الجمهوريـــــــة الجزائريـــــــــة الديمقراطيـــــــة الشعبيـــــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية أدرار

كلية الآداب واللغـات قسم اللغة والأدب العربي

أثر التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية في الطور الابتدائي

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه علوم في اللغة والأدب العربي

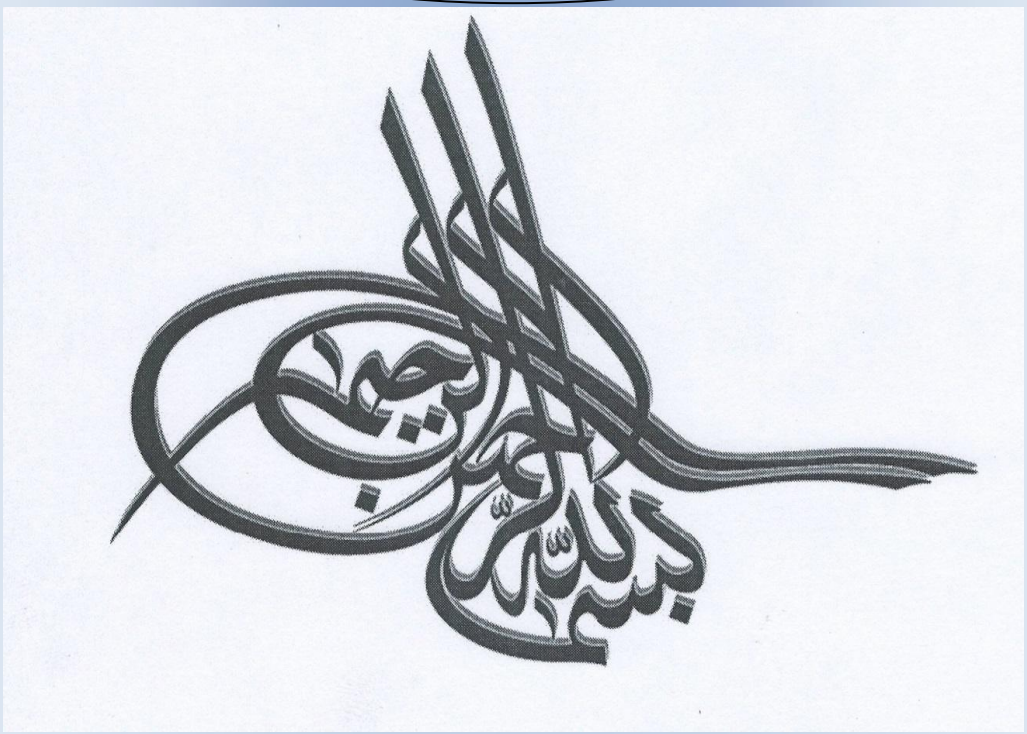
تخصص:الدّراسات اللغوية

إعداد الطالب: مبروك بركاوي إشراف الدكتور:عبد الحق اخليفي

لجنـــة المناقشـــة

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة العمل	الصفة
إدريس بن خويا	أستاذ دكتور	جامعة أدرار	رئيساً
عبد الحق خليفي	دكتور	جامعة أدرار	مشرفاً ومقرراً
عبد الحفيظ تحريشي	أستاذ دكتور	جامعة بشار	مناقشاً
الشريف بن دحان	دكتور	جامعة بشار	مناقشاً
أمحمدعرابي	دكتور	جامعة معسكر	مناقشاً
عبد العزيز بليلة	دكتور	جامعة أدرار	مناقشاً

السنة الجامعية: 1439 هـ -1440 هـ/ م2018 -2019 م


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

* إلى اللذَيْنِ قال فيهما جلَّت قدرته: ﴿وقُلْ ربِّ ارْحَمْهُمَا كَما ربَّيَاني صَغِيراً﴾

* إلى التي كنْتُ ومازِلْتُ لها دوماً مخلِصَاً راعياً مستشيراً؛

* إلى الذِينَ وقفْتُ عليهم زُغْبُ الحواصل، والآن يكبرون الله تكبيراً؛

* إلى الذين أحْسَنُوا الظنَّ بطالب العلْم، وكانوا له دعْمَاً ونصيرَاً؛

* إلى الذين يَذُوبون كالشَّمعة؛ ليكونوا للآخرين سراجاً مُنِيراً؛

* إليهم من الله خيرٌ ﴿وجزاُهم بما صَبَرُوا جنَّةً وحريرَاً﴾؛

* إلى الذين شدُّوا على يَدي ليُصْبِح العسيرُ ـــ بعون الله ـــ يسيراً؛

* إلى كلِّ هؤلاء، أهدي هذا العمل عربون محبَّةٍ في الله وتقديراً.

شكرٌ وتقدير

الشُّكرُ والحمد لله في المستهَلِّ، ثُمَّ الدكتور الفاضل(عبد الحق اخليفي) لقَبُوله الإشراف على هذه الأطروحة، ولِحِرْصه الدَّؤوب على متابعتها وتصحيحها، كما أنَّني ممْتَنٌّ له على كلِّ ما قدَّم لي من توجيهات؛ فقد كان وما يزال أستاذاً وأخاً وصديقاً مُتواضعاً معْطاءً، يتجشَّمُ البذْلَ رغْمَ أعباء التدريس والمسؤولية الملقاة على عاتقه، ندعو الله أنَّ يمُدَّه بالصحة والعون، ويُديم له السَّريرة الخالصة الصَّافية.

الشكر ـ أيضاً ـ موصولٌ لكلِّ زملائي في رسالة التَّعليم من أساتذة ومفتشين صادقين محبِّين، فقد كانوا لي نِعْم العون والمحفِّزِ لمواصلة البحث والاستزادة المعرفية.

الشكْرُ الكامل للجنَةِ المناقشة الموقَّرة على تحمُّلها عِبْء تمحيص البحث وتقويمه وتَشْذِيبِه؛ ليُصْبِح شُجَيْرَةً قائمةً على أصولها بين أشجار العلْم الوارِفَة المعطاءة.

مقـــــــــدمة

تقدم الأمم وازدهارها يبنى على مستوى تعليم أبناءها تعليماً متمكناً، ولعلَّ التطورات الحاصلة في نظامنا التربوي لدليل على اهتمام الدولة الجزائرية بعملية التعليم والتعلُّم، وقناعتها بأنّ العلم هو السبيل الوحيد للوصول إلى تحقيق المقاصد والغايات، وأنّ هذه الإصلاحات تَعْتَمِدُ في تنفيذها على تكوين المعلمين في مواضعها المعرفية والمنهجية، حيث يتم تكوين المشرفين التربويين والمدرسين، وتزويدهم بشتى المعارف والمنهجيات التربوية المتعلقة بتعليم اللغة العربية، ومرافقتهم مرافقة بيداغوجية واعيّة وبشكل يساعدهم على القيام بعملية التّعلُّم، هذا النظام يبنى على مجموعة من الأسس المتعلقة بالتدريس في بلادنا الجزائر، ومن أهمها المنهاج الدراسي وما يحمل من معارف ومنهجيّة تنفيذ محتويات الأنشطة التعلُّمية، ومقررات دراسيّة، ومخططات بيداغوجيّة، ووسائل تربويّة، وطرائق تدريس معتمدة في تنفيذ الأنشطة الموضوعة لكل مستوى دراسي في ميادين تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

ومن أجل إفادة المعلم بمعارف ومنهجيات يستثمرها في تحقيق أهداف وغايات منهاج اللغة العربية، فقد اهتمت الدراسات الحديثة في علم اللغة، بإمداد المنظومة التربوية بمجموعة من المفاهيم والنظريات وطرائق التدريس النشطة والتي يتم تحقيق من خلالها الأهداف التعلُّميّة والكفاءات بأنواعها، وصولاً إلى أداء تربوي ناجح وتحقيق نتائج حسنة.

تلك النتائج تُعطى للمدرسين وفق عمليات تكوينية تحت عنوان مخططات التكوين البيداغوجي، يسعى من خلالها إلى إكسابهم معارف جديدة، وطرائق تدريس حديثة تواكب التطورات الحاصلة في المناهج التربوية، ومنه تزويدهم بمعارف ومسالك تواكب أداءات المتعلمين.

حاولت في هذه الدراسة النظرية التطبيقية الوقوف على مفهوم التكوين البيداغوجي وأهدافه، ومواضعه، والإجراءات التطبيقية له، ودوره في تحسين وتجديد معارف المدرسين، وتبليغهم بمنهجيات التدريس المعتمدة في مناهجنا التربوية لكل مرحلة من مراحل التعليم.

موضوع الدراسة يستمدُّ أهميته من تلك الجهود التي بذلها علماء اللغة والتربية، من أجل مساعدة المتعلم على التَّعلُّم، والمعلم على آليات تدريس المعارف بطرق سهلة وبسيطة في ميدان اللغة العربية.

كما نقف على أهم الجوانب المعرفية والمنهجية التي يسعى التكوين البيداغوجي إلى تحسينها لمدرسي اللغة العربية في المستويات التعليمية، وعلى آليات التكوين وأنواعه، وموضوعاته، ومخططاته، وأهدافه، وعلى واقع التكوين في المقاطعة البيداغوجية.

اهتمام المدارس اللسانية باللغة لدليل على أهمية تدريسها وفق مهارات وطرائق وتقنيات علميّة محددة، ومن أجل إكسابها للمتعلمين بشكل بسيط وسلس، ونظراً لواقع تعليمها بمدارسنا الابتدائية والصعوبات التي تعترض سبيل المعلم والمتعلم في تحقيق الغايات والأهداف المنتظرة من تدريس المهارات اللغوية، وتوظيف آلياتها وفق مجموعة من الموضوعات المقترحة ذات معارف ومناهج يكتسبها المدرس في بداية مشواره المهني أو أثناء مسيرته التربوية، والطموحات التي تسعى الأطراف المتعلقة بالعملية التعليمية التعلميّة إلى تحقيقها، ومن هذا المنطلق تم اختياري **لإشكالية البحث والمتمثلة في: ماهو الأثر الذي يحدثه التكوين البيداغوجي على مدرسي العربية في التعليم الابتدائي؟** والذي تفرعت عنه التساؤلات التالية:

*ماهي أهم المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتكوين البيداغوجي وأثرها على المدرس؟

* ما هي أهم المواضيع المعرفيّة والمنهجيّة التي يتم تكوين المعلمين فيها، والأثر الذي تحدثه على أداءاتهم داخل الصف؟

*ما أهم الإجراءات التطبيقية لمواضيع التكوين البيداغوجي ودورها في تزويد المتكونين بالمعارف والمعلومات والمنهجيات؟

* ما هو واقع التكوين البيداغوجي بالمقاطعة الأولى أدرار؟

واقع الدراسة الذي يفرض نفسه، والمتمثل في الجانب النظري والذي يَتَشَكّل من: التكوين البيداغوجي وما يتعلق به من مفاهيم ومعارف وتطورات وأهداف ومحاور هيكلته، وأنواعه ومجالاته وآلياته، والكفاءات المستهدفة منه، والمشرفين على تنفيذه، وكيفية إنجازه ميدانياً. وأهم الموضوعات المعتمدة في تكوين المعلمين وتزويدهم بالمعارف والمنهجيات. أمّا الجانب التطبيقي فيتشكل من: الإجراءات التطبيقية لموضوعات التكوين البيداغوجي،وواقع التكوين البيداغوجي بالمقاطعة التربوية الأولى بالولاية أدرار، والوقوف على بعض النتائج والصعوبات أثناء الدراسة وتحليلها، مما جعلني أوظف **المنهج الوصفي** المناسب لدّراسة النظرية، **والتحليل، والمقارنة، والإحصاء**،كإجراءات لدّراسة التطبيقية الميدانية.

الدّافع الرئيس الذي حملني على اختيار هذا الموضوع وهو معرفة التطورات والتحويرات التي حدثت وتحدث في المنهاج الدراسي الجزائري، والانتقال المتدرج في استعمال المقاربات النشطة في تدريس أنشطة اللغة العربية في التعليم على العموم والابتدائي على الخصوص، والتي تحتاج إلى تكوين فعلي وسريع، واختيار المنهجيات المناسبة للتنفيذ في جميع المستويات، وبخاصة المتعلقة بالتدريس،كما أنّه لا يمكن الوصول إلى تحقيق

نتائج حسنة إذا لم ندرك أهميّة التّكوين وضرورة ممارسته بشكل دائم ومستمر، والنّتائج المحققة من توظيفه للموضوعات الأساسية المتعلقة بالعملية التعليميّة التعلميّة.

من خلال اطلاعي على بعض الدراسات والأبحاث العلمية، رصدت مجموعة من الدراسات السابقة تناولت موضوع التكوين بشكل عام أو من منظور متعلق بوجهات وزوايا أخرى على خلاف الدراسة التي قمت بها، ومن بينها: «تدريب المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي» لفريحة أحمد وابن زاف جميلة، قسم علم الاجتماع، جامعة بسكرة، حيث ركزت الدراسة على تدريب المعلم والدور الذي يجب أنْ يقوم به في مجاله التعليمي، ودراسة بعنوان «واقع التكوين البيداغوجي وعلاقته بمهنة التدريس–دراسة ميدانية–» ، من طرف قصار ماحي، جامعة زيان عاشور الجلفة، في العدد الخامس عشر، المجلد الثاني، 2016، من مجلة أنسنة للبحوث والدّراسات، حيث ركزت الدراسة على التكوين الجامعي وأهميته بالنسب للطلبة في اكتساب المعرفة.

وعلى ضوء ما سبق وضعت خطة التناول المتكونة من فصلين نظريين وفصلين تطبيقيين، وفق مايلي :

***مدخل:** تناولت فيه النظام التربوي الجزائري وواقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية.

***الفصل الأول ـ التكوين البيداغوجي:** وتناولت فيه أهم المفاهيم المتعلقة بالتكوين البيداغوجي، والمتمثل في: التكوين البيداغوجي الأولي (التحضيري)، والتكوين البيداغوجي المستمر(المتواصل)، والتكوين البيداغوجي الذاتي، وعلاقته بالبيداغوجيا، والمرجعيّة القانونية له، وإبراز أهميّة هذا التكوين بالنسبة للمعلم والمتعلم، ومستوى تدريس اللغة العربية بالمدرسة الجزائرية، والتّعرف على أهم المحتويات والبرامج التكوينية.

ثم التَّطرق إلى جوانب التكوين والمتمثلة في: الجانب الوظيفي للتكوين، والجانب التنظيمي له، والجانب الاستمراري أيضاً، والوقوف على أنواعه بشكل مفصل وهي: التكوين البيداغوجي الأولي وهو ما يعرف بالتحضيري، وهو مخصص للمدرسين الجدد، ومعرفة أهميّة إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومبرراته، والجوانب المعرفيّة والمنهجيّة منه، وتنظيمه الأولي، وأهم المفاهيم والمعارف والمعلومات والمنهجيات والفنيات التي تساعد المدرس على الولوج في عالم التدريس بشكل سلس ومحكم، وأهم الوحدات التكوينية التي تحدِده، والمواقيت التي تسيّره، والمؤسسات التكوينية التي تحتضنه، والأهداف المرصدة له.

التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة أو مايسمى بالمتواصل، وهو مخصص لجميع المعلمين، ويتم تناول المستجدات الحاصلة في ميدان التدريس، ومن خلاله يتم التعرف على مفهوم وأهمية إعداد المعلمين أثناء الخدمة، وأهدافه، ومبرراته، والمبادئ الأساسية له، وأنواع التكوينات والمتمثلة في: الملتقيات بأنواعها وأهدافها المعرفية والمنهجية؛ وأنصاف الأيام الدراسية.

التكوين الذاتي وأهميته في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمدرسين، ولن يتم إلاّ من خلال الاحتكاك والمطالعة والاطلاع على جميع الوثائق والمستجدات التربوية.

التعرف أيضاً على استراتيجيات التكوين في ضوء التطورات الجديدة في المنظومة التربوية، وتحديد المفاهيم المتعلقة بالاستراتيجيات المتبعة وعلاقتها بالتكوين، وتقنياته والمتمثلة في: المحاضرة، والمحتوى، وآلية التقويم؛ ثم تقويم فعالية التكوين ودوره في تحسين منهجية العمل به عند المدرسين، وخلاصة الفصل التي يتم من خلالها التوصل إلى مجموعة من النتائج والملحوظات.

***الفصل الثاني ـ موضوعات التكوين البيداغوجي ودورها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية:**

في هذا لفصل تم أخذ الموضوعات الأساسية المتعلقة بالتكوين البيداغوجي، والتي تعدُّ المفتاح الأول في تكوين المعلمين في شتى أنواعه، والدور الذي تقوم به في تزويد المتكون بالمعارف والمعلومات والطرائق النشطة التي يستعملها في تحقيق أهداف عمله، ومن بينها: تعليمية اللغة وما يتضح من معارف حول المصطلح والمنشأ، وعلاقتها باللسانيات التطبيقية، فهي تمثل الشّق التطبيقي للسانيات التطبيقية، ووظيفتها في تعليمية اللغة العربية وإرساء القواعد المعرفية والمنهجية لها.

بيداغوجيا المقاربات والمتمثلة في: المقاربة بالمحتويات وكل مايتعلق بها من منهجية معتمدة، وآلية التنفيذ، ودواعي الاختيار والتخلي عنها، والدور الذي تقوم به بتزويد المعلم والمتعلم بالمعارف المتعلقة بالمواضيع المقررة، ثم بيداغوجية المقاربة بالأهداف، وما يتعلق بها من مفاهيم وأنواع ومستويات، والمستجدات التي جاءت بها ومن أجلها، ثم المقاربة بالكفاءات والتي تمّ التركيز عليها باعتبارها المقاربة الحالية والأساسية المعتمدة في مناهجنا الجديدة، والتدقيق في المصطلح والمفهوم، وأهم التعاريف المحددة لها، وأهم المدارس والمنطلقات الفكرية التي تبنتها.

موضوع فنيات وتقنيات التدريس: حيث يتم التطرق من خلاله إلى أهم المعارف والمنهجيات التي تساعد المعلم على القيام برسالته ميدانياً، أي أثناء الإعداد وتنشيط الفوج، وباعتبارها هي الوعاء الجامع للمعارف والآليات المقدمة للمعلم المتكون والتي يتم اختيارها وتوظيفها مع المتعلمين، ثم التطرق إلى موضوع التقويم، ويتم تناول أنواعه الثلاثة: **تشخيصي، وتكويني، وختامي**، ومكانته في المقاربة بالكفاءات لكونه يساير ويعالج جميع محطات العملية التعليمية التعلّمية، ومعرفة أنواعه، والأغراض التي جاء من أجلها في جميع

مراحل التدريس، والتّميز الذي خصّ به عن بقية التقويمات في المناهج السابقة، والنظرة الجديدة للتقويم في المناهج الجديدة، ويختم الفصل بخلاصة يتم من خلالها الوصول إلى مجموعة من النتائج والملحوظات.

*__الفصل الثالث–الإجراءات التطبيقية لتكوين البيداغوجي__:ويتناول موضوعين تطبيقيين:

*__الموضوع الأول__: الوضعيات التعليمية التعلمية في الميادين اللغوية الأربعة والمتمثلة في: ميدان فهم المنطوق، وميدان التعبير الشفوي، وميدان فهم المكتوب، وميدان التعبير الكتابي، والتعريف بالوضعيات التعلمية والمتمثلة في: الوضعية المشكلة، والوضعية التقويمية، والوضعية الإدماجية، ووضعية بناء المشاريع، والتطرق إلى آلية التنفيذ والإجراء الميداني

*__الموضوع الثاني__: المنهج الصوتي/ الخطي في مرحلة التعليم الابتدائي، وهو عبارة عن تبليغ لمعلمي التعليم الابتدائي.

حيث تم استهداف الموضوع في جانبين، جانب نظري، ويتناول:

- مطابقة الممارسات الميدانية لمكونات القراءة.
- الوعي الصوتي ومستوياته.
- مهارات الوعي الصوتي.
- التطابق الصوتي الخطي.
- بناء مخطط تعليمي تعلُّمي.

والجانب التطبيقي يتم وفق عرض أنشطة تحمل عنوان وثيقة عمل تعطى للمتكونين وفق ضوابط محددة تُتْبَعُ بهيكلة معرفيّة عن أجزاء الموضوع. يختم الفصل بخلاصة تحمل مجموعة من النتائج والملحوظات المتعلقة به.

*__الفصل الرابع ـ واقع التكوين البيداغوجي بالمقاطعة البيداغوجية الأولى أدرار__: في هذا الفصل يتم تناول الدّراسة في موضوعين:

*__الموضوع الأول__: تم التطرق إلى التكوين البيداغوجي في المناهج التربوية الحديثة: من مفاهيم حول المنهاج، والمصطلحات الواردة فيه، وصفات بنائه، والتعرف على أهم المفاتيح المعرفيّة كالمصطلحات المتعلقة بالكفاءة وأنواعها، والميادين، والمقاطع، والمصفوفة المفاهيمية، والموارد، وملامح التخرج، والكفاءات الشاملة المختلفة، والمخططات المعرفية الموضوعة لكل مستوى دراسي .

*__الموضوع الثاني__: هو عبارة عن استمارة بحث تم دراستها وتحليلها، وضعت بشكل مفتوح بغرض الوقوف على مستوى المبحوثين في الجانبين الكتابي واللغوي، وعلى مستوى المكتسبات الأولية لديهم، ومعرفة مدى

حرصهم واهتمامهم واستجابتهم للموضوع.كما قمت بتقسيم الإجابات إلى أربع مجموعات من أجل دقة وسهولة الدراسة، وهي كما يلي:

ا- التكون البيداغوجي.

ب- مواضيع التكوين البيداغوجي.

ج- الإجراءات التطبيقية للتكوين البيداغوجي.

د- التكوين البيداغوجي في المناهج بالمقاطعة الأولى أدرار.

ويُتْبَعُ كل جدول بحوصلة تحمل مجموعة من النتائج والملحوظات، ويختم الفصل بخلاصة تم من خلالها التوصل إلى مجموعة من الملحوظات والنتائج المرتبطة به.

* **خاتمة:** تم التطـــرق من خلالها إلى جملة النتائج والتوصيات التي خَلُصَ إليها البحث.

يكتسي التكوين البيداغوجي أهميّة بالغة في تزويد المدرسين بمجموعة من المعارف والمنهجيات في تدريس المتمدرسين في ميادين اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي، والوقـوف على الصّعوبات اللغوية التي تعترض المتعلم، والبحث عن الآليات والوسائل المســاعدة في القضـاء على المشكلات التي تعترض سبيل المتعلم في اكتسابه للغة، كــما تشجع المعلم والمتعلم على البحث عن الطرائق المجدية وذلك من أجل إثراء القاموس اللغوي لهما، وأنّ تدريس المهارات اللغوية وفق المقاربات المعتمدة في المناهج التربوية تساعد المتعلم على تعلم اللغة بشكل مُيسّرٍ ومفيدٍ، وكما تجعلنا نتعرف على مدى تمكن المعلم من تطبيــق إجراءات المقاربات وفق مواضيع الأنشطة لكل مستوى من مستويات التعليـم الابتدائي، وهو المنطلق الأساسي للمراحل التعليمية المقبلة، لذا اقتصر عملي على سنوات هذه المرحلة من التعليم، وعلى مجموعة من المدارس الابتدائية للمقاطعات التالية:الأولى والثانية أدرار، والسَّادسة عشرة زاوية كنتة، والسابعة زاوية كنتة، والثانية عشــرة تسابيت، والرابعة عشرة طلمين، والخامسة والعشرون تامست، وهي مقاطعات تقع ببلديات متباعدة عن بعضها، وهي تابعة لولاية أدرار، والغاية من هذا الاختيار هو تعميم الدراسة على جميع مناطق الولاية رغم تباعدها.

ومن بين أهم المصادر والمراجع التي كانت لي سنداً في إعداد هذا البحث هــي:

- الوثائق التربوية المدرسية من مناهج ووثائق مرافقة وكتاب التلميذ لكل مستوى، والبرامج السنوية، وأدلة المعلمين.
- في رحاب اللغة العربية، لعبد الجليل مرتاض.
- واللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، لصالح بلعيد.

- النظرية في التدريس وترجمتها عملياً لأفنان نظيـرة دروزة.
- مباحث في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني
- اللسانيات النشأة والتطور لأحمد مومن.
- وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات لحاجي فريد.
- ودراسات في اللسانيات لأحمد حساني.
- ومن المعاجـم: لسان العرب، لابن منظور، وعلم اللغة النظري، لمحمد علي الخولي، إضافة إلى مجموعة المجلات والدوريـات والوثائق التربوية.

كما تم إدراج فهرس الموضوعات في نهاية البحث والمرتب ترتيباً **ألف بائياً**، بغرض التنظيم وسهولة القراءة والبحث في ثنايا الموضوع، منطلقاً من المصادر والمراجع، ثم المجلات والمقالات والدوريات، والمراجع الأجنبية، وبمجموعة من الملاحق المتمثلة في استمارة بحث الدراسة ومخططات التكوين.

وفي غمار البحث اعترضت طريقي صعوبات، نذكر منـها: طبيعة البحث الميداني وما يواجه الباحث جراءه من صعوبة التعامل والاتصـال مع بعض المعلمين ومديري المدارس الابتدائية، إضافة إلى قلة التكوين لدى فئة كبيرة مـن المعلمين في هذا المجال، حقيقة لقد أفقدت معاناة التواصل بعضاً من أهدافه.

وختاماً أوجه شكري الجزيل لجميع أساتذة جامعة أدرار، وبالأخص كلية الآداب واللغات، وأخص بالذكر أساتذتي الكرام، وعلى رأسهم الدكتور عبد الحق خليفي الذي كان لي سنداً في هذه الرسالة النبيلة، فقد أمدني بنورٍ من معارفه وبصَّرني بمواطئ الأقدام في رحلة البحث هذه، رغم المهام الملقاة على عاتقه، كما أوجه شكري للأستاذ الدكتور ادريس بن خويا، والأستاذ الدكتور أحمد جعفري، ولكل الأساتذة الكرام الذين كان لهم الفضل في تكويني وإفادتي بجملة من التوجيهات لأجل نجاحي في هذه الرسالة النبيلة، وخالص شكري إلى لجنة المناقشة كل باسمه الخاص، التي تقوم بمعالجة هذا البحث وتهذيبه ليصبح شجرة بين أشجار العلم الوارفة، كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لجميع الدكاترة وبقيّة أساتذة القسم كل باسمه، والزملاء، والعائلة الكبيرة، ولكل من كان لي عوناً في إخراج هذا العمل.

مدخـــــــــــــل

النظام التربوي الجزائري وواقع تدريس اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية

واقع تدريس اللغة العربية بالجزائر، يدفعنا إلى الحديث عن النظام التربوي الجزائري، وعن المستجدات التي مست سيرورة التعليم ببلادنا الجزائر، وبصفة أدق الإصلاح التربوي بالمدرسة الجزائرية، هذا النظام يعكس لنا طموحات البلد، ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى دوماً إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة واعية، تجعل منهم مواطنين فاعلين وقادرين على القيام بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية، والثقافية وغيرها على وجه متكامل.

يشكل قطاع التربية والتعليم أحد الركائز التي تُبْنى عليها الأسس المشكلة للدولة، وهي المزود الحقيقي للتنمية الشاملة للبلد، فنجد أنّ الدولة وبعد قرابة قرن من التبعية للمستعمر الفرنسي في أنظمته التربوية، تم اعتماد النظام الإصلاحي والذي كان بعد الاستقلال 1962م-1976م:وهي فترة انتقالية حيث تمَّ إدخال بعض التحويرات تمهيداً لتأسيس نظام تربوي يساير التوجهات التنموية الكبرى للدولة، ومن بين أساسيات هذه الفترة ما يلي[1]:

- تعميم التعليم، وذلك بإقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية المنتشرة عبر الوطن.
- تكييف مضامين التعليم الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي ومحاولة التعريب التدريجي للتعليم[2] .
- جزأرة إطارات التعليم.

المرحلة الثانية 1976م-2000م: في هذه الفترة تم صدور الأمرية 35 رقم:76، المؤرخة في 1976/04/16م، حيث تم التأكيد على جعل كل مواد التدريس تُدَرَّس باللغة العربية مع إعطاء مكانة معتبرة للغات الأجنبية وألغى التعليم الخاص، وأصبح نظام التعليم مهيكل عل النحو التالي: التعليم التحضيري، والتعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، والتعليم العالي[3].

المرحلة الثالثة:من2000م إلى الآن: حيث تميزت هذه الفترة بمايلي:

ا- تشكيل اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية فيمايو2000م وتنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح، ففي 20أفريل 2002تم عرض ملف الإصلاح على مجلس الوزراء تحت إشراف السيد رئيس الجمهورية.

ب- تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين بواسطة الأمر رقم:09/03 المؤرخ في 13 أوت 2003م الذي يتمم ويعدل الأمر رقم 16 أبريل 1976م والمتضمن تنظيم التربية والتكوين، وأهم ما جاء فيه:

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2000م، ص08.

[2] - وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص09.

[3] - ينظر: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، عبد الرحمان بن سالم، دار الهدى عين مليلة،2000م، ص40-42.

- تعديل المادتين 21/10 من أمرية 16 أبريل1976م، والتي تكرس الاستثمار الخاص في ميدان التربية والتعليم[1]، وعلى إثر صدور هذا الأمر تم اعتماد هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل ثلاثة أطوار هما:

*طور التعليم الابتدائي ومدته خمس سنوات .

*طور التعليم المتوسط ومدته أربع سنوات.

*والطور الثانوي ومدته ثلاث سنوات.

ج- صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية: ويتعلق الأمر بالقانون التوجيهي رقم:08-04، والمؤرخ في 23 يناير 2008م، والذي أعطى المرجعية القانونية لبناء المناهج، وبالتالي الإصلاح الجديد والذي يعتبر قراءة للإصلاحات التي انطلقت في سنة 2003م، ومن غاياته تطوير تعليم اللغة العربية وجعلها الأداة الأولى لاكتساب المعرفة في مختلف مستويات التعليم والتكوين لتصبح لغة التواصل في مختلف ميادين الحياة، والأداة المفضلة في الإنتاج الفكري[2].

عملية الإصلاح مست المحاور الثلاثة، في مجال البيداغوحيا، وإعادة هيكلة المنظومة التربوية، وكذا التكوين البيداغوجي للمؤطرين من معلمين وأساتذة ومشرفين، وكما شمل البحوث والدراسات السابقة، والهياكل الدائمة للبحث والمتابعة، وكذا الوسائل المختلفة للبحث والعمل والتقويم، وقد شمل مرحلة التعليم الابتدائي الأول الذي جاء بعد الاستقلال مباشرة، ثم مراحل التعليم الأساسي، والآن مرحلة التعليم الابتدائي الثاني، حيث مرت كل مرحلة بمجموعة من الصعوبات القاهرة، وخاصة المرحلة الأولى والتي شهدت حركة تعريب مختلفة .

ففي الفترة الممتدة من سنة 1974م إلى1975م. شهد التكوين نقلة نوعية متميزة في المعاهد التكنولوجية، وهي تكوين المعلمين في جميع الأطوار التعليمية، حيث تدوم فترة التكوين من عام إلى عامين حسب المرحلة،كما وضعت لها برامج تكوينية خاصة تحت عنوان: توقيتات، تعليمات، برامج[3]؛ واهتمت باللغة في مواضيع الأدب والنصوص، والقراءة الموجهة، والقراءة الحرة، وقواعد نحو وصرف، وبلاغة، وعروض، والبحث والتنشيط، ومواضيع اللغة العربية في الشعب العلمية وشعب اللغات الأجنبية.

---

[1]- ينظر: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، بوبكر بن بوزيد، دار القصبة للنشر، 2009م،ص25،26.

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة للتكوين، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم04،الصادر في 2008/01/23م،الموافق 15محرم 1429هـ،ص01،02.

[3]- ينظر:وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، المطبقة سنة 1974م/1975م، ص10.

المعاهد التكنولوجية ترمي إلى تزويد المدرسة الجزائرية بالإطارات التي تتوفر فيها الكفاءة المهنية والثقافية، ومن أجل هذا تمت مراعاة مجموعة من الأمور في تعديل البرامج المخصصة للتكوين في هذه المعاهد ومن أهمها[1]

ا- تثبيت المعلومات السابقة العامة وتأكيدها مع التعمق فيها.

ب- صقل ملكة الطالب المتكون وتنميتها لتمكينه من مواصلة تكوينه الذاتي بنفسه مستقبلاً.

ج- مراعاة التكامل في تدريس مواد اللغة العربية رغم تخصيص كل مادة ببرنامج خاص بها عملاً بالطريقة المثلى التي عمل بها أسلفنا قديماً، وانتهت إليها الطرق التربوية الحديثة في تدريس المواد المتقاربة[2].

وفي الفترة الممتدة من سنة 2003م ظهرت فترة الإصلاحات في جميع الأطوار التعليمية، على مستوى المناهج، والمواقيت، والطرائق النشطة، والوسائل التعليمية، والكتاب المدرسي، وغلق المعاهد التكوينية واعتماد التكوين المستمر أثناء الخدمة ، والتركيز على تعليمية المواد وهذا نظرا لخصوصية المدرس الجديد، والغاية من هذا الإصلاح هي الوقوف على ما يلي[3]:

*البحث عن أثر المحيط العام للدراسة والمشاكل الاجتماعية التي تحيط بمعيشة المتعلّم.

*البحث عن الصفات الأساسية التي تميز المربي الكفء الناجح.

*البحث في التكوين و طرائق التدريس النشطة وتقويمها.

*البحث في الوثائق التربوية ومدى ملاءمتها والتطورات الحاصلة في العالم.

*البحث عن أسباب الصعوبات التربوية للتلاميذ وكيفية علاجها.

*الوقوف على المناهج التربوية ومحتوياتها.

*البحث عن نظام تربوي يساير تطلعات الأمة.

كما تمت قراءة مناهج 2003م في سنة 2008م وفق الإصلاحات الحديثة (القانون التوجيهي للتربية)، والتي أحدثت ثورة في التغير في شتى المستويات وخاصة في المستوى الاجتماعي، والسياسي، والثقافي التربوي؛ وعليه تمَّ اعتماد مناهج جديدة ومقررات دراسية مختلفة عن سابقتها، وطرائق تدريس حديثة، وكتاب مدرسي موحد، وتسخير لقاءات وملتقيات تكوينية عدة للمشرفين التربويين والمدرسين، من أجل تكوينهم في المستجدات التربوية.كما قسم التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطوار تعليمية[4]:

---

[1]- ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية ، ص10-12 .

[2] - ينظر: المرجع نفسه، ص10.

[3] - ينظر: المرجع نفسه، ص10-12 .

[4]- وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الابتدائي لجميع المواد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016م، ص13.

1- الطور الأول ويضم السنتين الأولى والثانية ابتدائي: وهو طور الإيقاظ، ويتم فيه شحن رغبة المتعلم في التعليم وجعله في شوقاً للمعرفة، ويمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية وذلك بـــــ:

* التحكم في اللغة العربية شفاهة وكتابة وقراءة؛

* بناء المفاهيم الأساسية في المواد العلمية؛

* بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان؛

* اكتساب المنهجيات التي تشكل قطباً آخر من الكفاءات العرضية الأساسية في هذه المرحلة التعليمية.

2- الطور الثاني ويضم السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي: وهو طور تعميق التعلمات الأساسية، وفيه يتم:

* التحكم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي، وفهم المنطوق والمكتوب، والكتابة وغيرها من المواد، وهذا التحكم يشكل قطباً أساسياً للتعلمات في هذه المرحلة؛

* تثبيت المفاهيم الأساسية المتعلقة بالطور الأول؛

* تثمين المنهجيات المتعلقة بالكفاءات العرضية، والتركيز على التواصل في اللغة؛

* استغلال المعارف اللغوية في قراءة محتويات المواد الأخرى.

3- الطور الثالث ويضم السنة الخامسة ابتدائي ويتم به:

* تعميق التعلمات الأساسية المكتسبة في الطورين السابقين؛

* تحسين التحكم في اللغة العربية من خلال التعبير الشفهي؛

* التحكم في اللغة من خلال ميداني فهم المنطوق والمكتوب، ومن نشاط الكتابة وغيرها من المواد الأخرى؛

* استثمار المكتسبات اللغوية السابقة في كتابة نصوص بسيطة تعبِّر عن واقع المتعلم.

وفي مرحلة التعليم المتوسط ثلاثة أطوار وهي:

3- الطور الأول، ويضم السنة الأولى متوسط.

4- والطور الثاني، ويضم السنتين الثانية والثالثة متوسط.

5- والطور الثالث، يضم السنة الرابعة متوسط.

وفي مرحلة التعليم الثانوي ثلاثة أطوار وهي:

1- الطور الأول، يضم السنة الأولى ثانوي.

2- والطور الثاني، يضم السنة الثانية ثانوي.

3- والطور الثالث، يضم السنة الثالثة ثانوي.

فعملية الإصلاح ركزت على الجانب اللغوي، حيث رأت بأن جميع التعلُّمات التي يكتسبها ويقوم بها المتعلم يجب أن تكون بلغة عربية خالصة معتبرة ثابتاً من ثوابت الأمة يجب احترامه والنهوض به وترقيته، ولن يتأتى ذلك الأمن خلال الاعتماد على تكوين المتعلمين معرفياً وذلك بتزويدهم بالمعارف اللغوية التي تساعدهم على القيام برسالة التربية والتعليم، ومنهجياً بإفادتهم بأهم الطرق والمناهج والوسائل والآليات المعتمدة في بناء العمليات التعليمية التعلُّمية.

واقع تدريس اللغـة العربية اليوم يعيش وضعاً حرجاً أكثر من أي وقت سابق، وهذا بفعل تنامي متكلميها وإثراء قاموسها من أخـــلاط لغوية شتَّى، ومحاولة تجسيدها في مجالات علمية وتكنولوجية لا عـلاقة لها بها من ذي قبل، ومن كثرة العوامل الدَّاخلية والخارجية التي تحيط بها؛ فان مرضها يكمن أيضا فيما تحاط به من هالات عاطفيـــة جوفاء وأهواء ذاتية ونفسية ضيقة وإدخالها إلى عوالم من الصِّراعات الإيديولوجية، الغرض منها قد يكون نابعاً من رؤية واضحة وقد يكون مطية شعبية مأمورة لا يرضى صاحبـــها بغير مبركها بديلاً[1].

الحديث عن أهمية تدريس وتعـلم اللغات تعلماً صحيحاً وسليماً، يرجع إلى الناطق لهذا المطلب الملح، الذي أعطى اهتماماً كبيراً ومكانةً خاصة لتدريس اللغات الأجنبية وعلى رأسها اللغة الانجليزية في مدارسنا، ويعود ذلك إلى المكانة العظيمة التي أحرزتها الدول الناطقة بها والمسْتعمِلة لها وعلى قمتها الدَّول الأنجلو سكسونية، بل إنّها أضحت تجاري اللغة العربية وتنافسها في عُقْرِ دارها.

وهذا لا يعني أننا نعارض أو ننكر أهمية تعلم أبنائنا للغات الأجنبية من باب التثقيف من جهة وحماية أنفسهم من جهة أخرى، ولاسيما أنّني نعلم حقيقة وواقعية المقولة القائلة:"من تعلم لغة قوم أمن شرهم"؛ولكن بالمقابل يجب أنْ يعْلَمَ الفرد العربي خطورة تحريف هذه اللغات الأجنبية لتراثه وأصالته وعراقته ودينه بالدرجة الأولى باعتبار أنّ اللغة هي الحامل المادي للآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، ومن غير المقبول إقحام تدريس اللغات الأجنبية في المراحل الأولى من التعليم، مما يجعل المتعلم غير قادر على السيطرة على لغته الأولى، وما يتعلق بها من أمور دينية يحتاجها الفرد العربي المسلم في هذه المرحلة العمرية.

فالتلميذ عندما يتعلم ثلاثة أشكال من صوت واحد مثلاً:(ج-g-j) يواجه صعوبة في التمييز بينها، وبخاصة عندما يتعلم مختلف الوحدات وفق التغيرات التي تصيبها في أول الكلام أو وسطه أو آخره، وكذا أنواع الخطوط التي تلحق كل حرف يحدث له خلط بينها، بينما هناك من يرى خلاف ذلك مثل العالم أندرسون

1-ينظر: عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سبتمبر2004م، ص41-42.

الذي يعتقد أنّ تعلم لغة هو تعلم مهارة شأنها شأن المهارات الأخرى التي يتعلمها الإنسان مثل قيادة السيارة، والتزحلق، أو لعب الدومينو؛ فالمهارات لا تتداخل فيما بينها لأنّ لكل واحدة منها برمجياتها؛ فالمتعلم للغة الجديدة مثله مثل سائق السيارة إذْ يخاف لأول مرة، ثم تصبح عمليات القيادة آلية فيما بعد، فكذلك شأن اللغة حيث تصبح بعد مدة بسيطة لدى المتعلم[1].

وعليه فإنّ العملية الأولى التي يجب القيام بها، وهي حصر هذه اللغة والبحث عن صعوبات تعلمها وتعليمها، ثم محاولة إيجاد حلول منطقية ميدانية للتخفيف من حدتها مع مراعاة الإشكالات المطروحة ميدانياً وعدم تجاهلها أو تجاوزها.

كما يمكن الوقوف على آليات أخرى أشدّ أهمية في تطوير مستوى التعليم اللغوي بالجزائر على وجه الخصوص والبلاد العربية على وجه العموم، كتوفير التكوين؛ بل إنّ هناك أساسيات هامة مرتبطة بتكوين الإطارات الفاعِلة المشرفة على التعليم والتدريس، وإجبارها على ممارسة الأبحاث الميدانية اللغـوية؛ ومن بين الإجراءات المتخذة توجيه الطلبة المقبلين على التوظيف في التَّعليم إلى الاطلاع على ميادين تدريس اللغة، وتكوينهم في المدارس من خلال دورات تكوينية وخاصة المتعاقدين والمتدربين والجدد منهم.

ثمة دراسات جد قيمة تهتم بموضوع تدريس اللغة العربية بالجزائر، كتلك التي قدمها صالح بلعيد في مقال بعنوان:"اللغة الأم وواقع اللغة في الجزائر" تعكس ذلك، حيث كشف بالإحصاء عن الواقع المزري الذي يحيط بالطفل الجزائري الناطق والمتعلم لهذه اللغة يقول:«إنَّ الخريطة التَّعبيرية توضح لنا بأنَّ درجة استعمال اللغات في الجزائر ليس متماثلاً، فالدَّارِجَة الجزائرية تهيمن على السوق الشَّفوية وتحقق تواصلاً بين المجموعات اللغوية المختلفة، فالعربية الفصيحة واللغة الفرنسية لا تستعملها إلاَّ أقليَّة من المثقفين، والأمازيغية أمازيغيات، وهي شتات لها مناطقها النافذة وتأديتها المختلفة التي لا تتفاهم مع بعضها البعض، ومن هذا التقسيم يمكن حصر الوضع اللغوي في الجزائر »[2]. كما يلي:

1- اللغات ذات الانتشار الواسع: العاميات وهي متنوعة.

2- اللغات المحلية: الأمازيغية بمختلف تأديتها ولهجاتها.

3- اللغات الكلاسيكية: العربية الفصحى والفرنسية.

1- ينظر: مختار نويوات ، أصحيح أن العربية من أصعب اللغات، في مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2003م، ع09، ص41.

2 - صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع03، 2003م، ص137.

جملة من القضايا تلهب أفكار الشارع الجزائري ويطرحها بقوة شديدة وتعاني منها المدرسة الابتدائية بالخصوص كونها تمثل اللبنية الأساسية لبناء التعليم في بلادنا، بناء يستند على قاعدة أساسية قوامها المراحل الأولى من مراحل الإصلاح التربوي الحديثة.

الحراك المختلط في لسان أبنائنا يجعلنا نقف على كيفيات تحديد مسميات الأشياء المختلفة الممزوجة بالعامية، مما سيحدث اضطراباً دلالياً لدى المتعلم وشرخاً جلياً، تظهر انعكاساته السلبية بالمقام الأول على الاكتساب الصحيح للغته الأم الوطنية، ثم بعد ذلك تمتد تأثيراتها إلى اللغات الأجنبية أيًّا كانت هذه اللغات.

التدرج في تعليم اللغة من وحدة إلى أخرى للمبتدئين وفق منهجية تتصف بالإتقان والوضوح يحقق نتيجة حتمية تدفعنا إلى تحمل المسؤولية من أجل إنجاح العمل الجاد والمثمر، وهذا لا يتأتى إلاّ بإعادة النظر في سياساتنا التعليمية وإعطاء كل ذي حق حقه انطلاقاً من المتعلم وصولاً إلى اللغة ذاتها.

هذا الواقع يجعلنا نقف عند مجموعة من الإشكالات التي تقف حجر الزاوية أمام تحديد سياسة تهتم بتدريس اللغة العربية بشكل متكامل، والابتعاد خاصة في المرحلة الابتدائية عن تقسيمها وتدريسها كمواد منفصلة، والحرص على نوعية التعليم التي تحقق نسبية المردود الداخلي للنظام التربوي؛ فمعظم المتعلمين الجزائريين يجدون صعوبات في توظيف معارفهم العلمية عند حل المشكلات داخل القسم وخارجه،كما أنّ المدرسة الجزائرية تعاني من برامج مكثفة ومواقيت مثقلة ونقص في تكوين المدرسين، وفي التكفل بالمتمدرسين الذين يعانون صعوبات في التعلم، ومجموعة من الأمراض النفسية والعقلية والجسمية، والفروق الفردية التي تحدث أثراً بالغاً لدى المتعلمين؛ وبالتالي السير بهم في متاهات ونفق مظلم تبعده عن ما هو مخطط له؛ ومنه ضياع الغاية المنشودة والمتمثلة في خلق عملية التواصل المبنية على عمليتي التعلم والاكتساب بواسطة اللغة.

الحركية المتسارعة في العالم المعاصر ينعكس أثرها على المشروع التربوي الجزائري الذي يسعى جاهداً إلى مواكبة هذا التطور بإصلاح مناهجه وما تحتوي من مواقيت، ووسائل بيداغوجية، ومحتويات لغوية وثقافية واجتماعية ومعرفية وغيرها من الغايات والمرامي والأهداف، وتكيُّفِها مع المتغيرات الجديدة الحاصلة في العالم، والتي تسعى إلى بناء شخصية أبناء الأمة وتكوينهم ثقافياً ومهنياً[1]، قادرين على حمايتها والحرص على تعليم لغتها وفق أصول علمية دقيقة ووفق مقاربات بيداغوجية حديثة، يتم من خلالها إكساب المعلم آليات التوظيف أثناء تقديمه للمعارف اللغوية لمتعلميه، والتي تقتضي منه تجسيد الإجراءات التطبيقية للمقاربة النصية والمتمثلة في المستويات اللغوية لتدريس مهاراتها، ففي مرحلة التعليم الابتدائي تُدَرَّسُ بعض المستويات بشكل

1 – ينظر: محمد الأصمعي،ومحروس سليم ، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، دار الفجر، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص25.

واضح وجلي مثل المستوى الصوتي والذي يتم التركيز عليه بشكل كبير كونه اللبنة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم للولوج إلى المعارف الأخرى، ومنها ما يُدَرَّسُ ضمنياً مثل التراكيب النحوية والقواعد الإملائية في السنة الأولى، حيث يوظف مجموعة من الصيغ في تعابيره وكتاباته وقراءاته دون معرفة أسباب الأثر الذي تحدثه، أمّا في الطور الثاني من التعليم الابتدائي فيتم التركيز على سلامة اللغة بالتركيز على دلالة الكلمة وسلامة اللغة للوصول إلى كتابة نص خالٍ من الأخطاء النحوية والإملائية وغيرهما، وهنا يتم التركيز على المستوى التركيبي والصرفي، بينما المستويات الأخرى تكتسب ضمنياً من خلال مهارتي القراءة والتعبير بنوعيه، وكذا آلية تنشيط وتسير الأنشطة اللغوية وتقويمها وفق معطيات التقويم الحديثة، وكيفية علاج الاختلالات والصعوبات اللغوية (المعالجة البيداغوجية).

تكوين المعلم في موضوعات أساسية تمكنه من توظيف قدراته ومعارفه في «الاستدعاء والاستيعاب والتفسير والملاحظة والتطبيق والمقارنة، والتصنيف، والتحليل، والتركيب والتقويم»[1]، وتزويده بمنهجية العمل الحديثة المنبثقة من المناهج الجديدة وذالك بربطه للمعارف وفق طرائق معتمدة، ولا يتأتى ذلك إلاَّ باستخدام اللغة استخداماً صحيحاً وذلك حسب المستوى الذي يمارس فيه العمل اللغوي، حيث يتم تحديد النصوص والمواضيع المبرمجة والآليات المتبعة للوصول إلى الكفاءة المستهدفة من كل درسٍ مستهدفٍ، أو كفاءةٍ شاملةٍ من مادةٍ تعليميةٍ، أو طور تعليمي، أو مرحلةٍ تعليميةٍ.

1- غسان يوسف قطيط ، استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، دار الثقافة ، عمان الأردن، ط1 ، 2008 م، ص17.

الفصـــــــــــــــل الأول

التكوين البيداغوجي

الفصـــــــــــل الأول: التكـــــــــوين البيداغوجي

*تمهيد.

1- المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتكوين البيداغوجي.

2- المرجعية القانونية للتكوين البيداغوجي.

3- أهمية التكوين البيداغوجي.

4- أنواع التكوينات البيداغوجية:

ا*التكوين البيداغوجي الأولي(التحضيري).

ب*التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة (المتواصل).

ج*التكوين الذاتي.

5- إستراتيجية التكوين البيداغوجي في ضوء التطورات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية.

6- دور التكوين البيداغوجي في تحسين الأداء المعرفي والمنهجي للمعلمين.

7- تقنيات التكوين البيداغوجي.

8- تقويم فعالية التكوين البيداغوجي.

*حوصلة.

*تمهيد:

لاشك أنّ عملية الإصلاح التربوي في بلادنا تسعى إلى تحقيق نتائج حسنة، وذلك بالبحث عن السبل والآليات والقوانين المساعدة على عملية الإصلاح، ومن بين هذه المتطلبات هي التكوين البيداغوجي والذي بفضله يتم نجاح المدرسة الجزائرية وتحقيق أهدافها .

التطورات الحاصلة في المناهج تحتّم على المشرفين والمسؤولين العاملين في ميدان التربية والتعليم تطوير التكوين البيداغوجي لجميع الممارسين والفاعلين في هذا القطاع، وعلى هذا الأساس تم اعتماد سياسة تكوينية تحمل وجهين :

***الوجه الأول**: اعتماد مؤسسات تكوينية (المعاهد التكنولوجية)،أثناء التكوين البيداغوجي الأولي، حيث يتلقى المتدرب مجموعة من المعارف من خلال مواد مختلفة تهدف إلى تلبية حاجيات المعلم المبتدئ، وعلى رأسهاً مايتعلق باللغة العربية وأنشطتها،كانت تعطى لهم على شكل دروس نظرية وتطبيقية، يمتحن فيها المعلم المتكون في نهاية العملية التكوينية، بالإضافة إلى علوم التربية ونشاطات ميدانية تتم من خلال زيارة المدارس، فيكْتشِفُ المنهجيات والفضاءات المتعلقة بالمتعلّم والمادة التعليمية وطرائق تنشيطها، ويأخذ الفرصة في القيادة أحياناً، من أجل تدريبه على العمل الميداني واستخدام الوسيلة البيداغوجية.

هذا الوجه أعطى ثماراً جيدة رغم قلة الوسائل المستعملة، واعتماده على الأعمال اليدوية والجلسات التي تفتقر إلى الوسائط التكنولوجية،كما تمّ تخصيص الفضاء الزمني المناسب واللازم للتكوين هو ما أدى إلى تحقيق نتائج جِدُّ اجابية .

***الوجه الثاني**: اعتماد التكوين غير اقامي أثناء الخدمة، والمقتصر على أيّام العطل والتجمعات الكبيرة العدد، وقلة المكونين الذين يمتلكون خبرة في التكوين، ومواضيعه المبنية على التنظير، وتقييم يحتاج إلى تقويم.

مشكل عدم استقرار المعلم المتكون في الجانبين المادي والمعنوي أحدث تدمراً واسعاً عند الكثير من المعلمين، وذلك بسبب غياب حسن التسيير من طرف الإدارة المشرفة عليه في بعض المناطق من البلاد، ورغم هذا فقد ركز المفتشون تكويناتهم على الموضوعات الهامة، والتي تساعد المعلم على أداء مهامه في بداية مشواره الوظيفي، وهي تتمثل في المفاهيم المتعلقة بتعليمية اللغة العربية وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية،والمقاربات المعتمدة في المناهج الجزائرية على مرِّ الإصلاحات التي رافقت المنظومة التربوية الجزائرية، وعلى فنيات التدريس المتنوعة، والتقويم التربوي، والتعرف على أهمية استخدام المقاربات الحديثة في بناء التعلمات، والتي تقتضي استخدام المقاربة النصية كاختيار جاءت به المقاربة بالكفاءات، من أجل تقديم معارف الأنشطة اللغوية للمتعلمين، والاهتمام بالتكوين في المناهج الجديدة، والمستجدات التربوية المرافقة لها.

1*المفاهيم المتعلقة بالتكوين البيداغوجي

ا*التكوين لغة:

التَّكْوينُ: من الفعل كَوَّنَ يُكَوِّنُ تكْويناً، والتَّكُون:التَّحرُك، فَتَكَوُّنَ أَحْدَثَهُ فَحَدَث، وكَوَّنَ الشِّيءَ أَحْدَثَهُ، والله مُكَوِّنُ الأشياءَ يخرجها من العدم إلى الوجود.ويقال أيضا جميل التَّكْوين، أي جميل الصورة والهيئة.

وجاء في قاموس منجد الطلاب للبستاني : كَوَّنَ الشيءَ: أَيْ أَوْجَدَه وأنشأه أو أحْدَثَهُ[1].

ب***التَّكْوين اصْطِلاحاً**:

لقد عرّفه فاخر عاقل في معجم علم النفس:بأنّه يدل على مجموعة العوامل الوراثية التي تحدد النمو المقبل للفرد، أو يدل على هذه العوامل الوراثية مضافا إليها مكتسباته السابقة التي تحدد سلوكه[2]، هذا التعريف رغم تفسيره للتكوين من الناحية العضوية إلاّ أنّه يبين لنا عناصر التكوين التي تعد بمثابة مجموعة عوامل موروثة إلى جانب العوامل المكتسبة.

ويؤخذ مفهوم التكوين مأخذ مفهوم التدريب في كثير من الأحيان، لذا نجد عبد الرحمان عيساوي في تعريفه: يرى أنّ المقصود بالتدريب المهني نوع من التعلّم، واكتساب المهارات، والخبرات، والمعارف المختلفة المتعلقة بمهنة معينة.

وقد ذهب كل من بيزنار وليترbiznord (Liteard) في تعريفهما للتكوين مذهباً ثالثاً، إذ اعتبراه مجموعة من النشاطات التربوية التي تتجاوز معنى التكوين المبدئي، حيث يسمح لكل فرد أنْ يدعم نفسه في كل الميادين على مستوى المهارات المكتسبة في حياته العائلية أو المهنية أو الاجتماعية أو المدنية، وهذا ما نجده عند ريمون فاتي (Raymandvatie) ، والفيلسوف التربوي دور كايم الذي يرى بأنّها عملية تربوية تمثل مجهوداً مستمراً، لتفرض على الطفل نماذج من الرؤى والتفكير والسلوك التي لا يمكنه أنْ يدركها بصفة تلقائية، إلاّ عن طريق المجتمع بكل عناصره والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه بصفة خاصة[3].

تشمل عملية التكوين جوانب عديدة، حيث يُعْتَبَرُ من العمليات الأساسية لتنمية الموارد البشرية بغرض تنمية وتطوير المؤسسات، واختلف الباحثون حول تعريف التكوين، حيث حاول عدد منهم ضبط معانيه بوضْعِ تعريفاً شامل لهذه العملية الحيوية، حيث جاءت تعريفاتهم مشتملة على الركائز الأساسية لعملية التكوين في

---

[1] – فؤاد إفرام البستاني،منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت لبنان، ط31، ص 662 .

[2] – ينظر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، 2006م، ص46.

[3] ـ ينظر: المرجع نفسه،ص46.

أنّها التغيير أو التحسين أو التطوير الذي يحدث للمُتكوّن خلال قيامه بالمهام والأعمال المطلوبة منه بكفاءة وفعالية أفضل، ومن بين أهم هذه التعاريف :

1- يعرّفه: سيد محمد جاد الرَّب فقد عرف التكوين بأنّه ":يهتم أساساً بتزويد الأفراد بالمهارات المحددة والمعارف الخاصة والمساهمة في تحسين الأداء، وأنّ التدريب يساعد ويوجه الأفراد نحو تصحيح الأخطاء في مجال أعمالهم ووظائفهم".

2- وعرّفهWilliam f-clueck بأنّه: " النظام الذي يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات، وصقل قدراته وتنمية مهاراته، وتغيير اتجاهاته بهدف تطوير أدائه بما يحقق أهداف المؤسسة."

3- أما فيري فيعرِّف التَّكْوين : بأنَّه عملية تدل على فعل منظم يسعى إلى إثارة عملية إعادة بناء متفاوتة الدرجة في وظائف الشخص : فالتكوين بهذا المعنى وثيق الاتصال بأساليب التفكير، والإدراك، والشعور، والسلوك.

4- أمّا مورينو ميناجير، فيعرِّف التَّكوين تعريفاً إجرائيّاً بيداغوجياً يكتسب ويبنى،وليس مجرد تسجيل للمعلومات أو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتَّكوين ينبغي أنْ يسعى إلى البناء، وإلى تحليل المواقف البيداغوجية، وإلى توضيح المكتسب المعرفي، وامتلاك المهارات والكفاءات البيداغوجية مع إمكانية استثمارها في التَّكوين وفي السلوك وفي تحليل المواقف البيداغوجية المختلفة قدر الإمكان.

وهناك من يعرِّفُ التَّكوين بأنّه:"مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي المهني من جهة، وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية "[1].

وهو: " عملية تعلُّم تتضمن اكتساب مهارات ومفاهيم وقواعد أو اتجاهات لزيادة وتحسين أداء الفرد[2]".

ومن هذه التعاريف يمكن أنْ نخلص إلى أنّ التَّكوين : هو عملية مقصودة وواعيَّة، تُحدث تغيرات إرادية في سلوك المتكونين،كما تُؤَدّي إلى اكتساب مهارات مهنية، بمعنى أنَّها لا تهتم بالجانب الأكاديمي بقدر اهتمامها بإحداث تغيرات في أساليب التفكير والممارسة؛ ويُنظر إلى التكوين بصفة عامة على أنّه: نشاط مخطّط يستهدف إحداث تغيرات في الفرد والجماعة، حيث يتناول هذا النشاط معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عاليَّة.

[1]- عبد الكريم بوحفص، التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2011 م، ص37 .

[2]- راوية محمد حسن، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر،2000 م، ص167 .

أمّا التّكوين أثناء الوظيفة والذي هو محور دراستنا فهو من أهم أنواع العمليات التكوينية، ويقصدبه:(تكوين لمن يمتهن مهنة التعليم، فهو ذلك النشاط المنظَّم والمخطَّط، الذي يُقدَّم أثناء الخدمة في شكل خبرات تستهدف تحسين الأداء ورفع للكفاءة المهنية والوظيفية)[1]، وبعبارة أخرى هو: كلّما من شأنه أنْ يرفع من مستوى عملية التعليم وزيادة طاقاتهم الإنتاجيَّة، والغرض من ذلك :

أ- تزويد المعلِّمين المكوَّنين بالخبرات والمعلومات التي تحقّق لهم النمو المهني، وتعزيز خبراتهم في مجال التخصّص الدراسي.

ب- زيادة كفاءة أصحاب المهنة بما يُعينهم في أداء مهمتهم التدريسية على أكمل وجه، وتزويدهم بالأساليب الحديثة في التعليم .

ج- تبصير أصحاب المهنة بالمشكلات التي توجد في تخصّصاتهم وبوسائل حلّها، وتعريفهم بأدوارهم ومسؤولياتهم.

د- تزويدهم بأساليب التقنيات الحديثة والمتطوّرة، وكيفية التعامل معها، والاستفادة منها في تدريس تخصّصاتهم كالحاسوب وغيره.

إنّ التكوين أثناء الخدمة أو أثناء ممارسة نشاط مهني ما، يعدُّ أحد أشكال التكوين المواكبة لممارسة العمل، والذي يقصد به: "إلحاق الموظف بدورة تسمى دورة تكوينية، بهدف تحديث معلوماته وتنمية قدراته الشخصية"[2].

كما يقصد بالتكوين أثناء الخدمة: "التنمية المنتظمة من المعرفة والمهارة والاتجاهات للموظف حتى يقوم بالأداء الصحيح لواجب أو لعمل معطى له وهو غالباً ما يتكامل بزيادة واستمرارية التعليم"[3].

وتُعتبر الفترة التي يقضيها المعلّم داخل المؤسّسة لممارسة مهنة التدريس داخل الفصول المدرسية في أثناء فترة التكوين من الفترات المهمة في حياة أيّ فرد يتم إعداده للقيام بمهنة التعليم، وذلك لما لهذا التكوين من أهمية قصوى في رفع كفاءته التدريسية، لذلك تولي مؤسّسات التكوين اهتماماً ملحوظاً ضمن برامج وإستراتيجية الإعداد.

---

[1]- علي راشد،كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2005م، ص 22.

[2]- طارق المجذوب، الإدارة العامة،العملية الإدارية والوظيفة العامة والإصلاح الإداري، الدار الجامعية للنشر والتوزيع،بيروت،2000 م،ص335.

[3]- مجدي أحمد بيومي، ومحمد السيد لطفي، الكفاءة التنظيمية والسلوك الإنتاجي، مدخل في علم الاجتماع الصناعي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2009م، ص277 .

وبناءً على ما سبق يمكن تقديم تعريف إجرائي للتكوين بأنّه: "عملية إلحاق الموظفين بدورة تكوينية داخل المؤسسة أو خارجها بغرض زيادة معارفهم ومعلوماتهم يترتب عنها تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم وسلوكهم من أجل الارتقاء بأدائهم بغية تحقيق أهدافهم وأهداف مؤسستهم . ويتميز التكوين أثناء الخدمة بعدم انقطاع وتخلي الموظف عن أداء عمله"[1].

ومما سبق يتحدد بكل وضوح المفهوم الإجرائي للتكوين كما يلي : أنّه يعبر عن الجهود المتوازنة والمتكاملة من جميع الأطراف أو المعنيين بالتكوين، والغاية منها هي مساعدة المتعلم على معرفة المحيط الذي يعيش قيه عن طريق دراسة العلوم المتخصصة والتي لها علاقة بميدان طموحاته، ومساعدته على معرفة نفسه وقدراته عن طريق دراسة العلوم الإنسانية ومختلف العلوم الأخرى.

ج*البِيْداغُوجِي:لُغَةً:كلمة مشتقة من البيداغوحيا في الأصل اليوناني، فهي تتكون من شقين حسب الاشتقاق اللغوي هما:Peda وتعني الطفل،وAgoge وتعني القيادة والسياقية، وكذا التوجيه[2]، وهو علم من علوم التربية يهدف إلى تنشئة الأطفال وتعليمهم حسب مناهج وطرق علمية جديدة ومحددة.

د*البيداغوحيا:اصْطِلاحاً: هي مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن للمدرس استخدامها من أجل إيصال المعلومات والمعارف وفق ماتنص عليه المناهج التربوية، وذلك من أجل تحقيق الكفاءة المنشودة وتجسيدها ميدانياً من خلال التطبيق.

للبيداغوجيا بعدان:« يضم الأول مهنية الفعل التربوي التعليمي، بينما يضم الآخر أثر هذه المهنية على المتعلم من خلال الطرق والأساليب المتبعة في التدريس،والوسائل والأدوات المستخدمة كدعائم للفعل التعليمي ألتعلمي، هذه الدعائم تساهم في اكتشاف الحوادث وتثبيت الوضعيات الاصطناعية»[3].

ويعرفها علي راشد بأنّها:(نظام من الأعمال مخطط لها، يقصد منه تأديّة نمو وتعلم التلاميذ في جوانب مختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة والتي ينفرد بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن عناصر العملية التعليمية التعلمية الثلاثة المعلم والمتعلم والمعرفة)[4] .

يكشف هذا التعريف عن الطابع النظامي والإعدادي للتدريس من حيث إنه عملية منظمة تتضمن المكونات الثلاثة السالفة الذكر، تتداخل هذه المكونات داخل مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها كل طرف،

[1] – عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،دار الهدى عين مليلة، ط2، 2000 م، ص313.

[2] – مجمع اللغة العربية، قاموس المعجم الوسيط، اللغة العربية المعاصرة، العهد الجديد للطباعة، مصر، القاهرة، ط2، 1974م، ص12.

[3] – رونالد اورليح وآخرون، استراتيجيات التعليم ، الدليل في تدريس أفضل، ترجمة عبد الله أبو نعمة، مكتبة الفلاح، الكويت، (د.ط)، ص53.

[4] – سهلية محسن كاضم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2004م، ص19.

تتحد عبرها طبيعة العلاقة بين المكونات، أي علاقة مدرس له من المعارف ، والخبرات، والشخصية الناضجة بمتعلم مازال في طور التكوين، وذلك لنقل وإكساب المعارف والمهارات والأساليب، والطرائق المساعدة على التثبيت للمعرفة، والعمل المؤدي إلى تحقيق نتائج مقبولة.

يرى العالم جانييه : أنّ (التدريس يضم مجموعة من الأحداث الخارجية التي صممت من أجل دعم العمليات الداخلية للتعلم، واعتمادا على ذلك يتضمن التدريس)[1] وهي:

*محتوى التعليم:

- وجود ومكانة الطالب أثناء حدوث التعليم.
- المرافقة التي يؤديها المعلم لتسهيل التعلم.
- البيئة التي يحدث فيها عملية التعليم والتعلم.

وإنْ كانت بيدغوجيا التعليم تتضمن هذه المعطيات، فإن بيدغوجيا التكوين تتضمن مايلي:

*محتوى التكوين:

- وجود ومكانة المعلم المتكون أثناء حدوث التعلم؛
- المرافقة التي يؤديها المشرف لتسهيل التعلم؛
- البيئة الزمكانية التي تحدث فيها عملية التكوين؛

والتكوين يُفْهَمُ بالإعداد الجيد للمعلم وهو إحدى متطلبات المجتمع، باعتباره قائداً لسفينة العلم والمعرفة، وبالتالي تحقيق الغاية المتمثلة في بناء المجتمع وتحقيق رغباته من تطور وتربية، ولا يمكن تحقيق هذه الغايات إلاّ بالتحضير الجيد (الإعداد) للمدرس وتأهيله مهنياً وأكاديمياً، ولا يمكن ذلك إلاّ إذا أُخْضِعَ لبرنامج مهني ودورات تدريبية تؤدي إلى إعداده علمياً ومهنياً.

ونظراً لأهمية جودة مخرجات التعلم واعتمادها على جودة المعلم وكيفية إعداده وتأهيله ومن ثم تدريبه أثناء الخدمة،فقدتم اعتماد عملية التدريب في فترة تواجدهم أثناء العمل التربوي في مدارسهم[2].

كما أنّ هناك عوامل أخرى (اجتماعية، واقتصادية) تساهمان في الإعداد قبل الخدمة للمعلمين وخاصة فيما يتعلق بالعناصر الأساسية المهنية المحددة[3].

[1]- الحسن اللحية، بيدغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، المغرب، ط1، 2010م، ص22.

[2]- وجيه الفرح، وميشيل ديابنة، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، مؤسسة الوراق، ط1، عمان، 2006م.

[3]- لويس روبين، تدريب المدرسين أو المتعلمين أثناء الخدمة، الواصفات، والطرق، والاتجاهات، ترجمة نورين عباس، عبد الله العلواني، مطبعة الجاحظ، بغداد، 1989م، ص59.

كما أنّ إشراك المعني بالعملية ضروري في نجاح عملية التكوين أو الإعداد، وذلك من أجل عملية التقييم للمواضيع المعدة لهم[1]، وأنّ الأنظمة التربوية في شتى البلدان تعطى أهمية بالغة وخاصة لمهنة التعليم أو بالأحرى رسالة التعليم، وذلك من خلال إعداد المعلمين وتدريبهم ورعايتهم مع اختلاف مستويات رسالة التعليم ورفع مستوى أداء العاملين بالقطاع التربوي، وزيادة مردودهم، وتحسين أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، وذلك كإستراتيجية لإصلاح الأنظمة التعليمية وخاصة في البلدان المتقدمة الواضحة أمامها المعلم الجيد، إلى جانب المنهاج السليم فهما مفتاح التفوق على العالم، لذلك وضعت إستراتيجية محكمة من أجل جذب كفاءات من المعلمين الجدد على مستوى عال من الإعداد (باعتبار المعلم المفتاح الحقيقي للتعلم، والعامل الرئيسي في تحريك اهتمام الطلبة)[2].

لم يصبح دور المعلم اليوم مقصورا على نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين مثل ما كان سابقاً منتهجاً أسلوب التلقين والتحفيظ والحشو والاجترار عند الاختبار، وإنما أصبح مسؤولاً عن العديد من المهمات والمواقف التي يجب أنْ يقوم بها في سبيل إنتاج مجموعة من الخدمات التَّعْليميَّة التَّعَلُّميَّة المتميزة، والتربية للمتعلمين في أي مستوى دراسي كان، ومن أكثر هذه الأدوار جلياً وتميزاً كونه مصدر رئيسي للثقافة العامة والتربية، وعلى هذا الأساس يتعين عليه تكوين ملكته الثقافية العلمية والمعرفية حتى يستطيع الإجابات على حاجيات المتعلمين من الأسئلة التي تشغل بالهم، أو توجيههم إلى مصادر المعرفة اللازمة، وهذا ما تهتم به كليات التربية والتعليم عن طريق إدراج هذا المعالم في الأنشطة الطلابية المختلفة[3] كما أصبح إلزاماً، ولا يقتصر تكوين المعلم على مجرد دراسته لمواد ومقررات في العلوم التربوية و النفسية[4]، بل ينبغي أنْ يصاحب ذلك تمرينات تطبيقية عملية (الجانب الميداني للتكوين)، وذلك بالاعتماد على برنامج تربوي منظم تتوفر فيه عناصر التكوين الناجح من خطة ومحتوى وأسلوب وإشراف وتقويم وغيرها من الأساسيات الضرورية.

وتتضح أهمية إعداد المعلم من خلال الجهود التي بذلت في الماضي من الدول العربية ولا زالت تهتم بذلك في هذه الفترة، فقد عقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص تكوين المعلمين، ومن أهم ما توصلت إليه مايلي:[5].

[1] – فورست، باركي، فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس، ترجمة ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، 2005م، ص 272.

[2] – عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، دار بن الجوزي، عمان، ط1، 2009م، ص 49.

[3] – علي راشد، اختيار المعلم و إعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م، ص81.

[4] – سهلية محسن كاظم الفتلاوي،مرجع سابق، ص111.

[5] – عبد السلام مصطفى، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006م، ص 418- 419.

1-ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين بشكل عام.

2-ضرورة تخطيط وبناء برنامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات أو الأدوار.

3-التركيز على جوانب التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

4-اتخاذ التعليم (التكوين الذاتي) أسلوباً رئيسيّاً للتعلم.

5-تدريب معلمي المستقبل والمعلمين أثناء الخدمة على أساليب ومداخل التعليم والتعلم الحديثة.

6-التأكيد على التعلم المستمر للمعلمين أثناء الخدمة.

7-ضرورة وأهمية البدء في تعديل أنظمة إعداد المعلمين، وإعداد معلم متخصص ذو نوعية خاصة.

الواقع المعيش من طرف المعلم الآن يختلف كثيراً عما كان عليه في زمن مضى، وهذا نظراً للتغيرات المتسارعة على جميع الأصعدة، وحاجة المجتمع إلى حركة تطورية في جميع النواحي تجعل المتعلم في حركة تجديد للمعارف وتكوين ذاتي مساير للوضع الجديد، ومع تفاقم مشكلة الاكتظاظ في الأقسام بسبب التزايد السكاني، وتزايد سرعة العلوم وتطبيقاتها، أصبحت الحاجة الماسة إلى تطوير إعداد المعلم وتأهيله ليقوم برسالته مهما كانت الظروف وعلى أحسن وجه ممكن[1].

2*المرجعيّة القانونيّة للتكوين البيداغوجي[2] :

يتعين على الهيئة المشرفة على التكوين أنْتُكَوّن المعلمين في دورات تكوينية وذلك من أجل تحسين مستواهم بصفة دائمة ومستمرة، قصد ضمان التحسين والتأهيل للموظف، وترقيته المهنية وتحضيره لمهام جديدة[3]، فالتكوين البيداغوجي يستمد مكانته من المرجعية القانونية والمتمثلة في :

-المرسوم التنفيذي رقم 96-11 المنشئ للمجلس الأعلى للتربية .

-اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ماي 2000م التي أوكلت لها مهمة الإصلاح في موضوع تحسين نوعية التأطير ، والسبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية

-الأمرية رقم : 03-09 المؤرخة في 16 ابريل 1976م، والمنظمة تنظيم التربية والتكوين .

-القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 23 يناير 2008م، وهو النص التشريعي الذي يهدف إلي تجسيد مسعى الإصلاح للمنظومة التربوية .

---

[1]- عيسى محمد نزال شويطر، المرجع السابق، ص 39.

[2] - ينظر: القانون التوجيهي للتربية، الجريدة الرسمية، الجزائر، 2008م، ص04.

[3]- ينظر:المرجع نفسه، ص04.

3*أهمية التكوين البيداغوجي للمعلمين:

إنّ التكوين له أهمية بالغة على جميع المستويات (المؤسسات)، فالتطور والتقدم والازدهار مرهون به وخاصة في ميدان التربية والتعليم، وهو يستهدف الإنسان المربي المعلم الذي يتولى تكوين المتعلمين في جميع الجوانب المعرفية منها والتربوية، وحتى يكون قادراً على أداء رسالته النبيلة بشكل ناجح لابد له من التعرف على مكنونات بعض المواضيع المتعلقة بالمتعلم وبالعملية التعليمية التعلمية سواء أثناء الخدمة، أو قبلها،أو بعد عملية التوظيف.

إنّ عملية التكوين المسايرة للمستجدات التربوية، والتغير الإيجابي في سلوكات وتطوير الأداء لدى المعلم لضرورة حتمية تؤدي بلا شك تغييراً ايجابياً على جميع المدرسين وبالتالي حصول الفائدة للجميع انطلاقاً من المتعلم إلى المؤسسة إلى المجتمع.

إنّ تركيز الأمة على ضرورة التكوين للموظفين ترجمته القوانين الواردة في الوظيفة العمومية للقطاعات، ومن بينها قطاع التربية الذي يُوْجِب التكوين لجميع موظفيه وخاصة أسلاك التعليم، دليلاً على الأهمية البالغة التي توليها الدولة الجزائرية للقطاع، ويمكن إجمال هذه الأهمية في النقاط التالية[1]:

-تزويد المعلم بمجموعة من المعارف الأولية حول تعليمية المادة، و أهم الجوانب المتعلقة بتعليمية اللغة العربية، والصيرورة التاريخية لتعليم اللغات، والبحوث اللسانية حول تعليمية اللغة.

-التعرف على علاقة المواد بالعلوم الأخرى كعلوم التربية باللغة وعلم النفس بعلوم التربية، والتكامل الموجود بين المواد.

-التعرف على مواضيع اللغة العربية وتوظيفها وفق نظام تعليمي أكاديمي معهود ومساير لطرائق النشطة في تدريس مواضيع اللغة وخاصة مواضيع النحو والصرف والبلاغة.

-تزويد المتكونين بأهم الطرائق النشطة المعتمدة في المناهج وغاياتها وآلية تجسيدها ميدانياً وتطوراتها، ومن بينها:

*المقاربة بالمحتويات.

*المقاربة بالأهداف.

*المقاربة بالكفاءات.

*المقاربة النصية.

*فنيات وتقنيات التدريس.

[1] – عبد الحكيم موسى، التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة، السعودية، 1997م، ص12– 13.

*منظومة التقويم.

-تزويد المعلم بفنيات وتقنيات التدريس(ميدانياً) بالمشاهدة والاحتكاك بالأساتذة الذين يمتلكون الخبرة في الميدان.

- التنمية المنتظمة من المعرفة والمهارة والاتجاهات للمعلم حتى يقوم بالأداء الصحيح لواجب أو لعمل معطى له، وغالباً ما يتكامل بزيادة واستمرارية التعليم[1].

-تحديث معلومات الأساتذة وتنمية قدراتهم الشخصية[2].

-تحسين عملية التقويم المدرسي للمعلم أثناء عمله اليومي أو المرحلي أو السنوي، وذلك بمعرفة إجراءات التقويم ووسائله من معالجة بيداغوجية، واختبارات ووسائل شفوية وكتابية، وواجبات منزلية وغيرها. وكذا معرفة غايات التقويم وأهدافه وأنواعه وتطوراته وفق المناهج الجديدة، وعملية الانتقال من التقييم إلى التقويم .

-إعطاء فرصة للترقيه في الوظيفة وما يترتب عليها من فوائد مادية ومعنوية للمتكون .

-تشجيع المدرس النشيط على أدائه وتحسين العلاقات الإنسانية .

-تحديد الفرقات الفردية العملية والعلمية والسلوكية بين المدرسين وذلك من أجل التوجيه والإرشاد والنصيحة.

-الوقوف على مدى نجاعة المواضيع والمقررات والمناهج المطبقة،وذالك بمعرفة الإختلالات والصعوبات المؤدية إلى بعض النتائج السلبية، ويتم هذا باستخدام تقويم شامل.

-إنجاز مشاريع لتطوير نظم وأساليب وبرامج تكوين المعلمين[3]، وذلك بإشراكهم في العملية بإنجاز بحوث تربوية تثرى وتثمن البرامج الجديدة .

-زيادة الفهم للقوانين والنظم واللوائح المنظمة للعمل،وذلك من خلال تحليل وقراءة مواضيع ومواد التشريع المحددة للعمل.

-معايشة الخبرات والتجارب وتبادلها،والإطلاع على جميع المستجدات الفكرية والعلمية ذات العلاقة بمجال العمل.

-القضاء على الصراعات والنزاعات القائمة بالمؤسسات بسبب ضعف ونقص كفاءات القيادة والتسيير.

-المساهمة في مساعدة الأفراد في أخذ قراراتهم في حل مشاكلهم في العمل.

[1]- الإدارة العامة، العملية الإدارية والوظيفة العامة والإصلاح الإداري، طارق المجذوب، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 2000م، ص335.

[2]- مجدي أحمد بيومي ومحمد السيد لطفي، الكفاءات التنظيمية والسلوك الإنتاجي، مدخل في علم الاجتماع الصناعي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2009م، ص277.

[3]- صلاح عبد رمضان، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية، دار إتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، ط1، 2005م، ص30.

-جعل الوظيفة تسيير في الاتجاه الإيجابي المخصص لها والابتعاد عن السلبية.

-تعميق الحس المهني بالرسالة وأهمية الحفاظ عليها بواسطة العمل المضني والمفيد والوقاية من الانحرافات والفساد دون استغلال الوظيفة لمصالح خاصة.

-المساهمة في تطوير مهارة الاتصال بين جميع أفراد الأسرة التربوية وذلك من أجل حصول الثبات داخل المؤسسة وبالتالي تحقيق نتائج حسنة.

-تطوير الدافعية (للأداء)[1].

إنّ الدراسات الحديثة التي قام بها الخبراء والباحثون في هذا المجال تؤكد على ضرورة البدء في نظام تطوير البرامج وأساليب التكوين، والتي يجب أنْ تنطلق من المعاهد التكنولوجية ومعاهد تكوين المعلمين، وكليات التربية، والمدارس المتخصصة باعتبارها هي الأجهزة المسؤولة والمتخصصة في تكوين المعلمين وإجراء الدراسات الخاصة بها، والأخذ بأبحاث المهتمون في تربية المتعلمين،وعلى هذا الأساس يمكن تلخيص أهمية التكوين وضرورته بالنسبة للمتكون فيما يلي[2] :

ا*الجانب الوظيفي للتكوين البيداغوجي:

يعدُّ هذا الجانب من أهم الجوانب التي تتضح من خلاله أهمية وأثر التكوين البيداغوجي في تحسين الجانب المعرفي والمنهجي للمتعلمين، حيث يتم من تطبيق وتوظيف المعارف والمهارات المكتسبة من التكوينات المختلفة ، وتتضح معالم هذا الجانب من خلال نشاطاتهم، وتفاعلاتهم، وحرصهم، وانضباطهم وتطبيقهم للتوصيات والنصائح الموجهة لهم والتي تنعــكس بالإيجاب على تطورات ونتائج المتعلمين المتميزة؛ ففي هذا الجانب يستفيد المتكون من المعارف والمعلومات الأولية المتعلقة بتعليمية اللغات بشكل عام وتعليمية اللغة العربية بشكل خاص، وعن نتائج البحوث والدراسات التي جاءت بها المدارس اللسانية والاجتماعية والتربوية.....، وآلية ترجمتها ميدانياً مع المتعلمين وبشكل منهجي يوافق وديباجة المناهج التربوية الحديثة، ومنه تحقيق الجانب الوظيفي للتكوين.

ب*الجانب التنظيمي للتكوين البيداغوجي:

لكي يكون التكوين مثمراً وناجحاً لا بد أنْ يكون ممنهجاً ومنظماً تنظيماً دقيقاً وفعّالاً ويمس جميع أشكال التفكير والإدراك، والشعور والسلوك،ومركزاً على تجسيد المعارف والمهارات المكتسبة في المواضيع وتحليل

---

[1]– عامر الكبيسي، التدريب الإداري والأمني، رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرون، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2010م ، ص18 .

[2]– عبد الحكيم موسى، مرجع سابق، ص12- 13.

المواقف البيداغوجية المختلفة، فالتنظيم ركيزة من ركائز التكوين والمتمثل في استثمار واتخاذ أنجع الطرائق وأسهلها في إيصال القيم والمواقف والمعارف للمتعلمين مهما كانت الصعوبات والفروقات الفردية الموجودة بينهم. إنّ هذا الجانب يستمد نشاطه من خلال الجانبين: الوظيفي والمستمر، فلا يمكن تقنينه وتنظيمه دون تحديد الأسس الوظيفية منه أولاً؛وإنّ التنظيم من أولويات العمل التكويني فلا يمكن المباشرة فيه بشكل لايمكن إدراك اتجاهاته مما قد يؤدي إلى فشله وبالتالي عزوف المتكون عنه وخاصة في بداياته، فعلى المشرفين وضع مخططاً شاملاً للمعارف المراد التكوين فيها ، وأخرى منهجية تنظيمية ترافق العملية التكوينية من بدايتها إلى نهايتها، فالمتكون يستفيد من آليات التكوين وتقنياته بشكل يمثل الجانب المنهجي، وبمعارف منظمة تمثل الجانب المعرفي له .

ج*الجانب الاستمراري للتكوين البيداغوجي:

إنّ مبدأ الاستمرارية في التكوين عاملاً ورافداً مهماً في عملية تطوير المعلم المتكون، وأنْ يتصف ويلتزم بالاستمرارية وإلاّ كان مبتوراً وبالتالي حدوث فواصل واضحة بين نتائج التكوين وانقطاع في المعلومات وإحداث تغيير إرادي في سلوك المعلمين.

ومن خلال هذه الجوانب الثلاث نستخلص نتيجة تجعل من التكوين عملية ممنهجة وفق ضوابط وحالات مستمرة في وضعيات تطبيقية مجسدة،تهدف إلى التغيير في سلوك التفكير والإدراك عند المتكونين، ومن خلالها يتمكن الفرد من التغلب على الصعوبات وحل المشكلات، وذلك بإيجاد حلول ملائمة لها،كما تَعْتَبِرُ المتكون فردا مهنياً وثقافياً وتربوياً، فالتكوين موسوماً بالفعالية والاستمرارية، وهما وظيفتان لا يمكن الوقوف إلاّ بهما، وأنّ الاستمرارية عملية تجسيد للوظائف والتنظيمات المتعلقة بالتكوين، وهي الحقل التطبيقي المتواصل له، لذا يجب الاهتمام بهذا الجانب لكونه المرحلة الحاسمة لتقويمه،ومنه القضاء على الاختلالات والصعوبات التي تعترض تحقيقه.

4*أنواع التكوينات البيداغوجية :

انطلاقا من مبدأ الاستمرارية في التكوين، اعتمدت مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية ثلاثة أنواع من التكوين وهي[1] :

أ–التكوين البيداغوجي الأولي (التحضيري):

تعد هذه المرحلة من التكوين من بين المراحل المهمة في تكوين المعلمين الجدد وذلك لعدة اعتبارات منها:طبيعة التكوين الموجه في هذه المرحلة أي المعارف والمنهجيات والأهداف والكفاءات المراد تحقيقها، وطبيعة المكَوَّنُ

[1] – متولي غنيمة، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، وبنية العملية التعليمية التعلمية، الدّار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 2005م، ص23.

المبتدئ وطبيعة المكتسبات العقلية لديه، واستعداداته المهنية وحبه للمهنة، وتصوراته حول عملية التدريس في مستوى من المستويات المسندة إليه.

ويتم هذا التكوين في معاهد التربية الموضوعة على مستوى كل ولاية كما كان سابقاً، والمقلّصة حديثاً إلى معاهد جِهويّة، المعنونة بمعاهد تكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، وفي الجامعات ومراكز التكوين أيضاً، وتهدف إلى رفع مستوى المعلم وتوعيته،وإعداده للقيام بوظيفته[1] على أحسن حال؛ تصل مدة التكوين بها إلى عامين إحداها نظري والآخر تطبيقي، ففي السنة الأولى من التكوين يتلقى المتكون مجموعة من المعارف وإكسابه مجموعة من الموارد في الجانب المعرفي من مواد محددة كاللغة العربية وآدابها والمتمثلة في النحو والصرف والبلاغة والشعر والنثر......، وغيرها من المواد كعلم النفس وعلوم التربية والمواد التكميلية الأخرى كالتربية الفنية والبدنية، وفي السنة الثانية من التكوين يُكَوّن المتكوّن ميدانياً وذلك بزيارة المؤسسات التربوية من أجل الاطلاع على الوثائق ومتطلبات المعلم الإعدادية ومشاهدة الدروس واكتساب فنيات وتقنيات ومهارات التدريس تحت مرافقة ومراقبة جادة وإشراف تربوي من طرف القائمين على التكوين؛ هذه الفترة تتوج في نهايتها بتقويم كل طالب متكون، وتسمى هذه المدة بفترة التربص أو التدريب، وعلى ضوء ماكتسبه المتدرب في الجانبين النظري والتطبيقي يتم تقييمه واتخاذ قرارات بشأن مستقبله.

هذا النوع من التكوين سَخَرَت له الدولة إمكانات كبيرة مادية وبشرية، وعَمِلَتْ على اختيار العناصر الجيدة للتكوين من معلمين ومشرفين والذين يمتلكون قدرات كبيرة وخبرات متميزة في هذا المجال، وإعداد برامج تكوينية متنوعة تساير متطلبات المنظومة التربوية وحاجات المتعلم والمجتمع،إلاَّ أنّه وفي الفترة الأخيرة تم اعتماد سنة تكوينية إقامية في المعاهد التكوينية، ثم تحويلها حالياً إلى تكوينات مستمرة غير إقاميَّة، عبارة عن تجمعات خلال العطل المدرسية، ويتم التركيز فيها على تعليمية المادة والإطلاع على بعض المستجدات التربوية، وتختتم بتقديم مذكرات تخرج وتقييم في مادة تعليمية المادة وبملاحظات المكون المرافق له في المؤسسة التربوية، وحُجَّتهم في ذلك بأنّ المتكون طالب يمتلك المعرفة من خلال مساره التعليمي وفي المحيط الجامعي فهو يحتاج فقط إلى التدريب على فنيات وتقنيات التدريس.

التحويل المتسارع في التكوين حُجَّتُه استغلال المناصب الشاغرة وتغطية العجز المسجل في القطاع،وعلى أثر هذا تم غلق المعاهد التكوينية وتحويلها إلى مؤسسات تربوية،وعدم الالتزام بضوابط التحصيل المعتمدة سابقا في جميع المدارس والمعاهد التكوينية، وعدم قراءة المواصفات المطلوبة في المعلم المنشود، والارتجالية في إعداد الاختبارات الوظيفية، والاعتماد على الشهادات الجامعية في التوظيف مما أحدث تململاً وضعفاُ كبيراً في

[1] – أورسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000م، ص280.

مستوى التكوين والمتكونين وبالتالي صعوبة في الأداء من طرف المعلمين في رسالتهم، نتج عنه ضعفاً كبيراً في التَّعَلُّم وسلبيةً في تحقيق نتائجه ومقاصده وغايات المجتمع؛ ومع هذا يبقي هدف هذه المرحلة من التكوين تزويد المعلم بآليات والمعارف والمعلومات والطرائق والإستراتجيات والأساليب والمبادئ الأولية المعينة له على البدء والانطلاق في ممارسة رسالة التعليم[1].

1*مفهوم إعداد المعلمين قبل الخدمَة:

إعداد المعلمين للتدريس هو جزء من التكوين التحضيري لهم. لقد أورد في هذا عدداً من التّعريفات متعلقة بالموضوع، منها :

عرفه مذكور بأنّه :" مجموعة المعارف والمعلومات والخبرات المتنوعة التي تقدمها مؤسسة ما لمجموعة من المعلمين بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية التي ينشروها من وراء ذلك بطريقة شاملة ومتكاملة"[2].

وعرَّفها ظافر بأنها تلك الخطط التي تتضمن كل مقررات الدراسة في حقل أو في حقول تعليمية معينة وتتحقق بها أهداف المؤسسات التعليمية.

أمّا فولر فقد عرّفها بأنّها:" جميع الخبرات التي تقدم للمتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية".

وعرَّفها الجبري بأنّها " ذلك النسق المنظم من الخبرات الثقافية والأكاديمية والمهنية التي تقدمها الكليات لطلبتها خلال المقررات المتخصصة والتربوية بقصد إعدادهم لمهنة التعليم.

وعرّفها جامل بأنّها" مجموعة الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية المتنوعة التي توفرها الكليات لطلبتها خلال المقررات المتخصصة والتربوية ومقررات الثقافة وفعاليات الجانب التطبيقي بما يمكنهم من القيام بالتدريس في مراحل التعليم العام".

2*أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة:

إنّ الوقوف على أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة يدفعونا للحديث عن صفات المعلم المراد تكوينه للقيام بمهمته على أحسن وجه ممكن ومن أهمها[3]:

- أنْ يتصف بالفاعلية، وهو ذاك النشاط الذي يقوم به عن طريق نقل الخبرات والمعارف وغيرها إلى المتعلمين .

1– المركز الوطني للوثائق التربوية، موعدك التربوي (التكوين الذاتي)، الجزائر، ع02، 1998م، ص07.

2– إصباح عبد القوي علي ألشمري، تقويم برامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقران الكريم "الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، كلية التربية، 2009م ، ص 61.

3– عبد السلام مصطفى، مرجع سابق، ص418-419.

- أنْ يتصف بالبحث والتنقيب عن الحلول والآليات للمشكلات التي تصادفه أثناء عملية التعلم .
- أنْ يمتلك شخصية قوية تمكنه من السيطرة على المواقف التي تواجهه أثناء مسيرته التعليمية.
- أنْ يكون القدوة الحسنة في صفه وفي مدرسته ومجتمعه .
- أنْ يتقبل جميع الإرشادات والنصائح والتوجيهات الموجهة له من طرف المشرفين على تكوينه.
- أنْ يكون قادراً على قيادة قسمه وتنشيطه بطرق بيداغوجية حديثة .
- أنْ يراعي الفروق الفردية والاختلالات الصحية والنفسية والاجتماعية لجميع المتعلمين ومحاولة القضاء عليها بطرق تشاركية مع الشريك الاجتماعي .
- أنْ يتصف بالانضباط في حضوره وعمله وذلك من اجل السير الحسن لمؤسسته.
- أنْ يكون ملماً بالقوانين والتشريعات المدرسية تجنباً للصراعات والخرقات التي قد تعترضه .
- الحرص على تفعيل اللقاءات التكوينية، وذلك بالمشاركة الفعَّالة والحضور الدائم والمستمر لها والمشاركة في خلايا البحث والتكوين في مقاطعته ومدرسته .
- أنْ يتصف بالمقروئية والمطالعة المستمرة من أجل إثراء ملكته الفكرية واللغوية .
- أنْ يتصف بروح المبادرة والتعاون في مؤسسته التربوية و محيطه الاجتماعي .
- أنْ يمتلك روح المسؤولية واتخاذ القرارات الصائبة أثناء عمله .
- أنْ يمتلك معارف ومعلومات عن التكوين ومواضيعه، وذلك من أجل تحسين الجانبين المعرفي والمنهجي له.
- أنْ يكون قادراً على تجسيد المعارف والقدرات وتحويلها إلى تطبيقات ميدانية تخدم تعلمات المتعلمين .
- أنْ يتمكن المتكون من تكنولوجيا الإعلام واستخدام الوسائل البيداغوجية في تنشيط وتقديم دروسه للمتعلمين، وذلك من أجل إعطاء المعارف وتثبيتها بشكل مبسط.
- أنْ يكون قادراً على تقويم جميع أعمال المتعلمين بملحوظات هادفة، وتفعيل حصص الدعم والمعالجة البيداغوجية .
- الاطلاع على جميع المستجدات والوثائق التربوية المتعلقة بمرحل التعليم وخاصة الابتدائي حتى يلتزم أداءه بالأهداف المسطرة والغايات المنتظرة .
- أنْ يمتلك القدرة على تحقيق الكفاءة التدريسية لكل الأنشط اللغوية ومعرفة الترابط والتكامل والكفاءات المدمجة بينها.
- القدرة على اكتشاف الأخطاء والاختلالات الواردة في المناهج وخاصة ما تعلق منها بالكتاب المدرسي والمحتويات المعرفية المرصودة في المخططات التعليمية لكل سنة من السنوات التعليمية .

وعلى هذا الأساس يمكن إجمال أهمّية تكوين المعلمين[1]ب:

- تزويد المعلمين بمجموعة من المعارف في النظريات المتعلقة بتعليمية اللغة العربية وتعلمها .
- تزويدهم بطرائق التدريس الحديثة وآليات تجسدها ميدانياً، وذلك من خلال لقاءات المشاهدة التطبيقية في المدارس.
- تحسيسهم بأهمية الرسالة المراد مباشرتها في حياتهم ومجتمعهم وأهم القيم والمواقف الواجب استغلالها من أجل التربية والتعليم.
- توجيههم إلى الاهتمام بالمقاييس الأخرى كعلم النفس مثلا والتي تعتبر مفتاحا للولوج بها إلى أرضية تدريس المواد الأخرى.
- تحضيرهم في الجانبي النفسي لعملية التعلم حتى لايصدمون بالمواقف الميدانية المفاجئة.
- غرس الدافعية لديهم والتي تعتبر ضرورية لحدوث عملية التعلم " لا يحدث التعلم بدونه[2] ".
- تعزيز لديهم عوامل الفهم والتفكير والإدراك، وذلك من أجل تصنيف المشكلات والمواضيع المراد تناولها مع المتعلمين.
- إطلاعهم على أهم الصعوبات المختلفة والتي قد تعترض المتعلم[3].وهي:

ا- صعوبات في المجال المعرفي.

ب-اضطرابات في اكتساب اللغة والتي تظهر أثناء القراءة والتعبير.

ج-مشكلات اجتماعية وانفعالية.

د-مشكلات في العمليات العقلية.

هـ-صعوبات في الذاكرة .

- تزويدهم باستراتجيات التعلم المختلفة التالية:

ا-الإستراتجية المعرفية المتعلقة بتعليم المادة.

ب-الإستراتجية الاجتماعية وتتعلق بالأنشطة التشاركية المبنية على التعاون.

- تزويدهم بأهم نظريات التعلم التالية:

ا-النظريات التقليدية.

---

[1] - عبد السلام مصطفى، مرجع سابق، ص418- 419.

[2]- ارث جينس وآخرون، ت.إبراهيم حافظ وآخرون، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ج1، ط5، 1966م، ص18 .

[3] - سعيد حسن العزة، صعوبات التعلم، دار الثقافة والنشر والتوزيع، 2007م، ص41.

ب-النظريات السلوكية.

ج- النظريات الوظيفية.

د- النظريات الحديثة (التعلم المباشر، التعلم التعاوني)

3*مبررات تكوين المعلمين قبل الخدمة:

نظراً لأهمية هذه المرحلة من التكوين، تم تحديد مجموعة من المبررات المتعلقة بتكوين المعلمين قبل الخدمة[1].وهي:

*تزايد تعداد المعلمين:إنّ تزايد إعداد المعلمين والاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم ومراعاة استعداده وخصائصه وما يجمع بينه وبين أقرانه من فروق فردية من أهم مبررات تكوين المعلمين.

*التقدم العلمي الكبير:إنّ التطور الحاصل في هذا العصر في جميع الميادين يؤكد الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة في مواكبة التقدم العلمي، وذلك من خلال إعدادهم وتمكينهم من مواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

*تقديم وسائل المعرفة:مع تعدد الوسائل المعرفية تزيد قدرة الإنسان على التعلم كالإذاعة والتلفاز والتسجيلات المختلفة والمختبرات اللغوية وصولاً إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات الانترنيت؛والمعلم بحاجة إلى أنْ يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي، لذلك لابدّ من إعداده مسبقاً للتّعامل النّاجح مع هذه الوسائل المتجدّدة.

*الطريقة العليمة في التعليم:إنّ التحول السريع في التوظيف وتنمية شخصية المتعلم في التعامل مع المقاربات الحديثة بالانتقال من المقاربة بالمحتوى إلى الأهداف إلى الكفاءات تجعل منه واعياً بهذه الطرائق، ولابدّ له من اكتساب مهارة التعامل مع جميع المستجدات وخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

*تطور العلوم النفسية والتربوية:إنّ هذا التطور في هذه العلوم يجعل المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية، والعمل على تنمية شخصيته المتكاملة جسمياً وعقلياً وانفعاليّاً واجتماعيًّا.

*تغيير أدوار المعلم: لم يعد المعلم ملقّناً للمعرفة كما كان في المدرسة التقليدية بل أصبح موجّهاً ومنسّقاً ومحفِّزاً لتعليم المتعلمين، وقادراً على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم ومساعدتهم على التعلم الذاتي وإعدادهم من جميع النواحي بحيث يصبحون قادرين على مواجهة الحياة.

*توفير المعلم الكفء:من خلال الإعدادات المستمرة للمعلم يجب تنمية قدراته المهنية بكاملها وهذا ما أوصت به العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات الدولية والإقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين.

[1] - عيسى محمد نزال شويطر، مرجع سابق، ص63- 65 .

*ضرورة إشراك المعلم في بناء وتطوير المناهج:إعطاء الفرصة للمعلم للمشاركة في بناء السياسات التعليمية وفي إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها.

*تمهين التعليم:باعتبار التعليم مهنة كبقية المهن من حيث التسمية المهنية، إلاّ أنّ التقدم الحاصل في المهن الأخرى يفوق التقدم في مهنة التعليم حيث يبدو ضعيف القدرة على تطوير إمكانات المتعلمين ومهاراتهم المطلوبة لمجتمع المستقبل.

*تطبيق شعار ديمقراطية التعليم: (التعليم للجميع):إفهام المعلم مصطلح الديمقراطية وممارستها في رسالة التعليم وتطبيق هذا الفهم في الصف عن طريق الممارسة وفسح المجال للمتعلمين في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية واللّاصَفِيَّة.

*التعاون مع المجتمع المحلي:يحتاج المعلم إلى مهارة الانفتاح على الآخرين من زملاء وشريك اجتماعي، والإسهام في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية ولا يتم نجاحه إلاّ من خلال الإعداد المسبق لهذا العمل.

4*الجوانب المعرفية والمنهجية في تكوين المعلمين قبل الخدمة:

يعتبر المعلم النبتة التي تعيش في وسط المجتمع، وبالتالي تتنوع أدواره ومن الطبيعي أنْ تتنوع جوانب إعداده لكي يواجه عدداً من الجبهات والمشكلات[1]، لذا يجب عليه أنْ يكون معدّاً للشخصيَّة لكونها سمة مطلوبة في المجتمع وقدوة في قسمه، وتنعكس شخصيته شعوريّاً ولا شعوريّاً على هؤلاء المتعلمين[2].

وتجمع جميع الدراسات التربوية والعلمية على وجوب وجود جوانب رئيسة تقوم بعملية إعداد المعلمين[3]:

*الجانب الأكاديمي (التخصص):

ويهدف هذا الجانب إلى تزويد المعلم الطالب بالمواد التعليمية العامة والتخصصية والمواد المشتركة والمواد الاختيارية، وذلك من أجل تكوين شخصيته وقدراته المعرفية ومتابعة كل جديد وإعداده إعداداً جيّداً في المادة التي سيقوم بتدريسها مستقبلاً[4].

*الجانب الثقافي: يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بقدر من الثقافة الإنسانية عامةً وثقافة العصر خاصةً وللتعرف على ثقافة مجتمعه[5]والاطلاع على ثقافة التخصصات الأخرى، وكما تساعده على نضج

[1] – عبد السلام مصطفى عبد السلام، مرجع سابق، ص419-421.

[2]– علي راشد، مرجع سابق، ص83.

[3] عبد السلام مصطفى عبد السلام، المرجع نفسه، ص419-421.

[4]– لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العلمية شكلية التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، 2005م، ص 10-11.

[5]– لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، المرجع السابق، ص10-11.

شخصيته واتساع أفقه، وعلى القيام بدوره الاجتماعي في التعرف على مشكلات البيئة المحلية التي يعيش فيها[1].

*الجانب التربوي:(المهني):

تزويد المعلم الطالب بمهارات ومعارف يستخدمها في المواقف التعليمية الفعلية وفق مقررات التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وأساليب التقويم وغيرها من المواد التربوية الأخرى، ويتم تطبيق ذلك بالتربية العمليّة[2] للمعلم الطالب.

*الجانب التخصصي الاجتماعي:

ويسعى إلى تنمية قدرات المعلم من الناحية النفسية والاجتماعية وبما يتفق مع متطلبات العمل في مهنة التدريس من ناحية، ومتطلبات القيام بدوره القيادي ألايجابي في تطور مجتمعه والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى.

*الجانب العلمي:

وفي هدا الجانب يتم تزويد المعلم بجميع الخبرات التي تساعده على ممارسة التعليم بنجاح ملحوظ، ويعد من أهم الجوانب في إعداده وهو المعيار الأساسي الذي يقدر به الطالب، حيث نجاحه مرهون بهذا الجانب، إلى جانب تقنيات التعلم والتعليم المصغر وممارسة التربية العلمية بمراحلها المختلفة [3].

5*تنظيم التكوين البيداغوجي الأولي لمعلمي العربية:

كيفية تنظيم التكوين الأولي، ومدته، ومؤسساته وبرابحه، ومؤطريه. تحدده المرجعية القانونية من خلال القرار الوزاري المشترك[4] والمؤرخ في 15 ديسمبر 2011م الصادر عن وزارة التربية الوطنية عن مديرية التكوين تحت رقم 2012/0.0.5/04م والموجه لمديري التربية للولايات.

ا*تنظيم التكوين البيداغوجي:

ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري الأولي حالياً بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية (عطلتي الشتاء والربيع) وأمسيتي السبت والثلاثاء ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية .

[1]– عبد السلام مصطفى عبد السلام، المرجع السابق، ص 420.

[2]– لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، المرجع نفسه، ص10-11.

3 – عيسى محمد نزارشويطر، مرجع سابق، ص 73- 74.

[4]– وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية ، تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي ، مكتب النشر، الجزائر، ع555، 2012م، ص17.

ب*مدة التكوين: تحدد مدة التكوين البيداغوجي الأولي أثناء فترة التربص التجريبي لموظفي التعليم بأربعة أسابيع (04) وبحجم ساعي إجمالي يقدر ب140 ساعة .

ج*مؤسسات التكوين:يشمل التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء فترة التدريب بالمؤسسات التعليمية التي تحددها مديريات التربية بالولايات وذلك في الرتب الآتية[1] :

*أساتذة التعليم الثانوي.

*أساتذة التعليم المتوسط.

*أساتذة التعليم الابتدائي.

د*وحدات التكوين البيداغوجي الأولي:

تهدف برامج التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التدريب الأولي لموظفي التعليم (لمعلمي المراحل التعليمية)إلى تحضيرهم وبتكوينهم من الناحية البيداغوجية والمهنية لأداء مهنة التعليم، ومن ثم ترقية المستويين البيداغوجي والمهني ، ويتم ذلك عن طريق تزويدهم بحقائق علمية وتربوية بيداغوجية تعليمية ومنهجية، وتؤهلهم للقيام بمهامهم بطريقة تتناسب ومختلف الوضعيات التعليمية التي تواجههم أثناء مسيرتهم المهنية حتى تتماشى والتطورات المعرفية الحاصلة في فضاء التربية والتعليم وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

تتكون برامج التكوين من الوحدات التالية[2]:

الرقم	الوحدات	الحجم الساعي
01	علم النفس وعلوم التربية	50 ساعة
02	تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس	50 ساعة
03	التشريع المدرسي	20 ساعة
04	الإعلام الآلي	20 ساعة
	المجموع	140 ساعة

ه*برنامج التكوين البيداغوجي الأولي:

الوحدة التكوينية:تعليمية مادة التخصص وطرائق التدريس

المحور الأول:مدخل عام إلى التعليمية

[1]– تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم، المرجع السابق، ص17، 18.

[2]– تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم، المرجع نفسه، ص18.

أهداف الوحدة التكوينية: ينتظر من المتكون أنْ تكون له:

- القدرة على معرفة وفهم أهمية وأهداف موضوع التعليمية وعلاقتها بالعلوم الأخرى، والتحكم في بعض المفاهيم الوظيفية باعتبار علاقتها المباشرة بالممارسة المهنية.
- القدرة على التمييز بين الطرائق البيداغوجية.

المحور	النشاطات	الكفاءة المستهدفة
*مدخل إلى التعليمية: مفهوم التعليمية أهميتها مجالاتها	*المفاهيم الأساسية: وظائف التعليمية خصائص التعليمية النقلة التعليمية التصورات العائق العقد الديداكتيكي المثال الديداكتيكي الوضعية الديداكتكية	القدرة على معرفة وفهم أهمية وأهداف موضوع التعليمية وعلاقتها بالعلوم الأخرى، والتحكم في بعض المفاهيم الوظيفية باعتبار علاقتها المباشرة بالممارسة المهنية .
*طرائق التدريس: مفهوم الطريقة استراتجيات التدريس الحديث	*تطبيقات تربوية عن طرائق التدريس طرق التدريس التقليدية طريقة حل المشكلات طريقة المشروعات الطرق الاستكشافية	القدرة على التمييز بين الطرائق البيداغوجية للوصول إلى اختيار التقنيات التعليمية المناسبة للمواقف التعليمية المتنوعة .
*المقاربة بالكفاءات : مفهوم الكفاءة عناصر الكفاءة مبادئ الكفاءة	*مفاهيم عامة مؤشرات الكفاءة مفهوم الخطأ مفهوم الزمن	القدرة على معرفة وفهم المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وتطبيقها في المواقف التعليمية .
*تحليل وضعية تعلمية على ضوء المقاربة بالكفاءات .	الفوارق الفردية القدرات والمهارات	القدرة على تحليل وضعية تعلمية وفق المقاربة بالكفاءات
*الوسائل التعليمية وتكنولوجية	*تطبيقات تربوية لموضوع الوسائل	القدرة على انتقاء وإنتاج الوسائل

التعليم مفهوم الوسيلة أنواع الوسائل وتصنيفها أسس استخدام الوسائل التعليمية	التعليمية	الملائمة في مختلف الوضعيات)

المحور الثاني: التقويم التربوي

الكفاءة الختامية:أنْ يكون الأستاذ قادراً على بناء وضعيات التقويم انطلاقاً من الوحدات التعليمية للمناهج.

المحور	**النشاطات**	**الكفاءة المستهدفة**
التعرف على مفهوم التقويم	مناقشة وظيفة الأستاذ في الميدان (حسب التخصص)	مفهوم التقويم أنواعه:التشخيصي/التكويني/التحصيلي
تحديد العلاقة الموجودة بين التقويم /المنهاج /التعليمية	مناقشة وحدة تعليمية انطلاقاً من الميدان (حسب التخصص)	مجالات التقويم التربوي: (المعلم /المتعلم /المنهاج) تقويم الأهداف: خلل في اختيار تحديد /إجرائية تقويم المحتوى:خلل في هيكلة المحتوى
استخلاص مكونات التقويم والتعرف على أنواع الأسئلة	مناقشة موضوع الاختبار	تقويم التقويم ملائمة أدوات التقويم للأهداف معايير الإتقان مدى دقة صياغة الأسئلة شروط التقويم الجيد
التعرف على التقويم المستمر	إعداد شبكة الملاحظة للمتعلمين خلال الحصة	مفهوم التقويم المستمر خصائصه /أدواته
التعرف على الوضعية الإدماجية وتقويمها	تحليل وضعية إدماجية انطلاقا من وثائق (من الميدان)	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات مفاهيم الكفاءة

		مفهوم الوضعية الإدماجية ومكوناتها تعريف المعيار والمؤشرات
استخراج كيفية بناء الاختبار	إعداد جدول المواصفات انطلاقا من وحدة تعليمية	مفهوم الاختبار وأنواعها المبادئ العامة لبناء الاختبار تحديد الهدف من الاختبار – تحديد المحتوى تحليلها/إعداد الجدول المواصفات كيفية صياغة أسئلة الاختبار صفات الاختبار الجيد الفرق بين الاختبار والتقويم
استخراج كيفية تصحيح ومناقشة الاختبار	بناء حصة المعالجة انطلاقاً من شبكة التصحيح	خطوات تصحيح الاختبار تحليل نتائج التلميذ مواصفات الاختبار الجيد

هـ* **التأطير البيداغوجي للتكوين**(الإشراف التربوي):

يشرف على تكوين معلمي التعليم أثناء فترة التحضير الأولي حسب المواد والتخصص[1]:

*مفتشو التعليم الابتدائي.

* مفتشو التعليم المتوسط.

* مفتشو التربية الوطنية.

* أساتذة معاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم .

* سلك أساتذة المؤسسات العمومية للتكوين من ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة.

* سلك الأساتذة المهندسين في الإعلام الآلي.

*ملاحظة:إنّ هذا المستوى يتعلق بسنوات الإصلاح التي حصلت في المنظومة التكوينية، وهو نموذج عن بقية سنوات التكوين في هذا المجال.

وفي السنوات الأخيرة تم إضافة بعض المقاييس وهي:

* الوساطة المدرسية .

[1]–تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم، المرجع السابق، ص 19.

* المعالجة وتقنيات تسير القسم .

* أخلاقيات المهنة.

* هندسة التكوين.

* النظام التربوي.

وهي مقاييس تصب كلها في تعليمة المادة، والحجم الساعي المقرر أصبح 190ساعة بزيادة 50 ساعة عن الحجم الساعي السابق.

ب–التكوين البيداغوجي المتواصل (التدريب أثناء الخدمة):

يصل بنا مفهوم التكوين المتواصل (المستمر) إلى الاستمرارية والامتداد وليس إلى التكوين المؤقت، فهو امتداد وتواصل في التكوين الأساسي الذي حصل عليه المتكون في بداية مساره المهني، ويهدف إلى مسايرة التطور والتقدم الحاصل عادة في بنيات العمل الذي يمارسه، وهو عمل مرافق للممارسة من أجل الحصول على نتائج مستقبلية واعدة، ومن أجل التنمية المهنية والتي تحتاج منا إلى تعامل منهجي ومعرفي وإجرائي وتقويمي بغية التحسين والتطور عبر المسارات الزمنية المطلوبة.

التغيرات والمستجدات المستحدثة خلال المسار المهني في المناهج وما تحتويه من تغيير للمقررات والمواقيت وطرائق التدريس والحذف والإدماج والزيادة وتغيير طريقة التناول وبناء الاختبارات، أعطت للتكوين المتواصل والمستمر فعاليّة وحضور في جميع الأوقات.

إنّ مفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة وقف عنده مجموعة من الباحثين، حيث أورد(عبد الحكيم موسى) التعريفات التالية[1]:

يرى نبيل صبيح بأنّه العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات ولاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما .

ويرى جعفر العيد بأنّه: "نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندرسها،وتتناول معلوماتهم وأداء اتهم وسلوكياتهم واتجاهاتهم بما يجعلهم صالحين لتأدية وظائفهم بكفاءة إنتاجية عالية "[2].

[1]– عبد الحكيم موسى، مرجع سابق، ص5.

[2]– عبد الحكيم موسى، المرجع السابق، ص7.

ويرى عبد القادر يوسف بأنّه: "نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول علي المزيد من الخبرات الثاقبة والمسْلكيَّة، وكل ما من شأنه يرفع من مستوى عملية التعليم وزيادة طاقة المتعلمين الإنتاجية ".

ويرى عبد الواحد يوسف بأنّه: ((العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أدائه المهني لمهنته)).

ومن خلال هذه التَّعارِف يمكن القول: بأنّ التكوين أثناء الخدمة هو نشاط هادف ومخطط له ومستمر يسعي إلى تلبية حاجيات المدرسين من المستجدات والخبرات الثقافية والمسْلكيَّة، وكل ما من شأنه رفع المستوى الأدائي أثناء عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تنمية الجانبين (المعرفي والمنهجي) لهم، والمساعدة على النمو المهني والذاتي باستخدام أساليب التَّعَلُّم الجماعي والفردي لإشباع الحاجات التدريسية المشتركة والفردية للمتعلمين بشكل وافر[1] .

1*أهمية تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

التكوين علم وفن،أخذ في التقدم لسنوات عدَّة وخاصة في السنوات الأخيرة إلى درجة كبيرة تفرض علينا مجاراتها، والواقع أنّه مهما كانت جودة موضوعات وبرامج التكوين لإعداد المعلم أثناء الخدمة فإنّها لا تستطيع أنْ تزوده بحلول لكل المشكلات التي سوف تواجه في مواقف العمل الفعليَّة هذا من ناحيَّة، ومن ناحيَّة أخرى فمهما كانت مهارة المعلم وكفاءته فإنّه لا يستطيع مسايرة التطورات السريعة والانفجار المعرفي وثورة المعلومات في مادته التَّعْليميَّة ما لم يخضع هذا المعلم لبرامج وتدريبات ودورات مستمرة، وما لم تزوده هذه البرامج والوسائل بمهارات التَّعَلُّم الذاتي[2].

فعملية تكوين المعلمين تحمل وجهتين هما:

* التكوين قبل الخدمة ، والذي سبق الحديث عنه.

*التكوين أثناء الخدمة، والذي نحن بصدد الحديث فيه.

وهما وجهان متكاملان أولهما بداية الطريق، والثاني استمرار لطريق .

أهمية التكوين أثناء الخدمة تتمثل فيما يلي[3] :

[1] – عبد الحكيم موسى، المرجع نفسه، ص8 .

[2] – رشدي أحمد طعيمة، المعلم،كفايته، وإعداده، تدريبه، دار الفكري الغربي، القاهرة، ط2، 2006م، ص132.

[3] – عبد السلام مصطفى، مرجع سابق، ص418- 419.

ا–أنّ التكوين أثناء الخدمة يعطي المتكون الفرصة لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله؛

ب– أنّ التكوين أثناء الخدمة يساعد على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة المتكون؛

ج–يساعد على تغيير الاتجاهات وإكساب اتجاهات تجريبية كاتجاه المهنة الممارسة من قبل المتكون،مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية وزيادة إنتاجيته بالعمل؛

د–يكسب المتكون أفاقا جديدة في مجال عمله، وذلك من خلال معرفته بمشكلات مهنية وتحدياتها وأسبابها وكيفية التخلص منها أو التقليل من أثارها على أداء العمل؛

هـ–يساعد المتكون على الانفتاح على الآخرين بهدف تنميته مهنياً، من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل ألتشاركي التعاوني وتجسيد روح الجماعة.

2*أهداف التكوين البيداغوجي للمعلمين أثناء الخدمة:

أجمع الباحثون على أنّ أهداف التكوين أثناء الخدمة تتمثل في ما يلي[1]:

*رفع مستوى الأداء المهني مادةً وطريقةً(معرفة ومنهجية)،بما يلائم أهداف المرحلة التعليمية؛

*تصحيح أوضاع المتكونين في المراحل التعليمية تبعا لمستوى الكفاءة المهنية؛

*الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم والواردة في المناهج التعليمية؛

*الإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها ومعرفة مسؤولياتهم إزاءها ؛

*الاهتمام بالبحوث والدراسات العلمية والتربوية واكتساب الخبرة العلمية المرتبطة بها؛

*توثيق الصلة بين المدرسة والوسط الاجتماعي الذي توجد فيه؛

*إكساب القدرة على البحث العلمي والنمو الذاتي؛

* الإيمان الحقيقي بفلسفة الدولة وأهدافها والعمل على بلوغها؛

* القدرة على تحمل مسؤولية القيادة في المجال التربوي ؛

* القدرة على استعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

3*مبررات تكوين المعلمين أثناء الخدمة:

غاية التكوين أثناء الخدمة هي جعل المعلمين يواكبون التطور والتجديد،ولضمان نجاح عملية التكوين فمن المؤكد أنْ ينبع التكوين من الاحتياجات الفعليّة للمعلمين وتحقيق الأهداف، ومن هنا برزت الحاجة لتحديد الاحتياجات التربوية وإجراء دراسات ميدانية للكشف عن المشكلات والاختلالات والصعوبات التي

[1]– أحمد حسين اللقاني، وبرنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، علم الكتب، القاهرة، ط3، 1979م، ص325- 326.

تواجه المعلمين ومعرفة الجوانب التي يشعرون أنّهم بحاجة إلى تطويرها؛ويجمل كل من(الأحمد)و(شرف محمود) و(شريف سلطان)مبررات التكوين أثناء الخدمة[1]:

*التنامي في نُظُّم المعرفة وتنوعها:فعالم المعرفة في تطور دائم مما يستدعي مرافقته تكوينياً في مساره العملي؛

* تطور المناهج التربوية: إنّ هذا التطور الحاصل في المناهج يجعل من المعلم في وضعيات تكوينية في هذا المجال لما له من أهمية بالغة باعتبار المنهاج الوثيقة الرسمية التي وجب الامتثال لها والعمل بها؛

* تجديد الخطط السنوية: في بداية كل موسم ينبغي على المعلم تثمين عمله السابق أو تقويمه بالقضاء على الشوائب المؤدية إلى فشل الأداء المرصد في المخططات السنوية، والذي يدخل ضمن مخططات التكوين لمفتشي المقاطعات البيداغوجية؛

* تطور العلوم وطرائق تدريسها:المعلم في حاجة دائمة إلى الانفتاح على العلوم وتطوراتها واكتساب طرائق تدريس موادها؛

* تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال: فالمتكون يجب عليه معاصرة العالم التكنولوجي والعمل على استخدام وسائل الاتصال من أجل البحث والتقديم والاتصال؛

* معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد: لاشك في وجود نقائص واختلالات في فترة التكوينات السابقة وخاصة ما يتعلق بالمواضيع الأولية والأساسية والمرتبطة بتعلم وبقيم ومواقف وسلوك المتعلمين؛

* تطور النظريات التربوية: إنّ المشكلات الحاصلة في حقل الميدان التطبيقي للتربية تستدعي الانتقال إلى معرفة كل ما يتعلق بالنظريات التربوية، وذلك من أجل إيجاد الحلول لبعض هذه المشكلات التربوية؛

* تمكين المعلم من الأدوار المختلفة:يُعْتَبَرُ المعلم الفنان في مهنته، فهو يقوم بمجموعة من الوظائف التعلمية التعلميّة بغية إيصال ما عنده من معارف وخبرات لمتعلميه وزملائه في العمل؛

* تحسين أداء المعلم: إنّ من مبررات التكوين مساعدة المعلم على تحسين أدئه المعرفي والمنهجي داخل الصف، من خلال مجموعة من المواضيع المقترحة من الوزارة الوصية أو من هيئة التفتيش؛

* تغيير العمل أو التخصص:إنّ حدوث الاضطرابات في الأداء المتعلق بالمعارف المرتبطة بالمواد والذي يرد سببه إلى عدم التمكن من مادة التخصص أو صعوبة في القيام بالتزامات الرسالة التربوية، جعلت من بعض المعلمين يرغبون في تغيير تخصصاتهم ووظيفتهم، مما يستدعي تكوينهم في التخصصات التي يستطيعون التوفيق فيها قبل الولوج في العمل؛

[1] – عيسى محمد نزال شويطر،مرجع سابق، ص74-77.

*إتاحة الفرصة للنمو المهني والترقي الوظيفي:من مبررات التكوين إعطاء الفرصة في ترقية المعلمين الذين يمتلكون كفاءة التأطير والإبداع من أجل المساهمة في ترقية المنظومة التربوية، وتشجيعهم على النمو في المهنة.

4*المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة:

إنّ لكل تكوين بيداغوجي مجموعة من المبادئ الأساسية، حيث يحدد بعض العلماء المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة، وهي[1]:

*إتاحة فرص التكوين دون تمييز، فكل معلم وموظف في القطاع التربوي بحاجة له.

*إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الحاصلة في نظام التعليم، وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها.

*الشمولية، بحيث يتسنى إسهام جميع المشاركين في العملية التربوية من مختلف الفئات.

*إتاحة فرص البحث العلمي أمام المعلم وتمكينه من الارتقاء إلى وظائف أعلى حتى لا يجد نفسه في أيّة فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود.

*الارتقاء بالتكوين من مجرد الترميم إلى الصقل ومواكبة أحدث التطورات العلميّة والتربوية.

*تنويع أساليب التدريب أثناء الخدمة، والعمل على تطوير نوعية التعلم بحيث يراعى في تدريب المعلمين طبيعة المناهج والمقررات التعليمية، وأنْ يرتبط بحاجات المؤسسات التعليمية، وحاجات واهتمامات وقدرات العاملين فيها.

*توظيف أساليب تكوين حديثة مثل: أسلوب النّظْم، والأسلوب التحليلي لمهارات المدخل التكاملي المتعدد الأساليب،من أجل تنمية فيهم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتّعلُّم والتقويم الذاتيين، والمشاركة الفعّالة النشطة من قبلهم بدلاً من حضور المحاضرات العابرة.

*التركيز على التكوين العلمي العملي وتوظيف الأنشطة وإعداد الدروس وتحضيرها وصياغة أهدافها السلوكية،ومراعاة الفروق الفردية، وتنشيط التعلّم التعاوني .

*تبني فلسفة وأهداف محددة ومدروسة للتكوين، والبدء بتكوين المعلمين من حيث مكتسباتهم القبلية والبناء على خبراتهم بشكل تدريجي.

*التقويم المستمر لعمليات التكوين ونتائجه، مع مراعاة عدم الانتقال من مرحلة أو مهارة إلى أخرى إلاّ بعد التأكد من تحقيق المتكونين للأهداف التكوينية الوظيفية السابقة بشكل كامل وحسب المعايير المعتمدة.

[1] – عيس محمد نزال شويطر، المرجع السابق، ص81-82.

5*أنماط التكوينات البيداغوجية أثناء الخدمة لمدرسي العربية في المرحلة الابتدائية:

تعدّدت أنماط التكوين البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، والمقصود بالنمط هو النوع، فالنمط في اللغة العربية هو طهارة الفراش ، والنمط جماعة من الناس أمرهم واحد، وقول علي كرم الله وجهه" عليكم بالنمط الأوسط"، ونمط من العلم، والمتاع وكل شيء: أي نوع منه[1] ، ومن بينها:

ا-الملتقيات التكوينية البيداغوجية:

مُلْتقَيات جمع مُلْتقَى، وهو اسم مفعول من الفعل اِلْتقَى، واسم مكان من التَقَى وهو مكان اللقاء والمقابلة،واسم زمان من التقَى وهو وقت اللقاء والمقابلة،وملتَقَى الطرق هو مكان تقاطعها،وملتَقَى النهرين مكان تجمعهما[2]، والملتَقَى مكان يجتمع فيه الأعضاء لتبادل الخبرات والآراء.

ويُعرف الملتقى في المصطلح التربوي على أنّه: "اجتماع لمجموعة من الأفراد بينهم أمر مشترك ويتمُّ مناقشته، مثل اجتماع خبراء ومختصون في مجال التربية والتعليم لغرض مناقشة أحدث الطرق الحديثة في تطوير التعليم العام وذلك لمدة أيام".[3]

والملتقى بهذا المصطلح يعني الحدث الأكبر عادة ويستمر غالبا لبضعة أيّام،ويتضمن برامج اجتماعية وعلمية متشعبة، ومعارض وزيارات ميدانية، ويشمل الكثير من المؤتمرات الكبرى حيث تحضره أعضاء من مختلف أنحاء العالم ويسمى ملتقى أو مؤتمر دولي، وقد يكون الأعضاء من الوطن ويسمى ملتقى وطني ويتم فيه مناقشة المواضيع ذات الاهتمام المحلي والعالمي.

***أهداف الملتقى التكويني البيداغوجي:**

تتمثل أهداف الملتقى التكويني والمرتبطة بأسباب الانعقاد فيما يلي[4]:

1- ظهور أبحاث ومستجدات حديثة يتم الحديث عنها في المؤتمر (الملتقى).

2- دراسة مشكلات وقضايا معينة.

3- الحاجة الماسة والملحة إلى زيادة المستوى المعرفي والمنهجي والخبرات المختلفة.

4- عرض نتائج المؤتمرات السنوية للجهات والمراكز البحثية والجامعات والكليات، ودراستها واتخاذ قرارات بشأنها.

---

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مكتبة لبنان، ط2، 2003م ،ص 849.

[2] – مجمع اللغة العربية، (الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005م، ص 311.

[3] – المركز الوطني للوثائق التربوية، مصطلحات ومفاهيم تربوية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، ع 33، 2003م، ص 45.

[4] – مصطلحات ومفاهيم تربوية، المرجع نفسه، ص45-48.

الملتقى العلمي التربوي يجمع عدداً من الباحثين التربويين من مفتشين ومديرين وأساتذة، يجتمعون لغرض مناقشة أعمالهم وعرض نتائج أبحاثهم، ونشرها قي المجلات العلمية المحكمة لغرض الاستفادة منها.

***أنواع الملتقيات التكوينية البيداغوجية:**

تنوعت الملتقيات التكوينية بحسب تعدد الجهات والمناطق، وتأخذ المسار العمودي في توسيع أعمالها فمن القمة إلى القاعدة ، ومن الجزء إلى الكل ، وتتمثل فيمايلي[1]:

1- ملتقى تكويني بيداغوجي وطني:

يتمُّ فيه تكوين خاص لمجموعة من المتكونين (المشرفين) لغرض مناقشة نشاط أو برامج جديدة أو جزئية هامة منه، حيث يتم استدعائهم وتزويدهم بمحتوى التكوين، وبعدها المطالبة بالتبليغ على المستوى المحلي (المقاطعة البيداغوجية)، وإفادة مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية المشرفة على العملية بتقارير حول عملية التبليغ، وتدوم مدّته من يوم إلى أسبوع على حسب أهمية وقيمة محتوى الموضوع.

2- مُلْتقى تَكْوينِي بيداغوجي جِهَوي:

هذا النَّوع من الملتقيات ينظم على مستوى الجهات، والغاية من ذلك تجسيد تكافؤ الفرص بين المناطق الجغرافية للوطن في إبراز قدرتها على التنظيم والمساهمة في إثراء عمليات البحث العلمي من جهة، ومن جهة أخرى توزيع البحث في مواضيع التكوين الجديدة على جميع المناطق الجغرافية الأخرى في آن واحد، منطقة الشرق ومنطقة الغرب ومنطقة الوسط، وتقريب العمل من الباحث والطالب المتكون، وبالتالي القضاء على تكاليف الملتقى الإضافية.

الملتقى التكويني البيداغوجي الجهوي يشارك به باحثون من مناطق جغرافية متجانسة ومحدودة، حيث يستدعى إليه جميع المفتّشين (المكوّنين) أو مجموعة معيّنة منهم التّابعين لتلْك النّاحية، ويطالبون في نهايته بالتبليغ وإعداد تقارير حول العملية التكوينية، وتحدّدُ مدته من طرف مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية.

3- مُلْتَقَى تَكْويني بيداغوجي مَحَلِي:

ينظم هذا الملتقى على المستوى الولائي،ويضم مجموعة من المفتشين والعلمين المعنيين بالتكوين، ويتم من خلاله تبليغ نتائج اللقاءات الوطنية أو الجهوية، ويقدم على شكل محاضرات تتبع بتطبيقات تفصيلية في أفواج عمل يختتم بعرض أعمالها ومناقشتها،وتقويمها،والخروج بنتائج وتوصيات لا تختلف عن النتائج المرصدة في اللقاءات السابقة الأم .

---

[1] - وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، همزة الوصل، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،ع18، 1981م، ص14- 15.

ب–النَّدَوات العِلْمِيَّة البيداغوجية:

عملية التّكوين المستمر للمعلّمين من أهمّ العمليّات التي تحرص عليها الدّولة، حيث ترصد لها أموالاً طائلة، وتنشأ لها هيئات خاصّة للإشراف، والغاية من كل هذا هي تأهيل المعلّمين للقيام بالأدوار الموكلة لهم على أحسن وجه، ومن بين الأساليب المنتهجة في التكوين: الندوات العلمية التربوية، فما هي الندوة التربوية؟.

*__الندوة لغة:__ جاء في لسان العرب: ندوت القوم:جمعتهم في مكان يدعى النادي، ما ينادوهم النادي:ما يسمعهم، الندوة: الجماعة،ويقال دار الندوة أي دار لقاء الجماعة لحلِّ مواضيعهم، فاجتمعوا للتشاور، وقيل أُناديك أشاورك وأجالسك، وفلان ينادي فلاناً أي يفاخره، وقيل للمفاخرة: مناداة،والندوة: السَّخاء، والندوة: المشاورة[1].

***النَّدْوَة اصْطِلاحاً**[2]:

هي عملية تكوينية تتمُّ في وقت معيَّن،وتدوم يوماً واحداً وتسمّى يوماً تكوينياً،أو نصفه وتسمىّ نصف يوم تكويني، أو بضعة أيّام وتدعى أيّام تكوينيَّة، وقد تكون مستقلّة في حدّ ذاتها من حيث الموضوع والعمل، وقد تُحْصَرُ في مجموعة من الأعمال، وموضوعها يشمل عرضاً يعالج مجموعة من المضامين، أو تحليل مضمون نشاط واحد، أو مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية، أو على درس أو أكثر من ذلك، أو توضيحاً لعرض، أو حصة من الأعمال التطبيقية يقصد بها تحليل درس مقدم يتم مناقشته والوصول إلى نتائج في نهايته، واستخلاص العبر منه[3]، واستنتاج مجموعة من السلوكات التربوية التي يستحسن اعتمادها في كل المواقف المتشابهة والتي كانت موضوع الدراسة في الندوة، وبهذا يكتسب المشاركون رصيداً تربويّاً يتمُّ تجسيده ميدانيّاً مع مراقبة المشرفين(المفتشين).

ومن هذه المفاهيم يمكننا الوصول إلى النقاط التالية:

*يجب أنْ نحدد للندوة التربوية زمناً يتماشى وموضوعها، وتحديد الأثر الذي يُحْدثه موضوعها على المعلمين في الجانبين(المعرفي، والمنهجي)؛ وبالتّالي وجب تحديد جانب واحد مقصود من النّدوة يتمّ ممارسته ميدانيّاً من طرف المعلّم، وخاصّة في مشاهدة دُروس أو حصص محدودة الزَّمن.

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، حققه وقدم له ووضع فهرسته إبراهيم الأيباري، دار صادر للطباعة والنش، بيروت لبنان، ج2، ط1 ، 1300هـ ، ص 450.

[2] – همزة وصل، المرجع السابق، ص8.

[3] – همزة وصل، المرجع نفسه، ص 8.

*يجب تقسيم النّدوة إلى جانبين جانب تتضح فيه معالم التّفكير النّظري وآخر التّطْبيق الميداني، وخاصّة إذا كان هناك ترابط بين أجزاء الموضوع .

*يجب إشراك جميع المتكوّنين في تحليل الدّروس المقدّمة مع الوعي بالقضايا المطروحة، وهذا يتطلّب أحياناً طرح الموضوع قبل النَّدوة وذلك من أجل البحث والاستعداد والإثراء والمناقشة.

*يجب أنْ تتوج أعمال النّدوة البيداغوجية في نهايتها بنتائج نهائيّة يستوعبها الجميع، وتكون بمثابة القول الفاصل الذي يلخّص وبكلّ دقّة ووضوح اللّقاء النّظري(المشاهدة)، والتّطبيقي (العمل الميداني).

***الأهداف المعرفيَّة والمنهجيَّة من النّدوة البيداغوجية:**

عملية التّكوين في هذا النّمط تعتَمِدُ توظيف المادَّة المقصودة، ويسعى لتوعيَّة المشاركين ولرفع مستوى تكوينهم، وأهمّ الجوانب المستهدفة منها هي: المعرفي والمنهجي والأثر الذي يُحْدثانه على المعلمين أو المشاركين بصفة عامّة .

فالنّدوة البيداغوجية تتمحور أهدافها غالباً حول ثلاثة أمور[1]. وهي:

1–قد يكون المقصود من النّدوة البيداغوجية تحقيق هدف أو جانب معرفي ما، كتبليغ معلومات ومعارف معينة، أو استقاء أخرى وخاصّة ما يتعلّق بالابتكار في إحدى الجوانب العملية التربوية.

2–وقد يكون المقصود من النّدوة البيداغوجية أهدافاً وجوانب منهجية، كتدريس المعلمين تقنيات وفنيات وطرق وأساليب عمل جديدة في التدريس.

3–وقد يكون المقصود من النّدوة البيداغوجية تحقيق أهداف سلوكية عملية، والوقوف على الجانب المسلكي كإبطال أو تثبيت أو تثمين سلوك تربوي معين، وهو الأمر الذي يتجلّى في التطور الملحوظ في مواقف المعلمين وسلوكا تهم أمام المتعلمين.

ج–النصف اليوم الدراسي البيداغوجي:

مع مطلع كل سنة دراسية، يُشَكِّلُ مفتش المقاطعة اللجنة البيداغوجية للمقاطعة، وتتكون من مجموعة من المعلمين الذين يمتلكون خبرة في العمل ويتميّزون بالبحث في القضايا التعليميّة التّربويّة التي يعيشها المعلم مع متعلّميه في الوسط المدرسي والاجتماعي الذي يتعاملون معه،حيث تُعْرَضُ القضايا التي تعاني منها المجموعة التربوية على اللجنة،ثم تُدْرس وتُرتب حسب الأهميَّة واتخاذ الإجراءات العملية لمعالجتها آنياَ أو بعدياً بعد وضعها في رزنامة خاصَّة تسمَّى:المخطَّط البيداغوجي التَّكْويني[2].

[1] – همزة وصل، المرجع السابق، ص11.

[2] – مخطّطات التّكوين: هي رزنامة تشمل مواضيع تدرس في ندوات ومع مستويات معينة وفي تواريخ وأماكن محددة، وتحت إشراف هيئة التّأطير البيداغوجي.

فالنِّصف اليوم الدِّراسي البيداغوجي: هو عمليَّة تكوينية تُنظَّم في أمسيات أيَّام العُطل على مستوى المؤَسَّسات التّابعة للدولة (متوسطات، ثانويات، مدارس، أو دور الثقافة...)، وهو يخص فئة معينة من مستوى معين،كأساتذة السنة الخامسة ابتدائي أو الرابعة ابتدائي على سبيل المثل، ويتم تأطيرهم من طرف أحد أعضاء اللجنة البيداغوجية وتحت إشراف مفتش المقاطعة؛ ويتم العمل على شقّين :الشق النظري بمشاهدة أو تقديم عرضٍ حول الموضوع، والشّق الثَّاني المناقشة وحصر النتائج التي يجب أن تتجسَّد ميدانياً، ويستمِرُّ العمل بنقل المعلومات إلى المؤَسّسات في لقاءات للفريق التَّربوي في إطار النَّدوات الدَّاخليّة .

د-الأيَّام التّكوينيَّة البيداغوجية المغطَّاة ماليّاً:

وهي عبارة عن عمليّات تكوينيّة تبرمج على مستوى المآمن (المتوسطات)[1]أو الثّانويات، وسبب اختيار هذه المؤسسات أنّها مستقلّة ماليّاً تسهم في الإجراءات التقنيّة للتغطية المالية للتكوين، وتناقش به مواضيع مستعجلة بطلب من المفشية العامّة أو مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية،ويؤطره مفتشون رفقة مجموعة من المعلمين ، ويتناول المستجدات التربوية التي تساهم في تنمية الجانب المعرفي والمنهجي للمعلمين كالتقويم في المناهج الجديدة على سبيل المثال.

ج- التكوين البيداغوجي الذَّاتِي:

يُعْتَبَرُ هذا النوع من التكوين إعداداً يساير متطلبات التكوين أثناء الخدمة، بل هو استمرارية له وإن تعدّدت المفاهيم حوله، والترابط الموجود بينهما يجعلنا نعرفه بأنّه: تفتّح المعلِّم على العالم الآخر، وذلك بالبحث عن إجابات للأسئلة التي تُعيق عمله، وهو التّعليم الذَّاتي أو الدّراسة المستقلَّة، أو التَّعلم بمساعدة الحاسوب، أو الثَّقافة الذَّاتية المكتسبة عن طريق المطالعة والاحتكاك بالغير، وقد يُعْتَبَرُ كل منها نظاماً متكاملاً في حد ذاته[2].

هناك جوانب معرفيَّة تحتاج إلى تثمين ولا تحتاج إلى جلسات صفية أو متابعة ميدانية، بقدر ما تحتاج إلى الانفتاح على الوسائط والوسائل التعليميّة المتاحة في وسطه، وإلى جوانب منهجية تستدعي الاحتكاك مع الزملاء والمشرفين الآخرين(مفتشين، مديرين...)، وأجهزة المتابعة والتقويم[3].

1*أهمِيَّةُ الإعْدادُ الذَّاتي للمعلمين (التكوين البيداغوجي الذاتي):

---

[1] – المأمن: هو مجموعة من المدارس المنطوية مالياً تحت مؤسسة تعليمية- المتوسطات- وفق التقسيم الإداري لوزارة التربية الوطنية، مرسوم 2003م.

[2] – اورسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، 2000م، ص280.

[3] – توفيق حداد ومحمد سلامة آدم، التربية العامة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1997م، ص 204.

يَضعُ علماء التربية مكانةً بالغةً للأعداد الذاتي نظراً لموقعه المطلوب لدى الراغبين في تحسين مستواهم المعرفي والمنهجي، ولأهميته الملحة في الرغبة على الانفتاح على المعارف والطرائق والمعلومات الحديثة، باستخدام الجهد الذاتي والوسائط التعليمية المختلفة. وتظهر هذه الأهمية فيما يلي[1] :

–تنمية الكفاءات الأدائية الأساسية والعلمية للمعلم.

–صيرورة التكوين في الجانبين المعرفي والمنهجي للمعلم.

–إيجاد القيمة الحقيقية للمدرس بعد مباشرة عمله.

–تفعيل المعالجة الذاتية للمدرس، وذلك بعد معرفة النقائص والاختلالات والصعوبات الذاتية المرتبطة بالمهارات والمعارف المتواجدة لديه.

–تشجيع المدربين على التكوين الذاتي للقضاء على النقائص التي تعيق رسالتهم.

–الدور النشط والإيجابي الذي يحصل عليه المعلم خلال فترة تكوينه.

– الإعداد الحسن للأجيال القادمة،وبناء طالب علم يتعود على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

–خَلْق بيئة خصبة للإبداع، من خلال تدريب المعلمين والمتعلمين على حل مشاكلهم التعليمية بأنفسهم.

–تفعيل دور الطالب المتكون في حقل التربية والتعليم.

2*الأسُس التربَويَّة والنفسِيَّة لبرامج التّكوين البيداغوجي الذَّاتِي:

لايزال التّعلم الذاتي محطّ اهتمام الكثير من علماء التربية وعلماء النّفس على الخصوص، باعتباره الوسيلة الأفضل للتّعلم، وذلك لتحقيقه لآليات وأساليب تناسب وقدرات الطالب المتعلم، وحضوره الذاتي وقدرته على السرعة في الاستيعاب،مما جعل بيدغوجيا المقاربات الحديثة تجعل من المكوّن أو المشرف مرشداً وموجهاً، ورغبة المتعلم تجعل منه حريصاً ذاتياً على التكوين الذاتي، وقد تحمله إلى ذلك مجموعة من الدوافع كالرغبة مثلاً، أو البحث عن معرفة حقائق الأشياء وبعض الظواهر العلميّة المتواجدة في محيطه، ويتم جمع هذه الأسس[2] في النقاط التالية :

–اعتبار كل طالب حالة خاصّة في طريقة تحصيلهِ للعلم، وهذا راجع إلى اختلاف الهدف والطريقة المستخدمة والغاية منه.

–يجبُ مراعاة كافّة الفروق الفردية في عملية التّعلّم، وخاصة أثناء تنشيط معارف المواد ، ولا يمكن الحصول على ذلك إلا من خلال عملية التقويم التشخيصي قبل البدا في العمل.

[1] – رشدي أحمد طعيمة،مرجع سابق، ص136.

[2] – رشدي احمد طعيمة، المرجع السابق، ص136.

-تحديد السلوك المبدئي والنهائي للمتعلم بشكل دقيق، وذلك بوضع اختبارات تشخيصية متكررة،وخاصة المتعلم الذي تلاحظ عليه مؤشرات التذبذب في السلوك، أو التحصيل للمبادئ الأساسية لبناء التعلمات.

-مراعاة سرعة الطالب في العمل الذاتي خلال فترة التحصيل العلمي، وذلك بقياس زمن الاستجابة والسرعة في التنفيذ وفق أسئلة بسيطة أو مركبة.

-تقسيم وتفتيت معارف المواد التعليمية إلى جزئيات صغيرة، وذلك من أجل التبسيط والتدرج بالمتعلم من الأسهل إلى المركب ثم المعقد.

-التسلسل المنطقي والمتكامل لكافة الخطوات والإجراءات التعلُّمية، مستخدماً التدرج في تقديم المعارف، فلا يمكن التعرف على الكلمة دون معرفة حروفها، وإعطاء جميع الجوانب المعرفية والمنهجية المتعلقة بالمواضيع المدرَّسة.

-إجراء التعزيز الفوري إبّان كل خطوة من خطوات التّعلُّم،بوضع أمثلة وتطبيقات تعزيزيه لتثبيت المعرفة،وترك فرص العمل بغية تحقيق كفاءة الانجاز.

-حرية الاختيار للموارد المراد تعلّمها، واستثمار المشاركة الفعَّالة، وحرية الحركة خلال فترة تلقي المعارف والمعلومات إثناء النشاط باعتبارها جزء من العملية التعليمية التعلميَّة، وهو ما يُسْهِمُ في عملية التقبل للمعارف والمعلومات والمواقف التربوية.

-الدعم والإيجابية والمشاركة في كل خطوة من خطوات التعلّم، بإعطاء فرصة للمتعلم في بناء تعلماته وتقييم نتائج أعماله بالمقارنة مع الآخرين.

5*إستراتيجية التكوين البيداغوجي في ضوء التطورات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية.

تطوّر الاستراتيجيات المعتمدة في المنظومة التربوية من أجل تحقيق عملية التدريس جعلت التكوين البيداغوجي الجزء الأكبر منها، والذي فرضته الإصلاحات التربوية الجديدة، ولهذا الغرض سَعَت وزارة التربية الوطنية إلى وضع مجموعة من الخطط التكوينية لمجالات الإصلاح،ووفق القوانين الداخلية والمواثيق العامة المنظمة للتكوين، وهي ترجمة لسياسة وطنية تسعى إلى الإجابة على مجموعة من التساؤلات لتحديد مجالات التكوين والمستفيدين منه[1]،وأفضل الطرق الملائمة التي يمكن اعتمدها في هذا المجال؟، وتحديد أهم أماكن تنظيم هذه اللقاءات التكوينية، وهذا ما يدخل في إطار ما يصطلح عليه بإستيراتيجية التكوين البيداغوجي، فما المقصود بالاستيراتيجية ؟، وما هي إستراتيجيات التكوين؟

[1]- جمال الدين سامي، التنظيم الإداري، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 1990م، ص67.

***مفهوم الاستيراتيجية**:الاستيراتيجية حسب علماء التربية : هي عبارة عن مجموعة من المبادئ والأفكار التي تتناول مجالات من المعرفة الإنسانية بصورة كاملة، مع تحديد الوسائل والأساليب التي تساعد على تحقيق الأهداف[1] .

وتعرف أيضاً بأنّها تلك الخطَّة الموحدة والشاملة والمترابطة، التي تهدف إلى ضمان تحقيق أهداف المخططات المتنوعة في الأجل الطويل.

***مفهوم إستراتيجية التَّكوين البيداغوجي**:

التَّكوين لا يمكن أن يقدِّمَ نتائج، ويصل إلى أهدافه، إلاّ من خلال إستراتيجية تعتمد على التوجيه والدعوة والإقناع في كسب الآخرين لمحاولة تعديل سلوكهم واتجاهاتهم بحرية، واختياراً تُراعي خصائص الثقافات والقيم الاجتماعية المنتشرة بين النّاس، من خلال مجموعة من الأساليب والأنشطة التي تمكّنهم من تحقيق ذلك، وعلى ضوئها تمّت فكرة بناء وتنمية مجموعة من القيم.

الإستراتيجية"[2]هي الاتجاهات والخطط والإجراءات والطرائق والأساليب التي يتبعها المكَوّن للوصول إلى نتائج تعلم محددة، منها ماهو عقلي معرفي، أو ذاتي نفسي، أو اجتماعي، أو نفسي حركي، أو مجرد غاية من أجل الحصول على مجموعة من المعلومات". ولتحقيق نتائج تعلم معينة وفق اختيار الإستراتيجية فلابد من تحديد الأهداف التعليمية أولاً، فالمعلم الذي يظن أنّ تحقيق الهدف يتم من خلال تزويد المتعلم بمعلومات عن طريق التلقين والحفظ والتفسير والوصف، أو وبطريقة مختصرة، فهو مايؤدي إلى تراكمها وعدم الاستفادة منها عند الحاجة إليها، فالهدف الأسمى والمنشود هو الذي يسعى إلى تنمية عقل المتعلم وتفكيره، باعتماد إستراتيجية معالجة المعلومات للتوصل إلى خلاصات،واستنتاجات، ومفاهيم، وتفكير منطقي محكم ومقبول،مستخدماً التحليل والتفكيك، وإيجاد العلاقات بينها وإعادة تنظيمها وتركيبها بشكل يؤدي إلى حدوث التعلم الايجابي، وأنّ أحسن إستراتيجية مختارة هي التي تتيح الفرصة للمتعلمين التفاعل فيما بينهم، والمشاركة في الحياة الجماعية، والعمل ألتشاركي في بناء المعارف المقررة، واستغلال الوسائل الميدانيّة وغيرها.

الحِرَاك المستمر الذي تعرفه المنظومة التّربوية في الجزائر منذ الاستقلال لَدليل على الإصلاحات المعتمدة،بغية البحث عن التقدّم والتطوير، ومسايرة المستجدّات العلمية الحاصلة في العالم،ولا يحدث هذا إلاّ من خلال إستراتيجية حقيقية للدولة في مجال التكوين البيداغوجي .

[1] – مصطلحات ومفاهيم تربوية، مرجع سابق، ص4.

[2]–ينظر:وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، 2006م، ص27.

أصوات تعالت من منطلقات فكرية لمجموعة من الكُتَّاب، تلخّص مشاكل التعليم في الجزائر، والمتمثلة في: قلة المدارس، وندرة الكتب والسندات والوسائل التربوية، ونقص المعلمين، وضعف مناهج التكوين وطُرقه، وهي ما أدّتَ إلى ظهور تعديلات كبيرة أُدْخِلَتْ على القطاع منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، فرغم الحالة المتقلبة التي تعيشها المنظومة التربوية في بلادنا،إلاّ أنّ هناك جهوداً بُذِلت قصد الرفع من المستوى التّعليمي للمدرسة والحصول على نتائج مقبولة، وتحقيقاً الغاية المنتظَرَة منها[1]؛ففي كل مرحلة من مراحل الإصلاح تُشْفَعُ بقرارات وتعليمات وزارية من طرف الهيئة الوصية حول التربية والتّعليم والتكوين، بناءً على ما جاء في الميثاق الوطني بعد التحليل للأوضاع، والذي تُوِّج بمصادقة الحكومة عليه، وصدور أمريّة رئاسية تقضي بتطبيق نظام المدرسة الأساسية، ورغم المحاولة في الإصلاح وإيجاد الحلول الجذرية لكل المشاكل، إلاّ أنّه اصطدم بواقع التّأخر في تطبيق معالم إصلاح المدرسة الأساسية الجزائرية، وما تبع ذلك من مشاكل تتفاقم باستمرار، لاسيما ما تعلّق بمحتوى البرامج ومضامينها،وما يتعلّق بتكوين المعلِّمين والإطارات المشرفة عليه، وهو ما انعكس سلباً على مستوى المتعلمين ونتائجهم.

خطط بناء مدرسة جزائرية متطورة ينطلق من استراتيجيات مختارة أسسها مدرسة تعمل بمبدأ التّربية المستمرّة.والتي تسعى إلى تكوين معلّمين يبحثون عن حلول للمشاكل والتّحدِّيات التي يعاني منها النظام التربوي الجزائري، والسَّعي إلى رفع مستوى الأداء المدرسي، وإعطاء التّكوين المكانة الأساسية والدّور الذي يجب أنْ يحقّقه. ويمكن أنْ ترتكز الإستراتيجية الخاصة على النّقاط التّالية[2]:

1-تكثيف وتعميم العمليّات التّكوينية على جميع المستويات وخاصّةً على المستوى القاعدي بالمقاطعات،وفي المواضيع التي لا تحتاج التأجيل.

2- تحديد معالم التّكوين وأولويّته في الجانبين المعرفي والمنهجي للمدرّس، وفق ما جاءت به المناهج والمستجدّات التّربوية.

3-رفع المستوى التّعليمي للمؤسّسات التّربوية، وذلك من خلال تطوير المناهج التّربوية والسّندات وتوفير الوسائل التّربوية المختلفة.

4-ربط المعارف بواقع المتعلم والتّعمّق في دراستها وفق كل طور من الأطوار التّعليمية، وربط الكفاءات الشّاملة بين المواد بغية تثمين العمل بتعانق وترابطها .

[1] – عبد القادر فضيل ، المدرسة في الجزائر،جسور النّشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2009م، ص181.

[2] – مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي المرجع السابق، 27- 28.

5- تخفيف برامج المراحل الأولى من التّعليم، وتثمين العمل بالكتاب الموّحّد في جميع الأطوار،من أجل التسهيل على المتعلم تقبل المعارف وتحبيب المدرسة له.

6- تفعيل توظيف القيم والمواقف في التّدريس في جميع الأنشطة المقدِّمة للمتعلّم، من اجل إرساء مجموعة من القواعد التربوية لديه .

7-فتح المعاهد التّكوينية أمام المعلّمين وتمديد فترة التّكوين إلى سنتين، سنة نظرية وأخرى تطبيقية، وذلك تفادياً للاختلالات والنقائص التي يعاني منها معظم المعلمين وخاصة الجدد منهم.

8-تفعيل العمل بالتّكوين الميداني المستمرّ من أجل القضاء على جميع الصُّعوبات المنهجية من طرف المدرّسين وخاصَّةً الجُدُد منهم.

9-التّركيز على المدرِّس الكُفْء، وتوفير الكتاب المدرسي لجميع المؤسسات التربوية،وتحديد هيئة تشرف على التّكوين بجميع أنواعه لجعل عملية التّربية والتّعليم سهلة وفعّالة.

ولتطبيق هذه النّقاط،ولتحقيق المساعي وحلّ الإشكالات المطروحة في القطاع التربوي، اتخذت وزارة التّربية الوطنيّة خطّتين هما[1]:

ا-إصلاح وتحسين التّعليم القائم على مجموعة من المرتكزات الأساسية المنهجية منها والمعرفية، والاجتماعية والتربوية.

ب-إصلاح النّظام التّربوي تدريجيّاً بالتّركيز على التّكوين في المناهج، وتحديد أدوار عناصر العملية التعليمية، وإرساء مبادئ التقويم والأخذ بنتائجه عملياً.

نجاح الاستراتيجيات المنتهجة في ميدان التّربية والتّعليم مبني على أرضية تكوين المعلم القارئ الباحث، الذي ينقّب ويبحث عن المعلومات ويتفحّصها بعين شافية توضّح له التّركيب السّليم لرسالة التّعليم، وبتوفير الكتاب المدرسي التّربوي الواضح بقواعده، ومضمونه، وتمارينه ونماذجه التّطبيقيّة، وبوجود هيئة مسؤولة على التّربيّة،والتي تعمل للمحافظة على المبادئ والقيم التّربوية وتطوير مناهجها[2].

6*دور التّكوين البيداغوجي في تطوير الأداء المعرفي والمنهجي للمعلِّمين:

يهدِّف التَّكوين البيداغوجي إلى تنمية قدرات ومهارات المعلّمين والمشرفين على الحقل التربوي، وذلك بتزويدهم بالمعلومات والمعارف والمنهجيات الجديدة والمطلوبة في تحقيق إستراتيجية الوزارة الوصيّة، وإنّ نجاح المؤسّسات التّربوية في جميع النّواحي التّكنولوجيّة والتّنظيميّة يتطلّب ضرورة توافق وتساير قدرات المربّي مع ما

---

[1] – ينظر: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، 2009م، ص25، 26.

[2] – سمير محمد كبريت، مناهج المعلم وإدارة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنّشر،بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص191.

يستجدُّ من هذه التّطوّرات، ممّا يجْعل إلزامية البحث عن برامج تكوينيّة مناسبة وفعّالة، كما يجب إعدادهم على أداء الأعمال المسندة إليهم، ومساعدتهم في الحصول على الجديد، بُغْية أداء واجباتهم ووظائفهم وصقل مهاراتهم[1].

وللحديث عن الأثر الذي يحدثه التّكوين في الجوانب المعرفية والمنهجية للمدرّس، نقف عند بعض المفاهيم المتشابكة مع التّكوين والتي تحدّد الأثر الفعلي منه.

***الأَدَاءُ لُغةً**:جاء في معجم الوسيط: الأداءُ لفظ مشتق من الفعل (أدّى) ويعني أدّى الشيء أي قام به، والدَّيْنُ : قضاه، والصّلاة: قام بها في وقتها، والشّهادة:أدلىَ بها، وإليه الشّيء: أوصله إليه، وتأدّى الأمر: أخذ أدائه.واستعدّ، وتأدّى الأمر: قضي، والأداء: التّأديةُ[2].

***الأَدَاءُ اصطلاحاً**:كَثُرت وتعدَّدت المفاهيم بتعدُّدِ الآراء التي تناولت هذا المفهوم، ومنها[3]:

-يرى البعض الأداء أنَّه: مجموعة الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معيّن وهو قابل للملاحظة المباشرة.

-ويرى آخرون بأنّه استحداث وسائل وطرق جديدة وتكوين الموظفين أثناء الخدمة لرفع كفاءاتهم وتحسين مستواهم العملي.

ويشير غوود (Good) للأداء على أنَّه الإنجاز الفعلي كما يُصَنَّف من القابليَّة، أو الطّاعة أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التّعلُّم التي تمكِّن المتعلِّمين من اكتساب المعرفة والمهارات[4].

كما عرّفه بعض الباحثين على أنَّه القيام بعمل شيء بكفاءة وفعالية وبمستوى معيّن.

أمّا المنظّمة الوطنيّة للتّربية والثّقافة والعلوم،فقد اعتبرته الفعل الإيجابي النّشيط لاكتساب المهارة والقدرة أو المعلومة والتَّمكُّن الجيِّد من القيام بها تبعاً للمعايير الموضوعيَّة.

ومن كل هذه الآراء،فالأداءُ:هو الشّق التّطبيقي للتكوين، أَي الجانب الميداني الذي تظهر من خلاله إنجازات المعلِّم من مهارات وكفايات بشكل قابل للقياس، إمَّا عن طريق السلوك أو حصيلة التَّدريس الفَعَّال الذي تنصهر فيه معارف المتكوّن بمؤسسات تكوين المعلّمين، ومنه تحقيق الجانبين المعرفي والمنهجي له، فالأداء هو مُحَصِّلَة العمل الذي يقوم به المعلِّم وتقويماً للتّكوين الذي أخذه.

---

[1] – بدريّة محمد إبراهيم، أثر التّدريب على تطوير مهارات المعلّمين، رسالة ماجستير أكاديميّة، السّادات للعلوم الإدارية، القاهرة، 2006م، ص 31.

[2] – مجمّع اللغة العربية، (الإدارة العامّة للمعجميات وإحياء التّراث)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005م، ص 10.

[3]– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تقنيات التفتيش، الحراش، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005م، ص31.

[4]– ينظر: سهلية محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التّدريس، دار الشّروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 2003م، ص 24.

ويُعدُّ الأداءُ الذي يتمّ خلال فترة تكوينه كتدريب فعلي[1].ويمكن الحكم عليه إمّا بالنجاح وتعزيزه، أو بالقصور لمعالجته، والتي قد تظهر من خلال الملاحظات والإرشادات والتوجيهات، كما سيكون الحكم على الأداء من خلال العمل التدريبي حكماً شاملاً لا يقتصر على أمور التّدريس فقط، بل على مجموعة من الاعتبارات الأخرى.

كما يتطلب الأداء مُعلِّماً فعَّالا في جميع الجوانب ولا يقتصر نشاطه على نقل المعرفة فقط، بل يتعدّاه إلى مهمّات أخرى،والمتمثلة في التّربية الخلقية والروحيّة والاجتماعية والنّفسية للمتعلّمين، والوقوف على سلوكاتهم، وحتى تحقق الفاعلية لدى هذا المربّي وجب تكوينه في الجوانب المعرفية والمنهجية والسُّلوكية.

ا–دور التَّكْوين البيداغوجي في تطوير الجانب المَعْرِّفِي للمعلِّم:

يتلقى الطّالب المتكوّن أثناء فترة التكوين الأولي مقرّرات دراسيّة في اللغة وفروعها، وبخاصّة ما تعلّق من معارف في النحو والصرف والبلاغة والإملاء وغيرها، تكْسِبه معرفة وحقائق حول المادّة المدروسة، التي سيتخصّص في تدريسها مستقبلاً "مادّة اللغة العربية". حيث يُفترَض عند مباشرته للمهنة أنْ يكون ملمّاً بمادّته وغيرها من المواد المترابطة بها، وأنْ يكون على دراية واسعة بالعلوم التي تُسْهِمُ في تعليم اللغة العربية وعلاقتها بالمواد الأخرى.

فالتكوين في الجانب المعرّفي للمعلّم يزوده بالمعارف والمهارات والمعلومات التي تساعده على تقديم رسالته بشكل علمي وعملي، بعيداً عن التّأويل والتّنظير المفْرَط.

ب– دور التّكْوين البِيْدَاغُوجِي في تطوير الْجَانب المَنْهَجِي للمعلِّم:

إنّ تدريب المعلّم المتكوّن على فنيّات التّدريس وآلية توظيف المقاربات الحديثة وكفاية إثبات المهارة وتحويل المعارف إلى أداءاتٍ وسلوكاتٍ، وعلى كيفية التّقويم وتفعيل حصص الدّعم والمعالجة، واكتشاف الإختلالات والصعوبات النَّفسية والنُّطقيَّة للمتعلِّمين، فهي تكوين المدرس في الجانب المنهجي، وهي حسن اختيار الطريق الذي يوصلنا إلى الهدف ألتعلمي، وتتّضح معالم هذا الجانب من خلال أداء المعلّم والمتعلّم، ومن نتائجهم ونشاطاتهم ومشاركاتهم الفعّالة، ومن تحسين مستوى المتعلمين وترقية العائد التّربوي لديهم بُغْية مواكبة العصر[2].

[1] – ينظر:وزارة التّربية الوطنية، مديرية التكوين، التّكوين الخاص بمعلّمي المدرسة الأساسية للطورين الأول والثاني، في إطار الجهاز المؤقت–تكوين عن بعد– اللغة والنّصوص، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الإرسال الثاني، 1999م، ص01.

[2]– ينظر: نايت عبد الرحمان عبد الكريم ، تحليل أساس عملية التكوين، عنابه، 2013م، ص16.

ومن خلال التكوين في تنمية الجانبين المعرفي والمنهجي للمعلِّم، تتضح آثاره على تحسين أدائهم، ومن أبرز هذه الآثار[1]:

1-الاهتمام بمستوى الأداء وتحسينه من الناحية الكمية والنوعية.

2- الاهتمام بنتائج التكوين الأولي رغبة في اكتساب وتثبيت المعارف والمهارات للمتكونين وتقويمها والاستفادة منها مستقبلاً.

3-ربط الجانب المعرفي بالجانب الأدائي والمنهجي للتكوين أثناء الخدمة.

7- تحسيس وتوعيّة المتكوّنين بأهميّة التّكوين أثناء الخدمة، وإكسابهم القدرة على البحث عن الجديد والمستجدّات في شتّى مجالات العمل، وخاصّة في المجال التّربوي.

5-إنشاء حقيبة تكوين دائمة تشمل أهمّ المواضيع والفنيات والتقنيات والطرائق النّشطة، التي تساعد المعلّم على تجسيد رسالته وفق متطلبات المنهاج.

6- مساعدة المربّين على تحسين فهمهم لدور المؤسسة بيداغوجياً وتربوياً، واستيعابهم لدورهم فيها، ومنه المساهمة في تحسين أدائهم[2].

7-تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد داخل المؤسسة التربوية.

8-بناء شخصية المعلّم من خلال اكتسابه ومعرفته لآليات وقوانين العمل، وتزويده بالقيم التي تجعل منه قادراً على أداء رسالته بشكل طبيعي، والحرص على تنمية قدرات متعلميه، والمرافقة الواعية لهم.

9-التشجيع على البحث في القضايا التي تحتاج إلى تبسيط وتوضيح وخاصة ما يتعلّق بالمعلم والمتعلّم،وتحديد الأدوار وفق ما جاءت به المقاربات المعتمدة في المناهج.

10-تحسين الجانب المعرفي من خلال الوقوف على المواضيع المقررة في التكوين الأولي، والجانب المنهجي من خلال التكوينات المستمرة، وذلك من أجل القضاء على النقائص المتعلقة بتعليميَّة اللغة العربية لدى المدرِّس، ومعرفة القضايا اللغوية والنَّحوية والصَرْفيَّة من أجل تنشيط الحصص المتعلقة بأنشطة اللغة العربية.

11-تحسين الجانب المنهجي للمدرس بالتعرف على الطرائق والوسائل المستخدمة في تقنيات التدريس، ومعرفته للمتَعلِّم معرفةً حقيقية من خلال نتائج توظيف التقويمات التي تُعْطَى للمتعلِّم (تقويم تشخيصي،تقويم تكويني، تقويم إشهادي)، ومنه اتخاذ القرار المناسب نحو مستقبله.

---

[1]- ينظر: عبد الرحمان بن سا لم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، دار الهدى عين مليلة، الجزائر، ط3، 2000م، ص 09.

[2]- ينظر: عبد الرحمان بن سا لم، المرجع نفسه، ص09.

12-تعليم اللغات باستخدام الحاسوب، لذا ينبغي على المعلم أنْ يعانق الممارسة التكنولوجية، وخاصّة أثناء تنشيط الحصص التي تتطلّب استخدام الوسيلة التكنولوجية في ميدان تعلم اللغات، أو استعمالها في ميادين المعرفة عامة،فالحاسوب يمكن توظيفه في عدّة مهامٍ[1].

13-معرفة التّكامل المعرفي والمنهجي الذي يحدّد فعاليَّة المعلم، وذلك بحسن استغلال المعارف والمعلومات وتجسيدها ميدانياً من خلال المهارات والتقنيات المكتسبة في التّكوينين التحضيري الأولي والمستمر.

14-إشراك المعلَّمين في تنشيط العمليات التكوينية بالمقاطعة التربوية أو بمدارسهم، بغية إظهار مكتسباتهم المعرفية وإيصال المهارات والقدرات والمعارف والتقنيات لزُملائهم.

هذه الأنماط من التكوينات تعمل بشكل متكامل، وهي تهدف إلى تحسين وتنمية الجانب المعرفي والمنهجي للمدرسين من أجل تأدية الرسالة على أحسن وجه ووفق متطلبات المجتمع والتطورات الحاصلة في العالم وخاصة في الجانب العلمي، وتعمل على تحقيق الأهداف التالية[2] :

- تمكين المعلم من فهم حقيقة العملية التربوية في وطنه معرفة أهدافها وأنظمة التعليم بها ومشاكله عامة، وطرائق التدريس النشطة التي تعتمدها ، والقدرة على استخدام وسائل الإيضاح المختلفة.
- تمكين المعلم من الفهم الحقيقي لطفل الذي يقوم بتعليمه، ومراحل نموه المختلفة (النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي).
- تمكين المعلم من فهم المجتمع الذي يتعامل معه وعلى طبيعته ومشكلاته واحتياجاته وأهدافه .
- معرفة التطورات والمستجدات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم مستخدما مجموعة من الوسائط(الوسائل السمعية ، والبصرية، والإعلام الآلي ، وشبكة الانترنت)[3] .

7*تقنيات التكوين البيداغوجي :

تعد تقنيات التكوين بالنسبة للمتكونين الأداة الحقيقية التي تسمح لهم وتساعدهم على التبليغ الجيد للمعارف البيداغوجية ، وأنواعها هي :

ا- المحاضرة : وهي تقنية بيداغوجية الأكثر استعمالاً في إيصال المعلومات والمعارف بطرق سريعة لأكبر عدد من المتكونين في وقت واحد، وهذا ما يبرز عيوبها، وحتى تكون مثمرة لابد من إرفاق عملها بشبكـــــــة تقويمية تُقَوّمُ جميع المواضيع المقدمة في المحاضرة، وتتكون المحاضرة مما يلي[1] :

[1] - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط4، 2009م، ص 107.

[2] - ينظر:صالح بلعيد المرجع نفسه، ص107.

[3]- ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م، ص 421.

1*المحتوى: ويتناول:

- الموضوع.
- المقدمة.
- العرض.
- الخلاصة.
- المراجع المستخدمة.

2*آلية التقديم: وتتناول:

- كيفية تقديم المحاضرة.
- استخدام الوسائل السمعية البصرية.
- تصرفات وفنيات التقديم من طرف المحاضر.

3*المناقشة: وتحدد في:

- تصرفات المتكونين.
- تفاعل المحاضر مع المتكونين.
- أشكال الأسئلة المطروحة .
- الإجابات والردود الفعلية حول الموضوع.

4* الخلاصة العامة والتقويم: وتتلخص فيما يلي:

- إجابيات الموضوع ونقائصه.
- التوصيات والاقتراحات للتحسين والتثمين.

ب- العمل بالأفواج:

تعتبر طريقة العمل بالأفواج، الأسهل استعمالاً في تنشيط العمليات التكوينية، وتعتبر فعّالة في تقنيات التكوين، وهي تسعى لجمع الآراء والبحث عن الإجابات والمقترحات المشتركة بين المتكونين، لكون الجماعة تؤمن بأنّ لكل فرد طاقة لها قيمتها في المجتمع، وأنّ هذه الحلقات تقوم بتفعيل المناقشة واثبات الذات من طرف الجميع، والعمل وفق فريق يؤدي إلى حل المشكلات القائمة،وبالتالي الوصول إلى النتائج وتحقيق

[1] - ينظر: همزة الوصل، مرجع سابق، ص9- 19.

النجاح[1]؛ فمن محاسن هذا العمل أنّه يعطي الفرصة في الحديث وبكل حرية وشفافية وإبداء الرأي من طرف الجميع.

ج–ممارسة التقويم الذاتي:

من أجل الوصول إلى التحسين في الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم ، لابد من التكوين في ميدان التقويم بصفة عامة والذاتي بصفة خاصة، من أجل معرفة نقائصه وتشخيص سلوكاته والعمل على تحسينها[2] وذلك:

1*تشخيص المعلم لذاته:إنّ نجاح المعلم في عمله وسلوكه يكسبانه الرضا، وهو بمثابة تشخيص لذاته ويتم وفق الطرائق التالية:

–أسئلة تقدَّم للمتعلمين حول طرائق التعليم والفهم، والمعاملة.

–تقييم شخصي يقوم به المعلم سنوياً يظهر فيه نقاط قوته وضعفه.

–المناقشة مع الزملاء.

–طلب المساعدة من بعض العناصر المحيطة به كالإدارة والمشرفين وبعض الزملاء.

2*حفظ سجل لما يقوم به في القسم:إنّه المشروع الذي يعدُّ من انجح الوسائل التي يتم استعمالها للوقوف على المشكلات والصعوبات التي تواجه المتعلم في الصف.

د– دراسة الحالة:

أول استعمال لهذه الطريقة في مدرسة فارد التدرجية لإدارة الأعمال، وتتمثل في دراسة حالة مشكل مكتوب بكل تفاصيله، بحيث يكون المشكل واقعيّاً وقريباً منه؛ وبعد قراءة المطبوعة والتعرف على المشكل وبداية النقاش بين المتكونين محاولين الإجابة عن التساؤلات التالية[3]:

- ماهي الأسباب الحقيقية للمشكل ؟
- التشخيص للوضعية وهل هي مقبولة ؟
- ماهي أهم الأشياء التي يجب أنْ يقوم بها المتكون ؟
- هل بالإمكان تجنب مجموعة من النتائج ؟
- ما يجب أنْ يقوم به المتكون اتجاه هذا المشكل ؟

---

[1]– ينظر : السيد حسن حسين ، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1969م، ص 96

[2]– عاقل فاخر، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، 1998م، ص 596.

[3] – غيات بوفلجة، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984م، ص44.

إنّ غاية المتدربين هو محاولة فهم أسباب المشكل وطرق التعامل معها، حيث يؤدي هذا إلى التخلي عن بعض القيم والفرضيات والاتجاهات وطرائق التداخل في الوضعيات المتشابهة[1] .

هـ–القيام بالأدوار:

هي تقنية بيداغوجية تسعى إلى القيام بوظيفة معينة من اجل تقديم مشكلة إلى جماعة، وتقوم هذه الأخيرة بحل المشكلة، وهي طريقة مأخوذة من تقنية الدراما الاجتماعية أو الدراما النفسية، والمستعملة من طرف العا لم الايطالي مورينو، ولهذه الوظيفة هدفان[2] :

*الهدف الأول: تشخيص النقائص والصعوبات:

المتكون يحاول استخلاص الحلول لصعوبات ونقائص المشكلة من خلال عملية التقويم المرافق،حيث يعتبر نفسه جزء من المشكلة المستهدفة. هذا النوع من المهمات يساهم بقدر كبير في اختيار العوامل، وتحليل الحاجات التكوينية، وتقويم النقائص، والتعليم على قوة الملاحظة والتفكير، وهي تعتبر من آليات وفضاءات وسندات المناقشة العلمية والتربوية في آن واحد .

*الهدف الثاني:تكويني:

وظيفة ممارسة الأدوار تمدُّ المشاركين بالمعارف والمهارات عن طريق الخبرات المكتسبة، مما يساعدهم على فهم أنفسهم بأنفسهم[3]، ومن هنا نستخلص أنَّ تقنيات التكوين متعددة،وما أُخِذَ إلاّ من باب الأمثلة فقط، وأنَّ هناك تقنية استخدام الوسائل السمعية، والحاسوب، والزيارات الميدانية، فهي تساعد المتكون في وظيفته وعمله وتغذيته معرفياً ومنهجياً، وتجعل عمله أكثر فاعلية ونجاعة .

إنّ تقديم العمليات التكوينية بكل وعي وإحساس يحقق نتائج فنية متميزة، والعكس لذلك يؤدي إلى تكوين بدون روح ولا نتائج في المستوى، إنَّ تقديم تقنيات التكوين بدون نفس هو عبارة عن فعل بيداغوجي بدون فن أو صناعة .

8–تقويم فعَّالية التكوين البيداغوجي:

لا يمكن الحكم على فعالية التكوين إلاّ إذا تم توظيف الطرق المناسبة للتقويم، فهو مهمة ومسؤولية القائمين على ميدان التربية والتعليم، وليس حكراً على مجموعة لوحدها، وتمر العملية بتقويم تشخيصي حول الزاد المعرفي والخبرات والمعلومات الموجودة والمكتسبة عند المعلمين،وذلك من خلال الزيارات الميدانية، وأسئلة

[1]- Casse, pierre, la formations performante, Alger, D, PU, 1994, p160.

[2] – ينظر: غيات بوفلجة، المرجع نفسه، ص 26.

[3]– ينظر: غيات بوفلجة، المرجع نفسه، ص27.

المناقشة في اللقاءات، وحوصلة العمليات التكوينية الأولية، وبعدها يتم توظيف التقويم التكويني كمرحلة ثانية، والذي يهدف إلى هدفين رئيسيين، هما[1] :

-معرفة مدى نجاعة الطرائق المستخدمة في التكوين، والحاجة إلى تحقيق الأهداف المرسومة والمنتظرة منه، وهذا الأمر يحتاج إلى وقت ومجهودات معتبرة .

-العمل للقضاء على النقائص والصعوبات التي تعترض المتكون خلال عملية التكوين، وذلك من أجل معالجتها ولفت انتباه المسؤولين لهذه النقائص[2].

*تقنيات التقويم:

إنّ حل المشكلات القائمة ينطلق من تشخيصها أولاً، وبعد العمل والمعالجة واختيار التقنيات يتم الوصول إلى النتائج التالية[3]:

1-المعيَّاريَّة المرجعيَّة:وهي أهم الطرق لقياس مدى تحقيق أهداف التكوين، ويطبق على مجموعة الأفراد المشاركون في الفترة التكوينية، لمعرفة مواطن الضعف والقوة عندهم وبعها تتم المراجعة،وأنَّ هذا العمل يتم وفق عملية التحليل الإحصائي للمعطيات؛

2-التقويم الذاتي:إنّ اعتماد المتكون على ذاته من أجل تقويم ما عنده وما اكتسبه من التكوين، وفق كتابة تقارير واختبارات تحريرية، والوقوف عليها يعطي نظرة عن نتائج التكوين؛

3-استعمال الأجهزة: إنّ استعمال الأجهزة والآلات يهدف إلى وقوف المتكون على الأخطاء المرتكبة والتعرف على النقائص المسجلة قصد معالجتها مستقبلا؛

4- الملاحظة:تقوم الملاحظة بوظيفة هامة في تقويم التكوين، وذلك بمراقبة الأداءات وإحصاء بعض السلوكات والتصرفات، وتستخدم بعض الأجهزة مثل التصوير والتسجيل، للحصول على الدقة والموضوعية والشمولية، وهي من أهم مرتكزات التقويم .

من كل ماتقدم حول عملية تقويم التكوين، يمكن القول بأنَّ العملية ليست سهلة وواضحة، بل تحتاج إلى عمل كبير وجهود جبارة من طرف عناصر العملية التكوينية، وذلك بغية فعالية التقويم، ومنه تحقيق نتائج وأهداف التكوين، والذي ينعكس بالإيجاب على المتعلم بالدرجة الأولى، وعلى المدرسة والمنظومة التربوية ككل بدرجة ثانية، لذا يجب على المشرفين والعاملين بميدان التكوين معرفة هذه التقنيات معرفة جيدة واستخدامها

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم البيداغوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2010م، ص33- 35.

[2]- ينظر : مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، إشكالية التكوين، ع2، جوان، 2011م، ص 309.

3- ينظر:سيد حسن حسين، مرجع سابق، ص 96.

وقت الحاجة . وهذا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمجهودات المعلم وبمقدار ما حصل عليه من علمية متطورة، لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه[1].

ومن كل هذا ونظراً لأهمية التكوين وواقعه ميدانياً، سَجَلْتُ مجموعة من الملاحظات حوله وهي:

ا–مايتعلق بالتكوين البيداغوجي الأولي:

- قلة المكونين في هذا الميدان، وهو ما انجر عنه استخدام بعض الأساتذة الذين لا يمتلكون كفاءة التكوين وخاصة في السنوات الأخيرة بعد غلق معاهد التكوين المتخصصة.
- قِصَر المدة الزمنية للتكوين، وتراكم البرامج، وغياب الجانب التطبيقي له .
- انعدام الوسائل المساعدة على التكوين البيداغوجي؛ وهو ما افقده الحيوية.
- قلة القدرات التدريبية للمعلمين والمتدربين الجدد .
- الاعتماد على الأساتذة البعيدين عن مستوى التخصص الموجه للتكوين .
- الرجوع إلى بعض المقاربات السابقة أثناء العمليات التطبيقية يجعل عدم استقرار المعارف والمنهجيات المقدمة للمتكونين، والسبب في ذلك عدم مسايرة المستجدات التربوية من طرف جل المتكونين.
- عدم وجود مخطط تكويني فعّال من طرف القائمين على عملية التكوين، وبالتالي غياب التصور العملي الإجرائي لعملية التكوين البيداغوجي.

ب–مايتعلق بالتكوين البيداغوجي أثناء الخدمة:

- قله الزيارات التوجيهية الموجهة للمتدربين الجدد.
- ضعف التكوين البيداغوجي لمديري المدارس في مجالات التكوين الهامة، مما جعل من زيارته للمعلم بعيدة عن التعمق في الأمور العلمية والمهنية، وخاصة بعد إلحاقهم إدارياً لمفتشي الإدارة والذين هم أيضاً في أمس الحاجة للتكوين في المجالات البيداغوجية.
- غياب التنسيق بين معلمي المدرسة الواحدة، مما جعل المعلم والمتدرب يغرد خارج السرب ومنغلق على نفسه.
- عدم تمكن مفتش المقاطعة من معرفة المعلمين الجدد بمقاطعته، جعلت الزيارة غائبة عنهم؛ والسبب في ذلك التَّغَيُبات الغير مصرح بها وفي أوقات جد حساسة والمتعلقة بفترة الاكتساب المعرفي للمتعلم،

[1] – ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989م، ص436.

والتحويلات المستمرة للمعلمين والمديرين طوال السنة من طرف الإدارة دون إخبار مفتش المقاطعة بهذا الإجراء.

- قلة الوعي عند المعلم بضرورة تحسين مستواه بشكل دائم ومستمر.
- قلة الوسائل والمحفزات المساعدة على التكوين جعلته نظريا أكثر منه ميدانيا (التطبيقيات.
- عدم القيام بتقويمات تشخيصية للفئة المستهدفة من التكوين وحصر حاجاتها لمعرفية والمنهجية.
- تعيين بعض المكونين في المستويات التعليمية دون حصولهم على أي تكوين بيداغوجي، أو مؤهل علمي يناسبها.

ج–مايتعلق بالتكوين البيداغوجي الذاتي:

- غياب القراءة الذاتية للمواضيع المتعلقة بالتكوين من طرف المتكون، أو القيام ببحوث تربوية ميدانية من طرفهم.
- قلة بعض المرافق التكوينية المساعدة على تكوين المعلمين.
- ربط التكوينات الذاتية بالجانب المادي، وجعل غايته الوحيدة هي الحصول على الشهادة من أجل الترقية لا غير.
- قلة التَّحْسِيْسِ بأهمية التكوين الذاتي في حياة الشخص.

إنّ هذه الملاحظات تكشف لنا عن واقع التكوين المرّ في منظومتنا التربوية، والذي من خلاله فقد المعلم والمتعلم مكانتهما في التعليم، ولهذا يتطلب من الوزارة الوصية إعادة النظر في تكوين المكونين وسبيل اختيارهم، واعتماد الشهادة العلمية المتقدمة في توظيفهم، وإخضاعهم لدورات تكوينية متتالية حول المواضيع الهامة والمتعلقة بتعليمية اللغة العربية،وتوفير وسائل التكوين لهم وخلق فضاءات خاصة به، وتشجيع الزيارات الميدانية، وتحفيز الكفاءات المساهمة في نجاحه، وإعادة فتح المعاهد التكنولوجية أمام المتكونين، وإعداد ميزانية خاصة لهمن أجل التغطية المالية للقاءات المختلفة وخاصة في المناطق النائية والتي تحتاج إلى ذلك، إشراك جميع المشرفين في عملية التكوين دون تميز، بغية تبادل الأفكار والآراء وإثراء المواضع الهامة .

إنّ هدف التكوين هو تكوين المعلم وجعله محور العملية التكوينية، وإشراكه في جميع اللقاءات للوصول إلى معلم يمتلك كفاءة عالية في الأداء، وبالتالي الرفع من مستوى التعليم في بلادنا.

***خلاصة:**

نجاح الأمم وتقدّمها وازدهارها مرهون بالاستثمار البشري، وهو ما تقوم به الدّول في حقل التربية والتّعليم حيث أعطت عناية خاصّة له، وذلك بتجهيز المؤسّسات التّربوية وإعداد المعلمين وفق إستراتيجية تسعى إلى تحقيق الأهداف والمقاصد والغايات مستعملة سياسة محكمة عنوانها المدرسة.

ومن هذا المنطلق كان اهتمام مختلف دول العالم ومن بينها الجزائر، والتي رأت بأنّه لا يمكن لأي إصلاح تربوي أنْ ينجح دون تكوين ملائم للعناصر المكلّفة بتنفيذه، وعلى هذا الأساس قامت الوزارة الوصيّة بإعداد إستراتيجية عامّة لتكوين المعلّمين والمشرفين على عملية التأطير، أو إعادة تكوينهم لتمكينهم من القيام بدورهم التكويني والقيادي على أحسن وجه،كما أنّ الصّيغ المعتمدة والمتنوّعة من حيث الشّكل والوسائل تجعل من المعلَّم والمتعلِّم والمشرف عناصر فعّالة ومسؤولة في عمليّة الإصلاح والتّجديد التربوي، وبهذا تكون نتيجة لأدواته ووسائله[1].

ويتمّ تحسين مستوى موظِّفي قطاع التّربيّة الوطنيّة" بمقتضى المرسوم رقم 96-92 الخاصّ بإنشاء خطّة التّكوين السّنوية، والتي حدّدت حصص سنويّة للتّكوين مدّتها ستّ أيّام لفائدة مستخدمي قطاع التربية "[2].

فعمليّة التّكوين تحدّدها مجموعة من الأنماط ولكل منها أهدافه وغاياته ومبرّراته والجوانب المعتمدة فيه، وهي:

أ-**التّكوين البيداغوجي قبل الخدمة**:وهو مخصّص للطلبة الناجحين في مسابقة التّوظيف والملزمون بعمليّة التّكوين البيداغوجي الأولي، والذي يهدف إلى تزويد المعلّم الطالب بمجموعة من المعارف المتعلّقة بتعليميَّة اللغة وتعلّمها، وبمجموعة من المواضيع المقرَّرة في المقرّر الدّراسي الخاصّ بهذه الفترة والتي تدوم عامين وتقسّم إلى محطّتين محطّة خاصة بالتّكوين النّظري والثّانيّة بالتّكوين الميداني(التطبيقي)، بالإضافة إلى مجموعة من المهارات والفنّيات وبعض المعارف الأخرى المتعلّقة بالمتعلّم كالتّربيّة العامّة والخاصّة والمدْرَجةِ في علوم التَّربية .

يُعدُّ هذا النّمط من التّكوين اللَّبنة الأساسية الأولى لطالب العلم لِلوُلُوجِ إلى عالم التَّدريس، حيث يتمّ تزويده بحقيبة معرفيَّة أوليَّة حول مهنة التدريس تساعده على الاندماج الأولي مع المتعلّمين والطَّاقم التربوي للمؤسسة.

ب-**التَّكْوين البيداغوجي أثْناء الْخِدْمَة**: والذي يُعرف بالتكوين المتواصل أو المستمر، حيث يعتبر من أهمّ التّكوينات التي يتلقّاها المعلِّم أكان حديثاً أو ذا خبرة بمهنة التعليم، والغاية منه تزويد المدرس بالمستجدات والإصلاحات الجديدة في القطاع، لأَنَّ عمليّة الإصلاح من فترة إلى أخرى تشهد تطورات عدَّة من أجل

[1] - مديريّة التّعليم الأساسي، منهاج السّنة الثّانيّة من التّعليم المتوسّط، اللجنة الوطنيّة للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2016م، ص 18.

[2] - بوبكر بن بوزيد، مرجع سابق، ص 190-194.

مسايرة ما يجري في العالم على جميع الأصعدة وخاصّة التربوية منها، وكذا تعويض النّقص في التّكوين الأولي من ناحية التحصيل المعرفي الأكاديمي، وتأهيل المدرسين غير المؤهلين تربوياً الذين تمّ توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي خاص، وتنمية حب التكوين الذاتي لديهم، قصد تحسين مستواهم وتدريبهم على استخدام الوسائل المختلفة. وتدخل تحته مجموعة أخرى من التكوينات مثل التكوين الذاتي والذي يحدث عن طريق الدراسة المستقلة أو التعليم بمساعدة الوسائط التكنولوجية، أو التثقيف الذاتي عن طريق المطالعة أو الاحتكاك بغيره، وهو ما يعتبر نظاماً متكاملاً في حد ذاته[1]؛ والنوع الثاني ويتمثل في التكوين عن بعد وهو نمط من أنماط التعليم المستمر، ويعتمد التربية العملية كمبدأ من مبادئ العمليَّة التكوينية،والتي تؤدي إلى تمكين المعلمين من تنمية شخصياتهم من جميع جوانبها، فهو يخضع لمنهج ومحتوى وطريقة خاصة تؤدى بها العملية التعليمية التعلمية، ويأخذ أشكالاً كثيرة مثل الدروس بالمراسلة أو ما يسمّى بالجامعة المفتوحة، وهذا ما شهِدَتْهُ المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة من عمليات تكوين المعلمين من أجل الترقية، ومن مزايا هذا النّوع من التّكوين هي:

1-إرساء مبدأ التربية المتواصلة مدى الحياة.

2-تطوير تقنيات التربية لاسيما في أنظمة الاتصالات المختلفة.

3-إعطاء فرص الترقية للجميع في المناصب الجديدة.

الغاية من هذه التكوينات بأنواعها – التحضيري، المستمر ، الذاتي-، هي تزويد المعلمين الجدد والذين يمارسون المهنة وهم في حاجة إلى تكوين بمفاهيم ومصطلحات معرفية وتربوية ومعلومات معرفية متعلقة بتعليمية اللغة العربية وتعلمها، وأهم المقاربات البيداغوجية التي ساهمت في تحقيق أهداف التعليم في فترة من فترات حياة المنظومة التربوية، وعلى تقنيات وفنيات تنشيط الدروس مع المتعلمين والية اختيارها وفق الحاجة، وأهمية توظيف مقاربة تحقيق الكفاءة بأنواعها وعلى حسب مواضيعها والغاية من تحقيقها، وأهمية إشراك المتعلم في بناء تعلماته بمفرده أو بالعمل الجماعي مع أقرانه أو مجموعته، وضرورة توظيف المقاربة النصية في تنشيط وتدريس المواد اللغوية،والتعرف على التقويم وتطوراته، وأنواعه، وأهدافه، وإجراءاته الحديثة والموافقة للمناهج الجديدة، كما يسعى إلى رفع المستوى الأدائي للمعلمين في جميع الأصعدة لكونهم يمثلون القدوة في المجتمع، وتحسيسيهم بأهمية الرسالة المراد تحملها، لكون نجاح المدرسة والأمة مرهون بنجاح المتعلمين،والاطلاع على البحوث والدراسات المهتمة باللسانيات التطبيقية وعلاقتها بتدريس اللغة العربية، وتدريبهم على فنيات وتقنيات التدريس، وعلى ضرورة المشاركة في الأعمال التكوينية بغية مسايرة المستجدات التربوية والعمل بها. أمّا

[1]- ينظر: اورسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، 2000م، ص 280.

بالنسبة للفئة التي تمارس نشاطها بعد مرحلة الإعداد، فهم معنيون بمسايرة المستجدات التربوية، والاطلاع على المعلومات والمعارف والمنهجيات الحديثة المتعلقة بالتطورات المختلفة والمرتبطة بالمناهج.

الفصل الثـــــــــــــــاني

موضوعات التكوين البيداغوجي ودورها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية

الفصـــــــــل الثانـــــــــي:

موضوعات التكوين البيداغوجي ودورها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية.

*موضوعات التكوين البيداغوجي:

*تمهيد

أولاً:تعلمية اللغة.

ثانياً:المقاربة بالمحتويات(المضامين).

ثالثاً:المقاربة بالأهداف.

رابعاً:المقاربة بالكفاءات.

خامساً:المقاربة النصية.

سادساً:فنيات التدريس.

سابعاً:التقويم التربوي.

*خلاصة.

***تمهيد:**

تُعتبر المنظومة التربوية في أي بلد المقياس الصادق والحقيقي لمعرفة مدى تطوّر هذه البلدان، ومدى تحقيقها للأهداف الاجتماعية لأفراد شعوبها، وممّا لا شكّ فيه أنّه كلّما ذكرت مسألة المنظومة التربوية، إلاّ واتّجهت أصابع الاتّهام إلى المعلّم، إنْ لم نقل دائماً، فهو الذي يتحمّل في أغلب الأحيان مسؤولية المخطّئين والمقصّرين من آباء وتلاميذ وإداريين وسياسيين[1]، فالعملية التربوية تعتمد في تحقيق أهدافها اعتماداً كبيراً على المعلّم باعتباره محور العملية، فَأُعْفِي من الاشتراك في الجهاد[2].

ويحتل المعلّم مكانة هامةً عند أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم، فهو مؤتمن على الاستثمار البشري. وتكمن أهمية المعلّم في كونه الشخص الذي يقوم بالتربية، والركيزة الأساسية لكلّ مجتمع متطوّر ومتحضّر، والعنصر الفعّال الذي يتوقّف عليه نجاح التربية في بلوغ غايتها، فهو مصنوع لا مطبوع، وقد عبّر عن هذه الحقيقة العالم «ابن خلدون»، عندما قال : (إنّ التعليم إحدى صناعات المجتمعات الإنسانية)، وقد عُنيت المجتمعات البشرية المختلفة بإعداد المعلمين كلّ حسب تخصّصه، ولقد كرّم المجتمع الإسلامي المعلّمين عبر العصور، وعدّ المسلمون في جزيرة صقلية المعلّم مجاهداً بعملية التعليم، ويرعى هذه الثروة ويُسهم في تنميتها لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته[3].

ولا شكّ أنّ العلماء وفي مختلف مجالات الحياة قد عاشوا خبرات تربوية وفّرَها لهم معلّمون متميّزون طوال مراحل تعليمهم، الأمر الذي أثّر في بناء شخصياتهم وصقل تفكيرهم على نحو مكّنهم من التفوق والتميز في مجتمعهم، وتوصّلوا إلى الاكتشافات والاختراعات المؤثّرة في حياة البشرية وتقدّمها، لذلك فقد اتّجهت الدّول إلى الاهتمام بتكوين المعلّمين، وأنشأت المعاهد والكليات والمدارس التربوية لهذا الغرض، وانتشرت المكتبات في إنحاء الوطن بغية تثقيف المربي، وأصبح الحصول على درجة من تلك المعاهد والمدارس والكليات شرطاً للالتحاق بمهنة التعليم في كثير من دول العالم[4].

فالمعلم لا يكتفي بالمعارف والمعلومات التي اكتسبها من خلال مراحله التعليمية فهو يحتاج إلى مواضيع تكوينية تساعده على التواصل الأفقي بينه وبين المتعلمين[5].

---

[1] – بوسعدة قاسم، تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع2، 2011م، ص 295 .

[2] – عبد الرحمان صالح عبد الله التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلّمين، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004م، ص86.

[3] – عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، ص 47.

4 – جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية بيروت، ط 1986م.

[5] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط4، 2009م، ص30.

ا*موضوعات التكوين البيداغوجي:

إنّ التطورات المتسارعة والإصلاحات المتتالية في المناهج التعليمية، تضع المشرف التربوي أمام مجموعة من مواضيع التكوين البيداغوجي المستمر، والمتواصل، وذلك من أجل تنمية وتحسين الجانب المعرفي والمنهجي له، تعكس نتائجهما على التحصيل المعرفي والأدائي للمتعلم، هذه التنمية تنطلق من مجموعة من المعارف الأساسية والاستراتيجيات الممنهجة، والطرائق النشطة التي يعرفها ويمارسها المدرّس أثناء سيرورة العملية التعلمية، أي أثناء الخدمة كتكوين مستمر، أو قبل الخدمة كتكوين بيداغوجي أولي، والتي يؤدي إلى تعلم ناجح، ومن أهم هذه الموضوعات هي :

أولاً– تعليمية اللغة:la didactique

تعد تعْلِيميَّة اللغة من العلوم الحديثة التي فرضَت نفسها كعلم يبحث في قضايا تعليم اللغات، وكمنهج للتفكير خلال السنوات الأخيرة، فمن حيث المنهج فهي أداة ووسيلة تستعمل للقضاء على بعض الإشكالات فيما يخص تعليمية اللغات، التي بقت محبوسة وعالقة لسنوات عدة دون أن تجد حلاً، إلى أنْ اهتمت اللسانيات العامة عموماً واللسانيات التطبيقية بوجه خاص، وانفتاح اللغة على اللسانيات بفروعها من أجل اكتسابها وتعلمها واليات التحصيل اللغوي الذي يدرس قضية استعمال اللغة وقواعد التواصل اللغوي[1]، فحق لهذه العلوم أنْ تبرز نظراً لأهميتها في عالم تعليمية اللغات، وذلك من خلال الارتقاء بموضوع الاستفادة فيما بينهما إلى مستوى أعمق نقف فيه على علاقة اللسانيات بالبيداغوجيا .

تعْلِيميَّة اللغة (ديداكتيك) كلمة من أصل يوناني وهي: didactikos أو didaskein وتعني حسب قاموس روبير الصغير leptit Robert درس أو علم enseigner ؛ وتصطلح على كل ما يرمي إلى التثقيف وإلى كل ما له علاقة بالتعليم، ولقد عرف ميالاريه عن محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية التعلمية (الديداكتيك)بأنها:هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، وتنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المسطرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي، والمهاري ،كما تبحث في كثير من المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا يأتي مصطلح التربية الخاصة أي منفردة بتعليم المواد الدراسية والتي تسمى أيضا التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد فهو ما يطلق عليه أيضا بمنهجية التدريس والمطبقة في مراكز تكوين المعلمين، بينما التعليمية العامة تهتم بقضايا التربية

[1] – عبد الرحمان بودرع، اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي، مجلة الموقف، ع8، 1988، ص 93 .

بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة[1]، فالتعليمية تمثل الجانب النظري التأصيلي والذي يحدد مجموعات من المعطيات النظرية المعرفية التي تخضع للتطبيق والتجريب والاختيار، ومن هنا تتفق مجموعـة الآراء على أنّ التنظيـــر والتطبيق هما وجهان لعملة واحدة هي العلم، وأنْ الحدود بينهما شكلية؛ ذلك أنّ الواقع أثبت تكاملهما وتلازمهما فكل منهـما يدعم الآخر، وأنّ النتائج المتحصل عليـــها من إخضاع معطياتها للتجريب والحصول على تطبيقات تظل معطياتها عامة قابلة للتصديق أو التكذيب مما يفقدها شيئاً من أهميتها ووزنها.

والمتعارف عندنا، أن التطبيق الذي يعتمد في العلوم التجريبيـة فقط؛ ذلك ما نَفَتْهُ اللسانيات التطبيقية (Linguistique appliqué) التي تمثـل الفرع التطبيـــــقي للسانيات العامة والتي تعرف أيضاً في بعض الكتب باسم علم اللغة، ويقصد بها دراسة اللغة في ذاتها ومن أجلها[2].

تعليمية اللغات مقرونة باللسانيات التطبيقية ولصيقة بها حتى نكاد نجزم أحياناً إننا لا نجد أثراً في الكتب المتخصصة ذكراً أو وجوداً للسانيات التطبيقية بمعزل عن تعليمية اللغات؛ ذلك أنّها الوعاء والأرضية التي تتألف وتتلاقى فيه خبرات وأبحاث المجالات الأخرى المتفرعة عنها إلى جانب تعليمية اللغات، وأنّ البعض يذهب إلى القول: "أنّ اللسانيات التطبيقية هي تعليمية اللغات"، وهذا ما يدفعنا إلى الوقوف وبجدية من أجل التمييز بين المصطلحين وتحديد الفاصل الموجود بينها؛ فاللسانيات التطبيقية تعتبر الوعاء الذي يتم فيه استثمار المعطيات العلميـة للنظرية اللسانية واستخدامها استخداماً واعياً في حقول معرفية مختلفة أهمها حقل تعليمية اللغات؛ وذلك برفع المستوى الوظيفي للعملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغات للناطقين وغير الناطقين بها، ومن بين مجالاتها:اللسانيات الحاسوبية، الترجمة الآلية، واللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية، واللسانيات العرقية (الاثنية) واللسانيات التفاعلية وغيرها.

العمل الذي توفره هذه المجالات من خلال الاستعانة بها في حل كثير من المشكلات والمعطيات رغم اختلافها، ومن يجزم عن وجود مواضيع كثيرة يتداول وجودها في حقول مختلفة وهذا لدليل كافٍ على حصول التكامل بينها، ونستشهد بمثال عن مجال تعليمية اللغات لنثبت كيفية استطاعته وتمكنه مـن استثمار نتائج المجالات الأخرى ومعارفها في تطوير طرائق التدريس وتعليم اللغات للناطقين وغير الناطقين بها سواء تعلق الأمر باللغـة الأم أو اللغات الأجنبية المختلفة.

1- سهلية محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم وإعداد وتأهيل المعلم، نموذج في القياس والتقويم، دار الشروق، الأردن، ط1 ،2004م،ص19.

2- ينظر:أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007م ،ص123.

وقد ذهب صالح بلعيد إلى أبعد من ذلك مشيراً إلى أنْ التكامل يكون بين المجالات فقط كما أشرنا سابقاً، بل أنّه قد يمس الجانبين النظري والتطبيقي قائلاً:«وأنبه إلى أنّه يحصل التداخل أحياناً بين علم اللغة العام، ويمكن أنْ يدرس دراسة تطبيقية فيدخل ضمن فروع علم اللغة التطبيقي، وقِس على هذا العلـوم التي يمكن أن تستخدم في التحليل اللغوي فيعد نظرياً ويستخدم في تعليـم اللغة فيعد تطبيقاً»[1].

وهذه الفكرة نفسـها وجدت ثابتـة عند عبد العزيز إبراهيم العصيلي في قوله:«وأنبه هنا إلى التداخل بين بعض فروع علم اللغة العام وفروعه وعلـم اللغة التطبيقي، فبعض هذه الفروع مشترك بين علم اللغة العام وعلم اللغـة التطبيـقي بسبب تقارب في المصطلح أو في ميادين التطبيق، فعلم المعاجـم (Lexicologie) مثلا علم نظري؛ لكنه يتداخل مـع صناعة المعاجـــم (Lexicographie) الذي يعد علماً تطبيقياً، وكما أنّ بعض هذه العلوم يمكن أن يدرس دراسة نظرية من ناحية فيدخل ضمن علم اللغة العام، ويمكن أنْ يدرس دراسة تطبيقية من ناحية أخرى فيدخل ضمن علم اللغة التطبيقي»[2].

فتعليميّة اللغة، والمتمثلة في الشق النظري الموسوم بالجانب التطبيقي للسانيات، فإنّ استفادة تعليم اللغة ينبغي أنْ يرقى إلى مستوى أعمق نستحضر فيه علاقة اللسانيات بالبيداغوجيا[3]، فهي من أهم مواضيع التكوين الخاصة بتكوين المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، وذلك من أجل الكشف عن جوانب اللغة والمعرفة الواعيّة بها للتمكين من الأداء اللغوي الجيد، والاستفادة من علم اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة، لأَنّ موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة ونتائج الدراسات في هذا المجال ومن ثم تطبيق ذلك في مواقف التعلم اللغوي، ومنه التعرف على مناهج وطرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ ومناهج وطرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى والثانية والثالثة ... التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته الأولى[4] وعيرها .

وتعتبر اللسانيات التطبيقية المجال المرتبط بتدريس اللغات وهو الجانب المنهجي من تعليمية اللغات وبالتالي تعليمية المادة، والمنطلق الثاني وهو اللسانيات العامة التي يظهر أثرها في الجانب المعرفي عن طريق اللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطريقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، ومختلف التمارين اللغوية، ومن بين اهتمامات تدريس اللغات ومعالجة الأمراض اللغوية وتقنيات التعبير، والتي يجب على المعلم إدراكها من خلال التكوين على أهم خصائص علم اللغة التطبيقي والمتمثلة في البرماجتية كونها مرتبطة

[1] – صالح بلعيد، مرجع سابق، ص62.

[2] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام بن مسعود الإسلامية، السعودية، الرياض، ط1، 2006م، ص20.

[3] – ينظر:علي ايت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة ، السلسلة البيداغوجية، ع 5، 2005م، ص21 .

[4] – المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ط2، 1994م، ص45.

بحاجات ومتطلبات المتعلم من أجل انجاز الكلام، وكذا الانتقالية والتي تجعل من المشرف اختيار ما يراه مناسباً للتعليم والتعلم، وكذا الفعالية المرتبطة بالبحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم واللغات الأجنبية، وكذا الوقوف على التداخلات الموجودة بين اللغات الأم واللغات الأجنبية التي تهتم بدراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في دائرة غير متجانس لغوياً.

وعلى العموم فإنّ هناك علاقة بين الجانب النظري والتطبيقي، وهي نتيجة تطور البحث في هذا المجال وخاصة مع تعليمية اللغات، والتي نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية أخرى مشكلة علاقة الروح بالجسد، فهي علاقة تأثير وتأثر، وأخذ وعطاء، حيث الجانب النظري يفيد علم اللغة التطبيقي بتقديم توضيحات للمشاكل المطروحة أثناء استخدام اللغة من طرف المتكون، ومنه البحث عما يراه مناسباً ويخدم الموضوع ثم تفسيره وتنظيمه وفقاً لحاجات المتعلم؛ وهي عمل علم اللغة التطبيقي في منظوره العام والتي تسعى دوماً إلى جعل مجال التعليم والتعلم مساير للتغيرات الجديدة ويتطور بتطور العلوم التي تغذيه وتطعِّمه بالمفاهيم والمعارف والمعلومات المتنوعة.

موضوع التعليمية يضع المعلم في تكوين أولي حول تعليمية اللغات وتعلمها والتداخل الايجابي المتواجد بينها والاستراتجيات المعتمدة في تكوين المعلم والمتعلم في مجال تعليم اللغة العربية، ومعرفة الدور الذي تقوم به اللسانيات التطبيقية من خلال المجالات التي تبحث فيها، وأهم التطبيقات والدراسات النظرية المختلفة المساعدة في حل مجموعة من الإشكاليات والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم والمعلم أثناء مهمة التدريس، ومن أجل هذا وضعت وزارة التربية والتكوين مقياس تعليمية المادة للمتدربين من المعلمين الجدد والمتعاقدين، من أجل تحسين الجانب المعرفي والمنهجي لديهم، وفق سلسلة من المحاضرات وأعمال تطبيقية تقدم لهم وفق رزنامة وزارية وحجم ساعي محدد.

ثانياً- المقاربة بالمحتوى (المضامين):

عملية التعليم والتَّعلُم في مدارسنا مرت بمجموعة من المقاربات النشطة، ومن بينها المقاربة بالمحتويات، والأهداف الإجرائية، والمقاربة بالكفاءات، والمشروعات، والمقاربة النصية، والمستمدة شرعيتها من المناهج التربوية، وهي بمثابة آليات وتقنيات إيصال مجموعة من المعارف والمهارات لمجموعة من المتعلمين، وتطورت مع المستجدات الحاصلة في المنظومة التربوية وبالتحديد في المناهج، فنجدها قد انتقلت بالمتعلم من التلقين والحفظ إلى العمل ألتشاركي المبني على كفاءته وما يُعْطَى له في مواقف مختلفة، وجعلت محور العملية التعليمية التعلُّمِيَّة.

ويؤكد المربون على أهميّة اختيار الطريقة النَّشِطَة المناسبة للعملية التعلمية التعلّمية حتى يتمكن المعلم من إيصال المعارف إلى المتعلمين وفق منهجية مدروسة في أيطار التكوين المستمر والدائم وبشكل سهل وبسيط، فهي وسيلة لوضع مجموعة من الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعية التي يعيشها المتعلم متخذة المنهاج مادة وطريقة[1]، وأنّها تستخدم مجموعة من الاستراتيجيات والتي تتغير من فترة إلى أخرى ومن مرحلة إلى مرحلة حسب محتويات المنهاج، وأنَّها تختلف باختلاف العوامل والظروف التي قد تتفاعل معها وتتأثر بها، ومن هذه العوامل هي[2]:

- المادة التعليمية في طبيعتها.
- الفرد المتعلم في قدراته.
- المواقيت الموضوعة والمحددة.
- تعداد الصف من حيث الكثرة أو القلة.
- خبرة المعلم الدراسية وتكويناته المستمرة .
- تكوين المتعلم المسبق.
- الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة والموافق للعمل.

كما تختلف هذه الطرائق باختلاف الهدف التربوي وطبيعة المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمعلمين والمتعلمين، والشروط المادية للمواقف التعليمية .

في المراحل الأولى من التعليم في الجزائر انتهجت المنظومة التربوية بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات في مقاربة المعارف للمتعلمين، فاحتلت مركز الصدارة والاهتمام، فارتكزت على إكساب المتعلم أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات في وقت زمني محدود مع إسقاط الوظيفة الوظيفية للمعارف، فعجز المتعلم على ترجمتها إلى أفعال وسلوكات تربوية هادفة، كما جعلت المعلم جوهر العملية التعليمية التعلمية، وجعل المتعلم وعاء لتلقين والحفظ[3]، والاجترار عند الاختبار؛ إضافة إلى ربط التقويم بمرحلة النتائج النهائية من كل فصل، فكان اهتمام هذه المقاربة منصباً عل التعليم بدل التّعلم، وإهمال المتعلم وقدراته وخصائصه النفسية والعقلية مما أدى إلى صعوبة في التقويم واختيار أدواته.

1- ينظر: أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق، عمان، الأردن، 2007م، ص176.

2 - ينظر: المرجع نفسه ،ص178- 180.

3 - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الأهداف والكفاءات، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط) ،2004م، ص12.

ا- المحتوى لغةً واصطلاحاً:

* **المُحْتوى لُغةً:** من الفعل اِحْتَوى، جمعها محتويات، مايحْتَويه، ويحْتوِي الشيءَ ما في داخله[1].

***المحتوى اصطلاحاً:**هي تلك المواضيع المعرفية والصور الثقافية التي تعطى للمتعلمين من أجل التّعلم والتّقدم وتحقيق الأهداف التعليمية.

يطلق مصطلح المحتوى في التربية على المقررات والبرامج الدراسية وموضوعات التعلم وما تحويه من مفاهيم ووسائل، أو هو "نوع من المعارف والمعلومات التي يتم اختيارها والمنظمة على نحو معين، ويعدّ المحتوى من أهم عناصر المنهج المعتمد في عملية التدريس، وهو المؤثر المباشر في مجموعة من الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من طرف المنهاج"[2]، ويتمثل في كل ما يتم تعليمه وتعلمه من جملة المعارف العلمية والفنية المكونة للبرامج المقررة[3]، ويصنف بحسب نوعيّة المعرفة إلى أربعة مكونات من وجهة نظر العالم الأمريكي دافيد ميرل)(Murrill إلى الحقائق والمفاهيم والمبادئ والإجراءات التالية[4]:

***الحقائق:** هي عبارة عن صيغ كلامية تشمل مجموعة من المعلومات الخبرية التي تسمى بها الأشياء والأحداث والقضايا.

***المفاهيم:** وهي مجموعة من الخصائص المشتركة التي تجمع الموضوعات أو الحوادث أو الرموز أو العناصر.

***المبادئ:** وهي العلاقة السببية التي تربط بين مفهومين أو أكثر.

***الإجراءات:** وهي المهارات أو الأساليب أو الطرائق أو الخطوات التي يؤدي أداؤها إلى تحقيق هدف معين.

ويمكن تصنيف المعارف والمعلومات في المحتوى على حسب علاقتها وارتباطها بالأهداف انطلاقا من المعارف والمعلومات المنظمة في المحتوى تفرعاً إلى المعارف الإدراكية، والمعارف الوجدانية، والمعارف الأدائيّة.

ب- مصادر المحتوى:

تؤخذ المحتويات من منابع ومصادر مختلفة، وهي:

*من المعارف المتراكمة في الكتب والنصوص المدرجة في المقررات الدراسية ورجال العلم وأصحاب الاختصاص.

*من الإبداعات والإنتاج الفني والثقافي والوثائق التاريخية والأدبية والجرائد والمجلات التربوية.

---

[1] - ابن منظور ، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، مج 9، 2006م، ص345.

[2] - ينظر: علي جواد الشمري، وسعدون محمود السموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005م، ص61.

[3] - ينظر : بشيير ابرير، التعليمية معرفة علمية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع 10، 2004م، ص288.

[4] - ينظر : سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التعليمية والتوجيه الايدولوجي،دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2003م، ص79- 80.

*من الدراسات الاجتماعية والدراسات المتعلقة بمختلف النشاطات المهنية، وخاصة ما تعلق ببرامج التكوين المهني والتقني[1].

*من الدراسات المعتمدة حول المؤسسات الاجتماعية والسياسية.

فالمصادر التي لا تؤدي غايةً إذا لم يراع فيها الجانب التنظيمي وحسن توزيعها وترتيبها بحيث تضمن الانسجام والتدرج وإدماج أطراف الفعل التعليمي، فالانسجام يجعل تتابع الأطوار وتوفير المعلومات الكافية في مختلف المجالات وتسهيل عملية الانتقال من طور إلى آخر أو من شعبة إلى أخرى، والتدرج يقتضي برمجة المحتويات بشكل عقلاني بحيث يتم التنقل من السهل إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد، وإقامة علاقات عضوية بين المستوى والنشاط والوسائل بين المتعلم والمعلم والإدارة، وتقتضي عملية التكامل وهو ما يعرف بالإدماج.

ج– معايير اختيار المحتوى الدراسي:

ويخضع المحتوى المقرر للتدريس إلى مجموعة من المعايير[2]. وهي:

* أنْ يتسم تقديم معارف المحتوى بالتدرج، حيث نجد ابن خلدون يقول: "اعلم أنّ تلقين العلم للمتعلمين إنّما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً"[3].

* ارتباط المحتوى بالأهداف المراد تحقيقها.

* أنْ يكون هناك توازن بين شمول المحتوى وعمقه، أي أنْ يكون مفعماً بما تحتاجه الدراسة أو الأهداف المراد تحقيقها.

* أنْ يتماشى المحتوى مع اهتمامات وقدرات المتعلم المختلفة.

* أنْ يجمع المحتوى بين الجانبين النظري والتطبيقي وذلك من أجل التتابع والتكامل والتثبيت للمعارف .

* أنْ يكون المحتوى حديثاً وينمي روح استشراف المستقبل.

* إنْ تُدَرّس المحتويات وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم ومدى تقبلهم.

* أنْ يتماشى المحتوى المقصود للواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلمين.

---

[1]– مخلوف عامر، تدريس اللغة العربية وآدابها، مؤسسة النشر والتوزيع، وهران، 1997م، ص17.

[2]– ينظر: هدى علي جواد الشمري، وسعدون محمود السموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان،ط1، 2005م، ص61

[3]–عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر للطباعة، (د.ط)، مصر، 2006م، ص110.

كما يتطلب تدريس محتوى التنظيم، وذلك بالانتقال من المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجرد ومن المباشر إلى غيره، وذلك انطلاقاً من الموضوع أو المواد الخاصة التي تحتضن المحتويات والمراد تدريسها، وعلى هذا الأساس يجب مراعاة الجوانب التالية[1]:

* تحديد الأفكار الأساسية التي يتضمنها كل موضوع.

* التدرج في تنظيم وتقديم المادة.

* الوقوف عل آلية التتابع في تنظيم الأفكار الرئيسة .

* إعطاء وتقديم المفاهيم بشكل مبسط في البداية ثم الانتقال بالصورة إلى التوزيع والتعقيد وصولاً إلى أكثر تعقيداً في المادة.

* إنَّ تحليل المحتوى يساهم في استجلاء الأفكار والنتائج، وهي تعتمد على منهجاً لدراسة الظاهرة في حالتها الدينامية."هو أسلوب من أساليب البحث العلمي الذي يقوم به الباحث فيه بدراسة مادة الاتصال مما يساعد على الفهم الأعمق لها، فيحقق الهدف المرجو من عملية الاتصال"[2].

د- صعوبات و مشكلات اختيار المحتوى:

مشكلة اختيار المحتوى الأنسب للتعلم من بين العوائق والصعوبات التي وقفت حجر الزاوية أمام المربين في تجسيد بيداغوجا المقاربة بالمحتويات، ومن أهمها[3]:

* التطور المتسارع في الأفكار والنظريات وما ينتج عنها من نتائج مرتبطة بالمحتويات.

* كثافة المعارف في المجالات المختلفة.

* عدم التزام المناهج القديمة بأهدافها التعلمية وجعلها مفتوحة ومتجددة باستمرار.

* التطورات التكنولوجية وأثرها في تحديد معارف المناهج من حيث الْكَمِّ.

* اختلاف التكوين بين طلبة المدارس.

* عدم وجود إجماع على الضوابط والمعايير التي يمكن اعتمادها في اختيار المحتويات بطريقة منظمة.

فالمحتوى يعد من أهم مكونات المنهاج، وهو بمثابة المادة الأم الأولية والتي يتم منها تحقيق الغايات والأهداف التالية[4]:

---

[1] – ينظر: طه حسين الدليمي وعبد الرحمان عبد الهاشمي، المناهج بين التدريس، دار دجلة، عمان، 2009م، ص 142.

[2] – رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1، 2004م، ص21.

[3] – ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009م، ص142.

[4] – طه حسين الدليمي، وعبد الرحمان عبد الهاشمي، المناهج بين التقليد والتجديد، دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2008م، ص89.

* تحقيق الأهداف المبرمجة وفق المنهاج؛

* اختيار الطريقة المناسبة لإيصال المعلومات والمعارف للمتعلمين؛

* تصنيف وتحديد الأنشطة والوسائل التي يوظفها في كل نشاط؛

* استعمال نوع التقويم المناسب؛

موضوع بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات رغم التخلي عنه في المراحل المتقدمة من الإصلاح، إلاّ أنّنا لا يمكن إنكار النتائج الإيجابية التي حققها في عصره، ونظراً لضرورة المرحلة التي كانت تمر بها البلد وصعوبتها على جميع الأصعدة وبالخصوص على المستوى التعليمي، فكان لزاماً علينا مجاراة التطورات الحاصلة في الأنظمة التربوية العالمية؛ ولا يمكن بناء شخصية معلم من فراغ فلابد من مرجعيّة أوليّة تساعده على الانتقال العمودي والأفقي في التكوين، وبالتالي معرفة آليات التدريس من خلال مناهجه القديمة ومحاسنها. فدواعي التخلي عنها كان سطحياً، وذلك بسبب اعتمادها أسلوب الانتقال من الجزء إلى الكل وهو ما يؤدي إلى تفكيك المعرفة، وكذا اعتمادها على المعلم وجعل المتعلم وعاء للحفظ والتلقين ومطالبته برد البضاعة عند الاختبار، ومن خلال هذه النظرة حول هذه المقاربة يتمكن المعلم المتكون من معرفة مفهوم المحتوى ومكانته في بناء المناهج والمعايير العلمية المنتهجة في اختياره، والمقارنة بين المحتويات المعتمدة في تكوين البرامج والمقررات الدراسية وأهم الوسائل المستخدمة في انجاز معارف وأهداف هذه المحتويات، وبالتالي المقارنة بين المناهج المتتالية في الإصلاح؛ فالغاية من الوقوف على هذا الموضوع، فهي تكوين المعلم وتزويده بمعلومات ومعارف وبالتالي تحسين الجانب المعرفي والمنهجي لديه.

ثالثاً-المقاربة بالأهداف:

شهدت الجزائر في المرحلة الثانية (1991م- 2002م) من الإصلاح اعتماد التدريس وفق المقاربة بالأهداف، وهي من أهم الإنتاجات التربوية المعتمدة عند بعض الدول، وتهتم بتنمية القدرات والمهارات والمواقف وإكساب الكفاءات العالية في الأداء، والدقة في التنفيذ للأهداف البيداغوجية وجعلها الأساس الذي تعتمد عليه تنفيذ العملية التعليمية التعلمية، وهذا الفعل يقتضي وضوحاً تاماً للأهداف لكونها المنطلق الأول للعمليات الديداكتكية .

جاءت هذه المقاربة للقضاء على الاختلالات والنقائص التي لازمت المقاربة بالمحتوى، حيث حاولت الانتقال من الاهتمام بالمضامين والمعلومات إلى التركيز عل الأهداف التربوية باعتبارها نقطة الانطلاق في التعلم، حيث الهدف يتتبع أداء وسلوك المتعلم ويصفه وصفاً دقيقاً، ويكون عبارة عن سلوكات مجزأة (أفعال

سلوكية) قابلة للملاحظة والقياس في آن واحد، فهي تسعى إلى تحديد مستويات الأهداف التربوية من عامة إلى خاصة إلى إجرائية، وهذا ما يُمكّن المتعلم من تنظيم وضبط عمله بدقة، وإيجاد الشروط الايجابية للتعليم[1].

ا– ماهية الأهداف التربوية:

***الهَدفُ لغةً:** وهي الدنُو، أهْدَفَ القَوْم أي قَرِبُوا، وقد اسْتَهْدَفَ أي انْتَصَب، أخَذَ الهَدَفَ لانْتِصَابِه لمن يرْميه، والهدفُ كل شيء عَظِيمٍ مُرتفِع[2].

***الهدف اصطلاحاً:**

يُعَرَّفُ الهدف بأنَّه التغيرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات المتعلمين نتيجة تزويدهم بخبرات تعلمية وتفاعلهم مع المواقف التعليمية المحددة[3].

فالأهداف يقصد بها التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم في احد المجالات الثلاثة: "المجال المعرفي، أو المجال المهاري أو المجال الوجداني"[4] .

يقول برزيا عن الهدف (Berzia) "هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج صيرورة التعليم"، ويرى جرونلند نورمان: "إنَّ الهدف عبارة تصف نتائج تعليمية يبين سلوك المتعلم الذي نتوقع أنْ تكون لديه، ويظهر بعد حوصله على خبرات معينة؛ وكلمة "هدف" في القاموس العسكري تعني الدّقة وتحديد الإصابة"[5]. و"هو وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد من الطالب أنْ يقوم به بعد تعلمه بطريقة ظاهرة يمكن ملاحظتها"[6].

ب– أنواع الأهداف التربوية:

الأهداف التربوية ثلاثة أنواع[7]. وهي :

1* **الأهداف التربوية العامة:**وهي غايات النظام التعليمي بكل مؤسساته وإمكاناته في تحقيق النتائج التعليمية المرضية، وهي اهتمامات أوسع شمولاً وأصعب أساساً من الأهداف الخاصة الأخرى، وهي تأتي على شكل

[1] – مخبر الممارسات اللغوية، الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج2، 2013، ص243-244.

[2] – ابن منظور، لسان العرب، دار لسان العرب بيروت، مج06، (1408هـ، 1988م)، ص783.

[3] – ينظر: ساهرة عباس قنبر السعدي ، مهارات التدريس والتدريب عليها ،الوراق للنشر والتوزيع ، عمان، (د.ط)، 2003م، ص21.

[4] – ينظر: عادل أبو العز سلامة ووليد عبد الكريم صوافطة، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة، عمان، 2009م، ص63.

[5] – تدريس اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص19-20.

[6] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2003م، ص163.

[7] – محمد شارف سرير، ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف بيداغوجية التقويم، ط2، 1995م، ص36- 37.

عبارات وجمل غير محددة بفترة زمنية وهي تغطي الجوانب النمائية الثلاث المعارف(العقلية)والوجدانية (العاطفية) والنفس حركية عند المتعلم[1]، وهي عبارات على درجة متوسطة من التعميم والتجريد والتعقيد، وتعنى بوصف أنماط من السلوك أو الأداء الختامي المتوقع حدوثه من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو مقررات منهج دراسي معين.

لقد كان هدف التربية قديماً يرتكز على إكساب المتعلم معلومات تلقيناً وحفظاً وتخزينها واجترارها في الاختبار، واعطت مجموعة من الباحثين في علوم التربية أهدافاً تربوية حديثة، منها[2]:

ا- تقديم المعلومات الوظيفية.

ب- تنمية الاتجاهات.

ج- تنمية الابتكار.

د- الاهتمام بالتكيّف الاجتماعي.

2* الأهداف المرحلية (الأهداف الخاصة): وهي أهداف جزئية مرتبطة بمراحل النشاط وتظهر من خلال أداء المتعلم بعد تعلم جزئية أو وحدة من الوحدات المقررة[3]، وهي عبارات على درجة عاليّة من التعميم والتجريد والتعقيد تعنى بوصف أنماط من السلوك أو الأداء المرحلي الخاص والمتوقع حدوثه من المتعلم بعد تدريس جزئية معرفية.

3*الأهداف السلوكيـــــة (الأهداف الإجرائية): نظراً لتميز هذا المستوى بدرجة عالية من الدقة والتحديد، جاءت هذه الأهداف القصيرة لتحديد الفعل السلوكي للوضع ألتعلمي إجرائيا، وهي تلك الأهداف التي يمكن تحقيقها داخل الصف أو خارجه في فترة زمنية معقولة، لذا سميت الأهداف السلوكية بالأهداف القصيرة المدى[4]، بحيث يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس والتقويم وفق معيار الزمن، والمثال على ذلك : أنْ يميز المتعلم بين حروف كلمة حرب وبحر، وبين الحروف خ – ج – ح، و ب – ت- ث "[5].

[1] – ينظر: عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1994م، ص44.

[2] – ينظر: محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، ط1، 1994م، ص65.

[3] – عايش زيتون، المرجع نفسه، ص 42.

[4] – ينظر:زكرياء إسماعيل أبو الضبيعات، المناهج أسسها ومكوناتها ، دار الفكر، ط1، عمان ، 2007م، ص 181.

[5] – ينظر: زيد زيتوني، مهارات التدريس الفعال، دار عالم الكتب، 2003م، ص42 .

ومن أهم فوائد الأهداف السلوكية في العملية التعليمية التعلمية[1] :

*تسهيل عملية التعليم والتعلم؛

*تساعد المعلم على اختيار وتحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة وإعطائه القدرة على التمييز بين الجيد من غيره؛

*استخدام التقويم الأنسب للأنشطة التعلمية وتوجيهها وحسن صياغة أسئلة التقييمات المختلفة؛

*توجيه تعلمات المتعلمين لتسهيل معرفتها والتعامل معها والتشجيع على تحقيقها مما يؤدي إلى تعلّم أفضل[2]؛

*تحديد الأداء (السلوك) الذي سيقوم به المتعلم بدقة في نهاية التعلم؛

*تجزئة السلوك التعليمي إلى أجزاء بسيطة – أيْ تفتيته – يمكن تحديدها بدقة وملاحظتها وقياسها وتقويمها؛

*التحكم في المواقف التعلمية وضبطها والسيطرة على المستجدات المختلفة التي يتضمنها بهدف زيادة حتمية تحقق الهدف وظهوره في صورة سلوك تعليمي تعلمي لدى المتعلم؛

*تبيين عمل وأفعال المتعلم وتوقعات أعماله؛

*يحدد المعلم الخبرات التعلمية والأساليب والوسائل اللازمة لتدريس المعرفة العلمية بأشكالها المختلفة؛

*تُوَجَّهُ الأهداف السلوكية إلى صفات يمكن ملاحظتها وقياسها بعد الإتمام من عملية التعلم؛

*تؤكد الأهداف السلوكية على نتيجة التعلم لا على عملية التعلم، وهما يشكلان طرفا العملية التعليمية التعلمية؛

*هندسة المواقف التعلمية، والتقليل من فرص التخبط والعشوائية وجعلها في صورة عملية منظمة ومتتابعة وسهلة يمكن التدرب على تنفيذها بدرجة عالية من الدقة[3]؛

*العناية بالظروف الصفية المناسبة التي تساعد المتعلم وتسمح له بالنمو والتطور[4].

***عناصر التّعلم بالأهداف:** تُقَسَّمُ إلى ثلاث مراحل رئيسة وهي[5] :

1- مرحلة صياغة الأهداف: وهي عبارة عن أسئلة تطرح قبل الفعل التعَلُّمِي، وهي متعلقة بقدرته على العمل في نهاية الدرس.

---

[1] – ينظر: يوسف قطامي،ونايفة قطامي، سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 1، 2001م، ص61-63 .

[2] – عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير للعلم، دار الجامعة الجديدة، ط2، 2006م، ص71.

[3] – نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، ناشرون وموزعون، ط1، 2004م ، ص67.

[4] – رمزي فتحي هارون، الإدارة الصفية، دار وائل، عمان، ط1، 2003م، ص34.

[5] – عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص59.

2- مرحلة الفعل التَّعَلُّمِي:وهي عبارة عن أسئلة متعلقة بالمحتوى أو الطريقة المنتهجة، أو توظيف الوسيلة التربوية، ومن أهم هذه الأسئلة:ما هو النشاط الملائم للتقديم الأهداف؟، وماذا سأقدم فيه ؟،وماذا سيتعلم التلاميذ منه ؟، وأي سلوك سأغيره عندهم ؟، وما هي الوسائل لتي استخدمها لانجاز الدّرس ؟، وهل هي كافية ومتوفرة ؟، وكيف سيتم استعمالها ؟، ولماذا؟.

3- مرحلة ما بعد الفعل التَّعلُّمي(تقويم النتائج): وتتضمن الأسئلة التالية :

ماذا أريد أنْ أقوم ؟، هل تم تحقيق النتائج المرجوة من النشاط؟، ومتى أنجز التقويم، وما هي الأساليب المعتمدة في التقويم ؟.

***تصنيف الأهداف التربوية ومستوياتها:**

صنف العالم بلوم الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات رئيسة[1] :

1- المجال المعرفي (العقلي، الإدراكي):يتعلق هذا المجال بتلك الأهداف التي ترتكز على الجانب الفكري، ويتعلق أيضاً بالعمليات وبالمفاهيم، بحيث يتدرب المتعلم على تجاوز المعلومات التي أخذها مباشرة، والغاية منها وهي السيطرة التامة وخلق الأدوات المعرفية، والبحث عن الوسائل والأساليب التي تصل به إلى تحقيق الهدف، ويقسم هذا المجال إلى ستة مستويات هي :

ا/ مستوى المعارف: إنّ قدرة المتعلم على استحضار وإعادة تذكر ما اكتسبه أو خزنه المتعلم من خبرات ، على المهارات العقلية، لاستغلالها في وضعيات مشابهة وتكون هذه المعارف على الشكل التالي :

*معرفة مصطلحات وحقائق معينة.

*معرفة أساليب ووسائل تسمح بمعالجة معطيات خاصة.

*معرفة عموميات وتصورات مجردة.

ب/ مستوى الفهم: يهدف هذا المستوى إلى القدرة على فهم المادة التي واجهها المتعلم قصد استغلال المعرفة القابلة للاسترجاع.

ج/ مستوى التطبيق: وهو القدرة على توظيف ما اكتسبه المتعلم من معارف ومواقف جديدة وتكييفها مع مواقف الحياة، وذلك من أجل التواصل والفهم وحل المشكلات المفاجئة، والتمكن من إعادة بناء المواقف في وضعيات مختلفة.

[1] - ينظر: محسن كاظم الفتلاوي، المرجع السابق، ص172.

د/ مستوى التحليل:وهو القدرة على تفكيك العناصر المكونة للمادة التعليمية وإبراز الأسس والعلاقات المنظمة لها مع التحليل والتعليل من أجل حدوث الفهم والإدراك.

هـ/مستوى التركيب: ويتمثل هذا المستوى في قدرة المتعلم على جمع العناصر الأساسية من أجل تكوين وحدة أو بنية كلية متكاملة بصورة جديدة، أي إعادة ترتيبها وتركيبها على نحو يتميز بالأصالة والإبداع.

و/مستوى التقويم: في هذا المستوى يمتلك المتعلم آليات الحكم والنقد اتجاه عمله معتمداً على الأدلة والشواهد، ملتزما بالدقة والموضوعية[1]، والثبات في عملية التقويم.

2- المجال الوجداني(الانفعالي ألتأثري): يهتم هذا المجال بالميولات والاتجاهات والقيم والمواقف التي يتطلب تحقيقها من طرف المتعلم، ويتصف هذا المجال بالذاتية المرتبطة بالمتعلم، وأنّه معنوي كالمتعة الفنية التي تبني المكنونات من الأحاسيس والمشاعر، ونظراً لأهميته فقد سلط الباحثون الضوء عليه بالشرح والتوضيح.

وعلى هذا الأساس صنف مجموعة من الباحثين هذا المجال في خمس فئات [2] :

ا/الاستقبال (الانتباه): ويهتم بجعل المتعلم يهتم بفكرة ما أوفي رغبته ذاتية للانتباه، أو استقبال ظواهر لمثيرات معينة، أي يكون راغباً في استقبالها وذلك عن طريق الوعي والرغبة في التلقي.

ب/الاستجابة:وهنا يتعدى المتعلم مرحلة الانتباه إلى الاندماج مع المثير، بحيث يشعر بالارتياح والغبطة والسرور عند القيام بهذا العمل عن طريق الرغبة والارتياح للاستجابة.

ج/التقدير التثمين: أنّ المتعلم يعطي قيمة أو تقدير للأشياء أو الأفكار أو السلوكات عن طريق تبني القيمة والمفاضلة والالتزام.

د/التنظيم:والغاية منه البحث عن قيمة عامة وشاملة تسعى إلى المقارنة بين القيم والأفكار والمواقف والآراء، أي تأكيد الأفكار والسلوكات الأكثر قبولاً لديه وذلك عن طريق تكوين مفهوم للقيمة وتنظيم نسقي قيمي.

و/التمييز: ويتم من خلاله تمثل القيم والاعتزاز بها، أي يتم إصدار السلوك من دون التأثر بالانفعالات لانّ المتعلم قد شَكل لديه نظاماً معيناً من القيم يضبط به سلوكه لفترة وافيّة وكافيّة، ومنه القول بأنَّ سلوكه يتصف بالثبات والتصميم كالتمييز بين الحسن من السيئ أو من الشر والخير[3].

[1] – ينظر : عبد المومن يعقوبي، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر للكتاب، (د.ط)، الجزائر، 2002م، ص 59- 60 .

[2] – ينظر: عبد المومن يعقوبي، المرجع نفسه، ص59، 60.

[3] – ينظر: عبد الحفيظ سلامة ، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوي العلمية للنشر،(د.ط)، عمان، ص82، 2002م.

3/ المجال الحسّي الحركي: هذا المجال وباعتباره نشاطاً سلوكيا فهو يسعى إلى تطوير المهارة وتطورها عند المتعلم،كما أنّه يرتبط بالمهارات الحركية والعضلية وهو لا يقل حضوراً عن المجالين السابقين، ونظراً لأهميته كانت هناك دراسات وجهوداً مضنية من طرف علماء التربية من أجل تحديده وتصنيفه إلى مجموعة من المهارات المترابطة[1] :

ا/ المهارة النفس حركية: وتتمثل في ربط الحركات العامة بالعامل النفسي للمتعلم، فهي تحتاج إلى الدربة والدقة والتناسق بينها وبين الحواس وخاصة في المستويات الأولى من التعلم، وهو ما يمكن ملاحظته في الأقسام التحضيرية وحتى في الأطوار الأولى من التعليم الأولي.

ب/التواصل غير اللفظي: وهو يهدف إلى نقل المعارف والمعلومات والأفكار بالإشارة والإيماءات وفق حركات علمية دقيقة، فهو عملية تواصلية دون صوت أو نطق أو كلام، وهذا ما نكتشفه عند بعض المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في الكلام.

ج/السلوكات اللفظية: وهو أسلوب من الكلام يتم وفق تناسق بين الصوت والتعبير والحركة، وذلك للتعبير عن المقاصد والمكنونات والمشاعر والمواقف والآراء، ويوظف هذا السلوك للأداء كالوعظ والخطب مثلا[2].

إنّ مشروع توظيف بيداغوجيا المقاربة بالأهداف من بين المحطات التكوينية الهامة بالنسبة للمعلمين، حيث جاءت من أجل تقنين الممارسات وتحديد مستويات الأهداف والاهتمام بها، والاطلاع على آليات توظيف معالم هذه المقاربة، ومن أجل الاستعانة بها في بعض مخارج العملية التعليمية التعلمية، والاهتمام بسلوك وأداء المتعلم أثناء القيام بعمله، وتحديد معالم الأهداف وتصنيفها أثناء الممارسة وتقويم جميع المحطات والمواقف التي يقف عندها المتعلم بتقويم مستمر.

الغاية من تكوين المعلم في بيداغوجيا المقاربة بالأهداف، تزويده بالمعارف والمعلومات والمنهجية المتعلقة بتوظيفها وخاصة ما يتعلق بالأهداف الإجرائية، لأنها تتتبع سلوك وعمل المتعلم وفق أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس؛ حيث مجموع هذه الأهداف يشكل لنا كفاءة إجرائية تصل بنا إلى ما يعرف حالياً بالهدف التَّعلُّمي؛ وأنَّ هذا الجيل من المقاربات لا ينفصل عن سابقه ولاعن لاحقه من المقاربات، وأن أثره يظهر جلياً في سلوكات وأداءات المتعلم أثناء إرسائه لمجموعة من الكفاءات الأدائية.

[1] – ينظر: عبد الحفيظ سلامة، المرجع السابق، ص82-84.

[2] – ينظر: مصطفى خليل الكسواني،إبراهيم ياسين الخطيب،أساسيات تصميم التدريس،دار الثقافة، عمان، ط1،2007م، ص95-96.

التكوين في هذا الموضوع يجعل المتكون يقف على دواعي استخدامها، والشرعية المنبثقة لها من المناهج، وكيفية تطبيقها أثناء تنشيط الدروس، وما هي المهارات التي تساعد في تحقيقها، وأهم الجوانب التي أهملتها والتي كانت سبباً في العدول عنها.

***أسباب الفشل في تحقيق مطالب الأهداف التربوية:**

هناك مجموعة من الأسباب تعيق تحقيق الأهداف التربوية، منها ما هو ذاتي ومنها ماهو موضوعي. إنّ فشل الطالب في تحصيل مستوى معين من المعارف بعد فترة تعليمية فقط يرجع إلى عدة أسباب نذكر منها[1]:

ا- أسباباً تتعلق بالطالب نفسه[2] .وهي على ثلاثة أشكال :

- محدودية إمكاناته الذهنية؛
- مشاكل صحية ونفسية؛
- ضعف المجهود المبذول؛

ب-أسباباً تتعلق بالمعلم، وهي أيضاً على ثلاثة أشكال وهي:

- محدودية الإمكانات الذهنية التي تسمح بمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المسطرة؛
- مشاكل صحية ونفسية؛
- ضعف المجهود المبذول في إعداد وتقويم دروسه؛

ج-أسباباً تتعلق بالتفاعل بين المعلم والمتعلم: إنَّ سوء التفاعل بين خصائص المعلم والمتعلم قد يؤدي إلى سوء التوافق،والذي ينعكس سلباً على تحصيل المتعلمين؛

د- أسباباً تتعلق بالطرائق والوسائل المستعملة في تحقيق هذه الأهداف؛

هـ- أسباباً تتعلق بالأهداف نفسها من حيث الصعوبة أو الغموض أو غير واقعيَّة؛

و- أسباباً تتعلق بتنظيم وتسيير المؤسسات التعليمية؛

رابعاً- المقاربة بالكفاءات:

أ – تعريف المقاربة لغةً واصطلاحاً:

***لُغَةً:** من " قَرَبَ قرباً وقرباناً، دَنا فهو قريب."[1]

---

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، جميع الشعب، المستوي الأول، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، 2006م، ص 19.

[2]- مدخل إلى علوم التربية، المرجع نفسه، ص19- 20.

***اصْطِلاحاً**:"الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة؛ وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم"[2]؛ وبمعنى آخر هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه؛ وهي حسن التصرف المسؤول في يجند المعارف[3].

إنّ مفهوم الكفاءة كثيراً ما يستخدم بطريقة غامضة فهناك خلط بين مفهومي الكفاءة والكفاية، ولازال اللبس يعترض للمصطلحين من النَّاحية اللغوية والاصطلاحية كي نصل في الأخير إلى الفروق الدقيقة بينهما.

ب– الكفاءة والكفاية:

*** في المعنى اللغوي:**

– الكفاءة: جاء في لسان العرب "الكُفْء :النَّظير وكذا الكُفْءِ والكُفؤء، على فُعْل وفُعُول، وتكافأ الشيئان تماثلا، وكَافأهُ مكَافأةً، وكفَاءَة ، والاسم الكفاءَة والْكفَاء ...."[4]

وفي أساس البلاغة "وأكْفَأتُ لكَ :جعلت لكَ كُفُؤاً، وتكافَؤُوا: تساووا، شاتان متكافئتان في القدر والسن، وكفأته ساويته ...."[5]

– الكِفايةُ: " من كَفَى يكْفِي كِفَايَةً، إذا قام بالأمر، يُقالُ كَفَاكَ هذا الأمر أي حَسْبُك، وكَفاكَ هذا الشيء؛ ويقال اسْتَكْفَيتَه أمرا فكِفايته. وكَفى تدل على كفايَة الشيء، يكْفيهِ كفَايَة، أي يسد حاجته ويجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضاً كَفى به عالماً، أي بلَغَ مبْلغِ الكفايَة في العلم"[6].

أنّ الكلمتين متَّحِدَتان في فاء وعين الكلمة، ومختلفتان في لام الكلمة (كَفَأَ وكَفَى)، ويتبع هذا الاختلاف اختلافاً في الدلالة؛ فدلالة الأولى المكافأة والمناظرة والمساواة، أما الثانية فتعني القيام بالأمر والقدرة عليه.

*** في المعنى الاصطلاحي:**

– الكفاءة في الاصطلاح تعني الكفاءة:"التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية، استناداً إلى قدرات استمدت

---

[1]– الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة بيروت، لبنان،ج3، ط1، 1979م،ص 579.

[2]–عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003م، ص 147.

[3] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكون عن بعد، 2010 م، ص 57.

[4]– ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج5، ط1،(د.ت)، ص 269.

[5]– الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت، ط3، 2003م، ص743.

[6]– ابن منظور، لسان العرب، ص 278.

من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية؛ عموماً فإن الكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب؛ ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية"[1] ؛ وهذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم؛ أمَّا المتعلم فنقصد بكفاءته "قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في اللغة، الرياضيات، العلوم ...كأن يكتب نصاً ذا مغزى ويبلّغه للآخرين، ولا يكتفي برص الكلمات .. "[2].

***الكفاية**:"هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لانجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال"[3].

وتُعرّف أيضاً"بأنّها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"[4]. وهي مقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية، من أجل إعادة بنائه في التربية، فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"[5]، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها فيها أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفيَّة متكاملة ومتعددة من المعارف المرغوب فيها بأقل التكاليف والجهد، وهي تعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذلك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معاً وفي نفس الوقت.

ج- الفرق بين المصطلحين:

في ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاءة والكفاية من حيث اللغة، في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط (التكوين)، باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين، فإنّ الكفاية تعني الجانب الكمي المعرفي بغض النظر عن نوعية الأداء، ولم تكن الكفاءة في المنطلق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنَّما كانت تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط في الفرد أنْ يكتسبها لكي يؤدي عملاً معيناً، بحيث يكون في مقدور أي شخص كان القيام بهذا العمل.

---

[1] – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005م، ص 16.

[2] – حاجي فريد، المرجع نفسه، ص17.

[3] – سليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، 2006م، ص 27.

[4] – مشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992م، ص61.

[5] – فليب برنو " بناء الكفايات انطلاقاً من المدرسة، ترجمة:لحسن برتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004م، ص 12.

فالملاحظ أنّ الكفاية أقرب إلى المعنى البيداغوجي الذي نقصده، وبما أنّ الكفاءة هي اللفظ المتداول[1] فإنّنا تبنيناه هنا تجاوزاً وتماشياً مع ما ورد في المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة، وزيادة لتوضيح مفهوم الكفاءة نورد لها مجموعة من التعاريف علّها تقدم صورة أكثر وضوحاً للمعلم المتكون:

– فقد جاء في "معجم علوم التربية" ما نصه:" الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة"[2]؛

– وفي "الدليل المنهجي للتقويم التربوي" لوزارة التربية الجزائرية:"الكفاءة هي قدرة الفرد على أن ينتقي بنفسه من سجل معارفه ومهاراته ما هو وجيه وضروري منها لحل مشكلة معقدة أو فئة من المشكلات"[3]؛

– يرى ليفي لوبوايي (levyleboyer 1996) إن الكفاءة نعبر عنها :"بالرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالا في وضعية معينة"[4]؛

– ويرى بيرينود (perrenoud1999) أنَّ الكفاءة تعني تجنيد ودمج وتنظيم للموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات، وتكون هذه المجابهة دوماً في وضعيةٍ واقعيةٍ ذات مغزى ومن أجل نشاط ذي فاعلية.

وما نستخلصه من التعاريف السالفة الذكر :

إنّ ممارسة الكفاءة تتطلب من الفرد دمج قدراته في المجال العقلي المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفسي الحركي في الوقت ذاته.

د– معنى المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية؛ فهي منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادراً على مجابهة مشاكل الحياة

---

[1] – استخدم الفرنسيون مصطلح الكفاءة (Compétence) في مجال القانون إشارة إلى جهات يخول لها البث في أمور ما، ثم انتقل إلى عالم الشغل و التكوين المهني كحركة تسعى إلى نقل الثقة من منطق التأهيل الذي ينطلق من فكرة تزويد المتعلمين بالمعارف التي تصادق الجهات الوصية على طبيعتها و مستواها ينظر : واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات ، الجزائر، 2006 م، د.ط، ص18.

[2] – الفارابي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 1997م، ص116.

[3] – Abdelkader EMIR et autres, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, ministère de l'éducation nationale, Alger, 2009, P156

[4] – واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص20.

الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية[1]؛ فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أنْ يكون مفكراً وباحثاً ومنتجاً ومبدعاً، قادراً على تحمل المسؤولية، فاعلاً في حياته الفردية والجماعية.

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أوفي نهاية مرحلة تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث مقاربات التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعليم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[2].

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلاّ طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتماداً على ما يلي[3]:

– التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكون أو التي سوف يتواجد فيها؛

– تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها؛

– ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية تعلّمية[4].

ومن أسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدة عوامل نذكر منها[5] :

– أنّ البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال؛

– المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي،في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة والمحرك الأساسي للتغير الاجتماعي، فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها، أضحت تفرض نفسها وخاصة وأنّ عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن تُرفَع إلا بإعداد جيد وتربية ناجعة للأجيال[6]؛

– تأثير التكوين المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أنّ المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في

---

[1] – ينظر: العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر2007م، ص 64 -70 .

[2] – ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، الجزائر، 2003م، ص2.

[3] – ينظر: العلوي شفيقة، المرجع نفسه، ص64- 70.

[4] – ينظر: واعلي محمد الطاهر، المرجع السابق، ص09.

[5] – ينظر: وعلي محمد الطاهر المرجع نفسه، ص09 – 10.

[6] – ينظر: مقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتحديد) مجلة العربية، ع4،ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع ، الجزائر، 2011م،ص 92.

التكوين المهني لأنّ التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي أنّ ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أنّ يكون قابلاً للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية ومساعدته على الاندماج اجتماعياً ومهنياً.

إنّ تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول، وإنّما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها مع الاعتقاد بأنّها ستفيدهم في يوم ما، وبعبارة أخرى الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية، أي تلك التي لا يمكن تسخيرها واستثمارها بشكل مجد لحل وضعيات (مشكلات)[1].

والمقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجية الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف)، بل هي امتداد لها وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

*ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟.

*ما الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويله لمكتسباته السابقة من معارف ومواقف وسلوكات ؟.

*ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات، والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟.

*كيف يمكن أنْ يقوّم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنّه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟. فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، ويهدف أساساً إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم[2].

***الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات:**

تعود الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات إلى علوم ونظريات مختلفة منها:

*المذهب النفعي (البرغماتي):

نتيجة للتغيرات التي حدثت في المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي وكذا التربوي، ظهرت في النصف الأول من القرن العشرين فلسفات تربوية غلبت عليها النزعة العلمية الواقعية، منها الفلسفة التقدمية التي تتمثل في الفلسفة العلمية أو ما يسمى بالفلسفة البرغماتية (Pragmatic)، التي استمدت أصولها من الفلسفة الواقعية، التي كان لها تأثير هام على الميدان التربوي، والتي عرفت انتشاراً واسعاً، خصوصاً بعد سقوط المعسكر

[1] – واعلي محمد الطاهر، المرجع السابق، ص07.

[2] – مقاية جمعة، المرجع السابق، ص93.

الشيوعي الاشتراكي، حينما برزت كإحدى البدائل الكفيلة لتنقل الإنسان من عالم الملكية العامة لوسائل الإنتاج إلى الرفاهية الاقتصادية. وتمكنت هذه النزعة من فرض وجودها في العالم لما ساد النظام الأحادي، وتمثل في أمريكا التي فرضت منطقها وتحكمت في دواليب الاقتصاد ولم يعد هناك منافس لها. فسيطر النظام الرأسمالي على الفكر البشري، وانتشرت المنافسة التجارية واقتصاد السوق والسعي الحثيث وراء الربح والمردودية.

أخذت الفلسفة البرغماتية عدة تسميات، وذلك حسب مجال التوظيف؛ حيث سميت بالأدائية (Instrumentalisme) لنظرتها إلى المعرفة والخبرة بصورة تعبر على أنّها وسائل وأدوات لتحقيق غايات نافعة، ولحكمها على قيمة الأشياء بقيمة الغايات التي تحققها وبمقدار النفع الذي تجلبه للفرد والمجتمع[1].

وسميت كذلك بالفلسفة التجريبية (Expérimentalisme) لتأكيدها على الطرق التجريبية في كسب المعرفة وتحقيق الفرضيات لحل المشاكل التي يصادفها الفرد في المجتمع؛ إذ لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية[2] ؛ لذلك نجد الفلاسفة التربويين البرغماتيين يؤكدون على الخبرة والتجربة كمصدر للمعرفة. والعقل عندهم متولد عن التجربة الحسية ويخضع في الوقت نفسه لمعيار التجربة الداخلية، وأعظم الأشياء نفعا عندهم هي سلامة التفكير وعدم الوقوع في التناقض[3].

ومن أبرز هؤلاء الفلاسفة نجد الفيلسوف التربوي الأمريكي ديوي جون (Dewey John) ، الذي يعتبر زعيم النزعة البرغماتية بلا منازع، حيث يرى أنّ الإنسان – بجسمه ونفسه– وحدة تسعى باستمرار إلى التكيف مع البيئة التي يعيش فيه ويعمل على إخضاعها لحاجاته[4]؛ فالمعرفة الحقيقية حسبه هي التي تساعد الفرد ليتغلب على مشكلات الحياة ويطوعها لخدمة أهدافه وإشباع حاجاته، فلا قيمة لمعرفة لا يمكن استعمالها و تطبيقها في الحياة الحاضرة ولا قيمة لمعرفة الماضي إذا لم تساعد على فهم وحل مشكلات الحاضر.

كما توجه ديوي إلى التركيز على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، فالهدف الرئيسي يتمثل في تعليم المتعلم كيف يفكر حتى يتمكن من حل مشاكله، و يطور القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغير؛ فالفكر الحقيقي لجون ديوي يبدأ من موقف إشكالي، أي من عقبة أو عقدة تعترض مجرى التفكير، وأن الطبيعة تتغير باستمرار ويتغير الفكر معها؛ وعلى هذا الأساس أصبح أسلوب حل المشكلات هو أحسن

---

[1]- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءة العلوم الطبيعية، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة تيزي وزو، 2006م، ص49.

[2]– ينظر: الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار العربية للكتاب، تونس، ط3 ، 1982م، ص 342.

[3] – الشيباني عمر محمد التومي، المرجع نفسه، ص 343.

[4]– ينظر: داود توفيق وآدم محمد سلامة، التربية العامة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 1997م، ص 75.

أساليب التعلم التي تكسب المتعلم الفكر المنطقي[1].

فنجد المقاربة بالكفاءات اعتمدت بيداغوجيا لحل المشكلات المندرجة ضمن تيار علم النفس المعرفي والمدرسة البنائية، تطبيقاً لأحد مبادئ التربية الحديثة التي تنادي بأنْ يكون المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، أي حمله على بناء معلوماته بالاعتماد على نفسه وذلك بجعله شريكاً فعالاً في تعلمه ومسؤولا عنه مع توجيهه نحو الفهم المعمق بدلاً من السعي وراء الحفظ والاسترجاع.

*المدرسة البنائية:

نشأت البنائية كرد فعل على النظرية السلوكية التي حصرت التعلم في مبدأ المثير والاستجابة، ومن أبرز أعلامها الطبيب والمربي السويسري جان بياجيه، فقد انصبت أعماله على دراسة عملية تعلم الأطفال ومراحل نموهم العقلي، حيث توصل هذا المختص إلى أن سلوك الفرد لا ينتج عن الملاحظة البسيطة للمحيط كما ظن السلوكيون، وبدون الممارسة التي تساعد على البناء المعرفي، إنّما ينتج عن البنية المعرفية في كل مرحلة من مراحل نموه[2].

اهتم بياجي في بحثه بكيفية وصول المعرفة عند المتعلم، وبتغيرها خلال مراحل نمو الطفل. إذ تنمو المعرفة عند الطفل وتتطور من خلال تفاعله مع بيئته، مما يكسبه معارف جديدة يحاول أنْ يوفق بينها وبين ما عرفه من خبرة سابقة مما يؤدي إلى تطور قدراته العقلية لتمكنه من فهم البيئة والتكيف معها.

وهذه المراحل هي كالآتي:

أ/ المرحلة الحسيّة الحركيّة:

تمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى عامين وتتميز بنشاط ذهني يتمثل في قدرة الطفل على تعلم فكرة استمرارية الأشياء و انتظامها في المجال الفيزيائي. حيث يلجأ الطفل في هذه المرحلة إلى المحاكاة والتقليد والمحاولة والخطأ. وفيها يكتسب الرموز اللغوية؛

ب / مرحلة ما قبل العمليات:

تمتد هذه المرحلة من عامين إلى سبعة أعوام، وفيها تظهر قدرة الطفل على معرفة الأشياء في صورتها الطبيعية، ويقوم الطفل في هذه المرحلة بالبحث عن الوسائل الجديدة من خلال التمييز بين الأفكار الذهنية المعروفة لديه، أي يقوم بإجراءات فكرية بسيطة؛

[1] – عفيفي محمد الهادي، أحمد سعد مرسي، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 1973م، ص 125.

[2] – بوكرمة أغلال فاطمة، المرجع السابق، ص60.

ج/ مرحلة العمليات المحسوسة:

تمتد هذه المرحلة من سبع سنوات إلى اثنتي عشرة سنة، و تتميز هذه المرحلة بقدرة الطفل على الانتقال بذهنيته المنطقية من طابعها الخيالي والعفوي، إلى ممارسة التفكير الواقعي المدرك لما هو محسوس وملموس وقابل للمعاينة. وأهم خصائص هذه المرحلة، نمو قدرات الطفل الخاصة بالترتيب والتصنيف والتبويب فتتسع أفاقه العقلية والمعرفية ويكتسب المهارات الأكاديمية (القراءة و الكتابة و الحساب)؛

د/ مرحلة العمليات المجردة:

تمتد هذه المرحلة من اثنتي عشرة سنة فما فوق، وفيها يصبح الطفل قادرا على ممارسة التحليل المنطقي للظواهر المدركة، ومستوعبا للرموز ويعلل بناء على فرضيات منطقية، أي أن التعامل الفكري يكون مع الأشياء المحسوسة والمجردة في نفس الوقت،كما يستطيع العقل استخدام المعلومات المخزنة عند الحاجة أو في مواقف أخرى مما يساعده على اكتساب نوع جديد من الاستدلال[1]، وقد وصف بياجيه عمل الذكاء أو مايسمى "بالتكيف"مع البيئة والخبرات المتعلقة بمصطلحين بيولوجيين ألا وهما:المطابقة أو الملاءمة (Accommodation)، والاستيعاب (Assimilation)[2].

يتحدث بياجيه عن "...وجهة نظر المعرفة .. التي هي تأكيد لعلاقة تبعية متبادلة، لا يمكن اختزالها بين التجربة والعقل ، ذلك أنّ النسبة الفيزيولوجية تستمر كذلك وفق مذهب العلاقة التبعية المتبادلة بين الفرد والموضوع وبين الاستيعاب للموضوع من طرف الفرد وملاءمة هذا مع ذاك[3].

هني خير الدين يقول:((أن البنائية في المجال البيداغوجي، تتضمن الاستراتيجيات التي يضعها المعلم لمساعدة المتعلمين على النجاح في حياتهم))[4].

ولعلّ المقصود بهذه الاستراتيجيات، هو خلق الوضعيات التي تسمح للمتعلم ببناء معارفه، كما أنّ تلك الوضعيات تعد محددة داخل منظور بنائي.

هكذا تتموقع المعارف ضمن منظور بنائي بغرض إقامة علاقة مع الكفاءة داخل نفس المنظور، وتبنى المعارف من طرف المتعلم ويتم الاحتفاظ بها لمدة طويلة ما دامت قابلة للحياة والاستمرارية وتسمح لصاحبها بأنْ يكون كفؤا داخل فئة من الوضعيات، وينبغي أن تكون هذه الوضعيات ليست فقط ذات دلالة بالنسبة

[1] – بوكرمة أغلال فاطمة، المرجع السابق، ص61.

[2] – بوكرمة أغلال فاطمة، المرجع نفسه، ص62.

[3] – جونابير فليب، نحو فهم عميق للكفايات ، (الكفايات و السوسيوبنائية)، تعريب غريب عبد الكريم، الخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، ط1، 2005م ، ص17.

[4] – هني خير الدين، مرجع سابق، ص91 .

للتلميذ، بل أيضاً ملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة، ذلك أنّ هذه الممارسات هي التي تجعل من المعارف للمتعلم محط تساؤل، وبتعبير آخر فإن المحتوى الدراسي ليس هو المحدد للتعلمات بل الوضعيات التي يمكن أنْ يوظف فيها التلميذ معارفه السابقة باعتبارها موارد من بين الموارد الأخرى حتى يظهر أنّه كفء داخل الوضعية التي تواجهه[1].

*النظرية التوليدية التحويلية:

ظهرت النظرية التوليدية التحويلية على يد اللغوي تشومسكي نوم (Chomsky Noam)،كرد فعل على النظرية السلوكية وتطبيقاتها التربوية سنة 1957م، فقد قدم تشومسكي نقدا شديدا لأراء سكينر (المدرسة السلوكية) من خلال مؤلفيه " البنى التركيبية " و" أوجه النظرية التركيبية ".

فقد كان سكينر يؤمن بأنّ اللغة لا تعدو كونها عادة من العادات، يمكن اكتسابها بالمحاولة والخطأ والمثير والاستجابة، وهو يبدو هنا متأثراً بالتجارب المعملية التي قام بها على الحيوانات، بينما أثبت تشومسكي، أنّ فهم سكينر لطبيعة اللغة فهم خاطئ من أساسه، فلا وجود لأي علاقة بين السلوك الذي تبديه الفئران في مختبرات التجارب، وبين اللغة البشرية. فاللغة وسيلة تبليغ خاصة بالإنسان، وأنّ جميع وسائل التبليغ الأخرى التي تصدر عن الحيوانات، قاصرة لا ترقى إلى اللغة الإنسانية.

تمكنت نظرية تشومسكي من الانتشار من منطلقات ومعطيات علم النفس إلى منهج عقلي يبحث القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، ويرى تشومسكي أنّ الوقت قد حان ليتبنى اللسانيون وعلماء النفس على السواء أسلوبا تحليليا في البحث في اللغة بصفة خاصة والذهن بصفة عامة، لأنّ التحليل اللغوي لا ينبغي أنْ يكون وصفاً لما كان قد قاله المتكلمون وإنّما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أنْ ينطق بجمل جديدة.

لقد أكد تشومسكي على أنّ الهدف من الوصف اللغوي هو الاتجاه إلى بناء نظرية تشرح:ما هي متتابعات الكلمات التي تشكل جملاً ؟، وما هي تلك المتتابعات التي لا تشكل جملاً[2] ؟، كما توفر وصفاً للبنية النحوية لكل جملة.

كما ميز بين السليقة التي يستوي فيها العام والخاص والأداء الذي يتباين فيه المتكلمون ويختلفون[3].

[1]–جونابير فليب، المرجع السابق، ص 24.

[2]– حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999م، ص 119 .

[3]– خليل إبراهيم، في اللسانيات و نحو النص، دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص91 .

فحدد مصطلحين متميزين في الدراسات اللسانية هما: La competence et la performance، Lacompétence (الملكة، والكفاءة، والكفاية)، Performance (الأداء، التأدية، الإنجاز)، وحتى إنْ تعددت المصطلحات المقابلة للفظين الأجنبيين فإنّهما يتفقان في المعنى الاصطلاحي لهما، فالكفاءة تتعلق بالمعرفة الضمنية بقواعد اللغة الموجودة في ذهن المتكلم أمّا الأداء فهو استثمار تلك المعرفة في واقع المستعمل[1]، أي أنّ الكفاءة معرفة ضمنية تتكون من مجموعة من القواعد التي توفر للفرد إمكانية توليد عدد غير محدود من الإنتاج اللغوي، فهي إذن تتميز بنوع من الفطرية بينما يمثل الأداء أو الانجاز الاستعمال الفعلي للغة والذي نراه فعلياً داخل وضعيات ملموسة، فالانجاز ضمن هذا الإطار يصبح تحييناً للكفاءة، كما يعد وحدة اجتماعية باعتباره أساس الاستعمال الفعلي للغة داخل وضعيات التواصل .

إنّ ما أتت به النظرية التوليدية التحويلية قد تمّ استثماره في تعليم اللغات خصوصاً ما تعلق باكتساب اللغة عند الطفل، فحولت بذلك الوجهة من المعلم إلى المتعلم و من التعليم إلى التعلم.

كمالا يخفى أنّ مفهوم الكفاءة في الحقل اللساني قد ألقى بظلاله على المجالات العديدة التي استعارت هذا المفهوم وغدا في ميداني التكوين والتربية من المفاهيم المفتاحية.

كما أنّ مفهوما آخر هو الكفاية قد احتل حيزاً كبيراً في مجال التربية والبيداغوجيا وعلى حساب مفهوم القدرات، هذا الأخير الذي جلب عليه كثيراً من الانتقادات لما يتضمنه من لبس ومن ارتباط مع فكرة الفطري، أمّا الكفاءات فعلى العكس من ذلك فتطمئن أكثر من سابقتها كونها تكتسب فنحن نولد بهذه القدرة أو تلك لكي نصير أكفاء بفضل تكوين جيد[2].

إنّ الكفاءة في ظل المنظور التشومسكي قد تغدو لدى البعض طابعا مميزا للإنسان وقدرة فطرية، إلاّ أنّ قدرات الفرد لا تتحول إلى كفاءات فعلية إلاّ بفضل أنشطة التعلم، فهو لا يتم بشكل تلقائي بل بالدربة والمران حتى يبلغ حظه من الكمال.

المتأمل للمقاربات الحديثة في التعليم يجدها تهتم بالكفاءة بمعزل عن الأداء أو الانجاز وإنْ كان الانجاز – مثلما سبق وأن أشرنا– الجانب الظاهر (الخارجي) للكفاءة، فالباحث المغربي الدريج محمد يوضح إمكانية اكتساب الكفاءة وبلورتها، حيث يقول : "التمييز بين الكفاية (الكفاءة) والانجاز (الأداء) ضروري سواء في

[1] – ابرير بشير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في اللسانيات التطبيقية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 1999م.2000م، ص 54.

[2] – المقري عبد الرحيم، التكوين المستمر، مجلة علوم التربية، ع 21، أكتوبر 2001م، ص 108.

مجال التربية و التكوين أو في غيرها من المجالات مثل المجال اللغوي، إنّ الكفاءة هي البطانة الداخلية للإنجاز، وتقوم بدور المحرك؛ إنّها نموذج دخيل (مستبطن) ومكتسب وغير مرئي، ولا يلاحظ إلاّ من خلال الانجازات والسلوكات"[1].

و- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ [2]:

*الإجمالية (Globalité): بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)،

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة، التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية.

*البناء (Construction): أي تفعيل المكتسبات القبلية ، وبناء مكتسبات جديدة ، وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة ، وحفظها في ذاكرته الطويلة.

*التناوب (Alternance) : الشامل (الكفاءة) ـــ الأجزاء (المكونات) ـــ الشامل (الكفاءة)، يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

*التطبيق (Application): بمعنى التعلم بالتصرف (Learning by doing _ Apprendre par agir)، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنّها القدرة على التصرف، يكون من المهم للمتعلم أنْ يكون نشطا في تعلمه.

*التكرار (Intération):أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون في علاقة مع الكفاءة، وأمام نفس المحتويات.

*الإدماج (Intégration):بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات، وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

*التمييز(Distinction): أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة

[1] – الدريج محمد ، الكفايات في التعليم ، سلسلة المعرفة للجميع ، ع16، منشورات رمسيس، الرباط ، 2000 م، ص98 .

[2] – ينظر: واعلي محمد الطاهر، مرجع سابق، ص 10- 12.

فعلية ودلالية يتيح هذا المبدأ للمتعلم، التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة .

3*الملاءمة (Pertinence): أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم. حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعاش، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه.

*الترابط (Cohérence): يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، حيث يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

*التحويل (Transfert): أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تمّ فيها التّعلم.

ك- مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات:

ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءة المرصودة، ومن هذه المهام ما يأتي[1]:

- إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.
- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها .
- الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد.
- معالجة عدد كبير من المعلومات.
- التفاعل مع متعلمين آخرين.
- التفكير في العمليات والموارد التي جندها.
- تبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين.
- المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءاته).

بينما تبقى مكانة المعلم في هذه المقاربة ممثلة في عملية التوجيه والإرشاد والمرافقة الواعية والمستمرة،

[1]- ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، مقاربة الأهداف والكفاءات، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر،(د.ط)،2004م، ص 90- 98.

وتقويم جميع أعمال المتعلمين لفظاً وكتابة بملحوظات هادفة سواء في المجالات الشفوية أو الكتابية أو غيرها من الممارسات التي تشترك معها وفق هدف تعلمي أو كفاءة عرضية محددة.

إلاّ أنّ هذا لا يمنع المعلم من مساعدة متعلميه في بناء تعلماتهم وخاصة في المرحلة الأولى من التعليم، حيث أنّه لا يمتلك مفاتيح العمل و آلية توظيف مكتسبات قاموسه اللغوي البسيط.

ن- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الأغراض الآتية[1]:

*تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية:

من المعروف أنّ أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية؛ وعلى هذا الأساس جاءت المقاربة بالكفاءات لتكرّس ذلك؛ إذ أنّها تنادي بإقحام المتعلّم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه؛ منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إمّا بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

* تحفيز وتشجيع المتعلّمين على العمل:

يترتّب عن تبنّي الطرق البيداغوجية النشطة أنْ يتولّد لدى المتعلّم الدافع للعمل كونه يعي ما تحمله وضعية التعلّم من معنى لربطها بواقعه المعيش، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة لحلّ مشكلات يفترض أن تكون جديدة.

كما ينجرّ عن تبنّي هذه المقاربة، التخفيف من حدّة حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم أو قد تزول أحيانا وذلك لأنّ كلّ واحد منهم سوف يكلّف بمهمّة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته.

*تنمية المهارات وإكساب الاتّجاهات والميول والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم العقلية المعرفية؛ والعاطفية الانفعالية؛ والنفسية الحركية اعتماداً على الوضعيّات المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أنْ تنطلق من واقع وأنْ ترتبط به.

*عدم إهمال المحتويات(المضامين):

المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين كلياً وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته، وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنّها ترتبط بواقع المتعلّم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية، والثقافية؛ فالمحتويات لا تقدّم الحلول للمشكلات وإنّما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهّن بالنتائج ؛ ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة.

[1]- ينظر: واعلي محمد الطاهر، مرجع سابق، ص 12- 13.

الكفاءة من هذا المنظور لايعبّر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلميذ، وإنّما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنّبه تلك؟ وكذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

*اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجيا التحكم.

*** الكفاءة:**

ا- ظهور مصطلح الكفاءة:

لقد كان عالم اللسانيات المشهور تشو مسكي سَبّاقاً إلى استخدام مصطلح الكفاءة وسمّاها الكفاءة اللسانية،وتعني عنده الإمكانات البيولوجية الخاصة بالصنف البشري، والتي تتكون من مجموع القواعد (المعارف النحوية) التي تسمح للأفراد بتوليد عدد لانهائي من الإنتاجات اللغوية (الأداءات)[1].

أمّا من حيث هي مصطلح تعليمي فقد ظهرت أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم التكوين المهني، ويمكن اعتبار بداية سنة 1960م مرحلة حاسمة لدخول بيداغوجيا الكفاءات في النظام الأمريكي بغرض تحسين مردود التلاميذ الدراسي. وفي 1980م أضيف البعد الإنساني إلى بيداغوجيا الكفاءات، وفي 1999م اعتمدت هذه المقاربة في منطقة الكيبك في كل من التعليم المهني والمرحلتين الابتدائي والثانوي؛ وكان الغرض منها السعي إلى تنمية المهارات والقدرات المعقدة وتطبيق مبادئ العلوم المعرفية [2].

ب- الكفاءة في اللسانيات الحديثة:

ميز دوسوسير بين ثنائية اللغة والكلام، فاللغة اجتماعية وليست عملاً للمتكلم بل إنتاج تمثله بطريقة مجهولة؛ أمّا الكلام فهو فردي وهو الجانب الأدائي التنفيذي الذي ينتجه الفرد[3]، وقد التقى تشومسكي في مفهومه للكفاية والأداء مع دوسوسير في مفهومه للغة والكلام وبخاصة لدى التحول من المستوى الثابت في اللغة إلى المستوى المتحرك منها، فعرفت اللغة عنده بالكفاية (Competence) وهي معرفة المتكلم بلغته والكلام بالأداء والانجاز الكلامي (Performance)؛ وهو ما ينتج عن هذه المعرفة من كلام متحقق في

[1]- واعلي محمد الطاهر، المرجع السابق، ص19 .

[2]- ينظر:مراح مختار ورأس العين كمال، المقاربة بالكفاءات، الجزائر (د.ط)،(د.ت)، ص 05 .

[3]- ينظر: محمد سليمان، النص و الخطاب و الاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005م، ص15.

مواقف ملموسة، ونجد "الموسى" قد أعطى الكفاية بعدا ممارسيا وبعدا تمثليا، يلتقيان في تحقيق الوظيفة الاتصالية للغة؛ ولم يكتف بذلك بل بين الدواعي والآليات الكفيلة لتحقيق أبعاد الكفاءة المنشودة على المستوى الفردي والمستوى الجماعي، وعرض شرح مفهومها وتطبيقاتها في اللسانيات التربوية، وآليات توظيفه؛ وذكر "الموسى" كذلك أن أبنية المعيار تصدر في أبعاد خمسة هي :

أ/ البعد الأول: الاستفادة من علم اللسان الحديث، وذلك بالنظر إلى اللغة من حيث هي نظام يتألف من مستويات متكاملة مترابطة ترابطاً عضوياً؛

ب/ البعد الثاني: الاستفادة من علم اللسان التربوي، وذلك بالنظر إلى اللغة من حيث هي أداة للتواصل؛

ج/ البعد الثالث: المطلب المنهجي الذي يقوم على حفز المتعلم على طلب المعرفة من مصادرها المختلفة ؛

د/ البعد الرابع: المطلب التطبيقي الذي يقوم على توظيف الحصيلة اللغوية في مسائل تقتضي فطانة عقلية خاصة ؛

هـ/ البعد الخامس: استثمار الإمكانات الكامنة لدى بعض المتعلمين ذوي الملكات الإبداعية "الإنشائية".

وبذلك تمكن "الموسى" بطريقة وظيفية، أنْ يخرج الكفاية من إطارها الذهني إلى الواقع الأدائي[1].

ج- الكفاءة في الدراسات التربوية و النفسية:

تعد الكفاءة مفهوماً جديداً سواء أكان ذلك في علم النفس أم في علم التربية؛ الأمر الذي جعل العلماء يتحدثون في تناولهم الكفاءة عن الاستعدادات أو الإمكانات أو الميول أو سمات شخصية،كونها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد[2].

ويعرفها لوي دينو، بأنّها " مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة أو نشاط"[3] .

أما عند الدريج فهي "استعداد لقوة القيام ببعض الأفعالActes مثل كفاية إدارة ما و التي تمارس في حدود القانون "[4].

---

[1]- ينظر: خالط بسندي، مصطلح الكفاية وتداخل المفهوم في اللسانيات التطبيقية، المجلة الأردنية في اللغة العربية و آدابها، مج 5،ع 1، 2009 ، ص56.

[2]- ينظر: الدريج، التدريس الهادف، منشورات رمسيس، الرباط، 2000م، ص 287 .

[3]- شرقي رحيمة و بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013م، ص53.

[4]- الدريج: المرجع السابق، ص 242 .

تعريف كريه فليب Philip carré: "سلوك يتطلب قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات"[1]، فهو ينطلق من اعتقاد مفاده أن الكفاءة هي بمثابة مصطلح محوري بالنسبة لعملية التفكير والممارسة في مجال التربية والتكوين، ومن حيث هي مفهوم يتم بواسطته التحول من التسيير الإداري للأفراد إلى تدبير الموارد البشرية.

ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله : " إنّها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادراً على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات[2].

د- الكفاءة في المنظور التعليمي:

يعرفها بيرنوperrenoud ": هي قدرة عمل فاعل في مجال مشترك من الوضعيات نتحكم فيها، لأنّنا نتوفر على معارف ضرورية والقدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها "[3].

والكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.

أما جيلي، فالكفاءة عنده "نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية والمهارية والعملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفاعلية"[4]

الكفاءة التي تعنينا في الحقل التربوي هي الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية (إشكالية) جديدة غير مألوفة "[5].

يبدو أنّ مفهوم الكفاءة يتسم بالليونة مما يجعله يشمل المعارف و المهارات، و يمكن من التصرف أمام مجموعة من الوضعيات وحل المشكلات والتكيف مع أيّة وضعية جديدة أو معقدة لإنجاز مختلف المهمات؛ وهذا المفهوم لم يعد يقوم على تلقين المعارف و حصرها بالمعلم بل أصبح يجعل المتعلم في قلب الاهتمام،

[1]- بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب قصر الكتاب للنشر و التوزيع، البليدة، ط4، 2004م، ص 22 .

[2]- بوعلاق محمد، المرجع نفسه، ص22 .

[3]- مراح مختار ورأس العين كمال، مرجع سابق، ص20.

[4]- الدريج: المرجع نفسه، ص 295.

[5]- هني خير الدين، مرجع سابق، ص 55 .

ويمكنه من استثمار فاعليته في مختلف الوضعيات الملموسة.

هـ- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بالخصائص التالية[1]:

*توظيفها جملة من الموارد: الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكات، قدرات، معرفة سلوكية)، بحيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له وفي إيجاد الحلول الملائمة[2]؛

*الرمي إلى غاية منتهية: فالكفاءة عبارة عن غاية وليست وسيلة وهي في ذات الوقت تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يوظّف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء أو لغرض القيام بعمل أو لحلّ مشكلة مطروحة في عمله المدرسي[3]؛

*ارتباطها بجملة من الوضعيّات ذات المجال الواحد: ويقصد بذلك أنْ يكون المتعلّم قادراً على إبراز كفاءته ليس في وضعية واحدة فحسب، وإنّما في وضعيّات مختلفة ومتنوعة. غير أنّ هذه الوضعيات تكون محدودة ومحصورة في مجال مشترك[4]؛

*تعلّقها بالمادة: ويعني ذلك أنّ الكفاءة توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبها في المادة الواحدة مع العلم أنّ هناك بعض الكفاءات تتعلّق بعدّة مواد، أي أنّ تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التحكّم في عدّة مواد لاكتسابها[5]؛ لاكتسابها[5]؛

*قابليتها للتقويم: ويعني ذلك أنّ من أهمّ خصائص الكفاءة أنْ تتجسّد في نتائج يمكن ملاحظتها ومن ثم تقويمها[6].

كـ- أنواع الكفاءة: تتنوع الكفاءة إلى:

1- الكفاءة القاعدية: إنّها الكفاءة التي من الضروري أنْ يتحكّم فيها المتعلّم لاكتساب الكفاءات اللاحقة.

2- الكفاءة المرحلية: هي الكفاءة التي تتوسّط الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية، فهي ذات مستوى

---

[1] - ينظر: محمد الصالح حثروبي، مرجع سابق، ص122- 123.

[2] -ينظر: حاجي محمد، مرجع سابق، ص 08.

[3] - ينظر: لبصيص خالد، مرجع سابق، ص 102.

[4] -ينظر:حاجي محمد، المرجع نفسه، ص 21.

[5] - ينظر: مسعودي رابح، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناس، الجزائر، 2004م، ص13.

[6] - ينظر : حاجي محمد، المرجع نفسه، ص21.

أعلى من القدرات والمهارات والأداءات التي تشكّل المكوّنات الأساسية للكفاءة، وفي نفس الوقت لا تمثّل الكفاءة النهائية.

3- الكفاءة الختامية (النهائية): وتمثّل الهدف العام، أي الكفاءة التي يمكن أنْ يكون المتعلّم قادراً على القيام بها في نهاية المسار الدراسي.

4 ـ الكفاءة العرضية (الأفقية): وهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد، أي التي تتقاطع فيها المعارف وتندمج فيها المجالات المرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر[1].

الغاية من تكوين المعلم في موضوع المقاربة بالكفاءات كونها المحور الأساسي في المناهج الجديدة والمبنية على النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية، فهي جاءت بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على انّه عبارة عن مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته؛ فإن البنيوية الاجتماعية تقدم الطرائق التي تمكنه من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهماته مع أقرانه وفق عمل تشاركي، فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف في جميع المواد التعلمية، فالمتكون يتعرف على أهم خصائص المقاربة بالكفاءات وما يميز هذا التوجه الجديد وإمكانية تجنيد المتعلم لمجموعة من الموارد المدمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة، وتكسبه آلية تدريب المتعلم على حسن التصرف أي البحث عن المعلومة وتحليلها وتقويمها؛ كما يتعرف على أهم المصطلحات التي ترافق المنهاج من ملمح تخرج إلى مصفوفة المفاهيم، إلى المخططات السنوية ومخططات بناء الموارد والمقاطع التعلمية، والميادين، ووضعيات التعلم، وكيفية بناء المشاريع، والوضعيات التعلمية، وأنواع الكفاءات، ودور الوسائل التعليمية التعلمية في تجسيد المقاربة بالكفاءات .

ونظراً لأهمية هذه المقاربة المعتمد في بناء المناهج ، خصصت العديد من اللقاءات التكوينية للمعلمين وذالك من أجل تحسين الجانب المعرفي والمنهجي لهم قبل الخدمة وأثناءها على مستوى المقاطعات البيداغوجية.

خامساً- المقاربة النّصية:

أ- المقاربة لغةً: قاربَ الشّيء دَانَاه، تقَاربا:تَدانَيا[2].

وقاربَهُ مقَارَبة: دَانَاهُ، وقاربَ الأمْرَ، تركَ الغُلو وقصَدَ السَّداد والصِّدْق[3].

---

[1]- ينظر : حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى للنشر، الجزائر، ط2، 2004م ، ص 56.

2- محمد بن مكرّم ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مج1،ط 1، 2005م، ص611.

3- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، بيروت، ط31، 1991م، ص617.

ب– المقاربة النّصية اصطلاحاً: يتشَكل المصطلح من وحدتين هما: المقاربة والنص.

***الْمُقَارَبَة**: هي مصدر للفعل قَارَبَ، وتعني تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان وزمان، وخصائص المتعلم، والوسائط والنظريات البيداغوجية[1].

فالمقاربة هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتمّ خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقويمه، وهي اختيار منهجي ونعني به طريقة تناول النصوص، فهناك عدة طرائق لتناولها وشرحها.

***النّص**: ويعني مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة به باعتباره وحدة أساسية للفهم والإفهام والتأويل والتحليل والإنتاج.

ج–المعنى البيداغوجي للمقاربة النصية:

– المقاربة النصية لها معنيان:

* **المعنى الأول**:اتخاذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغـــة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها، فهو يمثل البنيـــة الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية، والصرفية، والنحوية، والصوتية، والدلالية والأسلوبية،كما تنعكس عليه المؤشرات السياقية(المقامية والثقافية والاجتماعية)، وبهذا يصبح النص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها.

* **المعنى الثاني:**

* **نحو النص**: أنْ يتخذ النحو مطيّةً لفهم النص وإدراك تماسكه وتسلسل أفكاره والتواصل بواسطته، والمقصود بنحو النص: تلك القواعد اللغوية التي لا تقصد لذاتها، بل ندرك بها نظام اللغة، والدور الذي تؤديه قوانينه– النحو– في مختلف أنماط النصوص المسموعة أو المقروءة أو المكتوبة.

وهو وظيفة التحكم في قواعد بناء النصوص وتركيبها بهدف إعطاء المتعلم الكفاءات الضرورية لإنتاج نصوص متنوعة ومختلفة الأشكال في وضعيات أو حالات مختلفة للتعبير عن شتى الأغراض، ويرتبط ذلك بقاعدتين، هما:

***تطور الموضوع**:تسلسل الجمل في نسق واحد وانسجام وتتابع، وتطور الأفكار والمعلومات طبيعياً في النص تطور داخلي (علاقة الجمل فيما بينها) وتطور خارجي (التأثير على المتعلمين).

[1]– ينظر: حاجي فريد:بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2005 م، ص16.

***المحمول**: ما يقال عن الموضوع ويتمثل في المعلومات التي تكون جواباً عن الأسلة والتعليمات التي يطرحها المربي(المعلم).

اقتران وحدتي هذا المصطلح (المقاربة النصية) لا يبتعد في دلالته عن المعنى اللغوي، إذ نجده يعني بصورة إيحائية الدنو من النص والصدق في التعاطي معه، والعزوف عن الإحكام المسبقة؛ يقول منذر عياشي:«يقابل هذا المصطلح (المقاربة النصية) مصطلح آخر، وهو الدراسة اللغوية للنص، أو لسانيات النص»[1]، ولكونه دراسة لغوية، يعني أنّها لا تتخذ من الأحكام المسبقة منهجاً لها.

وانطلاقاً من تفحصنا للمستويات الأربعة المحددة للدراسة، تتجلى آليات المقاربة النصية من منظور لسانيات النص، فعند هاليدي ورقيـــة حسن[2]"أنْ البنية تقتضي اعتبار كل التخصصات وإنجازات نصية، تكون الإحالة إلى أنظمتها المعرفية من خلال النُّظُم اللغوية نفسها "[3].

لاجرم أنّ المقاربة النصية تسعى إلى إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وذلك من خلال الإجراء العلمي للمستويات التحليلية الأربعة، واعتبار النّص مزرعة خصبة لها دون البحث عن الحقيقة خارجه.

د- **أهمية المقاربة النصية**: للمقاربة النصية أهمية بالغة وتتمثل في[4]:

- إسهام المتعلم في بناء معارفه بنفسه انطلاقاً من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.
- التدرب على دراسة النص دراسة واقعية تنطوي تحتها عدة مجالات مثـل: (المعجمية ، التركيبية ، الدلالية ، التذوق....).
- ينفتح المتعلم على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور.
- تقوي لديه الميل للتعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
- تعتبر المتعلم أساس العملية التربوية، وتركز على التعليم التكويني وتعـزيز المشاركة والحوار.
- الإفادة من رصيد المتعلم وخبرته السابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقاً من كون عملية النمو متكاملة.

1-منذرعياشي: الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998م، ص149.

2- ينظر: سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط 2، 2001م، ص15.

3- ينظر: منذر عياشي، المرجع نفسه، ص156.

4 -ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ج1، 2011م، ص122.

- اعتبار اللغة وحدة متكاملة ومترابطة في فروعها.

- تبني وتعزز ثقة المتعلم بنفسه.

*** أهداف النّص القرائي في التعليم**[1]:

يعتبر من المسلمات أنّ القراءة ذات طابع لغوي تواصلي، وتهـدف- باعتبارها حصة مقررة في البرنامج - إلى تعليم التلميذ اللغة، والتي تمكنه من آليات الفهـــــم واكتشاف السِّمة التركيبية التي يبنى عليها النص، وهذا إعداداً له لمرحلة الإنتاج والإبداع التي يحاول فيها محاكاة النماذج الجيدة التي تستدعي انتباهه وتستثير فكره.

ولَمَّا كان النص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية المسموعة والمكتوبة، فإنّه يجدر بنا أنْ نحدد طريقة المقاربة النصية، والتي تقوم على تطبيق مختلف الفعاليات والممارسات اللغوية داخل النص، والذي يشكل نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى، وغايته الوصول إلى انجاز نص خاص[2]

***إجراءات المقاربة النّصية وفق المستويات اللغويـة:**

اللغة بكل مستوياتها، الصوتية، والنحوية، والمعجمية المختزنة في أذهان جميع الناس هي موضوع اللسانيات، فهي مخزون اجتماعي يتكون من الوحدات في القوانين التي تشكل نظاماً لا يمكن للفرد أن يخرج عنه ، فهو يستخدمه دون أن يلحق أي تغير به ، ويدُّل اللسان عن: «النظام العام للغة ويضم كل ما يتعلق بكلام البشر، وهو بكل بساطة لسان أي قوم من الأقوام، ويتكون من ظاهرتين مختلفتين اللغة والكلام»[3]. فقد اهتمّ علماء اللسانيات مشاركةً مع علماء النفس بتغيير تطور النظام اللساني عند الطفل، نتج عنه زخماً من الأفكار والآراء والنظريات وأسس قواعد معرفية حُدِدَتْ في ثلاث وقفات هي[4]:

- النظرية المعرفية: وترتبط بالأفكار الأولية المؤسسة التي وضعها (بياجيه).

- النظرية اللغوية: تتعلق بالنزعة العقلية (تشومسكي).

---

[1]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان للمطبوعات المدرسية، 2017م-2018م، ص11.

2- مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ج1، ص10، م2005.

[3]- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007م، ص123.

[4]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، ط2 ، 2009م، ص90-96.

- نظرية التعلم: وترتكز على المرجعية المعرفية (ويستون).

هذه الوقفات على اختلافها وتباينها يمكن أنْ تكون أساساً لتغيير عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال نظرة تكاملية تسعى إلى اكتمال مراحل النظام اللساني عند الطفل.

ومن المسلمات أنْ القراءة ذات طابع لغوي تواصلي، وتهدف- باعتبارها نصية مقررة في البرنامج- إلى تعليم الطفل اللغة وإلى تمكنه من آليات الفهم واكتشاف السمات التي يحاول فيها محاكاة النماذج الجيدة التي تستدعي انتباهه وتستثير فكره.

ولَمّا كان النص محوراً تدور حوله جميع فروع اللغة العربية المسموعـة والمكتوبة؛ فإنه يجدر بنا أنْ نتناول إجراءات المقاربة النصيـــة والمتمثلة في المستويات المعتمدة وهي:المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي ، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي.

1- **المستوى الصوتي**: إنتاج الصوت لدلالة على تواصل الإنسان مع أفراد مجتمعه وهو ظاهرة لغوية ملازمة لوجده، حيث يقول ابن سينا: « لَمّا كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة..... انبعثت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك.....فمالت الطبيعة إلى استخدام الصوت، ووفقت من عند الخالق بآلات تقطيع حروف وتركيبها معاً ليدل بها على ما في النفس من أثره »[1].

خاصية النظام الصوتي المتجانس المنسجم ناتج عن ارتباط الأصوات بعضها البعض ارتباطاً شديداً، وهي قاعدة أساسية من قواعد الصوتيات وهي ذات أهمية بالغة، بها تُثَبّتُ وتبرهن على أنّ اللغة نظام من الأصوات المترابطة[2]، والتي تحدث تواصلاً عبر مرحلة إنتاج الأصوات، ومرحلة انتقالها عبر الأثير على شكل ذبذبات، واستقبال الأذن للأمواج الصوتية.

الصوت هو ظاهرة فيزيائية عامة الوجود في الطبيعة، والصـــوت اللغوي يفصل الأصوات التي تخرج من الجهاز الصوتي البشري والتي يدركـها المتلقي بسمعه (أذنه)[3].

وتنقسم الصوتيات إلى ثلاثة فروع أساسية:«الصوتيات النطقية وتعنى بوصف الجهاز الصوتي ومخارج الأصوات، والصوتيات السَّمعيّة وتعني بعملية تلقي الأصوات وإدراكها، والصوتيات الفيزيائية تهتم بالجانب الفيزيائي الصرف المتمثل في انتقال الموجات من المتكلم إلى أذن السامع عبر ذبذبات صوتية معينة»[1].

---

[1]-ابن سينا، العبارة من كتاب الشفاء، ص1-2، نقلاً عن أحمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994م، ص67.

[2]- ينظر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، اللغة، مكتبة لأنجلو المصرية، مصر، (د.ت)، (هـ.ت)، ص62.

[3]- ينظر: خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2 ، 2006 م، ص43.

نّ النشاط العصبي هو المنتج للأصوات اللغوية وفق الأدوار التالية[2]:

- دور الحاجب الحاجز على الرئتين؛
- دور الحنجرة بقفل ممر الهواء أو بالإنتاج الجزئي أو القليل؛
- الحلق وانقباضاته؛
- اللهاة وفتح الممَر الهوائي للفم أو للأنف؛
- اللسان وحركته؛
- الشفتين وحركتهما بالتلامس أو الانفراج أو الاستدارة.

النظام الصوتي لا يمتلكه الطفل دفعة واحدة بل يمر عبر مراحل حتى يصل إلى نهايته المعتادة أو الصورة المشكلة، وهذه المراحل هي[3]:

- مرحلة الصراخ: تنشأ عضوية ثم تتحول وفق الحالات الانفعالية للطفل.
- مرحلة المناغاة: تتضح في التكرار للصَّوْت.
- مرحلة الأصوات التلقائية: ترتبـــط بالنمو الفيزيولوجي ونضج الأعضاء الأساسية في تحقيق عملية التلفظ، حيث تظهر الأصوات الصائتة ثم تتبعــها الأصوات الصامتة.
- مرحلة التقليد: تتم بتكرار الأصوات غير المقصودة التي كان يصدرها الطفـل.
- مرحلة نمو المفردات في لغة الطفل: يبدأ قاموس الطفل في الاتساع التدريجي بجمع المراحل السابقة للوصول إلى الصوت اللغوي، ثم المقطع إلى الكلمــة ثم الجملة، وإنّ عملية الإنتاج الفعلي للصوت اللغوي مرتبط بعملية الجمع بين العامل الحركي والعامل الحسي.

لا ريب أنّ في دراسة الأصوات وصفاتها أهمية في تحديد مخارجـــها وخصائصها بدقة؛ غير أنّ ذلك لا يكفي، لأن اللغوي يريد أنْ يكشف العلاقة التي تربط بعضها ببعض داخل النظام اللغوي، وأنْ يحدد منزلتها من هذا النظـــام، والوظيفة التي تؤديها عند عملية التبليغ والتواصل، والدراسات الصوتية عامة تركز على آلية الأداء اللغوي (الكلام) أو التمثيل للمنظومة اللغوية الجماعيــة وهذا مع حتمية التمايز تبعاً للفروق الصوتية الفردية، غير أنّ الدراسات العلمية لهذه الظاهرة قادرة على الإحاطة بتلك الفروقات.

---

[1]-أحمد مومن، مرجع سابق، ص137.

[2] - أحمد مومن، المرجع نفسه، ص137.

[3]-ينظر:أحمد حساني، مرجع سابق، ص106-113.

يبرز تفعيل الأصوات في النشاط التربوي من خلال أنشطة القراءة والإملاء والصرف خاصة، حيث يتجلى مدى إدراك التلميذ للخصائص الصوتية المختلفة للحروف ولظواهر المدِّ والتنوين والشدِّ وهمزتي الوصل والقطع، وتحديد ضوابط الحرف المنطوق الذي لا يرسم في مثل هذه الأسماء (هذا، هذه، هؤلاء)، وضوابط الرسم التي لا يحددها الصوت في مثل الألف الفارقة بعد واو الجماعة (حضروا).

كما يُسْهِم الأداء الصوتي للمعلم إلى حد كبير في تنمية القدرة على الفهم والكتابة، لكن لن يتأتى ذلك إلاّ بعد تمثيل القراءة للضوابط الأدائية التي تحدد مصير الكلمة والجملة، بل والمعنى عبر ظواهر « النَّبر والتنغيم»[1]. ولذلك سميت قراءة المعلم بالقراءة النموذجية التي يستقي منها التلميذ مادته الصوتية.

2- **المستوى الصرفي**: البحث عن الكلمة وهي مفردة لتكون على وزن خاص وهيئة خاصة، هو من موضوع علم الصرف والبحث عنها وهي مركبة ليكون آخرها على ما يقتضيه منهج العرب في كلامهم من رفع أو نصب أو جر أو بناء على حالة واحدة من غير تغيير، هو من موضوع علم النحو[2].

فالصرف علم بأصول تُعْرَفُ بها صيغ الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء، ويعتبر الصرف من أهم العلوم العربية، إذ يعول عليه في ضبط صيغ الكلمة ومعرفة تصغيرها والنسبة إليها والعلم بالجموع القياسية والسماعية[3].

يرى كثير من علماء اللغة أنّ علم الصرف أجدر بالتعلم قبل الإلمـــام بالإعراب،لأنّ العلم ببنية الكلام على حالته الثابتة هو الأصل لمعرفة أحوالـــه المتنقلة، أي الوظائف التي تؤديها الكلمات خلال السياقات المختلفة كنظم الكلام، وفي ذلك يقول ابن جني:«فالتصريف إنّما هو لمعرفة أنفس الكلمـــات الثابتة والنحو إنّما هو لمعرفة أحواله المتنقلة، وإذا كان ذلك كذلك فقد كان من الواجب على مـــن أراد معرفة النحو أنْ يبدأ بمعرفة الصرف، لأنّ معرفة ذات الشيء ينبغي أنْ يكون أصلاً لمعرفة الحالة المتنقلة»[4].

لكن ما نراه في مقررات النحو في مدارسنا- حتى وهي تعتمد الإصلاح التربوي- هو إهمالها لأهمية البدء بعلم الصرف وأحياناً تتداخل دروس علم الصرف بعلم النحو دون غاية مقصودة؛ وإنّما التركيـــز على دراسة البنية فحسب.

---

[1]- محمود السعران، علم اللغة، دار الفكر العربي، بيروت، (د.ط)، 1997م، ص51.

[2]- ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ج1، ط36، 1999م، ص8.

[3]-المازني ، المنصف في شرح كتاب التصريف، تحقيق إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين ، القاهرة،(د.ط)، 1974م، ص03.

[4]- المازني، المرجع نفسه، ص4.

أمّا في اللسانيات الحديثة تأتي الدراسة المرفولوجية (الصرفية) ضمن تسلسل العناصـــر الذي انتهجته اللسانيات الحديثة، حيث يتم البدء بالأصوات ثم البنية فالتركيب النحوي فالدلالة التي تمثل قمة هذه العناصر وثمرتها، لأنها محصلة لمعانيها كافة.

نشير إلى أنّ دراستنا للمستويات اللغويــة على هذا الترتيب، جاء على أساس المناهج التربوية للمستويات التعليمية، حيث المتعلم يحاول التعرف على الأصوات ثم ترتيب الكلمات واشتقاقاتها، ثم حركة أواخرها وأخيراً معرفة المعنى الدلالي لها.

3- المستوى التركيبي: يعني هذا المستوى الجانب التركيبي لوحدات الجملة أو الوظائف النحوية، ولكي يتم تحقيق هذا المستوى لغايته المقصودة، حيث دعا اللغويون إلى الاهتمام بنحو النص بدل نحو الجملة وخاصة بعد ظهـور تلك الدراسات الجادة "لهاريس" والذي قدَّم من خلال تحليل الخطاب نماذج تجاوزت نحو الجملة إلى نحو النص[1].

ولا يقصد (بنحو النص) التحليل النحوي للجمل وإنّما الجمل في تعالقـها وتشكيلها لمضمون النص، إلاَّ أنَّ على المعلم قبل الخوض بالتعلم أنْ يبدأ بنحو الجملة كخطوة أولى قبل الانتقــال إلى مستوى النص، وذلك باستخراجها من النص ذاته ثم دراستها وتحليلها، إذ يعتبر الإمساك ببنية الجملة من خلال معرفة كيفية استعمالها وطريقة تركيبها خطوة أساسية ومركزية لاستيعاب البنية الكبرى ويعاد تركيبها من خلال برنامج التطبيقات والتعابير الشفوية والكتابيــة.

إنّ عمليـة اكتساب الطفل نظامه القوا عدي[2]. يمر بمــرحلتين هما:

أ- مرحلة الكلمة الجملة: وهنا يستعمل المتعلم بنية مفردة ويقصد بها تعبيراً عن أغراض أخرى يدركها الطفل وهي بنية غير مكتملة في لغته[3].

ب- مرحلة الكلمتين: يقوم الطفل بتوظيف قاموسه اللغوي بتركيب كلمتين يحدد الجملة ويحدد المقصود منها بوعي[4]، فيحذف الزائد ويركز على الكلمات التي لها معنى فقط والمعروفة بكلمات المضمون[5].

---

[1]- ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء، ط1، 2000م، ص51.

[2]- ينظر: صبحي إبراهيم الفقي، المرجع نفسه، ص51.

[3]-ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1986م، ص130.

[4]- ينظر: محمد عماد الدين إسماعيل، المرجع نفسه، ص131.

[5]-ينظر:جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1930م، ص107.

الانتقال من مرحلة الكلمة إلى مرحلة الكلمتين يعبر عنه بالانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص، ويتجسد ذلك في التطبيقات الحديثة (المقاربة بالكفاءات)، فمثلاً في حصة القواعد من برنامج السنة الخامسة يتناول ظاهرة لغوية؛ وذلك بهدف إدراك الوظائف النحوية للمفردات والجمل والمنطلق في دراستها هو نص القراءة، حيث يستخرج التلميذ بالتغذية الراجعة لظواهر المرادة فيقارن بينها وبين غيرها مما هو في رصيده، ليكتشف المتعلم النموذج الجديد ويستنتج ضوابطها ويربطه مع بقية الظواهر السابقة فيوظفه بعد ذلك في جميع أنشطة اللغة.

4- **المستوى الدلالي**:إنّ الدلالة اللغوية تربط بعنصرين أساسين هما اللفظ والمعنى، وهما يشكلان العناصر الثلاثة المتمثلة في[1]:

أ- الدَّال: هو ما يتلفظ به المتحدث.

ب- الْمَدْلُول: هو المعنى الدَّال على الملفوظ.

ج- النِّسْبِيَّة:هي العلاقة بين الدَّال والْمَدْلُول وهي علاقة تلازمية، يعتقد أنّ معنى الكلمة يعني فقدان العلاقة بين الكلمة ومدلولها وعن فقدان هذه العلاقة، يعني أنّ الكلمة فقدت محتواها وأصبحت طرفاً فارغاً لا قيمة له، وبهذا التحليل يصبح المعنى عنصراً جوهرياً في كيان الكلمة بمفهومها اللغوي الوظيفي الكامل[2].

ويرى العالم دوسوسير(Dessous sure) أنّ العلاقة بين الدَّال والمدْلُول علاقة اعتباطية لا تخضع لمنطق، رغم إقراره بوجود هذه الصلة في الألفاظ التي تعد بمثابة الصدى لأصوات الطبيعة[3]، بينما العالم ستيفان أولمان نفى وجود علاقة طبيعية بين اللفظ ومعناه، راجعاً هذا إلى أنّ اللفظ لا يدل على المعنى بذاته بل العرف والتقليد جرياً على ربط هذا اللفظ بهذا المدلول[4].

وعند اكتمال القدرة على تكوين الصور الذهنية القارة يكتسب الطفل مدلول العلاقات اللسانية المنطوقة، فيتحدث عن الأشياء التي يعرفها حتى وإنْ كانت غائبة عنه فيستعمل علامة دالة أخرى تنوب عن الشيء الذي يعرفه مثلاً (أرنب) والغائب عن الحضور في محيطه الحسي، وأن التكرار الدائم هو مفهوم ثبات الشيء لديه[5].

---

[1]- ينظر: محمد أبو الفرج، مقدمة لدراسة فقه اللغة، بيروت، 1966م، ص73.

[2]- ينظر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مرجع سابق، ص225.

[3]- ينظر: إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ط4، 1980م، ص70.

[4]- ينظر:استيفان أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال بشر، القاهرة،1962م، ص84-85.

[5]- ينظر:أحمد حساني، مرجع سابق، ص114.

إنّ الطفل يتواصل مع اللغة من أجل تعلمها في فترة طويلة يكتسب مجموعة معتبرة من الألفاظ، فهو يقضي ما يربو على الخمس عشرة سنة؛ قبل أنْ يمتلك زمام اللغة وقبل أنْ يتقنـــها لفظاً وكتابةً أو يصبح لديه رصيداً كافٍ من المفردات ويـمارس مختلف وجوه الإعـراب، ويدرك ما للقواعد من قيمة وظيفية، وعلى هذا فإنّ عملية النمو اللغوي تستغرق المرحلتين (الابتدائية والثانوية) من الدراسة.[1]

إنّ اعتماد المقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي ينظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يعتمد النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة ويمثل الميدان الأكبر الذي يظهر فيه كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية، والنحوية والصرفية والأسلوبية، وعلى هذا يصبح النص بنوعيه المكتوب والمنطوق محور العملية التعلمية التعلمية، ومن خلالهما يتم تنمية كفاءات ميادين اللغة الأربعة الموضوعة، فوجود المقاربة بالكفاءات في جميع المواد العلمية والتكنولوجية وحتى التنشيطية الأخرى تقتضى تنشيط الممارسات وفق حل المشكلات، إلاّ أنّ الأنشطة اللغوية تقتضي منا توظيف المقاربة النصية، فالمتكون يجب أنْ يدرك معالم هذه المقاربة نظرياً بمعرفة المستويات اللغوية التي تأخذ معارفها من النص، والمعرفة التطبيقية المتمثلة في منهجية التوظيف لهذه المستويات مع المتعلم أثناء تنشيط الدرس .

سادساً– فنيات التدريس:

من بين المواضيع التي يتم تكوين المعلمين بها فنيات التدريس، ومن خلالها يحدث التكوين البيداغوجي تطوراً معرفياً ومنهجياً عليهم.

إنّ الحديث عن التدريس وفنياته يعني اشتراك عدة أمور وتداخلها في عملية التعلم، وهي تشمل الجانب النفسي والوظيفي والمادي واللساني[2]، بالإضافة إلى مجموعة من الأمور يجب أنْ يعْلَمها المعلم، وهي مرتبطـــة بمجال عمله العلمي الذي يقوم به في ميدانه وهي[3] :

– الإلمام الجيد بطرق التدريس .

– توزيع الأنشطة في أوقات كافية خلال التوزيع السنوي ،وإن كانت مقننة حاليـاً مع الإصلاحات الأخيـــرة للمناهج.

– حمل التلميذ ودفعه إلى العمل الفردي للوقوف على مكانته، واستغلال جهـــوده الخاصة في ترتيب دروســـه وأوقاته.

– مجاراة المعلم لأهم الدراسات والبحوث العلمية والديداكتيكية في مجال اختصاصه وتمثله لها .

---

[1]– ينظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2003م، ص145.

[2] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط4، 2009م، ص72

[3] – ينظر: صالح بلعيد، المرجع نفسه، ص72.

ومن هذا المنطلق فإن فنيات التدريس تعتمد في الدرجة الأولى على المدرس المؤهل تربوياً وعلمياً، والمهم والحامل للمواصفات التربوية والنفسية والاجتماعية، صاحب الفعالية والخبرة التي تقرر مكانته بأنْ يكون مربياً متميزاً، إضافة إلى استعداده لممارسة التعليم وحبه له، لأنّ رسالة التدريس علم له أصوله وقواعده، كما يمتثل المعلم إلى ما جاءت به المناهج والوعي بفلسفة التربية وقيمها العالية، وهي ضرورة قصوى تتطلب في المعلم العصري والمؤهل ؛ وأنّ من ملامح التأهيل العلمي النجاح في الأداء التربوي، وفهم أهداف التعليم ونفسية المتعلم، وعلى هذا الأساس يتلقى المدرس تدريبات في الموضوع والاطلاع على جميع المستجدات والوثائق التربوية المتعلقة بالتربية والتعليم .

وإضافة إلى كل هده التوجيهات التي يقترحها خبراء التربية وعلماء علم النفس، كان على هذا المربي أنْ يجد العلاقة المتينة ببينه وبين متعلميه حتى يتم تحقيق عملية التواصل الفعّال بين عناصر العملية التعليمية التعلمية، فكان الأحرى أنْ يحصل انسجام بين طرفي هذه العملية في جميع النشاطات واستجلاب الدوافع التالية[1]:

1- الدافع والمثير: يؤدي دوراً هاماً في عملية التشويق عن طريق استعمال وسائل متعددة ويمكن الوقوف على بعض منها:

- تكليف المتعلم بعمل في البيت بمشاريع أو أعمال وتمارين منزلية.
- تكثيف الزيارات الميدانية ومالها من تأثير على إرساء قواعد التعلمات عند المتعلمين وتثبيت المعارف لديهم، والاهتمام بالأنشطة اللاَّصفية.
- توجيههم إلى الاهتمام ببعض الحصص التلفازية والصحف والمجلات التي تتناول الموضوع المراد تدريسه .
- تشجيع المتعلمين على المجهودات المبذولة أثناء الدرس أمام زملائهم تأكيدا على المثابرة والجدية .
- تشجيع المتعلمين على المطالعة المستمرة والتي تنمي المقروئية لديهم.
- تقريب التلاميذ من المعلم وتحسسيهم بالثقة الموضوعة فيهم، ومكافأتهم من حين لأخر.

2- إشعارهم بالثقة والنجاح:وذلك يخلف جو المنافسة العلمية الشريفة التي تؤدي إلى العمل الصريح من أجل التفوق.

3- إعطائهم الحرية:وضع المتعلم في وضعية مفتوحة يعبر من خلالها على معنوياته وأفكاره بكل صراحة دون تدخل الآخرين إلاّ في الخطأ الفادح الذي يستدعي المعالجة الآنية إذا اقتضت الضرورة، والمعالجة البعدية إذا تطلب الأمر ذلك حفظاً على الوقت.

[1]- صالح بلعيد، المرجع السابق، ص73

4- مراعاة الفروق الفردية:باعتبار المتعلمين ليسوا على درجة واحدة في التفكير والذكاء، لذا يجب تخصيص لكل واحد نصيبه من التعليم والاحترام.

5- اعتماد التفكير العلمي، والاستقراء، والقياس، والاستنباط:إنّ من بين أساسات بناء حضارة اليوم تعليم أبنائنا طريقة التفكير والتحليل، وهذا ماتؤكده المقاربة بالأهـــداف، والتي تتيح لهم فرصة الرقي وخـــدمة الإنسان عن طريق السير في ركب الحضارة العالمية[1].

وأمام هذا التطور العلمي الذي يشهده علم التدريس وخاصة علم تدريس اللغات، فإنّه بات من الضروري توجيه الانتقاد والوقوف على العيوب لتلك المناهج والطرائق التي يعمل بها المدرسون في عملية التبليغ المعمـــول بها في مدارسنا ومؤسساتنا التربوية إلى ألآن، فكان لابد من إجراء تعديلات جذرية ونوعية على مستـوى البحوث التربوية والتكوينات المعدة لتكوين المعلمين، يجب أنْ تكون هناك مسايرة هامة في مجال البحوث العلمية في اللسانيات التطبيقية، وفي منهجية تعليم اللغات، وهذا يتطلب منّا الرجوع إلى مايلي[2]:

1-توظيف الكلام الشفهي والكلام الحي من اللغة الذي تناساه المربون وصاروا لايلتفتون إلاَّ إلى النصـــــوص الأدبية.

2-وضع المتعلم في المناخ اللغوي لاكتساب الملكة اللغوية (الانغماس اللغوي)[3].

3-الاهتمام بالمتكلم وحال المخاطب.

4-الاهتمام باحتياجات المتعلم والانتباه إلى ملكة التبليغ وأهميتها[4].

كما أنّه لا يمكن تثبيت المعارف وتبسيطها إذا لم يشفع هذا العمل بتوفير الوسيلة التعليمية وحسن استغلالها واستخدامها، لذا وجب:

*توفير الوسائل التعليمية: من حين لآخر يجد المعلم نفسه وفي عدة أنشطة أمام محتـــــوى يحتاج إلى وسائل، وعليه أنْ يجمع بين هذه الوسائل بالترتيب حسب وضعيات التعليم ليستغلها في هدف واحد وهو أصال المعارف والأفكار إلى العقول وتثبيتها قدر الإمكان في ذاكرة المتلقي، ومن بين هذه الوســـــائل الصور والرحلات والخرائط والمعارض والمتاحف وغيرها.

---

[1] - صالح بلعيد،المرجع السابق ، ص74.

[2] - صالح بلعيد، المرجع نفسه ، ص74.

[3] - ينظر:عبد الرحمان الحاج صالح ،"علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي "، محاضرة ألقيت على طلبة الدراسات العليا (الشعبة اللغوية)، 1984م.

*حسن استغلال واستخدام الوسائل التعليمية:إنّ الغاية من استغلال واستخدام الوسائل التعليمية التقنية في فنيات التدريس له أثره الجلي في مجموعة من الأمور، ويتمثل ذلك في:

- تستخدم كمساعدة في عمليات العرض؛
- عنصر مساعد في البرهان والتحليل؛
- تساهم في حل وتبسيط المشكلات النطقيّة؛
- تسهيل تبادل التعامل بين إجراءات التعليم واكتساب المعارف.

*اعتماد المفاهيم اللسانية ودورها في تحديد منهجية التعلم: حتى يتمكن المدرس من القيام بدوره على النحو الفعال، ويقتضي منه الاطلاع على النظريات اللسانية حتى يتمكن من الإجابة على الأسئلة التي تؤدي به إلى: ماذا يعلم ؟، وكيف يعلم ؟، وأيّة منهجية تعتمد في التعليم والتعلم؟، وما هو التحليل المنطقي الذي ينتهجه أثناء التحليل؟، وكيف يختار المادة التعليمية؟، وكيف يتدرج في عرضها؟، وما هي التمارين التي يعتمدها في تبليغ دروسه؟

فالمعلم اليوم مطالباً بأنْ يكون ملماً بجميع المجالات التي تحيط بالمتعلم من علم النفس وعلاقته باللسانيات وخاصة اللسانيات التربوية، حيث تشكل اللسانيات التربوية الإطار النظري الذي يستلم منه علم النفس المجال التطبيقي في تبليغ الدروس، حيث يعطى للمدرس أثناء الدورات التكوينية المستمرة وخاصة في التكوين البيداغوجي التحضيري الأولي.

إنّ تقنيات التدريس من أهم المواضيع التي تقَدَّمُ للمعلم المتكون قبل الخدمة وأثناءها، فهي الجانب التطبيقي للمواضيع السالفة الذكر، وهي الفنيات والمنهجيات التي يجب عليه إدراكها ومعرفة آلية تجسيدها، ويتم التكوين فيها ميدانياً موظفاً المشاهدة والملاحظة والتحليل والمناقشة داخل الصف.

سابعاً– التقويم البيداغوجي وفق المقاربات الحديثة:

1/ تعريف التقويم:

أ/ لغةً: من الفعل"قَوُّم"ومعناها التقدير، فنقول قَوَّمَ السّلعة أي، أعطاها قيمة مادية، وقَوّم الشيءَ أي قدَّر قيمته، ونقول قَوَّم الشيءَ أي عَدَّلهُ، وأزال اعوجاجه، وجعله مستقيماً، ومصطلحه يقابل المصطلح اللاتيني Evaluation.[1]

ب/ اصطلاحاً:ويعرفه بلوم Bloom على أنّه" مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ماحدثت بالفعل

[1]– ينظر:عقون العربي، مدخل إلى التقييم التربوي ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، (د.ط)، 2006م، ص 05 .

من تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد القرارات ودرجة ذلك التغيير"[1]، ويعرفه دوكيتال (Deketele بأنّه مقارنة مجموعة معلومات بمجموعة مقاييس(معايير) قصد اتخاذ القرار[2]. ويعرفه (الحثروبي محمد الصالح)، بأنّه عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار الأحكام على مكونات العملية التعليمية التعلمية، سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ، فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها، ومتطلعة إلى تكييف منظومتها بصورة مستمرة[3].

يتبين من خلال هذه التعاريف المختلفة أنّ التقويم عملية تربوية شاملة ومستمرة لجميع مكونات العملية التعليمية التعلمية من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، ومجالها الرئيسي هو إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

*** التقويم والتقييم:**

هناك تداخل كبير بين فهم مفهوم كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثير أنّ كليهما يعطي المغزى ذاته مع العلم أنّهما يفيدان في بيان قيمة الشيء. إلاّ أنّ كلمة التقويم صحيحة لغوياً وهي الأكثر انتشاراً في الاستعمال بين الناس، كما أنّها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعْوَجّ منه. أمّا كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة لشيء فقط [4].

والتقويم في المقاربة بالكفاءات يختلف تماماً عما كان عليه في المقاربات السابقة (المضامين . الأهداف). فالتقويم سابقاً كان مركزّاً على اختبار المعارف، بينما التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، فإنّه ينطلق من تقويم الكفاءات.

فالتقويم بالكفاءات هو "عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة. وبعبارة أخرى فهو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة "[5]. وهناك من الباحثين التربويين من يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في

[1]–المركز الوطني للوثائق التربوية موقع التقويم في المنظومة التربوية (ملف)، مجلة بحوث وتربية، الجزائر، ع3، 2012م ، ص7.

[2]– عقون العربي، المرجع نفسه، ص5.

[3]–ينظر: حثروبي محمد الصالح، مرجع سابق، ص 118 .

[4]– موقع التقويم في المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص8.

[5]– حاجي، مرجع سابق، ص 19.

المسار التعليمي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي[1]، كما يعني تثمين وإعطاء قيمة لكفاءات المتعلمين، للوقوف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة في المنهاج[2].

2 / خصائص التقويم بالكفاءات:

حدد Gerard.J.FوDeketele .J.M الخاصية الأساسية للتقويم بالكفاءات، بأنه يسعى إلى اقتراح وضعيات مركبة تنتمي إلى عائلة الوضعيات المحددة في الكفاءة، والتي تتطلب من المتعلم إنتاجاً يكون نفسه مركب من أجل حل الوضعية[3].

وانطلاقاً من خصائص المقاربة بالكفاءات ومتطلبات التقويم فيها، يمكننا تحديد أهم خصائص التقويم وفق الكفاءات وهي على النحو الآتي[4] :

ـ تقويم يقوم على تمييز أداء المتعلم عوض معرفة نسبة التحصيل، أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية؛

ـ تقويم موجه نحو ما يستطيع المتعلم انجازه فعلاً؛

ـ تقويم غير مقيد بالوسط المدرسي، بل يمتد إلى الوسط الذي يعيش فيه المتعلم؛

ـ تقويم يقوم على قياس الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية ومستوى الكفاءة في حد ذاتها؛

ـ تقويم يتوسع في استخدام وسائل التقويم التكويني المساعدة، كالملاحظة والمقابلة؛

ـ تقويم يتم خلال مواجهة وضعيات مشكلات؛

ـ تقويم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يجعله يأخذ بعين الاعتبار نقطة الانطلاق؛

ـ تقويم يستخدم وسائل متعددة حسب الموقف، وحسب الوضعية التعلمية (الاختبارات، الملاحظة ...)[5].

كما يتميز نموذج التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية بتركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة (إشكالية) تواجه المتعلم، والجدول التالي يلخص لنا الفرق بين التقويم التقليدي و التقويم بالكفاءات :

---

[1]- عواريب الأخضر: أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات(2008 م-2009م) ، رسالة دكتورا غير منشورة، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر، ص 51.

[2]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص 131 .

[3]- Dektele .J.M et Gerard J.F ,la validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les competences,mésure et évaluation en éducation, vol28, n° 3,2005, p 01.

[4]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، منهاج التعليم الابتدائي لجميع المواد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م، ص27- 28.

[5]-ينظر: لكحل لخضر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ع11، جامعة الجزائر، 2004م ، ص136.

التقويم التقليدي	التقويم بالكفاءات
استعراض المعارف الشخصية.	القدرة على انجاز النشاطات.
اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادراً على حفظه و استظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار).	اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادراً على أدائه ضمن وضعيات إشكاليات.
التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.	التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي.
تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي .	تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.
الملاحظة و المقابلة خاضعتان لمبادرة المعلم.	الملاحظة و المقابلة يخضعان لمتطلبات المقاربة ذاتها
التقويم مرتبط دائماً بنسبة نجاح محددة.	التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط.
التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

3 / أنماط التقويم البيداغوجي :

يتمثل التقويم بالكفاءات في ثلاثة أشكال[1]:

أ/ التقويم التشخيصي (L'évaluationdiagnostique):

هو تقويم أولي لتحديد المكتسبات القبلية، ويكون في بداية كل عملية تعليم، وهو ضروري لأنّه يحدد المعالم التي تشكل المنطلقات الأساسية للمتعلم. فمثلاً الطبيب لا يمكن أنْ يشرع في العلاج إلاّ إذا شخص واكتشف الحالة التي سيقدم على علاجها، فإنّ المعلم أيضاً لا يمكن أنْ ينطلق في عملية التعليم والتمهير إلاّ إذا قَيّم المتعلم تقييماً تشخيصياً لتتضح أمامه الرؤية [2] ، فالمعلم يحقق من خلال التقويم هدفين رئيسين هما:

* ضبط المعارف السابقة، أي الحصيلة الضرورية (التحكم في المكتسبات القبلية) قبل الشروع في النشاط الجديد؛

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل منهجي في التقويم التربوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر، 2010م، ص62

[2] – عقون العربي،مرجع سابق، ص 10 .

* تشخيص المشاكل والصعوبات التي حالت دون تمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات السابقة، وعلى ضوئه يبني المعلم وضعية علاجية في نشاط المعالجة[1].

ب / التقويم التكويني (L'évaluation formative):هو تقويم متواصل، يستعمل في بداية وخلال وفي نهاية الدرس أو البرنامج، ويعتبر العملية التي تحرك عملية التعلم، بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له، فهو إذن تقويم يهدف إلى إعلام التلميذ والمعلم بدرجة التحكم[2]، ويعتبر كرانباش (Granbache)، وسيريفيان(Seriven)، هما اللذان وظفا هذا المفهوم بحثاً عن سبل تجعل التقويم جزءاً من سيرورة العمل التعليمي، وتنظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات ولحظات من لحظات التعلم[3].

يكون التقويم التكويني أثناء العملية التعليمية التعلمية بصفة دائمة ومستمرة، والغرض منه تحسين التعلمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجحاً، وإلى جانب كون تحليل نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية.

***أهداف التقويم البيداغوجي**[4]: تُحقِقُ هذه المحطة من محطات التقويم أهدافاً للمعلم والمتعلم على السواء:

*بالنسبة للمتعلم:

- تمنح المتعلم درجة مواكبته للدرس؛
- تبين له الصعوبات التي تعترضه؛
- تمكنه من التقويم الذاتي لمجهوده وتصحيح مساره؛
- تساعده على التعلم الذاتي.

*بالنسبة للمعلم:

- تمكنه من معرفة فعاليات الأدوات و الوسائل المستعملة؛
- تمكنه من التحكم في الفعل التعليمي بحيث أنّه لا ينتقل من مقطع إلى آخر إلاّ إذا تأكد من عملية التقويم.

ولكي يحقق التقويم التكويني وظائفه الأساسية من منظور بيداغوجية الكفاءات، يستلزم ما يأتي :

---

[1]-ينظر: كافي محمد، تقييم الكفايات، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، (د.ط)، 2004م، ص 62 - 66 .

[2]- ينظر : عقون العربي، المرجع نفسه، ص 10 .

[3]- ينظر: كزافي روجيرس، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة و تعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء، المغرب، 2007م، ص 386 .

[4]-ينظر: دليل منهجي في التقويم، مرجع سابق، ص19- 20.

– التركيز على تقويم التعلم: وهذا بمسايرة المتعلم في مساره، وتزويده بصفة دائمة بمعلومات حول وضعية تعلمه (المعارف و المهارات و القدرات ...)؛

– الارتباط ببيداغوجيا النجاح: التقويم التكويني يركز أكثر على نوعية التعلم وعلى التطور المتواصل للمتعلمين وعليه يجب الاقتناع بأنّ روح بيداغوجيا النجاح تهدف إلى تفعيل كل ما يمكن من أجل أنْ يحقق أكبر عدد من التلاميذ أهداف المنهاج؛

– تشجيع الاستقلال الذاتي للمتعلم: من شأن هذا النوع من التقويم تشجيع المتعلم على اكتساب سلوكات ذاتية حتى يشارك بمساره التعلُّمي، وعليه ينبغي منحه ثقة حقيقية للمشاركة في مسعى التقويم بغية جعله مؤهلاً للتقويم الذاتي[1].

***أهمية التقويم البيداغوجي في ظل المقاربة بالكفاءات**:تظهر أهمية التقويم التكويني في التدريس بالكفاءات[2] :

– إنّ المتعلم مدعو في إطار التقويم التكويني إلى مراقبة كل مرحلة من نشاطه الخاص، والتصحيح التدريجي للثغرات التي يعانيها بمساعدة وتوجيه المعلم؛

– التركيز على سيرورة التعلم بدلا من التركيز على الإنتاج باعتبار أنّ هذا الأخير هو ثمرة سيرورة؛ فإذا كان المردود ضعيفا فإن الخلل يكمن في سير عملية التعليم والتعلم، بمعنى أنّ المتعلم مدعو دائماً لمراقبة كل مراحل نشاطه بمساعدة المعلم؛

ـ التعاون أنجع من التنافس بحيث يتم التعاون بين المعلم والمتعلمين وتتخذ القرارات بشكل جماعي، ذلك أنّ الفوج له هدف واحد هو التحسن والارتقاء بالمستوى المعرفي والأدائي بالتنافس داخل المجموعة نفسها.

ج / التقويم التحصيلي(النهائي)(L'évatuationsommative):

يتم في نهاية تعلم أو برنامج دراسي، أو طور تعليمي، أو مرحلة تعليمية، والغرض منه هو وضع علامات تعبر عن درجة اكتساب المعارف والمهارات لترتيب المتعلمين ونقل الجادين منهم إلى المستوى الأعلى أو منحهم الشهادة، وقد عرفه لوجندر بّأنه:" إبداء حكم عن حالة تدرج متعلم أو قرار حول ترقية تقويضه أو منحه دبلوماً "[3].

---

[1]–ينظر : حثروبي محمد الصالح ، مرجع سابق، ص 125، 126

[2] – ينظر: منهاج التعليم الابتدائي لكل المواد، مرجع سابق، ص27– 28.

[3]– عقون العربي، مرجع سابق، ص 20 .

ويكون هذا التقويم في الوسط المدرسي نهاية كل ثلاثي ونهاية كل سنة، بحيث تسجل حصيلة كل تلميذ على كشف نقاطه.

***أهداف التقويم البيداغوجي التحصيلي**:يتوخى التقويم ألتحصيلي أو النهائي تحقيق الأهداف التالية[1]:

- قياس الفارق بين الأهداف؛
- القيام بالتغذية الراجعة؛
- الكشف على مدى التحكم في الكفاءات القاعدية المحددة[2]؛
- قياس الفارق بين عناصر الفعل التعليمي من أهداف و محتويات و طرق ...الخ؛
- قياس مستوى المتعلم والنتائج النهائية عند اختتام التدريس .

ولم يكن التقويم في عمومه ليهمل دور المعلم باعتباره المسؤول الرئيسي فيه من حيث الإنجاز والتنفيذ والتقييم [3].

4/ مراحل التقويم البيداغوجي: مهما تكن أنماط التقويم، فإنّها تتحقق في ثلاث مراحل هي[4]:

أ/ مرحلة القياس (La mesure): ويتمثل في جمع معلومات حول أداء (Performance)، التلميذ، ومقارنة ما تحقق مع ما يجب أنْ يتحقق.

ب/ مرحلة الحكم (Le jugement): بعد القياس يأتي الحكم الذي هو تقدير قيمة منتوج تلميذ بوضع علامة نهائية تعبر عن نتيجة الحكم، ومنه نستنتج على أي درجة تحققت النتائج المنتظرة.

ج / مرحلة القرار (La décision): ينبني على الحكم و التفسير، وفيه يتم تحديد مايلي[5] :

ـ المعارف غير المتحكم فيها جيدا؛

ـ مدى فاعلية أداة القياس المستعملة، ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المسطرة؛

ـ مدى فاعلية طرائق العمل بالنسبة للمعلم، لأنّ تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة النظر في طرائقه وفي الأهداف التي رسمها وفي أداة القياس التي اعتمدها .

5/ أدوات التقويم البيداغوجي: من الأدوات المستعملة في تقويم الكفاءات لدى التلاميذ نجد:

---

[1] – ينظر: منهاج التعليم الابتدائي لكل المواد، مرجع سابق، ص27– 28.

[2] – وزارة التربية الوطنية منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م، ص34.

[3] – واعلي محمد الطاهر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006م، ص8–10.

[4] – عقون العربي، مرجع سابق، ص 20.

[5] – عقون العربي، المرجع نفسه، ص 22.

أ / **الملاحظة**:تعد الملاحظة من أهمّ تقنيات التقويم الحاضرة التي تحقق أحد المبادئ المهمة للتقويم ولتسجيل كفاءات وسلوكات التلاميذ أثناء وضعية تعلمية تعلمية، ويرى ويب" webb" أنّ الملاحظة المنظمة لتلاميذ يمارسون الدراسة والتعلم خلال انخراطهم في مشروع أو مهمة والمدعمة باستجاباتهم لأسئلة تنقيبية، توفر مؤشرات أصلية لمقدرة هؤلاء التلاميذ المعرفية[1]، و ينبغي توفر جملة شروط في الملاحظة، أهمها[2] :

*وضوح الهدف؛

*سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية؛

*القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة؛

*توظيفها بعناية أثناء التعلم؛

*التقويم التكويني [3].

ب/ الاختبارات: هي إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، يراعى فيه قواعد القياس والتقنين من ثبات وموضوعية وصدق [4]؛ ويُعَرّفُ أيضاً بأنّه:"جملة من الإجراءات تهدف إلى فحص مشكلة قصد التأكد من صحة فرضية أو نفيها أو ترجيحها في سياق محدد ومنهج مضبوط ووسائل وتقنيات ملائمة وظروف مناسبة ومعايير محددة "[5].

ومن خلال المفهومين السابقين يمكننا أنْ نستخلص أنّ الاختبارات عبارة عن جملة من العبارات أو البنود التي تصف سلوكاً أو كفاءة معينة لدى المتعلمين، وضِعَت للكشف عن أداءات المتعلمين بغرض تقويمها والتأكد من تحقق مستوياتها وفق شروط ومعايير محددة مسبقاً.

وفي بناء الاختبار[6] ينبغي مراعاة :

*أنْ تتناول عناصر الاختبار تقويماً لإنتاج التلاميذ؛

*أنْ يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي؛

---

[1]- مجدي عزيز، تصنيفات المقاييس التربوية و أدواتها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م،ص 324 .

[2] - ينظر: دليل منهجي في التقويم التربوي، مرجع سابق، ص111.

[3] - حثروبي محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 133.

[4]- علي أحمد السيد و أحمد محمد سالم، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر و التوزيع، الرياض، السعودية،2004م، ص 139.

[5]- رمضان أرزيل و محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ج2، 2002م، ص 155 .

[6]- ينظر: دليل منهجي في التقويم، المرجع السابق، ص 55.

*أنْ يقيس فعلاً مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمنية؛

*أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذي تحقق فيهم مؤشر الكفاءة، وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر؛

*أنْ تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة[1].

يحتل موضوع التقويم البيداغوجي مرتبة مهمة وأساسية في تكوين المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، هذه الأهمية تتمثل في الحكم على أداء المتعلم في كل مرحلة من المراحل التعليمية ومنه الحكم على نجاح أو فشل عملية التعلم بجميع جوانبها؛ وأنّ الإصلاحات التي مرّت بها المناهج التربوية أخذ التقويم حيزاً كبيراً منها لكونه يساير العملية التعلمية، فخصصت له ملتقيات تكوينية وطنية وجيهوية ومحلية خاصة به، فجاء بحلة جديدة توافق أهدافه وأهداف الإصلاحات الحديثة، فبرغم من وجوده في المناهج السابقة، كان محصوراً في التقييم النهائي والمتمثل في الاختبارات الفصلية وإصدار الحكم على المتعلم من خلالها دون النظر إلى مساره الدراسي والمجهودات المبذولة من طرفه، فكان تقويماً للمعارف لا غير، إلى أنْ جاء بتصورات جديدة تسعى إلى تقويم المعارف والسلوكات بشكل دائم ومستمر، وهو ما أفرز لنا أنواعاً من التقويمات على المعلم معرفتها ومحطات تطبيقها وهي: تقويم تشخيصي، وتكويني، وإشهادي[2]؛ ويهدف إلى التأكد من مستوى بلوغ الأهداف وتنظيم سيرورة الفعل التعليمي التعلُّمي، والإجازة والتأهيل، وإعلام الجهات الرسمية.

إنّ التقويم بأنواعه جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجاً عنها[3]، كما أنّه الأداة التي تكشف النقائص وتساعد على تشخيص الإختلالات والصعوبات التي يمكن أنْ تحدث أثناء عملية التعلم ، ووضع الحلول لكيفية استدراكها وإيجاد الأدوات المناسبة لعلاجها، ويتم ذلك باستخدام حصص المعالجة البيداغوجية والمدرجة في المخطط الزمني لكل مستوى من المستويات التعليمية، وكذا توظيف الاختبارات بجميع أنواعها وأشكالها.

[1]- لكحل لخضر، مرجع سابق، ص 141.

[2]- ينظر: وزارة التربي الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، 2017م/2018م، ص11.

[3]- ينظر: وزارة التربي الوطنية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017م/2018م، ص14.

***خلاصة:**

من بين الموضوعات المهمة التي يتكون فيها المعلم المتكون وخاصة في التكوين الأولى (التحضير البيداغوجي) تعليمة اللغة وما يتعلق بها من مفاهيم ومعارف أولية، حيث يرى البعض أنّ اللسانيات التطبيقية هي تعليمة اللغات، فالمتكون يجب أن يستثمر نتائج الدراسات التي جاءت بها اللسانيات تنظيراً وتطبيقاً في حقول مختلفة، فهي تمثل الشق النظري المتبع بالجانب التطبيقي لها، وذلك من أجل تعليم اللغة والاستفادة من مناهج تدريسها ومعالجة الأمراض اللغوية وتقنيات التعبير والتواصل.

موضوع التعليمية يوجه المعلم المتكون إلى تعليم اللغات وتعلمها ومعرفة التداخل الإيجابي المتواجد بينها، والإستراتجيات المعتمدة في مجال تعليم اللغة العربية، ومعرفة الدور الذي تقوم به اللسانيات التطبيقية، وأهم الدراسات والنظريات المساعدة في نجاح عملية تدريس اللغات واكتسابها للمتمدرسين .

كما أنّ بيداغوجيا المقاربات يكسب المعلم المعرفة والإطلاع على الطرائق النشطة التي تبنتها عملية التدريس، فنجد المقاربة بالمحتويات (المضامين) كانت المنطلق الأول في مقاربة المعارف للمتعلمين، حيث ركزت على المعلم والاهتمام بدوره، وإكساب المتعلم كماً كبيراً من المعارف والمعلومات جعلت منه خزاناً لها فشغلت ذاكرته وتفكيره وأهملت مشاركته، وقدراته، وخصائصه النفسية والعقلية، فالمعلم المتكون يقف على هذه المبادئ والمصادر التي جاءت بها هذه المقاربة، ومعرفة اجابياتها وسلبياتها، وكيفية معالجتها للفعل التعلمي من خلال اختيار المحتوى، والأهداف التي حققتها.

ثم جاءت المقاربة بالأهداف وفق الإصلاح المعتمد من وزارة التربية الوطنية، والتي أتت من أجل تحقيق الفعالية وذلك بتنمية القدرات، و المهارات، والمواقف، وإكساب الكفاءات العالية في الأداء، وتحويل الأهداف إلى أفعال سلوكية، وجعلها المنطلق الذي يعتمد عليه في تنفيذ العملية التعلمية التعليمية، فالمعلم المتكون يتعرف على هذه المقاربة من حيث المفاهيم والمعارف التي تبنى عليها، والمنهجيات التي جاءت بها، وأهم المستجدات التي جعلت منها تحل محل المقاربة السابقة (المحتويات).

إنّ الاهتمام الكبير بالمتعلم، جسدته الإصلاحات التي جاءت بها المناهج سنة 2003م كبداية للجيل الأول من المقاربة بالكفاءات، وقراءة في الجيل الثاني لها في سنة 2008م، والتي وضعت المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، لذا يتطلب من المعلم المتكون معرفة أهم المصطلحات، والمبادئ التي رسمتها، وأهم المدارس التي جاءت منها، والغاية التي جاءت من أجلها، ودورها في تعليم اللغة العربية في جميع مراحل التعليم والتي تقتضي توظيف المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، والتي ترتكز على المستويات اللغوية.

كما لفنيات وتقنيات التدريس أثراً كبيراً في تكوين المعلمين، وفي معرفة المتعلم، وكيفية تسيير الفوج التربوي، وتقديم الحصص وتنشيطها، وإعداد الدروس وكيفية تقويمها، وآلية توظيف الوسائل والوسائط التربوية في إكساب المتعلم اللغة؛ فالمعلم مطالباً بأنْ يكون ملماً بجميع المجالات التي تحيط بالمتعلم، ويتم التكوين بها ميدانياً مستغلاً خبرات وقدرات المعلمين السابقين .

كما يقوم التقويم بدور فعّال في نجاح عملية التعلم، فهو يسايرها ويتتبع جميع مراحلها بغية الإصلاح والقضاء على الصعوبات والمعوقات التي تعترض سبيل المتعلم في مجال التعلم، وبالأخص تعلم المهارات اللغوية، فالمتكون يتكون في موضوع التقويم،وذلك بمعرفة المفاهيم المتعلقة به، وأهم التطورات الحاصلة فيه، والمحطات التي يقف عندها بأنواعها، ووسائله، وعلاقته بالكفاءة في ظل المقاربة بالكفاءات.

الفصـــــل الثـالث

الإجراءات التطبيقية لتكوين البيداغوجي

الفصـــــــــــــل الثالث:

الإجراءات التطبيقية لتكوين البيداغوجي–دراسة تطبيقية–

* الإجراءات التطبيقية لتكوين البيداغوجي في موضوع تعليمية اللغة العربية.

*التطبيق الأول: الوضعية الديداكتكية.

*التطبيق الثاني: المنهج الصوتي – الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي.

*خلاصة

الهدف من هذه الدراسة الميدانية التطبيقية، الوقوف على الواقع الميداني للتكوين البيداغوجي من خلال الموضوعات المقترحة له، وذلك من أجل معرفة الإجراءات العمليّة المتخذة في تجسيده، والدور الذي تقوم به في تطوير الجانبين المعرفي والمنهجي لمدرسي اللغة العربية .

إنّ هذه الموضوعات تعطى وفق برنامج معتمد من وزارة التربية الوطنية مديرية التكوين،فهي تنجز في جزئيين:(نظري وتطبيقي وعلى شكل أشغال وراشات) بالنسبة لتكوين الأولى، ويستمر التعمق فيها في التكوين أثناء الخدمة، وذلك وفق مخططات سنوية يعدّها مفتش المقاطعة البيداغوجية، بالإضافة إلى موضوعات أخرى مستحدثة وأخرى يفرضها الإصلاح المستمر في المناهج.

***الإجراءات التطبيقية لتكوين في موضوع تعليمة اللغة العربية:**

أهمية التكوين في موضوع تعليمة اللغة العربية، يدفعنا إلى معرفة آلياته الميدانية وذلك من خلال الموضوعين المقترحين من طرفنا، فالتطبيق الأول متعلق بالتكوين الأولي (التحضيري) الخاص بالمعلمين الجدد، والتطبيق الثاني متعلق بالتكوين أثناء الخدمة:

***التطبيق الأول**:الوضعية الديداكتكية(التعليمية التعلّمية).

مكان العملية التكوينية	ثانوية تمنطيط أدرار
الفئة المستهدفة	أساتذة التعليم الابتدائي الجدد
دفعة الأساتذة المتكونين	2015
فترة التجمع التكويني	مارس 2015
الفوج المعني بالموضوع	الفوج الثاني
عدد عناصر الفوج	35 معلم
المدة الزمنية للحصة	03ساعات
المكوّن	مفتش التعليم الابتدائي

أهداف التطبيق:ينتظر من المتكوّن أنْ تكون له:

- القدرة على معرفة وفهم أهمية وأهداف الوضعية الديداكتكية.
- القدرة على صياغة الوضعيات الديداكتكية.
- القدرة على كيفية حل الوضعيات الديداكتيكية.

إنّ موضوع الوضعيات التعليمية التعلمية من أهم المواضيع التي تؤدي دوراً هاماً في إيصال المعارف ومنهجيات العمل للمتكونين وخاصة المبتدئين منهم .

الموضوع يقدم على شكل بحث مسبق لمجموعة من المتكونين وفق خطة بحث ممنهجة يتم التطرق فيها إلى:

مفاهيم حول الوضعيات، وأهم الوضعيات، وأهداف الوضعيات هذا في الشق النظري، وكيفية بناء الوضعيات التعلمية، ومحتواها في الشق التطبيقي(عمل الورشات) .

***عرض موضوع التطبيق:**

- نبذة مختصرة عن تعلمية اللغة وتعلمها،ودور اللسانيات العامة في تعليمة اللغة، وأهم المدارس اللسانية التي ساهمت في تطوير تعلُّم اللغات .

- مفهوم الوضعيات الديداكتكية: بأنها الطريقة المتبعة في تنفيذ معارف العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق كفاءة.

-تصنيف الوضعيات إلى وضعية مفتوحة (بسيطة) ووضعية مغلقة (مركبة)، فالوضعية المفتوحة(البسيطة)وهي الوضعية السهلة القراءة والفهم والتي تشمل على حل وحيد ووحيد، ونجدها في مستهل الدرس، وتسمى أيضاً بالوضعية الانطلاقية، وقد تُعْطَي مكتوبة أو مشافهة، ولا تعتبُر تمهيداً للدَّرس كما يظن البعض. والوضعية المعلقة (المركبة):وهي تشتمل على مجموعة من الأسئلة المتدرجة وفق المعارف المستهدفة، وحلها يحتاج إلى تجنيد للمعارف، ويطلق عليها أيضاً اسم الوضعية ألإدماجية، هذه الوضعيات تسمى بوضعيات التعلم، وتقسم حسب البناء إلى:

1- الوضعية المشكلة[1]: وهي وضعية من نتاج المعلم، وهي تهدف إلى إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتذهب به إلى التفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها، وتنجز وفق مراحل (وضعيات أدائية مرتبة) وهي :

ا- وضعية الانطلاق: وهي وضعية وضع المتعلم في أجواء الموضوع.

ب-وضعية بناء التعلمات: وهي وضعية الأنشطة التي يمارسها المتعلم.

ج-وضعية الاستثمار: وهي وضعية التطبيقات حول الموضوع.

د- الوضعية التقويمية: وهي وضعية الحكم على نجاح الدرس من عدمه، واتخاذ الإجراءات الضرورية في القضاء

[1] - ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص10.

على الاحتلالات والنقائص التي تعترض سبيل المتعلم في تحقيق الغاية من الموضوع .

2- وضعية تعلم الإدماج: تتمثل في إعطاء الإمكانية للمتعلم لممارسة الكفاءة المراد استهدافها، فيستغل المتعلم المعارف والمهارات المكتسبة سابقاً مستعيناً بموارده الذاتية ومكتسباته القبلية مجنداً إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، وهي تمر بجميع مراحل التعلم، وينقسم إلى ثلاثة أنواع :

ا-إدماج جزئي: يرتبط بأنشطة البناء والتدريب ويتم أثناء عمليات التعلم.

ب-إدماج مرحلي: يرتبط بالكفاءة المرحلية.

ج- إدماج نهائي يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

ومن خصائص هذه الوضعية:

*تجنيد مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.

*تختص بمهمة موجهة وذات دلالة وتشمل الطابع الاجتماعي.

*تنطلق من مشكلات خاصة بالمادة الدراسية.

*الوضعية جديدة بالنسبة للمتعلم.

3- بيداغوجيا المشروع: هو عمل كتابي يناقش وينجز داخل الصف . وغالباً ما يتم انجازه خارج المدرسة، ويحمل مجموعة من المعايير والشروط المرفقة له في تعْليمَة مُرْفَقَة، والغاية منه وهي حمل المتعلم على الممارسة الفعلية، وعلى الاندماج النفسي – الاجتماعي، فضلاً عن بناء كفاءات جديدة، لذا ركزت المناهج على الطابع الكتابي للمشاريع وذلك من أجل تطوير المنهج الصوتي – الخطي للمتعلم وبالتالي امتلاك القدرة على التعبير والكتابة والقراءة .

4-التقويم البيداغوجي: إنّ وضعية التقويم تعتبر المرافق الحقيقي لتعلمات المتعلم في جميع مراحلها، وأنّ تنوعه لدلالة على مواضع استخدامه، فالتشخيص يحتاج إلى تقويم تشخيصي ويكون في بداية التعلمات، والتكويني أثناء ها، والإشهادي في نهايتها.

***شروط بناء الوضعيات:**

- تبنى الوضعيات على حسب مستوى المتعلمين.
- أنْ تكون بلغة سليمة وبسيطة خالية من الأخطاء التركيبية والأسلوبية.
- خالية من التعقيد، وأنْ تتدرج من السهل إلى المركب.
- أنْ تكون مفهومة القراءة.

- أنْ تشمل المعارف المرصدة في جدول المخططات المعرفية للمتعلم.
- أنْ تقتصر على الجانب المستهدف من الموضوع حتى يسهل تثبيتها عند المتعلم.
- أنْ تكون موضوعة وفق زمن الأداء المحدد.
- أنْ تُتْبَع بعملية تقويمية ذات معايير محددة.
- أنْ تحقق مجموعة من الأهداف التعلمية وبالتالي تحقيق كفاءة.

***تطبيقات عن الوضعيات التعلمية في السنة الأولى ابتدائي**[1]:

ا* في ميدان فهم المنطوق:

*وضعيات إصغاء لمنطوق: يجيب عن أسئلة حول نص القصة، يعبر برسم بعد سماع القصة.

*وضعيات للفهم انطلاقاً من سندات: يربط كلمات بالصور تحديد المعنى، يقدم أمثلة.

*وضعيات تجنيد موارد لتعبير عن الفهم: ينفد إرشادات، يتجاوب مع التعليمات .

ب*في ميدان التعبير الشفوي:

*وضعيات تمكن المتعلم من إدراج حوار في قصة خيالية أو واقعية:يدرج حوار في قصة تسلسلها المنطقي، توزيع الأدوار على الشخصيات .

*وضعيات تمكن المتعلم من إقامة حوار بين الإقران حول موضوع من اهتماماته: يستخدم الأدوات المناسبة للحوار، يستعمل الإشارة الملائمة للانفعالات .

*وضعيات تمكن المتعلم من توزيع ادوار الحوار على الإقران: يقدم التعليمات المناسبة، يستعمل أفعال القول المناسبة.

*وضعيات تمكن المتعلم من التعبير عن رأيه أو مشاعره في موضوعات مألوفة ووضعيات تفاعلية (معلم متعلم()متعلم متعلّم) ...الخ على انجاز إنتاجات شفوية: يتحلى بآداب تناول الكلمة، يستعمل أدوات الإقناع.

ج*في ميدان فهم المكتوب:

* وضعيات قرائية لتحديد الجملة، الكلمة، والحرف: يجيب عن أسئلة تتعلق بفهم النص.

*وضعيات قرائية لحروف متشابهة: يتعرف على الحروف المستهدفة في وضعيات مختلفة، يفهم معاني الكلمات المقروءة .

*وضعيات قرائية للتمييز بين مواطن الحرف : يفكك الرموز،ينطق الأصوات والمقاطع والكلمات نطقاً سليماً.

[1] - منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي لجميع المواد، مرجع سابق، ص17.

*وضعيات قرائية للتمييز بين الحروف المتشابهة: يميز بين الحروف .

*وضعيات قرائية لنصوص نثرية وشعرية (أناشيد، أقصوصة، حكاية، قصة، حوار....): يوظف علامات الوقف ، يستخرج قيماً يحتويها النص المقروء.

د* في ميدان التعبير الكتابي:

*وضعيات تمهد للكتابة: التحكم في الكتابة

*وضعيات لكتابة الحروف في مختلف الأوضاع : يحاكي نماذج خطية ، يرسم الحرف رسماً صحيحاً في وضعيات مختلفة.

*وضعيات كتابية لكلمات مألوفة: يحترم السطر ، يحترم أبعاد الكلمات.

*وضعيات لكتابة جمل بسيطة وقصيرة: يرسم علامات الوقف.

*وضعيات لإنتاج مكتوب قصير ذي دلالة: يحترم قواعد الكتابة والخط،يحترم ترتيب عناصر الجملة.

*وضعيات تفاعلية (معلم متعلم)، (متعلم متعلّم) ...على انجاز إنتاجات: يحترم خطوات انجاز المشروع.

– **تعليمة التطبيق**: ناقش الوضعيات، ثم صنفها حسب الوضعيات الكبرى السابقة؟

– **المناقشة**: أخذت المناقشة حيزاً كبيراً في الجانب النظري للوضعيات من حيث التعريف بأنّها تتعدى إلى الاستراتجيات والطرائق والأساليب التي يتم إعدادها من طرف المعلم من أجل حصول الكفاءة لدى المتعلمين، وأنّ أهدافها هي التدرج في بناء المعارف والاهتمام بالمتعلم، وتقبل رأيه وإجابته وآلية حصول الفهم عنده، وإشراكه في بناء تعلماته، وتعويده على الفهم والتحليل والاستنتاج والتطبيق بدل الحفظ والتلقين.

أمّا فيما يخص الجانب التطبيقي فقد وقف عنده المتكون، وجعل الوضعيات السابقة في ثلاثة خانات (وضعيات بسيطة أوليَّة)تحتاج إلى الفهم فقط، وضعيات مركبة تحتاج منه إلى القراءة والفهم والكتابة والتعبير، وإلى وضعية إدماجية يجند المتكون جميع الموارد والمهارات الموجودة لديه، لكونّها وضعية شاملة، ووضعيات تقويمية ترافق عمله،وتظهر هذه الوضعيات أثناء توظيف المهارات اللغوية في الميادين الأربعة المحددة في المنهاج.

***عمل الورشات**: في الفترة المسائية يتم العمل في الموضوع على شكل مجموعات.

المجموعة الأولى: إعطاء مجموعة من الوضعيات التعليمية في الطور الأول من التعليم الابتدائي وفق الميادين اللغوية لمنهاج اللغة العربية.

المجموعة الثانية: إعطاء مجموعة من الوضعيات التعليمية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي وفق الميادين اللغوية لمنهاج اللغة العربية.

المجموعة الثالثة: إعطاء مجموعة من الوضعيات التعليمية في الطور الثالث من التعليم الابتدائي وفق الميادين اللغوية لمنهاج اللغة العربية.

***ضوابط العمل:**

- العمل الجماعي 20 دقيقة، العمل على ورقة كبيرة
- تعليق العمل على السبورة ومناقشته في 10 دقائق.

* **هيكلة النشاط:** إعطاء الإجابة المقترحة من طرف المشرفين على العملية في مدة 10 دقائق.

* **تقييم العملية:** بعد المناقشة الجادة حول الموضوع، تمكن جميع المتكونين من معرفة وفهم أهمية أهداف الوضعية الديداكتيكية، والقدرة على صياغة وتصنيف الوضعيات المقترحة من المنهاج، ويكون بذلك قد اكتسب مجموعة من المعارف والمنهجيات حول الموضوع، إلاَّ أنّ ما يؤخذ على التكوين في هذا الموضوع انه يفتقر إلى الممارسة الصفية الميدانية مع المتعلمين كغيره من المواضيع في التكوين التحضيري، فالغاية من هذا الموضوع هي ترجمة المعارف إلى عمل ميداني تطبيقي داخل الصف.

***التطبيق الثاني:**

***موضوع التطبيق:** المنهج الصوتي/ الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي.

مكان العملية التكوينية	مدرسة عائشة أم المؤمنين أدرار
الفئة المستهدفة	مدرسي الطور الأول من التعليم الابتدائي
المقاطعة البيداغوجية	الأولى أدرار
تاريخ الملتقى التكويني	2018/06/10م
عدد الأيام	03 أيّام
عدد المعلمين المشاركين في الملتقى	25 معلم
المكوّن	مفتش المقاطعة

إنّ الهدف من هذا الموضوع هو تفعيل المنهج الصوتي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتحسين مهارات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية استكمالاً لجهود الإصلاحات التربوية التي باشرتها وزارة التربية الوطنية.

وانطلاقاً من نتائج الدراسات والتقويمات المنجزة في ميدان[1] فهم المكتوب والتي استقرت على ظهور تراجع في مستوى التلاميذ، عكفت المفتشية العامة للبيداغوجي على إعداد برنامج تكويني لفائدة مفتشي وأساتذة التعليم الابتدائي لتحسين تعلم القراءة في الطور الأول، ومعالجة أسباب التراجع والتدني انطلاقاً من الأهمية الكبيرة التي تكتسيها، باعتبارها مفتاح لتحسين تعلمات هذا العمل الموجه في إطار تكويني أثناء الخدمة، وبشكل مبسط للمفاهيم اللسانية النظرية وتقديمها في حدها الأدنى، كما تم اقتراح نماذج لتحويل تلك المعارف من جانبها النظري إلى جانبها التطبيقي .

***أهداف الموضوع** [2]:

يهدف التكوين في هذا الموضوع (المنهج الصوتي / الخط في تعليم اللغة العربية وتعلمها) إلى إرساء معارف ومهارات ومنهجية لدى أستاذ التعليم الابتدائي قصد إدماج المنهج الصوتي / الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، والتي تتضمن مجموعة من الإجراءات العملية التي يتعين على الأساتذة امتلاكها وتنفيذها داخل حجرة الدرس، بهدف تحسين مستوى المتعلمين في ميدان فهم المكتوب والارتقاء بكفاءات المتعلم.

***إجراءات تنفيذ التكوين البيداغوجي**: أنّ لتكوين مجموعة من الإجراءات وهي[3]:

- الاهتمام الجيد بالمفاهيم المستهدفة بالدراسة .
- المعرفة الجيدة بالخطوات المقترحة للأنشطة .
- احترام التوقيت المخصص لكل نشاط
- تحضير الرسائل البيداغوجية المساعدة لإنجاح النشاط.
- أخذ الفئة المستهدفة بعين الاعتبار (التكوين التحضيري، التكوين المستمر)
- بعد هيكلة كل نشاط يتم تدوين الخلاصات وعرضها بمختلف الأشكال .

***الوسائل والأدوات الواجب توفيرها:**

ا- الوسائل:القاعة،الحاسوب، العاكس (داتاشو)، السبورة.

ب- ورق من حجم كبير، أقلام ، لاصق، عروض تقديمية، سندات تقويمية.

---

[1] - الميدان: هو جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م،ص 13.

[2] - وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامة للبيداغوجية ، المنهج الصوتي - الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، دليل تكوين المكونين، مارس 2018 م، ص4 .

[3]- ينظر:دليل تكوين المكونين، المرجع نفسه، ص4.

***منهجية العمل:**

التكوين في هذا الموضوع يتم في جانبين نظري وتطبيقي

1- الجانب النظري، يتناول:

* تحليل وثيقة التحقيق الوطني.

* اللسانيات أو علم اللغة.

* ثنائيات دي سوسير:لسان /كلام .

* ثنائيات دي سوسي:دال ومدلول.

* ثنائيات دي سوسي:المحور التركيبي والاستبدالي.

* النظام الصوتي الخطي:

-أعضاء النطق.

-مخارج الأصوات.

-المقاطع والتقطيع.

-تطبيقات.

2- الجانب التطبيقي، ويتناول:

*القراءة ومكوناتها.

*مطابقة الممارسات الميدانية لمكونات القراءة.

*الوعي الصوتي ومستوياته.

* مهارات بناء الوعي الصوتي.

*التطابق الصوتي الخطي.

*بناء مخطط تعليمي تعلّمي.

إنّ العرض والإشراف يتم من طرف مفتش المقاطعة البيداغوجية، وتشكيل أفواج لها مقررها، والعمل يكون فردي في البداية ثم جماعي،وفي مدة محددة،ووفق ضوابط للعمل، مع وضع أنشطة استهلالية تتبع بهيكلة (إجابة مقترحة)، ووثائق عمل مرتبطة بكل نشاط،وهيكلته وخلاصات له.

***مقدمة حول الموضوع :**

شَهِدَت العقود الأخيرة تغيرات جذرية في طرائق تعليم القراءة في العالم،وذلك على خلفية ما توصلت إليه الأبحاث العلمية، التي أظهرت،فتطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية، مثل الوعي الصوتي ومعرفة الحروف، والتركيب الصوتي والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات، فهده القدرات الأساسية تشكل أساساً مهماً لفهم المقروء. إنّ تمكن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على ذلك الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية في مرحلة أولى، وهو ما يتيح له لاحقاً استثمار قدرته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض وفهم ما يقرأ، ولعل أهم النتائج التربوية لهذا التحول في نظريات القراءة هو تغير طرائق تعليمها وإدراج المنهج الصوتي /الخطي في مستوى التعليم، وتعلُّم اللغة العربية الذي يولي أهمية كبرى لتطوير المهارات الأساسية في القراءة، إذ لايمكن تحقيق فهم المقروء دون تحويل ذلك القدرات إلى قدرات أوتوماتيكية،ودون تحويل المعرفة اللغوية إلى مهارة إلاّ من خلال التمرين والممارسة[1].

فا المتتبع للتطورات الحاصلة في طرائف تدريس القراءة يقف على قطبين رئيسيين في تعليمها وتعلمها وهما : الطريقة التركيبية (الانتقال من الجزء إلى الكل)، وهي طريقة رافقت المقاربة بالمحتويات،والطريقة التحليلية (من الكل إلى الجزء) وهي طريقة حديثة وفق المقاربة النصية، ولكل طريقة منها مزايا ونقائص؛ لذلك صارت الحاجة الملحة إلى طريقة تقف بين الطريقتين وتشغل مميزات كل منهما، أطلق عليها اسم الطريقة التوليفية أو المزجية(التوليف أو المزج بين التحليلية والتركيبية) .

تنطلق هذه الطريقة من وحدات دلالية كاملة ذات معاني (الجمل) يُسْتخرَج منها الكلمات المركزية وتحلل تحليلاً صوتياً لتمييز أصوات الحروف وربطها برموزها ثم معالجتها لعزل الصوت والحرف، يتم بعدها التركيز على الحرف والتعرف علية اسماً ورسماً إضافة إلى التدريب على تركيب الأصوات والحروف محدداً في كلمات وجمل وقراءتها . وتولي هذه الطريقة أهمية كبيرة للجانب الصوتي باعتباره من أهم المهارات التي تحوّل القارئ من قارئ مبتدئ إلى قارئ متمرس.

وبالموازاة مع هذا التوجه العلمي، سعت وزارة التربية الوطنية إلى القيام بتحقيق وطني شمل عشرة (10) ولايات، قصدت منه رصد أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي عبر أوراق الامتحان النهائي[2].

لقد تم جمع هده الأخطاء ثم تصنيفها وتفسيرها ومقارنتها بمهارات القراءة والكتابة في المراحل الأولى أو ما "اصطلح عليه بكفاءة فك الرموز "، لأجل الكشف عن اثر انعدام تملك هده الكفاءة في المراحل الأولى على

[1] – ، دليل التكوين، المرجع السابق،ص5 .

[2] – دليل تكوين المكونين، المرجع نفسه، ص05 .

جميع القدرات القرائية اللاحقة، ونتيجة لتلك الدراسة، فقد تبين بشكل جلي إنّ أسباب تراجع التلاميذ مرده إلى عدم تمكنهم من المبادئ الأساسية للقراءة وهو نتاج عدم تمكن الأساتذة من المنهجية المناسبة لتعليمية العربية. وبالتالي أصبح من الضروري التفكير في الانطلاق في تكوين فعّال لفائدة هؤلاء الأساتذة حتى يتمكنوا من فهم أهمية المنهج الصوتي / والخطي في تعليم وتعلم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي مع تغيير الممارسات الصفية وفق مبادئه.

***الأنشطة الاستهلالية:**

* **النشاط الاستهلالي الأول:** القائمة التوضيحية.

الهدف: التعرف على الأشكال التوضيحية المتعلقة بمتطلبات العمل.

التعليمة: إليك الأشكال التالية، عبِّر عن كل شكلٍ بما يتوافق ومعناه؟

الزمن: 10 دقائق.

الشكل	معناه

بعرض المشرف (المفتش)الأشكال ويطلب من المتكونين (الأساتذة) فرادى إيجاد معاني الأشكال التوضيحية والاتفاق على مدلولاتها والالتزام بها .

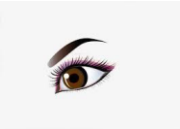
الانطلاقة بالعمل الفردي ثم العمل الجماعي ثم الكتابة على الورقة الكبيرة التي تعرض للمناقشة، وبعد مناقشة جميع أعمال الأفواج ومقارنة الإجابات يتم هيكلة النشاط.

*هيكلة النشاط الاستهلالي الأول:

الشكل	معناه
	زمن النشاط
	أهداف النشاط
	الأداوات والمعينات التدريبية للنشاط
	الأساليب التدريبية المستخدمة في النشاط
	إجراءات تنفيذ النشاط

*النشاط الاستهلالي الثاني: مدخل إلى ضوابط التدريب

	- 13+15 دقيقة
	- ضبط قواعد العمل
	- صور مركبة من أذن وعين وقلب
	- فكر، اكتب، اعرض
	- لنتمكن من العمل في جو يسوده الود والاحترام حدد على الشكل المعروض عنصرين ترغب في توفيرهما وعنصرين لا ترغب فيهما أثناء سير التكوين.



أحب أن اسمع	-11
	-22
لا أحب أنْ اسمع	-11
	-22
أحب أنْ أرى	-11
	-22

لا أحب أن أرى	-11
	-22
أحب أنْ أحس	-11
	-22
لا أحب أنْ أحس	-11
	-22

يتم إنتاج وثيقة عمل تكون بمثابة عقد يلتزم به الجميع خلال فترة التكوين يصادق عليه جميع المتكونين (الأساتذة المعنيين بالتكوين).

- **ملاحظة:** الهاتف النقال والتدخين قاعدتان لاتفاوض فيهما.

***النشاط الاستهلالي الثالث:** تحديد مفهوم التدريب.

	- 15 +15 دقيقة
	- تحديد مفهوم التدريب وأهميته
	- وثيقة العمل رقم 1
	- ملخصات المحورين
	ن خلال قراءتك لوثيقة العمل (01) ضع تعريفا لتدريب ،ثم قم بتحديد أهميته

يتم التفاوض بين الأفواج لانتقاء تعريف متكامل يكون بمثابة هدف يجب تحقيقه في نهاية دورة التكوين (يتم انتقاء التعريف انطلاقاً من الأفكار الكبيرة).

أمّا بالنسبة لأهمية التدريب، فيكون العمل وفق اختيار أكثر العناصر تكرارا (تستخرج من الأفكار الجزئية).

***وثيقة العمل رقم 01:**

التعليمة: ابحث عن الفكرة الكبيرة في كل فقرة، واكتبها في خانتها، وبنفس الخطوات حدد الأفكار الجزئية.

الفقرة (تعاريف التدريب)	أفكار كبيرة	أفكار جزئية
1-خبرات تعلم يزود بها العاملون من اجل إحداث تغير في سلوك يودي إلى تحقيق أغراض وأهداف المنظمة .		

2 عملية تودي إلى تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية لضمان إلمامهم بدقائق العمل.		
3-عملية منظمة مستمرة تهدف إلى إكساب الفرض معرفة أو مهارات أو أدوات أو أفكار أو أراء لأداء عمل معين.		
4-وسيلة علمية عملية تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل .قدرات وتنمية مهارات وتغير اتجاهات وتزويد بمعلومات لضمان تحقيق التوازن الحقيقي المنشود بين الأهداف والنتائج التدريبية .		
5-العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية، وهو النشاط المستمر في تزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما.		
6-تعرفه "وزارة التربية العلوم البريطانية "بأنه نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس، بحيث يتعلق النشاط بعمله المهني.		
7-الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل ايجابي وبناء.		

* شارك زميلك، قارن، ثم ناقش.

***مفهوم عملية التدريب:**

.....

.....

.....

.....

***أهمية التدريب:**

.....

.....

.....

.....

*الهيكلة:

الفقرة	فكرة عامة	أفكار جزئية
1-خبرات تعلم يزود بها العاملون من اجل إحداث تغيير في السلوك يؤدي إلى تحقيق أغراض وأهداف المنظمة.	خبرات تودي إلى تغيير في السلوك لتحقيق أغراض.	خبرات تعلم، يزود بها العاملون بغرض إحداث تغير في السلوك لتحقيق أغراض وأهداف المنظمة
2-عملية تؤدي إلى تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية لضمان إلمامهم بدقائق العمل.	تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية للإلمام بدقائق العمل.	عملية تزويد بالمعلومات الضرورية لضمان إلمام بالمعارف.
3-عملية منظمة ومستمرة تهدف إلى إكساب الفرد معرفة أو مهارات أو أدوات أو أفكار أو آراء لأداء عمل معين.	عملية منظمة مستمرة لاكتساب موارد لأداء عمل.	عملية منظمة ومستمرة لإكساب الفرد المعرفة أو مهارات لأداء عمل معين.
4-وسيلة علمية عملية تهدف إلى رفع كفاءة العنصر البشري من خلال صقل قدرات وتنمية مهارات وتغيير الاتجاهات وتزويد بمعلومات لضمان تحقيق التوازن المنشود بين الأهداف والنتائج التدريبية.	وسيلة لرفع الكفاءة لتحقيق التوازن بين الأهداف والنتائج.	وسيلة علمية عملية، رفع كفاءة، صقل قدرات ،تنمية مهارات ، تغيير اتجاهات ، تحقيق التوازن بين الأهداف والنتائج التدريبية.
5-العملية المقصودة التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون العاملين على إكساب – الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية ، وهوا النشاط المستمر في تزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما	العملية المقصودة التي تساعد على اكتساب الفاعلية، تزويد بالمهارات لمزاولة عمل.	عملية مقصودة تساعد على اكتساب الفاعلية نشاط مستمر في تزويد الفرد بالخبرات والمهارات التي تجعله صالحا لمزاولة العمل.
6-تعرفه "وزارة التربية والعلوم البريطانية " بأنّه نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس بحيث يتعلق النشاط بعمله المهني.	يقوم به بعد الانخراط في التدريس يتعلق بالعمل المهني.	نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس يتعلق بنشاطه المهني.
7-الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى	وبهذا المنظم والمخطط له لتزويد	لتزويد القوى البشرية في الجهاز الإداري

البشرية في الجهاز الإداري بمعارف معينة، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها،وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل ايجابي وبناء.	بالمعارف وتطوير المهارات وتغيير السلوك.	بمعارف معينة،وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل ايجابي وبناء.

***مفهوم عملية التدريب**: العملية المقصودة المنظمة المستمرة، والجهد المنظم والمخطط له الهادف إلى تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية والمعارف وخبرات التعلم لرفع كفاءتهم المهنية وتغيير سلوكاتهم في أي عمل مهني لاسيما في مجال التدريس.

***أهمية التدريب**:تكمن أهمية التدريب في:

- رفع كفاءة الموظفين.
- تزويد الموظفين بالمعارف والخبرات والقدرات التي تضمن لهم مزاولة العمل بطريقة سلسة وبفاعلية.
- تحسين وتطوير المهارات والقدرات.
- تغيير السلوكات والاتجاهات إلى الأفضل.
- الاستجابة لمتطلبات العمل وتحسين التوعية والوصول إلى الجودة.

النشاط الاستهلالي الرابع: خصائص التعامل مع الكبار

	- 15+15 دقيقة
	- التعرف على خصائص التعامل مع الكبار
	- وثيقة العمل رقم 02
	- الفرز الإغريقي
	- من خلال قراءتك لوثيقة رقم 02 المتعلقة بنظريات الاتجاه الإنساني في التدريب " ولأنَّ التعلم هو الأب الشرعي للتدريب" أنسج بعضاً من الإرشادات التدريبية المستلهمة من ذلك الاتجاه، ثم ناقشها مع مجموعتك

يتم وضع قائمة لأهم الإرشادات الواجب احترامها عند تدريب الكبار على اعتبارها عناصر ضبط مهمة للمدرب بعد مناقشتها مع المتكونين وترتيبها حسب الأهمية.

***وثيقة العمل رقم 02:**

***خصائص تعلم الكبار**[1]**:**

1- الكبار لديهم حاجة لمعرفة السبب الذي يوجب عليهم تعلم شيء ما.

2- الكبار لديهم حاجة عميقة لأنْ يكونوا ذاتي التوجيه.

*يعرف علم النفس مفهوم كلمة " البالغ " في انّه الشخص الذي حقق أو توصل إلى مفهوم ذاتي عن كونه مسؤولا عن حياته الذاتية ومسؤولا عن اتخاذ قراراته الذاتية وتحمل كافة النتائج والتبعات.

3- يتدخل الكبار في عملية التعلم ويتمركز اتجاههم حول مهام العمل والحياة.

4- الكبار لديهم خبرات كبيرة ومتنوعة

5- تعتبر المتعة والحفاظ على الشعور الذاتي بالاحترام وزيادته، والفخر من الدوافع المعتبرة عند الكبار للتعلّم، بالإضافة إلى الدوافع الأساسية (مثل زيادة الرواتب والترقية وغيرها).

6- يحتاج الكبار إلى اكتساب القدرة على أحداث التكامل والملاءمة بين الأفكار الجديدة وما يعرفونه بالفعل، إذا كان الأمر يتطلب منهم معرفة واستخدام للمعلومات الجديدة.

7- المعلومات التي تتعارض مع خبرات ومعلومات الكبار القديمة تحتاج إلى وقت أكبر لتتم عملية اندماجها بين القديم والحديث من الخبرات والمعلومات.

8- يميل الكبار إلى النظر إلى الأخطاء نظرية شخصية ومن ثم زيادة احتمالات تأثيرها على احترامهم الذاتي، وبالتالي يميلون إلى تطبيق الحلول المجربة سابقاً إضافة إلى عدم المخاطرة.

9- يجب إنْ تكون بيئة التعلم مريحة من الناحيتين المادية والنفسية، وثبت إنّ الكبار يتضايقون من المحاضرات الطويلة وغياب التطبيق العملي والطريقة الرسمية الجافة في التقديم والعرض.

10- لدى الكبار توقعات كثيرة ومتنوعة، ولهذا ينبغي التأني في دراستها قبل البدء في دراسة المحتوى.

11- الكبار لياقتهم الجسمية أقل من الصغار.

12- الكبار يؤيدون الأفكار التي يتفقون معها، ويجابهون تلك التي لا يتفقون معها.

13- الكبار يرغبون في السعي إلى وجود حلول عملية لمشاكلهم.

[1]- وزارة التربية الوطنية، دليل تكوين المكونين، المنهج الصوتي/الخطي في تعليمية اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من التعليم الابتدائي، مارس 2018، ص14.

***الإرشادات:**

.....

.....

.....

*** هيكلة النشاط:**

-الإرشادات الخاصة بالتعامل مع الكبار.

-اجعل غرض التكوين واضحاً للمتكونين بحيث تكون أهداف التعلم واضحة ويستطيعون أنْ يعرفوا لماذا هم بصدد التكوين (معرفة الغاية).

-اِستفد من خبرات المتكونين، لابد من الاستفادة من خبراتهم وعدم تجاهلها وفتح النقاش معهم والبناء عليها.

-اِحترمهم واسمع بالنقاش البناء ولا تشعرهم بأنّك أفضل منهم، يحتاج الكبار للشعور بالاحترام والتكافؤ ....

-اِمْدَحهُم وأكّد على قدراتهم:يحتاج الكبار لسماع عبارة الإطراء والمدح.

-اِفتح حلقات الحوار: يجب أنْ يشارك الكبار في أي تعلم على أنْ يسمح لهم بالتفاعل مع المكون والمتكونين الآخرين.

-اِستعمل أساليب التدريب القائمة على المشاركة:يحتاجون لمشاركة باقي المتكونين مجموعة خبراتهم لذا ينبغي استعمال أساليب تدريبية فوجية وفيها نقاش وتفاعل.

-أشعرهم بالأمان:يحتاجون للشعور بأنّ مشاركتهم لن يسخر منها وسيتم تقديرهم مهما كانت، لذا ينبغي تقدير مشاركتهم أي كانت.

-جعلهم يمارسون ما تعلموه:ينبغي تحويل المعارف إلى ممارسات وتطبيقها حتى لا يتم نسيانها ومعرفة الجدوى من تعلمها.

- أضف المتعة في بيئة التعلم؛ الابتعاد عن أسلوب المحاضرات وإضفاء المتعة على الأنشطة وتنويع أساليب التدريب.

- كن سلساً في طرح الأفكار الجديدة وأمتص تعصبهم ورفضهم لتجديد السلالة في طرح الأفكار الجديدة وترك مجال للمتكونين لكي يستوعبوها.

أولاً: ﴿ الجانب النظري ﴾

يتوقع من المشاركين عند نهاية تقديم الجانب النظري، أنْ يتمكنوا من:

1- تحليل نتائج التحقيق الوطني لأدراك أفضل لأبعاد الممارسات الحالية وانعكاساتها على تحصيل التلاميذ لغرض الوصول لتحقيق دافعية لتدريب وفهم أعمق لأهميته.

2- إنشاء فهم مشترك للمبادئ الأساسية في الوعي الصوتي/الخطي.

3- توضيح الأسس والأدوات التي يبنى عليها الوعي الصوتي/ الخطي للوصول إلى تحقيق أهداف التدريب.

4-تقديم ومناقشة آليات التنفيذ الفعلي لتحقيق التحرير البيداغوجي المنشود.

5-الاستفادة من الخبرات والمعارف الحالية بين المشاركين لتكوين فرق القيادة.

***النشاط التمهيدي:** جمع تصورات

	- 10+10 دقيقة
	- جمع التصورات
	- الجدول
	- جدول التعلم الذاتي
	- اكتب في الجدول ما تعرفه عن المنهج الصوتي – الخطي في تعليم وتعلّم اللغة العربية وماذا تريد أن تعرف عن هذا الموضوع.

*يقوم المتكون بملأ الخانتين الأولى والثانية فقط (ماذا اعرف حاليا؟، وماذا أريد أنْ اعرف؟) تملأ الخانة الأخيرة (ماذا تعلمت)، قبل النشاط الخامس بتكيف الممارسات البيداغوجية في الجانب التطبيقي (النشاط الخامس).

* **وثيقة العمل:**

جدول التعلم		
ماذا اعرف ؟	ماذا أريد أنْ اعرف؟ أتعلم ؟	ماذا تعلمت ؟ إجابات على أسئلتي أو أشياء لم اعرفها من قبل؟
قبل بدء الأنشطة		بعد إنهاء الأنشطة

*النشاط الأول: دراسة وثيقة التحقيق الوطني[1]

	- 20+ 15 دقيقة
	- إدراك اثر الممارسات البيداغوجية الحالية على نتائج المتعلمين.
	- نتائج التحقيق الوطني المتعلقة بأخطاء المتعلمين في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي - أمثلة حول أنماط الأخطاء الأكثر انتشاراً.
	- فكّر، زاوج، شارك
	- قم بتصنيف أنماط الأخطاء وفق الأرقام وحدد نسب كل منها في الجدول.

بالنسبة للتعليمة الثانية فتسير كالتالي: كل فرد من الفوج ينجز ثلاثة عمليات ويمرر لباقي الفوج وفي التصحيح يختار المكون ثلاث إجابات عن كل فوج، يعدل العدد حسب تركيبة الأفواج.

تتم هيكلة النشاط بالعودة إلي وثيقة التحقيق الوطني المرفقة بالبرنامج ويتم بعدها فتح نقاش يتناول مرجعية الأخطاء (السنوات الأولى من التعليم).

*طبيعة الأخطاء (صوتية / صوتية خطية / خطية).

*تحديد العِلْم الذي يعالج هذه الأخطاء (اللسانيات).

***وثيقة العمل**: وثيقة التحقيق الوطني المتعلقة بالأخطاء المتكررة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

الرقم	أنماط الأخطاء	العدد	النسبة %
01	صعوبة ضبط الكلمة	5468	3.06
02	إبدال حرف بحرف أخرى وإبدال موضعي حرفين متتاليين	11759	6.58
03	عدم فهم السؤال	7611	7.49
04	الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة	11018	6.17
05	عدم استخدام الشدة	13379	7.49
06	رسم الحروف	12629	7.07
07	استخدام كلمة أعجمية بدلا من الأخرى	9254	5.18
08	كتابة الهمزة	9262	5.19

[1] - اللجنة الوطنية لبناء المناهج، وثيقة تقويمية وطنية حول الأخطاء الكتابية، لأقسام السنة الخامسة ابتدائي، 2016.

09	الإعراب	11232	6.28
10	صعوبة ضبط موضوعات الصرف	7828	4.39
11	حذف حرف وزيادته	3826	21.41
12	التعريف والتنكير	6214	4.26
13	اثر الزيادة في المبنى على الوزن والصيغة والمعنى	1792	1.00
14	موضع الكلمة في غير سياقها أو حذفها أو زيادتها	5828	3.26
15	الخلط بين صيغتين من أصل واحد	2049	1.14
16	عدم استخدام علامات الترقيم	5531	3.09
17	الضمائر	2845	1.60
18	الأفراد والتثنية والجمع	5090	2.84
19	زمن الفعل	1675	0.93
20	اشتقاق صيغة غير مستخدمة	1780	1.00
21	التأنيث والتذكير	3980	2.22

* **أداة العمل** :

الجدول الأول :صنف أنماط الأخطاء مستعملاً الأرقام:

مفاهيم مفتاحيه:

التصنيف	أنماط الأخطاء
الأخطاء الصوتية	هي الأخطاء التي تقع في أصوات اللغة العربية وحركتها، وما يعتريها من حذف، وإضافة ،وإبدال،وغيرها .
الأخطاء الإملائية	هي الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح،كزيادة حرف، أو حذفه ،أو إبداله، أو وضعه في غير موضوعه من الكلمة.
الأخطاء اللغوية	هي الأخطاء التي تتناول موضوعات النحو،كالتذكير، والتأنيث، والإفراد، والتثنية،والجمع، وغيرها
الأخطاء الصرفية	هي الأخطاء المتعلقة بتغير في البيئة الكلية للكلمة من تغيير بالزيادة أو النقصان فيؤثر في مبناها ومعناها.

الأخطاء المعجمية الدلالية	هي استعمال المعنى في غير موضوعه / هي وضع الكلمات في سياق غير صحيح
الأخطاء الكلية والجزئية	تؤثر على التنظيم الكلي للجملة/ هي التي تقتصر على جزء واحد من أجزاء الجملة (استخدام الضمير)

التصنيف	أنماط الأخطاء	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية		
الأخطاء النحوية		
الأخطاء الصرفية		
الأخطاء المعجمية الدلالية		
الأخطاء الكلية والجزئية		

***الجدول الثاني**: أمثلة حول أنماط الأخطاء الأكثر انتشار في الطور الابتدائي

الخطاء	الصواب	تحديد نوعه	توصيفه
الحيوانات-للدوخول – اصديقاء			
هاكذا-نوحافظ-شاريع			
تنسيه –الامرض-يقلون-الامان-الحدقة-زملا			
هنية			
المجمع			
فوجت طفل			
ياخي			
اللعلم نور			
ينكس – تنكس			
السمش-معجزة-المجسد			
لايام –هنيئة			
رنيت-رنينا-تنكلون-تنّدي-النواساخ-			

شنني-ماشننك-تنثر-جانت-فندا-لنفه-يانحني-لتتدوق			
اللوساخ			
نضيفا-يعظ-الذمة-يدر			
تذرت-الذهرة-استيقدة-اصتفت.			
مقسورة			

***النشاط الثاني**: اللسانيات

	- 15 دقيقة
	- التعرف على اللسانيات العامة
	- وثيقة عمل
	- ملخصات المغناطيس
	- من خلال العرض المتعلق باللسانيات العامة، ستجل الكلمات المفتاحية التي يمكنك الاعتماد عليها لبناء خريطة ذهنية تتعلق بهذا العلم

يتم التركيز أثناء العرض على أهمية هدا العلم وخاصة المتعلق بالوظيفة التواصلية للغة والتعرف على الميادين التي تناولها اللسانيات ، وتجدر الإشارة إلى إن الدراسة النظرية في التكوين مشترك أساسا على:

- بعض ثنائيات فيرديناند دي سوسير.
- مستويات التحليل اللساني وهما:

1- الفونيتيكا: (علم الأصوات).

2- الفونولوجيا: (علم وظائف الأصوات).

في بداية هدا النشاط يتم تقديم عرض عن اللسانيات من أجل وضع المتكون في موضوع علم اللسانيات والتعرف على بعض المفاهيم، وموضوع اللسانيات المتمثل في اللسان البشري في أشكاله، والتعرف على أقسام علم اللسانيات من حيث الغاية(لسانيات نظرية، لسانيات تطبيقية)، وكذا مستويات التحليل اللساني المتمثلة في:

***المستوى الصوتي**: والذي يدرس الأصوات في الجانبين (الفونيتيك – بمعزل عن الوظيفة) دراسة الأصوات في ماهيتها ولذاتها وفي ذاتها(الفونولوجيا)ويعني دراسة وظائف الأصوات.

***المستوى الصرفي**: يدرس الكلمة من حيث بنائها وما يطرأ عليها من تغييرات تؤدي إلى تغيير في معاني الكلمة.

***المستوى التركيبي**: ويدرس الجملة من حيث بنائها وصلتها ببعضها البعض وعلاقة أجزائها ببعضها وترتيبها...

***المستوى الدلالي**: يدرس المعنى اللغوي وعناصره واختلاف المعاني باختلاف القصد والتراكيب اللغوية

* **المستوى البرغماتي**: يدرس اللغة من الناحية الفعلية.

***النشاط الثالث**: ثنائيات دي سوسير.

	- 25 + 15 دقيقة
	- التعرف على ثنائية (اللسان والكلام)
	- أدوات عمل
	- مرشد التوقعات
	- من خلال معارفك السابقة واستعمالك للمصطلحات التالية (لسان، كلام، لغة)عرف لكل منها ثم اعرض عملك على الفوج الموالي.

قبل البدء في تقديم النشاط يكتب المشرف على ورق ثنائيات دي سوسير ويجمع التصورات حولها ثم يعرفها: (مجموعة من الأزواج أو المسائل الثنائية المتعارضة،حيث لجأ سوسير إلى طرح الفكرة وما يقابلها ليوضح المبادئ الأساسية لنظرية اللغوية).ومن هذه الثنائيات:

1-اللسان/الكلام . 2- الدال /المدلول . 3- الاستبدالي /التركيبي .

4- الآنية /الزمانية. 5-الشكل /الجوهر. 6-الفنية /النظام.

ثم سنكتفي في هذا الإطار بدراسة الثنائيات الأولى لأهميتها وعلاقتها بموضوع الدراسة .

بالنسبة للنشاط المتعلق باللسان /الكلام /اللغة يتم تنشيطه بالكيفية التالية /يكتب الفوج لتعريف ويقدمه للفوج الموالى يوافق أو يعارض أو يتحفظ ، وعليه في كل مرة أن يعطي الإضافة.يتم انجاز الأنشطة بالتوالي بعد نشاط ، مع هيكلة كل نشاط على حدى.

* **أداة العمل** (أ):

-اللسانيات:		
الفوج الأول	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج	أوافق	

الثاني	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج الثالث	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج الرابع	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	

***أداة العمل (ب):**

اللغة (ب) :		
الفوج الأول	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج الثاني	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج الثالث	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج الرابع	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	

***أداة عمل (ج):**

الكلام :		
الفوج الأول	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	

الفوج الثاني	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج الثالث	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	
الفوج الرابع	أوافق	
	أعارض	
	أتحفظ	

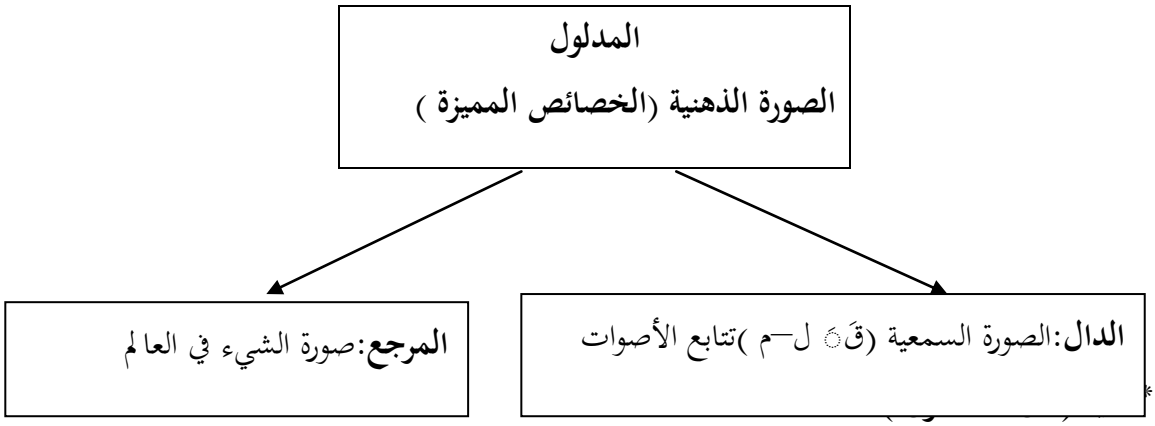
- **أداة التقويم** :ثنائية (لسان، كلام)

	-15+15 دقيقة
	-التعرف على ثنائية (الدال والمدلول)
	-ورقة عمل
	-جيقسكو(مجموعة الخير)
	-بعد استماعك للكلمات التالية (قلم، رجل، شجرة) حدد على الجدول المعروض عليك المفاهيم الواردة فيه.

* **ورقة العمل:**

الكلمة	وضع المقصود بالكلمات أدناه		
	الدال	المدلول	المرجع
/قلم/	؟	؟	؟
/رجل/			
/شجرة/			

* **هيكلة النشاط الرابع**: العلامة اللسانية الدليل اللساني



علامة: signe مصطلح للدلالة على الكلمة " لفظا ومعنى "، والرمز اللغوي له وجهان (كالعملة)لا ينفصل أحدهما عن الآخر، هما :

- **الدال**: signifiant: الصورة الصوتية.
- **المدلول**:signifié: الصورة المفهومية التي تعبر عن التصور الذهني لذلك الدال.
- **الدلالة**:signification:تتم باقتران الصورتين الصوتية والذهنية، وبحصولها يتم الفهم.
- **المرجع**: صورة الشيء في الطبيعة.

مثال:

الدال:(الأصوات المؤلفة لكلمة :الصوامت والصوائت)	**المدلول**:معنى الكلمة (صفات الرجل)
/ر//-//ج //ُ//ل/ و	إنسان + ذكر + بالغ + عاقل .....+

***النشاط الخامس** :ثنائيات دي سوسير

	. 15+20 -
	- التعرف على الثنائيات (المحور التركيبي والاستدلالي)في الكلمة والجملة .
	- جدول
	-عمل فردي - عمل ثنائي

	- إستعمل الجدول وأنجز المطلوب منك وفق التعليمات المقدمة في الخانات ثم استنتج أثر التغير.

***ملاحظة:** يتم تقديم وثائق العمل واحدة تلوا الأخرى، كما تتم هيكلة تعليمية النشاط بطريقة منفردة.

- يخضع التغيير في المحور الاستبدالي للقاعدة مع مراعاة المعنى

*** أداة العمل:**

الكلمة	غير موقع الحروف في الكلمة	استبدال حرف بحرف في الكلمة على المحور نفسه بالترتيب (بداية ، وسط ، نهاية)
رمز		
جذب		
حفر		

***هيكلة النشاط:**

الكلمة	غيرّ موقع الحروف في الكلمة	استبدال حرف بحرف في الكلمة على المحور نفسه بالترتيب
رمز	رمز	رمز
	رزم	غمز
	زمر	همز
	زرم	.....
	مرز	.....
	مزر	.....
جذب	جذب	جذب
	جبذ	جرب
	ذبج	جدب
	ذجب	.....
	بجذ	.....
	بذج	.....
	حفر	حفر
	حرف	حفظ
	فرح	حفل

حفر	فحر	.....
	رحف	.....
	رفح	.....
- الكلمات المشتركة في الجزء الثاني تحافظ على المعنى نفسه.		

*** أداة العمل:**

الجملة	**أعمل على المنوال نفسه**	
غادر الأب المنزل منزعجاً	غادر + الأب+ المنزل+ منزعجاً	غادر + الأب + المنزل + منزعجاً
	منزعجاً غادر الأب المنزل	غادر + الأب + المنزل + غضباناً
	المنزل الأب غادر منزعجاً	غادر + الولد +المسكن + متضايقاً
روض المدرب الأسد		
كتب الولد قصيدة جميلة		

***هيكلة النشاط:**

الجملة	**أكمل على المنوال نفسه**	
غادر الأب المنزل منزعجاً	غادر +الأب + منزعجاً	غادر + الأب + المنزل +منزعجاً
	منزعجاً غادر المنزل	غادر + الأب + المنزل + غضباناً
	المنزل الأب غادر منزعجاً	غادر + الولد + المسكن + متضايقاً
روض المدرب الأسد	روض المدرب الأسد	روض + المدرب + الأسد
	روض الأسد المدرب	درب + الممرن + الغضنفر
	المدرب روض الأسد	مرن + المعلم + الليث
كتب الولد قصيدة جميلة	كتب الولد قصيدة جميلة	كتب + الولد + قصيدة + جميلة
	كتب جميلة قصيدة الولد	خط + الطفل + أبيات + رائعة
	قصيدة جميلة كتب الولد	دوّن +الغلام + شعراً + ممتعاً
المحور التركيبي	المجموعات اللغوية الحاضرة في الجملة والتي تشكل محوراً أفقياً	

	نظمياًsgntagmatique
المحور الاستبدالي	المجموعات اللغوية المتوافرة في الذاكرة والتي تشكل محوراً شاقولياً ، إستبدالياً(paradigmatiqueالإختيار لا يتم بصفة عشوائية وإنما تراعي العناصر الأخرى المكونة للخطاب)
خلاصة	كي يتم معنى الجملة لابد من النظر إلى المحوريين معاً. المحور الأفقي والمحور الشاقولي.

***النشاط السادس**: مميزات العلامة اللسانية

	- 20+ 10 دقيقة
	- اكتشاف ميزات العلامة اللسانية ؛ الاعتباطية، الخطية ، العلامة المميزة ، الثابت والمتغير ، التقطيع المزدوج .
	- وثيقة عمل
	- معنى الكلمة
	- تم التعرف فيما سبق على العلامة اللسانية ومميزاتها .قم ضمن فريقك بتحديد معنى كل ميزة مع تقديم أمثلة .

*يدفع بالمتكون إلى إقتراح تعريف إصطلاحي لهذه المميزات إنطلاقا من المعنى اللغوي لها.

***وثيقة العمل**: مميزات العلامة اللسانية.

الرقم	الميزة	معناها	المثال
-1	الاعتباطية		
-2	الخطّية		
-3	العلامة المميّزة		
-4	الثابت والمتغير		
-5	التقطيع المزدوج		

***هيكلة النشاط:**

الرقم	العلامة	معناها	المثال
-1	الاعتباطية (في علاقة الدال والمدلول)	علاقة الدال بالمدلول وضعية غير معلّلة وخير دليل على ذلك اختلاف الدال لنفس المدلول	تقول ثور في اللغة العربية تقول bœuf في اللغة الفرنسية.

		في اللغات(اللغة تواضع واصطلاح)	تقول bull في الانجليزية.
2-	الخطية (مرتبطة بالدّال)	بما أن الدال مسموع فهو يظهر للوجود في حّيز زمني حيث تتعاقب الأصوات في فترة زمنية ببعد خطي (مدرج الكلام)فأي تغيير في هذه المتتالية يغير المعنى، كما لا يمكن نطق صوتين في آن واحد .	نبات / بنات قمر / رقم سماء / مساء
3-	العلاقة المميزة (مرتبطة بالدّال)	إذا أدى تغير الوحدة الصوتية إلى تغيير المعنى فنحن أمام علاقة مميزة.	1-تغيير صفة الصوت الأول وطريقة نطقه يحدث تغير المعنى. راب – راب الحليب، راب الجدار؛ علاقة مميزة تغيير الوحدة الأولى مع تغيير المعنى غاب – غاب عن الإطار- تاب بعد معصية – علاقة مميزة. 2-تغيير الوحدة بحيث لا يتغير المعنى مكة – بكة، ذهبت إلى مكة، إن أول بيت وضع للنّاس للذي ببكة. علاقة تعاقبية.
4-	الثابت والمتغير (في علاقة الدال بالمدلول).	الثابت يعني ثبات مدلول العلامة اللسانية عبر الزمن والحقب، المتغير: تغيرّ مدلول الدال نتيجة التطور والاستعمال	شاطر - قديماً: الشخص الذي أتعب أهله. شاطر – حديثاً: الحاذق الماهر.

		.	سيارة – قديماً: قافلة. سيارة – حديثاً: آلة تسير. الله – قديماً، وحديثاً: خالق الكون ورب العباد (لم يتغير المعنى)
5-	التقطيع المزدوج.	اللغة منظمة بطريقة ازدواجية تتمفصل تمفصلين اثنين حيث يمكن تقطيع الجملة إلى مستويين: المستوى الأول: إلى وحدات صوتية ليس لها دلالة في ذاتها . المستوي الثاني: إلى وحدات ذات معنى أي دلالة وشكل صوتي.	" الأطفال يلعبون " مقاطع صوتية أل / أط / فا / ل – يل / ع / بو / ن. وحدات ذات معنى صرفي ونحوي . أل / أطفال – يلعب / ون

***النشاط السابع** : النظام الصوتي/ الخطي (مدخل).

	- 15+ 15 دقيقة .
	- دراسة بمقارنة بين النظام الصوتي والنظام الخطي.
	- وثيقة تاريخية.
	- عمل فوجي.
	- اقرأ الوثيقة التاريخية المعروضة عليك ثم اعد كتابة محتواها بالنظام الخطي المتداول ضمن فوجك. - من خلال العرض المتعلق بمفهوم التعلم في المدرسة البنائية حدد نقاط الإرتكاز .

- التركيز على القراءة الحرفية، والإشارة إلى أنّ العجز الذي يقع فيه المتكون راجع لتغيير النظام الخطي حالياً.
- على المتكون التركيز على التطور التاريخي النظام الخطي وبقاء النظام الصوتي ثابتاً.

(أصل اللغة أصوات والنظام الخطي هو ترجمة مقاربة للنظام الصوتي وليس مطابقة).

عرض محاضرة تحمل مجموعة من المعارف والمعلومات المتعلقة بمفهوم التعلم من منظور النظرية البنائية ومناقشتها، بالتركيز على النقاط التالية:

1-أنّ المعلم يبني تراكيبه المعرفية الجديدة، وذلك بربط المرفق الجديد بالخبرة المماثلة لديه في مخزونه المعرفي

2-فالمتعلم أنشط هو الذي يبذل جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

3-الخبرة القبلية للمتعلّم شرط أساسي لبناء التعلّم ذي المعنى.

وثيقة عمل: مفهوم التعلُّم من منظور النَّظرية البنائيَّة.

نعني بالتعلُّم: التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد، والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة عن تفاعله مع معطيات الواقع.

***افتراضات التعلم عند البنائين:**

أولاً: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة عرضية التوجيه.

ا***عملية بنائية**: إنّ المتعلم يبني تراكيبه المعرفية الجديدة، وذلك بربط المواقف الجديدة بالخبرة المماثلة لديه في مخزونه المعرفي، ثم الجمع بين المواقف الجديدة والخبرة السابقة والخروج بتركيب معرفي جديد .

ب***نشطة**: إنّ المتعلم ينبغي أنْ يكون نشطاً ومحرراً للعملية التعليمية، فالمتعلم النشط هو الذي يبذل جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، ولا يمكن أنْ يكون التعلم بنائياً حتى يكون المتعلم نشطاً .

ج***عرضية التوجيه**:التعلم من وجهة نظر البنائية تعلّم عرضي، يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معّينة تسهم في حلِّ مشكلة يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيّرة له، أو ترضي نزعة ذاتية الداخلية لديه نحو: تعلّم موضوع ما.

ثانياً: يتم تهيئة أفضل الظروف للتعلّم عندما يواجه المتعلّم مشكلة أو مهمة حقيقية .

التعلم القائم على طرح مشكلات حقيقية يقوم المتعلم بحلها تنعكس إيجاباً على دافعية المتعلم نحو التعلّم، وينمي ذلك لديه الثقة في قدراته، ويصبح تعلّمه له معنى؛ وذلك لارتباطه بالواقع الحقيقي المعيش.

ثالثاً: تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين لا يقتصر بناء الفرد على معرفته من خلال العالم التجريبي فقط وإنما يبني الفرد معرفته أيضاً من خلال مناقشة الآخرين له فيما توصل إليه من نتائج.

رابعاً: الخبرة القبلية للمتعلِّم شرط أساسي لبناء التعلّم أي المعنى.

***النشاط الثامن:** النظام الصوتي والنظام الخطي

	- 10+20 دقيقة
	-التمييز بين النظام الصوتي والنظام الخطي. -يفرق بين الصوت والحرف من خلال خصائص معينة. -التعرف على النظام الصوتي والنظام الخطي.
	- أداة العمل
	- فكر – زاوج – شارك عمل فردي
	- صنف ماهو صوتي وما هو خطّي في الجدول رقم 01 ثم صِغ تعريف لكل من الأصوات في الكلمات المسموعة، قم بكتابتها ثم حدد حروفها - حدد في كل مرّة عدد أصوات الكلمات المسموعة، قم بكتابتها ثم حدد حروفها. - قارن بين عدد الأصوات في الكلمات المسموعة وعدد حروفها عند كتابتها.

من خلال الوثيقة الموضوعة يتم تصنيف خصائص كلّ من الصَّوت والحرف ....(الجدول رقم 01)، ثم يستنتج تعريفاً لكل منها .....(الجدول رقم 02).

*من خلال الكلمات المنطوقة يتم تحديد عدد أصوات كل من " مئزر، محمد، أولئك، قالوا (الجدول رقم 03) ومن خلال الإجابات يصحّح المشرف المفاهيم الخاصة بالصوت ويوضّح الصوامت والصوائت.

*تتم كتابة نفس الكلمات المسموعة، ثم يطلب منهم تحديد عدد حروفها، بعد العمل، يتم التطرُّق إلى الحرف والشكل الخطي.....(الجدول رقم 03).

*تتم هيكلة النشاط بعرض الوثيقة المتعلِّقة بالنظام الصوتي والنظام الحرفي وتحليلها.

***أداة عمل:**

يكتب	شكل هندسي	يدرك بالسمع	ينطق
تموجات صوتية ترسل عبر الجهاز الصوتي	رسم تعارف الناس على كتابته باليد	لا يدرك بالعين	يدرك بالعين

***تصنيف ماهو صوتي وما هو خطي:**

الجدول:01

صوت	حرف

الجدول :02

تعريف الصوت	
تعريف الحرف	

الجدول : 03

عدد أصواتها	الكلمة	عدد حروفها

***المقارنة والاستنتاج:**

.....

.....

.....

***هيكلة النشاط:** تصنيف ماهو صوتي و ماهو خطي

***الجدول:** 01

صوت	حرف
ينطق	يكتب
يدرك بالسمع	شكل هندسي
لا يدرك بالعين	يدرك بالعين
تموجات صوتية ترسل عبر الجهاز الصوتي	رسم تعارف الناس على كتابته باليد

***الجدول:** 02

تعريف الصوت	• هو ذاك الصوت الصامت أو الصائت الذي يعترضه حاجز في الجهاز النطقي فيسد مجرى النفس أو يطبقه، وتسمعه الأذن ، وترى العين بعض حركات الجهاز النطقي حين أدائه.
تعريف الحرف	• شكل هندسي، أو رسم تعارف الناس على كتابته ويدرك بالعين المجردة، وهو كمّ مادي (ما عدا في لغة اليد أي يدرك بحسّ اليد).

الجدول: 03

عدد أصواتها	الكلمة	عدد حروفها
08	مئزر	04
10	محمّد	04
10	أولئك	05
06	قالوا	05

***النظام الصوتي والنظام الحرفي:**

النظام الصوتي	النظام الحرفي
عدد الأصوات: 34	عدد الحروف والأشكال الخطية: 37
عدد الصوامت: 28 عدد الصوائت (الحركات): 06	عدد الحروف: 29 عدد الأشكال الخطية: 08
الأصوات العربية (الصامت والحركات):	الحروف العربية:

/ت//ط//ك//ق//ء//ب//د//ض//ج//ف//ث//س/ /ص//ش//خ//ح//ه//ذ//ز//ظ//غ//ع//م//ن//ل //ر//و//ي.	ء ، ا ،ب، ت ، ث ، ج ، ح ، خ ، د ، ذ ، ر ، ز ، س ، ش ، ص ، ض ، ط ، ظ ، ع ، غ ، ف ، ق ، ك ، ل ، م ، ن ، ه ، و ، ي.
/الكسرة / ِ / الفتحة / َ / الضمة / ُ / الكسرة الطويلة / ي/ الفتحة الطويلة / ا/ الضمة الطويلة / و/ .	• الأشكال الخطية (08) هي: ـَ ، ـِ ، ـُ ، ـً ، ـٍ ، ـٌ ، آ ، ّ ، .

***النشاط التاسع:** أعضاء جهاز النطق

	- 60+10 دقيقة
	- التعرف على أعضاء جهاز النطق المباشر وغير المباشر.
	- رسم توضيحي - فيديو
	- فكر – شارك – صحّح.
	- من خلال معلوماتك السابقة، سمِّ أعضاء النطق على الشكل.

***هيكلة العمل:**

الرقم	الأعضاء المباشرة	الأعضاء غير المباشرة
2+1	الشفتان	الحجاب الحاجز
3	الأسنان	القفص الصدري
4	اللثّة	الرئتان
5	التجويف الأنفي	القصبة الهوائية
6	الغار	
7	الطبق واللهاة	
8	مقدّم اللسان	
9	وسط اللسان	
10	أقصى اللسان	
11	لسان المزمار	
12	سقف	
13	لحنك	

14	المريء	
15	تجويف الحلق	
16	الحنجرة والوتران	

***النشاط العاشر**:تصنيف الأصوات

	- 20+10 دقيقة
	- ضبط مخارج الأصوات – محاكاتها - تعريف مخرج الصوت
	- جدول لتصنيف مخارج الأصوات - فيديو لمخارج بعض الأصوات
	- اختر وألحق.
	-صنِّف الأصوات انطلاقاً من مخارجها على الجدول.

- يتم ضبط مخارج الأصوات على الجدول بعد نطقها وتحدّد وتجمع في مجموعات لتسجيلها والتعرف عليها.
- تتمّ الهيكلة بعرض الفيديو للتعرف على مخارج الأصوات ومحاكاتها.
- يتمّ تعريف مخرج الصوت.
- **ملاحظة**: تمّ الاعتماد على أسهل تصنيف لمخارج الأصوات بالعربية وهو (10) مخارج على النحو الموضح في الجدول.

***أداة عمل**:

المخارج	الأصوات						
الشفوي							
الشفوي + أسناني							
أسناني							
أسناني+لثوي							
لثوي							
غاري+حنكي							
طبقي							
لهوي							
حلقي							
حنجري							

***هيكلة النشاط:**

المخارج	الأصوات							
الشفوي	ب	م	و					
الشفوي+ أسناني	ف							
أسناني	ذ	ث	ظ					
أسناني + لثوي	ز	س	ص	ت	د	ط	ض	
لثوي	ل	ر	ن					
غاري + حنكي	ش	ج	ي					
طبقي	ك	غ	خ					
لهوي	ق							
حلقي	ع	ح						
حنجري	ء	ه						

***النشاط الحادي عشر:** الوحدات الصوتية.

	05+05- دقيقة
	التعرف على أصغر وحدة صوتية تملك قيمة تمييزية .
	- جدول الكلمات
	- فكر – شارك
	- حدّد الوحدات الصوتي التي أدت إلى تغيير معنى الكلمات في الجدول ثم إستنتج القاعدة.

- يتم الوصول إلى قاعدة مفادها أنّ تغيير (فونيم بآخر) يؤدي بالضرورة إلى كلمة جديدة

*** أداة العمل:**

الكلمات			الوحدات الصوتية المتغيرة		
قَادَ	قَاسَ	قَامَ			
بَرٌ	بِرٌ	بُرُ			
الكَلاَمُ	الكِلامُ	الكُلامُ			
كَتَبَ	كَسَبَ	×			

مَهَمَة	مُهَمَة	×			
تَابَ	ذَابَ	رَابَ			
جبال	جمال	جدال			

*استنتج :

*هيكلة النشاط:

الكلمات			الوحدات الصوتية المتغيرة		
قَادَ	قَاسَ	قَامَ	د	س	م
بَرٌ	بِرٌ	بُرٌ	بَ	بِ	بُ
الكَلامُ	الكِلاَمُ	الكُلامُ	كَ	كِ	كُ
كَتَبَ	كَسَبَ	×	تَ	سَب	/
مَهَمَةٌ	مُهَمَةٌ	×	مَ	مُ	/
تَابَ	ذَابَ	رَابَ	تَ	ذَ	رَ
جبال	جمال	جدال	بَ	مَ	دَ

*استنتاج :

المخرج:هو مكان حدوث الصوت، فيتميز به عن غيره، سواء كان الصوت معتمداً على مخرج محقق أو مخرج مقدر.

المخرج المحقق: هو الذي يعتمد على جزء معين من أجزاء الخلق أو اللسان أو الشفتين.

المخرج المقدر: هو الذي ليس له حيز معين وهو مخرج أصوات المدونة الثلاث.

***النشاط الثاني عشر**: النبر والتنغيم

	- 10+ 10 دقيقة .
	- التعرف على النبر و التنغيم وتطبيقاته العملية.
	- جملة – نجحت في الامتحان. - سلسلة كلمات: (استغفار، نفر، ينفر، درسنا).
	- المحادثة المكتوبة.
	- قم بنطق الجملة شفوياً لتحقيق أغراض مختلفة – أعد كتابتها لتؤدي الأغراض نفسها. - نطق الكلمات مع تحديد الوحدات الصوتية التي تمّ الضغط عليها

***بالنسبة للتنغيم** : يتم تقديم جملة (نجحت في الامتحان) ويطلب من المتكوّنين المعلمين تسجيل الأغراض المختلفة في الخطاب الشفوي بحيث يتم العمل ثنائياً.

* **بالنسبة للنبر**: يتم تقديم الكلمات ومطالبة المتكونين بنطقها وتسجيل الملاحظات حول طبيعة المقاطع المضغوط عليها.

***هيكلة النشاط**:

الأغراض المحققة شفوياً، هي: التعجّب، الاستفهام، الإخبار، التهكُّم...يحدد المعنى في الخطاب الشفوي انطلاقاً من التنغيم.

***الأغراض المستعملة كتابياً هي**:

نجحت في الامتحان ؟

نجحت في الامتحان !

نجحت في الامتحان.

التحليل:في الحالة الأولى والثانية تم تحديد المعنى عن طريق علامات الترقيم وأمَّا في الحالة الثالثة فمن خلال السياق إن كانت في النص وتحتمل معاني متعددة إذا كانت معزولة (التهكم، ...تكملة الأغراض الأدبية).

***المقاطع المنبورة**:

على مستوى الكلمة: استغفار – ينفر – درسنا.

على مستوى الجملة: أكل خالدُ الطّعام.

بسم اللّه الرّحمن الرّحيم: إهدنا**الصِّراط** المستقيم.

*استنتاج:

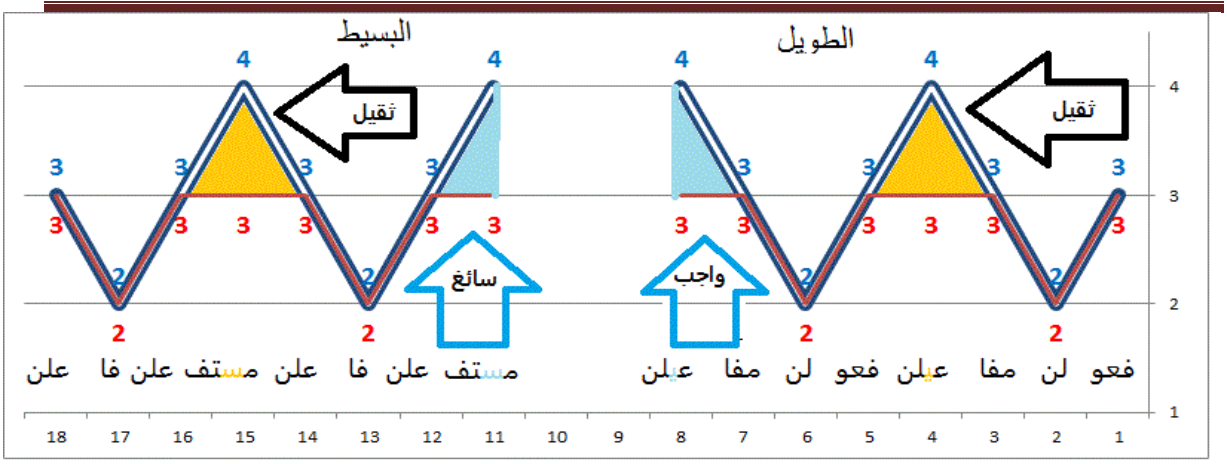
النَّبر:الضغط و الإرتكاز على مقطع معين من الكلمة ليصبح أوضح في النطق من غيره، كما يكون النبر في الجمل.

التنغيم: رفع الصوت وخفضه أثناء الكلام للدلالة على معان مختلفة في الجملة.

الفونيم : أصغر وحدة منطوقة تملك قيمة تمييزية داخل الكلمة تغير فونيم بفونيم أخر يؤدي إلى كلمة

*النشاط الثالث عشر: القراءة المقطعية

	- 15+15 دقيقة
	- إكتشاف مفهوم المقطع . - التعرف على أنواع المقاطع . - التدريب على قواعد التقطيع الصوتي.
	- جدول (01- 02)يتضّمن الكلمات المعينة بالدراسة. - أجهزة تسجيل (هواتف نقالة).
	- الشركاء
	- إليك الكلمات التالية (كتب، مئزر، ساد، العالمين، خوف): حدِّد عدد مقاطعها وبيّنها نطقاً على جهاز الهاتف، ثم اقترح تعريفاً للمقطع الصوتي. - إنطلاقا من هيكلة النشاط السابق حدّد التعبير المقطعي ونوع كل مقطع، ثم حدِّد خصائص المقطع في اللغة العربية.



*يحرص المكوّن (المفتش) على إلتزام الأفواج بالتعليمات ويُذكّر على أنّ الهيكلة الخطّية ماهي إلا للتدريب فقط.

*يقوم المكون بإعادة تسميع المقاطع الصوتية ليبّين للمعلمين حدود المقاطع الصوتية.

*يوجه المفتش المكّون إلى استعمال الرمز "ص" للصامت و "ح" للصائت(الحركة) لتحديد طبيعة المقطع.

***وثيقة العمل:**

الجدول01:

الكلمة	عدد المقاطع	الكتابة المقطعية
كتب		
مئزر		
ساد		
العالمين		
خوف		

الجدول 02:

الكلمة	عدد المقاطع	التعبير المقطعي	نوع المقطع
كتب			
مئزر			
ساد			
العالمين			
خوف			

***هيكلة النشاط:**

الجدول 01: هذه الكتابة خطية.للتدريب فقط للتوضيح المقطع الصوتي.

الكلمة	عدد المقاطع	الكتابة المقطعية
كتب	03	ك / ت / ب
مئزر	03	مئ / ز / ر
ساد	02	سا / د
العالمين	04	ال / عا / ل / مين
خوف	01	خوف

الجدول 02:

الكتابة المقطعية	عدد المقاطع	التعبير المقطعي	نوع المقطع
ك / ت / ب	03	(ص+ح)/ (ص+ح) / (ص+ح)	مقطع قصير /مقطع قصير / مقطع قصير
مئ / ز / ر	03	(ص+ح+ص)+(ص+ع) / (ص+ ح+ ص)	مقطع متوسط مغلق / مقطع قصير / مقطع متوسط مغلق

المقطع:

* أصغر وحدة مصوّتة بالإمكان عزلها على المستوى السمعي.

*الطريقة التي ينطق بها الإنسان، فالكلام يخرج على شكل مقاطع وفق آلية عمل الحجاب الحاجز وجهاز

سا / د	02	(ص+ح+ح)/(ص+ح)	مقطع متوسط مفتوح /مقطع قصير
ال / عا / ل / مين	04	(ص+ح+ص) / (ص+ح+ح)/(ص+ح) /(ص+ح+ح+ص)	مقطع متوسط مغلق / مقطع متوسط مفتوح / مقطع قصير / مقطع طويل
خوف	01	(ص+ح+ص+ص)	مقطع طويل (مزدوج الإغلاق)

***أنواع المقاطع :**

1- مقطع قصير:ويتكون من صامت "ص" وحركة "ح"، مثل (أَ)، والتعبير عنه مقطعيا يكون" ص+ح ".

2-مقطع متوسط: وينقسم إلى قسمين:

*مقطع متوسط مغلق: وهو ما يكون آخره " صامت "، مثل: قَدْ، وتعبيره المقطعي:ص+ح+ص، ...

*مقطع متوسط مفتوح: وهو ما يكون آخره حركة، مثل " ما "، يكون التعبير المقطعي عنه:"ص+ح+ح".

3-مقطع طويل: ينتهي بصورتين:

*مقطع منته ب " ص+ح+ح+ص " .

* مقطع منته ب "ص+ص"، مثل خَوْف، ويكون التعبير المقطعي عنه " ص+ح+ص+ص ".

***خصائص المقاطع:**

* المقطع العربي لا بّد أنْ يبدأ بصامت.

* المقطع العربي لا يبدأ بصائت(حركة).

* المقطع العربي لا يبدأ بصامتين.

* ليس هناك تتابع في الحركات.

* المقطع القصير قد يتكون من كلمات لغوية ذات معنى أو ذات وظيفة.

***النشاط الرابع عشر**: تطبيقات حول التقطيع

	- 20+20 دقيقة
	- تدريبات عملية
	- نموذج عمل – وثيقة النظام الصوتي والخطي.
	- عمل فوجي
	- انطلاقا من الأعمال السابقة، قم بتقطيع الكلمات والجمل على المنوال التالي: - صوتية: عدد الأصوات ، عدد المقاطع ؛ - خطياً: عدد الأحرف والأشكال خطية ؛ - داخل وخارج التركيب للنظامين (الصوتي والخطي)

*الوصول بالمتكون إلى أهمية القراءة المقطعية، والتمييز بين الصورة السمعية والصورة البصرية ومنه يستلزم إعادة النظر في منهجية فهم المكتوب (فك الرموز).

عند التعامل مع التقطيع يجب:

01- في حالة التحقيق الصوتي/ الخطي نتعامل مع الكلمات صوتياً ثم نطابقها خطياً (تحقيق التطابق بين الصورة السمعية والصورة البصرية).

02- في حالة التحقيق الخطي الصوتي نتعامل مع الكلمات خطياً ثم نطابقها صوتياً (تحقيق التطابق بين الصورة البصرية والصورة السمعية).

*** أداة العمل 01:**

جَادِّينِ (خارج التركيب)

جَادِّينِ	التقطيع الصوتي	الأصوات										
		المقاطع										
		التعبير المقطعي										
		نوع المقطع										
	التقطيع الخطي	الحروف										
		الأشكال										

***أداة العمل 02:**

مِثْذَنَةٌ (خارج التركيب)

مِثْذَنَةٌ	التقطيع الصوتي	الأصوات										
		المقاطع										
		التعبير المقطعي										
		نوع المقطع										
	التقطيع الخطي	الحروف										
		الأشكال										

***أداة عمل 03:**

لمْ يخْرُج جَمال (خارج التركيب)

لَمْ	التقطيع الصوتي	الأصوات									
		المقاطع									
		التعبير المقطعي									
		نوع المقطع									
	التقطيع الخطي	الحروف									
		الأشكال									

يَخْرُجْ	التقطيع الصوتي	الأصوات									
		المقاطع									
		التعبير المقطعي									
		نوع المقطع									
	التقطيع الخطي	الحروف									
		الأشكال									

جمال	المقطع الصوتي	المقاطع									
		التعبير المقطعي									
		نوع المقطع									
	التقطيع الخطي	الحروف									
		الأشكال									

دخل الولَدُ إلى الملعب (داخل التركيب)

دخل الوَلَدُ إلى الملعبِ	المقاطع										
	التعبير										

	المقطعي										
	نوع المقطع										

***هيكلة النشاط:**

جَادَّينِ (خارج التركيب)

جَادِّينِ	التقطيع الصوتي	الأصوات	9	جْ	ـَ	أ	دْ	دْ	ـَ	يْ	نْ	ـِ		
		المقاطع	3	جَادْ		دَيْ		نِ						
		التعبير المقطعي	/	ص ح ح ص		ص ح ص		ص ح						
		نوع المقطع	/	طويل مغلق		متوسط مغلق		قصير						
	التقطيع الخطي	الحروف	5	ج	ا	د	ي	ن						
		الأشكال	4	ـَ	ـّ	ـَ	ـِ							

***هيكلة النشاط:**

مِئذَنَةٌ (خارج التدريب)

مِئْذَنَةٌ	التقطيع الصوتي	الأصوات	10	مْ	ـِ	ئْ	ذْ	ـَ	نْ	ـَ	تْ	ـٌ	**نْ**	
		المقاطع	04	مِئْ		ذَ		نَ		تُنْ				
		التعبير المقطعي	/	ص ح ص		ص ح		ص ح		ص ح ص				
		نوع المقطع	/	متوسط مغلق		قصير		قصير		متوسط مغلق				
	التقطيع الخطي	الحروف	5	مِ	ئ	ذ	نـ	ة						
		الأشكال	4	ـِ	—	ـَ	ـَ	ـٌ						

***هيكلة النشاط:**

لَمْ يخْرُجْ جَمَالْ (خارج التركيب)

لَمْ:

لَمْ	التقطيع الصوتي	الأصوات	3	لْ	ـَ	مْ
		المقاطع	1	لَمْ		
		التعبير المقطعي	ص ح ص			
		نوع المقطع	متوسط مغلق			
	التقطيع الخطي	الحروف	2	ل	م	
		الأشكال	1	ـَ		

يَخْرُجْ:

يخْرُجْ	التقطيع الصوتي	الأصوات	6	يْ	ـَ	خْ	رْ	ـُ	جُ					
		المقاطع	2	يَخْ		رُجْ								
		التعبير المقطعي	/	ص ح ص		ص ح ص								
		نوع المقطع	/	متوسط مغلق		متوسط مغلق								
	التقطيع الخطي	الحروف	4	ي	خ	ر	ج							
		الأشكال	2	ـَ		ـُ								

جَمَالْ:

جَمَال	التقطيع الصوتي	الأصوات	6	جْ	ـَ	م	ـَ	ا	لْ					
		المقاطع	2	جَ		مَالْ								
		التعبير المقطعي	/	ص ح		ص ح ح ص								
		نوع المقطع	/	قصير		طويل								
	التقطيع الخطي	الحروف	4			ا	ل							
		الأشكال	2			ـَ								

دخل الولدُ إلى الملعب (داخلَ التركيب):

دخل الوَلَدُ إلى الملعب	المقاطع	دَ	خَ	اَلْ	وَ	لَ	دُ	إِ	لَلْ	مَلْ	عَ	بِ
	التعبير المقطعي	ص ح	ص ح	ص ح ص	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح	ص ح ص	ص ح ص	ص ح	ص ح
	نوع المقطع	قصير	قصير	متوسط مغلق	قصير	قصير	قصير	قصير	متوسط مغلق	متوسط مغلق	قصير	قصير

ثانياً: ﴿الجانب التطبيقي﴾

***أهداف الجانب التطبيقي:**

يتوقع من المشاركين عند نهاية تقديم وعرض الجانب التطبيقي مايلي:

ا- تحويل المفاهيم الخاصة بالقراءة: المفهوم، الأهمية، المكونات من جانبها النظري إلى جانب الممارسة.

ب-إنشاء فهم مشترك للمبادئ التي تمثل الأساس في الوعي الصوتي – الخطي وتطبيقها.

ج-إنتاج مخططات تعليمية تعلمية للتدريس وفق الطريقة المقطعية مع تطبيق (الوعي الصوتي والتطابق الصوتي – الخطي).

***النشاط الأول:**

	- 20 + 15 دقيقة
	- يعّرف القراءة - يعّدد مكوناتها - يدّرك أهمية القراءة والقراءة المقطعية
	- عرض تقديمي
	- العصف الذهني - الطاولة المستديرة
	- انطلاقاً من كلمة (القراءة)،حدد مدلولها في كلمة مفتاحية واحدة - قدّم تعريفا للقراءة المقطعية وأهميتها

*يستخدم المكوّن (المفتش)إستراتيجية العصف الذهني لتحديد مفهوم القراءة وذالك بكتابة قراءة في دائرة ويطلب منهم استدعاء الكلمات المفتاحية المرتبطة بمفهومها ويسجلها في شكل فقاعات .

*يدّون المدّرب الكلمات التي يطرحونها ويقرأها مبرزا الكلمات المفتاحية التي ذكرت، ثم يقوم بمناقشتهم في كل ما ذكروه .

*نفس العمل بالنسبة لتحديد مفهوم القراءة المقطعية.

***هيكلة النشاط:**

- القراءة عملية تفكير مركبة تشمل التعرف على الرموز المكتوبة (الكلمات والتركيب) وربطها بالمعاني ثم تفسير تلك المعاني وفق لخبرات القارئ الشخصية (استحضار الخلفية المعرفية و الثقافية عند قراءة الدوال)

وبناء على ذلك فإنّ القراءة تتضمن عمليتين متصلتين هما:

***العملية الأولى (ميكانيكية)**:ويقصد بها رؤية القارئ الرموز المكتوبة والحركات فالكلمات ثم الجمل عن طريق الجهاز البصري والنطق بها.

***العملية الثانية (عقلية)**:ويتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل الفهم الصريح (المباشر) والفهم الضمني (غير المباشر) الاستنتاج، التذوّق، الاستمتاع، التحليل، نقد المادة، وإبداء الرأي فيها.

- القراءة المقطعية:هي طريقة يعتمد على تقديم وحدات لغوية أكبر من الصوت – اللغوي لكنّها أقل من الكلمة، وتبني أصولها على مقاطع الكلمات.

وسميت هذه الطريقة بالمقطعيّة لكون المتعلمين يحلّلون جملاً وكلمات إلى مقاطع وأصوات ثم يقومون بتركيب كلمات وجمل بهذه المقاطع والأصوات.....

***مكونات القراءة المقطعية:**

- الوعي الصوتي: المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك أنّ الوحدات اللغوية المنطوقة في قالب مركب يتألف من عدّة أجزاء وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصوتية صوامت وصوائت وليست وحدة صوتية واحدة.

-**التطابق الصوتي الخطّي**:أي القدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب.

-**التطابق الصوتي الخطّي**: أي القدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي بين المنطوق والمكتوب.

-**الطلاقة**:أي القدرة على القراءة الدقيقة والمسترسلة والفاهمة إضافة إلى التعبير الصوتي.

-**الرصيد اللغوي**: أي مهارة تهدف إلى تنمية المعجم الذهني للمتعلمّ عبر معرفة كلمات جديدة.

-**الفهم القرائي**: أي جعل المتعلمين قادرين على فهم معاني النص واستعابها.

-**الأهمية**: تمكين المتعلمين من المقروء عبر آليات الاستماع والفهم والنطق السليم والربط بين المنطوق والمكتوب.

***النشاط الثاني**: مطابقة الممارسات

	- 15 + 20 دقيقة
	- مطابقة الممارسات الصفية مع الطريقة المقطعية .
	- وثيقة عمل متعلقة بالمركبات. - مخطط حصة تعلمية تعليمية.
	- عمل فوجي - المناقشة
	- من خلال ممارساتك اليومية، قم بإعداد مخطط حصة تعلمية / تعليمية لاكتشاف الأصوات والحروف. - حدد ماهي مكونات القراءة المتكفل بها في مخطط الحصة المنجزة.

بعد عرض منتجات الأفواج تتمّ عملية مطابقة الممارسات مع مكونات القراءة المقطعية، انطلاقاً من استعمال الوثيقة المتعلقة بمكونات القراءة.

على المكون أنْ يحدّد بدقة جوانب النقص في المخطّطات المتعلقة بمرحلة إكتشاف الأصوات والحروف وخاصة (الوعي الصوتي، والتطابق الصوتي / الخطي).

تتم بعدها مناقشة المعلمين للوصول إلى أنّ التكوين في الجانب التطبيقي سيتمركز حول مكوّنين أساسين للطور الأول هما:

أولاً: الوعي الصوتي (المرحلة الشفوية).

ثانياً: تطابق الصوتي الخطي .

كما يتم التطرق إلى بقيّة المكونات بشكل ضمني .

* **وثيقة العمل**: مكونات القراءة المقطعية

الوعي الصوتي	التطابق الصوتي	الطلاقة	تنمية المفردات	الفهم القرائي
المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها وإدراك أنّ	القدرة على ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطّي	القدرة على القراءة الدقيقة والمسترسلة والفاهمة إضافة إلى	مهارة تهدف إلى تنمية المعجم الذهني للمتعلم	جعل المتعلمين قادرين على فهم معاني النص

الوحدات اللغوية المنطوقة هي قالب مركبّ يتألف من عّدة أجزاء، وهي بذلك سلسلة من الوحدات الصوتية صوامت وصوائت وليست وحدة صوتية واحدة.	بين المنطوق والمكتوب.	التعبير الصوتي .	عبر معرفة كلمات جديدة.	وإستيعابها.

*ملاحظات حول مخططّات التعلّم بعد مطابقتها مع مكوّنات القراءة:

.....

.....

.....

***النشاط الثالث**: مستويات الوعي الصوتي وأهميته

	- 15+25 دقيقة
	- تمييز مستويات الوعي الصوتي
	- سلسلة كلمات
	- عمل فردي، عمل أفواج، المناقشة والحوار
	1-بعد سماع الكلمات المنطوقة هاتوا كلمة (مشابهة) على نفس الإيقاع أو القافية. 2-سأقوم بنطق كلمات، المطلوب منكم رفع عدد الأصابع بقدر المقاطع المسموعة (أصبع لمقطع واثنان لمقطعين .... يَلْعبُ .... يل/ع/ب. 3-سأقوم بنطق مقاطع بشكل معزول، قوموا بدمج هذه المقاطع مثال: ك/ت/ب.... كتب.... كا/ت/ب.... كاتب. 4-على كل فوج اختيار كلمتين وتقطيعهما مع النطق بها شفوياً مجزّأة. 5-بعد سماعكم لكلمة رمال، من ينطق الكلمة دون صوت الراء

	لو استبدلنا الراء بِجيم على ماذا نحصل ؟
	-إستنتج أهمية الوعي الصوتي مارس مستويات الوعي الصوتي بين أفراد فوجك بانتقاء. نماذج من اختيارك وأعراضها على بقية الأفواج.

1- المستوى الأول: ينطق المشرف الكلمة الأولى مثلاً أمّة ويطلب من الفوج الأول بسرعة إعطاء كلمة على نفس وزنها ثم مُواصلة العملية مع الفوج الثاني والثالث حتى يتم استنفاذ جميع الكلمات . وعند ما يشعر المكون بعجز المتكونين ينتقل إلى الكلمة الثانية مثل إمام ثم الثالثة؛ حبل .... وتسير بنفس الطريقة، تضبط جميع الكلمات على وثيقة العمل (الجدول) . بحيث يطلب من المكونين تسجيل جميع محاولات الأفواج. وعند الانتهاء، يقوم المكوّن بالسؤال عن العلاقة التي تربط بين الكلمات(لابّد أنْ تكون بينها أصوات متشابهة)، ذكر أنّ أول مستوى من مستويات الوعي الصوتي هو الوعي بالكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية .

2- المستوى الثاني: يسأل المكوّن المتدربين مالهدف من الإشارة لعدد المقاطع. بعد النقاش يقول أنّ هذا المستوى **هو الوعي بعدد المقاطع** التي تتكون منها الكلمة، نفس الأمر بالنسبة للمستويات الأخرى.

3- المستوى الثالث: ينطق المكون مقاطع بشكل معزول ثم يطلب من بعض المتكونين دمج المقاطع لتركيب كلمات. وهذا المستوى هو **تركيب ودمج المقاطع**.

4- **المستوى الرابع**: اختيار كلمتين وتقطيعهما مع النطق بهما شفوياً مجزأة وهذا المستوى هو مستوى **التقطيع**.

5- المستوى الخامس:نطق كلمة وتغيير وحدة صوتية فيها **التلاعب بالأصوات**.

***هيكلة النشاط**: مستويات الوعي الصوتي:

*الوعي بالكلمات المتشابهة في الإيقاع والقافية (جمال –كمال، حمل – جبل، هناء – شفاء – دواء).

*الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة .(المتعلم يشير إلى عدد المقاطع حركياً بالمش، التصفيق أو الدّق).

*الوعي بكيفية دمج المقاطع الصوتية (جمع المقاطع الصوتية بعد سماعها لتكوين الكلمة).

*الوعي بتقطيع الكلمة إلى مقاطع صوتية (تقطيع الكلمات).

*الوعي بكيفية التلاعب بالمقاطع حذفاً وإضافةً أو استبدال.

***أهميته:**

-الوعي الصحيح يساعد على الرسم الصحيح للغة خطياً،(تفادي الأخطاء الإملائية).

-يساعد على اكتساب مهارات القراءة السليمة لدى المتعلّمين وكذا تصحيح الإختلالات اللفظية وتذليل صعوبة القراءة لدى المتعلّمين المتأخرين.

-يساعد على الفهم الجيد للنصوص، ومنه التحليل الفعال للمنطوق وفهمه .

-مفيد لذوي السمع الضعيف للتمكن من الصورة السمعية الصحيحة للكلمة.

-يمكّن من التمييز بين الكلمة العربية والدّخيلة من خلال مركّبات المقطع الصوتي.

- يمكن من إحداث الانسجام بين المنطوق وسماعه عبر التحكم في مخارج الأصوات.

- كيفية الوصول بالمتعلم لإدراك الوعي الصوتي ؟

- معرفة كيفية تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية صغرى وكيفية دمج هذه الوحدات جميعاً والتلاعب بها عن طريق الإضافة والحذف والتّعويض.

- معرفة كيفية دمج الأصوات لقراءة المقاطع والكلمات وتقطيع الكلمات إلى أصواتها لتهجيها.

*يتم تحقيق هذا الوعي إلا عبر بناء مجموعة من المهارات تسمى مهارات الوعي الصوتي.

***النشاط الرابع**: مهارات الوعي الصوتي.

	- 10+15 دقيقة
	- بناء مهارات الوعي الصوتي.
	- أوراق عمل
	- عمل ثنائي
	- انطلاقاًمن التوصيفات المحدّدة في الجدول، حدّد نوع مهارات الوعي الصوتي التي يُراد بناؤها لدى التلاميذ مع ذكر مثال عن كل مهارة.

الكلمة	التقطيع والكتابة الصوتية		قراءة الكلمة	عدد المقاطع
مد	مد	د	مد	02
	ص + ح + ص	ص + ح	مد	

*يطلب المكون من المتكونين التركيز على الكلمات المفتاحية في التوصيفات بغرض ملء الجدول مع ذكر الأمثلة، ويتمم الهيكلة بتسجيل الكلمات المفتاحية الخاصة بكل توصيف، ومن خلالها تستخرج المهارة المقصودة (واحدة تلو الأخرى).

ويقوم المتكوّن بتدريبات حول مهارات مع المتكوّنين وفقاً لما هو مبيّن في الجدول المقدم في وثيقة العمل .

***نشاط الخامس** : التطابق الصوتي / الخطي .

	- 20 +20 دقيقة.
	- التّعرف على مكّون التطابق الصوتي / الخطي . - التّعرف على اسم الحرف، شكل الحرف، التّعرف على صوت الحرف وتميزه، بالحركات وتحديده.
	- أوراق العمل.
	- التلخيص التعاوني. - عمل فردي(كل فرد يختار حرف حسب الترتيب ..)
	- انطلاقاً ممّا عرفته عن مكّون التطابق الصوتي الخطي، حدّد مع زملائك أهمّية توظيفاته البيداغوجية. - حدّد على الجدول اسم الحرف ومختلف أشكاله في الكلمة. اقرأ محتوى الجدول المقدّم لك، قم بتطبيق الإشارة المناسبة بعد سماعك للتعليمة ونطق الوحدات في الكلمات

Su	Ar			
A	ع .	هh	ق q	حh
B	ف f			
P	ب b	فf		
G	ج j	غg	ق q	كk
G	نج nj	نغng	نق nq	نكnk
G	jج	غg	قq	كk
D	تr	ط		
S	زz	ش s	ص s	

- تتم مناقشة المكّونين في مفهوم التطابق الصوتي/الخطي وأهمّيته ومهاراته، وبعد ألانتهاء تعرض هيكلة التطابق الصوتي الخطي.

-بعد ما يتمّ العمل على الجدول المتعلق بتحديد اسم الحرف ومختلف أشكال كتابته يتمّ نطق كلمات وإعطاء تعليمات معيّنة (وفق ما هو مبيّن في الوثيقة)ويجب تذكر المتكوّنين أنّ هذا الأمر يتعلّق بإحدى مركبات القراءة والمتعلّقة بالربط بين الصوت ورمزه نطقا وكتابة .

***جزئية الربط بين الصوت ورمزه:**

يقول المكون أنّ الصوت المستهدف هو الباء نطق كلمات (بحر، جبل، ثعلب، طبيب، أب، بطة)ومطالبة المتكوّنين بما يلي:

مثال توضيحي:1-يقول: سنقوم برفع أصبع الإبهام للأعلى في حال تعرفت على كلمات تبدأ بالصوت المستهدف وإنزال إصبع الإبهام في حال الكلمات التي لا تبدأ بالصوت.

2- مطالبة المتدربين باستعمال الإشارات وفق ماهو موضح في الجدول واختيار كلمات تحتوي صوتاً محدداً(صوت الباء مثلاً) والعمل معهم (بنت، بن، برج، عنب، بهلوان، باب، بوق، مفتاح، صنبور،... سبيل).

– ملاحظة مهمة: الكلمات تكتب وتنطق إذا كنَّا في التطابق الصوتي/ الخطي وممكن أنْ تنطق فقط إذا كنَّا في المرحلة الشفوية(يمكن تسيير النشاط عن طريق نطق الكلمات والإشارة حسب الجدول ثمّ تكتب وتعاد الإشارة مع الكلمة المكتوبة).

يتم تنبيه المتكوّنين لهذه الجزئية .

ملاحظة: في آخر النشاط يعاد نشاط جدول التعلّم حيث يتم ملء الخانة الأخيرة من الجدول للقيام بتقويم عن التعلمات ومراجعة لها.

ماذا أعرف حالياً ؟	ماذا أريد أنّ أعرف ؟ أتعلم ؟	ماذا تعلمت ؟ إجابات على أسئلتي أو أشياء لم أعرفها من قبل ؟
قبل بدأ الأنشطة		بعد إنهاء الأنشطة

*أداة العمل (**01**)

الرقم	الحرف	الاسم	الشكل في أول الكلمة	الشكل في وسط الكلمة	الشكل في أخر الكلمة
-01					
-02					
-03					
-04					
-05					
-06					
-07					
-08					
-09					
-10					
-11					
-12					
-13					
-14					
-15					
-16					
-17					
-18					
-19					
-20					
-21					
-22					
-23					
-24					
-25					
-26					

-27					
-28					
-29					

*__وثيقة العمل__: مهارات إشارية للتأكّد من المطابقة الصوتية الخطية.

الرقم	المهارات	الإشارة
-01	رفع السبّابة إلى أعلى في حالة صوت الحرف المستهدف مفتوحاً.	
-02	استخدام السبّابة لرسم دائرة في الهواء في حالة صوت الحرف المستهدف مضموماً .	
-03	إنزال السبّابة للأسفل في حالة صوت الحرف المستهدف مكسوراً .	
-04	ضم أصابع اليد على شكل قبضة في حالة صوت حرف المستهدف ساكناً.	
-05	مدّ الذراعين إلى أعلى والسبّابة مرفوعة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالألف.	
-06	مدّ الذراعين إلى الأمام ورسم دائرة بالسبّابة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالواو.	
-07	مدّ الذراعين إلى الأسفل والسبّابة ممدودة إذا كان صوت الحرف المستهدف ممدودا بالياء.	
-08	رفع الإبهام إلى أعلى إذا كانت الكلمة تحتوي على الحرف أو الصوت المستهدف.	
-09	الإشارة بالإبهام إلى أسفل إذا كانت الكلمة لا تحتوي على الحرف أو الصوت المستهدف.	

– **ملاحظة**:تستعمل هذه الإشارات على الصعيدين الصوتي والصوتي/ الخطي في تمييز الحركات

*__هيكلة النشاط__:النطقي(هذا ... تنطق هذا).

– **أمثلة** :- الحركات، التنوين، همزة الوصل، ال التعريف الشمسية والقمرية.

– **المهارات اللازمة لتعليم القراءة**:التعرف على رسم الحرف (الشكل الخطي)

- تعريف التطابق الصوتي الخطي:

التطابق الصوتي الخطي هو إقامة العلاقات بين الشكل المنطوق (المسموع)من الأصوات اللغوية والشكل المرئي المكتوب، مع تحويل الأصوات إلى حروف وأشكال خطية كما يعني ترجمة الكلمات المكتوبة إلى كلمات منطوقة باستعمال العلاقة بين أصوات الحروف ورسمها.

- الهدف منه: معرفة الحروف بأصواتها وأسمائها وأشكالها.

- بغرض ربط الصورة السمعية بالصور البصرية وتلافي الفروقات الموجودة بين النظامين الصوتي والخطي، التحقيق الخطي للصوت (كلّ منطوق له ما يقابله على مستوى المكتوب، التمييز السمعي لصوت الحرف معزولاً أوفي مقاطع).

- التّعرف على ما يكتب ولا ينطق والتي يلزمها التحقيق الخطي، (كتبوا) والتعرف على ما ينطق ولا يكتب يلزمها التحقيق لصوت الحرف).

-التعرف على شكل الحرف (الأشكال المختلفة للحرف في المواضع المختلفة من الكلمة).

-التعرف على صوت الحرف وتمييزه بمختلف أشكاله.

-تمييز صوت الحرف بالحركات الطويلة و القصيرة.

- توظيفاته التعلّمية:

-دمج الحروف لتكوين كلمات ونطقها.

-معرفة حدود الكلمات خطياً.

-تجزئة الكلمات إلى مقاطع.

-دمج المقاطع وقراءتها.

-نطق أصوات الكلمة وكتابتها.

- القراءة الصحيحة وفق المقاطع.

-التعرف على الصور البصرية للكلمات عموما ومقاطعها تحليلاً وتركيباً.

المجموعة الأولى:

الحرف	الاسم	في بداية الكلمة	في منتصف الكلمة	في نهاية الكلمة	نطق الحرف
ا	ألف	ا	ـا		a:
ب	باء	بـ	ـبـ	ـب ، ب	B
ت	تاء	تـ	ـتـ	ـت ، ـة ، ة	t

ث	ثاء	ـث	ثـ	ـث	o
ج	جيم	ـج	جـ	ـج ، ج	dz ، z ، g
ح	حاء	ـح	حـ	ـح ، ح	h
خ	خاء	ـخ	خـ	ـخ ، خ	x
د	دال	د ، ـد			d
ذ	ذال	ذ ، ـذ			ð
ر	راء	ر ، ـر			r
ز	زاي	ز ، ـز			z
س	سين	ـس	سـ	ـس ، س	s
ش	شين	ـش	شـ	ـش ، ش	*f*
ص	صاد	ـص	صـ	ـص ، ص	sÇ
ض	ضاد	ـض	ضـ	ـض ، ض	dç ,ðç
ط	طاء	ـط	طـ	ط	Tç

المجموعة الثانية:

الحرف	الاسم	في بداية الكلمة	في منتصف الكلمة	في نهاية الكلمة	نطق الحرف
ظ	ظاء	ظ	ـظ	ظ	çð ،zç
ع	عين	ع	ـع	ع ، ـع	ʔç
غ	غين	غ	ـغ	غ ، ـغ	V
ف	فاء	ف	ـف	ف ، ـف	F
ق	قاف	ق	ـق	ق ، ـق	Q
ك	كاف	ك	ـك	ك ، ـك	K
ل	لام	ل	ـل	ل ، ـل	I
م	ميم	م	ـم	م ، ـم	M
ن	نون	ن	ـن	ن ، ـن	N
ه	هاء	ه	ـه	ه ،	H
و	واو	و			: u،W
ي	ياء	ي	ـي	ي ، ـي	: i ،J
ء	همزة	أ	أ،ؤ، ئ ،لأ،لإ، ء	أ ، لأ ، لإ ، ء	ʔ

***النشاط السادس**: تكييف الممارسات الصفيّة مع المنهج الصوتي / الخطي.

	- 40+25 دقيقة.
	تكييف الممارسات الصفية مع الطريقة المقطعية وإنتاج مخطّطات تعليمية تعلمية.
	- مخطّط حصّة تعلمية تعليمية.
	- عمل فوجي - المناقشة
	- من خلال ما تعرّفت عليه (مستويات الوعي الصوتي ومهاراته – مهارات الجانب الصوتي –الخطي)، قم بإعداد مخطّط حصّة تعلّمية /تعليمية لاكتشاف الأصوات والحروف تكيف فيها كل المهارات السابقة. - حدّد ماهي المكوّنات المتكفّل بها في مخطط الحصّة المنجزة .

بعد عرض منتجات الأفواج، تتم عملية مطابقة الممارسات مع مكوّنات القراءة المقطعية، (مكوّن الوعي الصوتي والتطابق الصوتي – الخطي).

على المكوّن أنّ يحدّد بدقة جوانب النقص في المخطّطات المتعلّقة بمرحلة اكتشاف الأصوات والحروف ويفتح المجال للمناقشة بين الأفواج.

***هيكلة النشاط:**

الوعي الصوتي	المقاربة المنجزة	التطابق الصوتي الخطي
الإجراءات الديداكتيكية		الإجراءات الديداكتيكية

على مستوى الجملة: المثال: نشاط لاكتشاف صوت/ع /: كتاب التلميذ س1/ص46.

اكتشاف الجملة المقصودة من كتاب التلميذ شفوياً: اَلْمَزَارِعُ فِي اَلْقَرْيَةِ وَاسِعَة.

- إعادة الجملة مع توضيح المدلولات (الفهم) واحترام جانب التنغيم عند النطق . تصحيح نطق التلاميذ والحرص على النطق وفق المقاطع الصحيحة داخل التركيب (يمكن مطالبتهم بتحديد

عدد المقاطع) .		
-تشويش الكلمات داخل الجملة (الجانب التركيبي) **مثال** : في القرية المزارع واسعة، واسعة في القرية المزارع، في واسعة المزارع القرية. -استبدال كلمات بكلمات أخرى من اقتراح التلميذ أو الأستاذ والإشارة إلى تبدّل أو عدم تغير المعاني ، مع الإشارة إلى نوع الكلمات المقبولة . **مثال**: استبدل القرية بالمدينة أو المنزل أو المزارع بالحدائق	ممارسة مفهوم المحور التركيبي و الاستبدالي داخل الجملة . تتم الإشارة إلى معاني الجمل هل دائماً لها معنى (التطرّق لمكوّن الفهم). مع النطق الشفوي لأكبر عدد من الجمل من قبل التلاميذ	تدوين الجملة المكتشفة سابقاً "اَلْمَزَارِعُ فِي اَلْقَرْيَةِ وَاسِعَةٌ ". قراءات تدريبية للجملة من قبل المتعلمين، مع التركيز على ربط الصورة السمعية بالصورة البصرية والنطق وفق المقاطع الصوتية. تشويش الكلمات وإعادة ترتيبها.
حذف كلمات أو إضافة أخرى للجملة.	الحذف والإضافة	حذف كلمات أو إضافة أخرى للجمل
مطالبة التلاميذ بتحديد عدد الكلمات في الجملة مع نطقها بدون وصل (مجزأة) المزارع ، في ، القرية ، واسعة	التمييز داخل الجملة التعرّف على حدود الكلمات والتغيّر الذي يطرأ بعد خروج الكلمة من التركيب ...	مطالبة تلاميذ بتحديد عدد الكلمات لمعرفة حدود الكلمة كتابياً. ممارسة القراءة مع تقطيع الجملة إلى كلمات ونطقها داخل التركيب ثمّ خارجه بعد التقطيع اَلْمَزَارِعْ | فِي | اَلْقَرْيَةِ | وَاسِعَةٌ

على مستوى الكلمة استخراج المفردة المقصودة عن طريق الحذف أو السؤال "**اَلْمَزَارِعُ** " الوعي بعدد المقاطع الصوتية		**على مستوى الكلمة** استخراج المفردة المقصودة عن طريق الحذف أو السؤال بعد التقطيع الخطّي . **اَلْمَزَارِعُ**

اَلْ /مَ/ زَا/ رِ/ غُ.....5تتم الإشارة بالأصابع أو بالطرق أو التصفيق. التقطيع الصوتي للمفردة " المزارع " بالضغط على المقطع المقصود اَلْ / مَ/ زَا/ رِ/ غُ مطالبة التلاميذ بالإتيان بكلمات لها نفس القافية أو الإيقاع. ممارسة التقليبات ذات المعنى على المفردة . -ممارسة التعويض -ممارسة الإضافة ممارسة عزل المقطع الذي يحوي الصوت وصولا للوحدة الصوتية المستهدفة : المزارِغُ تسمية الوحدة الصوتية " غُ " مطالبة التلاميذ بتحديد مكان الوحدة . تجريد الصوت من الحركة ونطقه ساكناً / غْ / تكرار نطق الصوت لتحديد المخرج يتم نطق الصوت بالحركات (يصحّح الأستاذ النطق ويمارس مهارات نطق الصوت إعتماداً على جدول الإشارات المقدِّم سابقاً .حيث يعرض على التلاميذ كلمات تحوي الأصوات المستهدفة ثم يطلب منهم الإشارة حسب التعليمة.	تمارس مع الكلمة كل مهارات الوعي الصوتي: التمييز، التقطيع، الحذف، الإضافة، التعويض. وأخيرا العزل إعادة التركيب والدمج داخل الكلمات	ممارسة القراءة والتقطيع المقطعي الخطي على المفردة (المزارع) : يتمّ التركيز الشفوي على النطق اَلْ / مَ/ زَا/رِ/ غُ ممارسة التّقليبات ذات المعنى على المفردة . -ممارسة التعويض -ممارسة الإضافة ممارسة التقطيع الحرفي للكلمة والعزل وصولا للحرف ا /ل/ م/ ز/ ا / ر/ ع ..استنتاج عدد الحروف تسمية الوحدة الخطية المتوصل إليها مع إعادة كتابتها تحت الحرف المعزول : المزار غُ غُ عند العزل يستحسن كتابة الحرف بدون حركات (ع) يتم التعرف على اسم الحرف .يقول الأستاذ هذا ./حرف العين يطلب من التلاميذ تحديد مكان الحرف إن كان في بداية أو وسط أو آخر الكلمة. ثم يتمّ التعرف على رسم الحرف في المواقع المختلفة. (أول، وسط، آخر الكلمة وبأشكاله المختلفة). ع، ع، ع ، عا ، ع ..يقول المعلّم هذا حرف العين ويشير إلى كامل

ملاحظة: تتمّ عملية التركيب الصوتي إنطلاقا من الوحدة الصوتية من الأسفل إلى الأعلى ... تصحيح المخارج يكون دورياً ويتم التركيز عند الوصول إلى الأصوات إلى متابعة كيفية إخراج الأصوات من قبل التلاميذ وتصحيحها. دمج الأصوات وتركيب كلمات جديدة ومطالبة التلاميذ بكلمات تحوي الوحدة الصوتية في أماكن مختلفة من الكلمة (يمكن تشويش المقاطع الصوتية والوحدات أو نطقها منفصلة ودعوة التلاميذ إلى دمجها).		الأشكال. **مثال:** ج، جـ، ـجـ، ـج ..وعلى المعلم تكرار نطق الحرف للربط بين الصوت والرمز ويقول هذا حرف الجيم. ثم يتم ربط الحرف بالأشكال الخطية. تسمية مكونات الوحدة الخطية المعزولة " عُ" الحرف: ع الشكل الخطي: الضمّة " ُ " نفس العمل مع باقي الصوائت. كما يركّز الأستاذ على كتابة الحرف بالسكون لتصحيح المخرج يتم نطق صوت الحرف بالحركات (يصحّح الأستاذ النطق ويمارس مهارات التطابق الصوتي الخطي حسب الوحدة الصوتية المستهدفة إعتمادا على الجدول المقدم سابقاً حيث يطلب من التلاميذ الإتيان بكلمات تحوي الأصوات المستهدفة ثم يسّجلها وينطقها ويطلب منهم الإشارة حسب التعليمة). (يمكن كتابة صوت المستهدف في الكلمات بدون حركات ثم بعد النطق يتم وضع الشكل الخطي المناسب). تتم مطالبة التلاميذ في تركيب

		ودمج الحروف إنطلاقا من تشويشها وتقديمها مجزأة ومطالبتهم بنطقها وقراءتها ثمّ دمج المقاطع وقراءتها (التركيز على القراءة المقطعية لتصحيح القراءة). تتم عملية التركيب الخطي انطلاقاً من الوحدة الخطية المسماة "الحرف".

***خلاصة:**

إنّ موضوع التكوين البيداغوجي يعتمد في تنفيذه على التطبيقات الميدانية، بغية تحقيق الجانب المنهجي له، وتزويد المعلم المتكون بآليات تجسيد المواضيع في الصف؛ وعلى هذا الأساس تم اختيار موضوعين أساسين، فالأول يُجَسَد في التكوين قبل الخدمة، ويتعلق بالعملية التعليمة التعلمية والمتمثلة في آلية وكيفية بناء الوضعيات التعلمية في الميادين اللغوية لكل سنة من سنوات التدريس، انطلاقاً من معرفة الوضعية التعليمة التعلمية وأنواعها، وأمثلة عن تجسيدها وفق عمل تقوم به الأفواج، ومناقشتها والوقوف على أهم النتائج التي تزود المعلمين بالمعارف والمنهجيات التي تساعدهم على أداء رسالتهم النبيلة. والموضوع الثاني حول المنهج الصوتي/ الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي في فترة التكوين المتواصل (أثناء الخدمة)، والذي عُرِضَ وفق أنشطة معرفية وأخرى منهجية، والذي يهدف إلى إرساء معارف ومهارات وطرائق لدى المعلم، قصد إدماج المنهج الصوتي / الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، بهدف تحسين مستوى المتعلمين في ميدان فهم المكتوب، والارتقاء بكفاءات المتعلم وفق منهجية عمل في الجانبين النظري والتطبيقي، ففي الجانب النظري تم تناول: تحليل وثيقة التحقيق الوطني، وما يتعلق باللسانيات أو علم اللغة، والتعرف على مجموعة من الثنائيات المرتبطة بتعليم اللغة، والنظام الصوتي الخطي، وفي الجانب التطبيقي تم تناول القراءة ومكوناتها، والممارسات الميدانية لمكونات القراءة، والوعي الصوتي ومستوياته، ومهارات بناء الوعي الصوتي، والتطابق الصوتي الخطي، وبناء مخطط تعليمي تعلمي.

الفصـــل الرابـــــــــــع

واقع التكوين البيداغوجي في المقاطعة الأولى أدرار

الفصـــل الرابع:واقع التكوين البيداغوجي في المقاطعة البيداغوجية الأولى أدرار

أولاً: التكوين في المناهج التربوية الحديثة:

*المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالمناهج الحديثة.

*المخططات المعرفية الواردة في المنهاج.

ثانياً: دراسة وتحليل استمارة بحث حول التكوين البيداغوجي بالمقاطعة الأولى أدرار.

ا*مايتعلق بالتكوين البيداغوجي.

ب*مايتعلق بموضوعات التكوين البيداغوجي وأثرها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية.

ج*مايتعلق بالإجراءات التطبيقية للتكوين البيداغوجي.

د*مايتعلق بالتكوين في المناهج.

*خلاصة.

***بطاقة فنية عن المقاطعة البيداغوجية الأولى :**

هي مقاطعة تربوية تقع بوسط الولاية أدرار، مهامها تسيير مجموعة من المدارس الابتدائية إداريا وتأطير موظفيها بيداغوجياً، حيث تم تنصبها على غرار المقاطعات المتواجدة بالولايات بموجب الأمرية رقم 35/76 المؤرخة في 04/16 / 1976م، و المتضمنة تنظيم التربية والتعليم في الجزائر، وتعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية وتوسعها إلى المناطق النائية، وهي أول مقاطعة تفتيشية بالولاية، في بداية نشأتها تكونت من مجموعة مدارس بلديات الولايات المجاورة لها، أي ما يقارب نصف مدارس ولاية أدرا، ونظراً لشاسعة الولاية، وتخفيف الضغط عن المقاطعة، وحاجة مدارسها إلى التأطير البيداغوجي الفعّال، قُسمت المقاطعة إلى مقاطعتين؛ وفي الآونة الأخيرة وحسب التقطيع الأخير لسنة 2008م، تم تقليص عدد مدارسها إلى ثلاثة عشرة مدرسة، وفق الإحصاءات التالية:

***جدول إحصائي للموظفين بالمقاطعة**[1] **:**

البلديات	أنماط الموظفين	المثبتون	المتدربون	المكلفون	المجموع
بلدية أدرار	مدير	11	00	00	11
	نائب المدير	03	00	00	03
	أستاذ مكون	28	00	00	28
	أستاذ رئيسي	28	00	00	28
	أستاذ التعليم الابتدائي	44	08	00	52
	معلم المدرسة الابتدائية	14	00	00	14
المجموع العام					136

[1] – مفتشيه التربية والتعليم الابتدائي، جدول إحصائي للموظفين العاملين بالمقاطعة الأولى للموسم الدراسي:2015م/2016 م.

***التنظيم التربوي للمقاطعة[1] :**

المدرسة	عدد الأفواج التربوية	عدد التلاميذ	ملاحظات
خالي علي أدرار	06	288	
عبد الحميد بن باديس أدرار	13	593	
العالم سليمان أولاد وشن	08	299	
محمد العالم الو نقالي	09	327	
الأمير عبد القادر أدرار	07	368	
العقيد لطفي أدرار	11	491	
مالك بن أنس	11	482	
الانتفاضة	10	370	
أبو حسن الأشعري	07	309	
سيدي سالم بن مومن مراقن	04	92	
مراقن استصلاح	04	138	
مناد أمحمد أدرار	06	300	
مولاي علي شريف أدرار	14	705	
المجموع العام	110	4762	

أولاً:التكوين بالمقاطعة في المناهج التربوية الحديثة :

من بين الإصلاحات الكبرى التي جاءت بها المنظومة التربوية هي إصلاح المناهج التربوية، والتي باشرتها منذ سنة 2003م وصولاً إلى قراءة جديدة في هذه المناهج حالياً، والغاية من ذلك بناء مناهج عصرية تساير التطورات التي تعيشها المنظومات التربوية في العالم، ومن بين أدوات الإصلاح هي التركيز على التكوين البيداغوجي في موضوعات متعددة وفي المناهج الجديدة بشكل خاص، ففي هذه الفترة ارتكز التكوين بالمقاطعة الأولى على غرار بقية المقاطعات الأخرى بالولاية على المناهج الحديث، وكل مايتعلق بها من معارف ومفاهيم وكفاءات ومقررات ....الخ .

[1] – مفتشيه التربية والتعليم الابتدائي، جدول إحصائي للتنظيم التربوي للمقاطعة الأولى أدرار، موسم 2016/2015م.

عمليات التكوين في المناهج تنطلق من معرفة المتكون لمصطلح المنهاج من حيث اللغة والاصطلاح، وأسباب وضعه، ومحاور هيكلته، ومعرفة الأسس التي بني عليها، وأهم الأهداف التي جاء من أجلها، والمحاور المشكلة له، والمصطلحات الواردة فيه، ومعرفة الوثائق التربوية المرافقة له، والوثائق المؤطرة له، والمبادئ المؤسسة له.

ا*مفهوم المنهاج:

***المنهاج لغة**:من الفعل نَهَجَ ينْهجُ نَهْجاً، نهجَ الطريق أي بينه وسلكه، ويقال: نَهَجَ نَهْجَ فلان أي سَلكَ مسْلكه، والمنهَاجُ: "هو الطريقُ الواضحُ "، قال تعالى:﴿ لِكلٍّ جعلنا منكم شِرْعةً ومِنهاجاً﴾[1] صدق الله العظيم، وهو الخطة المدروسة والمرسومة، والمنهاجُ جمعه مناهج[2].

***المنهاجُ إصْطِلاحاً:**

المنهاج التعليمي فهو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل بوضوح، وهو نوع من القانون التشريعي والذي يقصد به تنظيم العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها نحو الأهداف والأغراض المنشودة، ويعتمد بناء المنهاج على المبادئ التالية: الشمولية، والانجاز، وقابلية الانجاز، المقروئية، والوجاهة، وقابلية التقويم[3].

إنّ اختلاف المدارس الفكرية التربوية، واتجاهاتهم الدينية، أو القومية، أو الجغرافية، جعلت اختلافاً في تحديد المفاهيم الخاصة بالمنهاج، وعدم الوصول إلى تعريف موحد له، ومن بين هذه الأسباب هي[4]:

- اختلاف الآراء التربوية ومدارسها عبر الأزمان؛
- التطورات التي لحقت بمفهوم المنهج بمرور الزمن شأنه في ذلك شأن العلوم والفنون الأخرى؛
- صعوبة التفريق بين المنهج عند تخطيطه والمنهج عند تطبيقه؛

ويجمع المربون على أنّ المنهاج هو وثيقة مكتوبة تشمل عناصر المنهج الأساسية[5](الأهداف والمحتوى، وطرائق التدريس والتقويم).

---

[1] – سورة المائدة، الآية 44.

[2] – المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، 1989م، ص 636.

[3]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017م، ص06

[4]– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عن بعد، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، 2006م، ص 35.

[5]– محمد حسن حَمَّادات، المنهاج التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، (د.ط)، عمان، 2008م، ص127.

فالمنهاج يشمل المقررات الدراسية وموضوعاتها، والوسائل البيداغوجية المستعملة في تنفيذها، والمقاربات المعتمدة في تنشيطها، والمواقيت والأنشطة المرصدة لكل سنة من سنوات التعليم، والمخططات المعرفية، والكفاءات العرضية والخِتامية والشاملة لكل مادة وسنة دراسية، وطور من الأطوار التعليمية، ومرحلة من المراحل التعليمية، والوضعيات التعلمية وآليات تنفيذ معارفها وفق الحصص والتقويمات التربوية المصاحبة لها.

المنهاج أيضاً يقصد به حديثاً " مجموعة من الخبرات التربوية الثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي، وتعديل سلوكهم طبقاً للأهداف التربوية"[1]، ويعرفه جودت أحمد سعادة: " المنهج المدرسي هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتويات وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية "[2].

إنّ مفهوم المناهج متشعباً جداً، حيث يشمل على كل ما تحتويه التربية أو هو مايتعلق بمفهوم المنهاج التقليدي المدرسي والذي يضم مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم، والأفكار التي يدرسها التلاميذ على شكل مواد دراسية يطلق عليها اسم المقررات الدراسية[3].

أمَّا التعريف الحديث للمنهاج فهو " جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المنظمة التي توفرها المدرسة لمساعدة طلبتها على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم "[4].

كما يمثل المنهاج مجموعة أو جملة من الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكاتهم[5] .

ب*الوثائق المؤطرة للمنهاج والمبادئ المؤسسة له، هي[6]: القانون التوجيهي للتربية، والمرجعية العامة للمناهج، أمّا المبادئ فتتلخص في ثلاثة جوانب هي: الأخلاقي (القيمي) – الفلسفي (الإبستمولوجي) – المنهجي والبيداغوجي.

[1] – محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، المناهج المدرسية بين التقليد والحديث، الوراق للنشر، عمان، ط1، 2009م، ص 24.

[2] – جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط6، 2001م، ص 62.

[3] – توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)، دار النشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 6، 2008م، ص 21.

[4] – المناهج التربوية الحديثة، المرجع نفسه، ص 29.

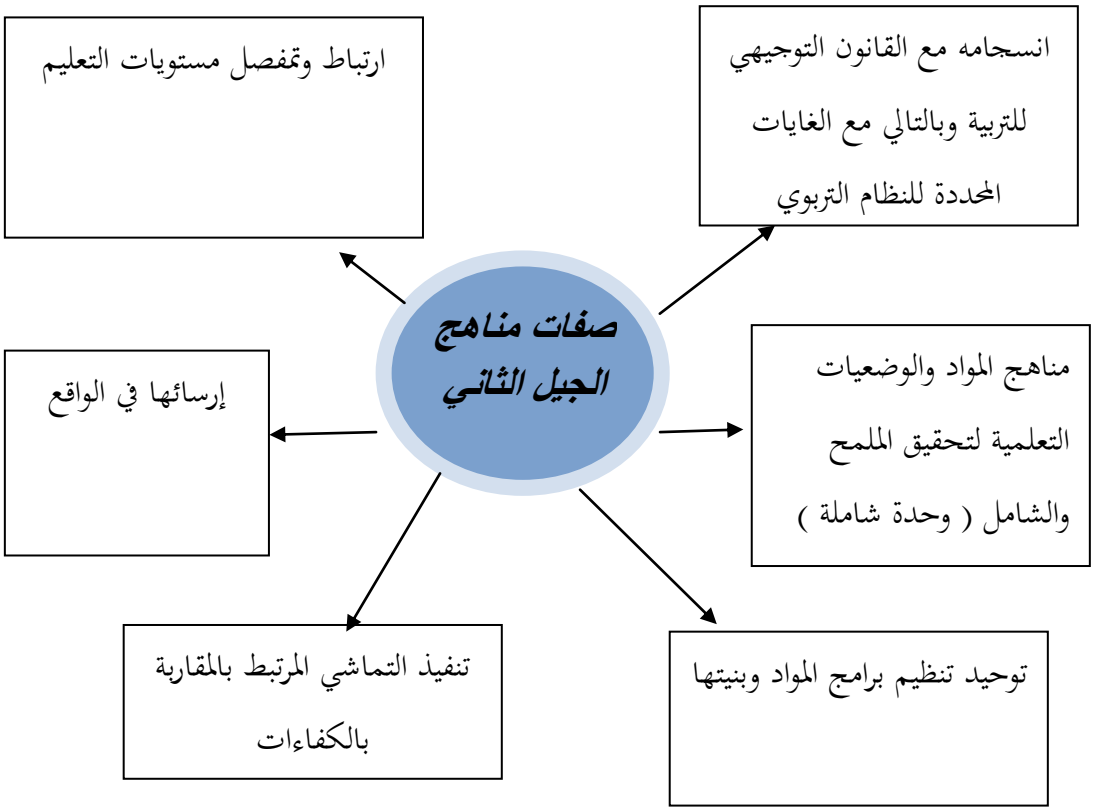
[5] – ينظر: مروان أبو جريج، المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة والتوزيع، عمان، ط 1، 2006م، ص23.

[6] – ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 08.

ج*أسباب وضع منهاج الجيل الثاني: إنّ التطورات الحاصلة في المناهج التربوية سبباً وافياً في وضع هذه المناهج، فهي تخضع دورياً إلى تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج، والمتمثلة في إدراج معارف أو مواد جديدة والذي يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي، وتعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي للتربية.

ويتم إدخال تحسينات عن طريق: التطبيق العادي للمناهج وتعزيز الاختبارات المنهجية وتعميقها، وعن طريق مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج في المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج السابقة، ومن أسباب وضعها هي: التزايد الدائم للمعارف، والتطورات التكنولوجية المتسارعة وما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي، وبروز حاجات جديدة في قطاع التربية.

د*صفات مناهج الجيل الثاني: تتضح صفاته من خلال الخطاطة التالية:



الشكل (1) : صفات مناهج الجيل الثاني[1]

هـ*خصوصيات المناهج الحديثة:

تميزت المناهج الحديثة من الجانب التصوري ب:

[1]– ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، النسبة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص 09.

- تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيماً ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية؛
- نموذج تربوي بنائي اجتماعي بوضع البنية الاجتماعية في صدارة الاستراتجيات المنتهجة؛

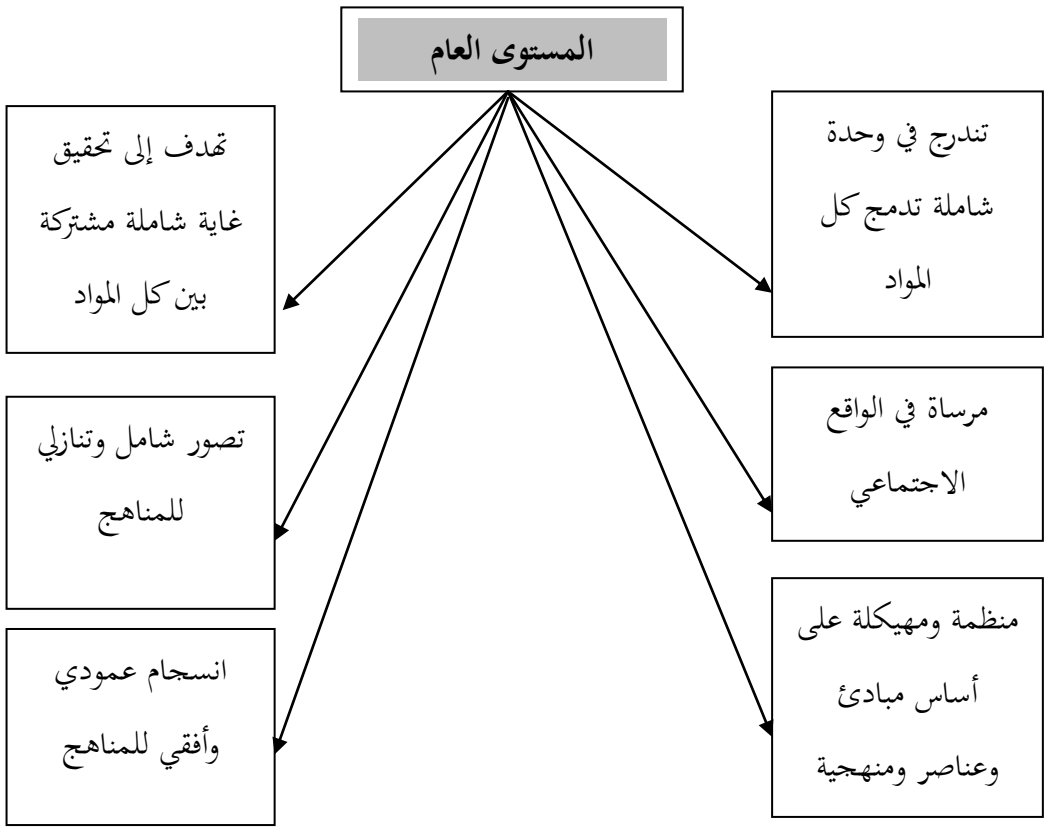
ومن الجانب البيداغوجي ب:

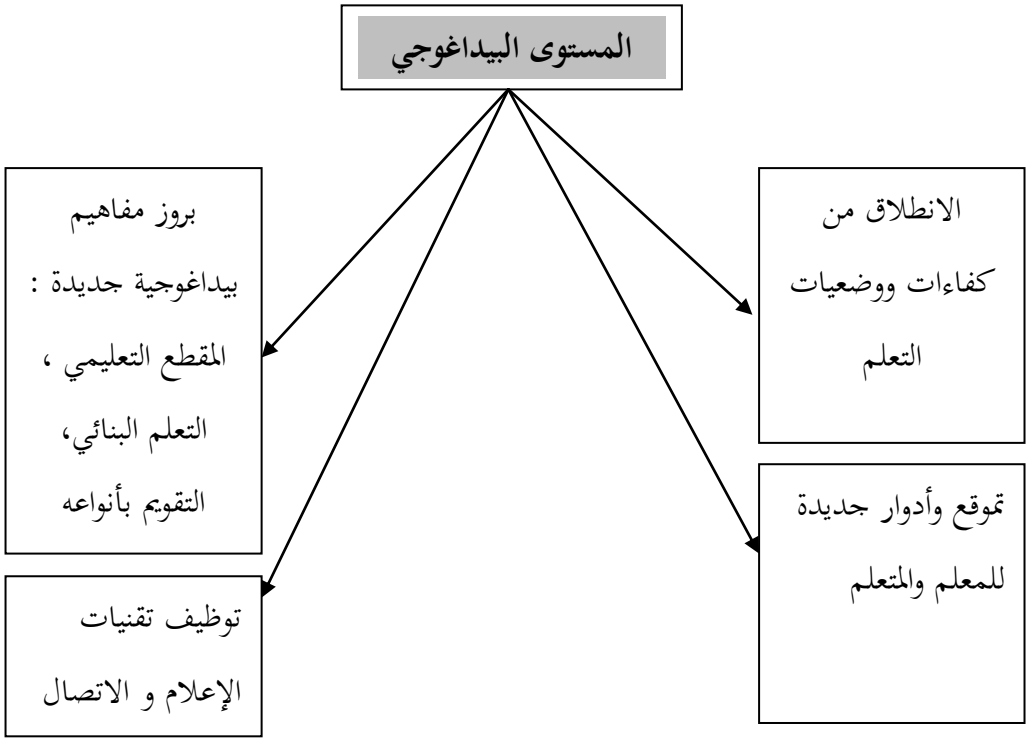
- المقاربة بالكفاءات، ووضعيات مشكلة لتعلم ذات الطابع الاجتماعي مستنبطة من أطر الحياة؛
- التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفتين: التعديلية والاقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات؛

أمّا من الجانب الديداكتيكي فقد:

- تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدراتها الإدماجية ومنتظمة في ميادين؛
- حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم؛
- نظمت المحتويات على شكل مواد معرفية لخدمة الكفاءة.

ويمكن تمثيل خصوصيات المنهاج الجديدة في المستويين التاليين:





الشكل (2): خصوصيات المناهج الحديثة[1]

يرتكز منهاج الجيل الثاني على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية، والبنيوية الاجتماعية.

فلماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات في هذه المناهج؟

تمّ اعتماد هذه المقاربة في المناهج وذالك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنّه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فأنّ البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أمّا البنيوية فهي تأكد على أهمية بناء المعارف.

و*أهم خصائص المقاربة بالكفاءات في ضوء المناهج الحديثة:

–أهم ما يميز هذا المسعى الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية تجنيد المتعلم لمجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من الوضعيات المشكلة والمنتمية إلى عائلة واحدة؛

– أنها تفضل منطلق التعلم (الذي يركز على المتعلم وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على منطلق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط؛

[1]– ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص 08.

– وتدريب المتعلم على حسن التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول ...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة كمشكلات يواجهها في حياته اليومية؛

– فالوضعيات التعلّمية لا ترتكز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج أيضاً في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال تعقّد الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلّمي وسند للتقويم التكويني أو ألإشهادي؛

– تجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي أنّها تجعلها حيّة على خلاف المسعى السابق والمتمثل في تكديس المعارف من مختلف الموارد.

***أهم المصطلحات المرافقة للمناهج الحديثة:**

على المتكون معرفة أهم المصطلحات الواردة في المناهج، وذلك من أجل تنمية الجانب المعرفي والمنهجي له، وباعتبار توظيفها في أعماله وهي:

1***الكفاءة:**وهي القدرة على تجسيد مجموعة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة، وهي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالاً ناجحاً (معارف مكتسبة، حسن التصرف، وقيم، وقدرات فكرية، ومواقف شخصية ...)لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة.

2***الكفاءة الشاملة:**وهي هدف تسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة تعليمية، ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم، فمثلاً الكفاءة الشاملة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي: يكون المتعلم قادراً على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية[1].

3***ملمح التخرج:**[2] يتكون من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد، وتستخلص هذه الكفاءات بعد تحديد ملمح التخرج؛ فنجد للمتعلم ملمح خروج في نهاية كل مادة، وأخرى في نهاية طور أو مرحلة تعليمية.

4***الكفاءة الختامية:**هي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة دراسية واحدة، فمثلا: في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يفهم المتعلم خطابات متطرفة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة، ويقرأ نصوصا قراءة مسترسلة واعية مختلفة الأنماط ويفهمها، ومن وسائط مختلفة مشكولة

[1] – ينظر: منهاج التعليم الابتدائي لجميع المواد، مرجع سابق، ص 11.

[2] – ينظر: منهاج التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص09.

أو غير مشكولة، ويتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية ذات دلالات اجتماعية[1].

5***مركبات الكفاءة:** وهي تفصيل للكفاءة الختامية حتى تصبح عملية أكثر في وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، وبصفة عامة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية:

*مركبة خاصة بالجانب المعرفي؛

*ومركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية؛

*ومركبة خاصة بالقيم والسلوكات .

6***الكفاءة العريضة (الأفقية)**: هي كفاءة تتعلق بعدة مواد مثل: معالجة المعلومات – القراءة – الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها وإنّما نجدها تتوسع إلى مختلف المواد، فمثلاً: القدرة على الكتابة والقراءة في الأنشطة العلمية وغيرها مستعملاً عبارات لغوية وفق المعارف المخصصة لمستواه الدراسي.

***ميادين الكفاءة العرضية**[2]:

ا–كفاءة ذات طابع فكري: في نهاية التعليم يكون المتعلم قادراً على أنْ:

*يمارس قدراته على الملاحظة والتطبيق؛

*يستعمل البرهان الاستقرائي ولاستنتاجي؛

*يعتني بحل مشكلات تناسب سنه؛

*يعبر عن رأيه (وجهة نظره)؛

*يمارس فضوله وخياله وإبداعه؛

*يمارس استقلاليته.

ب–كفاءة ذات طابع منهجي: في نهاية التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادراً على أنْ:

*تنظيم عمله وينجزه بإتقان؛

*يندمج في مجموعة عمل، ويساهم في انجاز المهام المشتركة؛

*يقوم بتحليل مبسط بغرض الفهم؛

*يستخدم مساعي وترتيبات لانجاز عمل معين؛

[1] – ينظر: المرجع السابق، ص 11 .

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص15-16.

ج– كفاءة ذات طابع اجتماعي(شخصي وجماعي): في نهاية مرحلة التعليم يكون المتعلم قادراً على أنْ:

1– على الصعيد الشخصي:

*يتساءل على دوره كراشد في المستقبل؛

*يتساءل عن إمكانية، واهتماماته وميوله؛

*يحب المبادرة، وممارسة المسؤولية في مدرسته؛

*يتعلم كيف يكون مستقبلا؛

*يبادر ويثابر؛

*يشارك في النشاطات الفكرية والبدنية التي تساهم في ازدهار شخصيته وتنمية قدراته الكامنة؛

*يختار أعماله الفكرية والبدنية قصد تطوير قدراته، وبذل الجهد اللازم.

2– على الصعيد الاجتماعي:

*يتعرف على القيم الاجتماعية ويستلهم منها؛

*ينمي سلوكات التعاون والتضامن المنسبة لسنه؛

*يهتم بمحيطه القريب(الحي، القرية، المدينة) ويساهم في تنظيم النشاطات الكبرى التي تقام؛

*يشارك في حماية وتوعية محيطه القريب؛

*يساهم في حفظ الموارد الطبيعية، ويتبنى سلوكات المحافظة عليها.

د– كفاءات ذات طابع تواصلي: في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادراً على أنْ:

*يتواصل بصفة سليمة في مختلف وضعيات التواصل؛

*يتواصل باستعمال مختلف أساليب التواصل: الأدبية، والفنية، والبدنية؛

*يستعمل وسائل الإعلام والاتصال لتبليغ الرسائل واستقبالها؛

*يستغل موارد تكنولوجيات الإعلام والاتصال للبحث والتواصل مع أقرانه؛

*يتواصل في مختلف الوضعيات بالاستماع المناسب وللحوار المسؤول والبناء.

7*__المقاربة النصية__: هي اختيار بيداغوجي يعتبر اللغة نظاماً ينبغي إدراكه في شموليته، حيث يتخذ النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية أو النحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب منطلق العملية التعلمية التعلمية، ومن خلاله يتم تحقيق كفاءات ميادين اللغة الأربعة .

8***الوضعيات التعلّمية:** هي وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية (مكتسباتهم السابقة / تصوراتهم / صعوباتهم ..)؛ ويشرط قبل بناء هذه الوضعيات طرح العديد من الأسئلة المتعلقة بالكفاءات الحديثة والتي سيصبح المتعلمون قادرين على أدائها، وعلى الأنشطة المزمع القيام بها من قبلهم، وعن الوسائل والمعينات التي يمكن أن توضع بين أيديهم من أجل مساعدتهم على تحقيق الأهداف المرسومة، وعلى كيفية التحقق من النتائج المسجلة.

9*الوضعية المشكلة: هي وضعية تعلُّميّة يعدها المعلم بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها، فينتج عنها جوّاً من الحيرة والتساؤل، وتدفع المتعلم للتفكير وتوظيف موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها.

10***وضعية تعلم الإدماج:** هي نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعيناً بموارده الذاتية ومكتسباته مجنداً إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولا بد أنْ يكون الإدماج حاضراً في جميع مراحل التعلم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تُعِدُّ المتعلم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته حيث يكون الفاعل في هذا النشاط، وينقسم الإدماج إلى ثلاثة أنواع وهي:

* إدماجاً جزئياً يرتبط بأنشطة البناء والتدريب؛

*وإدماجاً مرحلياً يرتبط بالكفاءة المرحلية؛

*وإدماجاً نهائياً يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

***خصائص وضعية تعلم الإدماج**[1]:

ا– تجنيد مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع؛

ب– موجهة نحو مهمة ذات دلالة تحمل الطابع الاجتماعي؛

ج– مرجعيتها هي فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية؛

د– هي وضعية جديدة بالنسبة للمتعلم؛

11***بيداغوجيا المشروع:** هو عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين المعلم والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم، أمّا إعداده فيتم خارج القسم وداخله وعبر مراحل وتحت إشراف المعلم، ويعرض وفق معايير وشروط محددة، ويتبناه المنهاج بيداغوجياً والذي من شأنه حمل المتعلم على الممارسة الفعلية وعلى الاندماج النفسي الاجتماعي، فضلاً على بناء كفاءات جديدة، لذلك يقترح إنجاز عدة مشاريع يغلب عليها

[1] – ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، مرجع سابق، ص 11.

الطابع الكتابي انطلاقاً من وضعيات حقيقية وشبه حقيقية، وذلك من شأنه تدعيم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمية روح تحدي العقبات والصعوبات لديهم.

12*التقويم البيداغوجي: إنّ التقويم بأنواعه: التشخيصي، التكويني،الاشهادي (التحصيلي) جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجاً عنها، كما أنّه كاشفاً للنقائص ومساعداً على تشخيص الإختلالات والتذبذبات التي يمكن أنْ تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على معالجتها بصفة عادية ومنتظمة، وبهذه الصفة إنّ استغلال أخطاء المتعلمين أو نقائصهم في تصور طرائق التكفل بها عنصراً إيجابياً وهاماً في تشخيص تلك النقائص ومعالجتها.

13*المعالجة البيداغوجية: هي المسار الذي يمكّن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلُّمه، وهي أسلوب من أساليب التقويم، والتي تهدف إلى إدماج المتعلم الذي يعاني من صعوبات في التعلم ولأسباب محددة على عكس الدعم فهو يمارس فقط في أوقات الدراسة ومن طرف المعلم نفسه في أطار التكفل بهم وعلى شكل أفواج التكيف ليستعيد المتعلم الثقة بالنفس وقدرته على التعلم؛ والمعالجة هي التعديل الدائم والسريع لتعلمات بواسطة التقويم المستمر لمكتسبات المتعلمين وتسويتها بحسب حاجاتهم، وتمر سيرورة المعالجة البيداغوجية بصفة عامة بالمراحل التالية:

ا– إحصاء عوائق التعلم (صعوبات التعلم)؛

ب– تحديد الأهداف (الحاجات)؛

ج– إقتراح وضعيات المعالجة (نشاطات، سندات، وأشكال التقويم)؛

وقد خصصت وزارة التربية الوطنية حصتين بيداغوجيتين للمعالجة خلال الأسبوع، حصة خاصة بالأنشطة اللغوية وأخرى خاصة بالتربية الرياضية، وهي غير كافية بالنسبة لسد الإختلالات والصعوبات الخاصة بالأنشطة اللغوية لدى المتعلمين وخاصة في هذا المرحلة الحساسة.

14*المقطع التعلمي: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ويتميز بوجود علاقات تربط مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءة ختامية معينة، وقد تضمّن كتاب اللغة العربية في جميع المستويات ثماني مقاطع، يهتم كل مقطع بمحور من المحاور المقترحة في المنهاج معبرة عن واقع ما يعيشه المتعلم وتطلعات مجتمعه، فهي مقاطع ذات دلالة وأبعاد إنسانية، واجتماعية وطنية، وبيئية وثقافية تشجع وتنمي حسن التواصل والمبادرة والتحليل والإبداع والتفتح

على الآخر، حيث يهتم كل مقطع بالرصيد اللغوي والموارد المعرفية والمنهجية الخاصة بالمحور من خلال ميادين اللغة العربية، وينتهي كل مقطع بمشروع ونشاط الإدماج والتقويم.

15*الميدان: هو جزء مهيكل ومنظّم للمادة قصد التعلّم، وعددها في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي تدرجها في ملمح التخرّج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادة في ملامح التخرج أيضاً، فقد خصص للغة العربية في التعليم الابتدائي أربعة ميادين وهي: ميدان فهم المنطوق، والتعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي.

16*المصفوفة المفاهيمية: هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين الأربعة والكفاءات الختامية المتعلقة بها والموارد المعرفية المراد تدريسها للمتعلمين.

17*المخطط البيداغوجي السنوي لبناء التعلمات: هو مخطط عام لما يتم برمجته من معارف خلال سنة دراسية ضمن مشروع تربوي يقضي إلى تحقيق الكفاءات الختامية للميادين، ويبني على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة، وهو القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على المقاطع، حيث يضم الموارد الخاصة بالأساليب والصيغ والرصيد اللغوي في كل مقطع وعناوين نصوص القراءة والتراكيب النحوية والصرفية والإملائية والمحفوظات، ومواضيع التعبير الكتابي والمشاريع الخاصة بكل محور.

18*الموارد: هي كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات، وهي مجموعة من المعارف التي:

- يسترجعها المتعلم قبل الشروع في نشاط ما؛
- يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة (وضعية تركيبية)؛
- يكتسبها المتعلم أثناء نشاط ما؛
- يعدها المعلم قبل النشاط.

19*الوسائل البيداغوجية:هي مجموعة من الأدوات التي يستعان بها في المواقف التعليمية التعلمية وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين في بناء تعلماتهم وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها، ويجب أنْ تتفاعل مع باقي العناصر بهدف بلوغ أهداف المنهاج، وهي بذلك تعدّ السبيل الأساسي لبث النبض والحياة في المادة التعليمية، وبالتالي فإنّ المعلم يوظف ما يناسبه من الوسائل الضرورية من أجل إنجاح درسه، وهي متنوعة ومن أهمها: الكتاب المدرسي، والقصص، والنصوص، والمشاهد، والألواح والصور، وأجهزة عرض الصور والأفلام والأشرطة والشرائح، والحاسوب، والرحلات، والمعارض (معرض الكتاب، الصناعات التقليدية، زيارة المتاحف) .

20*أنماط النصوص القرائية[1]:

في إطار التكوين في المناهج الحديثة، على المعلم أنْ يدرك أنماط النصوص القرائية الموجهة للمتعلمين على حسب مستواهم الدراسي حتى يتم تنمية الجانب المنهجي والمعرفي له، وذلك من أجل تسيير عمله على أحسن وجه ووفق مقتضيات المناهج الجديدة.

ومن بين هذه المقتضيات: معرفة أنماط النصوص المراد تدريسها للمتعلم؛ فلكل نصٍ نمط يناسب موضوعه، فالقصة والسيرة يناسبهما النمط السردي، والرحلة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة والرسالة النمط الإيعازي، والمسرحية النمط الحواري.

21*الإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي:

يعدّ الكتاب المدرسي الموحد من بين ما جاءت به المناهج الجديدة، والغاية منه هو تجسيد الترابط والتكامل بين جميع المواد المقررة للمستويات التعليمية، وذلك بغية تحقيق الكفاءات العرضية السابقة بين الأنشطة المختلفة.

الكتاب المدرسي للغة العربية الموجة للمتعلمين في جميع المستويات يشتمل على ثمانية مقاطع تربوية موزعة على مجالات قد اقترحت في المنهاج (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، والحياة الثقافية، وعالم الابتكار والاختراع، والأسفار والرحلات)[2]، وهي محطات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ومن صميم واقعه المعيش، ويشتمل كل مقطع من هذه المقاطع على أربعة ميادين وهي:

ا*ميدان فهم المنطوق: ويهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع، وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير يستمع إليه المتعلم عن طريق الإلقاء من طرف المعلم أو باستعمال الوسائط التعليمية مع مراعاة سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاد قراءته كلما استدعت الحاجة .

ب*ميدان التعبير الشفوي: ويهدف إلى إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمر من نفس الحقل المفاهيمي للنص المنطوق المعتمد في المقطع التعلمي، وتنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث، وإبداء المواقف الخاصة لكل متعلم بكل حرية، وتوظيف مهارات التعبير في مواقف الحياة الحقيقية والتفاعل مع الآخرين، وتنمية الحس اللغوي عنده أي تحسيسه بقيمة الفكرة وقيمة الكلمة ودقتها ومناسبتها للأسلوب.

---

[1] – دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، المرجع السابق، ص 15.

[2] – ينظر: منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لجميع المواد، مرجع سابق، ص 33 .

ج*ميدان فهم المكتوب: ويهدف إلى إكساب المتعلم المهارة القرائية والفهم والمناقشة، فمن خلال النصوص المكتوبة يثري رصيده اللغوي وتحقيق أهدافاً تعلّمية (لغوية – معرفية – فكرية – سلوكية ...)ويعمل فكره في مناقشة بنائه الفكري، وتعتبر النصوص المكتوبة حقولاً خصبة للدراسة الأدبية، فمن خلالها يتم تناول الظواهر اللغوية والصرفية والإملائية وتغرس فيه قيماً متنوعة.

د*ميدان التعبير الكتابي: في هذا الميدان يتم تناول دراسة أنماط وتقنيات تعبيرية يتدَرب المتعلم عليها كتابياً بلغة سليمة ثم ينتج نصوصاً يدمج فيها مواردهُ المكتسبة في نهاية المقطع التعلمي وذلك من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية .

إن هذه المعارف المتعلقة بالميادين تكسب المعلم آلية التوظيف للمحتويات وفق الكتاب المدرسي، والذي يعتبر مصدراً ومرجعاً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، فهو يساعد المعلم على التخطيط لعملية التدريس، فوجوده يقلل من اعتماد المتعلم على المعلم وما يقدمه له، ويساعده في تعرفه على ثقافة مجتمعه وبيئته، وبالتالي مساعدته في تكوين الاتجاهات والقيم التي تساهم في إعداد العناصر الفعّالة في المجتمع، كما أنّ كتاب اللغة العربية يساهم في[1] :

- إثراء تعلم المتعلم وتعزيز وتنمية قدرته على التفكير بكل أنواعه ومستوياته؛
- التحكم في كفاءات الاستماع والحديث والقراءة والكتابة؛
- تنمية الكفاءة اللغوية ومهارات التواصل الكتابي والشفوي والتفاعل مع الغير؛
- توظيف القراءة الصامتة الهادفة توظيفاً فعّالاً؛
- استخدام القراءة الجهرية من قبل المعلم والمتعلم استخداماً وظيفيّاً؛
- تنمية مهارات القراءة المقرونة بجودة النطق وحسن الأداء مع الفهم؛
- إكساب المتعلم ثروة لغوية يوظفها في كتابة نصوص سردية وفي وضعيات تواصلية دالة؛
- غرس قيماً دينيّة إنسانيّة أخلاقيّة ووطنيّة؛
- إتاحة الفرصة للمتعلم ليقوّم نفسه؛
- تحقيق كفاءات عرضية من خلال الانسجام بين مختلف المواد التعليمية؛

***التعرف على المخططات الواردة في المناهج :**

على المعلم المتكون في المناهج الجديدة أنْ يتعرف على جميع المخططات المقترحة في المنهاج وهي:

[1] – ينظر:دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، مرجع سابق، ص 07.

ا*جدول مواقيت المواد التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي[1] :

المواد	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
اللغة العربية	11سا و15د	11سا و15د	9 ساعات	8سا و15د	8سا و15د
اللغة الأمازيغية	00	00	00	3 سا	3 سا
اللغة الفرنسية	00	00	3 سا	4سا و30د	4سا و30د
الرياضيات	4سا و30د	4سا و30د	4سا و30د	4سا و30د	4سا و30د
التربية العلمية.ت	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د
التربية الإسلامية	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د	1سا و30د
التربية المدنية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية الفنية	45د	45د	45د	45د	45د
التربية البدنية	45د	45د	45د	45د	45د
التاريخ والجغرافيا	00	00	45د	1سا و30د	1سا و30د
المجموع الساعي لأسبوعي	21 سا	21 سا	22سا و30 د	24سا +3سا لغة أمازيغية	24سا+3سا لغة أمازيغية
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية:45د رياضيات:45د	لغة عربية:45د رياضيات:45د	لغة عربية:45د رياضيات:45د	لغة عربية:45د رياضيات:45د لغة فرنسية:45د	لغة عربية:45د رياضيات:45د لغة فرنسية:45د

***ملاحظة**:التوقيت السنوي محسوب على أساس 32 أسبوعاً دراسياً (بإضافة 4 أسابيع للتقويم)بالنسبة للسنوات الأربع الأولى، وعلى أساس 30 أسبوعاً بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي.

[1] – منهاج التعليم الابتدائي لجميع المواد، مرجع سابق، ص 24 .

2- **مخطط الموارد لبناء الكفاءات**[1]:

الأطوار	الميادين المهيكلة للكفاءة	الكفاءة الختامية	الموارد	
			المعرفية	المنهجية
الطور الأول	الميدان 1			
	الميدان 2			
	الميدان 3			
الطور الثاني	الميدان 1			
	الميدان 2			
	الميدان 3			
الطور الثالث	الميدان 1			
	الميدان 2			
	الميدان 3			
الكفاءات العرضية والقيم المطلوب تنميتها			**أمثلة:** المواطنة، الاستقلالية، الإستراتيجيات، حل المشكلات، الروح النقدية، المنهجية التجريبية ...إلخ	

إن مخطط الموارد لبناء الكفاءات يساعد المعلم في:

- التطبيق ألأفضل للمقاربة بالكفاءات التي ينبغي أنْتكون العنصر المهيكل للمنهاج؛
- تحقيق النسقية في المنهاج وفق هيكلة ملامح التخرج؛
- تنظيم المنهاج على أساس الكفاءات العرضية وكفاءات المواد في إطار المقاربة بالكفاءات.

كما أنّه يقدم الامتيازات التالية:

- الأهمية التي تمنح للمعارف المهيكلة للمادة أو لمجموعة من المواد؛
- ملائمة المعارف المقدمة للكفاءات المستهدفة لتفادي التكديس وإثقال المناهج بمعلومات زائدة؛
- الانسجام العمودي لمعارف المواد المجندة في بناء الكفاءات ؛
- الانسجام الأفقي بين المواد بتحقيق الملاءمة بين مصفوفاتها المفاهيمية، والآخذ في الحسبان الكفاءات العرضية والقيم في كل مصفوفة؛

[1] – منهاج التعليم الابتدائي لجميع المواد، المرجع السابق، ص 18.

– توجيه التقويم نحو المفاهيم الأساسية والموارد الضرورية للكفاءات.

3– مخطط الكفاءات الشاملة من كل طور[1]:

الجدول يبين لنا التحليل للكفاءة الشاملة من كل طور إلى كفاءات شاملة للسنة، وعلى هذا الأساس تبنى المناهج لضمان التثبيت التدريجي للتعلمات لدى المتعلم، وأنّه يمكّن من احترام مبدأ الشمولية والتّدرج.

[1] – منهاج اللغة العربية لكل المواد، المرجع السابق، ص 12 .

4- مخطط مصفوفة الموارد المعرفية[1]:

الكفاءة الشاملة						
القيم						
الكفاءة العرضية						
الميادين	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة الختامية	المعارف لموارد	نمط الوضعيات التعليمية	معايير ومؤشرات التقييم	الحجم الزمني المقترح
الميدان 1	– –					
الميدان 2	– –					
الميدان 3	– –					
الميدان ...	– –					

5- مخطط نماذج شبكات التقويم[2]:

المؤشرات **المعايير**	**المؤشر " أ "**	**المؤشر " ب "**	**المؤشر " ج "**
المعيار 1			
المعيار 2			
المعيار 3			

[1] – منهاج التعليم الابتدائي لجميع المواد، المرجع السابق، ص 22.

[2] – منهاج التعليم الابتدائي لجميع المواد، المرجع نفسه، ص 29.

المؤشرات المعايير	المؤشر (ا)	المؤشر(ب)
المعيار 1 : وجاهة المنتوج		
المعيار2 :الاستعمال السليم لأدوات المادة		
المعيار 3 :الانسجام الداخلي للمنتوج		
المعيار 4 : معيار النوعية		

ثانياً: عرض وتحليل نتائج الدراسية الميدانية

العرض والوصف والتحليل لموضوع التكوين البيداغوجي وموضوعاته، والإجراءات التطبيقية له وأهميته في المناهج الحديثة يفرضه منهج وصف الظاهرة، حيث يبين لنا صورة واضحة لموضوع الدراسة، وذلك بغية الوصول إلى نتائج واقعية تتضح من خلالها دور التكوين البيداغوجي في تطوير الجوانب المعرفية والممثلة فالمعارف والمعلومات المتعلقة في التكوين الأولي التحضيري للمعلمين المبتدئين أو الذين هم أثناء الخدمة، وكذا الجانب المنهجي والذي من خلاله يتم تزويد المعلمين بمنهجيات وآليات وتقنيات وإجراءات ومستجدات تربوية تساعدهم على القيام برسالتهم على أحسن وجه .

واقعيّة العمل الميداني يفرض علينا عرض جميع التحاليل والإحصاءات والنتائج المتوصل إليها، وذلك من خلال الإستابة المفتوحة والموزعة على العينة المختارة من المعلمين بمختلف جنسهم ومستوياتهم العلمية، وأصنافهم الوظيفية وخبرتهم العلمية، ولكي يكون حكمي حكماً شاملاً انطلقت من مجموعة إجابات وأداءات بعض المعلمين لمدارس مختلفة ولمناطق متعددة، ولمفتشي بعض المقاطعات البيداغوجية عبر الولاية وخارجها؛ وبذلك وزعت الاستمارة المتعلقة بموضوع البحث توزيعاً عفوياً على مئة مشارك في العملية.

ا*البيانات الشخصية للعينة :

الجنس	ذكور	20	%20
	إناث	80	%80
الخبرة العملية	أقل من عشر سنوات	60	%60
	أكثر من عشر سنوات	40	%40
المؤهل العلمي	الثالثة ثانوي	30	%30
	بكالوريا فقط	10	%10
	الليسانس	70	%70
تخصص الشهادة	اللغة والأدب العربي	40	%40
	تخصصات أخرى	60	%60

***قراءة إحصائية للجدول المتعلق بالبيانات الشخصية:** إنّ الغاية من هذه القراءة هي معرفة معلومات المعلمين بالمقاطعة ألأولى أدرار، حيث يتضح لنا أنّ نسبة الإناث تفوق بكثير عن نسبة الذكور في التعليم بالمقاطعة الأولى بالخصوص وفي جميع المقاطعات التربوية على العموم، فلا مجال لمقارنة نسبة 80% مع نسبة 20 %، والسبب راجع إلى أهميّة تعليم المرأة ومساعدتها على الدراسة حاليّاً، وذلك بتوفير المدارس التربوية وتقريب المؤسسات الجامعية، وبالموازاة عزوف نسبة كبيرة من الذكور عن مواصلة الدراسة.

وكما يلاحظ أنّ الاكتساح الكبير لرسالة التعليم من طرف المعلمين لدليل على رغبتهم في حمل المشعل، مما يتطلب من المشرفين القيّام بعمليات تكوينية إضافية مكثفة وخاصة للوافدين مباشرة من الجامعة دون القيام بتعاقدات أو تدريبات مسبقة في القطاع، وأنّ نسبة خريجي الجامعة والمقدرة ب 70% تفوق بكثير حاملي البكالوريا، فنسبتهم تقدرب10%، ومستوى الثالثة ثانوي بنسبة 30%، هذا المؤشر يطلعنا على وجود كفاءات جديدة بالقطاع وجب استغلالها بشكل إيجابي، دون إهمال المستويات الأخرى والتي تؤدي أدوارها على أحسن وجه، والتي لها الفضل في تحقيق نتائج حسنة في القطاع، كما يلاحظ أيضاً أنّ نسبة المعلمين في اللغة والأدب ضئيلة مقارنة بالتخصصات الأخرى، وهذا ما أحدث اضطراباً كبيراً في استخدام اللغة والتواصل مع المتعلمين، ومنه تكوين جيلاً لا يتقن اللغة العربية بشكل حسن، والمفترض هنا أنْ تكون الأولوية في التوظيف باعتباره على أساس الشهادة لتخصصات اللغة العربية وخاصة في فترة الإصلاحات هذه، إذا أردنا إنجاح العملية التعليمية التعلمية في منظومتنا.

ا– ما يتعلق بالتكوين البيداغوجي :

***إحصاء الإجابات:**

الرقم	الأسئلة	الإجابة الصحيحة	نسبتها	الإجابة الخاطئة	نسبتها
01	تعريف التكوين	30	%30	70	%70
02	أهمية التكوين بالنسبة للمعلم	40	%40	60	%60
03	أنواع التكوين	49	%49	51	%51
04	أهداف التكوين البيداغوجي	20	%20	80	%80
05	دور التكوين في الجانب المعرفي للمعلم	40	%40	60	%60
06	دور التكوين في الجانب المنهجي للمعلم	10	%10	90	%90
07	دور التكوين الأولي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم	35	%35	65	%65
08	دور التكوين أثناء الخدمة في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم	42	%42	58	%58
09	تقنيات التكوين البيداغوجي	25	%25	75	%75
10	تعريف البيداغوجية	51	%51	49	%49
11	علاقة التكوين بالبيداغوجيا	55	%55	45	%45
12	تعريف الإستراتيجية	66	%66	34	%34
13	أهم استراتيجيات التكوين	33	%33	67	%67
14	جوانب استراتجيات التكوين	25	%25	75	%75

***القراءة والتحليل للإجابات الإحصائية المتعلقة بمفهوم التكوين البيداغوجي**

***السؤال الأول:**مفهوم التكوين

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة 30% إجابات صحيحة من طرف المبحوثين، والتي عَرّفَت التكوين تعريفاً وافياً وكاملاً من جانبيه اللغوي والاصطلاحي، بينما بقيّة المبحوثين لم يتمكنوا من الإجابة الصحيحة، حيث وصلت نسبة عدم التوفيق في الإجابة إلى 70 %، وهذا راجع إلى المستوى التكويني لهم وإلى حداثتهم برسالة التعليم، وقلة الإطلاع على المفاهيم والمصطلحات التربوية، وقلة البحث في أمور التكوين وعدم معرفة المصطلح في حد ذاته.

مفهوم التكوين ظهر جلياً عند المشرفين القائمين على تكوين المعلمين (المفتشين) وبعض المعلمين الذي يمتلكون خبرة لا بأس بها في التدريس و التأطير وحضور الملتقيات والندوات والأيام التكوينية، بينما اجتهد البقية في البحث عن المفهوم لكن لم يوفقوا بسبب قلة المطالعة الواعيّة ومسايرة المستجدات العلمية والتربوية خاصة، وعدم التركيز على مصطلحات المواضيع قبل المباشرة فيها، بالإضافة إلى قلة الوعي والاهتمام بالموضوع.

***السؤال الثاني:** أهميّة التكوين بالنسبة للمعلم.

كانت الإجابة الموفقة بنسبة 40% على هذا السؤال، لم يفِ بالغرض المطلوب، لكون أهميّة التكوين يجب أنْ تُعْرف لدى الجميع وهي واضحة في ديباجة جميع الوثائق التربوية والمشاريع الإصلاحية المتعلقة بقطاع التربية والتعليم، وهي المنطلق الأساسي للبرامج المحددة لتكوين المعلمين، والمتمثلة في تزويدهم بالمعلومات والمعارف والسلوكات والطرائق والمقاربات المعتمدة في التدريس، وفي المقابل نجد نسبة 60% من الإجابات الغير موفقة في تحديد هذه الأهمية، وترجع الأسباب إلى عدم الاهتمام بالتكوين من طرف المعلمين، وعدم اطلاعهم على كل ما يتعلق بالتكوين وأهميته في المراجع المعتمدة، والوسائل الموضوعة من أجله.

***السؤال الثالث:** أنواع التكوين البيداغوجي

النتيجة الإحصائية المرسومة على الجدول بالنسبة لهذا السؤال، يبين لنا التوافق والتقارب بين النسبتين على التوالي 40% و50% حول معرفة أنواع التكوين، ودليل ذلك أنّ جُل المعلمين الجدد يدركون بوجوب تكوين أولي (تحضيري)، وتكوين مستمر (متواصل)، وتكوين ذاتي، ففي الأول التعرف على بعض المبادئ الأساسية للقيام بمهنة التدريس (معارف ومعلومات، وآليات، وتقنيات، وأساليب)، وفي الثاني التكوين في جميع المستجدات، والبحث عن الحلول للمعيقات والصعوبات التي تعترض سبيل المعلم والمتعلم أثناء سيرورة

التعلم، فلا بد من الاحتكاك بذوي الخبرة، وقراءة المستندات المختلفة وخاصة التربوية منها، واستغلال الأيّام التكوينية والندوات الداخلية من أجل تطوير المعارف و المكتسبات، واكتساب آليات ومنهجيات العمل، وهذا مايسمى بالتكوين الذاتي، وهو المنطق الأساسي لجميع التكوينات كونه يُعَبِرُ عن إرادة المعلم في تقبله لمهنته وحرصه على إتقانها.

***السؤال الرابع** :أهداف التكوين البيداغوجي

من خلال الإحصائية المسجلة في الجدول حول هذا السؤال، تبين لي أنّ نسبة 20% من المبحوثين استطاعوا الإجابة عليه، وذلك بتحديد الأهداف المعرفيّة والمنهجية، والمتمثلة في تحضير متكون مزود بمعارف ومعلومات يقوم بترجمتها إلى أداءات وسلوكات أثناء عملة، وتحقيق أهدافاً ونتائج في نهاية مرحلة من مراحل التعلم، هذه المعلومات تتمثل في موضوعات عن تعليمه اللغة وكل ما يتعلق بها من مدارس، ومناهج، ووظائف، وأبحاث، ونظريات لسانية تخدم تعليم اللغة، وبالأخص تعليم اللغة العربية، وكذا عن مقاربات أُعْتُمِدَ البعض منها سابقاً ولازال البعض الأخر يُعتمدُ حاليّاً كا(المقاربة بالمحتويات، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات)، وتقويمات وآلياتها، وتطوراتها، وأهدافها، وتحولاتها في المناهج، ومواضيع متعلقة بفنيات وتقنيات التدريس.

هذه النسبة القليلة، هي إجابات المشرفين (المفتشين)، وبعض المعلمين المهتمين بالتكوين والذين لهم دراية بأهدافه، أمّا نسبة 80%، هي نسبة المبحوثين الذين لم يوفقوا في الإجابة على السؤال، وهذا لدليل على عدم وجود المكانة اللائقة للتكوين عندهم، واعتبارهم أنّ أهدافه تنحصر في تحقيق نتائج مع المتعلمين بأي طريقة كانت، وأنّه مرتبطاً بالإعداد للوثائق التربوية والفضاءات المخصصة للتدريس، وهو التدريب على التلقين والحشو والحفظ للمعلومات للمتعلمين، وإهمال جميع المقاربات والطرائق وأساليب التدريس الحديثة، وأنّ هذا المعتقد لا يخدم التكوين وأهدافه على الإطلاق.

***السؤال الخامس**:دور التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي للمعلم

الدور الذي يقوم به التكوين البيداغوجي في الجانب المعرفي للمعلم، يدركه بشكل جيد المشرفون على التكوين من مؤطرين ومفتشين،فهو يُقدّم في لقاءات وفق نمط التكوين المتبع، ويسعى إلى تزويد المعلمين بمجموعة من المعارف و المعلومات المتعلقة بالتدريس والمتمدسين في شتى العلوم المرتبطة بالتعليم، حيث النسبة 40%هي ترجمة لمعرفة التكوين وأهميته وأنواعه وأهدافه من طرف نفس الفئة المدْرَكة لدور التكوين في الجانب المعرفي للمعلم، وأنّ نسبة 60% هي الإجابات الغير موفقة من طرف بقية المبحوثين، رغم إدراكهم لها،فهم

يمتلكون قدرات معرفيّة لكن لم يتم استغلالها في مجال التكوين وخاصة الذين يمتلكون خبرة متميزة في حقل التربية و التعليم .

***السؤال السادس:** دور التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المنهجي للمعلم

نسبة 20%من الإجابات الصحيحة قليلة جداً مقارنة مع تعداد المبحوثين في العملية، وهي محصّلة للإجابة على السؤال السابق، فالعارف للمعارف المقدمة في إطار التكوين يمكنه تجسيدها ميدانياً، وهذا ما وُجِدَ عند فيئة المعلمين الممارسين لرسالة التعليم، ولهم فترة تفوق العشر سنوات خبرة عملية، فالممارسات المتكررة وفي حقول زمنية متتالية (فترة الإصلاحات)تكسب المعلم قدرات منهجية تساعده على تحسين جوانب أداءاته المنهجية، وبالتالي توظيف المعارف بشكل ايجابي يؤدي إلى تحقيق نتائج على مستوى الفهم أو الإدراك أو التحليل أو الاستنتاج، وأنّ نسبة 60% إجابات خاطئة، فالذي لايعرف الأصول لا يمكنه تتبع الفروع، وهي نتائج مجموعة المعلمين الجدد والذين لم يتم تكوينهم بشكل مناسب سواء في المدارس العليا أو في المعاهد التربوية، والبعض الأخر لم يسبق لهم أنْ تعاقدوا أو مارسوا رسالة التعليم، فهم يحتاجون الكثير من المرافقة والتكوين، من أجل تطوير الجانب المعرفي وترجمته إلى أفعال وسلوكات تربوية عمليّة تتوافق مع ما جاءت به المناهج.

***السؤال السابع:**دور التكوين البيداغوجي الأولي (التحضيري) في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم .

من خلال النتائج المسجلة في جدول الإحصائيات حول هذا السؤال والموجه بالدرجة الأولى إلى المعلمين الجدد والمتدربين كالتقويم بعد عملية التكوين لمعرفة مدى إسهام التكوين في تطوير معارفهم وإفادتهم بالمعلومات والمفاهيم والوضعيات والوسائل، والطرائق النشطة في القيام برسالتهم بشكل متميز بعيداً على الارتجالية والإجتهادات المنحرفة في توظيف ما اكتسبوه في هذه المرحلة من التكوين، وإنّ نسبة 35%، إجابات صحيحة جاءت من المبحوثين الذين يمارسون المهنة، والمشرفين الذين قاموا بعمليات التكوين، والذين يمتلكون معارف ومعلومات حول التكوين والأثر الذي يحدثه على المتكونين.

هذه النسبة لا توحي إلى معرفة الدور الذي يقوم به التكوين الأولي على المعلم، وأنّ نسبة 65% تمثل نسبة كبيرة عن عدم معرفة الموضوع أو الإطلاع عليه أو الخوض في خباياه، وهي نتائج التوظيف المباشر للمعلمين، والأكثر من ذلك أغلبهم في تخصصات بعيدة عن حقل التربية والتعليم، وإلحاقهم مباشرة بأقسام لم يسبق لهم تدريسها أو معرفتها، فمن الأجدر القيام بتكوينهم تكويناً يليق بهم حتى يتم وضعهم على جادة الصواب.

***السؤال الثامن:** دور التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم

من خلال النتائج المسجلة من إحصائيات المبحوثين، تبين لي أنّ نسبة 42% من الإجابات الصحية كانت من طرف المعلمين الذين لهم خبرة عملية معتبرة كونهم عايشوا جل الإصلاحات التي حدث في الإقطاع وخاصة في جانبه التكويني، فالدور الذي أحدثه التكوين بموضوعاته المختلفة تتضح معالمه من خلال إجابات وتفاعلات المعلمين، كما كان للمشرفين التربويين الأثر البالغ في وجود هذه النسبة، حيث تم التركيز على المواضيع المعرفية، والمتمثلة في تعليمة المادة وما تحمله من مفاهيم، ومصطلحات، ووسائل بيداغوجية، وطرائق التدريس النشطة، كما ركزت أيضاً على كيفية تناول الموضوعات المقررة في المنهاج، والتغيرات التي أُحْدِثَ عليها وآلية تسيير الحصص وتقديم معارفها باستمرار (التقويم المستمر) وفق منهجية معتمدة في المناهج، أمّا نسبة 52% من الإجابات الغير الموفقة، فهي نسبة مرتبطة بالمستوى المعرفي للمعلمين والذي يحتاج إلى تقويته بصورة مستمرة، وذلك من خلال اللقاءات والأيّام التكوينية التي يعدّها المفتشون وفق مخططات سنويّة يراعي فيها حاجات المتدربين وخاصة الجدد منهم .

***السؤال التاسع:** تقنيات التكوين البيداغوجي.

الإجابة على هذا السؤال تحتاج من المبحوثين إلى ممارسة الوضعيات التكوينية، فالمشرف يجب أنْ يمتلك مجموعة من التقنيات التي تلقاها في مشواره الوظيفي، وتوظيفها استثنائياً عند ظهور الحاجة الملحة لها، إنّ نسبة 25% إجابات أغلبها من طرف الفئة التي تعيش وتدرك إجراءات التكوين وخاصة في شقه الميداني، فالتقنيات هي تلك الإجراءات والضوابط التي تسير وفقها العمليات التكونية مع المعلمين أو المتعلمين، والوسائل المساعدة على تحقيق أهدافها، وإنّ نسبة 75% المعبرة عن الإجابات الغير موفقة هي نسبة كبيرة جداً مقارنة مع الإجابات الصحيحة، وهي تخصُ المبحوثين الذين يعتبرون التكوين من مهام واختصاص هيئة التفتيش والمراقبة، وأنّهم الحلقة المستهدفة منه ووظيفتهم المشاركة والتنفيذ لا غير، في حين أنّ دورهم الحقيقي هو إنجاحه والعمل بمفرداته مع المتعلمين ميدانياً، وأنّ الغاية منه هو تدريب المعلمين على تقنيات وفنيات ومحتويات التكوين، وذلك بتزويدهم بالمعارف والمعلومات والمفاهيم المقررة في البرامج، ومساعدتهم على تحقيق الكفاءة وفق منهجية معتمدة في المناهج .

***السؤال العاشر:** تعريف البيداغوجيا.

إنّ تقارب النسبتين المرصود تين في الجدول الإحصائي لدليل على أنّ نصف المبحوثين تمكنوا من معرفة مصطلح البيداغوجيا وبنسبة 51 %، وذلك لخبرتهم الكبيرة خلال مسارهم الدّراسي، وبحثهم عن المصطلح،

وتكراره في حياتهم، ووجوده في مختلف العلوم التي يشتغلون بها، فعرّفوه لُغةً واصطلاحاً، أمّا نسبة 49%، تمثل الإجابات الخاطئة وكانت من المجموعة التي لم تستطع التفريق بينه وبين المصطلحات الأخرى، واعتبرته وسيلة كبقية الوسائل التعليمية التعلّمية.

*__السؤال الحادي عشر__: علاقة التكوين بالبيداغوجيا

مفهوم التكوين مرتبط بمفهوم البيداغوجيا، فالعلاقة بينهما علاقة تفسيرية إجرائية، وهذا ما وفّقَتْ فيه مجموعة من المبحوثين وبنسبة 55%، وهي نسبة تفوق المتوسط من مجموع المبحوثين، حيث ذهبوا إلى أنّ التكوين يُفْهَم بمصطلح البيداغوجيا، فجميع مواضيع التكوين وتقنياته ووسائله ومعارفه ومناهجه تحتاج إلى بيداغوجيا، وهي الأسلوب والآلية التي تنظم وتأسس التكوين، فنجدها في موضوعاته مثلاً: (بيداغوجيا المقاربات) .أمّا المجموعة الأخرى من المبحوثين، فحسب إحصائيات الجدول والمتعلقة بالسؤال، فقد بلغت نسبة الإجابات الغير الموفقة ب49%، وهي نسبة تبين لنا عدم معرفة العلاقة الحقيقية بين التكوين والبيداغوجيا، وهذا راجع لعدم وجود تكوين حقيقي لهذه الفئة، والذي يحدد المفاهيم والمصطلحات الأولية، بدل التركيز على المعلومات الخاصة من المواضيع المبرمجة بدايةً.

*__السؤال الثاني عشر__: تعريف الإستراتجية

نسبة 66% من المبحوثين عرّفوا الإستراتجية على أنّها الأسلوب والطريقة والمنهج المتتبع في دراسة المواضيع كالتكوين مثلاً، والتعليم ....إلخ .وأنّها الأساس الذي تبنى عليه المعارف المقدمة لتدريب المتكون، وذلك من أجل تطوير الجانب المعرفي والمنهجي له، وَهْي الأسلوب والطريقة والمنهجية المتبعة من أجل إحداث التكامل بينهما بغية تحقيق الغاية المنشودة، بينما نسبة 34% من الإجابات الغير الموفقة جاءت من بقيّة المبحوثين الذي لم يميزوا بين البيداغوجيا والإستراتيجية، واعتبروها مرتبطة ببعض المواضيع المهنية (العملية) فقط. وأنّها التحليل والتقويم والبحث عن النتائج،ومرد هذه الإجابات قلة الإهتمام بالمفاهيم المرتبطة بالتكوين، والمطالعة الغير الواعيّة في هذه الموضوعات، وانعدام البحث في المراجع والمعاجم عن ماهيّة المصطلحات .

*__السؤال الثالث عشر__:أهم استراتيجيات التكوين البيداغوجي

من خلال القراءة الإحصائية للجدول، وتحديداً السؤال المتعلق بذكر أهم استراتيجيات التكوين، حيث تبين لي أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين لم يوفقوا في تحديد وذكر أهم استراتيجيات التكوين البيداغوجي، حيث بلغت نسبة عدم التوفيق إلى 67%، فالذي لا يَعْرِف مفهوم الإستراتيجية وعلاقتها بالتكوين لا يمكن له تحديد الإستراتيجيات المتعلقة به، وأنّ البعض وصل اجتهاده إلى ذكر أنواع التكوين البيداغوجي وبعض

المواضيع التي تعطى للمعلمين المبتدئين، وذكر أنماط العمليات التكونية (الملتقيات، الندوات)، وفي المقابل نجد نسبة 33% من الإجابات الصحيحة، والتي ذكر أصحابها أهم الإستراتيجيات المتعلقة بالتكوين البيداغوجي كإستراتيجية البحث، والعرض، والمحاضرة، والإلقاء، والمناقشة .....وغيرها، وهي فئة المشرفين وبعض من المعلمين المكونين الذين يمتلكون خبرة لابأس بها في رسالة التعليم .

***السؤال الرابع عشر**: جوانب استراتيجيات التكوين البيداغوجي

من خلال إحصاء الإجابات المرصدة في الجدول عن جوانب إستراتيجية التكوين، تتضح لي نسبة 25 % من الإجابات الصحيحة والغير كافيّة لتحقيق المعرفة الإجرائية للتكوين، فمعرفة الإستراتيجيات المعتمدة من وزارة التربية الوطنية وفق هندسة التكوين ضروري للمعلم وللمشرف، وذلك من أجل التجسيد الميداني للمعارف والمعلومات المقررة للتكوين البيداغوجي، وأنّ نسبة 75% من الإجابات الغير موفقة لدليل على عدم معرفة هذه الإستراتيجيات، وبالتالي عدم الوصول إلى أهم محطات التكوين البيداغوجي، وهذا ناجم عن عدم التكوين الذاتي لدى هذه الفئة من المبحوثين، وعدم الاحتكاك بالآخرين، وانعدام قراءة المراجع والبحوث المتعلقة بالموضوع .

***حوصلة**:

يبدو من خلال تحليل وقراءة إجابات المبحوثين من حيث الصحة والخطأ ونسبها، يتضح لي أنّ التكوين البيداغوجي مازال غريباً في منظومتنا التربوية والدليل على ذلك نسب الإجابات الصحيحة القليلة والغير منتظرة ممن يعيشون في القطاع، ونسبة الإجابات الكبيرة الغير موفقة، والمترجمة عن عدم فهمهم للتكوين، وأهميته، وأنواعه، وأهدافه البيداغوجية، وأثره في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم، ولم يتمّ التعرف على أهم تقنياته، ولا تعريف المصطلحات المرافقة له كالإستراتيجية والبيداغوجيا، إلاّ من طرف فئة قليلة من المبحوثين، وهذا يدفع المشرفين والقائمين على التكوين من إعادة النظر في برامجه، وجَمْعِ مصطلحا ته، وتخصيص مادة متعلقة به، حتى يمتلك المتكون من معرفة المبادئ الأساسية للخوض في مواضيعه المعرفية والمنهجية .

ب– ما يتعلق بمواضيع التكوين البيداغوجي وأثرها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية :

***إحصاء الإجابات:**

الرقم	الأسئلة	الإجابة الصحيحة	نسبتها	الإجابة الخاطئة	نسبتها
01	أهم مواضيع التكوين ودورها	60	%60	40	%40
02	مفهوم التعليمية	45	%45	55	%55
03	الجوانب المعرفية والمنهجية في حقل تعليمية اللغة العربية	**35**	**%35**	**65**	**%65**
04	دور تعليمية اللغة في تكوين المعلمين	**40**	**%40**	**60**	**%60**
05	الجوانب الأساسية للتعليمة اللغة والمرتبطة مباشرة بتكوين المعلمين	**42**	**%42**	**58**	**%58**
06	أهم المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التدريس	**32**	**%32**	**68**	**%68**
07	تعريف بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات	**25**	**%25**	**75**	**%75**
08	دورا التدريس بالمحتويات	**20**	**%20**	**80**	**%80**
09	دور المقاربة بالمحتويات في تطوير الجانبين المعرفي والمنهجي للمعلم	**23**	**%23**	**77**	**%77**
10	أسباب التخلي على المقاربة بالمحتويات في التدريس	**29**	**%29**	**71**	**%71**
11	تعريف بيداغوجيا الأهداف	**23**	**%23**	**77**	**%77**
12	أنواع الأهداف	**30**	**%30**	**70**	**%70**
13	دواعي اختيار المقاربة بالأهداف في التدريس	**22**	**%22**	**78**	**%78**
14	تصنيف الأهداف إلى مستوياتها	**18**	**%18**	**82**	**%82**
15	مبررات التخلي عن المقاربة بالأهداف	**25**	**%25**	**75**	**%75**

16	تعريف الكفاءة	30	%30	70	%70
17	ذكر مفاهيم ومصطلحات الكفاءة	25	%25	75	%75
18	ذكر الأصول النظرية والأهداف المنهجية للمقاربة بالكفاءة	23	%23	77	%77
19	ذكر مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات	20	%20	80	%80
20	أنواع الكفاءات في التدريس	60	%60	40	%40
21	دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في التدريس	45	%45	55	%55
22	دور المقاربة بالكفاءات في تزويد المعلم بالآليات والمعارف	30	%30	70	%70
23	تعريف المقاربة النصية	35	%35	65	%65
24	ذكر أهمية المقاربة النصية في إثراء الرصيد اللغوي للمعلم	24	%24	76	%76
25	ذكر أهم المستويات اللغوية التي تدرس معارفها وفق المقاربة النصية	19	%19	81	%81
26	دور المقاربة النصية في تحسين الجانبين المعرفي والمنهجي للمعلم	26	%26	74	%74
27	ذكر فنيات وتقنيات التدريس	42	%42	58	%58
28	الدور الذي تحدثه فنيات التدريس على الجانب المنهجي والمعرفي	51	%51	49	%49
29	تعريف التقويم	27	%27	73	%73
30	وظائف التقويم	25	%25	75	%75
31	ذكر تطورات التقويم من جيل لآخر	20	%20	80	%80
32	علاقة التقويم بالكفاءة	22	%22	78	%78
33	ذكر خصائص التقويم وأنماطه الوظيفية	13	%13	81	%81
34	ذكر أهداف التقويم المتعلقة بالمعلم	24	%24	76	%76

	والمتعلم				
35	ذكر مراحل تنفيذ التقويم	**18**	**%18**	**82**	**%82**
36	دور التكوين البيداغوجي في التقويم	**30**	**%30**	**70**	**%70**

*** القراءة والتحليل للإجابات الإحصائية المتعلقة بموضوعات التكوين ودورها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية**

***السؤال الأول**: أهم موضوعات التكوين

من خلال نتائج الإحصاءات بالجدول حول أهم موضوعات التكوين، تبين لي أنّ نسبة لا بأس بها من المبحوثين استطاعوا التعرف على موضوعات التكوين المختلفة، وبنسبة 60%، حيث ركزوا على ما هو معرفي ومنهجي والذي يفيدهم في تنمية معلوماتهم وتحسين مستواهم المعرفي والمنهجي، مثل تعليمة اللغات ونشأتها وتطوراتها وآلياتها وأهدافها ومدارسها، وأهم المقاربات البيداغوجية التي اعتمدت في التدريس (المحتويات، الأهداف، الكفاءات)، وفنيات التدريس، والتقويم وآلياته، وأهمية توظيف المقاربة النّصية في تعلّم اللغة العربية، وأنّ نسبة 40% من الإجابات الغير موفقة مردها إلى حداثة المبحوثين بالقطاع، وعدم اطلاعهم على كل ما هو متعلق بالتكوين، باعتبار الموضوع جديد بالنسبة لهم، ونظرتهم إلى موضوعات التكوين بأنّها المعارف والمعلومات التي تقدم للمتعلمين .

***السؤال الثاني** :مفهوم التعليمية

مفهوم التعليمية هنا، ظهرت معالمه من خلال نسبة المبحوثين في إجابتهم الموفقة فكانت نسبتها 45%، حيث اعتبروها النظريات التي تبحث عن آلية وكيفية تعليم اللغات، وهي تشمل الطرائق والأساليب والإستراتيجيات التي تساعد المتعلم على التعلم، وأنّ نسبة 55% من الإجابات الغير موفقة كانت من المبحوثين الذين اعتبروها المنهج المتبع والمعارف الموجهة في تدريس المتعلم لجميع محتويات المواد، وهذا ما بيّن لنا عدم اطلاع هذه المجموعة على الموضوعات والمراجع التي تتحدث عن التعليمة وعن المدارس اللسانية .

***السؤال الثالث**:الجوانب المعرفية والمنهجية في حقل تعليمة اللغة العربية.

الذي لا يمتلك معرفة عن التعليمية لا يمكنه الحديث عن الجوانب المعرفية والمنهجية في حقل تعليمية اللغة، وأنّ نسبة 35%هي إجابات تلميحية فقط من بعض المبحوثين، فلم تكن كافيّة وشافيّة، ومع هذا نجد هناك معرفة سابقة عن الجوانب المعرفية والمنهجية، والمتمثلة في النظريات والأبحاث والطرائق العلمية التي

توصلت إليها المدارس اللسانية، وأنّ نسبة 65 % من الإجابات الغير صائبة، والتي ذهب أصحابها إلى أنّ الجوانب المعرفية والمنهجية التي تعالجها تعليمة اللغة العربية، تتمثل في المقررات الدراسية والمعارف المبرمجة في المخططات التعلمية المقدمة للمتعلمين خلال السنة الدراسية.

*__السؤال الرابع__ :دور تعليمة اللغة في تكوين المعلمين

من خلال الإحصاء للنتائج المتعلقة بدور تعليمية اللغة العربية، والتي استقرت عند نسبة 40% من الإجابات الصائبة، والتي ذهب أصحابها إلى أنّ الدور الذي تقوم به تعليمة اللغة في تكوين المعلمين دوراً مهماً ولا بد منه، ويتمثل في تزويدهم بنتائج الأبحاث والنظريات التي جاءت بها المدارس اللسانية، وأهم المعارف النظرية، وآلية تقديمها للمتعلمين، وإعدادهم إعداداً جيداً للقيام بوظيفتهم على أحسن حال، أما نسبة 60% فهي نسبة الإجابات الغير صائبة، والذي ذهب أصحابها إلى أنّ دورها يتمثل في آلية تنشيط الأفواج التربوية، وكيفية معرفة مدى إستعابهم للمعلومات المقدمة لهم في نهاية الدرس.

*__السؤال الخامس__:الجوانب الأساسية لتعليمية اللغة والمرتبطة بتكوين المعلمين

نسبة 42% تمثل نسبة الإجابات الصحيحة والتي حددت الجوانب الأساسية لتعليمية اللغة العربية والخاصة بتكوين المتعلمين، والمتمثلة في الجانب المعرفي وما يحتوي من نظريات ومفاهيم لسانية ومعلومات عن التعليمية، والحقول اللسانية التي تهتم بالجانب العلمي الوظيفي للغة، والجانب المنهجي الذي يحدد لنا الطرائق والمناهج والوسائل البيداغوجية المعتمدة في تحقيق معارف التعليمية العربية، وأمّا نسبة 58%، هي نسبة الإجابات الغير موفقة والتي عبّرَ أصحابها عن الجوانب الأساسية لتعليمية اللغة والمرتبطة بتكوين المعلمين بالوسائل والسندات والخطط التي يقوم بها المتكون أثناء تكوين متعلميه، وأنّ الجانب المعرفي يؤخذ من الميدان، والأداء والنشاط يعبران عن الجانب المنهجي له، وهذا على خلاف ما جاءت به تعليمة المادة من معارف وآليات العمل للمتكونين.

*__السؤال السادس__: أهم المقاربات المعتمدة في التدريس

العدد الكبير من المعلمين الجدد في المقاطعات، والناتج عن نسبة التوظيف العاليّة التي شهدها القطاع في السنوات الأخيرة، أحدث هلهلة في نتائج المتعلمين، فالكثير منهم لا يتقن العربية ولا يعرف مناهجها، بحكم التخصص الذي ينحدر منه، وإنْ كان هذا غير مبرر أو مقبول، بالإضافة إلى حداثتهم برسالة التعليم فهم لم يُعايشوا التحورات التي حدت للمناهج وأهم المقاربات التي وردة فيها، هذه المعطيات أدّت إلى نسبة 68% من الإجابات الخاطئة، فنجد أصحابها يقفون فقط عند آخر مقاربة وهي المقاربة بالكفاءات، بينما المجموعة

الأخرى من المبحوثين وصلت نسبة توفيقهم إلى 32% بحكم خبرتهم الكبيرة في المهنة والبعض منهم يشرف على التكوين، فقد وقفوا على جميع المقاربات التي اعتمدت (المقاربة بالمحتويات، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات)، مع تعريف بعضها وذكر مميزاتها وأسباب التخلي عنها أو اعتمادها.

***السؤال السابع**: تعريف بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات

نسبة 25% من الإجابات الصحيحة تدل على القلة من المبحوثين الذين استطاعوا معرفة مفهوم بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات والتي عبروا عنها بأنّها طريقة للتدريس التي تهتم بالمحتوى على حساب المعرفة دون تفتيتها، أي تنطلق من الجزء إلى الكل وأنّ المدرّس ينطلق في تعليمة الجملة من الفعل والفاعل والمفعول وصولاً إلى الجملة الفعلية وهكذا لبقية الجمل، وأغلب المبحوثين عايشوا أو اطلعوا على هذه المقاربة ومزايّاها وسلبياتها، في حين أنّ نسبة كبيرة منهم لم تستطع الإجابة بشكل صحيح على هذا السؤال، حيث بلغت نسبة الإجابات الغير الصائبة إلى 75% وهي نسبة لا تبشر بالخير على المنظومة التربوية، والتي تبحث عن المدرس الباحث القارئ الذي يعرف حضارة مهنته، حيث كانت إجاباتهم محصورة في طريقة التعليم المباشر (الطريقة التقليدية) والمعتمدة على وفرة التمارين المركزة على فئة معينة من المتعلمين.

***السؤال الثامن**:دور التدريس بالمحتويات

إنّ المجموعة التي لم تتمكن من معرفة المقاربة بالمحتويات لايمكن لها أنْ تذكر الدور الذي تقوم به هذه المقاربة، وهذا ما ترجمته النسبة العالية 80% إجابات غير موفقة من طرف المبحوثين، والذين عبروا عن دور التدريس بالمحتويات بأنّه الطريق للوصول إلى تحقيق نتائج عن طريق تمارين مكثفة وتعليم المحتويات اللغوية انطلاقاً من المحتوى المعرفي، بينما نسبة الإجابات الصحيحة بلغت 20% وهي المجموعة التي تدرك مجموعة المقاربات المعتمدة في التدريس، وبيداغوجيا المقاربة بالمحتويات بحكم ارتباطهم بالتكوين وخبرتهم المهنية الأكثر من عشر سنين، وإطلاعهم على ما يتعلق بالتكوين، وتدريس البعض منهم ببيداغوجيا المقاربة بالمحتويات.

***السؤال التاسع**: دور المقاربة بالمحتويات في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم.

النتائج المحصل عليها من خلال الجدول الإحصائي حول دور المقاربة بالمحتويات، تبين لنا بأنّ النسبة 23% هي نسبة ضعيفة والتي عبرة عن الدور المتمثل في تكوين المعلمين على آلية توظيف معارف المقررات الدراسية بطريقة المضامين (المحتويات)، وهي الخيار الوحيد السائد آنذاك، والتعرف على الوحدات اللغوية وغيرها بعيداً عن النص، وهي نسبة تخص المعلمين الذين درّسُوا وفق هذه المقاربة أو اطلعوا عليها ومعرفة تطورات المقاربات المعتمدة في تدريس الأنشطة اللغوية، أمّا نسبة 77% فهي نسبة عدم التوفيق في إيجاد الدور

الذي تؤديه المقاربة بالمحتويات والمتمثل في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمدرس، واتجهت إجاباتهم نحو تقديم المعارف بشكل كلي وعدم تزويد المتعلم بمكونات النّص، واعتماد الدراسة على استخراج الأفكار والتعرف على الظواهر اللغوية وهي معزولة وبعيدة عن السياق الموجودة فيه.

***السؤال العاشر**:أسباب التخلي عن المقاربة بالمحتويات في تدريس الأنشطة اللغوية

لا يدرك من لا يعرف هذه المقاربة وبالأخص المجموعة من المبحوثين الذين كانت إجاباتهم متدنية في جميع مراحل الإحصاء حول المقاربات المعتمدة في التدريس، حيث وصلت نسبة عدم التوفيق في هذا السؤال 71%، والذين أرجعوا أسباب التخلي عنها إلى ظهور مقاربات حديثة تسد نقائص المقاربات السابقة، وبالمقابل تبقى نسبة الإجابات الصحيحة أقل من المستوى المطلوب وهي نسبة 29%، والذي أرجع أصحابها أسباب التخلي عن المحتويات إلى عدم ملاءمتها للتطورات الحاصلة في المناهج، واعتمادها على المعلم بدل المتعلم، وصعوبة الإنتقال من الجزء إلى الكل أثناء التعلم، وإرساء مبدأ الحشو والتلقين والحفظ للمعارف.

***السؤال الحادي عاشر**: تعريف بيداغوجيا المقاربة بالأهداف

من خلال الجدول الإحصائي لنتائج الدراسة حول موضوع تعريف بيداغوجيا المقاربة بالأهداف تبين لي أنّ نسبة الإجابات الصحيحة كانت 23%، وهي نسبة لا تصل لمستوي المعلم المتميز الناجح، الذي يحمل الصفات العلمية التي تمكنه من القيام بعمله على أحسن وجه، وعلى هذا الأساس فالمستوى يبقى بعيداً عن المطلوب، وأنّ هذه النسبة كانت من طرف المبحوثين الذين يرون ضرورة معرفة الإصلاحات التربوية التي مرة بها المنظومة التربوية وبالخصوص المقاربات التي كانت ولا زالت تمارس في عملية التَعْليم والتَعَلُم، فالمقاربة بالأهداف هي منهج تدريسي بيداغوجي مبني على الأهداف المراد تحقيقها من طرف المتعلم أو البرنامج أو المنظومة التربوية، وهي ممارسات تبنى على فعل إجرائي قابل للملاحظة والسلوك، بينما نسبة 77% ناتج الإجابات الغير موفقة من طرف المجموعة المتبقية من المبحوثين الذين عرَّفوها بأنّها مجموعة العمليات التي يقوم بها المعلم أثناء تقديمه لمجموعة من الدروس وتقويمها آنياً واتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاج النقائص والتعثرات، وهذا المفهوم يعطي صورة واضحة على عدم الوعي بالرسالة (قلة الإهتمام)، وعدم البحث في بيداغوجيا المقاربات و الإطلاع على جميع الوثائق التربوية كا(المنهاج) المتعلقة في التدريس.

***السؤال الثاني عشر**: أنواع الأهداف

نسبة 70% من المبحوثين لا يدركون أنواع الأهداف التي جاءت بها بيداغوجيا المقاربة بالأهداف رغم وجودها في مقدمة جميع المناهج التربوية مفصلة تفصيلاً يسهل قراءته، من أهداف عامة إلى خاصة إلى إجرائية،

وهي ممثلة في تطبيقات معرفيّة في أدلة الكتاب المدرسي، والوثائق المرافقة للمنهاج، والغاية في ذلك هي تزويد المعلم بمعارف عن الأهداف، وبآليات تجسيدها في ألأنشطة المقدمة للمتعلمين، فكانت أنواع الأهداف عندهم أهدافاً فنيّة وأهداف تقويمية وأهداف نفسية وأهداف تربوية، بينما نسبة 30%، هي نسبة الإجابات الصحيحة من طرف مجموعة من المبحوثين الذين يمتلكون خاصية المطالعة والقراءة الواعيّة للمستجدات التربوية، ومشاركتهم في عمليات التأطير للمواضيع المتعلقة بالمقاربات البيداغوجية الحديثة.

***السؤال الثالث عشر**: دواعي اختيار المقاربة بالأهداف في التدريس

من خلال إحصاء الإجابة عن هذا السؤال تبين لنا أنّ هناك مجموعة كبيرة من المبحوثين لم يتمكنوا من الإجابة عليه، فهذا السقوط الواضح ترجمته النسبة 78%، والذين عبروا عن دواعي الإختيار إلى حاجة المتعلم للمقاربة بالمحتويات، وأنّ المنظومة التربوية تحقق نتائجها في ظل اعتماد هذه المقاربة، إنّ هذه الإجابات تعبر على مستوى هذه الفئة من المبحوثين، بينما كانت إجابات الفئة الأخرى صحيحة وبنسبة 22%، فهي تعبر وبشكل دقيق عن الدواعي المتمثلة في عدم تلبية المقاربات السابقة لمتطلبات المتعلم، بالإضافة إلى التطورات الحاصلة في المناهج والتي تقتضي توظيف مقاربات مناسبة، وأنّ التدريس يجب أنْ يبن على أهداف واضحة المعا لم، وإشراك المتعلم في العمل الإجرائي.

***السؤال الرابع عشر**: تصنيف الأهداف إلى مستوياتها

من خلال نتائج الجدول حول تصنيف الأهداف إلى مستوياتها، تبين لي أنّ جُل عناصر الفئة المبحوثة لم تتمكن من إعطاء الإجابات الصحيحة، حيث بلغت نسبتها 82%، هذا لارتفاع ترجمته الإجابات المحصورة في الأهداف ألأوليّة ونشأتها وتطوراتها، بينما بالمقابل نجد نسبة 18% من الإجابات الموفقة وقف أصحابها على تصنيف بلوم المعرفي، والذي يشتمل على ست مستويات وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والغاية من ذلك تزويد المعلم بمعارف حول التخطيط لعمله مع المتعلمين.

* **السؤال الخامس عشر**: مبررات التخلي عن المقاربة بالأهداف

من خلال الجدول الإحصائي حول مبررات التخلي عن المقاربة بالأهداف، تبين لي أنّ نسبة 75% هي نسبة كبيرة من المبحوثين لم يتمكنوا من التوفيق في الإجابة والتي تكمنُ في التلقين والحفظ للمعارف، وصعوبة وصول المتعلم إلى تحقيق أهدافه، والتداخل الموجود بينها، وصعوبة تعميمها على جميع المتعلمين، أنّ هذه الإجابات وغيرها توحي بعدم فهم المقاربة أصلاً، وعدم التكوين فيها نهائياً، لذا يتطلب من المشرفين القائمين على التكوين بضرورة توجيه المعلمين وخاصة منهم الجدد إلى الإطلاع على المقاربات السابقة، والتي اعتمدت

في فترة من الزمن في مناهجنا، بينما بالمقابل نجد نسبة 25% من الإجابات الموفقة، تحدث أصحابها على أنّ المقاربة بالأهداف اهتمت بالجانب المعرفي على حساب الجانب المنهجي للمتعلم، ولم تعط الفرصة الكاملة له في توظيف ما عنده من مكتسبات وموارد، وأنّها لم تعد تساير التطورات الحاصلة في المنظومات التربوية في العالم، وأنّ عمل المتعلم ارتبط بالأهداف فقط دون غيره من الأعمال الأخرى، وأنّها أهملت مجهوده ولم تقُوّم أعماله بشكل دائم ومستمر، وهي إجابات النخبة من المشرفين والمعلمين ذوي الخبرة في حقل التربية والتعليم.

***السؤال السادس عشر**: تعريف الكفاءة

ظاهرة عدم التوفيق في الإجابات عن الأسئلة المقترحة في الإستبانة استمرت في تعريفها للكفاءة، فمن خلال الإحصائيات المرصدة في الجدول، تبين لي أنّ نسبة 30% من المبحوثين وُفقوا في الإجابة، حيث وقع الاتفاق على أنّها القدرة على حسن التصرف المسؤول، وأنّها المماثلة والموازاة والمشابهة، بينما نسبة 70% إجابات خاطئة لم يتمكن أصحابها من تعريفها، حيث عرّفوها بإنجاز مهمة ما، وأنّها التميز والصبر في الإنجاز، وبناء الأفكار، والقضاء على الصعوبات المختلفة التي تعترض المتعلم؛ وهي إجابات غير واعيّة، لذا وجب عليهم الإطلاع على المصطلحات الواردة في الوثائق التربوية، وتفعيل البحث في المعاجم .

***السؤال السابع عشر**: مفاهيم ومصطلحات الكفاءة

إنّ الذي لا يدرك مفهوم الكفاءة يستحيل عليه ذكر المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بها، والجدول بين لي ذلك فنسبة 75% إجابات غير صائبة من مبحوثين لم يتمكنوا من ذكر المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالكفاءة، وتبقى نسبة 25% إجابات موفقة جاءت من المعلمين الذين يبحثون ويتابعون جميع المستجدات التربوية بحكم مشاركتهم في التكوينات، واستغلالهم للمراجع والمعاجم في استخراج مدلولات المصطلحات والمفاهيم.

***السؤال الثامن عشر**: الأصول النظرية والأهداف المنهجية للمقاربة بالكفاءات

الإجابة الصحيحة على السؤال جاءت من طرف فيئة من المبحوثين وبنسبة 23%، والذين لهم دراية حول المقاربات المعتمدة في المناهج الحديثة (المقاربة بالكفاءات) فحدّدوا المدارس التي جاءت بها، والمناهج التي وظفتها، وأهدافها المنهجية، والمتمثلة في إشراك المتعلم في بناء تعلماته وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، وإعطائه الفرصة في إبراز قدراته وتحقيق كفاءاته، وتقويم معارفه ومسالكه ونتائجه، بينما الفئة المتبقية وجدوا صعوبة في الوقوف على الإجابة الصحيحة، والتي ترجمتها النسبة العاليّة والمقدرة ب77%، معتبرين أنّ

أصولها تمتد من المقاربة بالأهداف، وأنّ أهدافها المنهجية تتمثل في تحقيق نتائج وبطرق مختلفة دون تتبع الطرق الواضحة وتقويمها مرحلياً.

***السؤال التاسع عشر**: مبادئ ومزايا المقاربة بالكفاءات

من خلال تتبع إجابات المبحوثين وإحصائها تبين لي أنّ نسبة 20% فقط من مبحوثين حددوا مبادئ المقاربة ومزاياها، والمتمثلة في إعطاء الفرصة للمتعلم في بناء تعليماته وتقويم المعرفة والسلوك أثناء عملية التعلم من طرف المعلم، والوقوف على الجانب المعرفي والمنهجي له، بينما نسبة 80، إجابات خاطئة من المبحوثين، حيث كانت متمثلة في مبدأ المساواة في العمل مع المتعلمين، ومبدأ التوزيع للمعارف على حسب قدراتهم ،ومبدأ استدراك المعارف السابقة وتوظيفها في وضعيات جديدة، وأنّها ركزت على الصعوبات والفروق الفردية لديهم، وتشجيع العمل الفردي على حساب العمل ألتشاركي.

***السؤال العشرون**:أنواع الكفاءات في التدريس

من خلال الإجابات الإحصائية للجدول، تبين لي بأنّ نسبة 60% من الإجابات الموفقة تعبر على حرص وتتبع المبحوثين للمقاربة الجديدة المعتمدة في التدريس (المقاربة بالكفاءات)، والتي عبرت عنها إجاباتهم بأنواع الكفاءات في التدريس: الكفاءة الشاملة، والكفاءة الختامية، والكفاءة العرضية، وأنّ نسبة 40%، لم يتمكنوا من الوصول إلى الإجابة الصائبة، وانحصرت إجابتهم على الكفاءة الأساسية، والكفاءة الختامية، والكفاءة الأوليّة، وهي مصطلحات ظهرت في المقاربة في بداية ورودها.

***السؤال الحادي والعشرون**: دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في التدريس

الإجابة المتعلقة بهذا السؤال جعلتني نقف على نتائج المبحوثين أولاً، حيث كانت نسبة 45%، ممن أجابوا إجابات صحيحة، والذين أرجعوا دواعي اختيار هذه المقاربة إلى فشل المقاربات السابقة في تحقيق النتائج، وأنّ التطورات الحاصلة في المناهج تفرض توظيفها، وأنّها تهتم بالمتعلم أكثر من اهتمامها بالمعارف، وأنّها تعمل على تحسين الجانب المعرفي والمنهجي له من خلال تنمية قدراته على التوظيف والتقويم، وأنّها أعطت له وظيفة محورية في العملية التعليمية التعلمية، وبالمقابل نجد نسبة 55% إجابات غير صائبة جاءت من طرف المبحوثين الجدد، والذين ليس لهم خبرة عملية تمكنهم من الإطلاع والتكوين في هذا المجال، فكانت إجابتهم تتجه إلى أنّ المقاربة موجودة في عملية التدريس بحكم أعمال المتعلمين ونشاطاتهم ونتائجهم في التقويم ألإشهادي(اختبار الفصول) والتقويم النهائي (اختبار الإنتقال)، وأنّها تهتم بالطرائق ونتائج التدريس في مراحله .

***السؤال الثاني والعشرون:** دور المقاربة بالكفاءات في تزويد المعلم بالآليات والمعارف.

من خلال الجدول الإحصائي لإجابة المبحوثين حول هذا السؤال، نجد أنّ نسبة 30% من الإجابات كانت موفقة، وتمثلت في تزويد المعلم بمعارف حول مصطلح الكفاءة، وأهمية اختيارها والمزايا التي تحققها للمعلم والمتعلم، وآليات تجسيدها ميدانياً في تنفيذ المحتويات المعرفية لجميع المواد وخاصة اللغوية منها، وتحديد مكانة المتعلم فيها، وأهم المبادئ التي جاءت من أجلها، وآلية التقويم . إنّ هذه الإجابات لاشك أنّ أصحابها لهم دراية كافية بطرائق التدريس وبالأخص المقاربة بالكفاءات، وأنّهم يعيشونها في تخطيطهم اليومي وفي تنشيط أفواجهم التربوية، وفي مشاركتهم في التكوينات المتعلقة بالمقاربات وآلية توظيفها في الأنشطة التعليمية، بينما نسبة 70% من الإجابات الخاطئة ذهب أصحابها إلى أنّ دور المقاربة يتمثل في تزويد المتعلمين بالمعارف المقررة لديهم وتقويمهم لها بوضع مجموعة من التطبيقات والمسائل المعروفة مسبقاً، والقيام بمجموعة من الأنشطة اللاصفية، وتقييد المتعلمين بالعمل وفق طريقة من اختيار معلميهم .

***السؤال الثالث والعشرون:** تعريف المقاربة النّصية

الذي لا يدرك المقاربة بالكفاءات وأهميتها في تحقيق المعرفة الجيدة لدى المتعلمين، ودورها في تحسين الجانب المعرفي والمنهجي للمعلمين، فلا يمكنه معرفة المقاربة النّصية والتي اقتضتها المقاربة بالكفاءات في الأنشطة اللغوية، ومعرفة أهميتها في تدريس الأنشطة اللغوية، وهذا حسب نتائج الإحصاء، فنجد نسبة 65% من الإجابات الغير صائبة من المبحوثين، ذهبوا إلى أنّ المقاربة النّصية هي قراءة للنصوص واستخراج أفكارها والإجابة عن أسئلتها، وكتابة نصوص تحاكيها، بينما نسبة 35%، هي نسبة الإجابات الموفقة، والتي عرفت المقاربة النّصية بأنّها مقاربة تعتمد في تدريس الأنشطة اللغوية بشكل تسلسلي، حيث يقوم المتعلم في نهاية الوحدة أو المجال أو المقطع التعلمي بكتابة موضوع يتصف بنفس مواصفات النص المدروس.

***السؤال الرابع والعشرون:** أهمية المقاربة النصية في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم

جل المبحوثين لم يوفقوا في الإجابة عن هذا السؤال، وذلك من خلال نتائج الإحصاء المرصدة في الجدول، حيث نسبة 76% من إجاباتهم الغير صائبة، ونظراً لعدم معرفتهم للمقاربة النّصية وعلى أهميتها في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلمين، فيعتبرونها نظام التلقين والحفظ في سياقات بعيدة عن النص المدروس، فالمحتويات اللغوية تستهدف مباشرة وتكتب قواعدها ويتم تطبيقا وفق تمارين يختارها المعلم، وبتراكم هذه المعارف يثري المتعلم رصيده اللغوي، وهذا ما يتناقص وما جاءت به المقاربة بالكفاءات، وبالمقابل نسبة 24% من الإجابات الموفقة ركز أصحابها على أنّ المقاربة النّصية تكمن أهميتها في تدريس جميع المعارف

اللغوية انطلاقاً من النص المدروس، وفق المستويات التالية: المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، وأنّ جميع التعلمات تنطلق من النص، وهو ما يحدث إثراء وتنمية لرصيد اللغوي للمتعلم، وإنّ هذه الإجابة مستخلصة من مبحوثين يمارسون العمل بها، ويدركون آلية توظيفها، بحكم إطلاعهم ودراستهم لها، والقيام ببحوث في موضوعاتها .

***السؤال الخامس والعشرون**:أهم المستويات اللغوية التي تُدَّرس معارفها وفق المقاربة النّصية

نسبة 15% إجابات موفقة من المبحوثين، حيث أعطوا الإجابة المنتظرة من السؤال والمتمثلة في ذكر المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، فلهم معرفة بالموضوع وأهميته وأثره في تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم، أمّا نسبة الإجابات الغير موفقة وهي 81%، هي ناتجة عن عدم معرفة كل ما يتعلق بالمقاربة النّصية، وهذا ما يجعلنا نطلب من المشرفين القائمين على التكوين الإسراع في توجيه الأساتذة إلى التكوين الذاتي، والتركيز على المقاربة المعتمدة في التدريس، كونها هي الوسيلة التي تبلّغُ بها المعارف ولا بدّ من احترامها والتّقيد بأسسها المعرفية والمنهجية .

***السؤال السادس والعشرون**: دور المقاربة النّصية في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم

المقاربة النّصية من أهم المواضيع التي يكوّن فيها المعلم في شتى محطات التكوين، نظراً لأهميتها في العملية التعليمية التعلمية، فالمعلم الذي لا يُدرك دورها وآلياتها لا يستطيع تدريس المعارف المتعلقة باللغة، وإلاَّ عاد إلى التدريس وفق المقاربات السابقة، والتي خدمت مناهج خاصة بها، ومن خلال تحليلي وقراءتي لنتائج الإحصاء حول هذا السؤال، تبين لي أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين لم يُوفِّقُوا في الإجابة عليه، فكانت نسبة الإخفاق74%، والتي ترجمتها الإجابات المحمولة في قولهم: أنّ الدور يكْمن في معرفة النّصوص وعلاقتها بالمحتوى المعرفي المبرمج للمتعلمين، وآلية تدريبهم على القراءة الواعيّة، والبحث عن آلية تحقيق دلالة الوحدات وتوظيفها في جمل مفيدة، وحصر الوحدات الإملائية التي يجد المتعلم صعوبات في كتابتها وقراءتها ونطقها، أمّا نسبة 26% هي الإجابات الصائبة من طرف المبحوثين، الذين يؤكدون على ضرورة معرفة المعلم لدور المقاربة النّصية من خلال قراءة مواضيعها المعدة للتكوين، فمن خلاله يتعرف على آلية توظيف المستويات اللغوية في تدريس المعارف كمعرفة للأصوات وكتابتها، ولظواهر اللغوية وكيفية تجسيدها، وبنية الوحدات ونطقها وكتابتها وقراءتها (المنهج الصوتي الخطي).

***السؤال السابع والعشرون:**فنيات التدريس

فنيات التدريس من بين أهم الموضوعات، على المشرف تكوين المعلمين فيها، وهي الأداة الأوليّة التي يستطيع المعلم مباشرة العمل بها، فمن خلال نتائج الإحصاء للجدول، تبين لي أنّ نسبة الإجابات الصحيحة بلغت 42%، والتي كانت ممن سبق وأنْ درسوا واكتسبوا بعض فنياتها من خلال التكوينات الموجهة لهم خلال السنة، حيث عرّفوها بأنّها أساليب وطرق توصيل المعارف للمتعلمين وآلية تسير الفوج التربوي وتقديم الحصص البيداغوجية، وإيجاد الحلول للقضاء على الصعوبات التي يعاني منها المتعلمين في تحقيق النتائج، بينما نسبة 58%، نسبة الإجابات الغير صائبة من طرف المبحوثين المبتدئين والذين لم يسبق لهم وأنْ مارسوا رسالة التعليم، ولم يطّلعوا على الكتب والمراجع التربوية التي تبين آلية تجسيد فنيات التدريس، فنجدهم قد عبروا عنها بأنَّها تعلُّم وتقديم المعارف للمتعلمين بطريقة متسلسلة، من أجل السيطرة على البرامج وتحقيق نتائجها مع المتعلمين، وأنّها البحث عن الإجابات للأسئلة الموجهة لهم أثناء تنشيط الدرس.

***السؤال الثامن والعشرون:** الدور الذي تحدثه فنيات التدريس على الجانب المنهجي والمعرفي للمعلم.

من خلال نتائج الإحصاء للإجابات حول هذا السؤال، تبين لي أنّ هناك نسبة لا بأس بها من الإجابات الصحيحة، حيث بلغت 51% والممثلة في تزويد المعلم بمعارف ومفاهيم وآليات حول كيفية التسيير وتنشيط الفوج التربوي، بالاعتماد على ما جاءت به المناهج من مقاربات نشطة تسعى إلى إيصال المعرفة وتنمية القدرات وتحقيق الكفاءات لدى المتعلمين، وبالمقابل نجد نسبة 49%، إجابات غير صائبة، أن الدور يتمثل في إلا عداد والتخطيط، والاهتمام بالفضاء والقضاء على الفرقات الفردية بين المتعلمين والتواصل عن طريق النتائج، والوصول بالمتعلمين إلى كتابة سليمة وقراءة واعية وتواصل مفهوم، وهذا على خلاف ما جاءت به فنيات التدريس.

***السؤال التاسع والعشرون:** تعريف التقويم

موضوع التقويم من بين الموضوعات المدرجة ضمن قائمة مواضيع التكوين المخصصة للمعلمين، فمن خلال نتائج الإحصاء حول هذا الموضوع، تبين لي أنّ جل المبحوثين لا يفقهون معنى التقويم وبنسبة 73%، واعتبروه الاختبارات الموجهة للمتعلمين خلال السنة (اختبار فصل أول، اختبار فصل ثاني، اختبار فصل ثالث) وأنّه إصدار حكم في مصير المتعلم من حيث الإنتقال أو الرسوب أو التوجيه إلى الحياة العملية، وهذا المعتقد خاطئ بالنسبة للتطورات الجديدة في التدريس وأهدافه وغاياته ومنهاجه، بينما نسبة 27%، إجابات صحيحة من المبحوثين، والذين عرّفوا التقويم بأنّه تتبع تعلمات المتعلم ومرافقته والوقوف على أداءاته من بداية

تعليمه إلى نهايتها بشكل مستمر، ومساعدته في القضاء على الإختلالات والصعوبات التي تواجهه أثناء مساره الدراسي وإيجاد حلول لها، وهو تعديل السلوك وتوجيهه ومساعدة المتعلم في تحقيق النتائج، إنّ هذه الإجابات جاءت نتيجة المعرفة الواعيّة من طرفهم للتقويم، بحكم ممارستهم له حالياً وفق آليات جاءت بها المناهج الحديثة.

* **السؤال الثلاثون:** وظائف التقويم

مجموعة المبحوثين لم يستطيعوا تعريف التقويم، فهم بذلك لا يمكنهم الإجابة عن وظائفه بشكل دقيق ومركز، فكانت نسبة الإجابات الغير الصائبة 75%، والتي أجمعت على أنّ وظائفه تتمثل في إصدار الحكم على نتائج المتعلمين، وأنّه تقييماً لمستواه في مواد مختارة، ووظيفته تحصيلة نهائية دون البحث عن العلاج لها أو تثمينها أو تشجيع أصحابها، بينما نجد نسبة 25% إجابات صائبة تقف عند وظائفه هي: وظيفة تعلمية، ووظيفة علاجية، ووظيفة تكوينية، ووظيفة تقييمية، وهي ما جاءت به المناهج الحديثة.

***السؤال الحادي والثلاثون:** تطورات التقويم من جيل لآخر– من منهج لآخر–

من خلال الجدول الإحصائي للنتائج حول تطورات التقويم، تبين لي بأنّ نسبة من المبحوثين لم يتمكنوا من الإجابات الصائبة، حيث بلغت النسبة 80%، فالمجموعة لا تدرك مفهوم التقويم ولا وظائفه، ومنه لا يمكن معرفة تطوراته من جيل لآخر، وإنْ كان الموضوع يحتاج إلى الممارسة الميدانية، ولكنّه لا يخلو من البحث والتكوين الذاتي، وذلك من خلال تتبع المعلومات المتعلقة به، فنجد أنّ جل الوثائق التربوية وخاصة المناهج أفردت له جزءاً كبيراً يشمل كل ما يتعلق به، فمن المفترض عدم استلام المعارف الجاهزة والبحث عنها في مواطن تواجدها، وبالمقابل نجد نسبة 20% إجابات صائبة جاءت من المبحوثين الذين وقفوا على حالة التقويم سلفاً، حيث كان عبارة عن تقييم أيْ مرتبط بنقطة تعطى للمتعلم سواء عن أعماله اليومية أو في تشجيعاته، أو عن الاختبارات التي كان ينجزها، وأصبح الآن يرافق المتعلم في جميع تعلماته وسلوكاته من تشخيص لمعلوماته المكتسبة إلى تكوينه أثناء مرحلة التعلمات وصولاً إلى مرحلة الاستثمار والإدماج .

***السؤال الثاني والثلاثون:** علاقة التَّقْويم بالكفاءة

من خلال تحليل وقراءة النتائج المدرجة في الجدول الإحصائي، تبين لي أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين لم يتمكنوا من إيجاد العلاقة بين التقويم والكفاءة، حيث بلغت النسبة 78%، معتبرين أنّ أنشطة التقويم لا علاقة لها بالكفاءة مستندين على الطريقة التقليدية القديمة المعتمدة في بناء أسئلة التقويم، وأنّ كفاءة المتعلم تظهر من خلال الأنشطة التعليمية، بينما نجد نسبة 22% من المبحوثين تمكنوا من إعطاء الإجابة الصحيحة والمتمثلة

في أنّ الكفاءة نجدها في الأنشطة التقويمية، في أسئلة الفهم وأسئلة البناء اللغوي، وأسئلة البناء الفكري، وأسئلة الإدماج، وأنّها تظهر في جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، والتقويم نشاط يحتاج إلى تحقيق كفاءة مرصدة.

*__السؤال الثالث والثلاثون__: خصائص التقويم وأنماطه الوظيفية.

معرفة خصائص التقويم مرتبط بالمعرفة المسبقة للتقويم ووظائفه وتطوراته، وهذا ما بينته نسبة 19% إجابات موفقة من طرف المبحوثين الذين يتميزون بهذه المعرفة القبلية، حيث حددوا الخصائص المتمثلة في الوجاهة والوضوح، والدّقة والشمولية، وأنماطه الوظيفية من تشخيصي وتكويني، وختامي، بينما النسبة 81%،هي الإجابات الخاطئة لبقية المشاركين في الاستمارة، والذين كانت إجابتهم منحصرة في أنّ التقويم هو اختبار يجب أنْ يتصف بالسهولة والانفصال بين مواضيعه، وأنماطه الوظيفية تتمثل في الاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية، والاختبارات الكتابية، وهي إجابات لا علاقة لها بتطورات التقويم، ولا بخصائصه، ولا بأنماطه الوظيفية.

*__السؤال الرابع والثلاثون__:أهداف التقويم المتعلقة بالمعلم والمتعلم

إنّ النسبة الإحصائية المتحصل عليها من الجدول، ومن خلال التحليل والقراءة تبين لي أنّ نسبة 24% من المبحوثين وُفِقُّوا في ذكرهم لأهداف التقويم، فما تتعلق بالمعلم فهي تزويده بآليات التقويمية لمعرفة مستوى المتعلمين ومدى نجاحه في إيصال المعارف لهم، وفي تقويم البرامج المقدمة لهم، وكيفية بناء التقييمات وحصص المعالجة والدعم؛ أمّا بالنسبة للمتعلم فهي تقويم أعماله بنفسه مقارنة بأعمال رفقائه، والتصريح بأهم المعيقات والصعوبات المعرفيّة التي تقف أمام تعلمه، وتنميه كفاءته الأدائية ورفع مستواه التعليمي، بينما في الجهة المقابلة نجد نسبة 76%، إجابات غير موفقة، بذكرهم للأهداف والمتمثلة: في وضع أسئلة الاختبارات وتقييمها من طرف المعلم وإيجاد الحلول والإجابات من طرف المتعلمين.

*__السؤال الخامس والثلاثون__: مراحل تنفيذ التقويم

نسبة 18% من إجابة المبحوثين الذين وفقوا في معرفة مراحل تنفيذ التقويم بحكم ممارستهم له ميدانياً ومشاركتهم في جميع المستجدات المتعلقة به وخاصة في الآونة الأخيرة من الإصلاح، والتي كانت بالتشخيص في بداية التعلمات مروراً بمرحلة بناء التعلمات وصولاً إلى مرحلة الاستثمار، ولكل مرحلة إجراءاتها العملية، بينما نسبة82% توحي بعدم معرفتهم بكل ما يتعلق بالتقويمات وأنماطها ومراحل تنفيذها، فالتقويم عندهم هو

الاختبارات، فمراحله مرتبطة ببنائه واليات تنفيذه، والمتمثلة في الإنشاء (الصياغة)، والتقديم والإنجاز والتقييم، وهذا يتعارض تماما مع مفهوم التقويم ومراحل تنفيذه .

***السؤال السادس والثلاثون:** دور التكوين البيداغوجي في التقويم.

من خلال نتائج الإحصاء للإجابات في الجدول، تبين لي أنّ هناك نسبة كبيرة من المبحوثين لم يتمكنوا من معرفة الدور الذي يقوم به التكوين البيداغوجي في التقويم، حيث نجد نسبة 70% إجابات غير صائبة والتي كانت تصب في أنّ التكوين يهتم ببناء الاختبارات وتبيين منهجية تنفيذها، وسُلّمِ التنقيط المرافقة لها، وأنّ التقويم مرهون بنتائج المتعلمين، وبالمقابل نجد نسبة 30% من الإجابات الموفقة، والتي تعتبر التكوين في التقويم أساسي لتزويد المعلمين بمعارف ومنهجيات التنفيذ، وأنّ الأثر يظهر من خلال تنفيذه في مراحله وأن غايته البحث عن الصعوبات والاختلالات التي تعترض سبيل تنفيذه.

***حوصلة:**

من خلال قراءتي وتحليلي لنتائج الإجابات حول ما يتعلق بموضوع التكوين البيداغوجي وأثره في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية في التعليم الابتدائي، تبين لي أنّ هناك نسبة كبيرة من المبحوثين لم يتمكنوا من التوفيق في الإجابة عن الأسئلة الموضوعة لهذا الغرض، فمن المفترض أنّ معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي أنْ يعرف المصطلحات المتعلقة بالتكوين وأهم المواضيع التي وضعت له، وهذا لم نجد له أثراً من خلال إجاباتهم، إلاّ إذا استثنيت نخبة من المعلمين والمشرفين القائمين على التأطير، وأنّ الغاية من التكوين في هذا المستوى، هي تنمية الجوانب المعرفيّة والمنهجيّة للمتكونين، وهو الدور المنوط بتعليمية اللغة والذي لم نجد له أثراً جلياً عند المتكونين في التكوينات، وبالخصوص في التكوين الذاتي، ومن بين أهم المواضيع الموضوعة للتكوين هي بيداغوجيا المقاربات، فمن المفترض أنْ يمتلك المدّرس معارف ومعلومات حول هذه المقاربات التي وظِفت في التدريس ولا زال البعض منها يوظف حاليّاً، وأنْ يتعرّف على الدور الذي تقوم به وأسباب اختيارها والتخلي عنها .

المقاربة بالكفاءات مقاربة جاءت بها المناهج الحديثة، فحددت المرجعية القانونية الخاصة بها باعتبارها المقاربة المعتمدة في التدريس، هذه المقاربة اقتضت توظيف المقاربة النّصية في تدريس الأنشطة اللغوية، لذا وجب على المدّرس معرفتها كمصطلح وكإجراء يعمل به وفق المستويات اللغوية، وهي نفس الملاحظة التي سُجلت سابقاً،حيث جل المبحوثين لا يمتلكون معرفة بها ولا بفنيات التدريس وفقها، ولا بالأثر الذي تحدثه على المعلم والمتعلم.كما أنّ موضوع التقويم لا وجود لأثره عند جل المبحوثين إلا القلّة منهم، والذين عايشوا

الإصلاحات وشاركوا في العمليات التكوينية لهذا الموضوع، وإنّ نسب عدم التوفيق الكبيرة في الإجابات عن الأسئلة تقرع جرس الإنذار عن هذا المستوى الذي لا يبشر بالخير لا على مستوى المتعلم ولا على مستوى المدرسة الجزائرية ككل، فكيف لمدرس لا يمتلك أذنى المعارف الأوليّة البسيطة حول التكوين ومواضيعه، فكيف له أنْ يجسد معارفه ميدانياً وعلى أرض الواقع، فعلى المشرفين والقائمين على التكوين والتوظيف مراعاة مجموعة من الجوانب الأساسية وهي:

- تصنيف المدرسين إلى مجموعة حسب قدراتهم المعرفية.
- إعطاء الأولية في التوظيف للمدرسين الذين سبق لهم ممارسة الوظيفة أولهم دراية حول التعليم.
- إعطاء فرصة لأصحاب الشهادة العربية (اللغة العربية) في التوظيف.
- إلغاء التوظيف على أساس الشهادة.
- إخضاع المدرس الناجح في المسابقة إلى فترة تربص طويلة تختم باختبار يُحَددُ مصيره مستقبلاً .
- حصر حاجيات المعلمين من التكوين والتركيز على ماهو أساسي منه.
- إعطاء مواضيع رسمية في التكوين وخاصة (المصطلحات المتعلقة بالتكوين) .
- إعادة النظر في سياسة التكوين المنتهجة من طرف مديرية التكوين أو على مستوى المقاطعات البيداغوجية عبر الولايات.
- وضع برامج خاصة لتّكوين المستمر لجميع المعلمين والمشرفين عليه.
- إعادة فتح المعاهد التكنولوجية، وتمديد فترات التكوين.

ج– ما يتعلق بالإجراءات التطبيقية للتكوين البيداغوجي:

***إحصاء الإجابات**

الرقم	الأسئلة	الإجابات الصحيحة	نسبتها	الإجابات الخاطئة	نسبتها
01	أهم الوضعيات التعلمية	60	%60	40	%40
02	تصنيف الوضعيات التعلمية حسب ورودها في المنهاج	52	%52	48	%48
03	كيفية بناء الوضعيات التعلمية	57	%57	43	%43
04	أهمية اختيار الوضعية التعلمية	70	%70	30	%30
05	تعريف المنهج الصوتي–الخطي	54	%54	46	%46
06	استنتاجات وثيقة التحقيق الوطني	72	%72	28	%28

07	تصنيفات وأنماط الأخطاء المتعلقة بتعليم اللغة العربية	65	%65	35	%35
08	علاقة المنهج الصوتي – الخطي باللسانيات	56	%56	44	%44
09	تعريف الصوت والحرف ، وتصنيف الأصوات انطلاقاً من مخارجها	44	%44	56	%56
10	تعريف المخرج ، والفونيم ، والتنغيم والنبر	42	%42	58	%58
11	تعريف المقطع وأنواعه	37	%37	63	%63
12	مهارات الوعي الصوتي	43	%43	57	%57
13	علاقة المنهج الصوتي – الخطي بتعليمية اللغة العربية	51	%51	49	%49

***السؤال الأول**: أهم الوضعيات التعلّمية

من خلال إحصاء الإجابة عن السؤال، تبين ليّ أنّ نسبة 60% إجابات صحيحة، فنسبة كبيرة من المبحوثين تمكنوا من معرفة أهم الوضعيات التعلميّة، وهي وضعية بناء التعلمات ثم الوضعية الإدماجية ثم وضعية بناء المشروع، ثم الوضعية التقويمية، فالمبحوثين أغلبهم يمتلكون خبرة عمليّة لا بأس بها في رسالة التعليم، والمشرفون على العمليات التكوينية (مفتشون) لهم دراية كافيّة بالموضوع، بينما نجد نسبة 40% إجابات غير موفقة والتي تمحورت حول الوضعية الانطلاقية (التمهيدية)، والوضعية الوسطيّة، والوضعية الختامية، وهي وضعيات أُعتمدت في المناهج السابقة؛ فعدم الإطلاع على المناهج الحديثة، والتكوين في فنيات التدريس وقلة التكوين الذاتي هي من أسباب هذه النتائج الضعيفة، فالمدّرس الحقيقي في بداية مشواره يجب عليه أنّ يطلع على الوضعيات الموجودة في المناهج وفي الوثائق المرافقة وفي أدلة الكتاب المدرسي .

***السؤال الثاني**: توظيف الوضعيات التعلمية حسب ورودها في المناهج

نسبة 52% من الإجابات الصائبة، تعبر عن مدى زيادة العمل والاصطلاح لآليات التدريس التي يخطط لها مسبقاً، بغية وضع المتعلمين في وضعيات تعلمية مناسبة، حيث أنّ هذه النسبة جاءت من طرف مبحوثين يمتلكون معلومات على تصنيف الوضعيات، فرتبوها حسب الوظيفة المعلنة في المناهج، فكانت: الوضعية التعليمية التعلمية، ثم الوضعية المشكلة، ووضعية المشاريع، ثم وضعية الإدماج، وأنّ نسبة 48%

إجابات خاطئة، لم يتمكن أصحابها من الإجابة على السؤال كونهم لم يدركوا الوضعيات التعلميّة أصلاً وتحدثوا عن الوضعيات المعلنة في المناهج السابقة (الوضعية الانطلاقية، والوسطية، والختامية).

* **السؤال الثالث:** كيفية بناء الوضعيات التعلمية

إنّ بناء الوضعيات يجب أنْ ينطلق من الإعداد والتخطيط، فالكيفية ميدانية أكثر منها نظرية، حيث نجد من خلال إحصاء الإجابات أنّ نسبة 57% من المبحوثين أجابوا إجابة موفقة رأوا أنّ الوضعيات تبنى على حسن اختيار الوسيلة وعلى نتائج التقويم الأولي (التشخيصي) وتحديد أهدافها التعلمية والتركيز على ما يهم المتعلم منها؛ إن هذه الإجابة توحي على خبرتهم المهنية المتميزة وعلى اطلاعهم وممارستهم لهذه الرسالة على خلاف المبحوثين الآخرين، حيث كانت نسبة إجاباتهم الغير الصائبة 43%، حيث اعتبروا الوضعيات هي الدروس المقدمة والتي تبنى على تمهيد، وعرض، واستنتاج، وهي إجابات تدل على البعد عن الموضوع وعدم الإطلاع على محتويات الوثائق التربوية وقلة البحث عما يقوم بتطوير الجانب المعرفي والمنهجي لهم.

***السؤال الرابع:** أهمية اختيار الوضعية التعلمية

من خلال الجدول الإحصائي حول هذا السؤال تبين لي أنّ نسبة 70% من الإجابات الموفقة ترى أنّ اختيار الوضعية من أساسيات العمل مع المتعلمين، وهذا نظراً لاختلاف القدرات والمكتسبات القبلية والموارد المعرفية عندهم، ففي مرحلة التقويم يتم اختيار وضعية تقويمية بسيطة بدل وضعية إدماجية، وفي مرحلة الاكتساب يتم اختيار وضعية تعلمية مباشرة بدل وضعية تقويمية؛ وأنّ نسبة 30% من الإجابات الغير موفقة من طرف المبحوثين الذين يرون بأنّ التدريس يتم بنائه بوضعية واحدة وهي الوضعية التقليدية القديمة المعروفة بالمرحلة التمهيدية (الانطلاقية)، والعرض (النشاطات)، والخلاصة والاستنتاج، وأنّ هذه الإجابة لا علاقة لها بالوضعيات الحديثة التي تجعل من المتعلم جوهر العملية التعليمية التعلمية.

***السؤال الخامس:** تعريف المنهج الصوتي–الخطي.

من بين المواضيع المدرجة في تكوين المعلمين في جزء تعليمة المادة موضوع المنهج الصوتي–الخطي، والذي يعتبر من أهم الآليات المستخدمة في تدريس الأصوات وترجمته إلى كتابة وخاصة في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، فمن خلال الجدول الإحصائي حول هذا الموضوع تبين لي أنّ نسبة 54% إجابة صائبة، حيث عرّفوه بأنّه الطريقة والأسلوب المتبع في تعلم الأصوات اللغوية، وذلك من أجل تمكين المتعلمين من السّماع الجيد والنطق الصحيح للصوت وترجمته كتابياً، بينما نجد النسبة المتبقية 46% إجابات غير صائبة، عرّف أصحابها المنهج الصوتي بأنّه الوسيلة المتبعة لترجمة الأصوات إلى كتابة، وهي إجابة غير كافية مقارنة بما جاءت

به الكتب والمراجع اللغوية والتي تبحث في علم الأصوات، وهي لدليل على قلة البحث والإطلاع في كل ما يتعلق بتعليمية اللغة العربية.

***السؤال السادس**: استنتاجات وثيقة التحقيق الوطني

نسبة كبيرة من المبحوثين تمكنوا من الوصول إلى مجموعة استنتاجات هامة من وثيقة التحقيق الوطنية، لمعرفة الأخطاء الكتابية وهي جزء من أهداف المنهج الصوتي – الخطي الموضوع لدراسة، والغاية منها تصنيف الأخطاء وأنماطها من خلال القراءة المتأنية لها، حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة 72%، بينما نسبة 28% هي الإجابات الغير صائبة والذي ذهب أصحابها إلى قراءة الوثيقة من ناحية عدم وجود أخطاء تؤدي إلى صعوبة التعلّم في هذه المرحلة من التعليم الابتدائي، وأنّها أخطاء غير مؤثرة وقابلة للإصلاح في المراحل المقبلة، وأنّ هذه الأخطاء هي تعثرات تشمل نمط وحيد متعلق بالكتابة (الخط).

***السؤال السابع**: تصنيفات وأنماط الأخطاء المتعلقة بتعليم اللغة العربية

من خلال بيانات الجدول وجدت نسبة 65% إجابات موفقة من المبحوثين، والذين صنفوا الأخطاء إلى لغوية، وكتابية، وتركيبية، وصوتية، ودلالية. بعد استخراجها في مجموعات من أجل قراءتها والبحث عن أسبابها، هذه الأخطاء يجب أنْ تعالج ميدانياً وذلك لمعرفة الأسباب التي أدت إلى ظهورها للبحث عن الآليات لعلاجها، في الحين نجد نسبة 35%، هي إجابات غير موفقة من المبحوثين الذين يعتبرون أنّ هذه الأخطاء هي كتابية ناتجة عن سوء السّماع للأصوات وترجمتها حسب سماعها، مستدلين بمجموعة من الكلمات التي ظهر فيها الإشباع وتحويل التنوين إلى نون في أواخر بعض الكلمات.

***السؤال الثامن**: علاقة المنهج الصوتي–الخطي باللسانيات

من بين اهتمامات اللسانيات الحديثة وخاصة اللسانيات التعليمية تزويد قطاع التعليم ببحوث علمية، وتزويد المعلم بمناهج التدريس وخاصة ما تعلق بتعليم اللغات، ومن بينها المنهج الصوتي – الخطي، فالعلاقة بينهما علاقة دراسة وإنتاج، وهذا ما ذهب إليه مجموعة من المبحوثين، فالمنهج الصوتي– الخطي هو جزء من الدّرس اللساني حيث يهتم بدراسة الوحدات الصوتية، والبحث عن معالجة الصعوبات التي تعترض المتعلم في أداءها، وعلاقتها بالكتابة، أيْ الجانب الأدائي للأصوات وهذا ما عَبّرت عنه النسبة 56% من الإجابات الصائبة، وفي المقابل نجد نسبة 44% إجابات غير موفقة، حيث أعتبرو العلاقة بين المنهج الصوتي – الخطي واللسانيات علاقة تأثير وتأثر، أي أنّ اللسانيات تأثرت بالمنهج وأخذت منه معارفها، والمنهج تأثر باللسانيات

وأخذ منها معارفه، وهذا لا يمكن أنْ يحدث بينهما في هذا المستوى فقد يتأثر المنهج كونه هو ناتج الدراسة وهو الفرع، بينما اللسانيات هي مجال البحث.

*السؤال التاسع: تعريف الصوت، والحرف، وتصنيف الأصوات انطلاقاً من مخارجها

تعريف هذه المصطلحات ينطلق من معرفة المنهج الصوتي والاطلاع على علم الصوتيات، فنسبة 56% إجابات خاطئة، لدليل على أنّ جل المبحوثين لم يعرّفوها تعريفاً صحيحاً، فالصوت هو الكتابة الصوتية للحرف، والحرف هو الكتابة الخطية لصوت، ولم يكن تصنيفهم للأصوات تصنيفاً علميّاً دقيقاً واكتفوا بذكر الصوائت فقط، والسبب في ذلك أنّ جل المبحوثين يمتلكون شهادات غير لغوية وأنّ تكوينهم الأساسي غير كافٍ في هذا المواضيع، بينما بالمقابل نجد نسبة 44% من الإجابات الموفقة من المبحوثين ذوي الشهادات اللغوية والذين سبق لهم وأنْ درسوا هذا الموضوع في مقاييس مختلفة، حيث عرّفوا الصوت بأنّه أصغر وحدة نطقيّة، والحرف ترجمة للصوت خطياً، وصنفوا الأصوات حسب مخارجها (الخلفية، اللهوية، ...الشفوية إلخ).

*السؤال العاشر: تعريف المخرج والتنغيم والنبر والفونيم

من خلال نتائج الإجابة الإحصائية حول هذا السؤال تبين لي أنّ تعريف هذه المصطلحات (المخرج، التنغيم، النبر، الفونيم) ترجمته نسبة 58% إجابات غير موفقة، والسبب في ذلك إلى أنّ المبحوثين لا يملكون معرفة حول الموضوع بحكم تخصص الشهادة التي يمتلكونها، وعدم الإطلاع على المنهج الصوتي بشكل خاص، وعلى علم الأصوات بشكل عام، رغم وجودها في المواضيع القرائية للمتعلمين. إنّ حسن القراءة يتمثل في استعمال النبر والتنغيم وهو لا يحصل إلاّ من خلال التزويد بالمعارف والآليات حول هذا المنهج؛ وبالمقابل نجد نسبة 42% إجابات صائبة وهي من المبحوثين الذين يمتلكون ناصية في هذا الموضوع (العلمي) بحكم شهاداتهم العلمية وخبراتهم العملية ومطالعتهم الواعية حول الشق الصوتي من تعليمة اللغة العربية .

*السؤال الحادي عشر: المقطع وأنواعه

نسبة 63% إجابات غير صائبة من المبحوثين لم يتمكن أصحابها من تحديد تعريفاً دقيقاً للمقطع وأنواعه، لكونهم ليس لهم معرفة جيدة بالموضوع لا من خلال التكوينات التحضيرية ولا المستمرة، ولا الذاتية، ولا من خلال المطالعة في هذه المواضيع، فاعتبروا المقطع هو الجزء من الكلام، وأنواعه هي: المفتوح والمغلق، والطويل، والقصير؛ وهي إجابات غير واعيّة، بينما نسبة 37% إجابات صائبة من طرف المبحوثين الذين عرّفوا المقطع بأنّه الوحدة المكتوبة أو الصوت المخطوط، وأنواعه القصير والطويل والمفتوح والمغلق.

***السؤال الثاني عشر**: مهارات الوعي الصوتي

من خلال نتائج الجدول الإحصائي حول هذا السؤال، وقفت على العدد الكبير من المبحوثين والذين كانت نسبة إجابتهم الغير صائبة 57%، الفئة اعتبرت مهارات الوعي الصوتي هي التقديم والتأخير للأصوات، وهي إجابة غير كافيّة بالنظر إلى المهارات الوافيّة المتعلقة بالوعي الصوتي، بينما نجد نسبة 43% إجابات موفقة، تحدث أصحابها عن المهارات المتعددة من إعلال وقلب وتقديم وتأخير وإدغام ونبر ...إلخ، وهي دليل على التكوين والإحتكاك بالمراجع والمشرفين، والبحث عن المعارف بغية تحسين الجوانب المعرفية والمنهجية من أجل القيام برسالة التعليم على أحسن وجه.

***السؤال الثالث عشر**: علاقة المنهج الصوتي–الخطي بتعليمة اللغة العربية

من خلال نتائج الجدول الإحصائي حول هذا السؤال تبين لي حضور الإجابات المتميزة من طرف الفئة المبحوثة، والتي أعطت نسبة 51% إجابات صحيحة، ترجمتها إثبات وجود العلاقة بين تعليمة اللغة العربية والمنهج الصوتي– الخطي، حيث أنّه من بين آليات تعليم القراءة والخط(الكتابة)، وتحويل المسموع إلى منطوق من اختصاص تعليمية اللغة، وأنّ دراسة الصوت وتحويله إلى كتابة يُدّرس ضمن حقل تعليمة اللغة العربية، فنجد مثلاً في السنة الثانية من التعليم الابتدائي من المقطع الأول حتى المقطع الخامس مراجعة الأصوات باكتشافها وتثبتها كتابة، وفق المقاربة النّصية المعتمدة في تدريس الأنشطة اللغوية، بينما نجد نسبة 49% إجابات غير موفقة من طرف الفئة المتبقية من المبحوثين، والذي رأوا بأنّ العلاقة بين المنهج الصوتي–الخطي وتعليمة اللغة العربية هي علاقة شرح وتوضيح من طرف تعليمة اللغة وهو ما جاء به المنهج الصوتي–الخطي.

***حوصلة:**

من خلال قراءتي وتحليلي لنتائج الإحصاء لإجابات المبحوثين في المواضيع المتعلقة بالإجراءات التطبيقية للتكوين، تبين لي أنّ هناك نسبة كبيرة من المبحوثين لا تدرك أهم الوضعيات التعلمية وتصنيفها حسب ورودها في المناهج، ولا كيفية بناء ها وأهمية اختيارها، والسبب في ذلك يرجع في الغالب إلى عدم الإهتمام بهذه المواضيع وقلة التكوينات فيها وخاصة التكوين الذاتي، والذي من خلاله يتم تحسين وتطوير جوانب المتكون المعرفية والمنهجية، ومن بين المواضيع الإجرائية التي يجب عليه معرفتها وهي: المنهج الصوتي–الخطي وعلاقته باللسانيات من جهة وتعليمة اللغة العربية من جهة أخرى، وكل ما يتعلق به من مصطلحات: الصوت والحرف والمخرج، والفونيم، والتنغيم، والنبر والمقطع وأنواعه ومهارات الوعي الصوتي، وكل هذا لم نجد له أثر ملموساً عند فئة كبيرة من المبحوثين على خلاف الفئة الأخرى، حيث جاءت إجاباتها متميزة والسبب في ذلك هو

المستوى المعرفي الذي يتميزون به، والإطلاع المبكر على جميع الوثائق والمستجدات التربوية، والمشاركة في جميع اللقاءات التكوينية حول هذه المواضيع. وحتى يتم تحسين وتطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلمين الذين يعانون قصوراً في معرفة الإجراءات التطبيقية للتكوين، وُجِبَ مرافقتهم مرافقة حقيقية من طرف المشرفين (المفتشين)، وتفعيل العمليات التكوينية بالتركيز على الجانب الميداني، وتشخيص النقائص والصعوبات التي يعانون منها، وتشجيعهم على البحث بتكليفهم بإنجاز بحوثاً في المواضيع المتعلقة بالتدّريس وطرائقه.

د– ما يتعلق بالتكوين البيداغوجي في المناهج الجديدة

***إحصاء الإجابات:**

الرقم	الأسئلة	الإجابات الصحيحة	نسبتها	الإجابات الخاطئة	نسبتها
01	تعريف المنهاج	46	%46	54	%54
02	مكونات المنهاج الأساسية التي يجب على المعلم معرفتها	42	%42	58	%58
03	أهم موضوعات التكوين الخاصة بالمناهج الحديثة	53	%53	47	%47
04	الإصلاحات التي جاءت بها المناهج الحديثة	58	%58	42	%42
05	الجوانب المعرفيّة والمنهجيّة التي جاءت بها المناهج. الخ	48	%48	52	%52
06	القيم والمواقف التي جاءت بها المناهج الحديثة.	39	%39	61	%61
07	ذكر أهم المخططات المعرفية والأنشطة المقررة في المناهج الحديثة	65	%65	35	%35
08	ذكر مكانة التقويم في المناهج الحديثة	56	%56	44	%44

***السؤال الأول**: تعريف المنهاج

من خلال النتائج الإحصائية للأجوبة حول هذا السؤال، تبين لي أنّ نسبة 46% إجابات صائبة والتي عرفت المنهاج لغةً واصطلاحاً فهو من الفعل نهج ينهج نهجاً، وهو الطريق الواضح المتبع، وهو وثيقة تربوية تشمل البرامج والطرائق والوسائل والمواقيت الزمنية، إنّ هذه الإجابة جاءت من طرف مبحوثين خبرتهم العلمية أكثر من عشر سنوات، وهذا ما جعلهم يمتلكون المعارف والمعلومات حول المنهاج، وأنّهم عايشوا الإصلاحات الحاصلة في المنظومة التربوية، بينما نجد نسبة 54% إجابات غير موفقة، ذهب أصحابها إلى تعريف المنهاج بأنّه وثيقة تربوية تحمل مجموعة من الدروس، وهو البرنامج المقدم لفئة معينة من المتعلمين، وهذا لدليل على عدم الإطلاع على هذه الوثيقة التربوية المهمة في حياة المعلم والمتعلم .

***السؤال الثاني**: المكونات الأساسية للمنهاج التي يجب على المعلم معرفتها

وجود المنهاج في حياة المعلم أكثر من ضروري فهو الوثيقة التي بها يتم التّعلم ولا يمكن الاستغناء عنها في أي حال من الأحوال، لذا وجب التّعرف عليها وعلى مكوناتها الأساسية، فمن خلال الجدول الإحصائي الخاص بهذا السؤال تبين لي أنّ نسبة 58% إجابات خاطئة من مبحوثين لم يطلعوا بتاتاً على الوثيقة، فعبروا عليها بالمعارف والدروس؛ بينما نسبة 42% إجابات موفقة، ذهب أصحابها إلى إعطاء المكونات الأساسية والمتمثلة في المقررات والطرائق والوسائل والمواقيت، والمخططات البيداغوجية، وهي إجابة نابعة من الإطلاع على الوثائق التربوية المتعلقة بجميع المستويات التعليمية والتكوينات المتتالية في هذه المواضيع.

***السؤال الثالث**: أهم موضوعات التكوين الخاصة بالمناهج الحديثة.

إنّ التكوين في المواضيع المعرفيّة والمنهجيّة ضرورياً لجميع المعلمين وخاصة المبتدئين منهم، فهم في حاجة ماسة إلى تكوين تحضيري في مجموعة من المواضيع المختارة والمقررة من طرف وزارة التربية الوطنية، فمن خلال نتائج الإحصائيات المستخلصة في الجدول اتضح لي أنّ نسبة 53% إجابات موفقة، والتي حددت المواضيع على حسب الفئة المستهدفة من التكوين، ففي التكوين الأولي يحتاج المتدرب إلى مواضيع معرفيّة ومنهجيّة مثل تعليمة اللغة، وبيداغوجيا المقاربات، وفنيات التدريس، والتقويم التربوي، بينما في التكوين المستمر (المتواصل) يحتاج المعلم إلى مواضيع الإصلاح، والمستجدات التربوية المختلفة، ومن أهمها: التكوين في المناهج، والتقويم، والكتاب المدرسي، وتحليل النتائج، والمعالجة البيداغوجيا، والدعم البيداغوجي...إلخ، وبالمقابل نجد نسبة 47% إجابات خاطئة أرجع أصحابها أهم المواضيع إلى كيفية بناء الدروس، وآلية بناء الاختبار النهائي، وكيفية تسيير

القسم، وإعداد الدروس والفضاءات، وهي إجابات تدل على عدم الإطلاع على المخططات المقررة للتكوين والإفصاح على أهم النقائص التي يعانون منها.

***السؤال الرابع**: الإصلاحات التي جاءت بها المناهج الحديثة.

من خلال نتائج الإحصاء المعلنة في الجدول حول هذا السؤال والتي وجب على المعلمين وخاصة ذو الخبرة العمليّة أنْ يتمكنوا من معرفتها بحكم أنّهم عايشوها وتكونوا في بعض موضوعاتها، هذه المعرفة ترجمتها النسبة 58% إجابات صحيحة، فكانت الإصلاحات متمثلة في الكتاب المدرسي الموحد، وفي اعتماد المقاربة بالكفاءات، وفي التقويم التربوي. بينما نجد نسبة 42% إجابات غير موفقة لم يتمكن أصحابها من معرفة الإصلاحات التي جاءت بها المناهج الحديثة واكتفوا بذكر المخططات المعرفية والمقررات الجديدة، وهي إجابات لا تعبر على اطلاع الجيد والممارسة الفعلية لهذه المستجدات والإصلاحات التربوية.

***السؤال الخامس**: الجوانب المعرفية والمنهجية التي جاءت بها المناهج الجديدة

المطلع على المنهاج يكتشف أهم الجوانب المعرفية والمنهجية الجديدة كالمنهاج في حد ذاته وما يحمله من وسائل منهجيّة ومعرفيّة تستخدم في إدارة التدريس، فمن خلال نتائج الإحصاء حول هذا السؤال نجد نسبة 48% إجابات موفقة وهي من المبحوثين الذين تعرّفوا على المناهج وعلى المواضيع التكوينية بحكم إشرافهم على العمليات التكوينية (المفتشون)، وإخضاعهم للتكوين المستمر ومشاركتهم فيه(المعلمون)، فالإجابة تمثلت في قراءة للبرامج لمعرفة محتويات المواد وخاصة العربية منها، وفي معرفة المقاربات المعتمدة فيه (الكفاءات) وكيفية تجسيدها، وتبَنّي المقاربة النّصية في المواد اللغوية، وكيفية بناء الاختبارات وتجسيد الوضعيات التعلمية، بينما نجد نسبة 52% إجابات غير موفقة من طرف المبحوثين الذين ذكروا الجوانب المعرفية والمنهجيّة، التي جاءت بها المناهج الجديدة والمتمثلة في كيفية العمل وفق المواقيت الجديدة، وتقنية تسير الفوج التربوي والعمل بالمعالجة، وبناء الاختبارات، وهي إجابات مستوحاة من المناهج السالفة.

***السؤال السادس**: القيم والموافق التي جاءت بها المناهج الجديدة

من بين ما جاءت به المناهج القيم والموافق، التي وجب على المعلم تناولها مع متعلميه في بداية كل مقطع تعلّمي، وإنْ كانت تدرس ضمنياً في المناهج السابقة، والقارئ للمنهاج يجد هذه القيم والمواقف ممثلة بشكل واضح وجلي، مع أنّه يمكن استخدام قيماً ومواقف أخرى يراها أنسب وأسرع للفهم لدى المتعلمين، هدف المواقف هي تثمين لنشاط التربية الإسلامية وجب على المعلم استغلالها، فمن خلال الجدول الإحصائي للإجابات حول هذه القيم والمواقف تبين لي أنّ نسبة 61% إجابات خاطئة، لم يتمكن أصحابها من معرفة

هذه القيم والمواقف رغم إجبارية تناولها في بداية كل درس أو مقطع أو وضعية تعلمية بالتركيز على القيم الدينية وإهمال القيم الوطنية والاجتماعية، ظناً منهم بأنّ القيم محصورة في العقيدة والدين، ويرجع السبب إلى عدم الإطلاع على المناهج وأهم الجوانب المعرفيّة التي جاءت بها المناهج، بينما نجد نسبة 39% إجابات صحيحة وفق أصحابها في القيم والمواقف الدينية والوطنية والاجتماعية، وهذا لدليل على الإطلاع والبحث على كل ما يساعدهم في تحسين وتطوير الجانب المعرفي والمنهجي بغية القيام برسالة التعليم على أحسن وجه.

***السؤال السابع**: المخططات المعرفيّة والأنشطة المقررة في المناهج الحديثة.

من أهم المستجدات المعرفيّة التي جاءت بها المناهج، هي مجموعة المخططات المعرفيّة التي بها يتم تدريس المتعلم ولا يمكن تغيرها أو الخروج عنها لأنّها مشتركة بين جميع المتعلمين، والذين سيخوضون امتحانات مشتركة في نهاية المرحلة التعليمية، ومن خلال إحصاء الإجابات حول هذا الموضوع وجدت نسبة 65% إجابات صائبة من المبحوثين الذين ذكروا المخطط السنوي لبناء التعلمات والمشتمل على مجموعة من المحتويات المعرفيّة المتعلقة بكل نشاط، ومخطط المواقيت وتوزيعها مع ذكر الأنشطة المضافة (حصتي المعالجة البيداغوجية)، ومخطط الكفاءات (الشاملة، الختامية، العرضية)، ومخطط المقاطع المعرفيّة الثمانية في كل سنة، هذه لإجابة نتيجة المتابعة والقراءة الواعيّة للمنهاج، والمشاركة في بناء المخططات التكونية داخل اللجنة البيداغوجية للمقاطعة، بالإضافة إلى ضرورة المعرفة من أجل تكوين المتعلمين تكويناً في المستوى المطلوب، وفي المقابل نجد نسبة 35% إجابات غير صائبة تمثلت في ذكر مخطط المواقيت، ومخطط الوسائل البيداغوجية التي يمكن استخدامها في تنشيط الدرس، وهي إجابات تدل على قلة المعرفة بالمناهج وأهم المعارف والمنهجيات التي جاءت بها.

***السؤال الثامن**: مكانة التقويم في المناهج الحديثة.

معرفة الإجابة على السؤال يتطلب من المبحوثين الإطلاع على المناهج وذلك بقراءتها قراءة واعيّة من مقدمتها إلى نهايتها، فقد خَصصت المناهج حيزاً كبيرًا للتقويم لما له من أهمية بالغة في حياة المعلم والمتعلم والمنظومة التربوية على العموم، وأنّ المعرفة اللغوية والإصلاحية والإجرائية للتقويم تنمي قدرة المعلم على الإنجاز الجيد له وعلى تحقيق كفاءة التقويم لدى المتعلم، ومن خلال النسبة 56% إجابة صائبة، يرى أصحابها بأنّ التقويم هو المنهاج، فهو حاضر في جميع محطات التّدريس فهو يتصف بالاستمرارية من خلال تقويم تعلمات المتعلمين في جميع المقاطع التعلمية، وتكويني في جميع الوضعيات التدريسية، وتقييمي في محطاته النهائية(الاختبار الشاهد). بينما نجد نسبة 44% إجابة خاطئة من مبحوثين لم يطلعوا على المناهج ولم يعرفوا دورها وأهم المعارف والمخططات والطرائق والوسائل التي جاءت بها، فانصبت إجاباتهم على الاختبارات

بأنواعها وآلية بنائها والحكم على المتعلم في نهايتها، وهي إجابات تدّل على قلة الإهتمام وعدم الإطلاع على المستجدات والوثائق التربوية المختلفة وفي مقدمتها المنهاج.

***حوصلة:**

من خلال القراءة والتحليل للإجابات المتعلقة بموضوع التكوين في المناهج، تبين لي أنّ هناك مجموعة من المبحوثين لم يتمكنوا من معرفة التكوين وأهم الإصلاحات التي جاءت بها المناهج الجديدة، وبالتالي عدم معرفة الجوانب المعرفيّة والمنهجيّة التي بها يتم تكوين المعلمين، بالإضافة إلى عدم التوفيق في معرفة أهم المخططات المعرفية والأنشطة المقررة في المناهج الجديدة، كما أنّ التقويم لم يحض بمعرفة واعيّة من طرفهم رغم الحيز الذي أفردته المناهج له نظراً لأهميته في سيرورة العملية التعليمية التعلمية، وترجع أسباب هذه النتائج إلى عدم الإطلاع من طرف فئة من المبحوثين على الوثائق التربوية وخاصة المناهج، وقراءتها قراءة واعيّة، وقلة التكوين وخاصة الذاتي منه والذي يعتبر المتنفس الأول والأخير للمعلم المتدرب، من أجل تحسين وتطوير جوانبه المعرفيّة والمنهجيّة، فوفرت المواضيع المتعلقة بالإصلاح والتي أحدثت اضطراباً كبيراً في الفهم والمتابعة والتركيز لدى المعلمين وخاصة الجدد منهم، وفي المقابل نجد نسبة متوسطة استطاعت التوفيق في الإجابات على المواضيع المقترحة، وهي فئة المبحوثين الذين تلقوا تكويناً كاملاً في هذا المجال، فأغلبهم يمتلكون خبرة مهنية تفوق العشر سنوات جعلتهم يعاصرون مختلف الإصلاحات التي حصلت في المنظومة التربوية وخاصة في جانبها الوظيفي، والمخصص للمناهج وطرائق التدريس الحديثة؛ وحتى يحدث اتزاناً في المعرفة بين المبحوثين، وجب على المشرفين التركيز في تكويناتهم الأوليّة على المناهج، وخاصة للمعلمين الجدد والمتدربين، وتشخيص حاجياتهم من التكوين والاهتمام بالجانب الميداني(التطبيقي) منه، وتشجيعهم على المطالعة المستمرة والقراءة الواعيّة للمواضيع ولجميع الوثائق والمستجدات التربوية .

***خلاصة:**

واقع الدراسة الميدانية للتكوين البيداغوجي في المقاطعة الأولى أدرار، يجعلنا نقف على نشأة وإحصاء الموظفين والتنظيم التربوي للمقاطعة، وهو عبارة عن بطاقة فنية لها، ومعرفة موضوعات المناهج الجديدة، فالمعلم المتكون يجب عليه معرفة المفاهيم المتعلقة بالمنهاج كخطوة أولى، ومعرفة الوثائق المؤطرة له خطوة ثانية، ومبادئه الأساسية وأسباب وضعه، وصفاته، وخصوصياته، والمقاربة المعتمدة في تدريس محتوياته المعرفية، ثم معرفة أهم المصطلحات المرافقة له: من كفاءات شاملة وختامية وكفاءات عرضية وأنواعها، وملمح التخرج، والوضعيات

الديداكتيكية، والتقويم وفق مقاربته، والمقاطع والميادين المخصصة له، والمصفوفة المفاهيمية التي تحمل معارفه، والمخططات المعرفيّة والوسائل التعليمية، وأنماط النّصوص، والإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي.

وفي الشق الثاني من الموضوع، تم عرض وإحصاء وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، ومنها تم إحصاء الإجابات المتعلقة بالتكوين، والتي أفرزت عدم معرفة وفهم التكوين وأنواعه وأهميته وأهدافه، ودوره من طرف مجموعة كبيرة من المبحوثين، من خلال التحليل الدقيق والقراءة الواعية لها. وفيما يتعلق بأثر التكوين البيداغوجي في تحسين وتطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية، حيث توصلت إلى وجود ضعف كبير، وقلة المعرفة بموضوعات التكوين البيداغوجي، وللجوانب المعرفيّة والمنهجيّة منه، ولدورها وأسباب استعمالها والتخلي عن بعضها، ولأهدافها والعلاقة التي تجمعها.

خـــــاتمة

من خلال دراستي لموضوع أثر التكوين البيداغوجي ودوره في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية في التعليم الابتدائي، وقفت على النتائج التالية :

– إنّ التكوين البيداغوجي ثلاثة أنواع: تكوين بيداغوجي قبل الخدمة (تحضيري)، وتكوين بيداغوجي أثناء الخدمة (متواصل)، وتكوين بيداغوجي ذاتي.

– إنّ التكوين البيداغوجي هو عملية تعلم تتضمن اكتساب مهارات ومفاهيم وقواعد واتجاهات لزيادة وتحسين وتطوير أداءات المعلمين.

– إنّ الغاية من التكوين، هي تزويد المعلمين بالمعارف والمنهجيات والمعلومات التي تساعدهم على القيام بأعمالهم على أحسن وجه.

– إنّ الجانب الوظيفي للتكوين يسعى إلى تحسين الجانب المعرفي والمنهجي للمدرسين، وذلك بتطبيق وتوظيف المعارف والمهارات المكتسبة من مجموع التكوينات في الميدان، وتتضح معالم هذا الجانب من خلال نشاطاتهم، وتفاعلاتهم، وحرصهم، وانضباطهم، وتطبيقهم للتوصيات والنصائح والنتائج المتوصل لها ميدانياً .

– إنّ الجانب التنظيمي للتكوين البيداغوجي يسعى إلى تجسيد المعارف والمهارات المكتسبة من المواضيع وتحليل المواقف البيداغوجية المختلفة .

– إنّ الجانب الاستمراري للتكوين البيداغوجي يهدف إلى جعل التكوين عملية ممنهجة ومستمرة وفق ضوابط وحالات مستمرة وفي وضعيات تطبيقية مجسدة في الواقع، تهدف إلى تغيير في السلوك والتفكير والإدراك عند المتكون، ومن خلاله يتمكن الفرد من التغلب على الصعوبات وحل المشكلات التي تواجهه، وذلك بإيجاد الحلول الملائمة لها .

– إنّ التكوين البيداغوجي الأولي (التحضيري) يتم في بداية المشوار المهني للمدرس، وهو استمرار للمعارف المقدمة في الحياة الدراسية للمتكون، وإعطاء الطرائق النشطة والآليات لهم من أجل مساعدتهم على أداء رسالتهم النبيلة في شكلها المطلوب .

– إنّ هذا النوع من التكوينات(التحضيري)، سَخَرَت له الدولة إمكانات كبيرة مادية وبشرية، وعملت على اختيار العناصر الجيدة للتكوين من معلمين ومشرفين وإطارات يمتلكون قدرات كبيرة وخبرات متميزة، ويتم في معاهد التربية ومدارس التكوين، وفي الجامعات ، والمراكز التربوية المختلفة.

– إنّ مواضيع التكوين المخصصة لهذه الفترة التحضيرية في شقه النظري هي: علم النفس، وعلوم التربية، وأنشطة اللغة العربية، والمواد التكميلية الأخرى، وفي الشق التطبيقي يتم داخل المؤسسات التربوية، وذلك من أجل الإطلاع على الوثائق ومتطلبات المعلم الإعدادية، ومشاهدة الدروس داخل الصف التربوي.

– أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة تسعى إلى إعطاء المعلم طرائق البحث والتنقيب عن الحلول للمشكلات التي تصادفه أثناء عملية التعلم؛ وتكوين شخصية قوية تمكنه من السيطرة على المواقف التي تواجهه؛ والقدرة على الوصف في مدرسته ومجتمعه؛ وامتلاك القيادة وتنشيط فوجه بطرق بيداغوجية حديثة؛ وأن يمتلك آلية المعرفة الحقيقية للفروق الفردية والاختلالات الصحية والنفسية والاجتماعية لجميع المتعلمين ومحاولة القضاء عليها بطرق تشاركية مع الشريك الاجتماعي؛ وتزويده بالقوانين والتشريعات المدرسية تجنباً للصراعات التي قد تحدث معه؛ وتحفيزه على المقروئية والمطالعة المستمرة من أجل إثراء ملكته الفكرية واللغوية؛ وتزويده بمجموعة من المعارف والنظريات المتعلقة بتعليمية اللغة العربية؛ وبالطرائق الحديثة للتدريس؛ وتحضيره في الجانب النفسي لعملية التعلم؛ كما تعزّز لديه عوامل الفهم والتفكير والإدراك من أجل تصنيف المشكلات والمواضيع المراد تناولها مع المتعلمين؛ وإطلاعه على أهم الصعوبات المختلفة والتي قد تعترض المتعلم .

– إنَّ للتكوين البيداغوجي قبل الخدمة مجموعة من المبررات تتمثل في: تزايد تعداد المتعلمين، والتقدم العلمي الكبير، وتقدم وسائل المعرفة، والطريقة العلمية في التعليم، وتطور العلوم النفسية والتربوية، وتغيير أدوار المعلم، وتوفير المعلم الكفء، وضرورة إشراك المعلم في بناء وتطوير المناهج، وتمهين التعليم، ودمقرطته والتعاون مع المجتمع المحلي .

– إنّ التكوين البيداغوجي قبل الخدمة يسعى إلى تزويد المعلمين بجوانب معرفية ومنهجية وتتمثل في : تنمية الجانب الأكاديمي (التخصصي)، والجانب الثقافي، والجانب التربوي، والجانب التخصصي الاجتماعي.

– التكوين (التحضيري) ينظم أثناء فترة التدريب بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية، ويكون على شكل دروس نظرية وأعمال تطبيقية، وتحدد مدته ومؤسسات التكوين من طرف مديريات التربية بالولايات، ويتم في المقاييس التالية : تعلمية مادة التخصص وطرائق التدريس، والتشريع المدرسي، والإعلام الآلي، وعلوم التربية وعلم النفس، وهندسة التكوين، وأخلاقيات المهنة، والمعالجة وتقنيات تسيير القسم .

– إنّ التكوين البيداغوجي المتواصل (التدريب أثناء الخدمة):هو نشاط هادف ومخطط له ومستمر يسعى إلى تلبية حاجيات المدرسين من المستجدات والخبرات الثقافية والمسلكية، والسّعي إلى رفع مستوى أداءاتهم أثناء

عملية التعليم والتعلم، وبالتالي تنمية الجانبين (المعرفي والمنهجي) لهم، ومساعدتهم على النمو المهني والذاتي باستخدام أساليب التعلم الجماعي والفردي لإشباع الحاجات التدريسية المشتركة والفردية للمتعلمين.

– تكمن أهمية تكوين المعلمين أثناء الخدمة في إعطاء المعلم المتكون الفرصة لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله، ومساعدته على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنته، ومساعدته على تغيير الاتجاهات واكتسابه اتجاهات تجريبية قبل التكوين، مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية وزيادة إنتاجيته بالعمل، وتزويده بآفاق جديدة في مجال عمله، ومساعدته على الانفتاح على الآخرين بهدف تنميته مهنياً.

– يهدف التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة إلى:رفع مستوى الأداء المهني مادةً وطريقةً (معارف ومنهجيات)، مما يلاءم أهداف المرحلة التعليمية، وتصحيح أوضاع المتكونين في المراحل التعليمية، والإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها ومعرفة مسؤولياتهم إزاءها، والاهتمام بالبحوث والدراسات العملية والتربوية، وإكساب الخبرة العلمية المرتبطة بها، وتوثيق الصلة بين المدرسة والوسط الاجتماعي الذي توجد فيه، وإكساب المعلم القدرة على البحث العلمي والنمو الذاتي، والإيمان الحقيقي بفلسفة الدولة وأهدافها والعمل على بلوغها، والقدرة على تحمل مسؤولية القيادة في المجال التربوي، والقدرة على استعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

– إنّ التكوين أثناء الخدمة يحمل مجموعة من المبررات التالية:التنامي في نظم المعرفة وتنوعها، وتطوير المناهج التربوية، وتحديد الخطط السنوية، وتطور مفهوم العلوم وطرائق تدريسها، وتطور التكنولوجيات ووسائل الاتصال، ومعالجة النقائص الحاصلة في فترة الإعداد، وتطور النظريات التربوية، وتمكين المعلم من الأدوار المختلفة، وتحسين أداءاتهم، وتغير العمل أو التخصص، وإتاحة الفرصة للنمو المهني والترقي الوظيفي .

–كما يستند التكوين أثناء الخدمة على إتاحة فرص التكوين دون تمييز لكل معلم وموظف في القطاع التربوي، وعلى إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الحاصلة في نظام التعليم وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها، والشمولية للجميع، وإتاحة الفرص في البحث العلمي، والارتقاء بالتكوين ومواكبة أحدث التطورات العلمية والتربوية، وتنويع أساليب التدريب أثناء الخدمة، وتوظيف أساليب التكوين الحديثة، والتركيز على التكوين العلمي وتوظيف الأنشطة وإعداد الدروس وتحضيرها وصياغة أهدافها السلوكية، ومراعاة الفروق الفردية، وتبني فلسفة وأهداف محددة ومدروسة للتكوين، والتقويم المستمر لعمليات التكوين ونتائجه .

– هناك مجموعة من الأنواع التكونية البيداغوجية الموجهة لمدرسي العربية في المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة، والمتمثلة في المتلقيات التكونية البيداغوجية، والتي تهدف إلى دراسة المشكلات والقضايا المعنية، وزيادة المستوى المعرفي والمنهجي والخبرات المختلفة، وعرض مجموعة من نتائج المؤتمرات واتخاذ قرارات بشأنها.

– الملتقيات هي أحد الجوانب التطبيقية للتكوين وهي: ملتقى وطني، وملتقى جهوي، وملتقى محلي؛ ثم الندوات العلمية التربوية، والنصف اليوم الدراسي، والأيام التكوينية المغطاة مالياً.

– يعتبر التكوين البيداغوجي الذاتي من أهم التكوينات التي تساعد المعلم في بناء شخصيته القيادية، وحضوره المتميز في عمله، وتكمن أهميته في:تنمية الكفاءات الأدائية الأكاديمية والعلمية للمعلم، وصيرورة تكوينه في الجانبين المعرفي والمنهجي، وإيجاد القيمة الحقيقية للمدرس بعد مباشرة عمله، وتفعيل المعالجة الذاتية له، وتشجيعه على التكوين الذاتي، للقضاء على النقائص، والدور النشط والإيجابي الذي يحصل عليه خلال فترة تكوينه، والإعداد الحسن للأجيال القادمة، وبناء طالب علم يتحمل المسؤولية والاعتماد على نفسه، وخلق بيئة خصبة للإبداع من خلال تدريبهم على حل المشاكل التعليمية بأنفسهم، وتفعيل دور الطالب المتكون في رسالة التعليم.

– إنّ برامج التكوين الذاتي تبنى على الأسس التربوية والنفسية التالية : اعتبار كل طالب حالة خاصة في طريقة تحصيله للعلم، ومراعاة كافة الفروق الفردية في عملية التعلم، وتحديد السلوك المبدئي والنهائي للمتعلم بشكل دقيق، ومراعاة سرعة الطالب في العمل الذاتي خلال فترة التحصيل العلمي، وتقسيم وتفتيت معارف المواد التعليمية إلى جزيئات صغيرة، والتسلسل المنطقي والمتكامل لكافة الخطوات والإجراءات التعلمية، وإجراء التّعزيز الفوري أثناء كل خطوة من خطوات التعلم وذلك بوضع أمثلة وتطبيقات تعزيزية من أجل تحقيق الكفاءة في الإنجاز وحرية الاختيار للموارد المراد تعلمها، والدعم الإيجابي والمشاركة في خطوات التعلم .

– إنّ التكوين البيداغوجي يعتمد على إستراتيجية الأداء في ضوء التطورات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية، والتي تعتبر الاتجاهات والخطط والإجراءات والطرائق والأساليب المنتهجة من طرف المكون للوصول إلى نتائج تعلم محددة، فمنها ما هو عقلي معرفي أو ذاتي نفسي، أو اجتماعي أو نفسي حركي.

– ترتكز الاستراتيجية الخاصة بالتكوين البيداغوجي على مايلي: تكثيف وتعميم العمليات التكوينية على جميع المستويات وخاصة على المستوى القاعدي بالمقاطعات وفي المواضيع التي لا تحتمل التأجيل، وتحديد معالم التكوين وأولويته في الجانبين المعرفي والمنهجي للمدرس، ورفع المستوى التعليمي للمؤسسات التربوية، وربط المعارف بواقع المتعلم والتعمق في دراستها حسب كل طور من الأطوار التعليمية، وتخفيف برامج المراحل الأولى من التعليم وتثمين العمل بالكتاب الموحد في جميع الأطوار، وتفعيل توظيف القيم والمواقف في التدريس وفي جميع الأنشطة المقدمة للمتعلم، وفتح المعاهد التكوينية أمام المعلمين وتمديد فترات التكوين، وتفعيل العمل بالتكوين

الميداني المستمر من أجل القضاء على جميع الصعوبات التي تعترض سبيل من المدرسين، والتركيز على المدرس الكفء وتوفير الكتاب المدرسي في جميع المؤسسات التربوية، وتحديد هيئة تشرف على التكوين بجميع أنواعه.

– يتمثل دور التكوين البيداغوجي في الجانب المعرفي للمعلمين في : تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والمعلومات التي تساعدهم على تقديم رسالتهم بشكل علمي وعملي بعيداً عن التأويل والتنظير المقرض.

– ويتمثل دور التكوين البيداغوجي في الجانب المنهجي للمعلم في : تدريبهم على فنيات التدريس وآلية توظيف المقاربات الحديثة وكفاية إثبات المهارة وتحويل المعارف إلى أداءات وسلوكات، وعلى كيفية التقويم وتفعيل حصص الدعم والمعالجة، واكتشاف الاختلالات والصعوبات النفيسة والنطقية للمتعلمين، وحسن اختيار الطريق الذي يوصله إلى الأهداف التعليمية .

– للتكوين البيداغوجي تقنيات عملية وهي : المحاضرة، والعمل بالأفواج، وممارسة التقويم الذاتي، ودراسة الحالة، والقيام بالأدوار.

– إنّ التكوين البيداغوجي تتضح معالم نجاحه وفشله، من خلال معرفة مدى نجاعة الطرائق المستخدمة في التكوين، والحاجة إلى تحقيق الأهداف المرسومة والمنتظرة منه، وعمل القضاء على النقائص والصعوبات التي تعترض المتكون خلال عمليات التكوين .

– إنّ التقويمات المتعلقة بالتكوين تسعى إلى حل المشكلات القائمة ومعالجتها وفق تقنيات توصل النتائج التالية : المعيارية المرجعية، التقويم الذاتي، استعمال الأجهزة، وتوظيف الملاحظة.

– إنّ المتكون يعتمد في تكوينه على مجموعة من المواضيع الأساسية وهي: تعلمية اللغة، وبيداغوجيا المقاربات، والمقاربة النصية، والتقويم البيداغوجي، وتقنيات التدريس.

– إنّ موضوع تعليمية اللغة يزود المعلم المتكون بالمعارف حول قضايا تعليم اللغات، ومن حيث المنهج فهي أداة وسيلة تستعمل للقضاء على بعض الإشكالات فيما يخص تعليمية اللغات.

– التعليمية تمثل الجانب النظري التأصيلي، والذي يحدد مجموعة من المعطيات النظرية المعرفية التي تخضع للتطبيق والتجريب والاختيار .

– التعليمية هي الشق التطبيقي للسانيات العامة، وهي دراسة اللغة في ذاتها ومن أجلها، وهي تعمل على المساعدة في حل المشكلات والمعطيات رغم اختلافها وفي حقول مختلفة وخاصة في مجال تعليمية اللغات.

– إنّ العلاقة بين اللسانيات والبيداغوجيا ترجمتها تعليمة اللغة، والمتمثلة في الشق النظري الموسوم بالجانب التطبيقي للسانيات.

– تعتبر اللسانيات التطبيقية المجال المرتبط بتدريس اللغات، وهو الجانب المنهجي من تعليمية اللغات وبالتالي تعليمية المادة.

– إنّ العلاقة بين الجانب النظري والتطبيقي لتعليم اللغة هي نتيجة تطور البحث في هذا المجال وخاصة مع تعليمية اللغات، والتي نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية ومهتمة بطرائق تدريس اللغات .

– التعليمية تضع المعلم المتكون في تكوين أولي حول تعليمية اللغات وتعلمها والتداخل الإيجابي المتواجد بينها والإستراتجيات المعتمدة في تكوين المتعلم في مجال تعليم اللغة العربية، ومعرفة الدور الذي تقوم به اللسانيات التطبيقية من خلال المجالات التي تبحث فيها، وأهم التطبيقات والدراسات النظريات المختلفة المساعدة في حل مجموعة من الإشكاليات والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم والمعلم أثناء مهمة التدريس.

– إنّ بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات (المضامين) ركزت على المادة المعرفية وأهملت المتعلم واقتصر عمله على تلقينه وحشوه بمعلومات ومعارف متراكمة .

– إنّ المقاربة بالمحتوى كان اهتمامها منصباً على التعليم بدل التعلم، وإهمال المتعلم وقدراته وخصائصه النفسية والعقلية، مما أدى إلى صعوبة اختيار أدوات التقويم.

– إنّ التقويم في المقاربة بالمحتوى تمثل في وظيفة تقييمية تعتمد على الاختبارات الفصلية دون مراعاة مسيرة المتعلم الدراسية.

– إنّ المتكون يجب أن يعرف معايير اختيار المحتوى، وهي : التدرج في تقديم المعارف، وارتباط المحتوى بالأهداف المراد تحقيقها، والتوازن الموجود بين شمول المحتوى وعمقه، وأنْ يتماشى مع اهتمامات وقدرات المتعلم المختلفة، وأنْ يجمع المحتوى بين الجانبين النظري والتطبيقي، وذلك من أجل التتابع والتكامل والتثبت للمعارف، وأنْ يكون المحتوى حديثاً ويسعى إلى تنمية روح استشراف المستقبل، وأنْ يدّرس وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم ومدى تقبلهم، وأنْ يتمشى مع الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلمين.

– إنّ مشكلة اختيار المحتوى الأنسب للتعلم، من بين العوائق والصعوبات التي وقفت حجر الزاوية أمام المربون في تجسيد بيداغوجيا المقاربة بالمحتويات، ومن أهمها:التطور المتسارع في الأفكار والنظريات وما ينتج عنها من نتائج مرتبطة بالمحتويات، وكذا كثافة المعارف في المجالات المختلفة، وعدم إلتزام المناهج القديمة بأهدافها التعلمية.

– فالمقاربة بالأهداف جاءت للقضاء على الإختلالات والنقائص التي لازمت المقاربة بالمحتوى، حيث حاولت الإنتقال من الاهتمام بالمضامين إلى التركيز على الأهداف التربوية، حيث الهدف يتتبع أداء وسلوك المتعلم ووصفه وصفاً دقيقاً، ويكون عبارة عن سلوكات مجزأة (أفعال سلوكية) قابلة للملاحظة والقياس في آن واحد .

– أنواع الأهداف التربوية ثلاث وهي : أهداف تربوية عامة؛ وهي غايات النظام التعليمي بكل مؤسساته، وهي تأتي على شكل عبارات وجمل غير محددة بفترة زمنية، وأهداف مرحلية (خاصة)، وهي مرتبطة بمراحل النشاط وتظهر من خلال أداء المعلم بعد تعلم جزئية أو وحدة من الوحدات المقررة، وأهداف سلوكية (الأهداف الإجرائية) : وهي أهداف جاءت لتحديد الفعل السلوكي للوضع التعلمي بشكل إجرائي، وهي أهداف يمكن تحقيقها داخل الصف أو خارجه في فترة زمنية معقولة.

– للأهداف السلوكية مجموعة من الغايات وهي : تسهيل عملية التعلم والتعليم، ومساعدة المعلم على اختيار وتحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة، وإعطائه القدرة على التمييز بين الجديد وغيره، واستخدام التقويم الأنسب للأنشطة التعليمية وتوجيهها وحسن صياغة أسئلتها، وتوجيه التعلمات للمتعلمين لتسهيل معرفتها والتعامل معها والتشجيع على تحقيقها مما يؤدي إلى تعلم أفضل، وتحديد الأداء (السلوك) الذي سيقوم به المتعلم بدقة في نهاية التعلم، وتجزئة السلوك التعليمي إلى أجزاء بسيطة يمكن تحديدها بدقة وملاحظتها وقياسها وتقويمها، والتحكم في المواقف التعليمية وضبطها والسيطرة على المستجدات المختلفة التي يتضمنها، بهدف زيادة حتمية تحقق الهدف وظهوره في صورة سلوك تعليمي تعلمي لدى المتعلم، وتبين عمل وأفعال المتعلم وتوقعات أعماله.

– عناصر التعلم بالأهداف تقسم إلى ثلاث مراحل رئيسة وهي : مرحلة صياغة الأهداف، ومرحلة الفعل التعلمي، ومرحلة ما بعد الفعل التعلمي.

–تصنف الأهداف التربوية وفق مستوياتها إلى ثلاثة مجالات رئيسة وهي:المجال المعرفي (العقلي الإدراكي)، والمتمثل في مستوى المعارف، ومستوى الفهم، ومستوى التطبيق، ومستوى التحليل، ومستوى التركيب، ومستوى التقويم ؛ وفي المجال الوجداني (الانفعالي التأثري) يتمثل في مستوى الاستقبال (الانتباه)، ومستوى الاستجابة، ومستوى التقدير والتثمين، ومستوى التنظيم، ومستوى التمييز، وفي المجال الحسي الحركي وفق المهارات التالية : مهارة النفس الحركية، مهارة التواصل، ومهارة السلوكات اللفظية.

– إنّ أسباب فشل المقاربة بالأهداف هي أسباب تتعلق بالطالب نفسه وهي : محدودية إمكاناته الذهنية، ومشاكله الصحية والنفسية، وضعف الجهد المبذول من طرفه؛ وهناك أسباب تتعلق بالمعلم وهي : محدودية الإمكانات الذهنية التي تسمح بمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المسطرة، ومشاكل صحية ونفسية،

وضعف الجهد المبذول في إعداد وتقويم دروسه، وهناك أسباب تتعلق بالتفاعل بين المعلم و المتعلم، وأسباب تتعلق بالطرائق والوسائل المستعملة في تحقيق هذه الأهداف؛ وأسباب تتعلق بالأهداف نفسها من حيث الصعوبة أو الغموض أو غير واقعية، وأسباب تتعلق بتنظيم وتسيير المؤسسات التعليمية .

– إنّ المقاربات الحديثة وبالخصوص المقاربة بالكفاءات اهتمت بالمتعلم، فجعلته محور العملية التعليمية التعلمية في جميع الأنشطة التي يمارسها ، والتي اقتضت المقاربة النصية في الأنشطة اللغوية.

– أنّ تعليمية المهارات اللغوية في التعليم تسعى إلى شمولية المعارف، و تبسيطها وجعلها كتلة واحدة تتكامل فيما بينها بشكل انسيابي، للوصول إلى مجموعة من الكفاءات المرحلية تنتهي إلى كفاءات ختامية تبنى على مجموعة من المستويات اللغوية المتباينة بين الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، ففي السنة الأولى: يكون المتعلم قادراً على التواصل مشافهة وكتابة بلغة عربية سليمة، أو إنتاج نصوص بسيطة متنوعة يغلب عليها الطابع الحواري ، بينما في السنة الثانية: يكون المتعلم قادراً على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري ، بينما في السنة الثالثة: يكون المتعلم قادراً على فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع السردي، وبينما في السنة الرابعة: يكون المتعلم في نهاية السنة قادراً على فهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفي، وفي السنة الخامسة:يكون المتعلم قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط (حواري،سردي، إخباري، وصفي).

– إنّ المستوى الصوتي في الطور الأول وخاصة في السنة الأولى يظهر جلياً من خلال تدريس الأصوات وترجمتها سماعياً وكتابياً من خلال أنشطة الكتابة (خط، تمارين كتابية، إملاء).

– إنّ المستوى الدلالي الذي يتم من خلال أسئلة الفهم والتعرف على معاني المفردات وتوظيفها في جمل مفيدة أثناء قراءة النصوص، بينما المستويين(الصرفي والتركيبي) يتم تناولهما ضمنياً من خلال القراءة أداء ، والتعبير الشفهي والتواصل في الطور الأول من التعليم الابتدائي، بينما تمارس وفق مواضيع محددة في الطور الثاني من التعليم الابتدائي، بينما المستوى الدلالي مرتبط بالمعنى الذي يصادف المتعلم أثناء القراءة والتعبير.

– إنّ المهارات اللغوية لا يمكن تدريسها بشكل إيجابي وهي بعيدة عن النص، وإلاَّ وجدنا أنفسنا نجاري ونمارس الطرق التقليدية التي أهملت المتعلم واهتمت بالمعرفة والمعلم، وجعلت منه ذاكرة حفظ تسترجع ما أخذت ومتى كانت الحاجة إليه ، وهذا ما يعيشه واقع التدريس في مدارسنا الآن،لأنّ الكثير من السادة المعلمين مازالوا يحنون إلى المقاربات السابقة وهو ما ترجمته أداءاتهم مع المتعلمين وتحضيراتهم اليومية .

– إنّ عزوف المدرس على استخدام المقاربة النصية ، راجعاً إلى ضعف التكوين المعرفي عندهم وإلى قلة الإطلاع على الوثائق التربوية الجديدة ،وعدم مجاراة التطورات الحاصلة في منظومتنا التربوية (إصلاحات وتغيرات...).

– يعدّ الطور الأول طور المكتسبات، لذا يتم توظيف المستوى الصوتي بشكل دائم في جميع الأنشطة وخاصة القرائية والتعبيرية ، وترجمته كتابةً ونطقاً، وإنتاجاً لبعض النصوص المبسطة المبينة على الغرض الحواري أو الإخباري أو السردي، بينما الطور الثاني ،هو طور التثبيت للمكتسبات السابقة ، وإنتاج لمجموعة من النصوص المبنية على الغرض (الحواري ، الإخباري ، السردي ، الوصفي).

–كما نجد أنّ المستوى الصوتي يدرس ضمنياً داخل النصوص أثناء القراءة الجهورية السليمة، بينما تتضح معالم تدريس الظواهر اللغوية باستخدام المستويات اللغوية الأخرى.

– إنّ عدم معرفة ماهية المقاربة النصية من طرف بعض المدرسين، جعلهم يتخبطون في كيفية إيصال المعارف للمتعلمين، لذا يجب تكوينهم تكويناً مستمراً، وذاتياً، يتبع بتطبيقات ميدانية في كل مستوى من المستويات التعليمية.

– إنّ واقع تطبيق المقاربة النصية في الطورين من التعليم الابتدائي، يبقى بعيداً عن المبتغى وذلك لمجموعة من الأسباب ، منها ما هو خاص بالنصوص المقدمة، من حيث أنها غير كافية لتحقيق جميع المستويات اللغوية في النص الواحد، مما يدفع بالمعلم إلى إنتاج نصوص غير متكاملة وقد لا تتناسب وقدرات المتعلم المختلفة تبعاً لمستوى المدرس، ومنها ما هو خاص بالمتعلم، لكونه لم يزود بالمعارف الضرورية والأولية لمسايرة المستوى، والتي تعتبر موارد أرضية لبناء المعارف المقبلة، وهذا نظراً لمجموعة من الأسباب، كعدم الاستمرارية في التدريس مع المتمدرسين، وكذا قلة الوسائل التعليمية.

– يمثل غياب الكتاب المدرسي عائقا كبيراً في بعض المناطق وخاصة النائية منها، وكذا انعدام المرافقة البيداغوجية للمعلم والمتعلم من طرف المشرف التربوي والشركاء الاجتماعيين للمدرسة، وكذا قِصَرِ الوقت المحدد للنشاط ، والذي يعتبر غير كاف لتدريس ظاهرة لغوية ما، مما أخذ بعض المدرسين مَدَّ المدة الزمنية على حساب أنشطة أخرى، كالتربية الفنية والبدنية والموسيقية، وهو ما يتنافى والمواقيت المحددة في المنهاج.

–كما لا يمكن لنا أنْ نتحدث عن واقع تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا المقاربة النصية في مدارسنا إلاّ إذا كان المدرس على عِلْم عميق بواقع اللسانيات بشكل عام واللسانيات التطبيقية بشكل خاص، والذي يُعْنى بتعليمية اللغات، وكذا علم النفس التربوي الذي يهتم بالتجديد لطرق التدريس البيداغوجية وبكل مهاراته.

– إنّ المقاربة بالكفاءات جاءت من أجل إعطاء حسن التصرف المسؤول للمتعلم، وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، وإعطاء مكانه هامة للقيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءة المرصودة، ومن هذه المهام : إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد وبوضوح، وإتخاد القرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها، والرجوع إلى عدد معتبر من الموارد، ومعالجة عدد كبير من المعلومات، والتفاعل مع متعلمين آخرين، والتفكير في العمليات والموارد التي جندها، وتبليغ المعارف وتقاسمها مع الآخرين، والمشاركة في تقديم إنتاجه (كفاءاته).

– على المتكون معرفة مزايا المقاربة بالكفاءات والتي تسعى إلى تحقيق الأغراض التالية : تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية، وتحفيز وتشجيع المتعلمين على العمل، وتنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة، وعدم إهمال المحتويات(المضامين)، واعتبارها معياراً للنجاح المدرسي.

– إنّ مفهوم الكفاءة يتسم بالليونة، مما يجعله يشمل المهارات والمعارف، ويُمكن من التصرف أمام مجموعة من الوضعيات وحل المشكلات والتكيف مع أيّة وضعية جديدة أو معقدة لإنجاز مختلف المهمات.

– أنْ يدرك المعلم المتكون خصائص الكفاءة والمتمثلة في : توظيفها لجملة من الموارد، والرمي إلى غاية منتهية، وارتباطها بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد، وتعلقها بالمادة، وقابليتها للتقويم.

– أنْ يدرك المتكون أنواع الكفاءات المعتمدة في بناء المعارف والتي جاءت بها المناهج من كفاءات شاملة إلى كفاءات ختامية، وكفاءات عرضية، وضرورة التحكم فيها.

– على المتكون أنْ يدرك أهمية تقنيات وفنيات التدريس، وهي اشتراك عدة أمور وتداخلها في عملية التعلم، وهي تشمل الجانب النفسي والوظيفي والمادي واللساني، وهي مرتبطة بمجال عمله العلمي الذي يقوم به في ميدانه وهي الإلمام الجيد بطرق التدريس، وتوزيع الأنشطة في أوقات كافية خلال التوزيع السنوي وإنْ كانت مقننة مع الإصلاحات الأخيرة للمناهج، وحمل التلميذ ودفعه إلى العمل الفردي للوقوف على مكانته، واستغلال جهوده الخاصة في ترتيب دروسه وأوقاته، ومجاراة المعلم لأهم الدراسات والبحوث العلمية والديداكتيكية في مجال اختصاصه .

– إنّ تقنيات التدريس تُقدّم للمعلم المتكون في جميع محطات التكوين، فهي الجانب التطبيقي للمواضيع السابقة الذكر، وهي الفنيات والمنهجيات التي يجب عليه إدراكها ومعرفة آلية تجسيدها .

– أنْ يدرك المتكون أهمية التقويم والدور الذي يقوم به في معالجة الإختلالات والنقائص عند المتعلمين، وآلية علاجها وفق أسلوب المعالجة البيداغوجية، وأنّه يساير العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها.

– وأن يدرك المتكون تطورات التقويم والانتقال من المفهوم القديم والمتمثل في التقييم والاهتمام بالمعارف على حساب قدرات المتعلم، ومسيرته الدراسية إلى المفهوم الحديث والذي جاءت به المناهج الجديدة.

– أنْ يدرك المعلم المتكون أهداف التقويم البيداغوجي : الأهداف المتعلقة بالمتعلم: وهي منح المتعلم درجة معينة ومواكبة للدروس؛ وتبَيّن له الصعوبات التي تعترضه، وتمكنه من التقويم الذاتي لمجهوده وتصحيح مساره، ومساعدته على التعلم الذاتي؛ وأهداف خاصة بالمعلم وهي : تمكِنه من معرفة فعاليات الأدوات والوسائل

المستعملة، وتمكنه من التحكم في الفعل التعلمي، والتركيز على تقويم التعلم، والارتباط ببيداغوجيا النجاح، وتشجيع الاستقلال الذاتي للمتعلم.

– إنّ للتقويم أهمية كبيرة في ظل المقاربة بالكفاءات وهي : إنّ المتعلم مدعو في إطار التقويم التكويني إلى مراقبة كل مراحل نشاطه الخاص، والتصحيح التدريجي للتغيرات التي يعاني منها، والتركيز على سيرورة التعلم بدلاً من التركيز على الإنتاج باعتباره هو ثمرة سيرورة، والتعاون أنجح من التنافس فهو يتم بين المعلم والمتعلمين، وتتخذ القرارات بشكل جماعي .

– للتقويم البيداغوجي مجموعة من الأهداف على المعلم المتكون معرفتها والقيام بها عملياً أثناء عملية التدريس، وهي: قياس الفارق بين الأهداف والمحتويات والطرق، وقياس مستوى المتعلم والنتائج النهائية عند اختتام عملية التدريس .

– مرّ التقويم بمجموعة من المراحل وهي: مرحلة القياس، مرحلة الحكم، مرحلة القرار.

–كما أنّ للتقويم وسائل تتمثل في: الملاحظة؛ وهي من أهم تقنيات التقويم الحاضرة والتي ينبغي توفر جملة شروط فيها ومن أهمها: وضوح الهدف، وسهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية، والقدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة.

– الاختبارات هي إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، ويرعى فيها قواعد القياس والتقنين من ثبات وموضوعية وصدق، وينبغي في بناءها مراعاة ما يلي : أنْ تتناول عناصر الاختبار تقويماً لإنتاج التلاميذ، وأن يكون مستوعباً لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي، وأن يقيس فعلاً مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمنية، وأنْ تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

– على المتكون التعرف على مستجدات الإصلاح في المناهج التربوية، وذلك بمعرفة مفهوم المنهاج، والمفاهيم المتعلقة به، ومبادئه الأساسية وأسباب تعديله، وصفاته، وخصوصياته، وأهم المقاربات المعتمدة فيه (المقاربة بالكفاءات).

– إنّ لمعرفة المصطلحات الواردة في المنهاج دوراً كبيراً في تحسين الجانب المعرفي والمنهجي للمدرس والمتمثلة في الكفاءات الشاملة، والكفاءة الختامية وهي متعلقة بالميادين، والكفاءات العرضية بأنواعها : ذات الطابع التواصلي، والطابع الفكري، والطابع الاجتماعي ، والطابع الشخصي، وملامح الخروج المختلفة، والمخططات المعرفية، والوسائل التعليمية، والإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي.

– إنّ التدريس وفق المناهج الجديدة يفرض على المتكون المعرفة الحقيقية والممارسة الفعلية للوضعيات التعلمية بأنواعها .

– إنّ عمليات التكوين في موضوع المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، يهدف إلى إرساء مجموعة من المعارف والمهارات والمنهجيات لدى المعلم قصد إدماج المنهج الصوتي / الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، وذلك بغية تحسين مستوى المعلمين في ميدان فهم المكتوب والارتقاء بكفاءاتهم، وذلك من خلال تحليل وثيقة التحليل الوطني في جانب اللسانيات أو علم اللغة والتعرف على مجموعة من الثنائيات المرتبطة بتعليم اللغة والنظام الصوتي/ الخطي، والممارسات الميدانية للقراءة، وجميع المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالمنهج المدروس.

***التوصيات:**

– إعادة النظر في آلية إعداد المعلمين ومنهجية تكوينهم قبل الخدمة، وذلك بحصر المواضيع المهمة ، وجعله إقامياً حتى يتم تزويدهم بجميع المعارف والمنهجيات التي تساعدهم على العمل في المستقبل .

– رد الاعتبار للتكوين وذلك بوضع ضوابط تضبط أعمال المتكونين وتقويمها تقويماً حقيقياً خالياً من العاطفة.

– إعطاء الأولية في التكوين للوافدين من الجامعات والحاملين لتخصصات المرتبطة بالتدريس، وفي اختيار يشمل جميع المواد التي ستدرَّس للمتعلمين حتى يتم تجنب الضعف الحاصل في بعض المواد.

– تحديد المدة الكافية للتكوين، والتي تقسم بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في الميدان .

– تخصيص مادة في التكوين تهتم بالتكوين ذاته، وما يتعلق به من مفاهيم وأنواع، واستراتيجيات بيداغوجية، ووسائل ميدانية، وأهداف تكوينية ، وغايات منهجية.

– إرجاع نظام المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين.

– القيام بتكوين المعلمين قبل توظيفهم تجنباً للاختلالات التي يعاني منها بعضهم والتي تعود بالسلب على المتعلمين، والتي وجب إصلاحها في وقتها.

– المرافقة الحقيقية للمعلمين من طرف المشرفين على التكوين، وذلك باختيار ذوي الشهادات والخبرات المتميزة.

– تصنيف المدرسين إلى فئات حسب الفروق الفردية وقدراتهم العلمية والمعرفية.

– إلغاء التوظيف المباشر، والتركيز على التوظيف وفق الاختبارات.

– حصر حاجات المعلمين من مواضيع التكوين، والتركيز على ما هو أساسي وضروري منها.

– وضع برنامج تكويني عاجل لجميع المعلمين والمشرفين على التكوين.

- إخضاع المعلم الناجح في مسابقة التوظيف إلى تكوين اقامي يختتم بتقييم يحدد من خلاله مصيره المهني.

ملاحـــق

مـــلاحق:

*استمارة بحث حول التكوين البيداغوجي.

-الدراسة الميدانية-

*نماذج لمخططات التكوين البيداغوجي.

*محضر عملية تكوينية، وقائمة حضور المعنيين بالعملية التكوينية.

استمارة بحث (استبانة)

في إطار إعداد بحث في موضوع "أثر التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية في التعليم الابتدائي ".

أخي المعلم أختي المعلمة، أخي المشرف أختي المشرفة نرجو من سيادتكم الإجابة على الأسئلة التالية مع التعليل إن أمكن.

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة في التعليم: أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي: الثالثة ثانوي ☐ بكالوريا ☐ شهادة الليسانس ☐

تخصص الشهادة: اللغة والأدب العربي ☐ تخصصات أخرى ☐

1)–البيانات الشخصية الخاصة بالعينة.

2)– البيانات الخاصة بالموضوع : الإجابة على الأسئلة مباشرة.

ا–مايتعلق بالتكوين البيداغوجي :

س1– عرف التكوين ؟

ج1.....

.....

.....

س2– ماهي أهمية التكوين بالنسبة للمعلم ؟

ج2.....

.....

.....

س3– ماهي أنواع التكوين ؟

ج3.....

.....

.....

س4- ماهي أهداف التكوين البيداغوجي ؟

ج4.....

.....

.....

س5- ما دور التكوين في تطوير الجانب المعرفي بالنسبة للمعلم ؟

ج5.....

.....

.....

س6- ما دور التكوين في تطوير الجانب المنهجي بالنسبة للمعلم ؟

ج6.....

.....

.....

س7- ما دور التكوين التحضيري الأولي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم ؟

ج7.....

.....

.....

س8- ما هو دور التكوين أثناء الخدمة في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم ؟

ج8.....

.....

.....

س9- ما هو دور التكوين الذاتي في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم ؟

ج9.....

.....

.....

س10- أذكر باختصار تقنيات التكوين البيداغوجي ؟

ج10.....

.....

.....

س11- عرف البيداغوجيا ؟

ج11.....

.....

.....

س12- ما علاقة التكوين بالبيداغوجيا ؟

ج12.....

.....

.....

س13- عرف الإستراتيجية ؟

ج13.....

.....

.....

س14- ما هي أهم إستراتيجيات التكوين ؟

ج14.....

.....

.....

س15- ما هي جوانب إستراتيجيات التكوين البيداغوجي ؟

ج15.....

.....

.....

ب– مايتعلق بموضوعات التكوين وأثرها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية

:

س1– ماهي أهم موضوعات التكوين البيداغوجي وما لدور الذي تقوم به من أجل تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم ؟

ج1.....

.....

.....

س2– ما مفهوم التعليمية ؟

ج2.....

.....

.....

س3– ماهي الجوانب المعرفية والمنهجية في حقل تعليمية اللغة العربية ؟

ج3.....

.....

.....

س4– ما هو دور تعليمية اللغة في تكوين المعلمين ؟

ج4.....

.....

.....

س5– ما هي أهم الجوانب الأساسية للتعليمة اللغة والمرتبطة مباشرة بتكوين المعلمين ؟

ج5.....

.....

.....

س6- أذكر أهم المقاربات البيداغوجية المعتمدة في التدريس ؟

ج6.....

.....

.....

س7- ما تعريفك لبيداغوجية المقاربة بالمحتويات ؟

ج7.....

.....

.....

س8- ما هو دور التدريس بالمحتويات ؟

ج8.....

.....

.....

س9- ما هو دور المقاربة بالمحتويات في تطوير الجانبين المعرفي والمنهجي للمعلمين ؟

ج9.....

.....

.....

س10- ما هي أسباب التخلي على المقاربة بالمحتويات في تدريس الأنشطة اللغوية ؟

ج10.....

.....

.....

س11- عرف بيداغوجية المقاربة بالأهداف ؟

ج11.....

.....

.....

س12- ما هي أنواع الأهداف ؟

ج12.....

.....

.....

س13- ما هي دواعي اختيار المقاربة بالأهداف في التدريس ؟

ج13.....

.....

.....

س14- صنف الأهداف إلى مستوياتها ؟

ج14.....

.....

.....

س15- ما هي مبررات التخلي عن المقاربة بالأهداف ؟

ج15.....

.....

.....

س16- عرف الكفاءة ؟

ج16.....

.....

.....

س17- للكفاءة مجموعة من المفاهيم والمصطلحات، أذكرها ؟

ج17.....

.....

.....

س18- للمقاربة بالكفاءات أصول نظرية و أهداف منهجية، أذكرها ؟

ج18.....

.....

.....

س19- للمقاربة بالكفاءات مبادئ ومزايا، أذكرها ؟

ج19.....

.....

.....

س20- ما هي أنواع الكفاءات في التدريس ؟

ج20.....

.....

.....

س21- ما هي دواعي اختيار هذه المقاربة في التدريس ؟

ج21.....

.....

.....

س22- ماهو دور هذه المقاربة بالكفاءات في تزويد المعلم بالآليات والمعارف ؟

ج22.....

.....

.....

س23- عرف المقاربة النصية ؟

ج23.....

.....

.....

س24- للمقاربة النّصية أهمية بالغة في إثراء الرصيد اللغوي للمعلم، أذكرها ؟

ج24.....

.....

.....

س25- أذكر أهم المستويات اللغوية التي تدرس معارفها وفق المقاربة النّصية ؟

ج25.....

.....

.....

س26- ماهو الدور الذي تقوم به المقاربة النّصية في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي للمعلم ؟

ج26.....

.....

.....

س27- للتدريس فنيات وتقنيات، أذكرها ؟

ج27.....

.....

.....

س29- ماهو الدور الذي تحدثه فنيات التدريس على الجانب المنهجي والمعرفي للمعلم ؟

ج29.....

.....

.....

س30- عرف التقويم ؟

ج30.....

.....

.....

س31- ما هي وظائف التقويم ؟

ج31.....

.....

.....

س32- للتقويم تطورات من جيل لآخر، أذكرها ؟

ج32.....

.....

.....

س33- ما علاقة التقويم بالكفاءة ؟

ج33.....

.....

.....

س34- التقويم بالكفاءات له مجموعة من الخصائص و أنماط وظيفية، أذكرها؟

ج34.....

.....

.....

س35- للتقويم أهداف متعلقة بالمعلم والمتعلم، أذكرها ؟

ج35.....

.....

.....

س36- أذكر المراحل التنفيذية للتقويم ؟

ج36.....

.....

.....

س37- ما هو دور التكوين البيداغوجي في التقويم البيداغوجي ؟

ج37.....

.....

.....

ج- مايتعلق بالإجراءات التطبيقية للتكوين البيداغوجي :

س1- ماهي أهم الوضعيات التعلّمية ؟

ج1.....

.....

.....

س2- صنف الوضعيات التعلّمية حسب ورودها في المنهاج؟

ج2.....

.....

.....

س3- كيف يتم بناء الوضعية التعلّمية؟

ج3.....

.....

.....

س4- ماهي أهمية اختيار الوضعية التعلّمية؟

ج4.....

.....

.....

س5- عرف المنهج الصوتي- الخطي؟

ج5.....

.....

.....

س6- ماذا تستنتج من وثيقة التحقيق الوطني؟

ج6.....

.....

.....

س7- ماهي تصنيفات وأنماط الأخطاء المتعلقة بتعليم اللغة العربية؟

ج7.....

.....

.....

س8- ما علاقة المنهج الصوتي – الخطي باللسانيات؟

ج8 .....

.....

.....

س9- عرف الصوت والحرف، وصنف الأصوات انطلاقاً من مخارجها؟

ج9.....

.....

.....

س10- عرف المحرج والفونيم والتنغيم والنبر؟

ج10.....

.....

.....

س11- عرف المقطع وأنواعه؟

ج11.....

.....

.....

س12- ماهي مهارات الوعي الصوتي؟

ج12.....

.....

.....

س13- ما علاقة المنهج الصوتي – الخطي بتعليمية اللغة العربية؟

.....

.....

.....

د- ما يتعلق بالتكوين البيداغوجي في المناهج الجديدة :

س1- عرف المنهاج ؟

ج1.....

.....

.....

س2- ماهي مكونات المنهاج الأساسية التي يجب على المعلم معرفتها ؟

ج2.....

.....

.....

س3- ماهي أهم موضوعات التكوين البيداغوجي الخاصة بالمناهج الجديدة ؟

ج3.....

.....

.....

س4- المناهج الجديدة جاءت بمجموعة من الإصلاحات، ماهي ؟

ج4.....

.....

.....

س5- ماهي أهم الجوانب المنهجية والمعرفية التي جاءت بها المناهج الحديثة؟

ج5.....

.....

.....

س6- ماهي أهم القيم والمواقف التي جاءت بها المناهج الجديدة ؟

ج6.....

.....

.....

س7- أذكر أهم المخططات المعرفيّة والأنشطة المقررة في المناهج الحديثة؟

ج7.....

.....

.....

س8- ماهي مكانة التقويم في المناهج الحديثة؟

ج8.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **مديرية التربية لولاية أدرار**

المقاطعة : الأولى أدرار

المخطط التكويني : الفصل الثاني والثالث لموسم : 2015/2014.

التاريخ	المكان	نوع العملية	الفئة المستهدفة	الموضوع	الكفاءات المستهدفة	التأطير
2015/01/20	عبد الحميد بن باديس	نصف يوم تكويني	أساتذة س5	تحليل نتائج الفصل الأول	الوقوف على نتائج الفصل الأول	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/02/10	مدرسة العقيد لطفي	نصف يوم تكويني	أساتذة س5	نشاط الرياضيات في السنة 05	كيفية تناول نشاط الرياضيات	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/02/17	مدرسة خالي أعلي	نصف يوم تكويني	أساتذة السنة الرابعة س4	نشاط الرياضيات في السنة 04	كيفية تناول نشاط الرياضيات	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/02/24	مدرسة الانتفاضة	نصف يوم تكويني	أساتذة س3	نشاط ت. إسلامية في السنة 03	كيفية تناول نشاط ت. إسلامية	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/03/10	مدرسة الأمير.ع	نصف يوم تكويني	أساتذة التحضيري	نشاط الرياضيات في التحضيري	كيفية تناول نشاط الرسم	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/03/17	مدرسة الو نقالي	نصف يوم تكويني	أساتذة س1و2	نشاط الكتابة في	كيفية تناول نشاط	مفتش المقاطعة

					السنتين 1و2	الكتابة	وخلية البحث
2015/04/07	مدرسة أولاد أوشن	نصف يوم تكويني	أساتذة س5	تحليل نتائج الفصل الثاني	الوقوف على نتائج الفصل الثاني	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/04/14	مدرسة الأشعري	نصف يوم تكويني	أساتذة س3	نشاط ت. علمية في س2	كيفية تناول نشاط ت.ع	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/04/21	مدرسة مناد أمحمد	نصف يوم تكويني	أساتذة س4	نشاط التعبير الكتابي في س4	كيفية تناول نشاط التعبير.ك	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/04/28	مدرسة مالك بن أنس	نصف يوم تكويني	أساتذة س1و2	المعالجة البيداغوجية في السنتين 1و2	كيفية تناول نشاط المعالجة البيداغوجية	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2015/05/05	مدرسة أمحمد شريف	نصف يوم تكويني	أساتذة التحضيري	نشاط الرسم في التحضيري	كيفية تناول نشاط الرسم	مفتش المقاطعة وخلية البحث

ملحوظة : التوقيت على 15 مساءا **أدرار يوم : 2015/01/05**

مفتش التربية والتعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار **المقاطعة الأولى أدرار**

المخطط التكويني: الفصل الثاني والثالث لموسم 2016/2015

التاريخ	المكان	نوع العملية	الفئة المستهدفة	الموضوع	الكفاءات المستهدفة	التأطير
2016/02/09	مدرسة عبد الحميد بن باديس	نصف يوم تكويني	مديري المدارس بالمقاطعة	تحليل نتائج الفصل الأول	الوقوف على نتائج التلاميذ	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/02/16	مدرسة العقيد لطفي	نصف يوم تكويني	أساتذة التحضيري + س1 ، س2	مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ	التعرف على المنهاج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/03/08	مدرسة مناد أحمد	نصف يوم تكويني	أساتذة س3 ، س4	التقويم المستمر وأهميته	التقويم وأهميته	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/03/15	مدرسة الأمير عبد القادر	نصف يوم تكويني	أساتذة س5	التقويم وبناء الاختبارات	كيفية بناء الاختبارات	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/04/12	مدرسة الأشعري	نصف يوم تكويني	مديري المدارس الابتدائية	تحليل نتائج الفصل الثاني	الوقوف على نتائج الفصل الثاني	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/04/26	مدرسة أولاد أوشن	نصف يوم تكويني	أساتذة التحضيري +	مناهج الجيل الثاني الوثيقة	التعرف على الوثيقة	مفتش المقاطعة

			س1وس2		المرافقة	المرافقة	وخلية البحث
2016/05/10	مدرسة مالك بن أنس	نصف يوم تكويني	أساتذة س3 ، س4	التربية التشكيلية وأهميتها (أشغال يدوية درس تطبيقي)	كيفية إنجاز درس في التربية التشكيلية	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/05/17	مدرسة خالي علي	نصف يوم تكويني	أساتذة س5	المعالجة البيداغوجية	كيفية إنجاز درس في المعالجة البيداغوجية	مفتش المقاطعة وخلية البحث

ملاحظة : التوقيت على الساعة 15:00 مساءا .

أدرار في : 2016/02/02

مفتش التربية والتعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **مديرية التربية لولاية أدرار**

مفتشية التعلم الابتدائي

للمقاطعة :27 بقصر قدور

مشروع المخطط التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة)2017/2016

محاور العمليات التكوينية	الفئة المستهدفة	مدة التكوين	تعداد المسجلين	فترة الانجاز	المكان	المؤطرة (1)
قراءة تحليلية لدليل الكتابة في المناهج الجديد لسنتي الأولى والثانية ابتدائي	أساتذة سنوات الأولى والثانية ابتدائي	1يوم	34	خلال شهر سبتمبر	مدرسة المجاهد لمعلم علي ق قدور	المفتش
تحليل محتويات الكتاب الموحد لسنوات الأولى والثانية ابتدائي	أساتذة سنوات الأولى والثانية ابتدائي	نصف يوم	34	خلال شهر سبتمبر	مدرسة نواري بوداود أولاد سعيد	المفتش
يوم تحسيسي لمناهج الجيل الثاني	الفريق التربوي لمدارس بابا يده – حاج قلمان تيلوين	1 يوم	15	خلال شهر سبتمبر	مدرسة سعد قادة حاج قلمان	المفتش
إعداد الدروس ومراحل تنفيذها	الأساتذة المتربصون والجدد	1 يوم	25	خلال شهر سبتمبر	مدرسة الزاوي مولى الفرعة تيمزلان	المفتش
إعداد ومنهجية تسيير مقطع تعليمي في الطور الأول	أساتذة سنوات الأولى والثانية ابتدائي	1 يوم	34	خلال شهر أكتوبر	مدرسة تامري قادة يغزر	المفتش
التقويم في مناهج الجديد (منهجية	أساتذة سنوات الأولى والثانية	1 يوم	34	خلال أكتوبر	ثانوية سلكه بومدين	المفتش

تسيير أسبوع الإدماج والتقويم)	ابتدائي				تيميمون	
يوم تحسيسي لمناهج الجيل الثاني	الفريق التربوي لمدارس مأمن أولاد سعيد	1 يوم	30	خلال شهر جانفي	المدرسة الشرقية أولاد سعيد	حكيمي عبد العالي
تعليمية تدريس العلوم الاجتماعية في الطور الثاني	أساتذة الرابعة والخامسة ابتدائي	1 يوم	30	خلال شهر فيفري	مدرسة سيلا محمد كالي	الأستاذ المكون عفيان حمو
بناء الاختبارات	أساتذة سنوات الرابعة والخامسة ابتدائي	1 يوم	32	خلال شهر أفريل	مدرسة سعد قادة حاج قلمان	المدير : عطوات محمد

مفتش المقاطعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار **المقاطعة الأولى أدرار**

المخطط التكويني البيداغوجي: السنوي لموسم: 2017/2016

التاريخ	المكان	نوع العملية	الفئة المستهدفة	الموضوع	الكفاءات المستهدفة	التأطير
2016/08/31	عائشة أم المؤمنين	نصف يوم تكويني	مديري المدارس الابتدائية	الدخول المدرسي	متطلبات الدخول المدرسي	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/09/06	عبد الحميد بن باديس	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين 1و2 ابتدائي	الكتاب المدرسي	التعرف على آلية العمل بالكتاب المدرسي	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/09/22	عبد الحميد بن باديس	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين 1و2 ابتدائي	قراءة في كتاب مدرسي	الوقوف على اختلالات الكتاب المدرسي	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/10/04	أمحمد الشريف	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين الأولى والثانية ابتدائي	تكوين أساتذة س 1و س2 ابتدائي	تحقيق التكوين في المناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/10/11	العقيد لطفي أمحمد الشريف	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين الأولى والثانية ابتدائي	مضاعفة التكوين حول المناهج الجديدة	تحقيق التكوين في التفاهم	مفتش المقاطعة وخلية البحث

	بن باديس					
2016/10/18	العقيد لطفي أمحمد الشريف بن باديس	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين الأولى والثانية ابتدائي	مضاعفة التكوين في المناهج	تحقيق أهداف التكوين في المناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/10/25	العقيد لطفي أمحمد الشريف بن باديس	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين الأولى والثانية ابتدائي	مضاعفة التكوين في المناهج	تحقيق أهداف التكوين في المناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2016/11/08	العقيد لطفي أمحمد الشريف	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين الأولى والثانية ابتدائي	مضاعفة التكوين في المناهج	تحقيق أهداف التكوين في المناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث

مفتش المقاطعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار **المقاطعة الأولى أدرار**

مخطط تكوين الأساتذة في إطار التكوين البيداغوجي التحضيري

الأيام	المواضيع	الأهداف
2018/01/06	مناهج حول تعليمة المادة	التعرف على بناء المناهج وأسسه
2018/01/13	المنهاج تعريفه ، أسسه ومصلحاته	التعرف على بناء المنهاج وأسسه وأهم مصطلحاته
2018/01/20	مناهج الجيل الثاني	التعرف على بناء المناهج الجديدة
2018/01/27	المقاطع والمحتويات والميادين	التعرف على المقاطع والمحتويات والميادين
2018/02/03	التقويم في المناهج الجيدة	التعرف على آليات التقويم في المناهج
2018/02/10	أهداف التقويم	التعرف على آليات أهداف التقويم
2018/02/17	المعالجة البيداغوجية	التعرف على المعالجة البيداغوجية
2018/02/24	كيفية تسيير حصص في ميدان فهم المنطوق	آلية تسيير حصص في فهم المنطوق
2018/03/03	ميدان فهم المنطوق	التعرف على ميدان فهم المنطوق

مفتش المقاطعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **مدير التربية لولاية أدرار**

المقاطعة الأولى والثانية أدرار

المخطط التكويني البيداغوجي للموسم الدراسي 2018/2017

التاريخ	المكان	نوع العملية	الفئة المستهدفة	الموضوع	الكفاءات المستهدفة	التأطير
2018/01/23	مدرسة حاسي صاكة	يوم تكويني	أساتذة السنتين 3و4 ابتدائي	المناهج الجديدة من التنظير إلى التطبيق	التعرف على الإجراءات التطبيقية للمناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2018/01/30	مدرسة أبو عبيدة بن الجراح	يوم تكويني	أساتذة السنتين 1و2 ابتدائي	المناهج الجديدة من التنظير إلى التطبيق	التعرف على الإجراءات التطبيقية للمناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2018/02/06	مدرسة مولاي التهامي بربع	نصف يوم تكويني	أساتذة السنتين 3و4 ابتدائي	آليات التقويم في المناهج الجديدة	التعرف على آليات التقويم في المناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2018/02/13	مدرسة عقبة بن نافع أدغا	يوم تكويني	أساتذة السنتين 1و2 ابتدائي	آليات التقويم في المناهج الجديدة	التعرف على آليات التقويم في المناهج	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2018/01/25	مدرسة مناد احمد	نصف يوم تكويني	أساتذة السنة 5 ابتدائي	مهارة القراءة في السنة الخامسة ابتدائي	الوقوف على آليات القراءة في هذا المستوى	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2018/02/08	مدرسة أحمد	نصف يوم تكويني	أساتذة السنة 1 ابتدائي	ميدان فهم المنطوق	التعرف على ميدان فهم	مفتش المقاطعة

	الشريف				المنطوق وتطبيقاته	وخلية البحث
2018/02/22	مدرسة العقيد لطفي	نصف يوم تكويني	أساتذة السنة 2 ابتدائي	ميدان التعبير الشفوي	التعرف على ميدان التعبير الشفوي	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2018/03/08	مدرسة محمد العالم الو نقالي	نصف يوم تكويني	أساتذة السنة 3 ابتدائي	ميدان فهم المكتوب	التعرف على ميدان فهم المكتوب	مفتش المقاطعة وخلية البحث
2018/04/12	مدرسة مولاي سليمان بن علي	نصف يوم تكويني	أساتذة السنة 4 ابتدائي	ميدان التعبير الكتابي	التعرف على ميدان التعبير الكتابي	مفتش المقاطعة وخلية البحث

مفتش المقاطعة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار **السنة الدراسية : ...../.....**

مفتشية التعليم الابتدائي

المقاطعة : .....

محضر عملية تكوينية لفائدة:.....

نوع العملية :.....التاريخ :..... التوقيت :.....

المكان :..... البلدية : أدرار..... الدائرة : أدرار.....

المؤطرين : /

الرقم	اللقب والاسم	الإطار	المؤسسة
01			
02			
03			

موضوع العملية: .....

الأهداف: .....

تقييم العملية:.....

عدد المدعوين :.....عدد الحاضرين :..... عدد الغائبين :.....

أدرار يوم :.....

مفتش التربية والتعليم الابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار

مفتشية التربية والتعليم الابتدائي

المقاطعة :.....

قائمة حضور الأساتذة المعنيين بالعملية التكوينية

الرقم	اللقب والاسم	المؤسسة	الإطار	الإمضاء	الملاحظة
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

أدرار يوم :

مفتش المقاطعة

المصادر والمراجع

*القران الكريم برواية حفص عن عاصم.

1. إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1980.
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.
3. أحمد حسين اللقالبي، وبرنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة،ط3، 1979.
4. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007.
5. إرث جينس وآخرون، ت، إبراهيم حافظ وآخرون، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، الكتاب الأول، ط5، 1966.
6. استفان أولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال بشير، القاهرة، 1962.
7. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس، وترجمتها عمليا، دار الشروق عمان، الأردن، 2007.
8. أورسان رشيد، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000.
9. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، 2009.
10. بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، ط4، 2004.
11. تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
12. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة(مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها)، دار النشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط6، 2008.
13. توفيق حداد ومحمد سلامة ادم، التربية العامة، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1997.
14. جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية بيروت، 1986.
15. جمال الدين سامي، التنظيم الإداري، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 1990.
16. جمعة سيدي يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1930.
17. جوانير فليب، نحو فهم عميق للكفايات، (الكفايات والسوسيوبنائية)، تعريب غريب عبد الكريم، والخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية، ط1، 2005.

18. جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط6، 2001.

19. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

20. حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

21. الحسن اللحية، بيداغوجيا الإدماج، منشورات المعرفة، الرباط، ط1، 2010.

22. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2003.

23. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الأهداف والكفاءات، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، (د.ط)، 2004.

24. خليل إبراهيم، في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007.

25. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، مكتبة لبنان، دار الهجرة، ط2، 2003م.

26. داود توفيق وادم محمد سلامة، التربية العامة، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 1997.

27. الدريج محمد، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، منشورات رمسيس، الرباط، ع16، 2000.

28. راوية محمد حسن، إدارة الموارد البشرية، الدار الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2000.

29. رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009.

30. رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د.ت).

31. – المعلم، كفايته، وإعداده، تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2006.

32. رمزي فتحي هارون، الإدارة الصفية، دار وائل، عمان، ط1، 2003.

33. رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تزي وزو، الجزائر، 2002.

34. رونالد اورليح وآخرون، استراتيجيات التعليم، الدليل في تدريس أفضل، ترجمة عبد الله، أبو نعمة، مكتبة الفلاح، الكويت، (د.ط).

35. زكريا إسماعيل أبو الضبيعات، المناهج أسسها ومكانتها، دار الفكر، عمان، ط1، 2007.

36. الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت، ط3، 2003.

37. زيد زيتوني، مهارات التدريس الفعّال، مهارات التدريس الفعال، دار الكتاب الجامعي،العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2003م.

38. ساهرة عباس، وقنبر السعدي، مهارات التدريس والتدريب عليها، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، (د.ط)، 2003.

39. سعيد حسن العزة، صعوبات التعلم، دار الثقافة والنشر والتوزيع، 2007م.

40. سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2001.

41. سليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء، ط1، 2006.

42. سمير محمد كبريت، مناهج المعلم وإدارة التربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1998.

43. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعادة وتأهيل المعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

44. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التعليمية والتوجيه الإيديولوجي، دار الشروق، عمان، ط1، 2006.

45. سيد حسين، دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1969.

46. ابن سيناء، العبارة من كتاب الشفاء، نقلاً عن أحمد حساني، مباحث في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994.

47. الشيباني عمر محمد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار العربية للكتاب، تونس، ط3، 1982.

48. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط4، 2009.

49. صبحي إبراهيم الفقي، علم اللغة النصي، بين النظرية والتطبيق، دار قباء، ط1، 2000.

50. صلاح عبد رمضان، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية، دار إتراك للنشر والتوزيع، مصر الجديدة،ط1.

51. طارق المجذوب، الإدارة العامة، العملية الإدارية والوظيفية العامة والإصلاح الإداري، الدار الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، 2000.

52. الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحي عل طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ج3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1979.

53. طه حسين الدليمي وعبد الرحمان عبد الهاشمي، المناهج بين التدريس، دار دجلة، عمان، ط1، 2009.

54. طه حسين الدليمي وعبد الرحمان عبد الهاشمي، المناهج بين التقليد والتجديد، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

55. عادل أبو العز سلامة ووليد عبد الكريم صرافطة، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة، عمان، 2009.

56. عامر الكبيسي، التدريب الإداري والأمني، رؤية معاصرة للقرن الحادي والعشرون، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2010.

57. عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1994.

58. عبد الجليل مرتاض، في رحاب اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سبتمبر، 2004.

59. عبد الحفيظ سلامة، أساسيات في تصميم التدريس، دار اليازوي العلمية للنشر، عمان، د.ط، 2002.

60. عبد الحكيم موسى، التدريب أثناء الخدمة، مكة المكرمة، السعودية، 1997.

61. عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، فن تدريس اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د،ت)، (هـ،ت).

62. عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة بن خلدون، تحقيق علي عبد الواحد وافي، دار النهضة، مصر لطباعة، د.ط ، 2006.

63. عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، دار الهدى، عين مليلة، 2000.

64. عبد الرحمان صالح عبد الله، التربية العلمية ومكانته في برامج تربية المعلمين، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1ن 2004.

65. عبد السلام مصطفى، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة والإسكندرية، مصر، 2006.

66. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام سعود الإسلامية، السعودية، الرياض، ط1، 2006.

67. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر، جسور النشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009.

68. عبد الكريم بوحفص، التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2001.

69. عبد المومن يعقوب، أسس بناء الفعل الديداكتيكي، مؤسسة الجزائر للكتاب، (د.ط)، الجزائر، 2002.

70. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003.

71. عفيفي محمد الهادي، وأحمد سعد مرسي، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 1973.

72. عقون العربي، مدخل إلى التقييم التربوي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د.ط، 2006.

73. العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر، 2007.

74. علي أحمد السيد، وأحمد محمد سالم، التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، 2004.

75. علي جواد الشمري، وسعدون محمود السموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.

76. علي راشد، اختيار المعلم وإعداده، ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

77. علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

78. عيسى محمد نزال شويطر، إعداد وتدريب المعلمين، دار الجوزي، عمان، ط1، 2009.

79. غسان يوسف قطيط، استراتيجيات تنمية مهارة التفكير العليا، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

80. غيات بوفلجة، الأسس النفسية للتكوين ومناهجه، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

81. فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن برتكلاري، دار النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2004.

82. فؤاد إفرام البستاني، منجد الطلاب، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط31.

83. فورست باركي، فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس، ترجمة ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، غزة، فلسطين، 2005.

84. كافي محمد، تقسيم الكفايات، منشورات علم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، د.ط، 2004.

85. كزافي روجيرس، التدريس بالكفايات وضعيات الإدماج المكتسبات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

86. لويس معلوف، المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، ط31، 1991.

87. المازني، المنصف في شرح كتاب التعريف، تحقيق إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، القاهرة، (د.ط)، 1974.

88. مجدي عزيز، تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها، عال الكتب، القاهرة، ط1، 2005.

89. مجدي غنيمة، سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، وبنية العملية التعليمية التعلمية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 2005.

90. مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 1989.

91. مجمع اللغة العربية(الإدارة العامة للمجمعات وإحياء التراث)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2005.

92. محمد الأصمعي محروس سليم، الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق، دار الفجر، القاهرة، مصر، ط1، 2005.

93. محمد حسن حمادات، المناهج المدرسية بين التقليد والحديث، الوراق للنشر، عمان، ط1، 2009.

94. محمد سليمان، النص والخطاب والاتصال، الأكديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، ط1، 2005.

95. محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى للنشر، الجزائر، ط2، 2004.

96. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1986.

97. محمد أبو الفرح، مقدمة لدراسة فقه اللغة، بيروت، 1966.

98. محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي، باتنة، ط1، 1994.

99. محمود السعران، علم اللغة، دار الفكر العربي، بيروت، د.ط، 1997.

100. مخبر الممارسات اللغوية، الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج2، 2013.

101. مراح مختار، ورأس العين كمال، المقاربة بالكفاءات، الجزائر، (د.ط)، (د.ت).

102. مروان أبو جريج، المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

103. مشال زكرياء، قضايا السنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1992.

104. مصطفى خليل الكسواني، إبراهيم ياسين الخطيب، أساسيات تصميم التدريس، دار الثقافة، عمان، ط1، 2007.

105. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مج1، 2005.

106. ـ لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، مج5، 2005.

107. ـ لسان العرب، حققه وقدم له ووضع فهرسته إبراهيم الأيباري، دار صاد للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ج2، 2005.

108. نايفة قطامي، مهارة التدريس الفعال، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دار الفكر، ناشرون وموزعون، ط1، 2004.

109. هدى علي جواد الشمري، وسعدون محمود السموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.

110. واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006.

111. واعلي محمد الطاهر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006.

112. وجيه الفرح، وميشيل ديابنة، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، مؤسسة الورق عثمان، ط1، 2006.

113. يوسف قطامي، نايفة قطامي، سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2001.

***الوثاق والسندات التربوية**

114. البرامج الجديدة للمعاهد التكنولوجية المطبقة سنة 1974- 1975 وزارة التعليم الابتدائي والثانوي.

115. كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2015 /2016.

116. كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ،2016/2015.

117.كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، 2018/2017 .

118.دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، 2018/2017.

119.دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، 2018/2017.

120.دليل تكوين المكونين، المنهج الصوتي/ الخطي في تعليمية اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من التعليم الابتدائي، مارس، 2016.

121.دليل منهجي في التقويم التربوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، نوفمبر، 2010.

122.القانون التوجيهي لعمال التربية، الجريدة الرسمية، الجزائر، 2008.

123.المفتشية العامة للتكوين، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 04، الصادر في 2008/01/23، الموافق 15 محرم 1429.

124.مدخل إلى علوم التربية، تكوين أساتذة التعليم الأساسي، جميع الشعب، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006.

125.منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر ، 2016.

126. منهاج مرحلة التعليم الابتدائي لجميع المواد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر، 2016.

127. النشرة الرسمية، تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم، والمديرية الفرعية للتوثيق التربوي، مكتب النشر، ع555، 2012.

128. النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2000.

129. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ،الجزائر، 2005.

***المجلات والدوريات والبحوث والرسائل**

1. إصباح عبد القوي علي الشمري، تقديم برامج الإعداد المهني للمعلم في الكلية العليا للقران الكريم، "الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، كلية التربية، 2009".

2. بدرية محمد إبراهيم، اثر التدريب على تطوير مهارات المعلمين رسالة ماجستير أكاديمية، السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، 2006.

3. بشير ابرير، التعليمية معرفة عملية خصبة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع10، 2004.

4. توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، رسالة ماجستير مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في اللسانيات التطبيقية، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، 1999- 2000.

5. بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، قدرة المعلم الجزائري على التحكم في كفاءة العلوم الطبيعية، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه دولة في اللسانيات التطبيقية، جامعة تيزي وزو، 2006.

6. بوسعدة قاسم، تكوين المعلمين وإشكاليته، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع02، 2011.

7. شرقي رحيمة وبساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013.

8. صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع03، 2003.

9. عبد الرحمان بودرع، اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي، مجلة الموقف، ع02، 1988.

10. عبد الرحمان الحاج الصالح، علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، محاضرة ألقيت على طلبة الدراسات العليا(الشعبة اللغوية)، 1984.

11. علي ايت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة، السلسلة البيداغوجية، ع05.

12. عواريب الأخضر، أساليب تقويم المعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات(2008- 2009)، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

13. لكحل لخضر، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع11، جامعة الجزائر، 2004.

14. لؤلؤة عبد الله قاسم البعداني، تقويم التربية العلمية شكلية التربية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة صنعاء، 2005.

15. مختار نويوات، أصحيح أنّ العربية من أصعب اللغات، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع09، 2003.

16. مقاية جمعة، السندات التعليمية(مرحلة بحث وتجديد)المجلة العربية، ع04، ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، 2011.

17. المقري عبد الرحمان، التكوين المستمر، مجلة علوم التربية، ع21، أكتوبر، 2001.

18. موقع التقويم في المنظومة التربوية(ملف)مجلة بحوث وتربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ع08، 2012.

19. همزة وصل،وزارة التربية والتعليم الأساسي، مديرية التكوين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ع18، 1981.

***المراجع الأجنبية**

1-Abdelkader EMIR et autres, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, ministère de l'éducation nationale, Alger, P156, 2009. P156.

2-Bouzida Abderhmane, Institutions Algérien, édition OPU, Algérie. , 1973.

3-Claude Thélot, évaluation du système éducatif, édition Nat hem, France, 1993.

4-Ministère de l'éducation Nationale, Mison de la réforme du système éducatif sous direction de la documentation, 2006

5-Marc Andrénadeou, 1988, l'évaluation de programme, les presses de l'université, Laval Québec.

6-Yvan Abernot, Les Méthodes D'évaluation Scolaire édition Borduas, Paris, 1996.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة.....	خ
مدخل.....	09
الفصل الأول: التكوين البيداغوجي	
تمهيد.....	12
المفاهيم المتعلقة بالتكوين البيداغوجي.....	13
المرجعية القانونية للتكوين البيداغوجي.....	19
أهمية التكوين البيداغوجي	23
أنواع التكوينات البيداغوجية	23
ا) **التكوين البيداغوجي الأولي (التحضيري)**:.....	25
مفهوم إعداد المعلمين قبل الخدمة	25
أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة	28
مبررات تكوين المعلمين قبل الخدمة	29
الجوانب المعرفية والمنهجية في تكوين المعلمين قبل الخدمة	30
تنظيم التكوين البيداغوجي الأولي لمعلمي العربية	35
ب) التكوين البيداغوجي المتواصل (أثناء الخدمة) :.....	36
أهمية تكوين المعلمين أثناء الخدمة.....	37
أهداف التكوين البيداغوجي أثناء الخدمة	39
المبادئ الأساسية لتكوين المعلمين أثناء الخدمة	39
أنماط التكوينات البيداغوجية أثناء الخدمة لمدرسي العربية في المرحلة الابتدائية.....	40
الملتقيات التكوينية.....	40
أهداف الملتقى التكويني البيداغوجي	41
أنواع الملتقيات التكوينية البيداغوجية	44
ج) التكوين البيداغوجي الذاتي :.....	45
أهمية الإعداد الذاتي (التكوين البيداغوجي الذاتي).....	45
الأسس التربوية والنفسية لبرامج التكوين البيداغوجي الذاتي	46
إستراتيجية التكوين البيداغوجي في ضوء التطورات الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية	50
مفهوم إستراتيجية التكوين البيداغوجي	50

دور التكوين البيداغوجي في تطوير الأداء المعرفي والمنهجي للمعلمين	50
دور التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المعرفي للمعلم	51
دور التكوين البيداغوجي في تطوير الجانب المنهجي للمعلم	54
تقنيات التكوين البيداغوجي	57
تقويم فعَّالية التكوين البيداغوجي	60
خلاصة الفصل.....	62
الفصل الثاني: موضوعات التكوين البيداغوجي ودورها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية	
تمهيد	65
ا) **موضوعات التكوين البيداغوجي**....	66
تعليمية اللغة.....	69
المقاربة بالمحتوى (المضامين)	70
تعريف المحتوى	71
مصادر المحتوى	72
معايير اختيار المحتوى	73
صعوبات ومشكلات اختيار المحتوى.....	74
المقاربة بالأهداف.....	75
ماهية الأهداف التربوية	75
أنواع الأهداف التربوية	76
عناصر التعلم بالأهداف	77
تطبيقات الأهداف التربوية ومستوياتها.....	81
أسباب الفشل في تحقيق غايات الأهداف التربوية	81
المقاربة بالكفاءات	82
تعريف المقاربة بالكفاءات	84
الكفاءة والكفاية.....	86
معنى المقاربة بالكفاءات	92
الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات	93
مبادئ المقاربة بالكفاءات.....	94
مكانة المتعلم والمعلم في المقاربة بالكفاءات	94

مزايا المقاربة بالكفاءات.....	95
الكفاءة.....	95
ظهور مصطلح الكفاءة	98
خصائص الكفاءة	98
أنواع الكفاءة	99
المقاربة النّصية.....	100
تعريف المقاربة النصية.....	102
أهداف النص القرائي في التعليم	102
إجراءات المقاربة النّصية والمتمثلة في المستويات اللغوية	103
المستوى الصوتي.....	106
المستوى الصرفي.....	107
المستوى التركيبي.....	108
المستوى الدلالي.....	108
فنيات التدريس	111
التقويم التربوي وفق المقاربات الحديثة	111
تعريف التقويم	112
التقويم والتقييم	113
خصائص التقويم بالكفاءات	114
أنماط التقويم البيداغوجي	115
أهداف التقويم البيداغوجي	116
أهمية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	117
مراحل التقويم البيداغوجي	118
أدوات التقويم البيداغوجي	120
خلاصة	121
الفصل الثالث : الإجراءات التطبيقية لتكوين البيداغوجي	
– دراسة ميدانية –.	
تمهيد	124
الإجراءات التطبيقية لتكوين البيداغوجي في موضوع تعليمية اللغة العربية	124
التطبيق الأول : الوضعية الديداكتيكية	125

أهداف التطبيق	125
الوضعية المشكلة	125
وضعية تعلم الإدماج	126
بيداغوجية المشروع	126
التقويم البيداغوجي	126
شروط بناء الوضعيات التعلمية	127
تطبيقات عن الوضعيات التعلّمية في السنة الأولى ابتدائي	129
التطبيق الثاني: المنهج الصوتي-الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي.....	130
أهداف الموضوع	131
إجراءات تنفيذ التكوين البيداغوجي	130
الوسائل والأدوات الواجب توفيرها	131
منهجية العمل.....	131
الجانب النظري للموضوع	132
الجانب التطبيقي للموضوع	133
الأنشطة الاستهلالية	140
أنشطة الجانب النظري للتكوين	171
أنشطة الجانب التطبيقي للتكوين	187
خلاصة الفصل.....	188
الفصل الرابع : واقع التكوين البيداغوجي بالمقاطعة الأولى أدرار	
– دراسة ميدانية –	
التعريف بالمقاطعة البيداغوجية الأولى	193
أولاً: التكوين بالمقاطعة في المناهج التربوية الحديثة	193
مفهوم المنهاج	194
الوثائق المؤطرة للمناهج والمبادئ المؤسسة له	195
أسباب وضع مناهج الجيل الثاني	195
صفات مناهج الجيل الثاني	196
خصوصيات المناهج الحديثة	198
أهم المصطلحات المرافقة للمناهج الحديثة	205

المخططات الواردة في المناهج	206
جدول مواقيت المواد التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي	207
مخطط الموارد لبناء الكفاءات	208
مخطط الكفاءات الشاملة من كل طور تعليمي	208
.مخطط مصفوفة الموارد المعرفية.....	209
مخطط نماذج شبكات التقويم	210
ثانيا :عرض وإحصاء وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	211
البيانات الشخصية للعينة	211
قراءة إحصائية لجدول البيانات الشخصية للعينة	212
ا*مايتعلق بالتكوين البيداغوجي	218
حوصلة	218
ب*ما يتعلق بموضوعات التكوين البيداغوجي وأثرها في تطوير الجانب المعرفي والمنهجي لمدرسي العربية.....	233
حوصلة	234
ج*ما يتعلق بالإجراءات التطبيقية للتكوين البيداغوجي	240
حوصلة	240
د*ما يتعلق بالتكوين البيداغوجي في المناهج الحديثة	243
حوصلة	244
خلاصة الفصل	245
الخاتمة.....	259
الملاحق	287
المصادر والمراجع.....	299
فهرس الموضوعات	305