

ديد اکتیک

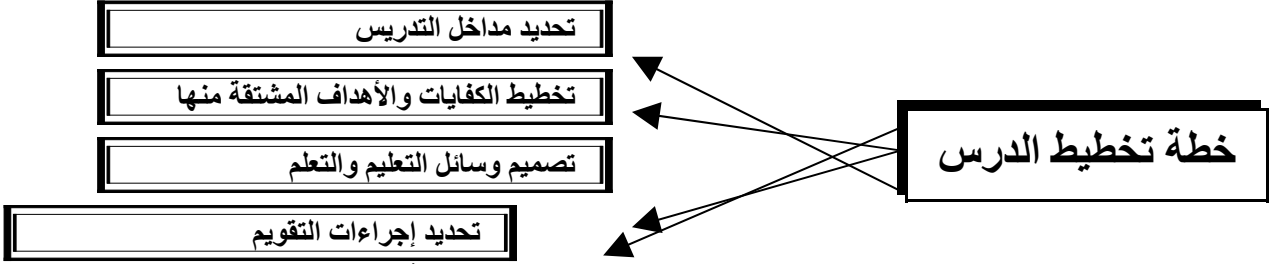
تحضير الدروس

الدكتور عبد اللطيف الفاربي

مدخل :

تحضير الدروس عملية تخطيط لعناصر النشاط الصفّي، ومجموعة من التدابير التي يقوم بها المدرس لبلوغ الهدف المنشود. وهو إجراء تربوي يستند إلى منهج التدريس بالأهداف، فكيف ذلك؟
منهجية التدريس بواسطة الأهداف هي إحدى الوسائل والدعام التي تمكن المدرس من تخطيط العملية التربوية، عن طريق تحديد الأهداف المنشودة، وصوغها في صيغ إجرائية، وتصميم خطة الدرس من حيث محتواه وطرائقه ووسائله، ثم تحديد إجراءات التقويم. وقد تبين لنا في مداخل المنهاج أنه يعتمد على مدخل الكفايات التي ستقاس عند نهاية كل منهاج، وعلى مدخل الأهداف التي تقاس خلال كل وحدة دراسية. ومن ثم فلا بد أن يستند كل درس إلى خطة منظمة تضمن بلوغ هذه الأهداف، ومن عناصرها ما يلي :

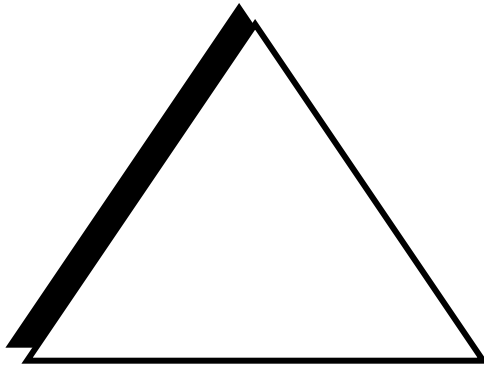
عناصر تحضير الدرس وتخطيطه :



تحضير الدروس، كما ورد سالفًا، عملية تخطيط عناصر النشاط الصفّي، يقوم بها المدرس لبلوغ الهدف المنشود. ولكي يقوم المدرس بعملية التحضير فإنه يستند إلى ثلاثة أركان يصطلح على تسميتها بالثالوث التربوي، وهي : المدرس والمادة الدراسية والمتعلم.

. مقومات
التحضير وقواعده

المدرس



المتعلم

المادة الدراسية

يفترض هذا الثالوث أن عملية التخطيط عبارة عن توقع للكيفية التي سيتم بها التفاعل بين عناصره الثلاثة على النحو الآتي :

- لـ التفاعل بين المدرس والمتعلم يحدد الأنشطة الصفية وأنماط العمل التربوي.
 - لـ التفاعل بين المادة والمتعلم يحدد أسلوب عرض المادة ومنهجها.
 - لـ التفاعل بين المادة والمدرس يحدد الكيفية التي سيقدم بها المدرس المادة.
- وتنضاف إلى هذا الثالوث عناصر أخرى كالمادة، والوسائل، والتقويم، وغير ذلك.

1.1 مكونات الدرس :

الدرس جزء من كل، وهو أصغر جزء في المنهاج إذا اعتبرنا أن التقسيم الآتي:

المنهاج : وصف شامل لأهداف تخصص أو سلك، ووسائل تحقيقها، وإجراءات التقويم.

البرنامج : جزء من المنهاج يصف أهداف ومحتويات وأنشطة مرحلة من مراحلها.
الوحدة : مكونة من مكونات يجمعها محور معين يبدأ بأهداف محددة، وينتهي بتقويم .
الدرس : جزء من الوحدة يتحدد بحصة زمنية معينة وبمناشط محددة.

من هذا المنطلق يمكن القول إن الدرس وحدة صغرى ضمن نظام معين. وبفقد هذا الأمر أنه لا يمكن النظر إلى الدرس في معزل عن النظام الذي يندرج فيه، وهو بالأساس، المنهاج أو البرنامج الدراسي الذي يخطط للمقاصد والأهداف العامة، ويترجم توجهات مسؤولي التربية، واختياراتهم بالنسبة إلى مجال من مجالات المعرفة. وهكذا يشكل الدرس نظاما مصغرا ينتمي إلى نظام أكبر وأشمل .

وتبعاً لذلك فإن التحضير لم يعد مجرد تفكير في المادة المعرفية، بل إنه يتعدى ذلك ليصبح تفكيراً في وضعية التعليم والتعلم برمتها؛ وهي اصطلاح يقصد به العناصر التي تكون عملية التعليم والتعلم وتفاعل مكوناتها من مدرس وتلاميذ ومادة دراسية .

ينطوي هذا المفهوم على فكرة محورية تعتبر الدرس كلاً شاملاً يتضمن عناصر عدة متلاحمة ومتداخلة في آن واحد. ومن هنا تبدو أهمية العناية بالتحضير والإعداد لكونه يحقق عدة أغراض من أهمها ما يلي :

- للمتمكين المدرس من معرفة الأهداف العامة.
- للمساعدته على تبيين مقدار مساهمة تخصصه ومادته في تحقيق تلك الأهداف .
- للمساعدته على معرفة حاجات تلاميذه وإثارة ميولهم ودوافعهم .
- للتقليل مقدار المحاولة والخطأ في التدريس، واقتصاد الجهد وتوفيره .
- لحصوله على تقدير التلاميذ واحترامهم .
- للاحساس بالثقة في النفس، والتغلب على الاضطراب وعدم الاطمئنان .
- للمساعدته على تحديد أفكاره، ورفع الإبهام عنها عند تدوينها .
- للقايتها من النسيان بتوفير خطة يرجع إليها عند الحاجة .
- للمساعدته على التحسن والنمو في المهنة .

2.1. عناصر التدريس ومقوماته في ضوء خصوصيات المنهاج :

تماشياً مع روح التجديد التي صمم في ضوئها المنهاج فإن تخطيط عملية التدريس في سياق منهاج اللغة العربية يعتمد على مقومات وعناصر من أهمها ما يلي :

- لجعل الأهداف مدخلاً لتخطيط عملية التدريس، وموجهاً لبناء الأنشطة التعليمية : حيث يرسم المدرس ما يريد الوصول إليه، ثم يعمل على تحقيقه.
- للمتمكين المدرسين من تحليل البرامج الدراسية، ومعرفة مقاصدها وغاياتها وسبل تنفيذها، وترجمتها إلى إنجازات وإجراءات عملية.
- للاضطرورية تخصيص المحتويات، وضبط المعارف في خضم تعدد مصادر المعلومات وموارد المعارف عن طريق تمييز المقاصد التي نريدها.
- للاضطرورية فرص تنظيم التعلم، وترتيب مقاطعه بكيفية تجعل اكتساب معرفة معينة يستند إلى المعارف السابقة، ويهيئ لأخرى لاحقة.
- للمتمكين المدرسين من تقويم مسارات التدريس ونتائجه في ضوء أهداف تكون محكات ومعايير للحكم على إنجازات التلاميذ خلال التعلم أو بعده.

وإذا تأملنا هذه الوظائف نلاحظ أن هذا النموذج يوجه عملية التخطيط والتحضير على ثلاثة مستويات، وهي :

- للتواصل : ونقصد به التواصل الممكن إقامته بين المدرس وبين كافة أطراف العملية التربوية، فالتفكير في الأهداف يمكن من التواصل مع المتعلم، ومحاورة المنهاج، والتشاور مع فرقاء المهنة.
- للاضطرورية : إن الأجراء أداة للانتقال من مستوى التصور إلى الإنجاز الفعلي، والتدريس بالأهداف يقدم لنا الوسائل والأدوات التي تمكن المدرسين من التحديد الإجرائي لأعمالهم.
- للترشيد : يمكن التدريس بالأهداف من ترشيد العمل التربوي ودعمه بحيث يقوم المدرس بتحليل المعلومات التي يمده بها التقويم لرسم خطة لترشيد عمل التلاميذ. وهو أمر يتوقف على تحديد أهداف واضحة تمكن من قياس المستوى الفعلي للتلاميذ بالمستويات المرتقبة والمنشودة التي تعبر عنها تلك الأهداف.

وإذا استقرنا نماذج من الخطط التي تطرقت إليها الأدبيات التربوية نلاحظ أنها تحتوي، غالباً، على العنصرين

الآتيين :

للتخطيط الأهداف استناداً إلى وضعيات التعلم وشروط التدريس.

للتصميم الوسائل التي تشمل غالباً ما يلي :

■ المحتويات المراد تدريسها.

■ الطرائق والأنشطة.

للتحديد إجراءات التقويم والدعم
وتتجلى هذه المكونات الثلاثة في بناء خطة الدرس من خلال عناصر الجذاذة التي نستخدمها عند تحضير الدرس،
وهي :

أهداف الدرس	محتويات	طرائق وأنشطة	وسائل مساعدة	تقويم ودعم
-------------	---------	--------------	--------------	------------

مدخلات عمليات نتائج

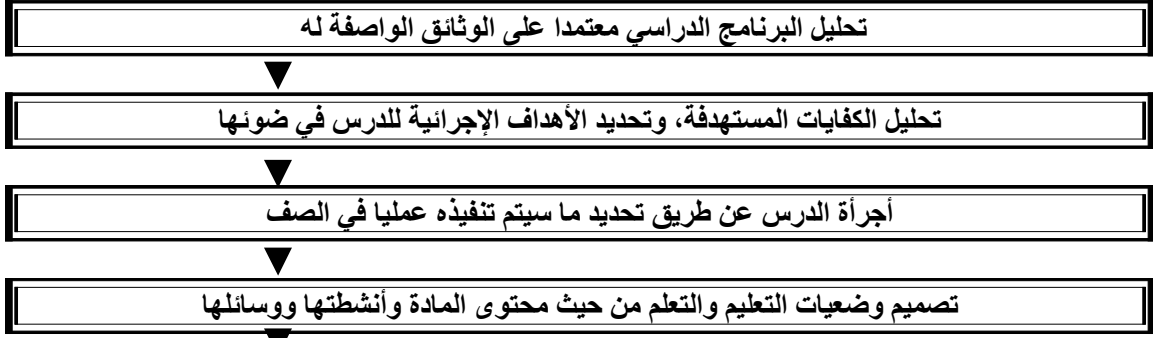
يتبين من خلال هذه الخطة ما يلي :

لأن الأهداف بمثابة مدخلات للدرس لأنها تشير إلى ما نرغب فيه ونريد بلوغه، وهي ليست كذلك إلا من حيث كونها اختزالاً للمتغيرات التي تحدد هذه المدخلات وهي خصائص المتعلمين، وخبرة المدرس، وتوجهات المنهاج التي نركز عليها لبلورة الأهداف.
لتشكل المحتويات والطرائق والوسائل عناصر لعمليات التدريس لأنها قوام التفاعلات التي نحدث بين الثالث الشهير : المدرس، والمادة، والتلاميذ : وتشمل ما نتعلمه، وكيف نتعلمه، وبأي وسائل.

لتمثل التقويم إجراء عملياً يحدد نوع النتائج المحصل عليها.

3.1. منهج التحضير وطريقته :

للتحضير منهجية منظمة يمكن أن يستأنس بها المدرس دون أن يلغي ذلك اجتهاده ومبادرته، وهي منهجية تنطلق من الكفايات المستهدفة، وتضع لها أهدافاً محددة ويمكن رسم الخطوط العريضة لهذه المنهجية على النحو الآتي :



تحديد إجراءات التقويم وأساليبه وأدواته

من مهام المدرس، وهو يخطط لدرسه ويحضر له، أن يحلل البرنامج الدراسي ليعرف مقاصده ومحتوياته، ويستقي منه أهداف دروسه متشعباً مع مستوى التلاميذ ودرجة تقدم خبرتهم. فكيف ينجز هذا العمل ؟

2. تحليل المنهاج وتحديد الكفايات الأهداف

1.2. تحليل البرنامج الدراسي :

من المعلوم أن معظم المدرسين يتخذون من المنهاج سنداً لتحضير دروسهم ؛ فيستمدون منه الأهداف، والمفاهيم والمبادئ اللزوم تدريسيها. ولكنهم محتاجون أحياناً، إلى الاستئناس ببعض التقنيات التي تساعد على إجراء تحليل مناسب للمناهج. ومن الوسائل التي تفيد في ذلك، تحليل أهداف المنهاج الدراسي، فكيف ينجز هذا التحليل ؟
إن العملية التي نقوم بها عندما نحلل أهداف المنهاج الدراسية هي تحويل كفاياته العام إلى الخاص، وهي العملية التي نحدد بها الحقل الإجرائي الذي ستتحقق فيه الكفاية. إن الذي يهمنا في هذه العملية هو الانتقال من الكفايات التي تصرح بها البرامج الدراسية إلى أهداف بالتدريس، والمثال الآتي يقدم لنا نموذجاً لذلك.

• كفاية □ إنتاج خطابات بلغته العربية الفصيحة.

• اشتقاق أهداف ملموسة للكفاية :

≡ يكون المتعلم قادراً على إنتاج ثلاث جمل مناسبة لمقام التواصل المعروف عليه بواسطة صورة، مستعملاً البنى اللغوية الصحيحة.

≡ يكون المتعلم قادراً على استخدام معجم وظيفي مناسب في كلامه.

≡ يكون قادراً على كتابة ثلاثة أسطر ذات وحدة معنوية تتسم بوضوح المعنى

وبسلامة التعبير.
«يكون المتعلم قادرا على التصرف في نص قصير عن طريق إثرائه وتوسيعه أو
تقليصه وتلخيصه».

2.2. تحليل الكفايات المستهدفة، وتحديد الأهداف المرتبطة بها :

لا يمكننا مقارنة الكفايات، باعتبارها معطى جديدا يؤسس لمقاربة مغايرة في تناول مناهج التدريس وخطط الدرس، دون تحديد سياقه ضمن التطورات التربوية في المفاهيم وغيرها ؛ ذلك أن هذا المدخل يجد أصوله في التحولات التي طرأت على مستوى البحث التربوي في الذي انتقل من منطق الأداء السلوكي المجزأ إلى منطق أشمل وأعم، وهو ما يدل في الوقت ذاته على أن هذا التطور يحتوي ما سبق ويجاوزه في آن واحد.
فإن للمفهوم دلالة عامة مؤداها أن الكفاية جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهام وأنشطة معينة وفي وضعيات مختلفة.

وبالرغم من أن مفهوم الكفاية أصبح اليوم أكثر رواجاً وتداولاً في الخطاب التربوي الرسمي وغيره بنظمانا التربوي، فإن ثمة صعوبة في تحديد مدلوله، وفي تمييزه عن مفاهيم أخرى يلتبس بها.
إن مفهوم الكفاية قد بدأ يستخدم لوصف بنيات من الأفعال والأنشطة التي تتيح للفرد أداء مهام معينة، وارتبط بالتطورات الحاصلة في مجال تنظيم المهن، وتطوير الخبرات المهنية، كما جسد التحول من أساليب التدبير الإداري إلى مفهوم "تدبير الموارد البشرية".

وتصف الباحثة (ساندرا، ميشيل) الكفاية في مدلولها العام بكونها "كل ما يتيح حل المشكلات المهنية في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة"¹. ومعنى ذلك أن الكفاية تتطلب استخدام القدرات التي يتوافر عليها الفرد لمواجهة المشكلات التي تعترضه أثناء ممارسة مهمة.
وترى هذه الباحثة أن الكفاية ذات خصائص أربع، وهي :

- ارتباطها بالفعل ؛ حيث إنها لا تتجسد إلا من خلاله، أو عن طريق الأدعاءات التي يقوم بها الفرد.
 - ارتباطها بالسياق الذي نمارس فيه، والذي يصطلح عليه بـ "الوضعيات المهنية".
 - اشتمالها على كافة مناحي الشخص من معارف، ومهارات، واتجاهات.
 - اعتمادها على محتويات مندمجة ؛ حيث تتوقف على معرفة بعينها.
- ويؤكد (دي مونتمولان) أن الكفاية بنيات ذات سمتين :

- بنيات مندمجة باعتبارها وصفا لبنية ثابتة تتكون من معارف، ومهارات، وتصرفات منمطة، وإجراءات مقننة، وأساليب للبرهنة تتيح أداء مهام معينة.²
 - بنيات ذهنية تمكن شخصا معيناً من أداء مهام، وهي بذلك ليست معارف نطبقها كما نتصور في التعلم المدرسي، بل هي أكثر من ذلك، نتاج خبرات تكتسب عن طريق الممارسة.
- إن التأكيد على الطابع البنائي للكفاية هو تأكيد، في الآن نفسه، على خاصية التجريد ؛ فالكفاية معطى ذهني مجرد لا نلمسه إلا من خلال الممارسة، دون أن يكون مرادفاً مباشراً لهذه الممارسة. يقول (دمادي، لحسن) : إن الكفاية "مفهوم مجرد ؛ فهي عبارة عن فرضية حول شيء يمكن أن يوجد. إنها لا تظهر إلا في الأنشطة التي يقوم بها الفرد، والمرتبطة بسياق معين، فهي إذن تظهر في مجال الفعل، أي في مجال الممارسة والعمل"³.
- وإذا كانت الكفاية بنيات ذهنية فهي مرتبطة كذلك بالممارسة. ترى الباحثة (فيفيان دولاندشهير)، في هذا الصدد، أن الكفاية ذات صلة بالممارسة والفعل ؛ لكونها تتجلى من خلال الأنشطة التي يؤديها الفرد، لكن هذه العلاقة لا تعني أن النشاط تطبيق للكفاية، أو معادل له، وإنما هو مؤشر عليها دون أن يكون مماثلاً لها، كما أن أداءه تتدخل فيه القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية.⁴

- وقد حلل (إدغار موران) خصائص العلاقة بين الكفاية والممارسة من خلال ثلاثة أبعاد، وهي على التوالي :⁵
- وظيفة الكفاية في البحث عن حلول للمشكلات التي نصادفها أثناء أداء مهامنا التربوية وأنشطتها.
 - البعد الاستراتيجي للكفاية، ويقصد به سعي الكفاية إلى بلوغ أهداف عن طريق التنسيق بين مجموعة من القرارات والإجراءات.

¹ Michel, Sandra. Le débat autour de la notion de compétence : Revue Point-Recherche. Paris.N°74.Fev,1994. pp : 1-3.

²Montemollin, M. Entreprise et organisation. cit in Lang Peter. L'intelligence de la tâche. Revue : Science par la communication.Paris. N° : 65. 1983. p : 66.

³ مادي لحسن، النظام التعليمي بالمغرب وتكوين المدرسين : التكوين النفسي-التربوي والكفاءة المهنية. أطروحة لنيل دكتوراه 1996. الدولة في علوم التربية، تخصص علم النفس التربوي. كلية علوم التربية. الرباط 1996

⁴ De Landsheere, Viviane.Faire échouer, faire réussir, la compétence minimale et son évaluation. Ed P.U.F. Paris 1989.

⁵ Morin, Edgar. Introduction à la pensée complexe. E.S.F éditeur. Paris, 1990. p46

- تجسيد الكفاية للقدرة على إبداع تنسيقات جديدة عندما تؤدي المهام المهنية.
- و حدد (سامو راسامي رينان)، بدوره، علاقة الكفاية بالممارسة فاستخلص ثلاثة أبعاد تميزها :
- الكفاية قدرات على الممارسة تسعى إلى تحقيق مقاصد ومهام معينة ؛ فهي إذن قصدية.
- الكفاية ذات بعد إجرائي ؛ إذ تتجسم من خلال الممارسة والنشاط الذي يقوم به الفرد.
- تكتسب الكفاية عن طريق التكوين سواء أكان تكويناً في فضاء المدرسة، أم في فضاء مؤسسة التكوين.

استناداً إلى هذه المعطيات يمكن استخلاص تعريف إجرائي للكفايات باعتبارها بنيات مندمجة تكتسب عن طريق تفاعل الفرد النشط مع وضعيات مهنية، وتوظف في هذه وهكذا فإن الكفاية تتطلب استخدام قدرات وأداءات لمواجهة المشكلات التي تعترض المتعلم أثناء تعلمه. وهنا يمكن أن نحدد للكفايات أربع خصائص، وهي :

- لا تتجسد الكفاية إلا من خلال الفعل الممارس الذي يقوم به المتعلم ؛ أي الأداءات والإنجازات.
- يرتبط هذا الفعل بسياق معين يصطلح على تسميته بـ "الوضعية"؛ ولذلك فإن اختبار مدى حصول الكفاية يستلزم أن نجعل المتعلم يمارس التعلم، وهو ما يسمى في أدبيات الكفايات بـ "الموضوعة" (وتضع المتعلم في وضعية الممارسة).
- إن الكفاية أشمل من الأداء الذي يجسدها الأهداف السلوكية، وأشمل من القدرة كالفهم، والتحليل، والتركيب، وهي، بالتالي، جامعة لكافة مناحي شخصية المتعلم.
- إن الكفاية، بهذا المفهوم، عبارة عن معطى مندمج وغير مجزأ ؛ مما ينسجم ومبدأ الشمول والإحاطة.
- إن التأكيد على طابع الكفاية المندمج، وعلى شموليتها معطى أساسي في إكساب المتعلمين الكفايات المستهدفة ؛ مما يعني أنها عبارة عن بنيات مندمجة في ذهن المتعلم تمكنه من أداء المهام المدرسية التي تناط به، كما أنها ليست معارف نطبّقها أو مهارات نستخدمها، بل هي نتاج ذلك كله.
- ولكي ندرك هذه الخاصية لنحاول أن نتمعن في الأبعاد التي تجسدها الكفاية ؛ بحيث نستطيع القول إن هذا المتعلم أو ذاك، قد اكتسب الكفاية المرومة :

- إيجاد الحلول للمشكلات التي يصادفها المتعلم أثناء أداء المهام التربوية ؛ بحيث أنه قادر على حل المشكلات، فهو عندئذ، متمكن من الكفايات المستهدفة :

- المزج بين أداءات وقدرات مختلفة ؛ حيث تجد المتعلم قادراً على نقل المعرفة من سياق إلى آخر.

- إنتاج علاقات جديدة بين الأشياء، فالمتعلم الذي يمتلك الكفايات هو ذاك الذي يجد الروابط الجديدة بين ما تعلمه في مادة وبين ما تعلمه في أخرى، أو داخل المادة نفسها.

وتتصف الطرائق الأساليب والآليات التي تمكن من بناء الكفايات بكونها تتيح موضوعة المتعلم في سبيل يمكنه من حل المشكلات واستثمار المعرفة، ويندرج هذا التعلم ضمن أساليب وطرائق التدريس التفاعلية التي سبق اقتراحها ؛ أي التي تتيح للمتعلمين التقدم في التحصيل المدرسي ؛ والانفتاح ؛ في الوقت نفسه ؛ على معطيات المحيط ؛ وذلك من خلال تعلم نشيط قائم على مواجهة مشكلات والبحث عن حلول لها. إنه أسلوب لتدبير تعلمات المتعلمين على أساس جعلهم يواجهون وضعيات مشكلة تنطوي، بالنسبة إليهم، على تحديات وعوائق؛ مما يدفعهم إلى الانخراط في البحث في حلول مناسبة لتلك المشكلات. وتتم معالجة المشكلات المطروحة من خلال خطوات منهجية منظمة، واعتماداً على النشاط الذاتي، لذلك يتطلب هذا الأسلوب من المتعلم تجنيد معارفه ومهاراته والانفتاح على المحيط، من خلال خبراته، للبحث فيه عن حلول مفترضة.

وتبعاً لذلك يتجع التعليم إلى تحقيق جملة من الأهداف من بينها :

- لـ تمكين التلاميذ من اكتساب تفكير منطقي ومنظم ومندمج.
- لـ تعويدهم على التفكير المنهجي لمعالجة المواقف ، وإيجاد حلول للمشكلات التي تصادفهم في حياتهم العامة .

لـ إكسابهم الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة التعلم بأنفسهم .
وتبعاً لهذا المفهوم يمكن أن نصوغ تعريفاً إجرائياً للكفاية ينسجم ومنطق الشرح السابق ومواده أن الكفاية :

–بنية ذهنية يكتسبها المتعلم عن طريق الخبرة والممارسة، والتي تجسدها قدرات(*)، وتدل عليها أدايات وإنجازات وأنشطة عامة.
–معطى أشمل من القدرة كالمعرفة والفهم والتحليل وغيرها تدل عليها الأدايات والإنجازات دون أن تكون مرادفة لها.

–بناء وتشبيد، فهي لا تكتسب بالنقل والتبليغ فقط، بل تبني لبنة لبنة عن طريق تراكم الخبرات والتجارب.

–إن هذا البناء يستلزم أن يكون التعلم متمحورا حول نشاط المتعلم ومشروعه وجهده في التعلم.

إن التعلم الذاتي مرتبط ارتباطا وثيقا بالكفايات، وهو ما يتطلب أن يكون إعداد المتعلم قائما على ما يلي :

- ✶ اعتبار أن كل متعلم يحمل مشروعا للتعلم
- ✶ اعتبار أن المدرس مرشد ومساعد للتعلم
- ✶ إعلام المتعلم بالمسار الذي سيقطعه حتى يكتسب الكفاية
- ✶ إعداد المتعلم لاكتسابه مهارات التعلم الذاتي.
- ✶ تتبع مسار اكتساب الكفاية بالتدرج.

ولتطبيق هذه المقومات فمن اللازم تبني نموذج جديد في التدريس يقوم على منطق التفاعل البنائي للمعرفة الممكن إقامته بين واقع التلميذ وبين محيطه الاجتماعي والثقافي والبيئي. فبدون هذا التفاعل لا يمكن أن تنشأ المعرفة : يتفاعل التلميذ مع المحيط فيستقضي منه المعطيات التي تميزه بالنسبة إلى موضوع معين.

المحيط

يحمل التلميذ مع المعلومات التي استمدها من المحيط لتكون موضوع تعلم في الصف، بحيث تتحول الخبرة المكتسبة إلى موضوع للتعلم.

النشاط الصفّي

يعود التلميذ من جديد على المحيط كي يختبر مكتسباته في ضوء معطيات هذا المحيط، ويدرك ظواهره اعتمادا على هذه المعرفة.

المحيط

يشتغل هذا النموذج بكيفية تفاعلية تجعل كل فضاء يتيح للتعلم القيام بحركتين :

- الحركة الأولى : من فضاء المدرسة إلى فضاء الحياة.
- تقدم المدرسة للمتعم معارف أو مهارات أو تكون لديه اتجاهات.
- يقوم المتعلم بنقلها إلى فضاء الحياة لتجريبها واختبارها.
- الحركة الثانية : من فضاء الحياة إلى فضاء المدرسة.
- يستقضي المتعلم المحيط والحياة ليحصل على معلومات.
- تقوم المدرسة بمعالجة المعلومات وتحويلها إلى موضوع للتعلم.
- وبفعل هذه الحركة التناوبية يتم التفاعل مع المحيط بكيفية دائمة ومستمرة، فلا يحدث أدنى انفصال بين محيط التلميذ وبين الموقف التربوي في الصف.
- مرجعية كفايات اللغة العربية

يتمتع منهاج اللغة العربية كفاياته من التطورات التي حدثت في حقل تعليم اللغات وتعلمها، فضلا عن خصوصية العربية ومقوماتها المسيرة لها. وتبعاً لذلك فإن مضمون الكفايات اللغوية يتمحور حول فرضية مركزية تعتبر أن نقطة الانطلاق في اكتساب اللغة العربية ليست هي قواعد اللغة الشكلية بل هي النشاط اللغوي ذاته باعتباره :

- فعلا لغويا يقوم على أنساق وأشكال صوتية و صرفية وتركيبية وأسلوبية، وهي ما يكتسبه المتعلم عن طريق الأنشطة اللغوية وقواعدها.
- فعلا اجتماعيا وثقافيا ينقل لمتعلم قيم الثقافة والمجتمع بحيث لا تكون اللغة أشكالا منعزلة عن الحياة، وتشكل النصوص والمجالات فضاء معرفيا وثقافيا يحقق هذا البعد.
- فعلا تفاعليا يقوم على التواصل والتفاعل بين المتعلم وبين المحيط داخل الصف، وخارجه.

(*) قد يتساءل القارئ لماذا جعلت الكفاية أعم من القدرة Capacity ؟ إن ذلك يرجع إلى أن من يمتلك القدرة قد لا يمتلك الكفاية وليس العكس، مثلا لاعب يمتلك القدرة على الجري والثبات والدفع والجر، ولكنه ليس لاعبا ماهرا له كفايات في اللعب.

وقد أكدت العديد من الأبحاث هذا المنحى الجديد في تعلم اللغة؛ حيث ركزت على التواصل باللغة محترماً نظامها التقعيدي، وأساليبها. ولكي يتمكن المتعلم من الإحاطة بكافة هذه الأبعاد صمم منهاج اللغة العربية بكيفية تمكن المتعلم من امتلاك كفايات عامة أساسية، وهي :

– كفاية اللغة تتعلق بمدى قدرة المتعلم على التصرف في بنيات اللغة على المستويات الآتية :

- من حيث النطق والتلفظ بأصوات اللغة
- من حيث بنية تركيب الجملة
- من حيث الأساليب المناسبة للتعبير.

– كفاية القراءة : وهي الكفاية التي تتيح للمتعم عبر كفايات فرعية إمكانية معالجة مختلف النصوص

والخطابات ؛ وذلك عن طريق يلي :

- كفاية فك رموز المقروء المكتوب في مراحل التعلم الأولى سواء على مستوى إدراك الحروف مجزأة أو مندمجة في الكلمات.
- كفاية قراءة جمل وخطابات قصيرة تتطور بالتدرج لتشكّل نصوصاً وخطاباً.
- كفاية الفهم التي تتطلب إدراك مدلول كل خطاب، أو أبعاده أو تحويله من سياق إلى آخر.
- كفاية تحليل عناصر خطاب عن طريق عزل مكونات منها، أو الربط بينها، أو تحديد نظامها وبنيتها.

– كفاية التعبير : وهي الكفاية المرتبطة بكل أشكال التعبير، والتي يمكن وصفها بمجموع قدرات الإنتاج لدى

المتعلم في كافة المستويات، وتتجلى هذه الكفاية في :

- كفاية تنظيم التفكير والمعرفة
- كفاية إنتاج جمل أو أساليب
- كفاية إنتاج خطابات وظيفية لتحقيق أغراض تواصلية معينة
- كفاية إنتاج خطاب ونصوص تتطور بالتدرج

– كفاية التواصل : وهي الكفاية المرتبطة بالتواصل الشفهي، واستخدام اللغة لقضاء أغراض مباشرة،

وتستوجب هذه الكفاية ما يلي :

- الكفايات المقالية المتعلقة بمستويات مختلفة للتخاطب وفق وضعية التواصل التي يوجد فيها المتعلم.
- الكفايات المقامية المتعلقة بتحديد مقامات التواصل كأدوار المتخاطبين، ومقاصدهم في الكلام.
- الكفايات التداولية المتعلقة باستخدام أفعال كلامية في التواصل كالاستفسار عن أمر، والنداء، والنهي والرجال وغيرها.

صوغ الأهداف المنشودة :

وبعد تحليل الكفايات ينبغي أن نشق منها أهدافاً إجرائية والأجراً هي العملية التي نقوم بها عندما تخطط للدرس وننقله من التصور إلى أهداف إجرائية محددة، فما الهدف الإجرائي فهو الصيغة التي نصف بها عملياً ما سيقوم به المتعلم من إنجازات وأداءات أو قدرات. وهذا يعني أن الهدف الإجرائي يمكن أن يصف إنجازات تنجز في مدى قصير، أو يصف قدرات ستتحقق على مدى متوسط أو طويل.

وعندما نقوم بأجراً للدرس فإننا نحدد في جذاذة أو بطاقة ما ننوي القيام به عملياً مع التلاميذ، وما نتوخى بلوغه كأن نقول مثلاً :

– سيكون المتعلم قادراً على استظهار أبيات من فن الوصف.

– أن يتمكن المتعلم من تمييز معاني حروف العطف.

– إذا قدم للمتعم بيت شعري يستطيع أن يعين قافيته .

– انطلاقاً من نص يتمكن المتعلم من عزل الكلمات التي تنتمي إلى المعجم الديني.

توصف عناصر الدرس بكونها تجسد وضعيات التعليم والتعلم ؛ أي الوضعية التي تتم في سياق معين هو الصف الدراسي غالباً، وتتفاعل فيها أطراف مشاركة تتكون من المدرس والتلاميذ. وتتألف كل وضعية تعليمية تعليمية من عناصر أساسية، وهي :

3. تصميم عناصر
الدرس

- ✍ المادة التعليمية التي يكتسبها المتعلم.
 - ✍ المدرس باعتباره عنصرا فاعلا في التعلم.
 - ✍ المتعلم الذي يتفاعل مع المادة والمدرس معا.
 - ✍ الموارد والمصادر والوسائل التي تستخدم في هذا التفاعل.
 - ✍ السياق الذي يقع فيه التفاعل : زمان – مكان.
- وبوجه عام فإن العناصر الأساسية التي تكون وضعية التعليم والتعلم تتحدد كما يلي:
- المادة الدراسية : وتتكون من محتوى المادة المراد نقلها إلى التلاميذ، والتي نتوخى أن يتعلموها ويكتسبونها.
 - أنشطة التعليم والتعلم : وهي الأنشطة التي يقوم بها المدرس من جهة، (أنشطة التعليم)، والأنشطة التي يقوم بها المتعلم من جهة ثانية (أنشطة التعليم).
 - الموارد والوسائل المساعدة : وتشمل الموارد المادية والبشرية التي تستخدم باعتبارها مصادر للتعلم وأدوات مساعدة عليه.

مثال لوضعية تعليمية تعليمية :

محتوى المادة الدراسية	أنشطة التعليم والتعلم	الموارد والوسائل المساعدة
- أنواع النواسخ : إن وأخواتها.	- استخراج الأمثلة من النص المساعد، وتدوينها على السبورة.	- يستخدم النص المساعد الوارد في الكتاب المدرسي لتمييز الشواهد اللغوية.
* إن تنصب المبتدأ وترفع الخبر (القاعدة).	- ملاحظة الأمثلة وقراءتها، ثم تحليل عناصرها عن طريق استخلاص فحواها، وبيان الظاهرة اللغوية التي تعكسها. - التركيب شفها بين أجزاء القاعدة - تدوين القاعدة على الدفتر.	- استغلال السبورة لتدوين الأمثلة وعناصر القاعدة. - يستعمل الدفتر لتدوين ملخص القاعدة.

ولكي نوضح الكيفية التي تصمم بها وضعيات التعليم والتعلم نستعين بالشروح الآتية :

1.3. تحضير المادة الدراسية :

تحضير المادة الدراسية نشاط من أنشطة الإعداد والتحضير التي يقوم بها المدرس بعد تحديد أهداف درسه. وأول عمل يقوم به المدرس، وهو يحضر المادة، هو البحث عنها في مصادرها. ومصادر المادة متنوعة ومتعددة يمكن اختزالها في نمطين :

- ✍ الكتاب المدرسي : ويعتبر من المصادر التي يستمد منها المدرس معطيات مادته ؛ وذلك لأنه يوجهه إلى تمييز المفاهيم الأساسية، والتدرجات التي تقترح لعرض المادة، غير أن استعمال المدرس للكتاب المدرسي لا ينبغي أن يثنيه عن اللجوء إلى المراجع والوثائق المكتوبة.
- ✍ المراجع والوثائق المكتوبة : يحتاج المدرس إلى العودة إلى المراجع المكتوبة والوثائق كي يحصل على المعلومات اللازمة للتدريس، ويعني هذا أنه يمتلك مهارات لاستخدام تلك المصادر، ومعارف بقواعد وأعراف استعمالها.

وعندما يستمد المدرس مادته من مصادر متنوعة يجب أن يعالجها وينقحها لتصبح قابلة للتدريس. وهنا يتدخل عنصر المعطيات والقيود السالف الذكر؛ أي ما يتوافر عليه الدرس من معطيات، وما يحد عمله من قيود كالزمن، ومؤهلات المتعلم، والوسائل المتوافرة.

2.3. تحديد أنشطة الدرس :

بعد أن يحضر المدرس المادة ينبغي أن يبحث في كيفية تبليغها إلى التلاميذ وتيسير تعلمهم لها، وذلك عن طريق انتقاء أنسب الأنشطة لتحقيق ذلك.

والنشاط شق من الطريقة، حيث إن طريقة معينة قد تحتوي على أنشطة عدة : قراءة، تطبيق، كتابة..، ويلزم، في هذا الصدد، التمييز بين نشاط التعليم ونشاط التعلم؛ فنشاط التعليم هو ما يقوم به المدرس من أفعال وأعمال، كأن يسير جماعة القسم، أو يحاور طلابه ويسألهم، أو يدون خلاصة الدرس، أو يستخدم وسيلة تعليمية، أما نشاط التعلم فهو جميع سلوكيات المتعلم التي ينجزها في وضعية من وضعيات التعليم والتعلم بغية بلوغ الأهداف المحددة. من هذا المنطلق يقصد بنشاط التعليم والتعلم ذلك الاتصال والتفاعل بين ما يقوم به المدرس والتلاميذ من أفعال وأعمال من منطلق أنه لا يمكن الفصل بين فعل المدرس وفعل التلاميذ، فإذا كان المدرس يسأل فإن المتعلم يجيب، وإذا كان يملئ فإن المتعلم يكتب ويدون.

ومن أنماط الأنشطة التي يمكن أن يستعين بها المدرس نذكر ما يلي:

- أنماط الأنشطة باعتبار فضاء العمل :

إذا صنفنا الأنشطة باعتبار الفضاء الذي سيعمل فيه المتعلم، فإننا نجد ما يلي :

- للعمل داخل الصف : ويضم جميع الأنشطة التي ستنجز داخل الصف.
- للعمل خارج الصف : ويضم المهام والواجبات التي سيقوم بها المدرس خارج الصف.

• أنماط الأنشطة باعتبار وضعية المتعلم :

يمكن تصنيف الأنشطة باعتبار الوضعية التي سيكون عليها المتعلم إلى نوعين :

للعمل الفردي الذي يقوم به المتعلم بمفرده.

للعمل الجماعي الذي ينجزه التلاميذ جماعة.

• تصنيف الأنشطة بحسب أساليب عرض المادة الدراسية :

نميز، في هذا الإطار، بين أنواع ثلاثة هي :

للأنشطة المعتمدة على التبليغ والإلقاء.

للأنشطة المعتمدة على المناقشة والحوار.

للأنشطة المعتمدة على الاستقصاء والبحث.

• تصنيف الأنشطة بحسب التطور في مراحل الدرس :

ويمكننا تبعاً لذلك أن نستعرض الأنماط التالية :

للأنشطة تساعد على التحضير في مستهل الدرس : وصف وضعية – قراءة مقال –

عرض حدث – ملاحظة صورة.

للأنشطة تساعد على إيصال المعلومات الأساسية : عرض – إخبار – حوار – تحليل

خطابات وإرساليات.

للأنشطة تساعد على التدريب والتثبيت : تمرين – تطبيق – مراجعة – تلخيص – مناقشة

الواجب البيئي :

الواجب البيئي من الأساليب التي تستخدم لاكتساب المعرفة وتحضيرها أو تثبيتها خارج الأقسام الدراسية. ولكنه

كذلك من الأنشطة التي ينبغي الاهتمام بحسن تخطيطها وتصميمها لتكون لها فائدة تربوية دون أن تثقل كاهل

المتعلم. ويؤدي الواجب البيئي وظائف عدة حددتها الباحثة فارة حسن محمد كما يلي:

للتنشيط ما سبق للتعلم تعلمه.

للتنشيط على مهارات معينة.

لمراجعة الأفكار الأساسية الواردة في الدرس.

لإثارة اهتمامات التلاميذ استعداداً للدرس القادم.

لدراسة الذاتية بحسب اهتمامات التلاميذ وقدراتهم.

للتلخيص وإنجاز فحوى المادة .

لحل مشكلة معينة.

لمقارنة بين فكرتين أو أكثر.

يعتبر الحوار من أبرز الأنشطة والأساليب التي تستخدم في أنشطة التعليم والتعلم ؛ إذ إنه وسيلة فضلى لبث النشاط

بين صفوف التلاميذ، والتفاعل مع المدرس، كما أنه ضمان لمشاركتهم في إنجاز خطة الدرس. ومن هذا المنطلق يميل

العديد من المدرسين إلى استخدام أساليب الحوار في دروسهم، ويسعون، من خلالها، إلى تحقيق أهداف الدرس سواء

تعلمت باكتساب المعارف أو المهارات، أو بتنمية القيم والاتجاهات الوجدانية ؛ فالحوار يستخدم في نطاق الاكتساب

المعرفي للمعلومات، كما يستخدم في التمهيد على التعبير، وفي مناقشة المسائل والقضايا.

• الاتصال بالمحيط الوثائقي :

ينبغي أن يوجه التلاميذ إلى استثمار المحيط الوثائقي الذي يشمل المكتبات ووسائل معالجة المعلومات من

كمبيوتر ووسائط وأشرطة وغيرها. ولتحقيق هذا الغرض أدرجت في أنشطة التحضير أعمال تنيب بالتلاميذ مهمة البحث

عن معلومات محددة في المراجع وغيرها .

• الاتصال بالمحيط البيئي والاجتماعي :

من الأنشطة التي تخدم التربية المتفتحة إتاحة الفرص للاتصال بالمحيط البيئي والاجتماعي قصد الحصول على

معرفة تتصل بمحيط المتعلم المباشر. وتمكن هذه الأنشطة من تحقيق عدة وأهداف منها :

– تنمية حس الفضول والبحث لدى المتعلم.

– تمكينه من الملاحظة والمعاينة الميدانية.

– تمكينه من التجريب والاستقصاء.

– تمكينه من مقارنة ما تعلمه مع الواقع المحيط به.

3.3. تحديد إجراءات التقويم :

تشمل إجراءات التقويم جميع المقتضيات التي يتطلبها إجراء عمليات التقويم، والسياق الذي سيجري فيه ، والتي تسعى إلى الحصول على المعلومات ومعالجتها والتي تتحدد في ضوء الأهداف الإجرائية. فإذا كان الهدف الإجرائي وصف لما سيقوم به المتعلم من إنجازات ، فإن التقويم يحدد، في جاذبة الدرس، شروط الإنجاز ومعاييره :
تفيد الشروط ما يلي :

لـ الوضعية التي تنجز وفقها الأداءات ؛ بمعنى هل سيكون إنجاز المتعلم فردياً أو جماعياً داخل الصف أو خارجه ؟.....

لـ الوسائل المتوافرة لإنجاز الأداءات، والتي سيستعين بها المتعلم.
وتحدد المعايير ما يدل على الأداء المقبول وعلى نجاح المتعلم وإتقانه لعمله ، كأن نحدد الكم المقبول في إنجاز المتعلم، أو مستوى الأداء المطلوب، أو نوعية الأجوبة المقبولة....
مثال لتحديد عنصر التقويم في جاذبة الدرس :

التقويم	الهدف
- ينجز المتعلم النشاط بمفرده مستعينا بتصميم معطى للموضوع وقائمة لمفردات مناسبة. - يراعى في تقويمه ترتيب الأفكار، وسلامة الأسلوب من الأخطاء.	- يكون المتعلم قادراً على كتابة صفحة في وصف مظهر طبيعي

عناصر بطاقة التقويم :

إذا كانت الحصة مخصصة للتقويم يقترح أن يحضر المدرس بطاقة التقويم على النحو المشار إليه في ما يلي :
نموذج لبطاقة تحضير التقويم

1.الموضوع (ماذا ؟)

- المهمة المطلوبة من المتعلم: إنشاء - تطبيق...

- الشروط والمتطلبات: داخل الصف أو خارجه - يستعين بمعجم أو العكس...

2.مقتضيات الإنجاز (كيف ؟)

- الزمان المخصص للإنجاز.

- أسلوب الإنجاز : فردي - جماعي - كتابي - شفهي

3.أداة الإنجاز، (بأي وسيلة ؟)

- نوع الأدوات المستخدمة في الإنجاز: اختبار - تحليل نص - استجواب شفهي - مقال...

4.إجراءات التصحيح والترشيد :

- أي الإجراءات المستخدمة لتصحيح عمل المتعلم وتوجيهه خلال حصة التصحيح.

3.4.التصميم الهندسي للجاذبة :

يجسم التصميم الهندسي لجاذبة الدرس الشكل الذي تتوزع به عناصرها، وتتنظم وفقه مكوناتها. والتصميم بهذا المفهوم نوع من لوحة القيادة التي تساعد المدرس على قيادة مسار التعليم والتعلم نحو الأهداف التي يرومها، وكأنه ربان يتجه نحو مقصد معين.

وكلما كانت الجاذبة واضحة ومنظمة تمكن المدرس من تحقيق ما يصبو إليه، وما يراه مناسباً لدروسه.

يقترح، في ضوء ما تم التطرق إليه في نطاق الدراسة، أن تشمل جاذبة الدرس العناصر الآتية :

لـ أهداف الدرس.

لـ محتوى المادة الدراسية.

لـ أنشطة التعليم والتعلم.

لـ الموارد والوسائل المساعدة.

لـ عدة التقويم وإجراءاته.

أما تنظيم عناصرها فيمكن أن ينجز وفق طريقة من الطرق الآتية :

لـ التنظيم الأفقي الذي يعتمد على مدخلين : عناصر الدرس على مستوى أفقي، وخطواته على

مستوى عمودي. وهو أسلوب أيسر في الربط بين العناصر والمقارنة بينها.

لـ التنظيم العمودي الذي يصمم فيه المدرس ويرتب ترتيب عناصر الدرس عمودياً. وهو أيسر

للتوسع في عرض المادة الدراسية وإعداد الدروس.

نموذج للتصميم الأفقي لجذادة الدرس
الكفايات المستهدفة :

.....
.....
.....

- المادة أو الوحدة :
- موضوع الدرس :
- الفئنة المستهدفة :
- الحصاة :

عدة التقويم	وضعايات التعليم والتعلم			أهداف الدرس
	الموارد والوسائل المساعدة	أنشطة التعليم والتعلم	محتوى المادة الدراسية	

التصميم العمودي لجذادة الدرس

- المادة (أو الوحدة) :
- موضوع الدرس :
- الكفاية المستهدفة :
- الفئنة :
- الحصاة :
المقطع الأول : مثلا : القراءة

الأهداف
محتوى المادة
أنشطة التعليم والتعلم
الموارد والوسائل
عدة التقويم

المقطع الثاني : مثلا : الفهم

الأهداف
محتوى المادة
أنشطة التعليم والتعلم
الموارد والوسائل
عدة التقويم

المقطع الثالث : مثلا : التحليل والتركيب

الأهداف
محتوى المادة
أنشطة التعليم والتعلم
الموارد والوسائل
عدة التقويم

ثانيا : أنشط التعلم:

إذا كانت منهجية التدريس وصفا للطرائق والمناهج التي توظف لمعالجة المادة الدراسية بعرض تعليمها، وتيسير تعلمها لدى المتعلم، فإن الطرائق والأنشطة التربوية تستخدم للإشارة إلى التدابير والأعمال التي يقوم بها المدرس لتدبير العلاقة بينه وبين التلاميذ اعتبارا لكون هذا التدبير طرفا في العلاقة الثلاثية (المدرس، المتعلم، المادة). ومن المعلوم أن هناك طرائق عامة تستخدم في كافة المواد، وأن هناك طرائق خاصة يمكن أن توظف لتنفيذ برنامج اللغة العربية. وقد سبقت الإشارة إلى أن التخطيط والتنظيم من أهم الوظائف التي يتم بموجبها تدبير منهاج اللغة العربية، وورد أن التخطيط يعتمد على توقع النتائج، وتصميم وسائل بلوغها، ويتوخى تحقيق قدر من النجاعة والفعالية في العملية التربوية.

الطرائق والأنشطة الخاصة بتدبير علاقة المدرس مع التلاميذ :

نشاط الإعداد والتحضير

أساليب الحوار وتنشيط جماعة الصف

أساليب العمل الجماعي

أساليب حل المشكلات

أساليب تدريس المفاهيم

الطرائق
والأنشطة

طرائق التعلم الـصفي جملة أـساليب ، وأعمال يقوم بـها المدرس بمعية زملائه
قصد تيسير تعلمهم، وتمكينهم من بلوغ الأهداف المتوخاة . ومن الأساليب الموطقة
في سياق الكتاب الـصفي نذكر ما يلي :

طرائق التعلم الـصفي

1. أساليب العرض والبرهنة

يقصد بأساليب العرض والبرهنة كل ما يوظف من طرائق وأعمال لأجل تبليغ المعلومات والمعارف إلى التلاميذ اعتمادا على التلقين المباشر، أو على البرهنة والحجاج. وتسهل هذه الأساليب اكتساب المعلومات، كما تمكن المدرس من توضيح المفاهيم، أو تقويم الشروح.

■ لماذا أساليب العرض والبرهنة ؟

توظف أساليب العرض والبرهنة لتحقيق الأهداف الآتية :

● التعريف بمعطيات جديدة لا يمتلك المتعلم معلومات عنها.

● تقديم شروح حول جوانب يناقشها التلاميذ أو يحللونها.

● تقديم خلاصات واستنتاجات عامة بناء على مناقشة بين التلاميذ.

■ كيف تنجز أساليب العرض والبرهنة في المنهاج ؟

يمكن أن يوظف المدرس، عند استخدامه لهذه الأساليب، ثلاث طرائق تناسب كل طريقة منها موقفا تربويا معينا.

● أسلوب الإلقاء : يـستخدمه المدرس عند ما يتوقف لبعض اللحظات لإنجاز المهام الآتية :

■ التمهيد للدرس، وتقديم الموضوع.

■ إبراز العلاقة بين معطيات جديدة ومعطيات سابقة.

■ شرح أساليب إنجاز بعض الأعمال والمهام.

■ التعليق على مجريات المناقشة، وتقديم إضافات حولها.

■ تعزيز تدخلات التلاميذ بإضافات مناسبة.

● القيام بخلاصات مركزة واستنتاجات عامة.

● أسلوب العرض : يـستخدم هذا الأسلوب عند ما يكلف المدرس طلبة بأن يقدموا المعلومات بأنفسهم بوساطة عرض يعدونه جماعة، فيتكلف بعضهم بتقديمه في شكل محاضرة يليها نقاش عام بين التلاميذ.

● الأسلوب الـسمعي-البصري : يعتمد هذا الأسلوب على توظيف الوسائل المساعدة، وبخاصة الـسمعية-البصرية، لتقديم معلومات للتلاميذ عبر أشرطة الفيديو المصورة، أو الوسائط المتعددة.

2. أساليب الحوار وتنشيط جماعة الصف

يشكل الحوار محورا مركزيا في منهاج اللغة العربية ؛ ذلك أن كافة الدروس والأنشطة مصممة وفق منهج الأسئلة والمحاورة، وهذا الأمر يجعل من هذا النشاط وسيلة لتحقيق مبدأ التفاعل والتعلم الذاتي.

لماذا أساليب الحوار والتنشيط ؟

توظف أساليب الحوار والتنشيط لتحقيق الأهداف الآتية :

● استدراج المتعلم نحو التفكير وإعمال العقل في فهم معطيات الـدرس.

● تمكين المتعلم من التعبير عن أفكاره ومواقفه.

● تنشيط جماعة الصف، وخلق مناخ التواصل والتفاعل بين أفرادها.

● كيف تنجز أساليب الحوار والتنشيط في المنهاج ؟

يمكن أن يوظف المدرس، عند استخدامه لهذه الأساليب، الطرائق الآتية:

● الحوار الموجه : يستخدم هذا الحوار في سياق إنجاز الدروس بحيث تكون الأسئلة منظمة ومرتبطة بكيفية متسلسلة تناسب فترات الـدرس ومراحله، كما تكون دقيقة تبلغ المقصود إلى المتعلم، وتجلبه لبناء الـدرس جزءا جزءا.

- الحوار المفتوح : يستخدم هذا الحوار وفق أسلوب المناقشة العامة حيث يطرح المدرس على طلابه قضية معينة، ثم يترك لهم حرية مناقشتها مكتفياً بتوجيه المناقشة وضبطها.
- أساليب التنشيط : توظف هذه الأساليب لإثارة الحوار والتواصل بين جماعة الصف، وذلك مثل تكوين مجموعات صغرى تمنح لها حرية مناقشة ظاهرة ثقافية أو أدبية أو لغوية، وتقديم تقرير حولها، أو اللجوء إلى أسلوب أداء الأدوار الذي يقوم على تذييل مواقف معينة تقع في الواقع، ودعوة بعض التلاميذ إلى محاكاة أدوار بعض الأشخاص، فيلاحظ التلاميذ الآخرون ما يحاكيه زملائهم، ثم يقدمون وجهة نظرهم حول المواقف المعبر عنها.

3. أساليب العمل الجماعي

استخدمت في منهج اللغة العربية، وبخاصة في سياق نشاط المناقشة وأنشطة التفتح الثقافي والفكري، أساليب العمل الجماعي التي توظف لتعلم الأحكام والقيم عن طريق مجموعات صغرى.

- لماذا أساليب العمل الجماعي ؟
- توظف أساليب العمل الجماعي لتحقيق الأهداف الآتية :
- تحقيق غرض التعلم عن طريق التفاعل مع الجماعة.
- بث روح التعاون بين طلاب الصف.
- تكوين قيم الالتزام وروح المسؤولية لدى التلاميذ.
- خلق جو من التواصل والمبادرة والتعبير لدى طلاب الصف.
- كيف تنجز أساليب العمل الجماعي في المنهاج ؟
- يمكن أن يوظف المدرس أسلوب العمل الجماعي على النحو الآتي :

■ المناقشة الجماعية : وتعتمد على أسلوب الندوة الفكرية ؛ حيث يطرح المدرس على التلاميذ قضية معينة، ويدعوهم إلى مناقشتها جماعياً، بعد أن يعين من بينهم منشطاً للندوة، ومقررراً لها.

■ دراسة الحالات : يعتمد هذا الأسلوب على تقديم حالة للتلاميذ تكون مستقاة من الحياة الاجتماعية، ومناسبة للجانب الذي يدرسه كأمور المعاملات والقيم الاجتماعية. وانطلاقاً من الحالة يحلل التلاميذ جوانبها، ويبدون آراءهم حولها، ثم يبحثون عن حلول لها.

■ العمل بالمجموعات : تستخدم هذه الطريقة عندما نريد من التلاميذ أن يعبروا عن موقف، أو أن يتخذوا قراراً معيناً تجاه حكم أو قيمة أو تصرف ؛ فنقسمهم إلى مجموعات صغرى، تختار كل واحدة منها ممثلاً لها، ثم نتيح لهم فرصة التداول فيما بينهم، وبعد ذلك يقدم الممثلون أمام طلاب الصف النتائج المتوصل إليها، ويختتم العرض بمناقشة جماعية.

■ أسلوب مع وضد : يلجأ المدرس إلى هذا الأسلوب عندما يطرح الموضوع خلافًا معيناً حول قضية من القضايا، فيقسم طلاب الصف إلى فئتين ؛ فئة مع وفئة ضد، وتدلي كل فئة بموقفها مدعماً بحجج وأدلة.

4. أساليب تدريس المفاهيم

يتضمن المنهاج عدداً من المفاهيم والاصطلاحات ذات الصلة بالظواهر اللغوية والأدبية كالمفاهيم النحوية، والمفاهيم النقدية. ونظراً لذلك فإن الإلمام بالأساليب التي تيسر تدريس المفاهيم من شأنه أن يساعد المدرس على توضيحها وتقديمها للتلاميذ.

لماذا أساليب تدريس المفاهيم ؟

يوظف أسلوب تدريس المفاهيم لتحقيق الأهداف الآتية :

- إغناء الرصيد اللغوي والنقدي لدى المتعلم.
- إقداره على تعريف المفاهيم وذكر خصائصها.
- تمكينه من تمييز مفهوم معين عن غيره.
- كيف يوظف أسلوب تدريس المفاهيم في المنهاج ؟
- يمكن أن يوظف أسلوب تدريس المفاهيم على النحو الآتي :

- خصائص المفهوم : ينبغي أن نقدم المفهوم أو المصطلح للتلاميذ، كمفهوم القافية، أو المجاز، أو الخيال الشعري، وغيرها من المفاهيم المتداولة في البرامج الصفية من خلال خصائصه المميزة له. وتحدد خصائص المفهوم تعباً لما يلي :

■ تمييز الأمثلة الدالة على المفهوم، والأمثلة التي لا تتصل به .

- تجريد صفات المفهوم من الوقائع والظواهر كالنصوص والشواهد
- بيان وظيفة المفهوم واستخداماته في اللغة والتعبير عن طريق تحديد سماته وقواعد تطبيقه.
- منهج تدريس المفهوم : يمكن أن يلجأ المدرس إلى طريقتين متميزتين في تدريس المفهوم :

لـ الطريقة الاستقرائية : ونقدم فيها الأمثلة، ثم نبحث خصائصها، ونجرب منها تعريفا للمفهوم، ثم نعممه على ظواهر أخرى.

لـ الطريقة الاستنتاجية : وتبدأ بتعريف المفهوم، ثم نستخلص خصائصه من خلال التعريف، ونختتم بأمثلة حوله، ثم نعممه على الظواهر الأخرى.

ثالثا : الوسائل المساعدة

الوسائل المساعدة هي مجموع الموارد والأدوات والوسائط التي يستخدمها المعلم في تدريس اللغة العربية التربوي بهدف تيسير التواصل والتبليغ، ومساعدة التلاميذ على الإدراك والفهم، وهي كذلك أدوات مساعدة على تنظيم العمل ونقل الخبرة، وإغنائها.

ودروس اللغة العربية تحتاج، كغيرها من الدروس، إلى توظيف عدد من الوسائل والوسائط المساعدة ؛ مما يضيف عليها طابع التشويق والتحفيز والتنشيط.

نماذج من الوسائل والوسائط المستخدمة في منهاج اللغة العربية :

الكتاب الصفي

دليل المدرس

الوسائل السمعية-البصرية

وسائل العرض

المحيط الوثائقي والاجتماعي

الوسائل
والوسائط

الكتاب الصفي وسيلة محورية من ضمن وسائل تنفيذ المنهاج ؛ فهو المترجم الفعلي للمنهاج والبرنامج الدراسي من سياق التصور والتخطيط إلى السياق الإيمراني والعملي القابل للتنفيذ في مواقف ووضعيات ملموسة، وهو، من خلال ذلك، ينقل للمدرس وللتلاميذ ما ينظم عملهم ويوجهه. ويمتاز الكتاب الصفي في منهاج اللغة العربية بالخصائص الآتية:

1. الكتاب الصفي

1.1. أهداف الكتاب الصفي :

يحقق الكتاب الصفي الأغراض التربوية الآتية :

- لـ تحديد محتويات التدريس ومضامينه.
- لـ تقديم المنهجية المتبعة في التدريس.
- لـ توحيد خطة التدريس بين المدرسين.
- لـ مساعدة المدرس على التدريس ومساعدة المتعلم على التعلم.

إذا كان الكتاب الصفي ترجمة عملية للمنهاج من حيث محتوياته ودروسه وأنشطته فإن دليل المدرس وسيلة توضع رهن إشارة المدرس لتيسر عمله وتتناسب مع أهدافه وأهدافه. إنه، إذن، وثيقة واصفة لأهداف البرنامج، ومحتوياته، وأنشطته فضلا عن تضمينه لجذاذات وبطاقات التدريس.

2. دليل المدرس

1.2. الأهداف :

يستخدم دليل المدرس لتحقيق الأغراض الآتية :

○ توحيد خطة العمل بين هيئة التدريس.

○ التعريف بمداخل البرنامج وأهدافه وأنشطته ومحتوياته.

○ تقديم جذاذات عملية تساعد على تنفيذ الكتاب الصفي.

تقدم الوسائل السمعية-البصرية للمدرس وللتلاميذ خدمات تربوية هامة ؛ فهي تمنحهم إمكانية الاستفادة من معارف معينة، ومعالجة مشاهد وظواهر محددة، وغيرها. ولذلك يمكن لهذه الوسائل أن تشغل وظائف هامة في سياق منهاج اللغة العربية.

3. الوسائل
السمعية
البصرية

1.3. الأهداف : تحقق الوسائل السمعية – البصرية الأغراض الآتية :

التدريب على القراءة عن طريق تسجيل قراءة المدرس وطلابه.

عرض ندوات ولقاءات أدبية وفكرية.

تقديم قصص وروايات في شكل أشرطة مصورة.

2.3. أنماط الوسائل السمعية البصرية واستخداماتها :

الشريط السمعي : يمكن للمدرس أن يستخدم الشريط السمعي في معرض قراءة النصوص، وتدريب التلاميذ على القراءة المعبرة والسليمة، وذلك كالقراءة الشعرية، والإلقاء المسرحي، وقراءة القصة، وغيرها من الأنشطة التي تنجز ضمن نشاط التفتح الفكري والثقافي.

شريط الفيديو : يمكن للمدرس أن يستخدم أشرطة الفيديو التي تناسب موضوعات القراءة، في مجال الحضارة أو الطبيعة أو التاريخ، ويمكن له أو للتلاميذ تسجيل محاضرة أو ندوة تهتم بموضوع من موضوعات الأدب والثقافة وغيرها. الوسائل المتعددة : من الممكن الاستعانة بالوسائل المتعددة لإغناء المنهاج، نظرا لما توفره للتلاميذ من إمكانية للدراسة والاستفادة ؛ فهي تجمع معلومات عديدة، وتتضمن إلى جانب الكلمة المسموعة، الصورة المرئية، والموسيقى، فضلا عن اعتمادها على تدرجات تفريديية لمسارات التعلم.

شبكة الإنترنت : ينبغي أن تتوفر المؤسسة المدرسية على عنوان للاتصال عبر الإنترنت، وعلى إمكانية الارتباط بالشبكات التي تقدم خدمات في مجال اللغة العربية والحضارة والأدب والثقافة والصحافة.

من المعلوم أن يذ جا مدرس اللغة العربية إلى استخدام أنماط عدة من أساليب العرض التي تمكنه من تنظيم عمله، وتيسر له على التبدل. ولذلك يمكن لهذه الوسائل أن تشغل وظائف هامة في سياق منهاج اللغة العربية.

4. وسائل العرض

1.4. الأهداف : تحقق وسائل العرض الأغراض التربوية الآتية :

للتيسر للمدرس على تنظيم المادة التعليمية وتصنيفها.

للممكن للمدرس من توضيح بعض المفاهيم المجردة.

للتيسر للتلاميذ على اكتساب المادة، وتيسر لهم فهمها.

2.4. نماذج أساليب العرض

السيورة : هو أكثر الوسائل استخداما، وأكثرها مرونة وسهولة، أما وظائفه فتكمن في الجوانب الآتية :

■ تدوين الخلاصات والاستنتاجات.

■ عرض عناصر الدرس (عنوانه، فقراته...)

■ التنظيم والتصنيف والترتيب.

■ تشكيل معطيات الدرس بواسطة رسوم وجداول.

- الصور : يمكن أن توظف الصور لتوضيح بعض المفاهيم المجردة، أو بعض الظواهر كالظواهر الطبيعية في دروس الأدب، أو عرض بعض المواقف والمشاهد التي يمكن أن تساعد في درس التعبير، أو تقديم صور الأدباء، أو عرض بعض الحالات. ومن نماذج هذه الصور نذكر الصور الفوتوغرافية، والصور المجسمة، والأفلام الثابتة التي تعرض بواسطة الجهاز العاكس. وخلال التعامل مع الصور ينبغي أن نوجه المتعلم إلى ملاحظة البؤر المقصودة، مع ربط ذلك بالموضوع المستهدف.

1.5. الأهداف : يسعى هذا النمط من الموارد والوسائل إلى تحقيق الأغراض الآتية :

للمساعدة المتعلم على الحصول على المعلومات.

لإكساب المتعلم مهارات البحث والاستقصاء.

للدعم مجهود التلاميذ وتعزيز خبراته ومكتسباته.

لتوسيع مدارك المتعلم المعرفية.

2.5. المديط الوثائقي : يشكّل المديط الوثائقي، الذي يتكون من المكتبات المدرسية وغير المدرسية، و من المؤسسات المهتمة بالكتاب، مصدرا من مصادر المعرفة يعزز منهاج اللغة العربية ويخدمه. ويتضمن المديط الوثائقي ما يلي :

المراجع والكتب المتصلة بالموضوع، والتي يمكن للمدرس أن يعد قائمة لها تساعد التلاميذ على الحصول عليها بسهولة.

المجلات المتخصصة التي يمكن للتلاميذ اقتناؤها بكيفية مستمرة ؛ مما يعودهم على المطالعة ومتابعة المستجدات في مجال الأدب والثقافة واللغة.

ومن الأفضل أن ينظم المدرس زيارات إلى بعض المكتبات ليساعد طلابه على اكتشاف فضاءاتها بأنفسهم.

3.5. المحيط الاجتماعي : يشكّل كل المديط الاجتماعي موردا من موارد التعلم ويمكن للمدرس أن يكلف طلابه باستقصاء بعض الظواهر من البيئة المحيطة والمديط الاجتماعي، فتكون حالاتها ومظاهرها منطلقا لمناقشة بعض الجوانب التي تهتم أمور الأدب والثقافة.

إذا كانت الوسائل السالف ذكرها تساعد على تنظيم المعرفة، وتبليغها، وعرضها فإن التقويم هو الإجراء الذي يمكن بطرق عملية من الحصول على معلومات تفيد الأستاذ في اتخاذ قرارات لفائدة تحسين تعليمه، وتحقيق جودة التعلم

6. التقويم والدعم

ونقصد بالإجراء أن التقويم يعتمد على عدد من التدابير العملية ؛ كتحديد موضوعه، والهدف منه، وبناء أدواته، وإنجازه، ومعالجة نتائج التعلم، واتخاذ قرارات تطويرية. ونقصد بالمعلومات كل ما نستطيع كسبه على مستوى تحصيل التلاميذ وتعلمهم، ونقط الضعف والقوة التي يعبرون عنها من خلال أداءاتهم. ولتحقيق هذا المبدأ، بكيفية إجرائية عملية، تنوعت مواقع التقويم في المنهاج وتعددت ؛ مما يحتم ضرورة توضيحها، وبيان المقصود بها، وشرح مقتضيات تنفيذها.

1. مقارنة الجودة :

لكي نتحقق الجودة على مستوى المنهاج ينبغي، أولا وقبل كل شيء، أن تكون مقاربتنا لهذا المنهاج منطلقة من أساس الجودة، وهو الأمر الذي يستلزم توافر ما يلي :

■ تحديد الأهداف في ضوء الكفايات :

لا بد أن يتوافر الأستاذ على أهداف واضحة للنتائج التي يصبو إلى بلوغها ؛ وذلك لكون هذه النتائج تشكل بالنسبة إلى كل طرف في العملية التربوية محكا ومرجعا للجودة، فهي :

للممكن التلميذ من تنظيم جهده، ومعرفة ما هو مطلوب منه.

للممكن الأستاذ من تقويم نتائج عمله، ودعم طلابه، وترشيد تعليمهم.

لمتمكن المفتش من فحص نتائج العمل الذي قام به الأستاذ.

■ الخدمة التربوية : من ونقصد بالإجراء أن التقويم يعتمد على عدد من التدابير العملية ؛ كتحديد موضوعه، والهدف منه، وبناء أدواته، وإنجازه، ومعالجة نتائج التعلم، واتخاذ قرارات تطويرية. ونقصد بالمعلومات كل ما نستطيع كشفه على مستوى تحصيل التلاميذ وتعلمهم، ونقط الضعف والقوة التي يعبرون عنها من خلال أدائهم.

■ جودة المسار : تتحدد جودة المسار إذا كان خاضعا للضبط والترشيد ؛ بحيث يقوم الأستاذ بتشخيص الخبرات السابقة، وتتبع عمل التلاميذ، وتقويم حصيلتهم، ثم التدخل بواسطة إجراءات للدعم والترشيد. (انظر إجراءات الدعم في هذا الباب).

■ انخراط الفاعلين : يعد كافة الفاعلين إحدى ضمانات نجاح المنهاج ؛ فالمفترض يتكفل بتدبير الشؤون التربوية عن طريق الإرشاد إلى أهداف المنهاج وسبل تنفيذه، بينما يتحمل الأستاذ مسؤولية التخطيط والإنجاز، وتتكفل الإدارة بتدبير البرنامج، والإشراف على تنظيمه وتوفير الأدوات والوسائل والخدمات، أما التلميذ فتتحدد مهمته في أداء واجباته، والمساهمة في النشاط الصفّي.

■ ضمانات الجودة : يتطلب تحقيق الجودة توافر أدوات توضع رهن إشارة كافة الفاعلين، وتكون ضمانا للجودة، وعاملا على حسن التدبير :

■ الوقاية : ومفادها إنجاز تقويم قبلي للتلاميذ يمكنهم من توقع الصعوبات، والعمل على تفاديها قبل حدوثها.

■ التوعية : نلجأ إلى هذه الخطة عندما نلاحظ أن النتائج المحصلة لا ترقى إلى ما هو منشود ؛ فيعمل الأستاذ على إعداد الدعم، ومعالجة النقص المشار إليه في الفقرات اللاحقة الخاصة بالدعم العلاجي، والدعم المؤسسي : (مراجعة عامة، حصص إضافية، مهام خارج القسم).

2.التقويم التربوي :

للتقويم محطات ومواقع مختلفة خلال مسار العملية التربوية، وهو الأمر الذي يجعله أشكالا متنوعا بتنوع موقعه، وتختلف باختلاف أنماطه. ومن هذه الأنماط ما يلي :

1.1.تقويم تشخيصي فاحص

في بداية الوحدات الدراسية

■ تعريفه : التشخيص نمط من أنماط التوقعات ؛ فهو يتيح لنا فرصة معرفة ما إذا كان المتعلم سيتمكن من تتبع دروس الوحدة، ويشخص المكتسبات السابقة التي اكتسبها في تعليم سالف، والتي لها علاقة بما سيتعلمه في الوحدة.

■ موقعه : يتموقع التقويم التشخيصي في بداية كل وحدة من وحدات البرنامج الدراسي ؛ حيث يقف الأستاذ وقفة تمهيدية ليستفسر التلميذ حول بعض الجوانب التي ستتم معالجتها في الوحدات الدراسية.

■ أغراضه : يهدف التقويم التشخيصي إلى تحقيق الأغراض الآتية :

لممكن الأستاذ من كشف مؤهلات التلميذ ومكتسباته السابقة.

لميساعده على توقع الصعوبات مسبقا، والعمل على تفاديها.

لميساعده على تحديد درجة التعلم وإيقاعه بناء على مؤهلات التلميذ.

لميعرف التلميذ بما تتضمنه الوحدة، ويعددهم لتتبعها.

■ كيفية إنجازه : أسبوع التشخيص - الأسبوع الأول -

عند بداية السنة يخصص الأستاذ أسبوعا لتشخيص مؤهلات التلاميذ القبلية متبعا الخطوات الآتية :

لميقف الأستاذ في البداية على مكتسبات التلميذ وتعليمهم الأولي السابق، ويدون رؤوس أقلام حول أهم الجوانب التي لاحظها.

لميحدد، بعد ذلك، المعارف والمهارات التي يلزم توافرها لدى التلميذ لتوهم لمتابعة الوحدة.

لميصوغ هذه المعارف والمؤهلات في شكل أسئلة اختبارية أو استفسارية تكشف عن مؤهلات التلميذ. (انظر النموذج).

لميفحص أداءات التلميذ ليتبين نوع التدابير التي يلزم اتخاذها لالتقاء الصعوبات التي قد يصادفونها، وذلك على مستوى :

2.2.تقويم تكويني تتبعي

خلال إنجاز الوحدات الدراسية

- تعريفه : التقويم التكويني التبعي عبارة عن وقفات آنية وعاجلة تتخلل الدروس والأنشطة، وتستهدف الوقوف عند درجة تتبع التلاميذ لها، ومدى مواكبتهم لمجرياتها، والتدخل آنيا لتصحيح مواطن التعثر.
- موقعه : يتموقع هذا التقويم في سياق الدروس والأنشطة المدرسية، وبخاصة في ختام الدروس ؛ حيث يقف الأستاذ وقفة قصيرة لاستحضار أهم ما راج في الدرس في شكل أسئلة للمراجعة.
- أغراضه : ليس الهدف من هذا النمط من التقويم تقدير درجات تمنح للتلاميذ، وإنما تتحدد أغراضه هي :
 - الوقوف على حصيلة الدرس أو النشاط الإجمالي.
 - فحص مدى تحقق الهدف منه، والحكم على نجاعة الوسائل التي استخدمها الأستاذ.
 - تثبيت بعض المعطيات في أذهان التلاميذ.
 - ترشيدهم إلى سبل تطوير مجهودهم.
- كيفية إنجازها : بما أن هذا التقويم مندمج في الدروس، فإنه يرد في صيغ متعددة تناسب نمط كل نشاط وشكله، ومنها :
 - التمارين التطبيقية : إنجاز تمارين الخط والقراءة- كما هو وارد في الكتاب مدرسي .
 - المهام المنزلية : يمكن أن يكلف الأستاذ تلاميذه بمهام الكتابة والقراءة

3.2. تقويم إجمالي ضابط ← بعد نهاية الوحدات الدراسية

- تعريفه : التقويم الإجمالي عبارة عن وقفة للضبط وفحص الحصيلة يقوم به الأستاذ مع طلابه عند انتهاء الوحدة الدراسية قصد استرجاع أهم ما تم تداوله خلال دروس تلك الوحدة.
- موقعه : ينجز هذا التقويم خلال الأسبوع الرابع المخصص لوقفة الحصيلة، أو مباشرة بعد انتهاء دروس الأسابيع الثلاثة.
- أغراضه : بما أن هذا النمط من التقويم عبارة عن وقفة ضابطة فإن الغرض منه يتحدد في :
 - استحضار أهم ما راج في ثنايا الدروس من محتويات.
 - كشف جوانب القوة والضعف في حصيلة التعلم.
 - فحص ثغرات التعلم، وفعالية التعليم الذي قدم للتلاميذ.
 - دعم التلاميذ المتعثرين، وتقوية حصيلتهم.
- كيفية إنجازها : تبعا لما هو وارد في دليل الأستاذ، فإن هذا التقويم ينجز خلال الحصص المقررة على النحو الآتي :
 - إن هذا التقويم، بادئ ذي بدء، جماعي يتم عن طريق مناقشة جماعية ذات طابع اختباري ؛ حيث يوجه الأستاذ إلى طلابه الأسئلة فيجيبونه، ثم يتدخل لتقويم مجهودهم وترشيدهم. وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من التقويم يمكن أن يندرج كتابيا في بعض الجوانب كالتمارين اللغوية التطبيقية والموضوعات الإنسانية.
 - يجب أن تتلوه حصص التقويم الإجمالي فترات للدعم حيث يختار الأستاذ عينة من التلاميذ الذين يحتاجون إلى تقوية ودعم، فيخصص لهم فترة للمراجعة، ويساعدهم على تحسين مستواهم، كما يمكنه أن يكلفهم بمهام بيتية.

3 : الدعم التربوي

يشكل الدعم التربوي مكونا أساسيا في إصلاح المنظومة التربوية، بوصفه وسيلة لتطوير كفايات ومهارات المتعلمين ومجالات لتحسين أداء المدرسين، والرفع من مردوديتهم.

إن هذه الاستراتيجية تهدف إلى جعل الدعم ثقافة متجذرة في العمل التربوي، تمكن الأستاذ من الفهم الصحيح للدعم، وتعوده على إجراءاته حتى تصبح سلوكا تلقائيا عاديا، ومكونا مندمجا في العملية التعليمية – التعليمية.

1.3. المفهوم الإجرائي للدعم :

الدعم مكون، من مكونات عمليات التعليم والتعلم، يشغل في سياق المناهج الدراسية وظيفة تشخيص وضبط، وتصحيح وترشيد تلك العمليات من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي، والأهداف المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى. وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات، وأنشطة، ووسائل، وأدوات، تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأثير، وضبط عواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم، وتنفيذها، ثم فحص مردودها ونجاحها.

2.3. إجراءات تنفيذ استراتيجية الدعم :

وتتمثل في مدخلات عملية التعليم والتعلم، وسيرورتها، ومخرجاتها. وتنظم هذه الاستراتيجية في ثلاث مراحل أساسية :

■ مرحلة ما قبل انطلاق عملية التعليم والتعلم :

هذه المرحلة تشخيص مواصفات المتعلمين، والشروط التي تنفذ فيها العملية التعليمية-التعليمية وتخطيط أهداف متوخاة تترجم في شكل أداءات أو مهارات، معززة بمحكات تحدد درجة الإجابة المطلوبة كما وكيفا، ومن ثم موضوعة التلاميذ في المسار الصحيح. وتعتمد هذه المرحلة في إجراءاتها على العمليات التالية :

* تحديد مرجعية كفايات وأهداف كل مكون، وذلك من خلال استقصائها، وترتيبها، ومدى تغطيتها للجوانب المنشودة.

* رصد مواصفات المتعلمين ومكتسباتهم السابقة.

* مقارنة المستوى المطلوب عند انطلاق العملية التعليمية (Profil Cible) بالمستوى الفعلي للمتعلمين (Profil Type)، وذلك لمعرفة الفارق بين المستويين، ووضع إجراءات الدعم الممكنة.

■ مرحلة الإنجاز :

يتم التركيز في هذه المرحلة على الدعم المصاحب لعملية إنجاز المقرر، وذلك من خلال وقفات لتقويم مجهود المتعلمين، وكشف درجة تتبعهم للتعليم بشكل يمكن من اتخاذ تدابير علاجية لسد الثغرات ومواطن النقص ويتم ذلك وفق صيغ للدعم تشمل ما يلي :

أ-الدعم المندمج : وهو شكل للدعم يتم في نطاق نشاط القسم الذي يمارسه الأستاذ، ويتميز هذا الدعم بكونه :
-دعما دائما ومستمرًا، يأخذ شكل تدخلات آنية للمراجعة والتثبيت،
والتعويض، وسد الثغرات...

-دعما تابعا للتقويم التكويني، أو التقويم الإجمالي.

-دعما فرديا يتم عن طريق تكليف عينة من التلاميذ بأداء بعض الواجبات

والأنشطة لسد ثغرات تعلمهم ويهدف الدعم المندمج إلى تمكين المتعلم من :

■ آليات تجاوز تعثراته.

■ الاندماج المتناغم مع مجموعة الفصل.

■ اكتساب القدرة على التعلم الذاتي.

كما يهدف إلى تمكين الأستاذ من :

-تقليص الفوارق الفردية بين التلاميذ، ومن ثم بناء أنشطة الدروس الموالية بشكل ملائم.

-البحث عن بدائل جديدة، أو إغناء البدائل المتوافرة انطلاقا من رصد مجالات التعثرات، ومجالات التمكّن.

-التوافر على تغذية راجعة تتيح إمكانات التعامل مع نفس الوضعيات مستقبلا.

-الربط بين الوحدات الدراسية انطلاقا من المكتسبات الفعلية للتلاميذ.

ب- الدعم المؤسسي : ويتميز عن الدعم المندمج بكونه يسعى إلى معالجة التعثر الدراسي من خلال تقليص الفارق بين المستوى الفعلي للمتعلمين والأهداف المنشودة في إطار أقسام خاصة، أو وضعيات مستقلة عن السير العادي لتنفيذ البرامج.
ويهدف هذا النوع من الدعم إلى ما يلي :

-كشف مواطن وأسباب وعلل التعثرات والتأخر الدراسي.

-تقليص الفوارق المعرفية والمهارية بين المتعلمين.

-إقدار المتعثرين على معالجة بعض نواحي تعثرهم عن طريق تعلمهم الذاتي الموجه.

ج-الدعم الخارجي : وهو مجموعة من البرامج والمشاريع التي تشمل نشاطات ووسائل وتقنيات تربوية غير مدرسية، ويرمي هذا النوع من الدعم إلى تحقيق أهداف معرفية وتنقيفية عند المتعلم بمشاركة كل الفاعليات الموجودة داخل المؤسسة، أو خارجها. ويهدف إلى :

-جعل المؤسسة تنفتح على المحيط الذي تتواجد فيه.

-تنمية التجديد التربوي على الصعيد المحلي .

■ مرحلة الانتهاء :

ويركز في هذه المرحلة على فحص الحصيلة الإجمالية للتعليم والتعلم، اتخاذ تدابير تعويضية داعمة للضعاف ومعززة ومقوية للمتفوقين.
ويمكن استغلال الأسبوعين الخاصين بالدعم والتقويم بعد تنفيذ وحدتين ضمن هذه المرحلة، بالإضافة إلى يوم المراجعة والموازرة، حسب مقتضيات المذكرة رقم 42 الصادرة بتاريخ 28 مارس 2000، والإجراءات الواردة في البطاقتين التقنيتين المصاحبتين لها.

3.3.تشخيص أخطاء التلاميذ :

الخطأ انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي تستخدم في اللغة، ويمكن أن نعتبر الخطأ بمثابة مؤشر على مكامن الضعف والاختلال، أو بمثابة إجراء تربوي يستعمله التلميذ قصد التعلم. والأخطاء متعددة تتجلى في كل ما يقدمه المتعلمون من إنجازات شفهية أو مكتوبة.

■ خذ طة لتشخيص

الأخطاء :

لكي نعالج مشكلة ما علينا أن نكون ملمين بطبيعتها، حجما ونوعا، كما علينا أن نكون مدركين لأساليب علاجها، وأن نتوافر لدينا الوسائل اللازمة لمواجهتها والتغلب عليها، ولذلك فإن الأهداف التي ينبغي أن تكون من وراء تشخيص الأخطاء وتحليلها هي :

لـ تحديد الصعوبات التي تعتبر ظاهرة طبيعية في تعلم اللغة، وتلك التي تتكرر باستمرار رغم الجهود المبذولة في معالجتها .

لـ وضع قوائم للأغلاط والأخطاء الفردية والجماعية لمجموعة من التلاميذ مع تحديد نسب تكرارها للبحث عن أسبابها وتحديد أنجع الوسائل لعلاجها.

لـ اعتماد دراسة الأخطاء كمعايير لتقويم مدى نمو التعلم.

■ شبكة مساعدة

على تشخيص

الأخطاء اللغوية :

- الأخطاء الإملائية : ويتضمن :

لـ أخطاء بسبب نقص معرفي : ونقصد بها عدم الإلمام بالقواعد الإملائية كعدم الإلمام بقواعد كتابة الهمزة مثلا.

لـ أخطاء ناتجة عن ضعف في التذكر البصري : الذي يتدخل ليكون أحيانا من الأسباب المباشرة لوقوع التلميذ في أخطاء خطية، وخصوصا إذا كان التلميذ مصابا بضعف في ذاكرته البصرية يجعله غير قادر على اختزان مجموعة من الأشكال الترميزية.

لـ أخطاء ترجع إلى خلط على المستوى السمعي : ونقصد بها معاناة بعض التلاميذ من صعوبات في التمييز السمعي بين بعض الحروف العربية ؛ إذ يقع لهم الخلط بين مخارج حروف عدة متقاربة من حيث السمات والقيم الخلافية مثل : (د - ذ - ض - ظ - ث - ت) و (ك - ه - ج).

الأخطاء التعبيرية : وقد تم تقسيمها إلى :

لـ أخطاء في استعمال الأدوات : وتتصل بالتغيير الذي يلحق بنية الفعل أثناء دخول الأدوات عليه، كما تتصل بسوء اختيار الأدوات أو إسقاطها.

للأخطاء في استعمال الضمانر : تخص سوء اختيار الضمانر المناسبة، أو عدم المطابقة بين الضمير
والاسم الذي ينوب عنه من حيث الجنس أو العدد.
للأخطاء الاستلاف من العامية : ونعني بها لجوء التلاميذ إلى الدارجة أمام ضعف قدرتهم اللغوية
و فقرهم المعجمي.
الأخطاء القرآنية : وتتضمن :
للعدم التخلص من آلية التهجي وعدم التمييز بين مواطن الوصل والفصل أثناء القراءة.
للإهمال المزايبا التعبيرية لعلامات الترقيم، وعدم التفاعل مع المقروء في مضمونه التواصلية.
للضعف الرصيد المعجمي وضعف التمكن من الحقل الدلالي للنص.
للضعف الارتباط بين المقروء وسياقه المعرفي والاجتماعي لدى الطفل.
وتبقى للأستاذ صلاحية إعداد الأنشطة الداعمة التي يراها مناسبة لتصف