الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

بيداغوجيا الإدماج في التعليم الإبتدائي

– دراسة ميدانية تطبيقية–

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

من إعداد الطالبتين:

❖ حسيبة بكوش.

❖ سارة بن عسكر.

تحت إشراف الأستاذ:

❖ عبد المالك بن شافعة.

أعضاء لجنة المناقشة:

❖ الأستاذ(ة)/ بشير أعبيد.....رئيسا.

❖ الأستاذ(ة)/ عبد المالك بن شافعة.....مشرفا ومقررا.

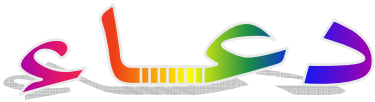
❖ الأستاذ(ة)/ رابح محاوي..... ممتحنا.

السنة الجامعية:

2015 / 2016 م

1436 / 1437 هـ

بسم الله الرحمن الرحيم



اللّهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا و لا باليأس إذا أخفقنا، وذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح، اللّهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا، وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا.

ربّنا وتقبل الدعاء.

شكر وعرفان

بداية نشكر الله ونحمده على توفيقنا لإتمام هذا البحث

ولم نكن لنصل لولا فضل الله علينا.

ونتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ " بن شافعة عبد المالك"

لقبوله الإشراف على هذا العمل، وعلى ما قدمه لنا من

عون ونصح وحسن المتابعة والتصحيح.

كما نتقدم بالشكر الخالص إلى أساتذة قسم اللغة

والأدب العربي.

نخص بالشكر الجزيل أساتذتنا الأفاضل أعضاء لجنة

المناقشة الموقرة الذين ساهموا بقراءتهم الواعية

وملاحظاتهم القيمة في إثراء مضمون هذا العمل.

وكل من ساهم في إنجاز هذه المذكرة

بنصيحة أو وقفة أو كتاب.

- ونسأل الله أن يوفقنا جميعا-

مقدمـــــة

الحمد لله ربّ العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه ملىء السّموات والأرض وما بينهما، حمدا يليق بجلال وجهه،وعظيم سلطانه، والصّلاة والسّلام الأتمّان الأكملان على سيّد الأنام محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه الأطهار رضوان الله عليهم أجمعين أما بعد:

إنّ بيداغوجيا الإدماج عبارة عن أنموذج واضح انطلقت من الأسس المرجعية التي تستند إليها كل منظومة تربوية ، وهذا لتوظيف وضعيات ووسائل مختلفة تكون مهيأة لتطبيق مشاريع مستدامة تهدف لتنمية القدرات المعرفية والكفاءات الضرورية لدى المتعلمين، والتي تسمح لهم بالمرور إلى مستوى أعلى، فمن أجل ذلك يجب العمل على ترسيخ وتثبيت المعارف والمهارات الأساسية بشكل ملائم ومناسب لدى كل متعلّم لتوظيفها في وضعيات جديدة، تكون متاحة لتقديم طرق جديدة للتعلم.

ويعدّ التّعليم منارة الوجود، به تتطور المجتمعات وتزدهر وتستنير العقول، وهذا من خلال تكوين العنصر البشري الذي يمثل إحدى الدعامات الأساسية لكل نهوض اقتصادي ورقي اجتماعي، لذلك كانت العملية التعليمية ولا تزال تسعى جاهدة إلى التنقيب والبحث عن أنجع الطرق وأفضل السّبل لتحقيق ما تصبوا إليه، من تحسين لظروف المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء،من خلال تطوير الوسائل والمناهج ووضع خطوات محدّدة ومتقنة.

إنّ وراء هذا البحث دوافع وحوافز جعلتنا نختار هذا الموضوع بالذّات ونخوض غماره، كانت أهمّها أنّ الدّراسة في هذا المجال غزيرة و متشعبة استهوت الكثير من الدارسين، ممّا دفع بنا إلى اختيار هذا الموضوع، إضافة إلى ذلك له علاقة بتخصّصنا، وأيضا رغبتنا في إثراء المكتبة ببحث جديد في هذا الإطار وسدّ ولو ثغرة صغيرة في هذا الحقل التعليمي .

إنّ شغفنا بهذا العلم ودراسته والتنقيب عن أسراره وإلحاحنا على معرفة خباياه سبب آخر دفع بنا إلى تبنّي هذا الموضوع الذي أغفل من طرف الكثيرين رغم أهمّيته البالغة في المنظومة التربوية، وعليه كان موضوع هذا البحث الموسوم بـ:بيداغوجيا الإدماج في التعليم الابتدائي.ومما جعلنا أكثر إصرارا على تناول هذا البحث هو أهمية المرحلة الابتدائية في مشوار المتعلم الدراسي.فهذه المرحلة تعد الركيزة الأساسية للعملية التعليمية التعلّمية فمن الضروري أخذ نظرة عن واقع التعليم في الجزائر.

وقد حرصنا من خلال مسار هذا البحث عن عدم إغفال الإجابة عن بعض التّساؤلات المهمّة، منطلقين من الإشكالية الرئيسيّة التّالية:

- ما مدى تأثير بيداغوجيا الإدماج في المرحلة الابتدائية؟ وما أثر ذلك على المتعلّم؟. والتي تنبثق عنها مجموعة من الأسئلة الفرعية:
- ما المقصود بالبيداغوجيا؟ وما هي أنواعها؟.
- ما المقصود بالإدماج؟ وما هي مستوياته ومميّزاته وأنماطه وأهدافه؟.
- ما المقصود بالمقاربة بالكفاءات؟ وما هي أهمّيتها وخصائصها ومبادئها وأسسها؟.
- ما المقصود بالتعليم الإبتدائي؟وما هي الأطوار التعليمية الأساسية في هذه المرحلة وأهدافها؟.

وللإحاطة بجوانب الموضوع المختلفة،اعتمدنا على خطّة حاولنا فيها ترتيب الأفكار والمعلومات إفتتحناها بمقدّمة، ثم ثلاث فصول:الفصل الأوّل والثّاني نظريين والثّالث تطبيقي، وخاتمة.

جاء الفصل الأوّل بعنوان: بيداغوجيا الإدماج ومبدأ المقاربة بالكفاءات، وقسّمناه إلى ثلاثة مباحث ، المبحث الأوّل خاص بماهية البيداغوجيا الذي تطرّقنا فيه إلى مفهومها وأنواعها،أمّا في المبحث الثّاني فقد كان بعنوان:ماهية الإدماج والذّي تنطوي تحته مجموعة من العناصر وهي:مفهومه،مستوياته،مميزاته،أنماطه أهدافه.

في حين كان المبحث الثالث والأخير يتمحور حول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، إذ حاولنا فيه التعرف على المقاربة بالكفاءات ، أهمّيتها ،خصائصها، مبادئها، وأسسها.

ويلي الفصل الأوّل فصل ثان، الذي اندرج تحت عنوان التعليم الإبتدائي، ثم قسّمناه إلى ثلاثة مباحث:

عالجنا في المبحث الأوّل ماهية التّعليم الإبتدائي، مفهوم التّعليم والتّعلم، الأطوار التعليمية الأساسية في المرحلة الإبتدائية، تنظيم الدّعم والمعالجة البيداغوجية في التعليم الإبتدائي، أهداف التعليم الإبتدائي، مفهوم المثلّث البيداغوجي ومكوناته، مفهوم الوسائل التعليمية التعلميّة، وأنواعها وأهمّيتها في مجال التعليم والتعلّم، أمّا المبحث الثاني فكان بعنوان اللغة العربية والذي تنطوي تحته مجموعة من العناصر وهي: مفهوم اللّغة، خصائص اللّغة العربية، أهمّ الطّرق المتبعة في تعليم اللغة العربية وأهدافها.والمبحث الثالث والأخير وسمناه بالتعبير الكتابي حيث تناولنا فيه مفهوم التعبير، أنواعه، ومجالاته، وأهميته،مراحل التعبير الكتابي بالنسبة للمتعلّم، طرق تدريس التعبير الكتابي بالنسبة للمعلّم، مفهوم الوضعية الإدماجية مكوناتها، خصائصها، أهدافها.

أمّا الفصل الثالث والأخير، هو الفصل التطبيقي الذي يرتكز على الدراسة الميدانية وما أفرزه الاستبيان من نتائج ثم تحليلها، واستخلاص النتائج المستمدّة من أرضية الواقع المتمثلة في المدارس الإبتدائية في مختلف المناطق التي تم اختيارها على أساس الجمع بين المدارس الحضرية وشبه الحضرية والريفية، لتكون الدراسة شاملة وعامّة والنتائج دقيقة.

وفي الأخير ختمنا بحثنا بخاتمة احتوت على أهمّ النتائج التي توصلنا إليها من خلال هاته الدراسة، ومن أجل تغطية مقتضيات البحث كان لا بد من الاستعانة بمجموعة من المصادر والمراجع التي كانت سندا في خوض غمار هذا الموضوع من أهمها:"بيداغوجيا التدريس بالكفاءات(الأبعاد والمتطلبات)" "لفريد حاجي "،"نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات " "لمحمد الطاهر وعلي"،"لسان العرب" " لأبن منظور" "المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها" "لعلي سامي الحلاق"،"تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية" "لمحمد محمود الحيلة"،"الأسس الفنية للكتابة والتعبير" "لفخري خليل النجار".

وحتى نكون منهجيين ودقيقين في الدراسة والبحث ، اعتمدنا على منهج رئيسي هو المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي،الذي يقوم على تتبع ظاهرة معينة في فترة زمنية محددة ووصفها وصفا شاملا والإلمام بأطرافها.

أمّا عن الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا فهي ما يردّده كل باحث من بينها ضيق الوقت مع شساعة الموضوع وغزارة مادّته ، نقص المصادر والمراجع فيما يتعلّق بمفهوم البيداغوجيا.

وفي الأخير نرجوا أن نكون قد ساهمنا ولو بالنزّر القليل في خدمة مجال بحثنا العلمي، ووضعنا لبنة تنبني عليها دراسات أخرى في المستقبل،آملين أن نكون قد بلغنا مقصدنا وفق الأصول العلمية الصحيحة.

فلايسعنا أخيرا إلا أن نشكر المولى عزّ وجلّ على توفيقنا، كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل"عبد المالك بن شافعة" لقبوله الإشراف علينا ونصحه وتوجيهه لنا طيلة فترة البحث والإعداد فجزاه الله خيرا.

الفصل الأول

1- ماهية البيداغوجيا:

إنّ التعلّم في ضوء بيداغوجيا الإدماج يتطلب مجموعة من الآليات التي تساهم بدورها في تقريب مفهومها وجعلها في متناول المتعلمين ،وهذا من خلال الاعتماد على هندسة تساير أحدث الطرق والتقنيات الخاصية التي تقدم لتفعيل المقاربة بالكفاءات من أجل تقديم طرق جديدة للممارسة داخل حجرة الصف.

1-1- تعريف البيداغوجيا (la pédagogie):

لمصطلح البيداغوجيا عدّة معاني ودلالات تستخدم في عدّة سياقات ووضعيات ،إذ هي " في الأصل اليوناني من حيث الإشتقاق اللغوي تتكون من شقين péd وتعني الطفل Agogie وتعني القيادة والسياقة وكذا التوجيه".[1]

أي؛ أنّ البيداغوجيا تعني تعليم وتوجيه المتعلمين وتدريبهم للإنتقال من الحالة الطبيعية إلى الحالة الثقافية وتخلق منهم معلمين صالحين ومبدعين.

كما أنّها: " مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا من أن نعين المتعلمين للإنتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة".[2] أي؛ أنّها تشير إلى الطرق والوسائل التي يعتمد عليها في التعليم والتربية من طرف الفاعلين فيها وهذا من أجل تطوير البناء الفكري للمتعلمين ونقلهم من مرحلة إلى مرحلة.

والبيداغوجيا: "نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الإجتماع".[3] معنى ذلك أنّها تعين المعلم للوصول إلى هدف علمي كما أنّها ليست تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي علاقة مقدسة بين المعلم والمتعلم بغرض التربية والتعليم.

وتعرّف أيضا "أنّها ذات بعد نظري وتهدف إلى تحقيق تراكم معرفي، أي تجميع الحقائق حول المناهج والتقنيات والظواهر التربوية".[4] بمعنى أن البيداغوجيا بحث نظري، وتهدف إلى تحقيق المعارف التعليمية المنشودة.

ومفهوم البيداغوجيا يسير غالبا إلى معنيين:

"يستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسات التربوية في أبعادها المتنوعة.وبهذا المعنى نتحدث عن البيداغوجيا النظرية أو البيداغوجيا التطبيقية أو البيداغوجيا التجريبية ".

---

[1] نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، العدد8، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، 2010م.

[2] خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، د.ط، 2006م، ص130.

[3] إميل دوركايم: التربية وعلم الإجتماع، دار المطابع الجامعية الفرنسية، د.ب، ط2، 1989م، ص 180.

[4] محمد الصدوقي: المفيد في التربية، د.د، د.ب، د.ط، د.ت، ص 07.

وتستعمل أيضا للإشارة إلى توجه أو إلى نظرية بذاتها تهتم بالتربية من الناحية المعيارية ومن الناحية التطبيقية، وذلك باقتراح التقنيات وطرق للعمل التربوي وبهذا المعنى يستعمل المفاهيم التالية: البيداغوجيا المؤسساتية، البيداغوجيا اللاتوجيهية".[1]

1-2- أنواع البيداغوجيا:

تصنّف البيداغوجيا إلى نوعين وهذا راجع إلى اختلاف دلالاتها الإصطلاحية من جهة وتشابكها وتداخلها مع مفاهيم ومعارف أخرى مجاورة لها من جهة ثانية وهي كالآتي.

أ) البيداغوجيا التفاعلية (pedagogie interactionnelle):

تقوم هذه البيداغوجيا على مبدأ التفاعل (linterection) ويكون هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم والمنهاج ويقتصر دور المعلم هنا وفق هاته الأخيرة على التنشيط والتفاعل بين المتعلمين وهذا من أجل ضمان التسيير الحسن والفعّال لعملية تبادل التفاعلات بينهم.[2]

معناه أنّ المعلم هو المحرك والمحفّز للعملية التعليمية من خلال تقديمه لعملية حسابية ذهنية مقابل جائزة رمزية وهذا التنشيط للتفاعل بينهم، وبث روح المنافسة، فهو لم يقتصر على طريقة الإلقاء والتلقين لتوصيل المعلومة، بل أخذ بعين الإعتبار التفاعل الحاصل بينهم لضمان نتائج إيجابية في العملية التعليمية التعلمية.

ب) بيداغوجيا المشروع (pédagogie de projet):

تقوم هذه البيداغوجيا على مقاربة تربوية تجعل المتعلم فاعلا في بناء معارفه والتعبير عن الرغبات والحاجيات الذاتية من خلال الدافعية التي يثيرها في نفوس المتعلمين، بحيث تتيح للفاعلين فرصا حقيقية للتشاور والتعاون وتعمل المسؤولية من خلال إدراكهم لأهداف العملية التعليمية.[3]

فهي تنمي قدرات المتعلم المعرفية والحسية والوجدانية بفعالية وذلك بالإعتماد على نشاطات مختلفة وفق خطة تمكنه من تحقيق مجموعة من القدرات والكفاءات لإتخاذ قرارات تعليمية حسب ما تتطلبه المعارف المتجددة والقابلة لقياس نتائج العملية التعليمية وتقييمها.

وعليه فالبيداغوجيا هدفها جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل توظيفها في معالجة وضعيات تسمى وضعيات الإدماج.

---

[1] محمد الصدوقي: المرجع السابق، ص 05.

[2] ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 99.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 105.

2- ماهية الإدماج:

إنّ نشاط الإدماج مرتبط ارتباطا وثيقا بالمقاربة بالكفاءات، في إطاره تمارس هذه الأخيرة وتنمي للمتعلم خبراته القبلية واستثمارها في وضعيات لحلها، وهذا ما يسمّى بإدماج المكتسبات الموجودة في الممارسة البيداغوجية حتى يكون المعلم فيها منظما لوضعيات تخص الكفاءة المستهدفة مع تحديد التعليمات التي يريد إدماجها.

2-1- مفهوم الإدماج (intégration):

أ) لغة: ورد في معجم "لسان العرب" أنّ الإدماج هو" الدّمج والإلتئام والتضافر والتعاون والتداخل والسبك".[1]معناه هو الجمع بين شيئين مع وجوب الإتفاق بينهما.

كما ورد في معجم الوسيط أنّ "الإدماج أو الدمج دموجا، أظلم وقارب الخطو ويقال: دمج في البيت وفي الكناس، والأمر إستقام، وأدمج الشيء لغة في ثوب، واندمج الشيء في الشيء: دمج، والدمج الصغيرة، والدمج الخدن والنظير، والدمجة: الطريق".[2] ونقصد هنا بالإدماج الإقتراب والإستقامة.

ومن خلال التعريفين اللغويين نجد أنّ الإدماج هو المزج والتشابك والإلتحام بين شيئين لأجل بلوغ هدف أو غاية مرجوة.

ب) اصطلاحا:

لمصطلح الإدماج عدة تعاريف ومفاهيم تستخدم في عدة مجالات فهو: "نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلم في سياقات تعليمية مجزأة ضمن حصصها تشملها الوحدة التعليمية وهي تستهدف إدماج ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين مختلفة) قصد إعطائها معنى للحياة".[3] ونقصد هنا بالإدماج أنّه عمل تعليمي يحفز المتعلم على استرجاع خبراته ومكتسباته التي تعلمها مسبقا واستثمارها في حل الوضعيات (المشكلات) من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات في الحياة.

---

[1] ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم الإفريقي المصري ابن منظور:معجم لسان العرب، مادة (دمج)، دار صادر، بيروت، ط4، ج5 2005م، ، ص296 .

[2] إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وآخرون:المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، تركيا، د.ط، د.ت، ج1، ص 295- 296.

[3] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون، الجزائر، ط1، 2005، ص 111.

كما أنّه " ربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معيّن أو مجالات مختلفة كما نعني به عملية توزيع مرن ومتنوع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفية تراعي قدرات وحاجيات المتعلمين".[1] بمعنى أنّ الإدماج في المجال التعليمي هو الدمج بين موضوعات دراسية في عدّة مجالات، وهذا لإعادة استثمار مكتسبات المتعلم في وضعية ذات معنى تتلائم مع قدراته وتلبي حاجياته التعلمية.

والإدماج "هو العملية التي بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها، لكي تعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدّد".[2] أي؛ هو حل مشكلة من خلال الربط بين عناصر مختلفة وإعادة دمجها من أجل استغلال مكتسبات المتعلمين في حل وضعية أو مشكلة ما.

والإدماج عموما هو "عملية إدخال عنصر جديد في مجموعة أو تفعيل مجموعة عناصر في بعضها بغية الحصول على انسجام وتفعيل فيما بينها".[3]

ومنه فالإدماج هو السيرورة التي تقوم على تعبئة مكتسبات المتعلمات والمتعلمين وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة تشير إلى أنهم العناصر الفعالة في إدماج المكتسبات.

3- مستويات الإدماج:

إنّ الإدماج هو استحضار المتعلم للمكتسبات السابقة حينما يكون أمام وضعية مشكلة حيث تحفزه وتدفعه إلى كيفية استثمار هذه المعارف من أجل إيجاد الحل المناسب لتلك المشكلة، ولكي يتحقق الإدماج بصورة كاملة في أي عملية تعليمية يجب أن نعرف مستويات هذا الأخير الذي يقوم على مفاهيم مترابطة ومتسلسلة هي:

أ) العمل والممارسة (Action):

"يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وإنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته، ويمكن الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداء والنتائج القابلة للملاحظة".[4] بمعنى أنّ العمل والممارسة مرتبط ارتباطا وثيقا بمدى فاعلية المتعلم في إنجازاته وإدراكه لها من منطلق ما يتم تجسيده في أرض الواقع كالمشاريع التي ينجزها وإيجاد الحل لها.

---

[1] عبد الكريم غريب وآخرون:معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1998م، ص 167.

[2] محمد الطاهر وعلي:نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د.ط، 2007م، ص 10.

[3] لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003م، ص 14.

[4] محمد الطاهر وعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص 07.

ب- الفهم (Compréhension):

"لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، فهي التي تسمح للمتعلم بفهم وإدراك ما يفعل، ففي سيرورة المتعلم تعتبر هذه المكتسبات شرطا أساسيا للإدماج وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج".[1] أي؛ أن يكون لدى المتعلم معارف ومفاهيم أولية سابقة اكتسبها من خلال مراحل تعليمية سابقة، تكون بمثابة قاعدة أساسية تسمح بإدراك العمل الذي أنجزه ضمن السياق التعلمي الذي مارسه، ومن هنا يستطيع أن يطوّر المتعلم مفاهيمه الأولية فتزيد مهاراته وخبراته العلمية لأنّه يفهم ويعي ما يفعله.

ج-الإستقلالية (Autonomie):

"تعتبر الإستقلالية (الإعتماد على النفس) من المؤشرات التي تبين بأنّ الإدماج جزء لا يتجزأ من الكفاءة، غير أنّه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم يجرّب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة، وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني إذ من خلال هذه المرحلة تبدأ عملية تحويل المكتسبات وذلك بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة".[2] معناه أنّ استقلالية المتعلم هي عملية محورية في سيرورة كل تعلم وكل تكوين فهي ليست فطرية، وإنّما موضوع تكوين مستمر يراقبها المعلم ويحفزها ويوجهها بصورة مستمرة ليجعل المتعلم يخطط بنفسه مساره التعليمي ويقتحم النشاطات التربوية بدون تردد مبرزا قدراته وملكاته اللغوية.

3-1- مميزات الإدماج:

يتصف الإدماج بمميزات والتي لخصت في النقاط التالية:

- "نشاط يلعب فيه المتعلم دورا رئيسيا ينتهي بمجرّد انتهاء دوره.
- نشاط يجنّد فيه المعلم بصفة منظمة مجموعة من الموارد (معارف، مفاهيم، قدرات).
- نشاط يوجه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماجي نهائي.
- نشاط يتمحور حول وضعية جديدة مستقاة من وضعية معينة من الوضعيات التي تحقق الكفاءة".[3]

وعليه فمميزات الإدماج تساعد المتعلم في توظيف مكتسباته وإدماجها وتحفيزه على التعلم، ذلك أنه شيء جديد بالنسبة للمتعلم تساعده على التدرج في عملية الفهم كما أنها تنتمي بشكل عام إلى صنف من المشكلات الخاصة بالمادة أو مجموعة من النشاطات.

---

[1] محمد الطاهر وعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص 07.

[2] المرجع نفسه: ص 08.

[3] محمد الطاهر وعلي: نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، د.ت، ص 22-23.

4- أنماط الإدماج:

يمكن أن نميّز بين نمطين من الإدماج:

أ) **الإدماج العمودي:** نقصد به كل ما يكتسبه المتعلم في بداية تعلمه، ويخص الكفاءات القاعدية في مختلف الأنشطة التي يحتاجها خلال تنفيذ البرنامج في وضعيات مختلفة وهذا حسب ما يقدم له من مهام ينفذها فمثلا عندما يريد تركيب جملة أو كتابة نص في مجال اللغة يدرج مكتسباته القبلية لحل وضعية أو مشكلة ما.[1]

ب) **الإدماج الأفقي:** ويتم التركيز فيه على المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحلية التي تنفذ في شهر أو ثلاثي بواسطة تحكم المعلم في عدد من الكفاءات،فعندما يريد المعلم تنفيذ مشروع يقدم للمتعلمين أنشطة مدمجة تخدم المشروع حسب نوعه، فقد يستغرق بضعة دقائق أو يدوم ساعة أو يوم أو عدة أيام.[2]

وعليه فالنمطين يخصان مختلف نشاطات الإدماج التي تكون في أوقات التعلم من خلال استثمار المكتسبات القاعدية وتوظيفها لأجل تنمية كفاءة المتعلم،وتجعله قادرا على حلّ وضعية أو مشكلة ذات معنى من خلال الممارسة والنشاط المنظم للمشاريع المنجزة التي تقدم له ويصبح قادرا على إدماج مكتسباته بشكل تلقائي.

5- أهداف الإدماج:

تتمثل أهداف الإدماج فيما يلي:

- "إعطاء دلالات للتعلمات: ويتحقق هذا الهدف من خلال وضع التعلمات في سياق دلالة بالنسبة للمتعلم، ومرتبط بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية.
- التمييز بين ما هو أهم وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلّمات الأساسية، باعتبارها قابلة للإستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلّمات لاحقة.
- تعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم (المتمثلة في تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفء، والشخص المستقل).
- ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة لتمكين المتعلم من رفع التحديات التي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته".[3]

ومنه يمكن القول بأنّ الإدماج عملية تهدف إلى حل مشكلة معينة من خلال ربط العلاقات التي تتمحور حول عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة مدمجة.

---

[1] ينظر: محمد الطاهر وعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص 8.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص9.

[3] فاطمة كمراوي وآخرون: المقاربة بالكفايات، بيداغوجيا الإدماج، أنشطة عملية،قسم استراتيجيات التكوين، المملكة المغربية،د.ط، 2006م، ص 14.

وتتمثل كذلك فيما يلي:

- "تعتبر فرصة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته، مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال معارفه في حل وضعية مركبة.
- تعالج من طرف المتعلمين بشكل فردي.
- تعكس وضعية مماثلة في واقع المتعلم وفي حياته اليومية.
- هي وضعية دالة وتستند إلى كفاءة محدّدة أو وحدات من مجال أو أكثر.
- التعلمات يصبح لها معنى ودلالة عندما يحدث تزاوج بين وضعيات تعلمية ووضعيات إدماج".[1]

إذن بيداغوجيا الإدماج التي جاءت ضمن المقاربة بالكفاءات هي وضعية تهدف إلى استثمار المكتسبات القبلية للمتعلم، وتمكنه من إدماجها في إطار تنمية الكفاءة القاعدية،وكما أنها نشاط يكون فيه المتعلم فاعلا ويبقى المعلم مشرفا وموجها.

6- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إنّ التعليم بالمقاربة بالكفاءات يقوم على إدماج المكتسبات، فهي قادرة على توظيف المعارف والتكيّف الإيجابي مع التغيرات الحاصلة في مختلف المجالات، من أجل النهوض بنظام تربوي متكامل وناجح، ذو أفراد أكفاء يجسدّون نجاحاتهم من خلال الحصول على نوعية وليس على كمية المتعلمين، وهذا لما لها من دور فعّال في العملية التعليمية التعلمية.

6-1- مفهوم المقاربة:

أ) لغة: المقاربة في اللغة من قرب وقارب واقترب بمعنى وصل إلى مستوى معيّن أو محدّد، وجاء في معجم لسان العرب "قَرَبَ، القُرْبُ نَقِيضُ البُعْدِ، وَقُرْبُ الشَيْءِ بِالضَّمِ يَقْتَرِبُ قُرْباً وَقُرْبَاناً أَيْ دَناَ فَهَوَ قَرِيبٌ، قَارَبَ الشَيْءَ دَنَاهُ، والتَّقَارُبْ ضِدَّ التَّبَاعُدْ".[2] بمعنى الإقتراب والدنو من شخص أو شيء ما.

كما أنّها "مأخوذة من مصدر الفعل قارب وهي تعني خلاف باعد والبعيد، أي أنّه أمر قريب، دنا الشيء إليه أي قرب منه، كما نعني كذلك ترك المبالغة، وقصد الإعتدال والإستقامة".[3]

---

[1] خطوط رمضان: استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011م، ص 105.

[2] ابن منظور: لسان العرب، ج11، ص 3566- 3569.

[3] إفرام عبد الله البستاني: منجد الطلاب قاموس عربي- عربي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط11، 1986م، ص 614.

والمقاربة من "قَرُبَ مِنْهُ، كَكَرُمَ، وقَرِبَهُ، كَسَمِعَ، قُرْباً وقُرْبَاناً وقِرْبَاناً: دَنَا، فهو قَرِيبٌ، وقَارَبَ الخَطْوَ: دَانَاهُ وتَقَرَّبَ، وَضَعَ يَدَهُ عَلَى قُرْبِهِ، وقَارَبَهُ نَاغَاهُ بِكَلاَمٍ حَسَنٍ، وَفِي الأَمْرِ: تَرَكَ الغُلُوَّ، وَقَصَدَ السَّدَادَ".[1]

ومنه فالمقاربة تعني الدنو والمحادثة الطيبة والكلام الحسن.

ب) اصطلاحا: إنّ لفظة "مقاربة" ذات أصل لا تيني Approche بمعنى الإقتراب من الحقيقة النسبية وليس الوصول إليها.[2]

كما أنّها: "تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل وزمان ومكان ومعارف وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية والكفاءة المستهدفة.[3]

أي؛ أنّ المقاربة من الشروط والعوامل الضرورية لتصوّر الخطة أو المشروع في مختلف الميادين

والمقاربة هي "الطريقة المتبعة في تناول موضوع ما، وتمثل الإطار النظري الذي يعالج فيه قضية معينة".[4]

بمعنى أنّ المقاربة هي تصور نظري ومشروع يعمل على معالجة القضية في إطار معرفي ممنهج.

كما أنّها "مجموعة من التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي من خلالها يتم تصور منهاج دراسي والتخطيط له وتقييمه".[5] أي؛ تحديد مجال المقاربة وهو التربية والتعليم وتخصيصها في عناصر وهي المنهاج وتخطيطه وتقييمه، وبهذا يكون هذا التعريف قد حدّد مفهوم المقاربة كخطة لبناء مناهج تربوية وتقييمها وتأثيرها في المفهوم العام للعملية التربوية.

ومنه فهي مفهوم شامل للتصورات والخطط والإستراتيجيات التي يعتمد عليها في بناء مناهج المنظومة التربوية لجعل المخرجات التعليمية ذات فعالية تظهر نتاجاتها في سلوك المتعلمين.

---

[1] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي:القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004م، ص 150- 151.

[2] ينظر: منى عتيق:واقع المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 2010م، ص 139.

[3] فريد حاجي:بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية، الجزائر، د.ط ، 2009م، ص 11.

[4] عبد الله القالي: معجم الوافي وسيط اللغة العربية، مكتبة بيروت، بيروت، طبعة مزيدة، 1990م، ص 59.

[5] اللجنة الوطنية للبرامج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2003م، ص 08.

6-2- مرتكزات المقاربة:

ترتكز المقاربة على مجموعة من الجوانب حيث تكتمل من خلالها هذه المصورة في كلياتها المختلفة، وهي :

"**الجانب الإستراتيجي والتكتيكي**: ويشيران إلى التغيرات العميقة والتعبير عن الخطوات التي يحدّدها المعلم لتحقيق أهداف إستراتيجياته التي تسعى المقاربة البيداغوجية لتحقيقها على المستويات المعرفية والسلوكية والوجدانية للمتعلّم".[1] أي؛ إتباع مجموع الخطوات التي تتضمنها إستراتيجية المقاربة المتبناة.

"**الجانب النظري والتطبيقي**:ويمثلان الفكر والمنطق والعقل وكل الإجراءات والممارسات التي تساعد على تنفيذ إستراتيجية المقاربة وطرقها".[2] بمعنى استخدام الفكر والعقل والمنطق ليتم تحديد إستراتيجيات تنفيذ المقاربة وتقنياتها الممكنة عند المتعلم.

وعليه فمرتكزات المقاربة تعتمد على التحليل الدقيق لوضعيات التعلم بالنسبة للمتعلمين من خلال تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام، وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعلمية.

7- مفهوم الكفاءة والكفاية:

أصبح مفهوم الكفاءة أو الكفاية لفظا حديث التداول في مجال التربية والتعليم، غايته التحسين من جودة فاعلية المعلمين والمتعلمين، إلاّ أنّ هذا لا يمنع من وجود تداخل في إستعمال هذا المصطلح، ولإزالة اللبس والغموض نتطرق إلى مفهوم كلا المصطلحين:

7-1- مفهوم الكفاءة:

أ) **لغة:** لفظة "الكفاءة" مصدر مشتق من فعل "يَكْفِي": إذا قام بالأمر، ومن جذر "كَفَأَ" وكفى الرجل كفاءة فهو كاف ومعناه اضطلع. وجاء في معجم "لسان العرب": "كَافَأَهُ عَلَى الشَيْءِ مُكَافَأَةً، وَكَفَاءَةً: جَازَاهُ والكَفِيءُ: النَّظِيرُ والكُفْءُ: النَّظِيرُ والمسَاوِي".[3]

وتعني "كَافَأَهُ مُكَافَأَةً وكِفَاءً: جَازَاهُ، وَكَافَاهُ: دَافَعَهُ، وانْكَفَأَ: رَجَعَ. والكَفِيءُ والكِفَاءُ بالكسر: بَطْنُ الوَادِي والتَّكَافُؤُ: الإسْتِوَاءُ".[4]

كما أنّها "الكُفْءُ وهو النَّظِيرُ أو المسَاوِي وتَكَافَأَ الشّيْئَانِ أي تَمَاثُلاً".[5]

---

[1] محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، نشر وتوزيع قصر بالبليدة، الجزائر، د.ط، 2004م، ص 15.

[2] المرجع نفسه: ص 15.

[3] ابن منظور: لسان العرب، مج5، ص 269.

[4] مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2009م، ص 78.

[5] سهيل إدريس: المنهل، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط23، 1999م، ص 276.

والكفاءة تعني "الجدارة والأهلية".[1]

إذن الكفاءة تعني النظير والمساوي والقدرة والمهارة والإستعداد الخاص، والجدارة والأهلية.

ب) اصطلاحا: "الكفاءة هي القدرة على عمل شيء بفعالية، وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد، ووقت وكلفة".[2] أي؛ أن الكفاءة هي القدرة والفعالية على أداء معيّن.

والكفاءة "هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقق في نهاية فترة تعلمية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة المتعلم".[3]

كما أنّها "الفعالية التي يوصف بها فعل معيّن، وهي تعكس إستخدام أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف معيّن".[4]

رغم تعدد واختلاف التعاريف السابقة إلاّ أنّها تتمحور حول فكرة أن الكفاءة هي القدرة على الإستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات قصد مواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، والتكيف معها وإيجاد الحلول المناسبة لها بسهولة ويسر.

7-2- مفهوم الكفاية:

أ) لغة: كلمة كفاية مصدر مشتق من الفعل "كَفِيَ" وجذرها "كَفَى"، إذ نجد في معجم "لسان العرب":" كَفِيَ: كَفَى يَكْفِي كِفَايَةً، إذا قام بالأمر، يقال كَفَاكَ هذا الأمر أي حسبك وكَفَاكَ هذا الشيء، ويقال اسْتَكْفَيْتَهُ أَمْرًا فَكَفَانِي".[5] أي؛ القيام بأمر ما.

ب) اصطلاحا: "هي القدرة على أداء سلوك ما، والكفاية في شكلها الظاهر هي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله، وتفسيره وقياسه، أي؛ أنّها مقدار ما يحققه الفرد في عمله وتستخدم للدلالة على مستوى الإنجاز في العمل".[6] أي؛ القدرة على أداء معيّن.

وفي المفهوم العام نجد أنّ الكفاية تشمل مختلف الإتجاهات والقدرات والمعارف التي يتوفر عليها المعلّم وتكون له القدرة على إظهارها خلال الموقف التعليمي.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، المفهوم- التدريب- الأداء، دار الشروق، عمان، الأردن، د.ط، 2004م، ص 15.

[2] توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009م، ص 67.

[3] عطا الله أحمد وآخرون:تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2009م، ص 56-57.

[4] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، ص 08.

[5] ابن منظور: لسان العرب، ص 278.

[6] سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، ص 144.

7-3- الفرق بين الكفاءة والكفاية:

إنّ الكفاءة (compétence) تعني مقدرة النظام على المواءمة بين المدخلات والمخرجات، والحصول على أفضل النتائج الممكنة بأقل التكاليف من الجهد والمال والوقت، في حين أن الكفاية (compétency) تعني كفاية الشيء والقدرة على استخدام الأساليب والطرق التي تعمل على تحقيق الحدّ الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة.[1]

وعليه فقد جاء في بعض مناهج التعليم للغة العربية إستعمال كلمة كفاية عوضا عن لفظة كفاءة، إلاّ أنّهم يريدون المعنى ذاته أو يقاربه، غير أنّ المصطلح الشائع للإستعمال هو الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية، ويستخدم مصطلح الكفاءة بشكل واسع في بريطانيا، في حين أن مصطلح الكفاية يستخدم بشكل كبير في الفكر الأمريكي.

7-4- مستويات الكفاءة (الكفاية):

للكفاءة ثلاث مستويات يتدرّج مستوى الكفاءة فيها من الكفاءة القاعدية إلى الكفاءة المرحلية ثم الكفاءة الختامية، وهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة غير منقطعة في الوحدة التعلمية، والفصل الدراسي والسنة الدراسية وهي كالتالي:

أ- "الكفاءة القاعدية: وهي مجموعة من نتائج التعلمات الأساسية المرتبطة بالوحدات وتدوم هذه الكفاءة وحدة تعلمية".[2]

ب- الكفاءة المرحلية (المجالية): ويبنى هذا المستوى من مجموع الكفاءات القاعدية الأساسية، أي مجموع الكفاءات التي يصنعها المعلم ويسعى إلى تحقيقها، ويمكن أن تدوم شهرا أو ثلاثيا، في مجالات معيّنة.

ج- الكفاءة الختامية (النهائية): وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، ويمكن بناءها من خلال ما ينجز في سنة دراسية.[3]

ومنه من خلال هذه المستويات الثلاث نجد أن الكفاءة المرحلية تتشكل من مجموع الكفاءات القاعدية والكفاءة الختامية والتي بدورها تتشكل من مجموع الكفاءات المرحلية.

وهناك من يضيف مستوى آخر من الكفاءة ألا وهو: الكفاءة المستعرضة.

---

[1] سلامة بن سلمان العابد: الكفايات التعليمية اللاّزمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 1998م، ص 07.

[2] اللغة العربية: السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، دليل المعلم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط2، د.ت، ص 09.

[3] ينظر: صالح بوشاقور: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، البدر للنشر،د.ب، د.ط، 2005 م، ص 44.

"وهي تلك الكفاءة المتقاطعة التي تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة والتي يمكن تحقيقها بواسطة إدماج نواتج تعليمية معينة لبعض المواد".[1] أي؛ أنّ الكفاءة تكون مرتبطة بمجموعة من المواد وتحقيقها يكون بإدماج تعليمات هذه المواد مع بعضها البعض.

7-5- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي طريقة تدريس حديثة، تبنتها وزارة التربية بالجزائر قصد إحداث التغيير على مستوى المثلث البيداغوجي "المعلم، المتعلم، المنهاج" بهدف تحسين العمل التربوي وجعله أكثر فعالية، وذلك بالتركيز على تنمية كفاءة المتعلّم في الأنشطة التعليمية.

فالمقاربة بالكفاءات هي "بيداغوجية اعتمدت في بناء المناهج من منطلق الإدماج، حيث لا مكان للتعلمات المجزأة التي كثيرا ما تخل بتكوين المتعلمين، إذ جعلت منهم مستوعبين للمناهج عاجزين عن توظيف مضامينه في حياتهم العملية".[2] أي؛ هي طريقة تعليم قامت على أساسها بناء المناهج التي تسعى من خلالها إلى ترقية مختلف العلوم من منطلق عملية تقويم التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة والربط بين موضوعات تعليمية مختلفة من مجال معيّن أو عدّة مجالات عديدة.

كما أنّها"بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الإجتماعية، فهي إختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف الدراسية وجعلها صالحة للإستعمال في مواقف الحياة المختلفة وتجسيدها في الواقع".[3] بمعنى أن المقاربة بالكفاءات هي عملية تنظيم برامج التكوين إنطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقا لمقاييس محدّدة.

ومنه نجد أنّ هذه المقاربة تم تبنيها كبديل للمقاربة بالأهداف، حيث تم تطبيقها مع مطلع الموسم الدراسي 2003م/2004م في مختلف المراحل التعليمية.

7-6- أهمية المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق البحث والإكتشاف وذلك من خلال اختيار الوضعيات المناسبة من معارف وخبرات واستعدادات ومهارات وقدرات، وتكمن هذه الأهمية فيما يلي:

---

[1] لخضر لكحل: المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيقات، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، الجزائر، د.ت، ص 08.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005م، ص 155.

[3] فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، ص 21.

أ) تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية:

إنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية من خلال الإبداع والإبتكار، إذ أنّها تعمل على تحفيز المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال: إنجاز المشاريع وحلّ المشكلات ويتم ذلك بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

ب) تحفيز المتعلمين على العمل:

ويترتب عن تدني الطرق البيداغوجية النشطة تحفيز الدافعية للمتعلم على العمل كونه مستوعب لما تحمله وضعية التعلم من معنى لربطها بواقعه المعيش، فتختفي أو تزول العديد من الحالات لعدم انضباط المتعلمين في حجرة الصف، ذلك أن كل شخص منهم يكلّف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى مع ميولاته واهتماماته.

ج) تنمية المهارات واكتساب الإتجاهات والميولات والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية، والعاطفية الإنفعالية والنفسية الحركية، وذلك باعتماده على الوضعيات، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من خلال ارتباطه بمجتمعه، وقد تحقق هذه الأخيرة بشكل فردي أو جماعي.

د) معيار النجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أفضل دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تأتي ثمارها كونها تأخذ الفروق الفردية (تنويع الأساليب والطرق والمضامين) بعين الإعتبار، واعتمادها على بيداغوجية التحكم.

هـ) عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنّما تعمل على تفعيلها، ويكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته ومهاراته، فهي لا تدير الظهر للمعرفة بل تسعى إلى جعلها نافعة وقابلة للإستخدام في كل مناحي الحياة والمحتويات ولا تقدم الحلول للمشكلات، بل تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة.[1]

وعليه فإنّ هذا التوجه الجديد للتعليم يعمل على إحداث تغيرات بما ينبغي أن تكون عليه علاقة المتعلم بالمعرفة وبالغير حتى يكون أنموذجا صالحا لمواطن قادر على تحمل أعباء الحياة والسير بالمجتمع نحو التطور والرقي والإزدهار، بالإضافة إلى تفعيل وتوظيف معارفه وخبراته ومهاراته التي اكتسبها سابقا في مواقف ووضعيات طارئة في حياته اليومية.

[1] ينظر: سعيد جابر: دليل التربية العلمية، شعبة الدراسات الإجتماعية (مشروع تطوير التربية العلمية)، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، د.ط، 2008م، ص 42.

7-7- خصائص المقاربة بالكفاءات:

إنّ التعليم بالمقاربة بالكفاءات يعتمد على الذات، وعلى العقل بالدرجة الأولى، من خلال اكتساب المهارات والقدرات لمواجهة الصعوبات التي تعترض سبيل المعلمين بصفة عامة، والمتعلمين بصفة خاصة، حيث تجعل من المعلّم موجّها ومرشدا لهذه الذات المتعلمة، وإيجاد قواعد للحلّ بحيث تكون منتظمة، لكي تسموا بالمعلم إلى مستوى معرفي أفضل، وتتميز المقاربة بالكفاءات بجملة من الخصائص نذكر منها:

- توظيف جملة من المعارف والقدرات، ويتم توظيفها حسب المواقف والوضعيات، ومتطلبات التوظيف.
- تجعل من المتعلم محورا أساسيا وتعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلّم.
- تقوم باختيار الوضعيات التعليمية من الحياة وصياغتها على شكل مشكلات تتطلب من المتعلم استخدام مهاراته ومعارفه لحلها.
- الكفاءة تتصف في شكل ملمّح ذو غاية منتهية، وذلك بتوظيف مجموعة من التعليمات بهدف إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حلّ إشكال.
- الكفاءات لا تتحقق إلاّ بممارستها ضمن وضعيات، وهذه الوضعيات تكون قريبة من بعضها البعض وقريبة من حياة المتعلم لتنمية كفاءاته.
- ترتبط الكفاءة بمجالات ووضعيات تخص المادّة الدراسية أو النشاط الواحد، وحتى لو ارتبطت بأكثر من مادة أو نشاط فإنّها تظل محددّة ومتميزة في كل مادة على حدى".[1]

ومنه فخصائص المقاربة بالكفاءات ترتكز على التعلم أكثر من التعليم، وذلك من خلال إشتراك المتعلم في عملية التعلم، وجعله مسؤولا عن تعلمه، فهي تقدم له مجموعة من الوضعيات تأخذ شكل مشكلات أو مشاريع تستوجب منه توظيف معارفه ومهاراته وقدراته لحلها، وهذه الوضعيات تكون غالبا من واقعه المعيشي.

8- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد النشاطات التعليمية والمناهج، فهي المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والإتجاهات اللاّزمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحدّدة بنجاح وفاعلية، وذلك وفق جملة من المبادئ والأسس التي ترتكز عليها.

---

[1] عبد الحميد معوش: درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها بإتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، غير منشورة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011م- 2012م، ص ص 54-55.

8-1- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ وهي كالآتي:

- البناء والتطبيق (construction et Application):

ويتم ذلك من خلال استرجاع المتعلم للمعارف السابقة واستحضارها، قصد ربطها بالمكتسبات الجديدة وتخزينها وحفظها في الذاكرة، مع ضرورة الممارسة والتمرن بها من أجل التمكن والتحكم فيها.

- الإدماج والترابط (Intégration et cohérence):

وهما يسمحان بممارسة الكفاءة عندما تكون مقرونة بكفاءة أخرى، بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوّناتها بشكل إدماجي، وحتى يدرك المتعلم الغرض من تعلمه، كما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءات والمحتويات، وكذلك نجد المزاوجة بين أنشطة التعليم والتعلم، وأنشطة التقويم، وذلك قصد تنمية الكفاءة، وما ترمي إليه لتحقيق الغاية أو الهدف.

- التكرار والملاءمة (Itération et pertinence):

بمعنى تكليف المتعلم بالمهام الإدماجية نفسها عدّة مرّات من أجل الوصول إلى اكتساب للكفاءات والمحتويات، وذلك باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام دراسية داخل الصّف أو من واقع المتعلم المعيشي، وهو الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من التعلم أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم.[1]

"**- الشمولية والتمييز (Globalite et distinction):**

وذلك يعني التحقق من قدرة المتعلّم على تجميع مكوّنات الكفاءة وتحليل عناصرها انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية مركبة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، وإفساح المجال للمتعلم من التمييز بين هذه المكونات والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة، أي الوقوف على مكوّنات هذه الأخيرة من سياق ومعرفة، ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية (المهارة)، ومعرفة دلالية.

- التناوب والتحويل (Alterenance et transfert):

بمعنى الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها، ويمكن توضيح التناوب على النحو الآتي: الشامل (الكفاءة) ⟵ الأجزاء (المكونات) ⟵ الشامل (الكفاءة). مع وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة، أي الانتقال من مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة".[2]

---

[1] ينظر: فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 23.

[2] محمد الطاهر وعلي: بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2011م، ص 15- 17.

8-2-أسس المقاربة بالكفاءات:

تندرج أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- الإنتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم كونه محور المثلث البيداغوجي والعناصر الفعّال فيه.
- اعتبار المعرفة وسيلة لتحقيق الأهداف، لأنّها تدخل ضمن وسائل متعددّة لمعالجة مختلف الأنشطة.
- تجاوز الطريقة التقليدية المعتمدة على الحفظ والإستماع، والإعتماد على الطريقة الجديدة المعتمدة على القراءة والكتابة.
- عدم تجزئة الفعل التعليمي التعلمي، بل مرافقته باعتباره كمًّا لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها.
- التمكن من اكتساب معارف ومهارات مختلفة، وعادات جديدة مع ربط واقع المتعلّم بمواضيع دراسته.
- الإستجابة للتغيرات الحاصلة في المجتمع، وتكوين المواطن الصالح تربويا، وثقافيا، ودينيا.
- إعطاء سمات للتعلّمات من خلال تكوين سياقات دلالية قريبة من الواقع المعيش.[1]

ومنه فمبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات تسعى على إعطاء معنى للتعلّمات لدى المتعلم من خلال تنمية الدافعية لديه، وتحفيزه على القدرة والتصرّف حيال الوضعيات وهذا ما ينبغي التحكم فيه مع نهاية كل موسم تعليمي، بغية منح المتعلمين الحرية والمبادرة والإبداع، لأنّهم يمتلكون القدرة والأداء والكفاءة.

[1] ينظر: لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003م، ص 73.

الفصل الثاني

1- ماهية التعليم والتعلم:

تعتبر عملية التعليم والتعلم من أهمّ الخطوات التي يتبعها الفرد في مختلف مجالات الحياة، إذ تعتمد على التحفيز كآلية إجرائية توجه المتعلم للتزود بالمعرفة أو الدفع إلى الفهم والإدراك، بغرض تحقيق أهداف معينة.

1-1- مفهوم التعليم (Instruction):

أ) لغة: التعليم مصدر من الفعل "علّم" وتعلّم الشيء أي؛ أتقنه، وهو من الفعل اللاتيني Instruct، وورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آَدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ﴾ [1]. وقوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾[2].

وورد في "المعجم الوسيط" "علمه: علما: وسمه بعلامة يعرف بها وعليه في العلم شفته، علّما شفها، علم فلان علما أنشفت شفته العليا، فهو أعلم، وهي علماء [ج]علم والشيء علما عرفه .

كما ورد في قوله تعالى: "لاَ تَعلَمونَهُمْ اللهُ يَعلَمُهُمْ".[3]

وجاء في "لسان العرب" "علمت الشيء أعلمه علما وعرفته والعلم نقيض الجهل، ورجل عالم وعليم الذي يعمل بما يعلم".[4]

ب) اصطلاحا: التعليم هو عملية نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم، فالمعلّم من خلال عملية التعليم يعمل على تحفيز المتعلّم وتشجيعه وإرشاده بحيث يتمكن من خلالها من تحقيق حاجاته وقضاء أغراضه.

و التعليم "هو مساعدة شخص ما على أن يتعلم كيف يؤدي شيء ما، أو تقديم تعليمات أو التوجه في دراسة شيء ما، أو التزويد بالمعرفة أو الدفع إلى الفهم والمعرفة".[5]

كما أنّه "هو فن مساعدة الآخرين على التعلم بمعنى أنّها العملية التي تنبه وتلهم وتثير نشاط الشخص على اكتساب نوع جديد من السلوك والخبرة".[6] أي؛ أنّ التعليم هو تلك العملية التي يوجد فيها المتعلم في وقت تعليمي يملك فيها الإستعداد العقلي والنفسي لاكتساب الخبرات والإتجاهات والقيم التي تناسب قدراته من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

---

[1] سورة البقرة: الآية 31.

[2] سورة الكهف: الآية 66.

[3] مجمع اللغة العربية: "المعجم الوسيط"، مادة علمه، مكتبة الشروق الدولية، د.ب ،ط1، 2005م، ص 624.

[4] ابن منظور: "لسان العرب"، مادة علم، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط4، 2005م، ص 92.

[5] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1994م، ص 25.

[6] محمود داود سليمان الربيعي: طرائق وأساليب التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص 34.

والتعليم "هو نشاط مخطّط يستهدف تناول وضبط ومعالجة مجموعة من النشاطات والشروط التي تؤدي إلى تغيير سلوك المتعلم تغييرا في الإتجاه المرغوب فيه".[1]أي؛ أنّ العملية التعليمية تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية مرغوب فيها لدى المتعلمين سواءً كان ذلك في الجانب المعرفي (العقلي) أم الجانب الوجداني (الإنفعالي) أم في الجانب المهاري (النفسحركي).

كما أنّه أيضا: "نوع من أنواع الإتصال يهدف إلى تربية الإنسان، وإعداد المواطن تربويا وثقافيا، وأخلاقيا ليقوم بالدور الإيجابي في مجال خدمة المجتمع الذي يعيش فيه، ويهدف أيضا إلى صقل شخصية المواطن وتزويده بالمعلومات والمهارات، والإتجاهات الضرورية، ليصبح إنسانا قادرا على الإنتاج".[2] بمعنى مساعدة المتعلم على تخطي الصعوبات التي تعترض سبيله، وتذليلها من خلال وسائل الإتصال كالتلفاز والمذياع ، وذلك على شكل برامج تعليمية أو تربوية متلفزة، فهي تزوّده بالمعارف والقدرات وتساعده على إيجاد الحل الكافي لهذه المشاكل وبذلك يستطيع تحقيق أهدافه المبتغاة.

ومنه فعملية التعليم هي تلك العملية التجريبية التي تعدّ محصلة تفاعلات الفرد مع بيئته، فهي تساعد المتعلم على التفاعل النشط وتوصيل المعلومات والمعارف واكتساب المهارات والخبرات المختلفة من خلال الوصول إلى التصور الواضح، فالتعليم يمثل حجر الأساس في بناء نظام التربية، الذي يضمن حق التعلم لجميع الأطفال البالغين سنّ التعليم، ويوفّر ظروف تعليمية أكثر انسجاما مع حاجات المتعلمين، وفرص تعليمية متنوعة ذات أثر فعّال في حياتهم.

2- مفهوم التعلّم (L'apprentissage):

أ) **لغة:** جاء في قاموس "مختار الصحاح": "علم العلم بفتحتين العلامة، وهو أيضا الجبل وعلم الثوب والراية وعلّم الشيء بالكسر يعلمه علما ورجل علامة أي عالم جيد أو الهاء للمبالغة، واستعمله الخبر فأعلمه أباه وأعلم القصار الثوب فهو معلم والثوب معلم وأعلم الناس جعل لنفسه علامة الشجعان وعلمه الشيء تعليما فتعلّم وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعددية، ويقال أيضا تعلّم بمعنى أعلم".[3]

ب) **اصطلاحا:** يمتلك الفرد عن طريق التعلم آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية التي تنمّي فكره وإدراكه لحقيقة هذا الكون، وتساعده على اقتحام غمار الحياة بكل مظاهرها في المستقبل، وذلك عن طريق التدريب

---

[1] محمد أحمد الطيطي: تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2007م، ص 111.

[2] محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط5، 2007م، ص 89.

[3] محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي: "مختار الصحاح" مادة علم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، ص 264.

المستمر والتوجيه السليم.فالتعلّم "هو تغيّر ثابت نسبيا في الحصيلة السلوكية للكائن الحي نتيجة الخبرة، ويتفق علماء النفس المتعلمة، ومعنى ذلك أنّ التغيّرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التعلّم".[1] كما أنّه "التغيّر في سلوك الفرد (المتعلم) بالخبرة والنشاط الذاتيين نشاط ذاتي في اكتساب الخبرات والمعارف".[2] أي؛ أنّ التعلّم في جوهره هو تغيّر إيجابي متطوّر في سلوك المتعلم.

والتعلّم هو "أن تحصّل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة أو التعليم".[3] بمعنى أنّه نشاط مستمر يتحقق بواسطة اكتساب خبرات وقدرات متجددة تثري رصيده اللغوي والمعرفي.

ويعرّف أيضا بأنّ "التعلم هو التغيير غير المحصور بالنمو الطبيعي، بل في جميع جوانب شخصية الفرد من قابليات وقدرات وطاقات،و يبقى راسخا فترة طويلة من الزمن".[4]

معناه أن التغييرات التي تحصل بسبب الغرائز والأفعال اللاإرادية لا تدخل في نطاق التعلم، لأنّ هذا الأخير يختلف عن النمو الطبيعي الذي يحصل للفرد نتيجة التقدم في العمر، فهنا لا يعني في السلوك فحسب، وإنّما يعني تغييرا تاما في الشخصية، ويتضمن هذا التغيير في الأفكار والميولات والقيم، والأداء والمهارات، شرط أن يبقى الثبات والرسوخ في التعلّم لأنّه مهم جدّا.

والتعلّم هو "تغيير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والإجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدّسة في هذا الكون".[5] أي؛ أنّ التعلم هو تغيّر في سلوك معيّن وقابل للتغيّر بصورة دائمة من خلال التدريب على أنماط الحياة المختلفة والاندماج فيها.

كما أنّه: " عملية تركيب ذاتي للتركيب المعرفي لدى الفرد وتستهدف المساعدة على التكيّف بمعنى أن الإنسان يسعى للتعلّم من أجل التكيّف مع الضغوطات المعرفية الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم التجريبي".[6]بالإضافة إلى أنّ عملية التعلم متعلّقة بالمتعلم نفسه، نتيجة تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة.

---

(1) توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص 21-22.

(2) عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائقالتدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2004م، ص 25.

(3) دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، ص 25.

(4) أنور طاهر رضا: الإبتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، ص 37.

(5) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م، ص 45-46.

(6) زيتوت حسن حسين: العلم والتدريس من منظور البنائية الوظيفية، عالم الكتب، مصر، د.ط، 2003م، ص 94.

ويعرّف أيضا بأنّه: "عملية تكييف الإستجابات المكتسبة لتناسب المواقف المختلفة".[1]أي؛ أنّ التعلم عملية مزج المكتسبات القبلية وتفاعلها من خبرات، ومهارات ومعارف، لتلائم حاجياته ومتطلباته لمواقف مختلفة في البيئة التي يعيش فيها.

فالتعلّم هو تغيير في ذهن أو سلوك الإنسان، وعملية تأتي بعد عملية التعليم، وتعدّ عملية تفاعل الفرد مع خبرات البيئة من أجل اكتساب سلوك معيّن أو خبرة جديدة، تساعده على معرفة ما لديه من حقوق وما عليه من وواجبات و مسؤوليات يسير وفقها، ولا يمكنه في أي حال من الأحوال إدراك ذلك إلاّ من خلال التعلّم.

وعليه من خلال مفهوم عمليتي التعليم والتعلم يتضح لنا أنّ هناك علاقة وطيدة بينهما، وليس بإمكاننا عزل أو فصل أيّ منهما، ذلك أنّ عمليات التعليم لا تتحقق إلاّ بوضوح نظريات التعلّم، فالعلاقة بينهما علاقة تداخل وتفاعل وتكامل.

3- التعليم الإبتدائي (L'enseignement primaire):

يعتبر التعليم الإبتدائي مرحلة من مراحل التعليم العام في الجزائر، والتي يلتحق بها المتعلم إبتداءً من سنّ السادسة وتتكون من خمس سنوات دراسية يحصل المتخرج منها على شهادة نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي.

والتعليم الإبتدائي هو "مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرن على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحدّ الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي، إلى جانب ما يقدم من خدمات تعليمية للكبار في المناطق المختلفة، ريفية كانت أم حضرية، داخل نطاق التعليم النظامي وخارجه في إطار التربية المستديمة، كما أنّه التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار متكامل ويهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية في جميع برامج التعليم للصغار والكبار على السواء".[2]

ومنه فالتعليم الإبتدائي يشكل حجر الأساس في بناء نظام التربية، فهو يضمن حق التعلم لجميع الأطفال البالغين سن الدراسة؛ والذي يشمل بالإضافة إلى ذلك توفير ظروف مدرسية أكثر انسجاما مع حاجات المتعلمين وفرص تعليمية نوعية ذات أثر فعّال في حياتهم، ممّا يجعل المدرسة بيئة تربوية ملائمة تضمن للأطفال النمو السليم والتكوين المتوازن، وبذلك يكون التعليم الإبتدائي نظاما شاملا يتسع لجميع متمدرسي المرحلة الإبتدائية.

---

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الإجتماع، مؤسسة شهاب الجامعة للنشر والتوزيع، مصر، د.ط، 2006م، ص 73.

[2] عبود عبد الغني وآخرون: التعليم في المرحلة الأولى وإتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط، 1994م، ص 99.

3-1- الأطوار التعليمية الأساسية في التعليم الإبتدائي الجزائري:

يهدف التعليم الإبتدائي على تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في ميادين التعبير الشفهي والكتابي القراءة، الرياضيات، العلوم، التربية المدنية والدينية، كما يمكّن التعليم الإبتدائي المتعلّم من تلقي تربية سليمة وتوسيع ذهنيته وتصوّره للزمن والمكان والأشياء وتنمية ذكائه وأحاسيسه ومهاراته اليدوية والمادّية والفنية.

كما يمكّنها أيضا من الإكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضّره لمواصلة دراسته في المتوسط في أحسن الظروف.

وينقسم التعليم الإبتدائي الجزائري إلى الأطوار الثلاثة الآتية:

أ) **الطور الأول (السنتان الأولى والثانية)**: ويعرّف بطور الإيقاظ والتلقين:

يشحن هذا الطور كل متعلم بالرغبة في التعلّم والمعرفة، فيمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية، وذلك بـ:

- التحكّم في اللغة العربية شفهيا، قراءة وكتابة، إذ أنّها كفاءة عرضية أساسية يتم بناؤها تدريجيا اعتمادا على كافة الانشطة.
- بناء المفاهيم الأساسية للزمان والمكان.
- استدراج المكتسبات المنهجية التي تشكل قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة.

هذه الكفاءات العرضية تستكملها (بالنسبة لجميع الانشطة) الكفاءات التي تغطّي المعارف والمنهجيات الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حل المشكلات، معرفة الأعداد، التعرّف على الأشكال والعلاقات المكانية، إكتشاف عالم الحيوان والنبات، الأشياء المصنّعة البسيطة.[1]

ب) **الطور الثاني (السنتان الثالثة والرابعة)**: ويعرّف بطور التعمق في التعلمات الأساسية:

يشكل التحكم الجيّد في اللغة العربية بالتعبير الشفهي والكتابي، وفهم المنطوق والمكتوب قطبا أساسيا لتعلمات هذه المرحلة، ويشمل هذا التعمق أيضا المجالات الأخرى للمواد (التربية الرياضية، التربية العلمية والتكنولوجية) التربية الإسلامية، التربية المدنية) ومبادئ اللغة الأجنبية الأولى.

ج) **الطور الثالث (السنة الخامسة)**: ويعرّف بطور التحكم في اللغات الأساسية:

إنّ تعزيز التعلمّات الأساسية، لا سيما التحكم في اللغة العربية قراءة وكتابة و التعبير (الشفهي والكتابي) ومعارف في مجالات أخرى من الانشطة مثل: التربية الرياضية، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية الإسلامية، التربية المدنية تشكل الهدف الرئيسي لهذه المرحلة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية للمناهج: منهاج السنة الخامسة إبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2009م، ص 37- 38.

وفيما يلي جدول يلخص المراحل والأطوار الهامة التي تكون في مجموعها مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر :

المراحل	التحضيري	الإبتدائي		
المدّة	سنة واحدة	5 سنوات		
الأطوار	1	مستويان	مستويان	مستوى واحد
		(س1+ س2)	(س3+س 4)	(س5)

جدول: يمثل أطوار التعليم الإبتدائي والمدّة الزمنية لكل طور [1]

4- تنظيم الدعم والمعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الإبتدائي:

كما أنه من الضروري جدا الإشارة إلى الدعم المعالجة البيداغوجية التي تعتمدها المنظومة التربوية كآلية لاستدراك النقائص المسجلة عند بعض المتعلمين والموجودة في كل الأطوار التعليمية المشار إليها .

4-1- تعريف الدعم البيداغوجي:

يحتل الدعم البيداغوجي مكانة هامة في العملية التعليمية التعلمية إذ هو فرصة لترسيخ مواطن القوة، وأداة للوقاية من تراكم التعثرات المؤدية إلى الفشل المدرسي، ووسيلة لفهم صعوبات التعلم التي تقتضي وضع أساليب تربوية هادفة لمعالجتها.

أ) **لغة:** "دَعم، يدعم، دعما: أسنده لئلا يميل، أعانه، قوّاه، وثبته.

ودعامة القوم: أي سيدهم، ومرجعهم الذي يعززهم، ويقويهم".[2]

وجاء في " المعجم الوسيط" دعمه يدعمه دعما: أسنده بشيء: يمنعه من السقوط".[3]

كما يقصد بالدعم في اللغات الأجنبية (الفرنسية مثلا) جملة معان منها: إسناد الشيء ومنعه من السقوط، والإسعاف والتأييد، ومنح القوة والإستمرارية في العمل.

---

[1] وزارة التربية الوطنية للمناهج:منهاج السنة الخامسة إبتدائي، ص37-38 .

[2] محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012م، ص 331 .

[3] المرجع نفسه:ص 131.

ب) اصطلاحا:

الدعم في التربية "هو بناء نسقي واستراتيجية منظمة تستهدف تصحيح ما يلاحظ على المتعلم من تعثر دراسي، وسدّ مواطن النقص لديه، وتعديل مساره التعليمي في الإتجاه الإيجابي الصحيح".[1]

فهو مجموعة من الإجراءات والتقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل القسم أو خارجه في شكل أنشطة وأنظمة تكميلية أو تصحيحية لتجنب ما قد يعترض تعلم المتعلمين من صعوبات تحول دون إبراز قدراتهم الحقيقية أو لزيادة تحصيلهم والإرتقاء بهم نحو تحقيق الأهداف.

4-2- أهداف الدعم البيداغوجي:

"تجاوز أي شكل من أشكال التعثر الدراسي في الوقت المناسب (صعوبة، عدم فهم، فشل...) التي تعرقل سير عملية التعلم، وتوسع الهوة بين المتعلمين، وتعدّد المستويات داخل الفصل الواحد.

- تيسير عملية الربط بين التعلمات السابقة (المكتسبات) والتعلمات الجديدة.
- متابعة أداة المتعلمين، وتدعيم مكتسباتهم، وتدريبهم على طبيعة الإختبارات في الإمتحانات الرسمية.
- تقليص نسبة المعيدين والمتسربين وتحقيق النجاعة المطلوبة من المدرسة.
- تطوير المردودية العامة لمجموعة تلاميذ القسم.
- فسح المجال لمساهمة أطراف خارج المدرسة في دعم تعلمات التلاميذ وتوسيعها.

4-3- المفاهيم المرتبطة بالدعم البيداغوجي:

أ) **الإستدراك:** ويقصد به مساعدة المتعلمين الذين يتميّزون بوتيرة اكتساب بطيئة لتدارك تأخرّهم، وذلك بسدّ النقص الحاصل في اكتساب محتوى تعليمي سبق تقديمه في حصص سابقة،كما يهدف إلى تقليص التأخر وتجنب تراكم النقائص التي قد تؤدي إلى إخفاق شامل ينتهي بالرسوب.

ب) **المعالجة:** هي فعل تصحيحي للتعثرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، ويتركز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات والتعثرات والأسباب التي أدّت إلى ظهورها لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها وبالتالي فهي تكون دائما امتدادا لأنشطة تعلميّة سابقة.

ج) **التقوية:** هي عملية تعزيز مواطن القوة لدى المتعلمين والعمل على إثراء رصيدهم المعرفي والمهاري وتعزيزه من أجل رفع المستوى المفاهيمي لديهم، وتوسيع حقل تطبيق المكتسبات، وبالتالي فهي تهدف أساسا إلى تحسين نوعية التعلمات.

[1] محمد الصالح حثروبي:الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص 131.

د) **المرافقة المدرسية**:هي عملية المتابعة والمساعدة التي تتم خارج المدرسة من طرف الأولياء أو أحد الأقارب أو غيرهم للمتمدرس إمّا لسدّ الثغرات التي تظهر من خلال تعلّماتهم، أو تحضيرهم وإعدادهم لتعلمات جديدة أو في مساعدتهم على إنجاز وظائفهم المنزلية، أو لتحسين مستوى ما اكتسبوه من تعلّمات داخل الفصل". [1]

4-4- حصص المعالجة البيداغوجية:

"هي حصص مقرّرة لجميع المستويات التعليمية في أنشطة التعلم الأساسية (اللغة العربية- الرياضيات- اللغة الأجنبية) موجهة لفئة مشخصة من تلاميذ القسم الواحد، أو المستوى الدراسي الواحد تستهدف تدارك النقائص في البناء المفاهيمي أو تجاوز الصعوبات التي تعيق التحكم في أدوات التعلم.إذتدمج حصص المعالجة التربوية وجوبا في التنظيم التربوي للمؤسسة والتوزيع الأسبوعي للمدرسين، وتكون في نهاية الفترة الصباحية أو المسائية بحجم زمني يقدر ب45د للحصة الواحدة.

وتحدد حصص المعالجة التربوية على النحو التالي:

السنوات: 1، 2، 3	السنوات: 4، 5
– اللغة العربية – الرياضيات	– اللغة العربية – الرياضيات – اللغة الأجنبية

4-5- المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية:

يستفيد من برنامج المعالجة البيداغوجية المتمدرسون:

- المتأخرون دراسيا أي؛ الذين يتميّزون ببطء في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وقد يكون ذلك راجع إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها، أو بسبب أساليب التدريس المجرّدة، وكذا الغيابات المتكررة واكتظاظ الأقسام.
- المتعثرون دراسيا وهم الذين يقعون في ثغرات وأخطاء أثناء عملية التعلم عند مواجهتهم لمختلف وضعيات التقويم، وقد يكون ذلك راجعا إلى خلل في بناء أو توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التذّكر أو عدم امتلاك منهجيات وطرائق الحل للوضعيات المشكلة.

(1) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص332-333.

وباختصار فإنّ المعنيين بحصص المعالجة هم المتعلمون الذين أظهروا التقويم بمختلف أشكاله أي؛ أثناء آداءاتهم وإنجازاتهم سواءً كانت الشخصية أم المكتوبة لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التحكّم في اللغات الأساسية الثلاث (عربية، رياضيات، فرنسية)".[1] والسبب في ذلك يرجع إمّا إلى:

أ- عوامل ذاتية: خاصة بالمتعلم

- مستوى نموه النفسي.
- مدى التحكم في المعارف والمهارات السابقة التي لها علاقة بالتعلمات اللاّحقة.
- اهتمام المتعلم واندفاعه للتعلم (الشعور بالحاجة والرغبة).

ب-عوامل خارجية: خاصة بمحيط المتعلم

- نوعية علاقات المعلم بالمتعلمين.
- طرائق التدريس والتنشيط والوسائل البيداغوجية المستعملة.
- علاقات المتعلمين وتفاعلهم فيما بينهم (روح البهجة والتنافس داخل الفصل).

4-6- إعداد مذكرات علاجية:

- ضبط الأهداف والكفاءة المستهدفة بناءً على صعوبات التعلم المحدّدة وخصوصيات المتعلمين.
- تحديد الأنشطة والتدخلات البيداغوجية المناسبة، وتقنيات التنشيط.
- إختيار الوثائق والسندات الملائمة لخصوصيات المجموعة، ونوع الصعوبات المستهدفة بالعلاج (نصوص، وسائل عينات، تقارير، رسومات).
- توزيع الوقت الممنوح على مجمل الأنشطة المقررة (45 دقيقة).
- تخصيص دفتر خاص بالمعالجة التربوية لتدوّن عليه المذكرة.[2]

5- أهداف أطوار التعليم الإبتدائي:

سنحاول من خلال هذا الإشارة إلى أهم الأهداف المرجوة في كل طور من الأطوار التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي.

---

[1] محمد الصالح حثروبي : الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص337-338.

[2] المرجع نفسه، ص 339.

- **الطور الأول:** يشكل هذا الطور من التعليم الإبتدائي فترة أساسية في تمدرس المتعلم، إذ في فترة الإيقاظ والتعلّم الأوّلي هذا يتحدّد بشكل أكبر نجاح أو إخفاق المدرسة، وأثناء هذا الطور الأوّل تبنى "معرفة القراءة والكتابة والحساب".
- **الطور الثاني:** ويمكّن هذا الطور من تعميق التعلمات الأساسية، وتعليم اللغة الأجنبية الأولى.
- **الطور الثالث:** ويمكن هذا الطور من التحكم في اللغات الأساسية، وفحص مدى اكتساب كفاءات من المواد وكفاءات عرضية يستهدفها التعليم الإبتدائي.

وينبغي أن يمكّن نظام التقويم في نهاية كل طور من وضع نظام للمعالجة البيداغوجية في الوقت المناسب لتجنب التسرّب وإعادة السنة. ممّا يؤكّد التكامل بين الأطر المنهجية التي تعتمدها وزارة التربية في الجزائر.

الطور	الطور الأول (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
المستوى	السنة الأولى والسنة الثانية.	السنة الثالثة والسنة الرابعة.	السنة الخامسة
الهدف	الإيقاظ والتلقين الأوّلي.	تعميق التعلمات الأساسية.	التحكم في اللغات الأساسية.

جدول: يمثل المدة الزمنية لأطوار التعليم الابتدائي ومستوياتها وأهداف كل طور[1]

6- مفهوم المثلث البيداغوجي

لا يمكننا التكلّم عن الممارسة البيداغوجية داخل المنظومة التربوية دون التحدث عن الوضعية البيداغوجية أو ما يعرف بالمثلث البيداغوجي الذي لا يمكننا دراسة أحد عناصره من دون باقي العناصر.

فالمثلث البيداغوجي هو حلقة تعليمية تترابط كل أجزائه من خلال علاقات تفاعلية مستمرة بين المتعلّم والمعلّم والمنهاج (المحتوى التعليمي)، الذي يقترن بملاحظة وتحليل وضعية كل عنصر ودوره داخل المثلث البيداغوجي ثم بيان مدى فعالية هذه العناصر ومدى التأثير الذي يحدثه كل عنصر.[2]

[1] وزارة التربية الوطنية للمناهج: منهاج السنة الخامسة الإبتدائي، ص 37- 38.

[2] ينظر: فريد بياض: البيداغوجيا النشيطة وقلب الأدوار داخل الوضعية البيداغوجية، مجلة علوم التربية، العدد 44، المغرب، 2010م.

6-1- مكونات المثلث البيداغوجي:

يمكن تعريف المثلث البيداغوجي بأنّه علم التطبيق، موضوعه تحضير وتجريب مختلف الإستراتيجيات البيداغوجية وتحليل الظواهر التعليمية من أجل دراسته دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يتمكّن فيها المتعلم من بلوغ هدفها العقلي أو الوجداني أو الحسي أو الحركي، ويتكون المثلث البيداغوجي من ثلاثة أطراف هي: المتعلم والمعلم والمنهاج (المحتوى التعليمي).

"- المتعلّم وما يتصل به من نضج واستعداد ودافعية.

- المعلّم وما يتصل به من إعداد أكاديمي ومهني تربوي ومستوى تأهيلي.

- المنهاج وما يتصل به من أهداف ومحتويات وطرائق تدريس وتقويم". [1]

أ) المتعلّم:

المتعلّم هو أساس المثلث البيداغوجي والعنصر الفعّال فيه، وهو المستهدف بالعملية التعليمية التعلمية "إذ لا يستطيع المعلّم القيام بعملية التعليم إلاّ في وجود المتعلّم، ومثله في ذلك مثل البائع الذي لا يستطيع أن يبيع إلاّ في وجود المشتري".[2] أي؛ أنّ المتعلّم هو المحرّك الرئيسي لسلوكه.

كما أنّه: " هو محور العملية التربوية وهدفها الأساس، فكل من المناهج والأساليب والطرائق والوسائل، إنّما تصاغ بحيث تتلاءم مع واقع المتعلم وإحتياجاته".[3]بمعنى أنّ المتعلم هو الكائن الإنساني الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية وهو العنصر النشيط في العملية التعليمية التعلّمية.

وعليه فالمتعلم هو محور نجاح العملية التربوية، وهو المسؤول على التقدم الذي يحرزه، كما أنه المسئول عن مبادرته في تحديد المسار التعلمي له.

ب) المعلّم:

المعلّم هو الركن الثاني والأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ويأتي بعد المتعلّم " إذ يعتبر العمود الفقري للمجتمع فإلى جانب دوره في مجال نشر المعرفة، فهو يقوم بدور المصلح الإجتماعي والقائد الوطني والأخلاقي والروحي والباحث والمرشد، وبالرغم من ضعف شمولية هذه القائمة، فيجب بعبارة أخرى أن يكون "رجلا كاملا متكاملا"، وبالتالي حينما لا يوجد المعلمون الأكفاء فإنّه يؤوّل أفضل النظم التعليمية للفشل، ومع وجود المعلمين

---

[1] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، ط1، 2007م، ص 21.

[2] حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الإجتماع، ص 197.

[3] صلاح الدين شروخ: علم الإجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004م، ص 20- 22.

الأكفاء فمن الممكن التغلب بدرجة كبيرة على العيوب التي توجد في النظام التعليمي".[1] أي؛ أن ينبغي على المعلّم أن يتصف بمواصفات مناسبة داخل حجرة الصف، وأن تكون له القدرة على التخطيط، وملمّا بعلوم اللغة المختلفة وأن يكون عنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلمية، وذلك بأن تكون علاقته بمتعلميه قائمة على أساس وطيد ومتين من تبادل الإحترام، فالمعلّم بدوره الفعّال يجعل المتعلم مواطنا، ومرشدا، وموجّها وباحثا ورجلا بمعنى الكلمة.

"فعندما تعقدت الحياة وتشعبت مفرداتها وكثرت لوازمها، لم يعد دور الآباء كافيا لتعليم الأبناء، فدعت الحاجة إلى ظهور المحترفين بمهنة التعليم ولعّل أسبقهم في تراثنا العربي الإسلامي المؤدبون الذين خصهم خلفاء المسلمين بالرعاية والإهتمام والتقدير، وقد حفل التراث العربي الإسلامي بما يؤكد دور المعلّم في حياة الأمّة وبناء المجتمع".[2]

بمعنى أنّ المعلم هو بمثابة الأب الذي يشعر متعلميه بالحنان والعطف والخوف على مستقبلهم، ويمدّ لهم يد العون كلّما احتاجوا إلى شيء من المساعدة، فهو بذلك يسعى إلى تحقيق هدفه وهو جذب قلوبهم إليه وأخذ منزلة سامية في نفوسهم، ولعلّ قول أحمد شوقي يبيّن لنا قيمة ومكانة المعلم لدى الفرد ومدى فعاليته في المجتمع حيث يقول:

"قم للمعلّم وفّه التبجيلا كاد المعلّم أن يكون رسولا".[3]

فمهمة المعلّم هي تلقين المعلومات للمتعلمين في جوّ تعليمي مناسب، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم ومكتسباتهم القبلية، وتوجيههم وإرشادهم على اختيار الطريق الصحيح وإتباعه في سبل حياتهم، وأن يكون كنموذج من خلال ما يقدّمه من أقوال وأفعال يتطلع إليها المتعلمون .

ج) المنهاج:

هو الطريق أو المسلك الذي يتبعه المعلّم للوصول إلى هدف معيّن.

" **ج–1– لغة:** الطريق الواضح، والخطة المرسومة ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم.

ج–2– اصطلاحا: المنهاج المدرسي نوع من التشريع يقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض (الأهداف) التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها، فكل مجال من المجالات الحياتية تستوعب أنواعا من المناهج تحقق أهدافا، وهي أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى.

---

(1) محمد سمير حسانين: مهنة التعليم، دلتا للكمبيوتر والطباعة والنشر، طنطا، ط2، 2003م، ص 156.

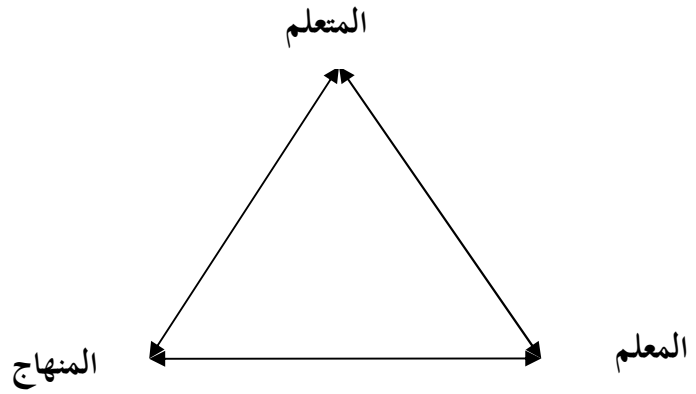
(2) محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، ص 25.

(3) أحمد شوقي: الشوقيات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2006م، ص 141.

وفي التنزيل العزيز: ﴿لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا﴾."[1]أي؛ أنّ المنهاج هو خطوات يتبعها المعلّم لمعالجة مسألة أو أكثر، أو مجموعة الركائز والأسس المهمة لتحقيق ما يصبوا إليه، واستعمال هذه المعلومات استعمالا صحيحا في أسلوب علمي سليم يتمثل في أسلوب العرض والمناقشة والإلتزام بالموضوعية التامّة.

كما أنّه "كل ما تقدّمه المدرسة للمتعلمين لتحقيق نمو شامل، نمو روحي وعقلي وجسمي، ونفسي واجتماعي".[2] أي؛ أنّ المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة تعليمية ما، والمنهاج "هو مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الأنشطة والطرق والوسائل".[3] معناه أنّه تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر اتساعا من المقرر التعليمي.

ويمكن تجسيد مكوّنات المثلث البيداغوجي في العملية التعليمية كما في الشكل الآتي:



– مخطط لمكونات المثلث البيداغوجي–[4]

إذن فمكونات المثلث البيداغوجي هي نواة العملية التعليمية التعلمية وجوهرها مهما اختلفت المقاربات والإجراءات المتخذة لطرائق التعليم المتبعة في تعليمية مادة معرفية معيّنة، فلا تتم إلاّ من خلال وجود تفاعل المكونات الثلاث المكوّنة لها – المعلم، المتعلم، المنهاج– كما هي موضحة في الرسم أعلاه، وإذا أهمل أو نقص مكوّن من هذه المكونات تختل وتفقد العملية التعليمية غرضها ومبتغاها .

---

(1) محمد ابراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص 43.

(2) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية: النظام التربوي والمناهج التعليمية، ص 132.

(3) محمد الصدوقي: المفيد في التربية، ص 9.

(4) أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، ج2، 2008م، ص 21– 22.

7- مفهوم الوسائل التعليمية التعلمية:

إنّ الوسائل التعليمية التعلمية لاتساعد المعلّم على الشرح والتوضيح فقط، بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم الناجحة والمساعدة على الفهم والإدراك وأفضل الوسائل ما كان مأخوذا من الواقع ومن بيئة المتعلمين.

إذ "تعتبر الوسائل التعليمية محتوى تعليميا (أدوات تقنية ومواد)، وهي ملائمة لموقف تعلّمي محدّد، حيث يستخدمها المعلّم أو المتعلّم بخبرة ومهارة لتحسين مردود هذه العملية، كما أنّها تساعد في نقل المعرفة، وتثبيت الإدراك وزيادة خبرات المتعلمين، ومهاراتهم وتنمية إتجاهاتهم في جوّ مشوّق، ورغبة أكيدة نحو تعلّم أفضل".[1]

بمعنى أن الوسائل التعليمية هي كل ما يستعين به المعلّم في التعليم لجعل نشاطه في حجرة الصف أكثر إثارة وتشويقا لمتعلميه، ولجعل الخبرة التربوية التي يمرّون بها خبرة حية وهادفة في الوقت نفسه.

كما أنّها "هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم وتوضيح مدلولات ألفاظه وشرح أفكاره واكتساب الخبرات وإدراك المبادئ".[2] أي؛ أنّ الوسيلة التعليمية هي الأداة التي يستخدمها المعلم في تطوير عملية التعليم ونقل المعاني وتوضيح الأفكار، وتعزيز خبرات المتعلمين ومهاراتهم وتثبيت عملية الإدراك لديهم وتنمية إتجاهاتهم.

7-1- أنواع الوسائل التعليمية التعلمية:

الوسائل التعليمية التعلمية ضرورية في التعليم، ولا سيّما في المرحلة الإبتدائية الأولى لأن الإنسان يتعلّم عن طريق الحواس والخبرات أكثر ممّا يتعلّم عن طريق التجريد الذهني الذي تقدّمه الألفاظ، وهذه الوسائل التعليمية كثيرة ومتنوعة، وعلى المعلم أن يحسن اختيار الوسيلة التي تتناسب مع المادة التعليمية ومستوى المتعلمين، وهي كما يلي:

- **الوسائل التعليمية الحسية:** وهي مجموع الوسائل التي تؤثر في القوى العقلية عن طريق الحواس، وذلك بعرض ذات الشيء أو نموذجه أو صورته، ومن مزاياها ما يلي:

"أ- تجدّد نشاط المتعلمين وتجلب لهم السرور وترغبهم في التعلم.

ب-تضفي على النشاط التعليمي الحيوية التي يتطلب استخدامها في الحركة والعمل.

ج- تثير الحواس وتعوّد على دقة الملاحظة.

د- تثبت الحقائق في أذهان المتعلمين، لأن إدارتها تكون عن طريق الحواس".[3]

---

[1] عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامة، ص 325.

[2] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان، الأردن، د.ط، 2010م، ص 401.

[3] عبد الرحمن السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، ط3، 2004م، ص 265- 268.

"ومن أمثلة الوسائل الحسية نذكر ما يلي:

ذوات الأشياء: زهرة، ثمرة، كرسي، طاولة ، نماذج مجسّمة: نموذج لحيوان، نموذج لطائر، أو نموذج لبناء، الصور، المصورات الجغرافية، الرسوم البيانية، السبورات، البطاقات، اللوحات، المعارض، الأشرطة المسجلة الإضاعة، التلفزيون، الفيديو".[1]

- **الوسائل التعليمية اللغوية:** وهي التي تؤثر في القوى العقلية عن طريق الألفاظ، كذكر المثال أو التشبيه أو الضد أو المرادف ومن مزاياها ما يلي:

" **أ– السرعة:** فذكر الشيء يحتاج إلى زمن من أقل ممّا يتطلبه استحضار هذا الشيء أو عرض نموذجه أو صورته.

ب–السهولة: فلا تحتاج إلاّ للنطق.

ج–القدرة على توضيح المعاني الكلية والحقائق المجرّدة عن طريق اللغة: ومن أمثلتها: الأمثلة، التشبيه، الموازنة الوصف، الشرح، القصص".[2]

فالوسائل التعليمية بصفة عامّة تصنّف ضمن المجالات التالية:

- "**الوسائل السمعية:** وهي التي يستفاد منها عن طريق الأذن، وأهمها: المذياع، التسجيلات الصوتية الأسطوانات.
- **الوسائل البصرية:** وهي التي يستفاد منها عن طريق نافذة العين، وأهمها: المجلاّت السبورة وملحقاتها، الصور (المفردة، والمركبة، والمسلسلة)، البطاقات (بطاقات الحروف والكلمات والجمل، بطاقات التعليمات، بطاقات الأسئلة والأجوبة).
- **الوسائل السمعية البصرية:** وهي التي يستفاد منها عن طريق العين والأذن معا، وأهمها: التلفاز، الصور المتحركة، الدروس النموذجية المسجلة، التمثيلات المتلفزة ".[3]

إذن نجاح العملية التربوية مرتبط بتوافر الوسائل التعليمية التعلمية والتجهيزات اللاّزمة، ويمكن اعتبار كل مقومات العملية التربوية وسائل في خدمة أغراضها، واستخدام هذه الوسائل تسهم في زيادة الفهم والاستدلال، وتوفر للمعلّم الوقت والجهد.

---

[1] عبد الرحمن السفاسفة:طرائق تدريس اللغة العربية: ص 269.

[2] المرجع نفسه: ص 269.

[3] نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط6، 2008م، ص 204– 206.

7-2- أهمية الوسائل التعليمية في مجال التعليم والتعلّم:

تؤدي الوسائل التعليمية دورا مهما في تطوير العملية التعليمية، رغم أن مزاياها أكثر وضوحا في المجتمعات التي نشأت فيها، وتكمن أهمية الدور الذي تلعبه الوسائل التعليمية في تحسين عمليتي التعليم والتعلم على النحو الآتي:

- **إثراء التعليم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم:**

بما أنّ الوسائل التعليمية لها دور هام وجوهري في إثراء التعليم، من خلال إضافة أبعاد وخبرات تعليمية وبرامج مميّزة، تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والإتجاهات، وتسعى إلى إدراك هذه الموضوعات إدراكا متقاربا وإن اختلفت المستويات، ذلك أنّ لها معنى ملموسا وثيق الصلة بالكفاءات، التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها وإشباع حاجياته، "فالمتعلم الذي يخرج في رحلة إلى شاطئ البحر قد يجد في اللعب والسباحة ما يشبع حاجة في نفسه، بينما يهتم آخر بجمع الأصداف والقوامع، وإثارة كثير من الأسئلة حولها ودراستها، وبالمثل فإن مشاهدة الفيلم تستثير اهتمام المتعلم نحو موضوعات الدراسة وتفتح له آفاقا جديدة من المعرفة".[1]

- **اقتصادية التعلم:**

ومعنى ذلك الاستعداد للتعلم بالاعتماد على الوسائل التعليمية التي تساعد على رفع كفاءة المعلم المهنية وتنمية استعداده وتغيّر دوره من ناقل معلومات وملقن إلى دور المخطط والمنفذ، ويؤدي ذلك إلى حسن عرض المادّة وتقويمها والتحكم فيها، فالهدف الرئيسي للوسائل التعليمية تحقيق أهداف قابلة للقياس بمستوى فعّال من حيث التكلفة في الوقت والجهد، واستغلال الوقت المتاح بشكل أفضل.

- **استخدام الوسائل التعليمية في تنويع الخبرات من خلال اشتراك الحواس لدى المتعلم:**

إنّ توسيع مجال الخبرات وتنويعها التي يمر فيها المتعلم تتيح له فرصة للمشاهدة والاستماع والتأمل والتفكير وتنمية حب الاستطلاع والرغبة في التعلم لدى المتعلم، وتثير اهتمامه وتشوقه إلى التعلّم، وبذلك تشترك جميع الحواس في عملية التعلم ممّا يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم، إذن هذه الوسائل لها دور فعّال في إبقاء المعلومات حيّة وواضحة في ذهن المتعلم.[2]

- **تساعد الوسائل التعليمية على تفادي الوقوع في اللفظية:**

والمقصود باللفظية استعمال المعلم ألفاظا ليست لها الدلالة نفسها عند المتعلّم أو لقائها، فالمعالجة من اللفظية والتجريد يؤدي إلى زيادة ثروة المتعلّمين وحصيلتهم من الألفاظ، فإذا تنوعت هذه الوسائل فإن اللفظ

---

[1] محمد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2009م، ص 57.

[2] ينظر: محمد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية: ص 57- 58.

يكتسب أبعادا من المعنى، تقترب به من الحقيقة، الأمر الذي يساعد على زيادة التطابق والتقارب بين معاني هذه الألفاظ في ذهن المعلم مثلا ومعناها في ذهن المتعلّم حتى يتم التفاعل بينهما.

- **تساعد الوسائل التعليمية في تنويع أساليب التعزيز والتعليم:**

بمعنى التعزيز يؤدي إلى تثبيت الإستجابات الصحيحة وتأكيد التعلّم مثل: استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، حيث يعرف المتعلم مباشرة والخطأ أو الصواب في إجابته، فيتم تعزيز الإجابة السليمة والإستمرارية في التعلم، أمّا التعليم ويتم ذلك من خلال إتاحة الفرص للتنويع والتجديد المرغوب فيه، والإسهام في علاج مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين، فمن المعروف أن المتعلمين يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم، وكل متعلم يسير في تعلّمه لموضوعات المنهج حسب ميولاته، ويختار من الوسائل ما يحقق له التعلم الأفضل الذي يناسب قدراته.

- **تؤدي الوسائل التعليمية إلى ترتيب واستمرار الأفكار وتعديل السلوك وتكوين الإتجاهات الجديدة:**

مثل إنتاج المواد التعليمية كالأفلام المتحركة والثابتة وسيرها في خطوات منطقية متسلسلة عند عرض المادة التعليمية، وهذا الترتيب يساعد المتعلم على فهم المادة ومتابعة خطوات العروض وترتيب الأفكار، واستخدام أيضا بعض الوسائل التعليمية كالملصقات وبرامج التلفاز والأفلام وذلك يساهم في محاولة تعديل السلوك الأفراد واتجاهاتهم أنماطا جديدة من السلوك.[1]

إذن الوسائل التعليمية تؤدي إلى زيادة الخبرات وتنوعها لتكوين المفاهيم السليمة.

وعليه نجد أنّ أهمية الوسائل التعليمية التعلمية في مجال التعليم والتعلم توضّح الغموض وتقرّب البعيد وتذلّل الصعوبات، وتربط المعلومات بعضها ببعض، وتعين على ترسيخ النشاطات التعلمية في الذاكرة واستخدامها في وقت الحاجة إليها، كما تساعد على دقة الملاحظة والتأمل في الأشياء، وتجعل النشاط التعليمي في غرفة الصف أكثر تشويقا وإثارة، ممّا يجذب الإنتباه للمتعلمين، ويساعد على التركيز في التفكير، حيث أنّها أساس كل تعليم صحيح .

8- اللغة العربية:

8-1- مفهوم اللغة:

تعتبر اللغة من أهم المظاهر الاجتماعية والنفسية في حياة الكائن الحي، فهي وسيلة الإنسان للتعبير عن أفكاره وعواطفه ورغباته لتحقيق التفاهم والتواصل مع الأفراد.

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة :تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية: ص 58-59- 60.

أ) لغة: جاء في معجم "لسان العرب" أن "لفظة "لغا" اللغو واللّغا: السقط و ما لا يعد، يعدّ به من كلام وغيره ولا يحصل منه فائدة ولا نفع، اللغو في الإيمان ما لا يعقد عليه القلب مثل قولك: لا واللّه وبلى والله".[1]

وورد في المعجم الوسيط: " لغا في القول لغوا، أخطأ وقال باطلا ويقال لغا فلان لغوا: تكلم به، تكلّم باللغا، تعلّم بما لا يعتدّ به واللاّغية الفاحشة، وفي التنزيل العزيز والجمع اللاّواغي: ويقال سمعت لغاتهم أي إختلاف كلامهم".[2]

ومنه نجد أنّ هناك إجماعا من خلال التعريفين وهو أنّ اللغة هي كل ما يعبّر به كل قوم عن أغراضهم وسبيلها في ذلك هي الأصوات.

ب) اصطلاحا: اللغة هبة طبيعية، خصّ الله بها الإنسان، وميّزه بها عن سائر المخلوقات، لتكون سبيله إلى معرفة ذاته أولاّ ثم معرفة الكون بعد ذلك.

"فاللغة هي مجموعة من الأصوات والألفاظ والتراكيب التي تعبّر بها الأمة عن أغراضها، وتستعملها أداة للفهم والإفهام، والتفكير، ونشر الثقافة، فهي وسيلة الترابط الإجتماعي لابدّ منها للفرد والمجتمع".[3] أي؛ أنّ اللغة وسيلة هامة في عملية التواصل والتفاهم في الحياة.

كما أنّها: "نظام من الرموز الصوتية الإفتراضية طوّرت وتم الإتفاق عليها من قبل أعضاء المجتمع الثقافي كأداة للتواصل مع الآخرين".[4] بمعنى أنّ اللغة لها معان رمزية يستطيع من خلالها الفرد وصف أشياء غائبة، كما أنّها وسيلة من وسائل الإتصال بين الأجيال ونقل التراث الثقافي والحضاري في مختلف العصور.

ومنه فاللغة تلعب دورا كبيرا في حياة الأمة، لأنّها وعاء الأفكار والمشاعر، وأيضا كونها مرآة الفكر وأداته ووسيلة للتواصل البشري.

8-2- خصائص اللغة العربية:

تتميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات بمجموعة من الخصائص، وذلك باعتبارها وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع، ومفتاحا لاكتساب المعارف والعلوم، وأداة للتفكير والإبداع، وهذا ما جعلها تحظى بعناية كبيرة في منظومتنا التربوية، ولعل أبرز خصائصها تتمثل فيما يلي:

---

(1) ابن منظور: لسان العرب، ج 13، ص 213- 214.

(2) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، د.ب، ط4، 2005م، ص 884.

(3) سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، ناشرون موزعون، ط1، 2009م، ص 13.

(4) محمد عودة الريماوي: علم النفس العام، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1998م، ص 158- 159.

- **التمايز الصوتي**: تمتاز اللغة العربية بسعة التدرج الصوتي لمخارج الحروف إذ تتوزع مخارج الحروف فيها ممّا بين الشفتين إلى أقصى الحلق، ممّا أدى إلى أن تتمايز أصوات الحروف فيها فهي لغة صائتة تتميّز بوفرة مخارج الحروف ممّا يعطيها من الدقة الصوتية، والتمايز الصوتي ما لا يتوافر لغيرها، فهي تتسم بثراء ناجم عن وفرة مخارج الأصوات"[1] أي أنّ جهاز النطق أعطى لأصوات العربية تمايزا كبيرا، حيث استغلها استغلالا تاما يتصف الدقة والتمايز، ذلك لأنّ أصوات العربية اشتملت على جميع الأصوات (الحروف) التي تميّزت بها أخواتها السامية وجعلها منفردة بالرغم من تقلباتها الصوتية.
- **الإعراب**: "تتميّز اللغة العربية بظاهرة الإعراب التي أعانتها على الإبانة عن المعاني بالألفاظ لأن الإعراب هو الفارق بين المتكافئة في اللغة، وأن الألفاظ مغلقة على معانيها، والإعراب مفتاح المعاني، فالحركات الإعرابية مصابيح الدلالة على المعاني، وخير دليل على دور الإعراب في الدلالة على المعاني، فالإعراب يقدم المفعول على الفاعل للإهتمام به، وفهم الفاعل ويميّز عن المفعول".[2] بمعنى أن الإعراب هو ضبط أواخر الكلمات بالحركات التي يتحقق بها التمييز بين المعاني الملتبسة وإزالة الإبهام والغموض عنها، فالحركات الإعرابية مصابيح على المعاني ومفتاحها، وهو ظاهرة فريدة لا يوجد لها نظير في أيّة أخت من أخواتها السامية.
- **الترادف**: "هو إطلاق عدة كلمات على مدلول واحد فالألفاظ المترادفة هي ألفاظ اتحد معناها بحيث يمكن التبادل بينها في الإستعمال في سياقات مختلفة، بمعنى أن توجد كلمتان تحملان معنى واحد".[3] معناه تعدد الألفاظ المترادفة، فهذه الخاصية تعطي فائدة كبيرة في زيادة المعاني اللغوية لدى المتعلم، وعلى المعلمين أن يحسنوا استخدامها في تعليم اللغة العربية لأنّها السبب المباشر في زيادة وثراء المحصول اللغوي لديهم.
- **الإشتقاق**: "هو أخذ كلمة، أو توليد بعض الألفاظ من بعض لوجود علاقة بين اللفظة المشتقة، والجذر الذي اشتقت منه، فمن اللفظة الأم (الجذر) يمكن استخراج مجموعة كبيرة من الألفاظ المتفقة معها في الحروف الأصلية وأنّ الإختلاف يقع في الحركات والسكنات والحروف الزائدة المعبّرة عن معان مختلفة وهذه الخاصية للغة العربية أعطتها مرونة واستعابا لمصطلحات الحضارة الحديثة، ومن هذه الألفاظ (طيارة، سيارة، مذياع) وإذ نظرنا إلى كلمة "كتابة" مثلا فإننا نشتق منها [كتب،يكتب، أكتب، كاتب، مكتبة، مكتب، مكتوب]".[4] فهو يعني توليد عدد

---

(1) عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص 108.

(2) المرجع نفسه:ص 109.

(3) علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 46.

(4) المرجع نفسه: ص47.

كبير من الكلمات من أصل واحد مع بقاء العلاقة المعنوية واللفظية بين الأصل، وما تفرّع منه، ممّا يؤدي إلى توليد عدد لا محدود من الكلمات من جذور محدودة، ويمنح هذا للعربية قدرات فائقة على استعاب المعارف الحديثة فالإشتقاق خاصية نادرة ومتميزة تمتاز بها اللغة العربية لأنّه أمدّها بمستجدّات العصر وأعطاها مرونة.

- **التصحيف:** وهو ما جاء عن خطأ نجم عن خطأ في الرواية، أو القراءة فأصبح هذا الخطأ صوابا، فقد تكون الكلمة الأصلية والكلمة الخطأ متفقين في رسم الحروف ومختلفين في التنقيط (الإعجام) كما في عال وحال وخال وجازى وجازى، ويدخل ضمن التصحيف الإبدال مثل: بعثر وبحثر، وتقديم الحروف وتأخيرها مثل: سكب وسبك".[1]

بمعنى هو كل ما ينتج عن خطأ ورد في رواية أو قراءة ما، وقد يبدو هذا في أوجه التشابه (رسم الحروف) وأوجه الإختلاف (التنقيط) بين الكلمتين، ويتضمن التصحيف الإبدال، وتقديم الحروف وتأخيرها.

- **التحريف:** "ويعني تشابه أحرف الكلمات في النوع والشكل والعدد والترتيب واختلاف الحركات مثل: بَرّ بِرّ ولَباب ولُباب ولِباب فهي مفردات تختلف معانيها لإختلاف حركاتها مع توحّد حروفها في النوع والعدد والترتيب مع كون هذه الحركات هي أبعاض حروف وليست حروف، ومثل هذا كثير في العربية وقد تنبه عليه العرب، وألفوا فيه، ونذكر منهم قطرب"[2]. فهاته الخاصية وردت في اللغة العربية بشكل كبير، وألف فيه العديد من العرب والذي نعني به تشابه الحروف وتماثلها في النوع والشكل والعدد والترتيب بالإضافة إلى الإختلاف الموجود على مستوى حركاتها.

إذن اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى واشتقاقا وتركيبا، وأرقى اللغات بالطبع لأنّها لغة القرآن الكريم،كما إن لهذه الأخيرة أهمية كبيرة في حياة العاملين بها في ميدان التعليم، وهي بمثابة المفتاح الأوّل الذي يجب أن يملكه المتعلم لدخول مختلف مجالات التعلم، إذ تعتبر مادّة تعليم وإيصال للتعلمات.

8-3- أهم الطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية:

إنّ طرق تعليم اللغة العربية كثيرة ومتنوعة بتنوع فروعها، واختيار طريقة التدريس، لا أن تكون وفقا لقدرات المتعلم لعقلية، حتى تثير انتباهه وتوّلد لديه الدافعية للتعلم، لذا تعد الطريقة التي يستخدمها المعلم من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية، وفي الواقع ليست هناك طريقة واحدة تناسب جميع المتعلمين، بل هناك عدّة طرق على الرغم من أن بعضها أكثر فاعلية من بعضها الآخر، ويمكن حصر هذه الطرق فيما يلي:

---

[1] محسن علي عطية: مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008م، ص 40.

[2] المرجع نفسه: ص 40.

- **الطريقة القياسية:**

تعدّ هذه الطريقة من أقدم الطرائق المعتمدة في التعليم ويطلق عليها أيضا طريقة القاعدة ثم الأمثلة، وتقوم هذه الطريقة "على حفظ القاعدة منذ البداية ثم الإتيان بشواهد وأمثلة تشبهها، وهذا يعني أنّها تقوم على الحفظ فالمتعلم ملزم بحفظ القواعد أولا ثم تعرض عليه الأمثلة التي توضح القاعدة، أي أن الذهن يبدأ من الكل إلى الجزء".[1]

ومن خلال هذا التعريف يتبين لنا أن الطريقة القياسية تبدأ بحفظ المتعلمين للقاعدة ثم تعرض بعدها الأمثلة لتوضيح هذه القاعدة في أذهان المتعلمين، يمكن حصر خطواتها فيما يلي:

"– التمهيد، – عرض القاعدة، – تحليل القاعدة،– التطبيق".[2]

ومن محاسن هذه الطريقة:

"– تمتاز هذه الطريقة بسهولة السير فيها وفق خطواتها المقررة، وهي طريقة سريعة لأنّها لا تستغرق وقتا طويلا".[3]

"– تتيح للمعلم التحكم في المنهج المقرر وتوزيعه على مدار السنة بيسر وسهولة، كما أنّها تساعد على الإلمام بقواعد اللغة إلماما تاما".[4]

إذن فالطريقة القياسية طريقة قديمة، وهي تبدأ من الكل إلى الجزء، لكن هذه الطريقة تضعف مستوى المتعلمين، ذلك أنّها تعتمد على المحاكاة والحفظ وعدم الإعتماد على النفس، وهذه الطريقة تستعمل أيضا في تدريس البلاغة والنصوص الأدبية.

– الطريقة الإستقرائية (الإستنباطية):

وتقوم هذه الطريقة "على الأمثلة التي يشرحها المعلم ويناقشها ثم يستنبط القاعدة، وهذا يعني أنّه يبدأ من الجزء إلى الكل، والإستقراء أسلوب يشجع التفكير، يبدأ بفحص الجزئيات أي الأمثلة ثم الخروج من دراستها

---

[1] هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، د.ب، ط1، 2005م، ص 228.

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج1، ص 129.

[3] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جدارا للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009م، ص219.

[4] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2009م، ص 265.

بقاعدة عامة"[1]. وبذلك فهذه الطريقة تنتقل من الجزء إلى الكل، وهي عكس الطريقة القياسية، وقد يحول الإستقراء إلى طريقة للتدريس، وتندرج في خمس خطوات أيضا وهي كالتالي:

"التمهيد، العرض، الربط والموازنة، استنتاج القاعدة، التطبيق".[2]

من محاسن الطريقة الإستقرائية:

"- تثير تفكير المتعلمين، وتساعدهم على الوصول إلى الحقيقة تدريجيا فهي تنطلق من المفهوم، أي من اللغة إلى الأحكام".[3]

"تساعد في تنظيم المعلومات الجديدة وترتيب حقائقها ترتيبا منطقيا وربطها بالمعلومات السابقة، بالإضافة إلى أن المتعلم يبقى على تواصل دائم مع المعلم والنشاط لأنّها تقوم على أسلوب الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلمين وتعوّد المتعلم على دقة الملاحظة".[4]

وعليه فالطريقة الإستقرائية، هي طريقة تقوم على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلمين فتثير تفكيرهم وتساعدهم على الوصول إلى القاعدة.

إلاّ أنّ لهذه الطريقة مساوئ منها:

"- البطء في إيصال المعلومات إلى ذهن المتعلمين والإكتفاء في بعض الأحيان بمثالين أو ثلاثة لاستنباط القاعدة".[5]

"- تركيزها على العقل دون الجوانب الأخرى وتعطيلها لقدرات المتعلمين في التجديد والإبتكار".[6]

وبالإضافة إلى تدريس قواعد النحو وفق هذه الطريقة يتم الإعتماد عليها أيضا في تعليم النصوص الأدبية.

- الطريقة المعدّلة:

وأطلق على هذه الطريقة تسميات عديدة منها: طريقة السياق المتواصل، وطريقة الأساليب المتصلة وطريقة النصوص المتكاملة، وسميت هذه الطريقة بالمعدّلة لأنّها عدّلت عن الطريقة الإستقرائية، وتقوم هذه الأخيرة "على عرض النص الأدبي المترابط الأفكار وهي تسير بكتابة النص الأدبي أمام المتعلمين مع كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخط مميّز، أو بوضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها المتعلمين يناقشهم المعلم بالأمثلة المميّزة حتى يصل إلى

---

[1] هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 288.

[2] ينظر: علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 212- 213 .

[3] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية ، ج1، ص 128.

[4] أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، د.ت، ص 261.

[5] راتب قاسم عاشور: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 268.

[6] أحمد ابراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، ص 262.

استنباط القاعدة"[1]. إذن هذه الطريقة ترتكز في تدريسها للقواعد النحوية، وباقي الأنشطة على استخراج الأمثلة من النص بعد قراءته وفهمه، واستنباط القاعدة وتمر هذه الأخيرة كغيرها من الطرائق أيضا على نفس الخطوات وهي:

"– التمهيد،– عرض النص،– استنباط القاعدة،– التطبيق".[2]

من محاسن هذه الطريقة: نجد أن أنصار هذه القاعدة يرون بأن:

"– تعليم القواعد وفق هذه الطريقة يجاري تعليم اللغة نفسها، لأنّ تعليم اللغة يأتي عن طريق معالجة اللغة نفسها".[3]

"– مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللغة، وأساليب رسوخها مقرونا بخصائصها الإعرابية".[4]

"– أنّها طريقة مناسبة في تحقيق الأهداف المرسومة للقواعد النحوية، عن طريق مزج هذه القواعد بالتراكيب والتعبير السليم الذي يؤدي إلى رسوخ اللغة وأساليبها".[5]

ولكن رغم هذه المحاسن إلاّ أن لها بعض المساوئ، والتي نوجزها فيما يلي:

- "يصعب الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله في استنباط القاعدة.
- يتصف النص عادة بالتكلف والإصطناع.
- قد لا يستوي المعلم جميع خطوات هذه الطريقة خاصة إذا كان مطوّلا فيضيع الوقت ولا يصل المعلم إلى القاعدة".[6]

وعليه فهذه الطريقة المعدّلة تتيح للمعلم فرصة تعليم القواعد النحوية من خلال موضوعات القراءة والتعبير والأدب، والتعليم بهذه الطريقة لا يقتصر على تعليم القواعد فقط وإنّما يتعدّى إلى باقي أنشطة اللغة العربية.

---

[1] هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية، ص 232.

[2] المرجع نفسه:ص 232.

[3] فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2013م، ص 68.

[4] المرجع نفسه: ص 68.

[5] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 269.

[6] فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية، ص 69.

– الطريقة التكاملية:

يعدّ أسلوب التكامل ثورة على أساليب التلقين والحفظ والإستظهار حيث "يعتمد في تخطيطه وطريقة تنفيذه على إزالة الحواجز التي تفصل بين مختلف جوانب المعرفة، وتزيل الحواجز أمام اكتساب المفاهيم التي توضح وحدة المعرفة ودورها في الحياة اليومية".[1]

وهذه الطريقة لا تختص بتدريس القواعد فقط وإنّما "تتجاوزه إلى تعلّم اللغة بأنشطتها المختلفة ويتم بواسطتها تدريس القواعد من خلال النصوص الأدبية، شعر ونثر إلى جانب تدريس القراءة والإملاء والتعبير".[2]

وعليه فالطريقة التكاملية تهدف إلى تدريس اللغة العربية كوحدة متكاملة، من خلال النصوص الأدبية ونصوص المطالعة.

"ولكن رغم ما يتضمنه هذا الأسلوب من مزايا قد تساعدنا في تعليم اللغة العربية إلاّ أنّه قد وجّه إليه بعض النقد فهو لا يساعد على معالجة الأخطاء الفرعية الدقيقة، ويصعب على المربين من خلاله التوصل إلى مختلف الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أنّه يصعب إعداد الكتاب المدرسي المحيط بكل فروع اللغة العربية إحاطة كاملة، وهذا الأسلوب يتطلب أيضا وجود قدرات وكفاءات لدى المعلمين والمتعلمين من الصعب توفرها".[3]

ومنه نجد عدّة طرائق لتدريس اللغة العربية، إذ لم تقتصر على طريقة واحدة، كما أنّه لا يمكن فصل طريقة على أخرى، إذن الطريقة الناجحة هي التي تستند إلى معرفة المتعلّم من حيث طبيعته وخصائصه ودوافعه وخبراته السابقة، كما أنّ للمعلم دورا في نجاح هذه الطرق أو فشلها.

8-4- أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة الإبتدائية:

إنّ اللغة العربية هي لغتنا القومية، لغة الأب والأم والأسرة والوطن العربي الكبير، وبما أنّ المرحلة الإلزامية هي اللبنة الأولى في حياة الطفل والقاعدة الأساسية في مرحلة الثقافة، فهي إذن تحتل المكانة الأولى بين جميع الأنشطة التعليمية في المدرسة الإبتدائية، وترمي أهداف اللغة العربية في هذه المرحلة إلى ما يلي:

- "اكتساب المتعلمين القدرة على استعمال اللغة العربية استعمالا ناجحا في الإتصال بغيره عن طريق الإستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

---

[1] طه علي حسين الدليمي: تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات الجديدة، جدارا للكتاب العالمي، الأردن ط1،2009م،ص89- 90.

[2] أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج1، ص 130.

[3] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 267.

- إمتلاك المتعلمين معجما لغويا يستطيع التعبير من خلاله عن القضايا المتنوعة، وزيادة ثروته اللغوية زيادة مناسبة لمستوى نموه.
- إمتلاكهم أيضا مهارة الكتابة والقراءة والتحدث، ويوّظفونها في مواقف حياتية متنوعة، وفهمهم للمسموع وتمييز نمطه اللغوي، وأن يتصفوا بالجرأة والطلاقة في الحديث".[1]فهي تمكّن المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية التي تساعده على الإتصال بغيره في المجتمع الذي يعيش فيه.
- "تحسن أسلوب التعبير الكلامي والكتابي.
- تعوّد اللغة الفصيحة في الحديث والكتابة.
- ضبط الحركات والسكنات لكل حرف، وصحة الكتابة وجمالها من أجل النطق السليم لحروف اللغة.
- اكتساب المتعلمين القدرة على القراءة السريعة (الصامتة والجهرية) مع فهم الفكرة العامة للمقروء، والأخطاء الجزئية وتذوق المقروء".[2]

أي؛ باستطاعة المتعلم أن يعبّر عن نفسه تعبيرا كاملا صحيحا بالقلم أو باللسان، وأن يفهم ما يقرأ أو يسمع وأن يشارك في التفكير فيما حوله بقدر ما تسمح به مواهبه وقدراته.

ومنه إذا تحققت هذه الأهداف يتاح للمدرسة الإبتدائية تخريج ثلاثة أجيال، جيل مثقف واع، محب لأمته وقومه، ويقرأ أخبارهم ويتبادل معهم عواطف الودّ والإخاء، وجيل متكامل النمو متفتح المواهب يعبّر عما في نفسه أصدق تعبير، وأخيرا جيل متفاهم مع مجتمعه ومن حوله، يمجّد ماضيه، ويعمل لمستقبله.

9 – ماهية التعبير الكتابي:

9-1- مفهوم التعبير:

يعتبر التعبير نشاطا أدبيا وإجتماعيا يستطيع الإنسان من خلاله أن ينقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى الآخرين بلغة سليمة وأسلوب جميل، بكونه المحصلة النهائية للدراسة اللغوية.

أ) **لغة:** تعدّدت التعاريف اللغوية لمصطلح "التعبير"، حيث ورد في معجم "مقاييس اللغة" التعريف التالي: "عَبَرَ الرؤيا يعبرها عَبْرًا وعبارة، ويعبّر فيها تعبيرا، إذ فسّرها، ووجه القياس في هذا عبور النّهر، لأنّه يصير من عبرة إلى عبرة كذلك مفسّر الرؤيا يأخذ بها من وجه إلى وجه، كأن يسأل عن الماء، فيقول: حياة ألا تراه قد عبر في هذا

[1] أحمد صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، ص 63- 64.

[2] محمد ابراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 34.

من شيء إلى شيء، وممّا جعل على هذه العبارة قول الخليل عبّرت عن فلان تعبيرا، إذ بحجته فتكلمت بها عنه عبّرت الدنانير تعبيرا، إذ وزنتها دينارا دينارا، و"العبرة" الإعتبار بما مضى".[1]

وجاء في معجم "تاج العروس": "عبّرها تعبيرا (فسّرها) وأخبر بما يؤول عبّر عمّا في نفسه "تعبيرا": (أعرب) وبيّن، واللسان "يعبَّر" عما في الضمير".[2]

والتعبير من "عبَّر فسّر، عبَّر عما في نفسه، بيّن وأعرب، أعبّر عن كذا: تكلّم، اعتبر الشيء: اختبره العبارة: الإسم من عبرة والألفاظ الدالة على معنى ويقال فلان حسن "العبارة" أي البيان".[3]

ومنه فإنّ المفاهيم التي وردت في هذه التعاريف اللغوية نجد أنّها مفاهيم متشابهة وقريبة من بعضها البعض حيث تشترك في المعنى نفسه وهو الإفصاح عمّا في النفس، كما تحمل دلالة التفسير والتبيين.

ب)اصطلاحا: يعدّ التعبير شكلا من أشكال التواصل والحوار بين الحضارات والأمم، فهو يمثل القيمة المضافة في كل لغة، وذلك لما يضيفه من رصيد معرفي وثقافي، وعليه فالتعبير هو: "تبيان ما يجول في خاطر الكاتب والفرد من أفكار ومشاعر بلغة فصيحة واضحة وألفاظ متينة متماسكة، وملكة تنمو بالمطالعة وباختصار هو تعبير المرء عن فكرة ما، بلغة من لغات التعبير، ويقصد بالفكرة الموضوعات التي يراد بها التعبير عنها، كوصف لحدث واقعي يجري أمامنا، أو خيالي سمعنا به، أو تحليل فكرة إجتماعية، قومية، نفسية، تربوية"[4]أي الإفصاح عمّا في ذات المتعلم أو غير المتعلم، وذلك من خلال تنمية قدراته وآدائه، والتمكن من التعبير عن مشاعره وإحساسه إزاء الشيء، أو كتابة حكاية، و الحديث عن عطلة نهاية الأسبوع، أو رحلة ذهاب إلى حديقة الحيوانات.

كما أنّه "تدفق الكلام على المتكلم أو قلم الكاتب، فيصوّر ما يحسّ به أو ما يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكتنف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة"[5]بمعنى أن التعبير نجده في جميع فروع اللغة، إذ لا يمكن تناول موضوع ما في مجال ما سواءً كان مجالا علميا أم أدبيا دون الحاجة إليه، لأنّ غايته تحقيق الإتصال والتواصل بين مختلف الشعوب والأمم.

والتعبير "هو الإفصاح عمَّا في النفس من أفكار ومشاعر باللفظ أو الكتابة وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله، فالتعبير يمكّن المتعلمين من الإفصاح عما يجول

---

(1) أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي: معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، ج2، 2008م، ص 210.

(2) السيد محمد مرتضى بن محمد الحسيني الزيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ج11، 2007م، ص 264.

(3) المنجد في اللغة والأعلام: دار المشرق، بيروت، ط40، ص 903- 904.

(4) محمّد غازي التذمري: التعبير الفني وخلاصة مفيدة لقواعد الإملاء والكتابة، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1990م، ص 12.

(5) هدى علي جواد الشمري وسعدون محمد الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن، 2005م، ص 234.

بخواطرهم في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها في الحياة داخل المدرسة وخارجها بالأساليب النوعية. "[1]أي؛ أنّ التعبير هو المادّة الخام للفرد لإخراج ما يجول في ذهنه، حيث يستطيع المتعلم توظيف ما اكتسبه من خبرات ومعارف في حياته اليومية والعملية.

ومنه فالتعبير يحمل صفاته من اللفظ نفسه، أي بمعنى الإبانة والإفصاح عمّا في النفس- كتابة أو شفاهة- فهذا الأخير يعتبر من أهم النشاطات التعليمية وإتقانه هو الغاية في حدّ ذاتها، فهو بمثابة النهر الأعظم الذي يستقبل كل الروافد فتزوّده وتزيد من غزارته، ويكون هذا الزاد ألفاظا وعبارات وتراكيب تمكّن المتعلم من الإفصاح عمّا في نفسه بوضوح وسلاسة.

9-2- أنواع التعبير ومجالاته:

إنّ التعبير يساعد على التفاعل بين الأفراد من خلال تبليغ المعارف وتبادل الآراء بينهم، ويساهم أيضا في تنمية عملية التفكير، وهو غاية أساسية تجسّد من خلال اللغة، وعليه فالتعبير يتفرّع من حيث الأداء أو الشكل إلى نوعين هما: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، ويتنوع من حيث المحتوى أو الغرض إلى نوعين هما: التعبير الإبداعي والوظيفي، وعليه فالتعبير الشفوي والكتابي من حيث الأداء والشكل يكون كما يلي:

أ) **التعبير الشفوي:** هوعملية تواصل الأفراد مع بعضهم البعض عن طريق التحدث "فالتعبير الشفوي هو الكلام المنطوق الذي يعبّر عن أحاسيس وخواطر الفرد، وما يريد أن يوصله من معلومات وأفكار للآخرين، بأسلوب سليم".[2] أي؛ أنّ التعبير الشفوي يتحدّد من خلال التعبير عمّا يجول في خاطر المتكلم مستخدما في ذلك اللسان ويتمثل أساسا في عملية الكلام مع الآخرين لإيصال ما يريده الفرد.

كما أنّه: "نقل المعلومات والأفكار والآراء باستعمال اللغة المنطوقة، ونشاط دعامته المطالعة والقراءة، وهو متعلم تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي وخادم له ووضعيات استخدامه عديدة ومتنوعة".[3] بمعنى أنّ التعبير الشفوي يتمثل في نقل المتعلم أو المعلم لما يدور في ذهنه، وما يحس به إلى الآخر عن طريق الكلام أو التحدّث مشافهة ووسيلته اللغة.

---

[1] زكريا إسماعيل:طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، د.ط، 2005م، ص 179.

[2] محمد إبراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ص 267.

[3] منهاج اللغة العربية:السنة الثالثة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005م، ص 21.

والتعبير الشفوي "يعتمد أساسا في إعطاء الحرية الكافية للمتعلم، إذ أنّه عندما يشعر بحريته في التعبير فإنّه يتمكن من اختيار المفردات واستحضار الأفكار، وصياغة العمل والتراكيب".[1] معناه إتاحة الفرصة للمتعلم لإستعمال الكلمات واستحضاره المعلومات للتعبير عن مشاعره وأفكاره وعمّا يجول في خاطره.

ومنه التعبير الشفوي هو أداة الإتصال السريع بين الأفراد أو التفاعل بين أفراد البيئة المحيطة بهم، وهو أسبق وأكثر استعمالا من التعبير الكتابي.

ب) التعبير الكتابي: وهو عبارة عن اتصال الفرد بغيره عن طريق الكتابة " فالتعبير الكتابي هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة ويستقبله المستقبل قراءة، وغالبا ما يستخدم في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا".[2] أي؛ هو تحقيق التواصل الإجتماعي من خلال الكتابة لأجل إيصال شيء ما للغير.

كما أنّه "عملية تحويل الأفكار والمعلومات الموجودة في الذهن (غير المرئية) إلى عمل مكتوب يترجم الأفكار ويعكس المعلومات في صورة مرئية، وتعليم التعبير الكتابي تدريب عملي على التفكير من ناحية، وعلى استخدام اللغة بمختلف مهاراتها من ناحية أخرى والقيام بعملية التعبير ممارسة فعلية للقدرات العقلية واللغوية لأنّ الأعمال الكتابية تتطلب إعمال الذهن، وعمق المعالجة وحسن التناول لموضوع الكتابة".[3] بمعنى التعبير الكتابي هو عملية يقوم الفرد من خلالها بنقل وتحويل أفكاره وآرائه من لغة منطوقة إلى لغة مكتوبة بشكل خطي على الورق.

والتعبير الكتابي: "هو أداء لغوي جوهره معلومات وأفكار وآراء ومشاعر وظاهره حروف مرسومة وعلامات محدّدة وكلاهما الجوهر والشكل المنظّم والمحكم بهدف الإتصال وتجويد التعبير".[4] أي؛ أنّ التعبير الكتابي ليس توصيل معلومات فقط عن طريق بعض الرموز والإشارات، بل إحداث تأثير في القارئ والمتلقي أيضا، فالكتابة تضفي على النص هندسة جميلة وتنمّي قدرة الكاتب على امتلاك الفكرة وتقديمها متكاملة ومفيدة.

ومنه فالتعبير الكتابي هو قدرة الإنسان على أن يكتب بوضوح وحسن عرض ودقة عمّا يجول في فكره وخاطره، وعمّا يدور في مشاعره وأحاسيسه، وتمكنه من توظيف مكتسباته القبلية بشكل مترابط ومتسلسل.

---

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 449.

[2] محسن علي عطية: مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها،، ص 160- 161.

[3] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها، ص 238.

[4] فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م، ص 69.

ج) مجالات التعبير الشفوي والكتابي:

تكمن مجالات كلا التعبيرين فيما يلي:

ج–1)المجال الإجتماعي والإنساني: *ويتمثلان* في الحديث أو كتابة موضوع عن حبّ الأصدقاء، أو فضل التعاون، أو بعض الآداب الإجتماعية كالإعتذار عن الخطأ، أو الشكر، والتهنئة، والتعزية، وزيارة المرضى في البيوت والمستشفيات، وأيضا حبّ التعاون مع الآخرين ومساعدة الضعفاء وتقدير العلماء ومكارم الأخلاق.

ج–2)المجال التاريخي والعلمي: ويتمثلان في التعبير عن بعض الأحداث التاريخية مثلا: مهمة لها ارتباط بتاريخ الأردن، أو عن بعض الشخصيات من الصحابةالذين دفنوا في الأردن مثل: (معاذ بن جبل، شرحبيل بن حسنة وأبي عبيدة).

ج–3)المجال الديني والوطني:ويشتملان أيضا في التعبير عن موضوع مثل: المناسبات الدينية المهمة مثل: (شهر رمضان، الإسراء والمعراج، الهجرة) وفي بعض المناسبة الوطنية مثل: يوم الكرامة، يوم العلم.

ج–4)المجال الجغرافي والوظيفي: ويتمثلان في وصف منظر من مناظر الطبيعة، أو رحلة مدرسية إلى المعارض والأماكن الأثرية، أو كتابة الإعلانات واللاّفتات عن الأنشطة المدرسية مثل بطاقة الدعوات، والإحتفالات.[1]

ومنه من خلال تطرقنا لمجالات التعبير الشفوي والكتابي نجد أنّها تشجع المتعلم على التعبير عمّا يجول في خواطره مثل: كتابة بطاقات المعايدة والمجاملة وغيرها من الأنشطة الإجتماعية والإنسانية، وتكون لديه القدرة على تسجيل المناقشات والمحادثات وكتابة التقارير والرسائل ونجدها ترغبه على التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وإنفعالاته، وعواطفه، ومشاعر الحزن والألم والفرح، والشغف في وصف مظاهر الطبيعة وأحوال الناس، وذلك بأسلوب راق وسليم.

إذن التعبير الشفوي والكتابي يحتلان مكانا بارزا بين مهارات اللغة وفنونها التي تهيئ المتعلمين للتفاعل مع المجتمع، فإذا لم يكن المتعلّم يتحدث بلسان طلق وعبارات مفهومة وواضحة، فإنّه بالتأكيد لن يستطيع الكتابة بشكل جيّد وسليم، وذلك بسبب الإرتباط الذي يوجد بينهما، وهذا الإرتباط يكون ما يلفظه المتعلم من كلمات وبين ما يكتبه، ولا يمكن الفصل بين هذين التعبيرين، لأن التعبير الشفوي هو النافذة التي تطل من خلالها على العالم الخارجي بواسطة اللسان، والتعبير الكتابي هو النافذة التي نتصل بواسطتها بهذا العالم عن طريق القلم.

[1] ينظر: فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2011م، ص 187- 188.

9-3- أهمية التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي له أهمية كبيرة في حياة المتعلمين حيث يتحرّرون فيه من الإزدواج اللغوي الذي يحاصرهم في البيت والشارع، ويعلّمهم التفكير قبل الشروع في الكتابة و أثناء القيام بها، وتندرج أهمية التعبير الكتابي فيما يلي:

يعتبر التعبير وسيلة التواصل والتفاهم بين الأفراد لتنظيم حياتهم، وقضاء حاجاتهم، وتقوية الروابط الإنسانية والإجتماعية بينهم، فبواسطته يستطيع المعلّم إفهامهم ما يريد توضيحه، ويفهم في الوقت نفسه ما يراد تحقيقه، لذا إتقان هذا الأخير يتوقف على تقدم المتعلمين في كسب المعلومات الدراسية المختلفة، إذن التعبير الكتابي أمر مهم وضروري في مختلف المراحل التعليمية وفي مختلف مجالات الحياة، باعتباره أداة لنقل التراث الحضاري والثقافي والعلمي والأدبي إلى الأجيال الصاعدة المستقبلية، كما يعدّ أيضا ميدان لتنافس رجال العلم والفن والأدب من خلال التعرف على كفاءاتهم، بكونه مجالا واسعا لاكتشاف مواهب المتعلمين الأدبية، ودعم المعلّم لهم بالرعاية والتشجيع، حيث يتمثل في اكتساب مهارات لغوية تمكن الفرد من استخدام اللغة استخداما صحيحا ومناسبا في المواقف الحياتية، من خلال جودته وصحته، والإبتعاد عن اللبس والغموض أو التخبط في العشوائية، كما أن عدم الدقة في التعبير يؤدي إلى ضياع الفائدة وفوات الفرص.[1] بمعنى التعبير الكتابي يعدّ غاية اللغة، وثمرة المعرفة الأدبية واللغوية التي يتعلمها الفرد، وله تجلّي واضح في خوض غمار العلوم وفي مجالات متنوعة، وهذا ما جعله يتبوأ بمكانة رفيعة سواءً في بث المعرفة أم في استقبالها.

وتتجلّى أهمية الكتابة أيضا في أنّها: "حفظت تراث الأمم من الضياع، لذلك أقسم بها الله عزّ وجلّ في كتابه المقدس العزيز بقوله:﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾.[2] وتزداد أهمية التعبير الكتابي في المواقف التي تتطلب من الإنسان التعبير عنها كتابيا لحفظ الشيء المعبّر عنه، وهو نوع من النشاط الإنساني".[3] أي؛ أنّ التعبير الكتابي يساعد على تعلم الكتابة الصحيحة الواضحة بأسلوب راقي يكشف عن المعاني المبتغاة.

ومنه فالتعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج ليس نشاطا لغويا معزولا عن باقي نشاطات اللغة، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع نشاطات اللغة الأخرى إلى حدّ كبير، فهو متعلق بالقواعد النحوية والصرفية ومتعلق بالخط والإملاء، ومتلاحم مع الأدب والنصوص ومتشابك مع البلاغة، إذن هو عنصر مهم وفعّال من عناصر النجاح التي لا يستغني عنها الإنسان في أي طور من أطوار حياته باعتباره أداة للتعلم والتعليم.

---

[1] ينظر: فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، ص 177، 178.

[2] سورة القلم: الآية 1.

[3] محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 238.

9-4- مراحل التعبير الكتابي بالنسبة للمتعلم:

التعبير عملية فكرية وأدائية ذات مراحل متداخلة ومتشابكة وإجراءات بنائية تراكمية تبدأ قبل بدء الكتابة وتستمر خلالها وتنتهي بعد انتهاء الكتابة، وتمر عملية الكتابة بالمراحل الآتية:

أ) **مرحلة ما قبل الكتابة:** وفيها يهيّؤ المتعلم نفسه للكتابة، ويكون على استعداد للتعبير عن العمل الكتابي للموضوع، ويوليها الباحثون أهمية كبيرة، حيث تتضمن هذه المرحلة:

- "**إختيار الموضوع:** إنّ الحرية في اختيار الموضوع تساعد المتعلم على الكتابة في الموضوعات التي يميل إليها.
- **تحديد الغرض من الكتابة:** فيكون بمثابة الحافز الذي يوجه المتعلم للكتابة في موضوع ما".[1]

وتدعى هذه المرحلة أيضا بـ " – مرحلة الإستعداد– أي معرفة حدود الموضوع وأبعاده".[2]

ومنه تعدّ هذه المرحلة أساسا من الأسس الرئيسية التي يتأسس عليها نجاح درس التعبير، فهي تعطي للمتعلم الحرية في اختيار الموضوع، وقد يكون فرصة اختياره للموضوع من بين أكثر المواضيع التي تطرح عليه، وبالتالي ترغّبه في التعبير عن آرائه وأحاسيسه في هذا المجال.

ب) **مرحلة الكتابة الأولية:** وهي مرحلة التدرّب على الكتابة وتأتي بعد اختيار الموضوع المراد التعبير فيه واستعابه له، وتسمّى "مرحلة التمرين على الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة باستخلاص عناصر الموضوع".[3] ومن المناسب أن يبدأ المتعلم في كتابة الموضوع على أوراق خارجية أو دفاتر مسودات ثم ينقلها في دفاتر التعبير المخصصة داخل غرفة الصف، "كما نجد لها مرادف المسودّة حيث يركز التلاميذ على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة، وتشمل هذه المرحلة على كتابة الأفكار بطريقة متسلسلة".[4]

ج) **مرحلة المراجعة:** وتسمّى مرحلة التصحيح والتقويم للموضوع، فعملية المراجعة "تهدف إلى تأكيد تسلسل الأفكار وترابطها ومدى وضوحها وإلى حذف التناقضات أو العبارات غير ذات الصلة، أو إعادة النظر في فكرة ما لعدم مناسبتها أو عدم الحاجة إليها لتحقيق الهدف المنشود، وتحتل اللغة حيّزا كبيرا في إجراءات المراجعة وتتمثل في تحديد الأخطاء النحوية والإملائية والخطية وتصويبها كذلك في استخدام علامات الترقيم وأدوات الربط".[5]

ومنه في هذه المرحلة يتمكن المتعلم من إدراك أخطائه وتساعده على تجنبها وعدم تكرارها مرة ثانية.

---

[1] عبد الكريم بن روضان الروضان: أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير، رسالة ماجستير الآداب في تدريس اللغة العربية، السعودية، 2006م، ص 15.

[2] محمد غازي التذمري:التعبير الفني وخلاصة مفيدة لقواعد الإملاء والكتابة، ص 12.

(1) محمد غازي التذمري :التعبير الفني وخلاصة مفيدة لقواعد الإملاء والكتابة، ص12.

[4] عبد الكريم بن روضان الروضان: أثر استخدام المراحل الخمس في تنمية القدرة على التعبير، ص 16.

[5] علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، ص 240.

د)مرحلة النشر: وهي مرحلة قراءة الموضوع ومناقشته، وفيها يتم مراجعة الكتابة الأولية وتصحيح الأخطاء ويحاولون المتعلمين في هذه المرحلة إخراج التعبير في شكله الأخير ونشره وتشتمل هذه المرحلة على:

- كتابة التعبير في شكله النهائي.
- قراءة الموضوع على المعلم والمتعلمين.[1]

ومنه عند نهاية كتابة أي موضوع يجب مناقشته أمام المعلّم والمتعلمين الآخرين، ملتزما فنّ الإلقاء، وعلى المتعلمين الإصغاء، بحيث أن تكون هذه المناقشة يسودها جوّ من الإحترام، وأن تعطى للمتعلم فرصة الدفاع عن آرائه بأسلوب أدبي.

إذن العملية الكتابية تتكون من مجموعة من المراحل المتتابعة والمتكاملة، التي تتعلق بتعبير المتعلمين، وتبيّن مدى نجاح المعلمين في توصيل رسالتهم، بحيث يجب على المتعلم إتباع هذه المراحل في التعبير الكتابي، والإلتزام بالتنقل عبرها، حتى تصبح لديه القدرة على كتابة موضوع متناسق ومتكامل، وهذا بالذات يشكل مهارة.

9-5- طرق تدريس التعبير الكتابي بالنسبة للمعلم:

إنّ اختيار طريقة تدريس التعبير الكتابي المناسبة وفقا لقدرات المتعلم العقلية، تثير انتباه المتعلمين وتولّد لديهم الدافعية للتعلم، لذا تعدّ الطريقة التي يستخدمها المعلّم من أهم عوامل نجاح العملية التربوية، فعملية التعبير الكتابي تتطلب بالضرورة تنظيم الموضوع تنظيما جيّدا، حيث كل موضوع يبدأ بكتابة مقدمة، ثم تنتقل إلى صلب الموضوع، وأخيرا بكتابة خاتمة تأذن بتمام الموضوع وانتهائه. ويتألف الموضوع بشكل رئيسي من:

أ)المقدمة: عندما يتم اختيار الموضوع تأتي بعده المقدمّة "وهي بداية الموضوع وأساسه يجب أن تمتاز بأسلوب شائق جذاب، يبدأ بإعطاء لمحة موجزة للموضوع ككل".[2]

"ويراعى في المقدمة صغر الحجم باعتبار أن المقدمة مدخل إلى النفس والذهن، مع التركيز على دقة الألفاظ والابتعاد عن كل ما هو دارج".[3]

ويرى بعض الدارسين أنّ المقدّمة غالبا ما تشتمل على التعميم الذي كان وراء اختيار الموضوع وتناوله، فالفاتحة تشرع الأبواب كمؤذن بعد دخول جو فكري جديد، وينبغي أن تكون مشوقة تجذب جمهور القراء.[4]

---

[1] ينظر: عبد الكريم بن روضان الروضان: أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير، ص 18.

[2] محمد غازي التذمري: التعبير الفني وخلاصة مفيدة لقواعد الإملاء والكتابة ،ص 14.

[3] الطاهر بن يحي: الإنشاء من المفهوم والكيفية إلى التجربة، دار الهدى، الجزائر، د.ط، د.س، ص 06.

[4] ينظر: ماهر شعبان عبد الباري: التحرير العربي، مكوناته- أنواعه- واستراتيجياته، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2010م ،ص 129.

وتسمّى أيضا: "التمهيد، فكل موضوع لا بد له من أرضية ينطلق منها...فكثير من الناس من يندفع في القراءة ومتابعة النص بسبب التمهيد، ومنهم من يرى أنّ التمهيد لا يتناسب مع نفسيته وشعوره فيترك النص".[1]

ومنه نجد أنّ مفهوم المقدّمة يتخذ مفهوما واحدا، بحيث يمكن القول بأنّ المقدمة ما هي إلاّ تمهيد وإحاطة بالموضوع والتعريف بمحتوياته بألفاظ واضحة خالية من اللّبس والغموض بالإضافة إلى طرح الإشكالية مستهدفا جذب جمهور القراء، وتكون هذه الأخيرة مناسبة توضّح طريقة تناول الموضوع وعناصره.

ب)العرض: ويأتي بعد المقدّمة حيث يبدأ بالدخول إلى التفصيلات وعرض الجزئيات، " فالوسط أو العرض ويأتي بعد المقدّمة، والعرض هو لبّ العمل الكتابي، وفيه تعرض الأفكار بالأدّلة".[2]

كما أنّه "جسد الموضوع وأعضائه، وفيه تناقش الأفكار الرئيسية في الموضوع، تحلّل المشكلات، ويجب أن تمتاز اللغة بالبساطة والأسلوب والأفكار الواضحة".[3]

والعرض "هو الإطار الذي يبرز الكاتب فيه أجزاء الموضوع والدخول في التفصيلات وبيان الآراء، والكاتب البارع يدخل في تفصيلات الأحداث من خلال أفكار رئيسية تنقسم إلى أفكار جزئية، والجزئية إلى جزئيات أخرى لتوضيح الجوانب المختلفة للحدث والذات".[4]

كما أنّه "مجال لمعالجة الأفكار وتوظيف الرصيد اللغوي والثقافي".[5] ومنه يمكن جمل هذه المفاهيم في أنّ العرض هو صلب الموضوع الذي تحلّ فيه المشكلة، ومع إدراج بعض الأدلة والحجج والبراهين، من أجل إثراء الموضوع وتنميته، إذن يجب أن يكون العمل الكتابي متصّلا بالمقدّمة، ومنظّما في فقرات متكاملة ومترابطة، وبلغة سليمة وواضحة، وألاّ تخرج الأفكار المعبّر بها عن أفكار الكاتب.

ج)الخاتمة: أو ما يسمّى بغلق الموضوع "وهي نهاية الموضوع، وينبغي أن تترك لدى القارئ انطباعا مؤثرا، لأنّها آخر ما يقابل القارئ، والخاتمة الجيّدة هي التي تنهي الموضوع الكلي بطريقة تبدو منطقية ومقنعة، ولا يكون ذلك بالطبع إلاّ من خلال البناء المنسق والمحكم".[6]

---

[1] فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، ص 144.

[2] ماهر شعبان عبد الباري: التحرير العربي، مكوناته- أنواعه- استراتيجياته، ص 131.

[3] الطاهر بن يحي: الإنشاء من المفهوم والكيفية إلى التجربة، ص 07.

[4] فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، ص 149.

[5] محمد غازي التذمري: التعبير الفني وخلاصة مفيدة لقواعد الإملاء والكتابة، ص 15.

[6] ماهر شعبان عبد الباري: التحرير العربي، مكوناته- أنواعه- استراتيجياته، ص 08.

كما أنّها "نتيجة البحث المعالج، نعطي خلالها رأينا، ونتحدث عن شعورنا ونبدي ملاحظاتنا، على أن تكون ذات أثر بالغ في النفس".[1]

وعند بعض الدارسين هي "خاتمة صغيرة الحجم وهي تركز على فكرة أو شعور أو خلاصة لما سبق عرضه".[2]

والخاتمة " هي إمّا نهاية الأحداث أو تلخيص سريع موجز لها عقب الإشارة إليها، أو بيان لرأي الكاتب، ويجب أن تترك النهاية انطباعا مؤثرا في نفس السامع أو القارئ وقد تكون مفتوحة".[3]

فالخاتمة هي استخلاص لأهم النتائج والتي تكون بمثابة حوصلة لما تناولناه في الموضوع، وتوضح فيها ذاتية الكاتب وتتضمن خلاصة رأيه واقتراحه لما تحدّث عنه.

ومنه فاختيار المعلّم طريقة لتدريس التعبير الكتابي قبل البدء في كتابة الموضوع، يتوجب عليه تقديم توجيهات للمتعلمين ويجب عليهم الالتزام بها والحرص على توفيرها في كتاباتهم للموضوع من مقدمة تتوافر فيها عناصر الجمال، والإثارة تمهّد لعرض الأفكار التي يريد الكاتب عرضها، وأن يكون العرض متصلا بالتمهيد ومنظما في فقرات متكاملة مترابطة، وأن تكون الأفكار المعروضة معبرة عن أفكار الكاتب لا أفكار الآخرين وخاتمة يجب أن تكون ذات صلة بالأفكار المطروحة، وتتضمن خلاصة رأي الكاتب فيما تحدّث عنه.

10- الوضعية الإدماجية:

10-1 - الوضعية:

أ) **لغة:** "وضع: الوضع: ضدّ الرفع، وَضَعَهُ يَضَعَهُ وَضْعًا ومَوْضُوعًا، وهو مثل المعقول، ومَوْضِعًا، وإنّه لحسن الوضعية أي الوضع".[4]

وعليه فإنّ الوضعية في اللغة تعنى لزوم القاعدة والمكانة الحسنة.

ب)اصطلاحا: يقصد بالوضعية السياق أو الظروف العامة التي سيتم فيها عملية التعلم والذي يؤدّي إلى ناتج تعلمي جديد، تنمو من خلاله الكفاءة "فالوضعية هي مجموعة من الظروف التي تضع المتعلّم أمام مهام ينبغي تأديتها وهو لا يمتلك كل المعارف اللاّزمة لذلك. أي؛ أنّ المتعلم يجد نفسه أمام موقف أو مهمة أو مشكلة، توظف قدراته ومعارفه لمعالجة هذا الموقف، مستفيدا من مكتسباته القبلية، وكل تعلّماته"[5].

---

(1) الطاهر بن يحي: الإنشاء من المفهوم والكيفية إلى التجربة، ص 08.

(2) محمد غازي التذمري: التعبير الفني وخلاصة مفيدة لقواعد الإملاء والكتابة، ص 15.

(3) فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، ص 150.

(4) خالد رشيد القاضي: لسان العرب، دار صبح واد يسوقت، بيروت، لبنان، د.ط، ج15، 2006م، ص 315 .

(5) الطاهر قاسيمي: التعلم بالكفاءات، الكتاب السنوي للمركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 28، أكتوبر، الجزائر، 2000م، ص 60.

فالوضعية هي جعل المتعلم أمام تحدّ معرفي أو منهجي، في وضعية تستدعي التفكير والتصرف أو أداء مهمة محدّدة أو العمل على إنجاز معيّن، أو حلّ و معالجة.

10-2- مفهوم الوضعية الإدماجية:

"الوضعية الإدماجية هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، يطلب منه حلّها باستعمال وتوظيف كل المعارف التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المستهدفة، وعند القيام بإنجاز وضعية إدماجية يجب أن يعمل على:

- تحديد الكفاءات أو الكفاءات المستهدفة.
- يحدّد التعلّمات المراد إدماجها (قدرات مضامين).
- يحدّد كيفية تنفيذ الوضعية والحرص على أن يكون المتعلم في قلب هذه الوضعية".[1]

معنى ذلك أن الوضعية هي بدأ المتعلم بالبحث ضمن مكتسباته عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها.

10-3- مكونات الوضعية:

إن الوضعية تتكون من ثلاثة مكونات وهي كالآتي:

- "**السند:** ويسمّى الرافد أيضا، ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة أو مشكلة أو صورة أو نص، أو منظوم أو خريطة.

ويتكوّن السند من ثلاثة عناصر:

-السياق العام الذي يجرى فيه السند.

-المعلومات التي هي مجموعة من المعطيات التي تقدم للمتعلم من أجل حل الوضعية.

-الوظيفة التي تبين الهدف الذي من أجله يحقق الإنجاز. "[2]

- "**المهمة:** وهي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.
- **التعليمة:** وتبيّن ما سيقوم به المتعلم من نشاط".[3]

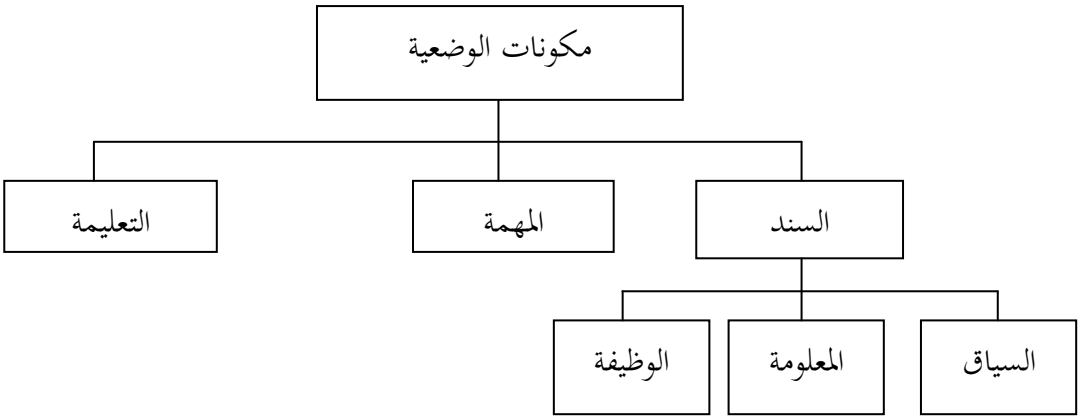
---

[1] خالد رشيد القاضي: لسان العرب، ص 315- 316.

[2] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون، الجزائر، ط1، 2005، ص 119- 120.

[3] الطاهر قاسمي: التعليم بالكفاءات، ص 60.

والشكل التالي يوضح ذلك.



- شكل يبين مكونات الوضعية[1]-

10-4- خصائص الوضعية:

الوضعية هي جهاز تعليمي تعلمي ومن خلالها يمكن استنباط الخصائص المميّزة لها في النقاط التالية:

- " يمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة، وتعطي معنى جديد للتعلم (وظيفة نفعية).
- تمنح الثقة الكاملة للمتعلم، كي يجنّد قدراته ومكتسباته في التعلم.
- تتوخى الفعل التعليمي التعلّمي البسيط وبين الفعل الصعب الذي لا يقدر المتعلم على إنجازه وتجاوز صعوباته.
- تؤدي إلى ناتج فردي للمتعلم بالاعتماد على إمكاناته الذاتية في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.
- كما يقوم المتعلم بمفرده على مواجهة الإشكاليات المطروحة، فإنّه يتعاون مع فئة من زملائه لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها".[2]

ومن خلال هذه الخصائص يمكننا التمييز بين المصطلحين التاليين:

"أ)- **الوضعية التعلّمية**: وهي وضعية استكشافية تهيؤ المتعلّم لتعلّمات جديدة حيث يكون المتعلم أمام تحد معرفي أو منهجي، أي في وضع يستدعي التفكير والتصرف أداء مهمة محدّدة أو العمل على إنجاز معيّن، أو الحل أو المعالجة.

---

[1] المرجع نفسه:ص 119- 120.

[2] خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 120.

ب)الوضعية المشكلة: هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يؤدي إلى نتائج، ويكون هذا السياق أو الناتج أو كليهما جديدين على المتعلّم".[1]

ومنه فالوضعية الإدماجية تعدّ من الأنشطة الأساسية التي تندرج ضمن التعلم الإبتدائي، لأنّها تجسّد إيجابية المتعلم في عملية التعلم، بحيث يشارك فيها ذاتيا، ومن خلالها يسعى المعلّم إلى حثّ المتعلّم على استثمار تعلماته ومدى استيعاب المتعلمين للظواهر المدروسة، ويساعدهم على تدارك عجزهم، ويسعى إلى توجيههم لتصحيح أخطائهم.

10-5- أهداف الوضعية الإدماجية:

تتميّز الوضعية الإدماجية بجملة من الأهداف نورد بعضا منها في النقاط التالية:

- "تعتبر فرصة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال معارفه في حل وضعية مركبة.
- تعالج من طرف المتعلم بشكل فردي.
- تعكس وضعية مماثلة في واقع المتعلم وفي حياته اليومية.
- هي وضعية دالة وتستند إلى كفاءة محدّدة أو وحدات من مجال أو أكثر.
- التعلّمات يصبح لها معنى ودلالة عندما تزاوج بين الوضعيات التعليمية ووضعيات إدماج".[2]

ومنه فالوضعية الإدماجية شيء جديد وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، من خلال إثارة الرغبة فيه للتعلم وتوظيفه للمكتسبات القبلية وإدماجها وهذا ما يسمّى بإدماج المكتسبات.

"ولا شك أنّ نشاط التعبير الكتابي يترجم مبدأ الإدماج (خصائص النص + قواعد اللغة) في تحرير نص من النصوص، كما يحقق نشاط المشروع ربط التعلم بمواقف الحياة الإجتماعية، إذ يرسخ مواقف التعاون والعمل الجماعي الهادف، ويدرّب المتعلمين على التخطيط والتنظيم والقدرة على جمع المعلومات والبيانات وتوظيفها توظيفا مناسبا".[3]

---

[1] الطاهر قاسيمي: التعليم بالكفاءات، ، ص 63.

[2] خطوط رمضان: استراتيجيات أساتذة الرياضيات لإستراتيجيات التقويم والصعوبات أثناء التطبيق، ص 105.

[3] مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013م، ص 12.

الفصل الثالث

1- الإجراءات المنهجية

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة المراد دراستها والبحث فيها، ويعتمد الباحث على هذه الأخيرة بغية إثبات أو نفي فرضيات بحثه، لذلك فالجانب الميداني يعتبر عنصرا أساسيا لتدعيم الجانب النظري، وهذا حسب طبيعة الدراسة، وقد تناولنا في هذا الفصل الإطار المنهجي للدراسة (من خلال الدراسة الميدانية)، حيث اعتمدنا على إجراءات منهجية تناولت مجال الدراسة: المجال المكاني والزمني والبشري، ثم عينة البحث إضافة إلى المنهج المستخدم ثم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وقد اعتمدنا على مادة واحدة وهي الإستمارة، وهذا بهدف التحقق من الفرضيات وفي الجزء الثاني من هذا الفصل تم تحليل وتفسير بيانات الإستمارة ثم نتائج الدراسة الميدانية.

1- 1- مجال الدراسة: وتتناول مجالات الدراسة الثلاثة ما يلي:

أ- المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية في ست إبتدائيات في كل من ولايتي جيجل و باتنة، والجدول التالي يوضح الإبتدائيات التي أجريت بهم الدراسة ومكانهم الجغرافي.

المكان	الإبتدائيات
ولاية جيجل	إبتدائية مخناش علي
	إبتدائية ميرادة يوسف
	إبتدائية بن عواطة السعيد
ولاية باتنة	إبتدائية بورقوش حمو
	إبتدائية بن شافعة محمد الصديق
	إبتدائية علام بعزيز
المجموع	06

وفيما يلي نبذة عن الإبتدائيات الستة:

- **إبتدائية مخناش علي:** تقع هذه المدرسة في منطقة شبه حضرية شرق مدينة قاوس، سميت بهذا الإسم نسبة للشهيد مخناش علي ابن المنطقة، تأسست هذه المدرسة سنة 1997م، وتتربع على مساحة قدرها 1700 متر مربع، كما تحتوي على ست حجرات، ومطعم، ومكتب للمدير، وساحة واسعة.

- **إبتدائية الشهيد ميرادة يوسف:** تقع هذه المدرسة بوسط مدينة قاوس، سميت بهذا الإسم نسبة للشهيد البطل ميرادة يوسف ابن المدينة، تأسست هذه المدرسة سنة 1945م، وتتربع على مساحة قدرها 3922 متر مربع، وتحتوي على 20 حجرة، والإدارة مكونة من مكتب للمدير، وقاعة للمعلمين، ومطعم، وساحة واسعة.
- **إبتدائية بن عواطة سعيد:** تقع هذه المدرسة في منطقة شبه حضارية شمال مدينة قاوس، سميت بهذا الإسم نسبة للشهيد بن عواطة سعيد ابن المنطقة، تأسست هذه المدرسة سنة 2007م، وتتربع على مساحة قدرها 3400 متر مربع، وتشتمل على (12) حجرة، والإدارة مكونة من مكتب للمدير، وقاعة للمعلمين، ومطعم وساحة راسعة.
- **إبتدائية بورقوش حمو:** تقع هذه المدرسة في منطقة ريفية بأولاد سلام، سميت بهذا الإسم نسبة للشهيد بورقوش حمو ابن المنطقة، تأسست هذه المدرسة سنة 1971م وتتربع على مساحة قدرها 2100 متر مربع كما تحتوي على ثلاث حجرات، وساحة صغيرة.
- **إبتدائية بن شافعة محمد الصديق:** تقع هذه المدرسة في منطقة ريفية بأولاد سلام، سميت بهذا الإسم نسبة للشهيد بن شافعة محمد الصديق، تأسست هذه المدرسة سنة 1985م، وتتربع على مساحة قدرها 1900متر مربع، وتحتوي على 05 حجرات، ومكتب للمدير، وساحة واسعة.
- **إبتدائية علام بعزيز:** تقع هذه المدرسة في منطقة حضارية بأولاد سلام، سميت بهذا الإسم نسبة للشهيد علام بعزيز ابن المدينة، تأسست هذه المدرسة سنة 1998م وتتربع على مساحة قدرها 2300 متر مربع، والإدارة مكونة من مكتب للمدير، وقاعة للمعلمين، ومطعم، وساحة واسعة.

ب- المجال الزمني:

يتمثل المجال الزمني في الفترة التي نزلت فيها مجموعة البحث إلى الميدان بحيث تمت الدراسة على ثلاث فترات هي:

الفترة الأولى: كانت عبارة عن زيارة استطلاعية للإبتدائيات الست وكان ذلك يوم 06 مارس 2016م، وفيها تعرفت مجموعة البحث على المؤسسات التربوية وعلى مدراء الإبتدائيات، لجمع المعلومات عن الإبتدائيات وهيكلهم التنظيمي وعدد المعلمين بهم.

الفترة الثانية: استغرقت يومي 15 و16 مارس 2016م، حيث قامت مجموعة البحث كمرحلة أولى بتطبيق استمارة تجريبية على بعض المعلمين حيث تناقشنا معهم حول موضوعنا والأسئلة التي وردت في الإستمارة حيث كانت ملائمة ومفهومة للمعلمين.

الفترة الثالثة: حيث تم توزيع الإستمارة على أفراد العينة بشكل نهائي ما بين 3 أفريل إلى غاية 12 أفريل 2016م، وأجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2015م- 2016م.

ج- المجال البشري:

يتمثل في مجتمع البحث، وهذا الأخير يمثل في مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحدّدة مسبقا والتي تركز عليها الملاحظات.

كان الإهتمام في بحثنا هذا بهيئة التدريس في بلديات مختلفة في كل من ولايتي جيجل وباتنة، وبالضبط بمستوى التعليم الإبتدائي وبأكثر تدقيق معلمي المدرسة الإبتدائية، باختلاف جنسهم (ذكر وأنثى) واختصاصاتهم وخبرتهم المهنية في المجال التعليمي، وذلك بـ: ست (06) مدارس إبتدائية تربوية حكومية، الأولى تشمل على (07) معلما ومعلمة، (1) مستوى تحضيري، (1) لغة فرنسية، و(05) لغة عربية، والثانية تشمل على (20) معلما ومعلمة، (2) مستوى تحضيري، (03) لغة فرنسية، و(15) لغة عربية، والثالثة تشمل (10) معلما ومعلمة، (1) مستوى تحضيري، (02) لغة فرنسية، و(07) لغة عربية، والرابعة تشمل (04) معلما ومعلمة، (0) مستوى تحضيري، (01) لغة فرنسية، (03) لغة عربية، والخامسة تشمل (06) معلما ومعلمة، (0) مستوى تحضيري (01) لغة فرنسية، (05) لغة عربية، والسادسة تشمل (09) معلما ومعلمة، (02) مستوى تحضيري، (02) لغة فرنسية، (05) لغة عربية.

1-2- عينة الدراسة:

"إنّ اختيار العينة من أهم الأعمال التي يقوم بها الباحث، فالعينة تمكن الباحث من القيام بإنجاز العمل في الوقت المسموح به، كما تمكنه من تحديد أفراد العينة في حالة ما إذا كان مجتمع الدراسة كبيرا، وإذا كان مجتمع الدراسة صغيرا فيكون كل المجتمع عينة، ويرتبط تحديد العينة بمواصفات مجتمع الدراسة، حيث يشترط في ذلك تجانس الصفات والخصائص بين أفراد عينة الدراسة ومجتمعها المختارة منه".[1]

واعتمدنا في بحثنا على اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية حيث كانت موجهة أساسا لفئة معلمي التعليم الإبتدائي، كما اخترنا أيضا اتباع الطريقة القصدية لأن الإختيار العشوائي يمكن أن يقودنا إلى حالات نجد الصعوبة في التعامل معها بحيث تكون نتائجه أكثر مصداقية في ميدان البحث العلمي.

[1] نبيل أحمد عبد الهادي: منهجية البحث في العلوم الإنسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2006م، ص 261.

1-3- منهج الدراسة:

يعرّف المنهج بأنّه طريق يحتوي على مجموعة منظمة من القواعد يتبعها الباحث للحصول على المعرفة، ويعتمد على دراسة الواقع أو ظاهرة ما، ويتم اختيار منهج الدراسة وفق اعتبارات معينة لطبيعة الموضوع المراد دراسته، والهدف من البحث هو نوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث عن موضوعه، حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى النتائج المناسبة.

ولقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها"[1]، فطبيعة موضوعنا كما يؤكد علماء المنهجية هي التي تفرض وتحدّد لنا المنهج المستخدم في بحثنا بمقتضى عنوانه: بيداغوجيا الإدماج في التعليم الإبتدائي، وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الوصفي تم بإنجاز مرحلتين تتمثل الأولى في مرحلة الإستطلاع وتجميع البيانات حول ظاهرة موضوع الدراسة، و الثانية تتمثل في مرحلة الوصف الموضوعي التي تتم بتحليل البيانات وتفسيرها.

1-4- أدوات جمع البيانات:

وهي الوسائل التي يستخدمها الباحث للحصول على بيانات من الميدان الذي يجري فيه البحث لطبيعة الموضوع، وطبيعة المنهج الوصفي، لذلك يجب اختيار أنسب الأدوات لجمع البيانات اللاّزمة أو المطلوب جمعها.

"إنّ القيام بأي بحث ميداني يتطلب من الباحث اتباع منهج معيّن ووسائل تمكنه من الوصول إلى المعلومات اللاّزمة التي يستطيع من خلالها معرفة واقع الدراسة واستخدام وسائل معينة تتوقف على طبيعة البحث"[2] وبناءً على ذلك فإنّ الأدوات التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة اقتصرت على مادة واحدة وهي الإستمارة.

- **الإستمارة:**

"تعتبر الإستمارة مادة هامة لجمع البيانات الخاصة بالبحث وفيها نطرح مجموعة من الأسئلة على المبحوثين ولإعداد الإستمارة هناك عدّة خطوات:

- تحديد نوع المعلومات التي يرغب الباحث في الحصول عليها.

- تحديد شكل الأسئلة والإستجابات المصاغة وتسلسلها، اختيار الإستمارة قبل التصميم وتطبيقها على المبحوثين، تنسيق الإستمارة وإعدادها في صورتها النهائية".[3]

---

[1] خالد حامد: منهج البحث العلمي، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص 31.

[2] عبد الرزاق جلبي: تصميم البحث الإجتماعي، الأسس الإستراتيجية،درا المعرفة الجامعية،الإسكندرية، ط2، 2003م، ص37.

[3] عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعي، مكتبة القاهرة ، ط3، 1971م، ص488.

لذلك قمنا في بحثنا بإعداد استمارة وزعت على معلمين دائمين ومؤقتين، حيث بلغ عددهم خمسة وثلاثون (35) معلما ومعلمة، وقد تم إعدادها بعد إجراءات عديدة وتعديلات على بعض الأسئلة وتصحيحها وحذف البعض منها، وتم تعويض الآخر بأسئلة، حتى توصلنا في الأخير إلى استمارة تبدو متكاملة من ناحية تقاربها وموضوع المذكرة، وهذه الأخيرة تضم مجموعة من الأسئلة متضمنة في ستة محاور وهي كالآتي:

المحور الأوّل: ويشمل البيانات الشخصية الخاصة بالأستاذ، ويضم ست أسئلة.

المحور الثاني: ويخص أسئلة حول المنهاج، وتم طرح تسع أسئلة.

المحور الثالث: ويدور حول أسئلة الكتاب المدرسي، ويحتوي على إحدى عشر سؤالا.

المحور الرابع: ويضم أسئلة التقويم التربوي، ويضم ست أسئلة.

المحور الخامس: ويشمل أسئلة حول الوسائل البيداغوجية، وتم طرح سبع أسئلة.

المحور السادس: حول طرق التدريس، ويحتوي على سبع أسئلة.

2- تحليل وتفسير بيانات الإستمارة:

2-1- تفريغ البيانات وتحليلها:

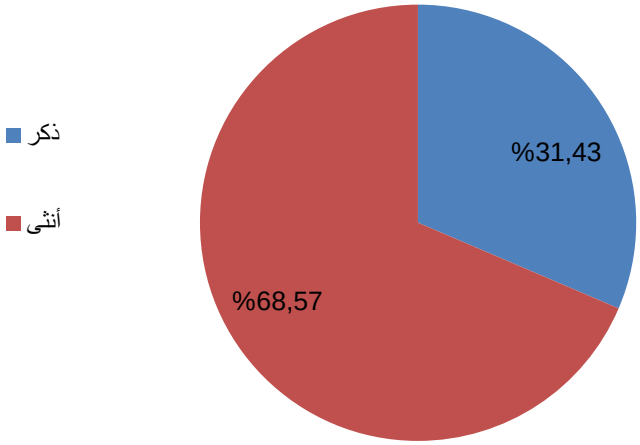
- **نتائج المحور الأوّل: البيانات الشخصية.**

بعد تدقيق وتحليل أجوبة المحور الأوّل عند كل العينات توصل البحث إلى النتائج التالية:

1- الجنس:

الجنس	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
ذكر	11	%31.43
أنثى	24	%68.57
المجموع	35	%100

الجدول رقم (01): النتائج المتعلقة بالجنس.



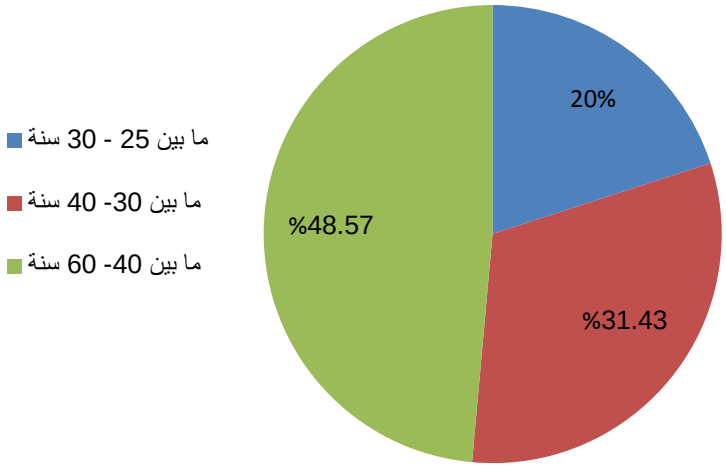
دائرة نسبية رقم (1): تمثل نسب الجنس بين الذكور والإناث.

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول نجد أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور حيث تمثل تقريبا ضعفي نسبة الذكور في التعلم، حيث بلغت نسبة الإناث 68.57 %، في المقابل نجد نسبة الذكور تقدر بـ 31.42 % مبررين ذلك إمّا للأحوال الإجتماعية التي تبين أن نسبة الإناث في المجتمع قد طغت على نسبة الذكور، أو أن مجال التعليم الإبتدائي يستهوي الإناث أكثر من الذكور.

2- السن:

الفئة العمرية	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
ما بين 25- 30 سنة	07	%20
ما بين 30- 40سنة	11	%31.43
ما بين 40- 60 سنة	17	%48.57
المجموع	35	%100

الجدول رقم (2): النتائج المتعلقة بالسّن



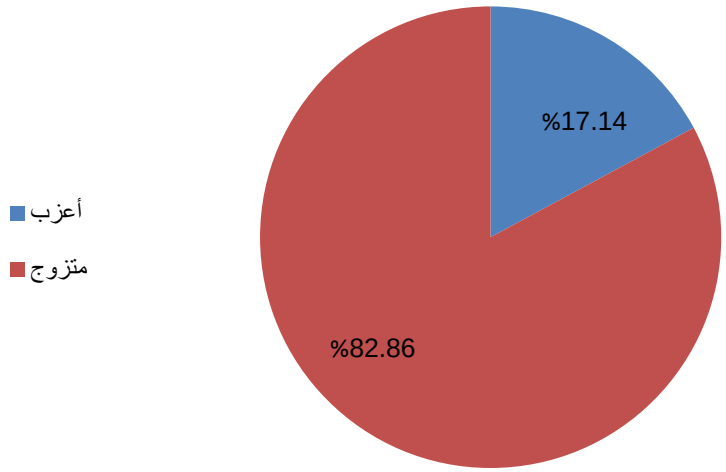
دائرة نسبية رقم (2): تمثل نسبة الفئة العمرية.

يتضح من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول بأن الفئة العمرية التي تتراوح بين 40- 60 سنة تمثل أعلى نسبة، حيث بلغت نسبة 48.57%، معتبرين أن المعلمين المتقدمين في السن لديهم القدرة على الصبر والتحمل الطويل، ولهم رصيد لغوي حيث يبذلون جهدا كبيرا حتى يثبتوا وجودهم وفعاليتهم في الوسط التعليمي، وهذا ينعكس بالإيجاب على قدرات المتعلم، في حين الفئتين العمريتين ما بين 25- 30 سنة، والفئة ما بين 30- 40 سنة متقاربتان، إذ تمثل الأولى بنسبة 20 % والثانية 31.43 % مبررين أنّهم ما زالوا في مرحلة العطاء التي تبرز مستواهم وقدراتهم الذهنية وما زالوا في بداية مشوارهم التعليمي.

3- **الحالة الإجتماعية:**

الحالة الإجتماعية	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
أعزب	06	% 17.14
متزوج	29	%82.86
المجموع	35	%100

الجدول رقم (3): النتائج المتعلقة بالحالة الإجتماعية.



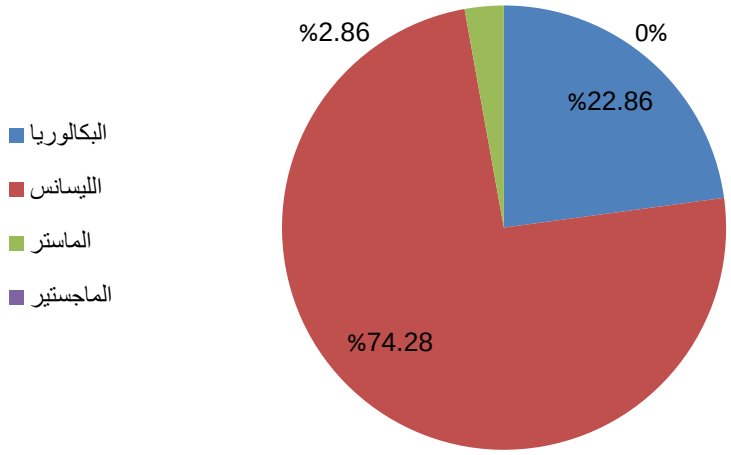
دائرة نسبية (03): تمثل نسبة الحالة الإجتماعية.

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين المتزوجين هي أعلى نسبة وتقدر بـ 82.86 %، بينما نسبة المعلمين العازبين فهي نسبة ضئيلة إذ بلغت نسبة 17.14 %، معتبرين أن نسبة المعلمين المتزوجين لها تأثير جيّد على المستوى التعليمي، فنحن هنا لا ننكر بالطبع دور المعلمين العازبين في سيرورة العملية التعليمية التعلمية.

4- المستوى التعليمي:

المستوى التعليمي	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
البكالوريا	08	%22.86
الليسانس	26	%74.28
الماستر	01	% 2.86
الماجستير	00	%0
المجموع	35	%100

الجدول رقم (4): النتائج المتعلقة بالمستوى التعليمي.



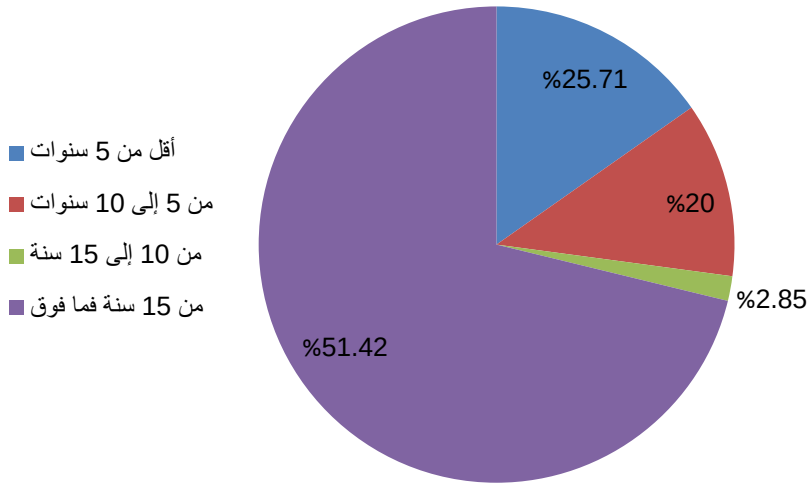
دائرة نسبية (04): تمثل نسب المستوى التعليمي.

من خلال الجدول يتبيّن لنا أن خريجي الجامعة مستوى الليسانس يمثلون أعلى نسبة إذ قدّرت بـ 74.28%، معتبرين أن لها تأثيرا إيجابيا على أدائهم التعليمي، ثم تليها نسبة مستوى البكالوريا وهي نسبة قليلة وقد بلغت 22.85 %، وهذا يستدعي ضرورة العناية لهذه الفئة، من حيث التكوين وتحسين مستواهم التعليمي وعدم الإخفاق في سير العملية التعليمية بصفة عامة لأن البرامج التعليمية تتطور بتطور الحياة العلمية، أمّا نسبة مستوى الماستر فهي نسبة منعدمة تماما حيث تقدّر بـ 2.85 %، في حين نجد نسبة مستوى الماجستر وهي نسبة منعدمة تماما حيث تمثل بـ 0%، مبررين أنّ الجامعيين يميلون في الغالب إلى التعليم في تخصصهم.

5- الخبرة المهنية:

الخبرة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	09	%25.71
من 5 إلى 10 سنوات	07	%20
من 10 إلى 15 سنة	01	%2.85
من 15 سنة فما فوق	18	%51.42
المجموع	35	%100

الجدول رقم (5): النتائج المتعلقة بالخبرة المهنية.



دائرة نسبية رقم (05): تمثل نسبة الخبرة المهنية

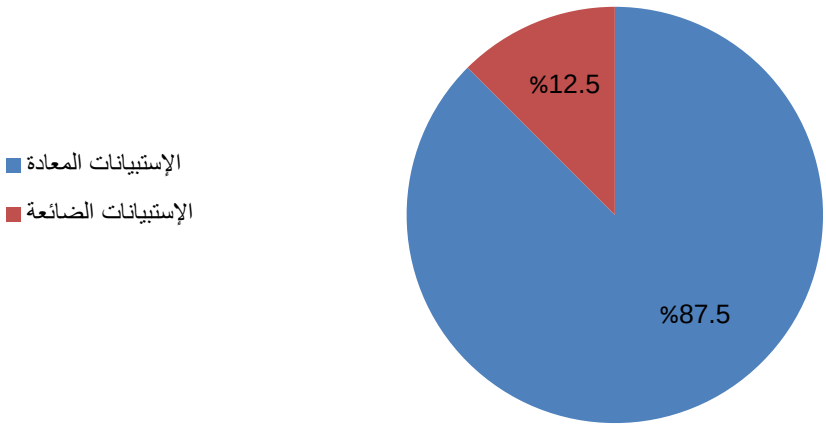
من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين تتفاوت خبرتهم المهنية من 15 سنة فما فوق تمثل أعلى نسبة حيث تقدر بـ 51.42 %، في حين نسبة أصحاب الخبرة التي تتراوح أعمارهم أقل من 5 سنوات، ونسبة أصحاب الخبرة من 5 إلى 10 سنوات نسب متقاربة، إذ تقدر الأولى بنسبة 25.71 % والثانية بنسبة 20 % بينما أصحاب الخبرة من 10 إلى 15 سنة فنسبتهم ضئيلة جدا حيث بلغت 2.85 %، مبررين أنّ من لديهم الخبرة من 15 فما فوق لهم مستوى تعليمي راق وذلك من أجل تقديم وضعيات تعلم متماشية مع مستوى المتعلمين تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة من خلال المضامين المقررة.

6- المدرسة التي يزاولون فيها العمل:

وزعت الإستمارة على المعلمين وذلك في ست إبتدائيات في كل من ولاية جيجل وباتنة.

الإبتدائية	عدد الإستمارات الموزعة	عدد الإجابات	النسبة المئوية (%)
مخناش علي – جيجل-	05	04	%80
ميرادة يوسف – جيجل-	10	08	%80
بن عواطة سعيد-جيجل-	05	04	%80
بورقوش حمو –باتنة-	05	05	%100
بن شافعة محمد الصديق- باتنة-	10	09	90%
علام بعزيز – باتنة-	05	05	%100

الجدول رقم (6): يمثل عدد الإستبيانات الموجهة لكل مدرسة.



دائرة نسبية رقم (06): تمثل نسب عدد الإستبيانات الموجهة لكل مدرسة.

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن الإستبيانات الضائعة خمسة (05) والتي تقدر بنسبة12.50 % وذلك في إبتدائية مخناش علي(01)، وميرادة يوسف (02)، وبن عواطة سعيد(01)، وإبتدائية بن شافعة محمد الصديق (01)، بحيث تم استعادة ما مقداره 87.5 % أي؛ ما يعادل خمسة وثلاثين (35) استمارة من أصل أربعين (40) استمارة قدمت للمؤسسات المذكورة في الجدول، ذكر هذا لرفع بعض الملابسات حول العملية وحفاظا على الأمانة العلمية المتوخاة في هذه الدراسة.

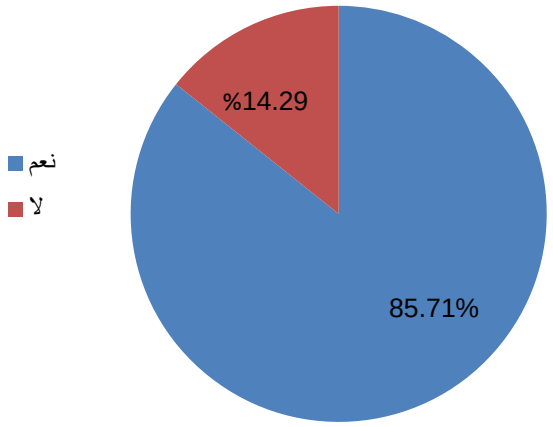
وبهذا نكون قد انتهينا من تحليل الأسئلة الخاصة بالتعرف على المستجوب.

- **نتائج المحور الثاني: أسئلة حول المنهاج.**

❖ **س01**: هل المصطلحات التربوية في المنهاج تتماشى والمستويات المعرفية للأساتذة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية(%)
نعم	30	%85.71
لا	05	%14.29
المجموع	35	%100

الجدول رقم (7): نتائج السؤال الأوّل من المحور الثاني



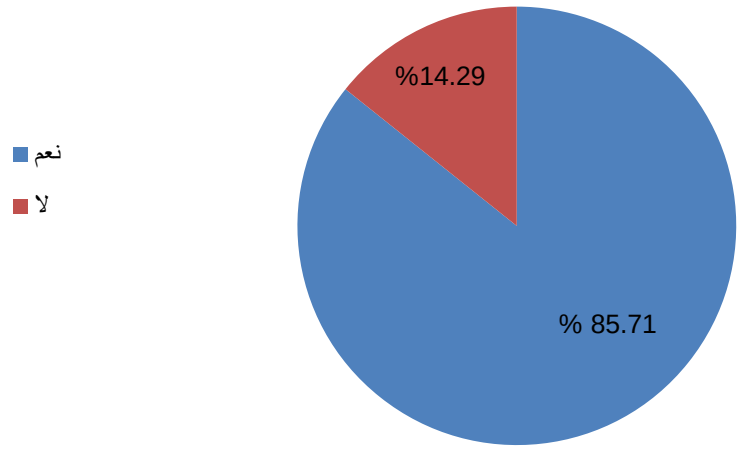
دائرة نسبية رقم (07): تمثل نتائج السؤال الأول من المحور الثاني.

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية المعلمين كانت إجابتهم بأن المصطلحات التربوية تتماشى مع المستويات المعرفية للأستاذ، حيث تقدر نسبتهم بـ 85.71 %، معتبرين أنّ التكوين الذي فرضته وزارة التربية والتعليم على أساتذة الطور الإبتدائي معرّفة بهذا المنهج الجديد، في مقابل ذلك نجد الذين أجابوا بـ "لا" تقدر نسبتهم بـ 14.29 % وهي نسبة ضئيلة جدّا، مبررين ذلك أنّ المعلمين قد تعوّدوا التدريس بالمناهج القديمة.

❖ **س2**: هل يراعي المنهاج مستوى النمو عند المتعلم؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	30	% 85.71
لا	05	%14.29
المجموع	35	%100

الجدول رقم (08): نتائج السؤال الثاني من المحور الثاني.



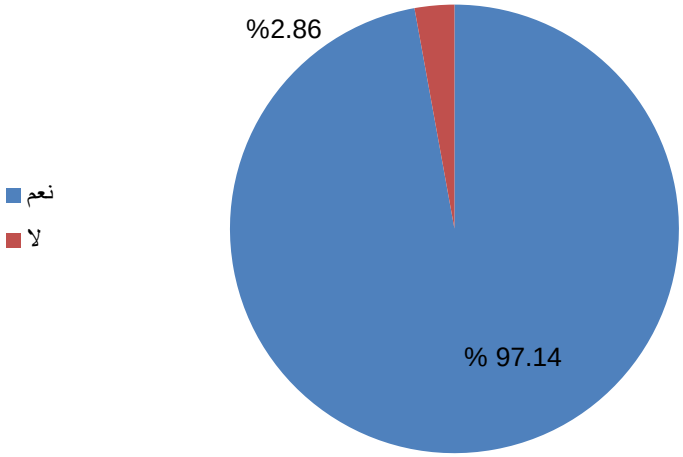
دائرة نسبية رقم (08): تمثل نسب السؤال الثاني من المحور الثاني.

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول نلاحظ أنّ معظم المعلمين كانت إجابتهم بأنّ المنهاج يراعي مستوى النمو عند المتعلم، حيث بلغت نسبتهم 85.71 %، مبررين أن المستويات المعرفية متعددة تراعي ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم في جميع الجوانب (النفسية، الإجتماعية، العقلية...إلخ)، على عكس ذلك نجد الذين أجابوا بـ"لا" قدرت نسبتهم بـ 14.66 % وهي نسبة قليلة، معتبرين أنّ بعض الأنشطة لا يستوعبها المتعلم في هذا السن.

❖ **س3**: هل يطلع الأستاذ دوريا على الوثائق المرافقة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	34	% 97.14
لا	01	%2.86
المجموع	35	%100

الجدول رقم (09): نتائج السؤال الثالث من المحور الثاني



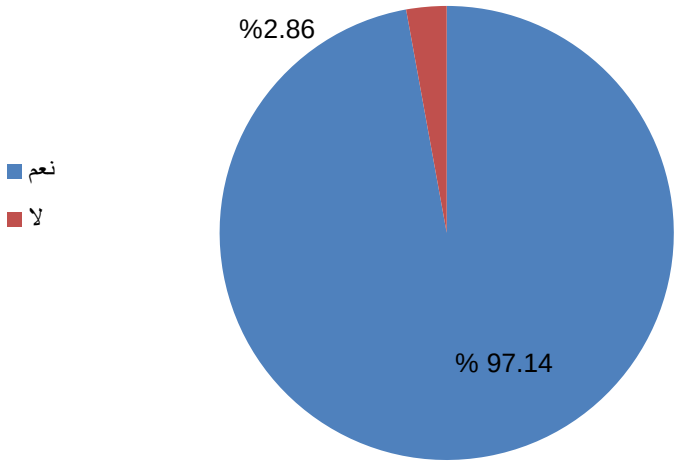
دائرة نسبية رقم (09): تمثل نسب نتائج السؤال الثالث من المحور الثاني.

من خلال هذه الدراسة نلاحظ أنّ أغلبية المعلمين كانت إجابتهم بأنّ الأستاذ يطلع دوريا على الوثائق المرافقة وتقدر نسبتهم بـ 97.14 %، وتبريرهم على ذلك أنّه يجب الإعتماد على الوثائق المرافقة لأنّها تعدّ السند العلمي الذي يلجأ إليه الأستاذ للإلمام بالمحتوى التعليمي وإنجاح العملية التعليمية التعلمية، والإطلاع عليها لتبسيط المواضيع والتحضير الجيّد للأنشطة، في مقابل ذلك نجد الذين أجابوا ب"لا" وبلغت نسبتهم 2.86% وهي نسبة ضئيلة جدّا، معتبرين أن الأستاذ يملك الخبرة في المجال التعليمي وله قدرات معرفية وكفاءات مستهدفة كافية للإستغناء عن الوثائق المرافقة.

❖ **س4**: هل تطبيق الأنشطة اللاصفية يساعد على تنمية مواهب المتعلمين؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	34	% 97.14
لا	01	%2.86
المجموع	35	%100

الجدول رقم (10): نتائج السؤال الرابع من المحور الثاني.



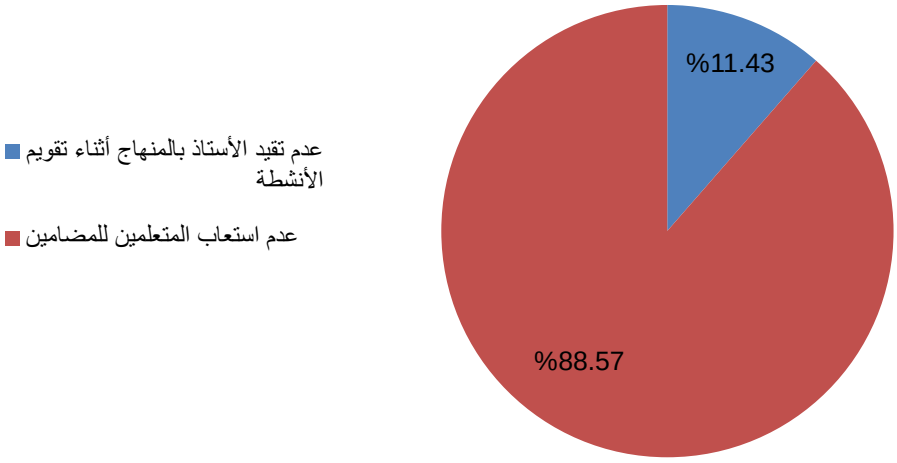
دائرة نسبية رقم (10): تمثل نسب نتائج السؤال الرابع من المحور الثاني.

من خلال الجدول نلاحظ أنّ معظم المعلمين أجابوا بأنّ تطبيق الأنشطة اللاّصفية تساعد على تنمية مواهب المتعلمين حيث تقدر نسبتهم بـ 97.14 % وهي نسبة عالية جدّا، معتبرين أنّ النشاطات الصفية تكملها النشاطات اللاصفية التي من خلالها تظهر الكفاءات والمهارات الفكرية والرياضية والعلمية، في مقابل ذلك نجد الذين أجابوا بـ "لا" بلغت نسبتهم 2.86 %، مبررين أنّ بعض المتعلمين لا يفضلون الأنشطة اللاّصفية وبالتالي لا يستطيعون الكشف عن قدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

❖ **س5**: إلى ماذا ترجع صعوبات التعلم لدى المتعلمين؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
- عدم تقيد الأستاذ بالمنهاج أثناء تقويم الأنشطة.	04	%11.43
- عدم استعاب المتعلمين للمضامين.	31	%88.57
المجموع	35	%100

الجدول رقم (11): نتائج السؤال الخامس من المحور الثاني.



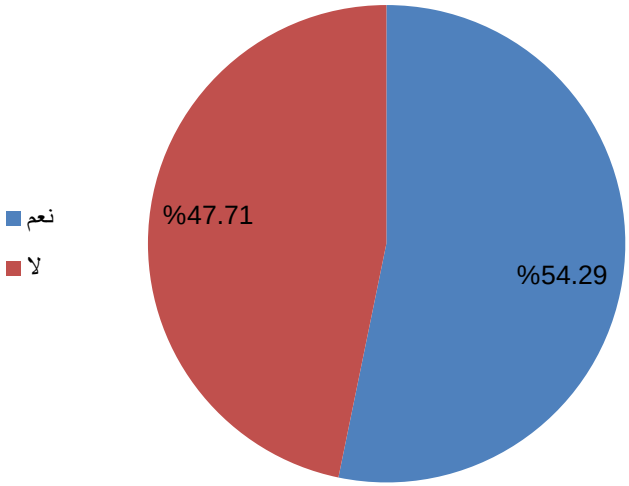
دائرة نسبية رقم (11): نتائج السؤال الخامس من المحور الثاني.

يتبين من خلال الدراسة أنّ معظم المعلمين أجابوا بأنّ صعوبات التعلم لدى المتعلمين راجع إلى عدم إستعاب المتعلمين للمضامين حيث قدرت نسبتهم بـ88.57 %، مرجعين ذلك إلى كثرة المتعلمين في حجرة الصف وهذا يخلق الفوضى وعدم الإنضباط في بعض الأحيان، ويؤثر أيضا على مستوى استيعابهم للأنشطة، وإمّا لقلة اهتمام المتعلمين ممّا يؤدي إلى عدم انتباههم أثناء شرح النشاط، أو بسبب تشعب رزنامة البرنامج، في مقابل ذلك نجد الذين أجابوا بـ"لا" بلغت نسبتهم 11.43 %، معتبرين أنّ عدم تقيد الأستاذ بالمنهاج أثناء تقويم الأنشطة راجع إلى اعتمادهم على طريقة تدريس خاصة بهم نتيجة خبرتهم وكفاءاتهم المنشودة في هذا المجال.

❖ **س06**: هل تتماشى المناهج وميول المتعلمين؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	19	%54.29
لا	16	%47.71
المجموع	35	%100

الجدول رقم (12): نتائج السؤال السادس من المحور الثاني.



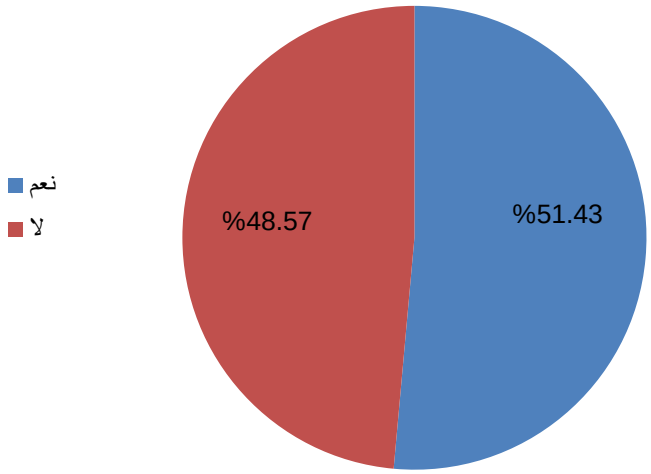
دائرة نسبية رقم (12): تمثل نسب نتائج السؤال السادس من المحور الثاني.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نجد أنّ ما نسبته 54.29 % أجابوا بأنّ المناهج تتماشى وميول المتعلمين، مبررين أنّ المناهج المبرمجة من طرف وزارة التربية والتعليم متنوعة وتساعد المتعلمين في بناء مكتسباتهم وتحفيز دافعيتهم للرغبة في التعلم، في مقابل ذلك نجد الذين أجابوا بـ"لا" وقد بلغت نسبتهم 47.71%، مرجعين ذلك إلى صعوبة بعض المصطلحات التربوية وضعف قدرتهم على استعاب بعض الأنشطة.

❖ **س7**: هل تراعي المناهج الفروق الفردية للمتعلمين؟

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	18	%51.43
لا	17	%48.57
المجموع	35	%100

الجدول رقم (13): نتائج السؤال السابع من المحور الثاني.



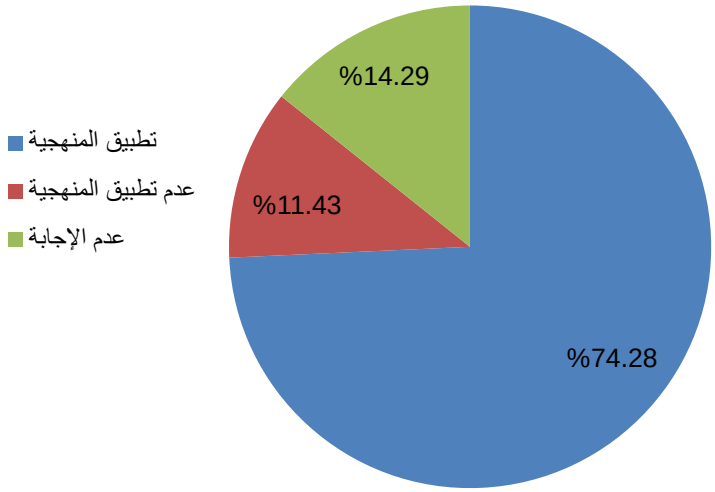
دائرة نسبية رقم (13): تمثل نسب نتائج السؤال السابع من المحور الثاني.

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أنّ ما نسبته 51.43 % أجابوا بأنّ المناهج تراعي الفروق الفردية للمتعلمين، مبررين ذلك أنّ وضع حصص للمعالجة البيداغوجية التي تهدف إلى تدارك النقائص في البناء المفاهيمي أو تجاوز صعوبات المحتويات التي تعيق التحكم في مختلف الأنشطة وخاصة في المواد الأساسية على عكس ذلك نجد ما نسبته 48.57 % أجابوا بأنّ المناهج لا تراعي الفروق الفردية، مرجعين ذلك إلى اكتظاظ الصفوف وهذا لا يوفر للمعلم الوقت الممكن أنّ يشرح للمتعلم النشاط بالشكل الأنسب.

❖ **س8**: كيف تقيم الطرق المنهجية لتقديم أنشطة اللغة العربية؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
تطبيق المنهجية	26	%74.28
عدم تطبيق المنهجية	04	%11.43
عدم الإجابة	05	%14.29
المجموع	35	%100

جدول رقم (14): نتائج السؤال الثامن من المحور الثاني.



دائرة نسبية رقم (14): تمثل نتائج السؤال الثامن من المحور الثاني

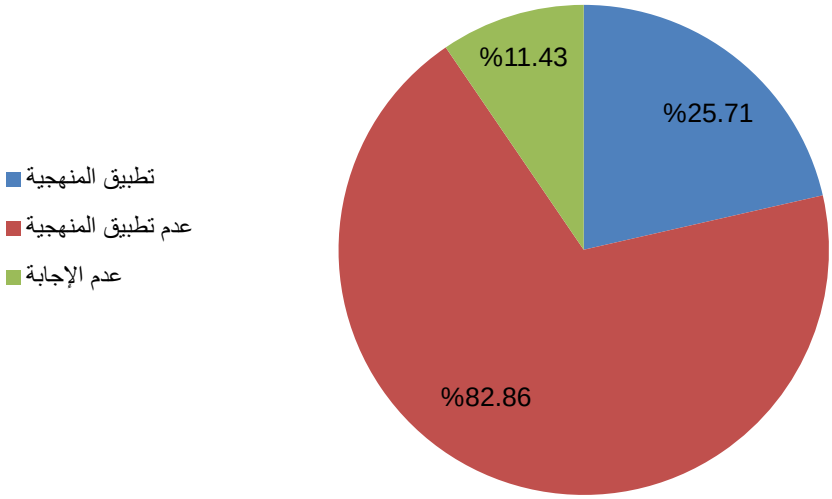
نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية المعلمين يطبقون الطرق المنهجية لتقديم أنشطة اللغة العربية وتقدر نسبتهم بـ 74.28 %، معتبرين أنّها طرق ممنهجة ومتدرجة ومترابطة ومتكاملة تعتمد على التسلسل (قراءة- تعبير شفوي- كتابة- تراكيب نحوية)، إضافة إلى ذلك فهي متنوعة وواضحة ومضبوطة ومقبولة على العموم وتعتمد على المقاربة النصية الهادفة خاصة إذا كان المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمعلم ملقنا وموجها ومرشدا، في مقابل ذلك نجد نسبة الذين لا يطبقون المنهجية في تقديم أنشطة اللغة العربية قد بلغت نسبتهم بـ 11.43% وهي نسبة قليلة جدّا مقارنة بالذين يطبقون المنهجية، مرجعين ذلك إلى أنّ كل أستاذ له طريقته في

تقديم منهجية نشاط اللغة العربية، في حين نجد نسبة 14.29 % من المعلمين لم يجيبوا عن الأسئلة ويفترض أنّ هذا راجع إلى بعض الصعوبات التي تواجههم عندما تكون النصوص جافة ومكثفة.

❖ **س9**: كيف تقيم الطرق المنهجية لتقديم أنشطة التعبير الكتابي؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
تطبيق المنهجية	09	%25.71
عدم تطبيق المنهجية	22	%82.86
عدم الإجابة	04	%11.43
المجموع	35	%100

جدول رقم (15): يمثل نتائج السؤال التاسع من المحور الثاني.



دائرة نسبية رقم (15): تمثل نسب نتائج السؤال التاسع من المحور الثاني.

من خلال الجدول نلاحظ أنّ ما نسبته 82.86 % أجابوا بأنّهم لا يطبقون المنهجية في تقديم أنشطة التعبير الكتابي، مبررين أنّ هذه الأنشطة صعبة وغير مناسبة وذلك لما يعاني منه المتعلم من عجز في التعبير وذلك لعدم امتلاكه الثروة اللغوية الكافية، وهذا راجع إلى نوعية المواضيع المتناولة فهي جافة ومكرّرة في بعض الأحيان ولا تستهوي ميول المتعلم، أو لكونها غير مترابطة وغير متكاملة فمواضيع السنة الأولى تختلف على مواضيع السنة الثانية وهكذا مع جميع المستويات، وبذلك تجعل المتعلم غير فعّال في حجرة الصف، وعلى عكس ذلك نجد نسبة المعلمين الذين يطبقون المنهجية نسبة ضئيلة جدّا حيث تقدر بـ 25.71 % معتبرين أنّ تقديم حصة التعبير الكتابي لا بدّ فيها من الإلمام بعناصر الموضوع الثلاث (مقدمة- صلب الموضوع- خاتمة)، وذلك من خلال الإعتماد على ترابط وتسلسل الأفكار، وتماسك التراكيب النحوية والصرفية، وتوظيف العناصر المطلوبة وتعيينها وتسميتها مع توظيف المكتسبات السابقة، والكتابة دون أخطاء، بينما نجد نسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال تقدّر

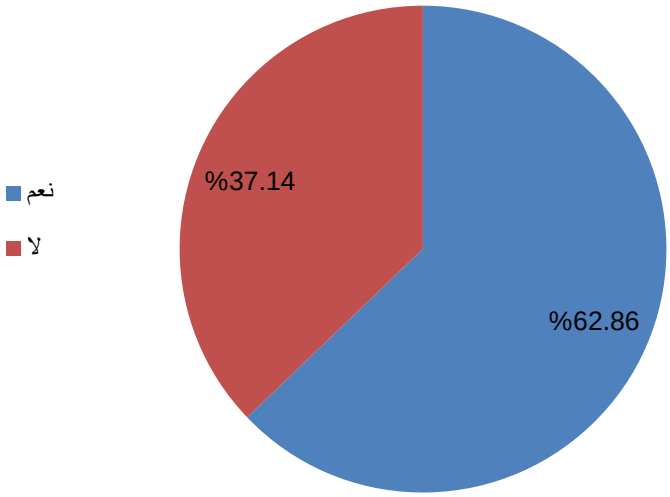
نسبتهم بـ 11.43 %، وربما يعود الأمر إلى أن هذه الطرق غير واردة في المناهج ولا في الوثائق المرافقة والمعلم يقدّمها حسب طريقته وخبرته في التدريس.

- **نتائج المحور الثالث: أسئلة الكتاب المدرسي.**

❖ **س1**: هل يعتمد الكتاب المدرسي على الجانب النظري أكثر من التطبيقي؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	22	%62.86
لا	13	%37.14
المجموع	35	%100

جدول رقم (16): يمثل نتائج السؤال الأول من المحور الثالث.



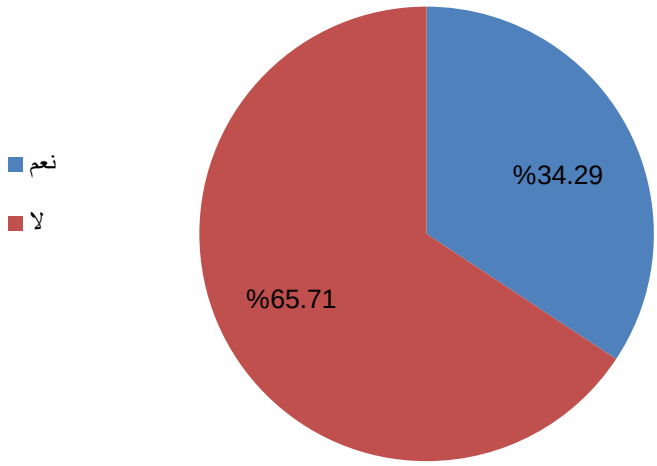
دائرة نسبية رقم (16): تمثل نسب نتائج السؤال الأول من المحور الثالث.

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 62.86% كانت إجابتها بأنّ الكتاب المدرسي يعتمد على الجانب النظري أكثر من التطبيقي، مبررين ذلك بأنّ بعض الأنشطة تحتاج أكثر إلى الجانب النظري، وهذا يساعد المتعلمين على الفهم والإدراك، وتطبيق الخبرات والمعارف المكتسبة، في حين أجابت نسبة 37.14% عكس ذلك معتبرين أنّ الكتاب المدرسي يسعى إلى تحقيق توازن بين ما يقدم من معرفة نظرية مع ما هو تطبيقي وبالمقارنة نجد أنّ النسب متفاوتة بينهم.

❖ **س2**: هل النصوص المقترحة في المستويات المختلفة تلبي حاجيات المتعلم؟ .

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	12	%34.29
لا	23	%65.71
المجموع	35	%100

جدول رقم (17): يمثل نتائج السؤال الثاني من المحور الثالث.



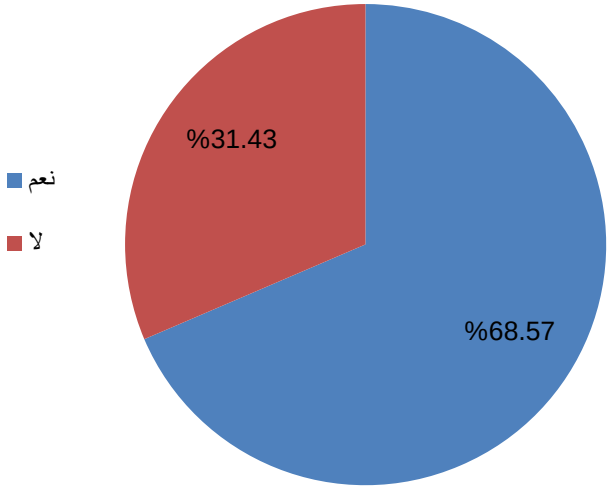
دائرة نسبية رقم (17): تمثل نسب نتائج السؤال الثاني من المحور الثالث.

الملاحظ من خلال الجدول أنّ هناك تفاوت في نسبة الإجابة ذلك أنّ نسبة 65.71% أشاروا إلى الكتاب المدرسي لا يلبي حاجيات المتمدرسين مبررين ذلك بأنّ النصوص المقترحة للدراسة لا تتماشى والميولات المعرفية للمتعلمين من جانب وبعيدة عن المقومات الصحيحة للفعل التربوي من جانب آخر، وفي المقابل نجد ما نسبته 34.29%، أشارت إلى عكس ذلك معتبرين أنّ كل ما هو موجود في الكتاب المدرسي يعمل على خدمة العملية التربوية ومنه يمكن القول أنّ هناك اختلاف في التصورات حول مضمون العملية التربوية وهذا راجع إلى عدة عوامل لعل أبرزها الخدمة المهنية والمستوى المعرفي والتكوين للمعلم.

❖ **س3**: هل الصور المرافقة للنصوص في الكتاب المدرسي تساعد على الفهم العام؟ .

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	24	%68.57
لا	11	%31.43
المجموع	35	%100

جدول رقم (18): يمثل نتائج السؤال الثالث من المحور الثالث.



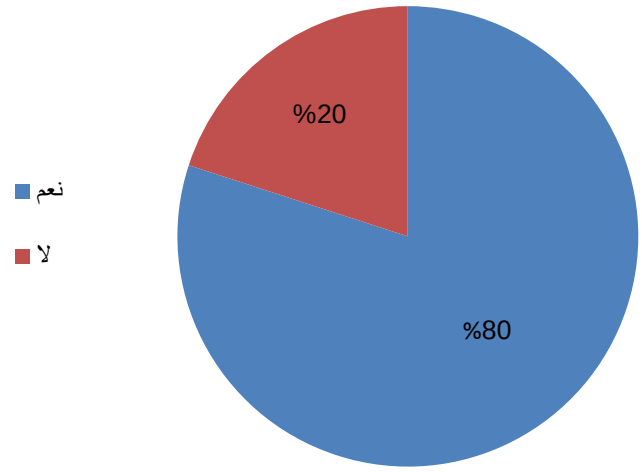
دائرة نسبية رقم (18): تمثل نسب نتائج السؤال الثالث من المحور الثالث.

يتبين من هذه الدراسة أنّ ما نسبته 68.57% أجابت بأنّ الصور المرافقة الموجودة في الكتاب المدرسي تساعد على عملية الفهم العام لدى المتعلمين مشيرين في الوقت نفسه إلى مطابقة مضمون الصورة لمضمون النص في الكتاب المدرسي، هذا في الوقت الذي أشارت ما نسبته 31.43% إلى أنّ هذه الصور غير كافية للرفع من مستوى الفهم لدى المتعلمين بحجة أنّها تحدث لبسًا عند المتعلمين وخاصة ما تشابه منها.

❖ **س4**: هل شروح المفردات في الكتاب المدرسي يطابق مستوى المنهاج؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	28	%80
لا	07	%20
المجموع	35	%100

جدول رقم (19): يمثل نتائج السؤال الرابع من المحور الثالث.



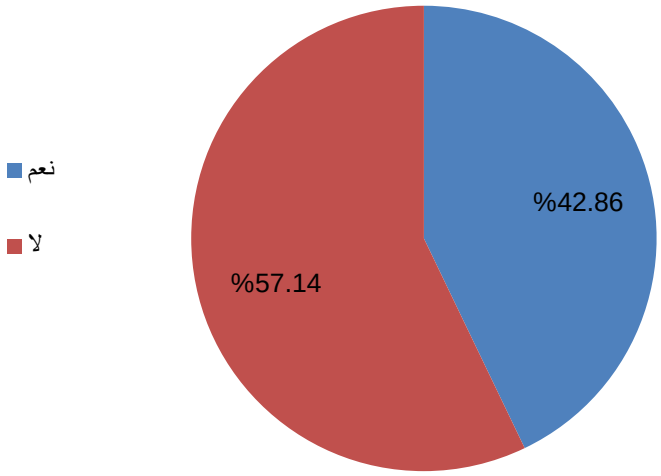
دائرة نسبية رقم (19): تمثل نسب نتائج السؤال الرابع من المحور الثالث.

يتبين من خلال الدراسة أنّ نسبة 80% أكّدت أنّ الشروحات الموجودة في الكتاب المدرسي تساعد بصورة واضحة في عملية الفهم عند المتعلمين حيث تتماشى والمستوى المعرفي للمتعلمين، إلاّ أنّ هذا لم يمنع من وجود ما نسبته 20% أشارت إلى أنّ الشروحات لا تلبّ حاجيات المتمدرسين مرجعين ذلك إلى عدم التفريق في المستويات الدراسية بين المتعلمين.

❖ **س5**: هل هناك تكرار في الأسئلة الجزئية المتعلقة بالنصوص؟ .

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	15	%42.86
لا	20	%57.14
المجموع	35	%100

جدول رقم (20): يمثل نتائج السؤال الخامس من المحور الثالث.



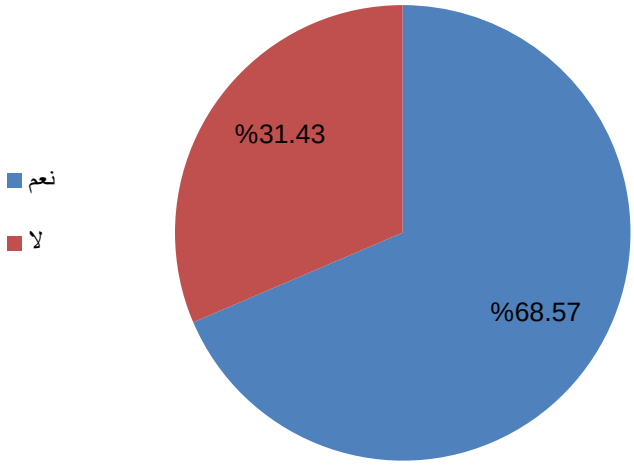
دائرة نسبية رقم (20): تمثل نسب نتائج السؤال الخامس من المحور الثالث.

الملاحظ من خلال الجدول أنّ هناك تقارب في نسبة الإجابة ذلك أنّ نسبة 57.14% أشاروا إلى أنّ الأسئلة الجزئية المتعلقة بالنصوص لا يوجد فيها تكرار، مبررين ذلك بأنّ كل نص مستقل عن الآخر والنصوص مختلفة بين المستويات التعليمية، وفي المقابل نجد ما نسبته 42.86% أشارت إلى عكس ذلك ونفترض ضعف خبرات الأساتذة المشرفين على وضع المقررات الدراسية أو خلو النصوص المقترحة من الأمور التي تستحق التحليل والمناقشة.

❖ **س6**: هل النصوص ذات قيمة جمالية؟ .

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	24	%68.57
لا	11	%31.43
المجموع	35	%100

جدول رقم (21): يمثل نتائج السؤال السادس من المحور الثالث.



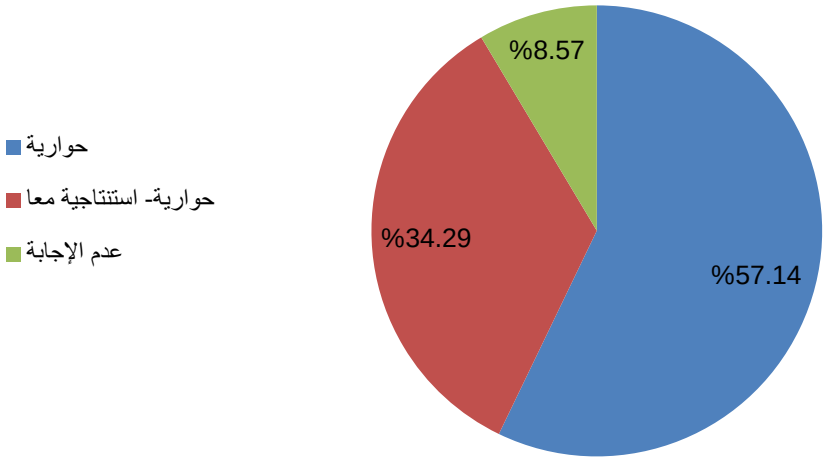
دائرة نسبية رقم (21): تمثل نسب نتائج السؤال السادس من المحور الثالث.

يتبين من هذه الدراسة أنّ ما نسبته 68.57% أجابت بأنّ النصوص ذات قيمة جمالية، مشيرين في الوقت نفسه إلى أنّ النصوص تساعد في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام فالنص مادة ثقافية إنسانية ومجال لتنمية خبرات المتعلمين في جميع المجالات الإجتماعية منها والخلقية والتاريخية إضافة إلى أنّه ينمي الثروة اللغوية لديهم ويدربهم على الفهم الدقيق واستخلاص الأفكار وترتيبها، ويؤثر في شعور المتعلم وإحساسه، وفي المقابل نجد ما نسبته 31.43% أشارت إلى عكس ذلك معتبرين أنّ النصوص ليست لها قيمة جمالية خاصة نصوص التعليم الإبتدائي، إضافة إلى أنّها جافة ومتكررة ولا تخدم الأحاسيس، وبالمقارنة نجد النسب متفاوتة بينهم.

❖ **س7**: ما هي الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في عملية بناء النص (حوارية، استنتاجية)(تعبير كتابي)، وكيف يساعد الكتاب المدرسي؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
حوارية مع الكتاب المدرسي	20	%57.14
استنتاجية مع الكتاب المدرسي	00	%00
حوارية – استنتاجية مع الكتاب المدرسي	12	%34.29
عدم الإجابة	3	%8.57
المجموع	35	%100

جدول رقم (22): يمثل نتائج السؤال السابع من المحور الثالث.



دائرة نسبية رقم (22): تمثل نسب نتائج السؤال السابع من المحور الثالث.

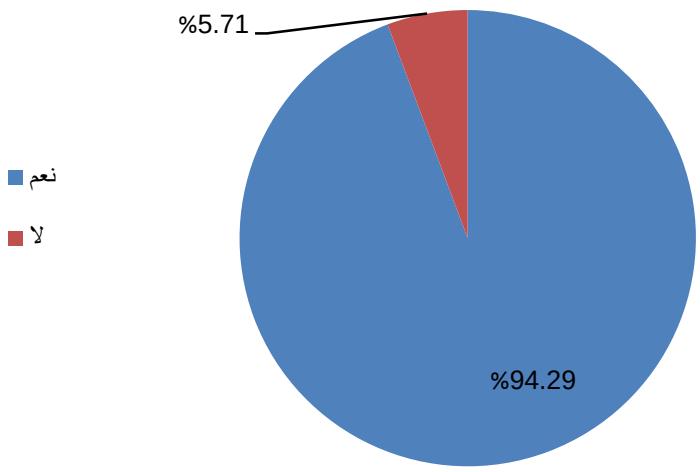
من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 57.14% كانت إجابتها بأنّ الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في عملية بناء النص حوارية مبررين ذلك بأن الحوار هو أساس العملية التعليمية وهو الأنسب في تدعيم المفاهيم إذ بدونه لا تتم المعرفة ويبرز ذلك من خلال الأسئلة التي يطرحها الأستاذ لأنّها تساعد على تنمية أفكار المتعلمين والكتاب المدرسي يسهل عملية تحضير الدروس ويوفر القدر الضروري من المعلومات ومن التمارين التطبيقية بالإضافة إلى أنّه السند والمرجع الأساس الذي ترتكز عليه عملية التعلم، بينما نسبة المعلمين الذين أجابوا بأنّ الطريقة حوارية – استنتاجية معا فقد بلغت نسبتها 34.29%، وهذا لتنمية الرصيد اللغوي للمتعلمين ويساعدونهم على التعثرات والصعوبات التي تواجههم، والكتاب المدرسي يساعدهم من حيث التمارين المكثفة وعلى أسئلة الفهم والبناء وعلى الحصول على مفاهيم جديدة، في حين نجد الذين لم يجيبوا وقد قدرت نسبتهم

بـ8.5%، ونفترض في هذا أنّهم لا يتبعان هاتان الطريقتان ويعتمدان على خبراتهم وقدراتهم المهنية، ونجد أنّ الطريقة الإستنتاجية لم يتبعونها وهي نسبة منعدمة قدرت بـ 00%، ونفترض ذلك أنّ هذا كله استنباطا من النص المطلوب.

❖ **س8**: هل هناك تفاعل بين المتعلمين والأستاذ أثناء تقديم الأنشطة ؟ .

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	33	%94.29
لا	2	%5.71
المجموع	35	%100

جدول رقم (23): يمثل نتائج السؤال الثامن من المحور الثالث.



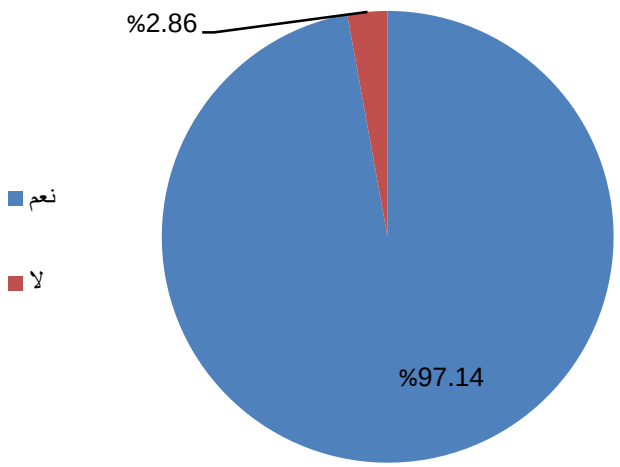
دائرة نسبية رقم (23): تمثل نسب نتائج السؤال الثامن من المحور الثالث.

من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 94.29% كانت إجابتها بأنّ هناك تفاعل بين المتعلمين والأستاذ أثناء تقديم الأنشطة، وتبريرهم على ذلك أنّ المتعلم هو أساس العملية التربوية إذ يوفر الأستاذ الجوّ المناسب للتعلم كخلق جو تنافس بين المتعلمين وتحفيزهم على المشاركة وتعزيز إجاباتهم بعبارات الثناء والإستحسان، ويبرز ذلك من خلال طرح الأستاذ الأسئلة وإجابة المتعلمين على هذه الأسئلة المطروحة، في حين أجابت نسبة 5.71% عكس ذلك معتبرين أنّ هذا راجع إلى الفروقات الفردية بين المتعلمين بالإضافة إلى صعوبة بعض الأنشطة كنشاط القواعد النحوية والتعبير الشفوي ودراسة النص.

❖ **س9**: هل يقف الأستاذ على قدرة المتعلمين في إدماج المعارف القبلية خلال عملية بناء النصوص ؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	34	%97.14
لا	1	%2.86
المجموع	35	%100

جدول رقم (24): يمثل نتائج السؤال التاسع من المحور الثالث.



دائرة نسبية رقم (24): تمثل نسب نتائج السؤال التاسع من المحور الثالث.

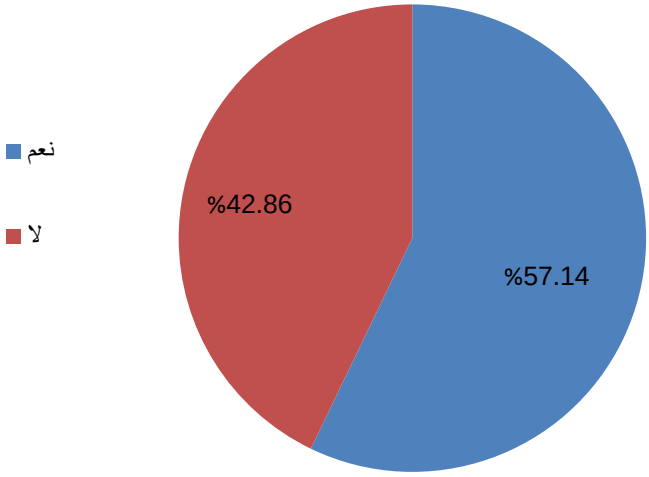
الملاحظ من خلال الجدول أنّ هناك تفاوت في نسبة الإجابة ذلك أنّ ما نسبته 97.14% أشاروا إلى أنّ الأستاذ يقف على قدرة المتعلمين في إدماج المعارف القبلية خلال عملية بناء النصوص مشيرين في الوقت نفسه المعارف القبلية لها أهمية كبيرة أثناء مراحل بناء التعلمات، إذن لا يمكن التطرق لمرحلة تشخص المعارف القبلية المعتمد عليها في بناء النص إلاّ من خلال إدماجها، وفي المقابل نجد ما نسبته 2.86% أشارت إلى عكس ذلك معتبرين أنّ إهمال المعلم وعدم تكريسه الوقت الكافي للمتعلمين هو السبب .

❖ **س10**: هل الكتاب المدرسي يتوافق والكفاءات المرجوة ؟ .

كانت الإجابة كالآتي:

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	20	%57.14
لا	15	%42.86
المجموع	35	%100

جدول رقم (25): يمثل نتائج السؤال العاشر من المحور الثالث.



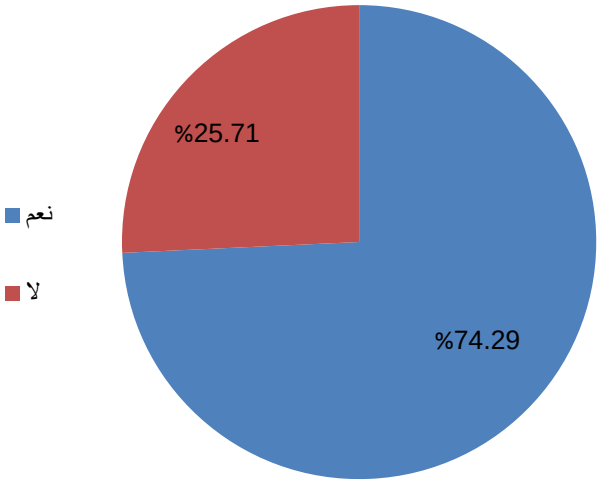
دائرة نسبية رقم (25): تمثل نسب نتائج السؤال العاشر من المحور الثالث.

من خلال الجدول نلاحظ أنّ هناك تقارب في نسبة الإجابة، حيث نجد الذين أجابوا بأنّ الكتاب المدرسي يتوافق والكفاءات المرجوة حيث تقدر نسبتهم بـ 57.14%، وهذا له أثرا إيجابيا يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة، في حين نجد النسبة المتبقية نفت ذلك وقد بلغت نسبتها 42.86%، ونفترض أنّ محتوى الكتاب المدرسي يتغير بتغير المناهج التي يدرّس بها.

❖ **س11**: هل يعمل الكتاب المدرسي على إيجاد نوع من التكامل بين الأنشطة ؟ .

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	26	%74.29
لا	09	%25.71
المجموع	35	%100

جدول رقم (26): يمثل نتائج السؤال الحادي عشر من المحور الثالث.



دائرة نسبية رقم (26): تمثل نسب نتائج السؤال الحادي عشر من المحور الثالث.

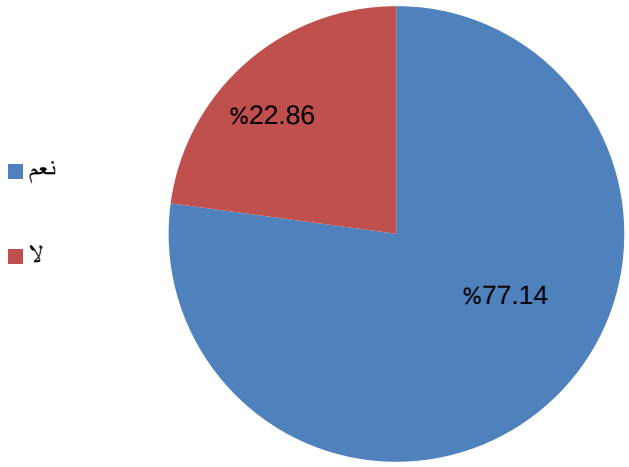
يتبين من هذه الدراسة أنّ ما نسبته 74.29% أجابت بأن الكتاب المدرسي يعمل على إيجاد نوع من التكامل بين الأنشطة، وتبريرهم على ذلك أنّه يوجد تسلسل في عرض الأنشطة خاصة الرياضيات واللغة العربية، فهم ينتقلون من العام إلى الخاص، ومن المعقد إلى البسيط وليس العكس، وفي المقابل نجد ما نسبته 25.71% أشارت إلى عكس ذلك، ويفترض أن السبب يعود إلى نقص المعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي.

- **نتائج المحور الرابع: أسئلة التقويم التربوي.**

❖ **س1**: هل يمارس الأستاذ التقويم التربوي في كل نشاط من الأنشطة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	27	%77.14
لا	8	%22.86
المجموع	35	%100

جدول رقم (27): يمثل نتائج السؤال الأول من المحور الرابع.



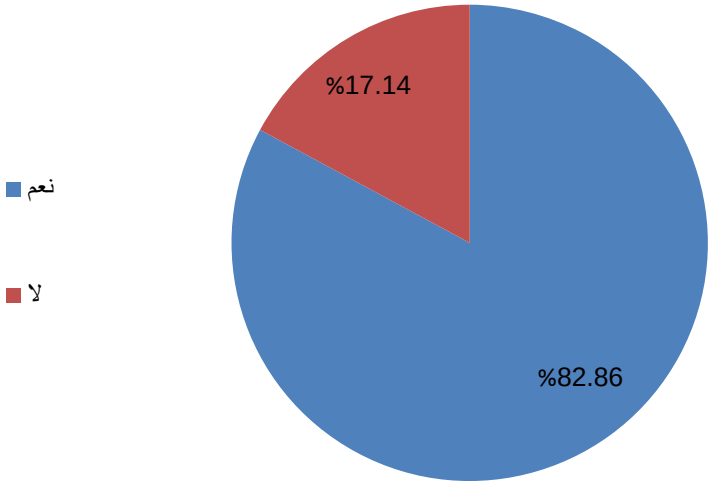
دائرة نسبية رقم (27): تمثل نسب نتائج السؤال الأول من المحور الرابع.

الملاحظ من خلال الجدول أنّ هناك تفاوت في نسبة الإجابة ذلك أنّ ما نسبته 77.14% أشاروا إلى أنّ الأستاذ يمارس التقويم التربوي في كل نشاط من الأنشطة مبررين ذلك أنّ التقويم مقوم أساسي من مقومات العملية العلمية التعليمية وجزء لا يتجزأ منها فهو يواكب جميع النشاطات، إذ يمكن الأستاذ على مدى تحقق التعلمات لدى المتعلمين، ومستوى بناء كفاءاتهم بالإضافة إلى أنّه يرمي إلى معرفة مدى نجاح أو فشل في تحقيق الأهداف، وفي المقابل نجد أنّ ما نسبته 22.86% أشارت إلى عكس ذلك معتبرين أنّ لكلّ أستاذ منهجه وطريقته في التدريس.

❖ **س2**: هل التقويم التشخيصي يحدّد الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	29	%82.86
لا	06	%17.14
المجموع	35	%100

جدول رقم (28): يمثل نتائج السؤال الثاني من المحور الرابع.



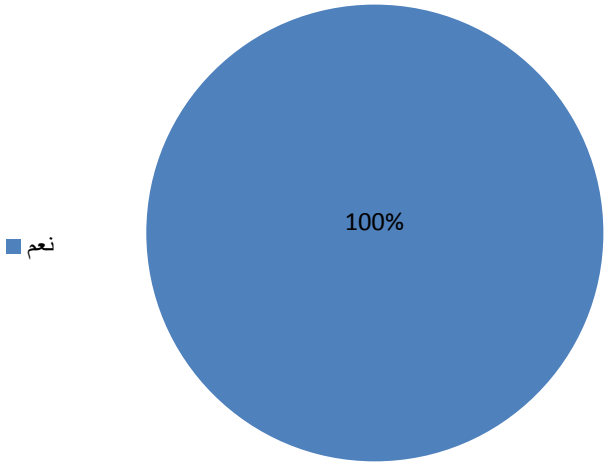
دائرة نسبية رقم (28): تمثل نسب نتائج السؤال الثاني من المحور الرابع

من خلال الجدول نلاحظ أنّ ما نسبته 82.86% كانت معظم إجابتها بأنّ التقويم التشخيصي يحدّد الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، مبررين ذلك أنّ هذا التقويم إلتزامي لأنّه يشخص حالة المتعلمين المعرفية، قبل الشروع في النشاط وهذا من شأنه أن يقدم للمعلم نقطة بداية، بالإضافة إلى أنّه يمكّن المعلم من معرفة مدى فهم واستيعاب المتعلمين بما قدمه من قبل ويساعد على تجاوز الصعوبات ومعالجتها بواسطة إجراءات عملية بسيطة إذن فهو المنطلق لعملية بناء التعلمات ومنها مرحلة الإستثمار، في حين أجابت ما نسبته 17.14% وهي نسبة قليلة عكس ذلك، معتبرين أنّ الفترة الزمنية المحددة للتقويم غير كافية لتحديد العوائق ولا يمكن أن يجيب كل متعلم، بالإضافة إلاّ أنّه ليس مقياسا، ذلك أنّه قد يرفع مستوى متعلم ما ويحطّ من مستوى متعلم آخر رغم أن الحقيقة العكس تماما.

❖ **س3**: هل يصحح الأستاذ الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (29): يمثل نتائج السؤال الثالث من المحور الرابع.



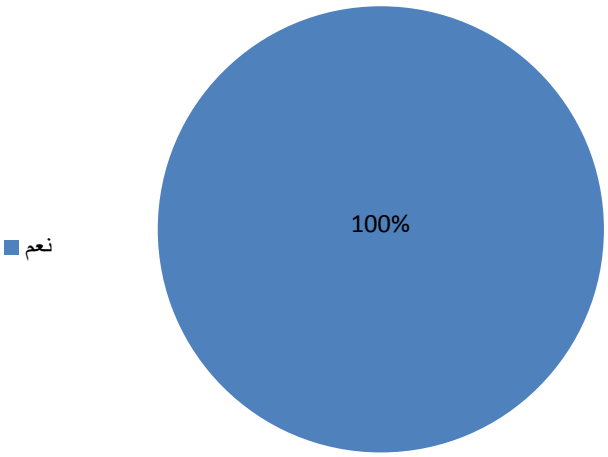
دائرة نسبية رقم (29): تمثل نسب نتائج السؤال الثالث من المحور الرابع.

يتبين من خلال الدراسة أنّ جميع الأستاذة يصححّون الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون وقدرت نسبتهم ب 100%، مشيرين إلى أنّ الخطأ حاليا هو الثمن المدفوع لإبراز تعلم جيّد، والمعلم أيضا مجبر وملزم على التصحيح فكلّما يصحح للمتعلم المعلومة كلّما رسخت في ذهنه، وبالتالي يتجنب الوقوع في الخطأ مرة أخرى.

❖ **س4**: هل يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين المتعلمين؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (30): يمثل نتائج السؤال الرابع من المحور الرابع.



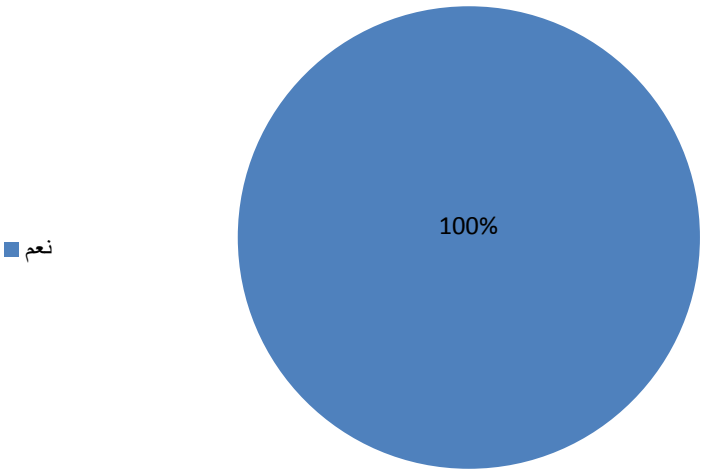
دائرة نسبية رقم (30): تمثل نسب نتائج السؤال الرابع من المحور الرابع

من خلال الجدول نلاحظ أنّ ما نسبته 100% كانت جميع إجاباتهم بأنّ الأستاذ يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، مبررين ذلك إلى التفاوت الحاصل بينهم، فهناك متعلمون يكون مستوى ذكائهم عال على حساب فئة من المتعلمين لهذا من الضروري مراعاة المعلم هذا التفاوت بينهم.

❖ **س5**: هل يعتمد الأستاذ على التقويم التكويني أثناء تقديم أنشطة اللغة العربية؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (31): يمثل نتائج السؤال الخامس من المحور الرابع.



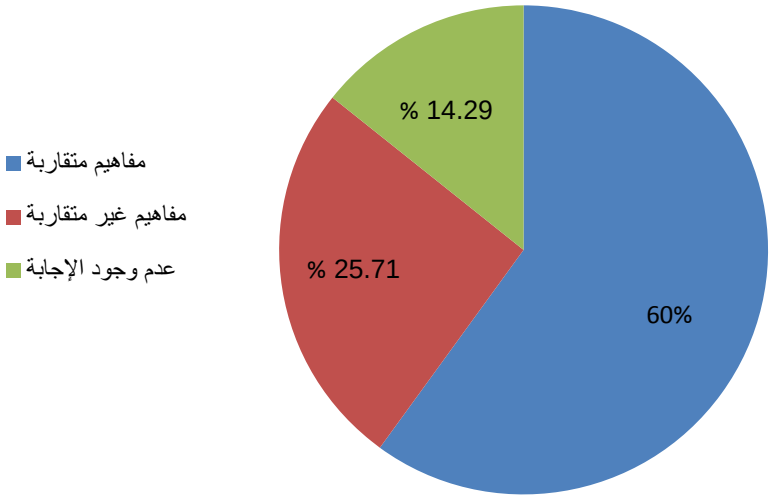
دائرة نسبية رقم (31): تمثل نسب نتائج السؤال الخامس من المحور الرابع.

من خلال الدراسة يتبين أنّ نسبة 100% أجابت بأنّ الأستاذ يعتمد على التقويم التكويني أثناء تقديم أنشطة اللغة العربية مبررين ذلك أنّه يحدّد الصعوبات والعوائق التي يعاني منها المتعلمون ويصحح أخطائهم والوقوف على نقاط الضعف والقوة لديهم، والتحكم في عناصر الفعل التربوي، كما أنّه يهدف إلى تزويد المعلمين والمتعلمين بتغذية راجحة مستمرة عن مدى تعلم المتعلمين ومدى تحقق الأهداف أولاً بأول.

❖ **س6**: كيف يقيم الأستاذ نشاط الوضعية الإدماجية؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
مفاهيم متقاربة	21	%60
مفاهيم غير متقاربة	09	%25.71
عدم وجود الإجابة	05	%14.29
المجموع	35	%100

جدول رقم (32): يمثل نتائج السؤال السادس من المحور الرابع.



دائرة نسبية رقم (32): تمثل نسب نتائج السؤال السادس من المحور الرابع.

من خلال الجدول نلاحظ ما نسبته 60% أجابوا أنّ هناك مفاهيم متقاربة في كيفية تقييم الأستاذ لنشاط الوضعية الإدماجية معتبرين أنّ هذا النشاط يقوم على أساس التسلسل والترابط، واتباع المعايير الحالية: 1- الوجاهة وتتعلق بحجم المنتج ونمط النص، 2- الملائمة وهي الكتابة في الموضوع، 3- الإنسجام من حيث ترتيب الأفكار وحسن توظيف اللغة، 4- سلامة اللغة، 5- الإبداع والإتقان، في حين نجد ما نسبته 25.71% على عكس ذلك، مبررين ذلك أنّه نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي يوظف فيه المتعلم كل مكتسباته، فيما يرى البعض أنّه يقيم نشاط الوضعية من خلال نشاطات التمارين التي تمس ما قدمه من مفاهيم

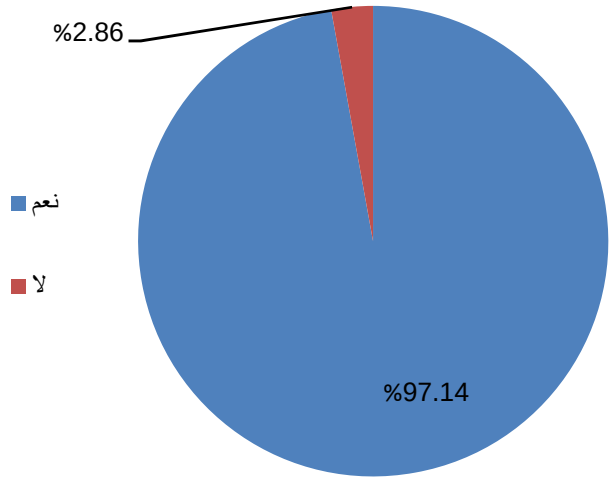
ومصطلحات تكون شفاهية وكتابية، بينما نجد الذين لم يتمكنوا من الإجابة وقد بلغت نسبتهم 14.29% وهي نسبة قليلة وهذا راجع إلى طبيعة تدريس كل معلم بطريقته الخاصّة وبمنهجية مختلفة.

- **نتائج المحور الخامس: أسئلة الوسائل البيداغوجية.**

❖ **س1**: هل يمتلك الأستاذ القاموس؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	34	%97.14
لا	1	%2.86
المجموع	35	%100

جدول رقم (33): يمثل نتائج السؤال الأول من المحور الخامس.



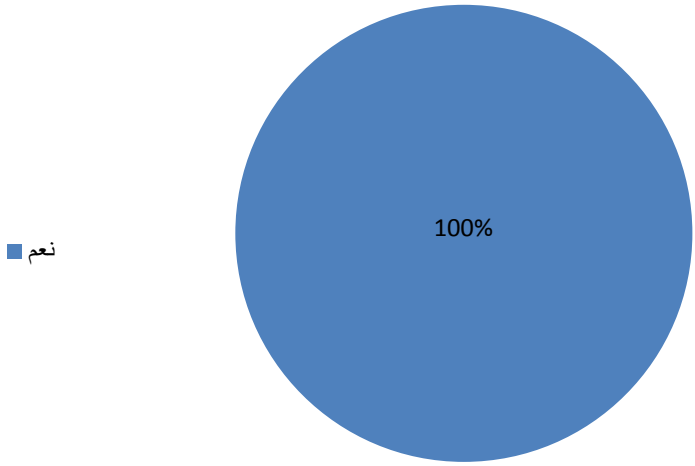
دائرة نسبية رقم (33): تمثل نسب نتائج السؤال الأول من المحور الخامس.

الملاحظ من خلال الجدول أنّ هناك تفاوت في نسبة الإجابة، ذلك أنّ ما نسبته 97.14%، أشارت إلى أنّ الأستاذ يمتلك القاموس، مبررين ذلك أنّ من الضروري أن يكون للأستاذ قاموس لأنه قد يقدّم أنشطة تحتاج إلى شرح للمفردات، وعليه يجب أن يلتزم بإحضار القاموس فهو إجباري.في المقابل نجد عكس ذلك حيث قدرت نسبتهم بـ 2.86%، مفترضين أنّ هناك من لديهم خبرة كافية في مجال التعليم ولا يحتاجون إلى العودة لهذا القاموس.

❖ **س2**: هل يعتمد الأستاذ على اللوح السبوري؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (34): يمثل نتائج السؤال الثاني من المحور الخامس.



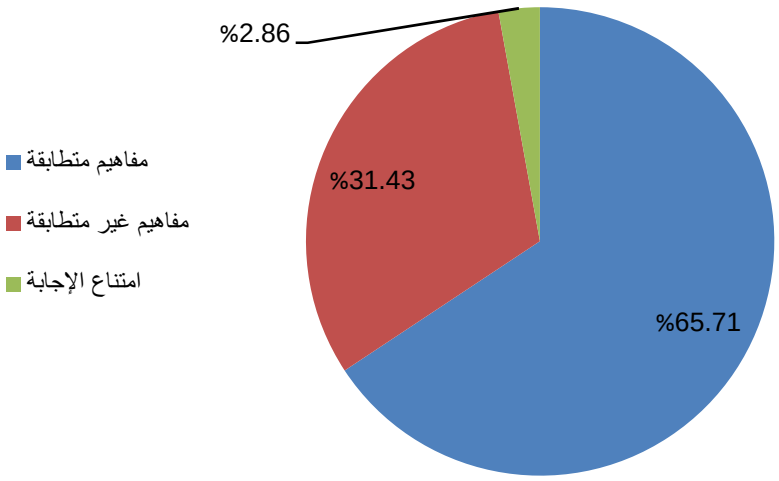
دائرة نسبية رقم (34): تمثل نسب نتائج السؤال الثاني من المحور الخامس.

من خلال الدراسة يتبين أنّ نسبة 100% أكّدت أنّ الأستاذ يعتمد على اللوح السبوري، معتبرين هذا الأخير هو بؤرة العملية التعليمية التعلمية فلولاه لما كان التطبيق على الأنشطة وكيف يتم شرح الأنشطة المقدمة في البرنامج التربوي، كما أنّه شرط أساسي في التعلم لزيادة عملية الفهم.

❖ **س3**: ما هي الوسائل الأخرى المعتمدة في أنشطة اللغة العربية؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
مفاهيم متطابقة	23	%65.71
مفاهيم غير متطابقة	11	%31.43
امتناع الإجابة	01	%02.86
المجموع	35	%100

جدول رقم (35): يمثل نتائج السؤال الثالث من المحور الخامس.



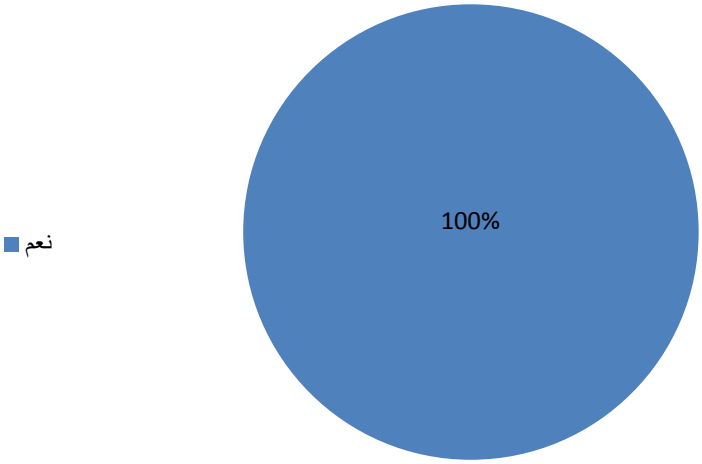
دائرة نسبية رقم (35): تمثل نسب نتائج السؤال الثالث من المحور الخامس.

الملاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة 65.71% أكدّت أنّ الوسائل الأخرى المعتمدة في أنشطة اللغة العربية مفاهيم متطابقة، ذلك أنّ الوسائل الأخرى المعتمدة في أنشطة العربية منها ما هو ضروري وإلزامي للمتعلم ومنها ما هو تكاملي فقط، فالكتاب المدرسي هو إلزامي للمتعلم خاصة في الطور الأول، بالإضافة إلى القاموس يحتاجه المتعلم لتنمية قدراته اللغوية والعلمية، كذلك السبورة التي تمثل اللسان الثاني للمعلم في تنمية قدرات المتعلمين واللوحة إلزامية لمراقبة عمل المتعلم بصفة دائمة ومستمرة، في المقابل نجد الذين كانت إجاباتهم عكس ذلك حيث بلغت نسبتهم 31.43%، مبررين ذلك أنّهم لا يستعملون هذه الوسائل والأنشطة المعتمدة في التعبير الكتابي، بينما نجد الذين لم يجيبوا وقد قدرت نسبتهم 02.86%، ويفترض أنّ هذا راجع إلى جهلهم للوسائل التعليمية.

❖ **س3**: هل يمتلكون المتعلمون الكتاب المدرسي؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (36): يمثل نتائج السؤال الرابع من المحور الخامس.



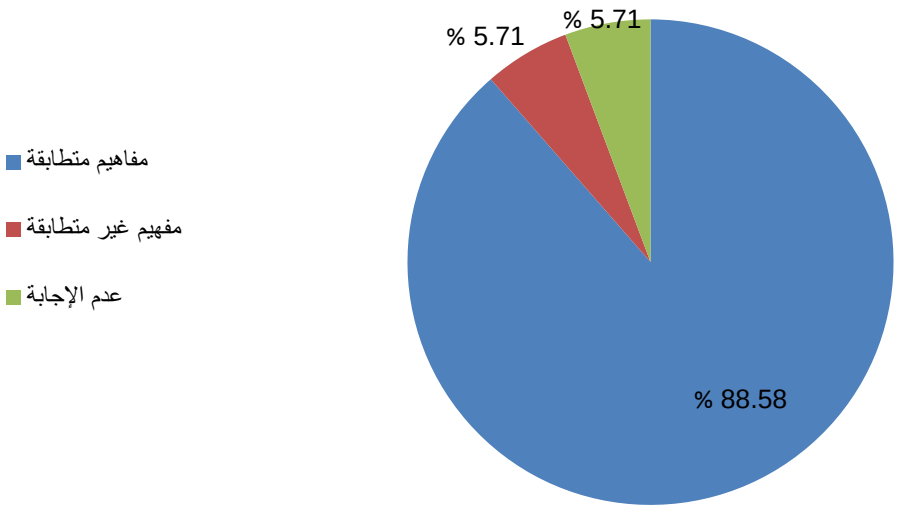
دائرة نسبية رقم (36): تمثل نسب نتائج السؤال الرابع من المحور الخامس.

من خلال الجدول نلاحظ أن ما نسبته 100% كانت إجابتها أنّ جميع المتعلمون يمتلكون الكتاب المدرسي، مبررين أنّ الكتاب المدرسي إجباري للمعلم ويوزع حسب الطور الذي يدرس المعلمون، فالمعلم ملزم بإحضار الكتاب لتقديم وتطبيق الأنشطة المقترحة في البرنامج الدراسي.

❖ **س5**: ما هي الوسائل المعتمدة في أنشطة التعبير الكتابي؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
مفاهيم متطابقة	31	%88.58
مفاهيم غير متطابقة	02	%5.71
عدم الإجابة	02	%5.71
المجموع	35	%100

جدول رقم (37): يمثل نتائج السؤال الخامس من المحور الخامس.



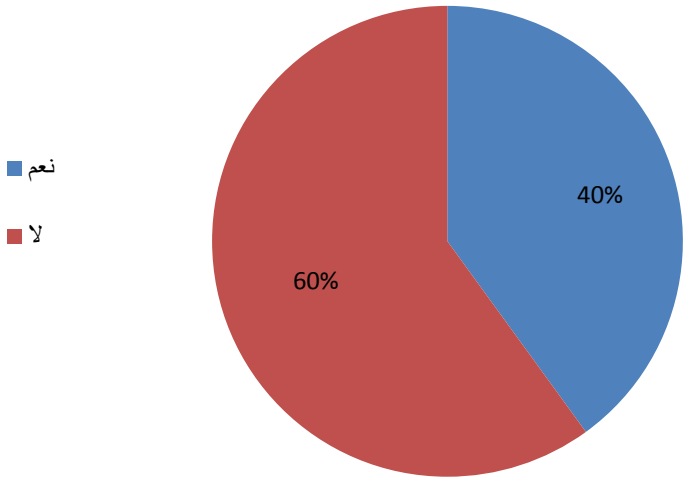
دائرة نسبية رقم (37): تمثل نسب نتائج السؤال الخامس من المحور الخامس.

يبين من خلال الدراسة أن ما يقارب 88.58% كانت مفاهيم متطابقة، وهذا أن الأغلبية من المعلمين يعتمدون في تقديمهم للأنشطة التعبير الكتابي على الكتاب والصور معتبرين أنّها تنمي خيال المتعلم، في مقابل ذلك نجد الذين كانت إجابتهم غير متطابقة والذين لم يجيبوا كانت نسبتهم متساوية وقدّرت بـ 5.71%، ويفترض أنّ هذا راجع إلى عدم اعتمادهم على الكتاب المدرسي بصفة دائمة بل يستعملون مختلف الوسائل التعليمية السمعية منها والبصرية كاللوحة، السبورة...إلخ. أمّا الذين امتنعوا عن الإجابة يفترض أنّهم يعتمدون على الطريقة القديمة قي تقديمهم لنشاط التعبير الكتابي وهو إملاء الأستاذ الموضوع ثم يطلب من المتعلمين إعادة صياغة ما فهموه بأسلوبهم الخاص دون الإعتماد على هذه الوسائل .

❖ **س6**: هل يتم الإعتماد على الشريط المرسوم لبناء القصة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	14	%40
لا	21	%60
المجموع	35	%100

جدول رقم (38): يمثل نتائج السؤال السادس من المحور الخامس.



دائرة نسبية رقم (38): تمثل نسب نتائج السؤال السادس من المحور الخامس.

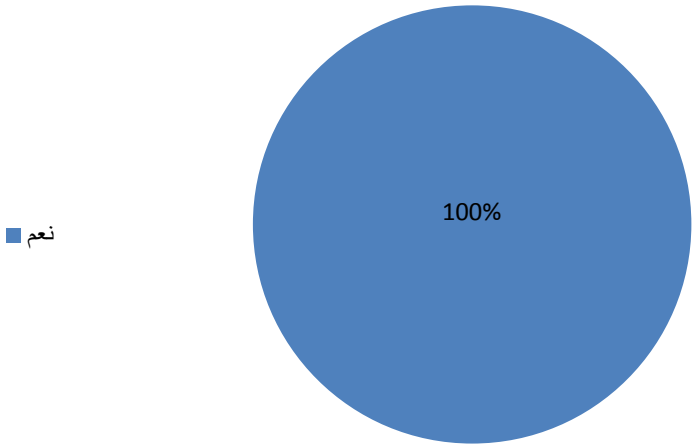
يتبين من خلال الدراسة أن نسبة 60% نفت اعتمادها على الشريط المرسوم لبناء القصة حيث نجد أنّ السنة الرابعة والخامسة لا تعتمد على الشريط المرسوم لأن المتعلم يكون خياله قد تطور ولا يحتاج إليها، إلاّ أنّ هذا لم يمنع من وجود ما نسبته 40% أشارت إلى أنّ الإعتماد على الشريط المرسوم إجباري لأن المتعلم في السنة

الأولى والثانية لا بدّ من تنمية قدراته الفكري باستعمال هذا الشريط لتطوير خياله وتقريب صورة الأشياء المجرّدة إلى ذهنه.

❖ **س7**: هل بالفعل تساعد الوسائل البيداغوجية على عملية الفهم؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (39): يمثل نتائج السؤال السابع من المحور الخامس.



دائرة نسبية رقم (39): تمثل نسب نتائج السؤال السابع من المحور الخامس.

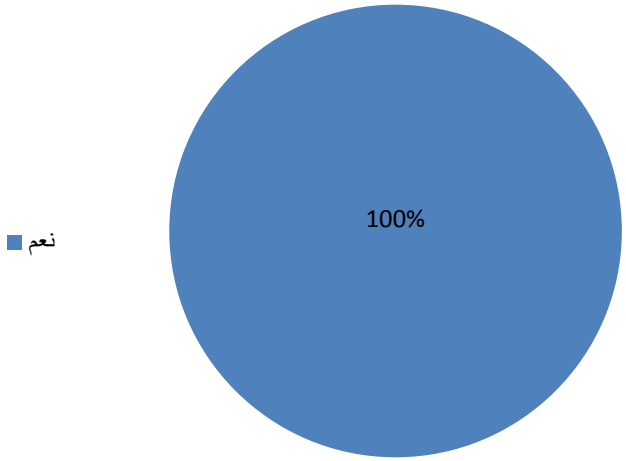
من خلال الجدول نلاحظ أن جميع المعلمين أجابوا بأن الوسائل البيداغوجي تساعد على عملية الفهم بحيث تقدر نسبتهم 100%، معتبرين ذلك أنّ هذه الأخيرة تساعد في عملية ترسيخ المعلومات في الذاكرة، و تزيد في عملية الفهم بنسبة كبيرة، لهذا فالمعلم ملزم بتقديم هذه الوسائل البيداغوجية أثناء عملية تطبيق الأنشطة.

- **نتائج المحور السادس: أسئلة حول طرق التدريس.**

❖ **س1**: أي الطرق يفضل الأستاذ في تقديم الأنشطة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
حوارية	35	%100
إلقائية	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (40): يمثل نتائج السؤال الأول من المحور السادس.



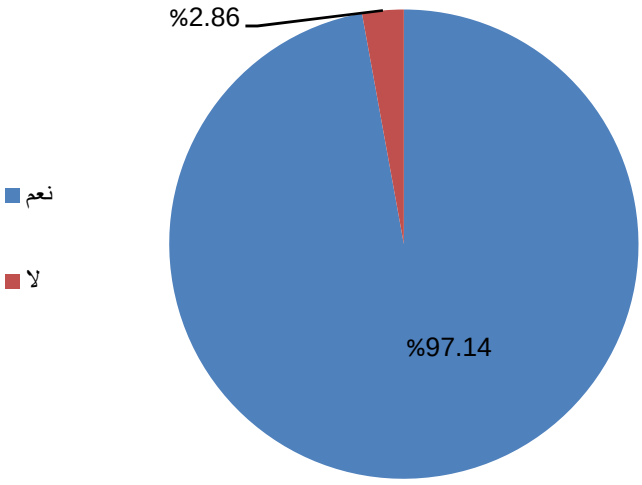
دائرة نسبية رقم (40): تمثل نسب نتائج السؤال الأول من المحور السادس.

الملاحظ من الجدول أن ما نسبته 100% جميعهم أكدّوا بأن أفضل الطرق لدى الأستاذ عند تقديم الأنشطة هي الطريقة الحوارية، وبرّروا ذلك أنها أسهل الطرق كونها تجعل المتعلم أقرب من الأستاذ، فتغرس فيه القدرة على المواجهة والأخذ والرّد في الأفكار والتعبير عن أفكاره بحرية وزوال الخجل، كما أنّها الأنجح والأنسب في التعلم وفي تحقيق الأهداف المرجوة كما تكشف ضعف المتعلمين والفروق الفردية لديهم، وأيضا تخلق النشاط والحيوية داخل حجرة الصف.

❖ **س2**: هل يحاول الأستاذ التكيف مع الطرائق النشطة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	34	%97.14
لا	1	%2.86
المجموع	35	%100

جدول رقم (41): يمثل نتائج السؤال الثاني من المحور السادس.



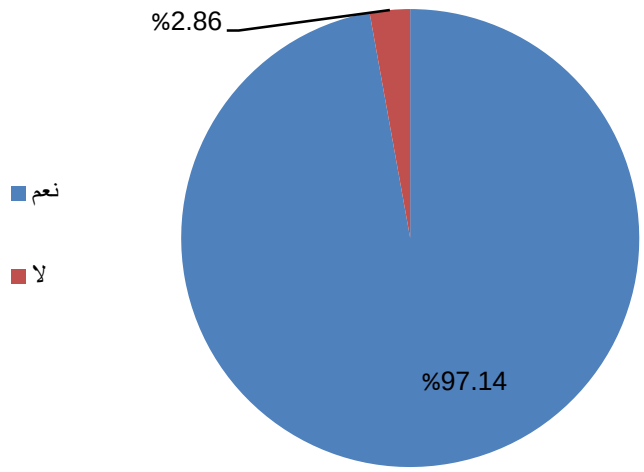
دائرة نسبية رقم (41): تمثل نسب نتائج السؤال الثاني من المحور السادس.

الملاحظ من خلال الجدول أن هناك تفاوت في نسبة الإجابة، ذلك أن ما نسبته 97.14% أشارت إلى أن الأستاذ يحاول دائما التكيف مع الطرائق النشطة لأنّها تجعله يتحكم في الوقت وتسهم في عملية الفهم الجيد للأنشطة بالنسبة للمتعلمين، كما أنّها تحفز الذهن وتوقظه وتخلق التنافس وتدعوا إلى البحث والإكتشاف وتنمي الفكر والحسّ معًا، وترسّخ مبدأ التعلم الذاتي، في حين أجابت نسبة 2.86% عكس ذلك معتبرين أن هذا راجع إلى عدة أسباب منها اكتظاظ الأفواج الذي يحول إلى عدم القدرة على استيعاب المتعلمين، وأيضا قلة الوسائل البيداغوجية، بالإضافة إلى أنّ أغلب الأساتذة تعوّدوا على النظام القديم.

❖ **س3**: ماذا يعرف الأستاذ عن المقاربة النصية ؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	34	%97.14
لا	1	%2.86
المجموع	35	%100

جدول رقم (42): يمثل نتائج السؤال الثالث من المحور السادس.



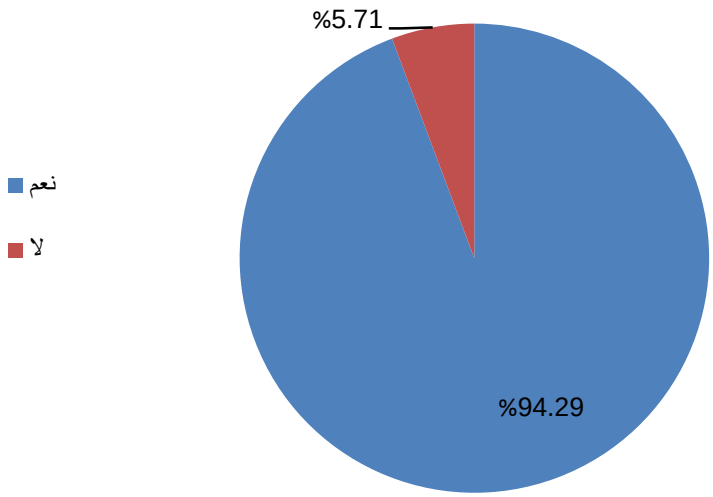
دائرة نسبية رقم (42): تمثل نسب نتائج السؤال الثالث من المحور السادس.

الملاحظ من خلال الجدول نجد أن هناك تفاوت في نسبة الإجابة ذلك أن ما نسبته 97.14% أشارت إلى أن المفاهيم متطابقة في معرفتهم للمقاربة النصية، مبررين ذلك أنّها المحور والهيكل لكل التعلمات المنطلقة من النص والعودة إليه وحوله يدور تقديم الأنشطة اللغوية، وفيه تظهر كل المستويات الصوتية والصرفية والتركيبية فالمقاربة النصية تمكّن المتعلم من ربط معارفه ومكتسباته بعضها ببعض، في حين نجد الذين لم يجيبوا وتقدر نسبهم 2.86% وهذا راجع إلى عدم معرفتهم بها، وهذا دليل على نقص خبرتهم.

❖ **س4**: هل يطبق الأستاذ المقاربة النصية كآلية لتدريس اللغة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	33	%94.29
لا	2	%5.71
المجموع	35	%100

جدول رقم (43): يمثل نتائج السؤال الرابع من المحور السادس.



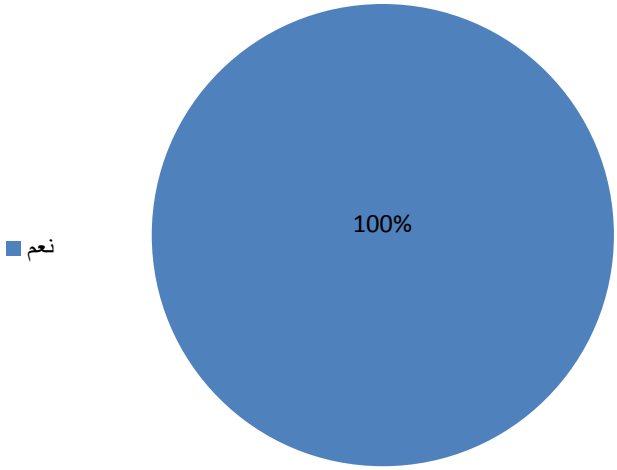
دائرة نسبية رقم (43): تمثل نسب نتائج السؤال الرابع من المحور السادس.

الملاحظ من خلال الجدول نجد أن هناك تفاوت في نسبة الإجابة ذلك أنّ ما نسبته 94.29% أشارت إلى أنّ الأستاذ يطبق المقاربة النصية كآلية لتدريس اللغة، مبررين ذلك أنّ الأساتذة يطبقون المقاربة النصية لبناء النشاطات، لأنّها تعطي فكرة لبناء نشاط الأستاذ و ينطلق من النص الموجود في الكتاب المدرسي أو المطبوعات المدرسية لبناء الأنشطة، والمناهج الجديدة كلّها تعتمد عليها.وفي المقابل نجد أن ما نسبته 5.71% أشارت إلى عكس ذلك معتبرين أن المقاربة النصية طريقة جديدة في التدريس بالإضافة إلى اعتمادهم على النظام التربوي القديم.

❖ **س5**: هل يعيق الإكتظاظ تطبيق الطريقة الحوارية؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (44): يمثل نتائج السؤال الخامس من المحور السادس.



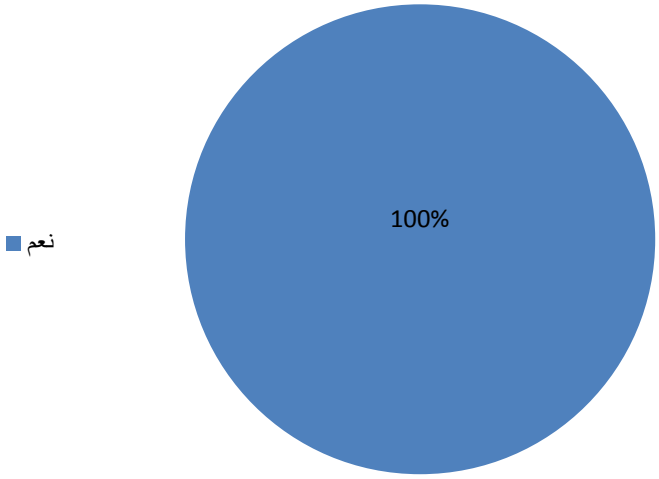
دائرة نسبية رقم (44): تمثل نسب نتائج السؤال الخامس من المحور السادس.

نلاحظ من هذه الدراسة أنّ ما نسبته 100% جميعهم أكّدوا بأنّ الإكتظاظ يعيق تطبيق الطريقة الحوارية معتبرين أنّ كثرة المتعلمين في القسم يؤثر سلبا على متابعة كل متعلم بشكل فردي، لأنّ الوقت المخصص لا يكفي لذلك، وبالتالي لا يتمكن الأستاذ من حفظ أسماء المتعلمين ولا معرفة خصائصهم الجسمية والعقلية والإنفعالية ولا يستطيع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وأيضا عدم تأكدّه إذا كان المتعلمون قد اكتسبوا الكفاءات المحددة أو لم يكتسبوها، وهذا قد يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي.

❖ **س6**: هل يتدرج الأستاذ في تحقيق الكفاءات المستهدفة؟.

الإجابة	عدد العينات	النسبة المئوية (%)
نعم	35	%100
لا	00	%0
المجموع	35	%100

جدول رقم (45): يمثل نتائج السؤال السادس من المحور السادس.



دائرة نسبية رقم (45): تمثل نسب نتائج السؤال السادس من المحور السادس.

من خلال الجدول نلاحظ ما نسبته 100% أجابوا بأنّ الأستاذ يتدرج في تحقيق الكفاءات المستهدفة، مبررين ذلك أنّ التدرج في تحقيق الكفاءات يعطي المتعلم الثقة في النفس للوصول إلى الهدف والكفاءة الختامية، تماشيا مع قدراته وتفاعله معها، ولكي تكون الكفاءات محققة يجب على الأستاذ أنّ يتدرج فيها من السّهل إلى الصّعب وبدون حشو حتى يستوعبها المتعلمون بسهولة ولا يجد الأستاذ صعوبة فيما بعد، وتأثير ذلك على المتعلم يكون إيجابي لأنّ المتعلم لا يزال في مرحلة متقدمة وعلى المعلم أن ينطلق من البسيط إلى المركب أثناء التدريس وحتى في أسئلة الإختبارات لتمكين المتعلم على الإستيعاب الجيّد والمساهمة الفعالة.

2-2- النتائج العامة للدراسة الميدانية:

في ضوء أهداف البحث وفقا لما أشارت إليه نتائج التحليل وفي حدود عينة البحث تمكنا من استنتاج بعض الحقائق التي أسفرت عنها نتائج هذه الدراسة وهي كما يلي:

- المناهج تراعي مستوى النمو عند المتعلمين وذلك أنّ المستويات المعرفية متعددة تراعي ميولهم مع إشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم.
- مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين المتعلمين وذلك من أجل التفاوت الحاصل بينهم.
- يتم الإعتماد في تقديم الأنشطة على الطريقة الحوارية لأنّها تفتح باب الحوار والمناقشة، وتبادل المعارف بين المعلم ومتعلميه نظرا للمزايا التي تحملها هذه الطريقة.
- ارتفاع عدد المتعلمين في حجرة الصف يؤثر سلبا على تحقيق الأهداف المسطرة لكل نشاط.
- الإستعانة بالسندات التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات (كالكتاب المدرسي، دليل الأستاذ، الوثيقة المرافقة).
- إنّ تطبيق الأنشطة اللاصفية تساعد على تنمية مواهب المتعلمين.
- استيعاب المتعلمين للمضامين تختلف من متعلم إلى آخر، كل حسب قدراته، ويظهر لنا ذلك خاصة من خلال مستوياتهم.
- إنّ معظم الأساتذة يحاولون التكيف مع الطرائق النشطة لأنّها تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل حجرة الصف، لما لهذه الطرائق من قدرة على اهتمام المتعلم ودفعه إلى الممارسة والإنجاز وحتى الإبداع.
- وجود تفاعل بين المعلمين والمتعلمين في تقديم الأنشطة، ولكن مشاركتهم تختلف فهناك من يشارك بصفة دائمة، وهناك من تكون مشاركته أحيانا.
- التعبير الكتابي ينطلق من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية. ذلك أنّه كلّما كانت هذه الوضعيات دالة بالنسبة للمتعلم زادت رغبته في الكتابة لأنّه يجد متسعا للتعبير عن اهتماماته، وميولاته، وحاجاته، ويجد فرصة لتوظيف ما تعلمّه.
- الوضعية الإدماجية تنمي العديد من القدرات الفردية والكفاءات لدى المتعلمين.
- التقويم التربوي في ظل هذه المقاربة البيداخوجية يرتكز على نوعين:
  - التقويم التشخيصي يكون في بداية النشاط، أمّا التقويم التكويني يكون خلال سير الأنشطة.

خـــاتـمة

خير ما نختم به بحثنا نقول أن بيداغوجيا الإدماج هي طريقة جديدة في التدريس جاءت كآلية مكملة للمنظومة التربوية من أجل إعادة هيكلتها في وضعيات تتلائم مع المشكلات المطروحة بغية تحقيق كفاءات تطمح إليها كل مؤسسة تعليمية من أجل إرساء المناهج المتبعة والتي أقرتها وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاح المنظومة التربوية للوصول إلى الغايات المرجوّة والتي سطرتها هذه الأخيرة.

وقد تناولنا في هذا البحث موضوعا في غاية الأهمية حاولنا من خلاله البحث عن الواقع المأمول من بيداغوجيا الإدماج في التعليم الإبتدائي. كاشفين بذلك عن مجموعة من الآليات الإجرائية المساعدة في عملية التعليم والتعلم ومدى تأثيرها على مكونات الأسرة التربوية بمختلف أطيافها وتوجهاتها وقد توصلنا أثناء هذا البحث إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

- البيداغوجيا هدفها جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل توظيفها في معالجة وضعيات تسمّى وضعيات الإدماج.

- الإدماج هو توظيف المتعلم مختلف مكتسباته وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة للإشارة أنّه الفاعل في إدماج المكتسبات، وليس المعلم ولا أي متعلم عوض آخر، بمعنى أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها.

- المقاربة البيداغوجية تولي أهمية قصوى للوضعية الإدماجية التي أخذت الحيّز الأكبر في طيات المناهج الدراسية، وللمتعلم في سير الأنشطة، وتنفيذ عمليتي التعليم والتعلم، وتحصر دور المعلم في القيادة والتوجيه والتحفيز.

- تدعو المقاربة بالكفاءات إلى العناية بالمتعلم داخل المجتمع، قصد تأهيله بالشكل الملائم واللائق داخل المؤسسة التعليمية، لكي يتمكن من التكيف السليم مع المحيط المحلي العالمي نظرا إلى أنّ هذا التكيف يتطلب منه درجة معينة من التحكم على مستوى من الكفاءات أو في عدد منها.

- تعتبر المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والوضعيات الإدماجية من الطرق النشطة والفعالة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية.

- صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات كما هي منصوص عليها في البرامج الوزارية، ولذلك يسعى الأساتذة إلى إتباع طريقة يتفاعل معها المتعلم، لما يجعله يستوعب العملية التعليمية ويحسن التفاعل معها، واعتماد الأستاذ الحرية في اختيار الأسئلة التي يراها مناسبة، وذلك أملا في الوصول إلى الكفاءة التي يطمح إلى تحقيقها حسب مستوى المتعلم وطبيعة الصف.

– أنّ هذه الطريقة وجدت لظروف معينة، ونقصد هنا الدول الأوروبية التي تعدّ مجالا خصبا لتطبيق هذه المقاربة في التعليم.

– المقاربة بالكفاءات لها إيجابيات كثيرة، كما لها بعض السلبيات أيضا، وإذا أحسن التعامل معها، فإنّ إيجابياتها سوف تطغى على سلبياتها، ونتائجها سوف تكون جيّدة في جميع المستويات.

– ضرورة إدخال الأدوات والوسائل في التعليم الإبتدائي، لأنّ الوسيلة التعليمية ليست ترفا أو شيئا مكملا للعملية التعليمية، بل هي عنصر أساس في العملية التعليمية لا غنى لكل معلم عنها، وهي ليست عبئا على المعلم بل هي أداة مساعدة له توفر له وقته وجهده وتيسّر عمله، بالإضافة إلى أنّ استخدامها يثير المتعلمين، ويحفزهم لتعلمها ويقضي على الملل واللاّمبالاة لديهم.

– الاستعانة في تعليم اللغة العربية ببعض الطرائق كالطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية، والمعدّلة والتكاملية.

– قدرة المتعلم على التعبير الجيّد تمكنه من استيعاب واكتساب المهارات وتوظيفها في مختلف الأنشطة اللغوية من أجل تحقيق عملية التواصل.

– ونقر بأنّ العملية التعليمية لا تثمر ولا يؤتي أكلها إلاّ إذا قام المتعلم بنشاط نابع من حاجاته الحقيقية، فهي الدافع القوي الذي يسرّع عملية التعلم والفهم.

– ولا ننسى أيضا أن المجال التربوي حقل واسع يتطلب المزيد من البحوث والدراسات في شتى نواحيه، فالزاوية التي تناولناها بمثابة جزء من كل، ولذا هناك عدة زوايا بحث متاحة للباحثين والمهتمين بمجال التربية والتعليم، والتي تستلزم تسليط الضوء عليها بالبحث و الدراسة.

– الإعتماد في تعليم الأنشطة على الطرائق التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا المشروع– الوضعية المشكلة — المقاربة النصية).

– الكتاب المدرسي على غرار الأدوات التعليمية الأخرى يشكل أهمّ سند ومصدر لنشاط المتعلم.

– التقويم عبارة عن عملية تقديم مستمرة (تشخيصية، وقائية، علاجية)، شاملة لنواحي نمو المتعلم قصد الكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية التعلمية.

– النشاطات اللاصفية هي التي يقوم بها المتعلم خارج حجرة الصف لممارسة مختلف مكتسباته في الوضعيات والمواقف المناسبة.

– تمثل الوضعية الإدماجية غالبا الجزء الرئيسي من الحصة، وذلك بوجود المتعلم في وضعية تعليمية تعلمية، حيث يوظف مكتسباته القبلية ويستقرئ النتائج المحصل عليها من النشاط.

ومن أجل تدارك بعض النقائص ارتأينا أن نقدّم بعض الاقتراحات قد تخدم المتعلم خاصة والعملية التعليمية عامة، ولعل أبرز هذه الاقتراحات ما يلي:

- التقليل من الكم الهائل للأنشطة التربوية.
- الاهتمام بالفضاء التعليمي لأنّه جانب محسوس في العملية التعليمية.
- التقليل من الاكتظاظ في الأقسام تطبيقا للحدّ القانوني الذي يتراوح بين 25 و30 متعلم في حجرة الصف.
- مراعاة الكفاءات التعليمية للمتعلمين خاصة في ظل الفروقات الفردية الموجودة بينهم.

وفي الأخير نحمد الله ونشكره على توفيقه لنا لإتمام هذا العمل، ونتمنى أن نكون قد قدمنا ولو صورة موجزة حول بيداغوجيا الإدماج في التعليم الإبتدائي، أو على الأقل نكون قد أعطينا لمحة عن هذا الجانب لمن يرغب في استكمال هذه الدراسة والغوص في أعماقها شرحا، وتحليلا، وبناءً، ونقدا.

والحمد لله ربّ العالمين.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل–

كلية الآداب واللغات

مشروع البحث:

بيداغوجيا الإدماج في التعليم الابتدائي

–دراسة ميدانية تطبيقية–

استمارة موجهة:

لمعلمي التعليم الابتدائي

ملاحظة:

إن البحث عبارة عن مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص علوم اللسان العربي، لذلك نرجو منكم أن تتحرو الدقة والموضوعية في الإجابة على الاستبيان، وأن تضعوا علامة (×) أمام العبارة التي تحدد إجابتك عن السؤال، ولكم منا جزيل الشكر.

البيانات الواردة في الاستبيان سرية ولا تستخدم إلا للأغراض العلمية .

I) البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: 25- 30 ☐ 30-40 ☐ 40-60 ☐

3- الحالة الاجتماعية: أعزب ☐ متزوج ☐

4- المستوى التعليمي: البكالوريا ☐ الليسانس ☐ الماستر ☐ الماجستير ☐

5- الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ من 05 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐ من 15 فما فوق ☐

6-المدرسة:

II)أسئلة حول المنهاج :

1- هل المصطلحات التربوية في المنهاج تتماشى والمستويات المعرفية للأساتذة؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل يراعي المنهاج مستوى النمو عند المتعلم؟ نعم ☐ لا ☐ برر...؟!

التبرير:.....

.....

.....

3- هل يطلع الأستاذ دوريا على الوثائق المرافقة: نعم ☐ لا ☐ برر...؟!

التبرير:.....

.....

.....

4- هل تطبيق الأنشطة اللاصفية يساعد على تنمية مواهب المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ برر:....؟!

التبرير:.....

.....

.....

5- إلى ماذا ترجع صعوبات التعلم لدى المتعلمين؟

- عدم تقيد الأستاذ بالمنهاج أثناء تقويم الأنشطة: ☐

- عدم استيعاب المتعلمين للمضامين: ☐

6-هل تتماشى المناهج وميولات المتعلمين: نعم ☐ لا ☐

7-هل تراعي المناهج الفروق الفردية للمتعلمين: نعم ☐ لا ☐

8-كيف تقيم الطرق المنهجية لتقديم أنشطة اللغة العربية؟

.....

.....

.....

9-كيف تقيم الطرق المنهجية لتقديم أنشطة التعبير الكتابي (الترابط، التسلسل، التكامل).

.....

.....

.....

7- أسئلة الكتاب المدرسي:

1- هل يعتمد الكتاب المدرسي على الجانب النظري أكثر من التطبيقي؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل النصوص المقترحة في المستويات المختلفة تلبي حاجيات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل الصور المرافقة للنصوص في الكتاب المدرسي تساعد على الفهم العام؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل شروح المفردات في الكتاب المدرسي تطابق محتوى المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل هناك تكرار في الأسئلة الجزئية المتعلقة بالنصوص؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل النصوص ذات قيمة جمالية؟

نعم ☐ لا ☐

7- ما هي الطريقة التي يعتمدها الأستاذ في عملية إعادة بناء النص (حوارية، استنتاجية) (تعبير كتابي) وكيف يساعد الكتاب المدرسي؟

.....

.....

.....

8- هل هناك تفاعل بين المتعلمين والأستاذ أثناء تقديم الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐

التبرير:.....

.....

.....

9- هل يقف الأستاذ على قدرة المتعلمين في إدماج المعارف القبلية خلال عملية بناء النصوص؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل الكتاب المدرسي يتوافق والكفاءات المرجوة؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل يعمل الكتاب المدرسي على إيجاد نوع من التكامل بين الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐

7-أسئلة التقويم التربوي

1- هل يمارس الأستاذ التقويم التربوي في كل نشاط من الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل التقويم التشخيصي يحدد الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون؟

نعم ☐ لا ☐ برر؟!

التبرير:.....

.....

.....

3- هل يصحح الأستاذ الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل يعتمد الأستاذ على التقويم التكويني أثناء تقديم أنشطة اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ برر؟!

التبرير:.....

.....

.....

6- كيف يقيم الأستاذ نشاط الوضعية الإدماجية؟

.....

.....

.....

VIV) **أسئلة الوسائل البيداغوجية:**

1- هل يمتلك *الأستاذ القاموس؟*

نعم ☐ *لا* ☐

2- هل يعتمد الأستاذ على اللوح السبوري؟

نعم ☐ لا ☐

03- ما هي الوسائل الأخرى المعتمدة في أنشطة اللغة العربية؟

.....

.....

.....

04- هل يمتلك المتعلمون الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

05- ما هي الوسائل المعتمدة في أنشطة التعبير الكتابي؟

.....

.....

.....

06- هل يتم الإعتماد على الشريط المرسوم لبناء القصة؟

نعم ☐ لا ☐

07- هل بالفعل تساعد الوسائل البيداغوجية على عملية الفهم؟

نعم ☐ لا ☐

IIVV) أسئلة حول طرق التدريس:

01- أي الطرق يفضل الأستاذ في تقديم الأنشطة؟

حوارية ☐ إلقائية ☐ لماذا....؟

.....

.....

.....

02- هل حاول الأستاذ التكيف مع الطرائق النشطة؟ نعم ☐ لا ☐

برّر....؟

التبرير:.....

.....

.....

03- ماذا يعرف الأستاذ عن المقاربة النصية؟

.....

.....

04-هل يطبق الأستاذ المقاربة النصية كآلية لتدريس اللغة؟

نعم ☐ لا ☐

05-هل يعيق الإكتظاظ تطبيق الطريقة الحوارية؟

نعم ☐ لا ☐

06- هل يتدرج الأستاذ في تحقيق الكفاءات المستهدفة؟

نعم ☐ لا ☐

- ما تأثير ذلك على المتعلم؟

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر والمراجع

01- أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، د.ت.

02- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2000م.

03- أحمد شوقي: الشوقيات، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2006م.

04- إميل دوركايم: التربية وعلم الإجتماع، دار المطابع الجامعية الفرنسية، دب، ط2، 1989م.

05- أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1،ج 2، 2008م.

06- أنور طاهر رضا: الإبتكار في اللغة العربية بين التربية والتعليم والتعلم، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2005م.

07- توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2002م.

08- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الإجتماع، مؤسسة شهاب الجامعة للنشر والتوزيع، مصر، د.ط، 2006م.

09- خالد حامد: منهج البحث العلمي، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.

10- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، د.ط 2006م.

11- خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون، الجزائر، ط1، 2005.

12- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1994م.

13- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاذ الحوامدة: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث الأردن، ط1، 2009م.

14- زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية، د.ط، 2005م.

15- زيتوت حسن حسين: العلم والتدريس من منظور البنائية الوظيفية، عالم الكتب، مصر، د.ط، 2003م.

16- سعيد جابر: دليل التربية العلمية، شعبة الدراسات الإجتماعية (مشروع تطوير التربية العلمية)، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر، د.ط، 2008م.

17- سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، ناشرون موزعون، د.ب، ط1 2009م.

18- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، المفهوم- التدريب- الأداء، دار الشروق، عمان، الأردن د.ط، 2004م.

19- صالح بوشاقور: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، البدر للنشر، د.ب، د.ط، 2005 م.

20- صلاح الدين شروخ: علم الإجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004م.

21- الطاهر بن يحي: الإنشاء من المفهوم والكيفية إلى التجربة، دار الهدى، الجزائر، د.ط، د.ت.

22- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: تدريس اللغة العربية بين الطائق التقليدية والإستراتيجيات الحديثة، عالم الكتب الحديثة، الأردن، ط1، 2009م.

23- طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي: إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، جدارا للكتاب العالمي، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

24- عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1 2009م.

25- عبد الباسط محمد حسن: أصول البحث الإجتماعي،مكتبة القاهرة، ط3،1971م.

26- عبد الرحمن السفاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، ط3، 2004م.

27- عبد الرحمن الهاشمي ومحسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية – رؤية نظرية تطبيقية-، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.

28- عبد الرّزاق جلبي: تصميم البحث الإجتماعي، الأسس الإستراتيجية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ط2، 2003م.

29- عبود عبد الغني وآخرون: التعليم في المرحلة الأولى وإتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د.ط 1994م.

30- عطا الله أحمد وآخرون: تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2009م.

31- علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، عمان الأردن، د.ط، 2010م.

32- فاضل ناهي عبد عون: طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2013م.

33- فاطمة كمراوي وآخرون: المقاربة بالكفايات، بيداغوجيا الإدماج، أنشطة عملية، قسم استراتيجيات التكوين، المملكة المغربية، د.ط، 2006م.

34- فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 2009م.

35- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية، الجزائر، د.ط، 2009م.

36- فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2011م.

37- لخضر زروق: تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003م.

38- لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003م.

39- ماهر شعبان عبد الباري: التحرير العربي، مكوناته- أنواعه- واستراتيجياته، دار الفكر ناشرون وموزعون عمان، ط1، 2010م.

40- محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، ط1، 2007م.

41- محسن علي عطية: مهارات الإتصال اللغوي وتعليمها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2008م.

42- محمد ابراهيم الخطيب: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.

43- محمد أحمد الطيطي: تنمية قدرات التفكير الإبداعي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3، 2007م.

44- محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2012م.

45- محمد الصدوقي: المفيد في التربية، د.د، د.ب، د.ط، د.ت.

46- محمد الطاهر وعلي: بيداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجائر، ط2، 2011م.

47- محمد الطاهر وعلي: نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر، د.ط، 2007م.

48- محمد الطاهر وعلي: نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر د.ت.

49- محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، نشر وتوزيع قصر بالبليدة، الجزائر، د.ط، 2004م.

50- محمد سمير حسانين: مهنة التعليم، دلتا للكمبيوتر والطباعة والنشر، طنطا، ط2، 2003م.

51- محمد عودة الريماوي: علم النفس العام، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1998م.

52- محمّد غازي التذمري: التعبير الفني وخلاصة مفيدة لقواعد الإملاء والكتابة، دار الهدى للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 1990م.

53- محمد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2009م.

54- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط5، 2007م.

55- محمود داود سليمان الربيعي: طرائق وأساليب التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

56- نايف محمود معروف: خصائص العربية وطرائق تدريسها، دارالنفائس للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط6، 2008م.

57- نبيل أحمد عبد الهادي: منهجية البحث في العلوم الإنسانية، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، 2006م.

58- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، د.ب، ط1، 2005م.

ثانيا: المراجع الأجنبية

59- إميل دوركايم: التربية وعلم الإجتماع، دار المطابع الجامعية الفرنسية، دب، ط2، 1989م.

60- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها، دار النهضة العربية، بيروت، د.ط، 1994م.

ثالثا: المعاجم والقواميس

61- إبراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر، تركيا د.ط، د.ت، ج1.

62- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي: "لسان العرب"، مادة علم، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ط6، 2006م، ج5، ج11، مج 5، مج13.

63- أبي الحسن أحمد بن فارس بن زكريا الرازي: معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، ج2 2008م.

64- إفرام عبد الله البستاني: منجد الطلاب قاموس عربي- عربي، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط11، 1986م.

65- خالد رشيد القاضي: لسان العرب، دار صبح واد يسوقت، بيروت، لبنان، د.ط، ج15، 2006م.

66- سهيل إدريس: المنهل، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط23، 1999م.

67- السيد محمد مرتضى بن محمد الحسيني الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، دار الكتب العلمية لبنان، ط1، ج11، 2007م.

68- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1998م.

69- عبد الله القلي: معجم الوافي وسيط اللغة العربية، مكتبة بيروت، بيروت، طبعة مزيدة، 1990م.

70- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 2004م.

71- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، دب، ط4، 2005م.

72- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مادة علمه، مكتبة الشروق الدولية، د.ب، ط1، 2005م.

73- محمد بن أبي بكر عبد القادر الرازي: "مختار الصحاح" مادة علم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، ط1 2005م.

74- المنجد في اللغة والأعلام: دار المشرق، بيروت، ط40.

ثالثا: الرسائل الجامعية

75- خطوط رمضان: استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق، مخطوط، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011م.

76- سلامة بن سلمان العابد: الكفايات التعليمية اللاّزمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، مخطوط، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية، 1998م.

77- عبد الحميد معوش: درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها بإتجاهاتهم نحوها، مخطوط، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011م، 2012م.

78- عبد الكريم بن روضان الروضان: أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير، مخطوط، الآداب في تدريس اللغة العربية، السعودية، 2006م.

رابعا: المجلات

79- الطاهر قاسيمي: التعلم بالكفاءات، الكتاب السنوي للمركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 28، أكتوبر الجزائر، 2000م.

80- فريد بياض: البيداغوجيا النشيطة وقلب الأدوار داخل الوضعية البيداغوجية، مجلة علوم التربية، العدد 44 المغرب، 2010م.

81- لخضر لكحل: المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيقات، مجلة العلوم الإنسانية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، الجزائر، د.ت.

82- منى عتيق: واقع المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، 2010م.

83- نور الدين أحمد قايد وحكيمة السبيعي: التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الوحدات للبحوث والدراسات، العدد 8، 2010م.

خامسا: الوثائق والمنشورات المدرسية

84- اللجنة الوطنية للبرامج: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2003م.

85- اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005م.

86- اللغة العربية: السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، دليل المعلم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط2، د.ت.

87- مديرية التعليم الأساسي: اللجنة الوطنية لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013م.

88- منهاج اللغة العربية: السنة الثالثة متوسط، ديوان المطبوعات المدرسية، 2005م.

89- وزارة التربية الوطنية للمناهج: منهاج السنة الخامسة إبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2009م.

فهرس المحتويات

المحتـــــوى	الصفحة
البسملة.....	
الدعاء.....	
شكر وعرفان.....	
مقدمة.....	أ- ب-ج
الفصل الأول: بيداغوجيا الإدماج ومبدأ المقاربة بالكفاءات	
1- ماهية البيداغوجيا.....	1
1-1- تعريف البيداغوجيا.....	1
1-2- أنواع البيداغوجيا.....	2
2- ماهية الإدماج.....	3
2-1- مفهوم الإدماج.....	3
أ- لغة:.....	3
ب- إصطلاحا:.....	3
3- مستويات الإدماج.....	4
3-1- مميزات الإدماج.....	5
4- أنماط الإدماج.....	6
5- أهداف الإدماج.....	6

6- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.....	7
6-1- مفهوم المقاربة.....	7
أ- لغة.....	7
ب- اصطلاحا.....	8
6-2-مرتكزات المقاربة.....	9
7-مفهوم الكفاءة والكفاية.....	9
7-1- مفهوم الكفاءة.....	9
أ- لغة.....	9
ب- اصطلاحا.....	10
7-2- مفهوم الكفاية.....	10
أ- لغة.....	10
ب- اصطلاحا.....	10
7-3- الفرق بين الكفاءة والكفاية.....	11
7-4- مستويات الكفاءة (الكفاية).....	11
7-5- مفهوم المقاربة بالكفاءات.....	12
7-6- أهمية المقاربة بالكفاءات.....	12
7-7- خصائص المقاربة بالكفاءات.....	14
7-8- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات.....	15

الفصـــــل الثاني: التعليـــــــم الإبتدائـــــي	
1- ماهية التعليم والتعلم.....	17
1-1- مفهوم التعليم.....	17
2- مفهوم التعلم.....	18
3- التعليم الإبتدائي.....	20
3-1- الأطوار التعليمية الأساسية في المرحلة الإبتدائية.....	21
4-تنظيم الدعم والمعالجة البيداغوجية في التعليم الإبتدائي.....	22
4-1-تعريف الدعم البيداغوجي.....	22
4-2- أهداف الدعم البيداغوجي.....	23
4-3- المفاهيم المرتبطة بالدعم البيداغوجي.....	23
4-4- حصص المعالجة البيداغوجية.....	24
4-5- المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية.....	24
4-6- إعداد مذكرات علاجية.....	25
5-أهداف أطوار التعليم الإبتدائي.....	25
6- مفهوم المثلث البيداغوجي.....	26
6-1-مكونات المثلث البيداغوجي.....	27
7- مفهوم الوسائل التعليمية التعلمية.....	30

7-1-أنواع الوسائل التعليمية التعلمية.....	30
7-2-أهمية الوسائل التعليمية في مجال التعليم والتعلم.....	32
8-اللغة العربية.....	33
8-1- مفهوم اللغة.....	33
أ- لغة.....	34
ب- اصطلاحا.....	34
8-2- خصائص اللغة العربية.....	34
8-3- أهم الطرق المتبعة في تعليم اللغة العربية.....	36
8-4- أهداف تعليم اللغة العربية.....	40
9-ماهية التعبير الكتابي.....	41
9-1- مفهوم التعبير.....	41
أ- لغة.....	41
ب- اصطلاحا.....	42
9-2-أنواع التعبير ومجالاته.....	43
9-3- أهمية التعبير الكتابي.....	46
9-4- مراحل التعبير الكتابي بالنسبة للمتعلم.....	47
9-5- طرق تدريس التعبير الكتابي بالنسبة للمعلم.....	48
10- مفهوم الوضعية.....	50

أ- لغة.....	50
ب- اصطلاحا.....	50
10-2- مفهوم الوضعية الإدماجية.....	51
10-3- مكونات الوضعية.....	51
10-4-خصائص الوضعية.....	52
10-5- أهداف الوضعية الإدماجية.....	53
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية وتحليل وتفسير بيانات الإستمارة	
1- الإجراءات المنهجية.....	54
1-1-مجالات الدراسة.....	54
1-2-عينة الدراسة.....	56
1-3-منهج الدراسة.....	57
1-4-أدوات جمع البيانات.....	57
2- تحليل وتفسير نتائج الإستمارة.....	58
2-1-تفريغ البيانات وتحليلها.....	58
2-2-النتائج العامة للدراسة الميدانية.....	96
الخاتمة.....	97
الملاحق.....	100
قائمة المصادر والمراجع.....	108
فهرس المحتويات.....	114