهيئة المشَكِلَة للمنهاج والهيئة المشَكِلَة للبرنامج الدراسيّ.
- افتقار المؤسسات للوسائل التعليميّة التي تُثري المتعلّم وتمدُّه بمهارات وخبرات.
- غياب الاستشراف التربويّ المتبّع لخطوات السياسة التربويّة.

رابعًا: تدريس المهارات اللّغوية بين الواقع والمأمول

يعدّ التّمكن من المهارات اللّغوية أحد أساسيات نجتح العمليّة التّعليميّة، فاللّغة وحدة متماسكة الجوانب، ومترابطة العناصر، مكمّلة لبعضها البعض. وحتى يتم استعمالها بطريقة سلِسة سليمة لا بدّ من أداءها من ثمّ اتقانها بشكل صحيح، وذلك استماعًا وتحدّثاً، قراءةً وكتابةً.

مهارة الاستماع:

وهو من أهم المهارات اللّغوية، فيه تكتسب اللّغة ويدرك السامع مقصود المتحدّث، فأيّ خلل يحصل في الاستماع ينتج بالضرورة خللا في الأفكار. لذلك نحسِبُ أنّ مهارة الاستماع أساس الفهم والفهم أساس العلم، وكلاهما أساسا المعرفة[1]

وقيل في الاستماع أنّه: "أنّه استقبال الأذن لذبذبات صوتيّة مع إعطائها انتباهًا خاصًا، وإعمال الذهن لفهم المعنى"[2]

فالاستماع مقرون بعضو الأذن، يثير الانتباه ويحثّ العقل على فهم المقصود؛ لأنّه أساس العقليات التربويّة في العمليّة التعليميّة.

ولعلّ أشمل تعريف لمهارة الاستماع هو أنّها عمليّة يستقبل فيها الإنسان معاني وأفكار وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطقها المتحدّث في موضوع ما. أو ترجمة لبعض الرموز والإشارات ترجمة مسموعة.[3]

1- أيوب جرجيس العطية: اللّغة العربيّة تثقيفًا ومهارات، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص13.

2- محمد رجب فضل اللّه: المرجع في تدريس مناهج اللّغة العربيّة في التعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2014، ص79.

3- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2013، ص63.

نضيف إلى ذلك أنّ الاستماع سابق للمعرفة والمفاهيم وما يدلّ على ذلك قوله عزّ وجلّ في كتابه المبين: "**واللّه أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونْ أُمَّهاتِكُمْ لا تَعْلَمونَ شَيئا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأبْصَارَ وَالأفْئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشْكُرون**"[1].

مهارة التحدث:

التحدّث هو المهارة الثانية من المهارات اللّغوية التي يكتسبها لفرد بعد استماعه للّغة، فهي المظهر الحقيقي لتحقيق تواصل جيّد بين الفرد والجماعة اللّغوية التي ينتمي إليها.

فإذا كانت اللّغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم الخاصة، فإنّ التحدّث هو الإطار العام الذي يوظف هذه الأصوات في إنتاج كلمات وجمل ذات معنى[2].

ويساهم المعلّم في تنمية مهارة التحدّث لدى المتعلّمين من خلال نشاط التعبير شفهي أو الإنتاج الشفهي حيث يركّز فيه على جعل التلميذ يحسن التحدّث بشكل مقبول، ولتحسين هذه العملية يستعين بوسائل تعليميّة متنوّعة كالصور مثلا أو أشرطة الفيديو...إلخ. ممّا يسمح للمتعلّم أثناء الإلقاء الشفهي بإظهار زاده اللّغوي من المعاني والأفكار الخادمة للموضوع.

مهارة القراءة:

وهي عمليّة ذهنيّة تأمليّة تنمو كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، كونها أيضا نشاط يتضمن أنماط التفكير والتحليل وحلّ المشكلات والتقويم. يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر ليصل بها إلى المعاني الكامنة للنص.[3]

فالقراءة محور النشاطات التعليميّة يتمّ بواسطتها تفكيك الرموز المكتوبة للوصول إلى إدراك دلالة ما.

وتتنوع بدورها من حيث الأداء إلى قراءة صامتة وأخرى جهرية؛ أمّا الصامتة فهي التي تساعد على سرعة استيعاب الموضوع بمجرد النظر إلى الكلمات، تعدُّ اقتصاديّة في إدراك المعنى وزيادة الحصيلة اللّغوية والفكريّة للقارئ.[4] كما تفتقد إلى إخراج أي صوت سواء مرتفع أو منخفض. في حين القراءة الجهرية تقوم على نطق الحروف وإخراجها من مخارجها بشكل صحيح، يحكمها جودة الصوت وسلامة الأداء مع التقيّد بشروط النص واحترامها (كالشكل وعلامات الوقف).

1- سورة النحل، الآية 78، برواية ورش، ص275،

2- ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص89.

3 – علي أحمد مكور: تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص76.

4 – فراس السليتي: فنون اللّغة "المفهوم، الأهمية، المقدّمات، البرامج التعليميّة"، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص28.

مهارة الكتابة:

جاء في مقدّمة ابن خلدون أنّ الكتابة من عداد الصنائع الإنسانيّة، وهي رسوم وأشكال حرفية تُدِلُ الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس. وهي ثاني رتبة من الدلالية اللّغوية، كما أنّها صناعة شريفة لأنّها من الخواص التي تميّز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات[1].

ومن منظور آخر، فالكتابة ليست فقط وسيلة للتعبير عمّا يجول في الخاطر، إنّما هي قوام العمليّة التعليميّة التعلُّميّة في كونها القدرة على تصوُّر الأفكار وتدوينها في حروف وكلمات وفقرات صحيحة التركيب، متناسقة الشكل واضحة المظهر.

حيث تعرض فيها الأفكار بوضوح وتُعالج في تتبُّع وتدقيق، ثمّ تنفتِحُ على نحو يُؤدّي إلى مزيد من الضبط والأحكام وتعمّق التفكير.[2]

ومن الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها في مؤسستين متباينتين، نرصُدُ لكم أهم النّشاطات التعليميّة التي تساعد في تنمية وإثراء المهارات اللّغوية لدى المتعلّم.

تقديم نشاط فهم المنطوق + التعبير الشفهي (من8:00 إلى 8:45)

بعد دخولنا الصف وترحيب المعلّمة بتلاميذ من خلال عبارات صباحية والجميع أخذ مقعده، شرعت المعلّمة في الكتابة على السبورة بخط واضح مقروء كما يلي:

يوم الأحد 15 ماي2022

المقطع الثامن: الأسفار والرحلات

الميدان: فهم المنطوق + التعبير الشفهي

لمحتوى المعرفي: جمال بلادي

1- ابراهيم علي ربابعة: مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكةWWW.ALUKAH.NET، ص5.

2 – غافل مصطفى: طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2005، ص164.

جمال بلادي

بين الرّمل والرّمل تنهض القمم الخضراء فتطلّ على زرقة مياه المتوسّط شمالا ونقاءِ كثبان الصّحراء جنوبا في بلد الجمال الجزائر.

مساحة شاسعة تمتدّ بين البحر الابيض المتوسّط شمالا وأعماق الصّحراء الكبرى جنوبا. زاخرة بثروات من المقاصد السّيّاحيّة المتنوّعة فإن شئت بحرا فإنّ امامك الشواطئ الجميلة الطبيعية ذات الشّمس والهواء والطّقس المعتدل وإن شئت الصّحراء ففيها امتداد لا ينتهي وبيئة ساحرة يمزج فيها الإنسان أصالة تقاليده وتراثه مع طيبته وترحيبه.

أمّا الجبال الجزائريّة ففيها من جمال الطّبيعة ما تَقْصُرُ عن وصفه الكلماتلمحبّي التّخييم في الغابات أولهواة التّزلّج على الثّلج الأبيض في مرتفعات الشّمال أوعلى الرّمل الاصفر النّاعم في الجنوب الصّحراويّ.

مقال : السياحة في الجزائر – المعرفة –

- ثم أمرتْ تلاميذها بعد استخراجهم كراس اللّغة العربيّة بتدوين ما في السبورة على صفحة جديدة من الكراس
- واستخرجتْ هاتفها المحمول وكتبت كما هو آتي:

الوضعية المشكلة الانطلاقيّة الأم

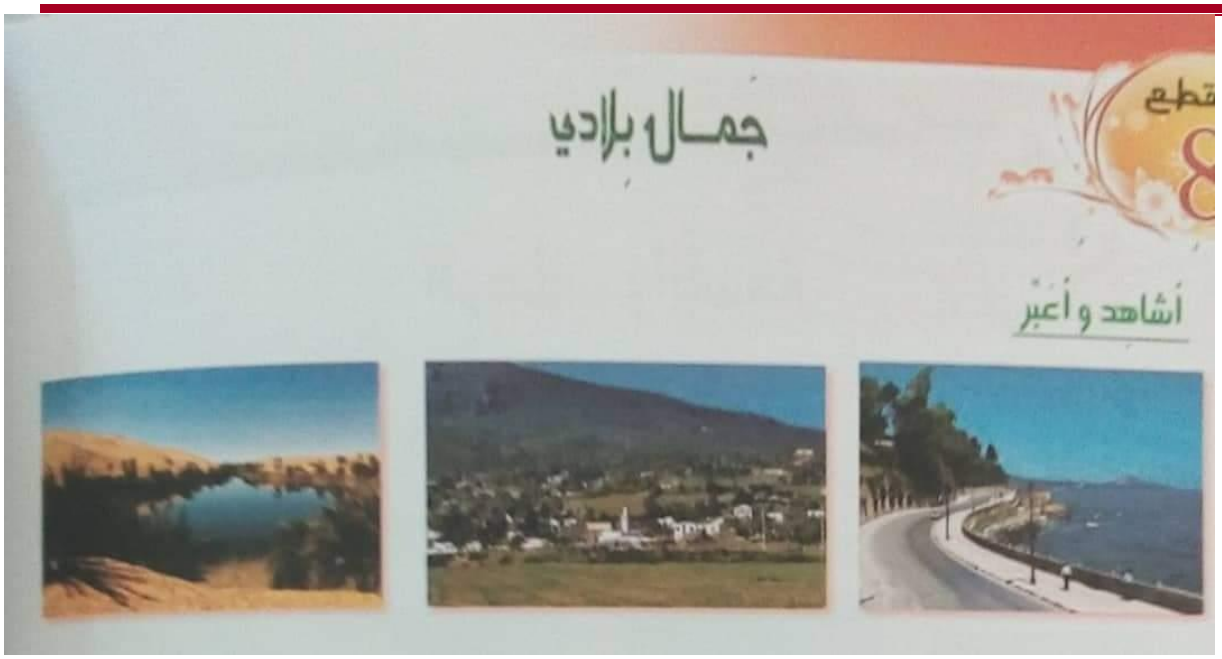
نشاهد دائما أشرطة عن جمال وروعة المناطق السياحية في الجزائر، وأخرى عن حضارات قديمة وشعوب مختلفة حول العالم.

- فهل فكرت في زيارة هذه الأماكن يوميا؟
- وما هي الفائدة من الأسفار والرحلات؟

بعد انتهائها من كتابة وضعية الانطلاق، أمرت التلاميذ بالانتباه وأخذت تقرأها بصوت مسموع، ثم سألت: من يقرأ؟ فرفع البعض أصبعه واختارت تلميذة قرأت مع بعض الأخطاء اللّغوية مُرفقة بتصحيح الأستاذة لها ذلك.

- وأمرت مرّة أخرى بالانتباه لأنّها ستقرأ نصًّا لمرتين فقط ثم يجيبون عن أسئلته لذلك عليهم الإنصات.

- بادرت في قراءة النّص بصوت جهوريّ مسموع، رغم تسكين معظم أواخر حروف الكلمات غير أنّها احترمت علامات الترقيم والوقف.
- ثمّ قرأته للمرّة الثانية وطرحت سؤالا عامًا حول مضمون النّص، لقياس مدى استيعاب التلاميذ لها ومدى فهمهم النّص.
- وكان السؤال: ماذا يصف النّص؟
- الرمال/القمم /السهول /الغابة /الجبال /الشاطئ
- لاحظنا أنّ معظم الإجابات كانت بين الرمال والجبال، ثم أضافت المعلّمة القمم.
- ثمّ وجهت مرّة ثانية سؤالا: هل الجزائر وجهة للسياح في الصيف؟ ولماذا؟
- شرعت تشرح لهم السؤال بالعامية، واتفق الجميع على الإجابة بنعم، لكنّ التعليل كان مختلف وإجاباتهم تنوعت كالآتي:
- مناظر الجزائر خضراء جميلة
- في الجزائر البحر المتوسط
- صحراء الجزائر جميلة
- بعدها، أخذت تفتح كتاب القراءة آمرة لهم بفتحه على الصفحة رقم128.



- شرعت تشرح النشاط أشاهد وأعبّر، مع منحهم خمس دقائق للتفكير.
- مرّت الخمس دقائق واختارت تلميذة لتنتج تعبيرا شفاهيا عن محتوى النشاط، نظرا لضيق الوقت لم يستطع بقية التلاميذ المشاركة في التعبير شفاهيا.

نقد وتقويم:

بالإيجاب:

- قراءة المعلّمة للنّص المنطوق بصوت واضح ومسموع.
- انضباط المتعلّمين والتحلّي بالهدوء في الصفّ.
- سعي المعلّمة لخلق جو تنافسي بين المتعلّمين.
- ابتسامة المعلّمة مع تلاميذها سواء كانت الإجابات صائبة أو غير ذلك وهذا نمط من أنماط التعزيز.
- مراعاة الفروق الفردية.
- كلمات النّص المنطوق في مستوى المتعلّمين.

بالسلب:

- كان من المفروض حفظ المعلّمة للوضعية الانطلاقية عن ظهر قلبا خاصة لقصر طولها، وليس قراءتها من السبورة.
- عدم استعمال المعلّمة إيحاءات وإيماءات أثناء قراءتها للنّص، وتسكين أواخر حروف الكلمات.
- استعمال العامية بدل اللّغة العربية الفصيحة القريبة لذهن المتعلّم.
- شرح مفردات النّص دون استجواب التلاميذ في ذلك.
- قراءة النّص من الهاتف ليس أمر الأستاذة بل المؤسسة تفتقر لكتب ووثائق تابعة لسيرورة منهاج اللّغة العربية.
- كذلك افتقار الحصّة إلى صور أو حتى أشرطة فيديو يُثرى من خلالها النّص المنطوق وتزيد جمالياته ممّا يُلفت المتلقي ويزيد من تركيزه.
- 45 دقيقة غير كافية لتحقيق الكفاءة الختامية لهذا النشاط والمتمثلة في التعرّف على النّمط الوصفي والتجاوب معه، بغضّ النظر عن الأهمية البالغة لهذين النّشاطين.

تقديم نشاط فهم المكتوب "قراءة" (فهم + أداء) (من 8:00 إلى 8:30):

بعد دخولنا وكتابة المعلّمة في السبورة بالشكل الآنف:

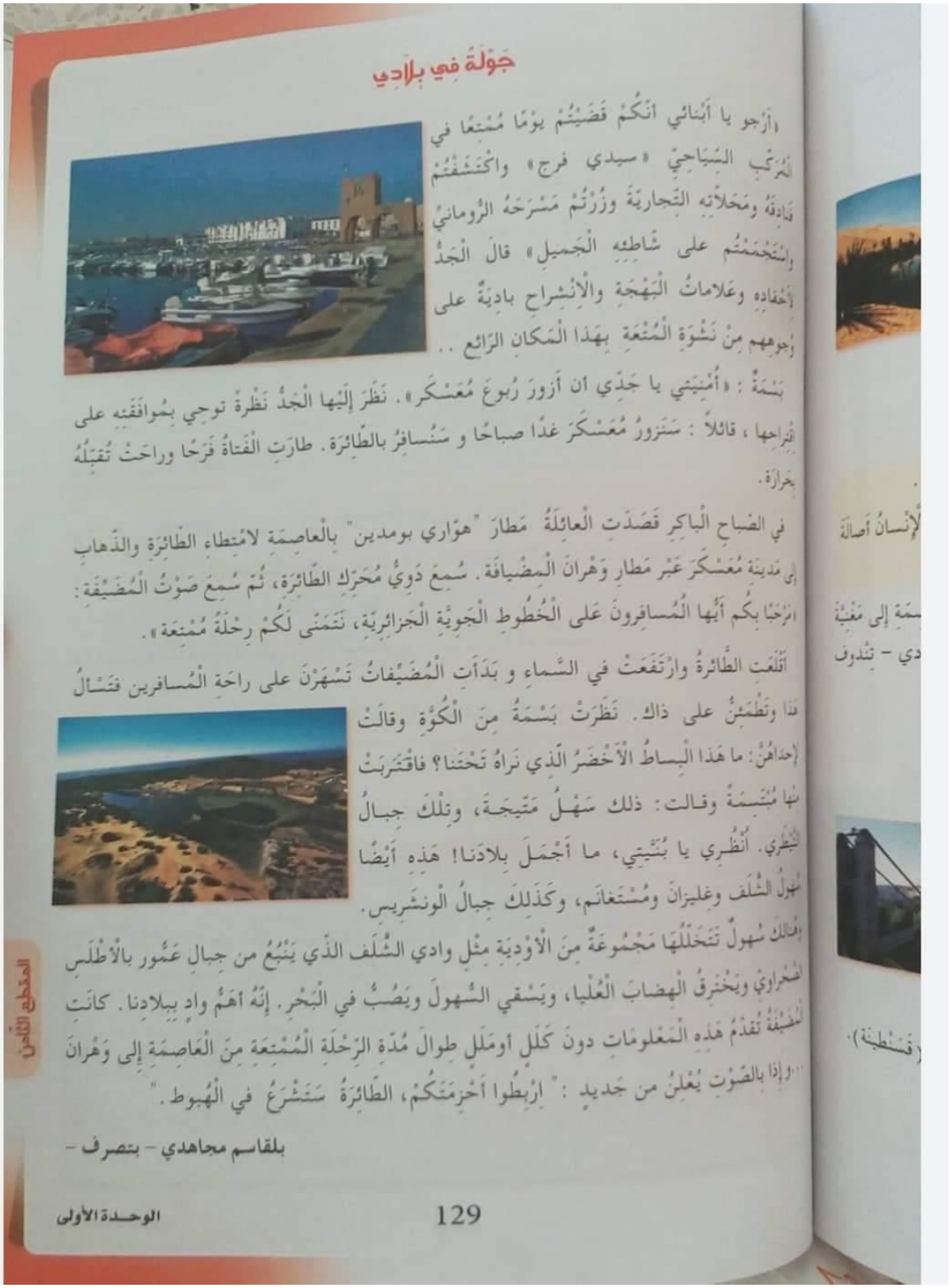
يوم الاثنين 16 ماي 2022

المقطع الثامن: الرحلات والأسفار

الميدان: فهم المكتوب "قراءة (أداء وفهم) "

المحتوى المعرفي: جولة في بلادي

-بعد الكتابة على السبورة شرعت المعلّمة في تهيئة التلاميذ بوضعية انطلاقية بسيطة تتناسب وفكرهم، ثم أمرتهم بفتح الكتاب على الصفحة رقم 129 وقراءة النّص قراءة صامتة لمدّة خمس دقائق.



جَوْلَةٌ في بِلادي

«أَرْجو يا أَبْنائي أَنَّكُمْ قَضَيْتُمْ يَوْمًا مُمْتِعًا في المُرَكَّبِ السِّياحِيِّ «سيدي فرج» واكْتَشَفْتُمْ قَرْيَتَهُ ومَحَلاَّتِهِ التِّجارِيَّةَ وزُرْتُمْ مَسْرَحَهُ الرُّومانِيَّ واسْتَجْمَمْتُمْ على شَاطِئِهِ الجَمِيلِ» قالَ الجَدُّ لأَحْفادِهِ وعَلاماتُ البَهْجَةِ والانْشِراحِ بادِيَةٌ على وُجوهِهِم مِنْ نَشْوَةِ المُتْعَةِ بِهَذا المَكانِ الرّائِعِ ..

بَسْمَةُ : «أُمْنِيَتي يا جَدِّي أَنْ أَزورَ رُبوعَ مُعَسْكَر». نَظَرَ إِلَيْها الجَدُّ نَظْرَةً تُوحي بِمُوافَقَتِهِ على اقْتِراحِها ، قائلاً : سَنَزورُ مُعَسْكَرَ غَدًا صَباحًا و سَنُسافِرُ بالطّائِرَةِ. طارَتِ الفَتاةُ فَرَحًا وراحَتْ تُقَبِّلُهُ بِحَرارَةٍ.

في الصَّباحِ البَاكِرِ قَصَدَتِ العائِلَةُ مَطارَ "هوّاري بومدين" بالعاصِمَةِ لامْتِطاءِ الطّائِرَةِ والذّهابِ إلى مَدينَةِ مُعَسْكَرَ عَبْرَ مَطارِ وَهْرانَ المُضيافَةِ. سُمِعَ دَوِيُّ مُحَرِّكِ الطّائِرَةِ، ثُمَّ سُمِعَ صَوْتُ المُضيفَةِ: ارْحَبًا بِكُم أَيُّها المُسافِرونَ عَلى الخُطوطِ الجَوِيَّةِ الجَزائِرِيَّةِ، نَتَمَنّى لَكُمْ رِحْلَةً مُمْتِعَةً».

أَقْلَعَتِ الطّائِرَةُ وارْتَفَعَتْ في السَّماءِ و بَدَأَتِ المُضيفاتُ تَسْهَرْنَ على راحَةِ المُسافِرينَ فَتَسْأَلُ هَذا وتَطْمَئِنُّ على ذاكَ. نَظَرَتْ بَسْمَةُ مِنَ الكُوَّةِ وقالَتْ لإِحْداهُنَّ: ما هَذا البِساطُ الأَخْضَرُ الَّذي نَراهُ تَحْتَنا؟ فاقْتَرَبَتْ مِنْها مُبْتَسِمَةً وقالَت: ذلكَ سَهْلٌ مَتيجَةُ، وتِلْكَ جِبالُ البُطْمِ. انْظُري يا بُنَيَّتي، ما أَجْمَلَ بِلادَنا! هَذِهِ أَيْضًا سُهولُ الشِّلَفِ وغليزانَ ومُسْتَغانِم، وكَذَلِكَ جِبالُ الونشريس.

هُنالِكَ سُهولٌ تَتَخَلَّلُها مَجْمُوعَةٌ مِنَ الأَوْدِيَةِ مِثْلِ وادي الشِّلَفِ الَّذي يَنْبُعُ من جِبالِ عَمُّور بالأَطْلَسِ الصَّحْراوِيِّ ويَخْتَرِقُ الهِضابَ العُلْيا، ويَسْقي السُّهولَ ويَصُبُّ في البَحْرِ. إِنَّهُ أَهَمُّ وادٍ بِبِلادِنا. كانَتِ المُضيفَةُ تُقَدِّمُ هَذِهِ المَعْلوماتِ دونَ كَلَلٍ أَوْمَلَلٍ طِوالَ مُدَّةِ الرِّحْلَةِ المُمْتِعَةِ مِنَ العاصِمَةِ إِلى وَهْرانَ ... وإِذا بالصَّوْتِ يُعْلِنُ من جَديد : " اِرْبِطُوا أَحْزِمَتَكُمْ، الطّائِرَةُ سَتَشْرَعُ في الهُبوط."

بلقاسم مجاهدي - بتصرف -

- بعد مرور الوقت المطلوب للقراءة الصامتة؛ طرحت المعلّمة سؤالا عاما حول النّص، تمثل هذا السؤال في: عمّن يتحدّث النص؟

- بدى الجو حماسي بين التلاميذ، وكانت إجابات المتعلّمين متباينة كما يلي:

- عن المركّب السياحي سيدي فرج.

- عن الجدّ وأحفاده.
- عن نزهة جميلة.

هذه الإجابات –منها الصحيحة والخاطئة– صورة عاكسة لمدى قراءة النص واستيعابهم الأوّلي له،

–ثم أخذت المعلّمة تقرأ النّص قراءة جهرية، بعد انتهاءها طلبت أحد تلاميذها بالقراءة حرصا على الوقت.

– ما لفت انتباهنا هو أنّ التلميذة في كل مرّة تُخطئ فيها، تقوم المعلّمة بدقَة خفيفة على سطح المكتب ثم تأمر أحد زملاء القارئة بالتصحيح لها.

– بقي على فوات الحصة خمس دقائق دوّنت في المعلمة نشاط أثري لغتي على السبورة وقامت بقراءتهُ م طلبت من تلاميذها نقله على كراسهم.

أثري لغتي:

كوة: نافذة الطائرة.

امتطاء: ركوب.

دون كلل: الارتياح من التعب.

نقد وتقويم:

بالإيجاب:

- وضوح الخط على السبورة.
- استهلال الدرس بوضعية انطلاقية هيّئت بها التلاميذ
- نشاط وحيوية التلاميذ.
- تصحيح الأخطاء اللّغوية لبعضهم البعض بهدوء.
- قراءة المعلّمة لنّص فهم المكتوب بطريقة سَلِسة، مسترسلة وسليمة

بالسلب:

- نشاط القراءة يستحق أكثر من ثلاثين دقيقة.
- في العملية التعليميّ، يفترض أن يكون المتعلّم سيد الموقف والمعلّم هو الموجه. كان على المعلّمة خلق الفرصة للتلاميذ في اختيارهم للمفردات الصعبة، حتى وإن عجِزوا عن الحلّ، تضعها في جمل ومن ثمة تسهُل العملية ونتحصل على الحاصل المرجوّ. عكس التقيّد بكلمات محددة؛ فعملية شرح المفردات تُكثِّف الرصيد اللّغوي للمتعلّم، وبالتالي تساهم في تنميته لجانب من الجوانب.

تقديم نشاط فهم المكتوب "قراءة (فهم + أداء) + أتدرب على التعبير الكتابي (من8:00 إلى 8:45):

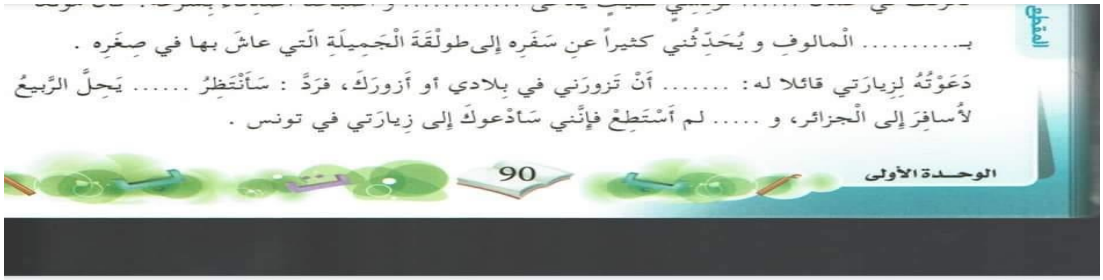
في البداية قامت المعلّمة باستحضار أفكار التلاميذ والتذكير بما تمّ التعرّف عليه في الحصة الفارطة كوضعية انطلاقية للدرس الحالي طلبت المعلّمة من تلاميذها فتح الكتاب على نصّ القراءة "جولة في بلادي" وقراءته قراءة صامتة، ثم التفتت لكتابة المعطيات الآتية على السبورة:

يوم الأربعاء 18 ماي 2022

المقطع الثامن: رحلات وأسفار

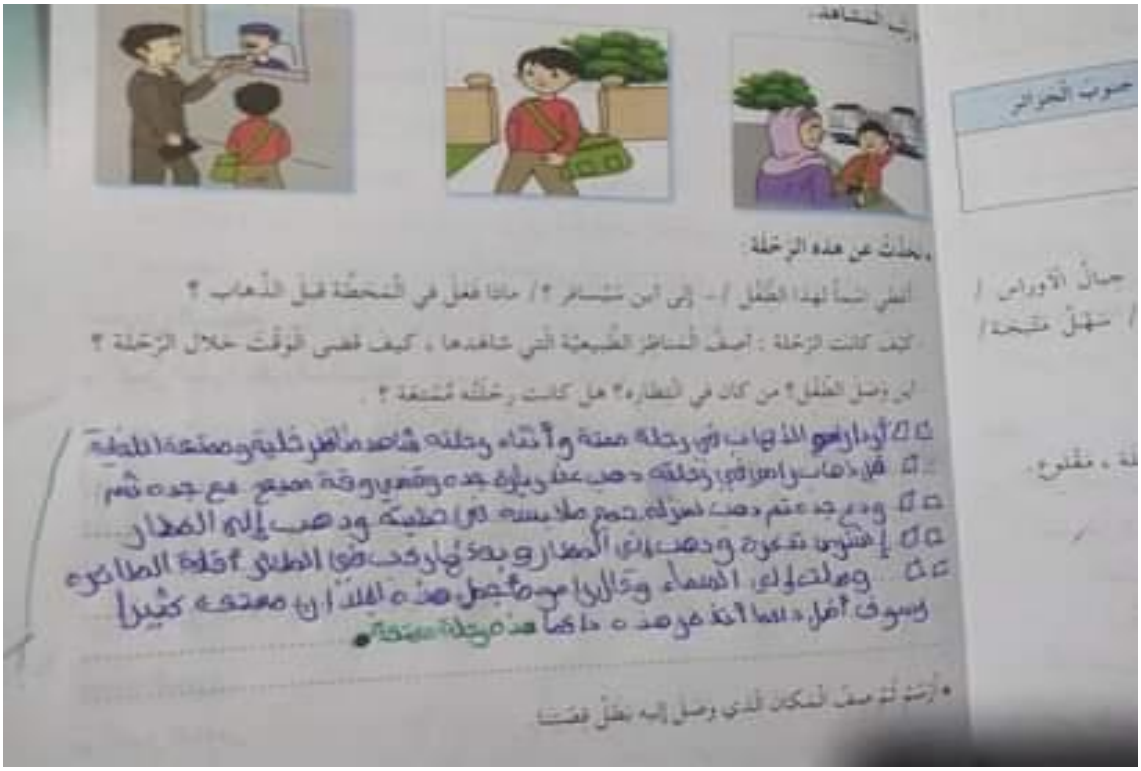
الميدان: فهم المكتوب "قراءة (فهم + أداء)" + أتدرب على التعبير الكتابي

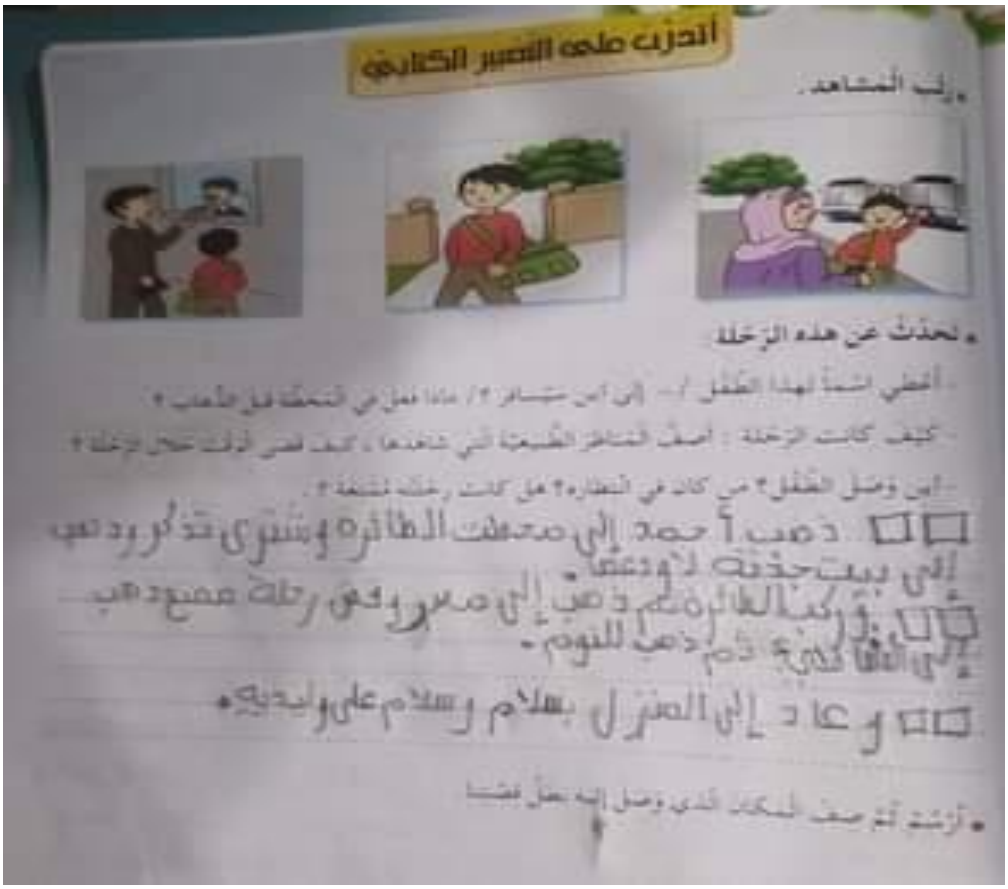
المحتوى المعرفي: جولة في بلادي


بـ..... الْمالوفِ و يُحَدِّثُني كثيراً عنِ سَفَرِه إلىطولْقَةَ الْجَميلَةِ الّتي عاشَ بها في صِغَرِه .
دَعَوْتُهُ لِزيارَتي قائلا له : ..... أنْ تَزورَني في بِلادي أو أَزورَكَ، فرَدَّ : سَأَنْتَظِرُ ..... يَحِلَّ الرَّبيعُ لأُسافِرَ إلى الْجزائر، و ..... لم أَسْتَطِعْ فإنَّني سَأَدْعوكَ إلى زِيارَتي في تونس .
90
الوحـدة الأولى

أتدرّب على التّعبير الكتابي
• رَتِّبِ الْمَشاهِد .
• تَحَدَّثْ عن هذه الرِّحْلَة :
– أَعْطي اسْماً لهذا الطِّفْل /– إلى أين سَيُسافِر ؟/ ماذا فَعَلَ في الْمَحَطَّة قبلَ الذَّهاب ؟
– كَيْفَ كانت الرِّحْلة : أَصِفُ الْمَناظِرَ الطَّبيعِيَّةَ الّتي شاهَدها ، كيفَ قَضى الْوَقْتَ خلال الرِّحْلَة ؟
– أين وَصَلَ الطِّفْل؟ من كان في انْتِظارِه؟ هل كانت رِحْلَتُه مُمْتِعَة ؟ .
• أَرْسُمْ ثُمَّ صِفْ الْمَكانَ الّذي وَصَلَ إليه بَطَلُ قِصّتِنا .
91
المقطع 8
حكاياتٌ في حَقيبَتي

- بعد الانتهاء من الكتابة على السبورة، قامت المعلّمة بقراءة النّص بصوت واضح مع انتباه التلاميذ.
- ثم سألت من يُحدد لنا الفقرة الأولى مع قراءتها؟
- بدأ التلاميذ برفع الأصابع يتهافتون بصوت واحد "أنا آنسة، أنا آنسة".

- تمّ قراءة كل فقرة على حِدى من طرف التلاميذ مع تصحيح المعلّمة لأخطائهم اللّغوية، تمّ المناقشة والحوار على محتوى النص في جو نشِط وفعال.
- بعدها، انتقلت المعلّمة إلى نشاط أتدرّب على التعبير، فتح التلاميذ كراس النشاطات للغة العربيّة على الصفحة 91، شرعت مباشرة في شرحه بكلمات هذه المرّة قريبة من العامية وليست العامية.
- بعد مرور حوالي ثلاث دقائق، بدأت تتفقد أجوبة تلاميذها، ثم طلبت منهم الانتباه من أجل حلّ النشاط، ثم أخذت تشرح النشاط بمفردها وسط تلاميذها.
- " الصورة التي في الوسط تمثل طفل حامل لحقيبة سفر، الصورة الثالثة: وصل الطفل إلى المحطّة لشراء التذكرة، أمّا الصورة الأولى: فهي تُعبر عن وصول الطفل عند جدّته وهو في فرحة وسرور".
- بعد الشرح مرّة أخرى، أمرت من التلاميذ إنجاز التطبيق المعنون ب "تحدّث عن هذه الرحلة" انطلاقا من أسئلة تساعدهم في الإنجاز.
- إليكم نموذجين لتلميذين اخترناهما بطريقة عشوائية.

صورة رقم 01



صورة رقم 02

- من النموذجين استقينا أنّ كلا التلميذين ارتكبا أخطاء إملائية، وأنّ أحدهما احترم المنهجية العامة لكتابة وضعية وهي: مقدمة، عرض، خاتمة. من خلال تركه لفراغ (الصورة رقم 02) ، أما الصورة الأولى لاحظنا على العموم أنّ رصيده اللّغوي حاضر في هذا التطبيق أكثر من المتعلّم الأوّل. كما لاحظنا أنّ فهمهم واستيعابهم للتطبيق غير كاف، فكلّ عبّر حسب رغبته ولم يتقيدا بشروط التطبيق، وهذا يعود لأسباب معيّنة.

نقد وتقويم:

بالإيجاب:

- تهيئة التلاميذ انطلاقا من التذكير بالدرس السابق.
- تفاعل التلاميذ أثناء شرح الأستاذة.
- القيام بمرحلة الأجرأة.
- قراءة التلاميذ للنص كانت مقبولة.
- القيام بالإثراء اللّغوي للنص، واستخراج المتعلّمين للكلمات الصعبة، من ثمة الوصول إلى مرادفاتها استعانة بتوجيه العلّمة ومساعدتهم بالتلميح وتقديم أمثلة في نفس السياق.

بالسلب:

- كثيراً ما تشرح بالعامية.
- يُفترض أن تناقش الصور الثلاث من تمرين أشاهد وأعبر مع التلاميذ، وليس الإجابة بمفردها، بل تُوجِههم حتى يصِلو وإن أخطئوا، لهم الفرصة في المحاولة. باختصار فقد اعتمدت على التلقين مباشرة.
- قُصر مدّة النشاط، 45 دقيقة غير كافية لقراءة النص وتجزئته ومناقشته، ثم الانتقال إلى التدريب على التعبير.

بعد تحليل نتائج الاستبيان الموَجهة لمعلّمين السنة الرابعة ابتدائي، بعد دراستنا الاستطلاعية التي كانت بمؤسستين متباينتين، تبدى لنا أنّ مدى اكتساب المتعلّم للمهارات اللّغوية في نهاية الطور الثاني، لم يكن بالدرجة المرغوبة نظرا لعراقيل ومعوّقات ذكرناها سالفا. لذلك في هذا المقطع نقدّم بعض التوصيات والاقتراحات التي من شأنها أن تّساهم في تنمية المهارات اللّغوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

توصيات واقتراحات:

- التركيز على تكوين المعلّمين والإكثار من الندوات والزيارات التفتيشيّة.
- ألّا يقتصر تكوين المعلّم على سنة فقط من بداية تربصه.
- تزويد المؤسسات التعليميّة بالوسائل التعليمية الحديثة.
- إعادة النظر لمحتوى السنة الرابعة ابتدائي، نظرا لعدم ترابط المنهاج ومحتوى مُقرر اللّغة العربيّة.

(ذلك أنّ الهيئة المشكلة للمنهاج ليست نفسها المشكلة لهذا المحتوى).

- التدريس وفق الدوام العادي.
- التدريس بالقصص، وذلك لترغيب المتعلّم في حب المطالعة والاستكشاف.
- اتباع طرق تحفيزية لإثارة الدافعية لدى التلاميذ.
- التنويع في طرائق التدريس من حديثة وقديمة، أي حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.
- سعي المعلّم إلى تطوير ذاته بذاته، وليس الاعتماد على التكوينات أو المنهاج التربوي فقط.
- استعمال المعلّم لتعزيزات معنوية ومادية أثناء العمليّة التعليمية، والابتعاد عن أسلوب الترعيب.
- غرس الثقة وتثبيت روح المسؤولية في المتعلّم.
- تعزيز المعلّم للغة العربية وتجنب العامية داخل غرفة الصفّ.
- خلق فرص التحدّث حتى لغير المتمكن من اللّغة.
- تدوين نقاط ضعف المتعلّم لتعديلها ونقاط قوّته لترسيخها.

خاتمة

في ختام بحثنا الموسوم بـ "تدريس اللغة العربية بين العلم والمهارة–السنة الرابعة ابتدائي أنموذجًا"، توصلنا إلى مجموعة من النتائج نذكر أهمها:

- يساعد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية المتعلمين على التمكن من مهارات اللغة الأساسية: الاستماع، والتحدّث، والقراءة والكتابة.

- المهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية تكسب التلميذ كفاءة، وتؤثر على تفكيره، إذ لها الدور الفعال في إثراء الحصيلة اللغوية باعتبارها الركيزة الأولى في إمكانية السيطرة على اللّغة، وقد أصبحت ضرورة ملحة لتعليم اللغة وهي مهارات متكاملة تشترك في تحصيل الثروة اللغوية لدى التلاميذ.

- اكتساب المهارات اللغوية وتنميتها يكون بالتدرج، حيث يصل المتعلّم في نهاية هذه المرحلة إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة العربية بشكل يساعده على مواصلة الدراسة في المراحل التعليمية الموالية.

- الميادين الأربعة التي اعتمدها منهاج اللغة العربية؛ ميدان فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي والتعبير الكتابي تسهم بشكل كبير في تنمية المهارات اللغوية.

- كثافة البرنامج مقارنة مع الحجم الساعي المخصص للحصص، سيؤثر سلبا على تحصيل المتعلم في السنة الموالية لأن المقررات تتأسس على مبدأ المعرفة التراكمية والكثير من المعلمين يعجزون على اتمام الدروس المقررة.

- عدم اعتماد الأساتذة عند تقييمهم للتلاميذ على التقويمات الفورية وهذا خطأ كبير فالمعلم يحتاج من فترة إلى أخرى إلى معرفة مدى استيعاب التلاميذ لما تم تقديمه وهل بدأت مهاراته في التنمية والتطور وهذا ما يتم فعلا عن طريق التقويمات الفورية سواء أكانت الشفهية أو الكتابية.

- أغلب الأساتذة يتجاهلون مبدأ التعزيز والتحفيز الذي من شأنه تثبيت السلوك الجيد وتكرار حدوثه في المستقبل.

- ضرورة التنويع في الطرائق والمهارات التدريسيّة لِما لها من دور فعال في تنمية تحصيل المتعلّم وبذلك الوصول إلى ما سطّرت له العمليّة التربويّة.

قائمة المصادر

والمراجع

*القرآن الكريم.

*الحديث النبوي الشريف.

أولا: المصادر

1. اللجنة الوطنية للمناهج: التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016.
2. اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009.
3. اللّجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2016.
4. اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم08-04، المؤرخ في23 يناير 2008، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2016.
5. اللجنة الوطنية للمناهج: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2016.
6. اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.
7. اللجنة الوطنية للمناهج: منهاج السنة الرابعة ابتدائي، جويلية 2005.
8. سراب بن الصيد بوربي وآخرون: دليل استخدام كتاب اللغة العربية "السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسية، الجزائر، 2017.
9. محمد الدريج وآخرون: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، دط، 2011.
10. وزارة التربية الوطنية: المخططات السنوية للتعلّمات وآليات تنفيذها "السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"، سبتمبر2021.
11. وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة "السنة الرابعة من التعليم الابتدائي"، الديوان الوطني للمطبوعات الدراسيّة، السنة الدراسية2017 ، 2018.

ثانيا: المراجع

1- المعاجم

12. ابن منظور محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفعي الأفريقي (ت:711ه): لسان العرب، تص: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، دط، مج4، مج6، 1999.
13. المركز الوطني للوثائق التربويّة: المعجم التربويّ، إعداد: ملحقة سعيدة الجهوية، تص: عثمان آيت مهدي.
14. أحمد حسن اللّقاني وأحمد علي الجمل: معجم المصطلحات التربويّة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1996.
15. مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز، دار الشروق، القاهرة، مصر، دط، مج1، 1989.
16. مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، القاهرة، مصر، دط، مج1، 2004.

2- الكتب

17. ابتسام صاحب الزويني وآخرون: المناهج وتحليل الكتب، دار صفاء لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

18. أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة، جامعة وهران، الجزائر، دط، 1996.
19. أكرم صالح محمود خوالدة: التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2012.
20. أمين محمد عبد السلام المناسبة: قواعد البحث العلمي ومناهجه ومصادر الدراسات الإسلامية، دار الكتب، الأردن، دط، 1995.
21. إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر: استراتيجيات التدريس الحديثة، مملكة الرشد، الرياض، السعودية، ط1، 2007.
22. أيوب جرجيس العطية: اللّغة العربيّة تثقيفًا ومهارات، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2012.
23. بليغ حمدي اسماعيل: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2011.
24. جودت أحمد سعادة وآخرون: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن، ط4، 2004.
25. حسن حسين زيتون: تصميم التدريس "رؤية منظومة"، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001.
26. خالد لبصيص: التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004.
27. خليل إبراهيم شبر وآخرون: أساسات التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، دط، 2006.
28. رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العمليّة، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000.
29. رحيم علي صالح وأسماء تركي داخل: المنهج والكتاب المدرسي، مكتبة نور حسن للطباعة والتنضيد، بغداد، العراق، ط1، 2017.
30. رحيم يونس كرو العزاوي: المناهج وطرائق التدريس، دار نجلة، الأردن، ط1، 2009.
31. رشدي أحمد طعيم: المهارات اللّغوية "مستوياتها- تدريسها- صعوباتها"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004.
32. زهرة شوشان وضيف نجية: تعليمية المواد في نظام التعليم الجامعي (مطبوعة بيداغوجية)، جامعة بوزريعة، الجزائر.
33. زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، الإسكندرية، مصر، دط، 2008.
34. سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
35. سعدون محمود الساموك وهدي علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.
36. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، دط، 2010.
37. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
38. صفوت توفيق هنداوي: استراتيجيات التدريس (مطبوعة بيداغوجية)، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة دمنهور، مصر.
39. صلاح الدين عرفة محمود: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

40.عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: إستراتيجيات التّدريس المتقدّمة وإستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم (مطبوعة بيداغوجية)، الدبلوم الخاصة في التربيّة "مناهج وطرق التّدريس"، كلية التربيّة بدمنهور، جامعة الاسكندريّة، مصر، 2010، 2011.

41.عبد اللّه الدائم: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتّى أوائل القرن العشرين، دار الملايين، بيروت، لبنان، دط، 1980.

42.عبد الله محمد هنانو: مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب، دط، 2008.

43.عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال "تخطيطه، مهاراته، استراتيجياتهن تقويمه"، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط3، 2013.

44.علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

45.علي أحمد مذكور: مناهج التربية وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2001.

46.علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، .1998.

47.عمار بوحوش: دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985.

48.عناية حسن القبلي: التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2014.

49.غافل مصطفى: طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2005.

50.فراس السليتي: استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015.

51.فراس السليتي: فنون اللّغة "المفهوم، الأهمية، المقدّمات، البرامج التعليميّة"، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008.

52.فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2013.

53.ماجد أيوب القيسي: المناهج وطرائق التدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.

54.ماهر إسماعيل صبري ومحمد يوسف: المدخل للمناهج وطرق التدريس، سلسلة الكتاب الجامعي، مكتبة الشقري، جدّة، السعودية، ط1، 2009.

55.ماهر شعبان عبد الباري: مهارات التحدث العملية والأداء، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.

56.محسن علي عطية: البحث العلمي في التربيةّ مناهجه، أدواته وسائله الإحصائية"، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2009.

57.محسن علي عطيّة: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2006.

58.محسن علي عطيّة: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007.

59.محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2008.

60. محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دط، 2006.

61. محمد حسن حمادات: المناهج التربويّة "نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها"، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.

62. محمد رجب فضل اللّه: المرجع في تدريس مناهج اللّغة العربيّة في التعليم الأساسي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2014.

63. محمد صابر سليم وآخرون: بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006.

64. محمد صالح إسماعيل: تطوير التّعليم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي، العربيّ للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2011.

65. محمد عبد الله الحاوري محمد سرحان علي قاسم: المناهج التربوية، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط1، 2016.

66. محمد عيسى أبو سمور: مهارات التدريس الصفّي الفّعال والسيطرة على المنهج الدّراسي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2015.

67. محمد محمود حيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط4، 2014.

68. محمد محمود ساري محادنة وخالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التّدريس في العصر الحديث طرائق. . . أساليب. . . استراتيجيات، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، إربد، الأردن، ط1، 2012.

69. محمود داود الربيعي: مناهج تربوية معاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، .2016.

70. مروان أبو حويج: القياس في التقويم في التربية وعلم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

71. مصطفى غلفان: اللّسانيات التوليديّة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010.

72. منصور حسن الغول: مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، عمان، الأردن، دط، 2008.

73. مهدي حسن التميمي: مهارات التعليم، دار كنوز المعرفة للنشر، الأردن، ط1، 2008.

74. مهدي محمود سالم وعبد اللّطيف بن حمد الحليبي: التّربية الميدانيّة وأساسيات التّدريس، مكتبة العبيكان للنّشر والتّوزيع، الرّياض، السعودية، ط2، 1998.

75. نعمة الأسدي: محاضرات المنهج وطرائق التدريس (مطبوعة بيداغوجية)، كلية التربية، جامعة الكوفة، العراق، 2021.

76. وليد بركاني: محاضرات في بناء المناهج (مطبوعة بيداغوجية)، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر، 2018، 2019.

77. وليد بركاني: محاضرات في تحليل الطرائق (مطبوعة بيداغوجيّة)، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة 08 ماي1945، قالمة، الجزائر، 2018،2019.

78. يحي أبو حرب وآخرون، التعليم التعاوني لمراحل التعليم والتعليم العالي، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 2004.

3- المقالات الواردة في المجلات

79. مجلّة أنسنة للبحوث والدّراسات، منصور بوبكر ومحمد سبع: أثر برنامج المرافقة البيداغوجيّة في تعلّم مهارات التّدريس، جامعة الشهيد حمى لخضرن الوادين مج8ن ع26، جانفي2021.

80. مجلة التعبير، رمضان دوس: تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مج3، ع3، سبتمبر 2021.

81. مجلّة التواصل، بشير إبرير: في تعليميّة الخطاب العلمي، جامعة عنابة، ع8، جوان2001.

82. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: اسماعيل دحدي ومزياني الوناس، التقويم التربوي "مفهومه، أهميته" ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع31، ديسمبر 2017.

83. مجلّة اللّسانيات، عبد الرحمان الحاج صالحك أثر اللسانيات في النصوص بمستوى معلمي اللّغة العربيّة، جامعة الجزائر، ع4، 1973.

84. مجلّة الواحات للبحوث والدراسات، آمنة مناع: أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة، جامعة غرداية، ع2، 2014.

85. مجلة بحوث الشرق الأوسط، زينة سالم محيي وحسن علي فرحان العزاوي: مهارات التدريس الصفي اللازمة للطلبة المطبقين في قسم اللغة العربية، ، جامعة بغداد، ع51، سبتمبر2019.

86. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، نصر الدين الشيخ بوهني: العملية التربويّة وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفاءات، ع33، جوان 2014.

87. مجلّة علوم الإنسان والمجتمع، السعيد مزروع: التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، جامعة بسكرة، ع3، 2012.

4- المواقع الإلكترونية

88. ابراهيم علي ربابعة: مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، شبكة الألوكةWWW.ALUKAH.NET.

89. داود درويش حلس ود. محمد أبو شقير: محاضرات في مهارات التّدريس، واحة التربيّة الإسلاميّة http://tarbislam.blogspot.com بتاريخ: 2019/02/21.

90. محمود فتّوح محمد سعدات: برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائيّة، جامعة عين الشمس، شبكة الألوكة،2014.

الملاحق

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة.

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة 8 ماي 1954 – قالمة–.

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والآداب العربيّ.

تخصص لسانيات تطبيقيّة.

استبانة متعلقة بمذكرة التخرج موجهة للأساتذة السنة الرّابعة ابتدائي

أستاذي المحترم.../أستاذتي المحترمة:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللّسانيات التّطبيقية الموسومة ب:"تدريس اللّغة العربيّة بين العلم والمهارة "السنة الرّابعة ابتدائي أنموذجًا"، يَسرُنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستبانة بُغية جمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة، ونظرا لأهمية رأيكم في هذا الموضوع نأمل منكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبانة بدّقة وحيادية، كما نُحيطكم علمًا أنّ إجاباتكم لا تُستعمل إلاّ لأغراض علميّةٍ.

الطالبتان:

* مروة لعفيفي.

*خولة بوراس.

إشراف الدكتور:

وليد بركاني.

السنة الدراسيّة: 2022/2021

أوّلا: البيانات الأوليّة:

* اسم المدرسة الابتدائيّة:.....

* المنطقة: .....

1- النوع الاجتماعي:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- الرتبة الوظيفيّة:

أستاذ ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكوّن ☐

3- الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐

4- الوضعية:

مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5- المؤهل العلمي:

شهادة ليسانس ☐ شهادة الماستر ☐ معهد خاص (مدرسة عليا) ☐

6- التخصص العلمي:

لغة وأدب عربي ☐ علوم انسانية واجتماعية ☐ علوم الطبيعة والحياة ☐

تخصص آخر.....

ثانيا: أسئلة الدراسة:

ملاحظة: وضع العلامة (+) أمام الإجابة المناسبة "يمكنك اختيار أكثر من إجابة" والتعليل إن تطلّب الأمر.

1- ما تقيمكم لمحتوى كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة ابتدائي؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

2- أيّ المنهاجين أفضل حسب رأيك مناج الجيل الأوّل أم الثاني؟

الجيل الأوّل ☐ الجيل الثاني ☐

3- هل يعتبر برنامج اللغة العربية مكثف؟

نعم ☐ لا ☐

برر إجابتك.....

4- هل التّوزيع السنوي يتناسب مع الزمن المخصص للأنشطة التدريبية؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟ .....

5 – هل هناك زيارات ميدانية من المفتّش التربويّ؟

نعم ☐ لا ☐

6- خلال 6 أشهر الماضية هل خضعت لتكوين أو ندوات؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تعتبر هذه التكوينات والندوات كافية؟

نعم ☐ لا ☐

8- ما هي الجوانب التي ركّزت عليها هذه التكوينات والندوات؟

طرائق التدريس ☐ أساليب التدريس ☐ المادّة التعليمية ☐

إن كانت جوانب أخرى أذكرها؟.....

9- كيف يتم تقويمك لتلاميذك؟

اختبارات فصليّة ☐ واجبات منزليّة ☐ تقويمات فورية ☐

شيء آخر: .....

10- ما هي النّشاطات التي تراها أكثر تطويراً للمهارات اللّغوية للتلميذ؟

فهم المنطوق ☐ فهم المقروء ☐ إنتاج المكتوب ☐

نشاطات أخرى.....

11- هل تحسّن مستوى تلاميذك مقارنة ببداية العام الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل أنت على دراية بطرائق التدريس الحديثة؟

نعم ☐ لا ☐

13- ما هي طرائق التدريس التي تستخدمها عادة؟

طرائق قديمة ☐ طرائق حديثة ☐ النوعين معا ☐

14- كيف يتِمّ تقديمك للوضعيّة الانطلاقيّة الخاصة بالدرس؟

الجواب: .....

15- أذكر وسائل تعليمية تساعدك في تقديم الدرس؟

الجواب: .....

16- هل تستخدم التعزيز والتحفيز مع تلاميذك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

كيف؟.....

17- هل الوقت كافٍ لإنهاء البرنامج؟

نعم ☐ لا ☐

في حال كانت الإجابة بلا ما هو الحل حسب رأيك؟

.....

....

فهرسة

الموضوعات

مقدمة ..... أ
مدخل 7

الفصل الأول: المكون المفاهيمي والمضمون المعرفي

1/ مفهوم المهارة 11
1-1/ لغة 11
1-2/اصطلاحا 11
2/مصطلحات مرتبطة بمفهوم المهارة 12
2-1/ الكفاءة 12
2-2/ القدرة 13
2-3/ الإنجاز أو الأداء 13
3-/ محاور العمليّة التعليميّة 14
3-1/ المعلّم 15
3-2/ المتعلّم 17
3-3/ المحتوى 18
4/ مهارات التّدريس الأساسيّة 19
4-1/ مرحلة التخطيط 19
4-2/ مرحلة التنفيذ 20
4-3/ مرحلة تقويم التعلّم 24
5-/ مناهج التدريس وتأثيراتها 26
5-1/ مفهوم المنهاج 26
5-1-1/ لغة 26
5-1-2/ اصطلاحا 27
5-2/ أنواع المنهاج التربوي 28
5-2-1/ المنهاج التقليدي(الضيق) 28
5-2-2/ المنهاج الحديث (الواسع) 29

5-3/ موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث 30
5-4/ المنهاج والكتاب المدرسي: 31
6-/ طرائق التدريس وتأثيراتها 32
6-1/ مفهوم الطريقة.....32
6-1-1/ لغة.....32
6-1-2/ اصطلاحا 32
6-2/ طرائق التدريس التقليدية.....33
6-2-1/ الطريقة القياسية 33
6-2-2/طريقة التلقين 34
6-2-3/ الطريقة الاستقرائية 35
6-3/ الطرائق الحديثة 36
6-3-1/ طريقة حل المشكلات 36
6-3-2/ طريقه العصف الذهبي 37
6-3-3/ طريقة المشروعات 38

الفصل الثاني: دراسة ميدانية

أولا: إجراءات الدراسة 40
1/ منهج الدّراسة 40
2/ حدود الدّراسة.....40
3/ عيّنة الدّراسة 41
4/ أدوات البحث.....41
ثانيًا: تحليل نتائج الاستبانات وتفسيرها 43
ثالثًا: قراءة تحليلية نقدية لمنهاج اللّغة العربيّة (السنة الرابعة ابتدائي) 55
الخاتمة 80
قائمة المصادر والمراجع 82
الملاحق 88
فهرسة الموضوعات.....93

الملخص.....96

الملخص

دراستنا الموسومة ب: "تدريس اللغة العربية بين العلم والمهارة – السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا- تطرقنا فيها إلى كيفية تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ وتطويرها واكسابهم الكفاءات اللغوية عن طريق تدريس الميادين الأربعة "فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفوي، التعبير الكتابّ.

وتهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على كيفية تدريس هذه الميادين والطرائق التي يستخدمها المعلم، وهل يكتسب التلميذ فعلا مهارات لغوية إضافة إلى الاشارة إلى ما جاء به منهاج الجيل الثاني وعلى ماذا ركز في تدريس اللغة العربية.

واخترنا هذا الموضوع نظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها المهارات اللغوية والدور الفعال الذي تلعبه في إثراء الحصيلة اللغوية لدي التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، تعليم اللغة العربية، المهارات، طرائق التدريس، المنهاج.

Le résumé

Dans notre étude qui s'intitule . l'enseignement de la langue arabe entre le savoir et la compétence. Nous avons abordé comment exploiter et développer les compétences linguistiques des élèves et comment acquir des aptitudes linguistiques en enseignant les quatres domaines. Compréhension de l'oral. Compréhension de l'écrit. Production orale. production écrite Notre étude a pour but d'arrêter sur comment enseigner ces domaines et les façons que l'enseignant va utiliser et si l'élève va_t_il vraiment acquir des aptitudes linguistiques ? Ainsi que le programme de la nouvelle génération et sur quoi il a concentré pour enseigner la langue arabe Nous avons choisi ce thème car les aptitudes linguistiques ont une grande importance et un rôle efficace dans l'enrichissement du bagage linguistique chez l'élève.

Mots clés: L'enseignement, enseigner la langue arabe, compétences, façons d'étude, programme.

The summary

In our study entitled. the teaching of the Arabic language between knowledge and competence. We discussed how to harness and develop students' language skills and how to acquire language skills by teaching the four domains. Oral comprehension. Writing comprehension. Oral production. written production Our study aims to stop on how to teach these areas and the ways that the teacher will use and if the student will really acquire language skills? As well as the new generation program and what he focused on to teach the Arabic language We have chosen this theme because linguistic abilities have a great importance and an effective role in enriching the linguistic baggage of the pupil.

Key words: Teaching, teaching Arabic language, skills, ways of study, curriculum.