الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم: الآداب واللغة العربية

دور المنهاج التربوي في تحقيق الكفاءة التواصلية لتلميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية
تخصص لسانيات تعليمية

إعداد الطالب (ة):
- أسماء لعرابة

إشراف الأستاذة:
– حسينة يخلف

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
فيصل معامير	أستاذ	رئيسا
حسينة يخلف	أستاذة	مشرفا و مقررا
يسمينة عبد السلام	أستاذة	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ– 1438 ه، 2016م–2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى:

﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلۡعِلۡمِ إِلَّا قَلِيلٗا ٨٥﴾

صدق الله العظيم

سورة الإسراء، الآية 85

مقدمة

تعدّ اللّغة العربيّة أساس العمليّة التّعليميّة في الجزائر، لذلك أولى النّظام التّربويّ عناية خاصّة بها وجعلها اللّغة الأولى الّتي ينبغي على المتعلّم تعلّمها منذ بداية مشواره الدّراسي، لما لها من أثر كبير في تكوين شخصية المتعلّمين في مختلف النّواحي، النّفسيّة والمعرفيّة....

وتسعى المنظومة التّربويّة إلى إصلاح المنهاج وذلك بتخفيفه حتّى يلائم فئة المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة خاصّة في السّنة الرّابعة، فهم غير قادرين على استيعاب الكم الهائل من المعلومات الجديدة.

لكنّ هذا الأمر لا يعدّ عقبةً أمام تطويره لمواكبة التّقدّم الّذي يشهده العالم في جميع المجالات خاصّة في مجال التّكنولوجيا.

وعليه فإن معلّم مادّة اللّغة العربيّة يدرك حجم المسؤوليّة الملقاة على عليه، في إتباع المنهاج الّذي يكون عنده منذ بداية السّنة الدّراسيّة، وعلى المعلّم أن يكون ذو خبرة جيّدة حتّى يتعامل مع مختلف فئات التّلاميذ ويجد الطّرق والسّبل ليتحكّم في سيرورة الحصّة بشكل جيّد.

كما تسعى المنظومة التّربويّة إلى توفير معلّمين ذو ي كفاءات عالية وذلك لتأديّة المهنة كما يجب.

ومن الملاحظ على معلّم اللّغة العربيّة محاولاته الدؤوبة لي توفير جو تعليمي تعلّمي مناسب، بهدف تحفيز المتعلّمين لأداء أنشطة اللّغة العربيّة بكلّ رغبة وحب ومن الضّروري على المعلّم أن يستخدم كلّ الطّرق لإغراء المتعلّم على المتابعة والانتباه أثناء الحصّة.

وتعتبر الكفاءة التّواصليّة من الغايات الّتي يسعى المعلّم إلى تحقيقها في حصص اللّغة العربيّة من خلال الأنشطة المختلفة خاصّة نشاط القراءة والتّعبير الشّفوي

والتّواصل، حيث أنّ غرس الشجاعة الأدبية في المتعلّمين هي مهمّة المعلّم حتّى يتمكّنوا من التّعبير بطلاقة عن خلجاتهم وأفكارهم.

وأمّا عن سبب اختياري لهذا الموضوع فذلك كان رغبة جامحة منّي أن ألمّ بكلّ ما يتعلّق بالمنهاج لأنّي مقبلة على التّدريس ويجب عليّ أن أكون على دراية جيّدة بمختلف السّندات التّربويّة، وجاء البحث مبنيا على إشكالية: ما هو دور المنهاج التّربوي في تحقيق الكفاءة التّواصلية لتلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؟

وتتفرع عنها مجموعة من المسائل:

- ❖ هل للمنهاج دور في جعل المتعلّم قادرا على التّواصل مع غيره؟
- ❖ وما هي الطّرق الّتي تصل بالمتعلّم إلى تحقيق الكفاءة التّواصليّة؟
- ❖ وهل للنّصوص المقرّرة فائدة في إنماء الرّصيد اللّغوي للتّلميذ؟
- ❖ وهل تلميذ سنة رابعة ابتدائي يملك القدرة على التّواصل؟

لذا أردت أن أغوص في أغوار البحث بدراستي المتمثّلة في الدّور الّذي يلعبه المنهاج في تحقيق الكفاءة التّواصليّة لتلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي،وقد قسمت دراستي إلى مدخل فصلين تطبيقيين فأمّا المدخل أبرزت فيه مختلف المفاهيم الّتي يكتنفها الغموض واللّبس بهدف فهم موضوع الدّراسة فتطرّقت في البداية إلى مفهوم المنهاج لغويا واصطلاحيا، ومفهوم المنهج اصطلاحيا ثمّ حاولت تبيان الفرق بينهما ثمّ تطرّقت بعدها إلى مفهوم المنهاج التّربويّ بشيء من الشّرح والتّفصيل دون إغفال الوسائل المساعدة للمنهاج كالكتاب والوثيقة المرافقة مرورا بسرد كل ما يتعلّق بموضوع البحث من أسس المنهاج وعناصره وخصائصه وانتقلت بعد هذا إلى تعريف الكفاءة لغويا واصطلاحيا، وإبراز مستوياتها وخصائصها وأنواعها، وفي الأخير تطرّقت إلى مميزات الطّور الثّاني مركّزة على خصائص التّلميذ من(9-12)سنة.

أمّا الفصل الأوّل بعنوان: أثر عناصر المنهاج في تحقيق الكفاءة التّواصلية

أوّلا: الكفاءات

وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة، القراءة والمطالعة، التّعبير الشّفهي والتّواصل، التّعبير الكتابي...

ثانيّا: المحتوى

وتطرّقت فيه إلى وصف الكتاب من حيث الشّكل تحليلا خارجيّا ثمّ تحليلا داخليّا ومن حيث المضمون أي محتوى الكتاب من نصوص وتعبير شفهي ونحو وصرف والمحفوظات والمطالعة

ثالثا: الطّريقة المخطط لها في المنهاج

وتطرّقت فيها إلى تعريف الطّريقة لغويا واصطلاحيا ثمّ انتقلت إلى أنواع الطّرائق النّشطة، طريقة التّعلم التّعاوني، طريقة التّعليم بالعصف الذّهني، طريقة حل المشكلات وبعد ذلك دور الطّرائق النّشطة في تحقيق القدرة على التّواصل، وأخيرا المقاربة النّصية في تحقيق القدرة على التّواصل.

رابعا:الطّريقة المتبعة اثناء الدّرس

تطرّقت فيها إلى تقديم درس القراءة ثمّ القراءة والقواعد النّحويّة، ثمّ تقديم درس القواعد الصّرفيّة والإملاء، ثمّ تقديم درس المطالعة الموجّهة وثمّ التّعبير الكتابي وأخيرا تقديم درس في المحفوظات.

خامسا: التّقويم

تطرّقت إلى تعريف التّقويم لغويا واصطلاح يا ثمّ أنواع التّقويم التّشخيصي والتّكويني والختامي، ودور التّقويم في تحقيق القدرة على التّواصل أمّا الفصل الثّاني بعنوان دراسة ميدانية.

والّذي تطرّقت فيه إلى عرض ومناقشة لنتائج الاستبيان الموجّه لأساتذة اللّغة العربيّة بمختلف ابتدائيات ولاية بسكرة، واعتمدت في ذلك على المنهج الوصفي

التّحليلي لأنّه الأنسب لدراستي. مستخدمة مجموعة من الكتب الّتي ساعدتني للوصول إلى البناء العام للبحث أهمّها:

إسماعيل أبو الضّبعات (المناهج أسسها ومكوناتها)، وكتاب **توفيق أحمد مرعي ، محمّد محمود الحيلة** (المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها)، وكتاب **حاجي فريد**،(بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات). **حنان عبد الحميد العناني**(تخطيط برامج تربيّة الطّفل وتطويرها)، وكتاب **صالح هندي وآخرون**(تخطيط المنهج وتطويره).

وأمّا عن الصّعوبات الّتي جابهتني وهي بالأساس قلّة الدّراسات الّتي تناولت الموضوع في مكتبة الكليّة وإن وجدت فعددها محدود لهذا لم أتمكّن من الاطلاع على كلّ جوانب الموضوع وعلى الرّغم من كلّ هذه الصّعوبات فقد بذلت جهدي لأحيط بالموضوع من كلّ جوانبه وان كان عملي يتّسم بالكثير من الثّغرات والنّقائص.

وفي الأخير قمت بإنجاز خاتمة لبحثي المتواضع الّذي ذيّلته بقائمة المصادر والمراجع وفهرس المحتويات.

وفي الختام لا يسعني سوى أن أحمد الله ربّ العالمين على ما وصلت إليه وحسبي أنّي حاولت.

مدخل

تحديد المصطلحات والمفاهيم

أ-مفهوم المنهاج والمنهج

ب-أسس بناء المنهاج التّربوي

جـ-عناصر المنهاج وخصائصه

د-الكفاءة (مستوياتها وخصائصها وأنواعها)

هـ-خصائص التّلميذ من (9 – 12) سنة

تمهيد:

يعتبر منهاج اللّغة العربيّة من المناهج التّربوية، ومن أهم وسائل التّعليم والتّعلم في مختلف مراحل التّعليم، باعتباره من بين مكونات العمليّة التّعليميّة، ولذلك رأيت أن أخوض بشيء من التّفصيل في شرح مختلف مفاهيم المنهاج التّربوي.

أوّلا: تعريف المنهاج

أ لغويا:

قال ابن فارس «ن ه ج: أصلان متباينان، الأوّل: النّهج، الطّريق، وهو مستقيم، ونهج لي الأمر: أوضحه، والمنهاج والمنهج: الطّريق أيضا، والجمع مناهج.»[1]

ويعرّفه ابن منظور: «أنهج الطّريق: وضح واستبان، وصار نهجا واضحا بيّنا، والمنهاج: الطّريق الواضح.»[2]

وجاء في المعجم الوسيط: «أنهج الطّريق: وضح واستبان، والمنهاج: الطّريق الواضح، والخطّة المرسومة، ومنه منهاج الدّراسة، ومنهاج التّعليم ونحوهما.»[3]

ومن خلال هذه التّعريفات نستنتج أنّ المعاجم اللّغوية اتفقت على أن ّالمنهاج: هو الطّريق الواضح، الّذي يسلكه الإنسان، وذلك بغية الوصول إلى الغاية المنشودة.[4]

---

(1) أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللّغة، مادة (ن ه ج)، تحقيق عبد السّلام محمد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دط، بيروت، لبنان، 395ه، ج 361/5.

(2)ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمد ابن مكرم: لسان العرب، مادة (ن ه ج)، دار صادر، ط 6، بيروت، لبنان، 1417ه-1997م، 383/2.

(3) إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مادة (ن ه ج)،المكتبة الإسلامية للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، اسطنبول، تركيا،1392ه،1972م،957/1.

(4) ينظر، محمد خان: منهجية البحث العلمي، منشورات مخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ط 1، بسكرة، 2011، ص15.

ب - اصطلاحيا:

المنهاج كلمة قديمة الاستخدام، حيث أنّها ظهرت عند الإغريق، وكانت بمعنى: «الطّريقة الّتي ينتهجها الفرد، حتّى يصل إلى هدف معين.»[1]

« ويرجع التّربويون، مفهوم مصطلح المنهاج إلى الكلمة الانجليزية (Curriculum) وهي مشتقة من جذر لاتيني ومعناه مضمار سباق الخيل، وهناك كذلك كلمة المقرّر (Syllabus)، ويقصد بها المعرفة الّتي يطلب من المتعلّمين تعلّمها، في مادة من المواد خلال سنة دراسيّة.»[2]

وجاء لفظ المنهاج في آيات القرآن الكريم، قال تعالى: «لكلّ جعلنا منكم شرعة ومنهاجا»[3]، حيث أفادت الآية الكريمة أنّ الله سبحانه وتعالى، رسم لكل أمّة من الأمم، طريقا بيّنا، يجعل من حياة أفرادها منظّمة وسهلة.

«ويتضمّن المنهاج كخطّة للتّعليم، الطّرق والأساليب التّعليميّة، المتنوعة والمناسبة لنمو التّلميذ، والكفيلة بتحقيق الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وفي ذات الوقت قادرة على تحويل محتوى التّعليم، إلى معارف وقيّم يعبّر عنها التّلاميذ في سلوكهم.»[4]

ومن هذه التّعاريف، نستنتج أنّ المنهاج، هو السّبيل الّذي يتبعه الإنسان للتّعلم.

وإضافة إلى ما ذُكر نجد كذلك أنّ المنهاج هو: «مجموعة من العمليّات الدّراسيّة، المخطّطة، المؤلّفة من الأهداف والمضامين والطّرائق والوسائل وأساليب التّقويم، إنّما

---

(1) عبد الحافظ سلامة: الوسائل التّعليمية والمنهج، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 1420ه، 2000م، ص22.

(2) ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عبد: المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بناءها، ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزعون، ط1، عمّان، الأردن، 2011م، ص21.

(3) سورة المائدة، الآية (48).

(4) حنان عبد الحميد العناني، تخطيط برامج تربية الطّفل وتطويرها، دار صفا للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 1420ه، 1999م، ص15.

تتحقّق عن طريق كم ضخم من المعارف الجاهزة، تتّجه العناية فيه إلى الأخذ بيد المتعلّم للتّعلم، على النّحو الشّامل والمتوازن قصد الوصول إلى تعديل سلوكه.»[1]

وعليه فإنّ المنهاج يعنى بتقديم المعارف للمتعلّم الّذي يتم التّركيز عليه أثناء العمليّة التّعليميّة، من أجل تنمية قدراته على اكتساب المعلومات بطريقة ملائمة تساعده على بناء شخصية قويّة، تمكّنه من مواجهة مختلف المواقف الّتي يتعرّض لها.

ثانيا: تعريف المنهج.

أ -اصطلاحيا:

ويتداخل مفهوم المنهج مع المنهاج لغة حسب قول ابن فارس المذكور سابقا، وعليه فإنّ للمنهج الكثير من التّعريفات نذكر منها أنّه:

«مجموع الغايات والأهداف المراد الحصول عليها، والوسائل الّتي يتمّ بواسطتها تحقيق هذه الأهداف.»[2]

وكذلك هو: «الوسيلة التّواصليّة التّبليغيّة في العمليّة التّعليميّة لذلك فهي الإجراء العملي، الّذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعمليّة التّعلّم.»[3]

وفي تعريف آخر: «خطّة شاملة، يتمّ عن طريقها تزويد المتعلّمين بمجموعة من الخبرات التّعليميّة، الّتي تعمل على تحقيق أهداف معيّنة.»[4]

---

(1) رابح بومعزة: تيسير تعليمية النّحو (رؤية في أساليب تطوير العملية التّعليمية من منظور النّظرية اللّغوية)، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، القاهرة، مصر، 1430ه، 2009م، ص106.

(2) بشير إبرير، الشّريف بوش حدان و آخرون: مفاهيم التّعليمية بين التّراث والدّراسات اللّسانية الحديثة، قسم اللّغة العربية وآدابها، مختبر اللّسانيات واللّغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009م، ص204.

(3) فتيحة حايد: المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربية للسّنة الثّانية متوسط، دراسة تحليلية نقدية، مذكرة ماجستير، باتنة، الجزائر، 2011م، 2012م، ص10.

(4) محمد نجيب مصطفى عطيو: المناهج الدّراسية النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، مصر، 2013م، ص25.

إذن: «فالمنهج يمثّل محتوى التّعلّم، وأهدافه وطرائقه وتقويمه.»[1]

ومنه نستنتج أنّ المنهج هو أسلوب، نتبعه من أجل الوصول إلى حوصلة معلومات محدّدة، كما أنّه خطوات منظّمة يتبعها الباحث في موضوع ما، مثلا نجد المنهج العلمي والمنهج البيداغوجي.

ثالثا: الفرق بين المنهاج والمنهج.

وبعدما استعرضنا مفهوم المنهاج وكذا مفهوم المنهج يحسن بنا أن نقف عندهما لتبيين الفرق الموجود فيهما، أوّلا يكمن الاختلاف في المقابل باللّغة الأجنبية «فالمنهج يعني La méthode»[2]، في حين المنهاج «يعني Curriculum»، حيث يستخدم البعض كلمة المنهاج «لتعني الوثيقة التّربويّة وتستخدم كلمة منهج لتعني منهجيّة التّفكير والحصول على المعرفة.»[3]

من هنا يتضّح الفرق بينهما فالمنهاج يختص بالجانب التّربوي التّعليمي، أمّا المنهج هو منهجية التّفكير والحصول على المعرفة في جميع الجوانب.

---

(1) محسن علي عطية: تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المنهاج للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 1427ه، 2007م، ص23.

(2) ليلى مليحة فياض: معجم الطّلاب، (فرنسي-عربي)، دار الكتب العلمية، ط5، بيروت، لبنان، 1424ه،2004م، ص184.

(3) صالح هندي وآخرون: تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 3، عمّان، الأردن، 1419ه، 1999م، ص15.

رابعا: مفهوم المنهاج التّربويّ.

1-تعريف المنهاج التّربويّ:

يقصد بالمنهاج: «مجموعة من النّوايا التّربويّة الرّسميّة أو التّدريسيّة، أو كليهما معا، وقد يدرس المنهاج التّربوي على مستوى فصل، أو سنة دراسيّة، أو عدد من السّنوات، على طول المرحلة الدّراسيّة.»[1]

وهو ما يقوم المعلّم بتدريسه للمتعلّمين، خلال فترة زمنيّة معينّة، فصل أو سنة أو عدد من السّنوات.

والمنهاج لا يمكن أن يؤدي دوره بطريقة جيّدة وفعالة في عمليّة التّعلم لوحده، بل هناك ما يساعده للوصول إلى الغاية المنشودة، ألا وهما الوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي لذلك وجب علينا الإتيان بتعريف لهما: [2]

2-الوسائل المساعدة للمنهاج:

- **الكتاب Manuel scolaire:**

«هو الوعاء الّذي يتضمّن محتوى المادة الدّراسيّة المطلوب تدريسها للطّلاب، وقد يتّسع مفهوم الكتاب ليشمل مختلف الكتب والمواد المصاحبة الّتي يتلقى منها الطّالب المعرفة، مثل: شرائط التّسجيل...»[3]

---

(1) محمّد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التّربوية وتصميم الكتاب التّعليمي، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط2، عمّان، الأردن، 1427ه، 2007م، ص18.

(2) ينظر، عبابة فاطمة: تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية-كتاب السنة الأولى عينة- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، فرع الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2010-2011م، ص14.

(3) محمّد نجيب مصطفى عطيو: المناهج الدّراسية النّظرية والتّطبيق، ص37.

ويمكن أن نقول أنّ الكتاب المدرسي هو وسيلة مهمّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم ولا يمكن الاستغناء عنه.

كما أنّ الكتاب «هو نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج، ويشتمل على عدّة عناصر: الأهداف والمحتوى، والأنشطة والتّقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلّمين للمتعلّمين في صف ما وفي مادّة دراسيّة ما على تحقيق الأهداف المتوخاة، كما حدّدها المنهاج.»[1]

فهو الوسيلة التّي يستخدمها المتعلّم للحصول على المعرفة، وبالإضافة إلى الكتاب المدرسي نجد:

- **الوثيقة المرافقة Document d'accompagnement:**

ويمكن أن نعرّفها كما يلي: «القصد منها تقديم الأسس البيداغوجيّة التّي تقوم عليها المناهج، وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بنائها من زاوية كل مادة، وتذليل بعض الصّعوبات الّتي قد تعترض المعلّم في قراءة وفهم المنهاج، كما تقترح له كيفيّات تناول الوحدات التّعليميّة والمقرّرة.»[2]

وعليه فهي تقوم بدور الشّرح والتّفصيل والتّوضيح لما ورد في المنهاج، حتّى يسهل على المعلّم فهمه واستيعابه. [3]

(1) توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، عمّان، الأردن، 1420ه، 2000م، ص335.

(2) السّعيد أبو عبد الله: أعمال الملتقى الوطني حول الدّراسات الوصفيّة التّحليلية التّقويمية للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة-في ضوء مقاربة الكفاءات-، ج1، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، كلّيّة الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزّو، الجزائر، 2014م، ص34.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص34.

3-أسس بناء المنهاج التّربويّ.

إنّ المنهاج التّربويّة تهدف إلى إعداد أجيال بإمكانها مواجهة صعوبات الحياة، لهذا من المفروض أن يكون المنهاج مرآة تعكس الحياة الاجتماعية، والنّفسية، والازدهار العلمي والمعرفي.

فالمناهج تقوم على أربعة أسس وهي كالآتي: الأساس النّفسي، الأساس الاجتماعي، الأساس المعرفي، الأساس الفلسفي.

والعلاقة بين هذه الأسس علاقة متينة وكلّ منها، يكمّل الآخر وذلك بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة، واللّحاق بركب التّطور والنّمو الّتي يشهدها المجتمع. [1]

الأساس النّفسي:

فالمنهاج التّربوي نافذة تصل المتعلّم بمحيطه، ولذا وجب على المتخصّصين في وضع المناهج أن يكيّفوها لتكون ملائمة لميولات التّلاميذ ورغباتهم واستعداداتهم، لأنّ المتعلّم محور العمليّة التّعلِيميّة التّعلُميّة [2] «حيث يقصد بالأساس النّفسي مجموع المقوّمات والقواعد والمنطلقات المتعلّقة بالمتعلّم من حيث المرحلة النّمائيّة والاستعدادات الفطريّة، والقدرات العقليّة والاهتمامات الشّخصيّة والميول والاتجاهات إلى غير ذلك، ممّا ينبغي على مخطّطي المناهج أن يراعوها عند الشّروع في بناء مناهج جديدة.»[3]

---

(1) ينظر، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، دراسة تطبيقة في بعض الثانويات-أنموذجا-: مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015-2016م، ص42.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص45.

(3) ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد: المناهج أسسها ومداخلها الفكريّة وتصميمها ومبادئ بناءها ونماذج تطويرها، ص66.

كذلك يعني «المبادئ النّفسية التي توصلت إليها الدّراسات والبحوث النّفسية حول طبيعة المتعلّم، وخصائص نموّه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عمليّة التّعلّم.»[1]

وهو مجموعة من الرّكائز الّتي تتعلّق بالمتعلّم وميولاته ورغباته وقدرته، حيث يراعي القائمون على بناء المنهاج طبيعة التّلميذ وخصائصه في اختيار مواضيع ومحتوى المادّة الدّراسيّة.

الأساس الاجتماعي:

تخضع المناهج التّربويّة لتركيبة المجتمع من حيث أسلوب حياته، ومدى ثقافته وطموحاته، وتختلف هذه المناهج من مستوى تعليمي لآخر، ومن مجتمع لآخر فهي قابلة للتّغيير وللتّعديل. [2]

ويقصد بالأساس الاجتماعي «مجموع المقوّمات والقواعد والمنطلقات المتعلّقة بالمجتمع من حيث الواقع والمكوّنات والعلاقات والحاجيّات، ممّا يسهم في بقائه واستقراره ونمائه وأمنه وتطوّره ورخائه.»[3]

يعني كل ما يمتّ بصلة باحتياجات المجتمع.

---

(1) محمّد حسن حمادات: المناهج التّربويّة نظرياتها مفهومها أسسها عناصرها تخطيطها تقويمها، دار النّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2009م، ص86.

(2) ينظر، طاق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، دراسة تطبيقية في بعض الثانويات، ص42.

(3) ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد: المناهج أسسها ومداخلها الفكريّة وتصميمها ومبادئ بناءها، ونماذج تطويرها، ص 112.

الأساس المعرفي:

حيث أن الأساس المعرفي:

«يراعي طبيعة المعرفة، وبنية حقولها المختلفة، وأقسامها الفكريّة، وطرائق البحث فيها بصورة تؤدي إلى الرّسوخ في العلم والتّمكّن منه من جهة، وتوظيف هذا العلم وأساليبه في خدمة الفكر، والثّقافة تحفظ خبرات الإنسان من جيل إلى جيل، فمن يموت يترك خبرته لمن يخلفه ليفيد بها مجتمعه، وتتحقّق فيه اتجاهاته، وعلى واضعي المناهج التّعليميّة أن يكونوا ذوي بصيرة نافذة لمعرفة ثقافة المجتمع والأفراد، وبقدر معرفتهم في الماضي وفهمهم للحاضر فلا بد أن يكونوا ذوي بصيرة نافذة تطل على المستقبل القريب والبعيد، ويعرفون ما يتوقّع من اتجاهات المجتمع ويعدّون الشّباب الإعداد المناسب من النّواحي الفنيّة والخلقيّة.»[1]

ونستنتج من خلال هذا أن الإهتمام بالمعارف كان له الحظ الأوفر وذلك بصب المعلومات في أدمغة المتعلّمين.

الأساس الفلسفي:

«لابد لأفراد أي مجتمع من اعتناق مجموعة من العقائد المبادئ والأفكار والّتي تمثل إطارا مرجعيّا مشتركا بوجه حياة هؤلاء الأفراد، وتسمى هذه العقائد والأفكار بفلسفة المجتمع، والعلاقة بين التّربيّة وفلسفة المجتمع علاقة واضحة، فالتّربية تقوم بالمجهود التّطبيقي الّذي يترجم مبادئ وقيّم هذه الفلسفة إلى مفاهيم ومهارات سلوكية وعادات واتجاهات لدى الأفراد، والمناهج المدرسية هي أداة التّربية في هذا الشأن.»[2]

(1) سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص115.

(2) ينظر محمّد نجيب مصطفى عطيو: المناهج الدّراسيّة النّظريّة والتّطبيق، ص38/37.

حيث ترتبط فلسفة المناهج التّربوية ارتباطا وثيقا بمجموعة من الأنظمة،الّتي تعمل على تعديل حياة الإنسان، وعلى أساس ذلك يضع القائمون على وضع المناهج، الأنشطة التّعليميّة والأهداف المرجوة منها ولذا تختلف المناهج التّربوية حسب معتقدات المجتمع وطريقة تفكيرهم. [1]

4-عناصر المنهاج.

تقوم المناهج على مجموعة من العناصر، تختلف باختلاف وجهات النّظر ويمكن أن نعدّدها كالتّالي:

«مخطّط يمثّل عناصر المنهاج»[2]

(1) ينظر، طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، دراسة تطبيقية في بعض الثانويات، ص 43.

(2) صباح حسن النّربيدي: مناهج المواد الاجتماعيّة وطرائق تدريسها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 1431ه، 2010م، ص33.

«والمناهج تتكوّن من أهداف ومحتوى، وتدريس وتقويم، وهي توضح ما يجب أن يفعله المعلّم، لا الطّريقة الّتي يستخدمها المعلّم في التّعليم.»[1]

وعليه فهذه المكوّنات تحاول بيان ما يجب أن يقوم به المعلّم، لإيصال المعلومات إلى المتعلّمين.

ومن جهة أخرى «يتكوّن من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتّقويم، ففي ضوء الأهداف التّربوية يحدّد المحتوى والأنشطة والتّقويم وتقوّم المخرجات، والهدف هو انتاج متوقّع حدوثه لدى المتعلّمين في ضوء إمكانات وقدرات معيّنة.»[2]

في حين يعني «المحتوى نوعية المعارف والمعلومات الّتي يقع عليها الاختيار والّتي يتمّ تنظيمها على نحو معيّن، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسيّة، ويختار المحتوى في ضوء الأهداف وتتحدّد الأهداف وتختار في ضوء عقيدة المجتمع أو فلسفة في الحياة.»[3]

وتعدّ «النّشاطات الّتي تقوم بها المدرسة جزء أساسيّا في المنهاج إذ تأخذ النّشاطات مكانها فيه، من بين العناصر الّتي يتكوّن منها المنهاج وهي: الأهداف والمحتوى والوسائل والأساليب والأنشطة والتّقويم.»[4]

---

(1) عبد الله علي مصطفى: مهارات اللّغة العربيّة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 3، عمّان، الأردن، 1430ه، 2010م، ص28.

(2) دبلة عبد العالي وآخرون: المناهج التّربويّة العربيّة بين متطلبات التّطوير ومطالبات التّغيير، أعمال الملتقى الدولي حول العولمة والنّظام التّربويّ في الجزائر وباقي الدّول العربية، دفاتر مخبر المسألة التّربويّة في الجزائر في ظل التّحديات الرّاهنة، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص107.

(3) المرجع نفسه ص108.

(4) زهدي محمّد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 1432ه، 2011م، ص179.

أمّا العنصر الأخير هو التّقويم وهو: «آخر مرحلة في تدرج تعليم المادة اللّغوية والهدف من التّقويم هو معرفة مدى نجاعة العمليّة البيداغوجيّة لعناصرها المتكاملة المعلّم، المتعلّم والطّريقة.»[1]

حيث أنّ بداية أي عمل يتميّز بالإتقان والجدية، تكون بوضع أهداف واضحة والسّعي للوصول إليها وتحقيقها.

5-خصائص المنهاج.

يشمل المنهاج مجموعة من الخصائص الّتي تميّزه عن غيره ويمكن أن نلخصهم فيما يلي:

- ✓ «يتجسّد في خبرات التّلاميذ وليس الكتب.
- ✓ يبرز المنهاج الايجابيات الّتي يجب أن يكون عليها التّلميذ من خلال الأنشطة العديدة الّتي يقوم بها لتنمية مختلف جوانب شخصيته.»[2]

«كما ويركز على تنمية شخصية المتعلّم عبر كامل أطوار التّعليم ويعتمد على المادّة الدّراسيّة ويعتبرها وسيلة لتعديل سلوك التّلاميذ وتقويمهم.»[3]

ووفقا لهذا فإنّ مزايا المنهاج تتبلور حول المتعلّم بوصفه محور العمليّة التّعليميّة.

---

(1) أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة، حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، د ط، جامعة وهران، بن عكنون، الجزائر، دت، ص155.

(2) وزارة التربيّة الوطنيّة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة وتحسين مستواهم: النّظام التّربويّ والمناهج التّعليميّة سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الحرّاش، الجزائر، 2004م، ص135.

(3) عيّاش أيوب: تطوير المناهج التّربويّة وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنيّة والرّياضيّة لدى تلاميذ الطّور الثّالث من التّعليم الثّانوي، دراسة ميدانيّة بثانويّات الجزائر العاصمة، مذكرة ماجستير في منهجيّة ونظريّة التّربيّة البدنيّة والرّياضيّة، معهد التّربيّة البدنيّة والرّياضيّة-سيدي عبد الله-جامعة الجزائر، 2007-2008م، ص31.

خامسا: مفهوم الكفاءة

1 - تعريفها:

لقد شاع مصطلح الكفاءة لما له من أهمية كمفهوم وكعمليّة، ولفك الغموض الّذي يكتنف هذا المصطلح، نستعرض مجموعة من التّعاريف بدأ من التّعريف الاصطلاحي.

أ - لغويا:

«كفأ: كافأه على الشّيء مكافأة وكفاء: جازاه، والكفء النّظير، وكذلك الكفء وال كفؤ، والمصدر الكفاءة وتقول لأكفاء له: بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفء النّظير المساوي.»[1]

ب - اصطلاحيا:

«تعني مختلف ـــأشكال الأداء، الّتي تمثّل الحد الأقصى الّذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنّها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدّرجة الّتي تجعل صاحبها مماثلا للأنموذج المعياري، الّذي يعتدّ به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء». [2]

ومن خلاله نستنتج أنّ الكفاءة تعني مختلف السّلوكيات الّتي يقوم بها الإنسان، وذلك لبلوغ غاية معيّنة بحيث تكون درجة الإنجاز عالية ليصل صاحبها إلى ما يريد.

ونظرا لتداخل مصطلح الأداء مع مصطلح الكفاءة، وجب علينا أن نستعرض تعريفه، فالأداء يعني: «إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه، وهو المظهر العملي للكفاءة،

---

(1) ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمّد ابن مكرم: لسان العرب، مادّة(كفأ)، تحقيق عبد الله على الكبير وآخرون، دار المعارف، د ط، القاهرة، مصر، د سنة، 44 / 3192.

(2) محمد السّيد علي: موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار المسيرة، ط 1، عمّان، الأردن، 1432ه،2011م، ص 38.

ويعني ما يفعله الفرد فعلا من خلال أدائه لمهمّة ما وليس ما يستطيع أن يفعله» [1].

يعني أنّ الأداء هو إبراز التّفوق والبراعة والإتقان وهو التّجسيد الحقيقي لإنجاز مهمّة معيّنة، ومن جهة أخرى فالكفاءة هي: « حسن الأداء أو الفعل، أي القدرة على إدماج وتجسيد وتحويل مجموعة موارد (معارف) معلومات، مهارات، تفكير في سياق ما لمواجهة مختلف المشاكل، أي إنجاز عمل. »[2] وتعني حسن التّصرّف بعين يستطيع الفرد جمع وتجسيم وتغيير أفكاره ومعلوماته في مجرى معيّن لحل مشاكله.

كما يتداخل مصطلح القدرة مع مصطلح الكفاءة وعليه فإنّ القدرة تعني: «كل ما يستطيع الفرد أن يؤديه في الوقت الحاضر من مختلف الأعمال، سواء أكانت عقليّة أم حركيّة أم وجدانيّة،أم تكيفا مع أوضاع متنوعة، واجهت الفرد في لحظة من اللّحظات.»[3] أي الفرد لديه القوّة والتّمكّن والطّاقة للقيام بأي ّعمل كان.

وبصورة أوضح فالكفاءة هي «تحقيق مستوى الجدارة، أو الحد الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة في شكلها الظّاهر، أداء فعلي للعمل.»[4]

وفي تعريف أخر، فالكفاءة تتمثّل في: « المعرفة اللّغوية الباطنيّة للفرد، أي مجموعة القواعد الّتي تعلّمها."[5] كما أنّ الكفاءة هي" ما يجري من عمليّات في العمق. »[6] وعليه فإنّ الكفاءة هي أن يملك الفرد مجموعة من الإمكانيات، الّتي تجعل منه خليقا لأداء وظيفة ما، كما أنّها ما يملكه الإنسان من دراية لغويّة، الّتي تكون في جوف الإنسان وسريرته والّتي جاءت نتيجة للتّعلّم.

---

(1) هدى الشّمري، سعدون السّاموك، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص 144.

(2) حاجي فريد، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، دار الخلدونيّة، د ط، الجزائر،2005م، ص 98.

(3) خير الدّين هنّى: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع/ ين، ط 1، د ب، 2005م، ص 98.

(4) محمود السّاموك، وهدى علي الشّمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص 144.

(5) أحمد هومن: اللّسانيات النّشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة، د ط، بن عكنون، الجزائر، 2002م، ص 210.

(6) عبد المنعم أحمد بدران: مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغويّة، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2008م، ص 64.

2 – مستويات الكفاءة:

إنّ الكفاءة لها مستويات عديدة، إلاّ أنّها قد تختلف من حيث التّصنيف، فهي ليست موحدّة بين جميع الباحثين حيث يرى البعض أنّها ثلاثة مستويات وهي:

أ – الكفاءة القاعديّة:

«هي مجموع نواتج التّعلّم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التعليميّة، الّتي توضّح بدقة ما سيفعله المتعلّم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معيّنة، وكلّما تحكم فيها تسنى له الدّخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الّذي يبنى عليه التّعلّم.»[1]

ومعنى هذا أنّها مجموعة القدرات الّتي يتعلّمها التّلميذ خلال العمليّة التّعليميّة.

ب – الكفاءة المرحليّة:

«هي مجموعة من الكفاءات القاعديّة تسمح بتوظيف الأهداف الختاميّة لجعلها أكثر قابليّة للتّجسيد، كأن يقرأ المتعلّم جهرا ويراعي الأداء الجيّد مع الفهم ما يقرأ، وهي تتعلّق بشهر، أو فصل أو مجال معيّن»[2]

وعليه فهي مجموع ما ينتج عن العمليّة التّعلّميّة للتّلميذ بحيث يمكن للمتعلّم أن يصل إلى الغاية المرجوة في الختام.

(1) حاجي فريد: بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، ص 13.

(2) المرجع السابق، ص 13.

ج- الكفاءة الختاميّة:

« وهي الّتي تتكوّن من مجموعة الكفاءات المرحليّة، ويمكن بناءها من خلال ما ينجز في سنة دراسيّة أو طور تعليمي.»[1]

ويقصد بها ما يتوقّع من المتعلّم في نهاية فترة التّعلّم.

3 - خصائص الكفاءة:

تتميّز الكفاءة بخصائص متعدّدة منها:

أ - **تجديد أو توظيف جملة من الموارد:** " معلومات، خبرات معرفيّة، سلوكات، قدرات، حسن الأداء معرفة سلوكيّة، بحيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنّسبة له .»[2] وهذه الخاصيّة تجعل من المتعلّم متفتّحا على كلّ جديد في المعرفة.

ب - **الغائيّة النهائيّة:** «إذ أنّ تسخير الموارد لا يتمّ عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعيّة نفعيّة لها دلالة بالنّسبة للمتعلّم الّذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حلّ مشكلة في حياته المدرسيّة أو الحياة اليوميّة.»[3]

وعليه يستطيع المتعلّم تنميّة نفسه، ويصبح لديه شخصيّة مستقلّة تمكّنه من التّحلي بروح المسؤوليّة.

ج-**الكفاءة مبنية:** «تتكوّن من المعرفة والممارسات والاستدلالات، وبما أنّها تبنى فإنّها لا تنفصل عن التّفاعل.»

---

(1) خير الدّين هني: مقاربة التّدريس بالكفاءات، ص 77.

(2) مرجع سابق، ص 21.

(3) حاجي فريد بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، ص 21.

أي أنّها تتألّف من الإدراك والوعي، والمداومة مع الشّيء، ومن العمليّات العقليّة، وهي تتميّز بخاصيّة التّفاعل. (1)

د-**الكفاءة مصطلح مجرد وافتراضي:** « فهي بطبيعتها غير قابلة للملاحظة، وما نلاحظه هو مجرد تجليّات.»(2)

إذن فهي غير قابلة للمشاهدة والمراقبة الدّقيقة.

4 - أنواع الكفاءة:

فالكفاءة اللّغوية هي: «درجة المهارة التّي يتمكّن بها الطّالب من استخدام اللّغة العربيّة، لغرض محدّد مثل: إتقانه المفردات اللّغويّة القراءة النّاقدة والقواعد النّحويّة والتّذوق الأدبي والإملاء والاستماع.» (3)

(1) العربي سليماني: التّواصل التّربويّ مدخل لجودة التّربيّة والتّعليم، ما هي للنّشر والتّوزيع، د ط، د ب، 2014م، ص81.

(2) المرجع نفسه، ص 81.

(3) عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغوية، ص 63.

نوع الكفاءات	صياغتها
استراتيجية	-اكتساب الثّقة بالنّفس والتّعود على تحمل المسؤوليّة. -تحقيق توازن لدى المتعلّم بين ورغباته وقيّم المجتمع. -المساهمة بفعالية في تنميّة وتطوير المجتمع.
تواصليّة	-اكتساب القدرة على التّعبير بمختلف الوسائل. -تنميّة تقنيات التّعبير والتّواصل. -اكتساب روح التّواصل والتّعاون.

جدول رقم (01): يمثّل أنواع الكفاءة [1]

وعلى أساسه تعدّ الكفاءة التّواصليّة أكثر عموميّة من الكفاءة اللّغويّة لأنّها تتكوّن من القدرات الّتي تسمح لفرد معيّن بإنشاء علاقات تواصليّة مع الآخرين، والنّجاح في هذه العلاقة...).[2] فعمليّة التّواصل من الوشائج التّي تربط بين طرفين أو أكثر.

نوع الكفاءات	صياغتها
منهجيّة	-التّعود على الإتقان والمثابرة في العمل. -اكتساب التّوازن والدّقة في الحركة. -خلق تكامل بين معارف المتعلّم ومهاراته. -توظيف الحركة لدى المتعلّم لجعلها وسيلة لاكتساب المعرفة والخبرة قصد تطوير مداركه

(1) حاجي فريد : بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، ص 103.

(2) العربي سليماني: التّواصل التّربويّ مدخل لجودة التّربيّة والتّعليم، ما هي للنّشر والتّوزيع، د ط، د ب، 2014م، ص 76.

	العقليّة. -اكتساب منهجيّة التّفكير والعمل وبلورتها في عمل مجسم.
ثقافيّة	-تربية الذّوق والإحساس بالجمال وتنمية الحواس والخيال. -إدراك المتعلّم لدوره في التّنمية الاقتصاديّة والثقافيّة.
تكنولوجيّة	-بث روح العمل والرّغبة في البحث والاكتشاف. -إذكاء الميل إلى النّقد والابتكار والإبداع. -اكتساب وتنميّة المفاهيم العلميّة والفكريّة عن طريق التّطبيق. -استيعاب ومسايرة التّطور العلمي والتّكنولوجي. -توظيف مهاراته وصقل مواهبه ليصبح عنصرا إيجابيا في المجتمع.

جدول رقم (02): يمثّل أنواع الكفاءة [1]

كلّ هذه الكفاءات تهدف إلى بعث روح العمل في التّلميذ ودفعه إلى الأمام وذلك يجعل منه شخصا له مواهب متعدّدة كالتّفكير بطريقة سليمة واتساع إدراكه وفهمه لكلّ ما يدور حوله.

سادسا: مميّزات الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي

تعدّ المرحلة الابتدائيّة بمثابة الخطوة الأولى الّتي يخطوها الطّفل خارج أسرته، ليشق طريقه نحو طلب العلم، ويتميّز تلاميذ هذه المرحلة بخصائص متعدّدة، تختلف باختلاف نموهم العقلي والجسمي...الخ، ومن بين المراحل الّتي يمر بها المتعلّم أثناء

(1) حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص103.

تعليمه الابتدائي، مرحلة السّنة الرّابعة ابتدائي حيث: «تشكّل بداية الطّور الثّاني من التّعليم الابتدائي وهو طور تعزيز التّحكم في التّعلّمات الأساسية.»[1]

«وينبغي أن يكون المتعلّم في بداية السّنة الرّابعة قادرا على:

- ✓ القراءة المسترسلة والمعبرة بمراعاة ضوابطها.
- ✓ فهم المقروء والحكم عليه في حدود مستواه.
- ✓ توظيف المكتسبات اللّغوية في التّعبير شفهيّا عن مشاعره ومواقفه.
- ✓ كتابة نصوص متنوعة.»[2]
- ✓ وعليه فإنّ تلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، في البداية يكون لديه مجموعة من الامكانيات، والّتي تتمثّل في قدرته على القراءة بكل سهولة وأريحيّة، مع مراعاة علامات الوقف، واستيعاب ما يقرأه، وكما يمكنه أن يعبّر عن مشاعره والمواقف الّتي يتعرّض لها، من خلال ما اكتسبه من ثروة لغويّة، خلال مشواره في الحياة اليوميّة أو الدّراسيّة.

سابعا-خصائص التّلميذ من (9-12) سنة:

يتميّز الطفل منذ البداية بخاصيّة النّمو، حتّى وهو في أحشاء أمّه يكون نطفة ثمّ يتطوّر تدريجيا ليصبح فردا وعندما خرج إلى العالم يهتم به العلماء، ويقومون بتقسيم مراحل نموّه حيث تم:

(1) مديرية التّعليم الاساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، جوان 2011م، ص11.

(2) المرجع السابق، ص 13.

« تقسيم مراحل نمو الطّفل من قبل التّربويّون إلى أربعة أقسام:

-مرحلة الطّفولة المبكرة (3-6).

-مرحلة الطّفولة المتوسطة (6-8). [1]

-مرحلة الطّفولة المتأخرة (9-12).

-مرحلة الطّفولة المثالية (12 إلى نهاية مرحلة الطّفولة)»[2]

وهاته المراحل لها سماتها، كل على حدى، ونخص بالذّكر المرحلة الثّالثة (9-12) وتسمى مرحلة البطولة والمغامرة والتّي يتم الانتقال فيها إلى الواقع، حيث أنّ الطّفل هنا يميل إلى القراءة، للإجابة عمّا يدور في ذهنه من أسئلة، وأمّا عن القصص الّتي تناسب الأطفال هنا: هي قصص المغامرات والرّحلات والشّجاعة والمخاطرة اوالعنف والقصص البوليسية وقصص الأبطال والمكتشفين.»[3]

إذ يمر الإنسان بمراحل نمو متعدّدة، منذ بداية حياته لتكون المرحلة الأولى هي ميلاده، وهي اللّحظة التّي يخرج فيها الطّفل من ظلمات بطن أمّه إلى النّور، مرورا بمرحلة الطّفولة والمراهقة والكهولة ووصولا إلى المرحلة الأخيرة وهي الشّيخوخة، وفي كلّ من هاته المراحل يتميّز الإنسان بخصائص معيّنة، خاصّة في مرحلة الطّفولة المتأخّرة الممتدة ما بين 9 سنوات إلى 12 سنة.

إضافة إلى «اتساع مدارك الطّلبة، ومحصولهم اللّغوي.»[4]

---

(1) زهراء الحسيني: الطفل والأدب العربي الحديث، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، 1422ه، 2001م، ص30.

(2) المرجع نفسه، ص30.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص32.

(4) أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسيّة الأولى، دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1435ه، 2014م، ص166.

كما ويتضح «تقدّم النّمو اللّغوي، في هذه المرحلة في كلام الطّفل وقراءته وكتابته.»[1] وكذلك «فإنّ طفل التّاسعة حتّى الثّانية عشرة يمكنه: أن يميّز بين المترادفات ويكشف عن الأضداد، وفهم معاني الكلمات والمصطلحات والجمل، ويصبح قادرا على التّمييز بين الأسماء الدّالة على الأعلام أو الأشياء، والأفعال الدّالة على فعل وحركة.»[2]

إنّ الطّفل عندما يدخل إلى المدرسة، يكون رصيده اللّغوي قليل، وباتساع عالم الطّفل، نتيجة لاحتكاكه بمجموعة من الرّفاق وفي خضم التّعامل معهم، تتسع مداركه ويكتسب خبرات ومعلومات كثيرة، ففي هذه المرحلة يزيد انتاج الطّفل اللّغوي، وتصبح لديه القدرة على التّمييز بين الأشياء، ويتغلّب كذلك على الكثير من الصّعوبات الّتي تعترضه في حياته، وكما يصبح الطّفل أكثر تركيزا من ذي قبل ولذلك يسهل عليه فهم معاني الكلمات والجمل.

(1) حامد عبد السّلام زهران وزملاؤه: المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط 1، عمّان، الأردن، 1428ه، 2007م، ص247.

(2) إسماعيل أبو الضّبعات: المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر ناشرون وموزّعون، ط 1، عمّان، الأردن، 1428ه، 2007م، ص152.

الفصل الأول:

أثر عناصر المنهاج في تحقيق الكفاءة التّواصلية

أوّلا: الكفاءات

ثانيا: المحتوى

ثالثا: الطّريقة

رابعا: التّقويم

أوّلا: الكفاءات

تمهيد:

يُعَيّنُ المنهاج التّربويّ المخصّص للسّنة الرّابعة ابتدائيّ مجموعة الكفاءات القاعديّة والأهداف التّعلميّة، وكذا الكفاءات الختاميّة، الّتي يسعى المعلّمون إلى تحقيقها، وذلك من خلال عمليّة التّدريس للأنشطة المختلفة، القراءة والمطالعة، التّعبير الشّفهيّ والتّواصل، التّعبير الكتابيّ، وبذلك يكون لدى المعلّم صورة واضحة عمّا يمكن أن يكون المتعلّم قادرا عليه بعد أن ينهي تعلّمه، خلال مرحلة ما حيث نجد في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ الكفاءة الختاميّة الآتية: [1] «ويكون المتعلّم في نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ قادرا على فهم وإنتاج خطابات شفهيّة ونصوص كتابيّة متنوّعة يغلب عليها الطّابع الوصفيّ».[2]

ومعنى ذلك أنّ كلّ المعلومات والمعارف ومختلف الأنشطة الّتي يتمّ تناولها في مادّة اللّغة العربيّة، والّتي يعتمدها كلّ من المعلّم، تتطلّع إلى تحقيق هدف المتمثّل في تكوين متعلّم قادر على قراءة النّصوص، وفهمها وإنتاج خطابات شفهيّة ونصوص يغلب عليها الطابع الوصفي.

وسنعرض مجموعة من الكفاءات القاعديّة، في السّنة الرّابعة ابتدائي، والأهداف التّعليمية فيما يلي:

(1) ينظر، مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص14.
(2) المرجع نفسه، ص15.

أ – القراءة والمطالعة:[1]

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعلّميّة
يؤدّي النّصوص أداءً جيّداً	-يقرأ النّصوص قراءة مسترسلة ومعبّرة. -يحترم علامات الوقف. -يستظهر النّصوص المحفوظة بأداء صحيح.
يفهم ما يقرأ	-يستخدم قرائن لغويّة وغير لغويّة لتحديد معاني الكلمات الجديدة. -يتعرّف على موضوع النّص وعلى جوانب المعالجة فيه. -يتعرّف على شخصيّات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدّلالة عليها (أسماء، ضمائر، نعوت...). -يحدّد أحداث القصّة وبيئتها الزّمانيّة والمكانيّة. -يميّز بين النّص الوصفيّ وأنماط النّصوص المدروسة. -يتعرّف على المجموعات الإنشائيّة (العناوين، الفقرات). -يربط المعطيات الواردة في النّصّ مع مكتسبات قديمة.
يعيد بناء المعلومات الواردة في النّصّ	-يجد علائق بين الجمل. -يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. -يعطي معلومات عن النّصّ. -يلخّص النّصّ بشكل عام. -يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّ له عند الاقتصاد.

جدول رقم (03): يوضّح الكفاءة القاعدية للقراءة والمطالعة

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص14.

حيث أنّ التّلميذ يكون قادرا على قراءة النّصوص بطريقة متسلسلة ومتتابعة ومعبّرة، حيث يعمل على احترام علامات الوقف كالفاصلة والنّقطة وغيرهما...)، كما أنّ التّلميذ يمكن أن يلقي ما حفظه ويتذكّره، ممّا يظهر قدرته على التّواصل، ومن خلال عمليّة فهمه واستيعابه لما يقرأه من النّصوص، نجد أنّه يستطيع أن يشرح بعض المعاني الغامضة، وهذا اعتمادا على مكتسباته السّابقة في مجال اللّغة، فيعيد تركيب المعلومات الموجودة في النّص، وهذا طبعا يدلّ على الفهم، ومن خلاله يستطيع أن يستعرض ما ترسّخ لديه من النّصّ.

ووفقا لهذا يصبح بإمكانه أن يلخّص النّصّ بأسلوبه الخاصّ، وهذا ما يبيّن القدرة على التّواصل.

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعلّميّة
يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة	-يستعمل معلومات النّصّ لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال، انجاز نشاط...). -يفهم الأسئلة وينفّذ التّعليمات لإنجاز أعمال شتّى. -يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. -يستعمل القاموس.
يستعمل المعلومات الواردة في نصوص القراءة	-يستعمل المسهّلات التّقنيّة (الفهرس-العناوين الفرعيّة-الصّور-الأشكال البيانيّة للبحث في الكتب).
يقيّم ذاتيًّا	-يتأكّد من بلوغ هدفه من قراءة نصّ من النّصوص. -يتعرّف على العوائق الّتي تعرقل فهمه. -يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المعترضة.

جدول رقم (04): يوضّح الكفاءة القاعدية للقراءة والمطالعة[1]

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص14.

وعلى هذا الأساس فإنّ التّلميذ بإمكانه أن يستخدم المعارف الّتي استنبطها من نصوص القراءة لأغراض أخرى، مثلا كأن يطرح المعلّم سؤالا فيبادر التّلميذ بالإجابة على السّؤال، أو كأن يأخذ بعض الكلمات من النّص الذي قرأه، ليكتب تعبيرا بطريقته ثمّ يقوم بقراءته على المعلّم وزملائه، فيتوضّح هنا أنّ لديه القدرة على التّواصل، كما أنّ لطريقة السّؤال والجواب دور فعّال في تعزيز القدرة على التّواصل، في حين تُمكّن الوسائل التّوضيحيّة وخاصّة الصّور، حيث يمكن للتّلميذ أن يتمعّن في الصّورة ويعبّر عنها دون أن ينظر إلى محتوى النّصّ، وهذا من خلال ما يختزنه ذهنه من أفكار وبذلك يمكن للقدرة على التّواصل أن تظهر .

ب - التّعبير الشّفهي والتّواصل:[1]

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعلّميّة
يسمع ويفهم يختار أفكاره	يفهم المعلومات الّتي ترد إليه. يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. يستعين بوسائل التّعبير غير اللّغوية. يغمّي أفكاره المتّصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التّواصل. ينظّم قوله بشكل منطقيّ لترجمة أفعاله وردوده وإنتاجه أو على ذلك. يكيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة. يتدخّل لضمان تقدّم النّقاش واستمراره وتعليقه. يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث أو مشروع. يكشف المراحل الأساسيّة في الحكاية.

جدول رقم (05): يوضّح الكفاءة القاعدية للتّعبير الشّفهي والتّواصل

(1) المرجع السابق، ص15.

من خلال عمليّة والانتباه أثناء الحصّة يعي التّلميذ كلّ ما يُقدَّم له من معلومات، وهذا ما يؤدّي به إلى التّأثّر بما سمعه ليثمر في النّهاية إنتاجا وهو التّعبير عن كلّ ما يدور في جنانه وخَلَده من أفكار وتعابير تساهم في تحقيق قدرته على التّواصل، ومن خلال النّقاش والحوار الّذي يدور في القسم بين التّلاميذ مع بعضهم من جهة وبين التّلاميذ والمعلّم من جهة أخرى، تنمو لديه الجرأة على البوح برأيه دون خوف أو خجل، ليُبيّن مدى قدرته على التّواصل في أيّ موقف كان، فيكشف بذلك عن قدراته ومواهبه الّتي كانت مدفونة في عقله. [1]

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعلّميّة 1
يعبّر عن أفكاره	-يعبّر عن مشاعره وتأثّره وذكرياته. -يعبّر عن ردود أفعاله. -يعبّر عن تجاربه. -يكيّف التّعبير عن ردود أفعاله. -يشرح ردود فعله. -يسرد ذكرياته. -يلخّص حكاية مسموعة أو يبدع تتمّة أخرى لها. -يبدع تتمّة حكاية مبتورة. -يبرّر وجهة نظره، ويسوغ حكمه.
يعطي معلومات	-يصف واقعا من عدّة جوانب. -يقارن بين وقائع من عدّة جوانب. -يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصيّة.

(1) ينظر، فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي-أنموذجا- مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خير، بسكرة،الجزائر، 2009م، ص92-93.

ويطلبها	-يشرح مسعى أو مساراً. -يستبق نتيجة أو فعلا أو حلّ مشكلة. -يطرح أسئلة للحصول على معلومات.
/	-يجيب على الأسئلة. -يشرح ويعلّل. -يطرح أسئلة للتّثبّت من صحّة الفهم. -يحفظ ويستظهر نصوصا قصيرة. -يجلب أفكارا جديدة. -يسعى إلى إثراء رصيده اللّغوي لتحسين التّبليغ والاستقبال.

جدول رقم (06): يوضّح الكفاءة القاعدية للتّعبير الشّفهي والتّواصل [1]

كما يتعلّم التّلميذ أن يفصح عن عواطفه وأحاسيسه وتجاربه، وهذا يساهم في تجلية قدرة المتعلّم على التّواصل، والتّلميذ الّذي يستط يع أن يعبر عن ردّة فعل كان قد قام بها هو من نستطيع وصفه بصاحب القدرة على التّواصل، وهو التّلميذ الألمعي، الذي يمكنه أن يلخّص حكاية ما، فكلّما زاد إطّلاع التّلميذ كلّما أثرى رصيده اللّغوي وصار سهلا عليه تبليغ ما يريده مع تقديم تعليل لما يقوله فهو اللّبيب الكيِّس. [2]

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 15.

(2) ينظر، فاطمة زايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجة المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي-أنموذجا-، ص92.

ج - التّعبير الكتابيّ:

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعلّميّة
يختار الأفكار وينظّمها	-يحدّد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل). -ينظّم أفكاره حسب التّرتيب المناسب. -يسخّر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار. -يصوغ نصّاً متّصلا بالموضوع انطلاقا من أفكار تُحدَّد له. -يصوغ نصّاً يستجيب لنيّة التّواصل.
يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة	-يستعمل الكتابة كوسيلة للتّواصل (رسائل، بطاقات تهنئة، بطاقات دعوة، برنامج عمل...). -يدوّن مذكراته. -يحرّر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. -يعبّر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. -ينقل خبرا. -يحرّر حكاية، أو يُتمُّ حكاية. -يصف لعبة ويكتب قواعدها. -يحرّر كيفيّة استعمال دواء أو جهاز أو آلة. -يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصّة ملاحظة. -ينجز مشاريع كتابيّة.

يهيكل أفكاره ويبني النّص	-يوظّف إجراءات الهيكلة ويعرض النّص عرضا مناسبا (مقدّمة عنوان عناوين فرعيّة، فقرات، خاتمة...). -يعرض أفكاره بشكل منتظم.
يصوغ أفكاره	-يوظّف القواعد اللّغويّة (استعمال أدوات الرّبط، استعمال الأفعال وفق الأزمنة المناسبة، احترام عناصر الجملة، إسناد صحيح الأفعال، مطابقة بين المبتدأ والخبر والفعل والفاعل، النّعت والمنعوت...). -يستعمل عبارات ومفردات مناسبة ومتنوّعة. -يلتزم بقواعد الإملاء ومعايير العرض.

جدول رقم (07): يوضح الكفاءة القاعدية للتّعبير الكتابي [1]

ووفقا للجدول، فإنّ التّعبير الكتابي يمكّن المتعلّم من كتابة أفكاره، وهذا حسب ما يمتلكه من معلومات تجعله قادرا على التّواصل والبوح عن خلجات نفسه بواسطة الكتابة، فالمتعلّم بإمكانه أن يكتب رسائل أو بطاقات تهنئة أو بطاقات دعوة أو برنامج عمل، كما يحرّر مذكّراته وكلّ ما يمرّ به من تجارب ، وهذا فقط يمكن أن يحدث عند التّلميذ الّذي يزخر رصيده بالمفردات والعبارات والقدرة على التّواصل، يريده إلى غيره، وهذا ما يُظهر القدرة على التّواصل لديه. [2]

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 16.

(2) ينظر، فاطمة زيدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجة المقاربة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي-أنموذجا-، ص95.

ثانيا: المحتوى

تمهيد:

يعد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي هو وثيقة تربويّة بها معلومات، تمّ إصداره من طرف وزارة التّربية الوطنية من قبل أشخاص يتمتّعون بالخبرة، بقصد تزويد المتعلّمين بشتّى المعارف في جميع الميادين [1]، لذا سنتعرّض لوصف هذا الكتاب من ناحية شكله ومضمونه وخاصّة وأنّه «يمثّل امتداد لخطّ الإصلاح، الذي شرعت فيه الوزارة الوطنية».[2]

1 - من حيث الشّكل:

أ - التّحليل الخارجي:

جاء كتاب اللّغة العربيّة تحت عنوان رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربية، حيث أشرفت شريفة غطّاس على تأليفه، رفقة الأستاذ المكلّف بالدّروس مفتاح بن عروس وعائشة بوسلامة-سبّاح وهي معلّمة، وأمّا تصميم الغلاف والتّركيب فكان من قبل السّيدة فوزيّة مليك، وقد تمّ إنتاجه على يد الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وهو موجّه للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، والذي يتكوّن من 191 صفحة، أمّا سعره فيصل إلى 240.00 دينار جزائري.

حيث أنّه إذا أمعنا الإبصار إلى المعلومات أعلاه، نجدها مكتوبة على الغلاف الخارجي للكتاب كالآتي: الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة، ثمّ تليها مباشرة وزارة التّربية الوطنية ملوّنة بالبنفسجي، ثمّ كتب عنوانه في الوسط ملوّنا بالأصفر، ثمّ حُدّد المستوى في أسفل الغلاف باللّون البنفسجي، مع عدم كتابة المستوى بالرّقم، أمّا

(1) ينظر، عبابة فاطمة: تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، كتاب السنة الأولى عينة، ص22.

(2) شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، د ط، الجزائر، 2015-2016 م، ص2.

في الصّفحة الثّانية من الكتاب للغلاف الخارجي نجد عليها الثمن باللّون الأسود والنّشر، وقد احتوى على صور مختلفة، الأولى كانت أربع ة أطفال يمشون وأمّا الثّانية رجل يحمل سيْفه والثّالثة طفل يحمل قيتار، والرّابعة رجلا عجوز ا، والأخيرة صورة فيل يحمل مضلّة، وقد تمّ وضع تصميم الغلاف على هذا النّحو من طرف فوزيّة مليك. [1]

ب - التّحليل الدّاخلي:

جاءت مقدّمة الكتاب في الصّفحتين الأولى والثّانية منه، والغاية من وضعها هو توضيح وشرح ما يوجد بين دفّتي الكتاب عموما، وتتّسم بالاختصار، وكما احتوى الكتاب على فهرس، وهو التّوزيع السّنوي للمحتوى وقد احتلّ الصّفحتين السّادسة والسّابعة، وكان على شكل جدول، اختلفت ألوانه بين الأخضر والبنفسجي والزّهري والأزرق الفاتح والقاتم والأحمر والبنّي، كما انطوى على مجموعة من الصّور والرّسومات، الّتي كانت من طرف زهيّة يونسي شمّول وخالد بلعيد وفضيلة مجّاجي وكريم حمّوم، وهذه الرّسومات منها ما كان ملوّنا ومنها بدون ألوان، وتنوّعت بين الصّغيرة والكبيرة ووصل تعدادها إلى مئة واثنان وعشرون صورة.

وأمّا بالنّسبة للجداول فجاءت ملوّنة بالأخضر، ووردت النّصوص بخطّ ذو حجم كبير وبلون أسود، في حين تباينت ألوان العناوين الفرعيّة (أتحاور مع النّص، أتعرّف على أنواع الكلمة، أكتب نصّاً سرديّا)، بين البرتقاليّ الأخضر، والأزرق واتّسم الخطّ بالوضوح. [2]

(1) ينظر، عبابة فاطمة: تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية، كتاب السنة الأولى عينة، ص22.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص22.

2 من حيث المضمون (محتوى الكتاب):

يوجد بين الغلافان اللّذان يكتنفان جانبي الكتاب، مجموعة من النّصوص والدّروس والتّمارين، الّتي يربطها خيط واحد ألا وهو الأنشطة الّتي احتواها الكتاب. (1)

والمحتوى «يتمثّل في كلّ ما يمكن تعليمه وتعلّمه و جملة المعارف العلميّة والفنيّة المكوّنة لمحتوى البرنامج المقرّر، فيمكّن الباحث في التّعليميّة أن يدرس المحتوى التّعليمي دراسة وضعيّة أو تحليليّة أو مقاربة أو من منظور اللّسانيات الاجتماعية أو من منظور اللّسانيات النّفسية من أجل تحديد مقاييس انتقاء المادّة بدقّة، ففي تعليميّة اللّغة مثلا: توجد عدّة مبادئ لاختيار المادّة اللّغوية فليس كلّ ما في اللّغة ضروري للمتعلّم، إذ يقتصر المتعلّم في التّعبير الشّفوي والكتابي على بعض العناصر اللّغوية دون غيرها، فلا يستعمل كلّ ما في اللّغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللّغوية وهذا القدر المشترك في الاستعمال بين الناس جميعا لتأدية الأغراض التّبليغيّة الضّرورية هو الّذي يحتاجه المتعلّم». (2)

حيث أنّ هذا المحتوى يجب أن يراعي مستوى وقدرات التّلميذ لأنّ تلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي يكون ذا أفق واسع قليلا عمّا كان عليه في السّنوات الماضية.

أ -النّصوص:

يشتمل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي على نصوص متنوّعة، نأتي على ذكرها في الجدول الآتي:

(1) ينظر، المرجع نفسه، ص23.

(2) بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط 1، إربد، الأردن، 1427ه، 2007م، ص11.

المحاور	النّصوص	القيّم
الحياة والعلاقات الإنسانيّة	سرّ خولة الحوتة الزّرقاء العمل الطّيب يصنع العجائب	التّضامن مع الطّفل
التّضامن والخدمات الاجتماعية	الإخوة الثّلاثة شجرة الرّمان قصّة النّبي سليمان	احترام الرأي الدّيمقراطيّة والحق
الهويّة الوطنيّة	رحلة عصفورين البطلة لالّة فاطمة نسومر الشّهيدة مليكة قايد	حبّ الوطن الاعتزاز بالانتماء إلى الوطن
التّغذية والصّحة	الحمّى الخطيرة البرتقال نجيب الطّفل البدين	التّعامل الإيجابي مع التّغذية الوعي بخطر المرض
الكوارث الطّبيعيّة	إعصار دورا وتعود الحياة إلى باب الوادي وتهتزّ الأرض	السّلوك الإيجابي التّعاون
التّوازن الطّبيعي وحماية البيئة	انتقام النّحلة عسّولة الشّعاب المرجانية الفراشة السّوداء حرّاس الحياة	احترام البيئة والمحافظة عليها
عالم الصّناعة والابتكار	الاختراع الرّائع قصّة التّلفاز	إثارة الفضول

	سنقوم بحفل رائع	
الرّياضة البدنيّة والفكريّة	يوم حاسم التّدريب في الرّياضة العدّاءة البطلة	الرّوح الرّياضية والتّنافس الإيجابي
الحياة الثّقافية والفكرية	بيكاسو والفتاة العود سلطان الآلات في السّيرك	تذوّق الفن التّفاعل الإيجابي مع الفن
السّياحة والأسفار والرّحلات	رحلة إلى الجزائر رحلة السّندباد البحري	الافتخار بالوطن التّفتّح على الآخر

جدول رقم (08): يوضّح النّصوص المبرمجة في السّنة الرّابعة ابتدائي [1]

حيث أنّني سأقوم بدراسة حول الدّروس المقرّرة في المستوى المذكور آنفا وعليه: فهذه قراءة في مضامين نصوص السّنة الرّابعة ابتدائي، إذن:

تعدّ النّصوص من أبرز الوسائل التّعليمية الّتي تجعل من المتعلّم متفتّحا على العالم، فمن خلال نشاط القراءة يتمّ تزويد المتعلّم بثروة لغويّة كبيرة، تجعله قادرا على التّواصل مع الآخر، وذلك بنقل أفكاره ووجهة نظره، حيث أنّ النّصوص تلعب دورا كبيرا في تمكين المتعلّم من تخزين عدد كبير من المفردات والعبارات، الّتي تساعده على استخدام اللّغة، وصياغة ما يريد إيصاله إلى غيره بفصاحة، كما أنّ للنّصوص دور كبير في تحسين نطق المتعلّم، حيث أنّ التّلميذ الّذي يعاني في نطقه يصعب عليه إيصال ما يريده إلى غيره، وعليه فإنّ النّطق السّليم يحقّق له القدرة على التّعامل

(1) شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص6.

والتّواصل باللّغة، إذن فالنّصوص هي الرّكيزة الأساسية للارتقاء بالعمليّة التّعليميّة وإنجاحها، حيث أنّ النّص عبارة عن رسالة لغويّة، تُبَلّغُ للمتعلّم ليتكوّن لديه بنك من المصطلحات الّتي بواسطتها يتمكّن من إبلاغ ما يريده، وهذا ما يعين ويُقوّي قدرة التّلميذ على التّواصل، واجتياز كل العراقيل اللّغوية الّتي تواجه الدّارس، من صعوبات في النّطق كالتّعلثم مثلا، الشّيء الّذي يجعله مشبَّعا بكلمات لها دلالات مختلفة، تجعله بارعا حذقا في تداول اللّغة لحلّ المشكلات الّتي تعترضه في حياته اليوميّة، والتّعليميّة، بطريقة تبرز مقدرته واستطاعته وجدارته على التّواصل، إذ أنّ التّواصل الفعّال يستلزم وجود حوار وهذا ما يحدث بين المعلّم والتّلميذ من خلال تدريس النّصوص من خلال نشاط القراءة، والّتي تليها مباشرة مجموعة من الأسئلة الّتي تُطرح على التّلميذ، والهدف منها هو الكشف عن مدى فهم واستيعاب التّلميذ للنّص، والّتي تُمكّنه كذلك من إبراز قدرته على التّواصل.

كما أنّ دور النّصوص لا يقتصر فقط على تمكين المتعلّم من القدرة على التّواصل، إنّما يسعى أيضا إلى غرس قيّم تربويّة في نفس المتعلّم، لإعداد جيل قادر على مواجهة مصاعب الحياة، حيث « يتوزّع الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزّع هي بدورها إلى ثلاثين وحدة تعليميّة وكلّ وحدة تحتوي على مجموعة من النّشاطات الّتي تمتّد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتّعبير، وصفحتين لتوظيف اللّغة»[1]، حيث نجد في المحور الأوّل الحياة والعلاقات الإنسانيّة نصّ "سرّ خولة"، الّذي يدور حول غرس قيمة تربويّة وهي مساعدة المحتاجين، وهذا ما فعله التّلميذ هاشم حينما رأى زميلته خولة تبيع الأرغفة في الشّارع، حتّى توفّر المصروف لأهلها، وهذا ما جعله يمدّ لها يد العون ويعطيها مصروفه اليومي، حتّى تتمكّن من الدّراسة، وكذلك توجد قيمة تربويّة أخرى وهي الّتي قام بها والد هاشم، إذ أحضر طبيبا لفحص والد

(1) شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص3.

خولة المريض، تضامنا مع حالته فهم بأمسّ الحاجة، وكذلك في نصّ "الحوتة الزّرقاء" يحاول الكاتب ترسيخ فكرة المساعدة لسمكة صغيرة أضاعت بيتها، وإضافة إلى ذلك نصّ "العمل الطّيب يصنع العجائب" يغرس في نفس التّلميذ التّفكير بالآخرين، حيث أن يانع كان يشعر بالعطش، إلا أنّه كان يفكّر بجدّته، وكان في كلّ مرّة يلتقي فيها بشخص يسقيه من الإناء، لكنّ الإناء لا ينفذ، وهذا محاولة لتجسيد العبرة القائلة "ما نقص مالٌ من صدقة" في نفوس التّلاميذ وليتحلّوا بصفات حميدة، المساعدة والإحسان والقيام بالمعروف. (1)

وأمّا في محور التّضامن والخدمات الاجتماعيّة، فيتجسّد في نصّ "شجرة الرّمان" قيمة تربويّة وهي أن القناعة كنز لا يفنى، حيث أن الطّفل الصّغير اكتفى بالذّبابة، وأنّ عواقب الطّمع وخيمة.

في حين محور الهويّة الوطنية يحاول الكاتب من خلاله الإشادة بالجزائر، حيث أنّه أورد بطلتين من أبطال الجزائر لالاّ فاطمة نسومر ومليكة قايد، وهذا ليبعث في نفس التّلميذ محبّة الوطن والافتخار بالشّهداء والاعتزاز بالعَلَمِ الجزائري، كلّ هذه قيّم تربويّة يسعى المنهاج إلى ترسيخها من خلال النّصوص.

وفي محور التّغذية والصّحة من خلال نصّ "الحمّى الخطيرة" يتجسّد لنا أنّ الصّحة نعمة من نعم الله، وخاصّة حاسّة السّمع، ولذلك يجب علينا الاعتناء بصحّتنا والإحساس بنعم الله هي القيمة التّربويّة الّتي يحاول النّص غرسها في التّلميذ، ونصّ "نجيب الطّفل البدين" هنا نجد فكرة أنّ الوقاية خير من العلاج وتربية التّلميذ على العناية بصحّته، واختيار غذائه حتّى يتمتّع بصحّة جيّدة، ونجد كذلك أنّ في محور الكوارث الطّبيعية، تتجسّد قيم التّكافل والتّآزر والتّضامن، في نصّ "وتعود الحياة إلى باب الوادي"، حيث أنّ الفيضانات قد سبّبت الكثير من الدّمار، واستطاع المواطنون

(1) ينظر، شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص14.

الشّجعان إنقاذ الكثير من الأرواح البشريّة، وهنا يتجسّد كذلك التّعاون بين أناس عاديين ووحدات الجيش الوطني، لإنقاذ ما يمكن إنقاذه من هذه الكارثة. (1)

وفي نصّ "وتهتزّ الأرض" هناك سلوك التّعاون الّذي قام به النّاس، حيث كانوا يقومون برفع الأنقاض بحثا عن الأحياء، ومن هنا يظهر حثّ المتعلّمين على التّعاون، إضافة إلى كلّ هذا يتّضح لنا جَلياً في محور التّوازن الطّبيعي وحماية البيئة، ومن خلال نص "الشّعاب المرجانيّة" أنّ التّلميذ يتعلّم الاحترام، وذلك من خلال احترام البيئة والمحافظة عليها، وفي المقابل نجد أنّ نص "الفراشة السّوداء" يتجسّد لنا أنّه لا فرق بين الأسود والأبيض، وأنّه علينا أنّ نرضى بأشكالنا مهما كانت، لأنّ لا أحد يعلم أين الخير كما حدث في القصّة، حيث أنّ الفرشات الملوّنة لجمالها ولألوانها تمّ اصطيادها، ولكنّ الفراشة السّوداء بقيت تتمتّع بحرّيتها. (2)

ب – التّعبير الشّفهي:

إنّ التّلميذ الّذي يستطيع أن يختار المفردات الّتي يريد أن يوظّفها في تعبيره، واستحضاره لكلّ ما يملك من حصيلة ألفاظ كان قد اكتسبها من خلال حياته اليوميّة العاديّة وكذا التّعليميّة، هو تلميذ متمكّن من لغته قادرٌ على تبادل الأحاديث مع الآخرين، إذ أنّ التّعبير الشّفهي هو: « نشاط كلامي يفصح فيه الفرد بلسانه عمّا يريد أن يقوله». (3)

فكثرة استعمال اللّغة وممارستها والكلام بها، يجعل من المتعلّم عارفا للغته بكلّ ما فيها من خصائص، وهذا ما يجعل اللّغة تجري على لسان المتعلّم وحاجته إلى تبليغ ما يريده، وكلّ هذا يجعل منه يمتلك القدرة على التّواصل، حيث أنّ قدرة التّلميذ على

(1) ينظر، مرجع نفسه، ص28.

(2) ينظر، شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص 90.

(3) طه حسين الدّليمي: تدريس اللّغة العربيّة بين الطرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، الأردن، 1430ه، 2009م، ص212.

التّواصل تختلف باختلاف حصيلة الألفاظ عند كلّ واحد من التّلاميذ، ومن خلال التّعبير شفهيّا يمكن للمتعلّم أن يكسر حاجز الصّمت ويطلق العنان لحبل أفكاره حتّى يتدفّق شلالاً غزيراً من الكلمات والعبارات، فيعبّر التّلميذ عن مكنوناته وتجاربه، كما ويظهر جليّا أنّ التّلميذ الّذي يكون اجتماعيا ويختلط بزملائه كثيرا تكون ثروته اللّغوية في ازدياد، وهذا ما يتيح له معرفة أكبر قدر ممكن من مفردات اللّغة العربيّة، وكلّما ازداد رصيده اللّغوي كلّما كانت له القدرة على التّواصل، والتّعبير شفهيا عمّا يريد تبليغه، حيث أنّ التّعبير الشّفهي مظهر من المظاهر الّتي تبيّن قدرة التّلميذ على التّواصل، والتّمكن من إيصال الرّسائل، والّتي تحمل معاني بدورها ذو اختيار ما يناسب من الكلام في المقام والوقت الملائم، مع انتقاء الأسلوب الّذي يجدر بالمتعلّم التّكلّم به، إذ أنّ التّلميذ الّذي يُحسن توظيف ما اكتسبه من ألفاظ تكون عمليّة تواصله مع غيره ناجحة حيث «يعدّ التّعبير الشّفهي في المرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي، وسيلة لممارسة اللّغة الشّفهيّة وتنمية قدرات الاتّصال والتّواصل، فهو نشاط يتيح للمستعمل فرصة الحديث والمناقشة وإبداء الرّأي، في تدرّج منظّم يُمَكِّنهُ من التّعبير عن أفكاره بوضوح، ويأتي نشاط التّعبير عقب نشاط القراءة مباشرة، حيث يكون المتعلّم قد اكتسب رصيدا لغويّا، يستغلّه للانطلاق في التّعبير عن أفكاره وتجاربه في وضعيّات حقيقيّة وشبه حقيقيّة». (1)

أي أنّ التّعبير الشّفهي أداة يستعملها التّلميذ ليبرز قدرته على الحديث بطلاقة.

ج – النّحو والصّرف:

وقد برمجت دروس في النّحو والصّرف لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي.

أولا: النّحو

وتتمثّل دروسه فيما يلي:

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 18.

1 أنواع الكلمة.

2 الفعل الماضي.

3 الفعل المضارع.

4 الجملة الفعليّة.

5 الفاعل.

6 المفعول به.

7 الجملة الاسميّة،

8 المبتدأ والخبر.

9 الصّفة.

10 اللاّزم والمتعدّي.

11 حروف الجرّ.

12 المضاف والمضاف إليه.

13 الأمر.

14 المضارع المجزوم.

15 المضارع المنصوب.

16 كان وأخواتها، إنّ وأخواتها.

17 الحال.

18 المفعول المطلق.

19 الماضي المبني للمعلوم والماضي المبني للمجهول.

20 نائب الفاعل.

21 المضارع المبني للمجهول.

22 المثنى.

23 جمع المذكّر السّالم.

24 جمع المؤنّث السّالم.

25 الفعل المجرّد الثّلاثي الفعل الثّلاثي المزيد.

26 المبني والمُعرَب.

27 ظروف المكان وظروف الزّمان. [1]

28 حروف العطف.

ثانيّا: الصّرف

ويشمل مجموعة من الدروس وهي كالاتي:

1 تحويل الفعل من الماضي إلى المضارع والأمر.

2 التّحويل من الفعل إلى الاسم.

3 تصريف الماضي مع ضمائر المتكلّم والمخاطب.

4 تصريف الماضي مع ضمائر الغائب.

5 تصريف الفعل الماضي مع جميع الضّمائر.

6 تصريف المضارع مع ضمائر المتكلّم والمخاطب.

7 تصريف المضارع مع ضمائر الغائب.

8 تصريف فعل الأمر.

9 تصريف المضارع المجزوم.

10 تصريف المضارع المنصوب.

11 الضّمائر المنفصلة.

12 الضّمائر المتّصلة بالاسم.

13 التّحويل من المفرد إلى المثنى.

---

[1] ينظر، شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص6.

14 - التّحويل من المضارع المبني للمعلوم إلى المضارع المبني للمجهول.

15 - التّحويل من الفعل إلى الاسم الفاعل.

16 - التّحويل من المفرد إلى الجمع.

17 - التّحويل من الفعل إلى الاسم المفعول.

18 - المصدر من الثّلاثي.

19 - المصدر من المزيد.

20 - الفعل المعتلّ. [1]

حيث أنّ تعلّم قواعد النّحو والصّرف يجعل من التّلميذ متحكّما في لغته، وبذلك يستطيع التّعبير كتابة وشفاهة، في جميع المواقف الّتي تعترض حياته، فتعلّم اللّغة العربيّة ليس فقط يتعلّم المفردات والكلمات، إنّما يستعمل قواعدها النّحويّة والصّرفيّة الّتي تُقوّم لسانه على النّطق الصّحيح، وبالتّالي تصبح له قدرة على إنتاج الكلام وتوظيفه واستعماله في الحياة اليوميّة، قصد إخراج الفكر إلى الواقع ونقله من القالب الجامد الّذي يكون عليه في الذّهن، إلى لغة مسموعة ومفهومة، وإذا استطاع التّلميذ الوصول إلى هنا يعني أنّه امتلك كفاءة تواصليّة، فالتّلميذ الّذي لديه الكفاءة التّواصليّة يستطيع التّواصل باللّغة وأن يحقّق الغرض الّذي يريد، ويتفاعل مع ما يحيط به سواء كان ذلك داخل القسم وخارجه، كما تساهم دروس النّحو والصّرف على تصحيح لغة التّلميذ الّتي اكتسبها داخل أسرته في منزله ومن الشّارع، وبهذا فتُمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة في سياق تواصلي معيّن، يجعل منه ذو كفاءة في المجال التّواصلي.

د - المحفوظات:

لقد احتوى كتاب اللّغة العربية، في آخر كل محور قطعة شعريّة غرضها: «تنميّة

(1) ينظر، شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص7.

القدرة على الحفظ، والذّوق الأدبي الفنّي». [1]

وقد جاءت هذه المحفوظات مرفقة بصورة تعبّر عن فحوى المقطوعة، ونذكر المحفوظات الّتي وردت في الكتاب وهي:

1 أمّي وأبي.

2 اليتيمة.

3 عليك منّي سلام.

4 مطحنتي.

5 اعصفي يا رياح.

6 الشّجرة.

7 الحاسوب.

8 لنا ملعب كرة القدم.

9 غنّ غنّ يا حمامي.

10 الواحة. [2]

حيث إنّ المحفوظات: «هي قطع أدبيّة موجزة، تكون على شكل نثر أو حديث، يكلّف التّلميذ بحفظها أو حفظ جزء منها بعد دراستها، وفهمها». [3]

كما أنّها «القطع الأدبيّة الرّاقيّة المختارة من النّثر والشّعر، لتدريب الطّلبة على فهم معناها وإلقاءها بطريقة تمثّل ما تحتويه من انفعالات، وصور جميلة». [4]

(1) ينظر، المرجع نفسه، ص 22.

(2) ينظر، شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص7.

(3) سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري: مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، ص245.

(4) أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها لطلبة المرحلة الأساسية الأولى، دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1435ه، 2014م، ص285.

حيث أنّ المحفوظات إضافة إلى أنّها ترفيهيّة يمكن للتّلميذ تلحينها، والاستمتاع بقراءتها، فهي ترمي إلى توسيع مدارك التّلميذ من خلال توفّرها على معلومات كثيرة، وهذا يعمل على تدفّق الألفاظ وزيادتها ممّا يجعل التّلميذ يُدِرُّ ما تمرّس عليه من مفردات، وهذا يشكّل لديه القدرة على التّواصل، فالمحفوظات تهدف إلى إصلاح لغة التّلميذ والارتقاء بأسلوبه حتّى يصبح قادرا على التّعبير بنوعيّة بشكل جيّد وكذلك تدفع بالتّلميذ إلى حبّ لغته وذلك من خلال توظيفا الألفاظ والتّراكيب والعبارات المنمّقة والمزخرفة، كما أنّ قراءة المحفوظات يعالج بعضاً من أمراض الكلام الّتي قد يعاني منها التّلاميذ، إذ أنّ تكرار المحفوظات يعدّ تمرينا لعضلات اللّسان، وهذا الأمر يتأتّى عندما يجعل المعلّم التّلميذ يلقي ما حفظه، ويرتبط إتقان الإلقاء بم يحمله المتعلّم من مادّة لغويّة وفكريّة، تساعده على أن يكون ملسانا ومنطقيّا ومقولا وهذه الصّفات يتحلّى بها من لديه القدرة على التّواصل، إذ أنّ التّلميذ يقبل على قراءة وحفظ المحفوظات لأنّه يتأثّر بمضمونها، فالمحفوظات إلى جانب أنّها تسعى إلى خلق تلاميذ يتذوّقون اللّغة العربيّة، فهي أيضا تهدف إلى إيلاج قيّم تربويّة في فؤاد التّلاميذ، بغرض تنشئتهم على الأخلاق الحسنة.

ه المطالعة:

إنّ للمطالعة أهميّة كبيرة في حياة التّلميذ ويمكن أن نعرّفها كما يلي:

«عمليّة بصريّة وفكريّة وإدراكيّة، الغرض الأساسي منها هو فهم التّلميذ ما يقرأ إلى جانب ما يتبع ذلك من جودة النّطق والتّفاعل مع المقروء واكتساب الدّقة، وإصدار الأحكام».[1]

أي أنّ عمليّة المطالعة تكون في صورة مقروءة عن طريق العين وغايتها إعمال الفكر وتوسيع الإدراك، واستيعاب المتعلّم لما يقرأه، هو جوهر المطالعة، وهي تعمل على تحسين النّطق والتّعايش مع المقروء.

«إذ تحتل المطالعة مكانة أساسية بين مختلف الأنشطة المكوّنة للوحدة التّعليميّة لها، لأنّ المتعلّم يوظّف خلالها المهارات القرائية المكتسبة من قبل، وبواسطة هذا

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 21.

النّشاط يقيم المتعلّم قدراته القرائيّة وتعلّمه الذّاتي» [1]. وهذا يعني أنّ المطالعة هي القاعدة الأساسية الّتي يبني عليها التّلميذ معارفه، ومن خلالها يتعلّم القراءة بشكل جيّد.

إذ أنّ المطالعة تروي ظمأ التّلميذ للمعلومات وتكسبه معارف جديدة تصقل قدراته ومواهبه، فهي تسمو به إلى عالم النّور وتعمل على تثقيفه وتحصيله للّغة ليزيد قاموسه اللّغوي، وبالتّالي يسلم من الوقوع في الأخطاء، إذ أنّ المتعلّم من خلال ممارسته نشاط المطالعة يتعامل مع الكثير من النّصوص الشّعريّة والنّثريّة فهي وسيلة تتيح له الحصول على الخبرات، وتعزيز مكتسباته القبلية فكلّ هذا له طريق واحد يسعى للوصول إليه، وهو تعزيز القدرة على التّواصل لدى التّلميذ.

(1) وزارة التّربية الوطنيّة: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، د ط، الجزائر، 2003م، ص20.

ثالثا: دور الطّريقة المخطط لها في المنهاج:

تمهيد:

يُصِرُّ المنهاج على حتمية اعتماد الطّرائق الفعّالة للوصول إلى الأهداف المنشودة، حيث أنّ لكل هدف الطّريقة الّتي تلاؤمه، ولكلّ معلّم طريقته لتقديم الدّرس خلال الحصّة، تختلف الطّريقة باختلاف الأهداف و النّشاطات التّعليميّة، فالطّريقة الّتي تلاءم درس معيّن قد لا تصلح لدرس آخر، ومن جهة أخرى نجد أنّه لا يمكننا أن نفضّل طريقة تدريس على أخرى، وذلك أنّ لكلّ طريقة وبدون استثناء محاسنها ومساوئها، حيث أنّ المعلّم لا يمكن أن يعتمد على طريقة واحدة في التّدريس، إنّما يمزج بين الطّرق حتّى يوصل ما يريد أن ينقله إلى المتعلّمين، من معارف ومعلومات وخبرات بشكل أفضل، وعليه فإنّ الطّريقة لها الكثير من التّعريفات. [1]

1 - تعريف الطّريقة:

أ لغويا:

«الطّريقة السّير، وطريقة الرّجل مذهبه، والطّريقة الحال، يقال: هو طريقه حسنة وطريقه سيئة». [2]

وفي تعريف آخر: «طريقة القوم أمائلهم وخيارهم، يقال: هذا الرّجل طريقة قومه وهؤلاء طريقة قومهم (طرائقه) قومهم أيضاً للرّجال الأشراف». [3]

---

(1) ينظر، عبد الغني زمالي: صعوبة تبليغ محتوى نشاط القراءة، للسنة الثالثة الإبتدائية-دراسة تحليلية نقدية على ضوء التدريس بالأهداف-مذكرة ماجستير في علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009-2010م، ص32.

(2) ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمّد ابن مكرم ، لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، ط2، بيروت، لبنان، 2003م، ص265.

(3) محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي: مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، د ط، بيروت، لبنان، 1989م، ص362.

ب – اصطلاحيا:

الطّريقة هي الأسلوب الّذي يستخدمه الفرد، لبلوغ غايته، وهو عبارة عن عدد من الخطوات، ينفّذها بعد تخطيط مسبق وتسلسل منظّم أملا في توفير جهده ووقته». (1)

بمعنى أنّ الطّريقة هي الفن الّذي يستعمله الإنسان، للوصول إلى المطلوب، اختصاراً للوقت والجهد.

كما أنّها «الكيفيات الّتي تحقّق التّأثير في المتعلّم، بحيث تؤدي إلى التّعلّم والنّمو». (2)

أي أنّها الحالة الّتي تأثّر في التّلميذ، وبذلك يصبح قادرا على تلقّي المعلومات، والنّمو بشكل صحيح.

ومن جهة أخرى هي «جملة الوسائل المستخدمة لتحقيق غايات تربويّة، في جهد يبذل من أجل بلوغ غاية». (3)

ويقصد بهذا التّعريف: أنّ الطّريقة هي مجموعة من الوسائط والأدوات، التّي يمكن من خلالها، إيصال فكرة أو غاية معيّنة.

كما أنّ الطّريقة في التّدريس: «هي خطّة متكاملة لتنفيذ جزء أو أجزاء من المحتوى التّعليمي (*)،مع فئة محدّدة من المتعلّمين في موقف تعليمي، ترصد فيه الأهداف التّربويّة الخاصة ويحدّد لكلّ هدف الإجراء أو الإجراءات، النّشاط أو النّشاطات الّتي يقوم بها المعلّم والمتعلّم، وكذلك تحدّد الوسائل الّتي تساعد على تفعيل

---

(1) رفراف عبد الخالق وأمل الوديان: طرائق النّشاط في التّعليم والتّنوير التّربوي، دار النّهضة العربيّة، ط 1، بيروت، لبنان، 2007، ص40.

(2) محمّد محمود عبد الله: أساسيات التّدريس، طرائق استراتيجيات مفاهيم تربويّة، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2013م، ص15.

(3) أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليميّة، اللّغات، ص142.

(*)المحتوى التّعليمي: مجمل مصادر التّعلم ومن أهمّها: النّص المقروء، والرّسوم البيانيّة والصّور والأشكال والخرائط...الخ.

الإجراءات والأنشطة في تحقيق الأهداف التّربويّة الواردة في المحتوى التّعليمي، وكذلك تقيس مدى فعاليّة الإجراءات والأنشطة في الوصول إلى الأهداف المخطّطة واكتساب التّلاميذ لها، وتكيّف كلّ تلك الأدوات في سبيل بلوغ الأهداف». (1)

وعليه فالطّريقة: هي المنهج الّذي يُعتمد في التّدريس، ويهدف إلى انجاز وتقديم أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف، إلى المتعلّمين خلال العمليّة التّعليميّة.

كذلك هي «الوسيلة التّواصليّة والتّبليغيّة، للعمليّة التّعليميّة، لذلك فهي الإجراء العلمي الّذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجيّة لعمليّة التّعلّم، ولذلك يجب أن تكون الطّرائق التّعليميّة قابلة في ذاتها للتّطوّر والارتقاء». (2)

ونستنتج من هذا التّعريف أنّ الطّريقة هي العمليّة الّتي يتم فيها تبادل المعلومات والأفكار، والوسيلة الفعّالة الّتي تساعد وتدفع بالمعلّم للقيام بمهامه، وتحقيق الأهداف المنشودة.

«يدعو المنهاج إلى اعتماد الطّرائق النّشطة، الّتي تتمحور حول المتعلّم، الّذي يحفّز على العمل والمشاركة والبحث من أجل الاكتشاف وامتلاك الكفاءات المستهدفة» (3)

2 - أنواع الطّرائق النّشطة:

ومن بين أهم طرائق التّعلّم النّشط نجد:

أ طريقة التّعليم التّعاوني:

«في هذا النّوع من طرائق التّدريس، يتمّ توزيع طلاّب الصّف في مجموعات صغيرة وتكليفهم بتنفيذ نشاط تعليمي يقومون به مجتمعين متعاونين، سعيا وراء تحقيق

(1) وليد أحمد جابر: طرق التّدريس العامة (تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية)، دار الفكر ناشرون وموزّعون، ط 2، عمّان، الأردن، 1425ه، 2005م، ص155.

(2) عامر إبراهيم علوان، منير فخري صالح وآخرون: الكفايات وتقنيات التّدريس، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2011م، ص112.

(3) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 25.

هدف أو أهداف تعليميّة منشودة، ويتراوح عدد أفراد كل مجموعة من مجموعات العمل التّعاوني ما بين أربعة إلى سبعة أفراد، وذلك اعتمادا على عدد الطّلبة في الصّف، وطبيعة المهمّة الّتي سيقومون بها». (1)

حيث أنّ هذه الطّريقة تسمح للتّلاميذ، بالتّعاون فيما بينهم، وذلك لتحقيق التّفاعل والانسجام بين أفراد القسم.

ب – طريقة التّعليم بالعصف الذّهني:

«هو موقف تعليمي (*) يستخدم من أجل توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار للمشاركين في حل مشكلة مفتوحة، وخلال فترة زمنيّة محدّدة وفي جو تسوده الحرية في طرح الأفكار، بعيد عن المصادرة والتّقويم أو النّقد لأنّ انتقاء الأفكار أو الإسراف في تقويمها خاصة عند بداية ظهورها قد يؤديان إلى خوف الشّخص، أو إلى اهتمامه بالكيف أكثر من الكم، فيبطئ تفكيره وتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه». (2)

أمّا هذه الطّريقة تسعى من خلال العملية التّعليميّة إلى إنتاج الأفكار وإثارة المتعلّمين، كل حسب مكتسباته ليسود التّفاعل ويصبح التّلميذ قادر على الخلق.

ج – طريقة حل المشكلات:

«هي طريقة بيداغوجيّة (**) تسمح للمتعلّم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا، للتّوصّل إلى حل مرتقب تتطلّبه وضعية جديدة أو مألوفة، ويشعر بميل

---

(1) عادل أبو العز سلامة، سمير عبد سالم الخريسات: طرائق التّدريس العامة معالجة تطبيقيّة معاصرة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2009م، ص169.

(*) **موقف تعليمي:** "هو موقف تربوي يجري فيه التّفاعل المثمر بين المعلّم والتّلاميذ".

(2) حاجي فريد: بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات–الأبعاد والمتطلّبات، ص15.

(**) طريقة بيداغوجيّة: «هي اتجاه بيداغوجي يبحث عن دعم بعض الغايات التّربويّة، فيؤدي إلى مجموعة من الممارسات»، في حين البيداغوجيّة هي: «العلم الّذي يهدف إلى دراسة المذاهب والتّقنيات التّي يبنى عليها عمل المربين».

حقيقي لبحثها وحلّها حسب قدراته وتوجيه من المدرّس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلّم متعدّدة».[1]

تهدف هذه الطّريقة إلى تجنيد المكتسبات الّتي يمتلكها التّلميذ من قبل، وذلك لحل مشكلة تواجهه.

3 – دور الطّرائق النّشطة في تحقيق القدرة على التّواصل:

وهذه الطّرائق يجب أن تراعي مستوى التّلميذ الفكري والنّفسي، وذلك لدفعه إلى الاجتهاد وحب الدّراسة، وتشجيعه لطلب العلم والرّغبة في التّعلّم، ومن هنا نصل بالتّلميذ إلى الإبداع، حيث أنّ الاعتماد على طرائق ذات فعالية هو السّبيل الأفضل لإنجاح العمليّة التّعليميّة، وهذه الطّرائق مجتمعة تفتح أمام التّلميذ آفاقا للتّعلّم في إطار جماعي، يتيح لهم الخوض في الحديث وتجاذب أطرافه مماّ يخلق جوّا حوارياّ، تسوده النّقاشات الفعاّلة ضمن العمليّة التّعليميّة، حيث تطرح أسئلة خلالها، فكلّ هذا يدعم قدرة التّلميذ على تبادل المعاني والأفكار من خلال عمليّة التّواصل مع زملائه من جهة، ومع معلّمه من جهة أخرى، وهذا تنفيسا عمّا يدور في خلده من أفكار وتساؤلات، ولدت بين أنسجة عقله ليخرجها من الظّلمات إلى النّور، ويجسدها في الواقع عبر عمليّة الكلام، فهو الوسيلة الأكثر استعمالا في التّواصل، حيث أنّ التّلميذ الّذي يتميّز بثراء معجمه اللّغوي، على مستوى المفردات والعبارات، له القدرة على أن يتواصل مع غيره بسهولة، كما يمكن أن يجد حلولا للأسئلة الّتي تطرح عليه بالإجابة عنها بسرعة.

4 – بيداغوجيا المشروع وأهميتها في تحقيق القدرة على التّواصل:

كما يتبنّى المنهاج بيداغوجيا المشروع قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة، ودفع المتعلّم لتحمّل مسؤوليّة تعلّمه، والبحث والسّعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا

(1) محمّد صالح الحثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، ص44.

المسعى من جهة أخرى».[1]

يرمي المشروع إلى تحقيق جملة من الأهداف منها: غرس قيم تربويّة في المتعلّم، بقصد مواجهة الحياة.

ويعرّف المشروع بأنّه: «وحدة من النّشاط يقوم به المتعلّم، بطريقة طبيعيّة بقصد تحقيق هدف محدّد جذّاب، يبدو من الممكن تحقيقه».[2]

إذن فالمشروع: هو عمليّة يقوم بها المتعلّم، بهدف تحقيق غاية معيّنة.

«فالمشروع يمثّل نشاطا إدماجيا، يمكّن المتعلّم من إدماج مكتسباته وإخراجها في انتاج كتابيّ، ويتمّ انجاز المشروع البيداغوجي للّغة العربيّة، عادة في نهاية الأسبوع، وقد يستغرق أسبوعين بحسب ما يتطلّبه من الوقت والوسائل والأعمال المختلفة، وينجز المشروع جماعيّا وقد يتمّ بطريقة فرديّة، حسب ما تتطلّبه طبيعة الموضوع».[3]

فالمشروع يمكّن التّلميذ من جمع ما اكتسبه من معلومات، وتوظيفها في الكتابة.

ومن المشاريع الواردة في الكتاب، والمقرّر على تلميذ سنة رابعة ابتدائي انجازها وهي:

1 كتابة نص سردي.
2 كتابة نص وصفي.
3 كتابة كيفيّة طبخ.
4 كتابة تعليمات.
5 كتابة بطاقة فنيّة.
6 انجاز بطاقة توثيقيّة.
7 كتابة إعلان.
8 كتابة برنامج.

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 25.

(2) رحيم يونس كرو العزّاوي: المناهج وطرق تدريسها، دار دجلة، ط1، عمّان، الأردن، 2009م، ص187.

(3) ينظر المرجع السابق، ص20-21.

9 -انجاز مطويّة. [1]

واللاّفت للانتباه أنّ كلّ هذه المشاريع، عبارة عن كتابة والكتابة هي شكل من أشكال التّواصل، ووحده التّلميذ الّذي يمتلك رصيدا لغوياً زاخرا، هو الّذي يستطيع نقل ما يفكر به، وتحويله من مجرد تصوّر ذهني، إلى تعبير يدوّنه على الورق، وهذا وفق الحاجة، فاللّغة هي وسيلة الفكر ليتحوّل إلى كلام، والكلام بدوره يتطلّب وجود مرسل متلقي ورسالة، وكذا عملية التّواصل تتطلّب هذه العناصر الثّلاثة، حيث أنّ التّلميذ إن تمكّن من لغته أصبح بإمكانه أن يتواصل مع غيره عبر الكتابة، فهي الّتي تبرز لنا مدى قدرة التّلميذ على التّعبير بما اكتسبه من معارف لغويّة، بهدف تحقيق التّواصل، حيث تُقدّم هذه المشاريع من طرف التّلاميذ شفاهة أو تلخيص كتابيّ، وكلتا الطّريقتين تنمّ على قدرة التّلميذ على التّعبير عمّا يجول في خاطره والتّواصل به، ومن جهة أخرى، نجد أنّ هذه المشاريع تغرس في التّلميذ قيّماً تربويّة، وهي التّحلي بروح المسؤوليّة وعدم الاتكال على الآخرين.

5 – المقاربة النّصية في تحقيق القدرة على التّواصل:

كما يوصي منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، باعتماد المقاربة النّصية وهو «السّياق الذي يمارس فيه المتعلّم الأنشطة اللّغويّة المختلفة، ويكتشف الظّواهر اللّغوية المختلفة ويوظّفها في إنتاجه الكتابيّ والشّفوي». [2]

بمعنى أنّ تعلّم التّلميذ يرتكز على النّص، الّذي تعتمد عليه باقي الأنشطة الأخرى.

حيث أنّ «النّص هو محور كلّ التّعليمات، وهو نقطة الانطلاق لكل النّشاطات، ونقطة العودة» [3]، أي أنّ كلّ ما يتلقاه التّلميذ أثناء العملية التّعليميّة، يكون أساساً من النّص.

---

[1] ينظر، شريفة غطّاس: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، ص6.

(2) مفتاح بن عروس وآخرون: دليل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، د ط، الجزائر، 2012م، ص10.

(3) مفتاح بن عروس، عائشة بوسلامة: رياض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة.

إذ أنّ «المقاربة النّصيّة تساعد على تحقيق الكفاءة اللّغويّة، حيث أنّها توفر الشّموليّة للمتعلّم، وتمنع تفتت المعرفة اللّغوية إلى عناصر متفرّقة، يصعب على المتعلّم إدراجها في سياق موحّد». (1)

حيث أنّ النّصوص تحتوي على ثروة لغويّة كبيرة، يكتسبها التّلميذ من خلال عمليّة القراءة الّتي تعني: «التّعرّف على الرّموز المطبوعة، وفهم لهذه الرّموز المكوّنة للجملة والفقرة والموضوع». (2)

فهي بمثابة النّافذة الّتي يدخل منها التّلميذ إلى عالم المعرفة، والّتي تتيح له القدرة على التّواصل مع غيره، فالقارئ المتمكّن يحفظ عددا من المفردات، تعينه على التّواصل مع العالم الّذي يحيط به، فغرض القراءة هو تحقيق التّواصل والتّفاعل بين التّلاميذ من جهة، وبين التّلاميذ والمعلّم من جهة أخرى، وهذا من خلال الأسئلة الّتي تتبع كلّ نص، يقوم المعلّم بطرحها على التّلاميذ وهم بدورهم يجيبون عليها، وهذا يخلق جوا من الحوار، والّذي « يعدّ من أهم وسائل تطوير القدرة على التّواصل الشّفوي»(3).

فيتبادلون الآراء فيما بينهم، والتّلميذ الّذي يملك رصيدا لغوياّ تصبح لديه القدرة على التّعبير بلغته، وتوظيفها في أحاديثه المختلفة، والتّعبير هو « تدفّق الكلام على لسان المتكلّم، أو الكاتب فيصوّر ما يجيب به، أو ما يفكّر به أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتّعبير يكتنف خلاصة المقروء، من فروع اللّغة وآدابها» (4)، ومن

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 25.

(2) علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، د ط، القاهرة، مصر، 1991م، ص128.

(3) علي أسامة الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، د ط، طرابلس، لبنان، 2010م، ص165.

(4) سميح أبو مُغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزّعون،ط 1، عمّان، الأردن، 1431ه، 2010م، ص79.

خلال النّص يتعلّم التّلميذ اللّغة تلك« الوسيلة للتّفاهم بين البشر» [1]، ويتذوّقها، وهذا ما يمكّنه من التّعبير الكتابيّ وهو «التّعبير الخارجي لحالة داخلية» [2] أي ترجمة الأفكار على الورق، وكذلك من التّعبير الشّفهي ذلك « النّشاط الكلامي، يفصح فيه الفرد عمّا يريد أن يقوله»[3] أي ترجمة الأفكار باللّسان.

حيث تهدف كلتا العمليّتين (الكتابة، والتّعبير الشّفهي) إلى إبراز قدرة المتعلّم على تبليغ أفكاره وآرائه وأحاسيسه.

(1) عبد الرّحمان الهاشمي وفائزة محمد فخري العزّاوي: دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، مؤسّسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2006م، ص254.

(2) أحمد خطيبه نبيل حسنين: مهارات الكتابة والتّعبير، دار الكنوز المعرفيّة العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1432ه، 2011م، ص 96.

(3) طه علي حسين الدّليمي: تدريس اللّغة العربية بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيّات التّجديديّة، ص212.

رابعا:الطّريقة المتبعة أثناء الدّرس

النشاط	قراءة		المدة	45د	المستوى / س 4		
المستوى	سنقوم بحفل رائع مرة	م	7	و	3	ع	1
المحور	عالم الصناعة والابتكار	الوحدة					
الكفاءة المستهدفة	القراءة المتسلسلة، يفهم ما يقرأ. التعرّف على أهمية الانترنت ودورها.						
الوسائل	كتاب التلميذ.						
المرجع							

مراحل الحصة	الوضعيات التعليمية و التعلمية	مؤشر الكفاءة
مرحلة الإنطلاق	تسأل المعلمة: ماهي الاختراعات التي درسناها في نصوص القراءة؟ - ماهو الاختراع الذي تفوق على التلفاز؟	يُجيب المتعلم انطلاقا من معارف سابقة
مرحلة بناء التعلمات	- تطلب المعلمة فتح الكتاب صفحة ومشاهدة الصورة المصاحبة للنص وتسأل: ماذا تشاهد في الصورة؟ - تطلب المعلمة من التلاميذ قراءة صامتة. - تقرأ المعلمة النص قراءة نموذجية معبّرة ومستحضرة - تطلب من التلاميذ قراءات فردية متتالية مع البدء بأنجبهم وأكثر قدرة على القراءة. - تتوقف المعلمة في كل مرّة التلميذ عند المفردة الصعبة ليتم شرحها: يتواصلون: يتكلمون ... ضجيج: الضوضاء، الصّحة الجيدة: الاستمرار، الحيرة، حائرة: جاءت، وصلت، عادية: ظاهرة، برفق: بعطف الودود: الأخوية، عارمة: كبيرة - تسأل المعلمة حول فهم النص: * أين تقع المدرسة؟ * ماهي المعاجلة التي تريدها المعلمة؟ * ماذا أعلنت المعلمة؟ * ماذا وجد التلاميذ عند دخولهم القسم؟ * كيف شرحت المعلمة ذلك؟ بمن سيتم الاتصال؟ * ماهي الجملة التي كتبها وامل؟ هل تلقى ردّا؟ * تسأل المعلمة: اقترح عنوانا آخر للنص. كم فقرة في النص؟ إلى كم فكرة قسّم النص؟ - استخرج الأفكار الأساسية. - الاعلان عن الحفل والتحضير له. - شرح المعلمة لكيفية التواصل مع الغير باستعمال الحاسوب - حوار واصل مع سالم عبر الانترنت. - فرحة التلاميذ واستحسانهم. الفكرة العامة: الحاسوب اختراع رائع يمكننا من التواصل مع الغير عبر الانترنت بصورة مباشرة.	يفتح الكتاب ويشاهد الصورة ويعبر عنها. - يقرأ صامتا. - يستمع جيدا لقراءة المعلمة ثم يقرأ قراءة سليمة. - أن يشارك في شرح المفردات أن يجيب انطلاقا من فهمه للنص. أن يقترح عنوانا آخر للنص. أن يحدد أفكار أساسية وفكرة عامة.
مرحلة استثمار المكتسبات	تقول المعلمة: الانترنت تسهل الاتصال المباشر من خلال الحاسوب بأي رقعة في العالم دون الحاجة للطائرة أو السيارة وفي لمح البصر. ما رأيك في الانترنت؟ - كيف وصل الانسان الى اختراع جديد؟ - تقرأ المعلمة النص قراءة أخيرة واضحة.	أن يُبدي رأيه بحرية. أن يجيب ويستمع إلى القراءة كلمة كلمة

1 - النّشاط قراءة:

تسأل المعلّمة: ما هو الاختراع الّذي تفوَق على التّلفاز؟

فيجيب التّلاميذ: الاختراع الّذي تفوَق على التّلفاز هو الحاسوب.

المعلّمة: من يعرف الحاسوب يرفع يده؟ ومن يمتلكه في البيت؟

فرفع بعض التّلاميذ أصابعهم ثمّ قالت المعلّمة درسنا لليوم على "الحاسوب".

افتحوا الكتاب على الصّفحة 130.

طلبت منهم ملاحظة الصّورة: من يصف الصّورة؟ فأجاب تلميذ ألاحظ أطفالا أمام حاسوب وأجاب آخر ألاحظ في الصّورة، وجود أب وأبنائه يعلّمهم استخدام الحاسوب.

ثمّ بعد ذلك قرأت المعلّمة النّصّ قراءة جهورية، ثمّ أفسحت المجال للمتعلّمين ليقرأو النّص بالتّناوب، وتستوقف المعلّمة التّلاميذ عند وجود كلمة غامضة ليشرحوها معا مثلا: كلمة الضّجيج سألت ما معناها فأجابوا: صراخ، صوت مزعج، فوضى، ضجّة، صوت مرتفع.

وأرادت المعلّمة أن تثري رصيده اللّغوي، بكلمات أكثر دقّة فقالت: الضّجيج يعني الضّوضاء وإحداث الجلبة.

ثم حاولت أن تجعل المتعلّمين أمام مشكلة تجعلهم يفكّرون ويعملون أذهانهم، فسألت لماذا سمّيت الفأرة بهذا الاسم؟ فقالوا: سمّيت بهذا الاسم لأنّها تشبه الفأر وهو حيوان، وهنا تمّ استخدام طريقة العصف الذّهني.

كما طلبت منهم أي المعلّمة بعد أن فهموا النّصّ جيّدا، أن يقترحوا عنوان آخر للنّص وبهذا يوظّفون مواردهم القبليّة وما تعلّموه خلال الحصّة، وهنا أيضا تجسيد لطريقة العصف الذّهني.

من بين العناوين نجد:

-التّواصل عبر الانترنت.

-فوائد الانترنت.

-الحاسوب.

وكتبت المعلّمة أحدهم وقع اختيارها عليه على السّبورة، ثمّ طرحت مجموعة من الأسئلة، ماهو عدد فقرات النّصّ؟ ماهي الفكرة العامّة منه؟ وما هي الأفكار الأساسيّة؟ وأجاب التّلاميذ وكان الجوّ نشيطا جدّا تفاعل فيه التّلاميذ مع المعلّمة بشكل جيّد وحماسيّ، ممّا يساعدهم في تنميّة القدرة على التّواصل، وهنا تظهر طريقة حلّ المشكلات، ثمّ قالت لهم أخرجوا كرّاس النّشاطات اللّغويّة وحلّوا التّمرين، طريقة العصف الذّهني تظهر هنا إلى جانب طريقة التّعلّم التّعاوني لأنّ المعلّمة عمدت إلى تشكيل جماعات تتكوّن من اثنين، حتّى لا تكون فوضى في القسم.

النشاط	تعبير شفوي وتواصل	المدة	45د	المستوى / س 4			
المحتوى	التعبير عن مشهد.	م	7	و	3	ع	1
المحور	عالم الصناعة والابتكار	الوحدة					
الكفاءة المستهدفة	التواصل مع الغير، تكوين أفكار والتعبير عنها في التواصل. يعطي معلومات						
الوسائل	الكتاب.						
المرجع							

مراحل الحصة	الوضعيات التعليمية و التعلمية	مؤشر الكفاءة
مرحلة الانطلاق	بعد قراءة النص قراءة خنامية من طرف المعلمة: مساءل المتعلمين: - ماذا كتبت المعلمة؟ - تخيل أنك كنت مكان واصل كيف تحس عندما تأتيك الردود عن رسائلك عبر الأنترنت؟	أن يجيب المتعلم عن الأسئلة انطلاقا من فهمه للنص.
مرحلة بناء التعلمات	تقرأ المعلمة الأسئلة: - رافقت أخاك الأكبر إلى مقهى الأنترنت ودعاك للجلوس أمام الحاسوب. - ماذا فعلت؟ هل قمت بتشغيل الجهاز؟ - ما هو المتصفح الذي اخترته؟ - ماذا كتبت بعد اختيار المتصفح؟ - هل استغرق ذلك وقتا طويلا؟ تترك المعلمة لهم المجال للتعبير دون مقاطعة	أن يبدي رأيه بحرية ويجيب عن الأسئلة.
مرحلة استثمار المكتسبات	تدعوهم المعلمة لتكوين فقرة حول اللالة التي يتضمنها الموضوع. - تقوم المعلمة باستقرائهم. - تطلب إلى منهم التفضيل بين التلفاز والحاسوب مستعملا معارفه الخاصة حول الاختراعين. - تحقيق اللالم بطلاقة ويسر. - تسجيل العبارات الجميلة والمميزة على السبورة تشجيعا لأصحابها وتحفيزا للآخرين. - تكوين نص مشترك.	- أن يكون أفكارا ويقوم بترتيبها والتعبير عنها بأن يذكر معلومات عن التلفاز وفوائده ويذكر أن الحاسوب تفوق عليه وكل مزاياه.

2 – النّشاط تعبير شفويّ وتواصل:

طرحت المعلّمة سؤال على التّلاميذ وكان كالتّالي: رافقت أخاك إلى قاعة الانترنت صف لي في بضع أسطر ماذا فعلت؟ شفهيّا.

رفع جُبير إصبعه وبدأ يسرد ماذا فعل وقال: ذهبت في يوم من الأيّام أنا وأخي إلى مقهى الإعلام الآلي، وجلست في الكرسيّ أمام الحاسوب، وقلت لأخي سأذهب إلى حاسوب آخر فردّ أخي وقال اذهب، فقمت بتشغيل الحاسوب فأض يئت الشّاشة وفُتحت، ولعبت بألعاب الانترنت، وكانت الألعاب مسلّية جدّا وممتعة.

ثمّ أعطت المعلّمة الدّور لفؤاد وقال:

ذهبت لوحدي إلى مقهى الانترنت، وجلست في المقعد، وشغّلت الحاسوب، وظهرت الشّاشة ولعبت.

فقالت المعلمة الحاسوب لا يستعمل فقط للّعب. من يعرف استعمالات أخرى غير اللّعب؟ فرفعت هبة أصبعها وقالت يمكن للحاسوب أن يستعمل في مشاهدة الأخبار، ومشاهدة البرامج الثّقافية، وفيديوهات الضّحك.

النشاط	قواعد نحوية	المدة	45د	المستوى	السنة 4
المحتوى	نائب الفاعل.	م	7	د	2	ج	2	ف	2
المحور	عالم الصناعة و الابتكار	الوحدة	قصة التلفاز						
الكفاءة المستهدفة	التعرف على نائب الفاعل و اعرابه.								
الوسائل	السبورة + الكتاب + ك.ن.ل.								
المرجع									

مراحل الحصة	الوضعيات التعليمية و التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	تسأل المعلمة المتعلمين: من هو نائب رئيس القسم؟ من اخترع التلفاز؟ ماذا تشاهد في التلفاز؟	أن يجيب المتعلم - جون بيرد - برامج، رسوم...
مرحلة بناء التعلمات	تكتب المعلمة الجمل على السبورة اخترع جون التلفاز ← اُخْتُرِعَ التِّلْفَازُ. شاهد الطفل البرامج ← شُوهِدَتْ البَرَامِجُ. * حول الفعل الماضي إلى المبني للمجهول. * تسأل المعلمة: ما نوع الجمل؟ * حدد الفعل، الفاعل، المفعول به في كل جملة. * عندما حذفنا الفاعل كيف أصبح الفعل؟ * هل ناب عن الفاعل في الجمل بعد غيابه؟ * ماذا نسمي المفعول به الآن؟ إذن: نائب الفاعل هو مفعول به يأخذ مكان الفاعل ويكون نائب الفاعل مرفوعا مثل: عرضت التلفاز الصور ← عُرِضَتِ الصُّوَرُ فاعل مفعول به مرفوع منصوب نائب فاعل مرفوع	أن يقرأ الجمل * أن يحول الفعل المبني للمعلوم إلى فعل مبني للمجهول أن يحدد نوع الجمل أن يميز الفعل الفاعل والمفعول به * أن يكتشف نائب الفاعل أن يستنتج الخلاصة
مرحلة الاستثمار	أتدرب: * تطلب المعلمة انجاز التمارين ص 128 1 + 2 + 3 *	أن ينجز التمرينات

3 - النّشاط قواعد نحويّة:

في بداية الأمر تقوم المعلّمة بطرح سؤال كتمهيد للشّروع في الدّرس مثل: من هو نائب رئيس القسم؟

فأجابها تلميذ: وقال هبة. فقالت المعّلمة: من ينوب هبة عندما تغيب؟ قالوا جبير.

فقالت درسنا لليوم " نائب الفاعل"

لكنّ هذا ليس كفيلا بأن يفهم التّلميذ به نائب الفاعل، فعمدت المعلّمة إلى كتابة جملة على السّبورة وهي طبعا من نص قصّة التّلفاز.

المثال هو: اخترع جون التّلفاز.

سألت المعلّمة: من اخترع التّلفاز؟ قالوا: جون.

من الفاعل؟ قالوا جون.

فسألت ماذا يعني هذا؟

قال التّلاميذ: أنّ جون هو الّذي قام بالاختراع.

بماذا بدأت الجملة؟ فأجاب التّلاميذ: بدأت الجملة بفعل.

فسألت مرة أخرى: ماذا نقول؟ عن الجملة الّتي تبدأ بفعل؟

فأجابوا: نقول عن الجملة الّتي تبدأ بفعل أنها فعلية.

المعلّمة: والآن حاولوا أن تتذكّروا معي درس الفعل المبني للمعلوم، إلى ماذا يحتاج الفعل المبني للمعلوم؟ فكانت إجابتهم يحتاج إلى فاعل.

إذن يا أبنائي الآن إليكم المثال التّالي: اخترع جون التّلفاز.

عندما نريد تحويله أي "الفعل" إلى المبني للمجهول نضمّ أوّله ونكسر ما قبل آخره فتصبح الجملة"أُخترِعَ التّلفاز".

ماذا تلاحظون على الجملة بعد التّحويل؟ هو ما كان سؤال المعلّمة.

فقالوا: لا يوجد الفاعل "حذفت كلمة جون"

فقالت المعلّمة ناب عن الفاعل نائب الفاعل وهو كلمة "التّلفاز" وهذا ما قلناه عن نيابة جُبير لهبة.

إذن ما هي الحركة الظّاهرة على آخر كلمة التلّفاز في المثال المحوّل، فأجاب التّلاميذ بأنّها ضمّة.

ثمّ أرادت المعلّمة أن تقيس مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس؛ فقالت لهم: أعطوني أمثلة عن نائب الفاعل فكان الجواب: كُسِرَ الزّجاجٌ، صُنِعَتْ الطّائرةٌ.

سألت المعلّمة: ما هو أصل نائب الفاعل؟ فأجابت التّلميذة النّجيبة أصل نائب الفاعل هو المفعول به . وفي الأخير يحاولون مع بعضهم أن يضعوا قاعدة، وكلّ منهم يعطي فكرة معيّنة ومن خلال هذا يعملون تفكيرهم وفي الأخير يجمعون كلّ الأفكار ويكتبونها على السّبورة، ثمّ على دفاترهم ويكون هذا من نتاج التّلاميذ بعد فهم جيّد للدّرس ويكون هذا بتصويبات المعلّم.

ثمّ بعد ذلك تأتي مرحلة التّطبيق: تطلب المعلّمة من التّلاميذ انجاز التّمارين ص 128.

وهنا يستخدم المتعلّم موارده ومكتسباته وما لديه من معلومات، إذا كان المتعلّم قد فهم الدرس يحلّ بكلّ سهولة، وهنا يستعمل الكلام أو الكتابة، وهذا ينمّي القدرة على التّواصل؛ وهذا التّمرين يكون في مجموعات مما يتيح لهم تبادل الأفكار مع بعضهم البعض فيتواصلون فيما بينهم، ومن هنا تظهر طريقة التعلّم التّعاوني، وطريقة حلّ المشكلات، ومن خلال إعمال الفكر وجعل المتعلّم يواجه مشكلة معيّنة ومسألة تتطلّب منه جهدا لحلّها، تظهر كذلك طريقة العصف الذّهني.

النشاط	قواعد صرفية + إملاء	المدة	45د	المستوى	س 4
المحتوى	الاسم الموصول	ي	7	و	2	ح	1
المحور	عالم الصناعة والابتكار	الوحدة			
الكفاءة المستهدفة	كتابة الأسماء الموصولة وتوظيفها.				
الوسائل	السبورة، اللوحة، دفتر القراءة.				
المرجع					

مراحل الحصة	الوضعيات التعليمية و التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	تُملي المعلمة بعض الكلمات: ماجدة، كتبتا، رؤى، بيضاء، هؤلاء	أن يكتب المتعلم الكلمات على الألواح.
مرحلة بناء التعلمات	تسأل المعلمة: من الذي اخترع التلفاز؟ * ماذا نوع كلمة "الذي"؟ * أكتب على اللوحة "الذي" ماهو مؤنثها؟ * ماهو جمعها؟ أكتبي الذين * كم لامًا سمعت؟ وكم لامًا كتبنا؟ * لما نعبر عن اثنين ماذا نقول؟ * من اخترع الطائرة؟ * كيف كتب اللذان؟ كم لامًا نكتبها * ماهو المثنى المؤنث لها؟ * ماهو جمعها؟ كم لامًا كتبنا. ماذا نلاحظ؟ ماذا نسمي هذه الأسماء؟ تُكتب الأسماء الموصولة بلام واحدة في المفرد وجمع المذكر مثل: تكتب الأسماء الموصولة بلامين في المثنى وجمع المؤنث مثل:	أن يجيب المتعلم حين يرد هو الذي اخترع التلفاز الأخوان رأيت هما اللذان اللتان اللواتي. أن يتعرف على الأسماء الموصولة
مرحلة استثمار المكتسبات	أنجز: تطلب المعلمة إنجاز التمرين ص 199 1 أثري اختي.	أن ينجز التمرين ويكتب الاسم الموصول في مكانه

4 - النّشاط قواعد صرفية +إملاء:

تقوم المعلّمة في الوهلة الأولى؛ بإملاء بعض الكلمات على المتعلّمين ليكتبوا على الألواح، لتكتشف مدى فهمهم لما درّستهم من قبل، فتلقي الملاحظات على كلّ من يخطئ في كتابة الكلمات ــ

وبعدها تكتب المعلّمة جملة على السّبورة وكانت: من الّذي اخترع التّلفاز؟ ثم قالت: لاحظ الجملة، ما نوع كلمة الّذي؟ أجاب التّلميذ: نوع الكلمة هو اسم.

ثم سألت المعلّمة: هل تقال الّذي للمذكّر أم للمؤنّث؟ أجابت هِبة وقالت: للمذكّر، فقالت المعلّمة: إذن وماذا نقول للمؤنّث، فقال فؤاد: الّتي، ففرحت المعلّمة بإجابتهم وأثنت عليهم؛ ثم قالت من يعطيني جمع كلّ منهما؟ فأجابوا جمع الّذي هو اللّذين، وأما جمع الّتي فهو اللّواتي.

فقالت المعلّمة: أحسنتم يا أولادي، إذن ماذا تلاحظون؟

فقالوا: في الّذي والّتي كتبنا لاما واحدة، وأمّا في اللّذين واللّواتي كتبنالامين .

إذن ماذا تسمى هذه الأسماء؟ فأجابوا: تسمى الأسماء الموصولة.

والآن من يستطيع أن يعطينا قاعدة لدرس اليوم، وقام كل واحد بعرض فكرته على المعلّمة، إلى أن توصّلوا في الأخير لوضع قاعدة، وبعد كلّ هذا تأتي مرحلة التّمارين، وهذا يُظهر مدى فهم التّلميذ للدّرس.

النشاط	الوطاعة الموجهة	المدة	45د	المستوى 1 س 4	
المحتوى	التضامن من الخصال الحميدة	م	2	و	3	ح	1
المحور	التضامن و الخدمات الاجتماعية.	الوحدة			
الكفاءة المستهدفة	القدرة على قراءة نص، التعرف على طرق التضامن الإجتماعي، إبداء الرأي.				
الوسائل	الكتاب.				
المرجع					

مراحل الحصة	الوضعيات التعليمية و التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الإنطلاق	تسأل المعلمة: - عندما ترى محتاجا أو يتيما في ماذا تفكر؟ - ما هي أهم المناسبات التي تكثر فيها عمليات التضامن و تكثر فيها الزكاة و الإحسان؟	- يجيب المتعلم - أفكر بالمساعدة - رمضان، العيد، عيد الأضحى...
مرحلة بناء التعلمات	* تقرأ المعلمة النص قراءة نموذجية وواضحة. * تطلب المعلمة قراءة صامتة للنص. * تسأل المعلمة: • أين تتواجد خيرات أهل البر و الإحسان؟ • ما إسم المنظمات و المؤسسات التي تتضامن مع الفقراء و المساكين؟ • ماذا تهتم الفئة الرمضانية؟ • هل تعرف جمعيات أخرى تتضامن مع الفقراء؟ • هل تريد أن تكون في مثل هذه الجمعيات؟ لماذا؟	* يستمع المتعلم إلى القراءة جيدا و يقرأ قراءة صامتة. * يجيب المتعلم عن الأسئلة إنطلاقا من فهمه النص. * يبدي رأيه.
مرحلة إستثمار المكتسبات	* تدون المعلمة على السبورة أهم الأفكار المستخلصة من النص. - يكثر التعاون و التضامن في رمضان. - تسمى المنظمات التي تنشط في مجال التضامن: الجمعيات الخيرية و التجان الولائية للتضامن - الهلال الأحمر. - تكون الإعانات على شكل: مبالغ مالية أو مواد غذائية أو وجبات جاهزة وقد تكون أيضا عبارة عن ألبسة...	* يشارك في إستخلاص أهم نقاط في النص.

5- النّشاط المطالعة الموّجهة:

في بداية الأمر تحاول المعلّمة استشارة المتعلّمين، وذلك بمحاولة دمجهم في موضوع الدرس، فتطرح جملة من الأسئلة مثلا: ذهبت إلى ولاية بسكرة ورأيت متسوّلة عجوزا، تطلب الصّدقة من المارّين بجانبها فبماذا تفكر؟ فأجاب تلميذ بأنّه سيقدّم لها يد العون؛ ويعطيها النّقود وأخر قال: سأشتري، فقالت: أحسنتم . افتحوا كتاب القراءة على الصّفحة 42، وتابعوا معي، بعد قراءة المعلّمة يأتي دور التّلاميذ ليقرؤوا ثمّ تبدأ المعلّمة بتقديم الأسئلة، ويتوافد المتعلّمون الإجابة عليها كلّ حسب فهمه، ومدى اتّساع فكرة ثمّ يحاولون مع بعضهم البعض، تدوين أهمّ الأفكار الّتي يتمحور حولها النّص، وهذا بتوجيه وإرشاد من المعلّمة.

النشاط	تعبير كتابي	الحصة	45د	المقطع / الوحدة	
المحتوى	يضع أجوبة لأسئلة.	م	7	ع	3	ت	1
المحور	عالم الصناعة والابتكار	الوحدة			
الكفاءة المستهدفة	تنظيم الأفكار وترتيبها وصياغتها لنص مكتوب على شكل حوار.				
الوسائل	السبورة.				
المرجع					

مراحل الحصة	الوضعيات التعليمية و التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	تسأل المعلمة: بماذا تواصل الأطفال مع بعضهم البعض؟ ماهي أهمية الأنترنت؟	أن يُجيب انطلاقا من فهم القراءة.
مرحلة بناء التعلمات	تدوّن المعلّمة السند على السبورة: ه السند: قرّبت التلفزة و الأنترنت المسافات بين البلدان. أيّهما تفضل ولماذا؟ التعليمة: صيغة وعدد فوائد التلفزة و فوائد الحاسوب وأذكر أضرارهما. موظفا إنّ وأخواتها و الفعل المضارع. - تقوم المعلمة بشرح المطلوب بعد قراءة السند. - تطرح المعلمة بعض الأسئلة لمساعدة المتعلمين على تكوين أفكار وترتيبها عن طريق شبكة الانجاز. شبكة الإنجاز:	يقرأ السند ويفهم التعليمة. يشارك في المناقشة لتكوين أفكار
مرحلة استثمار المكتسبات	مقدمة: تعريف التلفزة و الأنترنت عرض: ذكر فوائد التلفزة. ذكر فوائد الأنترنت والحاسوب. وأضرارهما خاتمة: و تفضيل أحدهما عن الآخر. ولماذا؟ ذكر السبب تستفزهم التعبير، وتقوم بكتابة العبارات الجميلة والمميزة على السبورة ليستفيد منها المتعلمون الآخرون. ولتحفيز البقية على تكوين أفكار وكتابة التعبير.	أن يقوم المتعلم بتحرير الموضوع متبعا الخطوات التي شرحها المعلم. وكتابة التعبير.
التصحيح و التقويم	بعد تقويم الأعمال الكتابية من طرف المعلمة وتسجيل الملاحظات. * تطالب المعلمة المتعلمين بقراءة بعض المواضيع. * تكتب المعلمة الجدول لتصحيح الأخطاء الأكثر شيوعا. الخطأ | نوعه | تصحيحه	أن يقرأ تعبيره ويقوم بالتصحيح

5- النّشاط تعبير كتابي:

في البداية تحاول المعلّمة الإ حاطة حول موضوع الدّرس دون التّصريح به، وذلك بأن تتعمّد استفزازهم ببعض الأسئلة مثلا: ما هي أهميّة الإنترنت؟ فأجابوا بأنّها وسيلة للتّثقيف ثمّ كتبت المعلّمة على السّبورة ما يلي: "قرّبت التّلفزة والإنترنت المسافات بين البلدان. أيّهما تفضّل ولماذا؟"

ثمّ تحاول المعلّمة شرح وتوضيح المطلوب من المتعلّمين، بقولها: أكتبوا موضوعا عن التّلفاز والحاسوب، واذكروا فوائدهما ومخاطرهما، مع توظيف بعض ما درستموه في الحصص الماضية كإنّ وأخواتها مثلا، ثمّ تبيّن لهم خطوات الكتابة حتّى يتّبعوا المنهجية في كتاباتهم، وتمهلهم الوقت الكافي حتّى يرتّبوا أفكارهم ويكتبوا، ومن ينهي يرفع أصبعه حتّى يقرأ ما كتبه وفي الأخير تختار المعلّمة أحسن تعبير ليدوّنوه على السّبورة، ويستفيدون من عباراته الجميلة، وكان من بين النّماذج الّتي اختارتها تعبيران لتلميذين، وهما كالتّالي:

النشاط	محفوظات	المدة	45د	المستوى	ا س 4
المحتوى	الحاسوب	م	7	و	1	ع	2
المحور	عالم الصناعة والابتكار	الوحدة			
الكفاءة المستهدفة					
الوسائل					
المرجع					

مراحل الحصة	الوضعيات التعليمية و التعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	تسأل المعلمة: ماهي أهم الاختراعات التي درسناها في فروض القراءة؟ هل الحاسوب اختراع مفيد؟	أن يُحبب المتعلم المطالعة من مكتسباته
مرحلة بناء التعلمات	تكتب المعلمة المحفوظة على السبورة: الحاسوب لأبي حاسوب في المكتب عقل آلي لا يذنب فيه علم فيه فن كالسحر وموسيقى تطرب وله لوح من كم مفتاح كيما تحسب أو تكتب وله فأر ولاقٍ يبحث تُطلق تفتح يحسب وله بالمرلن ذاكرة ملكي بالأشياء أعجب وبه صور شتى تعلو للناظر تغريه تعجب وبه ألعاب ساحرة للب مراميها تسلب ما أروعه من حاسوب أبدا لا يشكو لا يتعب فجميع علوم اليوم بجز والحاسوب لها مركب وبه أبلغ محتدا في وطني أعلو أسمى منصب وسأصبح مفخرة لأبي ولعائلتي أغلى مكسب وغدا أغدو أرقى نجما وضياءا في أرقى كوكب * تقرأ المعلمة المحفوظة قراءة جيدة ومعبرة. * تطلب من التلاميذ قراءات فردية متماثلة. * تطالبهم بشرح المفردات لفهم المعنى الكلي وذلك بالقراءة مقطعا بمقطع والشرح تطير = تحلق لوح = لوحة المفاتيح كيما = لكي تغريه = تجذبه مراميها = أهدافها اللب القلب وضاءا = مشعا	أن يقرأ المحفوظة قراءة جيدة ويشرح المفردات الصعبة ويقوم بالإنشاد
مرحلة استثمار المكتسبات	* تطلب المعلمة من التلاميذ إنشاد المحفوظة جماعيا مقطعا بمقطع. * تطالبهم بترديد المحفوظة مع المحو التدريجي	أن يحفظ الأشودة

6- محفوظات:

عند دخول المعلّمة إلى القسم تباشر بعد إلقاء السّلام بطرح الأسئلة لتمهد حول موضوع الدّرس مثلا: أذكر أهمّ الاختراعات الّتي درسناها في نصوص القراءة؟ فسارع تلميذ بالإجابة وقال: التّلفاز، والطّائرة ثمّ واصلت المعلّمة أسئلتها وقالت: هل الحاسوب اختراع مفيد؟ فأجابوا نعم طبعا الحاسوب اختراع مفيد، فقالت: اليوم لدينا محفوظة حول الحاسوب، دوّنوها معي الآن على دفاتركم، كتبت المعلّمة المحفوظة على السّبورة وبعد إنهاءها، قرأتها قراءة جيّدة ومعبّرة، ثمّ طلبت من الّذين أنهوا الكتابة قراءتها كلٌّ ودوره، بعد ذلك تطالبهم بشرح لمختلف الكلمات الواردة في نصّ المحفوظة، والّتي تتّسم بالغموض وهذا حتّى يتّضح معنى المحفوظة لهم؛ بعد ذلك تطلب المعلّمة من التّلاميذ إنشاد المحفوظة جماعيا، مرّات عديدة حتّى يحفظوها.

7- الوسائل التّعليميّة:

أمّا الحديث عن الوسائل التّعليميّة، والّتي تعني في معناها الواسع «كلّ الأدوات الّتي تساعد التّلميذ على إكتساب معارف أو طرائق أو مواقف.»[1]

بمعنى كل ما يستخدمه المعلّم؛ بغرض إفهام المتعلّم وتعليمه بطريقة أفضل.

وبما أنّ «العمليّة التّعليميّة تقوم على العناصر الثّلاثة: المنهاج والطّالب والمعلّم.»[2]وكلّ من هذه العناصر الثّلاثة تؤثّر في بعضها البعض.

حيث يدعو المنهاج إلى ضرورة توفّر الوسائل التّعليميّة التّاليّة:

---

(1) صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، د ط، بوزريعة، الجزائر، ص 107.

(2) محمد عبد الرّحيم عدس: المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 1417ه، 1996م، ص 31.

أ – وسائل تعليميّة فرديّة: أي كتاب التّلميذ وقصص المطالعة

ب – دليل المعلّم ويشمل كل ما من شأنه، أن ييسّر ممارسة العمليّة التّربويّة من توجيهات وإرشادات وسندات.»[1]

حيث أنّ المعلّم يمكن أن يعرض الدّروس والصّور بالألوان ممّا يحسّن عمليّة التّواصل بين المعلمّ والتّلاميذ ويقوي قدرة التّلاميذ على التّواصل، لأنّ الصّور تأثّر على المتعلّمين وتشدّ انتباههم، حيث أنّ الوسائل التّعليميّة تلعب دورا مهمّا في العمليّة التّعليميّة، إذ أنّها تعمل على إستثارة المتعلّمين واهتمامهم، كما تعمل على اشراك جميع الحواس في عمليّة التّعليم مثلا: عند استخدام السّبورة تشترك العين مع اللّسان في قراءة ما كتب عليها، وكذلك عند استخدام الكتاب يتابع التّلميذ النّص بأصبعه وعينيه، وكلّما ساهمت جميع الحواس في العمليّة التّعليميّة؛ كلّما زاد فهمه وبالتّالي قدرته على التّواصل.

ونجد أنّ هناك فرقا بين مشاركة التّلميذ في أمر تمّ شرحه من قبل المعلّم، وتعبيره حول صورة قام المعلّم بإلصاقها على السّبورة، وطلب منهم التّعبير عنها حيث أنّه في الحالة الثّانيّة يمكن للمتعلّم أن يبرز مدى قدرته على التّواصل، بشكل أفضل لأنّه في هذه الحالة يعمل فكره.

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: منهاج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص 25.

خامسا: التّقويم

تمهيد:

تناولت الكثير من الكتب موضوع التّقويم التّربوي، واختلف الباحثون في تعريفه كلّ حسب مشاربه الثّقافيّة والمعرفيّة، لمحاولة توضيح الغموض الّذي يكتنف هذا المصطلح، ولصعوبة فهم مدى عمق معناه، وقد تعدّدت تعاريف التّقويم وسأقتصر هنا على ذكر البعض منها، بداية مع تحديد المعنى اللّغوي ثمّ المعنى الاصطلاحي.

أوّلا: تعريف التّقويم:

أ-لغويا:

«قوّم بتشديد الواو وفتحها، جاء في كتاب أساس البلاغة والعودَ، وأقامه، فقام واستقام وتقوّم.»[1]

حيث يفيد مصطلح التّقويم لغويا معانٍ متعدّدة: جاء بمعنى إصلاح الإعوجاج، والتّعديل، والتّصويب والتّصحيح.

ب-إصطلاحًيا:

أمّا في التّعريف الاصطلاحي: فهو «عمليّة منظّمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التّربويّة، واتخاذ القرارات بشأنها؛ لمعالجة جوانب الضّعف وتوفير النّمو السّليم المتكامل، من خلال إعادة تنظيم البيئة التّربويّة واثرائها.»[2]

حيث أنّ التّقويم عمليّة يسودها التّنظيم والتّسير، وذلك بغرض تقوية نقاط الضّعف الموجودة في التّلاميذ.

وفي تعريف آخر: «وهي عمليّة التّأكد من تحقيق الأهداف.»[3]

---

(1) أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّمخشري: أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السّود، دار الكتب العلميّة، ط1، مادة (ق.و.م)، لبنان، 1998م، 110/2.

(2) أكرم صالح محمود خوالدة: التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1433ه، 2012م، ص 25.

(3) توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها، وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، ص 96.

هذا يعني أنّه من خلال عمليّة تقويم المتعلّمين، يكتشف المعلّم مدى تحقيق الأهداف المرجوّة من الدّرس والعمليّة التّعليميّة ككلّ.

كما أنّه: «إجراءات الجمع والتّمحيص وتثبيت المعلومات المفيدة للحكم على القرارات.»[1]

بمعنى أنّه مجموعة من التّدابير التّي تهدف إلى تقدير نتائج المتعلّمين، وذلك بإصدار الأحكام واتخاذ القرارات، الّتي تتعلّق بمستقبل التّلميذ.

ثانيا: أنواع التّقويم:

أ-**التّقويم التّشخيصي:** وهو إجراء يقوم به المعلّم في مُستّهَلِّ كل درس أو جملة من الدّروس، او في بداية العام الدّراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات السّابقة لمتعلّميه؛ ومدى شغفهم لتعلّم واكتساب معلومات وأفكار جديدة ويرمي هذا النّوع إلى تحديد أحسن موقف تَعَلُّمي للمتعلّمين في ضوء حالتهم التّعلّميّة الحاضرة ويرتكز التّقويم التّشخيصي على جملة من النّقاط يمكن أن نعدّدها فيمايلي:

- ✓ التّشخيص التّربويّ، حيث يتمكّن المعلّم من تحديد النّمو العقلي[2].

«والإنفعالي لتلاميذه ومدى استعدادهم وميولهم لاكتساب معلومات وخبرات جديدة.

- ✓ رصد الأهداف التّربويّة الّتي يتوخى التّلاميذ تحقيقها خلال الفترة الدّراسية أو في نهايتها ومقارنتها بالأهداف المخطّط لها.»[3].

---

(1) عادل أبو العز سلامة: تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن 2008، ص 168.

(2) ينظر، إيناس عمر، محمد أبو ختلة: نظريّات المناهج التّربويّة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 205، ص 101.

(3) إناس عمر: أبو ختلة: نظريّات المناهج التّربويّة، ص 96.

حيث أنّ التّقويم التّشخيصي هو مهمّة المعلّم يقوم به من أجل معرفة ما يوجد بين ثنايا عقول التّلاميذ، ومدى فهمهم للدّروس السّابقة، ويستطيع المعلّم من خلاله أن يحدّد الفروق الفرديّة بين تلاميذه ويعمل على مراعاة ذلك.

التّقويم التّكويني:

«ويساير العمليّة التّعليميّة – التّعلّميّة –أي أثناء بناء التّعلّمات– ويتدرّج في صميمها، ويقصد به التّعرّف المستمر على تحصيل المتعلّمين وكيفية تدرّجهم في التّعلّم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكّنهم من الأهداف المرحليّة.

وللتّقويم التّكويني دور إخباري بالنّسبة للمتعلّم الّذي يتاح له من خلاله التّعرّف على المسافة الّتي تفصله عن الهدف البيداغوجي، في حين يسمح للمدرّس بالتّعرف على مدى تدرّج المتعلّم في المكتسبات وتعثراته – التّغذية الرّاجعة(*) ومن ثمّ يعمل التّقويم التّكويني بصفة مستمرة على تعديل سلوك المتعلّمين وتصويب تعلّماتهم، وتصحيح مسارهم التّعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة.»(1)

أمّا في هذه المرحلة يحاول المعلّم معرفة مدى تماشي التّلاميذ مع سيرورة الدّرس، بغية الكشف عن العراقيل الّتي تقف أمام المتعلّم، وتعيق تعلّمه في عمليّة جادّة لتعديل وتصحيح الأخطاء.

(*) تغذية راجعة: هي عملية تهدف إلى إجراء عمليّات لازمة، في الوقت المناسب لتسير العمليّة التّعليميّة في الاتجاه الصّحيح.

(1) محمّد الصّالح حثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، دط، عين مليلة، الجزائر، 2012م، ص 294.

التّقويم الختامي (النّهائي، التّحصيلي):

«هو تلك العمليّة الّتي تستهدف الوقوف، على مدى ما تحقّق من أهداف المنهج المدرسي وهذا النّوع من التّقويم هو الأكثر شيوعًا وأُلفة، لدى المعلّمين والمتعلّمين على السّواء، المعلّمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم، ويحدث هذا النّوع من التّقويم بعد الإنتهاء من دراسة المقرّر أو الوحدة، وهو يستهدف الحول على تقدير عام لتحصيل التّلاميذ وتحديد مستوياتهم النّهائية.»[1]

يهتم المعلّم في التّقويم الختامي بما توصّل عليه المتعلّم، من مكتسبات وأفكار ومعلومات ومهارات، تجعل منه قادرا على الإنتقال إلى مرحلة أعلى.

نجد أنّ عمليّة التّقويم حملت بين طيّاتها معانٍ واسعة وعميقة، ويمكن إرجاع هذا إلى طريقة كلّ معلّم في تقويم تلاميذه، حيث تقوم المعلّمة بصياغة جملة من الأسئلة وذلك بشكل يومي وتعرضها على التّلاميذ، بحيث تكون هذه الأسئلة مناسبة لسن تلاميذها ومستواهم العقلي، ومدى فهمهم واستيعابهم، وهذه الأسئلة تتنوّع بين الشّفوية والكتابيّة، وتتعهّدها المعلّمة بالملاحظة ومحاولة إصلاح الأخطاء الّتي يقع المتعلّمون فيها، وهذا ينمّي قدرة التّلاميذ على التّواصل كما تقوم المعلّمة بمراقبة التّلاميذ وتفقّدهم بين الفينة والأخرى عند مطالبتهم بكتابة تعبير كتابي، وتبتغي المعلّمة من هذه الحملات التّفقّديّة تصحيح أخطاء التّلاميذ ومساعدتهم على تحسين تعابيرهم وتنميق عباراتهم، والتّلميذ الّذي يستطيع الكتابة يعني أنّه يملك كمًّا من المفردات الّذي يجعله يكتب ويعبّر بطلاقة، فالتّقويم هو عمليّة يتابع فيها المعلّم تطوّرات تلاميذه في عمليّة التعلّم وبالتّالي نربط المعلّم وتلاميذه بحبل علاقة متين يساعدهم على التّواصل بشكل أفضل، كما أنّ المناقشة أثناء الحصّة حول موضوع

(1) أكرم صالح محمود خوالدة: التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، 46.

معيّن يفتح أبوابا أمام المعلّم ليكتشف مستوى تلاميذه ويعمل على إرشادهم وتوجيههم وتصحيح أغلاطهم، مثلا تُوكل المعلّمة للتّلاميذ أداء مهمّة معيّنة كسرد قصّة حدثت معهم ثم تعمد المعلّمة إلى إتاحة الفرصة لبعضهم، وخلال هذه العمليّة تحدث مناقشات متنوّعة تارة بين المعلّم والتّلاميذ وتارة أخرى بين التّلاميذ مع بعضهم بهدف معالجة الأخطاء من قبل المعلّمة وذلك من أجل ضمان تعلّم صحيح لجميع التّلاميذ وتهدف المعلّمة من خلال عمليّة التّوجيه إلى رفع مستوى التّلاميذ ومعرفة الصّعوبات الّتي تواجههم، ومن خلال هذه العمليّة تتجسّد قيّم في المعلّم والّتي يجب أن يتجلى بها وهي عدم الإنجياز لأي تلميذ والإبتعاد عن العاطفة قدر الإمكان، وعلى هذا الأساس تتمكّن المعلّمة من معرفة الحاجات الواجب تعليمها لكل فرد من التّلاميذ حيث تطغى عمليّة الرّقابة على المتعلّمين لرصد الأخطاء والصّعوبات وتعديلها.

ويتّخذ التّقويم الّذي يقوم به المعلّم أشكالا كثيرة منها على سبيل المثال في حصّة معيّنة يتمّ طرح سؤال مع بداية الدّرس كتمهيد للمباشرة في درس آخر ويدور هذا السؤال حول الدّرس الماضي مثلا كطرح سؤال حول الفعل المبني للمجهول قبل تقديم درس نائب الفاعل.

وأيضا من خلال التّمرين مثلا في إملاء بعض الكلمات وذلك بأن يكتب التّلاميذ الكلمات على الألواح ولأنّ هذه الطّريقة تساعد المعلّمة على تشخيص الصّعوبات الّتي يواجهها المتعلّمون.

وكذلك هناك التّقويم الّذي يتخلّل مراحل الدّرس وهي جملة من العمليّات الّتي يقوم بها المعلّم وذلك بغية توجيه المتعلّمين إلى ماهو صحيح ومحاولة إيجاد جوانب الضّعف ومعالجتها بالطّرق المناسبة، ومثال هذا النوع من التّقويمات هو القيام

بمراجعة الدّرس الّذي درسه وذلك بغية اكتشاف مدى فهم التّلاميذ للدّرس وترسيخ المعلومات بواسطة التّكرار وهذا ما يعزّز القدرة على التّواصل، ومثال ذلك وضع المتعلّمين أمام وضعيّة مشكلة وترك التّلاميذ يحاولون الإجابة عليها وبعدها يتنافسون حول الموضوع ويركّز المعلّم على التّلميذ بتعديل وتحسين تعلّماته وكذلك يسعى المعلّم جاهدًا من خلال تقديم مشاريع وواجبات منزليّة والّتي يحاول من خلالها تقويم إنجازات، المتعلّمين وذلك بالكشف عن قدرات التّلاميذ على توظيف مكتسباتهم واستغلالها أفضل استغلال، إذ تعمل المعلّمة على جعل التّلاميذ يقدّمون إجاباتهم في الواجبات المنزليّة بطريقة شفويّة، وذلك حتى تساعد قدرتهم على التّواصل على التّطور حيث يتوّج أعمالهم وإنجازاتهم بنقطة مثلا $\frac{5}{10}$ وتكتب ملاحظة بجانبها (ممتاز، جيّد، حسن، متوسط، دون المتوسط، نظر) كل حسب قدرته وفهمه للدّروس إذ تسعى المعلّمة من خلال هذه المشاريع والأعمال المنزليّة إلى العمل والإنتاج الملموس وفي الأخير تقوم بتقدير نسبة العمل بواسطة نقطة.

في حين هناك تقويم يهدف إلى تحديد نتائج المتعلّمين ومدى استفادتهم من أسلوب وطريقة المعلّمة في الشّرح وتبسيط الدّروس، وهذا تقوم المعلّمة بوضع اختبار موحّد بينجميع تلاميذها لنفس مدى تحصيلهم وتعزيزهم للمعلومات الّتي كانت تقدّمها لهم وهذا كتابيّا، أمّا بالنّسبة للاختبارات الشّفويّة فتتمثّل في المحفوظات والقرآن والأحاديث النّبويّة. إذ تطلب المعلّمة من التّلاميذ استظهار المحفوظات حتّى تقيس مدى تذكره وقدرته على الحفظ لكون المحفوظات تهذّب لسان المتعلّم وتكسبه عبارات جميلة، وكذلك استظهار السّور القرآنيّة والأحاديث النّبويّة فيها أساس اللّغة العربيّة ومنبع ينفذ من الكلمات، حيث يتعلّم التّلميذ من خلال حفظ القرآن الكريم الكثير الكلمات والمعاني الدّقيقة، وبالتّالي يزخر رصيده اللّغوي وتتطوّر قدرته على التّواصل.

الفصل الثانـي:

كفاءات في المرحلة الإبتدائية

-السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي-

دراسة ميدانية

أوّلا: مجالات الدّراسة

ثانيّا:الأدوات المستعملة في البحث

ثالثا: عرض ومناقشة الاستبيان الموجه للأساتذة

رابعا: التّوصيات

قمت بدراسة ميدانيّة، وذلك بغية الإلمام بكلّ الجوانب الّتي تخصّ موضوع البحث، وإظهار مدى أهميّته، حيث استعملت أداتين خلال هذه العمليّة وهما:

أ - استمارة الاستبيان:

وهي موجّهة للأساتذة ومكوّنة من أربعة وعشرين سؤال، وزعت على أربعة عشرة أستاذا بمختلف ابتدائيات ولاية بسكرة، بطريقة غير منظّمة وكانت الدّراسة تحديدا في ابتدائية خريص فرحات.

ب- الملاحظة[1]:

حضرت مجموعة من الحصص لمادة اللّغة العربيّة، في ابتدائيّة خريّص فرحات، ودوّنت بعض الملاحظات الّتي لفتت انتباهي:

1. أنّ المعلّمة تتمتّع بالرّزانة، تجاه المتعلّمين المشاغبين.
2. أنّ حصص اللّغة العربيّة كثيرة ومكثّفة.
3. أنّ المعلّمة لا تقتصر على دورها في التّعليم فقط، بل تربطها علاقة الأخت أو الأمّ بتلاميذها.

حيث خلصت نتائج الدّراسة الميدانية إلى الملاحظات التّالية:

- ✓ عدم إبداع المعلّم لإفهام التّلاميذ في القسم فهو يجترّ معلومات غيره أثناء التّعليم.

(1) **الملاحظة:** هي عبارة عن تفاعل وتبادل المعلومات بين شخصين أو أكثر أوّلهما الباحث وثانيهما المبحوث، لجمع معلومات محدّدة حول موضوع معيّن، ويلاحظ الباحث خلالها ردود فعل المبحوث.

✓ اعتماد الطّرق النّشطة، لكن ليس بشكل دائم لأنّ ضيق الوقت يحول دون ذلك.

د-عيّنة الدّراسة:

لقد قمت بانتقاء عيّنة الدّراسة، والّتي تمثّلت في أساتذة وتلاميذ، سنة رابعة ابتدائيّ.

أوّلا-مجالات البحث:

1-المجال المكانيّ:قمت بإجراء الدّراسة الميدانيّة، في دائرة أورلال، على تلاميذ سنة رابعة ابتدائي، في ابتدائيّة خريص فرحات.

2-المجال الزّمانيّ:امتدّت مدّة دراستي فيما يخصّ الجانب النّظري، من بداية شهر أكتوبر إلى بداية شهر فيفري، خلال العام الدّراسي 2017/2016م.

أما الجانب التّطبيقيّ من الدّراسة فقد دامت مدّته الزّمنية من منتصف شهر فيفري إلى بداية شهر ماي من نفس العام. [1]

ثانيا-الأدوات المستعملة في البحث:

أثناء عمليّة الدّراسة التي قمت بها، استخدمت الاستبيان وهو موجّه لأساتذة اللّغة العربيّة، والاستبيان: <<يختلف عن غيره من وسائل التّقويم، في أنّه يتيح الفرصة

(1) ينظر، عياش أيوب: تطوير المناهج التربوية علاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي-دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة-، ص154.

لجمع أكبر كمّ من الآراء حول موضوع معيّن، أو شخص معيّن أو هدف معيّن، كما أنّه لا يستغرق إلاّ فترة وجيزة، إذا ما قيس بالوسائل الأخرى، كما أنّه يساعد على إصدار الأحكام العامّة.>>[1]

حيث احتوت استمارة الاستبيان ، في الدّراسة الميدانيّة على ثلاثة أنواع من الأسئلة وهي:

1-أسئلة مغلقة: وهي أسئلة بسيطة يجيب المعلّم عليهاب: (نعم أو لا).

2-أسئلة نصف مفتوحة: وهي تتضمّن سؤالين واحد مغلق يتمّ فيه اختيار إجابة مناسبة، وجزء آخر، للمعلّم فيه كامل الحريّة في إجابته.

3-أسئلة مفتوحة: هذا النّوع من الأسئلة يفتح المجال لأفكار المعلّم، فتتدفّق وتسيل كنبع جار، وله أن يعبّر بأسلوبه وكيفما يشاء. [2]

وقد اشتملت استمارة الاستبيان على أربعة وعشرين سؤال

4-الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدّراسة:

1-النّسبة المئويّة: = $\frac{\text{عدد التكرارات} \times \text{مائة}}{\text{مجموع}}$

(1) حلمي أحمد الوكيل محمّد أمين المفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التّنظيمات، التّطوير، مكتبة الإنجلو المصريّة، د ه، القاهرة، مصر، 2004م، ص: 165.

(2) ينظر، عياش أيوب: تطوير المناهج التربوية علاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضيةلدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي-دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة-، ص 15.

ومن خلال إتّباعي لهذه الطّريقة تمكّنت من تحليل النّتائج بكل سهولة وأريحيّة.

استعملت هذه الطّريقة في مختلف أنحاء الدّراسة الميدانيّة إضافة إلى قانون آخر وهو:

2-الدّائرةالنسبيّة: $= \frac{\text{النسبةمللمقوية}}{} \times (360°)$ (قيس الدّائرة النسبية) [1]

5-الصّعوبات:

- ✓ عدم استقبال المعلّمين لي يشعرك بالإحباط.
- ✓ عدم مساعدة المعلّم لي عند سؤاله وذلك لأنه لم يفهم أو لضيق وقته.
- ✓ اضطررت لأن أوزّع الاستبيان مرّة أخرى لأنّ المعلّمين ضيعوا العيّنات وهذا ما سبّب لي تأخّرا في جمعها.

[1] ينظر، عياش أيوب: تطوير المناهج التربوية علاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضيةلدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي-دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة-، ص164.

عرض ومناقشـــــــة الاستبيان الموجّه للأســـــاتذة

أوّلا: محور المعلومات

تتوفّر عيّنة البحث على الخصائص التّاليّة:

1/ من حيث الجنس:

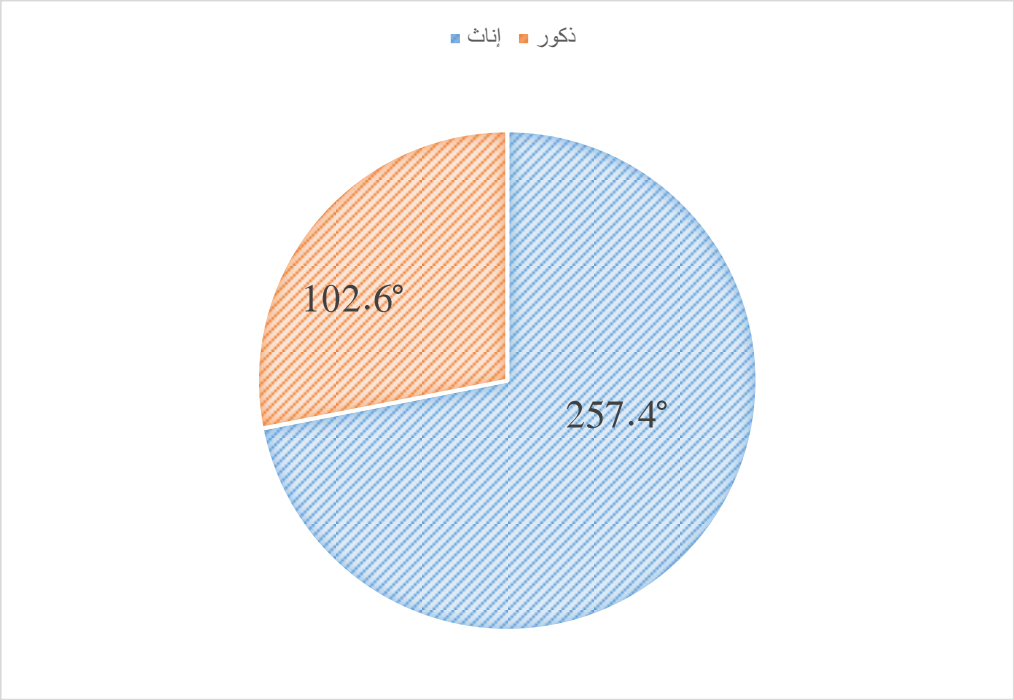
الجنس	العيّنة	النّسبة المئوية(%)
ذكـــــر	4	%28.5
أنثى	10	%71.5
المجموع	14	%100

جدول رقم (09):يبيّن توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.

يتّضح من خلال الجدول أعلاه ارتفاع واضح في نسبة النّسوة، حيث بلغت نسبتهنّ 71.5% في حين نجد الرّجال لا يشكّلون سوى 28.5% من أفراد العيّنة، وهذا ما لاحظته في بعض الابتدائيّات، وهذا راجع إلى إقبال النّسوة على مهنة تعليم مادّة اللّغة العربية، ومنه نستنتج أن مجتمع النّسوة يكتسحن ميدان التّعليم عموما، وهنّ النّسبة الأكبر في تعليم السّنة الرّابعة ابتدائي، حيث يتمتّعن بحس اللّطف، إذ أنّهن تكنّ مبتسمات على الأغلب، وبذلك تنشرن طاقة ايجابيّة على التّلاميذ فينتبهون للشّرح كما أنّهن تستقبلن تصرّفات التّلاميذ الغير لائقة بهدوء وترو، وذلك لامتلاكهنّ لمشاعر الأمومة، فنجدهنّ تعطفن على التّلاميذ ممّا يساهم في إنجاح العمليّة التّعليمية، وأنّهنّ تملكن الحلم وهو مفتاح السّداد والفلاّح للتّلميذ، لأنّ عمليّات التّخويف والتّرهيب لا تسمن

ولا تغني من جوع، إنّما هي عمليّات ضغط على المتعلّم فقط، حيث أنّهن يتّبعن أسلوب الشّكر والثّناء الّذي يزيد من إصرار التّلميذ على الإقبال على التعلّم والرّغبة فيه.

ومنه نستنتج أن معظم أفراد العيّنة، من الجنس اللّطيف اللاّتي يتّصفن بالجدّية وتحمل المسؤوليّة الملقاة على عاتقهن، وذلك لحبّهن وميولاتهنّ الأدبيّة، الّتي تدفع بهنّ إلى التّدريس بشكل أفضل.



دائرة نسبيّة تمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس.

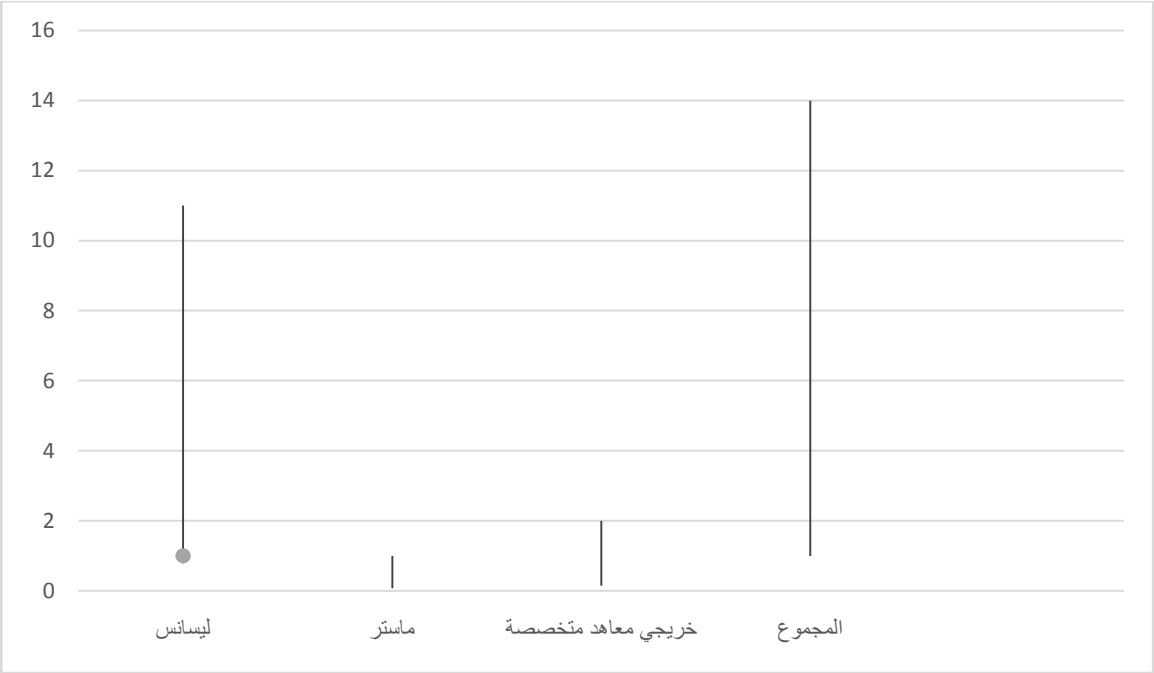
2/ من حيث المستوى العلميّ:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة(%)
ليسانس	11	%78.57
ماستر	1	%7.1
خرّيجيّ معاهد متخصّصة	2	%14.2
المجموع	14	%100

جدول رقم (10): يوضّح المستوى العلميّ لأفراد عيّنة الدّراسة.

ويتّضح من الجدول أعلاه أنّ الأشخاص الّذين يحملون شهادة ليسانس يمثّلون أعلى نسبة في تعليم السّنة الرّابعة ابتدائيّ، وهي 78.57% في حين المتحصّلين على شهادة الماستر نسبتهم ضئيلة جدّا وهي: 7.1% أمّا خرّيجيّ معاهد متخصّصة فهم يمثّلون 14.2%من تعليم سنة رابعة ابتدائيّ.

حيث أنّ المستوى العلميّ اللّيسانس، هو عبارة عن شهادة تمنح من طرف الجامعة للطّالب، وذلك لنجاحه في اجتياز مرحلة ما في تخصّص معيّن، وهو يخوّل ويؤهّل الطّالب إلى التّدريس، فالمعلّم الّذي يحوز على شهادة ليسانس إنّما يستحقّها بجدارة تجعل منه ذا خبرة ليست بالهيّنة في مجال التّعليم ويمكنه أن يؤدّي دوره بكل إتقان.



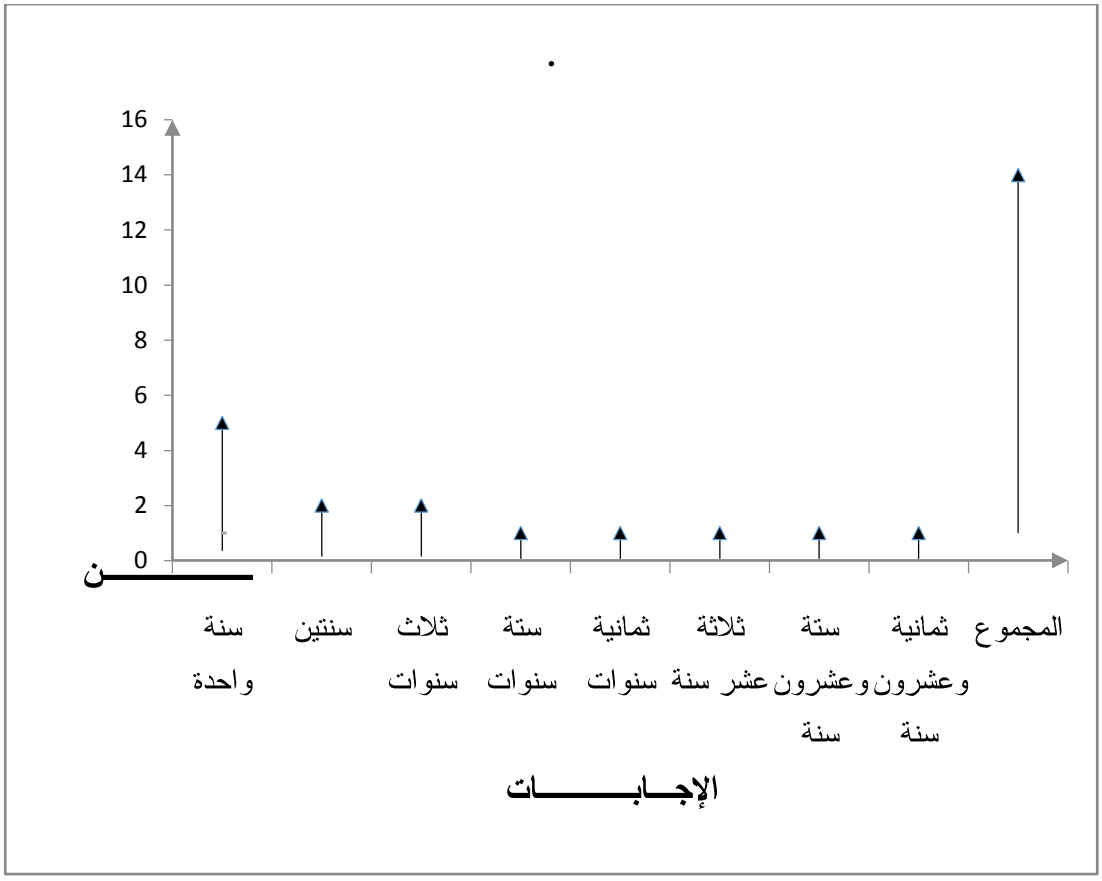
أعمدة تمثّل المستوى العلمي لأفراد عيّنة الدّراسة

3/ من حيث الأقدميّة:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية(%)
سنة واحدة	5	%35.71
سنتين	2	%14.28
ثلاث سنوات	2	%14.28
ستّة سنوات	1	%7.14
ثمانية سنوات	1	%7.14
ثلاثة عشرة سنة	1	%7.14
ستّة وعشرون سنة	1	%7.14
ثمانية وعشرون سنة	1	%7.14
المجموع	14	%100

جدول رقم (11): يوضّح أقدميّة كلّ من أفراد العيّنة.

أظهرت الدّراسة أنّ أعلى نسبة من حيث الأقدمية يمتلكها من دخلوا مهنة التّعليم منذ سنة واحدة، في حين الأشخاص الّذين لهم خبرة ولمدّة طويلة في التّعليم، فنسبتهم ضئيلة بالمقارنة مع المعلّمين الّذين يمتلكون خبرة سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات، إذ أنّ الأقدميّة في التّعليم، تجعل من المعلّم ذو خبرة وهذا ناتج عن طول مدّة العمل في مهنة التّعليم، حيث أنّ الخبرة تنمو وتتطوّر مع مرور السّنوات، إلا أنّنا قد نجد شخصا درس لمدّة سنة واحدة أفضل من الّذي درس لسنوات عدة، وهذا يعتمد على شخصيّة المعلّم في حدّ ذاته، ورغبته في مهنة التّعليم وحبّه لها، ومن خلال هذه الصّفات يمكن للمعلّم المبتدئ أن يكتسب المهارة والخبرة في أداء مهمّته الشّريفة.



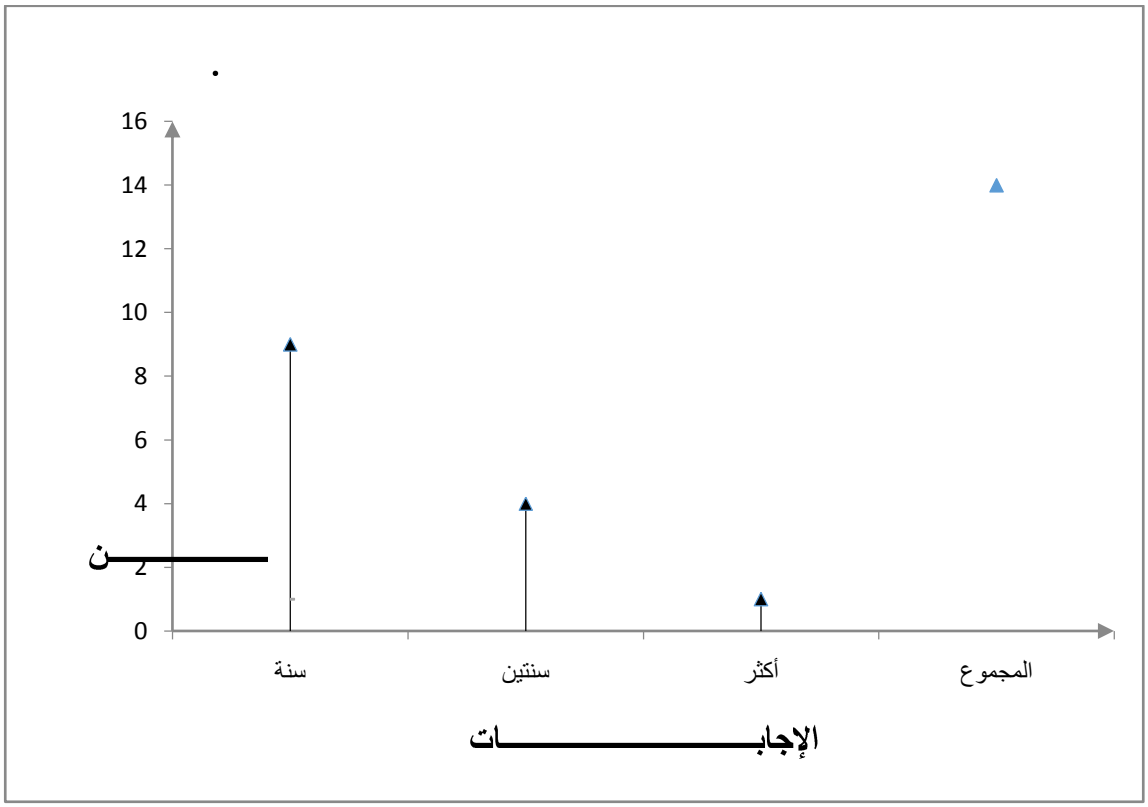
أعمدة توضّح أقدمية أفراد العيّنة

4/ من حيث مدّة تدريس سنة رابعة ابتدائي:

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية(%)
سنة	9	%64.28
سنتين	4	%28.57
أكبر	1	%07.14
المجموع	14	%100

جدول رقم (12): يبين المدّة التي درس فيها أفراد العيّنة سنة رابعة ابتدائي.

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ معظم المعلّمين كان تدريسهم لمستوى سنة رابعة ابتدائي لسنة واحدة، والتي تمثّل النّسبة الأكبر وهي 64.28%وتليها نسبة المعلّمين الّذين درّسوا هذا المستوى وهم بنسبة 28.57%، وفي الأخير نصل إلى الّذين درّسوا هذا المستوى لمرّات عديدة والّتي تمثّل النّسبة الأدنى وهي 07.14% ومنه نستنتج أنّ كلّ أفراد العيّنة، يملكون مؤهّلات تمكّنهم من تدريس مادّة اللّغة العربيّة، على اختلاف مدّة تدريسهم، وتنوّع مشاربهم الثّقافية.



أعمدة توضّح المدة الّتي درس فيها أفراد العيّنة سنة رابعة ابتدائي

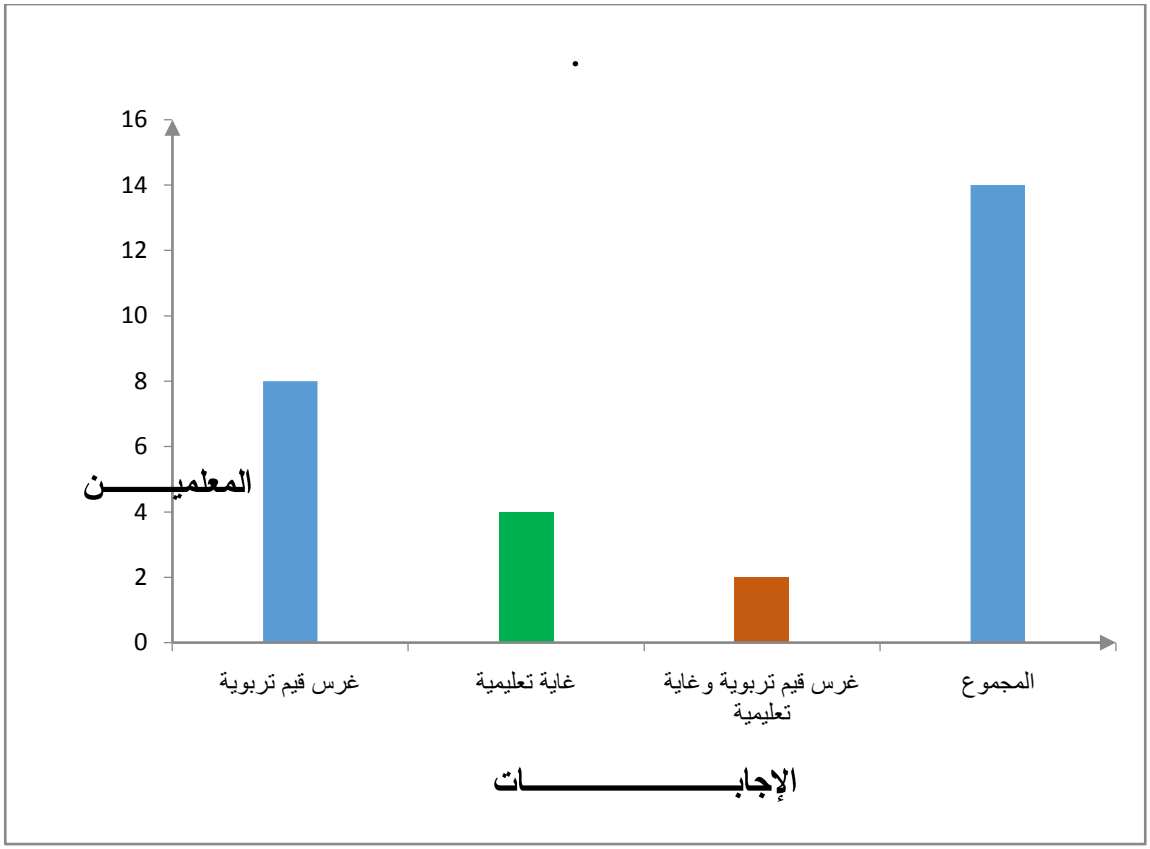
ثانيا: محور المنهاج

السّؤال 1: من خلال الدّروس المبرمجة في رأيك هل المنهاج يسعى إلى غرس قيم تربويّة في المتعلّم أم أنّ المنهاج غايته تعليميّة بحتة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية(%)
غرس قيم تربويّة	8	%57.14
غاية تعليميّة	4	%28.57
غرس قيم تربويّة وغاية تعليميّة	2	%14.28
المجموع	14	%100

جدول رقم (13): يوضّح القيم الّتي يسعى المنهاج الى غرسها في المتعلّم

يتبيّن من نتائج الجدول أنّ غالبيّة أفراد عيّنة الدّراسة من المعلّمين يجمعون على أنّ المنهاج يسعى إلى غرس قيم تربويّة وذلك بنسبة 57.14%، حيث صرّح البعض بأنّ المنهاج له غاية تعليميّة هذا بنسبة 28.57%، وقد ذهب البعض إلى أنّ المنهاج يهدف إلى غرس قيم تعليمية وتربويّة وبنسبة ضئيلة وهي: 14.28% ومنه نستنتج أنّ المنهاج يولي أهميّة كبيرة لغرس القيم الأخلاقية والدّينية وكذا التعليميّة في أذهان المتعلّمين وهذا يعود بالفائدة عليهم، ممّا يجعل سلوكيّاتهم وتصرّفاتهم في حالة تحسّن وهذا لإعداد جيل يكون مفخرة الأمّة وسلاحا ضدّ الأعداء في المستقبل.



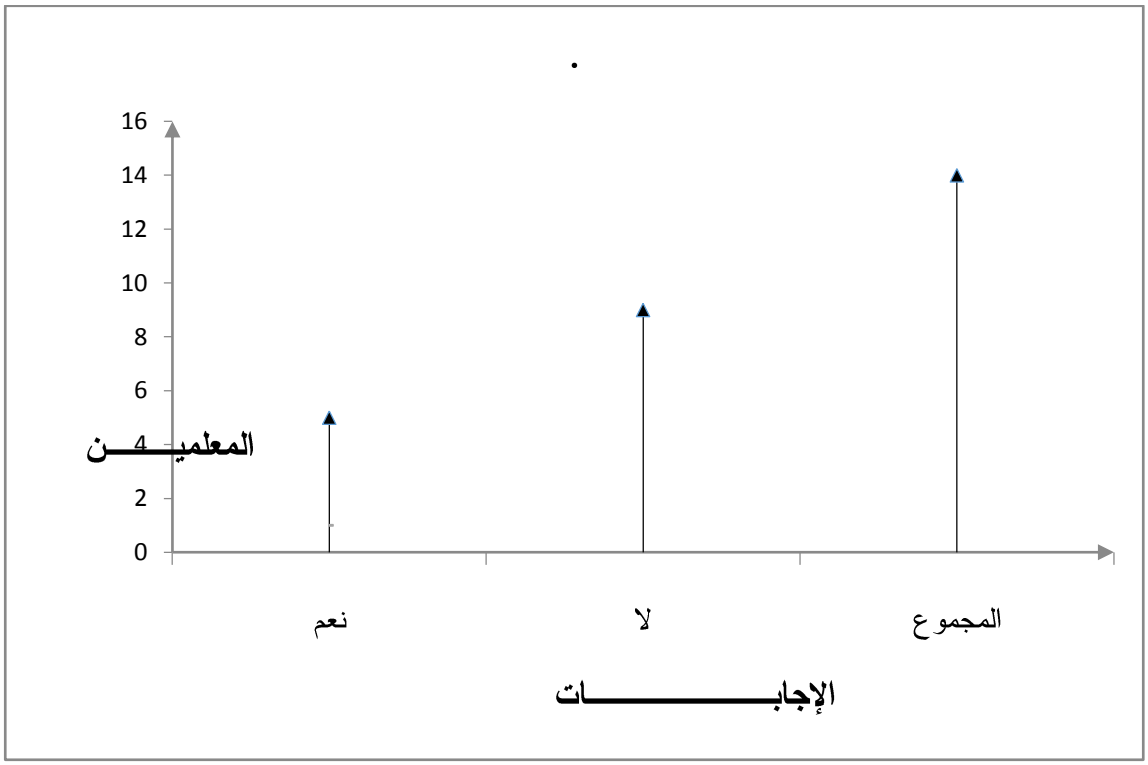
مدرّج تكراري يوضّح القيم الّتي يسعى المنهاج إلى غرسها في المتعلّم

السؤال 2: هل يتوافق الحجم السّاعي مع محتوى المنهاج التّربوي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية(%)
نعم	5	%35.71
لا	9	%64.28
المجموع	14	%100

جدول رقم (14): يوضّح مدى توافق الحجم السّاعي مع محتوى المنهاج.

يوضّح الجدول السّابق أنّ أغلبيّة أفراد العيّنة قد صرّحوا بعدم توافق الحجم السّاعي مع محتوى المنهاج وهذا بنسبة 64.28% بالمقابل كانت إجابة 35.71% بتوافق الحجم السّاعي مع محتوى المنهاج، ومنه نستنتج أنّ واضعي المنهاج لم يولوا اهتمام بعدد السّاعات الواجب تدريسها، والتي تكون كافية لمحتوى المنهاج إذا كان المحتوى كثيفا، لا يمكن للتّلميذ أن يستوعبه ويفهمه في ظرف ساعات قليلة، وإن فهم لا يمكنه أن يتذكّر كلّ شيء وتختلط المعلومات عليه، ويتسرّب منه الكثير ويضيع.



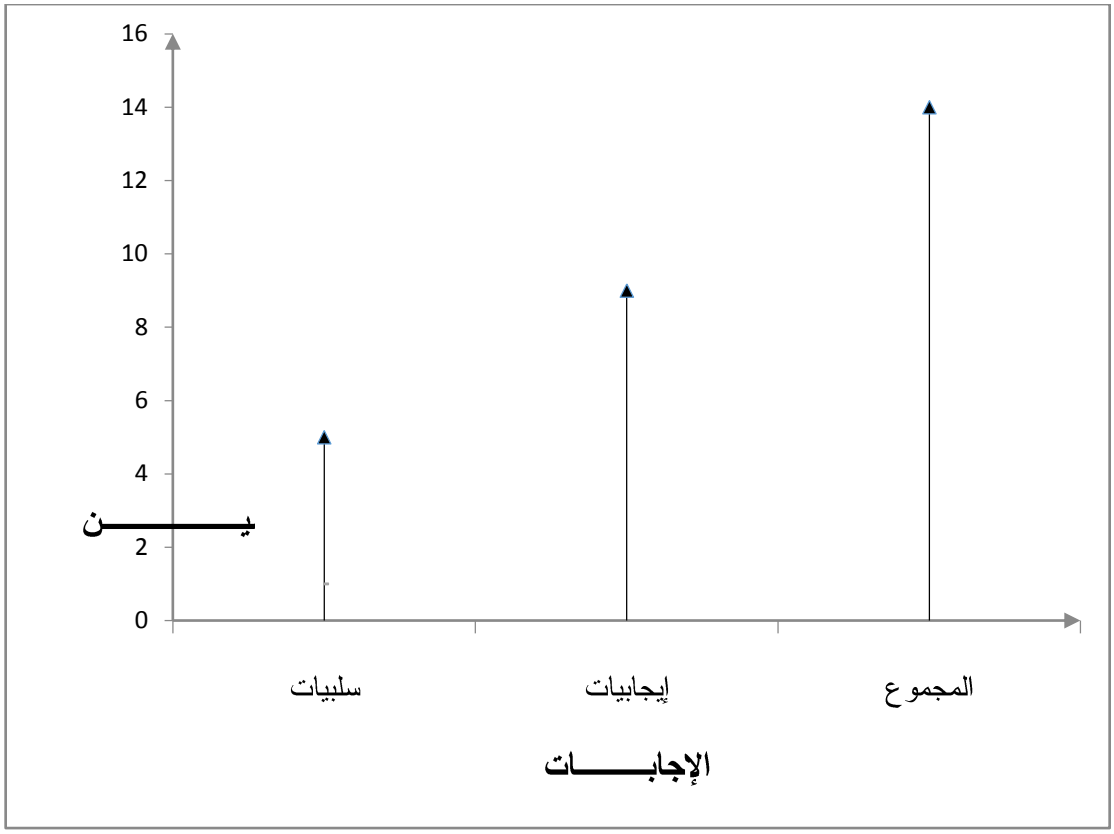
أعمدة توضّح مدى توافق الحجم السّاعي مع محتوى المنهاج

السّؤال 3: هل لعمليّة التّخفيف الّتي مست المنهاج سلبيّات أو إيجابيّات؟ وفيما تتمثّل؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية(%)
سلبيّات	5	%35.71
إيجابيّات	9	%64.28
المجموع	14	%100

جدول رقم (15): يوضّح سلبيّات وإيجابيّات عمليّة التّخفيف في المنهاج.

يوضّح الجدول أعلاه أنّ أكثريّة المعلّمين أقرّوا بأنّ عمليّة التّخفيف التي مسّت المنهاج لها إيجابيّات وهذا بنسبة 64.28%، في حين صرّح البعض بأنّ لها سلبيّات وكانت نسبتهم 35.71%، حيث أنّه كلّما كانت الدّروس المبرمجة قليلة، كلّما كان سهلا على المعلّمين تقديمها وإفهام التّلاميذ بشكل جيد، بالمقابل نجد المتعلّم لا يشعر بالملل، حيويّا ونشيطا يعي ويحفظ ما يقدّم له من الدّروس دون أن ينساها.



أعمدة توضّح سلبيات وإيجابيات عملية التّخفيف في المنهج

وتتمثّل ايجابيات عملية التّخفيفنقص المجهود وعدم ملل المتعلّم والمعلّم أمّا سلبياتها فتتمثّل في أنّ تقويم المتعلّم أصبح فصلي فقط.

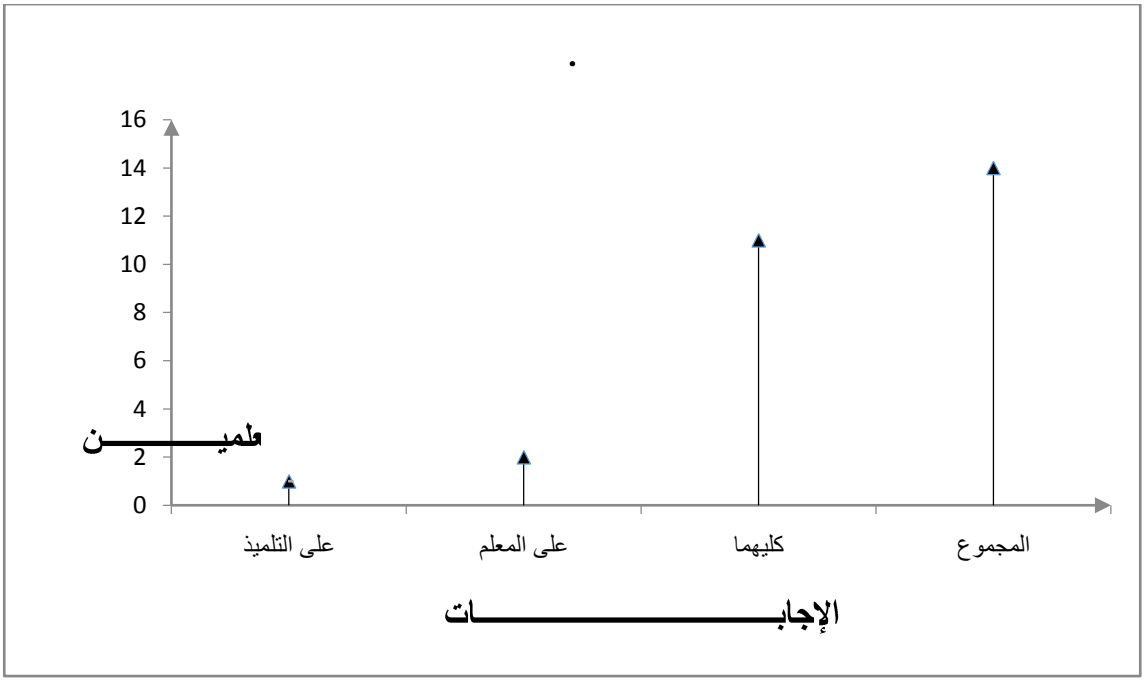
السّؤال 4: هل تعود عمليّة التّخفيف بالفائدة على:

- التّلميذ
- المعلّم
- كليهما

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية(%)
على التّلميذ	1	%7.14
على المعلّم	2	%14.28
كليهما	11	%78.57
المجموع	14	%100

جدول رقم (16): يوضّح فائدة عملية التّخفيف.

يوضّح الجدول المذكور آنفا أنّ أكثريّة أفراد العينّة أقرّوا بأنّ عمليّة التّخفيف تعود بالفائدة على كلّ من المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء وهذا بنسبة عاليّة بلغت 78.57%، وتليهما نسبة صرّحوا بأنّ عمليّة التّخفيف يستفيد منها المعلّم وهذا بنسبة 14.28%، أمّا الّذين ذهبوا بأن عمليّة التّخفيف تعود بالفائدة على التّلميذ فبلغت نسبة 7.14% وهي نسبة قليلة جدّا، حيث تعود عمليّة التّخفيف بالفائدة على المعلّم من جهة والتّلميذ من جهة أخرى، فكلّ منهما يحتاج إلى التّقليل من الدّروس المقرّرة حتّى يستطيع الأستاذ التّحكم في الوقت وإعطاء كلّ نشاط حقّه، بالمقابل يتمكّن التّلميذ من الإلمام بكل ما يُقدَّم له من معلومات وخبرات مختلفة، وفي شتّى المجالات.



أعمدة تمثّل مدى فائدة عملية التّخفيف

ثالثا: محور الكفاءات

السّؤال1: ما هي أهم الكفاءات الواجب تحقيقها في السّنة الرّابعة؟

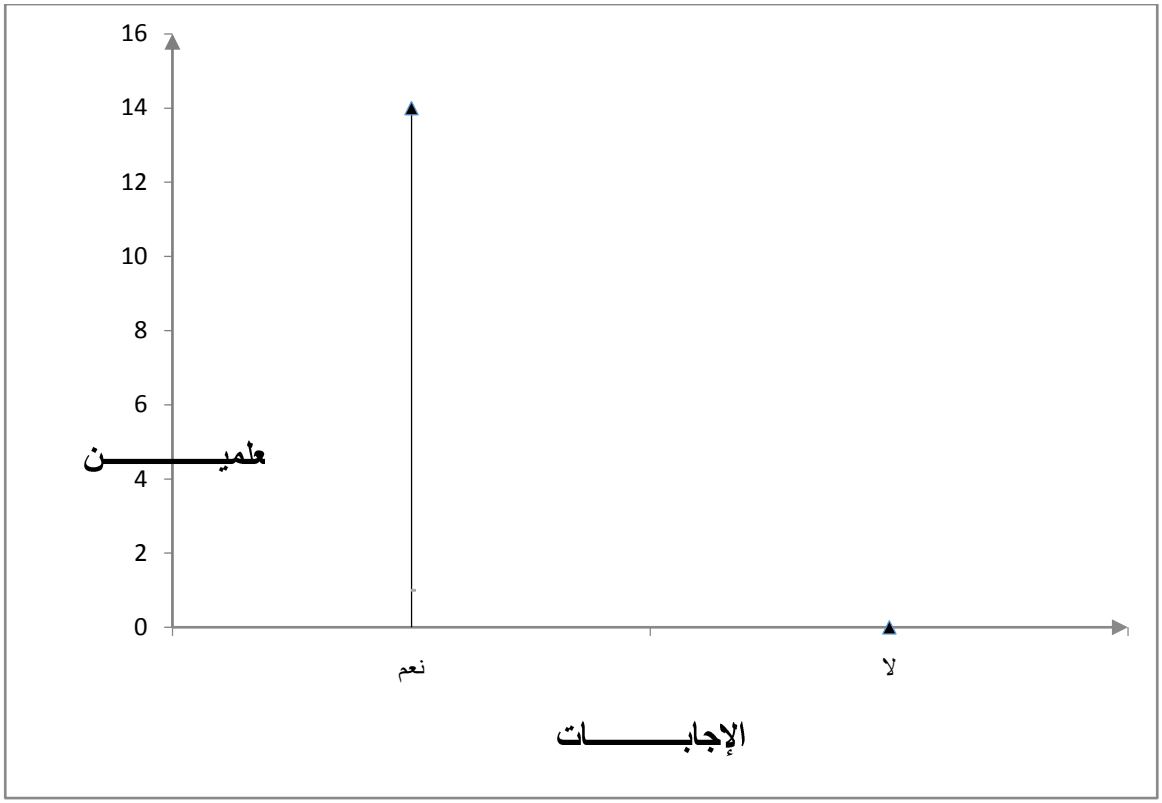
من خلال نتائج السّؤال المفتوح وعلى أساس إجابات الأساتذة المختلفة، والمتنوّعة نوعا ما عن أهمّ الكفاءات الواجب تحقيقها في السّنة الرّابعة، نخلُص إلى أنّهم يتّفقون على إجابة مهمّة وهي أنّه يجب على متعلّم اللّغة العربية، أن يتقن قراءة النّصوص، قراءة خالية من الأخطاء ومع احترام علامات الوقف وهذا لا يأتي إلاّ من خلال معرفة قواعد اللّغة وبهذا يستطيع التّلميذ أن ينش ئ مواضيع، في شتّى الميادين كتابة وشفاهة، وذلك بلغة حسنة وهذا ما يتيح القدرة على التّواصل لدى المتعلّم.

السّؤال2: في اعتقادك هل الكفاءات الختامية لأنشطة اللّغة العربيّة تساعد على تكوين القدرة على التّواصل لدى تلميذ السّنة الرّابعة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%100
لا	00	%00
المجموع	14	%100

جدول رقم (17): يوضّح مدى مساعدة الكفاءات الختاميّة لأنشطة اللّغة العربيّة على تكوين القدرة على التّواصل.

يبرّر الجدول أعلاه أنّ الكفاءة الختامية للّغة العربية، تساعد القدرة على التّواصل لدى تلميذ سنة رابعة ابتدائي، وذلك بنسبة 100% اعتمادا على آراء بعض المعلّمين، وقد بلغ عددهم 14 معلّم، حيث أنّ المتعلّم في نهاية المطاف يستطيع أن ينتج كلاما شفاهة أوكتابة وتصبح لديه الكثير من المهارات من بينها القراءة المعبّرة دون الوقوع في الأخطاء، وامتلاك قدر لا يستهان به من المفردات، والتي يوظّفها في معاملاته اليوميّة.



أعمدة توضّح مدى مساعدة الكفاءات الختاميّة لأنشطة اللّغة العربيّة على تكوين القدرة على التّواصل.

السّؤال3: أهمّ الوسائل المساعدة على تحقيق القدرة على التّواصل لدى تلميذ سنة رابعة ابتدائي

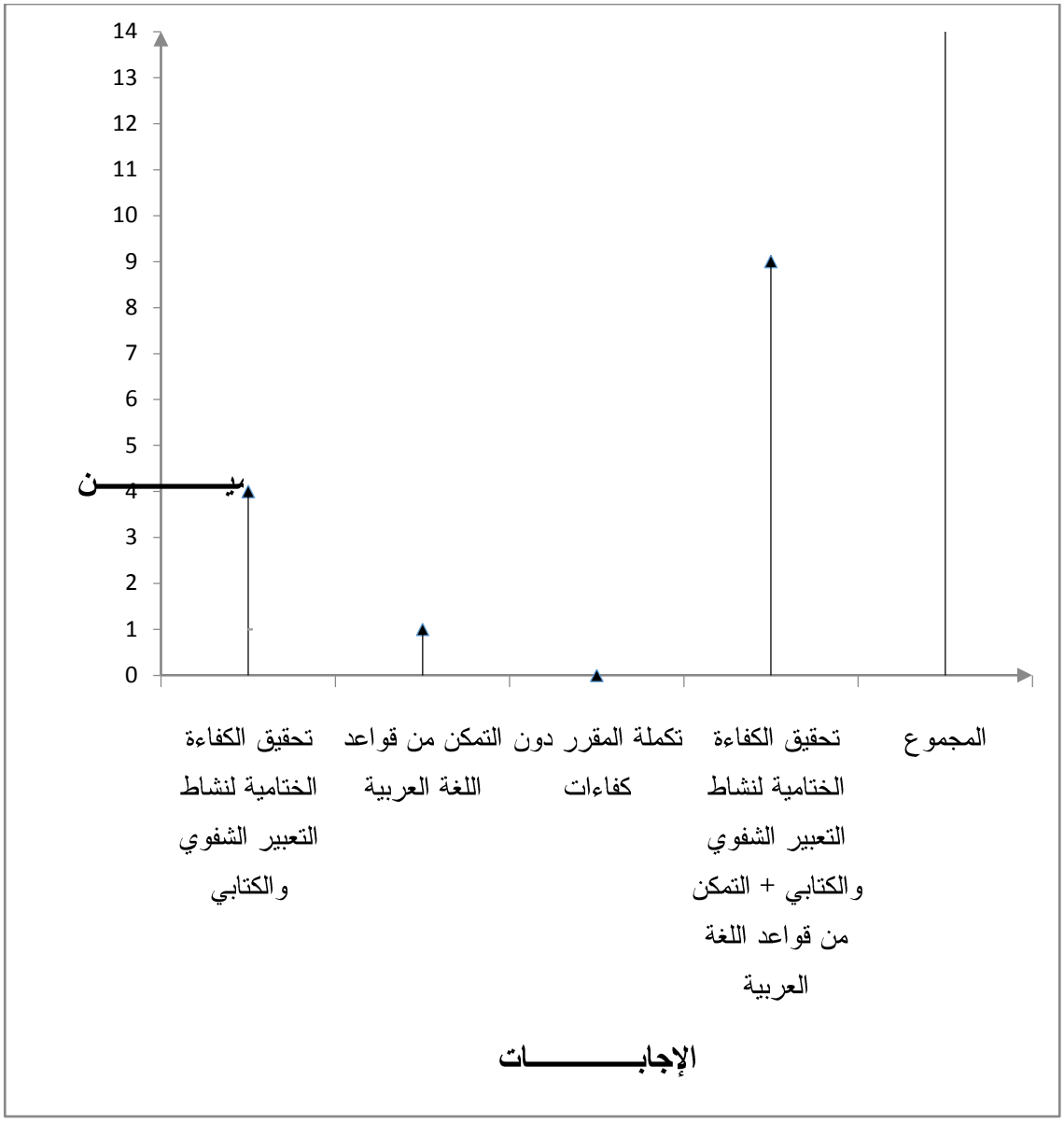
الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
تحقيق الكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشّفويّ والكتابيّ	4	%28.57
التّمكّن من قواعد اللّغة العربيّة	1	%7.1
تكملة المقرّر دون كفاءات	0	%00
تحقيق الكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشفويّ والكتابيّ + التّمكنّ من قواعد اللّغة العربيّة	9	%64.28
المجموع	14	%100

جدول (18): يوضّح معرفة الوسائل الأكثر فعاليّة لتحقيق القدرة على التّواصل لدى تلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي

يبيّن أعلاه اتّفاق جمهور من المعلّمين، على أنّ أهمّ الوسائل التي تساعد تلاميذ رابعة ابتدائيّ على تحقيق القدرة على التّواصل هي تحقيق الكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير

الشّفويّ والكتابيّ، والتّمكّن من قواعد اللّغة العربيّة وكان ذلك بنسبة 64.28%، ويليه إجماعهم على أنّ تحقيق الكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشّفويّ والكتابيّ، كفيل أن يحسّن من القدرة على التّواصل، أمّا من ذهب إلى أنّ التّمكّن من قواعد اللّغة العربيّة فكانت نسبتهم قليلة جدّا وهي 7.1%، في حين كان الاحتمال الثّالث وهو تكملة المقرّر دون كفاءة فهذا لم يحز على اختيار أيّ من المعلّمين ونسبته 00%.

إذ تساهم مختلف الأنشطة التي يتعلّمها التّلميذ، في تحقيق القدرة على التّواصل، ففي التّعبير الشّفهي لا يمكن لتلميذ غير متمكّن من اللّغة وغير عارف بخصائصها، أن يعبّر بشكل سليم عمّا يريده، وكذلك التّلميذ الذي يعرف قواعد اللّغة جيّدا يتمكّن من تجنّب الكثير من الأخطاء، الّتي عادة ما يقع التّلميذ بها .



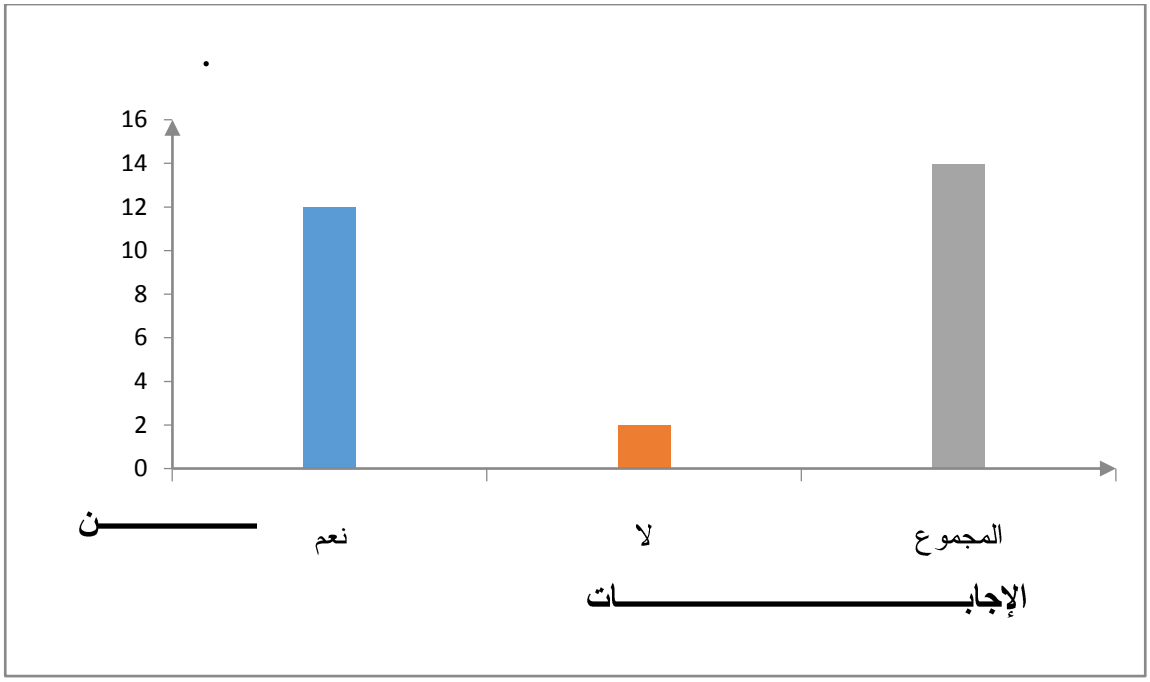
أعمدة تمثّل معرفة الوسائل الأكثر فعالية لتحقيق القدرة على التواصل لدى تلميذ سنة رابعة ابتدائي.

السّؤال4: هل الكفاءات الّتي يهدف المنهاج للوصول إليها قابلة للتّحقيق؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	12	%85.71
لا	2	%14.28
المجموع	14	%100

جدول رقم (19): يوضّح معرفة مدى تحقيق الكفاءات الّتي يهدف المنهاج لبلوغها.

يظهر لنا الجدول أعلاه أنّ معظم أفراد العيّنة، أجمعوا على أنّ الكفاءات الّتي يهدف المنهاج للوصول إليها قابلة للتّحقيق، وأجابوا بنعم وكانت نسبتهم عالية وبلغت 85.71%، وأمّا الذين نفوا قابليّة تحقيق الكفاءات التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها نسبتهم ضعيفة وهي 14.28%، إذ أنّ تحقيق الكفاءات الّتي رسمها المنهاج ويسعى بها إلى جعل التّلميذ يمتلكها من خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، حيث تصقل مواهب المتعلّم وتنمّي مهاراته، إذ تصبح لديه القدرة على الاستيعاب لمختلف النّصوص الّتي يقرأها، ويوظّف ما اكتسبه من خلالها في أنشطة أخرى.



مدرّج تكراري يوضّح مدى تحقيق الكفاءات الّتي يهدف المنهاج لبلوغها.

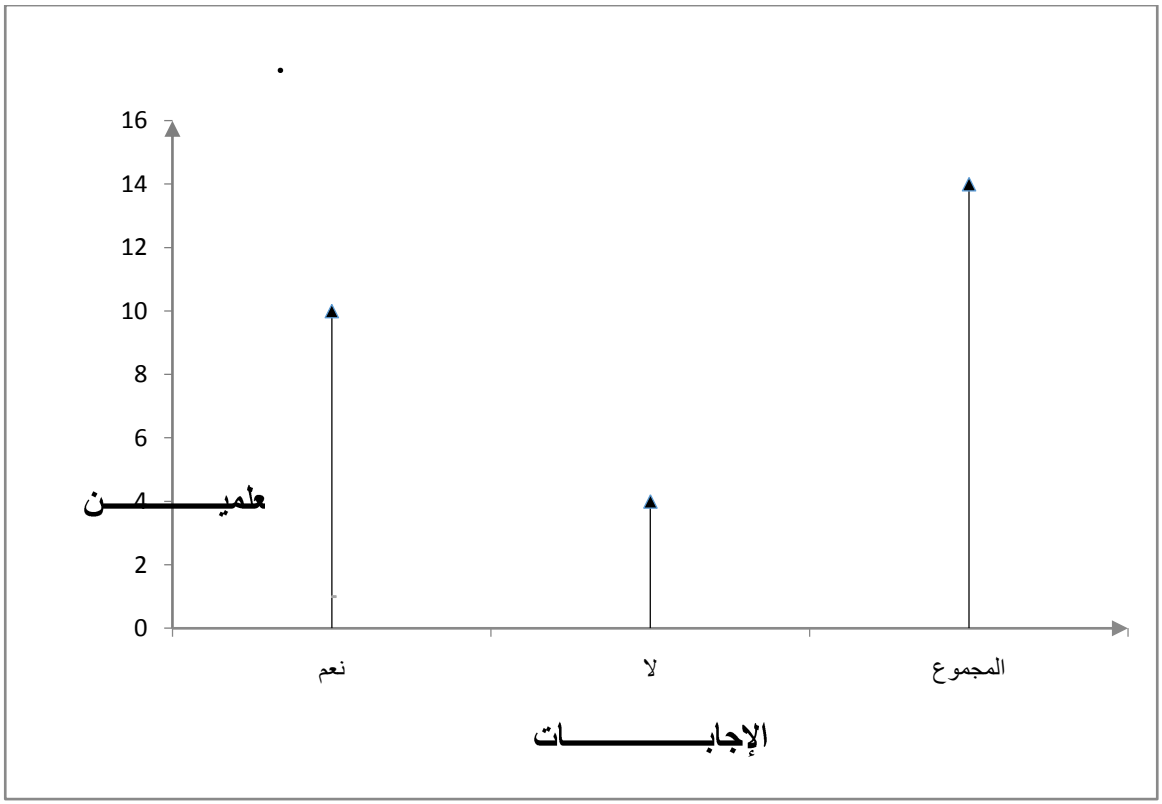
رابعا: محور المحتوى

السّؤال1: هل يتوافق محتوى الكتاب مع المنهاج؟ إذا كانت الإجابة بلا وضّح ذلك.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	10	%71.42
لا	4	%28.57
المجموع	14	%100

جدول رقم (20): يوضّح مدى توافق محتوى الكتاب مع المنهاج.

يتبيّن من خلال نتائج الجدول أعلاه، أن أغلبيّة أفراد العيّنة يقرّون أنّ محتوى الكتاب يتوافق مع المنهاج ونسبتهم 71.42%، في حين أنّ الّذين يصرّحون بأن محتوى الكتاب لا يتوافق مع المنهاج بنسبة ضعيفة وهي 28.57%، إذ أنّ توافق محتوى الكتاب مع المنهاج كفيل بتسهيل دور ومهمّة المعلّم أثناء العمليّة التّعليمية، إذ أنّ المنهاج يوضّح الخطوات الّتي يجب على المعلّم إتّباعها في تقديمه للدّروس فالمنهجيّة المخطّطة والمرسومة في المنهاج مرتّبة ترتيبا يماثل التّرتيب الموجود في الكتاب، وبالتّالي الكتاب هو التّنفيذ الحقيقيّ للمنهاج.



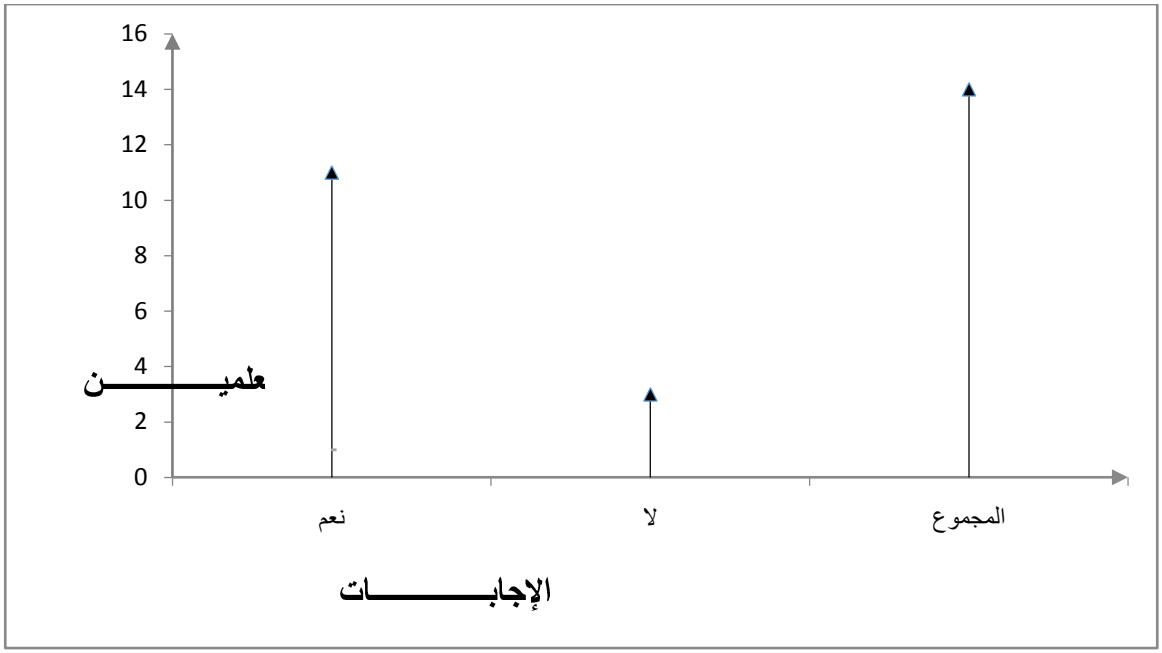
أعمدة توضّح مدى توافق محتوى الكتاب مع المنهاج.

السّؤال2: هل محتوى الكتاب المدرسيّ يحقّق القدرة على التّواصل للتّلميذ؟

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	11	%78.57
لا	3	%21.42
المجموع	14	%100

جدول رقم (21): يوضّح مدى تحقيق محتوى الكتاب المدرسي للقدرة على التّواصل عند التّلميذ.

يتّضح ممّا تقدّم أنّ نسبة كبيرة من أفراد العيّنة، اتّفقوا على أنّ محتوى الكتاب المدرسي يحقّق القدرة على التّواصل، وهذه النّسبة بلغت 78.57% في حين أجمع البقيّة على أن محتوى الكتاب المدرسيّ لا يحقّق القدرة على التّواصل للتّلميذ ونسبتهم ضئيلة وهي 21.42%، إذ أنّ الكتاب المدرسيّ يحتوى على نصوص تضمّ مجموعة من الأسئلة يتمّ طرحها من قبل المعلّم ويجيب عليها التّلاميذ في جوّ يسوده الحوار والتّفاعل والمناقشة بين المعلّم والتّلاميذ ممّا يخلق التّواصل بينهم فيتيح هذا فرصة ينمّي فيها المتعلّمون قدراتهم على التّواصل.



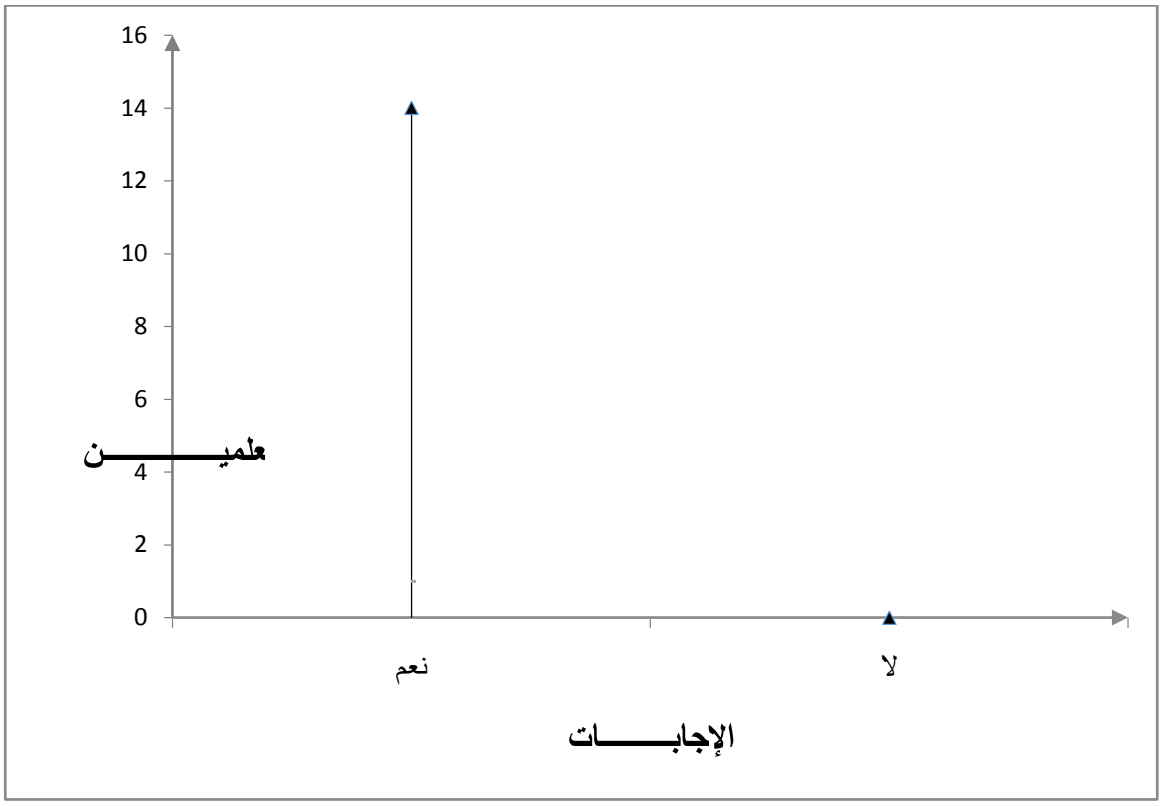
أعمدة تمثّل مدى تحقيق محتوى الكتاب المدرسيّ للقدرة على التّواصل عند التّلميذ.

السّؤال3: هل الأنشطة والتّمارين المبرمجة في منهاج اللّغة العربيّة تناسب مستوى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%100
لا	0	%00
المجموع	14	%100

جدول رقم (22): يوضّح مدى مناسبة الأنشطة والتّمارين المبرمجة في المنهاج لمستوى السّنة الرّابعة ابتدائيّ.

يوضّح هذا الجدول أعلاه إلى نسبة الّذين يؤكّدون أن الأنشطة والتّمارين المبرمجة في منهاج اللّغة العربيّة تناسب مستوى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ، وبلغت نسبتهم 100%، حيث أن قدرات تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ محدودة ومستوى تفكيرهم ونموّهم العقليّ مازال بطيئا، وعليه وجب أن تكون التّمارين والأنشطة المقرّرة عليهم دراستها تتلاءم مع إمكانيّاتهم وميولاتهم ورغباتهم ولا تتجاوز طاقاتهم.



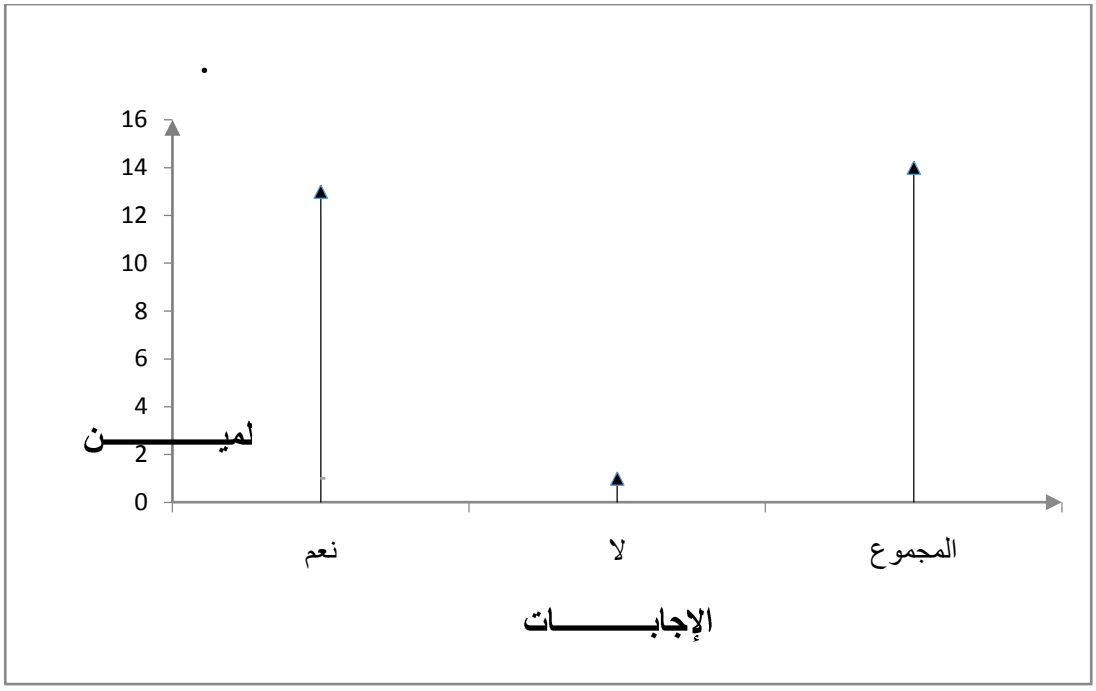
أعمدة توضّح مدى مناسبة الأنشطة والتّمارين المبرمجة في منهاج سنة رابعة ابتدائيّ.

السّؤال4: هل لغة الكتاب مناسبة لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%92.85
لا	1	%7.1
المجموع	14	%100

جدول رقم (23): يوضّح مدى مناسبة لغة الكتاب لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ.

أفرزت الدّراسة إلى أنّ غالبية أفراد العيّنة يرون إلى أنّ لغة الكتاب مناسبة لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ وبلغت نسبته م 92.85%، في حين القلّة يرون بأنّ لغة الكتاب لا تناسب تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ ونسبتهم 7.1%، حيث أنّ لغة الكتاب بسيطة وفي متناول الجميع وبعيدة عن التّعقيدات والغموض، يفهمها التّلميذ ويستوعبها، إذ أنّ واضعي الكتاب تحمّلوا مسؤوليّة شرح الكلمات التي أوردها ولا يمكن للتّلميذ فهمها، إلّا عن طريق التّفسير والتوضيح، وهكذا يزوّد مفردات اللّغة عند المتعلّم، وبالتّالي يكتسب ما تزخر به اللّغة العربيّة من ثراء في المعجم اللّغوي.



أعمدة توضّح مدى مناسبة لغة الكتاب لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ

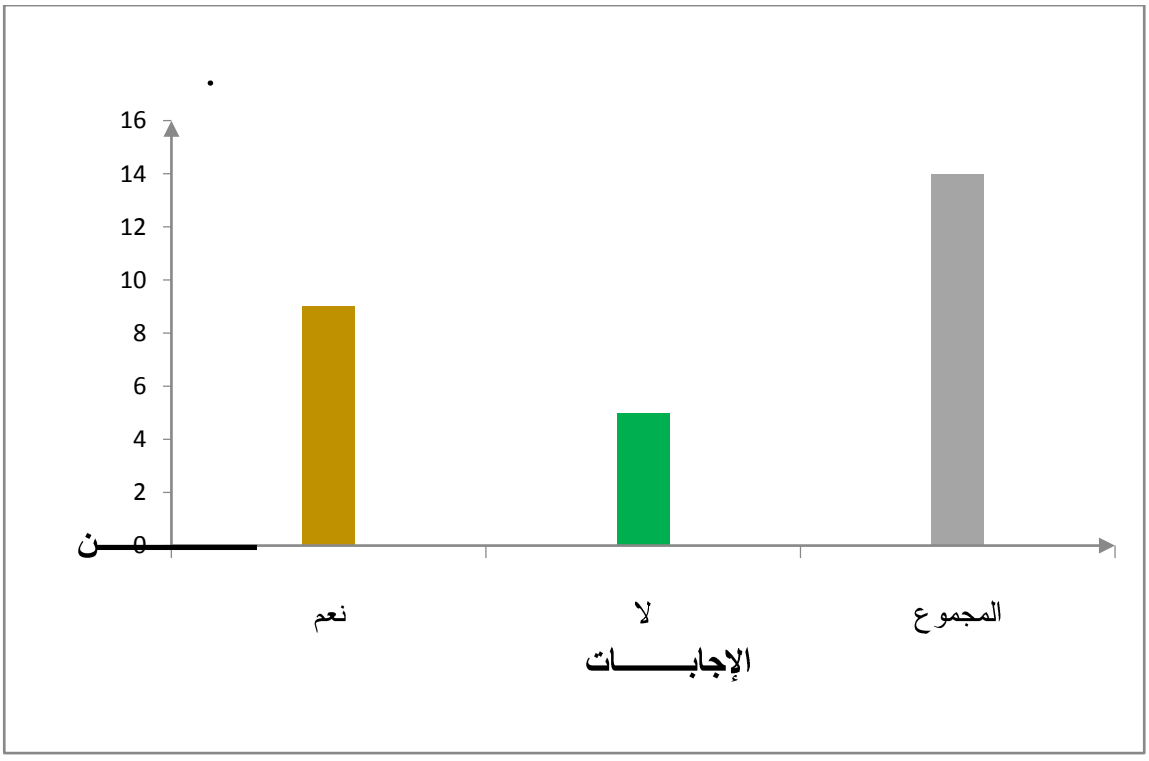
خامسا: محور الطّريقة

السّؤال1: هل تحترم الطّريقة المخطّط لها في المنهاج؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	9	%64.28
لا	5	%35.71
المجموع	14	%100

جدول رقم (24): يوضّح مدى احترام المعلّمين للطّريقة المخطّط لها في المنهاج.

يظهر الجدول أعلاه أنّ أغلبيّة المعلّمين يحترمون الطّريقة المخطّط لها في المنهاج، ونسبتهم عالية وهي 64.28%، ومن جهة أخرى هناك بعض المعلّمين الذين لا يهتمّون بالطّريقة الّتي نصّ عليها المنهاج، ويفضّلون طرائق أخرى ونسبتهم 35.71%، حيث أنّ طرائق التّدريس من المواضيع ذات الأهميّة البالغة وهي الوسيلة الّتي يستخدمها المعلّمون لإيصال الخبرات والأفكار للتّلاميذ، حيث يختار كلّ معلّم الطّريقة الّتي تناسب مستوى تلاميذه، والمنهاج يدعو إلى إتّباع طرائق فعّالة والّتي تتبلور حول المتعلّم وتجعل منه المحور الرئيسيّ الّذي تدور حوله العمليّة التعليميّة.



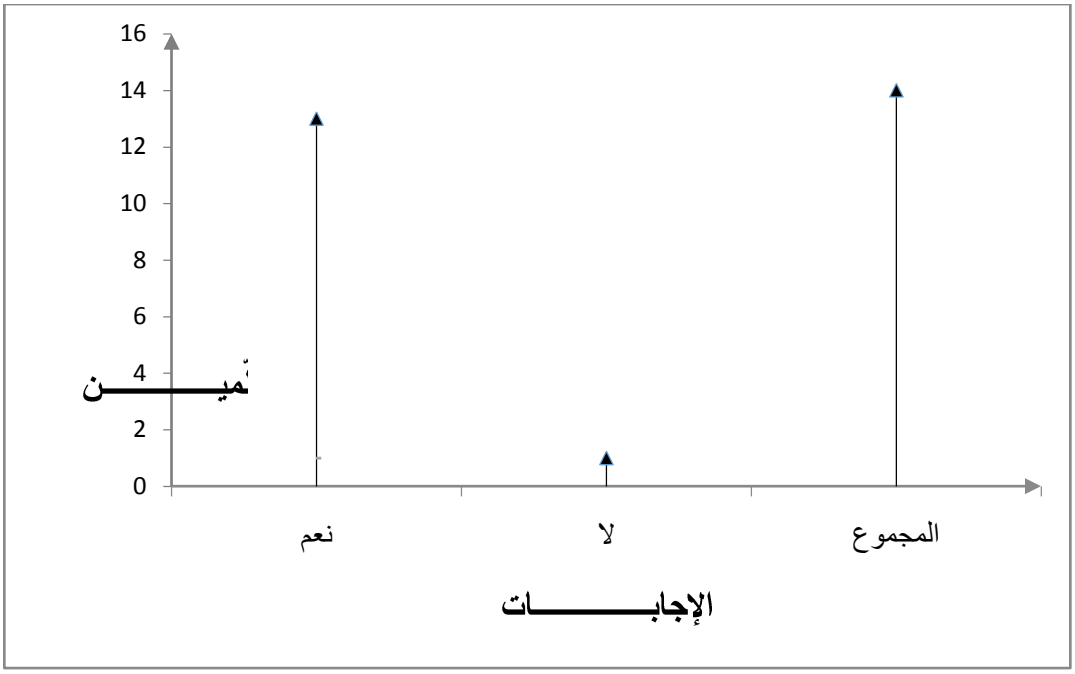
مدرّج تكراري مدى احترام المعلّمين للطّريقة المخطّط لها في المنهاج

السّؤال2: هل لطرائق التّدريس الّتي يدعو المنهاج لها دور في تحقيق القدرة على التّواصل؟

الإجابة	التّكرار	النسبة المئويّة
نعم	13	%92.85
لا	1	%07.1
المجموع	14	%100

جدول رقم (25): يوضّح الدّور الذي تلعبه طرائق التّدريس الّتي يدعو المنهاج لها دور في تحقيق القدرة على التّواصل.

يمثّل الجدول أعلاه نسبة كبيرة من المعلّمين الّذين يرون إلى أنّ لطرائق التّدريس، الّتي يصرّ المنهاج على إتّباعها دور ا فعّالا في تحقيق القدرة على التّواصل لدى تلميذ السّنة الرّابعة ابتدائيّ وبنسبة 92.85%، في حين الّذين رأوا أن طرائق التّدريس ليس لها دور في تحقيق القدرة على التّواصل، وهم يمثّلون نسبة ضعيفة جدّا، وهي 07.1%، حيث أنّ كلّ الطّرق الّتي ينتهجها المعلّمون لتقديم ونقل المعلومات إلى المتعلّمين، وهي تعتمد على السّؤال والجواب وهذا ما يسمّى بالطّريقة الحوارية وهذه الطّريقة تمكّن المتعلّم من تقوية قدرته على التّواصل.



أعمدة توضّح الدّور الّذي تلعبه طرائق التّدريس الّتي يدعو المنهاج لها في تحقيق القدرة على التّواصل.

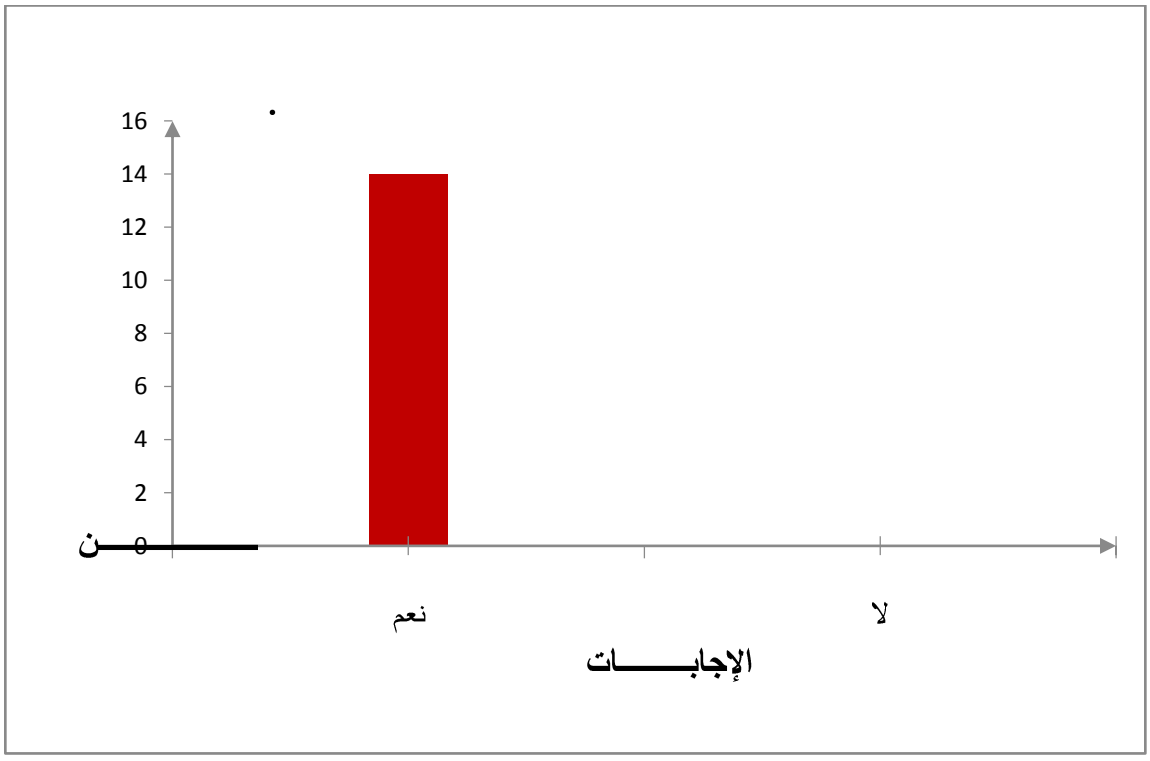
السّؤال3: هل تعتقد أن المقاربة النّصيّة لها دور في تكوين القدرة على التّواصل؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	14	%100
لا	0	%00
المجموع	14	%100

جدول رقم (26): يوضّح دور المقاربة النّصيّة في تكوين القدرة على التّواصل.

يجمع أفراد العيّنة على أن المقاربة النّصيّة لها دور في تكوين القدرة على التّواصل، وذلك بنسبة 100%.

حيث أن النّصّ هو أساس كلّ التّعلّمات الّتي تعطى للتّلاميذ أي منه كلّ ما ينبغي على التّلميذ تعلّمه ففي كلّ نشاط ينبغي على المعلّم أن يعود إلى النّص، ففي الأسبوع الواحد يدرسون نفس النّصّ ثلاث مرات فالنّصّ ساحة لإثراء لغة المتعلّمين بمختلف المفردات.



أعمدة توضّح دور المقاربة النصيّة في تكوين القدرة على التّواصل.

السّؤال4: أذكر أهمّ الطرائق الّتي تساعد في تكوين القدرة على التّواصل لدى التّلميذ.

تساعد المقاربة النّصيّة التّلميذ على الإبداع، والابتكار، ذلك لأنّها تعتمد على النّصّ بالدّرجة الأولى، الذي يعدّ مسرحا لمختلف الألفاظ اللّغويّة، كما أنّ المعلّم يحاول إثارة المتعلّمين وذلك بأن يطلب منهم أن يبدوا آراءهم في حدث معيّن من الأحداث الواردة في النّص، وهذا عن طريق دعوتهم إلى تصوّر نهاية أخرى له، إذا كان عبارة عن قصّة مثلا، كما أنّ التّفاعل الصفّي بين التّلاميذ، والمعلّم، هو أنجع طريقة لتزويد قدرة التّلميذ على التّواصل، من خلال النّقاش البنّاء الّذي يكون عقب كلّ نشاط قراءة.

سادسا: محور التّقويم

السّؤال1: هل التّقويم في منهاج سنة الرّابعة ابتدائيّ يعتمد على تقويم:

- الكفاءات □
- المعارف □
- المكتسبات □

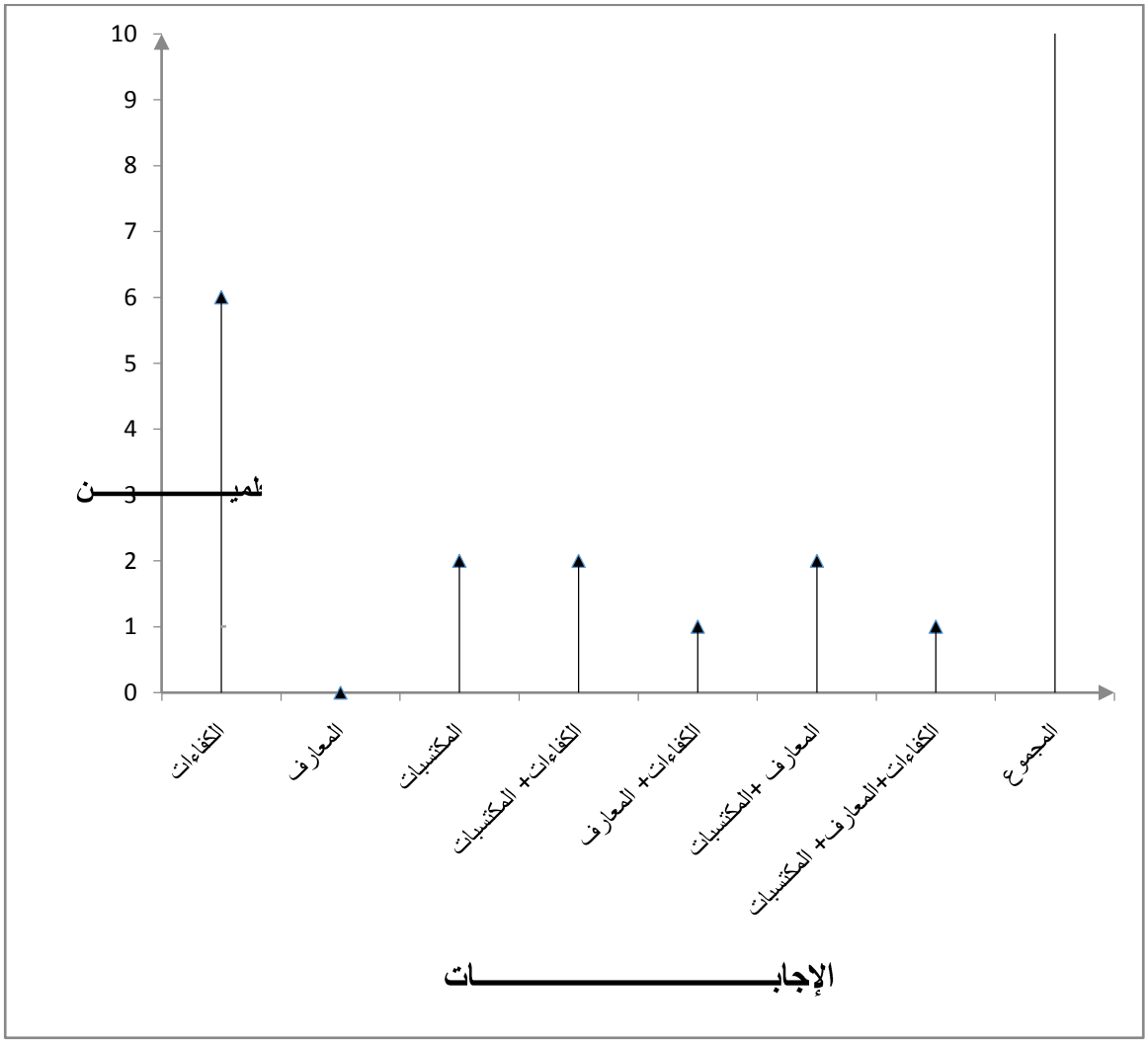
الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة (%)
الكفاءات	6	%42.85
المعارف	0	%00
المكتسبات	2	%14.28

الكفاءات+ المكتسبات	2	%14.28
الكفاءات+ المعارف	1	%07.14
المعارف +المكتسبات	2	%14.28
الكفاءات+المعارف+ المكتسبات	1	%07.14
المجموع	14	%100

جدول رقم (27): يوضّح على ماذا يعتمد التّقويم في منهاج سنة الرّابعة ابتدائيّ.

بالنّظر إلى نتائج الجدول يظهر لنا أنّ غالبيّة المعلّمين يرون بأنّ التّقويم في منهاج السّنة الرّابعة ابتدائيّ، يعتمد على تقويم الكفاءات، وكانت هذه هي النّسبة الأكبر والتي تحتلّ 42.85%، في حين أنّ الاعتماد في التّقويم على المعارف لم يحز على اختيار أيّ من أفراد العيّنة. في حين المكتسبات كانت نسبتها 14.28% ممّن يرون أن تعتمد في التّقويم، وهناك من المعلّمين من زاوج بين احتمالين اثنين (الكفاءات+ المكتسبات) بنسبة 14.28%، وبالمقابل هناك من جمع بين (الكفاءات+ المعارف) بنسبة 07.14%، وتوجّه البعض الآخر إلى المعارف +المكتسبات هي من يعتمد عليها في التّقويم وذلك بنسبة 14.28%، أمّا جمهور قليل كان رأيه أنّ التّقويم يعتمد على كل من الاحتمالات الثّلاثة (الكفاءات+المعارف+ المكتسبات) بنسبة 07.14%، ومنه نستنتج أن التّقويم عن طريق الكفاءات هو خيار الأغلبيّة، حيث أن التّقويم ليس هو الغاية المنشودة

ولكنّه الأداة التي توصّلنا إلى معرفة مواطن الضّعف لدى المتعلّمين واكتشافها ومحاولة تصحيحها وتقويمها، إذ لا يقتصر التّقويم على جانب معيّن وإنّما يشمل جوانب متعدّدة عند التّلميذ من معارف ومكتسبات وكفاءات.



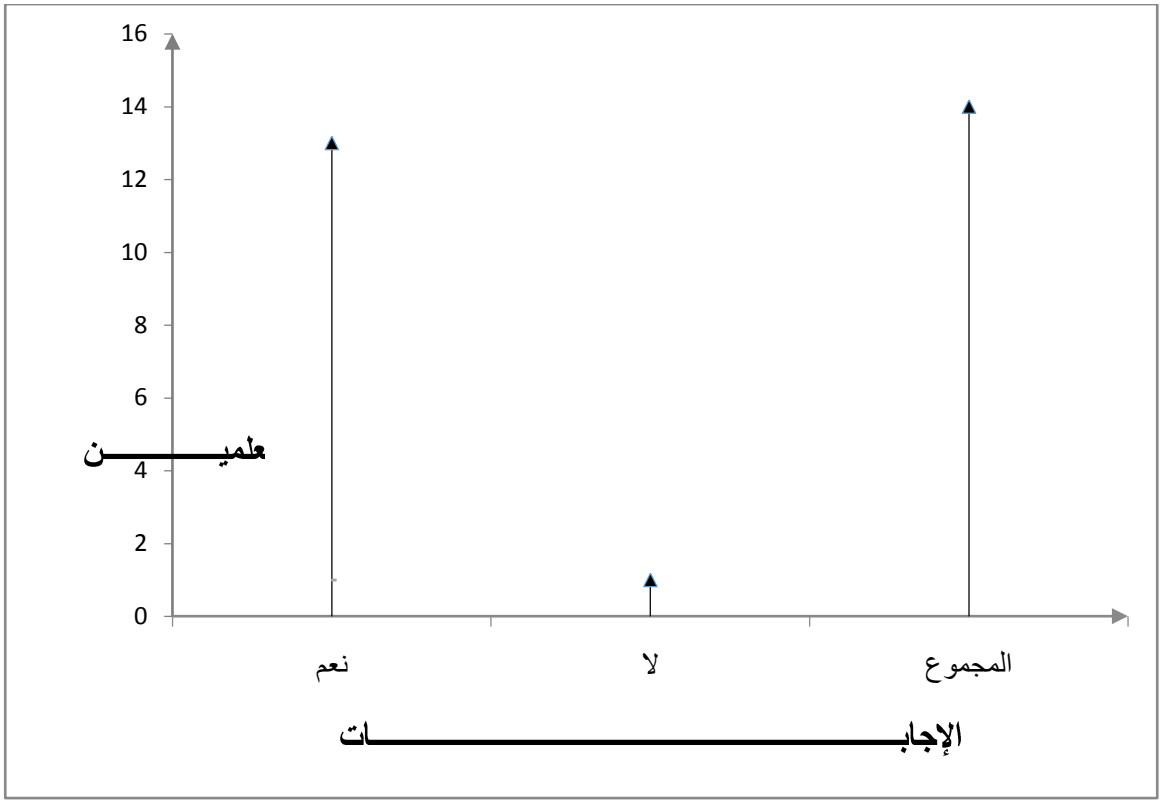
أعمدة توضّح على ماذا يعتمد التقويم في منهاج السنة الرابعة ابتدائي.

السّؤال2: هل يمكن من خلال التّقويم معرفة قدرة التّلاميذ على التّواصل؟ وضّح ذلك.

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	13	%92.85
لا	1	%07.1
المجموع	14	%100

جدول رقم (28): يوضّح معرفة مدى قدرة التّلاميذ على التّواصل من خلال التّقويم.

من خلال تفحّص النّتائج المبيّنة في الجدول، نلاحظ أنّ أفراد العيّنة قد صرّحوا بأنّه من التّقويم يمكن معرفة قدرة التّلاميذ على التّواصل، وقد بلغت نسبتهم 92.85%، في حين الّذين فنّدوا بأن يكون للتّقويم دور في معرفة القدرة على التّواصل، وهم نسبة 7.1%، حيث يلجأ المعلّم إلى تقويم التّلاميذ من خلال استثارتهم بطرح الأسئلة فيتفاعلون بالإجابة شفاهة وهذا ما يجعل قدرتهم على التّواصل تقوى، حيث أنّ الإجابة عن طريق المساءلة الشّفويّة تدعّم القدرة على التّواصل، وكذلك مشاركة التّلميذ في حصص اللّغة العربيّة والتّعبير الشّفويّ.



أعمدة توضح مدى قدرة التّلاميذ على التّواصل من خلال التّقويم.

السّؤال3: ما هي أنواع التّقويم الّتي يعتمد عليها في اكتشاف قدرة التّلميذ التّواصلية؟

أجاب معظم أفراد العيّنة من خلال هذه السّؤال المفتوح، على أنّ أنواع التّقويم الّتي يعتمد عليها مهمّة في اكتشاف الكفاءة التّواصلية، وهي الّتي يسعى المعلّم من خلالها معرفة مدى تذكّر التّلميذ لما اكتسبه وهذا من خلال مشاركته في القسم وعادة ما يكون شفاهة، إذ ترافق العمليّة التّقويميّة المتعلّم أثناء تعلّمه وحتّى نهايته، وذلك عن طريق استثمار المكتسبات، وكما يعتمد في تقويم التّلاميذ على الاختبارات بنوعيها الشفويّة والكتابيّة.

السّؤال4: ما هي الوسائل الّتي تعتمدها في التّقويم والّتي تساعد على تحقيق القدرة على التّواصل لدى التّلاميذ؟

من خلال نص السّؤال المفتوح نستنتج أنّ من بين الوسائل الّتي تعتمدها في التّقويم والّتي تساعد على تحقيق القدرة على التّواصل، طرح أسئلة شفويّة والتي يجيب عليه التّلاميذ، السّبورة واللّوحة والكتاب المدرسيّ وهو من أهمّ الوسائل على الإطلاق، وكذا تعدّ الواجبات المنزليّة وسيلة مهمّة في تقويم التّلاميذ، لأن هناك متّسع من الوقت ليفكّر التّلميذ ويحلّها بشكل صحيح، ونظرا لأنّ التّلاميذ يقعون في الكثير من الأخطاء يلجأ المعلّم إلى المعالجة، وتصويب الأخطاء في جميع أنشطة اللّغة العربيّة، حيث أنّه من خلال التّواصل، يمكن معرفة اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، مثال: تطبيقات على الدّروس في كرّاس القسم مثلا، أو على الألواح لاختبار مستوى الفهم لدى المتعلّمين.

- ✓ «وفي نهاية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، يتوقّع أن يكون المتعلّم قادرا على:
- ✓ القراءة المسترسلة الّتي يبرز فيها مهاراته بانسجام.
- ✓ تلخيص ما يقرأه، وتحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكوّنات الأساسية للنّص وتقديمها تقديما منظّما.
- ✓ توظيف التّراكيب المفيدة، والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتّعبير عن مشاعره، مواقفه من خلال الأفعال الّتي يعتمدها لإيصال ما يريده.

- ✓ فهم التّعليمات واستقرائها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.
- ✓ التّعرّف على وظيفة القواعد اللّغوية النّحوية، الصّرفية، الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها.»[1]

حيث أنّ تمكّن التّلميذ من فهم وهضم كلّ ما يقدّم له من معلومات في السّنة الرّابعة واكتسابه لمهارات مختلفة من قدرته على القراءة بطريقة سهلة والتّعبير عمّا بطلاقة وحسن انتقائه للكلمات المناسبة واستعمالها في جمل مفيدة مركّبة جيّدا كلّ هذا يخوّله للانتقال إلى السّنة الموالية (السّنة الخامسة ابتدائي).

رابعا: توصيات:

1- ضرورة زيادة الحجم السّاعي لنشاط التّعبير الشّفهي حتّى يتمكّن المتعلّممن:

- ✓ تنمية قدراته الفكريّة والتّواصليّة.
- ✓ التّعبير بطلاقة عن نفسه ومايريده.

2- التّخفيف من كثافة المنهاج لأنّ الحجم السّاعي لايكفي لممارسة كلّ الأنشطة وإعطائها حقّها من الدّراسة.

3- التّنويع في طريقة تقديم الدّروس وذلك للفروقات الفرديّة بين التّلاميذ.

(1) مديريّة التّعليم الأساسي، اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، ص13.

4- ضرورة جعل كلّ من المعلّم والمتعلّم محورين أساسيّين في العمليّة التّعليميّة دون إلقاء المسؤوليّة على أحدهما دون الآخر.

5- تقديم التّحفيزات بغية كسر حاجز الخجل أو الخوف الّذي يقف عائق أمام تنمية قدرات التّلاميذ التّواصليّة.

6- عدم إحباط التّلاميذ عندما يخطؤون لأنّ هذا يحطّم النّفسيّة ويجعلهم ينفرون من المشاركة في الحصّة ممّا يضعف القدرة على التّواصل لديهم.

الخاتمة

بعد هذه الدّراسة التّحليلية، لدور المنهاج التّربويّ في تحقيق الكفاءة التّواصليّة لتلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي، استنجت ما يلي:

1. هناك علاقة وطيدة بين المنهاج التّربويّ والكتاب المدرسي، بالرّغم من أنّ الأوّل موجّه للمعلّم والثّاني موجّه للمتعلّم، فكلاهما يمثّلان العنصران الأساسيّان في العمليّة التّعليميّة.

2. للمقارنة النّصّية دور كبير في تنمية الرّصيد اللّغوي، وبالتّالي تساعد على الكفاءة التواصلية.

3. الحوار بين المعلّم والمتعلّم، من أهمّ العوامل الّتي تعمل على تقويّة الكفاءة التواصلية لدى المتعلّم.

4. للطّرائق النّشطة (حل المشكلات، العصف الذّهني، المشروع، التّعل ي التّعاوني، دور في زيادة دافعية المتعلّم في استقبال المعلومات وتبادلها مع المعلّم من جهة، والمتعلّمين فيما بينهم من جهة أخرى.

5. أنّ المنهاج جدّ كثيف مقارنة مع مستوى المتعلّم، على الرّغم من أنّه خضع لعمليّة التّخفيف لكن لا يزال يحتاج إلى تخفيف إصلاحات أخرى.

6. للطّرائق الحديثة الّتي يتبنّاها المعلّمون في تقديم دروسهم،شقّان شق إيجابي وآخر سلبي، أمّا الأوّل يسهم في تنمية روح التّعاون والتّضامن في نفوس المتعلّمين، أمّا الثّاني يسهم في إثارة الفوضى في القسم والشّغب بين التّلاميذ.

7. الاعتماد على مجموعة من الأنشطة لإكساب المتعلّم مفردات جديدة يستطيع من خلالها التّعبير بطلاقة(التّعبير الشّفهي، المطالعة، القراءة والمحفوظات).

8. في السّنة الرّابعة يعدّ المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، بحيث هو العنصر الفعّال، في حين يكتفي المعلّم بدور المراقب والمصوّب لأعمال تلاميذه، ودور المعلّم في العمليّة التّعليميّة سوى التّوجيه والإرشاد.

9. نجد أنّ كل من الكتاب والمنهاج يعتمد على التّدريس بالمقاربة بالكفاءات.

10. للمنهاج دور كبير في ترسيخ مجموعة من القيّم التّربويّة والأخلاقيّة في التّلاميذ وذلك من خلال النّصوص المقرّرة الّتي تحوي عبرا وقيّما مختلفة.

11. الأسلوب الّذي ينتهجه المعلّم يزيد من فعاليّة التّلميذ أثناء تطبيق مختلف الأنشطة، خاصّة التّعبير الشّفهي.

قائمة المصادر والمراجع

أوّلا:القرآن الكريم برواية ورش.

المعاجم:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، مادّة (ن.ه.ج)، المكتبة الإسلامية للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، اسطنبول، تركيا، 1392ه، 1972م، ج1.

2. ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين ابن مكرم: لسان العرب، مادّة (ن.ه.ج)، دار صادر، ط6، بيروت، لبنان، 1417ه، 1997م، ج2.

3. ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمّد ابن مكرم: لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلميّة، ط2، بيروت، لبنان، 2003م.

4. ابن منظور أبو الفضل جمال الدّين محمّد ابن مكرم: لسان العرب، مادّة (ك.ف.أ)، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، (د.ط)، القاهرة، مصر، (د.س)، ج44.

5. أبي الحسين أحمد بن فارس زكريا: معجم مقاييس اللّغة، مادة (ن.ه.ج) تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د.ط)، بيروت، لبنان، 395ه، ج5.

6. أبي القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزّمخشري: أساس البلاغة، تحقيق محمّد باسل عيون السّود، دار الكاتب العالميّة، ط1، بيروت، لبنان، 1998، ج2.

7. ليلى مليحة فياض: معجم الطّلاب (فرنسي، عربي)، دار الكتب العلميّة، ط 5، بيروت، لبنان، 1424ه، 2004م.

8. محمّد السّيد علي: موسوعة المصطلحات التّربويّة، دار الميسرة، ط 1، عمّان، الأردن، 1432ه، 2011م.

9. محمّد بن أبي بكر بن عبد الرّازي: مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، (د.ط)، بيروت، لبنان، 1989م.

الكتب:

1. أحمد إبراهيم صومان: اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها الطّلبة المرحلة الأساسيّة الأولى، دار كنوز المعرفة العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 1435ه، 2014م.

2. أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليميّة اللّغات-، ديوان المطبوعات الجامعيّة، (د.ط)، جامعة وهران، بن عكنون، الجزائر، (د.ت).

3. أحمد خطيب، نبيل حسين: مهارات الكتابة والتّعبير، دار الكنوز المعرفيّة العلميّة للنشّر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1432ه، 2012.

4. أحمد هومن: اللّسانيات النّشأة والتّطور، ديوان المطبوعات الجامعيّة، (د.ط)، بن عكنون، الجزائر، 2002.

5. إسماعيل أبو الضّبعات: المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر ناشرون وموزّعون، ط1، عمّان، الأردن، 1428ه، 2007م.

6. أكرم صالح محمود خوالدة: التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأمّلي، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 1433ه، 2012م.

7. بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، اربد، الأردن، 1427ه، 2007م.

8. بشير إبرير، الشّريف بوش حدان وآخرون: مفاهيم التّعليميّة بين التّراث والدّراسات اللّسانيّة الحديثة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، مختبر اللّسانيّات واللّغة العربيّة، جامعة باجي مختار، عنّابه، 2009م.

9. توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحلية: المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط 1، عمّان، الأردن، 1420ه، 2000م.

10. حاجي فريد: بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات، دار الخلدونيّة، (د.ط)، الجزائر، 2005م.

11. عبد الحافظ سلامة: الوسائل التّعليميّة والمنهج، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1420ه، 2000م.

12. حامد عبد السّلام زهران وزملاؤه: المفاهيم اللّغويّة عند الأطفال، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط1، عمّان، الأردن، 1428ه، 2007.

13. حلمي أحمد الوكيل، محمّد أمين مفتي: المناهج، المفهوم، العناصر، الأسس، التّنظيمات، التّطوير، مكتبة الإنجلو المصريّة، (د.ط)، القاهرة، مصر، 2004م.

14. حنان عبد الحميد العنّاني: تخطيط برامج تربيّة الطّفل وتطويرها، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1420ه، 1999م.

15. خير الدّين هني: مقاربة التّدريس بالكفاءات، مطبعة ع ين، ط 1، د ب، 2005م.

16. رابح بومعزة: تيسير تعليميّة النّحو (رؤية في أساليب تطوير العمليّة التّعليميّة من منظور النّظريّة اللّغويّة)، عالم الكتب للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط 1، القاهرة، مصر، 1430ه، 2009م.

17. رّحمان الهاشمي وفائزة محمّد فخري العزّاوي: دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، مؤسسة الورّاق للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 2006م.

18. رحيم يونس كرو العزّاوي: المناهج وطرق تدريسها دار دجلة، ط1، عمّان، الأردن، 2009م.

19. رفراف عبد الخالق وأمل ودياب: طرائق النّشاط في التّعليم والتّنوير التّربويّ، دار النّهضة العربيّة، ط1، بيروت، لبنان، 2007م.

20. زهدي محمّد عيد: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1432ه، 2011م.

21. زهراء الحسيني: الطّفل والأدب العربي الحديث، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، 1422ه، 2001م.

22. سعدون محمّد السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2005م.

23. سميح أبو مغلي: مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزعّون، ط1، عمّان، الأردن، 1431ه، 2010م.

24. شريفة غطّاس: ريّاض النّصوص كتابي في اللّغة العربيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (د.ط)، الجزائر، 2015م، 2016م.

25. صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، (د.ط)، بوزريعة، الجزائر.

26. صالح هندي وآخرون: تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط3، عمّان، الأردن، 1419ه، 1999م.

27. صباح حسن النّربيدي: مناهج المواد الاجتماعيّة وطرائق تدريسها، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1437ه، 2010م.

28. طه علي حسين الدّليمي: تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التّقليديّة والاستراتيجيات التّجديديّة، عالم الكتب الحديث، ط 1، اربد، الأردن، 1430ه، 2009م.

29. عادل أبو العز سلامة: تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2008م.

30. عادل أبو العز سلامة، سمير عبد سالم الخريسات: طرائق التّدريس العامّة معالجة تطبيقيّة معاصرة، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمّان، الأردن، 2000م.

31. عامر إبراهيم علوان، منير فخري صالح وآخرون: الكفايات وتقنيات التّدريس، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2011م.

32. العربي اسليماني: التّواصل التّربويّ مدخل لجودة التّربيّة والتّعليم، ماهي للنّشر والتّوزيع، (د.ط)، (د.ت)، 2014م.

33. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الشّواف للنّشر والتّوزيع، (د.ط)، القاهرة، مصر، 1991م.

34. علي سامي الحلاّق: المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، (د.ط)، طرابلس، لبنان، 2010م.

35. عبد الله علي مصطفى: مهارات اللّغة العربيّة، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، ط3، عمّان، الأردن، 1430ه، 2010م.

36. محسن علي عطيّة تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفايات الأدائيّة، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1427ه، 2007م.

37. محمّد الصّالح الحثروبي: الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى، (د.ط)، عين مليلة، الجزائر، 2012م.

38. محمّد الصّالح الحثروبي: المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، (د.ط)، عين ميلة، الجزائر، 2002م.

39. محمّد حسن حمادات: المناهج التّربويّة نظرياتها مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها تقويمها، دار الحامد للنّشر والتوزيّع، ط1، عمّان، الأردن، 2009م.

40. محمّد عبد الرّحيم عدس: المعلّم الفاعل والتّدريس الفعّال، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 1417ه، 1996م.

41. محمّد محمود الخوالدة: أسس بناء المناهج التّربويّة وتصميم الكتاب التّعليمي، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط2، عمّان، الأردن، 2007م.

42. محمّد محمود عبد الله: أساسيات التّدريس، طرائق استراتيجيّات مفاهيم تربويّة، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2013م.

43. محمد خان: منهجية البحث العلمي، منشورات مخبر أبحاث ي اللغة والأدب الجزائري، ط1، بسكرة، 2011م.

44. محمّد نجيب مصطفى عطيو: المناهج الدّراسيّة النظّريّة والتّطبيق، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2013م.

45. مديريّة التّعليم الأساسي اللّجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة، جوان 2011م.

46. مفتاح بن عروس وآخرون: دليل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (د.ط)، الجزائر، 2012م.

47. عبد المنعم أحمد بدران: مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللّغويّة، دار العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، ط1، القاهرة، مصر، 2008.

48. ناصر أحمد الخوالدة، يحي إسماعيل عيد، المناهج أسسها ومداخلها الفكريّة وتصميمها ومبادئ بناءها ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزّعون، ط 1، عمّان، الأردن، 2011م.

49. وزارة التّربيّة الوطنيّة: الوثيقة المرافقة لمناهج السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، (د.ط)، الجزائر، 2003م.

50. وليد أحمد جابر: طرق التّدريس العامّة، تخطيطها وتطبيقاتها التّربويّة، دار الفكر ناشرون وموزّعون، ط2، عمّان، الأردن، 1425ه، 2005م.

51. ينظر: إيناس عمر، محمّد أبو ختلة: نظريّات المناهج التّربويّة، دار الصّفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، عمّان، الأردن، 2005م.

المذكّرات:

1. طارق بريم: تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي– دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا– مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الآداب واللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2015، 2016م.

2. عبابة فاطمة: تعليمية اللغة العربية في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية _ كتاب السنة الأولى عينة–مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، فرع الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2010–2011م.

3. عيّاش أيوب: تطوير المناهج التّربويّة وعلاقتها بدافعيّة الميول لممارسة الأنشطة البدنيّة والرّياضيّة، لدى تلاميذ الطّور الثّالث من التّعليم الثّانوي، دراسة ميدانيّة بثانويات الجزائر العاصمة، مذكّرة ماجستير في منهجيّة

ونظريّة التّربيّة البدنيّة والرّياضيّة، معهد التّربيّة البدنيّة والرّياضيّة، سيّد عبد الله، جامعة الجزائر، 2009م، 2008م.

4. عبد الغني زمالي: صعوبة تبليغ محتوى نشاط القراءة السنة الثالثة الابتدائية– دراسة تحليلية نقدية على ضوء التدريس بالأهداف– مذكرة ماجستير في علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009، 2010م.

5. فتيحة حايد: المحتوى اللغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة متوسّط، دراسة تحليليّة نقديّة، مذّكرة ماجستير، باتنة، الجزائر، 2011م، 2012م.

6. فاطمة زايدي:تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي– أنموذجا– مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2008م.

الملتقيات:

1. دبلة عبد العالي وآخرون: المناهج التّربويّة العربيّة بين متطلّبات التّطوير ومطالبات التّغيير، الملتقى الدّولي حول العولمة والنّظام التّربويّ في الجزائر وباقي الدّول العربيّة، دفاتر مخبر المسألة التّربويّة في الجزائر في ظل التّحديّات الرّاهنة، جامعة محمّد خيضر، بسكرة.

2. السّعيد بوعبد الله: أعمال الملتقى الوطني حول الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للسّندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة –في ضوء مقاربة الكفاءات– ج1، قسم اللّغة العربيّة وآدابها كليّة الآداب واللّغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2014م.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعلـــيم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية
الرقم:01/30 م.ش.ل.أ.ع/2017

إلى السيد المحترم:
مدير ابتدائية خريص فرحات
أورلال-بسكرة.

إفـــــــادة

الرجاء منكم السماح للطالبة: **أسماء لعرابة**، طالبة بالسنة الثانية ماستر، تخصص لسانيات تعليمية، بقسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، بالحضور إلى مؤسستكم لإجراء تربص ميداني، من شأنه أن يفيدها في تحصيل تجربتها البيداغوجية وإنجاز مذكرة التخرج الموسومة بـــ:" **أثر المنهج التربوي الجديد في أداء الملكة التواصلية- السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا-**." للسنة الجامعية: 2016-2017.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

بسكرة:16/01/2017
مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي
مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي
الدكتور: جوهري حمدي منصور

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كليّة الآداب واللّغات

قسم الآداب واللّغة العربيّة

دور المنهاج التّربوي في تحقيق الكفاءة التّواصلية لتلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي

استمارة موجهة لمعلّمي السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي

الرّجاء منكم أيّها الأساتذة الأفاضل الإجابة بكل دقّة ووضوح خدمة للبحث العلمي وتقبّلوا منّي جزيل الشّكر والعرفان.

العام الجامعي: 2016-2017

أوّلا: محور المعلومات الشّخصية:

1 -الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 -المستوى العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ خريجي معاهد متخصصة ☐

3 -الأقدمية:

.....

.....

.....

4 -ماهي مدّة تدريسك للسّنة الرّابعة ابتدائي سنة ☐ سنتين ☐ أكثر ☐

ثانيا: محور المنهاج:

1 -من خلال الدّروس المبرمجة في رأيك هل المنهاج يسعى إلى غرس قيّم تربويّة في المتعلّم أم أنّ المنهاج غايته تعليميّة بحته؟

غرس قيّم تربويّة ☐ غاية تعليميّة ☐

2 -هل يتوافق الحجم السّاعي مع محتوى المنهاج التّربويّ؟ نعم ☐ لا ☐

3 -هل لعملية التّخفيف الّتي مسّت المنهاج سلبيات أو إيجابيات؟ وفيما تتمثّل؟

سلبيات ☐ إيجابيات ☐

.....

.....

.....

4 -وهل تعود عملية التّخفيف بالفائدة على التّلميذ ☐ على المعلّم ☐ كليهما ☐

ثالثا: محور الكفاءات:

1 ماهي أهم الكفاءات الواجب تحقيقها في السّنة الرّابعة؟

.....

.....

.....

.....

2 -في اعتقادك هل الكفاءات الختامية لأنشطة اللّغة العربيّة تساعد على تكوين القدرة على التّواصل لدى تلميذ السّنة الرّابعة؟ نعم ☐ لا ☐

3 ما أهم الوسائل المساعدة على تحقيق القدرة على التّواصل لدى تلميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؟

-تحقيق الكفاءة الختاميّة لنشاط التّعبير الشّفوي والكتابي☐

-التّمكّن من قواعد اللّغة العربيّة ☐

-تكملة المقرّر دون تحقيق الكفاءات ☐

4 -هل الكفاءات الّتي يهدف المنهاج للوصول إليها قابلة للتّحقيق؟

نعم ☐ لا☐

رابعا: محور المحتوى:

1 هل يتوافق محتوى الكتاب مع المنهاج؟ إذا كانت الإجابة بلا وضح ذلك

نعم ☐ لا☐

.....

.....

.....

2 -هل محتوى الكتاب المدرسي يحقّق القدرة على التّواصل للتّلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

3 -هل الأنشطة والتّمارين المبرمجة في منهاج اللّغة العربيّة تناسب تلاميذ مستوى السّنة الرّابعة ابتدائي؟ نعم☐لا ☐

4 -هل لغة الكتاب مناسبة لتلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي؟ نعم ☐ لا ☐

خامسا: محور الطّريقة:

1 -هل تحترم الطّريقة المخطّط لها في المنهاج؟ نعم ☐ لا ☐

2 -هل لطرائق التّدريس الّتي يدعو المنهاج لها دور في تحقيق القدرة على التّواصل للتّلميذ؟ نعم ☐لا ☐

3 -هل تعتقد أنّ المقاربة النّصية لها دور في تكوين القدرة على التّواصل؟

نعم ☐ لا ☐

4 -اذكر أهم الطّرائق الّتي تساعد في تكوين القدرة على التّواصل لدى التّلميذ

.....

.....

.....

.....

سادسا: محور التّقويم:

1 هل التّقويم في منهاج السّنة الرّابعة ابتدائي يعتمد على تقويم؟

-الكفاءات ☐

-المعارف ☐

-المكتسبات☐

2 -هل يمكن من خلال التّقويم معرفة مدى قدرة التّلاميذ على التّواصل؟ وضح ذلك نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

.....

3 ماهي أنواع التّقويم الّتي يعتمد عليها في اكتشاف مدى قدرة التّلميذ التّواصليّة

.....

.....

.....

.....

4 ما هي الوسائل الّتي تعتمدها في التّقويم والّتي تساعد على تحقيق القدرة على التّواصل لدى التلاميذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

فهرس

المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ
مدخل تحديد المصطلحات والمفاهيم	
تمهيد	6
أولا :تعريف المنهاج	6
أ-لغويا	6
ب-اصطلاحيا	7
ثانيا:تعريف المنهج	8
أ-اصطلاحا	8
ثالثا:الفرق بين المنهاج والمنهج	9
رابعا:مفهوم المنهاج التربوي	10
1-تعريف المنهاج التربوي	10
2-الوسائل المساعدة للمنهاج	10
3-أسس بناء المنهاج التربوي	12
الأساس النفسي	12
الأساس الاجتماعي	13
الأساس المعرفي	13
الأساس الفلسفي	14
4-عناصر المنهاج	15

5-خصائص المنهاج	17
خامسا:مفهوم الكفاءة	18
1-تعريفها	18
2-مستويات الكفاءة	20
3-خصائص الكفاءة	21
5-أنواع الكفاءة	22
سادسا: مميزات الطور الثاني	24
سابعا: خصائص التلميذ من(9-12) سنة	25
الفصل الأول أثر عناصر المنهاج في تحقيق الكفاءة التواصلية	
أولا: الكفاءات	29
تمهيد	29
أ-القراءة والمطالعة	30
ب-التعبير الشفهي والتواصل	32
ج-التعبير الكتابي	35
ثانيا: المحتوى	37
تمهيد	37
1-من حيث الشكل	37
من حيث المضمون	39

1-تعريف الطريقة	52
2-أنواع الطرائق النشطة	54
3-دور الطرائق النشطة في تحقيق القدرة على التواصل	56
4-بيداغوجيا المشروع وأهميتها في تحقيق القدرة على التواصل	56
5-المقاربة النصية في تحقيق القدلرة على التواصل	58
1-النشاط قراءة	61
2-النشاط تعبير شفوي وتواصل	64
3-النشاط قواعد نحوية	66
4- النشاط قواعد صرفية+ إملاء	70
5-النشاط المطالعة الموجهة	72
6-النشاط تعبير كتابي	74
7-محفوظات	76
8-الوسائل التعليمية	76
خامسا:التقويم	78
تمهيد	78
أولا:تعريف التقويم	79
ثانيا أنواع التقويم	80
الفصل الثاني:الكفاءات في المرحلة الابتدائية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي	
أ-استمارة الاستبيان	87

د-عينة الدراسة	88
أولا : مجالات البحث	88
1-المجال المكاني	88
2-المجال الزماني	88
ثانيا: الأدوات المستعملة في البحث	88
1-أسئلة مغلقة	89
2-أسئلة نصف مفتوحة	89
3-أسئلة مفتوحة	89
4-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	89
1-النسبة المئوية	89
2-الدائرة النسبية	90
5-الصعوبات	90
عرض ومناقشة الاستبيان الموجه للأساتذة	91
أولا : محور المعلومات	91
ثانيا: محور المنهاج	98
ثالثا: محور الكفاءات	104
رابعا: محور المحتوى	111
خامسا : محور الطريقة	117
سادسا :محور التقويم	122

الخاتمة	130
قائمة المصادر والمراجع	133
الملاحق	145
فهرس المحتويات	152

ملخّص اللّغة العربيّة:

عملت المنظومة التّربويّة على وضع المناهج التّعليميّة، وذلك لتسهيل مهمّة المعلّم في تبليغ مجموعة من الخبرات ونقلها إلى المتعلّمين وذلك وفقاً للأهداف المسّطرة في المنهاج التّربويّ في تحقيق الكفاءة التّواصليّة لتلميذ سنة رابعة ابتدائي، يجدر بي الغوص في تحليل المنهاج التّربويّ، إذ تضمّن بحثي على مدخل تمحور حول فك الغموض الّذي يكتنف بعض المفاهيم المتعلّقة بموضوع بحثي. أمّا الفصل الأول أبرزت فيه عناصر المنهاج من –كفاءات، محتوى، وطريقة وتقويم–ودورهم في تحقيق القدرة على التّواصل، بينما الفصل الثّاني كان عبارة عن استبيان موجّه للأساتذة قمت بتحليله وعليه استنتجت بأنّ اللغّة العربيّة لغة تحتاج إلى الكثير من التّخطيط حتّى يتمكّن المتعلّم من تحصيله.

Abstract

The eduational system has worked to develop educational curriculum to faciliate the th teachers a task in communicating a range of exprience and transfer them to learners. In accordance withe the set of objectives in the curriculum and transfer them to learners. In accordance withe the set of objectives in the curriculum and through of my studies to achieve communication competencies of the students fourth year primary school, it’s worthy to drive in analysis of the educational currculum. My research included an approach focused on deciphering the ambiguity surrounding some of the concepts related to the subject of the research the first chapter high lighted the elements of the curriculum competencies and content, and evaluate their rol in achieving the ability to communicate, while the second chapter was a questionnaire directed to teachers.

Finaly,i analyzed it and I have concluded that arabic is langage needs a lot of planining so that learners can acquire it very well.