

page de garde.pdf

شكر و عرفان مصحح.pdf

الإهداء مصحح.pdf

مقدمة مصححة.pdf

الفصل النظري مصحح.pdf

الفصل التطبيقي مصحح.pdf

خاتمة مصححة.pdf

قائمة المصادر والمراجع مصححة.pdf

الملحق مصحح.pdf

صور الملاحق.pdf

قائمة الجداول تامة.pdf

قائمة الأشكال تامة.pdf

فهرس الموضوعات.pdf

ملخص مصحح.pdf

الفصول.pdf

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

UNIVERSITE 8 MAI 1945-GUELMA

faculté : des lettres et des langues

Département langue et lettre arabe



جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

N° :

الرقم:

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية)

عنوان المذكرة

عوامل ترسيخ تعلمات أنشطة اللغة العربية (دراسة تحليلية ونقدية)

– السنة الأولى ابتدائي أنموذجا –

مقدمة من قبل: سعاد بولهولو

تاريخ المناقشة : 2019/07/06

الإسم و اللقب	الرتبة	الصفة	
محمد جاهمي	أستاذ محاضر "ب"	رئيسا	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
عبد الباسط ثمانية	أستاذ مساعد "أ"	مشرفا و مقررا	جامعة 08 ماي 1945 قالمة
صالح طواهري	أستاذ محاضر "أ"	ممتحنا	جامعة 08 ماي 1945 قالمة

السنة: 2019/2018

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر لله أولاً وأخيراً على كل نعمة أنعم بها عليّ

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " من أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئون به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه" رواه أبو داود

وقال أيضاً: "لا يشكر الله من لا يشكر الناس" رواه أحمد وأبو داود

ومن هذا المنطلق لا يسعني في هذا المقام إلا أن أقدم تحية احترام وتقدير لأستاذي
الفاضل الأستاذ المشرف "عبد الباسط ثماينية" الذي كان نِعَمَ المعلِّم ونِعَمَ الموجه أدامه الله
وبارك فيه ووفقه وسدد خطاه، وجعله نبراساً و ذخراً للبحث العلمي وللجامعة الجزائرية.

كما لا يفوتني أن أزوج بعبارات الشكر والعرفان الجميل إلى كل من ساهم في إنجاز هذه
المذكرة من قريب أو بعيد من أساتذة وعمال وخاصة إلى أختي العزيزة سهام التي كان لها
الفضل في إتمام هذه المذكرة.

الإهداء

إلى حبيب القلوب وقرّة العيون ومن بذكره تتجلى الهموم سيدنا محمد عليه أفضل الصلوات.
في هذا المقام أهدي ثمرة جهدي هذا إلى التي تعبت وشقت وعانت من أجلي وأعطتني كل
ما يلزمي في هذا من حنان ومحبة أُمّي الغالية أدامها الله تاجا على رؤوسنا ورعاها وأطال
عمرها.

إلى الذي رباني على الإيمان وأنار لي درب العلم والإحسان إلى من كان يأمل دائما أن
أصل إلى هذه المراتب ولكن قدر الله وما شاء فعل إلى الغالي وحببي، إلى من لا تزال
عيناى تدمع وقلبي يخفق لفراقه إلى أباى الغالى رحمه الله وجعل قبره روضة من رياض
الجنة.

إلى القلوب الطاهرة والنفوس الصافية إلى رياحين حياتي إخوتي الأعمام أدامهم الله ورعاهم
وإلى كل عائلاتهم وإلى الكتاكيت ولبسم الحياة حفظهم الله.

إلى كل أساتذة اللغة العربية وعمال الإدارة وإلى أستاذة المدرسة الابتدائية "مراد كريمة" وإلى
عمال المكتبة رجالا ونساء

إلى كل صديقاتي ورفيقات دربي خاصة أحلام، فهيمة، ليلي، ونبيلة.

إلى كل من هم في ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي

أهدي عملي هذا

إنَّ ميدانَ التَّربِيَةِ والتَّعليمِ في وقتنا الحالي يُعدُّ إطارًا مرجعيًا عامًّا ومنطلقًا أساسيًا لمختلف الميادين الأخرى التي تشكّل الحياة الانسانية ذلك لأنَّ أهدافه المحدّدة لها علاقة بالغايات الكبرى المسطّرة للمجتمع، وهذه العلاقة يُحدّدها علماء التَّربية وذلك لِما لها من فعاليّة كبيرة في خلق فرد قادر على مواجهة تحديات العصر، هذا الفرد الذي يُعدُّ عماد الأمم وقوامها، والذي من خلاله تتفاضل فيما بينها بحسب ما يصل إليه من تقدّم فكري وثقافي ومعرفي، وهذا التقدّم تكفُّله الممارسة الفعلية للغة، عن طريق أنشطة تعليمية مسطرة وفق برامج ومناهج تُسخر كُلتها من أجل الإعداد الجيد للمتعلّم، فالأنشطة اللغوية جزء لا يتجزأ من المنهاج بما تُسهّم به في بناء شخصية المتعلّم، فوظيفة المدرسة حاليًا لم تعد مكانًا لِحشو الأذهان بالمعلومات بل أصبحت تهدف إلى إكساب الخبرات وصقل المهارات قصد تنمية الفرد في جميع جوانبه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية وإعداده للمستقبل ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق عملية الترسّخ التي تُعدُّ عماد العملية التعلّميّة وقاعدتها التي تُبنى عليها.

ونظرًا لأهمية هذه العملية في التّعليم ارتأيت أن يكون موضوع مذكرتي موسوما ب:
عوامل ترسيخ تعلّمت أنشطة اللغة العربية دراسة تحليلية ونقدية -السنة الأولى من التّعليم الابتدائي أنموذجًا- " لما لهذه العملية من أهمية كبرى في هذا الطور بالذات محاولة من خلالها الإجابة عن مجموعة من التساؤلات منها:

- ما مدى حضور عملية الترسّخ في تدريس اللغة العربية؟
- ما هي أسسها التي تقوم عليها والإجراءات التي تتم بها؟
- ما هي النّقائص التي يقع فيها مُعلّمو اللغة العربية وكيف يمكن تجاوزها؟

فعمدتُ إلى تقسيم مذكرتي إلى مقدّمة وفصل نظري احتوى ثلاثة مباحث وفصل تطبيقي احتوى ثلاثة مباحث كذلك، ثم خاتمة.

أمّا فيما يخص الجانب النظري، فقد انصبَّ اهتمامي في المبحث الأول منه على سرد بعض المستويات النظرية في البيداغوجية الحديثة، فعَمَدْتُ فيه الحديث عن التَّعليمية من خلال التَّنطُّق إلى ماهيتها وأنواعها وعناصرها من مُعَلِّم: حيث تحدثتُ عن صفاته وإعداده ودوره في العملية التَّعليمية التَّعلمية، ثم المُتعلِّم وما يرتبط به من خلال الحديث عن نموه، والفرق الفردية ودوره في العملية التَّعليمية التَّعلمية.

ثم تحدّثتُ عن المنهاج من خلال التَّنطُّق إلى مفهومه القديم والحديث ومكوّناته.

أمّا المبحث الثاني من الفصل النظري خصَّصتُهُ للحديث عن عمليّتي التَّعليم والتَّعلم ومفهوم كلِّ واحدٍ منهما بالإضافة إلى نظريات التَّعلم والفرق بينها وكذا تطبيقاتها التربوية. وفي المبحث الثالث تحدّثتُ عن عملية التَّرسُّخ فتطرقتُ إلى مفهومه لغةً واصطلاحاً وكذا الأساليب والعوامل المساعدة عليه.

أمّا فيما يخص الجانب التَّطبيقي والذي قسَّمته إلى ثلاثة مباحث اعتمدت فيها المنهج الوصفي التَّحليلي، حيث تضمَّن الجزء الأول من هذا الفصل أنشطة اللُّغة العربية للسَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي، وكيفية ترسيخ كل نشاط منها، والتي استخلصتها من خلال دراستي الميدانية، اعتمدت فيها على ثلاث مؤسسات ابتدائية وهي كالاتي: مدرسة شيهب إبراهيم ومدرسة شريط عمار بقالمة، وكذا مدرسة خَلَّاف الصَّادِق بدائرة وادي الزَّياتي، وفصَّلتُ كل نشاط، وكيفية ترسيخه من قِبَل المُعلِّم ومدى استيعابه من قِبَل المُتعلِّم وتجاوُبهم مع كلِّ نشاط من خلال التَّنطُّق إلى الخطوات التي يُبْنَى عليها كل نشاط، كالحجم السَّاعي والوسائل المعتمدة في عملية التَّرسُّخ وغيرها من الملاحظات التي استنتجتها من الميدان.

أمّا في المبحث الثاني من الفصل التَّطبيقي خصَّصتُهُ لتحليل الاستبيانات التي تَمَحَّوَرَتْ أسئلتُها حول المُعلِّم وكيفية ترسيخه لأنشطة اللُّغة العربية، والطَّريقة المعتمدة في

ذلك، وكذا الصعوبات التي يقع فيها المتعلمون، والنشاط الأكثر استيعابًا وتجاوبًا من قِبَلِهِمْ، وكلُّ ما يحيط بعملية التّرسّيح.

أمّا الخاتمة فضمّت ثمرة ما توصلتُ إليه من خلال العمل الميداني من نتائج، وقدمتُ فيها بعض الاقتراحات رأيتُ أنّ من شأنها أن تساعد في عملية التّرسّيح لهذه الأنشطة المقرّرة لهذِهِ السّنة، وذلك لضمان نجاح المتعلّم في الوصول إلى المَلَكَة اللّسانيّة.

وقد جاء بحثي هذا مَبْنِيًّا على دراسات سابقة ولكنّها قليلة غير أنّي اعتمدت فيها طريقة تحليل مُخالِفة، بحيث أنّها لم تَدْكُر ولم تُحلّل عملية التّرسّيح بالشّكل الذي اعتمدته، أمّا بالنّسبة للمراجع التي اعتمدتُ عليها أكثر هي كتاب بشير إبرير بعنوان تعليمية النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، وكذا كتاب علي آيت أوشان اللّسانيّات والديداكتيك، إضافة إلى كتاب صالح بلعيد دروس في اللّسانيّات التّطبيقية.

وفيما يخصّ الصّعوبات التي واجهتُها أثناء إنجاز هذا البحث فتكمن في النّقاط الآتية:

- عدم جدية بعض الأساتذة في الإجابة على أسئلة الاستبانة.
- الإضراب الذي عرفته الجامعات الجزائرية وخاصة المكتبات لأكثر من شهر ونصف، مما عرقل سير مذكرتي.
- ندرة المراجع المتعلقة بالبحث خاصّة فيما يخص مصطلح التّرسّيح في مكتبة الجامعة مما أدّى بي إلى التّقل إلى جامعات أخرى منها جامعة منتوري بقسنطينة وجامعة العربي التبسي بتبسة.
- صعوبة توزيع الاستبيانات وعدم إرجاعها في العديد من المرات وهذا ما يتطلب العودة إلى الابتدائيات من فترة إلى أخرى والوقت لا يسمح بذلك.
- كثرة العناصر المتعلقة بهذا البحث ممّا أدّى بي إلى بذلِ فُصارى جُهدِي لتلخيصه والإتيان به على هذه الشاكلة.

مقدمة

لكنَّ هذه الصُّعوبات لم تقف حائلاً دون وصولي لمبتغاي فأتممت هذه المذكرة بِبِرْكَة الله وعونه.

وَلَا يَسَعُنِي فِي خَتَامِ هَذِهِ الْمَقْدِمَةِ إِلَّا أَنْ أُرَدِّدَ مَقُولَةَ الْعِمَادِ الْأَصْفَهَانِيِّ: "إِنِّي رَأَيْتُ أَنَّهُ لَا يَكْتُبُ أَحَدٌ كِتَابًا فِي يَوْمِهِ إِلَّا قَالَ فِي غَدِهِ، لَوْ غُيِّرَ هَذَا لَكَانَ أَحْسَنَ، وَلَوْ زِيدَ هَذَا لَكَانَ أَفْضَلَ وَلَوْ تُرِكَ هَذَا لَكَانَ أَجْمَلَ، وَهَذَا مِنْ أَعْظَمِ الْعِبَرِ وَهُوَ دَلِيلٌ عَلَى اسْتِلاءِ النِّقْصِ عَلَى جُمْلَةِ الْبَشَرِ".

لمصطلح التعليميّة انتساب وانتماء إلى فصولٍ فلسفيّةٍ وتاريخيّةٍ واجتماعيّةٍ ونفسيةٍ ولسانيّةٍ وعلميّةٍ.

ومن البديهيّ أنّ لكلِّ علمٍ أصوله ومرجعياته النظريّة كذلك فإنّ لتعليميّة اللّغة أصولها وجذورها التي نشأت منها، وما يثير الانتباه حقيقةً هو أنّ الوعي بأهميّة البحث في منهجية اللّغات قد تطوّر بشكلٍ ملحوظٍ في السّنوات الأخيرة، إذ انصرفت اهتماماتُ الدّارسين على اختلاف توجّهاتهم العلميّة، وتباين المدارس اللّسانية التي ينتمون إليها إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النّظرة البيداغوجية السّاعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التّعليميّة ممّا جعلها تكتسبُ المبررات العلميّة لتصبح فرعاً من مباحث اللّسانيات من جهةٍ وعلم النفس من جهةٍ أخرى فأصبحت علماً قائماً بذاته له مرجعيّته المعرفيّة ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية.

المبحث الأول: التّعليميّة:

أولاً: مفهوم التّعليميّة:

1- لغة: التّعليميّة مشتقة من الفعل عَلمَ، يَعْلَمُ، تعليمًا بمعنى دَرَسَ يَدْرُسُ، تَدْرِيْسًا.

وعلمٌ من صفات الله عزَّ وجلَّ، العليمُ والعالمُ والعلّامُ.

وعليمٌ: فعيلٌ من أبنية المُبالغة: ويجوز أن يُقالَ للإنسانِ الذي علّمهُ اللهُ علماً عليمٌ.¹

وقال الله تعالى: "وَهُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ".²

وعَلِمْتُ: الشّيءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا، عَرَفْتُهُ.

¹ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج12،

ط/6، 1997، مادة (ع ل م)، ص 416.

² سورة التحريم، الآية 32.

والعَلَّامُ والْعَلَّامَةُ: هو من العِلْمِ، والهَاءُ للمبالغة.¹

ويُقَالُ أيضاً: تَعَلَّمَ في موضعٍ اعْلَمَ.

قال عمرو بن معد يكرب: [الوافر].

تَعَلَّمَ أَنَّ خَيْرَ النَّاسِ طُرًّا قَتِيلٌ بَيْنَ أَحْجَارِ الْكَلَابِ²

2-اصطلاحاً:

التَّعْلِيمِيَّةُ ترجمةٌ إلى العربيَّةِ للمصطلحِ الأجنبيِّ: "didactique" الذي تضاربت فيه جملةٌ من النُّقُولِ والتَّرْجَمَاتِ ومنهم من أخذها تحت مصطلح "تَعْلِيمِيَّة" ومنهم من ترجمها إلى "تَعْلِيمِيَّة".

أما أصل كلمة "ديداكتيك" فهو مشتقٌ من الأصلِ اليونانيِّ "didactitose" الذي يُطلق على ضربٍ من الشُّعْرِ تناول بالشرحِ معارفَ علميةٍ أو تقنيةٍ ثم تطوَّر مفهومه إلى أن أصبح يعني فنَّ التَّعْلِيمِ.³

أما في العربيَّةِ فقد ارتبطت بعدةٌ مُصطلحاتٍ مقابلةٍ للمصطلحِ الأجنبيِّ الواحدِ "didactique" ولعلَّ ذلك يرجع إلى تعدُّدِ مناهلِ التَّرْجَمَةِ، وكذلك إلى ظاهرةِ التَّرادفِ في اللِّسانِ العربيِّ وحتى في المصطلحِ الأجنبيِّ، فإذا تُرجم إلى لسانٍ آخر نُقل التَّرادفُ إليه من ذلك، فقد تعدَّدت الاصطلاحاتُ المُستقاة من الانجليزية في شقيها البريطانيِّ والأمريكيِّ، والشَّواهد على هذه الظاهرة كثيرة في العربيَّةِ سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أو الفرنسية

¹ اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربيَّة، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ج5، ط/1، 1999، ص 375.

² م ن، ص 357.

³ انطوان صياح، تعليمية اللغة العربيَّة، دار النهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، ج1، ط/1، 2006، ص

باعتبارهما اللسانين اللذين يأخذُ منهما الفكرُ العربيّ المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به.¹

لقد ترافق بروزُ مصطلحِ التَّعليميَّةِ "didactique" مع مجموعةٍ تحولاتٍ على رأسها انتقالُ المحور في التَّربيةِ والتَّعليم من المَعلم إلى المتعلِّم الذي أصبح محور العملية التَّعليميَّة، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدورُ عليها العمليَّة التَّعليميَّة، ففي الماضي كانت هذه المعارفُ بضاعةً يمتلكها المَعلمُ، ويجتهدُ في نقلها بفنٍّ ووضوحٍ إلى التلميذ الذي كان عليه أن يُعيد إنتاجها مثبتاً أنه تلقَّنها وتسلَّمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره.²

ومن بين المصطلحات المرتبطة بمصطلحِ التَّعليميَّة: تعليميَّة، تعليميَّات، علم التَّدريس، علم التَّعليم، التَّدريسيَّة، ديداكتيكُ العربيَّة، وتتفاوتُ هذه المصطلحاتُ من حيث الاستعمال في الوقت الذي اختارَ بعضُ الباحثين استعمال ديداكتيك تجنُّباً لأيِّ لبسٍ في مفهوم المصطلحِ نجدُ باحثين آخرين يستعملون علم التَّدريس، وعلم التَّعليم وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلحُ تعليمات مثل لسانيات، رياضيات...³

أمَّا مصطلحُ تدرسيَّة فهو استعمالٌ عراقيٌّ لم يشع استعماله، غير أنَّ المصطلح الذي شاع وأخذ رواجاً كبيراً عندنا هو التَّعليميَّة، بالرَّغم من الإغراء الذي يُمارسه كلُّ من مصطلح علم التَّدريس وعلم التَّعليم.⁴

¹ بشير إبرير، تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، مديرية النشر، عنابة، الجزائر، عدد 8، 2001، ص 69.

² أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، م س، ص 17. (بتصرف).

³ بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، دار إريد عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، د/ط، 2007، ص 07.

⁴ م ن، ص 10.

ويُعرّفها "غاستون ميالاريه": "أنّها العلمُ المسؤولُ عن إرساءِ الأسسِ النَّظريّةِ والتَّطبيقيّةِ للتعلُّمِ الفاعلِ والمُعقلِنِ".

ويكتفي ميالاريه باعتبار التربية "la pédagogie" جزءً من التعلّميّة¹.

فالتعلّمية هي:

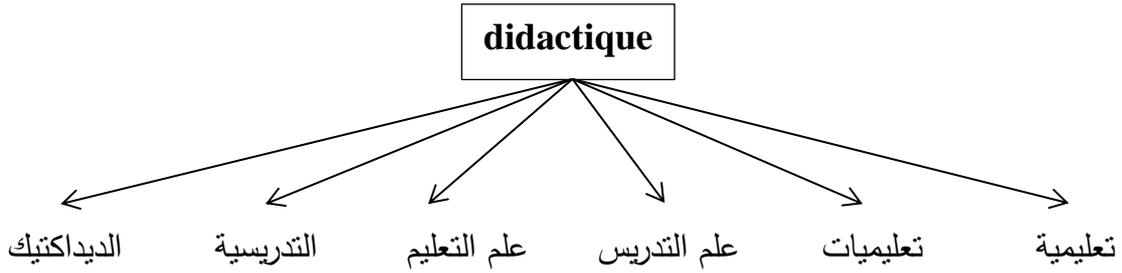
- علمٌ من علوم التربية مبنيٌّ على قواعدٍ ونظرياتٍ.
- مرتبطةٌ أساساً بالموادِ الدراسية، من حيث محتوياتها وكيفية التّخطيطِ لها، اعتماداً على الحاجاتِ والأهدافِ، وكذلك الوسائل المُعدّة لها وطُرق وأساليبِ تبليغها للمتعلّمين ووسائلِ تقويمها وتعديلها.
- تقوم بوضع المبادئِ النَّظريّةِ لحلّ المُشكلاتِ الفعليّةِ للمحتوى والطُرقِ وتنظيمِ التعليمِ².

والتعلّميّة هي تخصصٌ جديدٌ يعمل على نقلِ تدريسِ الموادِ التعلّميّةِ من الصيغةِ الفنيّةِ إلى طابعٍ علميٍّ تحليليٍّ، وهو بالنّسبةِ للبعضِ فنُّ التدريسِ، وعلمٌ مساعدٌ للبيداغوجيةِ أو "هي الدّراسةُ العلميّةُ لطرقِ وتقنياتِ علمِ التدريسِ، وأشكالِ تنظيمِ مواقفِ التعلّمِ التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواءً على المستوى العقلي أو الوجدانيّ أو الحركيِّ أو الحسيِّ، فالتعلّميّة تبحثُ عن فعاليةِ العمليةِ التربويةِ بعدما كانت تعني في مفهومِ ضيقِ الشعرِ التعلّمي، فإنّ مفهومها من المنظور الحديث أصبح يهتمُّ بكلِّ جوانبِ العمليةِ التعلّمية ومركّباتها من معلّمين ومدربّين وإمكانيات وإجراءات"³.

¹ أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، م س، ص 18.

² العربي سليمان، علم النفس والتربية، مجلة فكر ونقد، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، عدد 68، 2005، ص 73.

³ علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط/1، 2005، ص 20.



شكل رقم (01): يوضح مصطلحات التعليمية

ثانياً: أنواع التَّعليمية:

يُمكننا أن نحصر موضوعاتِ التَّعليمية في موضوعين أساسيين هما: التَّعليمية العامة والتَّعليمية الخاصة، فالديداكتيك لم تُعرف بشموليتها بل تفرَّعت إلى ما عُرف بالديداكتيك الخاص.

ويُعتبر "مارك برو" أنَّ المفهومَ العامَّ والشَّامِلَ للديداكتيك يبنِي على ركيزةٍ أساسيةٍ، وهي اعتبار الديداكتيك العام: "الميدانَ القائمَ على دراسةِ شروط وطرائق وتقنيات العملية التَّربوية، ولكنَّه في مفهومه هذا وقع في ما يسمَّى بالتَّعميم".¹

1- فالديداكتيك العام "didactique générale" يهتمُّ بكلِّ المشاكل والصَّعوبات والطرائق البيداغوجية التي تشتركُ فيها جميع مواد التَّدريس والتَّكوين".²

2- أما الديداكتيك الخاص "la didactique spéciale" أو ديдаكتيك مادة لا يهتمُّ بما يخصُّ تدريس مادة معينة من مواد التَّكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها.³

¹ علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، م س، ص 21.

² العربي سليمان، علم النفس والتربية، م س، ص 74.

³ علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، م س، ص 21.

وهو عموماً يدرس فيه الباحث الديدانكتيكي ميول وخصائص ومؤهلات المتعلم وقابليته النفسية والعقلية، وانعكاس ذلك على استعداداته للتعلم.¹

ثالثاً: عناصر العملية التعليمية:

إنَّ العمليةَ التَّعليميةَ عمليةٌ تنظيميةٌ، لأنَّ الإجراءاتَ التي يقوم بها المعلمُ داخلَ غرفةِ الصفِّ وخاصةً عند عرضه للمادةِ الدَّرَاسيةِ وتسلسلهِ في شرحها، تتضمَّن مجموعةً من العناصر تقوم فيما بينهم علاقة تفاعلية مشكَّلة بنية أو نظاماً تربوياً متكامل اللبَّات، يسعى إلى الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة وكذا تهيئة جيل متعلم يسير ركب التطور العلمي والثقافي²، فالمختصُّ في التَّعليمية لا يَحصِر اهتمامه في المادة وحدها وإنما يمتدُّ ليشمل كل ما يتعلَّق بالعملية التَّعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها، وذلك في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكوِّنة لها وهي كالآتي:

1-المعلم:

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغ هدفه، وهو من أهمِّ العوامل المؤثرة في العملية التَّعليمية، ويمثِّل محوراً أساسياً مهماً في منظومة التَّعليم لأيِّ مرحلة تعليمية³، لأنَّه يُمثِّل العلاقة المباشرة بين كلِّ من التلاميذ والإدارة، وهو أفدُر القيادات المدرسية على المُشكلات التي يُعاني منها المتعلمون لطبيعة وجوده المستمرِّ معهم.⁴

¹ العربي سليمان، علم النفس والتربية، م س، ص 74.

² هامل أمال، طرائق تدريس النحو دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة خيضر، بسكرة، 2016، ص 20.

³ نور الهدى عكيش، المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التربوية، مذكرة لنيل شهادة

الماجستير، جامعة الوادي، الجزائر، 2014، ص 40.

⁴ عدلي سليمان، الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د/ط، 1999، ص

والمُعَلِّمُ جزءٌ من الأجهزة المنفِدة لرسالة التعلِيم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي القائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخُلقية إلى أبناء المجتمع ويتم ذلك ضمن المدرسة.¹

كما يُعرّف المعلمُ بأنّه: "المُرَبِّي الذي يقومُ بتدريسِ الموادِ الدِّرَاسيةِ للأطوارِ الثلاثةِ الأولى ويرتكز دوره في تهيئةِ الظروفِ التعلّيميةِ التعلُّميةِ، بهدف متابعة نموّه العقليّ والبدنيّ والجماليّ والحسيّ والدينيّ والاجتماعيّ والخلقيّ".²

من خلال التّعريفاتِ السابقةِ يتّضحُ بأنَّ المُعلِّمَ هو الذي يُجيب عن تساؤلات واستفسارات تجعله إمّا في حالة توافق أو في حالة تنافر تُعيق علاقة التّواصل الرّابطة بينه وبين المتعلِّم، كما يُؤثّر أيضاً في الموضوع أو المادّة بما يتّخذه من طرق لتحليلها وتكييفها وفقاً للمكوّنات المعرفية للمتعلِّمين وما يزخر به من قدرات وموارد فكرية.³

ولكي يقوم المُعلِّم بالعملية التعلّيميّة على أكمل وجه وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة ولاستمرار العملية التعلّيميّة ونجاحها يجب أن تتوفّر فيه جملة من الصّفات نذكر أهمّها:

أ- صفات المعلم الجيّد:

• الصّفات الخُلقية والعقلية: وتتمثّل في النّقاط التّالية:

- الأمانة والإدارة الجيّدّة للصفّ.

¹ ابراهيم مذکور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، د/ط، 1973، ص 583.

² حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003، ص 283.

³ نصر الدين بوحساين، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليم اللغات، مجلة التبیین، الوكالة الوطنية للنشر والإشهار، باب الواد، الجزائر، العدد 24، 2005، ص 34.

- التكيّف والدقّة و الحرصُ في تقديم الدّروسِ وكذا التحلّي بالمرونةِ فلا يكون صارماً سواءً في معاملته مع التّلاميذ أو تقديمه للدّرسِ.
- تنسيق المعلوماتِ كي يسهل نقلها إلى المتعلّم.
- الضّمير المسكليّ: وهو شعورُ المعلّم باحتمال المسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية في أداء رسالة التّعليم.¹
- الصّفات المهنيّة: ويُمْكن أن نوجزها في ما يلي:
 - مُواكبة كلّ تطوّر في ميدانِ اختصاصه.
 - الإلمامُ المعرفيّ بسلوكيّات الطّفل ومراحل نموّه لتسهيل التّواصل بينه وبين التّلميذ.
 - أن يكون المعلّم محرّكاً ومنفعلاً، يعني أن يُحرّك تلاميذه وينشّطهم ويراقب أعمالهم، ويحثّهم على العمل الفرديّ والجماعيّ، وأن يكون هو نفسه متحرّكاً في الصّف.
 - الموهبةُ وهي من الصّفات التي يمنحها الخالق عزّ وجلّ لإنسان دون آخر، والمعلّم الموهوب هو المعلّم القادر على تحقيق الأهداف التّربوية خاصّة إذا ارتبط ذلك بالتّدريب فمن الممكن أن نجد معلّماً ذا قدرة بكلّ سهولة ولكن من الصّعوبة أن نجد معلّماً موهوباً.²
 - التّعاملُ الإيجابي لأنّ ذلك يُساعده في التّغلب على العقبات بسهولة ويُسر فالمعلّم ذو النّزعة الإيجابية هو الذي يَسْتَطِيعُ التّمكّن من ذلك.

¹ يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د/ط، 2008، ص 58.

² خالد زكي عقل، المعلم بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2004، ص 20 (بتصرف).

- الإنصاف: فالمُعَلِّمُ المُنْصِفُ هو من يُعامل جميع التلاميذ نفس المُعاملة في نفس الموقف¹.
- ب- إعداد المُعَلِّم:
 - إنَّ اختيار نوعية المُعَلِّمين للقيام بمهنة التَّعليم، هو أمر في غاية الأهمية، لما للمُعَلِّم من أدوار مختلفة في إعداد الشَّيء، وعدم إغفال مسألة تدريبه تدريباً أكاديمياً وإعداده ليكون معلماً ناجحاً، ومن ثمَّ فإنَّ كان دور المُعَلِّم بحدِّ ذاته وكيف يتم ذلك؟²
 - إعداده إعداداً ثقافياً: كي يكون قادراً على مجابهة فصول التلاميذ.
 - إعداده مهنيّاً: ويُعدّ من أحد الجوانب الأساسية في إعداده حيث يسعى هذا النوع إلى تمكين المُعَلِّمين من معرفة الأهداف التَّعليمية والإلمام بالأساليب التَّربوية الحديثة.³
 - إعداده إعداداً أكاديمياً: ويرتبط ذلك أصلاً بالمادة التي يدرّسها فيما بعد، وذلك ليكون قادراً على معرفة المصادر الجديدة وملما باستخدام الوسائل التكنولوجية.⁴
 - إعداده شخصياً: فالمُعَلِّمُ قُدوة لتلاميذه لذلك تتعكس شخصيته عليهم، فيجب أن يكون شخصاً متسامحاً، ومنسجماً عقلياً وجسمياً مع البيئة الماديّة والثَّقافية التي يعيش فيها.⁵

¹ محمد فوزي ابراهيم، دليل المعلم الناجح، <http://www.alfreed.ph.com>، تاريخ الإطلاع: 2019/03/16، 23:15 سا.

² محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2008، ص 106.

³ مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2005، ص 24 (بتصرف).

⁴ محمد أحمد كريم وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة، القاهرة، مصر، د/ط، 2002، ص 394.

⁵ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د/ط، 2009، ص 190.

ج- دور المعلم في العملية التعليمية:

إنَّ المعلمَ الماهرَ هو الذي يُكَيِّف طرائقه حسب مستوى جمهور صفِّه فلا تتجمدُ عبقريته في معطيات سبق له أن اختبر صحتها، إنَّما يبقى تلك العينُ الساهرة على مدى ملاءمة عمله ونشاطه لمستوى فهم واستيعاب تلاميذه.¹

وتتمثل أهم أدواره فيما يلي:

- تقديم المادةِ الدَّرَاسيةِ للتلاميذ بطريقةٍ تتفق مع استعداداتهم وقدراتهم حتَّى يستفيد كلٌّ منهم من عملية التَّعليمِ بالقدرِ الذي تُؤهلُه هذه الاستعدادات.²
- القدرةُ على معرفةِ مستوياتِ النُّضجِ العقليِّ والاجتماعيِّ للتلاميذ في كلِّ مرحلةٍ من مراحل العمر، وتكييف طريقتهم لتناسب مع هذه المستويات بحيث ينتقل من السهل إلى الصعب بالتدرجِ مراعيًا بذلك الفروقَ الفرديةَ بين المتعلِّمين.
- التَّمكُّنُ من المادةِ بحيث يسمح له بإدارة الصفِّ ومواجهة المواقف الطارئة التي قد تحدث داخل القسم.
- تحسينُ المناخِ الصَّفِّيِّ أي الجوِّ العام المناسب في القسم ممَّا يساعد التلاميذ على تحقيق نتائج أفضل.³
- القدرة على معاملة كل تلميذ على أنه وحدة فريدة دون أن يجد في ذلك حرج أو مضايقة، لأن لكل تلميذ استعداداته العقلية والمزاجية.

¹ أنطوان صياح، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تدريسها، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط/1، 1995، ص 181.

² وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان الأردن، ط/2، 2005، ص 75.

³ عبد الرحمن صالح عبد الله، التربية العلمية ومكانتها في برامج تربية المعلمين، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2004، ص 26.

- القدرة على تقويم التلاميذ تقويماً صحيحاً بعيداً عن التحيز، والتفريق ومعاملتهم جميعاً على قدر المساواة حتى لا تتوتر العلاقة بينه وبين تلاميذه.¹

2- المتعلم:

المتعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية ومحورها، ويُطلق هذا المصطلح على أي شخص يصدد التعلم.

والمتعلم هو المحرك الرئيسي للفعل التعليمي، فلا يمكن للعملية التعليمية أن تتم في غياب المتعلمين، ومعرفة احتياجاتهم اللغوية، إذ يجب على متعلم اللغة أن يكون على استعداد لاستيعاب ما يتلقاه من المعلم.²

كما يعرف المتعلم بأنه أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية وهو أحد الركائز التي تقوم عليه، بحيث يمكن اتخاذه معياراً نسبياً لتقويم المنهج المطبق باستطلاع مدى تحقيق الأهداف في سلوكه اللساني الظاهر، وفي تفكيره وإدراكه.³

¹ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، م س، ص 25.

² ينظر. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، د/ط، 2001، ص 176.

³ بوفورم رتيبة، تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، الجزائر، 2009، ص 37.

أ- الجوانب النمائية للمتعلّم:

يُعتبر النُّمو من الجوانبِ الهامّة التي يجبُ على المعلمِ إدراكها، فنموُ التلميذ يختلف من صفٍّ دراسيٍّ لآخر، ومن مرحلةٍ إلى أخرى، وكذلك في الصفِّ الواحد، وفي المرحلةِ الواحدة، وهو بشكله العام يبدأ مع الفرد، ويستمر معه حتّى النّهاية.¹

"والنُّمو هو تلك التّغيرات التّوعية والكمّية التي تطرأ على الانسان من تفاعل عاملي النُّضج والتّعلم والمرتبطة بالأجهزة الحسيّة والجسميّة والعصبية"²، والنُّمو بهذا الاعتبار له خاصّة التّدرّجية، بمعنى أنّه يتمُّ عبر مراحل واضحة ذات خصائص محدّدة، ولكلِّ مرحلة سِماتها، ومن ذلك المرحلة الابتدائيّة من سنّ 6 إلى 8 سنوات والتي تتميّز بطبيعتها الخاصّة، وذلك من حيث سنّ التّلاميذ وخصائص نموّهم، فهي تستدعي ألوانا من الارشاد والتّوجيه، ويختص النُّمو في هذه المرحلة بعدّة خصائص نذكر منها:³

• النُّمو الجسمي:

ويتمثّل في النُّضج الفيزيولوجي الذي يتحقّق في هذه المرحلة والتي تتميّز بدورها بازديادٍ في النُّمو الجسمي من حيث الطُّول والوزن تدريجياً، وبهذا يُصبح الطُّفل قادراً على الكتابة.⁴

¹ زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة العلميّة، القاهرة، مصر، د/ط، 2005، ص 65.

² عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، جامعة موتة، الأردن، ط/2، 2012، ص 170.

³ محمد عودة الريماوي، علم نفس الطفل، دار الشروق، عمان، الأردن، طم1، 2003، ص 20.

⁴ عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائيّة، دار الحامد، عمان، الأردن، د/ط، 2007، ص 33 (بتصرف).

• النمو العقلي:

بحيث يُدرك الطفل في هذه المرحلة موضوعات العالم الخارجي من حيث اتّصالها ببعضها البعض إدراكاً كلياً وليس جزئياً، ويكون نموّه في هذا العمر سريعاً خاصةً نموّ الذكاء والتذكّر عنده، إذ ينمو هذا الأخير عنده من تذكّر آلي إلى تذكّر وفهم، وهذا يزيد من مدى الانتباه لديه. أمّا التفكير فيتطور من الموضوعات الحسيّة الماديّة إلى موضوعاتٍ معنويّةٍ مجردة.¹

• النمو اللغوي "اللساني":

تُعتبر اللّغة ظاهرة إنسانية ذات طابع اجتماعيّ ينفردُ بها الانسان دون غيره فهي تُمثّل نظاماً يتألّف من مجموعة من الرّموز المنطوقة وغير المنطوقة²، ويتوقّع من طفل هذه المرحلة إتقاناً أكثر لنطق الأصوات اللّسانية بحيث يصبح قادراً على استخدام الأساليب والتعبير المختلفة مستعملاً الإيماءات والحركات وازدياد رصيده اللّساني نتيجة نموّه العضليّ والجسميّ والنفسيّ والاجتماعيّ الذي يُساعده على إدراك معاني الأشياء والتعبير عنها.³

• النمو الاجتماعيّ "الوجداني":

يُفضّل الطفل في هذه المرحلة الاندماج مع جماعة الأصدقاء وذلك لإيمانه بقيمة الجماعة في تحقيق أهدافه، ومن هنا يشعر بالولاء لها فتتسع دائرة الطفل من نطاق الأسرة

¹ ينظر. محمد عبد الرحمن العسوي، علم النفس التعليمي، دار الزايتب الجامعية، بيروت، لبنان، ج/9، ط/1، 2002، ص 126.

² عماد عبد الرحيم الزغلول، مبادئ علم النفس التربوي، م س، ص 201.

³ ينظر. حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط/2، 2003، ص 245.

المحدود وذلك نتيجة احتكاكه بالمجتمع الخارجي واكتسابه لمعاييرهم واتجاهاتهم وقيمتهم، فيخلق التفاعل الاجتماعي عنده¹، وذلك من خلال تقديم أنشطة ذات طابع اجتماعي وأخرى ذات طابع خلقي ومدني ليتعلم بذلك مبادئ أخلاقية واجتماعية تُساعده في حياته اليومية.²

• النمو الانفعالي:

ترتبط الانفعالات ببيئة الطفل وعالمه الخارجي ارتباطاً وثيقاً، حيث تدور حول بعض الأمور المعنوية بحيث يصبح قادراً على إدراك معاني كثيرة، ومن العوامل المؤثرة في نموه الانفعالي هو النضج في اتصاله بتكوينه الفيزيولوجي والتدريب في اتصاله ببيئته وثقافته الخاصة.³

• النمو الحسي الحركي:

يتفق معنى النمو الحركي إلى حد كبير مع المعنى العام للنمو من حيث كونه مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير وفق أسلوب ونظام مترابط متكامل خلال حياة الانسان ولكن وجه الاختلاف هو مدى التركيز على دراسة السلوك الحركي، والعوامل المؤثرة فيه.

¹ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، م س، ص 127، بتصرف.

² وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية التحضيرية، أطفال في سن 5-6 سنوات، الجزائر، جويلية، 2004، ص 14.

³ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، م س، ص 127.

وهو التغيرات التي تطرأ على سلوك الطفل الحركي وذلك من خلال الممارسة الموجهة للمهارات والحركات الأساسية، وقد قسمها علماء التربية الحركية إلى ثلاث مجموعات (مهارات انتقالية، مهارات غير انتقالية، ومهارات التعلم)¹.

• النمو الأخلاقي:

وهو عبارة عن سلوكيات تصدر على الطفل؛ تصدر عنه أحكام أخلاقية على أساس الثواب والعقاب، حيث يكتسب الطفل المفاهيم الدينية ويدرك أن الله تعالى هو الواحد الأحد هو خالق الكون، ويدرك الأذان والصلوات المفروضة، وفيه تتحدد اتجاهاته الأخلاقية التي يتلقاها من الأسرة وفي المدرسة ويتعلم ما هو حلال وما هو حرام؛ أي ما يجب فعله وما لا يجب فعله، وذلك بالاعتماد على المفاهيم التي اكتسبها وتدرّب عليها.²

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عناصر النمو المذكورة آنفا هي كلّ متكاملّ تسير حسب نمط معين، مترابط فيما بينها وكلّ خلل في نموها يؤدي بالضرورة إلى خلل في النمو الآخر، فالطفل السوي هو المتكامل من حيث العقل والجسم والأخلاق والانفعال وهذا ما يجب مراعاته في العملية التعليمية التعلمية.

¹ ثابت محمد خضر وأمل فتاح زيدان، أثر استخدام برنامج للتربية الحركية في النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال الرياض في مدينة الموصل، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، المجلد 4، العدد 1، 2006، ص 230.

² عبد الرحمن الوافي، مدخل إلى علم النفس، دار هومة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، د/ط، 2006، ص 147.

ب- الفروق الفردية بين المتعلمين:

الفروق الفردية هي تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره وهي تلك الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة بصفةٍ أو بأخرى جسمية كانت أم عقلية أو حتى نفسية، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً¹.

● أقسامها: هناك ثلاثة أقسامٍ للفروق الفردية بين المتعلمين وعلى المعلم مراعاتها ومعرفتها وهي كالآتي:

- فروق فردية: تظهر في تباين تلميذ عن آخر.
- فروق جنسية: تتمثل في الفروق بين الذكور والإناث وهذه الفروق، حقيقة عضوية في تركيب الجسم وأعضائه وأعصابه.
- فروق جماعية: وذلك ما يتميز به جماعة أو فريق من التلاميذ عن فريق آخر².

● أنواعها: للفروق الفردية نوعين:

- فروق في النوع: ويُقصد بها السمات والخصائص ذات النوع الواحد التي يُمكن قياسها بمقياس منضبطٍ مثل: الطول والوزن.
- فروق في الدرجة: ويُقصد بها مقدار ما يوجد في كلِّ سمة نوعية من السمات، فالتناس مثلًا متفاوتون في شدة الذكاء لكنهم جميعاً يشتركون في السمة ذاتها ويختلفون من حيث مقدار ما يوجد منها في كلِّ فرد منهم. وهناك من أضاف فروقا أخرى مثل الفروق الذاتية والجماعية وكذا الحسية والوجدانية والعقلية وغيرها³.

¹ يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والتطبيق، م س، ص 32.

² عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، م س، ص 37.

³ ناصر أحمد خوالدة ويحي اسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، دار وائل للنشر، عمان،

• العوامل التي تؤثر في الفروق الفردية:

هناك عوامل كثيرة تُؤثر على الفروق الفردية، ولعلَّ أهمُّها هو جانب الوراثة الذي يتمثل في العوامل الداخلية، التي بدأت مع حياة الطفل، وكذا في العمر الزمني، فالفارق الزمني بين أعمار الناس من شأنه أن يشكّل هو الآخر فروقاً فرديةً في المعرفة والخبرات فكلُّما زاد عمر الطفل زادت الفوارق بينه وبين غيره، وكما تتدخل العوامل البيئية بدورها في إظهار هذه الفوارق، وخاصّة في الجانب اللساني للطفل، فالفرد يكتسب اللسان من والديه في البداية، ثم تتسع ذاكرته المعرفية وتزداد ثروته اللسانية نتيجة احتكاكه بالمجتمع الواسع وبكلِّ ما يُحيط به¹.

• أهميتها:

للفروق الفردية أهمية كبيرة إمّا بالنسبة للمعلم أو المتعلم، وقد تكون أهميتها أكبر بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية في حدِّ ذاتها. لقوله تعالى: ﴿وَرَفَعْنَا بَعْضَهُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ، لِيَتَّخِذَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا سُخْرِيًّا﴾²، وتتمثل أهميتها في النقاط التالية:

- تمكين المتعلمين من الوصول إلى درجة الاتقان.
- مساعدتهم على تحقيق سرعة أكبر للإنجاز وصولاً إلى درجة الاتقان.
- تُعينهم على الالتزام المجدِّ لعملية التدريب، بحيث يتمكن المتعلم من تحقيق أهدافه التي يصبوا إليها³.

¹ نايف قطامي، تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة، القاهرة، مصر، د/ط، 2008، ص 152.

² سورة الزخرف، الآية 31.

³ ناصر أحمد خوالدة ويحي اسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، م س، ص 28.

- تحسين النتائج النهائية لعملية التدريس، فمن غير المعقول أن يساوي الناتج التعليمي للمعلمين بالدرجة ذاتها.
 - تطوير المنهاج الذي يوضع عادةً للمتعلمين العاديين مع شيءٍ من المراعاة للمتقوين منهم.
 - تسهيل العملية التعليمية، فهي تسهم بشكل كبير في زيادة التواصل بين المعلم والمتعلم لأنها تساعد على الفهم وكذا إيصال الفكرة المراد إيصالها من قبل المعلم¹.
- ج- دور المتعلم في العملية التعليمية:

إنَّ المتعلم كما ذكرنا آنفاً هو محور العملية التعليمية ويتحقق نجاحها من خلاله، فعملية التعلم تقتضي النظر إلى دور المتعلم في تحقيقه للتفصيل الدراسي انطلاقاً من استعداداته العقلية المختلفة وكذا شخصيته وشعوره بالأمن والتي لها دور بارز الأثر على العملية التعليمية².

إنَّ دور المتعلم في عملية التعلم ونجاحه فيها مرتبط بشكلٍ وثيقٍ بأطراف عملية التعلم، بالتلميذ وبالمعلم نفسه الذي نلاحظ أداء التلاميذ وصحتهم الجسمية والنفسية ويتابع أداءهم ومدى قدرتهم على التفاعل والاستفادة من الخبرات التعليمية فالمتعلم يُعتبر أساس العملية التعليمية مثله مثل المعلم ودونها لا يمكن أن تقوم هذه الأخيرة، فالمتعلم القادر هو الذي يُسيطر على الدرس ويجعل منه مشوقاً وذلك بطرحه للأسئلة وكثرة المناقشة، وبذلك يجعل العملية التعليمية شيقة هي الأخرى³.

¹ ناصر أحمد خوالدة ويحي اسماعيل عيد، مراعاة مبادئ الفروق الفردية، م س، ص 29.

² وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، م س، ص 74.

³ م ن، ص 75.

3- المنهاج:

أ- لغة:

المنهج والمنهاج في اللغة لفظتان مشتقتان من النهج، وهو الطريق الواضح.¹

يقول سبحانه وتعالى: "لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا"²

وجاء في لسان العرب: نَهَجَ: طريقٌ نهَجٌ بيِّنٌ واضحٌ، وأَنْهَجَ الطريقُ: وضَّح واستبان وصار نهجاً واضحاً بيئاً، وقال يزيد بن الحذاق العبدي:

وَلَقَدْ أَضَاءَ لَكَ الطَّرِيقُ ۖ وَأَنْهَجْتَ سُبُلَ الْمَكَارِمِ وَالْهُدَى تُعْدِي³

ب- اصطلاحاً:

المنهج هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدّمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلّم أو تعديل في سلوكه.⁴

¹ أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2013، ص 25.

² سورة المائدة، الآية 48.

³ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط/3، 2004، مادة (نهج)، ص 365.

⁴ وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، م س، ص 39.

ويهدف المنهج إلى رسم "الخطّة الشاملة التي يتمّ من خلالها تزويد المتعلّمين بمجموعة من الفرص التّعليمية التي تعمل على تحقيق أهدافٍ عامةٍ عريضةٍ مُرتبطةٍ بأهدافٍ خاصةٍ مفصّلةٍ في مؤسّسة تعليمية معينة".¹

وللمنّهج تعريفات تقليدية وأخرى حديثة تباينت وتعدّدت بحسب نظر الباحث إليها وهي كما يلي:

• المفهوم التّقليدي للمنّهج:

"هو مجموعة المواد الدّراسية التي يقوم المتخصّصون بإعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلّمون بتنفيذها أو تدريسها، ويسعى الطّلاب إلى تعلّمها"²، وقد جاءت هذه التّعريف نتيجة للنظرة التّقليدية إلى وظيفة المدرسة، التي كانت ترى بأنّها تنحصر في تقديم ألوانٍ من المعرفة إلى التّلاميذ ثمّ التأكيد عن طريق الاختبارات وبحاسة السّمع من حسن استيعابهم لها.³

¹ رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقييمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1998، ص 07.

² أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، م س، ص 23.

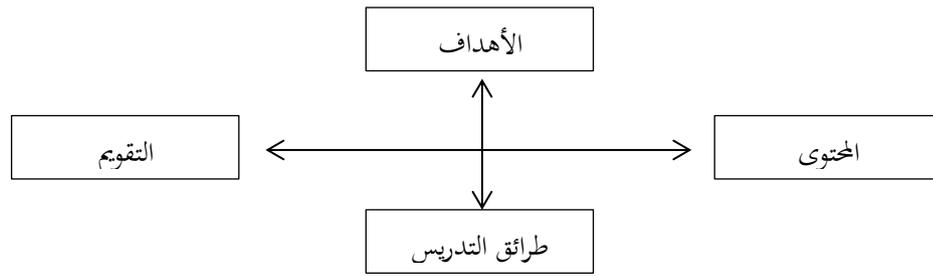
³ توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، وأسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص 23.

• المفهوم الحديث للمنهج:

هو مجموعة خبرات التربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، أي النمو في جميع الجوانب العقلية والثقافية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نموًا يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.¹

ج- مكونات المنهج:

تشمل بنية المنهج على أربعة عناصر أساسية مترابطة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به وتتمثل هذه العناصر في: الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم تُشكّل بعضها مع بعض شبكةً من العلاقات الدائرية كما في الرسم البياني الآتي:²



شكل رقم (02): يبين مكونات المنهج

الفرق بين المنهج والبرنامج: المنهج مجموعة نظامية من الدروس والأنشطة المدرسية التي تساعد على تنمية الشيء من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، يهتم أساسا بالخبرات والمعارف التي تقدم للمتعلم أما البرنامج: "فهو مجموعة من المواد منطوية على موضوعات ذات مواقيت محددة مقررة في مستوى تعليمي أو سنة دراسية ما".³

¹ فؤاد محمد موسى، المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، جامعة المنصورة، مصر، د/ط، 2002، ص 13.

² توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية، م س، ص 39.

³ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سابق ص 41

• الأهداف:

تحتل الأهداف التربوية مكانة الصدارة في تخطيط المناهج ففي ضوءها نحدّد المحتوى وطرائق التدريس ووسائلها وأساليب التقويم الناجعة، حيث يُعرف الهدف في المجال التعليمي بأنه: "تغيير متوقّع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجةً لمُرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي يتم اختيارها قصد النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب.¹

فمن الضروري تحديد أهداف المنهاج قبل تحديد أو بناء أيّ عنصر من العناصر الأخرى المكوّنة له، لأنها بوصلة العملية التربوية برمّتها ودليل على مسؤولية المدرّسين عند تخطيطهم للمناهج الدراسية وانجازهم للدروس.²

وتتقسم الأهداف إلى قسمين:

- أهداف عامة:

وتتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة كأهداف مرحلة تعليمية، أو برنامج تعليمي كامل، مثلاً نقول أهداف منهاج المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية.³

- أهداف خاصة:

وتختلف عن الأهداف العامة من حيث دقتها ومجالها الزمني للمستوى الفكري للمتعلّم.

¹ صالح دياب هني وهشام ماهر عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، د/ط، 1999، ص 85.

² محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004، ص 83.

³ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2001، ص 146.

وتُعرف بأنّها: "جملٌ أو عباراتٌ واضحة اللُّغة تصفُ بإيجازٍ نوع المهارة أو القُدرة أو السلوك الذي يستخرج به التّلاميذ بعد عملية التّمدرس.¹

• المحتوى:

بعد تحديد الأهداف المتوّقع تحقيقها في الموسم الدّراسي تأتي الخطوة الثانية المتمثّلة في اختبار المحتوى التّعليمي المناسب لكل مرحلة تعليمية.

"والمُحتوى هو نوعيةُ المعارف التي تُختار وتُنظّم على نحو معين وكلمة المعارف هنا كلمةٌ عامّة تُشير إلى كلّ ما يُمكن تقديمه للمتعلّمين من معلومات ومفاهيم ومهاراتٍ وقواعد وقوانين ونظريات، وما يُرجى إكسابه للمتعلّمين من قيمٍ واتّجاهات وميول".²

وتشتمل عملية اختيار المُحتوى على ثلاثة خطواتٍ رئيسية هي:

- اختيار الموضوعات الرّئيسية: وفيها تظهر طبيعة المُحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التّلميذ.
- اختيار الأفكار الأساسيّة التي تحتويها الموضوعات: وتُعتبر الأساسيات المكوّنة للمادّة التي يجب أن يعرفها التّلميذ حتّى يُلَمَّ بها إماماً كاملاً.
- اختيار المادّة الخاصّة بالأفكار الرّئيسية: بحيث تتماشى مع اهتمامات التّلاميذ وميولهم، وتُراعي مستوياتهم وخبراتهم السّابقة.³

¹ كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص 147. (بتصرف).

² كمال عبد الحميد زيتون، التدريس، مناهجه ومهاراته، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط/1، 2003، ص 197، بتصرف.

³ م ن، ص 198.

• الطرائق:

يُعدُّ اختيارُ الطرائق التَّعليمية الفاعلة التي يُلح المنهاج عليها لأنَّها تُسهم في تسيير وتفعيل العمليَّة التَّعليمية وتسهيل الصُّعوبات اللُّغوية التي تعترض المتعلِّم، وهذه الطرائق تختلفُ من نشاط إلى آخر وحتى في النشاط نفسه تختلف من وحدةٍ تعليميةٍ إلى أخرى، والمعلِّم الحدِّق يُمكنه أن يختارَ من بينها ما يُلائم مادَّته وما يُساعده على تحقيقِ أهدافه.¹

ونقصد بالطريقة: "الاجراءات التي يتبَّعها المعلِّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف المحدَّدة"²

• التَّقويم:

إنَّ التَّقويم أحد الأركانِ الأساسية التي ينبغي للمعلِّم أن يُجيدها لأنَّه الأساس الذي يعرف به مدى نجاح الدرس ومكمن القوَّة ومواطن الضُّعف وكيفية علاجها.

كما أنَّه وسيلة للوقاية من العقبات التي تظهر أثناء العملية التَّربوية ويعمل على إثارة دافعية التلاميذ للتعلُّم وتزويدهم بالتغذية الراجعة عن مستوى التَّحصيل.³

▪ أنواع التَّقويم:

- التَّقويم الشَّخصي: وهو تقويم يَنسَب للمعلِّم من خلاله الوقوف على الوضع الحقيقي للمعلِّم.

¹ طه حسين دليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2005، ص 79.

² أحمد حسين اللقائي، المناهج بين النظرية والتطبيق، م س، ص 188.

³ ينظر، أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د/ط، 2012، ص 335.

- التَّقْوِيمُ البِنَائِي (التَّكْوِينِي): وهو الَّذِي يزوِّد المعلِّم بما يُمكنه من تقديم تغذية راجعة حول أخطائهم ويوفِّر لديه بيانات مناسبة عن معدَّل تقدُّمهم ومستواهم التَّحصيلي.
- التَّقْوِيم النَّهَائِي أو الختامي: ويحدث في نهاية التَّدريس يهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف التَّعليمية المنشودة، ثمَّ تقدير درجات الطلبة وتصنيفهم.¹

¹ ينظر، أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س ، ص 337 بتصرف.

المبحث الثاني: عملية التعليم والتعلم

أولاً: مفهوم التّعليم:

1- اصطلاحاً:

لمصطلح التّعليم عدّة تعريفات نذكر منها:

هو العملية التي يقوم بها المعلم داخل الصفّ الدّراسي لإكساب المتعلّمين أهدافاً تعليمية منشودة وخبرات ومهارات معرفية.¹

ويُعرّف بأنّه العملية والإجراءات التي يَنْبُج عنها التعلّم، وهو عبارة عن نقلِ المعارف والحقائق وتكوين المفاهيم واكتساب الميول والاتّجاهات والقيم والمهارات وإحداث تغيّرات عقلية ووجدانية ومهاراتية للطلّاب.²

وهو التّصميم المنظم المقصود للخبرة التي تُساعد المتعلّم على انجاز التّعبير المرغوب فيه في الأداء ويُعنى بإدارة المتعلّم التي يقودها عضو هيئة التّدرّس.

وهو عملية مقصودة ومخطّطة يقوم بها ويُشرف عليها عضو هيئة التّدرّس داخل المؤسسة التّعليمية بقصد مساعدة المتعلّمين على تحقيق أهداف ونواتج التعلّم المستهدفة.

¹ ميلود عزمول، مفتش التربية الوطنية دليل استخدام اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الأوراس للنشر والتوزيع، الجزائر، 2017، ص 09.

² خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، د/ط، 2012، ص

ويحدّد عبد الوهاب عوض كويران مفهوم التّعليم على أنّه: تأثيرٌ في شخصٍ آخر وجعله ذا علمٍ بالشّيء فالقادر ينقل المعرفة والآخرين يستقبلونها، فهو يقوم بعملٍ أو نشاطٍ والآخرين يقلّدون ويردّدون من بعده.¹

ثانياً: مفهوم التّعلم:

1- لغةً: تعلّم من مادة (ع، ل، م) حيث يُقال تعلّمت الشّيء إذا أخذت علمه، ويُقال أخذَ علماً الشّيء بمعنى عرّفه.²

وجاء في معجم الوسيط تعلّم الأمر أنقته وعرّفه.³

وعلمتُ الشّيء أعلمه وعلمته بمعنى عرّفته.

وعلمه العلم وأعلمه إيّاه فتعلّمه.

وقال ابن السكيت: تعلّمتُ أنّ فلاناً خارجٌ بمنزلةٍ: علمتُ وتعلّمته الجميعُ أيّ علموه، وعالمه فعلمه يعلمه بالضمّ غلبه بالعلم أيّ كان أعلم منه.⁴

¹ وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/2، 2005، ص 93.

² أبو الحسن أحمد بن فارس، تح/ عبد السلام محمد هارون: مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، عمان، الأردن، ج4، ط/2، مادة (ع، ل، م)، 1979، ص 112.

³ مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط/4، مادة (ع، ل، م)، 2004، ص 514.

⁴ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد 12، ط/6، مادة (ع، ل، م)، 1997، ص 418.

2- اصطلاحاً:

التَّعَلُّمُ هو نِتَاجُ التَّعْلِيمِ، وهو نشاطٌ يُبْدِيهِ المتعلِّمُ في أثناءِ التَّعْلِيمِ، كما يُعرَفُ بأنَّه مفهومٌ فرضيٌّ يُستدلُّ عليه عن طريق نتائج عملية التَّعْلَمِ، والأداء التَّحْصِيلِيَّ للمتعلِّمين.¹

ويُعرِّفه "هيل جارد" بأنه العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم نسبياً في سلوك ما كاستجابة إلى موقف معيَّن، بشرط أن لا يكون التَّغْيِيرُ ناتجاً عن التَّعَبِّ والاضطراب العقليِّ أو النَّفْسِيِّ.

ويُعرِّفه "ماك حيش" بأنه عملية تُغيِّرُ في أداء الفرد وينتج عن التَّدْرِيْبِ.

أمَّا "كارميل" فيُعرِّفُ التَّعْلَمَ بأنه نموٌّ في استجابات الفرد التي يكتسبها بسببِ المُثْبِرَاتِ البيئية.²

والتَّعْلَمُ ليس مجرد حفظِ معلومَاتٍ معيَّنة وتذكُّرِها وإنَّما المقصود به إحداث تغيير مستمرٍّ في السلوك نحو الأفضل، ويحدث نتيجة استثارة، وهذا لن يتمَّ ما لم تتح الفرصة للمتعلِّمين بأن يُمارسوا التَّفْكيرَ العميقَ والعملياتَ الذَّهْنِيَّةَ المُلائِمةَ لذلك، ويجب أن لا نستعمل المادة الدَّرَاسِيَّةَ كهدف بذاتها، وإنَّما وسيلةً لتحقيقِ هذا التَّعْلَمِ.³

3- نظريات التَّعْلَمِ وطُرُقُهُ:

إنَّ التَّعْلَمَ كما ذكرناه في التَّعَارِيفِ السَّابِقَةِ هو نشاط تطوُّري يُواجه به الفرد المتعلِّم مواقف متعدِّدة وهو يختلف نسبياً من فرد لآخر ومن بيئة إلى أخرى نتيجة لعدَّة أسباب

¹ عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/2، 2014، ص 53.

² سعيد حسني العزة، صعوبات التعلُّم (المفهوم والتشخيص والأسباب)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د/ط، 2007، ص 13.

³ عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، م س، ص 53.

وعوامل لأنه يكون أساس المهارة أو الخبرة أو السلوك الجديد الناتج عن عملية التعلّم ولكن لا تتحقّق هذه العملية إلاّ وفق نظريات وهي:¹

أ- النّظرية السلوكية:

تهتمّ هذه النّظرية بنواتج عملية التعلّم أو ما يُسمّى بالتّغيرات التي تطرأ على السلوك بالدرّجة الأولى، ولا يهتمّون بالعمليات الدّاخلية التي تحدث داخل الفرد، فالسلوك الظّاهري القابل للملاحظة والقياس يُعدّ المحور الرئيسيّ الذي تركز عليه هذه النّظرية.

ويعتبر السلوكيون أنّ اكتساب اللّغة عند الطّفل لا فرق بينها وبين أي سلوك آخر، لأنّ اللّغة عندهم شكل من أشكال السلوك، هذا السلوك الذي يُعدّ عندهم عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات للمحيط الخارجيّ إمّا مثيرات نفسية أو اجتماعية أو غيرها، حاضرا فعلا أو غائبا خارجياً أو داخلياً. وهذه المصطلحات هي أساس هذه النّظرية.

ولقد ظهرت هذه النّظرية على يد الباحث الأمريكي "بلو مفيلد" من خلال كتابه "اللّغة" "le langage" مستمداً ذلك من قصّة "جاك وجيل والتّفاحة" أي مثير واستجابة وتعزيز.²

ويُعدّ جون واطسون من علماء النّفس الأمريكيين الذين ساهموا مساهمة كبرى في ظهور المدرسة السلوكية، إذ اعتبر أن جميع الأنشطة البشرية بما فيها العمليات الدّاخلية كالنّكير والقصد والنّصور والتّحليل مجرّد سلوكيات تنشأ كاستجابة لمثيرات معيّنة.³

¹ ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د/ط، 2000، ص 56.

² عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، د/ط، 2014، ص 68، بتصرف.

³ عماد عبد الرحيم زغلول، علم النفس التربوي، م س، ص 87.

إضافةً إلى ذلك فقد كانت آراءً أرسطو أيضاً ممن ساهم في تشكيل هذه النظرية والمتمثلة في أفكاره حول الذاكرة، والتعلم الأساس حيث يرى أن مكونات العقل مجموعة من الارتباطات التي تحدثها الاحساسات المتعددة، وأن هذه الارتباطات بين الأشياء والأفكار تتشكل بصورة آلية ميكانيكية وفقاً لثلاث مبادئ وهي التشابه، والتباين والتجاور.¹

كما قال "بلو مفليد" نظرية نفسية بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يُبنى على تعزيزات أن هناك ما يسمى ب: الإجراء والاشتراط الإجرائي والتعزيز والعقاب، إضافةً إلى عاملا المثير والاستجابة.²

وعلى الرغم مما جاءت به هذه النظرية السلوكية إلا أنها تطعن في حرية الانسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته، ومصيره، وفي تحديد رصيده اللغوي حسب ما يُحيط به فقط، وهذا غير مقبول لأن الانسان يملك ما لا نهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات.

ب- النظرية المعرفية:

ظهرت هذه النظرية في النصف الأول من القرن الماضي كرداً على الأوضاع السائدة آنذاك، والمتمثلة في مفاهيم السلوكية، حيث جاءت لتصحيح ما وقع فيه السلوكيون في عملية تعلم اللغة، ورائدها هو "جان بياجيه" من خلال آرائه وأبحاثه التي جاء بها في علم النفس.³

¹ عماد عبد الرحيم زغلول، علم النفس التربوي، م س، ص 88.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الأبيار، بوزريعة، الجزائر، (د/ط)، 2003، ص 22.

³ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها على اللغة، م س، ص 83.

وتؤكد هذه النظرية أنّ التعلّم نوع من التّظيم العقليّ الرّفيع يتجسّد في اكتساب المتعلّم لاستراتيجيات تفكيرية تُمكنه من استخدام نموذج لحلّ المشكلة في أوضاع تعليمية جديدة.

والمعرفيون يرفضون التفسير الارتباطي للتعلّم، ويؤكدون على النّشاطات الفعّالة التي يقوم بها المتعلّم في سبيل استيعاب مبادئ المهمة التّعليميّة، وقواعدها واستراتيجياتها وتطبيقاتها على المهام التّعليمية الجديدة بالشّكل المناسب.¹

وتنظر هذه النظرية إلى الانسان على أنّه بناء ذاتيّ منتظمّ وهو مصدر كلّ الأنشطة التي يقوم بها، وترفض أن يكون اكتساب اللّغة عند الانسان خاضعاً للتقليد والتّعزيز، فالإنسان عندها ليس مجرد آلة يُخزّن ما يُعطى له، بل له القدرة على الإبداع من خلال قدرته على إعادة تنظيم نفسه.²

ج- الفرق بين النظرية السلوكية والنظرية المعرفية:

هناك العديد من الاختلافات والفرق بين النظريتين نذكر منها:

- المتعلّم عند أصحاب النظرية السلوكية مجرد مخزونٍ يجب أن يُعبأ بمجموعةٍ من المعارف، فعندما يُستثار عن طريق التّعزيز، يعمل على استرجاع ذلك المخزون.
- التّعليم عند أصحاب هذه النظرية مثير واستجابة يتبعه تعزيز، وأساس أي معرفة ما إنّما تعتمد على التّجربة، أمّا بالنسبة للنظرية المعرفية فالتّعليم عندها لا يكون شاملاً إلاّ بتغيير الانسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي والعمليات العقلية التي يوظّفها، والمتعلّم

¹ سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلّم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2001، ص 423.

² عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها على اللّغة، م س، ص 84.

عندها ليس مجرد وعاءٍ وإنما يُساهم في التَّخطيط لأهداف العملية التَّعليمية ويُشارك المعلِّم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدَّرس.¹

- المنهاج التَّعليمي عند السلوكيين هو الكتاب المدرسي التَّقليدي، وكتب مبرمجة، وأمَّا الوسائل فهي الوسائل التَّقليدية من سبورة وملصقات وخرائط، بينما عند النَّظرية المعرفية، فالمنهاج يقوم على ترابط الموضوعات وليس على دروس فردية، وينوع من المصادر ويستخدم أدوات تقنية.

- يقوم التَّقويم عند السلوكيين على قياس كمية الاستجابات المتعلِّمة عن طريق الاختبارات بينما عند المعرفيين يقوم على قياس كميَّة المعرفة التي يُحصِّلها الطَّالب لا على كميَّة الاستجابات.²

د- نظريات التَّعلم وتطبيقاتها على العملية التَّعليمية:

• بالنسبة للنظرية السلوكية:

- يتمُّ إعلام المتعلِّم بالنتائج حتَّى يكون توفُّعاته، ويحكم بنفسه على ما إذا كان حقَّق الأهداف أم لا، ولذا يجب أن تكون المادَّة التَّعليمية مقسَّمة وفق أهداف قصيرة يُمكن اختبارها والحكم على المعلِّم باجتيازها.
- في بداية المادَّة التَّعليمية يجب إجراء امتحان للمتعلم لمعرفة إلى أيِّ مدى أتقن المتعلِّم هذه الاختبارات والقدرة على معرفة التَّغذية الراجعة.
- يجب أن تكون المادَّة متسلسلة من السَّهل إلى الصَّعب ومن المعلوم الى المجهول .
- توفيرُ التَّغذية الراجعة للمتعلمين حتَّى يتحكَّموا في المادَّة ويأخذوا الإجراءات التَّصحيحية إذا لزم الأمر.

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، م س، ص 25، 26.

² م ن، ص 27.

- أن تكون المادة التعليمية محدّدة ويُمكن قياسها ومعرفة إلى أيّ مدى يستطيع المتعلّم تحقيق الهدف.¹
- بالنسبة للنظرية المعرفية:
 - إنّ دراسة طرق التّفكير واستراتيجياته وعملياته وتطوّره والبُنى المعرفية تُزوّد المتعلّم بركائز أساسية لفهم عملية التّعلّم.
 - تُعتبر البنية المعرفية وحدة التّعلّم.
 - لكلّ متعلّم أسلوبه وسرعته في إعادة بناء أبنيته المعرفية وتنظيمها.
 - يتحدّد المحتوى الذي يطوّره المتعلّم بعاملين هما: العمليات الذهنية المستخدمة والزّمن المُستغرق في أعمال الدّهن بالتّفاعّل مع المدخل التّعليمي.²
 - المعلوماتُ المهمّة توضع في مُنتصف الشّاشة للقراءة ، ويتعلّم المتعلّم القراءة من اليمين إلى اليسار.
 - يَعرف المتعلّم لماذا يأخذ هذا الدّرس حتّى يركّز الانتباه في الأشياء المهمّة.
 - تتناسب صعوبة الدّرس مع المستوى المعرفي للمتعلّم من أجل القيام بالربط بين المعلومة الجديدة والقديمة والبسيطة فالأكثر تعقيداً.
 - تُستخدم الاستراتيجيات التي تُمكن المتعلّم من الاستعانة بمعلومات في الذاكرة طويلة المدى لفهم المعلومات الجديدة.
 - استخدام أسئلة ما قبل الدّرس لإيجاد توقّعات لدى المتعلّم ولشحن معلوماته السّابقة.³

¹ عبد الله بن عبد العزيز الموسى، نظريات التعلّم وعلاقتها بالتعليم الفوري، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، (د/ط)، 2008، ص 04 (ملخص).

² علي بن محمد الصغير وصالح بن عبد العزيز النصار، ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلّم، بحث منشور في مجلة القراءة والمعرفة، العدد 18، 2002، ص 09.

³ عبد الله بن عبد العزيز الموسى، نظريات التعلّم وعلاقتها بالتعليم الفوري، م س، ص 06.

4- شروط التّعلم:

إنّ التّعلم الهادف لا يحدث دون شروط معينة، فليس الإنسان بقادر على تعلّم أيّ شيء في مرحلةٍ من مراحل حياته، بل إنّ التّعلم الفعّال يجب أن تُراعى فيه شروط معينة من بينها:

- وجود دافع للتّعلم، إذ تشكل الدّافعية الشرط الرئيسيّ للتّعلم وهو الوقود الحقيقيّ له.
- التّعزيز والمكافأة: لأنّ التّعزيز هو الذي يجعل سلوك المتعلّم المرغوب فيه يتكرّر باستمرار في مواقف مشابهة.
- التّدريب الموزّع: فالمتعلّم لا يستطيع أن يتعلّم الشّيء المراد تعلّمه دفعة واحدة، لذلك يجب أن يقسمه إلى أجزاءٍ يسهل عليه تعلّمها.¹
- معرفة النتيجة باستمرارٍ سواء كانت صحيحة أم خاطئة لأنّ ذلك يُساعده على تغيير إجاباته نحو الأحسن.
- أهميّة الإرشاد والتّوجيه: فذلك يُسرّع في عملية التّعلّم ويختصر الوقت والجهد من ذلك.
- التّفاعل الاجتماعيّ: فلا يُمكن حدوث تعلّم دون تفاعل لأنّ عملية التّعلم تحتاج إلى طرفين أو أكثر، فالتّفاعل الصفيّ داخل الصفّ أو المدرسة يُكسب الفرد سلوكات نافعة ومفيدة.²

5- العوامل المؤثّرة في عملية التّعلّم:

إنّ نجاح عملية التّعلّم لا يكون محض الصدفة وإنّما يكون نتيجة تفاعل عدّة عوامل تُساعد في نجاحها، ومن بين هذه العوامل:

¹ سعيد حسني العزة، صعوبات التّعلم، المفهوم والتشخيص والأسباب، م س، ص 14.

² م ن، ص 15.

أ- النُّضج:

يُنَّصَلُ التَّعَلُّمُ بِالنُّضْجِ إِلَى دَرَجَةٍ يَعْسُرُ الْفَصْلُ بَيْنَهُمَا فَالنُّضْجُ فِي حَقِيقَةِ أَمْرِهِ هُوَ عَمَلِيَّةُ النَّمُوِّ الدَّاخِلِيِّ، يَشْمَلُ جَمِيعَ جَوَانِبِ الْكَائِنِ الْحَيِّ وَهُوَ حَدَثٌ لَا إِرَادِيَّ، بَيْنَمَا التَّعَلُّمُ عَمَلِيَّةٌ إِرَادِيَّةٌ فِي الْغَالِبِ خَاصَّةً عِنْدَ الْإِنْسَانِ، وَلَكِنْ عَلَى الرَّغْمِ مِنْ هَذَا التَّفَاوُتِ النَّسْبِيِّ فَإِنَّ النُّضْجَ وَالتَّعَلُّمَ مَتَّفَاعِلَانِ فِي تَنَاسُقٍ تَامٍ بِحَيْثُ يَصْعَبُ الْفَرْقُ بَيْنَهُمَا.¹

ب- الاستعداد:

حَيْثُ يَرْتَبِطُ تَهْيُؤُ الطِّفْلِ وَاسْتِعْدَادُهُ لِتَعَلُّمِ مَهَارَةٍ مَا بِنَمُوِّهِ الْعَضْوِيِّ وَالْعَقْلِيِّ وَالْعَاطْفِيِّ وَالْاجْتِمَاعِيِّ، إِذْ تَشَكَّلُ هَذِهِ الْجَوَانِبُ أَرْضِيَّةً الْاسْتِعْدَادِ فِي عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ.

ج- الفهم:

يُعَدُّ الْفَهْمُ عَامِلًا أَسَاسًا فِي عَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ غَيْرَ أَنَّهُ لَا يَتَحَقَّقُ بَيْنَ الْمُعَلِّمِ وَالْمُتَعَلِّمِ إِلَّا بِتَوْفُرِ شُرُوطٍ مِنْ بَيْنِهَا التَّجَانُسُ فِي النُّظَامِ التَّوَاصُلِيِّ سِوَاءٍ مِنْ حَيْثُ اللُّغَةُ أَوْ الْقَوَاعِدُ بَيْنَ الْبَاثِ وَالْمُسْتَقْبَلِ، لِأَنَّ تَكُونَ هُنَاكَ لُغَةً مَشْتَرَكَةً بَيْنَهُمَا لِكِي تَحْدُثَ الْاسْتِجَابَةُ الْمَلَائِمَةُ لِعَمَلِيَّةِ التَّعَلُّمِ.²

هُنَاكَ التَّبَاسُّ كَبِيرٌ بَيْنَ مُصْطَلِحِي التَّعْلِيمِ وَالتَّعَلُّمِ حَيْثُ يَعْتَقِدُ الْكَثِيرُ بِأَنَّهُمَا يَنْدَرِجَانِ تَحْتَ الْمَعْنَى نَفْسِهِ، وَلَكِنْ عَلَى الرَّغْمِ مِنْ ارْتِبَاطِ اللَّفْظِيَيْنِ ارْتِبَاطًا وَثِيقًا إِلَّا أَنَّ مَعْنَى كُلِّ مِنْهُمَا مُخْتَلَفٌ عَلَى الْآخَرِ.

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات، م س، ص 52، بتصرف.

² م ن، ص 53.

فالتَّعليم يختلف عن التَّعلم كون الأوَّل نشاط يقوم به شخص مؤهَّل لتسهيل اكتساب المتعلِّم للمعارف والمهارات المطلوبة، أما التَّعلم فهو الجهود الذاتية التي يقوم بها المتعلِّم لاكتساب ما يسعى إلى تحصيله من معارف ومهارات.¹

والتَّعلم هو ما كان نابعا من ذات المتعلِّم، بمعنى أنَّه مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يُحاول ويخطئ ويصحَّ فيتعلم أمَّا التَّعليم فهو ما يأتي من الخارج من غير الشَّخص المتعلِّم، والتَّعلم هو الخبرة المهنية من الحياة التي ينالها الفرد بالمُحاولة والخطأ وتصحيحه.²

¹ هيفاء سليمان القاضي، استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم، مشروع تأسيس الجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي، جامعة الأميرة نورة، الرياض، كتيب رقم، 2014، ص 12.

² فايز مراد دندش، معنى التعلم وكُنْهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص 27.

المبحث الثالث: عملية ترسيخ التعلّيمات

أولاً: مفهوم التّرسّيح:

1- لغة:

وردت معاني عدّة لكلمة التّرسّيح في المعاجم العربيّة، ففي مُعجم مقاييس اللّغة نجدُ مادة (ر، س، خ): الرّاء والسين والخاء أصل واحد يدلّ على الثّبات، ويُقال رسَخَ: ثَبَتَ، وكلّ راسخ: ثَابِتٌ.¹

أمّا في معجم الوسيط (رسخ) رُسُوخًا: ثَبَتَ فِي مَوْضِعِهِ، والغدير نَضَبَ مَأْوُهُ، والمطرُ انْتَرَبَ مَأْوُهُ فِي الْأَرْضِ، والعِلْمُ فِي قَلْبِهِ تَمَكَّنَ فِيهِ وَيُقَالُ هُوَ مِنَ الرَّاسِخِينَ فِي الْعِلْمِ، أَرْسَخَهُ: أَثْبَتَهُ.²

وجاء في لسان العرب: رَسَخَ الشَّيْءُ يَرْسُخُ رَسُوخًا ثَبَتَ فِي مَوْضِعِهِ وَأَرْسَخَهُ هُوَ، والرّاسِخُ فِي الْعِلْمِ الَّذِي دَخَلَ فِيهِ دُخُولًا ثَابِتًا وَكُلُّ ثَابِتٍ رَاسِخٌ، وَأَرْسَخْتُهُ إِرْسَاخًا كَالْحَبْرِ رَسَخَ فِي الصَّحِيفَةِ، والرّاسِخُ فِي الْعِلْمِ الْبَعِيدُ الْعِلْمُ.³

كما ورد في مُعجم المنجد أنّ التّرسّيح يعني: تَرْسِخُ فِي الدَّهْنِ تَثْبِيتٌ: تَرْسِخُ حَقِيقَةً فِي الدَّهْنِ.⁴

¹ أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء الرّازي، معجم مقاييس اللّغة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ج1، ط/2، 2008، (باب الرّاء والسين)، ص 465.

² إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، دار الدعوة للنشر والتوزيع، اسطنبول، تركيا، ج1، ط/1، 1999، مادة(ر س خ)، ص 343.

³ ابن منظور، لسان العرب، م س، مادة (ر، س، خ)، ص 149.

⁴ صبحي حموي وآخرون، المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط/1، 2000، ص 549.

2-اصطلاحاً:

هو مجموعة من الإجراءات والنشاطات الإدارية المُبرمجة التي تهدف إلى تثبيت المعلومات في ذهن المتعلم، بحيث يمكن استرجاعها واستعمالها عند الحاجة.

والترسيخُ مرحلةٌ أساسية في تعلم اللغة يعتمد على طرائق وتقنيات متعددة أساسها التمارين حسب طبيعة الموضوع والوسائل المتوفرة والأهداف المنشودة.¹

وهو عند صالح بلعيد: عملية ترسيخ المعلومات في ذاكرة المتعلمين وتمثلهم اللغة في ممارسة عملية التعليم.

كما عرّفه أنّه: "عملية المحافظة على المعلومات وترسيخها في الذهن لاسترجاعها عند الحاجة، وإنّ نجاحها يتوقّف على مدى محاكاة المتعلم من نماذج لغوية".²

والترسيخُ هو "عملية تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلم، عملاً على أن تتمثل لهم اللغة أثناء عملية الممارسة، أو هو عملية انتقال المعلومات من الذاكرة اللحظية إلى الذاكرة الدائمة، حيث يتوقّف نجاحها على مدى محاكاة المتعلم من نماذج لغوية، لذلك تظلُّ الممارسة الفعلية للغة هي الضمان الأكثر فاعلية لتحقيق الترسّخ، والتي ينبغي أن تستغرق وقتاً أطول.³

ويقف نجاح عملية الترسّخ على عدّة عوامل ينبغي الأخذ بها وهي:

¹ بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية، م س، ص 70.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، م س، ص 98.

³ عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في اللغة، م س، ص 138.

- حفظ بعض النصوص النّموذجية، لتكون زاد للمتعلّم يحتاج إليه أثناء استعماله لتلك اللّغة، فالنصوص المحفوظة تُعدُّ زاداً للمتعلّم، لأنّها نماذج جاهزة يستخدمها المتحدّث في وظائفها المناسبة.
- الاشتغال باللّغة بواسطة عمليات مختلفة ومن خلال تمرينات متعدّدة ومتنوّعة، وذلك عملاً على تدريب نفسه على حسن التّصرف والتلقائية في التّعامل مع اللّغة.
- الإكثار من المطالعة بتلك اللّغة، وقراءة نصوصها، والاستماع المستمر لها لامتلاك القدرة على حسن النّطق بها، وجودة الأداء بمختلف تراكيبها.¹

من خلال ما سبق ذكره عن تعريف التّرسّخ، يتبيّن لنا أن معناه هو تثبيت المعلومة في ذهن المتعلّم، وعلى العموم فإنّ الاستمرارية في القراءة وتكرار العمل بها يُثبت القضايا اللّغوية ويكسب الملكة اللّغوية التي يستعملها المتعلّم في مواقف مختلفة، وهي ضروريّة جداً في إنجاح العملية التّعليمية التّعلمية، فالملكة اللّغوية ما هي إلاّ عملية ترسيخ وتثبيت لمكتسبات المتعلّم القبليّة، وقد تعدّدت التعاريف لهذا المصطلح، فنجد ابن خلدون يعرفها بقوله: "المتكلم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربيّة موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً ثمّ يسمع التّراكيب بعدها... ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلم، واستعمالها يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم".²

بمعنى أنّ الملكة اللّغوية: هي صفة راسخة أي ثابتة تنتج عند الفرد بفعل عمليات متكرّرة بأفعال الكلام، مصدرها السّماع المُستمرُّ لأبنية الكلام الفصيح وآلية المران المُستمرُّ

¹ عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم وتطبيقاتها في اللّغة، م س، ص 139.

² عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، د تح، دار الفكر، بيروت، لبنان، د/ط، 2001، ج1، ص 765.

المنتظم، فالملكة بهذا هي قدرة المتكلم على التصرف والتحكم في مفردات اللغة وتوظيفها وصياغتها على منوال متقن.¹

ومن خلال تعريفنا لمصطلحي الترسخ والملكة يتضح لنا جلياً أن الملكة اللغوية لا يمكن تحقيقها إلا عن طريق عملية ترسيخ السلوك والمعلومات واسترجاعها عند الحاجة واستعمالها في مواقف مشابهة.

3- الأساليب المساعدة في عملية الترسخ:

هناك عدة أساليب وطرق لها إسهام كبير في عملية ترسيخ المعلومات لدى المتعلم من بينها:

أ- التدریب: وهو تعليم غير أنه يقع على المهارات التي تُكتسب بالممارسة العملية لذلك نقول درّيته على الإلقاء، درّيته على التحليل، وبذلك فإنّ كلّ تدريب تعليم، وليس كلّ تعليم تدريب وعلى هذا الأساس فإنّ التّعليم أشمل وأوسع من التّدريب في المجال التّربوي.²

ب- التّكرار: وهو عبارة عن الاثبات بشيء مرة بعد أخرى، وهو لا يخرج عن حدود اعتباره عادة للفظ أو المعنى من أجل التأكيد على اللفظ المكرر.³

والتّكرار في التّعليم من الأساليب القديمة والفعّالة في الحصول على المعلومة والاحتفاظ بها، والمقصود هنا بتكرار المعلومة، سواء كان ذلك من قبل المعلم أو المتعلم،

¹ عبد الله محمد الدرويش، مختصر مقدمة ابن خلدون، دار البلحني، دمشق، سوريا، ج2، ط/1، ص 100.

² محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، م س، ص 39.

³ القاضي الجرجاني، التعريفات، تح: نصر الدين تونسي، شركة القدس للتصوير، القاهرة، مصر، ط/1، 2007، ص 13.

حيث أن له أثر إيجابي في تحصيل التلاميذ ويزيد من نسبة الاحتفاظ بالمعلومة وكذلك بقاء أثر التعلم بشكل أكبر لما يحصل فيها من تفاعل بين المعلم والمتعلم.¹

والتكرار هو الركيزة الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية فهو العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة.

ودور الترسخ هنا يتوقف عند مجرد استتصام نصوص نموذجية إلا أنها تظل في المقابل ذات أهمية لا يمكن إغفالها لأنها زاد المتعلم تزوده بما يحتاج إليه من الاستشهاد والاحتجاج في مختلف المواقف.²

ج- التمرين اللغوي: "هو إجراء تدريبيّ منصبّ على التّطبيق والمُعالَجة في صياغة أسئلة إجرائية، وهو خطابٌ يُنتَجه المدرّس ويرمي به المتعلّم قصد قياس ردّ فعله".³

ويعدّ التمرين اللغوي في العملية التعليمية مرتكزاً بيداغوجياً من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراج النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، ومن ثمّ فإنّ اهتمام الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تنصّرف بالضرورة إلى البحث عن أنجح السبل لترقية التمرين، وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية.⁴

¹ بدر بن جزاع بن نايف النماصي، أسلوب التكرار في التعليم، <http://www.alukah.net>، تاريخ الإطلاع: 2019/04/28، 21:00 سا.

² صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، م س، ص 98.

³ م ن، ص 99.

⁴ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، م س، ص 147.

ونستخلص من كل ما سبق أنّ التّمرين ذو طابع تكراريّ تجزيئيّ موضوعه تدريب المتعلّم على ما اكتسبه من قبل، ويكمن هدفه في تدريبه وترسيخه على ما عرض عليه خلال الدّرس من معلومات علمية.

وللتّمرين عدّة وظائف نذكر منها:

- الوظيفة الأولى: هي التّدريب الذي يعمل على ردّ بضاعة المدرّس.
 - الوظيفة الثانية: هي عملية التّدريب على التّطور وتصحيح العمل.¹
- أنواع التّمارين:

- التّمارين البنيوية: تتمثّل في إعطاء التّلميذ نموذجاً معيّناً، ويطلب منه أن يبني جُملاً وفقاً لذلك النّمودج نماذج أخرى من أجل التّرسّيح حيث يُعتبر هذا النّوع من أسهل التّمارين.
- التّمارين التّواصلية: يُعطى هذا النّوع من التّمارين من أجل أن يتدرّب التّلميذ على حسن التّواصل مع الآخرين (القدرة على التّعبير الشفوي أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التّواصل مع الآخرين).
- التّمارين الوظيفية: يتمثّل هذا النّوع من التّمارين في تدريب التّلميذ على حسن استعمال العناصر اللّغوية في سياقاتها ومواقعها المناسبة، وهي وسيلة فعّالة لتحليل الأخطاء ووصفها، وتفسيرها ثمّ تصويبها وعلاجها.²
- الممارسة: هي تكرار أسلوب النّشاط مع توجيه معزّز، وتُعتبر الممارسة كأساس للمتعلّم بمعنى أنّه لا يحدث تعلّم دون ممارسة، لذلك فإنّها تشمل جميع أساليب النّشاط سواءً كانت تتعلّق باكتساب المهارات أو المعلومات أو طريقة التّفكير، ويلزم أن يبذل المتعلّم

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، م س، ص 99.

² عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، م س، ص 151.

نشاطاً ذاتياً في تعلّمها وأن يُمارس بنفسه الموقف التّعليمي حتّى يحدث تغيير في الأداء.¹

والمُمارسة شرطٌ للتعلّم بمعنى أنّه لا يُمكن الحُكم على حدوث التعلّم إلّا بالمُمارسة، وأنّه لا يُمكن الحُكم على أنّ التعلّم قد تمّ إلّا إذا تكرّر الموقف التّعليميّ وفي التحسّن في الأداء، وهي الوسيلة الوحيدة التي يُمكن بواسطتها الحُكم على ما حدث من تغيير في أساليب الفرد.²

¹ محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي، علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، جده، ط/1، 1980، ص 59.

² م ن، ص 60.

خلاصة الفصل:

إنَّ أهداف العملية التَّعليمية تختلف باختلاف الأنظمة، ولكلِّ منها طرقٌ ومناهج ووسائل تخدم غاياتها، والكلُّ يسعى لإنجاح هذه العملية، ولكنَّ الموقف التَّعليميَّ معقَّدٌ للغاية، ونجاحه مرهونٌ بتوفُّر مجموعةٍ من العوامل من أهمُّها عملية التَّرسُّخ التي تُعتبر الأساس والقاعدة التي تُبنى عليها العملية التَّعليمية، والتي لا تنتج إلاَّ من خلال نجاحها، ولكنَّ هذه العملية لا تقوم إلاَّ عن طريق تضافر مجموعةٍ من العناصر المذكورة سابقاً، من معلِّمٍ واعٍ ملِّمٍ بمستجدَّات التَّعليم وتطوُّراته، ومتعلِّمٍ قادرٍ على بناءٍ معارفه، وكلُّ ما يُحيط بالعملية التَّعليمية التعلُّمية لأنَّ هذه العناصر كلُّ متكاملٌ وإذا ما توفَّرت أدَّت إلى إنجاح عملية التَّرسُّخ التي تُؤدِّي بدورها إلى إنجاح العملية التَّعليمية التعلُّمية عامةً.

تتطلب بعض مواضيع البحث العلمي الاعتماد على الجانب الميداني في الدراسة لأنه يعمل على تدعيم ما تم تناوله في الجانب النظري، وهو يقوم على اختيار الوسائل والأدوات المناسبة للدراسة، مثل الاعتماد على الاستبانة والمقابلة والملاحظة وتطبيقها على عينة من الأفراد، حسب طبيعة الموضوع المراد دراسته، ومن ثمّ الخروج بجُملة من النتائج، والعمل على تحليلها وتفسيرها والوصول إلى الصّعوبات والعقبات ومُحاولة إدراكها بالحلّ المناسب.

وقد اقتضت طبيعة موضوعي -عملية التّرسّيح وأهميّتها في العملية التّعليمية التّعلّمية - أن أعتد على دراسة ميدانية من خلال التّوجّه إلى مجموعة من المدارس الابتدائية لدراسة مشكلة ترسيخ التّعلّيمات التي تعترّي المُعلّم والمُتعلّم أثناء الدّرس، والوقوف على أسبابها ومحاولة إيجاد الحُلُول المناسبة لها مُستمِدة كلّ ذلك من واقع العملية التّعليمية التّعلّمية في حدّ ذاتها.

المبحث الأول: ترسيخ أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي:

تحتل مادة اللغة العربية حيزاً كبيراً في كلِّ مقطعٍ تعليمي نظراً لطبيعتها وحجم مواردها المتعدّدة، وما تتسم به من ثروة لغوية وافرة، وأنشطة متعدّدة ومتنوّعة والتي تلعب دوراً هاماً خاصةً في المرحلة الابتدائية، ومن هذه الأنشطة التعبير والقراءة والكتابة.

أولاً: نشاط التعبير:

التعبير هو امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتَمِل في الذهن أو الصدر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفاهياً أو كتابياً وفق مقتضيات الحال.¹

وهذا النشاط أحد النشاطات المهمّة في تدريس اللسان العربي لهذه السنة وهو مرتبط كذلك بالعديد من الأنشطة الأخرى وهو نوعان:

1- التعبير الشفاهي: يعتمد هذا النوع أساساً إعطاء الحرية الكافية للتلميذ في التعبير ليتَمَكَّن بذلك من اختيار المفردات واستحضار الأفكار وصياغة العمل والتراكيب ويكون ذلك خاصةً في المرحلة الابتدائية.

2- التعبير الكتابي: هو أن ينقل التلميذ أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابةً، وهو وسيلة اتّصال بين الفرد وغيره، حيث يكون انتقال التلميذ فيه بالتدرّج، فيبدأ بإكمال جمل ناقصة، أو تدوين أفكار ألفها في أناشيده، أو تكملة قصة سبق أن سردت عليه أو تأليف قصة من خياله.²

¹ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، عمان، الأردن، د/ط، د/س، ص 141.

² طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، م س، ص 449.

والمواضيع المطروحة في هذا النوع من التعبير يجب أن تُراعي قدرات المتعلمين، وتنطلق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية ليستفيد منها المتعلم في حياته اليومية وفي مواقف مشابهة، ويتم انجاز هذا النشاط كتابياً والذي يُندرج في حصّة القراءة وفق الخطوات التالية:

- اختيار المُعلِّم للمواضيع المُراد التَّعبير عنها من خلال مواضيع مقروءة سابقاً.
- اخراج المُعلِّم صورة من الكتابِ ويطلبُ من التَّلاميذ التَّعبير عنها.
- استحضار التَّلاميذ المعارف والأفكار التي اكتسبوها من دروس القراءة.
- تَرْجَمَة التَّلاميذ هذه الأفكار بعبارات مُنظمة ومرتبَّبة ترتيباً منطقيّاً مُحترمين فيها قواعد الإملاء.
- إعطاء الفرص للتَّلاميذ لإلقاء تعبيراتهم المتنوّعة ومُحاولة تصحيح الأخطاء التي يقومون بها.
- فمن خلال حصص التعبير التي حضرتهُها في الابتدائيات لاحظتُ أنّ التَّعبير الشَّفوي هو أكثرُ صعوبةً بالنسبة للتَّلاميذ ولعلّ ذلك راجع إلى عدم قدرة التَّلاميذ على استحضار الأفكار وكذا الخوف والخجل إمّا من الزملاء أو من المُعلِّم في حدّ ذاته، أمّا فيما يخصّ التَّعبير الكتابي فمُعظم الصُّعوبات تكمنُ في الأخطاء الإملائية والكتابية.

ثانياً: نشاط القراءة:

تُعرَّف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية بصرية تتضمّن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وهي إحدى المهارات الأساسية المكوّنة للبعد المعرفي بالنسبة

لل فرد، وهدفًا رئيسيًا من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة أساسية من طرق الوصول إلى المعرفة¹، وهي نوعان:

1-قراءة جهرية: وتشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بواسطة البصر على الرموز الكتابية وإدراك عقلي لمعانيها، والتعبير عنها بواسطة النطق جهرًا.

2-قراءة صامتة: هي قراءة تعتمد على العينين والعقل في الوصول إلى فهم الجمل والكلمات دون الحاجة إلى استخدام اللسان أو الشفتين.²

ويمثل درس القراءة وحدة متماسكة يستغل فيها المقروء والمكتوب وهو نشاط لساني يتدرّب بها المتعلم على عملية الأخذ والاكْتِسَاب من النصوص المقرّرة بما تتناوله من موضوعات، وما تحمله من رصيد لغوي، وتختلف القراءة من مرحلة دراسية إلى أخرى، ففي هذه السنة -الأولى ابتدائي- وهي مرحلة البناء يبدأ بالتعرف على الحروف وأشكالها نُطقها ثم ينتقل إلى ربط الحروف إلى كلمات، والكلمات إلى جمل قصيرة مفيدة، ويمرّ بتدريس القراءة في هذه السنة بعدة مراحل استطعت ملاحظتها من خلال دراستي الميدانية ومقابلاتي للعديد من المعلمين لهذا الطور، منها:

بعدما يصبح المتعلم قادرًا على معرفة الحروف وتهجئة الكلمات وكذا قراءة الجمل يشرع المعلم في الدرس مُتَّبِعًا الخُطوات التالية:

- يُلصِقُ المعلم صورة من كتاب القراءة على السبورة ثم يقوم بسؤال التلاميذ عنها: الأَظْهَرُ وأَعْبَرُ.

¹ أحمد السعيد، مدخل إلى الدسلكسيًا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د/ط، 2009، ص 17.

² خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، م س، ص 142.

- بعد سماع الإجابات المختلفة يأخذ الإجابة الصحيحة ثم يقوم بإعطاء أسئلة مرة أخرى لكي يتوصل المتعلم إلى عنوان الدرس.
 - يقوم المعلم بكتابة صفحة الدرس على السبورة والطلب من المتعلمين فتح الكتاب عليها.
 - بعد معرفة الدرس يقوم المعلم بقراءة جهوية مهتمًا بضبط أواخر الكلمات وعلامات الوقف والتزقيم، واستعمال الإيماءات وتعابير الوجه.
 - بعد ذلك يُعطي الوقت للمتعلمين للقراءة الصامتة.
 - يطلب المعلم من التلاميذ تحديد شخصيات الدرس.
 - وبعد ذلك يقوم المتعلمون بقراءة النص قراءة جهوية مع استعمال مبدأ تكافؤ الفرص، وسماع المعلم للقراءات العديدة ومحاولة تصحيح الأخطاء.
 - ثم يطلب المعلم من التلاميذ إخراج كلمات تحوي على حرف محدد، وصعود التلميذ لكتابة الإجابة الصحيحة ثم توظيف هذه الحروف في جمل مفيدة مع استعمال عنصر التثقيف والتعزيز.
 - ثم يطلب منهم إخراج الكلمة وضدها مع مواصلة طرح الأسئلة حول النص على التلاميذ وسماع الإجابات المختلفة.
 - من خلال إجابات التلاميذ يتوصل المعلم إلى مدى تجاوب المتعلمين أي مدى نجاح عملية ترسيخ معلومات النص في شتى جوانبه.
- من خلال دراستي الميدانية في أكثر من مدرسة ابتدائية، لاحظت بأن الطريقة المطبقة في درس القراءة تبدأ بالقراءة الجهوية من قبل المعلم ثم التلاميذ لمعرفة قدراتهم ومستواهم المعرفي، وكذا الصعوبات أو العقبات التي يقعون فيها ومحاولة إدراكها بالحل المناسب، كما لاحظت بأن الوسائل المنبّعة في هذا الدرس هي: اللوحة، والسبورة مع استعمال الألوان المغايرة بالنسبة للكلمات المفتاحية.

- استعمل الكتاب الذي يُعدُّ العنصر الفَعَّال في تدريس هذا النَّشاط خاصةً في هذه المرحلة من التَّعليم.
- لاحظتُ أيضًا التَّفَاوُت في مُستوى المُتعلِّمين، فمُعظَّمهم يُحسِنُونَ القِرَاءَةَ ويلتزمون بالقواعدِ الأساسيّةِ في اللَّفْظِ والمعنى ما عدا فئة قليلة منهم لديهم بعض النَّقائصِ ولعلَّ ذلك راجع إلى عواملٍ منها ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي ومنها ما هو عُضوي بحيث يُعسرُ ذلك في عملية نطق الحُرُوف والتَّهجئة.
- محدودية الزَّمن المُخصَّص للقراءة فُدِّرَ بـ 45 د وتداخله وتزابطه مع النَّشاطات الأخرى، إذ تُعدُّ القِرَاءَةُ أمُّ النَّشاطات ومركزها وعليها تطبيق باقي الأنشطة الأخرى.

ثالثًا: نشاط الكتابة:

الكتابة: "هي تصوير خطِّي لأصواتٍ منطوقة أو فكرة تحول في النَّفس أو النَّقل لمفاهيم وأفكار وفق نظام من رسم وترميز مُتعارف على قواعده وأصوله وهي من المهارات المطلوبة للنَّجاح في المدرسة والحياة عموماً وبها يَبِينُ فُدرة التَّلميذ على إيصال أفكاره ومشاعره.¹

ويُدمجُ هذا النَّشاط بالإملاء الذي يُعتبر الرِّكيزة الأساسيّة لنشاط الكتابة بالنسبة لمُتعلِّم هذه السَّنة والأساس الذي يركِّز عليه المُعلِّم لإيصال التَّلميذ إلى مرحلة الكتابة الجيدة من حيث الشَّكل والخُطوات وترسيخ الحرف وكيفية كتابته، لأنَّ بها يتدرَّب المُتعلِّم على الكتابة الصَّحيحة للوحدات اللُّسانية لكي تترسَّخ هذه العادة عنده.

والمُعلِّم في هذا النَّشاط لا يركِّز على سلامة النَّحو والإملاء فقط بل يسعى للوصول بالمُتعلِّم إلى الكتابة بوضوح ويسر وجمالية.

¹ ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 239.

ويَمُرُّ هذا النَّشاط كَغيره من الأنشطة بِخُطواتٍ يُراعِيها المُعَلِّمُ لِيَتِمَّكَنَ من تَرسِيخِ التَّعلُّماتِ المُرادِ إيصالها. وهذه المراحل هي كالآتي:

- يأخذ المُعَلِّمُ فقرة من نَصِّ القِراءة المَقْرُوءِ سابقًا ثم يَكْتُبُها على السَّبُورة بعد ما يكون المُعَلِّمُ قد قامَ بِتَخْطِيطِها.
- يَكْتُبُ المُعَلِّمُ الفقرة على السَّبُورة بِشَكْلِ واضِحٍ مُتَبِعًا قَوَانِينِ الكِتابَةِ المُتعارفِ عَلَيْها مِثْلًا: صُعود حَرْفِ الرَّاءِ بِدَرَجَةٍ وَنُزُولِهِ بِدَرَجَتَيْنِ وَصُعودُ الألفِ بِثَلَاثِ دَرَجَاتٍ وَهَكَذَا، مَعَ اسْتِعْمالِ الألوانِ المُعَايِرَةِ في كِتابَةِ الحُرُوفِ الَّتِي بِصَدَدِ تَعَلُّمِها مِثْلًا المِيمِ مَدْرَسَةً، جَمَلًا، أو كِتابَةِ **ال** الشَّمْسِيَّةِ و**ال** القَمَرِيَّةِ مَعَ الإِهْتِمَامِ بِالشَّكْلِ.
- ثُمَّ يَطْلُبُ مِنَ التَّلَامِيذِ إِخْرَاجَ دَفَاتِرِهِمْ لِيَنْقُلُوا ما كَتَبَهُ المُعَلِّمُ عَلَيْها.
- بَعْدَ ذَلِكَ يَقُومُ المُعَلِّمُ بِجَوْلَةٍ تَفْقُدِيَّةٍ على جَمِيعِ التَّلَامِيذِ وَمُراقِبَةٍ كِتابَتِهِمْ وَتَصْحيحِ الأَخْطَاءِ الَّتِي وَقَعُوا فِيها.
- فَإِذا كانتِ الوَسِيلَةُ هي اللُّوحَةُ يَقُومُ المُتَعَلِّمُ بِكِتابَةِ كَلِمَةٍ أو جُمْلَةٍ يَكُونُ المُعَلِّمُ قد أَمْلأها عَلَيْهِمُ، ثُمَّ إِعْطَاؤُهُمُ الوَقْتِ الكافي لِذلك.
- بَعْدَ ذَلِكَ يَدِقُّ المُعَلِّمُ على المَكْتَبِ لِرِفعِ الألوَاحِ ثُمَّ مُراقِبَةٍ الإِجاباتِ على الألوَاحِ وَكِتابَةِ الكَلِمَةِ صَحيحةً على السَّبُورة.
- أَمَّا إِذا كانتِ الكِتابَةُ على الدَّفَاتِرِ فَإِنَّ المُعَلِّمَ يُشارِكُ في تَصْحيحِ دَفَاتِرِ التَّلَامِيذِ ثُمَّ يَطْلُبُ مِنَ المُخْطِطِينَ إِعادَةَ كِتابَتِها مِنَ جَدِيدٍ حَتَّى تَتَرَسَّخَ في أَذهانِهِمُ.
- أَمَّا بِالنَّسْبَةِ للأَخْطَاءِ الَّتِي يَقَعُ فِيها تَلَامِيذُ هَذِهِ المَرِحلةِ وَالَّتِي التَّمَسُّتُها مِنَ خِلالِ حَضُورِي المِيدانِي فَهِيَ لا تَتَعَدَّى الخَلْطَ في كِتابَةِ النَّاءِ المَرْبُوطَةِ والمَفْتُوحَةِ، وَكذا كِتابَةَ الكَلِماتِ كَمَا تُنْطَقُ مِثْلًا كِتابَةَ الحَرْفِ المُنُونِ بِوَضْعِ النُّونِ فِي آخِرِهِ وَغَيرِها.
- عَدَمُ مُراعاةِ التَّلَامِيذِ لِكِيفِيَّةِ مَسْكِ القَلَمِ بِالطَّرِيقَةِ الصَّحيحةِ.

- التَّفَاوُتُ فِي كِتَابَةِ بَعْضِ الْكَلِمَاتِ وَالْحُرُوفِ وَعَدَمُ مُرَاعَاةِ الْأَسْطُرِ.

رابعاً: نشاطُ الأناشيدِ والمَحْفُوظَاتِ:

وهي قِطْعٌ شِعْرِيَّةٌ أَوْ نَثْرِيَّةٌ تَتَمَيَّزُ بِطَرَبِ الْإِيْقَاعِ وَعُدُوبِيَّةِ النَّغْمِ وَبَسَاطَةِ الْأَلْفَاظِ وَيُسْرَ الْمَعَانِي وَجَمَالِ الْأَسْلُوبِ، مِمَّا يُسَاعِدُ عَلَى تَلْحِينِهَا وَأَدَائِهَا أَدَاءً جَمَاعِيًّا أَوْ فَرْدِيًّا، تُؤَلَّفُ عَادَةً لِلأَطْفَالِ وَتُنظَمُ عَلَى وَزْنٍ مَخْصُوصٍ وَلَهَا أَهْمِيَّةٌ قُصُوى بِالنَّسْبَةِ لِلأَطْفَالِ، حَيْثُ يُولَعُونَ فِي التَّلْحِينِ الصَّوْتِي وَيَتَأَثَّرُونَ بِهِ، فَيُشَارِكُونَ فِيهِ مُشَارَكَةً وَجْدَانِيَّةً أَثْنَاءَ غِنَائِهَا.¹

وتُعَدُّ الأناشيدُ والمَحْفُوظَاتُ مِنْ أَهَمِّ الأَنْشِطَةِ الَّتِي يَتَجَاوَبُ مَعَهَا التَّلَامِيذُ وَيُحْبِبُونَهَا وَيَتَفَاعَلُونَ مَعَهَا وَمِنْ أَحْسَنِ الحِصَصِ وَأَحَبِّهَا بِالنَّسْبَةِ لَهُمْ.

وَمِنْ بَيْنِ الأناشيدِ المُفَرَّرَةِ لِهَذِهِ السَّنَةِ تَمَكَّنْتُ مِنْ حُضُورِ حِصَّةٍ دَرَسْتُ فِيهَا أُنشُودَةَ "حاسوبي" فَلاحَظْتُ أَنَّ تَجَاوُبَ التَّلَامِيذِ مَعَهَا كَانَ بِنِسْبَةٍ عَالِيَةٍ جَدًّا.

وَيَمُرُّ هَذَا النَّشَاطُ بِالخُطُواتِ الآتِيَةِ:

- قِرَاءَةُ المُعَلِّمِ لِلأُنشُودَةِ بِصَوْتِ جَهْوَريٍّ مَعَ اسْتِعْمَالِ اللَّحْنِ وَالتَّنْغِيمِ.
- اسْتِعْمَالِ الأَيْدِي وَإِيْمَاءَاتِ الوَجْهِ لِتَرْسِيخِ الْكَلِمَاتِ وَالتَّعْبِيرِ عَنْهَا بِدِقَّةٍ أَكْثَرَ، وَهَذِهِ الطَّرِيقَةُ مُهْمَةٌ جَدًّا فِي عَمَلِيَةِ الحِفظِ وَالتَّرْسِيخِ.
- ثُمَّ قِرَاءَةُ كُلِّ مَقْطَعٍ مِنْهَا مِنْ طَرَفِ تَلْمِيذٍ وَمُحاوَلَةُ تَكَرَّرِهَا مَرَّاتٍ عَدِيدَةٍ لِيَسْهُلَ حِفظُهَا.
- ثُمَّ تَذْكِيرُ المُعَلِّمِ لِتِلْكَ الأُنشُودَةِ مِنْ حِينِ لِأَخْرِ أَثْنَاءَ انْتِهَاءِ الحِصَّةِ.

¹ ينظر: أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 269.

خامساً: نشاط الإدماج:

وهو نشاط يستند إلى وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية مُعقّدة، تحتاج إلى توظيف مكتسبات متنوّعة، وتُعتبر المشاريع أهمّ محطة لهذا النشاط، فالمُتعلّم فيه يُوظف مُختلف مُكتسباته المدرسية ويُجنّدها بشكلٍ مترابطٍ في إطار وضعيّة ذات دلالة، وهو بذلك وضعيّة فردية يقوم بتمكين المُتعلّم من الأدوات التي تُساعدُه على استثمار مُكتسباته.¹

يُقوم فيه المُعلّم بإعطاء تمارين كتابية أو شفوية مُراعياً ما جاء في منهاج هذه السنّة ليقوم مُكتسباتهم المعرفية التي اكتسبها من الأنشطة السابقة حتّى يتسنى له معرفة الصعوبات التي يقع فيها المُتعلّمون ومُحاولة تداركها عن طريق حصّة تدعيمية تُعرف بحصّة "المعالجة" تكون في نهاية الأسبوع لمدة 45 د يختص بها بعض التلاميذ الضعفاء من أجل استدراك ما فاتهم من دروس ومعارف.

ومن خلال كلّ ما سبق أستخلص بأنّ كلّ هذه الأنشطة مُترابطة فيما بينها، وكلّ واحد منها مُكمل للآخر، ولعلّ القراءة هي أهمّ نشاطٍ من هذه الأنشطة وبها تُحدّد باقي الأنشطة ولكنّ هذه الأخيرة لا تنجح إلاّ عن طريق مهارة "الاستماع" التي تُعدّ الأساس في عملية الترسّخ وعملية التعلّم، لأنّها تُعزّز وتُثمي عملية التفكير، وكذا عملية الاتصال والتواصل الفعّالة مع الآخرين، وتُساهم اسهاماً بالغا في تنمية اللّغة الشفوية وزيادة الحصيلة اللّغوية واستخدام التعبيرات الجمليّة في المواقف المُختلفة.

ويقوم هذا النشاط في نهاية الأسبوع الرابع إمّا في درس القراءة أو الكتابة أو التعبير بحيث يدرس كلّ نشاطٍ من هذه الأنشطة لمدة 45 د لمدة ثلاثة أسابيع والأسبوع الرابع مُخصّص للإدماج.

¹ مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الديوان

الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط/1، 2004، ص 32.

المبحث الثاني: تحليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي:

أولاً: الإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي:

الكتابُ هُوَ أداة خاصة بالتَّعلُّم، يَسْتَعِينُ بِهَا المُتعلِّمُ فِي بِنَاءِ تَعَلُّمَاتِهِ وَاكتِسَابِ مَهَارَاتِهِ، وَإِنْمَاءِ كَفَائَاتِهِ دَاخِلَ القِسْمِ بِمَعِينَةِ الأُسْتَاذِ وَالرُّمْلَاءِ فَيُحَسِّنُ القِرَاءَةَ وَيُحَسِّنُ الفَهْمَ وَيَكْتَمِلُ ذَلِكَ تَحْتَ إشرَافِ الأُسْتَاذِ فَتَحْدُثُ الاستِفَادَةُ وَيَعْمُ النَّفْعُ وَتَتَحَقَّقُ الأَهْدَافُ، وَيَحْتَوِي الكِتَابُ المَدْرَسِي عَلَى مَقَاطِعِ كُلِّ مَقْطَعٍ مِنْ هَذِهِ المَقَاطِعِ تَحْتَوِي عَلَى أربعة مَيَادِينِ وَهِيَ:

1- فَهْمُ المَنْطُوقِ: يَهْدِفُ إِلَى صَقْلِ حَاسَّةِ السَّمْعِ وَتَنْمِيَةِ مَهَارَةِ الاستِمَاعِ وَتَوْظِيفِ اللُّغَةِ مِنْ خِلالِ الإِجَابَةِ عَنِ أسئلة مُتعلِّقة بِنصِّ قَصِيرٍ ذِي قِيَمَةٍ عَالِيَةٍ تَدُورُ أَحْدَاثُهُ حَوْلَ مَجَالِ الوَحْدَةِ.¹

2- مِيدَانُ التَّعْبِيرِ الشَّفَوِيِّ: يَهْدِفُ إِلَى إِثْرَاءِ الرِّصِيدِ اللُّغَوِيِّ وَالمَعْرِفِيِّ المُسْتَمَدِّ مِنْ نَفْسِ الحَقْلِ المَفَاهِيمِيِّ لِلنَّصِّ المَنْطُوقِ وَتَنْمِيَةِ مَهَارَةِ المُشَافَهَةِ وَالتَّوَاصُلِ وَالاسْتِرْسَالِ فِي الحَدِيثِ وَابْدَاءِ المَوَاقِفِ الخَاصَّةِ بِكُلِّ مُتعلِّمٍ وَبِكُلِّ حُرِّيَّةٍ، وَتَوْظِيفِ مَهَارَاتِ التَّعْبِيرِ فِي مَوَاقِفِ الحَيَاةِ الحَقِيقِيَّةِ.

3- مِيدَانُ فَهْمِ المَكْتُوبِ: وَيَهْدِفُ إِلَى إِكْسَابِ المُتعلِّمِ المَهَارَاتِ القِرَائِيَّةِ وَالفَهْمِ وَالمُنَاقَشَةَ لِكِي يُثْرِي رِصِيدَهُ اللُّغَوِيَّ وَيُحَقِّقَ أَهْدَافًا تَعْلِيمِيَّةً (لُغَوِيَّةً، مَعْرِفِيَّةً، فِكْرِيَّةً، سُلُوكِيَّةً).

¹ بن الصيد بورني سراب وحفاية داود هناء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص 06.

4-ميدان التعبير الكتابي: وفيه يتناول بالدراسة تقنيات تعبيرية ويتدرّب عليها كتابياً وبلغّة سليمة ثمّ يُنتج نصّاً يدمج فيه الموارد في نهاية المقطع من خلال التّعامل مع وضعيات إدماجية.¹

ثانيا: كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي - دراسة وصفية تحليلية:-

الكتاب هو وثيقة بيداغوجية تعليمية تُوضّح الأهداف الأساسية للكتاب المدرسي، والسُّبل والوسائل المُستخدمة لتحقيق عملية التّعليم والتّعلّم ويُقدّم مقترحات حول ممارسات بيداغوجية خاصّة تُساعد الأستاذ على تهيئة الظروف المُلائمة للتّعلّم وتنظيم أعماله، ويشرح الخيارات البيداغوجية المُعتمَدة في الكتاب خاصّة ما يتعلّق بالنُّصوص وسيُرورة التّعلّمات وكيفية تنظيمها والتّحكّم فيها.²

وجاء كتاب السنة الأولى من التّعليم الابتدائي جامع لثلاثة مواد وهي: اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة تحت عنوان "كتابي" أشرفت على إصداره وزارة التّربية الوطنيّة، من إنتاج الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة التابعة لوزارة التّربية الوطنيّة، وقد صدر في طبعة ثانية سنة 2017 / 2018 حيث جاء امتداداً لحركة الإصلاح الذي شرعت

¹ بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود هناء، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، م س، ص 7.

- منهاج الجيل الثاني: هو تحسينات تمس المحتويات وطرق التعليم بحيث يتم التركيز على القيم الجزائرية والممارسة في القسم وفهم الدروس بدل حفظها واكتساب المهارات عوض التكرار، وتقوم بإقحام المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

² محمود عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015، ص 03.

فيه الوزارة الوطنية سنة 2000، وقد جاء وفق منهج الجيل الثاني مبني على المقارنة بالكفاءات والمقاربة النصية.¹

شارك في تأليفه نخبة من الأساتذة والمفتشين من بينهم: محمود عبود (مفتش التعليم المتوسط)، وكذا عبد المالك بوطيش وفتيحة مصطفى وغيرهم ممن بذلوا قصارى جهدهم من أجل تخطيط برنامج وتسطير محتواه وهذا ما ورد في دليل المعلم للطور الابتدائي.

1- الحجم والمحتوى:

هذا الكتاب المدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 451/م/ع/16 طبقاً للقرار الوزاري رقم 09/38 والمؤرخ في 2009/11/26.

وهو كتاب من الحجم الكبير، طوله 28 سم وعرضه 20 سم وسمكه حوالي 1 سم، ويتكون من 144 صفحة تتوزع إلى ثمانية (08) مقاطع (محاور) وهذه المحاور بدورها تتوزع إلى خمس وعشرين وحدة، في كل محور ثلاث وحدات تمثل دروس ونشاطات اللغة العربية، وثلاثة دروس في التربية الإسلامية ودرس في التربية المدنية، ونشاط في المحفوظات، وينتهي هذا المحور بإنجاز مشروع ونشاط إدماج لتقويم مكتسبات التلميذ.

2- إخراج الكتاب:

إخراج الكتاب متناسق مع سن الطفل، فقد جاء بالحجم الكبير وهذا يمنح للطفل فضاءً رحباً وواسعاً مما يسمح باستغلال المساحة في تكبير الرسومات والخُطوط وتوزيع مادة النشاط المقصود، مما يشد انتباه التلميذ بحيث تترسخ في ذهنه تلك الصور التي تُساعد هي بدورها في تثبيت المفاهيم عنده.

¹ محمود عبود وآخرون، الكتاب المقرر للسنة الأولى ابتدائي، م س.

أما عن الغلاف، فجاء من النوع الجيد طعى عليه اللون الأخضر الفاتح الذي يُعبر عن الراحة والسكينة إضافة إلى اللون الأزرق والوردي دليل على لباس الذكور والإناث في المدرسة الجزائرية وجاء بعنوان "كتابي" مكتوب بخط عريض باللون الوردي المناسب لسن المتعلم، كما حمل صورتين لشخصيتين بارزتين في نصوص القراءة وهما "خديجة وأحمد" حيث نجد أحمد يحمل كتاب اللغة العربية بيده اليسرى ويحي بيده اليمنى وهو يبتسم وبجانبه أخته خديجة، وأما الصور والخلفيات الأخرى الموجودة على الغلاف فهي ملائمة للمواد الثلاثة، حيث نجد مسجدًا للدلالة على الصلاة والقيم الإسلامية ونجد مدرسة تُعبر عن دروس اللغة العربية والثالثة دار البلدية تمثل بدورها دروس التربية المدنية، إضافة إلى صورة حقيبة مدرسية وأقلام وألوان وكراريس للدلالة على التعلم مما يساعد ذلك كثيرًا في ترسيخ التعلّات سواء من حيث الألوان أو من حيث الصور فهي مُعبّرة جدًا.

أما عن محتوي الكتاب فاحتوى على:

- مُقدّمة: في صفحة واحدة عبارة عن تمهيد قصير فيه توجيه لتلاميذ السنة الأولى مع عبارات التمني بالنجاح والتوفيق كما تحمل توضيح لعنوان الكتاب في الأخير نجد شكر وعرفان.
- جدول المحتويات: يشتمل على المحاور، فسّمت إلى ستة عشر خانة في صفحتين حيث خصص لكل محور لونًا مُغايرًا يميّزه عن المحور الآخر ليتمكن المتعلم من التفريق بينها.
- وردت في الصفحة الأخرى كيفية استعمال الكتاب تحت عنوان "كيف تقرأ هذا الكتاب" في صفحتين فيها بيانات توضيحية مُقتبسة من صفحات النشاطات المُختلفة التي احتوى عليها الكتاب.

- في الصَّفحة المُوالية صُورة أَحمد يرفعُ يدهُ "مُرحبًا بِكُمْ"، وتُحيطُ بهِ مَجْموعَةٌ مِنَ الصُّور لِلشَّخصِيَّاتِ المُختلِفةِ التي بُنيتْ عَلَيْهَا دُروسُ الكِتَابِ لِجذبِ القَارِئِ إِلَيْهَا.
- تَمَّ عَرْضُ الكِتَابِ وَفَقَّ التَّرْتِيبَ الَّذِي جَاءَ بِهِ العُنْوَانُ مُنظَّمًا تَنْظِيمًا تَسلسُليًا مِنَ الصَّعبِ إِلَى السَّهْلِ يَتَماشَى وَتَدْرُجُ بِنَاءِ كَفَاءَاتِ المُتعلِّمِينَ.
- جَاءَ الكِتَابُ مَبْنِيًا عَلَى بَعثِ القِيمِ الدِّينِيَّةِ وَالخُلُقِيَّةِ وَالوَطَنِيَّةِ لِغرسِهَا فِي ذَهَنِ المُتعلِّمِ مُنذُ هَذَا السَّنِّ وَبَعثَ رُوحَ التَّواصُلِ وَالأخُوَّةِ حَيْثُ بَدَأَ بِمِحورِ عَائِلَتِي وَكُلُّ مَا يُحيطُ بِهَا فَجَاءَتِ الصُّورُ فِيهِ مُعبَّرَةٌ عَن كُلِّ ذَلِكَ.
- أَمَّا عَنِ اللُّغَةِ المُستعمَلَةِ فِي الكِتَابِ فَجَاءَتِ بِسِيطَةٍ وَمُعبَّرَةٌ مُراعِيَةً لِسِنِّ المُتعلِّمِ وَقُدْرَاتِهِ.

وعُموماً فالكِتابُ المدرسي لهذه السَّنة يُعتبرُ العَمودَ الَّذِي تَقِفُ عَلَيْهِ كُلُّ أنشِطةِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَقِوامِ عَمَلِيَّةِ التَّرسيخِ سِواءً مِنَ خِلالِ اللُّغَةِ أَوْ مِنَ حَيْثُ الشَّكْلِ أَوْ الصُّورِ بِحَيْثُ يَعتَمِدُ عَلَيْهِ المُعلِّمُ بِنسبَةٍ كَبيرةٍ وَعَلَيْهِ يَسْتَنِدُ لِتَثْبِيتِ المَفاهِيمِ والقِيمِ المُرادِ تَدريسِها لِهَذِهِ السَّنةِ.

وهُنَاكَ كِتَابُ مَدْرَسِي آخَرَ لِهَذِهِ السَّنةِ مَوسُومٌ بِـ "دَفنَرُ الأنشِطةِ فِي اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ وَالتَّرْبِيَّةِ الإِسْلامِيَّةِ وَالتَّرْبِيَّةِ المَدْنِيَّةِ" يَحْتَوِي عَلَى ثَمَانِينَ صَفْحَةً جَاءَتِ مُكَمَّلَةً لِلدُّروسِ المُقرَّرةِ فِي الكِتَابِ السَّابِقِ، حَيْثُ مِنَ خِلالِهِ يَتعرَّفُ المُعلِّمُ عَلَى نِقاطِ الضَّعْفِ والقُوَّةِ لَدَى المُتعلِّمِ وَمَدَى تَرسيخِ التَّعلُّمَاتِ الَّتِي كَانِ يَدْرُسُهَا حَيْثُ يَحْتَوِي عَلَى مَجْموعَةٍ مِنَ التَّمارينِ المُتنوعَةِ وَالمُختلِفةِ مُوزَعَةً عَلَى حَسَبِ الدُّروسِ المُقرَّوةِ كَنوعٍ مِنَ التَّكرارِ لِلتَّأكُّدِ مِنَ تَثْبِيتِ المَعلُومَاتِ وَتَرسيخِها لَدَى المُتعلِّمِينَ.

أَمَّا عَنِ العِلافِ فَهُوَ مُشابهٌ لِلكِتابِ الآخَرَ جَاءَ بِاللَّوْنِ الأَخْضَرِ كَمَا يَحْتَوِي تَقريبًا عَلَى نَفْسِ الرُّسُومَاتِ، وَمِنَ خِلالِهِ يُلاحِظُ المُعلِّمُ وَيُراقِبُ مَدَى تَجاوُبِ التَّلَامِيذِ مَعَ الدُّروسِ السَّابِقَةِ وَمَدَى اسْتِيعابِهِمْ لِكُلِّ نِشاطٍ مِنْ هَذِهِ الأنشِطةِ.

المبحث الثالث: تحليل الاستبانات:

أولاً: أدوات الدراسة

1- العينة:

هي عبارة عن مجموعة جُزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي، مثلاً إذا تم اختيار ثلاثين شركة كعينة للدراسة فإن الباحث يقتصر في دراسته على تلك الشركات الثلاثين التي تم اختيارها إلا أن النتائج التي يتوصل إليها يتم تعميمها على جميع الشركات المدرجة في السوق المالي إذا كانت العينة مُمثِّلة لكافة خصائص مجتمع الدراسة.¹

أمّا فيما يخصُّ بحثي هذا فقد أخذتُ ثلاثة مدارس كلُّ مدرسةٍ اعتمدتُ فيها على قسمين كعَيّناتٍ: مدرسة شيهب إبراهيم المتواجدة بحَي الحاج مبارك بقالمة وكذا مدرسة شريط عمّار بحَي الحاج مبارك (01) بقالمة ومدرسة خَلاف الصّادق بدائرة وادي الزناتي ووزعتُ فيها مجموعة من الاستبانات على الأساتذة للإجابة عليها مُعتمدةً في ذلك على ابتدائيات في ولايات أخرى كولاية قسنطينة (بلدية الحامة بوزيان) وولاية تيسة (بلدية بئر الذهب)، وقُدِّر عددُ الاستبانات بـ 45 استبانة موزعة على عددٍ من الابتدائيات.

المرحلة الابتدائية: هي مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التَّمُرُّس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح

¹ محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي قواعد ومراحل وتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر،

عمان، الأردن، ط/2، 1999، ص 84.

له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، سواء كان ذلك في مناطق ريفية أو حضرية.

وهو التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب، فالمدرسة الابتدائية هي تلك المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع ليشترك الأسرة في تحمل مسؤولية التنشئة الاجتماعية تبعاً لفلسفته ونظمه وأهدافه.¹

2- تعريف الاستبانة:

هي أحد طرائق استطلاع الرأي والتعرف على الأفكار والتوجهات لدى مجموعة من الأفراد حول موضوع البحث ومن ذلك معرفة درجة الرضا والقبول، ويجري ذلك عن طريق عملية تنظيم استمارة خاصة تتضمن جملة من الأسئلة المصممة بطريقة منظمة موجّهة لهؤلاء الأفراد الذين يشكّلون عينة مختارة من قبل الباحث ويوجب هؤلاء الأفراد على تلك الأسئلة ومن ثم يقوم الباحث بتحليل إجابات العينة على الأسئلة وتنظيمها احصائياً.²

أ- أنواع الاستبانة:

- **الاستبانة المغلقة:** وفيها يطلب من المفحوص اختيار إجابة من مجموعة الإجابات مثل نعم، لا أو كثيراً، أو قليلاً ومن مميزات سهولة وسرعة الإجابة عليها وكذا عملية تحليل الإجابة وارتفاع نسبة إعادة الاستبانة للباحث إلا أنها في بعض الأحيان تُقيد المُجيب في الإجابة.

¹ براهمي ابراهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، العدد 30، سبتمبر 2017، ص 27.

² منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2007، ص 90.

- الاستبانة المفتوحة: وهي الاستبانة التي تترك للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل مما يساعد الباحث على التعرف على الأسباب والعوامل والدوافع التي تؤثر على الأداء والحقائق.¹

3-المقابلة:

تعتبر من الأدوات الأساسية في جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة التي تتم دراستها، وهي من الوسائل البسيطة الأكثر شيوعاً واستعمالاً في مختلف البحوث الاجتماعية، ومن أهدافها جمع الحقائق لغرض البحث والاستفادة منها في التوجيه والتشخيص والعلاج.²

4-الملاحظة:

وهي عملية جمع المعلومات عن طريق ملاحظة الناس والأماكن، وللملاحظة إيجابياتها وسلبياتها، فمن إيجابياتها أن الباحث يمكن أن يسجل المعلومات كما تحصل في الواقع وكذا دراسة السلوك الحقيقي، ومن سلبياتها أنها محدّدة بدراسة مواقف معينة من جهة وتطبيقها على جهات أخرى، وتتطلب الملاحظة مهارة إصغاء وانتباه جيد للتفاصيل المراد ملاحظتها.³

¹ جودة عزة عطوي، أساليب البحث العلمي مفاهيمه وأدواته - طرقه الإحصائية-، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط/3، 2009، ص 99.

² سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني، أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط/2، 2009، ص 104.

³ منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، م س، ص 94.

5- المنهج الوصفي:

أ- المنهج:

هُوَ الطَّرِيقُ الْمُؤَدِّي إِلَى الْكَشْفِ عَنِ الْحَقِيقَةِ فِي الْعُلُومِ بِوَاسِطَةِ طَائِفَةٍ مِنَ الْقَوَاعِدِ الْعَامَّةِ تُهَيِّمِينَ عَلَى سَيْرِ الْعَقْلِ وَتُحَدِّدُ عَمَلِيَّاتِهِ حَتَّى يَصِلَ إِلَى نَتِيجَةِ مَعْلُومَةٍ.¹

ب- **المنهج الوصفي:** وَيَتَضَمَّنُ جَمْعَ الْبَيِّنَاتِ مِنْ أَجْلِ فَحْصِ النَّظَرِيَّاتِ وَالْإِجَابَةِ عَلَى أَسْئَلَةٍ تَهْتَمُّ بِالْوَضْعِ الْحَالِيِّ لِلْفَنَاتِ الْمَدْرُوسَةِ، وَمِنْ الْأَنْوَاعِ الشَّائِعَةِ فِي مِثْلِ هَذِهِ الدَّرَاسَاتِ تِلْكَ الْمُتَعَلِّقَةُ بِدِرَاسَةِ الْإِتِّجَاهَاتِ أَوْ الْآرَاءِ نَحْوِ الْمَوْسَّسَاتِ وَالْأَفْرَادِ أَوْ الْحَوَادِثِ، وَالتِّي تُمَكِّنُ مِنَ الْحُصُولِ عَلَى الْمَعْلُومَاتِ حِيَالَهَا عَنْ طَرِيقِ الْمُقَابَلَةِ وَالْمُلاحِظَةِ وَالِاسْتِبانَةِ، وَنَجِدُ مِنَ الْمَشْكَلاتِ التِّي تُواجِهُ الْبَحْثَ الْوَصْفِيَّ هُوَ نُقْصُ الْإِجَابَةِ أَوْ حُضُورِ الْمُقَابَلَةِ مِمَّا يُؤَثِّرُ عَلَى صِدْقِ النَّتَائِجِ.²

¹ عبد الرحمان براوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنشر والتوزيع، فهذا السالم، الكويت، ط/2، 1977، ص 05.

² منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، م س، ص 134.

ثانياً: تحليل الاستبانات:

اعتمدتُ في بحثي هذا مُعايَنة ميدانية أجريتها على مجموعة من المُعلِّمين في الطَّور الابتدائي في السَّنة الأولى تحديداً، مُوزَّعين على المَدارس التالية:

1-المجال المكاني:

1. مدرسة شيهب إبراهيم بقالمة.
2. مدرسة شريط عمَّار بقالمة.
3. مدرسة خَلاف الصَّادق بدائرة وادي الزَّناتي.

وقُمتُ بتوزيع عَدَد من الاستبانات الخاصَّة بالمُعلِّمين والتي قُدَّرت بـ 45 استبانة لكلِّ فيها 28 سؤالاً، وذلك بهدف الوُصول إلى مَعلومات أكثر دقة وموضوعية.

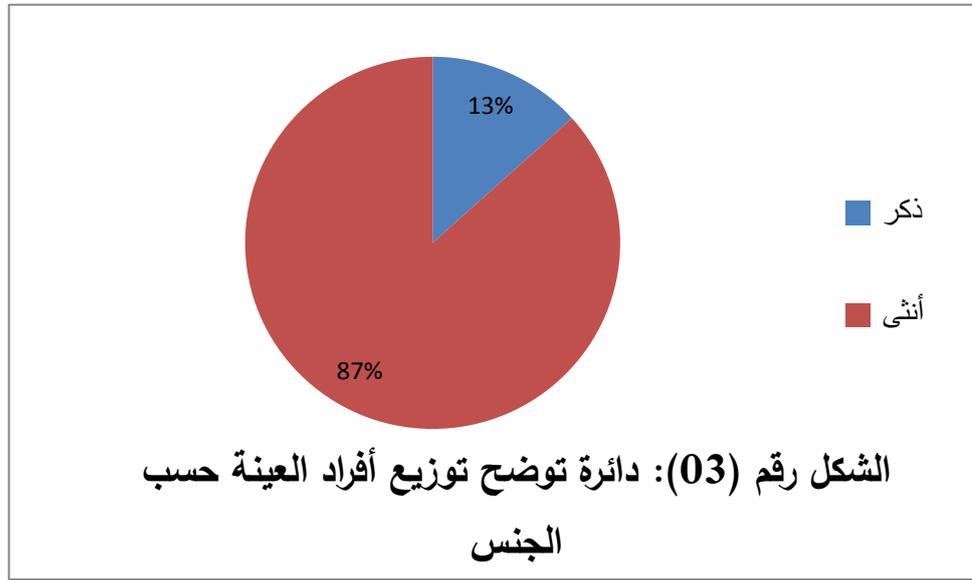
2-المجال الزمني:

تمَّت الدِّراسة الميدانية في فترة قُدَّرت بشهر تقريباً وذلك ابتداءً من 14 أبريل 2019 إلى غاية 20 ماي 2019، وفي هذه الفترة من الدِّراسة حاولتُ بناء أسئلة تُناسب طبيعة موضوع دراستي وتوزيعها على عينة من مُعلِّمي السَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي مُعتمِدةً على المنهج الوصفي لأنَّه يُساعدني كثيراً على جَمع أكبر عددٍ مُمكنٍ من المَعلومات حول الظَّاهرة المدروسة والإحاطة بكلِّ ما له علاقة بمهنة التَّعليم عامَّة وعملية التَّرسُّيخ خاصَّة، وسأدرج فيما يأتي تحليل النَّتائج الخاصَّة بالاستبانات المُوزَّعة كما يلي:

3- تحليل البيانات الشخصية:

الجدول رقم (01): يُبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

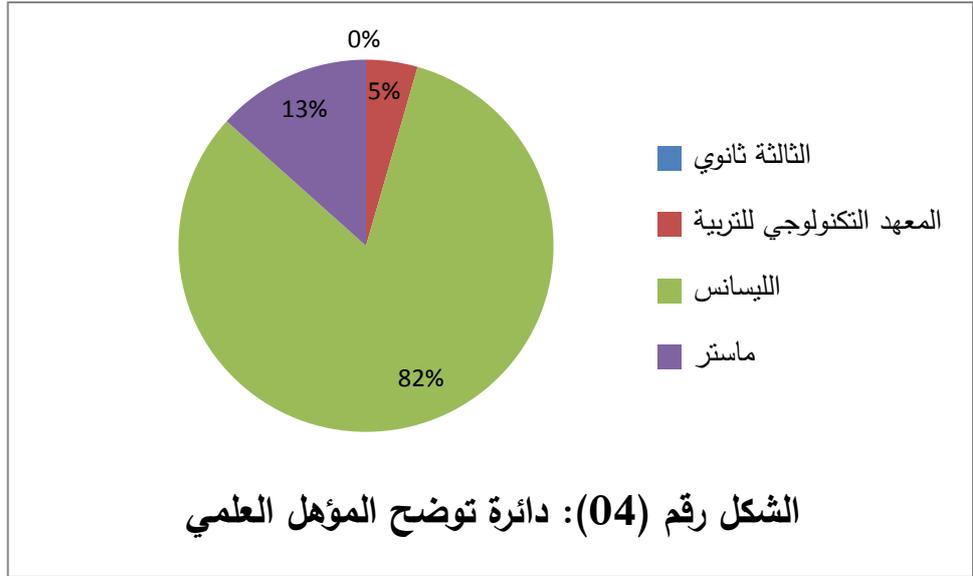
الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	6	39	45
النسبة المئوية	%13,33	%86,66	%100



يُظهر الجدول المُبين أعلاه أنّ أغلبية أفراد العينة من المُعلّمين إناث حيثُ بلغت نسبتهنَّ %86,66 في حين نجد نسبة المُعلّمين الذُكور قد بلغت %13,33 ولعلَّ ذلك يعود إلى ميول الذُكور إلى مهَن أخرى.

الجدول رقم (02): المُؤهل العلمي:

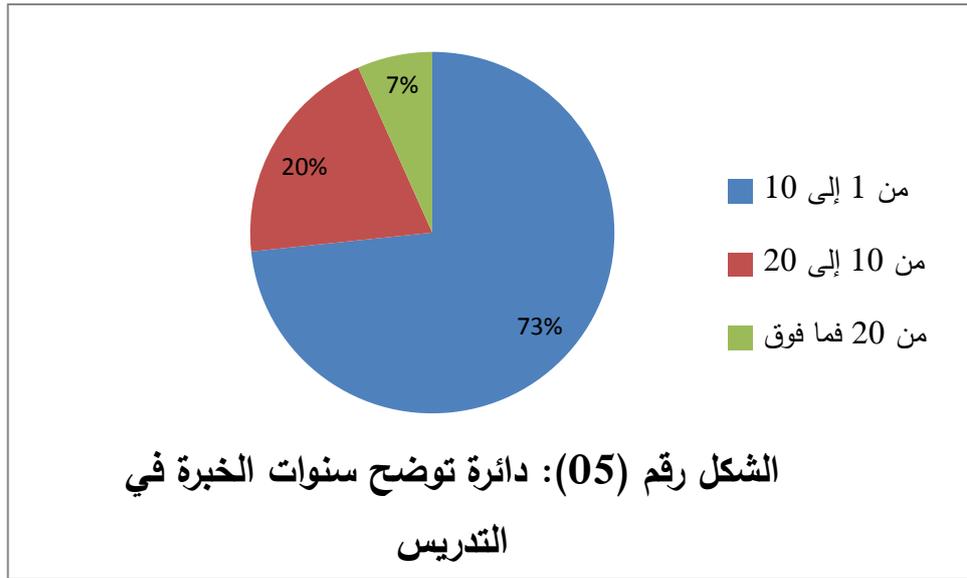
المستوى العلمي	الثالثة ثانوي	المعهد التكنولوجي للتربية	الليسانس	ماستر	المجموع
التكرار	00	02	37	06	45
النسبة المئوية	%00	%04,44	%82,22	%13,33	%100



نُلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ المُعلّمين المُتخصّصين على شهادة الليسانس أعلى نسبة فُدرت بـ 82,22% مقارنةً بحاملي شهادة المعهد التكنولوجي للتربية والتي فُدرت بنسبة 4,44% وشهادة الماستر التي فُدرت بـ 13,33%، وهو ما يُتيح للمُعَلِّم إتمام مهامه على أكمل وجه خاصةً مع ما سنّته الوزارة في السنوات الأخيرة من مُستجدات وتطورات في قطاع التعليم، ولكنّ هذا لا يعني أنّ نَفْي فُدرات الشّهادات الأخرى، وإحالة حاملي شهادات المعاهد إلى التقاعد وإعطاء الفرص لحاملي شهادات الليسانس والماستر للولوج لعالم الشغل خاصةً في السنوات ما بين 2014، 2018.

الجدول رقم (03): سنوات الخبرة في مجال التدريس:

السنوات	من 1 إلى 10	من 10 إلى 20	من 20 فما فوق	المجموع
التكرار	33	9	3	45
النسبة المئوية	73,33%	20%	6,66%	100%

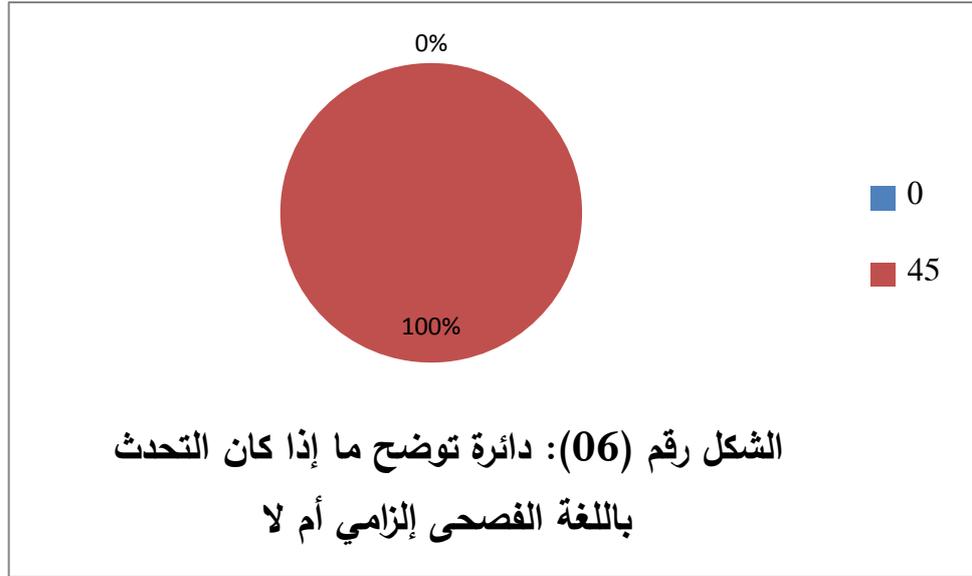


من خلال الجدول يتضح أنّ نسبة المعلمين الذين لديهم من سنة إلى عشر سنوات خبرة في التعليم هي النسبة الغالبة وقدّرت بـ 73,33% وفئة الخبرة من عشرة إلى عشرين سنة قدّرت بـ 20% أمّا نسبة فئة الخبرة من عشرين إلى ما فوق فقدّرت بـ 6,66%، وترجع النسبة الأولى إلى الأساتذة الجدد المتحصّلين على هذه المهنة من خلال مسابقات التعليم الأخيرة التي وضعتها وزارة التربية ونجاح أكبر نسبة منهم في الطور الابتدائي خاصة.

4- تحليل أسئلة الاستبانة:

السؤال رقم (01): هل التحدث باللغة العربية الفصحى إلزامي أثناء العملية التعليمية؟

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	45	0	45
النسبة المئوية	100%	0%	100%

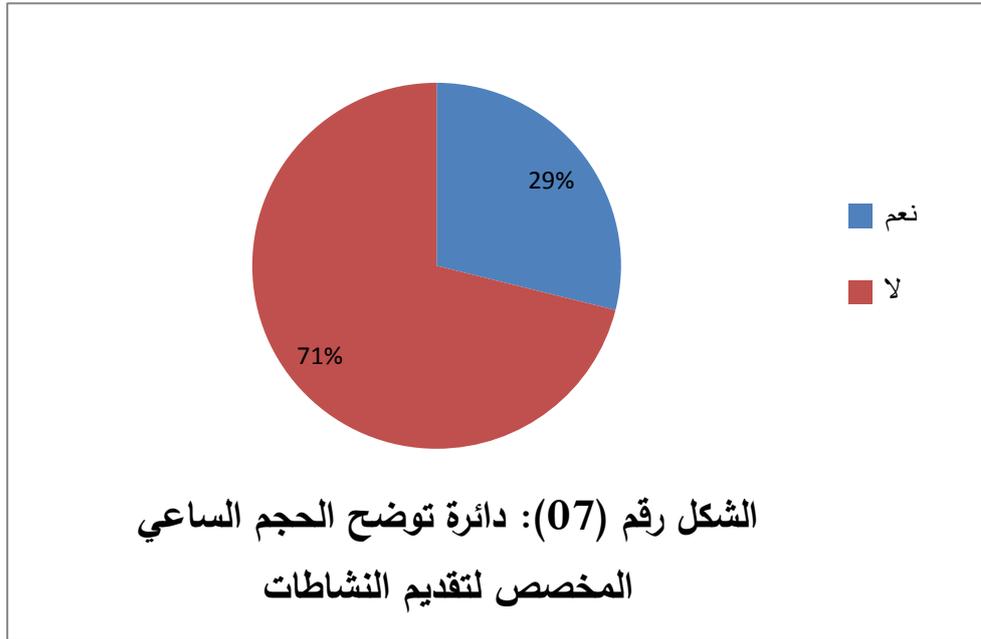


نسبة الإجابة بنعم كانت 100% كما هو موضح في الجدول أعلاه، وكان تفسير المعلمين لهذا السؤال أن استعمال اللغة الفصحى يمكن المتعلم من اكتساب اللغة الصحيحة ويتدرّب على استعمالها في حياته اليومية، إضافة إلى ذلك فالمتعلم يمرّ بمرحلة أساسية في حياته يبني من خلالها زاده المعرفي ولذا على المعلم غرس مبادئ اللغة الفصحى في ذهنه.

ولكن من خلال دراستي الميدانية وجدت أن أكثر المعلمين يستعملون العامية لترسيخ المعلومة وتبسيطها أكثر لأن المتعلم في هذا السن لا زال يعتمد عليها لفهم المعلومات رغم أن هذا لا يحفّزه على تعلم اللغة بالطريقة السليمة وكذا بناء رصيد لغوي فصيح، صافي وليس مزيجاً بين العامية والفصحى وهذا ما نجده غالباً في المؤسسات التعليمية.

السؤال رقم (02): هل الحجم الساعي المخصّص لتقديم كل نشاط من أنشطة اللُّغة العربية كافٍ؟

الاجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	13	32	45
النسبة المئوية	%28,88	%71,11	%100



كأنت نسبة الإجابات على هذا السؤال متفاوتة حيثُ فُدرت نسبة الإجابة بنعم بـ 28,88% وكان تعليلهم لذلك أن عدد الحصص (15) حصّة موزعة على أيام الأسبوع، وأنّ كلّ حصّة تختصّ بجانب من جوانب اللُّغة العربيّة وكذا التّركيز في الجيل الثّاني على الجوانب الثّقافيّة.

أمّا نسبة الإجابات بلا ففُدرت بـ 71,11% وحجّتهم في ذلك أنّ المتعلّم في هذا السنّ لم يتمكّن بعد من القراءة الجيدة والكتابة ولهذا يحتاجون إلى وقت كافٍ لأنّ استغلال المتعلّم للوسيلة قد يتعدّى الحجم الساعي المخصّص لكلّ نشاط.

أما من خلال الملاحظات الميدانية لاحظتُ أنّ الوقت غير كافي للعديد من الأنشطة لاستيعابها من قبل المتعلمين خاصة في هذا السن فمدّة 45 د لا تكفي للإمام بالدرس في شتى جوانبه كما لا تسمح للمعلم بالتنوع في الطرق والوسائل وحتى استعمال طرق أخرى تناسب ذلك فيجد المعلم نفسه مقيداً بهذا الوقت، وهذا ما يقف دون تحقيق الأهداف المرجوة من ذلك.

السؤال رقم (03): ما الوسائل المتوفرة لترسيخ المعلومة للتلميذ؟

كانت معظم إجابات المعلمين على أنّ السبورة واللوحة هي أكثر الوسائل المتوفرة والمعتمدة من قبلهم إضافة إلى الكتاب المدرسي وكذا المعلقات والملصقات والبطاقات بالإضافة إلى مسرحة الأحداث التي تعدّ من أهم الوسائل المعتمدة في ذلك والمساهمة في عملية الترسّيح وكذا اعتماد طريقة "لامارتيياز" في استعمال الألواح بطرق منظمة ومنسجمة، وهي طريقة متبعة بكثرة في هذا الطور وهذه السنة خاصة، ومن الملاحظ أنّ استعمال اللوحة والطباشير - أي عملية الكتابة والمحو - من خلال اللوحة التي لها دور فعال في ترسيخ المعلومات وتثبيتها ليتم استثمارها لاحقاً.

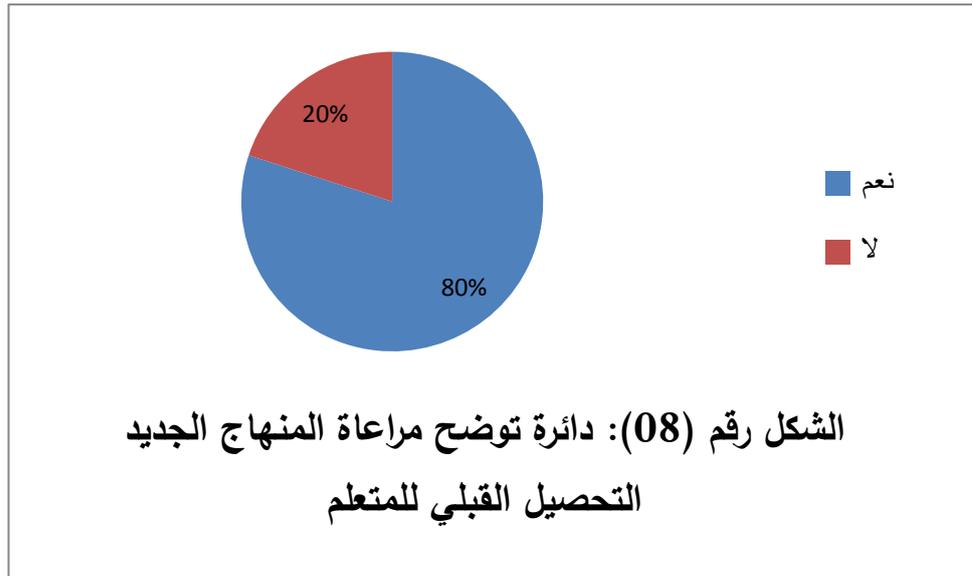
السؤال رقم (04): هل تتبّع طريقة معينة في تدريسك أنشطة اللغة العربية؟

كانت الإجابات بنعم بنسبة 100% وذلك مع اختلاف الطرائق المعتمدة فكان بعضهم يعتمد طريقة الحوار والمناقشة ووضع المتعلم في قلب العملية التعليمية التعلّمية وإشراكه في ذلك، وفئة أخرى من المعلمين تعتمد طريقة التدريس باللعب واستراتيجيات التعلّم النشط عموماً، وهذا يعتمد على أسلوب وإبداع كل معلم.

ولكن رَغَمَ ذلكَ فالمُلاحَظَ أنَّ الطَّرِيقَةَ الأكثرَ اتِّباعًا هي طَرِيقَةُ الجِوَارِ والمُناقِشَةِ لأنَّها الأسهَلُ والأَمثلُ ولأنَّ الحَجمَ السَّاعي يَسَمَحُ بِذلكَ على عَكسِ اللَّعبِ الَّذي يَحْتَاجُ إلى وقتٍ أَكثَرَ وهذا غيرُ مُتوفِّرٍ بالنِّسبةِ للمِنهاجِ.

السؤال رقم (05): هل يُراعي المِنهاجُ الجَديدُ التَّحصيلَ القَبليَّ ومَعارفِ المُتعلِّمِ البَعديَّةِ في تَسطيرِ أهدافِها؟

الاجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	36	9	45
النسبة المئوية	%80	%20	%100

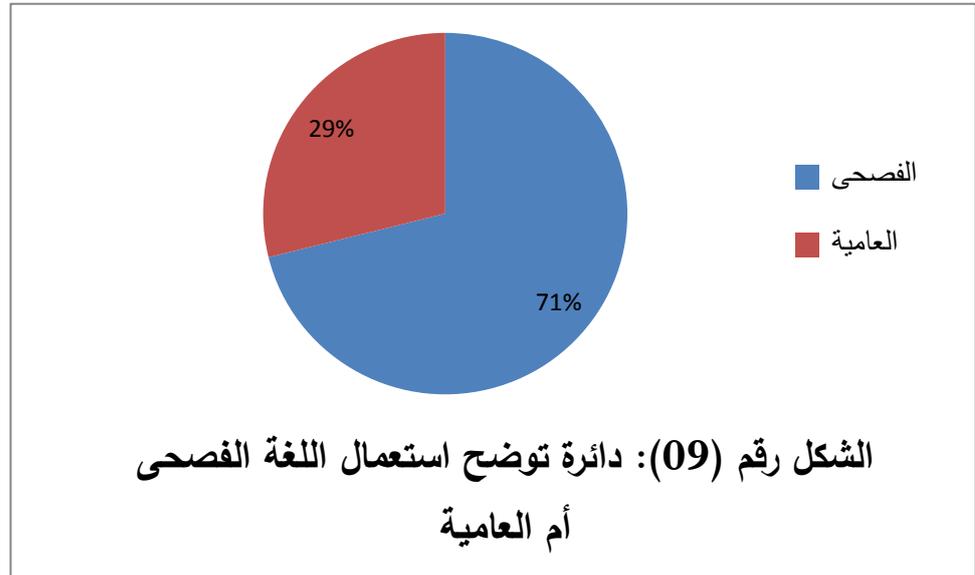


فُدرت نِسبةُ الإِجابَةِ بِنَعَمَ بـ 80% وكان تَفسِيرُ المُعلِّمينَ لِهذِهِ الإِجاباتِ راجِعَ إلى أنَّ مِناهجَ اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ لِلسَّنَةِ الأُولَى مِنَ التَّعليمِ الإِبْتدائيِّ يَقومُ أساسًا على المَعارفِ والكِفاءاتِ التي اكتسبها المُتعلِّمُ خلالَ مُرورِهِ بِمرحلةِ التَّحضيرِ وكذا المساجِدِ والمدارسِ القُرآنيَّةِ التي عَرَفَتْ تَطورًا وتزايُدًا في الإِقْبالِ عليها في السَّناتِ الأخيرةِ خاصَّةً، أمَّا نِسبةُ الإِجابَةِ بلا فُقدتْ بـ 20% وذلكَ على حَسَبِ قولِهِمُ بأنَّ بعضَ الأنشِطَةِ تَفقُ قُدراتِ مُتعلِّمِ هذهِ السَّنَةِ.

غير أنّ هذا ليس متوفرًا دائمًا فنجد نسبة من الأطفال لم تمكث في التحضير أو المسجد فترة تسمح له بتكوين زاد معرفي يستعمله في السنة المقبلة خاصة في المناطق الريفية، وكذا عدم معرفة الحروف بطريقة جيدة وهذا ما يعيق عملية الترسّيح والفهم في السنة المقبلة خاصة وأنّ بعض الدروس والأنشطة تفوق قدرات المتعلم بحيث يعسر عليه استيعابها وفهماها.

السؤال رقم (06): هل تستعمل اللغة الفصحى أو العامية في ترسيخك للمعلومة؟

اللغة	الفصحى	العامية	المجموع
التكرار	32	13	45
النسبة المئوية	%71,11	%28,88	%100



من خلال الجدول المبيّن أعلاه يتّضح أنّ نسبة استعمال اللغة الفصحى هو %71,11 وهو أعلى نسبة من استعمال اللغة العامية التي قدرّت بـ %28,88 ويعود ذلك من خلال تعليقاتهم التي ارتكزت أغلبها حول أنّ استعمال الفصحى بشكلٍ مستمرٍ يساعد المتعلم على إدراك المعارف وبنائها بشكلٍ منظمٍ سوي دون الخلط بين ما هو عامي وما هو

فصيح، أمّا حُجّة استعمال العامية أنّ بعض الحالات تستدعي تبسيط المعلومة للمتعلم مُراعياً في ذلك الفروق الفردية بينهم وذلك لتداركها واستيعابها أكثر من قبل المتعلمين.

السؤال رقم (07): ما الصعوبات التي يواجهها المتعلمون وفي أيّ نشاطٍ؟

كانت إجابات المعلمين على هذا السؤال أنّ الصعوبات في هذه السنة تدور حول كتابة الجمل وتربطها خاصة في نشاط إنتاج المكتوب وكذا التعبير الشفوي والكتابة إضافة إلى بعض المصطلحات الموجودة في كتاب هذه السنة في مادة اللغة العربية.

ومن خلال ملاحظتي الميدانية وجدت أنّ أكثر الأنشطة صعوبة هو التعبير الشفوي لأنّ المتعلم في ذلك يستحضر أفكاره ومعلوماته القبلية بطريقة مباشرة إضافة إلى الخوف والخجل وعدم الإلمام بالمعارف وترتيبها وهذا يقف عائقاً أمام إنتاجه ويصعب عليه الاستيعاب والفهم أكثر.

السؤال رقم (08): ما مكمّن الصعوبة في ذلك؟

جاءت معظم الإجابات على أنّ مكمّن الصعوبة هو عدد التلاميذ الذي يعرقل عملية ترسيخ المعارف والمعلومات، وكذا عدم توفر متعلم هذه السنة على الرصيد اللغوي الكافي لإنتاج تعبير باللغة الفصحى، وكذا عدم تعود أعضائه النطقية وكذا الجسدية بعد على الكتابة والنطق ممّا يؤدي ذلك إلى استغراق وقت أكثر في ذلك.

وكذا الفروق الفردية بين المتعلمين ومدى استيعاب كل فئة منهم ومدى تجاوبهم مع الدرس، حيث نجد فئة من المتعلمين تستوعب وتفهم من الوهلة الأولى على عكس فئة أخرى نجدّها بطيئة الفهم ممّا يستوجب ذلك على المعلم استعمال شتى الطرق لإيصال المعلومات وترسيخها في ذهن المتعلم ليستعملها في مواقف مماثلة.

السؤال رقم (09): ما هي طريقتك المثلى في ترسيخ المعلومات والمعارف لدى التلاميذ؟

كانت أغلبية الإجابات التي تحصلت عليها من خلال الاستبانات تتمحور حول طريقة التكرار المستمر وذلك باستعمال الألواح أو السبورة ثم مسح الجملة وإعادتها من قبل المتعلم، وهي حسب رأيهم الطريقة الأنجح والأسرع في عملية الترسّيح إضافة إلى استعمال الوسائل الملموسة كالمجسمات والملصقات، وهذا ما وجدته خلال ملاحظتي الميدانية في أقسام هذه السنة وما فيها من بطاقات تحتوي على الحروف الهجائية وكذا الأرقام، وأيام الأسبوع بالترتيب، وهذا يسهم إسهامًا كبيرًا في عملية الترسّيح.

السؤال رقم (10): ما مدى تجاوب المتعلمين ومدى استيعابهم لكل نشاط؟

حسب إجابات المعلمين المختلفة على هذا السؤال فإنّ التجاوب يكون حسب الموضوع المقدم وطريقة إلقاء الأستاذ وأسلوبه في إيصال المعلومات، ولكن أكثر الإجابات تقول بأن أكبر فئة من المتعلمين تفهم وتستوعب ولا توجد مشكلة في ترسيخ المعارف وهذا لا ينفي وجود فئة قليلة من المتعلمين عسيرة الفهم، قد يعود ذلك إلى مرضٍ في الذهن أو مرض التوحد الذي وجدته بكثرة في الابتدائيات التي خصصتها للملاحظة الميدانية حيث أصبح هاجسًا يعترى الأطفال في السنوات الأخيرة.

ولكن هذا لا يقف عائقًا كبيرًا في عملية الاستيعاب والترسيخ لأنّ المعلم يستعمل أساليب وطرق متنوعة ومختلفة للتعامل مع كل فئة وكذا مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين الذي يسهل عملية التعلم والتعليم ويسهم إسهامًا كبيرًا في إنجاح عملية ترسيخ تعلمات أنشطة اللغة العربية.

السؤال رقم (11): ما هو النشاط الأكثر استيعاباً من قبل التلاميذ ولماذا؟

من خلال إجابات الاستبانات المختلفة يتبين أن النشاط الأكثر استيعاباً هو فهم المنطوق والقراءة وكذا الأناشيد والمحفوظات، لأن هذا ما يفضله المتعلمون حيث يسهل عليهم استيعابه ولأن المعلم يعتمد فيها على مهارة الاستماع التي تعد الركيزة الأساسية لتعلمي هذه المرحلة.

فلاحظت أثناء دراستي الميدانية وحضوري للعديد من الحصص أن المتعلم ينتظر حصّة الأناشيد والمحفوظات بفارغ الصبر حيث كانت نسبة التّجاوب والمشاركة فيها أكثر من باقي الأنشطة الأخرى ويتضح ذلك من خلال أدائهم الجماعي الذي يساهم فيه كل أفراد القسم مع حيوية أكثر وتركيز أكبر.

السؤال رقم (12): من خلال منهاج اللغة العربية ما الوحدات التعليمية الممكن حذفها في هذه السنة؟

كما رأيت سابقاً فإنّ الحجم الساعي لهذه السنة غير كافٍ لتخطّي كلّ الدروس خاصّة التي تفوق قدرات المتعلمين، فكانت إجابات المعلمين على هذا السؤال تدور كلّها حول إمكانية حذف درس عيد الاستقلال وكذا معرض الكتاب الذي يرون بأنّ مصطلحاتهما تفوق قدرات متعلم هذه المرحلة التي مازال فيها بصدد اكتساب معارف جديدة محاولاً خلالها بناء زاد معرفي، لكنّ بعض المعلمين يرون بأنّ كلّ الدروس متسلسلة ومترابطة ولا يمكن حذف أي وحدة منها.

ولكنّ يمكن القول بأنّ المنهاج والحجم الساعي لا يتناسبان لأنّ هناك دروساً تستوفي الوقت أكثر ممّا خصّصت لذلك وهذا ما يعيق عملية الفهم.

السؤال رقم (13): هل تواجه صعوبات في إيصال المعلومة للتلميذ؟

كانت إجابة المعلمين على هذا أن تلميذ هذه المرحلة يواجه بعض الصعوبات وهذا يُعسر من سير الدرس بالنسبة للمعلم، ومكمن الصعوبة في ذلك هو الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين مع اختلاف أنواعها، وعلى المعلم التعامل معها بإيجابية لكي يصل إلى مضمون الدرس وإيصاله بدوره إلى المتعلم، محاولاً تبسيطها قدر الإمكان ليسهل استيعابها من قبل المتعلم وتخزينها واستثمارها في مواقف أخرى.

فأجد أن فئة من المتعلمين تعاني من الفهم البطيء مما يضطر المعلم إلى تكرارها باستمرار وتبسيطها بشتى الطرق حتى تصل إليه، غير أن المعلم في مواقف عديدة لا يقف كثيراً عند هذا بل يحاول اجتيازه لربما لقصر الوقت وضيقه.

السؤال رقم (14): من خلال تقديمك لأنشطة اللغة العربية في نظرك أي نشاط يمكن من خلاله جمع أكبر عدد من المفاهيم اللغوية؟

لاحظت بأن إجابات المعلمين تَمحورت حول أن النشاط الذي يمكن جمع أكبر عدد ممكن من المفاهيم اللغوية من خلاله هو التعبير بنوعيه الشفوي والكتابي وخاصة الشفوي منه لأن المتعلم من خلاله يستعمل معارفه القبلية، وكذا المعارف الجديدة المكتسبة، ويحاول ربطها لإعطاء جمل متماسكة ومترابطة معتمداً في ذلك على نفسه.

السؤال رقم (15): هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في ترسيخ المعلومات؟

كل الإجابات الموجودة في الاستبانات الموزعة على المعلمين في مختلف الابتدائيات تقول بأن مراعاة الفروق الفردية شيء في غاية الأهمية لإنجاح العملية التعليمية التعلمية، وهذا يعتمد خاصة على مدى كفاءة المعلم في معرفة هذه الفروق وتحديدها وكيفية تجاوبه معها، ولا يكون ذلك إلا من خلال العلاقة الجيدة بينه وبين تلاميذه وكذا أوليائهم، وهذا

يَسْمَحُ لَهُ بِتَخْطِي الْعُقَبَاتِ وَكَذَا الصُّعُوبَاتِ الَّتِي تَعْتَرِي سَيْرَ الدَّرْسِ وَمُحَاوَلَةَ إِدْرَاكِهَا بِالْحَلِّ الْمُنَاسِبِ لِذَا نَجِدُ مُعَلِّمِي هَذِهِ الْمَرْحَلَةَ يَهْتَمُّونَ كَثِيرًا بِهَذِهِ الْفُرُوقِ وَيَحَاوِلُونَ تَخْطِيهَا بِالْحُلُولِ الْمُنَاسِبَةِ لِذَلِكَ.

السؤال رقم (16): هل يساهم الكتاب المدرسي المقرر لهذه السنة في عملية الترسّيح شكلاً ومضموناً؟

يَتَبَيَّنُ مِنْ خِلَالِ تَحْلِيلِي لِهَذِهِ الْإِجَابَاتِ أَنَّ الْمُعَلِّمِينَ يَرَوْنَ أَنَّ الْكِتَابَ الْمَدْرَسِيَّ يُعَدُّ أَسَاسَ عَمَلِيَةِ التَّرْسِيخِ فِي هَذِهِ السَّنَةِ لِمَا فِيهِ مِنْ نُصُوصٍ وَمَلْصَقَاتٍ وَصُورٍ وَبَطَاقَاتٍ تُسَاعِدُ كَثِيرًا فِي تَرْسِيخِ الْفِكْرَةِ فِي ذَهْنِ الْمُتَعَلِّمِ وَخُلَاصَاتٍ تُحْفَظُ وَتُسْتَوْعَبُ ثُمَّ تُعَادُ فِي شَكْلِ اخْتِبَارَاتٍ وَوَأَجِبَاتٍ مَنْزِلِيَّةٍ.

كَمَا يَحْتَوِي هَذَا الْكِتَابُ عَلَى الْكَثِيرِ مِنَ الْقِيَمِ الدِّينِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ مِثْلَ آدَابِ التَّحِيَّةِ وَكَذَا الْعَائِلَةِ وَالصِّحَّةِ وَغَيْرِهَا، وَهَذَا يُسَهِّمُ فِي إِثْرَاءِ مُتَعَلِّمٍ وَاعٍ مُسْتَوْعِبٍ لِذِيْنِهِ وَمُبَادِيءِهِ مُلَمًّا بِالْقِيَمِ الَّتِي تَجْعَلُ مِنْهُ شَخْصًا قَادِرًا عَلَى السَّيْرِ وَفْقَ مَبَادِيءِ دِينِهِ وَمُجْتَمَعِهِ.

السؤال رقم (17): هل التّقويم خاص بكلّ نشاط؟

كَانَتْ الْإِجَابَاتُ عَلَى السُّؤَالِ تَقُولُ أَنَّ التَّقْوِيمَ خَاصًّا بِكُلِّ نَشَاطٍ - بِكُلِّ مَادَّةٍ تَعْلِيمِيَّةٍ - فَالْمُعَلِّمُ يَخْصُّ كُلَّ مَادَّةٍ بِتَقْوِيمِ أُسْبُوعِيٍّ مِنْ خِلَالِ تَمَارِينَاتٍ يُكَلِّفُ بِهَا التَّلَامِيذَ حَتَّى يَتَأَكَّدَ مِنْ اسْتِيْعَابِهِمْ لِكُلِّ نَشَاطٍ قَبْلَ الشُّرُوعِ فِي تَدْرِيسِ نَشَاطٍ آخَرَ أَوْ دَرَسٍ آخَرَ، وَالتَّقْوِيمُ أَنْوَاعٌ: فَهُنَاكَ تَقْوِيمٌ شَخْصِيٌّ مِنْ فَرْدٍ لِآخِرٍ وَكَذَا تَقْوِيمٌ بِنَائِيٌّ وَتَقْوِيمٌ نِهَائِيٌّ يَكُونُ فِي نِهَائِيَّةِ الْمَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَهَذَا التَّقْوِيمُ يُسَاهِمُ فِي إِثْرَاءِ الْمُكْتَسَبَاتِ وَالْمَعَارِفِ وَكَذَا الْمَخْرُوجِ اللِّسَانِيِّ لَدَى كُلِّ تَلْمِيذٍ، حَيْثُ مِنْ خِلَالِهِ يُدْرِكُ الْمُعَلِّمُ الصُّعُوبَاتِ وَالْعُقَبَاتِ الَّتِي يَقَعُ فِيهَا الْمُتَعَلِّمُ وَمَعْرِفَةَ مُسْتَوَاهِ الْحَقِيقِيِّ وَمُحَاوَلَةَ إِدْرَاكِ النَّقَائِصِ وَإِجَادِ الْحُلُولِ الْمُنَاسِبَةِ لِذَلِكَ.

السؤال رقم (18): كيف يتم التقويم؟

كما قلتُ آنفاً يقوم ذلك عن طريق أنواع مُتعدِّدة من التَّقويم خاصَّة التَّقويم الختامي الذي من خلاله يُمكن معرفة مدى نجاح العملية التَّعليمية التَّعلمية ومدى تحقيق الأهداف المرجوة من تلك المرحلة وأحسن طريقة لذلك هو الأسئلة والاختبارات والنَّمارين والواجبات المنزلية لأنَّ ذلك يُساعد على معرفة مَكَمَن القُوَّة والضعف لديهِ.

السؤال رقم (19): هل عملية التَّقويم مبنية وفق التَّرسِيخات (التَّدريبات/ التَّمريبات)؟

إنَّ عملية التَّقويم كما جاء في إجابات الاستيانات تقوم بِشكْل واضح وفق التَّدريبات والتَّمريبات، لأنَّها تُعدُّ عماد عملية التَّقويم والأساس الذي تُبنى عليه ومن خلالها يُمكن معرفة مُستوى المُتعلِّمين والفروق الفرديَّة بينهُم، ومُحاولة إدراكها لتحقيق الكفاءات والأهداف المرجوة في ختام كلِّ مرحلة من مراحل التَّعليم العام.

السؤال رقم (20): هل تعتمد بشكل حرفي على أساليب التَّقويم التي حدَّدها المنهاج؟

يَتبيَّن لي من تحليل إجابات المُعلِّمين على هذا السؤال أنَّ التَّقويم يكون في مُعظمه وفق ما حدَّده المنهاج، وذلك مُراعاةً لما سنَّته وزارة التَّربية الوطنيَّة وضرورة التَّماشي وفقها، ولكنَّ ذلك لا يكون على حساب المُتعلِّمين والفروق الفرديَّة الموجودة بينهُم، والتي تلعب دوراً هاماً في ذلك، وعلى هذا يجب على المُعلِّم التَّقويد بها ومعرفةُها للتَّحكُّم في عملية التَّقويم.

فمن خلال دراستي الميدانية لاحظتُ أنَّ المُعلِّم مُقيَّد بما هو موجود في الواقع - في قسمه - وعلى أساسه يبنِّي تقويمه من خلال علاقته بالمتعلِّم وما يُحيط به من ظروف شخصيَّة واجتماعيَّة ونفسيَّة، فهو سيِّد الموقف وهو الرائد الذي به تُبنى عملية التَّقويم.

السؤال رقم (21): ماذا تُمثّل السنّة الأولى ابتدائي بالنسبة للمتعلّم؟

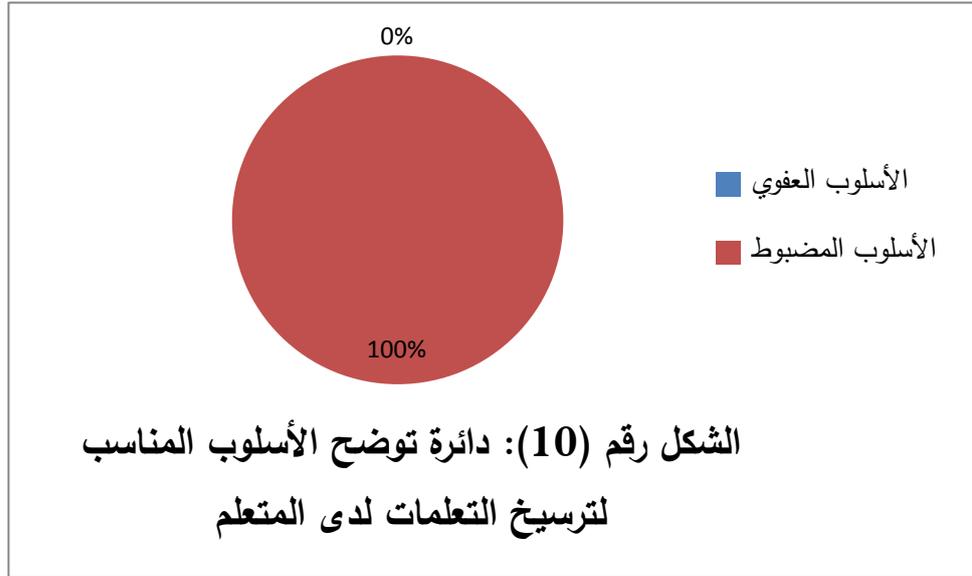
يَرَى المُعلِّمون بأنّ هذه السنّة هيّ سنّة الاندماج في الحياة المدرسية وتعلّم مبادئ اللّغة العربية، إضافة إلى ذلك فهيّ اللبنة الأساسيّة والقاعدة الرئيسيّة التي تُبنى عليها مرحلة التّعليم الابتدائي، وفيها يبدأ المتعلّم في بناء معارف أو رصيد لغوي يستعمله في السنوات اللاحقة.

السؤال رقم (22): ما هي الظروف التي من شأنها أن تُؤثّر سلبيًا على اكتساب التلميذ للمعلومة؟

تَمَحَوَّرت مُختلف إجابات المُعلِّمين على أنّ من الظروف التي من شأنها أن تُؤثّر على اكتساب التلميذ هي ظروف اجتماعية خاصّة في أكثرها بالجو الأسري للمتعلّم، إضافة إلى عدد التلاميذ الهائل في القسم الذي قد يتعدّى 40 تلميذًا، وهذا ما وجدته في الواقع خاصّة في مدارس الحضّر، وهذا ما يُعيق عمليّة الفهم وترسيخ المعلومات في الذّهن، إضافة إلى أسباب صحيّة خاصّة بالطفّل وكذا إلى نقص الإمكانيات والوسائل في مُختلف الابتدائيات، وهذا ما يُعرقّل عمليّة سير الدُّروس وكذا يُعيق العمليّة التّعليميّة التّعلُّمية.

السؤال رقم (23): حسب رأيك أيّ الأسلوبين أنفع في ترسيخ التعلّقات؟

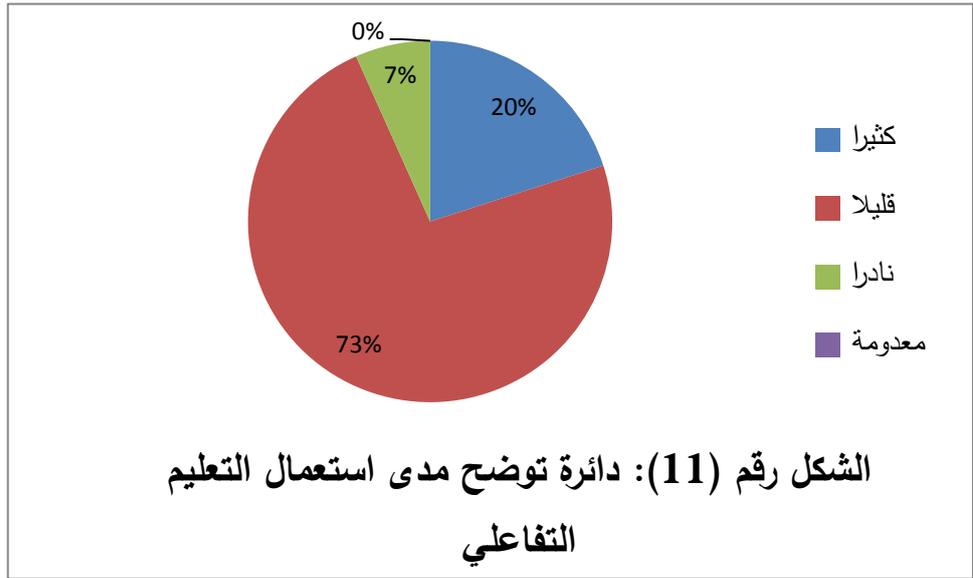
المجموع	الأسلوب المضبوط	الأسلوب العفوي	الأسلوب
45	45	0	التكرار
%100	%100	%0	النسبة المئوية



من خلال الجدول المبيّن أعلاه يتّضح أنّ جُلّ المُعلّمين يَستعملون الأسلوب المَضبُوط والمُحدّد بخطوات بيداغوجية صارمة وتعلّيمهم، لذلك أنّ مهنة التّعليم يجبُ أن تتماشى وفق قَوانين وخطوات مضبوطة مُنظمة ومُحدّدة، وليسَ بِشكّل عشوائي لأنّ عملية التّعليم تَستعى إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات المُسطّرة والمُخطّط لها مُسبقاً وترسيخها في ذهن المُتعلّم، لأنّ العملية التّعليمية تعتمد على منهجية بيداغوجية دقيقة ومضبوطة وهذا ما وَجدته في الواقع خلال ملاحظتي الميدانية.

السؤال رقم (24): إلى أيّ مدى تستعمل التّعليم التّفاعلي (التّكنولوجيا الحديثة)؟

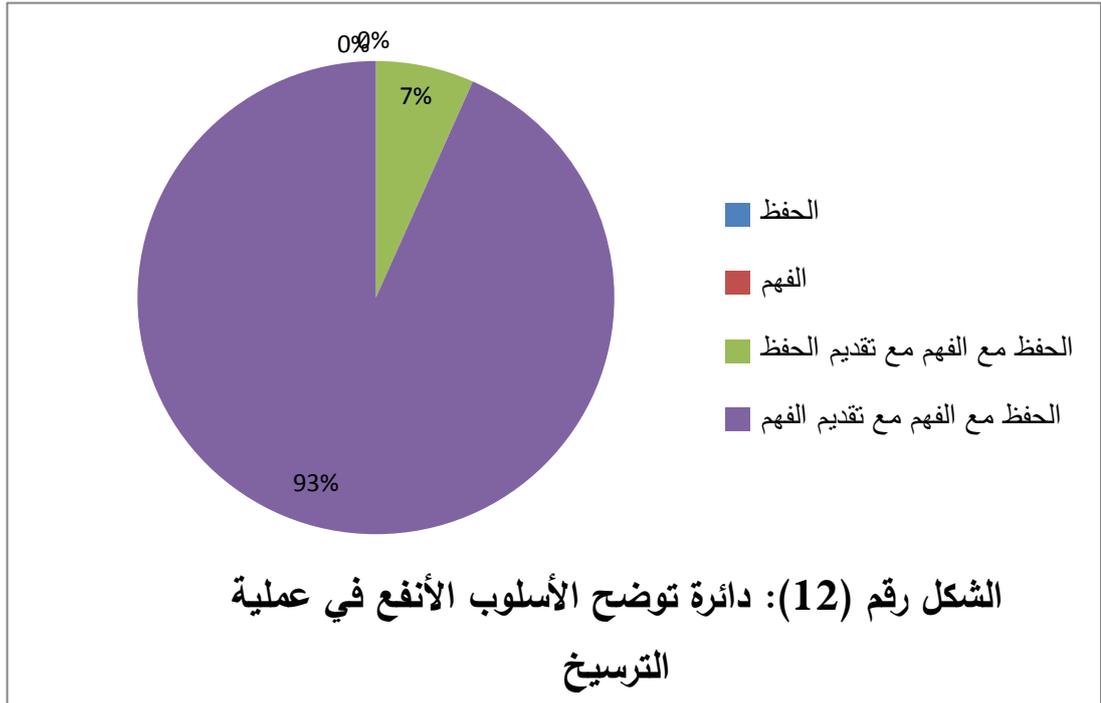
الإجابة	كثيرا	قليلا	نادرا	معدومة	المجموع
التكرار	9	33	3	0	45
النسبة المئوية	20,00%	73%	6,66%	0%	100%



من خلال الجدول يتبين أن نسبة الإجابات بـ "قليلًا" هي أعلى نسبة حيثُ فُدرت بـ 73,33% أمّا استعمالها بكثرة فُدرت نسبتها بـ 20%، ونسبة الإجابة بِنادرًا فُدرت بـ 6,66% ونسبة معدومة فُدرت بـ 00%، وكان تعليّهم هو أنّ استعمال التكنولوجيا الحديثة يكون مُبادرة من المُعلّم إذا ما كان الحَجْم السّاعي المُخصّص يَسْمَحُ بذلك، إضافة إلى نُقص الوسائل التّعليمية في المؤسسات التّربوية، ممّا يضطرّ المُعلّم في غالب الأحيان إلى استعمال وسائل مُختلفة يقومُ باقتنائها بنفسه لشُاعده في عمله وينطبق ذلك خاصّة على المُعلّمين الجُدُد.

السؤال رقم (25): حسب رأيك أيهم أنفع في عملية التّرسّيح الحِفظ أو الفهم أو الحِفظ مع الفهم مع تقديم الحِفظ أو الحِفظ مع الفهم مع تقديم الفهم؟

الإجابة	الحفظ	الفهم	الحفظ مع الفهم مع تقديم الحِفظ	الحفظ مع الفهم مع تقديم الفهم	المجموع
التكرار	0	0	3	42	45
النسبة المئوية	0%	0%	6,66%	93,33%	100%



من خلال تحليلي للجدول يتّضح لي جلياً أنّ اعتمادَ المُعلِّمين على الحفظِ مع الفهم مع تقديم الفهم أخذت أعلى نسبة حيثُ فُدرت بـ 93.33%، أمّا طريقة الحفظِ مع الفهم مع تقديم الحفظِ فُدرت بـ 6.66% وذلك لأنّ ما يفهم يُحفظ ويُرسّخ أكثر ولأنّ الفهم والحفظ أساسيان في عملية الترسّيح مع تقديم الفهم على الحفظ لأنّ هذا ما تدعو إليه طريقة التدريس بالكفاءات التي تهدف إلى إعداد مُتعلِّمٍ واعٍ قادرٍ على بناءِ معارفه بنفسه يفهم ويستوعبُ ثمّ يكتسبُ أمّا عن نسبة الإجابة القائلة باستعمال الفهم مع تقديم الحفظ لأنّ هذا ما يركّز عليه العديد من المُعلِّمين الذين يروون أنّه الأسهل والأقرب لترسيخ المعارف في أذهانهم.

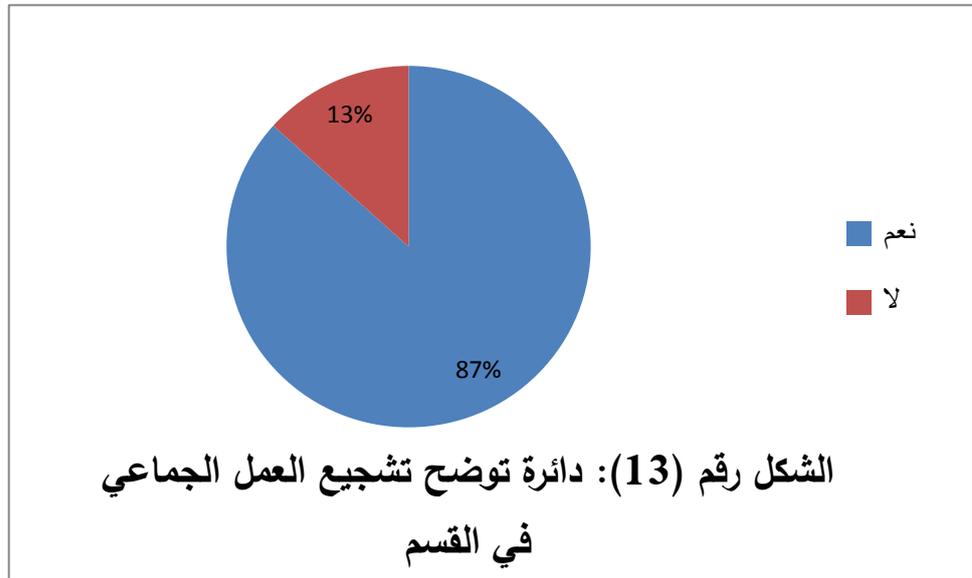
السؤال رقم (26): هل تُشجّع التفاعل اللفظي (تلميذ- تلميذ أو تلميذ - مُعلِّم) داخل القسم؟

يرى المُعلِّمون أنّ التفاعل اللفظي ضروري لهذا كانت إجاباتهم كلها ب (نعم) فالتفاعل اللفظي بين التلاميذ يُعزّز التواصل بينهم ويُنشّط العملية التعليمية التعلمية ويُساعد على تنوع الأفكار وعلى أسلوب الحوار في المواقف التعليمية المختلفة، وكذا صقل مواهبه ومعرفة

أخطائه ومحاولة تصحيحها من قبل التلاميذ أنفسهم وذلك بتوجيه من المعلم وهذا ما تصبو إليه طريقة التدريس بالكفاءات.

السؤال رقم (27): هل تشجع العمل الجماعي في القسم؟

الإجابة	نعم	لا	المجموع
التكرار	39	6	45
النسبة المئوية	86,66%	13,33%	100%



إنّ الإجابة ب (نعم) كانت أعلى نسبة حيثُ قُدّرت ب 86,66% وذلك أنّ العمل الجماعي يساهم بشكل كبير في تبادل المعارف بين المتعلمين وخلق روح الجماعة بينهم، أمّا الإجابة ب (لا) فقُدّرت نسبتها ب 13,33% وحجّتهم في ذلك أنّ العمل الجماعي خاصّة في هذه السنة يخلق نوعًا من الفوضى التي يصعب على المعلم التّحكّم فيها وكذا صعوبة معرفة الفروق الفرديّة بين المتعلمين والصّعوبات التي يقع فيها كلُّ متعلّم ممّا يُعسر من عمليّة التّفويّم الفردي.

وهذا ما وجدته من خلال ملاحظتي للعديد من الأنشطة أن التفاعل بين المتعلمين والعمل الجماعي حاضر في الكثير منها، خاصة القراءة والأناشيد وهذا يساعد كثيراً على كسر الملل وبعث الحيوية والنشاط وزيادة التركيز.

السؤال رقم (28): هل لديك إضافات فيما يخص عملية الترسّيح؟

فيما يخص الإجابة عن هذا السؤال فقد أجاب الأساتذة بتقديم مقترحات هي:

- الاعتماد على السبورة واللوحة لأنهما أساساً عملية الترسّيح.
- الاعتماد على الأمثلة ومحاولة الإكثار منها لأن ذلك يسهم إسهاماً كبيراً في تثبيت المعلومات.
- وهي إجابات مقبولة غير أنني أرى أنها غير كافية لأن هناك أموراً أخرى تسهم في عملية الترسّيح منها:
- الاعتماد على عاملَي التشويق والتحفيز بشكل أكبر لأن ذلك يساعد المعلم والمتعلم على حد سواء.
- توفير وتوفير الوسائل الملائمة والمساعدة في عملية الترسّيح من ملصقات وألوان وبطاقات ومجسمات وكذا استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة كالأقراص المضغوطة والحاسوب.
- تخفيض عدد التلاميذ داخل القسم.
- تنويع النشاطات والاعتماد على التقويم لأنه أهم نقطة في عملية الترسّيح.

• نتائج الدراسة:

حسبَ الدِّراسة التَّطبيقيَّة التي كانت عبارة عن حُضوري العَديد من الحِصص في أكثر من ابتدائية، ومع أكثر من أستاذ للسنة الأولى من التَّعليم الابتدائي، وفي العَديد من الأنشطة التَّعليمية للغة العربية لهذِهِ السَّنة، وحسبَ الاستبانات الموزَّعة على مُعلِّمي هذه السَّنة والتي قُمتُ بتحليلها وتفسيرها توصلت إلى مجموعة من النَّائج أوردها فيما يلي:

- يُعدُّ ترسيخ المعلومات والمفاهيم اللُّغوية من الخُطوات الضَّرورية لتعلُّم المبادئ والقوانين التي تسمَح للمُتعلِّمين في هذه المرحلة بالربط والتصنيف والتنظيم بين مجموعات الأشياء والأحداث والتي تُساعد المُتعلِّمين على أن يتذكروا ويستثمروا ذلك بكلِّ سهولة ويسر.
- تكثيف الجهود ما بين المدرسة والأسرة والمُحيط الاجتماعي.
- إدراك الفروق الفردية بين التلاميذ مهمُّ جداً أثناء عملية ترسيخ التعلُّمات في كلِّ نشاطٍ من أنشطة اللغة العربية لأنها تختلف فيما بينها في نسبة الاستيعاب والتجاوب من قبل المُتعلِّمين.
- الوسائل التَّعليمية الحديثة وتجهيز المؤسسات يُساعد كثيراً في تثبيت المعارف.
- الاتِّصال بين المُعلِّم والأسرة يزيد من فرص التَّرسُّخ.
- إتاحة الفرص للمُتعلِّمين لتطبيق ما تعلموه من مفاهيم استنتجوها من خلال الأنشطة التَّعليمية تطبيقاً عملياً يسهُل عليهم فهمها واستيعابها أكثر.
- اختيار الموضوعات المُدرجة في الكتاب المدرسي من الواقع لأنَّ ذلك يسهُل عملية فهمها وتثبيت المفاهيم والعبر من خلالها.
- استخدام المُعلِّم للنماذج والبطاقات والملصقات يُساعد المُتعلِّمين في ترسيخ المعلومات وتثبيتها خاصَّة لتلاميذ السنة الأولى ابتدائي وكذا الأطوار الأخرى.

- يَنْبَغِي فِي تَدْرِيسِ أَنْشِطَةِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِهَذِهِ السَّنَةِ وَخَاصَّةً الْأَنْشِطَةَ الَّتِي تَعْتَمِدُ عَلَى الْمُشَافَهَةِ أَنْ يَتَقَبَّلَ الْمُعَلِّمُ مَا يَقُولُهُ الْمُتَعَلِّمُ وَيُشَجِّعُهُ لِكَيْ يَتَحَرَّكَ تَدْرِيجِيًّا نَحْوَ الْأَنْمَاطِ الْفَصِيحَةِ لِلُّغَةِ.
- الْإِكْتِازُ مِنْ عَنَاصِرِ النَّشْوِيقِ وَعَوَامِلِ التَّحْفِيزِ وَأَدَوَاتِ التَّعْزِيزِ لِأَنَّ الْمُتَعَلِّمَ فِي هَذَا الْعُمُرِ بِالتَّحْدِيدِ يَسْتَجِيبُ لِهَذِهِ الْعَنَاصِرِ أَكْثَرَ مِنْ غَيْرِهِ.
- تَوْفِيرِ الرَّحَلَاتِ مِنْ حِينِ لَأْخِرِ تُسَاهِمُ كَثِيرًا فِي كَسْرِ الرُّوتِينِ وَالْمَلَلِ وَبُحْفُزٍ أَكْثَرَ عَلَى التَّعَلُّمِ.

خاتمة

كان الهدف الرئيسي الذي بُنيت عليه هذه الدراسة هو معرفة كيفية ترسيخ تعلمات أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، وقد كُلت السعي وراء هذا الهدف بالخروج بمجموعة من النتائج هي كما يلي:

- أن من الأهداف التي تُراعيها النشاطات التربوية هي ترسيخ المعلومات في أذهان المتعلمين، وغرس قيم تربوية ولغوية لديهم لاستثمارها في مواقف مماثلة.
- أن عملية الترسّيح هي أهم نقطة يجب على المعلم التركيز عليها لأن نجاحها يكون نجاح العملية التعليمية التعلمية عامة.
- توفير الوسائل والتقنيات التعليمية التي من شأنها أن تُسهّل عملية الترسّيح المعلومات والمعارف للمتعلّم.
- ضرورة التنويع في الأساليب المتبعة في هذه العملية من قبل المعلم وذلك لإنتاج متعلّم قادر على مسايرة كل منهج من مناهج التعليم.
- أن نجاح المنظومة التربوية يتوقف على فنيات ومهارات وكفاءات المعلم ولا يكون ذلك إلا من خلال تنمية قدراته المهنية باستمرار.
- تنمية الرغبة في التعلّم والتحصّل المعرفي والاطّلاع والاكتشاف والتعلّم الذاتي بالنسبة للمتعلّم.
- ضرورة دراسة المادة المقرّرة قبل تقديمها للمتعلّم لأنها الأساس الذي يبني عليه المتعلّم معارفه وهذا لأن المتعلّم هو قطب الرّحى وعصب العملية التعليمية التعلمية لذلك بات من اللازم مراعاة ميوله وتطلّعاته، وما يتفق مع رغباته وطموحاته.
- ربط التعليم بالواقع المعيش، أي أن يكون المحتوى المُقدّم للمتعلّم مُوافقاً لبيئته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأن لا يتعارض مع عاداته ومبادئه وقيمه.
- الاعتماد على أسلوب الإثارة والتشويق والترغيب في الدرس لإثارة الحماس والتنافس والنشاط داخل الصف.

خاتمة

- يجبُ تَكوِينُ مُعلِّمين يَمْتَازون بِسِعةِ الأفقِ وسَلَامَةِ الخيالِ وسُرْعَةِ البَدِيهَةِ تَكوِينًا أكاديميًا عَالِيًا يَسْمَحُ لَهُمُ بالتَّعامُلِ مَعَ المَواقِفِ التَّعليمِيَةِ المُخْتَلِفَةِ.
- يجبُ اسْتِعْمَالُ اللُّغَةِ الفَصِيحَةِ فِي جَمِيعِ مَرَاجِلِ الدَّرْسِ وَلَا يَسْتَعِينُ المُعَلِّمُ بِاللَّهْجَةِ العَامِيَةِ حَتَّى يَكُونَ مِنوَالًا حَسَنًا لِلْمُتَعَلِّمِ.
- يَهْدَفُ أَيُّ نَشَاطٍ تَعلِيمِيٍّ إِلَى تَحْقِيقِ جُمْلَةٍ مِنَ الأَهْدَافِ المُسَطَّرَةِ سَلَفًا لَذا كَانَ لِرِزَامًا عَلى المُعَلِّمِ اخْتِيَارُ الأسَالِيبِ المُلائِمَةِ الَّتِي تَخْدِمُ الدَّرْسَ، والاعْتِمَادُ عَلى العَمَلِ الفَرْدِيِّ أَوِ الجَمَاعِيِّ مِنْ أَجْلِ التَّنَافُسِ مِنْ جِهَةٍ والتَّعاوُنِ الإِيجابِيِّ مِنْ جِهَةٍ أُخْرَى.
- يجبُ أَنْ لَا يُخَصِّصَ المُعَلِّمُ الحِصَّةَ كُلَّهَا لِلحَدِيثِ الطَّوِيلِ أَوِ اسْتِعْرَاضِ المَعْلُومَاتِ والأفكارِ بَلْ يجبُ إِشْرَاكُ المُتَعَلِّمِ وتَحْسِيسُهُ بأَهْمِيَّتِهِ فِي العَمَلِيَةِ التَّعليمِيَةِ التَّعلُّمِيَةِ، وجعلِهِ مُشارِكًا إيجابيًا.
- مُراعَاةُ الفُرُوقِ الفَرْدِيَةِ بَيْنَ المُتَعَلِّمِينَ أَثناءَ عَمَلِيَةِ تَرْسِيقِ التَّعلُّمَاتِ لِأَنَّ هَذَا يُؤَدِّي إِلَى نَجاحِها.
- يجبُ تَحديدُ الأَهْدَافِ المُنتَقَاةِ بِدِقَّةٍ ووُضُوحٍ، وَعَلى إِثْرِها يُحدِّدُ الطَّرِيقَ النَّاجِعَةَ والفَعَالَةَ وَأَسَالِيبَ التَّقْوِيمِ الَّتِي تُعالِجُ مَواطِنَ الضَّعْفِ ومَكامِنَ القُوَّةِ.
- ضَرُورَةُ اسْتِخدامِ الوَسائِلِ الحَدِيثَةِ فِي عَمَلِيَةِ التَّعلُّمِ كالأَفْرَاصِ المَضْغُوطَةِ والحَاسُوبِ وَغَيرِها، هَذَا لَا يَعبُرُ إِسْتِغْنَاءَ عَن دَوْرِ المُعَلِّمِ فِي هَذِهِ العَمَلِيَةِ وَلَكنْ لِأَنَّ لَهَا مَزَايَا تَعلِيمِيَّةَ تَرْبِويَةَ هَامَّةَ تَدَعِمُ عَمَلَ المُعَلِّمِ وتُسهِّلُ عَليه المُهَمَّةَ التَّعلِيمِيَّةَ وَذلكَ مِنْ خِلالِ الاسْتِخدامِ السَّلِيمِ والصَّحِيحِ لَهَا بِاتِّبَاعِ اسْتِراتيجِيَةِ عِلْمِيَّةٍ دَقِيقَةٍ وَمَضْبُوطَةٍ.
- إِحْساسُ أولِياءِ الأُمُورِ بِدَوْرِهِمُ التَّربِويِ التَّكْمِيلِيِّ لِلْمُؤَسَّسَةِ وتَوَعِيَّتِهِمْ مِنْ خِلالِ اجْتِمَاعَاتِ أَوِ إِصدارِ مَجَلَّاتٍ أَوِ مَطبُوعَاتٍ أَوِ غَيرِ ذلكِ.
- تَنْظِيمُ بَعْضِ المُسابَقَاتِ النَّقائِيَّةِ والرِّياضِيَّةِ بِالْمُؤَسَّسَةِ بِصِفَةِ مُسْتَمِرَّةٍ طَوَالَ المَوسِمِ الدَّرَاسِيِّ وَتَشْجِيعُ الفائِزِينَ بِجَواوِزِ قِيَمَةٍ مِنْ أَجْلِ كَسْرِ المَلَلِ والرِّتابَةِ.

خاتمة

- تَخْصِصُ جُزْءٍ مِنْ مِيزَانِيَةِ الْمَوْسَسَةِ مِنْ أَجْلِ الْقِيَامِ بِرِحَالَاتِ عِلْمِيَّةِ اسْتِكْشَافِيَّةِ لِبَعْضِ الْمَرَاثِقِ الْمَوْجُودَةِ بِالْوِلَايَةِ لِجَمِيعِ الْمُسْتَوِيَّاتِ.

وَفِي الْخِتَامِ نَرْجُو أَنْ يَكُونَ هَذَا الْعَمَلُ قَدْ سَاهَمَ وَلَوْ بِقَدْرٍ ضَنْئِيلٍ فِي مَعْرِفَةِ مَدَى أَهْمِيَّةِ عَمَلِيَّةِ تَرْسِيخِ الْأَنْشِطَةِ اللُّغَوِيَّةِ فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ التَّعَلُّمِيَّةِ.

وختامًا نَسألُ اللهَ تَعَالَى التَّوْفِيقَ وَالسَّدَادَ وَأَنْ يَزِدَّنَا مِنْ فَضْلِهِ عِلْمًا، وَآخِرُ دَعْوَانَا أَنْ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى سَيِّدِ الْمُرْسَلِينَ.

قائمة المصادر والمراجع

• القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، تد: الحافظ هشام بشير بوحيرة، القاهرة، مصر، ط/2، 2008.

أولاً: المعاجم والقواميس:

1- إبراهيم مصطفى وآخرون، معجم الوسيط، دار الدعوة للنشر والتوزيع، اسطنبول، تركيا، ج1، ط/1، 1999.

2- أبو الحسن أحمد بن فارس: تح/ عبد السلام محمد هارون: مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، عمان، الأردن، ج4، ط/2، 1979.

3- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء الرّازي: معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج1، ط/2، 2008، "باب الرء والسين".

4- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط/3، 2004.

5- اسماعيل بن حماد الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج5، ط/1، 1999.

6- صبحي حموي وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت، لبنان، ط/1، 2000.

7- مجمع اللغة العربية بالقاهرة: معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط/4، 2004.

ثانياً: المراجع:

1- إبراهيم مذكور، معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، د/ط، 1973.

2- أحمد السعيد: مدخل إلى الدسلكسيا، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د/ط، 2009.

3- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د/ط، 2000.

قائمة المصادر والمراجع

- 4- أحمد حسين اللقائي: المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2013.
- 5- انطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 2006.
- 6- أنطوان صياح: دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تدريسها، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1995.
- 7- بشير إبيرير وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، د/ط، 2001.
- 8- بشير إبيرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، دار إريد عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، د/ط، 2007.
- 9- توفيق أحمد المرعي، ومحمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها، عناصرها، وأسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004.
- 10- جودة عزة عطوي: أساليب البحث العلمي مفاهيمه وأدواته - طرقه الإحصائية-، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط/3، 2009.
- 11- حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط/2، 2003.
- 12- حسن شحاتة و زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2003.
- 13- خالد زكي عقل: المعلم بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2004.
- 14- خليل عبد الفتاح حماد وآخرون: استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، د/ط، 2012.
- 15- رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها، تطويرها، تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 1998.

قائمة المصادر والمراجع

- 16- زكرياء إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة العلمية، القاهرة، مصر، د/ط، 2005.
- 17- سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2001.
- 18- سعيد حسني العزة: صعوبات التعلم (المفهوم والتشخيص والأسباب)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د/ط، 2007.
- 19- سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني: أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط/2، 2009.
- 20- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الأبيار، بوزريعة، الجزائر، (د/ط)، 2003.
- 21- صالح دياب هني و هشام ماهر عليان: دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، د/ط، 1999.
- 22- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2009.
- 23- طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2005.
- 24- عبد الرحمان براوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات للنشر والتوزيع، فهذا السالم، الكويت، ط/2، 1977.
- 25- عبد الرحمن ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، د تح، دار الفكر، بيروت، لبنان، ج1، د/ط، 2001.
- 26- عبد الرحمن الوافي: مدخل إلى علم النفس، دار هومة للنشر والتوزيع، الأبيار، الجزائر، د/ط، 2006.
- 27- عبد الرحمن صالح عبد الله: التربية العلمية ومكانتها في برامج تربية المعلمين، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2004.

قائمة المصادر والمراجع

- 28- عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الحامد، عمان، الأردن، د/ط، 2007.
- 29- عبد الله بن عبد العزيز الموسى: نظريات التعلم وعلاقتها بالتعليم الفوري، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض، السعودية، (د/ط)، 2008.
- 30- عبد الله محمد الدرويش: مختصر مقدمة ابن خلدون، دار البلحني، دمشق، سوريا، ج2، ط/1.
- 31- عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، د/ط، 2014.
- 32- عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د/ط، 1999.
- 33- علي آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط/1، 2005.
- 34- عماد عبد الرحيم الزغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، جامعة موتة، الأردن، ط/2، 2012.
- 35- عمران جاسم الحبوري وحمزة هاشم السلطاني: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/2، 2014.
- 36- فايز مراد دندش: معنى التعلم وكُنْهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر، ط1، 2003.
- 37- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري، عمان، الأردن، د/ط، د/ت.
- 38- فؤاد محمد موسى: المناهج (مفهومها، أسسها، عناصرها، تنظيماتها)، جامعة المنصورة، مصر، د/ط، 2002.
- 39- القاضي الجرجاني: التعريفات، تح: نصر الدين تونسي، شركة القدس للتصوير، القاهرة، مصر، ط/1، 2007.

قائمة المصادر والمراجع

- 40- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس مناهجه ومهاراته، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط/1، 2003.
- 41- كوثر حسين كوجك: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط/2، 2001.
- 42- محسن عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2008.
- 43- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د/ط، 2009.
- 44- محمد أحمد كريم وآخرون: مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها، شركة الجمهورية الحديثة، القاهرة، مصر، د/ط، 2002.
- 45- محمد الدريج: التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط/1، 2004.
- 46- محمد عبد الرحمن العسوي: علم النفس التعليمي، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، ج/9، ط/1، 2002.
- 47- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي قواعد ومراحل وتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط/2، 1999.
- 48- محمد عودة الريماوي: علم نفس الطفل، دار الشروق، عمان، الأردن، ط/1، 2003.
- 49- محمد مصطفى زيدان ونبيل السمالوطي: علم النفس التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، ط/1، 1980.
- 50- مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة: إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2005.
- 51- منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/1، 2007.
- 52- ناصر أحمد خوالدة ويحي اسماعيل عيد: مراعاة مبادئ الفروق الفردية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط/1، 2003.

قائمة المصادر والمراجع

53- نايف قطامي: تطور اللغة والتفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة، القاهرة، مصر، د/ط، 2008.

54- هيفاء سليمان القاضي: استراتيجيات التعلم والتعليم والتقييم، مشروع تأسيس الجودة والتأهل للاعتماد المؤسسي والبرامجي، جامعة الأميرة نورة، الرياض، كتيب رقم، 2014.

55- وليد أحمد جابر وآخرون: طرق التدريس العامة تخطيطاتها وتطبيقاتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط/2، 2005.

56- يوسف مارون: طرائق التعليم بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، د/ط، 2008.

ثالثا: الوثائق البيداغوجية:

1- بن الصيد بورني سراب وحلفاية داود هناء: دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018.

2- محمود عبود وآخرون: دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2015.

3- مديرية التعليم الأساسي، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمنهاج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط/1، 2004.

4- ميلود عزمول: مفتش التربية الوطنية دليل استخدام اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الأوراس للنشر والتوزيع، الجزائر، 2017.

5- وزارة التربية الوطنية، منهاج التربية التحضيرية، أطفال في سن 5-6 سنوات، الجزائر، جويلية، 2004.

رابعا: المذكرات:

1- أمال هامل: طرائق تدريس النحو دراسة مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة خيضر، بسكرة.

2- رتيبة بوفروم: تعليمية اللغة العربية في مرحلة ما بعد التمدرس، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، الجزائر، 2009.

قائمة المصادر والمراجع

نور الهدى عكيش: المكانة الاجتماعية للمعلم ودورها في العملية التربوية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الوادي، الجزائر، 2014.

خامسا: المجالات:

1-براهيمي ابراهيم: معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، العدد 30، سبتمبر 2017.

2-بشير إبيرير: تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، مديرية النشر، عنابة، الجزائر، عدد 8، 2001.

3-ثابت محمد خضر وأمل فتاح زيدان: أثر استخدام برنامج التربية الحركية في النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال الرياض في مدينة الموصل، مجلة أبحاث، كلية التربية الأساسية، المجلد4، العدد1، 2006.

4-العربي سليمان: علم النفس والتربية، مجلة فكر ونقد، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، عدد 68، 2005.

5-علي بن محمد الصغير، وصالح بن عبد العزيز النصار: ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم، بحث منشور في مجلة القراءة والمعرفة، العدد 18، 2002.

6-نصر الدين بوحساين: مفهوم اللغة الانتقالية في تعليم اللغات، مجلة التبيين، الوكالة الوطنية للنشر والإشهار، باب الواد، الجزائر، العدد 24، 2005.

سادسا: المواقع الإلكترونية

1-محمد فوزي ابراهيم، دليل المعلم الناجح، <http://www.alfreed.ph.com>، تاريخ الإطلاع: 2019/03/16، 23:15 سا.

2-بدر بن جزاع بن نايف النماصي، أسلوب التكرار في التعليم، ذذ ح-ف5، تاريخ الإطلاع: 2019/04/28، 21:00 سا.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي 1945

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبانة خاصة بأساتذة المرحلة الابتدائية

نظرا لأهمية عملية الترسخ التي تعد الركيزة الأساسية للعملية التعليمية التعلمية بالنسبة للمتعلم

خاصة في الطور الابتدائي الذي يعد الأساس الذي يبنى عليه زاده المعرفي ارتأينا أن يكون بحثنا

موسوما بـ:

عوامل ترسيخ تعلمات أنشطة اللغة العربية (دراسة تحليلية ونقدية)

– السنة الأولى من التعليم الابتدائي أنموذجا –

إشراف الأستاذ:

إعداد الطالبة:

– عبد الباسط ثمانية

❖ سعاد بوهولو

يشرفنا أن تتفضل سيادتكم بالإجابة عن الأسئلة الواردة في استبانتنا هذه والتي نأمل أن

تسهم في إثراء مذكرتنا.

ولكم منا أساتذتنا الأفاضل فائق الاحترام والتقدير.

– تعليمات الاستبانة:

ضع علامة (x) على المؤشر الإيجابي مع تقديم ملاحظة أو تعليل إذا أمكن.

معلومات خاصة بعينة الإجابة:

اسم المؤسسة:

أنثى

الجنس: ذكر

المؤهل العلمي:

سنوات الخبرة:

لا

نعم

هل تلقيت تكويناً قبل العمل:

أسئلة الاستبانة:

1- هل التحدث باللغة العربية الفصحى إلزامي أثناء العملية التعليمية؟

لا

نعم

• التعليل:

.....

2- هل الحجم الساعي المخصص لتقديم كل نشاط من أنشطة اللغة العربية كاف؟

لا

نعم

• التعليل:

.....

3- ما هي الوسائل المتوفرة لترسيخ المعلومة للتلميذ؟

.....

.....

4- هل تتبع طريقة معينة في تدريسك أنشطة اللغة العربية؟

.....

.....

5- هل يراعي المنهاج الجديد التحصيل القبلي ومعارف المتعلم البعدية في تخطيط أهدافها؟

.....
.....

6- هل تستعمل اللغة الفصحى أو العامية في ترسيخك للمعلومة؟

.....
.....

7- ما الصعوبات التي يواجهها المتعلمون وفي أي نشاط؟

.....
.....

8- ما مكن الصعوبة في ذلك؟

.....
.....

9- ما هي طريقتك المثلى في ترسيخ المعلومة لدى التلاميذ؟

.....
.....

10- ما مدى تجاوب المتعلمين ومدى استيعابهم لكل نشاط؟

.....
.....

11- ما هو النشاط الأكثر استيعابا من قبل التلاميذ؟ ولماذا؟

.....
.....

12- من خلال منهاج اللغة العربية ما الوحدات التعليمية الممكن حذفها في هذه السنة؟

.....
.....

13- هل تواجه صعوبات في اىصال المعلومة للتلميذ؟

.....
.....

14- من خلال تقديمك لأنشطة اللغة العربية في نظرك أي نشاط يمكن من خلاله جمع أكبر عدد من المفاهيم اللغوية؟

.....
.....

15- هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في عملية ترسيخ المعلومات؟

.....
.....

16- هل يساهم الكتاب المدرسي المقرر لهذه السنة في عملية الترسخ شكلا ومضمونا؟

.....
.....

17- هل التقويم خاص بكل نشاط؟

.....
.....

18- كيف يتم التقويم؟

.....
.....

19- هل عملية التقويم مبنية وفق الترسيمات (التدريبات/التمرينات)؟

.....
.....

20- هل تعتمد بشكل حربي على اساليب التقويم التي حددها المنهاج؟

.....
.....

21- ماذا تمثل السنة الاولى ابتدائي بالنسبة للمتعلم؟

.....
.....

22- ماهي الظروف التي من شأنها ان تؤثر سلبا على اكتساب التلميذ للمعلومة؟

.....
.....
.....

23- حسب رأيك أي الأسلوبين أنفع في ترسيخ التعليمات؟

- الأسلوب العفوي
- الأسلوب المضبوط والمحدد بخطوات يداغوجية صارمة

24- الى أي مدى تستعمل التعليم التفاعلي (التكنولوجيا الحديثة)؟

- كثيرا قليلا نادرا معدومة

لماذا؟.....

25- حسب رأيك أيهم أنفع في عملية الترسيم؟

- الحفظ
- الفهم
- الحفظ مع الفهم مع تقديم الحفظ
- الحفظ مع الفهم مع تقديم الفهم

لماذا؟.....

26- هل تشجع التفاعل اللفظي (تلميذ- تلميذ أو تلميذ- معلم) داخل القسم؟

لا

نعم

لماذا؟.....

27- هل تشجع العمل الجماعي في القسم؟

لا

نعم

لماذا؟.....

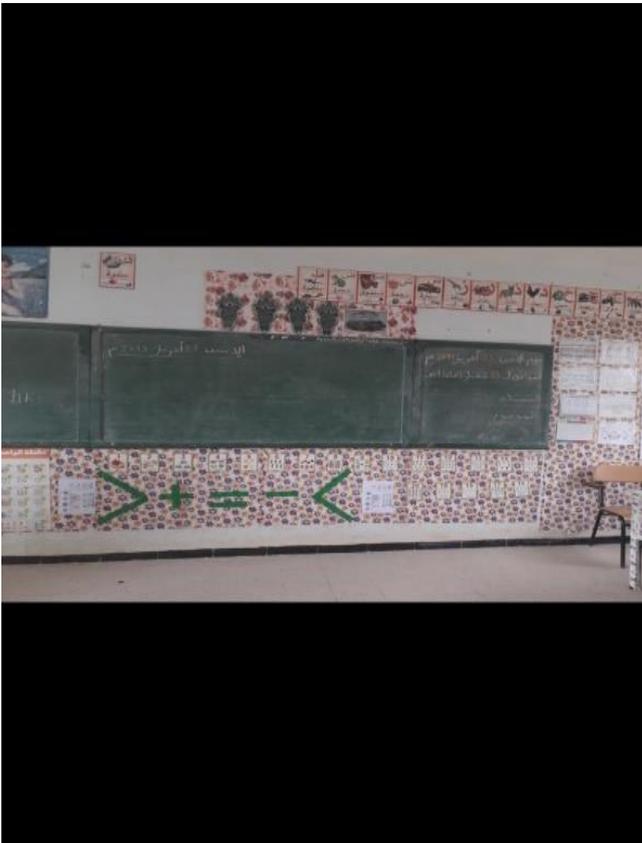
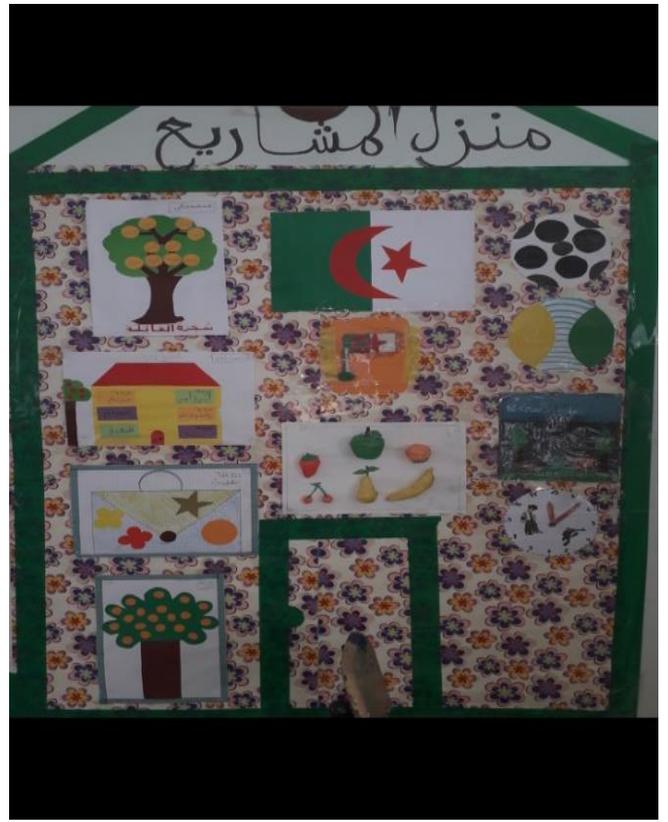
.....

28- هل لديك اضافات فيما يخص عملية الترسيع؟

.....

.....

.....



بعض أساليب الترسخ البصرية التي يستخدمها الأساتذة

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
70	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	01
70	جدول يوضح المؤهل العلمي للمعلمين	02
71	جدول يوضح سنوات الخبرة في التدريس	03
72	جدول يوضح ما إذا كان المتحدث باللغة العربية الفصحى إلزامي أثناء العملية التعليمية أم لا.	04
74	جدول يوضح ما إذا كان الحجم الساعي المخصص لتقديم كل نشاط من أنشطة اللغة العربية كاف	05
76	جدول يوضح مدى مراعاة المنهاج الجديد التحصيل القبلي ومعارف المتعلم البعدية في تسطير أهدافه	06
77	جدول يوضح ما إذا كان المعلم يستعمل اللغة الفصحى أو العامية في ترسيخه للمعلومة	07
84	جدول يوضح رأي المعلم حول أي الأسلوبين أنفع في ترسيخ التعلّات	08
85	جدول يوضح مدى استعمال التعليم التفاعلي (التكنولوجيا الحديثة)	09
86	جدول يوضح أيهم أنفع في عملية الترسّخ الحفظ أو الفهم أو الحفظ مع الفهم مع تقديم الحفظ أو الحفظ مع الفهم مع تقديم الفهم	10
88	جدول يوضح مدى تشجيع العمل الجماعي في القسم	11

قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
10	شكل يوضح مصطلحات التعليمية	01
26	شكل يوضح مكونات المنهاج	02
70	دائرة توضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	03
71	دائرة توضح المؤهل العلمي للمعلمين	04
72	دائرة توضح سنوات الخبرة في التدريس	05
73	دائرة توضح ما إذا كان التحدث باللغة العربية الفصحى إلزامي أثناء العملية التعليمية أم لا	06
74	دائرة توضح ما إذا كان الحجم الساعي المخصص لتقديم كل نشاط من أنشطة اللغة العربية كاف أم لا	07
76	دائرة توضح مدى مراعاة المنهاج الجديد التحصيل القبلي ومعارف المتعلم البعيدة في تسطير أهدافها	08
77	دائرة توضح ما إذا كان المعلم يستعمل اللغة الفصحى أو العامية في ترسيخه للمعلومة	09
85	دائرة توضح رأي المعلم حول أي الأسلوبين أنفع في ترسيخ التعلمات	10
86	دائرة توضح مدى استعمال التعليم التفاعلي (التكنولوجيا الحديثة)	11
87	دائرة توضح أيهم أنفع في عملية الترسخ الحفظ أو الفهم أو الحفظ مع الفهم مع تقديم الحفظ أو الحفظ مع الفهم مع تقديم الفهم	12
88	دائرة توضح مدى تشجيع العمل الجماعي في القسم	13

فهرس المحتويات

❖ الشكر والعرفان

❖ الإهداء

مقدمة.....(أ- د)

الفصل النظري: أسس العملية التعليمية

المبحث الأول: التعليمية.....06

أولاً: مفهوم التعليمية.....06

1- لغة.....06

2- اصطلاحاً.....07

ثانياً: أنواع التعليمية.....10

1- الديدكتيك العام.....10

2- الديدكتيك الخاص.....10

ثالثاً: عناصر التعليمية.....11

1- المعلم.....11

2- المتعلم.....16

3- المنهاج.....24

المبحث الثاني: عملية التعليم والتعلم.....31

أولاً: مفهوم التعليم.....31

فهرس المحتويات

ثانيا: مفهوم التعلم.....	32
1-تعريف التعلم.....	32
2-نظريات التعلم.....	33
3-شروط التعلم.....	39
4-العوامل المؤثرة في عملية التعلم.....	39
المبحث الثالث: عملية ترسيخ التعلمت	42
أولا: مفهوم الترسوخ.....	42
ثانيا: الأساليب المساعدة في عملية الترسوخ.....	45
الفصل التطبيقي: ترسيخ أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي	
المبحث الأول: عملية ترسيخ أنشطة اللغة العربية.....	52
أولا: نشاط التعبير.....	52
ثانيا: نشاط القراءة.....	53
ثالثا: قراءة الكتابة.....	56
رابعا: نشاط الأناشيد والمحفوظات.....	58
خامسا: نشاط الإدماج.....	59
المبحث الثاني: تحليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.....	60
أولا: الإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي.....	60
ثانيا: كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي.....	61

فهرس المحتويات

المبحث الثالث: تحليل الاستيانات.....65

نتائج التحليل.....90

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

فهرس المحتويات

يتناول بحثنا جانباً مهماً في الساحة التربوية بصفة عامة وفي تعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، وهي عملية ترسيخ أنشطة اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، هذه العملية تعد قوام العملية التعليمية التعلمية في حد ذاتها، فاعتمدت المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مدى حضور هذه العملية في تدريس اللغة العربية، وما هي أسسها التي تقوم عليها وكذا النقائص التي يقع فيها معلمو اللغة العربية.

وقسمت المذكرة إلى قسمين، قسم نظري تحدثت فيه عن العملية التعليمية وما يحيط بها وكذا عملية الترسخ، أما الجانب التطبيقي ف جاء مدعماً للنظري اشتمل على كيفية ترسيخ أنشطة اللغة العربية وذلك من خلال الاستبانات التي قمت بتحليلها فتوصلت إلى جملة من النتائج والاقتراحات التي رأيت أن من شأنها أن تساعد في عملية الترسخ وبذلك نجاح العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة.

الكلمات المفتاحية:

- الترسخ.
- الأنشطة.
- العملية التعليمية التعلمية.

Our research deals with an important part of the educational field generally, and the teaching of the arabic language specifically which is the act of embedding the arabic language activities for first year in primary schools. This process is considered as the base of the educational, learning process itself, there fore, i followed the descripture, analytic method to reveal to what extent this process is present in teaching the arabic language and what are the principales upon which it is based and hence the mistakes that arabic teahers, commit.

So I divided the thesis to two sections, a theoretical setion in which i spoke about the educational proess and it's surrounding ; and the act of embedement, as for the applied section, it ame as a support to the theoretical setdion, it includes the way the activities of the arabic language are embedded and that is through. The data i analysed, so i reached a set of conclusions and suggestion which saw couls help in the process of embedment and hence would make the educational learning process secced in ganaral.

Key words :

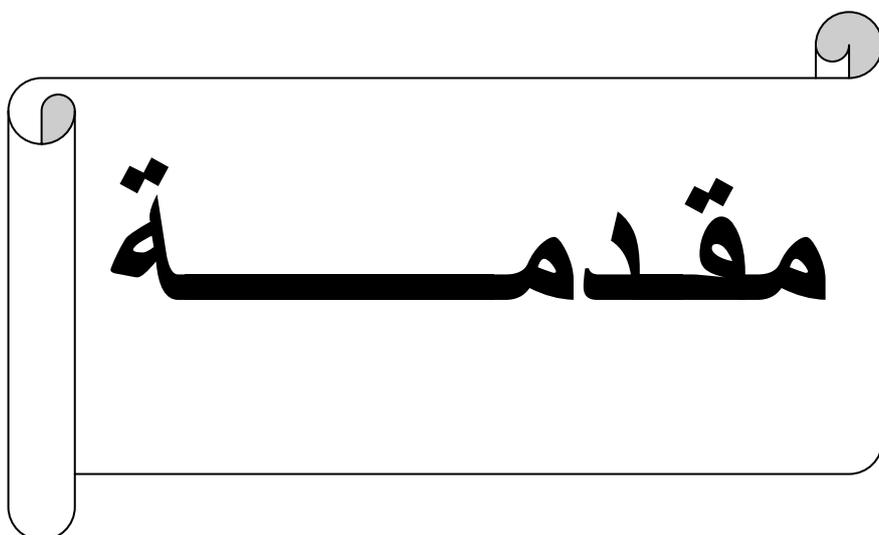
- Embedment.
- Activities.
- The educational learning process.

J' ai subdivisé la fiche en deux, une partie théorique dans laquelle, j'ai abordé l'acte de l'apprentissage et ce qui l'entoure et aussi l'acte des acquis.

Alors que la partie pratique c'est une partie qui renforce la théorie, elle comporte comment acquérir la langue arabe et cela à partir des faits que j'ai analysés et je suis parvenue à une série de résultats et de propositions que j'ai vue aptes d'aider à consolider, et ce la réussite de l'opération de l'enseignement en général.

Mots clés :

- Consolider.
- activités.
- L'opération éducative éducationnelle.



الفصل النظري: أسس العملية التعليمية

المبحث الأول: التعليمية

المبحث الثاني: عمليًا التّعليم والتّعلم

المبحث الثالث: عملية الترسّخ

الفصل التطبيقي: دراسة ميدانية

المبحث الأول: ترسيخ أنشطة اللغة العربية

المبحث الثاني: تحليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي

المبحث الثالث: تحليل الاستبانات

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال