الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة و الأدب العربي

منهجيّة تعليم اللّغة العربية في المدرسة الابتدائيّة

السنة الأولى ـ أنموذجًا ـ الجيل الثاني

مذكرة مقدمة لنيل شهادة اللّيسانس

تخصص لسانيات عامّة

من إعداد الطالتين:

- خولة رزيق
- زينب جديات.

تحت إشراف:

عبلة بن محفوظ

السنة الجامعية: 2017 ـ 2018

شكر وتقدير

الحمد لله الّذي أنار لنا درب العلم والمعرفة، وأعاننا على أداء هذا العمل و إنجازه

نتوجّه بجزيل الشكر والامتنان إلى كلّ من ساعدنا من قريب أو بعيد على إنجاز هذا العمل، وفي تذليل ما واجهناه من صعوبات ونخص بالذّكر الأستاذة المشرفة " عبلة بن محفوظ " الّتي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيّمة، الّتي كانت عونًا لنا في إتمام هذا البحث

ودائمًا هي سطور الشكر والثناء تكون في غاية الصعوبة عند الصياغة ربّما لأنّها تشعرنا دومًا بقصورها وعدم إيفائها حقّ من نهديه هذه الأسطر، فنتمنّى أن نكون قد وفيناك حقك.

مقدّمة

بسم الله الّذي خلق الإنسان علّمـه البيان، و وهبه التمـييز والحكمـة علـى سائـر مخلوقاته بالعقل، وأصلّي وأسلم على خير البرية محمّد بن عبد الله، أمّا بعد:

إنّ التأمّل فـي المـسار التعـليمـيّ والتحوّلات الّتـي مسّته مـن الجوانب المـنهجيّة والبيداغوجيّة، يحيلنا إلى مراقبة ودراسة هذه التحوّلات بكلّ خصوصياتها ومكوّناتها. فالتعليم في الجزائر اليوم بات يعرف عدّة تغييرات مسّته من جوانب كثيرة كتلك التغييرات الّتي مسّت المنهاج في الجيل الثاني، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التعليم بغية الوصول بالمتعلّم إلى التحكّم في تعليمه وتحصيله للمعلومات، فتعليم اللّغة العربيّة(بوصفها موضوع دراستنا) في حاجة كبيرة إلى تفعيله تربويًا.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على ما قدّمته الدراسات الأخرى من إسهامات جليلة وعظيمة في خدمة العمليّة التعليميّة، وقبل الولوج في هذا البحث لابدّ علينا من الإشارة إلى الأسباب الّتي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع؛ دافع شخصي وهو رغبتنا في توسيع دائرة هذا البحث وتعميقه، أمّا الدافع الموضوعي فمن أجل الكشف عن مدى نجاعة الإصلاحات التربوية الّتي مسّت تعليم اللّغة العربية في المدرسة الابتدائية.

ولا يخفى على أحد اليوم مستوى اللّغة العربيّة الّذي نراه يتدنى شيئًا فشيئًا في مدارسنا بالرغم من كونها لغة تدرّس في الطور الأوّل بشكل يتّسم بالأولوية على باقي المواد الّتي تُدرّس، من أجل ذلك لابد من البحث والتمحيص في جذور هذه المشكلة ومحاولة معالجة هذا الإهمال الّذي يمسّ لغتنا خاصّة في مدارسنا الابتدائية في ضوء التربية الحديثة.

أمّا الإشكالية الّتي يسعى هذا البحث للإجابة عنها هي: ما مدى التطوّر الّذي حققته تعليمية اللّغة العربيّة في ظلّ الإصلاحات التربوية الجديدة؟ وهل نستطيع أن نقول إنّ المناهج والطرائق الّتي وضعتها الجهات الوصية وطبقت في المدرسة الجزائرية في تعليم اللّغة العربيّة حقّقت الغاية المرجوّة منها؟ وهل يسعنا القول أنّ تعليم اللّغة العربيّة قد وجد طريقة الصحيح، أو على الأقلّ هي في طريقها إلى ذلك؟

وفيما يخص المنهج المتّبع، فلقد تطلّب هذا البحث استخدام المنهج الوصفي ومن خلاله سعينا للوصول إلى إجابات للأسئلة المطروحة بناءً على موضوع البحث.

ولا ننسى الحديث عن الصعوبات الّتي واجهتنا عند قيامنا بالبحث من ضيق للوقت وصعوبة العثور على المراجع والمصادر(خاصة في مكتبة الجامعة) لأنّ موضوعنا متعدّد المداخل والمضامين إلّا أنّنا حاولنا الاقتصار على أهمها فقط.

وقد تناولنا هذا البحث بناءً على خطة متكاملة اللّبنات هي كالآتي:

■ **مقدمة:** أشرنا فيها ومهدنا للموضوع وأهميّته، وتطرّقنا إلى أسباب اختيار الموضوع والإشكالية المطروحة الّتي يسعى البحث للإجابة عنها وبيّنا طبيعة المنهج المتبع.

وأردفنا ذلك بثلاثة فصول هي كالآتي:

■ **الفصل الأوّل:** تحت عنوان: تأصيل المفاهيم ، ومن خلاله تناولنا أهمّ المصطلحات والمفاهيم القاعديّة لموضوع الدراسة: المنهج والمنهجيّة، التعلّم والتعليم.

■ **الفصل الثاني:** والمعنون بـ: تدريس اللّغة العربيّة والمقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني وخصصناه للحديث عن: طرائق التدريس وتدريس اللّغة العربيّة، والمقاربة بالكفاءات الّتي جاءت في المنظومة التربوية الحديثة، وتطرّقنا إلى معلّم المرحلة الابتدائية وأهم صفاته ومهاراته.

■ **الفصل الثالث:** وهو يمثّل الجانب التطبيقي للدراسة، والّذي قدّمنا فيه مجموعة من الاستبيانات تثمّن العمل وتقف عند النتائج المستخلصة من الدّراسة الميدانيّة المخصصة لاستجواب بعض المعلّمين.

ثمّ أنهينا هذا البحث بخاتمة ذكرنا مجموعة من العناصر والنتائج الّتي توصلنا إليها بعون الله وتوفيقه، م.ع تقديم بعض المقترحات لمعالجة النقائص الّتي تعيق العمليّة

التعليميّة في المدرسة الجزائريّة.

وفـي الأخير نشير إلـى أنّ بحثنا هـو ثمـرة لجهـود ودراسات كـثيرة تناولت هذا الموضوع، أمّا دورنا أنّنا فتحنا الباب على إشكاليات جديدة تضاف لتلك كانت من قبل حول هذا الموضوع.

الجانب النظري

الفصل الاول

تأصيل المفاهيم

الفصل الأوّل: تأصيل المفاهيم

1. المنهج والمنهجيّة

1.1 المنهج

1.1.1 المنهج لغة: وردت كلمة منهاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا ﴾ [سورة المائدة الآية 48]؛ وتعني كلمة منهاج في الآية الكريمة الطريق الواضح لمعرفة دين الله.

ويعرّفه ابن كثير بأنّه: " الطريق الواضح السّهل ".[1]

أمّا في القاموس المحيط: « النهج: الطريق الواضح. كالنهج والمنهاج...وأنهج: وضح وأوضح. ونهج كمنع: وضح و أوضح: والطريق: سلكه. واستنهج الطريق: صار نهجًا كأنهج، وفلان سبيل فلان سلك مسلكه ».[2] وتتّفق هنا التّعاريف المذكورة على أنّ كلمة "نهج" أو "منهج" أو "منهاج" تعني وتدّل على الطريق الواضح البيّن إذن فهي تعني أيضا: الأنشطة التعليمية الّتي يصل بها المتعلّم إلى تحقيق الأهداف التعليميّة في مجال التّعليم والتربيّة.

---

[1] ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة للنشر، المملكة العربية السعودية، ط:2، 1999م. ج3، ص129.

[2] مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروز الآبادي الشيرازي، القاموس المحيط، ج1، ص209.

2.1.1 اصطلاحًا: يعرّف الدكتور "**مصطفى عمر التير**" المنهج على أنّه: « الطريق أو السّبيل للبحث الّذي يستند إلى عدد من المميّزات الرئيسة ؛ أهمها أنّ الظواهر ومكوّناتها والعلاقات بينها موجودة بشكل مستقل عن الفرد وآرائه واتجاهاته وتصوّراته وأنّ هذه الظواهر تخضع لقوانين ثابتة تتحكّم فيها وتوجّهها بانتظام، وأنّه بالإمكان التّوصل إلى معرفة خصائص هذه القواعد وأساليب تأدية وظائفها». [1]

وفي تعريف آخر « هو مجموعة الخبرات التربويّة الاجتماعيّة الثّقافية والرّياضيّة والفنيّة والعلميّة الّتي تخطّطها المدرسة وتهيّئها لطلبتها داخل المدرسة أو خارجها. ليقوموا بتعلّمها بهدف اكتسابهم أنماطًا من السّلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى».[2]

وعليه فإنّ المنهج هو كلّ نشاط أو دراسة أو خبرة يكتسبها المتعلّم، وكلّ ما يقوم به تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها. وذلك بهدف الإسهام في تحقيق النّمو المتكامل لشخصية المتعلّم بجميع جوانبها.

2.1 أمّا المنهجيّة (***Méthodologie***) فتعني:(***Métodos***) تعني الطريق إلى ... **و**(***Logos***) تعني دراسة أو علم.

---

[1] سلاطنية بلقاسم وحسان الجيلاني، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، الكتاب 2، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ص26.

[2] توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، ط:2، 2001م، ص20.

وموضوعها هو الدّراسة القبليّة للطرائق، وبصفة خاصة الطرائق العمليّة، وهي تحليل للطرائق العمليّة من حيث غاياتها ومبادئها وإجراءاتها وتقنيّاتها وهي كذلك مجموعة من الخطوات الو المراحل المنظّمة والمرتّبة في سلسلة محدّدة يقوم المدرّس بتنفيذها لكي يتمكّن من إنجاز الدّرس.[1]

إنّ المنهج أعطى للمعلّم فرصة لاستخدام طرق تدريسيّة و وسائل تعليميّة معيّنة كما أنّه يعمل على مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وتحقيق النّمو الشامل لهم. وغيّر من دور المتعلّم في العملية التّعليميّة فهو لم يعد سلبيا متلقيا للمعلومات فقط إنّما أصبح مشاركا ونشطا ومتفاعلا.

والمنهج نشاط إنسانيّ يحدث بين المعلّم والمتعلّم. وهو يتكوّن من أهداف توضع ومحتوى دراسي وخبرات تُدرّس للتلميذ عن طريق طرق التّدريس، ووسائل تعليميّة متعدّدة. وتعدّ هذه العناصر مترابطة في ما بينها، بحيث أنّها تؤلّف منظومة تربويّة متكاملة يؤثّر كلّ عنصر منها في الآخر.

2. التعلّم والتّعليم والتّدريس

1.2 التعلّم

1.1.2 لغة: « يقال علّمه الشيء تعليما فتعلّم، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية

[1] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، ص89.

ويقال أيضا تعلّم بمعنى أعلم».[1]

وجاء في المعجم التربوي: « تعلّم (***Apprentissage***) : العمليّة المكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، المدرسة، النوادي، وفي ميدان العمل أو ما يحدث من كلّ نشاط مشترك. ويقصد بالتّعلّم التغيير في السلوك الناتج عن تأثير الخبرة السابقة، أو هو تغيير دائم نسبيًا في معرفة أو سلوك أو شعور أو اتجاهات الفرد بسبب الخبرة، ومن أهم مبادئ التعلّم الإنساني مبدأ التعزيز».[2]

2.1.2 اصطلاحًا: " التّعلّم نتاج التّعليم وهو نشاط يبديه المتعلّم، في أثناء التّعلّم أو التّدريس بقصد اكتساب المعارف أو المهارات ويكون تحت إشراف المدرّس أو بدونه ويعرّف على أنّه مفهوم فرضي يستدلّ عليه من طريق نتائج عمليّة التّعلّم والأداء التحصيلي للمتعلّمين، أو أنّه مجموعة من التّغيّرات السّلوكيّة الّتي تظهر في سلوك المتعلّمين بعد مرورهم بخبرة معيّنة ويستدلّ عليها عن طريق أدائهم المعرفي أو النفسي...في ضوء الخبرات الّتي مروا بها ".[3]

---

[1] عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، 1980م، ص454.

[2] المعجم التربوي *Lexique Pédagogique*، ملحقة سعيدة الجهوية، فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي، وزارة التربية الوطنية المركز الوطني للوثائق التربوية.

[3] عمران جاسم الجبوري. د حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربية، ط: 1، 2013م، دار الرضوان للنشر والتوزيع مؤسسة دار صادق الثقافية. ص144.

وبذلك يمكن القول: أنّ عمليّة التعلّم متعلّقة بالمتعلّم نفسه، وهي ذات علاقة وطيدة بعمليّة التعليم من حيث أنّها نتيجة لها، أي عمليّة التعلّم هي نتيجة عمليّة التّعليم ومحصلة لها، ونحن نستدلّ على أنّ الفرد قد تعلّم بعد عملية التعليم من قدرته على القيام بأداء معيّن لم يكن يستطيع أداءه قبل عمليّة التعليم.

3.1.2 أنواع التعلّم:

أ) **التعلّم التنافسي:** « هو أحد أوجه التعلّم المتمركز حول المادة الدّراسية ويكون موقف التلميذ فيه سلبيّا، ويكون المعلّم المصدر الرئيسي للتعلّم ; حيث يقوم بإلقاء المعلومة على أسماع التّلاميذ، ويكون التقويم معياري المحك، وقد وجهت العديد من الانتقادات للتعلّم التنافسي نذكر منها:

* يعمل على إضعاف الدّافعية الجوهرية للفرد نحو التعاون.

* يشعر التّلميذ بأنّه مرفوض من قبل زملائه الّذين يتصارعون معه».[1]

ب) التعلّم الفردي: وفيه يعلّم الفرد نفسه بنفسه(فيتعلّم فيه الطّالب بشكل فردي ومستقل معظم وقت الدّرس، وهذا ما نجده مطبّقًا في الأشكال المختلفة للتعليم الفردي...ونظرًا لما تتطلّبه هذه الصّورة من أهميّة فصل الطلّاب عن بعضهم، بحيث يستقلّ كلّ طالب

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التّدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، ص58.

عن غيره أثناء التعلّم، فإنّه ينظّم مقاعد الطّلاب بحيث يستقلّ كلّ طالب عن غيره أثناء التعلّم).[1]

ويقوم التعلّم الفردي على عدّة مبادئ منها:

« ـ يتعلّم كلّ طالب مهام مختلفة عن الّتي يتعلّمها مع زملائه.

ـ يسير كلّ طالب حسب معدّل سرعته في التعلّم.

ـ كلّ طالب يسعى لتحقيق أهداف فردية خاصة به لا تتعلّق بالآخرين ».[2]

ج) التعلّم التّعاوني: « يؤكد الكثير من الباحثين المهتمّين بالتّعليم على الفعالية العاليّة للتعلّم التعاوني فالتعلّم التّعاوني يزيد من دافعية الطّلّاب وقدرتهم على التّفكير النّاقد فمن خلال التّأكيد على عمل الفريق يقدّم خطوة أبعد من خلال أخذ العلاقات الاجتماعيّة بين الطّلّاب في الاعتبار واستدامة هذه العلاقات في تحفيز التعلّم ».[3]

ويعرّف التعلّم التّعاوني أيضا بأنّه: « نوع من التعلّم الصّفي، ويشترك فيه الطّلّاب

---

[1] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط: 1، رمضان 1424هـ ـ أكتوبر 2003م، ص113.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتجيات التعلّم، ص 58 ـ 59.

[3] المرجع نفسه، ص59.

معا في التعلّم في صورة مجموعات صغيرة... وتضمّ المجموعة الواحدة طلّابا من مختلف المستويات في الأداء العالي والمتوسط والضّعيف، ولكنّها متجانسة من حيث مستوى قدراتها على مستوى بقية المجموعات في الصّف بقدر الإمكان».[1]

[1] حسن شحاتة المرجع السابق، ص 122.

2.2 التّعليم:

1.2.2 التعريف اللّغوي: مصدر علّم يعلّم، أي جعله يعلم. قال الله تعالى: ﴿ وعلّم آدم الأسماء كلّها﴾ [سورة البقرة الآية 31].

2.2.2 التعريف الاصطلاحيّ:

يعرّفه **غانم علي**« أنّه نشاط يهدف إلى تحقيق التعلّم ويمارس بالطريقة الّتي يتم فيها احترام النّمو العقلي للطّالب، وقدرته على الحكم المستقلّ وهو يهدف إلى المعرفة والفهم ». [1] والتعليم: « عمليّة تحفيز وإثارة قوى المتعلّم العقليّة ونشاطه الذّاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانات الّتي تساعد المتعلّم على القيام بتغيير في سلوكه النّاتج عن المثيرات الدّاخليّة والخارجية ممّا يؤكد حصول التعلّم».[2]

3.2.2 التعليم الابتدائي: وهو التعليم في المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ويكون عادة من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة.[3]

يمكن أن نستنتج من التعريفات السابقة أنّ التعليم هو نشاط من أجل التعلّم، إذ هو نقل العلم والمعرفة والمعلومات من المعلّم المتميّز أو الكتب إلى أذهان المتعلّمين

---

[1] غانم محمود محمّد، التفكير عند الأطفال. تطوره وطرق تطويره، ط:1، عمان، دار الفكر، 1990م، ص134.

[2] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009م، ص55.

[3] حسن شحاتة، د زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، ط: 1، رمضان 1424 هـ - أكتوبر 2003م.

والمتلقّين بطريقة مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة في شتى المجالات؛ ويقوم التعليم الجيّد على مساعدة المتعلّم على التعلّم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك.

وبانتهائنا من الحديث عن مفهوم كلّ من التعليم والتعلم تجدر بنا الإشارة إلى أنّ هناك فرق جوهري بينهما وهو ما سنوضحه في الجدول أدناه:

طبيعة التعـلّم	طبيعة التعـليم
*أنّ التعلّم يشير إلى التّغيرات النّمائية في سلوك المتعلّم. *التعلّم في العمليّة التربوية غاية مقصودة. *التعلّم يفسّر من خلال نظريات علم النفس التربوي. * يُفسّر التعلّم بآلية النظريات السلوكية. * التعلّم يتّصل بالتلميذ. * التعلّم قد يحصل دون تعليم. * إنّ حصول التعلّم هو المؤشّر الحقيقي لفاعليّة التعليم.	* والتّعليم يشير إلى تصميم وتنظيم البيئة التعليميّة والمنهاج التربوي. * التعليم وسيلة تسهم في تسهيل هذه الغاية على المتعلّم. * التعليم يقوم على تطبيق مبادئ التعلّم في المواقف التعلميّة أو البيئة التعلميّة. * التعليم يتصل بالمعلّم وسلوكاته. * التعليم قد لا يؤدي إلى تعلّم جيّد. * التعليم لا يؤشر على فاعليّة التعلّم. * التعليم عمليّة تنظيم للخبرات في البيئة

* التعلّم عمليّة تفاعل الإنسان مع الخبرات في البيئة. * التعلّم سلوك داخلي يرتبط بالمتعلّم. *التعلّم جهد ذاتي للمتعلّم ويقوم على إثارة واستجابة أو على إدراك والتّنظيم الداخلي.	التعلّميّة. * التعليم عمليات خارجية في البيئة التعليميّة نحو المتعلّم. * التعلّم جهد خارجي يقوم على التّفاعل مع الخبرة التعلميّة في البيئة.

(1)

(1) محمّد الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م، ص274.

3.2 مفهوم التدريس:

1.3.2 لغة:(التدريس من درّس فيُقال: درس الشّيء يدرسه درسا ودراسة، كأنّه عانده حتّى انقاد لحفظه، وقيل درست: أي قرأت كتب أهل الكتاب ودراستهم؛ ذاكرتهم، ومنه درّست ودرست، يقال: درستُ السّورة أو الكتاب أي دلّلته بكثرة الكتابة حتّى حفظتُه).[1]

وجاء أيضا في **المعجم التربوي** : تدريس (***enseignement***) : سلسلة منظّمة من الفعاليّات يدرّسها المعلّم، ويسهم فيها المتعلّم عمليّا ونظريّا، وهي عمليّة ترمي إلى تحقيق أهداف معيّنة).[2]

2.3.2 اصطلاحًا: « هي مجموعة من المثيرات الّتي يحدثها المدرّس لدى التّلميذ قصد تحقيق أهداف تعلميّة وبالمعنى الضّيّق، فإنّ نّشاطات التعليم تتعلّق بنشاطات التعلّم والتّقويم التّكويني الّتي يقدّمها المدرّس للتّلميذ ».[3]

3.3.2 التدريس بالمفهوم الشّامل والدّقيق «هو عمليّة تتميّة المهارات وأساليب التعلّم لدى التّلاميذ، أو هو موقف يتميّز بتفاعل الطّرفين لكلّ منهما أدوار يمارسها ».[4]"

---

[1] د عمران جاسم الجبوري، د حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط: 1، 2013م، دار الرضوان للنشر والتوزيع، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ص141.

[2] فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي *Lexique Pédagogique*، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية.

[3] ترجمة عن *Lexique Pédagogique*.

[4] ناجي تمار، د عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص92.

وقد عرّف **غانم** التدريس على أنّه " تلك العمليّة الّتي يقوم بها المدرّس بدور المرشد والمدرّس والمعدّ للبيئة التّعليميّة وللمواد وللخبرات التّعليميّة الّتي يكون فيها المتعلّم حيويّا ونشطًا وفاعلاً ".[1]

شرح القول: في عملية التّدريس يتّخذ المعلّم دورا رئيسا يكون فيه مرشدًا ودليلاً للمتعلّمين، من خلال إعداده جوّا مناسبًا لأداء العمليّة التّعليميّة داخل الصّف بشكل ملفت لانتباه المتعلّم حتّى تكون هذه العمليّة ناجحة.

إنّ مفهوم التّدريس قد تعرّض لآراء واتجاهات متباينة، وذلك راجع لوجود أكثر من اتّجاه بين التربويين الأمر الّذي نتج عنه إعطاء مفاهيم ومسمّيات مختلفة له، يمكن إيجازها في الآتي:

1. التّدريس عمليّة اتّصال: « إنّ التّدريس عمليّة اتّصال بين المعلّم والمتعلّم، يحاول المعلّم إكساب المتعلّمين المهارات والخبرات التّعليميّة المطلوبة».[2]

---

[1] غانم محمود محمّد، التفكير عند الأطفال تطوّره وطرق تطويره، ط:1، عمان، دار الفكر 1416هـ/1995م.

[2] المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص141.

والاتّصال ليس لمجرّد الاتّصال إنّما هي من أجل إيصال رسالة معيّنة من المعلّم إلى الطّالب مثل مهارات معيّنة.

2. التّدريس عمليّة تعاون: يقصد بالتّدريس معاونة المتعلّمين على تعديل عمليّة التعلّم وتطوير التفكير، فالتدريس سلوك اجتماعي فهو لا ينشأ من فراغ – فهو عملية تعاونية– قد يجري تفاعل بين متعلّم و تلميذ أو بعض التلاميذ.

3. التّدريس عمليّة نظام: « ونقصد بذلك أنّ التّدريس نظام متكامل يتألف من ثلاث متتابعات وهي:

* **مدخلات التّدريس:** المعلّم ـ التّلميذ ـ المناهج الدراسية ـ بيئة التعلّم.

* **عمليات التّدريس:** وتشمل: (الأهداف ـ المحتوى ـ وطرائق التّدريس والتقويم).

* **مخرجات التّدريس:** المتغيّرات المطلوب إحداثها في شخصيّة المتعلّم».[1]

ومن هنا نستنتج أنّ التّدريس هو عمليّة اجتماعيّة يتمّ من خلالها نقل مادة التعلّم(المعلومات) من مرسل(المعلّم) والمتلقّي (التّلميذ)، كما أن التّدريس وسيلة اتّصال وتعاون بين المعلّم والتلميذ.

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، إستراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، الدبلوم الخاصة في التربية لمناهج وطرق التدريس، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2010م/2011م، ص55.

4.3.2 الأصول العامّة في التّدريس:

1. يجب على المعلّم أن لا يبدأ درسه قبل أن يسود النّظام، قد يدخل المعلّم فيجد التّلاميذ في حالة فوضى، فإذا بدا المعلّم درسه في هذه الأجواء فحتما يذهب جهده بلا فائدة.

2. يجب على المعلّم أن لا يكثر من الحركة والمشي داخل الصّف وأن لا يكون جامدا في مكانه كالتّمثال يعني يتناوب في حركته وسكونه.

3. على المعلّم أن يوجّه السّؤال وبعدها يحدد الطّالب الّذي يجيب عن سؤاله ليشعر كلّ طالب أنّه معنيّ بالإجابة.

4. أن لا يطلب المعلّم من طلبته عملا قبل أن ينتهوا من العمل السّابق كأن يطلب منهم قراءة الدّرس دراسة صامتة وقبل أن ينتهوا منها يبدأ بمناقشتهم حول الموضوع.

5. على المعلّم فسح المجال للطّالب للمناقشة، ولا يترك دور الطّالب مقتصرا على التلقي والإصغاء، بل يقوم بتهيئة الظروف والفرص الّتي تساعد المتعلّم على إظهار شخصيّته.

6. على المعلّم أن يبني علاقته بطلبته على أساس المحبّة والاحترام و التّسامح.

5.3.2 طريقة التّدريس:

طريقة التّدريس: « سلسلة من الفعاليّات الّتي يقوم بها المعلّم ليصل بالمتعلّم إلى التّعلّم الفعّال، وتتضمّن طريقة التّدريس: تحديد الأهداف، اختيار الأساليب والأنشطة الملائمة لتحقيقها واختيار وسائل تعليميّة ونمط تقويمي معيّن ومناخ صفيّ وإدارة صفيّة ملائمة».[1]

لا توجد طريقة تدريس بعينها يصلح استخدامها في كلّ المواقف الصفيّة ولكلّ المواضيع والمواد الدراسيّة، فطرائق التدريس كثيرة وعديدة وما يصلح منها لموقف تعليمي معيّن لا يصلح لموقف آخر، والطريقة التّدريسيّة الّتي أثبتت جدواها مع معلّم ما قد لا تكون فاعلة مع معلّم آخر. بل أكثر من ذلك فالطّريقة الّتي استخدمها المعلّم مع صفّ معيّن قد لا يحسن استخدامها مع صفّ آخر.

6.3.2 أهداف طريقة التّدريس:

1. المساهمة في إكساب التّلاميذ الخبرات التربويّة الهادفة.

2. تمنية قدرة التّلاميذ على التّفكير العملي وتدريبهم على حلّ المشكلات.

3. تمنية قدرة التّلاميذ على التّخطيط والعمل الجماعي في فريق.

---

[1] عباس رشيد، مبادئ التعليم الصّفي، دار قاسم للنشر والتوزيع. عمان، ط:1، 1992م، ص2.

4. مواجهة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

5. تساهم اكتساب التّلاميذ العادات والقيّم والاتّجاهات المرغوب فيها.

3. المنهج في العمليّة التّعليميّة:

1.3 المنهج التّعليمي هو« بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضّرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيّات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها كذلك بالإمكانات البشريّة والتّقنيّة والماديّة المجنّدة وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم. ».[1]

وبناء المناهج يعتمد على احترام مبادئ هي:

1. **الشموليّة:** أي بناء مناهج للمرحلة التعليميّة.

2. **الانسجام:** أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.

3. **قابلية الإنجاز:** أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز.

4. **المقروئيّة:** أي البساطة و وضوح الهدف ودقّة التّعبير.

5. **الوجاهة:** أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التّكوينية للمناهج والحاجات التربويّة.

6. **قابليّة التّقويم:** أي احتواء معايير قابلة للقياس.

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص5.

2.3 المبادئ الّتي يقوم عليها المنهاج الحديث:

إنّ المنهاج ليس مجرّد مقرّرات دراسيّة، وإنّما هو جميع النّشاطات الّتي يقوم بها الطلبة والخبرات الّتي يمرون بها تحت إشراف المدرسة بتوجيه منها، ابتداءً بالأهداف وانتهاءً بالتقويم.

ـ إنّ التّعليم الجيّد يقوم على أساس مساعدة المتعلّم كي يتعلّم، وكيف يتعلّم من خلال توفير الشّروط والظروف الملائمة لذلك، وليس بواسطة التعليم أو التّلقين المباشر.

« إنّ التّعليم الجيّد يعمل على مساعدة المتعلّمين عب تحقيق الأهداف التربويّة مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى قدراتهم واستعداداتهم وميولهم...، ومراعاة اختلافاتهم وفروقهم الفردية.

ـ تتوقف القيمة الحقيقيّة للمعارف والمهارات المكتسبة على مدى قدرة المتعلّم في استخدامها والاستفادة منها في الحياة اليوميّة والمواقف المختلفة ».[1]

ـ ينبغي للمنهاج أن يكون مرنا؛ يتيح الفرصة للمعلّمين كي يوفّقوا بين الأساليب المناسبة للتعلّم وخصائص الفئة المدَرَّسة، مع الأخذ في الاعتبار متطلّبات الحاضر وتطلّعات المستقبل.

---

[1] د ناجي تمار، د عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص08.

« ينبغي أن يراعي المنهاج اتّجاهات المتعلّم واحتياجاته وقدراته واستعداداته ومشاكله اليوميّة... وأن يساعد في إحداث تغيّرات مرغوب فيها في سلوكهم.

ـ يمنح المعلّم الفرص لتنويع طرق التّدريس، ويسمح للمتعلّمين باختيار الأنشطة المناسبة لهم وطرق تنفيذها، فيمدّهم بالإقبال والدّافعية على التعلّم».[1]

ولهذا فإنّ المنهج الدّراسي يأخذ حيّزا كبيرا من اهتمام المربّين فيضعون أهدافا وأسسا وعناصر، وهي مستمدّة من حاجات الفرد والمجتمع. وتراعي خصوصية الأمّة وهويّتها الثّقافية، وهم يقومون بعمليات التّطوير والتّنقيح لهذا المنهج ومعالجة نواحي القصور فيه حسب ما يستجد من تغيّرات وتطوّرات بغية الحصول على منهج سليم.

«وكلمة منهاج تربويّا الوسيلة التّربويّة الّتي تحقق الهدف المنشود، وذلك ضمن سياقات تربويّة تحقق الهدف:

السّياق الأوّل: ويشتمل على أمرين:

- كونه خطّة تربويّة تتألّف من مجموعة فرص تعليميّة تقدّم للتّلاميذ.
- كونه يشكّل مجموعة النتاجات التعليميّة المخرجة لنا.

السّياق الثّاني: اعتبار المنهج جزءا أساسيًا من النّظام التربوي والمدرسي الّذي تخطط

[1] د. ناجي تمار، د عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص08.

داخله القرارات المنهجيّة.

السّياق الثّالث: اعتباره علم دراسي منظّم؛ ويشتمل على دراسة علميّة للأمور والقضايا المتّصلة بالمنهج وتطوّره عبر السّنين مرتبطا بالدّراسات العلميّة التّربويّة».[1]

3.3 تخطيط الدّرس في ضوء بيداغوجيا الكفاءات في الجيل الثّاني:

يبنى تخطيط الدّرس في ضوء بيداغوجيا الكفاءات على مجموعة من الخطوات الضّروريّة الّتي تكمن فيما يلي:

1.« **تسطير الكفاءات:** إذ تحوي المذكّرة اليوميّة أو الأسبوعيّة كفاءات مسطّرة في شكل قدرات كفائيّة أساسيّة أو نوعيّة أو مستعرضة وممتدّة، كأن نقول مثلا: يكتب في آخر الورقة الدّراسيّة إنشاء من ستّة أسطر يصف فيه منظرا طبيعيّا موظّفا في ذلك الصّفة وأدوات الجزم.

- يبنى قاعدة للدّرس أثناء المرحلة التكوينيّة».[2]

2.« تحويل المحتويات إلى أشطة ووضعيّات: تكون محتويات الدّرس عبارة عن أنشطة تعلّميّة ووضعيّات متنوّعة ومتدرّجة سواء أكانت وضعيات معرفيّة أم وجدانيّة أم

---

[1] إيمان سعيد باهمام، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

[2] زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج. كيف نفهم الجيل الثاني؟، ط 1، 2017م، ص53 - 54.

حسيّة حركيّة. وتتوزّع أنشطة التّعليم والتعلّم بين المعلّم والمتعلّم، وقد ميّز **دوكتيل** بين خمسة أنماط من الأنشطة التعلّميّة المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج وهي:

أ. أنشطة الاستكشاف أو الاستثمار: تقوم أنشطة الاستكشاف على إثارة المتعلّم ذهنيًا وجذبه إلى الوضعيّة الجديدة بغيّة إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشاكل عويصة ودفعه إلى التّفكير فيها، ومن ثم تكون هذه الأنشطة تمهيدية متزامنة مع التقويم التّشخيصي، وتتمحور حول التعلّمات الاعتياديّة أو المكتسبة أو التعلّمات السّابقة.

ب. أنشطة التعلّم النّسقي: وقد اعتمد هذه الأنشطة المربّي الألماني **هربارت القائمة** على التّنسيق المنطقي بين مجموعة من العمليّات الديداكتيكية. مثل: المراجعة وقراءة الأمثلة، واستخراج القاعدة، والتّنسيق بين الفقرات والتطبيق... فأنشطة التعلّم النّسقي هي تلك الأنشطة الّتي تتوخّى تنظيم مختلف المعارف والخبرات الّتي تمّت معالجتها أثناء أنشطة الاستكشاف؛ ترسيخ المفاهيم، وبناء المكتسبات وممارستها.

ج.أنشطة البناء: تتمثّل أنشطة البناء في الرّبط بين المكتسبات القديمة والجديدة ويعني هذا أنّ ثمة أنشطة، مثل التّمارين التّطبيقيّة الّتي تساعد المتعلّم في عمليّة الرّبط والدّمج بين المعارف المكتسبة والمعارف الجديدة، وقد تكون هذه الأنشطة في مستهل الدّرس أو في نهايته، عبر تجميع كلّ الأفكار الأساسيّة والثّانويّة والفرعيّة في خلاصة عامّة.

د. أنشطة التعلّم بحلّ المشكلات: يندرج هذا الأسلوب ضمن تيّارات علم النّفس المعرفي البنائي، إذ يبني فيه المتعلّم تعلّماته بالاعتماد على نفسه حيث يواجه وضعيّة تتطلّب حلّ مشكلة ما... ومن ثم يحقّق التعلّم بحلّ المشكلات نتائج أفضل من نشاط الاستكشاف في إيصال مفهوم دقيق؛ لأنّه يقترح وضعيّة مشكلة معقدة تستلزم أن يقوم المتعلّم بتعلّمات متعدّدة متداخلة ومتمحورة حول هذه الوضعيّة في الآن نفسه.

هـ. أنشطة الإدماج: وهي من ضمن الوضعيّات الّتي اهتمّت بها مناهج الجيل الثاني وأولتها أهميّة بالغة كونها تأتي عقب أنشطة بناء التعلّمات. للتحقق من اكتساب الكفاءات المستهدفة وتحقيقها».[1]

[1] زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج، ص 54 ـ 55 ـ 56.

الفصل الثاني

تدريس اللغة العربية والمقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني

الفصل الثاني:

من المعلوم أنّ التعليم في الجزائر قد جرّب مجموعة من النظريات والمقاربات التربويّة لإصلاح التعليم، ومن هذا المنطلق جاءت إصلاحات الجيل الثاني لإصلاح التعليم وسدّ الثّغرات الّتي لم يستطع الجيل الأوّل إدراجها، والمتمثّلة في التدريس عن طريق الوضعيّات والإدماج والتّقويم الإدماجي.

وقد بدأ التّخطيط لإصلاحات الجيل الثاني من التّدريس بالكفاءات والّذي شرع في تنفيذه في السنوات الأخيرة، بدءً بالسنتين الأولى والثانية من الطّور الابتدائي باعتبارهما الركيزة الرئيسة لبناء الهرم التّربوي، والّتي ينتظر منها تحقيق النّوعيّة في تحسين الأداء التّربوي للمعلّم من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلّم من مجرّد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس مفكّر مبدع.

لقد شمل الإصلاح التّربوي كلّ مكوّنات المنظومة التّربويّة بما في ذلك طرائق التّدريس، ثمّ إنّ حضور المنهج الغربي في التربيّة والتّعليم، يبرز من خلال النظر في الوّفد الجديد المتعلّق بالنشاط التعليمي المباشر، والمتمثّل في التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات الّتي جاءت بديلاً لما يسمّى بالتعليم وفق المقاربة بالأهداف.

1. طرائق التدريس:

طرائق التّدريس في مفهومها الحديث: فإنّها تعني الأسلوب الّذي يستخدمه المدرّس لتوجيه نشاط التّلاميذ توجيهًا يمكّنهم من أن يتعلّموا بأنفسهم فيستعملوا قدراتهم الفكريّة في تطوير تعليمهم. ولهذه الطرائق أهميّة كبيرة فهي تعين المدرّس على تحقيق أهداف التّدريس، وتتيح للتّلاميذ إمكانيّة متابعة المادة الدراسيّة بتدرّج، وتوفّر فرصة الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى بوضوح محققين بذلك أفضل تواصل بينهم وبين المعلّم. وفي هذا المقام سنحاول التطرّق إلى بعض الطّرق المعتمدة في التّدريس:

أ) طريقة الإلقاء:

هي إحدى أبسط الطّرق التدريسيّة وأكثرها شيوعًا واستخدامًا بي المعلّمين. وهي من أقدم الطّرق، ولعلّها أوّل طريقة بدأ بها التعليم، وتعتمد هذه الطريقة على جهد المعلّم ومعلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ، (يقوم فيها المدرّس بإلقاء المعلومات على طلّابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء. وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرّسين إلى عقول الدّارسين) [1]، ويكون فيها صوت المدرّس المسموع أكثر من غيره من خلال التدريس والشرح، فيتزوّد بذلك التّلاميذ بقدر كبير من المعلومات، وتعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق التعليميّة والمعلّم هو محورها.

---

[1] عبد القادر زيدان، النظريات اللّسانية وأثرها في تعليمية اللّغة العربية، القراءة في المرحلة الابتدائية ـ أنموذجا ـ مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التطبيقية، تلمسان، جامعة أبي بكر بلقايد 2013/2012، ص97.

وتمتاز هذه الطريقة أنّها تناسب الأطفال الصّغار الّذين لا يمكنهم الكتابة أو المطالعة وهي تدرّبهم على الإصغاء والاستماع الجيّدين والمطلوبين بشدّة طيلة فترة التعليم. وذلك من خلال قيام المعلّم بسرد القصص أو وصف بعض المشاهد، كما أنّها تساعد المعلّم على توصيل الكثير من حقائق الحياة عن طريق الإخبار والقصّ.

ب) الطريقة التركيبيّة:

وهي الطريقة الّتي يقوم فيها المعلّم بتعليم الحروف للتّلاميذ. فيتعلّمون الأبجدية مستقلّة عن الكلمات: ألف..باء..تاء.. إلى آخر حرف في العربيّة. ويتدرّبون على نطق هذه الحروف بالشكل(مفتوحة، مضمومة، مكسورة، ثمّ ساكنة وممدودة ومشدّدة). ثمّ يتمُّ الانتقال إلى مرحلة النطق بالكلمات موصولة الحروف مثل: (قرأ، كتب، جلس...).

ج) الطريقة التحليليّة:

(تبدأ هذه الطريقة بتعليم الكلمات قبل الحروف أي بتعليم الكلّ قبل الجزء، يتناول المعلّم أسلوب الكلمة، فيتعلّم الطفل القراءة بصورتها المجملة ثمّ تحلل إلى حروفها ويعرف كلّ حرف إمّا باسمه وإمّا بصورته ومخرجه. بمعنى أن يسير تعليم القراءة من الكلمة إلى الحرف، وبعد التحليل يركّب الحروف الّتي عرفها الطفل كلمات جديدة ثمّ يركّب من الكلمات جملًا بسيطة).[1]

[1] شعبان صفية وعيساوي مليكة، طرائق التدريس ومدى استثمارها في اللّغة العربية"السنة الأولى ابتدائي"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللّغة والأدب العربي، البويرة، 2013/2/20، ص03.

ويراعى في هذه الطريقة تعليم الكلمة أوّلًا، وكمثال على ذلك. يقوم المعلّم خلال إلقائه الدّرس بعرض صورة تحتوي على رسم ما مكتوب تحتها الكلمة الدّالة كشكل تفاحة في الورقة وتحتها مكتوب كلمة تفاحة، فينطقها التّلميذ مع مراعاة النّطق الصّحيح للحروف.

د) الطريقة المزدوجة:

وتجمع هذه الطريقة بين الطريقتين السّابقتين التركيبيّة والتحليليّة فيبدأ بعرض صورة، ثمّ يناقش التّلاميذ في ما تعنيه الصورة ليصل معهم إلى معرفة الكلمة أو الجملة الّتي توضّح هذه الصورة، ويكتب المعلّم هذه الكلمة على السّبورة ويقرؤها التّلاميذ بصوت واضح، وبعدها يطالبهم بإعادة نطقها بشكل إمّا فردي أو جماعة جماعة.

ويقوم فيها أيضًا بتحليل الجملة إلى كلمات وتحلّل الكلمات إلى مقاطع وحروفٍ يحاولون أيضًا نطقها بشكل صحيح سليم، وكتابتها بطريقة سليمة. ويمكن أن نطلق على هذه الطريقة أيضًا الطريقة الحواريّة أو المناقشة، ذلك لغلبة الطابع الحواري فيها بين المعلّم والتّلاميذ.

هـ) طريقة حلّ المشكلات:

والّتي تعد من أهم الطرق في التعليم والتّدريس، فهي تقوم على إثارة تفكير التّلاميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة استصعب عليهم حلّها.

يعتبر أسلوب حلّ المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التّدريس في مختلف مراحله. يهدف فكر المتعلّم . ثمّ إنّ (عملية حلّ المشكلات من العمليّات الأكثر فعاليّة في إحداث التعلّم لأنّها توفّر الفرصة المناسبة لتحقيق الذّات لدى المتعلّمين وتنميّة قدراتهم العقليّة، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلّم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجّه التّلاميذ للخطوات والعمليات الّتي تقود لحلّ المشكلة).[1]

يرى عبد الرحمان جروان في كتابه (تعليم التفكير) أنّ حلّ المشكلات(عمليّة تفكيريّة يستخدم الفرد فيها ما لدية من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلّبات موقف ليس مألوفًا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما، يستهدف حلّ التّناقض أو اللّبس أو الغموض الّذي يتضمّنه الموقف).[2]

وبناءً على هذا فإنّ طريقة حلّ المشكلات تتضمّن توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق الأهداف التعليميّة، وهذا لأنّه أسلوبٌ يعتمد على طرح بعض المشكلات أمام التّلاميذ، ممّا يساعد على تنميّة تفكير التّلاميذ وزيادة الخبرات لديهم والوصول إلى المعرفة. (ويجمع معظم المربّين على أنّ طريقة حلّ المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التّعليميّة التعلّميّة...).[3]

---

[1] محمّد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، ص10.

[2] فتحي عبد الرحمان جروان، تعليم التفكير ـ مفاهيم وتطبيقات ـ ، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ط1، سنة 1991م، ص95.

[3] محمّد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق (المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات).

وتندرج هذه الطريقة – حلّ المشكلات – ضمن المقاربات الحديثة (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات).

2. تدريس اللّغة العربيّة والمقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:

1.2 المقاربة بالكفاءات:

حققت المناهج التربويّة نقلةً نوعيّة مع الإصلاح التربوي، أين ظهر التكفل بالمستجدات الحاصلة في المجال البيداغوجي الديداكتيكي، والّتي ظهر فيها العديد من المصطلحات والمفاهيم الجديدة، ومن بينها مصطلح **المقاربة بالكفاءات** الّتي تستدعي جملة من القدرات العقليّة والمعرفيّة، وتعرف بالقدرة على حلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة للتعلّم وذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطُر الحياة.

و« تعرّف الكفاءة على أنّها القدرة على استخدام مجموعة منظّمة من المعارف والمهارات والمواقف الّتي يتمكّن من تنفيذ عدَدٍ من المهام. إنّها القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالًا ناجعًا(معارف مكتسبة حسن التصرّف، قيم، قدرات فكريّة، مواقف شخصيّة...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة».[1]

[1] بتصرف، اللّجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأوّلي لمنهاج التعليم الابتدائي، محتويات المنهاج، نوفمبر 2014م، ص: 07.

تتأسّس المقاربة بالكفاءات « على الوضعية المعقّدة (المركبة) الّتي تمكّنها من البروز والظهور، فلابد من حاجز قوي يصطدم به المتعلّم حتّى يتمكّن من تجنيد معارفه، لكن الحواجز المصطنعة الموجودة خارج منطقة النّمو غير محفّزة ولا تمكّن من تنميّة الكفاءة »[1]، وتعتمد هذه المقاربة حسب هذه التعريفات على المشكلات الّتي تواجه المتعلّم، والّتي لا يجب أن تخرج عن محيطه المعيش، إذ لابد له من مواجهتها في الواقع بشكل تجريبي حتّى يتمكّن من القدرة على تفكيكها وحلّ هذه المشكلة من خلال الاعتماد على مكتسباته وموارده، وما يتلقّاه من معلّم الصّف، وهذه المقاربة مناسبة لتعليم تلاميذ الصّف الأوّل الابتدائي في مختلف موادهم التعليميّة، وكذلك هو الحال مناسب في تعليمهم اللّغة العربية، وعلى سبيل المثال لا الحصر؛ ملاحظة صورة كبيرة تعلّق على الصبورة أمام المتعلّمين، وبالتالي يقومون بفكّ شفرتها والتّعبير عنها وحلّ اشكالياتها من خلال وصفها وتحليلها، ممّا ينتج عنه أيضًا تنميّة الرّصيد اللّغوي لديهم ويتمكّن المتعلّم من اعتبار المشكل المطروح مشكلته الخاصة إذا كان يتناول موضوعًا راسخا في حياته الخاصّة أو العائلية أو مجتمعه، وبذلك فإنّ « وضعيات التعلّم(في المقاربة بالكفاءات) لا تركّز على المضامين فقط، بل على تجنيدها الفعّال والمدمج في الوضعيات المشكلة أيضًا وعلى استغلال تعقد الوضعيات المعقّدة للتّلاميذ كسنه للتعلّم

[1] اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج، 2009م، ص 22.

والتقييم التكويني والاشهادي (التتويجي) وهي لا تقتصر في مسار التعلّم على تكريس المعارف في مختلف المواد بل تجعلها أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها أي بث الحياة في المعارف».[1]

2.2 لماذا المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني؟

لم تعد المعلومات شيئًا يحتاج النقل والحفظ، بل أصبحت شيئًا يحتاج التّعامل معه والتفكير فيه ومناقشته، ولهذا فإنّ المعلّم مطالب بتقديم خبرات تعليميّة منظمة تتفق مع متغيّرات الموقف التعليمي، يوضح فيها كيفية تطبيق المعارف المسبقة والنظرية على مواقف الحياة، ويبيّن كيفية توظيف هذه المعرفة والاستفادة منها.

ولقد جاءت هذه المقاربة « لسدّ الثغرات الّتي خلّفتها المقاربة بالأهداف، إذ تعتبر المقاربة بالكفاءات(المبنية على أسس البنوية الاجتماعية) المحور الرّئيسي للمنهاج الجديد والّتي:

1. توفر للمتعلّم إمكانية التجنيد بشكل ضمني لعددٍ من الموارد مندمجة في حلّ وضعيات مشكلة.

2. تفضّل منطق التعلّم الّذي يركز على التّلميذ و ردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة، عن منطلق التعليم الّذي ركّز على اكتساب المعارف.

---

[1] اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج، المرجع السابق، ص 23.

3. تجنّب تجزئة المعارف وتفكيكها».[1]

ذلك أنّ الأهداف التعليمية الجيّدة يجب أن تركّز على سلوك التّلميذ لا على سلوك المعلّم، فهذه المقاربة « جاءت كخيار يمكّن المتعلّم من أن يكون قطبًا أساسيًا داخل العملية التعليميّة»[2]، فمن أكثر الأخطاء شيوعًا في صياغة الأهداف، أن تركّز على نشاط المعلّم وتصفه بدلًا من أن تصف نواتج التعلّم الّتي يجب على التّلميذ أن يحصّلها أو يتقنها وفي ظلّ المقاربة بالكفاءات فإنّ دور المدرّس يتمثّل في كونه دليل للتّلميذ في تعلّمه فهو مخترع لوضعيات بيداغوجية مثيرة لفضول التّلميذ وحب الاكتشاف والتفكير، أمّا التّلميذ فهو يمثّل الحلقة الأهمّ والأبرز فهو يبني معارفه بنفسه لاكتساب الكفاءات، ويقوم بمعالجة وتحويل المعارف العامّة ودمجها في مخططات معرفيّة لتحضير نفسه للحياة العلمية، وتستعمل تلك المعارف كموارد لبناء الكفاءات وتجنيدها واستعمالها لحلّ وضعيات مشكلة دالّة، ويركّز التقويم في هذه المقاربة على مجموعة دلائل للنجاح هي: التحكّم في المعارف لدى المتعلّم، والكفاءات العرضية المكتسبة ونوعية هذه المعارف، وقابلية نقل المعارف وتحويلها، ونال الخطأ في هذه المقاربة نظرةً إيجابية الّذي يؤدي بدوره إلى المعالجة البيداغوجية(الّتي تعدّ مهمة في العملية التعليمية لتحسين المردود المعرفي والتعلّمي)، وتركّز أيضًا هذه المقاربة على

---

[1] زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ط:1، 2017، ص: 75.

[2] المرجع نفسه، ص: 42.

ملمح التّخرج في الأخير من خلال الوصول بالمتعلّم إلى التحكم في حلّ المشكلات.

3.2 ميادين اللّغة العربية:

1 ـ ميدان منطوق: هو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة؛ لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفّذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه هو الّذي يحقّق الغرض من المطلوب.

2 ـ ميدان التعبير الشفوي : هو أداة من أدوات عرض الأفكار، و وسيلة للتّعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر. كما أنّه يحقّق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والرّبط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتّخذ شكلين التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

3 ـ ميدان فهم المكتوب: هو عمليات فكريّة تترجم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات وتقييم النصّ) ويعتبر أهمّ وسيلة يكتسب المتعلّمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثّقافي والحضاري وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النّص

ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنميّة المتعة وحبّ الاستطلاع عندهم ويشمل الميدان نشاط: القراءة والمحفوظات والمطالعة.

4 ـ ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول في حدود مكتسبات المتعلّمين(في فترة ومنيّة معيّنة)، وهو الصّورة النّهائية لعملية الإدماج ويتجسّد من خلال كلّ النشاطات الكتابيّة الممارسة من طرف المتعلّمين.

تساهم هذه المادة في التحكّم في المواد الأخرى، لكون اللّغة الغربية في المدرسة الجزائرية كفاءة عرضية، فهي لغة التّدريس في المراحل الثلاث، والتحكّم في اللّغة أساس التحكّم في المواد الدّراسيّة الأخرى الّتي تساعد على إثراء جوانب معرفيّة متنوّعة لدى المتعلّمين، وتمكّن من تنمية كفاءات عرضية في مجال الثّقافة والفكر، فعن طريق اللّغة يستوعب المتعلّمون المفاهيم الأساسيّة، ويعبّرون عمّا لديهم من أفكار ويتفاعلون مع المواد الدّراسيّة المقرّرة. ومن المؤكّد أنّ عدم التحكّم في اللّغة العربية (التعبير بركنيه وفهم المنطوق والمكتوب) سيؤثّر على المسار الدّراسي للتّلميذ.

4.2 نظرة الجيل الثاني من المناهج للّغة العربية في الابتدائي:

(يهدف تعليم اللّغة العربية في هذه المرحلة إلى تنميّة الكفاءات القاعدية لدى المتعلّم وتلقّي تربيّة سليمة توسّع تصوّره للزّمن والمكان وللأشياء ولجسمه، وتنمّي ذكاءه وأحاسيسه ومهاراته اليدويّة والماديّة والفنيّة المرتبطة باللّغة، كما تمكّنه من الاكتساب التّدريجي للمعارف المنهجية، وتحضّره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسط في أحسن الظروف).[1]

إذن فإنّ تمكّن التّلميذ من اللّغة العربية هو تمكينه من القراءة والتواصل والتعبير بشكل سليم مشافهة وكتابة، واكتشاف ثقافة أمّته من خلال المنتوج الثقافي والأدبي والفنيّ. كما يشكّل هذا التحكّم في الوقت نفسه مجموعة من كفاءات المادة والكفاءات العرضية الأساسيّة تمكّن التّلميذ من مواصلة مساره المدرسي إذ تتحوّل إلى أداة ينفّذ بها في غيرها من المواد التعليميّة.

وتكمن أهميّة اكتساب اللّغة في الطور الأوّل في:

« * تعميق مكتسبات السنة التحضيرية في ميادين التّنشئة الاجتماعية والمعارف المسجّلة في المنهاج، مع استدراك مستوى التّلاميذ الّذين لم يستفيدوا من التعليم

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصّصة للّغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص 03.

التحضيري.

* ترسيخ قيم الهوية وتنصيب المعارف الأولى المتعلّقة بالتّراث التّاريخي والثّقافي للوطن.

* تعليم التّلاميذ هيكلة الزّمان والمكان المعيش.

* توطيد التعلّمات الأدائية الرّئيسيّة(التعبير بشقيه، القراءة، الكتابة).

* الأخذ بيد التّلاميذ نحو الاستقلالية وتنميّة قدراتهم على المبادرة».[1]

وعليه يعتبر هذا الطور(طور الإيقاظ والتّلقين) بهذه الصّفة كفاءة عرضية بامتياز.

5.2 عناصر العمليّة التعليميّة:

العملية التعليمية هي: « عملية تنظيمية للإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصّف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدّراسيّة وتسلسله في شرحها...».[2]

وتتضمّن العملية التعليميّة مجموعة من العناصر الّتي تقوم في ما بينها علاقات تفاعليّة. حيث تشكّل في النهاية نظامًا تربويًا متكامل العناصر واللّبنات، وذلك بغية

---

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجع السابق، ص 04.

[2] أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، دار الشروق للنشر، عمان الأردن، ط: 2، 2000م، ص 44.

الوصول إلى تحقيق أهداف المنظومة التربويّة، وكذلك لتهيئة جيل مساير التطوّر العلمي والثّقافي الحاصل في العالم اليوم، ويكون قادرًا على خدمة المجتمع، ومن أهم العناصر الّتي تقوم عليها العمليّة التعليميّة ما يلي:

أولًا. المعلّم: ويعدّ أهمّ عناصر العمليّة التعليميّة، فهو الشّخص الّذي يقوم بعملية التعليم ونقل المعارف والمعلومات إلى المتعلّمين، ويتعدّى دوره من كونه ناقلًا للمعرفة إلى دوره في تهذيب سلوكهم بما يبذله في التربية الخلقية والاجتماعية والنّفسية.

للمعلّم دور أساسي وفعّال في العملية التعليميّة، إذ يستطيع بخبراته وكفاءته أن يحدّد نوعيّة المادّة الدراسيّة وتبسيطها على فكر المتعلّم، ودور المعلّم ليس مقتصرًا على حشو المتعلّم بالمعلومات، ولكن العبرة هي إعداده للمستقبل إعدادًا سليمًا.

ذلك أنّ« تعليم اللّغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلّم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معيّنة، وإنّما يجب أن يكون هدفنا أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيًا مع برامج المادة التعليميّة وإكسابه المهارات المناسبة ليُسهِم في ترقيّة العملية التعليميّة وتحسينها فالمعرفة كما يقال هي تكوين طرائق وأساليب وليست اختزان معلومات، فالمتعلّم يزداد تعلّمًا بفنّ التعلّم والمعلّم هو صانع تقدّمه».[1]

---

[2] نورمان ماكنزي وآخرون، فنّ التعليم وفنّ التعلّم، تر: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق، سوريا، 1973م، ص: 67.

ثانيًا. المتعلّم(التّلميذ): يعدّ المتعلّم محور العمليّة التعليميّة الّتي تتوجّه إليه عمليّة التعليم، ذلك أنّ « التعليمية تولي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفيّة والوجدانيّة والفرديّة في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها. فضلًا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليميّة، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليميّة وطرائق التعليم»[1]، وتبنى الأهداف التعليمية على أساس المتعلّم الّذي يراعى في بناء المناهج التربويّة والتعليميّة تحقيق التّوازن بينها وبين خصائص المتعلّمين المعرفيّة، سعيًا لتحقيق الأهداف التعليميّة وبنائها بشكلٍ متّزنٍ.

وتنجح العمليّة التعليميّة التعلّميّة بوجود عناصر و وسائل تعليميّة أهمها تلك الوثائق الّتي تأتي مرافقة للمناهج، إذ ترفق المناهج بوثائق موجّهة للتّلميذ وذلك لشرحها وتطبيقها:

أوّلا: الوثائق الموجّهة إلى التّلميذ ـ المتعلّم ـ : « يظلّ الكتاب المدرسي وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لأغلب المواد الدّراسيّة، وتتكفّل تكنولوجيات النّشر بعرض جذّاب وبيداغوجي في آنٍ واحد، إذن إنّه جيل جديد من الكتب المدرسيّة الّتي ستؤكّد دورها المساعد على التعلّم، إلى جانب السّندات والوسائط المطبوعة والسّمعيّة البصريّة والالكترونية... الّتي يجب أن تكون ملائمة للعالم الّذي يعيش فيه التّلميذ ».[2]

---

[1] سيد إبراهيم الجبّار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، ط:2، 1998، ص288.

[2] اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، 23 يناير2008م، ص 24.

فالكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليميّة، ويعدّ « الوثيقة التعليميّة المطبوعة الّتي تجسّد البرنامج الرّسمي لوزارة التربيّة الوطنية والموضوعة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم ».[1] كذلك هو الحال بالنسبة للكتاب الموجّه لتلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائي في مادة اللّغة العربية، الّذي يحتوي على مجموعة من الدّروس المبرمجة مع التّعليمات، ومجموعة من الأشكال والرّسوم الإيضاحية والتعليميّة، ويرافق الكتاب أيضًا كتاب النشاطات، وتعتبر الكتب على نحو خاص من الوسائل الّتي لابد منها ومن وجودها إذ يستمدّ منها المتعلّم عناصر اللّغة على اختلاف مستوياتها وأنواعها ومراحلها.

ثانيًا: الوثائق الموجّهة إلى المدرّس: يجب أن يُرفق إعداد المناهج بإعدادٍ ملازمٍ أدلّة موجّهة للمدرّس، وذلك لشرح مضامينها من جانب تصوّرها ومواضيعها المتعلّقة بالمعارف والكفاءات الّتي ينبغي إكسابها للتّلاميذ، والمتعلّقة أيضًا بالوضعيات حتّى يُصبح هذا الاكتساب ممكنًا، كما ينبغي أن يمكّن هذا الدّليل المدرّس من تحديد الفترات الّتي يكون فيها مستقلًّا ومبادرًا.

---

[1] محمّد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف ـ أسسه وتطبيقاته ـ دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999م، ص 62.

3. معلّم المرحلة الابتدائية:

1.3 أهمّ صفات ومهارات المعلّم:

لابد من العناية الخاصّة بمعلّم السنة الأولى، لذلك لقيمة دوره الّذي يؤديه في هذه المرحلة الحسّاسة جدًّا، إذ يقع على معلّم الابتدائي العبء الأكبر في تنشئة العقول الصّاعدة وتأسيسها تربويًا وفكريًا.

ويعدّ تعليم اللّغة العربيّة قضيّة من القضايا الهامّة في المجتمع العربي ثقافيًا واجتماعيًا ومازال تعليم العربيّة يعاني مشكلات كثيرة أهمّها غياب تأهيل علمي لساني وتربوي سليم لمن يقومون على هذه المهمّة، لذلك هناك بعض الصّفات الّتي يجب يتمتّع بها وهي:

(* الإيمان بالله سبحانه وتعالى، الإعداد الثقافي والأكاديمي و القدرة على توجيه التعلّم و تفهّمه طرائق التدريس الحديثة والمتطوّرة، و الرغبة والإخلاص في العمل وحسن الخلق).[1]

---

[1] د. عمران جاسم الجبوري، د. حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، مؤسسة دار الصادق الثقافية، ط1، 2013م ـ 1434هـ، ص 210 ـ 211.

* القدرة التعبيريّة بالكلام، بحيث يكون المعلّم (قادرًا على أن يوصل ما لديه من أفكار ومعلومات بسلاسةٍ و وُضوح وطلاقة لفظيّة دون تلعثم أو تردّدٍ).[1]

* «(القدرة على إدراك الفروق بين التّلاميذ وتقدير سلوكياتهم)».[2]

وأيضًا (لابد أن تتوافر في المعلّم ثلاثة شروط أساسيّة:

* الكفاية اللّغويّة: الّتي تسمح له باستعمال اللّغة الّتي يراد تعليمها تعليمًا صحيحًا.

* مهارة تعليم اللّغة: ولا يتحقّق ذلك إلّا بالاعتماد على الشّرطين السّابقين من جهة وبالممارسة الفعليّة للعمليّة التعليميّة، والاطلاع على النتائج اللّاحقة في مجال البحث اللّساني والتربوي من جهة أخرى، وهذه الشّروط ضرورية لنجاح العمليّة التعليميّة).[3]

هذه بعض الصّفات الّتي ذكرناها على سبيل المثال لا الحصر، وهي الّتي يجب أن يمتلكها المعلّم وتتوفّر في شخصه، كما أنّ هناك بعض الإجراءات الّتي تساعد المعلّم على ضبط صفّه، ومن أهمّها ما يلي:

---

[1] محمّد الطّيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان الأردن، ط 1، 2002م، ص246.

[2] أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للنشر، القاهرة مصر، ط 4، 1995، ص233.

[3] عبد القادر زيدان، النظريان اللّسانية وأثرها في تعليمية اللّغة العربية، القراءة في المرحلة الابتدائية ـ أنموذجا ـ جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2012 ـ 2013، ص 78 ـ 79.

* أن يسلك مع طلّابه سلوكًا معتدلًا غير متسلّط ولا متساهل.

* أن يخصّص جزءا من الوقت لقبول أفكار الطلّاب واستخدامها.

* أن يستعمل اللّغة الفصحى في حديثه، ويُشجّع التّلاميذ على المبادرة بالحديث.

* أن يوزّع الزّمن على عناصر الدّرس توزيعًا جيّدًا، حتّى لا ينتهي الدّرس قبل وقته ممّا يتسبّب في الفوضى داخل الصّف.

* أن يشعر جميع التّلاميذ أنّهم معرّضون للسؤال في أيّ وقت أثناء الدّرس، فيجيل نظره بين الطّلبة ولا يركّزه على مكان واحدٍ فقط.

* أن يُنوّع في أساليب وطرق التّدريس ويُقلّل ما استطاع من أسلوب الإلقاء.

* إنّ سيطرة المعلّم على أعصابه وضبط نفسه أفضل وسيلة للسّيطرة على التّلاميذ وضبط الصّف.

*(وجب على المعلّم أيضًا ألّا يُقدّم الخبرة الجديدة (أي الدّرس الجديد أو الكفاءة المستهدفة الّتي يصطلح عليها في حقل التّدريس) للتّلاميذ قبل أن يتأكّد من استيعابهم للدّرس السّابق، والتأكّد يكون بتكرار الخبرة، وإعطاء تمارين حولها، وعندما تكون المادة للحفظ يُكلّف تلاميذه بالحفظ وعَرْضهم لذلك النّص قبل البدء في الدّرس الجديد).[1]

[1] محمّد محمود محمّد، علم النّفس المعاصر في ضوء الإسلام، ص 273.

ومن هنا فلابدّ من إدراك حقيقة الاختلاف بين معلّم المرحلة الابتدائية وباقي معلّمي المراحل الأخرى، إذ أنّ المعلّم في هذه المرحلة – الابتدائية – يواجه عقولًا صغيرة خرجت من عالم الأسرة والأهل إلى عالم جديد يحتوي كثيرًا من الأمور الّتي يجهلها لذلك فإنّه يتعامل مع صفات كلّ تلميذ أو طفل صغير مبتدئ إنْ صحّ التّعبير، ومع عقله الناشئ قبل أن يتعامل مع تلميذ جاء لينهل العلوم من مدرسته.

2.3 المعلّم ودرس اللّغة العربيّة:

تعدّ اللّغة الوعاء الحافظ للثقافة والمعرفة والنّاقل لمكوّناتها، فهي من أبرز وسائل الاتّصال والتواصل، و(اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنيّة والرسميّة، ولغة المدرسة الجزائريّة وإحدى المركّبات الأساسيّة للهويّة الوطنيّة الجزائريّة، وأحد رموز السّيادة الوطنيّة وأساسها الرّئيس).[1]

ويتلقّى التّلميذ الجزء الأكبر والأهم من لغته الفصيحة من معلّمه المكلّف بهذه المهمّة لذلك ينبغي عليه أن يحدّد طريقته في التّدريس، وفي هذا المقام عليه أن يطرح على نفسه خمسة أسئلة مهمّة:

أ) هل تحدّد الطريقة أهداف التدريس؟.

---

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 ـ 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، ص 53.

ب) هل تثير الطريقة انتباه التّلاميذ، وتولّد لديهم الدّافعية للتّعلّم؟.

ج) هل تتماشى الطريقة مع مستويات النّمو العقلي أو الجسمي للتّلاميذ؟.

د) هل تحافظ الطريقة على نشاطات التّلاميذ في أثناء التعلّم وتشجيعهم بعد انتهاء الدّرس؟.

هـ) هل تنسجم الطريقة مع المعلومات المتضمّنة في الدّرس؟.

والطريقة ليست غاية في حدّ ذاتها، إنّما هي نهجٌ يساعد على بلوغ هدف معيّن والحكم على صلاح أيّة طريقة إنّما يتوقّف على مدى نجاحها في تيسير السُّبل إلى بلوغ الهدف المرتجى.

ولا يخفى على أحدٍ مدى أهميّة طريقة الشّرح الّتي يستخدمها المعلّم لشرح وتبسيط درس اللّغة العربيّة لتلاميذ الصّف الأوّل الابتدائي، وهذا ما يعزّز نواتج التعلّم الّتي يجب على التّلميذ أن يحصّلها ويتقنها في نهاية كلّ كفاءة(درس).

فيعتمد المعلّم لذلك بعض الخطوات لشرح درس اللّغة العربيّة:

1. يبدأ المعلم بالتمهيد للحصّة وتهيئة التّلاميذ للموضوع الّذي سيتمّ تناوله في الحصّة.

2. يقرأ المعلّم المحفوظات أمام التّلاميذ ويحاول تمثيل معناها خلال القراءة.

3. يدرّب التّلاميذ على قراءتها ومن الممكن أن يقسّم المعلّم الصّف إلى مجموعات تردّد ما يقرأ المعلّم.

4. يشرح المعلّم المعنى الكلّي للقطعة كما يشرح المفردات شرحًا مفردًا كاملًا.

5. يدرّب التّلاميذ على حفظ جزء من المعلومات داخل الصّف.

وقد ذكرنا في الخطوات على سبيل المثال لا الحصر، فهي تبقى متعلّقة بالمعلّم وخصوصياته في التعليم والتدريس، فكلّ معلّم يختار الأنسب من الخطوات والطرق لشرح درس اللّغة العربيّة، ولأجل الوصول إلى أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية، إذ يسعى إلى تنميّة المهارات الأساسيّة المختلفة اللّغويّة، والتّعرّف على الحروف الأبجدية، واكتساب التّلاميذ مهارات رسم الحروف، والكتابة الصّحيحة بخطّ جيّد، وحبّ القراءة والكتابة، وتعويد التّلاميذ على المحادثة والتعبير عمّا يشاهدونه من رسوم وصوّر لإطلاق المخزون اللّغوي الموجود لديهم.

إنّ تعليم اللّغة العربيّة يجب أن يهدف إلى:

* إدماج مكتسبات اللّغويّة المعيشة للتلميذ في بداية التّمدرس.

* ضمان الكفاءات الأساسيّة الأربع للاتّصال(فهم المنطوق، فهم المكتوب، التّعبير الشفهي، التّعبير الكتابي)

* تمكين المتعلّم من المكتوب وقراءة النّصوص مبكّرًا (الأولوية للكتّاب الجزائريين ذوي المكانة المعترف بها).

* تنويع أنماط المدروسة أو المنتجة (السّرديّة، لوصفيّة، العرضية، الحجاجي...) وكذا المكتوب الوظيفي (الملخّص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطّلب)).[1]

ويرافق المعلّم الدليل، (ويعدّ دليل المعلّم من المواد التعليميّة الّتي تحرص وزارات التربيّة والتعليم على توفيرها لتكون عونًا للمعلّم في عمله، وتساعده على اختيار الطرائق والأساليب التعليميّة الّتي تؤدي إلى تحقيق أهداف مادته.

وعادة ما يتضمّن الدّليل نموذج خطّة تفصيليّة تشتمل على الأهداف التعليميّة للوحدة الدراسيّة والأساليب والأنشطة والوسائل التعليميّة المقترحة وأساليب التقويم، وعدد الحِصص المخصّصة للتدريس ومعلومات إضافيّة تتعلّق بمحتوى المادّة، ويتضمّن دليل المعلّم أيضًا المنهجيّة والأسلوب اللّذين اتّبعا في تأليف الكتاب.[2]

ويعتبر الدليل المادة المساعدة للمعلّم من أجل تسيير حصصه التعليميّة التعلّميّة وخطة يسير عليها طيلة قيامه بإلقاء الدّرس.

---

[1] اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08 ـ 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008، ص 54.

[2] د فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 152 ـ 153.

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

الفصل الثّالث:

انّ المعلّم المنفّذ الأوّل للمناهج التعليميّة والتعليمات التربوية، وهو المسؤول الرّئيس على تربية المتعلّمين في ما يخص تعليم مادة اللّغة العربيّة، تدفع بنا ملاحظات واقع التربية اللّغوية في مدارسنا الابتدائية إلى التساؤل عن مدى نجاح المناهج التعليميّة المطروحة في الجيل الجديد، والوقوف على مدى استفادة اللّغة العربيّة من تطبيقها لمناهج التعليم الحديثة.

وفي هذا العمل اعتمدنا على حوارنا مع بعض المعلّمين الّذين لم يمتنعوا عن الحديث إلينا، وإطلاعنا أكثر على مجريات العمليّة التعليميّة، وعلى مجموعة الاستمارات الموزّعة على عددٍ من المعلّمين في هذا الطور والّتي ساعدتنا للوصول إلى هدفنا، وقد احتوت هذه الاستيبانات مجموعة من الأسئلة قمنا بطرحها بناءً على موضوع دراستنا، والّتي يستهدف كلّ سؤال منها التحليل والكشف عن إشكالية معيّنة ونحن بدورنا قمنا بتحليل إجابات المعلّمين كلّها على شكل أرقام إحصائية، ثمّ حّولناها إلى نسب مئوية على شكل جداول، شارحين ومبيّنين بعد ذلك أسباب تلك النتائج المتوصّل إليها من وجهة نظر المعلّمين والمربّين التربويين.

ونشير هنا إلى أنّنا اتبعنا خلال عملية الإحصاء القاعدة الثلاثية التالية:

العدد الكلي للأجوبة ←——— 100% ت= عدد التكرارات× 100

عدد التكرارات ←ــــــــــــــــــــ ت العدد الكلّي للأجوبة

المجال الزّمني:

يمثّل المجال الزّمني المدّة الّتي استغرقتها هذه الدّراسة بشقيها(النظري والتطبيقي) فقد استغرق إنجاز هذا البحث كاملًا

وفي ما يخص الجانب التطبيقي منه، قمنا بزيارة بعض المدارس الابتدائية ميدانيًا، الّتي سجّلنا خلالها بعض الملاحظات حول المعلّمين والمربّين ـ الصّف الأوّل دائمًا ـ – وموقفهم من المنهاج الجديد، وجاءت هذه الملاحظات من خلال ما سجلناه من استنتاجات بناء على استمارة الأسئلة الّتي انطلقنا في توزيعها بتاريخ 2018/05/17م.

مجال الدراسة:

من أجل إنجاز العمل، وجب علينا أن نتوجّه إلى مجموعة من الابتدائيات الّتي وقع عليها الاختيار عشوائيًا، حتّى يكون بمقدورنا إجراء وإتمام الجانب التطبيقي لهذه الدراسة، وبحكم أنّنا من ولاية البويرة اخترنا مجموعة من الابتدائيات المنتشرة في بعض البلديات المختلفة من الولاية، وهذه الابتدائيات هي:

1. ابتدائية محمّد الصّديق بن يحي.

2. ابتدائية عيشون عبد القادر.

3. ابتدائية ابن باديس(بلدية الروراوة).

4. ابتدائية المجاهد المتوفي مرسلي نذير.

5. ابتدائية دموش محمّد (بلدية سوريكال).

6. ابتدائية وعلي سعيد.

7. ابتدائية حديوش أحمد (عين بسام).

8. ابتدائية تالي معمر قويدر.

9. ابتدائية مادري علي (عين بسام).

10. ابتدائية زادي مبارك (عين بسام).

11. ابتدائية ملوك علي الجديدة. وغيرها من الابتدائيات الأخرى لا يسعنا ذكرها كلّها في هذا المقام.

الأدوات المستخدمة في الدراسة الميدانيّة:

1. المقابلة: تُعدّ عملًا إلزاميًا لإنجاز العمل الميداني، وهي تساعد بشكل كبير على جمع البيانات، وتتمّ المقابلة من خلال الحوار مشافهة بين الباحث والمعلّم.

ولكن علينا في هذا المقام أن لا نخفي أنّه قد امتنع الكثير من المعلّمين على إجراء المقابلة، واكتفوا فقط بالإجابة على استمارة الأسئلة الّتي قدّمناها لهم، محتجّين في موقفهم بإلقاء دروسهم على التّلاميذ.

2. الاستمارة: من بين أهم أدوات البحث الميداني، تساعد على جمع البيانات اللّازمة وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة يطرحها الباحث على المبحوثين، يهدف من خلالها إلى جمع إجابات حول إشكاليات ما.

وقد احتوت الاستمارة الخاصّة بنا على مجموعة من الأسئلة موجّهة إلى معلّمي الصّف الأوّل من المرحلة الابتدائية للّغة العربيّة، حيث قمنا بتوزيع ثلاثين(30) استمارة استرجعنا منها عشرين (22) استمارة تمّت الإجابة عليها.

وهذه الدراسة أنجزت على الشكل التّالي:

* السؤال.

* الإجابة (إجابات المعلّمين).

* عرض النتائج.

أنموذج الاستبانة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة آكلي محند أولحاج

البويرة

كلّية اللّغات والأدب العربي

عنوان مذكرة التخرج لنيل شهادة اللّيسانس:

منهجية تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائية ـ السنة الأولى أنموذجًا ـ الجيل الثاني.

الأستاذ(ة) الفاضل(ة).

كافة البيانات الواردة في هذه الاستمارة سريّة ولا تُستخدم إلّا لأغراض البحث العلمي فالرجاء منكم الإجابة على الأسئلة الواردة في هذه الاستمارة خدمةً للبحث العلمي ومنّا لكم جزيل الشكر.

البيانات الشخصية:

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. السّن:

3. الأقدمية: أقلّ من 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات ☐

4. الوضعية: مرسّم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5. التخصص:

6. نوع الشهادة: ليسانس ☐ ماستر ☐ المدرسة العليا ☐

7. ما هي أكثر طرائق التدريس الّتي توظّفها في غرفة الصّف؟

القديمة: طريقة الإلقاء ☐ طريقة التّلقين ☐

الحديثة: طريقة حلّ المشكلات ☐

8. هل فقدان مهارة من المهارات اللّغويّة: (التعبير الشفهي والكتابي، القراءة...) يؤثّر على التّلاميذ في تنميّة لغتهم؟

نعم ☐ لا ☐ رأي آخر.....

9. هل النصوص المبرمجة تتماشى والقدرات العقلية للتّلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل فهم وإدراك واستيعاب كلّ المواد الّتي تدرّس باللّغة العربيّة مرتبط بمدى درجة التمكّن من هذه الأخيرة؟ نعم ☐ لا ☐

11. إلامَ ترجعون أسباب تدني مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة؟.....

12. ما هي أكثر الصعوبات الّتي تواجه المعلّم وتقف عائقا أمام أداءِ مهامه؟

.....

13. هل ترى أنّ الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربيّة كافٍ؟

نعم ☐ لا ☐

14. الكتاب المدرسي، هل تشوبه نقائص أو ترى أنّة في المستوى المطلوب؟

نعم ☐ لا ☐

15. هل التدريس بالمقاربة بالكفاءات كفيل بمعالجة النّقص الّذي يشوب المناهج التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل.....

16. هل النمط الحواري للنصوص المعتمد للسنة الأولى الّذي اقترحه المنهاج كفيل بتلقين أساسيات اللّغة العربيّة للتّلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

التعليل:.....

17. هل المجال الزّمني للأنشطة التعليميّة كافٍ لتحقيق الأهداف التعليميّة؟

نعم ☐ لا ☐

18. على أي أساس يتمّ اختيار طرائق التدريس المناسبة؟

.....

19. من خلال تعاملك مع منهاج اللّغة العربيّة(ساري المفعول) ما هي ملاحظاتك حوله؟

.....

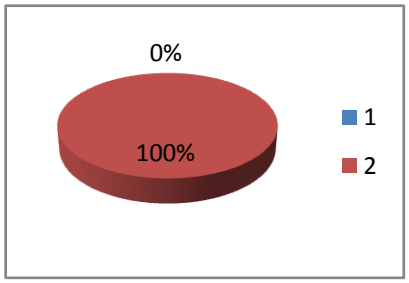
.....

وفي الأخير لكم منّا فائق الشكر والتقدير، ونتمنى أن تقوموا بالإجابة على كلّ الأسئلة الواردة في هذا الاستبيان لأنّ بحثنا قائم عليه.

تحليل نتائج إجابات المعلّمين المستجوبين:

1. توزيع أفراد العيّنة بالنسبة للنوع:

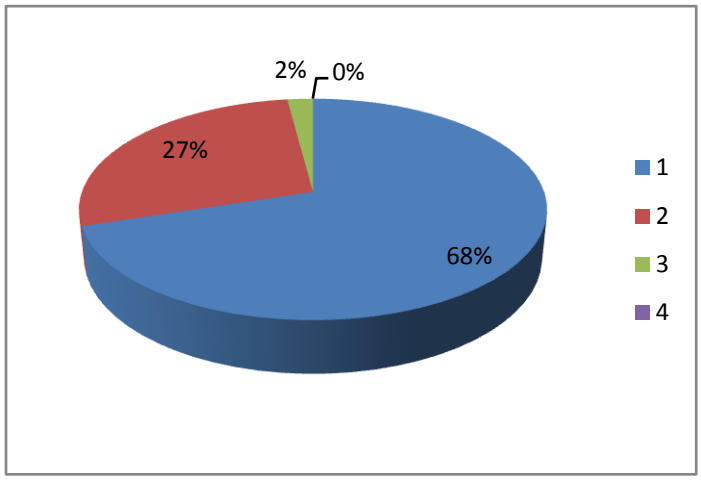
النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	0	%0
أنثى	22	%100



عرض النتائج: تبين من الجدول والدائرة النسبيّة أن 100% من أفراد العينة إناث وانعدام العنصر الذكوري تمامًا وما يمكن أن نقول أن العنصر النسوي سيطر على قطاع التعليم بصفة عامة.

2. توزيع أفراد العينّة حسب السن:

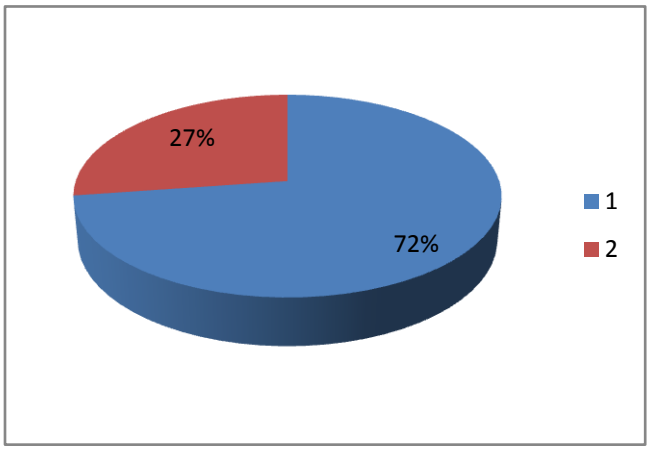
السن	التكرار	النسبة المئوية
في حدود الثلاثين	15	% 68
في حدود الأربعين	6	% 27
في حدود الخمسين	1	% 2
دون إجابة	0	% 0



عرض النتائج: من خلال الجدول والدائرة النسبيّة يتضح لنا أنّ 68 % من أفراد العيّنة في حدود الثلاثين سنة، و 27 % في حدود الأربعين سنة و 2 % في حدود الخمسين سنة أمّا بالنسبة للأشخاص الّذين لم يجيبوا تمثلت نسبتهم في 0 % والملاحظ هنا أن السن المسيطر في مجال التعليم هو في حدود الثلاثين سنة.

3. توزيع أفراد العينة حسب الأقدميّة في التعليم:

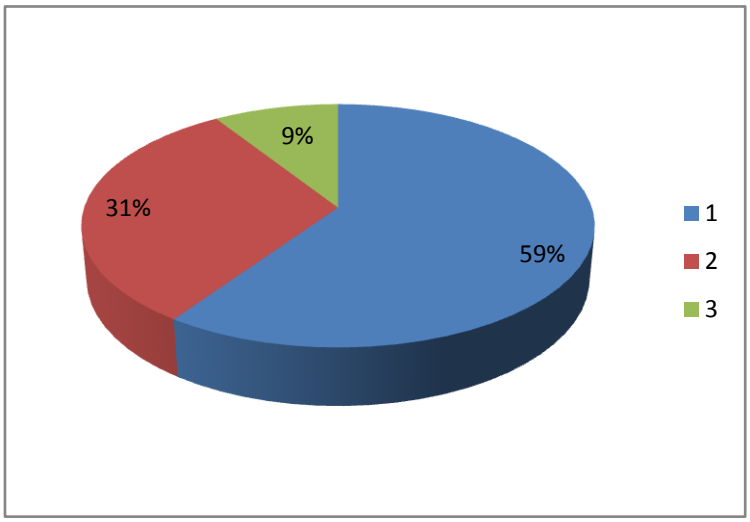
الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
أقلّ من خمس سنوات	16	% 72
أكثر من خمس سنوات	6	% 27



عرض النتائج: من خلال أجوبة المستجوبين تبيّن أنّ أفراد العينة تتراوح خبرتهم ما بين أقلّ من خمس سنوات وأكثر من خمس سنوات، حيث يبيّن الجدول أعلاه أنّ 72 % من أفراد العينة مدّة خبرتهم أقلّ من خمس سنوات ونسبة 27 % مدّة خبرتهم أكثر من خمس سنوات، وما تبين لنا أنّ خبرة المعلّم تختلف من معلّم لآخر.

4. توزيع أفراد العيّنة حسب الوضعية:

الوضعية	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	13	% 59
متربص	7	% 31
مستخلف	2	% 9



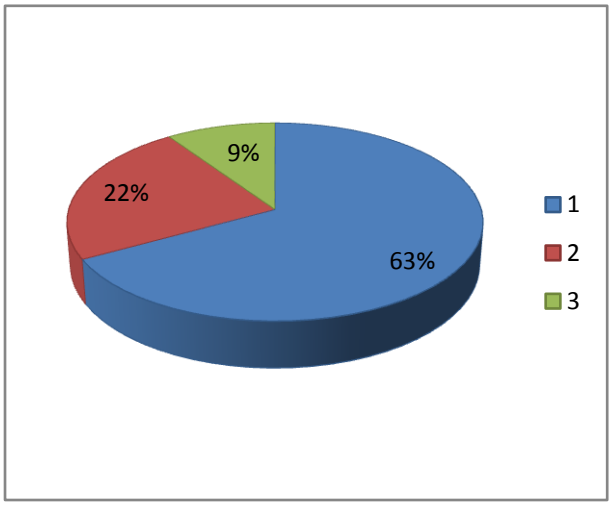
عرض النتائج: من خلال أجوبة المستجوبين والدائرة النسبيّة أعلاه تبين لنا أنّ نسبة 59 % من أفراد العينة هم معلّمين مرسمين ونسبة 31 % متربّصين، ولاحظنا أنه أغلب المعلّمين المرسمين لهم خبرة أقلّ من 5 سنوات وهذا يوحي إلى أن أغلبيتهم من الناجحين من مسابقات التّعليم في الآونة الأخيرة وبالنّسبة للمستخلفين فهم يشكّلون الفئة القليلة بنسبة 9 %.

5. توزيع أفراد العيّنة حسب التخصّص:

من خلال الاستبانة لاحظنا أن أغلب المعلّمين امتنعوا عن ذكر التخصص إلّا أربعة من المعلّمين ـ أفراد العينة ـ ذكروا تخصصاتهم وهي كالآتي: علم النّفس التنظيم والعمل وثلاثة منهم تخصص أدب عربي.

6. توزيع أفراد العيّنة حسب نوع الشهادة:

نوع التخصص	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	14	% 63
ماستر	5	% 22
المدرسة العليا	2	% 9



عرض النتائج: من خلال الجدول والدائرة النسبيّة تبيّن لنا أنّ النّسبة الغالبة لأفراد العيّنة هم أصحاب شهادة ليسانس بنسبة 63 % أمّا شهادة الماستر فنسبة 22 % والمدرسة العليا شكلت النسبة الأقل 9 % والملاحظ أنّ شهادة ليسانس هي الشهادة الغالبة.

وبعد أن أنهينا تحليل البيانات الشخصية للمعلّمين والمربّين أفراد العينة ننتقل الآن إلى تحليل مجموعة الأسئلة الّتي احتوتها الاستمارة.

وجاء تحليل الأسئلة على هذه المنهجية:

1. السؤال.

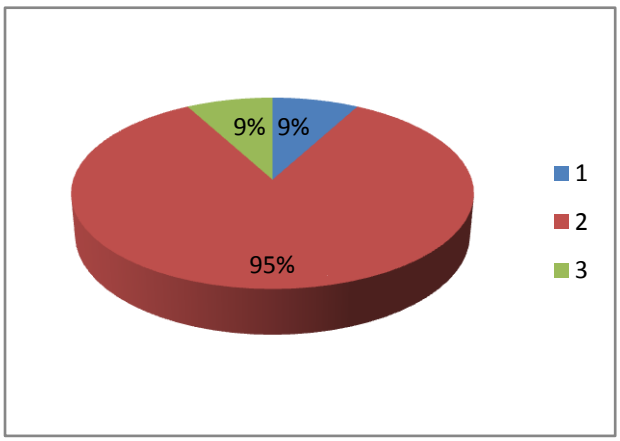
2. الجواب.

3. عرض النتائج.

س07: ما هي أكثر طرائق التدريس الّتي توظّفها في غرفة الصّف؟

الإجابة:

الاختيارات	القديمة	الحديثة	×
الإجابة	2	21	2
النسب المئوية	% 9	% 95	% 9



عرض النتائج: الملاحظ أنّ أغلب المعلّمين يتّبعون الطرق الحديثة بنسبة 95 %، فهم يرون أنّها من أنجع الطرق كونها تدفع بالمتعلّم إلى البحث والاعتماد على نفسه في حلّ مشكلات وضعية ذات دلالة، ومن هؤلاء أيضًا من يلجؤون في بعض الأحيان إلى الطرق القديمة بنسبة 9 % من أفراد العينة، وما توظيفهم للطرق القديمة مثل طريقتي الإلقاء والتّلقين إلّا لضرورة فرضتها عليهم وضعيّات معيّنة، غالبًا ما تكون راجعة إلى طبيعة المتعلّمين ومستواهم الذهني في الفهم، أمّا نسبة 9% فهي الإجابة الّتي أشرنا إليها بعلامة (×) فهم الّذين امتنعوا من الإجابة وأغلبهم من المتعلّمين المتربصين، وربّما ذلك راجع لأنّهم لم يستوعبوا بعد الطرائق المتبعة في التدريس.

س08: هل فقدان مهارة من المهارات اللّغويّة: (التعبير الشفهي والكتابي، القراءة...) يؤثّر على التّلاميذ في تنميّة لغتهم؟

الإجابة:

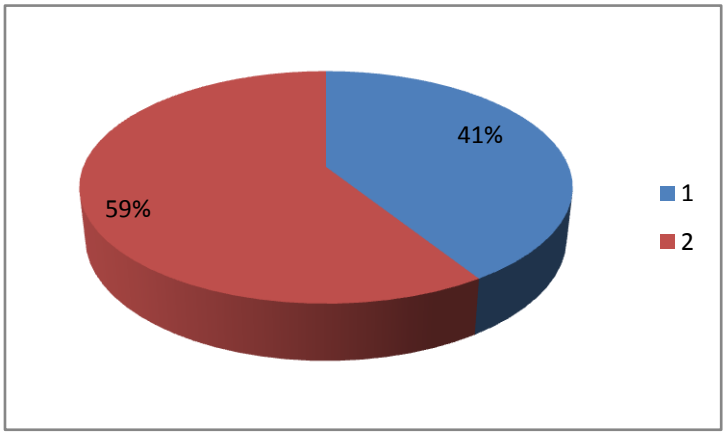
الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	22	0
النسب المئوية	% 100	% 0

عرض النتائج: يتبين من الجدول أعلاه أنّ نسبة الإجابات بـ "نعم" تمثل 100% باتّفاق جميع أفراد العيّنة من معلّمين ومربّين مستجوبين، وهذا يعني أنّ فقدان أي مهارة من مهارات اللّغة حسبهم يؤثر على تنمية لغة المتعلّمين.

س09: هل النصوص المبرمجة تتماشى والقدرات العقلية للتّلاميذ؟

الإجابة:

الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	09	13
النسب المئوية	% 41	% 59

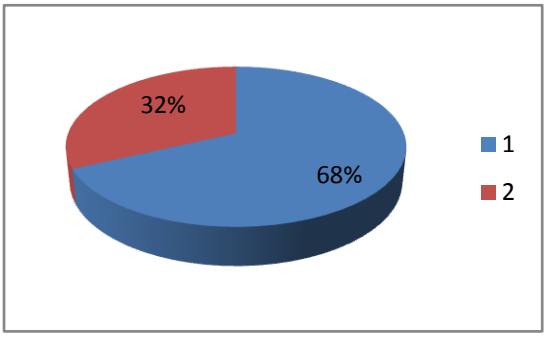


عرض النتائج: من خلال الجدول والدائرة النسبيّة يتبين لنا أنّ النسبة الأعلى كانت لأفراد العينة الّذين أجابوا بـ "لا" وتقدر بنسبة 59 % وهذا يدلّ على أنّ النصوص المقروءة تتماشى والقدرات العقليّة للمتعلّم وتكمن صعوبة النصوص في أنّها لا تحاطي واقع المتعلّمين لذلك لا يتمكّن عقله من استيعاب النصوص المبرمجة، في حين نسبة 41 % من إجابات المستجوبين كانت بـ "نعم" ففي نظرهم أن النصوص المبرمجة تتماشى والقدرات العقلية للتّلاميذ فهي تحتوي على وضعيات تناسب سن المتعلّم في الطور الأول.

س10: هل فهم وإدراك واستيعاب كلّ المواد الّتي تدرّس باللّغة العربيّة مرتبط بمدى درجة التمكّن من هذه الأخيرة؟

الإجابة:

الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	15	07
النسب المئوية	% 68	% 32



عرض النتائج: نلاحظ أنّ غالبية المستجوبين أجابوا بـ "نعم" (68%) وهذا يعني أن فهم وإدراك المواد الّتي تدرس باللّغة العربيّة مرتبط بمدى درجة التمكن من هذه الأخيرة، فهي لها دور كبير في تمكين التّلميذ من معرفة ما يدرس، وتحفزه على استيعاب ما يفهم وتجعله يُقبل على العمليّة التعليميّة وهو أكثر نشاطًا وحماسًا.

وبالنسبة للّذين أجابوا بـ "لا" تقدر بـ (32 %)فهم يذهبون إلى أن هناك بعض المواد مثل مادة الرياضيات لا يحتاج فيها المتعلّم إلى إتقان اللّغة العربيّة.

س11: إلامَ ترجعون أسباب تدني مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة؟

الإجابة: كانت الإجابة عن هذا السؤال في مجملها تحوي نفس الملاحظات، وتكاد تكون لها رؤية واحدة، فجاءت تلك الإجابات متشابهة إلى حدّ بعيد وبناءً على إجابات أفراد العينة نجمل تلك الملاحظات في ما يلي:

* يرجع ذلك إلى البرنامج المكثف والدروس المبرمجة فيه أكبر من قدرة استيعاب التّلميذ.

* عدم تحفيز الأبناء على المطالعة.

* عدم اهتمام المدارس بتعيين مختصين في اللّغة العربيّة وصعوبة المناهج التعليميّة وخلو الكتب من مواضيع تهم المتعلّم وتهتم بلغته.

* عدم التمكّن من المهارات الأربعة للّغة العربيّة (القراءة، الكتابة....) كلّها أو بعض منها.

* عدم تلقّي المتعلّمين للمستوى التحضيري، وقصر الفترة التحضيرية للمتعلّمين في السنة الأولى والاستعجال لبدء البرنامج وإنهائه.

* نقص الإمكانيات المستعملة في التعليم.

* عدم اهتمام الأولياء باللّغة العربيّة الفصحى لدى أبنائهم، وحتى المعلّم لا يهتم بذلك ويوظف العاميّة داخل القسم ظنا منهم أن الفصحى تفوق قدرات استيعاب المتعلّمين الصغار.

* ضعف المستوى اللّغوي لدى بعض المتعلّمين وعدم تمكنهم من اللّغة العربيّة الصحيحة.

س12: ما هي أكثر الصعوبات الّتي تواجه المعلّم وتقف عائقا أمام أداءِ مهامه؟

الإجابة:

أجمع المعلّمون على مجموعة من الصّعوبات الّتي يرون أنّها تعتبر عائقًا أمام المعلّم تعرقله عن أداء مهامه، وقد جاءت هذه الإجابات متشابهة، نجمعها في هذه الملاحظات:

* الفروقات الفرديّة خاصّة بعد إدماج تلاميذ تخفيض السّن مع تلاميذ السنة الأولى.

* اكتظاظ الأقسام بالتّلاميذ (أكثر من 40 تلميذ) ممّا يصعب على المعلّم عملية إيصال المعلومات بشكل أفضل.

* عدم توفّر الوسائل التعليميّة الّتي يحتاجها المعلّم والمتعلّم في عمليّة التعلّم، كما أنّ لغة التواصل(اللّغة العربيّة) غير مفهومة من طرف بعض المتعلّمين خاصّة أولائك الّذين يتحدّثون بالأمازيغية.

* عدم وضوح المنهاج، وعدم قدرة التّلاميذ على استيعاب المعلومات بسبب صعوبتها.

* تدخل الأولياء في كلّ صغيرة وكبيرة، والّذي يعتبر ضغطًا على المعلّمين.

* إغفال الأولياء لدورهم الأساسيّ في توجيه أبنائهم، وغياب المراقبة المستمرّة لأبنائهم وهذا الدّور يعتبر أساسيًا ومساعدًا لدور المعلّم في القسم وفي نجاح العمليّة التربويّة.

* صعوبات التعلّم عند المتعلّمين، ومن أمثلة ذلك الاضطرابات التي تصيب العمليات العقلية كالانتباه والتّذكر، والإدراك.

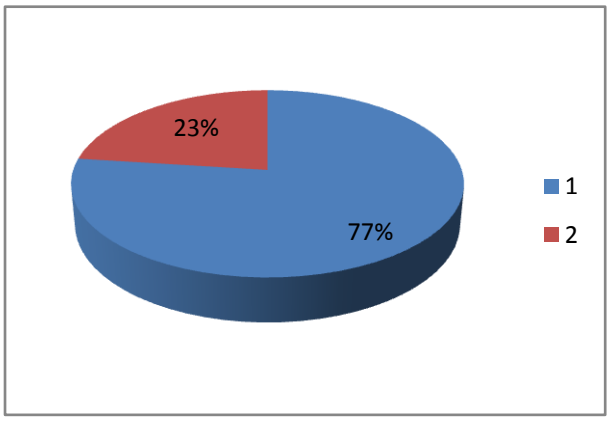
* ضيق الوقت وعدم كفاية الحجم السّاعي المخصّص للدروس.

* عدم توافق الدروس مع مستوى المتعلّمين ممّا يصعب العمليّة التعليميّة على المعلّم.

س13: هل ترى أنّ الحجم السّاعي المخصّص للّغة العربيّة كافٍ؟

الإجابة:

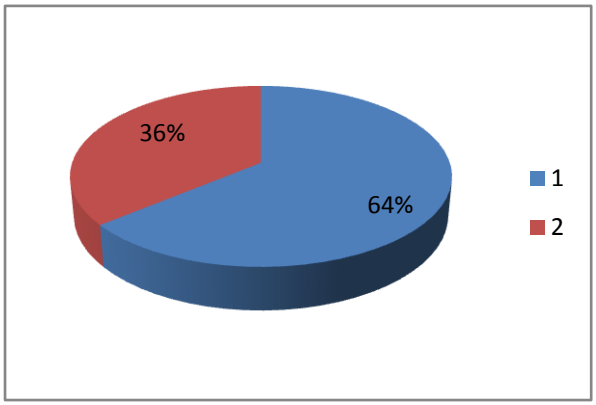
الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	17	05
النسب المئوية	% 77	% 23



عرض النتائج: تباينت الآراء في هذا البند بين فريقين؛ الأوّل أجابوا بـ "نعم" يرون بأنّ المناهج الجديدة أولت اهتمامًا للّغة العربيّة، ويتّضح ذلك من خلال مقارنة الحصص المخصّصة للّغة العربيّة مع باقي حِصص المواد الأخرى. والفريق الثاني يرى أنّ الحصص المخصّصة للّغة العربيّة غير كافية بالرّغم من إعطاء الأولوية لتدريس هذه المادة، ومن أهم ما احتّجوا به أنّ الدروس الّتي اقترحتها المنهاج أكبر من الحجم السّاعي المخصّص، وغير كافٍ لإثراء النقاش مع التّلاميذ وحتى لحل تمارين الكتاب.

س14: الكتاب المدرسي، هل تشوبه نقائص أو ترى أنّه في المستوى المطلوب؟

الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	14	08
النسب المئوية	% 64	% 36

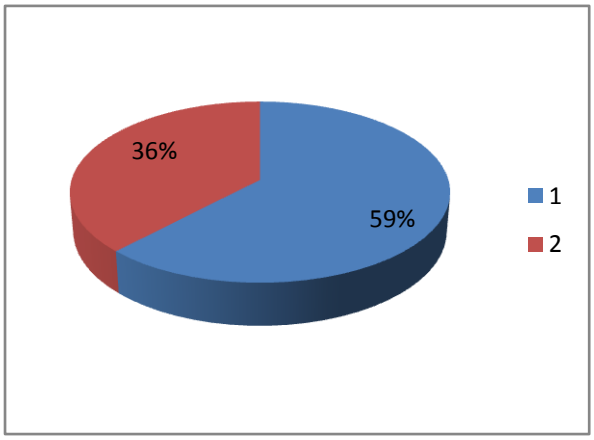


عرض النتائج: يتبيّن لنا من الجدول أعلاه أنّ نسبة (64%) من أفراد العيّنة كانت إجاباتهم بـ "نعم" حيث يرون أن الكتاب المدرسي في المستوى المطلوب ويلبي حاجيات المتعلّم لاحتوائه على وضعيات مناسبة لسنّ المتمدرس، أمّا نسبة (36%) من أفراد العينة أجابوا بـ "لا" فهم يرون أنّ الكتاب المدرسي تشوبه عدّة نقائص ومنها: احتوائه على وضعيات تفوق القدرة العقلية للمتعلّمين في الطور الأوّل، كما أنّ كتاب النشاطات به مواضيع لم تدرّس أصلًا في الكتاب المدرسي.

س15: هل التدريس بالمقاربة بالكفاءات كفيل بمعالجة النّقص الّذي يشوب المناهج التعليمية؟

الإجابة:

الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	13	08
النسب المئوية	% 59	% 36



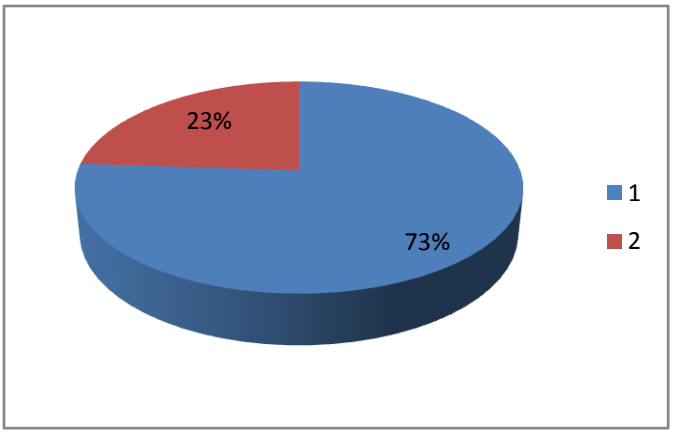
عرض النتائج: يتّضح من خلال الجدول والدائرة النسبيّة أعلاه أن الإجابة الحائزة على النسبة الأعلى هي "نعم" بنسبة (59%) حيث يقرّون بأن التّدريس بالكفاءات كفيل بمعالجة النّقص الّذي تعاني منه المناهج التعليميّة، لأنّ هذه المقاربة تضع المتعلّم في محور الدّرس وتجعله يحلّ المشكلات معتمدًا على نفسه.

أمّا بالنّسبة للّذين كانت إجاباتهم بـ "لا" (36%) وحجّتهم في ذلك أنّ هذه المقاربة تحصر دور المعلّم وتجعله مقتصرًا على التوجيه فقط غير كافٍ، ممّا يجعله مشلول الحركة في قسمه في حين أنّ العمليّة التعليميّة التعلّميّة تحتاج إلى جهد من المعلّم والمتعلّم معًا.

س16: هل النمط الحواري للنصوص المعتمد للسنة الأولى الّذي اقترحه المنهاج كفيل بتلقين أساسيات اللّغة العربيّة للتّلميذ؟

الإجابة:

الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	16	05
النسب المئوية	% 73	% 23



عرض النتائج: من خلال أجوبة المستجوبين تبيّن أنّ نسبة أفراد العيّنة، الّذين يرون بأنّ النمط الحواري للنصوص المعتمد للسنة الأولى الّذي اقترحه المنهاج كفيل بتلقين أساسيات اللّغة العربيّة للمتعلّم كانت (73 %) وبرّروا إجاباتهم بمجموعة من التبريرات جاءت متشابهة وهي كالآتي:

* يعتبر هذا النمط مناسبًا لسن للمتعلّم ومعلوماته اللّغويّة البسيطة لكسب أساسيات اللّغة.

* يستعمل المتعلّم جملًا حوارية قصيرة وواضحة حيث يحاول في كلّ مرة أن يبرهن عن وجهة نظره ويعبر عن رأيه ومشاعره.

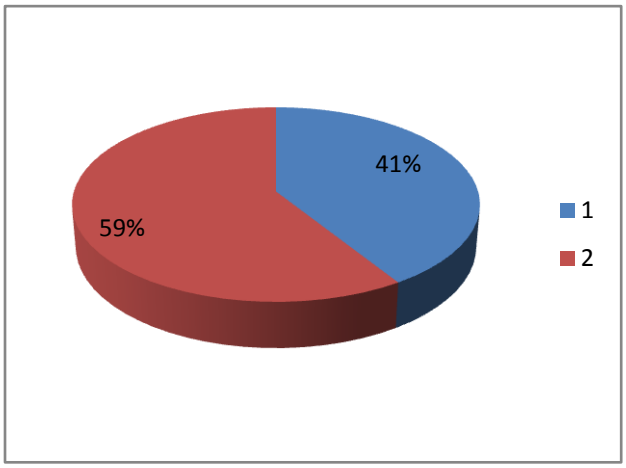
* يمكّنه هذا النمط من اكتساب مهارات المحادثة الحوارية وكذلك تنمية مكتسباته اللّغويّة.

* المتعلّم في هذه المرحلة يعتمد أكثر على الحوار والتواصل مشافهة وهذا ما يكسبه الثّقة بالنّفس لقدرته على التواصل مع الغير وبالتالي يسهل عليه التمكّن من أساسيات اللّغة العربيّة. أمّا نسبة 23 % من أفراد العينة أجابوا بـ "لا" حيث يرون أن النمط الحواري للنصوص يفوق مستوى التّلاميذ، ويذهبون إلى أن التنويع في الأنماط والأساليب هو الكفيل بذلك لأن الاعتماد على نمط واحد لا يقدم المبتغى، كما أن الرصيد اللّغوي للمتعلّم ناقص في هذه السنّ.

س17: هل المجال الزّمني للأنشطة التعليميّة كافٍ لتحقيق الأهداف التعليميّة؟

الإجابة:

الاختيارات	نعم	لا
الإجابة	09	13
النسب المئوية	% 41	% 59



عرض النتائج: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة (41 %) من أفراد العينة أجابوا بأنّ المجال الزّمني للأنشطة التعليميّة كافٍ لتحقيق الأهداف التعليميّة، في حين أنّ نسبة (59 %) كانت إجابتهم بـ "لا" بنسبة أعلى، وذلك راجع إلى أنّ الوضعيّات في الكتاب المدرسي صعبة تحتاج مدّة زمنية أكبر من تلك المبرمجة في المنهاج، وبالتالي لا يكون الوقت كافيًا لتحقيق الأهداف التعليميّة المنشودة.

س18: على أي أساس يتمّ اختيار طرائق التدريس المناسبة؟

عرض النتائج: لكي يتمّ اختيار طرائق التدريس المناسبة. لابدّ من توفّر مجموعة من معايير وهي حسب المعلّمين أفراد العينة مجموعة في النقاط الآتية:

* يتمّ اختيار طرائق التدريس المناسبة على أساس النشاط التعليمي والمتعلّمين وحاجاتهم، وعلى أساس قدرات المتعلّمين ومدى اكتسابهم للمعارف الجديدة.

* على أساس الهدف التعليمي المراد تحقيقه.

* يتمّ اختيارها حسب نسبة نجاحها، فعند بعض المعلّمين ـ أفراد العينة ـ رجّحوا الكفّة للطرائق البسيطة الّتي كانت مستعملة قديمًا فهي كانت ناجحة مع التّلاميذ أكثر من الطرق الحديثة.

* على أساس مواكبة التطوّرات الحديثة والعصرية.

* على أساس موافقة الطريقة للمنهاج، وملاءمتها لموضوع الدّرس.

س19: من خلال تعاملك مع منهاج اللّغة العربيّة(ساري المفعول) ما هي ملاحظاتك حوله؟

عرض النتائج: من خلال إجابات المعلّمين ـ أفراد العينة ـ على هذا البند، تمكنّا من حصر مجموعة من الملاحظات حول منهاج اللّغة العربيّة، منها ما هو إيجابي ومنها ما هو سلبي وسنذكرها على الترتيب:

1. الملاحظات السلبيّة:

* ملاحظات حول نصوص فهم المنطق، لا يجد المعلّم القيمَ الّتي يغرسها في المتعلّم كونها نصوص تلقائية وغير هادفة.

* منهاج مكثّف ويفوق القدرات العقلية للمتعلّم خاصّة الطور الأوّل، ومضامين البرنامج لا تتناسبُ وسنّ المتعلّم ولا تراعي الفروق الفردية.

* منهاج منوّع وممتع فـي جانبه النظري، إلّا أنّ بعض المعلّمين تلقوّا صعوبات في التنفيذ والتّلقي من طرف المتعلّمين.

* عدم وضوح المصطلحات الجديدة الّتي جاء بها المنهاج الجديد.

* المناهج بالنسبة للجيل الثاني غير مطبوعة في شكل كتب متوفّرة، فالمعلّم يحتاج أن يكون المنهاج فوق مكتبه يرجع إليه في كلّ نشاط حتى يأخذ منه الكفاءة النهائية والمرحلية ويحدّد الكفاءة القاعدية.

2. الملاحظات الإيجابيّة:

* إنّ منهاج اللّغة العربيّة في هذه المرحلة يركّز على التعبير الكتابي الّذي لم يأخذ مكانته اللّائقة في المناهج السّابقة، والى جانب الاهتمام بالسّماع نظرًا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية.

* منهاج له إيجابيات من حيث الأنماط المتّبعة (الحواريّة والتوجيهيّة). ممّا يساعد على إكساب المتعلّمين لغة سليمة.

* يعتبر المنهاج ملمًّا بكلّ جوانب المتعلّم النّفسية والبيداغوجية، ومعدًّا بطريقة تراعي مستوى المتعلّم في الاستيعاب وتحقيق الكفاءة المنشودة.

نتائج الدراسة:

لقد بيّنت نتائج الدراسة الميدانيّة أنّ المعلّمين الجزائريين(أفراد العينة) في التعليم الابتدائي، يعانون من صعوبة فهم وإدراك المصطلحات الجديدة الواردة في المنهاج الجديد، وبالتّالي يلقون صعوبات في تنفيذها داخل الصّف وذلك بدرجات متفاوتة.

وإن دلّ ذلك على شيء فإنّما يدلّ على أنّ معلمي المرحلة الابتدائية يفتقرون إلى البنية المعرفية الخاصة بكفاءات اللّغة العربيّة، والّتي يفترض أن يتحكّموا فيها. وعليه إذا كان معلمي اللّغة العربيّة أفراد عينة البحث الّذين تعاملوا مع المناهج الجديدة يفتقرون إلى أساس تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة، أي يفتقرون للبنية المعرفيّة الشاملة للكفاءات الّتي هم مطالبين بإكسابها للمتعلّم حسب التعليمات التربوية قصد الإصلاح التربوي، فإن هذا يصعب ويعرقل عملية الإصلاح التربوي، ولذلك وجب التجنّد بكافة الوسائل لحلّ هذه المشكلة من أجل تحسين التحصيل التربوي وتطوير التعليم، والمشكل في عمومه يدور حول معلّم اللّغة العربيّة ومدى اكتسابه للكفاءات الّتي يجب أن يكون متحكّمًا فيها حتى يتمكّن من تعليم اللّغة العربيّة قصد تحقيق الأهداف التربوية الجديدة.

وسيبقى الإصلاح التربوي الّذي جعل المنظومة التربوية الجزائرية تعيد النّظر في المناهج التعليميّة والكتب المدرسيّة المقرّرة غير كافيًا للإصلاح الّذي تهدف إليه

وذلك لأنّ المناهج والكتب المدرسية ما هي إلّا وسائل تعليمية مادية يمكن تعديلها حسب الحاجة، أمّا المعلّم فيمثّل جوهر العملية التعليميّة التعلّميّة بصفته المنفّذ الأوّل للمناهج التعليميّة. ولذلك يحتاج إلى تكوين مهني خاص.

خاتمة

خاتمــة:

بعد انتهائنا من تناول أهمّ الجوانب الّتي تناولها هذا البحث المتواضع والّذي من خلاله حاولنا التطرّق إلى منهجيّة تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية، وفق الرؤية الجديدة الّتي تبنّتها البيداغوجيا الحديثة، والتأثر القوي الّذي عرفته اللّغة العربيّة فعرفت تحوّلا شاملاً وجذريًا في الممارسة التعليميّة ممّا دعا إلى ضرورة الاهتمام بتعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة خاصة الطور الأول(موضوع دراستنا) باستخدام طرق تدريسيّة فعّالة وناجحة، وفي الوقت ذاته تحقيق الأهداف المنشودة من أجل الرفع من مستوى تعليم اللّغة العربيّة من خلال الاعتناء بتدريسها في مراحل التعليم الأولى.

وبعد دراستنا بشقيها النظري والتطبيقي، تمكّنا من الوصول إلى النتائج الآتية:

- ✓ إنّ نجاح عمليّة تعليم اللّغة العربيّة مرهون بدرجة مدى تمكّن المعلّم من تطبيق المناهج التعليميّة الحديثة على الدرس اللّغوي.
- ✓ طريقة التدريس لا ينبغي النظر إليها منفصلة عن المادة التعليميّة أو المتعلّم؛ بل غايتها ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلّم، وعلى المعلّم يختار من الطرق ما يتناسب مع المادة المدروسة وطبيعة المتعلّمين وحاجياتهم.

- ✓ إنّ آلية المقاربة بالكفاءات الّتي يوظفها المعلّم تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارات تمكّنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائيّة، بغية تكوين شخص قادر على حلّ المشاكل المطروحة أمامه بنفسه.
- ✓ إنّ تدريس اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلّم هو المحور الأساسي في الدراسة الحديثة وأعطت له حرية فيما يدرس.
- ✓ إنّ درجة الاستفادة من ميادين اللّغة العربيّة يبقى متوقف على الطرق الّتي تدرّس بها هذه المادة، وعلى مدى إتقان المتعلّمين لمهارات اللّغة العربيّة والاستفادة منها وخاصة في المرحلة الابتدائية.
- ✓ مساهمة المادة ـ اللّغة العربيّة ـ في تنمية كفاءات ذات طابع فكري منهجي اجتماعي، شخصي، تواصلي.
- ✓ مساهمة التحكم في الميادين الأربعة للّغة العربيّة (فهم المنطوق، التعبير الشفوي فهم المكتوب، التعبير الكتابي) في تنمية كفاءات المواد الأخرى.

ولكن بالرغم من النتائج المتحصل عليها، وعلى الرغم من هذه الأهميّة الكبيرة التي تحظى بها تعليمية اللّغة العربيّة في المنظومة التربوية الجزائرية، إلّا أنّنا نجد مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة ضعيف جدًّا ومتدني إلى درجة كبيرة ويمكننا إرجاع ذلك إلى عدّة أسباب أهمها:

1. استخدام أفراد الأسرة اللّهجات العاميّة في الحياة اليوميّة، وعدم تشجيعها للأبناء على استخدام الفصحى.
2. صعوبة تعلّمها خاصة عند الناطقين بالأمازيغيّة.
3. إهمال تشجيع المدارس والمعلّمين المتعلّمين على التحدّث بالفصحى داخل الأقسام.
4. إسناد تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية إلى معلّمين غير مؤهلين لتدريسها.

وهناك أسبابٌ لابدّ من الإشارة إليها تعود بصورة مباشرة إلى مناهج اللّغة العربيّة الّذي يشمل جميع مكونات العمليّة التعليميّة من طرائق التدريس والكتب المقررة وغيرها. وممّا يؤخذ على مناهج تعليم اللّغة العربيّة بشكل عام:

1. منهاج مكثّف يفوق القدرات العقلية للمتعلّم خاصة في الطور الأوّل.
2. مضامين البرنامج لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين.
3. صعوبة تنفيذ المنهاج من طرف بعض المعلّمين والمربّين وبالتالي صعوبة التلقي عند المتعلّمين.
4. عدم وضوح المصطلحات الجديدة الّتي جاء بها المنهاج الجديد.

ولكن لابدّ من مقترحات للتغلّب على أسباب هذا الضّعف الّذي مسّ تعليم لغتنا في المدرسة الجزائريّة، وقياسًا على النتائج الّتي توصل إليها بحثنا هذا نتقدم ببعض

النصائح والتوصيات الّتي نظنّ أنّها ستسهِم ولو بشكل قليل في معالجة هذا الاهتزاز الّذي يمسّ اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائيّة:

1. تشجيع القراءة والمطالعة ؛
2. تفعيل دور الأسرة في تعليم أبنائهم وتنمية لغتهم الفصيحة؛
3. وجوب جعل اللّغة العربيّة الفصيحة اللّغة الوحيدة المستعملة داخل الصف الدراسي مهما كانت المادة الّتي تدرّس؛
4. الإعداد التربوي والأكاديمي الكافي لمعلمي اللّغة العربيّة؛
5. التنويع في طرق التدريس لمواجهة وحلّ مشكل الفروق الفردية بين التّلاميذ؛
6. على مناهج اللّغة العربيّة التركيز على تقديم المحتوى المناسب، لجعل المتعلّم يتحكم في لغة عربية معاصرة؛

وأخيراً وكأيّ بحث علمي بحثنا لا يخلو من هفوات وأخطاء، ونقول: إنْ كنّا قد وُفّقنا ولو بفكرة موجزة حول موضوع البحث فذلك من الله العزيز الحكيم. وهذا هذا مرادنا وإن أخفقنا فمن عند أنفسنا ونسأل الله السّداد بإذنه تعالى، ونصلّي ونسلّم ونبارك على سيّدنا محمّد بن عبد الله صلّى الله عليه وسلم أَعْلَمُ النّاس أجمعين وعلى آله وصحبه والحمد لله ربّ العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

❖ **القرآن الكريم.**

❖ **المعاجم:**

1. ابن كثير (أبي الفداء إسماعيل بن عمرو بن كثير القرشي الدمشقي)، تفسير القرآن العظيم، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، 1999م.

2. عبد القادر الرّازي، مختار الصِّحاح، دار الكتاب العربي، 1980م.

3. مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروز الآبادي الشيرازي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ـ لبنان، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، ط:8، 1426هـ ـ 2005م.

❖ **المصادر والمراجع:**

1. أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب للنشر، القاهرة، مصر، الطبعة الرابعة، 1995م.

2. أفنان نظير دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها علميًا، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، الطبعة الثانية، 2000م.

3. إيمان سعيد باهمام، دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.

4. توفيق أحمد مرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الثانية، 2001م.

5. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية النّفسية، الدار المصرية اللّبنانية، الطبعة الأولى، رمضان 1424هـ - 2003م.

6. زينب بن يونس، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج. كيف نفخم الجيل الثاني، الطبعة الأولى، 2017.

7. سلاطنية بلقاسم وحسن الجيلاني، محاضرات في المنهج والبحث العلمي، الكتاب الثاني، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر.

8. سيّد إبراهيم الجيّار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية، 1998م.

9. عباس رشيد، مبادئ التعليم الصّفي، دار قاسم للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 1992م.

10.عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

11. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، الطبعة الأولى، دار الرضوان للنشر والتوزيع، مؤسسة دار الصادق الثقافية، 2013م.

12. غانم محمود محمّد، التفكير عند الأطفال. تطوّر وطرق تطويره، الطبعة الأولى، دار الفكر عمان، 1990م.

13. فتحي عبد الرحمان جروان، تعليم التفكير ـ مفاهيم وتطبيقات ـ، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، 1999م.

14. فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

15. فوزي أحمد السمارة، التدريس: مفاهيم ـ أساليب ـ طرائق، الطريق للتوزيع والنشر، عمان، الطبعة الأولى، 2004م.

16. محمّد الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.

17. محمّد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف ـ أسسه وتطبيقاته ـ، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1999م.

18. محمّد الطّيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002م.

19. محمّد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

20. محمّد عصام الطربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة.

21. محمّد محمود محمّد، علم النّفس المعاصر في ضوء الإسلام.

❖ الكتب المترجمة:

1. نورمان ماكنزي وآخرون، النظريات اللّسانية وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة، القراءة في المرحلة الابتدائية ـ أنموذجا ـ مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التطبيقية، تلمسان، جامعة أبي بكر بلقايد، 2013/2012م.

❖ الرسائل الجامعية:

1. شعبان صفية وعيساوي مليكة، طرائق التدريس ومدى استثمارها في اللّغة العربيّة "السنة الأولى ابتدائي"، مذكرة لنيل شهادة اللّيسانس في اللّغو العربيّة والأدب العربي، البويرة، 2013/2012م.

2. عبد القادر زيدان، النظريات اللّسانية وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة، القراءة في المرحلة الابتدائية ـ أنموذجًا ـ مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التطبيقية، تلمسان، جامعة أبي بكر بلقايد 2013/2012.

❖ **الوثائق:**

1. فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية.

2. ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليميّة والتقويم التربوي.

3. اللّجنة الوطنية لإعداد المناهج، 2009م.

4. اللّجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي.

5. اللّجنة الوطنية للمناهج، المشروع الأولي لمنهاج التعليم الابتدائي، محتويات المنهاج، نوفمبر 2014م.

6. اللّجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربيّة، مرحلة التعليم الابتدائي.

7. اللّجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج، معدّلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 04:08 المؤرخ في 23 يناير 2008م.

8. *Lexique Pédagogique*

الفهرس

الموضوع	الصّفحة
- شكر و تقدير	-
- مقدّمة	أ
الفصل الأول: تأصيل المفاهيم	
1- المنهج و المنهجيّة	6
1-1-المنهج	6
1-2-المنهجيّة	7
2- التعلّم و التّعليم و الّتدريس	8
2-1- التعلّم	8
2-2- التّعليم	13
2-3- الّتدريس	16
3- المنهج في العمليّة التعلميّة	22
3-1- المنهج التّعليميّ	22
3-2- المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث	24
الفصل الثاني: تدريس اللّغة العربيّة و المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني	
1- طرائق التدريس	30
2-تدريس اللّغة العربيّة و المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني	30
2-1- المقاربة بالكفاءات	34
2-2- لماذا المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني ؟	36
2-3- ميادين اللّغة العربيّة	38
2-4- نظرة الجيل الثاني من المناهج للّغة العربيّة في الإبتدائى	40
2-5- عناصر العمليّة التعليميّة	41
3- معلّم المرحلة الإبتدائيّة	45

3-1- أهم صفات و مهارات المعلّم	45
3-2- المعلّم و درس اللّغة العربيّة	48
الفصل الثالث : الجانب التطبيقيّ	
المجال الزّمني	54
مجال الدّراسة	54
الأدوات المستخدمة في الدّراسة الميدانيّة	55
أنموذج الإستبانة	57
تحليل نتائج إجابات المعلّمين	61
نتائج الدّراسة	81
خاتمة	84
قائمة المصادر و المراجع	88
الفهرس	95