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 08 MAI 1945-GUELMA
faculté : des lettres et des langues

جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات

الرقم:..... N° :.....

مذكرة مقدمة لنيل شهادة

الماستـــــــــــر

(تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات)

المنهاج التربوي الحديث في تدريس اللّغة العربية
الصّف الرابع ابتدائي " أنموذجا"

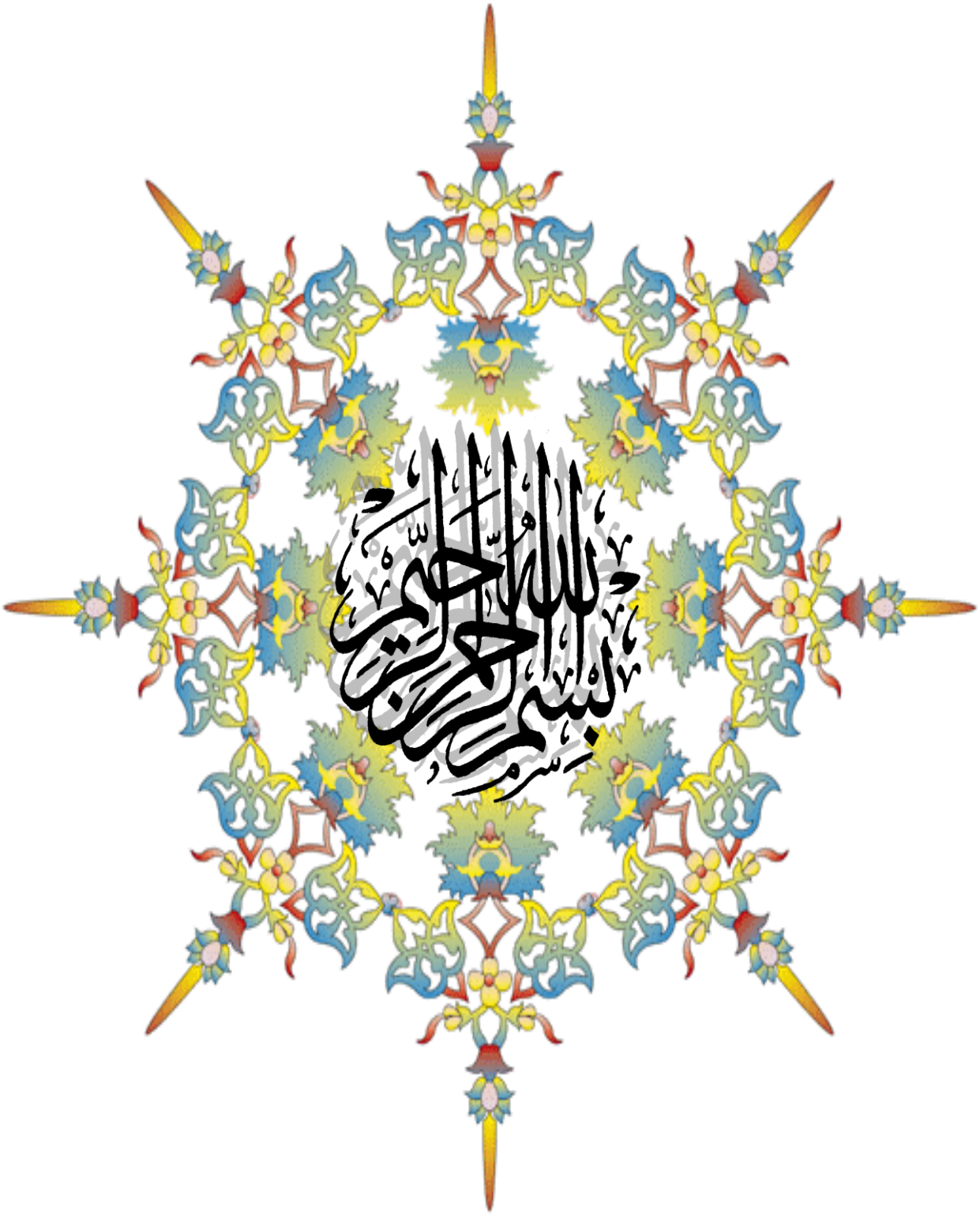
مقدمة من قبل:

حملاوي آمنة

تاريخ المناقشة : 2015/06/20

العايش سعدوني	رئيسا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 ماي 1945
لطيفة روابحية	مشرفا ومقررا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 ماي 1945
نبيل هقيلي	ممتحنا	أستاذ مساعد أ	جامعة 08 ماي 1945

السنة: 2014-2015


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قَالَ تَعَالَى: أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾ النمل

شكرا لله على توفيقه و إحسانه، وحمدا له على فضله وامتنانه، على كل النعم الظاهرة والباطنة، أن وفقنا لإتمام هذا العمل.

سرني أن أتوجه بالشكر تقديرا وعرفاناً للأستاذة رواحية لطيفة المشرفة على مذكرتنا على ما أسدته لنا من نصائح و توجيهات، و إرشاد خلال فترة إعداد هذه المذكرة، والتي غمرتنا بأخلاقها وتعاملها بتواضع، أسأل الله أن يجزيها خير الجزاء، كما أشكر الأساتذة أعضاء اللجنة لقبولهم مناقشة هذه المذكرة.

كما نتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدنا أو ساهم في إتمام هذا العمل، وخاصة زملائنا و زميلاتنا تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغات، و أخص بالذكر: نوال عجابي، وردة، كريمة، أميرة، سميه، أسأل الله لهم التوفيق جميعا.

إلى كل من ساعدنا في اتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد.

وفي الأخير راجين من المولى عز وجل أن يرشدنا إلى سواء السبيل ويحقق هدفنا النبيل، فإن أصبنا فمن اللّه وحده وإن أخطأنا فمن أنفسنا ومن الشيطان.

آمنة

فهرس الموضوعات

العنـــــوان	الصفحة
مقدمة	**أ- ب**
الفصل الأول: المنهاج الحديث: مفهومه، أنواعه، تطوره	**28-2**
المنهاج: مفهومه، أنواعه، تطوره:	**2**
أولا: مفهومه:	**2**
أ- لغة:	**3-2**
ب- اصطلاحا:	**5-3**
ثانيا: أنواعه	**6-5**
1- المنهاج الرسمي:	**5**
2- المنهاج الخفي:	**6**
ثالثا: تطوره بين القديم والحديث:	**9-6**
أ- مفهومه قديما:	**7-6**
ب- حديثا:	**9-7**
رابعا: مكوّناته وأسسه:	**28-9**
1- مكوناته:	**21-9**
أ- الأهداف:	**10-9**
الأهداف المعرفية:	**10**
الأهداف المهارية:	**12-11**
ب- المحتوى:	**12-11**
أنواعه:	**13-12**
أنواعه في ضوء الاهداف:	**12**
أنواعه في ضوء محور الإهتمام:	**13**
- أنواعه في ضوء مجالات التعلّم:	**13**

جـــ- الأنشطة المدرسية:	**21-14**
1- القراءة:	**17-14**
أنواعها:	**17-15**
الصامتة:	**16-15**
الجهرية:	**17-16**
الاستماعية:	**17**
التعبير:	**20-18**
مفهومه:	**18**
أنواعه:	**18**
أ- التعبير الشفوي:	**18**
ب- التعبير الكتابي:	**20-18**
3- القواعد:	**21-20**
أ- الصرف:	**20**
ب- النحو:	**21**
4- الأناشيد والمحفوظات:	**21**
د- التقويم:	**21**
2- أسس بنائه:	**28-22**
أ- الأسس الفلسفية:	**24-23**
- الفلسفة المثالية:	**23**
- الفلسفة الواقعية:	**24-23**
- الفلسفة التجديدية:	**24**
ب- الأسس النفسية:	**26-24**
جـــ- الأسس المعرفية:	**27-26**
د- الأسس الاجتماعية:	**28-27**

الفصل الثاني: واقع تجسيد المنهاج التربوي الحديث في تدريس اللغة العربية في الصف الرابع ابتدائي:	**47-30**
أولا: آليات جمع البيانات:	**33-30**
I- المنهج:	**30**
II- أدوات الدراسة:	**30**
1. الملاحظة:	**31-30**
2. المقابلة:	**31**
3. الاستبانة:	**32-31**
III- مجالات الدراسة	**33-32**
1- المجال المكاني:	**32**
2- المجال الزماني:	**32**
3- المجال البشري:	**33**
- أ عينّة المعلّمين:	**33**
- ب عينة المتّعلمين:	**33**
IV- الأساليب الإحصائية:	**33**
ثانيا: تحليل الاستبانات	**47-33**
أ- أسئلة خاصة بالأهداف:	**38-33**
1- هل يمكن ان تتحقق أهداف اللغة العربية في الصف الرابع ابتدئي وفي ظـــل المنـــهاج الحديث؟	**35-33**
س2: هل تتناسب أهداف المنهاج ومستوى المتعلمين؟	**36-35**
س3: هل تشتمل أهداف المنهاج الحديث على جميع المهارات(قراءة، استماع،كتابة)	**37-36**
س4: هل ثمة ارتباط بين الأهداف والمحتوى في ظّل المنهاج الحديث؟	**38-37**
ب- أسئلة خاصة بالمحتوى:	**42-38**
س1- هل ثمة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية في ظل المنهاج الحديث؟	**39-38**

س2- هل يتناسب المحتوى و مستوى المتعلمين؟	**40-39**
س3: هل المحتوى قابل للتحقيق في إطار الزمن المخصص (الحجم الساعي للأنشطة)	**42-40**
جـــ- أسئلة خاصة بالتقويم :	**47-42**
س1: هل تقويم أنشطة اللغة العربية يتم وفق معايير معينة؟	**43-42**
س2: هل التقويم دائم ومستمر؟	**44-43**
س3: هل تطبّق جميع أنواع التقويم في العملية التعليمية لهذه السنة؟	**46-44**
س4: هل تقييم نشاط القواعد هو نفسه في بقية الأنشطة الآخرى؟	**47**
خاتمة	**50-49**
الفهارس	**58-53**
فهرس المصادر والمراجع	**58-53**
فهرس الموضوعات	**63-60**

مقدمة:

سعى القائمون على شؤون المنظومة التربوية إلى إدخال تعديلات، و تحسينات في كلّ من البرامج و الأنشطة، وكذا المواقيت بغرض الحدّ من تدهور المستوى العام لّلتعلّيم،مع انتهاج مسعى يرمي إلى تحسين نوعيّته، والمردود التربّوي بصفة عامة،حيث حدث تطـــوير نـــوعي في المنـــاهج التعلّيمية من حيث الأهداف،والمحتويات،الوسائط المتنوّعة، وتوظيف كلّ ما توصّل إليـــه التقـــدم العلمي، بالإضافة إلى القيام بالدّراسات و الأبحاث النّظرية والتّطبيقية المرتبطة بالفعل التّربوي.

فتغيّرت المناهج من التقليدية القائمة على التّلقين، واستظهار المعلومات، واســـترجاعها إلى الحديثة الّتي تسعى إلى تحقيق حيوية التعلّم النّاتج عن الاستكشاف، و البحث، والتحليل وصولا إلى حلّ المشكلات و اكتساب الكفاءات، و المهارات اللازمة للحياة.و الغاية من هذا التغيّر هي دوما تكوين جيل يُؤمن في المستقبل بقيمة العلم و العمل.

ونظرا للأهميّة البالغة التي تحتّلها المناهج الحديثة في الوسط التّعليمي،و لـــدورها البـــارز في الميدان، فهي تهدف إلى جعل المسار التّربوي بمضامينه، وطرائقه، و أهدافه يـــتلاءم، والمتغيّـــرات المتلاحقة.وتأمل المناهج الحديثة أن تربط المدرسة بالمجتمع،حتّ يستطيع المتعلّم فهم وإدراك ما يتقدّم له من بيانات،لأنّها موجودة في محيطه،فحاولنا أن نخوض غمار بحثنا في هـــذا الموضـــوع الثّـــري والمتشّعب،وسنقف بالتّحديد على:المنهاج التربوي الحديث في تدريس اللّغة العربيـــة في الصّـــف الرّابع ابتدائي،إذ يُمثّل منهاج المرحلة الابتدائية جميع المؤثّرات التّربوية الّتي يتعرّض لها المتعلّم داخل المدرسة،وخارجها بشرط أن تشرف المدرسة على هذه المؤثّرات.وأن تؤدّي هذه الأخيرة الأهداف التّربوية المنشودة،ومع أن المناهج الحديثة مكانتها في العملية التّعليمية،إلاّ أنّها لا تخلو مـــن طـــرح بعض التساؤلات أمام مستخدميها وأهمّها:هل هناك إضافة قدّمها المنهاج الحديث إلى ســـالفه في السنة الرابعة إبتدائي؟ إذا كان ذلك فما مدى فاعليته في العملية التعليمية التعلمية؟.

لذا ارتئينا أن يكون بحثنا في فصلين أحدهما نظري والأخر تطبيقي، تتقـــدّمهما مقدمـــة، وتليهما خاتمة.

تناولنا في الفصل النظري: ماهية المنهاج، وأنواعه، ومكوّناته وتحدثنا عن أسس بنائه.

أمّا الفصل التطبيقي، فكان في صورة تقريرات لخلاصة الزيّارات الميدانيـــة للمؤسســـتين، وحضور حصص للاستفادة، ودعم البحث بجعله أكثر مصداقية حيث تتطرّقنا إلى أســـئلة تخـــصّ أهداف المنهاج، والمحتوى، والتّقويم.

مع دراسة تحليلة للاستبانات الموزّعة على كلّ من المعلّمين، والمتعلّمين، معتمدين المنـــهج الوصفي، التّحليلي مشفوعا بالإحصائي، الذّي فرضته طبيعة الدّراسة.

ولقد اعتمدنا مجموعة من المصادر والمراجع منها المنهج المدرسي المعاصر، جودت أحمـــد سعادة، المناهج التربوية الحديثة، توفيق أحمد مرعي.

وأخيرا نشكر المولى جل وعلا على إعانته ورعايته، وشكرنا موصول إلى أستاذتنا المشـــرفة "روابحية لطيفة" جزاها الله خيرا على توجيهاتها ونصائحها.

المنهاج: مفهومه، أنواعه، تطوره:

أولا: مفهومه:

أ- لغة:

ورد في لسان العرب في باب (ن-هـ-ج):

نَهْجُ: طَرِيقُ، ونَهْجٌ: بَيِّنٌ، وطُرُقٌ نَهْجَةٌ، وسَبِيلٌ مَنْهَجٌ (كمنهج الطريق) كَنَهْجٍ، ونَهَجَ الطَرِيقَ: وَضَّحَهُ[1]، والمِنْهَاجُ كَالمَنْهَجِ*.

وفي التنزيل: ﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ﴾[2]، وَأُنْهِجَ الطَرِيقَ: وَضُحَ وصَارَ نَهْجًا بَيِّنًا، قال أحدهم:

ولَقَدْ أَضَاءَ لَكَ الطَّرِيقَ. وَأُنْهِجَتْ

سُبُلُ المَكَارِمِ والهُدَى تُعْدِي، أَيْ تُعِينْ وتُقَوِي. والمِنْهَاجُ الطَرِيقُ الوَاضِحُ، واسْتَنْهَجَ الطَرِيقَ صَارَ نَهْجًا[3].

وَنَهْجُ: النون، الهاء، والجيم أصلان متباينان، الأول: النَهْجُ. الطَرِيقُ، وَنَهَجَ لِي الأَمْرَ أَوْضَحَهُ. المِنْهَاجُ. والمَنْهَجُ الطَرِيقُ أَيْضًا.

---

[1] ابن منظور مادة (ن-هـ-ج)، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، م ج2، ص313.

* رغم إنّ المنهج هو المنهاج من النّاحية اللغوية، إلاّ أنه يوجد فرق بينهما من النّاحية الاصطلاحية يكمن في أن الأول مجهود لبلوغ غالية، وهو طريقة نصل من خلالها و بها إلى نتيجة معيّنة حتى إن كانت هذه الطريقة لم تتحدد من قبل تحديدا إراديا ومرتّبا، أُنظر موسوعة لالاند الفلسفية، منشورات عويدات، بيروت، باريس، تعريب خليل أحمد خليل، ط2، 2001، ص110، أما الثّاني يُعدّ لائحة محتويات التّخصصات المدرسية المراد تحصيلها، والمبنيّة بناءً منطقيا للمعارف المدرسية وسيرورات التعلّم والتّقويم، كما أنه مجموعة مُصاغة وفق غايات، ومحتويات، وكفايات، وطرق بيداغوجية. أُنظر: حسين اللّحية، دليل المدرّس التكوّيني والمهني، دار المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص277.

[2] سورة المائدة، الآية 41.

[3] ابن منظور، لسان العرب، م س، مج2، ص313.

والآخر: الانْقِطَاعْ، وأتَانِ فُلاَناً يَنْهَجُ إِذْ أَتَى مَبْهُورًا مُنْقَطِعُ النَفْسِ، وضَرَبْتُ فُـلاَنٌ حـتَّ أُنْهَجَ، أيْ سَقَطَ.[1]

والمِنْهَاجُ: الخُطَة المَرْسُومَة، ومنه مِنْهَاجُ الدِرَاسَة، وَمِنْهَاجُ التَعْلِيمْ ونَحْوِهِمَا.

والجَمْعُ: مَنَاهِجْ، والنَاهِجُ: يُقالُ طَرِيقٌ نَاهِجٌ: وَاضِحٌ

وطَرِيقَةٌ نَاهِجَةٌ، بَيِّنَةٌ.[2]

ومن ثمة يتَّضح تعدّد معاني كلمة منهاج*، وذلك بحسب السّياق الذّي ترد فيه، حيث وردت مرة بمعنى (الطّريق الواضح) ومرة أخرى (انقطاع النّفس) كما وردت بمعنى منهاج الدّراسة، أو منهاج التّعليم) ... إلخ.

ب- اصطلاحا:

يُعدّ المنهاج المدرسي أوسع، وأشمل باعتبار أنه لا يعتمد على المقررات الدّراسية على أنّها الغاية النهائية من التّعلم، فهو يشمل جميع الأنشطة التّربوية سواء كانت صفية* أولا صفية*، وتتولى المدرسة الإشراف على تنفيذها وتقويمها بغرض اكتساب نتاجات تعليمية.

---

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، ج2، ص521.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة للنشر والتوزيع، استنبول، تركيا، ج1، ص975.

* يوازي مصطلح المنهاج الكلمة، الإنجليزية" Curriculum"وهي مشتقة من جذر لاتيني، ومعناها مضمار سباق الخيل انظر: توفيق أحمد مرعي وآخرون، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط7، 2009، ص21.

* الأنشطة الصفية:تمثل هذه الانشطة مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم و متعلميه وبين المعلمين أنفسهم داخل غرفة الصف: أُنظر عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، دار الجامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص190.

* الأنشطة اللاصفية: تمثل هذه الأنشطة بعدا مكملا للنشاطات التعليمية مما يضمن النمو الشامل للمتعلم بكل أبعاده التربوية، وهي نشاطات يقوم بها المتعلم خارج حجرة الدرس، أو المدرسة ككل من خلال ممارسة القيم، ومختلف المكتسبات في الوضعيات و المواقف المناسبة، و للاستفادة أكثر من الأنشطة اللاصفية ينبغي أن تخضع للمتابعة و التقويم، مما يحقق ذلك الغايات والأهداف التربوية المرجوة، مثلا: النشاطات الرياضية.الفنية.الابداعية...أُنظر: مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص2-45.

وقد:" يُدرّس المنهاج التربوي على مستوى فصل دراسي، أو سنة دراسية، أو عدد من السّنوات عل طول المرحلة الدّراسية، كما له نوايا مقصودة، أو خطط ذهنية مكتوبة على الورق، أو على الشّبكة المعلوماتية،أو على وسائل تعلميّة أخرى متعددة"[1]

كما يمكن القول، إنّ المنهاج هو:" البرنامج الكلّي لعمل المدرّس وأنّه الوسيلة الأساسية للتربيّة، وكل ما يعمله التلاميذ ومعلّموهم"[2].

فالمنهاج من هذا التّعريف يُعدّ البوابة التي ينطلق منها المعلّم، فبواسطته يستطيع تحديد المسار، الذّي يسير عليه خلال العملية التعليمية.

وورد في قاموس "ويستر" تعريف للمنهاج بأنّه "مقرر دراسي خاصة في الجامعة، وهو مقرر معيّن ومحددّ سلفا، فيؤدي إلى الحصول على درجة علمية"[3]،كما ورد في معجم مصطلحات التّربية والتعلّيم بإنّه"مجموعة نظاميّة من الدّروس الأكاديميّة، التي تقدّمها المؤسسات العلميّة للحصول على شهادة في أحد مجالات التعلّم"[4].

يبدو أنّ المنهاج في كلّ من قاموس "ويستر"، ومعجم مصطلحات التربيّة والتعليم إلزامي بالنّسبة للمعلّم فلا يخرج على النطاق المعروف، وخاصة عند تقديم الدّروس، وذلك بصفة إلزامية في جميع المواد الدّراسية بغية الوصول بالمتعلّم إلى قمّة التّحصيل العلمي، وكما يبدو المنهاج أيضا:"أنّه الأداة التّي تُوّظفها المدرسة لتحقيق الأهداف المنشودة في إعداد الأجيال للحياة إعدادًا صحيحا، ومتكاملا في جميع الجوانب: العقلية، الرّوحية، الاجتماعية، الصّحية، النفسية، الجسمية الانفعالية، وما يتمحّص عنها من مهارات مختلفة لهذه الجوانب"[5].

---

[1] محمد محمود خوالدة وأخرون، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعلمي، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، ط1 2004 ص19.

[2] حسام محمد مازن المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص20.

[3] أحمد زكي بدوي معجم مصطلحات التربية والتعليم، فرنسي، إنجليزي، عربي دار غريب للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1980، ص90.

[4] م ن، ص ن.

[5] إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج: المكونات، الأسس، التنظيمات، التطور، دار القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص11.

ولهذا تُعدُّ المدرسة المناهج بمثابة الرّكيزة التي ينطلق منها المعلّمون قبل إنجاز دروسهم بغية إعداد متعلم ناجح،ومتكامل في حياته اليوميّة،وفي جميع جوانبه،وذلك لتحقيق الأهداف التربوية، والاجتماعية المنشودة،لأنّ الهدف منه تعديل سلوك المتعلّمين نحو الأفضل.

ثانيا: أنواعه

تضّم التربية على أساس المعرفة نوعين من المناهج هما: المنهاج الرّسمي، والمنهاج الخفّي.

1- المنهاج الرسمي:

"يُعد وثيقة مكوّنة محدّدة من قبل هيئة، أوجهة مخوّلة بإعدادها يطبّقها المعلّم أثناء تدريسه في أيام محدودة وفق نظام معيّن"[1]، وهذه الوثيقة:" تتضّمن الأهداف العامّة، والمحتوى المعرفي، والأساليب، والأنشطة التعلّمية، والتّقويم فهي ليست إلاّ واحدة من عدد الوثائق أو الأدوات الرّسمية التي تشكّل المنهاج، وتشمل فلسفة المجتمع، والسّياسات التّربوية، والهيكل التنظّيمي، والإداري للنّظام التّربوي، والكتب، والمصادر، والمراجع المساعدة، ويفترض بالمنهاج الرّسمي أن يراعي القيم التي يتطلبها المجتمع، وهي كثيرة منها قيم الثّقة بالنفس، والتعلم الذاتي وحلّ المشكلات مما يتطلب تنمية مهارات البحث العلمي، ومهارات التفكير العليا"[2].

و من ثمّة فقد قُرّر هذا المنهاج وفق دراسة مقصودة، وهيئة مختصّة، لأجل تحقيق أهداف معيَّنة تشتمل على وثيقة مكتوبة مطابقة للقيم الاجتماعية، وفلسفة المجتمع،كالثّقة بالنَّفس والاعتماد على طرائق تعليمية حديثة، منها التعلّم الذّاتي الذي يبني فيه المتعلّم ذاته بذاته ...إلخ، فهي تتضمّن مكوِّنات المنهاج الحديثة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتّقويم.

[1] جودت أحمد سعادة: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموّزعون، ط4، 2004، ص26 .

[2] طه حسين الدليمي، المناهج بين التقليد والتحديد، دار أسامة للنشر والتوزيع ط1، 2008، ص17.

2- المنهاج الخفي:

يأتي في مقابل المنهاج الرسمي الخفي* الذي يمثّل هذا الأخير:"مجموعة العمليات والقيم والأداءات، التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج المعلن أو الرسمي طواعية،ودون إشراف ويكون ذلك نتيجة تفاعل المتعلّم بتفاعلات مختلفة مع زملائه، ومعلّميه، والإداريين في المدرسة من خلال الأنشطة غير "الصّفية وبالملاحظة القدوة"[1].

معنى ذلك أنّه كل ما يكتسبه المتعلّم من معارف عقلية،وقيم اجتماعية،من خلال تفاعله مع محيطه، والمبادرات الّتي يقوم بها خارج حجرة الدّرس، أو خارج المدرسة ككل، فهو بدوره يعد تعلُّما شِبه ذاتي.

ثالثا: تطوّره بين القديم والحديث:

أ- مفهومه قديما:

عُرِّف المنهاج من المنظور التقليدي بأنّه: "عبارة المقررات الدراسية الموضوعة في صورة مواد دراسية يراد من الطلبة دراستها في مرحلة معيّنة من المراحل الدراسية"[2].

فهذا المفهوم مرتبط بمفهوم التربيّة القديمة الّتي كانت تعتمد على حشو دماغ المتعلّم بالمعارف وما عليه إلا أن يتلقّى تلك المعلومات، فإن طُلب منه أن يسترجعها، فقد يعيدها كما هي، وعليه يُعدّ المنهاج التقليدي، "مجموعة محتويات المقرّر الدّراسي التي تتمثل في مجموعة المعلومات، والبيانات، والموضوعات التي تشملها الكتب المدرسية المقررة، أو أدّلة المعلّمين، فهو

---

* يوازي مصطلح الخفي مرادفات أخرى أبرزها: الضمني، أو الموازي، أو غير المكتوب، أو غير المدروس، و التي تقابل على التوالي المصطلحات الأجنبية الآتية:hidden, para, unviten, impormal, unstuvied cuvricel، أُنظر: جودت أحمد سعادة، المنهج المدرسي المعاصر، م س، ص26

[1] توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، م.س، ص48.

[2] عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص28-29.

بذلك عملية التّخطيط على اختيار تلك المعلومات، وتنظيمها بحيث يشجّع ذلك الطلاّب على حفظها واكتسابها"[1].

ومنه يتضّح أن المنهاج التّقليدي قد اقتصر على تلقين المادة الدراسية للمتعلّم، دون مراعاة رغباته الفكرية،وميولاته العلمية، ولا حتى إعطائه فرصة البحث والاكتشاف.

وفي تعريف آخر ورد على أنه:" مجموعة المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والأفكار الّتي يدرّسها الطلبة في صورة مواد دراسية، وقد اصطلح على تسميتها بالمقررات المدرسيّة، فقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية للنظرة الضّيقة للمدرسة التقليدية التي ترى أن وظيفة المدرسة تنحصر في تقديم ألوان المعرفة إلى الطّلبة، ثم التّأكد يكون عن طريق الاختبارات من استيعابهم لها"[2].

ويمكن الإشارة إلى أنّ المنهاج التّقليدي قُصِر أساسا في المقررات الدّراسية فلم يركّز على نمطية المتعلّم، إذ لم يُعِدُّه محور العملية التعليمية، حيث إنّه يخاطب المتعلّمين جميعهم بمستوى واحد، وهو بذلك يُركِّز على الكتاب المدرسي، بجعله المصدر الأساسي الّذي يتلقىّ منه الطلبة معارفهم دون سواه.

ب- حديثا:

ورد للمنهاج المدرسي عدّة تعريفات قدّمها الباحثون فكانوا ينظرون إليه على إنّه: "الخبرات التعليمية التي تم التخطيط لها مسبقا"، كما أُشير إليه بأنّه"جميع الرسائل التي تم تنفيذها في المدرسة من أجل تزويد الطلاب بالفرص المناسبة للمرور بالخبرات التعليمية المرغوب فيها" وفي عام أربع وستين، تسعمئة وألف، قال أحدهم: "لقد تغيّر تعريف المنهاج المدرسي من

[1] جودت أحمد سعادة، المنهج المدرسي المعاصر، م س، ص37.

[2] محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظريتها، مفهومها، عناصرها، دار الجامد للنشر والوزيع والطباعة، ط1، 2009، ص33-34.

مجموعة المواد الدراسية ومن محتوى المقرر الدراسي إلى جميع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو برعايتها وتوجيهها "[1].

وعليه وضّحت هذه التّعريفات التّغيير الذي طرأ على المنهاج من كونه مقـــرراً دراســـياً يفرض على المعلّم، وما على المتعلّم إلاّ الاكتساب،والتخزين،دون أيِّ محاولـــة تشـــهد لـــه في البحث،وجمع المعلومات،أمّا الآن وزيادة على ما سبق،فقد تّم إدخال أنشطة تخدم المتعلّم بعدّه ركيزة العمليّة التعلّيمية وذلك بالاعتماد على نفسه في التحصيل، والرّقي بمســـتواه العلمـــي، بإرشاد وتوجيه المعلم.

ومنه فإن المنهاج الحديث: "جميع الخبرات الّتي يمتلكها التّلاميذ، كأفراد في برنامج التربية الذي هدفه بلوغ الأهداف الخاصّة ذات العلاقات، وتخطيط المنهاج في ضوء إطار عمل النظريّة، والممارسة المهنية الماضية، والحاضرة"[2]

لذا أمكننا بعد ذلك أن نرى فيه كلّ دراسة، أو نشاط، أو خبرة يكتسبها، أو يقوم بهـــا المتعلّم تحت إشراف المدرسة، وبتوجيه منها سواء كان داخل أبنية المدرسة أو خارجها"[3] . إنّ المتعلم لابد أن يكون عنصرًا فعَالاً في برنامج التّربية،بمراعاة كل ما يرتبط بـــه لبنـــاء المنـــهاج التّربوي، لأنّ هذا الأخير عبارة عن دراسة، ونشاط يمارسه هذا المتعلّم داخل المدرسة وخارجها وبتوجيه منها.

وهو فضلا عن ذلك: "اسم لكل مناحي الحياة النشطة، والفعّالة لكل فـــرد بمـــا فيهـــا: الأهداف، المحتوى، الأنشطة،والتّقويم"[4] لذا يُعد هذا المنهاج في صورته الجديدة خادم لمكوّناتـــه

[1] جودت أحمد سعادة وآخرون، المنهاج المدرسي المعاصر، م.س، ص40.

[2] عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية واساليب تطويرها، دار المناهج، للنشر والتوزيـــع والطباعـــة، عمـــان، الأردن، ط2، 2002، ص25.

[3] مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2006، ص85.

[4] توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، م س، ص30.

الأساسية بدءً بالأهداف، وصولا إلى التّقويم، دون إغفال المتعلّم الذي بات محورًا رئيساً للعمليّة التّعليمية التّعلمية.

وأخيرا يمكن القول: إنّ المنهاج الحديث يشمل الخبرات، والأنشطة بنوعيها الصّفية واللاصّفية التي تقدِّمها المدرسة، وأهدافه توضع على أساس ما يحتاج إليه المتعلّم بطريقة منظّمة يقدمها المعلّم، حيث يكمن دوره في التّوجيه،وتعديل السلوك وحُسن التصرّف، إن كان ذلك داخل حجرة الدرس، وحتى خارج المدرسة ككل، لتخريج متعلم متفاعل في الحياة التّعليمية، إيجابي في الحياة اليوميّة.

رابعا: مكوّناته وأسسه:

1- مكوناته: تختلف عناصر المنهاج التقليدي عنها في المنهاج الحديث، فالمنهاج التقليدي تتحدّد عناصره بالمواد الدّراسية المنفصلة التي يتم اختيارها من متخصّصين في فروع المعرفة،وتنظّم الموضوعات فيه على أساس منطق المادة، أما مكوّنات المنهاج الحديث فهي بشكل عام أربعة تتمثل في: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة،والتّقويم.

أ- الأهداف: وتمثل أول مكونات المنهاج، فمن خلالها يمكن تحديد بقية المكوّنات، وقد تطرقّ كثير من الباحثين إلى إعطاء تعريف للهدف على أنه: "عبارة توّضح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلّم" كما يمكن وصفه بأنّه: "مخرجات التعلّم، أو نواتجه التّي يسعى المنهاج إلى تحقيقها"[1] أي أن لكّل مادة أو نشاط دراسي، أهداف مسطرة يعمل المعلم جاهدا على إكسابها للمتعلّمين، فمن خلالها يدرك المعلم نجاح حصته أو عدم نجاحها، "وتتّسم بأنّها تندرج من الشّامل العام إلى الضّيق الخاص، ويطلق على العامة الشاملة أهداف بعيدة المدى، أمّا الضّيّق فتسمى الأهداف التعلّيمية تكون قصيرة المدى"[2]. ذلك على أساس أن المتعلم يفهم المعارف بدءا، من كونها عامة شاملة، عندئذ يستوعب أجزاءها.

[1] عسلوى مبيضين، تعليم القرءاة الكتابة للأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2003، ص15.

[2] عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى اللغة العربية، م.س، ص39.

"أما مصادر اشتقاق الأهداف فمختلف فيها بين التّقدميين، والأساسيين، ويمكن إجمال مصادرها من وجهة نظر أغلب الفلسفات التقدمية في:

الفلسفة التي يتبناها المجتمع وحاجاته، والتّطور العلمي، والتكنولوجي الحاصل في العالم وكذلك الاتجاهات التربوية الحديثة، وتشق الأهداف أيضا في حاجات المتعلم وخصائصه وطبيعة المادة ومعطياتها التي يتناولها المتعلّم"[1] ومنه يمكن الاشارة إلى أن المصادر التي تشتق منها هذه الأهداف تكون مرتبطة بكل من المجتمع والتطورات الطارئة عليه وبالمتعلم ومتطلباته وجوانبه (النفسية، الإجتماعية، الإنفعالية)،كما لا ننسى المادة الدراسية وطبيعتها فلكل مادة معطيات خاصة بها.

وتصنف الأهداف إلى نوعين رئيسين:

- أهداف يمكن قياسها بشكل مباشر وذلك باستخدام أدوات القياس المختلفة كالاختبارات.
- أهداف لا يمكن قياسها بشكل مباشر، لأن تأثيراتها إذا تحققت تكون بعيدة المدى وتتمثل في الاتجاهات الايجابية نحو المادة من ذلك:

– الأهداف المعرفية:

تتمثّل بما يعرفه المتعلّم من حقائق علمية ومفاهيم وقوانين ونظريات، فيجب أن تكون هذه الأهداف مرتبطة ارتباطا وثيقا بطبيعة المادة التي تدرّس إضافة إلى تأثيرها في المحتوى المختار مقارنة بالكم المعرفي المتاح، والتغيّرات الاجتماعية السريعة"[2]، تهتم هذه الأهداف بالمعارف والمعلومات الموجودة في ذهن المتعلم، فتكون ذات صلة وثيقة بالمادة الدراسية، وكذا التغيّرات الحاصلة في المجتمع.

[1] عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى اللغة العربية، م.س، ص39.

[2] عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2008، ص 128.

- الأهداف المهارية:

تتمثّل في المهارات العلمية بأنواعها، يدوية أو غير يدوية أو مهارات اجتماعية أو رياضية، والمهارة هي القدرة على القيام بعمل ما بدرجة من السرعة والاتقان، وتنقسم إلى مهارات بسيطة وأخرى مركبة، وكذلك مهارات تتضمن نشاطات تحريك الأشياء ونشاطات لغوية حسية،حركية[1]

وترجع أهميّة الأهداف التّربوية إلى عدة أمور منها:

أنها تساعد على وضوح الغاية والهدف وتوجيه الجهود وتنسيقها وصولا إلى تحقيق الغاية المنشودة، كما تساعد على تحديد المحتوى واختياره، وأن يحسن انتقاء الطريقة والوسيلة والنشاط المصاحب، وأسلوب التقويم، وكما أنّها تساعد أيضا على اتخاذ القرارات المتصلة بالمنهاج[2].

ومنه تتّضح أهمية الأهداف التربوية في بناء المنهاج سواء كانت على مستوى عناصر العملية التعليمية أو على مستوى مكوّنات المنهاج، فوضوح الهدف لها أهمية بالغة في تيسير العملية التربوية، لأنه يساعد على معرفة وتحديد أوجه الأنشطة الأخرى، فالهدف هو الغاية التي تسعى التربية إلى تحقيقها.

ب- المحتوى: فيعدّ عنصرا من عناصر المنهاج المهمّة، لما له من دور كبير في تحقيق أهداف المنهاج، فيعرّف بأنّه: "**مجموع المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معيّن، وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكار أساسية. فالمحتوى يشتمل على المفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات، والقيم، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والنظريات، والقيم**"[3] ولابد

[1] عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، م س، ص129

[2] إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج، المكونات، الأسس، م س ، ص 20-21.

[3] عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى اللغة العربية، م س، ص 43- 44.

من اختيار محتويات المواد الدراسية المقدّمة للمتعلمين، وذلك بحسب مستواهم المعرفي، وكـــذا العمري باعتبار أنّه معلومات ومعارف يكتسبها المتعلم خلال دراسته في أي مرحلة كانت.

كما يقصد به أيضا: "**المادة التي تبرمج في مقرر دراسي لتلقينها للمتعلمين، ويشـــمل الخبرات، والمعلومات، والمهارات، والقيم، والمبادئ التي يزوّد بها المتعلمين في مستوى معيّن، بهدف تحقيق الكفاية المبتغاة وتحقيق النمو الكامل في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج**"[1]. أي أنّ هذه المعارف والمبادئ وغيرها تهدف إلى تحقيق الكفاءة المعرفية للمتعلمين، وذلك من خلال ارتباطها بالأهداف التربوية.

فبما أنّ الأهداف تمثل الخطوة الأولى والمدخل الرئيسي للمنهاج، كما يمثل المحتوى الخطوة التالية التي ترتبط بالهدف مباشرة، ونظرا لما بين المحتوى والأهداف من علاقة قوية متينة، فإنّـــه ينبغي على مخططي المنهاج المدرسي إختيار المحتوى المناسب الذي يعمل على تحقيق الأهداف[2].

و يشكّل كل من المحتوى والأهداف علاقة فيما بينها، فالأول يشـــمل علـــى المعـــارف والمعلومات التي تتضمنها كل مادة دراسية، فينبغي على مخططوا المنهاج أن يعملوا على اختيار المحتوى المناسب، أما الثاني يسعى جاهدا إلى تحقيق الأهداف المنشودة من كل مادة والوصـــول لها. للمحتوى أنواع عدّة منها: ما يرتبط بالأهداف وأخرى بمحور الاهتمام ومنها ما يتعلـــق بمجالات التعلم، نذكرها كالآتي:

- **أنواعه في ضوء الأهداف:**

تتحدد أنواع هذه الأهداف في ضوء فلسفة المجتمع وأيديولوجيته في الحياة، فتتنوع المعرفة بتنوع الأهداف[3]

[1] مجلة نصف سنوية محكمة، الممارسة اللغوية، جامعة مولود فرعون معمري بتيزي وزو، الجزائر، العـــدد 02، 2001، ص150.

[2] سلوى مبيض، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، م س، ص 15. 16.

[3] إسحاق الفرحان وأخرون، المنهاج التربوي. الشركة العربية المتعددة للتسويق والتوريدات وللنشر والتوزيع، القـــاهرة، ط9، 2008، ص55.

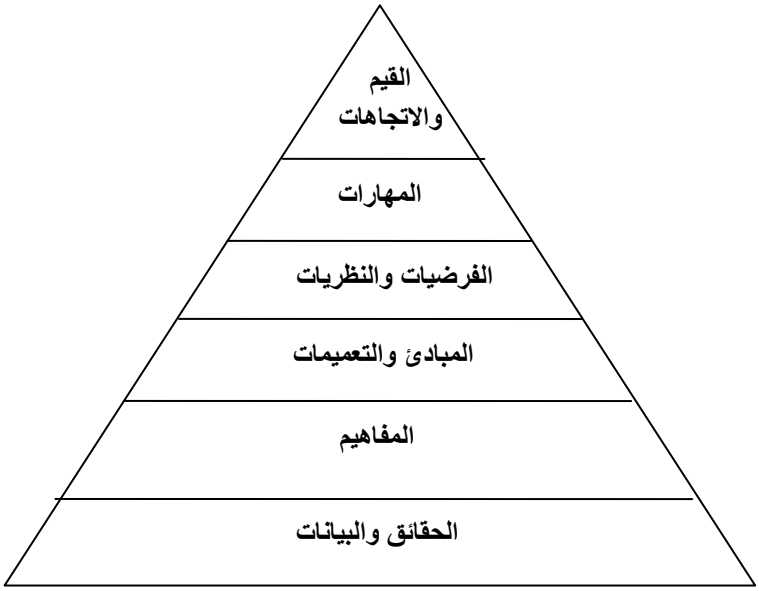
- **أنواعه في ضوء محور الاهتمام:**

يوجد في هذا النوع من أنواع المحتوى، معارف طبيعية تدور حول المادة الطبيعية، وطريقة التفكير الخاصة بها هي التفكير العلمي، وهناك معارف إنسانية اجتماعية تدور حول الفرد والمجتمع، وتستخدم التفكير الفلسفي وتوجد معارف تطبيقيّة تضّم: الطّب، والهندسة، والجغرافيا، والاقتصاد، فهي تجمع بين التفكرين العلمي والفلسفي[1] وتجمع هذه الأنواع مختلف المعارف حيث إنها جمعت بين الطبيعة والمجتمع وبين المعارف التطبيقية.

- **أنواعه في ضوء مجالات التعلّم:**

يتنوع المحتوى بتنوع مجالات التعلم، أي أن المعرفة تتنوع بتنوع جوانب تعلمها[2]

والمخطط الآتي يوضح نوع المعرفة من خلال مجالات التّعلم*:



[1] إسحاق الفرحان وأخرون، المنهاج التربوي، م س، ص56

[2] م ن، ص ن.

* يمثل هذا المخطط مجالات التعلم المختلفة،كما حددها **"بنيامين بلوم"**، فالمعرفة عنده تنوع بتنّوع جوانب تعلّمها،حيث إنّ المجال المعرفي الإدراكي يضم المفاهيم والعمليات العقلية منها الحفظ، والفهم والتطبيق وإصدار الأحكام، والمجال الانفعالي الوجداني الذي يشمل الإتجاهات و القيم التي تعد هذه الأخيرة من عناصر بناء الأمة و تمسكها ثم المجال النفسي الحركي الأدائي التي تعبّر عنه العادات، و المهارات التّي تتم بسرعة، وبإتقان، و بجهد قليل نسبيا،لكنّ الأول دون وعي والثانية بوعي و إدراك، أنُظر: توفيق أحمد مرعي، المناهج التربوية الحديثة، م س، ص39-40.

جـــ- الأنشطة المدرسية:

"هي تلك التي تهتم بكل ما يبذله المتعلم من جهد عقلي، أو بدني في ممارسة النشاط الذي يتناسب مع قدراته، وميوله، وإهتمامه داخل المدرسة وخارجها بحيث يساعد على إثراء خبرات، وإكتساب مهارات متعددة ما يخدم مطالب النمو البدني، وكذا الذهني لدى المتعلمين، ومتطلبات تقدم المجتمع وتطوره"[1] ومن ثمة يجدر الإشارة إلى أن أنشطة اللغة العربية بمختلف أنواعها: من قراءة ونحو، وصرف، وتعبير...إلخ، وما تتضمنه من مواضيع مختلفة يبذل فيها المتعلم جهده ليتمكنّ من فهم المحتوى و إستيعابه،وإدراكه على أكمل وجه للإفادة والاستفادة منه وقت الحاجة.

و هي أيضا:"مجموعة الإجراءات، والأعمال التي يقوم بها المتعلم لجعل محتوى معين يحقق الأهداف المرجوة، أو المرسومة، ويلاحظ أن هناك نشاط تعليمي يقوم به المعلم، ونشاط تعلمي يقوم به المتعلم، وهو الهدف والغاية"[2]

يتّضح من هذا التعريف أنّ للأنشطة التعلّيمية دورا بارزا في إثراء المتعلم رصيدا معلوماتيا يخدمه في إنماء معارفه، وخبراته الفكرية من خلال القيام بتطبيقات وأعمال تحقق الغايات المرجوة.

ويحتاج هذا النشاط إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه، ولعلّ أن النشاط التعليمي،إذ لا يجوز التعامل مع الانشطة التعليمية والأنشطة التعلمية كأنشطة منفردة، بل ينبغي النظر إليهما على أنهما وحدة مترابطة ببعضها البعض، مشكلة خطوات في طرق التعليم وأساليبه، وأنماطه[3].

1- القراءة: يراد بها عملية الصلة بين لغة الكلام اللسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين، حيث إنّها نشاط فكري لإكساب القارئ معرفة إنسانية من علم، ثقافة، وفن،

[1] ألاء عبد الحميد، الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،2007، ص30.

[2] محمد القضاة، مقدمة في المناهج التربوية الحديثة، م س، ص36.

[3] أنظر، محمد حسن حمادات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، عناصرها، م س، ص154-155.

ومعتقدات، ومقدّسات[1]. لذا فالقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز والكلمات، والأحرف التي يتلقاها القارئ بواسطة عينه، وفهم المعاني، كما تعني في السيميائيات الأدبية:" تشمل مجموعة من عمليات التحليل، وتطبيقها على نص معطى، وتقدّم هذه القراءة نفسها إنتاجا مقابلا للوصف، أو لشرح الكلاسيكي للنص الأدبي، إنها قراءة إنتاجية تتسم بكونها قراءة غير منتهية،مادامت تظلّ مفتوحة أبدا على قراءات أخرى معتمدة على تقنيات تحليلية اخرى عادّة نفسها تطبيقا وممارسة"[2]

فالقراءة في هذا المجال عبارة عن طريقة تحليلية، وصفية،تنقسم بكونها دائمة ومستمرة منها،متعدد القراءات يشكل إنتاجا جديدا، وذلك من قبل القارئ كما تعد واحد من أهم المهارات اللغوية الأربع، ولها جانبان يسمى الأول ألي، يمكن من خلاله التعرف على أشكال الحروف، وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات، منها جمل، ويسمى الأخر، إدراكي ذهني يؤدي بدوره إلى فهم إدراك المادة المقرؤة[3].

فالقارئ زيادة على كونه متلقٍّ للمادة المكتوبة وفهمه لها، إلاّ أن القراءة تنمي فيه ملكة النقّد، والحكم على الاشياء بما هو صحيح وما هو خاطئ تنحصر القراءة في ثلاثة أنواع: صامتة جهرية واستماعية.

أما الصامتة: تتسم بالسهولة والدقة، فهي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، فلا دخل للفظ فيها، إلا إذا رفع القارئ نبرات صوتية ووظّف حاسة النظر توظيفا مركزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات، وتنتقل بدورها عبر انصاب العين إلى العقل

[1] راتب قاسم عاشور وآخرون، فنون اللغة العربية أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع ط1، 2009، ص72.71.

[2] محمد بن جهلان، فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، دار صفحات للنشر والتوزيع، إ ص2، 2008، ص46 .

[3] أُنظر: هبة محمد عبد الحميد. أنشطة ومهارات القراءة والإستذكار في المدرستيين الإبتدائية والإعدادية، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2006، ص17.

مباشرة، ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا معه المدلولات المادية أو المعنوية والتي سبق لـــه أن اختزنها، وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي يؤدي المعنى الإجمالي للمقروء[1] ففي هذا النوع من القراءة، يدرك القارئ المعنى المقصود بالنظر دون نطـــق الكلمات والهمس بها.

كما تعد:"النظر إلى ماهو مكتوب للتعرّف عليه وإدراك معناه من خلال تحديد الحروف بواسطة النظر، أو هي ترجمة الرموز المكتوبة إلى حروف ومنها إلى كلمات يفهمها القارئ دون أن يجهر بنطقها، فهي ذهنية، أو هي عملية نطق بالعقل لا باللسان"[2] فهي وسيلة مســـرّعة في الفهم تعتمد العين للوصول إلى معنى اللفظ المكتوب، ومن **خصائصها**: أنهـــا تحقـــق المتعـــة، وتكسب المعرفة، كما تحرر القرئ من نقل النطق والشكل والإعراب، ومن ثمة تتيح الإنتباه لما هو مقروء، وحصره في الذهن لفهمه. وللإشارة، فإن القراءة الصامتة أسرع من الجهرية[3] لـــذا تكاد القراءة الصامتة الطريقة الطبيعية لكسب المعرفة، وتحقيق التذوق الذي ينتهي إليه القـــارئ بعد تحصيل المعرفة، ذلك أنها تعتمد الصمت والهدوء. وتستعمل هذه الأخيرة في قراءة المـــواد الدراسية وفهمها، وكذا قراءة الرسائل الخاصة والموضوعات الفكرية، والثقافية المختلفة، كمـــا أنها تستعمل في البحث والإستقصاء والتنقيب في المكتبات، وقراءة ترجمة بعض الـــبرامج غـــير العربية في التلفاز.[4]

وأمّا الجهرية: تكمن في كونها: "عملية آلية تشترك فيها العين والذهن واللسان، و تشدد على نطق الكلمات، والجمل نطقا صحيحا، والإسترسال في القراءة بصوت مسموع يعبر عـــن

[1] زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، 2005، ص110 .

[2] عبد الحميد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علم اللغة، دار الكتاب الحديث للنشـــر والتوزيـــع، القـــاهرة، ط1، 2012، ص125.

[3] أنظر سعدون محمود الساموك وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص181-182.

[4] أنظر: وليد جابر تدريب اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر للنشر والتوزيـــع والطباعـــة، ط1، 2002، ص47.

المعاني لتحقيق الفهم والإفهام، وتشد أيضا على الحركات والسكنات وضبط حركات الإعراب.[1]

فينقل فيها القارئ الألفاظ والمعاني إلى المستمع مستعينا بجهاز النطق، واحترام مخارج الحروف، بغية إفهام الملتقي النص المقروء وتهدف إلى: تمكين المتعلم من إدارة النطق بالكلمات والجمل، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة فيمكن القول: إن القراءة الجهرية هي قدرة الطالب على أن يستوعب ما يقرأ، ليتمكن من حسن الإلقاء، وتمثيل المعاني، وذلك لمواجهة الأخرين في المواقف الخطابية وكذا اليومية.[2]

وأما الاستماعية: تعّد عملية ذهنية يتم فيها التعرف على المقروء من خلال الإستماع والإصغاء إليه وفيه يتفرع الذهن للفهم والإستعاب، فيعد الإصغاء العنصر الفعال فيها، حيث تشترك الأذن والدماغ، إذ تقوم الأذن بتحسين المسموع ونقله إلى الدماغ ليقوم هذا الأخير بترجمة وتحليله وإعطاء مدلوله.[3]

لذا ترتكز القراءة الاستماعية أساسا على الاستماع، فدور الأُذن هو الإصغاء للمادة المقروءة لتصل إلى الدّماغ، فيصل هذا الأخير إلى تفسير الدال أو اللّفظ لإعطاء المعنى المناسب له.

تهدف هذه القراءة إلى: تدريب المتعلمين على الإصغاء و الإنصات الأمر الذي تقتضيه مواقف كثيرة في حياة الفرد، حيث تنمي فيه القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم، وتتيح له الفرصة لأعمال الفكري المسموع، لتحليل هذا الأخير وتحديد أفكاره الرئيسة وتقومها وعليه فهي تمتاز بتعويد الطالب على الإصغاء والفهم فتنوع أهداف هذه القراءة تبعا للمرحلة الدراسية ومستوى المتعلمين وطبيعة الموضوع المسموع[4].

---

[1] محسن علي عطية: مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2008، ص277 .

[2] م ن، ص ن.

[3] أنظر: م ن، ص289.

[4] أنظر: م ن، ص290.

2- التعبير (شفوي، كتابي):

- مفهومه:

يستعمل هذا النشاط للإفصاح عن المعاني القائمة في الذهن بكلام يحييه الأفواه أو ترسم كلماته الأقلام، فهو ابانة ما يدور أو يجوب في النفس البشرية من الأفكار والخواطر النفسية من خلال نقلها للآخرين مما يؤدي إلى تنظيم حياة المجتمع وقضاء حوائجه، فبالتعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.[1] يكسب هذا النشاط مهارة للمتعلم تكمن في القدرة على الأداء وكذا الكتابة للتواصل مع الآخرين فعندما يتحدث أو يكتب الانسان للتعبير عما في ضميره يستطيع معرفة شخصيته كما جاء في قوله **تعالى**: ﴿ **يَا أَيُّهَا الْمَلأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِن كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ**﴾.[2]

وللتعبير نوعان: شفوي، كتابي.

أ- التعبير الشفوي:

يمثّل المنطلق الأول للتدرب على التعّبير بوجه عام، فهو عبارة عن المحادثة والتخاطب الذّي يكون بين الفرد وغيره، وذلك بحسب الموقف الذي يعيشه أو يمر به من مهاراته غرس الثقة بالنفس واستخدام الصوت المعتبر والنطق المتميّز، واستعمال الحركات الجسمية، والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب.[3] يميل المتعلمون إلى هذا النوع من التعبير ميلا فطريا بغية التعبير عن أفكارهم والتحدث عن تجاربهم فيأتي عقب نشاط القراءة مباشرة بحيث يكون المتعلم قد اكتسب رصيدا لغويا يساعده على التعبير عما في ذهنه.

ب- التعبير الكتابي: يعد هذا النوع من التعبير نشاطا لغويا، يعبر به الفرد عن مشاعره، أحاسيسه وأرائه، وحاجته لنقل خبراته إلى الأخرين بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي قواعد

[1] راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية، م س، ص124.

[2] سورة يوسف، الآية 43.

[3] راتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربية، م س، ص128.

الرسم الصحيح وحسن التنظيم والتراكيب، وترابط الأفكار ووضوحها فهي قدرة على إستخدام اللغة على أنها وسيلة للتفكير والتعبير الهادف بكلام مكتوب[1] يختلف هذا النوع من التعبير عن النوع الأول، فالمتعلم هنا بحاجة إلى التعبير كتابيا حيث يوظف فيه مكتسباته المختلفة فيهدف إلى:

التواصل بغرض تبليغ الأفكار، والآراء و الأحاسيس و كتابة الأفكار بشكل واضح وفق ترتيب منظم ومنطقي، وتذوق المتعلم لتمكنه من ممارسة أوجه التعبير المختلفة، من وصف، سرد، استخدام قواعد اللغة وضوابط التعبير الكتابي استخداما سليما، وتنمية الخيال وروح الابداع.[2]

فعلى المعلم أن يحرص على هذا النوع بغية تحقيق الهدف الأساسي منه ألا وهو الهدف التواصلي، والحفاظ على ما هو مكتوب للرجوع إليه وقت ما شاء.

ويخرج التعّبير الكتابي إلى نوعين أوّلهما وظيفي، وثانيهما إبداعي، يكمن الأول في ما تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها فيلبي احتياجاته اليومية نحو الرسالة الالكترونية، والتّلخيص.[3]

لذا عادة ما يعتمد عليه للخدمات الوظيفية في مختلف المواقف الحياتية فكان من مميزاته الموضوعية والبعد عن الذاتية.

أما الثاني هو التعبير عن المشاعر والأحاسيس والخواطر بأسلوب أدبي مشوق ومثير مثل: الشعر، القصة، فينمي بدوره الخيال. كما يساعد على الإبداع ويحافظ على جمال اللغة، فينمي تذوق المتعلم لها.[4]

---

[1] محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، م س، ص160.

[2] مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، م س، ص20.

[3] أُنظر: مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، م س، ص21.

[4] م ن، ص ن.

لذا يمكن الإشارة إلى أن هذا النوع يختلف بدوره عن الأول وذلك لطبيعة اللغة التي يتناولها كل منها، حيث أن التعبير الوظيفي يعتمد لغة علمية، بعيدة عن الخيال والعاطفة، إلا أن الثاني لغته أدبية مشوقة.

3- القواعد (صرف، نحو):

تزود قواعد اللغة المتعلم بما يحتاجه، فترسّخ في ذهنه القوالب اللّغوية، التّي تمكّنه من التعّبير بنوعيه (الشفوي،و الكتابي) فهو يطبقّها ويتّدرب عليها في كل ما يقوم به من أنشطة، لأنها الرّكيزة الأساسية لضبط الكلام، وتصحيح الأساليب وتقويم اللسان، فيقف المعلم خلال ذلك كله موقف الموجه والمحفز للوصول بالمتعلم إلى استنتاج القاعدة المناسبة للظاهرة النحوية قصد استثمار معطياته في الأنشطة اللغوية الأخرى،[1] وعليه يمكن الإشارة إلى أنه اكساب ملكة لسانية صحيحة، فلا بد من الممارسة والتدريب للإلمام بأساليب وعبارات وصيغ مناسبة لما يقتضيه المقام.

أ- الصّرف:

يتمثل في أصول تعرف بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها التّي ليست بالإعراب، ولا بالبناء فهو :"**علم يبحث عن الكلم من حيث يعرض له من تصريف، وإعلال، وإدغام وإبدال وبه يعرف ما يجب أن تكون عليه بنية الكلمة قبل انتظامها في الجملة**"[2]

والصرف من أهم العلوم العربية لأن به يتم ضبط صيغ الكلام ومعرفة تصغيرها بالنسبة إليها، والعلم بالجموع القياسية والسماعية الشاذة.[3]

ومنه يعد الصرف علم قائم بذاته يعنى الكلمة من حيث ما تتعّرض له من تغيير حسب موضعها في الجملة.

---

[1] مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، جوان 2011، ص17.

[2] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، ج1، 2005، ص07.

[3] م ن، ص07.

ب- النّحو:

يسمى الإعراب أيضا، ويُعدّ علمًا بأصول تعرف به أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء، أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها، وكذا فيه يعرف ما يجب عليه أن يكون في آخر الكلمة من رفع، نصب، جزم. لزم حالة واحدة بعد انتظامها في الجملة.[1]

أي إنّ النحو هو الذي يعرّفنا على حركة أواخر الكلمات، ولأن اللّغة سابقة للقواعد، فيكمن دور هذه الأخيرة في صيانة اللغة من الخطأ لدى المتّعلم، والكتابة أيضا.

4- الأناشيد والمحفوظات*:

أما الأناشيد: فهي لون آخر من الأدب، ينظم في شكل بسيط ويمحور خفيفة ذات التفعيلات البسيطة التي تجعل المقطوعة تنساب في نسق بديع يسهل حفظه، وتلحينه وانشاده، فرديا وجماعيا، وهو الأمر الذي يجعل الأطفال يقبلون على هذا النشاط بشغف كبير، لذلك يجب على المعلم أن يختار الأناشيد التي تلائم ميولهم ورغباتهم. تهدف إلى:

- تقوي الثروة اللغوية لدى المتعلمين عن طريق الحفظ والاستعمال وتحبب العمل الجماعي لدى التلاميذ وتدفعهم إلى العمل به كلما أتيح لهم ذلك.

- تنمي الحاسة الموسيقية والإيقاع الجميل في نفوسهم وتحث التلاميذ على التمسك بالقيم الوطنية والاجتماعية والخلقية[2] وعليه فالأناشيد قطع شعرية قابلة للتلحين القصد منها إثارة الحماس في نفوس المتعلمين.

د- التقويم: يتكون المنهاج الحديث من عدة مكونات منها التقويم "فهو يتبادل التأثير والتأثر مع جميع عناصر المنهاج الأخرى التي مر ذكرها، وهو عملية تتأسس على القياس، وتستخدم

[1] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، م س، ص08.

* المحفوظات: قطع أدبية موجزة تكون إما شعرا أو نثرا أو قرآن أو حديث، يكلف المتعلم بحفظها أو حفظ جزء منها بعد دراستها وفهمها، أُنظر سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية، وطرق تدريسها، م س، ص245.

[2] خير الدين هني، تقنيات التدريس، مطبعة عين البنيان للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1999، ص178.

نتائج هذا الأخير في اصدار الأحكام حول سمات المتعلم، أو المعلم، أو محتوى المنهج، أو تنظيمه وأنشطته وأهدافه".

فتكون وظيفة التقويم في المنهاج: "التأكد من صلاحية الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرائق التدريس، ومدى تحقق الأهداف، وقياس مقدار التغير"[1] وعليه يبرز هذا أن التقويم يكون في ختام العملية التعليمية بغية التحقق من الأهداف المنشودة، والعمل في نفس الوقت على الإصلاح والتغيير.

ومنهُ بعدّ التقويم من الناحية التربوية: " عملية التأكد من تحقيق الأهداف"، ولمَّا كانت الأهداف هي التغيير الحاصل في سلوك المتعلمين نتيجة قيامهم بالأنشطة ومرورهم بالخبرات، فإن عملية التقويم تقيس مقدار هذا التغيير وهكذا يحتم الوقوف على السلوك البعدي والسلوك القبلي لتحديد مقدار التغيّر"[2]، نفهم مما سبق أن التقويم لا يخلق من العدم وإنّما له مرجعية أصلها الأهداف، الأنشطة، المحتوى، وطرق التدريس التي تترابط فيما بينها ترابطا وثيقا.

وعليه تترابط عناصر المنهاج الحديث ترابطا وثيقا، بمعنى كل عنصر يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر بها، وهناك أربعة أسئلة رئيسية لابد من الإجابة عنها عند بناء أي منهاج تتجلى في: لماذا نعلم؟ ويشير إلى الأهداف المراد تحقيقها، ماذا نعلم؟ المادة الدراسية أو المحتوى المناسب للمتعلم، كيف نعلم؟ ويفي الطريقة أو الأساليب أو الأنشطة المستخدمة لتحقيق الأهداف، وكيف يمكن الحكم على النتائج؟ ويشير إلى أسلوب التقويّم المتبع.

2- أسس بناءه:

يُعد المنهاج التربوي جوهر العملية التعليمية، فهو مدخل من مدخلات التربية وكذا وسيلة لها ذلك لتحقيق أهدافها، فُوضعت أسس ليبنى عليها، وتتفرع هذه الأخيرة كالآتي:

[1] عبد الرحمن الهاشمي، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، م س، ص44.

[2] سلوى مبيض، تعليم القراءة والكتابة للأطفال، م س، ص 16.

أ- الأسس الفلسفية:

يقوم المنهاج المدرسي على أساس فلسفي تربوي معيّن يشتق أساسا من فلسفة المجتمع، فهي تختلف من مجتمع لآخر، كل ذلك حسب مبادئ وخصوصيات كل مجتمع وانتماءاته.

فيحسن القول إنه: "لابد لكل مجتمع أن يعتمد في صناعته أولا وأخيرا على دراسة نظرية المعرفة بكل جوانبها وأبعادها متناولة الأسس الفلسفية بجميع أبعادها ومنها طبيعة المعرفة وطرق الحصول عليها وتصنيفها وتقويمها وطرق تقديمها".[1]

ومنه يكمن تعريف كل فلسفة وتأثير نظريتها إلى العالم والمعرفة، أو تطبيقها في مجال التربية والمنهاج المدرسي فيما يلي:

- الفلسفة المثاليّة:

تعود هذه الفلسفة إلى الفيلسوف اليوناني "**أفلاطون**" وتطورت على يد الفيلسوف الألماني "**كانت**" وكذا الفيلسوف الفرنسي "**ديسكارت**" أهم أفكارها:

- أن العالم المادي ليس حقيقيا، فالعالم الحقيقي هو عالم المثل.
- إن العقل وحده حيث يتحرر من الأهواء ومتطلبات الجسد يستطيع أن يدرك عالم المثل.
- الحقائق ثابتة ومطلقة ولذلك يجب أن ندرب العقل على اكتساب المعرفة والوصول إلى الحقيقة[2] أي إن هذه الفلسفة تنظر إلى المنهاج على أنه ثابت غير قابل للتغيير، فهو يهتم بالقضايا العقلية التي توصل إليها الفرسفة بصورة عامة.

- الفلسفة الواقعية:

تعود هذه الفلسفة إلى الفيلسوف الاغريقي "**أرسطو**"، ظهرت كمدرسة فكرية في القرن التاسع عشر، أعطاها "جون لوك" دافعا جديدا، فكان يرى كل المعارف تأتي من المكتسبات

[1] طه حسين الدليمي وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، م س، ص 22.

[2] ذوقان عبيدات، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي عشر، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2007، ص84. 85.

القبلية، بما أننا نولد دون أفكار مسبقة[1]، حيث أضاف عدة مفاهيم للفلسفة الواقعية منها: "إن كل المعارف التي نكتسبها تأتي مما نرى في العالم الطبيعي وما نصل إليه من خلال ملاحظتنا المنطقية، وتعتمد النظرية التربوية في الفلسفة الواقعية على أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء، ويكمن دور المدرسة التعليمية في اصدار الناشئة بالتراث الانساني".[2] ومنه يمكن الاشارة إلى أن أفكار هذه الفلسفة تكمن في كونها ترى أن اكتساب المعارف إما يكون من الطبيعة أو من خلال المحيط الذي يعيش فيه الطفل، بما أنه يولد صفحة بيضاء وما على المدرسة إلا تزويده بالمعلومات والحقائق.

– الفلسفة التجديدية:

يركز منهجها على العمل الجماعي، حيث أن حياة الجماعة المتحضرة تكمن في خصائصها، وأن هذا العمل الجماعي أساس الخبرة المدرسية فهو وسيلة تحقيق الديمقراطية التي تنادي بها جميع الأمم كما تهتم بمناقشة المعلم لطلبته في مختلف القضايا والمعلومات التي تواجههم في حياتهم، وتحليلهم العقلاني المنطقي لها[3]، فمن هذه الفلسفة يتضح أنها قد اعتمدت طرق تدريس حديثة من بينها. العمل الجماعي الذي يشجع على روح المنافسة بين المتعلمين، فيقوم على التعاون بين بعضهم البعض له ايجابياته على الفرد وكذا على الجماعة وروح المسؤولية بينهم، وكذلك طريقة الحوار التي يعتمدها المتعلم عند تنمية درس بغرض تنمية التفاعل داخل حجرة الدرس بينه وبين متعلميه للوصول إلى حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.

ب– الأسس النفسية: يحسن مخططوا المناهج التربوية أن يتم بناؤها في مرحلة الطفولة المبكرة وفقا لقاعدة العام قبل الخاص أي تعليم الأفكار العامة قبل تعليم الجزئيات، معناها

[1] أنظر: هشام فالوقي، بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1997، ص96.

[2] م.ن، ص.ن.

[3] سلمى زكي الناشف، المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص36.

الاستجابات الكلية في التعليم قبل مراعاة التعليم الذي يستند على التحليل الجزئي، لأن الأطفال يفهمون الكليات في الموضوعات قبل فهمهم الجزئيات، فالأسس النفسية هي القاعدة التي انطلق منها المربون في تخطيط المناهج الدراسية وتنظيم مادتها التعليمية وطرائق التدريس التي تتلاءم مع سيكولوجية المتعلم بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة. [1]

أي: عند بناء المناهج التربوية لابد الأخذ بعين الاعتبار هذه الأسس لما لها أهمية، ذلك حسب سن المتعلم والمرحلة التعليمية، ففي مرحلة الطفولة المبكرة يجب اعتماد القاعدة التي تبدأ من العام إلى الخاص، أي تعليم الأفكار العامة للوصول إلى الأفكار الجزئية فالأسس النفسية بدورها تعد الركيزة الأساسية في اعداد وتخطيط المناهج ذلك لتنظيم المحتويات بالمواد، واختيار طرائق التدريس التي تتماشى وتتناسب مع نفسية المتعلم وكذا عمره لتحقيق أهداف تعليمية.

وكذا "هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة عملية التعليم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه. ولذا يجب تنظيم التعلم والتعليم والفهم الواعي لنظريات التعليم الحديثة"[2]

وعليه فالأساس النفسي له أهمية عند بناء المناهج التربوية، لما أجرته البحوث والدراسات السيكولوجية النفسية من نتائج عملية التعلم التي تفرض نفسها، بما أن هذه النتائج لها دور كبير في رسم حيثيات عناصر العملية التعليمية، فتعد الأسس النفسية كل ما يتعلق بالمتعلم من جوانب عدة نموه، ميوله، حاجاته، رغباته، استعداداته. فعلى المنهاج أن يراعي تلك الجوانب حتى تكون العملية التعليمية ناجحة. "فيعد النمو مجموعة التغيرات الطارئة على شخصية الإنسان سواء كانت جسيمة، عقلية، انفاعلية، فهذه التغيرات ينتج عنها استعداداته وقدراته التي تظهر على شكل مهارات، فقد أثبتت الأبحاث النفسية أن كل من النضج والتعلم يمثلان عاملين متكاملين، بحيث يؤثر كل واحد منها في الآخر ويتأثر به". ومنه يحسن القول: "أن النضج

[1] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، م س، ص 230-231.

[2] طه علي حسين، المناهج بين التقليد والتجديد، م س، ص17.

والتعلم يتدخلان تدخلا معقدا في عملية النمو، فمن واجب المنهاج أن يأخذ بعين الاعتبار نضج المتعلم ونموه، وأن يكون متطورا أو ناميا باستمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة".[1]

جـ- الأسس المعرفيّة:

تتمثّل هذه الأسس في مصادر المعرفة من قيم، تقاليد، عرف، عادات، ديانات، التّي تلعب دورا كبيرا في حصول الطلبة واكسابهم المعلومات، وذلك بواسطة الحواس الخمس وجهاز الادراك الذي يستقبل الطلبة تلك المعلومات فتنقى ويتم اختيار المناسب والملائم منها من خلال الاجراءات التّي تمت من قبل جهاز الإدراك والذّي يعاملها على ما هو موجود من معلومات وخبرات سابقة لديه وذلك في الذاكرة البعيدة[2] فالهدف من هذه الأسس اختيار ما يتناسب ونمو المتعلم من معارف ومعلومات فالمقصود بالمعرفة: "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي ينظّمها محتوى المنهاج ليجري به تعليمها للطلبة وعدت المعرفة أساسا مهما يجب أن يراعيه المنهاج التربوي"[3]، أي أن المعرفة موجودة في شكل مواد دراسية تتضمنها محتويات المنهاج لتقدم للطلبة فكل مادة دراسية تشتمل على معارف معيّنة.

فيقوم المنهاج المدرسي على أبعاد عدّة منها: "المعرفة حيث أن الفكر التقليدي ينظر إليها باعتبارها هدفا في حد ذاته ومن ثمة تكريس كافة الجهود لتحقيق ذلك الهدف، بينما الفكر التقدمي ينظر إلى المعرفة على أنّها اهتماما خاصا بالخبرات وكيفية اكتسابها".[4]

---

[1] عبد اللطيف حسين فرج، تخطيط المناهج وصياغتها، دار حامد للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2008، ص89.

[2] ردينة عثمان وآخرون، طرائق التدريس (منهج، أسلوب،وسيلة)، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص42. 43.

[3] طه علي حسين، المناهج بين التقليد والتجديد، م س، ص16.

[4] بسام محمد القضاة وآخرون، مقدمة في المناهج التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص 146.

ومنه يختلف النظر إلى المعرفة بين الفكرين التقليدي والتقدمي، فالأول ينظر إليها على أنها هدفا، ويفعل ما بوسعه لتحقيقه، أما الثاني يعدها وسيلة لاعداد المتعلم للحياة بما يكتسبه من معارف وخبرات وأنشطة، تقدم له داخل المدرسة وحتى خارجها.

د- الأسس الاجتماعية:

يشتمل كل مجتمع على أهداف، ومبادئ، وقيم، وعادات، وكذلك ظروف، ومشكلات يجب مراعاتها عند بناء المنهاج، فيكمن دور المدرسة هنا باعتبارها المؤسسة التعليمية تحقيق تلك الأهداف والمبادئ.

ومنه يمكن القول: "إنّ المدرسة تشتق فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع التي توجد فيه. وأنّ هذه الفلسفات التربوية تختلف من مجتمع لآخر، وفقا للفلسفة التي يأمن بها ذلك المجتمع أو ذلك، فمن الضروري أن نحدد أولا الفلسفة التي يعتنقها المجتمع، فالمنهاج له أهمية بما أنّه يؤدي رسالة في المجتمع".[1]

يتأثّر الطلبة ويؤثرون بما يحيطهم، من خلال انتمائهم للأسرة، باعتبار أنّ هذه الأخيرة تعد وحدة اجتماعية ينتمي لها الفرد ومن ثمة المجموعة والأصدقاء التي يتعامل معها الطالب، فهذه العوامل بدورها يؤثر على المنهاج كما بدورها تؤثر على الطالب، معنى هذا أنه يفترض ربط المدرسة بالمجتمع الذي يعد هذا الأخير النواة التي ينشأ فيها الطالب ليستطيع فهم ما يقدم له في المدرسة.[2]

وعليه ينبغي النّظر إلى المجتمع وكذلك الفرد على أنها نظاما متغيرات يؤثر أحدها في الآخر سواء سلبا أو ايجابا، فينعكس ذلك على الكيان الاجتماعي. وطبيعة الحياة فيه، فعلى المنهاج أن يتضمن دور البيئة الاجتماعية في تربية الآخر له وانتمائهم، ولهذا يجب ادخال جميع العناصر البيئية التي تؤثر في حياة الفرد والجماعة، وأن يحاول المنهاج تشكيل نمط من التفاعلات بين هذه

[1] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، 2007، ص 58.

[2] أنظر: ردينة عثمان، طرائق التدريس، م س، ص 43.

العناصر على نحو يضمن من امكانية النماء الشامل لشخصية المتعلمين وإمكانية التطور للبيئة الاجتماعية،[1] فالأسس الاجتماعية تهدف إلى بناء شخصية المتعلم بناءا سليما يتماشى ومتطلبات العصر والتطور الحاصل في البيئة الاجتماعية.

[1] محمد محمود خوالدة، أسس بناء المناهج التربوية، م س، ص162. 163.

أولا: آليات جمع البيانات:

ركزنا في هذه الدراسة على أهمية المنهاج للمرحلة الابتدائية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)، وأهم الإصلاحات التي طرأت عليه، وهل كانت إيجابية أو لا، ومدى ملائمة الأنشطة لقدرات المتعلم الفكرية وتجاوبه معها، وكذا أهم الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم، وبخاصة دور المنهاج الحديث في الأداء التواصلي، فاعتمدنا مجموعة آليات لجمع البيانات منها:

I- المنهج:

يهتم المنهج بتحديد الظروف والعلامات التي توجد في الواقع، كما يعني أيضا بتحديد الممارسات، والتعرف على الاتجاهات والمعتقدات لدى الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور.[1]

وتتنوع المناهج، وذلك بحسب الموضوع المقدم، فطبيعة الموضوع هي التي تفرض منهجا معينا، لبحث معين، لذا اعتمدنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التحليلي مشفوعا بالإحصائي، والذي يتماشي وطبيعة الدراسة ومنهاج الرابعة بمثابة وسيلة تسهم في تسهيل مقروئية الكتب على المتعلمين إذ توضح المبادئ المنهجية، والأسس التربوية التي بني عليها كتاب اللغة العربية لهته السنة.

II- أدوات الدراسة:

ذكرنا بأن طبيعة الموضوع تفرض منهجا معينا، فكذلك الإدارة المستخدمة لجمع البيانات اللازمة، فقد اعتمدنا مجموعة من الأدوات لعل أهمها:

1. الملاحظة:

تعد من أهم الأدوات، لأنها أول خطوة في البحث الميداني، فهي: " المحاولة المنهجية التي يقوم بها الباحث للكشف عن تفاصيل الظواهر، وبث العلاقة التي توجد بين عناصرها"[2]

[1] أنظر: عبد الوهاب إبراهيم، أسس البحث الاجتماعي، مكتبة النهضة للشرق، مصر، ط1، 1985، ص42.

[2] علي شكري، قراءات معاصرة في علم الاجتماع، دار الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ص80.

فمن خلالها يمكن التعرف على واقع التدريس المتكون من الأطراف الفاعلة، وهذا من خلال الزيارات الميدانية، التي ساعدتنا في تكوين صورة عن مدى تطبيق المنهاج الحديث في تعليم اللغة العربية، وتقسيم المعطيات الميدانية.

2. المقابلة:

أجريت عدة مقابلات من أجل إثراء البحث والحصول على نتائج، فقد تمت المقابلة مع معلمي المرحلة الابتدائية (السنة الرابعة)، وكذا بعض المتعلمين منهم الذكور ومنهم الإناث.

3. الاستبانة:

استخدمنا لإنجاز هذه الدراسة طريقة الاستبانة في جميع المعلومات المطلوبة بغية تقويم منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، ومعرفة الإضافة التي قدمها المنهاج الحديث إلى سالفه، ودوره في إنجاح العملية التعليمية وطريقة الاستبانة كما هو معروف: مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء حول موضوع ما[1] وتختلف من مجال إلى آخر، ويطلق عليها المصدر المباشر حول الموضوع وهي في صورتها، كأسئلة وأجوبة ورأي واقتراح.[2]

فقد انحصرت أسئلة الدراسة في ثلاث محاور هي كالآتي:

أ- أسئلة خاصة بالأهداف:

س1: هل يمكن أن تتحقق أهداف اللغة العربية في ظل المنهاج الحديث؟

س2: هل تتناسب أهداف المنهاج الحديث والمستوى اللغوي للمتعلمين؟

س3: هل تشتمل أهداف المنهاج الحديث على جميع المهارات (قراءة، كتابة، استماع).

س4: هل ثمة ارتباط بين الأهداف التعليمية والمحتوى في ظل المنهاج الحديث؟

ب- أسئلة خاصة بالمحتوى:

س1: هل ثمة صعوبات في تقديم محتوى اللغة العربية في ظل المنهاج الجديد؟

[1] أنظر: محمد شطوخي، منهجية البحث، مذكرة تخرج دكتوراه دولة، دار مدني، ص28.

[2] م ن، ص ن.

س2: هل يتناسب المحتوى ومستوى المتعلمين؟

س3: هل المحتوى قابل لتحقيق في إطار الزمن المخصص له؟ (الحجم المائي للأنشطة).

جـــ- أسئلة خاصة بالتقويم:

س1: هل يتم تقويم أنشطة اللغة العربية من طرف السنة وفق معايير وأسس معينة؟ وفيم تكمن؟

س2:هل يكون التقويم دائما أو مستمرا و لم؟

س3: هل تتجلى كل أنواع التقويم في العملية التعليمية؟

س4: هل تقييم درس القراءة والقواعد هو نفسه في بقية الأنشطة؟ و لم؟

III- مجالات الدراسة

يتَفقَ كثيرون من المشتغلين في مناهج البحث ان تحديد مجالات الدراسية المختلفة من الخطوات المنهجية العامة أمر ضروري، وأن لكل دراسة، ثلاثة مجالات رئيسية هي:

1- المجال المكاني:

جرت المقابلة في مؤسستين ببلدية بومهرة أحمد الأولى: " مدرسة غريب الكبلوتي" والثانية مدرسة عبد الحميد بن باديس" (ولاية قالمة.

2- المجال الزماني: تمت الدراسة الميدانية في فترتين:

الأولى: كانت جولة استطلاعية في يوم: 2015/05/20 بهدف معرفة معلومات عن كل مدرسة، من معلمين وإداريين لجمع البيانات التي تخدم بحثنا.

الثانية: تبدأ بالمقابلة الشخصية مع المعلمين والمتعلمين بفرض التعرف على كل منها، ومن ثمة مرحلة توزيع الإستبانات والإجابة عليها، وقد دامت الفترة ما بين الإعطاء والتسليم من 2015/04/27 إلى 2015/05/06 .

3- المجال البشري:

بعد اختيارنا لمشكلة البحث وصياغتها، قمنا بتحديد مصادر البيانات المطلوبة للدراسة، ثم تحديد عينة البحث التي تكون من أشخاص مرتبة حسب معيار معين، كالسن، الجنس، المستوى، وكانت العينة مجموعة من المعلمين والمتعلمين.

أ- عينّة المعلّمين:

- تفوق هذه العينة، عينة المتعلمين، فكانونا من جنس ذكروا انثى يختلف كل منهم في التخصص ومعظمهم تخصص لغة عربية وكان عددهم يتراوح بين 15-16 معلم.

ب- عيّنة المتّعلمين:

تتراوح أعمارهم مابين 10-11 سنة، ففتتكون هذه العينة من جنسين ذكر، أنثى.

إلا أننا لا نعتمد على المتعلمين كثيرا، وذلك لصغر سن المتعلم ومستواه التعليمي لأنه لا يدرك معنى المنهاج، فحاولنا طرح أسئلة سهلة تتناسب وعمره منها: أي نشاط تفضيل؟ و لم؟

IV- الأساليب الإحصائية: اعتمدنا مايلي:

أسلوب التكرار من خلال الإجابات: نعم، لا، أحيانا، وجمع تواترها لحساب النسبة المئوية لكل سؤال، مع الوصف والتحليل، لمعرفة النتائج المتوصل إليها.

ثانيا: تحليل الاستبانات

أ- أسئلة خاصة بالأهداف:

س1: هل يمكن أن تتحقق أهداف اللغة العربية في الصف الرابع ابتـــدئي وفي ظـــل المنهاج الحديث؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
- نعم	12	%80
- لا	02	%13.33
- أحيانا	01	%6.66

من خلال الجدول أعلاه تبيّن أنّ أكبر نسبة من الاجابات كانت "نعم"متمثلة بـــــ: 80% زعما أنّ المنهاج الحديث بدوره يعتمد اتباع خطة مرسومة، ومحكمة، وكذا وســـائل الايضـــاح المتوفرة، إذ هي: مجموعة الوسائط التي يستخدمها المعلّم في الموقف التعليمي لتوصيل الحقـــائق، أو الأفكار، أو المعاني للمتعلمين وفق استراتيجية التعليم و التعلّم[1]، و لعل أبرزها في المؤسسات مـــن حيث الاستعمال والانتشار الكتب المدرسية التي تعد المصدر الذي يتلقى منه المتعلم المعلومـــات، وكذا السّبورة التي تعتمد بصورة مكثّفة بحيث لا يخلو منها أي فصل دراسي عموما، لذا الأجدر أن يحسن المعلم استغلالها بما ينبغي،كما يعتمد المنهاج الحديث طرائق تدريس حديثة منها: **طريقة الحوار**:" التي تعد القاء مجموعة من الاسئلة المتسلسلة التي تطرح على الطلاب بحيث توّصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة، بعد أن توسع أفاقهم و تجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفســـهم"[2] بغية التحقيق كفاءات مستهدفة، حيث لكل درس هدف، أو أهداف يرجى تحقيقها من قبل المعلم لذا انتقل التدريس من الأهداف الى التدريس بالمقاربة بالكفاءات* التي تمثل العمليات و الخطوات التي تقرب المتعلم تدريجيا من المستوى المحدد في المنهاج و يكون مماثلا لها "[3] وقد أكـــد بعـــض المعلمين على أنه يمكن تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس اللغة العربية في ظّل المنهاج الحـــديث لأنّ هذا الأخير حاول و إدخال بعض الإصلاحات والتعديلات منها: جعل المتعلم محور العمليـــة التعليمية والعنصر الفعّال فيها و ما دور المعلم، إلا التوجيه والإرشاد بغرض مساعدته في إنجـــاح العملية التعليمية.

غير إن منهم من رأي عكس ذلك، و ليس أدّل عليه من نسبة الاجابات المتمثلة بـــ: 20% ولعل السبب مرده إلى أن المنهاج التقليدي أكثر ملائمة من الحديث لان هذا الاخير ،يعد ثـــري

[1] أُنظر: مديرية التعليم الاساسي،الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، م س، ص47.

[2] عبد اللطيف حسين فرج، منهج المرحلة الابتدائية، م س، ص290.

* أو بعبارة أخرى: الإنتقال من المنهاج التقليدي إلى المنهاج الحديث بكل مكوناته.

[3] وسيلة قرايرية، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمـــي ومفتشي المرحلة الابتدائية، رسالة تخرج لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس التربوي،جامعة قسنطينة، 2010 ص21.

ومكثف بالنسبة إلى المتعلم من حيث طول البرنامج في جميع المواد الدراسية وكذا كثرة الأنشـــطة التعليمية.

س2: هل تتناسب أهداف المنهاج ومستوى المتعلمين؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
- نعم	12	%80
- لا	01	%6.66
- أحيانا	02	%13.33

من الجدول أعلاه يتضح أن نسبة الاجابات تمثلت في 80% ذلك أن أهداف المنهاج الحديث كون مناسبة و مستوى المتعلمين في هذه السنة "فالهدف التربوي عبارة توضح رغبـــة في التعـــبير متوقع في سلوك المتعلم وأنه مخرجات التعلم أو نواتجه إلى تسعى تحقيقها"[1] وقد بـــين المعلمـــين أن المنهاج الحديث يحتوي على مفاهيم دقيقة تهدف إلى اكتساب المتعلم الكفاءة والمهارة يكون فيهـــا المتعلم محورا في العملية التعليمية، والمعلم موجهّا ففي هذه السنة تكون أهداف كل نشاط تتناسب ومستوى المتعليمين، فتتفرع هذه الأهداف إلى عامة و خاصة، فالأهداف العامة: هـــي أهـــداف كبرى بعيدة المدى تغطي جوانب التعلم الثلاثة: إلى الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، الجانـــب النفس حركي، والثاني على شكل جمل وعبارات غير محددت بفترة زمنية[2] أما الأهداف الخاصـــة يعبر عنها بجملة تتحدد بشكل نوعي السلوك المتوقع حدوثه في جانب من جوانب شخصية المتعلم الثلاثة التي سبق و ذكرناه (المعرفي و الوحداني و النفس حركي)، وذلك للمادة التعليمية وعليـــه تصنّف الأهداف الخاصة أقل شمولا وأسهل قياسا عن أهداف العامة[3] فلنشـــاط القـــراءة ثـــلاث حصص في الأسبوع لكل حصة هدف، يسعى المعلم الوصول إليه،و يمكن صياغتها كالأتي:

[1] عسلوى مبيضين: تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، م س، ص15 .

[2] عادل أبو العز سلامة، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص63.

[3] م ن، ص64.

هدف القراءة في الحصة الأولى	أداء وفهم وإثراء، تعبير شفوي وتواصل.
هدف القراءة في الحصة الثانية	قراءة، قواعد نحوية
هدف القراءة في الحصة الثالثة	قراءة، قواعد صرفية أو إملائية

غير إنّ منهم من يرى بأنّ أحيانا ما تتناسب الأهداف و مستوى المتعلّمين وذلك بنسبة 13,33% لأنها تفوق مستواه فمثلا لا يستطيع المتعلم قراءة النص قراءة مثالية نموذجية مع احترام علامات الوقف لعدم الوقوع في الأخطاء الإملائية في هذه السنة.

س3: هل تشتمل أهداف المنهاج الحديث على جميع المهارات(قراءة، استماع،كتابة)

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
- نعم	15	%100
- لا	00	%00
- أحيانا	00	%00

تبيّن من مجموع الإجابات أن الإجابةّ التي تواترت هي الإجابة بـــ:"نعـــم"متمثّلـــة بنســـبة 100% فأهداف المنهاج الحديث، تشتمل على جميع المهارات وتتضمن نشاطات تحريك الأشياء، و النّشاطات اللغّوية الحسّية الحركية[1].

وقد أكدّ المعلموّن أن للّغة دورا وظفيا فعالاً فهي أداة التفكير، والوسيلة التبلّيغية الّتي تترجم أفكار الإنسان، فلا تبقى حبيسة الأعماق، لذا فالمتعلّم في ظّل المنهاج الحديث يكتسب مهـــارات عدّة،تمكنه من التواصل الاجتماعي مع الآخرين حيث يسمع. ويقرأ، ويدرك،ليعبّر عما يـــدور في خاطره.حيث تتمثل المهارات اللغوية، في القراءة، والتعبير،والكتابة،والاستماع،فيكون المـــتعلم في هذه السنة وفي نشاط القراءة قادرا على قراءة النصوص قراءة مسترسلة مع احترام علامات الوقف، ليربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسباته القديمة وفي التعبير الشفوي، يفهم المعلومات التي ترد

[1] انظر: عادل أأبو العزسلامة تخطيط المنهاج المعاصر، (م س)، ص128-129.

إليه، و يتفاعل مع المعارف المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال، أما في التعبير الكتابي، فهو ينظّم أفكاره حسب الترتيب المناسب وهذه الخطوة تكون بعد تحديد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع...)، ليصبح نصا يستجيب لنية التواصل، وأن الوسيلة التعليمية لها تأثير وأهمية كبيرة ومردود كبير في نجاح العملية التّربوية، وذلك مع حسن استخدامها واستغلالها مع الاوقات المعنية و الموضحة لها، وإلا وجد المعلّم نفسه غير قادر و عاجز عن تحقيق هدفه التعليمي بالدرجة الأولى.

س4: هل ثمة ارتباط بين الأهداف والمحتوى في ظّل المنهاج الحديث؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
- نعم	13	%86.66
- لا	0	%0
- أحيانا	2	%13.33

أمكننا من مجموع الاستجابات المتحصّل عليها 86.66% تبيّن أن ثمّة ارتباط بين الأهداف والمحتوى التّعليمي، لاسيما أنّ: الأهداف تمثّل الخطوة الأولى، والمدخل الرئيسي للمنهاج كما يمثل المحتوى الخطوة التّالية التّي ترتبط بالهدف مباشرة، ونظرا لما بين المحتوى والأهداف من علاقة قويّة متينة، فإنه ينبغي على مخطّطي المنهاج المدرسي اختيار المحتوى المناسب الذّي يعمل على تحقيق الأهداف المرجوة[1]، فترابط فيما بينها ترابطا وثيقا، بمعنى أنّ كل عنصر يؤثر في الآخر، فالأهداف تؤثّر في المحتوى الذي يجرى اختياره، والمحتوى يؤثر في الخبرات التي تنظم للمتعلمين و يتأثر بها، نظرا لوجوب الرّبط بين متطلباته الملزمة من جهة، و بين استعداد المتعّلمين للتّعلم، و مراحل نموهم العقلي من جهة أخرى[2].

[1] عسلوى مبيضين، تعليم القراءة و الكتابة للأطفال، م س، ص15-16.

[2] عبد الحافظ سلامة، المناهج و الأساليب في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر وللتوزيع، ط1 ، 2003، ص18.

وقد أكّد المعلمّون أنّ للأهداف و المحتوى علاقة وطيدة تجمع بينهما، فيحدّد الهدف التّعليمي من خلال المحتوى الذي سيقدم للمتعلمين، إنّ نسبة 13.33% ترى أن أحيانا ما ترتبط الأهـــداف التّعليمية بالمحتوى التعليمي، لأنه في بعض الدروس تكون النشاطات التطبيقية بعيدة عن الأهـــداف المسطّرة في الدّرس، وعندئذ يضّطر المعلم إلى بناء ذلك الدرّس وفق الأنشطة التدّعيمية.

ب- أسئلة خاصة بالمحتوى:

س1- هل ثمة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية في ظل المنهاج الحديث؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
- نعم	12	%86
- لا	1	%6.6
- أحيانا	2	%13

تكشف النّتائج المبينة في الجدول أن 80% أكدّوا على أنّ ثمة صعوبات في تقديم محتوى اللغة العربية و يعود هذا إلى جملة من الأسباب كما ذكرها المعلمون- لعل أبرزها:

- طول النصوص، حيث تصبح مملة، و مرهقة، مما يجعل المتعلّم يفقـــد عنصـــر الرغبـــة في اقتنائها، بما أنه يميل أكثر إلى النصوص المشوّقة باعتبار أن لب السّرد هو التشويق.

وتعد الفروق الفردية أيضا عائقاً في عمّلية التدريس، حيث المتعلّمون غير المتمكّنين يـــؤثرون على وتيرة التّوصيل.

وكذا تلك المصطلحات العلمية الدّقيقة التي تكون غريبة و جديدة على المتّعلم في هذه السنّة كدروس الإعلام، والأنترنت...، فيصعب عليه حفظها في ذاكرته للاستعانة بها وقت الحاجة.

وكذا اكتظاظ المتّعلمين يشكل هو الآخر صعوبة في فهم، واستيعاب محتويات اللّغة العربيـــة لأنّها قد تفوق مستواهم، ذلك من كثرة المواد وقلّة الوسائل، وعدم مراجعة، وتحضير الدّروس من قبل المتعلّمين مما يؤدي إلى تعب المعلّم، وكثرة جهده، و أن هدف المنهاج الحديث هـــو تعـــديل

سلوك المتعلم ودور المعلّم، هو التّوجيه و الإرشاد، باعتبار أن:"المحتوى مجموع المعارف التي يتم اختيارها وتنظيمها على نحو معين، قد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكار أساسية، فالمحتوى يشمل على المفاهيم والمبادئ والقوانين، النظريات والقيم"[1]

وفي المقابل وجدنا نسبة 13% ترى بأنه أحيانا ما تكون ثمة صعوبة في تقديم محتوى اللغة العربية، يكمن ذلك في عدم كفاءة المعلم لأنه هو الذي يعمل على تيسير العملية التعليمية، فيقوم بإضافة عنصر، وحذف آخر، كل ذلك لإثراء رصيد المتعلم المعرفي بشرط أن يكون مناسبا لمستواه.

س2- هل يتناسب المحتوى و مستوى المتعلمين؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
- نعم	04	%26.7
- لا	09	%60
- أحيانا	02	%13.33

من مجموع الاستجابات، يتضح أن نسبة 60% اختاروا الإجابة "لا"، معناه أن المحتوى التعليمي في ظل المنهاج الحديث لا يتناسب ومستوى المتعلمين، و هذا ناتج عن التغيّر الحاصل في المناهج الدراسية، من محتويات، وأهداف، وتقويم، لذا يقصد بالمحتوى: المادة التي تبرمج في مقرر دراسي لتلقينها للمتعلمين في مستوى معين، بهدف تحقيق الكفاية المعرفية المبتغاة وتحقيق النمو الكامل في ضوء الأهداف المقررة في المنهاج الحديث، ويمكن الإشارة إلى أنه يجب مراعاة ما يقدم للمتعلمين و ذلك بحسب عمرهم و المستوى الدراسي لهم، فعلى المتخصيص وكذا علماء التربية اختيار ما يناسب المتعلم، وعليه قد أكد المعلمون أن هذه، المحتويات تفوق مستوى تفكيره، فيبقى هو الضحية الأولى يمثل هذه التعديلات و التغيرات، فمحتوى المنهاج الحديث يتماشى والمستوى الجيد، والمتوسط للمتعلمين، فلم يراعي فيه المستوى الضعيف، فهو بذلك يناسب الفئة المتمكنة

[1] عبد الرحمان الهاشمي، تحليل محتوى منهاج اللغة العربية، م س، ص43-44.

فقد، غير إن نسبة 26.7% يعتمدون على أن هذا التغير يعود بالفائدة علـــى الحســـن، الجيـــد، المتوسط، ضعيف، وأن المحتويات التي تقدم لهم، هي بدورها تتناسب وأعمارهم فيعمل المعلم على اقتناء و اختيار الدروس لأنها تتماش و روح العصر، من خلال المعلومات، والنصوص التي تحتويها الكتب المدرسية مثال: القراءة بعنوان، وتهتز الأرض فيدرك الطفل أن معنى هذا العنوان وجود ثمة زلزال ذلك لما يشاهده، أو يسمعه من خلال وسائل الاعلام المختلفة أو يصادفه في الواقع اليومي.

س3: هل المحتوى قابل للتحقيق في إطار الزمن المخصص (الحجم الساعي للأنشطة)

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
- نعم	4	26.6
- لا	10	66.7
- أحيانا	1	6.7

أمكننا من مجموع الاستجابات المتحصل عليها، أن نسبة 66.7% تبين أن الحجم الساعي غير كاف للتحقيق في الزمن المخصص له، وهذا راجع إلى عامل الوقت الذي يبقي عائقا أمام نجاح الدرس في الحصة الواحدة، مهما كانت الطريقة المتبعة في التدريس. فقضية الزمن مشكلة تعيق كل من المعلم والمتعلم في تحقيق الغايات المنشودة، للتأكد من ذلك قمنا بحضور حصة لنشاط التعبير الكتابي، فلا حظنا بأنه غير قابل للتحقيق في الزمن المخصص له، لأنه يلزم وقت لتحديد عناصر الموضوع مع إثراء كل عنصر لتحرير الموضوع على المسودة وكتابتها على الورقة الرسمية، ووجدن أن لهذا النشاط حصة في الأسبوع أي 45د، وكذا نشاط القواعد: " فيشر علم النفس التربوي أن المتعلم ينصرف عن تعلم المادة إذا لم يدرك الهدف منها، وإذا لم يتضح له بصورة عملية أنها تحقق له فرض يشعر أنه في حاجة إليه"[1]

[1] عبد الحميد جلالة وآخرون، ضعف تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي في مادة القواعد (نحو، صرف)، رسالة نهاية التكوين لشعبة مديري المدارس الابتدائية، قالمة، 1999، ص21.

يمكن الإشارة إلى أن الدّروس المقترحة لتدريسها بمستوى أعلى هي فعلا صعبة، لأن مفاهيمها معقدة، بعضها متشابهة، كما إن حصص تدريس مادّة القواعد قليلة لصعوبة مواضيعها، فلا يستطيع المعلّم إفهام كل المتّعلمين، تلك المواضيع رغم إنه يشتّق من أفواههم القاعدة، ويحاول في نشاط الإدماج سدّ تلك الثّغرات والنقّائص.

ونلاحظ نسبة 26.6% تمثلت الاجابة "نعم" ذلك أن الحجم الباقي لأنشطة اللغة العربية كاف للتحقيق في الزمن المخصص له، فبعد ملائم لإكمال البرنامج في الوقت المحدد، فيسعى المعلم جاهدا لنجاح النشاط المتقدم، وبالطبع لا يكون أي نشاط من عدم، فيبدأ التوزيع الأسبوعي نشاط القراءة وما تحمله من نصوص تعد هذه الأخيرة بمثابة الهواية التي تنطلق منها الأنشطة الأخرى، فمن خلال نص القراءة الذي يحتوي مواضيع مختلفة من وحي الواقع الذي يعيش فيه المتعلم، يأتي التعبير الشفوي فيكون المتعلم قد إكتسب ثروة لقوله هائلة من خلال ذلك النص والتعبير بها شفويا، والروافد الأخرى الساعي يخص السنة الرابعة فهو ملائم جدا، حيث التوزيع الزمني للأنشطة خلال أيام الأسبوع[1] كاملة محدة كالأتي:

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي
قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	2	1سا و30د
قراءة: قواعد نحوية	2	1سا و30د
قراءة: قواعد صرفية أو إسلامية	2	1سا و30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
إنجاز مشاريع: تصحيح التعبير الكتابي	1	45د
نشاطات إدماجية/خط	1	45د
المجموع	**11**	**8سا 15 د**

[1] مدرية التعليم الاساسي، دليل المعلم للسنة الرابعة إبتدائي، جوان 2012 ص11

يمثل الحجم الساعي لتدريس اللغة العربية في السنة الرابعة إبتدائي 8 ساعات و15د أسبوعيا موزّعة على النشاطات التي ذكرناها في الجدول أعلاه.

جـــ- أسئلة خاصة بالتّقويم:

س1: هل تقويم أنشطة اللغة العربية يتم وفق معايير معينة؟

الإجابة	التكرارات	النسبة الئوية
- نعم	15	%100
- لا	0	0
- أحيانا	0	0

نجد في الجدول أن تقويم أنشطة اللغة العربية من طرف المعلم يتم وفق معايير بنسبة 100% نتيجة التطور الحاصل في الأبحاث التربوية، ذلك أدى إلى إيجاد وسائل ومعايير متعددة للتقويم منها: الأسئلة الشفوية السريعة التي لا تتطلب أجوبة طويلة، وتكون الإجابة عنها فورية، أثنـــاء تقـــديم الدرس، قد يدعمها بأسئلة الحفظ والإسترجاع الذي يعتمد عليها إعتمادا كبيرا في جميع المراحـــل التعليمية وعليه يتم تقييم المتعلم، وبعد إنتهاء الدرس والوصول إلى الاستنتاجات، يقـــوم المعلـــم بتكليف المتعلمين بالتطبيقات والواجبات المترلية التي تدعّم إدراكهم من جهة وإســـتيعاب المعلـــم لمستوى الفهم،ومواطن الغموض من جهة أخرى،لتأتي أسئلة الإمتحانات التي تكون مرتبطة بنهاية الفصل الدّراسي أو نهاية المرحلة الدراسية ككل، وجعل المتعلم لا يمل من طريقة واحدة فينبغـــي التنوع في الأسئلة بما أن لكل متعلم مستوى للذكاء، فهناك من يفهم وهناك مـــن يعتمـــد علـــى الحفظ، ذلك لتهيئة الأذهان للتعلم.

فعند زيارتنا الميدانية لا حظنا أن لكل معيار قيمته، ووقته، وكيفية تطبيقه، فيحتاج النشـــاط إلى تقويم لمعرفة نجاحه، في تحقيقه للهدف المراد بلوغه وقد يكون هذا النشاط تعلمي إذ قـــام بـــه

المتعلم، ويكون تعليمي،إذا قام به المعلم، فالنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعلمي، معناهـــا لا يجوز التعامل مع الأنشطة التعليمية والأنشطة التعليمية كأنشطة منفردة[1] .

س2: هل التقويم دائم ومستمر؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	15	%100
لا	0	0
أحيانا	0	0

من الجدول أعلاه تبين لنا ان الإجابة التي احتلت النسبة كاملة هي الإجابة نعم أي 100%، معناه أن التقويم يساير العملية التعليمية بكل مراحلها بدء بالنشاط وصولا إلى الوحدة التعليمية، حيث يمثل التقويم نشاطا مستمرا ينفذ قبل الدرس وأثناءه وبعد أن يتم، وفي كل مرحلة من هذه المراحل، فيؤدي وظائف مختلفة[2] وهكذا أصبح التقويم جزءاً مهما من التعليم، والدعامة الأساسية التي يركز عليها، فالتقويم بمفهومه الجديد أصبح أسلوبا يبدأ قبل الفعل التربوي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقيه متواصلة بهذا لا يكون مرتبطا بمقدار التراكم المعرفي الذي في شكل نتائج تعليمية فقط، إنما هو أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها[3].

ومن خلال الزيارة الميدانية لاحظنا أن التقويم عملية تربوية يقوم بها المعلم بإستمرار، وأن الحصة التعليمية لا تكون لها قيمة إلاّ إذا سايرها التقويم منذ بدايتها حتى نهايتها، هذه العملية ترمى إلى نتائج محددة تمكّن من إصدار الأحكام وإتخاذ القرارات، سواء في شأن المتعلمين، أو المستويات، أو حتى الطرق وأدوات التعلّم نفسها، وبالنسبة للمعلم يمكن الإفادة بنتائج التقويم في الأمرين:

[1] أنظر: محمد حسن حمادة، المناهج التربوية، م س، ص154-155.

[2] ردينة عثمان يوسف واخرون، طرائق التدريس، م س، ص46.

[3] أنظر خير الدين هني، تقنيات التدريس، م.س، ص256.

- تحسين عملية التعليم وأساليبها ومعالجة أوجه الضعف لدى الطلبة والكشف عن الحالة الدراسية لكل متعلم وبالتالي التعرف على الموهوب منهم ومحاولة إنماء مواهبه والضعيف محاولة معرفة أسباب ضعفه والتعرف على الفروق الفردية والغاية لكل واحد منهم على حدة.

س3: هل تطبّق جميع أنواع التقويم في العملية التعليمية لهذه السنة؟

الإجابة	التكرارات	النسبة
- نعم	13	%86.6
- لا	0	0
- أحيانا	2	%13.33

نلاحظ أن نسبة 86.6% تؤكدّ أن أنواع التقويم جميعها تكون في العملية التعليمية، لأنه لا نجاح لأي تعلم دون تقويم، ففيه يقف المعلم على مدى نجاعة كل من: البرنامج، والطريقة، والوسيلة. فيأخذ الاحتياط المناسب قبل الشروع في أي عمل جديد، ومن الضروري أن تعتمد أنواع التقويم لما لها من أهمّية بالغة في تقديم الدرس، حيث إن كل تقويم مرتبط بالآخر، ومكّمل له، وتتجلى أنواعه كما يضعها المعلومن – فيما يأتي:

التقويم التمهيدي: كما يسمى التشخيصي: " يستخدمه المعلمون في مراقبة ومتابعة عملية تعليم الطلاب كأفراد ومجموعات، ويقدم هذا التقويم معلومات مستمرة يمكن أن يستفيد منها المعلم في تعديل العملية التدرسية"[1] .

فهذا النوع يكون قبل الشروع في الدرس فيقوم المعلم بطرح سؤال أو سؤالين على الأقل، للحصول على بيانات ومعلومات تبين مدى تحكم متعلمين في المكتسبات القبلية السابقة من قدرات ومهارات، معارف، سواء من خلال الفطرة، أو المحيط أو دروس سابقة في سنوات سابقة

[1] صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007، ص35-36 .

التي يستند عليها تدريس معطيات جديدة أي الدخول إلى موضوع الدرس الجديد.كما أن التقويم التمهيدي يهدف إلى:

– معرفة مستوى المتعلمين لتحديد الفروق الفردية بينهم، كما يمكن المعلم من معرفة نقطة الإنطلاق لهذا الدرس، كما يسهل في تحديد العناصر المكتسبة، والتي يعرفها المتعلمين، حتى يسهل تصحيحها دون المرور إلى معطيات جديدة، كذلك يعمل على تهيئة المتعلمين للدرس بما يكلفهم من مهام لإنجازه، فمثلا: في نشاط القواعد، كان الموضوع الذي حضرناه هو: جمع المؤنث السالم: فقام المعلم بطرح سؤال تمهيدي قبل الدرس والذي كان: كم عدد الجموع ؟

فكانت إجابات المتعلمين: جمع التكسير، جمع مذكر السالم، جمع مؤنث السالم.

وكانوا قد درسوا من قبل جمع مذكر السالم، فحاول مراجعته مهم، لأن يدركوا بأن موضوع درس اليوم هو: جمع مؤنث السالم. فيمكن دور التقويم التشخيصي التمييز بين الجموع للوصول إلى عنوان الدرس الجديد.

ليأتي التقويم التّكوني: فيكون بعد النوع الأول، أي إنهّ يمارس خلال عملية التدريس، فيستطيع المعلم من خلاله معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعلمية،كما يمكنه معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدم لمحاولة معالجة تلك الصعوبة لقياس مستوى المتعلمين، ففي هذا النوع تسمى المرحلة مرحلة بناء التعلّمات، وذلك باتباع طرائق ووسائل تُسهم بدورها على إفهام المتعلمين، منها طريقة المناقشة والحوار التي تقوم بين المعلم والمتعلم لتخلق جو من التفاعل بينهم. فيعمل المعلم جاهدا على الشرح والتفسير والتمثيل لتقريب المعلومة أكثر وبوضوح للمتعلمين للوصول إلى القاعدة أو الإستنتاج من أفواههم،كما سبق وذكرنا ففي النوع الأول عنوان درس نشاط القواعد (جمع المؤنث السالم)، فهنا يقوم المعلم بكتابة أمثلة على السبورة وطرح كم سؤال منها:

بماذا تنتهي الكلمات الآتية: المعلمات، المتنافسات. في الأمثلة الموالية.

– جاءت المعلّماتُ مبتسماتٍ.

- شجَّع الجمهورُ المتنافساتِ.

فأجاب المتعلمين أنها تنتهي بالألف" والتاء المفتوحة" فيأمر المعلم ذكر السبب لماذا جاءت التاء مفتوحة، الجواب: لأنها جمع المؤنث السالم.

ومنها: يسأل عن الحركة الإعرابية لكلمة المبتسمات، المتنافسات، وما موقعها في الجملة؟ فيقوموا بإعرابها كالأتي:

مبتسمات: حال منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره، فيحاول المعلم تصحيح المعلومة بأنها كسرة وليس فتحة كالآتي: مبتسماتٍ حال منصوب وعلامة نصبه الكسرة نيابة عن الفتحة لأنها جمع مؤنث السالم وعليه يستنتج المتعلم القاعدة الآتية:

"يرفع جمع مؤنث السالم بالضمة، وينصب، ويجر بالكسرة نيابة عن الفتحة " ليكون في النهاية التقويم التحصيلي النهائي الذي يعد: " العملية التقويمية التي يجرى القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي ومن أمثلة هذا النوع من التقويم للإمتحانات التي تجرى في نهاية كل فصل دراسي أو سنة دراسية"[1].

يتضّح من هذا التعريف أن التقويم النهائي قد يكون إمّا في نهاية الدرس أو الفصل الدراسي أو المرحلة الدراسية المعينة.

ويمكن الإشارة إلى أنّ كل تقويم مرتبط بالآخر (تمهيدي ثم بنائي للوصول إلى النهائي) ولو نقص تقويم من هذه التقاويم، فالعملية التعليمية لن تصل إلى تحقيق الأهداف المرجوة، كما لن تصل بالمتعلمين إلى أيّ مدى .

[1] زكرياء محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية والثقافية للنشـــر والتوزيـــع، ط1، 2004، ص53-55 .

س4: هل تقييم نشاط القواعد هو نفسه في بقية الأنشطة الآخرى؟

الإجابة	التكرارات	النسبة الئوية
- نعم - لا - أحيانا	0 15 00	%00 %100 %00

تكشف النتائج المبنية في الجدول أعلاه، أنّ تقييم نشاط القواعد ليس نفسه في بقية الأنشطة الأخرى، وقد تمثل ذلك بنسبة 100%، إذ إن كل نشاط يتميز بخصائص تبعا لها، يبنى التقييم لأن القواعد تبني جميع التعلمات بمختلف أداءاتها، ومن ثمة فالأجدر أنه لا يُبنى دون الاعتماد على معايير لغوية، كما إن اللغة لا تكون بمعزل عن القواعد التي تضبطها، ولعل ذلك كفيل ببيان المعاني وبلوغ الأهداف المنشودة.

الاستبانات

س1: هل سبق ودرّست السنة الرابعة من التعليم الابتدائي؟

نعم ☐

لا ☐

س2: ما الفرق بين منهاج السنة الرابعة قديما ومنهاجها حديثا؟

س3: ما الإضافة التي قدمها المنهاج الجديد إلى سالفه؟

س4: ما هو مستوى التعليم لدى تطبيق المنهاج الحديث؟

س5: هل يمكن للمعلم أن يستغني عن المنهاج؟

نعم ☐

لا ☐ مع التعليل

أحيانا ☐

س6: هل الحجم الساعي لأنشطة اللغة العربية مريح للمعلم والمتعلم؟

س7: هل محتوى المنهاج يتناسب ومستوى المتعلم؟

نعم ☐

لا ☐

س8: هل ترى أن المادة المقدمة تتناسب وهذه المرحلة التعليمية؟

س9: هل يوجد ثمة ارتباط بين المحتوى و الأهداف التعليمية للمنهاج؟

نعم ☐

لا ☐

س10: هل أهداف المنهاج قابلة للتحقيق من قبل المعلمين في هذه السنة؟

نعم ☐

لا ☐

س11: هل محتوى المادة التعليمية قابلة للتحقيق في إطار الزمن المخصص لها؟

محتوى التعبير الشفوي ☐

محتوى التعبير الكتابي ☐

محتوى القراءة ☐

محتوى الأناشيد ☐

محتوى الإملاء ☐

س12: هل الفروق الفردية بين المتعلمين لها أهمية واعتبار في المنهاج الحديث؟

نعم ☐

لا ☐

لم

س13: ما مدى إفادة المعلم من المنهاج في فهم المحتوى التعليمي؟

س14: هل تجد أن الأنشطة جميعا مهمة؟ وهل هي كفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية؟

س15: هل الحجم الساعي لنشاط القواعد بصرفها ونحوها كاف؟

نعم ☐

لا ☐

بالنسبة للمتعلم:

س16: ما هو النشاط المفضل بالنسبة إليك، وما الدافع بجعله الأفضل دون الأنشطة الأخرى؟

س17: في رأيك، ما هو الوقت المناسب لتقديم نشاطي القراءة والقواعد؟

صباحا ☐

مساء ☐

ولماذا؟

س18: أين تكمن صعوبة تدريس اللغة العربية؟

- طول النصوص وكذا صعوبتها مما يشكل صعوبة في القراءة من طرف المتعلمين. ☐
- عدم مراعاة الفروق الفردية. ☐
- عدم استيعاب المتعلمين لمعاني الكلمات حيث يقرأ بطريقة خاطئة. ☐
- صعوبة كل من نشاط التعبير الشفوي والكتابي. ☐
- خلو النصوص من عنصر التشويق لأن المتعلم يميل أكثر إلى النصوص الحوارية والقصصية و الترفيهية. ☐

مع التعليل كل مرة.

خاتمة:

أمكننا بعد المتابعة الميدانية التيّ خصّت بموضوع المنهاج الحديث في تدريس اللغة العربية في الصّف الرابع ابتدائي، أن تتبيّن جملة من الوقائع المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية، من مشـــرفين عليها، وكذا الطرائق المعتمدة، والوسائل المستحدثة، وعموما البيئة الزمانية، والمكانية التي تجري فيهما، بما في ذلك المنهاج المعتمد، والموسوم ببعض صفات وجدناها مغايرة لما كان منصوصـــا في المنهاج التقليدي،كاعتبار التقويم، ومراعاة الأهداف، والمقّرر، وغيرها... ومن ثمّـــة لخصّـــنا مجموع النّتائج التي أمكننا التوصّل إليها فيما يأتي:

- إنّ النشاط الأكثر أهميّة بالنسبة لمتعلّمي السنة الرابعة ابتدائي هو نشـــاط القراءة،كمـــا يفضلون نشاط المحفوظات لاعتماده على الحفظ والتكرار.
- إحداث تغييّرات في المناهج دون إخضاعها لعملّية التقّويم عل أسس علمية، فـــانعكس ذلك سلبا على نتائج المتعلّمين.
- الانتقال من التدريس بالأهداف، إلى التّدريس بالمقاربة بالكفـــاءات (أي مـــن المنـــهاج التقليدي إلى المنهاج الحديث)، وهذا الانتقال له فائدة إلاّ أنّه في حاجة إلى إعادة النّظـــر، لذلك ارتأينا أن نقترح بعض التوصيات التي قد تكون كفيلة- بحسبنا – بإنجاح العمليـــة التّعليمية التّعلمية ملخّصة على النحّو الآتي:
- تقليص المحاور، وحذف بعض مواضيع التي تفوق مستوى المتعلمين وتأجيلها إلى سنوات أخرى.
- توفير وسائل ملائمة لكل حصة.
- تجنّب ظاهرة الإكتظاظ داخل الفوج الواحد.
- استعمال اللغة الهدف وتوظيف اللغة العربية في الحديث التواصلي داخل حجرة الدرس، والإبتعاد عن العامية، لتعويد ألسنة المتعلمين على الفصـــحى منـــذ المراحـــل الأولى في التعليم.

- إعادة تكوين بعض المعلمين لتمكينهم من فهم البرنامج.
- التخفيف من شكل كتب القراءة تدريجيا.
- مراعاة مستوى المتعلمين وأخذ الفروق الفردية بعين الاعتبار أثناء تقديم الانشطة التعلمية في جميع المراحل التعليمية.
- العمل قدر المستطاع على إحداث توازن بين الجانب النظري والتطبيقي.
- ضرورة إختيار الأساليب التي ترتبط بحياة المتعلم وتتصل إتصال وثيقا ببيئته لتعاونه مـــع أفراد مجتمعه، وكي تكون سهلة الفهم والإستخدام.
- أن تكون الأهداف والغايات المنشودة مرتبطة إرتباط وثيقا والمحتوى التعليمي.
- توظيف الأهداف المرسومة لتدريس أنشطة اللغة العربية المختلفة في أذهان القائمين على العملية التعليمية.
- اتباع طرائق حديثة متعددة وفق ما يتماشى والإتجاهات الحديثة في التدريس.
- يمكن أن تسهم وسائل الإعلام بنسبة كبيرة في الحدّ من ظاهرة التواصل بالعامية عـــبر برامج الإذاعة، التلفزيون.
- ضرورة التحضير الجيّد من قبل المعلم، وعدم التقيّد بالمذكرات الجاهزة وكذا ينبغي على المتعلم أن يحضّر دروسه حتى لا يرهق المعلم أكثر ويزيد من جهده.
- إخلاص المعلم، وكفاءته، ومبادرته، وجهده الصّادق لإنجاح مادته، وإفادة متعلميـــه، وهذا هو الجانب المهم في العملية التعليمية لأنه يمكن مواجهة كل الصعوبات التي تعيقه أثناء التدريس.

وفي الأخير نرجو أن نكونا قد أسهمنا ولو بقدر قليل في تقديم إفادة لغيرنا وإضاءة بعض الزوايا الغامضة في ما يخص هذا الموضوع، الذي تبقى لا زالت تحوم حوله بعض التّساؤلات التي يتوصل إليها غداة البحث منها: ما مكانة المنهاج الحديث العملية التعلمية؟

وما الاضافة التي قدمها المنهاج الحديث إلى سالفه؟.

1- تعريف المؤسسة التربوية:

مدرسة "غريب الكبلوتي" تقع ببلدية بومهرة أحمد ولاية قالمة ، دائرة قلعة بوصبع، تبعد عن مقر البلدية 1/2 كلم و مقر الدائرة 10 كلم و مقر الولاية 8 كلم، منطقة شبه حضارية، شارع أول نوفمبر 1954 انشأت بتاريخ 1980/09/01، برقم تسجيل 24.13.62 و رقم هاتفها 037.22.24.16، تتوفر على مساحة إجمالية قدرها 14310م^2 المبنية منها 2102م^2، و الغير مبنية هي 122086م^2 ، نظامها نصف داخلي.

2- الهياكل البشرية:

يتكون الطاقم الإداري من مدير المؤسسة وناظر و مساعدين رئيسين للتربية منهم نساء و أعوان إداريين و عمال إضافة إلى مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني و مقتصد.

و عليه مجموع الموظفين الإداريين و العمال هو:30.

دون أن ننسى المعلمين الذين يقدر عددهم بـ:25 معلما منهم معلمي اللغة الفرنسية الذين يكمن عددهم في ثلاث معلمات و منهم 22 معلم للغة العربية ذوي الخبرة و المعرفة في ميدان التخصص، و ذلك موزعين على السنوات الدراسية بدءا بالسنة الأولى ابتدائي وصولا إلى السنة الخامسة مع العلم أن كل سنة تتفرع إلى أفواج و الجدول الآتي يوضح ذلك.

المستويات	تحضيري	س1	س2	س3	س4	س5	المجموع
تعداد المتعلمين	120	115	115	126	118	111	705
الأفواج التربوية	04	03	03	03	03	03	19

3- الهياكل المادية:

تتكون المؤسسة من هياكل مادية من أبرزها.

حجرات الدراسة التي تقدر ب 22 حجرة، جميعها مستعملة للتدريس و ما تحتويه من مناضد و كراسي لعدد المتعلمين، إضافة إلى وجود دورة للمياه، دون أن ننسى احتواء المؤسسة على مكتبة ثرية بمختلف الكتب،كما تتوفر على أجهزة الكترونية و ذلك باشتمالها على حاسوبين باستغلاله كوسيلة مساعدة في انجاز عمل ما يتعلق بالمجال التربوي، ناهيك عن وجود ملعب رياضي يحفز المتعلمين على نشاط الرياضة للترفيه عن النفس تارة، و غرس حب الرياضة في نفوسهم تارة أخرى، كما تعد الوسائل التعليمية لها أهمية في العملية التعليمية نذكر منها: السبورة، فتحتوي المؤسسة على 22 سبورة ثابتة يستغلها المعلم للشرح و التفسير، فهي تساعد على إفهام المتعلمين.

4- مشروع المؤسسة:

انطلاقا من المعطيات التي تم رصدها حول وضعية المؤسسة فهي تهدف بصفة عامة إلى:

- العمل على تحسين نسبة النجاح في امتحان البكالوريا للوصول على نسبة 80%.
- تفعيل النشاط الرياضي من خلال إنشاء فرق رياضية.
- تحسين و تهيئة الفضاءات الموجودة.
- العناية بمواد التعلم الأساسية لمتعلمي نهاية المرحلة الابتدائية و ذلك عن طريق تفعيل حصص الدعم و التداريب المتواصلة.

كما تهدف إلى معالجة الضعف القاعدي الذي تعاني منه فئة كبيرة من المتعلمين في اللغات الأجنبية فهو بحاجة إلى بذل جهد خاص و كبير من طرف المؤطرين للعملية بوضع خطة علاجية مناسبة عن طريق.

- تدريب المتعلمين على النطق السليم لمخارج الكلمات و الحروف.
- تدريب المتعلمين عل قراءة كلمات و جمل نصوص بسيطة.

❖ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع، دار علوم القرآن، دمشق، سوريا، ط1، 1405هـ.

أولا: المراجع الحديثة:

- **إبراهيم** (عبد الوهاب):

1. أسس البحث الاجتماعي، مكتبة النهضة للشرق، مصر، ط1، 1985.

- **إسماعيل** (زكرياء):

2. طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، 2005.

- **جابر** (وليد):

3. تدريس اللغة العربية، مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2002.

- **جامل** (عبد السلام):

4. أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج، للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2002.

- **بن جهلان** (محمد):

5. فعالية القراءة وإشكالية تحديد المعنى في النص القرآني، دار صفحات للنشر والتوزيع، إ ص2، 2008.

- **حمادات** (محمد حسن):

6. المناهج التربوية، نظريتها، مفهومها، عناصرها، دار الجامد للنشر والوزيع والطباعة، ط1، 2009.

- **أبو حويج** (مروان):

7. المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2006.

- **عبد الحميد** (ألاء):

8. الأنشطة المدرسية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،2007.

- **عبد الحميد** (هبة محمد):

9. أنشطة ومهارات القراءة والإستذكار في المدرستيين الإبتدائية والإعدادية، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

- **محمد** م(حمود خوالدة)، وأخرون:

10. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعلمي، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، ط1، 2004 .

- **الدعيلج** (إبراهيم بن عبد العزيز):

11. المناهج: المكونات، الأسس، التنظيمات، التطور، دار القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007.

- **الدليمي** (طه حسين):

12. المناهج بين التقليد والتحديد، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

- **الساموك** (سعدون محمود) وآخرون:

13. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2005.

- **سعادة** (جودت أحمد):

14. المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط4.

- **سلامة** (عبد الحافظ):

15. المناهج و الأساليب في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر وللتوزيع، ط1، 2003.

- **سلامة** (عادل أبو العز):

16. طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

17. تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2008.

- **شكري** (علي):

18. قراءات معاصرة في علم الاجتماع، دار الكتبللنشر والتوزيع، القاهرة.

- **صلاح** (سمير يونس) وآخرون:

19. المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، 2007.

- **الظاهر** (زكرياء محمد) وآخرون:

20. مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية والثقافية للنشر والتوزيـــع، ط1، 2004.

- **عاشور** (راتب قاسم) وآخرون:

21. فنون اللغة العربية أساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، علم الكتب الحديث، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع ط1، 2009.

- **عبيدات** (ذوقان):

22. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي عشر، دار الفكر ناشرون وموزعـــون، ط1، 2007.

- **عثمان** (ردينة) وآخرون:

23. طرائق التدريس (منهج، أسلوب،وسيلة)، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2005.

- **عطية** (محسن علي):

24. مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن، ط1، 2008.

- **علام** (صلاح الدين محمود):

25. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007.

- **عيساني** (عبد المجيد):

26. نظريات التعلم وتطبيقاتها في علم اللغة، دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2012.

- **الغلايني** (مصطفى):

27. جامع الدروس العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، ج1، 2005.

- **فالوقي** (هشام):

28. بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 1997.

- **فرج** (عبد اللطيف حسين):

29. منهج المرحلة الابتدائية، دار الجامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2008.

30. تخطيط المناهج وصيغتها، دار حامد للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2008.

- **الفرحان** (إسحاق) وأخرون:

31. المنهاج التربوي. الشركة العربية المتعددة للتسويق والتوريدات وللنشر والتوزيع، القاهرة، ط9، 2008.

- **القضاة** (بسام محمد) وآخرون:

32. مقدمة في المناهج التربوية، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

- **اللحية** (حسين):

33. دليل المدرس التكويني والمهني، دار المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2008.

- **مازن** (حسام محمد):

34. المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع ط1، 2009.

- **مبيضين** (عسلوى):

35. تعليم القرءاة الكتابة للأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2003.

- **مرعي** (توفيق أحمد) وآخرون:

36. المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط7، 2009.

- **الناشف** (سلمى زكي):

37. المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2013.

- **الهاشمي** (عبد الرحمن):

38. تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صنعاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

- **هني** (خير الدين):

39. تقنيات التدريس، مطبعة عين البنيان للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 1999.

ثانيا: المعاجم والموسوعات:

- **بدوي** (أحمد زكي):

40. معجم مصطلحات التربية والتعليم، إنجليزي، فرنسي، عـــربي دار غريـــب للنشـــر والتوزيع والطباعة، ط1، 1980.

- **ابن فارس** (أبي الحسين أحمد):

41. مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، ج2.

- **مصطفى** (إبراهيم) وآخرون:

42. المنهج الوسيط، دار الدعوة للنشر والتوزيع، استنبول، تركيا، ج1.

- **ابن منظور** (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ت711هـــ):

43. لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، م ج2.

- **موسوعة** (لالاند الفلسفية):

44. منشورات عويدات، بيروت، باريس، تعريب خليل أحمد خليل، ط2، 2001.

ثالثا: الرسائل والمجلات:

- **جلالة** (عبد الحميد) وآخرون:

45. ضعف تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي في مادة القواعد (نحو، صـــرف)، رسالة نهاية التكوين لشعبة مديري المدارس الابتدائية، قالمة، 1999.

- **شطوخي** (محمد):

46. منهجية البحث، مذكرة تخرج دكتوراه دولة، دار مدني.

- **قرايرية** (وسيلة):

47. تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصـــلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، رسالة تخرج لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس التربوي،جامعة قسنطينة، 2010.

- **مجلة** (نصف سنوية محكمة):

48. الممارسة اللغوية، جامعة مولود فرعون معمري بتيزي وزو، الجزائـــر، العـــدد 02، 2001.

رابعا: الوثائق المرافقة للمعلم:

49. مدرية التعليم الأساسي، دليل المعلم للسنة الرابعة إبتدائي، جوان 2012.

50. مديرية التعليم الأساسي، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

51. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، جوان 2011.