وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم الاجتماع

الموضـــــوع

صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية بمقاطعة بسكرة 15 -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر LMD في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:
إيمان مستاوي

إشراف الدكتورة:
د.هنية حسني

السنة الجامعية: 2017 – 2018 م

بسم الله الرحمن الرحيم

{ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ
آمَنُوْا مِنْكُمْ
وَالَّذِينَ أُوتُوْا الْعِلْمَ
دَرَجَاتٍ
وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ
خَبِيرٌ }

سورة المجادلة الآية: [11]

دعـــــاء

أللهم إني أسألك خير المسألة، وخير الدعاء، وخير النجاح، وخير العلم، وخير العمل، وخير الثواب، وخير الحياة، وخير الممات.

أللهم ثبتني وثقل موازيني، وحقق إيماني، وارفع درجاتي، وتقبل صلاتي، وأغفر خطيئتي، وأسلك العلا من الجنة.

أللهم علمني أن أحب الناس كلهم، كما أحب نفسي، وعلمني أن أحاسب نفسي، قبل أن أحاسب الناس.

أللهم علمني أن التسامح هو أكبر مراتب القوة، والانتقام هو أول مراتب الضعف.

يأرب إني أعوذ بك من الغرور إذا نجحت، وأعوذ بك من اليأس إذا أخفقت، بل ذكرني أن اليأس هو تجربة تسبق النجاح.

يأرب إذا أعطيتني النجاح فلا تأخذ تواضعي، وإذا أعطيتني التواضع فلا تأخذ اعتزازي بكرامتي، وإذا أسأت إلى الناس فامنحني شجاعة الاعتذار، وإذا أسأت إلى نفسي فامنحني شجاعة التوبة.

شـــكر وعـــرفان

الحمد لله حمدًا طيبًا مباركا فيه، الحمد لله الذي أعاننا على إنجاز هذا العمل المتواضع، ويسر لنا طريقه من غير حول ولا قوة، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أمـا بعد:

انطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم: " **من لا يشكر الناس لا يشكر الله** " فهذا خير مكان يعترف فيه بالفضل لذويه، لذا لا يسعني بعد أن انتهيت من هذه الدراسة العلمية إلا أن أتقدم بأرقى، وأسمى عبارات الشكر الوفير، والامتنان العظيم إلى من يقول فيه الشاعر:

" قم للمعلم وفه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا "

وأخص بذكر أستاذتي المشرفة "**هنية حسني**" التي غمرتني بفيض علمها، وكثير نصحها، وحسن معاملتها، وجميل صبرها، وتوجيهاتها السديدة جعلها الله في ميزان حسناتها، فشكرا لكي.

وجزيل الشكر والتقدير لأصحاب العقول المنيرة الذين منحوني من وقتهم الثمين وتفضلهم بقبول مناقشة مذكرتي هذه وإخراجها إلى النور.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أساتذتي الأجلاء من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية كل باسمه.

وعرفانا بالجميل أتقدم بالشكر الجزيل، والامتنان العظيم إلى كل من مد لي يد العون في انجاز هذه الدراسة العلمية، أو أسهم معي في إخراجها، من قريب أو بعيد.

وختاما لا أدعي أنني قد بلغت الكمال في هذه الدراسة، فالكمال لله وحده، ولكن حسبي أنني حاولت، فإن أخطأت فلي أجر، وإن أصبت فلي أجران، وصدق الله العظيم إذ يقول: " **وَأَن لَيْسَ للإِنْسَان إِلاَ مَا سَعَى * وَأَنَ سَعْيه سَوْفَ يرى * ثُم يَجْزَاهُ الْجزاء الْأَوْفَى** "

" النجم: 39-41 "

والله نسأل أن يوفقنا ويسدد خطانا لما فيه الخير.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ضمن مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية، واقتصرت على معلمي السنة الثانية ابتدائي في المدارس التابعة لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، وفقًا لمتغيرات الجنس، والمستوى العلمي، والصفة، والخبرة.

وتمحورت إشكالية دراستنا حول التساؤل الرئيسي التالي: **ما الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية ضمن مناهج الجيل الثاني؟**

وتمت انطلاقتنا في هذه الدراسة بدءا بالدراسة الاستطلاعية، للتعرف على الواقع الميداني قبل الخوض في تفاصيله، حيث وجهنا استبانة احتوت على 13 سؤالا لمعلمي السنة ثانية ابتدائي الذين تلقوا تكوينا مفصلا على مناهج الجيل الثاني، وعلى ضوء نتائجها، تم صياغة الاستبانة النهائية لدراستنا والتي احتوت على (30) سؤالا، كأداة أساسية ومحورية، وبعد عرضها على مجموعة من أساتذة جامعيين والتأكد من صدقها، قمنا بإجراء مسح شامل على كل معلمي ومعلمات مقاطعة بسكرة 15، وتم تحليلها إحصائيًا، وأظهرت النتائج أن هناك مجموعة من الصعوبات تواجه معلمو السنة الثانية ابتدائي أثناء تدريسهم لنشاطي القراءة، والكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني، ولإثراء دراستنا أكثر تم تدعيم الاستبانة بأداة الملاحظة، وذلك بالانتقال إلى المدارس الابتدائية التي شملتها دراستنا، وكذا أداة المقابلة التي قمنا بها مع بعض مفتشي التعلم الابتدائي، كأداتين فرعيتين مدعمتين، وفي نهاية هذه الدراسة قدمنا مجموعة من المقترحات للتقليل من حدة الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي أثناء تدريسهم لنشاطي القراءة، والكتابة.

Abstract:

Arabic language in the Algerian school within the second generation curriculum of primary school. And it was limited to second-year primary school teachers in Biskra 15, for the academic year 2017-2018, according to sex variables, scientific level, character, experience.

The problem of our study focused on the following main question: **What are the difficulties that the second year teachers are facing in teaching Arabic in second-generation curriculum?**

The start of this study began with the exploratory study, to know the reality of the field before going into the details, Where we directed a questionnaire containing 13 questions for second year primary teachers who received a detailed composition on the second-generation curriculum, in the light of its results , the final questionnaire of our study, which contained (30) questions was

formulated , as an essential tool, after presenting it to a group of university professors and verifying and making sure its true, we conducted a comprehensive survey of all Biskra district teachers 15, and it was analyzed statistically, the results showed that there are a range of difficulties faced by second-year primary teachers during their teaching of reading activity, and writing in the second generation curriculum, the questionnaire was supported by the observation tool, in order to enrich our study more, by moving to the primary schools which were included by our study, as well as the interview tool with some primary learning inspectors, as supporting sub-instruments, at the end of this study, we presented a set of proposals to reduce the difficulties that the second year primary teachers are facing during teaching reading and writing activities.

فهرس المحتويات

الموضـــوع	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	**أ – ب**
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
1. إشكالية	12 – 10
2. أسباب الدراسة	12
3. أهمية الدراسة	13 – 12
4. أهداف الدراسة	13
5. المفاهيم الإجرائية	15 – 14
6. الدراسات السابقة	20 – 15
الفصل الثاني: صعوبات تعليمية اللغة العربية	
أولا: التعليمية	**34 – 22**
1. تعريف التعليمية	24 – 22
2. نشأة التعليمية	25 – 24
3. المفاهيم الأساسية للتعليمية	27 – 25
4. فروع التعليمية	28 – 27
5. خصائص التعليمية	28

6. عناصر العملية التعليمية	34 – 28
ثانيا: اللغة العربية	**40 – 34**
1. تعريف اللغة	37 – 34
2. تعريف اللغة العربية	38 – 37
3 نشأة اللغة العربية وتطورها	39 – 38
4. مكانة اللغة العربية	40 – 39
5. مكانة اللغة العربية في التعليم الابتدائي	40
ثالثا: تعليمية اللغة العربية	**49 – 40**
1. تعليمية اللغة	41 – 40
2. تعليمية اللغة العربية	41
3. تعريف الصعوبات	42
4. غاية تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي	43 – 42
5. أهمية تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي	43
6. ميادين وأنشطة تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي	46 – 43
7. صعوبات تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي	49 – 47
الفصل الثالث: رؤية سوسيولوجية لمناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية	
أولا: المدرسة الابتدائية الجزائرية	**62 – 51**
1.المدرسة	**57 – 51**
1.1. تعريف المدرسة	52 – 51
2.1. خصائص المدرسة	53 – 52
3.1. أهمية المدرسة	53
4.1. وظائف المدرسة	57 – 54
2. المدرسة الابتدائية الجزائرية	**62 – 57**
1.2. تعريف التعليم الابتدائي	57
2.2. نشأة المدرسة الجزائرية وتطورها	59 – 57
3.2. مهام المدرسة الابتدائية الجزائرية	60 – 59
4.2. وظائف المدرسة الابتدائية الجزائرية	61 – 60

5.2. أهداف أطوار التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية	62 - 61
ثانيا: مناهج الجيل الثاني	**69 - 62**
1. تعريف المنهاج	63 - 62
2. منهاج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية	64 - 63
3. أسباب وضع مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية	65 - 64
4. مميزات وخصائص مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية	66 - 65
5. أهم المصطلحات التي رافقت مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية	69 - 67
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية	
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة	**77 - 71**
1. الدراسة الاستطلاعية	71
2. مجالات الدراسة	72 - 71
3. المنهج المتبع في الدراسة	73 - 72
4. مجتمع الدراسة	74 - 73
5. أدوات جمع البيانات	76 - 74
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة	77 - 76
ثانيا: تحليل وتفسير نتائج الدراسة	**120 - 78**
1. تحليل بيانات الجداول وتفسيرها	114 - 78
2. نتائج الدراسة	117 - 115
3. اقتراحات لتجنب الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي ضمن مناهج الجيل الثاني	119 - 118
خاتمة	120
قائمة المراجع	128 - 122
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح اختلاف التوجهات وتعدد المفاهيم.	23 - 24
02	يوضح أهم طرائق التدريس الكلاسيكية والحديثة.	33
03	يوضح كيفية تدريس ميادين اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي.	45 - 46
04	يوضح توزيع المعلمين على مدارس مقاطعة بسكرة 15.	73 - 74
05	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الجنس.	78
06	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المستوى العلمي.	79
07	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الصفة في العمل.	80
08	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الخبرة في العمل.	81
09	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب قراءة تلميذ السنة الثانية ابتدائي نصوصا بسيطة قراءة سليمة.	82
10	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب قراءة تلميذ السنة الثانية ابتدائي من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما.	83
11	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب فهم تلميذ السنة الثانية ابتدائي للمعنى الظاهر في النص المكتوب.	84
12	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب فهم تلميذ السنة الثانية ابتدائي للمعنى الضمني في النص المكتوب.	85
13	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تدريب أساتذة السنة الثانية ابتدائي تلاميذهم على التزام علامات الوقف.	86
14	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب التزام تلميذ السنة الثانية ابتدائي لعلامات الوقف أثناء القراءة.	88
15	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب استنتاج تلميذ السنة الثانية ابتدائي أحكاما من النص المكتوب.	89
16	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تلاءم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني والقدرات العقلية لتلميذ السنة الثانية ابتدائي.	90
17	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تلاءم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني والواقع الاجتماعي لتلميذ السنة الثانية ابتدائي.	91
18	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب كفاية الحصص المخصصة لنشاط	92

	القراءة.	
19	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الطرائق الجديدة التي أضافتها مناهج الجيل الثاني لتفعيل نشاط القراءة.	94
20	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الصعوبات التي تعترض أستاذ السنة الثانية ابتدائي أثناء تدريسه لنشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني.	95
21	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تدريب أستاذ السنة الثانية ابتدائي كل تلميذ لوحده على كتابة الحروف مراعيا الأبعاد والمعايير المناسبة.	97
22	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب مراعاة تلميذ السنة الثانية ابتدائي مقاييس الحروف وأماكنها أثناء الكتابة.	99
23	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب مراعاة تلميذ السنة الثانية ابتدائي استقامة الخط على السطر.	100
24	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب طريقة كتابة تلميذ السنة الثانية ابتدائي.	101
25	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب احترام تلميذ السنة الثانية ابتدائي المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة.	102
26	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب حذف تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة.	103
27	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب إضافة تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعض الحروف أثناء الكتابة.	104
28	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تمييز تلميذ السنة الثانية ابتدائي بين الحروف المتشابهة في الشكل عند الكتابة.	106
29	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تصحيح أستاذ السنة الثانية للأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلميذ في الوقت ذاته.	107
30	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب إنتاج تلميذ السنة الثانية ابتدائي نصوصا أغلبها مشكولة من مختلف الأنماط.	108
31	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب كفاية الحصص المخصصة لنشاط الكتابة.	109
32	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الطرائق الجديدة التي أضافتها مناهج الجيل الثاني لتفعيل نشاط الكتابة.	110
33	يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الصعوبات التي تعترض أستاذ السنة الثانية ابتدائي أثناء تدريسه لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني.	111

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين العناصر الأساسية للنظام التعليمي.	26
02	يوضح تحديد موقع النقلة التعليمية.	26
03	يوضح عناصر المنهاج.	31
04	يوضح تفرعات المحتوى.	32
05	يوضح خصوصيات مناهج الجيل الثاني.	66

مقدمة

يوسمُ العصر الذي نعيش فيه اليوم، بأنه عصر السرعة والتطور، وذلك في جميع الميادين الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، والسياسية، وبهذا التطور عرفت المجتمعات العديد من المشكلات، والتحديات الجديدة، والتي فرضت عليها ضرورة التغيير على مختلف المجالات، وأولها النظام التربوي، وذلك باعتبار أن هذا الأخير يعد في مقدمة أولويات أي مجتمع، لما له من دور في تنمية وتطوير المورد البشري فيه، وعليه سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تجديد مناهجها، وتغيير طرائق أدائها، ذلك من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم، والتكيف معها، وعلى هذا الأساس قامت الوزارة الوصية بإصلاح جذري للمناهج القديمة وتعويضها بمناهج جديدة – مناهج الجيل الثاني– في جميع المواد، وأولها اللغة العربية لكونها تحظى بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، وأحد رموز السيادة والهوية الوطنية. غير أن المعلم تلقى في مناهج الجيل الثاني صعوبات، وعوائق على مستوى طرائق وبيداغوجيات التدريس.

ومن منطلق أن لكل تغيير، أو تجديد تتبعه جملة من الصعوبات، أو العراقيل، التي يمكن أن تحد من إمكانية تطبيقه الفعلي، جاءت دراستنا الحالية للكشف عن أهم الصعوبات التي يواجهها معلمي السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية – نشاطي القراءة، والكتابة– ضمن مناهج الجيل الثاني.

وقد قسمنا دراستنا هذه إلى جانبين: جانب نظري، وآخر تطبيقي.

حيث شمل الجانب النظري **الفصل الأول:** والذي كان عبارة عن فصل تمهيدي تضمن إشكالية الدراسة، أسبابها، أهميتها، وأهدافها بغية فهم موضوع الدراسة، وإزالة اللبس عليها، وكذلك وضحنا المفاهيم الإجرائية لدراستنا، والدراسات المتشابهة لها، وبعض نتائجها لتكون دافعا، وسندا في غمار هذه الدراسة العلمية.

واشتمل هذا الجانب النظري كذلك على فصلين كما يلي:

الفصل الثاني: وهو يعتبر بداية الجانب النظري، والذي **عنون بصعوبات تعليمية اللغة العربية،** وهو بدوره قسمناه إلى ثلاثة أجزاء. حيث احتوى جزء **التعليمية** على: تعريف التعليمية، ونشأتها، فروعها، وكذا خصائصها، وعناصر العملية التعليمية.

أما جزء **اللغة العربية** فقد احتوى على: تعريف كل من اللغة، واللغة العربية، نشأة اللغة العربية وتطورها، مكانة اللغة العربية، وكذا مكانة اللغة العربية في التعليم الابتدائي.

في حين احتوى جزء **تعليمية اللغة العربية** على: تعليمية اللغة، تعليمية اللغة العربية، تعريف الصعوبات، غاية تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي، ميادين وأنشطة تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي، صعوبات تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

الفصل الثالث: والذي عنون **برؤية سوسيولوجية لمناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية، وقسمناه** إلى جزئين. جزء **المدرسة الابتدائية الجزائرية،** والذي بدوره أيضا قسم إلى قسمين: قسم **المدرسة** الذي احتوى على: تعريفها، خصائصها، أهميتها، ووظائفها.

وقسم **المدرسة الابتدائية الجزائرية** والذي شمل: تعريف التعليم الابتدائي، نشأة المدرسة الجزائرية وتطورها، مهام المدرسة الابتدائية الجزائرية، ووظائف المدرسة الابتدائية الجزائرية، أهداف أطوار التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية.

في حين احتوى جزء **مناهج الجيل الثاني** على: تعريف المناهج، مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية، أسباب وضع مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية، مميزات وخصائص مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية، أهم المصطلحات التي رافقت مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصل واحد والذي عنون **بالدراسة الميدانية.** وهو الآخر قسم إلى قسمين.

قسم **الإجراءات المنهجية للدراسة** والذي تضمن: الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة، التعريف بالمنهج المتبع في الدراسة، مجتمع الدراسة، والأدوات التي اعتمدنا عليها في دراستنا، وكذا مختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة الميدانية.

وقسم **تحليل وتفسير نتائج الدراسة،** وفيه تطرقنا إلى تحليل بيانات الجداول وتفسيرها، ثم عرضنا نتائج دراستنا، وفي الأخير قدمنا بعض المقترحات أملا منا للحد، أو لتجنب الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الابتدائي في تعليمية اللغة العربية بصفة عامة، ومعلمي السنة الثانية ابتدائي بصفة خاصة، ثم أنهينا دراستنا بخاتمة.

الفصل الأول: موضوع الدراسة

1. **إشكالية**
2. **أسباب الدراسة**
3. **أهمية الدراسة**
4. **أهداف الدراسة**
5. **المفاهيم الإجرائية**
6. **الدراسات السابقة**

1. إشكالية الدراسة:

إن منظومتنا التربوية، كغيرها من المنظومات التربوية في الدول النامية تعاني من مشاكل عديدة، وذلك لأسباب بيداغوجية، اجتماعية، اقتصادية، وثقافية، وسياسية، ومن أبرز هذه المشاكل هي مشكلة بناء المناهج ثم تجديدها.

ومادام النظام التربوي لأي مجتمع من المجتمعات يفترض فيه أن يعمل وفق الثنائية القائمة على الحفاظ على التراث الثقافي الوطني من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية، والتكوينية من جهة ثانية، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم، وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، لذا فإن المدرسة الجزائرية بدورها لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها وتغيير طرائق أدائها وفق هذه الثنائية، وعلى هذا الأساس قامت الوزارة الوصية بإصلاح جذري للمناهج القديمة وتعويضها بمناهج جديدة، ودخلت الاصطلاحات حيز التنفيذ منذ الموسم الدراسي 2003 – 2004 م، وقد شملت عدة محاور، كإعادة تنظيم المراحل التعليمية، وتجديد الكتب المدرسية، وإدخال مناهج جديدة تعتمد على مبدأ اكتساب الكفاءة.

وبسبب مستحدثات التكنولوجيا المسارعة، وبروز حاجات وتطلعات جديدة في المجتمع، وفي مجال التربية، وتعقد الحياة المدرسية، والإخفاق في تقديم المخرجات المتوقعة، وتغير المفاهيم، والقيم، والاتجاهات، وظهور نظريات ودراسات علمية جديدة باستمرار، كل هذا دعى إلى بناء مناهج جديدة، وإدراج تحسينات على بعض أجزائها دون تغيير للهيكل العام لها، أو المساس ببنية المواد، وحجمها الساعي، وبهذا ظهرت بوادر مناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية منذ الموسم الدراسي 2016– 2017 م، بدءا بالسنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسية لبناء الهرم التعليمي، ثم على مستوى السنة الثالثة، والرابعة من نفس الطور، وهذا في الموسم الدراسي الموالي، حيث ركزت هذه المناهج على القيم الجزائرية، وبناء الهوية الوطنية وتحقيقها، وكذا أفسحت المجال أمام التلميذ بالانتقال من اكتساب المعارف والعلوم، والخبرات، والمهارات، عن طريق الحفظ، والتلقين، والاسترجاع، إلى التفكير، والتحليل، والاستنتاج، والإبداع، وإبداء الرأي، والنقد، وجعل منه محورا أساسيا للعملية التعليمية – التعلمية، وعنصرا فعالا ونشطا داخل القسم من خلال المناقشة، والمشاركة، والحوار مع المعلم، والزملاء بقصد تطوير كفاءاته وقدراته بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية.

وبظهور مناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية، أصبحت هذه الأخيرة اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بتفعيل تعليمية اللغة العربية، والاهتمام بأنشطتها خاصة نشاطي القراءة، والكتابة، حيث تعد القراءة، والكتابة، في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، هدف قبل أن تكون وسيلة، والتلميذ في هذه المرحلة يتعرف على اللغة، وكيفية اكتسابها، فالرموز المكتوبة، والأصوات المنطوقة باللغة العربية لازالت

في نظره مجرد ألغاز تحتاج إلى التوضيح، لذا سعت مناهج الجيل الثاني إصلاح، جميع المواد التعليمية وأولها اللغة العربية لكونها تحظى بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس، لذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية – التعلمية، التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته، واستيعاب المواد الدراسية الأخرى والنفاذ فيها.

في ظل كل هذه التغييرات نجد المعلم مجرد منفذ فقط، فما إن هضم المقاربة بالكفاءات وألفها، ليجد نفسه منفذا لمناهج الجيل الثاني، والتي لم تتضح معالمها في ذهنه لحد الساعة، والسبب في ذلك أنه لم يحض بتكوين خاص بها، إلا ما حصل عليه في ندوة تكوينية، أو يوم دراسي، وهي ليست بالعدد الكافي ولا بالبلسم الشافي، في حين هناك من لم يحض حتى بهذا التكوين المتواضع.

ومن خلال كل هذه المعطيات نفترض أن معلمي المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات عديدة، خاصة تلك الصعوبات التي تتعلق بتعليمية اللغة العربية، لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي ضمن مناهج الجيل الثاني، وهذا لأنها البداية الأولى التي يواجه فيها المعلمون صعوبات في تعليمية أنشطة اللغة العربية، المتمثلة في نشاطي القراءة والكتابة، كعدم قدرة التلميذ على قراءة نصوص قصيرة قراءة مسترسلة، ومعبرة، ومراعاة علامات الوقف، أو نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة، وعجزه على إنتاج فقرات مشكولة مستعملا فيها من الرصيد اللغوي العربي الخاص بالسنة الثانية ابتدائي، وكذلك المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة، وحذف وزيادة بعض الأجزاء أثناء الكتابة. ومنه يمكن الحكم أن صعوبات الكتابة قد تصاحبها صعوبات في القراءة، وقد يصاحبها ضعف في الفهم، وضعف في التعبير الغوي أيضا. وبالتالي يعد نشاط القراءة والكتابة، القاعدة الأساسية التي يجب أن توجه إليه أضواء عديدة للكشف عن مواقع الخلل فيه، فنجاح معلمي هذه المرحلة يعني نجاح التلميذ في باقي المراحل التعليمية اللاحقة، ومنه في حياته اليومية.

ولتقصي الموضوع بشكل فعلي نحاول الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

- **ما الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية ضمن مناهج الجيل الثاني؟.**

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- **ما الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني؟.**
- **ما الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني؟.**

فلهذا كله ارتأينا أن يكون موضوع الدراسة: " **صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية بمقاطعة بسكرة 15 –**

وذلك بغية تقديم مساهمة تهدف إلى خدمة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من خلال لفت عناية المسئولين التربويين، والمعلمين إلى ضرورة إيلاء هذا الجانب الرعاية الشاملة والمزيد من الاهتمام، وقد دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع عدة أسباب سنذكرها لاحقا.

2. أسباب الدراسة:

- ✓ الرغبة في إثراء الدراسات في مجال تعليمية اللغة العربية نظرا لقلتها خاصة في مجال مذكرات التخرج.
- ✓ الرغبة في إبراز أهمية اللغة العربية والنهوض بها وذلك لما لها من مكانة في حياتنا اليومية.
- ✓ دراسة موضوع من المواضيع الهامة والحديثة في مجال التربية والتعليم بالجزائر.
- ✓ ضرورة الاهتمام بمعلم التعليم الابتدائي كعنصر فعال يساهم في بناء وإعداد المتعلم في شتى مجالات الحياة.
- ✓ معاناة معلمي السنة الثانية ابتدائي من تدني مستوى التلاميذ في تعليمية اللغة العربية بصفة عامة، وفي نشاطي القراءة، والكتابة بصفة خاصة.
- ✓ صعوبة مناهج الجيل الثاني على معلم التعليم الابتدائي بصفة عامة، وعلى معلم السنة الثانية ابتدائي بصفة خاصة.

3. أهمية الدراسة:

وتنبع أهمية دراستنا من عدة اعتبارات أهمها:

- ✓ تطوير تعليمية اللغة العربية والنهوض بها، كونها لغة القرآن الكريم، ولغة التعليم في المدرسة الجزائرية ككل.

- ✓ أهمية المرحلة الابتدائية، وتميزها عن غيرها من المراحل الدراسية الأخرى، كونها الحجر الأساس، واللبنة الأولى في سلم التعليم، فعليها يتوقف نجاح التلاميذ في المراحل الدراسية اللاحقة.
- ✓ إفادة القائمين على التربية والتعليم بالجزائر من تفادي الصعوبات التي تواجه المعلمين في المرحلة الابتدائية بصفة عامة، ومعلمي السنة الثانية ابتدائي بصفة خاصة.
- ✓ توضيح الرؤيا للمدراء، والمفتشين التربويين في مساعدة المعلمين، وتذليل الصعوبات التي تواجههم.
- ✓ وضع أولياء التلاميذ في الصورة، وذلك من خلال مساعدتهم للمعلمين، والإسهام في تغيير واقع أبنائهم نحو الأحسن.
- ✓ اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية، وكفاءته تبنى على مدى ارتباط، وتأقلم المعلم، والمناهج الجديدة.

4. أهداف الدراسة:

يرى ماركس أن الإنسان واع وغرضي، فهو يعتمد في قيامه بالفعل على القصدية لا على العشوائية، حيث أن كل فعل يقوم به الإنسان مهما كان بسيطا فإنه يدرك أبعاده والهدف المقصود منه، إذا فلكل بحث ،أو دراسة أهداف يحاول الباحث الوصول إليها، أو التطرق إلى أهم تأثيراتها على الواقع الاجتماعي، ومن أهم أهداف هذه الدراسة نذكر:

- ✓ التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية نشاط القراءة، وكذا معرفة سبب حدوثها، هل هي من طرف المعلمين أنفسهم، أم من طرف التلاميذ ؟، أم هي نتيجة مناهج الجيل الثاني ؟.
- ✓ التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية نشاط الكتابة، وكذا معرفة سبب حدوثها، هل هي من طرف المعلمين أنفسهم، أم من طرف التلاميذ ؟، أم هي نتيجة مناهج الجيل الثاني ؟.
- ✓ إلقاء الضوء على واقع تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ضمن مناهج الجيل الثاني.
- ✓ تقديم بعض المقترحات الكفيلة للتقليل من حدة الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي في تعليمية أنشطة اللغة العربية بصفة عامة، وتعليمية نشاطي القراءة والكتابة بصفة خاصة.

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

سنتناول في هذا الجزء أهم المصطلحات التي وردت في الدراسة، بهدف تحديدها إجرائيا، حتى يتسنى للقارئ فهمها في سياق موضوعنا، من أهما ما يأتي:

1.5. **المفهوم الإجرائي للصعوبات:** هي تلك الظروف، والعوامل، والعراقيل، والعقبات التي تواجه معلم السنة الثانية ابتدائي، سواء من قبل المتعلمين، أو من المناهج المدرسية الجديدة، والتي تؤثر سلبا على أداء مهامهم داخل القسم خاصة في نشاطي القراءة والكتابة.

2.5. **المفهوم الإجرائي لتعليمية اللغة العربية:** هي مجموعة الطرائق والتقنيات الخاصة لتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها في إطار منظم تحكمه ضوابط، وتجتمع في إطاره ثلاثة أقطاب رئيسية متمثلة في المعلم، والمنهاج، والمتعلم، قصد تنمية معارف وخبرات هذا الأخير وإكسابه المهارات اللغوية، واستعمالها بكيفية وظيفية في حياته اليومية، وفي دراستنا نقصد نشاطي القراءة والكتابة فقط.

3.5. **المفهوم الإجرائي لنشاط القراءة:** في دراستنا نقصد بنشاط القراءة على أنها عملية ذهنية لفضية، تهدف إلى تمييز، وتعويد التلميذ على نطق الحروف نطقا صحيحا، ومنه قراءة نص مكتوب بصوت مسموع ومسترسل في القراءة الجهرية، أو بصوت مهموس وهذا في القراءة الصامتة، بمعنى يحول التلميذ الكلمة من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة محددة، يستطيع إحضارها في ذهنه كلما رآها، كما يمكنه استخدامها في التعبير عن أفكار معينة، وهذا النشاط لا يستطيع التلميذ اكتسابه لوحده، وإنما يقتدي بالمعلم.

4.5. **المفهوم الإجرائي لنشاط الكتابة:** في دراستنا نقصد بنشاط الكتابة على أنه ذلك النشاط، أو المجهود الذي يقوم به التلميذ بمساعدة المعلم على رسم الحروف، ثم تعلم كتابة الكلمات، والجمل بشكل تدريجي، أي من الخط إلى النقل إلى الإملاء، بمعنى يحول التلميذ الكلمات المرئية، والمسموعة، إلى نصوص مكتوبة، وفق نموذج معين يحدده المعلم مسبقا سواء على الكراس، أو الصبورة، أو اللوحة إلى غير ذلك.

6.5. **المفهوم الإجرائي لمنهاج الجيل الثاني:** هي المناهج التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية في الدخول المدرسي 2016-2017 م على مستوى السنة الأولى والثانية ابتدائي، والتي أفسحت المجال أمام التلميذ بالانتقال من اكتساب المعارف، والعلوم، والخبرات، والمهارات، عن طريق الحفظ، والتلقين، والاسترجاع، إلى التفكير، والتحليل، والاستنتاج، والإبداع، وإبداء الرأي، والنقد، وجعل منه محور أساسي للعملية التعليمية – التعلمية، وعنصر فعال ونشط داخل القسم من خلال المناقشة، والمشاركة، والحوار مع المعلم والزملاء بقصد تطوير كفاءاته وقدراته.

7.5. المفهوم الإجرائي للمرحلة الابتدائية: هي المرحلة التعليمية الأولى المنضمة، والمقصودة والإلزامية، والمجانية، والإجبارية في نظام التعليم بالجزائر، حيث يدخل إليها الأطفال اللذين أكملوا خمس سنوات من أعمارهم، ثم ينتقلوا بعدها إلى المرحلة المتوسطة، أي بعد اجتيازهم لشهادة التعليم الابتدائي.

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسة الأولى:

- **معلومات بيبليوغرافية:**

عنوان الدراسة : ' تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي' دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط – مدينة جيجل أنموذجا –

الطالبة: ليلى بن ميسية

الدرجة العلمية: الماجستير

إشراف: د. خليفة بوجادي

تاريخ الصدور: 2010 م

- **المحتوى:**

تساؤلات الدراسة:

- ✓ ما دور الأنشطة اللغوية غير الصفية في تفعيل تعليمية اللغة العربية ونجاحها ؟

ومنه تفرعت التساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ ما درجة مشاركة التلميذ في الأنشطة اللغوية غير الصفية ؟
- ✓ ما الأنشطة اللغوية غير الصفية الشائعة بمدارس المرحلة المتوسطة ؟
- ✓ ما الواقع الحالي لممارسة الأنشطة غير الصفية في المرحلة المتوسطة ؟
- ✓ ما مدى فاعلية الأنشطة المدرسية غير الصفية في مجال تعليمية اللغة العربية ؟
- ✓ ما الصعوبات التي تواجه ممارسة الأنشطة غير الصفية في مجال اللغة العربية لدى تلاميذ الثالثة متوسط بمدينة جيجل، وما الحلول المتوقعة لذلك؟

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، والأدوات التي اعتمدت عليها الطالبة في دراستها تمثلت في: الاستمارة، المقابلة، في حين اختارت الطالبة العينة القصدية، والعينة العشوائية، والعينة الطبقية، والتي احتوت على 260 تلميذ، و50 أستاذ، ورئيس مكتب النشاط الثقافي والرياضي المدرسي، أما الأساليب الإحصائية التي استعانت بها تمثلت في : التكرارات، والنسب المئوية.

نتائج الدراسة:

من خلال تحليل إجابات أفراد العينة ومختلف المعلومات الواردة في الاستبيان، والمقابلة، تم التوصل إلى النتائج التالية مرتبة بحسب أسئلة الاستبيان والمقابلة:

- ✓ موقف تلاميذ المرحلة المتوسطة من دراسة اللغة العربية ايجابي على الرغم من وجود نسبة قليلة لا تميل إليها.
- ✓ يتميز مستوى الأداء اللغوي لدى تلميذ المرحلة المتوسطة بالمتوسط في عمومه من وجهة نظر أفراد العينة من أساتذة اللغة العربية.
- ✓ الأنشطة اللغوية الصفية غير كافية لتحقيق الممارسة اللغوية من وجهة نظر كل من التلاميذ والأساتذة.
- ✓ إجماع التلاميذ على أن أنشطة اللغة العربية الصفية، وحصصها لا تتم بالحوار والمناقشة، في حين نجد غالبية الأساتذة ترى خلاف ذلك.
- ✓ تتمثل أكثر الصعوبات التي تعيق عملية تعلم تلميذ المرحلة المتوسطة للغة العربية الفصحى من وجهة نظر التلاميذ، في صعوبة نشاط القواعد وصعوبة المادة في حد ذاتها، بالإضافة إلى طريقة الشرح.
- ✓ تتعلق أكثر الصعوبات التي تعيق عملية تعلم تلميذ المرحلة المتوسطة للغة العربية الفصحى من وجهة نظر الأساتذة، بكثافة المادة العلمية، وتعدد أنشطتها، بالإضافة إلى ضعف قدرات التلاميذ التعبيرية.
- ✓ تتعدد أسباب الضعف اللغوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر الأساتذة، غير أن أكثرها تكرارا بين الأساتذة تتعلق بقلة الممارسة اللغوية وانعدامها.
- ✓ يمثل التلاميذ الذين يعزفون تماما عن المشاركة في ممارسة الأنشطة اللغوية غير الصفية نسبة 24.61% من العينة من العينة العامة للتلاميذ.
- ✓ تختلف درجة ممارسة الأنشطة اللغوية غير الصفية من نشاط إلى آخر، حيث يتصدر النشاط المكتبي مدونة الأنشطة اللغوية غير الصفية التي يمارسها التلاميذ بنسبة تقدر بـ 77.67%، يليه النشاط الصحفي بنسبة ممارسة تقدر بـ 65.75%، ثم نشاط المسرح المدرسي بنسبة ممارسة قدرت بـ 50%، أما نشاط نادي اللغة العربية فنسبة ممارسته متوسطة تقدر بـ 39.6%، ليأتي في الأخير نشاط الإذاعة المدرسية بنسبة ممارسة ضعيفة تقدر بـ 26.53%.
- ✓ يمثل الأساتذة الذين يعزفون عن المشاركة في الإشراف على الأنشطة اللغوية غير الصفية نسبة 20% من أفراد العينة.
- ✓ يحظى نشاط الصحافة المدرسية بدرجة إشراف عالية تقدر بـ68%، يليه كل من نشاط المسرح المدرسي، ونادي اللغة العربية بدرجة إشراف متوسطة تقدر بـ 52%، و40% على التوالي، أما

نشاط المكتبة المدرسية فقد حضي بدرجة إشراف ضعيفة قدرت بـ 36%، ليأتي في الأخير نشاط الإذاعة المدرسية بدرجة إشراف غير كافية قدرت بـ 24%.

- ✓ الأنشطة اللغوية غير الصفية قليلة وغير كافية، ولا تخدم اهتمامات جميع التلاميذ من وجهة نظر التلاميذ والأساتذة.
- ✓ الأنشطة اللغوية غير الصفية ينقصها التخطيط والدعم الكافي من قبل المسئولين الإداريين.
- ✓ يوجد قصور كبير في ممارسة الأنشطة اللغوية غير الصفية، ذلك أن ممارستها ترتبط بالمناسبات والأعياد الوطنية.
- ✓ تساهم الأنشطة اللغوية غير الصفية الممارسة في تحقيق العديد من الأهداف المتعلقة بالعملية التعليمية والتربوية من وجهة نظر كل من التلاميذ، والأساتذة، ورئيس النشاط الرياضي والثقافي.
- ✓ لا ترتبط معظم الأدوار التي تؤديها الأنشطة اللغوية غير الصفية بصورة مباشرة مع تعليمية اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ، والأساتذة.
- ✓ تعددت الصعوبات التي تعيق ممارسة الأنشطة اللغوية غير الصفية لتمس مختلف المستويات، فمنها ما يتعلق بالمنهاج الدراسي، الإدارة المدرسية، التلاميذ، الأساتذة، أسر التلاميذ، الإمكانيات، بالإضافة إلى صعوبات تتعلق بمكتب النشاط الثقافي والرياضي المدرسي.
- ✓ وجود فروق بين آراء التلاميذ، والأساتذة حول درجة الموافقة على بعض الصعوبات، فبالنسبة إلى التلاميذ جاءت أكثر الصعوبات تكرارا أو موافقة لديهم بـ التلاميذ، المنهاج الدراسي، الإمكانيات، أولياء الأمور، أما أقل الصعوبات تكرارا وموافقة فتتعلق بأولياء أمورهم، الأساتذة والمشرفين.
- ✓ أما بالنسبة إلى عينة الأساتذة فإن أكثر الصعوبات تكرارا وموفقة لديهم تتعلق بالمنهاج الدراسي، الأساتذة المشرفين، التلاميذ، الإمكانيات، مكتب النشاط الثقافي والرياضي، أما أقل الصعوبات تكرارا لديهم فتتعلق بالتلاميذ ، وأولياء أمورهم، في حين لم يبدوا موافقتهم على بعض الصعوبات المتعلقة بالأساتذة المدرسين، والإدارة المدرسية.

تم الاستعانة بهذه الدراسة لأنها أفادتنا في الجانب النظري كثيرا، حيث استفدنا منها خاصة في الفصل الثاني، كما استعنا بها لاعتمادها على المنهج الوصفي، والذي تم العمل به في دراستنا، وكذا استخدمت أداة الاستمارة، والمقابلة، والتي بدورها كانت مماثلة لما استخدمناه في دراستنا.

2.6. الدراسة الثانية:

➢ معلومات بيبليوغرافية:

عنوان الدراسة: النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية – القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا –

الطالب: عبد القادر زيدان

الدرجة العلمية :الماجستير

إشراف: أ. د. سيدي محمد غيثري

تاريخ الصدور: 2013 م

- **المحتوى:**

تساؤلات الدراسة:

- ✓ ما مدى التطور الذي حققته تعليمية اللغة العربية في ظل النظرية اللسانية الحديثة ؟.

ومنه انبثقت التساؤلات الفرعية التالية:

- ✓ إلى أي مدى استطاعت النظريات اللسانية، ومن وراءها نظريات التعلم التأثير في العملية التعليمية؟.
- ✓ وإلى أي درجة استفادت العملية التعليمية مما قدمته لها هذه النظريات ؟.
- ✓ وهل استفادت اللغة العربية في تعلمها من هذه الرؤى الجديدة التي جاءت بها الدراسات اللغوية الحديثة؟
- ✓ ما هي الأساليب البيداغوجية المتبعة في تعليم اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة ؟. وكيف يمكن تطبيق هذه الأساليب لتحقيق مهارات لغوية مختلفة كالقراءة مثلا ؟.
- ✓ هل نستطيع أن نقول إن المناهج والطرائق التي وضعتها الجهات الوصية، وطبقت في المدرسة الجزائرية في تعليم اللغة العربية حققت الغاية المرجوة منها ؟ وإذا كان الجواب بنعم، فهل لنا أن نقول إن تعليم لغتنا العربية قد وجد طريقه الصحيح، ومنه نقول إن لغتنا قد تعافت أو على الأقل هي في طريقها إلى ذلك ؟.

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي، والأدوات التي اعتمدت عليها الطالبة في دراستها تمثلت في: الاستمارة، المقابلة، الملاحظة، في حين اختارت الطالبة العينة القصدية، والتي احتوت على 50 مفردة، أما الأساليب الإحصائية التي استعانت بها تمثلت في: التكرارات، والنسب المئوية.

نتائج الدراسة:

- ✓ للسانيات وظيفة أساسية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها.
- ✓ نظريات التعلم دور بارز في حل العديد من مشكلات التعلم.
- ✓ تعدد النظريات اللسانية وتنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجعة وتحسينها باستمرار.
- ✓ إن التعليمية لا تهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال المشترك الذي اللساني، والنفساني، والتربوي، وعليه وجب على المعلم أن يكون متفتحا على العلوم ذات الصلة بمجال عمله.
- ✓ طريقة التدريس لا ينبغي النظر إليها منفصلة عن المادة التعليمية أو المتعلم، بل غايتها ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلم، وعلى المعلم أن يختار من الطرائق ما

يتناسب مع طبيعة المادة المدروسة، وطبيعة المتعلم وحاجياته، وكذا ما لديه من وسائل تسهل عملية التواصل.

- ✓ الوسيلة التعليمية ليس العبرة في توفرها، بل في كيفية استعمالها، ومدى تحقيق هدفها في إيصال المعرفة إلى المتعلم.
- ✓ إن المقاربة بالكفاءات التي يوظفها المتعلم، تصبو إلى إكساب الفرد مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية، بغية وتكوين مواطن قادر على التكيف والاندماج في المجتمع، وحل مشاكله بنفسه.
- ✓ إن تدريس اللغة العربية في ظل آلية المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم هو المحور الأساسي في الدراسة الحديثة، وأعطت له الحرية في اختيار ما يدرس، والمناهج والأهداف التي جاءت بها كلها ترمي إلى تنمية روح التحضير، والتدريب، والتطبيق، والإثراء، والتقييم، وكذا تنمية القدرات العقلية، والمهارية، والوجدانية.
- ✓ التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، بين مدى تحقق الأهداف التربوية ونتائج التعلم، ولم يعد يقتصر على إجراء امتحان للمتعلمين ومنح النقطة كما كان معمول به في السابق، بل التقويم الحديث هو سيرورة نسقية تبدأ مما قبل الفعل التعليمي التعلمي وتستمر إلى ما بعده، كما أن التقويم الحديث تجاوز المتعلم إلى الوسائل والأهداف.
- ✓ القراءة هي وسيلة الطالب في دراسته، وسبيله الذي لا يغني عنه سبيل غيره، مهما تطورت الوسائل السمعية ، والبصرية المساعدة، فهي الأساس الذي تبني عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد .
- ✓ إن درجة الاستفادة من القراءة يبقى متوقف على الطرائق التي تدرس بها هذه المادة، وعلى مدى درجة إتقان التلاميذ لمهارات القراءة، والاستفادة منها خاصة في المرحلة الابتدائية.
- ✓ استخدام أفراد الأسرة اللهجات العامية في الحياة اليومية، وعدم تشجيعها للأبناء على استخدام الفصحى.
- ✓ عدم تشجيع المدارس، أو المدرسين للتلاميذ على التحدث بالفصحى.
- ✓ قلة اهتمام المدارس، والمعلمين بالأنشطة اللغوية غير الصفية.
- ✓ إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى معلمين غير مؤهلين لتدريسها.
- ✓ قلة اهتمام معلمي المواد الدراسية غير اللغة العربية باستخدام الفصحى في التعليم.

أما الأسباب التي تعود للمناهج المدرسية فتتمثل في:

- ✓ ضعف ارتباط محتويات مقررات اللغة العربية التي يدرسها الطلاب بحياتهم وحاجاتهم وميولهم.
- ✓ عجزها عن بث الاعتزاز في نفوس التلاميذ بلغتهم العربية، والشعور بقوتها ومرونتها، وجمالها، وحيويتها، وقدرتها على استيعاب التطورات العلمية، والتقنية الحديثة.

- ✓ كما يؤخذ عليها أنها لا تتولى اهتماما كافيا بتنمية مهارات التلاميذ اللغوية، وتعويدهم على ممارسة اللغة واستخدام مفرداتها وصيغها المكتسبة بشكل فعلي مباشر.

تم الاستعانة بهذه الدراسة لأنها أفادتنا في الجانب النظري كثيرا، حيث استفدنا منها خاصة في الفصل الثاني، كما استعنا بها لاعتمادها على المنهج الوصفي، والذي تم العمل به في دراستنا، وكذا استخدمت أداة الاستمارة، والمقابلة، والملاحظة، والتي بدورها كانت مماثلة لما استخدمناه في دراستنا.

ملاحظة:

تهدف دراستنا إلى معرفة أهم الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية – نشاط القراءة والكتابة – ضمن مناهج الجيل الثاني، وبما أن هذه الدراسة من الدراسات الحديثة، بل هي الدراسة الأولى حسب علمنا، خاصة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بجامعة محمد خيضر بسكرة، التي تناولت هذا الموضوع، لذلك استعنا بدراستين سابقتين فقط، والتي استفدنا منهما إلا في الجانب النظري، أما الجانب الميداني لدراستنا لم نجد له دراسة سابقة، أو مشابهة للاستفادة منها، ماعدا الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية**، والتي عنونت بـ " **استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**"، وهي عبارة عن مداخلة في يوم دراسي حول: **استراتجيات التدريس الفعال**، وهذا لأن مناهج الجيل الثاني جديدة وأدرجت بالمدرسة الجزائرية في الموسم الدراسي 2016 – 2017 م، وهذه واحدة من الصعوبات التي واجهتنا في هذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الثاني: صعوبات تعليمية اللغة العربية

أولا: التعليمية

1. تعريف التعليمية
2. نشأة التعليمية
3. المفاهيم الأساسية للتعليمية
4. فروع التعليمية
5. خصائص التعليمية
6. عناصر العملية التعليمية

ثانيا: اللغة العربية

1. تعريف اللغة
2. تعريف اللغة العربية
3. نشأة اللغة العربية وتطورها
4. مكانة اللغة العربية
5. مكانة اللغة العربية في التعليم الابتدائي

ثالثا: تعليمية اللغة العربية

1. تعليمية اللغة
2. تعليمية اللغة العربية
3. تعريف الصعوبات
4. غاية تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي
5. أهمية تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي
6. ميادين وأنشطة تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي
7. صعوبات تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي

أولا: التعليمية:

1. تعريف التعليمية:

1.1. لغة:

يعود الأصل اللغوي **للتعليمية** إلى الكلمة الأجنبية **ديداكتيك Didactique** ذات الاشتقاق اليوناني **Didaktikos** الذي جاء من الأصل **Didaskein** وهو يدل على فعل **التعلم Enseignement** وتكوين.(Hachette,1992:p494)، وكانت عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية. **(بوداود حسين، 2009: ص 12)**

وفي القاموس **Larousse** وردت بمعنى **‹ نظرية ومنهج للتعليم ›** **(Larousse, 1989: p 323)**

وعرفت التعليمية لدى الباحثين منذ ثلاثمائة وخمسين سنة بعد صدور كتاب "**التعليمية الكبرى**" **لكومنيوس Comenius** حيث عرفت بأنها " **فن التعليم** " **(Jean Maurice Posier, 2002: p 07)**

وكلمة **التعليمية** في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة **تعليم**، وهذه الأخيرة من **علم**، أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عليه، وذكر صاحب المورد " **القاموس الانجليزي– العربي** " **منير البلعبكي الديداكتيك** تعني فن أو علم التعليم. **(محمد صالح الحثروبي، 2012: ص 126)** .

2.1. اصطلاحا:

تعريف **التعليمية** في المجال التربوي يبقى يفتقد للاستقرار فهو لا يزال في حاجة إلى المزيد من البحث، والتحليل، والإجماع على تحديده، وما عبر عنه **R.Galisson** في قاموسه من بين جميع المصطلحات الخاصة بالتعليم، تعد **التعليمية La Didactique** الأكثر غموضا وإثارة للجدل، ولفظ **Didactique** يقابله في اللغة اليونانية لفظ **Didaktikos** وهو يعني دراسة طرائق التدريس، أو تقنيات التدريس، وهو مشتق من كلمة **Didaskein** وتعني علم، كما يعني **Didaktikhe** التعليم، وتفسر كلمة **La Didactique** فن أو علم التعليم، وهناك من يعرفها بأنها نوع من الأدب التعليمي، وعرف **Amus Kamenski Ian الديداكتيك** في مؤلفه **Didactik Magna**، أو ما يعرف **بالديداكتيكا الكبرى** كالآتي: "إنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء، إنه فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، وإنه ليس فنا للتعليم فقط، بل إنه فن للتربية أيضا. **(بعلي الشريف حفصة، 2010: ص 07 – 08)**.

تطور وتغير المعنى الاصطلاحي **للتعليمية** في العصر الحديث، فلم يعد يدل على النظم والفنية، بل أصبحت له موضوعه ومنهجه شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى، تعمل على تقنين مظاهر التعليم

والتعلم والعمل على تحليلها ومراقبتها وتقديم المقررات والبرامج والسهر على السير الحسن لها، إذ يعرفها **آلير Allaire ومارتينند Martinand** بأنها " وجهة نظر لتعليم مترابط مع النظريات، المعرفة، العلوم التحضيرية « تحضير المحتوى » حيث إنها ترتبط بإعادة البناء من أجل الحصول على معرفة تحليلية تحويلية "(**Allaire et Martinand ,1993 :p29**)

كما عرفها **أستولفي J-Astolfi** بأنها " تعليمية العلوم هي حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش خط « سلسلة » الأعمال المعمقة الخاصة بأهداف التعليم العلمية، تطوير المناهج، تحسين شروط التعلم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري، إنها تقدم أيضا مثل عنصر تركيبي متنام أولي، ومستمر للمعلمين **(Jean Pierre Astolfie et autre , 1998 :p05).**

وعرفها **محمد الدريج** على أنها "الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياتها ولأشكال تنظيم مواقف التعلم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني، أو على المستوى الحسي الحركي". **(محمد الدريج، 2000: ص13).**

والتعليمية إذا موضوعها التدريس بصفة عامة، أو بالتحديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في بنيتها ومنطقتها ومشاكلها وصعوبات تعلمها. **(محمد الصالح حثروبي،2012 : ص127).**

والجدول رقم (01) يوضح اختلاف التوجهات وتعدد المفاهيم: (خليفة صحراوي، د س: ص16 – 17).

صاحب التعريف	المرجع	التعريف
La Lande	Didactique psychologique (1963)	علم مساعد للبيداغوجيا، وإليه تستند هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها.
H. AEBLI	Vocabulaire technique et critique (P.U.F 1968)	الجزء من البيداغوجيا الذي يتخذ بواسطتها في مجال تكوين المعارف.
A. MORF	La formation des connaissances et la théorie didactique(1970)	مجموعة الاستراتيجيات التي نتدخل بواسطتها في مجال تكوين المعارف.
Paul Foulquié	Dictionnaire de la langue pédagogique (P.U.F 1971)	دراسة طرائق التدريس.

Denis Girard	Linguistique Appliquée et didactique des langues (Armand colin-Longman 3eme Edition)	تحول تعليم اللغات من مجال الفن وتطور المذهل إلى الاتجاه العلمي الصارم.
J.C.	La didactique d'une discipline (1973)	إشكالية شاملة ديناميكية تتضمن: ✓ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة تعليمها وغايتها. ✓ صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار من علم نفس، والبيداغوجيا، وعلم اجتماع ...الخ. ✓ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة.

ومما سبق نستخلص أن **التعليمية** تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ؟، مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ؟، وكيفية تبسيط عملية التعلم له. وكذلك أن **للتعليمية** عدة مفاهيم ومصطلحات، حيث كل باحث عرفها وفق وجهة نظر تخصصه، فمنهم من عرفها على أنها طرائق التدريس، ومنهم من عرفها على أنها فن التعليم، وآخرون عرفوها على أنها التربية، إلى غير ذلك من التعريفات، ولعل تعدد هذه المصطلحات يعود إلى التعقيد الكبير الذي تشهده، وكذا محاولة العديد من الباحثين لتفسيرها وبيان أبعادها، ومتطلبات مكوناتها الأساسية.

2. نشأة التعليمية:

لقد كانت البحوث في الستينات من القرن العشرين ترتكز على النشاط التعليمي فقط، ثم لم تلبث أن تطورت في السبعينات والثمانينات، فأصبحت تبحث عن التفاعل الموجود بين النشاطين التعليمي-التعلمي، ومن ثم أصبحت التعليمية تتمركز حول الفعل التعليمي وارتبطت بالمحتويات ومفاهيمها المتعلقة بها **(خير الدين هني، 2005: ص128)**.

تمتد جذور تاريخ **La didactique** إلى القرن السابع عشر، فأول ما ظهر هذا المصطلح كان في فرنسا 1554م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح، واستعمل هذا

المصطلح في علوم التربية سنة 1657م، كمرادف لفن التعليم الذي يقصد به نوع من المعارف الفلسفية والدينية آنذاك **(بعلي الشريف حفصة، 2010: ص08)**.

ويذهب "**فليب سرجمان**" في كتابه **'تاريخ ديداكتيكا المواد'** إلى أن مصطلح **الديداكتيكا** حظي باهتمام خاص منذ سبعينات القرن العشرين وقد تتبع الأصول اللغوية والاشتقاقات والاستعمالات المختلفة لهذا اللفظ وتحوله من صفة إلى اسم **(بودواو حسين، 2009: ص12)**.

ولقد رافق بروز مصطلح **التعليمية didacthque** مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية.**(أنطوان صياح وآخرون، 2006: ص17)**.

وفي السبعينات – كما ذكرنا سابقا – ظهرت **التعليمية** في فرنسا، وبدأت تجدد موضوعها في كل اختصاص، فكان أن ذهب أهل اللغة إلى حد تعليمية اللغات، ومن بينهم **Jean François Haltè** الذي حدد مجال **التعليمية** فحصره في ثلاثة مجالات:

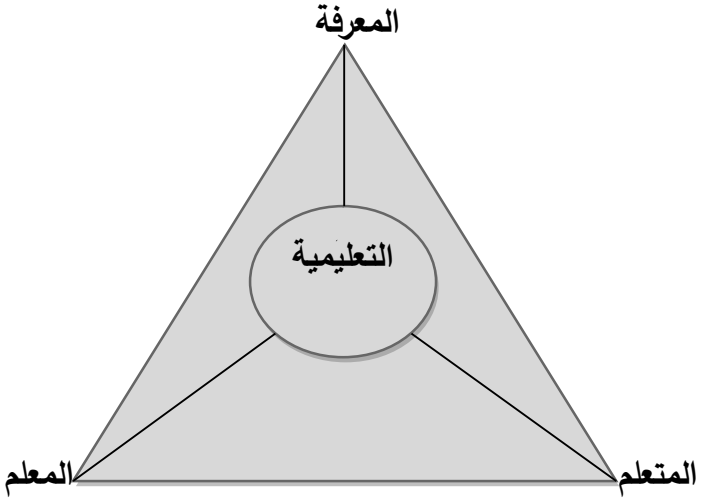
- ✓ تهتم **التعليمية** بالتفكير في محتويات التعليم، وذلك بتحليل خاصياتها المعرفية (معرفة أو مهارة)، ومنزلتها، ومنهجية بنائها.
- ✓ تهتم **التعليمية**، كذلك بالظروف المنظمة لامتلاك المعرفة من طرف المتعلمين، وذلك بالتساؤل عن بناء المفاهيم من طرف المتعلمين، وما يلزم هذا البناء من معارف سابقة، وما يثيره من عوائق وتصورات.
- ✓ تولي **التعليمية** عناية بالبحث في تمشيات التعليم والتعلم الخاصة بمادة مدرسية معينة، وذلك بمحاولة ربط التحاليل المقامة بعمل المعلم، وبتنظيم وضعيات التعلم، وبناء الحلقات أو المقاطع التعليمية التعلمية. **(خليفة صحراوي، د س: ص 15-16)**.

3. المفاهيم الأساسية للتعليمية:

1.3. العقد التعليمي – التعلمي: ويمثل مجمل العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات، وضمنية في أغلبها ما هي الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية – تعلمية، ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإن بنود هذا العقد تصبح متحركة. **(محمد صالح حثروبي، 2012: ص 128)**.

2.3. المثلث التعليمي: ويتكون من جوانب ثلاثة متساوية، تمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثلاثة: المعلم ويقصد به المكون أو المرشد، والمتعلم ويقصد به التلميذ المتكون أو المتدرب، والمعرفة ويقصد بها المضمون، أي الموضوع الذي سوف يتعلمه المتكون.

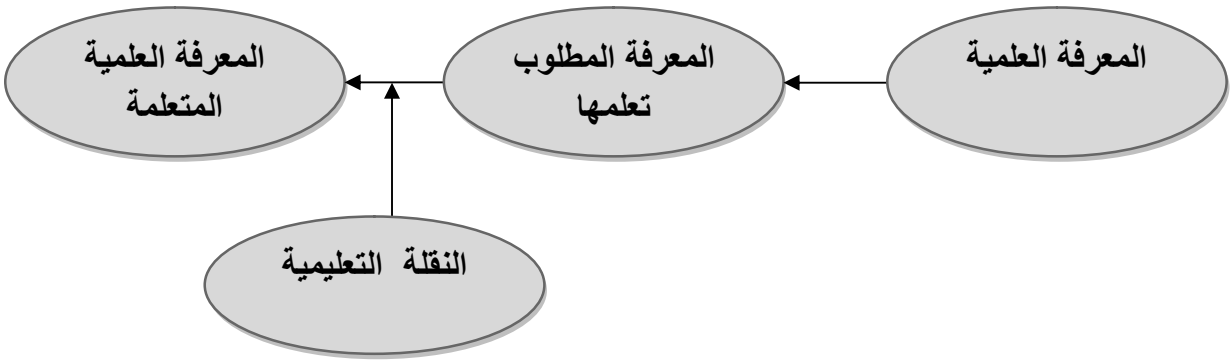
وضع شوفالار Chevallard التعليمية في قلب هذا المثلث الذي يتألف من المعرفة والمعلم والمتعلم.**(أنطوان صياح وآخرون، 2006: ص 14)**



شكل (01) يوضح العلاقة بين العناصر الأساسية للنظام التعليمي.

نلاحظ أن المثلث التعليمي يتكون من ثلاثة أقطاب غير متكافئة، منها قطبان بشريان، وقطب مادي، تجمع بينهما علاقة بيداغوجية، تتمثل في القطب الأول، وهو **المعلم** الذي يقوم بدور أساسي في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للعملية التعليمية، وهو حلقة الوصل بين القطب المادي (المعرفة) والقطب البشري الثاني (المتعلم)، أي العمل على تسهيل، وتبسيط التعليم للمتعلم الذي يعد محور العملية التعليمية، بينما تشير علاقة **التلميذ بالمعرفة** إلى استراتجيات وأساليب التعلم.

3.3. النقلة التعليمية: وهي التحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعلم وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة (من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية).



الشكل(02): يوضح تحديد موقع النقلة التعليمية.

من خلال الشكل أعلاه يتبين لنا أن المعرفة العلمية لا تنتقل بشكل آلي من المعلم إلى المتعلم، وإنما تخضع لتحولات مختلفة، وهذا من خلال مرورها بمستويين: **مستوى النقلة الخارجية**، حيث يقوم المكلفين

بالتفكير في محتويات التعليم، من أساتذة جامعيين، ومؤلفي الكتب المدرسية، والمفتشين، والمهتمين بشؤون التعليم ومشكلاته، وكذا كل من يعمل على إعداد المناهج التعليمية، إلى تنقية، وغربلة المعرفة العلمية من الشوائب، وجعلها معرفة علمية متعلمة تتماشى وواقع ومستوى المتعلمين. أما **مستوى النقلة الداخلية**، فهي تنتقل مكيفة حسب تجربة التلاميذ، ودرجة نموهم الذهني، والأخلاقي، ومستواهم المعرفي.

4.3. العائق التعليمي: ويقصد به كل ما يعمل على تعطيل المتعلم في مساره التعليمي من حواجز، أو عقبات تمنعه من الوصول إلى التعلمات المقصودة أو الحلول للوضعيات – المشكلة.

5.3.1. الوضعية – المشكل: إن لكل موقف تعليمي نقطة بدء، والوضعية – المشكل هي بمثابة نقطة انطلاق كل فعل بيداغوجي والهدف منه بناء معرفة جديدة عند المتعلم. **(محمد صالح الحثروبي، 2012: ص128).**

4. فروع التعليمية:

1.4. التعليمية العامة: Didactique générale (الديداكتيك العامة): وهي التي تسعى إلى تطبيق مبادئها وخلاصة نتائجها على مجموع المواد التعليمية وتنقسم إلى قسمين:**القسم الأول** يهتم بالوضعية التعليمية، حيث تقدم المعطيات القاعدية التي تعتبر أساسية لتخطيط كل موضوع وكل وسيلة تعليمية لمجموع التلاميذ، **والقسم الثاني** يهتم بالديداكتيك التي تدرس القوانين العامة للتدريس، بغض النظر عن محتوى مختلف مواد التدريس. أي التعليمية العامة تهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس التي يتعين مرعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك يعين الاعتبار.

2.4.التعليمية الخاصة Didactique spéciale (الديداكتيك الخاصة): وهي التي تهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، أي التفكير في الأهداف التربوية للمادة وبناء استراتجيات لتدريسها، كأن نقول ديداكتيك الرياضيات، أو ديداكتيك الفيزياء، أو ديداكتيك التاريخ...الخ، كما يطلق عليها **تعليمية المواد التي تهتم** بما يخص مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث طرائق، ووسائل، وأساليب التدريس الخاصة. **(نورالدين احمد قيد، وحكيمة سبيعي، 2010: ص36– 37).**

والتعليمية الخاصة يقصد بها: الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك، فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات، وعلم التدريس الخاص بالتاريخ...الخ، ويركز علم التدريس الخاص **'ديداكتيكية المواد أو التربية الخاصة بالمواد'** في إطار العملية التعليمية على المقتضيات الخاصة بكل مادة.

والتعليمية الخاصة تهتم بنفس قوانين التعليمية العامة ولكن على نطاق أضيق، أي القوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة تعليمية واحدة، وفيما يخص العلاقة بين التعليمية العامة والتعليمية الخاصة فإن التعليمية العامة تمثل الجانب التوليدي للمعرفة، بينما تمثل التعليمية الخاصة الجانب التطبيقي لتلك

المعرفة، أين يتم تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة. (**بعلي الشريف حفصة، 2010: ص 15**).

5. خصائص التعليمية:

التعليمية علم تطبيقي يهتم بعملية ضبط الموقف التعليمي– التعلمي داخل القسم، وبالتفاعلات التي تحدث بين أقطاب المثلث التعليمي في إطار المفاهيم الأساسية، وتمتاز التعليمية بجملة من الخصائص أهمها:

- ✓ التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- ✓ التعلم ليس عملية تكديس المعارف والمعلومات بطريقة تراكمية خطية، بل هو إعادة بناء للمعارف السابقة واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيفا مع الوضعيات الجديدة.
- ✓ الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية لتعبئتها، وتجنيدها في اكتساب، وتعلم مفاهيم جديدة.
- ✓ تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعليمية قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.
- ✓ التعليمية تجعل المتعلم محورا للعملية التربوية، والمعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين، فلا يستبد بآرائه ولا يفرض حلوله.
- ✓ التعليمية تعمل على تطوير قدرات التعلم في التحليل، والتفكير، والإبداع.
- ✓ تعطي مكانة بارزة للتقويم خاصة التقويم التكويني للتأكيد من فعالية النشاط التعليمي. (**محمد صالح حثروبي، 2012: ص 130–131**)

6. عناصر العملية التعليمية:

العملية التعليمية هي: عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى أخر فإن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي (**أفنان نظير دروزه، 2000: ص 44)**

وتتضمن **العملية التعليمية** مجموعة من العناصر التي تقوم فيما بينهما علاقات تفاعلية، بحيث تشكل في النهاية نظاما تربويا متكامل اللبنات، للوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربوية، ومن أهم العناصر التي تقوم عليها **العملية التعليمية** هي:

1.6. المتعلم: يعد التلميذ محور العملية التعليمية، فهو في سعي دائم لاكتساب مختلف المعارف، والخبرات، المهارات اللغوية لتطوير قدراته المعرفية، واللغوية من خلال الإسهام الفعال في بناء هذه

العملية، حيث كان في التعليم التقليدي لا يملك أي دور باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان، إلا المقاربة الجديدة للمناهج عملت على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عملية التعلم من خلال تحضير بعض أجزاء المادة الدراسية وشرحها، كما أتاحت له الفرصة لبناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في المكتسبات السابقة. **(وزارة التربية الوطنية، 2004: ص 04)**

ومن بين **الخصائص** التي يجب أن تتوفر في المتعلم هي:

- ✓ **النضج:** هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي، ويحدث بكيفية غير شعورية، وهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي.
- ✓ **الاستعداد:** هو مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذ ما تهيأت له الظروف المناسبة. **(خير الدين هني، 1999: ص 60 – 61)**

ويعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم، لأنه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا.

- ✓ **الدافع:** هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد، توجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده. **(رجاء محمود أبو علام، 1978: ص 168)**

2.6.1.المعلم: هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم، ونقل الخبرات، والمعارف، وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور أخر مهم ألا وهو التربية الخلقية، والروحية، والاجتماعية، والنفسية للمتعلمين، وتهذيب سلوكهم، وللمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدد نوعية المادة الدراسية، واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم، ودور المعلم ليس مقتصرا على حشو المتعلم بالمعلومات. **(نورمان ماكنزي، وآخرون، 1973: ص 67)**، بل أصبح موجها، ومرشدا، ومسيرا للعملية التعليمية، ومشجعا للطلاب على التعلم، والمناقشة، والاستفسار بحرية عما يريدون، وبذلك أتاحت المناهج الجديدة الفرصة للمعلم في النمو المهني، والإبداعي. **(محمد نجيب مصطفى عطيو، 2013: ص 27)**

هناك ثلاث **خصائص** تساعد المعلم أن يكون ناجحا في مهنته تتمثل في:

- ✓ **الخصائص المعرفية:** أكدت معظم الدراسات والأبحاث أنه لابد أن يتوفر حد معين من الذكاء لدى المعلم، أن يتمتع بالصفات التالية:
  - ➢ معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي، بحيث يكون لديه إلمام تام للمادة التي يعلمها، وأن يكون متمكنا منها.

- القدرة التعبيرية بالكلام، بحيث يكون الفرد قادرا أن يوصل ما لديه من أفكار، ومعلومات بسلاسة، ووضوح، وطلاقة لفظية دون تلعثم أو تردد. **(محمد الطيطي، وآخرون، 2002: ص 246)**.
- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين، وأن يقدم ما عنده، مع مراعاة المرحلة العمرية للمتعلمين.
- أن يكون قادرا على ترتيب، وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها، بحيث يتسلسل من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد.
- أن تكون له دراية تامة بتلاميذه.
- القدرة على إدراك الفروق الفردية بين التلاميذ، وتقدير سلوكهم.**(أحمد حسين اللقاني، 1995: ص 233)**.

✓ **الخصائص الشخصية:** المعلم الجيد يجب أن يتحلى بالخصائص التالية:

- المراقبة الذاتية (ضبط النفس)
- الحماس
- التكيف والمرونة
- الجاذبية أي قدرة المعلم على جذب تلاميذه نحوه.
- التعقل في الحكم أي عدم التسرع.
- بعد النظر.

كما هناك خصائص خلقية لابد من كل معلم أن يتحلى بها:

الصبر– ضبط النفس – الصدق – الأمانة – العفة – الإخلاص – المظهر الحسن – التقوى – الاتزان – المودة والحب – الحكمة – العدالة – والمساواة بين التلاميذ – التسامح – التواضع – عدم التعصب – احترام التلاميذ.

✓ **الخصائص المهنية والفنية:**

- أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية.
- أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط.**(محمد الطيطي، وآخرون، 2002: ص 247)**
- إتقان تكنولوجيات التعليم الحديثة.
- امتلاك كفاءة إيصال المعارف. **(منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2016: ص 125)**

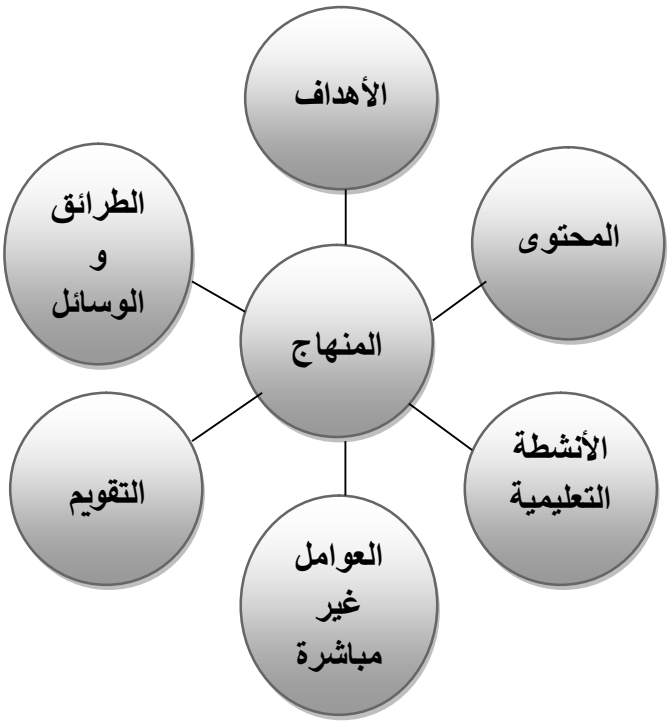
3.6.المناهج: يعكس النظام التربوي طموح الأمة ويكرس اعتباراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاطلاع بأدوارهم الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية على الوجه الأكمل، ولذا تعد مشكلة المنهاج والخطط الدراسية من أهم ما يعني به المهتمون بشؤون التربية والتعليم في مختلف مقاصدهم

ومستوياتهم، والعمل على إيجاد أفضل الحلول، وأكثرها ملائمة للنظام التعليمي. **(عبد القادر زيدان، 2013: ص 81-82)**

والمنهاج التربوي هو أحد الوسائل التربوية التي تعين على نمو التلاميذ نموا يؤهلهم لأعباء التي تتطلبها الحياة و التفاعل معها، كيفما كانت الأهداف وكيفما كان المحتوى والطريقة، فإن هذا لا يؤدي إلى شيء ما لم يعتمد على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجياته، وميوله، ومشكلاته، وكيفية تعلمه...إلخ، ومن ثم فإن دراسة طبيعة التلميذ تعد أساسا هاما وضروريا يفيد متناول المنهاج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي.

والمنهاج التربوي يتكون من مجموعة من **المكونات أو العناصر**، تربط فيما بينهما علاقة تأثير وتأثر، يستحيل تحقق عنصر دون الآخر، وهذه العناصر تتمثل في:

(صلاح عبد الحميد مصطفى، 2004: ص 90).



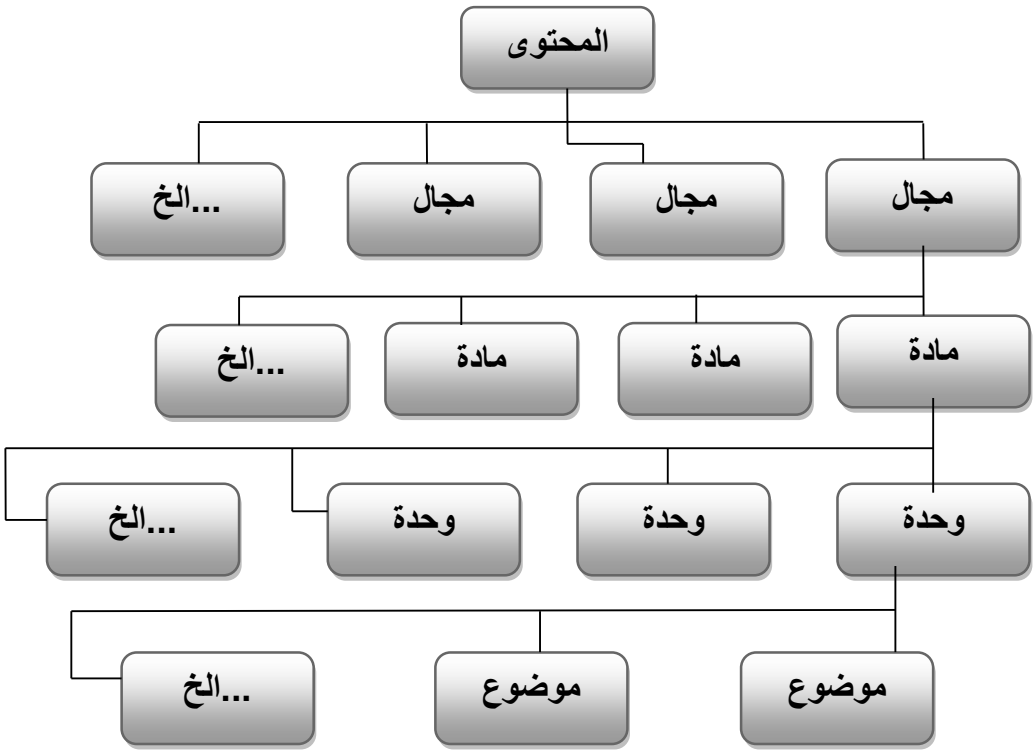
شكل رقم (03) يوضح عناصر المنهاج

من خلال الشكل أعلاه يتبين لنا أن عناصر المنهاج متداخلة فيما بينها، ومترابطة، حيث كل عنصر يؤثر في الآخر، ويتأثر به، وإن فقد أي عنصر من هذه العناصر، اختلت العملية التعليمية ككل.

1.3.6.الأهداف التعليمية: وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة، نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي، يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته، ونعمل من خلال الأهداف التربوية على إحداث تغييرات

إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، إذن الهدف التربوي هو محصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي ننشد تحقيقها، وبهذا الغرض الأسمى في العمل التربوي.

2.3.6.المحتوى: هو المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويتمثل المحتوى الدراسي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين،



شكل رقم (04) يوضح تفرعات المحتوى.

(ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، د س: ص 11- 12).

من خلال الشكل أعلاه نستنتج أن المحتوى ينقسم إلى مجالات، وينقسم كل مجال إلى مواد دراسية، وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى، وكل وحدة إلى مواضيع، وبهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي.

3.3.6. الطرائق والوسائل:

- ✓ **طرائق التدريس:** الطريقة هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم، والمعرفة، والمهارة، بحيث كلما كانت ملائمة للموقف التعليمي، ومنسجمة مع سن المتعلم، وذكائه، وقابليته، وميوله كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا، وأكثر فائدة. **(طه علي حسين الدليمي، وآخران، 2005: ص 88).**

والجدول رقم (02) يوضح أهم طرائق التدريس الكلاسيكية والحديثة: (ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، د س: ص 14)

طرائق التدريس الكلاسيكية	طرائق التدريس الحديثة
طريقة المحاضرة (الإلقاء)	طريقة الشروع
طريقة الحوار (المناقشة)	طريقة حل المشكلات
طريقة العروض العملية	الطريقة الاستكشافية
طريقة المختبر، أو الطريقة التجريبية أو العملية...الخ	طريقة العصف الذهني...الخ

- ✓ **الوسائل التعليمية:** هي كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في المساعدة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من عملية التعلم، سواء كانت هذه الوسائل تكنولوجية كالأقلام، أو بسيطة كالسبورة، والرسوم التوضيحية، أو البيئية كالآثار والمواقع الطبيعية. **(محمد زياد حمدان، 1981: ص 37)**

4.3.6. الأنشطة التعليمية: ويقصد بها الجهد العقلي أو الحركي أو الحسي، الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما، أي أن النشاط محدد بمحتوى المادة وأهدافها، وله خطة يسير عليها وهدفا يسعى لتحقيقه، وترتبط الأنشطة أحيانا بالخبرات، فنقول الأنشطة والخبرات، فالخبرة مواقف يمر بها التلميذ ويتعلمها بطريقة مباشرة. **(ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، د س: ص 14)**

5.3.6. التقويم: هو أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر ما تم التخطيط له، والتعرف على نقاط القوة والضعف، ومن ثم اقتراح الحلول التي تسهم في تعزيز نقاط القوة، ومعالجة مواطن الضعف. **(أكرم صالح محمود خوالدة، 2012: ص 57)**

وللتقويم ثلاثة **أنواع** تتمثل في:

- ✓ **التقويم القبلي (التشخيصي):** يستخدم كلما كانت الحاجة إلى فهم نتائج ومسارات التعليم، ويكون بداية حصة تعليمية، أو بداية فصل، أو بداية سنة دراسية لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعديل التعلم، وبما أنه ذا طابع تحليلي، فإنه يمكن أن يجري في نهاية السنة، أو نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية الحصة للتوجيه، والتحسين.
- ✓ **التقويم التكويني (البنائي):** يرافق عملية التعلم في مراحلها كافة، حيث يساعد التقويم التكويني المعلم على إدراك وضعه التعلمي إدراكا دقيقا من خلال ما يتمكن منه من كفاءات، ومهارات.

(أنطوان صياح، 2009: ص 17)، وترتكز وظيفته الرئيسية في دعم مسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرس من خلال المعالجة البيداغوجية. **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 285)**

- ✓ **التقويم التقريري – النهائي – الجمعي:** فهو الذي ينهي عملية التعلم ويصدر حكما على النتائج المتحصلة متخذا قرارا بشأن تقدم المتعلم، ومدى قدرته على الانتقال إلى مستوى أعلى. **(أنطوان صياح، 2009: ص 17)**، ويهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات الشاملة، أو الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة، ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار، والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود. **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 286)**.

6.3.6.العناصر غير المباشرة للمنهاج: هناك بعض العناصر التي يهتم بها المنهاج، ويعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائه، ويأخذها في الاعتبار في مختلف خطواته ومراحله (التخطيط، التنفيذ، التقويم) ومن هذه العناصر غير المباشرة: المتعلم، المعلم، النظام المدرس، المحيط الأسري والاجتماعي، وسائل الإعلام، النظام الاقتصادي، والسياسي، مكانة العلم والعلماء في المجتمع، التطورات، والاكتشافات العلمية الحديثة...الخ. **(ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، د س: ص 5)**.

ثانيا: اللغة العربية:

1. تعريف اللغة:

1.1. لغة:

اللغة من لغا في القول لغوا: أي أخطأ، وقال باطلا، ويقال : لغا فلان لغوا : أي أخطأ، وقال باطلا، ويقال، ألغى القانون، ويقال: ألغى من العدد كذا : أسقطه، واللغا : مالا يعتد به من كلام وغيره ولا يصل منه على فائدة ولا نفع والكلام يبدر من اللسان ولا يراد معناه. **(المعجم الوسيط، 1972: ص 138)**.

وجاء في لسان العرب لابن منظور في باب لغا، أن اللغة هي فعلة من **لغوتُ** أي تكلمت، وأصلها لغوة ككرة وقلة وثبة، كلها لاماتها واوات، وقيل أصلها لغى أو لغو، والهاء عوض، وجمعها لغى مثل برة وبرى، والجمع لغاتٌ ولغون. **(لسان العرب، 1997 : ص 508)**. وذكرها **الفيروز أبادي** في مادة لغو بالواو، وجمعها على لغات ولغون. **(الفيروز أبادي ، 1979 : ص 873)**.

وتعد كلمة اللغة عربية أصيلة، ذات جذور عربية، وتجري في اشتقاقها ودلالاتها على سنن الكلم العربية، وذهب فريق من التابعين إلى أن لغة منقولة من اللغة اليونانية، حيث أخذها العرب من كلمة **Logos** اليونانية، ومعناها الكلام أو اللغة، ثم عربوها إلى لوغوس، ثم أعملوا فيها من الإعلال والإبدال، وغيروها من الظواهر الصرفية. **(راوي صلاح، 1993 : ص 73)**

والقرءان الكريم يسمي اللغة لسانا وقد وردت بمعنيين:

- ✓ الوسيلة التي يتكلم بها الإنسان، ومنه قوله تعالى: « **أَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ * وَلِسَاناً وَشَفَتَيْنِ** » **(البلد: الآية 7 – 8)** وقوله : « **فَإِذَا ذَهَبَ الخَوْفُ سَلَقُوكُمْ بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ عَلَى الْخَيْرِ** » **(الأحزاب : الآية 91)**
- ✓ **اللغة**، ومنه قوله تعالى: « **وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبيِّنَ لهَمُ** » **(إبراهيم : الآية 4)**، وقوله: « **وَهَٰذَا كِتَابٌ مُصَدِّقٌ لِسَانًا عَرَبِيًّا** » **(الأحقاب: الآية 21)**.

والمراد من اللسان هي: الجارحة وقوتها، منه قوله تعالى: « **وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي** » **(طه: الآية 72)**. يعني به من قوة لسانه، فإن العقدة لم تكن في الجارحة، وإنما كانت في قوته التي هي النطق به، ويقال: لكل لسان ولسن بكسر اللام، أي لغة، قال تعالى: « **فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ** » **(الدخان: الآية 80)**. وقال تعالى « **بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ** » **(الشعراء : الآية 591)**. وقال تعالى « **وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ** » **(الروم: الآية 22)**. فاختلاف الألسنة إشارة إلى اختلاف اللغات، وإلى اختلاف النغمات، فإن لكل إنسان نغمة خاصة يميزها السمع، كما أن له صورة خاصة يميزها البصر. **(الراغب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمد، د س: ص 48)**

2.1. اصطلاحا:

قدم العلماء تعريفات متعددة **للغة**، منها ما هو متقارب ومنها ما هو متباين، ومنها القديم، ومنها الحديث، واختلفوا في تحديد تعريف محدد وشامل لها، ويرجع سبب ذلك إلى ارتباط **اللغة** بكثير من العلوم، وسنحاول الآن التطرق إلى أهم تلك التعريفات، والبداية ستكون بتعريفات العلماء القدامى، ثم العلماء المحدثين.

- ✓ **تعريفات العلماء القدامى:**

ولعل أقدم هذه التعريفات وأوضحها هو ما ذكره **ابن جني** في كتابه « **الخصائص** » من أن **اللغة** هي: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهذا التعريف على رغم قدمه، إلا أنه تعريف معتمد عند الكثيرين من علماء اللغة. **(حاتم صالح الضامن، 2007 : ص 12)**.

ابن تيمية وقد عرف **اللغة** بأنها: أداة تواصل وتعبير عما يتصوره الإنسان ويشعر به، وهي وعاء للمضامين المنقولة، سواء أكان مصدرها الوحي، أم الحس، أم العقل وهي أداة لتمحيص المعرفة الصحيحة، وضبط قوانين التخاطب السليم. **(عبد السلام أحمد شيخ، 2006: ص 8)**.

في حين عرف **ابن خلدون اللغة** في **مقدمته** على أنها: اعلم أن اللغة في المتعارف عليه: هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير

ملكة مقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم. **(عبد الرحمان بن محمد بن خلدون، 2013: ص583)**

أما **عبد القاهر الجرجاني** فقد عرف **اللغة** بأنها : عبارة عن نظام من العلاقات، والروابط المعنوية التي تستفاد من المفردات، والألفاظ اللغوية بعد أن يسند بعضها إلى بعض، ويعلق بعضها ببعض، في تركيب لغوي قائم على أساس الإسناد. **(الجرجاني، 1989: ص 32)**.

وعرفها **هول Hall** بأنها المؤسسة الاجتماعية التي بواسطتها يبلغ الناس بعضهم بعضا، ويتفاعلون عن طريق الرموز الاعتباطية الشفهية – السمعية المستخدمة بحكم العادة.

كما عرفها **هنري سويت Henry Sweet** على أنها: تعبير عن أفكار جزئية بواسطة أصوات كلامية مؤلفة في جمل، وهذا التأليف منطبق على الأفكار الجزئية المندرجة في أفكار شاملة.

أما **فرديناند دي سوسير Ferdinand De Saussure** عرف **اللغة** على أنها: نظام من العلامات، أو الإشارات للتعبير عن الأفكار، وهي ظاهرة أو حقيقة اجتماعية، يجب أن تخضع للبحث والتحليل العلمي شأنها شأن الظواهر الاجتماعية، والطبيعية الأخرى. **(صفوت علي صالح، 2014: ص 9 – 10)**.

ومن التعريفات السالفة الذكر نستنتج أن علماء **اللغة** رغم محاولاتهم ومجهداتهم الجبارة في إعطاء تعريف محدد، شامل، وجامع **للغة**، إلا أنهم اختلفوا أحيانا، واتفقوا أحيانا أخرى، حيث اختلفوا في تحديد أجزاء التعريف، في حين اتفقوا على أن **اللغة** هي الأصوات التي يعبر بها الإنسان عما يريده ويحتاجه في حياته اليومية، وهي وسيلة التفاعل والتواصل، وبواسطتها تتفاهم الأفراد، والجماعات، والأمم، بغض النظر عن اختلافها.

- ✓ **تعريفات العلماء المحدثون:**

عرف **جبور عبد النور** في معجمه الأدبي **اللغة** بأنها: مجموع الألفاظ، والقواعد التي تتعلق بوسيلة التخاطب والتفاهم بين جماعة من الناس، وهي تعبر عن واقع الفئة الناطقة بها، ونفسيتها، وعقليتها، وطبعها، ومناخها الاجتماعي، والتاريخي. **(جبور عبد النور، 1979 : ص 227)** .

الدكتور محمد إسماعيل ظافر: عرف **اللغة** بعدة تعريفات أهمها:

- **اللغة** مجموعة منظمة من العادات الصوتية التي يتفاعل بواسطتها أفراد المجتمع الإنساني، ويستخدمونها في أمور حياتهم.
- **اللغة** طريقة إنسانية خالصة للاتصال، التي يتم بواسطتها طائفة من الرموز التي لا تنتج طواعية، ولا يستطيع المتكلم أن يغير تتابع الكلمات إذا أراد الإفهام. **(محمد إسماعيل ظافر ويوسف الحمادي، 1984: ص19 – 25)**

أما **الدكتور أنيس فريحة** فقد عرف **اللغة** على أنها: ظاهرة سيكولوجية، واجتماعية، وثقافية، ومكتسبة، لا صفة بيولوجية، ملازمة للفرد، وتتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، واكتسبت عن طريق اختبار معاني مقررة من الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم، وتتفاعل .
(أنيس فريحة، 1981 : ص 13)

الدكتور محمد علي الخولي عرف **اللغة** على أنها: نظام اعتباطي لرموز صوتية تستخدم لتبادل الأفكار والمشاعر بين أعضاء جماعة لغوية متجانسة. **(محمد علي الخولي، 1989: ص 15 – 16)**

في حين عرف **الدكتور عماد حاتم اللغة** على أنها : وسيلة التفاهم بين البشر يكتسبها الإنسان من المحيط الذي يعيش فيه، فهي لا تتولد بولادة الإنسان، ولا ترتبط بخصائصه البيولوجية، أو العرقية، بل هي ظاهرة تخضع للشروط التي يعيشها المجتمع الإنساني، وهي تنعدم وتتلاشى بانعدام ذلك المجتمع.
(عماد حاتم، 1982: ص 9 – 10)

كما عرفها **الدكتور سميح أبو مغلي** على أنها: هي مجموعة من الأصوات، والألفاظ، والتراكيب التي تعبر بها الأمة عن أغراضها، وتستعملها أداة للفهم، والإفهام، والتفكير، ونشر الثقافة، فهي وسيلة الترابط الاجتماعي لابد منها للفرد والمجتمع. **(سميح أبو مغلي، 2010: ص 17)**

ونستنتج من التعريفات السابقة الذكر، أن العلماء المحدثين مثلهم مثل العلماء القدامى، لم يستطيعوا إعطاء تعريف محدد، جامع، ومانع **للغة**، وهذا يعود إلى ارتباط **علم اللغة** بالعلوم الأخرى، من علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم المنطق، والفلسفة، وعلوم التربية، والبيولوجيا، والأنثروبولوجيا،...الخ، وبتعدد هذه العلوم المرتبطة **بعلم اللغة**، فمن الطبيعي أن تتعدد تعريفاتها، حيث لاحظنا كل عالم عرفها من زاوية العلم الذي يشتغل في ميدانه.

2. تعريف اللغة العربية:

اللغة العربية هي: النظام الرمزي، والصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير، والتعبير، والتفاهم، واستخدموه أيضا في الاتصال، والتواصل. **(سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، وطه علي حسين الدليمي، 2005: ص59)**.

واللغة العربية هي: إحدى اللغات القديمة التي عرفت باسم مجموعة اللغات السامية، وذلك نسبة إلى **سام** بن **نوح عليه السلام**، الذي استقر هو ذريته في غرب أسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربية، ومن هذه اللغات السامية : الكنعانية، النبطية البابلية، الحبشية، واستطاعت اللغة العربية أن تبقى، في حين لم يبق من تلك اللغات إلا بعض الآثار المنحوتة حلى الصخور. **(غنيم كارم السيد، د س: ص 15)**.

اللغة العربية أكبر لغات المجموعة السامية من حيث عدد المتحدثين بها، وإحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم، حيث يتحدث بها أكثر من أربعمائة واثنين وعشرين مليون نسمة، ويتوزع متحدثوها في المنطقة المعروفة باسم الوطن العربي، بالإضافة إلى العديد من المناطق الأخرى المجاورة كتركيا، وتشاد، ومالي، ونيجيريا، وماليزيا، وغيرها من الدول الإسلامية. **(عمار أحمد جمل محمد، د س: ص 110).**

اللغة العربية من أطول اللغات عمرا، وتعد أقرب اللغات إلى اللغة الأم، فهي اللغة الوحيدة التي حافظت على بنيتها دون تحريف قبل الإسلام، ثم زادها الله كرامة وعزة، واختارها لغة لكتابه العزيز، وحفظت بحفظه، ثم عني بها أهلها، فليس هناك لغة نالت من الرعاية، والاهتمام، والبحث مثلما نالت **اللغة العربية**، وليست هنالك لغة تملك التراث الذي تملكه **اللغة العربية. (عكاشة محمود، 2006: ص 56 – 57).**

فاللغة العربية هي عنوان هوية الأمة العربية، ورمز كيانها القومي، وحافظة تراثه، ولغة القرءان الكريم، ولسان الإسلام ووحيه الموجز، والتي ضمن لها القران الخلود والحفظ الذي ضمنه الله تعالى لهذا الذكر الحكيم، ذلك لأن **اللغة العربية** أوضح لغات التخاطب بين الناس وأوسعها، وأكثرها تأدية للمعاني التي تقوم في النفوس، وهي اللغة التي احكم الله تعالى بها ألفاظ آيات القرآن الكريم وفصلت بها معانيه. **(الغالي بن لباد، 2015: ص30 – 31).**

3. نشأة اللغة العربية وتطورها:

انشغل العلماء، والفلاسفة، والمؤرخون، والباحثون في استقصاء جذور اللغات، وتاريخها، وذهبوا في ذلك مذاهب شتى، فريق منهم ذهب إلى أن **اللغة العربية** هي أصل اللغات، وبقية اللغات انبثقت منها في صور لهجات، وقد لاقت هذه الرؤية قبولا في بعض الأوساط المتدينة، استنادا للآية الكريمة **« وعلم آدم الأسماء كلها ...» (البقرة: الآية 31)**، أما العلماء الذين يعتمدون البحث العلمي نقبوا على الحقيقة بين أطلال الحضارات، ومجاهلها حتى عثروا على أبجدية "**أوغاريت**" على الساحل السوري، وشهدوا بأقدميتها على ما سبقها من كشوفات، ثم وقفوا على كتابات أثرية في مملكة " **أبيلا** " شمال سوريا، مكتوبة بحروف عربية، ثبت أنها أقدم من الكشوفات الهيروغليفية، والفينيقية، ومن النقوش العربية القديمة نقش " **عجل بن هفعم** " الذي عثر عليه في الفاو قرب السليل في المملكة العربي السعودية، وقد كتب بالخط المسند، ويعود إلى القرن الأول قبل الميلاد، وكلك نقش " **عين عبدات** " في النقب، ويعود تاريخه إلى القرن الأول الميلادي، وكتب بالحرف النبطي القريب من الخط العربي الحالي، ونقش " **النمارة** " الذي اكتشف في الصحراء السورية، وهو نص مؤرخ بتاريخ 328 م، ومكتوب بنوع من الخط النبطي، وهو عبارة عن رسم لضريح ملك الحيرة **امرئ القيس بن عمرو** وصف فيه بأنه **ملك العرب.**

وأكد **علماء اللغات** أن كلمة **عرب** موجودة في القصص، والأوصاف اليونانية، والفارسية وكان يقصد بها أعراب الجزيرة العربية.

أما **المعجميون** أكدوا أقدمية **اللغة العربية** على غيرها، مستدلين بالحديث النبوي الشريف الذي رواه **أبو ذر** عن **رسول الله صلى الله عليه وسلم:** « خمسة أنبياء من العرب: محمد، وإسماعيل، وشعيب، وصالح، وهود ».

وقال **ابن دحية العرب** ثلاثة أقسام:

- ✓ **القسم الأول:** عاربة وعرباء وهم الخلص، وهم تسع قبائل من ولد إرم بن سام بن نوح علي السلام، وهي: عاد، وثمود، وأميم، وعبيل، وطسم ، وجديس، وعمليق، وجرهم، ووبار، ومنهم تعلم إسماعيل عله السلام اللغة العربية.
- ✓ **القسم الثاني:** المتعربة وهم الذين ليسوا بخلص، وهم بنو قحطان.
- ✓ **القسم الثالث:** المستعربة وهم الذين ليسوا بخلص أيضا، وهم بنو إسماعيل عليه السلام، وهم ولد معد.

ومما يدل على أقدميتها المطلقة قول **النبي صلى الله عليه وسلم: « أحبو العرب لثلاث: لأنني عربي، والقرآن عربي، ولغة أهل الجنة عربية ».(محمد عبد الشافي القوصي، 2016: ص 22 – 24).**

ويتفق العلماء على ما يقارب الأربع نظريات لنشأة اللغة العربية ألا وهي:

- ✓ **الإلهام، والوحي، والتوقيف:** فاللغة وحي من الله، وقد تم تعليم الإنسان الأول أسماء كل شيء.
- ✓ **التواضع والاصطلاح:** والاتفاق في تسمية الأشياء دون أي علاقة منطقية بين الشيء واسمه، ويكزن من خلال اجتماع حكماء القوم واتفاقهم على اسم معين يتم إطلاقه على اسم معين.
- ✓ **المحاكاة:** أي نشأة اللغة كانت نتيجة تفاعل الإنسان مع الأحداث، وضرورة تواصله مع بني جنسه، وحاجاته لتخزين المعلومات، فنمت اللغة وتكونت بصورة تراكمية تبعا للزمان، وحاجة الإنسان لها، فكانت نشأة اللغة العربية من الأصوات الطبيعية، وارتقت شيئا فشيئا، لتخاطب العقلية الإنسانية، والحياة الاجتماعية.
- ✓ **نظرية الغريزة:** حيث من الممكن أن يعبر الإنسان عن الإنسان عن المدركات بصورة فطرية.

(توفيق شاهين محمد، 1980: ص49 – 58).

4. مكانة اللغة العربية:

تعد اللغة مرتكزا أساسيا من أساسيات التواصل بين البشر، واللغة العربية ليست بمعزل عن ذلك، فقد احتفظت برصيدها التاريخي، وتواصلت في كل العصور، فحباها المولى عز وجل بمكانة قلما نجدها في اللغات الأخرى، فإلى جانب أنها لغة قطرية يتواصل أصحابها بالاكتساب، والتعلم، فهي لغة كتابه عز وجل الذي حفظه في اللوح المحفوظ إلى يوم الدين، ويتضح ذلك في اختلافها عن تلك اللغات المشهورة كالانجليزية، والفرنسية، والألمانية، وهذا الاختلاف يتجسد في ثلاثة جوانب هي: امتدادها التاريخي،

ارتباطها بالإسلام، تراثها الهائل في الدرس اللغوي، وتمتعها بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم، والحكمة، والفلسفة، وأنواع المعرفة الأخرى، فضلا عن تمتعها برسوخ في الأصول وحيوية في الفروع.
(الغالي بن لباد، 2015 : ص 31).

وقال **القلقشندى** في فضلها: أما فضلها فقد أخرج **ابن أبي شيبة** بسنده عن أمير المؤمنين **عمر بن الخطاب** رضي الله عنه، قال : تعلموا اللحن والفرائض، فإنه من دينكم وقال: يزيد بن هارون: اللحن هو اللغة، ولا خفاء أنها أمتن اللغات، وأوضحها بيانا، وأنقاها لسانا، وأمدها رواقا، وأعذبها مذاقا، ومن ثمة اختارها الله لأشرف رسله. **(محمود عكاشة، 2006: ص 52).**

ولقد أثنى علماء العربية عليها، حيث قال ابن جني: «اعلم أنني على تقادم الوقت دائم التنقير، والبحث فأجد الدواعي، والخوالج قوية التجاذب لي، مختلفة الجهات على فكري، وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة، وجدت فيها من الحكمة، والإرهاف، والرقة ما يملك على جانب الفكر »، ويقول الفراء في اللغة العربية أيضا: « وجدنا للغة العرب فضلا عن لغة جميع الأمم اختصاصها من الله تعالى، وكرامة أكرمهم الله بها، ومن خصائصها أنه يوجد فيها من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات » .**(سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي حسين الدليمي، 2005: ص 60)**

5.2. مكانة اللغة العربية في التعليم الابتدائي:

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة عرضية، وأنّ التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية – التعلّمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره، وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية.
(اللجنة الوطنيية للمناهج، 2016: ص 8).

ثالثا: تعليمية اللغة العربية:

1. تعليمية اللغة:

جاء في معجم علوم التربية **ديداكتيك اللغات:** هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول التعليم وتعلم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية، وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مختلفة طورت مجالات البحث في ديداكتيك اللغات، وأصبحت تهتم بمتغيرات عديدة من متغيرات العملية التعليمية، ومنها المتعلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة والأخطاء وآليات استيعاب اللغة وإنتاجها. **(سعاد مأمون، 2015: ص 27) .**

وفرنسوا هلتاي J.F.HALTE المختص في تعلية اللغة قال في كتابه " **تعليمية الفرنسية** " يمكن تقديم ثلاث تحديات متكاملة لتعلمية اللغة:

- ✓ تهتم التعلمية بالتفكير في محتويات التعليم « النحو، القراءة، اللغة،...» وذلك بتحليل خاصياتها المعرفية، ومنزلتها الابستيمولوجية، ومنهجية بنائها، وكذلك طريقة صياغتها في منهج مدرسي، ومن الواضح أن المقاربة الابستيمولوجية هي المسيطرة على هذا البعد الأول من التحاليل التعلمية.
- ✓ ويمكن للتعليمية أن تهتم كذلك بالظروف المنظمة للتملّك الاصطناعي للمعرفة من طرف المتعلّمين، ذلك بالتساؤل حول بناء المفاهيم من طرف التلاميذ، وما يستلزم هذا البناء من معارف سابقة وما يعترضه من تصورات وعوائق ... ويسيطر البعد السيكولوجي على هذه المقاربة الثانية.
- ✓ وقد تهتم التعلمية أخيرا بالبحث في تمشيات التعليم والتعلم الخاصة بمادة مدرسية معينة وذلك بمحاولة ربط التحاليل المقامة في المقاربة الثانية بواقع الفصل كأن تستعمل هذه الأخيرة لتسليط الأضواء على تمشيات التعليم وميكانيزمات التعلم... ويسيطر على هذه المقاربة البعد النفسي الحركي ". **(بعلي الشريف حفصة، 2010 : ص 20)** .

2. تعليمية اللغة العربية:

تعليمية اللغة العربية هي: مجموعة من الطرائق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية، وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف التلميذ، واكتسابه المهارات اللغوية، واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ، باعتماد مناهج محددة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

هذا المفهوم يبين لنا علاقة **تعلمية اللغة العربية** أو ما يعرف " بتعليمية المادة، التعليمية الخاصة " بالتعليمية بصفة عامة، والمتمثلة في علاقة الجزء بالكل، أي أن تعليمية اللغة العربية تعد جزءا من التعليمية عموما، وذلك أنها تهتم مثلها بنفس المبادئ، والقوانين، والطرائق، لكن على نطاق أضيق، إذ ينصب اهتمامها حول ما يخص تدريس مادة اللغة العربية فحسب، سواء من ناحية الطرائق أم الأساليب الخاصة بها.

وبعبارة أخرى **تعليمية اللغة العربية** تمثل إحدى الجوانب التطبيقية الخاصة بالتعليمية، إذ تبحث عن أفضل الوسائل لتحقيق أهدافها، وتلبية حاجيات التلاميذ، وتعنى عن قرب بمراقبة العملية التعليمية في إطارها العام، وكذا تقويم إحدى جوانبها التعليمية وتعديلها. **(ليلى بن ميسة، 2010: ص 08)**.

3. تعريف الصعوبات:

1.3. لغة:

صَعُبَ: الصعبْ: خلاف السهل، ونقيض الذلول، وجمعها الِصعَابْ، وصَعُبَ الأمر وأَصْعَبَ، يَصْعُبُ صُعُوبة، أي صار صعبًا. **(لسان العرب، 1997: ص 40).**

2.3. اصطلاحا:

هي كل ما يعوق، أو يعرقل هدفا معينا، ويتطلب اجتيازه مزيدا من الجهود العقلية، أو الجسمية.
(عبد اللطيف بن عبد الرحمن بن خلف التميمي، 2014: ص 08)

كما عرفت على أنها: العراقيل، أو العوائق المادية، أو المعنوية التي تحد، وتحول دون تحقيق الأهداف التربوية، والتعليمية المتوخاة، وتسبب الإرهاق، والقلق، والإحباط، لكل من المعلمين، والمتعلمين معا. **(رنين أحمد صالح شحادة، 2012: ص 09).**

وعرفت الصعوبة أيضا بأنها: حالة اهتمام، أو ارتباك حقيقي، أو اصطناعي يتطلب حلها تفكيرا مليا. **(نجم عبد الله غالي الموسوي، 2009: ص 154)**

4. غاية تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

تهدف تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي أساسا إلى إكساب المتعلم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري، والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه. وتزويد المتعلمين بكفاءات، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي، والكتابي.**(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 04 – 08)**، ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلمات كل المواد الدراسية والنفاذ فيها.

لذا فإن منهاج اللغة العربية في هذه المرحلة يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل.

وفي ميدان فهم المكتوب، وبعد التحكم في الحروف خلال الطور الأول، تركز مادة اللغة العربية على قراءة نصوص متوسطة الطول، أغلبها مشكولة، قراءة سليمة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتعرف على خطاطات أنماط النصوص والتميز بينها، وفهم التعليمات، وبناء الحكم الشخصي، وتذوق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها، والتدريب على استعمال القاموس اللغوي.

وفي ميدان الإنتاج الكتابي تسعى المادة إلى إكساب التلميذ فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي، ولتحقيق هذا المسعى تم إحكام الربط بين أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب، والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة والمستمرة لها لتتولد لديه الملكة النصية.

وعليه فإن المعلم مطالب بتغيير أساليب ممارسته التعليمية داخل القسم، حيث يجب أن يعتمد طرائق التعلم عوض التعليم، وهذا يقتضي منه تحيين معارفه في مجال تعليمية اللغات. **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: ص 08).**

5.3. أهمية تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

تكمن أهمية تعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي بصفة عامة إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلمين في الميادين الأربعة « ميدان فهم المنطوق، وميدان التعبير الشفوي، وميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي »، وتلقي تربية سليمة توسع تصوره للزمن والمكان، وللأشياء، ولجسمه، وتنمي ذكاءه، أحاسيسه، ومهاراته اليدوية، والفنية المرتبطة باللغة العربية، كما تمكنه من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسط في أحسن الظروف، أما أهمية تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي تكمن في:

- ✓ العمل على المجانسة والتكيف لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية.
- ✓ توطيد التعلمات الأدائية الرئيسة « التعبير بشقيه، القراءة، الكتابة ».
- ✓ تعليم التلاميذ هيكلة المكان والزمان.
- ✓ الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة.
- ✓ ترسيخ قيم الهوية، وتنصيب المعارف الأولى بالتراث التاريخي والثقافي للوطن. **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 04) .**

6.3. ميادين وأنشطة تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

إذا كان الإنسان يكتسب اللغة العربية من البيئة التي يعيش فيها مشافهة في بادئ الأمر فإن مهاراتها المختلفة كالقراءة السليمة الناقدة التحليلية الواعية، والفهم السليم، والتعبير، والمحادثة المعبرة في مواقف الحوار المختلفة، والكتابة السليمة التي تعبر عما في النفس من مشاعر، ورغبات وأحاسيس، لابد من تعلّمها في مؤسسات تعليمية وعلى مدى زمن طويل لإتقانها والسيطرة عليها، لذلك سعت المنظومة التربوية على إرساء موارد وكفاءات اللغة العربية باعتبارها أداة التواصل اليومي، واكتسابها أمر ضروري بالنسبة للفرد المتعلّم الناطق للغة العربية، حتى يتمكن من التفاعل مع المجتمع، وتلبية حاجياته ومتطلباته، إذ أن التحكم في اللغة العربية يعني التحكم في مهاراتها اللغوية « مهارة الاستماع، والتحدث،

والقراءة، والكتابة »، وعلى هذا الأساس أصبح الاعتناء باللغة العربية أمر ضروري خاصة في المراحل الأولى من التعليم. **(سارة غانم، 2017: ص 26).**

وتتضمن اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي أربعة ميادين تتمثل في:

1.6. ميدان فهم المنطوق: هو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لان السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب. **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: ص 05).**

يعتمد ميدان فهم المنطوق أساسا على مهارة الاستماع باعتباره اللبنة الأساسية لنمو اللغة وتطويرها، والتمكن من هذه الملكة يسهم في تحصيل الملكات الإنتاجية الشفوية، والكتابية.

2.6. ميدان التعبير الشفوي: هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير، وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ، وترسيخها، والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات، والأفكار، ويتخذ شكلين "**التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي**". **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: ص 05) .**

ويركز ميدان التعبير الشفوي على مهارة الكلام، أو المحادثة التي تنمي في التلميذ الجرأة في التعبير عن حاجياته، ومتطلباته، دون خوف أو خجل.

3.6. ميدان فهم المكتوب: هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، وهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة، ويقفون على الموروث الثقافي، والحضاري، وتدفعهم لان يكونوا ايجابيين في تفاعلهم مع النص، ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم، وإثراء تفكيرهم، وتنمية المتعة، وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل ميدان المكتوب نشاط القراءة، والمحفوظات، والمطالعة. **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: ص 05).**

يركز ميدان فهم المكتوب على مهارة القراءة وذلك عن طريق قراءة نصوص مركبة، ومختلفة الأنماط، قراءة معبرة مسترسلة تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة. **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 10).**

4.6. ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم، وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار، والعواطف، والميول « في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة

زمنية معينة »، وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين. **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: ص 05).**

ويركز هذا الميدان على مهارة الكتابة وما يتصل بها من إملاء.

جدول رقم (03) يوضح كيفية تدريس ميادين اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: ص 18 – 19)

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
فهم المنطوق و التعبير الشفوي	" 01" "فهم المنطوق" "تعبير شفوي"	90د	* عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري / اللغوي/ اللفظي / الملمحي « الإيحاء، الإيماء ». * تجزئة النص المنطوق ثم تجزئة أحداثه. * اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.
			* التحاور حول النص المنطوق، والتعبير عن أحداثه انطلاقا من تعليمات محددة، وسندات مختلفة تؤدي إلى: عرض الأفكار، والتعبير عن الأحاسيس، وإبداء المشاعر حول الموضوع.
	" 02" "تعبير شفوي"	45د	*ترتيب وتركيب أحداث النص شفويا، والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة. * مسرحة الأحداث.
	" 03" " إنتاج شفوي"	45د	* التدريب على الإنتاج الشفهي « إنتاج خطاب شفهي مماثل انطلاقا من السندات ».
فهم المكتوب و التعبير الكتابي	" 04" " قراءة"	45د	*قراءة للمراجعة « يتم التعامل مع النص جزئيا في فترة مراجعة الحروف خلال المقاطع 05 الأولى »
		45د	*قراءة للفهم « يتم التعامل مع النص كليا في فترة القاطع03 الأخيرة ».
	" 05" " محفوظات"	45د	*مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى « تقديم وتحفيظ »

	"06" "قراءة و كتابة"	90د	*قراءة الفقرة مع استخراج الجملة وتقطيعها لمراجعة الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة *التدريب على كتابة الحرف (على الألواح، العجينة، كراس المحاولات). *كتابة الحرف على كراس القسم. *القراءة في الكتاب.	خلال المقاطع 05 الأولى
			* قراءة النص كاملا (مع مراعاة مركبات الميدان)	خلال المقاطع 03 الأخيرة
	" 07" " إملاء"	45د	تثبيت الحرف الأول في الكلمات انطلاقا من: الصور، تعبير، ألفاظ ...الخ، تكملة كلمة " كتابة" بالصوت الناقص، كتابة الحرف، أو الكلمة، أو الجملة على كراس القسم " إملاء "	خلال المقاطع 05 الأولى
			دراسة الظواهر اللغوية الواردة في المخطط السنوي وكتابتها.	خلال المقاطع 03 الأخيرة
	" 08" " إدماج "	45د	* نشاطات إدماجية.	
	"09 " " محفوظات"	45د	*مقطوعة شعرية مناسبة للمحتوى « استظهار ومسرحة »	
	" 10" " إنتاج"	45د	*التدريب على الإنتاج الكتابي.	

7. صعوبات تعليمية اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي:

يواجه معلم اللغة العربية صعوبات، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، منها ما هو متعلق بالاضطرابات اللغوية لدى المتعلمين، ومنها ما هو متعلق بصعوبة الكتابة، وسنوضح ذلك في ما يلي:

1.7. مظاهر الاضطرابات اللغوية: يقصد بذلك تلك الاضطرابات اللغوية المتعلقة باللغة نفسها من حيث زمن ظهورها أو تأخيرها، أو سوء تركيبها من حيث معناها، وقواعدها، وقراءتها، أو كتابتها وبناء على ذلك تشمل اضطرابات اللّغة المظاهر الآتية:

- ✓ **تأخر ظهور اللغة:** قد يتأخر ظهور الكلام لدى الطفل إلى عمر الثانية أو أكثر، فيترتب عن ذلك مشكلات في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين، وفي الحصول اللغوي للطفل، وفي القراءة، والكتابة فيما بعد.
- ✓ **صعوبة التذكر والتعبير:** يقصد بذلك صعوبة تذكر الكلمة المناسبة في المكان المناسب ومن ثم التعبير عنها، وفي هذه الحالة يلجأ التلميذ إلى وضع أية مفردة بدلا من تلك الكلمة. **(وزارة التربية الوطنية، 2015: ص 10).**

وتظهر صعوبات التعبير عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي في الأتي:

- ➢ الدلالات اللفظية بين العامية والفصحى.
- ➢ تأثير لغة الأم.
- ➢ صعوبة إدراك التسلسل الزمني في سرد الأحداث.
- ➢ صعوبة توظيف المكتسبات في مواقف جديدة.

ولمعالجة هذه الصعوبات يجب إتباع الآتي:

- ➢ ممارسة الدلالات اللفظية في وضعيات حقيقية.
- ➢ استعمال الموضحات المناسبة.
- ➢ قبول لغة الطفل الخاصة في بداية التعليم.
- ➢ بناء وضعيات ملائمة لتعلم الإدماج. **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016: ص 09).**

- ✓ **صعوبة فهم الكلمات أو الجمل:** صعوبة فهم معنى الكلمة، أو الجملة المسموعة، يرجع إلى ضعف أداة السمع أو ضعف الجهاز الصوتي لدى المرسل، وهذا ما يتسبب للمتعلم في تكرار استعمال الكلمة أو الجملة دون فهمها.
- ✓ **صعوبة القراءة:** لا يستطيع المتعلم قراءة المكتوب بشكل صحيح بسبب عيب من عيوب النطق (أمراض الكلام)، فهو يقرأ في مستوى يقل كثير عما يتوقع منه. **(وزارة التربية الوطنية، 2015: ص 10).**

وتظهر صعوبات القراءة عند تلاميذ الطور الأول من التعليم الابتدائي في الأتي:

- عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل.
- إبدال، حذف، أو إضافة بعض الحروف، والكلمات.
- عدم التمييز بين الحركات، والمد الطويل.
- عدم التمييز بين " الـ" الشمسية، و " الـ" القمرية.
- عدم التمييز بين ياء المد، والألف المقصورة.
- عدم نطق التنوين، والشدة، والإشباع.
- عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- عدم قراءة وحدات لغوية كاملة.

ولمعالجة هذه الصعوبات يجب إتباع الآتي:

- تمرين الذاكرة البصرية على الحفظ، وإدراك الفوارق.
- تمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة للأصوات.
- تنمية عملية الانتباه بتنويع الطرائق، والأساليب.
- تنمية خبرات المتعلمين عن طريق الملاحظة، والاستماع.
- التدرب على التحليل، والاكتشاف، وإيجاد الروابط. **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 09)**

2.7. صعوبة الكتابة: من الصعوبات التي تواجه المتعلم هي صعوبة المقدرة على الكتابة الصحيحة للكلمات، والتميز بين أصواتها، وتهجئتها، والتعرف على عناصرها، وأجزائها، والتي نجملها في:

- ✓ **صعوبة رسم الحرف العربي:** يتغير رسم الحرف العربي حسب انفصاله، أو اتصاله، وتتنوع أشكاله حسب موقع الحرف عند الاتصال أو الانفصال **فالميم** مثلا تجد لها صور عديد منها: **(م، ـمـ، ـم)**، وهذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة، أو الكتابة مثل: **(الباء، التاء، الثاء)**، وكذلك الخلط في كتابة الحروف المتشابهة في النطق مثل **(ث، ذ، ض، ظ).**
- ✓ **صعوبة الضوابط:** نعني بها صعوبة استخدام الحركات الثلاث (الضمة، الفتحة، الكسرة)، باعتبار حركات قصيرة المد لا يضبط النطق إلا بها.
- ✓ **صعوبة الحرف من حيث مصوتاته:** ليس في العربية خاصية تدل على المد وهذا ما يتسبب للمتعلم في صعوبة التمييز بين الحرف القصير والحرف الطويل المتصل بحرف المد **(هـ ، هَا)، (ع، عو)** خاصة في بدايته مرحلته التعليمية.

- ✓ **طبيعة اللغة العربية:** يختلف نطق الكلمات في اللغة العربية باختلاف الحركات، فهناك فرق بين «ذَهَبَ» و « **ذَهَبٌ** » فالأولى فعل والثانية اسم، وهكذا يختلف المعنى أيضا باختلاف الحركة كأن نقول « **بر**» بفتح الباء، و« **بِرْ**» بكسر الباء فالأولى، تعني اليابسة والثانية تعني الإحسان.
- ✓ **الازدواجية اللغوية:** ويتضح ذلك في لغة التلميذ الذي يقع في ارتباك بين لغة البيت أو المحيط، وبين لغة المدرسة (اللغة الفصحى).
- ✓ **صعوبة الحرف المنطوق وغير المكتوب** : ويظهر ذلك في الكلمات المنونة مثل « **كتابٌ** » و التي يكتبها البعض « **كتابن** »، وكذلك نجدها في أسماء الإشارة أو الأسماء الموصولة « **هذا** » التي تكتب « **هذ** »، و « **ذلك** » تكتب « **ذالك** ». **(وزارة التربية الوطنية، 2015: ص 11)**.

ولمعالجة هذه الصعوبات يجب إتباع الآتي:

- ➢ تمرين العين على تتبع الأشياء، ودقة الملاحظة.
- ➢ استعمال وسائل تقوية العضلات الدقيقة.
- ➢ ترويض الأصابع بواسطة المران. **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 09)**.

ومن هنا يمكننا القول أن تعليمية اللغة العربية في المراحل الأولى من التعليم، تهدف إلى تمكين التلميذ من اكتساب المعرفة العلمية، عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية التي تلبي حاجياته، ومتطلباته، وتعتمد أساسا على مهارة الاستماع الجيد، الذي يصل بالتلميذ إلى النطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة.

الفصل الثالث: رؤية سوسيولوجية لمناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية

أولا: المدرسة الابتدائية الجزائرية

1.المدرسة

1.1.تعريف المدرسة

2.1. خصائص المدرسة

3.1. أهمية المدرسة

4.1. وظائف المدرسة

2. المدرسة الابتدائية الجزائرية

1.2. تعريف التعليم الابتدائي

2.2. نشأة المدرسة الجزائرية وتطورها

3.2. مهام المدرسة الابتدائية الجزائرية

4.2. وظائف المدرسة الابتدائية الجزائرية

5.2. أهداف أطوار التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية

ثانيا: مناهج الجيل الثاني

1. تعريف المنهاج

2. منهاج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية

3. أسباب وضع مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية

4. مميزات وخصائص مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية

5. أهم المصطلحات التي رافقت مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية

أولا: المدرسة الابتدائية الجزائرية

1.المدرسة

1.1. تعريف المدرسة:

1.1.1. لغة:

أخذت كلمة المدرسة من الفعل دَرَسَ والتي تعني درس الكتاب يدرسه ودراسة، ودارسهُ أي عناده حتى انقاد لحفظه. **(حنان مالكي، 2011: ص 75).**

وتعني البيت الذي يدرسون فيه وقيل المِدْراسْ: البيت الذي يدرسون فيه القرآن، والمِدْراسْ، والمدرس: الموضع الذي يدرسون فيه **(أشواق عبد الحسن عبد، 175: ص 77).**

وقد وردت المدرسة في المعجم الوسيط بمعنى مكان الدرس والتعليم، وأيضا بمعنى جماعة من الفلاسفة، أو المفكرين، أو الباحثين تعتنق مذهبا معينا، أو تقول برأي مشترك، ويقال: هو من مدرسة فلان: أي على رأيه ومذهبه. **(محمد زهير عبد الله المحمد، 2008: ص 643).**

2.1.1. اصطلاحا:

يعرف فرديناند **بويسون Ferdinand Buisson** المدرسة بأنها: « مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية ».

ويعرفها **فريديريك هاستن:** « بأنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم ». **(علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، 2004: ص 16 – 17).**

كما يعرفها **النجيمي:** « بأنها مؤسسة أنشأها المجتمع من أجل القيام بإعداد النشء الجديد للمشاركة في عمل النشاطات الإنسانية التي تسود حياة الجماعة، لها وظيفة تكييف وإدماج الأفراد داخلها، أي أنها تعبر عن أفكار، وفلسفة، وأهداف المجتمع الذي أنشأها لخدمته ». **(رفيقة حروش، 2010: ص 55)**

في حين يرى **شسمان** المدرسة على أنها: « شبكة من المراكز، والأدوار التي يقوم بها المعلمون، والتلاميذ، حيث يتم إكساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية ».

كما تعرف المدرسة على أنها: « وحدة اجتماعية أو مجتمع ذو طابع خاص، وإنها ليست فقط مكان للتعليم، ولكنها وحدة اجتماعية يشترك جميع أفرادها من الكبار والصغار، المدرس والتلاميذ في حياة عامة يخضعون لنظام أو دستور، ويكونون بأساليبهم المتعددة جماعة راضية متعاونة. **(إسمهان زبدي، 2014: ص 31).**

وعرفت المدرسة أيضا بأنها: « المؤسسة التي أسسها المجتمع لتربية أبنائه تربية مقصودة ومخطط لها تنقل بواسطتها الثقافة الخاصة بالجماعة المحيطة وبطرائق تقبلها وترتضيها، إلى الأجيال الجديدة، لتحافظ بذلك على تراثها ». **(محمد سلمان الخزاعلة، وتحسين علي المومني، 2013: ص 64).**

ونستنتج من التعريفات السابقة الذكر، أن العلماء، والباحثين السوسيولوجيين، لم يتفقوا على إعطاء تعريف محدد، وجامع للمدرسة، وهذا يعود إلى تباين الاتجاهات النظرية، وكذا تنوع مناهج البحث المستخدمة في دراستها، وتباين هذه الاتجاهات النظرية، نتاج طبيعي لاختلاف التعريفات وتعددها، حيث لاحظنا كل باحث عرفها وفق زاوية النظرية التي يتبعها.

3.1.1. المفهوم السوسيولوجي للمدرسة:

المدرسة نظامًا معقدا ومكثفا ورمزيا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية.

المدرسة شبكة من المراكز والأدوار، التي تقوم بين المعلمين والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحددها لهم أدوارهم في الحياة الاجتماعية، وتتبع هذه الأدوار من البنية الشكلية للمدرسة ومن ثقافاتها الفرعية المناسبة. **(علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، 2004 : ص 20).**

2.1. خصائص المدرسة:

تنفرد المدرسة عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى بمجموعة من الخصائص، وهي كالأتي:

- ✓ **مبسطة:** فهي تبسط للتلاميذ المواد التعليمية المتشابكة وتسهل عليهم تعلمها.
- ✓ **موسعة:** أي تعمل على توسيع أفق التلاميذ، كما توسع مداركهم حول مواضيع الماضي وربطه بالحاضر، وتختصر لهم الزمان، وتهيئ لهم المكان والبيئة المناسبة.
- ✓ **صاهره:** تعمل على توحيد ميول للتلاميذ وصهرها في بوتقة واحدة، وتفسح لهم التواصل مع زملائهم الآخرين لتذيب الفوارق، كما تقرب بين الطبقات وذلك بمساواة التلاميذ جميعا. في المؤسسة ومعاملتهم بالتساوي.
- ✓ **مصفية:** تحاول المدرسة باستمرار تنقية التراث وتصفيته من كل ما علق به من الشوائب فتخلق بذلك بيئة تربوية اجتماعية مشبعة بالفضيلة، والتقوى، والاتجاهات، والمثل العليا. **(محمد سلمان الخزاعلة، وتحسين علي المومني، 2013: ص 69)**
- ✓ إن المدرسة مؤسسة اجتماعية والتربية في أعلى درجاتها عملية اجتماعية تهيئ المتعلم ليقوم بدور ايجابي في الحياة التي يعيشها داخل المجتمع.

- ✓ تضم المدرسة أفراد معينين هم المدرسون والتلاميذ، فيقوم المدرسون بعملية التعليم وهم فئة معينة لها تاريخها ومقوماتها الأكاديمية، أما التلاميذ فهم الفئة التي تتلقى التعليم ويخضعون إلى عملية اختبار وغربلة في بعض المدارس الخاصة، أما المدرسة العامة فتختار تلاميذها على أساس السن بغض النظر عن المستوى الاقتصادي والاجتماعي، أما بقية الأشياء في المدرسة من مباني، وإداريين، وغيرهم، إنما هم وسائل مساعدة للقيام بالعملية التعليمية.
- ✓ تقوم المدرسة على أساس التوجه السياسي للمجتمع من حيث طريقة التفاعل الاجتماعي والتمركز حول عملية التعليم داخل المدرسة، التي تتكون من حقائق، ومهارات، واتجاهات، وقيم أخلاقية تفرض من المدرسة، وهذا يتطلب شيئا من إلزام الطلبة بالتقيد بالمواد الدراسية واستيعابها
- ✓ تمثل المدرسة مركز للعلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة، وتعتبر هذه العلاقات بمثابة مسالك وقنوات للتفاعل والتأثير الاجتماعي، من خلال الجماعات المتفاعلة، وهي التلاميذ، والمدرسون، والمجتمع المحلي التي لكل منها دستورها الأخلاقي واتجاهاتها نحو الجماعات الأخرى.
- ✓ يسود المدرسة الشعور بالانتماء والفخر فالمتعلمون يشعرون بأنهم جزءا منها وإنها تمثل فترة مهمة من حياتهم، ويبرز هذا الشعور في عمليات التنافس والمباريات وجماعات الخريجين. **(زهرة عثمان، 2013: ص 57 – 59).**

3.1. أهمية المدرسة:

للمدرسة أهمية كبيرة بالنسبة لشخصية الفرد، فالمدرسة التي تقوم بإرضاء حاجات التلميذ هي أفضل المدارس، باعتبارها المحيط الذي يتم فيه نقل الطفل من محيط الأسرة الضيق إلى الانفتاح على الآخرين، وعلى المجتمع الواسع، ويمكن إيجاز أهمية المدرسة في النقاط التالية:

- ✓ المدرسة تمثل المجتمع المحلي للطفل الذي يشعر في بيئته الاجتماعية بذاته ووجوده، وشخصيته من خلال شغله لمعتقد بيداغوجي في القسم ومناداته باسمه، وأمره بفعل واجبات منزلية، ومحاسبته عليها، وتلقيه الثواب أو العقاب على سلوكه.
- ✓ محيط المدرسة هو المحيط الذي تنصهر فيه تفاعلات التلاميذ ونزعاتهم الشخصية، وخصائصهم الفردية، ودوافعهم النفسية، مما يؤدي إلى التوافق والتكيف الاجتماعي.
- ✓ لا يقتصر دور المدرسة على تلقين العلم، والمهارات الفنية بقدر ما يرتبط دورها بتوجيه الفكر، وتكوين شخصية الفرد، وتوجيه النمو الاجتماعي إلى الوجهة التي يرتضيها المجتمع.
- ✓ المدرسة هي المنبر الذي تبسط فيه أيديولوجية الدولة، وتوجهاتها الفكرية، والقومية، كما تعمل على تقوية الروابط، والعلاقات بين التلاميذ، والمدرسين.

4.1. وظائف المدرسة:

يرى **جويل روسني Rosnay** أن وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب، وإنما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها.

وينظر **جون ديوي J-Dewey** إلى المدرسة بأنها: مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة، وفي مكان آخر **يقول ديوي** : إن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها.

وتكمن وظيفة المدرسة، كما **يرى كلوس Clausse**، في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا إلى المنتسبين إليها من طلاب وأطفال وتلاميذ، وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور القديمة والوسطى كما هو الحال في القرن التاسع عشر.

ومما لاشك فيه أن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة، وتتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات، وبتباين المراحل التاريخية المختلف، ويمكن لنا في هذا السياق أن نميز عددا من المحاور الأساسية لوظائفها المجتمعية.

1.4.1. التنشئة الاجتماعية: تعد المدرسة الوكالة الثانية بعد الأسرة، إذ تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية للأطفال والناشئة، حيث تقوم بإعداد الأجيال الجديدة روحيا، ومعرفيا، وسلوكي، وبدنيا، وأخلاقيا، ومهنيا، وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الاجتماعية المختلفة، وتعمل المدرسة اليوم على تحقيق عدد كبير من المهام التربوية ومن بين هذه المهام التي تقوم بها نذكر جملة من الوظائف أبرزها: تحقيق التربية الفنية والتي تتمثل في الموسيقى، والرسم، والأنشطة الفنية الأخرى، ثم التربية البدنية، والتربية الأخلاقية والروحية، والتربية الاجتماعية، وتحقيق النمو المعرفي، وأخيرا التربية المهنية. **(علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، 2004: ص 18 – 34)**.

2.4.1. الوظيفة التعليمية التكوينية: في إطار هذه الوظيفة تقوم المدرسة بتعليم الأطفال القراءة، والكتابة، والحساب مع إكسابهم، وتلقينهم المعارف الدينية، والتاريخية، والأدبية، والعلمية، واللغوية، عبر برامج، ومقررات محددة حسب مختلف المواد المخصصة لكل مستوى وبشكل تدريجي ابتداء من التعليم الأولي إلى التعليم العالي، كما تسعى المدرسة خلال كل مرحلة تعليمية تحقيق وإكساب التلاميذ كفاءات تواصلية، إستراتيجية، منهجية، تكنولوجية، ثقافية، وقيم ترتبط بالعقيدة والهوية الحضارية، وبثقافة حقوق الإنسان، والمبادئ الكونية، وتهدف المدرسة بشكل عام خلال هذه الوظيفة تعليم وتكوين الفرد بشكل يجعله مندمجا في الحياة العامة، ومتفتحا على الأخر، لكن من خلال التجارب السابقة والحالية يلاحظ أن المدرسة قد انحرفت عن سكتها التعليمية والتربوية نظرا لصعوبة هذه الوظيفتين، وكذلك لعدم توفر الشروط

الضرورية للإعداد والتكوين العلمي، والمهاري، والمنهجي، ولعدم توفر شروط التأهل للاندماج في الحياة الاجتماعية، فالمدرسة اليوم وجدت نفسها في حرج وأمام منافسة شديدة، ولازدياد تطور الفنون المعرفية الأخرى، وتأثير الصورة بشكل خاص، وبذلك لم تعد المدرسة تحتل نفس المكانة السابقة، التي كانت تحتلها من حيث السلطة والاحتكار المعرفي، ولأن تطور وسائل الاتصال، والإعلام ، وظهور الكومبيوتر، وشبكة الانترنت بمختلف برامجها وأنظمتها، وانتشار التعليم المبرمج، والتعليم عن بعد، والقنوات التعليمية ..الخ، كل هذا ما زعزع مكانة المدرسة وجعل قيمتها في تدهور مستمر، وهذا له أثر بليغ عل المتعلمين، وبالتالي على المجتمع ومستقبله، فالمجتمعات التي أدركت هذا التغيير الذي وقع على القنوات المعرفية وعلى المدارس، تمكنت من مسايرة المنافسة التي تواجهها المدرسة وربطت كل جديد بها مما جعل هذه الأخيرة لم تحس يوما ما بزعزعة وظيفتها التعليمية والتكوينية. **(صباح غربي، 2017: ص 16).**

3.4.1. الوظيفة السياسية : يرسم كل مجتمع السياسة التي يرتضيها لنفسه، والتي تحقق له غاياته وأهدافه في مختلف مجالات الحياة وميادينها، والسياسة هي أداة المجتمع في توجيه الطاقات، والفعاليات المجتمعية نحو أهداف منشودة ومحددة، وهي بالتالي معنية بتحقيق التوازن بين جوانب الحياة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة، وتقوم بين المؤسسة المدرسية، والمؤسسة السياسة علاقات جدلية عميقة وجوهرية، فالمؤسسة السياسية معنية بتحديد أهداف التربية وغاياتها وبتحديد استراتيجيات العمل المدرسي ومناهجه، لتحقيق أغراض سياسية اجتماعية قريبة أو بعيدة المدى، وغالبا ما ينظر إلى المدرسة بوصفها حلقة وسيطة بين العائلة والدولة، لتحقيق الغايات الاجتماعية التي حددها المجتمع لنفسه، وبالتالي السياسة التربوية لمجتمع ما تحدد في إطار سياسته العامة، وتسعى هذه السياسات، في جملة ما تسعى إليه، إلى تعزيز الأيديولوجيات الاجتماعية السائدة وتحقيق الوحدة السياسية للمجتمع، ومن أهم الأدوار السياسية التي تلعبها المدرسة هي:

- ✓ التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع.
- ✓ ضمان الوحدة السياسية.
- ✓ تكريس الإيديولوجيا السائدة.
- ✓ المحافظة على بنية المجتمع الطبقية
- ✓ تحقيق الوحدة الثقافية والفكرية.

4.4.1. الوظيفة الاقتصادية: يكمن العامل الاقتصادي في أصل نشوء المدرسة، وخاصة في مرحلة الثورة الصناعية الأولى، التي تطلبت وجود يد عاملة ماهرة قادرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة المتطورة، وكان على المدرسة في هذه المرحلة أن تلبي حاجات الصناعة النامية من اليد العاملة المؤهلة، وما تزال المدرسة حتى يومنا هذا تسعى إلى تلبية احتياجات التكنولوجيا الحديثة من فنيين، وخبراء، وعلماء وأيد عاملة، وبدأت لاحقا ترتبط تدريجيا، وعلى نحو عميق مع المؤسسات الاقتصادية الإنتاجية،

ويتجسد ذلك في تأسيس المدارس الفنية، والمهنية، التي تتصل بشكل مباشر بعجلة الإنتاج الصناعي المتطور، وبالتالي فإن المدرسة لها دورا هاما يتمثل في زيادة الدخل القومي وتحقيق النمو الاقتصادي في البلدان المتطورة والنامية على حد سواء. **(علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، 2004: ص 34 – 36)**

الوظيفة الاقتصادية من الوظائف الهامة التي تقوم بها المدرسة اتجاه المجتمع والتلاميذ على وجه الخصوص، فهي تقتصد الوقت، والجهد، والمال من خلال العملية التعليمية التربوية التي تقوم بها، إذ تشترك المدرسة مع الأسرة في الكثير من الجوانب المحققة للوظيفة الاقتصادية. **(مراد زعيمي، د س : ص 144)**.

5.4.1. الوظيفة الثقافية: تعد الوظيفة الثقافية من أهم الوظائف التي تتولاها المدرسة، حيث تسعى هذه الأخيرة إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافيين في إطار المجتمع الواسع، وتأخذ وظيفة المدرسة الثقافية أهمية متزايدة وملحة كلما ازدادت حدة التناقضات الثقافية والاجتماعية بين الثقافات الفرعية القائمة في إطار المجتمع الواحد كالتناقضات الاجتماعية، والعرقية، والجغرافية، وهي التناقضات التي يمكن أن تشكل عامل كبح يعيق تحقيق وحدة المجتمع السياسية، ومدى تواصله الثقافي وتفاعله الاقتصادي، وقد تجلت أهمية هذه المسألة في مرحلة نشوء وتكون الأسواق القومية في أوروبا في مرحلة الثورات البرجوازية، وهي الثورات التي اقتضت وجود ثقافة واحدة لمجتمع اقتصادي واحد، وقد لعبت المدرسة، وما تزال تلعب، دورا يتميز بالأهمية في تعزيز لغة التواصل القومي بين جميع أفراد المجتمع وتحقيق الوحدة الثقافية عبر تحقيق التجانس في الأفكار والمعتقدات، والتقاليد، والتصورات السائدة في المجتمع الواحد. **(علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب، 2004: ص 37 – 38)**.

6.4.1. الوظيفة النفسية: من وظائف المدرسة كذلك تحقيق الإشباع النفسي للتلاميذ، حيث تساهم من خلال ما توفره لهم من أجواء، وفرص لإشباع حاجاتهم النفسية ومنها على وجه الخصوص:

- ✓ تتيح الفرصة للتلاميذ لإنشاء علاقات اجتماعية، وتكوين صداقات إشباعا للحاجة إلى الانتماء.
- ✓ تتيح الفرصة للتنافس على المراتب الأولى من خلال الأنشطة العلمية التربوية، والثقافية إشباعا للحاجة إلى تحقيق الذات.
- ✓ ومن خلال النشاطات الرياضية، والترفيهية تتيح الفرصة لإشباع الحاجة إلى الترويح.
- ✓ تتيح أيضا الفرص لتحقيق الذات، وتلبية الحاجة إلى الاعتراف، والتقدير من خلال الأعمال الحرة، والتطوعية.

وكثيرا ما يكون في المدرسة أخصائي نفسي، أو اجتماعي للاهتمام بمعرفة النواحي النفسية للتلاميذ، والكشف عن المشاكل، والضغوط، وقضاياهم التي يعانون منها داخل المدرسة وخارجها، ساء في الأسرة، أو مع جماعة الرفاق، أو في المجتمع عموما، وقد يمارس المربون أنفسهم هذه الوظيفة

انطلاقا من خبرتهم، وتجربتهم الخاصة، فيعملون على توجيههم، وإرشادهم إلى السبل السليمة لإشباع حاجاتهم، والتغلب عل مشاكلهم. **(مراد زعيمي، د س: ص 143 – 144).**

2. المدرسة الابتدائية الجزائرية:

1.2. تعريف التعليم الابتدائي:

هو أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنهم التربوي معلمون داخل المدرسة التي تتميز بمنهاج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة، فهو مرحلة هامة من التعليم تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا، ومعنويا كي تكون قد وضعت اللبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف، والخيارات العليا للمجتمع. **(لبنى بن سي مسعود، 2008: ص 38).**

2.2. نشأة المدرسة الجزائرية وتطورها:

أول مدرسة أنشأت في الجزائر هي مدرسة فرنسية إسلامية والتي أنشئت بمدينة الجزائر سنة 1836م، ثم أعقبتها في فترات مختلفة عدة مدارس أخرى في كل من مدينة البليدة، ووهران، ومستغانم، وعنابة، وقسنطينة، أي المدن التي تم إخضاعها للاحتلال وقد بلغ مجموع تلاميذ هذه المدارس سنة 1850 م بـ 162 تلميذ، في حين التعليم الابتدائي للجزائريين لم يقع الشروع فيه إلا في عام 1850 م، حيث صدر مرسوم 13 جويلية والذي نص على إنشاء عدد من المدارس لتعليم أبناء الجزائريين، وقد عاشت المدرسة في الجزائر طوال فترة الاحتلال المظلمة عيشة انعزال كامل عن البيئة الجزائرية لأنها كانت منذ نشأتها مدرسة أجنبية عنها لم توجد في الأصل لخدمتها والانفعال بمشاكلها ولذلك بقيت الدراسة بها تتعلق باهتمامات وقضايا بعيدة كل البعد عن اهتمامات وقضايا البيئة الجزائرية، والثقافة القومية، والشخصية الوطنية الجزائرية العربية والإسلامية، وعندما استقلت الجزائر في صيف عام 1962 م **(ميادة بور رغداد، 2011: ص 14)**، ورثت منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية ومقوماتها، وطمس معالم تاريخ الشعب الجزائري، والقضاء على مكاسب حضارته، إضافة إلى تحقيق سياسة الإدماج والفرنسة أي تحقيق الكيان الفرنسي في الجزائر، إذ أصبح من الضروري تغيير المنظومة التربوية الموروثة وتعويضها بمنظومة تربوية جديدة تعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية، وبهذا عرفت المدرسة الجزائرية تدريجيا عدة إصلاحات، وتعديلات جزئية خلال الفترة من 1962م إلى1976 م، وقد تمت بناء على ثلاث اختيارات كبرى وهي كالآتي:

- ✓ اختيار وطني يتمثل في مبدأ الجزأرة والتعريب.
- ✓ اختيار ثوري يتمثل في ديمقراطية التعليم.

- ✓ اختيار علمي يتمثل في الاتجاه العلمي والتكنولوجي للتعليم.

وعلى الرغم مما حملته هذه الإصلاحات من إيجابيات، إلا أنها لم تكن كافية ومنسجمة مع التحولات التي عرفتها الجزائر خلال السبعينات في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، فقد بقيت سطحية ولم تغص إلى أعماق المجتمع الجزائري الحقيقي، فكانت نتائجها محدودة وغير مرضية، (**لبنى بن سي مسعود، 2008: ص 23 – 26**)، والسبب في ذلك يعود في جملته إلى أن الإطارات التي كانت تشرف على المدرسة إداريا، وتربويا، وتوجيهيا نشأ معظمها في أحضان أساليب المدرسة في عهد الاحتلال، وبالتالي بقيت محافظة على فلسفة تلك المدرسة وتقاليدها (**ميادة بور غداد، 2011: ص 14**)، لذا أصبح من الضروري إدخال تغيير جذري على المنظومة التربوية مع ضرورة الابتعاد عن الترقيعات الظرفية، وبناءً على أمر 76 - 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 م، تم إقرار إنشاء المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات، والتي انطلقت كمرحلة تجريبية سنة 1977 م، وبدأ تعميمها في كل أنحاء الوطن ابتداءً من الموسم الدراسي 1980 - 1981 م، وتنقسم مدة الدراسة داخل المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات والتي حددت بتسع سنوات إلى ثلاثة مراحل بمعدل ثلاث سنوات لكل مرحلة:

- ✓ **المرحلة الأولى أو الطور الأول:** وهي المرحلة القاعدية، تخص الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 6 إلى 9 سنوات، وتركز على إكسابهم الأدوات الأساسية للتبليغ.
- ✓ **المرحلة الثانية أو الطور الثاني:** وهي مرحلة الإيقاظ من السنة التاسعة إلى السنة الثانية عشر، يتم فيها تعزيز مكتسبات الطور الأول، وتدريب التلاميذ على استكشاف ودراسة الوسط الاجتماعي، والوسط الطبيعي، واستقصائه، وتنبئه بالحياة العامة، كما يتميز بتعليم الأطفال لغة أجنبية أولى وذلك بالاختيار بين الفرنسية والإنجليزية.
- ✓ **المرحلة الثالثة أو الطور الثالث:** وهي مرحلة التوجيه وتخص التلاميذ من 12 إلى16 سنة وهو يندرج في سياق التواصل مع الطورين السابقين، وتعد هذه المرحلة من جهة ثانية مرحلة الرغبة والنضج إضافة إلى تجسيد المعارف والمفاهيم المكتسبة من خلال وضعيات واقعي، كما يصبو التعليم في هذه المرحلة إلى إكساب التلميذ لغة أجنبية ثانية.(**لبنى بن سي مسعود، 2008: ص 28**)

وبالرغم مما حملته المدرسة الأساسية من إيجابيات، إلا أن البعض يرون أن هذه الأخيرة قد أنتجت العديد من المشكلات، والصعوبات والتي يمكن تحديدها في انخفاض نسبة النجاح في امتحانات البكالوريا. (**عبد القادر فضيل، 2009: ص 163**)، وانتشار ظاهرة التسرب المدرسي خاصة في المناطق الريفية بين صفوف البنات، واضمحلال روح الإبداع..الخ، هذا ما أدى الجهات الرسمية الوصية على التربية والتعليم بإجراء إصلاحات جديدة على المنظومة التربوية. (**لبنى بن سي مسعود، 2008: ص 31**)،

وذلك بتنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الموسم الدراسي 2003 – 2004 م، **ومنه** تم تبني مقاربة جديدة في التدريس تعرف بالمقاربة بالكفاءات **(عبد القادر فضيل، 2009: ص 239)**.

وبموجب ذلك أصبحت مرحلة التعليم الابتدائي منظمة على الشكل التالي:

- ✓ **الطور الأوّل:** يتكون من السنتين الأولى والثانية وهو طور الإيقاظ والتلقين الأوّلي.
- ✓ **الطور الثاني:** يتكون من السنتين الثالثة والرابعة وهو طور تعميق التعلّمات الأساسية.
- ✓ **الطور الثالث:** يتكون من السنة الخامسة وهو طور التحكّم في اللغات الأساسية. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 06)**.

3.2. مهام المدرسة الابتدائية الجزائرية:

في ميدان التربية: لقد كانت ومازالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة الابتدائية الجزائرية في كلّ المستويات التعليمية، ولكونها ترتبط بمسار مستمرّ يتولّد منه منتوج دائم البناء والهدم، وفي اتّصال بعالم دائم التطوّر، فإنّها تحيل إلى مكوّن مزدوج: أخلاقي وفكري، ففي التعليم يتوجّه المدرّس إلى المتعلّم، ويساءل المنهجيّة، وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه، وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج: التربية والتعليم وهو أساس صفة المجتمع، فإنّ الشخص متعلّم يتلقن وفرد ينبني في آن واحد.

لقد حدّد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، للمدرسة الجزائرية **الغايات** الآتية في مجال التربية:

- ✓ **ترسيخ الشخصية الجزائرية:** ترسيخ وحدة الأمّة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة، والأمازيغية، وبذلك، فإنّه ينبغي توعية التلميذ بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية، مشتركة ووحيدة، والتي تكرّسها رسميا الجنسية الجزائرية، وتجذير الشعور الوطني لديه، وكذا تنمية لديه التعلّق بالجزائر والوفاء لها، وبالوحدة الوطنية، وسلامة أراضيها.
- ✓ **التكوين على المواطنة:** من خلال تعلّم ثقافة الديمقراطية أفضل، وضمان للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية، بصفة تساعدهم على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمّية المساهمة الفعّالة في الحياة العامّة، والإدراك الأوسع للتربية المدنّية.
- ✓ **التفتّح والاندماج في الحركة التطوّرية العالمية:** وذلك بترقية التعليم ذات التوجّه العلمي والتكنولوجي المدرج في إشكالية التكوين الروحي، واكتساب المعارف، والمهارات عن طريق تنمية تعليم اللغات الأجنبية قصد تمكّن التلميذ الجزائري من التحكّم في لغتين أجنبيتين، وذلك بجعل نظامنا التربوي في سياق أنظمة تربوية أخرى.
- ✓ **تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم:** الذي يمكّن كلّ الشبّان الجزائريين من التعليم الإلزامي والمجّاني الذي يمكّن من تراجع ظاهرة الأمّية بدرجة كبيرة، وإنشاء محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة.

- ✓ **إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها:** باعتماد مقاربات تفضّل التنمية الكلّية للمتعلّم واستقلاليته، وكذا اكتساب كفاءات وجيهة صلبة ودائمة. **(وزارة التربية الوطنية، 2009: ص 02).**

4.2. وظائف المدرسة الابتدائية الجزائرية:

تلعب المدرسة الابتدائية دورا هاما في أي مجتمع باعتبارها الوسيلة الأولى للتعليم والسبيل التمهيدي للتطوير، والتحديث، ولهذا حدّد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، ثلاث **وظائف** للمدرسة الابتدائية الجزائرية وتتمثل في الأتي:

1.4.2. وظيفة التنشئة التربوية:

- ✓ ضمان لكلّ التلاميذ تعليما ذا نوعيّة يحقّق العدالة، والازدهار الكلي المنسجم والمتزن للشخصية.
- ✓ توفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيّد من الثقافة العامة، ومن المعارف النظرية، والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة.
- ✓ تمكين التلاميذ من اكتساب معارف في مختلف الموادّ، والتحكّم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميسّرة للتعلّم.
- ✓ إثراء ثقافتهم العامّة بتعميق التعلمات ذات الطابع العلمي، والأدبي، والفنّي، وتكييفها بصفة دائمة مع التطوّرات الاجتماعية، والثقافية، والتكنولوجية، والمهنية.

2.4.2. وظيفة التنشئة الاجتماعية: للمدرسة الابتدائية الجزائرية مهمّة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعد الخلية الأولى في المجتمع، وبهذا تكمن وظيفة التنشئة الاجتماعية للمدرسة الجزائرية في الأتي:

- ✓ تنمية الطابع المدني للتلاميذ.
- ✓ منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.
- ✓ توعية الأجيال الشابّة بأهمّية العمل.
- ✓ تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير واحترامهم.
- ✓ تكوين مواطنين يتحلّون بروح المبادرة والابتكار.

3.4.2. الوظيفة التأهيلية: للمدرسة الجزائرية وظيفة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ وتوفير المعارف والكفاءات الرئيسة التي تمكّنهم من:

- ✓ استثمار المعارف والمهارات التي اكتسبوها وجعلها عملية.
- ✓ متابعة تكوين عال، أو مهني للتلاميذ للحصول على منصب شغل يناسب قدراتهم وطموحاتهم.
- ✓ التكيّف بصفة دائمة مع تطوّر المهن، والتغييرات الاقتصادية، والعلميّة، والتكنولوجيّة.

- ✓ التجديد والمبادرة.
- ✓ حث التلاميذ على مواصلة الدراسة، أو القيام بتكوين جديد بعد تخرّجهم من المنظومة التربوية.

(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: ص 02 – 03)

5.2. أهداف أطوار التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية:

قسمت إصلاحات 2003 م مرحلة التعليم الابتدائي إلى ثلاث أطوار، وبموجب ذلك أصبحت مرحلة التعليم الابتدائي منظمة على الشكل التالي:

- ✓ **الطور الأوّل:** يتكون من السنتين الأولى والثانية وهو طور الإيقاظ والتلقين الأوّلي.
- ✓ **الطور الثاني:** يتكون من السنتين الثالثة والرابعة وهو طور تعميق التعلّمات الأساسية.
- ✓ **الطور الثالث:** يتكون من السنة الخامسة وهو طور التحكّم في اللغات الأساسية. **(وزارة التربية الوطنية، 2018 : ص 06)**

ومنه تتمثل أهداف أطوار التعليم الابتدائي في الآتي:

- ✓ الطور الأول من التعليم الابتدائي أو مرحلة **الإيقاظ والتعليم الأولي:** وعلى هذا الطور أن يشحن التلميذ بالرغبة في التعّلم والمعرفة، ينبغي أن يمكنه من البناء التدريجي لتعّلماته الأساسية عن طريق:
  - ➢ التحكّم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعّلمات بالتعبير الشفهي، والقراءة والكتابة. وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتمادا على كلّ المواد.
  - ➢ بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
  - ➢ المكتسبات المنهجية التي تكون قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة، وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حلّ المشكلات، التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة... الخ.

إن عدم التحكّم في اللغة (التعبير الشفهي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات (معرفة مختلف أشكال البرهان، المعرفة الرقمية، التحكّم في آليات العملية الحسابية) يمكن أن يعيق مواصلة التمدرس، فلابد إذن من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم والمعالجة.

- ✓ ويمكّن الطور الثاني من تعميق التعلّمات الأساسية، وتعليم اللغة الأجنبية الأولى.
- ✓ ويمكّن الطور الثالث من التحكّم في اللغات الأساسية، وفحص مدى اكتساب كفاءات من المواد وكفاءات عرضية يستهدفها التعليم الابتدائي.

- ✓ وينبغي أن يمكّن نظام التقويم في نهاية كلّ طور من وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنّب التسرّب وإعادة السنة. **(وزارة التربية الوطنية، 2009: ص 35 – 36).**

ثانيا: مناهج الجيل الثاني:

1. تعريف المنهاج:

1.1. لغة:

قال تعالى في سورة المائدة (الآية 48) «...**لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُم شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**...» فكلمة منهاج في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح، وأصل كلمة (منهاج) أو(منهج) هي الفعل نهَج نهجًا الطريق سلكه، والطريق النهج: أي البين الواضح.

يستعمل في اللغة العربية « المنهج » و « المنهاج » بنفس المعنى. **(ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، د س: ص 02)**

2.1. اصطلاحا:

هو مجموعة متنوعة من الخبرات، التي يتم تشكيلها، وإتاحة الفرصة للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة، أو مؤسسات اجتماعية أخرى، تتحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق، والتأثير.

في حين عرف **سعيد نافع** المنهاج على أنه: مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية، والثقافية، والرياضية، والفنية، والعلمية ..الخ، التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة، أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل، أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لنساعدهم على إتمام نموهم. **(ناجي تمار، وعبد الرحمان بن بريكة، د س: ص 03 – 08).**

كما يعرف **المنهاج** على أنه وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية فتحدد الإطار الإجباري لتعليم مادة ما، أو مجموعة المواد في طور تعليمي ويعكس فلسفة المجتمع، وثقافته، ويترجم مختلف النشاطات التعليمية التعلمية التي تسهم في التغيير المنشود للمجتمع وتطويره. **(لبنى بن سي مسعود، 2008: ص 33).**

ويعرف المنهاج التعليمي على أنه بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وهو نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة

الفضلى، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات، والمضامين، والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية، والتقنية، والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم، وكفاءات المعلم.

ويعتمد بناء المنهاج على احترام المبادئ الآتية:

- ✓ **الشمولية:** أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
- ✓ **الانسجام:** أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.
- ✓ **قابلية الانجاز:** أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.
- ✓ **الوجاهة:** السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج، والحاجات التربوية. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 06).**

باستعراض ما سبق نستنتج أنه اختلفت وجهات نظر الباحثين حول تحديد مفهوم المنهاج، فمنهم من نظر إليه على أنه مجموع الخبرات المتنوعة التي تخططها المدرسة وتهيؤها لطلبتها، ومنهم من نظر إليه على أنه وثيقة بيداغوجية تصدرها الوزارة التربية الوطنية لتعليم مادة، أو مجموعة من المواد، في حين أقر الفريق الآخر بأن المنهاج هو نوع من التشريع يهدف إلى تنظيم العملية التعليمية التعلمية.

وفي ضوء ما سبق من عرض واستنتاج نرى أن كثرة التعريفات، وتنوع اختلاف وجهات النظر حولها، نتاج طبيعي لاختلاف وجهات نظر المتخصصين، وفق الزوايا التي ينتهجونها.

3.1. المفهوم السوسيولوجي للمنهاج:

هو الرؤية أو المنظور الفكري الموجه إلى دراسة ما تحتويه المضامين المدرسية، وكذا التدخلات الاجتماعية في عمليات الانتقاء، والتنظيم المعرفي لمحتوى التعليم.

كما يشير على أنه المنظور الذي يهتم بدراسة كيفية تحقيق، أو إعداد البرامج، والمضامين التعليمية. **(ميمونة مناصرية، وأم الخير بدوي، 2014: ص 73)**

2. منهاج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

من الأمور المسلم بها عالميا أن المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود، وإنما تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية أو إدراج ، وتحيين معارف، أو تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي، أو تعزيز قيم الهوية الوطنية، والتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان، والمواطنة، والحفاظ على الحياة البيئية، ومن الجانب الفلسفي على تيسير الانسجام العمودي والأفقي بين المواد، كما ترتكز مناهج الجيل الثاني من الجانب المنهجي والبيداغوجي على مبدأين أساسيين هما: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والمقاربة النسقية. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 06).**

وسمحت مناهج الجيل الثاني بإدراج تحسينات في المناهج الحالية دون المماس ببنية المواد وحجمها الساعي، وهذه التحسينات مست المحتويات، وطرائق التعليم، بحيث تم التركيز على القيم الجزائرية والممارسة في القسم، وفهم الدروس بدل حفظها، واكتساب المهارات عوض التكرار، وتسعى مناهج الجيل الثاني من جعل التلميذ يكتسب مهارات ترتيب الأفكار، والتحليل، والاستنتاج، في المواد التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية، وتعد مناهج الجيل الثاني قفزة نوعية مقارنة بالجيل الأول التي لم تكن فيها المعارف، والمهارات محددة مسبقا، لأن المناهج الجديدة حددت بدقة المصطلحات ووحدت المعارف، والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للتلميذ، كما أقحمت هذا الأخير في العملية التربوية ليكون عنصرا فاعلا فيها، أما الأستاذ أصبح دوره التوجيه، والتقويم باستعمال الطرائق الحديثة في التدريس من خلال إشراك التلاميذ في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 07 – 08).**

3.أسباب وضع مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

من الأمور المسلم بها عالميا أن المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود، وإنما تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج، وبذلك عرفت المدرسة الابتدائية الجزائرية مع بداية السنة الدراسية 2016 – 2017 م مناهج الجيل الثاني التي أدخلت بدورها على المناهج السارية جملة من التحسينات، أهمها تمثلت في:

- ✓ تنظيم المحتويات المعرفية في ميادين تعليمية بدل الوحدات التعلمية.
- ✓ ترتيب وتنظيم الكفاءات المراد تنصيبها لدى المتعلمين إلى كفاءة شاملة في نهاية الطور، وكفاءة شاملة في نهاية السنة، وكفاءة ختامية في نهاية الميدان. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 05).**

ومما سبق تتمثل أسباب وضع مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية في الآتي:

- ✓ الغموض الذي اكتنف مناهج الجيل الأول خاصة المصطلحات.
- ✓ معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول.
- ✓ امتثالها للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي
- ✓ تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات. **(سارة غانم، 2017: ص 105)**
- ✓ إدراج معارف، ومواد جديدة وذلك بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي.
- ✓ تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي.
- ✓ إدخال تحسينات عن طريق التطبيق العادي للمناهج، وتعزيز الاختيارات المنهجية، وتعميقها.
- ✓ وعن طريق مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة، والطور، وذلك قصد معالجة سلبيات المناهج المعدة سابقا في عجالة من الأمر كل سنة على حدة، وبمواقيت غير مستقرة .

- ✓ التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع، وما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي، وبروز حاجات جديدة في مجال التربية. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 08).**

أما الجديد الذي أتت به مناهج الجيل الثاني في تعليمية اللغة العربية تتمثل في الأتي:

- ✓ ضمان وحدة التصور في جميع الميادين، وكذالك المواد، وتحديد الملمح بدقة.
- ✓ إعادة هيكلة ميدان اللغة وإدراج مصطلحات جديدة.
- ✓ عملي وقابل للتنفيذ والتطبيق في جميع الميادين مع سهولة تناوله من طرف المتعلمين.
- ✓ إعطاء أهمية للتعبير الشفوي باعتباره المنطلق الأساسي لجميع تصورات المتعلمين.
- ✓ إضافة وضعية مشكلة انطلاقية (الأم) تجمع الموارد في المقطع الواحد.
- ✓ وجود حصص لتعلم الإدماج وحصص تقويمية.
- ✓ التركيز على الجانب القيمي، ووضوح المفاهيم. **(سارة غانم، 2017: ص 106).**

4. مميزات وخصائص مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

تتميز مناهج الجيل الثاني من الجانب **التصوري بـ :**

- ✓ تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيما ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
- ✓ نموذج تربوي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة.

ومن **الجانب البيداغوجي** بـ:

- ✓ المقاربة بالكفاءات، ووضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.
- ✓ التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفتين التعديلية، والإقرارية عن طريق تقويم المسارات، والكفاءات.

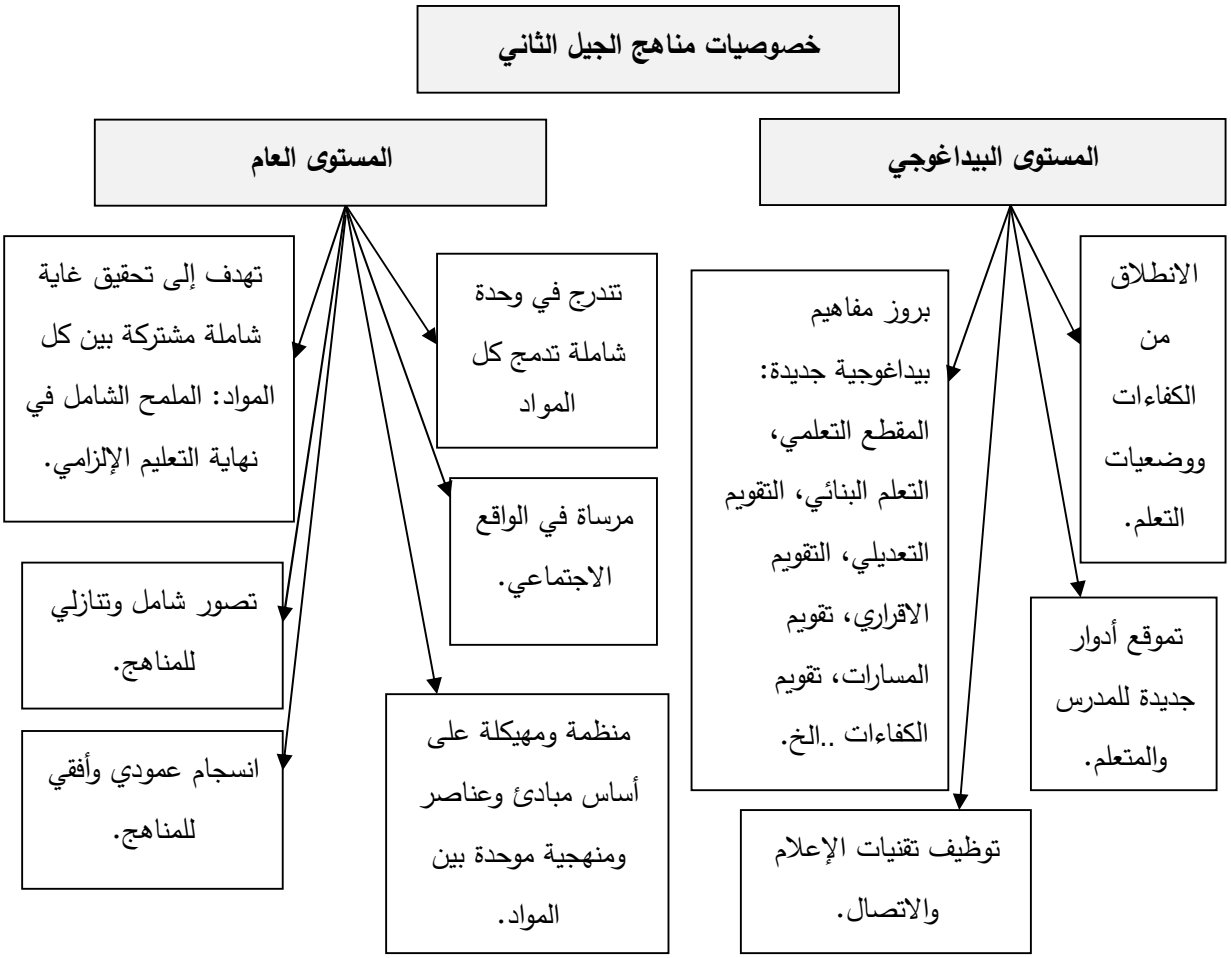
أما من **الجانب الديداكتيكي** بـ:

- ✓ هيكلة المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية، ومنظمة في ميادين.
- ✓ حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم، والتعلم.
- ✓ نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 08).**

ويمتاز منهاج الجيل الثاني بخصائص عدة نذكر منها:

- ✓ يتمحور منهاج الجيل الثاني حول التلميذ، ويجسد خبراته كمشروع للحياة، والإعداد لها.
- ✓ ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية، والعقلية، والبدنية في شمول، وتكامل، واتزان.
- ✓ يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام، والاكتشاف، والاستقصاء، والابتكار، والقدرة على حسن الاختيار، وإبداء المواقف، واتخاذ القرار.

- ✓ التركيز على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم، واستقلاله، واكتساب كفاءات وجيهة، ومتينة، ودائمة.
- ✓ تنمية كفاءات التعلم الذاتي.
- ✓ تنمية الكفاءات التي تسمح للتلاميذ بالاستعمالات المتنوعة للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية والاجتماعية، والمهنية. **(وزارة التربية الوطنية، 2018 : ص 14 – 15).**
- ✓ وتعد أهم خاصية لمنهاج الجيل الثاني هي اعتماده على **مبدأ الشمولية،** يقصد بها الانسجام في تقديم محتويات المواد وذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات، والملامح بشكل متجانس، **ومبدأ التدرج** يقصد به الانطلاق من مجالات معرفية ومفاهيم بسيطة للوصول إلى مفاهيم معقدة، مثال ذلك مفاهيم أولية، ومفاهيم تصنيفية، ومفاهيم ارتباطية. **(سارة غانم، 2017: ص 26).**



شكل رقم (05) يوضح خصوصيات مناهج الجيل الثاني. (وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 08).

5. أهم المصطلحات التي رافقت مناهج الجيل الثاني في المدرسة الابتدائية الجزائرية:

1.5. ملمح التخرج: إذا كان متعلقا بالمرحلة التعليمية، فهو الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة للميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات، وخاصيات كلفت المدرسة الجزائرية بمهمة تنصيبها لدى شباب الغد، أما إذا كان متعلقا بالمادة الواحدة، فهو عبارة عن مجموع الكفاءات الختامية.

2.5. المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، والصوتية، والدلالية، والنحوية، والصرفية، والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق، أو المكتوب محور العملية التعلمية.

3.5. المصفوفة المفاهيمية: هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، والكفاءات الختامية، والموارد.

4.5. الميدان: جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي تدرج في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج.

5.5. الموارد: هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة المستنبطة من المصفوفة المفاهيمية.

6.5. المخطط السنوي لبناء التعلمات: هو مخطط التعلم السنوي، وهو المخطط الذي يتحدد فيه الخطوط العريضة لما سيتم برمجته خلال السنة الدراسية، ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج.

7.5. المقطع التعلمي: هو مجموعة مرتبة، ومترابطة من الأنشطة، والمهمات، ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من اجل إرساء موارد جديدة، وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة، أو تحقيق كفاءات ختامية معينة.

8.5. وضعية تعلم الإدماج: تتمثل في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف، والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية، ومكتسباته مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولابد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تعد المتعلم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته، حيث يكون الفاعل في هذا النشاط، أما المعلم فيكون مشرفا، وموجها، وتنقسم وضعية تعلم الإدماج إلى ثلاثة أنواع: **إدماج جزئي** يرتبط بأنشطة البناء، والتدريب، **إدماج مرحلي** يرتبط بالكفاءة المرحلية، **إدماج نهائي** يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال السنة الدراسية.

9.5. بيداغوجيا المشروع: المشروع عمل كتابي فردي، أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ، والمتعلمين، وتجري مناقشته، وإنجازه داخل القسم، أما إعداده فيتم خارج القسم وداخله، وعبر مراحل تحت إشراف الأستاذ، ويعرض المشروع وفق معايير، وشروط محددة، وتبنت مناهج الجيل الثاني **بيداغوجيا المشروع** الذي من شأنه أن يحمل المتعلم على الممارسة الفعلية، وعلى الاندماج النفسي، والاجتماعي، فضلا عن بناء كفاءات جديدة، لذلك يقترح إنجاز عدة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي، انطلاقا من وضعيات حقيقية، وشبه حقيقية، وذلك من شأنه تدعيم ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتنمية روح تحدي العقبات، والصعاب لديهم.

10.5. الوضعية المشكلة: هي وضعية تعلمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير، والتحليل، وهي شاملة، ومركبة، وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية، والأحداث التي تواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة، والتساؤل وتدعو المتعلم للتفكير، واستحضار موارده المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية لحلها.

11.5. الوضعيات التعلمية: هي وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعيات رغم أنها من تصميم المدرس وإعداده، تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية، والثقافية، والاجتماعية « مكتسباتهما السابقة، تصوراتهم، صعوباتهم ...الخ »، ويشترط قبل بناء هذه الوضعيات طرح العديد من الأسئلة نذكر منها : ما هي الكفاءات الجديدة التي سيصبح المتعلمين قادرين على أدائها؟ ما هي الوسائل، والمعينات التي يمكن أن أضعها بين أيدي التلاميذ حتى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة ؟، كيف يمكن التحقق من النتائج المسجلة ؟ في صورة عدم تحقيق الأهداف، ما هي الأخطاء، أو العوائق التي تحول دون ذلك ؟ كيف يمكن بناء وضعيات للدعم، والعلاج الخاصة بهذه الأخطاء ؟، هذه جملة من الأسئلة التي يشترط على كل معلم، أو أستاذ أن يطرحها على نفسه خلال بنائه للوضعيات التعليمية.

12.5. الكفاءة: هي إمكانية توظيف المتعلم، وتجنيده لمجموعة مندمجة من المعارف، والمهارات بشكل ناجح، وبهدف حل وضعيات مشكلة.

13.5.الكفاءة الشاملة: هي هدف يسعى المعلم لتحقيقه خلال مرحلة تعليمية، أو طور تعليمي، أو سنة تعليمية، ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم.

14.5. الكفاءة الختامية: وهي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة دراسية واحدة.

15.5. مركبات الكفاءة : هي في غاية الأهمية تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصبح عملية أكثر في عملية التعلم، وبصفة عامة فإن هذه المركبات تركز على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم، والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة،

وبصفة عامة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية تتمثل في: مركبة خاصة بالجانب المعرفي، مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية، مركبة خاصة بالقيم.

16.5. الكفاءة العرضية أو الأفقية: هي كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد مثل: معالجة المعلومات، القراءة، الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.

17.5. مسرحة أحداث النص: هي أن يقدم المعلم نص فهم المنطوق، أو نص فهم المكتوب، اعتمادا على التمثيل، والتشخيص، وتحويله إلى نص مسرحي لأهداف بيداغوجية، وتربوية، مثل: تعميق فهم المتعلم، وتحسين مهارة القراءة لديه، وميزة مسرحة أحداث النص أنه أسلوب يستغل ميل المتعلم الصغير الفطري للعب، والتمثيل فيدخلهما في تنمية مهارة الاستماع، ومهارة القراءة، وبذلك يحقق الطفل غايتي اللعب، والتعلم. **(وزارة التربية الوطنية، 2018: ص 10 – 13).**

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. مجالات الدراسة.
3. المنهج المتبع في الدراسة.
4. مجتمع الدراسة.
5. أدوات جمع البيانات.
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

ثانيا: تحليل وتفسير نتائج الدراسة

1. تحليل بيانات الجداول وتفسيرها.
2. نتائج الدراسة.
3. اقتراحات لتجنب الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي ضمن مناهج الجيل الثاني.
4. **خاتمة**

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهمية هذه التقنية في الدراسات الميدانية على وجه الخصوص بما تسهم به في كشف الغموض وتوضيح الرؤية أمام الباحث حول الظاهرة المدروسة، بالإضافة إلى دورها في إبراز معطيات جديدة لم يستوفها الإطار النظري من البحث، ونظرا لأهمية هذه التقنية في إثراء الدراسة التي نحن بصدد معالجتها، وكذا إثبات بعض الحقائق التي جاءت بها الدراسة النظرية **(ليلى بن ميسة، 2010: ص 127)**، والتي تخص بالدرجة الأولى تعليمية أنشطة اللغة العربية (القراءة والكتابة) ضمن مناهج الجيل الثاني فقد تم اعتمادها، واستعنا بأداة **الاستبيان المغلق**، حيث وجهن 13 سؤال لمعلمي السنة ثانية ابتدائي الذين تلقوا تكوينا مفصلا على مناهج الجيل الثاني أنظر **الملحق رقم (01)**، وكذا حضرنا بعض الحصص المخصصة لنشاطي القراءة والكتابة، وتمت دراستنا الاستطلاعية في 05 مدارس ابتدائية، موزعة على مدرستان في مدينة بسكرة، و03 في القرى المجاورة لها، وهذا حتى تكونا نظرتنا شاملة وغير ضيقة، وكانت هذه الدراسة الاستطلاعية خلال أواخر شهر نوفمبر، وبداية شهر ديسمبر 2017 م، ولقد كانت هذه الدراسة بحق ذات فائدة لنا خاصة عند اطلاعنا على مناهج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي، والوثائق المرافقة لمنهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي 2016، وكذا دليل الأستاذ للتعليم الابتدائي بصفة عامة، ودليل الأستاذ السنة الثانية ابتدائي بصفة خاصة.

2. مجالات الدراسة:

1.2. المجال المكاني: تم إجراء هذه الدراسة على مستوى مدارس مقاطعة بسكرة 15، وبالتحديد في بلدية سيدي غزال، وبلدية لبشاش، وعددها 10 مدارس، حيث تضم بلدية سيدي غزال على 04 مدارس وهي: **ابتدائية يوسفي معمر** تحتوي على 03 معلمين للسنة الثانية، **ابتدائية شبشوب الصادق** تحتوي على معلمان للسنة الثانية، **ابتدائية إسماعيل بن حسين مسعودي** تحتوي على معلمان للسنة الثانية، **ابتدائية خليفة أحمد** تحتوي على 03 معلمين للسنة الثانية، في حين بلدية لبشاش ضمت 07 مدارس وهي: **ابتدائية بوستة محمد مختار** تحتوي على 04 معلمين للسنة الثانية، **ابتدائية سعادة إبراهيم** تحتوي على 03 معلمين للسنة الثانية، **ابتدائية دبابش لزهاري** تحتوي على معلمان للسنة الثانية، **ابتدائية لخضر بن كريبع** تحتوي على معلمان للسنة الثانية، **ابتدائية زيادي زيادي** تحتوي على معلم واحد للسنة الثانية.

2.2. المجال الزماني: تمت انطلاقتنا في الدراسة الميدانية بدءا بالدراسة الاستطلاعية والتي كانت أواخر شهر نوفمبر، وبداية شهر ديسمبر 2017 م، والتي مكنتنا من التعرف على الواقع الميداني قبل الخوض في تفاصيله، وكذا البحث عن متغيرات الدراسة وإمكانية توظيف الإجراءات المنهجية، وفي شهر فيفري 2018م بدأ الفصل في تجسيد الجانب الميداني لدراستنا، وذلك بعد تحديد المدارس التي تمت فيها

الدراسة الحالية، ومن ثم وزعنا الاستبيانات على معلمي السنة الثانية ابتدائي وإعادة جمعها من طرف ذات الجهة، وهذا كله كان من 22 فيفري إلى 15 مارس 2018 م، هذا الوقت سمح لنا باختيار أداة البحث، كما أن هذه الفترة الزمنية سمحت لنا بالتعامل مع أكبر عدد ممكن من المحكمين، ومعلمو السنة الثانية ابتدائي الذين يزاولون عملهم بشكل منتظم.

3.2. المجال البشري: قمنا بإجراء مسح شامل على كل معلمو السنة الثانية ابتدائي الذين يزاولون عملهم بشكل منتظم، وبالضبط في مدارس مقاطعة بسكرة 15، في كل من بلدية لبشاش، وبلدية سيدي غزال، لسنة 2017 – 2018 م، حيث كان عددهم 23 معلم في كل المؤسسات التي سبق ذكرها. إضافة إلى إجراء مقابلات مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي.

3. المنهج المتبع في الدراسة:

يعد المنهج طريقة تصور وتنظيم البحث، " وهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها. **(صلاح الدين شروخ، 2003: ص 90)**

كما يعتبر المنهج الوصفي طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة، أو موقف، أو أفراد، أو أحداث، أو أوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة، وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتغييرها، وكشف الجوانب التي تحكمها. **(بلقاسم سلاطنية، وحسان الجيلاني، 2004: ص 168).**

والمنهج الوصفي هو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة المدروسة، اعتمادا على جمع الحقائق، والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلا كافيا، ودقيقا لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج، وتعميمات عن الظاهرة. **(سليمان شحاتة، 2005: ص 337)**

اخترنا المنهج الوصفي في دراستنا للأسباب التالية:

لأنه الأنسب لهذه الدراسة فنحن بصدد وصف، وتحليل الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي في تعليمية أنشطة اللغة العربية (القراءة والكتابة) ضمن مناهج الجيل الثاني، كما يسمح لنا بجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات، والحقائق عن الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي في تعليمية أنشطة اللغة العربية (القراءة والكتابة) ضمن مناهج الجيل الثاني، ثم ترجمتها بطريقة كمية، وكذلك المنهج الوصفي يسمح بتطبيق كل أدوات جمع البيانات، وكل الأساليب الإحصائية.

واستخدمنا المنهج الوصفي من خلال وصفنا للصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي في تعليمية أنشطة اللغة العربية (القراءة والكتابة) ضمن مناهج الجيل الثاني، وكذا قمنا بوصف، وتحليل بيانات الدراسة بعد توظيف أدوات البحث، إضافة إلى ذلك قمنا بوصف، وتحليل إشكالية الدراسة المتمثلة

في صعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية ضمن مناهج الجيل الثاني، وهذا من خلال الوقوف على وصف الصعوبات التي تواجههم في نشاط القراءة، والكتابة.

4. مجتمع الدراسة:

قمنا بإجراء مسح شامل على معلمي السنة الثانية ابتدائي الذين يزاولون عملهم بشكل منتظم، وبالضبط في مدارس مقاطعة بسكرة 15، في كل من بلدية لبشاش، وبلدية سيدي غزال، لسنة 2017 – 2018 م، والذي بلغ عددهم 23 معلم.

المسح لغة: يعني تمرير اليد على شيء سائل لإزالته، وهو يعني هنا إزالة ما لطخ الشيء من سوائل أو غبار أو تراب، أو غيره ذلك من المواد، حتى نبرزه على حقيقته لغيرنا.

اصطلاحا: هو الطريقة العلمية التي تمكن الباحث من التعرف على الظاهرة المدروسة، من حيث العوامل المكونة لها، والعلاقات السائدة داخلها كما هي في الحيز الواقعي، وضمن ظروفها الطبيعية غير المصطنعة. **(بلقاسم سلاطنية، وحسان الجيلاني، 2012: ص 18 – 19)**

ويعرف المسح الشامل أيضا على أنه: محاولة منظمة للحصول على معلومات من جمهور معين أو عينة معينة، وذلك عن طريق استخدام استمارات البحث أو المقابلات. **(عبد الرحمن سيد سليمان، 2004: ص 141)**

يشمل مجتمع دراستنا على كل معلمو ومعلمات السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، دون استثناء، والجدول التالي يوضح عدد المدارس الابتدائية المطبقة فيها دراستنا الميدانية، وتوزيع المعلمين عليها:

جدول رقم (04) يوضح توزيع المعلمين على مدارس مقاطعة بسكرة 15

رقم	اسم المدرسة	عدد معلمي السنة الثانية ابتدائي	الموقع
01	يوسفي معمر	**03**	سيدي غزال
02	شبشوب الصادق	**02**	سيدي غزال
03	إسماعيل بن حسين مسعودي	**02**	سيدي غزال
04	خليفة أحمد	**03**	سيدي غزال
05	بوستة محمد مختار	**04**	لبشاش

06	سعادة إبراهيم	**03**	لبشاش
07	دبابش لزهاري	**02**	لبشاش
08	لخضر بن كريبع	**02**	لبشاش
09	زيادي زيادي	**01**	لبشاش
10	حامد عثمان	**01**	لبشاش

واقتصر توزيع الاستبيان على معلمي هذه السنة فقط ليجيبوا عليه، لكون سهولة نوعا ما تحديد الصعوبات التي تواجه هؤلاء، في تعليمية اللغة العربية على غيرهم من معلمي السنة الأولى ابتدائي، الذين يعانون من صعوبات عديدة، والتي يصعب الحكم عليها وإرجاعها لسبب معين، أضف إلى ذلك أن أغلب معلمي السنة الثانية تلقوا تكوينا على مناهج الجيل الثاني لمدة سنتين، فيما أن معلمي السنة الثالثة، والرابعة ابتدائي ليست لديهم الفكرة الكافية على هذه المناهج، لكونهم أول مرة يتلقوا تكويننا عليها في هذا الموسم الدراسي الجاري، في حين معلمي السنة الخامسة ابتدائي لا زالوا يجهلون معنى مناهج الجيل الثاني، أي أن مناهج الجيل الثاني لم تمس هذه السنة إلى حد الساعة.

وتجدر الإشارة إلا أنه تم اختيار مقاطعة بسكرة 15، وذلك للتسهيلات التي وجدناها فيها دون غيرها.

5. أدوات جمع البيانات:

من مميزات البحث الوصفي أنه يحتاج إلى عدة أدوات مثل: الاستبيان، المقابلة، سبر الآراء، الاختبار، الاستمارة ...الخ، ويلجأ الباحث إلى هذه الأدوات قصد التعرف على الظاهرة المدروسة، وتحديد الوضع الآني لها، وفي هذا الصدد يقول " **عبد الباسط محمد حسين** ": « تسعى الدراسة الوصفية إلى جمع الحقائق، والبيانات عن ظاهرة، أو موقف معين » **(ليلى بن ميسية، 2010: ص 133).**

انطلاقا من طبيعة الدراسة وتوخينا للدقة والموضوعية في النتائج فقد تم الاعتماد على استمارة الاستبيان كأداة أساسية، ومحورية، والملاحظة، ودليل المقابلة، كأداتين فرعيتين مدعمتين، حتى يتم جمع البيانات، والحقائق المطلوبة التي تخدم التساؤلات المطروحة، وسيتم ذكر هذه الأدوات المستخدمة تبعا بحسب الأهمية:

1.5. استمارة الاستبيان: هي أداة جمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب. **(فوزي غرايبة، وآخرون، 2002: ص71).**

وعرفها **موريس أنجرس** على أنها: تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، هذا ما يسمح بالقيام بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية،

وإقامة مقارنات كمية، إن الاستمارة هي وسيلة للدخول في اتصال بالمخبرين بواسطة طرح الأسئلة عليهم وبنفس الطريقة بهدف استخلاص اتجاهات وسلوكيات كبيرة من مجموعة من الأفراد، انطلاقا من الأجوبة المتحصل عليها. **(موريس أنجرس، 2004: ص 204).**

واعتمدنا في دراستنا على **الاستبيان المغلق – المفتوح:** هو أكثر الاستبيانات شيوعا، ويحتوي على نوعين من الأسئلة: الأول يتضمن أجوبة محددة للمستجيب سلفا وعليه اختيار إحداها، الثاني يتوقع أجوبة غير محددة يضعها المستجيب بألفاظه وبعباراته، وفي كثير من الحالات يجد الباحث أنه لابد وأن يستخدم هذين النوعين من الأسئلة للحصول على معلومات تتناول جميع جوانب المشكلة التي يقوم بدراستها، ومن مزايا هذا النوع من الاستبيانات أنه يحاول تجنب بعض عيوب الاستبيان المقفل، والاستبيان المفتوح، ففي الوقت الذي يحصل فيه على معلومات محددة سهلة التصنيف والتفسير، يعطي الباحث فرصة للمستجيب للتعبير عن رأيه وشرح إجاباته ووضعها في إطار خلفياتها المناسبة، وما من شك أن طبيعة المشكلة التي يبحثها الدارس تملي عليه نوع الاستبيان الذي يجب أن يستعمله لجمع البيانات. **(فوزي غرايبة، وآخرون، 2002 : ص 74).**

وقصد التأكد من صدق الأداة المستخدمة والمتمثلة في استمارة الاستبيان تم اللجوء إلى تقنية صدق المحكمين المعتمدة في مثل هذه البحوث، حيث عرضت على خمس أساتذة جامعيين من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، شعبة علم اجتماع بجامعة بسكرة وهم: **دليلة خينش، نجاة يحياوي، ميمونة مناصرية، صباح غربي، صباح سليماني،** وذلك بهدف إبداء الرأي حول الأسئلة، والعبارات المستخدمة، ومدى ملاءمتها لتحقيق الغرض الذي أعدت لأجله، ومدى استيفائها لجمع جوانب المشكلة المطروحة، حيث كان إجماعهم على أهمية الأسئلة المعتمدة، وصدق بعض العبارات ودقتها، مع إشارتهم إلى ضرورة إجراء بعض التغييرات، والتي شملت بعض العبارات، وإضافة أخرى، وترتيب بعضها، وتم تعديلها، وإعادة ترتيب بنودها وفقا لملاحظات المحكمين، وفي الأخير جاء الاستبيان في شكله النهائي أنظر **الملحق رقم (02).**

وقد تمت صياغة أسئلة استمارة الاستبيان وفق تساؤلات الدراسة، وكذلك اعتمادا على الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها مع بعض معلمي السنة الثانية ابتدائي، ومنه جاءت استمارتنا مقسمة على المحاور التالية:

- ✓ **المحور الأول:** وتضمن البيانات الشخصية الخاصة بأفراد مجتمع البحث، وشمل الأسئلة من 1 – 4 (الجنس، المستوى العلمي، الصفة، الخبرة).
- ✓ **المحور الثاني:** وتضمن: الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني.

- ✓ **المحور الثالث:** وتضمن: الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني.

2.5 الملاحظة: وتأتي الملاحظة الأداة الفرعية، والمدعمة الثانية التي اعتمدنا عليها في دراستنا، وذلك بالانتقال إلى المدارس الابتدائية التي شملتها دراستنا.

ويمكن تعريفها على أنها: الأداة الأولية لجمع المعلومات وهي النواة التي يمكن أن يعتمد عليها للوصول إلى المعرفة العلمية، وفي أبسط تعاريفها النظر إلى الأشياء وإدراك الحالة التي هي عليها. **(سميرة ونجن، 2012: ص 194).**

ولقد اخترنا في دراستنا بالذات على **الملاحظة المنظمة:** وهي النوع المضبوط من الملاحظة العلمية، حيث يخطط لها مسبقا، وتخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظ، ومادة الملاحظة، كما يحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان، والمكان، وغالبا ما يستعان فيها بالوسائل الميكانيكية كمسجلات الصوت، والكاميرا، وغيرها. **(فوزي غرايبة، وآخرون، 2002: ص 51 – 52).**

3.5. المقابلة: وتأتي المقابلة الأداة الفرعية، والمدعمة الثالثة، التي تم اعتمادها في هذه الدراسة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي، نظرا لأهميتها في الكشف عن جوانب تخدم أسئلتها، ويمكن تعريفها بأنها:

تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بكيفية منعزلة، غير أنها تستعمل في بعض الحالات إزاء المجموعات من أجل استجوابهم بطريقة نصف موجهة والقيام بسحب عينة كيفية بهدف التعرف بعمق على المستجوبين ". **(موريس أنجرس، 2004: ص 197).**

كما تعرف أيضا بأنها: تفاعل لفظي يتم بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما وهو القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات، أو التعبيرات لدى المبحوث، والتي تدور حول أرائه ومعتقداته. **(فوزي غرايبة، وآخرون، 2002: ص 61).**

وبعد إعدادنا لدليل المقابلة، تم توزيعها على مجموعة من المحكمين، وذلك بهدف إبداء الرأي حول الأسئلة، والعبارات المستخدمة، ومدى ملاءمتها لتحقيق الغرض الذي أعدت لأجله، ومدى استيفائها لجمع جوانب المشكلة المطروحة، وتم تصحيحها، وإعادة ترتيب بنودها وفقا لملاحظات المحكمين، وفي الأخير جاءت استمارة المقابلة في شكلها النهائي **أنظر الملحق رقم (03).**

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لقد اعتمدنا في تفريغ بيانات الاستمارة على بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والتي تمثلت في:

1.6. التكرارات: وهي عدد الحالات في مجموعة أو فئة معينة باعتبارها تكرارات لظهور هذه الحالات، أو القيم، أو الأفراد داخل العينة. **(سميرة ونجن، 2012: ص 198).**

6.2. النسبة المئوية: تم استخدام النسبة المئوية والتي هي إحدى الطرق الإحصائية، وتحسب بالقانون التالي: **(رشيد زرواتي، 2002: ص 220)**

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع التكرارات}}$$

وقد استعمل هذا النوع من الأساليب الإحصائية في هذه الدراسة للاعتبارات التالية:

- ✓ ملائمة المتوسط الحسابي للمنهج المستخدم في الدراسة.
- ✓ سهولة حساب التكرارات، والمتوسط الحسابي، واعتمادهما على كل القيم دون إهمال لأحدهما، أو بعضهما.
- ✓ بالإضافة إلى صغر حجم مجتمع الدراسة.

ثانيا: تحليل وتفسير نتائج الدراسة.

1. تحليل بيانات الجداول وتفسيرها:

المحور الأول: البيانات شخصية:

جدول رقم (05) : يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	02	% 08.70
أنثى	21	% 91.30
المجموع	**23**	**% 100**

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية المبحوثين المستجوبين إناث، حيث قدرت نسبتهن بـ **91.30 %**، في حين بلغت نسبة الذكور بـ **08.70 %**، وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بنسبة الإناث، ولعل السبب الرئيس في هذا هو انصراف الذكور إلى قطاعات أخرى، في حين يرجع ارتفاع العنصر الأنثوي في قطاع التربية والتعليم إلى ما يوفره لهن من امتيازات، في كثرة العطل التي تتحصل عليها المرأة مثل (فترة المرض، فترة الأمومة ...الخ)، إضافة إلى ذلك توفر عامل التقدير، والاحترام للمرأة المفقود في القطاعات الأخرى، خاصة الوظائف الإدارية.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المستوى العلمي.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	18	% 78.26
ماستر	02	% 08.70
معاهد متخصصة	03	% 13.04
المجموع	**23**	**% 100**

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة أفراد مجتمع البحث المتحصلين على شهادة ليسانس بلغت **78.26 %**، وهذا يرجع إلى استقبال قطاع التربية والتعليم خاصة مرحلة التعليم الابتدائي كل خريجي الجامعات على غرار تخصصاتهم، رغبة في امتصاص البطالة، غير أن هذا الاستقبال الخالي من الغربلة سينعكس سلبا في تدني مستوى تلاميذ هذه المرحلة، ومنه باقي المراحل التعليمية الأخرى، أما نسبة أفراد مجتمع البحث الحاملين لشهادة الماستر قدرت بـ **08.70 %**، في حين بلغت نسبة المبحوثين المتبقية وهم من خريجي معاهد متخصصة بـ **13.04 %**، وقد يرجع انخفاض هذه الفئة بسبب اتجاههم إلى مجال التفتيش، والإدارة، أو إلى التقاعد المبكر.

الجدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الصفة في العمل.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
مرسم	17	% 73.91
متربص	02	% 08.70
مستخلف	04	% 17.39
المجموع	**23**	**% 100**

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن المعلمين المرسمين يمثلون الأغلبية، إذ بلغت نسبتهم بـ **73.91 %**، وهم من ذوي الأقدمية، والخبرة المهنية في قطاع التربية والتعليم بحيث يسهمون في عملية تحسين المستوى التعليمي للمتعلمين، وأن الاستقرار، والثبات على معلم واحد يسهم في ترك أثار إيجابية على المتعلم، أما نسبة المعلمين المتربصين بلغت **08.70 %**، وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بسابقتها توحي إلى وجود نقص في بعض المبادئ والأسس التي تسهم في ارتفاع المستوى التعليمي للمتعلمين، في حين قدرت نسبة المعلمين المستخلفين بـ **17.39 %**، وهي نسبة معتبرة تؤدي المعلمين إلى اللامبالاة بتلاميذهم، وعدم الاستقرار عليهم، ومنه يتذبذب مستواهم التعليمي، لأن المعلم المستخلف يحرم من الأيام التكوينية المبرمجة للمعلمين المرسمين، والمتربصين، فهو بذلك يقدم دروسه بالاستعانة على المناهج، والوثيقة المرافقة، ودليل الأستاذ، إضافة إلى احتكاكه مع زملائه من أجل أخذ الخبرة، والمعرفة، وتبقى هذه الأخيرة نسبية وغير كافية، ومنه يبقى المتعلم هو المتضرر الوحيد.

الجدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الخبرة في العمل.

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
[01 – 05]	15	% 65.22
[05 – 10]	04	% 17.39
[10 – فما فوق]	04	% 17.39
المجموع	**23**	**% 100**

من خلال الجدول أعلاه تتضح لنا أن نسبة المبحوثين الذين تتراوح مدة عملهم مابين **[01 – 05]** قدرت بـ **65.22 %**، وهي الفئة الغالبة في مجال التربية والتعليم، في حين تساوت نسبة الفئة التي تتراوح مدة عملها مابين **[05 – 10]** مع الفئة التي تتراوح مدة عملها مابين **[10 – فما فوق]**، والتي قدرت بـ **17.39 %**.

والملاحظ من خلال المعطيات السابقة أن الفئة الغالبة في تدريس السنة الثانية ابتدائي هي التي تراوحت مدة عملها **[01 – 05]**، الأمر الذي يوحي بنقص خبرتهم المهنية في التدريس، وهذا مؤشر يدل على ضرورة تكثيف الأيام التكوينية لهؤلاء، بالإضافة إلى الاستعانة بزملائهم ذوي الخبرة المهنية الطويلة، غير أن الأمر المطمئن هو أن أغلبهم تلقوا تكوينا عل مناهج الجيل الثاني لمدة سنتين.

المحور الثاني: الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب قراءة تلميذ السنة الثانية ابتدائي نصوصا بسيطة قراءة سليمة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	10	% 43.48
بعضهم	13	% 56.52
لا يقرؤون قراءة سليمة	0	% 0
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة أفراد مجتمع البحث الذين أفصحوا بأن تلاميذهم يستطيعون قراءة نصوصا بسيطة قراءة سليمة بلغت **43.48%**، وهي نسبة معتبرة توحي بأن أغلب تلاميذ هذه السنة يفكون الرموز ويقرؤون قراءة سليمة لنصوص بسيطة من مختلف الأنماط ويفهمونها مع التركيز على النمطين الحواري، والتوجيهي **(وزارة التربية الوطنية، 2016 : ص 13)**، أما نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين أقروا أن بعضهم فقط يستطيع قراءة نصوص بسيطة قراءة سليمة قدرت **بـ 56.52 %**، وهي نسبة فاقت النصف الأمر الذي يوحي بأنه يوجد تلاميذ من السنة الثانية ابتدائي لا يقرؤون قراءة سليمة لنصوص بسيطة، وهذا قد يرجع لطول وصعوبة هذه النصوص، أو للصعود الآلي من السنة الأولى إلى السنة الثانية دون أن يكونوا أهلا لذلك، في حين انعدمت نسبة المبحوثين الذين نفوا أن هناك تلميذ من السنة الثانية ابتدائي لا يستطيع قراءة نصوص بسيطة قراءة سليمة.

ومن خلال حضورنا الميداني لاحظنا أن معظم نصوص القراءة المبرمجة للسنة الثانية ابتدائي طويلة نوعا ما عن تلميذ هذه السنة، خاصة أنه مازال في بداية مرحلة القراءة، واكتشاف أنماط النصوص **أنظر ملحق رقم 04**، وللتأكد أكثر اطلع على كتاب اللغة العربية الموجه للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، إضافة لذلك لاحظنا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يحفظون نصوص القراءة حفظا آليا دون فهم لها. وهذا بدوره يشير إلى ضرورة ربط القراءة بالفهم **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنتين والخميس 05-08 مارس 2018 م)**

ومن خلال أجوبة الاستمارة، وتحليلنا للوثائق المرافقة لمناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية، وكذا تحليلنا لدليل الأستاذ للسنة الثانية ابتدائي، واطلاعنا على جميع الأوراق الخاصة باللغة العربية، ومؤشرات الكفاءة التي ينبغي لتلميذ السنة الثانية ابتدائي تحقيقها ضمن مناهج الجيل الثاني. اتضح لنا أن هذا الأخير يقرأ نصوص بسيطة قراءة سليمة. غير أن ذلك يختلف تماما على الواقع الذي لاحظناه في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، إذ وجدنا أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يحفظون نصوص القراءة حفظا آليا دون فهم لها.

جدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب قراءة تلميذ السنة الثانية ابتدائي من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	11	% 74.83
بعضهم	12	% 52.17
لا يقرؤون	0	% 0
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يبين الجدول أعلاه أن أعلى نسبة من أفراد مجتمع البحث الذين أكدوا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يقرءون من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما قدرت **بـ 74.83 %**، وهذا يدل على أن تلميذ هذه السنة يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكون من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما، قراءة سليمة ويفهمها **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 10)**، أما نسبة أفراد مجتمع البحث الذين أجابوا **بـ بعضهم** قدرت **بـ 52.17 %** وهي نسبة فاقت النصف. الأمر الذي يوحي بأن هناك تلاميذ من السنة الثانية ابتدائي يستطيعون قراءة نصوص قصيرة، مشكولة شكلا تاما، وآخرين لا يستطيعون، في حين انعدمت نسبة المعلمين الذين نفوا أن تلميذ السنة الثانية ابتدائي لا يستطيع قراءة نصوصا بسيطة مشكولة شكلا تاما.

ومما سبق يتضح لنا أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي متفاوتين في المستوى التعليمي، حيث فيهم من يستطيع قراءة نصوصا متكونة من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تاما، في حين يوجد من يقرأ في مستوى يقل كثير عما يتوقع منه، وهذا يدل على وجود الفروق الفردية بينهم، لكن الواقع هو عكس ذلك تماما، إذ لاحظنا من خلال حضورنا الميداني أن أغلب تلاميذ هذه السنة لا يمتلكون مفاتيح القراءة

الجيدة، وإنما هم يحفظون النصوص حفظا تلقائيا دون فهم لها (**ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018 م**)، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال **الجدول رقم (09)** الذي يوضح أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يحفظون نصوص القراءة حفظا آليا دون فهم لها.

من خلال ما سبق، ونتائج الاستمارة، وتحليلنا للوثائق المرافقة لمناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية، ودليل الأستاذ للسنة الثانية ابتدائي، واطلاعنا على جميع المذكرات الخاصة باللغة العربية، ومؤشرات الكفاءة التي ينبغي لتلميذ السنة الثانية ابتدائي تحقيقها ضمن مناهج الجيل الثاني. تبين أن هذا الأخير يستطيع قراءة نصوص قصيرة، مشكولة شكلا تاما. غير أن الملاحظات التي قمنا بها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، أثبتت عكس ذلك. إذ وجدنا أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يمتلكون مفاتيح القراءة الجيدة، ويحفظون نصوص القراءة حفظا آليا دون فهم لها.

جدول رقم (11) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب فهم تلميذ السنة الثانية ابتدائي للمعنى الظاهر في النص المكتوب.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	12	% 52.17
بعضهم	09	% 39.13
لا يفهمون	02	% 08.70
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال الجدول أعلاه تتضح لنا نسبة أفراد مجتمع البحث الذين أجابوا **بـ أغلبهم** قدرت **بـ 52.17 %**، وهي نسبة فاقت النصف، وهذا يدل على أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يفهمون المعنى الظاهر في النص المكتوب، وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017 م)**، أما نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين أجابوا **بـ بعضهم** قدرت **بـ 39.13 %**، في حين بلغت نسبة أفراد مجتمع

الدراسة الذين أكدوا أن تلميذ السنة الثانية ابتدائي لا يفهم المعنى الظاهر للنص بـ **08.70 %** وهي نسبة ضعيفة.

والملاحظ من خلال المعطيات السابقة، أن النسبة الغالبة هي نسبة المعلمين الذين أكدوا أن تلاميذهم يفهمون المعنى الظاهر في النص المكتوب، الأمر الذي يوحي بأن تلميذ السنة الثانية ابتدائي يستطيع استخراج معلومات من النص المكتوب ويفهمها في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني، والعقلي. **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 12)**، أما نسبة المعلمين الذين يرون أن هناك تلاميذ يفهمون المعنى الظاهر للنص المكتوب، وآخرون لا يفهمون هي نسبة معتبرة، وهذا يدل على أن هناك فروق فردية بين التلاميذ.

مما سبق يتضح لنا جليا أن أجوبة الاستمارة لم تختلف كثيرا على ما جاءت به كل من: الوثائق المرافقة لمناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية، ودليل الأستاذ للسنة الثانية ابتدائي، وكذا مؤشرات الكفاءة التي ينبغي لتلميذ السنة الثانية ابتدائي تحقيقها ضمن هذه المناهج الجديدة. إذ يظهر وجود اتفاق وتشابه كبيرين في نتائج الاستمارة، وأهداف مناهج الجيل الثاني الموجهة لتلميذ السنة الثانية ابتدائي، وهذا التقارب يؤكد لنا حقيقة أن معظم تلاميذ هذه السنة يفهمون المعنى الظاهر للنص المكتوب.

جدول رقم (12) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب فهم تلميذ السنة الثانية ابتدائي للمعنى الضمني في النص المكتوب.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	02	% 08.70
بعضهم	18	% 78.26
لا يفهمون	03	% 13.04
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد مجتمع البحث يرون بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يفهمون المعنى الضمني في النص المكتوب، والذي بلغت نسبتهم بـ **78.26 %**، أما فيما يخص نسبة الذين أكدوا أن أغلبهم يفهمون ذلك قدرت بـ **08.70 %**، في حين بلغت النسبة المئوية لأفراد مجتمع البحث الذين أقروا بأن تلميذ السنة الثانية ابتدائي لا يفهم المعنى الضمني للنص المكتوب بـ **13.04 %.**

ونلاحظ من خلال المعطيات السابقة أن نسبة الذين أجبوا بالإثبات، والنفي متقاربة، وإن دل هذا التخبط في الإجابة على شيء فإنه يدل على أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يفهمون المعنى الضمني في النص المكتوب، الأمر الذي يوحي أن عمرهم الزمني، والعقلي لا زال لا يستوعب فهم، واستنتاج المعاني الضمنية في النصوص المقروءة، وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017م).** ومن خلال حضورنا الميداني لاحظنا أن معلمي السنة الثانية ابتدائي يقرؤن نصوص القراءة أكثر من مرة، ويحاولون تبسيطها للتلاميذ قدر المستطاع حتى يتسنى لهم فهم المعنى الظاهر في النص المقروء، ورغم ذلك يجدون صعوبة في الفهم **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين 05 – 08 فيفري 2018).**

يتبين لنا من خلال أجوبة الاستمارة، وما تم تدوينه من ملاحظات في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م. أن معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يعجزون على فهم، واستنباط المعاني الضمنية للنصوص المكتوبة. وهذا بدوره يشير إلى ضرورة إعادة النظر في مناهج الجيل الثاني الموجهة لتلميذ السنة الثانية ابتدائي، وجعلها مرنة، وبسيطة تتماشى وعمره الزمني، والعقلي.

جدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تدريب أساتذة السنة الثانية ابتدائي تلاميذهم على التزام علامات الوقف.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	12	% 52.17
أحيانا	11	% 47.83
أبدا	0	% 0
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أكدوا أنهم يدربون تلاميذهم على التزام علامات الوقف قدرت **بـ 52.17 %**، وهي نسبة فاقت النصف، الأمر الذي يوحي أن أغلب معلمي السنة الثانية ابتدائي ضميرهم المهني حي، ويحاولون قصارى جهدهم من أجل تحسين

المستوى التعليمي للتلاميذ. ومن خلال حضورنا الميداني لاحظنا هؤلاء يدربون تلاميذهم على القراءة المسترسلة، واحترام علامات الوقف، إضافة لذلك لا حظنا أن معظم معلمو السنة الثانية ابتدائي من ذوي الخبرة المهنية الطويلة، الأمر الذي انعكس بالإيجاب على المتعلم، ومنه يتضح لنا أنهم يؤدون مهنتهم على أكمل وجه. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018 م).** أما نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أحيانا ما يدربون تلاميذهم على التزام علامات الوقف فقد قدرت **بـ 47.83 %**، وهي نسبة معتبرة، وقد يرجع السبب في ذلك لعدم صبرهم، أو ضيق الوقت المخصص للحصة، إضافة إلى ذلك لاحظنا أغلب الأقسام التي أجرينا فيها دراستنا الميدانية كانت مكتظة بالتلاميذ، حيث وصلت نسبتهم تقريبا إلى 45 تلميذ في القسم الواحد. **(ملاحظة الأقسام يومي يوم الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018)**، وهذا ليس بالأمر الهين. حيث لا يستطيع المعلم أن يدرب كل تلميذ لوحده على التزام علامات الوقف، وذلك لأنه مقيد بالوقت، وعليه إتمام البرنامج في الأجل المحدد، فكثرة عدد التلاميذ على العدد المطلوب في القسم الواحد، تخلق جو تسوده الفوضى، وتحد من قدرته على التعامل مع الفروق الفردية، ومنه يركز على الجالسين في الطاولات الأولى ويتجنب الباقين. في حين انعدمت نسبة أفراد مجتمع البحث الذين نفوا أنهم لا يدربون تلاميذهم على التزام علامات الوقف.

من خلال ما سلف ذكره، ونتائج الاستمارة، وما تم التوصل إليه من ملاحظات على بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م. اتضح لنا أن الاكتظاظ الصفي يؤثر بالسلب على المعلمين، حيث منعهم من تدريب كل تلميذ لوحده على التزام علامات الوقف. وهذا بدوره يشير إلى ضرورة التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد، خاصة في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وكل هذا من شأنه يسهم في دعم تعليمية اللغة العربية ونجاحها، ومنه الحد من بعض الصعوبات التي تواجه المعلمين.

جدول رقم (14) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب التزام تلميذ السنة الثانية ابتدائي لعلامات الوقف أثناء القراءة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	06	% 26.09
بعضهم	17	% 73.91
لا يلتزمون	0	% 0
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أفراد مجتمع البحث الذين أكدوا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يلتزمون لعلامات الوقف أثناء القراءة قدرت نسبتهم المئوية **بـ 26.09 %** وهي نسبة معتبرة، الأمر الذي يوحي على أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يكتشفون دلالات علامات الوقف، ويحترمونها **(وزارة التربية الوطنية، 2016: ص 21)**، إضافة إلى ذلك أغلب معلمي هذه السنة مهتمين بتلاميذهم، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال **الجدول رقم (13)** الذي يوضح أن أغلب معلمي السنة الثانية ابتدائي يدربون تلميذهم على التزام علامات الوقف، أما نسبة أفرد مجتمع البحث الذين يرون بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يلتزمون لعلامات الوقف أثناء القراءة قدرت **بـ 73.91 %** وهي نسبة جد مرتفعة، وهذا يدل على وجد فروق فردية بين التلاميذ، الأمر الذي جعل بعضهم يلتزمون بعلامات الوقف أثناء القراءة، وبعضهم يخالفون ذلك، في حين انعدمت نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين نفوا أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يلتزمون لعلامات الوقف أثناء القراءة.

يتضح لنا من خلال معطيات الاستمارة، والملاحظات التي شاهدناها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م. أن تلاميذ هذه السنة لا زالوا في المراحل الأولى من تعلم القراءة، الأمر الذي انعكس عليهم بالسلب وجعلهم يتعثرون في بعض الأمور، لكن المعلم الذكي سيستغل تعثرات المتعلمين لبناء أنشطة علاجية تمكنهم من تخطي صعوباتهم، ومنه يوفر على نفسه الكثير.

جدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب استنتاج تلميذ السنة الثانية ابتدائي أحكاما من النص المكتوب.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	01	% 04.35
بعضهم	17	% 73.31
لا يستنتجون	05	% 21.74
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال الجدول أعلاه تتضح لنا أن نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين يرون بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يستنتجون أحكاما من النص المكتوب قدرت بـ **73.31 %**، أما نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أكدوا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يستنتجون أحكاما من النص المكتوب قدرت بـ **04.35 %**. في حين بلغت نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين يرون أن تلاميذ هذه السنة لا يستنتجون أحكاما من النص المكتوب بـ **21.74 %**.

والملاحظ من خلال المعطيات السابقة أن النسبة الغالبة، هي نسبة المعلمين الذين يرون بعض تلاميذهم يستنتجون أحكاما من النص المكتوب، الأمر الذي يوحي أن هناك فروق فردية بين التلاميذ، ثم تلتها نسبة الذين يرون أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يستنتجون أحكاما من النص المكتوب، وهذا يدل على أن مستواهم الدراسي، وكذا عمرهم الزمني، والعقلي لا يسمح لهم بذلك، وهذا ما تم ملاحظته من خلال حضورنا الميداني أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي هم في بداية التعلم ولا زالوا يتعثرون في بعض الأمور (**ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018**). الأمر الذي انعكس عليهم بالسلب وجعلهم غير قادرين على استنتاج الأحكام من النصوص المكتوبة، وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017 م)**، أما المعلمين الذين أقروا أن تلميذهم يستنتجون أحكاما من النص المكتوب كانت نسبتهم جد ضعيفة، وإن دلت هذه النسبة عن شيء فإنها تدل على أن الموهوبون فقط هم من يستطيعون ذلك.

ومن خلال معطيات الاستمارة، والملاحظات التي شاهدناها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م. تبين لنا أن مناهج الجيل الثاني الموجهة لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي جد صعبة، حيث لم تراعي لا لعمرهم العقلي، ولا الزمني، بل طبقت دون تجريب على عينات من التلاميذ، خاصة المدارس الموجودة في المناطق النائية.

جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تلاءم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني والقدرات العقلية لتلميذ السنة الثانية ابتدائي.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
غالبا	05	% 21.74
أحيانا	15	% 65.22
أبدا	03	% 13.04
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن النسبة المئوية الأكبر هي نسبة أفراد مجتمع البحث الذين أجابوا **بـ أحيانا** تتلاءم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني والقدرات العقلية للتلميذ، حيث قدرت **بـ 65.22 %**، أما نسبة الذين أقروا بأنها تتلاءم والقدرات العقلية للتلميذ فقد قدرت **بـ 21.74 %**، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج المقابلة التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي وضحت أن النصوص المبرمجة في كتاب اللغة العربية لتلميذ السنة الثانية ابتدائي ضمن مناهج الجيل الثاني ملائمة لقدراته العقلية، ولا إشكال فيها. **(مقابلة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018 م).** في حن بلغت نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذي يرون النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم والقدرات العقلية **بـ 13.04 %.**

ونلاحظ من خلال المعطيات السابقة أن نسبة الذين أجابوا بالإثبات والنفي نوعا ما متقاربة، وإن دل هذا التخبط في الإجابة على شيء فإنه يدل على أن النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني معظمها لا تتلاءم والقدرات العقلية لتلميذ السنة الثانية ابتدائي **أنظر الملحق رقم 05**، حيث لا حظنا من خلال حضورنا الميداني أن تلميذ هذه السنة يجد صعوبة في محاكاة النص المقروء، ويعتبره رموزا مشفرة، فعقله لا زال لا يستطيع استيعاب المصطلحات الصعبة المناقضة لعمره العقلي، والزمني، فالتلميذ رغم صغر سنه إلا أنه يفرق بين ما هو معقول، وما هو غير معقول، إضافة إلى ذلك لاحظنا أن أغلب المصطلحات

الجديدة التي يدرسها التلميذ في نشاط القراءة غير مرتبطة بالمواد الأخرى **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018).**

ومن خلال ما سبق، ونتائج الاستمارة، وتحليلنا لكتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثانية ابتدائي، وكذا الملاحظات التي لاحظناها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، اتضح لنا أن هناك بعض النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم والقدرات العقلية للتلميذ السنة الثانية ابتدائي، ولا تراعي الفروق الفردية بينهم، وهذا مؤشر يدل على ضرورة إعادة النضر في هذه المناهج، وربط كل المواد مع بعض، حتى يتمكن التلميذ من فهمها والتكيف معها. غير أن ذلك يختلف تماما على أجوبة المقابلة. إذ أكدت أجوبة هذه الأخيرة على أن النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية لتلميذ السنة الثانية ابتدائي ضمن مناهج الجيل الثاني ملائمة لقدراته العقلية، ولا إشكال فيها، وهذا الاختلاف بدوره يشير إلى شيء واحد. ألا هو أن المفتشون لا يريدون الإفصاح، أو المساس بقرارات الوزارة.

جدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تلاءم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني والواقع الاجتماعي لتلميذ السنة الثانية ابتدائي .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
غالبا	05	% 21.74
أحيانا	16	% 69.56
أبدا	02	% 08.70
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أقروا أن النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني تتلاءم والواقع الاجتماعي للتلميذ قدرت **بـ 21.74 %**، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج المقابلة التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي وضحت أن النصوص المبرمجة في كتاب اللغة العربية لتلميذ السنة الثانية ابتدائي ضمن مناهج الجيل الثاني ملائمة لواقعه الاجتماعي. **(مقابلة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018م).** أما نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين يرون أحيانا ما تتلاءم النصوص المبرمجة في

مناهج الجيل الثاني والواقع الاجتماعي للتلميذ قد قدرت بـ **69.56 %**، في حين بلغت نسبة الذين نفوا تلاءم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني والواقع الاجتماعي للتلميذ بـ **08.70%**.

والملاحظ من خلال المعطيات السابقة، أن النسبة الغالبة هي نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين يرون أحيانا ما تتلاءم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني والواقع الاجتماعي للتلميذ، الأمر الذي يوحي أن معظم النصوص الموجهة لتلميذ السنة الثانية ابتدائي بعيدة عن واقعه الاجتماعي، وهذا لعدم محاولة التنسيق بين المؤسسات التربوية، وبقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولتأكد من ذلك **أنظر الملحق رقم 06**، حيث لاحظنا من خلال حضورنا الميداني أن تلميذ هذه السنة يجد نفسه غريب عن هذه النصوص المناقضة لواقعه المعاش، ولا يستطيع محاكاتها واستيعابها، فرغم صغر سنه إلا أنه يفرق بين ما هو موجود، وغير موجود **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018)**، وهذا مؤشر يدل عل ضرورة تفطن الجهة الوصية القائمة على وضع المناهج إلى هذه النقطة، حيث يجب عليها اختيار مواضيع بسيطة قريبة من بيئة التلميذ حتى يتمكن من محاكاتها، والتأقلم معها.

تبين لنا من خلال أجوبة الاستمارة، وتحليلنا لكتاب اللغة العربية المقرر للسنة الثانية ابتدائي، وكذا الملاحظات التي لاحظناها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، أن هناك بعض النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني، لا تتلاءم والواقع الاجتماعي للتلميذ، هذا ما جعله يشعر بأنه غريب على هذه النصوص، ومن ثم ينفر منها. وكل هذا من شأنه يسهم في عرقلة تعليمية نشاط القراءة. في حين أجوبة المقابلة أثبتت عكس ذلك، إذ وضح مفتشي التعليم الابتدائي أن كل النصوص الموجهة لتلميذ السنة الثانية تتماشى وواقعه الاجتماعي.

جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب كفاية الحصص المخصصة لنشاط القراءة,

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	% 13.04
لا	20	% 86.96
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أفراد مجتمع البحث الذين أكدوا على كفاية الحصص المخصصة للقراءة للسنة الثانية ابتدائي قد قدرت نسبتهم بـ **13.04 %**، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج المقابلة التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي وضحت أن

الحصص المخصصة لنشاط القراءة كافية **(مقابلة مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018 م).** في حين قدرت نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين نفوا كفاية الحصص المخصصة للقراءة لسنة الثانية ابتدائي **بـ 86.96 %.**

والملاحظ من خلال المعطيات السابقة أن النسبة الغالبة هي نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين نفوا كفاية الحصص المخصصة للقراءة، ويرجع سبب ذلك إلى كون دروس القراءة أكبر من الحصص المخصصة لها فتعدد المواضيع في الأسبوع الواحد ينعكس سلبا على فهم المتعلم لها، كما يصعب عليه استيعابها كلها، حيث لاحظنا من خلال حضورنا الميداني أن أغلب الأقسام مكتظة بالتلاميذ، ومعظم حصص القراءة يضيع وقتها في تهجئة التلاميذ لنصوص. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05-08 مارس 2018)**، الأمر الذي يرغم المعلم في التعامل مع التلميذ الممتاز، والجيد، وإهمال المتوسط، والضعيف. وهذا مؤشر يدل على ضرورة تخفيف الأقسام من التلميذ، وزيادة حصص القراءة، إضافة لذلك جعل كل نص مقروء في حصتين من الأسبوع، بدل حصة واحدة، وهذا حتى يتمكن الضعيف، والمتوسط، والجيد، والممتاز من استيعاب الدروس، أما الفريق الثاني الذي يرى أن الحصص المخصصة للقراءة كفاية، لا ينفي ما ذهب إله الفريق الأول، وإنما لاحظناهم يتعاملون مع التلاميذ الجيدين، والممتازين، أهملوا المتوسطين، والضعاف، وكانت حجتهم على ذلك أنهم مقيدون بالوقت، وهذا هو الحل الوحيد في نظرهم حتى يتمكنوا من إتمام البرنامج. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05-08 مارس 2018).**

معطيات الاستمارة، والملاحظات التي شاهدناها في أقسام السنة الثانية ابتدائي، كلها تقر عل شيء واحد. ألا وهو عدم كفاية الحصص المخصصة لنشاط القراءة، في حين أجوبة المقابلة التي قمنا بها مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي أثبتت عكس ذلك تماما. وهؤلاء لا ينفون ما صرح به المعلمون، وإنما اقتدوا بذلك على التوزيع الزمني الذي وضعته وزارة التربية لحصص نشاط القراءة للسنة الثانية ابتدائي.

جدول رقم (19) يوضح توزيع مفردات مجتمع البحث حسب الطرائق الجديدة التي أضافتها مناهج الجيل الثاني لتفعيل نشاط القراءة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	04	% 17.39
لا	19	% 82.61
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين يرون أن مناهج الجيل الثاني أضافت طرائق جديدة لتفعيل نشاط القراءة قدرت **بـ 17.39 %**، وهي نسبة معتبرة، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج المقابلة، التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي وضحت أن مناهج الجيل الثاني أضافت طرائق جديدة لتفعيل نشاط القراءة. **(مقابلة مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018 م)**. وعلى حسب هؤلاء تتمثل هذه الطرائق في :

- ✓ إضافة حصة لدراسة الحرف تدعيما للضعاف .
- ✓ إضافة حصة أحسن قراءتي، وهي عبارة عن فقرة صغيرة لتدريب التلاميذ على القراءة المسترسلة، والالتزام لعلامات الوقف، وفيها يتمكن أغلب تلاميذ القسم من قراءة الفقرة.

في حين بلغت النسبة المئوية لمفردات مجتمع دراسة البحث الذين يرون أن مناهج الجيل الثاني لم تضف طرائق جديدة لتفعيل نشاط القراءة **بـ 82.61 %** ، وهي نسبة جد مرتفعة. الأمر الذي يوحي بأن المنظومة التربوية الجزائرية منذ استقلالها أصلحت مناهجها التربوية أكثر من مرة، وهذا لا ينفيه بشر، إلا أن هذه الإصلاحات مجرد حبر على الورق، وإن أصلحت جزء ما، أو أضافت الجديد كما تدعي، فإنها تبقى إصلاحات شكلية فقط تتماشى وأيديولوجيتها، ولم تمس المضمون الذي نأمل فعلا لإصلاحه.

ومن هنا يمكن القول أن أجوبة الاستمارة التي أجريناها مع معلمي السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15، حول الطرائق التي أضافتها مناهج الجيل الثاني لتفعيل نشاط القراءة، اختلفت كثيرا عن أجوبة المقابلة التي قمنا بها مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي. إذ أقرت نتائج الاستمارة بأن نشاط القراءة تقريبا يدرس مثلما كان في المناهج السابقة، إلا بعض الإضافات الطفيفة التي لم تحقق

الهدف المنشود. في حين أجوبة المقابلة أكدت أن مناهج الجيل الثاني حققت قفزة نوعية، عن سابقتها، وهذا من خلال الطرائق الجديدة التي أضافتها هذه المناهج، لتفعيل نشاط القراءة.

جدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الصعوبات التي تعترض معلم السنة الثانية ابتدائي أثناء تدريسه لنشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	18	% 75.26
لا	05	% 21.74
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية مفردات مجتمع دراسة البحث أكدوا أنهم تعرضوا لصعوبات أثناء تدريسهم لنشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني، حيث قدرت نسبتهم المئوية بـ **75.26 %**، وهي نسبة مرتفعة، مما قد يدل على أن هؤلاء لم يتأقلموا بعد مع هذه المناهج، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج المقابلة، التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي أوضحت بأن معلمو السنة الثانية ابتدائي واجهتهم بعض الصعوبات أثناء تدريسهم لنشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني. **(مقابلة مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018 م).** أما مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أقروا أنهم لم تعترضهم أي صعوبة أثناء تدريسهم لنشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني، فقد قدرت نسبتهم المئوية بـ **21.74 %**، وهؤلاء لا ينفون ما ذهب إليه الفريق الأول، وإنما لاحظناهم يدرسون التلاميذ بما هم مطالبون به دون الاهتمام بأخذ تغذية راجعة منهم، وذلك لضيق الوقت المخصص لحصص القراءة، والحجم الكبير للتلاميذ. **(ملاحة الأقسام يوم الاثنين والخميس 05-08 مارس 2018).**

أما بالنسبة للصعوبات التي أضافها أفراد مجتمع الدراسة من خلال السؤال المفتوح في نهاية المحور جاءت ممثلة في:

- ✓ صعود آلي لتلميذ السنة الأولى ابتدائي، وهو غير متمكن بعد من القراءة.
- ✓ عدم اكتساب التلاميذ للحروف جيدا، وبالتالي لا يستطيع القراءة.
- ✓ ضياع الوقت المخصص للقراءة في تهجئة التلاميذ للكلمات، لأن النصوص غالبا تكون طويلة نوعا ما بالنسبة لتلميذ بدأ يقرأ للتو.

- ✓ لا يحسن المتعلم تهجئة الحروف.
- ✓ عدم امتلاك التلاميذ مفاتيح القراءة.
- ✓ يجد المتعلم صعوبة في فهم بعض النصوص.
- ✓ معظم التلاميذ لا يميزون بين الحروف المتشابهة.
- ✓ معظم التلاميذ لا يميزون بين « **الـ** » الشمسية، و « **الـ** » القمرية.
- ✓ معظم التلاميذ لا يميزون بين الحركات كالضم، والكسر، والفتح.
- ✓ التفاوت في المستوى بين المتعلمين، منهم المتمكن من القراءة المسترسلة، وآخرين لم يهضموا الحروف بعد.
- ✓ قلة الحصص المخصصة لنشاط القراءة، فحصة واحدة في الأسبوع غير كافية ليقرأ جميع التلاميذ النص واستيعابه.
- ✓ النصوص المبرمجة للسنة الثاني ابتدائي صعبة أحينا مقارنة بمستوى التلاميذ، هذا ما ينعكس سلبا على فهم، واستيعاب المتعلم لها.
- ✓ طول نصوص القراءة، وعدم ارتباطها بمواد أخرى، خاصة الظواهر اللغوية، والصرفية.

ومن هنا يمكن القول أن آراء المعلمين حول الصعوبات التي تعترضهم أثناء تعليمهم لنشاط القراءة، لم تختلف كثيرا مع آراء المفتشين، وكذا الملاحظات التي لاحظناها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعة لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م. هذه الصعوبات التي يلاحظ أنها أثرت على تعليمية المعلمين في نشاط القراءة، وهو ما يبرز لنا معاناة معلمو السنة الثانية ابتدائي في المؤسسات العشر التي قمنا بحصر شامل لها.

المحور الثالث: الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني.

جدول رقم (21) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تدريب أستاذ السنة الثانية ابتدائي كل تلميذ لوحده على كتابة الحروف مراعيا الأبعاد والمعايير المناسبة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	06	% 26.09
أحيانا	14	% 60.87
أبدا	03	% 13.04
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أكدوا أنهم يقومون بتدريب كل تلميذ لوحده على كتابة الحروف مراعيا الأبعاد والمعايير المناسبة، قدرت نسبتهم المئوية بـ **26.09 %**، وهي نسبة معتبرة، الأمر الذي يوحي بأن التدريب على الكتابة يمنح المتعلمين فرص الشطب، والإصلاح، والمراجعة، إذ لاحظنا من خلال حضورنا الميداني أن هؤلاء يدربون تلاميذهم على كتابة الحرف على الألواح، والعجينة، وعلى كراس المحاولات، حتى يثبت لديهم ما تعلموه، إضافة لذلك لاحظنا أن هذا التدريب لا يقتصر على تلميذ واحد، بل يشمل كل تلاميذ القسم، وهذا لضيق الوقت المخصص لحصص نشاط الكتابة **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018).** في حين بلغت النسبة المئوية لأفراد مجتمع الدراسة الذين أحيانا ما يدربون تلاميذهم على كتابة الحروف بـ **60.87 %**، أما أفراد مجتمع الدراسة الذين لا يدربون كل تلميذ لوحده على كتابة الحروف فقد قدرت نسبتهم بـ **13.04 %**، وإن دل هذا النفي على شيء فإنه يدل على ضيق الوقت المخصص لنشاط الكتابة، وكذا الحجم الكبير للتلاميذ، وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا الميداني أن أغلب أقسام السنة الثانية ابتدائي مكتظة بالتلاميذ، الأمر الذي يمنع المعلم من أن يقوم بكل مهامه على أكمل وجه، كما أنه يركز على الجالسين في الطاولات الأولى ويهمل الباقين، وهذا لعدم وجود حصة مخصصة للتدريب على الكتابة، وإنما يتم ذلك على حساب حصص النشاطات الأخرى. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018 م).**

إضافة لذلك لاحظنا ملاحظة جد خطيرة تمثلت في كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي أنه لا يراعي مقاييس الحروف. حيث أن عدد الفسيحات في حرف **الزاد** هو 2، غير أن في كتاب الأنشطة اللغوية جاء بفسحة واحدة **أنظر الملحق رقم 07.** وعدد الفسيحات في حرف **النون** هو 2، غير أن في كتاب الأنشطة اللغوية كتب على السطر مثله مثل حرف الباء **أنظر الملحق رقم 08**، وهذا الخطأ لاحظناه مع كل الحروف، وفي كل صفحات كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي، وللتأكد أكثر في هذا الموضوع ارجع واطلع الكتاب. كما لاحظنا بعض معلمي هذه السنة لا يعملون بكتاب الأنشطة مطلقا فيما يخص نشاط الخط، وذلك لمحافظتهم على مقاييس الحروف الصحيحة **أنظر الملحق رقم 09**، ومنه يضمنون عدم التشويش على ذهن التلميذ. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018 م).**

ومن خلال تحليلنا لكتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي وجدناه مليء بالأخطاء، بل نقول أن الجهات المخصصة بإعداد الكتب والمناهج متعمدة من ذلك، لأن الخطأ قد يكون في صفحة واحدة، أو اثنان على الأكثر، لا في كتاب بأكمله، ومن المفروض الأخطاء تكون منعدمة في الكتب المدرسية، وخاصة المرحلة الابتدائية لأنها مرحلة جد حساسة. بل ينبغي الاعتناء بها جيدا، لأن نجاح تلميذ هذه المرحلة يعني نجاحه في باقي المراحل التعليمية اللاحقة. إضافة إلى ذلك بينت أجوبة الاستمارة، وكذا الملاحظات التي قمنا بها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعة لمقاطعة بسكرة 15، أن معلمي هذه السنة لا يدربون كل تلميذ لوحده على كتابة الحروف، وذلك راجع لاكتظاظ هذه الأقسام بالتلاميذ، والأخطاء الموجودة في الكتب المدرسية.

جدول رقم (22) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب مراعاة تلميذ السنة الثانية ابتدائي مقاييس الحروف وأماكنها أثناء الكتابة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	01	% 04.35
بعضهم	14	% 60.87
لا يراعون	08	% 34.78
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال الجدول أعلاه تتضح لنا نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أكدوا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يراعون حجم الحروف وأماكنها أثناء الكتابة قدرت بـ **04.35 %**، أما أفراد مجتمع الدراسة الذين يرون بعض تلاميذ هذه السنة يراعون حجم الحروف وأماكنها أثناء الكتابة فقد قدرت نسبتهم المئوية بـ **60.87%**، في حين قدرت نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين يرون أن تلميذ السنة الثانية ابتدائي لا يراعي حجم الحروف وأماكنها أثناء الكتابة بـ **34.78 %**.

والملاحظ من خلال المعطيات السابقة أن النسبة الغالبة هي نسبة الذين أقروا أن بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يراعون حجم الحروف وأماكنها أثناء الكتابة، ثم تليها نسبة الذين نفوا ذلك، الأمر الذي يوحي بأن معظم تلاميذ هذه السنة لا يراعون مقاييس الحروف وأماكنها، ويرجع سبب ذلك لعدم احترام كتاب الأنشطة اللغوية مقاييس الحروف، الأمر الذي انعكس سلبا على كتابة التلميذ، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال **الجدول رقم (21)** الذي يوضح أن كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي لا يراعي مقاييس الحروف الصحيحة، وهذا مؤشر يدل على ضرورة إعادة النظر في كل الكتب الجديدة التي أدرجتها مناهج الجيل الثاني وتصحيح الأخطاء الواردة فيها .

من خلال أجوبة الاستمارة التي قمنا بها مع كل معلمي السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15 للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، تبين لنا، أن معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يراعون مقاييس الحروف، وأماكنها أثناء الكتابة.

جدول رقم (23) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب مراعاة تلميذ السنة الثانية ابتدائي استقامة الخط على السطر.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	03	% 13.04
بعضهم	15	% 65.22
لا يراعون	05	% 21.74
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال الجدول أعلاه تتضح لنا نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أكدوا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يراعون استقامة الخط على السطر قدرت **بـ 13.04 %**، وهذا يدل على أن التلميذ الممتاز، والجيد فقط من يراعي استقامة الخط على السطر أثناء كتابته، أما مفردات مجتمع دراسة البحث الذين يرون بعض تلاميذ هذه السنة أثناء كتابتهم يراعون استقامة الخط على السطر فقد قدرت **نسبتهم بـ 65.22 %**، وهي النسبة الغالبة. في حين بلغت نسبة أفراد مجتمع البحث، الذين صرحوا بأن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يراعون استقامة الخط على السطر **بـ 21.74 %**، وهي نسبة معتبرة، وهذا يدل على أن هناك تلاميذ من السنة الثانية ابتدائي أثناء كتابتهم لا يراعون استقامة الخط على السطر.

ومن خلال المعطيات السابقة نستنتج بأن معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي أثناء كتابتهم يراعون استقامة الخط على السطر، لكن ما لاحظناه من خلال حضورنا الميداني كان عكس ذلك تماما، إذ لاحظنا أن أغلب تلاميذ هذه السنة يكتبون بطريقة عشوائية، فبعضهم يكتب جزء الكلمة فوق السطر، والجزء الآخر أسفله **أنظر الملحق رقم 10**، أما البعض الآخر يكتب بشكل معوج أي من الأسفل إلى الأعلى، أو العكس **أنظر الملحق رقم 11**، إضافة إلى ذلك لاحظنا بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يمسكون القلم بطريقة غير الطريقة التقليدية المعروفة، حيث أصابعهم تقترب بشدة من سن القلم هذا ما يجعلهم لا يلتزمون على استقامة الخط، وسبب ذلك قد يرجع لعدم اكتمال نضج أناملهم بعد، أو عدم تدريبهم جيدا على الكتابة سواء من معلميهم، أو من أولياء أمورهم، الأمر الذي انعكس بالسلب على تلميذ هذه السنة، ومنه على المعلم الذي وجد صعوبة في معالجة هذه المشكلة **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 -08 مارس 2018).**

بعد تحليلنا لمعطيات الاستمارة، واطلاعنا على بعض كراريس تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الذين يزاولون دراستهم بالمؤسسات التابعة لمقاطعة بسكرة 15، وبشكل منتظم، اتضح لنا أن أغلب تلاميذ هذه السنة يكتبون بطريقة عشوائية، ولا يراعون استقامة الخط على السطر.

جدول رقم (24) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب طريقة كتابة تلميذ السنة الثانية ابتدائي.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	02	% 08.70
بعضهم	12	% 52.17
لا يكتبون بطريقة سليمة	09	% 39.13
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة **08.70 %** من أفراد مجتمع البحث أقروا بأن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يكتبون بطريقة سليمة، وهذا قد يرجع لكونهم من التلاميذ الممتازين، والجيدين، وأيضا من الذين يحظون بمتابعة أولياء أمورهم باستمرار، أما الذين أقروا بأن بعضهم يكتب بطريقة سليمة فقد قدرت نسبتهم **بـ 52.17 %**، في حين بلغت النسبة المئوية لمفردات مجتمع دراسة البحث الذين يرون أن تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يكتبون بطريقة سليمة **بـ 39.13 %**، وهي نسبة معتبرة. الأمر الذي يوحي أن معظم تلاميذ هذه السنة لا يكتبون بطريقة سليمة. وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا الميداني أن معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يحترمون معايير الكتابة الصحيحة، ويرجع سبب ذلك للأخطاء الموجودة في كتاب الأنشطة اللغوية، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال **الجدول رقم (23)** الذي يوضح أن كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي لا يراعي مقاييس الحروف، كما لاحظناهم يكررون ما يكتبون لأكثر من مرة **أنظر الملحق رقم 12**، ولا يلتزمون استقامة السطر أثناء كتابتهم، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال **الجدول رقم (23)** الذي يوضح أن معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي أثناء كتابتهم لا يراعون استقامة الخط على السطر، إضافة إلى ذلك لاحظنا تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يجدون صعوبة في كتابة الحرف حسب موقعه في الكلمة، وهذا لتنوع أشكاله عند الاتصال أو الانفصال، فتنوع شكل الحرف الواحد يؤدي إلى إرباك التلميذ في أي شكل سيكتب، إضافة إلى ذلك لا حضنا بعض تلاميذ هذه السنة يفتقرون إلى العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة، كالذاكرة البصرية، القدرة على الاسترجاع، القدرة على إدراك العلاقات المكانية ..الخ، كما يمسكون القلم بطريقة خطأ، أو إمساكه في كل

مرة بشكل مختلف، هذا ما انعكس بالسلب على كتابتهم. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 -08 مارس 2018)**، ومنه يجد المعلم صعوبة في تصحيح هذا الخطأ نظرا لافتقاره للآليات التي تساعده على ذلك، وهذا مؤشر يدل على ضرورة منح التلاميذ فرص كافية للإنتاج الكتابي، وذلك من خلال وضع سندات متنوعة تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابيا.

وبناء على ما جاءت به نتائج الاستمارة، يمكن القول أنها تتفق إلى حد كبير مع الملاحظات التي شاهدناها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعة لمقاطعة بسكرة 15، حيث اتضح لنا أن أغلب تلاميذ هذه السنة لا يكتبون بطريقة سليمة، وهذا يرجع لعدة أسباب كما ذكرنا سابقا.

جدول قم (25) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب احترام تلميذ السنة الثانية ابتدائي المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	04	% 17.39
بعضهم	15	% 65.22
لا يحترمون	04	% 17.39
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال الجدول أعلاه تتضح لنا نسبة مفردات مجتمع الدراسة الذين أقروا بأن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يحترمون المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة قدرت بـ **17.39 %**، أما أفراد مجتمع الدراسة الذين يرون بعض تلاميذ هذه السنة يحترمون المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة، فقد قدرت نسبتهم المئوية بـ **65.22 %**، في حين بلغت نسبة أفراد مجتمع البحث الذين نفوا ذلك بـ **17.39 %.**

ونلاحظ من خلال المعطيات السابقة أن نسبة الذين أجابوا بالإثبات والنفي متساوية، وإن دل هذا التخبط في الإجابة عن شيء فإنه يدل على أن معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يحترمون المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة، وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا الميداني أن تلاميذ هذه السنة يكتبون بطريقة غير سليمة، ولا يراعون معايير الكتابة الصحيحة، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال **الجدول رقم (21)** الذي يوضح أن كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي لا يراعي مقاييس الحروف، كما لاحظناهم يكررون ما يكتبون لأكثر من مرة، ولا يلتزمون استقامة السطر أثناء كتابتهم، فبعضهم يكتب جمل متداخلة في بعضها البعض، حتى يصعب على القارئ فهمها **أنظر الملحق رقم 13.** وبعضهم يترك مسافة كبيرة بين كلمة وأخرى في الجملة الواحدة **أنظر الملحق رقم 14. (ملاحظة يومي**

الاثنين والخميس 05 -08 مارس 2018)، الأمر الذي سينعكس بالسلب على المعلم خاصة في وقت الامتحانات، إذ يجد صعوبة كبيرة في تقويم تلاميذه، خاصة أولئك الذين أجابوا إجابة صحيحة، لكن كتابتهم متداخلة وغير مفهومة. وهذا مؤشر يدل على ضرورة زيادة الحجم الساعي لحصص نشاط الكتابة، ومنح التلاميذ فرص كافية للإنتاج الكتابي، وذلك من خلال وضع سندات متنوعة تخلق لديهم الحاجة، والرغبة في التواصل كتابيا.

ومنه نخلص أن نتائج الاستمارة، والملاحظات التي لاحظناها على بعض كراريس تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الذين يزاولون دراستهم بالمؤسسات التابعة لمقاطعة بسكرة 15، وبشكل منتظم، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، كلها اتفقت على نقطة واحدة، وتمثلت في: معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يحترمون المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة.

جدول رقم (26) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب حذف تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	17	% 73.91
بعضهم	04	% 17.39
لا يحذفون	02	% 08.70
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة **73.91 %** من المعلمين الذين أجابوا **بـ أغلبهم**، أما نسبة الذين أجابوا **بـ بعضهم** قدرت **بـ 17.39 %**، وهذا يدل على أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يحذفون بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة، وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا الميداني أن تلاميذ هذه السنة ينقلون الكلمات بصورة خاطئة من الصبورة، ويحذفون منها بعض الحروف **أنظر الملحق رقم 15**، وذلك لأنهم لا زالوا في المراحل الأولى لتعلم مفاتيح الكتابة الصحيحة، إضافة إلى ذلك لاحظنا أن معظم التلاميذ الذين يحذفون بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة يعانون من بعض المشاكل، كتشتت الانتباه، وفرط الحركة الزائدة، ونقص البصر..الخ، الأمر الذي انعكس سلبا على كتابتهم. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 -08 مارس 2018)**، وهذا مؤشر يدل على ضرورة الاهتمام بالكشف المبكر عن

جوانب ضعف التلاميذ في الكتابة، ومظاهر تعثرهم، لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تستفحل، وتصبح مشكلة لا علاج لها، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين نفوا أن تلميذ السنة الثانية ابتدائي يحذف بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة **بـ 08.70 %**، وهي نسبة جد ضعيفة، تدل على أن هؤلاء من التلاميذ الممتازين.

من خلال ما سبق، ونتائج الاستمارة لاتجاهات أفراد مجتمع الدراسة، وما توصلنا إليه من ملاحظات على بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الذين يزاولون دراستهم بالمؤسسات التابعة لمقاطعة بسكرة 15، وبشكل منتظم، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، اتضح لنا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يحذفون بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة، ولا يعطون أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالمعلم، حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم، سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا، الأمر الذي يوحي بأن معلمو السنة الثانية ابتدائي تواجههم عدة صعوبات أثناء تدريسه لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني، لذا ينبغي على المسئولين التربويين الإسراع في وضع خطة هادفة للتخفيف من هذه الصعوبات.

جدول رقم (27) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب إضافة تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعض الحروف أثناء الكتابة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	14	% 60.87
بعضهم	09	% 39.13
لا يضيفون	0	% 0
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة **60.87 %** من أفراد مجتمع البحث أقروا بأن أغلب تلميذ السنة الثانية ابتدائي يضيفون بعض الحروف أثناء الكتابة، أما أفراد مجتمع البحث الذين أقروا أن بعضهم يضيف بعض الحروف أثناء الكتابة قدرت **بـ 39.13 %**، في حين انعدمت نسبة أفراد مجتمع البحث الذين نفوا ذلك.

والملاحظ من خلال المعطيات السابقة أن النسبة الغالبة هي نسبة المعلمون الذين أقروا بأن أغلب تلميذ السنة الثانية ابتدائي يضيفون بعض الحروف أثناء الكتابة، وإن دل هذا عن شيء فإنه يدل على أن تلاميذ هذه السنة لديهم خلط في الكتابة، ومن خلال حضورنا الميداني لاحظنا أن أكثر الإضافات التي

يضيفها تلاميذ السنة الثانية ابتدائي تكمن في الكلمات المنونة، أي أنهم لا يفرقون بين الأصوات المنطوقة غير المكتوبة، حيث وجدناهم على سبيل المثال يكتبون كلمة « **مرحبا** » بـ « **مرحبن** »، و « **كتابٌ** » بـ « **كتابن** »، إضافة إلى ذلك لاحظناهم يخطئون في كتابة **الـ الشمسية**، إذ يكتبون على سبيل المثال « **القلم** » بـ « **ألقلم** » ، و « **الذي** » بـ « **ألذ** »، إلى غير ذلك من الإضافات الخاطئة التي يضيفونها، الأمر الذي يوحي بأن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي ذاكرتهم البصرية ضعيفة، وعدم ألفتهم بالحروف اللغوية، إضافة إلى ذلك يفتقرون للمعلومات، والمعارف الكافية التي تجعلهم يميزون بين الأشياء. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 -08 مارس 2018 م).** وهذا مؤشر يدل على ضرورة الاهتمام بالكشف المبكر عن جوانب ضعف التلاميذ في الكتابة، ومظاهر تعثرهم، لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تستفحل، وتصبح مشكلة لا علاج لها خاصة مع انتقالهم إلى صفوف أعلى.

وبالتالي يمكن القول أن أجوبة الاستمارة، والملاحظات التي دوناها على بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي الذين يزاولون دراستهم بالمؤسسات التابعة لمقاطعة بسكرة 15، وبشكل منتظم، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، اتفقت على نقطة واحدة، وتمثلت في: أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يضيفون بعض الحروف أثناء الكتابة، ولا يعطون أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالمعلم. حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم، سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا، الأمر الذي يوحي بأن معلمو السنة الثانية ابتدائي تواجههم عدة صعوبات أثناء تدريسه لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني، لذا ينبغي على المسئولين التربويين الإسراع في وضع خطة هادفة للتخفيف من هذه الصعوبات.

جدول رقم (28) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تمييز تلميذ السنة الثانية ابتدائي بين الحروف المتشابهة في الشكل عند الكتابة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	11	% 47.83
بعضهم	10	% 43.48
لا يميزون	02	% 08.69
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يوضح الجدول أعلاه أن نسبة **47.83 %** من المعلمون الذين أقروا أن أغلب تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يميزون بين الحروف المتشابهة في الشكل أثناء الكتابة، بينما الذين أقروا أن بعضهم فقط يميز ذلك، فقد قدرت نسبتهم **بـ 43.48 %**، وهي نسبة ليست بالبعيدة عن سابقتها، الأمر الذي يوحي بأن معظم تلاميذ هذه السنة يفرقون بين الحروف المتشابهة، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين أكدوا بأن تلميذ السنة الثانية ابتدائي أثناء كتابته لا يميز بين الحروف المتشابهة **بـ 08.69 %** وهي نسبة ضعيفة. ومن خلال حضورنا الميداني لاحظنا معظم تلاميذ هذه السنة يحفظون الحروف آليا، لكن عندما يطلب منهم كتابة تلك الحروف، يأخذون وقت في التفكير قبل تدوينها خاصة المتشابهة في الشكل، وفي الأخير كانت إجابتهم متفاوتة فهناك من أصاب، ومن أخطأ. حيث كان أغلب من لا يميز بين الأحرف المتشابهة هم الضعاف الذين تم انتقالهم آليا من السنة الأولى إلى السنة الثانية، دون أن يكونوا أهلا لذلك، الأمر الذي يوحي بأن معلمو السنة الثانية ابتدائي تواجههم عدة صعوبات أثناء تدريسهم لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني. وهذا بدوره يشير إلى ضرورة إلغاء قرار انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية ابتدائي تلقائيا، لأنه إجراء غير بيداغوجي، ويتنافى مع أهداف التقييم والتقويم، إضافة لذلك مناهج الجيل الثاني الخاصة بالسنة الثانية ابتدائي هي مطالبة بالإنتاج الكتابي لكل التلاميذ، وموجهة للتلميذ الممتاز، والجيد، أما المتوسط، والضعيف فلا مكان لهم فيها. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05 – 08 مارس 2018 م).**

في ضوء ما سبق من عرض وتحليل نتائج الاستمارة، وكذا ما لاحظناه في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعة للمؤسسات العشر التي أجرينا بمسح شامل على معلميها، نستخلص أن أغلب تلاميذ هذه السنة لا يميزون بين الأحرف المتشابهة أثناء الكتابة.

جدول رقم (29) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب تصحيح أستاذ السنة الثانية للأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلميذ في الوقت ذاته.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	13	% 56.52
أحيانا	10	% 43.48
أبدا	0	% 0
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة **56.52 %**، من المعلمين الذين يقومون بتصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلاميذهم في الوقت ذاته، وهذا يدل على أنهم مهتمين بتلاميذهم، ويتيحون لهم فرص أكثر للإصلاح، والمراجعة، أما نسبة المعلمين الذين أحيانا ما يصححون أخطاء تلاميذهم الإملائية فقد قدرت **بـ 43.48 %**، ومن خلال حضورنا الميداني لاحظنا أن السبب الذي منع معلمي السنة الثانية ابتدائي من تصحيح أخطاء تلاميذهم الإملائية في الوقت ذاته، هو العدد الكبير للتلاميذ في القسم الواحد الذي انعكس سلبا عليهم ومنعهم من أداء وجباتهم جيدا، إضافة إلى ذلك عدم وجود مكان كافي في كتاب الأنشطة اللغوية للسنة الثانية ابتدائي حتى يجيب التلميذ بجدية ويصحح أخطائه بحرية خاصة في نشاط الخط، والإملاء، وتمارين ترتيب الجمل المشوشة، **أنظر الملحق رقم 16**، ولتأكد أكثر ارجع واطلع على كتاب الأنشطة الموجه للسنة الثانية ابتدائي، هذا ما جعل المعلمون يتفادون تصحيح أخطاء تلاميذهم الإملائية. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05-08 مارس 2018م).** الأمر الذي يوحي بأن معلمي السنة الثانية ابتدائي واجهتهم عدة صعوبات أثناء تدريسه لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني، وهذا مؤشر يدل على ضرورة تقليل عدد التلاميذ في القسم، وكذا ترك مساحة كافية في كتب الأنشطة اللغوية حتى يتسنى للتلميذ أن يجيب بشكل تلقائي، وبكل جدية، ومن ثم يستطيع المعلم أن يصحح له أخطائه الإملائية بحرية، في حين انعدمت نسبة أفراد مجتمع البحث الذين صرحوا بأنهم لا يصححون الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلاميذهم، وهذا يدل على أنهم يشرفون بصورة مباشرة على اكتساب تلاميذهم لمهارات الكتابة الجيدة.

يتضح لنا من خلال أجوبة الاستمارة، وكذا الملاحظات التي قمنا بها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي التابعة لمقاطعة بسكرة 15، أن معلمو هذه السنة لا يقومون بتصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع

فيها تلاميذهم في الوقت ذاته، وذلك راجع لاكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، والأخطاء الموجودة في الكتب المدرسية.

جدول رقم (30) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب إنتاج تلميذ السنة الثانية ابتدائي نصوصا أغلبها مشكولة من مختلف الأنماط.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
أغلبهم	10	% 43.48
بعضهم	13	% 56.52
لا ينتجون	0	% 0
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن المعلمين الذين أجابوا **بـ أغلبهم** قدرت نسبتهم **بـ 43.48%**، وهي نسبة معتبرة، الأمر الذي يوحي بأن تلميذ السنة الثانية ابتدائي ينتج كتابة نصوصا قصيرة منسجمة تتكون من عشرون إلى أربعون كلمة مشكولة شكلا تاما من مختلف الأنماط بالتركيز على النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة **(وزارة التربية الوطنية، 2016 : ص 22)**، أما المعلمين الذين أجابوا **بـ بعضهم** قد قدرت نسبتهم **بـ 56.52 %** وهي نسبة فاقت النصف، وهذا يدل بأن بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يستطيعون إنتاج نصوصا مشكولة من مختلف الأنماط، والبعض الآخر لا يستطيع ذلك، في حين انعدمت نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين نفوا ذلك.

على ضوء ما سبق نستنتج أن معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يستطيعون إنتاج نصوصا مشكولة من مختلف الأنماط، لكن في الواقع هو عكس ذلك تماما، حيث لاحظنا من خلال حضورنا الميداني أن معظم تلاميذ السنة الثاني ابتدائي لا يستطيعون أن يكتبوا بشكل صحيح المادة المطلوب كتابتها، وإن فعلوا ذلك فهم يكتبون في مستوى يقل كثيرا عما يتوقع منهم، إذ يغلب على كتابتهم أن تكون جامحة أو غير عادية، وغير منظمة، ولا تسير وفقا لأي قاعدة، وتفتقد إلى التنظيم والضبط، إضافة إلى ذلك لاحظناهم لا يعطون أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالمعلم. حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم، سواء كان مرتبط بموضوع الكتابة، أم لا. **(ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05-08 مارس 2018 م)**. الأمر الذي ينعكس سلبا على فهم المعلم لما يكتبه تلاميذه، ومنه يجد صعوبة في تقييمهم، وهذا مؤشر يدل على

ضرورة تكوين التلميذ جيدا في السنة الأولى على الكتابة قبل أن ينتقل لسنة الثانية ابتدائي، لأن مناهج الجيل الثاني الموجهة لتلميذ هذه السنة تطالب بالإنتاج الكتابي لكل التلاميذ.

ومن خلال أجوبة الاستمارة، وتحليلنا للوثائق المرافقة لمناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية، وكذا تحليلنا لدليل الأستاذ للسنة الثانية ابتدائي، واطلاعنا على جميع الأوراق الخاصة باللغة العربية، ومؤشرات الكفاءة التي ينبغي لتلميذ السنة الثانية ابتدائي تحقيقها ضمن مناهج الجيل الثاني. اتضح لنا أن هذا الأخير بإمكانه إنتاج نصوص قصيرة منسجمة، تتكون من عشرون إلى أربعون كلمة، مشكولة شكلا تاما من مختلف الأنماط. غير أن الملاحظات التي لاحظناها على بعض كراريس تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، الذين يزاولون دراستهم في المؤسسات التابعة لمقاطعة بسكرة 15، وبشكل منتظم، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م، أثبتت عكس ذلك.

جدول رقم (31) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب كفاية الحصص المخصصة لنشاط الكتابة.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	05	% 21.74
لا	18	% 78.26
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال معطيات الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة **21.74 %** من أفراد مجتمع البحث أقروا بأن الحصص المخصصة لنشاط الكتابة كافية، وهذا مؤشر يدل على أن مناهج الجيل الثاني خصصت لحصص الكتابة حوالي خمس حصص في الأسبوع، وهذا لأهمية هذا النشاط، ولدوره الفعال في مساعدة التلميذ من اكتساب فنيات كتابة نص منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه، ووسيلة تفكير وتعبير يومي **(وزارة التربية الوطنية، 2016 : ص 08)**، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج دليل المقابلة، التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي أوضحت بأن الحصص المخصصة لحصص الكتابة كافية. **(مقابلة مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018 م).** في حين بلغت نسبة أفراد مجتمع الدراسة الذين يرون بأن الحصص المخصصة للكتابة غير كافية بـ **78.26 %**، وهي نسبة مرتفعة، وهؤلاء لا ينفون ما ذهب إليه الفريق الأول، وإنما يرجعون ذلك لكون عدد تلاميذ السنة الثانية ابتدائي أكبر بكثير من حصص الكتابة المخصصة لهم، فكثرة هؤلاء في القسم الواحد، يصعب على المعلم من الإشراف بصورة مباشرة على اكتساب التلميذ

لمهارات الكتابة، كما يصعب عليه مراقبة كتابة كل تلميذ لوحده وتصحيح أخطائه الإملائية، خاصة في تمارين الخط، والإملاء، وتمارين أنتج كتابيا. الأمر الذي يوحي بأن معلمي السنة الثانية ابتدائي تلقوا صعوبات عدة ضمن مناهج الجيل الثاني في تعليمية اللغة العربية بصفة عامة، وفي نشاط الكتابة بصفة خاصة، وهذا مؤشر يدل على ضرورة زيادة حصص الكتابة، وتخفيف عدد التلاميذ في القسم الواحد، حتى يتمكن المعلم من تزويد التلميذ بتغذية راجعة لتصحيح أخطائه الإملائية، والكتابية.

نتائج الاستمارة، والملاحظات التي شاهدناها في أقسام السنة الثانية ابتدائي، كلها تقر عل شيء واحد. ألا وهو عدم كفاية الحصص المخصصة للكتابة، في حين أجوبة المقابلة التي قمنا بها مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي أثبتت عكس ذلك. وهؤلاء لا ينفون ما أقر به المعلمون، وإنما اقتدوا بذلك على التوزيع الزمني الذي وضعته وزارة التربية لحصص الكتابة للسنة الثانية ابتدائي.

جدول رقم (32) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الطرائق الجديدة التي أضافتها مناهج الجيل الثاني لتفعيل نشاط الكتابة .

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	03	% 13.04
لا	20	% 86.96
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

من خلال الجدول أعلاه تتضح لنا نسبة أفراد مجتمع دراسة البحث الذين يرون أن مناهج الجيل الثاني أضافت طرائق جديدة لتفعيل نشاط الكتابة قدرت بـ **13.04 %**، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج دليل المقابلة، التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي أقرت أن مناهج الجيل الثاني أضافت طرائق جديدة لتفعيل نشاط الكتابة. **(مقابلة مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018 م).** وعلى حسب هؤلاء تمثلت هذه الطرائق في أن لكل نشاط مقروء جزء مخصص للكتابة التابعة له. في حين بلغت النسبة المئوية لمفردات مجتمع دراسة البحث الذين نفوا بأن مناهج الجيل الثاني أضافت طرائق جديدة لتفعيل نشاط الكتابة بـ **86.96 %**، وهي نسبة مرتفعة جدا، الأمر الذي يوحي بأن مناهج الجيل الثاني على رغم جدتها وحرصها على تحسين المناهج القديمة، وإضافة الجديد لها إلا أنها لم تضف أي جديد للنشاط الكتابة، حيث أن هذا النشاط ما زال يدرس مثلما كان في المناهج القديمة، الأمر الذي يوحي بأن المنظومة التربوية الجزائرية عرفت عدة إصلاحات، إلا

أنها لم تضف طرائق جديدة لتفعيل أنشطة تعليمية اللغة العربية بصفة عامة، ونشاط الكتابة بصفة خاصة، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال **الجدول رقم (19)** الذي يوضح بأن نسبة **82.61 %** من معلمي السنة الثانية ابتدائي أكدت على أن مناهج الجيل الثاني لم تضف طرائق جديدة لتفعيل نشاط القراءة، ومنه نستنتج أن معلمي التعليم الابتدائي حاليا لا زالوا يعانون من نفس الصعوبات التي واجهتهم أثناء تدريسهم لنشاط الكتابة ضمن المناهج القديمة وهذا بصفة عامة، ومعلمو السنة الثانية ابتدائي بصفة خاصة، بل زادت لأن مناهج الجيل الثاني هي أصعب، وأعقد بكثير من سابقتها.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن أجوبة الاستمارة حول الطرائق التي أضافتها مناهج الجيل الثاني لتفعيل نشاط الكتابة، اختلفت كثيرا عن أجوبة دليل المقابلة. إذ أقرت نتائج الاستمارة بأن نشاط الكتابة تقريبا يدرس مثلما كان في المناهج السابقة، إلا بعض الإضافات الطفيفة التي لم تحقق الهدف المنشود. في حين أجوبة دليل المقابلة أكدت أن مناهج الجيل الثاني حققت قفزة نوعية، عن سابقتها، وهذا من خلال الطرائق الجديدة التي أضافتها هذه الأخيرة، لتفعيل نشاط الكتابة.

جدول رقم (33) يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الصعوبات التي تعترض أستاذ السنة الثانية ابتدائي أثناء تدريسه لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني.

الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	% 69.57
لا	07	% 30.43
المجموع	**23**	**% 100**

تحليل وتفسير البيانات:

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة أفراد مجتمع البحث الذين نفوا بأنهم تعرضوا لصعوبات أثناء تدريسهم لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني قدرت بـ **30.43 %**، وهذا يدل على أن مناهج الجيل الثاني مرنة، ولا إشكال فيها، في حين بلغت نسبة مفردات مجتمع دراسة البحث الذين أكدوا على أنهم تعرضوا لجملة من الصعوبات أثناء تدريسهم لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني بـ **69.57 %**، ومن خلال حضورنا الميداني لحضنا أغلب معلمي السنة الثانية ابتدائي يشتكون من صعوبة مناهج الجيل الثاني في تعليمية أنشطة اللغة العربية بصفة عامة، ونشاط الكتابة بصفة خاصة (**ملاحظة الأقسام يومي الاثنين والخميس 05-08 مارس 2018 م**). وهذا ما تم التوصل إليه من خلال نتائج دليل المقابلة، التي قمنا بها مع بعض مفتشي اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والتي أوضحت بأن معلمي السنة الثانية

ابتدائي واجهتهم بعض الصعوبات أثناء تدريسهم لنشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني. **(مقابلة مع مجموعة من مفتشي التعليم الابتدائي من 01-03 أفريل 2018 م)**.

أما بالنسبة للصعوبات التي أضافها مجتمع الدراسة من خلال السؤال المفتوح في نهاية المحور جاءت ممثلة في:

- ✓ إدراج مناهج الجيل الثاني كتب ممتلئة بالأخطاء، منها كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي الذي لا يوافق ما يتم تدريسه في مقاييس الكتابة، فالحروف الموجودة فيه لا تحترم مقاييس الكتابة المألوفة.
- ✓ عدم احترام التلاميذ مقاييس الحروف.
- ✓ عدم كتابة تلاميذ على السطر.
- ✓ عدم تتبع تلميذ السنة الثانية ابتدائي استقامة السطر، وترك سطر أثناء الكتابة.
- ✓ عدم احترام التلاميذ السنة الثانية ابتدائي معايير الكتابة، حيث أنهم يكررون الكلمات أكثر من مرة.
- ✓ الوقت المخصص لنشاط الكتابة غير كافي.
- ✓ افتقار تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لمفاتيح الكتابة الصحيحة، خاصة أولائك الذين تم انتقالهم من السنة الأولى إلى السنة الثانية دون أن يكونوا أهلا لذلك.
- ✓ عدم قدرة التلميذ على إنتاج جمل بسيطة.
- ✓ يجد التلميذ صعوبة في تحسين الخط.
- ✓ صعوبة في توظيف أغلب الصيغ في دفتر الأنشطة.
- ✓ عدم توفير دفاتر موحدة عند جميع الأساتذة في المؤسسة خاصة بمعايير الكتابة.

ومن هنا يمكن القول أن آراء المعلمين حول الصعوبات التي تعترضهم أثناء تعليمهم لنشاط الكتابة، لم تختلف كثيرا مع آراء المفتشين، والملاحظات التي شاهدناها في بعض أقسام السنة الثانية ابتدائي، التابعة لمقاطعة بسكرة 15، للموسم الدراسي 2017 – 2018 م. وهذه الصعوبات التي يلاحظ أنها أثرت على تعليمية المعلمين في نشاط الكتابة، وهو ما يبرز لنا معاناة معلمي السنة الثانية ابتدائي في المؤسسات العشر التي قمنا بحصر شامل لها.

سؤال رقم (30) يوضح توزيع مفردات العينة حسب الصعوبات التي تعترض معلم السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية:

- ✓ كثرة عدد التلاميذ الذي يصل إلى 45 تلميذ في القسم الواحد يجعل الأستاذ يتجنب التلاميذ الذين يعانون نقص في القراءة، والكتابة.
- ✓ كتاب الأنشطة اللغوية الموجه للسنة الثانية ابتدائي لا يتلاءم ومستوى التلاميذ، خاصة في نشاط الإملاء، حيث لا يوجد فيه مكان لتصحيح الأخطاء الإملائية، وكذا عدم ترك أماكن ليجيب التلميذ بجدية، وحرية.
- ✓ الحصص قليلة لا تكفي كل الأنشطة، فمثلا حصص الصرف ليس لديها حصة، وحصة أثري لغتي والتي هي حصة جديدة أضافتها مناهج الجيل الثاني مبرمجة بدون حصة، وكذا عدم وجود حصة مخصصة للمطالعة.
- ✓ الصعود الآلي لكل التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية ابتدائي، خاصة الضعاف هذا ما أثر على بعضهم، لأن التلميذ في السنة الثانية يكتب، ويقرأ، وينتج.
- ✓ ضعف معظم التلاميذ في كل الأنشطة اللغوية، لأن برنامج السنة الثانية ابتدائي موجه للتلميذ الجيد، والممتاز.
- ✓ عدم اكتساب التلميذ للحروف.
- ✓ عدم قدرة التلميذ في على فهم بعض الصيغ، والروابط، والتراكيب اللغوية خاصة عند توظيفها في دفاتر الأنشطة.
- ✓ يجد المتعلم صعوبة في توظيف الموارد المعرفية.
- ✓ كثرة الفروق الفردية التي تتطلب زمنا كافيا لاستيعاب كل التلاميذ، وهذا ما لا يستطيع الأستاذ توفيره لأنه مقيد بالوقت.
- ✓ كثرة حصص نشاط التعبير على حساب نشاط القراءة، والكتابة.
- ✓ عدم وجود المشاهد المخصصة لحصص التعبير المنطوق، والتعبير الشفوي، وعليه يجد التلميذ صعوبة في إنشاء فقرة من إنشائه في حصة التعبير الكتابي.
- ✓ عدم قدرة المتعلمين على إنتاج جمل بسيطة شفويا بسبب عدم امتلاكهم المعارف، والمفردات الكافية للتعبير.
- ✓ عدم تحكم المتعلمين في المعارف، والمفاهيم المعرفية.
- ✓ عدم تنمية الكفاءات التي تسمح للمتعلمين بالاستعمالات المتنوعة للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية، والاجتماعية.
- ✓ البرنامج المخصص لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي، لا يراعي لمستواه التعليمي، ولا للفروق الفردية الموجودة بينهم.

- ✓ كثافة البرنامج المخصص للسنة الثانية ابتدائي، وضيق الوقت.
- ✓ عدم تناسب مناهج الجيل الثاني مع سن ومستوى المتعلم.
- ✓ يجد تلميذ السنة الثانية ابتدائي صعوبة في الإملاء.
- ✓ عدم توفر الوسائل التعليمية، والدروس التطبيقية.
- ✓ يجد التلميذ صعوبة في ترتيب الجمل المشوشة.
- ✓ كثافة الدروس تعرقل الهدف الأساسي للأستاذ والمتمثل في تمكين المتعلم من القراءة، والكتابة.
- ✓ ضيق الوقت الذي لا يتماشى مع سير الدروس وينعكس سلبا على فهم المتعلم للدروس.
- ✓ غياب الرقابة الأسرية مما يؤدي إلى عدم ترسيخ المعلومات لدى المتعلمين المقدمة من طرف الأستاذ.
- ✓ عدم ارتباط أنشطة تعليمية اللغة العربية مع بعضها البعض.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن معلمي السنة الثانية ابتدائي واجهتهم العديد من الصعوبات في تعليمية اللغة العربية، وهذا ما أوضحته أجوبة الاستمارة التي قمنا بها مع كل معلمي السنة الثانية ابتدائي التابعين لمقاطعة بسكرة 15 للموسم الدراسي 2017 – 2018 م.

2. نتائج الدراسة:

بعد الانتهاء من عرض، وتحليل، بيانات الجدول وتفسيرها، نصل الآن إلى آخر الخطوات المعتمدة منهجيا، والمتمثلة في كتابة نتائج الدراسة، فمن خلال ما تم رصده في تحليل الجداول سنحاول الإجابة على التساؤلات المطروحة في الدراسة.

1.2. نتائج الدراسة حسب التساؤل الفرعي الأول:

ما الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني؟.

من خلال تحليلنا، وتفسيرنا لبيانات الجداول الإحصائية المتعلقة بمؤشرات هذا التساؤل، اتضح لنا أن معلمي السنة الثانية ابتدائي تعرضوا لعدة صعوبات في تعليمية اللغة العربية في نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني، والتي في مجملها تمثلت في عدم قدرة تلاميذ هذه السنة من تحقيق بعض الكفاءات المستهدفة لنشاط القراءة، وذلك لصعوبة هذه المناهج، والتي من بينها:

- ✓ بعض تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يستطيعون قراءة نصوص بسيطة قراءة سليمة، وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال. (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017 م).**
- ✓ معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يستطيعون قراءة من أربعين إلى خمسين كلمة مشكولة شكلا تاما.
- ✓ معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يفهمون المعنى الظاهر للنص المكتوب. وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017 م).**
- ✓ أغلبية تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يفهمون المعنى الضمني للنص المكتوب. وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع المقالة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017 م).**
- ✓ معظم معلمو السنة الثانية ابتدائي لا يستطيعون تدريب كل تلميذ لوحده على التزام علامات الوقف.
- ✓ معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يلتزمون بعلامات الوقف أثناء القراءة.

- ✓ أغلبية تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يستنتجون أحكاما من النص المكتوب. وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017 م).**
- ✓ معظم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم والقدرات العقلية للتلميذ.
- ✓ معظم النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني لا تتلاءم والواقع الاجتماعي.
- ✓ الحصص المخصصة للقراءة غير كافية. وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع الدراسة التي قامت بها الباحثتان **هنية حسني، وميمونة مناصرية** تحت عنوان "**استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**" في إطار يوم دراسي: **استراتجيات التدريس الفعال (هنية حسني، وميمونة مناصرية، 2017 م).**
- ✓ لم تضف مناهج الجيل الثاني طرائق جديدة لتفعيل نشاط القراءة.

2.2. نتائج الدراسة حسب التساؤل الفرعي الثاني.

ما الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني؟.

بعد تحليلنا، وتفسيرنا لمعطيات الجداول الإحصائية المتعلقة بمؤشرات هذا التساؤل، تم التوصل إلى أن معلمي السنة الثانية ابتدائي تعرضوا لعدة صعوبات في تعليمية اللغة العربية في نشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني، حيث مجمل هذه الصعوبات تمثلت في عدم تحقيق تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعض كفاءات نشاط الكتابة، وهذا لصعوبة مناهج الجيل الثاني، والتي من بينها.

- ✓ معظم معلمو السنة الثانية ابتدائي لا يدربون كل تلميذ لوحده عل كتابة الحروف مراعيا الأبعاد والمعايير المناسبة.
- ✓ أغلبية تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يراعون حجم الحروف وأماكنها أثناء الكتابة.
- ✓ أغلبية تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يراعون استقامة الخط على السطر.
- ✓ أغلبية تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يكتبون بطريقة سليمة.
- ✓ أغلبية تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يحترمون المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة.
- ✓ معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يحذفون بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة.
- ✓ أغلبية تلاميذ السنة الثانية ابتدائي يضيفون بعض الكلمات والأجزاء أثناء الكتابة.
- ✓ معظم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا يميزون بين الحروف المتشابهة في الشكل عند الكتابة.

- ✓ معظم معلمو السنة الثانية ابتدائي لا يصححوا الأخطاء الإملائية التي يقع فيها تلاميذهم في الوقت ذاته.
- ✓ تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لا ينتجون نصوصا أغلبها مشكولة من مختلف الأنماط.
- ✓ الحصص المخصصة للكتابة غير كافية.
- ✓ لم تضف مناهج الجيل الثاني طرائق جديدة لتفعيل نشاط الكتابة.

3.2. النتيجة العامة

وبناءا على ما سبق ومن خلال النتائج الإحصائية المتعلقة بالأسئلة الفرعية لدراستنا، يمكن القول أن هناك علاقة بين صعوبات تعلم أنشطة اللغة العربية (نشاط القراءة والكتابة) لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، في استيعاب مناهج الجيل الثاني، وبين صعوبات تعليمية اللغة العربية ضمن هذه المناهج في حد ذاتها بالنسبة للمعلم. وهذا يعود لطبيعة ومحتوى هذه المناهج، بالإضافة إلى السرعة في تقديمها دون تكوين مسبق للأساتذة، والمعلمين على مستوى طرائق، وبيداغوجيات التدريس.

3. اقتراحات لتجنب الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي ضمن مناهج الجيل الثاني:

- ✓ ينبغي الاهتمام بالتكوين البيداغوجي المتواصل لمعلم المرحلة الابتدائية حتى يساير تطور المناهج التعليمية، والبيداغوجيات الحديثة، وهذا التكوين يجب أن يكون تطبيقي أكثر منه نظري.
- ✓ ينبغي الاستعانة بمتخصصين في مختلف المجالات الاجتماعية، والتربوية، والنفسية، والعلمية لتأليف الكتب المدرسية، وإعداد المناهج، والمقررات التعليمية، فمثل هذه العملية تتطلب تعاون مشترك حتى تقدم الأفضل، والأمثل.
- ✓ ينبغي على واضعي المناهج اختيار المواد وتنظيمها قبل تقديمها للمعلم، من أجل تجاوز كل الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها أثناء تدريسه.
- ✓ ينبغي تطوير طرائق تدريس نشاط القراءة، وكذا تطوير الوسائل المساعدة على دعمه، وتشجيع التلميذ على المطالعة، والتدرب على القراءة الخارجية، فمثل هذا الدعم الخارجي يدفع التلميذ إلى الإقبال على هذا النشاط داخل المدرسة، والتفوق فيه، ومنه يخفف على معلمه الكثير من الصعوبات.
- ✓ ينبغي تطوير طرائق تدريس نشاط الكتابة، وكذا تطوير الوسائل المساعدة على دعمه.
- ✓ ينبغي إعادة النظر في مناهج الجيل الثاني الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي، وذلك بوضع مقررات دراسية تكون ملائمة لقدرات المتعلمين، وميولهم، وسمات شخصياتهم، وظروف معيشتهم، وهذا ليتأقلموا معها، ويتفاعلوا مع المعلم.
- ✓ ينبغي إعادة النظر في كل الكتب المبرمجة في مناهج الجيل الثاني للتعليم الابتدائي، وذلك بتصحيح الأخطاء الموجودة فيها.
- ✓ ينبغي جعل كل قسم من أقسام التعليم الابتدائي يحوي 15 تلميذ على الأكثر، وذلك حتى يتمكن المعلم من ضبط الأمور الداخلية فيه، وتجاوز العدد الكبير الذي يمنعه من تأدية مهامه، ومنه يتمكن التلميذ من استيعاب الدروس.
- ✓ ينبغي على واضعي المناهج اختيار نصوص قصيرة لتلميذ السنة الثانية ابتدائي، فحبذا لو بدؤوا النصوص في الفصل الأول بجمل فقط، ثم بالتدريج فقرة صغيرة، ثم نص قصير، ليتعود التلميذ على القراءة بالتدريج، ومنه يعفى المعلم من الصعوبات التي ستواجهه بتدريس نص طويل غير مفهوم من طرف المتعلمين.
- ✓ ينبغي على واضعي المناهج إعطاء الوقت الكافي لحصص نشاط القراءة، ونشاط الكتابة، وذلك حتى يتسنى لكل التلميذ من القراءة المسترسلة، والكتابة الجيدة.

- ✓ ينبغي توفير دفاتر في كل المؤسسات التربوية الخاصة بمعايير الكتابة الموحدة عند جميع الأساتذة.
- ✓ من الضروري إلغاء قرار انتقال التلاميذ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تلقائيا، لأنه إجراء غير بيداغوجي ويتنافى مع أهداف التقييم والتقويم.
- ✓ ينبغي الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة تساهم في بناء المفاهيم واكتساب المهارات، مثل:
  - ❖ أشرطة سمعية بصرية.
  - ❖ صور الأماكن المختلفة المبرمجة في النصوص.
  - ❖ جهاز الإعلام الآلي وأقراص مضغوطة (CD, DVD) لتعليم التلميذ نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وكذا تعويده على التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل.
  - ❖ قصص مختارة حسب الوضعيات المدروسة.
  - ❖ التطبيقات العملية لبعض المواضيع.
  - ❖ الزيارات الميدانية.

خاتمـــة

المعلم هو مسير العملية التعليمية، ودوره يكمن في ارتفاع المستوى التحصيلي للمتعلم أو انخفاضه، فإذا اخترنا المعلم الكفء ووفرنا له الجو الملائم للتدريس حققنا أهداف العملية التعليمية، أما إذا كان غير مؤهل ولم نهتم به قد وضعنا عقبة أمام المتعلم، ونظرا لذلك سعينا من خلال دراستنا هذه تسليط الضوء على بعض الصعوبات التي تواجه معلمي السنة الثانية ابتدائي أثناء تدريسهم لنشاطي القراءة، والكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني، وهذا من أجل كشف الغطاء عليها ومحاولة اتخاذ السبل الممكنة لتجاوزها، أو التخفيف من حدتها على الأقل، ومنه تطوير نوعية التعليم في بلادنا.

ومن خلال النتائج التي تحصلنا عليها من دراستنا الميدانية، نستخلص أن الصعوبات التي يعاني منها معلمي السنة الثانية ابتدائي في تعليمية أنشطة اللغة العربية يعود أغلبها للبيئة التربوية، وذلك للتغييرات الكثيرة التي عرفتها المدرسة الجزائرية في الآونة الأخيرة على مناهجها، حيث أن المعلم لم يألف مناهج الجيل الأول، ولم تتضح معالمها بعد في ذهنه، ليجد نفسه منفذا لمناهج الجيل الثاني، التي هي صعبة التطبيق، إضافة إلى ذلك كثرة الأخطاء الواردة في الكتب المدرسية التي وقفت حجر عثرة بين المعلم، والمتعلم، فمن الضروري الإعداد الجيد للمعلمين في تعليمية أنشطة اللغة العربية ضمن مناهج الجيل الثاني، وتوفير الوسائل، والأدوات التي تناسب التدريس وفقا لهذه المناهج الجديدة، وكذا إعادة النظر في الكتب المدرسية التي أدرجتها مناهج الجيل الثاني قصد تصحيح الأخطاء الواردة فيها، إضافة إلى ذلك ينبغي قبل اتخاذ أي قرار يخص تغيير المناهج التربوية، يجب إشراك المعلم فيه، والأخذ بآرائه، وهذا لضمان إدراج مناهج تتلاءم وقدرات المتعلمين، وتتماشى وإمكانيات المعلمين.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: القرآن الكريم.

ثانيا: القواميس والمعاجم:

1. إبراهيم مصطفى، وآخرون: **المعجم الوسيط**، استانبول، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، 1972 م.
2. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: **لسان العرب**، المجلد 04، دار صادر، بيروت، 1997 م.
3. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: **لسان العرب**، المجلد 05، دار صادر، بيروت، 1997 م.
4. الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب : **القاموس المحيط**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1979 م.

ثالثا: الكتب باللغة العربية:

5. أحمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، دار عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، ط 4، 1995 م.
6. أفنان نظير دروزة: **النظرية في التدريس وترجمتها علميا**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 2، 2000 م.
7. أكرم صالح محمود خوالدة: **التقويم اللغوي في الكتابة، والتفكير التأملي**، دار حامد، عمان، الأردن، 2012 م.
8. أنطوان صياح: **تقويم اللغة العربية**، دار النهضة، بيروت، لبنان، د ط، 2009 م.
9. أنطوان صياح، وآخرون: **تعليمية اللغة العربية**، دار النهضة العربية، لبنان، الجزء الأول، 2006م.
10. أنيس فريحة: **نظريات في اللغة** ، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1981 م.
11. بلقاسم سلاطنية، وحسان الجيلاني، **أسس المناهج الاجتماعية**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2004 م.
12. توفيق شاهين محمد: **علم اللغة العام**، القاهر، مصر، دار التضامن للطباعة، 1980 م.
13. الجرجاني: **دلائل الإعجاز**، دار الأمان، الرباط، 1989 م.
14. حاتم صالح الضامن: **فقه اللغة**، القاهرة، دار الآفاق العربية، 2007 م.

15. خير الدين هني: **تقنيات التدريس**، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر، 1999م.
16. الراغب الأصفهاني أبو القاسم الحسين بن محمد: **المفردات في غريب القرآن**، دمشق، دار القلم، د س.
17. رجاء محمود أبو علام: **علم النفس التربوي**، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1978 م.
18. رشيد زرواتي: **تدريبات على منجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعي**، دار هومة، المسيلة، الجزائر2002 م.
19. رفيقة حروش: **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2010م.
20. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، وطه علي حسين الدليمي: **اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005 م.
21. سليمان شحاتة: **أساليب البحث العلمي**، دار الثقافة، عمان، 2005 م.
22. سميح أبو مغلي: **مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**، دار البداية، الأردن، 2010 م.
23. صلاح الدين شروخ: **منهجية البحث العلمي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.
24. صلاح عبد الحميد مصطفى: **المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها، وتطبيقاتها**، دار المريخ، الرياض، المملكة السعودية، 2004 م.
25. عبد الرحمان بن محمد بن خلدون: **مقدمة بن خلدون**، هيثم جمعة هلال، بيروت، دار مكتبة المعارف، 2013 م.
26. عبد الرحمن سيد سليمان: **مناهج البحث**، عالم الكتب، القاهرة، 2004 م.
27. عبد السلام أحمد شيخ: **اللغويات العامة مدخل إسلامي وموضوعات مختارة**، ط 2، دار التجديد للطباعة والنشر والترجمة، ماليزيا، 2006 م.
28. عبد القادر فضيل: **المدرسة في الجزائر – حقائق وإشكاليات –**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009 م.
29. عبد الكريم بوحفص: **أسس ومناهج البحث في علم النفس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2011 م.
30. عماد حاتم: **في فقه اللغة وتاريخ الكتاب**، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا، 1982 م.
31. غنيم كارم السيد: **اللغة العربية والصحوة العلمية الحديثة**، مكتبة ابن سيناء للنشر والتوزيع، القاهرة، د س.

32. فوزي غرايبة، وآخرون: **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ط 3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، 2002 م.

33. محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي: **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ للنشر، الرياض، 1984م.

34. محمد الدريج: **مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م.

35. محمد الصالح الحثروبي: **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012 م.

36. محمد الطيطي، وآخرون: **مدخل إلى التربية**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 2002 م.

37. محمد زياد حمدان: **الوسائل التعليمية، مبادئها وتطبيقاتها**، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1981م.

38. محمد سلمان الخزاعلة، وتحسين علي المومني: **المعلم والمدرسة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013 م.

39. محمد علي الخولي: **أساليب تدريس اللغة** ، ط3، الرياض، 1989 م.

40. محمد نجيب مصطفى عطيو: **المناهج الدراسية – النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2013 م.

41. محمود عكاشة: **علم اللغة – مدخل نظري في اللغة العربية**، القاهرة، دار النشر للجامعات، 2006 م.

42. مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات جامعة باجي مختار – عنابة، الجزائر، دس.

43. موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004 م .

44. نورمان ماكنزي، وآخرون: **فن التعليم وفن التعلم**، ترجمة: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973 م.

رابعا: مراجع باللغة الفرنسية:

45. Allaire et Martinand: **Guide Bibliographique Ressources Par Les Enseignant et Les formations**, Institut National de Recherche Pédagogique, Nancy, France, 1993.

46. Hachette : **Le Dictionnaire du Français**, Ed, ENAG, Alger, 1992.

47. Jean Maurice Posier: La didactique De Français, Presse Universitaire De France,1ed,Feance, 2002.
48. Jean Pierre Astolfie et autre: **Mots clés De la Didactique De Science (repères ,définitions, bibliographies)**,de boeck, 2ed, Paris, 1998.
49. Larousse: **Edition Larousse** , Paris, 1989.

خامسا: الوثائق التشريعية:

50. وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية – مرحلة التعليم الابتدائي**، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2015 م.
51. وزارة التربية الوطنية: **دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا – السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018 م.
52. وزارة التربية الوطنية: **دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018 م.
53. وزارة التربية الوطنية: **دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018 م.
54. وزارة التربية الوطنية: **اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004 م.
55. وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 يناير 2008**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009 م.
56. وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية – مرحلة التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016 م.
57. وزارة التربية الوطنية: **دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي**، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016 م.

سادسا: المجلات:

58. أشواق عبد الحسن عبد: العلاقة المجتمعية التفاعلية بين البيت والمدرسة – دراسة نظرية، **مجلة دراسات تربوية**، العدد 16، تشرين الأول 2011 م.
59. بعلي الشريف حفصة: التعليمية، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد الأول، يونيو، الجزائر، المركز الجامعي بالوادي، 2010 م.
60. الغالي بن لباد: اللغة العربية وتحديات العولمة، **مجلة اللغة والاتصال**، العدد 18، الجزائر، جامعة وهران، 2015 م.

61. محمد زهير عبد الله المحمد : المدارس الحديثة الدلالة والمضمون، **مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية**، المجلد 24، العدد الثاني، دمشق، 2008م.
62. محمد صاري: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، **مجلة اللغة العربية**، العدد 6، الجزائر، 2002 م.
63. ميمونة مناصرية، وأم الخير بدوي: دور الأطر الاجتماعية في تشكيل المضامين المعرفية المدرسية، **مجلة العلوم الإنسانية**، العدد 33، الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2014 م.
64. نجم عبد الله غالي الموسي: صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، **مجلة دراسات تربوية**، العدد الخامس، كانون الثاني، فلسطين، جامعة ميسان، 2009م.
65. نوردين الدين أحمد، وقيد وحكيمة سبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، **مجلة الواحات للبحوث والدراسات**، العدد8، الجزائر، جامعة محمد خيضر – بسكرة –، 2010 م.

سابعا: الملتقيات:

66. بودواود حسين: **ديداكتيكا الرياضيات–المفهوم والنشأة**، مقال في الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات في المدرسة والجامعة، جامعة عمار الثليجي، الأغواط يومي 3–4 ماي 2009 م.
67. خليفة صحراوي: **أسس بناء مناهج في تعليمية اللغة العربية**، جامعة باجي مختار– عنابة – الجزائر.
68. عمار أحمد جمل محمد: **العربية الفصحى بين برنامج اللغة العربية ووسائل الاتصال الجماهيري**، ندوة العربية الفصحى ووسائل الاتصال الجماهيري.
69. هنية حسني، وميمونة مناصرية: **استراتجيات تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني**، مقال في الملتقى الوطني حول استراتجيات التدريس الفعال (غير منشور)، جامعة محمد خيضر – بسكرة، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، 2017 م.

خامسا: الرسائل الجامعية:

70. إسمهان زبدي: **دور جمعية أولياء التلاميذ في تفعيل العلاقة بين الأسرة والمدرسة**، الجزائر، جامعة محمد خيضر – بسكرة ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 2013 – 2014 م.
71. حنان مالكي: **تكامل الأدوار الوظيفية بين الأسرة والمدرسة**، رسالة ماجستير في علوم التربية (غير منشورة)، الجزائر، جامعة محمد خيضر – بسكرة – كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 2010 – 2011 م.

72. رنين أحمد صالح شحادة: **درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية**، رسالة الماجستير في الإدارة التربوية، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، 2011 – 2012 م.

73. زهرة عثمان: **أساليب التربية الاجتماعية بين الأسرة والمدرسة وكفاءة المتعلم الابتدائي**، الجزائر، جامعة محمد خيضر – بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2012 – 2013 م.

74. سارة غانم : **تعليمية اللغة العربية لدى تلميذ السنة الثانية ابتدائي**، مذكرة ماستر في لسانيات تعليمية، الجزائر، جامعة محمد خيضر – بسكرة ، كلية الآداب واللغات، 2016 – 2017 م.

75. سعاد مأمون : **تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال إستراتيجية حلّ المشكلات – في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط** –، مذكرة ماستر في علوم اللسان، الجزائر، جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي، كلية الآداب واللغات، 2014 – 2015 م.

76. سميرة ونجن: **محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء –دراسة ميدانية على عينة من أسر تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة بسكرة**–، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة محمد خيضر– بسكرة –، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 2011 – 2012 م.

77. عبد القادر زيدان: **النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية– القراءة في المرحلة الابتدائية – أنموذجا**–، رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان، كلية الآداب واللغات، 2012 – 2013 م.

78. عبد اللطيف بن عبد الرحمن بن خلف التميمي: **الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة تجاه استخدام مراكز مصادر التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في مدينة الرياض**، رسالة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس، المملكة العربية السعودية، جامعة الإمام ممد بن مسعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، 2013 – 2014 م.

79. لبنى بن سي مسعود: **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، الجزائر، جامعة منتوري – قسطنية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم التربوية، 2007 – 2008 م.

80. ليلى بن ميسة : **تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غي الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة فرحات عباس – سطيف، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، 2009 – 2010 م.

81. ميادة بورغداد: **معوقات فاعلية الإشراف التربوي على التعليم الابتدائي في الجزائر ضمن الاتجاهات الإشرافية المعاصرة**، رسالة ماجستير في علوم التربية، الجزائر، جامعة منتوري – قسطنية–، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، 2010 – 2011 م.

سابعا: الكتب الالكترونية:

82. بلقاسم سلاطنية، حسان الجيلاني، **منهجية العلوم الاجتماعية**، دار الفجر والنشر والتوزيع، الجزائر 2012 م.

83. صفوت علي صالح: **محاضرات في علم اللغة العام**، 2014 م.

84. علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي – بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، **بيروت**، 2003 م.

85. محمد عبد الشافي القوصي: **عبقرية اللغة العربية**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو، الرباط، المملكة المغربية، 2016 م.

86. منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر: **المدرسة الجزائرية ورهان الجودة في الألفية الثالثة**، جامعة مولود معمري – تيزيوزو – 2016 م.

87. ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة: **المناهج التعليمية والتقويم التربوي**، مجموعة أساتذة اللغة العربية في الجزائر، الجزائر، د س.

ثامنا: المحاضرات.

88. صباح غربي: **مطبوعة بيداغوجية في مقياس: الأسرة والمدرسة – موجهة لطلبة السنة أولى ماستر علم اجتماع التربية –** (غير منشورة)، جامعة محمد خيضر – بسكرة –، الجزائر، 2016 – 2017 م.

الملاحق

الملحق رقم 01 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر– بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

– دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية

بمقاطعة بسكرة 15 –

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر LMD في علم الاجتماع التربية

الطالبة: **الأستاذة:**

إيمان مستاوي د. هنية حسني

استمارة استبيان الدراسة الاستطلاعية الموجهة لمعلمي السنة الثانية ابتدائي

في إطار الدراسة الاستطلاعية لإجراء الجانب التطبيقي لبحث مقدم لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية بعنوان **صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية بمقاطعة بسكرة 15 –**، يشرفني أن أقدم لسيادتكم المحترمة، هذه الأسئلة الموجودة بين أيديكم بغية الإجابة عليها بدقة وموضوعية، والتي من خلالها نهدف إلى تحقيق علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى. **وفي الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام، ودمتم في خدمة البحث العلمي التربوي الهادف.**

السنة الجامعية: 2017 – 2018 م

1. بيانات شخصية:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. المستوى العلمي :

ليسانس ☐ ماجستير ☐ ماستر ☐ معاهد متخصصة ☐

3. الصفة:

مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

4. هل بحوزتكم –حاليا– مناهج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل اطلعتم على مضمون هذه المناهج بشكل كاف ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

6. هل تلقيتم تكوينا يتناسب ومناهج الجيل الثاني ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7. هل تجتهدون في تطوير معلوماتكم حتى تتماشى ومناهج الجيل الثاني ؟

نعم ☐ لا ☐

8. هل تجدون صعوبة في تطبيق مناهج الجيل الثاني ؟

نعم ☐ لا ☐

9. هل تجدون صعوبة في تدريس أنشطة اللغة العربية (القراءة والكتابة) ضمن مناهج الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل وفرت الدولة الوسائل اللازمة والهامة التي تتماشى ومناهج الجيل الثاني ؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل تحضرون للأنشطة اللغة العربية (القراءة والكتابة) وفق الأهداف المسطرة لمناهج الجيل الثاني؟

نعم ☐ لا ☐

12. هل تحث مناهج الجيل الثاني للغة العربية وأنشطتها (القراءة والكتابة) على المناقشة والحوار بين التلاميذ والمعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐

13. هل يستطيع تلميذ السنة الثانية في كفاءته الختامية على قراءة أي نص بسيط يتكون من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة قراءة سليمة ؟

نعم ☐ لا ☐

الملحق رقم 02 .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر– بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

– دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية

بمقاطعة بسكرة 15 –

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر LMD في علم الاجتماع التربية

الطالبة: **الأستاذة:**

إيمان مستاوي **د. هنية حسني**

استمارة استبيان موجهة لمعلمي السنة الثانية الابتدائي

في إطار إنجاز مذكرة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية بعنوان **صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية بمقاطعة بسكرة 15 –**، يشرفني أن أقدم لسيادتكم المحترمة، هذه الأسئلة الموجودة بين أيديكم بغية الإجابة عليها بدقة وموضوعية، والتي من خلالها نهدف إلى تحقيق عمل علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى، وفي الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام، ودمتم في خدمة البحث العلمي التربوي الهادف.

السنة الجامعية: 2017 – 2018 م

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2. المستوى العلمي :

ليسانس ☐ ماجستير ☐ ماستر ☐ معاهد متخصصة ☐

3. الصفة:

أستاذ مرسم ☐ أستاذ متربص ☐ أستاذ مستخلف ☐

4. الخبرة :

من 01 إلى 05 سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوات ☐ من 10 سنوات فما فوق ☐

المحور الأول: الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني.

5. هل يقرأ تلميذ السنة الثانية ابتدائي نصوصا بسيطة قراءة سليمة؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يقرؤون قراءة سليمة ☐

6. هل يقرأ تلميذ السنة الثانية ابتدائي من أربعين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تام ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يقرؤون ☐

7. هل يفهم تلميذ السنة الثانية ابتدائي المعنى الظاهر في النص المكتوب؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يفهمون ☐

8. هل يفهم تلميذ السنة الثانية ابتدائي المعنى الضمني في النص المكتوب؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يفهمون ☐

9. هل تدرب التلميذ على التوقف عند علامات الوقف ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

10. هل يلتزم تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعلامات الوقف أثناء القراءة ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يلتزمون ☐

11. هل يستنتج تلميذ السنة الثانية ابتدائي أحكاما من النص المكتوب؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يستنتجون ☐

12. هل النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني تتلاءم والقدرات العقلية للتلميذ ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

13. هل النصوص المبرمجة في مناهج الجيل الثاني تتلاءم والواقع الاجتماعي للتلميذ ؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

14. هل الحصص المخصصة لنشاط القراءة كافية ؟

نعم ☐ لا ☐

15. هل أضافت مناهج الجيل الثاني طرائق جديدة لتفعيل نشاط القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐

وإن كانت الإجابة بـ **نعم** فيما تتمثل هذه الطرائق ؟

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

16. هل تعرضتم لصعوبات أثناء تدريس نشاط القراءة ضمن مناهج الجيل الثاني ؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت الإجابة بـ **نعم** فيما تتمثل هذه الصعوبات ؟

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

المحور الثاني: الصعوبات التي يواجهها معلمو السنة الثانية ابتدائي في تعليمية اللغة العربية في نشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني.

17. هل تقوم بتدريب كل تلميذ لوحده على كتابة الحروف مراعيا الأبعاد والمعايير المناسبة ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18. هل يراعي تلميذ السنة الثانية ابتدائي حجم الحروف وأماكنها أثناء الكتابة ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يراعون ☐

19. هل يراعي تلميذ السنة الثانية ابتدائي استقامة الخط على السطر ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يراعون ☐

20. هل تلميذ السنة الثانية ابتدائي يكتب بطريقة سليمة ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يكتبون ☐

21. هل يحترم تلميذ السنة الثانية ابتدائي المسافات بين الكلمات أثناء الكتابة ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يحترمون ☐

22. هل يحذف تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعض الكلمات والأجزاء عند الكتابة ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يحذفون ☐

23 هل يضيف تلميذ السنة الثانية ابتدائي بعض الحروف أثناء الكتابة ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يضيفون ☐

24. هل يميز تلميذ السنة الثانية ابتدائي بين الحروف المتشابهة في الشكل عند الكتابة ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا يميزون ☐

25. هل تقوم بتصحيح الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ في الوقت ذاته ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

26. هل تلميذ السنة الثانية ابتدائي ينتج نصوص أغلبها مشكولة من مختلف الأنماط ؟

أغلبهم ☐ بعضهم ☐ لا ينتجون ☐

27. هل الحصص المخصصة لنشاط الكتابة كافية ؟

نعم ☐ لا ☐

28. هل أضافت مناهج الجيل الثاني طرائق جديدة لتفعيل نشاط الكتابة ؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت الإجابة بـ **نعم** فيما تتمثل هذه الطرائق ؟

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

29. هل تعرضتم لصعوبات أثناء تدريس نشاط الكتابة ضمن مناهج الجيل الثاني ؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت الإجابة بـ **نعم** فيما تتمثل هذه الصعوبات ؟

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

30. في رأيك ما الصعوبات الأخرى التي تواجهك في تعليمية اللغة العربية ؟

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

الملحق رقم 03.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

– دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية

بمقاطعة بسكرة 15 –

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر LMD في علم الاجتماع التربية

الطالبة: **الأستاذة:**

إيمان مستاوي **د. هنية حسني**

استمارة مقابلة موجهة لمفتشي التعليم الابتدائي

في إطار إنجاز مذكرة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية بعنوان **صعوبات تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية – دراسة ميدانية على مناهج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية بمقاطعة بسكرة 15** –، يشرفني أن أقدم لسيادتكم المحترمة، هذه الأسئلة الموجودة بين أيديكم بغية الإجابة عليها بدقة وموضوعية، والتي من خلالها نهدف إلى تحقيق عمل علمي محض بعيدا عن أي استخدامات لأغراض أخرى. **وفي الأخير تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام، ودمتم في خدمة البحث العلمي التربوي الهادف.**

السنة الجامعية : 2017 – 2018 م

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. الخبرة المهنية:.....
2. المستوى التعليمي:

خريج معهد التكنولوجي ليسانس دراسات عليا

أخرى.....

3. التكوين الخاص: هل تلقيتم تكوينا في مناهج الجيل الثاني ؟

نعم لا

إذا كان نعم هل تعتبرون هذا التكوين كافي من ناحية الوثائق الموضحة، ومن ناحية المدة الكافية لتكوين؟

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

المحور الثاني: صعوبات تعليمية اللغة العربية (نشاط القراءة والكتابة) ضمن مناهج الجيل الثاني.

1- هل تتضمن مناهج الجيل الثاني طرائق جديدة لتفعيل نشاط القراءة والكتابة؟

نعم لا

إذا كان نعم فيما تتمثل

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

2- من بين شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني والمحددة من طرف الجهات المعنية:

- تكوين دوري للأساتذة
- تسليم المناهج
- نشر النصوص القانونية
- تسليم الكتاب المدرسي

- متابعة وتقيم التطبيق

هل وفرت الجهات المعنية كل هذه الشروط من أجل تعليمية هذه المناهج في نشاط القراءة والكتابة؟ وما هي النقائص ؟

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

3- ما هي الأعمال المقررة من طرفكم ضمن الأيام التكوينية فيما يخص نشاط القراءة والكتابة؟

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

4- هل ترون أن مناهج الجيل الثاني تتلاءم والقدرات العقلية، والواقع الاجتماعي للتلميذ؟

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

5- هل يواجه الأساتذة في رأيكم صعوبات بيداغوجية في التعامل مع هذه المناهج؟

نعم لا

إذا كان "نعم" فيما تتمثل هذه الصعوبات؟

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

.....

.....

.....

كيف يمكن تجاوز هذه الصعوبات؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6- ما رأيكم في محتوى مناهج الجيل الثاني فيما يخص نشاط القراءة والكتابة؟

.....

.....

.....

.....

.....

7- في رأيكم الحصص المخصصة لنشاطي القراءة والكتابة كافية؟

نعم لا

وإن كانت الإجابة "بنعم" أو "لا" ما تبريرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وشكرا على تعاونك

الملحق رقم 04.

أقرأ

حِصَّتِي الْمُفَضَّلَةُ

جلس الأطفالُ أمامَ التِّلفازِ
يشاهدون برنامجَهم المُفضَّلَ،
تعرض المُنشِّطةُ على الشَّاشةِ
قالت : أعزائي الصِّغارَ، نَلْتقي مُجدَّدًا
في حصةِ " أحبائي الأطفال "، بعدَ
قليل سنبدأُ المُنافسةُ العِلْميَّةُ بَيْنَ فريقِ الوُرُودِ وفريقِ البَراعِم .

بدأت المُسابقةُ بعرضِ أُنْشودةٍ حُذِفَتْ مِنْها بَعْضُ الكَلِماتِ، وَطَلَبَتْ مِنَ الفريقَيْنِ البحثَ عنها. اشْتَدَّ التَّنافُسُ وَتَعالَتِ التَّشْجيعاتُ، قالَتِ الْمُنشِّطةُ : الْفريقُ الَّذي يُكْمِلُ كلماتِ الأُنْشودةِ أَوَّلاً، سَيَكُونُ هُوَ الْفائِزَ .

لم يكن فريقُ الْوُرُودِ مِنَ الْفَوْزِ، وَلَكِنَّ الْبَراعِمَ لَمْ يَفْشَلُوا، بَلْ وَعَدُوا بِالْفَوْزِ في الْمَرْحَلَةِ الثَّانِيَةِ .

المُنشِّطةُ : اهْدأُوا يَا أَطْفالُ، سَوْفَ نُواصِلُ الْمُنافَسَةَ بَعْدَ أَنْ نَسْتَمْتِعَ بِالْأَلْعابِ الْبَهْلَوانِيَّةِ .

أَفْهَمُ النَّصَّ

ما اسمُ البرنامجِ الْمُفضَّلِ عندَ هؤُلاءِ الأَطْفالِ ؟

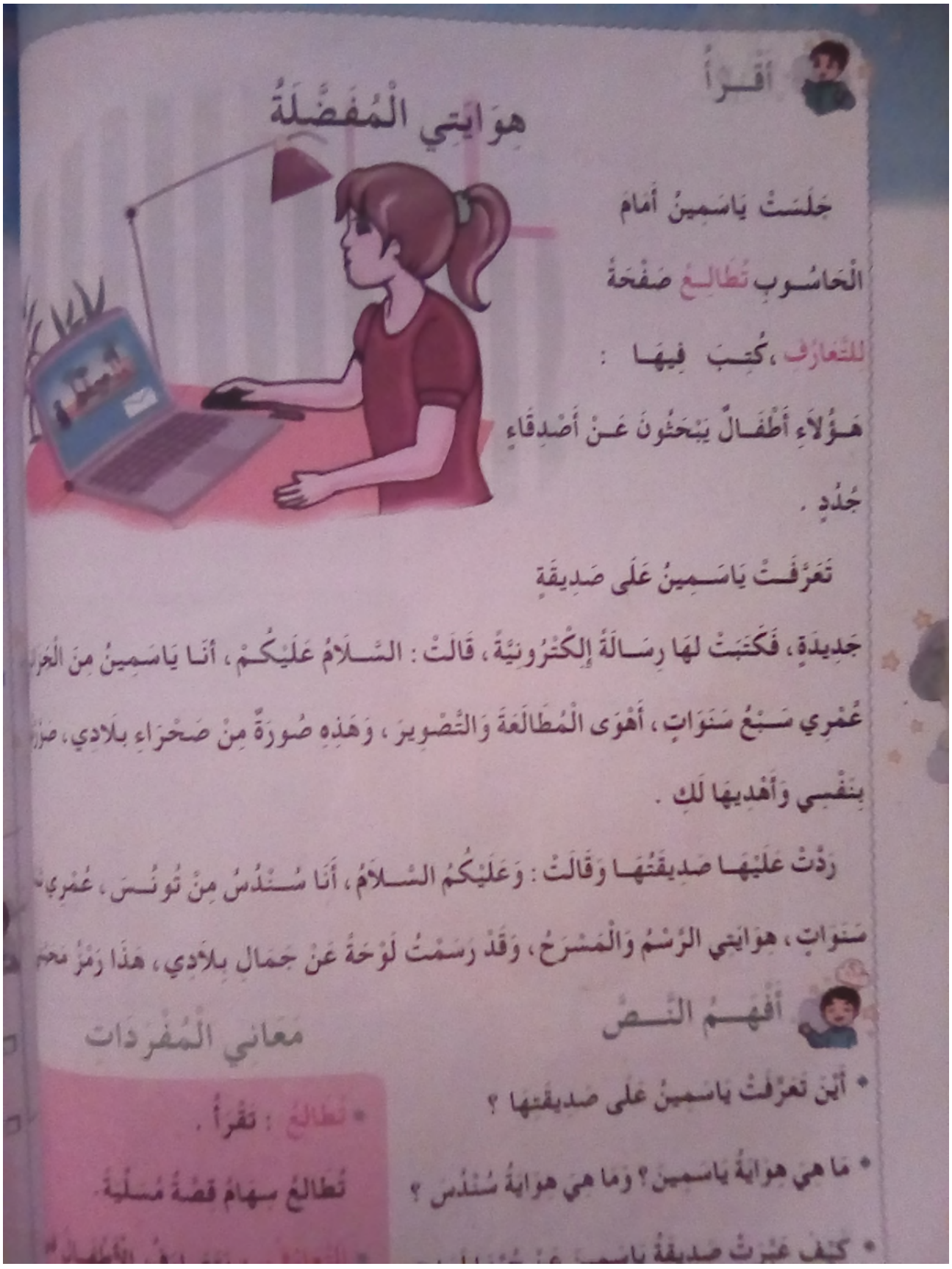
ما هي الأُنشودةُ الَّتي عرضَتْها الْمُنشِّطةُ، ساهِمْ في إيجادِ الكلماتِ النَّاقصةِ :

- هل تعلمون .....
- بعد الحضور .....
- ..... جماعة

مَعاني الْمُفْرَداتِ

- الْمُنافسةُ : انْطلقَ السِّباقُ واشْتدَّ التَّنافُسُ بَيْنَ الْعدَّائينَ.
- الْبَهْلوانيَّةُ : يلْبسُ الْبَهْلوانُ ثيابًا مُزَرْكشةً تُضْحكُ الأَطْفالَ .

الملحق رقم 05.



أقـرأ

هوَايَتِي الْمُفَضَّلَةُ

جَلَسَتْ يَاسَمِينُ أَمَامَ الْحَاسُوبِ تُطَالِعُ صَفْحَةً لِلتَّعَارُفِ، كُتِبَ فِيهَا : هَؤُلَاءِ أَطْفَالٌ يَبْحَثُونَ عَنْ أَصْدِقَاءِ جُدُدٍ .

تَعَرَّفَتْ يَاسَمِينُ عَلَى صَدِيقَةٍ جَدِيدَةٍ، فَكَتَبَتْ لَهَا رِسَالَةً إِلِكْتُرُونِيَّةً، قَالَتْ : السَّلَامُ عَلَيْكُمْ، أَنَا يَاسَمِينُ مِنَ الْجَزَ عُمْرِي سَبْعُ سَنَوَاتٍ، أَهْوَى الْمُطَالَعَةَ وَالتَّصْوِيرَ، وَهَذِهِ صُورَةٌ مِنْ صَحْرَاءِ بِلَادِي، صَوَّ بِنَفْسِي وَأُهْدِيهَا لَكِ .

رَدَّتْ عَلَيْهَا صَدِيقَتُهَا وَقَالَتْ : وَعَلَيْكُمُ السَّلَامُ، أَنَا سُنْدُسُ مِنْ تُونُسَ، عُمْرِي سَنَوَاتٍ، هِوَايَتِي الرَّسْمُ وَالْمَسْرَحُ، وَقَدْ رَسَمْتُ لَوْحَةً عَنْ جَمَالِ بِلَادِي، هَذَا رَمْزُ مَعَ

أفهـم النـص

- أَيْنَ تَعَرَّفَتْ يَاسَمِينُ عَلَى صَدِيقَتِهَا ؟
- مَا هِيَ هِوَايَةُ يَاسَمِينَ؟ وَمَا هِيَ هِوَايَةُ سُنْدُسَ ؟
- كَيْفَ عَبَّرَتْ صَدِيقَةُ يَاسَمِينَ عَنْ

معَانِي الْمُفْرَدَاتِ

- تُطَالِعُ : تَقْرَأُ .

تُطَالِعُ سِهَامُ قِصَّةً مُسَلِّيَةً.

الملحق رقم 06 .

أقـرأ

بَحثٌ في الأَنترنيـت

طلبت المعلمة من تلاميذها أن يجروا بحثا حول حيوان الباندا .

عاد أحمد إلى الدار، فقال لأخيه الأكبر : يجب أن أنجز بحثا حول حيوان الباندا ، وأنا لا أعرف عنه شيئا .

الأخ : ابحث في شبكة "الأنترنيت" ، وستجد كل المعلومات التي تريدها .

شغل أحمد الحاسوب، وكتب على لوحة المفاتيح كلمة (باندا) ، ونقر على زر الدخول، فظهرت على الشاشة صورة لحيوان الباندا، و كتب تحتها : هذه هي الباندا العملاقة، موطنها الصين، تحيط بعينيها دوائر سوداء ...

سارع أحمد لتسجيل المعلومات على دفتره، وقال : حقا، إن الأنترنيت اختراع عظيم.

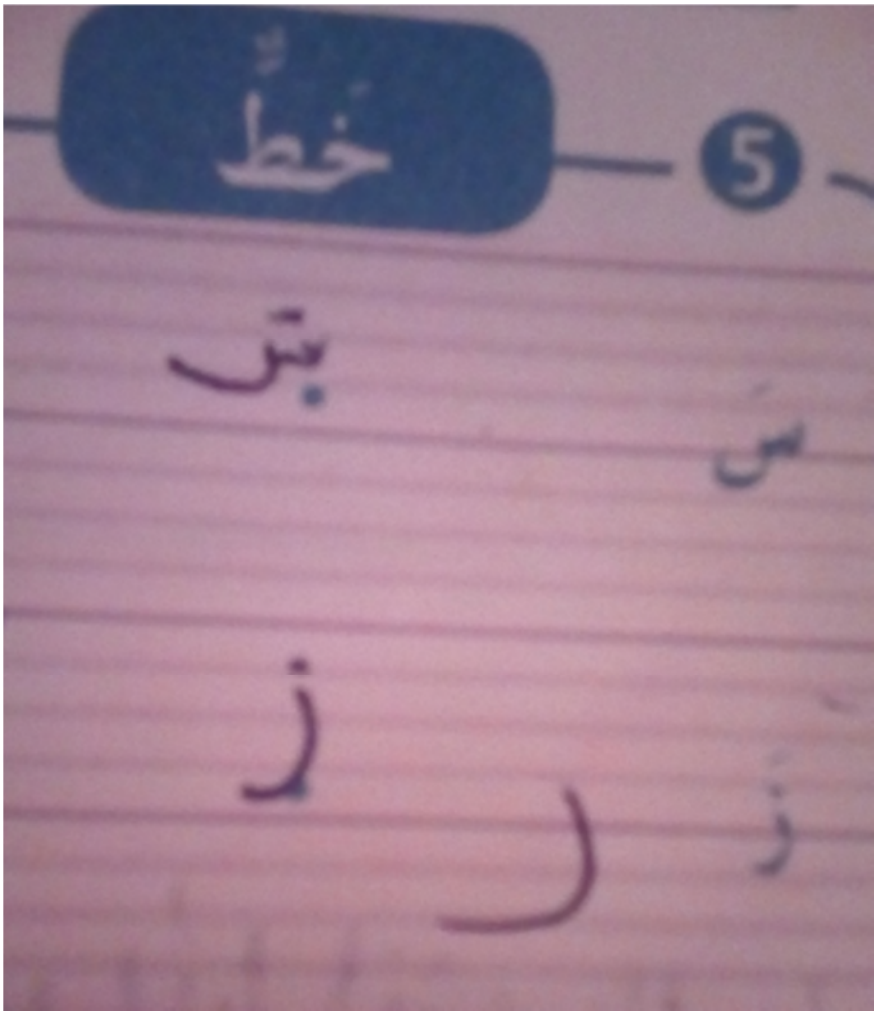
أفهم النص

- بماذا طالبت المعلمة تلاميذها ؟
- أنجز أحمد بحثه في : الأنترنيت، المكتبة، المدرسة .
- لو كنت مكان أحمد، أين ستنجز بحثك ؟

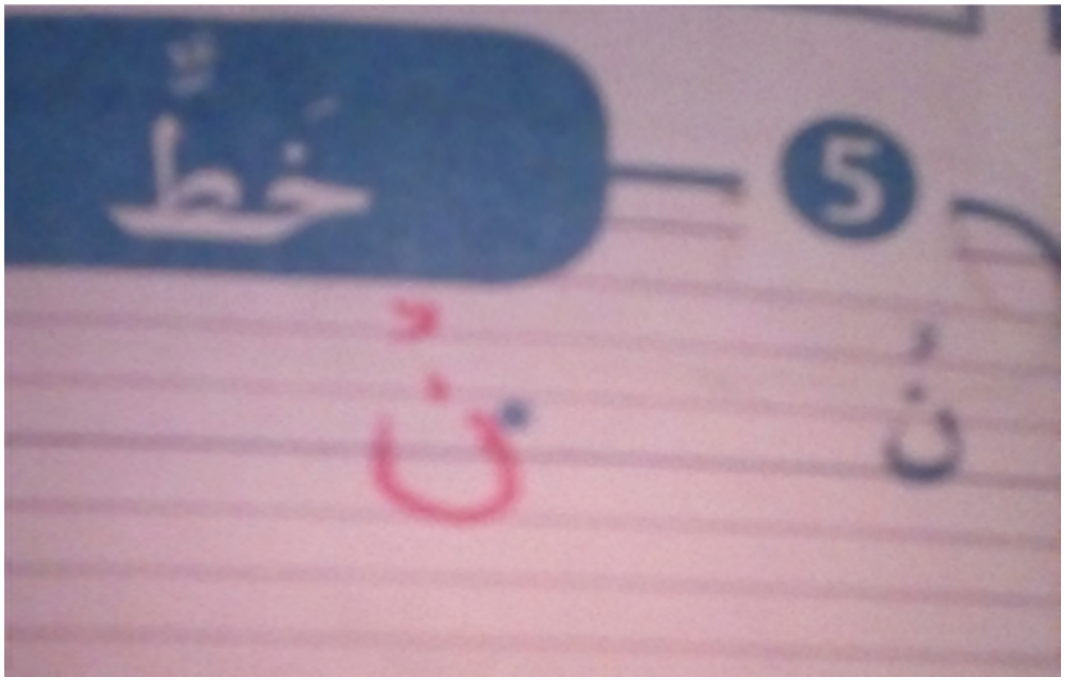
معاني المفردات

- نقر : نقر الولد على زر الجرس.
- موطنها : الغابة موطن الحيوانات البرية .

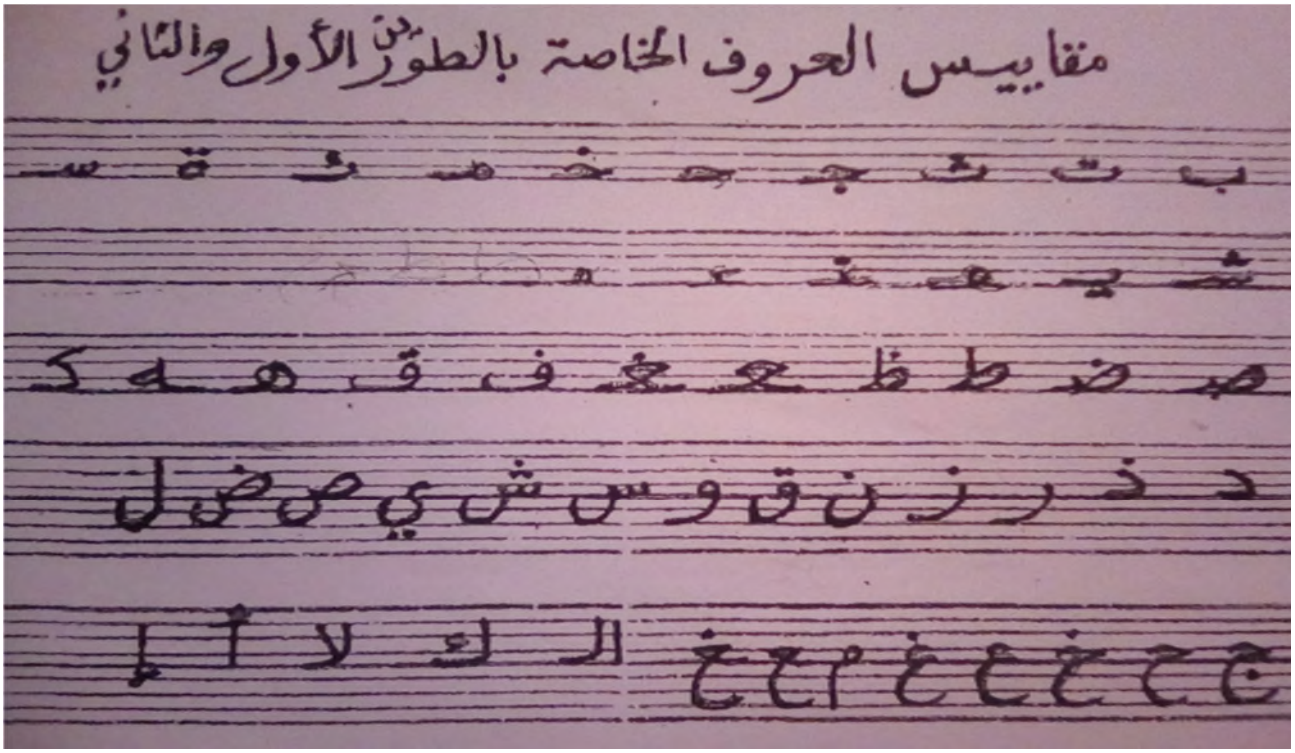
الملحق رقم 07.



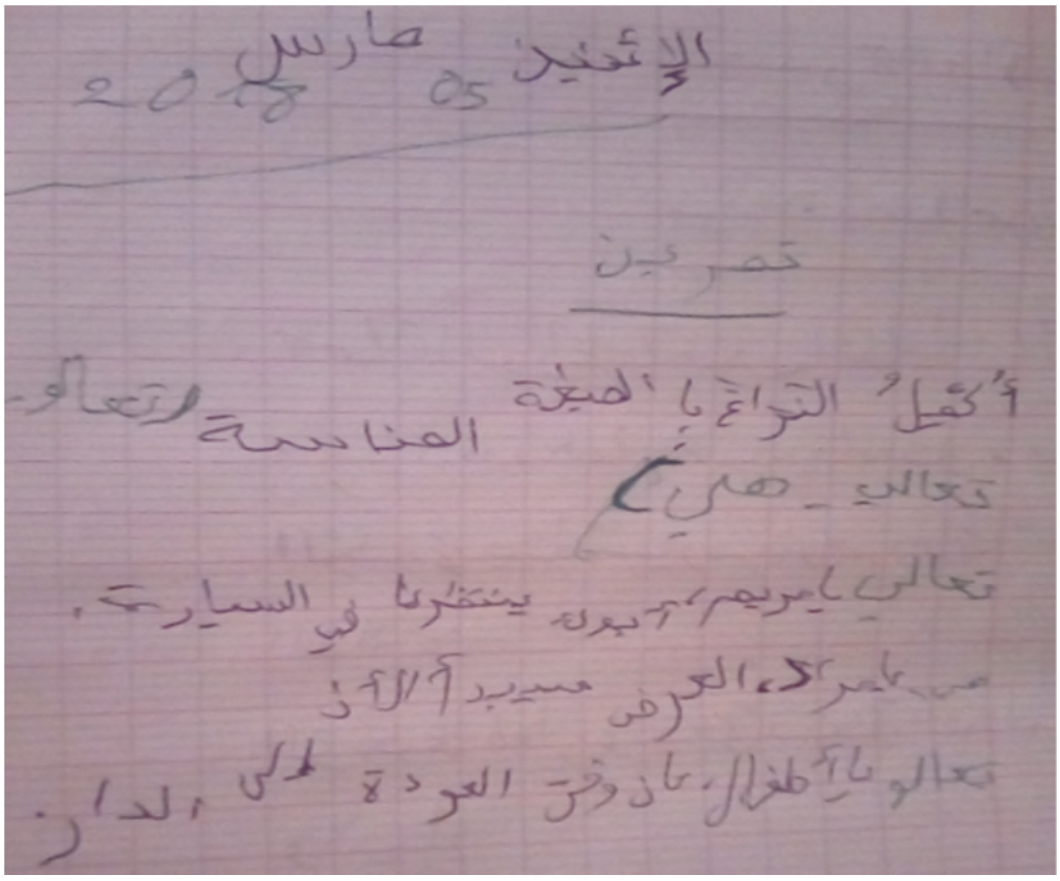
الملحق رقم 08.



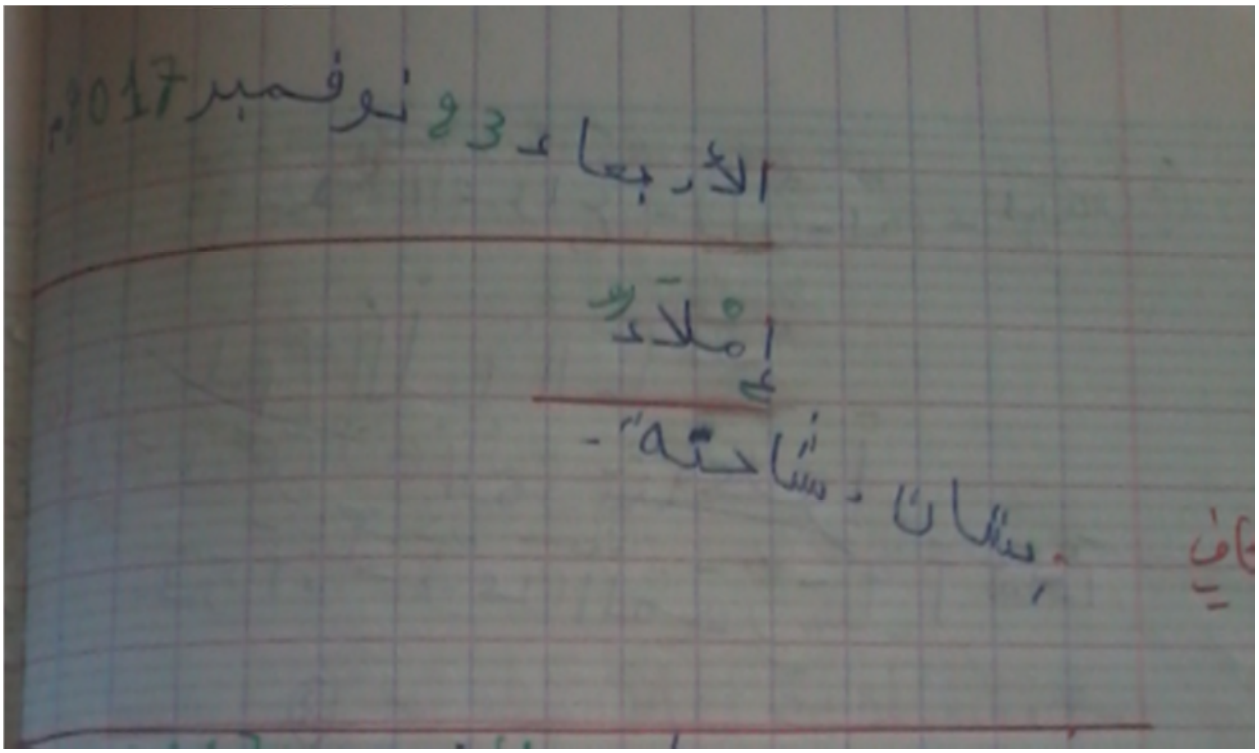
الملحق رقم 09.



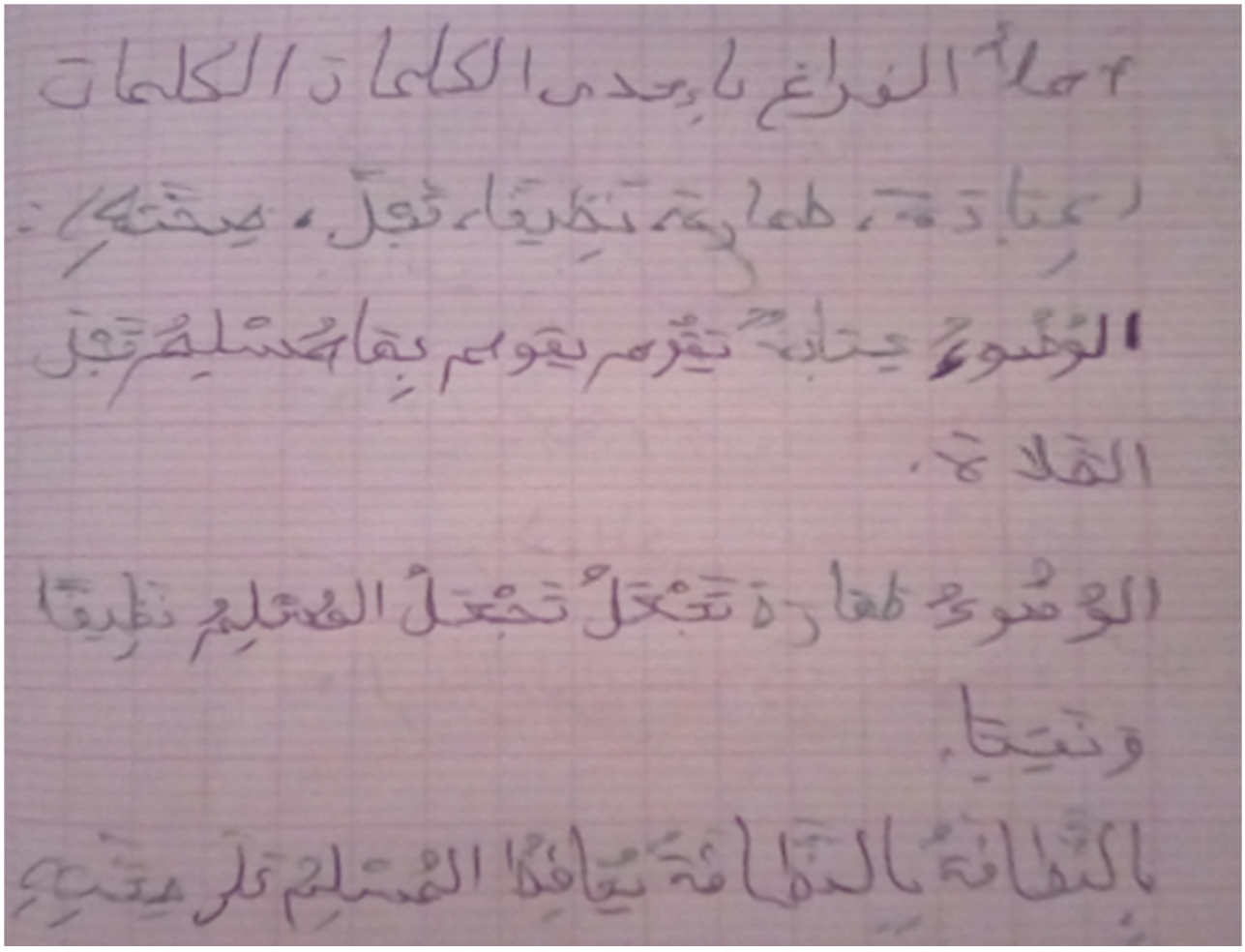
الملحق رقم10.



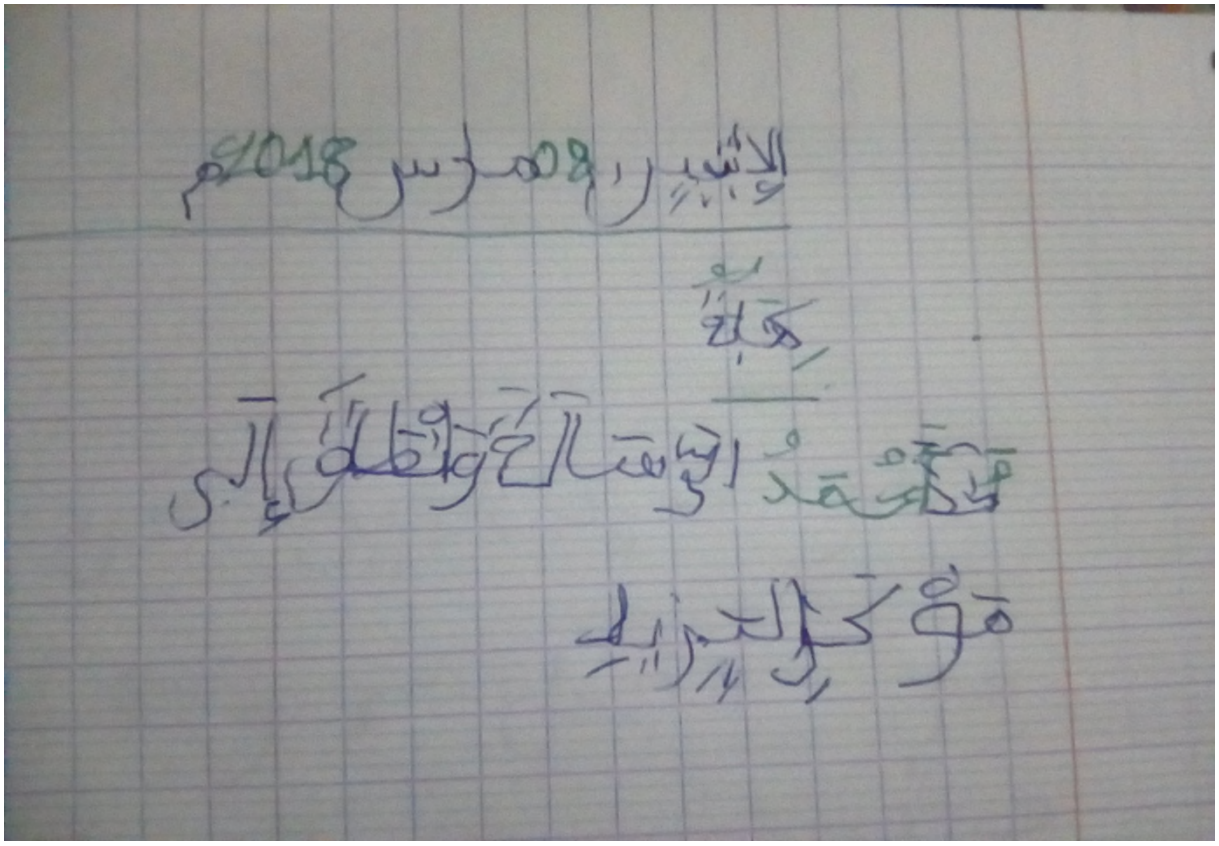
الملحق رقم 11.



الملحق رقم 12.



الملحق رقم 13.



الإثنين 08 أوت 2016م

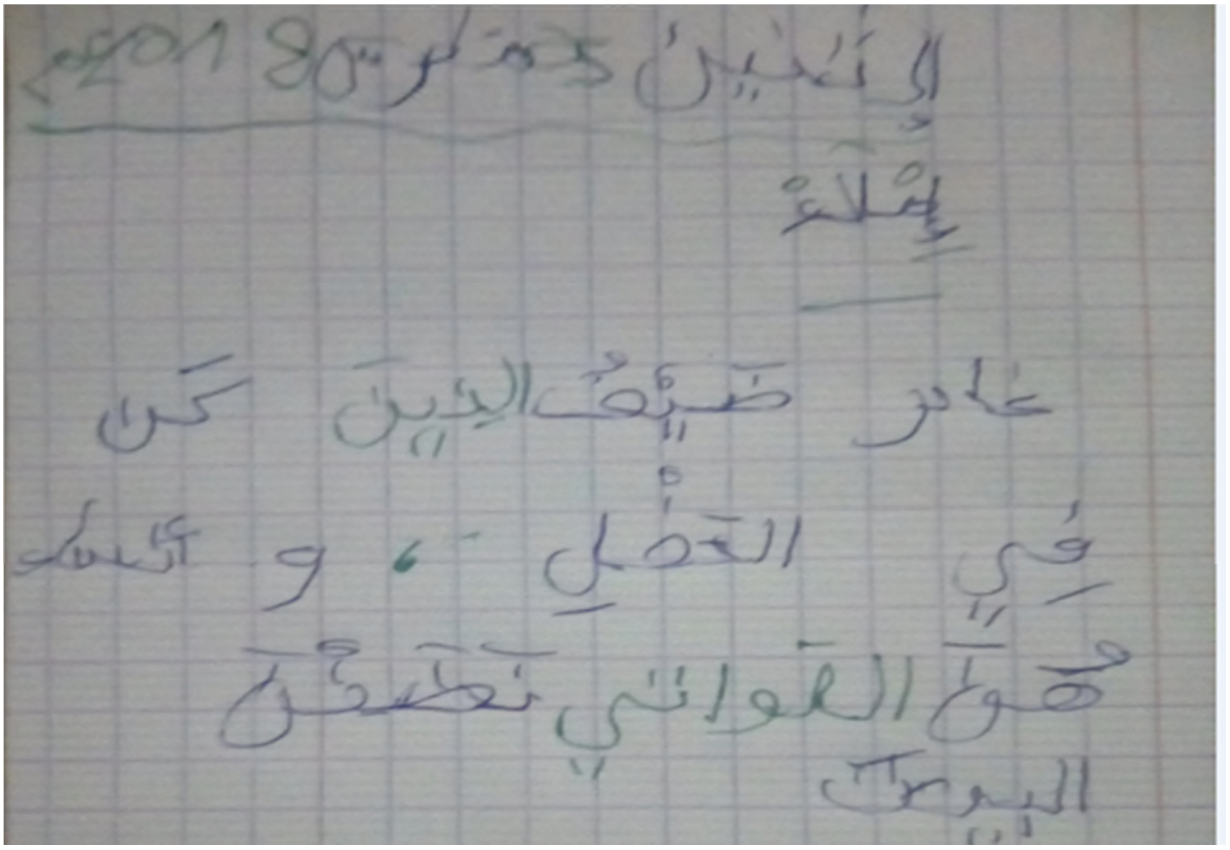
إلى

السيد: مدير المؤسسة الوطنية

لتوزيع الكهرباء والغاز

تحية طيبة وبعد

الملحق رقم14



الإثنين 08 أوت 2016م

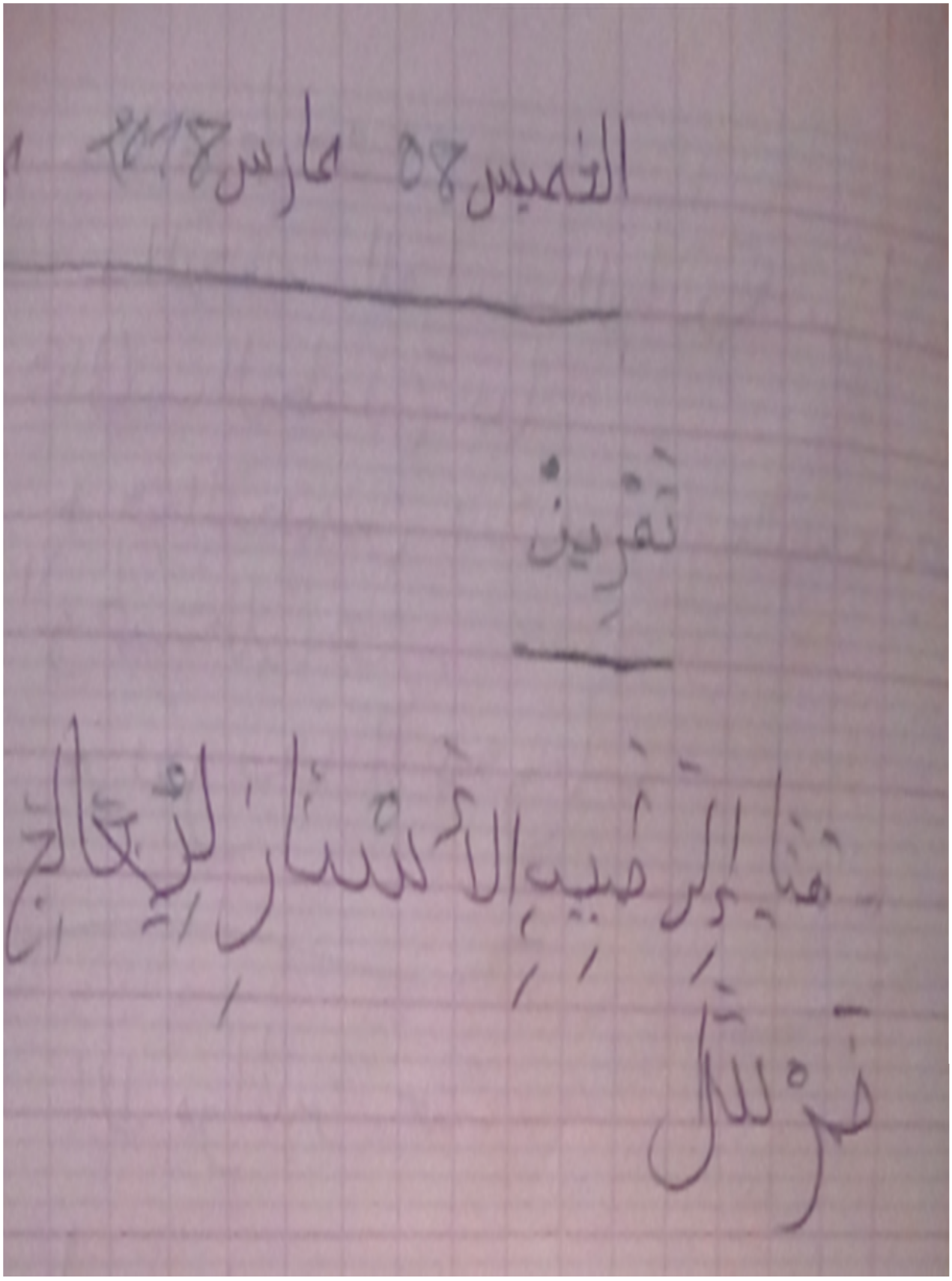
إلى

السيد: مدير ضريبة الدخل

في العاصمة

تحية طيبة وبعد

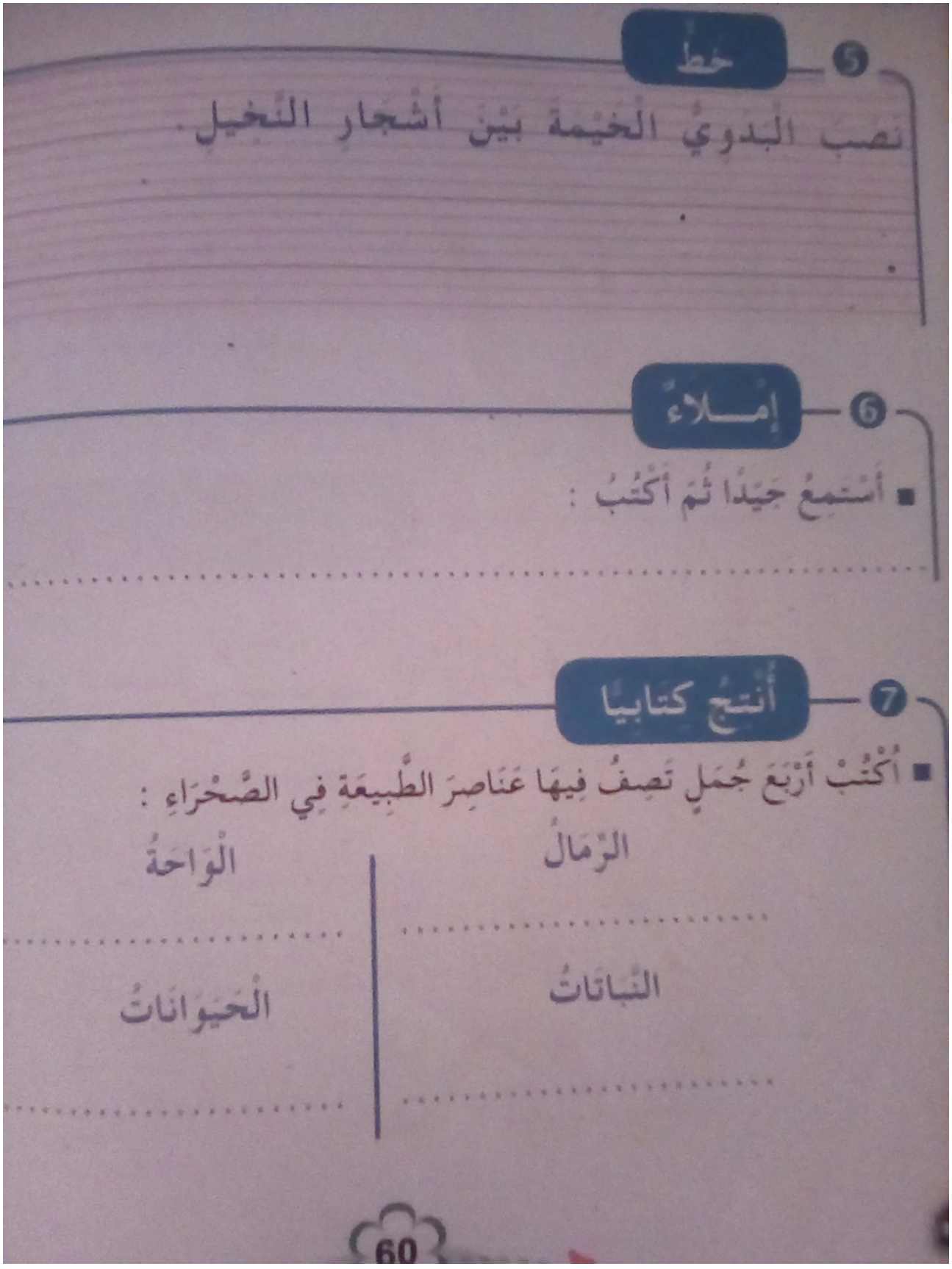
الملحق رقم 15.


الخميس 08 مارس 2018

تقرير

هنا الترصيب الأسنان لمعالج

الملحق رقم 16



5 خط

نَصَبَ البَدَوِيُّ الخَيْمَةَ بَيْنَ أَشْجَارِ النَّخِيلِ.

6 إمـــلاء

■ أَسْتَمِعُ جَيِّدًا ثُمَّ أَكْتُبُ :

.....

7 أُنْتِجُ كِتَابِيًّا

■ أَكْتُبُ أَرْبَعَ جُمَلٍ تَصِفُ فِيهَا عَنَاصِرَ الطَّبِيعَةِ فِي الصَّحْرَاءِ :

الرِّمَالُ	الْوَاحَةُ
.....	.....
النَّبَاتَاتُ	الْحَيَوَانَاتُ
.....	.....