الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN

كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي

مذكرة مقدمةلنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية
رمز المذكرة:.....

الموضوع:

مهارات التخطيط لعملية التدريس
مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا

إعـــدادالطالبة:
سيب آسية

إشراف:
أ. د/ بناصر أمال

لجنة المناقشة:

أ.الدكتورة	رحماني ليلى	رئيسا
أ.الدكتورة	بن حدو وهيبة	ممتحنا
أ.الدكتورة	بناصر أمال	مشرفا مقررا

العام الجامعي: 1441-1442هـ/ 2019-2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الأول بلا ابتلاء الآخر بلا انتهاء المنفرد بقدره المتعالي في سلطانه الذي لا تحتويه الجهات ولا تنقصه الصّفات ولا تدركه العيون ولا تبلغه الظّنون البادئ بالإحسان، العائد بالامتنان.

أحمده على حلمه بعد علمه، وعلى عفوه بعد قدرته، فإنه رضي الحمد ثمنا لجزيل نعائمه، وجليل آلائه، وجعل مفتاح رحمته وكفاء نعمته وآخر دعوى أهل جنته وبقوله عزّ وجل:

﴿وَءَاخِرُ دَعۡوَىٰهُمۡ أَنِ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ١٠﴾

وصلّى الله وسلم على سيّدنا محمد النّبي المكرم الشّافع المقرب أما بعد:

أتقدم بجزيل الشّكر والامتنان إلى الأستاذة الفاضلة: "**بن ناصر أمال**" على ما بذلته من جهد وإخلاص في توجيهاتها الثّمينة التّي أفضت إلى ميلاد هذا العمل المتواضع.

وجد الإنسان على وجه البسيطة، ولم يعش بمعزل عن باقي البشر وفي جميع مراحل الحياة، يوجد أناس يستحقون منا الشكر، وأولى الناس بالشّكر هما الوالدان لما لهما من الفضل ما يبلغ عنان السّماء، فوجودهما سبب للنّجاة في الدّنيا والآخرة. **أمـي الغاليـة** التي وضعتني على طريق الحياة وجعلتني ربط الجأش، وراعتني حتى صرت كبيرا، أطال الله في عمرها.

وإلى صاحب السّيرة العطرة والفكر المستنير، الذي كان له الفضل الأول في بلوغي التّعليم العالي. **والدي الحبيب** أطال الله في عمره.

إلى إخوتي: هارون، أنس، حفصة، مروان.

إلى **زوجي العزيز**، ورفيق الكفاح في مسيرة الحياة، الذّي كان له بالغ الأثر في كثير من العقبات والصّعاب وبمثابة العضد والسند في سبيا استكمال البحث.

ولا ينبغي أن أنسى أفراد عائلة زوجي ممن كان لهم الدّور الأكبر في مساندتي، داعية المولى عزّ وجل أن يطيل في أعماركم ويرزقكم بالخيرات.

دون أن أنسى صديقاتي: لطيفة، إكرام، سهام.

مقدّمة

الحمد لله ربّ العالمين نحمده ونستعينه ونستغفره، لولاه ما جرى قلم وما تكلّم لسان، والصّلاة والسّلام على سيّدنا محمّد وعلى آله الطّيبين الطّاهرين، كان أفصح النّاس وأوضحهم بيانا أمّا بعد:

تُعدّ العمليّة التّربوية من القضايا الخاصّة التّي شغلت اهتمامات المربّين وشدّت انتباه العلماء والمفكّرين منذ أقدم العصور، ولعلّ القارئ لصفحات الأدب التّربوي عبر التّاريخ والمتتبّع لمسيرات المجتمعات بمختلف ثقافاتها وحضارتها التي سجّلت المكانة الرّاقية يجد أنّ الاهتمام البالغ الذي حظيت به التّربية بصفتها الأداة والسّبيل الأكيد لتحقيق ما هو أفضل وأسمى للفرد والمجتمع.

أخذت هذه الأهميّة تزداد مع تطوّر العلم وزيادة التّطلّعات، وطموحات المجتمع لتغيير المفاهيم والتّصوّرات الاجتماعية والفلسفات الفرديّة والعامّة، فأصبح إدراك الأمم أكثرمن أيّ وقت مضى، لحتميّة ارتباط الانبعاث الحضاري والتّطوّر الاجتماعيّ والنّموّ الاقتصاديّ بالنّظم التّعليمية، وأهدافها وما تحقّقه المناهج التّعليميّة من تنمية قدرات المتعلّمين، واكسابهم النّبرات المتفوّقة والقادرة على الإبداع والابتكار، لمواجهة التّغيّرات الحضارية الكبرى، وتحقيق آفاق المستقبل المرغوب ليس على المستوى المحلّي فحسب بل على المستوى العالمي أيضًا، وشهد القرن العشرين وخاصّة النّصف الثّاني منه وبداية القرن الواحد والعشرين حركيّة لامتناهية في عمليّة إصلاح النّظم التّعليمية، وإعادة صياغة أهدافها التّربوية وتطوير محتوياتها المعرفيّة، وقد نهجت الجزائر نفس النّهج انطلاقا من قناعتها بأنّ الرّهان الذي تتضمّنه مشاريع الإصلاحات التّربوية، يشير بصورة حتميّة إلى كلّ أشكال التّحوّلات وإدخال تغيّرات عامّة على السّلوك، ومواقف كلّ متعامل في الحقل التّعليمي.

إنّ الإصلاحات التّربوية الجزائرية انطلقت مع بداية سنة 2003-2004 كعمل حسب المشروع النّظري،على توفير الشّروط والضّوابط الضّرورية لتمكين كلّ الفاعلين التّربويّين من اكتساب أقصى ما يمكن من المهارات البيداغوجيّة، والبرامج التّعليميّة بغرض تحسين التّعلُّمات وضمن هذه النّظرة الجديدة سيكون البرنامج هو الطّرف الرّئيسي من العقد التّربوي،حيث أنّه سيختلّ العمل

التّربوي، في حين يُمنح المعلّم حرّيّة واستقلاليّة أكبر في المبادرة التّعليميّة، وعليه فإنّ سياسة الإصلاح التّربوي كما رأيناها تندرج في مسار طويل المدى ويتضمّن تصحيحات وتعديلات مختلفة.

وفي هذا الإطار يندرج البحث الذي بين أيدينا حيث يتناول مختلف مراحل التّخطيط الذي يعتمد عليها الأستاذ في تحضيره لدرسه بالاعتماد على الإصلاحات التّربوية الجزائرية في مختلف المجالات، وبما أنّ نتيجة هذه الإصلاحات أثّرت حتمًا على مستوى التّطوّر في شخصيّة المتعلّم ومستوى مردوده التّعليمي، قمنا باختزال النّتائج الإصلاحية في تقييم مدى اكتساب تلاميذ المرحلة الثّانوية للكفاءات المستهدفة في المناهج الرّسمية.

من هنا نجد أنفسنا أمام عدّة تساؤلات تطرح نفسها أهمّها:

- هل استطاع الأستاذ بمهاراته التّخطيطيّة لدرسه من اكساب التّلاميذ الكفاءات المستهدفة والتي حدّدت في المناهج الرّسمية؟

وقد تطرّقت لهذا الموضوع نظرا لعدّة اعتبارات منها:

- اهتمامي بهذا الموضوع لأنّه يعتبر قضيّة وحدث بارز ينبغي أن يجلب اهتمام المختصّين والباحثين في الميدان التّربوي كوني أستاذة في الميدان وإدراكي للمتطلّبات والاحتياجات.

- حاجة الميدان التّعليمي إلى البحوث التي تزوّد كلّ القائمين على التّعليم بنتائج عمليّة عن حقيقة الميدان وخصائصه.

- النّظرة الخاصّة للمجتمع عن تحميل مسؤولية التّعليم برمّته للمعلّم والتّملّص من مسؤوليّته اتجاه المساهمة في تطبيق المنهاج وتحقيق أهدافها.

- كثرة النّقاش في الوسط التّعليمي حول عمليّة التّخطيط التّربوي.

- فضولي في موضوع التّخطيط وتطلّعي إلى تقديم أحسن ما يمكن في مجال عملي من أجل تحقيق الكفاءات المطلوبة.

ممّا سبق ذكره اتّجهت للبحث عن مفهوم التّخطيط؟ وما مدى تأثيره على سير الدّرس وإكساب المعارف؟ وماهي عناصر عمليّة التّدريس؟

ومن أجل الإجابة على هذه التّساؤلات ومن أجل تحقيق الهدف المنشود اتّبعت المنهج الوصفي التّحليلي وقد عنونت بحثي بـ"مهارات التّخطيط لعمليّة التّدريس"، تطرّقت في المدخل لاستراتيجية المنظومة التّربوية في الجزائر والفصل عنونته بـ: " مهارات التّخطيط" وقد تضمّن تعريف المهارة، أنواعها وتعريف التّخطيط وأنواعه.

أمّا الفصل الثّاني: فعنونته بـ: " بعملية التّدريس" وقد احتوى تعريف التّدريس ومقوّمات عمليّة التّدريس وطرائقها، وختمت الفصل بنظريّات التّعلم، أمّا الفصل الثالث فقد خصّصته للجانب التطبيقيّ وتضمّن المقاربات الثلاث والبيداغوجيّة المعتمدة في تدريس نشاط اللّغة العربيّة وختمت الفصل باستبيان للدّراسة مع تحليل نتائجه.

وأخيرًا ختمت بحثي بخاتمة جمعت فيها جملة من النّتائج المتحصّل عليها ومن أهمّ المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها وهي:

- الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الثّانوي.
- الوثيقة المرافقة للمنهاج.
- وثائق ومنشورات وزاريّة.

ومن أهمّ الصّعوبات التي واجهتني أنّ بحثي يعدّ مجالًا تطبيقيا أكثر منه نظري باعتباره بحثا ميدانيّا خاصّة كوني طالبة في تخصّص اللّسانيات التّطبيقية لكنّ الظّروف التي يواجهها العالم إثر تفشّي فيروس كورونا (Covid-19) قد أُغلقت أغلب المؤسّسات والمكتبات.نسأل الله عزّ وجل

أن يرفع عنّا هذا البلاء، إضافة إلى خبرتي المتواضعة في التّدريس والذي يتطلّب نوعا من التّوجيه السّليم والدّقّة المحكمة.

إن أصبت فمن الله وإن أخطأت فمن نفسي، فقد أردت أن أسهم في هذا المجال والله المستعان وعليه توكّلت.

سيب آسية

في: 2020/09/01م

الموافق لـــ 13 محرم 1442 هـ

المدخل

استراتيجية المنظومة التّربوية في الجزائر

تؤدّي المنظومة التّربوية دورا بارزا ورئيسيا في تكوين الأفراد واكسابهم بمختلف القيم الوطنيّة والاجتماعيّة، وكذا الشّخصيّة الوطنية التي تسعى الدّولة إلى تكوينها من خلال السّياسة والمتطلّبات وفي هذا الفصل نتطرّق لتناول المنظومة التّربوية الجزائرية والسّياسة التّربوية المتّبعة وكذا مختلف العوائق التي تواجهها.

أوّلا: المنظومة التّربوية

1-تعريف المنظومة التّربويّة :

قبل التّطرّق لتعريف المنظومة التّربوية نقوم أوّلا بتعريف المنظومة والتّربوية.

أ. **المنظومة :**

ب. تأخذ المنظومة عدة معاني من بينها المؤسّسة والنّظام فهي تستخدم حسب الاستعمال إذ تعرّف:

- **في كتاب علم الاجتماع المدرسي:**

- بأنّها بنية ذات تكامل وترابط بين مكوّناتها وعناصرها، وبعضها ببعض ترابطا وظيفيا محكما يقوم على أساس التفاعل الحيوي بين عناصر هذه المنظومة ومكوّناتها[1].

نلاحظ كذلك من خلال هذا التّعريف بأنّ المنظومة تتكامل بين مختلف عناصرها من أجل القيام بوظائف محدّدة لكلّ عنصر.

- **كما تعرّف المنظومة :**

- بأنّها جملة من العناصر المترابطة بروابط، إذا تغيّر أحدها تغيّرت الرّوابط الأخرى كلّها[2].

[1] علي سعد وطفة، على شهاب، علم الاجتماع المدرسي، مجلد المؤسسات الجامعية للدّراسات، لبنان، 2004، ص41.
[2] خليل أحمد، المفاهيم الأساسيّة في علم الاجتماع، دار الحداثة، لبنان، 1984، ص21.

نلاحظ في هذا التّعريف أنّ المنظومة تمثّل نسقا واحدا، كلّ عنصر يؤثّر في الآخر.

- **تعرّف كذلك :**

- بأنّها بناء يتكوّن من عدّة عناصر لكلّ عنصر وظيفة يؤدّيها، ويجد بين هذه العناصرعلاقات مترابطة، حيث يؤدّيها، ويجد بين هذه العناصر علاقات مترابطة، حيث يؤدّي هذا البناء وظيفة ودور محدّد، إذ يتميّز هذا البناء عن غيره بسمات محدّدة تميّزه عن المحيط الخارجي[1].

نلاحظ من خلال التّعاريف السّابقة أنّها تجمع على أنّ المنظومة تعبّر عن بناء يتكوّن من عدّة أجزاء لكلّ جزء منها وظيفة محدّدة وكلّ جزء يكمّل الجزء الآخر في بناء تكامليّ.

ب. التّربية :

- **لغةً** :ترجع التّربية في اللّغة العربيّة إلى الفصل الرّباعي، فيقال ربى الولد أي غذاه وجعله ينمو وربا الشّيء بمعنى زاد ونما.وقد ورد هذا المعنى في القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنَّكَ تَرَى ٱلْأَرْضَ خَٰشِعَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ﴾ وهنا نجد معنى الزّيادة والنّمو لما دخل عنصر الماء.

– كما تأخذ التّربية معاني وصيغ أخرى، فهي عند العرب تفيد السّياسة والقيادة والتّنميّة حيث سماها الفلاسفة "بالسّياسة" مثلما وضع ذلك ابن سينا في رسالته " سياسة الرجل أهله وولده" ويطلقون على من يقوم على الولد بالمؤّذب، وتدل كذلك على الأخلاق والعلم معا[2].

– ومنه نخلص إلى أنّ التّربوية في اللّغة العربيّة تأخذ عدّة معاني مثل الزّيادة، النّمو، السّياسة، القيادة، التّأديب... إلاّ أنّها تمير في نفس المنهج والمسلك.

[1] مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة، الأردن، 2000، ص376.

[2] تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم ،ديوان الجامعيّة، الجزائر، المطبوعات، 1998، ص18.

- **تعرف التّربية في اللّغة الفرنسيّة :**

- بأنّها انتعاش الحياة ورعايتها ودوامها وصلاحيّتها، حيث كلمة « edecation » هي كلمة مشتقّة من أصل لاتينيّ[1] وهي تأخذ نفس المعاني الأولى وهي التّطور في الحياة.

- **وتعرف التّربية :**

- بأنّها أداة المجتمع في تشكيل الأفراد حيث تكون بينهم علاقات اجتماعيّة وثقافيّة[2].

- كما تشير التّربية إلى عمليّة اجتماعيّة تتفاعل مع كل أنظمة المجتمع وتنعكس في صورة المجتمع الخارجيّة كما تعمل كذلك على تنميّة الشّخصية الاجتماعيّة[3].

- من خلال هذا التّعريف يتّضح بأنّ التّربية تتجسّد في مختلف الأنظمة والتي تبرز من خلال شخصيّة الفرد، كما أنّنا نلاحظ من خلال التّعاريف السّابقة أنّها تقضي للتّربية بعد اجتماعي متمثّل في تكوين الأفراد.

المنظومة التّربويّة :

تأخذ المنظومة التّربويّة عدة تعاريف نجزّئها فيما يلي :

1-يعرّفها المعهد الوطني الجزائري :

بأنّها المكوّنات الأساسيّة والمتفاعلة وفقا للمرجعيّة المبنيّة في مختلف الدّساتير الجزائريّة، وخاصّة دستور نوفمبر الذي وضعت فيه التوجهات السّياسية والاقتصاديّة والاجتماعية للدّولة الجزّائرية في ظلّ التّعدديّة الحزبيّة والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على الهويّة الوطنيّة للمجتمع الجزائريّ وأصالته وقيمه،

[1] سلامة الخميسي،التّربية والمدرسة والمعلّم، دار الفكر العربيّ للنّصر ،مصر، 1995، ص36.

[2] ابراهيم مطاوع، أصول التّربية، دار الفكر العربيّ للنّصر ،مصر، 1995، ص13.

[3] محمد السّيد، مقدّمة في التّربية –دار الشّروق للنّشر- المملكة العربيّة السعودية، 1993، ص 74-75.

وبذلك نكون فرد متماسك ومعتز بقيمه، فهي بذلك مجموعة الهياكل والوسائل البشريّة والماديّة التّي أوكل إليها المجتمع تربيّة الأفراد[1].

– يتّضح من خلال هذا التّعريف أنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة تستمدّ قوانينها من الدّستور وتسعى للحفاظ على الهويّة الوطنيّة، والشّخصية في ظلّ الانفتاح، وتتكوّن من عدّة مكوّنات تكمّل بعضها البعض.

– كما نأخذ عدة تعاريف في معاجم علم الاجتماع نوضّحها في التّعاريف التّاليّة :

2– تعرف:

بأنّها نظام من النّسق الاجتماعيّ يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعيّة التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى آخر حيث تتضمن هذه المعرفة قيما وأنماطا من السّلوك الاجتماعيّ[2].

فهي بذلك مجموعة من الأجزاء المتكاملة تسعى إكساب الأفراد القيم الاجتماعيّة.

3– **وتعرف أيضا:**

4– بأنّها نظام يهدف إلى تحقيق حاجات وطموحات الأفراد داخل المجتمع[3].

من خلال هذه التّعاريف التي تطرقنا إليها يتّضح بأن المنظومة التّربويّة هي عبارة عن مكونات من عناصر بشريّة وماديّة تقوم بوظائف تربويّة مثل اكتساب الفرد القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة وتعمل على تطوير المجتمع وتنميّته.

يبيّن كاست وروزنزيج " Rauznzing " " kast" عدّة جوانب فرعيّة للمنظومة التّربويّة وهي متفاعلة فيما بينها تؤثّر في بعظها وتؤثّر بدورها في المجتمع تتمثّل في :

[1] المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية، النّظام التّربوي والمناهج التّعليميّة الجزائر، 1998، ص12.
[2] المرجع نفسه ، ص274.
[3] د. حمدي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التّربية، دار المعرفة الجامعيّة للنّشر –مصر– ،1994، ص 7.

- **القيم والغايات** :وهي تتميّز بالتّغيير وتستمد من ماضي الأمّة وحاضرها .
- ***الجانب التّقني** : ويتمثّل في التكنولوجيا المستخدمة وهي نوعان:

– الهياكل والأجهزة.

– المحتوى والبرامج.

- **الجانب الإنسانيّ** : ويتمثّل في سلوك الأفراد العاملين بالمنظومة التّربويّة من المعلّمين والمتعلّمين وإداريين وعمال ومدى عمليّة التّفاعل بينهما.
- **الجانب التنظيميّ** : وهو البناء أو الشّكل الذي تتّخذه المنظومة التّربويّة.
- **الجانب الإداري** : ويتمثّل في مختلف الوظائف التي تمارسها الإدارة من قيادة وتوجيه وتخطيط ورقابة ومتابعة[1].

تمثّل هذه الجوانب العناصر والمكوّنات التي بها تكون المنظومة التّربويّة وفقا للخصائص التّالية :

1– تتكوّن المنظومة التّربويّة من أجزاء متفاعلة فيما بينها تقوم بوظائف محددة.

2– إذا حدث تفاعل إيجابيّ بين عناصر المنظومة التّربويّة ستكون هناك عناصر إيجابيّة مثل: المنهاج الدراسي للمتعلّمين فإذا استوعب المتعلّم المنهاج الدّراسي، كانت هناك نتائج إيجابيّة إذا حدث بينهم تنافر حدث عكسي.

3– تؤدّي المنظومة التّربوية غايات محدّدة مسبقا في السّياسة التّربويّة، أين يتمّ تحديدها بشكل مدروس ومخطط.

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة، ص11-10.

4– للمنظومة التّربويّة سلطات مختلفة، وكذلك مسؤوليات متعدّدة يقوم بها من أجل الوصول إلى الأهداف المحدّدة.

5– لكلّ منظومة تربويّة بيئة تؤثّر عليها وتتفاعل معها كما توجد بعض المعوّقات البيئيّة التّي تؤثّر على سير المنظومة التّربويّة.

6– لكل منظومة تربويّة تركيب هرمي يربط عناصر بعضهم البعض بالمحيط[1].

ثانيا : تطور المنظومة التّربويّة الجزائريّة

تمثل التّربيّة عماد كل أمة، وبها يحافظ المجتمع على المثل العليا التّابعة من تاريخ الأمّة وثرائها وعقيدتها الرّوحية وحضارتها وثقافتها إذا تمثل المنظومة التّربويّة قوّة أساسيّة في التوجيه والتّطوير والتّنميّة في مختلف المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، وكذا الاستفادة من سبل المعرفة[2].

إن المتطلّع لتاريخ وتطوّر المنظومة التّربويّة الجزائريّة يجد أنّها مرّت بعدة مراحل، ولكلّ مرحلة مميّزاتها وسماتها التي تميّزها عن غيرها من المراحل، ويعود هذا الاختلاف للعوامل السّياسية والاقتصاديّة والاجتماعيّة والتي كان لها دور في تشكيل المنظومة التّربويّة[3].

فلقد وجدت الدّولة الجزائريّة نفسها بعد الاستقلال في مواجهة التّخلّف الاجتماعيّ وتحدّياته من أميّة وفقر وجهل وغيرها من العوائق، وأمام منظومة تربويّة أجنبيّة بعيدة كلّ البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمفاهيم، وكان لزاما على الدّولة الجزائريّة الفتيّة بلورة طموح المجتمع الجزائريّ في التّنميّة، وكذا إبراز هويّته وبعده الثّقافي والوطني في تجسيد حقّه في التّربية والتّعليم[4].

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربيّة، ص13.

[2] حمدي أحمد، مقدّمة في علم اجتماع التّربيّة، ص7.

[3] عائم العبيد، التّربيّة والتّعليم في المجتمع العربي، اتحاد الجامعة العربيّة للنّشر، لبنان، 1985، ص415.

[4] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية، ص13.

حيث وضعت المنظومة التّربويّة عدّة أمور في الاعتبار منذ الاستقلال من بينها الثّوابت والمتمثّلة في البعد الوطني، والبعد الدّيموقراطي، والبعد العصري وهي الأبعاد التي تحدد الشّخصية الوطنيّة، تمّ تنخيب لجنة الإصلاح التّربويّ غداة الاستقلال في سنة 1962 والتّي تشر تقديرها في نهاية 1964 وشهدت بعد ذلك عدّة تغيرات وعدّة مشاريع، منها مشروع 1973، ومشروع وثيقة الإصلاح 1974 التي تجسّدت في أمرية 1976 وبعدها دستور 1996[1] وأخير اصلاحات 2003 وهنا يعني أنّ مدّة 48 سنة تمثّل عمد المنظومة التّربويّة الجزائريّة.

– فرغم من أن الوضعيّة الاجتماعيّة التّي ورثتها الدّولة الجزائريّة إلاّ أنّ قضيّة التّربية ظلّت الشّغل الشّامل للمجتمع الجزائريّ عبر تاريخه، والتي تهدف تمكين المواطن من الإدماج الواعي والفعّال في عصره والمساهمة الإيجابيّة في صياغة واثواء الحضارة الإنسانيّة، فقد ظلت هذه الاهتمامات تمثّل الصدارة في مطلب الحركة الوطنيّة في الخمسينات من القرن الماضي، ولك ما تجسد في ميثاق أوّل نوفمبر 1954[2] التّي تقرأن التّربيّة في حجر الزّاوية في كل بناء، وبعد للاستقلال كذلك بقي الميثاق هو المرجعيّة، فالنّظام التّربويّ كان تابع لنظام الدّولة، والذي كان نظاما اشتراكيّاً، حيث يقوم النّظام الاشتراكي على العدالة الاجتماعيّة والمساواة في الحقوق وقد كان حزب جبهة التحرير الوطني هو الحزب الحاكم، كأن الميثاق الوطني يركز على بناء الشّخصية الوطنيّة المتمثلة في الدّين الإسلامي واللّغة العربيّة التي تعد الوعاء الحضاري وأداة الثّقافة، وكذا اللّغة الأمازيغيّة والتّاريخ والثّقافة، لكن بالرغم من سعي النّظام في تلك الفترة إلى التعريب في كل الأطوار من المنظومةّ التربويّة إلاّ أنّ ازدواجيّة اللّغة كانت حاضرة في تلك الفترة بشكل كبير[3]، خاصة وأنّ أواخر الستّينيّات وأوائل السبعينيّات لا تزال حمل أثار الاستعمار الفرنسيّ بالرغم من الجهود التي قام بها الرّئيس الرّاحل هواري بومدين، فقد عمل على توسيع التّعليم عبر كامل التّراب الوطني لكي يستفيد منه كل أفراد المجتمع،

[1] المجلس الأعلى للتّربيّة، المبادئ العامّة للسّياسة التربويّة وإصلاح التّعليم الأساسي، الجزائر، 1998، ص 13-14.

[2] المجلس الأعلى للتّربيّة، المبادئ العامة للسّياسة التّربويّة وإصلاح التّعليم الأساسيّ، ص14.

[3] محمد الزّبيري، المؤامرة الكبرى واجهاض الثّورة، الجزائريّة للنّشر، الجزائر، 1990، ص86.

حيث كان مشروع الرّئيس الرّاحل برنامجا واسعا قويّا له من الأهميّة، كما كان خاصة بعدما اعتمد على المنظومة التّربوية كقاعدة لبناء والتّنمية والتّطلع إلى الرّفاهية والمساواة من جهة أخرى[1].

– ثم انتقلت الجزائر إلى المرحلة التّعددية الحزبيّة فقد أصبحت نقطة بارزة في تاريخ المجتمع الجزائري والتّعدد يعني اختلاف الرّأي وتعدد الأيديولوجيّات مما جعل المنظومة التّربويّة تابعة للنّظام الاشتراكيّ.

ثالثا : مكوّنات المنظومة التّربويّة

– تتكون المنظومة التّربويّة الجزائريّة من أنظمة فرعيّة، بدأً بالتّربية التّحضيريّة إلى غاية التّعليم الجامعي، وفي دراستنا هذه نركّز على الأطوار الأولى من التّحضيري إلى الثّانويّ، حيث تؤلف هذه المكوّنات منظومة متكاملة ومترابطة في جميع اطوارها ومواحلها وفروعها، غايتها الأساسيّة تمكين الأفراد بلوغ أقصى ما تتّجه لهم قدراتهم واستعداد هم الخاصّة، وجعلهم يساهمون في البناء والتّنمية[2].

1.التّربيةّ التّحضيريّة :

– تعريفها :

يقصد التّربية التّحضيريّة هي التّربيّة الموجّهة لأطفال الّذين يتراوح سنّهم بين أربع سنوات وست سنوات والرّامية الى تنميّتهم المتكاملة في الجانب المعرفي والجانب الحسّي والحركي والجانب الوجداني والاجتماعي[3].

– لقد أكّدت أغلب الدّراسات العلميّة الأهميّة القصوى للتّربيّة التّحضيريّة فهي مرحلة حاسمة في تكوين شخصيّة الطّفل بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان تساعد الطّفل في استكمال نموّه

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، ص43.

[2] عبد اللطيف الجابري، من إعداد المناهج بالكفاءات إلى ممارسة تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، مجلة عالم التربية ، العدد 19، ص 433-434.

[3] المجلس الأعلى للتّربيّة، تقرير حول المنظومة التربوية، أكتوبر 1995، ص45.

الجسميّ والعاطفيّ والعقليّ على أسس قويمة، كما تؤكد الدّراسات على ما يكتبه الطّفل في هذه المرحلة من مهارات ومعارف يكون لها الأثر الفعّال في كل المراحل التّعليميّة الأخرى حيث بنيّت أنّ كل الأطفال الذين تلقوا تعليم تحضيريّ في فترة ما قبل المدرسة كان لهم الحضن الأوفر في متابعة تعليمهم والنّجاح في مختلف المراحل التّعليميّة.

- **أهدافها** :تعتبر التّربية التّحضيريّة بأنّها دعم للمراحل التّعليميّة الأخرى ومن أهدافها :

- تكملة جوانب التّربية الأسريّة وتهيئة الأطفال للدّخول إلى المدرسة الأساسيّة.

- ضمان اكتساب العادات العمليّة الحسنة والسّلوكات الاجتماعية المتعارف عليها.

- مساعدة الأطفال على النّمو المنسجم لمختلف جوانب الشّخصيّة.

- تنشئة الأطفال على القيم والثّقافة الاجتماعيّة والوطنيّة.

- اكتساب أدوات التّواصل اللّغوي السّليم.

- تدريب الأطفال على بعض أشكال التّغيير كالرّسم، الموسيقى، والحركات والاعتماد على اللّعب بالدّرجة الأولى مع اكسابهم في نهاية المرحلة التّحضيريّة بعض المهارات التي تساعدهم في الطّور الأوّل من التّعليم الأساسيّ[1].

[1] المجلس الأعلى للتّربيّة، تقرير حول المنظومة التربوية، ص46.

2. التّعليم الأساسيّ :

تعريفه:

يمثّل التّعليم الأساسيّ المرحلة الإلزاميّة التي تدوم تسع سنوات بدأ من السّنة الأولى من الطّور الأولّ، والتي يكون فيها المتعلّم عمره ستّ سنوات وتستمر إلى ستّة عشر سنة في مرحلة المتوسّط، وهي تقدم تربيّة مشتركة للمتعلّمين وتعد هذه المرحلة بأنّها إجباريّة[1].

– يعتبر التّعليم الأساسيّ بأنّه القاعدة الأساسيّة للمنظومة التّربويّة، حيث يمنح تربيّة قاعديّة واحدة ويضمن حد أدنى من المعارف والخيرات والمهارات لجميع المتعلّمين وبهيئتهم للقيام بدورهم في المجتمع كما ينمي فيهم روح المواطنة[2].

– يعتبر التّعليم الأساسيّ تعليم وضيفي ومتنوّع بتنوّع البيئات والمجتمعات فهو بشجع جميع أفراد المجتمع على التّعلم فهو موجه لإصلاح مشكلة التّأخر في مختلف المناطق.

أهدافه:

– اكتساب كيفيّة التّعلم وتنميّة حب المعرفة والإطّلاع عند المتعلّم، وتعويده على البحث والتّجريب والإبداع في التّعلم.

– تمكن المتعلّم من عمليّة الاعتماد على نفسه في صوغ مشروعه المستقبلي والتزوّد بالمنهجيّة[3].

– التأهل للتّعليم الثّانوي واكتساب التّحليلّ التدريجيّ.

– تعلم التّعامل واستعماله لغة الأمّ فهما ونطاقاً وقراءةً وكتابةً.

---

[1] الطاهر زرهوني، التّعليم في الجزائر قبل وبعد استقلال الجزائر، موفم للنّشر الجزائر، 1993، ص122.

[2] المجلس الأعلى للتّربيّة، تقرير حول المنظومة التربوية، ص50.

[3] حسين رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، مصر، 2006، ص 151.

- تكسب المتعلّم الاندماج في المجتمع والوعي يدور الأمّة الجزائريّة وتاريخها النّضالي.

- تكسب المتعلم المبادئ الإسلاميّة والوطنيّة والاجتماعيّة التي تمنحه قوة المواطن الصّالح.

- يكتسب المتعلّم اللّغات الأجنبيّة والتّفتّح على الثّقافات والحضارات ومختلف المعارف والعلوم وتعليمه مدى دوره وإسهامه في تنميّة المجتمع[1].

1.2. التّعليم الابتدائي :

تعريفه :

تعتبر المرحلة الابتدائيّة من أهم المراحل في المنظومة التّربوية لأنّها متاحة لجميع أفراد المجتمع الّذين بلغوا السّن المحدّد وهو القاعدة الأساسيّة في تكوين المواطن[2].

يبدأ التّعليم الابتدائيّ في سنّ السّادسة، ويدوم ست سنوات، حيث ينتهي لمسابقة السّنة السّادسة للدخول إلى السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط[3].

ولقد كان هذا النّظام معمول به في السّابق لكن بعد الإصلاحات 2003 عدّلت المرحلة الابتدائية لتصبح خمسة سنوات، يتوّج بها المتعلّم بشهادة التّعليم الابتدائي ليلتحق بمرحلة التّعليم المتوّسط.

أهدافه :

- اكتسب المتعلّم القدرة على التّفكير وإدراك العلاقات الزّمنية والمكانيّة.

- تكسبه كيفيّة حل المشكلات وتعلم المهارات الحسابيّة والفنيّة واكتساب اللّغة.

[1] المجلس الأعلى للتّربيّة، تقرير حول المنظومة التربوية، ص45.

[2] تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم ،ص103.

[3] بوفحلة غيات، التّربيّة المتطلّبات.ط3، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1993.

– تزيد عند المتعلّم الاهتمام بالعالم الخارجي وما يحدث له ولتحقيق هذه الأهداف يجب أن يراعي في بناء منهاج التّعليم الابتدائي في ما يلي :

1- تحديد المهارات التي يجب أن يتعلّمها المتعلّم.

2- إيجاد فرص متعدّدة لكي يمارس فيها المتعلّم نشاطه.

3- مراعاة التّدرج في الأنشطة والمعارف بما يتلاءم قدرات المتعلّم.

4- إثارة المتعلّم ودفعه للتّعلم واكتساب المزيد من المعلومات.

5- ملائمة البرنامج التّعليميّ ما أمكن للظّروف الفرديّة بين المتعلّمين[1].

2.2. التّعليم المتوسّط :

تعريفه :

يدوم التّعليم المتوسّط أربع سنوات من التّعليم النّظري العام، ينتهي بالحصول على شهادة التّعليم المتوسّط[2].

وتعدّ مرحلة التّعليم المتوسّط من المراحل الهامّة في المنظومة التّربويّة ويعود ذلك الأسباب :

– يتوقع من هذه المرحلة أن تلبي حاجيّات المتعلّمين من مراحل نموّهم.

– تكشف هذه المرحلة عن قدرات المتعلّمين واستعداداتهم وميولهم وتوجيههم.

– تنمي المهارات والمعارف التي اكتسبها المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، حيث يتميز المتعلّم في هذه المرحلة بالقدرة على التّفكير المجرد والتّعميم والانتباه والقدرة على استنتاج العلاقات وبذلك يستوجب مراعاة النّقاط التّالية في بناء المناهج التّعليميّ لهذه المرحلة :

[1] حسين رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، ص148- 150.

[2] عبد الرحمن تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ص 46.، ص32.

1- الاهتمام بالنّشاط الحركيّ والرياضيّ الذي يساعد على النّمو الجسميّ والعقليّ.

2- الاهتمام بالأسفار والرحالات والمشاهدة في تعليم المظاهر البيئيّة.

3- العمل على إيجاد اتجاهات معينة تجاه الأخلاق والفضائل ومختلف الأدوار الاجتماعية.

4- العمل على ربط المتعلّم لحضارته وثقافته وتعريفه على حضارات العالم وثقافته.

5- تكوين اتجاهات الولاء للوطن واحترام حقوق الآخرين.

6- تنمية الفكر الإبداعي والابتكاري عند المتعلّم، ودعم الرغبة في الإطلاع والمعرفة[1].

3. التّعليم الثّانوي :

تعريفه :

التّعليم الثّانويّ هو نوع من التّعليم النّظامي الذي يدوم مدة سنوات يمتد بانتهاء مرحلة التّعليم المتوسّط وينتهي عند مدخل التعليم الجامعيّ، حيث يتكفل باستقبال إعداد المتعلّمين لمواصلة تعليمهم الجامعيّ، حيث يتميّز المتعلّمين في هذه المرحلة بناء الخبرات وتكوين لرؤية حياته والقدرة على تحمل المسؤوليات الاجتماعيّة والاهتمام بالبحث والمعرفة، وخاصّة إلى التّعرف على القيّم الاجتماعيّة والأخلاقيّة، وبذلك يجب أن يراعي المنهاج التّعليميّ النّقاط التّاليّة :

- أن تكون البرامج التّعليميّة برامج تعد مواطنين قادرين على معرفة حقوقهم وواجباتهم وتساعدهم على اكتساب أنماط سلوكيّة صحيحة.

- أن تحتوي على معارف وحقائق علميّة وموضوعات تثير لدى المتعلّم النّقاش والحوار وتساعده على مواصلة دراسته الجامعيّة.

- تكون اتّجاهات إيجابيّة نحو العلم والعمل، والقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة التي تعرف المتعلّم على مجتمعه ومختلف المجتمعات الأخرى.

[1] حسين رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، ص152- 153.

- تكسب المتعلّم التّفكير العميق والإبداع والتّجديد[1].

- تعتبر المنظومة التّربويّة الحجر الأساسي في كلّ تطوّر وتقدّم، وذلك إذا انتهجت سياسة تربويّة تقوم على استراتيجيّة تربويّة واضحة المعالم، يتمّ فيها أخذ جميع المعطيات بالأهميّة مثل الغايات والمبادئ مع مراعاة الواقع الاجتماعيّ والفلسفة التي يقوم عليها، وهذا كلّه مع تظافر الجهود مع جميع أفراد المجتمع بمنح المنظومة التّربويّة جانب من الأهميّة من اهتماماتهم، وخاصّة أصحاب السّلطة والقرار، للنّهوض بها.

[1] حسين رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، ، ص155.

الفصل الأول

مهارات التّخطيط

أولا: المهارة

لغة: احكام الشّيء واجادته والحذق فيه، يقال: مَهَرَ، يَمْهُرُ، مَهَارَةً، فهي تعني الإجادة والحذق، وأنّ الماهر هو : هذا الحاذق الفاهم لكلّ ما يقوم به من عمل، فهو ماهر في الصّناعة وفي العلم بمعنى أنّه أجاد فيه وأحكم[1].

عرّفها ابن منظور بقوله: الحذق في الشّيء والماهر الحاذق بكلّ عمل، وجاء في السّنة النّبويّة في حديث أم المؤمنين عائشة بنت الصّديق رضي الله عنها ما رواه مسلم في صحيحه عن عائشة: أنّها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم:" الماهر بالقرآن مع السّفرة الكرام البررة والذي يقرأ القرآن ويتتعتع فيه وهو عليه الشّاق له أجران".

مَهَرَ، يَمْهُرُ، مَهَارَةً فهو ماهر والمفعول ممهور.

مهر الشّخص الشّيء، مهر الشّخص بالشّيء،مهر الشّخص في الشّيء: أتقنه وبرع فيه وأجاد(مهر في صناعة الجلد، مهر في نظم المديح، مهر ركوب الخيل).[2]

أمّا المهارات اللّغوية: فهي القدرات اللاّزمة لاستخدام لغة ما، وهي الفهم والتّحدث والقراءة والكتابة بمهارة أي ببراعة وبحذق، أمّا المهارة الفرديّة فهي مثلا قدرة لاعب كرة على المحاورة والتّمويه والمرور بين المدافعين من أجل إحراز الأهداف.[3]

– مهارة، الجمع مهارات المصدر "مهر" أي اكتسب مهارة في عمله بالممارسة الدّائمة أي حذقا، براعة، ينجز عمله بمهارة.

1– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، دار المعرفة الجامعيّة،2014،الاسكندريّة(ب.ط)،ص11.

[2] أحمد مختار عمر، العربية المعاصرة، ص 16.

3–المرجع نفسه.

اصطلاحا: المهارة شيء يمكن تعلّمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلّمين عن طريق المحاكاة والتّدريب، وما يتعلّمه يختلف باختلاف نوع المادّة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلّمها".[1]

يمكن القول أنّ المهارة شيء مكتسب غير فطريّ هل يمكن لكلّ فرض تعلّمه في أيّ مجال أراد فهو وليد التّجارب والتّعاملات، فالبيئة تلعب دورا هامّا في هذه النّاحية العمليّة عن طريق الممارسات والتطبيقات.

من خلال ما أوردت المعاجم عن المهارة من دلالات يمكن الرّبط بينها وبين اللغة في قولنا:

المهارة اللّغوية بأنّها: أداء لغويّ يتّسم بالدّقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم. وعليه فهي (أداء) وهذا الأداء إمّا أن يكون صوتيّا أو غير صوتي، والأداء الصّوتي اللّغوي يشتمل القراءة والتّعبير الشّفوي والتّذوّق البلاغي، وإلقاء النّصوص الشّعرية والنّثرية، أو غير صوتي ويشتمل على الاستماع والكتابة والتّذوق الجمالي الخطي"[2].

"لابد لهذا الأداء من أن يتّسم بالدّقة والكفاءة عن السّرعة والسّلامة اللّغوية نحوا وصرفا وخطّا وإملاء، مع ضرورة مراعاة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها ومطابقة الكلام بمقتضى الحال وصحّة الأداء الصّوتي لأصوات اللّغة وخروج الحروف وتمثيلها للمعنى المراد وكذا سلامة الأداء الإملائي إلى غير ذلك من المهارات المتّصلة باللّغة في جميع صورها"[3].

عرّفت المهارات الحياتية في القاموس التّربوي بأنّها: القدرة على أداء وظيفة معينة أو تحقيق هدف معين، وعرّفت أيضا بأنّها أداء تكون على أشكال(لفظية، عقلية ،حسية، اجتماعية) وهذه

[1] – أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، الجزائر ، 2014، ص 35.

[2] المرجع نفسه، ص 19.

[3] المرجع نفسه، ص22.

المهارة تحتاج إلى وقت وجهد وتدريب مقصود، وقبل أن نخوض في مفهوم المهارات الحياتية كمصطلح تربوي يمكن استنتاج أنّ المهارة سلوك يشترط له شرطان جوهريان[1]:

اوّلهما: الحرفي الذي يميل إلى حرفة معينة فيبدع فيها حتّى لو لم يخضع لأيّ دراسة أو تدريب نظري أكاديمي.

والثّاني: ذلك الحرفي الذي يتعلّم الحرف عن طريق الدّراسة والدّورات الأكاديمية النّظرية.

يرى علماء اللّغة وعلماء النّفس أنّ اللّغة هي مجموعة من المهارات لابدّ للمتعلّم أن يتقنها، فقد عرّفوها على أنّها: "نشاط عضوي، إرادي مرتبط باليد أو اللّسان أو العين أو الأذن".

وبعبارة أخرى فهي تمثّل قدرة الدّارسين على تنفيذ أمر ما، بدرجة إتقان مقبولة أي أن تؤدّى تلك المهارة وفق المستوى التّعليمي للمتعلّم. وقد يمكن القول أنّ المهارة أمر تراكمي يبدأ بمهارات يسيرة صغيرة ثم يبنى عليها مهارات أكبر بيد أنّ هذا التّدرّج في اكتساب المهارات من اليسيرة إلى الكبيرة يتطلّب أمرين[2]:

1- **المعرفة النّظرية:** يقصد بالمعرفة النّظرية أن يكون المتعلّم على وعي بالأسس النّظرية التي يقوم من خلالها النّجاح في الأداء.

2- **تدريب عملي:** أي أنّ المهارة اللّغوية لا يمكن إتقان أدائها إلاّ إذا تمّ تدريب المتعلّم عليها تدريبا مستمرّا إلى أن تكتسب هذه المهارة وفق المستوى المنشود في مرحلة تعليمية معيّنة، بمعنى أنّ درجة اتقان المهارة في صفوف المرحلة الدنيا يختلف عن سابقتها ومن ثمّ تختلف الدّرجة المطلوبة من اتقان المهارة. ونتيجة لهذا فإنّ المهارة أمر فردي لا يتمّ اكتسابه إلا عن طريق التّدريب العملي لكلّ

[1] راتب قاسم عاور، المهارات القرائية والكتابية، دار الميرة، الأردن، ط1، 2005، ص102.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ج اللبنانية، ط4، ص201.

دارس. مع ملاحظه الفرق في السّرعة بين متعلّم وآخر في اتقان المهارات، ممّا يقود إلى عدم الاكتفاء بالتّدريب الجماعي على المهارات.[1]

ويقسّم العلماء المهارات عدّة تقسيمات باعتبار الوظائف الاجتماعية واعتبار الشّكل وهي على النّحو الآتي:

1- **بإعتبار الوظائف الاجتماعية:** تقسّم المهارات باعتبار الوظيفة إلى قسمين:

أ- **المهارات العادية:** ويقصد بها تلك الممارسات العامّة التي يقوم بها جميع أفراد المجتمع في حياتهم اليومية، والتي لا غنى لهم عنها ويستطيع أدائها كلّ النّاس على مختلف فئاتهم، وتتمثّل هذه المهارات في قراءة رسالة أو كتاب... أو تلخيص مادّة قرائية مهما كان نوعها والاستماع إلى النّاس والتّحدّث اليهم.

ب- **المهارات الخاصّة:** يقصد بها تلك المهارات التي يؤدّيها أفراد من المجتمع متخصّصون في مهنة معيّنة فهي إذا مهارات تخصّصية لا يقوم بممارستها إلا شرائح مهنية معيّنة. ومن أمثالها ما يقوم به بعض أصحاب المهن كالمهندسين، الأطباء، القضاة، الباحثين المحاميين ،وغيرهم، سواء عن طريق المحادثة أو الكتابة كتدوين المذكّرات والمقالات في موضوع معين.[2]

2- باعتبار الشّكل: يندرج تحت هذا التّقسيم أربعة أنواع من المهارات وهي:

المهارات القرائية، مهارات الحديث، مهارات الاستماع والمهارات الكتابية.

واذا استعرضنا وضع هذه المهارات من حيث استخدامها اللّغوي في حياة الإنسان اليومية استبان على أنّ المرء يمضي أكثر من نصف وقته في عملية الاستماع. وتليها من حيث الشّيوع

[1] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص 73.
[2] المرجع نفسه، ص 88.

واستخدام عمليه التّحدّث ثمّ القراءة وأقلّ هذه المهارات استخداما هي الكتابة. ومع ذلك فلا يمكن الفصل بينها في الواقع فالمستمع يجد نفسه متحدّثا ومن ثّم كاتبا أو قارئا.[1]

ثانيا: أنواع المهارات اللّغوية.

تنقسم مهارات اللّغة العربية إلى أربعة أقسام وهي:

1- مهارة الاستماع:" يعدّ عنصر الاستماع فنّا من فنون اللّغة العربية، ومهارة يحتاج إليها الانسان في كلّ أنشطة حياته، ويشير معناها اللّغوي كما جاء عند ابن منظور في معجم لسان العرب- إلى حسّ الاذن وقال ثعلب: معناه خلاله ولم يشتغل بغيره".[2]

أمّا معناه اصطلاحا فهو: تلقّي الأصوات بقصد إرادة فهم وتحليل، وتظهر أهميّته في حياتنا في كونه:

- **وسيلة للاتّصال:** حيث يكتسب من خلالها المفردات وأنماط الجمل والأفكار والمفاهيم المختلفة.
- **وسيلة لاكتساب مهارات اللّغة الأخرى:** حيث يتعلّم من خلالها مهارة القراءة والكتابة والمحادثة.
- **وسيلة للتّعلّم والتّعليم:** لنقل المعارف والعلوم المختلفة من خلال المحاضرة أو المناقشة أو الحوار وغيرها".[3]

ويعتمد السّمع على فهم المعنى الإجمالي وهذا ما ينتج عنه تفسير الكلام والتّفاعل معه، أو ما يسمّى تقويم الكلام ونقده، وهذا يؤدّي إلى تكامل خبرات المتكلّم والمستمع، كما أنّ الاستماع أنواع منه: الاستماع غير المركّز، الاستماع الاستمتاعي، الاستماع اليقظ والاستماع الناقد.

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية، ص 74.

[2] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط4، بيروت، 2005، ص 110.

[3] عبد الحي وسيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، الرياض، عمادة الشؤون المكتبات، ص 237.

كما أنّ هناك جملة معوّقات لعمليّة الاستماع تتمثّل في: التّشتّت، حيث يشتغل التّفكير بأمور أخرى، والملل أي عدم توافر المثابرة والاستمرارية من جانب المجتمع وعدم التّحمّل، أي يبذل قصارى جهده للاستماع والانتباه".[1] ولهذه المهارة (الاستماع) آداب أهمّها: احترام المتحدّث وعدم مقاطعته أثناء الحديث مع الانتباه والنّظر إلى المتحدّث، وتدوين المستمع ما يسمعه وتلخيصه والتّعليق عليه، وهذا يظهر الاهتمام والتأثّر على ملامح المستمع.

2- مهارة الكلام(المحادثة): تعدّ مهارة الكلام أو الحديث فنّا من الفنون ومهارة من المهارات الأساسيّة للغة، ووسيلة رئيسية لتعلّمها، يمارسها الإنسان في الحوار والمناقشة، وقد ازدادت أهمّيتها بعد زيادة الاتّصال الشّفهي بين النّاس، كما أنّها من المهارات التي ينبغي التّركيز عليها لأنّ اللّغة العربية لغة اتّصال، والمتحدّث الجيّد هو من يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم.[2]

يقدّم مادّة حديثة بالشّكل المناسب لميولهم وحاجاتهم بشكل يستخدم اللّغة بدقّة وتمكّن من الصّيغ النّحوية المختلفة، كما يمكن تعريف الكلام بأنّه: ما يصدر عن الانسان من صوت يعبّر به عن ما يتّصل في داخله بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدّقيقة التي تترك أثرا في حياة الانسان وتعبّر عن نفسه".

تستخدم مهارة الكلام في نطق الأصوات نطقا صحيحا والتّمييز بين الحركة القصيرة والطّويلة، والتّمييز بين الأصوات المتشابهة مثل: ذ،ز،ظ كما لها جانب آخر يتمثّل في تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة والتّعبير عن الأفكار بالصّيغ النّحوية المناسبة مع ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيّا ممّا يؤدّي إلى التّحدّث بشكل متّصل. فإذا امتلك الشّخص مهارة الكلام تحصّل على الثّقة بالنّفس والاستقلال الذّاتي وتعلّم اللّغة وأحسن إيصال الأفكار للآخرين بصفة تدعم مكانته بين النّاس.

[1] عبد الحي وسيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، ص 239.

[2] ابتسام محفوظ، المهارات اللّغوية، ص 18.

3- مهارة القراءة: تعدّ القراءة من المهارات الأساسيّة في حياة الانسان فهي غذاء للرّوح والفكر، حيث تساعد الانسان في فهم كيفية التّعامل مع الآخرين، وهي وسيلة الاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى وحضاراتهم.

الادراك البصري للرّموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرّموز والحروف والكلمات، والتّفاعل مع ما يقرأ، فيقوم بالتّحليل والنّقد والمقارنة والاستنتاج، فالقراءة أنواع من حيث استخدام الصّوت وهي نوعان[1]:

الصّامتة: تستخدم حاسة البصر فقط.

الجهرية: تستخدم حاسّتي البصر والسّمع.

أمّا أنواعها من حيث الغاية:

القراءة الوظيفية العلمية: التي يمارسها الفرد في التّعليم والتّعلّم.

القراءة العامّة للثّقافة والمعرفة: وامتلاك المعلومات من مصادرها الأصلية.

قراءة الاستمتاع: للتّسلية وملء أوقات الفراغ.

كما أنّ القراءة تعتمد على الادراك للبيانات البصرية والفهم من خلال ربط المفردات المقروءة بالمعنى ثمّ تليها التّفاعل مع المقروء وتطبيقها من خلال استثمار ما تبقّى من معلومات في التّواصل الفعّال.[2]

وللقراءة مهارات تكتسب من خلال الممارسة الفعليّة كالنّطق الصّحيح للحروف والكلمات والسّرعة في القراءة مع الاستيعاب الجيد. كما تمكن من الدّقة في الحركة الرجعية من آخر السّطر إلى

[1] ابتسام محفوظ، المهارات اللّغوية، ص 19.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

أوّله وحسن التّعامل مع علامات التّرقيم عند القراءة ومراعاة التّنظيم الجيّد وحسن استعمال الوصل والفصل في مواضعه.

4- مهارة الكتابة: تتناول الكتابة الحياة الانسانية من جميع جوانبها حيث تربط الماضي بالحاضر وتصوغ الحاضر، وتخطّط المستقبل، وهي وسيلة للتّعبير عن الفكر بصورة ثابتة لا تنمحي، حيث تنقل الإرث الانساني من جيل إلى جيل وتنقله إلى أكبر عدد ممكن من النّاس. ليس هذا فحسب تمكّنهم من العودة إليه في أيّ وقت، إذ هو محفوظ بهذه الرموز المكتوبة[1] والكتابة هي القدرة على تصوير الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوّعة المدى والعمق والطّلاقة، مع عرض تلك الأفكار والتّراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضّبط والتّفكير[2]، كما يجب أن يفكّر الانسان بما سيكتب ويحدّد موضوع كتابته كما وجب تحديد عنوان النّص من خلال الإجابة على السّؤال وتحديد نقاط النّصّ الرّئيسية التي ستعالجها فقرات النّصّ والكتابة بتنظيم وتركيز بطريقة بسيطة ومفهومة.

كما يجب إعادة قراءة ما تمّ كتابته في ضوء جملة معايير أو مقارنته بكتابات رفيعة.

على المعلّم وهو يخطّط للدّرس أن يراعي المهارات اللّغوية الأربعة على أنّها مجموعة من أربع قدرات تسمح للفرد بفهم وإنتاج لغة منطوقة من أجل التّواصل الشّخصي الفعّال، وفي سياق الحديث عن اكتساب اللّغة الأولى(اللّغة الأم). فإنه يتمّ اكتساب المهارات الأربعة في الغالب بالترتيب الذي سبق ذكره(الاستماعlistening، التّحدثspeaking ،القراءةreading، والكتابةwriting)، لهذا السّبب غالبا ما تعرف هذه القدرات بمهارات[LSRW] .

[1] ابتسام محفوظ، المهارات اللّغوية ، ص 21.

[2] الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ص 248.

ثالثا: التّخطيط

إنّ التّخطيط للتّدريس يمثّل منهجا وأسلوبا وطريقة منظّمة للعمل كما أنّه عمليّة عقلية منظّمة هادفة تؤدّي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفعالية.

والتّخطيط هو أحد المكوّنات الهامّة لعمليّة التّدريس والذي عادة يتمّ تنفيذه قبل مواجهة التّلاميذ ويمثّل التّخطيط الرّؤية الواعية الشّاملة لجميع عناصر وأبعاد العمليّة التّعليمية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها يؤدّي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العمليّة المتمثّلة في تنمية المتعلّم فكريّا وجسميّا ووجدانيا.[1]

وتعدّ عملية إعداد الدّروس والتّخطيط لها عمليّة سابقة لعمليّة التّدريس يقوم فيها المعلّم بتوضيح كيفيّة تنفيذ الدّرس مع تلاميذه ويتضمّن التّخطيط وصفا شاملا لكلّ العمليّات التي سوف يقوم بها المعلّم داخل القسم، وغاية التّخطيط أن يحصل التّلميذ على تعليم كاف ذو أهداف واضحة.

وعلى مراحل محدّدة تحديدا تامّا. وأن يشمل جميع أبعاد عناصر العمليّة التّربوية المتمثّلة في(التّلميذ، المعلّم، عمليّة التّعلّم، المنهج، التّقويم).

لغة: هو إثبات لفكرة ما بالرّسم أو بالكتابة وجعلها تدلّ دلالة تامّة على ما يقصد في الصّورة والرّسم وهو أيضا التّسطير والتّهذيب والطّريقة، وللتّخطيط عدة تعاريف ومعاني كثيرة ويستخدم للوصول إلى أهداف مستقبلية يراد تحقيقها ويتمّ تنفيذها حسب الإمكانيات المتاحة.[2]

[1] مجدي عزيز إبراهيم، التدريس الفعال، مكتبة الأنجلو المصرية، ص140.

[2] محمد سليمان فياض الخزاعلة، طرائق التدريس الفعال، 2011، دار الصفاء، عمان، ص 75.

خطط: يخطُطُ تخطيطا الشّيء: سطره، البلاد جعل لها خطوطا، وخططت الدّولة مشاريعها أي سطّرت برامج مضبوطة وآجالا لتسليمها. والتّخطيط وضع خطّة مدروسة للنّواحي الاقتصادية، التّعليمية، الإنتاجية، وغيرها.[1]

اصطلاحا: يعتبر التّخطيط(planning) واحد من أهمّ المهامّ الإدارية في المنظّمات والمشاريع المختلفة، حيث توفّر معلومات دقيقة تساعد على التّنبّؤ بالمستقبل، ويحدّد ما هو مطلوب من الوظائف، كما يسمح للإدارة بتحديد ما تريده من أهداف لتحقيق الاستفادة المطلوبة في العمل.

التّخطيط: هو نشاط انساني منظّم شامل ومستمرّ لتحقيق الأهداف المحددة في إطار الإمكانات المادية والبشرية.

التّخطيط: هو أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتاحة والمتوافرة ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها.

لتحقيق أهداف موجودة من خلال فترة زمنية محددة.[2]

كما أنّ التّخطيط لابدّ أن يتّصف بالاستمرارية وهو أولى الخطوات التي يجب على الإدارة اتّباعها، سعيا لتحقيق ما تطمح إلى تحقيقه من غايات، علما بأنّه لابدّ من أن يكون مبنيّا على ركائز واضحة، ثابتة تعتمد على العقل.

يرى(هنري فايول) التّخطيط: يشمل التّنبؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمّنا الاستعداد لهذا المستقبل[3].

كما يرى أحمد السيد مصطفى: أنّ التّخطيط: والتّعامل مع المستقبل وأنّه الوظيفة المبتكرة أو نقطة البداية في أيّ عمليّة وأنّه يتضمّن تصميم الأهداف وتقييمها واختيار المناسب منها، وتحديد

[1] محمد سليمان فياض الخزاعلة، طرائق التدريس الفعال، ص 76.

[2] محمود المسعدي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، 1974، تونس ، باب الحناء، ص 250.

[3] محمد سليمان الفياض، طرائق التدريس الفعال، ص 76.

كيفيه بلوغها من خلال البرامج، وأنّ هذه الأهداف هي بمثابة معايير لقياس الأداء الفعلي، فالتّخطيط[1] يقوم على عنصرين أساسيّين :" التنبّؤ بالمستقبل" و"الاستعداد للمستقبل".

عرّفه جورج تيري على أنّه الاختيار المرتبط بالحقائق، ووضع استخدام الفروض المتعلّقة بالمستقبل عند تصوّر وتكوين الأنشطة المقترحة التي يعتقد بضرورتها لتحقيق النّتائج المنشودة.[2]

التّخطيط التّربوي: هو نشاط إداري يقوم على تحديد الأهداف والأعمال والأنشطة الواجب القيام بها بالإمكانيات المتاحة وفي وقت محدد لتحقيق تلك الأهداف، وهو طريقة تتخّذ لاستخدام الموارد المتاحة النّادرة في مجتمع لتحقيق أقصى طلب على التّعليم على مستوى الفرد أو الجماعة.[3]

- هو العملية المتّصلة المستمرّة التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعي ومبادئ وطرق التّربية وعلوم الإدارة والاقتصاد، وغايتها أن يحصل الطّالب على تعليم كافي ذو أهمية واضحة وعلى مراحل محدّدة.

- وأن يتمكّن كلّ فرد في المجتمع من الحصول على فرص تعليمية ينمّي بها قدراته ويسهم اسهاما فعالا بكلّ ما يستطيع في تقدّم بلاده في شتّى النّواحي الاجتماعية والاقتصادية والثّقافية.[4]

ممّا سبق ذكره يعرّف التّخطيط التّربوي بأنّه وسيلة علمية وعملية هامة ذات طابع متغير تهدف إلى تنظيم الموارد والإمكنات المادية والبشرية للوصول إلى مخرجات تعليمية بمواصفات تربوية وثقافية لرصد جميع المؤثرات الخارجية.

[1] محمد سليمان فياض الخزاعلة، طرائق التدريس الفعال، ، ص 77.

[2] المرجع نفسه، ص 77

[3] محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، 2007، الإسكندرية، ط1، ص41.

[4] المرجع نفسه، ص 49.

رابعا: أنواع التّخطيط

إنّ التّخطيط أنواعا عديدة من حيث الأهداف ومجالاتهما وميادينه ومن حيث الأجهزة التي تقوم به، ومن حيث المدى الزمني وفيما يلي شرح موجز لكلّ من هذه الأنواع:

. 1- من حيث الأهداف:

أ- التّخطيط البنائي: ويطلق عليه التّخطيط الهيكلي ويهدف إلى تنظيم استعمالات الأرض في إطار التّوازن التنموي بين الأقاليم وضمن الإقليم نفسه معتمدا على طبيعة الأرض والموارد الاقتصادية المادية والبشرية والاجتماعية لتحقيق توازن كفؤ على مستوى الإقليم.

والمتفق عليه دائما أن نقطة الأساس ضمن مفهوم التّخطيط الهيكلي هو التّركيز على البيئة الاقتصادية والاجتماعية في ذلك الإقليم.[1]

حيث أنّ المخطّط الهيكلي يعتبر مخطّط يوجه ويطوّر التّنمية على مستوى الإقليم على عكس المخطط الأساسي الذي يعنى بهيكل المدنية لوحدها بحيث يكون المخطّط الهيكلي هو مجموعة مخطّطات أساسية أي أنّه يتّسع ليشمل مهام أخرى يتعدّى مهمّته الأساس في تخطيط استعمالات الأرض، ولكنّه يبقى في كلّ الأحوال يشير إلى التّخطيط العمراني.[2]

يمكن تعريفه أنّه عبارة عن مخطّط استراتيجي وليس مخطّط تفصيلي لاستعمالات الأرض ويشكّل صيغة مكتوبة محتوية على تقرير المسح ومخطّط توضيحي يقدّم إلى الإدارات للموافقة الرّسمية عليه، وأنّ المخطط ذو مدى واسع يربط المصالح والفعاليات بعضها البعض ويحدّد الإمكانيات والموارد المتوفرة لرسم سياسات التطوير المكاني وتحديدها بدقة، ويجب أن لا تكون النّظرة ومدى السّياسة واسعة في الخطة بحيث يفوق الإمكانيات التّنموية الموجودة في الإقليم وتصبح عامّة جدا، ولا تؤدّي

[1] محمد سليمان الفياض، طرائق التدريس الفعال، ص 77.

[2] المرجع نفسه، ص78.

عملها فيتوجّه لها النّقد بسبب عدم جني ثمار الفائدة منها، حيث يمثّل المخطط الهيكلي الإقليمي المستوى الثّاني من مستويات التّخطيط وهو عبارة عن تصوّر بعيد المدى للجهود الانمائية لإقليم ما.[1]

خلاصة المقول أنّ التّخطيط البنائي يقصد به اتخاذ مجموعة من القرارات التي تهدف إلى تغيّرات عميقة بعيدة المدى، وإقامة هيكل جديد مغاير للسّابق بأوضاع ونظم جديدة.

ب- التّخطيط الوظيفي: هو عمليّة تتمثّل في إدراك الذّات والفرص المتاحة والقيود القائمة، بالإضافة للاختيارات والتسلسلات البديلة كما توصف كذلك بأنّها عملية الجمع بين احتياجات المنظّمة وأهدافها وطموح الموظّفين ورغبتهم في تحقيق ذاتهم.

يسعى التّخطيط الوظيفي إلى تحقيق مجموع من الأهداف منها: الحصول على الموارد البشرية المناسبة في المنظمة والحفاظ عليهم من خلال توفير مهنة أو وظيفة لهم، توفير بيئة عمل مناسبة تساعد الموظّفين وتحفّزهم على العمل بكفاءة وفاعلية ممّا يساعد في تحقيق أهداف المنظّمة، الحصول على قوّة عاملة مستقرة من خلال التّقليل من تغيّب الموظّفين والتّقليل من نسبة دورانهم بالإضافة إلى تلبية احتياجات الموارد البشرية الحالية والمستقبلية للمنظمة في الوقت المناسب، والاستفادة من الاحتياطات الإدارية داخل المنظمة.

وتتضمن عملية التّخطيط الوظيفي: التّقييم الذّاتي وهي معرفة وتقييم الفرد[2] لنفسه وذلك من خلال جمع المعلومات اللازمة عن نفسه أثناء اتخاذ قرار بشأن خيار مهني محدد، فيجب أن يحلّ اهتماماته وقدراته وأسلوب الحياة الذي يرغب فيه وصفاته الشّخصية ومن ثمّ إيجاد علاقة الوظيفة المختارة بتلك التّفاصيل عن ذاته.

تحديد الأهداف وذلك من خلال قيام الفرد بوضع أهداف تتناسب مع مؤهّلاته الأكاديمية وخبراته العلمية وأولوياته في الحياة، وعند تحديد الأهداف ستتحدد الطّرق الممكنة التي تساعد في

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، ص 70.

[2] مجيد الكرخي، التخطيط الإستراتيجي المبني على النتائج، دار النشر، بيت الغوشان للنشر والترجمة، د.ط، ص 200.

تحقيقها الخيارات الأكاديمية المهنية، وذلك من خلال تحليل الخيار الوظيفي المختار لمعرفة ماهي المؤهلات العلمية أو العملية أو الشّهادات الأكاديمية التي تحتاج إليها للحصول على تلك الوظيفة وللإعداد لتلك الخطة يجب التّعرف على الصّناعات والشرّكات المرتبطة بتلك الوظيفة ليتمّ بعد ذلك وضع خطة مفصلة يقوم الفرد فيها بتحديد عدد السّنوات التي سيعمل فيها.[1]

خلاصة القول أنّ التّخطيط الوظيفي أو التّوجيهي يقصد به إعداد الخطط وتنفيذها ضمن الهيكل الاقتصادي والاجتماعي القائم مكتفيا بإحداث التّغيير في الوظائف التي يؤديّها النّظام أخذا بمبدأ التّطوّر البطيء والإصلاح التّدريجي.

2- من حيث مجالاته:

أ- التّخطيط الشامل: هو التّخطيط الذي يشمل كلّ العمليّات المؤدّية للنّتيجة موضوع التّخطيط وهو يعتمد في الأساس على تحديد هذه العمليّات بدقة وتحديد مدخلات ومخرجات كلّ عملية على حده، ومراقبة أداء هذه العمليات وتحليل الانحرافات أولا بأول، لتحديد مدى تأثيرها على العمليات الأخرى للوصول بأداء كافة العمليات بالإمكانيات والموارد المخطّطة لهذه المهمة، وإذا تمّ فصل كلّ عملية مدخلات ومخرجات وقياسها وكانت النتيجة القيام بعمل العمليات كما هو مخطط فالنتيجة سوف تكون النّجاح المرجو من التّخطيط.[2]

هو تخطيط استخدام الموارد المتاحة في المجتمع الاقتصادي على أفضل وجه لتحقيق أفضل النتائج، ويشمل هذا التّخطيط جميع قطاعات الاقتصاد القومي بخلاف التّخطيط الجزئي، أي تخطيط استخدام الموارد المتاحة في بعض تلك القطاعات دون بعضها الآخر.[3]

[1] مجيد الكرفي، التخطيط الإستراتيجي المبني على النتائج، ص202.

[2] مجيد مسعود، التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، دار البشير، 2007، السعودية، ص 63

[3] المرجع نفسه، ص 65.

هو المرحلة التي تسبق أيّ مشروع ناجح بحيث يتمّ دراسة شاملة للمشروع تؤدّي إلى اكتمال المشروع بالصورة المرجوّة علما بأنّ أي شيء يتمّ دون تخطيط يفشل وتكون النتيجة عكسية.[1]

خلاصه القول: التّخطيط الشّامل يتضمّن إعداد خطة تشمل كلّ قطاعات المجتمع وأوجه أنشطته على ما يتطلب ذلك من شمول الأهداف وتعبئة كافة الموارد والإمكانات.

ب- التّخطيط الجزئي: يقصد به التّخطيط لفرع من فروع النّشاط الاقتصادي، كالنشاط الزّراعي أو التّعليمي، كما أنّه قد يرتبط بخطة تهدف إلى مواجهة أزمة اقتصادية أو سياسية، وهو تحديد الأهداف العامة في مجالات الإنتاج والاستهلاك والتوزيع والاستثمار، ويهدف لتعبئة الطاقات المادية والمعنوية للمجتمع بطريقة علمية وانسانية من أجل استخدامها الاستخدام الأمثل لإشباع الحاجات المادية والمعنوية. وهو يتركز على بعض العمليات والمشروعات الرئيسية أو أحد القطاعات الاقتصادية المختارة.

إنّ رقابة الدولة على الاستخدام أو تخطيط القطاع الحكومي هي أمثلة عن هذا النوع، كما أن التّخطيط الجزئي يتميّز بقصر فترته ومحدودية نطاقه. وهو أقل كلفة من التّخطيط الشّامل وأقلّ مقاومة للتّغيير ويتّفق مع الأولويات في الإصلاح ويتناسب مع الظّروف الطّارئة كما يعيبه صعوبة التنسيق أو النّظرة الشّمولية، وقد يشمل إصلاحات جزئية لكونه يختصّ بقطاعات أو وحدات إدارية معينة.[2]

وخلاصة القول أنّ التّخطيط الجزئي ينحصر في وضع خطّة وتنفيذها لقطاع اقتصادي واحد كالزراعة أو الصّناعة أو التّعليم وغير ذلك.

[1] مجيد الكرخي، التخطيط الاستراتيجي المبني على نتائج، ص 220.
[2] المرجع نفسه، ص 222.

3- من حيث ميادينه:

تعدّ ميادين التّخطيط شّاملة حتّى تكاد تشمل كافّة ميادين الحياة غير أنّ هناك أربعة ميادين لأنواع التّخطيط هي:

أ- التّخطيط الطّبيعي: هو فرع من هندسة المناظر الطبيعية ويعرف كنشاط يهتمّ بالتّوفيق بين الاستعمالات المتنافية على الأرض مع حماية العمليات الطبيعية والموارد الثقافية والطبيعية الهامة، وتعدّ أنظمة الحدائق الحضارية ومنتزهات من النوع الذي خطط من قبل" فريدريك" أمثلة رئيسية لتخطيط المنظر الحضري والذي يشمل المعالم الظاهرة في المدينة بما في ذلك العناصر المادية والتضاريس والعناصر المجردة كالإضاءة وحالة الطقس والعناصر البشرية كالمساحة المبنية والطرق وغيرها من النّشاط البشري[1] .

من هنا يقصد بالتّخطيط الطبيعي وضع خطة غرضها المحافظة على الموارد البيئية الطبيعية وتنميتها من تربة ومياه ومناجم.

ب- التّخطيط الاقتصادي: يشير إلى أيّ تخطيط له علاقة بالاقتصاد ويحدث خارج إطار السوق، وهو عبارة عن آليه لتوزيع الموارد بين المنظمات وضمنها، والتي تعقد على خلاف آلية السوق، وكأحد آليات التوزيع الخاصة بالاشتراكية، يستبدل التّخطيط الاقتصادي أسواق عوامل الإنتاج بتوزيع مباشر للموارد ضمن مجموعة مفردة أو متداخلة من المنظمات ذات الملكية الاجتماعية، كما يهدف التّخطيط الاقتصادي إلى توجيه الإنتاج نحو إشباع الحاجات المادية للبشر على عكس الإنتاج الربحي الذي تعتمده آليات السوق، توجد عدة أشكال من التّخطيط الاقتصادي حيث يمكن أن تكون مركزيا بيروقراطيا أو لا مركزيا ديمقراطيا.[2]

يتضمن التّخطيط الاقتصادي زيادة الإنتاج في كافة القطاعات.

[1] مجيد مسعود، التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، ص 65.

[2] المرجع نفسه، ص 66.

ج- التّخطيط الاجتماعي: هو تلك الجهود المبرمجة التي يتّخذها المسؤولون من أجل السيطرة على فعالية المؤسسات الاجتماعية التي يتكوّن منها البناء الاجتماعي. ويهدف التّخطيط الاجتماعي إلى السيطرة على عمليات التّحول الاجتماعي بشقيها المادي وغير المادي. أي السعي إلى تحقيق الموازنة بين سرعة تقدّم العامل المادي وسرعة تقدم العامل الروحي، لكي يستطيع المجتمع السيطرة على مشكلاته الانسانية والحضارية، والتّخطيط الاجتماعي مهما كانت طبيعته وأساليبه وأهدافه يحتاج إلى عمل جماعي تعاوني تقوم به سلطة أو هيئة مخططة.[1]

يتضمّن تحقيق الأهداف الاجتماعية في الاستهلاك كالعناية بالصحة العامّة ونشر الطب الوقائي وخدمات السّكان.

د- التّخطيط الثقافي: ويتولى تنظيم نشر الثقافة بين أفراد المجتمع من خلال الوسائل الثقافية.

4- من حيث المستويات:

أ- التّخطيط القومي: يعتمد أسلوب التّخطيط الشامل أساسا على تخطيط استخدام الموارد المتاحة في المجتمع الاقتصادي على أفضل وجه، بحيث يحقق أفضل النتائج ويشمل جميع القطاعات الاقتصادية الوطنية، ويركز الإجراءات اللازمة لدفع عملية التنمية من خلال تنويع القاعدة الاقتصادية، واستخدام الموارد كالنفط مثلا، كعنصر فعال في تحقيق التنمية القطاعية والتنمية المتوازنة إقليميا بدلا من استخدامه كسلعة وحيدة للتصدير.[2]

هذا بالإضافة إلى التركيز على تخطيط استخدام الموارد المتاحة في بعض قطاعات الاقتصاد القومي دون البعض الآخر وأهداف التّنمية شاملة في نطاقها حيث تتضمّن ثلاثة أبعاد وهي البعد الاقتصادي والذي تناول تنمية التجهيزات الأساسية والصّناعات الأساسية والزراعة، والبعد

[1] مجيد مسعود، التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، ص 66.

[2] عبد المجيد الكرفي، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، ص 244.

الاجتماعي والذي تناول رغبات أفراد الشعب وطموحاتهم وامكانياتهم وأخيرا البعد التنظيمي الذي تناول إدخال تغييرات أساسية على التّنظيم الإداري واللوائح والأنظمة.[1]

التّخطيط القومي هو أكثر شيوعا وفيه يكون التّخطيط شاملا لكلّ قطاعات الاقتصاد وجميع مناطق الدّولة.

ب- التّخطيط الاقليمي: هو مستوى من مستويات التّخطيط وهو همزة الوصل بين التّخطيط القومي الشّامل والتّخطيط المحلي، بدأ مفهوم التّخطيط الاقليمي خلال النّصف الثّاني من القرن 19 مواكبا للثورة الصّناعية، وبدأ يأخذ شكل العلم مكتمل النّضوج في منتصف القرن العشرين في التّعامل مع مكوّنات الإقليم وخصائصه المختلفة والعلاقات والتفاعلات فيما بينهما يقوم بالتّوزيع المكاني لاستثمارات الخطة القومية في إطار المحدّدات والامكانيات التي يمليها التّخطيط العمراني المحلي على نحو لا يتعارض مع القواعد التّخطيطية السّليمة التي تحقّق للتجمعات العمرانية الحياة الصحية المريحة، فهو عبارة عن تخطيط شامل على مستوى جغرافي محدد بسبب اختلاف خصائص أقاليم الدولة ديمغرافيا واختلاف الأنشطة الاقتصادية الأمر الذي يؤدّي لارتفاع معدلات النّمو بينها، وبالتالي فإنّ تنمية الأقاليم وتحقّق التّوازن والتّنسيق والتّكامل بين القطاعات المختلفة ويؤدّي إلى تحقيق أعلى معدل للتّنمية الشّاملة.[2]

التّخطيط الإقليمي يقصد به وضع خطّة لإقليم معين تهدف لإيجاد نوع من التجانس بين أقاليم الدولة.

ج- التّخطيط المحلّي: لا تنفصل خطة لتنمية المجتمع المحلي عن خطة التّنمية القومية الشاملة بل يجب أن تكون جزء منها حتى نضمن تحقيق التّوازن بين القطاعات المختلفة على المستوى القومي، ولابدّ من أن توضع في الحسبان الجهود المحلية لتنمية المجتمعات المحلية، وأن تتقابل صاعده مع الجهود

[1] عبد المجيد الكرفي، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، ص 224.
[2] المرجع نفسه، ص 225.

القومية الهابطة من أعلى حتى تتكامل الخطة وتكون شاملة للمجتمع القومي بأسره، سواء عن طريق قطاعاته أو عن طريق مجتمعاته المحلية وبهذا يمكن اعتبار تنمية المجتمعات المحلية وسيلة من وسائل تنمية المجتمع القومي.[1]

التّخطيط المحلي يقوم على مستوى المجتمعات المحلية والوحدات الإنتاجية بغرض تطويرها.

5- من حيث الأجهزة التي تقوم به:

أ- التّخطيط المركزي: يعرف على أنّه توجيه الاقتصاد من خلال سيطرة حكومية مباشرة على جزء كبير من النّشاط الاقتصادي للدولة وعدم السماح للأسواق بالقيام بهذا الدور، وعليه فإن التّخطيط المركزي هو المسؤول عن تخطيط وتحليل السياسات الحكومية في الوزارات فقرات التّابعة لها وتكون مهمتها إجراء التحليلات الاقتصادية وتقييم ورصد المشاريع والبرامج الإنمائية ودراسات الجدوى وتحليل الاولويات للمشاريع، وتقييم استراتيجية التنمية الوطنية، كما أنّ التّخطيط المركزي هو من يقوم بتنفيذ السياسات والموازنات وتوزيعها، أي أنّه يخطط مركزيا وينفذ مركزيا.[2]

التّخطيط المركزي يقصد به وجود سلطة مركزية متمثلة في جهاز التّخطيط، يتولى وضع إطار الخطة وإصدار القرارات الأساسية.

ب- التّخطيط اللامركزي: تقوم بهذا التّخطيط هيئة مركزية وهيئات أخرى متخصصة، تتوزع مسؤولية التّخطيط وإعداد القرارات مع الهيئة المركزية فعندما تحدد هذه الأخيرة حجم الاستثمار الكلي خلال سنوات الخطة، فإن الهيئات اللامركزية تختار وجهة استخدام هذه الاستثمارات كإقامة وحدات إنتاجية جديدة. أو توسيع بعض الوحدات الإنتاجية القائمة، أو إقامة قواعد توزيع كميات أو أصناف السلع التي ستقوم بإنتاجها، أما تحديد أسعار السلع فإنه يترك للعرض.[3]

[1] ريك برينكمان، الحياة تخطيط، قسم التنمية البشرية وتطوير الذات، 2015، ص 202.
[2] المرجع نفسه، ص 203.
[3] المرجع نفسه، ص 205.

التّخطيط اللامركزي يقصد به أن يقوم جهاز التّخطيط بمنع مشروعات سلطة اتخاذ بعض القرارات ومشاركة الجميع في وضع القرارات.

6- من حيث المدى:

أ- التّخطيط طويل المدى: هو مجموعة من الاعتبارات التي يتمّ السّير وفقها لتنظيم أعمال المؤسّسة لفترات زمنيّة طويلة ومن شأنه أن يتمّ وضع خطة استراتيجية محكمة ودقيقة يتمّ السّير عليها لسنوات طويلة ومن الصّعب إمكانية إيجاد بديل لها مثل: قيام بعض المؤسسات والشّركات بتطبيق نظام القسط الثابت في اهلاك أصولها وبالتالي فمن الصعب على المنشأة إمكانية الانتقال إلى نوع آخر من الاهلاك في السّنة القادمة، غالبا ما يستهدف التّخطيط طويل المدى خطة المنشأة على المستوى الاستراتيجي ويكون متعلّقا بقدرات مصيرية[1] .

التّخطيط طويل المدى تتراوح مدته ما بين 10 سنوات و20 سنة ويطلق عليه التّخطيط الاستراتيجي.

ب- التّخطيط متوسط المدى: هو التّخطيط الذي يغطي فترة زمنية متوسطة فقد ينفذ هذا التخطيط على مستوى المنظمة أو مشروع في الحالات التي يكون المشروع المعني من الكبر الذي يستمر لمدة متوسطة ويأخذ بهذا التّخطيط على مستوى الدولة في صور خطط تنموية متوسطة المدى، يعتمد تحديد الفترة بحسب طبيعة المتغيرات المؤثرة بها، وتكون مهمته هو تخطي العقبات والصعوبات التي قد تعترض التّخطيط في التنفيذ.[2]

التّخطيط المتوسط المدى تتراوح مدته بين السّنة وخمس سنوات ويطلق عليه التّخطيط التّشغيلي.

[1] محمد الكوفي، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، ص 225.
[2] المرجع نفسه، ص 225.

ج- التّخطيط قصير المدى: يقصد به التّقسيم المرحلي لخطة متوسّطة المدى، على عدد محدد من سنوات هذه الخطة بحيث يعيّن لكلّ مرحلة من مراحلها خطة سنوية تعتمد على الاستقراء الدقيق للموارد الخاصة بها وتعبئة هذه الموارد وتعيين أوجه استثماراتها الجديدة أو تلك التي قيد التنفيذ وتبدو أهمية هذا النوع من التّخطيط العامّ، على أساس سنوية الخطة في امكانية الربط بينها وبين الميزانية الاعتبارية للدولة ومن ثمّ ضمان التنفيذ ودقته في مختلف قطاعات الاقتصاد القومي.[1]

التّخطيط قصير المدى هو التّخطيط لفترة قصيرة مدته في حدود سنة واحدة ويطلق عليه التّخطيط التّكتيكي أو التّخطيط الاجرائي.

خامسا: مهارات التّخطيط وأهميتها

هناك مجموعة من المهارات التي يجب أن يتقنها المعلّم حتّى يتمكّن من تصميم خطة الدّرس وهذه المهارات هي:

1- تحديد الأهداف العامّة للمقرّر: تشتمل الخطة السّنوية على قائمة بالأهداف العامّة التي نسعى إلى تحقيقها من تدريس المقرّر، ثمّ تصاغ هذه الأهداف إلى أهداف تفصيلية في صورة سلوكية وذلك بالاستعانة بالمحتوى الدراسي، وخصائص التّلميذ.

2- تحديد محتوى المادّة الدراسية: تحدّد الوحدات والموضوعات التي تحقق كلّ هدف من الأهداف وبالإمكان أن يتحقّق هدف واحد أو أكثر من خلال تدريس وحدة واحدة، كما يمكن أن يتطلّب تحقيق هدف واحد تدريس وحدتين أو ثلاث وحدات.[2]

3- وضع جدول زمني: وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنّها المقرّر، ومراعاة الوقت المحدّد لتدريس كلّ وحدة ومدى مساهمة تلك الوحدة في تحقيق الأهداف العامة.

[1] محمد الكوفي، التخطيط الاستراتيجي المبني على النتائج، ص 230.

[2] محمد سليمان فياض، الخزاعكة، طرائق التدريس الفعال، ص 84.

4- تحديد مصادر التّعلم: بتحديد المصادر التي سوف تستخدمها في التّدريس والمصادر التي يمكن أن يرجع إليها التلاميذ.

5- تحديد عناصر استراتيجيات التّدريس التي سوف تتبعها:[1] وتشمل هذه الاستراتيجيات على:

أ- الطرق لتقديم المعلومات كطريقة المحاضرات أو المناقشة أو التّعلم الذاتي.

ب- تحديد أوجه النّشاط التي يمكن أن يشارك الطّلاب بها.

ج- استراتيجية التّقويم التي سيتمّ استخدامها لتقويم تحصيل التّلاميذ كالاختبارات التّحصيلية سواء كانت شفوية، أو تحريرية، مقالية، أو موضوعية.

إن عملية التّخطيط للدرس تنطلق من معرفة ووعي بقصد تحقيق الأهداف التعليمية وخطة الدرس تتيح الفرصة أمام المدرس لتحضير موضوع الدرس واستكمال عناصره وتهيئة مستلزماته، وتجعله يفكر مقدّما في أفضل طريقه أو أسلوب تدريسي لعرض الموضوع، وتتمثل أهمية التّخطيط للتّدريس في الجوانب الآتية:

- يؤدّي التّخطيط للتّدريس إلى مساعدة المعلّم على مواجهة المواقف التّعليمية بثقة وروح معنوية عالية.
- تؤدّي عملية التّخطيط إلى تنظيم عناصر الموقف التّعليمي وتنظيم تعلّم التّلاميذ.
- تؤدّي عملية التّخطيط إلى مساعدة المعلّم على النّموّ المهني المستمرّ.
- تؤدّي عمليه التّخطيط إلى توضيح الرؤية أمام المعلّم وخاصة فيما يتعلّق بتحديد الأهداف التّعليمية، ومحتوى الأهداف والأنشطة والإجراءات .[2]

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، ص 90.

[2] محمد سليمان فياض، الخزاعكة، طرائق التدريس الفعال، ص 88.

كما يمكن أن نلخّص أهمية التّخطيط التّربوي في النقاط الآتية:

- تشخيص الأوضاع التعليمية والتربوية .
- رسم السّياسة التّعليمية.
- النظرة البعيدة الواعية إلى المستقبل.
- التوعية والإصلاح الفني للعملية التّربوية وتحديدها وتطويرها.
- العمل على التّخفيف من حدة الاهدار في التّعليم ورفع مستوى كفاءته.
- إحكام استثمار الوقت.[1]
- تحقيق الثقة بين التعليم والمجتمع.
- تحقيق التّكامل بين جوانب النظام التربوي.
- توافر الأداةّ الرئيسية لتحقيق الأهداف.
- توافر الأداة للتّطوير والتّحديث والتّقدم.
- توافر أداة للاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.
- يعمل على رفع مستوى الكفاءة والإنتاجية في العمل.
- يخلق رؤيا واضحة لدى المخطّطين.

[1] محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، ص 94.

الفصل الثاني

التدريس

أولا: التدريس

لغة:"درس:الدال والراء والسين أصل واحد يدل على خفاء وخفض وعفاء فالدرس: الطريق الخفي، يقال درس المنزل:عفا، ومن الباب التدريس:الثوب الخلق ومنه درس المرأة، جاضت ويقال إن فرجها يكنى أبا أدراس، وهو من الحيض ،ودرست المنطقة وغيرها في سنبلها إذا دستها، فهذا محمول على انها جعلت تحت الأقدام فالطريق الذي يدرّس ويمشي فيه.

والدرس:الجرب القليل يكون بالبعير ومن الباب درست القرآن وغيره،وذلك أن الدّارس ينتج ماكان قرأ ،كالسالك للطريق يتتبعه."[1]

- المدرس :"هو الذي قرأ الكتب ودرسها، والمدارس :البيت الذي يقرأ فيه القرآن.

وكذلك مدارس اليهود وفي حديث اليهودي الزاني: فوضع مدارسها كفه على آية الرّجم ،الذراني صاحب دراسة كتبهم ومفعل ومفعال من أبنية المبالغة ومنه الحديث الآخر:حتى أتى المدارس، وهو البيت الذي يدرسون فيه ،قال ومفعال غريب في المكان، ودارس الكتب وتدارستها وادارستها أي درستها وأصل الدراسة :الرياضة والتعهد للشيء ،وفي حديث عكرمة في صفة أهل الجنة:يركبون نجبا ألين مشيا من الفراش المدروس الموطأ الممهد ودرس البعير يدرس فرسا.جرب جربا قليلا واسم ذلك الجرب الدرس، الأصمعي: إن كان بالبعير شيء حفيف من الجرب قبل به شيء من درس".[2]

- تدارس الكتاب ونحوه: تدارسه، تدرّس: مطاوع درسه وفلان لبس أدراسا.

- الدّرس:الطريق الخفي والخلق البالي من الثياب ،ذنب البعير:ج: أدراس ودرسان،

- الدّرسة:الرياضة والمدارسة، الدرواس:الكبير الرأس من الكلاب،

1 ابن فارس ،معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، المجلد 2ص03.

2 ابن منظور،لسان العرب، طبعة جديدة منقحة ،دار صادر،بيروت،لبنان،المجلد13،ص45.

– الدّريس: المدروس والخلق البالي من الثياب وغيرها(الدريسة):اصلاح الطرق الحديدية وعمال التربية هم القائمون بهذا العمل/المدارس:الموضع يدرس فيه كتاب الله ،

– المدرسة:مكان التدريس والتعليم".[1]

– تدارس: يتدارس، تدارس الطلبة الكتاب،درسه كل منهم على الآخر.

– درّس:يدرّس،درّس،تدريسا التلميذ الكتاب،جعله يدرسه.

– دُرس:يدرس،دروسا الآخر انمحى أثره فهو دارس(ج) دوارس:الكتاب درسا، ودراسة قرأه وأقبل عليه ليفهمه ويحفظه، قال الله تعالى:"أم لكم كتاب فيه تدرسون".

– درس:الدرس هو الثوب القديم البالي(ج) أدراس.[2]

اصطلاحاً:

"هو عملية تواصل لغوية مدبرة مقصودة ومتعددة الاتجاهات والمراحل والمهارات يديرها المعلمون في حجرات الدراسة ويوفرون فيها كافة الخبرات والمباشرة اللازمة الكافية والشاملة"

"تهتم التربية الحديثة اهتماما كبيرا بالتدريس وبيان أصوله واساليبه وطرائقه مستندة الى البحوث النفسية والتجارب التربوية المتتابعة في ميادين التعليم والتدريس.

ويولي المربون عنايتهم بطرق التدريس وقد عقدوا بها البحوث وألفوا فيها الكتب لان هذه الطرق تسهم في اعداد المدرسين وتؤثر في تأهيلهم للتدريس.

1 ابراهيم انيس وغيره،معجم الوسيط ، ج1،دار الفكر،ص280.

2 محمود المسعدي وآخرون، المعجم الجديد للطلاب، ص 338.

فالتدريس اذن خبرة من الخبرات الحيوية تستند في نموها ونضجها الى اصول معينة واسس محددة ومقومات واضحة، وليس التدريس عملا ارتجاليا أو محاولة تؤدى على أية صورة دون قاعدة أو نظام.[1]

والآن نتسائل هل التدريس علم أو فن فإن كان علما وجب ان يرتبط بحقائق ثابتة مقررة.وإذا كان فنا غلب عليه المهارة وعلى هذا هل التدريس نوعا من المهارات العملية التي تكتسب بالتمرس والتدريب؟

الحقّ أنّ المقوّمات الاساسية للتّدريس انما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرّس وحسن تصرّفه في الدرس واتّصاله بتلاميذه وحديثه اليهم وبراعته في استهوائهم وقدراته على نقل المعلومات لديهم وغير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة.[2]

لذا فالتدريس أقرب الى الفن منه الى العلم ولكن لابد له من أصول متبعة وهو كغيره من الفنون وثيق الصلة ببعض العلوم التي تمده ببعض التجارب وتوجهه على النجاح وهذا لما كان التدريس فنا من الفنون كان لابد من ان يرتكز على دعامتين هما الموهبة الطبيعية ثم التعلم والطاعة.

أما الموهبة الطبيعية التي تمهد للمهارة في فن التدريس أول ماتتجلى في قوة الشخصية وتقصد بها تلك القوة المعنوية التي تمكن المدرّس ان يمتلك زمام الصفة وتحمل لتلاميذه على ان يقبلوا عليه بحب وشغف، وطبيعي ان قوة الشخصية هذه لا ترتبط بضخامة الجسم أو جهامة الوجه أو غض الصوت.

وتتجلى الموهبة في الصوت ونقصد به الصوت الواضح النقي وكذا النطق والأداء ،بحيث تؤدي الحروف والكلمات أداءً صحيحا واضحا لا تشوبه العيوب والنطقية.

وتتجلى الموهبة الطبيعية كذلك في ضبط النفس وحضور البديهة، وغير ذلك مما يحتاج اليه المدرّس لحسم المشكلات الطارئة وحسن التصرف في المواقف المفاجئة.

1د.حسن الباري،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية،مركز الاسكندرية،ط1، 2000،ص106.

2 - جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية،دار الفكر ،دمشق،سوريا،ص33.

أما جانب التعلم والطاعة في اعداد المدرسين[1] فيتطلب أولا تعليمهم المادة التي سيقومون بتدريسها حتى يتمكنون من تعليمها تعليما صحيحا سديدا وحتى يحفظوا منزلتهم ويقبلوا على عملهم في نشاط وحماسة.[2]

فالتدريس عنصر اساسي بالنسبة للفهم الصحيح للحاضر حيث أن الأسلوب المعتمد على التلقين وحفظ المعلومات المقررة في محتوى منهج في حد ذاتها لا تكتفي لتزويد المتعلمين بالمعرفة المناسبة لهذا العصر المتطور والاتجاهات التي يجب عليهم ان يحصلوا عليها لكي يفهموا العالم المعقد لذلك لابد من دراسة الأحداث الجارية حتى تتماشى التربية مع المجتمع المتغير."[3]

فعملية التدريس اصبحت اليوم فنا عظيما لا يقدر عليه الا من احسن اعداده ثقافيا ومهنيا حيث يعتبر التدريس نشاطا تفاعليا تواصليا من عناصر التدريس المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة لإثارة دافعية المتعلم من أجل حدوث عملية التعلم.

كما يمكن تعريف التدريس بأنه عبارة عن الجهود المقصودة والمخطط لها التي يبذلها المعلم من اجل مساعدة تلاميذه على التعليم وفق قدراته واستعداده وفق ميوله .[4]

التدريس ايضا نشاط تواصلي يهدف الى اثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله .

"أنه مجموعة الافعال والاستغلالات بكيفية مقصودة من طرف شخص يتداخل كوسيلة في اطار موقف تربوي وتعليمي .[5]

ويعرف التدريس على أنه:

[1] - عبد الواحد علي، اتجاهات حديثة في طرائق التدريس،ط1، 2013، ص 22.

[2] - انظر المرجع نفسه،ص34.

[3] - عادل أبو العز سلامة،طرائق التدريس العامة،دار الثقافة،ط1،عمان،2019،ص24

[4] - أحمد دريج تحليل العملية التعليمية،مدخل الى علم التدريس، قصر الكتاب،ط2،البليدة،1981، ص 102.

[5] - د.حسن عبد البارئ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية،ص64.

01- التدريس عملية تواصلية لغوية.

02- التدريس عملية مدبرة ترمي الى تحقيق أهداف محددة ينفع فيه الارتجال والعشوائية.

03- التدريس عملية متعددة الاتجاهات ،وهذه خاصية من خصائص التدريس وثيقة الصلة بكونه تواصلا لغويا.[1]

ثانيا: مقومات عملية التدريس

1-المعلم: يمكن تعريف المعلم بأسلوب تقليدي بسيط على أنه الشخص المسؤول على توزيع المعرفة ،وعن تزويد الطلاب بها وتيسير المعلومة وتبسيطها لهم ولا يقتصر دور المعلم على تزويد الطالب بالمعرفة بل هم قادة فكريون يخلقون فرصا للطالب لترسيخ ما تعلموه وتطبيقه في حياتهم العملية ،وتعتبر مهنة التعليم من المهن المنتشرة بشكل كبير في العالم. ففي أواخر القرن العشرين وصل عدد المعلمين الى نحو 30 مليون معلم في جميع أنحاء العالم، وينقسم المعلمون بشكل عام الى ثلاث مجموعات فرعية: معلمو المدارس الابتدائية، معلمو المدارس الثانوية، معلمو الجامعات .[2]

"يزود المعلم الطلاب بالمعرفة كما يعزز المهارات الأكاديمية لديهم ولم يقتصر دور المعلم على ذلك فقط، بل أصبح يلعب دور السفير الذي يتواصل مع أشخاص بثقافات ومستويات متعددة ضمن المجتمع الواحد، وهو يعتبر مصدرا لتعلم الديمقراطية ولترسيخ قيمتها، ويجدر بنا بالذكر هنا ان مهنة التعليم تطورت بشكل ملحوظ مع زيادة توقعات المتعلقة بأداء المعلمين"[3]

ويعتبر دور المعلم أكثر بكثير من مجرد التحضير للدروس وتنفيذ الخطط الدراسية فالمعلم يقضي وقتا كبيرا مع طلابه، ويتبادل معهم المعلومات والثقافات المختلفة وبالتالي يمكن اعتباره أبا ثالثا للطالب كما يمكن له ان يمثل نموذجا ايجابيا لطلابه وخاصة لفئة الأطفال الذين يفتقرون الى العلاقات

[1] - د.حسن عبد البارئ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية،ص64.

[2] - د حمزة هاشم السلطاني ،المناهج وطرائق لتدريس اللغة العربية ،دار رضوان للنشر،ط1، 2013، ص145 .

[3] - مجلة تعليمات، مداخلات الملتقى الوطني الثاني حول سيمائية التعليم والاتصال، ص 12.

الأسرية القوية، كما ان دور المعلم يختلف باختلاف عمر ومستوى التلاميذ في المدرسة، فعلى سبيل المثال : تطور معلمة الروضة المهارات الأساسية لدى الأطفال وتعد ضرورة أساسية لتقدم الطفل وتطوره وقدرته على الانتقال الى الأعوام القادمة.

بينما يقدم معلم الصفوف المتوسطة معلومات محددة للطلاب وفق المواضيع الموجودة في المنهاج.

"المعلم هو أحد العناصر الفعالة في العملية التعليمية باعتباره متغيرا يؤثر في المتعلم، يتفاعل معه داخل الفوج الدراسي العام بما يقدمه له من توجيهات وتصويبات وما يجيب عليه من تساؤلات واستفسارات تجعله اما في حالة توافق والفوج الدراسي الخاص أو في حالة تنافر تعيق تواصل الطرفين، معلم له استعدادات ومركبات معرفية ودوافع وأهداف وقيم تلعب كلها دور الوسائط التي تجعل من العلاقات القائمة بين المعلم والمتعلم والموضوع متناسقة متلائمة مستمرة أو متنافرة متقطعة، فالمعلم بهذا التصور هو جزء من الحالة التعليمية."[1]

كما أن المعلم يؤدي أدوار عدة ومتداخلة في عملية التدريس منها :

- **خبير التعليم**: المعلم هو الشخص الذي يخطط التعلم ويرشده ويقومه، وأنه يضع القرارات مسبقا لتحديد ماذا تعلم وما المواد التعليمية المستعملة واللازمة لعملية التدريس، وما الطريقة التدريسية التي تناسب المحتوى المختار وكيف يمكن تقويم مدخلات التعلم ،هذه القرارات تعتمد على عدد من الحقائق منها تحديد الأهداف ومعرفته عن الموضوع وعن النظريات الخاصة بالتعلم والدافعية وقدرات المتعلمين وحاجاتهم.

– **القائد**: دور المعلم هو تهيئة بيئة التعلم وادارتها الادارة الصحيحة من أجل إحداث التغيير المناسب في سلوكية المتعلمين، ووضع القوانين والاجراءات لنشاط التعلم، وتقع على عاتق المعلم

[1]- د.حسن الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 7.

مسؤولية تنظيم الصف الدراسي من مقاعد واعلانات ولوحة البيانات والكتب الاضافية وتشجيع المعلمين على الاطلاع على هذه الكتب.[1]

- **المرشد:** دور المعلم أن يملك مهارات التكوين، علاقات انسانية طيبة ومهيئة للعمل مع تلك المجموعات وهذا يتطلب منه فهما حقيقيا لنفسه ودوافعه وآماله ورغباته من ناحية وفهمه للآخرين من ناحية أخرى.[2]

بناءً على ما تقدم لابد من اعداد المعلم الاعداد الكافي حتى يكون قادرا للقيام بعدد من السلوكيات كالقدرة على العبير والتوضيح والاستماع وكذا قدرته على اقامة علاقات المودة والألفة، واشاعة جو من المرح بدون توتر أو قلق، هنا يظهر الجانب الانساني الروحي للمعلم، فقدرته على التحكم في سلوكه مع ادراك الفروق الفردية بين المتعلمين من اهم الاعمال التي يقوم بها المربي.

"كما يمكن اعتبار المعلم سبب من أساب فشل سياسة التعليم في مختلف المواد والوحدات التعليمية بما فيها مادة اللغة العربية ،هنا الاشارة الى اساليب التعلم عندنا.[3]

التي قد تستعمل أحيانا اللغة العربية الفصحى خاصة في الطور الابتدائي وكذلك بغرض نقل العلوم وتبسيط الفكرة للمتعلم في مراحله الأولى.

المتعلم: هو المستهدف من العملية التعليمية اذ تسعى التربية الى توجيه المتعلم واعداده للحياة، ولكي يتحقق ذلك يجب معرفه احتياجاته، وعمليه التدريس يجب ان تواجه احتياجات المتعلم بحيث لا تختصر على عدد من الدروس في الاسبوع داخل جدران الصف ولكنها يجب ان تتعدى الصف الدراسي في البيئة الخارجية وذلك لإتاحة الفرصة لمواقف تعليمية متنوعة يتفاعل فيها المتعلم ويحقق له

[1] - د.حمزة هاشم السلطاني،مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص146.

[2] - د.طه علي حسين الديلمي،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الجامعة الهاشمية بغداد،دار النشر،الشروق،2005،ص40

[3] - المرجع نفسه ص41.

النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي بدرجة تلبي احتياجاته ومطالبه التي لا يستطيع التعبير عنها بصراحة.[1]

"المتعلم هو أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، فهو المؤثر الذي نستطيع أن نقوم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيرا وتأدية وادراكا فهو بهذه الكيفية شريك ضروري ودليل على نجاح المنهاج أو اخفاقه، يعتبر شريك لأنه يأتي وقد وجهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق تحفزه الى البحث عن شيء من التوازن والارتياح، بالنجاح في عمليه الاكتساب يأتي وقد رسخت في ذاكرته بأنواعها ومستوياتها المختلفة.[2]

المتعلم اسم المفعول لفعل تعلم وهو من يتلقى التعليم الاساسي الذي تقوم عليه عمليه التعليم، ومن يتلقى الخبرات والمعلومات بطريقه ما من المعلم، وبذلك يتم تغيير في السلوك واكتساب المهارات تمنح القضاء على الدخول في المجتمع.

يتعرف المتعلم خلال نموه النفسي والجسدي والعقلي للعديد من المراحل التي يكتسب من خلالها كما من المعارف التي تؤثر فيها العوامل الثقافية والنفسية والاجتماعية والتربوية مما يجعل عمليه التدخل لتعديل هذه العوامل وتعزيزها امرا ضروريا، بهدف تشكيلها لتحقيق هذا فانه لابد من مراعاة الجوانب المتعلقة بالمتعلم وهي في الوقت نفسه تعد عوامل نجاح العملية التربوية، تتضمن العوامل المعرفيةه والنفسية والاجتماعية[3]

–3ماده التعلم: لقد أكدت الدراسات في ميدان التربية وعلم النفس أهمية كون المادة التي ورد تعلمها مشوقة للمتعلم تلائم ميوله وحاجاته، إذ أن ذلك يزيد من اقبال المتعلم نحو التعلم، كما يجب

[1] - ابراهيم محمد عطاء، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2،مركز الاتحاد للنشر،2006،القاهرة، ص25.
[2] - عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر،ط4، 2004،الأردن، ص 200.
[3] - المرجع نفسه، ص204.

ان تكون المادة الدراسية مترابطة ومتكاملة مع المواد الدراسية الأخرى، متسمة بالتتابع والاستمرار يتسنى ادراك العلاقات بين اجزاء المادة الدراسية نفسها وبينها وبين المواد الدراسية الاخرى مما يساعد في فهمها واستيعابها، ولأجل ان يدرك المتعلم قيمة المادة الدراسية التي يدرسها، ينبغي لتلك المادة أن تكون متصلة بحياته العامة التي يعيشها وترتبط بها ارتباطا واضحا يستطيع وكما ذكرنا فإن مادة التعلم ينبغي لها أن تكون ملائمة لنضج المتعلمين ومستوياتهم العقلية لأن المتعلمين يختلفون في مستوياتهم فإن ذلك بسبب أولئك المهتمين في بناء المناهج وتنفيذها[1].

"في كيفيه اختيار المواد الدراسية وتدريسها، لذلك تحول المناهج الحديثة أن تعتمد على الدراسات والبحوث التي يمكن بواسطتها تشخيص القدرات والاستعدادات المشتركة بين المتعلمين وتبقى في ضوئها محتويات منهج وفي الوقت نفسه فإن المناهج تهتم أيضا بالطلبة المتفوقين، الذين يمتازون عن أقرانهم كذلك المتعلمين الذين هم دون الاعتياديين أو المتأخرين دراسيا، مما يسهل في بناء هذه المناهج وتنفيذها كونها تتّسم بالمرونة وتسمح بالتعديل والتطبيق متى ما وجدت الحاجة اليها هذا من ناحية مادة التعلم وملائمتها للمتعلم، من ناحية علاقتها بالمجتمع فإن هذه المادة يجب أن تراعي متطلبات المجتمع وحاجاته وذلك لأن وظيفة المدرسة الحديثة هي إعداد الفرد للحياة في مجتمعه واعداده بشكل يساعد على إحداث التطوير في هذا المجتمع.[2]

يعد المحتوى التعليمي تكامليا نظرا لان المعرفة غير محدده بموضوعات معينه، مما يساعد على استخدام نماذج من الواقع: لعرض وتحليل وتطبيق وتقييم مفاهيم خاصة وعامة في سبيل دمج المعارف المتعددة، ويعبر المنهج عن مجموع الخبرات التي يتم توفيرها للمعلمين، بحيث يكون المخطط لها بهدف تحقيق الاهداف التعليمية على النحو الافضل، يساعد على تعديه السلوكيات الخاصة بهم وتحقيق النمو الشامل لديهم.

[1]- عمران جاسم الجبوري،المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص52.

[2]- المرجع نفسه، ص53.

ثالثا :طرائق التدريس:

تعد طريق التّدريس نقطة ارتكاز رئيسية في أي منهج تربوي وأي محل تعليمي، بحيث لا يمكن أن يترك المعلم وشأنه في الاعتماد على نفسه في تعليم الطلاب واختيار ما يشاهد من خبرات ومواد تعليمية، وتقنيات ووسائل التقويم ولكي يقال ان هنالك طريقه للتدريس فلابدا من ان يكون هناك مرتكزات لهذه الطريقة تتحدث في المرتكزات النظرية، والمرتكزات العلمية فالنظرية تحدث بالأبعاد الاجتماعية وأما المرتكزات العلمية فتتحدث في أهداف التعليم والوقت المتاح للتعليم وكفاءه المعلم والمستوى الدراسي للمتعلمين.

1. الطريقة التقليدية

وهي أكثر طرق التدريس رسوخا في التعليم وهي طريقة لم ترتبط بأحد من المفكرين سواء في ميدان التّعليم أو ميدان التربية، وهي في مجملها مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يمارسها المعلم حيث يودع المعلم مجموعة من المعلومات ويكون التّلاميذ هم البنوك أو الخزائن التي تودع فيها هذه المعلومات.

يتصف المعلم في ظل هذا التّصور من مجموعة من الأمور الآتية:

- المعلم يعلم كل شيء والمتعلم لا يعلم اي شيء.
- المعلم يفكر والمتعلم موضوع التفكير.
- المعلم يتحدث المتعلم يستمع.
- المعلم يفرض النظام المتعلم يخضع له.
- المعلم يوضح العملية التعليمية والمتعلم مجرد اداة"[1]

[1]- حسن عبد الباري،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص25.

"وكما هو واضح فإن هناك تناقضا بين المعلم والمتعلّم يؤدّي إلى سلبية المتعلم ويضيع الهدف من التّعليم فهذه الطريقة لا يستوعبها إلا الطلاب الأذكياء الذين يميلون إلى الاستيعاب والترتيب المنطقي، في حين لا تنجح هذه الطريقة مع الطلاب الأقل ذكاء، فيملون الدراسة ويكتسبون عادات لغويه خاطئة يصعب استئصالها فيما بعد.[1]

2. طريقه الإلقاء:

أجمل مميزات هذه الطريقة في النقاط التالية:

- تتميز بالأسلوب المباشر في الاتصال الانساني باتجاه واحد يبدأ بالمعلم وينتهي بالتلميذ، ويكون أسلوب المعلم الالقاء إذا قام بتقديم المعلومات حول موضوع الدرس، بشكل مستمر دون انقطاع لمده خمس دقائق على الأقل، والا اعتبر توضيحا وتفسيرا وإجابة عن السؤال."[2]
- سهولة التطبيق بموافقتها لمختلف مراحل التعليم.
- إتساع نطاق المعرفة وتقديم معلومات جديدة مما يساعد في اثراء معلومات المتعلمين .
- تفيد في توضيح النقاط الغامضة باستخدام الشرح والوصف.
- تعتبر مناسبة لمختلف ميادين المعرفة وقدرتها على شد الانتباه.
- هنالك بعض المواقف لا يمكن الاستغناء عنها عند الالقاء عندما يحتاج المعلم لإيصال الفكرة الغامضة أو فكرة جديده بأسلوب خطاب وإلقاء يعتمد على الشرح.
- توفير الوقت
- ربط المعلومات السابقة واللاحقة

عيوبها :على الرغم من المزايا الكثيرة لهذه الطريقة إلا أنها لا تخلو من العيوب نذكر منها:

[1] نايف خرص،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت،عالم المعرفة،1978،ص182.

[2] - صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هرمة،ط4 ، 2009 ،ص56.

- تسبب الارهاق للمعلم حيث أنه يلقى عليه عبء طوال الدرس.
- موقف المتعلم سلبي في عملية التعليم وتنمي عنده صفة الاتكال والاعتماد على المعلم.
- تؤدي الى شيوع روح الملل بين التلاميذ، حيث تفرض الاستماع طوال الدرس وتحرم التلاميذ من الاشتراك الفعلي وتحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها.
- تفعيل ميول التلاميذ ورغباتهم والفروق الفردية بينهم، يعتبر تلاميذ سواسية في عقولهم التي تستقبل المعارف.
- يهتم بالمعلومات وحدها وتعتبرها غاية في ذاتها وبذلك تخفي شخصية التلميذ.[1]
- المعلم وحده صاحب السلطة والمالك للمعرفة والتلميذ مسلوب الإرادة عليه أن يستمع ويلتزم الطاعة.
- تجعل المعلم يسير على وتيرة واحدة وخطوات مرتبة ترتيبا منطقيا لا ينزاح عنها مما يؤدي الى السأم والملل.[2]

3. الطريقة الاستقرائية:

تأثرت هذه الطريقة بالخطوات التي جاء بها المربي الألماني "هاربرت" متمثلة في التمهيد والعرض والاستنتاج والربط والتطبيق، ولقد طبقت هذه الطريقة في جميع المواد ببدأ الخاص والعام ومن الحالات المفردة إلى القواعد العامة[3].

أ –التمهيد :وتوسم التلميذ ب التمهيد أو المقدمة وللتمهيد دور كما يشترط في التمهيد أن لا يستغرق فترة زمنية طويلة بل تخصص فترة لتوجيه عقول الطلاب للدرس.

[1] - صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، ص57

[2] - عبد اللطيف حسن فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار حامد للتوزيع والنشر،ط1، 2005،ص2012

[3] - المرجع نفسه،ص212.

ب- **العرض** :بعد أن ينتهي المعلم من مهمته الأولى(المقدمة) يقوم بعرض الدرس وبطريقة الكشف، يشير إلى المعلومات الأساسية والطلاب يقومون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقه الإلقاء أو عن طريق عرض الأمثلة ومناقشتها، وعلى المعلم أن يراعي عرضه للدرس أن تكون المعلومات صحيحة وأن تناسب المستوى المعرفي والفكري للطلاب، وهذه الخطوة تساعد على ترسيخ المعلومات في أذهان الطلاب.

ج -**الربط** :وهي خطوة الموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة من خلال أوجه الشبه والاختلاف بين ما يتلقاه وبين ما سبق أن تعرف عليه.

د- **الاستنتاج**: والاستنباط في هذه المرحلة يتم الاستنتاج واستنباط القواعد العامة والأفكار الرئيسية بأسلوب مبسط.

هـ- **التطبيق**: وذلك بطرح عدد من الأسئلة على الطلاب الهدف منها الوقوف على مدى فهم الطلاب للدرس من جهة وتثبيت المعلومات من جهة أخرى.[1]

مزايا طريقة هاربرت:

- طريقة منظمة ومتسلسلة في عرض المادة العلمية.
- تعتمد على عنصر التشويق قبل العرض.
- تساعد على ترسيخ وتثبيت المعلومات في اذهان الطلاب.
- تساعد الطلاب على التفكير والكشف عن الحقائق والاعتماد على النفس.
- تساعد على ربط الموضوعات ببعضها[2]

[1] - محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية، ص18.

[2] - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

4. الطريقة الحوارية:

تقوم هذه الطريقة على الحوار والنقاش بالأسئلة والأجوبة للوصول إلى حقيقة من الحقائق، بشرط أن يكون هناك تفاعل بين المعلم والمتعلم ومن محاسنها: [1]تثبيت المعلومات في ذهن الطالب وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه ومن مميزات هذه الطريقة ما يلي:[2]

- تشجيع التلاميذ على العمل واحترام بعضهم البعض وتنميه روح الجماعة في ما بينهم.
- خلق الدافعية عند التلاميذ مما يؤدي الى نموهم العقلي والمعرفي.
- تجعل التلميذ مركز العملية التعليمية بدلا من المعلم.
- وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على اسلوب النقاش والتعاون والديمقراطية.
- تشجيع التلميذ على المناقشة الحرة.[3]

والى جانب هذه المزايا التي تتمتع بها هذه الطريقة هناك بعض العيوب نذكر منها:

- قد تؤدي إلى احتكار عدد قليل من التلاميذ للعمل كله.
- عدم الاقتصاد في الوقت لأنه قد تجرى المناقشة بأسلوب غير فعال ما يؤدي إلى هدر الوقت والجهد.
- التدخل الزائد من المعلم في المناقشة فاعلية المعلم في المناقشة على فاعلية التدريس.
- احتمال زوال المعلم في هذه الطريقة كونه سيكون مراقبا ومرشدا.
- اهتمام المعلم والتلاميذ بالطريقة والاسلوب دون هدف من الدرس.[4]

---

[1]- عبد القلى،فضيلة حناش،سند تربوي-المعهد التربوي- ص98-99.

[2]- سعاد عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير عن التنظير والتطبيق، دار الشروق،عمان،الأردن،ص67.

[3]- عبد القلي،المعهد الوطني لمستخدمي التربية، ص99.

[4]- حمزة هاشم السلطاني،مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 143.

رابعا: نظريات التعلم

قبل الحديث عن نظرية التعلم نحاول تعريف التعليم والتعلم.

مفهوم التعليم:

يطلق لفظ التعليم على العملية التي تجعل الآخر يتعلم هو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصنعة، وهو عمليه مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن أو غير زمن ويقوم بها المعلم أو غيره، يقصد منها مساعدة الفرد على تعلم واكتساب الخبرات.

والتعليم أشمل وأوسع من التدريس لأنه يطلق على كلّ عملية يقع فيها التّعليم سواء كان مقصودا أم غير مقصود، وهو يقع على المعارف والقيم والاتجاهات، نقول علمته الحساب والأخلاق والكرم وقيادة السيارة، حينما لا يصح أن نقول درسته قيادة السيارة لأن قيادة السيارة مهارة.

مفهوم التعلم:

التعلم نتاج التعليم هو نشاط يبديه المتعلم في أثناء التعليم أو التدريس، بقصد اكتساب المعارف أو المهارات، ويكون تحت إشراف المدرس أو بدونه ويعرف بأنه: مفهوم فردي يستدل عليه عن طريق نتائج عملية التعلم والأداء التحصيلي للمتعلمين، أو أنّه مجموعة من التّغيرات السلوكية التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد مرورهم بخبرة معينة، ويستدل عليها عن طريق قياس أدائهم المعرفي والنفسي والحركي والوجداني في ضوء الخبرات التي مروا بها.

أصناف التعلم:

1) **التّعلّم الأساسي:** وهو الشيء المباشر الذي يتعلمه الطفل من درس معين وما يحققه من أهداف.

2) **التعلم بتداعي المعاني:** وهو ما يتعلمه المتعلم نتيجة الربط بين الخبرة الجديدة والخبرات السابقة وهذا النوع من التعلم هو تكوين الاتجاهات والمثل والأفكار العامة التي توجدها عملية الدرس ويربط التعلم بتداعي المعاني بخبرات المتعلم السابقة وما اكتسبه من الخبرات آنية جديدة ويؤثر في التعلم الجديد.

3) **التعلم الملازم:** وهو ما اكتسبه المتعلم عن طريق مروره بخبرة التعلم المحدد من أفكار أو مهارات أو قيم أو اتجاهات سلبية وايجابية، قد يوحيها إليه الدرس أو المدرس وهو ما يطلق عليه اسم المنهج الخفي.

بعد هذه التعاريف يمكنا الانتقال إلى بعض أو أشهر نظريات التّعلم وهي:

1) **السلوكية:** ساهمت المدرسة السلوكية في بناء مفهوم جديد للتعلم، ركز على سلوك متعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم، حيث تغير ارتباط مفهوم التعليم في إحدى مراحل تطوره من المثيرات إلى السلوك المعزز، هذه المرحلة تؤكد ضرورة استخدام الأدوات لمساعدة المعلم على التعزيز بدل الاكتفاء بالإلقاء، لأن المعلم غير قادر على تحقيق هذا التعزيز لوحده وتساعده تقنية التعليم بشكل كبير في خلق هذا التعزيز وتنميته تربويا، ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912 في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أشهر مؤسسيها "جون واتسون" ومن مرتكزات النظرية: التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس والاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس.[1]

[1]- مصطفى ناصف،نظريات التعلم، عالم المعرفة،ط1، 1983،الكويت،ص12.

السلوك:

يعرفه بورهوس فريدريك سكنيو بأنه مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي القريب، وهو إمّا أن يتم دعمه وتعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعم فيقل احتمال حدوثه في المستقبل، كما أن المدرسة السلوكية تعتمد على:

المثير والاستجابة:تغير السلوك هو نتيجة واستجابة لمثير خارجي.

التعزيز والعقاب: من خلال تجارب" ادوارد ليتورندايك" يبدو أن تلقي التحسينات والمكافآت بصفه عامة يدعم السلوك في حين أنّ العقاب ينتقص من الاستجابة وبالتالي من تدعيم وتثبيت السلوك.

التعلم: هو عمليه تغير شبه دائم في سلوك الفرد.

ومن أهم مبادئ النظرية الإجرائية أنّ التعلم يرتبط بالسلوك الاجرائي الذي نريد بناءه، كما أنه يدعم ويعزز الأداءات القريبة من السلوك كما أن التعلم مرتبط بالنتائج.

أحدثت أفكار" برهوس فريدريك سكنير" وأطروحاته عدة تغييرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة.

فسكينر يعتبر مثلا أنّ الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدّعم لكن الجدير بالذّكر أن السلوكية كمدرسة من مدارس علم النفس ظهرت سنة 1913 في أمريكا على يد "واتسون" الذي انتقل من نفس الحيوان إلى حقل سيكولوجية الاطفال وهذا لا يعني بالمطلق أنه أنشأ هذه المدرسة انطلاقا من الفراغ أو بمجهود فردي، بل سبقه إلى ذلك علماء آخرون فهو يعلن بنفسه سنة 1912 أن السلوكيين انتهوا إلى أنه لا يمكن بعد أن

يقتنعوا بالعمل في لا محسوسات والأشياء الغامضة وقد صمموا على إحدى اثنتان إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا.[1]

وبالتالي فواتسون يعترف بمجهودات من سبقوه ويعلن قدرهم الحاسم الذي لا يعدو أن يكون احد اختيارين فإما ادخال علم النفس ضمن العلوم الطبيعية وهم بذلك يلحون بجعل هذا الموضوع قابل للقياس، لذلك ركزوا على سلوك موضوع للعلم بدل النفس والروح لا محسوسين واختيار منهج علمي يخضع السلوك للدراسة، كما أن الفضل في انتشار اجرائية سكينر إلى ربطها بمجالات حيوية كالتّربية والتعليم والصحة النفسية والصناعة، لقد عمل سكينر على تطبيق تعليم مبرمج باستخدام التقنية الحديثة ومعالجه الامراض العصبية اعتمادا على الاستجابات الإجرائية والتعزيز.

2) البنائية:

على خلاف ما كان سائدا في السابق نجد النظريات الحديثة تقول بأن التعلم الحقيقي لم يتم بناءا على ما سمعه المتعلم، حتى لو حفظه وكرره أمام المدرس، بل تؤكد هذه النظريات ومنها البنائية أن الشخص يبني معلوماته الداخلية متأثرا بالبيئة المحيطة به، والمجتمع واللّغة وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة، وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المدرس... إذا فانهماك المدرس في إرسال المعلومات للمتعلم وتأكيدها وتكرارها لن يكون مجديا في بناء المعلومات كما يريدها في عقل المتعلم."[2]

اكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أنّ فكرتها ليست حديثة، ملاحظة اتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط وأفلاطون وارسطو،

[1]- عبد الحميد عبد المجيد حكيم،نظريات التعلم (رؤية اسلامية) مجلة جامعة أم درمان،السودان،العدد 5 ،2003،ص10.

[2]- مصطفى ناصف،نظريات التعلم، ص13.

والذين تحدثوا جميعا على تكوين المعرفة أأما سانت اوغستين فيقول يجب الاعتماد على الخبرات الحديثة عندما يبحث الناس عن الحقيقة"[1]

هكذا إذا نستطيع القول أنّ البنائية تعدّ نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون وليس غريبا رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين، غير هذا التاريخ في حين يبقى المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة.

تشتق كلمه البنائية من البناء أو البنية والذي هي مشتقه من الأصل اللاتيني بمعنى الطريقة التي يقام فيها مبنى ما ويمكن تعريفها على أنها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون ناشطا، في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. وتعبر البنائية في أبسط صورها وأوضح مدلولاتها على أن المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بصورة سلبية من البيئة.[2]

كما أنّ النظرية البنائية تقوم على مبادئ وأسس أهمها:

- يبني الفرد المعرفة داخل عقله ولا تنتقل اليه مكتملة.
- يفسر الفرض ما يستقبله ويبني المعنى بناء على ما لديه المعلومات.
- للمجتمع الذي يعيش فيه الفرد اثر كبير في بناء المعرفة.
- التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع.[3]
- الاستدلال شرط لبناء المفهوم فهو لا يبنى إلا على اساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل.

[1]- أحمد زكي صالح،نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،مصر،1983،ص179.

[2] عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003، ص 319.

[3]- المرجع نفسه،ص180.

- الخطأ شرط التعلم إذ أنّ الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة.

- الفهم شرط ضروري للتعلم.

- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.

- التعلم تجاوز ونفي للاضطراب[1] .

كما ان نظرية التعلم البنائية لها عدة مفاهيم أهمها:

1- **مفهوم التكيف**: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق استدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية.

2-**التلاؤم**: وهو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.

3- **الاستيعاب والملائمة**: الاستيعاب هو ادماج للموضوع في بنيات الذات والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.

4- **الضبط الذاتي**: هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب.

5- **مفهوم السيرورات الاجرائية**: ان كل درجات التطور والتجريد في المعرفة، تنمو في تلازم جدلي وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الاجرائية، أي الأنشطة العملية الملموسة.

6- **مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية**: التمثل عند جان بياجي ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والاشياء وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية كاللغة واللعب الرمزي.[2]

[1]- عبد المجيد نشواتي،علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن،ط4، 2003،ص319.

[2]- محمود ابراهيم وجيه،التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية ،الاسكندرية،مصر،ط1، 2002، ص 45.

3) الجاشطالتية:

الجاشطالتية "بوشبشوب در" : هو أصل التسميه لهذه المدرسة ويعني كل مترابط الاجزاء باتساق وانتظام، بحيث تكون الاجزاء المكونة له في ترابط ديناميكي فيما بينها من جهة، ومع الكل ذاته من جهة اخرى. فكل عنصر او جزء من الجشطلت له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل كما انها تعتمد على عده عناصر أهمها:

- **البنية**: تتكون من العناصر المرتبطة بقوانين داخلية تحكمها ديناميكيا ووظيفيا.
- **الاستبصار**: كل ما من شانه اكتساب الفهم من حيث فهم كل الابعاد ومعرفة الترابطات من الاجزاء وربطها .
- **التنظيم**: تحدد سيكولوجيا التعلم الجشطلتية القاعده التنظيمية لموضوع التعلم التي تتحكم في البنية.
- **اعادة التنظيم**: ينبغي اثناء التعلم العمل على اعادة الهيكلة والتنظيم نحو تجاوز اشكال الغموض والتناقضات ليحل نحبها الاستبصار والفهم الحقيقي.
- **الانتقال**: تعميم التعلم على مواقف مشابهة في البنية الاصلية ومختلفة في اشكال التمظهر.
- **الدافعية الاصلية**: تعلم ينبغي ان يكون نبع من الداخل.
- الفهم **والمعنى**: يتحقق التعلم عند تحقيق الفهم الذي هو كشف جميع العلاقات المرتبطة بالموضوع والانتقال من الغموض الى الوضوح.[1]

ومن أهم تطبيقات التربوية للنظرية الجاشطالتية:

- يجب أن يكون تأكيد المعلم الاساسي على الطريقة الصحيحة الإجابة وليس على الإجابة الصحيحة في حد ذاتها.

[1]- أنور محمد الشرقاوي،التعلم،نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجو المصرية،القاهرة،ط1، 1983،ص77.

- التأكيد على المعنى والفهم: فيجب ربط الأجزاء دائما بالكل، وتكتسب المغزى، فمثلا تكتسب الاسماء والاحداث التاريخية اكبر مغزى لها عند ربطها بالأحداث الجارية أو بشيء أو بشخص هام بالنسبة للطالب.
- إظهار المعلم البنية الداخلية المادة المتعلمة والجوانب الاساسية لها ،بحيث يحقق البروز الادراكي لها بالمقارنة بالجوانب الهامشية فيها مع توضيح اوجه الشبه بين المادة المتعلمة الحالية وما سبق ان تعلمه الطالب مما يساعد على ادراكها بشكل جيد.
- تنظيم ماده التعلم في نمط قابل للإدراك مع الاستخدام الفعال للخبرة السابقة وإظهار كيف تتلائم الأجزاء في النمط ككل.
- تدريب الطلاب على عزل انفسهم ادراكيا عن العناصر والمواد والظروف الموقفية التي تتدخل مع ما يحاولون حله من المشكلات.[1]

خصائص النظرية:

1. تتوقف القدرة على الاستبصار حسب طاقة الكائن الحي فيما يتعلق بالنوع الذي ينتمي إليه والعمر الزمني والفروق الفردية.
2. يتوقف الاستبصار على الخبرات السابقة: الكائن الذي عنده خبرة ماضية أو مشابهة يستعمل الاستبصار أكثر من الذي حرم من الخبرة في حل مشاكله.
3. يتوقف الاستبصار على تنظيم الموقف: فيحدث إذا كان الموقف التعليمي منظم والنواحي الأساسية يمكن ملاحظتها.[2]
4. تكرار استخدام الحلول التي تقوم على الاستبصار فالكائن الذي وصل للحل عن طريق الاستبصار يستطيع أن يستخدم هذا الحل إن واجه المشكلة ذاتها أو شبيهة بها بسهولة.

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم، دراسة مقارنة، ص 34.

[2] المرجع نفسه، ص 35.

5. استخدام الكائن الحي للحلول القائمة على الاستبصار في المواقف الجديدة ما يتعلمه الكائن بالاستبصار هو علاقة بين طرق وأهداف أو وسائل وغايات فإذا لم يجد الوسيلة التي سبق استعمالها في الوصول للهدف يبحث عن وسيلة أخرى تؤدي إلى نفس الغاية.[1]

ترى المدرسة أن المرض والاضطراب النفسي سببهما القلق وهو أكثر الأمراض العصبية شيوعا وانتشارا وهو مرض يرجع أصله إلى الخوف مما يقوم الإنسان من محاولات وهدف العلاج هو تسهيل إعادة التوازن وبناء الوظائف إلى الأحسن فالوعي وتحمل الانفعالات غير المرغوب فيها هي الظروف الضرورية للعلاج الناجح.

[1] محمد فرحان القضاه، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 100.

الفصل الثالث

العلاقة بين التخطيط والتدريس

أولا: المقاربات الثلاثة (المضامين– الأهداف– الكفاءات)

1– تعريف مقاربات المضامين:

تقوم على عرض المضامين والمحاضرات وهي روتينية تعتمد على التّلقين التّقليدي قد تتسبّب في الملل لدى التّلاميذ، من أسس هذه المقاربة الحفظ في الوقت المحدّد لها واسترجاع المعلومات وقت الامتحانات، ولقد تأكّد أنّ هذا النّوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنّها تهتمّ فقط بنشاط التّعليم دون نشاط التّعلّم، حيث لا تعطي أهمية لقدرة التّلميذ وخصائص تعلّمه ولا لأهداف عمليّة التّعلّم ممّا أدّى إلى ظهور صعوبة في اختيار وسائل وتدابير التّقويم وبما أنّ الهدف هو توصيل المعلومات وإتمام البرنامج فإنّ المتعلّم يعتمد على نفسه فقط لتحقيق هذه الأهداف مستخدما الطّريقة الإلقائية.[1]

- تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلّمين.

- إنّ المتعلّم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معيّنا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفيّة، فالمعرفة حبّ هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخّاه من أجل ذلك كانت المناهج تحدّد أهدافها وغاياتها انطلاقا من هذا التّصور النظري الذي يرتكز كثيرا على المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما اعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من اهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومواقفهم.[2]

- ولما كان اكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك، بحيث لا تركز إلّا على تحصيل المعارف والتحكم في استرجاعها، وحسن ترتيبها وتنظيمها في

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، ص15.

[2] وزارة التربية، ارشادات تربوية ومهنية، تحقيق جودة التعليم، ص07.

مقالات، وليس هناك نموذجا يحقق هذه الأهداف إلا الاختبارات التقليدية أي الاختبارات من نوع المقال.

2- المقاربة بالأهداف:

لقد أدرك المربون منذ زمن بعيد أهمية طرق التعلم فعاودوا ابتكار طرق جديدة للتدريس أكثر فعالية، ونجاحا وإن من يرجع إلى تاريخ التربية والتعليم يلاحظ أنّ هذه المحاولات تحتل جزءً هاما من الحياة التعليمية، تحدد طريقة التدريس بأنها الأسلوب أو الكيفية التي ينقل بها المدرس معلوماته بغرض تبسيطها للتلاميذ.

ولقد ظهرت في السنوات الماضية طريقة التدريس بالأهداف فما هي هذه الطريقة؟ ولكن قبل ذلك يجب تبسيط مفهوم الهدف التربوي:

أ- الهدف التربوي:

لعل ما يلفت الانتباه عند قراءتنا لكلمة هدف إنها تثير إلى عدة تساؤلات نظرا لما يكتنفها من غموض وتأويلات.[1]

ونحن كسائر القراء لما في الموضوع من أهمية أردنا عرض بعض التعاريف التي طرحها الباحثون لإزالة بعض الغموض من أجل الوصول إلى الهدف المتبني.

يقول:" Barzia ": الهدف هو التّخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج صيرورة التعليم.[2]

[1] د.حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية،ص 33.

[2] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 09.

ويعتبر: " جون ديوي": الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي وبعبارة أخرى أنه يعني التدبر للعواقب من حيث نتائجها المحتملة أو المترتبة عن تصرف ما أو موقف معين، بطرق مختلفة مما هو متوقع، التوجيه، الملاحظة، التجربة.[1]

وكلمة هدف في القاموس العسكري تعني الدقة.

- فمن خلال ما سبق يبدو أن الهدف هو الانطلاق ثم الوصول، أي بداية تعقب نهاية إلا أن ذلك لن يتحقق إلا بوضع خطة والتزام بالتنفيذ، بمعنى أنه لكي يتحقق الهدف لابد من التّخطيط، التدبير، التنظيم.

الاستراتيجية. تحديد النتائج

↓. ↑.

نقطة الانطلاق ⟵ صيرورة التعليم والتعلم ⟵ نقطة الوصول

نقطة الانطلاق:

تشتمل عملية التّخطيط، استراتيجية التعلم، فرز الحاجات وتحديد الأهداف.

سيرورة الفعل التعليمي:

العلاقة بين المعلم والمتعلم وما اشتملته من محتوى دراسي، طرق ووسائل.

نقطة الوصول:

تتضمن النتائج المحصل عليها وهي تختلف باختلاف المسار الدراسي أو المرحلة التعليمية.[2]

[1] حسين شلوف، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتب السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص 14.
[2] محمد سلامة وغيره، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 1997، ص 25.

ب- التدريس بواسطة الأهداف:

يعرف مراد علاوة هذه الطريقة بقوله:" التربية أو التدريس بالأهداف يقوم على تحليل المحتويات، وتقوم أيضا على التعلم من وجهة نظر معينة، والحصول على الأهداف المقترحة طبقا لفعالية وأنشطة التلاميذ، والتي يكون على شكل تصرفات أو سلوكات منفذة.[1]

إن طريقة التدريس بالأهداف هي الطريقة الأنجح والأمثل لأنها تقوم على تحليل المحتويات أو المضامين المدرسية أولا وانتهاج طرائق وأنشطة للتعامل مع هذه المحتويات ثانيا، وذلك انطلاقا من المتعلم نفسه باعتباره محور العملية التعليمية.

- فعندما يساهم التلاميذ في الدرس بالمناقشة والتحليل والتعقيب فإنه يصبح قادرا على تقويم عمله انطلاقا من قياس المسافة الفاصلة بينه وبين زملائه من جهة وبينه وبين الأهداف من جهة أخرى.

إن سلوك التلميذ ونشاطه في القسم يكون بمثابة مبادرة أو مساهمة في تحديد مسار التعليمي، وبالتالي تحديد الأهداف وبما أن الطريقة هي أحد العناصر الفعالة المهمة داخل العملية التعليمية فلها دور فعال وبالتالي تحديد الأهداف المتوخاة من العملية التعليمية، يشترط أن يكون هناك تفاعل بين عمل المدرس ونشاط التلميذ، وتعتبر هذه المقاربة نتاج المدرسة السلوكية وقد أنتج أصحابها جملة إضافات تغطي المجالات الأربعة للسلوك الإنساني، الإدراكي، العاطفي، الاجتماعي، الحركي.[2]

المقاربة بالأهداف:

لمحاولة تجاوز نقائص الأولى كانت المقاربة بالأهداف تحول مركز الاهتمام في المحتوى إلى المتعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعليمي وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة، يمكن ملاحظتها وقياسها...

[1] عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفاءات، ص20.
[2] المرجع نفسه، ص20.

وتحدد هذه السلوكيات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج واستطاعت هذه المقاربة أن تفرض وجودها لفترة زمنية وتتميز بكونها تنظم عمل المعلم وتخصصه بشكل أحسن وأصدق لأن إعداد الدرس يكون جزء إلى أصغر عناصره مما يساعد المتعلمين المبتدئين على أداء مهامهم ويسهل عملية التقويم إلا أن هذه المقاربة لم تسلم هي الأخرى من النقد وكانت نتيجة هذا النقد أن غيرت بأخرى في الجزائر على غرار ما حدث في دول العالم البيداغوجي الذي بدأ يتخلى عنها في فترة (**1975–1980**).[1]

مستويات الأهداف: (الغايات، المرامي، الأهداف)

أ- الغاية (Finalité): هي الغرض البعيد المدى وتحدد على مستوى السياسة العامة للدولة.

ب- المرمى (But): وهي الغرض الذي يحدد مستوى كل برنامج تعليمي للتقرب من الغاية.

ت- الهدف (Objectif): الغرض من المادة التعليمية أو الدرس لتحقيق المرمى الذي يحدده البرنامج التعليمي وله ثلاث مستويات.[2]

1- الهدف العام: ويعبر عما تقصده المرامي في البرنامج.

2- الهدف الخاص: ويعبر عن مقاصد مكونات البرنامج.

3- الهدف الإجرائي: ويعبر عمليا عن مقاصد الدرس.

عيوبها: ومن أهم هذه الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالأهداف ما يلي:

1. أن فعالية الأهداف ضمن التصور السلوكي تقف عند حدود تحقيق الغايات والمرمى والأهداف العامة التي تحدد بشكل ثابت ومقدر.

[1] عبد الكريم غريب، استراتيجية الكفاءات، ص 21.

[2] ارشادات تربوية ومهنية التحقيق، جودة التعليم، وزارة التربية الوطنية، ص07.

2. أن الصياغة السلوكية تنتج فقط أهداف قريبة المدى- أهداف خاصة جزئية.

3- المقاربة بالكفاءات:

ابتداء من سنة 1970 أصبح يلاحظ داخل البلدان المصنعة نوع من التدني في متوسط المعارف والمعارات الأساسية للتلاميذ يقول عبد الكريم غريب، كما أن هذه الظاهرة أصبحت تمس كذلك شريحة عريضة من تلاميذ المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة لذلك أضحى من اللازم البحث عن تصور تربوي جديد يسعى إلى التحسين في جودة فعالية المتعلمين وفعلا تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على التصور البنائي للتعليم.[1]

ومن أهم مميزات هذه المقاربة:

- ادماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بناء متواصل.
- تقريب التعليم وتكييفه داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعليم لكل تلميذ.
- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ والتدرج في بناء المفاهيم واكتساب المتعلم المعارف والسلوكيات.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية.[2]

كما أنّ المقاربة. بالكفاءات تقوم على جملة من المبادئ وهي:

1. مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص55.

[2] حسن شلوف، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص17.

2. مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.

3. مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الادماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

4. مبدأ الادماج: يسمح الادماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى.[1]

5. مبدأ الترابط: يسمح لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم والتعلم، والتقويم فهي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

[1] عبد الكريم غريب، استراتيجية الكفاءات، ص 35.

جدول مقارنة بين المقاربات الثلاث المعروفة:

المقاربة بالمضامين	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
• تعتبر التعليم كقائمة من الموارد ينبغي أن تدرس محتوياتها، أي أنها تقوم على تبليغ المعلومات تطلق عليها أيضا تسمية[1] " المقاربة بالمحتويات"	• تقوم على السلوكات التي تم بناؤها والقابلة للملاحظة بهدف تنميتها عند المتعلم إلا أنها تكون منفصلة عن بعضها البعض.	• تسعى إلى تنمية إمكانية المتعلم في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات. • تعتبر المقاربة بالكفاءات تطويرا وتكملة لما جاءت به المقاربة بالأهداف.[2]
• اكتساب المعرفة لمقررات جاهزة كمًّا ونوعًا. • استحضار المعرفة في حالة المبادلة. • احترام منطق المادة. • اكتشاف المعارف. • التركيز على المادة. • الاهتمام أساسا باتصال المعلومات (المعارف). • النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلم. • الصعوبة في اختيار وسائل التقويم.	1- منطلق التعليم والتعلم. 2- مبدأ الاكتساب والأداءات البسيطة. 3- الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة. 4- الاهتمام بالنتيجة. 5- الاهتمام بالفعل الفردي أولًا ثم الفعل الجماعي ثانيا. 6- ربط آلي تراكمي. 7- أولوية الجزء. 8- الخطأ عيب يترتب عنه الجزاء. 9- غياب الربط وان وجد فشكلي. 10- الانطلاق من الغير. 11- الاهتمام بالمعرفة. 12- اعتماد المعيار كمرجع. 13- استراتيجية عامة تهم الجميع.[3] 14- نتعلم لنعرف وننجز	1- منطلق التعليم والتكوين من أجل المشكلات. 2- الاعتماد على وضعيات ذات دلالة. 3- أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة. 4- الاهتمام بالعمل الفرق والجماعي في ذات الوقت معًا. 5- الادماج الفعلي الأفقي والعمودي والمتواصل. 6- النظرة الشمولية والكلية. 7- الخطأ مؤشر لتعديل المسار والتعلمات. 8- بط الحياة بالواقع. 9- الانطلاق من الذات. 10- الاهتمام بالمعرفة الفعلية. 11- الاعتماد المحك كمرجع. 12- استراتيجية الخاص بكل فرد. 13- مبدأ تتعلم لتتصرف.[4]

[1] الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، تقييم المناهج، 1999، ص231.

[2] ارشادات تربوية، وزارة التربية ومهنية التحقيق جودة التعليم، ص08.

[3] عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب، الجزائر، ص 78.

[4] المرجع نفسه، ص 90.

ثانيا: المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية

لتحقيق هذا المسعى يتطلب ضرورة تحويل فضاء القسم إلى ورشة عمل نشطة شركاؤها المتعلم والمعلم، حيث يقتصر دور هذا الأخير على التوجيه، ومعرفة المتعلم ويعرف متى يبدأ؟ من أين يبدأ؟ وكيف يحفز المتعلم على استغلال مصادر التعلم المختلفة، والتعامل معها، والاستعداد من خلالها للعب دور الفاعل والمشارك الحقيقي داخل المدرسة، بعد أن كان المدرس هو مالك المعرفة وهو المخاطب والمعّد والسائل.[1]

نشهد في هذا العصر، كما في غيره من العصور التي سبقته حشدا من المفاهيم الفكرية التي تشغل الفكر الانساني ومن أهم هذه المفاهيم في عالم التربية مفهوم كلمة الكفاءة.

تعريف الكفاءة:

كفاءة من الناحية اللغوية أولا تعرف من حيث هي مصطلح تربوي ثابتا، ويقع اختيارنا على المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة وذلك باعتباره معجما يجمع بين القديم والحديث.

وقد ورد في هذا المعجم أن:« كفاه الشيء يكفي، كفاية: استغنى به عن غيره، فهو غير كاف وكفئ».

والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه وهي كلمة مولدة.

ولفظة "الكفاءة" تقابلها في اللغة الفرنسية كلمة " Compétence " في شرح هذه الكلمة يخبرنا المعجم: روبير الكبير " Le grand robert " بأنها كلمة ذات أصل لاتيني وتعني العلاقة وقد ظهرت في القرن الخامس عشر 1468 في اللغات الأوربية بمعانٍ مختلفة.

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص09.

وهذا عن المدلول اللغوي للفظة الكفاءة، أما عن مدلولها في سياق بيداغوجي، فتناوله من خلال مبررات ظهوره في الحقل التربوي.[1]

- للكفاءة تعاريف كثيرة تختلف باختلاف الميدان الذي تنتسب إليه وفي الميدان البيداغوجي أيضًا نجد للكفاءة جملة من تعاريف، نكتفي بالوقوف على أكثرها ملائمة لتنشيط الفعل التربوي، وليقع اختيارنا اذن على التعاريف التالية:

- الكفاءة مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية المنظمة من أجل أداء نشاط بشكل دائم، وغالبا ما يكون هذا النشاط معقدًا.

- الكفاءة مجموعة من المعارف والمعارف السلوكية التي تسمح بأداء دور أو وظيفة أو نشاط بشكل مناسب وفعال.

[1] عبد اللطيف الجابري، من إعداد المناهج بالكفاءات إلى ممارسة تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، معالجة عالم التربية، العدد 19، ص433-434.

ثانيا: البيداغوجيا المعتمدة في تدريس اللغة العربية

1. دواعي الاتجاه إلى بيداغوجيا الكفاءات

إن العالم يعيش اليوم مرحلة الانفجار المعرفي الأمر الذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة للمتعلم وأكثر اقتصاد لوقته، ومن ثمة فقد ظهرت فكرة بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة لا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.[1]

وباختصار يمكن تحديد خصائص بيداغوجيا الكفاءات فيما يلي:

- النظر للحياة بمنظور عملي.
- تفعيل المحتويات والنشاطات التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.[2]
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه واكتشاف أحكام النشاط التعليمي.
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

● والجدير بالذكر أن التكوين المتمحور حول الكفاءة طموح، لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفعالية فمن وجهة نظر الجانب التعليمي وبشكل اكتساب الكفاءات تحديًا أكبر من اكتساب المعارف مع العلم أن الكفاءة ذات مستوى أعلى من المعارف والمهارات هذه المعارف والمهارات تشكل بدورها روافد بناء الكفاءة.

[1] عبد اللطيف الجابري، من إعداد المناهج بالكفاءات إلى ممارسة تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، معالجة ، ص121.

[2] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص15.

2. خصائص التدريس بالكفاءات في إطار الاصلاحات

أ. تدريس الكفاءات:

أمام زيادة التلاميذ في كل المراحل التعليمية وزيادة الاحتياجات والمنشئات والمدرسين وتزايد الطلب على العلم وخاصة الشغل واشتراط المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية يتوفر الكفاءة هي الهدف الأساسي والقاعدة التي تقوم عليها البرامج ويمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

- اكتساب المتعلمين معارف ومهارات وسلوكات يؤدي ادماجها إلى بناء كفاءات مطلوبة.
- يتركز التعليم على نشاط المتعلم حيث يبني معارفه بنفسه ويتعلم كيف يتعلم.
- يتولى المعلم مهمة المراقبة والتوجيه والتكوين بدل التلقين.

ب. تدريس المعارف:

اهتمت المناهج الجزائرية كغيرها من المناهج التعليمية عبر عقود من الزمن بنقل كميات كبيرة من المعارف إلى التلاميذ من خلال مقاربات بيداغوجية، كما أن تدريس المعارف بالمهمات التالية:

- تزويد المتعلمين بأكبر كمية ممكنة من المعلومات.[2]
- نشاط التعلم هو مركز الفعل التربوي.
- الهدف هو إتمام البرنامج أو المقرر في الوقت المحدد في التنظيم التربوي للمؤسسة حتى لا يتعرض المعلم لعقوبات من طرف الإدارة والمفتش.
- التلميذ يتلقى، يسمع، يحفظ عن ظهر قلب ويعيد ما حفظ في أداء الواجبات والفروض والامتحانات.

[1] أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، ص40.

[2] محمد بن يحي زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2008، ص120.

ثالثا: تحديد عينة الدّراسة.

تعتبر العينة أهمّ المحدّدات الرّئيسية لنجاح أيّ دراسة ذات قواعد علميّة دقيقة، تعرّف بأنّها جزء من مجتمع البحث الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضمّ عددا من أفراد المجتمع الأصلي.[1]

1- عينة الدّراسة:

يتكوّن مجتمع الدّراسة من 15 أستاذ بثانوية المجاهد الباي أحمد أوجليدة، تخصّص لغة عربية وآدابها حيث ينقسم مجتمع الدّراسة إلى ثلاث مجموعات كلّ مجموعة مخصّصة بتدريس مستوى (أولى، ثانية، ثالثة) وكذا شعبة، حيث تنقسم إلى الشّعب العلميّة وشعبة اللّغات الأجنبية وشعبة الآداب والفلسفة، تمّ تقسيم الاستبيانات على الأساتذة بطريقة عشوائية وتمّ استرجاعها جميعها.

2- أساليب تحليل الاستبيان:

بعد القيام بعملية جمع البيانات والمعطيات المتعلّقة بالبحث، ومن أجل ترجمتها إلى دلالات علميّة ومعرفيّة، اعتمدنا على الأسلوب الكمّي والكيفي.

أ- الأسلوب الكمّي: وذلك من خلال عرض البيانات في جداول بسيطة لوصف العلاقة بين متغيّرات البحث، مع استخدام النّسب المئوية للتّعبير عن توجّهات العيّنة.

ب- الأسلوب الكيفي: يمثّل ترجمة الأرقام والنّسب المتوصّل إليها إلى معلومات وكذلك تحليل النّتائج المتوصّل إليها.

[1] ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي مفهومه، أدواته وأساليبه، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1987.

عرض وتحليل واستخلاص نتائج الاستبيان:

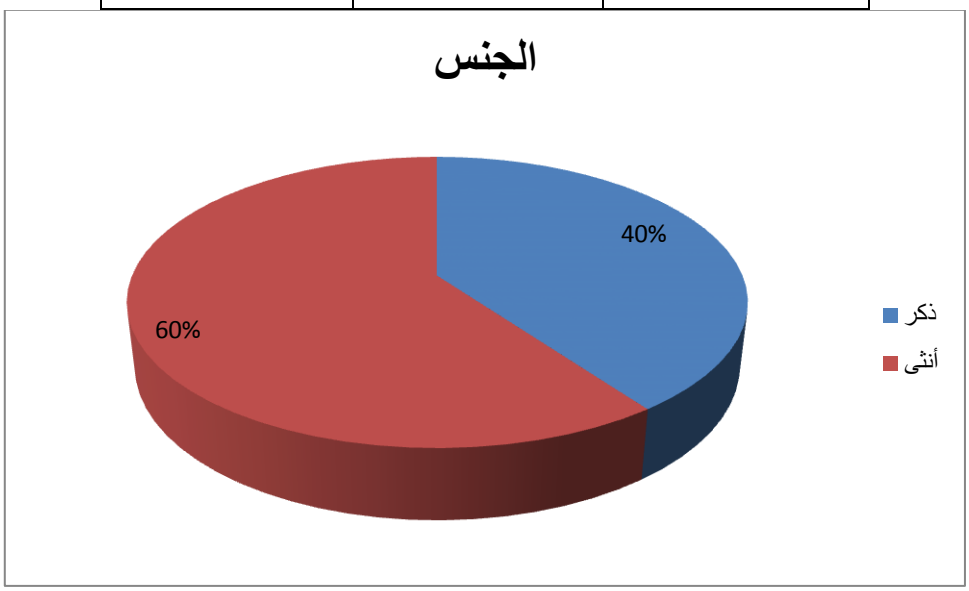
سنتطرّق في هذا الجزء إلى تحليل أمثلة الاستبيان وتفسيرها اعتمادًا على الإجابات التي قدّمها الأساتذة ثم استخلاص النّتائج انطلاقا من المعطيات المتحصّل عليها وأخيرا مناقشة الفرضيّات من خلال المعلومات المتحصّل عليها.

أولًا: عرض وتحليل بيانات الاستبيان

1- تحليل البيانات الشّخصية:

الجدول رقم (1): يمثل توزيع الأساتذةحسب الجنس.

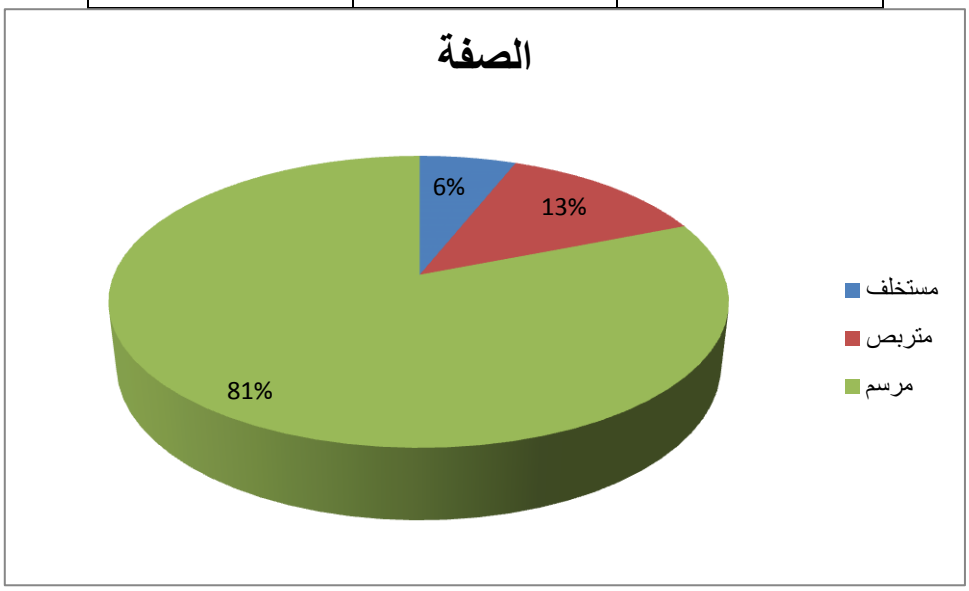
الجنس	العدد	النسبة
ذكر	6	0،40
أنثى	9	0،60
المجموع	15	0،100



يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه، ومن الدّائرة النّسبية أنّ معظم الأساتذةمن فئة الإناث، حيث يمثّلون 60% من إجمالي أفراد العينة ويرجع ذلك إلى طبيعة المؤسّسة التّربوية التي تعبّر عن دور المرأة في التّربية والتّعليم فهي تؤدّي دورها على أكمل وجه.

الجدول رقم (2): يمثل توزيع الأساتذةحسب الصفة.

الصفة	العدد	النسبة
مستخلف	1	60،6
متربص	2	40،13
مرسم	12	80
المجموع	15	100.0

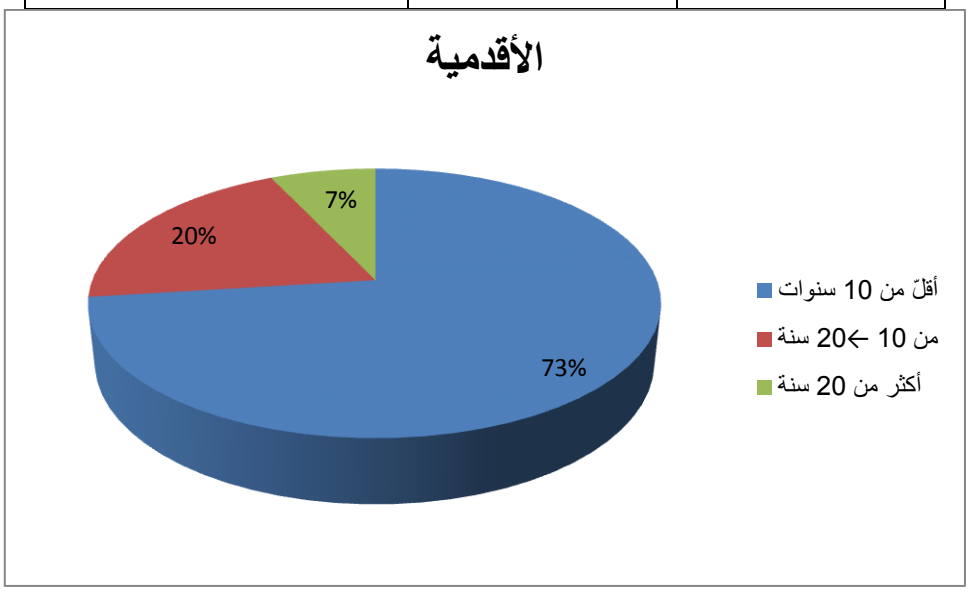


يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه ومن الشّكل البياني أن أكبر عدد من الأساتذةهم بصفة مرسّمة حيث يشكّلون 80% من إجمالي الأساتذةثمّ تأتي بعدها الأساتذة بصفة التربّص بنسبة 40،13% من العدد الإجمالي ثمّ تليها فئة الأساتذة بصفة الاستخلاف بنسبة 6،60%.

من خلال هذه المعطيات يتّضح لنا تباين واختلاف في صفة التّعيين واعتماد المؤسّسات التعليمية على الفئة المرسّمة نظرا لأنّ التّعيين في المناصب يعتمد على الامتحانات والمسابقات مع ضرورة الاعتماد على معيار الأقدمية.

الجدول رقم (03) يمثل توزيع الأساتذةحسب الأقدمية في الوظيفة

السنة	العدد	النسبة
أقلّ من 10 سنوات	11	%3،73
من 10 ←20 سنة	3	%0،20
أكثر من 20 سنة	1	%7،6
المجموع	15	%100



يتبيّن لنا من خلال الجدول ومن خلال الشّكل البياني أنّ نسبة **3،73%**تمثل الخبرة المهنية أقلّ من 10 سنوات ثم تليها نسبة **20%** تمثل الخبرة المهنية من (**10 إلى 20 سنة**) ثمّ تليها نسبة **7،6%** تمثّل الخبرة المهنية 20 فما فوق.

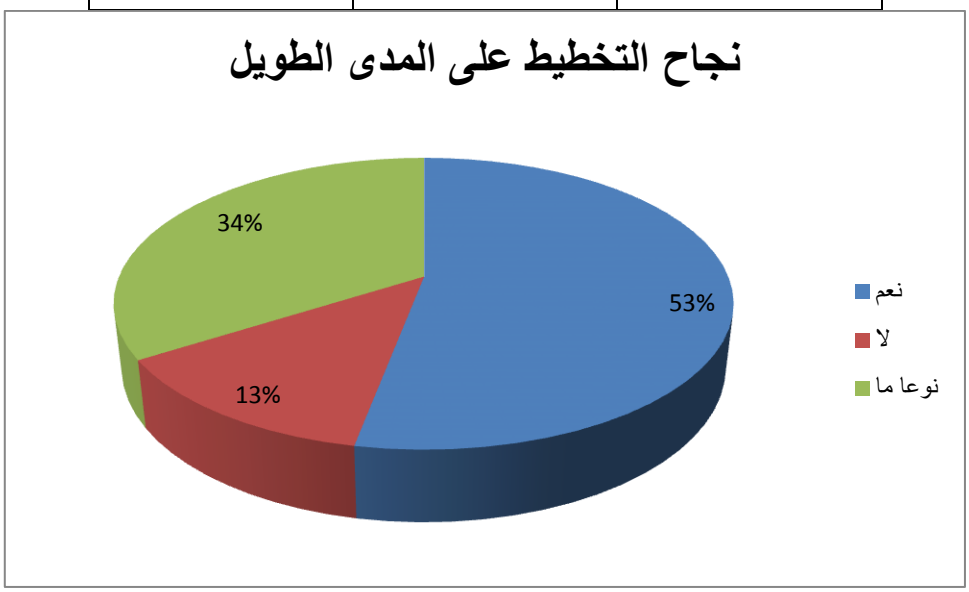
ومن خلال المعطيات يتّضح لنا أنّ هناك تفاوت في توزيع الأساتذةانطلاقا من سنوات الخبرة نستنتج أنّالأساتذةهم من فئة ذوي الخبرة المهنية الأقلّ من 10 سنوات، وهذا راجع إلى أنّ غالبية الموظّفين هم متخرجين حديثي العهد في بداية حياتهم ومسارهم المهني.

ثانيا: عرض نتائج الاستبيان في محور الأسئلة:

- مدى نجاح التّخطيط المعتمد على المدى الطّويل لتدريس اللّغة العربية.

الجدول رقم (04): يمثل النّسب المئوية لنجاح التّخطيط على المدى الطويل.

	العدد	النسبة
نعم	8	%40،53
لا	2	%3،13
نوعا ما	5	%3،33
المجموع	15	%100



انطلاقا من الجداول والأعمدة البيانية نلاحظ أنّ أغلبية المبحوثين يوافقون بنسبة 40،53% على أن التّخطيط المعتمد على المدى الطويل لتدريس اللّغة العربية في الطّور الثّانوي ناجح، ونسبة 3،33%

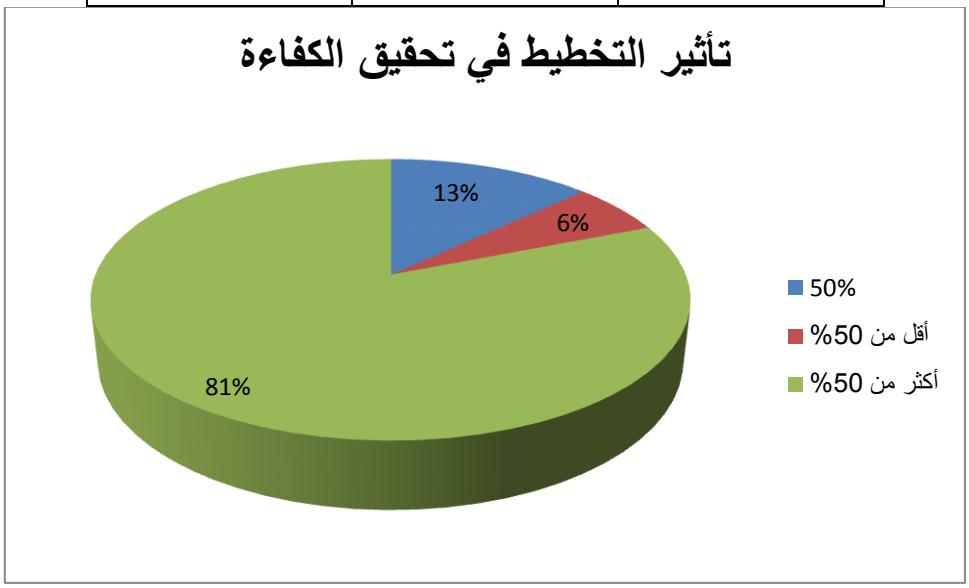
يقولون نوعا ما أي أنّ التّخطيط يمكن استعماله بالمدى القصير أمّا بنسبة 3،13% فهم غير موافقين أي أنّ التّخطيط المعتمد لتدريس اللّغة العربيةعلى المدى الطويل غير ناجح.

وعليه فقد اتّفقت الأغلبية على نجاح التّخطيط المتّبع في تدريس اللّغة العربية على المدى الطويل وهذا راجع للأهمية التي توليها الوزارة لتدريس اللّغة الأمّ وتحقيق الأهداف المرجوّة.

2- تأثير التّخطيط لدرس اللّغة العربية في تحقيق التّحصيل المعرفي.

الجدول رقم (05): يمثل النّسب المئوية لمدى تأثير التّخطيط لدرس اللّغة العربية في تحقيق الكفاءة لدى تلميذ المرحلة الثانوية.

	العدد	النسبة
%50	2	%3،13
أقل من %50	1	%7،6
أكثر من %50	12	%80
المجموع	15	%100

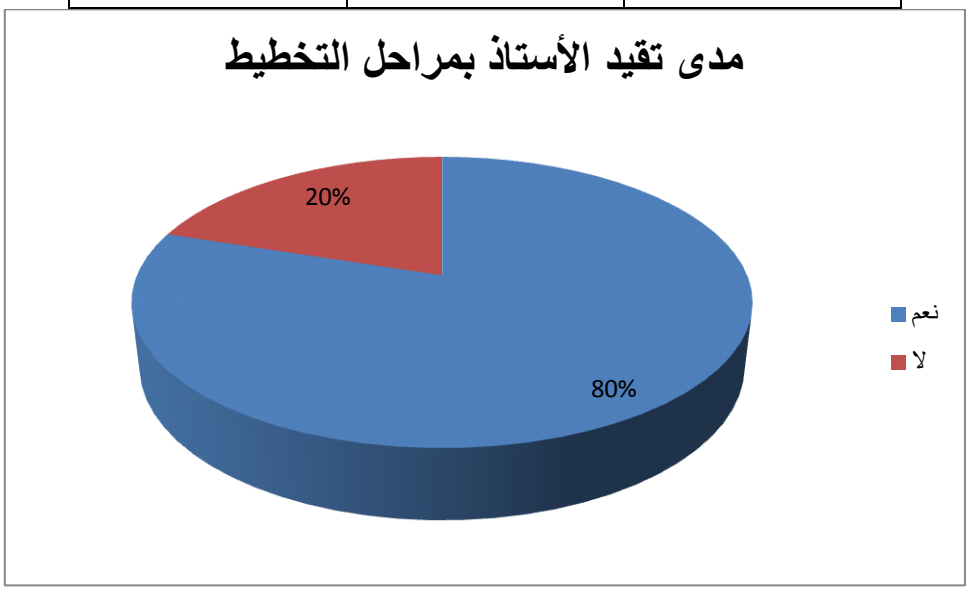


انطلاقا من الجدول والأعمدة البيانية حول تأثير التّخطيط لدرس اللّغة العربية في تحقيق التّحصيل المعرفي حيث كانت 80% تدّعي أنّ أكثر من 50% من الكفاءة تتحقّق بينما 3،13% تقول أنّ التّخطيط يحقّق 50% فقط من التّحصيل المعرفي أمّا 7،6% فهي تزعم أنّ التّخطيط يحقّق أقلّ من 50% فقط من الكفاءة ومن هنا نلاحظ أنّه لابدّ من التّخطيط والاهتمام به لتحقيق الكفاءة لذا سعى المنهاج لاستراتيجيات يمكن من خلالها الوصول للتّحصيل المعرفي.

3- الأستاذ مقيد باتباع مراحل معينة في التّخطيط لدرسه.

الجدول رقم (06): يمثل النّسبة المئوية لمدى تقيّد الأستاذ بمراحل معيّنة في التّخطيط لدرسه.

النسبة	العدد	
%80	12	نعم
%20	03	لا
%100	15	المجموع



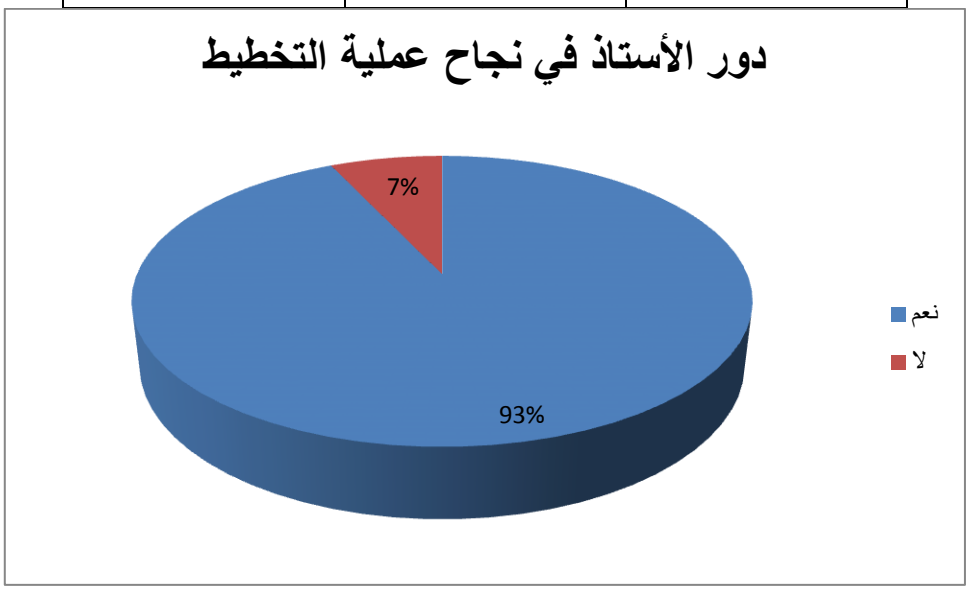
انطلاقا من الجدول والدّائرة النّسبية أجاب ما نسبته 80% بالموافقة على تقيّد الأستاذ بمراحل معيّنة في تخطيطه لدرسه وهذا قد يكون وفق المنهاج بينما نسبة 20% من العينة قد أجابت أنّ الأستاذ

حرّ في تخطيطه لدرسه أي غير مقيّد بمراحل وخطوات وعليه فالأستاذ مقيّد بخطوات الدّرس المفروضة والموضحّة في المنهاج أمّا طريقة عرضه للدّرس فيبقى حرّا فيها.

4- دور الأستاذ في إنجاح عملية التّخطيط للدرس.

الجدول رقم (07): يمثّل النّسبة المئوية لدور الأستاذ في نجاح الدّرس.

	العدد	النسبة
نعم	14	%3،93
لا	01	%7،6
المجموع	15	%100



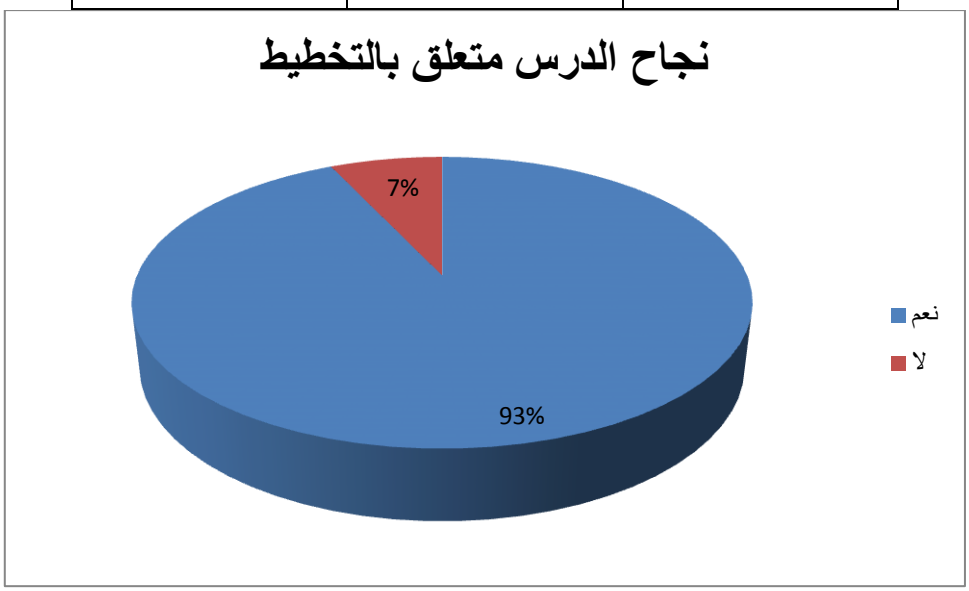
انطلاقا من الجدول والدّائرة النسبية حول دور الأستاذ في إنجاح عملية التّخطيط للدّرس فكانت إجابات الأساتذة بالموافقة بنسبة 3،93% ثم تليها الإجابات بالرّفض بنسبة 7،6%.

من هذا نلاحظ أن أغلبية الأساتذةأشاروا بأنّ للأستاذ دور في إنجاح عملية التّخطيط للدّرس التي بدورها ينتج عنها نجاح الدّرس وتحقيق الكفاءة والتّحصيل المعرفي.

5- التّخطيط للدّرس يؤدّي لنجاحه دائما.

الجدول رقم (08): يمثل النّسبة المئوية لنجاح الدّرس الذي سبق التّخطيط له.

	العدد	النسبة
نعم	14	%3،93
لا	01	%7،6
المجموع	15	%100

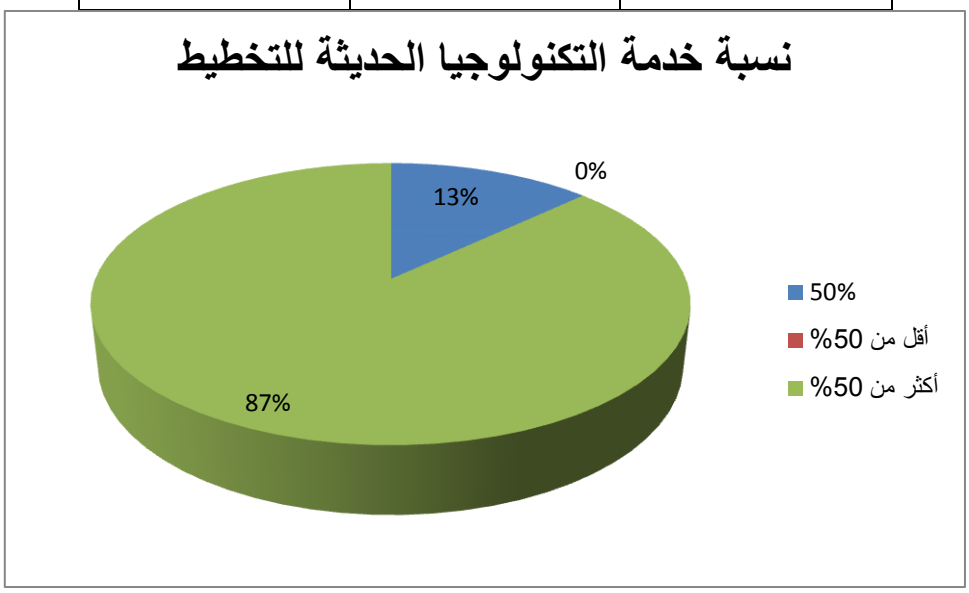


انطلاقا من الجدول والأعمدة البيانية حول مدى نجاح الدّرس الذي يسبقه تخطيط فأجابت ما نسبته 3،93% أنّ التّخطيط يؤدّي إلى نجاح الدّرس دائمًا وتحقيقه للتّحصيل المعرفي بينما أجابت ما نسبته 7،6% بالرّفض أي أنّ التّخطيط ليس معيارًا لنجاح الدّرس وهنا يمكن القول أنّ مستوى التلاميذ وحالتهم النّفسية لها تأثير في مدى نجاح الدّرس.

6- تأثير التّكنولوجيا وخدمها للتّخطيط.

الجدول رقم (09): يمثل النّسبة المئوية لمدى خدمة التّكنولوجيا الحديثة للدّرس.

النسبة	العدد	
%3،13	2	%50
%0	0	أقل من %50
%7،86	13	أكثر من %50
%100	15	المجموع



انطلاقا من الجدول والشّكل البياني فإنّ إجابات الأساتذة تقول وبنسبة 7،86% أنّ التّكنولوجيا قد أثّرت في التّخطيط أكثر من 50% بينما ما نسبته 3،13% تقول أنّ التّكنولوجيا ساهمت بـ 50% من التّخطيط وانعدام الفئة التي تقول أنّ التّكنولوجيا لم تساهم سوى بأقلّ من 50% في عملية التّخطيط.

نقول أنّ التّكنولوجيا تسهّل على الأستاذ الوصول إلى المعلومات وتوضّح له الطّرق وتوفّر له الوسائل الحديثة التي تساعده على التّخطيط لدرسه فيربح الوقت والجهد.

ثانيا: استنتاج عام ومناقشة الفرضيّات

1- استنتاج:

من خلال النّتائج والمعطيات المتحصل عليها من إجابات الأساتذةعن أسئلة الاستبيان نستنتج ما يلي:

- هناك تناسب بين المؤهّل العلمي والخبرة الوظيفية لمعظم أفراد العينة.
- تعتمد المؤسّسة التربوية على استراتيجية خاصّة بها تتّبعها لتحقيق أهدافها وتكوين أفرادها.
- تهتمّ المؤسّسة التربوية بالتّخطيط على المدى الطويل لتدريس اللّغة العربية في الطّور الثّانوي.
- يؤثّر التّخطيط لدرس اللّغة العربية وبشكل كبير في تحقيق الكفاءة والتّحصيل المعرفي لدى تلميذ المرحلة الثّانوية.
- أغلب الأساتذةمن فئة الإناث حيث يتكوّن قطاع التّربية والتّعليم من النّساء بنسبة كبيرة.
- تعمل الأساتذةبصفة مرسّمة وهذا راجع لأنّ قطاع التّربية والتّعليم يعتمد على المسابقات من أجل التّوظيف بشكل دوري ومتتابع.
- يبقى الأستاذ حّر في تخطيطه لدرسه دون ابتعاده عن الخطوط العريضة التي سطّرتها الوزارة في مناشيرها ومرسوماتها.
- يؤثّر تخطيط الأستاذ في إنجاح التّحصيل المعرفي وتحقيق الكفاءة وهنا يظهر دور الأقدميّة في الميدان.
- لا يؤدّي التّخطيط للدّرس دائما إلى نجاحه فقد يتعلّق مدى نجاحه بالتّلميذ من حيث المستوى التّعليمي ومدى تقبّله للمعلومة.

- تؤثّر التّكنولوجيا وبصفة كبيرة في التّخطيط للدّرس ومدى تحقيق التّحصيل المعرفي وهذا راجع لاستحواذ فئة الشّباب على القطاع التّربوي.

2- مناقشةالنّتائج:

- تعتبر مهارات التّخطيط لعملية التّدريس من أولويات الدّرس النّاجح للأستاذ حيث يتمّ من خلالها تحقيق الكفاءة والتّحصيل المعرفي المسطّر من طرف الوزارة وفق برنامج محدّد.

- من خلال النّتائج المتحصّل عليها في التّحليل توصلنا إلى صحّة هذه الفرضيّة بحيث كانت معظم الإجابات تثبت هذه الفرضيّة فهي فرضيّة موجبة صحيحة.

- ومن خلال دراستنا استنبطنا العلاقة بين متغيّرات الدّراسة وهي علاقة طردية، علاقة تأثير وتأثّر بدليل الاهتمام الكبير من طرف وزارة التّربية والتعّليم بتكوين الأساتذة باعتبارهم أساس تربية وتعليم النّشأوالأجيال من خلال تحديد احتياجاتهم ووضع برامج تكوينيّة لهم وذلك من خلال وضع استراتيجيات تحدّدها الوزارة وفق رزنامة من أجل الوصول إلى الكفاءات المرجوّة.

قد توصلنا في هذه الدّراسة وبالاعتماد على الجانب النّظري أنّ وزارة التّربية والتّعليم قد اعتمدت عدّة مقاربات من أجل إصلاح المنظومة التّربوية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ومن أجل تحقيق التّحصيل المعرفي والوصول بالمتعلّم إلى النّتائج المطلوبة.

خاتمة

خاتمة:

من خلال اطّلاعنا على الكثير من الكتب التي تطرّقت إلى موضوع مهارات التّخطيط لعمليّة التّدريس الحديثة والقديمة قد توصّلت إلى مجموعة من النّتائج وهي كالآتي:

- يجب أن تتوفّر لدى المعلّم المهارات اللاّزمة لتنفيذ طريقة التّدريس بنجاح، فإدراك المعلّم طرائق التّدريس متكاملة يمكنه أن يقرّر متى يستخدم المهارات الرّئيسية كاستخدام الوسائل التّعليمية والمهارات الفرعية.

- لا توجد طريقة محدّدة يمكن وصفها بأنّها أحسن طريقة في التّخطيط للدّرس وينصح بها المعلّمين والدّليل على ذلك مجموعة من الإصلاحات الوزارية التي قامت بها الجهة الوطنية منذ الاستقلال لوقتنا هذا.

- أن يختار المعلّم طريقة التّخطيط لدرسه التي تناسب أهداف الموضوع المراد تدريسه، فتنمية الذّوق اللّغوي والأدبي لدى الطلاّب تحتاج إلى طريقة المناقشة والحوار.

- تنمية قدرة المتعلّم على العمل الجماعي التّعاوني أو العمل في مجموعات وتنمية قدرته على الابتكار والإبداع.

- مراعاة الجانب النّفسي للمتعلّمين وكذا مواجهة الفروق بين المتعلّمين.

- توصّلت أيضا إلى نتيجة وهي أنّ تدريس اللّغة العربية احتوى على منهجين: التّدريس بالأهداف والتّدريس بالكفاءات.

- أمّا فيما يخصّ اللّغة العربية في المرحلة الثّانوية بما فيها من وثائق وبرامج ميدانية فهي تجارب خلّفها الأساتذة نبرهن على نجاحهم.

وفي الأخير أرجو أن أكون قد وفّقت في بحثي هذا وأتمنّى أن أكون قد ألممت بجوانب هذا الموضوع قدر المستطاع ويبقى بحثي هذا مجرّد نقطة من بحر الأعمال التّطبيقية والنّظرية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- **الكتب:**

1- ابـــراهيم محمـــد عطـــاء، المرجـــع في تـــدريس اللغـــة العربيـــة، ط2،مركـــز الاتحـــاد للنشر،2006،القاهرة.

2- ابراهيم مطاوع، أصول التّربية، دار الفكر العربيّ للنّصر ،مصر، 1995.

3- ابن فارس ،معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، المجلد 2.

4- ابن منظور،لسان العرب، طبعة جديدة منقحة ،دار صادر،بيروت،لبنان،المجلد13.

5- أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، الجزائر ، 2014.

6- أحمـــد دريـــج تحليـــل العمليـــة التعليمية،مـــدخل الى علـــم التـــدريس، قصـــر الكتاب،ط2،البليدة،1981.

7- أحمد زكي صالح،نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية،القاهرة،مصر،1983.

8- أنـور محمـد الشـرقاوي،التعلم،نظريات وتطبيقـات، مكتبـة الانجـو المصـرية،القاهرة،ط1، 1983.

9- بوفحلة غيات، التّربيّة المتطلّبات.ط3، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر.

10- تركي رابح، أصول التّربية والتّعليم ،ديوان الجامعيّة، الجزائر، المطبوعات، 1998.

11- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية،دار الفكر ،دمشق،سوريا.

12- حسن الباري،الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية،مركز الاسكندرية،ط1 ،2000 .

13- حسين رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، مصر، 2006.

14- حسين شلوف، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتب السنة الأولى من التعليم الثانوي.

15- حمدي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التّربية، دار المعرفة الجامعيّة للنّشر –مصر- ،1994

16- حمزة هاشم السلطاني ،المناهج وطرائق لتدريس اللغة العربية ،دار رضوان للنشر،ط1، 2013

17- خليل أحمد، المفاهيم الأساسيّة في علم الاجتماع، دار الحداثة، لبنان، 1984.

18- ذوقان عبيدات وآخرون، البحث العلمي مفهومه، أدواته وأساليبه، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1987.
19- راتب قاسم عاور، المهارات القرائية والكتابية، دار الميرة، الأردن، ط1، 2005.
20- ريك برينكمان، الحياة تخطيط، قسم التنمية البشرية وتطوير الذات، 2015.
21- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.
22- زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة، دار المعرفة الجامعيّة،2014،الاسكندريّة(ب.ط).
23- سعاد عبد الكريم الوائلي،طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير عن التنظير والتطبيق، دار الشروق،عمان،الأردن.
24- سلامة الخميسي،التّربية والمدرسة والمعلّم، دار الفكر العربيّ للنّصر ،مصر، 1995.
25- صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هرمة،ط4 ، 2009 .
26- الطاهر زرهوني، التّعليم في الجزائر قبل وبعد استقلال الجزائر، موفم للنّشر الجزائر، 1993.
27- طه علي حسين الديلمي،اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، الجامعة الهاشمية بغداد،دار النشر،الشروق،2005.
28- عادل أبو العز سلامة،طرائق التدريس العامة،دار الثقافة،ط1،عمان،2019.
29- عائم العبيد، التّربيّة والتّعليم في المجتمع العربي، اتحاد الجامعة العربيّة للنّشر، لبنان، 1985
30- عبد الحي وسيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، الرياض، عمادة الشؤون المكتبات.
31- عبد الرحمن تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ص 46.
32- عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ج اللبنانية، ط4.
33- عبد اللطيف الجابري، من إعداد المناهج بالكفاءات إلى ممارسة تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، معالجة عالم التربية، العدد 19.
34- عبد اللطيف حسن فرج، التعليم الثانوي رؤية جديدة، دار حامد للتوزيع والنشر،ط1، 2005.
35- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر،ط2004،4،الأردن.

36- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2003.

37- عبد الواحد علي، اتجاهات حديثة في طرائق التدريس،ط1 ،2013.

38- علي سعد وطفة، على شهاب، علم الاجتماع المدرسي، مجلد المؤسسات الجامعية للدّراسات، لبنان، 2004.

39- عيسى العباسي، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، دار الغرب، الجزائر.

40- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

41- الكتاب السنوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، تقييم المناهج، 1999.

42- المجلس الأعلى للتّربيّة، المبادئ العامّة للسّياسة التربويّة وإصلاح التّعليم الأساسي، الجزائر، 1998

43- المجلس الأعلى للتّربيّة، تقرير حول المنظومة التربوية، أكتوبر 1995

44- مجيد الكرفي، التخطيط الإستراتيجي المبني على النتائج، دار النشر، بيت الغوشان للنشر والترجمة، د.ط.

45- مجيد مسعود، التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي، دار البشير، 2007، السعودية.

46- محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، 2007، الإسكندرية، ط1.

47- محمد الزّبيري، المؤامرة الكبرى واجهاض الثّورة، الجزائريّة للنّشر، الجزائر، 1990

48- محمد السّيد، مقدّمة في التّربية –دار الشّروق للنّشر- المملكة العربيّة السعودية، 1993

49- محمد بن يحي زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2008.

50- محمد سلامة وغيره، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1، 1997.

51- محمد سليمان فياض الخزاعلة، طرائق التدريس الفعال، 2011، دار الصفاء، عمان.

52- محمد فرحان القضاه، دار الحامد للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2007.

53- محمود ابراهيم وجيه،التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية،مصر،ط1، 2002.

54- محمود المسعدي وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، 1974، تونس ، باب الحناء.

55- المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدمي التّربية، النّظام التّربوي والمناهج التّعليميّة الجزائر، 1998

56- مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة، الأردن، 2000.

57- نايف خرص،أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، الكويت،عالم المعرفة،1978.

- **المجلات:**

58- عبد اللطيف الجابري، من إعداد المناهج بالكفاءات إلى ممارسة تعليمية لبناء الكفايات الأساسية لدى المتعلمين، مجلة عالم التربية ، العدد 19، ص 433-434.

59- عبد الحميد عبد المجيد حكيم،نظريات التعلم (رؤية اسلامية) مجلة جامعة أم درمان،السودان،العدد 5 ،2003،ص10.

60- مجلة تعليمات، مداخلات الملتقى الوطني الثاني حول سيمائية التعليم والاتصال.

الملاحق

جامعة أبو بكر بلقايد – تلمسان

كلية الآداب واللغات

استبيان حول مهارة التّخطيط في عملية التدريس

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته...، يسعدنا الأخ(ت) المحترم(ة)... ، أن تشاركوا معنا في هذا الاستبيان الذي يهدف لمعرفة دور التّخطيط في عملية التدريس، وهذا من خلال الإجابة على أسئلة الاستمارة المرفقة، مع العلم بأن إجابتكم ستندرج في إطار إعداد مذكرة ماستر في الأدب العربي، تخصص لسانيات تطبيقية، تحت عنوان" مهارة التّخطيط في عملية التدريس "،من إعداد الطالبة: سيب أسية، تحت إشراف الأستاذة بن ناصر أمال، مع العلم والتأكيد بأن هذه المعلومات لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي وفي إطار هذه الدراسة. شاكرين لكم تعاونكم تقبلوا منا فائق أسمى عبارات الاحترام و التقدير.

ملاحظة : يتم اختيار الخانة المناسبة بوضع علامة √ .

1. الجنس: ذكر☐ أنثى☐
2. الصفة: مستخلف☐ متربص☐ مرسم☐
3. هل تؤثر الأقدمية في تخطيط الأستاذ للدرس؟ نعم☐ لا☐
4. هل التّخطيط المعتمد على المدى الطويل لتدريس اللغة العربية في الطور الثانوي ناجح؟

نعم☐ لا☐ نوعا ما ☐

5. ما مدى تأثير التّخطيط لدرس اللغة العربية في تحقيق الكفاءة والتحصيل المعرفي لدى تلميذ المرحلة الثانوية؟

50☐% أقل من 50☐% أكثر من 50☐%

6. هل الأستاذ مجبر باتباع مراحل معينة في تخطيطه للدرس؟ نعم☐ لا☐
7. هل للأستاذ دور في إنجاح عملية التّخطيط للدرس؟ نعم☐ لا☐
8. هل التّخطيط للدرس يؤدي لنجاحه دائما؟ نعم☐ لا☐
9. ما مدى تأثير وخدمة التكنولوجيا الحديثة للتخطيط؟

50☐% أكثر من 50☐%أقل من 50☐%

الفهرس

الفهرس:

مقدمة.....**أ–د**

*** مدخل: المنظومة التربوية الجزائرية**.....**2**

الفصل الأول :مهارات التّخطيط

أولا: المهارة 17

ثانيا: أنواع المهارة 21

ثالثا: التّخطيط 25

رابعا: أنواع التّخطيط **28**

الفصل الثاني : التدريس .....

أولا: التدريس 41

ثانيا: مقومات عملية التدريس 45

ثالثا: طرائق التدريس : 50

رابعا: نظريات التعلم : 55

الفصل الثالث : العلاقة بين التخطيط والتدريس

أولا: المقاربات الثلاثة 65

ثانيا: المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس نشاطات اللغة العربية 73

ثالثا: تحديد عينة الدّراسة. **77**

عرض وتحليل واستخلاص نتائج الاستبيان: **78**

أولًا: عرض وتحليل بيانات الاستبيان..... **78**

ثانيا: استنتاج عام ومناقشة الفرضيّات..... **87**

*** الخاتمة.** **91**

قائمة المراجع **94**

الملاحق..... 99

الفهرس..... 101

ملخص:

حاولت من خلال بحثي هذا تسليط الضوء على المهارات التّخطيطية التي يقوم بها الأستاذ من أجل التحضير، الذي يسبق الدرس، ومدى تأثير هذه المراحل على نجاح العملية التعليمية التعلمية، وقد خصصت مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا للدراسة الميدانية مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف التي تحيط بكل من المعلم والمتعلم.

ومن أجل الوصول إلى النتائج المطلوبة قمت بتعريف المهارة وأنواعها والتّخطيط وأنواعه ثم انتقلت لعملية التدريس ومقوماته دون إهمال طرائق التدريس مروا على نظريات التعلم وختمت بحثي بجانب تطبيقي تناولت فيه المقاربات الثلاث ودواعي الاتجاه إلى بيداغوجيا الكفاءات.

الكلمات المفتاحية: **المهارة، التّخطيط، طرائق التدريس.**

Abstract :

Through my research, I have tried to emphasize on the designing skills that the teacher has to use so as to prepare his lesson and the degree of the influence of these steps on the success of the pedagogical process.

I have specified the secondary grade ad a model of learning situation taking into consideration the surrounding circumstances. In order to reach the desired results, I have defined the skill and its kinds as well as the different types of planning.

Then, I have moved to the learning process without neglecting the learning stages and notions.

I have concluded my research in terms of practice and I have used the three approached and mentioned the need to direct the pedagogical competences.

Keywords: skill, planning, learning stages.

Résumé:

J'ai essayé à travers ma mémoire traité la compétence menée par l'enseignant pour une meilleure préparation pédagogique avant le cours et combien cette dernière à une répercussion sur les étapes censurant la réussite de l'opération d'enseignement dans son domaine prenant en considération que l'apprenant et le pédagogue vivent.

Pour arriver à des bons résultats j'ai commencé à donner un aperçu sur les compétences et leurs différentes genres, puis à l'opération ainsi leurs bases sans oublier la façon d'enseigner en passant par les théories d'apprentissages.

J'ai conclu mon récapitulatif par une partie de pratique, une approche par compétence.

Mots clés : compétence, planning, les étapes d'apprentissage.