

الجمهورية الجزائرية
الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم
كلية الآداب و الفنون

أطروحة مقدمة لنيل شهادة
الدكتوراه
تخصص تعليمية اللغة العربية

تعليمية اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة
المرحلة الابتدائية - أنموذجا -

أ.د: محمد ملياني

عبد و داد

اعضاء اللجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة الأصلية	الرتبة	الأستاذ
رئيسا	جامعة مستغانم	أستاذ	حنيفي بن ناصر
مشرفا ومقررا	جامعة وهران 1	أستاذ	ملياني محمد
مناقشا	جامعة وهران 1	أستاذ	برونة محمد
مناقشا	جامعة مستغانم	أستاذ محاضر أ	بوطيبة جلول
مناقشا	جامعة مستغانم	أستاذ محاضر أ	إبراهيم بلقاسم

السنة الجامعية:
2018-2019

سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ رَبَّ السَّمَاوَاتِ السَّبْعِ وَرَبَّ الْعَرْشِ الْمَجِيدِ

وَرَبَّ الْمَلَكُوتِ الْأَعْلَى

شكر و عرفان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى: " رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَلَدِيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا" ١٥١

سورة الأحقاف : الآية 15

أتقدم بالشكر و الإمتنان إلى أستاذي
الفاضل الشكر: "محمد ملياني" - المشرف على
هذا البحث - على توجيهاته القيمة،
وملاحظاته و تقويمه لهذا العمل.

أسأل الله تبارك و تعالى أن يرعاه

و أسدي الشكر الخالص مسبقا لأعضاء اللجنة
الموقرة على تحملهم مشقة قراءة هذا
البحث، وعلى ملاحظاتهم

و توجيهاتهم التي ستسد ثغرات هذا العمل

إِهْدَاء

إلهي لا يطيب الليل
بشكرك ولا يطيب النهار
إلا بطاعتك، أشكرك و
أبوء بنعمتك عليا
فأحمدك حمدا كثيرا
إلى نبي الرحمة، سيدنا
محمد عليه أفضل
الصلوات و أزكى
التسليم

إلى معنى الحب و معنى
الحياة و التفاني، إلى
من كان دعاؤهما سر
نجاحي، إلى والدي
العزيز، أمي الحبيبة:
أطال الله في
عمرهما في نعمتي الصحة
و الهناء.

إلى من جعلها الله أما
ثانية لي: خالتي
الحبيبة
إلى من جعلهما الله قرة

مقدمه

مقدمة:

إن المرحلة الابتدائية بوصفها مرحلة التأسيس و الإعداد تحتاج إلى عناية قصوى لتنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلمين، ممثلة في (الاستماع، التحدث، القراءة و الكتابة)، فلا بد من المبران المستمر لإتقانهـــــــــــــــــــــــ، والتي يعد إكسابها للمتعلمين من أهم و أبرز الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، مما يؤثر إيجابا في تكوين كوادر وطنية قادرة على الرقي و التطور، وذلك مما يقتضي الشمول و التكامل في التصور و التخطيطـــــــــــــــــــــط والتنفيذ لهذه العملية (تعليمية اللغة العربية)، بوصفها ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب مثل هذه المهارات اللغوية، و عليه فإن تطوير استعمال اللغة العربية بكيفية تعيد لها حيوتها و تشيع فيها جاذبية و تشيع فيها جاذبية تحبب للمتعلمين درسها ومدارستها، رهين بتحديث مناهجها وتطوير طرائقها وحل مشكلاتها التعليمية بشكل عام في ظل الحقائق اللسانية الحديثة في حقل تعليمية اللغات، و ذلك اعتمادا على أن اللسانيات هي الدراسة العلميـــــــــــــــــــــة و الموضوعية للظاهرة اللغوية، فذلك لا بد من أن يستفاد منها في التخطيط العام لتعليم اللغة العربية لأبنائها.

إذ لو تأملنا الحقلين تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما فكلامهما يحتاج لبعضهما البعض باستمرار، فاللساني يجد في تعليم اللغة ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، و المربي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبنى طرقه و أساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتتها علم اللسانيات الحديث.

فبناء على هذه العلاقة المتبادلة و التلازم الشديد بين عملي اللسانيات و تعليمية اللغة، يفترض أن يكون لها أثر كبير، ليس في حفظ اللغة و انتشارها زمانا و مكانا، و إنما الأثر المفترض، أن يكون في اكتسابها و تدارك قواعدها توظيفا و استعمالا، و ذلك على اعتبار أن اللغة العربية ليست مجرد وسيلة للتواصل، إن كان التواصل أحد وظائفها، إنما هي المعرفة التي يتم بها التفكير و التحليل، و عليها تتبنى الحضارة فلا فكر ولا حضارة دون لغة.

فتعليم اللغة عملية تحتاج إلى الإلمام بالقضايا اللغوية، و معلم اللغة لا بد أن يكون واعياً بالأصول اللسانية، و ذلك من أجل تحديد المشكلات سواء كانت لغوية أو غير لغوية، ووضع

الحلول العلمية و العملية لها خاصة وأن اللسانيات بصفة عامة تسعى في جهودها إلى إيجاد التفسير العلمي لكثير من العوائق التي تعيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي لدى المتكلم. و حيث أن الواقع يشير إلى أن هناك نقصا واضحا و جليا في مخرجات التعليم في المجال اللغوي، إذ كثيرا ما يتردد على ألسنة المتعلمين ما يعانونه من صعوبة استيعاب القضايا المتعلقة بقواعد اللغة العربية العربية، و في أغلب الأحوال فإن البنى اللغوية التي يكتسبها المتعلمون في هذا الجانب تبقى في منأى عن التوظيف —يف و الممارسة الحية (الفعلية) شفويا و كتابيا، و ربما يتعدى ذلك إلى الصعوبة حتى في قراءة النصوص التي لم تضبط بالشكل، و لعل هذا الإشكال أوسع من أن أنحصره في المحيط الدراسي، فكثيرا ما نسمع من — خلال حواراتنا العامة — أساسا يتحدثون عن نفورهم من قواعد اللغة العربية التي يصفونها بالصعوبة و التعقيد، وقد يرجع ذلك السبب بصفة عامة إلى غياب و عدم استيعاب النظريات اللسانية الاستيعاب الجيد و تطبيقها على اللغة العربية، كما أن تعليمية اللغة بصفة عامة ظلت بمعزل عن استثمار هذه النظريات في حل المشكلات التي تعاني منها اللغة العربية في الاستعمال.

إن كل ما سبق ولد الباحثة إحساسا بوجود مشكلة حقيقية تستوجب التوقف عندها، ودراستها دراسة علمية تستهدف الكشف عن مدى استثمار النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني في استكمال مقتضيات تعليمية اللغات بصفة عامة و تعليمية اللغة العربية بصفة خاصة، و عليه فإن علاج المشكلة- محل الدراسة- يكمن في محاولة الإجابة عن السؤال الرسمي الآتي:

* هل يمكن للسانيات من حيث أنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية، أن تصبح وسيلة معرفية و منهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية؟ و ماذا يمكن أن تقدمه من تطبيقات و إجراءات عملية يمكن لها أن تساهم في تطوير تعليمية اللغة العربية؟

و يتفرع عن السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية التالية.

- ما أهم المقاربات والطرائق الناجعة البيداغوجية التي تقرها النظريات اللسانية الحديثة في ميدان تعليمية اللغة العربية؟
 - هل يمكن الاستفادة من المنهج اللساني الحديث في إكساب المهارات اللغوية الأربع للمتعلمين؟
 - هل هناك اهتمام ووعي ملحوظ لدى المنشغلين بتعليم اللغة العربية على مستوى المؤسسات التربوية؟
 - هل معلم اللغة مطالب بالبحث المعمق في اللسانيات؟ أو بالأحرى على أي مرتكز لساني يعول في تحقيق الغاية من العملية التعليمية؟
- و للإجابة عن هذه الإشكالية اتبعت الباحثة المنهج الذي تقتضيه طبيعة هذا الموضوع متمثلاً في المنهج الوصفي الذي يقوم على آلية التحليل، لوصف أثر الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية اللغة العربية، و لتحليل النتائج المتوصل إليها، ناهيك عن المنهج التاريخي في المدخل لمعرفة نشأة الدرس اللساني الحديث من جهة _____ و تعليمية اللغة من جهة أخرى، أما بالنسبة للجانب العملي وإجراءاته، فقد اعتمدنا على الدراسة الميدانية من أجل الوقوف على واقع تعليمية اللغة العربية في المرحلة الابتدائية و ذلك من خلال توظيف الاستبيان كأداة من أدوات البحث، وجه إلى المعلمين باعتبارهم المعني الأول بتعليمية اللغة العربية.
- و تحقيق النتائج المرجوة من الإصلاحات التربوية و قد تم كذلك الاعتماد على تقنية أخرى من تقنيات البحث و هي القراءة التحليلية النقدية للوثائق التربوية الرسمية من (المناهج، و الوثائق المرافقة، و الدلائل) المتعلقة بالجيل الثاني من الإصلاحات التربوية.
- كما أن الدراسة سعت إلى تحقيق جملة من الأهداف والتي من بينها:
- معرفة أثر تفعيل الدراسات اللسانية الحديثة في استعمال مقتضيات عملية تعليمية اللغة العربية، و قد تصل الدراسة إلى نتائج عملية تؤكد على:

- إمكانية وجود مرجعية لسانية قادرة على تطوير طرائق و أساليب تعليم اللغة العربية و تعلمها من أجل تدليل العوائق التي تعترض سبيل المتعلم و المعلم على حد سواء.
 - استجلاء بعض النقائص التي يعاني منها واقع تعليمية اللغة العربية، ومن ثم تقديم بعض الاقتراحات من أجل تجاوز تلك النقائص من خلال الاستفادة من الدرس اللغوي الحديث.
 - إلقاء الضوء على مقارنة التدريس بالكفاءات و بعض الطرائق التعليمية التي رافقتها، و بيان أصولها النظرية.
 - ضرورة استثمار المعلم و معدي المناهج التعليمية و واضعيها، النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني الحديث استثمارا واعيا، لتعزيز تعليمية اللغة العربية منهجيا وعلميا.
 - الاستدلال على مواطن القوة في مهارات التلاميذ اللغوية لتعزيزها و مواطن القصور لتقديم الخدمات اللازمة والملائمة لتلافيها وعلاجها.
- كما تجدر الإشارة إلى أنه واجهتنا صعوبات و التي من بينها أن البحث في هذا الميدان عربيا (الجمع بين تعليمية اللغة العربية و الدراسات اللسانية الحديثة) مزال محدودا للغاية ، وبالتالي قلة المراجع التي تبحث فيه من جهة ، وقلة - أو انعدام - حسب اعتقادنا - في الدراسات السابقة في ذلك من جهة أخرى، باستثناء دراسة تناولت هذا الموضوع للأستاذ : "عبدالقادر زيدان"، وقد تقدم بها لنيل شهادة الماجستير بجامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان سنة 2012 م — 2013م، وهي موسومة بـ: "النظريات اللسانية و أثرها في تعليمية اللغة العربية (القراءة في المرحلة الابتدائية — أنموذجا)"، و الملاحظ عن هذه الدراسة أنها اهتمت بالمجال الذي ترتبط فيه اللسانيات بتعليمية اللغة، و مدى استفادة هذه الأخيرة من النظريات اللسانية (الكلاسيكية منها و الحديثة)، كما أن هذه الدراسة طبقت على مناهج الجيل الأول من الإصلاحات التربوية، فيما اهتمت دراساتنا باللسانيات المعرفية المعاصرة و تطبيقها على مناهج لجيل الثاني من الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية.

هذا و تجدر الإشارة إلى أن الدراسة الميدانية أجريت خلال السنة الدراسية (2018 — 2019)، كما وزعت استماراته على مائة وثلاثين معلما (130) يعملون بثلاث عشرة (13) مدرسة بولاية وهران.

بناء على ما تقدم ذكره، فقد جاء البحث في مقدمة و مدخل و أربعة فصول:

فالمدخل تناولنا فيه قراءة في المفاهيم و المصطلحات المتعلقة بموضوع البحث و التي تمثلت في تعليمية اللغات (بما فيها اللغة العربية)، علم اللغة و علم اللسان، اللسانيات التطبيقية.

أما الفصل الأول فقد تضمن : المنهج التربوي بمفهومه الحديث وأثره في تعليمية اللغة العربية، تناولت فيه الباحثة نظره على المنهج بمفهومه التقليدي الكلاسيكي و تأثيره على تعليمية اللغة العربية، قبل الولوج في المنهج بمفهومه الحديث المعاصر و الذي يشمل العملية التعليمية بأبعادها المختلفة: (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة، الوسائل، التقويم).

و أما الفصل الثاني و الموسوم ب: "الدراسات اللسانية الحديثة و أثرها في تعليمية اللغة العربية بالمقاربة بالكفاءة"، فنتناول بالدراسة أبرز و أهم عامل كان له الأثر في ظهور المقاربة بالكفاءات عامة، و في تعليمية اللغة العربية خاصة ألا وهو التطور الحاصل على مستوى علم اللغة.

كما احتوى الفصل الثالث: "فاعلية الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية المهارات اللغوية الأربعة"، (قراءة تحليلية نقدية في مناهج الجيل الثاني من (الإصلاحات التربوية)، الذي اشتمل تعليمية المهارات اللغوية اتصاليا (كمدخل من مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليمية اللغات)، باعتماد النقاط الرئيسة التالية: (طرق تنميتها، كيفية الاستخدام السليم لها، تدريب المتعلم على فنونها و آلياتها).

واتبعناه بالفصل الرابع وهو بعنوان: "مقاربة الطرائق البيداغوجية الناجعة في ضوء الدرس اللساني الحديث"، فنتناول بالدراسة أهم الطرائق التعليمية الناجعة في إطار المقاربة بالكفاءات (طريقة حل المشكلات، طريقة المشروع)، و التركيز في ذلك على تطبيقها

بطريقة تواصلية (بخلق مواقف حية يستثمر فيها المتعلم مكتسابته، و التي تكفل له جعل لغة التواصل لديه مشفاهة وكتابة اللغة العربية).

وفي الأخير ختمنا البحث بخاتمة عامة بين فيها النتائج التي توصلنا إليها من خلال موضوع—————وع البحث و الدراسة الميدانية وكذا قراءتنا التحليلية النقدية للوثائق التربوية الرسمية لمناهج الجيل الثاني من الإصلاحات.

و قد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على جملة من المصادر والمراجع الأساسية و التي ساعدتها في الإلمام بجوانب الموضوع و التي من بينها:

- أسس تعلم اللغة و تعليمها لدوجلاس براون.
- علم اللغة التطبيقي و تعليم اللغة العربية (عبد الراجحي).
- دراسات في اللسانيات التطبيقية هل تعليمية اللغات (أحمد حساني).
- المنهج المدرسي من منظور جديد (ملحمة إبراهيم الشافعي و آخرون).
- المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التدريس وفق معايير المناهج الدولية (نعمان عبد السميع متولي).

وختاماً أتقدم بالشكر الجزيل و الامتنان إلى أستاذي المشرف الدكتور "محمد ملياني" الذي طالما جدد من إرادتي وقوى عزيمتي، بإلحاحه المستمر على إكمال هذا البحث، و ما بذله من جهد في تقويم و تصحيح هذا العمل.

ملف قراءة في المفاهيم المرتبطة بموضوع البحث:

علم اللغة و علم اللسان

اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات



مدخل : قراءة في المفاهيم المرتبطة بموضوع البحث.

تعد اللغة أهم مكون من مكونات هوية الفرد و الأمة، وعنصرا أساسيا في تشكيل شخصيته، وهي بما تحويه من قيم ومبادئ وحكمة و فلسفة أساس في خلق التفكير لدى الفرد، وهي التي تصوغ تفكيره ورآه، فاللغة ضرورية للتعبير عن الأفكار، و الرموز سواءا كانت لغوية، أو رياضية، فهي بذلك منهج للتفكير، و نظام للاتصال و التعبير، "غير أن الدراسات الأخيرة في علم اللغة العصبي تخطيء القول و ترى أن اللغة الإنسانية أعمق من مجرد الاتصال، و إن كان الاتصال إحدى وظائفها، فإن نظم التواصل عند الحيوان إما إن تعبر عن حالة المرسل في تلك اللحظة، أو تحاول التأثير في سلوك المستقبل، أما اللغة الإنسانية، فلا تقف عند حدود التعبير و التأثير، بل تعبر أيضا عن كم لا نهاية له من المعلومات"¹، فهي وسيلة لنقل العلم، و حفظ منجزات العلماء و نقلها عبر الزمان و المكان.

كما نجد لها عدة تعريفات، ومنها هذا التعريف: هي الملكة الإنسانية التي تتجلى في القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحية الأخرى و التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات².

وعلى حد قول ابن جني (ت: 392 هـ) بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"³.

و يعد تعريف ابن جني تعريفا جامعاً مانعاً، حيث يتضمن العناصر الأساس للغة وهي:

1. نظاماً من الأصوات المنطوقة.
2. يستخدمها مجتمع من بني الإنسان.
3. تستخدم للتفاهم و التعبير عن المشاعر و الأفكار.

و باعتبار اللغة عامة و اللغة العربية خاصة (موضوع بحثنا) وعاء الحضارة و حافظة التراث الفكري و الأدبي و الاجتماعي للإنسان العربي في شتى عصوره، و أساس من أسس

¹ الاعتزاز بالعربية أساسا في تشكيل شخصية الفرد، إيمان محمد خضر الكيلاني، من الموقع الإلكتروني: لسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية (30-5-3 pdf)، بتاريخ: 2016-8-5

² دراسات في اللسانيات التطبيقية - أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص06.

³ الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تح: عبد الحميد هنداي، ط1، دار الكتاب، بيروت، 1421هـ، ص33

{ 10 }

(didactique) بدوره يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها: (تعليمية اللغات، اللسانيات التعليمية، والديداكتيك، تعليمات، تعليمية، علم التدريس، علم التعليم، علم، و التدريسية)¹.

فالتعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره².

أما في الاصطلاح: "علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته، و أشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد المجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية و تعزيز الوجدان و توجيه الروابط الاجتماعية"³.

وبهذا فإن التعليمية أو "الديداكتيك" تعدّ من المشاريع التي تكتسي أهمية تربوية بالغة في توصيل المعلومات من المدرس إلى الطالب، كما أن لها تجاوبات إيجابية و نتائج مثمرة في الحقلين: التعليمي و الاكتساب المعرفي بعام، و اللغوي بخاصة.

إن الخطاب التعليمي يتشكل أساسا من خلال الوسيلة الاجرائية و المنهجية المثلى، و التي تتمثل في التكامل المنهجي بين علمي النفس و اللسانيات انطلاقا من استثمار النتائج العلمية و الممارسة النظرية في هذين الحقلين بهدف تطوير المنهجية العلمية التواصلية البيداغوجية"⁴.

وهي بذلك تكون قد اكتسبت المبررات العلمية، و أصبحت لها الشرعية لا من حيث هي فن من الفنون

¹ ينظر: مدخل في اللسانيات التعليمية: يوسف مقران، (د، ط)، مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2013م، ص 16-15

- تحليل الفعل الديداكتيكي [مقاربة لسانية بيداغوجية]، عابد بوهادي، دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، الجامعة الأردنية، مج 39، ع 02، عمان الأردن، 2012، ص 367.

² المرجع نفسه ص 368.

³ ينظر: تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 2000، ص 03.

⁴ استراتيجيات التعلم و لاستذكار لدى الطلبة الجامعيين، نجيب الفونس حزام و صالحة عبدالله عيان، دراسات في العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، مج 21، ع 05، عمان، الأردن، 1994، ص 363.

كما كان سائدا أو شائعا عبر حقبة زمنية مختلفة — بل من حيث أنها علم قائم بذاته له مرجعية معرفية، ومفاهيمه و اصطلاحاته و إجراءاته التطبيقية¹.

ولما كانت اللسانيات هي المجال الأهم يتناول موضوع اللغة و الأدنى إلى المجال المعني بتعليمها و بنظريات هذا الأخير و مناهجه و فنياته و طرائقه أضحي من المناسب جدا و فنياته و طرائقه أضحي من المناسب جدا أن تقرضه اللسانيات حتى التسمية — فنحصل بذلك على مصطلح (...) لسانيات تعليمية*²، هذا المصطلح اللسانيات — الذي ظهر نتيجة التطور العلمي و المعرفي الواسع الذي حظي به الدرس اللغوي منذ أقدم العصور، حين كان يعرف بالنحو التقليدي (grammaire traditionnelle) و الذي يشمل الدراسات النحوية القديمة التي ظهرت عند الهنود و الإغريق و الرومان و العرب، " و قد كان هذا النوع من الدراسة الذي كان قائما على المنطق، وكان خاليا من أية نظرية علمية لا يستهدف معرفة اللغة لذاتها، و إنما شيد توجهاته على أسس معيارية ضيقة لوضع قواعد فحسب"³.

ثم مرّ (الدرس اللغوي) بمرحلة ثانية، هي مرحلة الفيلولوجيا (philologie) أي فقه اللغة ، وهي دراسة تاريخية تطورية مقارنة" تدرس صلات القرابة بين اللغات و النظريات و التقنيات المستعملة في المقارنة لإيجاد القواسم المشتركة بينها"⁴.

وفي الطور الثالث ظهرت اللسانيات الآنية (الوصفية) و التي عرّفها و ضبط منهجها العالم السويسري "دوسوسير"*مع ظهور تنظيراته الموسومة بالحديث و العلمية والموازية

1 دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات - أحمد حساني، ص130.

2 بتصرف" مدخل في اللسانيات التعليمية، يوسف مقران، ص16.

• اللسانيات التعليمية: مصطلح وضع اللغة العربية ليقابل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي (La didactique des langues) لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة حرفية فيستعمل معنى مصطلح (تعليمية اللغات)، (عن: الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية: مشكلاته و حلوله، دراسة نفسية لسانية تربوية، نسيم ربيعة جعفري، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر 2003، ص128).

3 محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بوقربة علي، معهد الأدب، المركز الجامعي بشار سابقا، 2002 - 2003، ص02.

4 دروس ومحاضرات في اللسانيات العامة، نصرالدين بن زروق، ط1، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر 2001م، ص09.

• فريناندي دي سوسير: (Ferdinand de saussure) (1857-1913)، العالم السويسري الذي رسم حدود موضوع علم اللغة و خاصة مع أعماله التي ظهرت في محاضراته الشهيرة، (محاضرات في اللسانيات العامة/ Cours de linguistique) إذ شكلت أفكاره فاصلا حاسما في تاريخ البحث اللساني الغربي الحديث؛ حيث حول الاهتمام في الدراسة اللغوية إلى وصف البنية، أي النظر إلى اللغة في ذاتها و إلى العناصر و العلاقات الداخلية التي تؤلف النظام اللغوي.

لكل ما هو تقليدي معياري، حيث أعلن عن الدخول السريع للسانيات الوصفية — كمعارض للسانيات التاريخية — التي تعتمد في اتجاهها على أسس العلم الحديث المبني على الملاحظة و الوصف كمنطقات لفهم الظواهر وعلى حد قول نعوم تشومسكي (Naom chomsky فإن: " اللسانيات الحديثة قد تنصلت تماما من النظرية اللغوية التقليدية، و اتجهت نحو بناء نظرية لغوية لها صفة الحداثة والاستقلالية"¹.

لكن هذا لا يلغي كون الدرس اللغوي الحديث ما هو إلا امتداد وتطور للدرس اللغوي القديم، حيث يقول صغير نبيل بأن:"النحوي يعمل جاهدا إلى اكتشاف الأساليب و التراكيب من أجل تصحيحها و إبداء رأيه فيها، أما اللساني فيحاول ضبط نواميس* الظواهر اللغوية على اختلاف مستوياتها"² ، حيث إنه لمن التلقي السطحي و الأحادي للمعرفة اعتبار الوصفية والمعيارية شحنتين متنافرتين (...) فالعلوم تكمل بعضها ولا تتسلف بعضها البعض"³، و بالمقابل هناك من يرى أن اللسانيات الحديثة نظرية تختلف في منطقتها تماما عن منطق النظرية اللغوية القديمة بمناهجها المتعددة، ذلك أن:" مصطلح اللسانيات استعمل مع نهاية القرن التاسع عشر للتفريق بين المنهج الحديث (دراسة اللغة ذاتها، والمنهج السابق لدراسة اللغة الذي كان يعرف باسم فقه اللغة"⁴، حيث أن " أصحابها ظلت دراستهم محدودة و عاجزة على ولوج الظاهرة اللغوية لأن من عيوبها الأساسية اهتمامها المطلــــــــــــق و الوحيد باللغة المكتوبة، وعزوفها التام عن اللغة المنطوقة"⁵. "فاللسانيات مدينة بعبلة وجودها للمنهج أكثر مما هي للموضوع"⁶.

« La linguistique moderne s'est délabrement dissociée de la théorie linguistique ! ¹ Elle a tenté de construire une théorie du langage d'une façon entièrement nouvelle et indépendante » Naom Chormsky, la linguistique cartésienne, traduit par : Nelca de lanoe et dan sperber (Paris : éditions de seuil, 1969), p15

• نواميس: (Nomos) ، و تعني؛ القوانين، العلم.

² اللسانيات الحديثة و النحو العربي: بين المعيارية و الوصفية، صغير نبيل، دار المغرب الإعلامي، الرباط، 09 أكتوبر 2010، 09:04 ص08 www.lissaniet.net

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
4 أصول ثرائية في اللسانيات الحديثة، كريم زكي حسام الدين، ط3، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 2001 م ص35.

⁵ دروس في الألسنية العامة، فريدينان دوسوسير، تر: صالح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985.

6 اللسانيات وأسسه المعرفية، عبد السلام المسدي، ط1، المطبعة العربية، تونس، 1986م، ص109.

وبذلك فالمنهج العلمي مستحدث أما الموضوع وهو اللغة فد سبق البحث فيه من قبل القدماء فاللسانيات معرفة قديمة و علم حديث قائم بذاته في الآن نفسه.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا لمصطلح اللسانيات — أو علم اللغة الحديث — (linguistique) له عدة أسماء موازية؛ منها: "علم اللغة" "الألسنية"، "اللغويات"، "علم اللسان"¹.

¹ ينظر قاموس اللسانيات، عبدالسلام المسدي (د.ط) الدار العربية للكتاب 1984، ص144.

ثانيا: علم اللغة و علم اللسان

1. علم اللغة:

اللغة: (langage): " وهي الملكة الإنسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحية الأخرى التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بواسطة نسق من العلامات"¹.

و قد ميّز دوسوسير بين اللغة و الكلام، و تميزه بينهما هو تمييز بين الاجتماعي و الفردي حيث أن اللغة: " المخزون الجمعي الكلي لإنتاج مجتمع ما من اللغة بممارسته هذه الملكة، فهي حصيلة كلام+ كلام+ كلام"².

أما الكلام فهو الإنجاز الفعلي للغة في الواقع، و يختلف من شخص لآخر تبعا لاختلاف البيئة و المستوى الدراسي و الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي³.

فالعلاقة إذن بين اللغة والكلام، هي العلاقة بين إنتاج مجتمع و إنتاج الفرد، بين كل واسع ضخم و بين جزء محدود وضيق.

و يعرف "أندري مارتيني" علم اللغة في كتابه " عناصر اللسانيات العامة: بقوله: " هو الدراسة العلمية للغة الإنسانية"⁴.

فالهدف الأساسي من هذا العلم هو إقامة الدراسة اللغوية على أسس علمية و موضوعية، أي لا مكان للذوق والانطباعات الشخصية.

2. علم اللسان:

اللسان: (Langue): " و هو المخزون التواصل الذي يمتلكه كل فرد متكلم — مستمع ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس "¹.

1 دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني، ص06.
2 الاعتزاز بالعربية أساسا في تشكيل شخصية الفرد، إيمان محمد خضر الكيلاني، من الموقع الإلكتروني: لسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية (30-5-3 pdf)، بتاريخ: 2016-8-5
3 ينظر الدراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – احمد حساني، ص 06.
- دروس ومحاضرات في اللسانيات العامة نصر الدين بن زروق ص، 16.
4 مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي، نورالهدى لوشن، (د ط)، دار الفتح، الاسكندرية، مصر، 2008م، ص37.

كما نبّه دوسوسير المعروف عند الغربيين أنه أبو اللسانيات الحديثة على عدم الخلط بين اللغة و اللسان، رغم كون الأولى ليست إلا جزءا جوهريا محددا من الثاني و أنها في الوقت ذاته ليست إلا نتاجا اجتماعيا لمملكة الثاني.

و بهذا فعلم اللسان: " الدراسة العلمية للغة البشرية، من خلال لغة كل قوم من الأقوام، و عندما نقول: " علمية"؛ فإننا نعني بها الملاحظة، ووضع الفرضيات و فحصها، و التجريب و الدقة، و الشمولية و الموضوعية، و هذه الخصائص هي التي تميز الدراسة اللغوية الحديثة عن الدراسة اللغوية القديمة (...) و اللسان يعني اللغة، فأضفنا الياء و الألف و التاء (اللسانيات) فأصبح علما يبحث في اللغة"².

هذا العلم و الذي — كما أومأنا سالفًا — ظهر على يد (دوسوسير) في محاضراته الشهيرة — محاضرات في اللسانيات العامة (Cours de linguistique générale)، و الذي شكلت أفكاره فاصلا حاسما في تاريخ البحث اللساني الغربي الحديث.

1 دراسات في اللسانيات التطبيقية — حقل تعليمية اللغات أحمد حساني، ص 06.
2 بتصرف أسئلة اللغة، أسئلة حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، حافظ اسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، ط1، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، دار الأمان المغرب / الجزائر / لبنان / 2009، ص 109.

التعاون بين علماء اللغة و الباحثين في التربية فنشأت اللسانيات التربوية و الباحثين في التربية فنشأت اللسانيات التربوية (Linguistique- pédagogique) بهدف تطوير أدق المناهج و أنجعها لتعليم اللغة، حيث أضحى اللسانيون يهتمون بالمسائل البيداغوجية أكثر من اهتمامهم التنظيري حيث شرعوا يتناولونها بالدراسة وصفا و تحليلا على أن يكون التقاطع بخصوصيته المعرفية المتميزة بين البحث اللساني و البحث البيداغوجي واضحا لا محالة، هذا التقاطع الذي سرعان ما ظل يتقاسمه كل من علم النفس اللغوي و علم النفس التربوي (Psychopédagogique)¹،

نستنتج مما سبق أن العلم في حد ذاته لا يمكن أن ترتقي نظرياته و مناهجه و تكثر اكتشافاته إلا إذا اختبرت نتائجه في ميدان التطبيق، و على العكس؛ إن الإنجازات لا يمكن أن تتم إلا إذا اعتمدت على مجموعة من المبادئ العلمية فتستوحى مادتها و عاداتها و محتواها مما يثبته العلم على ممر الأجيال.

¹ ينظر: اللغة و التواصل، صديقي غالم، مجلة التعليمية، مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، ع 02 كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة الجيلالي ليايس — سيدي بلعباس — الجزائر، ديسمبر 2011 م ص 143 .

الفصل الأول: المنهج التربوي بمفهومه الحديث و أثره في تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: المنهج التربوي (مفهومه وأسس بناءه)
المبحث الثاني: عناصر المنهج التربوي الحديث

الفصل الأول: المنهج التربوي بمفهومه الحديث و أثره في تعليمية اللغة العربية

تمهيد :

لا أحد ينكر أن مسألة استعمال اللغة العربية لغة التواصل والعلم تعد المشكلة الكبرى، فالمشكلة اللغوية لا تزال قائمة خاصة في المجالات الحيوية وأمام زحف العولمة التي كسرت الحدود والقيود حاملة معها خطر التغريب وغسل العقول. لذا فالعمل على تعليم اللغة العربية يقتضي الشمول والتكامل، التخطيط والتنفيذ كما يقتضي العناية والاهتمام بأهم مرحلة من مراحل التعليم والتي تعد القاعدة والأساس وهي مرحلة (التعليم ما قبل الجامعي)، وذلك رهين بالرؤية في مناهجها ومدى فاعليتها لأنه (المنهج) عنصر مهم من عناصر المنظومة التعليمية فما منظومة التعليم سوى معلم، ومتعلم بينهما منهج دراسي كما أن صلاح المجتمع وتطوره مرتبط بمدى جودة مناهجه التي نشأ وتربى عليها أفرادها كما أن تقهقر المجتمع وتأخره مرتبط بضعف مناهجه التي تشكلت شخصية أفرادها في إطارها، لذلك وجب إعادة النظر في تحديد محتوياتها وأساليب تنظيمها واستراتيجيات تطبيقها وكذا حل مشكلاتها التربوية في ظل النتائج العلمية للدراسات اللسانية الحديثة والمتجددة وخاصة أما المصاعب والتحديات التي تواجه وتعرق سير هذه العملية التعليمية داخل غرفة الصف الدراسي وخارجه.

وهذا ما سنأتي بتفصيله في هذا الفصل والذي اشتمل على عدة مباحث، تناولت فيهم الباحثة: نظرة على المناهج التقليدية الكلاسيكية في تعليمية اللغة العربية - قبل الولوج في المناهج الحديثة المعاصرة -، وكذا: المقاربة المعتمدة في إعداد المناهج الحديثة في تعليمية اللغة العربية:

المبحث الأول: المنهج التربوي (مفهومه وأسس بناءه)

أولاً: المنهج التربوي التقليدي و المنهج التربوي الحديث

إذ نحن نتعرض في هذا المبحث إلى المناهج المستعملة في تدريس اللغة العربية (الكلاسيكية والمعاصرة) والوقوف على إيجابياتها وسلبياتها فإننا بصدد التعريف بالمنهج بمفهومه اللغوي من جهة وبمفهومه الاصطلاحي من جهة أخرى هذا الأخير الذي له تعريفات مختلفة، حيث أن الدراسات والكتب التربوية تناولت مفهوم المنهج

الدراسي من وجهة نظر تقليدية وظل هذا المفهوم فترة من الزمن ونتيجة للدراسات والتطورات العلمية والتغير الثقافي للمجتمع، تغير مفهوم المنهج من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث:

1- مفهوم المنهج التربوي (لغة واصطلاحاً) :

أ- المعنى اللغوي :

جاء في لسان العرب (مادة نهج) : "نَهَجَ : طريق نهَجٌ : بين واضح، ومنهج الطريق : وضحه، والمنهج : كالمنهج، نهجت الطريق : أي أبنته وأوضحته وسلكته....."1، وفي التنزيل قال تعالى : "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجاً"2 فكلمة منهج في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح.

وبهذا فالمنهج كلمة مرادفة للطريق والسبيل الواضح أو المسلك والوسيلة المحددة التي توصل إلى هدف أو غاية محددة.

ب- اصطلاحاً :

أما اصطلاحاً فبوجه عام لا يوجد تعريف متفق عليه للمنهج الدراسي بل له تعريفات مختلفة، ورغم تعدد تعريفاته في الدراسات والكتب التربوية إلا أنه من السهل تصنيفها إلى مجموعتين :

1. المفهوم التقليدي : وقد بني على أساسها المنهج التقليدي.

2. المفهوم الحديث : وقد بني على أساسها المنهج الحديث.

2- المفهوم التقليدي للمنهج التربوي :

ويتحدد المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي في أنه : مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس"3.

"كان المنهج يعرف أنه مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المعلم في صورة مواد دراسية موزعة على فصول أو سنوات الدراسة ومراحلها مدونة في شكل كتب مدرسية محددة معرفة"4.

1 لسان العرب، ابن منظور، دار صادر بيروت، (د.ط)، مج : 3، مادة نهج، ص 383.

2 المائدة آية 48.

3 المنهج المدرسي من منظور جديد ، ملحمة إبراهيم الشافعي وآخرون ، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1417 هـ ص 30.

4 المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، نعمان عبد السميع متولي : ، دار العلوم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق شارع الشركات- ميدان المحطة، 2012، ص 25.

كما أن المنهج بمفهومه القديم كان يقتصر على المعرفة النظرية فقط، ودور المعلم فيه هو نقل هذه المعرفة إلى المتعلم، وما على المتعلم إلا حفظ ما اشتمل عليه الكتاب المدرسي من معرفة ومعلومات، بهدف استرجاع معلوماته في الامتحانات النهائية.¹

انطلاقاً من المفاهيم السابقة يتبين أن المنهج قديماً كان مرتبطاً بمجموع المقررات الدراسية أو المواد التعليمية أو الحقائق والمعلومات التي يتلقاها المتعلمون في صفوفهم الدراسية، ثم يطلب منهم حفظها واستذكارها دون أدنى اعتبار لاستعداداتهم وميولهم، وبتعبير آخر كانت المادة الدراسية هي الغاية والوسيلة. كما كانت الكتب المدرسية المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطالب علومه.

وأمام هذا المفهوم الضيق المحدود الاهتمام فقد وجهت لهذا المعنى التقليدي للمناهج التعليمية جملة من المآخذ من قبل علماء التربية المعاصرين، أهمها :

1. "تركيز المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية مع إغفالها نواحي النمو الأخرى من جسمانية واجتماعية.... الخ وهذا يتعارض مع التصور السليم لشخصية التلميذ التي يراد لها النماء والتكامل".²

2. "إهمال الفروق الفردية بين المتعلمين، واعتبارهم متساوين في القدرات والاستعدادات، مما يتسبب في فشل بعضهم لعدم تماشي التعليم مع قدراتهم وميولهم".³

3. الاعتماد على طرائق تدريس تركز على التلقين والحفظ والتسميع، فموقف المتعلم فيها سلبي، وأصبح دوره منحصراً في حفظ المعلومات التي تتضمنها الكتب أو يشرحها المعلم، وقد أدى هذا إلى إعاقة تنمية قدرة الطلاب على التفكير، وبالتالي قتل روح الخلق والابتكار والإبداع لديهم.

4. قصر التعلم على الكتاب المدرسي وإهمال المصادر الأخرى للتعلم، فلا يمتد نظر المعلم إلى عرض مواقف تعليمية من البيئة أو مشكلات الحياة اليومية، ولا يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي ويهمل بالتالي النقد وإبداء الرأي وتنمية المواهب والاستعدادات.⁴

¹ منهج العلوم الفلسطيني الجديد " جامعة النجاح الوطنية ، صفاء محمد محمود بخيتان، تقييم " ، كلية الدراسات العليا، نابلس - فلسطين 2006/12/4، ص 03.

² أساسيات المناهج، دار النشر الرياض ، محمد أشرف المكاوي - المملكة العربية السعودية، 1421هـ، ص 12-13.

³ المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ناجي تمار وعبد الرحمن بن بركة ص 07.

⁴ ينظر المناهج التعليمية والتقويم التربوي - ناجي تمار وعبد الرحمن بن بركة، ص 07.

- الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، حلمي أحمد الوكيل ومحمود حسين بشير، دار الفكر الغربي، القاهرة، 1425هـ، ص 20.

- المناهج (الأسس المكونات التنظيمات التطوير، دار الفكر، فتحي يونس وآخرون، عمان ، الأردن، 1425هـ، ص 16.

5. "إهمال الجانب التطبيقي والعمل من قبل المدرسين حيث أن المعلم همه إكمال المقرر الدراسي في فترة زمنية محدودة".¹

وبهذا يتبين أن المنهج بمفهومه القديم أم التقليدي : هدفه الاهتمام بالجانب العقلي وبالذات عملية الحفظ والتذكر فقط، أي تشجيع الطلاب على حفظ المادة الدراسية دون ربطها بالواقع الذي يعيشون فيه، كما يتبين إهماله (المنهج القديم) حاجيات المتعلمين وميولهم وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، إهمال التعلم الذاتي ومن ذلك (تنمية حب البحث والاطلاع واستقلالية التفكير....)، أي أن النموذج التقليدي للمنهج يقوم على أن : المنهج = الكتاب المدرسي.

"بعد أن ظهر قصور المنهج الضيق (التقليدي) فهما وتطبيقا، وبعد تغير الثقافات والقيم والاتجاهات والمفاهيم وأحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه بسبب التطور العلمي والتكنولوجي، عجز هذا المفهوم عن مجاراة هذه التطورات كما أن البحوث العلمية والواقعية غيرت المفاهيم السائدة عن طبيعة عملية التعليم وطبيعة المتعلم فيها (سيكولوجيته، ميوله، قدراته واستعداداته....) كل هذه النقاط كان لها الدور الرائد والفعال في بعث مفهوم آخر للمنهج يلبي حاجات المتعلمين ومتطلبات نمو المجتمعات".²

3- المفهوم الحديث للمنهج التربوي :

المنهج بمفهومه الحديث (المفهوم الواسع والتقدمي) له تعريفات جديدة وفيما يلي أهمها :

- "أنه كافة النشاطات التربوية الصفية واللاصفية التي يمر بها الطالب بغية اكتساب الخبرات التعليمية التربوية، التي تحقق الأهداف المرغوبة، فالمنهج هو كل ما نريد أن نغذيه للطالب، ونشكل شخصيته في إطاره، بل هو المرآة التي تعكس شخصية الطالب عقليا، وجسميا وانفعاليا، واجتماعيا، والكتاب المدرسي أحد عناصر المنهج وليس كل المنهج".³

- مجموع الخبرات الموجهة وفق منظومة من المكونات والعناصر بقصد تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية المتعلم، أي النمو في جميع الجوانب "العقلية، الثقافية،

¹ المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، دار الفنون، عبد اللطيف فلاح بن حسين، - جدة، المملكة العربية السعودية، 1419هـ، ص 06.

² المناهج التربوية (نظرياتها، مفاهيمها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، بتصرف : محمد حسن حمادات، دار الحامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2009، ص 38.

³ تقييم "منهج العلوم الفلسطيني الجديد"، صفاء محمد محمود بخيتان، ، ص 04.

الاجتماعية، الجسمية، والفنية" نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.¹

مما سبق يتضح لنا أن المنهج بصورته الحديثة أكثر دلالة منه بصورته القديمة أو التقليدية، فهو (المنهج الحديث) بهذا المعنى يتميز بالشمول والسعة والتكامل، حيث أنه يهتم ويشمل عناصر عديدة غير المقررات والكتب المدرسية :

- * الخبرات : (المعلومات، المهارات، القيم....).
 - * جوانب شخصية المتعلم : (الجسمية، العاطفية، الوجدانية، الاجتماعية إضافة إلى الجوانب العقلية).
 - * التشجيع على التعلم الذاتي : من خلال امتلاك مهارات التعلم والبحث والاكتشاف وطرق اكتساب المعرفة ومدى استخدام هذه الأخيرة والإفادة منها في المواقف الحياتية المختلفة.
 - * كما أن المنهج بمفهومه الحديث قائم على نشاط المتعلم وليس سلبية كما لا يقتصر دوره (المنهج المعاصر) داخل أسوار المدرسة ولكنه يتعداها إلى خارجها.
- ويمكن مقارنة المنهج التقليدي والمنهج الحديث في مجالات وذلك من خلال الجدول أدناه :

4- مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث :²

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
(1) طبيعة المنهج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهج. - يركز على الكم دون کیف. - ثابت لا يقبل التعديل.	- المقرر الدراسي جزء من المنهج. - يركز على کیف. - مرن قابل للتعديل.

¹ علم منهج التربية (الأسس، العناصر، التطبيقات)، دار الكلمة للنشر والتوزيع، فؤاد محمد موسى، مصر، ط1، 2008، ص 23.

² ينظر :

- المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة، <https://www.dzexams.com/902206> ، ص 11.

- المناهج التربوية (نظرياتها، مفاهيمها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها)، محمد حسن حمادات، ص 43-44.

تعليمية اللغة العربية

- يهتم بطريقة تفكير الطالب و المهارات التي تواكب تطوره (جميع أبعاد نمو الطالب)، - كيف المنهج للمتعلم.	- يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - كيف المتعلم للمنهج.	
- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. - المتعلم هو محور المنهج.	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية. - المعرفة هي محور المنهج.	(2) تخطيط المنهج
- وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملا. - يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص المتعلم. - المواد الدراسية متكاملة و مترابطة. - مصادرها متعددة.	- غاية في حد ذاتها. - يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية منفصلة. - مصادرها الكتاب المقرر.	(3) المادة الدراسية
- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - تستخدم وسائل تعليمية متعددة. - لها أنماط متعددة.	- تقوم على التعليم والتلقين المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. - تغفل استخدام الوسيلة التعليمية. - تسير على نمط واحد.	(4) طريقة التدريس
- إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	(5) المتعلم
- دور المعلم مرن قائم على التخطيط والتوجيه والقيادة. - علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يهتم ويراعي الفروق الفردية بينهم.	- دور المعلم ثابت قائم على التلقين. - علاقته تسلطية مع المتعلمين.	(6) المعلم

- يشجع المتعلمين في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها.	- لا يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. - يشجع على تنافس المتعلمين في حفظ المادة.	
- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي.	- الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع.	(7) الحياة المدرسية
- يتعامل مع المتعلم كفرد اجتماعي متفاعل. - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية. - لا يوجد بين المدرسة والمجتمع أسوار.	- يتعامل المنهج مع المتعلم كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي. - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. - يقيم حواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	(8) البيئة الاجتماعية للمتعلمين

ثانيا: أسس بناء المنهج التربوي المعاصر:

المنهج التربوي بناء له مؤثرات وعوامل أساسية يتأثر بها عند تخطيطه وبنائه، هذه المؤثرات والعوامل تعد بمثابة دعائم وأسس وركائز ينبغي مراعاتها والاعتماد عليها قبل الشروع في هذا البناء (المنهج)، أي أنه قبل البدء في التخطيط للمنهج لابد أن تستند هذه العملية على فكر تربوي أو نظرية تربوية تشمل طبيعة المتعلم وفلسفة المجتمع الذي يعيش فيه هذا المتعلم، إلى جانب طبيعة المعرفة المقدمة له، ويطلق على مجموع هذه القوى والعوامل : "الأسس العامة للمنهج التربوي"، أو "أسس بناء المنهج" أو "أسس المنهج"، فهذه الأسس هي مصادر رئيسة ومذيع للأفكار التربوية المقررة بشأن المنهج، ولهذا فهي لها علاقة وثيقة بعناصر المنهج : تؤثر في كل عنصر من عناصره وأي تغيير في هذه الأسس ينعكس بشكل مباشر على مكونات المنهج : ومثل ذلك (لابد أن يراعى عند وضع المحتوى الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع...)، وبهذا فإن هذه الأسس يتوقف عليها نجاح أو فشل المنهج التعليمي : وهذا ما يجعلنا نطرح السؤال التالي : ما الأسس التربوية التي ينبغي أن يقوم عليها بناء المنهج المعاصر ؟

1- مفهوم أسس المنهج التربوي:

"يقصد بأسس بناء المنهج العوامل الأساسية المؤثرة في مراحله المختلفة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) ويشار لهذه الأسس أحيانا بأنها مصادر المنهج ومحدداته"¹
كما تعرف على أنها "الأطر والمبادئ والقواعد التي ينبغي مراعاتها عند بناء المناهج الدراسية، وهي أيضا المعايير التي يتم في ضوئها تقويم تلك المناهج".²
"يتفق علماء المناهج التعليمية على أن هناك أربع أسس رئيسة يعتمدون عليها عند تخطيط المنهج وبناءه:

1. الأساس الفلسفي التربوي.
 2. الأساس العقلي المعرفي.
 3. الأساس النفسي الوجداني.
 4. الأساس الاجتماعي الثقافي".³
- وفيما يلي عرض لهذه الأسس :

2- الأسس الفلسفية للمنهج التربوي الحديث :

"وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج الدراسية بما يعكس خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته، تراثه، وحقوق أفراد وواجباتهم".⁴
أي التصورات والاعتقادات والمقومات الفكرية التي يؤمن بها أفراد المجتمع ويحرصون على تطبيقها في الحياة. وقد ظهر في ميدان التربية عدة فلسفات أثرت في بناء المناهج الدراسية في العصر الحديث، من أبرزها :

"1/ الفلسفة المثالية، 2/ الفلسفة الواقعية، 3/ الفلسفة الطبيعية، 4/ الفلسفة البرجماتية، 5/ الفلسفة الوجودية، 6/ الفلسفة التقدمية، 7/ الفلسفة الإسلامية".⁵

وبما أن المجال لا يسع لذكر كل هذه الفلسفات وانعكاساتها الملموسة على المناهج (وذلك نظرا لتعددتها وتضاربها)، ولكن سوف نتطرق الباحثة إلى فلسفة واحدة (لارتباطها

¹ المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص 16.
² اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، محمد السيد علي، ص 21.
³ المناهج التعليمية والتقويم التربوي، عبد الرحمن بن بريكة، ص 16.
⁴ اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، محمد السيد علي، ص 22.
⁵ المناهج التعليمية والتقويم التربوي، عبد الرحمن بن بريكة، ص 17.

بطبيعة موضوع الدراسة)، وذلك لإبراز أثرها على المناهج التربوية المعاصرة، وهي :
(الفلسفة التقدمية).

الفلسفة التقدمية (التجديدية) :

"ويرى أنصار هذه الفلسفة أن الوظيفة الأساسية للتربية هي الاهتمام بميول وحاجات المتعلم في ضوء علاقاته بالمواقف المتعددة للحياة التي يعيشها (أهمية المعلم في العملية التعليمية)، وكما ينادون بضرورة اهتمام المناهج الدراسية بتنمية قدراته (المتعلم) ومواهبه، كما يرى بعض أصحاب هذه الفلسفة أن دور التربية حول مشكلات المجتمع وتحسين مستوى المعيشة فيه، وأن العناصر القيمية من التراث الثقافي الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق احتياجات الطفل واحتياجات مجتمعه الذي يعيش فيه ودون ذلك تكون عديمة الجدوى".¹

وتخلص الباحثة إلى أن المنهج التعليمي بالنسبة لأنصار هذا الاتجاه الفلسفي : يجب أن يكون إصلاحيا بمعنى (أن يدور حول قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم واقتراح الحلول الملائمة لهذه القضايا).

وبذلك فالمنهج التربوي يجب أن يكون انعكاس صريح لنمط العقائد والتصورات الفكرية التي يشترط فيها أن تكون صحيحة والتي يؤمنها أفراد المجتمع، حتى لا يجد المتعلم نفسه مفصولا عن الواقع الذي يعيش فيه، ومن جهة أخرى يجب أن يبنى المنهج على أساس من التوازن والشمول بين حاجات الفرد المتعلم وحاجات مجتمعه.

3- الأسس الاجتماعية في بناء المنهج المعاصر :

مفهومها : "وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية والوطنية والإنسانية".²

إن المدرسة هي وسيلة المجتمع الأولى في نقل التراث الثقافي وإعداد أفراده للحياة في ظروف دائمة التغير، فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئت لتقوم بدور الأسرة في عملية التربية (...)، وذلك على النحو الذي يرتضيه المجتمع ويحقق أهدافه العامة التي تشتق أساسا من الفلسفة السائدة فيه، ومن التراث الثقافي الذي يميز هذا المجتمع من غيره من المجتمعات.

¹ المناهج التربوية (نظرياتها، مفهومها...)، محمد حسن حمادات، ص 75-76.
² اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، محمد السيد علي، ص 22.

ولما كان المنهج المدرسي هو وسيلة المدرسة لإحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك التلاميذ لتحقيق غايات المجتمع، ولذا فإنه من الواجب أن يعكس هذا المنهج فلسفة المجتمع وتراثه الثقافي.¹

إن فالأسس الاجتماعية هي مجموع العوامل ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم من ثقافة وبيئة طبيعية، هذه العوامل – مجتمع، بيئة، ثقافة – والتي تشكل عناصر مهمة ينبغي فيها على واضعي المناهج الاعتماد عليها وأخذها في الحسبان عند تخطيط وبناء المناهج التعليمية، وعلى ذلك سنتناول هذا الجانب من خلال توضيح العلاقة العضوية الوثيقة بين :

- المنهج والمجتمع.
- المنهج والثقافة.
- المنهج والبيئة.

أ- المنهج والمجتمع :

التربية عملية اجتماعية تسعى إلى إكساب الفرد قيم ومفاهيم وعادات وخصائص المجتمع (المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم) لاسيما أن ظروف كل مجتمع وخصائصه وعاداته وتقاليده ومشكلاته تختلف عن المجتمعات الأخرى². لذا يجب أن يكون الاهتمام الأول للمدرسة هو إعداد المواطنين للمحافظة على القيم الأساسية التي يقرها المجتمع³، كما ينبغي أن تواجه المدرسة المشكلات التي تعترى هذا المجتمع، وذلك من خلال الأدوار التي يمكن أن يسهم بها المنهج في إيجاد الحلول المناسبة ومن تلك الأدوار :

- تنمية وعي المتعلمين بالمشكلات المصيرية التي تؤثر في حياتهم وتزويدهم بقدر مناسب من الحقائق والمعلومات عنها.
- إلقاء الضوء على المشكلات التي تبذلها الدولة لحل المشكلات المزمنة والتي يعاني منها المجتمع.
- إكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي.
- حث المتعلمين على الاهتمام بمشكلات مجتمعهم، وتنمية ميولهم نحو دراستها والإسهام في حلها كل قدر طاقته.⁴

¹ المناهج (أسسها – عناصر – تنظيماتها)، ص 32.

² دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، هادي مشعان ربيع واسماعيل محمد بشير، مكتبة المجمع العربي، عمان، د.ط، 2008م، ص 17.

³ موسوعة المنهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، مجدي عزيز إبراهيم، القاهرة، د.ط، 2000م، ص 46.

⁴ المرجع نفسه، ص 47.

وبهذا فالمدرسة مؤسسة اجتماعية (أنشأها المجتمع، فهي بذلك مطالبة بخدمة هذا المجتمع)، أي لا بد أن تراعي الأبعاد الاجتماعية التي ذكرناها سابقا من (قيم، عادات، تقاليد، ظروف، مشكلات) وأن تنعكس هذه الأبعاد على أهداف ومحتوى المناهج الدراسية، حتى يتمكن المتعلمون من إدراك وممارسة ما يساعدهم على تقبل أوضاع المجتمع والعمل على تطويرها مستقبلا وبالتالي ضمان استمرارية الحياة.

ب- المنهج والثقافة :

الثقافة لغة مشتقة من الفعل الثلاثي (ثَقَفَ) : "ثَقَفَ الشيء ثَقْفًا وَثَقَافًا وَثَقُوفَةً : حَذَقَهُ، وَرَجُلٌ ثَقْفٌ وَثَقْفٌ وَثَقْفٌ : حَازِقٌ فَهْمٌ (...) وَيُقَالُ ثَقَفَ الشيء وهو سرعة التعلم، وَثَقَفَ الرجل ثقافة أي صار حاذقا خفيفا"¹، ومع صعوبة تعريف الثقافة تعريفا جامعاً إلا أننا ننبني هذا التعريف الواسع وذلك لشموله؛ الثقافة : "مجموع ما توصلت إليه جماعة أو بلاد أو أمة ما في الحقول الاجتماعية والأدبية والفكرية والفنية والصناعية، والثقافية تشمل المفاهيم والأساليب والمؤسسات والجمعيات وطريقة معيشة الناس وكل ما يملكونه ويمكن نقله اجتماعيا لا بيولوجيا"².

دور المناهج التربوية (بمفهومها الحديث) فيما يتعلق بالثقافة:

"الثقافة مكتسبة، فالإنسان يكتسب من الآباء والأجداد والأقارب عاداته واتجاهاته، وطرق تفكيره كما يكتسبها عن طريق المؤسسات التربوية المختلفة سواء في المسجد أو المدرسة"³ كما أن الثقافة مشبعة لحاجات الإنسان فهي تمدّه بما يحتاج إليه بيولوجيا وسيكولوجيا وعقلياً، واستمرار نمط معين من الثقافة دليل على نجاحه في إشباع حاجات الأفراد والجماعات أما إذا لم يلب هذا النمط من الحاجات، فإن الإنسان يستغني عنه، ويبحث عن بديل يشبع حاجاته⁴، والثقافة الاجتماعية "أي أن الثقافة يشترك فيها أفراد جماعة معينة من المجتمع وهي الخصوصيات أو يشترك فيها معظم أفراد المجتمع وهو ما نطلق عليه العموميات فالثقافة لا تخص فرادا واحدا في المجتمع وإلا فإنها ستزول بوفاة هذا الفرد"⁵، ومن أهم خصائص الثقافة أيضا أنها : "في غالبيتها في تطور وتغير مستمر نتيجة التقدم المذهل في الاكتشافات العلمية والاختراعات التكنولوجية (...)"، مما يجعل الثقافة في دينامية وفي نمو مستمر، إلا أن هناك بعض عناصر الثقافة تكون في حالة ثبوت واستقرار دائم وهي

¹ لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ط، مج:09، مادة "ثقف"، ص 19.

² قاموس التربية وعلم النفس التربوي، فريد نجار وآخرون، الجامعة الأمريكية، بيروت، د.ط، 1960م، ص 286.

³ علم مناهج التربية (الأسس - العناصر - التطبيقات)، فؤاد محمد موسى، ص 95-96.

⁴ بتصرف، المرجع نفسه، ص 96.

⁵ المرجع نفسه، ص 96-97.

تمثل جزءاً من لب الثقافة خاصة الثقافة الإسلامية التي حافظت على وجودها، وستستمر إلى ما شاء الله نتيجة حفظ الله في القرآن الكريم لكل المعايير والتشريعات والمعاملات والقوانين الإسلامية ثابتة لا تغيير فيها".¹

وأمام هذه الخصائص الأساسية للثقافة ينبغي التنبيه إلى ما يجب أن يقوم عليه التعليم من خلال المنهج الدراسي :

- " إعداد دعاة للإسلام وتدريبهم على تحمل مسؤولياتهم في تحقيق السلام العالمي وذلك بنشرهم للدين الإسلامي في أنحاء المعمورة، حيث أن الأمة الإسلامية هي المنوط بها تحقيق هذا السلام".²
- "تحقيق النمو الشامل للفرد خلقياً وجسيمياً وعقلياً واجتماعياً.
- تحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع.

أن يكون من أهداف المنهج وأدواره أيضاً العمل على :

- صلاحية الفرد ليكون عضواً نافعا في مجتمعه يحس بمشكلاته، ويشارك في تحقيق أهدافه وآماله وحفظ تنميته.
- إتقان اللغة العربية واتخاذها أساساً في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل³، وحيث أن اللغة العربية هي اللغة الأم في البلاد العربية فإن سائر المعارف يجب أن تدرس باللغة العربية في جميع المراحل التعليمية (...)، ومن الأهمية بمكان القضاء على الازدواجية بين العامية والفصحى، فمن أهم أسباب ضعف تعلم اللغة أن جميع المعلمين هذه الأيام – باستثناء معلمي اللغة العربية – يستخدمون العامية في قاعات الدراسة (...) لذا فإن المنهج التربوي مطالب بمعالجة هذه المعضلة التي تدل على انفصام في ثقافة الأمة"⁴
- "كما يجب أن يهدف المنهج الدراسي إلى إكساب المتعلمين القدرة على مواجهة العوامل المستجدة، فتزايد المعارف وسرعة انتشارها تتطلب تنمية الشخصية الحرة القادرة على البحث والاستقصاء والتجريب (...) لذا فإن القدرة على اكتساب المعرفة ذاتياً مطلب تربوي يزداد إلحاحاً في عصرنا هذا، وعند تقويم المنهج ينبغي الاهتمام بالمهارات والقدرات التي تمكن المرء من مواجهة الظروف المستجدة".⁵

¹ المرجع نفسه ص 97.

² المرجع نفسه، ص 97.

³ الأسس العامة لمنهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، رشدي أحمد طعيمة، ص 52-53.

⁴ المنهج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، عبد الرحمن صالح عبد الله، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض – المملكة العربية السعودية، ط1، 1405 هـ-1985م، ص 200-201.

⁵ المرجع نفسه، ص 205.

- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الناقد بحيث (...) يعمل هذا التفكير الناقد على بذل كل ما هو ضار ومخالف للثقافة الإسلامية من أجل المحافظة على هوية ثقافتنا.¹
- "يجب أن يركز المنهج على تنمية قدرات التلاميذ على التفكير العلمي وحل المشكلات بما يسهم في تطوير ثقافتنا علميا وتكنولوجيا حتى تكون لها الريادة في العالم كما كانت في سابق عصرها.
- تدريب التلاميذ على استخدام وسائل العصر التكنولوجية من حاسبات وانترنت وغيرها من أجل الإسراع بعملية التطوير والتحديث لمسايرة العصر في سرعة التقدم.
- مسايرة مناهج التعليم ومواكبتها للتغيرات الثقافية الحديثة والسريعة وذلك بمراجعة المناهج سنويا وتعديل ما يلزم في محتوى المناهج والأنشطة التعليمية وطرق ووسائل التعليم والتعلم".²

ج- المنهج والبيئة الطبيعية :

"يعيش كل مجتمع من المجتمعات في بيئة طبيعية معينة ذات خصائص محددة"³، فهي مجموعة الظروف التي تؤثر في الفرد وتتأثر به، "فلقد سخر الله هذا الكون بكل ما فيه لخدمة الإنسان ومن الآيات القرآنية الدالة على هذا قوله تعالى : "وسخر لكم الليل والنهار والشمس والقمر والنجوم" (النحل : 22)".⁴

مادام الأمر كذلك فإن واجب المنهج الدراسي تجاه البيئة الطبيعية يتمثل في :

- إكساب المتعلمين الطريقة المثلى التي تساعد على التفاعل مع البيئة المادية تفاعلا يسوده الانسجام، تفاعلا لا يقوم على الإسراف في الاستغلال (...)، فالإسلام دين اعتدال لا دين غلو أو إسراف أو تقصير.
- غرس الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة (سبل المحافظة على نقاء البيئة وكل ما يبعدها عن التلوث)، ومن الوسائل التربوية التي تسهم في تحقيق هذه الأهداف : (الزيارات الميدانية، إصدار المجالات الحائطية التي تعرف الطلاب ببيئتهم).⁵

إذن لقد رأينا بعض العوامل المؤثرات والقوى التي تشكل المنهج وتؤثر فيه ونريد أن نشير ونؤكد في هذا الصدد أن عدم مراعاة تلك المشار إليها سابقا عند بناء المناهج والتخطيط لها (أي الاعتماد على أهداف وقيم وحقائق، أفكار ونظريات غامضة أو غريبة

¹ علم مناهج التربية (الأسس - العناصر - التطبيقات)، بتصرف : فؤاد محمد موسى، ص 100.

² المرجع نفسه، ص 100.

³ المنهج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، عبد الرحمن صالح عبد الله، ص 184.

⁴ المرجع نفسه ص 187.

⁵ بتصرف : المرجع نفسه، ص 188.

عن عقيدة المتعلم أو مرتبطة بمجتمعات غير المجتمع الذي يعيش فيه)، فإن منهاجا كهذا يولد جيلا يعاني التشتت و الضياع والشعور بالتناقض، بل و جيلا فاقدا لهويته.

فالمنهج هو وسيلة المجتمع التي بها يحافظ على وجوده واستمراريته وبذلك لا يمكن بناء أو تطوير منهج تربوي ناجح من دون أن يعكس هذا المنهج العوامل ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم (مجتمع، بيئة، ثقافة).

4- الأسس النفسية في بناء المنهج المعاصر :

مفهوم الأسس النفسية :

"تتمثل الأسس النفسية للمنهج في المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته، واستعداداته التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج، وتنفيذه وتقويمه".¹

يعد المتعلم من أهم الأسس التي تبنى عليها المناهج التربوية الحديثة، بعد ما كانت المناهج التقليدية تولي اهتمامها إلى اكتساب المعرفة كغاية في ذاتها وتهمل المتعلم، الذي تقاس إمكاناته بمدى حفظه واسترجاعه لمضامين المقرر الدراسي، دون أي اعتبار لمظاهر وخصائص نموه، سواء عند وضع المنهج أو عند تنفيذه، واستمر الحال كذلك إلى أن ظهرت دراسات في بدايات القرن العشرين نادت بضرورة الاهتمام بالمتعلم، فجعلت منه محورا للعملية التعليمية ومناطا لجهودها، وبذلك استهدفت التنظيمات الحديثة المناهج – على اعتبار أن وظيفة المنهج هي تنمية المتعلم وتربيته عن طريق تغيير سلوكه – دراسة طبيعة هذا المتعلم وخصائصه وطرق نموه وتعليمه، بهدف تحقيق النمو المتكامل والشامل لجوانب شخصيته وصولا إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، فأصبحت معرفة ومراعاة تلك الجوانب من طبيعة المتعلم ضرورة لا غنى عنها في وضع المنهج وتنفيذه ومن بين تلك الجوانب خصائص المتعلم، حاجاته وقدراته، مشكلاته، إضافة إلى الفروق الفردية بين المتعلمين، وسوف تستعرض الباحثة هذه الجوانب بصورة موجزة فيما يلي :

أ- المنهج وخصائص النمو : "على المنهج مراعاة خصائص النمو العامة منها :

- النمو عملية شاملة ومتكاملة : أي أن كل جانب من جوانب النمو يؤثر ويتأثر ببقية الجوانب، فالمنهج الحديث يراعي خاصية الشمول، كما أنه يراعي أيضا التكامل، وذلك

¹ المناهج والتقويم التربوي، ص 18.

عن طريق الأنشطة المختلفة التي يهيئها للطلبة¹ فتتعدد بذلك جبهات نجاح المنهج باثتماله على عدد مناسب من الدراسات وأوجه النشاط المتنوعة.²

- **"النمو عملية مستمرة ومتدرجة :** ومن هذا المنطلق فإن المنهج الحديث يعمل على استمرارية الخبرات، فالخبرات السابقة تؤدي إلى المرور بخبرات جديدة (...)، وعلى المنهج الحديث أن يراعي التدرج عند إتاحة الفرصة للطلبة للقيام بالأنشطة المختلفة، وكذلك عند تقويم المعلومات للطلبة، فيراعي في ذلك : (التدرج من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب، من العام للخاص، من الكل للجزء، من المعلوم إلى المجهول)."³ وهذه القواعد الأساسية تمثلها فيما يلي :

- "أن تتيح للطفل عند تعلمه الكتابة؛ الفرصة لنقش الحروف الكبيرة على لوحات كبيرة من الورق مثلاً، ثم يتدرج بعد ذلك إلى استخدام الورق المعتاد (...) للكتابة على مسافات متباعدة دون الحاجة إلى الضبط الحركي الدقيق، ثم ينتهي باستخدام مسافات وأقلام وحروف أصغر.
- أن تبدأ دراسة موضوع ما بإعطاء صورة عامة عنه، قبل الدخول في التفاصيل.
- أن تبدأ المناهج في المراحل الأولى بصورة عامة، وفي صورة مناهج متكاملة دون أن تغرق التلميذ في التفاصيل والجزئيات التي لم يحن الوقت لدراستها، ثم يتدرج إلى دراسة فروع المواد وتفاصيلها بعد ذلك.
- أن تبدأ بتعليم المهارات مثل القراءة باستخدام الطريقة الكلية التي تبدأ من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف.
- أن تبدأ بتعليم الطفل التحدث و الكتابة، قبل أن يتعلم قواعد اللغة والهجاء".⁴

- **"النمو يؤدي إلى النضج والنضج يؤدي إلى التعلم :**

- إن النضج هو أساس عملية التعلم، وأن للنمو دور في كبير ذلك، وعلى هذا الأساس فإن تعلم الطالب لشيء ما يتم بالصورة السليمة والفعالة، إلا بعد وصول الطالب إلى درجة من النضج تسمح له بالتعلم في المجال المقصود، وذلك على المنهج أن يعمل على تقديم المعلومات إلى الطلبة عندما تكون لهم القدرة على استيعابها.⁵

¹ المناهج التربوية (نظرياتها، مفاهيمها، ...)، محمد حسن حمادات، ص 93.

² بناء المناهج وتخطيطها، محمد صابر سليم وآخرون، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان - الأردن، ط1، 2006م، د.ص.

³ المناهج التربوية (نظرياتها، مفاهيمها، ...)، محمد حسن حمادات، ص 93.

⁴ بناء المناهج وتخطيطها، محمد صابر سليم وآخرون، د.ص.

⁵ المناهج التربوية (نظرياتها، مفاهيمها)، محمد حسن حمادات، ص 93-94.

- الفروق الفردية : "النمو يختلف من طالب إلى آخر، ذلك أن هناك فروق فردية بين الطلبة حتى مع أبناء الجنس الواحد، ومن نفس البيئة، ومن نفس التغذية، فنجد أن نمو أحدهم يختلف عن نمو الآخر سواء كان نموا عقليا أو لغويا أو جسديا ... الخ. لذلك ينبغي:

- تكيف النشاط التعليمي للتلاميذ تبعا لمستوياتهم المتعددة بدلا من التدريس بطريقة موحدة، وفرض مستوى دراسي موحد على جميع التلاميذ.
- تقويم كل في ضوء مستواه السابق، وما تتوقع أن يصل إليه نمو في جميع نواحي شخصيته، بدلا من الاكتفاء بمقارنته بغيره من تلاميذ فرقته.¹

ب- المنهج وحاجات المتعلمين :

"ويفسر فريق من المربين "الحاجة" على أنها توترات نفسية بيولوجية (...) وبعمامة تدفع الحاجة الفرد للقيام بسلسلة من النشاط المتنوع الذي يهدف إلى إشباع تلك الحاجات، وبذلك فهي الموجه لسلوك الإنسان.

وعندما تكون حاجات المتعلمين من الأساسيات التي يجب مراعاتها عند اختيار مواد المناهج الدراسية (...) تصبح من دوافع دراسة هذا المنهج كما تساعد على النمو من جميع جوانبه"²، لذا فإن :

- "الحاجات إن لم تشبع فإنها تؤدي إلى ظهور مشكلات والمشكلات بدورها تؤدي إلى إعاقة الدراسة، كما تقف أمام التعليم المثمر.
- إن اهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي، فيبدلون المزيد من الجهد والنشاط.
- إن إشباع الحاجات في كثير من الأحيان يؤدي إلى إكساب بعض المهارات، ويعتبر ذلك من بين الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.³

ج- المنهج وقدرات المتعلم واستعداداته:

"يختلف كل تلميذ عن الآخر في قدراته واستعداداته وحيث أن هذه القدرات والاستعدادات تلعب دورا كبيرا في عملية التعلم فإن الضرورة تحتم مراعاة المنهج الحديث لها والعمل على تنميتها"⁴، ويقصد بالقدرة : "القوة التي تمكن من أداء فعل جسمي أو فعل

¹ بناء المناهج وتخطيطها، محمد صابر سليم وآخرون، د.ص.

² موسوعة المناهج التربوية، مجدي عزيز إبراهيم، ص 52.

³ المناهج التربوية (نظرياتها، مفهوماتها، ...)، محمد حسن حمادات، ص 97.

⁴ المرجع نفسه، ص 98.

عقلي" ¹، أما الاستعداد فهو : "قدرة طبيعية على اكتساب أنماط عامة من السلوك سواء كانت من أنواع المعرفة أم من نوع المهارة". ²

من خلال التعريفين يتضح لنا أن القدرة تستلزم الاستعداد وأن الاستعداد سابق للقدرة. (*)

للأسباب السابقة يجب ربط المنهج التربوي بقدرات واستعدادات المتعلم فينبغي على المنهج :

- "التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد الطالب في حياته (بالقدرة على التفكير، القدرة على جمع المعلومات وتحليلها، القدرة على الربط، القدرة على الاستنتاج والتركيز والتبصير وحل المشكلات).
- العمل على تنمية قدرات التلاميذ من خلال التدريب الموجه والمقصود وفقا لقدرات الطلبة الفطرية أو المكتسبة". ³

د- المنهج ومشكلات المتعلم :

يختلف نوع المشكلات باختلاف مراحل النمو، وباختلاف المجتمع الذي يعيش فيه المتعلمون، ولقد كانت المناهج التقليدية لا تهتم اهتماما يذكر بمشكلات التلاميذ ⁴، "وحيث أن ترك مشكلات التلاميذ دون حل يعوق الدراسة، بل قد يؤدي إلى انحراف التلاميذ وفشلهم في الدراسة، لذلك ظهرت بعض الأصوات تنادي بضرورة الاهتمام بمشاكل الطلبة" ⁵ : فوضعت مجموعة من الوضعيات التعليمية على هيئة مشكلات، لذلك فإن اهتمام المنهج بمشكلات التلاميذ أمر حتمي للأسباب الآتية :

- "أن الطالب الذي يعاني من بعض المشكلات من الصعب عليه أن يتابع الدراسة بانتظام، ويقل تركيزه وانتباهه أثناء شرح الدرس وكذلك أثناء مذاكرة الدروس.
- التدريب على حل المشكلات يساهم في تنمية مهارة التفكير العلمي، ويساعدهم ذلك على حل مشكلاتهم المستقبلية والتكيف معها". ⁶

اعتمادا على ما سبق يتضح لنا صورة ووظيفة المنهج المعاصر تجاه المتعلم، من خلال تنمية هذا الأخير في جميع الجوانب (الاجتماعية، الخلقية، الجسمية، العقلية، النفسية) والحفاظ عليها من جميع ما يؤثر عليها تأثيرا ضارا بالعناية والتوجيه والتصويب، إلى جانب استثمار هذه الجوانب (الخصائص) في زيادة كفاية هذا المتعلم في اكتساب السلوكات والعادات

¹ معجم علم النفس والتربية، فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين فهمي، ج1، الهيئة العلمية لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص 03.

² المرجع نفسه، ص 15.

(*) سيأتي تفصيل في كل من مفهومي (القدرة والاستعداد والفرق بينهما) في المبحث الموالي.

³ المناهج التربوية (نظرياتها، مفهوماتها، ...)، محمد حسن حمادات، ص 99.

⁴ موسوعة المناهج التربوية، مجدي عزيز إبراهيم، ص 53.

⁵ المناهج التربوية (نظرياتها، مفهوماتها، ...)، محمد حسن حمادات، ص 97.

⁶ المرجع نفسه، ص 97.

والاتجاهات السليمة التي تفيده في قيادة حياته : وذلك لن يأتي – كما عرفنا من خلال ما أوردناه سابقا – إلا بالعناية الخاصة من خلال اختيار المواد والمحتويات الملائمة لسن المتعلم ومراحل نموه وقدراته وظروف حياته في المجتمع الذي يعيش فيه، فتنحصر السعادة والنجاح للمتعلم وبالتالي تتحقق الرفاهية لمجتمعه.

هـ- الأسس المعرفية في بناء المنهج المعاصر :

مفهوم الأسس المعرفية : وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، مصادرها، ومستجداتها، وعلاقاتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجيهات المعاصرة في تعليم المادة، وتطبيقاتها. وينبغي هنا تأكيد تتابع مكونات المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، وعلى العلاقة العضوية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة.¹

مفهوم المعرفة : "مجموعة المعاني والمعتقدات والأفكار والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به"²، "فالمعرفة أساس من الأسس الهامة في بناء المنهج المدرسي، وفي ضوء ذلك يجب على واضعي المناهج أن يطرحوا الأسئلة التالية : ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ؟ وما مصادر الحصول عليها ؟ وما المعارف التي لها قيمة تعليمية، وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية، ويعمل المنهج على تحقيقها ؟ كيف يمكن للمنهج أن يقدم هذه المعرفة ؟³ أي : "ماذا يجب أن نعلم من اللغة ؟ وما القيم التي تتضمنها اللغة ؟ وكيف يجب أن نعلمها ؟".

والإجابة عن هذه الأسئلة الجوهرية هي التي تشكل حقيقة التعليمية اللغوية، وتضع لها إطارها المعرفي الذي تتحرك فيه بعملية ومنهجية دقيقة".⁴

"إن أغلب الدراسات (...) تبين كما يبين الواقع التعليمي لمادة اللغة العربية أن اختيار الموضوعات لا يقوم على أساس علمي دقيق بناء على الخبرات الشخصية والنظرات الذاتية التي قد تخطئ كثيرا وتصيب أحيانا، وعليه يفرض المنطق ضرورة البحث عن الأسس العلمية الصحيحة التي يجب اعتمادها في اختيار محتوى المادة اللغوية المطلوبة، إنه إذا لم نحدد ما نريده من كل مقرر دراسي يكون الهدف غائبا وبالتالي يغيب المنهج المناسب"⁵،

¹ تطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، محمد السيد علي، اتجاهات ص 22.

² المناهج التربوية (نظرياتها، مفاهيمها، ...)، محمد حسن حمادات، ص 78.

³ المناهج التعليمية والتقويم التربوي، عبد الرحمن بريكة، ص 17.

⁴ التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية، عبد المجيد عيساني، مجلة الأثر، العدد 19،

جانفي 2014م، د.ص.

⁵ المرجع نفسه، ص 50.

وتعليم اللغة العربية يهدف من بداية المرحلة الابتدائية إلى تمكن الطفل من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية (الاستماع، التعبير، القراءة والكتابة) ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، والمتأمل لواقع تعليم اللغة العربية وهذه المرحلة يلمس نسبة كبيرة من التلاميذ تكسب قدرا ضئيلا من المهارات التي كان من المتوقع أن يتفوقوا فيها، كما أشار الدكتور "طعيمة" إلى أن تعليم اللغة العربية يشكو من أزمة حادة في محتوى المادة التعليمية، لعل من أبرز أعراض هذه الأزمة إهمال الجانب الوظيفي في استخدام اللغة وعدم تنمية المهارة اللغوية، ومن هنا ينبغي أن نضع في اعتبارنا العمل على اكتساب التلاميذ اللغة العربية على أنها مهارات متكاملة، وتعليمها لهم بهدف استخدامها في مواقف الحياة اليومية.¹

تأسيسا على ما تقدم: "فإن التجارب المتعددة والخبرات المتراكمة عبر السنين أو صلت الخبراء والباحثين إلى درجة من الدقة والإتقان ووضع المقررات اللغوية وفقا لجملته من المقاييس العلمية، أهمها : ²

"ضبط حاجات المتعلمين واختيار المحتوى المطابق لاهتماماتهم، (...) وهذا الاختيار لا يخرج بشكل عما يحتاج إلى الدارس في حديثه وتعبيراته المختلفة، أو كما تعرف بالموضوعات الوظيفية التي تخدم المتعلم في حياته وتلبي حاجاته اللغوية وتسهل له عمليات التفاعل الاجتماعي"³، وهذا ما يتصل بنفع المادة التعليمية والتي تحدث عنها ابن حزم (384هـ/994م) - ت 456هـ/1063م) إذ أورد في هذا الصدد أنه يجب الاهتمام بالعلوم النافعة للمسلمين فيجب البدء بالعلوم التي تعد وسائل لغيرها كالعلوم اللسانية بقوله : (الواجب أن يهتم المرء بالعلوم الممكن تعلمها التي قد ينتفع بها في الوقت، وأن يؤثر منها بالتقديم ما لا يتوصل إلى سائره إلا به ثم الأهم فالأهم والأفنع فالأفنع)⁴، والطريق السوي في هذا الاختيار هو أن يسلك الباحثون والمخططون سلوكا علميا دقيقا : ذلك أن الأمر يتوقف على أساسين في اختيار المادة اللغوية المطلوبة التي يحتاجها إليها المتعلم في الكلام والكتابة وذلك اعتمادا أولا على ما يقع فيه المتعلم من أخطاء من جهة، ومن جهة أخرى ينبغي تحليل إنتاج المتعلمين (معرفة الموضوعات التي يكثر شيوعها في أساليبهم ومع ذلك يكثر الخطأ فيها، ولا شك أنه من هذه وتلك أي مما يقع فيه المتعلم من أخطاء ومن تحليل إنتاجهم تحليلا علميا

¹ تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤى مستقبلية)، شومة محمد مساعد الفاضلي البلوي، جامعة تبوك المملكة العربية السعودية، 2014م، د.ص.

² التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية، عبد المجيد عيساني، ص 51.

³ المرجع نفسه، ص 51.52.

⁴ المناهج التعليمية وأسسها في إطار الفكر التربوي الإسلامي، ندوى محمد محمد شريف، كلية الآداب / خانقين(د.س)، ص383

ينبغي أن نختار النصوص المدرسية، حينها يكون قد تم اختيارها اختياراً دقيقاً لنحقق الهدف المرجو.¹

- أن يكون المحتوى متصلاً بخبرات الدارسين وأغراضهم : أي أن يكون المحتوى ذا معنى بالنسبة للدارسين، وأن يتحرك من المؤلف لهم.
- أن تكون المعارف كافية للاستخدام : والكفاية هنا تعني كم المحتوى وفائدته للدارسين ومناسبة لخلفياتهم العلمية وخبراتهم الثقافية.
- مراعاة عوامل الدقة والحدثة في المعلومات: أي أن المقررات اللغوية يجب أن تؤسس وفق خطة علمية واقعية محكمة، كما يجب أن تكون بنيانا متسلسلا، يتكامل صعودا نحو دعم الملكة اللغوية للمتعلم.²

أي يجب أن يتميز المحتوى اللغوي بالدينامية والمرونة والتطوير، بما يسمح لمعلم اللغة فيه التصرف في طريقة العرض بما يحقق له ما يريد أن يصبو إليه (الوصول إلى الغرض المنشود بأيسر السبل ومن أقصى المسالك وأعمقها).

إذن فهذا ما يجب أن تكون عليه طبيعة المقررات اللغوية بنيتها من : (تسلسل وترابط، مرونة وانسجام، تدرج وتناسب – مناسبة المحتوى (مستوى وسن المتعلم وظروفه –)، مما يسهم في تنمية الاتجاهات والقيم والمهارات – خاصة منها المرتبطة بفنون التواصل البشري – للوصول بالمتعلم إلى درجة من الوعي والتمكن من استخدام لغته استخداما ناجحا (تعبيرا وقراءة وكتابة)، وهذا ما ستفصل فيه الباحثة أكثر في الفصل الثاني من الدراسة.

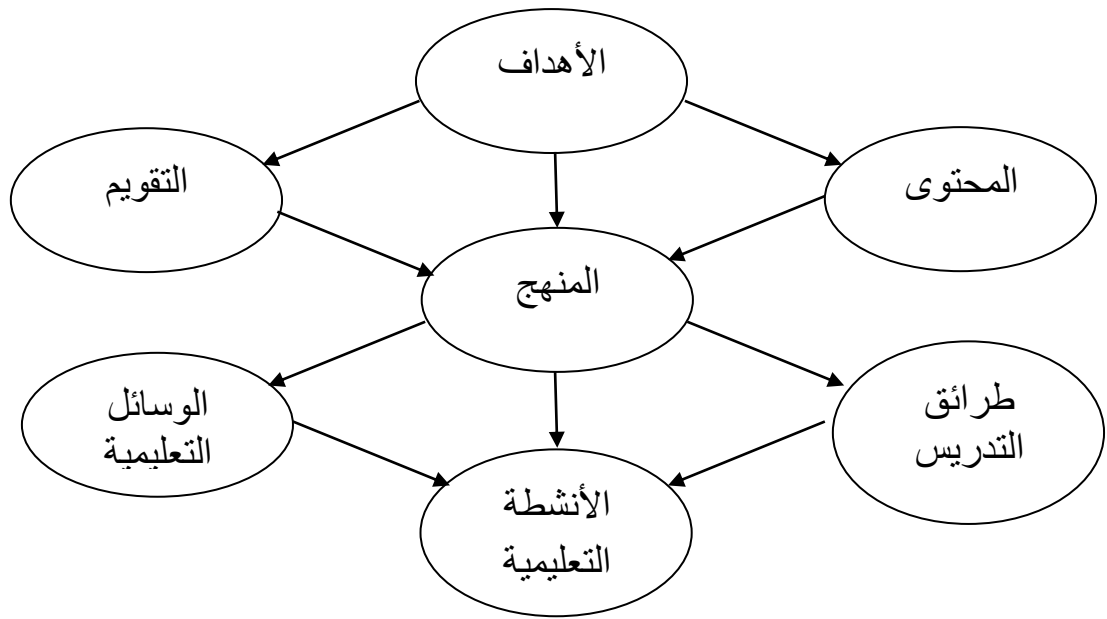
¹ التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية، عبد المجيد عيساني، ص 52-53.

² المرجع نفسه، ص 53.

المبحث الثاني: عناصر المنهج التربوي الحديث:

من خلال التعاريف التي تناولناها سابقا للمناهج التعليمية يتبين لنا أن المناهج تتناول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة فتحتوي الأهداف المنشودة والمحتويات التي تقدم للمتعلمين عن طريق طرق التدريس ووسائل التعليم مروراً بعملية التقويم لقياس مدى تحقق التعلم ومدى تحقق أهداف المنهج في المتعلمين، وبهذا فإن المناهج الدراسية تتكون من (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة التعليمية، الوسائل التعليمية، التقويم)؛ فهذه العناصر في مجملها تمثل هيكل وبنية المنهج فهي كل متكامل يؤثر كل عنصر منها في العنصر الآخر ويتأثر به سلباً وإيجاباً.

والمخطط التالي يوضح ويبرز هذه العناصر المتكاملة والمتفاعلة فيما بينها :



وسنتناول هذه العناصر في المنهج التربوي بمفهومه الحديث بشيء من التفصيل فيما يلي :

أولاً: الأهداف التربوية :

الهدف أول وأهم مكون في منظومة المنهج فأى عمل علمي جاد يبدأ بتحديد الأهداف إذن فالأهداف البيداغوجية هي نقطة بداية وضع وبناء أي منهج دراسي جيد والمقصود بالأهداف :

- "إن الهدف هو إيصال ما نقصد إليه، وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلم، صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلم حيث يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم، إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه".¹

فالهدف التربوي هو القصد والغاية الأسمى فهو التغير الذي نتوقع أن يحدثه المنهج في سلوك المتعلم عند نهاية التعليم أو بعد مروره (المتعلم) بموقف تعليمي معين (النتيجة والمحصلة النهائية).

1. أهمية الأهداف التربوية : تكمن أهمية ووظيفة الأهداف التربوية فيما يلي :²

- تمثل الغاية النهائية لعملية التربية.
- تحديد الغايات المعرفية للتعلم.
- تقديم دليلا لما يركز عليه البرنامج الدراسي.
- تساعد على نقل احتياجات المجتمع والأفراد وقيمهم إلى المنهج التربوي ليعمل على تحقيقها.

إذن فالأهداف هي القائد والموجه لعمليات تنفيذ المنهج وتنظيم بقية عناصره كما أنها تساعد في عمليات تقويم المنهج وقياس مدى تحقق نجاح المنهج من عدمه.

2. مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

لاشتقاق الأهداف التربوية عامة وأهداف تعليم اللغة العربية في الوطن العربي بخاصة مصادر ينبغي الرجوع إليها هذه المصادر هي :

- العقيدة الإسلامية بمنهجها الشامل للإنسان والكون والحياة.
- العروبة بتراتها وقضاياها المعاصرة وآمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.
- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا ومستقبلا، بما يتفق وأصول الثقافة العربية الإسلامية.
- حاجات الفرد العربي ومطالب نموه.³

¹ الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها - تطويرها - تقويمها)، رشدي أحمد طعمة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص 29.

² المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ناجي تمار وعبد الرحمن بن بركة، ص 12.

³ الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها - تطويرها - تقويمها)، رشدي أحمد طعمة، ص 29-30.

- "خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم، وقدراتهم العقلية وطرق تفكيرهم وتعليمهم.
- وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس".¹
- "النظر في طبيعة المادة الدراسية المراد تعليمها ومنها اللغة العربية، فكل مادة انعكاساتها على صورة الأهداف التربوية الموضوعية في مناهجها".²
- وبهذا نرى أن المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية هي : (العقيدة الدينية، طبيعة المجتمع، طبيعة المتعلم، طبيعة المعرفة (المادة الدراسية)، طبيعة العصر).

3. معايير وشروط اختيار الأهداف التعليمية :

هناك عدد من المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الأهداف التعليمية فنجاح المنهج التربوي الحديث يتوقف على قدرته على وضع أهداف تتحلى بشروط ومعايير تميزه عن غيره من المناهج المقررة ومن هذه المعايير:³

- أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية واجتماعية سليمة.
- أن تكون واقعية ممكنة التحقيق.
- أن تقوم على أسس نفسية سليمة.
- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها (أي قياس مدى تحقق الهدف أو التغيير الذي حدث في السلوك).
- أن تكون الأهداف شاملة للجوانب التعلم.
- تعكس التعبير عن حاجات الفرد والجماعة لتكون محققة لسعادة كل منهما.
- أن يكون الهدف محددا بوضوح (لا يصاغ صياغة تدعو إلى سوء الفهم) فأى غموض في الهدف يعني اختلافا في تفسيره ومن ثم في اختيار المحتوى وطرق التدريس لتحقيقه.

اعتمادا على ما سبق يتطلب بناء المنهج التربوي مراعاة التطورات والقدرات التعليمية للمتعلم، وتلبية حاجات المجتمع وتعزيز العلاقة بين هذا الأخير والعلم والتكنولوجيا.

¹ المناهج التربوية (نظرياتها - مفهوماتها)، محمد حسن حمادات، ص 128.

² الأسس العامة لمناهج اللغة العربية (إعدادها - تطويرها - تقويمها)، رشدي أحمد طعيمة، ص 30.

³ ينظر :

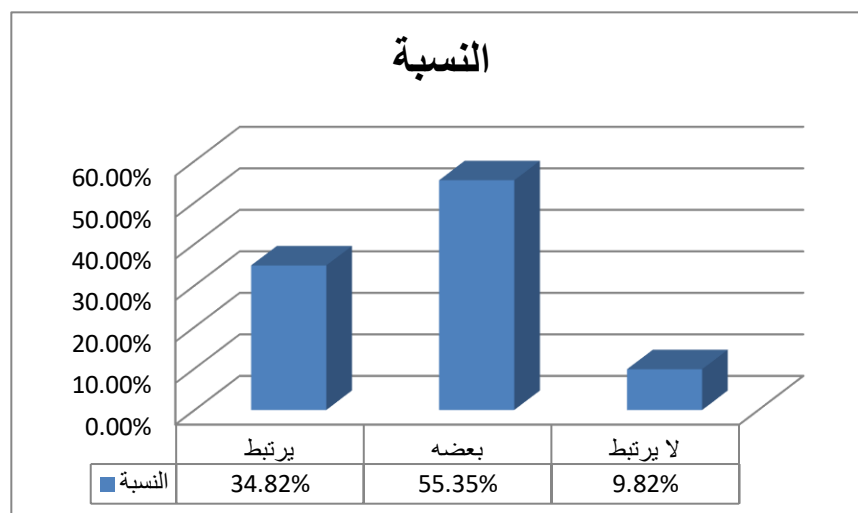
- أساسيات المناهج، محمد أشرف المكاوي، دار النشر الرياض ، المملكة العربية السعودية، دبط، 1421هـ، ص 154.

- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها، تطويرها، تقويمها) ، رشدي أحمد طعيمة ص 30-31.

- المناهج التربوية (نظرياتها - مفهوماتها ...)، محمد حسن حمادات، ص 136-137.

4. الهدف من تعليم اللغة العربية:

بالنسبة للغة العربية بصفة خاصة فإن الهدف الأسمى من تعليمها في مرحلة التعليم الابتدائي ؛ وكما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية: "هو تزويد المتعلمين بكفاءات، يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي"، كما جاء في الوثيقة أيضا أنه: "لم يعد يقتصر تعلم اللغة العربية على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل المتعلم يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمالها كلغة حية في جميع المجالات(...)"، وبهذا يمكن القول أن الهدف من تعليم اللغة العربية هو جعلها لغة التواصل مشافهة وكتابة في جل ميادين الحياة، وليس فقط إكتساب المتعلم القواعد النحوية والصرفية وغيرها، دون حسن لإستثمارها في المواقف الحياتية التي قد يواجهها المتعلم، ولهذا توجهت الباحثة إلى المعلمين ضمن الاستبيان بسؤالهم عن مدى تزويد مناهج اللغة العربية –الجيل الثاني من الإصلاحات- المتعلمين بكفاءات تمكنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، فكانت أغلب إجاباتهم (62) - من خلال ما يكشفه الجدول رقم (3)¹ - بأن بعضا من مناهج اللغة العربية فقط تزود المتعلمين بكفاءات تمكنهم من استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، ذلك ما يبرزه الرسم البياني التالي:



ومن خلال الرسم البياني يتبين لنا أن بعضا من مناهج اللغة العربية فقط وليس كلها تدعم استثمار المكتسبات في المواقف الحياتية المختلفة التي قد يواجهها المتعلم، وقد يرجع تفسيره

¹ ينظر الاستبيان ونتائجه، ص 212 من هذا البحث.

¹ تقييم منهج العلوم الفلسطيني، صفاء محمد محمود بخيتان، ص 17.

ربما إلى بعد المناهج عن واقع المتعلم، أو عدم ارتباط مقررات المنهج بالأهداف المحددة أو عدم مناسبتها لأعمار المتعلمين، وهذا ما سنحاول الوقوف عليه فيما يلي:

ثانيا: المحتوى:

المحتوى ثاني عناصر المنهج بمفهومه الحديث والذي يعرف على أنه :

"كافة المعرفة والمعلومات العلمية المراد من الطالب أن يتعلمها ضمن فترة دراسية محددة"¹.

"عبارة عن مجموعة التعريفات والمفاهيم والعلاقات وحقائق القوانين والنظريات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تشكل مادة التعلم في أحد الكتب الدراسية المقررة على الطلاب بأي من المراحل الدراسية يتم اختيارها وتنظيمها وفق معايير بهدف تحقيق أهداف المنهج"².

فالمحتوى يضم مجموع المعارف والمفاهيم والحقائق والمهارات والسلوكيات المراد إكسابها للمتعلمين والتي تكون ضمن الأهداف المقررة في المنهج.

وبناء وتصميم هذا العنصر يمر بمرحلتين أساسيتين أحدهما اختياره والآخر تنظيمه :

1. معايير اختيار المحتوى : والمراد بذلك شروط انتقاء المحتوى ووضعه بالشكل الذي يحقق أهداف المنهج في ظل تراكم المعرفة وضخامتها كل يوم في جميع مجالات العلم والمعرفة مما يستلزم الانتقاء والاختيار، لذا لاختيار المحتوى مجموعة من المعايير يجب أن تؤخذ في الحسبان :

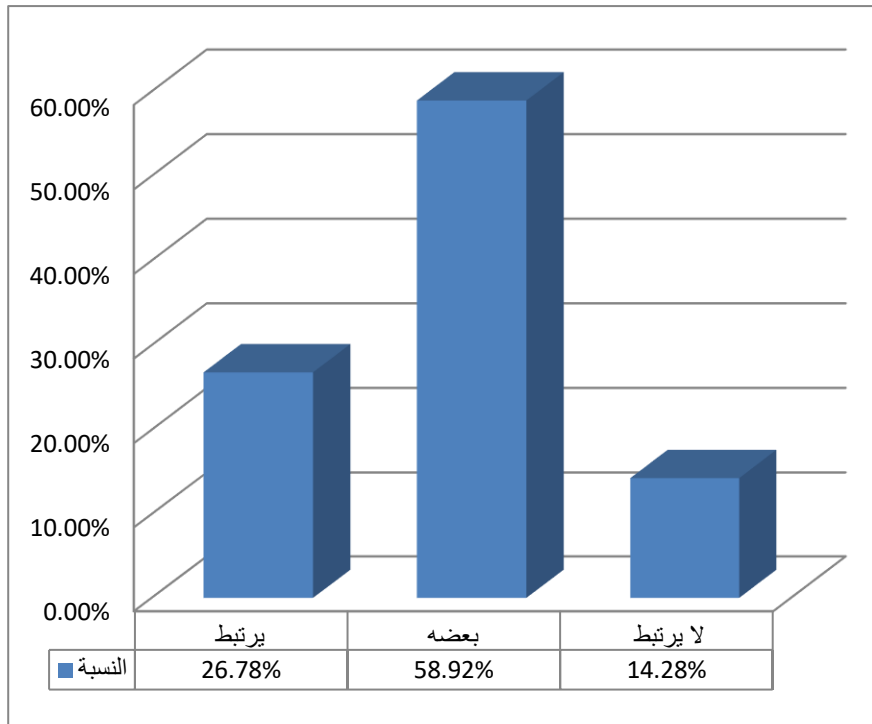
1. "أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف : يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف، وإلا لما تمكنا من تحقيقها.

2. أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة: يعد المحتوى صادقا وله دلالة إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة وصحيحة من الناحية العلمية البحتة، ويمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة ومواقف متنوعة.

3. أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ : يجب أن تكون المعارف المختارة تتماشى مع واقع التلميذ وتساعد على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها"، ولمعرفة مدى ارتباط منهج اللغة العربية بواقع المتعلم الذي يعيشه؛ طرحنا السؤال التالي من خلال الاستبيان الموجه للمعلمين: ما مدى ارتباط محتوى المنهج ببيئة المتعلم وواقعه

² المناهج (الأسس، المكونات)، فتحي يونس وآخرون، ص 93.

المعيش؟ وكانت معظم إجاباتهم (بنسبة تقدر ب 66 %) - من خلال الجدول رقم (4)¹ - أن بعض محتويات المنهج فقط ترتبط بواقع المتعلم المعيش وذلك ما يوضحه الرسم البياني الآتي:



رسم بياني يمثل الجدول رقم (4)

¹ ينظر نتائج الاستبيان، ص212 من هذا البحث

ونلاحظ من خلال الرسم البياني أن غالبية المعلمين يرون أن بعض محتويات المنهج فقط ترتبط بالواقع المعيش للمتعلم وليس كلها ومن ثم فإن المناهج لا تولي استخدام المكتسبات اللغوية في المواقف الحياتية التي قد يواجهها المتعلم الاهتمام المنشود.

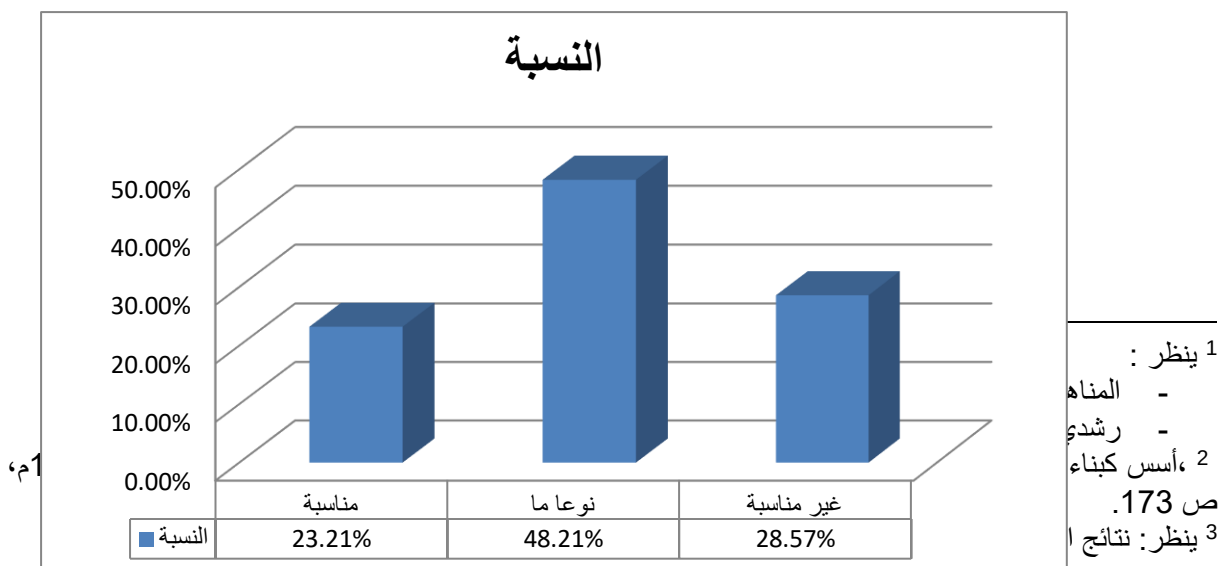
4. أن يكون هناك توازن بين الشمول وعمق المحتوى: الشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل: المبادئ، والمفاهيم، والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا وأن يربطها بغيرها من المبادئ¹.

5. أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم: فمن أهم شروط حدوث التعلم إثارة دافعية الطلبة، وإثارة دافعتهم لابد من الاهتمام بميولهم وحاجاتهم، بحيث يكون المحتوى ملائما لقدراتهم العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها، وبهذا تكون هناك دافعية لدى الطلاب للإقبال على دراسة المحتوى، وتيسير عملية تعلمهم، كما ينبغي مراعاة الفروق بين التلاميذ بالتنوع في الدراسات والبرامج بحيث يمكن من خلالها مواجهة هذه الفروق الطبيعية بين المتعلمين².

وللتحقق من مدى مراعاة محتوى منهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي - الجيل الثاني من الإصلاحات - لهذه الأساسيات المذكورة آنفا؛ تقدمنا بالسؤالين الآتيين للمعلمين:

- هل لغة مقررات المحتوى ونصوصه مناسبة لمستوى المتعلمين وفنتهم العمرية؟
- هل ترى أن محتويات منهج اللغة العربية تنمي وتدعم التعلم الذاتي والإعتماد على النفس لدى المتعلمين؟

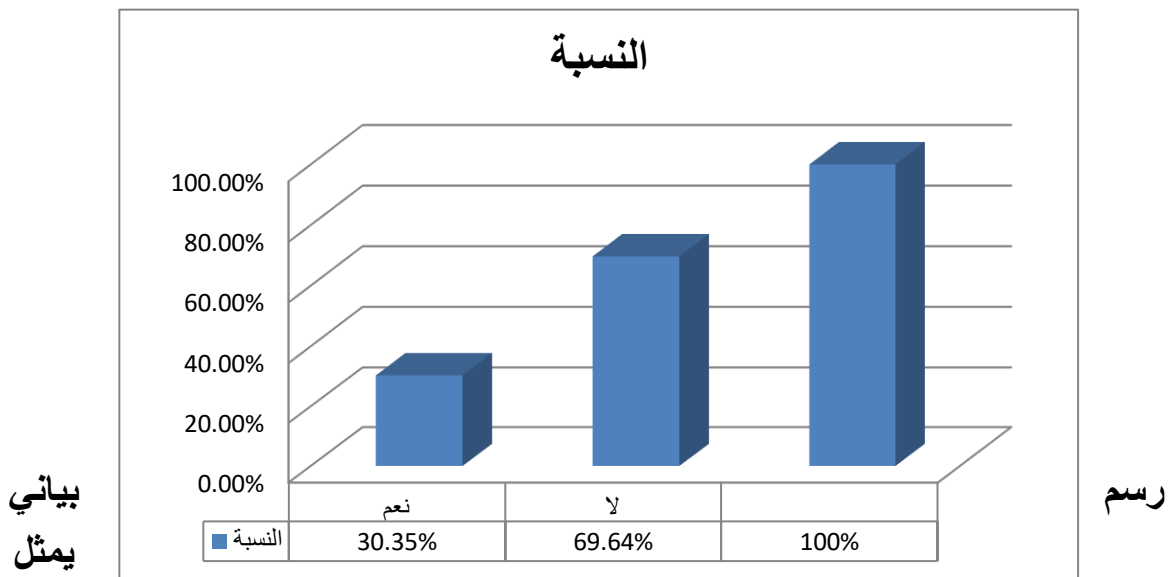
وقد كانت الإجابات بالنسبة للسؤال الأول- من خلال ما يبرزه الجدول رقم (5)³ والذي يمثلته الرسم البياني أسفله- على النحو الآتي:



رسم بياني يمثل الجدول رقم(5)

وكما نلاحظ فإن أغلب المعلمين (54 %) يرون أن لغة مقررات المحتوى ونصوصه مناسبة نوعا ما لمستوى المتعلمين وفنتهم العمرية، في حين لا تتجاوز نسبة المعلمين الذين يؤكدون ارتباطها (26 %) من إجمالي عينة الدراسة وذلك ما يتنافى مع معايير اختيار المحتوى الملائم.

أما بالنسبة للسؤال الثاني، فإن الجدول رقم (6) والذي يمثله الرسم البياني أسفله¹:



الجدول رقم(6)

يكشف لنا الرسم البياني أن أغلب المعلمين (74 %) كانت إجاباتهم بأن محتويات منهج اللغة العربية لا تنمي ولا تدعم التعلم الذاتي والاعتماد على النفس لدى المتعلمين وهذا ما يوحي لنا بأنها ربما لا تراعي ميول وحاجت المتعلم ولا تلبي رغباته مما يحد من دافعيته وإقباله نحو التعلم وبالتالي اعتماده على نفسه.

مما سبق يتضح لنا أهمية حسن الانتقاء في بناء محتوى المنهج التربوي فهي عملية دقيقة تتطلب اختيار أجزاء المعرفة وليس جمع كل المعرفة – أمام الكم الهائل من العلوم

¹ ينظر: نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث

والمعارف – مع مراعاة أهمية المحتوى للمجتمع والمتعلمين وضرورة ارتباطه بالحياة الاجتماعية للمتعلم لتمكين هذا الأخير من جعل لغة التواصل لديه في جميع الميادين هي اللغة العربية.

بعد أن يتم انتقاء المحتوى اعتمادا على المعايير السابقة تأتي عملية تنظيمية كما يلي :

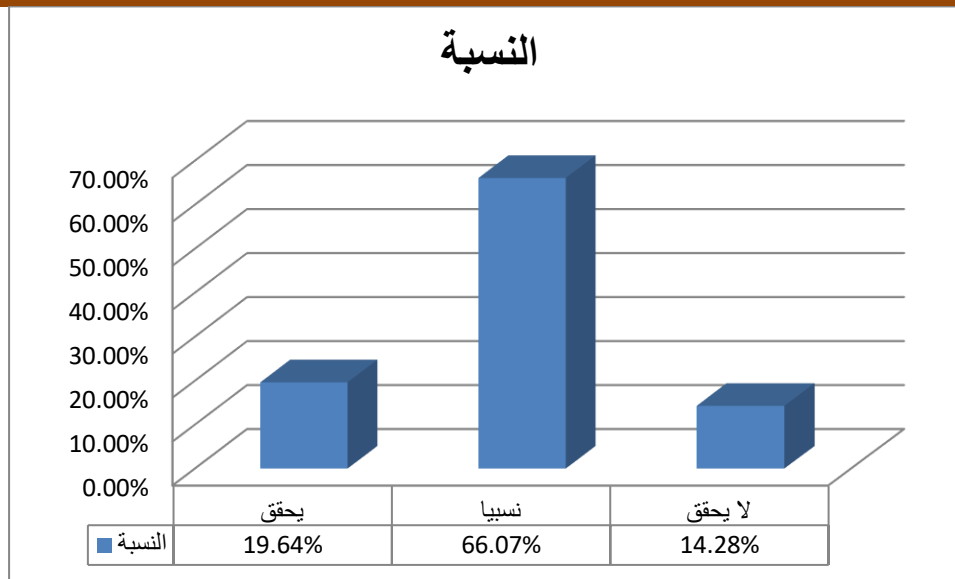
2. معايير تنظيم المحتوى وترتيبه : عند ترتيب المحتوى لابد من مراعاة المعايير التالية :

1. الاستمرار : ويقصد بالاستمرار تلك العلاقة الرأسية بين الموضوعات، أي إتاحة فرص متكررة لممارسة جوانب التعلم المختلفة حتى يتقنها التلاميذ¹.
2. التكامل : ويقصد به أن تقدم المعرفة في صورة مترابطة غير مجزأة بحيث يشعر التلميذ بوحدة المعرفة وتكاملها سواء كان ذلك على مستوى الموضوعات التي يعالجها المحتوى في المادة الواحدة أو بين المادة والمواد الدراسية الأخرى²، فهل يا ترى منهج اللغة العربية في مدارسنا يحقق هذا التكامل سواء بين موضوعات محتواه، أو بينه وبين المواد الدراسية الأخرى؟، وقد ساعدتنا عينة الدراسة في الإجابة عن هذا السؤال ضمن الاستبيان: فمن خلال الرسم البياني أسفله والذي يمثل الجدول رقم (7)³ : يتبين أن:

¹ المناهج (الأسس – المكونات ...)، فتحي يونس وآخرون، ص 101.

² المناهج (الأسس – المكونات ...)، فتحي يونس وآخرون، ص 101.

³ ينظر نتائج الاستبيان ص... من هذا البحث



رسم بياني يمثل الجدول رقم (7)

معظم المعلمين (74) قد كانت إجاباتهم أن منهج اللغة العربية في مدارسنا يسعى نسبيا إلى تحقيق التكامل بين موضوعات محتواه وبين مختلف المواد الدراسية الأخرى في حين نجد أن نسبة (22 %) فقط من إجابات المتعلمين تضمنت بأن المنهج يحقق التكامل وذلك ما يجعلنا نستنتج بأن أغلب المحتويات تقدم للمتعلم مجزأة ومنفصلة وبالتالي الإخلال بمعايير تنظيم المحتوى وترتيبه هذه الأخيرة التي تمكن المتعلم من ممارسة مكتسباته.

3. "التوحيد : ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا، كوضع النحو والصرف والأدب والإنشاء والإملاء في وحدة واحدة" ¹.

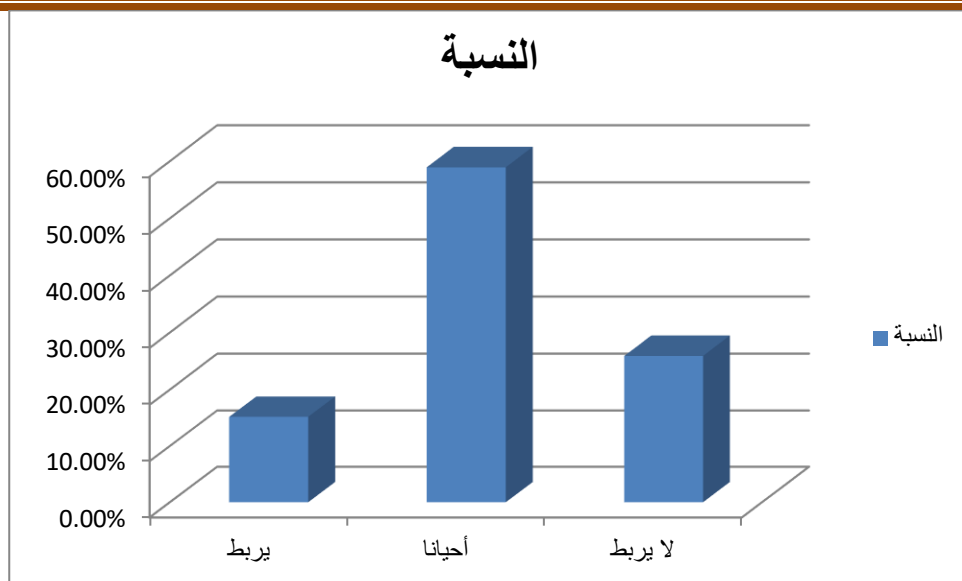
إضافة إلى معيار التتابع والمقصود به أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها الفرد مبنية على أساس الخبرات السابقة وأن تكون هذه الخبرة أساسا لخبرات لاحقة²، وقد ذهب المعلمون من خلال إجاباتهم على السؤال المتعلق بمدى ربط محتوى المنهج بين الخبرات السابقة والمكتسبات الجديدة والتي يمثلها الرسم البياني للجدول رقم (8)³: على النحو الآتي:

¹ ينظر: المناهج التربوية (خطواتها، همومها، ...) ، محمد حسن حمادات ص147.

- المناهج التعليمية و التقويم التربوي، ناجي ثمار وعبد الرحمن بن بريكة، ص 14.

3 - المنهج المدرسي وتطبيقاته التربوية، محمد صلاح مجاور وفتحي عبد المقصود الديب، دار القلم - الكويت، 1418هـ، ص 323.

³ ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث



رسم بياني يمثل الجدول رقم (8)

أن أغلب إجابات المعلمين جاءت بأن محتوى المنهج يربط أحيانا وليس دائما بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة وبالمقابل نجد أن نسبة (17%) فقط من إجابات المعلمين أقرروا بأنها (المحتويات) تربط بين المعارف السابقة واللاحقة وهي نسبة غير كافية وذلك ما يكون له الأثر السلبي على عملية إيصال وتثبيت الخبرات في ذهن المتعلم بصورة أفضل لغياب عنصر التتابع والتدرج في التعليم.

اعتمادا على ما سبق : من شروط ترتيب المحتوى بعد انتقاءه، إتاحة فرص متكررة (الاستمرارية) يمارس فيها المتعلم مجموع الخبرات المكتسبة من أجل إتقانها، إضافة إلى ضرورة وجود علاقة ترابط وتكامل بين محتويات المادة الواحدة أو باقي المواد الدراسية (عدم انفصالها عن بعضها)، وأخيرا التتابع والتدرج في تعلم المعارف والمهارات

ثالثا: طرق التدريس:

تمثل طرق التدريس والتعليم عنصرا هاما جدا في عناصر المنهج، فهي وثيقة الصلة بالأهداف وبالمحتوى ومرتبطة بهما ارتباطا وثيقا، فهي أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف، كما تؤثر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية : ¹

1- مفهوم طريقة التدريس :

¹ ، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، بتصرف : حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، ص 80.

- الطريقة Method مصطلح عام يشير إلى إجراءات وخطوات محددة يتبعها الفرد عند إنجاز مهمة، أو عمل محدد، كطريقة التدريس، وطريقة التعلم، وطريقة التفكير....الخ.¹
- "وطريقة التدريس Teaching method هي مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على نتائج المتعلمين وبعبارة أخرى هي : مجموع التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعليمي، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقاً".²
- أنها : "الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات، أو إثارة مشكلة، أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات".³
- إذن طريقة التدريس تشير إلى مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية متوخاة.

2- أنواع طرق التدريس : طرق التدريس كثيرة ومتنوعة فتصنف من حيث تطورها إلى :

- أ- طرق تدريس تقليدية قديمة.
- ب- طرق تدريس حديثة معاصرة.⁴
- أ- طرق التدريس التقليدية : وهي كثيرة أهمها :
 - طريقة المحاضرة (الإلقائية).
 - طريقة المناقشة أو المحاور.
 - الطريقة الاستنباطية (الاستقراء والاستنتاج).
 - الطريقة القياسية.
 - الطريقة الجمعية (تجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية)⁵.
- ب- طرق التدريس الحديثة :
 - "طريقة حل المشكلات.
 - طريقة العصف الذهني.

¹ ، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ماهر إسماعيل صبري، مج 3، العدد 2، مارس 2009م، ص 19.

² المرجع نفسه، ص 19.

³ المنهج التعليمية والتقويم التربوي، ناجي تمار وعبد الرحمن بن بركة، ص 14.

⁴ مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، بتصرف : ماهر إسماعيل صبري، ص 20.

⁵ طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر ، رافده الحريري، ، عمان الأردن، ط1، 2010م، ص 56 و 85.

- طريقة المشروع.
- طريقة الوحدات.
- طريقة التعليم باللعب¹.
- طريقة تمثيل الأدوار.
- الطريقة التعاونية.

إن المعلم ينتقي من بين هذه الطرق _المعرضة سابقا و غيرها _ الطريقة التي تتناسب والمحتوى (موضوع التدريس)، وذلك وفق عوامل ومعايير محددة ينبغي أن تراعى عند اختيار طرق التدريس، ذلك ما سنحاول الوقوف عليه فيما يلي:

3- عوامل ومعايير اختيار الطريقة المناسبة :

1. ملائمة الطريقة للأهداف السلوكية المحددة للدرس.
2. ملائمة الطريقة لمستوى نمو التلاميذ وخبراتهم السابقة.
3. ملائمة الطريقة للموقف التعليمي.
4. ملائمة الطريقة لوقت الحصة (...)
5. مدى تعزيز الطريقة التدريسية باستخدام وسائل إيضاح فعالة.
6. أن تلقى الطريقة استجابة من التلاميذ وتفاعلا جيدا من المعلم.
7. أن تراعى الطريقة التدرج في عرض المعلومات من السهل إلى الصعب².

وبذلك يتبين لنا أنه يتم تحديد الطريقة التدريسية المناسبة التي تتسم بمناسبتها لطبيعة المحتوى، وإمكانات المتاحة، ومدى إثارته لدافعية المتعلمين، وترجمتها للأهداف المراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية.

4- الأنشطة التعليمية:

المجال والعنصر الرابع من عناصر المنهج بمفهومه الحديث :

- "الأنشطة.... مفردتها نشاط، والنشاط هو جهد عقلي أو بدني يبذله المتعلم من أجل تحقيق هدف ما"³.

¹ بتصرف : المرجع نفسه، ص 90.

² مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، 2000م، ص 355.

³ محمد حسن حمادات، المناهج التربوية (نظرياتها، مفهوما)، ص 155.

- "ويقصد بها الجهد العقلي أو الحركي أو الحسي، الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما، أي أن النشاط محدد بمحتوى المادة وأهدافها، وله خطة يسير عليها وهدفا يسعى لتحقيقه، وقد نربط الأنشطة أحيانا بالخبرات فنقول : الأنشطة والخبرات، فالخبرة مواقف مر بها التلميذ بنفسه فتعلمها بطريقة مباشرة...."¹.

الأنشطة التعليمية مكون مهم من مكونات المنهج التربوي الحديث له تأثير كبير في ترسيخ وإثراء خبرات التعلم لدى المتعلم، (وذلك من خلال المهام التي يقوم بها داخل الصف الدراسي وخارجه) فهو وسيلة مهمة من شأنها تعزيز الموقف التعليمي وترسيخه أكثر.

أسس اختيار الأنشطة التعليمية: "اختيار الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية التي تعزز تعلم التعلم وتثبته وتثري الخبرة وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتجاهات الإيجابية، وتشجع الحاجات وتنمي الميول والهوايات المفيدة"²، ولكي يحقق النشاط هذه الأهداف وغيرها لا بد له من أن يقوم على مجموعة من المعايير وبمقدار توفر هذه المعايير يحقق النشاط الأهداف المرجوة منه ومن هذه المعايير، "(ارتباطها بأهداف المناهج ومحتواها، تنوعها ومناسبتها للمتعلمين، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية، وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية، والمهارات التعليمية المنسجمة مع طبيعة العصر، ولاسيما مهارات التعلم الذاتي، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم)"³.

الأنشطة التعليمية من الممارسات التي ينبغي أن يمر بها المتعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه ما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة وحتى يتحقق ذلك لا بد من اختيار هذه الأنشطة بكفاءة وفعالية من خلال مراعاة جملة من المعايير : (التخطيط لها واستعمالها في موضعها المناسب، وجود الإمكانيات، ربطها (الأنشطة) بحاجات المتعلم واهتمامه وميوله من أجل إثارة دافعية أكثر نحو التعلم وبالتالي إقباله عليه).

5- الوسائل التعليمية :

"لقد أدرك المربون أهمية استخدام الوسائل التعليمية في استثارة المتعلم، وتبينوا ما تضيفه على التعلم والتعليم من حيوية، ولسنا في حاجة إلى مهارة أو خبرة لندلل على أهمية الحقائق الملموسة في حجرة الدراسة، فاستخدام مختلف وسائل الإيضاح يجعل العمل في حجرة الدراسة مثيرا للاهتمام، باعثا على الشوق"⁴.

¹ ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص 14.

² برو محمد ورحموني دليلة، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، ص 170.

³ المرجع نفسه، ص 170.

⁴ الأسس العامة للتدريس رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر وآخرون، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1983م، ص 119.

1. مفهوم الوسائل التعليمية :

"هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ، وتعرف أيضا على أنها وسائل تربوية يستعان بها لإحداث عملية التعليم".¹

2. فاعلية الوسائل التعليمية في تعليمية اللغة العربية :

أورد عبد العليم إبراهيم "أن لهذه الوسائل أهمية كبرى في تدريس المواد المختلفة، ومن بينها اللغة العربية، حيث يمكن -على حد قوله - رد هذه الوسائل إلى نوعين :

- أ- الوسائل الحسية : وهي تؤثر في القوى العقلية بوساطة الحس، وذلك بعرض ذات الشيء أو نموذج أو صورته أو نحو ذلك...²، وأمثلتها:
- ذوات الأشياء والنماذج المجسمة والصور : حيث يمكن الانتفاع بهذه الوسائل في دروس التعبير للصفوف الصغيرة وكذلك في دروس الأناشيد والإملاء، أو القراءة كاستحضار (زهرة أو ساعة) أو نموذج (لهرم أو لحيوان...)..³
- "المصورات الجغرافية : لبيان البلدان والموقع التي ترد في النصوص وموضوعات القراءة، ولمعرفة أجزاء الوطن العربي، التي ترد في مناسبات كثيرة في دروس اللغة العربية.
- الألواح الموضوعية : وتحمل هذه الألواح جداول توضح بعض القواعد النحوية أو الإملائية".⁴
- السبورات : وأهميتها واضحة لا تخفى، فيقول بعض المربين : "إن المدرس الذي يدخل الفصل، وهو لا يحسن استعمال السبورة، يساوي نصف مدرس(...)" فهي معرض يتسع للأمثلة وللشرح وللرسم....
- الأشرطة المسجلة : وتسجل فيها نماذج جيدة للترتيلات القرآنية، أو لإلقاء الشعر (...).

¹ مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية سميح أبو مغلي ، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص 181.

² عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس دار المعارف، كورنيش النيل - القاهرة، ط14، (د.ت)، ص 432.

³ المرجع نفسه، ص 433.

⁴ المرجع نفسه، ص 433.

- المعارض : ونقصد بها معارض اللغة العربية، ويحسن أن تخصص للمعارض إحدى حجرات المدرسة، بصفة دائمة، ينسق فيها ما ينتجه التلاميذ من الوسائل المعينة السابقة(....)، وما يسفر عنه النشاط المدرسي في المجال اللغوي (...)¹

- ب- الوسائل اللغوية : "وهي تؤثر في القوى العقلية بوساطة الألفاظ، كذكر المثال أو الشبه أو الضد، أو المراد ومن صورها :
- الأمثلة : فكثير من الحقائق تظل غامضة، مضطربة في الذهن حتى يعرض لها المثال فتستبين معالمها.
- التشبيه والموازنة : وفي كلا الأمرين عقد صلة بين شبيهين أحدهما مفهوم والآخر يراد فهمه، وكما يكون التوضيح بعلاقة المشابهة بين الشئيين، يكون كذلك بعلاقة التضاد بينهما.
- الوصف : وإذا كان هذا الوصف دقيقا جدا، أمكن أن يعرض باللغة صورة واضحة، تقرب من الصورة الحسية.
- الشرح : وهو ما يلجأ إليه مدرس اللغة العربية في بيان معاني المفردات والأساليب في دروس القراءة والنصوص ونحوها.
- القصص والحكايات : وأثرها كبير في تنمية الخيال وتزويد التلاميذ بالأفكار والمفردات والأساليب"².

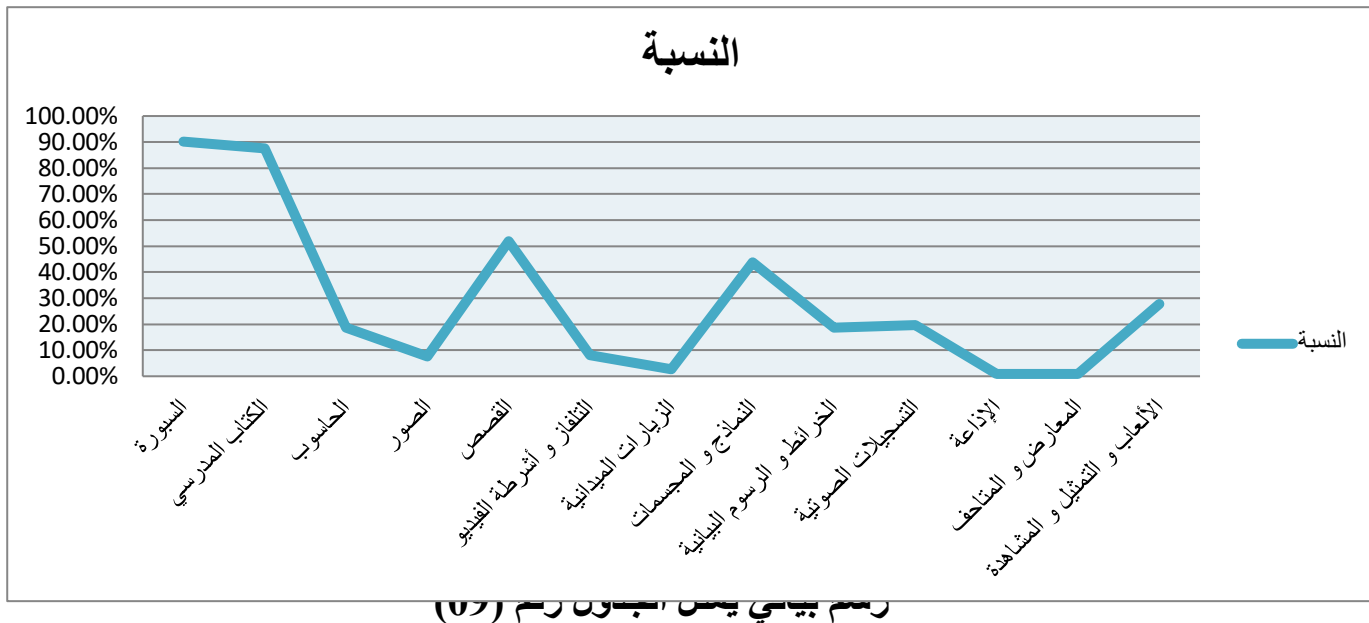
نستنتج من خلال ما تقدم أن هناك تعددات وتنوعات في الوسائل التعليمية والتي لا تقل أهمية عن سائر مكونات المناهج التعليمية الحديثة، فمنها (الوسائل) ما هو تقليدي قديم الاستعمال كاللوحات التعليمية، ومنها وسائل تعليمية أخرى حديثة الاستخدام تساعد على تنمية الاستعداد وجذب انتباه التلاميذ واهتماماتهم وتشويقهم إلى الدرس وترسيخ الخبرة المكتسبة أكثر لأنهم أدركوها عن طريق الحواس المختلفة. كما توفر الوقت والمجهود وتدعم طرق واستراتيجيات التدريس.

واعتمادا على ذلك طلب من المعلمين تحديد الوسائل التي يستعينون بها في تدريسهم، كما وجهنا لهم سؤالا آخر بخصوص مدى توافر هذه الوسائل التوضيحية في مدارسهم التي يعملون بها فكانت إجاباتهم كمايلي:

¹ بتصرف، المرجع نفسه، ص 434.

² الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس، عبد العليم إبراهيم ، ص 434-435.

بالنسبة للسؤال الأول المتعلق بأنواع الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس فالإجابات عنه يوضحها الرسم البياني الممثل للجدول رقم (09)¹: على النحو الآتي:



ونلاحظ انطلاقاً من ذلك أن المعلمين يستخدمون كل أنواع الوسائل التعليمية التي عرضت عليهم وطلب منهم من خلالها تحديد أهم الوسائل التي يستخدمونها في التعليم، لكن استخدامهم لها متفاوت وغير متساو، إذ تظهر هناك وسائل تستخدم كثيراً وأخرى تقل نسبة استخدامها.

فنلاحظ أن الوسائل التقليدية أخذت النسب الأعلى وبخاصة منها: السبورة (90.17 %) والكتاب المدرسي (87.50 %) وهذا ما يمكن تفسيره إلى أن السبورة الوسيلة المساعدة للمتعلم في غرفة الصف منذ القدم وأكثر الوسائل استخداماً في العالم بدءاً من الصف الأول²: وكذلك الأمر بالنسبة للكتاب المدرسي الذي يعد وسيلة بالغة الأهمية بما يحويه من صور ورسوم متبعة بتعليقات تيسر جملة التعلمات، وبالرغم من تلك الأهمية لهاتين الوسيلتين إلا أن إدراجهما بمفردهما فقط قد يثبط التفاعل الصفّي، لذا ينبغي أن يتبعاً بوسائل معينة أخرى لكسر الرتابة وشد انتباه واهتمام المتعلم مما يعزز لديه الفهم بصورة أفضل، كما تأتي الصور

¹ ينظر نتائج الاستبيان ص 212 من هذا البحث

² أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص164، فهي من أهم الوسائل البصرية الضرورية المعينة على التعليم.

والقصص من ضمن الوسائل التقليدية التي نالت نسباً مرتفعة (75 %) و (51.87 %) على التوالي، وهذا ما يدل على أن الوسائل التقليدية لا تزال طاغية على التدريس.

أما النسب المنخفضة والموضحة أعلاه على الرسم البياني فكانت للنماذج والمجسمات (43.75 %)، الألعاب والتمثيل (27.67 %)، الخرائط (18.75 %) والحاسوب (18.75 %)، مما يدل على أن تفعيلها من قبل المعلمين ضعيف جداً في مقابل أهميتها والتي أصبحت ضرورة من ضرورات المدرسة الحديثة خاصة في ظل الإصلاحات الجديدة وبخاصة أنها تركز على الحواس مما يساعد على تثبيت الخبرات.

هذا وكما نلاحظ أن التلفاز وأشرطة الفيديو (8.03 %)، الزيارات الميدانية (2.67 %)، الإذاعة والمعارض والمتاحف (0.89 %) كانت نسبها منخفضة جداً بمعنى أنها قليلة أو منعدمة الاستعمال بما يوحى أن تعليمية اللغة العربية لم تحظى بتفعيل وسائل الخبرات المباشرة الواقعية المعينة على تنمية الاستعداد والقابلية للتعلم وتكوين صور ذهنية واضحة بفعل استخدام الحواس المختلفة.

كما تجدر الإشارة إلى أن الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي أشارت إلى ضرورة الاستعانة بالوسائل الإيضاحية بأنواعها في المواقف التعليمية بغية بناء التعلم وترسيخها وتنميتها¹:

أما بالنسبة للسؤال الثاني - الموجه دائماً لعينة الدراسة المتمثلة في المعلمين - المتعلق بمدى توافر الوسائل التوضيحية بالمؤسسات التي يعملون بها فالإجابات عنه يوضحها الرسم البياني للجدول رقم (10)²:



الرسم البياني الممثل للجدول رقم (10)

¹ المجموعة المتخصصة للمناهج، 2016م، ص 54.

² ينظر نتائج الاستبيان ص 212 من هذا المبحث.

يكشف الرسم البياني أعلاه أن أغلب المعلمين (75%) أجمعوا بأن الوسائل التعليمية غير متوفرة بالمؤسسات التي يعملون بها في حين نجد نسبة (25%) فقط من الإجابات من أقررو بتوافرها وهي نسبة في رأينا غير كافية، وبذلك فعلا فإن غياب أو قلة الوسائل التعليمية التي تتماشى والتطورات التي تشهدها العملية التعليمية وخاصة في ظل الإصلاحات التربوية له تأثير سلبي على التواصل الصفي وما يضيفي أيضا الملل وعدم تفعيل التعلم الذاتي.

3. أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليمية اللغة العربية :

تكمن أهمية الوسيلة التعليمية في مقدار ما تحققه من أهداف سلوكية محددة لتحقيق أهداف المحتوى الدراسي، ويمكن إبراز هذه الأهمية في مجال تعليم اللغة العربية فيما يلي :

1. تشويق التلاميذ للإقبال على التعلم، وشعورهم أن في هذا الأمر متعة وسرورا.
2. تنمية روح النقد لدى المتعلمين_ الصغار والكبار – ففي الصور الموجودة في رأس كل درس من دروس القراءة مثلا في المرحلة الابتدائية ، وهي وسائل تعليمية وضعت خصوصا لإثراء دروس اللغة، في جميع المناشط اللغوية، القرائية والكتابية والتعبيرية، وفي هذه الصور مجالات حرة لإبراز آراء التلاميذ النقدية ابتداءا من تلك البسيطة غير المعللة وصولا إلى الآراء الناضجة المدعمة بالحجج والإثباتات.¹
3. تساعد الوسائل على تحاشي الفهم في اللفظية والمقصود باللفظية : استعمال المدرس ألفاظ ليست لها عند التلاميذ الدلالة نفسها التي لها عند المدرس.²
4. تساعد على تثبيت بعض التعبيرات والمعاني اللغوية الفصيحة (...) عندما تعرض هذه التعبيرات أو المعاني مقرونة بالصور الواضحة الدالة عليها (...).
5. تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في المجالات اللغوية المختلفة وبخاصة في مجال التعبير الشفوي، وتوظيف القواعد في لغة المتعلمين، وتساعد المعلم في الكشف عن مواطن الضعف والقوة من أجل معالجة الضعف وتعزيز القوة.³
6. تساعد الوسائل التعليمية على تزويد الطلاب بالمعلومات العلمية والألفاظ الحضارية الحديثة الدالة عليها، عندما تعرض عليهم صور لمحطات الأقمار الصناعية، أو عندما يزورون أستديوهات التلفزيون أو الإذاعة (...).⁴

¹ ، تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية)، وليد أحمد جابر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص 363.

² مدخل على تدريس مهارات اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط6، 2006م، ص 182.

³ تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية وتطبيقات)، وليد أحمد جابر ، ص363-364.

⁴ المرجع السابق، ص 364.

من خلال عرضنا للنقاط الدالة على أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية، ندرك أنها تعد عنصرا دالا وحيويا في تعليم منهج اللغة العربية، فهذا الأخير يحتاج إلى الوسائل التعليمية،- أو كما يطلق عليها وسائل الإيضاح، الوسائل المعينة، تقنيات التعليم، تكنولوجيا التعليم أو وسائل التعليم – التي تؤدي إلى تكوين المدركات واكتساب المعلومات، وفهمها بطريقة أفضل إلى جانب قدرتها على تنمية قدرات التلاميذ في تعلم اللغة العربية وإتقان مهاراتها.

وقد أردنا معرفة رأي معلمي اللغة العربية حول أهم الوسائل التي لها أهمية في اكتساب المدركات ومهارات الاتصال الفعال، وذلك من خلال طرحنا عليهم سؤالاً مفتوحاً عن أهم الوسائل التعليمية التي تعزز روح التعاون الصفي وتنمي مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلم والتي يرون من الواجب توافرها وخاصة في ظل التطورات الحاصلة في جميع الميادين¹: فكانت من بين أهم الوسائل التي جاءت ضمن إجاباتهم مايلي:

(الوسائل التي يكلف بإنجازها المتعلم لتنمو لديه روح الإبداع، تجهيز المكتبة المدرسية بالمراجع ذات العلاقة بالإصلاح، وسائل الإعلام والاتصال من بينها الحواسيب وأجهزة العرض، الزيارات الميدانية، المسارح والتمثيليات، الصور المتعلقة بالشخصيات والمعالم الأثرية...).

وانطلاقاً من هاته الإجابات يمكن لنا أن نقرأ مدى وعي المعلمين بفاعلية الوسائل الإيضاحية في في تنشيط التواصل الصفي واكتساب جملة الخبرات وتنمية مدارك المتعلم وتثبيتها، ولهذا ينبغي تسخير لكل إصلاح تربوي وسائله وأدواته الضرورية حتى نتمكن من النهوض بمستوى العملية التعليمية عامة وتعليمية اللغة العربية خاصة.

سادسا : التقويم التربوي :

تحتل عملية التقويم مكانة مركزية في العملية التربوية بمختلف مجالاتها وأبعادها (وهو يتناول جميع عناصر العملية التعليمية، الأهداف – المحتوى – طرق التدريس – الأنشطة – الوسائل – التقويم نفسه – المعلم ...) وسيقتصر حديثنا هنا عن تقويم المتعلمين :

1. مفهوم التقويم:

لغة : من الفعل "قوم"، "قوم السلعة واستقامها : قدرها (...)، استقمت المتاع أي قومته"¹، أي أعطيته قدرا أو قيمة أو ثمنا. ومنه أيضا : "قوم دراهم : أزال عوجه"² أي صوبه وعدله ووجهه نحو الصواب.

وعليه يمكن القول أن التقويم؛ هو تقدير الشيء وإعطائه قيمة، وإصلاح ما اعوج منه وذلك فعلا ما تعنيه هذه اللفظة في التربية الحديثة، فنجد في معجم المصطلحات النفسية والتربوية أنه :

"عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية - على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة وجوانب القصور في كل منهما، تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".³

فالتقويم إذن عملية تهدف إلى تحسين المسار التعليمي،- وذلك طبعا بعد قياس المنتج التعليمي ومن ثم إعطائه قيمة أو تقديرا (تقييم) - بدل الانتقاء والتصنيف، كما كان معمولا به قديما. "إلا أنه يتبادر إلى ذهن بعض التربويين أن القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنها تؤدي إلى مفهوم معنوي واحد، والصحيح أن بينهما فروقا"⁴، ذلك على النحو التالي :

فالتقويم (Evaluation) أعم من القياس والتقييم، ذلك أن القياس (Measurement) هو القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها المتعلم في امتحان (اختبار) ما (...)، عملية تعنى بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك (الأداء)..."⁵.

إذن فالقياس وصف، يعبر عنه عدديا، وتستعمل فيه أدوات مثل الاختبار، أما التقييم (Assessment) فهو من القيمة (Value)، "عملية يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها، باستخدام أدوات مختلفة من الأدوات، كالاختبارات، ومقاييس الاتجاهات والميول، ومقاييس الملاحظات والمقابلات الشخصية".⁶

ويفاد من التعريف السابق أن التقييم يرتبط ب (الحكم، القيمة، التقدير)، كأن تقول : زيد حصل على تقدير مقبول / جيد / ممتاز...الخ.

¹ مادة قوم، لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ج12، ص 500.

² المرجع نفسه، ص 499.

³ محمد مصطفى زيدان، معجم المصطلحات النفسية والتربوية، دار الشروق، جدة السعودية، ط1، 1979، ص 136.

⁴ مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، 2011م-1432هـ، بيروت لبنان، ص 216.

⁵ معجم المصطلحات النفسية والتربوية، محمد مصطفى زيدان، ص 242.

⁶ المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية، ملحقة ولاية سعيدة الجهوية، الجزائر، 2009م، ص 61.

وبهذا يكون مصطلح التقويم أشمل وأعم من القياس والتقييم، ولا يساويهما، بل أن التقويم عملية تشمل القياس ثم التقييم (التشخيص) قصد التحسين والتعديل والإصلاح ومعالجة القصور عند المتعلمين ومن ثم تقديم العلاج المناسب.

وبناء على ذلك فالتقويم إذن إجراء مكمل للعملية التربوية، بل إن هذه الأخيرة لا تكتمل إلا بالأول (التقويم) والذي يقصد من وراءه معرفة مدى تحقق مجموع التعلم في المتعلمين في الكشف عن نواحي النقص في تلك التعلم، واقتراح البدائل لتلافي ذلك النقص (التصحيح والتصويب)، لذا فالتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية نحددتها فيما يلي :

2. أهمية التقويم وأغراضه :

1. يعد أساسا لعملية التطوير التربوي من منظور أن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام فقط، وإنما التحسين والتطوير أيضا.
2. معرفة العلة أو السبب والوقاية منه : حيث نستطيع معرفة العلة أو الأسباب التي أدت إلى الضعف في العملية التربوية، وكذلك معرفة الأخطاء التي حدثت وتحدثت في العملية التربوية وعدم تكرارها، والابتعاد عنها¹.
3. الكشف عن مواهب وقدرات التلاميذ، ومساعدتهم على تنمية تلك المواهب الموجودة لديهم².
4. الوقوف على المستوى العلمي للتلاميذ: إن المعلم لا يمكنه أن يضع خطة تدريسية سليمة، ما لم يكن على معرفة تامة بالمستوى العلمي لتلاميذه وبمعلوماتهم السابقة، واتخاذ هذا المستوى وتلك المعلومات نقطة بدء لتعلم جديد.
5. الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا ومعرفة أسباب هذا التأخر، ومحاولة مساعدتهم على جعل مستواهم الدراسي أفضل مما هو.
6. تقويم المعلم لنفسه: أن عملية التقويم تساعد المعلم على أن يقف على مدى نجاحه في تعليم تلاميذه (..) ومدى نجاح طرق وأساليب التدريس التي يتبعها، وهل يستمر في تلك الأساليب والطرق نفسها؟ أم يعدل منها؟ وعلى درجة التعديل وكيفية³.

من خلال ما سبق يتبين لنا أن للتقويم مكانة مركزية في العملية التعليمية بمختلف مجالاتها وأبعادها : حيث نستنتج بناء على المقارنة بين عملية التقويم في ضوء مفهومي المنهج (القديم والحديث)، أن التقويم في إطار المفهوم الحديث للمنهج جعل من المتعلم

¹ أساسيات طرق التدريس، علم الدين عبد الرحمن الخطيب، ص 182.

² ينظر :

- فتحي يونس وآخرون، المناهج (الأسس المكونات...)، ص 151-152.

- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ص 183.

³ أساسيات طرق التدريس، علم الدين عبد الرحمن الخطيب، ص 183-184.

عنصرا فعالا يشارك بإيجابية في وسطه المدرسي، وبذلك يأخذ فرصته كاملة للتفكير والإبداع والابتكار واستثمار القدرات، رافضا (التقويم) استظهار المعلومات مقياسا للنجاح والفشل (عملية مستمرة) - هذا من أهم المبادئ التي تقوم عليها المناهج الحديثة وأهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها-، على أن تتوافر في أساليب تقويم المتعلمين في تعليم اللغة العربية مجموعة من الأسس والمعايير والمواصفات من أهمها ما يلي :

3. أسس وخصائص التقويم:

- 1- " ارتباط التقويم بأهداف المنهج : تقويم التلاميذ في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد على تحليل موضوعي لمناهجها (...)، كما يعتمد على تحليل موضوعي كذلك لعمليات الفهم والتفكير وتحديد المهارات التي يهدف المنهج إلى تكوينها.
 - 2- شمول عملية التقويم : تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط وإنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ عقليا ووجدانيا ومهاريا، ولا شك أن هذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصرها على الشكل التقليدي للامتحانات.¹
 - 3- استمرارية التقويم : التقويم عملية تسبق العملية التعليمية وتلازمها وتتابعها²، فهي عملية لا تنفصل عن الموقف التعليمي، بل تسير معه جنبا إلى جنب.³
- وبذلك كما لاحظنا أنه حتى يؤدي التقويم رسالته وأغراضه على أفضل وجه ممكن، لابد أن يبنى على الاستمرارية (مسائر للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها) والشمول (شامل لجميع مناحي نمو التلميذ)، والتنوع (استخدام أساليب وأدوات قياس متعددة) وليس فقط مقتصرًا على الاختبارات التحريرية والشفوية.

4. أنواع التقويم في تعليمية اللغة العربية :

التقويم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها، ليس بغرض تحديد النجاح أو الرسوب فحسب، بل لدعم مسعى تلك

¹ ينظر :

- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها - تطويرها - تقويمها)، رشدي أحمد طعيمة، ص 36.
 - المناهج التربوية، محمد أشرف المكاوي، ص 186-187.
 - المناهج التربوية، محمد أشرف المكاوي، ص 164.

² الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها - تطويرها - تقويمها) رشدي أحمد طعيمة، ص 36.

³ أساسيات طرق التدريس، رشدي أحمد طعيمة، ص 185.

التعلمات وضبطها وتعديلها وتوجيهها وتسهيل عملية تقدم المتعلم في مكتسباته، وبذلك فهو (التقويم) جزء لا يتجزأ من مسار التعلم، ولا يمكن لهذا الأخير أن ينجح إلا بوضع إستراتيجية للتقويم بأنواعه¹ : (تشخيصي، تكويني، تحصيلي) وهي تركز بذلك على ثلاثة محاور رئيسة : (التشخيص، التكوين، التحصيل).

أ- التقويم التشخيصي (L'évaluation diagnostique) :

ويهتم هذا النوع بتشخيص مواطن القوة والضعف في تحصيل المتعلمين للأهداف التعليمية، ويسمى كذلك بالتقويم القبلي لأنه يكون قبل البدء في التعليم للحكم على مستوى أداء الطلبة ودرجة تمكنهم من المتطلبات السابقة للتعلم الحالي.

ويعرف المعجم التربوي هذا النوع من التقويم بأنه : "ذلك التقويم الذي يهدف إلى تحديد أساليب المشكلات الدراسية التي يعاني منها المتعلمون، وتعيق تقدمهم الدراسي"²، وبذلك فهو ينصب على المكتسبات القديمة في إطار المراجعة والاستكشاف والاستثمار، وبالتالي فإن له وظيفة إرشادية وتوجيهية وتشخيصية، وغالبا ما يكون التقويم القبلي أو التشخيصي في بداية السنة أو بداية الحصة الدراسية، أو حين تحضير المقطع الأولي أو التمهيدي من الدرس.³

وعليه يتبين لنا أهمية التقويم التشخيصي والذي تعد ممارسته في بداية كل مسار تعليمي ضرورة ملحة سواء للمتعلم (حيث يتسنى للمتعلم معرفة خبرات متعلميه السابقة ومن ثم البناء عليها)، أو للمعلم (يتمكن من حسن التخطيط، تكييف أنشطة التعليم واستعدادات المتعلمين...).

ب- التقويم التكويني (L'évaluation Formation) :

وهو عملية مستمرة تمارس أثناء الفعل التعليمي على امتداد مراحل، كما أنه ذو طبيعة إخبارية عن وضعية التعلم والتعليم، ويعطينا معلومات حول مدى مواكبة المتعلمين للدرس، ويحدد الصعوبات والعوائق التي تقف في طريق حصول التعلم مما يمكن من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل.⁴

¹ منهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج (المجموعة المتخصصة للمواد)، 2016م، ص 27.

² المعجم التربوي، ملحقة ولاية سعيدة الجهوية (وزارة التربية الوطنية)، ص 62.

³ بيداغوجيا الكفايات والإدماج، جميل حمداوي 20 سبتمبر 2017، (Alakath.net-endemag.pdf).

⁴ التقويم التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (بن زهرة الغالي - مستغانم)، الجزائر، 2015م-2016م (د.ص) pdf. (التربوي (1) - Docdroid.net)، 21 أكتوبر 2017.

وبهذا فإن التقويم التكويني عملية ملازمة للفعل التعليمي (تتخلل العملية التعليمية)، وذلك توجيهها لسير العملية التعليمية أثناء تشكيل المفاهيم فتساعد المعلم على : ("إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح، معرفة مدى تحصيل المتعلمين وفعالية الطريقة التدريسية المتبعة، تحديد نوعية التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعليمية....")¹ كما يخدم أيضا هذا النوع من التقويم المتعلم ("يعرفه بمدى اقترابه وابتعاده عن الأهداف المنشودة، وإعطائه فكرة واضحة عن نتائج تعلمه وصعوبات التلقي، يثير انتباهه ودافعيته للتعلم....")²

وعليه فإن التقويم التكويني أو البنائي إجراء عملي يمكن من تصحيح أو تحسين العملية التعليمية (الاستمرار أو التعديل أو إعادة التشكيل)، وهنا تتبين لنا الميزة الحديثة لهذا النوع من التقويم عكس المعمول به قديما، حيث كانت وظيفته تقييمية أكثر منها تقويمية أي (تقتصر على تحديد النجاح والرسوب فحسب).

ج- التقويم التحصيلي (L'évaluation Sommative) :

ويسمى أيضا : "التقويم الكلي، النهائي، الإجمالي، التجميعي...."

- فهو كلي لأنه شامل لكل ما قدم خلال الفعل التعليمي أو مجموعة من الدروس (محور) أو سنة دراسية أو برنامج.
- ونهائي لأنه يتعلق بتقويم أهداف نهائية.³
- ويعرف على أنه "عملية يقوم بها المدرس أو هيئة مكلفة على التلميذ في نهاية تعلم معين".⁴ وبذلك فهو يقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية بعد انتهائها ("في نهاية درس أو حصة، عند نهاية محور أو وحدة دراسية، في نهاية السنة الدراسية").⁵
- وما يمكن أن نخلص إليه أن التقويم التحصيلي : "هو الحصاد الذي يجمعه المعلم بعد مجموعة من النشاطات التعليمية"⁶ يهدف من ورائه إلى :
- الكشف عن مدى التقدم أو النجاح الذي تحقق بالنسبة للأهداف الكلية للمواقف التعليمية.

¹ إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، مصطفى نمر دعمس، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م-

1429هـ، ص 33 (بتصرف)

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها، (بتصرف)

³ التقويم التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (د.ص).

⁴ المرجع نفسه الصفحة نفسها.

⁵ المرجع نفسه (د.ص).

⁶ المرجع نفسه (د.ص).

- الحكم النهائي على مدى فعالية عناصر المنهج (المعلم، المتعلم، الطريقة، المحتوى، الوسيلة،...).

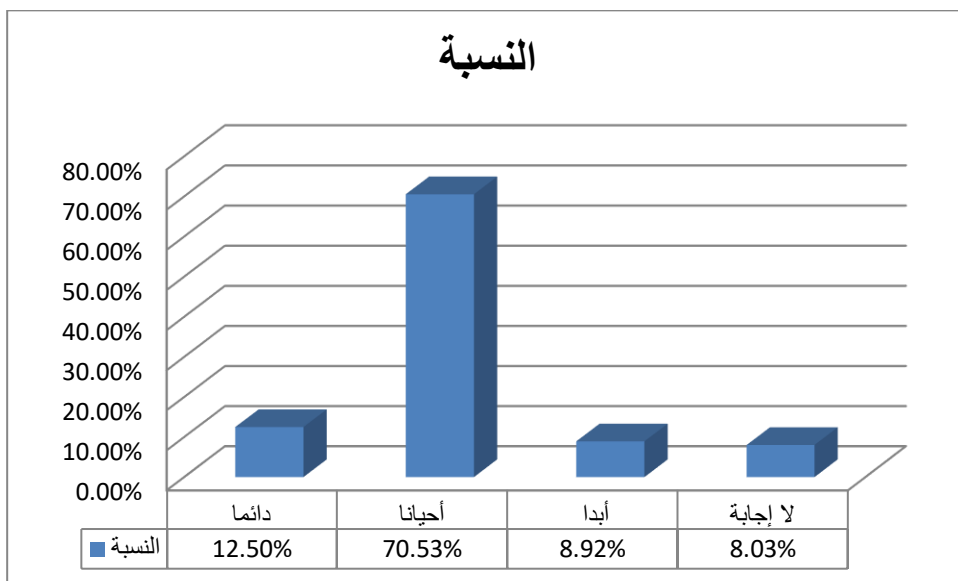
- رصد نتائج المتعلمين، وإصدار أحكام النجاح أو الرسوب.¹

- "يمكن من فتح قناة التواصل بين أفراد البيئة الصفية والمدرسية من جهة والبيئة الاجتماعية من جهة أخرى".²

وأمام هذه الضرورة لأهمية استخدام التقويم التربوي بأنواعه الثلاث ، أردنا معرفة درجة استخدام معلم اللغة العربية لهذه الأنواع المذكورة آنفا أي قبل شروعه في أي فعل تعليمي وكذا تقويم الخبرات الجديدة أثناء الفعل التعليمي، إضافة إلى تقويم الخبرات المكتسبة لدى متعلميه عند نهاية الحصة التعليمية وعند نهاية كل محور أو فصل دراسي، وذلك من خلال السؤال الآتي ضمن الاستبيان الموجه لأفراد عينة الدراسة:

* هل تحرص هل تحرص على استعمال كل أنواع التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) في كل فعل أو نشاط تعليمي؟

فالرسم البياني أسفله والذي يمثل الجدول رقم (11)³: يكشف لنا عن إجابات المعلمين على النحو الآتي:



رسم بياني يمثل الجدول رقم (11)

فمن خلال قراءة استجابات أفراد عينة الدراسة نجد أن أغلب المعلمين (70.53 %) صرحوا بأنهم يحرصون على استعمال كل أنواع التقويم في كل فعل أو نشاط تعليمي أحيانا وليس دائما بينما أكدت نسبة منهم (12.5%) أنهم حريصون على ذلك، إلا أنها تعد نسبة جد

¹ إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، مصطفى نمر دمس، ص 34.

² التقويم التربوي المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، (د.ص).

³ ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث

ضئيلة وغير كافية، تليها نسبة (8.92%) لا تستعمل هذه الأنواع أبداً، كما يوجد (8.03%) ن إجمال العينة لم يجيبوا على هذا السؤال وهذا ما يمكن مرده إلى غياب معرفة التقويم التربوي كمصطلح وكل ما يتعلق به من أنواع وأساليب وعمليات (نقص التكوين)، وانطلاقاً من ذلك يمكن لنا تسجيل الملاحظات التالية:

- قلة متابعة ومرافقة المتعلم في سيرورته التعليمية (من بدايتها وفي أثناءها وحتى نهايتها).
- العملية التقويمية في مجملها لا تواكب المستجدات التربوية، هذه الأخيرة التي تركز على التكوين الشامل للمتعلم.
- التقويم التربوي لم يتخلص بعد من القيود والإرهاصات المرتبطة بالنجاح والفشل.
- قلة وعي أغلب المعلمين بأهمية التقويم في تنشيط وتصحيح مسار تعلم المتعلم.

وبهذا يمكن أن نخلص إلى أن الاستمرارية والتتابع والتكامل خصائص تجمع بين الأنواع الثلاث للتقويم رغم اختلاف كل منها في زمن الإجراء (بداية الفصل التعليمي، أثناءه ونهايته)، وفي الوظيفة : تشخيص مواطن القوة والضعف (التقويم التشخيصي)، رصد مدى تقدم المتعلم نحو الهدف المنشود (التقويم التكويني)، تقديم حصيلة المكتسبات لإصدار الأحكام النهائية بشأن المستوى الذي حققه المتعلم، وكذا بشأن تطوير المنهج ككل (التقويم التحصيلي).

فالتقويم بصفة عامة من المرتكزات والمقومات الأساسية للعملية التعليمية، بل وأحد أهم المداخل الحديثة التي تستخدم في خدمة التعليم وتحسين مساره، فهو يعد حافزا للمعلمين والمتعلمين على حد سواء، وكل القائمين على العملية التربوية لبذل المزيد من العمل لإحراز التقدم والأهداف المرجوة، وعليه يتوجب إعطاءه الأهمية القصوى بدءاً بالتكوين المستمر للمعلمين من أجل تحسين وتطوير معلوماتهم في هذا الجانب ذلك أن: "التقويم يستطيع المعلم بوساطته أن يشخص ويبني ويصدر الحكم من خلال أنواع التقويم الثلاث وذلك من أجل اتخاذ القرارات التي يمكن لها إزالة المعوقات التي تعيق عملية التعلم والتعرف على موطن الضعف وموقعه من أركان العملية التعليمية فقد تكون هذه المعوقات ناتجة عن المنهج، الوسائل التعليمية، المتعلم، المعلم، أو التقويم نفسه"¹:

خلاصة:

¹ متطلبات التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر، العيزوزي ربيع ويحي جمال، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 17، جانفي 2017، ص80.

إن أهم ما نستنتجه من خلال ما سبق عرضه بالنسبة للمنهج التربوي بمفهومه الحديث والذي يشمل العملية التعليمية بأبعادها المختلفة: (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة، الوسائل، التقويم) مايلي:

أن أغلب محتويات المناهج التربوية - بحسب ما أفضت إليه نتائج الدراسة الميدانية - ، أنها تقدم للمتعلم مجزأة و منفصلة، أي لا تحقق التكامل بين موضوعات محتواها و بينها و بين مختلف المواد الدراسية، كما لا تربط دائما بين الخبرات السابقة و الخبرات اللاحقة، و بالتالي الإخلال بمعايير اختيار المحتوى و انتقائه (التكامل، التتابع و التدرج)، ذلك ما يكون له الأثر السلبي على عملية إيصال و تثبيت الخبرات في ذهن المتعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أن أغلب مناهج اللغة العربية لا تدعم الوظيفة التواصلية للغة (استثمار المكتسبات في المواقف الحياتية التي يواجهها المتعلم)، هذه الأخيرة التي تعد من أسمى أهداف تعليم اللغة العربية.

وعى أفراد عينة الدراسة (المعلمين) بفاعلية الوسائل الإيضاحية في تنشيط التواصل الصفي و تنمية مدارك المتعلم في تعليم اللغة العربية و إتقان مهاراتها، في حين نلاحظ قلة الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية، لهذا ينبغي تسخير لكل إصلاح تربوي ووسائله و أدواته الضرورية، حتى نتمكن من النهوض بمستوى العملية التعليمية عامة، و تعليمية اللغة العربية خاصة، لا سيما مع التطورات العالمية المتسارعة.

أفضت الدراسة إلى أن العملية التقييمية في مجملها لا تواكب المستجدات التربوية، وذلك من خلال قلة وعي أغلب المعلمين بأهمية التقويم التربوي بأنواعه الثلاث (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) في تنشيط و تصحيح مسار تعلم المتعلم، و عليه يتوجب إعطائه الأهمية المناسبة ليتمكن المتعلم بوساطته التعرف على مواطن القصور و الضعف وموقعه من عناصر العملية التعليمية (متعلم، معلم، المنهج، الوسائل، التقويم بنفسه)، فنأخذ بذلك القرارات المناسبة (تشخيص، إصدار للأحكام، ومن ثم العلاج و التصويب و التصحيح).

الفصل الثاني:

الدراسات اللسانية الحديثة و أثرها في تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: المقاربة المعتمدة في إعداد المناهج الحديثة في تعليمية اللغة العربية.

المبحث الثاني: أثر الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية اللغة العربية.

.

الفصل الثاني: الدراسات اللسانية الحديثة و أثرها في تعليمية اللغة العربية المبحث الأول: المقاربة المعتمدة في إعداد المناهج الحديثة في تعليمية اللغة العربية:

أولاً: مقارنة بالكفاءات أساس المناهج التعليمية الجزائرية الحديثة:

تمهيد : اهتمت المناهج اللغوية القديمة في المدارس الجزائرية بالنمو العقلي فقط، متغاضية بذلك عن الجوانب الأخرى من شخصية المتعلم : (النفسية، الجسمية، السلوكية،...)، حيث ركزت على طلب المعرفة لذاتها، كما كانت مواد هذه المناهج مفككة مجزأة – سواء بين فروع المادة الواحدة أو مادة وأخرى –، دون مراعاة للتكامل والشمول بين مجموع المعارف التي يكتسبها المتعلم مما أدى إلى تراكم هذه الأخيرة في أذهان المتعلمين دون إقامة روابط بينها.

هذا ما يبرر تعرض هذه المناهج التعليمية الكلاسيكية – والتي وكما نعلم أنها بنيت خلال سنوات دراسية طويلة على مقاربتين تدريبيتين، تمثلت أولهما في : "المقارنة بالمضامين"(*)، وثانيهما : "المقارنة بالأهداف"(**) – إلى جملة الانتقادات الواسعة من طرف العلماء والباحثين التربويين والنفسانيين، هذه المراجعة النقدية وأسباب ودواعي احتياجات شكلت انطلاقة إصلاحية تربوية في النظام التربوي الجزائري، "وذلك في العقد الأول من الألفية الثالثة بالضبط مع بداية السنة الدراسية 2003-2004، هذه الحركة الإصلاحية الجديدة قامت على مقارنة التدريس بالكفاءات التي شرعت في تطبيقها أكثر المدارس في دول العالم".¹

مفهوم المقاربة بالكفاءات ودواعي اختيارها في بناء المناهج التعليمية الحديثة :

1. الأسباب الكامنة وراء اختيار المقاربة بالكفاءات :

(*) المقاربة بالمضامين أو بالمحتويات : كانت هذه المقاربة الأولى في تصميم المناهج باعتبار المحتوى أو عناصر المنهج وأولها تأثيراً بالأهداف التي يرمي المنهج إلى تحقيقها وتعرف بأنها، نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية. ينظر : شقه عز الدين، محاضرات في مقياس الأهداف التربوية وبناء المناهج (السنة الثانية علوم التربية) – ص 60. مطبوعة الأهداف التربوية وبناء المناهج – Univ-ijel.dz (***) يقوم الطابع البيداغوجي لهذه المقاربة على ملاحظة وقياس مدى تحقق الأهداف، فيعرفها تايلر (R. Tyler) بأنها : تلك البيداغوجيا التي تحدد الهدف بالفاظ توضح نوع السلوك الذي يريد المدرس تنميته عند الطالب (ينظر : أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009م، ص 115-116).

¹ أثر مقارنة التدريس بالكفاءات في مناهج تعليم اللغة العربية، مقال من أعمال الملتقى الوطني : "الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأمور التعليمية، جميلة راجا، المنعقد يومي (5-4 ديسمبر 2013)، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014، ص 245.

هناك جملة من الأسباب والمبررات دعت النظام التربوي الجزائري لتبني هذه المقاربة الجديدة في بناء المناهج التعليمية الحديثة، "وفي هذا المجال يمكننا تسجيل مبررات ترتبط بالتغيرات الحاصلة على المستوى العلمي وأخرى ترتبط بالمجتمع الجزائري"¹ :

- التحولات العميقة التي عرفها العالم منذ نهاية القرن الماضي، والتي استدعت تكيف المناهج مع متطلبات العصر، (كالثورة الرقمية وإكراهاتها التي أثرت في النظم التربوية).²

- "انتشار استعمال المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية عبر العالم، حيث شهدت فترة التسعينات ومطلع القرن الحالي انتشارا كبيرا في اعتماد هذه المقاربة، واشتركت في ذلك الدول المتطورة : (فرنسا، بلجيكا، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية...) والعديد من دول العالم العربي، فاعتمدت هذه المقاربة أيضا في البلدان المغربية الثلاث : تونس، المغرب والجزائر." ³

- "أن الجزائر كغيرها من دول العالم تحاول الخروج من رتابة الإصلاحات الجزئية والتخفيفات المتلاحقة للبرامج دون تطوير لمستوى التعليم، (...) فكان ذلك بتبني مناهج جديدة بيداغوجيا جديدة تمثلت في المقاربة بالكفاءات (L'approche par compétence).⁴

إضافة إلى مبررات علمية – ديداكتيكية، ومبررات أخرى ترتبط بالمقاربة السابقة المقاربة بالأهداف :

- "التصور الداعي إلى تبني بيداغوجية جديدة تلائم هذا العصر بما ينتجه من معارف ضخمة ومتسارعة النمو، بيداغوجية لا تهتم بالمعارف كمعارف بقدر ما تعنى بحسن توظيفها، فقد ظهرت بيداغوجيا الكفاءات كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجتي التدريس بالمضامين والأهداف، حيث يمكن اعتبارها امتدادا لهذه الأخيرة..."⁵، فورد في هذا السياق بأن المقاربة بالكفاءة : "جاءت للإثراء والدعم

المقاربة بالكفاءات (الجزور والتطبيق)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،¹ لخضر لكحل، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، (د.س)، ص 80.

² المقاربة بالكفايات (مدخل لبناء المناهج التعليمية)، خديجة واهمي، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2 ماي 2010، ص 21.

³ المقاربة بالكفاءات (الجزور والتطبيق)، لخضر لكحل، ص 81.

⁴ تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات أهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، قرابرية وسيلة، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009-2010م، ص 154.

⁵ نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراه، عبد السلام نعمون، جامعة سطيف -2- الجزائر، 2014-2015، ص 210.

والتحسين وليست للتذكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة¹، كما أن جوهر التعديل في المناهج الذي رافق هذه البيداغوجية، هو التخلي عن أسلوب تلقين المعارف جاهزة سرعان ما تسير نحو التلقين والنسيان والتوجه للعمل على إكساب المتعلم سلوكيات عرفانية مستديمة، وتدريبية على إتقانها، إذ بفضلها يمكنه أن يبني معارف أخرى (...)، ويتخير منها ما يستجيب ويخدم حاجته إليها.²

يمكن أن نقرأ في ما سبق أن هذه المقاربة الجديدة فيبناء المناهج التعليمية، تصور يستهدف بدرجة أولى الارتقاء بالمتعلم، كما أنه تصور يتميز بصبغته العالمية مظهر من مظاهر العولمة، فهذه المقاربة معتمدة وكما رأينا في أكثر الأنظمة التربوية في دول العالم خاصة منها المتقدمة كما أن هذا المفهوم الجديد، يتكون من مصطلحين اثنين، "المقاربة"، و"الكفاءة"، فماذا نعني بالمقاربة بالكفاءة ؟ وما مكانتها في الدراسات اللسانية الحديثة كمقاربة تعليمية يعتمد عليها في بناء المناهج وتنفيذها ؟ وما أهم المستجدات التي جاءت بها ؟ هذا ما سنفصل فيه فيما يلي.

2. مفهوم المقاربة بالكفاءة:

أ- مفهوم المقاربة لغة واصطلاحاً :

- المقاربة (L'approche) لغة : "الفعل قرب قرابا قربت أيضا قرابا والقرب : مقاربة الشيء، تقول : معه ألف درعم أو قراب ذلك، ومعه ملء قدح ماء أو قرابه (...)"، هذا قدح قربان ماء ونصفان ماء، فأما نصفان فمن النصف، قربان أي قارب الامتلاء.
- والقرب ضد البعد، والاقتراب الدنو، وفلان يقرب أمرا أي يعزوه بقول أو فعل.³
- اصطلاحاً : الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم.⁴

فالمقاربة مجموع استراتيجيات وتصورات (خطط عمل) لتحقيق هدف ما.

ب- مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحاً :

¹ مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، حديدان صبرينة ومعدن شريفة، (د.س)، ص 203.

² نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، عبد السلام نعمون، ص 210.

³ كتاب العين، تح : مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، ج5، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، مؤسسة دار الهجرة، ط2، 1210هـ، ص 153، 154 (باب القاف والراء والعين معهما).

⁴ مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، عزيزي عبد السلام : دار ربحانة للنشر والتوزيع الفنية، الجزائر، 2003م، ص 147.

- أما بالنسبة للمصطلح الثاني : الكفاءة (La compétence) فيعود جذره في اللغة العربية إلى الفعل كفأ، حيث ورد في كتاب العين : "كفأ - يقال : هذا كفء له، أي مثله في الحسب والمال والحرب، والجمع الأكفاء، والمكافأة : مجازاة النعم، ليس له كفء أي، ليس له نظير ولا مثيل... والمصدر الكفاءة والكفاء"¹، فيتضح لنا من ذلك أن الكفاءة في اللغة هي المساواة.

- الكفاءة في الاصطلاح : عرف هذا المصطلح تعريفات كثيرة في أوساط الباحثين والمشتغلين في علوم التربية وهذا بعدما اكتسح ميدان التربية والتعليم، ومن هذه التعريفات ما يلي :

يرى "ديكتيل" (Dektele) أن الكفاءة هي : "مجموعة من القدرات (الأنشطة) المرتبة التي تطبق على محتويات في إطار فئة معينة من الوضعيات من أجل حل المشكلات التي تطرحها تلك الوضعيات"²؛ أي أن الكفاءة بحسب هذا التعريف تكمن في قدرة المتعلم على استثمار مجموع المعارف والمهارات المكتسبة في حل وضعية - مشكلة.

كما ورد في (المعجم التربوي) أن الكفاءة هي نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات (...)، فلتأكد من أن التلميذ اكتسب كفاءة، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية - مشكل"³؛ فالكفاءة بهذا قائمة على الاستثمار، التوظيف والممارسة.

ج- الكفاءة في اللسانيات الحديثة :

"ميز سوسير بين ثنائية اللغة والكلام، فاللغة اجتماعية وليست عمل للمتكلم، بل إنتاج تمثله بطريقة مجهولة، أما الكلام فهو فردي وهو الجانب الأدائي التنفيذي الذي ينتجه الفرد، وقد التقى تشومسكي (Tchomsky) في مفهومه للكفاءة والأداء مع دوسوسير في مفهومه للغة والكلام (...). فعرفت اللغة عنده بالكفاية (Compétence)"⁴، "وهي المعرفة اللغوية

¹ كتاب العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، ص414، (باب الكاف والفاء و(واي) معهما).

² بيداغوجيا الإدماج أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، كزافيه روجيرس : تر: نصر الدين الحافي وحماني أفعلي، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1432هـ، ص269.

³ المعجم التربوي ملحقة ولاية سعيدة الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009، ص28.

⁴ المقاربة بالكفاءات (دراسة تحليلية نقدية لمنهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي)، الأزهر معامير، مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير -جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2014-2015م، ص41-42.

الباطنية للمتكم¹ "والكلام بالأداء والانجاز الكلامي (Performance)"²، "وهو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية."³

ونجد "الموسى" (...)، تعرض إلى شرح مفهوم الكفاءة وتطبيقاتها في اللسانيات التربوية، وآليات توظيفها، وذكر كذلك أن أبنية المعيار تصدر في أبعاد خمسة هي :

أ- البعد الأول : الاستفادة من علم اللسان الحديث، ودالك بالنظر إلى اللغة من حيث هي نظام يتألف من مستويات متكاملة مترابطة عضويا.

ب- البعد الثاني : الاستفادة من علم اللسان التربوي، وذلك بالنظر إلى اللغة من حيث هي أداة للتواصل.

ج- البعد الثالث : المطلب المنهجي الذي يقوم على حفز المتعلم على طلب المعرفة من مصادرها المختلفة.

د- البعد الرابع : المطلب التطبيقي الذي يقوم على توظيف الحصييلة اللغوية في مسائل تقتضي فطنة عقلية خاصة.

هـ- البعد الخامس : استثمار الإمكانيات الكامنة لدى بعض المتعلمين ذوي الملكات الإبداعية، الإنشائية.⁴

وكما لاحظنا فقد تمكن الموسى بهذه الأبعاد من إبراز المعايير والآليات الكفيلة بتحقيق الكفاءة المنشودة كما يمكن أن نخلص إلى أن الكفاءة ترتبط بالقدرة على تجسيد المهارة أو المعرفة بالفعل أكثر من استظهارها، وكمثال على ذلك : حتى يكتسب المتعلم مهاراتي التحليل أو التواصل مثلا لابد له من ممارسة هاتين المهارتين في وضعيات متنوعة ومن ذلك تصبحا صالحتين في كل الوضعيات.

بعد وقوفنا على معنى كل من مصطلحي المقاربة، الكفاءة يمكننا الآن أن نستجلي ماهية المقاربة بالكفاءات ؟

د- ماهية المقاربة بالكفاءات :

تبنت الجزائر - كما ذكرنا سابقا - في إصلاحاتها الجديدة، مقاربة حديثة، حيث جعلت من هذه الأخيرة وسيلة بيداغوجية لتحقيق غاياتها التربوية، وهي بالمقاربة بالكفاءات، هذه المقاربة التي تهتم بالمتعلم وتضعه في صميم سيرورة التعليم فتيسر له سبل التكيف

¹ نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنشائية، مختار درقاوي، العدد 12، جوان 2014م، ص 09.

² المقاربة بالكفاءات، الأزهر معامير، ص 42.

³ نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية، مختار درقاوي، ص 09.

⁴ المقاربة بالكفاءات، الأزهر معامير، ص 42. المقاربة بالكفاءات، الأزهر معامير، ص 42.

والاندماج مع مختلف مواقف الحياة اليومية والتكيف مع الصعوبات والعوائق التي يمكن أن تواجهه من خلال توظيف جملة المكتسبات بشكل فعال وإيجابي، بهذا فالمقاربة بالكفاءات تعنى بـ :

- "ربط التحصيل المعرفي اليومي، بالحياة في مظهرها النفسي الاجتماعي (...) بغية جعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيات الحياة بنجاح." ¹
- "ربط المحتويات المعرفية بالممارسة." ²

ثانيا: نشأة المقاربة بالكفاءات:

تجدر الإشارة بأن أول ظهور للمقاربة بالكفاءات من حيث هي مصطلح تعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم انتقلت إلى مجال التكوين المهني³، فارتبط هذا المفهوم (الكفاءات) بميدان التمهين والإدارات والمقاولات، حيث كانت الشركات والمؤسسات تهتم بالحصول على أفراد لهم درجة عالية من الكفاءة تمكنهم من أداء مهامهم ورفع مردودية الإنتاج (...)، ثم تجاوز هذا المفهوم ميدان الشغل و الحرف المهنية ليشمل كل ما يتعلق بالفرد، عاملا أو تلميذا⁴، "فكانت بداية 1960 مرحلة حاسمة لدخول بيداغوجيا الكفاءات في النظام الأمريكي بغرض تحسين مردود التلاميذ الدراسي." ⁵ ثم ما لبث هذا النظام الجديد في التعليم ليعم بعض الدول التي بدأت في تطبيق الموجة الأولى من إصلاحاتها التربوية، وعلى رأس هذه الدول نجد : فرنسا، بلجيكا، كندا، و في العالم العربي نجد اعتماد هذه المقاربة في البلدان المغربية الثلاث : تونس، المغرب والجزائر، حيث شرعت الجزائر في تطبيقها رسميا ضمن نظامها التربوي بداية من العام الدراسي 2003-2004. ⁶

بعد ما وقفنا على محطات البدايات الأولى لظهور المقاربة بالكفاءات، قبل ولوجها ميدان التربية والتعليم، ربما نستطيع تفسير العلاقة بين الكفاءة في المجال التربوي بالقاموس المستخدم في مجال الشغل، خاصة من حيث : (حل المشكلات، الإدماج، إعداد المشاريع، المواقف، المعارف، المهارات، إضافة إلى المهام والطرق التي ينبغي على الفرد بشكل عام إتباعها في حل مشكله ما).

¹ الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي واللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011م، ص50

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها

³ نافذة على التربية، العدد 41، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2011، ص03

⁴ التدرسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، نورة بوعيشة، الممارسات مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2008، ص66

⁵ المقاربة بالكفاءات، الأزهر معامير، ص41.

⁶ نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، عبد السلام نعمون، أطروحة دكتوراة، جامعة سطيف 2_ الجزائر، ص211، 212

ثالثا: أنواع الكفاءات :

تصنف الكفاءات بحسب مدى تداخل المواد الدراسية أثناء بناء الكفاءة إلى نوعين رئيسيين هما :

أ- الكفاءة النوعية (الخاصة) : « Compétences spécifiques »

"وهي تلك الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال تربوي أو مهني محدد." ¹
ف نجد على سبيل المثال -لا للحرص- في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية : الكفاءات المحددة في مادة اللغة العربية بالنسبة للطور الأول من التعليم الابتدائي : "أنه في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي، يتواصل المتعلم مشافهة وكتابة بلغه سليمة، ويقرأ نصوصا بسيطة، مع التركيز على النمطين الحواري والتوجيهي(...)، مشكولة شكلا تاما، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة." ²

ب- الكفاءات المستعرضة (الممتدة) : « Compétences transversales »

وهي مجموع المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد أي الكفاءة التي تتقاطع فيها المعارف وتندمج فيها المجالات المرتبطة بماده دراسية واحده أو أكثر. ³

وبذلك يمكن أن نلاحظ أن الكفاءات المستعرضة أكثر شمولية من الكفاءات النوعية، فهي تشترك وتتقاطع مع مواد ومجالات دراسية متعددة : (لغة عربيه + رياضيات + تربية علمية + التربية الإسلامية...) على عكس الكفاءات النوعية التي تختص بمادة أو ميدان واحد.

"والكفاءات المستعرضة بدورها تصنف إلى : (كفاءات ثقافية، كفاءات منهجية، كفاءات شخصية / اجتماعية، كفاءات تواصلية)" ⁴

ومن ذلك نجد - على سبيل التوضيح - في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ما يلي :

الكفاءات العرضية والقيم الوطنية

¹ منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، عبد السلام نعمون، نحو ص 190.

² الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 24.

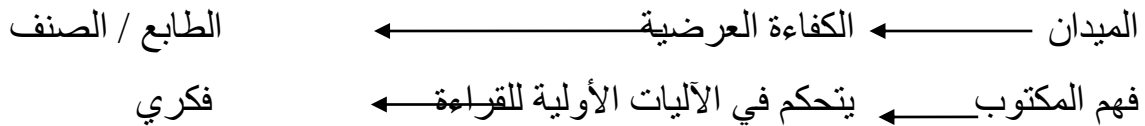
³ المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي، شركة الهدى للنشر، الجزائر، ط2، 2004، ص 56.

⁴ ينظر : نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، عبد السلام نعمون، ص 188.

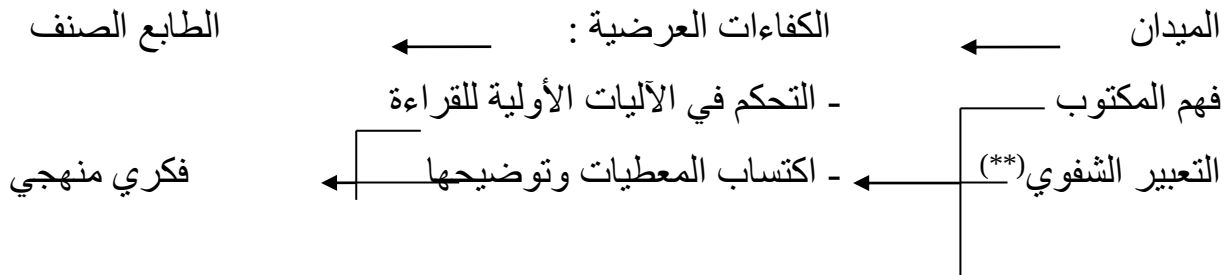
المواقف والقيم		الكفاءة العرضية	
- يعتز بالعلم كمكون وطني. - يتخلق بأداب التحية.	الهوية الوطنية	- يتحكم في الآليات الأولية للقراءة.	طابع فكري
		- يكتسب المعطيات ويوظفها في التعبير الشفوي والكتابي.	طابع منهجي
- ينتهج أساليب الاستماع والحوار.	المواطنة	- يتعرف على الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية ويستجيب للتعليمات.	طابع تواصل
- يتحلى بأداب الاستماع والحوار.	التفتح على العالم	- يتعرف وينفتح على المحيط (المدرسة / المكتبة) - يساهم في المبادرات المقترحة.	طابع ش/ واجتماعي

الجدول (1) يمثل لنا الكفاءات العرضية وتصنيفاتها¹

فمن خلال هذا الجدول (1) المأخوذ من الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي) نلاحظ فعلا أن الكفاءات العرضية الواردة فيها : يوجد منها ما هو مرتبط بميدان واحد : "فهم المكتوب"(*) :



كما يوجد منها ما هو مرتبط بمادة واحدة :



¹ الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 25.

(*) فهم المكتوب أو (ميدان فهم المكتوب)، يتعلق بالقراءة، وهو ميدان من الميادين الأربعة المحققة لتعلم مادة اللغة العربية (ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي).
(**) التعبير الشفوي : يتعلق بالملاحظة (المشاهدة) والتعبير الشفوي.

التعبير الكتابي (***) في التعبير الشفهي والكتابي

بينما الكفاءات العرضية التي تتقاطع مع مواد متعددة كما جاء في المفهوم أعلاه، نلاحظ مجموع قيم ومواقف : (الهوية الوطنية، آداب التحية...) تتشارك في بنائها مادتي اللغة العربية والتربية المدنية : (ميدان فهم المكتوب "نشاط المحفوظات" النشيد الوطني قسما + درس التربية المدنية في المقطع الأول من سيرورة التعلم "التحية وردها")، فاللغة العربية في ذاتها كفاءة عرضية لكونها لغة التدريس في المراحل التعليمية الثلاث، والتحكم في اللغة أساس التحكم في المواد الدراسية الأخرى.

رابعاً: مستويات الكفاءة :

تتدرج سيرورة مستويات الكفاءة حسب فترات / مراحل التعليم في ما يلي :

أ- الكفاءة القاعدية (La compétence de base) : "وهي الكفاءة الأساسية التي تقوم عليها التعلمت الجديدة المرتبطة بالمواد الدراسية، وبالتالي يكون من الضروري أن يكتسب المتعلم هذه الكفاءة لمواجهة أي تعلم جديد"¹، فهذه الكفاءة أساسية، يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليسهل عليه اكتساب تعلمت جديدة ولاحقة، "فمثلا في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي (مناهج الجيل الثاني)، يكون المتعلم قادرا على القراءة قراءة سليمة نصوصا بسيطة، مع التركيز على النمط الحوارى والتوجيهى، هي كفاءة قاعدية للقراءة قراءة سليمة معبرة نصوصا مع التركيز على النمطين السردى والوصفى في الطور الثاني من التعليم الابتدائي."²

ب- الكفاءة المرحلية (La compétence d'étape) : "هي الكفاءة التي تتوسط الكفاءات القاعدية، والكفاءات الختامية، فهي ذات مستوى أعلى من القدرات، والمهارات، والأداءات التي تشكل المكونات الأساسية للكفاءة..."³

ج- الكفاءة الختامية (La compétence Finale) : "تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وهام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية."⁴

(***) التعبير الكتابي : يرمي إلى إنتاج جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوعة (ينظر : وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الأولى لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية)، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2016، ص 12.

¹ بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث (غربي-فرنسي-انجليزي)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010، ص 277.

² منهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 05

³ المقاربة بالكفاءات (دراسة تحليلية نقدية لمنهج اللغة العربية)، الأزهر معامير، ص 45.

⁴ تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات (السنة الثالثة متوسط - نموذج -)، زوليخة علال، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009-2010، ص 41.

بمعنى أن : (كم₁ + كم₂ + كم₃ +) (*) = كخ (**) :

ولابد من لفت الانتباه أننا لما نعود إلى الوثائق والسندات الخاصة بمناهج الجيل الثاني للطور الأول من التعليم الابتدائي : (دليل المعلم، الوثيقة المرافقة، الإطار العام للوثيقة المرافقة)، نلاحظ غياب المستوى الثاني من الكفاءات : "الكفاءة المرحلية" كمصطلح غير أن هذا المستوى حاضراً بمعنى، أي أن هذه الوثائق السابقة تستعمل مصطلح "مركبات الكفاءة الختامية" بدلاً من "الكفاءة المرحلية"، وربما نستطيع أن نفسر ذلك إلى أن الكفاءة المرحلية هي أجزاء متكاملة مركبة في مجملها للكفاءة الختامية، والأنموذج التالي يوضح لنا العلاقة بين الكفاءة الختامية والكفاءة المرحلية/مركبات الكفاءة الختامية الخاصة بميدان فهم المنطوق :

الكفاءة الختامية : يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها.

مركبات الكفاءة : يرد استجابة لما يسمع / يتفاعل مع النص المنطوق / يحلل معالم الوضعية التواصلية / يقيم مضمون النص المنطوق.

أنموذج الكفاءة الختامية لميدان فهم المنطوق

(السنة الثانية من التعليم الابتدائي)¹

أمام هذه الأنواع والمستويات المتعلقة بالكفاءة؛ أردنا معرفة درجة تحكم معلمي اللغة العربية في المعارف المرتبطة بالكفاءة (الأنواع والمستويات)؛ وهذا من خلال عرضنا على عينة الدراسة هذه الأنواع والمستويات، وطلبنا منهم إبراز درجة وضوحها لديهم، وكانت إجاباتهم كالآتي:

خامساً: المفاهيم الأساسية المرتبطة بهذه المقاربة و المتداولة في مناهج الجيل الثاني للطور الأول من التعليم الابتدائي :

سبق وأن لاحظنا من خلال ما تطرقنا إليه بالنسبة للكفاءة، أنها مجموعة متداخلة من (المعارف، المهارات، القدرات، الخبرات، الأداءات...) المكتسبة والمجندة من طرف المتعلم، بشكل يسمح له بمواجهة مختلف الوضعيات، والصعوبات والمشاكل من خلال : (إيجاد الحلول، التكيف أو الاندماج....)، وللوصول بالمتعلم إلى أعلى درجة من مستويات

(*) كم ← كفاءة مرحلية.

(**) كخ ← كفاءة ختامية.

الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، اللجنة الوطنية للمناهج،¹ وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 32.

الكفاءة، يقتضي ذلك على المعلم - بصفته المنفذ المباشر لأهداف المنهج على وجه الخصوص - التعامل مع عدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل بشكل أو بآخر مع هذه المقاربة الجديدة، ولهذا ارتأينا إلى إجراء دراسة نهدف من خلالها إلى معرفة مدى معرفة / دراية أو تحكم المعلمين في هذه المصطلحات والمفاهيم التي تعد من أساسيات عمل الكفاءة ومن مقومات تحقيقها، نذكر من أهم هذه المصطلحات وأكثرها استخداماً و تداولاً في مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي (الجيل الثاني من الإصلاحات) : الكفاءة، المهارة، الاستعداد، القدرة، الانجاز / الأداء، الموارد، الكفاءة الشاملة، الكفاءة الختامية، الكفاءة المستعرضة، ملمح الدخول، ملمح الخروج، المعيار المؤشر، الميدان، المقطع التعليمي، الوضعية، الوضعية الإدماجية، الوضعية التعليمية، الوضعية المشكلة...).

ويتبين لنا من خلال النتائج التي يوضحها الجدول المتعلق بالمصطلحات والمفاهيم السابقة(*)، أن درجة تحكم المعلمين بها ووضوحها لديهم هي كما يلي :

- الكفاءة (**)
- المهارة (L'habilité) : وتعني : "القيام بعملية معينة، بدرجة من السرعة و الإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول¹، فالمهارة تشكل هدفاً من أهداف التعلم يعكس كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة مثل مهارة (القراءة، التعبير...)".²
- الاستعداد (L'aptitude) : يعرف على أنه : "اتجاه نحو سلوك خاص نتيجة عوامل عضوية أو نفسية أو هما معا"³، فنستطيع القول بذلك أن الاستعداد هو القابلية التي تؤهل المتعلم أو الفرد بصفه عامه لاكتساب معرفة أو مهارة أو أداء مهمة.
- القدرة (La capacité) : "القوة التي تمكن من أداء في جسمي، أو عقلي (...)، فالقدرة على التعلم المدرسي هي القدرة على إنجاز العمل المدرسي أو على التعلم من مصادر ذات الصبغة الأكاديمية".⁴

فالقدرة هي كل ما يمكن المتعلم من النجاح في إنجاز معين كالقدرة على (التحليل، النقد....).

(*)

(**)الكفاءة : سبق وأن نظرنا إلى مفهومها (لغة، اصطلاحاً)، ينظر : المبحث الثاني من الفصل الأول، ص 58-59.

¹ معجم المصطلحات التربوية والنفسية، حسن شحاتة وزينب النجاز، الدار المصرية اللبنانية - القاهرة، ط1، 2003م، ص 320.

² ينظر : معجم علوم التربية، عبد الكريم غريب وآخرون، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ص 161.

³ معجم علم النفس والتربية، ج1 فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين فهمي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984، ص 15.

⁴ معجم المصطلحات النفسية والتربوية، محمد مصطفى زيدان، دار الشؤون، جدة، المملكة العربية السعودية، ط1، 1979م، ص 233-234.

وأمام هذه المصطلحات يجد الكثير من المعلمين صعوبات في التمييز بين الكفاءة، المهارة، الاستعداد، القدرة.

اعتمادا على المفاهيم السابقة يمكن لنا أن نميز بينها من خلال أن المهارة هي قدرة متقنة (القدرة بتفوق) وهذه الأخيرة (القدرة) تستلزم الاستعداد، بينما الكفاءة نجدها تحوي جل هاته العمليات من : (معارف، مهارات، قدرات، الممارسة والإنجاز)، حيث أن الكفاءة لا تتشكل من اكتساب المعارف والمهارات فقط بل يتطلب تحقيقها تطوير القدرات والمهارات اللازمة لذلك تسخيرها / تجنيدها في وضعيات جديدة.

- الانجاز / الأداء (La performance) : و هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة.¹

فالانجاز سلوك ظاهر قابل للملاحظة والقياس و هو دلالة على وجود الاستعداد والقدرة، كما أنه عنصر من عناصر بناء الكفاءة و قياسها (لأبد من وجود أداءات تدل على تحقيق الكفاءة).

- الموارد : هي المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات... الضرورية لبناء الكفاءة.²

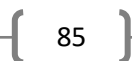
- الكفاءة الختامية (*)
- الكفاءة المستعرضة (**)
- الكفاءة الشاملة (***)

الفرق بين الكفاءة الختامية والكفاءة الشاملة :

لكل ميدان من الميادين المهيكلة لتعلم اللغة العربية كقاعدة ختامية مستهدفة، ومجمل هذه الكفاءات الختامية المحققة في الميادين الأربعة يشكل لنا الكفاءة الشاملة للمادة ككل. كما أن الكفاءة الشاملة تخص : (المادة، السنة، الطور، المرحلة). والشكل الآتي يوضح ذلك :

¹ وزارة التربية الوطنية، نافذة على التربية، عدد 41، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2001، ص 4.
² دفاتر التربية والتكوين، المجلس الأعلى للتعليم العدد 2-ماي-2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ص 28-29.

(*) الكفاءة الختامية : تطرقنا إلى مفهومها سابقا، ينظر : المبحث الثاني من الفصل الأول للدراسة، ص 65.
(**) الكفاءة المستعرضة، ينظر المبحث الثاني من الفصل الأول للدراسة، ص 62.
(***) الكفاءة الشاملة : ينظر المبحث الثاني من الفصل الأول للدراسة ص 65.



يفهم الهدف من النص (الجانب القيمي).

يعرض إرشادات.

يصدر رأيا حول النص.



الشكل (1) : العلاقة بين المعيار والمؤشر.

- الميدان : "جزء مهيكّل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملامح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج." ¹

والميادين المهيكلة لماده اللغة العربية أربعة : (ميدان فهم المنطوق، ميدان التعبير الشفوي، ميدان فهم المكتوب، ميدان التعبير الكتابي).

- المقطع التعليمي : "مجموعه مرتبة من الأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزاءه المتتابعة، يضمن الرجوع إلى التعلّات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة." ²

إذن فعلمية تعلم اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي تعتمد على مسعى "المقطع التعليمي"، والذي يتألف من عدد من الوضعيات : (التعلمية، الإدماجية والتقويمية)، حيث يتم عرض محتويات الكتاب(*) في شكل ثمانية مقاطع تعليمية (محاور)، وكل مقطع من المقاطع الثمانية يحتوي على ثلاث وحدات وينتهي بتعلم الإدماج والتقويم.

- الوضعيات التعليمية في مناهج الجيل الثاني : من حيث المفاهيم هي : (**)

أولا : وضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم)، وهي وضعية مشكلة مركبة(***) لانطلاق التعلّات، مرتبطة بالكفاءة الختامية للميدان.

ثانيا : وضعيات تعلم الموارد (الوضعيات التعليمية)، وهي وضعيات بسيطة تهدف إلى إكساب المتعلم موارد من خلال الأنشطة التعليمية، تعطي الفرصة للتلميذ لشرح مسعاه،

¹ الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهج التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 5.

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 5.

(*) كتابي التلميذ : (السنة الأولى + السنة الثانية).

(**) سوف نتطرق إليها بشيء من التفصيل في الفصل الثاني من الدراسة.

(***) مركبة : أي تستخدم عدة معارف.

وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حل للمشكل المطروح الذي يقوده إلى إرساء الموارد.

ثالثا : وضعيات تعلم الإدماج (الوضعية الإدماجية) : هي وضعية مشكلة مركبة تتيح الفرصة للمتعلم للتدرب على إدماج (تجنييد / توظيف) الموارد التي كانت مجزأة في البداية من أجل ربطها.¹

رابعا : وضعية لتقويم الكفاءة، وضعية مشكلة مركبة ذات دلالة(****) تهدف لدعم مسعى تعلمات التلاميذ وتعديلها وتوجيهها.²

وأمام هذه المصطلحات يجد أغلب المعلمين نسبة (61%) صعوبات في التمييز بين هذه المصطلحات "وضوحها جزئيا" - بحسب الاستبيان الموجه لأفراد العينة -، كما أن نسبة (28%) من أفراد عينة الدراسة عزفوا عن الإجابة عن هذا السؤال، فيما نجد أن نسبة وضوحها فلم تتعدى (15%)، كما سجلت نسبة (8%) للاقتراح الأول "وضوحها تماما"، وهي سبة جد ضعيفة، وتنمي هذه النتائج عن نقص مقروئية الوثائق التربوية من قبل المعلمين وقلة اهتمامهم رغم ارتباطها بالإصلاحات التربوية الجديدة، وذلك ما يكون له حتما تأثيرا سلبيا على تحقيق أهداف تلك الإصلاحات.

المبحث الثاني: أثر الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية اللغة العربية:

تضافرت العديد من الأسباب والعوامل التي أدت إلى ظهور المقاربة البيداغوجية الجديدة في تعليم اللغة وتعلمها (المقاربة بالكفاءات)، ومن أبرز هذه العوامل : جملة الانتقادات الواسعة التي وجهت للمقاربة السابقة -المقاربة بالأهداف- ذات الخلفية السلوكية، إضافة إلى التطور السريع الذي شهده العالم اليوم في مختلف المجالات العلمية والمعرفية، مما استوجب على القائمين بتعليمية اللغات بصفة عامة على البحث عن مقاربة تلائم هذا التنامي الثنائي المتسارع، مقاربة تهتم بالمتعلم كعنصر إيجابي فاعل ولا تهتم بالمعارف بقدر التنامي الثنائي المتسارع، حيث لم يعد يضطلع بالمدرسة -هذا أمام الانفجار المعرفي- مساهمة الفكرة التقليدية وهي أن مهمة المعلم تنحصر في نقل المعارف إلى عقل المتعلم أي الأسلوب التقليدي الذي يجعل منه (المتعلم) فردا سلبيا في العملية التعليمية، بل الأجدر أن يبني المتعلم

¹ وزارة التربية الوطنية، عرض حول مناهج الجيل الثاني، مفتشية التربية والتعليم م19، مدرسة بوديسة المسعود، عين الملح المسيلة، (د.س)، ص 5.

(****) دلالة : تشير اهتمام التلميذ، لها صلة بحياته اليومية وبأشياء معروفة لديه.

² وزارة التربية الوطنية، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهج التعليم الابتدائي، 2016، ص 22.

معارفه بنفسه ويربطها بالممارسة وفق توجيهات المعلم مما ييسر له التكيف مع محيطه بكل أبعاده... فكان ذلك منطلقا لإدخال بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، التي شكلت مراجعه نقدية وبدائل تصحيحية للمقاربة بالأهداف، حيث يقول محمد الدريج في ذلك : "لا يشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس بالأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا، يعمل لتجاوز الانتقادات، على تصحيح ما أصابها من انحراف جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية، وإلى رد فعل شرطي يعدم الخصوصية والتميز، ويستبعد التفكير الابتكاري"¹، فهذه المقاربة الجديدة هي امتداد المقاربة التي سبقتها، حيث لا نستطيع أن ننكر تأثيرها بالاتجاه السلوكي؛ من خلال المحافظة على عنصر التعزيز الفوري(*) لاستجابات المتعلم، لما له من دور في تفعيل مشاركة المتعلم وبتيح أمامه فرص البحث عن إمكانات جديدة للتفاعل².

وعلى ذكر التطورات الحاصلة على مستوى العالم اليوم، رأينا في بحثنا هذا أنه لا بد من الوقوف على أهم وأبرز عامل كان له أثر في ظهور المقاربة بالكفاءات، ألا وهو التطور الحاصل على مستوى علم اللغة، حيث أن الجديد في هذه المقاربة أنها تستند في مرجعيتها النظرية على نماذج عديدة : النموذج (التوليدي، التحويلي، التداولي، الوظيفي...)، وفيما يلي أهم النظريات اللسانية التي كان لها الأثر في ذلك :

أولاً: اللسانيات التوليدية التحويلية (أهم المرتكزات في تعليم اللغة):

اللسانيات التوليدية(*) التحويلية(**) : (La linguistique transformationnel
générative)

إرتبط اسم هذه النظرية باللغوي الأمريكي (إفرايم نعوم تشومسكي 1928)(***)، حيث قام بمحاولة حاسمة للإنفلات من ضيق التصور اللغوي السلوكي³، وذلك بتوجيهه

1 الكفاءات في التعليم، محمد الدريج، منشورات رمسيس، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص 47.
(*)تفعيل الأنشطة، من خلال الحفز والتعزيز.

2 المجلس الأعلى للتعليم، دفاتر التربية والتكوين، ص 10.

(*)النظرية التوليدية : هي عبارة عن مجموعة من القواعد التي تعمل من خلال عدد من المفردات على توليد عدد غير محدود من الجمل.

(**)النظرية التحويلية : تعني بتطبيق قواعد الحذف والاستبدال وتغيير الموقعية على الجملة للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة. (ينظر : الاتجاهات المعاصرة في تطوير دراسة العلوم اللغوية، أحمد عبد العزيز دراج، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1424هـ/2003م، ص 110).

Avram Naom Chomsky (***) : ولد علم 1928 في ولاية فيلادلفيا في أمريكا، عمل أستاذا لللسانيات، حصل على الماجستير ثم حصل على الدكتوراه تتلمذ على "هاريس" وتأثر ب"جاكسون"، نشر كتاب : "التراكيب النحوية" وهو النواة الأولى لنظرية اللغوية التوليدية التحويلية التي نالت اهتمام الباحثين في العالم اللساني. (ينظر : مدخل إلى المدارس اللسانية، السعيد شنوكة، الجزيرة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2008، ص 110).

3 تطور علم اللغة منذ 1970، برهارد هلبش، تر : سعيد حسن بحيري، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2008، ص 122.

(تشومسكي) نقدا عنيفا لآراء "سكينر" (Skinner)، التي تبناها في كتابه (السلوك اللغوي Verbal behavior)، عالج فيها قضية اكتساب اللغة في إطار نظرية التعلم عن المذهب السلوكي، هذا الأخير الذي يجنح إلى التبسيط و المساواة بين الإنسان والآلة، ولا يفرق بين سلوك الإنسان و سلوك الحيوان¹، كما ذهب أنصار هذا الاتجاه إلى أن اللغة ما هي إلا نسق من العادات، تخضع لقانون (مثير-استجابة)²، بينما أثبتت نظريات تشومسكي -ذات الاتجاه العقلي والذي يمثل الاتجاه الفطري لونا من تلك المداخل النظرية-، أن اللغة ملكة فطرية، اكتسابها مركون في الإنسان بالولادة، أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يوجهنا إلى اكتساب اللغة ومن ثم إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخليا (...)، ويشبه تشومسكي هذه المعرفة الفطرية بأنها "صندوق أسود صغير"، أطلق عليه "جهاز اكتساب اللغة".³

وبهذا فإن تشومسكي ركز على الاتجاه العقلاني في اكتساب اللغة، ودعا إلى التخلص من قيود الطريقة السلوكية التي تعتمد فقط على السلوك الظاهر والملاحظة المباشرة والعوامل الخارجية المؤثرة فيه دون إمعان للعمليات العقلية (التفكير، الإدراك، الوعي...)، فتشومسكي إذن نبه إلى ضرورة الاعتماد على (معارف المتكلم، وقدراته الذهنية) في عملية الاكتساب اللغوي وليس فقط الاعتماد على المواد الخارجية.

وهذا ما يحيلنا إلى تفسير تحول الوجهة في عملية تعليم اللغات من المعلم إلى المتعلم، بعدما كان هذا الأخير عضوا سلبيا في العملية التعليمية.

أهم مرتكزات نظرية النحو التوليدي والتحويلي واستثمارها في تعليمية اللغة :

تمثل هذه النظرية في مقابل التصور الوصفي السلوكي تقدما مهما، وذلك من جوانب عدة:

1. يتبنى تشومسكي فكرة وجود نموذج فهمي لدى الأطفال عند ولادتهم (...) ينمو من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة، هذه القدرات تساعد على تقبل واكتساب المعلومات اللغوية وتخزينها وتكوينها إلى أن يصل الطفل إلى صياغة وفهم جمل لا متناهية لم يتكلم ولم يسمع بها من قبل⁴، وهذه الفكرة استثمرت كمبدأ تعليمي للمقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة (الاستعمال الواعي للغة في مواقف جديدة).
2. كما ميز بين "الكفاءة اللغوية" و"الأداء الكلامي"، حيث وضع حدا بين معرفة (المتكلم-السامع) للغة ما (الكفاءة Compétence)، وبين الاستعمال الفعلي للغة في مواقف

¹ الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، أحمد عبد العزيز دراج، ص 114-115.

² أضواء على الأسنسية، هيام كريدية، ط1، دبط، بيروت، لبنان، 2008م/1429هـ، ص 148.

³ أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، ص 38-39.

⁴ الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، أحمد عبد العزيز دراج، ص 144.

محدده (الأداء Performance)¹، وبهذا فإن ممارسه اللغة (الأداء والانجاز) هي تحقيق للكفاءة، وبالتالي تحقيقها لا يكون إلا في مواقف ووضعيات تواصلية.

3. اعتمد تشومسكي في دراسة اللغة على مستويين وهما : البنية السطحية والبنية العميقة، بينما كانت المدرسة السلوكية تركز على المستوى السطحي وحده، حيث يرى تشومسكي أن المستوي السطحي للجملة هو المستوى الذي يعنى بتحديد الجملة وتنظيمها كظاهرة مادية، بينما البنية العميقة، فهي البنية الدلالية التي تعنى بالدلالة²، "فهو بذلك يحدد شكلا خارجيا (آليا) للجملة وشكلا داخليا (عضويا) والشكل الداخلي العضوي هو الأهم والأساس في كل شيء بالنسبة له لأنه يتطور من الداخل".³

ولهذا فنظرية تشومسكي تركز على البنية العميقة و ترى أنه لا يجوز التركيز على البنية السطحية فقط، حيث أنه : قد يكون هناك جملتين مختلفتين ظاهريا (بنية سطحية) تعودان إلى البنية العميقة نفسها، والعكس صحيح أيضا، إذ يمكن لجملتين متشابهتين ظاهريا أن تكون لهما بنيتان عميقتان مختلفتان، ومثال ذلك (وعد زيد هند بالمجيء، سمح زيد لهند بالمجيء)، فهما ظاهريا متشابهتان (البنية السطحية نفسها) لكنهما مختلفتان في العمق (إحدهما تتحدث عن مجيء زيد والأخرى عن مجيء هند)⁴.

وبهذا فالإكتفاء في دراسة اللغة وتدريسها -على البنية السطحية فقط يعد قصورا، كما يؤدي إلى عدم الدقة- كما أشار تشومسكي إلى "الطبيعة الخلاقة" (الإبداعية) التي يتميز بها النشاط اللغوي (إبداع في الاستعمال)، فهي تتكون من عناصر و قواعد لغوية محدودة ولكنها تتيح للمتكلم-السامع، أن يفهم ويبنى وينتج تركيبات وجملا لا نهاية لها، وهذا الطرح يقابل به، مبدأ التفسير الآلي لاكتساب اللغة الذي تبنته السلوكية.⁵

وتبقى هذه الميزات التي نبه وأشار إليها تشومسكي : (القدرة، الذهنية، الفطرة، الإبداع، الخلق، الكفاءة، الانجاز) إمكانات تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وبهذا لا يخفى دور المتكلم الفاعل في بناء تعلماته.

كما يمكن أن نستشف من خلال هذا العرض المختصر أن نظرية تشومسكي تسعى إلى تطوير عملية الاكتساب اللغوي المنظم، وذلك بالانتقال من التعليم إلى التعلم، كما أنها تسعى إلى إمداد العقول التعليمية بالأهداف التربوية المنشودة التالية :

¹ مناهج علم اللغة (من هارمان باول حتى ناعوم تشومسكي)، بريجيتيه بارتشت، ص 287.

² الاتجاهات المعاصرة في تطور دراسة العلوم اللغوية، أحمد عبد العزيز دراج، ص 116.

³ علم اللغة نشأته وتطوره، محمود جاد الرب، دار المعارف ط1، 1985م، ص 192.

⁴ النظريات اللسانية الكبرى، بافو وسرفاتي، ص 279.

⁵ تطور علم اللغة منذ 1970م، برهارد هلبش، ص 125.

- "العمل على إكساب المتعلم كفاية لغوية، تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل يستعملها وفق السياق المناسب، كما تعطيه القدرة على الحكم بصحة الجمل التي يسمعا من وجهة نظر نحوية تركيبية (...). وكذلك القدرة على ربط الجمل بمعنى لغوي محدد." ¹

ثانيا: اللسانيات التداولية (أهم المرتكزات في تعليم اللغة): (Les linguistique programmatique)

إن القطيعة التامة التي أحدثتها البنيوية بين العلامة اللغوية وغيرها من العلامات غير اللغوية، كانت وراء ظهور ما يسمى بـ"التداولية" التي اضطلعت بإعادة للحصة بين البنية النحوية الكامنة في اللغة، وبين استعمالها في العملية التواصلية كواقع ملموس، ويرجع مصطلح التداولية بمفهومه الحديث إلى الفيلسوف الأمريكي "تشارلز موريس" (Charles Morris 1839/1914 عام 1938م). ²

فالتداولية ترجمه للمصطلحين، المصطلح الانجليزي (Pragmatics) والمصطلح الفرنسي (La programmatique) ونتيجة لتعدد المنطلقات واختلافها في الدراسة التداولية حدث نوع من التداخل مع حقول أخرى، أدى إلى تنوع التسميات، وبالأخص في ترجمتها إلى اللغة العربية منها : البراغماتية، علم التداخل، علم المقاصد، المقامية، السياقية، علم التخاطب... ³

فالتداولية : "فرع من فروع علم اللغة يبحث في كيفية اكتشاف السامع مقاصد المتكلم (Speaker intentions)، أو هو دراسة معنى التكلم (Speaker meaning)، فقول القائل أنا عطشان مثلا قد يعني أحضر لي كوبا من الماء، وليس اللازم أن يكون إخبارا بأنه عطشان، فالمتعلم كثيرا ما يعني أكثر مما تقوله كلماته" ⁴، كما أن التداولية هي دراسة جوانب السياق(*) (Aspects of context) التي تشفر شكليا في تراكيب اللغة. ¹

¹ في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، خليل أحمد عميرة، عالم المعرفة، جدة السعودية، ط1، 1404هـ، 1984م، ص 57.

² التحول اللساني من البنيوية إلى التداولية، عمر بوقمرة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ص 46.

³ استراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية (دراسة تداولية)، شيباني الطيب، مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، قسنطينة، الجزائر، 2009-2010، ص 34

⁴ آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود أحمد نحلة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م، ص 12-13.

(*)السياق : "مجموعة الظروف التي تحدث حدوث فعل التلطف بموقف الكلام، وتسمى هذه الظروف في بعض الأحيان بالسياق « Context » (ينظر : السياق وأثره في تدريس اللغة العربية، بلحيداس خديجة، مجلة لغة الكلام، (السنة الثالثة المجلد الثالث، العدد الأول)، مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي بغليزان، الجزائر، رجب 1438هـ-مارس 2017م، ص 14.

كما يقر معظم الدارسين بالنسبة للتداولية- بأن قضيتها هي إيجاد القوانين الكلية للاستعمال اللغوي، والتعرف على القدرات الإنسانية للتواصل اللغوي ومن ثم تصير التداولية جديرة بأن تسمى "علم الاستعمال اللغوي".²

وبهذا فالتداولية علم يعنى بدراسة الكلام، أو الاستعمال اللغوي، كما انه علم يبحث في المقاصد التي يفيدها المتكلم (المعنى)، وكذا العلاقة بين اللغة والسياق والمواقف التي ترد فيها. كما نستطيع أن نقول، أن الاتجاه التداولي من النظريات المؤسسة والمنظرة لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات (مجال تعليم اللغة)، فالمقاربة بالكفاءات تستند على العديد من المبادئ التربوية لهذه النظرية الحديثة وخاصة (كيفية استعمال اللغة في سياقاتها ومواقفها الواقعية وكذا كيفية الوقوف على دلالات اللغة ومقاصدها في استعمالاتها المختلفة)، تجاوزا للحفظ الآلي للبنى اللغوية واسترجاعها، ذلك أن البحث التداولي يقوم على قضايا (جوانب)، كان لها الأثر العميق في إثراء عملية تعليم اللغة، وذلك بالتركيز في تعليمها على الممارسة الحية، وفيما يلي سنتعرض إلى أهم هذه القضايا بإيجاز :

1. نظرية أفعال الكلام(**) (les actes de parole) :

تعد نظرية الأفعال الكلامية من أهم المجالات في الدرس التداولي، بل إن التداولية في نشأتها الأولى كانت مرادفة للأفعال الكلامية، هذه النظرية (أفعال الكلام) التي أسسها "جون أوستن" (J. Austin)³، وضبط منهجها تلميذه "سيرل" (J.R. Searle)، حيث أنكر "أوستن"(***) أن تكون الوظيفة الوحيدة للعبارة الإخبارية هي "وصف" حال الوقائع، وصفا إما يكون صادقا أو كاذبا وأطلق عليه "المغالطة الوصفية"، ومضى يثبت أن بجانب هذه العبارات الوصفية نوعا آخر من العبارات، لكنها لا تصف شيء في الواقع الخارجي، ولا تحتتمل الصدق أو الكذب، فإذا بشرت بمولود مثلا وقيل لك سمه، قلت أسميته يحي، وإذا رأيت أن توصي ببعض مالك لجهة من جهات الخير فقلت : أوصي بنصف مالي للجمعيات الخيرية، فإن النطق بإحدى هاتين العبارتين أو نحوهما لا يصف شيئا، ولا يحتتمل الصدق والكذب، بل إنك إذا نطقت بواحدة منها أو مثلها لا تلقى قولاً، بل تنجز فعلاً (وقد أطلق عليها: جملة انجازية أو عبارة إنشائية أو اختصار الإنشاء)، فأنت تنجز فعل التوصية بقولك

¹ المرجع نفسه، ص 12.

² استراتيجيات التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية (دراسة تداولية)، شيباني الطيب، ص 34.

(**) ويطلق عليها أيضا : (نظرية الحدث الكلامي، والنظرية الإنجازية....)

³ آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود أحمد نحلة، ص 41 و 59.

(***)ردا على من كانوا يرون أن اللغة أداة رمزية تشير إلى الوقائع الموجودة في العالم الخارجي، ولا عمل للغة يعتد به عندهم إلا وصف هذه الوقائع بعبارة إخبارية، أما العبارات الإخبارية فهي عندهم زائفة ولا معنى لها، وهم لا يعتدون بها. (ينظر: المرجع نفسه، ص 61).

أوصي، أي أن "أوستن" ميز بذلك بين نوعين من الأفعال (أفعال إخبارية، أفعال أدائية)¹، "وقد وجه "أوستن" همه للفعل الأدائي (الإنجازي)"²، حيث ذهب إلى أن هذا الأخير يرتبط ارتباطا وثيقا بمقصد المتكلم، وعلى السامع أن يبذل الجهد الكافي للوصول إليه، إذ أن المتكلم لا يقصد ما يقول وحسب بل قد يتعدى قصده مما قاله إلى ما هو أكثر منه أي كيف نفسر : (ما يقوله المتكلم ويعني به شيء آخر). وهذا ما يبرر إطلاقه على هذه النظرية (نظرية الفعل الكلامي) بنظرية الفعل الانجازي.³

على أن التطوير الأساسي للنظرية تحقق على يد "سيرل" -كما أسلفنا سابقا- باقتراحه تصنيفا آخرًا للأفعال الكلامية حيث ميز في ذلك بين "الأفعال الكلامية المباشرة" و"الأفعال الكلامية غير المباشرة"، حيث يرى أن الأولى يجب أن يتحقق فيها شرط الصدق على مستوى الفعل الكلامي ومن ذلك : "إذا أطلقت وعدا فأنا أعبر بالضرورة عن قصدي للقيام بالشيء الذي وعدت بالقيام به....، وهذا يعني أنني أعبر عن حالة قصدية مطابقة للمحتوى الخيري نفسه بوصفه الفعل الكلامي نفسه"⁴. أي أن يكون المحتوى الظاهر للأفعال مطابق لما يقصده ولما يريد أن ينجزه المتكلم. أما الثانية، فيكون فيها المحتوى الظاهر للأفعال الكلامية مخالف لما يقصده المتكلم، "أن الفعل الكلامي لا يعبر معناه الحرفي عن المعنى الذي يقصده المتكلم(...)"، وتشمل الاستعارة، الكناية، السخرية، التهكم، التهويل والتهوين"⁵ "حيث لاحظ "سيرل" أن أهم البواعث إلى استخدام الأفعال غير المباشرة هو التأدب في الحديث."⁶

إذن انطلاقا من هذه النظرية (أفعال الكلام) يتبين لنا كيف أنها أسهمت بشكل أو بآخر في الاهتمام باللغة (دراسة وتدریس)، فركزت اهتمامها بشكل خاص (ليس على سبيل الحصر) بما يلي :

- استعمال اللغة في مواقفها الحية كنظام للتواصل الفعال وذلك من خلال التركيز على دراسة (أفعال الكلام، مقاصد المتكلم، أشكال الإقناع، التأثير والتأثر)، ذلك أن استجابة المستقبل تتوقف على ما فهمه من المرسل (المخاطب).

¹ نظرية أفعال الكلام العامة (كيف تنجز الأشياء بالكلام)، أوستن، تر : عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، 1991، ص 16-17. (ينظر أيضا : آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود أحمد نحلة، ص 61-62).

² آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود أحمد نحلة، ص 69.

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ العقل واللغة والمجتمع (الفلسفة في العالم الواقعي)، جون سيرل تر : سعيد الغانمي، ط1، منشورات الاختلاف الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، الدار العربية للعلوم بيروت، 1427هـ/2006م ص 216-217.

⁵ المرجع نفسه، ص 220، 221.

⁶ آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود أحمد نحلة، ص 81.

- كما يمكن أن نستنتج أن عملية تعليم اللغة قد تغيرت وجهتها، فأصبحت تقوم بدرجة أولى على فهم واستيعاب النظام اللغوي وذلك بربطه بما يلائمه من السياقات الاجتماعية، بدل الحفظ الجاف له، وبالتالي اكتساب المتعلم القدرة على (فهم الأقوال، التعبير عن المعنى المراد). وذلك ما يؤكد الدكتور رضا الطيب الكشو فيورد في ذلك : "أن تمييز المتعلم بين الأقوال التي تصف خبراً، والأقوال التي تحدث إنجازاً، يساعده على تحليل الخطاب وفهم طبيعته و أبعاده (...)"، وكذلك الحال بالنسبة للأفعال المباشرة وغير المباشرة¹، وفي هذا دعوة صريحة إلى ضرورة تبني نظام تعليم اللغة : (تعليم مختلف أصناف الأفعال الكلامية).

2. علم لغة النص (لسانيات النص) (linguistique textuelle) :

تنصبت اللسانيات في محاوراتها النظرية والتطبيقية على الجملة سنين كثيرة، لكن ما لبث الدارسون والمهتمون بالعمليات التي تسهم في استغلال الناس للغة، وبالسياقات التي تجري فيها على قصور الجملة في ترجمة الدينامية التي تتسم بها اللغة، وبادروا إلى استشراف أحقية النص وألويته في الدراسة اللسانية، فتسارعت العلوم معضودة بالمناهج في السنوات الأخيرة إلى احتواء النص بوصفه ممثلاً شرعياً للغة الطبيعية، حيث تقوى أهمية محاورة النص وتزداد في البحوث والدراسات التي تستلزم وجودها من النظريات اللسانية نحو حقل تعليمية اللغات، ويراهن هذا الأخير اليوم على دور النصوص في بعج المسكوت عنه في العملية التعليمية²، متخذاً من النص محور بناء كل التعلّيمات المعرفية، والأنشطة اللغوية، وذلك تحت مسمى : "المقاربة النصية" المتخذة مبادئها من "اللسانيات النصية"³. وهنا نطرح السؤال التالي : ما طبيعة المؤهلات الموجودة في النصوص والتي يمكن استثمارها في تعليمية اللغة وماذا يمكن أن يقدم النص لمتعلم اللغة؟

أ- مفهوم النص : يعرف النص في لغة اللسانيين على أنه :

- "القول اللغوي المكتفي بذاته والمكتمل دلاليا".⁴
- "وحدة كبرى شاملة تتكون من أجزاء مختلفة تقع على مستوى أفقي من الناحية النحوية و علي مستوى عمودي من الناحية الدلالية".¹

¹ توظيف اللسانيات في اعليم اللغات، رضا الطيب الكشو، ص 304.

² مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، بشار إبراهيم مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، العدد السابع، جوان 2010، د.ص

³ فعالية المقاربة النصية في البناء المعرفي، سامية بن يامنة، مجلة المدرسة العليا للأساتذة بوهرا، خبرات بيداغوجية، العدد 2، جوان 2017، (د.ص).

⁴ الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، محمد محمود السيد أبوحسن، مكتبة دار الفكر العربي، القاهرة، 2010م، ص 66.

أي أن النص وحدة كبرى لا تتضمنها وحدة أكبر منها، يتكون من وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية، كما تتكون من تصورات كلية تربط بينها علاقات التماسك الدلالية المنطقية.²

وعليه فإن التعريفين يؤكدان على دلالة النص ووحدته وترابطه، وإثر ذلك يرى "روبرت آلان دي بيوجراند" أن النص : "حدث تواصل يُلزم لكونه نصاً أن تتوافر له سبعة معايير (معايير نصية) وإذا تخلف واحد منها تنتزع منه صفة النصية"³، هذه المعايير النصية لها أبعاد تعليمية يمكن قراءتها في ما يلي :

ب- مفهوم لسانيات النص و معايير النصية :

لسانيات النص فرع من فروع اللسانيات، تعرف على أنها "ذلك الاتجاه اللغوي الذي يعنى بدراسة نسيج النص انتظاماً واتساقاً وانسجاماً، ويبحث عن الآليات اللغوية والدلالية التي تساهم في بناء النص وتأويله، كما أن هذه اللسانيات تتجاوز الجملة إلى دراسة النص والخطاب، ولا تهتم بالجملة المنعزلة، بل تهتم بالنص وتتعامل معه باعتباره مجموعة من الجمل المترابطة ظاهرياً وضمناً، وباعتباره نظاماً للتواصل والإبلاغ السياقي"⁴، إذن فاللسانيات النصية تعنى بدراسة النص كوحدة لسانية (تماسكاً واتساقاً)، إضافة إلى البحث في محتوى النص الإبلاغي (التواصلية).

كما أن للنص مقومات يتميز بها عن ما هو ليس نصاً، حيث تحقق تلك المقومات (الخصائص) في مجموعها ما يسمى بالنصية، هذه الأخيرة التي تعرف على أنها : قواعد صياغة النص، استنبطها "دي بيوجراند" وأطلق عليها "معايير النصية"، هذه المعايير يجب توفرها في كل نص، وإذا كان أحد هذه المعايير غير محقق فإن النص يعد غير اتصالي"⁵. حيث يعد "دي بيوجراند" من أوائل علماء النص الذين حددوا تلك المعايير والتي لها أبعاد تعليمية، حيث ضمن ذلك في كتابه : "النص والخطاب والإجراء"، فيقول : "أنا اقترح المعايير التالية لجعل النصية (Textuality) أساساً مشروعاً لإيجاد النص واستعمالها"⁶. وهذه المعايير النصية السبعة هي كالآتي مصنفة إلى ثلاثة أصناف:⁷

¹ المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، نعمان بوقرة، جدار للكتاب العالمي، عمان الأردن، ط1، 1429هـ-2009م، ص 141.

² المرجع نفسه، ص 42.

³ تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، إيهاب سعود، (www.alukah.net/leaniat.pdf).

⁴ محاضرات في لسانيات النص، جميل حمداوي، ط1، 2015، ص 17، (www.alukah.net.mas.pdf).

⁵ المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، نعمان بوقرة، ص 142.

⁶ النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بيوجراند، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب القاهرة، 1418هـ-1998م، ص 103.

⁷ المرجع نفسه، ص 103-104-105.

ينظر أيضاً : - المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، نعمان بوقرة، ص 142.

- صنف يتصل بالنص : ويشمل معياري الاتساق (La cohésion) ، والانسجام (La coherance).
- صنف يتصل بمنتج النص ومتلقيه : ويشمل القصدية (L'intentionnalité)، والمقبولية (L'acceptabilité).
- صنف يتصل بظروف إنتاج النص وتلقيه : ويضمن السياق (Le contexte)، التناص (L'intertextualité)، الإعلامية (L'informativité).

وعليه فإن هذه المعايير النصية السابقة أثرت في تعليم اللغة وتعلمها، حيث أن هذه الأخيرة استثمرت هذه المؤهلات التي تشتمل عليها النصوص كإجراء تعليمي لاستيعاب الظاهرة النصية (تلقيا وإنتاجا)، حيث كان هذا الاختيار المنهجي التعليمي تحت مسمى "المقاربة النصية"، فلقد تبنت مناهجنا المقاربة النصية لأنها تشكل منهجا علميا يحل النص من الداخل، إذ يقف المتعلم على خصائص النمط المستهدف ككفاءة ختامية وبالتدريج وبتنامي التحصيل يتوصل إلى إنتاج نصوص ذات طابع شفوي (أخطبة)، ونصوص ذات طابع كتابي سردي أو وصفي أو حجاجي.... لتتصيب الكفاءة النصية(*) وتتميتها¹. فما المقصود بالمقاربة النصية ؟ وما الخيارات التي يقدمها النص لتعليمية اللغة العربية في ضوء هذه المقاربة الجديدة ؟

ج- المقاربة النصية وتعليمية اللغة العربية :

تعد المقاربة النصية المقاربة المعتمدة في البيداغوجيا التربوية المعاصرة في الجزائر، حيث تعرف في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي (الجيل الثاني من الإصلاحات) على أنها "اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإندماج، يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية و الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية ومن خلالها تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة"²؛ ويقاد من هذا التعريف أن المقاربة النصية نموذج فعال للتعليم قوامه النصوص لا الجمل، حيث لم يعد النص في ظل هذه المقاربة نظاما تعليميا محايدا بل هو المنطلق و الأساس في بناء كل

- محاضرات في لسانيات النص جميل حمداوي، ص 67.

(*)الكفاءة النصية : كفاءة قراءة وسماع المظاهر اللغوية المعقدة المتمثلة في النصوص وفهمها ، وإعادة إنتاجها طبقا للمهام أو الأغراض أو المشكلات التي تثار من أجلها. (ينظر المصطلحات الأساسية في لسانيات النص والتحليل الخطاب، نعمان بوقرة، ص 55.56).

¹ تعليمية النص : نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، إسماعيل بوزيدي، ص 35-36.cerist.dz- (Fc6039b2b952.....)

² الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 06.

التعلمات اللغوية والمعرفية يهدف إلى إكساب المتعلم الكفاءة اللغوية (القواعدية، الإتصالية) أي فهم و تحليل النص دلاليا و تركيبيا، بل وتمثلها إنتاجا (النسج على منوالها).

وعليه فإن التقيد بالمقاربة النصية كإجراء لساني ومعرفي، بل ومنهجي وتعليمي من أجل البناء اللغوي يتوجب ما يلي :

- أن تتم معاملته اللغة العربية على أنها كل ملتحمة : أي الربط بين نشاطاتها من (نحو، صرف، تعبير، إملاء) أي تدريسها في شكل متكامل ومتفاعل، فيكون النص محور الدراسة وهو نقطة الانطلاق في كل الأنشطة ونقطة الوصول أيضا، إذ تتوجه في ذلك العناية إلى مستوى النص وليس الجملة فيتعامل مع اللغة على أنها خطاب منسجم العناصر متسق الأجزاء ومن ثمة تنصب العناية على ظاهرتي (الاتساق والانسجام^(*)).¹
- تنميه مهاراتي التلقي والإنتاج : (قدرة التلقي وذلك لتمكين المتعلمين من التفاعل الإيجابي مع نصوص مختارة ومعتمدة للتدريب على أنشطة القراءة والتعبير واستخلاص المعنى أي فهم الموضوعات، ترابط بنيات فرعية، إدراكية كلية)، إضافة إلى : (قدرة الإنتاج، وتقوم على ابتكار الموضوعات من جمل وفقرات أو نصوص، وضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، الترتيب السليم لعناصره، بناء نص مطابق لأنواع والنماذج النصية).²

و ما يمكن قوله أن المقاربة النصية أمام مهاراتي التلقي والإنتاج فهي تسعى وتهدف بذلك إلى إكساب المتعلم قدره على فك أسرار النصوص مكتوبة أو منطوقة - (عملية الفهم والتأويل للنصوص)، ومن ثم التحكم في الإنتاج مشافهة وكتابة- للنص إمكانات متنوعة الأثر تجعله مشروعا مؤهلا لتحسين تعليم العربية، وتفسيرها من الواقع الفعلي للممارسة، حيث تمس هذه الإمكانيات مختلف المجالات : المجال المعرفي واللغوي (الحقائق والمعلومات اللغوية وغيرها التي يزودنا بها النص)، المجال السلوكي والوجداني (القيم الخلقية والاتجاهات السلوكية التي يتركها النص في نفوس الطلاب)، المجال الحركي والجسدي (المهارة القرائية، المهارة الكتابية، مواقف تمثيلية ومسرحية...³).

إذن فالمقاربة النصية آلية تعليمية تسهم في ترسيخ موارد المتعلم و إدماجها (تثبيت الكفاءة النصية) وذلك عن طريق الربط بين مهارات اللغة (الاستماع، القراءة، التعبير،

(*) أي الوقوف على مظاهر الاتساق (الضمائر، التعريف، ربط السابق باللاحق وكذا أدوات كحروف العطف، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة، الظروف، أسماء الشرط، أدوات التشبيه....) فضلا على مظاهر الانسجام : (كالترابط بالرباط أو بؤدونه، الروابط الزمانية والدلالية والإحالية، ارتباط المعنى باللاحق بالسابق ارتباط منطقي... (ينظر المرجع السابق، ص 34).

¹ تعليمية النص : نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، إسماعيل بوزيدي، ص 33-34-35.

² تعليمية النص : نحو مقاربة ديداكتيكية لسانية، إسماعيل بوزيدي، ص 36-37.

³ مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، بشار إبراهيم، (د.ص).

الكتابة) ومستوياتها (الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية). وبهذا تبرز أهمية استثمار هذه المقاربة في تحقيق جملة التعلّيمات والكفاءات المسطرة.

د- التطبيقات التعليمية للمقاربة النصية وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية في مناهج

الطور الأول من المرحلة الابتدائية:

ويفاد مما سبق بالنسبة للمقاربة النصية من حيث (المفهوم، معايير النصية، تعليمية اللغة، المبادئ والتوجيهات ...)، أن هاته المقاربة الجديدة هي آلية تعليمية تسهم في ترسيخ موارد المتعلم وإدماجها (تثبيت الكفاءة النصية)، مما يبرز أهمية استثمارها في تحقيق جملة التعلّيمات المسطرة، وذلك ما جعلها المقاربة المعتمدة في المناهج التعليمية في الجزائر، فما هي أهم التطبيقات التعليمية لهذه المقاربة وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية في مناهج الطور الأول من المرحلة الابتدائية؟

إن منطلق الأنشطة اللغوية في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية - بما في ذلك الطور الأول منها - هو النص (المنطوق أو المكتوب)، إذ يعد محورا أساسا تدور حوله جميع الفروع اللغوية، بمعنى أنه الحامل لموارد المادة ككل، كما أنه الأساس في بناء الكفاءات اللغوية (فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي)، ليتمكن المتعلم في المحصلة من إنتاج نصوص مماثلة (شفويا أو كتابيا)¹، وبهذا فالنص يمثل نقطة الانطلاق ونقطة الوصول.

إن النصوص المختارة، سواء المقروءة والمدرجة في الكتاب المدرسي، أو المسموعة والمدرجة في الدلائل، مستمدة من الحياة الواقعية للمتعلم مما يجعل تطبيق هاته المقاربة أكثر فعالية في اكساب المتعلم الكفاءة اللغوية (القواعدية، والاتصالية)، أي القدرة على فهم النص (مكتوبا أو مقروءا) وفك أسرارها، ومن ثم تمثله إنتاجا (مشافهة أو كتابة)، إذ جاء في دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في خصائص النصوص المختارة، "أنها نصوص يثري من خلالها المتعلم ثقافته ولغته، وتمهد لذوقه الأدبي، وهي نابعة من صميم الحياة الاجتماعية للمتعلم"².

1 - ينظر الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص 06.

2 - مديرية التعليم الأساسي، 2016م، ص 10.

وبهذا يتبين أن مناهج اللغة العربية تعمل بمبدأ النصوص الأصلية وما لها من دور في تنمية الكفاءة اللغوية والتواصلية للمتعلم، والتي يقصد بها في حقل التعليمية: "كل نص منطوق أو مكتوب لم يوضع أساساً لتدريس اللغة في الفصل، وإنما لتأدية وظيفة تبليغية إخبارية، أو تعبير لغوي حقيقي، كأن يكون مقتطفاً من محادثة مسجلة أو قصيدة شعرية أو نبأ صحفي أو إرشادات، أو قطعة خطاب حقيقي واقعي، تعرض على شكل وحدات تواصلية متعددة، ومستقلة بنفسها عن الأغراض التربوية التي تنقص من صفة الأصالة في الخطاب"¹، أي نصوص تستهدف البعد في تعليم اللغة عن الوضعيات المصطنعة واستبدالها بوضعيات طبيعية مستوحاة من صميم الواقع المعيشي للمتعلم، حتى لا يتنافى ما يتلقاه هذا المتعلم داخل غرفة الصف الدراسي مع المواقف الواقعية التي يتعرض لها، إذ أن انتهاج مثل هاته النصوص الأصلية من شأنه تحقيق ما يلي:

- تنمية الملكة التبليغية ودفع المتعلم إلى توظيف اللغة في مختلف السياقات الطبيعية.

- تقديم استفادة خدماتية* للمتعلم.

- تنشيط استقلالية التعليم (التعليم الذاتي).

- العمل على النصوص الأصلية يدفع المتعلم إلى استعمال تلك الاستراتيجيات خارج

الفصل الدراسي بحكم واقعية محتواها اللغوي وموضوعها.

وبهذا فإن هذا الإجراء المنهجي التعليمي للمقاربة النصية من شأنه أن يجعلها حلقة وصل بين المدرسة ومحيط المتعلم.

كما أن هاته النصوص المقررة هي وسيلة تدريب متعلمي السنة الأولى والثانية

على النمطين (الحواري والتوجيهي) على الترتيب، مراعية في ذلك استعداداتهم وقدراتهم.

إضافة إلى أنها تدعم آلية الإنتاج لدى المتعلم فكل نص مقرر (منطوق أو مقروء) يقابله نص موجه للإنتاج:

1 - مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص، بشار إبراهيم، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 07، 2010م، (د، ص).
* فالمتعلم لا يعرف كيف يكتب طلب أو رسالة أو يملأ استمارة نتيجة غياب ثقافة التعامل مع الأشكال النصية الخدماتية "نصوص المحيط اليومي والنصوص الرسائية" (ينظر المرجع نفسه، (د، ص)).

- نص منطوق _____ يقابله إنتاج نص شفوي (نشاط مدرج في الكتاب المدرسي).
 - نص مكتوب _____ يقابله إنتاج نص كتابي (نشاط مدرج في الكتاب المدرسي)
- بالنسبة للسنة الأولى، أو في دفتر الأنشطة اللغوية بالنسبة للسنة الثانية).

هذا ويعد النص المقروء، البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية (الصوتية، الدلالية، النحوية، الصرفية)، إذ تعد هاته المستويات وسائل لتحليل النص والمدرجة بشكل ضمني تحت أيقونات الأنشطة التعليمية في الكتاب المدرسي:

- أستعمل الصيغ _____ تستهدف المستوى الصرفي والأسلوبي.
 - أركب _____ تستهدف المستوى التركيبي + الصرفي.
 - أفهم النص _____ تستهدف المستوى الدلالي.
 - أكتشف وأميز _____ تستهدف المستوى الصوتي.
- ومن خلال ما سبق يمكننا استخلاص ما يلي: بالنسبة للمقاربة النصية كآلية فعالة معتمدة في تعليمية اللغة العربية في مناهجنا:

- النص نقطة انطلاق مختلف الأنشطة اللغوية وأساس بناء الكفاءات والمستويات اللغوية.
- اعتماد أسلوب التكامل والترابط بين مختلف الفروع اللغوية.

المقاربة النصية، مقارنة تصحيحية تربط بوساطة النص تعلم اللغة بواقع المتعلم وحياته، مما يدفعه الى ممارسة اللغة داخل غرفة الصف (شفويا أو كتابيا)، كما أنها تهدف إلى إكسابه المواد اللغوية والمعرفية، وتعرفه بمختلف السياقات الثقافية والاجتماعية، مما يمكنه من توظيفها واستثمارها في مواقف حية (إنتاج نصوص مماثلة)، لتحقيق بذلك الوظيفة التربوية لتطبيق المقاربة النصية والمتعلقة بآلية التلقين والإنتاج

وبهذا يمكن القول أن المبحث التداولي الذي يعنى بقضايا الإستعمال اللغوي- بمعىة المباحث التي يتضمنها من (نظرية أفعال الكلام، لسانيات النص..)-؛ كان له الأثر العميق في إثراء عملية تعليم اللغة وتعلمها، وذلك بتركيز هذه الأخيرة بشكل خاص على الممارسة الحية للفعل اللغوي في سياقاته المناسبة ومواقفه الواقعية، وكيفية الوقوف على دلالات ومقاصد الكلام، التي يمكن أن يواجهها المتعلم.

ثالثا : اللسانيات الوظيفية (أهم المرتكزات في تعليم اللغة) :

لقد عرف "ابن جني" (ت 392هـ) اللغة على أنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"¹.

وفي هذا يعلق محمود فهمي حجازي، بأن هذا التعريف يذكر كثيرا من الجوانب المميزة للغة، والتي من أهمها، وظيفتها الاجتماعية في التعبير ونقل الفكر².

"كما أن اللغة عند "ادوارد سابير" (Sapir 1921م) : إنسانية خالصة وليست غريزية، تستهدف توصيل الأفكار والمشاعر والرغبات من خلال نظام من الرموز يختاره المجتمع³. وفي هذا التعريف إشارة واضحة إلى أن الهدف الأساسي في اللغة هو التواصل.

وتعرف "فينوكيرو" (Finocchiaro 1974م) اللغة كما يلي : اللغة نظام الرموز الصوتية التي تسمح لجميع الناس في ثقافة معينة، أو غيرهم من الناس الذين تعلموا النظام من تلك الثقافة التواصل والتفاعل.⁴

وفي هذا التعريف تأكيد أيضا على الوظيفة الأساسية للغة و هي التواصل والتفاعل سواء بين الأفراد المنتمين إلى لغة معينة أو بين هؤلاء الأفراد وغيرهم ممن يتعلمون تلك اللغة.

أمام هذا الإجماع الذي يتفق على أن الهدف أو الوظيفة الأساسية للغة هي الاتصال أو التواصل بين أفراد المجتمع، نشأت فكرة تعليم اللغة إتصاليا، وهذا بعد أن كانت المناهج ترتب مفرداتها على أسس نحوية ظلت مستخدمة قرونا عدة، فجاءت طريقة تعلم اللغة بهدف الاتصال، لتصنع التراكيب النحوية في إطار وظيفي، فلا يكون التركيز على القواعد، بل على استخدام اللغة الفعلية لإكساب الدارس الطلاقة الطبيعية، فكان المنهج الفكري الوظيفي أهم مبشر لما نسميه الآن بتعليم اللغة لأهداف تواصلية حيث كانت هذه المناهج الوظيفية تحاول أن تتجاوز الضعف الذي شاب المناهج البنائية التي كانت ترسم المواقف من أجل تعلم النحو لا من أجل تحقيق الوظائف اللغوية (البعد عن التطبيق العملي)، وذلك بأن تركز على الهدف النهائي من اللغة وهو الاتصال الوظيفي بين أفراد المجتمع⁵.

¹ ينظر : تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، رشدي، أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو -، 1427هـ/2006م، ص 23.

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ ترجمة إلى اللغة العربية من التعريف الانجليزي الوارد في المرجع نفسه، ص 24.

⁴ ترجمة إلى اللغة العربية من التعريف الانجليزي من المرجع نفسه، ص 25.

⁵ ينظر : أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، تر : عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994م، ص 161-163.

1. اللسانيات الوظيفية والتعليم الوظيفي أو التواصل للغة :

لمصطلح "تعليم اللغة لأهداف وظيفية" أكثر من معنى :

- "فهو في منهجية تعليم اللغات الأجنبية يرتبط بالمهنية أو بالهدف المنشود من تعلم اللغة، بغية استعمالها في مجال حياتي معين أو مهنة معينة أو تخصص معين"¹، أي تقديم للمتعلّم ما يحتاجه من استعمال للغة في المهنة المرتبطة بهذه اللغة.
- أما في منهجية تعليم اللغة الأم و استعمالها وظيفيا فهي بمعنى : "تعليم اللغة لتكون أداة في التواصل الحي المثمر في مختلف مواقف الحياة ومواقع النشاط البشري."²
- "أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة."³

أي أن تعليم اللغة لا يكون وظيفيا : إلا إذا تمت اكتساب المهارات اللغوية الأساسية لدى المتعلم و ممارسة هذه المهارات في مختلف المواقف والوضعيّات، أي يكون بذلك المتعلم قادرا على فهم لغته سماعا وقراءة، وإنتاجها تعبيراً وكتابة، وهذا ما يتفق و المقاربة البيداغوجية الجديدة في تعليمية اللغة العربية (المقاربة بالكفاءة).

فقد عنيت "حلقة براغ"(*) هذا البعد الوظيفي للغة ممثلا بكيفية استخدامها من حيث هي وسيلة اتصال، يستخدمها الأفراد للتواصل ولأهداف وغايات معينة، هذه الحلقة التي قامت على الأصول النظرية التي أرسى دعائمها "دي سوسير"⁴ (F. De Saussure) رائد اللسانيات الحديثة، كما أنها عرفت (الحلقة) باسم (علم اللغة الوظيفي)، اسم لقبت المجموعة نفسها به للإشارة إلى موقفهم المميز من موضوع علم اللغة و مهامه (...)، فاللغة بالنسبة

1 تعليم اللغة لأهداف وظيفية، سام عمار مجلة التطوير التربوي، العدد الستون – ديسمبر 2010م، ص 32.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، محمد عبده، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص 9.

(*) حلقة براغ : تطلق حركة براغ، أو مدرسة براغ، بصفة عامة، على مجموع اللسانيين، الذين أعدوا صحبة "تروبتسكوي" (1890-1938 Troubetskoy)، و"جackson" (1896-1982 Jackson) أطروحات براغ الصادرة عن أول مؤتمر دولي للسانيات الذي انعقد بلاهاي سنة 1928. وتأسست هذه الحلقة في أكتوبر 1926، ضمت عدة أعلام (باحثين ولسانيين) أحدهم : "بنفينست" (1902-1972 Benveniste)، "مارتينيه" (Martinet) (1908)... إلا أن الروسيين تروبتسكوي وجackson ظلّا هما الشخصيتين المهتمتين في الحلقة. (ينظر : النظريات اللسانية الكبرى، ماري أن بافو وجورج إيليا سرفاتي، تر : محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012، ص 188-189).

4 المدارس اللسانية المعاصرة، نعمان بوقرة، مكتبة الآداب، القاهرة، ص (84-86).

للبراغيين وسيلة الإفهام والهدف¹، وقد سبق وأشرنا نقلا عن كتاب : (نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا)، إلا أن المقصود بتعلم اللغة وظيفيا أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلم بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة، لا يمكن أن يتجه تعليم هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم، وهذا ما يجعلنا نطرح السؤال الآتي : ما هي هذه الوظائف ؟ وهنا يمكن الإشارة إلى أن أعلام هذه المدرسة (براغ) قد تطرقوا إلى هذه الوظائف "بكونها المهمات الموكولة إلى عنصر لساني للوصول إلى هدف في إطار التواصل البشري"²، حيث حددوا وظائف اللغة (طبيعة هذه المهام المسندة لعناصرها) التي تدرج جميعها ضمن الوظيفة التواصلية وفي ذلك أشهر تصنيف لهذه الوظائف هو تصنيف "جاكسون" (**).

2. نموذج جاكسون التواصلية :

اقترح "جاكسون" في مقالة "اللسانيات والشعرية" (Linguistique et poétique) المضمن في كتابه (Essais de linguistique générale) خطاطة للتواصل تقوم على ست وظائف وقد حظيت هذه الخطاطة باهتمام كبير خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وذلك لكونها عرفت انتشارا كبيرا في تعليم اللغة وتعليم التواصل، والوظائف الستة التي يثيرها هي³:

أولا - الوظيفة المرجعية(*) : (La fonction référentielle) وهي أكثر وظائف اللغة أهمية في عملية التواصل ذاتها، وتسمى أيضا (تعيينية) أو (تعريفية)، وتعمل ---- للعديد من الرسائل تتجه في العملية للمرجع أو الموضوع⁴.

ثانيا - الوظيفة التعبيرية أو الإنفعالية (La fonction émotive) : وهي التي تحدد العلاقة بين المرسل والرسالة، وموقفه منها، لأن الرسالة تعبر عن مرسلها وتعكس حالته⁵.

¹ مناهج علم اللغة (من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي)، بريجيت بارثشت، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 1425هـ-2004م، ص 118.

² النظريات اللسانية الكبرى، مرجع سابق، ص 202.

(**) تشير إلى أن جاكسون أعاد الاشتغال على الشمولية الوظيفية الأولى التي اقترحها بولر 1879-1963 هذا الأخير الذي حدد ثلاث وظائف للغة: (معرفية، طبيعية، نزوعية)، فعاد جاكسون إلى هذا التصنيف وعمقه بخطاطة للتواصل تقوم على ستة وظائف. (ينظر : المرجع نفسه، ص 202.203)

³ المرجع نفسه : ص 203.

(*) المعرفية عند "بولر".

⁴ اللسانيات العربية المعاصرة، المرجع السابق، ص 100.

⁵ المرجع نفسه، ص 99.

ثالثا - الوظيفة النزوعية¹ : (La fonction conative) وتسمى أيضا بالندائية (الإنتابية): توجد في الجمل التي ينادي بها المرسل المتلقي، لإثارة إنتباهه وتدخل الجملة الأمرية ضمن هذه الوظيفة.²

رابعا - الوظيفة اللغوية : (La fonction phatique) وتسمى أيضا (وظيفة إقامة اتصال)³، فالملفوظ يعبر عن الاتصال الحاصل بين المتكلم والمخاطب، والمقصود رسالة تستعمل أساسيا لإقامة أو تمديد أو قطع الاتصال، والتحقق من كون قناة التواصل تعمل، ولإثارة انتباه المخاطب أو التأكد من أنه لم ينسحب.⁴

خامسا - الوظيفة الميتالغوية : (La fonction metalinguistique) وتسمى أيضا (وظيفة ما وراء اللغة المعجمية)⁵، يقدم الملفوظ معلومات حول الكيفية التي أنتج بها، وحول الشفرة التي تم بموجبها، ففي كل مرة يرى المرسل والمرسل إليه أنه من الضروري التأكد مما إذا كانا يستعملان الشفرة استعمالا صحيحا، فالخطاب يكون حينئذ متمركزا حول الشفرة⁶(*)، وهنا يحاول الطرفين (المرسل، المرسل إليه) معرفة مدى استعمالهما للشفرة نفسها ومدى وضوحها لديهما.

سادسا - الوظيفة الشعرية : (La fonction Poétique) حيث المنتج له قيمة في حد ذاته⁷، كما في النصوص الفنية اللغوية، مثل القصائد الشعرية⁸، وتعمل هذه الوظيفة على إبراز قيمة الكلمات والأصوات والتراكيب.. في ذاتها مكسبة إياها قيمة مستقلة.⁹

كما يوضح "جاكسون" أن الرسالة لا تنحصر في وظيفة واحدة وحسب، بل تؤدي عدة وظائف مع هيئه واحدة منها، إذ هناك تراتبية بين الوظائف في الملفوظات المنتجة.¹⁰

وانطلاقا من تصنيف "جاكسون" لوظائف اللغة نستنتج أن اللغة تقوم بعدد من الوظائف تتدرج جميعها ضمن وظيفة أساسية هي التواصل، هذه الأخيرة التي ركزت

1 النظريات اللسانية الكبرى، مرجع سابق، ص 204.

2 ينظر : - اللسانيات العربية المعاصرة، المرجع السابق، ص 100.

- اللسانيات ونظرية التواصل، (رومان جاكسون نموذجا)، عبد القادر الغزالي، ط1، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية سوريا، 2003، ص 48-49.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 النظريات اللسانية الكبرى، مرجع سابق، ص 204.

5 اللسانيات العربية المعاصرة، المرجع السابق، ص 100.

6 النظريات اللسانية الكبرى، مرجع سابق، ص 204.

(*) الشفرة أو السنن (Le code).

7 المرجع نفسه الصفحة نفسها.

8 اللسانيات العربية المعاصرة، المرجع السابق، ص 100.

9 اللسانيات ونظرية التواصل، ص 50.

10 النظريات اللسانية الكبرى، مرجع سابق، ص 204.

المقاربة بالكفاءة في تعليمية اللغة العربية على بناء مبادئها وأسسها عليها، وبالتالي العمل على إكسابها للمتعلّم وذلك من خلال :

- أن الاستفادة من هذا الحقل الوظيفي (التواصلي)، أفرزت مناهج جديدة في إعداد المواد التعليمية، واهتمت بصورة خاصة بالمتلقي (المتعلّم) وبدراسة حاجاته اللغوية لمراعاتها أثناء التأليف والتدريس.¹
 - كما لاحظنا سابقا : أن التركيز على أحد الأسس التواصلية التي قسمها جاكبسون إلى ستة مكونات (المرسل، الرسالة، المرسل إليه، المرجع، الشفرة، القناة)، يؤدي وظيفة لغوية بعينها، ومن هنا تبني تعليم اللغات نظرية الوظائف اللغوية لأنها تهيئ متعلّم اللغة عموما لإدراك أبعاد التواصل، كما تسهم في وضع تصور لتبويب المواد التعليمية، وتعرف المتعلّم (...) على الأدوات الخاصة بكل وظيفة، ومن ثم تكسبه آلية تأويل الخطاب.²
- 3. الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية :**

طرح تشومسكي كما رأينا سابقا مصطلح الكفاءة اللغوية : (المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث مستمع عن لغته، أو نظام مستبطن من القواعد يتيح للدماغ أن ينتج أو يفهم عددا غير متناهي من جمل هذه اللغة)، إلا أن هذا المفهوم، لاقى اعتراضا، لدى "ديل هايمز" (Dell Hymes) حين صاغ هذا الأخير مصطلح "الكفاءة التواصلية" ليشمل الإلمام بقواعد اللغة الاجتماعية، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية³، فيعرف هايمز مصطلح الكفاءة التواصلية بأنها : "القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد".⁴

نستطيع أن نستخلص أن المصطلح الذي جاء به هايمز "الكفاءة الاتصالية" يكمل بالضرورة مصطلح "الكفاءة اللغوية"، أي أن الكفاءة الاتصالية ترتبط بالمعرفة (معرفة النظام) وباستعمال هذه المعرفة في سياقاتها الملائمة.

"وقد أورد "دوغلاس براون" أن "مايكل كانال" و"ميرل سوين"(*) توصلا إلى أن مفهوم "الكفاءة التواصلية" يشتمل على أربعة مكونات، يتصل الأولان بالنظام اللغوي نفسه

¹ توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، رضا الطيب الكشور، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة السعودية، 1436 هـ، ص 302.

² المرجع نفسه، ص 303-304.

³ تعلم اللغة اتصاليا (بين المناهج والاستراتيجيات)، مرجع سابق، ص 46، ينظر أيضا : تعليم اللغة الأهداف وظيفية، مرجع سابق ص 32.

⁴ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(*) (M.Swain),(M.Canale)

(القدرة النحوية، قدرة الخطاب)(**)، أما الآخرا فهما يتصلان بالجوانب الوظيفية الاتصالية (القدرة اللغوية الاجتماعية)(***)، القدرة الإستراتيجية(****).¹

إذن أمام هاذين المصطلحين يمكن أن نستنتج أن تعليم اللغة العربية أصبح يعنى ليس فقط بإكساب المتعلمين البنى اللغوية، إنما يعنى أكثر باستعمال اللغة فهما وإنتاجا في مختلف المواقف التواصلية التي يواجهها المتعلم في محيطه الاجتماعي.

لذلك لابد لميدان تعليم اللغة أن يتبنى هذا المنهج الجديد (التواصلية) وذلك:²

- لإكساب المتعلم طريقه تلقائية في استعمال اللغة في سياقاتها الطبيعية، ولتحقق لديه قدرا أدنى من القدرة التواصلية.
- كما أن هذا المذهب يربط بين المكون اللساني، والمكونات الثقافية والاجتماعية والنفسية.
- ليكسب المتعلم القدرة على التخاطب، لابد من إكسابه قدرة تواصلية إلى جانب القدرة اللغوية وذلك بالانطلاق من الاستعمالات اللغوية، وتتبعها في صورها الحقيقية (لدراسة الوثائق الحقيقية المكتوبة والمسموعة).

4. النحو العلمي والنحو الوظيفي :

خلصنا بالنسبة لمصطلح (تعليم اللغة وظيفيا) كمدخل تعليمي، أنه تعليم يعنى بتعليم التواصل اللغوي في مختلف مواقف الحياة، كما انه تعليم يتمحور حول المتعلم ويجعل من حاجاته اللغوية (في إطار تعليمية اللغة العربية)، هدف وغاية تربوية منشودة. كما يمكن أن نستنتج أنه تعليم يبعد عن حشو الأذهان بالمعارف المجردة، كما كان سائدا في المناهج القديمة، حيث كانت ترتب مفردات المقررات الدراسية على أسس نحوية، دون إتاحة الفرصة للمتعلم بممارستها في مواقف أو وضعيات تعليمية، فجاء هذا المدخل التعليمي في اللغة ليضع هذه النصوص والقواعد النحوية في إطار وظيفي، أي الاهتمام بالممارسة الفعلية للغة لا التركيز على القواعد، وهذه المهمة توكل في الاتجاهات الحديثة لتعليم اللغات الأم إلى ما يسمى بالنحو الوظيفي.

وهنا يمكننا التمييز بين النحو العلمي والنحو الوظيفي من خلال ما يلي :

(**) أي القدرة على ربط الجمل فالقدرة النحوية تركز على الجملة في حين تركز قدرة الخطاب على ما بين الجمل من علاقات.

(***) معرفة القواعد الاجتماعية الثقافية للغة والخطاب.

(****) وهي أشد تعقيدا، ما نوظفه من أساليب واستراتيجيات لإتمام الاتصال بنجاح : (معالجة المعرفة الناقصة بشرح العبارات، التحاشي، التخمين، تغيير الأسلوب. (ينظر : أسس تعلم اللغة وتعليمها، مرجع سابق، ص 245-246)

¹ المرجع نفسه، الصفحة نفسها

² توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق ص 303.306، بتصرف.

"إن مهمة النحو العلمي (وهو جوهر الكفاءة اللغوية) تتحدر في حصر جميع أنماط الجمل اللغوية في لغة ما وتقديم وصف وتفسير لها، أما مهمة النحو الوظيفي -التربوي أو التعليمي أو التواصل- (وهو جوهر الكفاءة التواصلية) فتتجه إلى تحديد ما يحتاجه المتعلم من قواعد نحوية، من الحصيلة النهائية لما يجمعه النحو العلمي من قواعد، طبقاً لأهداف التعلم وظروف العملية التعليمية العلمية"¹.

ويشير الأستاذ "يحيى بعبطش" إلى أن جسر العبور بين النحو العلمي والنحو الوظيفي هو منهج النحو النظري الذي يتحول إلى معارف عملية وسلوكية تتوفر فيها جودة الممارسة وحسن التصرف لدى المتعلمين.²

ويفاد مما سبق أن النظرية النحوية الوظيفية، تستهدف التركيز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم من معارف ومهارات وسلوكات لغوية، مع مراعاة حسن التوظيف والممارسة، بما يحيل المتعلم إلى ممارسة تلك المكتسبات باستمرار في مختلف أنشطة الحياة كما نستطيع أن نخلص إلى أن مفهوم الكفاءة في كل من مقاربة التدريس بالكفاءات، و نظرية النحو الوظيفي، يكاد أن يكون واحداً.

"فهذه النظرية نشأت بـ"جامعة أمستردام" في أواخر السنوات السبعين على يد مجموعة من الباحثين يرأسها الباحث اللساني الهولندي "سيمون ديك" (S. Dik) (...) وبفضل تطعيمها بمفاهيم تداوليه أخرى (كالقوة الانجازية وغيرها) وبفضل تطبيقها على لغات متباينة النمط، انتقلت هذه المقاربة إلى نظرية وظيفية قائمة الذات. وواكب هذا الإعتناء النظري توسع جغرافي، حيث انتقلت نظرية النحو الوظيفي إلى أقطار أخرى، بما في ذلك العالم العربي، حيث تسنى المنحى الوظيفي أن يأخذ محله في البحث اللساني في بلاد المغرب وذلك عبر أربع طرق رئيسية هي التدريس والبحث الأكاديمي والنشر وعقد ندوات دولية داخل المغرب نفسه."³

فهذه النظرية تقوم على أسس لغوية ونفسية، فهي تهدف إلى تحسين كفاءة المتعلم اللغوية وأدائه اللغوي عبر تمكين كفاءته التواصلية (ترسيخها)، و النحو التعليمي (الوظيفي أو التواصل) يتم في رأي تشومسكي بأنه نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي، طبقاً للمعايير تتوخى السهولة والفائدة العلمية.⁴

¹ تعليم اللغة لأهداف وظيفية، مرجع سابق، ص33

² نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، يحيى بعبطش، أطروحة دكتوراة دولة في اللسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005-2006، ص101.

³ المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد) أحمد المتوكل، مكتبة دار الأمان، الرباط، ط1، 1427هـ/2006م، ص 60-61. (بتصرف)

⁴ تعليم اللغة لأهداف وظيفية، مرجع سابق ص 33.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن النحو الوظيفي يمكن أن يسهم في تطوير تعليم اللغة من تعليم تقليدي يقدم المادة التعليمية في إطار علمي فطري يبعد في كثير من المجالات على التمثيل والأداء اللغوي السليم، إلى تعليم يسعى إلى تحديد البنى اللغوية التي يحتاجها المتعلم في مواقفه التواصلية اليومية.

والنحو الوظيفي أو التعليمي يمكن أن يفيد تعليم اللغات بصفة عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة فيما يلي :

- التركيز على الإطار الاجتماعي يدفع بالمتعلم إلى تحقيق عملية التواصل، وذلك بإفادته بالمفردات المتواترة مثلا والتراكيب الشائعة ومدلولاتها الاجتماعية.¹
- التفتح على حقول معرفية مختلفة، كالأبحاث اللغوية والاجتماعية التي اتخذت أساسا لدراسة مقاصد المتعلم، وكذلك الأبحاث النفسية التي اعتمدت للكشف عن نوايا الباحث ومضمورات المتلقي، هذه الحقول التي أفرزت الاستفادة منها مناهج جديدة في إعداد المواد التعليمية، كما اهتمت بصورة خاصة بالمتلقي، وبدراسة حاجاته اللغوية لمراعاتها أثناء التأليف والتدريس.²
- تعريض المتعلم لأشكال من التفاعل اللغوي يكسبه القدرة اللغوية ويمكنه من استنباط نظام اللغة بالاعتماد على حدسه.³

بعد هذا العرض المختصر حول التطورات التي حظي بها الدرس اللغوي، لاحظنا كيف كان لتلك التطورات أثر على تعليمية اللغة؛ فهذه الأخيرة استوحت مادتها ومحتواها مما أحرزته النماذج (التوليدية، التحويلية، التداولية، الوظيفية..) من نتائج، كما شكلت كذلك مبادئ المعطيات العلمية للنظرية اللغوية أسس ومقومات البيداغوجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات).

ونظرا لأهمية ما توصلت إليه الدراسات اللسانية الحديثة من نتائج- كما رأينا سابقا-؛ ارتأينا في بحثنا هذا إلى الوقوف على مدى تحكم المعلمين في المعارف المتعلقة بالنظرية اللسانية الحديثة وتطبيقاتها ؛ وللقيام بهذه العملية، قمنا بسؤال عينة الدراسة (المعلمين) من خلال الاستبيان، عن النماذج اللسانية وذلك من حيث درجة: (الاهتمام، الاطلاع، الوعي...)، وجاءت هذه الأسئلة على النحو الآتي:

- 1- ما الفروع اللسانية التي درستها في المؤسسات الجامعية ؟
- 2- ما درجة وضوح هذه الفروع الي درستها لديك؟

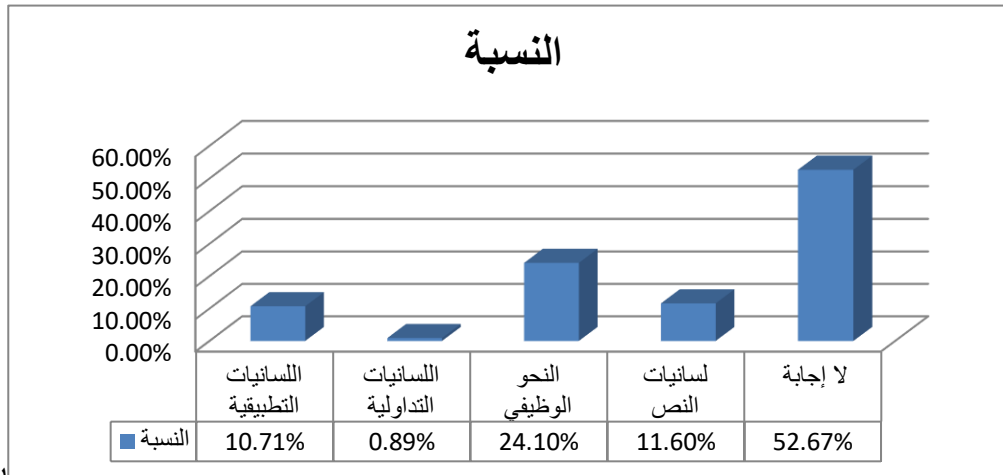
¹ توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مرجع سابق ص 301.

² المرجع نفسه، ص 302.

³ المرجع نفسه، ص 306.

3- ما مدى دراستك واطلاعتك على السندات والمناهج والوثائق المرافقة المتعلقة بالجيل الثاني من الإصلاحات؟

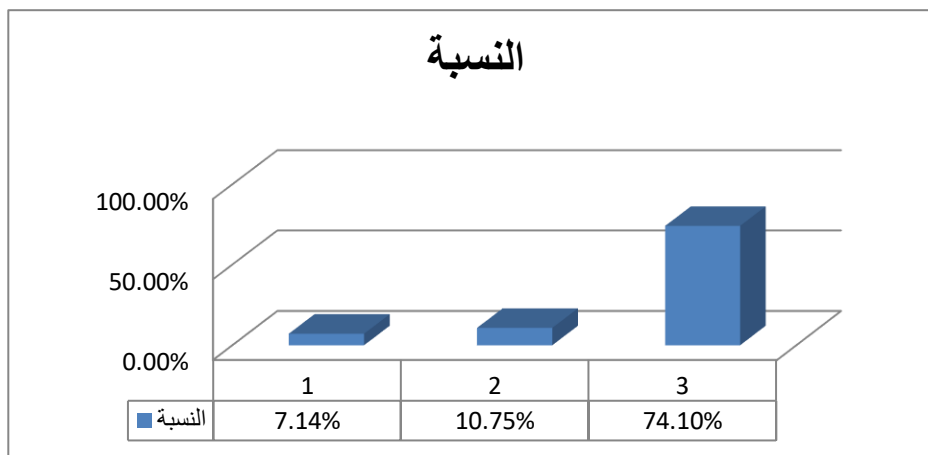
أولاً: بالنسبة للسؤال الأول المتعلق بالفروع اللسانية التي درسها المعلمون في المؤسسات الجامعية فالإجابات عنه يمثلها الرسم البياني التالي اعتماداً على الجدول رقم (12)¹:



وبعد من الرسم البياني أعلاه ان أغلب المعلمين لم يدرسوا فروع اللسانيات الحديثة بمؤسساتهم الجامعية بما في ذلك اللسانيات التداولية واللسانيات التطبيقية ولسانيات النص، هذا ونجد أن نسبة منهم أكبر من النسب السابقة (24.10%) أوردوا أنهم درسوا النحو الوظيفي إلا أنه يرجح ذلك ظنهم أننا نعني بالنحو الوظيفي؛ النحو التقليدي .

وما يشد انتباهنا كذلك في النتائج أننا نجد نسبة كبيرة من المعلمين لم يجيبوا على هذا السؤال (52.67 %) وقد يرجع ذلك إلى عدم معرفتهم أو اطلاعهم على مناهج اللسانيات الحديثة، وما يؤكد زعمنا هذا هو السؤال الآخر المرفق لهذا السؤال والمتمثل فيمايلي:

ثانياً: السؤال الثاني المتعلق بدرجة وضوح الفروع اللسانية الحديثة لدى المعلمين، ويكشف لنا الرسم البياني الممثل للجدول رقم (13)²: استجابات عينة الدراسة:



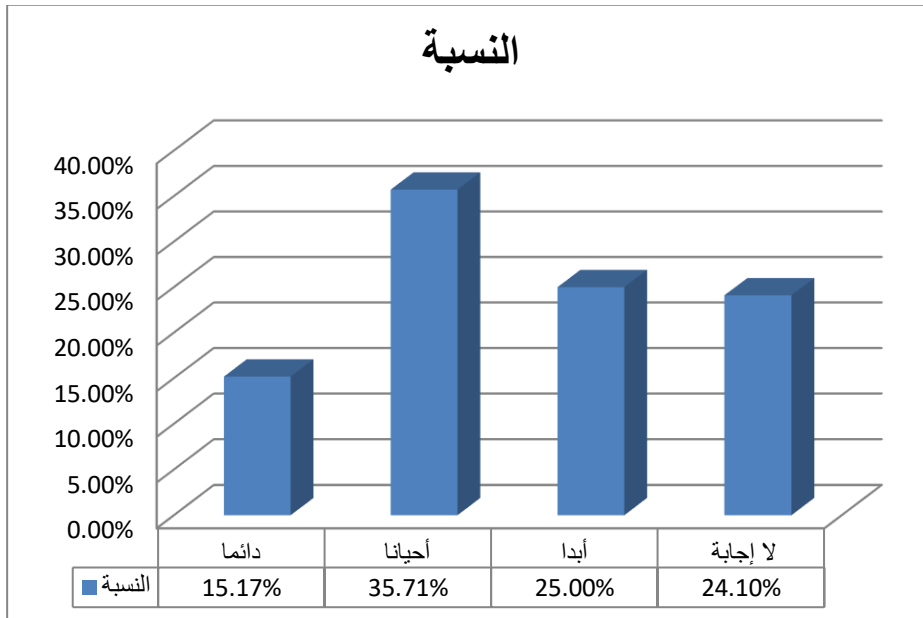
¹ ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث.

² ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث.

ويفاد من الرسم البياني أعلاه أن درجة وضوح هذه الفروع لدى معلمي اللغة العربية ضعيفة جدا، إذ صرحت الأغلبية الساحقة من عينة الدراسة (74%) بأنها غير واضحة لديهم، كما أكدت نسبة ضئيلة جدا منهم بوضوحها لديهم وهي نسبة غير كافية، وما ينمي ذلك إلا بالنقص المعرفي لمعلمي اللغة العربية في هذا الجانب.

وانطلاقا من السؤالين السابقين من المحور الخامس يمكن لنا أن نستشف بأن معرفة وتكوين معلمي اللغة العربية في اللسانيات النظرية وتطبيقاتها ضعيف جدا، وذلك ما يكون له التأثير السلبي على العملية التعليمية التعلمية بشك عام وتعليمية اللغة العربية بشكل خاص، خاصة وأننا لاحظنا في المباحث السابقة تأثير تلك النظريات على تعليمية اللغة العربية وبالتالي ضرورة أن يكون معلم اللغة على دراية بأهم ما توصلت إليه اللسانيات الحديثة ذلك أن أستاذ اللغة: "لا يكون في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، لذلك فإن اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الي هو بشأن تعليمه،(...) فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعليمها¹..

ثالثا: استجابات المعلمين عن السؤال المتعلق بمدى دراستهم واطلاعهم على الوثائق التربوية، والتي يوضحها الرسم البياني أسفله الممثل للجدول رقم (14)²:



¹ دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)، أحمد حساني، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص143

² ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث

رسم بياني يمثل الجدول رقم (14)

من خلال الرسم البياني أعلاه يتضح لنا أن نسبة (35.17%) من المعلمين يطلعون أحيانا وليس دائما على الوثائق الرسمية، بينما نجد (15.17%) من إجمالي العينة دائمي الاطلاع عليها، كما صرحت نسبة أخرى قدرت ب(25%) أنهم لم يطلعوا عليها أبدا .
كما أن هناك نسبة (24.10%) من العينة لم يجيبوا على هذا السؤال ربما نرجح ذلك لعدم امتلاكهم لهاته الوثائق.

وبناءا عليه يتضح أن دراسة واطلاع المعلمين على الوثائق التربوية غير كاف، وذلك حتما ما سيكون له التأثير السلبي الأكبر - حسب اعتقادنا - على نجاحهم في أداء مهامهم التعليمية خاصة وأن هذه الوثائق تأتي شارحة ومفصلة للإصلاحات الجديدة 2016.

انطلاقا من نتائج الأسئلة الثلاث للمحور الخامس المتعلق بالنظريات اللسانية، فإن معلم اللغة ملزم: "بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات، ولا يعني هذا بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات، وإنما حسبه فقط أن يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية الصالحة و النافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما"¹.

خلاصة:

و إن أهم ما يمكن استخلاصه بالنسبة لمناهج تعليمية اللغة العربية أنها عرفت العديد من الإصلاحات التربوية، كما بنيت على أساس مقارنة التدريس بالكفاءات التربوية العالمية التي تعنى بربط المكتسبات بالحياة الاجتماعية للمتعلم مع حسن توظيفها، فكان التطور الحاصل على مستوى الدرس اللغوي أهم و أبرز عامل في ظهورها عامة، و في التأثير الفعال على تعليمية اللغة العربية خاصة، إفاستوحت هذه الأخيرة مادتها و محتواها مما أحرزته النماذج (التوليدية، التحويلية، التداولية، الوظيفية...)، فكانت أهم الجوانب التي استفادت منها اللغة العربية بحثا وممارسة و تدريسا ماييلي:

أنه لابد من وجود علاقة ترابط و تكامل بين محتويات المادة الواحدة أو باقي المواد الدراسية و كذا التتابع والتدرج في تعلم المعارف والمهارات، وقد يتحقق ذلك من خلال إحتواء النص واتخاذ محور بناء كل التعلّيمات المعرفية و الأنشطة اللغوية، عن طريق استثمار المقاربة النصية هذه الآلية التعليمية التي تسهم في ترسيخ موارد التعلم و إدماجها (

¹ توظيف النظريات اللسانية و التعليمية في تدريس اللغة العربية، هشام صويلح، (د، ص) مرجع إلكتروني من الموقع (Ummto.dz-435-1553-pb (3) -pdf بتاريخ 2018-12-21م.

التلقي و الإنتاج)، و ذلك عن طريق الربط بين مهارات اللغة (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة) ومستوياتها (الصوتية، الصرفية، التركيبية، الدلالية).

أنه ينبغي الاستفادة من البحث التداولي الذي يعنى بقضايا الاستعمال اللغوي بمعية ما يتضمنه من مباحث (نظرية أفعال الكلام، اللسانيات النصية..)، هذا المبحث الذي له الأثر العميق في إثراء عملية تعليم اللغة، وذلك بالتركيز في تعليمها على الممارسة اللغوية الحية في سياقاتها المناسبة (فهما و إنتاجا)، كما يمكن الاستفادة كذلك من النحو الوظيفي (التعليمي) الذي يساهم بدوره في تطوير تعليم اللغة من تعليم تقليدي يقدم المادة التعليمية في مستواها النظري الخالص، إلى تعليم يسعى إلى تحديد البني اللغوية التي يحتاجها المتعلم في مواقفه، وتجاوز بذلك الحفظ الآلي لها واسترجاعها.

أمام هذه الأهمية البالغة لضرورة استثمار النظريات اللسانية و تطبيقاتها في تعليمية اللغة العربية في تحقيق جملة التعلّمات و الكفاءات المسطرة، أفضت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن وعي و إدراك معلمي اللغة العربية في هذا الشأن ضعيف جدا، إضافة إلى قلة اهتمامهم بدراسة و الاطلاع على الوثائق التربوية الرسمية، ذلك ما يكون له الأثر السلبي على العملية التعليمية بشكل عام، و تعليمية اللغة العربية بشكل عام.

إن معرفة النظريات اللسانية مطلب وضرورة ينبغي توافرها في معلم اللغة لضمان نجاح الفعل التربوي وبلوغ غاياته و تحقيق أهدافه، على أن غايته لن تكون الاشتغال على اللسانيات كما يفعل اللساني، و إنما يوظف النظريات التي يراها صالحة و نافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما، لذلك فإنه لا بد من فرض إجبارية تكوين لساني جيد للمعلم وأن يكون هذا الأخير مواكبا للعصر، مستفيدا من كل ما هو مستجد في الساحة اللسانية و التربوية حتى ينفذ بشكل صحيح كل متطلبات المناهج الجديدة.

الفصل الثالث

فاعلية الدراسات اللسانية
الحديثة في تعليمية المهارات
اللغوية الأربعة

— قراءة

تحليلية نقدية
في مناهج الجيل
الثاني من

الإصلاحات التربوية

المبحث الأول : تعليمية مهارتي الاستماع والتحدث اتصاليا (مدخل
من مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليمية اللغات)
المبحث الثاني: تعليمية مهارتي القراءة والكتابة اتصاليا (مدخل من
مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليمية اللغات)

الفصل الثالث: الدراسات اللسانية الحديثة و أثرها في تعليمية اللغة العربية بالمقاربة الكفاءات

تمهيد:

اللغة مهارة تفرد بها الإنسان، فهي وسيلته للاتصال الاجتماعي، هذا الأخير الذي يتيح الفرصة للتكيف مع من حوله في المواقف الحياتية المختلفة، إضافة إلى التعرف على آراءهم وأفكارهم وأحاسيسهم، من خلال المحاورات والمناظرات، مما يساعده على تكوين شخصيته متزنة ومتقفة في المجتمع؛ ذلك ما يجعلنا ندرك أن اللغة العربية قائمة على الفهم والإفهام اللذان لا يتحققا إلا بامتلاك الكفاءة اللازمة لإتقانها، إذ أن إتقان المتعلم للغة، والتحكم فيها، وكذا سهولة استعمالها، أمور تعتمد بدرجة أولى على ضرورة اكتساب المهارات الأساسية للغة، هذه المهارات تعد مطلبا أساسيا في تعليمية اللغة العربية، وهي كما حددها التربويون "الكلام، ثم الاستماع، ثم الكتابة، ثم القراءة، لأن حاسة السمع كانت أول حاسة تعمل لدى الإنسان فلا بد للمستمع من كلام يسمعه، فالكلام سابق للاستماع، وكذلك الكتابة تسبق القراءة، لأنه لا بد للقارئ من كلام مكتوب، وأما من حيث الاستخدام (التوظيف) فأكثر عناصر اللغة استخداما، الاستماع، ثم الكلام، ثم القراءة، ثم الكتابة، فالإنسان يستمع أكثر يومه، ثم يتكلم في يومه أكثر مما يقرأ، ويقرأ أكثر مما يكتب"¹

ومما يساعد المتعلم على تكوين هاته المهارات، كثرة التدريب والممارسة، داخل غرفة الصف الدراسي بخلق مواقف حيوية متنوعة من طرف المعلم وباعتماده طرق التدريس الناجحة التي تكفل له الوصول بمتعلميه الى درجة الإتقان المطلوبة لهذه المهارات اللغوية. وهذا ما سنفصل فيه في هذا الفصل الدراسي من خلال المبحثين التاليين والمعنونين كما يلي:

تعليمية المهارات اللغوية اتصاليا (مدخل من مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات)، وذلك باعتماد النقاط الرئيسية التالية: (طرق تنصيبها، كيفية الاستخدام السليم لها، تدريب المعلم على فنونها وآلياتها).

¹ - مهارات في اللغة والتفكير، نبيل عبد الوهاب وآخرون، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م، ص 155.

فيما يعرض المبحث الثاني: (أهم الطرق البيداغوجية الحديثة في تعليمية هذه المهارات اللغوية):

المبحث الأول : تعليمية مهارتي الاستماع و التحدث اتصاليا (مدخل من مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليمية اللغات):

اللغة أداة التفاعل بين الأفراد والجماعات، ووسيلة التفاضل فيما بينهم، كما أنها تعد من أهم عناصر ثقافة المجتمع، وخزائنه التي تحفظ وتنقل التراث ومنجزات العلماء عبر الأجيال والأزمان، فهي وسيلة للتعبير عن الأفكار، لها دور في تكوين المفاهيم المدركات واكتساب المعلومات والخبرات، وظائفها كثيرة إلا أن الوظيفة التواصلية تأتي في مقدمة الوظائف (كما ذكرنا سابقا في الفصل الأول من الدراسة نموذج جاكسون التواصلية)، إذ أن الاتصال يلجأ إليه الفرد للتعبير عن حاجاته ونقل أفكاره والتعبير عن مشاعره وغير ذلك من المواقف الاجتماعية التي يتعرض إليها في حياته اليومية.

وكما كانت كذلك (اللغة)، اهتمت الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات بتلبية حاجات المتعلم لاستخدام اللغة في المواقف المختلفة التي تشكل منها الحياة، أي الاهتمام بالوظيفة التي تؤديها اللغة، وهي تسهيل عملية التواصل بين الجماعات الإنسانية (التعليم الوظيفي للغة، تعليم اللغة اتصاليا)، هذا النموذج التعليمي الذي تطرقنا إليه في أحد المباحث المتعلقة بالفصل الأول، والذي يعمل على تقديم للمتعلم ما يحتاجه من استعمال اللغة، بهدف إكسابه الطلاقة الطبيعية في مختلف مواقف الحياة (القدرة التواصلية)، هذه الأخيرة التي ترتبط أساسا باكتساب المهارات اللغوية الأساسية المتكاملة والمتفاعلة فيما بينها، (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وممارستها في مختلف مواقع النشاط البشري ممارسة صحيحة، فكيف يتم إكساب المتعلم هذه المهارات اللغوية الأساسية؟، وما طرق تنميتها وتدريبه على فنونها وآلياتها من أجل الاستخدام السليم لها؟

أولا: تعليمية مهارات الاستماع وطرق تنميتها:

إن العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى علاقة كبيرة، فإن كان الاستماع هو مهارة استقبال، فهناك مهارة إنتاج تقابله (الكلام)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان،

وإلا كان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنها مهارات استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بأن الكلام وللكتابة مهارات إنتاج¹، فما مفهوم الاستماع؟، وما أهميته؟ وما المحتوى اللغوي الذي ينبغي من خلاله تدريس الاستماع؟ وما أهم الطرائق والأساليب التي تساعد في إكساب مهاراته للمتعلمين؟.

1. مفهوم الاستماع:

من قدرة الله سبحانه وتعالى أن قدم حاسة السمع على الحواس التي أنعم بها علينا، في الكثير من الآيات القرآنية الكريمة، فمن هذه الآيات قوله تعالى "وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا" سورة الاسراء (36)

وقوله عز وجل " وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ " سورة النحل (78)، وغيرها من الآيات التي تبين مكانة هذه النعمة وأهميتها البالغة فهي وسيلة الفهم والتعلم، "فإذا قلنا "سَمْعَ" قصدنا بذلك كل ما يصل الى السمع أراد الانسان أم لم يرد"²، أي دون انتباه مقصود، "أما قولنا "استمع" فالمقصود تعمد الإنسان سماع شيء معين"³، فهو ليس مجرد سماع، بل هو عمل هذه الحاسة مصحوبا بالاهتمام والانتباه.

فهو الاستماع: "عملية لا تقتصر على استقبال الأصوات بل تتضمن توجيه الانتباه، وهذا يعني أن الاستماع يتضمن عمليات عقلية نشطة للتعرف على معاني الأصوات والكلمات المنطوقة"⁴ "وإذا ركز الفرد وأصغى اهتماما بالشيء وعناية به مع الاستمرار في

1 - المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، رشدي أحمد طعيمة، ط1، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي)، القاهرة، 1425 هـ - 2004 م، ص 184-185.

2 - المرشد المعاصر الى أحدث طرائق التدريب وفق معايير المناهج الدولية، نعمان عبد السميع متولي، ط1، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2012 م، ص 154.

3 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 - تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، جمال مصطفى العيساوي، ط1، (د.ن)، 2004 م-2005 م، ص 39.

ذلك كان إنصاتا¹، قال تعالى " وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا " سورة الأعراف (204).

2. أهمية الاستماع:

الاستماع هو أول اتصال للطفل مع اللغة، بل هو وسيلة الاتصال الوحيدة بين الطفل واللغة في السنوات الأولى من عمره، ويعد الاستماع أهم وسائل الإنسان ليزيد من ثقافته، وينمي خبراته².

"ويجب أن لا ننسى دور الاستماع في ما مضى، حين كان اعتماد الشعوب على الرواية الشفوية، ولا يخفى لهذه الأخيرة في نقل التراث العربي الاسلامي من جيل الى جيل"³.

وقد أثبتت دراسات كثيرة في أوروبا وأمريكا إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها، تبعا لتفوقه في مهارات الاستماع، وأن التلميذ عندما يتعرف على نمطه الاستماعي، فإنه يستطيع أن يقوم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى، بل وفي عملية التعليم والتعلم ككل⁴، "كما وثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الابتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل"⁵.

فالاستماع من أهم الفنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وذلك لأن الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة، وقد صور أحد الكتاب هذه الأهمية في الاستخدام قائلا: إن الانسان المثقف العادي يستمع الى ما يوازي كتابا كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتابا كل شهر، ويكتب ما يوازي كتابا كل عام⁶.

1 - المرشد المعاصر الى أحدث طرق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، نعمان عبد السميع متولي، مرجع سابق، ص 154.

2 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 - المرجع نفسه، ص 154-155.

4 - تدريس فنون اللغة العربية، على أحمد مذكور، ملتزم الطبع والنشر والفكر العربي، القاهرة، 1427 هـ - 2006 م، ص 82.

5 - المرجع نفسه، ص 83.

6 - المرجع نفسه، ص 82.

6 المرجع نفسه ص 82

وبهذا فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي، وبه تكتسب المهارات الأخرى للغة (التحدث، الكتابة، القراءة)، فهو فن ومهارة ذات أهمية حيوية بالنسبة للإنسان، وذلك كما رأينا فيما سبق أن الله عز وجل أولاهما اهتماما بالغا، حيث قدمها على البصر في الآيات التي ورد ذكرهما فيها معاً، ولهذا لا بد لنا من الاعتناء بها، من خلال العمل على إكسابها للمتعلمين في سن مبكرة وتدريبهم على آلياتها وفنونها، وحسن استخدامها، فتنشأ لهم القدرة على تصور الأفكار وحسن طرحها والتعبير عنها شفاهة وكتابة، ولذا نطرح التساؤل التالي:
ما أهداف تعليم الاستماع؟، وما مهارات الاستماع التي يجب على المتعلم تعلمها والتدرب عليها؟

3. الأهداف العامة لتعليمية الاستماع في الطور الأول من المرحلة الابتدائية:

إن مخططي برامج الاتصال اللغوي التي يجب أن تعنى بها المدرسة، يخصصون برامج الاستماع بخط وافر من الأهداف، هذه الأخيرة التي تتطلب ضرورة تحديدها بطريقة واضحة، بحيث يمكن اختيار المنحى التعليمي المناسب لها، كما يمكن اختيار أنسب طرائق التدريس وأساليبها، وأنسب طرائق التقويم التي تساعد على تحقيقها¹، ومن تلك الأهداف:²

- تنمية قدرة التلاميذ على تحصيل المعارف مما يستمعون إليه.
- تنمية احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم مأخذ الاعتبار.
- تنمية قدرة التلاميذ على حسن متابعة الحديث، وفهم جوانبه.
- تدريب التلاميذ على تركيز الانتباه وعزل مصادر التششت مما يستمعون إليه.
- تنمية قدرة التلاميذ على اختزان ما يستمعون إليه واسترجاعه عند الحاجة.
- تنمية قدرة التلاميذ على استنباط النتائج مما يستمعون إليه.
- تنمية قدرة التلاميذ على تخيل ما يستمعون إليه من أحداث.

بالإضافة الى ما سبق يتضمن تعليم مهارة الاستماع أهدافا عدة أيضا تختلف من موقف

الى آخر منها:³

¹ - المرشد المعاصر الى أحدث طرق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، نعمان عبد السميع متولي، مرجع سابق، ص 155-156.

³ - تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، ص 89.

- أن يستطيع المتعلمون تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الأصوات، ووسطها ونهايتها.
- أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة، والكلمات المنفصلة في جملة مفيدة.
- أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الأفكار والحقائق والمفاهيم في المادة المسموعة والتفريق بينها وبين الأفكار الثانوية أو الجزئية.
- ومما عرضناه سابقاً نستنتج أن للاستماع غايات ينشد الوصول إليها أو تحقيقها على مستوى المتعلم، هذه الغايات تتناسب ومواقف تعليمية معينة، (اكتساب القدرة على التركيز وغرس عادة الإنصات وإدراك المعاني، التفريق بين مخارج الحروف، توسيع المدارك وزيادة القدرة على الفهم والاستخلاص، اكتساب خبرات لغوية ومعرفية جديدة ...).

4. مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية:

من خصائص الأهداف العامة السابقة أنها تعبيرات عامة واسعة تصف سلوك المتعلم المرغوب، وتنسم بالمرونة في صياغتها ومحتواها، ويعبر عنها بأفعال غير قابلة للقياس المباشر. أما بالنسبة للأهداف الخاصة فهي النتيجة التي يحصل عليها المتعلم، فهي أهداف من خصائصها أنها يمكن ملاحظتها وقياسها، ومعرفة مدى ما تحقق منها في نهاية الدرس، والأهداف الخاصة للاستماع ثم تحديدها في صورة مهارات للاستماع حددت في خمسة مستويات رئيسية على النحو التالي:¹

- أ- مستوى الأصوات: ويندرج تحته المهارات التالية:
- التمييز السمعي بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في النطق.
- التمييز السمعي بين اللام القمرية واللام الشمسية.
- التمييز السمعي بين همزة القطع وهمزة الوصل.
- التمييز السمعي بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.²

1 - المرجع نفسه، ص 89-90.

2 - تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، جمال مصطفى العيسوي، ص 49-50.

* أي أن يحدد المتعلم أبعد معاني عن معنى الكلمة التي استمع إليها من بين عدة معاني. (ينظر المرجع نفسه، ص 51)

ب- مستوى الكلمات: ويندرج تحته المهارات التالية:

- تحديد المعاني السياقية للكلمات.
- تحديد أقرب الكلام معنى للكلمة المسموعة.
- تحديد المقابلات للكلمات المسموعة.*

ج- مستوى السياق: وتندرج تحته المهارات التالية:

- تحديد الفكرة العامة للمسموع.
- ترتيب الأفكار الثانوية وفقا لترتيب الأحداث.
- تفسير ما يدور من أحداث في المواقف المختلفة.
- التعرف على الجزء المحذوف من الجمل لإعطائها معنى تاما¹.

ج- مستوى القواعد: وتندرج تحته المهارات التالية:

- تحديد نوع الجملة التي استمع إليها.
- التعرف على الموقع الإعرابي للجملة أو ضبطها بالشكل.

د- مستوى معدل السرعة: وتندرج تحته المهارات التالية:

- السرعة في استنتاج المعاني.
- التذكر الفوري للمسموع.

- السرعة مع الدقة في تذكر التتابع الزمني للأحداث، (وهو ما نسعى إليه من وراء

تدريب هؤلاء التلاميذ على مهارات الاستماع الهادف².

هذا وتتلخص الكفاءات الختامية لميدان فهم المنطوق (الاستماع) المراد تحقيقها في

نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي، والمدرجة في مناهج اللغة العربية (2016م)

كما يلي:

"يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحوارى والتوجيهى ويتجاوب معها"³.

¹ المرجع نفسه: ص 50-51

² المرجع نفسه: ص 51-52

³ - مناهج المرحلة الابتدائية، اللجنة الوطنية للمناهج (مجموعة المواد المتخصصة)، ص 34.

وبهذا يتبين مناهجنا تسعى من وراء النصوص المنطوقة إلى الوصول بالمتكلم إلى فهمها جيدا والتفاعل مع أحداثها.

واعتمادا على ما سبق، لكي تتحقق هذه المهارات الأساسية، التي ينبغي أن تتوفر للمستمع والتي يتحدد على ضوءها مدى نجاح عملية الاستماع، لا بد من المران المستمر، واختيار الطريقة المناسبة والمحتوى المناسب، وهذا ما يجعلنا نطرح السؤال التالي:

كيف نعلم هذه المهارات في صفوفنا الدراسية؟

5. تعليمية الاستماع في مناهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي (قراءة في المحتوى، الطرق، الأساليب والتقويم):

لا يشك أحد في أن وقت الاستماع لم يكن له وجود ضمن مناهجنا السابقة في مدارسنا، ولم يكن هناك ما يسمى بتعليمية الاستماع، أي أن هذه الأخيرة كمهارة كانت مهملة، إلا أنه وبالنظر إلى السندات والوثائق التربوية من المناهج والوثائق المرافقة والدلائل، نجد أن مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات جاءت محملة بشيء من الاهتمام بتعليمية الاستماع، وذلك ما تفره مناهج مرحلة التعليم الابتدائي (2016)، "إن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة يركز (...). ويولي جانبا من الاهتمام بالاستماع، نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس يبنى عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلم، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التربوية"¹، وهي إضافة جديدة من إضافات مناهج الجيل الثاني لتعليمية اللغة العربية حيث يدرس الاستماع ضمن الميادين الأربعة التعليمية المهيكلية للمادة وهي (فهم المنطوق أو "المسموع"، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي)*.

6. الإطار العام لسير دروس الاستماع (فهم المنطوق) حسب مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي :

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد، ص 32.
* سبق وأشارت الباحثة لهذه الميادين المهيكلية في الفصل الأول من الدراسة.

يدرس الاستماع (فهم المنطوق) في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، بمعدل
حصة واحدة من مجموع (15 حصة أسبوعية)، والمدة الزمنية لهذه الحصة (45د) من
مجموع الحجم الزمني الأسبوعي والمقدر بـ (11سا و15د)، هذا الأخير الموزع على
الميادين الأربعة (فهم المنطوق (45د)، التعبير الشفوي (2.15سا)، فهم المكتوب (4.30
سا)، التعبير الكتابي (3.45 سا)¹، إلا أن الوقت المخصص لتعليم الاستماع، يظل ناقصاً،
وبالتالي ربما لا يفي بتحقيق جل الأهداف المسطرة لتعليم هذه المهارة وإكساب فنياتها
وآلياتها للمتعلّم، وذلك مقارنة بما "كشفت عليه دراسة حديثة - بعد أن أثبتت ضرورة الاهتمام
بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة - بأن تلاميذ المدرسة الابتدائية في
الدول التي تقدمت في هذا المضمار وأصبح الاستماع جزءاً رئيسياً في معظم برامج تعليم
اللغات فيها، يقضون حوالي 2.5 ساعة من 5 ساعات في اليوم في الاستماع"²، أي بمعنى
يعتمدون على الاستماع في تعليم اللغة بنسبة 50% من مجموع الحصص التعليمية، في حين
أن مدارسنا تكتفي في ذلك بنسبة (06.66%) * وهي في رأينا نسبة جد ضئيلة.

7. محتوى منهج الاستماع:

لا بد للأهداف المحددة ضمن تعليم الاستماع من محتوى تتحقق من خلاله، ووفقاً لذلك
فإن محتوى برنامج الاستماع ينقسم إلى قسمين:

أ- القسم الأول: يتمثل في "كتاب" ويتضمن الكتاب في مقدمته إشارات واضحة عن فن
الاستماع وأهميته وطبيعته، وأهداف تدريسه³، إلا أنه وبالنظر في كل من (دليل كتاب السنة
الأولى ودليل كتاب السنة الثانية)، لا نجد أية إشارات أو توجيهات، أو تعليمات فيما يخص
هذا الشأن، بالرغم من أهمية ذلك؛ فالتدريب على اكتساب وتعلم هذا الفن والسيطرة على

1 - ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية (مرحلة
التعليم الابتدائي)، 2016م، ص 16-17.

- دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى والثانية ابتدائي، أعضاء من المجموعة المتخصصة للمناهج واللجنة الوطنية
للمناهج، 2016م، ص 15-16.

2 - بتصرف: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 81.

* الحجم الزمني الأسبوعي للمادة (11 سا و15 د = 675 د)

675 د ————— 100%
4500
06.66 = —————
675 د 45 س %

3 - المرجع نفسه، ص 102.

مهاراته يستلزم: "مدرسا واعيا أو على درجة عالية من الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني، وأن يكون فاهما لأهمية فن الاستماع وطبيعته ومهاراته، وأن يكون مدربا على مهارات الاستماع، قادرا على تعليمها والتدريب عليها، وهذه مهمة كليات إعداد المعلمين بصفة عامة، وكليات التربية بصفة خاصة"¹.

"كما ينبغي أن يتضمن "الكتاب"، عرضا لبعض طرائق وأساليب التدريس والتقويم (الخاصة بالاستماع)، كما يتضمن بعد ذلك مجموعة كبيرة ومتنوعة من الموضوعات الأدبية والفنية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية التي يمكن أن يدرّب التلاميذ على مهارات الاستماع من خلال الاستماع عليها بواسطة المدرس أو أجهزة التسجيل،

على أن تكون الموضوعات المختارة للكتاب مناسبة لمستوى التلاميذ ولطبيعة المرحلة التي يمرون بها"²، وقد احتوت الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، (الجيل الثاني) نموذجين مقترحين لكيفية بناء مقطع تعليمي في السنة الأولى والسنة الثانية، من أجل الاستئناس، ويبقى على المعلم بناء بقية المقاطع على المنوال، كما خصص كذلك بالنسبة للمقاطع التعليمية المتعلقة بالطور الأول "دليلا خاصا" عنون بـ (دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى والثانية ابتدائي)، إذ صدر هذا الأخير في إطار تهيئة المعلم لتطبيق المناهج الجديدة، وعرضت فيه خمسة مقاطع للسنة الأولى، ومقطعين للسنة الثانية من مجموع ثمانية مقاطع لكل من السنتين، وعلى المعلم إنتاج بقية المقاطع، أما بالنسبة للنصوص الخاصة بالتدريب على الاستماع، فقد ضمن كل من دليل كتاب السنة الأولى، ودليل كتاب السنة الثانية ملحقا يضم مجموعة من النصوص (المنطوقة المقترحة) الموجهة للاستماع عليها من طرف المتعلمين بواسطة المعلم أو أجهزة التسجيل حيث تنوعت بين مختلف الميادين والمجالات، كما جاءت هذه النصوص المختارة مناسبة لمستوى المتعلمين وفئتهم العمرية سواء من حيث (اللغة، الموضوع، البيئة والمحيط الاجتماعي).

ب- **القسم الثاني من المحتوى:** "يجب أن يترك للمدرس وتصرفه وفقا لمقتضيات الأحوال، فالمدرس يستطيع أن يختار موضوعا أو موقفا مناسباً للمنهج العقلي واللغوي

¹ - تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 88.

² - المرجع نفسه، ص 103.

للتلاميذ¹، وذلك ما أشار إليه دليل كتاب السنة الثانية بأنه بإمكان المعلم التصرف في النصوص المنطوقة المقترحة، وتأليف نصوص أخرى، وفقا لما يراه مناسباً لنشاط المتعلمين وما تقتضيه سيرورة نماء الكفاءات محل التنصيب².

8. طريقة السير في تعليمية الاستماع: يمكن لدرس الاستماع أن يسير على النحو التالي:³

- لا بد للمعلم أن يكون قد أعد الدرس _ قبل الدخول إلى حجرة الدراسة _، وأن يكون قد حدد (أهداف الدرس بطريقة سلوكية وإجرائية والمهارات التي يجب أن يفهمها التلاميذ وأن يتدربوا عليها من خلال هذا الدرس).
- تهيئة التلاميذ لدرس الاستماع، وذلك بأن يبرز المعلم لتلاميذه أهمية الاستماع، وأن يحدد لهم مهارة الاستماع التي يريد تنميتها عندهم، لأنه بمعرفة الأسباب وإثارة الدوافع لديهم سيكونون أكثر حرصاً في عملية الاستماع حتى يحصلوا على المعلومات المطلوبة.
- تقديم المادة العلمية التي تتفق مع الهدف المحدد (كأن يبطئ في القراءة، توضيح الكلمات والمصطلحات الصعبة التي تعوق المادة العلمية المسموعة).
- أن يناقش التلاميذ فيما استمعوا إليه وذلك بطرح أسئلة محددة ترتبط بالهدف المنشود وتكليفهم بتلخيص ما قاله، وتقديم تقرير شفوي لزملائهم.
- أن يقوم أداء التلاميذ بإلقاء أسئلة أكثر عمقا، وأقرب إلى الهدف المنشود وبحيث تتيح قياس مستوى التلاميذ.
- أن يلمس نقاط الضعف، وأن يضع يده على وسائل العلاج حتى يتمكن من النهوض بمستوى التلاميذ وتنمية مهارات الاستماع لديهم، وهذا بدوره يتيح لهم تحصيل أكبر قدر من الخبرات والثقافة.

1 - المرجع السابق، ص 103.

2 - دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتربية المدنية)، اللجنة الوطنية للمناهج 2016، ص 50.

3 - ينظر: تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، ص 104-105.

- المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، نعمان عبد السميع متولي، ص 159-160.

كل هذه الخطوات الرئيسية السابقة تقيدت بها النماذج المقترحة في بناء المقاطع التعليمية والواردة في دليل المقاطع التعليمية للطور الأول من التعليم الابتدائي ومن ضمنها ميدان فهم المنطوق (المسموع) دون تغييب لأية ممارسة منها بدءا بـ: (إلقاء النص مشافهة مع جهازة الصوت وإبداء الانفعال، إشارات باليد، أجراة أحداث النص المنطوق واكتشاف الجانب القيمي وممارسته ...) وصولا الى تقويم أداء المتعلمين في ضوء مدى التزامهم بالأهداف المحددة والمهارة المراد اكسابها لهم للتحكم فيها.

ويبقى وعي المعلم بأهمية مهارة الاستماع، حسن التخطيط في تعليمها، استعمال الوسائل المعينة في ذلك والتنويع فيها (المذياع، الحاسوب...)، الحد من كل ما يقلل من فاعلية الاستماع، إثارة دوافع المتعلمين وجذب انتباههم، وكذا تدعيم أدائهم الجيدة للمهارات المكتسبة وتعديل أو معالجة الأخطاء الخاصة بأداء هذه المهارات، ممارسات تكفل تحقيق درجة عالية من الاستماع الوظيفي لدى المتعلم.

ثانيا: تعليمية مهارة التحدث أو الكلام (التعبير الشفوي) ودورها في تنشيط العملية التعليمية - التعلمية:

يمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية، وغيره وسائل مساعدة معينة عليه، فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية، وألوان المعرفة والثقافة، والمحفوظات والنصوص كذلك منبع للثروة الأدبية، وذلك يساعد على إجادة الأداء وجمال التعبير، والقراءة وسيلة لصون اللسان عن الخطأ في التعبير، والإملاء وسيلة لرسم الكلمات رسما صحيحا¹.

كما يعد الكلام نشاطا أساسيا من أنشطة الاتصال البشري، ويعد الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستمتاع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة للإفهام،

¹ - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ط14، دار المعارف، القاهرة، (د، س)، ص 145.

والفهم والإفهام طرقاً عملية الاتصال¹، وإذا كان الاستماع يمثل عملية الاستقبال في منظومة التواصل اللفظي فإن الكلام يمثل عملية الإرسال فيها، ولذا فإن: "تدريس الكلام يركز فيه على مدى مناسبة اللغة للسياق"²؛ إذ أن "تدريس الكلام في شكل حوارات صماء ومنفصلة عن محيطها الذي صدرت فيه من شأنه الفصل بين الشكل والمعنى في عملية الاتصال، وقديماً قيل لكل مقام مقال"³، لذا نجد أن الكلام يخالف التحدث؛ "إذ يقصد بالكلام القدرة على الاستخدام الصحيح للغة usage بينما يقصد بالتحدث talking القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها إذ يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة (الإيماءات، والإشارات، واللمحات)"⁴، وهذا ما يبرز استعمالنا لمصطلح التحدث، هذا الأخير الذي سنتناوله في هذا الجزء من حيث: (المفهوم، الأهمية، الأهداف، المهارات وكذا الطرق الكفيلة بتنميته).

1. مفهوم التحدث:

التحدث في اللغة: (مادة حدث) "تكلّم وأخبر، وتحدثت تكلّم، ويقال تحدث إليه"⁵. واصطلاحاً: "نقل الاعتقادات والعواطف، والمعاني والأفكار، والأحداث من المتحدث إلى الآخرين"⁶.

كما يعرف على أنه: "التعبير كما يقع تحت البصر والحس من المعاني والأحداث، ونقلها للآخرين بلغة سليمة، وعبارات واضحة منظمة"⁷، لهذا يختلف التحدث والقدرة عليه من شخص لآخر وفق ما يمتلكه من لغة وأفكار وخبرات حياتية تمكنه من الحديث عما في نفسه⁸، كما أن التحدث يشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي⁹، هذا

1 - المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، رشدي أحمد طعيمة، ص 185.

2 - المرجع نفسه، ص 186.

3 - المرجع نفسه، ص 187.

4 - المرجع نفسه، ص 186.

5 - المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وآخرون، ج 1، ط2، المكتبة الإسلامية، إسطنبول، تركيا، 1410هـ، ص 159.

6 - تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفتاياه)، ج 1، مكتبة الإخلاص للطباعة والنشر القاهرة، 2002م، ص 73.

7 - المرشد المعاصر إلى أحدث طرق التدريس وفق معايير المناهج الدولية، نعمان عبد السميع متولي، ص 163.

8 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

9 - المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، رشدي أحمد طعيمة، ص 186.

الأخير الذي أفردت له الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي مفهوما: "هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها، وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار"¹.

ومن هذا المفهوم الأخير للتعبير الشفوي (التحدث)؛ نجد أنه فعلا ذلك ما أثبتته الدراسات الحديثة اليوم من أن زيادة معدل قدرات الفرد العقلية ونمو ذكاءه وكذا قوة تفكيره مرتبط بنموه اللغوي ارتباطا شديدا، لذا فالتعبير يعد وسيلة وغاية في آن واحد، فهو وسيلة التفاهم والاتصال والتفاعل بين أفراد المجتمع، والمحصلة النهائية للغة.

2. أهمية التحدث (التعبير الشفوي):

التعبير هو القلب الذي يصب فيه الانسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، فهو الغاية من تعليم اللغة، كما ذكرنا ذلك سابقا، ففروع اللغة كلها وسائل للتعبير الصحيح، ولا شك أن من دلائل ثقافة الفرد قدرته على التعبير عن أفكاره بعبارة سليمة بليغة، ولذلك كان التعبير من أهم ما يجب أن يهتم به المعلم بوجه عام، ومعلم اللغة بوجه خاص².

لذا تبدو أهمية التعبير الشفهي للتلميذ في أنها تحقق له المطالب التالية:

- إن كثرة التدريس على مهارات التعبير الشفهي تكسبه السرعة في التفكير ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة، وإعداده للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان، والقدرة على الارتجال.

- عن طريق التعبير الشفهي والتدريب عليه يمكن القضاء على مشكلة التهييب والخوف لدى الغالبية من التلاميذ³.

- أداة لتحقيق الذات وتنمية الشخصية والثقة بالنفس⁴.

1 - اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص 5

2 - التوجيه في تدريس اللغة العربية، محمود علي السمان، (د، ط)، دار المعارف، القاهرة، 1983م، ص 243.

3 - تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، (إطار للممارسات التدريسية والمهنية)، جمال مصطفى العيساوي، ط1، (د.ن)، (د.ط) 2004م-2005م، ص 84.

4 - منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، عبد الرحمان التومي، (د، ن)، (د، ط)، 2008م، ص 81.

- أن للعجز عن التعبير أثرا كبيرا في اخفاق الأطفال، وتكرار اخفاقهم يترتب عليه الاضطراب، وتأخر نموهم الاجتماعي والفكري¹.
ولهذا فإن الاهتمام بتنمية مهارات التحدث، أمر يجدر العناية به والتأكيد عليه، وذلك تحقيقا لتوازن المتعلم في جوانب النمو المختلفة: (الشخصية، اللغوية، النفسية "الانفعالية"، العقلية ...)، ما يكسب المتعلم قدرة على: (الطلاقة في التعبير عن أفكاره، مواجهة الآخرين والتفاعل الفكري معهم، الثقة في النفس، دعم نموه الاجتماعي...)،
ولذا يمكن طرح التساؤل التالي: ما أهداف تعليم التحدث (التعبير الشفوي)؟ وما مهارات التحدث (التعبير الشفوي) التي يجب على المتعلم تعلمها والتدرب عليها؟.

3. الأهداف العامة لتعليمية التحدث (التعبير الشفوي) في المرحلة الابتدائية:

تأتي التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار؛ ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويحب أن يمارسه ويجب على المدرس أن يشجع هذه الرغبة لدى الطفل وأن يساعده على الانطلاق في كلامه، ومن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهج بما فيه المدرس على تحقيقها وخاصة في المرحلة الأولى من مراحل التعليم ما يلي:

- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.
- تقويم روابط المعنى عنده.
- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.
- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تحسين هجائه ونطقه.
- استخدامه للتعبير القصصي المسلي².

1 - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ط14، دار المعارف، القاهرة، 1991م، ص 145.

2 - تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مدكور، ص 117.

وأمام جملة الأهداف السابقة وخاصة بالحلقات الأولى من التعليم الابتدائي، تبرز مدى أهمية هذه المهارة (التعبير الشفهي)، وكذا مدى حاجة المتعلم لتعلمها حتى يتمكن من تحقيق اتصال حقيقي مع الآخرين، وتحقيق هدفه من الاتصال بذاته.

4. مهارات التحدث (التعبير الشفوي) اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية:

بما أن التحدث هو وسيلة الظهور البارز لشخصية الفرد وثقافته، فإن اكتساب العلاقة اللغوية عند التحدث هو حصيله مهارات متعددة، على المتعلم أن يكون ملما بها حتى يصبح مرسلا متمكنا، حيث يختص التعبير الشفهي بالمهارات الآتية:

- "نطق الألفاظ نطقا سليما، مع إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

- الانطلاق في الحديث دون تلثم¹.

- "القدرة على امتلاك قدر مناسب من الكلمات و الأفكار.

- القدرة على اختيار وتنظيم محتوى الحديث.

- القدرة على احترام المتعلمين².

كما تتلخص الكفاءات الختامية المتعلقة بميدان التعبير الشفوي المراد تحقيقها في نهاية الطور الأول من التعليم الابتدائي والمدرجة في مناهج اللغة العربية (2016م)، كما يلي:

• "يحاوِر ويناقش موضوعات مختلفة، ويقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة³.

واعتمادا على ذلك يمكننا تسجيل الملاحظتين التاليتين:

- اهتمام المناهج بدرس المحادثة في الصفوف التعليمية الأولى من المرحلة الابتدائية.

- الاهتمام بتشكيل رصيد لغوي (وظيفي)، أي يحاكي (حياة المتعلم، محيطه،

متطلباته).

1 - التوجيه في تدريس اللغة العربية، (كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية)، محمود علي السمان، ص 251.

2 - طرق تدريس اللغة العربية، عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، (د، ن)، (د، ط)، 2004م/ 2005م، ص 302.

3 - مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية، للمناهج (المجموعة المتخصصة للمواد)، ص 34.

ومما سبق يتبين أنه من الواجب على المتعلم سواء كان مرسلًا أو مستقبلًا، أن يتقن هذه المهارات فكيف نكسب هذه المهارات لمجموع المتعلمين في الصفوف الدراسية؟.

5. تعليمية التحدث (التعبير الشفوي) في مناهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي قراءة في: (المحتوى، الطرق الأساليب، والتقويم):

من الملاحظ في المناهج السابقة، وبخاصة في المدرسة الابتدائية، أن التعبير الشفوي قد أهمل إهمالًا مزمريًا، إذ أن هذا الأخير لا يمارس إلا من خلال عمليات الحفظ والتسميع، ولا تترك له أية فرصة للتعبير عن: (نفسه، أفكاره، الحياة من حوله)، مما أدى إلى وجود ضعف ووجود بعض المشكلات في التعبير الشفوي، إلا أنه وبالرجوع إلى السندات والوثائق التربوية من (المناهج، الوثائق المرافقة، والدلائل) نجد أن مناهج الجيل الثاني جاءت محملة بشيء من الاهتمام بتعليمية التعبير الشفوي، وذلك ما تفره مناهج مرحلة التعليم الابتدائي (2016م)، "إن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة"¹، أي أن نشاط التعبير الشفهي أصبح موضوع تعليم لذاته.

6. الإطار العام لسير دروس التعبير الشفوي حسب منهج مرحلة التعليم الابتدائي (الطور الأول):

يدرس التعبير الشفوي أسبوعيا في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي وفق التوزيع الآتي:

الميدان	السنة الأولى	السنة الثانية	المدة الزمنية لكل حصة	الحجم الساعي الأسبوعي
التعبير الشفوي	3 ح/15 ح	3 ح/15 ح	45 دقيقة	2.15 سا

¹ - اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد، ص 32.

11.5/سا				
---------	--	--	--	--

التوزيع الزمني لميدان التعبير الشفوي في الطور الأول من التعليم الابتدائي¹

-في السنتين الأولى والثانية يقدم في كل وحدة (تستغرق أسبوعا كاملا) ثلاثة دروس في التعبير الشفوي من مجموع خمس عشرة حصة أسبوعية.

7. محتوى منهج التحدث (التعبير الشفوي) وطريقة السير في تعليمية (قراءة في منهج الطور الأول من التعليم الابتدائي):

لقد تعددت مجالات الحياة التي يمارس الإنسان فيها الكلام أو التعبير الشفوي، (...) فهناك مواقف كثيرة للمحادثة والمناقشة الجذابة، إعطاء التعليمات، عرض التقارير، والاتصال بالآخرين ومعاملتهم، وكل هذا قد لا يتم إلا عن طريق الاتصال الشفوي، وسوف نتعرض هنا لبعض أهم المواقف التي يجب تعليمها والتدريب عليها وأساليب تدريسها².

أولاً: المحادثة والمناقشة: لا شك في أن المحادثة من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار، فإذا أضفنا إلى ذلكما تقتضيه الحياة الحديثة من اهتمام بالمناقشة والإقناع، وجدنا أنه ينبغي أن تحظى بمكانة كبيرة في المدرسة لذلك فإن أهم شيء هنا هو أن يهيئ منهج اللغة العربية بالتعاون مع إدارة المدرسة الفرص والظروف الطبيعية والمواقف العملية التي تتيح للتلاميذ فرصة ممارسة الحوار والمناقشة³، وذلك فعلا ما يتناول في الحصة الأولى من التعبير الشفوي من مجموع ثلاث حصص المبرمجة بحسب ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهج التعليم الابتدائي (2016) كما يلي:

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية تناول
التعبير	"01"	45د	التحاور حول النص المنطوق والتعبير عن أحداثه

¹ ينظر الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016م، ص16

² تدريس فنون اللغة العربية، علي احمد مذكور، ص118

³ تدريس فنون اللغة العربية علي أحمد مذكور، ص119

الشفوي			انطلاقاً من تعليمات محددة وسندات مختلفة تؤدي إلى: عرض الأفكار والتعبير عن الأحاسيس إبداء المشاعر حول الموضوع
--------	--	--	--

نموذج مخطط لتناول الحصة الأولى من معدل ثلاث حصص لميدان التعبير الشفوي في الطور الأول من التعليم الابتدائي¹

انطلاقاً من النموذج المخطط السابق فقد تم اعتماد نصوص متنوعة للاستماع والفهم*
متبوعة بأسئلة توجيهية تستهدف المعنى الظاهر والمعنى الضمني، ومتبوعة كذلك بمناقشة
بسيطة لمضمون النص تؤدي إلى تفصيل أحداثه والحكم عليه، وبهذا قد أتيح للمتعلمين
فرصة ممارسة الحوار والمناقشة إذ أن هذه الظروف المهيأة تجود عملية التحدث (التعبير
الشفوي) لدى المتعلم وقدرته التعبيرية.

ثانياً: حكاية القصص والنوادر:

وحكاية القصص والنوادر من أهم ألوان التعبير الشفوي، فالآباء والأمهات كثيراً ما
يقصون القصص على أبنائهم، ويقص الأطفال قصصاً على زملائهم، ولهذا ربما كانت
القصة والنادرة أهم ألوان التعبير الشفوي إذ استثنينا المحادثة والمناقشة، ولكي تحقق
القصص أهدافها يجب أن يراعى فيها العديد من الشروط والتي أهمها:

- الاهتمام بالممارسة، فالقاعدة هنا هي أن التلاميذ لا يمكن أن يتعلموا الكلام دون أن يتكلموا،
وهنا يجب على

¹ اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016، ص 19، 18
*تقدم هذه الحصة من خلال قراءة الأستاذ للنص قراءة متأنية معبرة، ومنعمة، وبايجابيات مناسبة واحترام علامات الوقف
أو إعادة القراءة حسب الحاجة (ينظر المرجع نفسه، ص 15)، *لنصوص المنطوقة المقترحة لكل المقاطع موجودة كملحق
في الدليل.

التعبير الشفوي	"02"	45د	*ترتيب وتركيب أحداث النص شفويا والتركيز على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة. *مسرحة الأحداث.
	"03"	45د	*التدريب على الإنتاج الشفهي (إنتاج خطاب شفهي مماثل انطلاقا من السندات).

المدرس الاهتمام بتوزيع الأدوار وإعطاء كل تلميذ الفرصة لقص ما يراه مناسبا من
الحكايات والنوادر¹، وربما ذلك ما نجد له ارتباطا كما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة
لمرحلة التعليم الابتدائي (2016) حول كيفية تناول الحصتين الثانية والثالثة من التعبير
الشفوي: نموذج مخطط لتناول الحصتين الثانية والثالثة من معدل ثلاث حصص لميدان
التعبير الشفوي في الطور الأول من التعليم الابتدائي².

انطلاقا من النموذج المخطط السابق: يتم التركيز في الحصة الثانية من التعبير الشفوي
على استعمال الصيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة تسهم في تنمية مهارة التحدث
لدى المتعلمين وهي مدرجة كنشاط تعليمي في الكتاب المدرسي للمتعلم تحت مسمى (أستعمل
الصيغ)*، كما يتناول في هذه الحصة أيضا نشاط تعليمي آخر تحت مسمى؛ (ألاحظ وأعبر
"المشهد")، وتعرض فيه مشاهدا أو صورا معبرة ومرتبطة بالنص المنطوق، يسمح فيها
للمتعلم باستثمار بعض معطيات هذا النص في التعبير عن تلك الصور، إذ يتخذ فيها المعلم
دور الموجه والمرشد من خلال (استنتاج المشهد، الأسئلة المناسبة..).

كما يتم تدريب المتعلم في الحصة الثالثة والأخيرة للتعبير الشفوي على الإنتاج
الشفوي، إذ تتوج هذه الحصة الحصص التعليمية التي سبقتها، حيث يتواصل فيها المتعلم
شفويا وفق وضعية تعليمية تتضمن مشاهدا مرتبة، مجندا موارده المكتسبة، ويقدم هذا
النشاط التعليمي و المدرج في الكتاب المدرسي للمتعلم تحت اسم، (أنتج شفويا).

¹تدريس فنون اللغة العربية علي أحمد مذكور ص 119- 120
²اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للغة العربية، 2016، ص19، 18،

*أستعمل الصيغ: محصلة الإرساء موارد لغوية يكشف المتعلم من خلالها مجموعة من الصيغ والأساليب (ينظر: دليل
كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي مديرية التعليم الأساسي 2016، ص29. - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم
الابتدائي مديرية التعليم الأساسي 2016، ص15.

وما يمكن ملاحظته مما سبق: ارتباط دروس التعبير الشفوي بفهم المنطوق (الاستماع)، وذلك من خلال (استخراج الكلمات والجمل، الصيغ والأساليب، استثمار العمليات، تجنيد الموارد المكتسبة..).

ونظرا لأهمية التعبير الشفوي ضمن مكونات اللغة العربية، الذي يتحقق بفعله إدماج المكتسبات اللغوية والمعرفية فإنه يتوجب على المعلم؛ أن يهتم بإدراج وضعيات تواصلية حية تخلق لدى المتعلمين الرغبة في التواصل، والبعد بذلك عن المواضيع المنمطة، وتحفيزهم على ضرورة المزاوجة بين التعبيرات اللغوية والتعبيرات الجسدية (إشارات، حركات..). حتى لا تكون تعبيراتهم اللغوية مجرد قوالب جاهزة، وضمن ذلك يحرص المعلم دائما على تحديد الأخطاء الصوتية وتقويمها، وتعويدهم على الاهتمام بالنطق السليم لمخارج الحروف.

كذلك ينبغي أن يجعل المعلم من هذا النشاط، نشاطا مستمرا وذلك بربطه بجميع الأنشطة، فيمارس في حصص القراءة (الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنصوص، التلخيص، أجراء الأحداث ومسرحتها..)، وكذلك في حصص القواعد: (تحليل الوضعية التعليمية، مناقشة المعطيات..). وغيرها من الأنشطة، كما ينبغي التنويع في تقنيات الممارسة من (التعبير بواسطة السندات البصرية، تمثيل النص ومحاكاته..). كل ذلك من شأنه تيسير سبل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، إلا أن هذه الإشارات ورغم أهميتها البالغة لم تعرها السندات والوثائق التربوية المتعلقة بمناهج التعليم الابتدائي اهتماما.

المبحث الثاني: تعليمية مهارتي القراءة والكتابة اتصاليا (مدخل من مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليمية اللغات).

أولا: تعليمية مهارة القراءة وكيفية الاستخدام السليم لها:

تعد مهارة القراءة مفتاح المعرفة الواسعة والعلم الشامل لأن الاهتمام بالقراءة جزء من تراثنا الديني، فأول ما نزل من القرآن الكريم كان دعوة عامة للاهتمام بالقراءة قال تعالى: " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ

بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)" سورة العلق (1-5)، وهي من مهارات الاتصال اللغوية الضرورية للتواصل مع الآخرين تربط الفرد بعالمه، وتسهم بدور كبير في بناء شخصية الفرد وتمكنه من إثراء معارفه وتوسيع آفاقه العلمية.

ولذا سنتناول هذه المهارة من حيث المفهوم والأهمية والأهداف، وكذا واقع تعليميتها:

1. مفهوم القراءة:

القراءة في اللغة (مادة قرأ): "قرأت الشيء قرأنا" جمعته وضممت بعضه الى بعض، ومعنى قرأت القرآن "لفظت به مجموعا أي ألقيته"¹، أي تتبع حروف الكلمات وجمعها، والنطق بها.

أما اصلاحا: تعرف على أنها: "ترجمة مجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات، فهي عملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركة العين"².

والقراءة بتعبير آخر "القدرة على حل الرموز المكتوبة وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما تم قراءته في مواجهة المشكلات التي قد تواجه القارئ"³، أي أنها تشتمل على (التعرف، النطق والفهم).

فالقراءة مع الاستماع هما مهارتا استقبال والقراءة تتم بمعزل عن المرسل، بينما في الاستماع قد يواجه المستقبل المرسل (المتحدث) مباشرة.

كما أن تعلم الاستماع سابق لتعلم القراءة، إذ أن المتعلم لكي يكون قادرا على فهم ما هو مكتوب يستلزم ذلك أن يكون قد استمع إليه منطوقا قبل ذلك، وهذا ما يبرز العلاقة بين طرفا الاستقبال (الاستماع، القراءة).

2. مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية:

1 - لسان العرب: أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، مج 1، دار صادر، بيروت، ص 128.
2 - القراءة السريعة، بيتر شيفرد وجريجوري مينشل، تر: أحمد هوشان، ط 1، (د، ن)، 1427هـ/2006م، ص 11.
3 - تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، جمال مصطفى العيساوي، ص 113.

للقراءة مهارات متعددة يجب على القارئ الجيد الإلمام بها، لكي تكون القراءة سليمة صحيحة والتي يمكن حصرها فيما يلي:¹

- الإحساس البصري الدقيق بالكلمات.
- الإدراك الواضح للمعاني.
- امتلاك ثروة لغوية مناسبة نسبياً لعمري القارئ العقلي والزمني.
- الوعي بأهمية المفاهيم المقروءة.
- الدقة والعمق في الفهم والتفاعل مع المقروء.
- القدرة على المقارنة والتمييز بين المعلومات.
- القدرة على استخلاص بعض المعاني من بين السطور.
- القدرة على القراءة بسرعة مناسبة.

كما تتلخص الكفاءات الختامية المتعلقة بميدان فهم المكتوب المراد تحقيقها في نهاية
الطور الأول من التعليم الابتدائي والواردة في مناهج اللغة العربية (2016م) كما يلي:

- "اقرأ نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمطان الحوارى والتوجيهى، تتكون من ستين
إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلاً تاماً، قراءة سليمة ويفهمها"².

إذ يتبين من ذلك اهتمام مناهج الطور الأول من المرحلة الابتدائية بـ:

- توسيع مدارك المتعلم وشد انتباهه عن طريق الاهتمام بفهم النصوص المقروءة
إلا أنه لم يتضح هناك أية اهتمام بـ:
- استغلال النصوص المقروءة في تنمية حصيلة المتعلم اللغوية والفكرية.
- ضرورة استثمار وإدماج موارد المتعلم المقروءة في مواقف حياته التي يتعرض لها (باعتبار أن القراءة وسيلة المتعلم الهادفة، النفعية والوظيفية).

وهذا ما يجعلنا نطرح التساؤل التالي:

كيف يكسب المتعلم هذه المهارات داخل غرفة الصف الدراسى؟

¹ - طرق تدريس اللغة العربية عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود، (د، ن)، 2004/2005، ص 273.

² - مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج (المجموعة المتخصصة للمواد)، ص 34.

3. تعليمية القراءة في مناهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي

قراءة في: (المحتوى، الطرق، الأساليب، والتقويم):

لعل من أهم الفروق بين المدرسة الابتدائية التقليدية والمدرسة الابتدائية الحديثة أن الطفل في الأولى يتعلم ليقراً، وأنه في الثانية يقرأ ليتعلم، والفرق كبير الدلالة، عميق الأثر، وقد انعكس اتجاه المدرسة القديمة على الأولياء، فكثيراً ما يكون أول ما يعنى به الوالدان أن يربيا طفلهما قد تمكن من التمييز بين معرفة الحروف وقراءة العبارات، أما في المدرسة الابتدائية الحديثة فكثير ما يكون الاهتمام موجهاً إلى دراسة القراءة واتخاذها وسيلة لكسب الثقافات، وتحصيل المعلومات ودراسة المواد المختلفة¹.

وذلك ما تقره منهجياً الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الإبتدائي (2016) من خلال إدراجها لمفهوم القراءة؛ هذا النشاط الذي يدرس ضمن أحد الميادين الأربعة للغة العربية.

"ميدان فهم المكتوب: (..) ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الإستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات، والمطالعة"².

4. الإطار العام لسير دروس القراءة حسب مرحلة التعليم الإبتدائي (الطور

الأول):

توزع حصص القراءة أسبوعياً في السنتين الأولى والثانية من التعليم الإبتدائي وفق التوزيع الآتي:

الميدان	السنة الأولى	السنة الثانية	المدة الزمنية لكل حصة	الحجم الساعي الأسبوعي
---------	--------------	---------------	-----------------------	-----------------------

¹ - طرق تدريس اللغة العربية عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، ص268

² اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للغة العربية، ص5

فهم المكتوب	06ح/	06ح/	45د	04.30س/11.15س
	15ح	15ح		ا

التوزيع الزمني لميدان فهم المكتوب في الطور الأول من التعليم الابتدائي¹:

وبهذا ففي الطور الأول يقدم في كل وحدة ستة دروس في القراءة من مجموع خمس عشرة حصة أسبوعية في اللغة العربية.

5. طريقة السير في تعليمية القراءة (قراءة في منهج الطور الأول من التعليم الابتدائي):

إن للقراءة طرقا عديدة يقوم بها المعلم داخل القسم لتسهيل اكتسابها وتبليغها، وقد أجمع الباحثون على طريقتين لتعليم القراءة:

-الطريقة التركيبية:

وعمادها البدء بتعليم الحروف، ثم التدرج إلى الكلمات، ثم إلى الجمل، ففيها يهتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولا إلى الحروف الهجائية، وأصوات هذه الحروف، ثم التدرج بهم إلى نطق الكلمات، تتكون كل منها من حرفين إلى أكثر، ولهذا سميت (الطريقة التركيبية)؛ لأنها تقصد أولا إلى الأجزاء ثم إلى تركيب هذه الأجزاء، لتكوين الكل، وتسمى أيضا (الطريقة الجزئية)².

ولهذه الطريقة مزايا وعيوب إذ أنها: " لا تكلف المبتدئ مشقة كبيرة لبساطتها، فالحروف الهجائية محدودة عددها، وليس من الصعب حفظها والربط بينها وبين أصواتها"³ فيمكن للطفل بواسطتها التعرف على الكلمات بعد حفظ الحروف، فهي تعتمد على الحفظ بدرجة أولى، إلا أنها تهمل جانب الفهم والمعنى ذلك أن: " عملية القراءة إنما هي فهم أولا،

¹ ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للغة العربية، ص16

*الوحدة: تنجز في أسبوع كامل، وكل مقطع تعليمي يتكون من ثلاث وحدات.

² الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس عبد العليم إبراهيم دار المعارف القاهرة ط14 ص78

³ تدريس فنون اللغة العربية علي أحمد مذكور ص 149

وهذه الطريقة تحمل المبتدئ على توجيه همه إلى عملية النطق، وعملية التهجي، دون أن يفهم معنى ما يقرأ، وبذلك تفقد القراءة أهم أركانها وهو الفهم¹، فنمو المعدل القرائي للمتعلم لا يمكن أن يتحقق بالتركيز على تعلم شكل الحروف وأصواتها وإنما يتحقق بما يمر به من خبرات واهتمام بالمعاني والدلالات.

-الطريقة التحليلية:

وتسير على عكس الطريقة التركيبية، وتسمى الطريقة التحليلية، وعمادها البدء بكلمات أو جمل ليتم الانتقال بعدها إلى تحليلها إلى أجزاء (كلمات أو جمل)، ولهذا سميت بالتحليلية؛ لأن الطفل يتعلم الكلمة أو الجملة مركبة، ثم يحللها إلى أجزاء، وتسمى كذلك بالطريقة الكلية، لأنها تبدأ بتعليم الكل، وهو الكلمة، أو الجملة، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف².

وهذه الطريقة هي المعتمدة في تعليم القراءة في "مناهج الجيل الثاني"، إذ يعتمد المعلم في تعليمه للقراءة أثناء الحصص المخصصة لذلك إلى استخراج الجمل من الرصيد اللغوي المكتسب في التعبير الشفوي وتدوينها على السبورة متبعة بالمشاهد، ثم يتدرج بعدها إلى تجريد الحرف المستهدف من خلال: (تقطيع، تشويش، ترتيب إعادة تقديم الجمل الناقصة لإتمامها بكلمات من رصيد معروض، اكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة...)، وبعد تثبيت الحرف المستهدف من خلال التدريب على الكتابة، يلجأ المعلم إلى توجيه المتعلمين إلى القراءة في الكتاب المدرسي (مع مراعاة مختلف المهارات القرائية).

"إذ الطريقة التحليلية تسهل عملية تعلم القراءة لأنها تتماشى مع الطريقة الطبيعية التي يدرك بها الإنسان الأشياء ويتعلمها (أجزاء الشيء لا يتضح معناها غلا بانتمائها إلى الكل وتتلاءم مع قدراته واستعداده وتتصل بخبراته واغراضه وتكون لدى المتعلم الميل إلى البحث عن المعنى كما أنها تعودده السرعة والانطلاق في القراءة"³، فهي تعلم المتعلم (الرمز

¹ الموجه الفني في طرق المدرسي اللغة العربية عبد العليم ابراهيم، ص79

² المرجع السابق، ص81-82

³ تدريس فنون اللغة العربية علي أحمد مذكور ص 152-153

واللفظ والمعنى) معافي صورة واحدة مما يعود على تتبع المعنى في أثناء القراءة وتفهمه إلا أن هذه الطريقة لم تسلم من بعض المآخذ من بينها:

- "أنها تتطلب من المعلم إعدادا خاصا، وقدرة خاصة على استخدام الكتاب المدرسي وتطويعه¹.

- أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعرض عليه بل تحصر خبرته في دائرة محدودة من الكلمات.

- كثير من الكلمات تتشابه في رسمها ولكنها مختلفة المعنى، وقد يؤدي هذا إلى خطأ الأطفال في نطق بعض الكلمات، فيختلف المعنى.

- استيعاب الجملة دفعة واحدة، أوائل مرحلة التعليم أمر يصعب على بعض الأطفال، المحدودي الذكاء والاستعداد².

أما الطريقة المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين، فهي الطريقة التي تجمع بين محاسن الطريقتين السابقتين في طريقة واحدة "الطريقة المزوجة" أو "الطريقة التركيبية التحليلية" أي التي تجمع بين الترتيب والتحليل³، ويسير تعليم القراءة بهذه الطريقة وفقا لما يأتي :

- يقدم المدرس إلى تلاميذه كلمات أو جملا مما هو مألوف لديهم صوتا ومعنى (طريقة التحليلية) تحليل الكلمات تحليلا صوتيا التعبير أصوات الحروف وربطها برموزها (الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية).
- تحليل الكلمات تحليلا صوتيا، للتمييز بين أصوات الحروف وربطها برموزها (الطريقة التركيبية + التحليلية).
- تحلل الجمل إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى حروف بحيث يتم التعرف على كل حرف إسما، وصوتا (الطريقة التركيبية + التحليلية).

¹ المرجع نفسه، ص153

² الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس عبد العليم إبراهيم ص 83-84

³ المرجع نفسه، ص85

• يدرّب التلاميذ على تركيب بعض الحروف لتكوين كلمات، ثم يدرّبون على قراءة وتركيب كلمات لتكوين جمل، هكذا¹. (الطريقة التركيبية)، فالمقصد في هذه الخطوة أن يتعرف المتعلم على جمل مشابهة وكلمات جديدة متحرراً معناها من خلال السياق. ومما يزيد صلاحية هذه الطريقة المزدوجة ويهيئ لها أسباب النجاح أنها تبدأ بالكلمات القصيرة مما يستعملها الأطفال في حياتهم ويعبرون بها عن حاجاتهم، و أن يراعى فيها استخدام صور الملونة، النماذج، الحروف الخشبية، تكليف الأطفال بعمل حروف أو كلمات في حصص الأشغال والرسم، وبهذا يمارس الأطفال عملية القراءة في إطار شائق محبب².

تبين أن هذه الطريقة تخلصت من عيوب الطريقتين السابقتين، محاولة لذلك الجمع بين ميزاتهما: (اختيار الألفاظ مما يألفه المتعلم، زيادة القدرة اللغوية لديه، تنمية قدراته على السرعة والانطلاق في القراءة وكذا تمثيل المعنى، تحسين جودة النطق والأداء لديه، تعويده على الربط بين المفاهيم واستخلاص المعاني..) وتبقى سعة اطلاع المعلم حول كل ما هو جديد والعمل على تطوير أدائه واستثمار خبرته، عوامل تمكنه من الاستفادة من إيجابيات الطرق السابقة و تلافي سلبياتها، بما يتناسب ومفردات المقرر الدراسي والوقت المخصص لها.

6. الضعف القرائي ودور المعلم في علاجه وتقويمه:

لاشك أننا جميعاً نلاحظ ضعف متعلمي المرحلة الابتدائية في القراءة وعلى المعلم أن يتعرف على الأخطاء الشائعة ليستطيع القيام بتشخيصها، ومن ثم علاجها وفي ما يلي ذكر لأهم مظاهر الضعف القرائي الشائعة لدى تلاميذ تلك المرحلة:

¹ طرق تدريس اللغة العربية عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، ص280
² الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس عبد العليم ابراهيم، ص85

دور المعلم في علاجها	مظاهر الضعف القراني
على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة في دروسه قبل أن يقرأها التلميذ، وأن يشرحها بالخبرة المباشرة أو بما هو بديل لها من نماذج وصور حتى يفهم التلاميذ هذه الكلمات ويألفوها	1 الخطأ في الكلمات الجديدة
ينبغي على المعلم أن يكون مثالا يحتذى من التلاميذ، فلا يبالغ في رفع صوته عند القراءة أو في خفضه وعليه أيضا أن ينوع في هذا المجال حتى تجيء القراءة في صور طبيعية تساعد في التعبير عن معاني العبارات.	2 المبالغة في رفع الصوت وخفضه في أثناء القراءة الجهرية
ينبغي على المعلم أن يهتم بتوجيه تلاميذه إلى الاهتمام بمعنى المقروء، ومناقشة الكلمات الصعبة وتنمية قدراته على التمييز بين الكلمات وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية وأن يكون مستوى المادة مناسباً لنضج التلاميذ اللغوي والعقلي ويمكن في هذا المجال الاستعانة بالمعينات السمعية والبصرية توضح معاني الكلمات.	3 عجز التلميذ عن أداء المعنى
- اختيار المعلم لمادة قرائية تناسب مستوى الأطفال من حيث صعوبتها وسهولتها - العمل على تنمية حصيلتهم من المفردات اللغوية وتوضيح معاني المقروء - مراعاة أن تكون المواد التعليمية متفقة مع ميولهم ومشبعة لحاجاتهم مما يحفزهم على إعادة القراءة	4 تكرار الألفاظ في أثناء القراءة
مما يساعد على علاج مثل هذا الخطأ أن تكون المادة المقروءة سهلة بحيث يستطيع التلاميذ قراءة الكلمات قراءة صحيحة يربطها بسياق وإطار واضح المعنى بالنسبة لهم	5 الإبدال : وينشأ عن الخطأ في وضع حرف مكان حرف آخر (يغفو - يغفو)
- تكليف التلاميذ بإعداد القطعة قبل قراءتها جهرا - العناية بتنمية الثروة اللغوية . - تدريس التلاميذ على التآني في القراءة والتدرب على الفهم كالدقة في القراءة.	6 الحذف: قراءة التلميذ مع نسيان بعض الكلمات أثناء القراءة، قد يكون نتيجة ضعف الإبصار السرعة، عدم الالتفات الكافي إلى المحتوى الفكري للمادة المقروءة
- الاهتمام بالقراءة الصامتة :لأنها تمكن التلاميذ من الالتفات بدرجة أكبر إلى المعنى والمضمون.	7 القراءة المتقطعة: نتيجة عدم فهم وظيفة علامات

الترقيم، أو عدم الفهم الكامل للمقروء	- تدريب الأطفال على قراءة العبارات كلية، ويحسن في البداية أن تكون العبارات قصيرة ثم تطول تدريجياً. - تدريب الأطفال على القراءة الصحيحة بالوقوف عند الفواصل والنقط.
---	---

جدول يوضح أهم مظاهر الضعف القرائي الشائعة ودور المعلم في علاجها¹

وهكذا فقد أدرج كذلك في الوثيقة المافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي بعض الصعوبات القرائية المتعلقة بالقراءة من أجل أن يستأنس بها المعلم من بينها: (عدم التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل، عدم التمييز بين الحركات والمد الطويل، عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة...)، متنوعة بالمعالجة المقترحة: (تمرين الذاكرة البصرية على الحفظ وإدراك الفوارق، تمرين الجهاز الصوتي على المخارج الصحيحة للأصوات...)*.

وتبقى القراءة وسيلة الفرد لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة ووسيلة المجتمع ككل في تحقيق التواصل بين أفرادهم من خلال الوقوف على أفكار الآخرين واتجاهاتهم، لذا وجب على المعلم أن يتيح لمتعلميه وسائل الاستفادة الكاملة بكل ما له علاقة بتنمية المهارة القرائية؛ كتدريب المتعلمين خاصة المتعثرين منهم على تجريد الحروف والتعريف بالكلمات والجمل، كذلك العمل على جعل حصة القراءة حلقة وصل بين النشاطات اللغوية في إطار التكامل بين المواد_ وجعل النص (شفويا كان أو كتابيا) نقطة انطلاق كل الأنشطة التعليمية: (فهم المنطوق، التعبير الشفوي، التعبير الكتابي) وذلك من خلال :

- "تدريس الظواهر النحوية، انطلاقا من نصوص القراءة والعمل على توفير فرص استثمارها استثمارا وظيفيا.

- استغلال القراءة بالتدريب على الإنتاج.

- استغلال تعثرات المتعلمين لبناء أنشطة علاجية تمكنه من تخطي صعوباتهم.

¹ ينظر: تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية جمال مصطفى العيسوي ص144-145-146 تدريس فنون اللغة العربية علي أحمد مذكور ص 159-160.

- اعتبار الكتابة نشاطا مدمجا في القراءة وإيلاؤه الأهمية اللازمة، كون الخط العمود الثاني للغة لاسيما في طور الأول، وكذا اعتبار الرسم (الإملاء) نشاطا لغويا متصلا بالقراءة أيضا¹، وهذا ما سوف نتعرض إليه في البحث الموالي من دور المعلم في تدريب المتعلم على فنون وآليات مهارة الكتابة (التعبير الكتابي).

ثانيا: تعليمية مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) ودور المعلم في تدريب المتعلم على فنونها وآلياتها:

إذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز (Decoding) وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فسها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع؛ إذ أنهما (القراءة والكتابة) يشكلان نشاطا اتصاليا ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى مهارات الإنتاجية².

وقد سبق وأن تحدثنا عن التعبير الشفوي، وجاء الآن دور التعبير الكتابي (التحريري)، إذ أن التعبير بصفة عامة إن كان فرعا من فروع اللغة، إلا أنه غاية أساسية في تعليم اللغة العربية والمحصلة النهائية لهاته الأخيرة، وتشكل الفروع الأخرى روافد مساعدة على اكتساب المتعلم قدرة على التعبير بشقيه (الشفوي والكتابي) فنجد أن التعبير الكتابي يعتمد بالدرجة الأولى على:

- مدى سعة إطلاع المتعلم وقراءاته باعتبار أن القراءة غذاء للعقل يوسع مداركه ويعينه في التفكير.

- حسن استخدام فن الاستماع الذي يكسبه قدره على استخلاص النتائج وتصور الأفكار وحسن طرحها

- قواعد اللغة من نحو وصرف، إذ تعد ضابطا للتعبير اللغوي (مشافهة وكتابة).

• * لتفصيل أكثر ينظر الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي (2016م)، اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للغة العربية، ص 09.

¹ يتصرف مناهج مرحلة التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة للمواد، 2016 ص 58

² المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها رشدي أحمد طعيمة، ص 189

- الخط والإملاء، كمقومات للرسم الإملائي من حيث الحسن والجمال والخلو من الأخطاء

لهذا سنتعرض فيما يلي لهاته المهارة "الكتابة"، أو التعبير الكتابي من حيث المفهوم، الأهمية، الأنواع، الأهداف، وغيرها من العناصر المتعلقة بتعليميتها.

1. مفهوم التعبير الكتابي:

-التعبير في اللغة: عَبرَ الرؤيا يعبرُها عَبراً، وعبرة وعبرها بمعنى فسرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها¹.

والتعبير اصطلاحاً: "ترجمة الأفكار و المشاعر الكامنة بداخل الفرد مشافهة وكتابة، بطريقة منظمة ومنطقية مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه اتجاه موضوع معين أو مشكلة معينة: ²، فالتعبير هو عملية ترجمة وعرض للأفكار والمشاعر والأحاسيس المرغوب في إيصالها للآخرين مشافهة أو كتابة.

هذا ويقوم المفهوم الجديد للتعبير: "على أساس النظرية الوظيفية في التربية، ويعني هذا بالنسبة للتعبير أن يهتم التعليم العام بتدريب التلاميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يطلبها منهم المجتمع"³.

أما الكتابة في اللغة: (كَتَبَ)، "كتب الشيء يكتبه كُتُباً وكتبا وكتابة، وكَتَبَهُ: خَطَّه (...)، والكُتُبَةُ: اكتبابك كتابا تنسخه، (...) ورجل كاتب، والجمع كُتَّاب وكُتَّبة، وحرفته الكتابة"⁴

فالتعبير الكتابي اصطلاحاً: تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة⁵.

كما تعرفه الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية على أنه: القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح، تترجم من خلاله. الأفكار والعواطف

¹ لسان العرب: أبو الفضل جمال الدين ابن المنظور مج4، داربيروت، ص529

² المعجم التربوي ملحقه ولاية سعيدة الجهوية المركز الوطني للوثائق التربوية 2009، ص66

³ تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الابتدائية (إطار الممارسات التربوية والمعنية، جمال محمد العيسوي، ص2019

⁴ لسان العرب أبو الفضل جمال الدين ابن منظور مج1 دار صادر بيروت ص 698-699

⁵ أساسيات وتطبيقات علم المناهج نجوى عبد الرحيم شاهين، ط1 دار القاهرة 2006، ص210

والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة) وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين¹.

واعتمادا على ما سبق فإن التعبير الكتابي بوصفه مهارة للإرسال اللغوي، يمثل العمل المنهجي المنظم الذي يدفع المتعلم إلى ترجمة أفكاره ومشاعره إلى رموز مرسومة موظفا مجموع الخبرات والمكتسبات، لتكون مهمة المستقبل (القارئ) لاحقا فك تلك الرموز وإدراك مضامينها، وبهذا يمكننا طرح السؤال التالي: أين تكمن أهمية هذا النشاط التعليمي، وما الهدف من تعليمه؟

2. أهمية الكتابة (التعبير الكتابي):

التعبير الكتابي (التحريري) أهمية وقيمة: (اجتماعية، تربوية وفنية) كالتالي:

● **"قيمه الاجتماعية:** فهو الوسيلة الوحيدة على حفظ تراث الإنسانية في مراحل حياتها المختلفة من العصور القديمة إلى الآن (...). ونيال المواهب في التعبير التحريري تقدير المجتمع والاعتماد عليهم في كثير من أصور الحياة العامة"²، فهي ذاكرة الأفراد والشعوب والأقدر على ربط الأجيال المتعاقبة بتراثها.

● **"قيمه التربوية:** يفسح التعبير التحريري المجال أمام المتعلمين لإعمال الرؤية وتخير الألفاظ والتراكيب، وترتيب الأفكار وحسن الصياغة وتنسيق الأسلوب وتنسيق الكلام.

● **قيمه الفنية:** وهو غايية الوسائل التعليمية لإقدار المتعلم على كتابة المقالات وتحرير الرسائل وتنسيق جميع أفكاره وملاحظاته في شتى الموضوعات بأسلوب صحيح"³، وهذا من منطلق أنه يمثل خلاصة ما يكتسبه المتعلم من فروع اللغة العربية، إذ يدمج فيه المتعلم تلك المكتسبات (الخبرات، المهارات) والعجز في ذلك يؤدي إلى الإخفاق مما يجعل هذا النشاط التعليمي مؤشرا واضحا على مدى تحقق الكفايات المرغوبة، لذا وجب على

¹ اللجنة الوطنية للمناهج المجموعة المتخصصة للغة العربية، ص 05

²التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)، عبد المنعم أحمد بدران، ط1، العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2008م، ص 25.

³المرجع نفسه، ص 26.

معلمي اللغة العربية أن يدربوا المتعلمين على مهارات التحكم في إنتاج النصوص لأن حاجة الإنسان إلى التعبير الكتابي لا تقل أهمية وقيمة عن حاجته للتعبير الشفوي.

3. أهداف تعليمية نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية:

لكي تتحقق لدى المتعلم القدرة والتحكم في مهارات الكتابة السليمة والواضحة، فإنه لا بد للمعلم أن يضع نصب عينيه أثناء التعليم مجموعة من الأهداف لا بد له من تحقيقها، أهمها:

- "تدريب المتعلمين على وضع قواعد النحو واللغة والرسم، موضع التطبيق في الكتابة"¹.

- تدريب العين والأذن وتثبيت الصور الصحيحة للكلمات في أذهان التلاميذ بكتابتها من ذاكرتهم في المستقبل²، وبذلك يتحقق التكامل العضوي بين مختلف فروع اللغة العربية.

- "اختبار قدرة التلاميذ بين الحين والآخر على رسم الكلمات بصورة صحيحة لتشخيص الأخطاء، ومعرضة مواضع الضعف فيهم لمعالجتها.

- اكتساب التلاميذ العادات والاتجاهات الصحيحة كتعود النظافة، والترتيب، والانتباه والدقة وقوة الملاحظة، وتعويدهم على حسن الاستماع"³، وبالتالي تزويد المتعلم بالتقنيات الأساسية التي يستطيع استثمارها في تعبيره من: (إعمال الفكر وتنمية الخيال إلى جانب حسن التنظيم وجمال التنسيق...)

- "تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي"⁴، وبالتالي العمل على ربط اللغة بواقع المتعلم بمحيطه من خلال استغلال وضعيات لها دلالة بالنسبة له.

1 - تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، محسن علي عطية، ط1، عمان 2008م، ص230.

2 - فصول في تدريس اللغة العربية، حسن جعفر الخليفة، ط1، مكتبة الرشد الرياض، 1425هـ ص298.

3 - بتصرف: المرجع نفسه الصفحة نفسها.

4 - تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، ص257.

* التعبير الوظيفي: وهو ما يجري بين الناس في حياتهم العملية عند قضاء حوائجهم وتنظيم شؤونهم، ويشمل: المحادثة والمناقشة، وحكاية القصص والأخبار، وإلقاء....، وإملاء التعليمات وكتابة التقارير والإعلانات وتحرير الرسائل.. إلخ

- "تنمية قدرة المتعلم على التعبير الإبداعي"^{1**}، وهذا من شأنه يمكن للمتعلم من استثمار الثروة اللغوية المكتسبة في التعبير عن نفسه، وتصوير مشاعره وأحاسيسه وبالتالي إبراز شخصيته.

4. مهارات الكتابة (التعبير الكتابي) اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية:

قد تتفق مهارات التعبير الكتابي مع مهارات التعبير الشفوي إلا أن التعبير الكتابي يختص بمهارات تتفق مع طبيعته، وتصنف ضمن أنواع ثلاثة:

أولاً: مهارات آلية؛ يوظفها الكاتب في كل ما يخطه، وهي مهارات تتصل بطريقة رسم الحروف والكلمات والجمل، وتطبيق ما يعتري الكلمات من قواعد إملائية.

ثانياً: مهارات عقلية؛ فتشمل اختيار الكلمات، ووضعها في قوالب لغوية بترتيب معين، ومواقفه لترتيب الأفكار في ذهن الكاتب .

ثالثاً: مهارات تتصل بشكل الكتابة؛ (علامات الترقيم ونظام الفقرة في الكتابة، وهي مهارات ذات علاقة بالمضمون في الوقت نفسه)².

هذا وتذكر السندات الرسمية – المنهج والوثيقة المرافقة له – الكفاءات إنتاجية لميدان التعبير الكتابي لكل

من السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي كما يلي:

(التوجيه في تدريس اللغة العربية كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية، محمود علي السمان، ص244).

¹ - تدريس فنون اللغة العربية ،علي أحمد مذكور، ص258.
^{**} التعبير الإبداعي وهو ما يعرض فيه الناشر أو الشاعر أفكاره ومشاعره وخبرته الخاصة على الناس ويشمل (نظم الشعر وكتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيلات ، وكتابة اليوميات والمذكرات الشخصية...)،(كتاب المعلم والموجه والباحث في طرق تدريس اللغة العربية ،محمود علي السمان، ص244).

² تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) سمير عبد الوهاب وآخرون، ط2 2004، ص113

الميدان	الكفاءة الختامية	مرتبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	معايير التقييم
التعبير الكتابي (الكتابة)	ينتج كتابة من أربع إلى ست جمل يغلب عليها النمط الحوارية في وضعيات تواصلية دالة	يتعرف على مختلف الحروف والضوابط للكتابة بالعربية	- الخطوط والأشكال الممهدة للكتابة - الحروف منفردة - الحروف في مختلف الوضعيات	- وضعيات تمهد للكتابة - وضعيات الكتابة في مختلف الأوضاع محترما قواعد الكتابة	- التحكم في الكتابة: يحاكي خطة نماذج - يرسم الحرف رسما صحيحا في وضعيات مختلفة

الفصل الثالث فاعلية الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية المهارات اللغوية
الأربعة (قراءة تحليلية نقدية في مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات
التربوية)

- يحترم السطر - يحترم أبعاد الكلمات - يرسم علامات الوقف	- وضعيات كتابية - لكلمات مألوفة محترما قواعد الكتابة. - وضعيات الكتابة جمل بسيطة وقصيرة	- (بداية الكلمة، وسطها، آخرها) مع احترام مقاييس الكتابة - كلمات مألوفة تتضمن الحروف المدروسة - جمل قصيرة مألوفة	- يتحكم في مستويات اللغة الكتابية		
- يحترم ترتيب عناصر الجملة - يحترم قواعد الكتابة والخط	- وضعيات لإنتاج مكتوب قصير ذي دلالة	- نصوص قصيرة مطابقة للوضعية التواصلية (بطاقة الإسم مثلا، عنوان، تهنئة..) - رصيد لغوي ملائم للوضعية التواصلية	- ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل		

جدول يوضح الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي للسنة الأولى من التعليم الابتدائي¹

الميدان	الكفاءة الختامية	مراحل الكفاءة	المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	معايير التقييم
---------	------------------	---------------	--------------------	-------------------------	----------------

¹ مناهج مرحلة التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج (المجموعات المتخصصة للمواد)، ص 44

الفصل الثالث فاعلية الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية المهارات اللغوية
الأربعة (قراءة تحليلية نقدية في مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات
التربوية)

التعبير الكتابي (الكتابة)	ينتج كتابة من ست إلى ثمان جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة	* يتعرف على مختلف ف الحروف ف الضوابط للكتابة بالعربية	- خطوط مختلفة الأشكال الـ - كلمات وجمل من النصوص المدرسة	1- وضعيات الكتابة حروف في مختلف أماكن الكلمة	• يمارس التخطيط • يستعمل القلم لأغراض شتى • يحترم قواعد رسم الحروف والمكلمات وتناسقها • يراعي المسافات بين الكلمات
		* يتحكم في مستويات اللغة الكتابية	نصوص قصيرة ومألوفة تتضمن التوجيه والأمر	2- وضعيات كتابية لكلمات وجمل مألوفة وينتج نصا توجيهيا قصيرا يستجيب لبنية النمط.	- يحترم حجم الحروف أماكنها يكتب كلمات مسموعة. يستعمل علامات الوقف المناسبة.
	ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل			3- وضعيات لإنجاز بطاقة دعوة وتهنئة	- يحترم استقامة الخط على السطر يرتب عناصر الجملة ترتيباً صحيحاً

انطلاقاً من الجدولين السابقين يمكن تسجيل الملاحظات الآتية: أن الكفاءات المصاغة:

* تراعى اكتساب المتعلم القدرة على إدماج موارده: (أساليب وتقنيات، رصيد لغوي، حسن الاستماع، علامات الترقيم، التنظيم والترتيب..) لكتابة موضوع محدد نمطه ومرتبب بوضعيات تواصلية لها دالة بالنسبة للمتعلّم.

* مراعاة تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي: (التركيز على الوضعيات التي يمكن أن يصادفها المتعلم في حياته).

* تراعي تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي: (التركيز على الوضعيات التواصلية التي يمكن أن يصادفها المتعلم في حياته وتتيح له الإفصاح عن مشاعره وأفكاره).

تراعي تجسيد الترابط والتكامل بين فروع اللغة العربية؛ القراءة، فهم المنطوق، التعبير الشفوي: (كلمات وجمل من النصوص المدروسة – منطوقة أو مقروءة –، يكتب كلمات مسموعة، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية..).

5. أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الكتابي:

ربما مما نلاحظه أن غالبية المتعلمين يعانون ضعفا في التعبير الكتابي، إذ قلما نجد متعلما، قادرا على كتابة فقرة سليمة ومنسجمة، فما هي أسباب هذا الضعف؟

يجمع نجم عبد الله الموسوي ورجاء سعدون زبون، أهم أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير – من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجريها- فيما يلي:

- افتقار أغلب المدارس الى المكتبات التي تحتوي كتب تناسب التلاميذ.
- مواضيع التعبير لا تناسب مستويات التلاميذ العقلية والعمرية، وعدم إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أفكارهم وآراءهم.
- ضعف حصيلة التلاميذ اللغوية والفكرية.

- ابتعاد التلاميذ عن المطالعة الخارجية باعتبارها أداة تنمية العقل.

- عدم تحفيز التلاميذ وإثارة اهتمامهم بدرس التعبير.

- إهمال درس المحادثة في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.¹

وبهذا فإن: (ضعف التلاميذ في القراءة وبالتالي ضعف الثروة اللغوية لديهم، غياب دور المكتبات المدرسية، وخاصة ابتعاد المواضيع المقترحة عن حياة المتعلمين ومتطلباتهم كحافز على الكتابة)، تشكل عائقا وحاجزا أمام اكتساب المتعلمين لمهارة الانتاج الكتابي، فأين مناهجنا (الجيل الثاني من الإصلاحات) من المفهوم الحديث للتعبير؟ ذلك ما سنحاول الوقوف عليه فيما يلي:

6. تعليمية الكتابة (التعبير الكتابي) في مناهج اللغة العربية للطور الأول من

التعليم الابتدائي قراءة في: (المحتوى، الطرق، الأساليب والتقويم):

إن الموقف الطبيعي في الكتابة يتمثل في أن فردا لديه ما يريد قوله مما لا يعرفه القارئ كاملا أو لا يتوقعه عادة بالطريقة التي كتبت به.

والمشكلة التي تواجه تعليم الكتابة في الفصول التقليدية لتعليم اللغة هي اصطناع مواقف للكتابة، لا يشعر الدارس فيها بهدف حقيقي للكتابة ومن ثم يضطر للكتابة بغرض الكتابة ذاتها ارضاء للمدرس ومجاراة للموقف التعليمي، أما تعليم الكتابة اتصاليا (المدخل الاتصالي)، فيحرص المدرس على توفير الظروف التي تجعل موقف تعليم الكتابة في الفصل قريبة من الموقف الطبيعي للاتصال بالكلمة المكتوبة.²

وذلك ما تنص عليه فعلا السندات الرسمية - من بينها منهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي -، من خلال وضع المنهج حيز التطبيق بالنسبة لميدان التعبير الكتابي، اذ توصي على ضرورة: "تمكين المتعلمين من فرص كافية للإنتاج الكتابي، انطلاقا من مقومات وسندات متنوعة تخلق لديهم الحاجة الى التواصل كتابيا"³.

1 أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة و معلماتها، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، مج 09، العدد 17؟، كانون الأول، 2010، ص 63، 64
(<http://www.nova.pdf.com>)

2 - المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، رشدي أحمد طعيمة، ص 190.

3 - مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج (المجموعة المتخصصة للمواد)، ص 58.

7. الإطار العام لسير دروس التعبير الكتابي حسب منهج مرحلة التعليم الابتدائي (الطور الأول):

يتم توزيع حصص التعبير الكتابي في الطور الأول من التعليم الابتدائي كالآتي:

الميدان	السنة الأولى	السنة الثانية	المدة الزمنية لكل حصة	الحجم الساعي الأسبوعي
التعبير الكتابي	05 ح / 15 ح	05 ح / 15 ح	45د	04.30 سا / 11.15 سا

التوزيع الزمني لميدان التعبير الكتابي في الطور الأول من التعليم الابتدائي¹
وبهذا فان التعبير الكتابي بالنسبة للطور الأول من التعليم الابتدائي، توزع حصصه
على خمس حصص من مجموع خمس عشرة حصة أسبوعية في اللغة العربية.

8. محتوى منهج التعبير الكتابي وطريقة السير في تعليمه: (قراءة في مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي):

يختلف التعبير الكتابي باختلاف المراحل التعليمية، وباختلاف المهارات والأهداف
المراد تحقيقها: "فإذا كان الهدف من المرحلة الابتدائية هو تعويد التلميذ على اختيار الكلمات
المناسبة والعبارات البسيطة، وتدريبه على كتابة الرسائل القصيرة، وقراءة القصص
القصيرة وتلخيصها، فإنه في المرحلة المتوسطة ينتقل إلى وصف مظاهر الطبيعة ووصف
الرحلات، ليصل في مرحلة الثانوية إلى كتابة القصص والموضوعات التي تتعلق بالمشاكل
الاجتماعية والعادات وتعامل الموظفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات التي يتوق
التلميذ إلى التعبير عنها بلغته وأسلوبه يفرغ من خلالها طاقته وما يثقل تفكيره..."²

ولأن موضوعنا هنا يشمل المرحلة الابتدائية، (الطور الأول منها) فإن تعليم الكتابة في
الصفوف الأولى من هذه المرحلة يتطلب إعدادا قبليا، يتضمن هذا الأخير أنشطة يكتسب فيها

¹ - الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعة المتخصصة للغة
العربية، ص 16.

² - طرق تدريس اللغة العربية، زكريا إبراهيم، دار المعارف الجامعية، القاهرة، 1999م، ص 187/188.

المتعلم مقومات أساسية (رسم الحروف، التقيد بعلامات الترقيم وغيرها ...) كخطوة أولى قبل الدخول في المراحل الأكثر صعوبة وتقدماً، إذ لا بد للتلميذ أن يعرف الحروف نطقاً مع جميع الحركات وشكلاً وموضعاً، ذلك أن تعليم الكتابة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقراءة (فقد خالصنا في المبحث السابق أن القراءة هي وسيلة المتعلم في التعليم والنتقيف بعد اكتساب مهارتها)، إذ يورد الدكتور سمير عبد الوهاب وآخرون بأن: "مما ييسر الكتابة ألا يكتب التلميذ إلا ما يجيد فهمه ويقدر على قراءته، فإن الكتابة مهارة أخيرة في سلسلة المهارات الأربعة، لا بد أن يسبقها فهم ونطق سليم وقراءة ناجحة (...)"، فالتلميذ يتعرف رموز الحروف والكلمات ببصره، وصوته، وجاء دور أن يدرّب على كتابة هذه الحروف وهذه الكلمات بيده، بعد أن تستوفي هذه الحروف وهذه الكلمات حظها في التدريب على قراءتها ...¹

ونظراً للأساسيات المشتركة بين القراءة والكتابة فإن الوثائق التربوية الرسمية للطور الأول من المرحلة الابتدائية، تحرص على ضرورة تدريس المهارتين معا في حصص مشتركة، والمتعلم مطالب فيها بالتعرف والتحكم في مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية، إذ أن هذه الأخيرة تشكل - كما رأينا سابقاً - مركبا من مركبات الكفاءة الختامية لميدان التعبير الكتابي، التي تمكن المتعلم تدريجيا من إنتاج منصوصات كتابية حسب وضعية التواصل.

إذ توزع الحصص الأربعة الأولى لكل أسبوع في ميدان التعبير الكتابي كما يلي:

الميدان	الحصة	الزمن	منهجية التناول
فهم المكتوب والتعبير الكتابي	"06" قراءة وكتابة	90 د	- تجريد الحرف الأول - استخراج الجملة الأولى وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة - التدريب على كتابة الحرف على (الألواح، العجينة، كراس المحاولات ...) منفردا مركبا وفي وضعيات مختلفة. - كتابة الحرف على كراس القسم. - القراءة في الكتاب، مع مراعاة مختلف المهارات القرائية.
	"07"	45 د	- تثبيت الحرف الأول.

¹ - تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية)، ص 119.

تطبيقات		- تثبيت الحرف في كلمات انطلاقاً من "صور، تعابير، ألفاظ... إلخ". - تكلمة الكلمة "كتابة" بالصوت الناقص. - كتابة الحرف (مع بقية الأصوات).
"08" قراءة وكتابة	90 د	- تجريد الحرف الثاني. - (يتناول فيها ما يتناول في تجريد الحرف الأول).
"09" تطبيقات	45 د	- تثبيت الحرف الثاني. - (يتناول فيها ما يتناول في تثبيت الحرف الأول).

نموذج مخطط يوضح كيفية تناول الحصص الأربعة الأولى من معدل خمس حصص لميدان التعبير الكتابي في الطور الأول من المرحلة الابتدائية¹.

انطلاقاً من النموذج السابق فإن الحصتين السادسة والثامنة، يتم فيهما اكتشاف حرف في كل حصة منهما، انطلاقاً من عرض مشهد أو سؤال مطروح يحيل الى استخراج الجملة وتقطيعها واكتشاف الحرف وقراءته في وضعياته المختلفة، ثم يتمرن المتعلم بعد التفاعل الذهني والانفعالي مع المقروء على كتابة الحرف منفرداً ومركباً محترماً الفصح، وذلك ما يعزز إطار التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة، ويقدم هذا النشاط التعليمي والمدرج في الكتاب المدرسي للمتعلم مسمى "أكتشف" بالنسبة لكتاب السنة الأولى*، و"أكتشف وأميز" بالنسبة لكتاب السنة الثانية**.

هذا ويتم تثبيت كلا الحرفين المكتشفين في الحصتين السابعة والتاسعة على التوالي بالنسبة للسنة الأولى، انطلاقاً من: (كلمات، صور، تعابير مشتملة على الحرفين) لربط صلتها بضوابطهما، إضافة الى كتابة الحرفين على كراس القسم مع باقي الأصوات الأخرى، وهما (الحصتان)، مدرجتان كنشاط تعليمي في دفتر الأنشطة، تحت مسمى "أثبت"، أما بالنسبة للسنة الثانية فيتم فيه تناول النشاط نفسه مع المقاطع الخمسة الأولى فقط أما في المقاطع الثلاثة الأخيرة فيتم فيها استبدال هذا النشاط بدراسة الظواهر اللغوية الواردة في المخطط السنوي وكتابتها.

كل هاته المنجزات (التدريبات) في الحصص الأربعة الأولى الأسبوعية لميدان التعبير الكتابي، تعد تمهيداً أو إعداداً قبلياً لهاته المهارة، إذ من شأنها تنمية استعداد المتعلم وتتيح له

أن يستثمر مكتسباته في أنشطة الإنتاج الكتابي، وبين هاته الأخيرة وتلك الإعدادات (التدريبات)، توجد مجموعة من الطرائق في تعليم مهارة التعبير الكتابي تتناسب والطور الأول من المرحلة الابتدائية أهمها ما يأتي:

أولاً: التعبير بتمارين متنوعة (تدريس الموضوعات المختلفة):

قد يأخذ التعبير أشكالاً متنوعة كتمارين إكمال الفراغ، والإجابة عن الأسئلة أو إعادة ترتيب جمل مبعثرة أو كتابة إعلان أو رسالة أو برقية أو استدعاء معين¹.

وذلك ما يتم العمل به في الطور الأول من المرحلة الابتدائية، في الحصة الخامسة والأخيرة من ميدان التعبير الكتابي، انطلاقاً من النماذج المقترحة في بناء المقاطع التعليمية والواردة في دليل المقاطع التعليمية* إذ يحوي كل نموذج "ورقة عمل" يتواصل فيها المتعلم كتابياً وفق وضعيات متنوعة ضمن نشاط "أنتج" من مثل:

- "الإجابة عن سؤال.
 - كتابة جمل انطلاقاً من مدلول صورة.
 - ملأ فراغات بكلمات مناسبة.
 - ترتيب عناصر جملة.
 - بناء نص مشوش.
 - بناء حوار بسيط بين شخصين"².
- ثانياً القصة:

1 - أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، نجم عبد الله الموسوي ورجاء سعدون زبون، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، مج 09، العدد 17، كانون الأول، 2010م، ص 55/54 (<http://www.novapdf.com>)

* النماذج المقترحة الموجودة على: (دليل المقاطع التعليمية للطور الأول من التعليم الابتدائي، محمد ضيف الله وآخرون، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م).

2 - دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص 16.
ينظر أيضاً: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 31.

وهي مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب، وتتناول حادثة واحدة أو حوادث عدة تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، ويكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثير والتأثر، والتلاميذ يميلون بفطرتهم الى القصة ولا يملون سماعها في أي وقت¹.

وذلك ما تجسده أوراق العمل في ميدان التعبير الكتابي (أنتج)، والواردة ضمن النماذج المقترحة في بناء المقاطع التعليمية بالنسبة للسنة الأولى، بدءا من المقطع الرابع، إذ تحوي هاته الأوراق أنشطة تكملة قصة قصيرة ناقصة (بإكمال الفراغ بالكلمة أو الجملة المناسبة) استنادا إلى الصورة المرفقة بالقصة، واعتمادا على ما سبق يمكن تسجيل الملاحظتين الآتيتين:

- يتبين من مواضيع التعبير الكتابي في الطور الأول من المرحلة الابتدائية أنها مواضيع وظيفية، وإبداعية، ترتبط بما يجري في حياة المتعلم وما يتعلق بقضاء حوائجه وتنظيم شؤونه، مما يتيح له التعبير عن خبراته الحياتية ومشاعره كتابة بلغة سليمة، من مثل: (تحرير بطاقة تهنئة، إعداد بطاقات الاسم، إعلان، إكمال نص الحوار...)، وذلك عملا بمبدأ تطبيق الاستعلامات الوظيفية للغة وتماشيا مع المفهوم الجديد للتعبير الذي أوردناه سابقا.

- يتبين أن مواضيع التدريب على التعبير الكتابي تراعي مبدأ التدرج، في أسباب الكفاءات، وهذا من خلال اقتصارها على (تجريد الأحرف، تكوين كلمات منها، ترتيب كلمات جملة، ترتيب نص مشوش، بناء حوار بسيط، التعبير عن صور...).

9. تقويم التعبير الكتابي:

إن ما تجدر الإشارة إليه أن عملية التصحيح ثقيلة مجهددة بالنسبة للمدرسة، ولذا يتجه البعض المربين اليوم إلى عملية التبادل في تصحيح الكراسات، فيصحح المدرس بعضا ويترك بعضا، ولهذه الطريقة عيوبها التي تظهر في إهمال من لم يصحح له من التلاميذ، وعدم استفادة من صحح له ولذلك يمكن القول أن خير وسيلة للتصحيح ما جاءت فيه مناقشة

¹ أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، نجم عبد الله الموسوي ورجاء سعدون ص 54

الأخطاء فرديا إذا كانت فردية، وجماعة إذا أخطأ فيه معظم التلاميذ أو عدد منهم، ولكي تحقق الغاية من راحة المدرس في عملية التصحيح واستفادة التلاميذ منها ما أمكن، يقترح ما يأتي:

• الطريقة الأولى:

وهي أن يصحح المدرس جميع الكراسات ولكن يركز أساسا على ما يتصل بالفكرة وموضوعها، ثم يتخير مشكلة لغوية يراها جديرة بالاهتمام، ويعالجها مع التلاميذ فرديا أو جماعيا.

• الطريقة الثانية:

أن يقسم المدرس الفصل قسمين أو ثلاثة، ويتوقف ذلك على عدد تلاميذ الفصل، والمهم أن يكون العدد الذي يطلب من المدرس تصحيحه، لا يزيد عن عشرين كراسة في المرة الواحدة، ويوزع الكتابة بين هذه الأقسام بحيث تكتب المجموعة الأولى أولا، ثم المجموعة الثانية في المرة التالية، وهكذا، ويمكن أن يجمع المدرس الأخطاء الشائعة من فصل إلى فصل ومن سنة إلى أخرى ويجعل هذه الأخطاء أساسا يركز عليه في الأعوام القادمة لمعالجة المشكلات¹.

إلا أنه وحسب رأي الباحثة يفضل الجمع بين الطريقتين السابقتين في تقويم المنتج الكتابي للتعلم، إذ يعتمد المعلم في ذلك إلى تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، بحيث لا تتجاوز كل مجموعة عشرين متعلما ويوزع الكتابة بين هاتئ المجموعات على الترتيب، مركزا في التصحيح على جمع الأخطاء الشائعة بينهم ثم محاولة تصويرها فرديا أو جماعيا بحسب ظروف وخصوصية صفة الدراسي، إذ تنحصر العملية التقويمية بين معيارين، "الأول ويسمى التماسك (cohesion) ويقصد به مدى ترابط الجمل لتكون بنية لغوية صحيحة

¹ - تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، (إطار للممارسات التدريسية والمهنية)، جمال محمد العيسوي، ص 227/226.

ولتشكل وحدات لغوية أو نحوية، والثاني ويسمى الترابط المنطقي (coherence) ويقصد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكيل وحدات ذات معنى¹.

وبهذا فالتعبير الكتابي أساس مهم في تكوين المتعلم وتنشئته تنشئة سليمة، يستطيع إثر ذلك أن يقول ويكتب بلغة سليمة، وفق تقنية معينة، علاوة على أنه المحصلة النهائية لما يكتسبه المتعلم من فروع اللغة العربية، لذا ينبغي على معلم اللغة أن يحرص على إكساب هاته المهارة لمتعلميه وأن يوليها اهتماما خاصا، وذلك بإعطائهم فرصا كافية للتعبير الكتابي، انطلاقا من وضعيات تواصلية، تمكنهم وتخلق لديهم الحاجة الى التواصل كتابيا، مع استغلال ما يربطها من صلات مع الفروع اللغوية الأخرى، بتناول نشاطات هاته الأخيرة وفق منظور تكاملي، يعتمد فيه على استثمار الموارد اللغوية المختلفة بهدف إدماجها من طرف المتعلم في إنتاجه.

خلاصة:

إن أهم ما يمكن استخلاصه في نهاية هذا الفصل هو أن اكتساب المهارات الأساسية للغة (الكلام، الاستماع، الكتابة، القراءة)، يعد مطلبا أساسيا في تعليمية اللغة العربية ولا يكون ذلك إلا بكثرة التدريب والممارسة اللسانية، في ظل النموذج اللساني التعليمي (التعليم الوظيفي للغة أو تعليم اللغة اتصاليا) و الذي يرتبط أساسا باكتساب تلك المهارات المتكاملة و المتفاعلة فيما بينها وممارستها في مختلف مواقف الحياة ممارسة صحيحة وذلك من خلال مايلي:

أن مهارة الاستماع لم يكن لها وجود ضمن المناهج التربوية السابقة، و لم يكن هناك ما يسمى بتعليمية الاستماع، فكانت هذه الأخيرة مهملة، إلا أنه و بالنظر في السندات و الوثائق التربوية، نجد أن مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات جاءت محملة بشيء من الاهتمام بتعليمية الاستماع، وهي تعد إضافة جديدة ضمن مناهج الجيل الثاني لتعليمية اللغة العربية، فيدرس الاستماع ضمن الميادين الأربعة المهيكلية للمادة وهي (فهم المنطوق أو "المسموع"، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي).

أن وعي المعلم بأهمية مهارة الاستماع، بحسن التخطيط في تعليمها، استعمال الوسائل المعنية في ذلك و التنويع فيها (المذياع، الحاسوب...)،

¹ - المهارات اللغوية، (مستوياتها، تدريسها، صعوبتها)، رشدي أحمد طعيمه، ص 190.

الحد من كل ما يقلل من فاعلية الاستماع، إثارة دوافع المتعلمين وجذب انتباههم، و كذا تدعيم أدائهم الجيدة للخبرات المكتسبة و تعديل أو معالجة الأخطاء الخاصة بأداء هذه الخبرات، كلها ممارسات تكفل تحقيق درجة عالية من الاستماع الوظيفي لدى المتعلم.

نظرا للأهمية التي يكتسبها التعبير الشفوي فإنه يتوجب على المعلم أن يهتم بإدراج وضعيات تواصلية حية تخلق لدى المتعلمين الرغبة في التواصل، و البعد بذلك عن المواضيع المنمطة و تحفيزهم على ضرورة المزاوجة بين التعبير اللغوية والتعبير الجسدية، حتى لا تكون تعبيراتهم اللغوية، حتى لا تكون تعبيراتهم اللغوية بمجرد قوالب جاهزة، كما ينبغي أن يجعل المعلم من هذا النشاط، نشاطا مستمرا، و ذلك بربطه بجميع الأنشطة، كأجراة الأحداث ومسرحتها في حصص القراءة)، كل ذلك من شأنه تيسير سبل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، إلا أن هذه الإشارات ورغم أهميتها البالغة لم تعرها السندات و الوثائق التربوية المتعلقة بالجيل الثاني من الإصلاحات اهتماما.

يتوجب على المعلم أن يتيح لمتعلميه وسائل الاستفادة الكاملة بكل ماله علاقة بتنمية المهارة القرائية، كتدريب المتعلمين خاصة المتعثرين منهم على تجريد الحروف، كذلك العمل على جعل حصة القراءة حلقة وصل بين النشاطات اللغوية - في إطار التكامل بين المواد - و جعل النص شفويا كان أو كتابيا نقطة انطلاق كل الأنشطة التعليمية (المقاربة النصية) و ذلك من خلال — ليس على سبيل الحصر — : (تدريس الظواهر اللغوية انطلاقا من نصوص القراءة و العمل على توفير الفرص لاستثمارها استثمارا وظيفيا، استغلال القراءة بالتدريب على الإنتاج..).

بما أن التعبير الكتابي يعد المحصلة النهائية يكتسبه المتعلم من فروع اللغة العربية، فإنه ينبغي على معلم اللغة أن يحرص على إعطاء متعلميه فرصا كافية للتعبير الكتابي انطلاقا من وضعيات تواصلية تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابيا، مع ضرورة و استغلال ما يربطها من صلات مع الفروع اللغوية الأخرى، بتناول نشاطات هذه الأخيرة وفق منظور تكاملي، يعتمد فيه على استثمار الموارد اللغوية المختلفة بهدف إدماجها من طرف المتعلم في إنتاجه.

الفصل الرابع

مقاربة الطرائق البيداغوجية في ضوء الدرس اللساني الحديث

المبحث الأول: العلاقات التفاعلية بين المثلث الديداكتيكي

المبحث الثاني: الطرائق البيداغوجية الناجعة وتفعيل الكفاءات المأمول

تحقيقها

الفصل الرابع: الدرس اللساني الحديث وأثر استخدام الطرائق البيداغوجية الناجعة في التفاعل الإيجابي بين أقطاب المثلث الديداكتيكي:

تمهيد:

إن التعليم عملية منظمة ومخططة يؤديها المعلم – لمجموع الخبرات والعمل على اكسابها للمتعلم بهدف مساعدته على تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة، كما يعتمد التعليم الفعال على التفاعل الإيجابي بين جميع أقطاب العملية التعليمية: (المعلم- المتعلم- المحتوي)، فالتعليمية ركزت على أهمية التفاعل بين مكونات الفعل التعليمي، إذا أنه كلما زاد التفاعل بين العناصر السابقة في الموقف التعليمي زاد التعلم وبالتالي زيادة كفاءة التعليمية برمتها والتي لا تكتمل إلا باكتمال ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي، هذا الأخير الذي يعد مجالا خصبا للنشاط الديداكتيكي من خلال الإحاطة بهذه العناصر واستيعابها وكذا استخلاص العلاقات والتفاعلات القائمة بينها، بدلا من اختزال الفعل الديداكتيكي واقتصاره على طرف ومكون من مكوناته، وبالتالي فإن المثلث كان بؤرة اهتمام المحدثين الذين انتبهوا على أهمية الموضوع. وهذا ما سنحاول تسليط الضوء عليه في هذا المبحث من خلال الأسئلة الآتية: ما المقصود بالمثلث الديداكتيكي؟ وما أدوار مكونات الفعل التعليمي؟ ما طبيعة العلاقات والتفاعلات بين هذه الأطراف وما أثرها في إنجاح العملية التعليمية التعليمية؟ سواء كانت هذه العناصر (فردية، ثنائية، أوكلية)؟، وما أثر استخدام الطريقة البيداغوجية الناجعة في دعم التفاعل الإيجابي بين أقطاب المثلث الديداكتيكي و إنجاح العملية التعليمية التعليمية؟

1. مكونات المثلث الديداكتيكي و العلاقات التفاعلية بين أقطابه.

"يتفق رجال التربية و التعليم في مختلف الأنظمة التربوية على أن عملية التعليم هي أولا ممارسة في الميدان و أن الفعل التربوي شديد التعقيد، لكونه يتطلب دراسة دقيقة

وكافية بمجموعة من العناصر التي تدخل في تشكيل روابط بين مكونات المثلث الديداكتيكي¹، أي أن نجاح العملية التعليمية يتوقف على الدراية بأدوار العناصر الأساسية للمثلث الديداكتيكي ومدى فعاليتها وتوافق العلاقات فيما بينها.

ونجد أن بيداغوجيا الكفايات تدعم هذا التصور إذ أن: " التربية التقليدية كانت تركز على المدرس و المعرفة إذ تجعل من المدرس مالكا لها، فتغيب المتعلم على مستوى التواصل التفاعلي، ثم تجعله كائنا سلبيا وذاتا متلقية فقط تحشى بالمعلومات والمعارف، في حين أن بيداغوجيا الكفايات الجديدة تتميز بالتركيز على التفاعل الإيجابي بين أقطاب ثلاثة المعلم، المتعلم، و المعرفة²، فالسلطة المعرفية في التعليم التقليدي هي للمعلم، أما دور المتعلم في زاوية الحفظ و التكرار و الاسترجاع، بمعنى أن معارفه نظرية بعيدة عن الممارسة التي تكسبه المهارات والخبرات اللغوية و المعرفية التي يحتاج إليها خارج أسوار المدرسة ليواجه بها ما يعترضه في حياته اليومية (التواصل الوظيفي).

"ومن أقطاب التربية الأوائل الذين ثاروا على هذا التصور الباحث و المربي الفرنسي "جان جاك روسو (1712-1778)"، في كتابه "إميل"، كما أثبت العديد من الأبحاث العلمية أن ذهن المتعلم ليس خاليا كما كان يعتقد، بل هو مزود (...) باستعدادات أولية ومواقف تسمح له بفهم العالم الذي يحيط به من الحكمة تكمن في استغلال تصوراته ومكتسباته القبلية في التعليم أي بمساعدته على كيفية التصرف لإكتشافها وتوظيفها في وضعيات معينة قصد امتلاكها بصورة أفضل³.

أي أن التعليم ضمن هذه المقاربة التعليمية الحديثة يصبح التركيز فيه على المتعلم وكيفية إكسابه الخبرات المرغوب فيها وكذا ممارستها بإعطائه دور: (الباحث، و المفكر، و المكون لنفسه بنفسه)، وبمساعدته على ممارسة مكتسباته و استثمارها ضمن مواقف

¹ تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، عابد بوهادي، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، المجلد 39، العدد 02، جامعه ابن خلدون، تيارت، الجزائر 2012م، ص368.

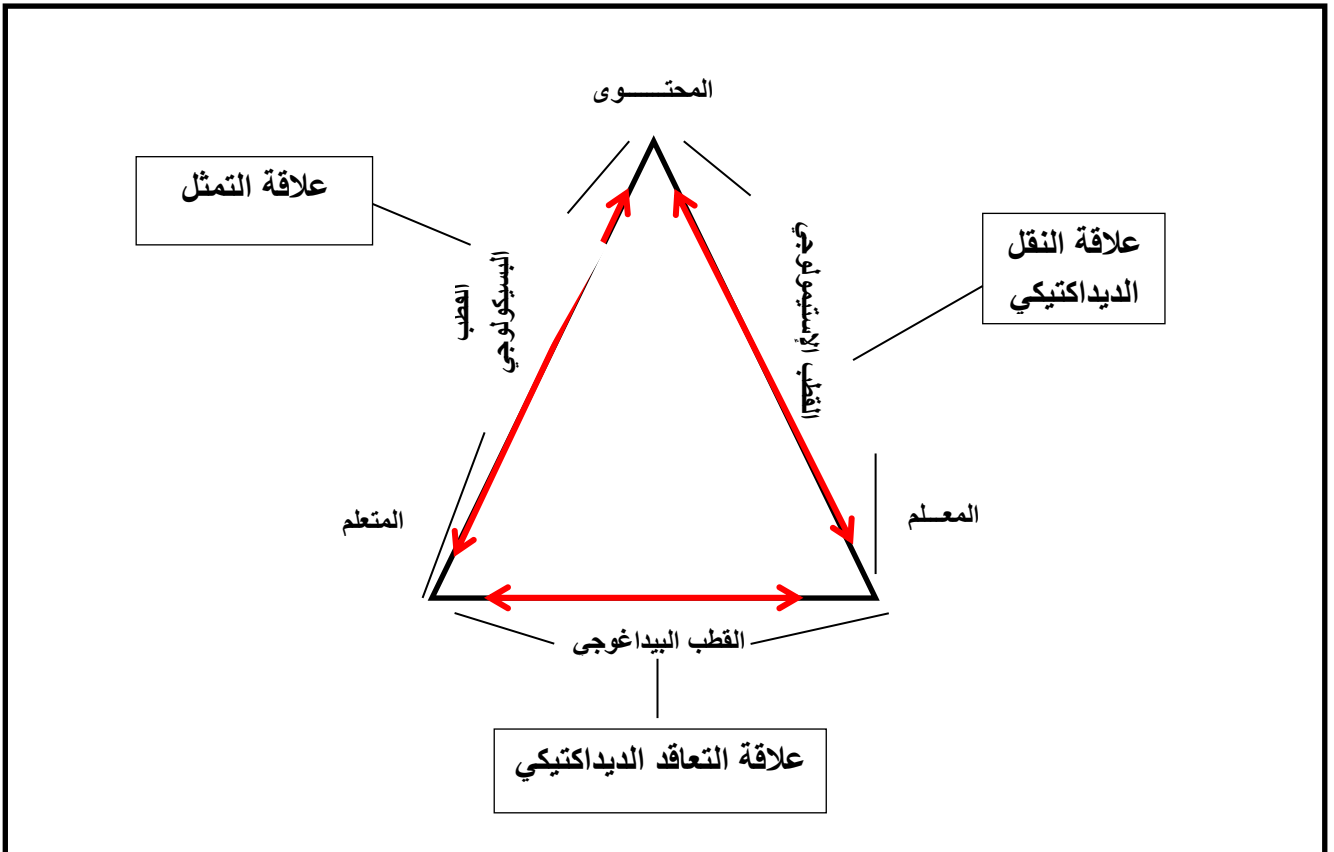
² مكونات العملية التعليمية، التعليمية (كتاب مفيد للطلبة و الأساتذة و المتدربين و المكونين، جميل حمداوي، ط1، (د-ن)، 2015، ص45

³ المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن، كمال بن جعفر، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية و التعليمية (7-8-9 سبتمبر 2010م)، جامعة مولود معمري، الجزائر، ص410.

تواصلية حية، و بذلك يصبح دور المعلم من جهة أخرى في هذا التصور البيداغوجي الجديد المهندس و المشرف على بناء مجموع التعليمات و انتهاج السبل التي تكفل للمتعلم امتلاكها، أي (المخطط ، المرشد و الموجه).

" و للوصول إلى هذا الهدف التربوي لابد للمعلم أي يمد جسور التواصل و التفاعل مع المتعلمين وأن يعي دوره الجديد في ظل التصور الحديث (فسح المجال للمتعلمين للتعبير عن آرائهم و أفكارهم ،فهم شخصيتهم و خصائصهم النفسية ، و اهتماماتهم وميولهم، وكذا اقتيادهم إلى اكتشاف الحقائق بأنفسهم"¹

وعليه فإن التعلم النشط (الفعال)؛ يقوم على التفاعل الإيجابي بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، هذه الأخيرة الموضحة في الشكل التالي:



مخطط: المثلث الديداكتيكي¹

وعليه يتضح من هذا المخطط أن التعليم الفعال يعطي أوزانا متساويا لكل من (المعلم، المتعلم و المحتوى)، وهذا ما يخالف البيداغوجيا الكلاسيكية التي يكون فيها المعلم هو القطب الأساس ، فما

أدوار أقطاب العملية التعليمية – التعليمية وما الشروط الواجب توافرها لكي يتحقق الهدف المتوخى؟، ذلك ما نحن بصدد معرفته من خلال تناولنا فيما يلي لكل مكون من هذه المكونات:

أ- المتعلم: يعد الركن الأساسي في العملية التعليمية بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلم ووسطه، ومشروعه الشخصي، و في هذا الصدد يمكن الاستفادة من سيكولوجية النمو وعلم النفس الاجتماعي وغيرها من العلوم التي تعيننا على معرفة مختلف الجوانب لدى المتعلم².

وبهذا فإن المقاربة الجديدة تعمل على إشراكه في العملية التعليمية التعليمية وجعله فاعلا رئيسا في سيرورة التكملة من خلال تحديد دوره فيما يلي:

- "يشارك في الموقف التعليمي النشط بإيجابية سواء في مراحل تخطيطه أو تنفيذه أو تقييمه.
- يشارك في الموقف التعليمي بحرية و إيجابية ووعي و يتسم باليقظة و الإحساس بالمسؤولية.
- يسعى إلى البحث و الاستكشاف و الاستقصاء و جمع المعلومات و تحليلها و إعادة قراءتها و الملاحظة والمقارنة و التحليل والنقد"³.

ب- المعلم: يقوم المعلم في التعليم النشط بأدوار تختلف عن أدواره التقليدية فهو مخطط و مرشد وميسر وموجه لعمليات التعليم، و ليس ملقنا للمعلومات، و ليس المصدر الوحيد للمعرفة⁴، وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية - التعليمية لا يعني أبدا أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

¹التكوين المستمر الخاص بمدرسات ومدرسي مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي،

ص20(google.usercontent.com_la didactique.pdf)

² تحليل الفعل الديداكتيكي (مقارنة لسانية بيداغوجية)، عابد بوهادي، ص370.

³تنويع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم و التعلم في مدارس الوطن العربي)، كوثر حسين كوجك و

آخرون، (د.ط)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 2008 ص155.

⁴المرجع نفسه، ص156

أهملت المعلم بل بالعكس لأن هذه البيداغوجيا تشترط أن يكون المعلم طرفا فاعلا فيها وصاحب استراتيجيات دقيقة لتنفيذها، حسب ما سماه "جاك تارديف"^{*}: "المدرس الاستراتيجي"، إذ وصفه هذا الأخير بـ: (المفكر، صاحب القرار، المحفز، الوسيط...)¹، ويمكن أن نلاحظ الدور الجديد للمعلم من الملقن للمعرفة إلى المعلم للمتعلم كيف يتعلم والميسر لسبل جملة المعارف و كيفية تفعيلها وتوظيفها، ربما ذلك ما يحدد المجال الإجرائي للتعليم، إلا أنه وبهذا المعنى يصبح أكثر تركيباً وتعقيداً، وضمن ذلك فإن من أولويات المعلم - وبخاصة معلم اللغة - "أن تكون له القدرة على التخطيط وقابلية التجديد لمستواه المعرفي باستمرار، والاستفادة من علوم اللغة المختلفة ونظريات التعلم وغيرها"²، ذلك أن اللسانيات تقدم الأدوات العلمية لنظرية تعليمية اللغات، فيقول "كودير" في ذلك: «إن بين أيدينا زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد و الجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها (....)

وعلى معلم اللغات أن يستنير بما تقدمه اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية»³ وعليه فاللسانيات العامة هي مجموع النظريات التي أنتجت حول تعليم اللغة مهمة بطرائق تعليم اللغات، ثم تطورت وأصبحت تهتم بكل ما له علاقة بالمجال المفاهيمي بادراك وفهم وتفسير قضايا تعليم اللغة وتعلمها فمعلم اللغة أمام المهمة الموكلة إليه والتي ليست بالسهلة إذ تتطلب منه مصادر معرفية متنوعة وعلى رأسها النظريات اللسانية ينبغي عليه الاستعانة والاستفادة منها، مما يمكنه من وضع الأسس الموضوعية لتحديد كل ما يتعلق بالتدريس من: (الطرائق الملائمة، التقنيات، الأساليب، الأهداف، الحاجات.....)، ولهذا لا بد أن تتوافر في معلم اللغة الشروط الثلاثة التالية:

- الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها واستعمالها استعمالا صحيحا.

* (جاك تارديف Jaques Tardif): (ولد في ساكس 1420 م أو 1430م (توفي في هيتنفلدودالدرون 12 يوليو 1450م) وهوتوري إنجليزي، المهنة (كاتب) (ينظر jackade wikipédia)، 18 أبريل 2018. - النص الأصلي :

« Né probablement dans le Sussex V1420-1430, mort à heathfield and waldron, 12 Juillet 1450) est un révolutionnaire anglais..), activité (Ecrivain) ».

¹ المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن، كمال جعفر بن جعفر، ص 412.

² تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية). عابد بوهادي، ص 370 .
تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية) عابد بوهادي، ص 370³

- الإمام بمجال بحثه، بحيث يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

- مهارة تعليم اللغة: و لا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، و بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية و الإطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني و التربوي من جهة أخرى¹

و عليه فإن معرفة النظريات اللسانية مطلب وضرورة وضرورة ينبغي توافرها في معلم اللغة لضمان نجاح الفعل التربوي و بلوغ غاياته و تحقيق أهدافه، و بهذا فهو ملزم بالتكوين قبل الخدمة و في أثناءها، إذ يقول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح: "ان يكون معلم اللغة قد تم إكسابه الملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته، و المفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص، و أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها،

ولا يمكن أن يحصل له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص، و أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة و اللسانيات العربية بالخصوص"².

ويتضح من خلال ما سبق إجبارية ضمان تكوين لساني جيد للمعلم، و أن يكون هذا الأخير مواكبا للعصر، مستفيدا من كل ما هو مستجد في الساحة اللسانية و التربوية سواء كان ذلك عن طريق التكوين الذاتي، أو الندوات التكوينية التي تعقدها وراة التربية الوطنية، و هذا ما يؤكد هشام صويلح بقوله: "يتوجب على معلم اللغات أن يستثير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، على أن غايته لن تكون الاشتغال على اللسانيات كما يفعل اللساني، و إنما يوظف النظريات التي يراها صالحة و نافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما"³.

ج- المحتوي: وقد سبق وان فصلنا القول فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي في الفصل الأول من الدراسة من (المفهوم إلى معايير الاختيار والتنظيم)*.

¹المرجع نفسه، ص141، 142

²أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عبد الرحمان الحاج صالح، مجلة اللسانيات العدد4، جامعة الجزائر، 1973 م، ص41

³ توظيف النظريات اللسانية التعليمية في تدريس اللغة العربية، هشام صويلح، مرجع سابق (د.ص) * ينظر الفصل الأول من الدراسة ص 100.

هذا وتجدر الإشارة على أن المحتوى اللغوي ينبغي عند اختياره أن يراعي احتياجات المتعلم من اللغة ذلك أن: " المقصود من تعليم اللغة هو اكتساب المتعلم الملكة اللغوية والتبليغية في أقصر مدة ممكنة (...)، لا أن نجعل منه عالما متخصصا في اللسانيات، لأن الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم الذي يكون في أمس الحاجة لأن يأخذ تصورا صحيحا عن اللغة التي يدرسها"¹، لذا يجب استغلال الحقائق العلمية التي أثبتتها اللسانيات وما وصلت إليه البحوث الميدانية في تعليمية اللغات التي نحصرها في النقاط التالية:²

- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العملية والفنية أو الحضارية مما تفتضيه الحياة العصرية، أما الثروة اللغوية الواسعة فهذه ستكون من مكتسباته الشخصية يحصل عليها على مر الأيام. من مسيرته الثقافية وفي تلقيه شتى الدروس غير دروس اللغة.

- ليس من الضروري أن يعرف الإنسان عددا كبيرا من المفردات والتراكيب ليعبر عن أغراضه بلغة سليمة أو بأسلوب بليغ، فقد لوحظ أن الرجل غير المثقف الثقافة الواسعة لا يستعمل بالفعل في خطباته اليومية أكثر من 2500 كلمة أما الواسع الثقافة فلا تتجاوز كلماته بالفعل في خطباته اليومية (4000) أو (5000) مفردة وهذا يدل أن المستعمل من اللغة في حالات الخطاب لطبيعي شيء محدود مقارنة بالرصيد اللغوي لأي لغة.

وخلاصة القول فيما سبق أن لكل عنصر من عناصر المثلث الديداكتيكي أدوار وشروط ينبغي أن يضطلع بها، مما يكفل تحقق المردودية القصوى للعملية التعليمية، هذه الأخيرة التي هي عبارة: "عن نسق من التفاعلات القائمة بين عناصر الفعل الديداكتيكي الثلاثة"³، إذ أن هذه الأطراف تشكل كلا متكاملا، فهي تتفاعل فيما بينها بانسجام (...)، فلا يمكن الفصل بينها و لا الاهتمام بأحدها دون الأطراف الأخرى، بل ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة الديداكتيكية وهي علاقة نوعية تتأسس بين المعلم و المتعلم و المعرفة في زمن

¹ توظيف النظريات اللسانية التعليمية في تدريس اللغة العربية، هشام صويلح، مرجع سابق (د.ص)

³ التكوين المستمر الخاص بمدرسات و مدرسي مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي، ص28 (PDF الديداكتيك- Google) usercontent.com-

محدد، ومحيط تربوي معين¹، وقد أدى هذا المفهوم النسقي للديداكتيك إلى تحديد أقطاب ثلاثة لهذه التفاعلات: (القطب البيداغوجي، القطب الإستيمولوجي، القطب السيكلوجي) ^{**}، وتتمحور هذه الأقطاب حول أزواج ثلاث من العلاقات تتأسس بين مكونات المثلث الديداكتيكي المذكور²، وهذا ما يحيلنا إلى تبين طبيعة هذه العلاقات _____ات و التفاعلات و أثرها في إنجاح العملية التعليمية- التعليمية، ذلك ما سنتطرق إليه فيما يلي:

2. العلاقات التفاعلية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي :

يعد الثالوث الديداكتيكي هيكلًا عامًا لوضعية جد معقدة تتعدد فيها التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة، لكونها تشغل كليًا، و بشكل مرتبط و منسجم ، فلا يمكن الفصل بينها مهما كانت الوضعية التعليمية موضوع التحليل، إذ تتبادل التفاعلات بين قطبين و في الآن ذاته بين الأقطاب الثلاثة بشكل كلي، الأمر الذي يجعلنا بين ثلاث علاقات، كل واحد منها تحيل إلى وضعية ديداكتيكية معينة يوضحها الجدول الآتي:

الديداكتيك

جدول يوضح المقارنة يبين العلاقات الثلاثة للأقطاب الديداكتيكية³

المكونات	المكون المهيمن	الأقطاب	العلاقات
المدرس ↔ المتعلم	المدرس	القطب البيداغوجي	علاقة التعاقد الديداكتيكي le contrat didactique
المدرس ↔ المادة	المادة	القطب الإستيمولوجي	علاقة النقل الديداكتيكي le transposition didactique
المدرس ↔ المادة	المتعلم	القطب السيكلوجي	علاقة التمثلات les représentations

¹ تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية) عابد بوهادي، ص371.

^{**} هذه الأقطاب الثلاث يوضحها مخطط المثلث الديداكتيكي.

² التكوين المستمر الخاص بمدرسات ومدرسي مادة اللغة العربية، المرجع السابق، ص28.

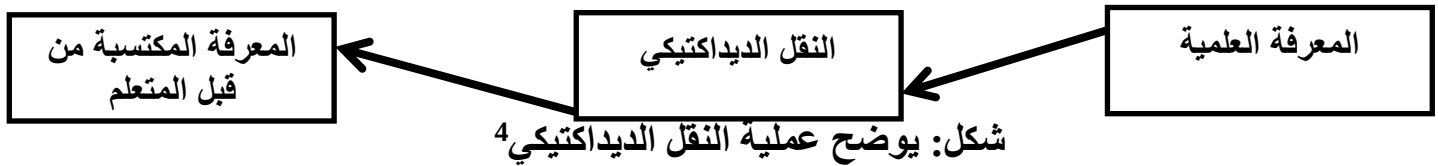
³ المرجع السابق، ص 29

أ- **علاقة المعلم بالمتعلم:** يطلق على هذه العلاقة "العقد اليداكتيكي"، و الذي يعرف على أنه: "علاقة بيداغوجية تقوم على الإدراك والتقويم والاستغلال الأقصى لإمكانيات كل طرف وتنشأ بشكل تلقائي لا شعوري غالبا"¹.

يعني أنه مجموع الالتزامات التي تربط بين المعلم و المتعلم و التي يبينها المعلم و المتعلم و التي يبينها المعلم بمعية متعلمية لإنجاح التبادلات و تنظيم مختلف التفاعلات الصفية بينهما و بين المكون الثالث وهو المحتوى التعليمي.

ب- **علاقة المعلم بالمعرفة:**

أو ما اصطلح تسميه بالنقل اليداكتيكي، يعرفه شوفلر (Y.Chevallard، 1982) بأنه: مجموعة من التغيرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها، وذلك أن محتوى المعرفة التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون يعتبر مرجعا أصليا لما يجب أن ننقله إلى المتعلم، ولا يمكن للمعلم أن ينقله للتلميذ بالدرجة العلمية نفسها² بمعنى أنه عملية تتضمن (الانتقاء، الاختيار و التحويل) بغرض جعل المحتوى المعرفي قابل للتعليم و ميسرا للتعلم، وهو " بهذا الشكل يتطلب قدرة على التحويل مما يجعله فعلا " إبداعات تعليمية حقيقية" يتم ابتكارها لتلبية حاجات التعليم...إن أن العملية التي يتم بها تحويل موضوع للمعرفة إلى الموضوع للتعليم تسمى نقلا تعليميا (يداكتيكيا)³، ويجسد شوفلر هذه العملية في الشكل الآتي:



فموضوع النقل اليداكتيكي يحتل مكانة هامة في ميدان العلوم و ترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيكا الرياضيات¹، أما بالنسبة لتعليمية اللغة العربية، فإن التنبيه على الفرق بين النحو العلمي

¹ معجم مصطلحات التربية والتعليم، مرداد سهام، 2015، ص14، كتاب إلكتروني من موقع: (مدونة معلمي: معجم من 500 مصطلح تربوي.pdf).

² تحليل الفعل اليداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، عابد بوهادي، ص 374
³المرجع نفسه، الصفحة نفسها
⁴المرجع نفسه، ص 375

و النحو التعليمي - والذي فصلنا فيه القول في أحد مباحث الفصل الأول- يدخل ضمن "النقل الديدانكتيكي"، ذلك أن مهمة النحو العلمي- كما ذكرنا سابقا- هو(جوهر الكفاية اللغوية) تتحدد في حصر جميع أنماط الجمل في لغة ما وتقديم وصف وتفسير لها، أما مهمة النحو- الوظيفي- التربوي أو التعليمي أو التواصل (وهو جوهر الكفاءة التواصلية)- فتتجه إلى تحديد ما يحتاجه المعلم من قواعد نحوية، من الحصيلة النهائية لما يجمعه النحو العلمي من قواعد، طبقا لأهداف التعلم وظروف العلمية، التعليمية التعليمية*.

وهذا ما أشار إليه "الأستاذ هشام صويلح" حين ذكر بأن: "هذا التمييز العلمي و المنهجي يؤكد مفهوم إجرائي في التعليمية الحديثة يطلق عليه (النقل التعليمي (...)) وهو نقل المعرفة من مستواها النظري الخاص الذي يمثل أصولها إلى مستوى إجرائي تطبيقي عملي يسهل تعليمه أي الانتقال من المعرفة العالمية (Savoir avant) إلى المعرفة المدرسية (S. enseigné)"².

ج- علاقة المتعلم بالمعرفة:

و يطلق عليها ب: "علاقة التمثلات"، إذ تعرف على أنها: "شكل من أشكال المعرفة، يتم وضعه واقتسامه اجتماعيا وله هدف عملي إذا ساعم في بناء واقع مشترك بين أفراد ضمن بيئة اجتماعية معينة"³

إذ لهذا المفهوم أهمية خاصة في مجال البحث الديدانكتيكي، لأنه يلقي الضوء على نوعية التصورات الذهنية أو الفكرية القبلية لدى المتعلم ، والتي تخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء أي مفهوم من المفاهيم العلمية⁴

¹المرجع نفسه ص 374

* ينظر الفصل الأول من الدراسة ص87.

توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية هشام صويلح، مرجع سابق، (د.ص)²

³ التمثلات الاجتماعية للوسائل التكنولوجية الحديثة وعلاقتها بطبيعة الاستخدام، عمر أسامة وبوعامة العربي، مجلة الحوار

المتوسطي، جامعة الجيلالي ليايس بلعباس - الجزائر، مج8، العدد02، 2017م، ص253).

⁴ (المرجع نفسه الصفحة نفسها)،

فهي إذن علاقة تجمع المتعلم بالمحتوى التعليمي، ذلك أن المتعلم له دور في اكتساب تعلماته و ترسيخها من خلال: (حاجاته، قدراته، استعداداته، مكتسباته القبلية..) و أثرها في استيعاب المعارف الجديدة، والتي لها أثر فعال في كيفية حدوث عمليات (الإكتساب، الإدماج، و الإنتاج).

ويتفق برونو (Bruner) و وبياجيه (Piaget) على فكرة أن ما يحدث في العقل يجب أن يكون قد تم بناؤه من قبل الفرد المتعلم عن طريق المعرفة و الاكتشاف و التركيز على عملية التمثل (Assimilation). و التكيف (Accommodation) للمعرفة، ذلك أن استعمال آليتي التمثل و التكيف يقودان إلى التوافق (Adaptation) ¹.



ذلك أن المتعلم قد يستحضر بعض الصور الذهنية (التمثلات) التي اكتسبها من (محيطه، حواسه، معلوماته وخبراته الثقافية و النفسية...) ويكيفها مع الواقع لمواجهة الوضعيات المشكلة التي يواجهها، و هناك من تلك التمثلات ما يدعم عملية التعلم و اكتساب المعارف الجديدة وهناك منها ما يكون معيقا لها وفي هذه الأخيرة يأتي دور المعلم من خلال التصويب و العلاج أما في الأولى فينبغي أن تتلقى تمثلات المتعلمين هذه من المعلم دعما وتطويرا.

"إذا فالتعلم الحقيقي التمهيدي يأخذ بعين الاعتبار تمثلات المتعلم فهما واستثمارا و تصحيحا"³، و ذلك من خلال اتخاذ المعارف السابقة (التمثلات) منطلقا وقاعدة لبناء التعلم و المعارف الجديدة سواء قبل أو أثناء أي عملية تعليمية، مع ضرورة الربط بينهما (المعارف القبلية و المعارف المكتسبة أو التي في طريق الاكتساب).

ومما تجدر الإشارة إليه أن، "فكرة العلاقة بين المتعلم و المعرفة، نشأت انطلاقا من فشل التربية التقليدية، التي تجعل المتعلم فردا محايدا في العملية التربوية، لذلك جاءت

¹ تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية) ، عابد بوهادي، ص373

² المرجع نفسه، الصفحة نفسها

³ المرجع نفسه، ص374

التعليمية، لكي لا تعتبر عقول التلاميذ علما فارغة، ينبغي حشوها بالمعرفة، بل هم أفراد فعالون و يشاركون في بناء تعلماتهم، بالاعتماد على معارفهم السابقة أو بناءا على ما أكتسبوه خارج المدرسة¹.

وعليه فإن التعليمية بؤرة اهتمامها - من أجل تعلم فعال - البحث في هذه الأقطاب الثلاثة مجتمعة، ولهذا، "ينبغي على المعلم أن يمتلك القدرة على تحليل الفعل الديداكتيكي و أن يدرك كُنْهها و أبعادها التربوية لأنها الأساس الذي تركز عليه العملية التعليمية، و نجاحها مرهون بحسن تنشيطها².

ذلك أن وعي المعلم بدور الأقطاب المكونة للفعل التعليمي من خلال العمل على تنشيط هذا الأخير (بتهيئة الظروف المناسبة، توفير الإمكانيات و الوسائل..)، أمر ضروري بالغ الأهمية، حتى نضمن معلما مسيرا وقياديا، قادرا على: (التواصل مع باقي عناصر العملية التعليمية، وكذا التفاهم و التعاقد مع متعلميه)، بما يكفل تحصيل جملة الخبرات تحصيلًا نشطا، و بما يحقق الكفاءة المنشودة من العملية التربوية، ذلك أن: "الكفاءة العلمية التي يشترط على المعلم أن يتمتع بها لا تكفي وحدها لتصنع منه معلما حاذقا، قادرا على أداء رسالته، إذا غاب عن ذهنه دور المكونات الأخرى للثالوث التعليمي و لم يتمكن من توظيف الآليات الضرورية و يحسن استخدامها و يعمل على تكييفها باستمرار مع مختلف الوضعيات التعليمية التي تواجهه أثناء ممارسته للعملية التربوية"³

كما يتوجب على معلم اللغة أن: " يستشير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"⁴، على أنه ليست غايته الانشغال باللسانيات و لا الارتباط بأية نظرية خاصة، كما يفعله _____ اللساني، و إنما يختار النظريات اللسانية التي يراها صالحة و نافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما"⁵.

¹ التعليمية العامة و علم النفس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1999، ص06

² تحليل الفعل الديداكتيكي (مقارنة لسانية بيداغوجية، عابد بوهادي، ص367

³ المرجع نفسه، الصفحة نفسها

⁴ اللسانيات و أسسها المعرفية، عبدالسلام المسدي، الدار التونسية للنشر(تونس)، المؤسسة الوطنية للكتاب (الجزائر)،

1986، ص136

⁵ اللسانيات البيداغوجية، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكية)، علي آيت أوشان، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 1998، ص23.

المبحث الثاني: الطرائق البيداغوجية الناجعة وتفعيل الكفاءات المأمول تحقيقها:

تعد الكفاءة التواصلية، الأداء (الإنجاز) الفعلي للكفاءة اللغوية، فتسعى المقاربة بالكفاءات -في إطار تعليمية اللغة العربية- إلى تحقيق هذا الهدف التربوي (أي جعلها لغة التواصل في الحياة اليومية)، وذلك بالاعتماد على الطرق التعليمية التي تتطلب إيجابية المتعلم ومشاركته الفعالة في الفعل التعليمي (التقصي، البحث، التعلم الذاتي...)، والابتعاد على أساليب التلقين والحفظ، لمساعدة المتعلم - على تحصيل الموارد والمهارات بنفسه، ومن ثم إكسابه استقلالية الفكر والاعتماد على الذات خاصة في ظل تعدد وتطور طرق التدريس التي تتميز كل منها بخاصية معينة، إذ ليس هناك بالقطع طريقة أفضل من غيرها أو أنسب لكل الظروف، بل هناك منها ما تحقق بعض الأهداف للتعلم المنشود في موقف تعليمي أفضل من غيرها ¹

وذلك ما توصلنا إليه في أحد مباحث الفصل الأول بعد تناولنا لطرق التدريس كأحد العناصر الخمس المكونة للمنهج، إذ تبين لنا أنه يتم تحديد الطريقة التعليمية المناسبة من خلال مدى مناسبتها للمحتوى والإمكانات المتاحة، ومدى إثارته النفعية للمتعلمين وترجمتها للأهداف المراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية ولذلك فطريقة التدريس تتغير تبعاً لتغير طبيعة التعليم ومقارباته الحديثة، فجاءت المقاربة بالكفاءات -كأحدث المقاربات المعتمدة في المنظمة التربوية العالمية - محملة بأحدث الطرق النشطة التي تمكن المتعلم من المشاركة بفعالية وإتاحة الفرصة له لتوظيف وممارسة مكتسباته في ظل النموذج اللساني التعليمي (التعليم الوظيفي للغة أو تعليم اللغة اتصالياً)، هذا الأخير - كما تطرقنا إليه في المباحث السابقة من هذا الفصل - والذي يرتبط أساساً بتفعيل المكتسبات وممارستها في مختلف مواقف الحياة ممارسة صحيحة وذلك من خلال مايلي:

ونذكر أهمها فما يلي:

أولاً: طريقة حل المشكلات:

إن هذه الطريقة تتأسس على مبدأ مفاده أن للأفراد حاجات يسعون إلى تحقيقها وإشباعها، ومن أجل إشباعها قد يواجهون مشكلات أو معارف تتطلب حلولاً ملائمة بواسطة أعمال الفكر والبحث والدراسة والتحليل، وعندما ينشط الفرد في حل مشكلة مشتقة

¹ ينظر التربية العلمية وأسس طرق التدريس إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز وواصف النهضة العربية، للطباعة والنشر، بيروت، 1986 ص 25 -استراتيجية التعلم النشط والفعال، فريق التميز والجودة بابتدائية شروق المعرفة النموذجية (1437هـ - 1438هـ) ص9، كتيب الكتروني من موقع: (استراتيجيات التعلم النشط PDF)

من واقع ويتوصل إلى حل إيجابي لها فإنه سيكتسب مهارات وخبرة في حل مشكلات مماثلة قد تواجهه في حياته، وعلى ذلك الأساس شدد المربي "جون ديوي" الذي ترتبط هذه الطريقة باسمه على أن تكون المشكلات التي يتصدى لها الطلبة واقعية وحقيقية¹، وتعد هذه الطريقة التعليمية، من أهم الطرائق المعتمدة في التعليم الابتدائي عامة، وفي تعليمية اللغة العربية خاصة، ضمن مناهج "الجيل الثاني من الإصلاحات".

1. مفهوم طريقة حل لمشكلات:

ويطلق عليها كذلك ب: "الوصفية المشكلة"² أو "الأسلوب العلمي في التفكير"³ وتعرف على أنها:

- "الوضعية البيداغوجية التي يصوغها الممارس البيداغوجي بهدف، خلق فضاء يسمح بالتأمل والتفكير والتحليل بصدد مشكلة أو مسألة ينبغي حلها أو عائق يجب تخطيه"⁴

- "وضعية تعليمية تعليمية تتضمن صعوبات لا يمتلك المتعلم حلولاً جاهزة لها، ما يضعه في حالة حيرة وحاجة إلى بذل جهده وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة"⁵.

فالتعريف الأول يشير إلى أن طريقة حل المشكلات من شأنها تمكين المتعلم من اكتساب مهارات التعلم الذاتي بإثارة القدرات العقلية (التأمل، التفكير) وبالتالي المقدرة على توظيف مكتسباته، بالممران والممارسة يتعلم المتعلم كيفية مواجهة مواقف مماثلة قد تحدث له في حياته، بمعنى أن استخدام هذه الطريقة: "يجعل التدريس عملاً وظيفياً ذا معنى عند

¹ المناهج الحديثة وطرائق الدرس، محسن عطية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 1430هـ- 2003م، ص 432.

² مناهج مرحلة التعليم الابتدائي اللجنة الوطنية للمناهج، ص 25

³ استراتيجية التعلم النشط والفعال، فريق التميز والجودة، ص 24

⁴ معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، محمد الدريج وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو، ALECSO)، الرباط، ص 105.

⁵ معجم مصطلحات التربية والتعليم، مرداد سهام 2015، ص 27 من الموقع الإلكتروني (مدونة معلمي -معجم من 500 مصطلح تربوي PDF)

المتعلمين، ويعزز الثقة بالنفس لدى الطلبة، ويعزز المدرسة بالبيئة، ويربط التعلم بالعمل أو التطبيق¹.

وهذه المنهجية من شأنها أن تكيف المتعلم مع محيطه بتوظيف وإدماج موارده ومهاراته المكتسبة، وهو نفسه الذي تنتشده اللسانيات الوظيفية التي تناولناها في أحد مباحث الفصل الأول، كما أنها تخالف بذلك النظم التربوية البعيدة عن الممارسة والتطبيق، التي تعتمد على التدخل المباشر في ضبط الفعل لتعليمي التعليمي.

هذا ويشير المفهوم الثاني "للموضعية المشكلة" إلى أنها استراتيجية تضع أمام المعلم مجموعة من العوائق تلزمه توظيف قدراته الذهنية الذاتية (التفكير التحليل)، بهدف امتلاك معلومات ومفاهيم جديدة (اقترح حلول، جمع موارد مشتتة، استخدام وسائل أو طرق..). إذ نجد هذا المفهوم يتفق مع التعريف المدرج في مناهج مرحلة التعليم الابتدائي (2016م) "وضعية تعليمية أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حله، إلا باستعمال تصور مصمم بدقة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها أي أنه يتمكن من تذليل صعوبة مطروحة، فهي أداة مؤسسة على البناء الذاتي للمعارف"².

2. أنواع الوضعيات التعليمية:

ينبغي أن نميز بين ثلاث وضعيات تعليمية:

- أولاً الوضعية التعليمية البسيطة: تتدرج في مسار التعلم، -انطلاقاً من المكتسبات القبلية - وتمكن المتعلم من اكتساب معارف جديدة والتحكم فيها، والتي تصبح بدورها مواد لحل وضعيات إدماجية وصيغات مشكلة³.
- ثانياً: الوضعية - المشكلة: وتكون مركبة (تستخدم عدة معارف متفرقة) اكتسبها المتعلم من الوضعية التعليمية البسيطة، وذات دلالة (واقعية ولها معنى)⁴، فهي:

¹المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية، ص432.

² اللجنة الوطنية للمناهج، ص 25

³المرجع نفسه ص 26.

⁴المرجع نفسه ص 25

"تطبيق (معارف نظرية وقع اكتسابها¹، توضع داخل سياق للربط بينها، قصد إنجاز مهمة معينة)²

- ثالثا: الوضعية الإدماجية: تتمثل في توفير فرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وتمكنه من تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيد الموارد المكتسبة في مختلف ميادين المواد³.

نستشف من خلال ما سبق أن الوضعية التعليمية هي اكتساب معارف تكون بمثابة تقنيات لحل وضعيات إدماجية ووضعيات مشكلة، هذه الأخيرة التي تستهدف الربط والجمع بين جملة لمكتسبات المتفرقة تمرنا للوضعيات الإدماجية (إذ أن تمرن المتعلم على حل الوضعيات يحيله بالضرورة إلى دمج تعلماته في وضعيات إدماجية)، كما يجب أن نفرق بين التمرين التطبيقي وبين الوضعية الإدماجية التي تدمج ولا تجمع الموارد المشتركة بين ميادين ومواد مختلفة، فهي الممارسة الفعلية للكفاءة، لذا فليست كل وضعية تعليمية هي وضعية مشكلة، فهي تستهدف خلق فضاء للتفكير والتحليل (إثارة دوافع المتعلم للتعلم الذاتي)، وإعادة بناء للتعلمات الجديدة المكتسبة وهذا ما يقودنا إلى طرح التساؤل عن خطوات تطبيق طريقة حل المشكلات وأثر ذلك في التفاعل الإيجابي بين الأقطاب الثلاثة.

3. تطبيق طريقة حل المشكلات والتفاعل الإيجابي بين أقطاب المثلث الديداكتيكي:

طريقة حل المشكلات من الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية، ويكون دور المعلم فيها مقتصرًا على المراقبة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود، وقد ركز "جون ديوي" على أهمية تعرض التلميذ إلى مشكلات واقعية وحقيقية في إيقاظ ذهنيته وتقديم المساعدة له في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة، لذلك فهي تربط المتعلم ببيئته وواقعه، كما تضعه في موقف إيجابي نشيط بمعية توجيه وإرشاد

¹المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي حلومة بوسعدة، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر تونس 2002 - 2003 ص 99

² المرجع نفسه ، ص 100

³المرجع نفسه، ص 26

معلمهم لهم¹، وذلك ما سنتعرض إليه بشيء من التفصيل (الأدوار، المقتضيات، الخصائص) فيما يلي:

4. دور المعلم والمتعلم في تطبيق طريقة حل المشكلات:

في هذه الاستراتيجية، لا مجال للحديث عن الدور التقليدي للمعلم، ولا عن دفتر التحضير، وخطوات عرض الدرس، ومتطلبات الادارة الصفية التقليدية، فهي تختفي حيث نستخدم استراتيجية حل المشكلة، إذ يتحدد دور المعلم بما يلي.²

- تهيئة عدد من المشكلات على ضوء ما يراه من حاجات الطلبة.
- إثارة اهتمام الطلبة بالمشكلات المطروحة، وتنظيم إسهاماتهم في وضع خطة عمل
- ربط المشكلة وحلها بالمعلومات التي يحتاج إليها الطلبة، وبالمهارات اللازمة لهم
- توزيع الأدوار
- مراقبة الطلبة ومتابعتهم وهم يعملون
- تقييم أداء الطلبة

فالمعلم إذا لا يتحدد دوره بذلك في إثارة دافعية المتعلمين نحو المشكلة المتعلقة بموضوع الدرس، والمراعية لاستعداداتهم واحتياجاتهم، وكذا توفير الوسائل المساعدة وتوزيع الأدوار بحسب الميول والقدرات، ولا يتدخل إلا عند الضرورة (يكتفي في ذلك بالمراقبة والمتابعة)، مع الاعتماد على التقويم للوقوف على مدى تحقق الأهداف وفي ظل ذلك تبرز لنا أدوار المتعلم بين التخطيط والانجاز .

5. تحقيق مبدأ الانسجام والتكامل بين المحتويات بطريقة حل المشكلات:

تعد طريقة حل المشكلات في التعليم مفيدة في تحقيق الترابط والتكامل سواء بين أنشطة اللغة العربية حسب الميادين التي تهيكها (فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب والتعبير الكتابي)، أو بين اللغة العربية والمواد الأخرى.

ذلك أن المشكل المطروح على المتعلم ضمن الوضعية المتناولة، قد يكون مرتبط بمادة دراسية واحدة، أو بعدة مواد دراسية¹.

¹ طرق التدريس بين التقليد والتجديد، رافدة الحريري، ط1، دار الفكر عمان الأردن، 1430هـ-2010م، ص 91.
² استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرّف التربوي)، ذوقان عبيدات وسهيّلة أبو السميد، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع ط2، عمان الأردني، 2009م، ص

وبالرجوع إلى دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي نجد أن: "مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات تراعي مبدأ التدرج والإنسجام العمودي، ويتجلى هذا الأخير في أن الكفاءات الختامية للميادين المهيكلة لأنشطة اللغة العربية تشكل في مجملها الكفاءة الشاملة للمرحلة، السنة، أو الطور، فتترجم تلك الكفاءات الكتابية إلى وضعيات تعليمية لإرساء الموارد (المعرفية، الأدبية) وتوظيفها، ثم إدماج مركباتها في وضعيات لتعلم الإدماج"²، والمخطط التالي يجسد ويوضح مبدأ التدرج والإنسجام العمودي (أي بين ميادين اللغة العربية):



¹ استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشراف التربوي) ذوقان عبيدات ص 137

² مديرية التعليم الأساسي، ص 9.

يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب	يقدم توجيهها انطلاقا من سندات متنوعة في صيغات تواصلية دالة	يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة سليمة وبنهما	ينتج كتابات من ست إلى ثمانية جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في و وضغيات تواصلية دالة
--	--	---	--

مخطط يوضح الانسجام العمودي بين ميادين اللغة العربية¹

وانطلاقا من المخطط السابق فإن، الكفاءة الختامية لكل ميدان تُنصب من خلال الوضعيات المشكلة سواء الجزئية منها أو الانطلاقية، إذ أن الوضعية المشكلة الانطلاقية نموذج لتحقيق الانسجام الواجب توافره بين ميادين المادة الواحدة وبين مختلف المواد، وذلك بمقتضى ما يسمى بالمقطع (المحور) التعليمي الواحد في اللغة العربية، والمتضمن بدوره مختلف التعلّمات المتعلقة بمادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية، إذ يتم تقديم الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم) للمتعلمين: "في بداية كل مقطع تعليمي، وتكون شاملة للموارد المعرفية المستهدفة فيه²، مع إجراء مناقشة عامة حولها، وترك حلها معلقا إلى مرحلة لاحقة بعد تناول الوضعيات المشكلة الجزئية اللازمة"³، بمعنى أن المتعلم بعد اكتساب وحوصلة الموارد التعليمية الضرورية من خلال الوضعيات المشكلة الجزئية فإنه يستثمر ويجند تلك المكتسبات (الموارد) بشكل مدمج من أجل حل الوضعية المشكلة في نهاية المقطع التعليمي إذ أنه من مميزات الوضعية المشكلة أنها قد تكون قصيرة يمكن حلها في حصة دراسية واحدة، أو في مجموعة حصص، أو حتى يمكن أن تحل خارج إطار الحصص كما يمكن أن تكون مشكلة تحتاج إلى وقت أطول أو فصل فذلك يعتمد على طبيعة المشكلة وهنا نجد أن الوضعية المشكلة الانطلاقية يستلزم حلها (أربعة أسابيع)⁴.⁵ والمخطط التالي: يوضح لنا آلية تناول الوضعية المشكلة الانطلاقية ضمن مقطع من المقاطع التعليمية في شكل يجسد الانسجام بين الميادين المهيكلة وبين اللغة العربية والمواد الأخرى⁶.

¹ المرجع نفسه، ص 10

² المرجع نفسه ص 28.

³ المنهج نفسه ص 16 (بتصرف).

⁴ استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمُشرف التربوي)، ذوقان عبيدات، ص 137

⁵ المقطع التعليمي: يشكل من ثلاث وحدات يتم إنجازها في ثلاثة أسابيع، والأسبوع الرابع للمقطع التعليمي يخصص: (حل الوضعية المشكلة الانطلاقية -المتنوعة في بداية المقطع-، أو التقويم والإدماج).

⁶ ينظر: دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي مديرية التعليم الابتدائي، ص 22 -كتابي في (اللغة العربية- التربية الإسلامية، التربية المدنية) -السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، (د،ص).

المحور المقطع	الوضعية المشكلة الانطلاقية	لغة عربية		تربية إسلامية	تربية مدنية
العائلة	تتكون عائلتك من عدة أفراد، يلتقون في مناسبات عديدة و تجمعهم علاقات الاحترام و التضامن ماهي الصفات التي تتحلى بها في تعاملك معه مم مع أفراد المجتمع؟	النص المنطوق (ملحق بالكتاب)	النص المقروء	زيارة الأقارب	أطيع واحترمهم المسنين
		عيد الفطر	زفاف أختي		
		هل يمكن العيش بل مسكن؟	اليوم تنظف بيتا	الصدق في القول	أتضامن مع جاري
		العائلة الزائرية أيام الثورة	عائلكي تحتفل بالاستقلال		
		المشروع: نجاز شجرة العائلة			
		أنا تلميذ مطيع	أحافظ على الأمانة		

المهمات:

- عرف زملاءك شفويا وكتابيا بأفراد عائلتك.
- ماهي الصفات التي تتحلى بها في تعاملك مع الآخرين ؟
- علّما الرسول صلى الله عليه وسلم تلك الصفات في أحاديثه الشريفة، ماذا تحفظ منها ؟
- بعد أن تعرّفت على الصفات التي تتعامل بها مع أفراد عائلتك فكر في الصفات التي تلتزم بها مع أفراد المجتمع.

تناول الوضعية المشكلة الانطلاقية ضمن المقطع التعليمي وتحقيق مبدأ الانسجام والتكامل.

فمن خلال المخطط السابق يتبين أن الوضعية المشكلة الانطلاقية المقترحة شاملة للميادين المهيكلة وكذا المواد الثلاث إذ لا يمكن للمتعلم حلها إلا باكتساب كفاءات لم يكن يمتلكها، كما أنها تطرح عليه بشكل يؤهله ويحفزه إلى اكتساب الموارد التعليمية الجديدة

المستهدفة، كما تبرز الوضعية المشكلة ضمن ذلك محورية اللغة العربية كلغة أساسية والجانب الانفعالي لميادينها من جهة والمواد فيما بينها من جهة أخرى؛ إذ أن نصوص فهم المنطوق وفهم المكتوب تتمحور حولها جميع أنشطة اللغة العربية ولها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية، وذلك ليس على مستوى التصميم فقط وإنما على مستوى محتويات المواد بصفة خاصة، مما يساعد على إسهام الميدان الواحد في تحقيق كفاءات الميادين الأخرى، الأمر نفسه بالنسبة للمواد فيما بينها.

ومن خلال المهمات المتعلقة بالوضعية المشكلة التي سينجزها المتعلم، تتحدد له كذلك طبيعة تجنيد وتوظيف الموارد التعليمية المكتسبة من خلال وضعيات وأنشطة المقطع التعليمي عن طريق حل الوضعية المشكلة الانطلاقية الذي سيكون بمثابة المعيار لمدى إرساء تلك التعلمات والقدرة على استثمارها في مواقف حية، "وقد اقترح دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي نموذجا لحل الوضعية المشكلة الانطلاقية (العائلة) ليستأنس بها المعلم".¹

6. خصائص التعليم بطريقة حل المشكلات ودوره في دعم التفاعل الإيجابي بين أقطاب المثلث الديداكتيكي:

كما رأينا سابقا فإن استراتيجيات حل المشكلات استراتيجيات فعالة تتمحور حول المتعلم ودوره الإيجابي في التفاعل مع المحتوى التعليمي ومع معلمه الذي يأخذ دور المرشد الموجه لنشاطه لتحقيق النتائج المسطرة، وهي تعد أرضية خصبة لدعم التفاعلات الناجعة بين أقطاب العملية التعليمية الثلاث إذ من شأنها:

أولا/ بين المتعلم والمحتوى التعليمي:

¹المجموعة المتخصصة للمواد، ص 46

"الربط بين مواد دراسة مختلفة -كما رأينا سابقا- مما يمكن الطالب من مواجهة مشكلاتهم خارج المدرسة، فالمشكلات خارج المدرسة لا يعتمد حلها على مادة دراسية واحدة فمن يريد أن يشتري خضارا على سبيل المثال يحتاج إلى معلومات:

- لغوية: التخاطب مع البائع
- اجتماعية: عن مهارات التواصل.
- رياضية: عن الأسعار
- جغرافية: عن موطن الخضار
- إذ أن تقديم التعلم كمشكلة مترابطة مع أكثر من مادة يساعد الطلبة على التكيف مع مشكلات الحياة وحلها"¹
- ربط التدريس بواقع الحياة وجعله وظيفة اجتماعية مما يفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية².
- تُحقق أهدافا تربوية قيمة؛ فهي تساعد في إيقاظ التفكير الإبداعي لدى التلاميذ وتغرس في نفوسهم الثقة بالنفس وتنمي لديهم مهارات الاتصال كالحديث والإنصات والحوار البناء، كما تنمي لديهم مهارات التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة³.

وعلى إثر ذلك حاولنا التأكد من مدى وعي المعلمين بأهمية طريقة حل المشكلات في تعليمية اللغة، من خلال السؤال التالي ضمن الاستبيان: هل تعتقد أن الوضعية المشكلة تدعم تعلم المتعلمين بطريقة أفضل؟

وقد كانت أغلب إجابات المعلمين (97%) تؤكد بأن المتعلم يتعلم فعلا بطريقة أفضل عن طريق الوضعية المشكلة لأنها حسب رأيهم تكسب المتعلم الاعتماد على النفس وبالتالي تدعم التعلم الذاتي لديه.

- تجعل المتعلم في حالة نشاط وتفاعل دائمين.

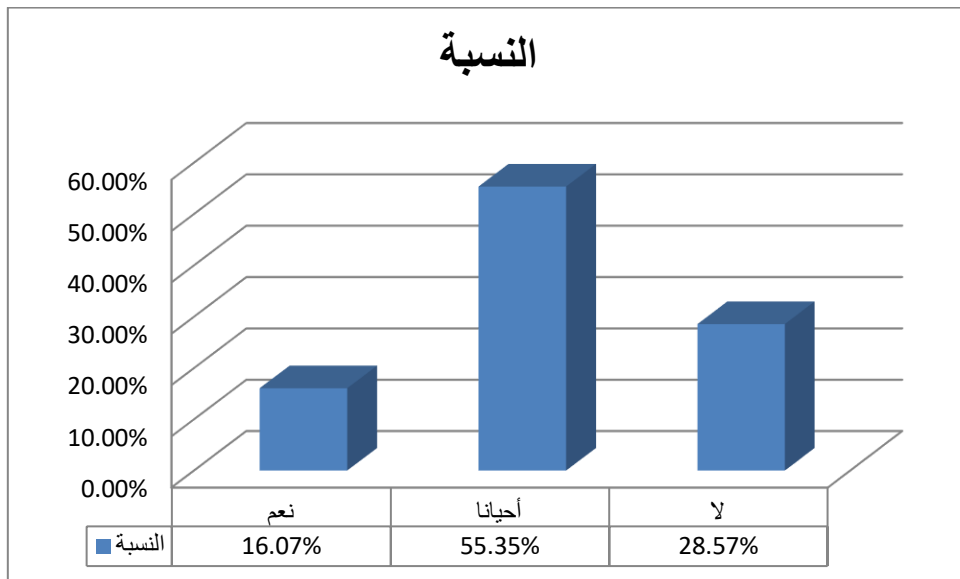
¹ استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرّف التربوي) ذوقان عبيدات ص 139-140

² طرق التدريس بين التقليد والتجديد رافدة الحريري، ص 92

³ المرجع نفسه، ص 93

- تحفزه على البحث وإيجاد الحلول المناسبة.
- تكسبه آليات الحوار واحترام الرأي الآخر
- تكسبه المعارف والمهارات اللازمة وتتيح له فرصة ممارستها وبالتالي ترسيخها في ذهنه.

وذلك ما ينمي على وعي المعلمين بأهمية طريقة حل المشكلات في التعليم، وانطلاقا من وعي المعلمين بذلك فهل يشركون المتعلمين في حل المشكلات التعليمية من خلال العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم؟، ذلك ما حاولنا معرفته من خلال هذا السؤال الذي عرض على عينة الدراسة ضمن الاستبيان وقد كانت إجاباتهم على النحو الآتي كما يبرزها الرسم البياني الذي يمثل الجدول رقم (15):¹



رسم بياني يمثل الجدول رقم (15)

هذا وتبرز أغلب إجابات المعلمين (55.35%) كما هي مبينة على الرسم البياني عدم تشجيعهم للمتعلمين على العمل الجماعي في حل المشكلات، بينما نجد نسبة ضئيلة جدا منهم تقدر ب(16.07%) فقط يشجعون متعلميهم على ذلك ، إلا أنها تبقى نسبة غير كافية مقارنة بسابقتها، بمعنى عدم التشجيع على التواصل الفعال، وذلك ما ينمي على قلة وعيهم بأثر الاتصال والتواصل الصفي الفعال والذي هو أساس المقاربات الحديثة كالمقاربة بالكفاءات،

¹ ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث

وما له من أثر في اكتساب المهارات والخبرات اللازمة، لهذا فإنه لمن الضروري الاعتماد على طريقة حل المشكلات في التعليم وتشجيع المتعلمين إثر ذلك على التواصل فيما بينهم في شكل عمل جماعي منظم.

ثانيا/ بين المتعلمين أنفسهم، وبين المعلم ومتعلميه:

- إن التعلم باستراتيجية حل المشكلات، تعلم يعتمد على خبرات الطلبة السابقة وتوظيفها في البحث عن حلول لمشكلات جديدة ولذلك يكون التعلم نشطا، يقوم الطلبة من خلاله بالمشاركة في تحديد المشكلة وبذل الجهد في متابعتها، والعمل مع زملائهم لحلها¹، إن التعليم ضمن ذلك يتسم بأن يعمل التلميذ الواحد مع الآخرين (أزواج، جماعات صغيرة)، فيوفر العمل معا دافعية تضمن الاندماج في المهام المركبة، ويحسن فرص المشاركة في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية².
- تعزيز العلاقة وتقوية الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك بالإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم³، إضافة إلى إثارة دافعتهم والاندماج النفسي معهم وإتاحة فرصة التقييم الذاتي لهم، متجاوزا بذلك الأساليب التقليدية والنمطية، إلى التعلم القائم على أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للتلاميذ، ومواقف حياتية أصيلة لا تناسبها الإجابات البسيطة⁴، أي زعزعة التوازن المعرفي وتحويل المشكلة إلى مسألة شخصية.

ولكن نتائج الاستبيان أظهرت أن أغلبية المعلمين لا يشركون متعلميهم في حل المشكلات التعليمية من خلال التعاون والعمل الجماعي.

نستنتج مما سبق أن طريقة حل المشكلات من الطرائق النشطة، التي تكسب المتعلم المعارف (العلمية أو اللغوية) بطريقة وظيفية، إذ يبرز فيها دور المتعلم جليا كعامل أساسي في الموقف التعليمي، من خلال إثارة تفكيره وتوجيهه نحو البحث، مما يستدعي منه استثمار مكتسباته وتوظيفها لإيجاد الحلول الملائمة للأسئلة المطروحة، ومن ثم استغلالها في كل المواقف وفي مختلف مناحي حياته، أي ربط تعلماته بالواقع المعاش، وكما لاحظنا كذلك أنها تنمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، من خلال التعاون المنتظم وإنجاز المهام

¹ استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمعلم التربوي) ذوقان عبيدات ص 139

² استراتيجية التدريس والمتعلم، جابر عبد الحميد جابر، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ص 137

³ طرق التدريس بين التقليد والتجديد رافدة الحريري، ص 92

⁴ استراتيجية التدريس والمتعلم، جابر عبد الحميد جابر، ص 137 بتصرف

مع زملائهم، مما يؤهلهم للاندماج الاجتماعي، ويكسبهم احترام أداءات وآراء الآخرين فكل هذه العوامل التي تختص بها طريقة حل المشكلات يجعلها تتفق مع المقاربات والاتجاهات الحديثة في التعليم (كالمقاربة بالكفاءات)، التي تتمركز حول المتعلم ودعوته إلى التعلم بإشراكه في بناء معارفه وتعلماته ونبذ القوالب المعرفية الجاهزة.

وعليه فإنه يتوجب على المعلم أن يقتنع بطريقة حل المشكلات ومبادئ تطبيقها وبالتالي تزويد المتعلم بتقنية تعرف واستنباط المشكلة المطروحة، وتهيئة المناخ والظروف التعليمية المناسبة التي تبث روح التفاعل بين المتعلمين والتعاون على اقتراح الحلول، وإمكانية اعتمادها كمدخل في الوضعيات التعليمية مما يجعلها حافزا للتعلم واستمراريته في التعلم، - كما رأينا في الوضعية المشكلة الانطلاقية - الاهتمام بالجانب الأساسي في هذه الطريقة والهدف منها وهو الجانب الوظيفي للموارد المعرفية، وأهمية إدماج المكتسبات، أي إعطاء الأولوية للجانب الأدائي (الممارسة في مواقف حية).

ثانيا: طريقة المشروع:

إن فكرة طريقة المشروع تعود إلى المربي الأمريكي (جون ديوي، 1859-1952)، والتي طورها تلميذه (ويليم كلباتريك، 1871-1965) ووضع أبعادها، وتستهدف هذه الطريقة تحقيق هدفين أساسيين هما، تقديم محتوى مشخص حي للتعليم واتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدل من التلقين¹، مثل ما رأينا سابقا في طريقة حل المشكلات؛ ربط التعليم بالتفكير والعمل، وسوف نتناول فيما يلي هذه الطريقة من حيث: (المفهوم المبادئ، الواقع، متطلبات التطبيق...):

1. مفهوم طريقة المشروع:

تعرف على أنها: "نشاط تعليمي مطلوب من المتعلم أو المتعلمين، ويتطلب إنجازه استثمار موارد مستفادة من مادة معرفية واحدة أو أكثر، وإدماجها في مشروع حقيقي ذي معنى بالنسبة إلى المتعلم"².

كما يعرفه "كلباتريك" بأنه: فعالية قصدية، تجري في محيط اجتماعي"¹.

¹ طرق التدريس بين التقليد والتجديد رافدة الحريري، ص 94

² طرائق التعليم والتعلم (الأصول والتصنيفات)، هاشم عواضة، ص76 كتاب إلكتروني، من الموقع: (طرائق التعليم والتعلم أبداع في درسك PDF)

ويفاد من التعريف أنها من الاستراتيجيات النشطة والعملية، التي لها قيمة تربوية بالنسبة للمتعلم، فتستهدف إيجابية هذا الأخير ونشاطه، وجعله مبدعا في معرفته وتحصيله، وربط تعليماته بواقعه لإعداده لمواجهة المشكلات التي تتصل به في حياته وذلك من خلال الجمع والربط والتوظيف لمختلف التعلّيمات المكتسبة، والتي لها علاقة بالمشروع،- منهجية الربط بين المواد - للخروج به (المشروع) من التصور إلى الخيال، إذ "تهدف استراتيجية المشروعات إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا، وبعبارة أخرى تستهدف ربط محيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي"²، وبمعنى آخر: "أن الأفكار والمعرفة المجردة ينبغي تحويلها إلى مشاريع لها صبغة نفعية اجتماعية، وهنا يثبت الشخص بأنه موجود فعلا، على أساس ربط وجود الإنسان وإثبات ذاته بما يحقق من إنجازات، وهو ما تتوج به الدراسات التي تنطلق من أفكار مجردة أولا، ثم تظهر في شكل اختراعات وابتكارات"³.

2. المبادئ التي تقوم عليها طريقة المشروع:

يستند التعليم على أسس تربوية، نفسية واجتماعية، التي جاءت بها التربية الحديثة أهمها:

- تجسيد مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها، حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية"⁴.
- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم وباعتباره المحور الرئيسي.
- مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل.
- مبدأ الحرية، أي تنطلق من ميول الطفل واهتماماته.
- اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية"⁵.

¹ المناهج الحديثة وطرق التدريس، محسن علي عطية، ص 417

² استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، عبد المجيد حسن عبد الحميد شاهين، (دن-الاسكندرية، 2010م ص 114

³ مقاربة التدريس بالكفاءات عبد العزيز عمر، الأبيار الجزائر، 2005م، ص 79 (بتصرف).

⁴ متطلبات التدريس بالكفاءات، نصيرة رداف، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، (بد.س)، ص 469

⁵ طرق التدريس بين التقليد والتجديد، رافدة الحريري، ص 94

وعليه فإن التعليم بواسطة طريقة المشروع يبعد عن حشو أذهان المتعلمين ونمطية الحفظ والاستظهار ويحيطهم بأسلوب تعليمي قوامه ربط المكتسبات النظرية بالمهام التطبيقية عن طريق التجارب العلمية الواقعية التي تتوافق ومستواهم.

وبالرغم من هذه المبادئ والإيجابيات التي تتميز بها طريقة المشروع إلا أنها تواجه صعوبات نذكر منها¹:

- بعض المشروعات تتطلب إمكانيات مادية وتسهيلات إدارية لا توفرها المؤسسات التعليمية.
- تتطلب وقتا طويلا قياسا بغيرها.
- تحتاج إلى كفايات خاصة للمدرسين قد لا تتوفر لدى الجميع.

إلا أن ومع هذه الصعوبات، فإن المعلم الكفاء المخلص يستطيع أن يعتمد على الطريقة ويستغل الإمكانيات المتاحة، فيتمكن- بالكفاءة وحسن استخدام المتاح من المستلزمات -من تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.

3. تطبيق طريقة المشروع والتفاعل الإيجابي بين الأقطاب المثلث الديداكتيكي:

إن طريقة المشروع تستند إلى مبادئ الفلسفات التربوية الحديثة التي تريد من المتعلم أن يكون إيجابيا في عملية التعليم (...)، إذ أن هذه الطريقة تأتي استجابة لما تدعو إليه الفلسفة البرجماتية، والتربية التقدمية حول تدريس المتعلم على أساليب البحث عن المعرفة وإعطائه الفرصة للاعتماد على نفسه في تحصيل المعارف والخبرات تأسيسا على افتراض أن ما يتوصل إليه المتعلم بنفسه يحتفظ به لمدة أطول ويكون أكثر مقاومة للنسيان، فضلا عن أنه يكون أكثر قدرة على توظيفه في مواجهة ما يعترضه من مشكلات في حياته التي تتضمن الكثير من المشاريع²، وفيما يلي شيء من التفصيل في ذلك: (الأدوار، المقتضيات، الخصائص...):

4. دور المعلم والمتعلم في تطبيق طريقة المشروع:

¹ المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية، ص 422
² المناهج الحديثة وطرائق التدريس، محسن علي عطية، ص 416 (بتصرف)

المتعلم في طريقة المشروع، يبذل جهدا ذاتيا يتسم بالنشاط، وبذلك تجعل المتعلمين يتعلمون عن طريق العمل فيحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي¹، معنى ذلك أنه يأخذ دورا أساسيا (الاختيار، وضع الخطط، المناقشة والتنفيذ..إضافة إلى المشاركة في التقويم).

"فالمتعلم يكلف بتنفيذ عمل معين يشكل محورا من محاور المنهج أو موضوعا أو وحدة فيه، في صورة مشروع يتضمن عددا من أوجه النشاط مستخدما عددا من مصادر التعلم ذات الصلة بالمشروع لتحقيق أهداف محددة مقصودة مهمة².

ويجري هذا العمل الميداني الذي يتسم بطبيعته العملية تحت إشراف المعلم، الذي لا يتعدى دوره التوجيه والارشاد³، فينحصر دوره بين: (تحديد الموضوع والأهداف، المساعدة في توفير الإمكانيات المطلوبة كالأدوات والمراجع، تنسيق الجهود وتوزيع المهام، التشجيع على التقويم الذاتي)، كما يمكن للمعلم أن يأخذ دور المستشار الخبير والناصح، أثناء تنفيذ المتعلم للمهام.

5. تطبيق طريقة المشروع في تعليمية اللغة العربية (المراحل والإنجاز):

للمشروع أربعة خطوات ينفذ بها والتي قد تتباين بتباين طبيعة المشروع وكيفية إنجازها:

أولا/ اختيار المشروع: فيطرح الموضوع مع بيان أهميته وفتح المناقشة حوله، وإبراز مستلزمات تنفيذه، كما يجب أن يكون الموضوع المختار:

- نابعا من حاجات الطلبة ذا أهداف وظيفية.
- ملائما لقدرات الطلبة، متصلا بحياتهم الاجتماعية⁴.

ثانيا/ تخطيط المشروع: بعد اختيار المشروع يبدأ الطلبة بوضع خطة لتنفيذه، إذ يقوم الطالب بوضع خطة مفصلة لذلك تحت إشراف المدرس فتشمل: (تحديد الأهداف والمهام، الإجراءات، المراحل...).

¹ المرجع نفسه، ص 417

² المرجع نفسه، ص 417

³ المرجع نفسه، ص 417

⁴ المرجع نفسه، ص 420 (بتصرف)

ثالثا /التنفيذ: في هذه الخطوة توضع الخطة موضع التطبيق فيقوم كل طالب بأداء المهمات والأدوار المحددة له ضمن الخطة، على أن يقوم المدرس بتبديل الصعوبات الطارئة التي قد تظهر في أثناء عملية التنفيذ دون أن يحل محل الطالب في أداء عمله¹.

رابعا / التقويم: وهو عملية مستمرة تسير مع المشروع منذ اختياره وترافق مراحله، وفي نهاية المشروع يستعرض كل طالب ما تحصل عليه من فوائد.

وإذا كان المشروع فرديا يكون الطالب حكما على نفسه وعمله في ضوء معايير يزوده بها المدرس أما إذا كان المشروع جماعيا فيكون الحكم عليه جماعيا من الطلبة أنفسهم فينتقد الطلبة بعضهم بعضا².

وعليه وبناء على ما سبق يتضح أن من أهداف الطريقة أنها تنمي لدى المتعلم الحس النقدي البناء والقدرة على التحليل وإصدار الأحكام.

"كما تجدر الإشارة إلى أنه للمشروع علاقة تكاملية مع التعبير الشفوي والكتابي من حيث: ذكر الوسائل وتسميتها، وذكر المراحل، وذكر الأفعال وجمل بسيطة شفها"³، إذ يأتي المشروع في آخر كل مقطع تعليمي، كما أنه يعد حلا تدريجيا وجزئيا للوضعية المشكلة الانطلاقية، فبعد إتمام المشروع يكون المتعلم قد أدى العديد من مهمات تلك الوضعية⁴.

بمعنى أن المتعلم أثناء أدائه للمهام في إنجاز المشروع قد يشعر بحاجة لكتابة لافتات تسمية أشياء وتصنيفها، كتابة تعليمات، وذلك ما يقوده إلى استثمار تعلماته المكتسبة، ومثل هذه الأنشطة التي تأتي مرغوبة من المتعلم، وتمثل هدفا بارزا لديه تكون طبيعتها مختلفة عن الأنشطة التعليمية المعتادة، هذه الأخيرة التي قد لا يدرك المتعلمون الغرض من فرض تعلمها عليهم، على عكس طريقة المشروع التي يكتسب فيها المتعلمون العديد من المهارات (كالقراءة والكتابة)، وتنمية القدرة عليها بناء على رغبتهم واحتياجاتهم الخاصة، مما ينمي لديهم الرغبة والدافعية والاستعداد، وتتيح لهم فرصة استثمار واستكمال الموارد التعليمية في مواقف حية تحاكي واقعهم مما يعرفهم هدف وفائدة اكتساب تلك الموارد وكيفية استعمالها استعمالا وظيفيا في حياتهم الاجتماعية.

¹المرجع نفسه، ص 421 (بتصرف)

²المرجع نفسه، ص 422 (بتصرف)

³ دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية)، ص 19

⁴دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية)، ص 32

وذلك ما سنتعرف عليه من خلال تناولنا أحد المشاريع المقررة على السنة الأولى من التعليم الابتدائي، كأنموذج للدراسة، إذ نجد أن دليل المعلم قد تضمن مشاريعاً مقترحة للاستئناس، صنفت وفق المقاطع التعليمية لتجسيد مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الصف الدراسي وخارجه، وليتمكن المتعلم من خلال كل مشروع – ا الذي يأتي موازياً لكل مقطع تعليمي – من الأداء الفعلي لمكتسباته المتعلقة بالمقطع المحدد، وبالتالي ربط الجانب النظري بالتطبيقي:

المقطع/ المحور	الوحدات	عنوان المشروع	الأهداف التعليمية
1- العائلة	أحمد يرحب بكم/تعرف على عائلتي/ في منزلنا/ العائلة مجتمعة	أرسم منزلنا وأصفه	إثراء المتعلم لتعبيره: يوصف منزله شفهيًا.
2- المدرسة	أحمد في المدرسة/ في ساحة المدرسة/ أدوات المدرسة/	أنجز محفظتي	إثراء المتعلم لتعبيره: بذكر الأدوات المدرسية شفهيًا.
3- الحي والقرية	في القرية/مدينتنا/ في الحقل	أنجز أشجارا	إثراء المتعلم لتعبيره بذكر فوائد الشجرة شفهيًا.
4- الرياضة والتسلية	في معرض الكتاب/مباراة في كرة القدم/أنواع الرياضة	أنجز كرتي	إثراء المتعلم لتعبيره بذكر الرياضة التي يفضلها ولماذا شفهيًا.

إثراء المتعلم لتعبيره أحافظ على نظافة محيطي باستعمال الحقل المفاهيمي للبيئة.	أنجز حاملة أقلامي	بلادنا الجميلة/ جولة ممتعة في حديقة المنزل	5- البيئة والطبيعة
إثراء المتعلم لتعبيره بذكر الفواكه والخضر التي يعرفها.	أنجز فواكه مختلفة	الفحص الطبي/ الغداء الصحي أحافظ على أسناني	6- التغذية والصحة
إثراء المتعلم لتعبيره بذكر وسائل النقل عموما والوسيلة التي يفضلها خصوصا، شفاهايا وكتابيا	أنجز قطارا	ما أعجب الحاسوب/ عودة أبي من السفر/ من أنا ؟	7- التواصل
يحرز فقرة قصيرة يهنئ فيها أفراد عائلته بمناسبة سعيدة محترما علامات الوقف (الكفاءة الختامية للتعبير الكتابي).	أنجز بطاقة تهنئة	أول يوم في رمضان / عيد الأضحى عيد الاستقلال	8- الموروث الحضاري

جدول يوضح: (المقاطع، الوحدات، المشاريع، الأهداف) المقررة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي¹.

واعتمادا على الجدول السابق فإن كل مقطع تعليمي تنطوي تحته وحدات معينة تساهم في إرساء وتحصيل مجموع الخبرات المحددة، ويختم المقطع بمشروع ينفذه المتعلم ذو صلة بوحدات المقطع وأهدافه.

ففي المقطع التعليمي الأول "العائلة" وفي أثناء سيرورة التعلم ومراحلها من خلال الوحدات: (أحمد يرحب بكم /تعرف على عائلتي/ في منزلنا/ العائلة مجتمعة) يبرز دور استراتيجية المشروع الذي يحدد في ترجمة ما يكتسبه المتعلم نظريا إلى واقع ملموس، وكذا ربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي من خلال استثمار الموارد المتاحة من أجل إخراج المشروع "أرسم منزلنا وأصفه" من التصور إلى التنفيذ.

وما يميز هذا المشروع هو البساطة والقابلية للتصميم والتنفيذ، ولا يتطلب مهارات معقدة بمعنى أنه ملائم لمستوى المتعلم وقدراته، مما يمكنه من اكتساب ما يلي:

- التعريف بعائلته (الأسماء، المهن، العلاقة بين أفراد عائلته).
- يصف منزله (باب، غرف نوم، غرفة الاستقبال، مطبخ، حمام، سرير، مقعد، أدوات...).

¹ دليل المعلم للسنة الأولى لتعليم الابتدائي لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية التربوية المدنية)، ص20

- يكتسب رصيذا لغويا وظيفيا ويوظفه متعلقا باللفظ وعبارات: (التحية، الشكر، الاعتذار...).

- اكتساب مهارات مختلفة: (البحث، التحليل، التركيب، التواصل...).

- تنمية روح الاستعداد والإثارة والقابلية للتعلم.

- تثبيت وإرساء الخبرات المكتسبة واكتساب مهارات حسن توظيفها في وقت الحاجة إليها.

ويكلف المتعلم بإنجاز هذا المشروع في بداية مشواره التعليمي لمحدودية خبراته (الأسابيع الأولى من الدراسة)، وعندما تتوسع مداركه وخبراته أكثر، ينجز مشاريعا أكثر عمقا ودلالة، ومثال ذلك المقطع التعليمي الثامن: "الموروث الحضاري"- كما هو موضح في الجدول السابق- والمشروع المقترح: "أنجز بطاقة تهنئة"، إذ وبعد اكتساب الموارد المعرفية المتعلقة بوحدات المقطع: (أول يوم من رمضان، عيد الأضحى، عيد الاستقلال)، يعرف المعلم متعلمية بالمشروع- المرتبط بهذه الوحدات _ وأهدافه، ويذكرهم ببعض الوسائل التي يحتاجون إليها في الإنجاز: (أقلام، مقص، أوراق بيضاء، أوراق ملونة..)، وكما يمكن أن ينفذ المشروع هنا بشكل جماعي، فيتفق المعلم مع أعضاء كل فريق على توزيع الأدوار والمهام الفردية والجماعية: (رسم الأشكال، تلوينها، إلصاقها على البطاقة، اختيار المناسبة المقصودة بالتهنئة وألفاظ وعبارات التهنئة المناسبة...)، كل ذلك بتوجيه من المعلم وتشاور معه عند الحاجة.

كما يصوغ المتعلمون الفقرة الخاصة بالتهنئة في شكلها النهائي، وتقديمها أمام زملائهم فيفتح المعلم المجال أمام المتعلمين من أجل تصويب وتقويم أخطاء بعضهم البعض (التقويم الذاتي) بتوجيه منه من أجل تلافي الأخطاء في المشاريع والإنجازات المقبلة، وبهذا فكل هذه الخطوات المتضمنة في مثل هذا المشروع يمكن لها أن تكسب المتعلم:

- التعبير مشافهة وكتابة بلغة سليمة.

- تعبير المتعلم عن رأيه ومشاعره.

- توظيف خبراته المكتسبة في تعبيره شفاهي وكتابي (الادماج).

- تنمي لديه روح العمل التعاوني، وروح التنافس.

- ربط التعليم بالواقع وإعطائه معنى.

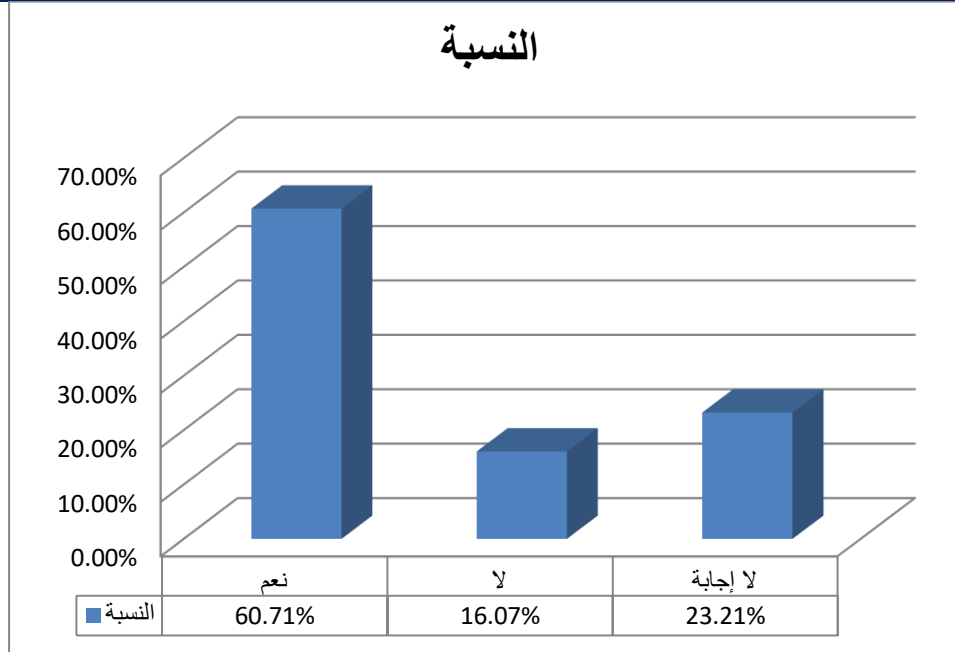
ومما سبق يتبين أهمية طريقة المشروع في تعليمية اللغة العربية وتأثيرها على المتعلم بصفة خاصة، إذ يمكن له في مشروع ما اكتساب العديد من الخبرات والمهارات لا يمكنه اكتسابها في التعليم الاعتيادي الذي يغلب عليه النمطية والمواقف المصطنعة مما يشعر المتعلم بالملل والنفور، في مقابل هذه الطريقة التي تتميز بالديناميكية والإثارة والتشويق وخلق مواقف حية للتواصل .

إلا أنه وما يؤخذ على السندات والوثائق التربوية من: (المناهج، الدلائل، الوثيقة المرافقة)، أنها لا تهتم الاهتمام اللازم بطريقة المشروع- مقارنة بأهميتها الكبيرة في التعليم- سواء من حيث التوزيع الزمني لميادين اللغة، أو من حيث أساليب تطبيقها ليتأنس بها المعلم ويتعرف أهميتها وليتمكن من تفعيلها وتحقيق الأهداف المنتظرة منها بالرغم من أنها تعد طريقة ورافدا من روافد تعليمية اللغة العربية في آن واحد.

وقد حاولنا ضمن أسئلة الاستبيان معرفة مدى وعي المعلمين بأهمية طريقة المشروع في تعليمية اللغة العربية، فوجهنا إليهم السؤال التالي:

- هل تعتقد أن اعتماد طريقة المشروع تدعم اكتساب التعلّيمات واستثمارها بشكل أفضل لدى المتعلمين؟ فكانت إجاباتهم موضحة في الرسم البياني التالي والممثل للجدول رقم (16)¹:

- ¹ ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث.



رسم بياني يمثل الجدول رقم (16)

وبهذا وكما يتبين أن غالبية المعلمين (16.07) على وعي تام بأن اعتماد طريقة المشروع تدعم اكتساب التعلّيمات واستثمارها بشكل أفضل لدى المتعلمين، وذلك لأن هذه الطريقة حسب رأيهم يمكن لها أن تحقق مايلي:¹ كسر الرتابة والملل وبعث روح الإثارة والتشويق داخل الصف الدراسي مما يجعل المتعلم أكثر إقبالا على التعلم.

- توظيف المكتسبات من أجل إنجاز المشروع
- التواصل مع أقرانه مما يكون له الأثر في تكوين شخصيته ويكسبه آداب التعامل والحوار مع الآخر خاصة مع توجيهات المعلم في أثناء ذلك.

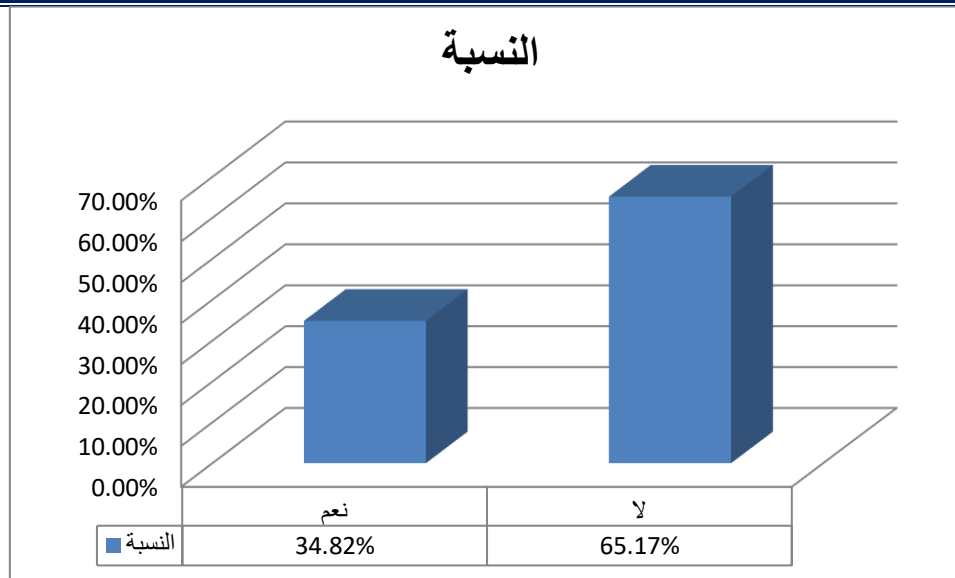
وبالرغم من وعي المعلمين بالفوائد التي تستجلبها طريقة المشروع إلا أن اهتمامهم بتنفيذها لا يرقى للمستوى المطلوب، وذلك من خلال الإجابات التي أبدوها على السؤال التالي:

- هل ينجز المتعلمون كل المشاريع المقررة عليهم ضمن المحاور التعليمية؟

وإجاباتهم على هذا السؤال يبرزها الرسم البياني أسفله الممثل للجدول رقم (17):²

¹ ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث.

² ينظر نتائج الاستبيان ص212 من هذا البحث.



رسم بياني يمثل الجدول رقم (17)

وكما يوضح الرسم البياني فإن نسبة عالية من أفراد عينة الدراسة (65.17) لا يشجعون المتعلمين على إنجاز كل المشاريع حيث أرجعوا أسباب ذلك - على حد تعبيرهم - إلى قلة الوقت، واستغلال الحصص المخصصة للمشاريع لإكمال المقرر الدراسي، وما يدل ذلك إلا على قلة اهتمامهم بمثل هذه الطرائق.

وبناء عليه يتوجب على المعلمين أن يولوا إنجاز المتعلمين للمشاريع المبرمجة عليهم الاهتمام المطلوب، وضرورة الاعتماد على مثل هذه الطرائق النشطة في تعليمه اللغة العربية، مما يساهم في استغلال مكتسبات المتعلمين، وإتاحة الفرص لهم لتوظيفها واستثمارها في مواقف حية، كما يتوجب تعريف المعلمين بكيفية توظيف استراتيجيات التعليم بالمشروع وكيفية تنفيذها .

كما لابد للوثائق التربوية (المنهج، الوثيقة المرافقة، الدلائل) أن تحمل في طياتها الأساليب ومراحل الإنجاز المهمة لطريقة المشروع- التي يمكن أن تعين وتيسر على المعلم تخطيطها وإنجازها، إقراراً بأن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المسطرة.

خلاصة :

وخلاصة القول فيما يتعلق بطريقة التدريس تتغير تبعا لطبيعة التعليم و مقارباته الحديثة، لذلك فقد جاءت المقاربة بالكفاءات — كأحدث المقاربات المعتمدة في المنظومة العالمية — محملة بأحدث الطرق النشطة التي تمكن المتعلم من المشاركة بفعالية و إتاحة الفرصة له لتوظيف وممارسة مكتسباته.

الملاحق

إجراءات
الدراسية

الميدانية

ونتائج
ها

1. خطوات و إجراءات الدراسة الميدانية:

1.1. استمارة الاستبيان:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة والأدب العربي

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه تخصص "تعليمية اللغة العربية" موسومة بـ: "تعليمية اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة"، نقترح عليك أخي المعلم وأختي المعلمة التفضل بملء هذه الاستمارة، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، علما أن الواقعية والدقة والوضوح في الإجابة على المدونة أدناه ستساعدنا في الحصول على نتائج أكثر موضوعية وفائدة، كما نعلمكم أن كل معلومات الاستمارة والإجابة عليها ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وشكرا سلفا على حسن تعاونكم.

استمارة الدراسة

المحور الأول: أهداف المنهج التعليمي

- ما مدى ارتباط منهج اللغة العربية (الجيل الثاني من الإصلاحات) بتزويد المتعلمين

بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي؟

☐ لا يرتبط

☐ بعضه

☐ يرتبط

المحور الثاني: المحتوى التعليمي (المادة التعليمية)

1. ما مدى ارتباط محتوى المنهج ببيئة المتعلم وواقعه المعيش؟

☐ لا يرتبط

☐ بعضه

☐ يرتبط

2. هل لغة مقررات المحتوى ونصوصه مناسبة لمستوى المتعلمين وفئتهم العمرية؟

غير مناسبة ☐

نوعا ما ☐

مناسبة ☐

3. هل ترى أن محتويات منهج اللغة العربية تنمي وتدعم التعلم الذاتي والاعتماد على

النفس لدى المتعلمين؟

☐

نعم ☐

*إذا كانت الإجابة بنعم وضّح كيف ذلك؟

.....

.....

.....

.....

4. هل منهج اللغة العربية في مدارسنا يسعى إلى تحقيق التكامل بين موضوعات محتواه وبينه وبين مختلف المواد الدراسية الأخرى ؟

☐ بحق ☐ نسبيا ☐ لا بحق

5. ما مدى ربط محتوى المنهج بين الخبرات السابقة والمكتسبات الجديدة لدى المتعلمين؟

☐ لا يربط ☐ أحياناً ☐ يربط

المحور الثالث: الوسائل التعليمية

1- ما الوسائل التي تستخدمها في تدريسك؟

- | | | | |
|--------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ☐ | - النماذج والمجسمات | ☐ | - السبورة |
| ☐ | - الخرائط والرسوم البيانية | ☐ | - الكتاب المدرسي |
| ☐ | | ☐ | - الحاسوب |
| ☐ | - التسجيلات الصوتية | ☐ | - الصور |
| ☐ | - الإذاعة | ☐ | - القصص |
| ☐ | - المعارض والمتاحف | ☐ | - التلفاز وأشرطة الفيديو |
| ☐ | - الألعاب والتمثيل والمشاهدة | ☐ | - الزيارات الميدانية |
| | | ☐ | |

2- ما مدى توفر الوسائل التعليمية الإيضاحية في المدرسة التي تعمل بها؟

متوفر ☐ غير متوفر ☐

3- ما أهم الوسائل التعليمية التي تعزز روح التعاون الصفي وتنمي مهارات الاتصال اللغوي لدى المتعلم والتي ترى من الواجب توافرها وخاصة في ظل التطورات الحاصلة في جميع الميادين؟.....

المحور الرابع: التقويم التربوي

1- هل تحرص على استعمال كل أنواع التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي) في كل فعل أو نشاط تعليمي؟

المحور الخامس: النظريات اللسانية الحديثة

1- ما الفروع اللسانية التي درستها في المؤسسات الجامعية؟

☐	- اللسانيات التطبيقية	☐	- النحو الوظيفي
☐	- اللسانيات التداولية	☐	- لسانيات النص
☐	- فروع أخرى	☐	

أذكرها:

2- ما درجة وضوح هذه الفروع التي درستها لديك؟

واضح ☐ نوعا ☐ غير ☐ واحة ☐

3- ما مدى دراستك وإطلاعك على الوثائق والسندات التربوية (المناهج والوثائق المرافقة المتعلقة بالجيل الثاني من الإصلاحات)؟

المحور السادس: طرق التدريس

1- هل تعتقد أن الوضعية المشكلة تدعم تعلم المتعلمين بطريقة أفضل؟

☐ لا-

☐ نعم -

لماذا؟

.....
.....

2- هل تشرك المتعلمين في حل المشكلات التعليمية من خلال العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم؟

☐ لا-

☐ أحيانا-

☐ نعم-

3- هل تعتقد أن اعتماد طريقة المشروع تدعم اكتساب التعلم واستثمارها بشكل أفضل لدى المتعلمين؟ ولماذا؟

.....
.....

4- هل ينجز المتعلمون كل المشاريع المقررة عليهم ضمن المحاور التعليمية؟

☐ لا-

☐ نعم -

وإذا كانت الإجابة "لا"

لماذا؟

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

المحور السابع: الكفاءة (المفاهيم، المستويات، الأنواع)

اطلعت على منهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي، صادفتك المفاهيم الآتية، حدّد درجة وضوحها لديك:

المفاهيم	واضحة تماماً	واضحة جزئياً	غير واضحة	في حال عدم وضوحها حدّد السبب
الكفاءة				
المهارة				
الاستعداد				
القدرة				
الإنجاز/الأداء				
الموارد				
الكفاءة الشاملة				
الكفاءة الختامية				
الكفاءة القاعدية				
الكفاءة المرحلية				
الكفاءة النوعية (الخاصة)				
الكفاءة المستعرضة (العرضية، الممتدة)				
ملمح الدخول				
ملمح الخروج				
المعيار				
المؤشر				
الميدان				
المقطع التعليمي				
الوضعية				
الوضعية الإدماجية				
الوضعية التعليمية				
الوضعية المشكّلة				

2.1 وصف عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معلمي التعليم الابتدائي (اللغة العربية)، إذ توزعت على النحو الآتي:

1. العينة التجريبية:

تم تجريب الإستبيان على عينة تجريبية، شملت عشرين معلما وهي كما يأتي:

الجدول الأول رقم (1):

الرقم	المدرسة	عدد الإستبيان
01	ابن سماعيل بومدين — وهـران —	10
02	زياني ميلود — وهـران —	10
	المجموع	20

1-2-2- عينة البحث:

الجدول رقم (02): عينة البحث

الرقم	المدرسة	عدد الإستبيان
		ان

12	عائشة أم المؤمنين — وهـ — ران —	01
10	سعيد راشد — وهـ — ران —	02
11	إبن تروب محمد — وهـ — ران —	03
10	بلعيد أحمد — وهـ — ران —	04
06	المجاهد بصول محمد — وهـ — ران —	05
12	بن عربي صالح — وهـ — ران —	06
09	شابل غوتي — وهـ — ران —	07
12	يحيوي أحمد — وهـ — ران —	08
11	بوديبة محمد — وهـ — ران —	09
09	المجاهدة بن خالد فاطمة — وهـ — ران —	10
10	مسلم وناس — وهـ — ران —	11
	11	المجموع

3-1 تطبيق أداة الدراسة (الاستبيان):

لتطبيق أداة الدراسة قامت الباحثة بتنفيذ الخطوات التالية:

- بناء أداة الدراسة (الاستبيان)، وفقاً لأسئلة مطروحة تك عرضها على المشرف للدراسة وذلك للاستفادة من آرائه و ملحوظاته.
- تم إرسال خطاب من قبل رئيس قسم اللغة و الأدب العربي إلى مديرية التربية لولاية وهران لطلب تمكين الباحث من تطبيق أداة الدراسة.
- تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من سنة 2018 م — 2019 م

3.1 نتائج الدراسة (عرض، تحليل، مناقشة)

تناولت الباحثة عرض نتائج الدراسة من خلال تقديم إجابات أسئلة الدراسة ومن تم عرضها في شكل نسب مئوية و تمثيلها برسوم بيانية ودوائر نسبية و من تم مناقشتها، و تفسيرها حسب ما نصّت عليه أسئلة الدراسة و فيما يلي تفصيل لذلك:

المحور الأول: أهداف المنهج التعليمي.

السؤال الأول: تم طرح السؤال الآتي على مئة وثلاثة عشر معلما (113):

— ما مدى ارتباط منهج اللغة العربية الجيل الثاني من الإصلاحات بتزويد المتعلمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي و الكتابي؟

الجدول رقم (3):

الفئة	التكرار	النسبة
يرتبط	39	%34,82
بعضه	62	%55,35
لا يرتبط	11	%09,82
المجموع	112	%100

المحور الثاني: المحتوى التعليمي (المادة التعليمية)

السؤال الأول: لقد تم طرح السؤال الآتي على العينة نفسها من المعلمين:

ما مدى ارتباط محتوى المناهج ببيئة المتعلم وواقعه المعيشي؟

الجدول رقم (4):

الفئة	التكرار	النسبة
يرتبط	30	%26,78
بعضه	66	%58,92
لا يرتبط	16	%14,28
المجموع	112	%100

السؤال الثاني: هل لغة مقررات المحتوى و نصوصه مناسبة لمستوى المتعلمين و فئتهم العمرية؟

الجدول رقم (5):

الفئة	التكرار	النسبة
مناسبة	26	%23,21
نوعا ما	54	%48,21
غير مناسبة	32	%28,57
المجموع	112	

السؤال الثالث: تم طرح السؤال التالي طبعا على نفس العينة من المعلمين:

هل ترى أن محتويات منهج اللغة العربية تنمي وتدعم التعلم الذاتي و الإعتماد على النفس لدى المتعلمين؟

الجدول رقم (6):

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	34	%30,35
لا	78	%69,64
المجموع	112	%100

السؤال الرابع: هل منهج اللغة العربية في مدارسنا يسعى إلى تحقيق التكامل بين موضوعات محتواه وبينه و بين مختلف المواد الدراسية الأخرى؟

الجدول رقم (7):

الفئة	التكرار	النسبة
يحقق	22	%19,64
نسبيا	74	%66,07
لا يحقق	16	%14,28
المجموع	112	%100

السؤال الخامس: ما مدى ربط محتوى المنهج بين الخبرات السابقة و المكتسبات الجديدة لدى المتعلمين؟

الجدول رقم (8):

الفئة	التكرار	النسبة
يربط	17	15,17%
أحياناً	66	58,92%
لا يربط	29	25,89%
المجموع	112	100%

المحور الثالث: الوسائل التعليمية

السؤال الأول: ما الوسائل التعليمية التي تستخدمها في تدريسك؟

الجدول رقم (9):

الفئة	التكرار	النسبة
السيورة	101	90,17%

الكتاب المدرسي	98	%87,50
الحاسوب	21	%18,75
الصور	84	%7,5
القصص	58	%51,78
التلفاز وشرطة الفيديو	09	%08,03
الزيارات الميدانية	03	%02,67
النماذج و المجسمات	49	%43,75
الخرائط و الرسوم البيانية	21	%18,75
التسجيلات الصوتية	22	%19,64
الإذاعة	01	%0,89
المعارض و المتاحف	01	%0,89
الألعاب و التمثيل و المشاهدة	31	%27,67

السؤال الثاني: ما مدى توفر الوسائل التعليمية الإيضاحية في المدرسة التي تعمل بها؟

الجدول رقم (10):

الفئة	التكرار	النسبة
متوفرة	28	%25

84	غير متوفرة
112	المجموع

السؤال الثالث: ما أهم الوسائل التعليمية التي تعزز روح التعاون الصفي و تنمي مهارات الإتصال اللغوي لدى المتعلم و التي ترى من الواجب توفرها و خاصة في ظل التطورات الحاصلة في جميع الميادين؟

أهم الوسائل التعليمية التي جاءت ضمن الإجابات هي: (الوسائل التي يكلف بإنجازها المتعلم لتنمو لديه روح الإبداع، تجهيز المكتبة المدرسية بالمراجع ذات العلاقة بالإصلاح، وسائل الإعلام و الاتصال من بينها الحواسيب و أجهزة العرض، الزيارات الميدانية، المسارح و التمثيليات، الصور المتعلقة بالشخصيات و المعالم الأثرية....).

المحور الرابع: التقويم التربوي

هل تحرص على استعمال كل أنواع التقويم الشخصي، التكويني، التحصيلي) في كل فعل أو نشاط تعليمي؟

الجدول رقم (11):

الفئة	التكرار	النسبة
-------	---------	--------

دائما	14	%12,5
أحيانا	79	%70,53
أبدا	10	%08,92
لا إجابة	09	%08,03
المجموع	112	%100

المحور الخامس: النظريات اللسانية الحديثة:

السؤال الأول: ما الفروع اللسانية التي درستها في المؤسسات الجامعية؟

الجدول رقم (12):

النسبة	التكرار	الفئة
10,71%	12	اللسانيات التطبيقية
0,89%	01	اللسانيات التداولية
24,10%	07	النحو الوظيفي
11,60%	13	لسانيات النص
52,67%	59	لا إجابة
100%	112	المجموع

السؤال الثاني: ما درجة وضوح هذه الفروع التي درستها لديك؟

الجدول رقم (13):

الفئة	التكرار	النسبة
واضحة	12	7,14%
نوعا ما	01	10,75%
غير واضحة	07	74,10%
المجموع	112	100%

السؤال الثالث: ما مدى دراستك و إطلاعك على السندات و المناهج و الوثائق المتعلقة بالجيل الثاني من الإصلاحات؟

الجدول رقم (14):

الفئة	التكرار	النسبة
دائما	17	15,17%
أحيانا	40	35,71%
أبدا	28	25%
لا إجابة	27	24,10%
المجموع	112	100%

المحور السادس: طرق التدريس

السؤال الأول: هل تعتقد أن الوضعية المشكلة تدعم تعلم المتعلمين بطريقة أفضل ؟ و لماذا؟
أجابت نسبة كبيرة من المعلمين بالإيجاب (97%).

كما أضافوا أسباب ذلك من بينها:

- ➡ تكسب المتعلم الاعتماد على النفس و بالتالي تدعم التعلم الذاتي.
- ➡ تجعل المتعلم في حالة نشاط و تفاعل دائمين.
- ➡ تحفزه على البحث و إيجاد الحلول المناسبة.
- ➡ تكسبه آليات الحوار و احترام الرأي الآخر.
- ➡ تكسبه المعارف لمهارات اللازمة و تتيح له فرصة ممارستها و بالتالي ترسيخها في ذهنه.

السؤال الثاني: هل يشترك المتعلمين في حل المشكلات التعليمية من خلال العمل الجماعي و التعاون فيما بينهم؟

الجدول رقم (15):

النسبة	التكرار	الفئة
16,07%	18	نعم
55,35%	62	أحيانا
28,57%	32	لا
100%	112	المجموع

السؤال الثالث: هل تعتقد أن اعتماد طريقة المشروع تدعم اكتساب التعلّيمات و استثمارها بشكل أفضل لدى المتعلمين؟ ولماذا؟

الجدول رقم (16):

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	08	60,71%
لا	18	16,07%
لا إجابة	26	23,21%
المجموع	112	100%

ومن بين الأسباب التي أوردها المعلمون بشكل متكرر ضمن إجاباتهم:

- كسر الرتابة و الملل و بحث روح الإثارة و التشويق داخل الصف الدراسي مما يجعل المعلم أكثر إقبالا على المتعلم.
- توظيف المكتسبات من أجل إنجاز المشروع.
- التواصل مع أقرانه مما يكون له أثر في تكوين شخصيته و كسبه آداب التعامل و الحوار مع الآخر خاصة مع توجيهات المعلم في أثناء ذلك.

السؤال الرابع: هل ينجز المتعلمون كل المشاريع المقررة عليهم ضمن المحاور التعليمية؟

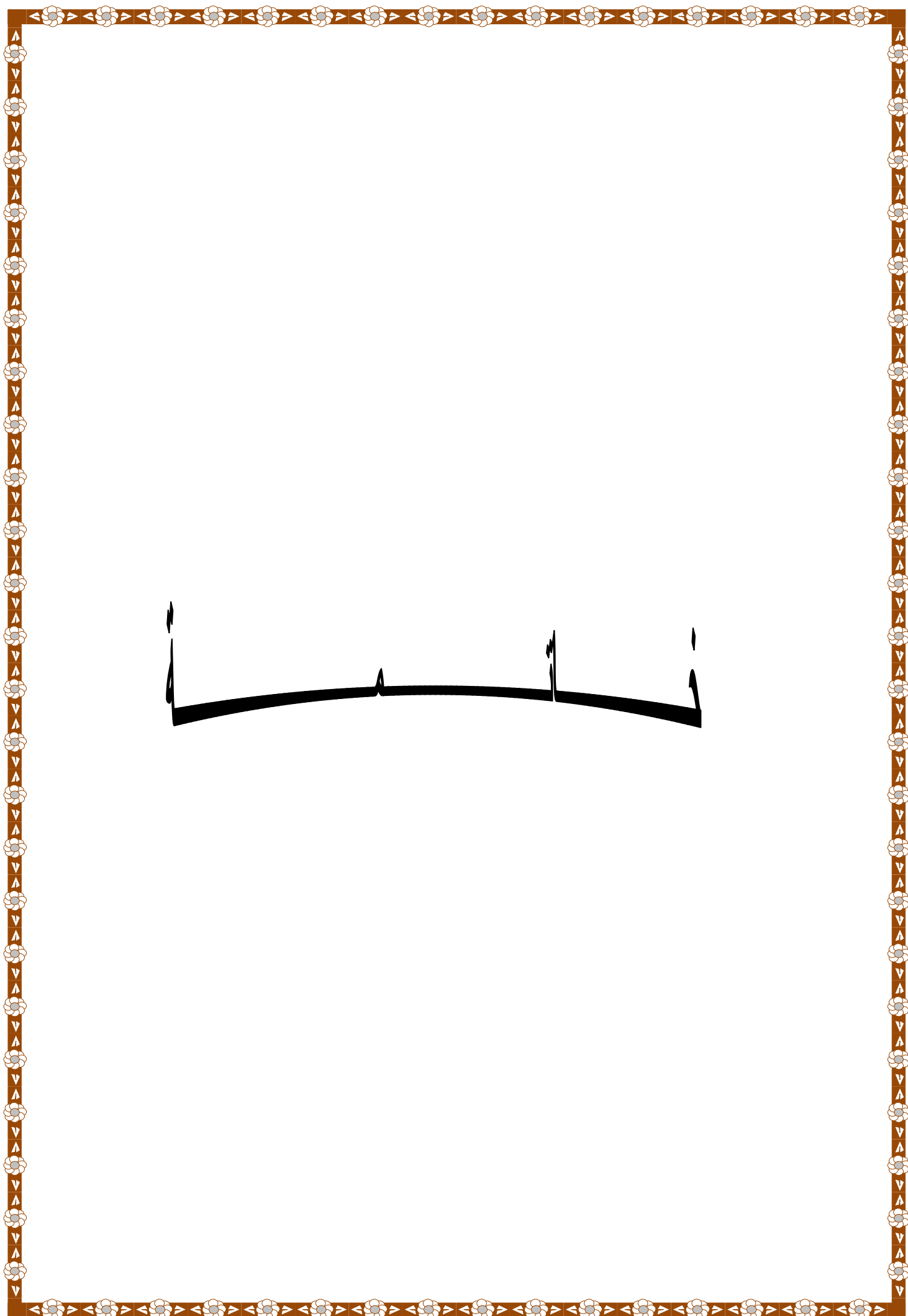
الجدول رقم (17):

الفئة	التكرار	النسبة
نعم	39	34,82%
لا	73	65,17%
المجموع	112	100%

و..... المعلمون الذين أجابوا ب "لا" لأسباب المكررة و التي من بينها:

☞ ضيق الوقت.

☞ استغلال حصص المشاريع لإكمال المقرر الدراسية



خاتمة:

من خلال دراستنا لهذا الموضوع، الذي اشتمل على البحث في تعليمية اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة، وبعد تسجيل الملاحظات الخاصة بالدراسة الميدانية التي قمنا بها في المدارس الابتدائية، وكذا القراءة التحليلية النقدية للوثائق التربوية الرسمية لمناهج الجيل الثاني من الإصلاحات التربوية، توصل البحث إلى جملة من الملاحظات و النتائج أهمها: أن اللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل وإن كان التواصل أحد وظائفها إنها المعرفة التي بها يتم التفكير و التحليل وعليها تنبنى الحضارة، فلا فكر ولا حضارة دون لغة.

- أن المنهج التربوي بمفهومه التقليدي، كان مرتبط بالمقررات الدراسية، فكانت المادة الدراسية هي الغاية و الوسيلة، و بالتالي إهمال، جانب الممارسة الحية و المتنوعة (الاستعمال اللغوي).
- أن المنهج التربوي بمفهومه الحديث أكثر دلالة منه بصورته القديمة أو التقليدية، فهو (المنهج الحديث)، بهذا المعنى يهتم ويشمل عناصر عديدة المقررات و الكتب المدرسية فيحوي الأهداف المنشودة والمحتويات التي تقدم للمتعلمين عن طريق طرق التدريس ووسائل التعليم مروراً بعملية التقويم لقياس من مدى تحقق التعلم.
- أن أغلب محتويات المناهج التربوية، تقدم للمتعلم مجزأة و منفصلة، أي لا تحقق التكامل بين موضوعات محتواها و بينها و بين مختلف المواد الدراسية، كما لا تربط دائماً بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة، و بالتالي الإخلال بمعايير اختيار المحتوى و انتقاده (التكامل، التتابع و التدرج).
- أن أغلب مناهج اللغة العربية لا تدعم الوظيفة التواصلية للغة واستثمار المكتسبات في المواقف الحياتية التي يواجهها المتعلم، هذه الأخيرة التي تعد من أسمى أهداف تعليم اللغة العربية.
- وعلى أفراد عينة الدراسة (المعلمين) بفاعلية الوسائل الإيضاحية في تنشيط التواصل الصفي و تنمية مدارك المتعلم في تعليم اللغة العربية و اتقان مهاراتها.
- قلة الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية (وخاصة منها الحديثة و الوسائل الحسية)، لذا ينبغي تسخير لكل إصلاح تربوي وسائل و أدواته الضرورية، حتى نتمكن من النهوض بمستوى العملية التعليمية عامة، و تعليمية اللغة العربية خاصة، لا سيما مع التطورات العالمية المتسارعة.

- أن العملية التقويمية في مجملها لا تواكب المستجدات التربوية، و ذلك من خلال قلة وعي أغلب المعلمين بأهمية التقويم التربوي بأنواعه الثلاث التشخيصي، التكويني، التحصيلي) في تنشيط و تصحيح مسار تعلم المتعلم.
- أنه من الضرورة إعطاء التقويم التربوي بأنواعه الثلاث الأهمية المناسبة ليتمكن المتعلم بوساطته التعرف على مواطن القصور و الضعف و موقعه من عناصر العملية التعليمية (متعلم، معلم، المنهج، الوسائل، التقويم ذاته)، فتتخذ بذلك القرارات المناسبة من (تشخيص إصدار للأحكام، ومن ثم العلاج و التصويب والتصحيح).
- إن مناهج اللغة العربية عرفت العديد من الإصلاحات التربوية، كما بنيت على أساس مقارنة التدريس بالكفاءات التربوية العالمية، و التي تعنى بربط المكتسبات بالحياة الاجتماعية للمتعلم مع حسن توظيفها، مما يفيد كثيرا في الرقي بواقع تدريس اللغة العربية.
- أن التطور الحاصل على مستوى الدرس اللغوي أهم و أبرز عامل في ظهور المقاربة الحديثة في إعداد المناهج التربوية (المقاربة بالكفاءات).
- التأثير الفعال للنظريات اللسانية الحديثة في تعليمية اللغات، و اللغة العربية واحدة من هذه اللغات، إذ استوحت هذه الأخيرة مادتها و محتواها مما أفرزته النماذج (التوليدية، التحويلية، التداولية، الوظيفية...).
- وفقا لمفهوم الكفاية و الأداء، ينبغي أن تتنقى القواعد الأساسية التي تصلح لأن تزود المتعلم بأشياءها و أنفعها له في الاستعمال.
- لا بد من وجود علاقة ترابط و تكامل بين محتويات المادة الواحدة أو باقي المواد الدراسية، و كذا التتابع و التدرج في تعلم المعارف و المهارات، وقد يتحقق ذلك من خلال احتواء النص واتخاذ محور بناء كل التعلّيمات المعرفية و الأنشطة اللغوية الصوتية، عن طريق استثمار المقاربة النصية ، هذه الآلية التعليمية التي تسهم في ترسيخ موارد التعلم و إدماجها (التلقي و الإنتاج)، وذلك عن طريق الربط بين مهارات اللغة الصوتية (الاستماع، القراءة، التعبير، الكتابة).
- أن النصوص المبرمجة في المقررات الدراسية لا ترتبط دائما بالواقع المعيشي للمتعلم، و بذلك لا بد من توظيف النصوص الحية (الأصلية). هذه الأخيرة التي تسهم في إكساب المتعلم كفاءة نصية (فهم النص والنبج على منواله في مختلف المواقف الحية).

- ينبغي الاستفادة من المبحث التداولي الذي يعني بقضايا الاستعمال اللغوي، بما يتضمنه من مباحث (نظرية أفعال الكلام، اللسانيات النصية...)، هذا المبحث الذي له الأثر العميق في إثراء عملية تعليم اللغة، و ذلك بالتركيز في تعليمها على الممارسة اللغوية في سياقاتها المناسبة (فهما و إنتاجا).
- أنه يمكن الاستفادة من النحو الوظيفي (التعليمي)، الذي يساهم في تطوير تعليم اللغة من تعليم تقليدي يقدم المادة التعليمية في مستواها النظري، الخالص، إلى تعليم يسعى إلى تحديد البنى اللغوية التي يحتاجها المتعلم في مواقفه، و يجاوز بذلك الحفظ الآلي لها و استرجاعها.
- أمام هذه الأهمية البالغة لضرورة استثمار النظريات اللسانية و تطبيقاتها في تعليمية اللغة العربية في تحقيق جملة التعلّيمات و الكفاءات المسطرة، أفضت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن وعي و إدراك معلمي اللغة العربية غي هذا الشأن ضعيف جدا، إضافة إلى قلة اهتمامهم بدراسة و الإطلاع على الوثائق التربوية الرسمية، ذلك ما يكون له الأثر السلبي على العملية التعليمية بشكل عام، و تعليمية اللغة العربية بشكل خاص.
- إن أهم ما يمكن استخلاصه في نهاية هذا الفصل هو أن اكتساب المهارات الأساسية للغة، (الكلام، الاستماع، الكتابة القراءة)، ولا يكون ذلك إلا بكثرة التدريب و الممارسة اللساني، و باعتماد لطرق التدريسية الناجحة في ظل النموذج اللساني التعليمي التعليم الوظيفي للغة أو تعليم اللغة اتصاليا و الذي يرتبط أساسا باكتساب ذلك المهارات المتكاملة و المتفاعلة فيما بينها و ممارستها في مختلف مواقف الحياة ممارسة صحيحة وذلك من خلال مايلي:
- إن مهارة الاستماع لم يكن لها وجود ضمن المناهج التربوية السابقة، و لم يكن هناك ما يسمى بتعليمية الاستماع، فكانت هذه الأخيرة مهملة، إلا أنه و بالنظر في السندات و الوثائق التربوية ، نجد أن مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات جاءت محملة بشيء من الاهتمام بتعليمية الاستماع، و هي إضافة جديدة ضمن مناهج الجيل الثاني لتعليمية اللغة العربية، فيدرس الاستماع ضمن الميادين الأربعة المهيكلة للمادة و هي (فهم المنطوق أو "المسموع"، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي) .
- أن وعي المعلم بأهمية مهارة الاستماع، بحسن التخطيط في تعليمها، استعمال الوسائل المعنية في ذلك و التنوع فهي (المذيع، الحاسوب...)، الحد

من كل ما يقلل من فاعلية الاستماع، إثارة دوافع المتعلمين وجذب انتباههم، و كذا تدعيم أداءاتهم الجيدة للخبرات المكتسبة و تعديل أو معالجة الأخطاء الخاصة بأداء هذه الخبرات، لكلها ممارسات تكفل تحقيق درجة عالية من الاستماع الوظيفي لدى المتعلم.

■ نظرا للأهمية التي يكتسبها التعبير الشفوي فإنه يتوجب على المعلم أن يهتم بإدراج وضعيات تواصلية حية تخلق لدى المتعلمين الرغبة في التواصل، و البعد بذلك عن المواضيع المنمطة و تحفيزهم على ضرورة المزاوجة بين التعبير الجسدية، حتى لا تكون تعبيراتهم اللغوية و التعبيرات الجسدية، حتى لا تكون تعبيراتهم اللغوية بمجرد قوالب جاهزة، كما ينبغي أن يجعل المعلم من هذا النشاط، نشاط مستمرا، و ذلك بربطه بجميع الأنشطة ، كأجهزة الأحداث ومسرحتها في حصص القراءة) كل ذلك من شأنه تيسير سبل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة، إلا أن هذه الإشارات ورغم أهميتها البالغة لم تعرها السندات والوثائق التربوية المتعلقة بالجيل الثاني من الإصلاحات اهتماما.

■ يتوجب على المتعلم أن يتيح لمتعلميه وسائل الاستفادة الكاملة بكل ماله علاقة بتنمية المهارة القرائية، كتدريب المتعلمين خاصة المتعثرين منهم على تجريد الحروف، كذلك العمل على جعل حصة القراءة حلقة وصل بين النشاطات اللغوية في إطار التكامل بين المواد و جعل النص شفويا كان أو كتابيا نقطة انطلاق كل الأنشطة التعليمية (المقاربة النصية) و ذلك من خلال — ليس على سبيل الحصر — : (تدريس الظواهر اللغوية، انطلاقا من نصوص القراءة و العمل و توفير الفرص لاستثمارها استثمارا وظيفيا، استغلال القراءة بالتدريب على الإنتاج) .

■ بما أن التعبير الكتابي يعد المحصلة النهائية يكتسبها المتعلم من فروع اللغة العربية، فإنه ينبغي على معلم اللغة أن يحرص على إعطاء متعلميه فرصا كافية للتعبير الكتابي انطلاقا من وضعيات تواصلية، تخلق لديهم الحاجة إلى التواصل كتابيا، مع ضرورة و استغلال ما يربطها من صلات مع الفروع اللغوية الأخرى، يتناول نشاطات هذه الأخيرة وفق منظور تكاملي، يعتمد فيه على استثمار الموارد اللغوية المختلفة بهدف إدماجها من طرف المتعلم في إنتاجه.

■ أفضت نتائج الاستبيان إلى أن أفراد عينة الدراسة لا يشجعون على التواصل الفعال، و ذلك ما يدل على قلة وعيهم بأثر الاتصال و التواصل الصفي الفعال، و الذي هو أساس المقاربات الحديثة، و ماله من أثر في اكتساب المهارات و الخبرات اللازمة، لذلك فإنه ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بالأدوار و الشروط و التي

يضطلع بها كل عنصر من عناصر المثلث الديدانكتيكي (متعلم، معلم، معرفة)، و أهمية التفاعل فيما بينها، هذا الأخير الذي هو أساس التعلم النشط (الفعال).

■ طريقة حل المشكلات: ذلك أن العوامل التي تختص بها يجعلها تتفق مع الاتجاهات الحديثة في التعليم، التي تتمركز حول المتعلم وضرورة إشراكه في بناء تعلماته ونبذ القوالب المعرفية الجاهزة، لذلك يتوجب على المعلم لأن يقتنع بهذه الطريقة و مبادئ تطبيقها و الاهتمام في ذلك بالجانب الأساسي لها و الهدف منها و هو الجانب الوظيفي للموارد المعرفية، أي إعطاء الأولوية للأداء اللغوي (الممارسة في مواقف حية).

■ طريقة المشروع: أظهرت نتائج الاستبيان الوعي التام للمعلمين بأن طريقة المشروع اكتساب التعلمـــــــــــــــات و استثمارها بشكل أفضل لدى المتعلمين، إلا أنه وبالرغم من وعي المعلمين للفوائد التي تستجلبها طريقة المشروع، فإن اهتمامهم بها لا يرقى للمستوى المطلوب، إذ أنهم لا يشجعون المتعلمين على إنجاز كل المشاريع المقررة عليهم ضمن المحاور التعليمية، وبناءا عليه يتوجب على المعلمين ضرورة الاعتماد على مثل هذه الطريقة النشطة في تعلية اللغة العربية، مما بينهم في استغلال المكتسبات، كما لابد للوثائق التربوية الرسمية، أن تحمل في طياتها الأساليب ومراحل الإنجاز المهمة لهذه الطريقة، إقراراً بأن المشروع طريقة ورافدا - في الآن نفسه - من روافد تفعيل الكفاءات المسطرة.

وختاما لما سبق فإن اللسانيات لنظرية الحديثة، من حيث أنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية و بذلك بما تقدمه من تطبيقات وإجراءات عملية بما تقدمه من تطبيقات و إجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في تطوير تعليمية اللغة عامة و تعليمية اللغة العربية خاصة ، لذا فإنه لا بد من الاقتناع عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في هذا الميدان.

وكل ما تزعم به أننا نرجوا أن يكون هذا البحث المتوقع خطوة تليها خطوات أخرى أكبر ينجزها غيرنا وتؤسس لبناء مناهج تربوية تستمد أصولها من الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعرفية بما يضمن جعل اللغة العربية لغة التواصل اليومي مشافهة و كتابة و في جميع مواقف الحياة و أخيرا دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

فئة المصممة المراجعة

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

I. المصادر و المراجع العربية:

- (1) إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج 1، ط2، المكتبة الإسلامية، إسطنبول، تركيا، 1410هـ.
- (2) إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز وواصف، ينظر التربية العلمية وأسس طرق التدريس النهضة العربية، للطباعة والنشر، بيروت، 1986 م.
- (3) أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص06.
- (4) أحمد عبد العزيز دراج، لاتجاهات المعاصرة في تطوير دراسة العلوم اللغوية مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1424هـ، 2003م.
- (5) أحمد المتوكل، المنحنى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، مكتبة دار الأمان، الرباط، ط1، 1427هـ/2006م
- (6) اسماعيلي علوي ووليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة، أسئلة حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية، حافظ ط1، الدار العربية للعلوم، منشورات الاختلاف، دار الأمان المغرب / الجزائر/ لبنان/ 2009
- (7) إيمان محمد خضر الكيلاني، الاعتزاز بالعربية أساسا في تشكيل شخصية الفرد، من الموقع الإلكتروني: لسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية (30- 5- 3 pdf)، بتاريخ: 2016-8-5

- (8) إيهاب سعود، أساسيات وتطبيقات علم المناهج نجوى عبد الرحيم شاهين، ط1 دار القاهرة 2006، ، تطور اللسانيات اللغوية من الجملة إلى النص، (www.alukal.net.leaniat.pdf)
- (9) بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث (غربي-فرنسي-انجليزي)، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، 2010م. متاح على الموقع الإلكتروني: (http://www.hcla.dz)
- (10) بوقربة علي، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب، المركز الجامعي بشار سابقا، 2002 - 2003
- (11) التكوين المستمر الخاص بمدرسات ومدرسي مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي، (google.usercontent.com_la didactique.pdf)
- (12) جابر عبد الحميد جابر و آخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، ط1، 1983م.
- (13) جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والمتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.
- (14) جابر عيد الحميد جابر و آخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية، للطباعة و النشر، بيروت، ط1، 1983م.
- (15) جمال مصطفى العيساوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ط1، (د.ن)، 2004م-2005م
- (16) جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، ط1، 2015، (www.alukah.net.mas.pdf).
- (17) جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية، التعليمية (كتاب مفيد للطلبة و الأساتذة و المتدربين و المكونين ط1، (د.ن)، 2015م.

- (18) أبو حسن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللغة العربية ، ط1، مكتبة الرشد الرياض، 1425هـ.
- (19) أبو حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية – القاهرة، ط1، 2003م.
- (20) حلومة بوسعدة، المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التونسي، المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر تونس 2002 -2003م.
- (21) حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المقني، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، مطبعة احيان القاهرة، 1980م.
- (22) حلمي أحمد الوكيل ومحمود حسين بشير، الاتجاهات الحديثة في تخطيط _____ ط و تطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، 2425هـ.
- (23) حميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، عبد المجيد حسن (د-ن) الإسكندرية، 2010م.
- (24) خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، عالم المعرفة، جدة السعودية، ط1، 1404هـ، 1984م.
- (25) ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)، دييونو للطباعة والنشر والتوزيع ط2، عمان الأردني، 2009م.
- (26) رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر عمان الأردن، 1430هـ-2010م.
- (27) عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، (د، ن)، (د، ط)، 2008م،

- (28) عبدالرحمان الحاج صالح، المنهج الدراسي أسسه و صلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط1، 2405هـ، 1985 م.
- (29) عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي مخزومي و إبراهيم السمرائي، ج5، مؤسسة دار الهجرة، ط2، 1210هـ (باب القاف والراء و العين معهما).
- (30) عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، (باب الكاف و الفاء "وأيء" معهما).
- (31) عبد الرحمن صالح عبد الله، المنهج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض – المملكة العربية السعودية، ط1، 1405هـ-1985م.
- (32) عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربي، (د، ن)، (د، ط)، 2004م/ 2005م
- (33) رشدي أحمد طعمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية (إعدادها – تطويرها – تقويمها)، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.
- (34) رشدي أحمد طعية، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ط1، ملتزم الطبع والنشر، دار الفكر العربي، القاهرة، 1425هـ - 2004م.
- (35) رشدي أحمد طعية ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو –، 1427هـ/2006م
- (36) رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر وآخرون، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1983م.

- (37) رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة السعودية، 1436هـ
- (38) زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، القاهرة، 1999م.
- (39) بن زهران الغالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، و تحسين مستواهم، التقويم التربوي- مستغانم، الجزائر 2015م- 2016م.
- (40) السعيد شنوكة، مدخل إلى المدارس اللسانية، الجزيرة للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1، 2008
- (41) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، (د.ط)، الدار العربية للكتاب، 1984
- (42) عبد السلام المسدي، اللسانيات و أسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر (تونس)، المؤسسة الوطنية للكتاب (الجزائر)، 1986.
- (43) سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2010م.
- (44) سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية (رؤية تربوية) ط2 2004
- (45) عبد السميع متولي المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريب وفق معايير المناهج الدولية، ، ط1، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2012م.
- (46) شومة محمد مساعد الفاضلي البلوي، تطوير مناهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام (رؤى مستقبلية) جامعة تبوك المملكة العربية السعودية، 2014م
- (47) صفاء محمد محمود بخيتان، منهج العلوم الفلسطيني الجديد، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين 2006.

- (48) صغير نبيل، اللسانيات الحديثة و النحو العربي: بين المعيارية و الوصفية، دار المغرب الإعلامي، الرباط، 09 أكتوبر 2010،
www.lissaniet.net 09:04 ص 08
- (49) طه حسين الدليمي، وكامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ط4، دار الشرق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن 2004م.
- (50) عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بالمنظور السيكلوجي حديث، دار ربحانة للنشر، الجزائر، 2003م.
- (51) على أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ملتزم الطبع والنشر والفكر العربي، القاهرة، 1427هـ - 2006م.
- (52) علي آيت أوشان، اللسانيات البيداغوجية، نموذج النحو الوظيفي، الأسس المعرفية و الديداكتيكية)، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، 1998م .
- (53) عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس دار المعارف القاهرة ط14.(د.س).
- (54) عمر بوقمرة، التحول اللساني من البنيوية إلى التداولية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر.
- (55) فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين فهمي، ج1، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984م.
- (56) فؤاد محمد موسى، علم منهج التربية (الأسس، العناصر، التطبيقات)، دار الكلمة للنشر و لتوزيع، مصر، ط1، 2008م.
- (57) أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، ط1، دار الكتاب، بيروت، 1421هـ،
- (58) فتحي يونس و آخرون، (المناهج ، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير)، دار الفكر، عمان ، الأردن، 1425هـ.
- (59) فريدينان دوسوسير، دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرماضي وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985

- (60) فريد نجار وآخرون، قاموس التربية و علم النفس التربوي، الجامعة الأمريكية، بيروت، 1960م.
- (61) فريق التميز والجودة، إستراتيجية التعلم النشط والفعال، بابتدائية شروق المعرفة النموذجية (1437هـ – 1438هـ ، كتيب الكتروني من موقع: (استراتيجيات التعلم النشط PDF).
- (62) عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، (رومان جاكسون نموذجاً)، ط1، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية سوريا، 2003 م.
- (63) أبو الفضل جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب، مج 1، دار صادر، بيروت.
- (64) أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مج:9، دار صادر بيروت، (د،ط)، "مادة ثقف".
- (65) أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، مج:3، (د . ط) ، مادة "نهج".
- (66) عبد اللطيف فلاح بن حسين، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، دار الفنون، جدة، المملكة العربية السعودية، 1419هـ.
- (67) عبد القادر الغزالي، اللسانيات ونظرية التواصل، (رومان جاكسون نموذجاً)، ط1، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية سوريا، 2003.
- (68) كريم زكي حسام الدين، أصول ثرائية في اللسانيات الحديثة، ط3 مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 2001 م
- (69) عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- (70) كوثر حسين كوجك و آخرون، تنويع التدريس في الفصل (دليل المعلم لتحسين طرق التعليم و التعلم في مدارس الوطن العربي)، (د.ط)، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 2008م.
- (71) عبد اللطيف فلاح بن حسين، المناهج و طرق التدريس التعليمية الحديثة، دار الفنون جدة، المملكة العربية السعودية، 1419هـ.

- (82) محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة الهدى للنشر، الجزائر، ط2، 2004.
- (83) محمد مصطفى زيدان، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009م.
- (84) محمد محمود السيد أبوحسن، الدرس التداولي في ضوء علم اللغة الحديث، مكتبة دار الفكر العربي، القاهرة، 2010م
- (85) محمود أحمد نحلة، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002
- (86) محمود جاد الرب، علم اللغة نشأته وتطوره، دار المعارف ط1، 1985م
- (87) محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، (د،ط)، دار المعارف، القاهرة، 1983م.
- (88) مجدي عزيز إبراهيم، موسوعة المنهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ط، 2000م.
- (89) مرداد سهام، معجم مصطلحات التربية والتعليم، 2015، ص14، مرجع إلكتروني من موقع: (مدونة معلمي: معجم من 500 مصطلح تربوي.pdf).
- (90) مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2008م-1429هـ
- (91) مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، 2011م-1432هـ، بيروت لبنان
- (92) عبد المجيد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، (د، ن)، الإسكندرية، 2010. عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)، ط1، العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2008م.

- (93) ملحمة إبراهيم الشافعي و الآخرون، المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1427هـ.
- (94) عبد المنعم أحمد بدران، التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)، ط1، العلم والايمان للنشر والتوزيع، 2008م
- (95) المناهج التعليمية والتقويم التربوي - ناجي تمار وعبد الرحمن بن بريكة، متاح على الموقع الإلكتروني:
<https://www.dzexams.com/902206>
- (96) نبيل عبد الوهاب وآخرون، مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003م.
- (97) نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج ط1 دار القاهرة 2006.
- (98) ندوى محمد محمد شريف، المناهج التعليمية وأسسها في إطار الفكر التربوي الإسلامي، كلية الآداب / خانقين (د.س)
- (99) نسيمة ربعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، دراسة نفسية لسانية تربوية، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر 2003م.
- (100) نصرالدين بن زروق، دروس ومحاضرات في اللسانيات العامة، ط1، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر 2001م
- (101) نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة
- (102) نعمان بوقرة، المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب نعمان
- (103) نور الهدى لوشن، مباحث في علم اللغة و مناهج البحث اللغوي (د.ط)، دار الفتح، الاسكندرية، مصر، 2008م.

- (104) هادي مشعان ربيع واسماعيل محمد بشير، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، مكتبة المجمع العربي، عمان، د.ط، 2008م
- (105) هاشم عواضة، طرائق التعليم والتعلم (الأصول والتصنيفات)، مرجع إلكتروني، من الموقع: (طرائق التعليم والتعلم أبداع في درسك PDF)
- (106) هشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية و التعليمية في تدريس اللغة العربية، مرجع إلكتروني من الموقع (Ummto.dz-435-1553-pb (3) –pdf) بتاريخ 21-12-2018م.
- (107) هيام كريدية، أضواء على الألسنية، ط1، د.ط، بيروت، لبنان، 2008م/1429هـ
- (108) وليد أحمد جابر، تدريس اللغة العربية (مفاهيم نظرية و تطبيقات عملية)، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2002م.
- (109) يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية: (د، ط)، مؤسسة كنوز الحكمة، الأبيار، الجزائر، 2013م

II. الرسائل الجامعية:

- (110) الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات (دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية، للسنة الأولى ابتدائي)، مذكرة معدة لنيل شهادة شهاة الماجستير ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2014-2015م.
- (111) زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات (السنة الثالثة متوسط – أنموذجا -)، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2009-2010م

- (112) عبد السلام نعمون، نحو منظومة تربوية تنمي إبداع المتعلم في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراة، جامعة سطيف -2- الجزائر، 2014-2015.
- (113) شيباني الطيب، استراتيجيات التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية (دراسة تداولية)، مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، قسنطينة، الجزائر، 2009-2010م.
- (114) قرابرية وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات أهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2009م-2010م.
- (115) نورة بوعيشة، التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، الممارسات مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2008م.
- (116) يحيى بعطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراة دولة في اللسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005-2006 م.

III. الوثائق التربوية:

- (117) أعضاء من المجموعة المتخصصة للمناهج واللجنة الوطنية للمناهج دليل المقاطع التعليمية للسنة الأولى والثانية ابتدائي، ، 2016م.
- (118) اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة، وزارة التربية الوطنية 2016.
- (119) اللجنة الوطنية للمناهج، دليل كتاب السنة الأولى لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.
- (120) اللجنة الوطنية للمناهج، دليل كتاب السنة الثانية لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2016م.

- (121) اللجنة الوطنية للمناهج (المجموعة المتخصصة للمواد)،
منهج مرحلة التعليم الابتدائي. اللجنة الوطنية للمناهج، منهج
اللغة العربية (مرحلة التعليم الابتدائي)، وزارة التربية الوطنية،
2016.
- (122) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الثالثة
من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،
الجزائر، 2011م.
- (123) اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية
(مرحلة التعليم الابتدائي)، وزارة التربية الوطنية، 2016م.
- (124) محمود عبود وآخرون، دفتر الأنشطة في: (اللغة العربية،
التربية الإسلامية، التربية المدنية) للسنة الأولى من التعليم
الابتدائي، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016-
2017.
- (125) محمود عبود وآخرون، كتابي في: (اللغة العربية، التربية
الإسلامية التربية المدنية، للسنة الأولى من التعليم الابتدائي،
ط1، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016-2017.
- (126) نسيم ورد تكال وآخرون، دفتر الأنشطة في: (اللغة العربية،
التربية الإسلامية التربية المدنية، للسنة الثانية من التعليم
الابتدائي، ط2، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016-
2017.
- (127) نسيم ورد تكال وآخرون، كتابي في: (اللغة العربية، التربية
الإسلامية التربية المدنية، للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، ط2،
الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016-2017.
- (128) المركز الوطني للوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية، نافذة
على التربية، عدد 41، 2001م.
- (129) المركز الوطني للوثائق التربوية لوزارة التربية الوطنية،
المعجم التربوي، ملحق ولاية سعيدة الجهوية، 2009م.

- (130) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،
أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق، الجزائر،
2009م.
- (131) مفتشية التربية والتعليم، عرض حول مناهج الجيل الثاني،
مدرسة بoudيسة المسعود، عين الملح المسيلة، (د.س).

IV. المجالات العلمية:

- (132) إسماعيل بوزيدي، مقارنة ديداكتيكية لسانية، ،
.....) (....cerist.dz-Fc6039b2b952
- (133) بشار إبراهيم، مقدمة نظرية في تعليمية اللغة بالنصوص،
مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد
خضير بسكرة الجزائر، العدد السابع، جوان 2010
- (134) بلحيداس خديجة السياق وأثره في تدريس اللغة العربية، ،
مجلة لغة الكلام، (السنة الثالثة المجلد الثالث، العدد الأول)،
مختبر اللغة والتواصل، المركز الجامعي بغليزان، الجزائر،
رجب 1438هـ-مارس 2017م
- (135) حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة
بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة
العلوم الإنسانية والاجتماعية، (عدد خاص بملتقى التكوين
بالكفايات في التربية، (د.س)
- (136) خديجة واهمي، المقاربة بالكفايات (مدخل لبناء المناهج
التعليمية)، مجلة دفاتر التربية والتكوين، العدد 2 ماي 2010
- (137) عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض
بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد4، جامعة
الجزائر، 1973 م
- (138) سام عمار، تعليم اللغة لأهداف وظيفية، مجلة التطوير
التربوي، العدد الستون – ديسمبر 2010م

- (139) سامية بن يامنة، فعالية المقاربة النصية في البناء المعرفي، مجلة المدرسة العليا للأساتذة بوهران، خبرات بيداغوجية، العدد 2، جوان 2017، (د.ص).
- (140) صديقي غالم، اللغة و التواصل، مجلة التعليمية، مجلة علمية محكمة يصدرها مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، ع 02 كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة الجيلالي لياس — سيدي بلعباس — الجزائر، ديسمبر 2011 م
- (141) عابد بوهادي، تحليل الفعل اليداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، المجلد 39، العدد 02، جامع ابن خلدون، تيارت، الجزائر 2012م
- (142) العيزوزي ربيع ويحي جمال، متطلبات التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 17، جانفي 2017
- (143) عمر أسامة وبوعمامة العربي، التمثلات الإجتماعية للوسائل التكنولوجية الحديثة وعلاقتها بطبيعة الاستخدام، مجلة الحوار المتوسطي، جامعة الجيلالي لياس بلعباس — الجزائر، مج 8، العدد 02، 2017م،
- (144) كمال بن جعفر، المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية و التعليمية (9-8-7 سبتمبر 2010م) ، جامعة مولود معمري، الجزائر.
- (145) المجلس الأعلى للتعليم/ دفاثر التربية والتكوين، العدد 2-ماي-2010، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب
- (146) عبد المجيد عيساني، التخطيط اللغوي وأسس اختيار مفردات المقررات الدراسية للغة العربية، مجلة الأثر، العدد 19، جانفي 2014م

- (147) ماهر إسماعيل صبري، مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج 3، العدد 2، مارس 2009م.
- (148) مختار درقاوي، نظريو تشومسكي التحويلية، التوليدية، الأسس و المفاهيم الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، العدد 12، جوان 2014م.
- (149) نجم عبد الله الموسوي ورجاء سعدون زبون، أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، مج 09، العدد 17، كانون الأول، 2010م.
- (http :www.novapdf.com).
- (150) نجيب الفونس حزام وصالحة عبدالله عيان، استراتيجيات التعلم و لاستذكار لدى الطلبة الجامعيين، دراسات في العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، مج 21، ع 05، عمان، الأردن، 1994م.

V. الملتقيات:

- (151) جميلة راجا، أثر مقارنة التدريس بالكفاءات في مناهج تعليم اللغة العربية، مقال من أعمال الملتقى الوطني: "الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأمور التعليمية، المنعقد يومي (4-5 ديسمبر 2013)، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014م.
- (152) كمال بن جعفر، المعلم و المتعلم بين متطلبات المقاربة بالكفاءات و تحديات الراهن، أعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية و التعليمية (7-8-9 سبتمبر 2010م) ، جامعة مولود معمري، الجزائر.

- (153) لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات (الجزور والتطبيق)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، (د.س).
- (154) متطلبات التدريس بالكفاءات، نصرة رداف، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر ، (بد.س)
- (155) نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة الجزائر، (بد.س).

VI. المراجع المترجمة:

- (156) أوستن، نظرية أفعال الكلام العامة (كيف تتجزأ الأشياء بالكلام)، تر: عبد القادر قينيني، إفريقيا الشرق، 1991، آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، محمود أحمد نحلة.
- (157) برهارد هلبش، تطور علم اللغة منذ 1970، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2008.
- (158) بريجيت بارتشت، مناهج علم اللغة (من هرمان بول حتى ناعوم تشومسكي)، تر: سعيد حسن بحيري، ط1، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 1425هـ-2004م.
- (159) بيتر شيفرد وجريجوري، القراءة السريعة، مينشل، تر: أحمد هوشان، ط1، (د، ن)، 1427هـ/2006م.
- (160) جون سيرل، العقل واللغة والمجتمع (الفلسفة في العالم الواقعي)، تر: سعيد الغانمي، ط1، منشورات الاختلاف الجزائر، المركز الثقافي العربي، المغرب، الدار العربية للعلوم بيروت، 1427هـ/2006م.
- (161) روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ط1، عالم الكتب القاهرة، 1418هـ-1998م

162) عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دوجلاس براون، تر : دار النهضة العربية، بيروت 1994م.

163) كزافيه روجيرس، بيداغوجيا الإدماج، أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، تر: نصر الدين الحافي وحماني أقفلي، ط1، مكتبة المدارس، المغرب، 1432هـ، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1432هـ، ص269.

164) ماري آن بافو وجورج إيليا سرفاتي، النظريات اللسانية الكبرى، تر : محمد الراضي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2012م.

VII. المراجع الأجنبية:

165) Naom Chormsky, la linguistique cartésienne, traduit par : Nelca de lanoe et dan sperber (Paris : éditions de seuil, 1969)

VIII. المواقع الإلكترونية:

166) www.ency-education.com/wathikamorafica-arabic.

167) Univ-jijel.dz.

168) [http. a// www.nova.pdf.com](http://www.nova.pdf.com)

فهرس المحتويات

الفصل الأول: المنهج التربوي بمفهومه الحديث و أثره في تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: المنهج التربوي (مفهومه وأسس بناءه) 20

أولاً: المنهج التربوي التقليدي و المنهج التربوي الحديث 20

1. مفهوم المنهج التربوي (لغة واصطلاحاً) 21
2. المفهوم التقليدي للمنهج التربوي 21
3. المفهوم الحديث للمنهج التربوي 23
4. مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث 25

ثانياً: أسس بناء المنهج التربوي المعاصر 31

1. مفهوم أسس المنهج التربوي 27
2. الأسس الفلسفية للمنهج التربوي الحديث 28
3. الأسس الاجتماعية في بناء المنهج المعاصر 29
- أ. المنهج والمجتمع 30
- ب. المنهج والثقافة 31
- ج. المنهج والبيئة الطبيعية 33
4. الأسس النفسية في بناء المنهج المعاصر 34
- أ. المنهج وخصائص النمو 34
- ب. المنهج وحاجات المتعلمين 36
- ج. المنهج وقدرات المتعلم واستعداداته 37
- د. المنهج ومشكلات المتعلم 37
- هـ. الأسس المعرفية في بناء المنهج المعاصر 38

المبحث الثاني: عناصر المنهج التربوي الحديث 42

أولاً: الأهداف التربوية 43

1. أهمية الأهداف التربوية 43
2. مصادر اشتقاق الأهداف 43

3.	معايير وشروط اختيار الأهداف التعليمية	44
4.	الهدف من تعليم اللغة العربية	45
	ثانيا: المحتوى	46
1.	معايير اختيار المحتوى	47
2.	معايير تنظيم المحتوى وترتيبه	51
	ثالثا: طرق التدريس	53
1.	مفهوم طريقة التدريس	53
2.	أنواع طرق التدريس	54
	أ. طرق التدريس التقليدية	54
	ب. طرق التدريس الحديثة	54
3.	عوامل ومعايير اختيار الطريقة المناسبة	55
4.	الأنشطة التعليمية	55
5.	الوسائل التعليمية	56
1.	مفهوم الوسائل التعليمية	56
2.	فاعلية الوسائل التعليمية في تعليمية اللغة العربية	57
	أ. الوسائل الحسية	57
	ب. الوسائل اللغوية	58
3.	أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تعليمية اللغة العربية	61
	سادسا : التقويم التربوي	63
1.	مفهوم التقويم	63
2.	أهمية التقويم وأغراضه	64
3.	أسس وخصائص التقويم	66
4.	أنواع التقويم في تعليمية اللغة العربية	66
	أ. التقويم التشخيصي	67
	ب. التقويم التكويني	67
	ج. التقويم التحصيلي	68
	خلاصة	71

الفصل الثاني: الدراسات اللسانية الحديثة و أثرها في تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: المقاربة المعتمدة في إعداد المناهج الحديثة في تعليمية اللغة العربية

أولا: المقاربة بالكفاءات أساس المناهج التعليمية الجزائرية الحديثة	73
---	----

74	1. الأسباب الكامنة وراء اختيار المقاربة بالكفاءات
75	2. مفهوم المقاربة بالكفاءة
75	أ. مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا
76	ب. مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا
77	ج. الكفاءة في اللسانيات الحديثة
78	د. ماهية المقاربة بالكفاءات
78	ثانيا: نشأة المقاربة بالكفاءات
79	ثالثا: أنواع الكفاءات
81	رابعا: مستويات الكفاءة
83	خامسا: المفاهيم الأساسية المرتبطة بهذه المقاربة و المتداولة في مناهج الجيل الثاني للطور الأول من التعليم الابتدائي

المبحث الثاني: أثر الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية اللغة العربية __ 88

88	أولا: اللسانيات التوليدية التحويلية (أهم المرتكزات في تعليم اللغة)
92	ثانيا: اللسانيات التداولية (أهم المرتكزات في تعليم اللغة)
92	1. اللسانيات التداولية
93	2. نظرية أفعال الكلام
95	3. علم لغة النص (لسانيات النص)
96	أ. مفهوم النص
96	ب. مفهوم لسانيات النص و معايير النصية
98	ج. المقاربة النصية وتعليمية اللغة العربية
103	د. التطبيقات التعليمية للمقاربة النصية وعلاقتها بتعليمية اللغة العربية في مناهج الطور الأول من المرحلة الابتدائية
103	ثالثا: اللسانيات الوظيفية (أهم المرتكزات في تعليم اللغة)
104	1. اللسانيات الوظيفية والتعليم الوظيفي أو التواصلية للغة
105	2. نموذج جاكسون التواصلية
107	3. الكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية
109	4. النحو العلمي والنحو الوظيفي
115	خلاصة

الفصل الثالث :فاعلية الدراسات اللسانية الحديثة في تعليمية المهارات اللغوية الأربعة (قراءة تحليلية نقدية في مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات التربوية)

المبحث الأول : تعليمية مهارتي الاستماع والتحدث اتصاليا (مدخل من مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليمية اللغات)

- 120 أولاً: تعليمية مهارات الاستماع وطرق تنميتها 121
1. مفهوم الاستماع 121
2. أهمية الاستماع 122
3. الأهداف العامة لتعليمية الاستماع في الطور الأول من المرحلة الابتدائية 123
4. مهارات الاستماع اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية 124
5. تعليمية الاستماع في مناهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي (قراءة في المحتوى، الطرق، الأساليب والتقويم) 126
6. الإطار العام لسير دروس الاستماع (فهم المنطوق) حسب مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي 127
7. محتوى منهج الاستماع 127
8. محتوى منهج التعبير الكتابي وطريقة السير في تعليمه: (قراءة في مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي) 130
- ثانياً: تعليمية مهارة التحدث أو الكلام (التعبير الشفوي) ودورها في تنشيط العملية التعليمية - التعلمية 131
1. مفهوم التحدث 132
2. أهمية التحدث (التعبير الشفوي) 132
3. الأهداف العامة لتعليمية التحدث (التعبير الشفوي) في المرحلة الابتدائية 134
4. مهارات التحدث (التعبير الشفوي) اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية 135
5. تعليمية التحدث (التعبير الشفوي) في مناهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي قراءة في : (محتوى، الطرق، الأساليب والتقويم) 136
6. الإطار العام لسير دروس التعبير الشفوي حسب منهج مرحلة التعليم الابتدائي (الطور الأول) 136
7. محتوى منهج التحدث (التعبير الشفوي) وطريقة السير في تعليمية (قراءة في منهج الطور الأول من التعليم الابتدائي) 137

المبحث الثاني: تعليمية مهارتي القراءة والكتابة اتصاليا (مدخل من مداخل الاتجاهات الحديثة في تعليمية اللغات)

- 141 أولاً: تعليمية مهارة القراءة وكيفية الاستخدام السليم لها 141

1. مفهوم القراءة..... 141
2. مهارات القراءة اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية 142
3. تعليمية القراءة في مناهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي قراءة في: (المحتوى، الطرق، الأساليب، والتقويم) 143
4. الإطار العام لسير دروس القراءة حسب مرحلة التعليم الابتدائي (الطور الأول) 144
5. طريقة السير في تعليمية القراءة (قراءة في منهج الطور الأول من التعليم الابتدائي) 145
6. الضعف القرائي ودور المعلم في علاجه وتقويمه 148
- ثانيا: تعليمية مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) ودور المعلم في تدريب المتعلم على فنونها وآلياتها 151
1. مفهوم التعبير الكتابي 152
2. أهمية الكتابة (التعبير الكتابي) 153
3. أهداف تعليمية نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية 154
4. مهارات الكتابة (التعبير الكتابي) اللازمة لمتعلمي الطور الأول من المرحلة الابتدائية 155
5. أسباب ضعف المتعلمين في التعبير الكتابي 159
6. تعليمية الكتابة (التعبير الكتابي) في مناهج اللغة العربية للطور الأول من التعليم الابتدائي قراءة في: (المحتوى، الطرق، الأساليب والتقويم) 160
7. الإطار العام لسير دروس التعبير الكتابي حسب منهج مرحلة التعليم الابتدائي (الطور الأول) 161
8. محتوى منهج التعبير الكتابي وطريقة السير في تعليميته قراءة في (مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي) 162
9. تقويم التعبير الكتابي 166
- خلاصة 168

الفصل الرابع: مقارنة الطرائق البيداغوجية في ضوء الدرس اللساني الحديث

المبحث الأول: العلاقات التفاعلية بين المثلث اليداكتلي

171

172.....	1. مكونات المثلث الديقاكتيكي
174.....	أ. المتعلم
175.....	ب. المعلم
177.....	ج. المحتوى
179.....	2. العلاقات التفاعلية بين أقطاب المثلث الديقاكتيكي
180	أ. علاقة المعلم بالمتعلم
181	ب. علاقة المعلم بالمعرفة
181	ج. علاقة المتعلم بالمعرفة

المبحث الثاني: الطرائق البيداغوجية الناجعة وتفعيل الكفاءات المأمول تحقيقها

184

185	أولاً: طريقة حل المشكلات
185	1. مفهوم طريقة حل لمشكلات
187.....	2. أنواع الوضعيات التعليمية
188	3. تطبيق طريقة حل المشكلات والتفاعل الإيجابي بين أقطاب المثلث الديقاكتيكي..
188	4. دور المعلم والمتعلم في تطبيق طريقة حل المشكلات
189.....	5. تحقيق مبدأ الانسجام والتكامل بين المحتويات بطريقة حل المشكلات
189.....	6. خصائص التعليم بطريقة حل المشكلات ودوره في دعم التفاعل الإيجابي بين أقطاب المثلث الديقاكتيكي
193	ثانياً: طريقة المشروع
198.....	1. مفهوم طريقة المشروع
199	2. المبادئ التي تقوم عليها طريقة المشروع
200	3. تطبيق طريقة المشروع والتفاعل الإيجابي بين الأقطاب المثلث الديقاكتيكي
201	4. أدوار المعلم والمتعلم في تطبيق طريقة المشروع
201.....	5. تطبيق طريقة المشروع في تعليمية اللغة العربية (المراحل والإنجاز)
209.....	خلاصة
212.....	إجراءات الدراسة الميدانية ونتائجها
231.....	خاتمة
238	قائمة المصادر والمراجع
259.....	فهرس المحتويات
	ملخص الدراسة

ملخص _____ ص:

يأتي هذا البحث الموسوم بـ "تعليمية اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة"، متناولا دراسة نقدية، و ميدانية، للوقوف على مدى استفادة تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، من الحصيلة المعرفية للنظرية، اللسانية الحديثة، التي بإمكانها بما تحويه من حقول لسانية أن تقدم التفسير العلمي الكافي لكافة المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة و تعلمها : (توضيح _____ ح الغايات و الأهداف التربوية، التطبيقية _____ ات و الإجراءات العملية، تدليل الصعوبات و العوائق....)، تشكل مراجعة أساسية _____ في ذلك بما يسهم في تطوير تعليمية اللغة عامة، و تعليمية اللغة العربية خاصة _____ و ذلك استهداف أسباب المتكلم قواعد توظيف اللغة و القدرة على استعمالها (الكفاءة التواصلية) و ليس القواعد النحوية (الكفاءة اللغوية) فحسب.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة العربية، النظريات اللسانية الحديثة.

Abstract:

This study, entitled "Didactics of the Arabic language in the light of modern linguistic studies", deals with a theoretical to witch and practical , to determine the extent to which Arabic language in the Algerian school benefited from the knowledge of the modern linguistic theory, which can contain linguistic fields To provide adequate scientific interpretation of all aspects related to the teaching and learning of the language (clarifying educational goals and objectives, practical applications and procedures, to overcome difficulties and obstacles ...). And constitute Arabic reform thus contributing of the development of language teaching in general, teaching the Arabic language in practical, by targeting the need to provide the learner rules the use of language and the ability to use (communicative competence) and not grammatical (linguistic competence) only

Key words: Arabic language teaching - modern linguistic studies.