الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيـارت

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة والأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة مـاستـــر تخصص تعليمة اللغات

الموسومة بـ:

الوضعيات التّعليمية التّعلمية بين المدارسة والممارسة السّنة الأولى متوسط -أنموذجا-

إعداد الطالبتين:

- نصيرة لعزيزي
- دليلـــة محمد

إشراف الدكتورة:

فتيحة جبالي

أعضاء لجنـة المناقشـة:

د. دنيـــا باقـل	أستاذة التعليم العالي	رئيســا
د. فتيحة جبالي	أستاذة محاضرة –أ–	مشرفـا ومقررا
د. عبد الصمد بن فريحة	أستاذ محاضر –أ–	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي:

1441هـ/1442هـ/- 2020م/2021م

كلمة شكر وتقدير

الحمد الله الذي أنعم علينا إنجاز هذا العمل.

أتقدم بالشكر الجزيل وفائق الاحترام والتقدير للأستاذة المشرفة "**فتيحة جبالي**" على نصائحها وتوجيهاتها ولعائلتها الكريمة مع دوام الصحة والعافية.

كما نتوجه بجزيل الشكر لأعضاء اللجنة المناقشة على تكرمهم لتقييم هذا العمل وتقويمه دون أنّ ننسى الأساتذة الأفاضل الذين جمعتنا بهم رحلة طلب العلم.

وفي الأخير، نتقدم بالشكر للأستاذة "***جنة فكرين***" أستاذة التعليم المتوسط، وإلى كل من أعاننا وساهم في إتمام هذا العمل ولو بدعاء أو كلمة طيبة.

إهـــداء

بعد بسم الله والصلاة على نبيه الكريم

أهدي هذا العمل المتواضع أولا قبل كل شيء إلى الله سبحانه وتعالى الذي منحنا نعمة العقل وخلقنا في أحسن تصوير فسبحان الله والحمد لله.

إلى من جعل الله تحت أقدامها الجنة، منبع الحب والعطف والرحمة والتضحية "***أمي الحبيبة***"

إلى أغلى شخص في حياتي، إلى مصدر ثقتي ونجاحي "***أبي العزيز***"

إلى أغلى هدية أعطاني إياها الله سبحانه وتعالى العائلة الكبيرة أخي خالد، وأخواتي (***فتيحة، وهيبة، نجاة، شيماء، فرح***) مع أبناء أخواتي

إلى كل من دعمني بالقوة والعزيمة صديقاتي **دليلة نورهان** وأخص بالذكر صديقتي "***سميرة***" وعائلتها الكريمة.

وفي الأخير أشكر من كتب لي هذه المذكرة.

وإلى كل من يحملهم قلبي ولا تحملهم هذه الورقة.

نصيرة

إهـــداء

اليوم أقطف ثمرة جهدي وأهديها:

إلى قرة عيني "***أمي الحبيبة***" رحمها الله وإلى خليفة أمي التي كانت لي أنيسة دربي وحافظة أسراري حفظها الله تعالى.

إلى معلمي وسندي في الحياة أبي الحبيب حفظه الله

إلى إخوتي وأخواتي وإلى جميع أصدقائي "***نصيرة، فتيحة، سهام، صبرينة***"

وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد وكل من رافقني في مشواري الدراسي.

دليلة

مقدمـــة

الحمد لله حمداً كثيراً كما أمر والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد سيّد البشر وعلى آله وصحبه أجمعين؛

تعتبر اللّغة العربية أكثر تداولاً وانتشاراً في العالم وذات أهمية كبيرة في الثّقافة والتّراث والأدب العربي باعتبارها لغة القرآن الكريم. نظرا لما حظيت بمكانة مرموقة في منظومتنا التّربوية.

تطرّقت اللّغة العربية لإصلاحات جديدة تمسّ منهاج الجيل الثّاني لتعليم اللّغات وفي تعليمية اللّغة العربية خاصّة، لما لها من أهمية في التّعليم المتوسّط، حيث تُمكِّن المتعلّمين من كفاءات لغوية في شتى الميادين (فهم المنطوق، وفهم المكتوب، وإنتاج كتابي وتعبير شفوي)، التي بواسطتها يستطيع المتعلّم إنماء كفاءة التّواصل مشافهةً وكتابةً وتندرج ضمنها المهارات اللّغوية في مختلف الوضعيات التّعليمية التّعلميّة، وهي التي يتموضع فيها المتعلّم في علاقة مع المادة والمعلّم، حيث أنّها تحتوي على مجموعة من الأنشطة من أجل حلّ مشكلة ما، مع اختيار طرائق التّدريس المناسبة لتحقيق أهداف تعليمية مع العلم أنّ لكل عملية تعليمية تقويم ومعالجة لنجاحها.

ومن أجل ذلك خصّصنا موضوع هذا البحث في الوضعيات التّعليمية التّعلمية بين المدارسة والممارسة –السّنة الأولى من التّعليم المتوسط أنموذجا.

ومن الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع حداثته ولما له من دور هام في المسار التّعليمي والمهني، والرّغبة الملحّة في التّعرف على الوضعيات التّعليمية التّعلمية.

تكمن أهمية هذا الموضوع في جعل المتعلّم محورًا رئيسياً في العملية التّعلمية، والمعلّم مرشداً وموجّهاً لها.

انطلاقا ممّا تبلور لدينا نطرح الإشكال التّالي:

- **ما هي الوضعيات التّعليمية التّعلمية؟**

ومن هذا الإشكال تتفرّع لنا عدّة إشكالات جزئية:

- ما هي التّدابير الدّيداكتيكية للوضعيات التّعليمية التّعلمية؟
- ما هي إجراءات تسيير مقطع تعليمي في أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط؟

وللإجابة على الإشكالات المطروحة قمنا بإعداد خطّة تمثّلت فيما يلي:

الفصــل الأوّل: عنونـاه ب: التّـدبير الدّيـداكتيكي للوضـعيات التّعليميـة التّعلميـة، وقـد قسـمناه إلى مبحثين:

المبحث الأوّل: مكوّنات المقطع التّعليمي الذي تحدثنا فيه عن ميادين اللّغة العربيّة.

المبحث الثّاني: الكفـاءة الختاميـة والأهـداف التّعليميـة. تناولنـا فيـه: مفهـوم ومركّبـات الكفـاءة وتصنيف الأهداف التّعليمية.

الفصل الثاني: وقد كان بعنوان "إجراءات تسيير مقطع تعليمي – أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الأوّلى متوسّط– أنموذجا– مقسّما إلى ثلاثة مباحث، وقد جاءت على النّحو التّالي:

المبحث الأوّل: تنصيب الكفـاءة الختاميـة، وقـد تعرضنـا فيـه إلى الكفـاءة الختاميـة لكـلّ ميـدان تعليمي مع تحليل مذكرة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط.

المبحـث الثّـاني: الوضّـعيات التّعليميـة وطرائـق التّـدريس الـتي تحتـوي علـى الوضـعية التّعليميـة، والوضعية المشكلة، والوضعية الإدماجية، والوضعية التّقومية وأهم طرائق التّدريس الحديثة.

المبحث الثّالث: التّقويم والمعالجة البيداغوجية. أدرجنا فيه أشكال التّقويم وأهم أدواته، وكيف تكون المعالجة البيداغوجية.

نظرا لما وقعنا فيه من ضخامة وعدم اتزان بين الفصلين، حيث اشتمل الفصل الثّاني على ما يفوق خمسين ورقة. في حين نجد الفصل الأول لا يتجاوز أربعين ورقة، والأمر يعود إلى طبيعة العنصر المدرج وطريقة تحليله.

وختمنا بحثنا هذا، بخاتمة اشتملت على جملة من النّتائج تمّ التّوصّل إليها.

ولمعالجة هذا الموضوع، اعتمدنا المنهج الوصفي المناسب لرصد الظّاهرة ووصفها بآلية التّحليل.

واعتمدنا على مجموعة من المراجع ذات الوُجهة المتخصّصة، نذكر منها: بيداغوجية الكفاءات لمحمد طاهر وعلي، وأسباب تدريس اللّغة العربيّة لراتب قاسم عشور ومحمد فؤاد الحوامدة، وتنمية القراءة والكتابة لاستراتيجيات متعدِّدة لتدريس وتقويم لحاتم حسن بصيص، والكافي في أساليب

تدريس اللّغة العربيّة لمحسن علي عطية، الوضعية التّعليمية في المقاربة بالكفاءات لوسيلة بن عامر، مجلة (دفاتر المخبر)، التّدريس بواسطة الأهداف لسميرة شادلي (مجلّة البدر).

كما واجهتنا بعض الصّعوبات تعود إلى قلة الخبرة، وعدم الممارسة.

وفي الختام، نشكر الله المولى العزيز على إتمام هذا العمل، ونتقدّم بفائق الشّكر والتّقدير للدكتورة المشرفة "**فتيحة جبالي**" التي لم تبخل علينا بالإرشادات والتّوجيهات والنّصائح. كما لا يفوتنا كلّ من ساهم وساعد في إنهاء هذا العمل.

نصيرة لعزيزي

دليلة محمــد

جامعة ابن خلدون

يوم الاثنين 18 من ذي القعدة 1442هـ الموافق لـ 28 من جوان 2021م

الفصل الأول:

التّدبير الدّيداكتيكي للوضعيات التّعليمية التّعلمية

المبحث الأول: المقطع التّعليمي ومكوناته.

المبحث الثاني: الكفاءة الختامية والأهداف التّعليمية.

تهدف المنظومة التّربوية إلى تطوير العملية التّعلمية التي تستدعي الإحاطة بالخصائص الدّيداكتيكية التي تحوز على أهمية كبيرة في هذه العملية، حيث أنّها تشكل ضرورة ملحة، بالنسبة لكينونة التّعليم، باعتباره يساهم في ضبط التدبير والتخطيط لتنفيذ الأنشطة والتّعلمات ورسم خطط وآليات وتقنيات لتسهيل المادة التّعلمية التّعليمية وصولا إلى الأهداف والكفايات التي ينبغي تحقيقها.

المبحث الأول: المقطع التّعليمي ومكوناته:

اهتم واضعو مناهج اللّغة العربية -الجيل الثاني- إلى تخطيط وتسيير مادة اللّغة العربية حيث قسموها إلى مقاطع تعليمية لتسهيل تلك المادة.

أولا: المقطع التّعليمي:

يعتبر من أهم التقسيمات التي اتبعها مخططون المناهج إذ يعد: "مجموعة مترابطة من الأنشطة والمهمات-تنوب عن التحضير اليومي-تتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة وتدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التّعلمات القبلية، لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة"[1].

كما يعرف "على انه مجموعة من الميادين والمهمات وتتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة من أجل إنماء كفاءة ختامية ما، ويقوم على التحليل القبلي للمادة ثم ضبط المركبات المرتبطة بتنمية الكفاءات وضبط الموارد المستهدفة وكذلك تحديد الوضعية المشكلة الأم في الوضعية التقويمية"[2]،ومنه، فأنّ المقطع التّعليمي عملية منسقة من ميادين وأنشطة متكاملة ومترابطة فيما بينها لتحقيق الكفاءة الختامية وتحديدها وفق وضعيات التّعليمية.

[1]- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص: 05.

[2]- هاني منصور؛ شعيب سليمة: منهاج تعليمية اللّغة العربية والإصلاحات التربوية الجديدة السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس، مج 11، ع 02، جوان 2002م، ص: 298.

لقد صب اهتمام واضعو المناهج على المقطع التّعليمي، نظرا لتلك العلاقة المتبادلة بين المعلّم والمتعلّم قصد تحقيق غاية محددة لذلك وضعوا له مراحل لحسن تسييره.

مراحل تنظيم المقطع التّعليمي:

لتنفيذ المقطع التّعليمي لابد من المرور بالمراحل الأربع التالية:

- "تحديد الأهداف التي نريد لكل متعلم بلوغها عبر المقطع.
- توضيح حدود المقطع.
- تنظيم محتوى للمقطع.
- انجاز الموازنة التقويمية للمقطع"[1].

انطلاقا مما ذكرناه آنفا، نجد أنّ المقطع التّعليمي يجب أنّ يحدد الغاية المرغوبة فيها ووضع حدوده ومعرفة محتواه وتقويمه.

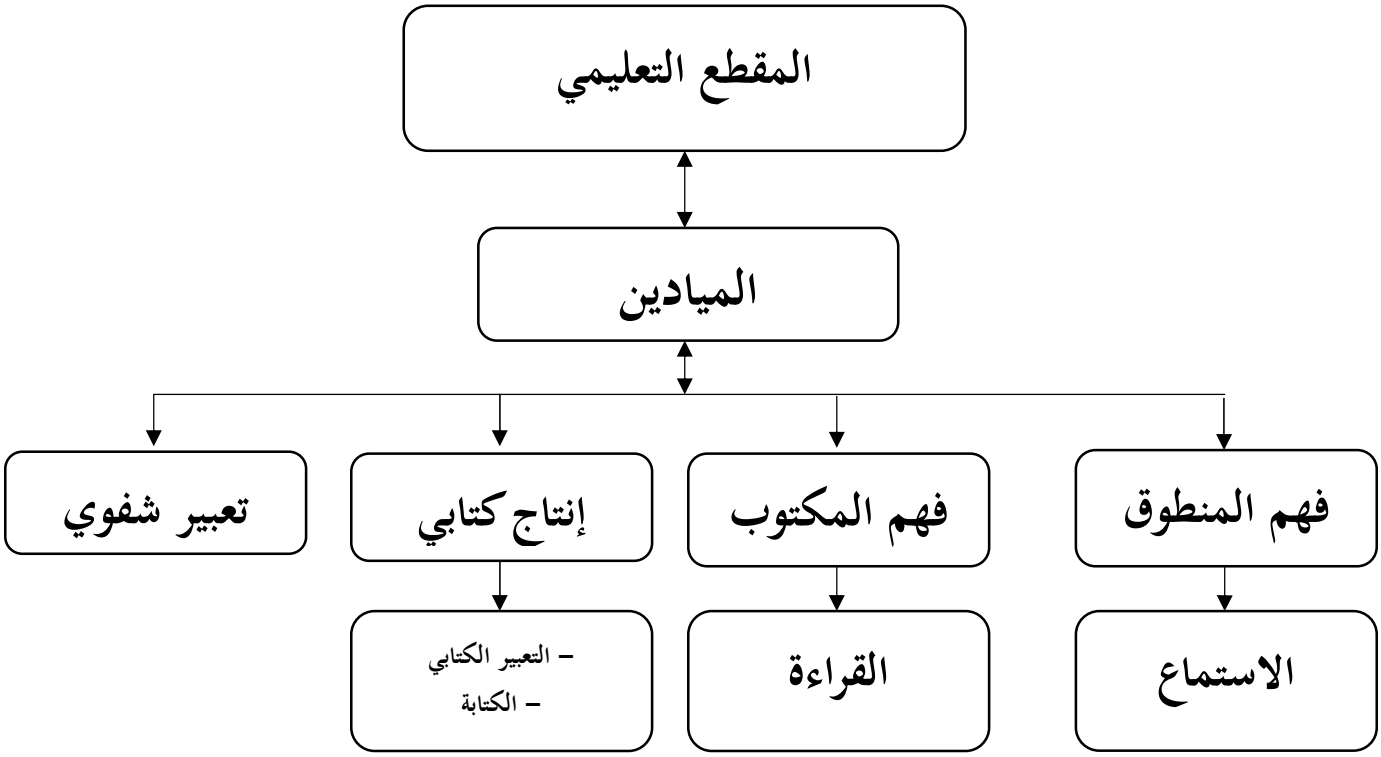
ثانيا: مكونات المقطع التّعليمي:

فمن مكوناته نذكر: فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج كتابي، التعبير الشفوي، وكل ميدان يتفرع منه مهارات ومواد.

-الميدان التّعليمي: يعتبر أحد مكونات المقطع التّعليمي من الضروري المرور به في تحقيق كفاءة، "فالميدان في اللّغة العربية هو المجال التّعليمي الذي تتدرج منه كفاءة ختامية سواء في المشافهة أو في الكتابة سواء في حالة التلقي أو في حالة الإنتاج"[2]، هو القدرة على استعمال المعارف والموارد والمهارات في وضعيات جديدة.

[1]- حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، د.ط، 2005، ص73.

[2]- وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، سبتمبر 2017، ص: 42.



الشكل (01): يمثل مكونات المقطع التّعليمي

يعد فهم المنطوق من أهم ميادين اللّغة العربية نظرا لأهميته البالغة لارتكازه على مهارة الاستماع.

1-فهم المنطوق:

يعد ميدان فهم المنطوق أهم الميادين في العملية التّعليمية، "فهو إلقاء النص بجهاز الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو بغيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة بحيث يشمل على أدلة وبراهين صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي"[1].

وهو "يهدف فهم المنطوق إلى صقل السمع ومهارة الفهم عند المتعلّم من خلال التجاوب مع ما يسمع، وتوظيف اللّغة السليمة على المستوى الشفوي"[2]، أي: هو إلقاء النص بصوت مسموع

[1]– وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، 2014م، ص: 05.

[2]– ينظر: نصر الدين قدور: تعليمية فهم المنطوق في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي انطلاقا من مناهج اللّغة العربية المعاد كتابته سنة 2016م، مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر 02، مج: 04، ع: 07، 2020م، ص: 68.

ومفهوم وخال من الأخطاء، واستخدام عناصر الفهم مثل: الإشارات وغيرها من أجل لفت انتباه السامع والتركيز على ما يسمعه.

أ–الاستماع:

يعد هذا الأخير أبو الملكات اللغوية لأهميته الكبيرة في العملية التّعليمية حيث أن: "الاستماع مهارة لغوية مؤثرة في اتصال المتعلّم بالعالم الخارجي، إذ يمكنه اكتساب عدد من الأفكار والمفاهيم والتراكيب التي يوظفها فيما يواجهه من مواقف، ويقوم على عدد من المهارات والقدرات الفرعية، التي من أهمها التركيز والانتباه، ومتابعة المتكلم، والفهم الشامل للمضامين التي تشملها المادة"[1].

كما يعرف على أنه: "عملية معقدة في طبيعتها فهو يشتمل:

أولا: على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.

ثانيا: فهم مدلول هذه الرموز.

ثالثا: إدراك الوظيفة الاتصالية أو (الرسالة) المنظمة في رموز أو كلام.

رابعا: تفاعل الخيرات المحمولة في هذه (الرسالة) مع خبرات المستمع وقيمته ومعاييره.

خامسا: نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك"[2]، إذ يعد الاستماع عملية يستقبل فيها المتلقي المعلومات والكلمات عن طريق الكلام المنطوق من طرف المتكلم من اجل التواصل واستقبال الخبرات والمعلومات اعتمادا على العمليات الذهنية العقلية لفك الرموز الصوتية واللغوية.

ب–طرق تدريس الاستماع:

لطرق تدريس الاستماع ثلاث مراحل تسير وفقها:

–المرحلة الأولى: مرحلة الإعداد: وهي أول مرحلة تمر بها طريقة تدريس الاستماع حيث "يعد المعلّم مادة الاستماع مسبقا بحيث يختارها مناسبة لقدرات وميول وخبرات التلاميذ ثم يعد الأدوات

[1]– كامل عبد السلام الطراونة: المهارات الفنية الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2013م، ص:52.

[2]– علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2016م، 1967م، ص: 84.

التي تساعد على الاستماع الجدي وفيها يتم تحديد الهدف من الاستماع والغرض من تدريسه"[1]. فالمعلّم مخطط لعملية تعليم مهارة الاستماع مراعيا قدرات المتعلّمين محددا الأهداف المرجو تحقيقها.

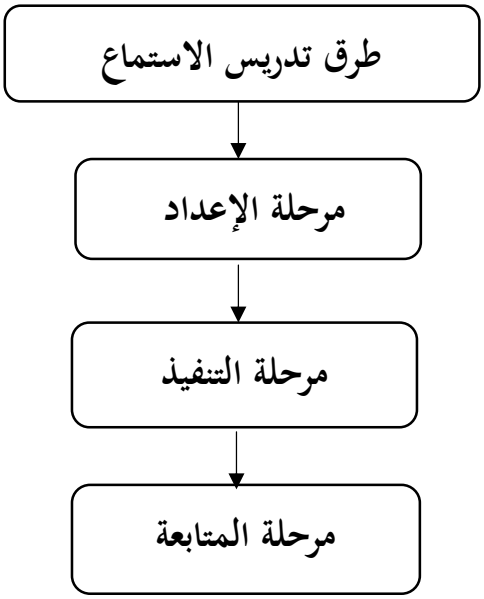
-المرحلة الثانية: وهي مرحلة التنفيذ: وهي المرحلة التي تلي مرحلة الإعداد التي "يلجأ المعلّم في هذه المرحلة إلى إبراز النقاط المهمة بحيث يسلط الضوء عليها ويلفت نظر التلاميذ إليها بطريقة تسجيلها وسماعها مع التلاميذ وإفساح المجال أمام التلاميذ للمناقشة حول هذه النقاط بالآلية التي يراها مناسبة لذلك الموقف وعملية التركيز على نقاط مهمة قبل المعلّم يوجه أسماع التلاميذ بالاتجاه الصحيح بما يسمح تجويد الاستماع"[2]، يقوم المعلّم بتسجيل نقاط والعناصر المهمة والأساسية، وفتح مجال المناقشة حول ما دار بين المتعلّمين.

-المرحلة الثالثة: وهي مرحلة المتابعة: أنّها آخر مرحلة تجري بين المعلّم والمتعلّم "فهي أشبه بنا يسمى بعملية التغذية الراجعة بحيث يقوم المعلّم بمناقشة بعض التلاميذ الذين يبدون بعض التساؤلات والاستفسارات حول المادة المسموعة وهنا يتم وضع النقاط على الحروف في معرفة ما تحقق من هذه الأهداف وتقويم الموقف الاستماعي لتفادي الأخطاء التي قد تحدث في موقف سابق"[3]. في هذه المرحلة يقوم المعلّم باسترجاع المعلومات السابقة وترسيخها لدى المتعلّم، وتصحيح الأخطاء ومعرفة الهدف وتحقيقه.

[1]- راتب قاسم عاشور: محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2003م، 1421هـ، ص: 100.

[2]- المرجع نفسه، ص: 100.

[3]- المرجع نفسه، ص: 100.



الشكل (02): يمثل مراحل طرق تدريس مهارة الاستماع

يعتمد ميدان فهم المكتوب بالدرجة الأولى على نشاط القراءة وهي من أهم المهارات اللغوية.

2-فهم المكتوب:

يهتم "ميدان فهم المكتوب على مهارة القراءة باعتباره عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النص) ويعتبر أهم وسيلة يكتسب من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأنّ يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل نشاط القراءة ودراسة نص وقواعد اللغة"[1]، "فميدان فهم المكتوب يحدث بعد القراءة بفك شفرات الرموز الخطية للوصول إلى شحنتها الدلالية باستخدام قدرات عقلية معقدة يأتي بعد النظر والاستبصار كالإحساس بالرموز عن طريق حاسة البصر، ثم إدراكها ثم النطق بها، ثم فهمها والتأويل"[2].

[1]- حمزة نيالي دواودة: تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل مناهج الجيل الثاني أثناء مرحلة التعليم المتوسط، مجلة آفاق العلمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 03 نوفمبر 2020م، مج: 12، ع: 05، ص: 365.

[2]- ينظر: بلقاسم بن قطاية: إستراتيجية فهم المكتوب أثناء العملية التواصلية، مجلة المقامات، المركز الجامعي آفلو، الجزائر، مج: 02، ع: 01، ص: 03.

ومنه فأنّ فهم المكتوب وعملية عقلية يتم من خلالها تحويل الرموز اللغوية إلى دلالات تدل على معنى لاشتماله على القراءة ومن خلاله يثري المتعلّم معجمه اللغوي.

تعد القراءة عملية صوتية بصرية يستخدمها الإنسان للفهم والمعرفة.

أ–القراءة:

تعتبر القراءة نشاط من أنشطة اللّغة العربية "بوصفها مهارة يتلقى الأطفال من خلالها عن طريقها كثيرا من معلوماتهم وأوجه تعلمهم، ترتبط أوثق ارتباط بكل ما عداها من فنون اللّغة، ولا شك أنّ القراءة تسهم في زيادة رصيد الطفل من الكلمات، تزويده بالجديد منها لتعينه بذلك على الحديث والكتابة"[1]، ومنه فأنّ القراءة مهارة من المهارات اللغوية التي بواسطتها يستطيع المتعلّم اكتساب الخبرات والمعلومات لتمكينه من الحديث والكتابة معا.

تعد القراءة وسيلة يستفيد بها الإنسان من آراء غيره وخبراته وأفكاره فهي نشاط حضاري متعلق بمجمل التغيرات التي تلحق الفرد والمجتمع وذلك ما جعلها مقياسا لدرجة في المجتمعات"[2]، القراءة وسيلة لتنمية قدرات المتعلّم وتجعله منفتحا على آراء وأفكار غيره وهي مقياس الذي يقوم الفرد من خلالها.

ب–أنواع القراءة:

تنوعت القراءة في العملية التّعليمية التّعلمية، حيث أنّها تنقسم إلى ثلاثة أقسام نذكرها كالتالي:

–القراءة الصامتة: وهي نوع من أنواع القراءات "يعتمد القارئ في القراءة الصامتة على رؤية الرموز وإدراك معانيها والانتقال منها إلى الفهم بكل أنواعه ومستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق، تحليل، ونقد وتقويم، دون اشتراك أعضاء النطق في هذه العملية، ويعد الفهم، العنصر الأبرز

[1]– حسن عبد الباري عمر: فنون اللّغة العربية، (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، د.ط، 2005، ص:65.

[2]– لطيفة هباشي: استثمار النصوص الأهلية في تنمية القراءة الناقدة، دار جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008م-1429هـ، ص: 12.

في القراءة الصامتة"[1]، فالقراءة الصامتة تكون بدون إصدار صوت، وعدم تحريك الشفتين، مع توفير الشروط المناسبة لها، مع التركيز والفهم.

-القراءة الجهرية: "أنّ أبرز ما يميز هذا النوع من القراءة (الجهر) وهو نطق بلا خفاء، كما يعني الإفصاح في القول، فالقارئ ينطق من خلالها بالمفردات، والجمل المكتوبة صحيحة في مخارجها المضبوطة في حركاتها مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

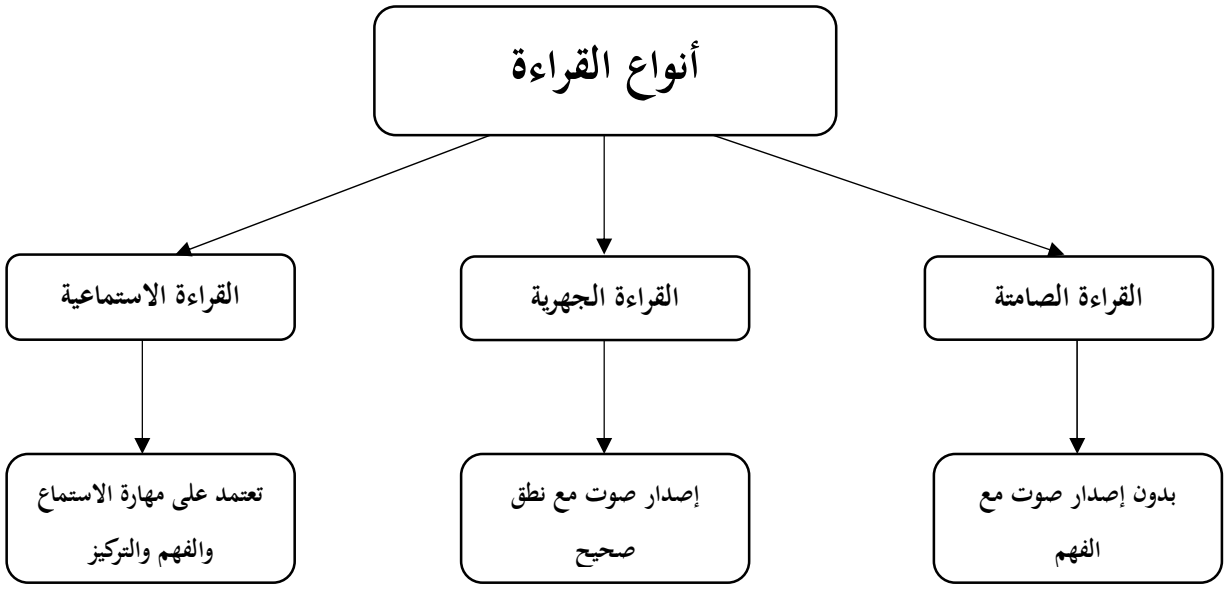
وبصورة أدق فأنّ القراءة الجهرية تعني النقاط الرموز المطبوعة بالعين وترجمة المخ لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا"[2]، القراءة الجهرية تقوم على إصدار صوت ونطق الحروف نطقا صحيحا سليما مع مراعاة قواعد اللغة.

-القراءة الاستماعية: يختلف هذا النوع من القراءات على بقية القراءات الأخرى باعتباره "عملية استيعاب الألفاظ المسموعة وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معاني وأفكار، وفيها يكون القارئ واحد والآخرين مستمعين فقط من دون متابعة في دفتر أو كتاب، كي يتفرغ الذهن لفهم المعاني واستيعابها وهي تقوم على الاستماع والإنصات"[3]، فهي تعتمد على السمع فقط، وتلقي ما يسمعه المعلّم من القارئ قصة أو نص أو حكاية، وتركيز على الفهم والانتباه وتقوم على مهارة الاستماع.

[1]- حاتم حسن البصيص: تنمية القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، دمشق، د.ط، 2011م، ص: 20.

[2]- المرجع نفسه، ص: 21.

[3]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدري اللّغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص: 250.



الشكل (03): يمثل أنواع القراءة

يحظى ميدان الإنتاج الكتابي لمادة اللّغة العربية باهتمام واسع من طرف المؤطرين ومفتشي المادة التّعليمية التّعلمية، لأنه يمثل لنا سيرورة النظام بين المعلّم والمتعلم.

3-الإنتاج الكتابي:

لميدان الإنتاج الكتابي دور هام في العملية التّعليمية، نظرا لما له من غاية في عملية التّعليم والتعلم.

"تتناول فيه بعض الأنماط التعبيرية وبعض التقنيات الأدبية منطلقا للنتاج الكتابي ومجالا لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها".[1]

ويعرف أيضا بأنه: "تلك الممارسات الاجتماعية التي تستدعي توظيف معارف وتمثلات وقيم وعمليات بغية إنتاج معنى ذي بنية لسانية، وذلك بالاعتماد على سند في فضاء اجتماعي معين باعتباره مهارة تتخطى الكتابة (l'écriture) التي يقتصر معناها على تحويل الرموز من الخطاب

[1]- وزارة التربية الوطنية: محفوظ كحوال؛ محمد بومشاط: كتابي في اللّغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، مقدمة.

الشفوي إلى النص المطبوع، لتوازي الإنتاج الشفوي وأنّ تأخرت عنه ترتيبا"[1]. هو تواصل مكتوب الذي يعبر فيه المتعلّم عن أفكاره بلّغة سليمة ،وهو الغاية من تعلّم اللّغة .

التعبير هو الوعاء الذي يصب في المتعلّم أفكاره بلغة سليمة وإتقانه لقدراته التعبيرية والتعبير عن أفكاره، له دور كبير لدى المعلّم والمتعلّم.

أ–التعبير "Expression":

تعددت تعريفات مصطلح التعبير ومن بينها: "هو ينصرف إلى معان متعددة ومدا ليل مختلفة، والتعبير إما يكون بالإشارة أو بالإيماء أو بالموسيقى، أو بالرسم، أو بسائر الفنون الجميلة الأخرى كالتعبير المسرحي والتعبير الشفوي ..."[2] .

ويعرفه أيضا: "بأنّ التعبير هو قدرة الإنسان على أنّ يتحدث بطلاقة ووضوح، وأنّ يكتب بدقة وحسن عرض، أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تلقى عليه، أو عما يحس بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو الطبيعة"[3].

أي هو نشاط عقلي يقوم به الفرد للتعبير على ما يحس به، ويكون الكلام واضح ومفهوم وموحي، وكل فرد يعبر كي يتواصل مع الآخرين.

ب–شروط التعبير:

عند إعداد عملية التعبير، يجب أنّ تتوفر الشروط المناسبة لهذه المهارة ولا يمكن للمعلّم الاستغناء عنها، وهي كالآتي:

[1]– ينظر: أم هاني رحماني: الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي قراءة تحليلية في الاختبارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة، مجلة جسور المعرفة، جامعة يحي فارس، المدية (الجزائر)، مج 06، ع: 04، 01 ديسمبر 2020م، ص:72.

[2]– ينظر: محمد مرتاض: التعبير والكتابة الإبداعية، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، ع03، يناير 2015، ص: 36.

[3]– محمد المويزعي: التعبير الكتابي "التحريري"، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م–1435هـ، ص: 10.

- **توافر المادة:** بمعنى "أنّ يكون هناك شيء ما للقول، ومعرفة طريقة استمدادها عبر طريقة الملاحظة المباشرة للعالم، أو من مصادر المعرفة من الكتب والمجالات والصور والأفلام والانترنت ...إلخ.

- **توافر فنية القول ووسائله:** وهنا تأتي تمرينات بناء الجمل واستخدام الألفاظ الدالة والمعبرة، وتحقق التوازن بين المبني والمعنى.

- **توافر الدافع:** ويتم ذلك من خلال مواكبة المعلّم لروح العصر الذي يعيش فيه، يحب المطالعة والقراءة ومعرفة ما يستجد من المعرفة المتجددة كل يوم، مما يدفعه ذلك إلى أنّ يخلق في الفصل جوا من التعاطف والمشاركة"[1].

تعتبر شروط التعبير من أهم العناصر المهمة في التعبير التي يجب أنّ تتوفر في متعلمين والمعلّمين.

التعبير الكتابي هو إنتاج الفرد يسير وفق خطة مسيرة من طرف المعلّم مقدمة للمتعلّم.

ج–تعبير كتابي:

هناك تعاريف كثيرة لمصطلح التعبير الكتابي: "وهو تعبير خطي، يأتي عن طريق ممارسة الكتابة الفنية فبواسطته يبرز المتعلّم أفكاره ويعبر عن أحاسيسه بطريقة استعمال اللّغة لتصل إلى القارئ".[2]

ويعرف أيضا: "وهو ما يدونه الطلبة في دفاتر التعبير من موضوعات وهو يأتي بعد التعبير الشفهي، ويبدأ الطالب بممارسة هذا النوع من التعبير عندما يستند عوده، وتتكامل مهارته اليدوية على التعبير عما في نفسه"[3]، هو قدرة الفرد على نقل معلومات وخبرات وأحاسيسه باستعمال قواعد اللّغة.

د–مجالات التعبير الكتابي: (التعبير التحريري):

"تعددت مجالات التعبير الكتابي وتنوعت تتمثل فيما يلي:

---

[1]– محمد المويزعي: التعبير الكتابي "التحريري"، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م-1435هـ، ص: 206-207.

[2]– صالح بلعيد: أساليب التعبير، مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ب.دار، ب.ط، ص: 98.

[3]– سعدون محمود الساموك: هدى على جواد الشمري، مناهج اللّغة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن عمان، ط1، 2005، ص:237.

– تشجيع الطفل على كتابة بطاقات المعايدة والمجاملة، وكتابة اللافتات أو التّعليمات والتوجيهات والإرشادات، وما إلى ذلك من الأنشطة الاجتماعية.

– إشراك الطفل في تسجيل المحادثة والمناقشات ومحاضر الجلسات، وعمل السجلات، وكتابة التقارير والرسائل، وعمل الملخصات.

– تشجيع الأطفال على التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الفرح والحزن والألف.

– وينبغي التعرف على ميول الأطفال واهتماماتهم، وعدم إجبارهم على الكتابة في مجالات لا يميلون إليها.

– كما يجب تدريب الأطفال على استثمار مواد المناهج الأخرى في كتابة التعبير، فالأب اليقظ والمعلّم الرشيد هما اللذان يحيلان الطفل إلى موضوعات في كتب الأدب والمواد الاجتماعية والعلوم وغيرها"[1].

تتمثل مجالات التعبير أولا في تحفيز الطفل على الكتابة في موضوعات يحبها، وجعل له حرية في التعبير عما يحس به، ومن خلال تنمية هذه المهارة يجد الفرد الحلول للمشكلات التي يواجهها.

هـ–خطوات تدريس التعبير الكتابي في موقف التّعليمي:

تتمثل خطوات التدريس لهذه المهارة في العملية التّعليمية فيما يلي:

–التمهيد: "وهي المقدمة، وتكون مثيرة ومشوقة، لكي تدفعهم للتحدث عن مضمونه واستنتاج المطلوب منه.

– كتابة الموضوع على السبورة: وهنا يتم كتابة ويقوم بعض المتعلّمين بقراءة، وشرح مفردات والتراكيب الغامضة"[2].

[1]– علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر، الطبعة 2007م–1427هـ، ص: 73–74.

[2]– ينظر: فراس السيلتي: فنون اللّغة "المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج، التعليمية"، دار جدار للكتاب العالمية، ط1، 2008م–1429هـ، ص: 93.

– **مناقشة الموضوع:** وهنا يناقش الموضوع مع الطلبة بإلقاء بعض الأسئلة، ومن حيث الإجابة تتيح لهم فرصة للتعبير، وتعليق على الأفكار وإبداء آراءهم.

– **استنتاج:** وهنا يستنتج الطلبة لعناصر الموضوع، ويكون المعلّم مرشدا وموجها فقط.

– **إلى العرض الذي يقتضي:**

- تقسيم الموضوع الذي تمت مناقشة النقاط الأساسية.
- إلقاء بعض الأسئلة.
- إعطاء الطلبة الفرص بعرض أفكارهم.

– **الخاتمة:** ويتم وضعها عن طريق تكليف البعض قراءة ما كتبوه حول الموضوع في المنزل.

– **الكتابة النهائية للموضوع"**[1].

من خلال المراحل والخطوات يتبين لنا أنّ موضوع التعبير الكتابي يسير وفق منهجية محددة.

الكتابة من المهارات اللغوية التي يجب على المتعلّم أنّ يتعلمها.

و–الكتابة:

تعد من المهارات الأساسية للتعليّم والتعلم وهي طريق ليعبر فيها الفرد.

وتعرف: "هي وسيلة الأخرى بعد المحادثة لنقل ما لدينا من أفكار وأحاسيس إلى الآخرين أو تسجيلها لأنفسنا لنعود إليها متى شئنا وهذه وسيلة اكتسب أهمية كبيرة على مدى التاريخ"[2].

وكذلك هي: "وسيلة للتعبير عن الفكر بصورة ثابتة لا تمحى، حيث تنقل الإرث الإنساني من جيل إلى جيل، وتنقله إلى عدد أكبر ممكن من الناس ليس هذا فحسب بل تمكنهم من العودة إليه في أي وقت إذ هو محفوظ بهذه الرموز المكتوبة"[3]، تحتوي الكتابة على عنصر التفكير، وهي اللّغة المنطوقة و أداة لتواصل بشري.

[1]– ينظر: فراس السيلتي: فنون اللّغة "المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج، التعليمية"، ص: 93–94.

[2]– عبد الله مصطفى: مهارات اللّغة العربية، در المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2002م–1423هـ، ص: 161.

[3]– ابتسام محفوظ؛ أبو محفوظ: المهارات اللغوية، دار التدمرية المملكة العربية السعودية، ط1، 2018م–1439هـ، ص: 21.

تميزت الكتابة بعدة أهداف منظمة وشاملة لعمليات التّعليم الأساسية لتعلم الفرد على مهارة الكتابة.

ز-أهداف تدريس الكتابة: أهداف تدريس الكتابة تتمثل فيما يلي:

-"في الصف الأول: يؤمل أنّ يكون التلاميذ قادرين على تحقيق ما يأتي:

- كتابة الحروف العربية كاملة مراعين موقعها على السطر.
- إعطاء كل حرف مكتوب المساحة اللازمة.
- ترك مسافات معتدلة ومتساوية بين الكلمات المكتوبة.
- الكتابة في خطوط مستقيمة.
- الكتابة في كلمات التي تم تجريدها.
- استطاعتهم وصل الحروف في الكلمات على الوجه الصحيح.
- التمييز في الكتابة بين الحروف المتشابهة والمختلفة الشكل.
- التمكن من وضع النقط في موضعها الصحيح ...
- اكتساب العادات الحسنة ...
- كتابة بعض الجمل الوظيفية التي تمس حياته التّعليمية"[1].

أي في هذا الصنف يكون المتعلّم في مراحله الأولى في تعلم مهارة الكتابة، وكيفية وضع علامات الترقيم، والتفريق بين الحروف.

-في الصفوف من (4.2) حيث يتوقع منهم أن:

- "يكتبوا جمل الدرس كتابة سليمة بخط بإشراف المعلم.
- يكتبوا ما تعلموه كتابة يتوافر فيها الوضوح والجمال.
- يكتبوا علامات الترقيم الأساسية كالنقطة، والنقطتين، والفاصلة، وعلامات الاستفهام والتعجب.

[1]- سحر سليمان عيسى: مهارات تدريس اللّغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2013م-1434هـ، ص: 71-72.

- يكتبوا فقرات محددة من درس القراءة.
- يكتبوا ما يسألون عنه في المواد التّعليمية المختلفة.
- وفي هذا الصنف يكون المتعلّم قد تمكن من كتابة ومعرفة علامات الترقيم ووضوح الخطأ"[1].

لابد أنّ تكون للكتابة أهمية لكي تجعل لها مكانة أساسية في العملية التّعليمية التّعلمية.

ح-أهمية الكتابة:

للكتابة أهمية كبيرة في حياة الفرد وهي تتمثل فيما يلي:

- "لابد أنّ تكون سابقة الوجود.
- الكتابة فرع من فروع الدين، لأنّ أحكام الكتابة ملائمة لأحكام الشريعة.
- وسيلة من وسائل بقاء الجماعة البشرية وبقاء التراث الثقافي والاجتماعي وتطوره.
- الكتابة وسيلة لإشباع الحاجات النفسية والفكرية.
- هي أداة يطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين.
- تتضح على كونها جماع فنون اللغة، وتتطلب المهارات الأخرى.
- وهي كذلك وسيلة من وسائل التفكير، لأنّ الإنسان يفكر بقلمه، لأنه يفكر وهو يكتب، وكذلك تعد أسلوب للتفكير"[2].

وبالتالي فأنّ أهمية الكتابة تكمن عند الفرد الذي يحب البيئة التي يعيش فيها لأنّها هي التي تجعله يكون بناءا في مجتمعه.

لمهارة الكتابة أنواع من خلالها يتضح لنا كيفية اختلاف الأفراد في كتاباتهم، حيث كل متعلم يبدع ويوظف ويقنع، حسب قدراتهم.

[1]- سحر سليمان عيسى: مهارات تدريس اللّغة العربية، ص: 72.

[2]- ينظر: ماهر شعبان: عبد الباري، المهارات الكتابة من النشأة، التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2010م-1431هـ، ص: 86-87.

ط-أنواع الكتابة:

للكتابة ثلاثة أنواع تتمحور فيما يلي:

-الكتابة الوظيفية:

"هي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد والجماعة، لتحقيق الفهم والإفهام، وهي ذلك النوع من الكتابة التي يمارسها الطلبة كمطلب لهم في حياتهم اليومية العامة"[1]، هي تلك الكتابة التي تخدم غرض لتحقيق غاية.

-مجالات استعمال الكتابة الوظيفية:

لها مجالات كثيرة ومتنوعة تعددت فيما يلي:

- "كتابة الرسائل.
- البرقيات.
- السير الأكاديمية.
- كتابة الاستدعاءات بأنواعها.
- كتابة الإعلانات.
- كتابة السجلات.
- كتابة التقارير.
- التلخيص"[2].

من خلال المجالات يتضح أنّ الكتابة حلقة ووصل بين الفرد والمجتمع.

- الكتابة الإبداعية:

وتعرف: "الكتابة الإبداعية تتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخيالاتهم كما أنّها فرصة للكشف عن الموهبين وإثارة حماستهم وتشجيعهم على الكتابة الأدبية وتوجههم إلى ألوان

[1]- إبراهيم على ربايعة: مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، دار الألوكة للنشر والتوزيع، د.ط، ب.د، ص: 06.

[2]- المرجع نفسه، ص: 06.

الأدب الجيد الذي يصقل مواهبهم وينضجها"[1]، هي نوع من أنواع اكتشاف الأفراد المبدعين من خلال كتاباتهم، وتنمية قدراتهم.

-مجالات الكتابة الإبداعية:

تتكون مجالاتها من عناصر مهمة وهي كالآتي:

- "كتابة الشعر.
- كتابة المقالة.
- كتابة السير.
- كتابة المسرحية النثرية"[2].

ومن خلال المجالات يتضح لنا أنّها كلها تدل على إبداعات الأفراد.

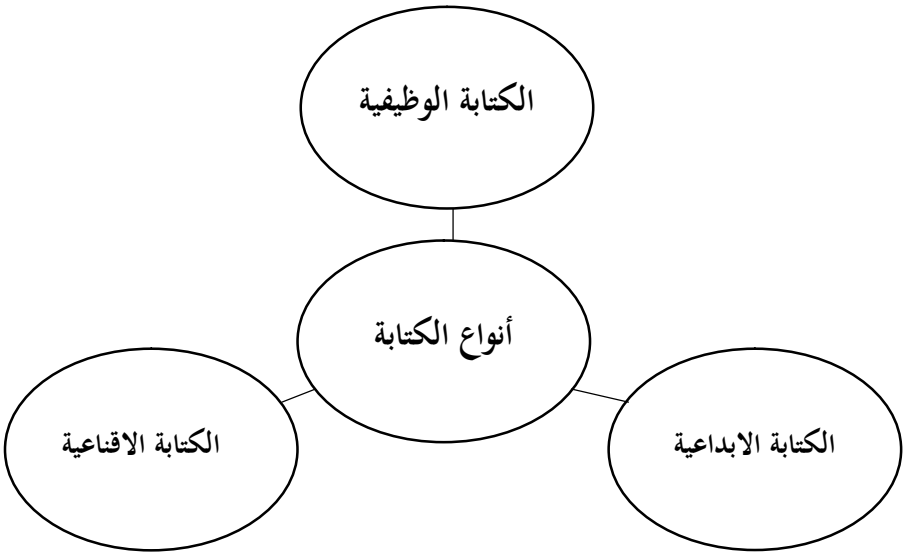
- الكتابة الاقناعية:

كذلك تعرف: "وهي فرع من الكتابة الوظيفية، وفيها الكاتب يستخدم أساليب ووسائل إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره. مثل المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي، فهو يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق، وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه"[3]، هي الكتابة التي تؤثر في نفسية القارئ وتكون مدعمة بأدلة وبراهين وحجج لإقناع المتلقي.

[1]- رعد مصطفى خصاونة: أسس تعليم الكتابة الإبداعية، جدار الكتابة العالمي، عمان، ط1، 2008م-1429هـ، ص:59.

[2]- ماهر شعبانّ عبد الباري: الكتابة الوظيفية والابداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010م-1431هـ، ص: 165-222-235-247.

[3]- إبراهيم على ربايعة: مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، دار الألوكة للنشر والتوزيع، د.ط، ب.د، ص: 06 .



الشكل (04): يمثل أنواع الكتابة

التعبير الشفوي مهارة من مهارات اللّغة العربية، وهو القالب الذي يعبر فيه الفرد عن آراءه المشافهةً أي ارتجالي ومن خلاله يكتسب المتعلّم مهارات أخرى.

4-التعبير الشفوي:

"وهذا النوع من التعبير يسبق، التعبير الكتابي، وأدواته الرئيسية هي النطق، ويتم تلقيه بواسطة الأذن، ويأخذ هذا النوع من التعبير أشكالا عدة لتنفيذه في المدرسة، كالتعبير الحر أو التعبير بالصور المختلفة، والقصص، والحديث في الأمور المتنوعة، والمواقف الخطابية، وتدريبات الجمل في الصفوف الأولى، وبعض التدريبات اللغوية، وتركيب الجمل من مفردات عدة وهكذا".[1]

[1]- عماد توفيق السعدي؛ زياد مخيور البوريني؛ عبد المعطي: أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 1992م-1402هـ، ص: 80.

ويعرف أيضا: "وهو أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة، ومن أهم سماته الأداء الطبيعي اللغوي المقنع"[1]، ومن خلال التعريفين السابقين نستنتج أنّ التعبير الشفوي عبارة عن كلام منطوق يعبر فيه الفرد لكي يتصل مع الآخرين.

تعد الأهداف عنصرا أساسيا في التعبير الشفوي التي تجعل المتعلّمين مهتمين به من أجل تشجيعهم على التعبير مشافهة.

أ-أهداف التعبير الشفوي: تتجلى أهداف التعبير الشفوي فيما يلي:

- "تمكين الطلبة من النطق الصحيح وإخراج الحروف من مخارجها.
- تدريب الطلبة على استخدام الكلمات في سياقاتها الصحيحة.
- تدريب الطلبة على بناء التراكيب اللغوية بناء صحيح.
- تدريب الطلبة على ترتيب الأفكار والتعبير عنها.
- تدريب الطلبة على التعبير الصوتي المعبر عن المعنى.
- تدريب الطلبة على مواجهة الآخرين وقتل الخجل في نفوسهم.
- تدريب الطلبة على حسن الاستماع وتسجيل الملاحظات.
- تدريب الطلبة على كيفية مناقشة الآخرين واحترام آرائهم.
- تدريب الطلبة على أساليب إلقاء الكلام والتفاعل مع السامعين.
- تدريب الطلبة على كيفية الدفاع عن آرائهم بأسلوب لائق.
- تهيئة التلاميذ للتفكير المنطقي.
- تنمية القدرة لدى الطلبة على الارتجال والاسترسال في الحديث.
- تنقية لغة الطلبة من الأخطاء الشائعة.
- تدريب الطلبة على وضع القواعد النحوية موضع التطبيق في الكلام.

[1]- إحسان خضر الديك: دراسات في اللّغة والأدب، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1995م-1416هـ، ص: 69.

- إتاحة الفرص أمام الطلبة لاستخدام محصولهم اللغوي وتنميته"[1].

ومن خلال أهداف التعبير الشفوي يتبين لنا أنه يساعد على النطق الصحيح، ويعود الطلبة على التعبير تلقائيا بدون خجل من المعلّم وأصحابه، ويعزز الثقة في النفس وينمي مهارة الاستماع.

تعددت مجالات التعبير الشفوي في مختلف مجالات الحياة التي يكون فيها الفرد مستعد وقادر على تعلمه.

ب–مجالات التعبير الشفوي: تعد المجالات عنصر مهم وهي كالآتي:

- "المناقشة.
- المحادثة.
- المناظرة.
- السؤال والجواب.
- الحكاية والقصص والنوادر.
- التقرير الشفوي.
- الخطاب والكلمات والأحاديث.
- إعطاء تعليمات وتوجيهات.
- الإدارة الاجتماعية والاشتراك فيها"[2].

يتبين من خلال مجالات أنّ المتعلّم يكون قادرا على النقاش مع أقرانه والتعبير عن أفكاره بطلاقة.

[1]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص: 206–207.

[2]– أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المكتب الحديث، د.ط، 2010، ص: 108–114.

المبحث الثاني: الكفاءة الختامية والأهداف التعليمية:

يسعى المعلّم في العملية التّعليمية إلى تحقيق العديد من الكفاءات ومن بينها الكفاءة الختامية.

أولا: الكفاءة الختامية Compétence Finale ou Terminale:

وهي "من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة"[1].

وتعرف أيضا: "الكفاءة الختامية كفاءة مرتبطة بميدان من ميادين المهيكلة للمادة، وتغير بصيغة التصرف، (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويلها)، عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسة لميدان من الميادين المهيكلة للمادة"[2]. الكفاءة الختامية تكون خلال كل نهاية ميدان تعليمي ولابد على المعلّم تحقيقها.

1-الكفاءة "Compétence":

فأنّ مفهوم الكفاءة في الناحية الاجتماعية والنفسية والعملية هي: "قدرة الفرد وتمكنه من أداء الأعمال المطلوبة وتحقيق الأهداف الموجودة بمهارة واقتدار"[3].

وتعرف أيضا: "هي مجموعة من المعارف والمهارات التي تسمح بإنجاز شكل منسجم ومتوافق"[4]، فأنّ الكفاءة هي قدرة المتعلّم على توظيف مجموعة المعارف والخبرات والأداءات المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة في وقت محدد.

تعتبر الكفاءة الختامية لها دور هام في عملية التّعليم مما تحققه في نهاية الميدان التّعلمي وذلك يكون وفق مركبات وعناصر.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، محمد غرمولي: دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الأوراس للنشر، د.ط، سبتمبر 2017، ص: 28.

[2]- وزارة التربية الوطنية: إطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، د.ط، 2016، ص: 05.

[3]- محمد نسيم: التوأمان الكفاءة والفعالية، دار العلوم جوانا للنشر والتوزيع، د.ط، 2016، ص: 15.

[4]- محمد بودربالة: المقاربة بالكفاءات المفهوم، الخصائص والمستويات، مجلة البحوث والدراسات، جامعة مسيلة، الجزائر، ع6، جوان 2008، ص: 249.

2-مركبات الكفاءة الختامية:

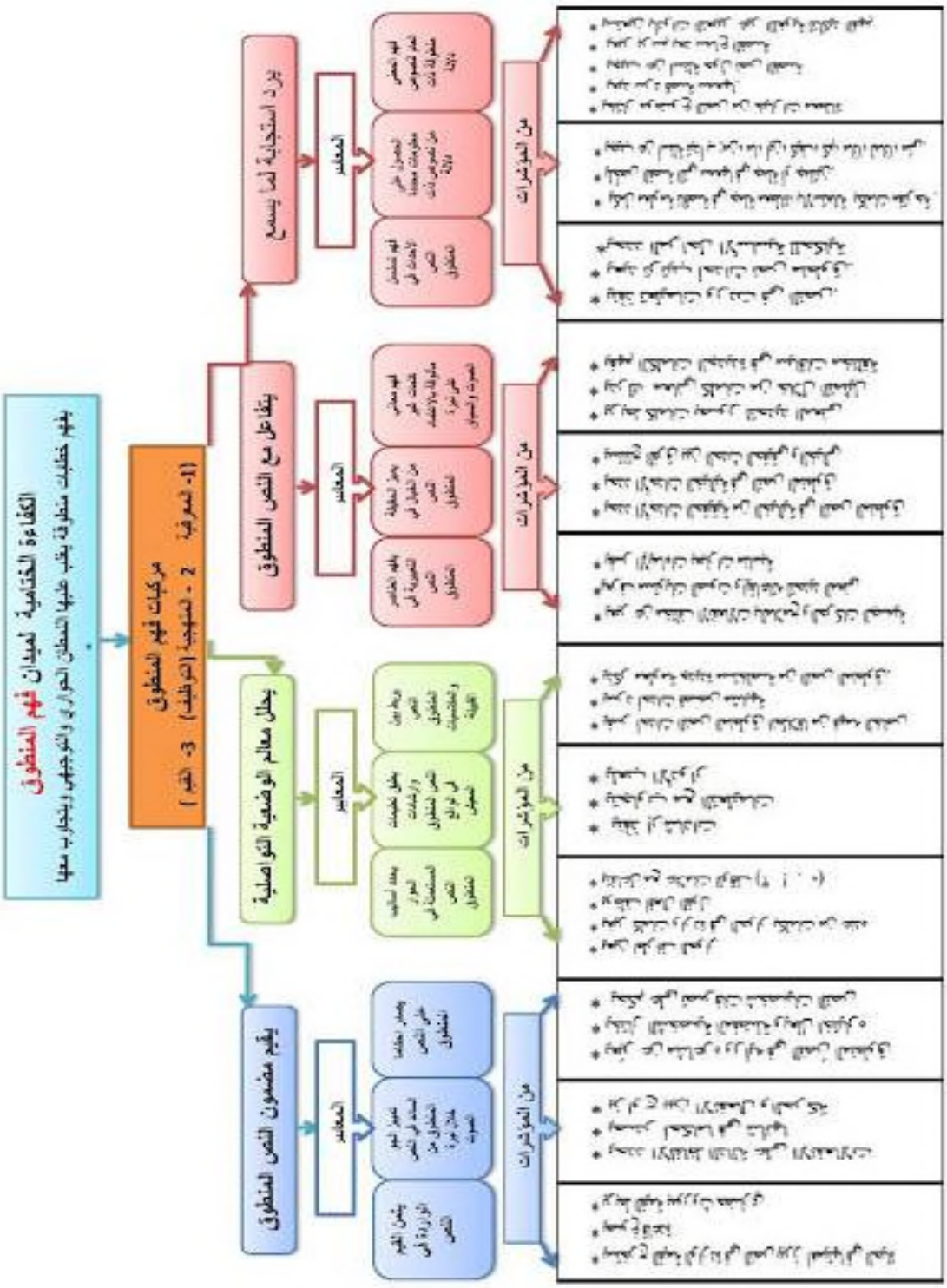
إذ تعد هذه الأخيرة على أنّها "العناصر المكونة للكفاءة الختامية، وتكمن من جعلها عملية من خلال إبرازها للأهداف التّعليمية الآتية:

- التحكم في المعارف.
- استخدام هذه المعارف.
- تنمية سلوك يتماشى مع القيم والكفاءات العرضية"[1].

من خلال هذه المركبات تبرز لنا أنّ الكفاءة الختامية معارف وأنّ المتعلّم هو الذي يتحكم في تلك المعارف بتوظيفها في العملية التّعليمية.

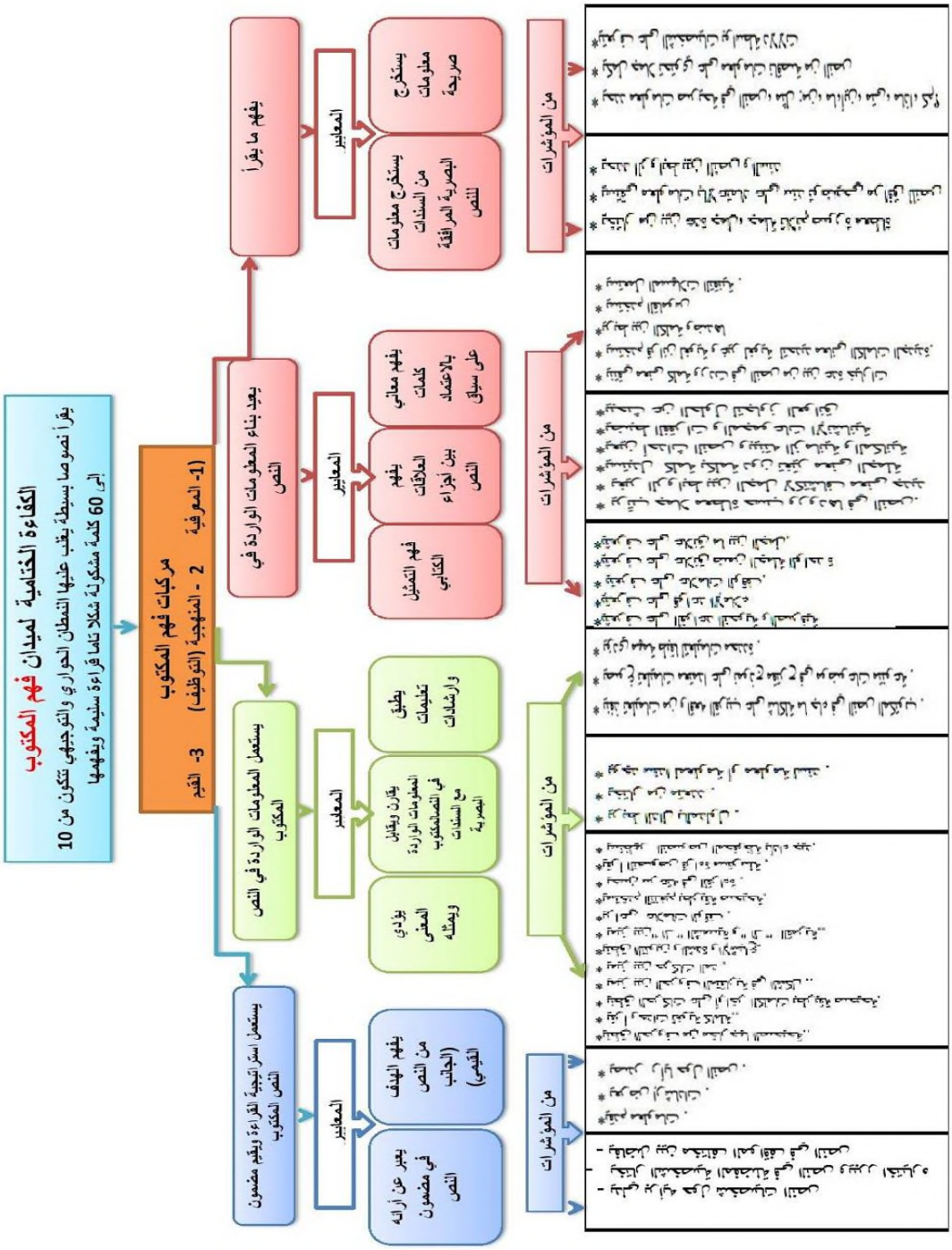
تعتبر الكفاءة الختامية هي التي تصف ما توصل إليه المتعلّم من خلال دراسة ميدان من ميادين مادة اللّغة العربية حيث تعتمد على مجموعة من المركبات والمؤشرات والمعايير.

[1]- وزارة التربية الوطنية: الإطار العام للوثيقة المرافقة، مناهج التعليم الابتدائي، 2016، ص: 08.



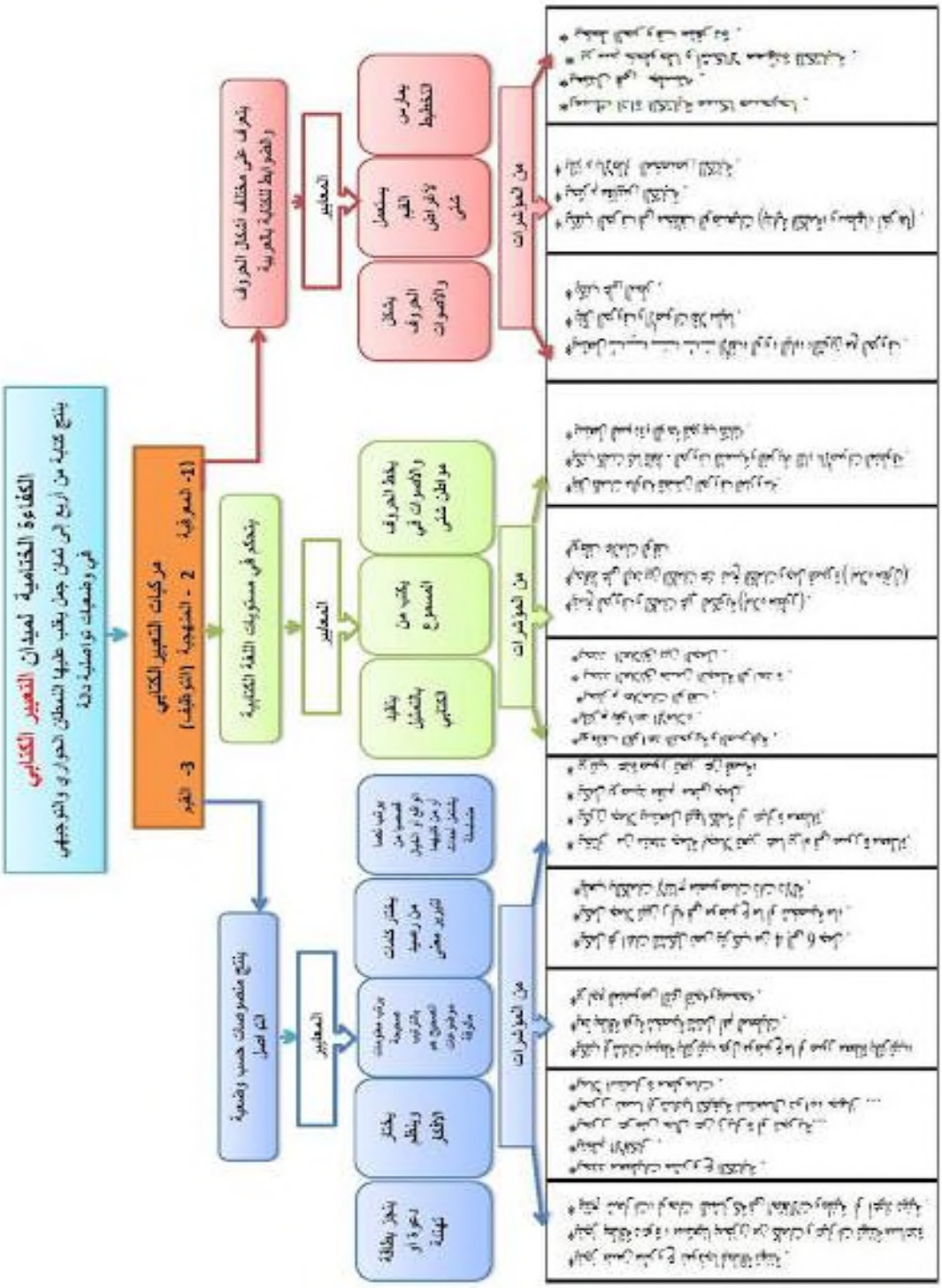
الشكل رقم (05): يمثل الكفاءة الختامية لميدأنّ فهم المنطوق

[1]– وزارة التربية والتعليم: مديرية التربية لولاية بسكرة، مركبات الكفاءة الختامية ومعايرها ومؤشراتها لميادين اللّغة العربية، مقاطعة بسكرة 12.



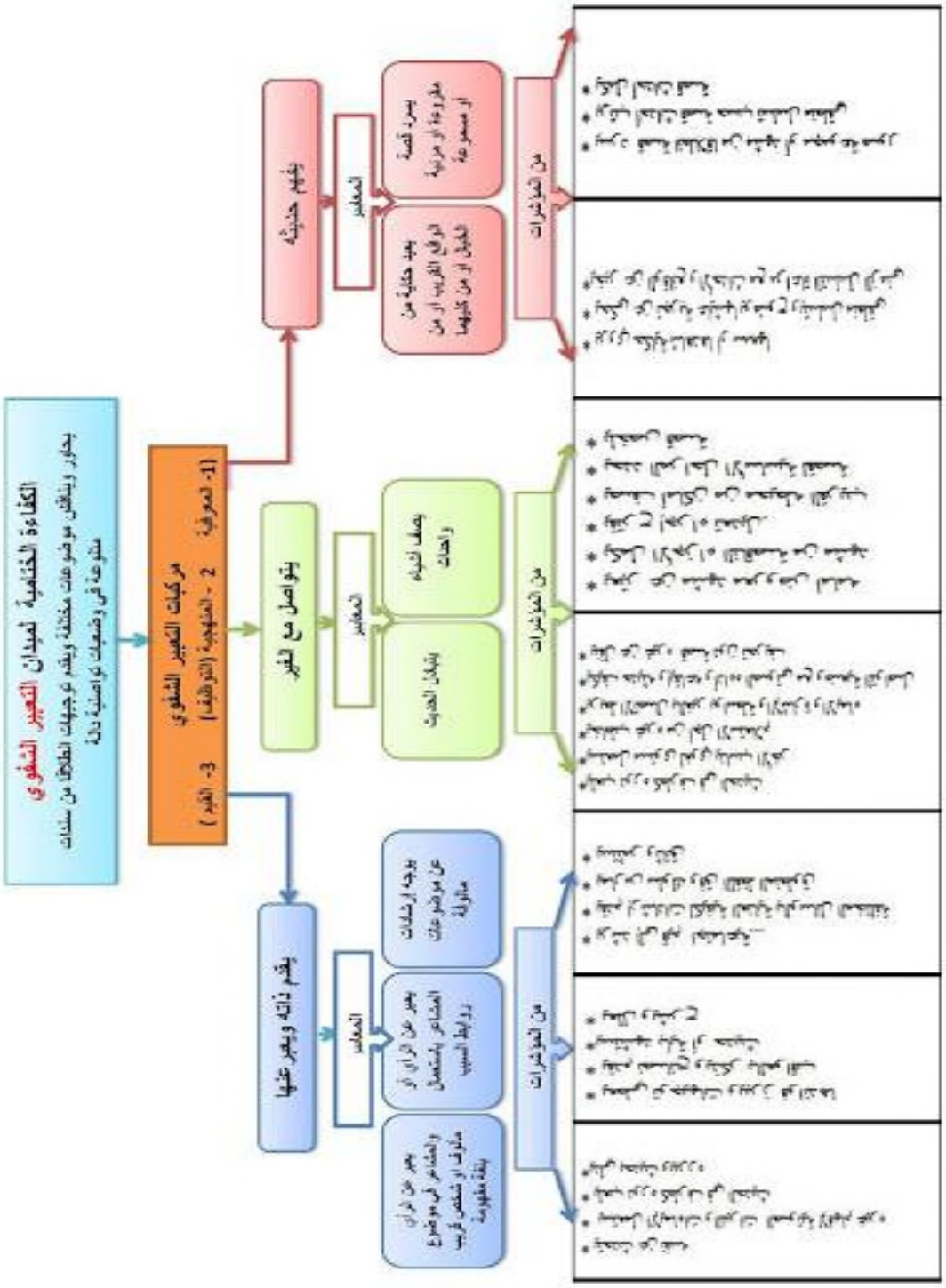
الشكل رقم (06) يمثل الكفاءة الختامية لميدانّ فهم المكتوب

[1]– وزارة التربية والتعليم: مديرية التربية لولاية بسكرة، مركبات الكفاءة الختامية ومعايرها ومؤشراتها لميادين اللّغة العربية، مقاطعة بسكرة 12.



الشكل رقم (07) يمثل الكفاءة الختامية لميدانّ التعبير الكتابي

[1]– وزارة التربية والتعليم: مديرية التربية لولاية بسكرة، مركبات الكفاءة الختامية ومعايرها ومؤشراتها لميادين اللّغة العربية، مقاطعة بسكرة 12.



الشكل رقم (08) يمثل الكفاءة الختامية لميدانّ التعبير الشفوي

[1]– وزارة التربية والتعليم: مديرية التربية لولاية بسكرة، مركبات الكفاءة الختامية ومعايرها ومؤشراتها لميادين اللّغة العربية، مقاطعة بسكرة 12.

الكفاءة الختامية لميادين اللّغة العربية (فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج كتاب): تستند على مجموعة من مركبات ومن مركباتها (معرفية منهجية (التوظيف) والقيم)، حيث يندرج تحتها مجموعة من معايير وهذه المعايير تختلف من ميدان إلى آخر وتتكون من مؤشرات.

المنظومة التّربوية متكاملة من الأهداف التّعليمية وغيرها، فلكل مادة تعليمية هدف معين ومن خلالها يكون للمتعلّم رغبة في التعلّم.

ثانيا: الأهداف التّعليمية Objectifs Didactique:

ويتمثل في: "المستوى الرابع والأخير من مستويات الأهداف التّربوية، وتمثل في الوقت نفسه العبارات التي يحاول المعلّم وتلاميذه تحقيقها داخل الحجرة الدراسية، وتعمل هذه الأهداف على التطبيق الفعلي للمنهج المدرسي أو القيام بتنفيذه، وترجمة الأهداف العامة إلى أهداف أبسط يمكن تحقيقها داخل الحصة الدراسية"[1].

وتعرف أيضا: "هي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة، تسعى إلى اكتسابها للمتعلّم بشكل وظيفي، يتناسب مع قدرات وحاجاته وتعمل من خلال على الأهداف التّربوية على إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلّمين كنتيجة لعملية التعلّم"[2]، ومنه الأهداف التّعليمية هي عبارة عن سلوكات متوقع حدوثها للمتعلّم نتيجة حدوث عملية التعلّم.

1-الهدف "L'objectif":

وهو "نشاط معرفي أو مهارة يمارس على محتوى، مثل: ينجز عملية الجمع بالاحتفاظ"[3].

ويعرف أيضا بأنه: "مقصد مصوغ في عبارة تصف تغيرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ"[4].

---

[1]- جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، 2001م، ص: 128.

[2]- ناجي تمار؛ عبد الرحمن بن بريكة: المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ب.د.ط، بلد، ب.د.ط، ص: 12.

[3]- عثمان آيت مهدي: ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص: 95.

[4]- محمد بن يحي زكريا؛ عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006، ب.د.ط، ص: 21.

وكذلك هو: "وصف النتاجات التعلّم المتوقعة، والمخططة من خلال المرور بالخبرات التّعليمية التي يقدمها المنهج، ويسعى المعلّم لإحداثها في المتعلّم من خلال التدريس، بحسب قدرات المتعلّم، وإمكاناته"[1].

إذن: الهدف هو الغاية التي يسعى إليها المتعلّم من أجل تحقيقها ولكل فرد هدف إما في مجال الدراسة أو الحياة الاجتماعية.

2-التّعليمية "La Didactique"

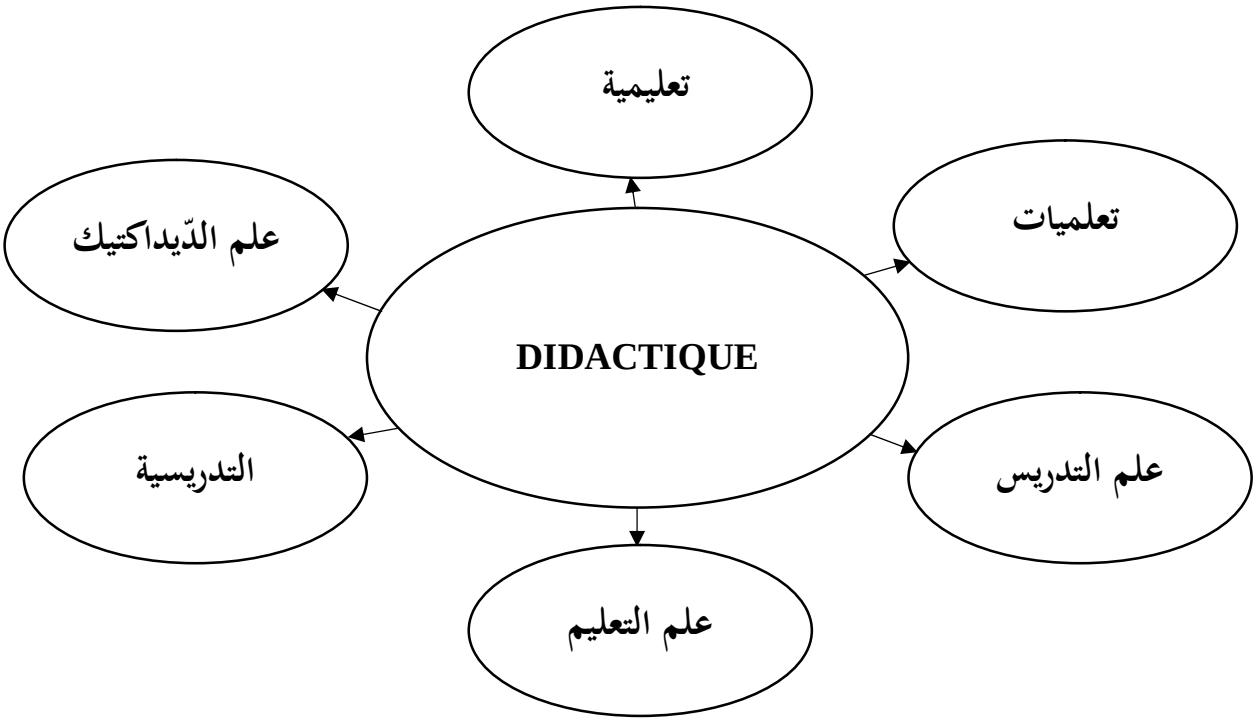
وهي "تداخلت في مجموعة من الترجمات كالبيداغوجيا، التّدريسية، وعلم التدريس، وعلم التّعليم والدّيداكتيك، وهي بمثابة خطط ودراسة علمية لتعليم مختلف المواد التّعليمية وهي تراعي خصائص الفرد والمجتمع"[2].

وتعرف أيضا: "بأنّها فن أو طريقة تدريس المفاهيم الخاصة بكل مادة تعليمية مع إدارة الصعوبات الخاصة بمجال معين في تلك المادة"[3]، فهي تعني الدراسة العلمية الموضوعية لطرائق ووسائل التدريس ووضعيات التعلّم من أجل تحقيق هدف معين.

[1]- محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحانّ علي قاسم، مقدمة في المناهج التربوية، دار الكتب الجمهورية اليمنية، مناء، ط1، 2016م-1437هـ، ص: 52.

[2]- الزهرة أسود، قراءة في مفهوم التعليمية مجلة المساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر، 2020/04/24، مج 06، ع: 02، ص: 76.

[3]- ينظر: رياض الجوادي، مدخل إلى علم التدريس المواد الدّيداكتيكية، التدريسية تعليمية تعلمية، دار الجدي للطباعة والنشر والتوزيع، والترجمة، ط2، 2020-1141هـ، ص: 19.



الشكل (09) يمثل مصطلحات التّعليمية

أنّ عملية تصنيف الأهداف التّعليمية، تكون منظمة وتخضع لتصنيفات سليمة ومرتبة.

3-تصنيف الأهداف التّعليمية:

تصنف الأهداف التّعليمية إلى عدة مستويات وهي:

أ-أهداف عامة: وهي: "أهداف بعيدة المدى تحتاج إلى فترة زمنية لتحقيقها وتشتمل أهداف المجتمع، وأهداف النظام التّعليمي، وأهداف المرحلة التّعليمية.

-خصائصها:

لا يمكن ملاحظتها وقيامها.

تنفذ في أي مؤسسة تعليمية"[1].

إذن الأهداف العامة تكون من طرف أفراد وهي خاصة بالهدف الاجتماعي أو التّعليمي، وهي تكون في فترة زمنية.

[1]- سميرة شادلي: التدريس بواسطة الأهداف، مجلة البدر، جامعة بشار، ج3، العدد 01، شهر يناير، 2011، ص: 145.

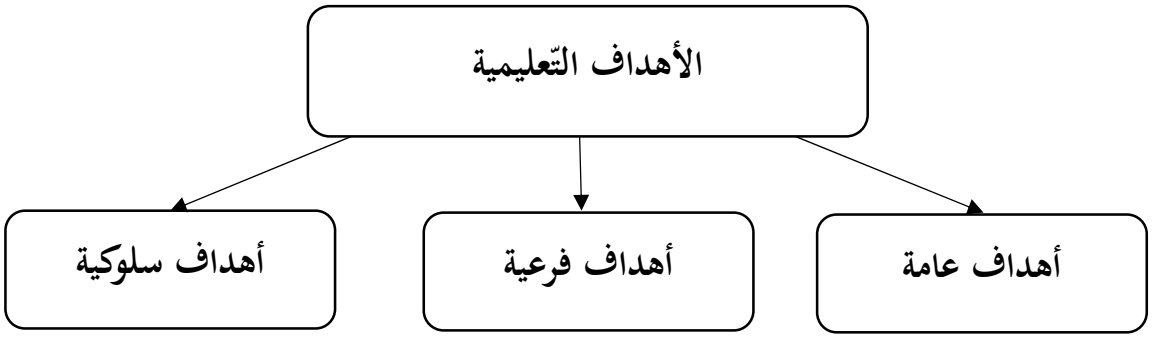
ب–أهداف فرعية خاصة: "وهي أقل عمومية وأكثر دقة من العامة، فهي تغيرات مفتوحة بل هي عبارات محددة نوعا ما وتشمل: الأهداف الصف الدراسي، أهداف المقرر الدراسي وأهداف الوحدة الدراسية"[1]، وهذه الأهداف تشمل الهدف الذي يكون في مجال الدراسة فقط.

ج–أهداف سلوكية (إجرائية): "وهي أهداف قصيرة المدى تقاس في نهاية الحصة وهي أهداف تصف السلوك المتوقع من التلميذ الناتج عن التعلم، ونستخدم في صياغتها أفعال قابلة للملاحظة والقياس ومعنى "كلمة إجرائي" في علم النفس قابل للملاحظة والقياس.

–خصائصها:

- قصيرة المدى ويضعها المعلم.
- يمكن ملاحظتها وقياسها.
- يمكن وضعها في ضوء محتوى الكتاب المدرسي.
- تنفذ داخل المدرسة".[2]

فهي أهداف تخص الجانب الأخلاقي للمتعلم وتكون في فترة زمنية محددة.



الشكل (10): يمثل الأهداف التّعليمية

[1]– سميرة شادلي: التدريس بواسطة الأهداف، مجلة البدر، جامعة بشار، ج3، العدد 01، شهر يناير، 2011، ص: 145.
[2]– المرجع نفسه، ص: 145.

تعددت صياغة الأهداف التّعليمية باتخاذ مجموعة من الخطوات.

4-صياغة الأهداف التّعليمية:

لكل هدف تعليمي خطط يجب مراعاتها وهي كالآتي:

- "تحديد المعارف والمهارات التي ترغب من المتعلّم اكتسابها كنتيجة للعملية التّعليمية.
- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلّم أنّ يقوم به كي يبرهن على أنّ الهدف الذي وضع قد فهمه، وعمل على تحققه.
- تحديد النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل.
- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه.
- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب"[1].

من خلال صياغة الأهداف يتضح لنا أنّ العمل الذي يقوم به المعلّم هو تحديد الموافق، ومواد المرغوب في تدريسها وتحديد النتائج التي يود الوصول إليها، لتحقيق هدف وتغيير سلوكات المتعلّمين.

للأهداف التّعليمية فوائد يجب مراعاة في تسيير العملية التّعليمية وعلى كل متعلّم أنّ يتعرض لها ليحقق هدفه التّعليمي.

5-فوائد الأهداف التّعليمية:

تتمثل فيما يلي:

أ-تحديد الأهداف التّعليمية يفيد في اختيار الخبرات اللازمة المناسبة:

"فالاختيار السليم لا يمكن أنّ يتم بطريقة علمية ومنظمة إلا في ضوء أهداف دقيقة وواضحة تشمل المعلومات والمعارف العلمية والفلسفية وطرق التفكير والمهارات والاتجاهات والعادات والميول والقيم وبالتالي فأنّ تحديد الأهداف يفيدنا في تحديد الخبرات الرزمة للمتعلم كي يساعده على

[1]- جودت أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، 2001م، ص: 141-142.

التكيف الإيجابي مع مجتمعه في حاضره ومستقبله"[1]، فإن الأهداف التّعليمية تفيد في تنظيم وتخطيط واكتساب المعلومات الأساسية للمادة.

ب–تحديد الأهداف التّعليمية يفيد في اختيار النشاط التّعليمي المناسب:

"أنّ تحديد الأهداف يفيدنا كذلك في اختيار أوجه النشاط التّعليمي المناسبة التي يمكن للمعلّم من تزويد المتعلّم بالخبرات المفيدة بطريقة مثمرة وفعال"[2]، تفيد في استنتاج المعارف بطريقة نشطة وفعالة.

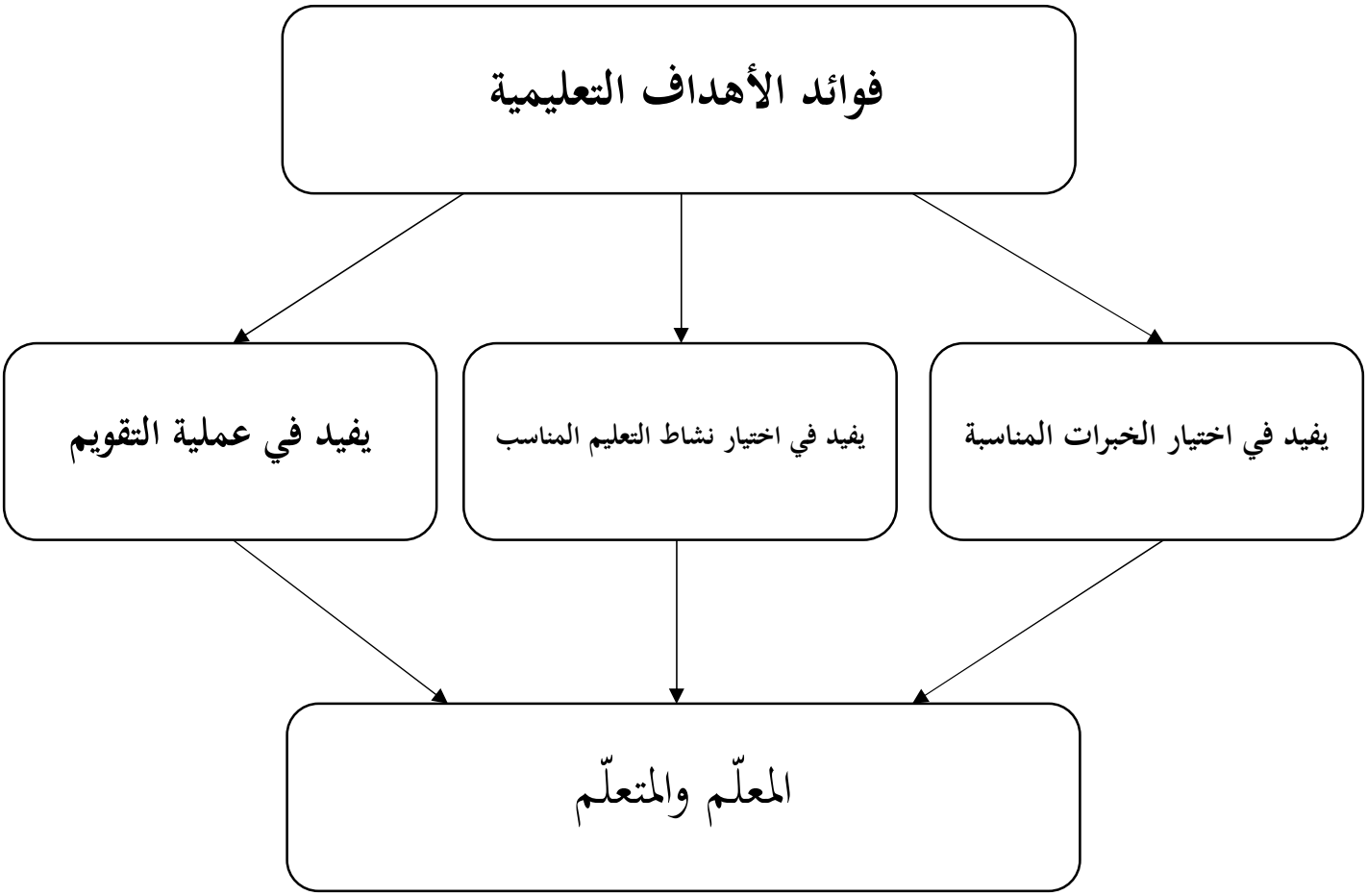
ج–تحديد الأهداف التّعليمية يفيد في عملية التقويم:

"أنّ تحديد الأهداف يفيد أيضا في تّقويم مدى فاعلية التّعليم والتعلّم، فهي تتيح للمعلّم إمكانية الوقوف على مواطن الضعف والقوة فيها يقوم به من أعمال وبالتالي يصبح أكثر قدرة على مواجهة ما يقابله من مشاكل أو تحديات لإصلاح نقاط الضعف أنّ وجدت حتى تؤدي عملية التقويم وظيفتها الشخصية والعلاجية والوقائية التي تستهدف تحسين عملية التعلّم والتّعليم"[3]، يصدر أحكام ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى المتعلّمين.

[1]– جيلالي بوحمامة: أهمية الأهداف التعليمية ودورها في نجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، ع23، جوان 2005م، ص: 05.

[2]– جيلالي بوحمامة: أهمية الأهداف التعليمية ودورها في نجاح عملية التعلم والتعليم، ص: 05.

[3]– المرجع نفسه، ص: 05.



الشكل (11): يمثّل فوائد الأهداف التّعليمية.

الفصل الثّاني:

إجراءات تسيير المقطع التّعليمي "أنشطة اللّغة العربية للسّنة الأولى متّوسط أنموذجا"

المبحث الأوّل: تنصيب كفاءة ختامية.

المبحث الثّاني: الوضعيات التّعلّيمية وطرائق التّدريس.

المبحث الثّالث: التّقويم والمعالجة البيداغوجية.

تعتبر اللّغة العربية من أهم المواد التّعليمية التي تتماشى مع جميع الأطّوار التّعليمية، تعدّ هذه الأخيرة من المواد الأساسيّة التي تسير على مجموعة من الإجراءات، تمثّلت في مقاطّع تعليمية ووضعيات تعليمية تعلُّمية.

ولتنظيم هذه المادة تستخدم مجموعة من الطّرائق التّدريسيّة الحديثة، وعلى هذا الأساس فأنّ المعلّم بدوره يقوم بعملية تقويم المتعلّم ومعالجتها بيداغوجياً لما حصّله من نقاط ضعاف لدى المتعلّم.

المبحث الأول: تنصيب الكفاءة الختامية:

تعدّ مرحلة التّعليم المتوسّط من أهم المراحل في مسيرة المتعلّم في العملية التّعليمية التّعلُّمية. يتطرّق فيها على مجموعة من المواد التّعليمية ومنها مادة اللّغة العربية باعتبارها مادة أساسية.تسير وفق مجموعة من المقاطع التّعليمية، وحسن إتقانها يساهم في بناء الكفاءة الختامية لميادينها.

أولا: تنصيب الكفاءة الختامية لميادين اللّغة العربية:

1-نموذج لمذكرة لفهم المنطوق:

المقطع السادس: الأعياد

الميدان الأول: فهم المنطوق **الأسبوع:** الأول

المحتوى المعرفي: عيد الفطر المبارك تهنئة به إلى الأمة الجزائرية ص: 131. **زمن الإنجاز:** 01 ساعة

المراحل	الوضعيّات التّعليمية والأنشطة المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	**الوضعية التّعليمية:** بعد شهر من الصيام يعبر المسلمون عن فرحتهم بعيد، ماذا نسمي هذا العيد؟ ج: عيد الفطر المبارك	تشخيصي
وضعية بناء التّعلم	**توجيهات 1:** (قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلّميه، مع الاستعانة بالأداء والحس الحركي والقرائن اللغوية، يهيئ الأستاذ الظروف المثلى للاستماع).	تكوين التدريب على الإصغاء

	س: عم يتحدث الكاتب في هذا النص؟ج: عن عيد الفطر المبارك؟ س: هل هناك اختلاف بين تهاني العيد بين الأمس واليوم؟ ج: نعم س: من المخصوص بتهاني العيد في النص؟ ج: الأمة الجزائرية س: يؤكد الكاتب على أحقية الأمة بهذا العيد دلّل على ذلك من النص؟ ج: أمة أخذت تعدم الضحايا في سبيل سعادتها حقيقية بأنّ تنال السعادة وبأنّ تهنأ بها. **الفكرة العامة:** تهنئة الكاتب للأمة الجزائرية بعيد الفطر المبارك. **المعطيات:** 1-العيد في الجزائر بين الماضي والحاضر. 2-تهنئة الكاتب لكل فئات الشعب الجزائري بالعيد. 3-أسباب أحقية الأمة الجزائرية بالتهنئة. قراءة ثانية للنص المنطوق من طرف الأستاذ: أثناء الحديث حديثنا عن تهنئة الكاتب للشعب الجزائري بعيد الفطر المبارك تذكرت أجواء العيد في حيكم، تحدث عن هذه الأجواء موظفا الوصف والسرد. يكلف الأستاذ المتعلّمين بإنتاج الموضوع شفويا بلّغة سليمة مستعينين بما سجلوا من رؤوس أقلام حيث يدلي السامعون للعروض بآرائهم وتصوياتهم ويدافع العارضون عن عروضهم بجرأة. يعقب الأستاذ على كل ما دار بين المتعلّمين، مؤيدا ومصوبا من حيث المعارف والمعلومات. **القيمة التربوية:** يقول بن المعتز:	استخراج الأوصاف المادية والمعنوية القدرة على سرد الأحداث تعميق الفهم استخلاص الفكرة العامة القدرة على تحديد المعطيات استنتاج القيمة الأخلاقية الاسترسال مشافهة

	أهلاً بِفطرٍ قَد أنالَ هِلالُهُ * فَالأنّ فاغْد إلى المُدامِ وبكّرٍ** **وانظُر إلَيهِ كَزورَقٍ مِن فَضّةٍ *** قَد أثْقَلَتهُ حُمولَةُ مِن عَنبَرِ** **تطبيق:** الجزائر مزيج بين العرب والأمازيغ ابحث عن سيرة ذاتية لشخصية أمازيغية استعدادا لتقديم عرضك الشفوي الأسبوع المقبل.	باعتماد تقنية السرد التدريب على أدب السير
الوضعية الختامية	**تطبيق:** صنف في جدول الأعياد الدينية تاريخها.	ختامي

الجدول رقم 01: يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم ميدان فهم المنطوق (عيد الفطر المبارك تهنئة به إلى الأمة الجزائرية)[1]

أ-دراسة تحليلية لميدان فهم المنطوق:

ومما قدمناه من نماذج وعينات عن مذكرات اللّغة العربية، لسّنة الأولى متوسّط لميدان فهم المنطوق يتبين لنا أنه هو: أول حصة من الأسبوع الأول للمقطع التّعليمي، ويمر بمراحل لابد بأنّ تكون ،وأول مرحلة هي **الوضعية الانطلاقية** التي تندرج ضمنها الوضعية التّعليمية، وهي عبارة عن توطئة للموضوع، التي تتضمن التّقويم التشخيصي الذي يكون في بدايتها وبعدها، **وضعية بناء التّعلم** التي تحتوي على قراءة النّص المنطوق من طرف المعلّم والاستماع له ومطالبة المتعلّمين بالاستماع للخطاب وتدوين رؤوس أقلام عن أفكار النّص، ثم انتقال إلى مناقشة المسموعة وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المطروحة التي من خلالها نستنتج الفكرة العامة التي تكون من إنتاج الطلاب، وتقديم لهم مجموعة من المعارف حول موضوع المطروح، ثم يعيد المعلّم القراءة للمرة الثانية من أجل مطالبتهم بإنتاج الموضوع شفويا، وبلّغة سليمة معتمدين على ما سجلوه مع قراءته على المستمعين من أجل إدلال أرائهم وتصوياتهم وعلى العارضين للموضوع الدفاع عن عروضهم بكل جرأة وثقة، وفي الأخير هذه المرحلة نستخلص القيمة التربوية ويقدم لهم تطبيق للأسبوع المقبل الذي تنطوي تحتها

[1]- معيريف نجمة، مخلوف محمد، مذكرات اللّغة العربي وآدابها للسنة الأولى متوسط "الجيل الثاني"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2017، ص: 218.

التّقويم التكويني، والمرحلة الأخيرة هي **الوضعية الختامية** التي تنتهي بالتطبيق يصحح ويُقَوَّم داخل الحصة (التقويم الختامي).

ب–الكفاءة الختامية:

وتتمثل الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطق فيما يلي:

-يتواصل مشافهة وبلّغة سليمة.

-يفهم ويحلل خطابات منطوقة.

-يبرز من خلالها أحكاما.

-يعيد صياغتها بمفهومه الخاص.

2–نموذج لمذكرة فهم المكتوب لقراءة مشروحة+قواعد لغة:

المقطع السادس: الأعياد

الميدان الأول: فهم المكتوب قراءة مشروحة+قواعد **الأسبوع:** الأول

المحتوى المعرفي: الأعياد+المفعول المطلق ص: 112 **زمن الإنجاز:** 01 ساعة

المراحل	الوضعيات التّعليمية والأنشطة المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	**الوضعية التعّليمية:** تنقسم أعياد إلى قسمين، ما هما؟ ولماذا وجدت الأعياد؟	
وضعية بناء التّعلم	**أفهم النّص:** **القراءة الصامتة:** دعوى التلاميذ إلى فتح الكتاب وقراءة النّص قراءة صامتة للفهم. **مراقبة فهم النّص:** **أسئلة الفهم:** س: عم يتحدث النّص؟ ج: عن الأعياد. س: ما هو سبب وجود الأعياد؟	تكويني يفهم المعنى العام للنص

	ج: الترفيه عن النفوس أو إرادة التذكير بحادث محبب. س: ما فائدة العيد؟ ج: تنبيها لوعي قومي وتحفيز للنفوس اتجاه الكمال. **الفكرة العامة:** بيأنّ الكاتب دوافع الاحتفال بالأعياد وأثرها في الفرد. قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ وأجودهم أداءاً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعي فيها الأداء، للاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف. المناقشة والتحليل واستخلاص من المعطيات: **الفقرة الأولى**: من قول الكاتب: "الأعياد ... إلى قوله الحياة" قراءتها. س: كيف عرف الكاتب الأعياد؟. ج: سنة فطرية جُبِل عليها الإنسان. س: متى ظهرت الأعياد؟ ج: منذ عرف الإنسان الاجتماع والتقاليد والذكريات. س: هل الأعياد في بلادك هي نفسها عند الدول الأخرى؟ ج: لا لكل أمة أعيادها وطريقة احتفالاتها. **جُبِل**: فطر، طبع المقصود أنّ الأعياد كائنة في النفس قبل تعلمها. **تسري**: تخفف **الفكرة الأساسية**: مفهوم الأعياد وعلاقتها بالأمم. الفقرة الثانية: من قول الكاتب: "الباعث ... إلى قوله: الذكريات..."، قراءتها.	التكويني يقرأ النص قراءة صامتة يفهم ما ورد فيه يستنتج الفكرة العامة للنص

	ما هدف من إقامة الأعياد؟ ج: الترفيه عن النفوس وتمكينها من حرية شخصية، التذكير بحادث محبب إلى النفوس. س: أذكر بعض الأعياد؟ ج: عيد الحرية، عيد الاستقلال، عيد الجهاد الباعث: الدافع. **الفكرة الأساسية الثانية:** الدوافع الحقيقية لسَنِ الأعياد. الفقرة الثالثة: من قول الكاتب: "والأعياد ... إلى قوله: الكمال" قراءتها. س: كيف تنشأ هذه الأعياد؟ ج: هي موروث عن أجدادنا. س: ما هي المعجزة التي تحدث عنها الكاتب-ما نوع الأجواء السائدة في الأعياد؟ ج: الفرح والسرور. انشراح: سرور، العزائم: جمع العزيمة وهي الإرادة المؤكدة. **الفكـرة الأساسـية:** الأعيـاد مـوروث عـن السـلف الصـالح تقـوي العزائم وتبعث الفرح والسرور في النفوس. استخرج القيم التي انطوى عليها النص. **قيمة تربوية:** قال الشاعر: **أيام العيد أيام تسلية وراحة وتكافل واستخلاص العبر**	يتدخل المتعلّم في النقاش ويحلل ... ويستخلص الأفكار الأساسية يجرب
الوضعية الختامية	**لخص مضمون النّص:** وظّف المفردات التالية في جمل من إنشائك: عدة تؤازره أسلافه	يستخرج يحلل يستنتج

المراحل	الوضعيات التّعليمية والأنشطة المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	**أعرف قواعد لغتي** **المفعول المطلق** **الانطلاق من الوضعية التّعلمية:** *-يقول التلميذ النجيب: حفظت الدرس حفظاً، لماذا تكررت كلمة "حفظاً" بعد الفعل "حفظتُ"؟ *-تذكرت كلمة حفظا للتأكيد على معنى الفعل "حفظتُ". استخراج الشواهد من النص المقروء: **الشواهد:** - فكروا فيها تفكيراً. - الحروب تحصد الأرواح حصداً. - وتدمر البلاد تدميراً. - يكنُ المصاب أنيناً موجعاً. - ويصرخ صراخ الطفل. - صرخ المريض صرختين. - وتحرك حركةً. يكلف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها.	تكويني
	-تأملت الكلمات التي تحتها خط في الأمثلة السابقة كلّها وجدتها مصادر منصوبة. وحين توازن بينها وبين ما سبقها من الأفعال تجد أنّها مشتركة معها في حروفها رافقة لها في ألفاظها. هذه المصادر ومشابهما تسعى عند النحاة المفعول المطلق.	يقرأ ويستنتج

	ونظيرها (زأر الأسد زئْراً، هدأت العاصفة هدوءاً، نمت نومتينِ) ... إلخ. تأمل ذلك الشواهد تجد أنّ المصدر فيها قد قوّى الفعل الذي قبله وأكد معناه. لو أنك قلتَ: (الحروف تحصد الأرواح) ثم سكت لما استفيد هذا التأكد، ولكنّك حين تتبع الكلام بذكر المصدر فتقول: الحروب تحصد الأرواح حصداً تجد الفعل استفاد قوة وتأكيدا بذكر المصدر بعده. وإذن: فالغرض من المفعول المطلق في هذا المثال وما شابهة هو تأكيد الفعل. ومثال ذلك" بكى بكاءً ...، وهفت هتافاً وهكذا.	
وضعية بناء التّعلم	**التحليل والمناقشة:** أما الشاهد الثاني فإنك تدرك حين تقرأ مثاليها، أنّ المفعول المطلق الذي وضع تحت خط، قد جاء لغرض آخر غير التأكيد .. أنه لبيان نوع الفعل، ذلك أنك لو قلت: (يئن المصاب) ثم سكت لم يعرف نوع الأنين، فإذا اتبعته بقولك: (أنيناً موجعاً)، فقد بيّنتَ نوع الأنين، وبعبارة أخرى لو أنك سألت: أيّ الأنين أنّ المصاب؟ فالجواب: (أنيناً موجعاً)، وكذلك المثال الثاني فإنك حين تسأل أيّ صراخ صرخ المصاب؟ لكان الجواب: (صراخ الطفل). وإذن: فهذا النوع من المفعول المطلق له غرض خاص هو: بيان نوع الفعل وأمثلته كثيرة تقول: "زأر زئيراً عالياً، أو زئير الأسد، وثَب وثباً قوياً، أو وثب الثعلب ..." وهكذا. انتقل بعد ذلك إلى المثال 4 تجد أنّ المصدر الذي وضع تحته خط قد لبيان العدد، فقولك "صرخَ المريض صرخةً" فيه تحديد للصراخ وأنه مرة واحدة. وحين تقول: صرخ صرختين، أو صرخات فإنه كذلك تريد بيان عدد الصرخات، وإذن: فمن أغراض المفعول المطلق أنّ يجيء لبيان عدد مرات الفعل. وإذ: فمن أغراض المفعول المطلق أنّ يأتي لبيان عدد مرات الفعل.	يقرأ ويستنتج يحلل ويناقش يسترجع معارفه ومكتسباته يرسخ ... يثبت ... يوظف ...

	تعريف المفعول المطلق: المفعول المطلق هو مصدر يُؤتَى به بعد فعل صريح من لفظه أو من معناه لتأكيده أو بيان نوعه أو بيان عدده. **أنواع المفعول المطلق**: 1-المفعول المطلق المؤكد لفعله: هو الذي يذكر وحده غير منعوت ولا مضاف. مثال: نظّم الفلّاح عمله تنظيماً. 2-المفعول المطلق المبين للنوع: هو الذي يكون منعوتا أو مضافا، مثال: انطلق العدّاء انطلاقاً سريعاً/ انطلق العدّاء انطلاق السّهم. 3-المفعول المطلق المبين للعدد: هو الذي يدل على تكرار الفعل بعدد معين، مثال: دار العدّاء دورة واحدة، دار العدّاء دورتين.	
الوضعية الختامية	**أوظف تعليماتي**: أعرب ما تحته خط فهمت الدرسَ فهماً **الدرس**: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. **فهما**: مفعول مطلق منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. المسلم-المجتهد-المؤمنة-الناجحة: أنجز تعلماتي في البيت التمارين ص 113.	يرسخ ... ويثبت ... يوظف ...

الجدول رقم 02: يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم لميدان ففهم المكتوب، قراءة مشروحة+قواعد[1].

أ-دراسة تحليلية لنشاط القراءة المشروحة:

من خلال ما تطرقنا إليه من نماذج مذكرات اللّغة العربية، وخاصة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة وقواعد اللغة)، يتجلى لنا أنّ عملية تسيير نشاط القراءة يقوم على مجموعة من مراحل تتّضح فيما يلي: يبدأ نشاط القراءة المشروحة **بوضعية الانطلاق**: وهي أول مرحلة يستهل بها المعلّم نشاطه

[1]- معيريف نجمة، مخلوف محمد، مذكرات اللّغة العربي وآدابها للسنة الأولى متوسط "الجيل الثاني"، ص: 219-221.

من خلال استرجاع ما قدّمه في درسه السابق للمتعلّمين ليباشر في تقديمه لنشاط الآني عبر طرح إشكاليات في سياق النشاط القراءة لتكون استفتاح لبداية الحصة وفي هذه المرحلة لا يخص لتقويم أية أهمية.

ثم نندرج إلى مرحلة الثانية التي يطلق عليها مرحلة **وضعية بناء التّعلم**، التي تحتوي هذه الأخيرة على معطبات أساسية تبرز من خلال فهم النص الذي بدوره يتطلب أولا القراءة الصامتة التي تكون من طرف المتعلّم وذلك بعد أمر من المعلّم ويعني بها تلك القراءة الغير المنطوقة، أي بدون نطق الحروف، وتكون داخلية، فيها يتمكن المتعلّم من فهم ما هو مكتوب (النص)، خلال بعض دقائق ويستغلها المعلّم في طرح أسئلة حول ما أتى به النّص من أجل المناقشة والفهم لاستخلاص الفكرة العامة للنّص، لتليها القراءة الجهرية النموذجية من طرف المعلّم، بعد ذلك يكلف نخبة من المتعلّمين القراءة السليمة الخالية من الأخطاء في شكل فقرات متناوبة فيما بينهم وقوفا على المفردات المستعصية الفهم من أجل شرحها وتفسيرها وتوظيفها من طرفهم في جمل مفيدة تدل على معنى ودلالة، وذلك كله لاستنباط الأفكار الأساسية لكل فقرة على حدى بمساعدة من المعلّم، وفي أخير هذه المرحلة يحددون القيمة التربوية للنّص أو ما يسمى بالمغزى العام للنّص، وهذه العملية تقع تحت أنظار التقويم التكويني الذي يكون مسايرا لتعلم بغرض معرفة مدى تفاعل المتعلّمين مع الدرس داخل الحصة، وفي المرحلة الموالية والأخيرة التي تسمى **مرحلة الوضعية الختامية** حيث يتم فيها إعادة هيكلة النص من جديد وصياغته بأسلوب المتعلّم وذلك لا يكون إلا تكليفا من المعلّم مستعملا تقنية التلخيص بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة وتطبيقات التي تندرج ضمن الواجبات وهذا كله يتمحور حول التقويم التحصيلي سعيا إلى قياس مستوى المتعلّمين ومدى تحقيق الأهداف المرغوبة المرجوة من الحصة.

ب–دراسة تحليلية لنشاط قواعد اللّغة:

من خلال ما قدمناه من نماذج مذكرات اللّغة العربية في ميدان فهم المكتوب (قواعد اللّغة)، تبين لنا أنّ حصة القواعد هي الحصة التي تأتي مباشرة بعد نشاط القراءة المشروحة وأنّها تمر بنفس

المراحل التي يمر بها نشاط قراءة المشروحة لكن تختلف في محتوى وضعيات التّعلم حيث تبدأ بالتمهيد واسترجاع لمكتسبات القبلية لدرس السابق، بعد ذلك تقديم مثال يخدم الحصة وطرح بعض أسئلة على ذلك المثال ليباشر في الحصة مع مراعاة المعلّم المقاربة النّصية داخل الحصة أي استخراج الأمثلة من النّص السابق (قراءة المشروحة) يشابه مثال الذي قُدم في بداية حصة ولها علاقة بالدرس، ثم تدون على السبورة، يطالب العلّم من المتعلّمين بالقراءة الأمثلة قراءة صحيحة سليمة، ووضع خط تحت الشاهد مباشرة أو كتابته بلون مغاير لتثير اهتمام المتعلّم تقوم هذه الخطوة على ربط بين الشواهد واعتماد التقويم التشخيصي وتسمى هذه المرحلة **مرحلة وضعية الانطلاق**، ثم انتقال إلى المرحلة الثاني وهي **مرحلة بناء التّعلم** التي يتم فيها شرح والمناقشة بين المعلّم والمتعلّمين حول الموضوع لاستنتاج عنوان الدرس وتدوينه ثم استنتاج الخلاصة الكاملة حيث يكون من طرف المتعلّمين ثم كتابتها على سبورة وهذه المرحلة ترتكز على التّقويم البنائي التكويني، والمرحلة الأخيرة التي يطلق عليها **مرحلة الوضعية الختام** التي يختمها المعلّم بالتدريب (أوظف معلوماتي) (تقويم التحصيلي الختامي)، لاكتشاف مدى استيعاب المتعلّمين للدرس يصحح المعلّم للمتعلّمين الذين أنهوا الحل ثم التصحيح الجماعي ثم يختم لإعطاء تمارين وتطبيقات في البيت أي لحصة الإدماج.

4-نموذج لمذكرة فهم المكتوب (نص أدبي):

المقطع السادس: الأعياد

الميدان الأول: فهم المكتوب (نص أدبي) **الأسبوع**: الأول

المحتوى المعرفي: مولد الرسول (ص) ص: 118 **زمن الإنجاز**: 01 ساعة

المراحل	الوضعيات التّعليمية والأنشطة المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	**الوضعية التّعليمية**: يحتفل العرب في 21 مارس/أذار من كل عام بـ "عيد الأم" الذي يعبّر فيه الأبناء عن حبهم تجاه أمهاتهم، من خلال باقة ورد أو هدايا أو بطاقات معايدة. فهل فكرت يوما قبل الاحتفال بـ "عيد الأم" متى بدأ؟ ولماذا يختلف يوم الاحتفال به في الوطن العربي عن باقي دول العالم؟ **التعريف بالشاعر**: ولد الربيع بوشامة سنة 1916م بقرية "قنزات" ولاية سطيف، ونشأ في أسرة فقيرة محافظة على تقاليدها الإسلامية، فحفظ القرآن الكريم، وأتم دراسته الابتدائية، وانتقل إلى قسنطينة سنة 1937 فتتلمذ على الإمام ابن باديس، وفي 14 ماي 1959 نُفِّذ فيه حكم الإعدام، وأضيف اسمه إلى قائمة شهداء حرية الجزائر.	التشخيص يستذكر يتذكر ... يستنتج ... يميز ...
وضعية بناء التّعلم	**أفهم النص**: **القراءة الصامتة**: دعوى التلاميذ إلى فتح الكتاب وقراءة صامتة للفهم. **مراقبة فهم النّص**: **أسئلة الفهم**: س: عمّن يتحدّث النّص؟. ج: عن الأم. س: لماذا نحتفل بعيد الأم؟. ج: تكريما لها واعترافا بفضلها.	التكويني يقرأ النص قراءة صامتة يفهم ما ورد فيه

	الفكرة العامة: حب الشاعر لأمه وبيان فضلها عليه وحبه لها يوم عيدها. قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ وأجودهم أداءً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعي فيها الأداء، الاسترسال، سلامة اللّغة، احترام علامات الوقف. **المناقشة والتحليل واستخلاص المعطيات:** **الوحدة الأولى:** "1...3" قراءتها. **س:** عن أي قوم يتحدث الشاعر في قوله تلك الأمومة عند قوم تعبد؟ **ج:** عند الغرب **س:** كيف يتعامل هؤلاء مع أمهاتهم؟ **ج:** يقدسونها **س:** ما ذا فعل هؤلاء لأمهاتهم؟ **ج:** جعلوا لها عيدا آخر مقدسا وسخروا أقلامهم للكتابة عن الأم **أغر:** مشهر، مقدسا: عظيما، تهب: تستجيب، تجتلي: تظهر **الفكرة الأساسية:** تمنى الشاعر أنّ يقام لأمهات وطنه عيد مثل أمهات الغرب. **الوحدة الثانية:** "3...6" قراءتها. **س:** بم اخبر الشاعر الأم؟ **ج:** أخبرها أنّ النبي صلى الله عليه وسلم أوصانا بالأم والقرآن الكريم حثنا على طاعتها وأكرمها في التنزيل الحكيم. مستطاب: استحسان، تصبو: تهدف-تطمح، تنودد: تريد-تطلب **الفكرة الأساسية الثانية:** بيان الشاعر عناية الإسلام بالأم فهي مذكورة في القرآن والسنة. **الوحدة الثالثة:** "7...10" قراءتها.	يستنتج الفكرة العامة للنص

	س: عم تساءل الشاعر؟من للأمومة في حماها؟**ج:** من يكفكف دمعها. **س:**من يفعل ذلك في نظر الشاعر؟ **ج:** الأبناء. ملتاعة: محترقة من الشوق بكاء صادر من عاطفة الأمومة. يكفكف: مسح الدموع مرة بعد مرة، سلوة: الهجران والنسيان **الفكـرة الأساسـية الثالثـة:** دعـوة الشـاعر إلى احتـواء الأم والاعتنـاء بهـا ورعايتها. *-ما الهدف من النص؟ **القيمة التربوية:** الأم تبقى كما هي، في حياتها وبعد موتها، وفي صغرها وكبرها، فهي عطر يشم رائحته الأبناء، وأريح في وجوه الآباء، ودفء وحنان وجمال وأمان، ومحبة ومودة، رحمة وألفة، أعجوبة ومدرسة، شخصية ذات قيم ومبادئ، وعلم وهمم. **أتذوق النص:** العاطفة: عاطفة الشاعر صادقة صدقها يكمن في كونها من ابن نحو أمه النص يذكرنا بنص ماما من المقطع الأول. الألفاظ سهلة وواضحة وموجبة والعبارات قوية منسجمة.	يتدخل المتعلّم في النقاش يعلل ... يستخلص الأفكار الأساسية يعرب ...
الوضعية الختامية	**ما نوع النّص مع التعليل:** النص قصيدة شعرية لأنّها تجاوزت سبعة أبيات. أحفظ الأبيات من 4 إلى 6	تحصيلي

الجدول رقم 03: يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم لميدان فهم المكتوب (نص أدبي) [1].

[1]- معيريف نجمة، مخلوف محمد، مذكرات اللّغة العربي وآدابها للسنة الأولى متوسط "الجيل الثاني"، ص: 224.

أ-دراسة تحليلية (نص أدبي):

لميدان فهم المكتوب (قراءة ودراسة النص) يتضح لنا أنّ عملية بناء درس قراءة ودراسة النص، على أنه يخطوا على نفس المراحل درس القراءة المشروحة، ولكن غالبا ما يكون النّص فيها على شكل قصيدة أبيات شعرية ويبنى على نفس مراحل التّقويم ويختلف على نشاط قراءة مشروحة في مرحلة بناء حيث يدرس فيها ظاهرة فنية (الصور البيانية، المحسنات البديعية)، في أتذوق النص ويختتمه بتطبيق (أوظف معلوماتي)، لينتهي بالتقويم التحصيلي.

تنصيب الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة، قواعد اللغة، دراسة النص):

- إنماء في روح المتعلّم مهارة القراءة.
- إتقأنّ النطق الصحيح والسليم خالي من الأخطاء.
- معرفة مخارج الحروف.
- إدراك نظام الفقرات.
- استخراج القيمة المستفادة من النص (تربوية، اجتماعية أو أخلاقية).
- إنماء رصيده اللغوي من خلال شرح مفردات الصعبة داخل النص.
- معرفة قواعد اللّغة.
- معرفة حركات الكلمة.
- إدراك ظواهر الفنية (الصور البيانية، المحسنات البديعية).

5-نموذج لمذكرة الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي):

المقطع السادس: الأعياد

الميدان الأول: إنتاج المكتوب (تعبير كتابي) **الأسبوع:** الأول

المحتوى المعرفي: الوصف من العام للخاص ص: 115 **زمن الإنجاز:** 01 ساعة

المراحل	الوضعيات التّعليمية والأنشطة المقترحة	التقويم
وضعية الانطلاق	**الوضعية التّعليمية:** عرف الوصف؟ أذكر بعض خصائصه.	تشخيصي
وضعية بناء التّعلم	**المناقشة والتحليل:** قراءة السند. **س:** لو طلبت منك وصف شخص بماذا تبدأ؟ **ج:** بالمظهر العام. **س:** ما الغاية من ذلك؟ ماذا يقصد بالمظهر العام؟ **ج:** القامة الشكل، الهيئة، الحركات، لون البشرة، السن. **س:** ثم ماذا تصف؟ **ج:** التفاصيل (الشعر، لون العينان، ملامح الوجه، الحاجبان، الأنف، الفم. **س:** ثم بم تنتهيه؟ **ج:** بالانطباع-القوة-الضعف-الذكاء-الجبن ... **من العام إلى الخاص:** **وصف الموصوف بشكل عام ثم صف أجزائه**	تكويني تحديد أسس الوصف من العام للخاص
الوضعية الختامية	خرجت من البيت رأيت متسولا جالسا على الرصيف صفه في عدة أسطر. **تقديم المرحلة الأولى:** **المشروع:** وصف وسرد أحداث الاحتفال بعيد الأضحى المبارك توزيع العناصر على الأفواج. كل مستلزمات العيد.	ختامي التدريب على الوصف من العام للخاص

الجدول رقم 04: يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم لميدان إنتاج المكتوب (تعبير كتابي) [1].

[1]- معيريف نجمة، مخلوف محمد، مذكرات اللّغة العربية وآدابها للسنة الأولى متوسط "الجيل الثاني"، ص: 225.

أ-دراسة تحليلية لميدان إنتاج المكتوب (تعبير كتابي):

لتحليل يجب علينا التطرق على المراحل التي يمر بها التعبير الكتابي، حيث تعتبر آخر حصة من الأسبوع الأول تتم فيها:

-المرحلة الأولى: وضعية الانطلاق يتم فيها تدوين ومعرفة التقنية ومعرفة بعض من خصائصها وتقوم على التّقويم التشخيصي، ثم انتقال إلى المرحلة الموالية التي تسمى **وضعية بناء التّعلم** التي تعتمد على النقاش وشرح المفصل والاستنتاج الخلاصة الأخيرة ليكون فيها التّقويم التكويني وبعد ذلك **مرحلة الختام** والتي تنتهي بالتدريب الذي يكون داخل القسم (الحصة) ويصحح جماعة من خلال كتابة فقرة في أسطر معدودة مع استعمال التقنية التي تم شرحها، ثم تكليفهم بموضوع آخر لتحريره في أوراق مزدوجة لتصحيحه في الأسبوع الثاني.

ب-تنصيب الكفاءة الختامية لميدان إنتاج المكتوب:

- معرفة المتعلّم بالتقنية.
- تمكن المتعلّم من كتابة فقرة تعتمد على التقنية التي تعلمها.
- تمكن المتعلّم من كتابة الفقرة خالية من الأخطاء.
- إنماء مهارة الكتابة من خلال التحرير ومهارة التعبير.
- استطاعته من التعبير بالطلاقة.
- معرفة الأنماط اللّغة العربية (الوصفي، إخباري، الحجاجي، إنشائي ... إلخ).

6-تحليل مذكرة تدريس اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط:

أنّ منهج تدريس اللّغة العربية في المرحلة المتوسّط اعتمد أساسا على المقاطع التّعليمية والميادين التّعليمية، وقد حظت الميادين التّعليمية (فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج المكتوب)، جل اهتمامنا في الدراسة التحليلية لنموذج مذكرة اللّغة العربية لسّنة الأولى متوسط، فحاولنا الإلمام بجميع جوانبه (المحتوى، الحجم الساعي)، بحيث تتم العملية التّعليمية للمقطع فترة زمنية لا تتجاوز الأربعة أسابيع.

ولكن خصصنا لدراسة هذا المقطع التعليمي الأسبوع الأول فقط من المقطع السادس (الأعياد)، فمثلا ميدان فهم المنطوق يتم خلال ساعة واحدة على عكس فهم المكتوب الذي يتم في ثلاثة ساعات (قراءة مشروحة ساعة واحدة، قواعد اللّغة ساعة واحدة، دراسة نّص ساعة واحدة)، وإنتاج المكتوب كذلك في ساعة واحدة.

ومن خلال تحليلنا يتبين لنا أنّ الميادين اللّغة العربية الثلاث تبنى نفس المراحل وخطوات لتسيير الدرس وهذه هي النقطة التي اشتركت فيها هاته الميادين، ولنجد أيضا أنّها تختلف في نقطة مغايرة لا تلتقي فيها أبدا ألا وهي المحتوى التي تحمله في مضامينها المعرفية.

ومنه نستخلص مما سبق، أنّ كل مقطع تعليمي لا يخلوا من كفاءة ختامية على غرار الميادين التّعليمية فكل ميدان تعليمي واحد يحصل في طياته كفاءة ختامية.

وهذا ما استنبطناه من تحليلنا حول المقطع التّعليمي والميادين التّعليمية، ولكن لا تتم هذه العملية إلا بمجموعة من الوسائل التي تتمثل فيما يلي:

الكتاب المدرسي هو الأداة ووسيلة التي تشترك بين المعلّم والمتعلّم الذي يعتر وسيلة أساسية لتقديم النصوص والمعارف الذي من خلاله ينمي المتعلّم الكفاءات اللغوية، أما الوسيلة الثانية المعتمدة أثناء التعليم دليل الأستاذ الذي يعد وثيقة رسمية تربوية تخص المعلّم حيث يستند عليه في تسير حصة يحتوي على التوزيع السنوي وبيان حجم الزمني، ومنه تتحقق الأهداف التعليمية، والسبورة وهي أداة لتدوين المعطيات المهمة والاستنتاجات الواجب تدوينها، وكذلك الاعتماد على القاموس لشرح الكلمات المستعصية وصعبة لإثراء رصيدهم اللغوي وهذه من أهم الوسائل المستعملة.

ثانيا: الحجم الساعي المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط مادة اللّغة العربية:

1-الحجم الساعي الأسبوعي: 5 ساعات و30 دقيقة.

2-التوقيت السنوي على المحسوب على أساس: 22 أسبوعا دراسيا + 4 أسابيع للتقويم المرحلي والإقراري.

3-الأنشطة المقررة ومواقيتها:

الرقم	النشاط	التوقيت
01	فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
02	فهم المكتوب (1) قراءة مشروحة	01 ساعة
03	الظاهرة اللغوية (البناء اللغوي)	01 ساعة
04	فهم المكتوب (2) دراسة النص الأدبي	01 ساعة
05	إنتاج المكتوب	01 ساعة
06	أعمال موجهة	30 دقيقة

الجدول رقم 05: يمثل الأنشطة المقررة ومواقيتها[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، دليل الأستاذ لمادة اللّغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، ص: 28.

المبحث الثاني: الوضعيات التّعليمية وطرائق التّدريس

أولا: الوضعيات التّعليمية

1- الوضعية التّعليمية "Situation didactiques":

تعرف على أنّها: "وضعية ديداكتيكية استكشافية تهيئ للمتعلّم تعلمات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم)، بعضها مكتسب لديه والبعض الآخر عليه، تتم في الزمان والمكان بشكل فردي أو جماعي"[1].

وتعتبر على أنّها: "مجموعة العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس ...إلخ)، ونظام تربوي يمثله المعلّم بهدف اكتساب المتعلّم معرفة مبنية أو في طريق البناء"[2].

وتعرف في موضع آخر أنّها "موقفا يمكن المعلّم من اكتساب معلومات من خلال ما تم إعداده من مشاريع، وبالإضافة إلى الكفاءات التي تحصل عليها من خبرات قبلية وهي مجموعة من ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلّم يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه لبناء معرفته، ومنه فأنّ الوضعية التّعليمية هي السياق الذي يحدث فيه التعلّم وعلاقته بالمتعلّم حيث يحثه على بناء محتوى أو نشاط معين"[3].

أ-مراحل تخطيط الوضعية التّعليمية:

تمر الوضعية التّعليمية بمراحل ثلاثة وهي:

-مرحلة التحضير (تقديم وضعية الانطلاق):

"تتحقق بالإجابات عن الأسئلة التالية:

---

[1]- وسيلة بن عامر: الوضعية التّعليمية في المقاربة بالكفاءات ، مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مج14، ع01، جوان 2019م، ص: 176.

[2]- مخلوفي علي: خصائص الوضعيات التّعليمية التعلمية وتطبيقاتها البيداغوجية، مجلة البيداغوجيا، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، مج: 01، ع02، جوان 2019م، ص: 221.

[3]- ربيعة عطاوي؛ عبد الحفيظ تحريشي: بناء وضعية تعليمية تعلمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، ع20، جوان 2018م، ص: 55.

- ما هي وضعية الانطلاق؟ الوضعية المشكلة.
- هل أخذ بعين الاعتبار باهتمامات المتعلّمين وانشغالاتهم وتسؤلاتهم؟
- كيف كانت عملية التقويم؟
- هل هناك تفعيل للمكتسبات القبلية؟
- هل قدم وصف لسياق الانجاز؟
- هل عرفت قواعد العمل؟
- هل شرحت الأهداف التربوية للمتعلّمين؟
- هل قدمت للمتمدرسين وسائل التقويم ومعاييرها؟"[1].

تعد من المراحل الأساسية في العمل لما تنطوي عليه من مهمات تعكس على المجال التّعليمي بالنجاح أو الفشل.

-مرحلة الإنجاز:

"تتضمن وصف المهمات التي يتعين على المتعلّمين إنجازها والوسائل التي تتطلبها والكفاءات المرغوب إنماؤها ووسائل تقويمها لضبط هذه المرحلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل يستطيعون بناء مخطط عمل ما؟
- هل يستطيعون تطبيق خطة معينة؟
- هل تنظم أساليب العمل الواحد أو التعاوني مع الأغراض؟
- هل أنّ المدة المحددة لكل مهمة كافية؟
- هل أنّ التجهيزات موافقة لقدرات المتعلّمين؟
- هل تتضمن المهمات فترات للتقويم الفردي والتعاوني والتبادلي؟
- هل أنّ الإنتاج المنتظر من المتمدرس في ترابط مع الأغراض المرصودة؟
- هل يختلف الإنتاج من متعلّم آخر؟

[1]- ينظر: محمد الطاهر وعلي: بداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، د.س، ص: 52-53.

- هل خصصت فترات للتعديل في وضعية التعلّم نفسها وفي الطرق التي اتبعها المتعلّمون وفي تصوراتهم وفي إنتاجهم؟"[1].

تعد من المراحل التّعليمية التي يتعين من المتعلّمين تطبيقها، وكيفية تحقيق الهدف المرجو.

-مرحلة الإدماج وإعادة الاستثمار:

"العودة إلى مرحلة الانطلاق والتأكد من بلوغ التربوي المستهدف أي القيام بعملية التقويم.

أنّ أنجح سياقات التعلّم تلك التي يصوغها وييسر لها انطلاقا من ظواهر يتلقاها المتعلّم في حياته اليومية بحيث تجعله في علاقة كفاءات المادة والكفاءات المستعرضة المدرجة في المقررات الدراسية"[2].

تعد هذه المرحلة من مراحل الانطلاق لبلوغ هدف معين، لكي يكون قادر على حل المشكلات التي تواجهه.

2-الوضعية المشكلة "Situation Problématique":

اختلفت تعريفات الوضعية المشكلة حسب نظرة كل باحث حيث نجد حسين زعطوط: يقول "بأنّ الوضعية المشكلة تستهدف إرساء معارف ومهارات وقيم جديدة، وتعود المتعلّم على الخروج من المآزق والعوائق التي يمكن أنّ تعترض طريقه، وتكسب الوضعية المشكلة أهمية عالية لأنّها براغماتية تحقق النفعية، من خلال استشارة المتعلّم لاستنفار معارفه واستثمارها لحل المشكل المطروح الذي يعنيه، والذي قد يعترضه في واقعه"[3].

ويعرفها الباحث عمار ميلود على أنّها "حواجز ومهام غير مكتملة ومبهمة المعالم، توضع من قبل الأستاذ في سياقات محددة، تحرّض التلميذ الذي لا يملك الحل المسبق لها على تجنيد وتوظيف

[1]- محمد الطاهر وعلي: بداغوجية الكفاءات، ص: 53.

[2]- ينظر: محمد الطاهر وعلي: الوضعية المشكلة التّعليمية في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط4، ص: 163-164.

[3]- حسين زعطوط: أهمية المدخل الوظيفي في تعليم اللّغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتجلياته من خلال الوضعية المشكلة في ضوء مناهج الجيل الثاني، مجلة علوم اللّغة العربية وآدابها، مج12، ع01، مارس 2020، ص: 123.

موارده الذاتية المتمثلة في مكتسباته السابقة، أو الموارد المجموعة (إذا كان النشاط جماعي)، وكذا المعطيات المقدمة من قبل الأستاذ (كالوثائق، الخرائط، التعليمات ...)"[1].

ويعرف في موضع آخر "هي لغز يقدم للتلاميذ، لا يمكن حله إلا باستخدام تمثل محدد بدقة، أو باكتساب كفاءة جديدة كانت تنقصه، أي أنّه يتمكن من تدليل صعوبة، وما جنبت الوضعية إلا قصد تحقيق هذا التقدم"[2].

من خلال التعريفات السابقة نستنبط أنّ مفهوم الوضعية المشكلة هي مجموعة من العوائق والحواجز والمعطيات والقرارات التي تواجه المتعلّم تتطلب في إنجازها التفكير وتحليل وإيجاد حلول تلك العوائق للوصول إلى الأهداف المطلوبة.

أ-خطوات تعليم بأسلوب وضعية المشكلة:

لإنجاح الوضعية المشكلة لابد بمرور بعدة خطوات وهي كالآتي:

-إحساس بالمشكلة: وهي أول خطوة يمر بها المتعلّم وهي "أي أنّ المتعلّم يشعر بأنّه هناك عائق يحول بينه وبين تحقيق الهدف الرئيسي من المشكلة المعطاة له"[3]، يشعر المتعلّم بالحواجز وعوائق التي تتشابه أثناء حل وضعية المشكلة ما وتمثل نقطة البداية لحلها.

-تحديد المشكلة وصياغتها: وهي ثاني خطوة بعد شعور بالمشكلة حيث يتم فيها: "يصف المتعلّم أو يعبر عن طبيعة مشكلته، وعناصرها، وحدودها ومجالها وحجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلب حلا"[4]، ونقصد بها التعرف على مشكلته من حيث حدودها ومجالاتها وتكون على شكل تساؤلات تتطلب حلولا.

---

[1]- عمار ميلود: بيداغوجية الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة الحوار الثقافي، مج6، ع4، أفريل 2016م، ص: 04.

[2]- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مقدمة المرافقة للتعليم المتوسط، د.ط، د.ت، ص: 10.

[3]- عبد الله خميس؛ أمبو سعيدي؛ سليمان بن محمد البلوتني: طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقاته علمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009م/1429هـ، ط2، 2012م/1431هـ، ص: 354.

[4]- نوال مزهود، عمر أوذانية، تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، مج08، ع01، 2019، ص: 287.

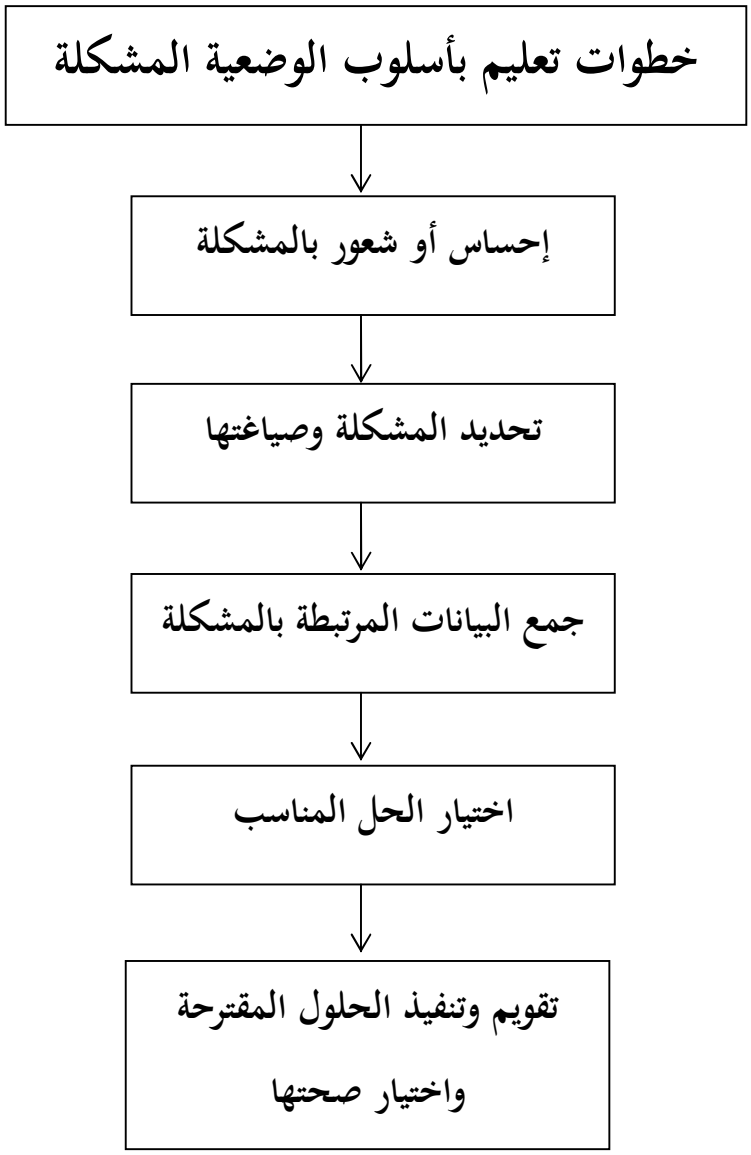
-جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: حيث تعد هذه الخطوة من أهم الخطوات التي "تتمثل مدى تحديد الفرد/التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلة"[1]، ونعني بها قدرة المتعلّم على جمع المعلومات والمصادر والبيانات التي ترتبط بمشكلة ما.

-اختيار الحل المناسب: وهي الخطوة التي تعتمد على المتعلّم بدرجة كبيرة حيث يقوم فيها باقتراح كل فرضيات والبدائل المتمكنة لدراسة المقترحة لحل وضعية مشكلة ما.

-تنفيذ الحل أو الحلول المقترحة واختيار أي تقويمها: وهي آخر خطوة في تعليم بالوضعية المشكلة حيث "يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العلمي للحل، وأنّ عملية التقويم تواكب اختيار الحلول، أو الفرضيات وتتزامن معها وتعقبها كذلك"[2]، تتمثل هذه الخطوة في قدرة المتعلّم في اختيار والتمييز الحلول لهذه المشكلة حيث يتبعها المعلّم بالتقويم.

[1]- يحي محمد نيهان: العصف الذهني وحل المشكلات، دار البارود العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص: 201.

[2]- نوال مزهود أوذانية: تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، مج8، ع1، 2019م، ص: 287.



الشكل رقم 12: يمثل خطوات تعليم بأسلوب وضعية المشكلة

3-الوضعية الإدماجية:

تعددت تعريفات مصطلح الوضعية الإدماجية عند الباحثين، حيث عرفها فيزازي على أنّها:" عائلة من الوضعيات التّعليمية، مثيرة لسلوك المتعلّم، تستدعي تجنيد كل القدرات المعرفية والمهارية، لمعالجة مشكل أو إنجاز عمل قابل للقياس"[1].

وتعرفها أيضا لعربي بسمة بقولها" تلك التي يدعى إليها المتعلّم من أجل ممارسة كفاءته باعتبار أنّ أفضل فرصة لاكتساب الكفاءة هي أنّ تعطي للمتعلّمين فرصة لممارستها"[2].

أما فريد حاجي هو الآخر يعرفها بقوله: "ذات معنى تنجز أثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الاندماجية وتستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حل وضعية جديدة"[3].

فمن هنا نستطيع القول أنّ الوضعية الإدماجية هي ذلك النشاط الذي يبرز فيه المتعلّم قدراته وتعلماته، حيث يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها، أنّها تتطلب تجنيد معارف ومهارات، ومعارف سلوكية وكفاءات سبق للتلاميذ أنّ درسها من قبل.

أ-مكونات الوضعية الإدماجية:

تنحصر مكونات الوضعية الإدماجية في ثلاثة مكونات أساسية يمكن عدها فيما يلي:

-السند: وهو أول مكون تعتمد عليها الوضعية الإدماجية إذ يعد: " مجموع المادية التي تعرض على المتعلّم، وقد تكون نص أو صورة أو خريطة أو مخططا"[4]، إذن فهو مجموعة من الوثائق يعتمد عليها المتعلّم لاستخراج المعلومات ومتطلبات التي يستعملها المتعلّم لحل مشكلة أو وضعية ما.

---

[1]- فيزازي موفق: أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لدى أساتذة التعليم الابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة التنمية البشرية، العدد 06، مارس 2016، ص: 35.

[2]- لعربي بسمة: الوضعية الإدماجية في تعليم اللّغة العربية والممارسات الديداكتيكية، والرهانات، مجلة ألف اللغة، مجلد 06، العدد 02، 2019م، ص: 143.

[3]- فريد حاجي: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، د.س، ص: 12.

[4]- أمينة زهيت: فاعلية الوضعية الإدماجية في اكتساب القواعد النحوية السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذجا، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر، مج10، ج16، 2021/03/16، ص: 575.

–التّعليمية: هي المكون الأساسي التي تعتمد عليه الوضعية الإدماجية لأنّها تعتبر "مجموعة تعليمات العمل التي تعطى بشكل صريح، انطلاقا من الدعامة المعروفة (سباق، معلومة، وظيفة)، أنّها تترجم البيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية، وبهذا تكون التّعليمية ترجمة لمهمة معينة يطلب من المتعلّم القيام بها"[1]، وهي عبارة عن مجموعة من التساؤلات التي تقدم للمتعلّم لحل وضيعة وقد تكون واضحة.

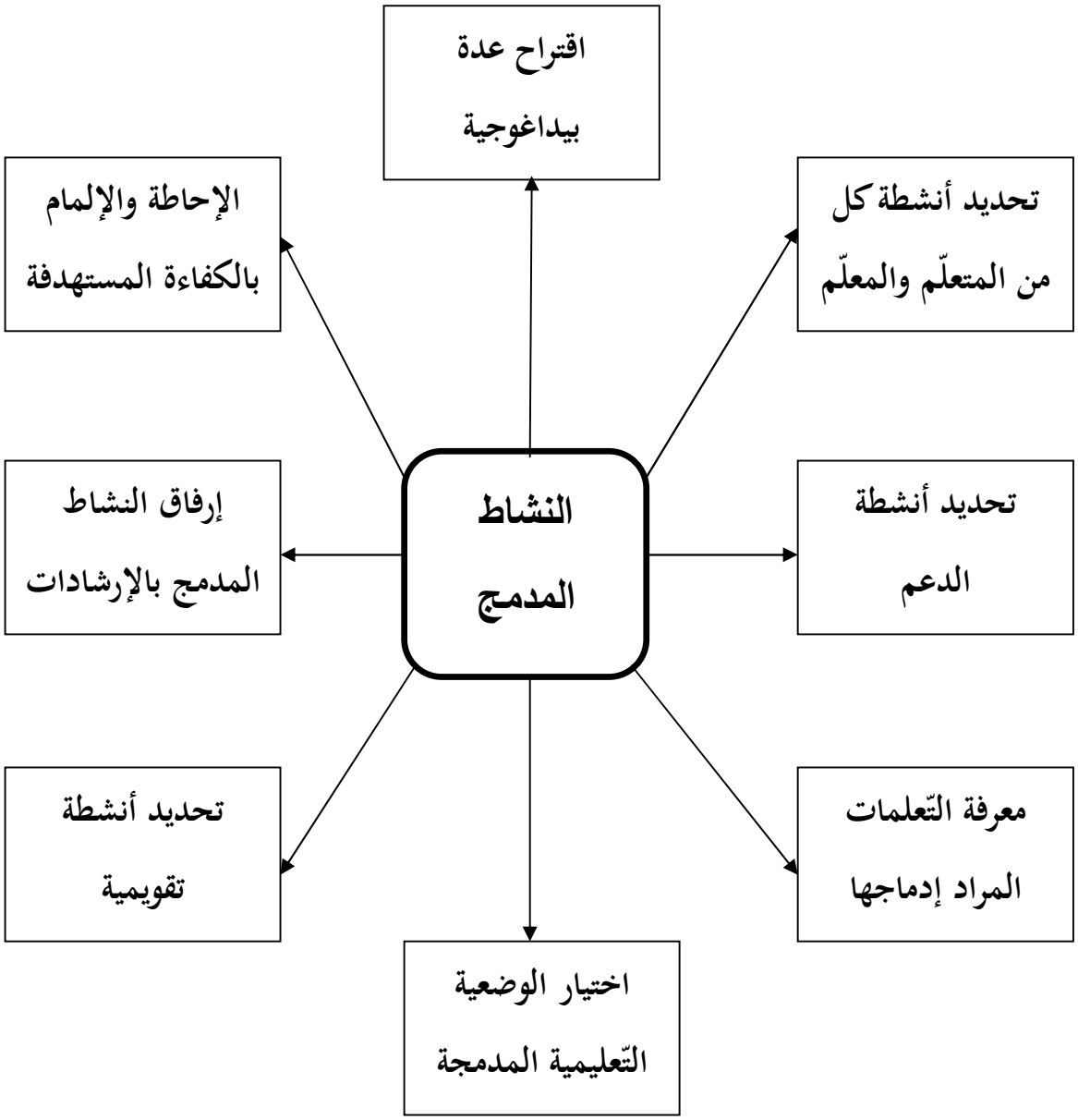
–المهمة: وهي المكون الأخير الذي ترتكز عليه الوضعية الإدماجية حيث تعتبر على أنّها "الرد على التّعليمية، فهي المطلوب من المتعلّمين إنجازه، ويمكن للمهمة أنّ تحتوي على عدة تعليمات، أو هي الإنتاج المنتظر بعد الوضعية أو هي كل ما ينتجه المتعلّم، وفيه تظهر كفاءته"[2]، ومنه فإنّ المهمة في الوضعية الإدماجية هي الاستنتاجات متوقع بعد الوضعية وهي كل ما يقوم به المتعلّم.

[1]– مسعودة سليماني، التّعليمية في الوضعية الإدماجية في إطار مقاربة التعليم بالكفاءات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مج12، ع31، مارس 2021م، ص: 85.

[2]– حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات لسانية، جامعة لونيسي علي، البليدة، الجزائر، مج02، ع9، 10 جوان 2018م، ص: 150.

ب–مقومات وضعية إدماجية:

يقسم محمد مصابيح الوضعية الإدماجية إلى عدة مقومات يمثلها في المخطط التالي:



الشكل رقم 13: يمثل النشاط المدمج[1].

[1] – محمد مصابيح: تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسيج كوم، الدويرة، الجزائر، د.ط، 2014، ص: 165.

4-الوضعية التقويمية:

تعتبر هذه الأخيرة أنّها لا تختلف كثيرا على وضعيات الأخرى إذ تعد هي: "عبارة عن نشاط التي تشملها الوضعيات السابقة، مكتسباتهم، وسلوكاتهم القبلية واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة، أو هي وضعية يتم فيها إصدار الأحكام على مدى ما تحقق من أهداف مسطرة والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة"[1].

وتعرف أيضا على: "أنّها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلّمين على إدماج مكتسباتهم وسلوكاتهم القبلية، واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة، وهي وضعية يتم فيه إصدار حكم على مدى ما تحقق من الأهداف مسطرة، والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة"[2].

وفي مفهوم آخر يقصد بها: "تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام، لا تقويم المعارف والمعلومات، مما يستلزم من المعلّم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلّم باستغلال جميع موارده (المعارف، المهارات، السلوكات، القدرات)، حيث ينطلق من مؤشرات معدة مسبقاً"[3]، ومنه فأنّ الوضعية التقويمية هي التي تهدف إلى تقويم مكتسبات ومعلومات المتعلّمين وإصدار الحكم عليها للوصول إلى الأهداف المرغوبة لتحقيق كفاء وتعتمد بالدرجة الأولى على تقويم .

أ-الخطوات الإجرائية في بناء الوضعية التقويمية:

التقويم هو العنصر الأساسي في العملية التّعليمية، وهو عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين تُساهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل، ولبناء وضعية يجب التقيد بمجموعة من الخطوات تتمثل فيما يلي:

---

[1]- مسعودة مزوقي: الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع30، سبتمبر 2017، ص: 192.

[2]- وسيلة بن عامر: الوضعية التّعليمية في مقاربة الكفاءات، مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مج14، ع01، جوان 2019، ص: 181.

[3]- فاطمة الزهراء بو كرمة؛ دحدي إسماعيل: تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية المشكل، وضعية إدماج)، وضعية التقويم، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مج3، ع22، ص: 494.

– "أنّ تقويم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

– أنّ تقويم الكفاءات يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلّم باستغلال جميع موارده (المعارف، مهارات، سلوكات، قدرات ...)، للتعبير عن مستوى كفاءاته المختلفة.

– أنّ تقويم الكفاءات ينطلق من معايير ومؤشرات معدة مسبقا، والوضعية التقويمية هي الحالة التي يكون فيها المتعلّم أمام مشكلة تتجاوز قدراته العقلية والفكرية، فيتطلب من الموقف إيجاد حلول لهذه المشكلة، وتسمح لنا من التأكد من مكتسبات المتعلّمين ومدى تأسيس الكفاءة المستهدفة لديهم، حيث أنّ قدرة المتعلّم تسمح له بتجنيد جملة من موارده من أجل الوضعية الإشكالية المطروحة في سياق محدد"[1].

نستنتج من خلال الخطوات أنّ الوضعية التقويمية تقوم على أساس قدرات وكفاءات المتعلّمين وأنّها تسمح للمتعلّم على توظيف معارفه القبلية من أجل إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التّعليمية.

طرائق التدريس هي مجموعة من المبادئ التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم وهي تعتمد إلى حد كبير على معارف أو المهارات التي يتم تدريسها حسب كل كفاءة متعلّم.

ثانيا: طرائق التدريس "Methodes Déneigement":

وهي: "مجموعة من الأداءات التي يستخدمها المعلّم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلّمين، وهي أحد عناصر المنهج"[2].

[1]– ينظر: صباح مساعد؛ وسيلة بن عامر: الخطوات الإجرائية في بناء الوضعية التقويمية وفق المقاربة بالكفايات، مجلة السراج، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 08، ديسمبر 2018، ص: 31-32.

[2]– حسن شحاتة؛ زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م/1424هـ، ص: 209.

كما تعرف بأنّها: "ما يتبع المعلّم من خطوات متسلسلة ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة"[1].

وتعرف أيضا بأنّها مجموعة من: "الخطوات والإجراءات المتبعة من قبل المعلّم والتي يحاول بتسلسلها وترابطها تحقيق أهداف تعليمية محددة"[2].

وهي كل ما يتبعه المعلّم في عملية التّعليمية من وسائل وأساليب لتحقيق هدف تعليمي معين.

1-الطريقة "Méthode":

وتعرف بأنّها: "مجموعة من الخطوات والإجراءات التنفيذية والتخطيطية التي يقوم بها المعلّم داخل الفصل المدرسي لتحقيق أهداف محددة"[3].

وأيضا: "هي إجراءات يتبعها المعلّم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، قد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط مشروط أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين"[4].

وهي الخطة التي يتبعها المعلّم في عملية سير النشاط التّعليمي.

2-التدريس "Enseigner":

ويُقصد به: "مجموعة الإجراءات والنشاطات التّعليمية التّعلمية، المقصودة والمتوافرة من قبل المعلّم والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين الطلبة بغية تسهيل عملية التّعلم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّم"[5].

---

[1]- هشام يعقوب مرزيق؛ جعفر نايف درويش: أساليب تدريس الرياضيات، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م/1429هـ، ص: 78.

[2]- يحي محمد نبهان: مهارة التدريس، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، د.س، ص: 19.

[3]- يسرى فيصل العطير، نهى يوسف إدريس، المستجدات في طرق التدريس الحديثة للمرحلة الابتدائية (الصف الأول)، 2016م، ص: 04.

[4]- عثمان آيت مهدي: المعجم التربوي، ص: 86-87.

[5]- نوافد أحمد سمارة؛ عبد السلام موسى العديلي: مفاهيم مصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008م/1428هـ، ص: 55.

ويعرف أيضا: "ذلك الجهد الذي يبذله المعلّم من أجل تعليم التلاميذ، يشتمل على كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد"[1].

هو جميع الظروف التي يوفرها المعلّم في الحصة التّعليمية، واتخاذ كافة الخطوات في سبيل مساعدة المتعلّمين لتحقيق الهدف المراد في الموقف التّعليمي.

أ-طريقة التعلم الذاتي:

وهو: "إستراتيجية تعليمية يتاح فيها للمتعلّم اكتساب المعارف والمهارات المحددة من مصادر التعلّم المتوافرة بمفرده، بمعزل عن غيره من المتعلّمين، بالطريقة التي يميل إليها، وبالسرعة التي تناسب قدرته، مع تقديم تغذية راجعة تعزز تعلمه، أنّ يتحمل قدرا كبيرا من مسؤولية تعليم نفسه"[2]، وهي الطريقة التي ينمي بها المتعلّم معارفه ومهاراته دون الذهاب إلى المؤسسة التّعليمية، وهو الذي يعلم نفسه بنفسه.

-أهداف التّعليم الذاتي:

تعددت أهداف التّعليم الذاتي ومن بينها:

- "اكتساب المعارف وعادات التّعلم المستمر لمواصلة التعلم الذاتي بمفرده يتحمل المتعلّم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.
- المساهمة في عملية التنويع الذاتي للمجتمع.
- بناء مجتمع يحب التعلم.
- تحقيق التربية الثابتة مدى الحياة.
- تشجيع المتعلّمين على طرح الأسئلة المفتوحة.
- تشجيع التفكير الناقد وإصدار الأحكام.

[1]- عزو إسماعيل عفانة؛ أحمد حسن اللوح: التدريس الممسرح، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م/1428هـ، ص: 17.

[2]- خليل عبد الفتاح حمادة؛ إبراهيم سليمان شيخ العيد ناهض؛ صبحي فورة: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 2014م/1435هـ، ص: 118.

- تنمية قدرات المتعلّمين لمهارة القراءة والتدريب على التفكير فيما يقرأ، واستخلاص المعاني ثم تنظيمها وترجمتها إلى مادة مكتوبة.
- ربط التعلم بحياة الفرد وجعل الموافق الحياتية هي السياق الذي يحدث فيه عملية التعلم.
- طرح مشكلات تخص الفرد في حياته وتكون واقعية للنقاش"[1].

ب–طريقة التعلم التعاوني:

وهي: "تعتمد هذه الإستراتيجية على قيام الأفراد الطلاب بتعليم بعضهم بعضا تحت إشراف وتوجيه المعلّم، وتنفذ على شكلين: يتمثل الأول في إستراتيجية التعلم المتعاونة، فيه حين تمثل الآخر في إستراتيجية في تدريس الأقران"[2].

فالتعلم يقوم فيه تقسيم المتعلّمين إلى أفواج صغيرة، ومن خلال الأفواج يتعاونون على توصيل المعارف لبعضهم البعض، ويتعاون كل فوج من تحقيق أهداف مشتركة.

–خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

لتنفيذ تعلم ناجح لابد من إتباع بعض الخطوات الآتية:

- "اختيار وحدة أو موضوع للدراسة، يمكن تعليمه للمتعلمين في فترة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع المتعلّمين تحضيرها، ويستطيع المعلّم عمل اختيار فيها.
- عمل ورقة منظمة من قبل المعلّم لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التّعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث يحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.
- تنظيم فقرات التعلم، وفقرات الاختيار، بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل وتحتوي على الحقائق، والمفاهيم، والمهارات التي تؤدي إلى تنظيم بين وحدات التعلم، وتقويم مخرجات التلاميذ.

[1]– ينظر: خليل عبد الفتاح حمادة؛ إبراهيم سليمان شيخ العيد ناهض؛ صبحي فورة: استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، ص: 123-124.

[2]– محمد السيد علي؛ إبراهيم بسيوني عميرة: التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003م/1424هـ، ط2، 2007م1427هـ، ط3، 2009م/1429هـ، ص: 171.

- تقسيم التلاميذ الذين يتعلمون باستخدام هذه الإستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل.
- وبعد أنّ تكمل مجموعات الخبراء دراستها، ووضع خططها، يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعة الأصلية.
- خضوع جميع المتعلّمين لاختبار ذاتي"[1].

نستخلص من خطوات التعلم التعاوني أنّ المعلّم يقوم باختيار الموضوع الذي يناسب المتعلّمين، وينظم المعارف التّعليمية وهو الذي يقسم المتعلّمين إلى مجموعات لكي يتعاونون حيث يتفاوتون في المستوى المعرفي، ويمتحن المتعلّمين فرديا، مع تحفيز الفوج النشط.

ج–طريقة العصف الذهني:

وهوُ يعد" من الأكثر الأساليب التي تحفز الإبداع والمعالجة الإبداعية لحل المشكلات في حقل التربية والصناعة والتجارة وفي العديد من المؤسسات والدوائر التي تأخذ بأحداث مبتكرات العصر المستندة إلى المعرفة العلمية ونتائج البحث العلمي"[2].

وتعرف أيضا: "هي تقنية لتوليد أفكار كثيرة حول موضوع ما، وهي شكل بسيط وفعال من الأساليب التي تستخدم لتحقيق مستوى عالي من الإبداع يمكن لأي عدد من الطلاب القيام به"[3].

وهي طريقة إبداعية تجعل الفرد يبدع من حل المشكلات التي تطرح، وهي تقوم على تشجيع المتعلّمين.

---

[1]– ينظر: محمود حسان سعد: التربية العملية من النظرية والتطبيق، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م/1428هـ، ص: 211-212.

[2]– عمر محمود غباين: إستراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير الاستقصاء، العصف الذهني، تريز triz، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص: 37.

[3]– يحي محمد نبهان: الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2012م، ص: 98.

د–طريقة المناقشة:

هي أشهر طرائق استعمالا في العملية التّعليمية حيث: "تعتبر طريقة المناقشة من أكثر طرق التدريس شيوعا واستخداما في مراحل التعليم المختلفة، وهي طريقة وسيطة ومكملة لإنجاح بعض طرق التدريس الأخرى بشريط التخطيط لها بعناية"[1].

وتعرف بأنّها: "عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليمي معين حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها"[2].

ويعرفها أحمد جميل عايش على أنّها: "أسلوب تعليمي قائم على الحوار الشفوي بين المعلّم وطلبته ويضمن اشتراكهم الفعال في العملية التّعليمية التّعلمية، وتتضمن هذه الطريقة استخدام الأسئلة بكثرة، وأنّ يكون نقاشا هادئا هادفا، يتقدم التلاميذ من خلاله نحو تحقيق هدف أو أهداف معينة، يخطط لها المعلّم سلفا"[3].

ويمكن القول على أنّ طريقة المناقشة هي أكثر طرائق استعمالا حيث تقوم على تبادل الآراء بين الطرفين المعلّم والمتعلّم حول مشكلة ما.

–شروط طريقة المناقشة وإجراءاتها:

للمناقشة شروط لابد المرور بها لتحقيق إجراءها:

- تحديد الموضوع بما يتناسب مع طريقة المناقشة أي لابد من ضبط المشكلة التي يتناقشون عليها.
- حسن التنظيم والترتيب للتلاميذ بما يحقق المشاركة الفاعلة حيث يلزم من حسن التسيير والترتيب لتحقيق المناقشة والمشاركة وتفاعل.

[1]– ميشل كامل عطا الله: طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010م/1430هـ، ص: 230.

[2]– سعد علي زاير؛ إيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م/1435هـ، ص: 242.

[3]– أحمد جميل عايش: أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م/1428هـ، ص: 123.

- ترك حرية المناقشة للمتعلّمين لكن أنّ يضع لهم الضوابط يفهم عند حد معين حتى لا يخرجون على موضوع للاستفادة منه"[1].
- "التقيد وعدم خروج عن الموضوع أي خضوع له.
- على المعلّم أنّ يرسم خطة التي تسير عليها المناقشة للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة.
- ينبغي على المعلّم أنّ يحدد ويضبط أهداف المناقشة وأنّ يباشر فيها وأنّ يجعلها مستمرة ويدعمها بالأمثلة لنجاحها.
- لابد من تلخيص الأفكار الرئيسية للموضوع"[2].

هـ–طريقة حل المشكلات:

تعرف على أنّها: "أسلوب تعليمي تعلمي يستخدم طرائق التفكير في مواجهة المشكلات ومحاولة حلها، ويقصد به مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها"[3].

ويعرفها عبد اللطيف بن حسين فرج بقوله: "تعتبر طريقة حل المشكلات من الطرق التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوم، وذلك لمساعدة الطلبة على إيجاد الحلول (للمواقف المشكلات)، أنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قيمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء"[4]، ومنه فأنّ طريقة حل المشكلات الطريقة المستعلمة والمعتمدة في التعليم حيث تدفع بالمتعلّم بإيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه في عملية التعليمية.

[1]– أحمد جميل عايش: أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، ص: 123.

[2]– المرجع نفسه، ص: 123.

[3]– المرجع نفسه، ص: 115.

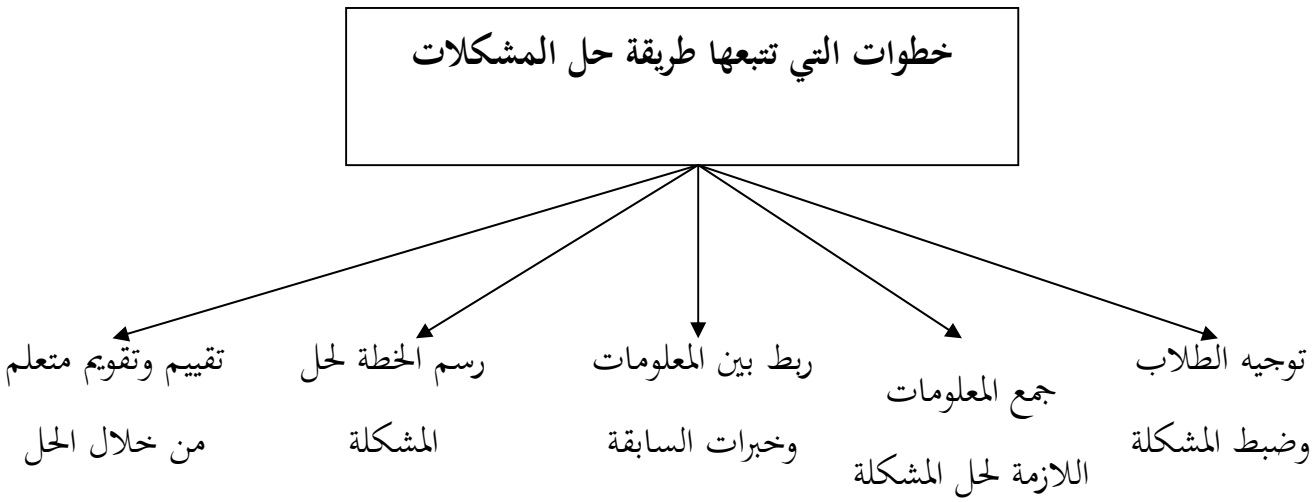
[4]– عبد اللطيف بن حسين فرج: منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م، ص: 195.

-خطوات التي تتبعها طريقة حل المشكلات:

لكل طريقة خطوات تتبعها وطريقة حل المشكلات كغيرها من الطرق الأخرى تخضع لخطوات التي يجب إتباعها لإنجاحها وهي كالتالي:

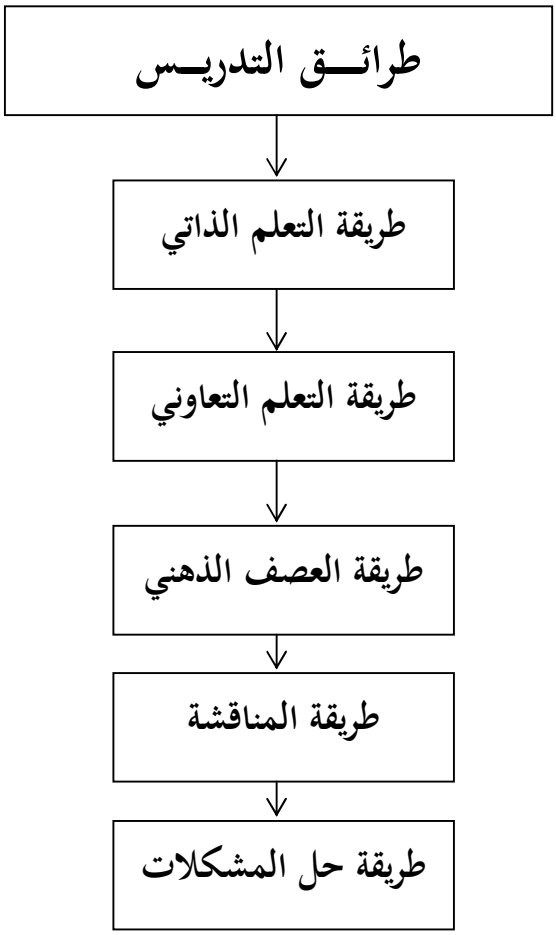
- "توجه المعلّم الطالب (أو مجموعة الطلاب)، إلى تحديد أبعاد المشكلة، ومعرفة المعلومات المتاحة لهم.
- يشجع المعلّم طلابه لجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة، واستدعاء خبراتهم السابقة.
- يوجه المعلّم طلابه لتكوين علاقات بين هذه المعلومات وخبراتهم السابقة.
- يساعد المعلّم طلابه لرسم خطة لحل المشكلة، وفي تنفيذها إذا دعت الحاجة إلى ذلك إلى أنّ يتوصلوا إلى الحل والبدائل.
- يقيم الطلاب الحل وبدائله بمساعدة المعلم"[1].

تلاحظ من خلال الخطوات أنّ المعلّم يكون موجها ومرشدا فقط والمتعلّم هو محور أساسي في العملية التّعليمية وهو الذي يستنتج الحلول والبدائل للمشكلة.



الشكل رقم 14: يمثل خطوات التي تتبعها طريقة حل المشكلات

[1]- رشدي أحمد طعيمة: المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م/1428هـ، ط2، 2011م/1432هـ، ص: 198.



الشكل رقم 15: يمثل طرائق التدريس

المبحث الثالث: التقويم والمعالجة البداغوجية

يعتبر التقويم مكونا رئيسيا لكل أنظمة التّعليم وهو أحد الوسائل والمداخل الأساسية لتطوير وتحسين العملية التّعليمية. فهو يشكل المرحلة الأخيرة من عملية التعليم والتعلم.

أولا: التقويم "Evaluation":

يعرف على أنه: "عملية شاملة وهادفة ومستمرة تشتمل على القياس والتشخيص، وإصدار الأحكام للوصول إلى اقتراح العلاج الملائم للتصحيح وتعديل مسار العملية التربوية وتحسين نتائجها، فهو عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس لتحديد قيمة المعلومات وإصدار الأحكام على مكونات العملية التّعليمية"[1].

وهو "إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة"[2].

ومنه، فإنه عملية إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف في العملية التَعليمية ومعرفة مواطن القوة والضعف لاتخاذه قرارات مناسبة لإصلاح المتعلّم.

1-أشكال التقويم:

للتقويم أهمية ودور كبير في العملية التّعليمية لذلك تنوعت أشكاله وتعددت وهي تتمثل فيما يلي:

أ-التقويم القبلي "Evaluation initial": فهو أول تقويم يقوم به المعلّم حيث "يحدد للمعلّم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلّمين وبذلك يمكن للمعلّم أنّ يكيف أنشطة التدريس بحيث

[1]- بوزيدي محمد، دور التقويم في جودة التعليم والتعلم، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والإنسانية المعقمة، جامعة زيان عاشور، الجلفة، ع4، ديسمبر 2018م، ص: 398.

[2]- لبيض عبد المجيد، تقويم الكفاءة، مفهوم جديد في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، مج أ، ع30، ص: 56.

تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلّم للدراسة"[1]، ومنه فإنه هذا النوع الذي يقوم به المعلّم قبل بداية العملية التّعليمية، وقصد منه تحديد ومعرفة مستوى المتعلّم قبل تعليمهم.

ب–التقويم البنائي "Evaluation Constructive": وهو نوع الثاني الذي "يستخدم المعلمون التقويم البنائي في مراقبة ومتابعة عملية تعليم الطلاب كأفراد ومجموعات، ويقدم هذا التقويم معلومات مستمرة يمكن أنّ يستفيد منها المعلّم في تعديل العملية التدريسية، وتصميم خطواتها التالية استجابة لحاجيات الطلاب مما يبشر تعلمهم، وبذلك يكون التقويم البنائي جزءا متكاملا من العملية التدريسية بما تقدمه نتائج هذا التقويم المستمر من تغذية راجعة Feedback، وتغذية أمامية Feeder ward"[2]، ومنه فأنّ هذا النوع يسمى أيضا مستمر أو التكويني يحدث أثناء العملية التّعليمية.

ج–التقويم التشخيصي "Evaluation Diagnostique": يعتبر "نوع من التقويم يمكن أنّ يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلّمين"[3]، وأنّ هذا النوع يهدف إلى معرفة مواطن الخلل والضعف لدى المتعلّمين.

د–التقويم الختامي "Evaluation Finale": حيث "يأتي هذا النوع من التقويم في ختام أو في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه اسم التقويم النهائي، ويهدف التقويم النهائي إلى إعطاء تقديرات للمتعلّمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر وإعطائهم شهادة"[4]، فالتقويم النهائي أو الختامي يأتي في نهاية مقرر تعلمي أو في نهاية كل فترة دراسية وقد يكون بعلامة أو شهادة تقديرية.

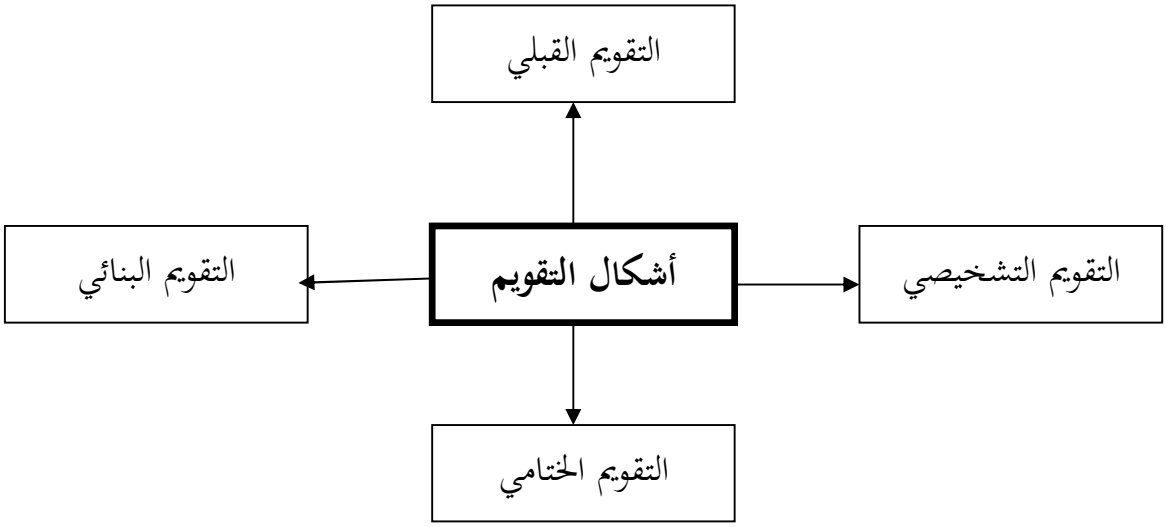
---

[1]– عنان يوسف قطيط، سمير عبد سالم الخريسات، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م/1430هـ، ص: 152.

[2]– صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007م/1428هـ، ط2، 2011م/1432هـ، ص: 35-36.

[3]– نوار السامح، التقويم في التعليم، شبكة الألوكة، مملكة العربية السعودية، د.ط، 2018، ص: 09.

[4]– المرجع نفسه، ص: 10.



الشكل رقم 16: يمثل أشكال التقويم

2-أدوات التقويم:

لتقويم المتعلّمين لابد من استعمال عديد من الأدوات ومن أهم هذه الأدوات يمكن عدها فيما يل: (الاختبارات الملاحظة والمقابلة).

أ-الاختبارات "Les textes":

ونعني به: "أنه مجموعة من المهام والأسئلة تهدف للكشف عن أنماط سلوكية معينة عندما تعرض في ظروف مقننة، وينتج عنها درجات تتميز بخصائص سيكومترية موجودة، وهذه الدرجات تكون بمثابة ناتج العملية الاختبارية Testing التي تعد جزءا من عملية أكبر هي عملية التقويم والتقييم"[1].

وفي تعريف آخر: "يُعد الاختبار من وسائل التقويم المتنوعة، التي تعمل على قياس تحصيل الطلاب، والتعرف في ذلك، على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة له، وكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته العملية التربوية والّتعليمية"[2]، وعليه فأنّ الاختبارات أداة وعملية التي تكشف عن مستوى المتعلّم وبيان نقاط الضعف والقوة.

[1]- صباح ساعد، بناء الاختبارات التحصيلية من خلال جدول المواصفات، مع نموذج مقترح لمادة الرياضيات السنة الخامسة ابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع 24، مارس 2012، ص: 158.

[2]- أحلام معمري، أسس وضع الاختبارات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الباحث العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع35، سبتمبر 2018م، ص: 596.

-أنواع الاختبارات:

تعد الاختبارات أداة هامة التي يستخدمها المعلّم من أجل تقويم المتعلّمين ومعرفة مستواهم وقدراتهم، لذلك تنوعت وانقسمت إلى عدة أنواع وهي:

- **الاختبارات الشفوية:** تعد "الاختبارات الشفوية ضرورة ملحة لقياس بعض أهداف المجالات التّعليمية مثل: التلاوة والتجويد، الإلقاء، الطلاقة اللغوية، اللغات التي تتعلق بمهارتي القراءة والتحدث"[1].

وتعرف أيضا " أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم"[2]، وعليه فأنّ الاختبارات الشفوية هي نوع من أنوع الاختبارات وأقدمها، وتكون شفوية والغاية منها تقويم قدرات المتعلّم.

- **الاختبارات المقالية:** يعرف هذا النوع من الاختبارات على أنه: "هو اختبار يتطلب كتابة الإجابات، تتيح للمتعلمين الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالصورة التي يرونها، كما أنّها تنمي قدرتهم على التأمل والإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات والحقائق والمفاضلة بينهما"[3].

وتعرفها هناء الصلال على أنّها: "عبارة من مجموعة من الأسئلة تتطلب من الطالب أجوبة مطولة نوعا ما وفيها نوع من الحرية للطالب في الإجابة"[4]، فالاختبارات المقالية من الاختبارات التحريرية وأكثر انتشارا، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة تقدم للمتعلّم وتكون الإجابة حرة.

- **الاختبارات الموضوعية:** "سميت بهذا الاسم لأنّ طريقة التصحيح فيها قد تم تحديدها عند كتابة فقرات الاختبار، أي أنّ الجواب الصحيح هو واحد فقط، لذا فأنّ المصحح سيكون موضوعيا بشكل

---

[1]- غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م/1430هـ، ص: 80.

[2]- عفيفة جديدي، أهمية القياس التربوي والتقويم ودورها في العملية التعليمية، مجلة التعليمية، جامعة البويرة، الجزائر، مج5، ع13، مارس 2018، ص: 194.

[3]- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص: 278.

[4]- هناء الصلال، الدورة التدريبية في الاختبارات التحصيلية أنواع الاختبارات التحصيلية، التوجيه الفني العام للاجتماعيات، د.ط، 2012-2013، ص: 05.

تام بالنسبة لإجابات التلاميذ وتحاول الاختبارات الموضوعية تفادي تلك الانتقادات الخاصة بعدم موضوعية التصحيح، وعدم الدقة في تقدير العلامات أو عدم تغطية المقرر والأهداف"[1].

حيث "يطلق مصطلح الاختبارات الموضوعية على الأسئلة الحديثة، وقد اشتهرت بهذا الاسم، لأنّها لا تتأثر بذاتية المصحح"[2]، ومنه فأنّ الاختبارات الموضوعية تجرد من ذاتية المعلّم أي أنّ يكون موضعيا وتكون الأسئلة لها جواب واحد.

- **الاختبارات الأداء المهاري:** وهي شكل من أشكال الاختبارات التي "يقوم بها الطالب لأداء عمل ما أداءً علميا، ومن هنا أطلق عليها الاختبارات الأداء، وتكون غالبا ذات طابع علمي، ويستخدم هذه الاختبارات بكثرة في مجالات متنوعة مثل التربية الرياضية، التربية الفنية والهندسية والأحياء والفيزياء والكيمياء، وغير ذلك من المجالات سواء في التعليم المهني أم العام"[3].

تعرفها عفيفة جديد "الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وعلى بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالأنواع الأخرى من الاختبارات، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء علمي في الواقع"[4]، ومنه فأنّ الاختبارات الأدائية نوع من الأنواع الاختبارات، وهي التي يقوم المتعلّم على تقويم الأداء العلمي وليس التحصيل النظري، وهي التي تقيس قدرة المتعلّم على تطبيق ما تعلمه.

-مواصفات الاختبار الجيد:

لنجاح الاختبارات يجب أنّ تتوافر فيه مجموعة من خصائص يتميز بها وهي:

- **الصدق:** وهو أول صفة يتميز بها الاختبارات ويقصد به: "أنّ الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وعلى هذا الأساس فأنّ اختبار الذي يمتلئ بكلمات صعبة تتطلب فهم الطالب لها أولا، لا تعتبر

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عبد الله قلي، اللّغة العربية وآدابها سنة الثالثة من نظام LMD سداسي السادس، ص: 375.

[2]- لمين زايدي، ليلى سهل، الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة العليمية، مجلة الاشكالات في اللّغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، مج8، ع5، 2019، ص: 396.

[3]- غسأنّ يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، ص: 194.

[4]- عفيفة جديدي، أهمية القياس التربوي والتقويم ودورها في العملية التعلمية، ص: 194.

اختبارا صادقا، لأنه يقيس تعرف المفردات إلى جانب القواعد النحوية"[1]، والاختبار يكون مطابقا لمادة المراد قياسها وتقييمها وهو أحد مؤشرات ومعايير الجودة الاختبار.

- **الثبات:** "الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها للمجموعة نفسها إذ ما طبق مرة أخرى في الظروف نفسها بشرط عدم حدوث تعلم أو تدريب بين قدرات الاختبار، وثبات الاختبار مرتبط بصدقه، فأنّ كان الاختبار صداقا لابد أنّ يكون ثابتا"[2]، ومنه أنّ الاختبار يكون ثابتا وتكون النتيجة متقاربة بين متعلّمين وليس متغير ويرتبط بالصدق.
- **الموضوعية:** وتعني "الالتزام بالحياد أثناء عملية التصحيح أنّ لا يتأثر المصحح بعوامل أخرى خارجية لا تعكس الأداء الحقيقي للمفحوص، كان يتأثر برداءة الخط أو شخصية المفحوص الذي يقيمه"[3]، وعلى المعلّم عدم استخدام الذاتية أثناء التصحيح وتجريد منها كذلك أثناء التخطيط في تصميم الاختبارات.

ب–الملاحظة "Observation":

تعد الملاحظة من أشكال التقويم التي يعتمد عليها المعلّم كثيرا في عملية التّعليمية وهي من أهم أدواته حيث "تعتبر الملاحظة واحدة من الطرق العلمية الهامة في جمع المعلومات عن الظاهرة المراد تقويمها، وتعرف الملاحظة على أنّها الأسلوب علمي في جمع المعلومات المتعلقة بسلوك محدد أو ظاهرة محددة، ويعتمد أسلوب الملاحظة على استقبال مثيرات حسية، بصرية وسمعية، لسلوك موضوع الملاحظة وتسجيل مظاهره وتصنيفها ووصفها بطريقة علمية"[4].

وهي أداة من أدوات التقويم حيث "يمكن أنّ تستخدم الملاحظة في تقويم أداء التلاميذ أو المدرس أو تقويم طرق وأساليب التدريس أو تقويم أداء المدرسة، وقد تفضل الملاحظ في تقويم بعض جوانب شخصية التلميذ عن غيرها، فالملاحظة سلوكيات مثل: الانطواء والانبساط أو العدوانية

[1]– أحلام معمري، أسس وضع اختبارات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، ص: 597.

[2]– عبد الملك المحمدي، القياس والتقويم في التربية الرياضية، دار أمجد، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص: 26.

[3]– إسعادي فارس، عزي إيمان، مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، مجلة الدراسات والبحث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، ع11، جوان 2015، ص: 190.

[4]– عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006م، ص: 100.

والمسالمة أو ميول العامة تفيد كثيرا في تعديل سلوك التلميذ، وفي الفصل المدرسي يمكن استخدام الملاحظة لتحديد المستوى التّعليمي للتلاميذ"[1]، ومنه فأنّ الملاحظة أداة من أهم الأدوات التقويم التي يستدل بها المعلّم في تقويم المتعلّم وهي عملية تقوم على خطة منظمة في جمع المعلومات عن سلوك المتعلّم وعن مستواه وأداتها الحواس.

-أنواع الملاحظة:

تملك الملاحظة أهمية ودور كبير في عملية التقويم لذلك تعددت وتنوعت أشكاله وأنواعه وتتمثل فيما يلي:

- **الملاحظة المباشرة:** وهي نوع من أنواع الملاحظة "وهي التي يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها"[2]، وهي التي تعتمد عليها المعلّم في المراقبة المباشرة لسلوك المتعلّمين والأشياء التي يدرسها.
- **الملاحظة غير المباشرة:** حيث "يطلع الباحث على السجلات والتقارير والمذكرات التي أعدها الآخرون"[3]، ومنه فأنّ الملاحظة الغير المباشر تكون على غرار الملاحظة المباشرة فهي لا تأتي إلا من خلال الإطلاع على السجلات السابقة والمذكرات المدروسة مسبقا من طرف المعلّم.
- **الملاحظة المحددة:** "وهي الملاحظة التي تتم في ضوء تصور مسبق للأشياء التي يريد أنّ يلاحظها المقوم، أو نوع السلوك الذي يريد ملاحظته"[4]، وهي الملاحظة التي تتم إلا بناءا على تصورات مسبقة للمعلّم ويخص بها ما يريد تقويمه من ذلك أو نوع السلوك الذي يود ملاحظته.
- **الملاحظة غير محددة:** وهي التي تتخذ شكلا مغايرا عن الآخر، ففيها يلجأ المعلّم أو الباحث إلى القراءة السطحية للواقع المراد تقويمه، بالإضافة إلى جمع ما يحتاجه من الكم المعلوماتي حول ما يريد دراسته، وذلك راجع إلى عدم اكتسابه للمعارف القبلية.

---

[1]- أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008، ص: 287.

[2]- رافدة الحريري، التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط2، 2011م/1432هـ، ص: 43.

[3]- المرجع نفسه، ص: 43.

[4]- المرجع نفسه، ص: 44.

- **الملاحظة دون مشاركة:** وهي "قيام المعلّم بدور المراقب للأحداث التي تجري أمامه"[1]، وهنا يكون المعلّم مراقبا مرشدا للعملية التّعليمية دون مشاركة.
- **الملاحظة بالمشاركة:** وهنا تكون العملية التّعليمية مشتركة بين المعلّم والمتعلّم واستغلها المعلّم في تقييم سلوكاتهم.
- **الملاحظة غير المقصودة:** وهي الملاحظة التي تكون اعتباطية لا إرادية وتأتي بمحظ الصدفة بدون تخطيط لها.
- **الملاحظة المقصودة:** حيث يعرفها رمضان خطوط على أنّها: "ملاحظاته وتسمى كذلك الملاحظة المنظمة"[2]، وهي الوسيط المباشر بين المعلّم والمتعلّم .فيحثهم فيها المعلّم على تسجيل ملاحظاتهم فتكون بذلك الرابط الوثيق والواصل بينهما.

-شروط الملاحظة الدقيقة: تحتاج الملاحظة الدقيقة إلى مجموعة من شروط لإثباتها وتحقيقها لذلك يجب أنّ تتوفر تلك الشروط وتتمثل فيما يلي:

-وصف ما يقوم به الطالب بشكل محدد أي إعادة صياغة ما يقوم به المتعلّم بشكل دقيق.

-كتابة الملاحظة وتكون مجردة من ذاتية.

-تسجيل الملاحظات بطريقة منظمة لاستخلاص والاستنتاج النتائج وتقويمها.

-تدوين كافة أنواع الملاحظة في البطاقة المتعلقة مثل: حالته النفسية والصحية والاجتماعية والدراسية وعاداته واتجاهاته، هذه العملية يقوم بها المعلّم من أجل معرفة حالة والأوضاع المتعلم.

-استعمال الملاحظة غير مباشرة أثناء العملية التّعليمية، تجرد من التمثيل ومن ضروري كذلك عدم الخلط بين الملاحظة والتقويم.

-تنويع المصادر والمعلومات والبيانات والملاحظة من أجل بناء ملاحظة سهلة على أسس سليمة"[3].

---

[1]- رمضان خطوط، التقويم التربوي واستراتجياته، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ع5، أفريل 2016، ص: 16.

[2]- المرجع نفسه، ص: 15.

[3]- ينظر: عنان يوسف قطيط، سمير عبد سالم الخريسات، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م/1430هـ، ص: 164.

ج–المقابلة:

المقابلة هي "عبارة عن محادثة هادفة، وهي هامة بدرجة خاصة مع الأطفال بسبب مرونتها وتكيفها مع مختلف المواقف، وتستخدم في الغالب عندما تكون أدوات التقييم والأساليب الأخرى غير كافية أو يستحيل استخدامها"[1].

وفي تعريف أخر "تعتبر أداة الكشف عن رغبات المتعلّمين، على اختلاف المستويات التي يباشرون تدريسها، في ممارسة مهنة التعليم"[2].

"وفي مفهوم آخر أنّها تفيد المقابلة في مجالات التقويم أداء التلاميذ أو المدرس وتفضل في بعض الجوانب عن غيرها ...، وفي علاج بعض مواطن الضعف التي عادة ما يشخصها الموجه الفني بالملاحظة، والحق أنّ الملاحظة ثم المقابلة بشكل مستمر عمليتان متلازمتان في تقويم عمل المدرس وتطويره"[3]، ومنه فأنّ المقابلة أداة من أدوات التقويم فهي أداة لجمع البيانات وترتبط بالملاحظة.

–أنواع المقابلة:

تعددت أنواع المقابلة لأهميتها نذكرها فيما يلي:

- **المقابلة المبدئية:** وهي المقابلة التي "يتم بهدف التعاون بين المرشد والميل والتمهيد لمقابلة أخرى"[4]، تكون مشتركة بين المعلّم والمتعلّم.
- **المقابلة القصيرة:** حيث "تستغرق وقتا قصيرا لحل مشكلة طارئة أو قد تكون بداية لمقابلات أطول"[5]، أنّها تتم في وقت محدد وقصير تكون افتتاحا لمقابلة أطول.
- **المقابلة الفردية:** وهي القابلة التي تكون بين المعلّم والمتعلّم لا غيره.

---

[1]– Jamesa.poteet, lindaj-hahgrot، تر: عبد العزيز مصطفى السرطاوي، زيدان أحمد السرطاوي، التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2013م/1434هـ، ص: 53.

[2]– ينظر: أميرة منصور، المقابلة، مجلة الأثر، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر، ع27، ديسمبر 2016م، ص: 215.

[3]– أحمد إبراهيم فنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، ط1، 2008م، ص: 287-288.

[4]– تسيير مفلح كوافحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية خاصة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003م/1423هـ، ط2، 2005م/1425هـ، ط3، 2010م/1430هـ، ص: 47.

[5]– المرجع نفسه، ص: 47.

- **المقابلة الجماعية:** وهي المقابلة التي "تتم بين المرشد وجماعة من العملاء"[1]، ومنه فأنّ هذه المقابلة تكون بين المعلّم ومجموعة من المتعلّمين أي عكس المقابلة الفردية.
- **المقابلة المقيدة (المقننة):** وهي نوع من أنواع المقابلة "ويطلق عليها أيضا المقابلة المبرمجة، وتكون أسئلتها محددة ومتسلسلة وموضوعية مسبقا وتطرح عادة الأسئلة نفسها على كل شخص تتم مقابلته للهدف نفسه"[2]، وهي يعد المعلّم مجموعة من الأسئلة مخطط لها تكون هذه العملية قبل إجراء المقابلة ويتم طرحها على المتعلّمين وتكون تلك أسئلة مرتبة ومتسلسلة وموضوعية لا ذاتية.
- **المقابلة الحرة (المطلقة):** وهي المقابلة التي يطرح فيها الأسئلة استنباطا من ردود معينة أو مواقف معينة ويسمح للمستجيب أنّ يجيب عليها بحرية تامة، وعادة لا تكون الأسئلة في هذا النوع موضوعة مسبقا، فالشخص الذي يقوم بالمقابلة يطرح سؤالا عاما حول الموضوع الذي عقدت المقابلة لأجله ثم يتسلسل في طرح الأسئلة الأخرى"[3]، فأنّ المقابلة المطلقة لا تكون مخطط لها مسبقا أي طرح أسئلة من موفق معينة وأنّ الإجابة تكون حرة من طرف المتعلم.

-شروط المقابلة:

لنجاح المقابلة فلابد من توفير مجموعة من شروط التي تتمثل فيما يلي:

- "تحديد موضوع المقابلة لابد على المعلّم تحديد وضبط موضوع المقابلة التي ستجري.
- تحديد زمان ووقت وتاريخ إجراء المقابلة.
- لابد من تعيين مكان التي تتم فيه المقابلة.
- ترتيب وتنظيم فترة المقررة للمقابلة.
- تقويم المقابلة ومعالجة فترات الصمت.
- أنّ تكون الأسئلة واضحة ودقيقة ومحددة لابد من تحديد الأسئلة التي يريد طرحها في المقابلة"[4].

---

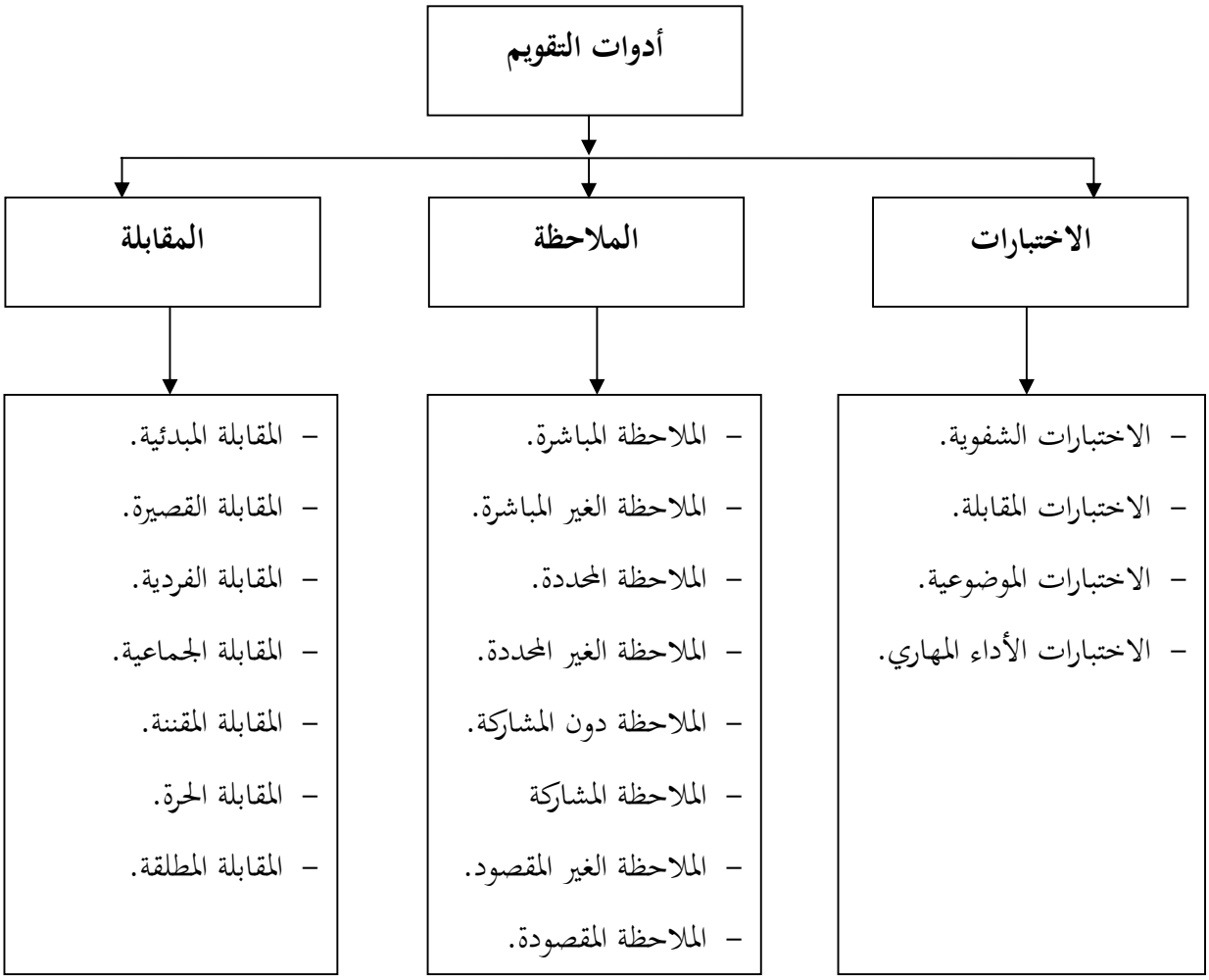
[1]- تسيير مفلح كوافحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية خاصة، ص: 47.

[2]- رافد الحريري، تقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ص: 46.

[3]- المرجع نفسه، ص: 46.

[4]- ينظر: عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006م/1426هـ، ط2، 2009م/1429هـ، ص: 105.

- "أنّ تكون المعلومات سرية التي سيدلي بها الباحث.
- ضبط الهدف من إجراء المقابلة لدى الباحث والمبحوث.
- أنّ يشرح الباحث معنى أي سؤال قد يسيء المستجوب فهمه"[1].



الشكل رقم 17: يبين أدوات التقويم.

أنّ في أغلب الأقسام التّعليمية، يوجد تلاميذ ضعفاء، وعليه فلا يمكن أنّ نعلم بدون أخذ هؤلاء بعين الاعتبار، وعلى المعلّمين إذن الاجتهاد في اقتراحات نشاطات للتعلم من أجل المعالجة البيداغوجية للمتعلّمين.

[1]- ينظر: مباركة حمقاني، أساليب وأدوات تجميع البيانات، مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع9، جوان 2017م، ص: 43.

ثانيا: المعالجة البيداغوجية:

وتعرف بأنّها: "هي العمليات التي يمكن أنّ تقلص من الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلّمين قبل وصولهم إلى الإخفاق، وتعرف أيضا على أنّها نشاطات تعليمية تقدم للتلاميذ بهدف استدراك النقائص التي أظهرها التقويم"[1].

وكذلك "تعني بالمعالجة البيداغوجية العلميات التي يمكن أنّ تقلص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ومن النقائص التي عانون منها والتي يمكن أنّ تؤدي بهم إلى الإخفاق"[2].

هي تدارك النقص الملاحظ من المتعلّمين ومخصصة لفئة معينة، بعد عملتي التقييم والتشخيص الذي يقوم بها المعلّم.

1-المعالجة "Remédiassions":

ونعني بها "الطريقة التي تدفع المتعلّم إلى تحقيق النجاح الدراسي، ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، من خلال المعالجة الداخلية التربوية والدّيداكتيكية"[3]، وهي التعديل الدائم والسريع للتعلمات.

2-البيداغوجيا "La Pédagogie":

وتعني بأنّها "مسار تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل التّعليمية التعلمية قصد مساعدة المتعلّمين، المختلفين في السن والقدرات والسلوكات المنتقلين إلى قسم واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف"[4].

---

[1]- فرح بن يحي، هداية بن صالح، حصص المعالجة البيداغوجية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي بطأ التعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، مجلة علوم النفسية والتربية، تلمسان، الجزائر، 2016/09/01م، مج03، ع01، ص: 36.

[2]- عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية درس تكويني، د.ب، ديسمبر 2008م، ص: 05.

[3]- جميل حمداوي، نحو التقويم التربوي الجديد (التقويم الإدماجي)، مجلة الإصلاح، ع2، ماي 2015م، ص: 73.

[4]- محمد لعاقل، المقاربة بالكفاءات كآلية لتحقيق التعليم النوعي، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مج5، ع4، 2019م، ص: 453.

وهي "تستعمل للدلالة على الحقل المعرفي الذي يهتم بالممارسة التربوية في أبعادها المتنوعة ..."[1].

وتعرف بأنّها "مجموعة من الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي ينبع فيه تكوين الفرد"[2]، ونعني فن التدريس وهي العلم الذي يختص بأسلوبه، وتهتم بالتعليم الأفراد وتعتبر المعلّم هو المربي.

3-أشكال المعالجة:

المعالجة ترافق التّعلم بهدف اجتناب الضغوطات التي تواجه المتعلّم خلال مساره التّعليمي وهناك ثلاثة أشكال وهي:

أ-تفاعل قبلي "Proactive": ويعد تلك النقطة التي ينطلق منها المتعلّم في أي نشاط أو وضعية تعليمية.

ب-تفاعل داخلي "Interactive": وهو يوافق مسار سير العملية التعليمية.

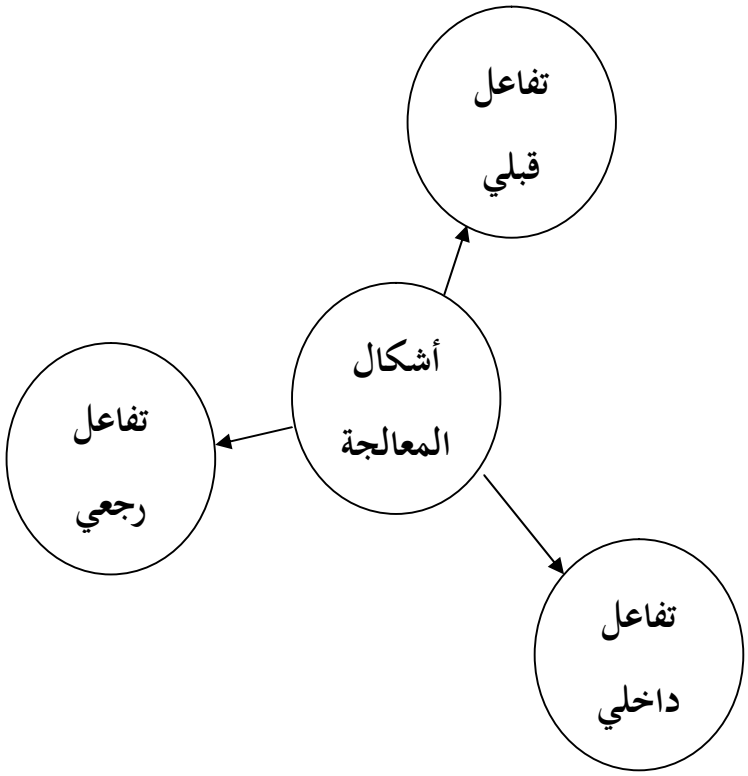
ج-تفاعل رجعي (أو بعدي) "Rétroactive": ويكون في نهاية الحصة التّعليمية انطلاقا من تقويم ذاتي"[3].

نستنتج من خلال الأشكال أنّ المعالجة تكون في بداية وفي داخل وفي النهاية للعملية التّعليمية.

[1]- محمد الصدوقي: المفيد في التربية، ب.ب، د.ط، د.س، ص: 05.

[2]- عثمان آيت مهدي: المعجم التربوي تصحيح وتنقيح، ص: 101.

[3]- ينظر: عبد القادر أمير؛ إسماعيل إلمان: المعالجة البيداغوجية درس تكويني، د.ب، د.ط، ديسمبر 2008م، ص: 16.



الشكل رقم 18: يوضح أشكال المعالجة.

4-مراحل سير نشاط المعالجة البيداغوجية:

تخطط لحصص المعالجة البيداغوجية خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في بعض المعارف المدروسة، وفي اكتساب تعلمات ضرورية لبناء معارف جديدة، وينبغي أنّ تتم المعالجة البيداغوجية بمراحل لسير نشاطها وتتمثل فيما يلي:

أ- يقوم على "التحضير الجيد للنشاط التّعليمي التّعلمي، والحرص على تقديمه وفق مراحل وفي وضعيات متنوعة وبوسائل هادفة لفهم المتعلّم.

ب-الفحص أو التقويم: ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمرافقة والملاحظة بناء على المشاهدة للأثر الكتابي والشفوي للطالب.

ج- التشخيص: فيه تحدد الإجابات وتردف أعمال المتعلّمين بملاحظات ونقاط وعلى إثرها يحدد المدرس مواطن الضعف لدى المتعلّمين.

د- تحديد الفئة: بعد عملية التشخيص يحرص المدرس على تحديد المتعلّمين الذي لم يستوعبوا المفاهيم، لم تصل إلى الكفاءة المسماة والمقصودة.

هـ- تشكيل الأفواج: والمراد به ضبط حاجة المتعلّمين وتحديد ضعف المشترك بين أعضاء المجموعة.

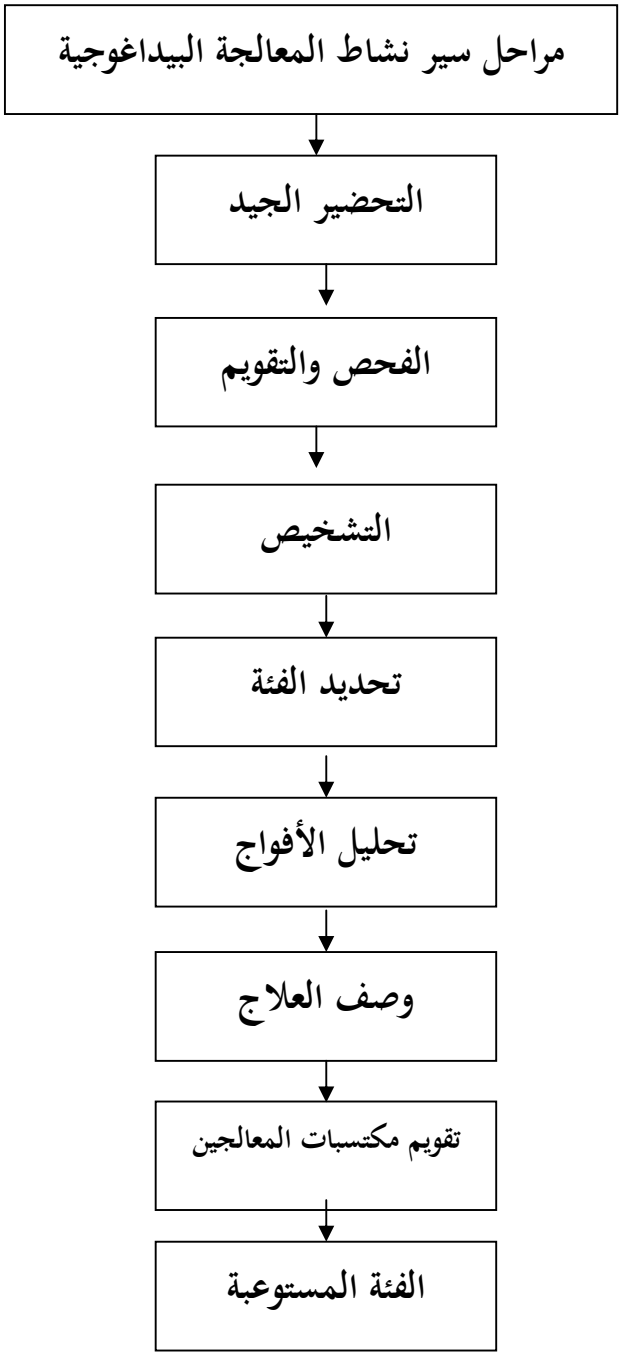
و- وصف العلاج: ونقصد به حصة المعالجة التي يجب أنّ تحضر بدقة، لمعرفة الحاجة الفعلية لكل فوج.

ز- تقويم مكتسبات المعالجين: من خلال الوضعيات البنائية المقدمة بناء على حاجة المجموعة المعالجة يسعى المعلّم إلى تقويم بمعارفه للتأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية.

ح- الفئة المستوعبة: وفي نهاية الحصة يحرص المعلّم على إحصاء الفئة المستوعبة ليلحقها مع بقية تلاميذ القسم، وما تبقى يخصص لهم أنشطة علاجية لاحقة"[1].

نستنتج من خلال المراجل أنّ المعالجة البيداغوجية تخص المتعلّمين الضعفاء الذي لديهم نقص في المعارف، والمعلّم هو الذي يقوم باختيار هذه الفئة ويقدم لهم أنشطة لكي يتداركوا معلوماتهم وفي النهاية يُقَوِم المعلّم هذه الفئة.

[1]- أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، دار الآلوكة للنشر والتوزيع، الجلفة، د.ط، أكتوبر 2010م، ص: 21.



الشكل رقم 19: يمثل أهم مراحل سير المعالجة البيداغوجية

5-الآراء المعلمين فيما يخص مرحلة تحضير نشاط المعالجة البيداغوجية:

تركز المعالجة البيداغوجية على التغيرات التي تظهر لدى المتعلّمين ومنها يكون آراء المعلمين لهذه النشاطات التي تكون في مرحلة تحضير ونذكر منها:

التقويم التشخيصي تحديد النقائص	تم التشخيص: من خلال الملاحظة أثناء الحصص اليومية. عند تصحيح إنجازات التلاميذ على كراسات القسم بعد التقويم مجموعة من الدروس في اللّغة والرياضيات.	معرفة التلاميذ الذين يحتاجون إلى حصص المعالجة.
الخيارات الديداكتيكية الأدوات والوسائل المستعملة من طرف المعلّم أثناء حصة المعالجة البداغوجية.	لا تختلف الطرق المستعملة في هذا النشاط عن تلك المعتمدة في النشاط العادي. سبورة وكراسات التمارين، ودفاتر الأنشطة اللغوية وكتاب التلاميذ وكتب من نوع شبه المدرسي.	تكون المعالجة مثل الحصص العادية في عملية التعلم ونفس المصادر.
التحضير المادي لحصة المعالجة البيداغوجية.	القليل من المعلمين حفظ أنجز مذكرات خاصة بحصة المعالجة. في أغلب الأحيان تؤخذ التمارين من كتب التلاميذ أو من كتب شبه مدرسية.	اختيار مصادر المعالجة البيداغوجية

التقويم البعدي لحصة المعالجة.	في معظم الأحيان لا يحضر المعلّم تمارين تقويمية للوقوف على مدى نجاح حصة المعالجة ويعتبر البعض بأنّ الأعمال المنجزة كفيلة برفع ضغوطات التعلم الملاحظة عند التلاميذ.	لا يقوم المعلّم في حصة المعالجة بتقويم المتعلّمين في أغلبية نشاطات[1].

الجدول رقم 06: يمثل آراء المعلّمين فيما يخص مرحلة تحضير نشاط المعالجة البيداغوجية

نستنتج من خلال آراء المعلمين أنّ حصص المعالجة البيداغوجية ناجحة في معظم الأحيان في عملية تعليمية تعلمية.

[1] – ينظر: حمزة عزوز، المعالجة البيداغوجية في المدرسة الابتدائية، دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية عنابة، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج24، عدد 53، جوان 2018م، ص: 66.

خاتمـــــة

من أبرز ما توصلنا إليه في بحثنا نذكر:

1. تستند مقاطع اللّغة العربية على مجموعة من ميادين منظمة ومترابطة ومتكاملة فيما بينها.
2. أنّ ميادين اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسط تسيير وفق منهجية واحدة محددة.
3. ترتبط الكفاءة الختامية بميدان من ميادين المهيكلة للمادة وهي عمل المنتظر.
4. الهدف التّعليمي هو النتائج المتوقع من خلال مواقف تعليمية.
5. تسمح الوضعيات التّعليمية التّعلمية للمتعلّم باكتساب كفاءات التعلّم ومحاولة إدراكها.
6. تتنوع طرائق التدريس حسب الموقف التعليمي.
7. التقويم مسار يتم فيه إصدار أحكام على التعلّمات من خلال المعطيات متحصل عليها.
8. المعالجة البيداغوجية عملية التي تمكن المتعلّمين من تجاوز الصعوبات والعراقيل التي تعترض سبيلهم.

انتهت يوم 03 من ذي الحجة 1442 الموافق لـ 13 من جويلية 2021

قائمة المصـادر

والمراجع

أ- المراجع العربية:

1. ابتسام محفوظ، أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية المملكة العربية السعودية، ط1، 2018م-1439هـ.

2. إبراهيم على ربايعة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، دار الألوكة للنشر والتوزيع، د.ط، ب.د.

3. إحسان خضر الديك، دراسات في اللّغة والأدب، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1995م-1416هـ.

4. أحمد إبراهيم قنديل، المناهج الدراسية الواقع والمستقبل، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008.

5. أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، دار الآلوكة للنشر والتوزيع، الجلفة، د.ط، أكتوبر 2010م.

6. أحمد جميل عايش، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م/1428هـ.

7. أمل عبد المحسن زكي، صعوبات التعبير الشفهي التشخيص والعلاج، المكتب الحديث، د.ط، 2010م.

8. تسيير مفلح كوافحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية خاصة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003م/1423هـ، ط2، 2005م/1425هـ، ط3، 2010م/1430هـ.

9. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، عمان، 2001م.

10. حاتم حسن البصيص، تنمية القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، مكتبة الأسد، دمشق، د.ط، 2011م.

11. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، د.ط، 2005.

12. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م/1424هـ.

13. حسن عبد الباري عمر، فنون اللّغة العربية، (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، د.ط، 2005.

14. خليل عبد الفتاح حمادة، إبراهيم سليمان شيخ العيد ناهض، صبحي فورة، استراتيجيات تدريس اللّغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط2، 2014م/1435هـ، ص 118.

15. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2003م، 1421هـ.

16. رافدة الحريري، التقييم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، عمان، ط2، 2011م/1432هـ.

17. رشدي أحمد طعيمة، المنهج المدرسي المعاصر أسسه، بناؤه، تنظيماته، تطويره، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008م/1428هـ، ط2، 2011م/1432هـ.

18. رعد مصطفى خصاونة، أسس تعليم الكتابة الإبداعية، جدار الكتابة العالمي، عمان، ط1، 2008م-1429هـ.

19. رياض الجوادي، مدخل إلى علم التدريس المواد الدّيداكتيكية، التدريسية تعليمية تعلمية، دار الجدي للطباعة والنشر والتوزيع، والترجمة، ط2، 2020-1141هـ.

20. سحر سليمان عيسى، مهارات تدريس اللّغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2013م-1434هـ.

21. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار صفاء، عمان، ط1، 2014م/1435هـ.

22. سعدون محمود الساموك، هدى على جواد الشمري، مناهج اللّغة وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، ط1، 2005.

23. صالح بلعيد، أساليب التعبير، مخبر الممارسة اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، ب.دار، ب.ط.

24. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007م/1428هـ، ط2، 2011م/1432هـ.

25. عبد القادر أمير، إسماعيل إلمان، المعالجة البيداغوجية درس تكويني، د.ب، د.ط، ديسمبر 2008م.

26. عبد اللطيف بن حسين فرج، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م.

27. عبد الله خميس، أمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوتني، طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقاته علمية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2009م/1429هـ، ط2، 2012م/1431هـ.

28. عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2006م/1426هـ، ط2، 2009م/1429هـ.

29. عبد الله مصطفى، مهارات اللّغة العربية، در المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2002م-1423هـ.

30. عبد الملك المحمدي، القياس والتقويم في التربية الرياضية، دار أمجد، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

31. عزو إسماعيل عفانة، أحمد حسن اللوح، التدريس الممسرح، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م/1428هـ.

32. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة للنشر، الطبعة 2007م-1427هـ.

33. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2016، 1967.

34. عماد توفيق السعدي، زياد مخيور البوريني، عبد المعطي، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ط1، 1992م-1402هـ.

35. عمر محمود غباين، إستراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير الاستقصاء، العصف الذهني، تريز triz، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

36. عنان يوسف قطيط، سمير عبد سالم الخريسات، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م/1430هـ.

37. غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009م/1430هـ.

38. فراس السيلتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج، التعليمية، دار جدار للكتاب العالمية، ط1، 2008م-1429هـ.

39. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، د.س.

40. كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2013م.

41. لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأهلية في تنمية القراءة الناقدة، دار جدار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1، 2008م-1429هـ.

42. ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010م-1431هـ.

43. ماهر شعبان، عبد الباري، المهارات الكتابة من النشأة، التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2010م-1431هـ.

44. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدري اللّغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

45. محمد السيد علي، إبراهيم بسيوني عميرة، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2003م/1424هـ، ط2، 2007م1427هـ، ط3، 2009م/1429هـ.

46. محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ب.ب، د.ط، د.س.

47. محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التّعليمية في المقاربة بالكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط4.

48. محمد الطاهر وعلي، بداغوجية الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط02، د.س.

49. محمد المويزعي، التعبير الكتابي "التحريري"، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م-1435هـ.

50. محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر 2006، ب.د.ط.

51. محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدمة في المناهج التربوية، دار الكتب الجمهورية اليمنية، مناء، ط1، 2016م-1437هـ.

52. محمد مصابيح، تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسيج كوم، الدويرة، الجزائر، د.ط، 2014.

53. محمد نسيم، التوأمان الكفاءة والفعالية، دار العلوم جوانا للنشر والتوزيع، د.ط، 2016.

54. محمود حسان سعد، التربية العملية من النظرية والتطبيق، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م/1428هـ.

55. معيريف نجمة، مخلوف محمد، مذكرات اللّغة العربي وآدابها للسنة الأولى متوسط "الجيل الثاني"، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2017م.

56. عثمان آيت مهدي: ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي تصحيح وتنقيح، 2009م.

57. ميشل كامل عطا الله، طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010م/1430هـ.

58. ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ب.د.ط، بلد، ب.د.ط.

59. نوار السامح، التقويم في التعليم، شبكة الألوكة، مملكة العربية السعودية، د.ط، 2018.

60. نوافد أحمد سمارة، عبد السلام موسى العديلي، مفاهيم مصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008م/1428هـ.

61. هشام يعقوب مرزيق، جعفر نايف درويش، أساليب تدريس الرياضيات، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م/1429هـ.

62. هناء الصلال، الدورة التدريبية في الاختبارات التحصيلية أنواع الاختبارات التحصيلية، التوجيه الفني العام للاجتماعيات، د.ط، 2012-2013.

63. يحي محمد نبهان، الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة الطفل، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، الطبعة العربية، 2012م.

64. يحي محمد نبهان، مهارة التدريس، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، د.س.

65. يحي محمد نيهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار البارود العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

ب- المراجع المترجمة:

1- Jamesa.poteet, lindaj-hahgrot، تر: عبد العزيز مصطفى السرطاوي، زيدان أحمد السرطاوي، التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2013م/1434هـ.

ج-المجلات:

1. أحلام معمري، أسس وضع الاختبارات تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة الباحث العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع35، سبتمبر 2018م.

2. إسعادي فارس، عزي إيمان، مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، مجلة الدراسات والبحث والاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، ع11، جوان 2015.

3. أم هاني رحماني، الإنتاج الكتابي في مرحلة التعليم الابتدائي قراءة تحليلية في الاختبارات البيداغوجية ومعوقات الممارسة، مجلة جسور المعرفة، جامعة يحي فارس، المدية (الجزائر)، مج 06، ع: 04، 01 ديسمبر 2020م.

4. أميرة منصور، المقابلة، مجلة الأثر، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر، ع27، ديسمبر 2016.

5. أمينة زهيت، فاعلية الوضعية الإدماجية في اكتساب القواعد النحوية السنة الثالثة من التعليم المتوسط أنموذجا، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر، مج10، ج16، 2021/03/16.

6. بلقاسم بن قطاية، إستراتيجية فهم المكتوب أثناء العملية التواصلية، مجلة المقامات، المركز الجامعي آفلو، الجزائر، مج: 02، ع: 01.

7. بوزيدي محمد، دور التقويم في جودة التعليم والتعلم، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والإنسانية المعقمة، جامعة زيان عاشور، الجلفة، ع4، ديسمبر 2018م.

8. جميل حمداوي، نحو التقويم التربوي الجديد (التقويم الإدماجي)، مجلة الإصلاح، ع2، ماي 2015م.

9. جيلالي بوحمامة، أهمية الأهداف التعليمية ودورها في نجاح عملية التعلم والتعليم، مجلة العلوم الإنسانية، ع23، جوان 2005م.

10. حسين زعطوط، أهمية المدخل الوظيفي في تعليم اللّغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتجلياته من خلال الوضعية المشكلة في ضوء مناهج الجيل الثاني، مجلة علوم اللّغة العربية وآدابها، مج12، ع01، مارس 2020.

11. حمزة عزوز، المعالجة البيداغوجية في المدرسة الابتدائية، دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية عنابة، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج24، عدد 53، جوان 2018م.

12. حمزة نيالي دواودة، تعليمية ميدان فهم المكتوب في ظل مناهج الجيل الثاني أثناء مرحلة التعليم المتوسط، مجلة آفاق العلمية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 03 نوفمبر 2020م، مج: 12، ع: 05.

13. حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات لسانية، جامعة لونيسي علي، البليدة، الجزائر، مج02، ع9، 10 جوان 2018م.

14. ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعلمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، ع20، جوان 2018م.

15. رمضان خطوط، التقويم التربوي واستراتجياته، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، ع5، أفريل 2016.

16. الزهرة أسود، قراءة في مفهوم التعليمية مجلة المساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر، 2020/04/24، مج 06، ع: 02.

17. سميرة شادلي، التدريس بواسطة الأهداف، مجلة البدر، جامعة بشار، ج3، العدد 01، شهر يناير، 2011.

18. صباح ساعد، بناء الاختبارات التحصيلية من خلال جدول المواصفات، مع نموذج مقترح لمادة الرياضيات السنة الخامسة ابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع 24، مارس 2012.

19. صباح مساعد، وسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائية في بناء الوضعية التقويمية وفق المقاربة بالكفايات، مجلة السراج، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 08، ديسمبر 2018.

20. عفيفة جديدي، أهمية القياس التربوي والتقويم ودورها في العملية التعليمية، مجلة التعليمية، جامعة البويرة، الجزائر، مج5، ع13، مارس 2018.

21. عمار ميلود، بيداغوجية الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة الحوار الثقافي، مج6، ع4، أفريل 2016م.

22. فاطمة الزهراء بو كرمة، دحدي إسماعيل، تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية المشكل، وضعية إدماج)، وضعية التقويم، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مج3، ع22.

23. فرح بن يحي، هداية بن صالح، حصص المعالجة البيداغوجية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي بطأ التعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية، مجلة علوم النفسية والتربية، تلمسان، الجزائر، 2016/09/01، مج03، ع01.

24. فيزازي موفق، أساليب تقويم الوضعية الإدماجية لدى أساتذة التعليم الابتدائي على ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة التنمية البشرية، العدد 06، مارس 2016.

25. لبيض عبد المجيد، تقويم الكفاءة، مفهوم جديد في التدريس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، مج أ، ع30.

26. لعربي بسمة، الوضعية الإدماجية في تعليم اللّغة العربية والممارسات الديداكتيكية، والرهانات، مجلة ألف اللغة، مجلد 06، العدد 02، 2019م.

27. لمين زايدي، ليلى سهل، الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة العليمية، مجلة الإشكالات في اللّغة العربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، مج8، ع5، 2019.

28. مباركة حمقاني، أساليب وأدوات تجميع البيانات، مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع9، جوان 2017م.

29. محمد بودربالة، المقاربة بالكفاءات المفهوم، الخصائص والمستويات، مجلة البحوث والدراسات، جامعة مسيلة، الجزائر، ع6، جوان 2008.

30. محمد لعاقل، المقاربة بالكفاءات كآلية لتحقيق التعليم النوعي، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، مج5، ع4، 2019م.

31. محمد مرتاض، التعبير والكتابة الإبداعية، مجلة المصطلح، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، ع03، يناير 2015م.

32. مخلوفي علي، خصائص الوضعيات التّعليمية التعلمية وتطبيقاتها البيداغوجية، مجلة البيداغوجيا، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، مج: 01، ع02، جوان 2019م.

33. مسعودة سليماني، التّعليمية في الوضعية الإدماجية في إطار مقاربة التعليم بالكفاءات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، مج12، ع31، مارس 2021م، ص 85.

34. مسعودة مزوفي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع30، سبتمبر 2017.

35. نصر الدين قدور، تعليمية فهم المنطوق في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي انطلاقا من مناهج اللّغة العربية المعاد كتابته سنة 2016م، مجلة اللسانيات التطبيقية، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزائر 02، مج: 04، ع: 07، 2020م.

36. نوال مزهود، أوذانية، تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، الجزائر، مج8، ع1، 2019م.

37. هاني منصور، شعيب سليمة، منهاج تعليمية اللّغة العربية والإصلاحات التربوية الجديدة السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة الجيلالي اليابس سيدي بلعباس، مج 11 ع 02، جوان 2002.

38. وسيلة بن عامر، الوضعية التّعليمية في المقاربة بالكفاءات ، مجلة دفاتر المخبر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مج14، ع01، جوان 2019م.

د–المواثيق التربوية:

1. وزارة التربية الوطنية، إطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، د.ط، 2016.

2. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، 20165م.

3. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مقدمة المرافقة للتعليم المتوسط، د.ط، د.ت.

4. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، سبتمبر 2017.

5. وزارة التربية الوطنية، محمد غرمولي، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثانية من التعليم المتوسط، الأوراس للنشر، د.ط، سبتمبر 2017.

6. وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، كتابي في اللّغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط.

7. وزارة التربية الوطنية، محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللّغة العربية وآدابها السنة الأولى من التعليم المتوسط.

8. وزارة التربية والتعليم: مديرية التربية لولاية بسكرة، مركبات الكفاءة الختامية ومعايرها ومؤشراتها لميادين اللّغة العربية، مقاطعة بسكرة 12.

9. يسرى فيصل العطير، نهى يوسف إدريس، المستجدات في طرق التدريس الحديثة للمرحلة الابتدائية (الصف الأول)، 2016م.

الملاحـــق

الملحق رقم 1: ملحق المصطلحات

الكلمة	ما يقابلها باللّغة الأجنبية	الصفحة
التعبير	Expression	14
الكفاءة الختامية	Compétence finale ou terminal	25
الكفاءة	Compétence	25
الأهداف التعليمية	Objectifs Didactique	31
هدف	Objectif	31
التعليمية	La Didactique	32
الوضعية التعليمية	Situation didactiques	58
الوضعية المشكلة	Situation Problématique	60
طرائق التدريس	Méthodes déneigement	68
طريقة	Méthode	69
تدريس	Enseigner	69
تقويم	Evaluation	77
تقويم قبلي	Evaluation initial	77
تقويم بنائي	Evaluation Constructive	78
تقويم تشخيصي	Evaluation Diagnostique	78
تقويم ختامي	Evaluation Finale	78
الاختبارات	Les textes	79
الملاحظة	Observation	82
المعالجة	Remédiassions	82
البيداغوجيا	Le pédagogie	82
تفاعل قبلي	Proactive	89
تفاعل داخلي	Interactive	89
تفاعل رجعي (بعدي)	Rétroactive	89

الملحق رقم 02: فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم لميدان فهم المنطوق (عيد الفطر المبارك تهنئة به إلى الأمة الجزائرية)	39
02	يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم لميدان ففهم المكتوب، قراءة مشروحة+قواعد	42
03	يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم لميدان فهم المكتوب (نص أدبي)	50
04	يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم لميدان إنتاج المكتوب (تعبير كتابي)	54
05	يمثل الأنشطة المقررة ومواقيتها	57
06	يمثل آراء المعلّمين فيما يخص مرحلة تحضير نشاط المعالجة البيداغوجي	93

ملحق رقم 03: فهرس الأشكال

رقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل مكونات المقطع التّعليمي	07
02	يمثل مراحل طرق تدريس مهارة الاستماع	10
03	يمثل أنواع القراءة	13
04	يمثل أنواع الكتابة	22
05	يمثل الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق (مديرية التربية لولاية بسكرة)	27
06	يمثل الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (مديرية التربية لولاية بسكرة)	28
07	يمثل الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي (مديرية التربية لولاية بسكرة)	29
08	يمثل الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفوي (مديرية التربية لولاية بسكرة)	30
09	يمثل مصطلحات التّعليمية	33
10	يمثل الأهداف التّعليمية	34
11	يمثل فوائد الأهداف التّعليمية	37
12	يمثل خطوات تعليم بأسلوب وضعية المشكلة	63
13	يمثل النشاط المدمج	66
14	يمثل خطوات التي تتبعها طريقة حل المشكلات	75
15	يمثل طرائق التدريس	76
16	يمثل أشكال التقويم	79
17	يبين أدوات التقويم	87
18	يوضح أشكال المعالجة	90
19	يمثل أهم مراحل سير المعالجة البيداغوجية	92

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

كلمة شكر وتقدير

مقدمة.....أ-ج

الفصل الأول: التدبير الديداكتيكي للوضعيات التعليمية التعلمية

المبحث الأول: المقطع التّعليمي ومكوناته **5**

أولا: المقطع التّعليمي **5**

مراحل تنظيم المقطع التّعلمي **6**

ثانيا: مكونات المقطع التعليمي **6**

1-فهم المنطوق **7**

2-فهم المكتوب..... **10**

3-الإنتاج الكتابي **13**

د-مجالات التعبير الكتابي: (التعبير التحريري) **15**

هـ-خطوات تدريس التعبير الكتابي في موقف التّعليمي..... **16**

4-التعبير الشفوي..... **22**

المبحث الثاني: الكفاءة الختامية والأهداف التعليمية **25**

أولا: الكفاءة الختامية Compétence Finale ou Terminale **25**

1-الكفاءة "Compétence"..... **25**

2-مركبات الكفاءة الختامية:..... **26**

ثانيا: الأهداف التّعليمية Objectifs Didactique..... **31**

1-الهدف "L'objectif" 31

2-التّعليمية "La Didactique" 32

3-تصنيف الأهداف التّعليمية 33

4-صياغة الأهداف التّعليمية 35

5-فوائد الأهداف التّعليمية 35

الفصل الثاني: إجراءات تسيير مقطع تعليمي-أنشطة اللّغة العربية للسنة الأول متوسط - أنموذجا-

المبحث الأول: تنصّيب الكفاءة الختامية..... 39

أولا: تنصّيب الكفاءة الختاميّة لميادين اللّغة العربيّة 39

1-نموذج لمذكرة فهم المنطوق 39

2-نموذج لمذكرة فهم المكتوب (قراءة مشروحة+قواعد): 42

أ-دراسة تحليلية (قراءة مشروحة): 47

ب-دراسة تحليلية (قواعد اللغة): 48

4-نموذج لمذكرة فهم المكتوب (نص أدبي): 50

أ-دراسة تحليلية (نص أدبي): 53

تنصيب الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة، قواعد اللغة، دراسة النص) 53

5-نموذج لمذكرة الإنتاج الكتابي (التعبير الكتابي): 54

أ-دراسة تحليلية لميدان إنتاج المكتوب (تعبير كتابي):..... 55

ب–تنصيب الكفاءة الختامية لميدان إنتاج المكتوب: 55
6–تحليل مذكرة تدريس اللّغة العربية للسنة الأولى متوسط: 56
ثانيا: الحجم الساعي المقرر للسنة الأولى من التعليم المتوسط مادة اللّغة العربية: 57
1–الحجم الساعي الأسبوعي: 5 ساعات و30 دقيقة. 57
2–التوقيت السنوي على المحسوب على أساس: 22 أسبوعا دراسيا + 4 أسابيع للتقويم المرحلي والإقراري. 57
3–الأنشطة المقررة ومواقيتها.....57
المبحث الثاني: الوضعيات التّعلمية وطرائق التّدريس 58
أولا: الوضعيات التعلمية.....58
1– الوضعية التعلمية "Situation didactiques".....58
أ–مراحل تخطيط الوضعية التعليمية 58
2–الوضعية المشكلة "Situation Problématique".....60
أ–خطوات تعليم بأسلوب وضعية المشكلة 61
3–الوضعية الإدماجية.....64
أ–مكونات الوضعية الإدماجية 64
ب–مقومات وضعية إدماجية.....66
4–الوضعية التقويمية.....67
أ–الخطوات الإجرائية في بناء الوضعية التقويمية 67
ثانيا: طرائق التدريس "Methodes Déneigement".....68

1-الطريقة "Méthode".....69
2-التدريس "Enseigner".....69
أ-طريقة التعلم الذاتي.....70
ب-طريقة التعلم التعاوني.....71
ج-طريقة العصف الذهني.....72
د-طريقة المناقشة:.....73
هـ-طريقة حل المشكلات.....74
المبحث الثالث: التّقويم والمعالجة البداغوجية.....77
أولا: التقويم "Evaluation".....77
1-أشكال التقويم.....77
2-أدوات التقويم.....79
أ-الاختبارات "Les textes".....79
ب-الملاحظة "Observation".....82
ج-المقابلة.....85
ثانيا: المعالجة البيداغوجية.....88
1-المعالجة "Remédiassions".....88
2-البيداغوجيا "La Pédagogie".....88
4-مراحل سير نشاط المعالجة البيداغوجية.....90
5-آراء المعلمين فيما يخص مرحلة تحضير نشاط المعالجة البيداغوجية.....93

خاتمة 96

قائمة المصادر والمراجع 98

ملحق المصطلحات 110

فهرس الجداول 111

فهرس الأشكال 112

فهرس المحتويات 114

ملخص

ملخــص:

جاءت هذه الدراسة الموسومة بـ: الوضعيات التّعليمية التّعلمية بين المدارسة والممارسة السنة الأولى متّوسط أنموذجا، لنقف عند واحد من المفاهيم التي اصطبغت بصيغة جديدة في ظل تبني مناهج الجيل الثاني، وقد عنيت هذه الدراسة ببيأنّ التجديد في العمليّة التّعليمية التي تخص بتعلمات المتعلّمين من خلال الإطلاع على محتوى مختلف الوثائق التربوية، والكشف عن الإجراء الميداني الخاص، بتطبيق المعلّم تلك المفاهيم النظرية، وما يطرحه من تناقضات وإشكالات وصعوبات.

الكلمات المفتاحية: الوضعيات، العملية التّعليمية، المتعلم، المعلّم، الميدان.

Résumé :

Cette étude, qui est taguée avec : Situations d'enseignement et d'apprentissage entre l'école et la pratique, moyenne de la première année, est venue comme un modèle, pour se tenir à l'un des concepts qui ont été teints dans une nouvelle formule à la lumière de l'adoption des programmes de deuxième génération Le contenu des divers documents pédagogiques, et la divulgation de la procédure de terrain pour l'application par l'enseignant de ces concepts théoriques, et les contradictions, problèmes et difficultés qu'il pose.

Mots-clés : Postes, Processus D'apprentissage, Apprenant, Enseignant, Domaine.