الجمهورية الجزائرية الدِّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون –تيارت–

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

فرع دراسات لغويّة

تخصّص:تعليمية اللّغات

مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي موسومة بـ:

تجليات تقويم مناهج اللّغة العربية

دراسة تحليلية -الثّالثة متوسط أنموذجاً-

إعـــــــداد الطّالبتين:

- **أمال زحزاح**
- **عائشة حميدة**

إشـــــــراف:

د.فتيحة جبالي

لجنة المناقشة:

أ.د/ الطيّب بن جامعة	**رئيساً.**
د/ فتيحة جبالي	**مشرفاً ومقرّراً.**
أ.د/ عيسى حميداني	**مناقشاً.**

الموسم الجامعي:(1441هـ–1442هـ)/(2019م–2020م).

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

قال الله تعالى بعد بسم الله الرّحمن الرّحيم :

" يَرْفَعِ اللَّهُ الْذِينَ ءَامَنُواْ مِنْكُمْ وَالذِينَ أُوتُواْ الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ."

سورة:(المجادلة)، الآية:(11).

كما جاء في قوله تعالى:"قُلْ هَلْ يَسْتَوِى ٱلذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلذِينَ لَا يَعْلَمُونَ."

سورة:(الزّمر)، الآية:(09).

بسم الله و الصّلاة والسّلام على رسول الله اللّهم لا تدعني أُصَابُ بالغرور إذا نجحت.

ولا باليأس إذا فشلت، وذكّرني دائماً أنّ الفشل هو الخطوات الأولى التي تسبق النّجاح. اللّهم علّمني أنّ التّسامح هو أعلى مراتب القوّة وأنّ حبّ الانتقام هو أوّل مظاهر الضّعف.

يا رب إذا جرّدتني من نعمة الصّحة فاترك لي نعمة الإيمان، وإذا جرّدتني من المال فاترك لي الأمل وإذا أسأت إلى النّاس

أَعطني جماعة الاعتذار وإذا أساء النّاس إليّ أعطني مقدرة الصّبر، يا رب إذا نسيتك فلا تنساني.

آميـــن

إهداء

الحمد الله الّذي هدانا لهذا، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى كلّ من ساعدني في إنجاز هذا العمل من أقارب وأصدقاء من قريب أو بعيد.

وإلى أبي الذي كرّس حياته لي،وإلى أمّي الحبيبة أطال الله في عمرها، وإخوتي،وإلى كلّ أفراد العائلة.

إلى كلّ من يعرفهم قلبي ولم يخاطبهم لساني.

وإلى أستاذتنا الفاضلة "فتيحة جبالي" لها كلّ الشّكر والتّقدير والاحترام.

وإلى كل طلبة قسم اللغة العربية وآدابها،إليهمعرفانا بالجميل والتّقدير جميعا.

إلى كلّ أفراد عائلتي من صغيرهم إلى كبيرهم، إلى كلّ من ينشر العلم ويبحث ويكتشف لأجل منفعة الأمم.

إلى كلِّ صديقاتي: (عائشة، رشيدة، عابدية، فتيحة)

أمال

إهداء

الحمد الله الذي هدانا لهذا، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله.

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى " أبي بن مريم " الذي رباني أحسن تربية -رحمه الله تعالى- وأسكنه فسيح جنانه وإلى أمّي العزيزة الغالية.

إلى كلّ إخوتي الأعزّاء " جلول،محمود،محمد،بن يعقوب،عبد الرزاق، فطوم، زهرة، تركية، سعيدة حليمة، نعيمة، فهيمة " وأصدقائي من قريب أو بعيد.

إلى عمتي"فاطمة" حفظها الله.

إلى كلّ أساتذتنا الأجلاء، لهم منّا جميل الاعتراف بفضلهم وتوجيههم الدّؤوب.

إلى أستاذتنا الفاضلة" فتيحة جبالي " لها كلّ الشّكر والتّقدير والاحترام.

وإلى كلّ طلبة قسم اللّغة العربية وآدابها،إليهم عرفاناً بالجميل وتقديراً لهم جميعا.

إلى كلّ من هم أعزّ وأغلى.

إلى صديقاتي(أمال،رشيدة، سعيدة،ودعة،فتيحة،بشرى)

عائشة

الشّكر والعرفان

نحمد الله عزّوجلّ الذي وفّقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع كما نتقدم بالشّكر الجزيل إلى أصحاب الفضل العظيم إلى عائلتينا الكريمتين على تشجيعهم لنا وكلّ من ساهم في مساعدتنا من قريب

أو بعيد ولو بكلمة طيّبة لإتمام هذا البحث.

إلى كلّ من علّمني حرفاً، إلى كلّ أساتذة قسم اللّغة العربيّة وآدابها، ونخصّ بالذّكر الأستاذة المشرفة:الدّكتورة" جبالي فتيحة " التي لم تبخل بالمساعدة والتّوجيه،ولا ننسى الشّكر الجزيل إلى زملائنا الكرام على مساعدتهم .

إلى كلّ هؤلاء خالص الشّكر والتّقدير .

والحمد الله أوّلا وأخيرا.

مقـــدّمة

تُشكِّل اللّغة العربية وعاء الفكر، وأداة التّواصل بين النّاس، لذلك نحن أحوج إلى تفعيلها في المجال التّربوي عن طريق المناهج التّعليميّة .

تُعتبر المناهج التّعليميّة أهم المحاور التّربوية المترابطة العناصر و المكمِّلة للأهداف، والتي تُجسِّدها على أرض الواقع من خلال العمل على تحقيقها، لهذا لابدّ من العمل على حُسن انتقاء هذه المناهج وتطويرها وِفق ما يُواكِب تغيُّرات المجتمع، حتى يتمكّن أبناء الجيل الرّاهن من التكيُّف معها بسلاسة. كما يخضع المنهاج إلى توجيه يُقدِّم جملة من الخدمات لمساعدة الفرد على حلِّ مشاكله، فبناء المناهج يتطلّب مراعاة العوامل الخارجية المؤثِّرة فيها، ومعلِّماً مُؤهَّلاً، وعليه كلّ هذا لا يتحقّق إلاّ بتقويم المناهج التّربوية المختلفة وهذا لا يقتصر على مجال التّربية والتّعليم فقط، وإنّما يشمل جميع جوانب الحياة من أجل معرفة مدى تطابق الأهداف المسطّرة مع المحتوى الدِّراسي، وكيفية بناء الخبرات والنّشاطات الدِّراسية واختيار طريقة التّدريس المناسبة. ومن أجل ذلك خصّصنا موضوع هذا البحث في: " تجلّيات تقويم مناهج اللّغة العربية " –السّنة الثّالثة متوسِّط أنموذجاً– باعتباره مِظلّة تنطوي تحتها جميع عناصر البحث.

وقد اختلفت أسباب اختيارنا للموضوع كي يكون وِجهة بحث لنا لإدراكنا مدى أهميته، وقد جاءت كالآتي:

–الرّغبة في دراسة المنهاج التّعليمي، ودوره في التّعليم.

–تقويم المناهج التّعليميّة مسألة ضرورية تقوم عليها كلّ مراحل التّعليم.

–التّعرُّف على مدى تطبيق هذه المناهج.

فالهدف من هذه الدِّراسة هو التّعرُّف على مناهج اللّغة العربية، وإبراز مكانتها وتقويمها. نأمل أنْ يكون بحثنا هذا مرجعاً يُستَفاد منه مستقبلًا.

هذا ما يقودنا إلى طرح الإشكالية الآتية:

-فيم تكمن تجلّيات تقويم مناهج اللّغة العربية؟

وللتّفصيل أكثر في هذه الإشكالية نصوغ جملة من الإشكاليّات الجزئية، وهي كالآتي:

-ما مفهوم المنهاج التّعليمي؟ وما هي الخطوات المتّبعة فيه؟ وكيف يُمكِن توجيه المنهاج؟ وما هي أهم مُكوِّنات عناصر المنهاج التّعليمي؟ كيف يُمكن تقويم منهاج السّنة الثّالثة متوسِّط؟

كلّ هذه الإشكاليات وغيرها حاولنا الإجابة عنها في هذه الدِّراسة التي أفضت بنا إلى اتِّباع الخطّة التّالية:

الفصل الأوّل: وعنونّاه بـ:" تطوير المنهاج التّعليمي في ظل التّعليميّة "، وتندرج تحته ثلاث مباحث:

أوّلها: المنهاج التّعليمي والعوامل المؤثِّرة في تطويره، وثانيها: توجيه المنهاج، ثمّ المبحث الثّالث: عناصر مُكوِّنات المنهاج.

أمّا الفصل الثّاني فقد تطرّقنا فيه إلى: تحليل منهجي لمقطع تعليمي على أساس الكفاءات-السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسِّط- عرضنا فيه بعض النّماذج من دروس السّنة الثّالثة متوسِّط الخاصّة بالميادين التّالية: فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب، وخاتمة شكّلت الحوصلة النِّهائيّة للبحث.

ولمعالجة هذا الموضوع اعتمدنا المنهج الوصفي لكونه الأنسب لرصد الظّاهرة ووصفها، واستعنّا بأدوات إجرائيّة في التّحليل مثل: الملاحظة.

ولإثراء موضوع بحثنا اعتمدنا جملة من المصادر والمراجع أهمُها :

المصادر: لسان العرب، ابن منظور، معجم مصطلحات النّقد العربي القديم، أحمد مطلوب.

المراجع:المناهج بين النّظرية والتّطبيق، أحمد حسن اللّقاني، اتِّجاهات وتطبيقات حديثة وطرق التّدريس، محمّد السّيِّد علي، وغيرها من الكتب التي رافقتنا في إنجاز عملنا.

وكانت من أهم الدِّراسات السّابقة: دراسة عبّاش أيّوب:سنة: (2007م-2008م) المعنونة بـ:" تطوير المناهج التّربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرّياضة لدى تلاميذ الطّور الثّالث من التّعليم الثّانوي –دراسة ميدانية بثانوية الجزائر العاصمة-" رسالة ماجستير في تخصّص النّشاط البدني والرّياضي التّربوي، جامعة الجزائر، حيث عالج الباحث المناهج التّربوية والدّوافع والميول في التّربية لبدنية.

كما واجهتنا بعض الصُّعوبات في جمع المادّة وتكرار المواضيع في الكتب العلمية، مع قلّة الخبرة والاطّلاع، إضافة إلى جائحة كورونا التي شكّلت لنا عائقا في إنجاز بحثنا (إغلاق المؤسّسات التّربوية).

وفي الأخير، كان عملنا عملاً مُشوّقاً فتح لنا باب البحث والاكتشاف، فما كان من توفيقٍ فمن الله وحده، وما كان من نقصٍ أو تقصير فمنّا.

كما نتقدّم بجزيل الشُّكر والعرفان للأستاذة المشرفة " فتيحة جبالي " على جهودها المتواصلة معنا وللّجنة المناقشة، والشّكر موصول أيضا للوالدين الكريمين على تشجيعهم لنا، وكلّ من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد.

تيارت يوم:26 محّرم 1442هـ.

الموافق لـ:14 من سبتمبر 2020م.

الطّالبتين:

أمال زحزاح.

عائشة حميدة.

الفصل الأوّل

تطوير المنهاج التّعليمي في ظلّ التّعليميّة.

المبحث الأوّل:

المنهاج التّعليمي-مفهومه والعوامل المؤثِّرة في تطويره.

1-مفهوم المنهاج: لغة واصطلاحاً.

2-مفهوم المنهاج التّعليمي وأنواعه.

3-العوامل المؤثِّرة في تطوير المنهاج التّعليمي.

يعتقد الكثير أنّ مُصطلح المناهج يدُّل على المقرّر الدّراسي الذي تُقدّمُه المؤسسة التّعليميّة لمتعلِّميها، أو محتوى الكتاب المدرسي، حيث كان المنهَاج قديما يتضمّن مقرّرات دراسية يُقدِّمُها المعلِّم إلى المتعلِّم عن طريق الإلقاء، فيكون المتعلِّم مجرّد مستمع يستقبل المعلومات والمعارف ثمّ يحفظها ليُعيدَها كما استهلكها،وهنا المعلِّم يبذُل جهدًا كبيرًا لكوْنه العنصُر الفاعل في العملية التّعليميّة التّعلُّميّة.

ونظراً لتطوُّر علم النّفس، وإدراجه ضمن العملية التّعليميّة ومحاولة العلماء لحصر المشاكل المتعلِّقة بالتّعليم،وُجِّه النّقد للمنْهاج التّقليدي بأنّه لا يخدِم المتعلِّم، ولا يُنمّي قُدُراته، لهذا وَجب وضع مفهوم جديد لمناهج التّعليم الحديث، يعتمد على نقل المعلومات والخبرات وتوجيِهها من طرف المعلِّم، كما يُراعي ميول وقدرات المتعلِّم ومهاراته، ويجعلُه يعتمد على نفسه ويُكوِّن معارفه، فيصبح المتعلِّم أهمّ عنصر من عناصر العملية التّعليميّة التّعلُّميّة، في المنهاج الحديث يُمثِّل التّخطيط للخبرات التّربوية التي يكتسبُها المتعلِّمين داخل وخارج المدرسة، لمساعدتهم على تحقيق النّمو المتكامل في جميع النّواحي ويُحاول خلق التّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم، و الخبرات والمعارف المقدّمة له،بهدف تغيير سلوكه نحو الأفضل،ويقتصر دور المعلِّم على التّوجيه فقط.

1ـ مفهوم المنهاج :Curriculum

1-1/لغةً:جاء في معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي[ت173هـ]: "نَهَجَ:طريق،نَهْجٌ: واسعٌ،واضحٌ،وطرق نَهْجَةٍ،وأَنْهَجَ، لغتان :أي وضح، ومِنْهَجٌ الطّريق:وَضحَهُ، والمنْهاج:الطّريق الواضح ."[1]

كما جاء في مقاييس اللّغة لابن فارس[ت375هـ]:"المنهَجُ كلمة مشتّقة من المادة:(نَهَجَ)،النُّون والهاء والجيم أصلان متباينان:الأوّل:النَهْجُ، الطّريق،ونَهَج لي الأمر:أوضحه وهو مستقيم.المِنهاج والمِنْهَجُ:الطّريق أيضا،وجمعه:المناهج."[2]

وورد في لسان العرب لابن منظور [ت711هـ]:"المِنْهاج هو الطّريق الواضح، واسْتَنْهَجَ الطّريق:صارنهجا،وفي حديث العباس:(لم يمت الرّسول –صلّى الله عليه وسلم–حتى تركَكُم على طريق ناهجةٍ.)،أنّ واضحةً بينةٍ، ونَهَجْتُ الطّريق أَبَنْتَهُ،وأَوْضَحْته،يُقال اعمل على ما نَهَجْتَّهُ لك، ونَهَجْتُ الطّريق:سلكته،وفلان اسْتَنْهَجَ سبيل فلان أي سلك مسلكهُ،والنَّهْجُ الطّريق المستقيم،ونَهَجَ الأمر أَنْهج لغتان:إذا وضح،و النَهجَة،الرّبو يَعلُو الإنسان والدّابة ."[3]

جاء في معجم مصطلحات النّقد العربي القديم لأحمد مطلوب [ت1431هـ] :"طريق نَهْج بيّنٌ، واضحٌ، ومِنْهَجُ الطّريق :وضحه، والمنهاج كالمنهج ،وأَنْهَجَ الطّريق،وَضح واستبان، وصار نَهْجاً واضحاً بيّناً."[4]

---

[1] – الخليل بن أحمد بن عمر بن تميم الفَرَاهِيدِي الأَزْدِي الحَمِيدِي،كتابالعين،م :4،دار الكتب العلميّة ،بيروت لبنان،دط ،دس،ص :270،مادة (ن،ه،ج).

2–أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا بن محمّد القزويني،معجم مقاييس اللّغة ،م:5،دار الجيل،بيروت،د ط،1979م،ص:361.

[3]– محمّد بن مكرم بن علي بن منظور،لسان العرب ،م:4،د ط،دس،ص:365.

[4]– أحمد مطلوب بن أحمد الناصري التكريتي،معجم مصطلحات النقد العربي القديم ،مكتبة لبنان،ناشيرون،ط:1، 2001م،ص:434.

1-2/اصطلاحا:

جاء على لسان نور الهدى لوشن:" أنّ مصطلح المنهاج يُستخدَم كطريقة للبحث عن المعرفة ولاستقصاء، وقد أُستُخدم بدلالات أخرى في مجالات الفلسفة والمنطق والطِّب."[1]

تعدّدت مفاهيم مصطلح المنهاج في مجالات جديدة من بينها الطِّب و الفلسفة، حيث إنّه يمثِّل الطّريقة في البحث عن المعرفة أو المعلومة.

يُعرِّف أحمد مطلوب:"المعنى العام للمنهج على أنّه الأسلوب الذي يقود إلى هدف معيّن في البحث والتّأليف و السّلوك."[2]

ومنهُ المنهج هو الطّريقة المثالية التي تُوصِلُنا إلى غاية محدّدة في البحث والسّلوك أوالدِّراسة .

كما ذكر ناجي تمّار بأنّ المنهاج :" مجموعة متنّوعة من الخبرات التي يتِمُّ تشكيلُها،وإتاحة الفرصة للمتّعلِم للمرور بِهَا،وهذا يتضمّن عمليات التّدريس التي تظهر نتائجها، فيما يتعلّمهُ المتعلِّمين وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو المؤسّسات الاجتماعية الأخرى،يتحمّلُ مسؤولية التّربية ويُشتَرطُ في هذه الخبرات أن تكون منطقية،وقابلة للتّطبيق والتّأثير."[3]

وورد عند إدريس بوحوت:" أنّ المنهج هو مجموع الخبرات التّربوية المخطّطة التي تُقدِّمُها المدرسة لمتعلِّميها داخل أو خارج المؤسّسة قَصْد تعديل سلوكم ومساعدتهم على النّماء الشّامل المتكامل وفق إطار معيّن متمايز."[4]

---

[1]- نور الهدى لُوشِنْ ، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي ، مكتبة الجامعي الحديث، ط :1، 2008م، ص:215.

[2]- أحمد مطلوب، معجم مصطلحات النّقد العربي القديم،مكتبة لبنان بيروت،ط:1، 2001م، ص:434.

[3]- ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التّعليميّة والتّقويم التّربوي، دط، دس،ص:53.

[4]-إدريس بوحوت، مفهوم المناهج ومكوناته،مجلّة علوم التّربية، ع:65،أفريل2016م، ص:103.

يُشير أحمد مدكور أنّ المنهاج:"هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثّابتة،والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيّرة التي تُقدّمُها المؤسّسة التّربوية إلى المتعلِّمين،قَصد إيصالهم إلى مرتبة الكمال التي هيّأهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم ."[1]

يُعرِّف فؤاد محمّد موسى المنهاج على أنّه:" مجموع من الخبرات التّربوية التي تُهيِّؤُها المدرسة للمتعلِّمين لمساعدتهم على النّمو الشّامل؛أي: النّمو في جميع الجوانب العقلية والثّقافية والاجتماعية والنّفسية، وهذا النّمو يُؤدِّي إلى تعديل سلوكهم،ويعمل على تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة."[2]

ومنهُ، المنهج في الاصطلاح هو الآداء الذي تُقدِّمهُ المؤسّسة للمتعلِّمين لتوظيف الخبرات والمهارات التي اكتسبوها في المدرسة،وهي المسؤولة الوحيدة لوضع مُخطّطات منّظمة،بهدف تحقيق نموِّهم في جميع مجالات الحياة، وهذا النّمو يُؤدِّي إلى تنظيم سلوكهم، بحيث يفتح لهم آفاق التّعلُّم.

[1] – عليّ أحمد مدكور، مناهج التربيّة– أسسها وتطبيقاتُها ، دار الفكر العربي،ط:1، 2001م، ص:14.

[2]– فؤاد محمّد موسى،المناهج—مفهومها أسسها عناصرها تّنظيماتها ،ط:1، 2020م،ص: 32.

2-المنهاج التّعليمي: Le Curriculum pedagogies

يُعرِّف محمّد السّيّد علي أنّ المنهاج التّعليمي:"هو ليس البرنامج الدِّراسي،فهو جزءٌ من المنهج ويتضمّن مجموعة من الموضوعات الدّراسيّة والمقّررات تُقدَّم لفئة معيّنة من الدّارسين أو المتعلِّمين بُغية تحقيق أهداف تعليميّة مقصودة في فترة زمنية محدّدة، مع بيَان عدد السّاعات التي تُقابل كلَّ موضوع."[1]

يحتوي المنهاج التّعليمي على جملة من الموضوعات الدِّراسية التي يُقدِّمها المعلِّمون، بُغيَة الوصول إلى الغاية المنشودة خلال وقت مضبوط ومعيّن.

كمّا عرّج أحمد حسين اللّقاني إلى مفهوم آخر:" هو تشكيل جماعة للخبرات المربية داخل المدرسة،كذلك هو كلّ تعلِّم تُخطِّطُه وتوجِّهه المدرسة سواء نُفِّذ بصورة فردية أو جماعية، داخل المدرسة أو خارجها."[2]

ومنهُ المنهج التّعليمي هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التّربوية التّعليميّة المرسومة التي تُقدِّمُها المدرسة للمتعلِّمين داخلها أو خارجها من أجل تغيير سلوكم نحو الأفضل ومساعدتهم على النّمو وإعدادهم للمُستقبل.

يتميّز كلّ منهج بمفهومه الحديث أو القديم بفلسفته الخاصّة به، ومحورٍ يدور حوله، وبتطوُّر المفاهيم والدِّراسات في مجال التّربية وعلم النّفس، ظهرت تنظيمات منهجية كثيرة،يُحاول كلُّ تنظيم فيها أن يُصحِّح عيوب المنهج السّابق، ويضيف الجديد والمفيد ليتميّز عن التّنظيم الذي قبله،وهذه التّنظيمات تتمثّل في مايلي:

[1]- محمّد السيّد عليّ، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة، عمان، ط:1، 2011م، ص:19، (بتصرف).

[2]- أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النّظرية والتّطبيق،دار عبد الخالق، ثاروت القاهرة، ط:4، 1995م، ص:26،(بتصرّف).

2-2/أنواع المنهاج التّعليمي :

أوّلاً:منهج االمواد الدّراسية المنفصلة:Les matiéres scolaires

عرّفَ عمر العويرة المنهاج على أنّهُ:"قد أجمع الباحثون في مجال المناهج على أنّ هذا التّنظيم يُعتبر أقدم تنظيم وُضع لها،على أنّ بعضهم يرجع به (مدارس الإغريق القُدماء)، إبّان الحضارة اليونانية،بينما يُنْسِبُه البعض إلى العصور الوسطى، وتنظيم المنهج بهذا الشّكل كان يهدف إلى نقل خبرات الأجداد التي توصّلوا إليها عبر نظامهم البشري مع الطّبيعة وغيرها،فهي نقل التّراث والمحافظة عليه."[1]

أما محمّد السيّد علي فنجده يُعرّف المنهاج على أنّه :"تلك الخبرات التي تُؤخَذ بشكل المواد الدّراسيّة المعروفة مثل :التّاريخ و الجغرافيا والعلوم والرّياضيات وغيرها."[2]

إنّ منهج المواد الدّراسية،منهج قديم يُساعد على نقل التّراث الثّقافي من الأجيال السّابقة إلى الأجيال القادمة،مع استخدامه للمنطق العلمي في التّنظيم، لكنّه لا يربط بين المقرّرات وبالتّالي يزيد عددها،فهي تهتمّ بالخبرة والمعلومات أكثر من اهتمامها بالمتعلِّم.

[1]- عمر لعويرة ،علم النّفس التّربوي ،دار المنطقة الصّناعيّة عين مليلة الجزائر ،دط، 2004م،ص:174.

[2]- محمّد السيّد عليّ ،اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس،ص:105.

ثانيًا:منهج النّشاط:Curriculum activities

تطرّق عمر لعويرة إلى مفهوم منهاج النّشاط:"نتيجة السّلبيات التي وُضِّحت في منهج المواد الدِّراسية المنفصلة،والتي كان من أهمّها تركيز العناية حول المواد الدِّراسية،والاهتمام بها لذاتها،أكثر من الاهتمام بالمتعلِّم،جاء منهج النّشاط الّذي ركّز اهتمامه كلّه حول الطِّفل، واعتبرهُ محور العملية التّعليميّة."[1]

جاء منهج النّشاط لتصحيح عيوب المنهج السّابق،حيث يهتمُّ بميول المتعلِّمين،وإمكانياتهم المتنوّعة، وبالتّالي يستثمر قُدرات المتعلِّمين ويُراعي حاجاتهم، ويُوَفِّر المناخ المناسب لقيامه بالأنشطة التي تتّفق مع ميولهِ وتعمل على إشباعها،ومن خلال هذه الأنشطة ينمو المتعلِّمين ويكتسبون معارف ومهارات، وبذلك ينمو لديهم التّفكير العلمي.

ثالثًا:المنهج المحوري :

يُعرِّفُ غازي مفلح المنهج المحوري بأنّه:"عبارة عن تنظيمٍ متكاملٍ لخبرات المنهج المدرسي، يُقصَد به تزويد الشُّبان بقدرٍ مشترك من الخبرات التّربوية اللاّزمة لهم لمواجهة متطلّبات ومشكلات الحياة."[2]

"ويتّضح من هذا التّعريف أنّ المنهج المحوري يتكوّن من جانبين هما:الجانب الأوّل:هو المجال العام أو البرنامج المحوري،وهو يتضمّن عدد من المشكلات العامّة التي تَهُمُّ جميع المتعلِّمين وترتبطُ بحاجاتهم. الجانب الثّاني:وهو المجال الخاصّ، ويتضمّن عددًا كبيرًا من المجالات الدّراسيّة لكي يختار منها كلّ متعلّم ما يُناسب ميوله وقدراته واستعداداته."[3]

يعتمد المنهج المحوري على وضع مشكلات أمام المتعلّمين، وجعلهم يُحاولون حلّها مع اهتمامه بالفروق الفردية، حيث يعمل على توجيه المتعلِّمين توجيهاً تربوياً،وذلك لتحقيق ذاتهم وجعلهم

[1]- عمر لعويرة،علم النّفس التّربوي ،ص :178(بتصرف).

[2]- غازي مفلح،المناهج -أسسها تطويرهاتنظيماتها-جامعة أم القرى المملكة السّعوديّة العربيّة،د ط،دس،ص:151.

[3]- المرجع نفسه ،ص :155.

يكتسبون عدداً من المهارات. إلاّ أنّ المعلِّم يجدُ صعوبة في التفاعل مع هذا المنهج، لأنّهُلا يستطيع الإلمام بجميع المشكلات التي تدور حول هذه المجالات.

-الشّكل (01): يمثِّل أنواع المنهاج التّعليمي.

3-العوامل المؤثّرة في تطوير المنهاج :

تهتم المنظومة التّربوية بتطوير المناهج لأنّها الدّعامة الأساسية للتّنمية الشّاملة والارتقاء بمستوى المتعلِّمين في جميع المراحل الدّراسية،وهذا التّطوير يكون نتيجة لعدّة عوامل كالتّطور التّكنولوجي،وتغيُّر فلسفة المجتمع بحُكم التقدُّم الحضاري وغيرها.

3-1/ مفهوم تطوير المنهاج :

يُعرِّف إبراهيم محمّد الشّافعي هذا المفهوم حيث إنّه:" يرتبطُ بمفهوم المنهج ذاته ونظرة إليه، فعندما نَنْظُر إلى المنهج على أنّه المقرّرات الدِّراسية والكتب، فإنّ التّطوير كان يقتصر على هذه الأخيرة فقط،أمّا في ظلّ المفهوم الشّامل الذي يَنظر إلى المنهج على أنّه مجموع الخبرات والأنشطة التي تُقدِّمها المدرسة،تحت إشرافها المتعلِّمين بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، فإنّ التّطوير يشمل جميع عناصر المنهج وأهدافه وتقويمه، لذلك عملية التّطوير عملية شاملة لأنّها تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتّصل بالمنهج وتؤثّر وتتأثّر به."[1]

عمليّة التّطوير هي عملية شاملة بمفهومه وعناصره المتبادلة التّأثير والتأثُّر فيما بينها،وذلك على أنّه مجموع النّشاطات والمهارات التي تُنظِّمها المؤسّسة تحت إشراف المتعلِّمين،بهدف مناقشتهم لهذه الخبرات، والتّفاعل معها،ليحدث تطوُّراً شاملًا .

[1]- عبد الرحمن حسن إبراهيم الشافعي،إستراتيجيّة تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد ،دار النهضة العربيّة ،دط، 1972م، ص :198.

تطوير المنهاج يُعدّ نشاطاً عمليًّا يسعى إلى تحسين نوعية التّدريس من خلال استخدام عمليات التّخطيط والمراجعة المنتظمة في جميع أوجه البرنامج، وهذا التّطوير يتِمُّ بسبب وجود مبرِّرات تتمثّل فيما يلي:

3-2/مبرّرات تطوير المنهاج:

جاء على لسان عبد الرّحمن حسن إبراهيم: " سوء وقصور المناهج الحاليّة: يمكن الوصول إلى سوء وقصور المناهج الحاليّة من خلال فحص نتائج الامتحانات العامّة وتقارير للموجِّهين والخبراء، هبوط مستوى الخرّيجين، نتائج البحوث المختلفة التي تنُصّ على تقويم المنهج بمختلف جوانبه.

-التّطوّر المعرفي والتّربوي: تتميّز بسمة التّغيير السّريع في جميع جوانب الحياة، فالمتعلّم ينمو وتتغيّر ميولاته واتّجاهاته في المجتمع.

-التّنبّؤ بحاجات الفرد والمجتمع المستقبليّة: دراسة واقع المجتمع والأفراد، دراسة اهتماتهم واتّجاهاتهم دراسة علمية دقيقة يمكن أن يُسهِمُ في استنتاج أهم احتياجاتهم، فلابدّ من تطوير المنهج.

-مواكبة الأنظمة العالميّة الحديثة."[1]

بما أنّ المنهاج هو الخبرات المقدّمة للمتعلّمين لإعدادهم وتنمية قدراتهم نحو الأفضل، فإنّه علينا أنْ نعمل على تطويره وفق مصوّغات عملية منطقية ناتجة عن استخراجنا لعيوب ونقائص هذا المنهج ومراعاة كلّ الجوانب.

[1]- عبد الرّحمن حسن إبراهيم، إستراتيجيّة تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد، دار النّهضة العربية، دط، 1972م، ص: 197.

يتِمُّ تطوير المنهاج التّعليمي وفق خطوات منظّمة وشاملة تتعرّض لعمليات أساسيّة بِدءاً بدراسة الواقع وانتهاءً بتنفيذ المخطّط الذي جُهِّز لتغيير المنهاج،وتكون هذه الخطوات كالتّالي:

3-3/خطوات تطوير المنهاج :

جاء عند عبد الرحمن الرّشدان، أنّ خطوات تطوير المنهاج تتمثّل في :

-"تحديد إستراتيجيّة التّطوير أو التّحسين.

-دراسة الواقع الحالي في ضوء الإستراتيجيّة المرسومة والمحدّدة.

- خُطط التّحسين والتّطوير.

-التّخطيط التّفصيلي لجوانب المنهج المختلفة.

-تجريد المنهج المقترح.

-الاستعداد للتّنفيذ.

- تنفيذ المنهج ومتابعته."[1]

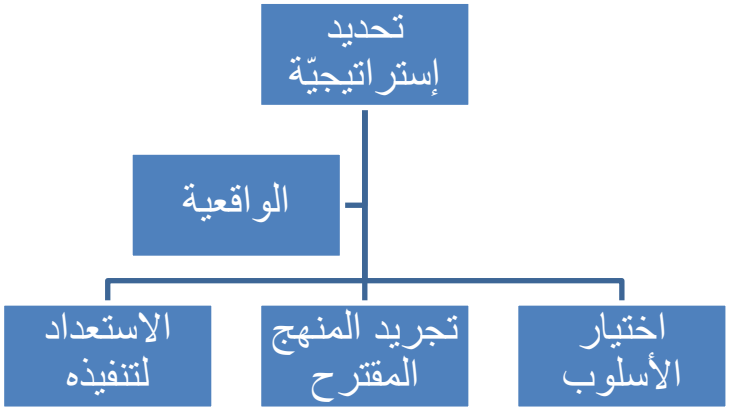
تتمثّل خطوات تطوير المنهاج أوّلا في تحديد طريقة لتغييره، ثم نَدْرس الواقع الحالي وموازنته مع هذه الطّريقة،ويليه وضع مُخطّطٍ مفصّلٍ،وذلك لتغيير كلّ الإمكانيات للقيام بتنفيذه.

ويُضيف أحمد حسن اللّقاني: بعض الإجراءات لتطوير المنهاج :"يصاغ أسلوب تنظيمي مناسب للمنهج مع مراعاة طبيعة ومعايير عناصر المنهج المقترحة، ثمّ وضع أُنموذج خاص بتطوير المنهاج، وضبط فترة زمنية معيّنة، والأخذ بعين الاعتبار الإمكانيّات المادية والبشرية لأعمال التّطوير."[2]

[1]- عبد الرحمن الرشدان ،نعيم الجعتيني ،المدخل إلى التّربية والتّعليم ،دار الشروق ،دط، 1994م،ص :56.

[2]- أحمد حسن اللّقاني، المرجع نفسه، ص: 24.

وبهذا يمكن تطويرهُ بتعيين الأسلوب،ثم طبيعة المنهج وأهم عناصره،وبعد ذلك وضع أنموذجاً لتسهيل العملية،ويكون في مدّة معينّة بهدف تحقيق خصائص مختلفة.



– الشّكل (02): يمثّل خطوات تطوير المنهاج.

3-4/العوامل التي أدّت إلى تطوير المنهاج :

لقد ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التّقليدي للمنهاج إلى المفهوم الحديث،ولعّل أبرز تلك العوامل هي:

-"التّغيّر الثّقافي النّاشئ عن تّطور العلمي والتِّكنولوجي، والذي غيَّر الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً، وأدّى إلى إحداث تغيرات جوهرية في أحوال المجتمع والأساليب الحية فيه.

-التّغيُّر الذي طرأ على أهداف التّربية،وعلى النّظرة إلى وظيفة المدرسة،بسبب التّغيُرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

-نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعدّدة للمنهاج التّقليدي،والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه.

-الدِّراسات الشّاملة التي جرت في ميادين التّربية وعلم النّفس،والتي عبَّر عنها الكثير ممّا كان سائداً عن طبيعة المتعلّم وسيكولوجيته،وكشف الكثير ممّا يتعلّق بخصائص نمُوِّه،واحتياجاته وميوله واتّجاهاته وقدُراته ومهاراته واستعداداته،وطبيعة عملية التّعلّم.

-تَقدُّم الفكر السّيكولوجي: فمن غير الممكن تنمية الشّخصية الكليّة عن طريق التّركيز على جانبٍ واحدٍ كالجانب المعرفي."[1]

يساعد التَّقدُّم التّكنولوجي على ظهور فكرة تطوير المنهاج بتغيير أهدافه، وكذلك ساهمت نتائج البحوث في تحويل وضعية المنهاج والتَّقدُّم العلمي،للتّركيز والاهتمام بجانبٍ واحدٍ للمعرفة.

[1]- توفيق أحمد مرعي ،محمّد محمود الحيلة ،المناهج التّربوية الحديثة –مفاهيمها، عناصرها، أسسها،عملياتها،دار المسيرة ،دط ،دس،ص:27،(بتصرّف).

ختاماً، يمكننا القول: إنّ اللّغويين يستعملون كلمة المنهاج للدّلالة على الطّريق الواضح لقوله تعالى:" لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا."سورة(المائدة)، الآية(48).

أمّا إجرائياً فكلمة منهاج تعني مجموع الخبرات التي يحصِّلُها المتعلّم داخل المؤسّسة التّربوية وكيفية استثمارها في حياته اليومية، وهذا ما يُسمى بالمنهاج التّعليمي، يسوقُنا الحديث إلى أنواع المناهج التّعليمية حسب التّرتيب التّعاقبي حيث يُعتبر منهج المواد الدّراسية الأقدم. يعتمد على الإلقاء من طرف المعلّم والاستماع من طرف المتعلّم،ونتيجة النّقد الموجّه لهذا النّوع من المناهج جاء منهاج النّشاط ليُصحِّح عيوبَه،ويعتمد هذا المنهاج على مراعاة ميول المتعلّمين واستثمار قدُراتهم بعدها أُستُعمِل المنهج المحوري الذي يعتمد على وضع المتعلّم في مشكلات تُصادفه في الواقع،ويطلب منهم استغلال قُدراتهم وإمكانياتهم لحلّها،وكلّ هذا من أجل بناء شخصية مستقيمة، وتحقيق الذّات.

بعدها انتقلنا إلى الحديث عن أهم العوامل المؤثّرة في تطوير المنهاج،فعرّفنا تطوير المنهاج أوّلا والذي يُمثّل العملية الشّاملة لجميع عناصر المنهاج التي تتبادل التّأثير والتّأثر فيما بينهم والتّفاعل معها،وهذا

التّطوير يتِمُّ بوجود مبرّرات تُؤدِّي إليه، وهي:قصور المناهج الحالية والتّطور المعرفي والتّربوي، التّطور التّكنولوجي، ومواكبة الأنظمة العالمية،ويقوم هذا التّطوير عبر خطوات منتظمة ومرتّبة،ترتكز على تحديد إستراتيجية معمّقة ثُمّ دراسة الواقع الحالي، ووضع خُطط التّغيير واستدراك النّقائص،وأخيراً تنفيذ هذه المخطّطات على أرض الواقع.

المبحث الثّاني:

توجيه المنهاج التّعليمي.

1-العوامل الخارجية .

2-العوامل الدّاخلية

3-اختيار المعلّم.

4-خصائص المعلّم الفعّال.

5-أهمية تكوين المعلّم .

6-تأهيل المتعلّم.

يُعتَبر التّعلُّم من أهم الأسس التي يقوم عليها العالم بأكمله،ذلك لأنّ الإنسان خلال عمره من المهد إلى اللّحد، يُحاول استمرار التّأقلُم مع محيطه وحلّ المشاكل التي تواجههُ في كلّ لحظة، وهذا التّعلُّم لا يتِمُّ إلّا عن طريق المناهج التّعليمية التي تُبْنى من الواقع المعيش، لمواجهة الكثير من التّحديات التي تُصادف الأمم في عصر التّطور والسّرعة ولا تتِمُّ هذه المواجهة إلاّ بإعداد جيلٍ من المتعلّمين القادرين على فهم أنفُسهم، وما يُحيط بهم والتّكيُّف مع معطيات الحاضر والمستقبل ولا يتحقّق ذلك إلّا بالعمل على اكتساب المعلِّم كلّ ما يساعد على تنمية شخصيته من جميع النّواحي .فالمربي والمعلِّم هو من يَصنع المتعلِّم، وكلّ ذلك يتِمُّ ببناءِ منهاجٍ قادرٍ على مواكبة العولمة،ونتائج الدّراسات في ميدان التّربية وعلم النّفس، استناداً إلى التّوجيه الذي يُقدِّم مجموعة من الخدمات لمساعدة الفرد على فهم مشاكله واستغلال إمكانياته الذّاتية وقدُراته ومهاراته، فيُحدِّد أهدافاً تتّفق وإرادتَه وبيئتَه، ويختارَ الطّرق السّليمة لتحقيق ذلك.

وهذا التّوجيه يتِمُّ اعتمادً على العوامل الخارجية،كثقافة المجتمع وفلسفته الدِّينية والاجتماعية، إضافة إلى عوامل داخلية، المتمثِّلة في الاختيار الموفَّق للمتعلِّم وتأهيل المتعلِّمين على أكمل وجهٍ، من خلال تأسيس نموذج معرفي أصيل، يُراعي حاجات المتعلِّمين وميولهم،ويتوافق مع الواقع وبيئته.

1-العوامل المؤثّرة في المنهاج :

يتأثّر مفهوم المنهاج بالعديد من العوامل التي تُحدِث تغييراً في عناصره، وقد تكون من المحيط الخارجي، لذلك ينبغي أن تُؤخذ بعين الاعتبار وسنتعرَّف عليها في مايلي:

1-1/العوامل الخارجية:

-"مفهومها للطّبيعة الإنسانية : لقد اختلفت آراء الفلاسفة و المربيّن عبر التّاريخ حول مفهوم الطّبيعة الإنسانية، وخصائصها،وهل هذه الطّبيعة فطريّة أم مكتسبة؟ هل هي ثابتة أم متغيَّرة؟ ما طبيعة كلّ من العقل والذّكاء،والخبرة،والمعرفة ؟ وبالتّالي هذا الاختلاف أدّى إلى اختلاف أهداف التّربية ومناهجها وطرُقها."[1]

تُؤثِّر الطّبيعة الإنسانية وخصائصها بثباتها وتغيُّرِها على الفرد الذي يُؤثِّر بدوره على المنهاج، لأنّه الأساس والعنصر الأوّل الذي يُوجّه له المنهاج.

-"خصائص نّمو المتعلّمين: يمُرُّ الطفل خلال حياته بمراحل النّمو،ولكلّ مرحلة بخصائصها المميّزة لها،من النّواحي الجسمية و العقلية والنّفسية والاجتماعيّة،وقد كانت التّربية التّقليدية أنّه رجل صغير، ويفترض عليه معايير الكبار، ثمّ جاءت التّربيّة الحديثة، فاهتمت بدراسة مطالب نمو المتعلِّمين في كلّ مرحلة، ونادت بضرورة مراعاة المنهج لهذه المطالب،واختلفت الآراء حول ذلك، فمن العلماء من أكَّد على ضرورة اتِّخاذ أهميّة لميول المتعلِّمين ومشكلاتهم محوراً يدور حول المنهج، وقد أدّى كلّ ذلك إلى تباين أنواع المناهج."[2]

[1]-محمّد مصابيح ،تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف الكفاءات للدِّراسات ،للنّشر والتّوزيع، الجزائر العاصمة ،دط ،د س ص:17.

[2]- المرجع نفسه ،ص :18(بتصرُّف).

المراحل التي يمرّ بها الطّفل أثناء نُموّه تَخلُق له تغيُّراً في حياته حسب كلّ مرحلة، وهذا التّغيُّر يُعدُّ تطورًا تأخذهُ التّربية بعين الاعتبار في تصميم المنهاج،مع مراعاة ميول وحاجات المتعلِّم.

-"فلسفة المجتمع:لكلّ مجتمع نظامه الاجتماعي،وفلسفته الخاصّة التي تُحدِّد أسلوب الحياة فيه، بما تتضمّنُه من مبادئٍ وقيمٍ،ومثلٍ عليا،ولاشكّ أن لفلسفة المجتمع تأثيرها العميق فيما ينبغي أن تكون عليه المدرسة التّربوية، وبالتّالي يتغيّر منْهجُها."[1]

تَختلف المجتمعات باختلاف خصائصها وفلسفتها، وهذه الفلسفة هي من يُحدِّد أسلوب الحياة الخاصّ بكلّ مجتمع، والذي بدوره يُكَوِّن المنهاج،حيث يُؤَثِّر فيه تأثيراً جليّاً.

-"المؤسّسات الاجتماعية :هناك مؤسّسات اجتماعية تَلعب دوراً كبيراً في نقل ثقافة المجتمع وتطويرها،ومن هذه المؤسّسات: الأسرة وهي الخليّة الأولى في المجتمع والمكان الذي يتَلقَّى فيه الطّفل أوّل دُروس حياته، وأبلغُها أثراً في تشكيل شخصيّته وسلوكه، كما يتأثّر الطّفل بمركز أُسرتِه الاجتماعي والاقتصادي، وتُؤَثِّر جميع هذه النّواحي على الخبرات التي يكتسِبُها المتعلِّمين في المؤسّسة، ثمّ يخرج الطّفل من حدود الأسرة وقيودها إلى دائرة المجتمع، فيُحاوِل أن يتّخذ صداقات جديدةٍ يتأثّر ويؤثّر فيها بالأفكار والعادات،وما تُقدِّمُه له المدرسة من مناهج تأثيراً قد يكون مُتمِّماً لرسالة المدرسة"[2]

تُعدُّ الأسرة من أهم المؤسّسات الفاعلة، في تكوين الفرد،وصَقلِ أفكاره،وبناء شخصيته،من خلال مكانة أسرته اجتماعياً واقتصادياً ويتأثّر الفرد بمن حوله، ويُؤَثِّر فيه،حيث المنهاج يُدعِّم ويُكمِّل هذه العلاقات بأكملها.

[1]- محمّد مصابيح ، تعليميّة اللّغة العربية وفق المقاربات النّشطة من الأهداف والكفاءات للدِّراسات،ص: 13(بتصرّف).

[2]- المرجع نفسه، ص: 19،(بتصرُّف).

-"المصادر الطّبيعية في البيئة:يتأثَّر المنهج بالمصادر الطّبيعية في البيئة التي يعيش المعلِّم في كنفِها فالأزهار والجبال والمعادن والنّباتات والظّواهر الطّبيعية التي في البيئة كلِّها تُؤَثِّر في المنهاج تأثيراً جليًّا ويُؤَثِّر بها، والمدرسة النّاجحة تُدرِك واجبها في العمل على دعم علاقة المتعلِّم ببيئته وحسن انتفاعه بها."[1]

بيئة الإنسان تُؤَثِّر فيه، لأنّه يعيش فيها، ويتأثّر بالظّواهر التي تحدث فيها، والمنهج بدوره يتأثّر بفهم الإنسان لهذه الظّواهر والتّفاعلات التي تحدث بين الإنسان والطّبيعة،ويعمل على تقوية هذه العلاقة.

لا يتأثّر المنهاج بالعوامل الخارجية فقط، إنّما توجد عوامل داخلية تسهم بدور كبير في تغيير مفهوم المنهاج، نذكر منها:

1-2/ العوامل الدّاخلية :

أ-اختيار المعلِّم :

"هو الشّخص الذي يقوم بعملية التّعليم ونقل الخبرات،والمعارف،وغيرها إلى المتعلِّمين، ولا يقتصر دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعدّاه إلى دور آخر مُهم ألا وهو التّربية الخُلقية والنّفسية، وذلك لتهذيب سلوكهم وتعديله."[2]

جاء في تعريف لناصر الدِّين زيدان أنّ المعلِّم:" هو صانع التّدريس، وأداة التّنفيذيّة التّعليميّة الرّئيسيّة."[3]

[1]-، محمّد مصابيح، تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النّشطة من الأهداف والكفاءات للدِّراسات، ص: 19(بتصرّف).

[2]- نورمان ماكنزي وآخرون، فن التّعليم وفن التّعلّم ،تر: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق ، سوريا ،1973م،ص: 67.

[3]- ناصر الدّين زيدان، سيكولوجيّة المدرّس (دراسة وصفيّة تحليليّة)،المطبعة الجامعيّة ،الجزائر،دط، 2007م،ص :14.

كما يُشير أحمد مجدوب في محاضرته بأنّ المعلِّم :" قوام العملية التّربوية، فهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتّصالاته اليوميّة بالمتعلِّمين، فإنّه يُؤَثِّر في شخصياتهم في جميع نواحيها، المعلِّم الكُفْء هو الذي يُساعد المتعلِّمين على الحفظ والاسترجاع."[1]

إذن، المعلِّم هو المسيِّر والمنظِّم للعملية التّعليميّة، له الدّور الأساسي والفعّال،فهو من يقوم بإعداد الأجيال لتحقيق مساعيهم في المستقبل،إنّه القدوة لطلّابه والمثل الأعلى، كما أنّه مصدر المعرفة، ومرسيها أثناء العمليّة التّعليميّة.

[1]– أحمد مجدوب ،محاضرات في علم النّفس التّربوي، طّلاب السّنة الأولى، جامعة دنقلا ، كلّية التّربية، قسم العلوم النّفسية والتّربوية ،2013م 15:08، الأحد 08 مارس 2020،ص :02.

لابُدّ أن تتوفّر في المعلِّم الفعّال بعض الميزات التي تجعل له دوراً أساسيًا في العمليّة التّعلّيميّة التّعلُّميّة.

ب–خصائص المعلِّم الفعّال :

– " قدرة عقليّة فوق المتوسِّط : الذي كان هو أحد السِّمات الأساسية، وهي شرط ضروري من شروط النّجاح في مهنة التّعليم،وفي الدِّراسة ل:"بيشوب"،كان مستوى ذكاء المعلِّمين النّاجحين التي حدّدها المشاركون في الدِّراسة (128)،درجة على قياس وكسلر للذّكاء."[1]

الذّكاء شرط أساسي ينبغي توفُّرهُ في المعلِّم الجيِّد،لكي يُحقِّق الأهداف التّعليميّة.

–"الرّغبة في التّعليم: فالمعلِّم الذي تتوفّر لديه هذه الرّغبة، سوف يُقبِل على التّعليم بحُبٍّ ودافعيّة،سوف يتعامل المعلِّم الذي يتميّز بهذه الرّغبة مع التّعليم ليس كمهنة وحسب، وإنّما إنسانيّته تطلُب منهُ بذل كلّ جهده لتطوير العمل التّعليمي المرتبط، فالرّغبة الصّادقة تُوفِّرُ الاستعداد، وهذا الأخير يتضمّن تطوير القُدرات والحماس العلمي."[2]

الإرادة والرّغبة في مهنة التّعليم هما حافزان ينبغي وُجودهُما عند كلّ معلِّمٍ ناجحٍ،والمعلِّم الذي لا تتوفّر عندهُ هذه الرّغبة لا يستطيع إيصال المعارف و المعلومات للمتعلِّمين أثناء الشّرح، فحُبُّ التّعليم صفة إنسانيّة تجعلُ عمليّة التّعليم رسالة نبيلة، وتُورِثُ حُبّ العلم لديهم وتزيد حماسهم .

– "المعرفة مُعمّقة مُتطوِّرة وكافيّة :هناك خمسة أنواع من المعرفة :

–معرفة عامّة :تتمثّل في أساليب العلوم ومبادئها .

–معرفة خاصّة بموضوع تعليمه:فبضاعة المعلِّم هي المعرفة المعمَّقة لموضوع تعليمه، فكلّما كان مُتمكِّن من موضوع تعليمه،كلّما أقبل عليه المتعلِّمين."[3]

[1]– أحمد الطيّب العلوي ،التّربية والإدارة المدرسية الجزائريّة ،ط:2 ، 1982م، ص: 17.

[2]– المرجع نفسه ،ص :19.

3–السيّد سلامة الخميس،التربية والمدرسة والمعلِّم ،قراءة اجتماعية،ثقافية،دار الوفاء لدُنيا الإسكندرية،دط، 2000م، ص:265.

-"معرفة طرق ووسائل التّعليم :وتشمل المعلومات النّظرية الخاصّة لتخطيط التّعليم وتحفيز المتعلِّمين وتشويقهم للتّعلم وكيفيّة توصيل المحتوى الدِّراسي باستعمال طرق فعّالة، ووسائل معينّة تُيسِّر التّعلم للمتعلِّمين،وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصّة بإدارة الصّف وتقويم تعلِّمهم وتوجيههم لمزيد من التّعلُّم.

يمتلك المعلِّم الفعّال معرفة مُتطوِّرة، بما فيها المعرفة العامّة،وهي أساليب العلوم،والمعرفة الخاصّة تشمل التمكُّن من موضوع التّعليم وتخطيطه وتحفيز المتعلّم، وطريقة إيصال المضمون بأيسر الطُّرق،ثمّ تقويم مُستوى التّعلم لتدارك مواطن الضّعف.

-معرفة المتعلِّمين الذين يُعلِّمُهم : فهذا النّوع من المعرفة يُمّكِّن المعلِّم من تحديد الخصائص الفكريّة والاجتماعية لمتعلِّميه، ومن ثمَّ يَقدِر على اختيار أساليب تعليمهم.

-معرفة ذاته: فالمعلّم هو الّذي لديه دِراية بمواطن ضُعفه، ومواضع قوّته وقدراته العامّة في التّعليم ممّا يعينُه على الاختيار السليم لطُّرق،والوسائل التّعليميّة الّتي تتّفق مع مهاراته وإمكانياته الشخصيّة."[1]

معرفة الذّات صفة يلزم توفُّرُها في كلّ شخصٍ عامة وفي المعلِّم خاصّة،لأنّه من يبْني جيل المستقبل، لذلك إمكانيّاته . يجِبُ عليه معرفة قوّتِه وتدارُك ضعفه، لكي يستطيع اختيار الطّريق الأنجع الذي ليوافق إمكانياته.

-"الشّجاعة الأدبيّة في قولِ لا أعرف : يتردّد المعلِّمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم للإجابة عن سؤالٍ ما في موضوع تخصُّصهم أمام طلبتهم وفي كثير من الأحيان يُعطُون إجابات غير دقيقة، وربّما غير صحيحة بكلّ اعترافهم بأنّهم لا يعرفون الجواب الصّحيح، ويجب أن يكون المعلِّم صادقاً مع نفسه وطلبته."[2]

يجب أنتكون شخصية المعلِّم قوية، ويمتلك شجاعة أدبية في الإلقاء والتّجاوُب مع الطّلبة،كي تُؤَهِّلُه لقول كلمة لا أعرف،عندما يجهل ما يُطرَح عليه .

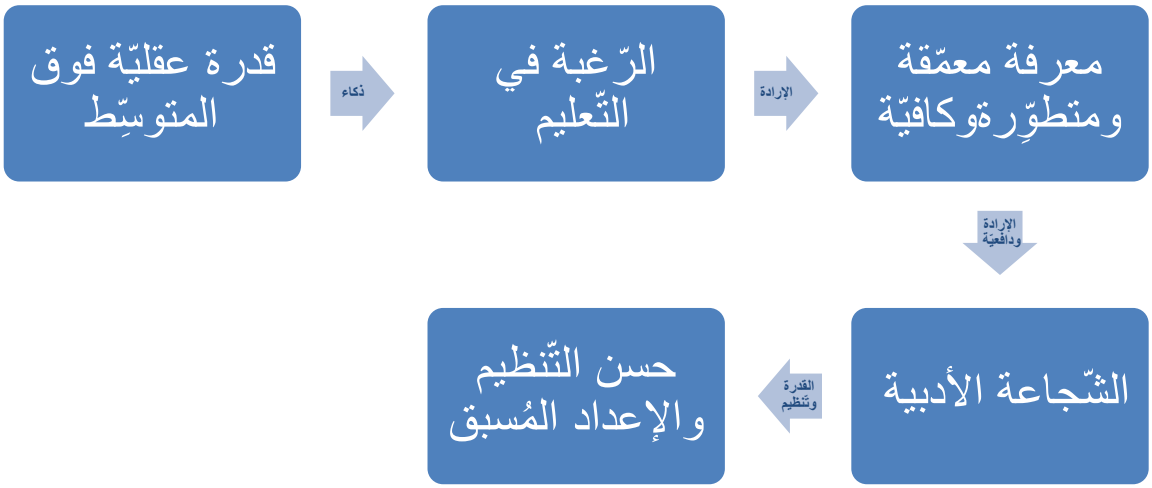
---

[1]- السّيد سلامة الخميس ،التّربية والمعلّم ،قراءة اجتماعية –ثقافيّة ، ص:265.

[2]-محمّد أحمد كريم فاروق شوقي ، ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التّعليم وأدوار المعلِّم فيها، شركة الجمهورية الحديثة للتّحويل والطِّباعة، مصر،د ط، د س، ص : 44.

-"حسن التّنظيم والإعداد المسبق : يجب أن يكون المعلِّم قادراً على تنظيم غرفة الصفِّ وتنظيم قَدْرٍ من المعرفة والأنشطة الملائمة لمستوى الطّلبة ووقت الحصّة وتوصيلها أو نقلها للطّلبة والغرض من ذلك هو الحدُّ من إمكانيّة ارتباك الطّلبة،وتشجيع الحس بالمسؤولية النّاجمة عن معرفة ما يتوقّعه المعلِّم في وقت معيّن، وتوفير مُتطلّبات أساسية للتّعليم الفعّال."[1]

التّنظيم هو العنصُر الهام في التّعليميّة ، والمعلِّم النّاجح هو من يعرف كيف يُنظِّم ويُنَّسق عمله داخل القاعة، لتجَنُّب توتر المتعلِّمين، وتنميّة حِسّهم بالمسؤولية وتوفير ما يَحتاجه المعلِّم.



-الشّكل(03) :يمثّل خصائص المعلِّم الفعّال.

[1]- المرجع نفسه ص:45.

ج–أهمية تكوين المعلِّم:

تكوين المعلِّم هو أهم ما يجب التّركيز عليه، فالمعلِّم هو الذي يبني جيل المستقبل،ويُؤَهِّلُه لخوض معترك الحياة، ويتمثّل في :

–"**التّكوين الأوّلي**: هو تكوين الذي يتلقّاه المتربّص داخل التّكوين، ويدوم من ترشيح الدُّخول على التّوظيف الأوّل."[1]

–"**التّركيز أثناء الخدمة**: هو التّكوين الذي يتلقّاهُ المعلِّمين من تاريخ ترسُّمِهم إلى الإلقاء، فهو يَدُوم طيلة مُباشرتهم لمهنتهم،وذلك من أجل التّحسين والإتقان ."[2]

وهناك نوعين :"تكوين لاستكمال التّأهيل:يُقصد به استكمال تأهيل المعلِّم. ينبغي عليه أن ينخرط في هذا التّكوين فوْرَ تخرُّجُه واستلامه العمل،لا يُرسَّم في وظيفته،إلاّ بعد اختيار هذا التّكوين سواءً ما تعلّق باستكمال التّكوين الثّقافي واستكمال التّكوين المهني بجانبيه النّظري والتّطبيقي."[3]

–"**تكوين تجديدي** : يهدف إلى تجديد خبرات المعلِّمين وتزويدهم بكلّ جديد سواءً ما تعلّق بتطوُّر العالم الذي يحدُث في ميادين العلوم والفنون والتِّكنولوجيا أو في مجالات النُّظم الاجتماعية والاقتصاديّة و السِّياسية التي تتّبعها البلاد."[4]

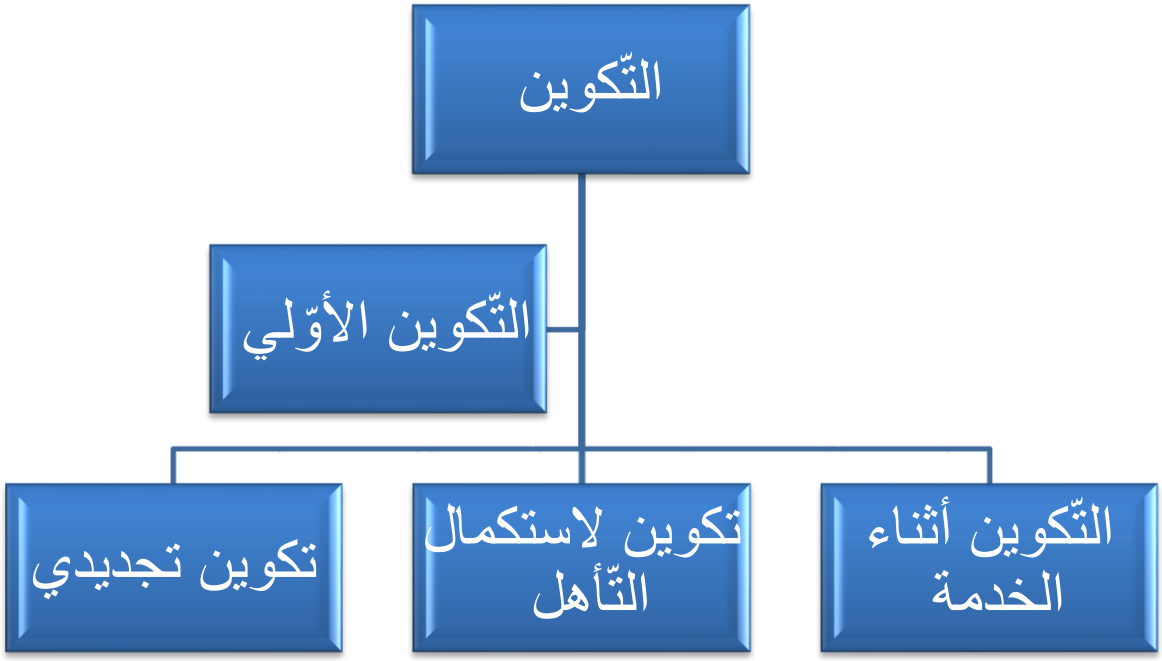
التّكوين هو الأساس الذي يدور حوله التّمدرُس في جيل المستقبل،وهذا الأخير يكون أثناء العمل أو الخدمة، فالمعلِّم بدوره يحتاج إلى تكوين حتّى في منصبِ العملِ، بحيث يشمل إجبار المعلِّم على الانخراط في التّكوين التّأهيلي .

[1]– محمّد مقداد وآخرون ، قراءات في التّقويم التّربوي ، مطبعة عمار –باتنة الجزائر ،ط :1، 1993م، ص:348.

[2]– المرجع نفسه ،ص :349.

[3]– عليّ الشّبكي ، المدرسة والتّربية والإدارة الصُّفوف ،دار مكتبة الحياة ،بيروت ،د ط، 1965م، ص :37.

[4]– المرجع نفسه ،ص :38.



-الشّكل(04) :يمثّل تكوين المعلّم.

التّعليم عملية منظّمة يمارسها المعلِّم من أجل نقل ما في عقله من معارف ومعلومات إلى المتعلِّمين، هم بحاجة إليها، ونجد في التّعليم أنّ المعلِّم تَكُون في عقله جملة من الخبرات يسعى لإيصالها للطّلاّب، وبالتّالي تنشأ علاقات بين المعلِّم والمتعلِّمين تَنْتُج عنها تفاعلات تساهم في تكوين شخصيتهم، ونظراً لأهميّة الدّور الذي يقوم به المعلِّم في المؤسّسات التّعليميّة من حيث التّكوين العلمي والثّقافي للمتعلِّمين، والتّشكيل الأخلاقي والسُّلوكي، احتلّت قضيّة إعداد وتأهيل المعلِّمين أولويّة خاصّة لأنّها قضيّة التّربية نفسها، حيث إنّها تُحدِّد طبيعة ونوعيّة الأجيال القادمة الذين يتوقّف عليهم مستقبل المجتمع.فما هو التّأهيل ؟ وما هي أهميّته؟

2-1/ التّأهيل:Qualifiction

يُعرَّف التّأهيل بأنّه:" اتّجاه نحو تحسين الآداء المهني، حيث يساعد الفرد في مهنته بالحصول على مزيد من الخبرات الثّقافية، أو رفع كفاءته الإنتاجية، ومستوى عملية التّعليم والتّعلُّم."[1]

يعتبر التّأهيل برنامجا تدريبيًّا لرفع المستوى الثّقافي والمهني والإداري وتحسين المهارات، من أجل مساعدة المعلِّم على آداء دوره بفعاليّة تامّة.

2-2/ أسباب تأهيل المعلِّمين : من أسباب تأهيل المعلِّمين نذكر:

-"الانفجار المعرفي.

-تطوُّر المناهج التّربوية.

-معالجة النّقص الحاصل في مرحلة الإعداد.

-تطوُّر النّظريّات التّربوية."[2]

[1]- أحمد حسين اللّقاّني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التّربوية في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب، القاهرة، 1996م، ص: 51.

[2]- أبو النّجا أحمد عز الدّين، معلّم التّربية الرّياضية، مطبعة الأصدقاء، جامعة المنصورة، ط1، 2001م، ص: 63.

2-3/أهداف التّأهيل التّربوي:

-"إحداث التغيُّرات التي تُوصي بها المؤسّسات والهيئات التّعليميّة.

مساعدة المعلِّمين على تنفيذ وإجراء تعديل في البرامج التّعليميّة، وذلك من أجل حلّ بعض المشكلات الدّراسية المرتبطة ببرامج التّعليم.

-حلّ مشكلة تعليميّة على مستوى الفصل الواحد عن طريق تصميم برنامج خاص بها.

-الرّغبة في التّرقّي إلى درجة أو وظيفة أعلى، ويجب أنْ تَقُومَ الإدارات المشرفة على التّعليم بوضع البرامج الخاصّة للمعلِّمين المؤهَّلين لشغل هذه الوظائف."[1]

يهدف برنامج التّأهيل التّربوي إلى تزويد المعلِّم بالمعارف النّظرية والتّطبيقية، ثمَّ استيعاب العملية التّعليميّة والتّأثير المشترك بين المعلِّم والمتعلِّم لتشكيل الدّرس، إضافة إلى معرفة الأسس العلميّة والواجبات التي هم مطالبون بتنفيذها، ومسؤوليّاتهم التّربوية لتطوير شخصية المتعلِّم وتحقيق مبادئ وأهداف النِّظام التّربوي مع مواجهة الصّعوبات التي تُعرقِل مسار التّعلُّم عند الطّالب.

[1]- نجاح رحّومة أحمد، إسهام برنامج التّأهيل في تحسين آداء المعلِّمين غير الحاصلين على مؤهّل تربوي من وجهة نظرهم، مجلّة البحث العلمي في التّربية، ع:16، كليّة البنات جامعة عين الشّمس، 2015م، ص: 326(بتصرّف).

2-4/ أهميّة التّأهيل:

-"المعلِّم هو أحد الأقطاب الرّئيسية في العملية التّعليميّة، ومهنة التّعليم تتوقّف في نجاحها على اختيار أفضل العناصر في ضوء خصائص واحتياجات المهنة، وإعدادهم علمياً ومهنياً داخل الكليّات.

-تعميق الأصول المهنية للتّربية عن طريق زيادة فاعليّة المعلِّم، ورفع كفايته، وأصبح الإعداد لهذه البرامج والإشراف على تنفيذها ومتابعتها، عملية لها أصولها العلميّة ومهاراتها الفنية وإطارها الثّقافي."[1]

وعليه تكمن الأهميّة الكبرى للتّأهيل في تنمية مهارة التّعامل الفعّال مع الدّارسين، وتحسين علاقاتهم وإتقان المتعلِّم معارف نظرية وتطبيقية في علوم المناهج ووسائل وتكنولوجيّات التّعليم، إضافة إلى قدرة المعلِّم على إتقان مهنته والتّحلّي بقيمها وأخلاقها، ومنه يَقُوم بالإصلاح والتّطوير في العملية التّعليميّة.

[1]- تعريد عمران، إيمان عبد الحكيم،واقع برنامج إعداد المعلِّم،المجلّة العلميّة بكليّة التّربية،حلوان، 28ماي 1999م، ص: 05.

يعتبر المنهاج أهم عنصر من عناصر التّعليميّة، وذلك بتوجيهه وفق عوامل داخلية وخارجية تتضمّن ميزة المتعلِّمين خلال حياتهم، أوّلا: الوقوف على مراحل النُّمو ونظام المجتمع أي البيئة التي يعيش فيها، حيث إنّ المؤسّسات الاجتماعية لها دور مهمّ في ثقافة المجتمع ومراعاة خصائص المعلِّم الجيّد وهي أهمّ سمة يجب أن تتوفّر فيه، من قدرة عقليّة والرّغبة في التّعليم، حسن التّنظيم والإعداد المسبق، الشّجاعة الأدبية، إضافة إلى أهميّة تكوين المعلِّم ودوره في نجاح العملية التّعليميّة، مع الإسهام الكبير لبرنامج التّأهيل التّربوي للمعلِّمين في بناء وتكوين شخصية المتعلِّم، وتطوير قدرته على إقامة علاقات إيجابية قائمة على أساس الثِّقة بالنّفس والاحترام المتبادل والمعرفة الجيّدة لاحتياجات المتعلِّمين ومراعاة ميولهم ومهاراتهم باعتبارها أهمّ عامل من عوامل المؤثِّرة في تطوير فاعليّة التّعليم والتّعلُّم، وبذلك يرتبط تأهيل المتعلِّم بتأهيل المعلِّم لأنّ العلاقة وطيدة بينهما والنّاتج الأوّل يحدِّد النّاتج الثّاني، أي أنّه كلّما حَسُن تكوين المعلِّم حسُن تأهيل المتعلِّم.

المبحث الثّالث:

مكوّنات عناصر المنهاج

1-الأهداف التّعليمية.

2-المحتوى التّعليمي.

3- الخبرات.

4-طرائق التّدريس .

5-الوسائل التّعليميّة.

6-النّشاط الدّراسي.

7-التّقويم.

مدخلات المنهج تُمثِّل منظومة تربوية متكاملة من الأهداف والمحتوى والطّرق والوسائل والأنشطة التّعليمية والتّقويم،و ترتبط هذه العناصر ارتباطاً وثيقاً بعلاقات متداخلة فيما بينها، في الأهداف تُحدِّد كافّة العناصر الأخرى، وهذه الأخيرة بدورها تعمل على تحقيق هذه الأهداف، المحتوى يتَحكّم في اختيار كلٍّ من الطّرق والوسائل والأنشطة، ثمّ يأتي دور التّقويم الذي يُحدِّد مدى صلاحية العناصر السّابقة،كما يُعدُّ أساس العملية التّعليميّة،وله دورٌ مهم في تحقيق أهداف المنهج.

1-عناصر المنهاج التّعليمي :

1-1/الأهداف التّعليميّة: Les objectives

"هي عبارة توضِّح رغبة في تغيير متوقَّع في سلوك المتعلِّم،وهذه العبارة تُعبِّر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها." [1]

" الهدف هو التّخطيط للنّوايا البيداغوجيّة ونتائج سيرورة التّعليم ."[2]

إذن الهدف هو مجموع العبارات والمعارف التي تُقدَّم إلى المتعلِّمين إلاّ أنّ ذلك لن يتحقق إلاّ بوضع طريقة منظّمة ودقيقة والالتزام بتنفيذها.

تُعرّف هدى علي جواد الشمّري الأهداف إنّها:" هي الشّيء الذي يسعى التّعليم إلى تحقيقهِ."[3]

ومنه الهدف هو المادّة التي يسعى التّعليم التّربوي إلى تطويرها إلى الأفضل،لتحقيق المدى الأسمى.

[1]- عسعوس محمّد ، مقاربة التّعليم والتّعلُّم بالكفاءات ،دار الأمل تيزي وزو، ط :1 ،دس،ص:107.

2-محمّد شارف سرير ونور الدّين الخالدي،التّدريس بالأهداف وبيداغوجيّة التّقويم، ط:2،دس،ص:11.

3-هدى علي جواد الشّمري،سعدونالسّاموك،مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن عمّان، ط:2005،1م،ص:106.

جاء على لسان محمّد السّيّد عليّ عن الأهداف : "ينبغي تحديدها لتتناسب مع حاجات الطّلاب وقدُراتهم واهتماماتهم من جهة أو مطالب المجتمع وحاجاته من جهة أخرى."[1]

وعليه، يُمكِن تحديد وتعيين الهدف، ثمّ يَجبُ صَوْغهُ،وذلك ليتوافق مع احتياجات المتعلِّمين ومهاراتهم من جانبٍ، وحاجات المجتمع من جانبٍ آخر.

إنّ عملية اختيار الأهداف التّربوية،ينبغي أن لا تكون عشوائية تخضع لمعايير سليمة ومنظّمة ومرتّبة تتمثّل في مايلي:

-معايير اختيار الأهداف التّعليميّة :

-"أنّ تستند الأهداف التّعليميّة إلى فلسفة تربوية أو اجتماعية سليمة .

-أن تكون واقعيّة ممكنة التّحقيق.

-أن تقوم على أسس نفسيّة سليمة.

-أن تكون الأهداف سلوكيّة يمكن قياسُها.

-أن تكون الأهداف شاملة لجوانب التّعلُّم."[2]

يتّم اختيار الأهداف الشّاملة في المنهاج وفق فلسفة تربوية الخاصّة بكلِّ مجتمع مع اتِّصافها بالواقعيّة،ومراعاتها للأسس النّفسية، حيث تكون قابلةً للقياس .

[1]- محمّد السيد عليّ، اتِّجاهات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص :20.

[2]- محمّد أشرف مكّاوي ،أساسيات المناهج، دار الرّياض، المملكة السّعوديّة، دط، د س، ص :364.

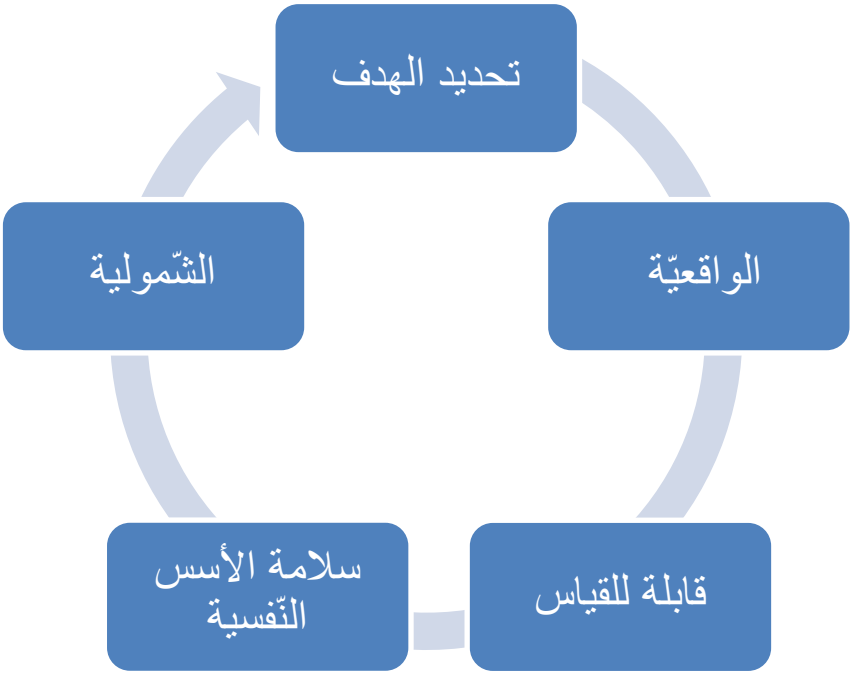
كما أشار أحمد حسين اللّقاني إلى مجموعة من المعايير، وهي كالآتي :

-"اختيار الهدف وتحديد لمصدر معيّن .

-الاعتماد على تلك المصادر في اشتقاق الأهداف إلى صورة مُحدَّدة لها، تساعد على ضبط عملية المنهج.

-أن يخضع لدراسة وتمحيص دقيق من أجل بناء نظرية تربوية خاصّة مع إدراك لكافة أبعاد المجتمع."[1]

يمكن صياغة الأهداف التّعليميّة من مصدر خاصٍّ يتوافق مع تنظيم وإدراك لكافّة مجالات الحياة.



-الشّكل(05) :يمثّل أهم معايير اختيار الأهداف.

[1]- أحمد حسين اللّقاني، المناهج بين النّظرية والتّطبيق، ص :200.

1-2/المحتوى:Lecontenu

يعرّفُ فتحي يونس المحتوى على أنّه:"عبارة عن مجموعة التّعريفات والمفاهيم والقوانين والنّظريات والمهارات والقيم والاتّجاهات التي تُشكِّل مادة التّعلُّم في إحدى الكتب الدّراسية المقرّرة، على الطّلاب يَتِمُّ اعتبارها وتنظيمها وفق معايير علمية مُحدَّدة بهدف تحقيق أهداف المنهاج."[1]

جاء على لسان هدى الشّمري على أنّ المحتوى هو :"المضمون الذي يُبنى على الأهداف ويشمل المعلومات والمناهج والمبادئ والقيم التي يتعلَّمُها الطّلبة ."[2]

أمّا السّيّد محمّد علي فهو يرى أنّ:"المحتوى هو الذي يتضمّن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتّعميمات التي يُرجَى تزويد الطّلاب بها، كذلك الاتّجاهات والقيم التي يُراد تنميَتُها لديهم،وأخيراً المهارات التي يتِمُّ اكتسابُهم إيّاها، بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لديهم."[3]

يشملُ المحتوى مجموع المفاهيم والمهارات والقيم التي تُقدَّم للمتعلِّمين،ويتِمُّ اعتبارها وفق قوانين تتوافق مع الأهداف المسطّرة للمنهاج،قصد النّمو المتكامل لديهم وتحقيق ميولهم وحاجاتهم.

[1]- يونس فتحي وآخرون، المناهج –الأسس المكوّنات التّنظيمات التّطوير، دار عمّان الأردن ، د ط، 2005م، ص :93.

[2]- هدى عليّ جواد الشّمري، سعدون السّاموك، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، ص :106.

[3]- محمّد السّيّد علي، اتجاهات وتطبيقات في المناهج وطرق التّدريس، ص :263.

بما أنّ المحتوى هو المضمون الذي يُقدَّم للمتعلِّمين، فإنّه يَجِبُ إعادة وضع المحتوى بالدِّقة والتّنظيم في اختياره بالشّكل الذي يُحقِّق أهداف المنهج، وتتمثّل هذه المعايير في:

-معايير اختيار المحتوى :

-"أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف: يُعتَبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الاختيار، ذلك لأنّنا خلال العملية التّعليميّة نُحاوِل الوصول إلى أهداف معيّنة، وأحد الوسائل لتحقيق هذا المحتوى، لذلك يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف.

-أن يكون صادقاً وله دلالة:يعتبر المحتوى صادقاً وله دلالة إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من النّاحية العلمية البحتة،كما أنّ دلالة المحتوى تعني قدرته على إكساب المتعلِّم روح المادّة وطرق البحث فيها .

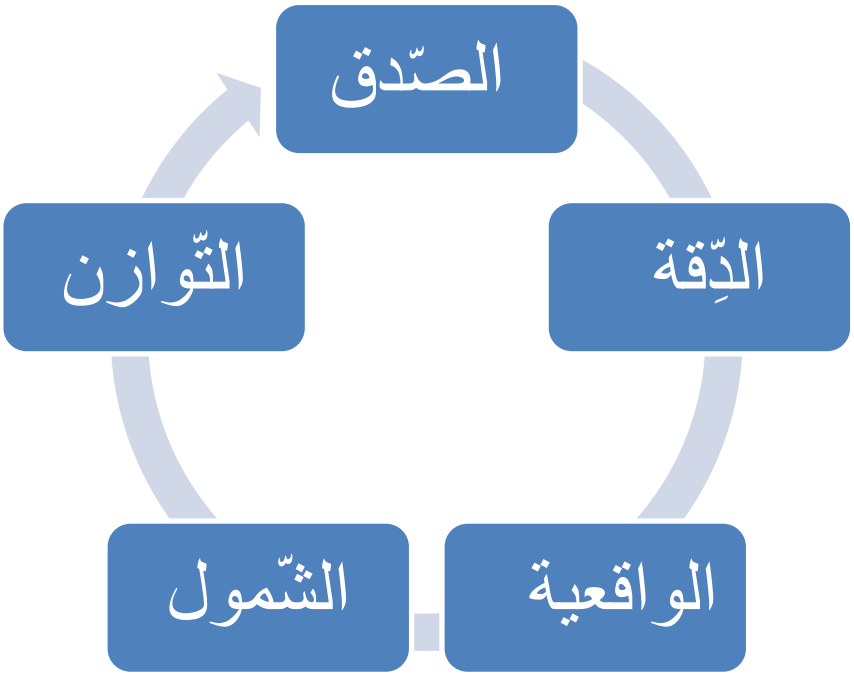
-أن يرتبط المحتوى بالواقع الثّقافي الذي يعيش فيه المتعلِّم: يجب أن تكون المعارف المختارة تتماشى مع واقع المتعلِّم وتساعده على فهم الظّواهر التي تحدُث حوله، والمشكلات التي تنجم عن هذه الظّواهر وكيفية مواجهتها.

-أنْ يُراعي المحتوى ميول وحاجات المتعلِّمين:تعتبر الدّافعية من أهم شروط التّعلم والاهتمام بميول المتعلِّمين وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدّافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى،ويُيَسِّر عملية تعلُّمِهم، ولذا عملية مراعاة ميول المتعلِّمين وحاجاتهم هي أحد المعايير التي يتِمُّ على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون ملائماً لمستوى المتعلِّمين والقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النّمو التي يمرُّون بها.

-أن يكون هناك توازن بين الشّمول وعمق المحتوى:الشّمول يعني المجالات التي يُغطِّيها المحتوى ويتناولها بالدِّراسة،بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها،أمّا العمق فيعني تناول أساسيات المادّة مثل:المبادئ والمفاهيم،وكذلك تطبيقاتها بشيء من التّفصيل الذي يلزم فهماً كاملًا."[1]

[1]- الوكيل حلمى ،أحمد المفتي محمّد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسّان، القاهرة، د ط، 1910م، ص :173.

المحتوى هو الشّكل الذي يرمي إلى تحقيق أهداف المنهج،وذلك لارتباطه الوثيق بالأهداف للوصول إلى أهمّ معايير الاختيار،ثمّ صدقِه؛ ومعناه: قدرة المتعلِّم على حُبِّ المادّة والاهتمام بها،أن يتلاءم مع البيئة التي يعيش فيها؛ أي المتعلِّم، وذلك أنّ المحتوى يُراعي وينظر إلى حاجات وميول المتعلِّم،ويُيَسِّر له عملية التّعلُّم النّاجح.



-الشّكل(06): يمثِّل معايير اختيار المحتوى .

بعد تحديد الأهداف التّربوية والمحتوى المناسب لها، تأتي الخبرات التي تُمثِّل العلاقة بين الفرد ومحيطه، وكباقي العناصر فإنّ هذه الأخيرة لها دورها الخاصّ، وتُعرَّف كالآتي:

1-3/الخبرات: L'expériences

"هي ثمرة التّفاعل الذي يحدُث بين الإنسان والبيئة،وهي التّجربة الحيّة التي يعيشها الإنسان في موقعيّاته المتعدِّدة أو هي عملية تأثيرٍ وتأثُّرٍ بين الفرد والبيئة، حيث يربط بين ما يقوم به من عمل وما يحصل عليه من نتائج فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه وزيادة قدرته على توجيه خبراته التّالية والسّيطرة عليه."[1]

فالخبرات تُمثِّل التّفاعل بين الفرد وبيئة، ينبغي أن تكون هذه الأخيرة هادفة وشاملة .

-شروط اختيار الخبرات:

-" أن تكون هذه الخبرات هامّة؛ أي: تتّفق ومصلحة المتعلِّم، فتُشبع حاجة من حاجاته، أو تحلّ مشكلة من مشاكله.

-أن تكون ذات معنى؛ أي: تتّفِق وواقع المتعلِّم وتتناسب مع قدراته.

-أن تكون شاملة المعارف والمهارات والاتِّجاهات والميول والقيم اللاّزمة لحياة المتعلِّم.

-أن تكون الخبرات التّعليميّة هادفة، أي: تقوم على هدف معيّن يسعى المتعلِّم إلى تحقيقه.

-أن تكون مناسبة لمستويات المتعلِّمين وظروفهم وظروف المجتمع.

-أن تكون متنوّعة أي تُؤَدِّي إلى إكساب المتعلِّم اهتمامات عديدة كنشاطات المجتمع."[2]

---

[1]- شحّاتة حسن، المناهج الدِّراسية بين النّظرية والتّطبيق، مكتبة الدّار العربية، القاهرة، دط، 1999م، ص: 39.

[2]-هندي صالح ذياب، هشام عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامّة، دار الفكر، عمّان، الأردن،دط، 1999م،ص:118.

التّدريس موقف تعليمي يتِمُّ فيه التّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم، حيث يسعى المعلِّم خلال الدّرس إلى إيصال المعلومات بالطّريقة المناسبة والملائمة التي تُكسب المتعلِّم القدرة على الفهم والاستقرار، وتُعرَّف هذه الأخيرة بما يلي:

1-4/ طرائق التّدريس:Méthodes d'enseignement

"أنّها كافّة الظّروف والإمكانات التي يوفِّرها المعلِّم في موقف التّدريس المعيّن، والإجراءات التي يتّخذها في سبيل مساعدة المتعلِّمين على تحقيق الأهداف المحدّدة لهذا الموقف، وهذا يعني أنّ هناك ظروفا وإمكانات يجب توفيرها، حيث إنّها تتمثّل في: مكان الدِّراسة، ودرجة الإضاءة والتّهوية فيه ومستوى الاهتمام الذي يميل إليه المتعلِّمين، والكتاب المدرسي والسّبُورة، وأيُّ أجهزة يُوفِّرها داخل القسم، أو أيِّ وسيلة تعليميّة يتّخذها في هذا الإطار، وبذلك تصبح الوسيلة التّعليميّة جزءاً من الإمكانات المتوافرة في ذلك الموقف."[1]

يتّضِح لنا أنّ طرق التّدريس هي أهمّ عنصر من عناصر المناهج التّعليميّة، التي بواسطتها يتِمُّ إيصال المعرفة والخبرات من طرف المعلِّم إلى المتعلِّم.

يشير محمّد السّيّد علي إلى طريقة التّدريس باعتبارها:"مجموعة القرارات التي يتّخذها المعلِّم بشأن التّحرُّكات* المتتاليّة التي يؤدِّيها في أثناء مهامه التّدريسية بُغيَة تحقيق أهدافٍ تعليميّةٍ محدّدةٍ سلفًا."[2]

المفاهيم التي يقوم بها المعلِّم أو الموجِّه أثناء العملية التّعليميّة التّعلّميّة، على حسب القدرة التي يُؤدِّيها المتعلِّم أثناء مهامه داخل القسم وذلك قصد تحقيق الأهداف التّربوية التي عُيِّنت مسبقًا.

[1]- أحمد حسن اللّقّاني، المناهج بين النّظرية والتّطبيق، ص: 227(بتصرّف).

[2]- محمّد السّيّد علي، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، ص: 156.

*يشير التّحرّك إلى مجموعة الأعمال(قولٍ، فعلٍ) التي يؤدِّيها المعلِّم أثناء الموقف التّعليمي للانتقال من جهة إلى أخرى.

من أهمّ الشّروط المطلوبة في اختيار الطّريقة المناسبة للتّدريس هو ملاءمتها للمراحل العمريّة والعقلية للمتعلِّم وميولاته، ويكون اختيار هذه الأخيرة وفق معايير محدّدة تتمثّل في:

-معايير اختيار طريقة التّدريس:

-" ملاءمة الطّريقة للأهداف السّلوكية المحدِّدة للدّرس.

-ملاءمة الطّريقة لمستوى نمو المتعلِّمين وخبراتهم السّابقة.

-ملاءمة الطّريقة للموقف التّعليمي.

-ملاءمة الطّريقة لوقت الحصّة في بداية اليوم الدِّراسي، أو منتصفه أو نهايته.

-مدى تعزيز الطّريقة التّدريسية باستخدام وسائل الإيضاح الفعّالة.

-أن تلقى الطّريقة التّدريسية باستجابة من المتعلِّمين وتفاعلًا جيّداً مع المعلِّم.

-أن يراعي المعلِّم طريقة التّدرُّج في عرض المعلومات من السّهل إلى الأصعب."[1]

يتمُّ اختيار طريقة التّدريس وفقاً لتناسبها مع أهداف الدّرس، ومستوى النّمو الفكري والعقلي للمتعلِّمين وذلك مع مراعاة وقت الحصّة والوسائل المتوفِّرة، ومدى تجاوب المعلِّمين مع هذه الأخيرة.

[1]- إبراهيم مجدي عزيز، موسوعة المناهج التّربوية، دار النّشر مكتبة أنجلو المصريّة، دط، 2000م، ص: 308.

تتعدّد الطّرق والوسائل التّعليميّة، لكنّ الغاية واحدة وهي تحقيق الأهداف التّربوية المسطّرة من قبل الوزارة، والمعلِّم هو من يتحكّم في اختيار هذه الوسائل، فماذا يقصد بالوسائل؟ وما هي أهم القواعد التي يمكن إتّباعها في استخدام هذه الوسائل؟

1-5 الوسائل التّعليمية: Les outils Pédagogiques

"تُعرَّف بأنّها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلِّم لتحسين عملية التّعليم والتّعلُّم، وهي بمعناها الشّامل تضمُّ الطّرق والأجهزة والتّنظيمات المستخدمة في النِّظام التّعليمي لغرض تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة."[1] تطرّق وليد أحمد جابر إلى تعريف الوسائل :"قاصداً بها المجال التّعلّمي في مجموعة من المواد تُعدُّ إعدادًا حسنا، لتُستَثْمَرَ في توضيح المادّة التّعليميّة وتثبيت أثرها في أذهان المتعلِّمين، وتُسْتَخْدمُ في جميع الموضوعات الدّراسية التي يتلقّاها المتعلِّمون في مختلف مراحل الدِّراسة."[2]

نستخلص من خلال التّعريفات، بأنّ الوسائل التّعليميّة هي كلّ أداة يستخدمها المعلِّم ويستعين بها داخل حجرة الدِّراسة أو خارجها، وذلك لتوضيح ما يصعب فهمه أو إدراكه على المتعلِّمين، بهدف تحسين عمليّتي التّعليم والتّعلّم.

[1]- محمّد عبد الحافيظ سلامة، مدخل إلى تكنولوجي التّعليم، دار الفكر عمّان، الأردن، دط، 2005م، ص: 17.

[2]- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية،دار الفكر عمّان، الأردن، ط:3، 2009 م،ص: 361 (بتصرُّف).

الأنشطة الدِّراسية عنصر لا يقلُّ أهميّة عن العناصر السّابقة للمنهاج، لأنّه يعمل على تحقيق الأهداف التّعليميّة،ويُعرَّف النّشاط الدِّراسي بأنّه:

1-5/النّشاط الدِّراسي: L 'activité académique

"خطّة مدروسة ووسيلة إثر المنهج والبرنامج،تنظِّمُه المؤسّسة التّعليميّة بالتّكامل مع البرنامج العام،يختاره المتعلِّم في ضوء قدُراته واحتياجاته ويُمارَسُ برغبته و تلقائيّتة، حيث يُحقِّق أهداف تعليميّة تربوية وثيقة الصِّلة بالمنهج المدرسي،داخل الفصل أو خارجه خلال اليوم الدِّراسي أو العكس، ممّا يُؤدِّي إلى نمو المتعلِّم في جميع الجوانب."[1]

إذن فالنّشاط الدِّراسي، هو تفصيل لدور المنهج، وتثبيت الحقائق أثناء عملية التّعلُّم، وذلك لإكساب المتعلِّمين مجموعة من المهارات والعادات، حيث يشارك فيها المتعلِّم بتخطيط وتنفيذ واختيار.

-أهداف النّشاط الدِّراسي:تتمثّل في :

-"اكتساب المتعلِّمين مجموعة من المهارات في مجالات مختلفة.

-اكتساب المتعلِّمين مجموعة من العادات والتّقاليد والاتِّجاهات الإيجابية .

-تنمية القدرة على العمل الجماعي والتّقافي.

-تنمية القدرة على التّخطيط والابتكار."[2]

يَهدِف كلّ نشاط داخل المدرسة إلى تزويد المتعلِّمين بعادات وتقاليد إيجابيّة،وتفعيل مهاراتهم مع تنمية روح العمل التّعاوني والتّخطيط والاختراع.

[1]- محمود حميدي شاكر، النّشاط المدرسي –ماهيته أهدافه، وظائفه، مجالات معايير ودراسة تخطيطه ،تنفيذ وتقويمه، دار الأندلس القاهرة،دط، 2009م،ص :718.

[2]- المرجع نفسه، ص:724.

نظراً لأهمية النّشاط الدِّراسي، يَجِبُ التّدقيق في اختيار النّشاطات وجعلها تُحقِّق أهداف التّعليم وتُكسِب المتعلِّم وتُنمّي أفكاره،لذلك وُجِدَت معايير تُحدِّد كلّ نشاط وتتمثّل في:

-معايير النّشاط الدِّراسي:

-"يجبُ أن يكون النّشاط موجَّهاً نحو الهدف المرغوب فيه ويكون هذا الهدف واضحاً عند المدرِّس، ويشترك المتعلِّمين في الشّعور به وتحديده.

- أن تكون متنوّعة، بحيث تقابل الفروق الفرديّة بين المتعلِّمين في الميول والاستعدادات والقدرات.

-أن تتمثّل برامجها البيئية،كلّما كان ذلك مناسباً."[1]

يتّم اختيار النّشاطات الدّراسية، وفقاً لأهداف مسطّرةٍ وواضحةٍ مع معرفة المتعلِّم لهذه الأهداف، ثمّ التّنويع في هذه الأخيرة ليتماشى مع الفروق الفرديّة وميول المتعلِّمين وترتبط بالبيئة.

[1]- يونس فتحي وآخرون، المناهج ،الأسس ،المكوّنات ،التّطوير، دار الفكر، عمّان الأردن، دط، د س، ص:14.

التّقويم عنصر من عناصر المنظومة التّربوية ومن المرتكزات الأساسية في العملية التّعليميّة، ممّا يجعل له علاقة وثيقة بالأهداف،بحيث يُعدُّ جزءًا لا يتجزّأ من الفعل التّعليمي، وهو يُسايِر جميع خطواته، باعتباره مقوِّم أساسي لتحديد أهداف العملية لمعرفة مدى النّجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمّنها المنهج،وكذلك نقاط القوّة والضّعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة."[1]التّعليميّة، وبالخصوص المنهاج،كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوّة والضّعف، وعليه نجد أنواع التّقويم منها: التّقويم القبلي ويكون في بداية الحصّة ويليه التّقويم التّشخيصي الّذي يُجرى قبل عمليّة التّعلُّم ونجد كذلك التّقويم التّكويني والذّاتي ...الخ.

1-7/التّقويم :Evaluation

"هو العملية التي يقوم بها الفرد أو ومنه التّقويم يكشف مدى نجاح الأهداف التّعليميّة ومواطن الضّعف والقوّة لدى المتعلِّم لكي يُعطِي التّصور الكامل والصّورة الحقيقيّة لجميع الأمور.

"التّقويم هو تحديد مستوى الآداء الذي وصل إليه المتعلِّم وتحديد نقاط الضّعف والقوّة،ثمّ العمل على تشخيص دقيق لظاهرة موضع التّقويم وتعديل مسارها."[2]

كما يقصد به :"الحكم على مدى سلامة طرائق التّدريس والوسائل المعنيّة والمناهج الدِّراسية."[3]

[1]- الوكيل حلمى، أحمد المفتي محمّد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص:186.

[2]- محمود عبد الحليم منسي، التّقويم التّربوي، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية مصر، ط:1، 1998م، ص:21.

[3]- صافية مسوي،ا لمقاربة بالكفاءات حلّ للإخفاق المدرسي، دار الضّياء، الجزائر، ط:، 2009م، ص: 38.

يُعدُّ التّقويم أساس العملية التّعليميّة،يُصاحِبها في جميع مراحلها،ويلعب دورًا رئيسيًّا في الوقوف على مدى تحقُّق الأهداف التّربوية،لاكتشاف مدى نجاح المنهج،وتحديد نقاط القوّة و والضّعف وبفضل التّقويم يستطيع المعلِّم والمتعلِّم تصحيح المسارات التّعليميّة.

"يُعدُّ التّقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التّعليميّة، لعلاقته الوطيدة مع الأهداف و الكفايات المسطّرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوّة والضّعف في نظامه البيداغوجي."[1]

يشير التّقويم إلى أنّه المرتكز الوحيد في تحقيق العملية التّعليميّة، والنّجاح أو الفشل في تجسيد الأهداف التي يتضمّنها المنهج وبيان أوجه نقاط القوّة والضّعف.

[1]-جميل حمداوي، التّقويم التّربوي والدّيداكتيكي، صحيفة المثقّف، شبكة ألوكة، 10:10، www.aloukah net، يوم:03 مارس 2020م،ص:02(بتصرُّف).

بما أنّ التّقويم هو عملية تشخيص وعلاج لموقف تعليمي أو أحد جوانبه أو المنهج كلِّه، أو أحد عناصره، وهو من أهم مراحل الدّرس في البداية، وأثناء الدّرس وفي نهاية العملية التّعليميّة،لذلك لا يرتكز التّقويم على نوع واحد،بل على عدّة أنواع يختلف العلماء حولها، وقد حاولنا ذكر أهمّ تصنيفات التّقويم حسب مراحل الدّرس.

1-أنواع التّقويم:ويُصنَّف هذا الأخير إلى عدّة أنواع:

1-1/التّقويم القبلي (البدئي) :EvaluationInitia

"يَتِمُّ قبل البدء في تنفيذ الدّرس أو الوحدة أو المقرّر، كما أنّه يُحدِّد مستوى المتعلِّمين من حيث النُّضج العقلي والانفعالي، ومدى استعدادهم للتّعلُّم، ويساعد المعلِّم على التّعرُّف على اهتمامات المتعلِّمين وأسلوب تعلُّمهم."[1]

"تحديدآداء المتعلِّم في بداية التّدريس وتكون قبل الوحدة الدِّراسية، ويهدف إلى معرفة مستوى المتعلِّمين من معلومات ومهارات واتِّجاهات وقيم."[2]

إنّ إجراء التّقويم القبلي خطوة ضروريّة فقد يُؤدِّي إلى اتِّخاذ قرارات هامّة، يكون قبل بداية الدّرس وذلك لمعرفة درجة النّمو التي توصّلُوا إليها، وماهي أهمّ ميولاتهم وأساليبهم؟

1-2/ التّقويم التّشخيصي:Evaluation diagnostique

"يتطلّع التّقويم التّشخيصي إلى المستقبل قصد التّكهُّن بإمكانيات المتعلِّم، سعياً إلى توجيهه حسب ما يمتلك من قدرات، ويتِمُّ ذلك بالتّأكّد عن مدى تَمكُّنه في موارد نمو كفاءاته، وبعبارة أخرى التّحقّق من مكتسباته القبلية قبل الشّروع في أيّ وحدة تعليميّة جديدة، ففي هذه الحالة تُحدَّد لكلِّ متعلِّم وضعيّة ما، فالذي لا يمتلك القدرات التي توافق هذه الوحدة، فإنّه سيخضع بالضّرورة لنشاطات الدّعم."[3]

---

[1]- بسّام عمر غانم، خالد محمّد أبو شعريّة، التّربية العلمية الفاعلة بين النّظرية والتطبيق في الصّفوف الأولى، دار مكتبة المجتمع العربي، ط:01،2010م، ص: 382،(بتصرُّف).

[2]- مركز النّون التّأليف والتّرجمة، تدريس الطّرائق والاستراتيجيّات، نشر جمعيّة المعارف الإصلاحيّة الثّقافيّة، ط01، 2011م، ص: 219.

[3]- محمّد ظاهر وعلي، التّقويم البيداغوجي أشكاله وسائله، دار الورسم، ط02، 2016م، ص: 11.

يهدف هذا الأخير إلى معرفة ما يمتلكه كلّ متعلِّم عن الوحدة التّعليميّة التي سيدرسها، ليتمكّن المعلِّم من توجيهه ودعمه حسب مستواه الدِّراسي.

1-3/التّقويم التّكويني(البنائي): Evaluation Formative

" وهو التّقويم الذي يتِمُّ أثناء عملية التّعلُّم والتّعليم، ويرُكِّز على ما أحرزه المتعلِّمين من تقدُّموما فشلوا فيه من خلال تعلُّم موضوع دراسي معيّن، فإذا فشل أغلبيّتهم في الاختيار البنائي وجب النّظر في أساليب التّعليم والتّعلُّم، أمّا إذا فشل قلّة منهم فينبغي إعداد وصفات تصحيحيّة لمهام تعليميّة محدّدة، وبذلك يدلُّنا التّقويم البنائي على تمكُّن المتعلِّم من مهام تعليميّة معيّنة."[1]

" يكون أثناء العملية التّعليميّة بصفة دائمة ومستمرّة، الغرض منه تحسين التّعليميّة التي تُؤدِّي إلى تحقيق الأهداف المسطّرة تحقيقاً ناجحاً، إلى جانب كون تحليل نتائج هذا التّقويم تُمكِّن من تعديل مسار الجهود التّعليميّة للمعلِّم والمتعلِّم."[2]

يسعى هذا النّوع من التّقويم إلى المساهمة في عملية التّكوين أثناء التّدريس وعلى مدار السّنة، لأنّه بواسطته نستطيع معرفة الوضع الحالي للعملية التّعليميّة التّعلّميّة، ويُسهِّل على المتعلِّم التّكيُّف.

1-4/التّقويم النِّهائيّ(الختاميّ) Evaluation final

" يأتي في نهاية العملية التّعليميّة، ويهتمُّ بالكشف عن الحصيلة النِّهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التّدريس."[3]

"هو التّقويم البَعدي أو النِّهائي، ويتِمُّ بعد الانتهاء من الدّرس أو الوحدة أو المقرّر، وتتمثّل أهميّته في تقريرها، إذا ما كانت الأهداف المرجُوّة من الدّرس تحقّقت أم لا."[4]

---

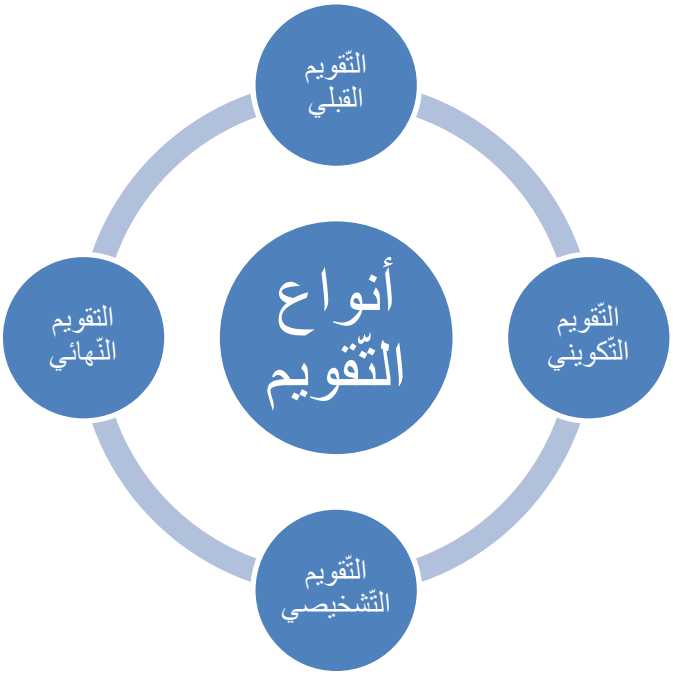
[1]- زكريّا محمّد الظّاهر وآخرون، مباديء القياس والتّقويم في التّربية، دار العلميّة الدّوليّة الثّقافية، ط:01، 2002م، ص: 54.

[2]- -يُنظر: اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسي وزارة التّربية الوطنيّة، جوان 2011م، ص: 14.

[3]- محمّد الدّرّيج، تحليل العملية التّعليميّة وتكوين المدرّسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرّباط، ط:02، 2004م، ص: 185.

[4]- بسّام عمر غانم، خالد أبو الشّعريّة، التّربية العلميّة الفاعلة بين النّظرية والتّطبيق في الصّفوف الأولى المرحلة الأساسية، ص: 366.

يمكن القول هنا بأنّ التّقويم الختامي يهتمّ بتقويم الأثر أو النّتائج، وهو يتعلّق بالبرنامج كلّه، والذي من خلاله يتِمُّ تحديد مستوى المتعلِّم أثناء الحصّة التّعليميّة، إمّا بالرُّسوب أو الانتقال من مرحلةٍ إلى مرحلةٍ أخرى.



-الشّكل(07): يمثِّل أنواع التّقويم.

بما أنّ التّقويم يمثِّل إصدار الحكم على الموقف التّعليمي، فإنّه ينبغي أن يعتمد على وسائل خاصّة تمكِّنه من التّدقيق للحكم بالقبول أو الرّفض للمستويات، والتّأكُّد من القدرات الخاصّة بكلّ المتعلِّمين، وتتمثّل هذه الأخيرة فيما يلي:

2/وسائل التّقويم:

2-1/ الاختبارات التّحصيلية:Les tescts réussite

"إحدى طرق تحديد مستوى تحصيل المتعلِّمين لمعلومات ومهارات في مادّة دراسية، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات، تمثِّل محتوى المادّة الدِّراسية أو تُسْتَخْدَمُ لقياس جوانب عديدة من نواتج التّعلُّم لدى المتعلِّمين، ويندرج تحت هذه الطّريقة ثلاثة أنواع من الاختبارات هي الاختبارات المقاليّة، الموضوعية، الشّفوية."[1]

نستخلص أنّ الاختبارات التّحصيلية تُحدِّد مستوى المتعلِّمين، وما تحصّلوا عليه من مفاهيم ومعارف ومهارات ومعلومات في العملية التّعليميّة حيث يَتِمُّ استخدامها في قياس أهم مجالات التّعلُّم.

2-3/الملاحظة:Remarque

"عبارة عن مشاهدة للآداء أو السّلوك الذي يقوم به المتعلِّم، ويتِمُّ تقويمها وفق معايير محدّدة، ومن خلالها يُمكِن الحصول على معلومات عن نواتج التّعلُّم، لا يمكن توفيرها بواسطة طرق التّقويم الأخرى، وتوفِّر معلومات للتّوعية تُعطِي درجة عاليّة من الثِّقة في المعلومات عن اتِّخاذ القرارات، وتُسْتَخْدَمُ كثيرًا في قياس مهارات التّواصل."2

تمثِّل الملاحظة أهم وسائل التّقويم حيث تسهم في رؤية الفعل التّعلُّمي أثناء العملية التّعلّميّة، وذلك بتوفير أهمّ المعارف لتُحقِّق أعلى إنجاز للحكم على مستوى كل متعلِّم بمفرده، وتشخيص الصّعوبات.

---

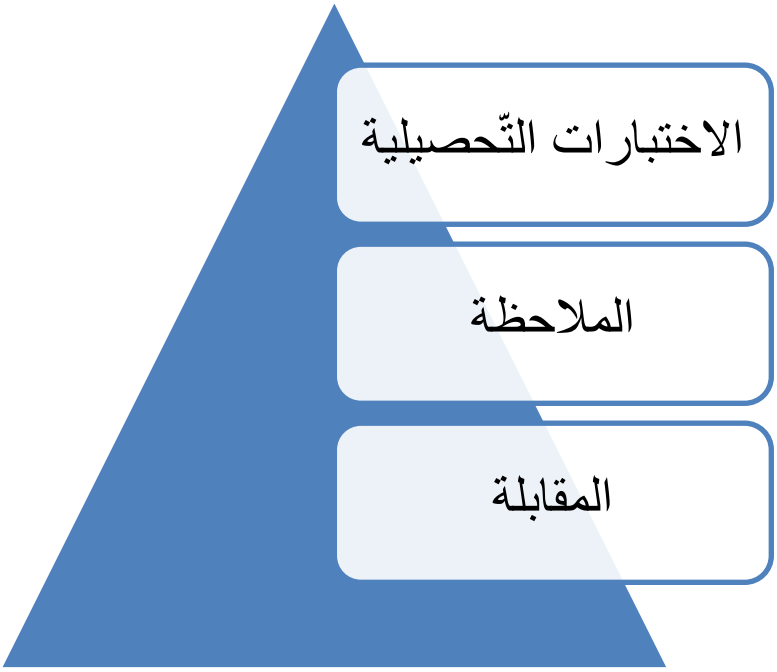
[1]- تصميم وإخراج وكالة بحر المداد للدِّعاية والإعلان، استراتيجيات التّعلم والتّعليم والتّقويم، عمادة ضمان الجودة و الاعتماد الأكاديمي، مشروع تأسيس الجودة والتّأهيل للاعتماد المؤسّسي والبرامجي، 2016م، ص: 53.

2-المرجع نفسه، ص:54.

2-3/المقابلة:Interview

" تتضمّن نوعا من المحاورة بين شخصين لجمع البيانات بشكل مباشر عن طريق الاتّصال الشّخصي وتُستَخْدَمُ للاطِّلاع على آراء التّعلُّمات حول نوع معيّن، وتشخيص بعض الجوانب الشّخصيّة لدى المتعلِّمين كالثِّقة بالنّفس وفهم الذّات، كما يمكن من خلالها التّحقُّق من بعض الجوانب الوجدانيّة."[1]

تقوم المقابلة على الحوار الهادف بين طرفين للحصول على آراء كلّ طرف لوحده بُغيَة الخروج في نهاية النِّقاش بنتيجة مفيدةٍ وملائمةٍ، بالإضافة إلى التّأكُّد من بعض المعارف الذّاتية.



-الشّكل(08):يمثِّل أهمّ وسائل التّقويم.

يُعتبر التّقويم بعدًا مهمًّا وضروريًّا للإدارة وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعلِّمون بالإشراف والتّطوير للتّأكُّد من نجاح المنهج ومدى جودته وباقي جوانب العملية التّعليميّة، بهدف التّحسين، لهذا لا يمكننا إحصاء فوائد التّقويم ولكنّنا سنُحاوِل ذكر أهم النِّقاط:

[1]-المرجع نفسه، ص: 55.

3-فوائدالتّقويم:

-" التّقويم حافز على الدّراسة والعمل حيث يُعدُّ من الحوافز الأساسية في المجال التّربوي.

-التّقويم له دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها."[1]

-"التّقويم له أهميّة لدى المعلّمين حيث يُفيدُهم في تحديد الوضع الحالي لطلاّبهم وفي إعادة صياغة الأهداف الخاصّة."[2]

-" تشخيص صعوبات التّعلُّم.

-تقدير نتائج امتحانات مقرّر دراسي معيّن.

-إعطاء المتعلّمين فرصا لتقويم آدائهم باستخدام اختبارات ذاتيّة.

-يُعتبر ركناً هامّاً وأساسيًا من أركان التّخطيط."[3]

-" تَزويد المتعلّم بمعلومات عن مدى تقدُّمه في التّعلُّم.

-يُزوّد التّقويم كلّا من المتعلّمين والإداريين بالأدلّة اللاّزمة للعمل على تحسين تعلُّم المتعلّمين."[4]

بعدما تطرّقنا في المبحثين السّابقين إلى الحديث عن مفهوم المنهاج ثمّ توجيهه، فإنّه يَجدُر بنا الحديث عن مكوّنات عناصر المنهاج حيث جعلنا هذا المبحث كلّه للتّفصيل في الحديث عن هذه العناصر المتمثّلة في:

أوّلا: الأهداف التي يسطِّرها علماء التّربية بالاعتماد على معايير محدّدة ومنظّمة بدقّة كمراعاة الأسس النّفسية وقابلية الهدف للقياس، أمّا العنصر الثّاني من عناصر المنهاج فهو المحتوى الذي يمثِّل

[1]- يونس والآخرون، المناهج أُسس مكوّنات تطوير، دط، دس، : 152.

[2]- سعاد جودت، أحمد عبد الله إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر،عمّان، الأردن، دط، 2004م، ص: 352.

[3]- زكريّا محمّد الظّاهر وآخرون، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، ص: 55.

[4]- محمود عبد الحليم منسي،التّقويم التّربوي،دار المعرفة الجامعيّة،الإسكندريّة،د ط،1997م، ص:22.

جملة المعارف والخبرات المقدَّمة للمتعلِّمين والتي يَتِمُّ انتقاؤُها بدقّة لتُلاءم الأهداف المسطّرة، ويليها العنصر الثّالث وهو الخبرات المتمثِّلة في: التّفاعل بين المتعلِّم وبيئته ولها شروط كثيرة لاختيارها أهمُّها: المعنى الهادف والشُّمول والتنوُّع، ومدى تناسبها مع مستوى المتعلِّم، وهذه الخبرات تُقدَّم عن طريق اختيار المعلِّم للطّريقة المناسبة من طرق التّدريس التي بدورها تُلاءم الأهداف والمحتوى ووقت الحصّة مع استخدام الوسائل التّعليميّة المناسبة واستغلال النّشاطات الدِّراسية من أجل إكساب المتعلِّمين مهارات وعادات وتقاليد وغيرها، وفي الأخير يأتي أهمّ عنصر من عناصر المنهاج ألا وهو التّقويم الذي يُعدُّ عملية لتحديد مدى نجاح أو فشل العملية التّعليميّة عن طريق استخدام وسائل التّقويم كالاختبارات والملاحظة والمقابلة.

الفصل الثّاني

i

الفصل الثّاني:

تحليل منهجي لمقطع تعليمي على أساس الكفاءات.

تحتلُّ اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط مكانة مرموقة وبارزة بين المواد الدّراسية الأخرى، لما لها من أهميّة في تحقيق التّواصل، لكونها ليست مادّة دراسية فحسب، ولكنّها وسيلة لتعليم المواد الدّراسية الأخرى، ومنه فإنّ منهج اللّغة العربية ليس غاية في حدِّ ذاته وإنّما هو أداة للوصول إلى هدف محدّد وهو تعديل سلوك المتعلِّمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللّغوية التي يحتويها المنهج.

لذلك فامتلاك اللّغة العربية وحُسن إتقانها يساهم دون شكّ في تحقيق الكفاءات المستهدفة التي تُعرَفُ بأنّها أعلى مستوى من المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات التي يُمكِن أن يمتلكها المتعلِّم، ممّا يجعله قادراً على مواجهة وضعيات الحياة المعقّدة،وتظهر هذه الكفاءات في صيغة وضعيات تواصلية متمثِّلة في: المحتوى التّعليمي بالنِّسبة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط التي نحن بصدد دراستها فيتضمّن المحتوى الدّراسي الخاص بها ثمانية مقاطع، كلُّ مقطعٍ يتضمّن ستّة ميادين، ومن خلال هذا المحتوى يتمكّن المتعلِّم من القدرة على القراءة الميسّرة والتّواصل مع الغير خاصّة في المحيط المدرسي، وتصبح نظرته إلى اللّغة نظرة مكتملة،ومن أجل فحص وتقييم ما توصّل إليه المتعلّم في آخر كلّ مقطع، لابدّ من إنجاز مشروع يتعلّق مضمونه بموضوع المقطع، مع مراعاة الانسجام والقدرة على الانتقال من مقطع لآخر دون قطيعة.

ومن هنا يصبح المتعلِّم في مرحلة التّعليم المتوسّط قادراً على: إدراك اللّغة عن طريق اكتسابه لكفاءات متّصلة ببعضها البعض، ويكون قادراً على توظيفها وتنمية المهارات كالقراءة والكتابة من خلال فهم المنطوق والمكتوب، وتمكّنه من حلِّ المشكلات والتّصرُّف الإيجابي في الوضعيات الطّارئة وفق المقاربة بالكفاءات باعتبارها تركّز على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التّعلميّة بُعدَها الوظيفي، بحيث يمكن أن يستغلَّها المتعلِّم وأن يوظِّفها داخل المؤسّسة وخارجها، كما أنّها لا تدير ظهرها للمعارف، وإنّما عكس ذلك فهي تُعطي أهميّة بالغة لكلّ المضامين، وتتميّز هذه المقاربات بـ:

-تفعيل دور المتعلِّم وتحفيزه على العمل باستغلال مكتسباته في المؤسّسة التّعليميّة.
-تُعتبر معيارًا للنّجاح.
-تجعل المعلِّم موجِّها فقط، والمتعلِّم هو أساس ومحور العملية التّعليميّة التّعلميّة.

1-تحليل منهجي لمقطع تعليمي:

المنهاج التّعلُّمي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة تربطُها علاقات متكاملة وإعداد أيّ منهاج يستوجِبُ الاعتماد على أهداف مضبوطة ترتبط بالمحتوى والوسائل الدِّراسية وقدرات المتعلِّم وكفاءاته.

ويتِمُّ تطبيق المنهاج التّعليمي عن طريق المعلِّم باعتباره: مُنفِّذ السِّياسة التّربوية العامة، و المناهج والأهداف الخاصّة وعليه يتوقّفُ نجاحها أو فشلها، و هو بحكم عمله يُزوِّد الأجيال بالمعرفة، ويُعدِّها بحاجاتها الحاضرة والمقبِلة، فتُبنَي بذلك شخصيتها،وتتَّضِح ميولاتها، إذ أنّ عمله لا يقتصر على التّدريس فقط، وإنّما يمتد على تربية المتعلِّمين وتنميّتِهم وتدريبهم، وبذلك تُبْنَى علاقة قويّة بين المعلِّم والمتعلِّم قائمة على الاحترام والثِّقة المتبادلة، ممّا يشمل عملية الاستيعاب لدى المتعلِّم لكونه قُطب العملية التّربوية وركيزة المنهاج.

ظهر مفهوم المقاربة بالكفاءات كإستراتيجية تعمل على إفساح المجال المدرسي وجعله يشجّع على التّعلُّم الذّاتي، وربط التّعلُّم باهتمام المتعلِّمين، وهذا بالتّمركز حول المتعلِّم باعتباره الفاعل الأساسي في كلِّ ميدان تعليمي، وربط ميادين المعرفة بحاجات المتعلِّم وجعل بيئتِه مصدرًا لها.

انطلاقاً من هذا كان منهاج السّنة الثالّثة متوسِّط أُنموذجاً أجرينا عليه الدّراسة الميدانية في متوسّطة "كبّوش عابد" –عين الذّهب-تيارت- في قسم السّنة الثّالثة متوسِّط رقم:"01"، وقد اكتفينا بأخذ مقطع واحد من كتاب اللّغة العربيّة لتحليل ميادينه.

المقطع الأوّل
الآفات الاجتماعيّة
9

المقطع الأوّل: الآفات الاجتماعية. **الأسبوع الأوّل.**

الميدان الأوّل: فهم المنطوق وإنتاجه. **زمن الإنجاز: 1ساعة.**

المحتوى المعرفي: الآفة المهلكة.

يُعدُّ ميدان فهم المنطوق أحد الأنشطة التي تُدرَّس بها اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط ويُعرَّف كالتّالي: "هو إلقاء نصّ بجهاز الصّوت وإبداء الانفعال به، تُصاحِبُه إشارات باليد أو بغيرها لإثارة السّامعين وتوجيه عواطفهم، وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تُثبِت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي."[1]

يخلص القول إلى أنّ ميدان فهم المنطوق يتطلّب معلِّم يمتلك مهارات الإلقاء، المتمثِّلة في الصّوت المرتفع والتّأثُّر بالنّص والإشارات الجسدية، كما يتطلّب عنصر الاستمالة لأنّه يُحقِّق غايته المنشودة.

التّحليل:

فهم المنطوق هو أوّل ميدان يبدأ به الأسبوع البيداغوجي، ويتكرّر هذا النّشاط ثلاث مرّات خلال كلّ مقطع تعليمي، بحجم زمني أسبوعي يُقدَّر بساعة واحدة، حيث اختِير للدّلالة عليه في الكتاب المدرسي بعبارة: "أُصغي و أتحدّث"، حيث يُلقِي الأستاذ النّصّ على مسامع المتعلِّمين قراءة أولى، وهم يصغون إليه باهتمام، فيحتاج المتعلِّم خلال هذا النّشاط لأمرين هامّين ليفهم المنطوق، وهما مهارة الاستماع ثمّ الاستيعاب والفهم.

[1] – الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، المجموعة المتخصّصة للّغة العربية، ع: 16،ص: 21.

محفوظة جميع الحقوق
محفظة الأستاذ خيضة
http://sites.google.com/site/mhfadha

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الآفات الاجتماعيّة.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 175. مدّة التسجيل: 2 د و 45 ثا .

الآفة المهلكة

يحتوي على خَمْسِمِائَةِ مُرَكَّبٍ كيميائيٍّ سامٍّ، تختلف نِسَبُها حسب نوع الدُّخَان، ولكنْ دائمًا تكونُ المادّةُ الفعّالة هي «النّيكوتين».

ويتضمَّنُ الدّخان ثلاث موادٍّ أساسيّة:

المادّة الأولى: «النّيكوتين»، وتُسَبِّبُ سُرعةَ دقّاتِ القلب، وارتفاعَ ضغطِ الدَّمِ، ويُؤَدّي امتصاصُ كمّيّاتٍ كبيرة منها إلى هُبوطٍ في نشاط المُخّ.

المادّة الثانية: «أوّلُ أوكسيدِ الكربون»، وهو غازٌ سامٌّ يحرِمُ الخلايا من الكمّيّةِ اللّازمة والكافية لها مِن الأكسجين، ويُؤدّي إلى ترسُّبِ الكولسترول على جدران الشرايين، وينتهي الأمرُ إلى سرعة حُدوث التّصلُّب في الشّرايين.

المادّة الثالثة: «القَطِرَانُ»، وهي المادّة المسؤولة عن الإصابة بِسَرطان الرّئة؛ فالقطران يُتلِفُ خلايا الحُوَيصِلات الهوائيّة على المدى الطّويل.

وينحَصِرُ إدمانُ التّدخين في شِقَّين: شِقٍّ عُضويّ، وآخرَ نفسيٍّ؛ أمّا الشّقّ العضويّ فهو التأثيرُ الشّديد للنّيكوتين على الجهاز العصبيّ، وأمّا الشّقّ النّفسيّ فهو الطُّقوسُ التي يُؤَدّيها المُدَخِّن خلال تدخينه مثل سَحْبِ السيجارة من العُلبة ووَضعِها في الفم ثمّ إشعالِها، وهكذا... فكُلّ هذه الحركاتِ هي جُرعاتُ إدمانٍ نفسيّ.

إنّ التّدخين هو أحَدُ مفاتيحِ الثّالوثِ اللّعينِ: الفقرِ والجهلِ والمرضِ، وهذا ما تؤكّده منظّمة الصحّة العالميّة في إحصائيّة مُفزِعة أعلنَت مِن خِلالها أنّ مُنتَجات التّبغ قَتَلَتْ أكثرَ مِن أربعينَ مليون مُدَخِّنٍ في السّنوات العَشْر الأخيرة.

[العلم والإيمان: مجلة علميّة شهريّة: الافتتاحيّة، عدد: 2، أكتوبر، 2006م. ص: 40 - 41]

75

-يُوضِّح الجدول الآتي: مراحل فهم المنطوق.

وضعيّة:	وضعيات التّعليميّة التّعلميّة:	التّقويم:
الانطلاق	**تقويم المقطع:** مع تزايد عدد السكان وانتشار البطالة والتّفكُّك الأسريّ، تفشّت في المجتمع ظواهر سلبيّة خطيرة، سموا بعضها:-ج:السّرقة،اعتداءات، تعاطي المخذِّرات المتنوّعة...ماذا يُصطلح على هذه الظّواهر؟ج: الآفات الاجتماعية عرض الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة:غالبا ما تجد في الأماكن العموميّة مُلصقات صغيرة لسجائر مشطوب عليها،ما معناها؟ ج: التّدخين ممنوع -لِمَ منع التّدخين؟، ج: لأضراره الكثيرة.اسمع النّص التّالي فهو يؤكِّد هذه الفكرة.	تشخيصي:التعرف على مضمون المقطع و على موضوع الخطاب.
بناء التّعلّمات	الوضعيّة الجزئيّة الأولى: القراءة النموذجيّة لنصّ: الآفة المهلكة. تؤدَّى بتأنٍّ وهدوء وبتمثيل للمعاني. قراءة النّص المنطوق من طرف الأستاذ، وفي أثناء ذلك يجبُ المحافظة على التّواصل البصري بينهُ وبين مُتعلميه، ويُهيأ الأستاذ الظروف المثلى للاستماع. أسئلة اختيارية حول المضمون النّص. 1-في السّجائر سموم كثيرةٌ عدِّدها- ج:النِّيكوتين،أوّل أكسيد الكربون، القطران. 2-أيُّها أخطر؟ ج: القطران لأنّهُ يُسبِب سرطان الرئةُ.	مرحلي: 1-مرحلة التعرّف على جزيئات النّص. 2-تعداد مكوّنات

بناء التّعلّمات	3-أذكُر آثار هذه السّموم على صحة المدمن . ج: تسارع دقّات القلب- ارتفاع ضغط الدّم – هبوط نشاط المخّ - تصلب الشرايين- سرطان الرئة. أثري لغتي: ترسّب: تراكم. مناقشة لاستخراج الفكرة العامّة: 1-ما مصير المدخن حسب المنظمّة الصحة العالمية؟ ج: الموت، فهو يقتل أكثر من 40مليون مدخِّن في آخر عشر سنوات. أستكشف الفكرة العامّة: 1-التّدخين جواز سفر نحو الموت. استخلاص محتوى النّص وتحليلِه وإثراؤهُ: استخلاص العناصر مرحليًا أثناء تحليل الجزيئات النّص..: 1-أخطر مواد التّدخين. 2-مال المدخِّنين 3-شقّي التّدخين.	السّجائر وانعكاسات كلّ منها. 3-استنباط الفكرة العامّة. 4-استخلاص أبرز جزيئات المسموع.
مرحلة الختام	الوضعيّة الجزئيّة الثّانية: إعادة تركيب النّص من خلال العناصر المستخلصة: دور الأستاذ: المراقبة والتّوجيه والتّنشيط. نقد المقروء بالتّداول في أخذ الكلمة. أحضِّر: فتحت المطويّة التي جلبتها من دار الثّقافة أمام زملائك، فقرأ أحدهم: كل	القدرة على التحليل والتركيب وإعادة بناء النّص ونقد المضمون.

مرحلة الختام	الآفات خطيرة،وأخطرها هي التي تظهر مع الأطفال، وتكبُر معهم. استعن بالنّص النّثري(قلق مُمض) لإدراك أهمية تصرّفات الأطفال في بناء شخصيّتهم المستقبليّة.	ختامي: نقد إعادة الإنتاج لدى الأقران.

-الجدول(01) : يمثِّل مراحل فهم المنطوق.

يتِمُّ نشاط فهم المنطوق وإنتاجه عبر مراحل هي:

أ-مرحلة الانطلاق:

تمثِّل هذه المرحلة الوضعيّة الانطلاقيّة التي يستهلّ بها الأستاذ درس فهم المنطوق، وذلك من أجل تعرُّف المتعلِّمين على موضوع النّص، من خلال سند قصير موجود في الكتاب المدرسي، ثمّ يقرأ المعلِّم النّص الموجود في دليله، قراءة متأنّية واضحة الألفاظ باحترام علامات الوقف، مع مراعاة نبرات الصّوت و التّواصل بينه وبين المتعلِّمين، مع تهيئة الظّروف الملائمة للإصغاء ومنها أن يكون الاستماع مقترنا بنشاط يُدعِّمُه كتسجيل رؤوس أقلام.

ب-مرحلة بناء التّعلُّمات:

يقوم المعلِّم في هذه المرحلة بطرح أسئلة على المتعلِّمين تُدعى:"**أسئلة الفهم**"، من أجل معرفة مدى فهم وإدراك النّص، وتأتي الأسئلة على النّحو التّالي:

س1-هل تقتصر مفاسد التّدخين على الجانب العضوي فقط؟ وضِّح ذلك.

س2-ما العلاقة بين التّدخين والفقر؟

وكانت الإجابة كالتّالي:

ج1-لا تقتصر مفاسد التّدخين على الجانب العضوي فقط، بل تُؤثِّر أيضا على الجانب النّفسي.

ج2-العلاقة الموجودة بين التّدخين والفقر هي: التّدخين أحد مفاتيح الفقر.

تَرجِع فعاليّة هذه الأسئلة في خلقِ التّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّم، وإثارة الدّوافع، واستعمال المعلومات المخزّنة في الذّاكرة في المواقف المتعدِّدة التي تواجهه في الواقع المعيش.

كذلك نرى أنّ المتعلِّم في هذه المرحلة بإمكانه تحديد موضوع النّص وهو الفكرة العامّة واستخلاص الأفكار الأساسية، حيث يَصُوغ المتعلِّمين فكرةً مناسبةً للنّص المسموع بأسلوبهم الخاصّ كالآتي:

***الفكرةالعامّة:** مكوّنات السِّجارة وانعكاساتها القاتلة على صحّة مُتعاطِيها.

ثمّ نستخلص الأفكار الأساسية:

-الفكرة الأولى: أخطر مواد التّدخين.

-الفكرة الثّانية: انحصار إدمان التّدخين في شقَّين، الشّق العضوي والنّفسي.

-الفكرة الثّالثة: أثر التّدخين على صحّة المدخِّن وماله.

ج-المرحلة الختاميّة:

يتِمُّ في هذه المرحلة إعادة بناء موضوع النّص في شكلِ قيمٍ تربويةٍ، وقد أجمع جُلّ المتعلِّمين على أنّ قيمة مضمون النّص هي:

*إطفاء سجارة الموت هو إشعال شمعة الحياة.

ثمّ يتِمُّ كتابة شرح المفردات الصّعبة:

الكلمة	شرحها
ترسب	تراكم
الطّقوس	العادات

-الجدول (02): يمثِّل شرح المفردات الصّعبة.

وبعدها يقوم كلّ متعلِّم بالتّعبير عن موضوع النّص المقروء بطريقته الخاصّة، ويلقيه مشافهةً على مسامع المعلِّم وزُملائه، ليُبدِي كلّ متعلِّم رأيه الخاص حول الإنتاج الشّفوي المقدَّم.

-يوضّح الجدول التّالي: تقويم مراحل ميدان فهم المنطوق:

المراحل	تقويمها
الانطلاق	تشخيصي: التّعرّف على مضمون المقطع وعلى موضوع الخطاب.
بناء التّعلّمات	مرحلي: -التّعرُّف على جزيئات النّص. -تعداد مكوّنات السّجائر وانعكاساتها. -استنباط الفكرة العامّة. -استخلاص أبرز جزيئات المسموع.
الختامية	ختامي: -القدرة على التّحليل والتّركيب وإعادة بناء النّص. -نقد إعادة الإنتاج لدى الأقران.

-الجدول(03):يمثّل تقويم مراحل ميدان فهم المنطوق.

المقطع الأوّل: الآفّات الاجتماعيّة. **الأسبوع الأوّل.**

الميدان الثّاني: فهم المكتوب(قراءة مشروحة،دراسة أدبيّة). **مدّة الإنجاز: 1ساعة.**

المحتوى المعرفي: قلق مُمْض.

يُعرَّف هذا الميدان بأنّه:" عمليّات فكريّة تُترجِم الرّموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركّبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النّص) ويُعتبر أهمّ الوسائل في اكتساب المعرفة وإثراء التّفكير وتنميّة المتعة وحبّ الاستطلاع."[1]

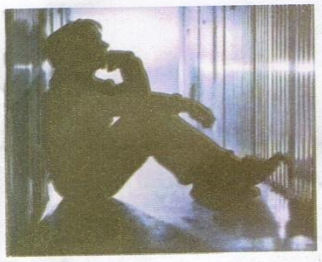
يقوم هذا النّشاط على قسمين: قراءة مشروحة ودراسة أدبية، حيث يستهدف القراءة والفهم والتّحليل والاستثمار، ويتناول وضعيّة تعليميّة جزئيّة أسبوعيّة، بحجم ساعي مدة ساعتين في الأسبوع.

[1]-دليل استخدام كتاب اللّغة العربية،السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي،وزارة التّربية الوطنية،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2018،ص:18

01

أقرأ نَصِّي

الآفات الاجتماعيّة



قَلَقٌ مُمِضٌّ

تبدأ الآفات الاجتماعيّة سلوكات بسيطة مع الأطفال ثمّ تتضخّم؛ ممّا يجعل علاجها صعبًا.
يتناول النّصّ كيف تبدأ الآفاتُ الاجتماعيّة مع الأطفال.

السَّماء **دكناءُ** ولا هبَّةَ ريحٍ تُحَرِّكُ تلك الغيومَ الثِّقالَ التي تجمَّعَتْ في أرجائها، "مُرادُ" لا يدري ما يفعَلُهُ للتّخلُّصِ من مَلَلِه؛ فالحَيُّ يكادُ يكونُ خاليًا في هذه السّاعة، ما العمَل؟ أينزلُ نحو المدينة؟ وأخيرًا وجدَ نفسَهُ يَقترح على صديقَيْه "رزقي" و"محمّد" التّوَجُّهَ إلى الدُّكّان لشراءِ حبَّةٍ من الجَوْزِ الهنديِّ، إلا أنّ "رزقي" أخبره أنّ النّقودَ الموجودةَ في جَيْبِه لا تكفي، واقترح عليه الحُصولَ على حبّةِ جَوزٍ في غفلةٍ من صاحب الدُّكّان، والذّهابَ إلى الطّرَف الشّرقيّ من الحيّ لاقتسامها. **ولم يُحَبِّذْ** "مُرادُ" الفكرة، ولكنّه وجدَ نفسَه يُوافق "رزقي" على ذلك بشرطِ أن يَقِفَ هوَ عن بُعدٍ، ولا يكون له ضِلْعٌ في العمليّة.

وقَفَ "مُرادُ" عن بُعدٍ يتأمّلُ تنقُّلاتِ صديقه بالقُربِ من الدّكّان، فأصابَهُ قلَقٌ **مُمِضٌّ**، فقد خَشِيَ أن ينكشفَ أمرُ "رزقي" وينكشفَ بذلك أمرُه هو. أيُمكنُ أن يكون شريكًا في مثلِ هذه السّرقة؟ يا لَخَيْبَةِ أمَلِه! لقَدْ صارَ سارِقًا. الأفضلُ له ألاّ يبلُغَ الأمرُ مسامعَ الأطفال في الحيّ... وإذا بصوتِ صاحب الدّكّان ينطلقُ بقُوّةٍ من أعلى الزُّقاق: "سوف أقبضُ عليكم ... إنّي أعرفكم واحدًا واحدًا!". ولم يجدْ "مُرادُ" بُدًّا من الهُروب.

وتحوَّلَ قلَقُهُ **إلى قَرَفٍ**، وتمنّى لو يتوقّفُ آنئذٍ ويعودُ إلى صاحب الدّكّان ويؤكّدُ له أن لا دخْلَ لهُ في السّرقة، ولكنْ أنّى لهُ ذلك؟ إنّه سيكونُ جَبانًا في نظَرِ أطفال الحيِّ إن هو عادَ **القَهْقَرَى**، إلا أنّهُ وهو يجري قال لنَفسِه: "مِنَ الأفضَلِ أن أكونَ جبانًا لا سارِقًا"... وبينما كان "رزقي" يكسرُ حبّةَ الجَوْزِ بحَجَرٍ **صَلْدٍ** عاد "مُراد" **يُنحي باللاّئمة** على نفسه وينظُرُ إليه نظرة اشمئزازٍ، وهو يُقسِمُ في أعماقِه ألاّ يتناوَلَ شيئًا منها.

[مرزاق بقطاش. طيورٌ في الظّهيرة. ص 105 - 106]

أثري لغتي

دكناءُ: يكتَنفُها سحابٌ مُظلِمٌ.

لم يُحَبِّذْ: لم يستَحسِنْ.

مُمِضٌّ: مُرهِقٌ وصَعبٌ.

إلى قَرَفٍ: إلى تقَزُّز.

القَهْقَرَى: الرُّجوع إلى خَلْفٍ.

صَلْدٍ: صَلْب.

يُنحي باللاّئمة: يُكثِرُ من اللَّوْم.

-يُوضِّح الجدول الآتي: مراحل فهم المكتوب.

وضعية:	وضعيات التّعليميّة التّعلُّميّة:	التّقويم:
الانطلاق	**أهيّأ:** تبدأ الآفات الاجتماعية سلوكات بسيطة مع الأطفال، ثمَّ تتضخّم ممَّ يجعل علاجها صعباً، فمن شبَ على نيء شاب عليه. نصّك اليوم: قلق ممضٍ ص:12 يتناول كيفية بداية الآفات مع الأطفال.	تشخيصي: يتعرَّفُ على موضوع النّص.
بناء التّعلُّمات	**أقرأُ:** القراءة. أ-الصامتة البصريّة لنّص: قلق ممضٍ. ب-النموذجيّة: من طرف الأستاذ لتمثيل المعاني. ج-النموذجيّة: تُوزّع فجائياً على المتعلِّمين لتعويدهم المتابعة. أفهم النّص وأناقش: 1-ما الشخصيات الوادة في القصة؟ج: مراد ، محمّد، رزقي. 2-بمَّ قام هؤلاء الأطفال؟ ج: بسرقة حبة هندي من دكّان الحيّ. 3-بمَّ أحس مراد بعد نجاح العملية؟ ج: بندم الشديد. "مراد" رغم كونه طفلاً، إلا أنّهُ حوّل زميلهُ إلى سارقين، لينتهي به الأمر نادماً بعد فوات الأوان، استنبطوا فكرة العامّة مناسبة للنصّ. الفكرة العامّة: -حبة جوز الهندي واللّصوص الثّلاثة. -نجاح الأطفال الثّلاثة في سرقتهم وندم مراد بعد فوات الأوان. قراءات المتعلِّمين المحروسة والمتابعة: -تقسيم النّص إلى وحداته الرّئيسية بحسب معيار المعنى (الأفكار الأساسية). الفقرة الأولى[السماء دكناء...في العملية] قراءاتها وتذليل صعوباتها: 1-ما سبب ملل" مراد"؟ ج: لأنّهُ لم لا يكن يدري ما يفعل، لأنّ الحيّ كان	مرحلي: 1-يقرأ النصّ ويستمع القراءة النموذجية. 2-يُناقش ويُبدّي رأيهُ ويستخرِج فكرة النصّ العامّة.

بناء التّعلُّمات	خالياً. 2-ماذا اقترح على صديقيه؟ ج: الذهاب إلى الدّكان وشراء حبة جوز هندي. 3-بمَ أخبرهُ" رزقي" ؟ وماذا اقترح على زميله؟ ج : أخبرهُ أنّ النّقود التي بحوزته.غير كافية لشراء جوز واقترح عليهما سرقتيها بدل شيرائها. 4- ما موقف " مراد " من عرض " رزقي "؟ ج: لم يحّبذ ذلك، لكنّه وجد نفسهُ موافقاً عليه بشرط أن يقف عن بُعد، ولا يكون لهُ ضلع في العملية. أُثري لغتي: له ضلع في العملية: له يد فيها، مشارك فيها. بمجرّد التقاء الأطفال الثّلاثة وتأكدهم من نقص أموالهم، حتى اتفقوا على سرقة جوز الهند من الدّكان. الفكرة الأساسية الأولى: 1-اتّفاق الأطفال الثّلاثة على سرقة حبّة جوز . 2-مراد يضع شروط المشاركة في السّرقة. الفقرة الثّانية[وقف مراد... شيئاً منها]قراءتها وتذليل صعوباتها. 1-ما سبب قلق "مراد"؟ ج: خشيته من انكشاف أمر السّرقة. 2-ما الّو تالّي سمعهُ فجأة؟ ج: صوت صاحب الدّكان. 3-ما الذي تمناهُ " مراد " حينها ؟ج : العودة إلى صاحب المحل وتأكيده ألا دخل فيه في السّرقة. 4- ما الذي منعهُ من عودته إذا ؟ ج: اتهام الأطفال الحيّ بالجبن. 5-لم أُقسم " مراد " على عدم أكل شيء من الجوزة ؟ ج: لأنّه أدرك فضاعة ما أقدم عليه. أُثري لغتي: الزّقاق:دروب ضيقة. القيم المستفادة:	

	-الصّاحب ساحب. -الخطيئة تبدأ بالتهور وتنتهي بالنّدم.	
أستثمر **الختامي** **أوظف تعلّماتي**	الوضعيّة الجزئية الثّانية: أقوّم مكتسباتي: ص: 13. الوضعيّة الجزئيّة الثّالثة: أتذوّق نّصي: أ –شخصيات القصة وأوصافها. -مراد:متردّد-منصاع لطلب صديقيه، يندم على زلاته بعد فوات الأوان. -رزقي: متهوّر- غير مبال- بسبب المشاكل. محمّد: ينفذ على ما اتفق عليه دون اعتراض. ب- الحدث الذي انطلقت منه سائر الأحداث هو نقص النقود واقتراح رزقي السرقة. ج: دلالة العنوان: على الحالة النفسية الصعبة أثناء العملية المتفق عليها (السرقة). د-ما الذي يُقابل العبارتين التّاليتين في أنتاجك. " من الأفضل أن أكون جباناً لا سارقاً " – الجبان شخصية، فكر بساقيه أثناء الخطر. " وهو يقسّم في أعماقه أن لا يأكل شيئاً منها" – النّدم إن كان متأخراً فهو عقاب للنّفس. 1-استبدل الشخصيات الأخرى بأخرى من واقعك، واستبدل آفة السرقة بالغش في الامتحانات ثمَّ صغ الأحداث في فقرة وجيزة. 2-استخرج من النصّ قيمة اجتماعية واذكر دورها في الحدّ من السّلوكات السيّئة لدى الصغار.	

-الجدول(04):يمثِّل مراحل فهم المكتوب.

-مراحل ميدان فهم المكتوب:

نص الأسبوع الأوّل:

أ-مرحلة الانطلاق:

يطرح المعلِّم مجموعة من الأسئلة على المتعلِّمين من أجل إدراك موضوع النّص الذين هم بصدد دراسته، وفي هذه المرحلة يسترجع المتعلِّم ما أخذه سابقاً في درس فهم المنطوق، ممّا يساعده على تنميّة مهارة التّذكُّر والتّمييز والمقارنة.

ب-مرحلة بناء التّعلّمات:

يطلب الأستاذ من مُتعلِّميه قراءة النّص قراءة صامتة، بهدف فهم ما يوجد في ثناياه من أفكار ومعلومات خلال فترة زمنيّة لا تتجاوز خمس دقائق، وبعدها يقرأ المعلِّم قراءة نموذجيّة، ثمّ يُوزّع القراءة على المتعلِّمين، وبعدها التّحليل والمناقشة المعتمدة على أسئلة موجودة في الكتاب المدرسي في الصّفحة المقابلة للنّص. مثال:

س1: ما هي العوامل التي دفعت الأطفال إلى السّرقة؟

وكانت إجابة أحد المتعلِّمين كالتّالي:

ج1-العوامل التي دفعت الأطفال إلى السّرقة هي: عدم وجود نقود كافية لشراء حبّة جوز الهند.

وبعد التّحليل ومناقشة الأسئلة يطلب المعلِّم من المتعلِّمين صياغة فكرة مناسبة لموضوع النّص:

***الفكرة العامّة:** نجاح الأطفال الثّلاثة في السّرقة.

ثمّ يقرأ المعلِّم قراءة ثانية بُغيَة تقسِيم النّص إلى أجزاء للوقوف على أفكار أساسية لكلِّ فقرة، وفي أثناء ذلك يشرح بعض الألفاظ الصّعبة لإثراء القاموس اللّغوي، مثال:

-ممضٍ: مرهق وصعب

-لم يحبّذ: لم يستحسن.

-الفكرة الأولى: اتّفاق الأطفال الثّلاثة على سرقة حبّة جوز الهند.

-الفكرة الثّانيّة: ندم مراد الشّديد بعد تنفيذ العملية.

في هذه المرحلة تُجرَى دراسة أدبية للنّص وهو ما يُصطلح عليه في الكتاب المدرسي بـ:" **أتذوّق نصّي**"، حيث يُحدِّد المتعلِّم العناصر التّالية:

-نمط النّص، المحسّنات البديعيّة.

ومنه نستنتج أنّ نشاط فهم المكتوب أو القراءة المشروحة يعتمد على استراتيجيّات متعدِّدة، ممّا يُساعد المتعلِّم على الاستيعاب الدّقيق وتنشيط الذّاكرة.

-جدول يوضِّح تقويم مراحل فهم المكتوب:

المراحل	تقويمها
الانطلاق	تشخيصي: يتعرّف على موضوع نصّه.
بناء التّعلّمات	مرحلي: -يقرأ النّص ويسمع القراءة النّموذجيّة. -يناقش ويبدي رأيه ويستخرج فكرة النّص العامّة. -يقرأ النّص قراءة معبِّرة. -يتدخّل في المناقشة ويُعنوِن كلّ فقرة. -يستنبط قيم النّص ومغزاه العام.
الختاميّة	الختامي: -يبدي رأيه. -يتذوّق نصّه ويتعرّف على جماليّاته. -يتدرّب ويُرسِّخ معارفه منزليًّا.

-الجدول(05): يمثِّل تقويم مراحل فهم المكتوب.

المقطع الأوّل: الآفّات الاجتماعيّة. **الأسبوع الأوّل.**

الميدان الثّالث: فهم المكتوب:"02" وقواعد اللّغة. **مدّة الإنجاز: 1ساعة.**

المحتوى المعرفي: علامات الوقف

هو الميدان الذي يَستهدِف معرفة قواعد النّحو اللّغوي، ويكون حجمه السّاعي مدّة ساعة واحدة كلّ أسبوع، حيث يستخرج المعلِّم فقرة من النّص السّابق(فهم المكتوب) ويكتبها على السبُّورة ويعيّن أحد المتعلِّمين لقراءتها بصوت مرتفعٍ وواضحٍ.

-يُوضِّح الجدول الآتي: مراحل فهم المكتوب(02) قواعد اللّغة.

وضعيّة	الوضعيّات التّعليميّة التّعلُّميّة	التّقويم
الانطلاق	**أهّيّأ:**حين تقرأ نصًّا نثرياً ما، تجد فيه علامات بين الجمل، لا هي حروف ولا هي كلمات فما هي هذه العلامات؟ ج: علامات الوقف(الترقيم)- هل يُمكن أن يخلو النّص منها؟ ج: لا يمكن- لك اطلالة اليوم على هذه العلامات نعرف من خلالها فوائدها.	تشخيصي: يتعرّف على دور علامات التّرقيم.
بناء التّعلّمات	الوضعيّة الجزئيّة الأولى: ألاحظ-عُد إلى النّص، واقرأه قصد الاستثمار. -اقرأ الفقرة-أناقشُها- وأتذكّر سياقها في النّص. 1-هل تستطيع قراءة الفقرة كاملة بنفسٍ واحدٍ؟ ج: لا يمكن ذلك.	1-يقرأ الفقرة قراءة إعرابيّة سليمة. 2-يتدخل في المناقشة ويُبدِي رأيه.

بناء التّعلُمات	2-أين يُمكِنُك التوقُّف؟ ج: عند علامات الوقف. 3-ما فائدة علامات الوقف إذا؟ **1-**علامات الوقف: هي رموز وإشارات توضع بين الجمل للفصل بين الأفكار والدلالة على مواضع النّبرة الصوتيّة لتحقيق فهم النّص. أذكر علامات التّرقيم التي تعرفها، وبَيّن مواضعُها: الفاصلة(،): تدلُّ على وقفٍ قصيرٍ، وتُوضع بين: أ-المعطوف و المعطوف عليهِا: لآفات الاجتماعية كثيرة منها: السّرقة، المخدِّرات. ب:الجمل القيرة تامة المعنى: الصّدق فضيلة، والكذب رذيلة ج: بيّن الشرط وجوابهُ: إذالم تحترم الناس، لا يحترمونك. د: بعد المنادى: يا بنيّ، اهتم بدورسك. ذ-القسم وجوابُه: والله، لأكرمنّك. الفاصلة المنقوطة (؛): تدلُّ على وقفٍ أطول من الفاصلة وتُوضَع بين جملتين: إحداهما سبب للأخرى: لن يرقي الخامل إلى المجد. العارضة(-)ك: لفصل الكلام بين المتحاورين عند الاستغناء عن ذكر اسميهما. النقطة(.): تدلّ على وقف تام، وتُوضع نهاية الجمل والفقرات	3-يبني أحكام الدرس ويستنتج القاعدة.

	التّامة المعنى. النقطتان الرأسيّتان(:): تدلان على وقف متوسّط، ومن مواطنها: أ-بعد القول5 أو ما دل على معناه: صاح، هتف...). ب: بعد التّعداد(الشيء وأقسامه): قلبه ولسانه. ج-قبل التمثِّيل: يكون الفاعل مرفوعاً، نحو: حضر الأستاذ. د- قبل التفسير: ولج: دخل. نقاط الحذف(...) : للدلالة على كلام محذوف لا ضرورة لذكرِه. علامة الاستفهام(؟): تُوضع كلّ نهاية الجملة الاستفهامية، كيف حالك؟	
أستثمِر	أوظِّف تعليماتي: التّطبيقات: 01، 02، 03ص: 14.	يتدرّب ويُطبِّق على ما تعلّمهُ.

-الجدول(06): يمثِّل مراحل فهم المكتوب(قواعد اللّغة).

-مراحل فهم المكتوب:"02"و قواعد اللّغة:

أ-مرحلة الإنطلاق:

هذه مرحلة لتهيِئة المتعلِّم بالإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلِّم حول موضوع القواعد المراد دراسته، مثال: س1-حين تقرأ نصًّا نثرياً ما، تجد فيه علامات بين الجمل، لاهي حروف ولا كلمات، فماهي هذه العلامات؟

ج1-علاماتالوقف(التّرقيم).

ب-مرحلة بناء التّعلّمات:

قراءة الفقرة المرفقة ص: 13 قراءات متعدِّدة قصد الاستثمار، ثمّ الإجابة على الأسئلة التّالية:

س1-هل تستطيع قراءة الفقرة كاملة بنفس واحد؟

ج1-لا يمكن ذلك.

س2-ما فائدة علامات الوقف؟

ج2-الفصل بين الأفكار.

ثم نستخلص القاعدة:

علامات الوقف: هي رموز وإشارات توضع بين الجمل للفصل بين الأفكار والدّلالة على مواضع النّبرة الصّوتية لتحقيق فهم النّص.

مثال: الفاصلة:(،) ، النّقطة: (.)

-يُوضِّح الجدول: تقويم مراحل فهم المكتوب"02" وقواعد اللّغة:

المراحل	تقويمها
الانطلاق	تشخيصي: يتعرّف على دور علامات الوقف.
بناء التعلُّمات	مرحلي: -يقرأ الفقرة قراءة إعرابيّة سليمة. -يتدخّل في المناقشة ويُبدِي رأيه. -يبني أحكام الدّرس ويستنتج القاعدة.
الختامية	ختامي: يتدرّب ويُطبِّق على ما تعلّم.

-الجدول(07): يمثِّل تقويم مراحل فهم المكتوب(قواعد اللّغة).

المقطع الأوّل: الآفّات الاجتماعيّة. **الأسبوع الأوّل.**

الميدان الرّابع: فهم المكتوب (التّعبير الكتابي). **مدّة الإنجاز: 1ساعة.**

المحتوى المعرفي: تقنيات التّحرير الكتابي.

هو آخر الميادين تناولًا في الأسبوع بحجم ساعي مدّته ساعة واحدة، وله حصّة واحدة في كلِّ مقطع، ونجده في الكتاب المدرسي بعبارة:" **أُكتب**". ويُعرَّف بأنّه:" تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح، بالاعتماد على ترتيب الأفكار ومراعاة قواعد اللّغة."[1]

-يُوضح الجدول الآتي: مراحل إنتاج المكتوب.

وضعيّة:	الوضعيات التّعليميّة التعلّميّة:	التّقويم:
الانطلاق	**أتهيأ:** في كلّ نصّ تقرأ تجد انسحاباً (فراغ)عند بداية كلّ فقرة –ذلك الفراغ؟ ج: الفصل بين الفقرات-ماذا يُسمي الفقرة الأولى منهُ؟- المقدمة-والأخيرة؟ ج: الخاتمة- وما بينهما؟ ج: العرض- ستتدرب على إنتاج النصوص بهذه العناصر.	تشخيصي: يتبيّن عناصر النّصوص.
بناء التعلُّمات	الوضعيّة الجزئيّة الأولى: أتعرّف: كلّ نّص لابدّ أ، يشتمل على: مقدّمة والعرض والخاتمة. 1-إلام يُشار في المقدّمة؟ ج: إلى الموضوع بشّكلٍ عامٍ.	تكويني: يُناقش ويُبدِي رأيهُ.

[1] -نجوى عبد الرّحيم شاهين، أساسيّات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط:1، 2006م، ص: 210.

	2-ماذا يذكر في الخاتمة؟ ج: شعور-انطباع –ملخص. تصميم النّص: هو تخطيط قائم على تحديد عناصر الموضوع المطلوب منّا ويجبُ أن تتوفّر فيه العناصر التّالية: 1-المقدِّمة: هي البداية التي تحمل إشارات تُمهِّد بها لبيان طبيعة الموضوع، دون شرح أو تفصيل. 2-العرض: (صُلب الموضوع): يجوز القسم الأكبر من بناء النّص، وفيه تفصل الأفكار الأساسية بالشّرح أو التّمثيل، وتدعم بالشواهد والبراهين. 3-الخاتمة: عصارة لما تمَّ التّطرق إليه في العرض، وغالباً ما تكون إبداء انطباع أو شعور حكم ... **الوضعيّة الجزئية الثّانية:** أتدرّب: المطلوب ص: 15.	يستنتِج أحكام الدّرس عناصر تصميم النّصوص. ختامي: يتدرّب ويستثمر.
الإنتاج	**أُنتج**:يقوم المتعلّمون بحلّ الوضعيّة الجزئية الأولى ص:15. دور الأستاذ: المراقبة والتّوجيه والتّنشيط. يُكلِّف الأستاذ المتعلِّمين بإنتاج الموضوع شفوياً، بلغةٍ سليمةٍ. نقل الإنتاجات بالتّداول(تعقيب، تصحيح، تقويم).	يُنتِج نصاً مُحترماً شروط الآداء.

-الجدول:(08): يمثِّل مراحل إنتاج المكتوب.

-مراحل التّعبير الكتابي:

أ-مرحلة الانطلاق:

يقُوم المعلِّم في هذه المرحلة بطرح سؤال كتمهيد للموضوع. مثال: في كلِّ نصٍّ تقرأه تجد انسحاباً (فراغ) في بداية كلِّ فقرة، فما فائدة ذلك الفراغ؟

ج- الفصل بين الفقرات. ماذا تسمى الفقرة الأولى والثّانية والأخيرة؟

ج- تُسمّى الفقرة الأولى: مقدّمة، والثّانية: عرض، والثّالثة: خاتمة.

وهكذا يكون المتعلِّم قد أدرك كيفية ترتيب وتنظيم فقرات النّص ووظيفتها من خلال اسمها.

ب-مرحلة بناء التّعلّمات:

تصميم النّص: هو تخطيط قائم على تحديد عناصر الموضوع، مع وجوب تُوفِّر العناصر التّالية :

***مقدِّمة:** تُمهِّد فيها لطبيعة الموضوع، دون شرح أو تفصيل.

***العرض:** (صُلب الموضوع) فيه تفصيل للأفكار الأساسية مع الشّرح التّمثيل، والدّعم بالشّواهد والبراهين، ويَأخُذ هذا الجزء أكبر قدرٍ.

***الخاتمة:** خلاصة الموضوع تكون بإبداء انطباع أو شعور أو حكمة.

ج-مرحلة الختام:

في هذه المرحلة يستثمر المتعلِّم معارفه التي سبق أن درسها في نشاطي: فهم المنطوق وفهم المكتوب منتجاً بذلك نصًّا يحاكي فيه النّص الذي سمعه والنّص الذي قرأه بأسلوبه، معتمداً في ذلك على خصائص النّمط التّفسيري.

نستنتج أنّ إنتاج المكتوب هو محطّة من محطّات تعلُّم الإدماج.

المقطع الأوّل: الآفّات الاجتماعيّة. **الأسبوع الرّابع.**

الميدان الخامس: إدماج.

المحتوى المعرفي: الوضعيّة التّقويمية الإدماجيّة.

يُوجد هذا النّشاط في الكتاب المدرسي بعد التّعبير الكتابي كمُكمِّل له، بعبارة:" **أُنتِج** "

-عرض شفوي لقصّة التّدخين.

حيث يقوم المتعلِّمين بحل الوضعيّة الجزئيّة الأولى.

-رسالة إلى صديق أنصحه وأبيّن له خطورة بعض تصرُّفاته.

-دور الأستاذ: المراقبة والتّوجيه والتّصويب للمعارف والمعطيات.

-تكليف المتعلِّمين بإنتاج الموضوع شفويًّا بلغةٍ سليمةٍ، مستعينين بما استفادوه من النّص.

-الميدان السّادس: المشروع: **مدة الإنجاز:01سا.**

هو عبارة عن دراسات أو إيداعات مستقلّة أو مُرتبطة بوحدات متباعدة ضمن المقرّر الدِّراسي وهي تتِمُّ على النّحو التّالي:

-يقترح المعلِّم على المتعلِّمين المواضيع والمشاريع ويُقسِّمهم إلى أفواج، كلّ فوج لا يتجاوز عدده أربعة أعضاء.

-اختيار المتعلِّمين مشاريعهم بشكلٍ مباشرٍ .

بواسطة المشاريع يمكن أن يتوصَّل المتعلِّمين إلى تعلُّم المسؤولية الخاصّة في إطار:

معالجتها وإنتاجها.

-مراحل إنجاز المشروع:

-مرحلة التّخطيط.

-مرحلة البحث.

-مرحلة تقديم المنتوج النّهائي.

2-يُوضِّح الجدول الآتي: الكفاءات ومؤشِّراتها في كل ميدان:

الميدان	الكفاءة القاعديّة	الكفاءة العرضيّة	الكفاءة الختامية	مؤشِّر الكفاءة
فهم المنطوق	-يمتلك رصيد لغوي. -يمتلك مهارات لغوية مثل: الاستماع والتّعبير.	-يُنمِّي قدراته التّعبيرية. -يُعبِّر مشافهة بلغةٍ سليمةٍ منسجمة. -يحسن استقراء المعطيات وتوظيفها. -يُنمِّي حِسَّه الفنّي والجماعي.	-يُصغي إلى خطابات شفويّة ويعرف مواضيعها ويُعيد إنتاجها بلغة سليمة.	أن يكون المتعلِّم قادراً على: -الإصغاء للخطابات ومعرفة مواضيع ما استمع إليه. -إنتاج النّصوص الشّفوية بطريقته الخاصّة. -سلامة اللّغة.
فهم المكتوب	-يمتلك مهارة القراءة. -يمتلك مهارة التّفكير والتّركيز والفهم.	-يفهم المقروء فهما صحيحا. -يُساهم في العمل الجماعي. -يتحلّى بآداب الحوار.	-يقرأ نصوصا قراءة مشروحة ومعبّرة، نصوص شعرية ونثريّة مَشكُولة جزئيّا محترماً علامات الوقف ويفهم معناها ويستثمرّها.	أن يكون المتعلّم قادرا على: -القراءة المسترسلة والمعبِّرة. -احترام علامات الوقف. -المساهمة في العمل الجماعي. -فهم المقروء.

إنتاج المكتوب **إنتاج المكتوب**	-يمتلك مكتسبات قبلية حول إنتاج النّصوص. -يُدرِك أنماط النّصوص وكيفية توظيفها.	-يتمكّن المتعلِّم من إنتاج نصوص مكتوبة من مختلف الأنماط،يغلب عليها النّمط التّفسيري والحجاجي،تتعلّق بمعالجة قضيّة معيّنة حسب عنوان المقطع.	-يُحرِّر بمنهجيّته فقرة مترابطة ذات أنماط مكتسبة من المكتسبات القبليّة بلغةٍ سليمةٍ وتوظيف قيمة من القيم.	أن يكون المتعلِّم قادرا على إنتاج النّصوص. -التّعرُّف على أنماط النّصوص. -توظيف المكتسبات القبلية. -توظيف القيم التي تعرَّف عليها خلال المقطع التّعليمي.

-الجدول(09): يمثِّل الكفاءات ومؤشِّراتُها في كلِّ ميدان.

3-تقويم الكفاءات:

إنّ تقويم الكفاءات عملية مدروسة، تقوم على تخصيص الكفاءة المنشودة، وحصر معالمها وحدودها بحيث يكون التّقويم موضوعيًا ودقيقاً، ويتِمُّ وفق خطوات معيّنة سنتَّبِعها بَدءًا بتعريف الكفاءة:

"هي مجموع المعارف والمهارات التي تُمكِّن من إنجاز مهمّة أو عدّة مهام بشكلٍ ملائمٍ."[1]

-جدول يلخِّص تقويم الكفاءات:

أنماط التّقويم	أهداف التّقويم	كيفية الإنجاز
التّقويم التّكويني	-يتعرّف المتعلِّم على هدفه، والمدّة الزّمنية التي تفصله عنه. -يُمثِّل تغذية راجعة للمتعلّم. -يكشف عن الصُّعوبات التي تواجه المتعلِّم أثناء العملية التعلّميّة. -يحاول الوصول إلى مدى فاعليّة العملية التعليميّة التّعلميّة.	-يُطبّق أثناء العملية التعلميّة. -تشخيص المكتسبات القبلية. -صياغة أسئلة تتناسب معالأهداف الإجرائية. -يحاول دمج مكتسباته القبلية في المحتوى المعرفي الذي يدرسه.

[1]- ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط،وزارة التّربية الوطنية، أوراس للنّشر،2017م، ص:30.

التّقويم الختامي	-اتِّخاذ القرارات بشأن المتعلِّم(إعادة السّنة،أو الانتقال إلى القسم الأعلى).	يكون عند نهاية المقرّر الدِّراسي،أو في نهاية السّنة. - التحقُّق من مدى تحكّم المتعلِّم في الكفاءة الختامية. -يُمحِّص بلوغ الأهداف النِّهائية المتعلِّقة بالمقرّر الدِّراسي. -يستوجب ربط التّقويم بالأهداف التّعليميّة المسطّرة. -مراقبة حقيقة القدُرات التي تمكَّنت المؤسّسة التّعليميّة من نقلها إلى المتعلِّم. -استخلاص المؤشِّرات الدّالة على جوانب آداء الكفاءة.

-الجدول(10):يمثِّل تقويم الكفاءات.

بعد تحليلنا للمقطع التّعليمي الخاص بمنهاج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، استنتجنا أنّه يتكوّن من: قيمٍ ومواقفٍ وكفاءاتٍ.

يُقدَّم هذا المنهاج في شكل مقاطع تعليميّة وكلّ مقطع يحتوي ميادين تعليميّة، تتمثّل في : فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب، ويتِمُّ تدريسها وِفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي أصبحت من أكثر المجالات جلبا للاهتمام والبحث في الميدان التّربوي، لكونها تُركّز على المفاهيم و المبادئ المهيكِلة للمادّة.

كما تراعي الانسجام الذي يُوفِّق بين مراحل النّمو النّفسي للمتعلِّم، مع عدم إهمال تصوُّراته، إضافة إلى فكّ عزلة مناهج المواد الدِّراسية مع بعضها البعض عن طريق إنجاز مشروع تربوي واحد ونفي التّقاطع بين المواد.

خاتمة

خاتمــة

تناول بحثنا موضوعاً في غاية الأهميّة حيث حاولنا من خلاله التّعرّف على مناهج اللّغة العربية وأنواعها والعناصر المكوّنة لها، وقد توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج أهمّها:

-المنهج قديما كان يُركّز على المعرفة باعتبارها غاية في حدِّ ذاتها وعلى المادّة التّعليميّة ويُهمِل المتعلِّم.

-المنهج الحديث يُراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلِّم وبيئته التي يعيش فيها.

-تتميّز المناهج التّعليميّة بجودة أهدافها.

-تساهم المناهج في إعداد شخصية الفرد للدّور الفاعل والقيادي ليُصبح أهم نظام بين جميع النُّظم.

-يُحقِّق المنهج غايته المنشودة عند وُجود جهة مسؤولة تمتلك الخبرات اللاّزمة والإمكانيات المادية والبشرية، وتستطيع أن تُخطِّط لهذا المنهج وتُنفِّذه وِفق خطّة علمية تربوية مدروسة.

-تأهيل المعلِّم عملية ضرورية لتحقيق الذّات وتنمية المسار التربوي من أجل ضمان سير العملية التّعليميّة على أحسن وجهٍ، لأنّه كلّما حسُن تدريب المعلِّم وتأهيله كان النّاتجُ متعلِّماً ناجحاً ومتمكِّناً في جميع مجالات الحياة داخل وخارج المؤسّسة التّعليميّة.

-ترابط عناصر المنهاج وتناسُقها يجعل منها كتلة متكاملة الأدوار.

-الأهداف التّعليميّة يُسطّرُها علماء التّربية وفق معايير مخطّطةٍ ومنظّمةٍ.

-يَتمُّ إنتقاء المحتوى التّعليمي بدقّة ليُلاءم الأهداف التّعليميّة.

-الخبرات التّعليميّة تمثِّل جملة التّفاعل بين المتعلِّم وبيئته.

-يُشخِّص التّقويم العقبات والمشكلات وِفق الوسائل ثمّ يُقدِّم حلولاً وعلاجاً مناسباً.

-يربط التّقويم بين قطبين (النّظري والعلمي التّطبيقي) للعملية التّعلُّميّة.

-يُحدِّد التّقويم كفاءة المنهج ويُؤهِّله للاستيعاب والتّنفيذ.

خاتمــة

وللغوص أكثر في المناهج التّعليميّة أجرينا دراسة منهجية تحليلية لكيفية تطبيق مناهج اللّغة العربية في قسم السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط. فتوصّلنا إلى النّتائج التّالية:

-يتِمُّ تدريس مناهج الجيل الثّاني وفق المقاربة بالكفاءات.

-تهتم المقاربة بالكفاءات بالمتعلِّم وتجعله محور العملية التّعليميّة.

-نجاح ميدان فهم المنطوق أثناء العملية التّعليميّة مرهون بطبيعة النُّصوص المقدَّمة للمتعلِّمين.

- ميدان فهم المكتوب يُنمِّي العديد من المهارات؛ منها: الصّوتية، الصّرفية، النّحوية، الدّلالية.

-للتّعبير الشّفهي دور كبير في التمكُّن من إتقان اللّغة والتخلُّص من الخوف والخجل.

-يركّز تقويم الكفاءات على تنميّة مهارات المتعلِّم واستثمارها في مجالات حياته المختلفة.

وتبقى جوانب البحث في هذا الموضوع مفتوحة، كإجراء مقارنة بين التّقويم في التّدريس بالأهداف والتّقويم في التّدريس بالكفاءات، من أجل استخدام نتائج المقارنة في التّعديل والتّجديد.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم:

برواية ورش، عن نافع.

أ-المصادر:

1-أبو الحسن بن فارس بن زكريا بن محمّد القزويني، معجم مقاييس اللّغة، م:5، دار الجيل، بيروت،د ط، 1979م.

2-أحمد مطلوب بن أحمد الناصري التّكريتي، معجم مصطلحات النّقد العربي القديم،مكتبة لبنان ثاروت،ط:1، 2001م.

3-الخليل بن أحمد بن عمر بن تميم الفراهيدي الأزهري الحميدي، كتاب العين،م:4، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، د ط، دس.

4- محمّد بن مكرم بن علي بن منظور، لسان العرب، م:4، د ط،د س.

ب-المراجع العربية:

5-أبو النّجا أحمد عز الدين، معلّم التّربيّة الرياضيّة، مطبعة الأصدقاء، جامعة منصورة، ط:1، 2001م.

6-أحمد حسن اللّقاني، المناهج بين النّظرية و التّطبيق، دار عبد الخالق، ثاروت القاهرة، ط:4، 1995م.

7-أحمد الطّيب العلوي، التّربية الإدارة المدرسية الجزائرية، ط:2، 1982م.

8-بسّام عمر غانم، خالد محمّد أبو الشعريّة، التّربية العلميّة الفاعلة بين النّظرية في الصُّفوف الأولى دار مكتبة المجتمع العربي،ط:1، 2010م.

9-توفيق أحمد المرعي، محمّد محمود الحيلة، المناهج التّربوية الحديثة-مفاهيمُها عناصرها أسسها عملياتها، دار المسيرة، د ط، د س.

10-زكريا محمّد الطّاهر وآخرون، مبادئ القياس والتّقويم في التّربية، دار العلميّة الدولية الثّقافية، ط:1، 2002م.

11-سعاد جودت، أحمد عبد الرّحمن إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر،دارالفكر، عمّان الأردن، دط، 2004م.

12-السّيّد سلامة الخميس،التّربية والمعلِّم والقراءة،اجتماعية ثقافية،دار الوفاء للدُّنيا الإسكندريّةدط، 2000م.

13-شحّاتة حسن،المناهج الدِّراسية بين النّظرية والتّطبيق،مكتبة دار العربية، القاهرة،دط،1999م.

14-صافية مسوي ، المقاربة بالكفاءات حلّ للإخفاق المدرسي،دار الضِّياء الجزائر،دط،2009م.

15-الوكيل حلمى، أحمد المفتي، محمد أمين، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسان، القاهرة،د ط، 1910م.

16-علي أحمد مدكور، مناهج-مفهومها، أسسها، عناصرُها، تنظيماتُها، ط:1، 2020م.

17-عمر لعويرة،علم النّفس التّربوي، دار المنطقة الصِّناعية، عين مليلة الجزائر، د ط، 2004م.

18-عبد الرّحمن حسن إبراهيم الشّافعي، إستراتيجية تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد، دار النّهضة العربية، د ط، 1972م.

19-عبد الرّحمن الرُّشدان، نعيم الجعتيني، المدخل إلى التّربية والتّعليم، دار الشّروق، د ط،1994م.

20-علي الشّبكي، المدرسة والتّربية وإدارة الصُّفوف، دار المكتبة الحياة، بيروت،د ط، 1965.

21-عسّوس محمّد، مقاربة التّعليم والتّعلُّم للكفاءات، دار الأمل تيزي وزو، ط: 1، د س.

22-عبد اللّطيف بن حسين الفرج، المناهج وطرق التّدريس التّعليميّة الحديثة، دار الفنون، جدّة المملكة العربية السّعودية، د ط، 1999م.

23-غازي مفلح، المناهج-أسسها تطويرها تنظيمُها،جامعة القرى المملكة السّعودية،د ط، دس.

24-محمود عبد الحليم المنسي،التّقويم التّربوي،دار المعرفة الجامعية الإسكندريّة،مصر،د ط 1998م.

25-محمّد الدّريج، تحليل العملية التّعلميّة، وتكوين المدرِّسين، منشورات المعرفة للجميع، الرّبِاط، ط:2، 2004م.

26-محمّد طاهر وعلي، التّقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، دار الورسم، ط: 2، 2011م.

27-محمود حميدي شاكر، النّشاط المدرسي، ماهيته أهدافه وظائفه مجالات معايير ودراسة تخططيه تنفيذ وتقويمه، دار الأندلس القاهرة، د ط، 2009م.

28-محمّد شارف سرير، نور الدين خاليدي ، التّدريس بالأهداف و بيداغوجية التّقويم، ط: 2، دس.

29-محمّد أشرف مكاويّ، أساسيات المناهج، دار الرِّياض، المملكة السّعودية، د ط، د س.

30.محمّد مقداد وآخرون، قراءات في التّقويم التّربوي، مطبعة عمار، باتنة الجزائر، ط:1، مصر، 1993م.

31-محمّد كريم فاروق، ابتسام مصطفى عثمان، مهنة التّعليم أدوار المعلِّم فيها، شركة الحديثة للتحويل والطباعة، مصر، د ط، د س.

32-محمّد مصابيح، تعليميّة اللّغة العربية وفق المقاربات النّشطة من الأهداف والكفاءات للدِّراسات، للنّشر والتّوزيع الجزائر، العاصمة، د ط، د س.

33-محمّد السّيّد علي، اتّجاهات وتطبيقات الحديثة وطرق التّدريس، دار المسيرة عمان، ط:1، 2011م.

34-فؤاد موسى، المناهج –مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها، ط:1، 2020م.

35-نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللّغة ومناهج البحث اللّغوي، مكتبة الجامعي الحديث، ط: 1، 2008م.

36-ناجي تمّار، عبد الرّحمن بن بريكة، المناهج التّعليميّة والتّقويم، التّربوي،دط، دس.

37-ناصر الدِّين زيدان، سيكولوجية(دراسة وصفية تحليلية)، المطبعة الجامعية، الجزائر، د ط، 2007م.

38-نجوى عبد الرّحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، ط:1، 2006م.

39-وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامّة، تخطيطها وتطبيقاتها التّربوية، دار الفكر، عمّان الأردن، ط: 3، 2009م.

40-هدى جواد الشّمري، سعدون السّاموك، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها،دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان الأردن ط:1، 2005م.

41-هندي صالح ذياب، هشام عليان، دراسات في المناهج والأساليب العامّة، دار الفكر، عمّان الأردن، د ط، 1999م.

42-يونس فتحي وآخرون، المناهج أسس مكوّنات التّطوير،دار الفكر،عمّان الأردن،د ط،دس.

ج: المراجع المترجمة بالعربية:

43-نورهان ماكنزي وآخرون، فن التّعليم وفن التّعلُّم، ت: أحمد القادري، مطبعة جامعة دمشق سوريا،1973م.

المجلّات:

44-إدريس بوحوت، مفهوم المناهج ومكوّناته، مجلّة علوم التّربية، ع:65، أفريل 2016م.

45-نجاح رحّومة أحمد،إسهام التّأهيل في تحسين آداء المعلِّمين غير الحاصلين على مؤهّؤل تربوي من وجهة نظرهم،مجلّة البحث العلمي في التّربية، ع:16،كليّة البنات،جامعة عين الشّمس،2015م.

المواثيق والمشاريع:

46-اللّجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج الأولى من التّعليم الابتدائي، مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة جوان،2011م.

47-الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، مرحلة التّعليم الابتدائي،وزارة التّربية الوطنيّة، المجموعة المتخصِّصة للغة العربية.

48- ميلود غرمول، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسِّط،وزارة التّربية الوطنية، أوراس للنّشر،2017م.

49-دليل استخدام كتاب اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، الدِّيوان الوطني المطبوعات المدرسية، الجزائر،2017م،2018م.

50-مركز النّون للتّأليف والتّرجمة، تدريس الطّرائق والإستراتيجيات نشر جمعيّة المعارف الإصلاحية الثّقافية، ط: 01، 2011م.

51-تصميم وإخراج وكالة بحر المداد للدِّعاية والإعلان، إستراتيجية التّعلُّم والتّعلِّيم والتّقويم، عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، مشروع تأسيس الجودة والتّأهيل للاعتماد المؤسّسي و البرامجي، 2016م.

محاضرات:

52-أحمد مجدوب، محاضرات في علم النّفس التّربوي، طلّاب السّنة الأولى، جامعة دنقلا، كليّة التّربية، قسم العلوم النّفسية والتّربوية،2013م.

الشبكات الإلكترونيّة:

53-جميل حمداوي، التّقويم التّربوي والديداكتيكيّ،صحيفة المثقف، شبكة ألوكة، www- .aluka-net.

الملاحـــق

فهرس المصطلحات.

المصطلح	ما يُقابلُه باللغة الأجنبيّة	الصفحة
المنهاج	Curriculum	08
المنهاج التّعليميّ	Le Curriculum pédagogique	11
منهج المواد الدّراسية	Les Matiéres scolaires	13
منهج النشاط	Curriculum Activities	13
التّأهيل	Qualifiction	32
الأهداف	Les Objective	37
المحتوى	Le Contenu	40
الخبرات	L' espérances	43
طرائق التّدريس	Méthodes d' Enseignement	44
الوسائل التّعليميّة	Les Outils Pédagogique	46
النّشاط الدِّراسي	L’activité académique	47
التّقويم	Evaluation	49
التّقويم القبلي	Evaluation Initial	51
التّقويم التّشخيصي	Evaluation diagnostique	51
التّقويم النِّهائي	Evaluation formative	52
الاختبارات التّحصيلية	Les tescts de réussite	54
الملاحظة	Remarque	54

55	Interview	المقابلة
86	Intégration	الإدماج
87	Compétence de bace	الكفاءة القاعديّة
87	Compétence transversal	الكفاءة العرضيّة
87	Compétence finale ou terminal	الكفاءة الختامية
87	Indicateur de compétence	مؤشِّر الكفاءة
89	Approche	المقاربة

فهرس الأشكال

رقم الشّكل	عنوانهُ	الصفحة
الشّكل(01)	أنواع المنهاج التّعلّمي	14
الشّكل(02)	خطوات تطوير المنهاج	18
الشّكل(03)	خصائص المعلِّم الفعّال	29
الشّكل(04)	تكوين المعلِّم	31
الشّكل(05)	أهم معايير اختيار الأهداف	39
الشّكل(06)	معايير اختيار المحتوى	42
الشّكل(07)	أنواع التّقويم	53
الشّكل(08)	أهم وسائل التّقويم	55

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانهُ	الصفحة
الجدول(01)	مراحل فهم المنطوق	67-65
الجدول(02)	شرح المفردات الصّعبة	68
الجدول(03)	تقويم مراحل ميدان فهم المنطوق	69
الجدول(04)	مراحل فهم المكتوب	74-72
الجدول(05)	تقويم مراحل فهم المكتوب	76
الجدول(06)	مراحل فهم المكتوب (قواعد اللّغة)	79-77
الجدول(07)	تقويم مراحل فهم المكتوب(قواعد اللّغة)	81
الجدول(08)	مراحل إنتاج المكتوب	83-82
الجدول(09)	الكفاءات ومؤشِّراتها في كلِّ ميدان	88-87
الجدول(10)	تقويم الكفاءات	90-89

المقطع الأوّل

الآفات الاجتماعيّة

محفوظة جميع الحقوق
محفوظة الأستاذ خليفة
https://sites.google.com/site/mhfadha

السّنة: الثالثة متوسط. رقم المقطع: 01. عنوان المقطع: الآفات الاجتماعيّة.

الأسبوع: الأوّل. عدد الكلمات: 175. مدّة التسجيل: 2 د و 45 ثا .

الآفة المهلكة

يحتوي على خَمْسِمِائَةِ مُرَكَّبٍ كيميائيٍّ سامٍّ، تختلف نِسَبُها حسب نوع الدُّخَان، ولكنْ دائمًا تكونُ المادّةُ الفعّالة هي «النّيكوتين».

ويتضمَّنُ الدّخان ثلاث موادٍّ أساسيّة:

المادّة الأولى: «النّيكوتين»، وتُسَبِّبُ سُرعةَ دقّاتِ القلب، وارتفاعَ ضغطِ الدَّمِ، ويُؤَدّي امتصاصُ كمّيّاتٍ كبيرة منها إلى هُبوطٍ في نشاط المُخّ.

المادّة الثانية: «أوّلُ أوكسيدِ الكربون»، وهو غازٌ سامٌّ يحرِمُ الخلايا من الكمّيّةِ اللّازمة والكافية لها مِن الأكسجين، ويُؤَدّي إلى ترسُّبِ الكولسترول على جدران الشرايين، وينتهي الأمرُ إلى سرعة حُدوث التّصلُّب في الشّرايين.

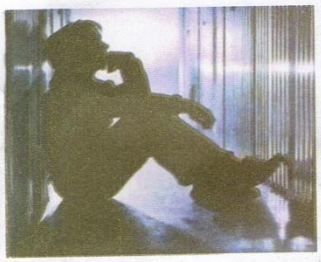
المادّة الثالثة: «القَطِرَانُ»، وهي المادّة المسؤولة عن الإصابة بِسَرطان الرّئة؛ فالقطران يُتلِفُ خلايا الحُوَيصِلات الهوائيّة على المدى الطّويل.

وينحَصِرُ إدمانُ التّدخين في شِقَّين: شِقٍّ عُضويّ، وآخرَ نفسيٍّ؛ أمّا الشّقّ العضويّ فهو التأثيرُ الشّديد للنّيكوتين على الجهاز العصبيّ، وأمّا الشّقّ النّفسيّ فهو الطُّقوسُ التي يُؤَدّيها المُدَخِّن خلال تدخينه مثل سَحْبِ السيجارة من العُلبة ووَضعِها في الفم ثمّ إشعالِها، وهكذا... فكُلّ هذه الحركاتِ هي جُرعاتُ إدمانٍ نفسيّ.

إنّ التّدخين هو أحَدُ مفاتيحِ الثّالوثِ اللّعينِ: الفقرِ والجهلِ والمرضِ، وهذا ما تؤكّده منظّمة الصحّة العالميّة في إحصائيّة مُفزِعة أعلنَت مِن خِلالها أنّ مُنتَجات التّبغ قَتَلَتْ أكثرَ مِن أربعينَ مليون مُدَخِّنٍ في السّنوات العَشْر الأخيرة.

[العلم والإيمان: مجلة علميّة شهريّة: الافتتاحيّة، عدد: 2، أكتوبر، 2006م. ص: 40 - 41]

أقرأ نَصّي



قَلَقٌ مُمِضٌّ

تبدأ الآفات الاجتماعيّة سلوكات بسيطة مع الأطفال ثمّ تتضخّم ؛ ممّا يجعل علاجها صعبًا .
يتناول النّصّ كيف تبدأ الآفاتُ الاجتماعيّة مع الأطفال .

أثري لغتي

دكناءُ : يكتَنفُها سحابٌ مُظلمٌ .

لم يُحبّذْ : لم يستحسنْ .

مُمِضٌّ : مُرهقٌ وصَعبٌ .

إلى قَرَفٍ : إلى تقزُّز .

القَهْقَرَى : الرُّجوع إلى خَلْفٍ .

صَلْد : صَلْب .

يُنحي باللاّئمة : يُكثِرُ من اللَّوْم .

السَّماء **دكناءُ** ولا هبَّةَ ريحٍ تُحَرِّكُ تلك الغيومَ الثِّقالَ التي تجمَّعَتْ في أرجائها ، "مُرادُ" لا يدري ما يفعَلُهُ للتّخلُّص من مَلَلِه ؛ فالحَيُّ يكادُ يكونُ خاليًا في هذه السّاعة ، ما العمَل ؟ أينزِلُ نحو المدينة ؟ وأخيرًا وجدَ نفسَهُ يَقترح على صديقَيْه "رزقي" و"محمّد" التّوَجُّهَ إلى الدُّكّان لشراءِ حبَّةٍ من الجَوْزِ الهنديِّ ، إلا أنّ "رزقي" أخبره أنّ النّقودَ الموجودةَ في جَيْبِه لا تكفي ، واقترح عليه الحُصولَ على حبّةِ جَوزٍ في غفلةٍ من صاحب الدُّكّان ، والذّهابَ إلى الطّرف الشّرقيّ من الحيّ لاقتسامها . **ولم يُحبّذْ** "مُرادُ" الفكرة ، ولكنّه وجدَ نفسَه يُوافق "رزقي" على ذلك بشرطِ أن يَقِفَ هوَ عن بُعدٍ ، ولا يكون له ضِلْعٌ في العمليّة .

وقفَ "مُرادُ" عن بُعدٍ يتأمّلُ تنقُّلاتِ صديقِه بالقُربِ من الدّكّان ، فأصابَهُ قلَقٌ **مُمِضٌّ** ، فقد خَشِيَ أن ينكشفَ أمرُ "رزقي" وينكشفَ بذلك أمرُه هو . أيُمكِنُ أن يكون شريكًا في مثلِ هذه السّرقة ؟ يا لَخَيْبَةِ أمَلِه ! لقَدْ صارَ سارِقًا . الأفضلُ له ألاّ يبلُغَ الأمرُ مسامعَ الأطفال في الحيّ . . . وإذا بصوتِ صاحب الدّكّان ينطلقُ بقُوّةٍ من أعلى الزُّقاق : "سوف أقبِضُ عليكم . . . إنّي أعرفكم واحدًا واحدًا !" . ولم يجِدْ "مُرادُ" بُدًّا من الهُروب .

وتحوَّلَ قلَقُهُ **إلى قَرَفٍ** ، وتمنّى لو يتوقّفُ آنئذٍ ويعودُ إلى صاحب الدّكّان ويؤكِّدُ له أن لا دخْلَ لهُ في السّرقة ، ولكنْ أنّى لهُ ذلك ؟ إنّه سيكونُ جبانًا في نظَرِ أطفال الحيِّ إن هو عادَ **القَهْقَرَى** ، إلا أنّهُ وهو يجري قال لنَفسِه : "مِنَ الأفضَلِ أن أكونَ جبانًا لا سارِقًا" . . . وبينما كان "رزقي" يكسِرُ حبّةَ الجَوْزِ بحَجَرٍ **صَلْد** عاد "مُراد" **يُنحي باللاّئمة** على نفسه وينظُرُ إليه نظرة اشمئزازٍ ، وهو يُقسِمُ في أعماقِه ألاّ يَتناوَلَ شيئًا منها .

[مرزاق بقطاش . طيورٌ في الظّهيرة . ص 105 - 106]

فهرس
الموضوعات

مقدّمة.....أ-ت.

الفصل الأوّل: تطوير المنهاج التّعليمي في ظل التّعليميّة.....05.

المبحث الأوّل: مفهوم المنهاج التّعليمي والعوامل المؤثّرة فيه.....06.

1-مفهوم المنهاج لغة واصطلاحا.....08-10.

2-مفهوم المنهاج التّعليمي وأنواعه.....11-14.

3-العوامل المؤثّرة في تطوير المنهاج.....15-19.

4-ملخّص المبحث الأوّل.

المبحث الثّاني: توجيه المنهاج.....21.

1-العوامل المؤثّرة في المنهاج.....23.

1-1/العوامل الخارجيّة.....23-25.

1-2/العوامل الدّاخليّة.....25-31.

2-التّأهيل.....32-34.

ملخّص المبحث الثّاني.

المبحث الثّالث: مكوّنات عناصر المنهاج.....36.

1-الأهداف.....37-39.

2-المحتوى.....40-42.

3-الخبرات.....43.

4-طرائق التّدريس.....44-45.

5-الوسائل التّعليميّة.....46.

6-النّشاط الدّراسي.....47-48.

7-التّقويم.....49-56.

ملخّص المبحث الثّالث.

الفصل الثّاني: تحليل منهجي لمقطع تعليمي على أساس الكفاءات للسّنة الثّالثة متوسّط59.

المبحث الأوّل: تحليل منهجي لمقطع تعليمي..... 61.

1-الميدان الأوّل: فهم المنطوق.....63-69.

2-الميدان الثّاني: فهم المكتوب.....70-76.

3-الميدان الثّالث: فهم المكتوب"02"قواعد اللّغة.....77-81.

4-الميدان الرّابع: إنتاج المكتوب.....82-83.

5-الميدان الخامس: إدماج.....85.

6-المشروع.....86.

7-الكفاءات ومؤشّراتها في كل ميدان تعليمي.....87-88.

8-تقويم الكفاءات.....89-90.

الخاتمة.

قائمة المصادر والمراجع.

الملاحق.

ملحق المصطلحات.

ملحق الأشكال.

ملحق الجداول.

فهرس الموضوعات.