الجمهـوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشّعبيّـــة
وزارة التّعليم العـالي و البحـث العلمـــي
جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
كليّة الأدب العربي و الفنون
قسم الأدب العربي
تخصّص لسانيّات تطبيقيّة

مذكّرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي الموسومة بـ:

تعليميّة اللّغة العربيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات
(مرحلة التّعليم الإبتدائي مستوى سنة ثانية)
-القراءة أنموذجا-

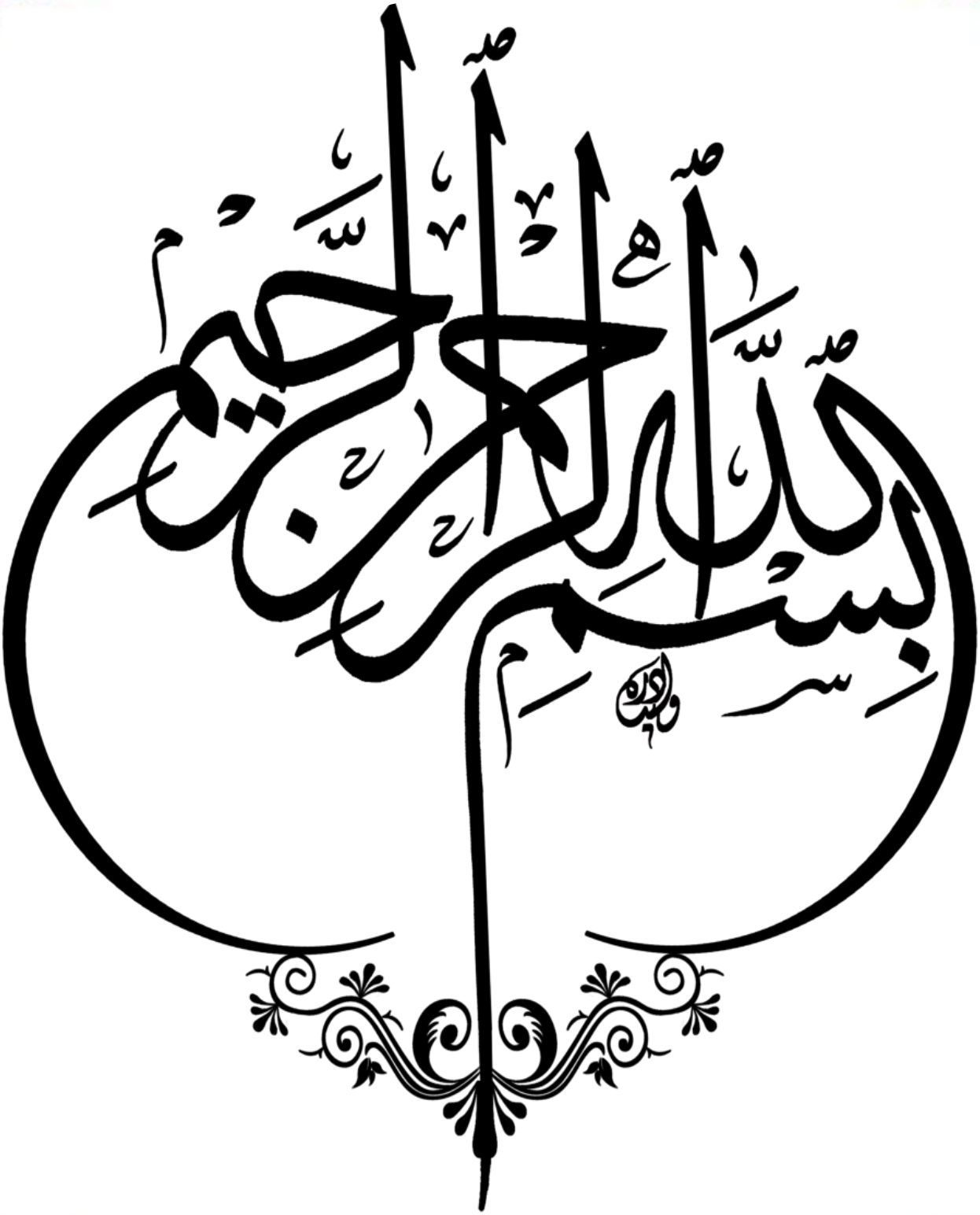
من إعداد الطّالبة:

- بوريشة فتيحة

تحت إشراف الدّكتور:

- د. بوطيبة جلّول

السّنة الجامعيّة: 2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و عرفان :

الحمد لله الّذي علّم بالقلم ، علّم الإنسان ما لم يعلم ، ونحمده و نشكره على نعمه و الصّلاة و السّلام على خير البريّة و معلّم البشريّة محمّد صلّى الله عليه و سلّم و على آله و صحبه أجمعين .

و الحمد لله الّذي أنار لي درب العلم و المعرفة و أعانني على أداء هذا العمل و الحمد لله الّذي هداني ووفّقني .

مصداقا لقوله عزّ و جلّ " لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ " سورة إبراهيم الآية 08 .

أشكر الله عزّ و جلّ الّذي أنعم عليّ بنعمة العلم و على توفيقه لي في إنجاز هذا العمل .

و أتقدّم بأسمى عبارات الشّكر و التّقدير و الإمتنان إلى الأستاذ المشرف " بوطيبة جلّول " على كلّ توجيهاته و نصائحه و إرشاداته القيّمة الّتي أفادني بها خلال فترة الإشراف ، و الّذي رافقني في هذا العمل منذ البداية حتّى النّهاية ، ولم يبخل عليّ ، و أدامه الله ناصحا و معلّما و أستاذا فألف شكر و تقدير له .

كما أتقدّم بالشّكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة على تشرّفهم بقراءة و تقييم و تصويب هذا العمل و تصحيح الخطأ منه ، و أشكر كلّ أساتذة قسم الأدب العربي .

و أشكر أيضا مدير المؤسّسة الإبتدائيّة الّتي أجريت فيها دراستي الميدانيّة على مساعدته لي و أخصّ بالشّكر المعلّمة بن عودة فريحة على كلّ النّصائح و المساعدات و التّسهيلات . و يمتدّ شكري و إمتناني إلى كلّ الّذين ساعدوني سواء من قريب أو من بعيد ، و لو بكلمة تحفيز و تشجيع كان لها دور في إنجاز هذا العمل .

إهـــداء :

بسم الله الرّحمن الرّحيم و الحمد لله ربّ العالمين و الصّلاة و السّلام على أشرف خلق الله محمّد صلّى الله عليه و سلّم .

يقول الله عزّ و جلّ في محكم تنزيله " وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ."

سورة التوبة [105]

إلى من علّمني أنّ الإنسان لن يبلغ أسمى المراتب إلاّ بالعلم و المعرفة و الأخلاق ، إلى من علّمني أنّ الحياة كفاح و لابدّ لي أن أتحدّاها ، إلى من تعب و عانى من أجل أن أنعم بلحظة سعادة ، إلى من أفتخر دائما إذا ما اِختتم اِسمي بِاسمه، إلى أعظم أب في الوجود أبي الغالي حفظه الله لي.

إلى من أرضعتني الحبّ و الحنان و كانت لي أطيب إنسان ، إلى من القلب يهواها و ترتاح العين برؤياها، إلى أعظم عاطفة في الوجود، إلى المرأة العظيمة الّتي قامت بتربيتي، إلى أمّي الغالية حفظها الله لي و رعاها.

إلى من كانوا سندي في هذه الحياة ، إلى من تقاسمت معهم أجمل اللّحظات ، إلى من أعانوني على تحدّي الصّعاب، إلى من أفتخر دائما لأنّني أختهم، إلى إخوتي الأعزّاء: محمّد، خالد ، إبراهيم .

إلى من أدخلت الفرحة و البهجة إلى المنزل، إلى من كانت نعم الأخت و نعم الصّديقة، إلى ينبوع الحبّ و المحبّة، إلى وردة تفوح عطرا، إلى زوجة أخي الغالية كريمة .

إلى البراءة الّتي تشعّ نورا، إلى ضحكة البيت و فرحتها إلى أبناء إخوتي الأعزّاء جومانة، هاجر، ماريا،لطفي،أحمد.

لكلّ شيء نهاية و لكنّي مازلت أحمل شوقا كبيرا سيرافقني مدى الحياة شوقي و حبّي لأجمل الصّديقات، إلى من سعدت معهنّ و اِزدادت فرحة قلبي بلقائهنّ، إلى من أمضيت معهنّ أجمل لحظات من عمري ، إلى أجمل أخوات لم تلدهم لي أمّي إلى أمينة، فتيحة، خديجة

إلى من كانوا سندي في هذه الحياة، إلى من أعانوني في طريقي لأشقّ دربي للنّجاح إلى كلّ من يحملهم قلبي و لم يحملهم لساني .

إلى كلّ هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع .

" **فتيحة** "

مقدّمة

يعـدّ التّعلـيمُ مـن أهـمّ الرّكـائز الأساسـيّة الّتـي تقـوم عليهـا المجتمعـات، وأهـمّ عنصـر حيـويّ فـي الحيـاة، فبـالعلم تتطـوّر الأمـم وتزدهـر، وقـد جـاءت الآيـات الأولـى الّتـي نزلـت علـى رسـولنا الكـريم محمّـد صـلّى اللّـه عليـه وسـلّم تحـثّ علـى العلـم لقولـه عزّ وجلّ فـي سـورة العلـق :" 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) " وفـي هـذه الآيـات دلالـة واضـحة علـى أهميّـة القـراءة وطلـب العلـم فـي حيـاة الإنسـان، ومـن خلالهـا شـجّع النبـيُّ صـلّى الله عليـه وسـلّم صـحابته علـى الـتّعلّم؛ فكمـا يقـال: أُطلبـوا العلم ولو في الصّين.

لقـد شـهد التّعلـيم تطـوّرات عديـدة وجمّـة، وعـرف العصـر الحـديث تطـوّرات كبـرى فـي مجـالات العلـوم والفنـون، والحيـاة السّياسـيّة والإجتماعيّـة والإقتصـاديّة، ولقـد اِهتمّـت سياسـات الـدّول والحكومـات، و كـذلك العلمـاء والمفكّـرون، وفلاسـفة التّربيـة بإحـداث تغييـرات وتحـوّلات جذريّـة فـي فلسـفة التّربيـة وأهـدافها، وإنّ عمليّـة التّجديـد والتّطـوّر مسـألة طبيعيّـة وضـروريّة تقتضـيها المسـتجدّات الحاليّـة فـي المجتمـع؛ لأنّ كـلّ تطـوير يهـدف إلـى تحقيـق الفعاليّـة، والسّـعي نحـو الأفضـل فـي شـتّى مجـالات الحيـاة، لـذا وجـب إعـداد المـتعلّم للتّفاعـل والتّكيّـف مـع المجتمـع، والمسـاهمة فـي تطـويره، وهنـا يـأتي دور المدرسـة لتجسـيد هـذا التّفاعـل، ولا يـتمّ ذلـك إلاّ مـن خـلال منهـاج أو نظـام تربـوي يتماشـى مـع هـذه النّظـرة، هـذا مـا أدّى إلـى تبنّـي نظـام بيـداغوجي جديـد أطلـق عليـه المقاربـة بالكفـاءات، فقـد فرضـت هـذه البيـداغوجيا نفسـها فـي جميـع الميـادين، واِنتقـل التّعلـيم فيهـا مـن مجـرّد عمليّـة الإلقـاء والتّقبّـل فقـط إلـى عمليّـة تفاعـل ومشـاركة، فقـد كـان المعلّـم يلقـي دروسـه والمـتعلّم يسـتقبلها دون وجـود تفاعـل بينهمـا والآن تغيّـر ذلـك وأصـبح دور المـتعلّم فـاعلاً فـي عمليّـة التّعلـيم، يتلقّـى المعلومـات وينقـدها، ويعطـي رأيـه فيهـا، ولا تقتصـر أهميّـة هـذه المقاربـة علـى المجـال التّربـوي فحسـب؛ بـل لهـا اِنعكاسـات

مباشـرة علـى الأفـراد فـي عـالم الشّـغل بمختلـف أبعـاده (الإقتصـاديّة، الإجتماعيّـة، السّياسيّة ...).

وبطبيعـة الحـال مـادام النّظـام التّربـوي العـالمي فـي تطـوّر سـريع، فعلـى القـائمين علـى رعايـة شـؤون القطـاع البحـث عـن كيفيّـة تحـديث الطّرائـق والمنـاهج لمواكبـة العولمـة التّربويّـة، و مسـايرة العصـر، ممّـا أدّى إلـى تبنّـي المقاربـة بالكفـاءات الّتـي تجعـل المـتعلّم يكتشـف، و يبحـث، ويكتسـب، بوضـعه أمـام مشـكلة محيّـرة تقـوده إلـى التّفكيـر والاجتهـاد و البحـث، وبهـذا نجـد أنّ التّعلـيم عمليّـة تبـادل فكـري بـين المـتعلّم والمعلّـم؛ لأنّ الأوّل يحمـل أفكـاراً والثّـاني يتلقّـى تلـك الأفكـار، وبهـذا أصـبح التّعلـيم صـناعة كبـرى فـي جميـع أنحـاء العـالم، ومهـارة يمتلكهـا المعلّـم للتّعامـل مـع عقـول ومشاعر وأحاسيس المتعلّمين.

نظـراً لأهميّـة التّعلـيم فـي حيـاة الفـرد والمجتمعـات ومـا يكسـبه للمـتعلّم مـن اِحتـرام ومكانـة اِجتماعيّـة مرموقـة ممّـا يزيـد ثقتـه بنفسـه ويحسّـن مـن مسـتواه الثّقـافي والمعيشـي علـى السّـواء نجـد أنّـه يعرّفـه علـى دينـه، معتقداتـه، مجتمعـه، لغتـه الّتـي هـي إحـدى اللّغـات السّـامية وأرقاهـا مبنـى ومعنـى، اِشـتقاقا وتركيبـا، فهـي اللّغـة الّتـي نـزل بهـا القـرآن علـى سـيّدنا محمّـد صـلّى الله عليـه وسـلّم لقولـه عـزّ وجـلّ فـي سـورة يوسـف الآيـة الثّانيـة :" إِنَّـا أَنْزَلْنَـاهُ قُرْآنًـا عَرَبِيًّـا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُـونَ " هـذه اللّغـة الّتـي مازالـت تزدهـر وتتطـوّر والّتـي تكفّـل اللّـه بحفظهـا، فـالقرآن الكـريم نـزل بإحـدى أقـوى اللّهجـات فـي الجزيـرة العربيّـة وهـي لهجـة قـريش، واِنتشـرت هـذه الأخيـرة لتكـون أقـوى أعمـدة اللّغـة العربيّـة، واِنتقلـت مـن كونهـا لغـة محليّـة تخـتصّ بمنطقـة لتصـبح لغـة عالميّـة؛ فعالميّـة اللّغـة العربيّـة أكبـر دليـل عليهـا هـو القـرآن الكـريم، ويسـتخدمها العـرب فـي محادثـاتهم وكتابـاتهم وآدابهـم وفنـونهم، فهـي لغـة التّخاطـب، ولغـة الصّـحافة والإعـلام، ولغـة الأدب والفـنّ، وإنّهـا ليسـت مجـرّد أداة للقـول أو غطـاء للفكـر، وهـي ليسـت قشـرة يمكـن

تبـديلها وتغييرهـا حسـب الميـولات والأهـواء؛ بـل هـي أداةُ تلقّـي التّجربـة والمعرفـة، هـي أداة التّواصل الإنساني، وترجمة للأفكار على الواقع.

إنّ الصّـيحة الّتـي ينبغـي أن تـدوّي فـي مدارسـنا هـي تلـك الّتـي تنـادي بتوجيـه القسـط الأكبـر مـن الاِهتمـام والعنايـة بـالمتعلّمين فـي تعلّمهـم للّغـة العربيّـة ضـمن مراحـل الدّراسـة جميعهـا؛ ولـيس المقصـود زيـادة عـدد حصصـها فـي الجـدول الدّراسـي وإنّمـا بتـدريبها علـى أسـاس تغييـر شـامل فـي طبيعتهـا الحقيقيّـة مـن حيـث وظيفتهـا فـي حيـاة المـتعلّم فـي ضـوء أحـدث الاِتّجاهـات التّربويّـة الّتـي هـي بيـداغوجيا المقاربـة النّصـيّة والّتـي تنطلـق مـن الـنّصّ كمحـور لكـلّ التّعلّمـات، وحولـه تـدور الأنشـطة جميعهـا واِعتبـرت الغايـة الأساسـيّة فيهـا تـدريس اللّغـة العربيّـة، وتمـرين المـتعلّم علـى القـراءة والكتابـة ومـن هنـا نتسـاءل:**مـاذا نعنـي بتعليميّـة اللّغـة العربيّـة؟ ومـا تـأثير بيـداغوجيا المقاربة بالكفاءات عليها؟**

واِنطلاقـا مـن هـذه الإشـكاليّة المطروحـة تولّـدت لـدينا جملـة مـن **التّسـاؤلات الفرعيّة** منها:

ماذا نعني بالتّعليميّة؟

ما علاقة التّعليميّة باللّغة العربيّة؟

ما هي بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

ما هي كيفيّة تدريس اللّغة العربيّة ضمن المقاربة بالكفاءات؟

وللإجابة عن هذه التّساؤلات وضعنا **الفرضيّات** الآتية:

التّعليميّـة مفهومهـا هـو إجابـة عـن بعـض الأسـئلة:مـاذا نـدرس؟ كيـف نـدرس؟ لمـاذا ندرس؟

للتّعليميّـة علاقـة وطيـدة باللّغـة العربيّـة بإِعتبـار هـذه الأخيـرة مـادّة دراسـيّة تـدرّس فـي مؤسّساتنا التّربويّة.

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات منهج تربوي حديث.

تـدرّس اللّغـة العربيّـة ضـمن المقاربـة بالكفـاءات بطريقـة شـاملة لكـلّ قواعـدها وبصـرفها ونحوها.

وكتوسـعة لهـذه الفرضـيّات وإجابـة عـن الإشـكاليّة المطروحـة ومـا تضـمّنته مـن أسئلة فرعيّة، كان يجب علينا وضع خطّة بحث تتجسّد في العناصر الآتية:

مقدّمة

الفصل الأوّل: تناول مفهوم التّعليميّة وإنشغالاتها، وطرائق تدريس اللّغة العربيّة.

الفصل الثّاني: تناول مفهوم المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة.

الفصـل الثّالـث: فيـه قمنـا بتطبيـق مـا درسـناه فـي الجـزء النّظـري بالتّحديـد فـي الفصـل الثّـاني؛ أي تطبيـق المقاربـة النّصـيّة علـى نـصّ قـراءة فـي كتـاب اللّغـة العربيّـة للسّـنة الثّانيـة إبتـدائي، لنخـرج فـي الأخيـر بنتـائج تعـزّز دراسـتنا مـن خـلال زيارتنـا للمؤسّسـة التّربويّة، وحضور بعض الحصص والدّروس المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة.

خاتمـة: بعـد الفصـول الثّلاثـة وضـعنا خاتمـة تـمّ فيهـا عـرض النّتـائج والتّوصـيات والحلول المقترحة الّتي توصّلنا إليها من خلال البحث والإستقصاء.

وقـد إقتضـى موضـوع البحـث أن نمـزج بـين المنهجـين الوصـفي والتّحليلـي، لكونهمـا الأنسـب فـي تحليـل هـذه الإشـكاليّة ووصـفها، حيـث ركّـز البحـث علـى وصـف مـا

جـاءت بـه التّعليميّـة والمقاربـة بالكفـاءات وتجسّـد التّحليـل فـي توسـيع هـذه الأفكـار والتّعمّق فيها.

ومن الأسباب الّتي دفعتنا إلى اِختيار هذا الموضوع:

التّعرّف أكثر على تعليميّة اللّغة العربيّة.

معرفة مدى نجاعة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

التّعرّف على العلاقة بين تعليميّة اللّغة العربيّة وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

إسهام المقاربة بالكفاءات في تغيير النّظام التّربوي.

وهـذا البحـث كغيـره مـن الدّراسـات اِسـتوقفتنا عناصـره إلـى الكشـف عـن بعـض الدّراسات السّابقة الّتي ماثلته والّتي نوجزها كما يلي:

يسـعد و هيـب، تـدريس قواعـد اللّغـة العربيّـة فـي التّعلـيم الاِبتـدائي وفقـا بطريقـة المقاربـة بالكفـاءات، والّـذي قـام فيـه بـالتّعريف ببيـداغوجيا المقاربـة بالكفـاءات وكيفيّـة تـدريس قواعد اللّغة العربيّة ضمن هذه المقاربة.

قويـدر تمـزور، الجـودة التّعليميّـة فـي ظـلّ المقاربـة بالكفـاءات مـن وجهـة نظـر أسـاتذة التّعلـيم الاِبتـدائي بمدينـة الجلفـة، وقـد جـاءت الدّراسـة للكشـف عـن معـايير الجـودة التّعليميّـة فـي الكتـب المدرسـيّة وأهميّتهـا، وكـذلك دواعـي اِختيـار المقاربـة بالكفـاءات فـي المدارس الجزائريّة.

وقـد سـاعدتنا هـذه الدّراسـات فـي اِقتنـاء الكثيـر مـن المعلومـات، وقادتنـا إلـى البحـث فـي غمار الكتب.

لقـد واجهتنـا بعـض الصّـعوبات عنـد قيامنـا بهـذا البحـث وعانينـا الكثيـر منهـا وأهمّها:

وفرة المصادر والمراجع ممّا جعلنا نلاقي صعوبة في الإلمام بجميع المعلومات.

ضيق الوقت.

طبيعـة الموضـوع الّـذي تضـمّه العديـد مـن المجـالات أهمّهـا: علـم الـنّفس علـم اللّغـة علـم الدّيداكتيك.

والهدف من قيامنا بهذه الدّراسة هو:

توسيع المعرفة والخوض أكثر في التّعرّف على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

معرفة كيفيّات وطرائق تدريس اللّغة العربيّة.

تطبيـق المقاربـة النّصـيّة فـي نـصّ القـراءة لـدى تلاميـذ السّـنة الثّانيـة مـن التّعلـيم الإبتدائي.

إبراز التّغيّرات الّتي أحدثتها المقاربة بالكفاءات.

وفي الأخير ختمنا بحثنا بمجموعة من المصادر والمراجع نذكر منها:

بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق.

محمّد محمود عبد الله، إعداد وتأهيل المعلّم، مهارات التّدريس.

خالد لبصيص، التّدريس العلمي والفنّي الشّفّاف بمقاربة الكفاءات والأهداف.

عبد الفتّاح حسن البجّة، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة.

وفـي الأخيـر لا يسـعنا إلاّ أن نقـول بـأنّ للعقـل حـدود فمهمـا بلغـت درجـة البحـث والاجتهـاد عنـد الإنسـان فـلا بـدّ للـنّقص أن يكـون موجـودا، لأنّ الكمـال مـن صـفات الله عـزّ وجـلّ فقـط ونسـأل الله التّوفيـق فـي جميـع أعمالنـا فـإن أخطأنـا فمـن أنفسـنا وإن أصـبنا فبتوفيـق مـن الـرّحمن سـبحانه وتعـالى، ونشـكر الأسـتاذ المشـرف علـى توجيهاتـه ونصائحه وإرشاداته لنا.

الفصل الأوّل:

التّعليميـّـة واِنشغلاتها

المبحث الأوّل:

التّعليميّة (المفهوم والمصطلح).

- لغة.
- اِصطلاحا.
- اِنشغالات (اِهتمامات) التّعليميّة.

تمهيد:

نظـراً للأهميّـة البالغـة الّتـي تحتلّهـا اللّغـة العربيّـة، والمكانـة المرموقـة الّتـي تميّزهـا عـن سـائر اللّغـات الأخـرى، اِتّجـه كثيـر مـن الدّارسـين والمفكّـرين إلـى البحـث عـن الطّـرق المثلـى مـن أجـل إيصـالها إلـى المتعلّمـين باِعتبارهـا أداة ووسـيلة للاِتّصـال والتّبليـغ، وهـذا بطريقـة مناسـبة تسـاعد المعلّـم علـى تقـديم درسـه علـى أكمـل وجـه، واِسـتقبال المـتعلّم للمعلومـة وتفاعلـه فـي العمليّـة التّعليمـي، وقـد تعـدّدت طـرق التّـدريس بين الكلاسيكيّة والحديثة.

تسـعى تعليميّـة اللّغـات إلـى إكسـاب المتعلّمـين المهـارات اللّغويّـة وتمكيـنهم مـن اِسـتعمال اللّغـة اِسـتعمالا سـليما، ودفـع المـتعلّم إلـى توظيـف اللّغـة فـي مختلـف السّياقات بالإضافة إلى تزويده برصيد لغويّ وافر يمدّه بملكة تبليغيّة.

إنّ تعليميّـة اللّغـة العربيّـة لهـا اِرتبـاط وثيـق بكثيـر مـن العلـوم المختلفـة، **فمـاذا تعنـي تعليميّة اللّغة العربيّة؟ وما أهمّ طرائق تدريس العربيّة؟**

المبحث الأوّل: التّعليميّة (المفهوم والمصطلح)

مفهوم التّعليميّة:

لغة: يعرّفها الخليل بن أحمد الفراهيدي في معجمه العين: "علم: عَلِمَ، يَعْلَمُ، عِلْمًا، نقيض جَهِلَ، ورجلٌ علاّمةٌ، وعلاّمٌ، وعليمٌ، فإن أنكروا العليم فإنّ الله يحكي عن يوسف " إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيمٌ "سورة يوسف الآية 55، و أدخلت الهاء في علاّمة للتّوكيد، وما عَلِمْتُ بخبرك أي: ما شعرتُ به، وأَعْلَمْتُهُ بكذا أي: أَشْعَرْتُهُ وعَلَّمْتُهُ تَعْلِيمًا، واللهُ العَالِمُ، العَلِيمُ، العَلاَّمُ، الأَعْلَمُ: الّذي اِنشقّت شفتُه العليا، وقومٌ عُلَمٌ، وقد عَلِمَ عَلَمًا، والعِلْمُ ما جعلته عَلَمًا للشّيء، ويقرأ " وَإِنّه لَعِلْمٌ لّلسّاعة " سورة الزّخرف الآية 61. يعني خروج عيسى عليه السّلام، ومن قرأ "لعلمٍ " يقول يعلِم بخروجه اِقتراب السّاعة.[1]

أمّا تعريفها في معجم الوسيط فمن عَلَّمَ نفسه: وَسَمَهَا بسيمى الحَرْب، وله علامة، جعل له أمارة يعرفها، فالفاعل مُعلِّم والمفعول مُعلَّم، وفلانا الشّيء تعليمًا جعله يتعلّمه، وتعلّمَ: الأمر أتقنه وعرِفه، تعلّمْ بصيغة الأمر، اِعلم يتعدّى إلى مفعولين، والأكثر وقوعه على أنّ و صِلتها كقوله: فقلت تعلّم أنّ للصّيد غِرَّةٌ، والعلم إدراك الشّيء بحقيقته واليقين، ونور يقذفه الله في قلب من يحبّ، والمعرفة، وقيل العلم: يقال لإدراك الكلّي والمركّب، والمعرفة تقال لإدراك الجزئي أو البسيط، ومن هنا يقال: عرفت الله، دون علمته، ويطلق العلم على مجموع مسائل وأصول كلّيّة تجمعها جهة واحدة كعلم الكلام، وعلم النّحو.[2]

ويعرّفها جبران مسعود في معجمه الرّائد: من تعلّم، تعلّما (ع، ل، م) الشّيء عرف حقيقته ووعاها، "تعلّم الأدب"، الشّيء أتقنه. تعلّم: (ع، ل، م) فعل أمر بمعنى (إِعْلَمْ) يتعدّى إلى مفعولين.[3]

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، ت. عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، ج، 3 بيروت ط1، 2003م، ص 222 .

[2] مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ط4،2005م، ص 624.

[3] جبران مسعود، معجم الرّائد، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 2003م، ص 256.

أمّـا تعريفهـا فـي المعجـم الأجنبـي لاروس الصّـغير:"مهمّتهـا التّعلـيم، وتعمـل علـى تقديم المعارف العلميّة والتّقنيّة، وهي علم يستهدف طرائق التّدريس" [1]

أمّا تعريفها في المعجم الأجنبي هاشات:"هي نظريّة أو تقنيّة التّدريس".[2]

اصطلاحا:

مصـطلح التّعليميّـة (ديـداكتيك) علـم يهـتمّ بقضـايا التّـدريس اللّغـوي شـاملة غيـر مجـزأة، مـن حيـث تحديـد السّياسـة العامّـة للمعـارف اللّغويّـة وطبيعـة تنظيمهـا وعلاقتهـا بـالمعلّمين والمتعلّمـين، وبطـرق اِكتسـابها وبكيفيّـة تفعيلهـا، والصّـعوبات المتوقّعـة إلـى غيـر ذلـك ... ممّـا لـه صـلة بهـذه الـدّائرة الكبـرى،[3] فالتّعليميّـة didactique تتعلّـق بفـنّ التّعلـيم بِاعتبـاره نقـل المعرفـة إلـى الآخـرين[4] لـذلك فالتّعليميّـة ليسـت مـا يجـري داخـل الصـفّ فقـط، بـل إنّ هـذا العمـل يعـدّ متـأخّراً لكنّـه ضـروري يسـبق بأشـياء كثيـرة، فالتّعليميّـة تنطلـق مـن القـرار السّياسـي مـروراً بالعمـل الإداري وصـولا إلـى الأهـداف، وبـاقي الجزئيّـات الأخـرى الّتـي تنـدرج فـي البرمجـة والـزّمن والوقـت المخصّـص ومـا إلـى ذلـك، وقولنـا إنّ التّعليميّـة تبـدأ مـن القـرار السّياسـي عنـدما ترسـم الدّولـة السّياسـيّة الوطنيّـة للّغـة وتجيـب عـن عـدد مـن الأسـئلة الهامّـة: أيّ لغـة نـدرس؟ ولمـاذا؟ لمـاذا نـدرس اللّغـة أصـليّة كانـت أو أجنبيّـة؟ وفـق أيّ مخطّـط ينبغـي أن توضـع؟ كيـف يـتمّ التّعامـل مـع اللّهجـات المحليّـة؟ أيّ لغـة أجنبيّـة نختـار؟ ولمـاذا مـن لغـات كثيـرة منتشـرة فـي العـالم؟ هـذا كلّـه ينبغـي أن يكـون بإجابـة واضـحة لا لـبس فيهـا ولا غبـار عليهـا، ولا تحمـل أيّ تأويـل يـذكر، إنّ هـذه الأسـئلة وغيرهـا تمثّـل السّياسـة الرّسـمية للدّولـة تضـعها بنـاءًا علـى مصـالحها العامّـة، وفقـا لمتطلّبـات العصـر والقـيم الّتـي تـؤمن بهـا بِاعتبـار أنّ الأمـر يختلـف مـن دولـة إلـى أخـرى كلّمـا اِختلفـت قيمهـا وتواريخهـا ونظراتهـا إلـى المسـتقبل،[5] وإنّ الحـديث عـن السّياسـة اللّغويّـة هـو حـديث عـن الهويّـة والمسـتقبل، وعـن

[1] Isabel jeuge maynart ,le petit larrousse ,edition par canale à terun, 2009 , p 320 .

[2] Jean pierre mèvel ,dictionnaire hachette , edition en françe par actise n°1,2004,p 471 .

[3] عبد المجيد عيساني، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص 11 .

[4] عبد الحلوّ، معجم المصطلحات الفلسفيّة، المركز التّربوي للبحوث والإنماء، بيروت، ط1، 1994م، ص 44 .

[5] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص ص 11 – 12.

شخصيّة كلّ بلد وما يتصوّره من حقائق ومبادئ، وإن كانت هذه هي البداية فإنّ النّهاية هي تنفيذ وتطبيق هذه السّياسة إنّما يكون في قاعة الدّرس لذلك يضع إيف شوفلار مصطلح التّعليميّة في قلب مثلّث يتألّف من المعلّم والمتعلّم، والمعارف إضافة إلى العوامل المتعلّقة بالمؤسّسة التّعليميّة، لأنّها عامل مهمّ يؤثّر سلبا أو إيجاباً في العمليّة التّعليميّة برمّتها، ولأنّ هناك ثقافة ينبغي أن تسود المؤسّسة التّعليميّة لكي تؤدّي دورها المنوط بها، والتّعليميّة هي مزج لهذا الثّلاثي، والنّظر إليه جملةً واحدةً فللمعلّم خصائصه وشروطه على أن يكون مهيّأ للتّعليم علميّاً ونفسيّاً واِجتماعيّاً، وللمتعلّم خصائصه وميزاته، فتتوفّر فيه الرّغبة وتهيّأ له الظّروف المناسبة ليكون على اِستعداد مقبول للتّكوين وللمعرفة، وللمناهج، والطّرق، والوسائل شروطها، ويمكن أن تتفرّع عن هذا الثّلاثي جملة من الأسئلة الجوهريّة الّتي تشكّل أساس التّعليميّة وأهمّها: لماذا نتعلّم اللّغة؟ أيُّ لغة نتعلّم؟ ماذا ينبغي أن نتعلّم عن اللّغة؟ من يتعلّم اللّغة؟ ومن يعلّمها؟ ماهي القيم الّتي تتضمّنها اللّغة؟ وبأيّ الوسائل نتعلّم هذه اللّغة؟ والإجابة على هذه الأسئلة الجوهريّة هي الّتي تشكّل حقيقة التّعليميّة اللّغويّة، وتضع لها إطارها المعرفي الّذي تتحرّك فيه تعليميّة ومنهجيّة دقيقة.[1]

اِهتمامات التّعليميّة:

يهتمّ ميدان التّعليميّة أوموضوعها بدراسة آليات اِكتساب وتبليغ المعارف الخاصّة بمجال معرفي معيّن، لذلك يركّز أبناؤها على التّفكير المسبق في محتويات ومضامين التّعليم المطلوب تدريسها، من حيث المفاهيم الدّاخلة في بناء الموضوع، ومن حيث تحليل العلاقات الّتي تربطها ببعضها، كما ينصبّ اِهتمامها على تحليل المواقف، والوضعيّات التّعليميّة الّتي تأتي في نهاية الفعل التّعليمي التّعلّمي، لفهم وتفسير ما جرى في عرض الدّرس، سواء تعلّق الأمر بتصوّرات التّلاميذ أو التّعرّف على أساليب تفكيرهم واِكتشاف الطّرائق الّتي تمكّنهم من معرفة ما طلب منهم، أو

[1] عبد المجيد عيساني، مرجع سابق، ص 12

عـرض علـيهم ومـدى نجاعـة المـدرّس فـي الخطّـة الّتـي اِختارهـا والأسـاليب والطّرائـق والوسائل الّتي وظّفها.[1]

التّعليـمEnseignement:

هـو التّـدريس وهـو مقابـل للـتعلّم ويشـترك فـي التّعلـيم تـوفير الشّـروط الّتـي تسـهّل طلب العلم على الطّالب داخل المدرسة أوخارجها.

التّعليم Didactique:

أخـصّ مـن التّربيـة، لأنّ التّربيـة تشـمل نقـل المعلومـات إلـى الطّالـب مـع العنايـة بتبـديل صـفاته، وتهـذيب أخلاقـه، والتّعلـيم لا يشـمل إلاّ نقـل المعلومـات بطـرقٍ مختلفـةٍ، ومفهـوم التّعلـيم يتضـمّن مفهـوم الحاجـة إلـى المعلّـم علـى حـين أنّ مفهـوم الـتّعلّم لا يتضـمّن ذلـك؛ لأنّ المـتعلّم يسـتطيع تحصـيل العلـم بنفسـه، وربّمـا كـان اِسـتقلاله بطلـب العلـم أعمـق تـأثيراً فـي نفسـه، مـن أخـذه عـن معلّـم، وكـلّ تعلـيم أو تعلّـم إنّمـا يكـون عـن معرفـة متقدّمـة الوجـود، وهـي تنتقـل مـن جيـل إلـى جيـل بواسـطة المعلّمـين والكتـب ووسائل التّعليم وغيرها.[2]

التّعلـيم مهنـة يقـوم بهـا المعلّـم أو المـدرّس بمعيّـة تلاميـذه فـي أيّ مسـتوى فـي مكـان معلـوم، ويعـرّف بأنّـه مجموعـة مـن الخطـط التّقليديّـة أوالحديثـة، أوالعمليّـات ذات الصّـلة، ينفّـذها الأوليـاء والمعلّمـون بكيفيّـة تجعـل الـتّعلّم ممكنـاً، بواسـطة التّلقـين، والحفـظ، والإِسـتظهار، والتّكـرار، وهـي خطـط وعمليّـات صـادرة عـن خـارج ذاتيّـة التّلميـذ (المـتعلّم) وعـن إرادتـه ورغبتـه، وميلـه، بحيـث يكـون عـديم المشـاركة، سـلبيّ الموقـف فـي إنجـاز وتحقيـق الفعـل التّعليمـي التّعلّمـي، ممّـا أثـار حفيظـة علمـاء التّعلـيم المحـدثين ففضّلوا التّعلّم عن التّعليم.[3]

[1] خالد لبصيص، التّدريس العلمي والفنّي الشّفّاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، 2004م، ص 9.

[2] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ج1، 1982م، ص 307.

[3] خالد لبصيص، مرجع سابق ص 10.

التّعلّـم :

يـتمّ تحـت إشـراف المعلّـم و توجيهـه، وفـق خطـط وعمليّـات، يكتسـب المـتعلّم بذاتـه واِسـتعداداته معـارف وخبـرات وقـدرات، وكفـاءات ومهـارات، وعليـه فـإنّ الـتّعلّم يمثّـل المسـافة الّتـي يقطعهـا المـتعلّم بنفسـه فـي اِتّجـاه الكفـاءات الجديـدة الّتـي يرغـب فـي اِمتلاكها، ويمنحه الثّقة في نفسه ويجعله في موقف إيجابيّ.[1]

الـتعلّم هـو تعـديل للسّـلوك عـن طريـق الخبـرة والنّشـاط، لـذلك يركّـز الـتعلّم علـى النّشـاط الـذّاتي للمـتعلّم، ويشـترط ألاّ يكـون التّعـديل فـي السّـلوك ناشـئا عـن النّضـج أوعوامـل فطريّة أخرى.

وهكـذا التّعلـيم والتّـدريس والـتّعلّم مفـاهيم مترابطـة قـد تتمـايز أو تتوضّـح عـن طريـق التّفاعـل بـين المـتعلّم والمعلّـم والمـادّة الدّراسـيّة، أو بوضـوح هـدف فالتّفاعـل بمستوى عقلـي راق هـو التّدريس، ويـتمّ التّفاعـل فـي التّعلـيم بشـكل عـامّ، وبأقـلّ قـدر مـن وضـوح الأهـداف، أمّـا الـتّعلّم فيعتمـد علـى نشـاط المـتعلّم الـذّاتي فـي هضـم المعلومـات واِستيعابها. والهـدف النّهـائي مـن كـلّ تـدريس وتعلـيم، كمـا أنّـه نقطـة البـدء فـي الأسـاس النّظـري للتّـدريس والتّعلـيم، ومـا دامـت المسـألة تبحـث فـي سـياقها التّـاريخي فـالمفروض أن يشـار إلـى التّطـوّرات الّتـي أدّت إلـى نشـوء التّعلـيم اِنبثاقـا مـن الـتّعلّم، حيـث بـدأ الـتّعلّم بالملاحظـة، ولكنّـه لـم يعـد كافيـا بسـبب توليـد المعرفـة الرّمزيّـة، والخبـرة غيـر المباشـرة، وتعلّـم المجـرّدات، وتحـوّل الـتّعلّم إلـى علـم يُضـبط تجريبيّـا فـي المخـابر الحيوانيّـة والإنسـانيّة فـي مختلـف مواقـف الحيـاة، وكـذلك بـدأ تعلّـم الإنسـان ذاتيّـاً منـذ ملايـين السّـنين أي قبـل أن يبـدأ أحـدٌ بتعليمـه أو تدريسـه، ومـارس الكبـار والأبـوان عمليّـة التّـدريس للوصـول إلـى الـتّعلّم عنـد أولادهـم فالتّـداخل والتّفاعـل بـين عمليّـات التّـدريس والتّعلـيم كبيـر لدرجـة أنّ التّفريـق بينهمـا لـم يتّفـق عليـه تمامـا، وبخاصّـة بعـد

[1] خالد لبصيص، مرجع سابق، ص 10.

شيوع التّعلّم الذّاتي في حياتنا الحاضرة، ممّا يتطلّب وضع معايير أكثر دقّة في الأهداف والمناهج، والنّشاط للتّمييز بين المفاهيم الثّلاث.[1]

تطرح موضوعات التّعليميّة على بساط البحث في التّعليميّة إذ يمكن أن يهتمّ المتخصّص فيها بعدّة اِهتمامات لا تنحصر في المادّة وحدها وإنّما تمتدّ لتشمل كلّ ما يتعلّق بالعمليّة التّعليميّة في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وتناسق واِنسجام بين مختلف عناصرها المكوّنة لنظام التّعليم والتّعلّم الّذي يمكن تفصيله كما يلي:

أ)ـ معرفة عيّنة المتعلّمين من هم؟ أصغار أم كبار؟ وما هو مستواهم المعرفي؟ ومعرفتهم السّابقة بموادّ التّخصّص الّذي يدرسونه، وبالمادّة الّتي يدرسونها مجدّداً؟ وما هي خصوصيّاتهم النّفسيّة والاِجتماعيّة؟ وخصائصهم كجماعة من المتعلّمين يضمّهم قسم واحد؟ والخصائص المميّزة لهم كأفراد؟

فالإجابة على هذه الأسئلة تمكّن الباحث في التّعليميّة من تحديد حوافز التّعلّم ودوافعه المختلفة نحو التعلّم وموقفه من المادّة وعلاقته بالمحيط واِستعماله للّغة.

ب)ـ المعلّم في هويّته وتكوينه وخصائصه النّفسيّة والمعرفيّة والاِجتماعيّة[2] هو الرّكن الأساسي للمدرسة الفعّالة فهو المصدر الّذي يعتبره الطّفل نموذجا يستند من النّاحية الثّقافيّة والخلقيّة الّتي تساعده على أن يسلك سلوكاً سويّاً،[3] وذلك من خلال علاقته بالتوجّهات العامّة للتّعليم وأساليب ممارسة وطرائق تبليغه وأدائه،[4] ومن هذا يمكن إعداد المعلّم إعداداً تربويّاً ونفسيّاً فيكون على دراية ومعرفة كاملة بخصائص النّموّ، ومدرك لسلوك التّلاميذ في كلّ مرحلة من مراحل النّموّ، بحيث يميّز لكلّ مرحلة على حدى.[5]

[1] فخر الدّين القلاّ وآخرون، طرائق التّدريس العامّة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2006م، ص ص35 – 36.

[2] بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية و التّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007م، ص 10.

[3] ماهر أبو المعاطي علي، الإتجّاهات الحديثة في المجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة ط 2، 2012م، ص 157.

[4] بشير إبرير، مرجع سابق، ص 11.

[5] ماهر أبو المعاطي علي، مرجع سابق، ص 157.

ج)ـ المحتوى: ويتمثّل في كلّ ما يمكن تعليمه وتعلّمه وجملة المعارف العلميّة والفنيّة المكتوبة لمحتوى البرنامج المقرّر، فيمكن الباحث في التّعليميّة أن يدرس المحتوى التّعليمي دراسة وصفيّة أوتحليليّة أومقارنة، أومن منظور اللّسانيّات الاِجتماعيّة Socio linguistique أومن منظور اللّسانيّات النّفسيّة psycho linguistique من أجل تحديد مقاييس اِنتقاء المادّة بدقّة ففي تعليميّة اللّغة مثلاً، توجد عدّة مبادئ لاِختيار المادّة اللّغويّة فليس كلّ ما في اللّغة ضروريّ للمتعلّم، إذ يقتصر المتعلّم في تعبيره الشّفوي والكتابي على بعض العناصر اللّغويّة دون غيرها، فلا يستعمل كلّ ما في اللّغة مهما كانت درجة ثقافته سعة ثروته اللّغويّة وهذا القدر المشترك بين النّاس جميعا لتأدية الأغراض التّبليغيّة الضّروريّة هو الّذي يحتاجه المتعلّم ويقول الدّكتور عبد الرّحمن حاج صالح في هذا المقام: "لا يحتاج المتعلّم إلى كلّ ما هو ثابت في اللّغة للتّعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ الّتي تدلّ على المفاهيم العلميّة والفنّيّة أو الحضاريّة ممّا تقتضيه الحياة العصريّة".

أمّا اللّغة التّقنيّة الّتي سيحتاج إليها بعد اِختياره لمهنة معيّنة ثمّ الثّروة اللّغويّة الواسعة فهذا سيكون من مكتسباته الشّخصيّة يتحصّل عليها على ممرّ الأيّام في مسيرته الثّقافيّة وفي تلقّيه لشتّى الدّروس غير دروس اللّغة، وليس كلّ ما في اللّغة يناسب الطّفل أوالمراهق من حيث الألفاظ والتّراكيب في مرحلة معيّنة من مراحل نموّ الطّفل واِرتقائه[1] إذ يستطيع الطّفل أن يستمدّ من المادّة المقدّمة له إذا كانت تشبع حاجاته ومن مستوى نضجه العقلي والعكس، كما أنّ الأطفال يستطيعون أن يتعلّموا بطريقة أكثر سهولة إذا ما كانت المادّة المقدّمة لهم تقع في مجال اِهتماماتهم إذا قُدّمت لهم في الوقت المناسب.

بإمكان الباحث في تعليميّة اللّغات أن يقوم بإحصاء المستوى الإفرادي للّغة من أجل تحديد عناصرها اللّازمة للتّعليم، وذلك تسهيلا لعمل المتخصّص في تعليم اللّغات، لأنّ الإحصاءات وسيلة فعّالة تمكّن من إجراء تحليلاته ومقارناته بين الطّرائق المختلفة ليعرف مواطن الضّعف فيها ويقترح لها الحلول المناسبة.

[1] بشير إبرير، مرجع سابق، ص ص 11-12.

بالإضافة إلى الفرق بين المنطوق والمكتوب وأسبقيّة المشافهة على التّحرير فهناك اِختلاف من حيث الكمّ والنّوع، بين العناصر اللّغويّة في الخطابات الشّفويّة والمكتوبة، وهو ما يجب مراعاته في وضع طرائق لتعليم لغتنا إذا أردنا أن نجعلها ذات اِستعمال عفويّ متداول.

د)ـ مؤسّسة التّعليم أين تقع ؟ في بيئة اِجتماعيّة مدنيّة أم ريفيّة؟ وهل هي قادرة على توفير وسائل العمل اللّازمة؟ ما هي القوانين الّتي تسيّرها؟ ومعرفة أنماط السّلوك المتوافرة في المدرسة، فالمعروف أنّ الطّفل يقضي ساعات ليست بقليلة من يومه على مدى سنوات ليست بالقصيرة، يتعدّى بأساليب متنوّعة من التّعامل وتغرس في نفسه قيماً ومبادئ فيما يتعلّق بالسّلوك الأساسي والعلاقات الاِجتماعيّة المختلفة، وكذلك متابعة ومواجهة مشكلات التّلاميذ ويكمن في الاِهتمام بمشكلات التّلاميذ وتسعى إلى حلّها بأساليب تربويّة عن طريق الأخصّائي والاِجتماعي والنّفسي،فقد يعاني التّلميذ من مشكلات ناجمة عن عدم إشباع حاجته النّفسيّة.[1]

هـ)ـ معرفة الأهداف، ما نوعها؟ أهي عامّة أم خاصّة أم إجرائيّة؟ وهل تتعلّق بمهارات عامّة أم بمعارف معيّنة؟ ومن يختارها ويحدّدها؟ فقد جلبت أنظار الاِختصاصيّين في التّعليميّة أهميّة الأهداف في نظام التّعليم بغية الوصول إلى الطّريقة المثلى الّتي توضّح لنا كيف نؤسّس تعليميّة ما على أهداف تربويّة تعليميّة مدروسة بدقّة وبإمكانها أن تجيب عن التّساؤلات الآتية:

هل يهدف التّعليم أساسا إلى اِكتساب المتعلّم لمعلومات، أو مهارات، أو سلوكا، أوا ِتّجاها فكريّا محدّدا مثل النّقد، أو الإبداع، أو الاِستظهار؟ وهل يهدف التّعليم إلى إكساب المتعلّم إشكاليّات حقيقيّة واِطّلاعا معمّقا وتحكّما فيها والرّبط بين علاقتها المختلفة؟

و)ـ الأنشطة: أي الأنشطة الّتي يقوم بها المعلّم في تبليغه لمعلوماته، والّتي تتعلّق بمهارات السّمع والكلام والقراءة والتّصحيح؟ فهناك أنشطة شفويّة وأخرى كتابيّة ولا يمكن الاِهتمام أوالاِكتفاء بجانب واحد منهما، وإنّما بينهما اِنسجام وتكامل، ثمّ إنّ

[1] ماهر أبو المعاطي علي، مرجع سابق، ص ص 157-158.

هـذه الأنشـطة منهـا مـا يتعلّـق بـالمعلّم، ومنهـا مـا يتعلّـق بـالمتعلّم، ولـذلك تسـمّى بالأنشـطة التّعليميّـة التّعلّميّـة، فمـن ذلـك إتاحـة فـرص الحـديث للمـتعلّم عـن موضـوعات ضـمن سـياقات مختلفـة مـع بقيّـة المتعلّمـين داخـل القسـم ومـا يتطلّبـه ذلـك مـن تبـادل لـلأدوار بيـنهم وإنمـاء لملكـتهم التّبليغيّـة، كمـا يمكـن تشـجيع المتعلّمـين علـى الإنصـات الجيّـد مـع التّحلّـي بالصّـمت فـي حـالات الإِسـتماع المختلفـة، والإِسـتعداد للـرّد السّـريع شـفويّا، ومعرفـة متـى يكـون ذلـك ومتـى يلـتمس الكلمـة، والتّمييـز بـين أنـواع الخطابـات الّتـي توجّـه إليـه، وأغراضـها المختلفـة ومـا إذا كانـت بغـرض الإقنـاع أو التّوضـيح أو التّـأثير أولفـت الإِنتبـاه إلـى أمـر مـا أو الإِسـتدلال والمحاجّـة، والـتّكلم بجـرأة ووضـوح باسـتعمال جمـل مفيـدة وعـدم الإِقتصـار فـي الإجابـة علـى كلمـة واحـدة وتمـرينهم أيضـا علـى آداب الحـديث والمناقشـة ومـا تتطلّبـه مـن قـدرات مختلفـة مثـل التّكيّـف مـع أحـوال الخطـاب المختلفـة ومعرفـة الفـروق بـين مخاطبـة الصّـغير ومخاطبـة الكبيـر، ومـن هـم فـي منزلـة اِجتماعيّـة يقتضـي مقامهـا الحرمـة، ومـن هـم فـي منزلـة أدنـى، واِختيـار الخطـاب المناسـب ومـا يقتضـيه مـن كلمـات وتراكيـب، فـلا يكتفـي المعلّـم بتبليـغ محتويـات معلوماتـه، وإنّمـا يمكنـه أن يعمـل علـى إكسـاب المتعلّمـين المهـارات المختلفـة الّتـي تـدعّم ملكـة التّبليـغ مشـافهة وتحريـراً ولابـدّ مـن التّأكيـد علـى الأنشـطة الكتابيّـة أيضا لأهمّيّتها في إكساب المتعلّم ملكة التّفكير النّافذ.[1]

ز). الوسائل التّعليميّة الّتي يمكن اِستعمالها في أداء العمليّة التّعلّميّة:

تلعـب الوسـائل التّعليميّـة دوراً هامّـاً وفعّـالاً فـي العمليّـة التّعليميّـة حيـث يسـتطيع مـن خلالهـا المعلّـم والمـدرّس أن يجعـل مـن محاضـرته محاضـرة علميّـة نافعـة تحقّـق الأهـداف المعرفيّـة والمهاريّـة، والوجدانيّـة المطلوبـة، وأن ينقـل جـوّ المحاضـرة مـن الرّتابـة والخمـول إلـى جـوّ مـن التّفاعـل والحركـة، والرّغبـة لـدى الطّلبـة بمـا يشـوّقهم إلـى طلـب المعرفـة وحبّهـا والمتابعـة لمحـاور الـدّرس، والتّفاعـل معـه فـي حـوارٍ، ومناقشـةٍ، وملاحظـة مـا يتّصـل بالموضـوع فـي مفـردات الحيـاة اليوميّـة والإِجتماعيّـة، وبمـا أنّ تطـوّر الوسـائل التّعليميّـة وتنوّعهـا قـد أضـفى علـى اِسـتعمالها أهميّـة خاصّـة ورفـع مـن

[1] بشير إبرير، مرجع سابق، ص ص 13-14.

قيمتها في التّدريس الفعّال[1] عالجت أدبيّات التّربية والتّعليم موضوع الوسائل التّعليميّة تحت عناوين ومسمّيات عديدة وهي:

1. الوسائل المعينة.
2. وسائل الإيضاح.
3. الوسائل التّعليميّة.
4. معينات التّدريس.
5. الوسائل السّمعيّة البصريّة.
6. التّقنيّات التّربويّة.
7. تكنولوجيا التّعليم.
8. الوسائل الإختباريّة الأساسيّة.
9. الوسائل المعياريّة والوسيطة.

إلى غير ذلك من المسمّيات الّتي اِجتهد التّربويّون والاِختصاصيّون ورغّبوا في اِستعمالها في دراساتهم وبحوثهم وكتبهم وقد تناول مصطلح الوسائل التّعليميّة عدد كبير من التّربويّين، والباحثين بالتّعريف فيعرّفها كارتر:" إنّها ذلك النّوع من التعلّم الّذي يتعلّق بإنتاج الموادّ التّعليميّة، واِختيارها، واِستعمالها والّتي لا تعتمد على الكلمة المكتوبة " وعرّفها بعضهم بقولهم " إنّ الوسائل التّعليميّة هي طريقة نقل المعلومات، وتوصيلها الّتي تعتمد على المبدأ السّيكولوجي الّذي ينصّ على أنّ الفرد يدرك الأشياء الّتي يراها إدراكا أفضل وأوضح ممّا لو قرأ عنها، أو سمع شخصا يتحدّث عنها[2].

لقد أدرك المربّون فوائد ومزايا اِستعمال الوسائل التّعليميّة في عمليّة التّعليم والتّعلّم لما تركته من آثار إيجابيّة اِنعكست في نوعيّة المخرجات التّعليميّة واِكتسابها

[1] صباح محمود، تكنولوجيا الوسائل التّعليميّة، دار اليازوري العلميّة، عمّان، ط 1، 1998م، ص ص 07-08.

[2] عبد الفتّاح، حسن البجّة، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة و الممارسة، دار الفكر للطّباعة و النّشر، عمّان، ط 2، 2000م، ص 592.

للمهارات والخبرات والمعارف بشكل أكثر[1] فاعليّة وتطوّر ولقد برزت أهميّة الوسائل التّعليميّة من خلال:

- تساعد في تعزيز الإدراك الحسّي لدى الطّلبة، لأنّ اِستخدام صور مرئيّة إضافة إلى الألفاظ في إدراك المفاهيم والأفكار والمعارف.
- تنمّي في الطّالب حبّ الاِستطلاع وترغّبه في التّعليم حيث تثير فيه قيم حبّ الاِطّلاع على الخبرات والمعارف والأفكار خارج المدرسة.
- تحقّق عدالة في فرص التّعلّم، حيث يتمكّن أيّ طالب من اِستعارة أيّة وسيلة تعليميّة للاِستعانة بها في تطوير إمكانيّاته وقدراته.
- إنّها تتيح فرصا تعليميّة لأكبر عدد من الطّلبة حيث يمكن تجاوز صعوبات قلّة المدرّسين.
- تجهيز الطّالب بتغذية راجعة ينتج عنها زيادة في التّعلّم كمّاً ونوعاً إضافة إلى أنّها تساعد على التّذكّر أو الاِستفادة وبالتّالي الفهم والإدراك.

تؤدّي إلى تعديل السّلوك والاِتّجاهات والقيم الجديدة المرغوب تكريسها وغرسها لدى الطّلبة والّتي تؤكّد عليها الأهداف التّربويّة الّتي تهدف إلى بناء الأجيال الجديدة المستوعبة لحركة التطوّر والتقدّم الإنساني.

- توفّر الجهد والوقت في عمليّة التّعلّم لدى المدرّس والطّالب معّا من خلال جلب العالم المحيط بالطّالب إلى قاعة الدّرس.
- تعزّز العلاقة الإيجابيّة بين المدرّس والطّالب لما لهذه العلاقة من مردود إيجابي في تنمية رغبة الطّالب في التّعلّم.[2]

ح) النّتائج الّتي تمّ تحقيقها فعلا: وهل تمّ تحقيق الأهداف المحدّدة؟ وما نسبة ذلك التّحقيق أو النّجاح؟ وهل بإمكان المتعلّمين أن يشاركوا في تقويم النّتائج المتوصّل إليها؟ وماهي الثّغرات الّتي ظهرت ومن اللاّزم سدّها؟ و ماهي الصّعوبات الّتي تواجه المعلّمين والمتعلّمين معا في التّعليم والتّعلّم؟ و هل يتعلّق ذلك بالطّريقة أم

[1] صباح محمود، مرجع سابق، ص 08.

[2] صباح محمود، مرجع سابق، ص 10.

بـــالتّعلّم أم بـــالمحتوى أم بالوســـائل أم بـــالمعلّم بإعتبـــار العنصـــر الأوّل فـــي العمليّـــة التّعليميّة؟ وكيف يتمّ تصحيح كلّ ذلك؟ أم بعمليّة التّقويم بحدّ ذاتها [1].

إنّمـا يمكـن أن يبحثـه المتخصّـص فـي التّعليميّـة يمكـن أن نلخّصـه كمـا يلـي : متعلّمـون في علاقة مع

1. معلّم لكي يتعلّموا
2. محتويات داخل إطار
3. مؤسّسة من اجل تحقيق
4. أهداف عن طريق
5. أنشطة و بمساعدة
6. وسائل تمكّن من بلوغ
7. نتائج

[1] بشير إبرير، مرجع سابق، ص ص 14-15.

المبحث الثّاني:

تعليميّة اللّغة العربيّة

- مفهومها.
- طرائق تدريسها.

المبحث الثّاني : تعليميّة اللّغة العربيّة

أ. تعليميّة اللّغة العربيّة (مفهومها):

1. النّشأة والواقع الحالي:

كان الاِهتمام بتعلّميّة اللّغة العربيّة وآدابها مقتصراً على مراكز الأبحاث من خلال بعض الأطاريح الّتي تستوحي توجّهات البحث في الغرب وفي إطار طرائق تعليم اللّغة العربيّة للأجانب كالّتي اِعتمدها (من المحيط إلى الخليج) ثمّ توظيف بعض مفاهيم تعلّميّة اللّغة، أمّا تعلّميّة العربيّة لغة أمّاً فقد عرفت بعض المبادرات الرّياديّة في بعض المدارس الخاصّة،[1] وقد ظفرت اللّغة العربيّة بأكبر وقت للتّدريس بين مواد الدّراسة المختلفة في المراحل الدّراسيّة جميعها، إذ تظفر بأوفر الحصص المقرّرة في الخطط العامّة للدّراسة بين سائر المواد، وفي جميع المراحل الأساسيّة والثّانويّة، فما يخصّ فروعها من زمن الدّراسة في الأسبوع الواحد يستغرق ما يقرب ثلث مجموعة الجدول الأسبوعي لكلّ موادّ،[2] وحيث كان تعليم العربيّة يستوحي بعض الطّرائق المطبّقة في تعليم الإنجليزيّة أو الفرنسيّة وقد أسهم التّعدّد اللّغوي في لبنان في دفع المهتمّين باللّغة العربيّة إلى التّجديد وتطوير أساليب التّعلّم، ويمكن اِعتبار خطّة النّهوض التّربوي والمناهج الجديدة الّتي ترجمتها المنعطف الحاسم في اِتّجاه الإفادة من مكتسبات تعلّميّة اللّغة والأدب، وتجلّى ذلك في نصّ المنهج، وفي إعداد المعلّمين وتدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة وفي كثير من النّدوات والمؤتمرات حول المناهج الجديدة أوفي موضوع إعداد المعلّمين للقرن الحادي والعشرين، وقد أصبحت التّعلّميّة مركز الثّقل في بناء مناهج إعداد المعلّمين[3] في مختلف الكليّات والمعاهد الّتي تعدّ المعلّمين.

---

[1] أنطوان طعمة وآخرون، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر، بيروت، ط2، 2006م، ص25.

[2] سعدون محمود السّاموك، هدى علي جواد الشّمري، مناهج اللّغة العربيّة و طرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005م، ص 32.

[3] أنطوان طعمة، مرجع سابق، ص 25.

2. التّعلّميّة والعلوم المرجعيّة:

العلوم المرجعيّة هي العلوم الّتي تستند إليها التّعلّميّة و تنهل منها في تحديد المعارف المدرسيّة، وطرائق بنائها وتقويمها: علوم اللّغة (الألسنيّة العامّة، علم الصّوت والفونولوجيا، علم الصّرف، علم النّحو، علم المعاجم، علم الدّلالة، علم صناعة الإنشاء والعروض...) وللتّعليميّة اِرتباطات نظريّة وعلميّة بهذه العلوم المتنوّعة، تحتاج إلى دراسة معمّقة ومفصّلة، وإنّ من مقوّمات تعريف التّعليميّة تحويل المعارف الأكاديميّة العلميّة البحتة إلى معارف مدرسيّة ملائمة للعمر العقلي، ومن هذه المقوّمات أيضا معرفة المتعلّم واِستكشاف حوافزه، ومكتسباته السّابقة وثغراته لتوظيفها في معالجة المعارف، وإرساء اِستراتيجيّات تعلّم فاعلة ومتحرّكة، وتشكّل هذه العلاقة المعقّدة بين التّعليميّة والعلوم المرجعيّة محوراً من محاور البحث في تكوين التّعلّميّة وتطويرها.[1]

ب. التّمييز بين تعليم اللّغة ودراستها:

وهذه القضيّة تعني التّفريق بين اللّغة بوصفها علماً واللّغة بوصفها مادّة دراسيّة، فالأولى تقتضي الدّراسة في حين أنّ الثّانية تقتضي التّعليم والتّعلّم، ومن اللاّزم بيان الحدود بين هذين الأمرين حتّى لا تتداخل ممارسات أحدهما في الآخر فيضيع الهدف من كليهما معاً ويضيع الوقت فيما لا طائل من ورائه.

فدراسة اللّغة ليس مجالها التّعليم العامّ للتّلاميذ الصّغار ولكن مجالها الحقيقيّ طلاّب الجامعات والدّراسات العليا، وذلك عن طريق الخوض في علم اللّغة سواء أكان علم اللّغة العامّ، أم التّطبيقي، وهو علم لا يعنى بلغة بعينها ولكنّه علم يعنى بمختلف ضروب اللّغة وفوائدها التّطبيقيّة والعمليّة، وهذا هو المعنى العلمي للّغة، دراسة اللّغة على نحو علمي، أو دراسة اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها بِاعتبارها أهمّ مظهر من مظاهر السّلوك الإنساني في صورته الصّوتيّة المنطوقة والمسموعة

[1] أنطوان طعمة، مرجع سابق، ص 26.

، والألفاظ والتّراكيب والدّلالات[1] وأمّا تعليم اللّغة فيعني تصميم المداخل التّربويّة المتّسقة مع نظريّة اللّغة ذاتها ونتائج البحوث في علم اللّغة النّظري والتّطبيقي وما يناسبهما من طرائق التّدريس الّتي تتيح للمتعلّم الممارسة والاِستخدام اللّغويين، والتّدريب عليهما والمناقشة والسّؤال والجواب، ونقل المعلومات والأخبار وغيرها ممّا يؤدّي بالمتعلّم إلى تعلّم اللّغة واِكتسابها.[2]

اللّغة:

اللّغة هي الأداة الّتي يفكّر بها الإنسان والّتي يستطيع بها أن يصل إلى أفكار الآخرين بأن يفهمهم وأن يفهموه، وهي الأداة الّتي يعرف النّاس كنه الإنسان من خلالها فهي مجموعة مترابطة من الكلمات، ومن الأصوات المتّفق عليها كمفردات، وهي التّراكيب والألفاظ الّتي يعبّر بها الإنسان عن نفسه، وهي الأداة الّتي تربط الإنسان بغيره من الأفراد وتربطه بالمجتمع، ولكلّ مجموعة من النّاس ألفاظها وتراكيبها الّتي يطلق عليها اللّغة يفهم بها بعضهم بعضا، ويبنون بها أفكارهم ونظريّاتهم، ويجمعون من خلالها معارفهم ومعلوماتهم، وتتباعد اللّغات واللّهجات بعضها عن بعض لكنّها تتشابه في كونها الأداة الّتي تربط مجموعة من النّاس قد تكون قليلة وقد تكون كثيرة، وفي كلّ الأحوال هي لغة.

1) **مفهوم اللّغة:** عرّفها اِبن جنّي بقوله:"إنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"، و عرّفها اِبن خلدون بقوله:"اِعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانيّ فلا بدّ أن تعبر ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان، و هو في كلّ أمّة بحسب اِصطلاحهم".[3]

و يعرّفها ديسوسيور: "بأنّها تنظيم من الإشارات والرّموز، وهي واقع اِصطلاحي مكتسب".

[1] حسني عبد الباري عصر، الاِتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة و الثّانويّة، مركز الإسكندريّة للكتاب، الإسكندريّة، 2000م، ص 110.

[2] حسني عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص 111.

[3] سعدون محمود السّاموك، مرجع سابق، ص 23.

و يراها أوتريسبرسن:"على أنّها نشاط إنساني، يتمثّل من جانب في مجهود عضلي يؤدّيه فرد من الأفراد ومن جانب آخر في عمليّة إدراك ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون".

وهي كذلك "نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصّوتيّة والصّرفيّة والنّحويّة، وتعمل هذه الأنظمة في اِنسجام ظاهر مترابط، ولذا فهي نظام الأنظمة".[1]

ويعرّفها المحدثون بأنّها:"نظام رمزي صوتي ذو مضامين محدّدة تتّفق عليه جماعة معيّنة، ويستخدمه أفرادها في التّفكير والتّعبير والاِتّصال فيما بينهم". وعرفت أيضا بأنّها: "نظام صوتيّ يمثّل سياقا اِجتماعيّاً وثقافيّاً له دلالته ورموزه، وهو قابل للنموّ والتّطوّر، ويخضع في ذلك للظّروف التّاريخيّة والحضاريّة الّتي يمرّ بها المجتمع، واللّغة من الظّواهر الاِجتماعيّة الّتي أغنت التّفكير البشري، وهي من الظّواهر الحضاريّة المهمّة في المجتمع، وتكون على ثلاثة أنواع: منطوقة، مكتوبة، مبصرة، وعلى الأنواع المذكورة يستطيع الإنسان الحفاظ على تراثه وثقافته ومعرفته، وقد يستطيع الإنسان من عبور زمن الماضي للتّحدّث إلى الأشخاص الّذين عاشوا في العصور المختلفة عبر اللّغة المكتوبة، وقد اِكتملت مقوّماتها في مراحل متعاقبة من الأصوات إلى المقاطع أو إلى الألفاظ الخاضعة للوضع والإصلاح، ثمّ دخلت إلى طور القوانين والضّوابط اللّغويّة.[2]

2) **نشأة اللّغة العربيّة:** إنّ أصل اللّغة موضوع يرتبط بعقيدة المسلم قطعا فقد نزل القرآن الكريم بلسان عربيّ مبين فكان للّغة العربيّة مزيّة لا تأتي لغيرها من اللّغات، وكما أثّر القرآن الكريم في الأمّة العربيّة في أخلاقها وعقيدتها وشتّى نواحي حياتها، فقد أثّر في اللّغة العربيّة تأثيراً بالغا يمكن إجماله في المحاور التّالية:

[1] حسني عبد الباري عصر، مرجع سابق، ص ص 80-81.

[2] سعدون محمود السّاموك، مرجع سابق، ص 24.

أ) حفظ اللّغة العربيّة:

فالمتأمّل في التّاريخ يرى بوضوح لغات كثيرة قد اِندثرت بموت أهلها، أو ضعفت بضعفهم، فأين اللّغة الفينيقيّة (لغة أهل لبنان قديما؟)، وأين اللّغة المصريّة القديمة (الهيروغليفيّة؟) واللّغة الأشوريّة؟... إلخ، إنّ اِرتباط اللّغة العربيّة بالقرآن الكريم جعلها محفوظة بحفظه باقية ببقائه، وسبحان القائل:"إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ " سورة الحجر الآية 09، والّذي يدقّق النّظر في العربيّة المعاصرة يجد الكثير من ألفاظها فارق أمّة، وظلّت تلك الأمّ الفصحى حيّة مقصورة على الإستخدام الدّيني المرتبط بالقرآن الكريم والسّنّة النّبويّة المطهّرة.[1]

ب) اِستقرار اللّغة العربيّة:

رغم أنّ التطوّر سنّة جارية في كلّ اللّغات، وأكثر مظاهر هذا التّطوّر يكون في الدّلالات، إلاّ أنّ العربيّة ظلّت محتفظة بكلّ مستوياتها اللّغويّة (الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة، الدّلاليّة). ما تطوّر منها كان في إطار المعاني الأصليّة، وعلى صلة بها والمحافظة على الأصل الدّلالي للّفظ مع تطوّر الزّمن له فائدة لا يستهان بها، فتواصل الفهم بين الأجيال للنّصوص القديمة وتراث الأمّة، ويزداد إدراكنا لأهميّة الإستقرار اللّغوي الّذي تتميّز به العربيّة إذا تأمّلنا التّغيّر السّريع الّذي يلاحق اللّغة الإنجليزيّة فنصوص الإنجليزيّة القديمة الّتي مرّ عليها قرابة ثلاثة قرون أصبحت عصيّة على الفهم بالنّسبة للإنجليزي المعاصر، ولعلّ هذا التّغيّر السّريع هو الّذي دفع علماء هذه اللّغة إلى إعادة صياغة النّصوص الأدبيّة المهمّة عندهم مثل نصوص شكسبير بإنجليزيّة حديثة يفهمها المعاصرون، بدلا من الإنجليزيّة القديمة في حين أنّ العربيّ المعاصر يقرأ آيات القرآن الكريم فلا يحسّ معها بغرابة، ويكفي النّظر إلى هذه الآيات قوله عزّ و جلّ:"الم (1)ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ (2)الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (3) وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنْزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ (4)أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِنْ رَبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (5) " سورة البقرة الآيات 01ـ05 ، وقوله

[1] محمدّ محمدّ داود، العربيّة و علوم اللّغة الحديثة، دار غريب للطّباعة و النشّر، القاهرة، د.ط، ص ص 23-24.

أيضا " وَالْعَصْرِ (1)إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ (2)إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ (3) " سورة العصر الآيات 01ـ 03، وقوله أيضا " قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (1)اللَّهُ الصَّمَدُ (2)لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3)وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4) " سورة الإخلاص الآيات 01 ـ 04 ومن الحديث النّبويّ الشّريف قول النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم:" إنّما الأعمال بالنّيّات وإنّما لكلّ اِمرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو اِمرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه" _ رواه البخاري _ ورغم مرور أربعة عشر قرنا لا يكاد الإنسان يجد صعوبة في فهم هذه النّصوص، و لا تصادفه غرابة في الألفاظ وما قد يصادفنا من ألفاظ صعبة فإنّ أيسر المعاجم يمكن أن يبدّد هذه الصّعوبة، وهكذا الشّأن مع باقي المستويات اللّغويّة الصّوتيّة، الصّرفيّة، النّحويّة وهذه مزيّة عظيمة، أن تكون الأمّة موصولة بتراثها الزّاخر تفيد منه وتنفع به، و نأمل مزيّة اِستقرار اللّغة العربيّة الّتي فرّدت بها سائر اللّغات الّتي تغيّرت وتبدّلت ممّا جعل من اللّغة الواحدة لغات كثيرة متباينة، وإنّ مزيّة اِستقرار اللّغة العربيّة لا يرجع إلى أهلها ومكانتهم الاِجتماعيّة والسّياسيّة والعلميّة وإنّما لأنّها أثر من آثار القرآن الكريم.[1]

3) **مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات:** اللّغة العربيّة هي إحدى اللّغات السّامية وأرقاها مبنى ومعنى واِتّساقا وتركيبا، وتنقسم اللّغة إلى ثلاثة طوائف كبرى هي الآريّة والطّورانيّة، والسّامية، ومن اللّغات بالطّبع هي العربيّة والسّريانيّة والعبريّة والأشوريّة وغيرها، وأرقى هذه اللّغات هي العربيّة لغة القرآن الكريم الّتي مازالت في عنفوان شبابها، وستبقى بإذن الله الّذي تكفّل بحفظ دينه إلى يوم يبعثون، والقرآن الكريم نزل بإحدى أقوى اللّهجات العربيّة في الجزيرة العربيّة وهي لهجة قريش واِنتشرت هذه اللّهجة لتكون أقوى أعمدة اللّغة العربيّة، و أكثرها صلابة، واِنتقلت من كونها لغة محليّة إلى أن أصبحت لغة عالميّة فعالميّة اللّغة العربيّة يُستدلُّ عليها من القرآن الكريم.

[1] محمّد محمّد داود، مرجع سابق، ص ص 25-26.

ويعتمد العرب على لغتهم في محادثاتهم وكتاباتهم وأدبهم وفنّهم، ولقد اِختصرت عربيّة القرآن الكثير من المصطلحات والألفاظ الّتي كانت تستخدم في الجاهليّة ولا نستخدمها الآن في حياتنا العمليّة لأنّها خرجت من نطاق الحياة الاِجتماعيّة، ولكن في نفس الوقت حافظت لغة القرآن على أهمّ خصائص اللّغة العربيّة الّتي مازالت تتمتّع بها من ألفاظ وتراكيب، وصرف وقواعد، وبلاغة وفصاحة، وبيان وبديع، كما أنّه في اِستطاعة متحدّث العربيّة أن يعبّر بواسطتها على مدارك العلم المختلفة لأنّ العربيّة وعاء كبير بألفاظها وتراكيبها ومفرداتها.[1]

لقد أكرم اللّه تعالى اللّغة العربيّة وبلغت إكرامه ذروة المجد والكمال كما اِكتسبت منزلة لم تصلها أيّ لغة في العالم لا في ماضيها ولا في حاضرها ولا في مستقبلها، وذلك لأنّ الله عزّ و جلّ أنزل بها القرآن الكريم الّذي جاء للبشريّة كافّة ممّا أكسب العربيّ صفة العالميّة لقوله عزّ وجلّ في محكم تنزيله: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" سورة يوسف الآية 02، "وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْماً عَرَبِيًّا" سورة الرّعد الآية 37، "وَهَذَا لِسَانُ عَرَبِيٌّ مُبِينُ" سورة النّحل الآية 103، من خلال هذا أرجع الجماليّ عالميّة اللّغة العربيّة ورقيّها إلى العوامل التّالية:

- الآيات السّابقة تدلّ على أنّ اللّه اِختار العربيّة لتكون لغة القرآن، ولذلك فهي لغة الإسلام، أي لغة المسلمين في كلّ زمان ومكان.
- اِحتوائها على أصوات تدلّ على أعلى مراتب النّشوء اللّغوي عند الإنسان فالمتكلّم بالعربيّة في وسعه أن يلفظ أصوات سائر اللّغات فيصبح وكأنّه من أبنائها، ولا يصدق الشّيء ذاته على العديد من أبناء سائر اللّغات.
- اِحتوائها على ألفاظ تعبّر عن معاني الوجود في كلّ جوانبه فهناك ألفاظ غنيّة تعبّر عن القيم الرّوحيّة، والمفاهيم العقائديّة والأخلاقيّة مثل كلمات التّوحيد، الحق، الخلق، البصيرة، الهداية، اليقين.

[1] زكريّاء إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، 2005م، ص ص 34-35.

- اللّغة العربيّة لغة حيّة نامية في وسعها أن تواكب التطوّر العالمي والاِكتشاف والإبداع. [1]

4) وظائف اللّغة:

للّغة وظائف منها:

أ) **الوظيفة الاِجتماعيّة:** باللّغة يفهم النّاس حديث بعضهم البعض، وهي سلاح يواجه المواقف الحياتيّة الّتي تستخدم مهارات اللّغة في أمور عدّة منها: الاِستماع والتّحدّث، القراءة والكتابة، الدّعاية، تسيير شؤون المجتمع وتصريفها، التّثقيف والتّعليم، التّوجيه والإرشاد.

ب) **الوظيفة القياديّة والإداريّة:** فهي تساعد الفرد على توضيح أسلوبه القيادي والإداري بالطّريقة الشّفهيّة أو بالطّريقة الكتابيّة.[2]

ت) **الوظائف النّفسيّة:** حيث تؤدّي اللّغة إلى التّعبير الجيّد، والنّطق الجيّد ليحسّ المرء من خلالها بالطّمأنينة والرّفعة والثّقة بالنّفس والرّقي الشّخصي، ويتمكّن من خلالها أن يتجاوز حالات الخجل والاِضطراب والخوف.

ث) **الوظيفة الفكريّة:** هناك صلة كبيرة بين الفكر واللّغة، وفيها الصّورة التّعبيريّة الّتي تبرز الأفكار وتضبطها وتحدّد دقّتها باِستخدام ألفاظ دالّة على معانٍ تساعد على إتمام الفكرة عن طريق ترتيب فقرات الكلام.

ج) **الوظيفة الثّقافيّة:** فحضارات الأمم تقاس بثقافة أفرادها، وتؤدّي اللّغة شفاها أو كتابة، دورها في عكس ثقافة الأمّة والقيم الّتي تتضمّنها.

ح) **الوظيفة التّربويّة:** اللّغة وسيلة لبلوغ الأهداف السّامية العليا في ترتيب الأجيال فهي إذن وسيلة للتّربيّة وإنّ وظيفة اللّغة يمكن تحديدها فيما يأتي:

- أنّها الأداة الّتي تساعد الفرد على ضبط تفكيره ونقله إلى الآخرين، وهي وسيلة التّفاهم بين الأفراد والجماعات.
- أنّها الأداة الّتي يعبّر بها الفرد عن نفسه وأفكاره واِنفعالاته وأحاسيسه.

---

[1] زكريّاء إسماعيل، مرجع سابق، ص 36.

[2] سعدون محمود السّاموك، مرجع سابق، ص ص 24-25.

- الأداة الّتي تنقل بها المعارف والثّقافات بين الأفراد والأجيال وحفظ التّراث الثّقافي والحضاري، سواء أكان عن طريق الكتابة، أم التّصوير، أم التّسجيل.
- أنّها أداة توحيد أفراد المجتمع مهما تباعدت أقطارهم، فاللّغة العربيّة مثلا توحّد المشاعر وتقوّيها.
- أداة لنقل الوظائف الخاصّة كالخطابة، والتّأليف والإذاعة والوسائل الّتي يستخدمها البشر في الوقت الحاضر.

أمّا وظائف اللّغة العربيّة فتتجلّى في النّقاط الآتية:

- تأصيل العقيدة الإسلاميّة فالقرآن الكريم نزل باللّغة العربيّة لقوله عزّ وجلّ: "كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنصا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ" سورة فصّلت الآية 03، والحديث النّبوي كان باللّغة العربيّة الّتي يتحدّثها الرّسول صلّى الله عليه وسلّم.
- تساعد اللّغة العربيّة على حفظ التّراث العربي، الثّقافي، وحضارة العرب وما فيها من ملامح الثّقافة العربيّة وآدابها.
- أنّها من مقوّمات الأمّة الّتي توثّق شخصيّتها وشخصيّة أفرادها، وتؤكّد هويّتهم.
- أنّها تحمل المبادئ الإسلاميّة السّليمة الّتي يتضمّنها القرآن الكريم.[1]

اللّغة من أهمّ مظاهر الحضارة الإنسانيّة إذ أنّها من أبرز أدوات التّشكيل الثّقافي المعرفي وذلك أنّها وعاء الفكر بل الفكر نفسه، فليس هناك فكر مجرّد بغير رموز لغويّة، فكلّ شيء له وجود خارج الذّهن، فإنّه إذا أُدرك حصلت له صورة في الذّهن تطابق لما أدرك منه، فإذا عبّر عن تلك الصّورة الذّهنيّة الحاصلة عن إدراك أمام اللّفظ المعبّر به عن هيئة تلك الصّورة الذّهنيّة في إفهام السّامعين وآذانهم، صار للمعنى وجود آخر، من جهة دلالة الألفاظ. وبقدر ما تكون اللّغة راقية

[1] سعدون محمود السّاموك، مرجع سابق، ص ص 25-26.

ومتطوّرة يكون الفكر راقياً ومتطوّراً ولهذا يقاس في رقيّ الأمم برقيّ اللّغة وقابليّتها للحياة والتّطوّر.

ومن هنا ليست اللّغة مجرّد أداة للقول أو كساء للفكرة فقد كشفت الأبحاث اللّغويّة الحديثة أنّ اللّغة ليست قشرة خارجيّة يمكن تبديلها أو تغييرها أو تجميدها حسب الأهواء والتّصوّرات، بل هي أداة تلقّي التّجربة والمعرفة وأداة للتّفكير ورمزه، وأداة البثّ والاِتّصال الإنساني، وعند علماء اللّغة المحدثين أنّ اللّغة بوصفها نظاما من الرّموز تحقّق وظيفتين متكاملتين الوظيفة الاِتّصالية، إذ تكون اللّغة وسيط التّفاعل بين أفراد المجتمع واِستقبال المعلومات وبثّها والوظيفة التّجريديّة، إذ تعمل اللّغة وسيطا لتكوين الأفكار الّتي تجرّد الواقع وتختزله في شكل رموز تمكّن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أفضل[1].

طرائق التّدريس:

تعتبر طريقة التّدريس من الأدوات الفعّالة والمهمّة في العمليّة التّربويّة، إنّها تلعب دوراً أساسيّاً وفعّالاً في تنظيم الحصّة الدّراسيّة وفي تناول المادّة العلميّة، ولا يستطيع المعلّم والمدرّس الاستغناء عنها لأنّ من دون طريقة تدريسيّة يتّبعها المعلّم أو المدرّس لا يمكن تحقيق الأهداف التّربويّة العامّة والخاصّة، بما أنّ الطّريقة تحدّدُ من قِبل المدرّس أو المعلّم معتمداّ على بعض الأسس مثل المادّة العلميّة، المرحلة الدّراسيّة، التّلاميذ، الأهداف، وغيرها من العوامل، وإنّ تفاعل المعلّم أو المدرّس مع التّلاميذ يعتمد بشكل أساسي على الطّريقة التّدريسيّة، الّتي يتّبعها كلّ من المعلّم أو المدرّس.

أ) مفهوم الطّريقة:

لغة: المذهب والسيّرة والمسلك وجمعها طرق وقد وردت طرائق في القرآن الكريم لقوله عزّ وجلّ:" وأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَداً " سورة الجنّ الآية 11، بمعنى فرق مختلفة.

[1] مركز الأبحاث والبحوث الإستراتيجيّة، اللّغة العربيّة والتّعليم رؤية مستقبليّة للتّطوير، أبو ظبي، ط1 ، 2008م، ص 33.

اِصطلاحا: تعني الكيفيّات الّتي تحقّق التّأثير المطلوب في المتعلّم بحيث تؤدّي إلى التّعلّم أو إنّها الأداة أو الوسيلة أو الكيفيّة الّتي يستخدمها المعلّم في توصيل محتوى المادّة للمتعلّم في أثناء قيامه بالعمليّة التّعليميّة بصور وأشكال مختلفة، فهي وسيلة لنقل المعلومات إلى المتعلّم وإرشاده إليها والتّفاعل معها، وتتكوّن من مجموعة أساليب يتّخذها المدرّس لتحقيق أهداف الدّرس.[1]

ب) مفهوم التّدريس:

يختلف مفهوم التّدريس وفقا للفلسفة التّربويّة الّتي تنظّم بها المناهج الدّراسيّة في دول العالم المختلفة، والّتي غالبا ما ينظر إليها من اِتّجاهين أحدهما يطلق عليه الاِتّجاه التّقليدي، والآخر يطلق عليه الاِتّجاه التّقدّمي.

وفي ضوء الاِتّجاه التّقليدي ينظر إلى التّدريس على أنّه:" مجرّد إعطاء معلومات واِكتساب معارف للتّلميذ."

أمّا الاِتّجاه التقدّمي فقد أصبحت النّظرة من خلاله إلى التّدريس على أنّه كلّ الجهود المبذولة من المعلّم من أجل مساعدة التّلاميذ على النّمو المتكامل، كلّ وفق ظروفه واِستعداداته وقدراته.[2]

والتّدريس هو تلك المهنة المقدّسة، مهنة الأنبياء والرّسل الّتي كان ينظر إليها بإكبار واِحترام على مرّ العصور، ولا تخلوا منها حضارة بشريّة مهما كان مستواها، كيف لا وهي المهنة الّتي تتولّى التّعامل مع عقل الإنسان، وهو أشرف ما فيه وهي الّتي تنمّي في الإنسان أعظم خصّيصة ميّزه الله بها وهي خصّيصة العلم، فالإنسان الحقّ عقل في جسد، بعث الله الأنبياء عليهم السّلام معلّمين، يعلّمون النّاس الكتاب والحكمة، ويزكّونهم، وجعل الله العلماء ورثة الأنبياء، فنعم الإرث ونعم المورث، فالتّدريس مهنة ربّانية فالله علّم بالقلم علّم الإنسان مالم يعلم، وعلّم آدم الأسماء كلّها، وبعث الرّسل معلّمين.

[1] محمد علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 2006م، ص 56.

[2] صلاح الدّين عرفة محمود، التّعليم و تعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2005م، ص 05.

إذن فالتّدريس هو:

- الجهد الّذي يقوم به المعلّم بهدف مساعدة التّلميذ على النّموّ عقليّا واِنفعاليا.
- التّدريس ليس إلقاء أو تحفيظ المعلومات بل هو عمل مختلف تماما عن ذلك يهدف إلى نموّ التّلاميذ في الجوانب المختلفة.[1]

مكوّنات عمليّة التّدريس:

أجمعت الكتابات بأنّ مكوّنات عمليّة التّدريس هي بمثابة إجابات لتساؤلات أربعة وهي:

لماذا نعلّم؟ ماذا نعلّم؟ كيف نعلّم؟ مدى ما تحقّق من التّعليم؟

في ظلّ هذا النّسق يمكن توضيح مكوّنات عمليّة التّدريس من خلال:[2]

الأهداف التّدريسيّة:

وفيها تحدّد التّغييرات المرغوبة في سلوك التّلاميذ، والّتي تعدّ بمثابة تحصيل للتّعلّم، وهي أيضا وصف للأداء المطلوب من التّلاميذ في نهاية الخبرة الّتي يتمّ تعليمها وتعلّمها، وشروط حدوث الأداء، والحدّ الأدنى المقبول من الأداء وتتعدّد مستويات الأهداف من حيث عموميّتها وشمولها فهناك:

1 الأهداف التّربويّة العامّة: وهي عبارات عامّة تصف الخطوط العريضة للسّياسة التّعليميّة للدّولة، وما يتوخّى تحقيقه من تدريس المنهج، أي ترسم الصّورة المستقبليّة للفرد في ضوء نظام قيمي واِجتماعي معيّن.

2 الأهداف التّربويّة المرحليّة: يقصد بها أهداف مجال معيّن من مجالات الدّراسة بشكل عامّ في جميع المراحل الدّراسيّة في نظام التّعليم كأهداف تدريس الاِجتماعيّات أو اللّغة العربيّة أو العلوم أو الرّياضيات...إلخ، وتشتقّ الأهداف

[1] ضياء عويد حربي العرنوسي، سعد محمّد جبر، المناهج البناء و التّطوير، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 2015م، ص ص 103-104.

[2] صلاح الدّين عرفة محمود، مرجع سابق، ص 18.

المرحليّة من الأهداف العامّة و تزوّد التّلميذ بتصوّر عام جيّد يعدّ أساسيّا لسلسلة من الأهداف الخاصّة.

3 أهداف التّدريس السّلوكيّة: وهي مؤشّرات السّلوك الّتي يمكن ملاحظتها في سلوك التّعلّم عقب مروره في خبرة تربويّة معيّنة وتصاغ بصورة إجرائيّة على أساس جوانب الخبرة (معرفيّة، وجدانيّة، مهاريّة) تصف بدقّة ما يتوقّع من تغيّرات في سلوك المتعلّم.[1]

مفهوم طرائق التّدريس:

إنّ طريقة التّدريس هي الأداة والوسيلة النّاقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي كلّما كانت ملائمة للموقف التّعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلّم وذكائه وقابليّته وميوله كانت الأهداف التّعليميّة المتحقّقة بها أوسع عمقا وأكثر فائدة، وإنّ نجاح التّعليم يرتبط إلى حدّ كبير بنجاح الطّريقة، وتستطيع الطّريقة الجيّدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج، وضعف المتعلّم، وصعوبة الكتاب المدرسي، وإذا كان المدرّسون يتفاوتون بمادّتهم وشخصيّاتهم فإنّ هذا التّفاوت من حيث الطّريقة يكون أبعد أثراً ومن هنا يتبيّن أنّ أركان عمليّة التّدريس تشكّل حلقة لا يمكن أن تكتمل إلاّ بتضامن هذه الأركان و اِكتمالها، فهناك معلّم ناجح يؤدّي طريقة تدريس ناجحة في عمليّة تدريس ناجحة ومفيدة لتعليم مادّة دراسيّة،[2] ولعلّ مرجع الاِهتمام إلى أنّ الطّريقة ركن أساسي من أركان عمليّة التّدريس ومن ثمّ فإنّ نجاح التّعليم وفاعليّته يرتبطان إلى حدّ كبير بنجاح الطّريقة، وتستطيع الطّريقة السّديدة أن تعالج كثيراً من ضعف المنهج الدّراسي، وتدنيّ مستوى التّلاميذ ورداءة الكتاب المدرسي، وغير ذلك من مشكلات التّعليم والتعلّم، وقد كانت التّربية التّقليديّة تنظر إلى طريقة التّدريس على أنّها وسيلة إيصال المعلومات في عقول المتعلّمين، وهي نظرة قاصرة ترتكز على تحصيل المعرفة من دون الاِهتمام بالجوانب الأخرى وتجعل المتعلّم سلبيّاً

[1] صلاح الدين عرفة محمود، مرجع سابق، ص ص 18-19.

[2] محمّد محمود عبد الله، إعداد و تأهيل المعلّم، مهارات التّدريس، مركز الإسكندريّة للكتاب، ط 2017م، ص ص 11-12.

يستقبل المعلومات، ولا يتفاعل معها، وتسوّي بين المتعلّمين بصرف النّظر عمّا بينهم من فروق في القدرات والميول.

أمّا النّظرة الحديثة إلى طريقة التّدريس فاِختلفت وتطوّرت عمّا كان سائداً فقد توصّلت الدّراسات التّربويّة مؤخّراً إلى أنّه ليست هناك طريقة مثلى تصلح لتدريس الموضوعات للطّلاّب جميعاً في مراحل التّعليم المختلفة فما يناسب بعض الطّلاّب من أساليب التّعليم قد لا يناسب آخرين، وما يكون ذا فاعليّة مع بعضهم قد لا يكون كذلك مع غيرهم، ويرجع ذلك إلى ما تتضمّنه عمليّة التّدريس من متغيّرات وعوامل متداخلة تؤثّر في اِختيار الأسلوب الّذي يصلح لتدريس موضوع ما أومادّة معيّنة ومن هذه المتغيّرات خصائص الطّلاّب وطبيعة المادّة الدّراسيّة والأهداف المراد تحقيقها وقد تمتدّ هذه المتغيّرات فتشمل البيئة الماديّة للموقف التّعليمي والمعلّم ومدى إعداده واِتّجاهاته إزاء المادّة الّتي يُدرّسها، كما تشمل متغيّر الوقت المتاح لعمليّة التّدريس ذاتها.[1]

طريقة التّدريس أداة فعّالة من أدوات تحقيق الأهداف التّربويّة والّتي من خلالها يتحقّق الهدف المركزي للدّولة من التّربية والتّعليم ونهجها التّربويّة وتتّضح الحاجة إلى الطّريقة من كونها الأسلوب الّذي يتّبعه المعلّم ومن خلاله يمكن إحداث التّعلّم لدى المتعلّمين.[2]

لقد حدّد كود في كتابه (قاموس التّربية) طرائق التّدريس من خلال معنيين هما:

1. تعتبر طرائق التّدريس تنظيم متوازن يقوم على أساس عقلي في ضوء معرفة العناصر الجديدة الّتي تدخل في العمليّة التّربويّة وهدفها.
2. طرائق التّدريس تمثّل عمليّة أو نشاط يهدف إلى عرض المادّة التّعليميّة ومحتوى النّشاطات.

[1] عبد الرّحمن، علي الهاشمي وآخرون، دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، درا الوراق للّنشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2006م، ص ص 03-04.

[2] ردينة عثمان يوسف، خدّام عثمان يوسف، طرائق التّدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، دار المنهاج للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2005م، ص ص 53-54.

العوامل المؤثّرة في اِختيار طريقة التّدريس:

هناك عوامل عديدة تؤثّر في اِختيار طريقة التّدريس تحكم المدرّس في اِختيار الطّريقة وهذه العوامل هي:

1. الفلسفة التّربويّة الّتي يتأسّس عليها المنهج: فالفلسفة الّتي تؤكّد فاعليّة المتعلّم والتّشديد عليه تقتضي طريقة تدريس تستجيب لها في حين أنّ الفلسفة الّتي تؤكّد كون المدرّس هو محور العمليّة التّدريسيّة، وأنّه مصدر المعلومات، والطّالب هو المتلقّي تقتضي طريقة تدريس أخرى.
2. الأهداف التّعليميّة الّتي يسعى إلى تحقيقها: تعتبر عاملا مؤثّراً في اِختيار طريقة التّدريس فإذا كان الهدف إكساب الطّالب المعارف والمعلومات يتطلّب أسلوباً تدريسيّاً غير الّذي يتطلّبه، إذا كان الهدف تمكين المتعلّم من مهارة معيّنة، فلكلّ هدف أسلوب تدريسي يلائمه.
3. المنهج والزّمن: عندما يكون المنهج طويلا يقتضي طريقة لا تستغرق وقتا طويلا كي يستطيع إنجاز المنهج المحدّد، أمّا إذا كان المنهج قصيراً فإنّه يتيح له فرصة اِختيار طريقة أخرى تزيد فاعليّة الطّالب مع توفّر ما يلزمها من الوقت.[1]
4. المادّة وتنوّعها: ومن المعروف أنّ الطّرائق الّتي تلائم الرّياضيّات غير الّتي تلائم التّاريخ و الّتي تلائم الأدب غير الّتي تلائم النّحو أو الإملاء، والّتي تلائم القراءة لا تلائم الأدب، وهكذا لكلّ مادّة طرائق تستجيب لها أكثر من غيرها.
5. طبيعة المتعلّمين وخلفيّاتهم: إنّ طبيعة المتعلّمين وخلفيّاتهم المعرفيّة والمهاريّة واِستعداداتهم، وميولهم تؤثّر في اِختيار طريقة التّدريس، إذ إنّ بعض الطّرائق تستجيب لمستوى معيّن ولا تستجيب لغيره.
6. المدرّس ومستوى تأهيله: ليس كلّ المدرّسين يتمكّنون من اِستخدام كلّ الطّرائق ولا سيّما إنّ الكثير من المدرّسين الآن يعملون في التّدريس، ولم

[1] محمّد علي عطيّة، مرجع سابق، ص 65.

يؤهّلوا تربويّا إذ إنّ أكثرهم من خرّيجي كليّات الآداب والعلوم، ولم يتدرّبوا على مهارات التّدريس الأدائيّة.

7. طبيعة المؤسّسة التّعليميّة وبيئتها: إنّ طبيعة المدرسة والبيئة، وموجودات المدرسة ومرافقها كلّها تؤثّر في اِختيار الطّريقة الملائمة.
8. توافر التّقنيّات والوسائل المعيّنة، ومستلزمات اِستخدامها: فعندما تتوافر الوسائل والتّقنيّات المعيّنة يمكن للمدرّس اِختيار طريقة غير تلك الّتي يمكن أن يسلكها في حالة عدم توافر مثل هذه الوسائل.
9. أساليب التّقويم المستخدمة المعمول بها: يمكن أن توجّه مسار عمليّة التّدريس بِاتّجاه تحقيق نسب نجاح في ضوء تلك المعايير أو الأساليب، وعندها تتكيّف الطّريقة لخدمة نتائج التّقويم.
10. إعداد الطّلبة في غرفة الدّراسة: لعدد الطّلبة أثر كبير في تحديد طريقة التّدريس فإذا زاد العدد تلائمه طرائق بعينها، وإذا قلّ يمكن أن تستخدم طرائق تدريس أخرى.
11. العبء التّدريبي: بمعنى عدد السّاعات اليّوميّة للمدرّس كلّما زاد يتّجه المدرّس إلى طرائق يكون جهدُه فيها قليلا، ويمكن أن يمارس طرائق تتطلّب جهداً أكثر لو كان عدد ساعاته أقلّ.[1]

تصنيفات طرق التّدريس :

تصنّف طرق التّدريس إلى مجموعات، فمنها ما يضعها على خطّ متواصل يبدأ بطريقة العرض وينتهي بطريقة الإكتشاف، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة ومنها ما يصنّف الطّرق بحسب الجهد المبذول في كلّ طريقة من المعلّم أو المتعلّم أو كلا الطّرفين، ومنها ما يصنّف الطّرق على أساس أسلوب الأداء إلى الطّرائق الكلاميّة، والطّرائق التّوضيحيّة، والطّرائق العمليّة، ومنها ما يقسّم الطّرق على أساس فردي أو جماعي.[2]

[1] محمّد علي عطيّة، مرجع سابق، ص 66.

[2] حسن شحّاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية و التّطبيق، الدّار المصريّة اللبّنانيّة، د ط، ص 23.

1. **مجموعة طرائق العرض (تعتمد على المدرّس):** وهي ما تسمّى بالطّرق الإستبداديّة أو التّسلطيّة الّتي تتبع من الفلسفة التّقليديّة للتّربية والّتي ترى أنّ المتعلّم كيان سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة بنفسه وهذه الفلسفة تسعى إلى تزويد المتعلّم بقدر من المعارف لِاعتمادها على أنّ المعارف لها قيمة في حدّ ذاتها، وعلى المتعلّم أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات الّتي يرسلها المدرّس إليه من دون البحث فيها أو إعمال الفكر، ممّا يفقد المتعلّم روح البحث والرّغبة والإكتساب ويقلّل من إمكانيّة توظيف المتعلّم لهذه المعلومات في حياته العامّة وتكون عرضة للنّسيان، وتشمل مجموعة العرض طريقة المحاضرة أو الإلقاء، وطريقة المشاهدة التّوضيحيّة وطريقة المناقشة وطريقة القصّة وغيرها.[1]
2. **مجموعة طرائق الإكتشاف (تعتمد على المدرّس والطّالب):** وتنتمي هذه المجموعة إلى اِتجاه يطلق عليه الإتّجاه التّكشّفي الّذي ينبع من الفلسفة الحديثة للتّربية الّتي ترى وجوب كون المعلّم إيجابيّاً في عمليّة التّعلّم من خلال بحثه عن المعرفة بنفسه، وأنّ دور المعلّم نفسه هو التّوجيه والإرشاد والتّشجيع، ينطلق هذا الإتّجاه من الفلسفة البراجماتيّة، أو التّربية التّقدّميّة الّتي تدعو إلى تدريب المتعلّم على أسلوب البحث عن المعرفة من مصادرها المتعدّدة لأنّ اِكتشاف المعرفة يجعله يفهمها أكثر، ويحتفظ بها لمدّة أطول، ويكون أكثر قدرة على اِستخدامها في حياته اليوميّة، ومن الطّرائق الّتي تندرج تحت هذه المجموعة طريقة حلّ المشكلات، وطريقة الوحدات، وطريقة المشروع، طريقة الإستقصاء.[2]
3. مجموعة طرائق التّعلّم الذّاتي (تعتمد على الطّالب) : يقصد بالتّعلّم الذّاتي ذلك النّوع من التعلّم الّذي يقوم المتعلّم بنفسه بالمرور في المواقف التّعليميّة المتنوّعة لِاكتساب المعلومات أو المهارات دون عون مباشر من المدرّس

[1] سعد علي زاير و آخرون، طرائق التّدريس العامّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2014م، ص ص 79-80.

[2] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2000م، ص ص 100-101.

أي أنّ المتعلّم يقوم بإستعمال وسائل تعليميّة معيّنة ويُعلّم نفسه دون الحاجة إلى مدرّس يعلّمه طريقة مباشرة، ويتميّز التّعلّم الذّاتي بهذه السّمات:

- يُعِدُّ التّعليم الذّاتي حاجات المتعلّم ورغباته وقدراته واِهتماماته أساسا يتقرّر في ضوئها طبيعة المنهج الدّراسي والنّشاطات المنطوية تحته.
- تستند ذاتيّة التّعلّم إلى مداخل ثلاثة، أوّلها: أن يتولّى المتعلّم تحديد الأهداف المنهجيّة الّتي يسعى لتحقيقها، وثانيها: أنّ تصميم النّشاطات التّعليميّة الّتي تؤدّي لتحقيق هذه الأهداف، بحيث تتوافق مع حاجات المتعلّم وقدراته ورغباته، وثالثها: أن تعتمد سرعة عرضه المعلومات المراد تعلّمها والمهارات المرجوّ إتقانها على قدرات المتعلّم ورغباته وأهدافه، ويعدّ المتعلّم ذاتيّا إذا سار على وفق هذه المداخل الثّلاثة أو تضمّن إحداها على الأقلّ.
- يعمل التعلّم الذّاتي على التّوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلّمها وبين حاجة المتعلّم لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات المتعلّم وتتغيّر على وفق رغباته.

ويمكن إيجاز هذه السّمات في أنّ التعلّم محور العمليّة التعلّميّة والمسيطر الأساسي على متغيّراتها بحيث تخضع المناهج والأهداف والأنشطة التّعلّميّة لدافعيّة المتعلّم ورغباته وقدراته، ومن الطّرائق الّتي تندرج تحت مجموعات التّعلّم الذّاتي طريقة التّعلّم بالمجموعات الصّغيرة، والتّعلّم المبرمج، والتّعلّم بواسطة الوحدات التّعليميّة، والتّعلّم بالحاسبات الإلكترونيّة، والتّعلّم عن طريق الحقائب التّعليميّة، والتّعلّم بالمراسلة، وغيرها من الأساليب والطّرائق الّتي تتّخذ جميعها الفرد محوراً لعمليّة التّعلّم.[1]

طرق التّدريس العامّة:

1 . طريقة المحاضرة:

تعدّ طريقة المحاضرة طريقة فعّالة في إيصال المعلومات، وعلى الرّغم من أنّ طريقة المحاضرة لا تستغرق وقتا طويلا للتّحضير إلاّ أنّه لا بدّ من توافر عدّة خطوات لتمكين المتعلّم من بناء المفاهيم والرّبط بينها وتتكوّن طريقة المحاضرة من

[1] سعيد علي زاير و آخرون، مرجع سابق، ص 81.

تـدريس لفظـيّ مـن شـخص سـلطوي هـو المعلّـم، أو عـن طريـق كتـاب،أو فـيلم، أو متحـدّث وفـي هـذه الحالـة فـإنّ المعلومـات تنقـل إلـى الطّالـب دون حـدوث تفاعـل بـين الطّالـب ومصـدر المعلومـات،[1] وهـذه الطّريقـة هـي عبـارة عـن عمليّـة تمريـر المعلومـة بالقراءة فقط.[2]

محاسن طريقة المحاضرة:

- الإِقتصاد في الوقت.
- الإِقتصاد في التّجهيزات الخاصّة.
- تدريس مجموعات كبيرة من الطّلاّب في وقت محدود.
- توفير جوّ من الهدوء داخل حجرة الدّراسة.

النّقد الموجّه إلى هذه الطّريقة:

- تجعل الطّالب سلبيّا، وتهمل حاجته إلى النّشاط والفاعليّة لنموّ خبراته.
- تؤدّي إلى شرود الطّلاّب ذهنيّا بسبب الملل الّذي تحدثه هذه الطّريقة لديهم.
- تركّـز علـى الـتّعلّم المعرفـي، وعلـى المسـتوى البسـيط منـه (التـذكّر) وتهمـل المستويات الأخرى، إضافة إلى إهمالها المجال المهاري والمجال الوجداني.
- تركّـز علـى العـرض اللّفظـي وتهمـل اِسـتخدام الوسـائل الحسـيّة كالنّمـاذج، والصّور والمجسّمات.[3]

2. طريقة المناقشة:

تعرّف المناقشة لغويّا واِصطلاحيّا على النّحو التّالي:

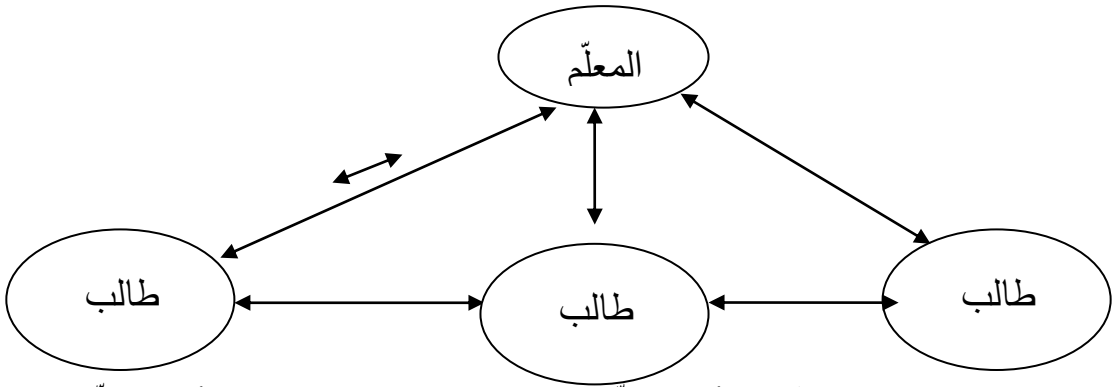
لغـة: نَـاقَشَ الشّـيء نقاشـاً، بَحْـثُ الشّـيء واِسـتخراجُه وهـي الاِستقصـاء وتقـول ناقشـتُ المسألة إذا بحثتها.

[1] عبد الله بن محمّد خطابية، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2005م، ص 238.

[2] ندى عبد الرّحيم محامدة، التّعليم المستمرّ والتثقيف الذّاتي، دار صفاء للنّشرو التّوزيع، عمّان، 2005م، ص 135.

[3] ضياء عويد حربي العرنوسي، مرجع سابق، ص ص 109-110.

اِصـــطلاحا: حـوار شـفويّ بـين المعلّـم والطّلبـة يظهـر فيهـا الـدّور الإيجـابي الواضـح للطّلبـة والّتـي تـتمّ بصـورة طبيعيّـة معيّنـة غيـر مختلفـة تحـت إشـراف المعلّـم وتنظيمـه بهـدف تحقيـق غايـات وأهـداف معيّنـة لا يمكـن أن تتحقّـق إلاّ بمشـاركة الطّلبـة وهـي تركّـز بشـكل كبيـر علـى التّفاعـل بـين الطّلبـة مـع بعضـهم الـبعض كمـا هـو مبـيّن فـي الشّكل الآتي:



يتبـيّن مـن خـلال هـذا الشّـكل أنّ المعلّـم موجّـه ومرشـد ومشـرف، وأمّـا الطّالـب فهـو محاور ومناقش.[1]

مزايا طريقة المناقشة:

- تنمّي معلومات المتعلّم وثروته اللّغويّة.
- تحثّ التّلاميذ على البحث والإِطّلاع وتكسبهم مهارة المناقشة.
- تعـوّد التّلاميـذ علـى التّعبيـر عـن آرائهـم، وحسـن عـرض وجهـات نظـرهم وتبـادل وجهات النّظر.
- اِسـتخدام الأسـئلة والأجوبـة يشـدّ اِنتبـاه التّلاميـذ نحـو الـدّرس ويشـعرهم بـأثر مساهمتهم في سيره.

النّقد الموجّه إلى هذه الطّريقة:

- تحتاج إلى زمن طويل حيث يسير الدّرس ببطء.[2]

[1] عبد الله بن محمّد خطايبة، مرجع سابق، ص 244.

[2] حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 34.

- تتطلّب معلّمين مهرة في إعداد الدّرس.
- تتطلّب معلّمين مهرة في صياغة الأسئلة وطريقة توجيهها.
- هي طريقة رتيبة ومملّة إذا اِعتاد المعلّم تكليف التّلاميذ تحضير الدّرس في البيت لمناقشته بمضامينه لاحقا في الصّفّ.[1]

3. الطّريقة القياسيّة:

هي الطّريقة الّتي تقدّم الحقائق إلى المتعلّم من غير أن تفسح له مجال اِستنتاج تلك الحقائق من تلقاء نفسه وهذا يؤدّي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاِستنتاج[2] وهذه الطّريقة تبدأ بالكلّيّات ثمّ الاِنتقال إلى الجزئيّات، أي يعطي التّلاميذ القاعدة أو التّعريف أو القوانين أو الحقائق العامّة، ثمّ تطبيق الأمثلة عليها، وقد شاعت هذه الطّريقة في كتب النّحو العربي والجغرافيا وتمتاز بسهولتها، لأنّها لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير، وبالتّالي فهي لا تصلح لمرحلة التّعليم الاِبتدائي لضعف عقول التّلاميذ في الجانب القياسي.

4. الطّريقة الاِستقرائيّة:

تستند هذه الطّريقة إلى البدء بالجزئيّات واِستقصائها وصولا إلى الحكم الكلّي، أو القاعدة العامّة، وفيها تستخدم الأسئلة لاِستنباط القواعد المراد تدريسها.

مزايا الطّريقة الاِستقرائيّة:

- إنّها طريقة التّفكير الطّبيعي الّتي يسلكها العقل.
- إنّها طريقة شائعة يكثر فيها المعلّمون من ضرب الأمثلة الجزئيّة الّتي تشملها القاعدة العامّة.

النّقد الموجّه إلى هذه الطّريقة:

- إنّها بطيئة في توصيل المعلومات.

---

[1] ضياء عويد حربي العرنوسي، مرجع سابق، ص 111.

[2] نجاح كبّة، مقاربات بين اللّغة و علم النفّس، مؤسسّة الطريق للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2008م، ص 12.

- اِستعجال المعلّمين تلاميذهم في اِستنباط القاعدة من أمثلة قليلة.[1]

5 طريقة حلّ المشكلات:

تعرّف المشكلة عادة على أنّها أي سؤال محيّر أو موضوع صعب أو نشاط معوق أو موقف يتّسم بالتّحدّي، وعلى الفرد المواجه لهذا وذاك أن يجد حلاّ له.

ويعدّ أسلوب حلّ المشكلات نشاطا هادفا غرضه إزالة الصّعوبة والحيرة، وعدم التّثبّت، وذلك من خلال إحدى عمليّات التّبرير، والتّفكير التّأمّلي بمرحلتيه تحديد الموقف المحيّر أو مصدر الصّعوبة الّتي تنشئ التّفكير والقيام بعمليّة البحث والاِستقصاء لإيجاد ما يساعد على حلّ المشكلة أو إزالة الحيرة.

خطوات طريقة حلّ المشكلات:

- تحديد المشكلة أو الموقف المحيّر تحديداً دقيقاً وواضحاً.
- وضع الفروض واِختبارها.
- اِقتراح الحلول المناسبة.
- تقييم الحلول المقترحة ودراسة البدائل.
- الوصول إلى الحلّ المقبول، ومن ثمّ إقراره.[2]

مزايا هذه الطّريقة:

- إثارة اِهتمام التّلميذ بالدّرس بشكل طبيعي: إذ تعتمد الطّريقة على خلق حافز ذاتي عند المتعلّم نتيجة اِنطلاقه من حالة الحيرة والقلق، واِندفاعه إلى التّفكير في الوصول إلى حلّ المشكلة، وإنّ أساس التّفكير مشكلة تتحدّى العقل، وهنا يجب التّأكيد على أن تكون المشكلة متضمّنة لمعنى عميق هو شعور التّلميذ بأنّها مشكلته هو، وإذا لم تتوافر في المشكلة هذه الصّفة إنّها لا تتحدّى عقلهُ وجهودهُ.

[1] عبد الفتّاح حسن البجّة، أصول تدريس العربيّة بين النّظرية و المقاربة، دار الفكر للطّباعة و النّشر، عمّان، ط 1، 1999م، ص ص 13-14.

[2] طاهر محمّد الهادي محمّد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 2012م، ص ص ص 189-190-193.

- المرونة و سعة الإستخدام: إنّ العمل الّذي ينهض به التّلاميذ لحلّ المشكلة يدفعهم إلى التّكيّف للظّروف الّتي تحيط بالمشكلة في مواقف متعدّدة، ويوفّر لهم ذلك فرصاً في اِستخدام أساليب الإستقراء والقياس.[1]
- القدرة على تكيّفها لظروف الصّفّ الإعتيّاديّة: إنّ هذه الطّريقة تقوم على التّفكير إذ إنّ أغلب المشكلات يمكن حلُّها على أساس عقلي لأنّ الحاجة تميل إلى البحث عن الحلول من خلال العقل.
- اِحتواؤها على مضامين تربويّة قيّمة؛ فالتّلميذ هو المحور الأساس فيها والإعتماد كبير على نشاطاته وفعاليّته، وتتميّز بقدرتها على تدريبه على أساليب التّفكير العلمي المنظّم، والتّأكّد من القيمة العلميّة المتحقّقة من جرّاء حلّ المشكلة دون المضمون النّظري.
- التّخطيط المسبق الّذي يؤدّي توحيد الجهود والطّاقات لإدراك الهدف بما لا يترك مجالا لإضاعة الوقت والجهد.[2]

6. طريقة المشروع:

المشروع في نظر (وليم كلباتريك) هو:" سلسلة من النّشاطات الّتي يقوم بها فردٌ أو جماعةٌ لتحقيق أغراض واضحة ومحدّدة في محيط اِجتماعيّ برغبة وحماس، بتحليل هذا المفهوم للمشروع يمكن اِستخلاص ما يلي:

- أنّ المشروع هو سلسلة من النّشاط ومعنى ذلك أنّ هذا النّشاط يمتدّ لفترة زمنيّة ويكون في صورة حلقات ومراحل؛ أي لا يتمّ على دفعة واحدة.
- أن يقوم بهذا النّشاط فردٌ أو جماعة، ولقد اِجتمعت آراء المربيّن على أن يقوم بالمشروع جماعة من الأفراد (التّلاميذ) حتّى يتمكّن كلّ فرد منهم من أداء العمل الّذي يتمشّى مع قدراته واِستعداداته وحتّى يكتسب الجميع روح العمل الجماعي التّعاوني.

[1] عبد القادر مراد، معلّم الصّف و أصول التّدريس الحديث، دار أسامة للنّشر و التّوزيع، عمّان، 2005م، ص 49.

[2] عبد القادر مراد، مرجع سابق، ص 41.

- أن تكون لهذا النّشاط أغراض واضحة يتّفق عليها التّلاميذ لأهمّيّتها بالنّسبة لهم.
- أن يمتدّ هذا النّشاط إلى بيئة التّلاميذ حتّى لا يظلّ حبيسا بين جدران المدرسة بحيث يتيحُ لهم فرصة الاِحتكاك بالبيئة والتّفاعل معها، وفهم مشكلاتها، والتّدرّب على حلّ هذه المشكلات.
- أن يتجاوب هذا النّشاط مع ميول التّلاميذ وحاجاتهم بأقصى درجة حتّى يقبلوا عليه برغبة صادقة وحماس لا يفتر.[1]

تنسب هذه الطّريقة إلى الفيلسوف (جون ديوي) وتعدّ من أهمّ الطّرق التّربويّة الحديثة وترمي إلى تكوين شخصيّات التّلاميذ، وتعويدهم على الاِعتماد على أنفسهم في حلّ المشكلات.

مزايا طريقة المشروع:

- تمرّس التّلاميذ على الحياة الاِجتماعيّة التّعاونيّة.
- تبثّ في التّلاميذ روح الاِبتكار.

7. الطّريقة الحواريّة (السّقراطيّة):

تعزى هذه الطّريقة إلى الفيلسوف سقراط وهي طريقة تستخدم لكشف الحقائق عن طريق الحوار إذ أنّ المعلّم يلقي أسئلة تكشف بها الحقائق الّتي بها المعلّم يثقّف طلاّبه بمضمونها.

مزايا الطّريقة الحواريّة:

- تتيح للطّالب فرصة التّعبير الحرّ.
- تحوّل الدّرس إلى محاورات شائقة.

النّقد الموجّه إلى هذه الطّريقة:

- الاِستطراد والخروج من موضوع إلى آخر.

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمّد أمين المفتي، أسس بناء المناهج و تنظيماتها، دار الميسرة للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 2005م، ص 289.

- الإبتعاد عن الموضوع الأساسي.
- تحتاج إلى معلّم ماهر، وتتطلّب نشاطا واِنتباها من المعلّم والتّلميذ.[1]

طرق التّدريس الخاصّة:

هي نظام الخطوات التّدريسيّة الّتي تشتمل في تدريس مادّة معيّنة من المواد الدّراسيّة وتتماشى مع طبيعتها وأهدافها الخاصّة وهي:

1. **تحضير الدّرس:** يعتبر التّحضير للدّرس والتّخطيط له من المهارات الأساسيّة بالنّسبة للمعلّم، وذلك لأنّ إتقان تلك المهارة يتطلّب إجادة الكثير من مهارات التّدريس مثل صياغة الأهداف التّعليميّة، اِختيار أساليب التّقويم المختلفة، ومن هنا يتّضح أنّ التّحضير الجيّد لا يقاس بمدى الإسهاب في كتابة العناصر أو الإختصار وإنّما بمدى اِحتوائه على كلّ العناصر المكوّنة بطريقة جيّدة.
2. **تنظيم الدّرس وتوزيعه:** من الضّروري وضع تنظيم كامل وتوزيع دقيق للدّرس، بحيث يتمكّن المعلّم من توفير الوقت اللّازم لكلّ عنصر من عناصر الدّرس ووضع تسلسل أفقيّ أو رأسيّ للمادّة العلميّة حسب طبيعتها، بحيث يبدأ من البسيط إلى الصّعب، ومن المعلوم إلى المجهول، وتوزيع الدّرس توزيعا يتناسب مع الزّمن المخصّص لكلّ عنصر من عناصر الدّرس في الحصّة الدّراسيّة.
3. **ربط الدّرس بالسّابق:** ينبغي على المعلّم في بداية حصّته أن يبلور النّقاط الأساسيّة والمهمّة في الدّرس السّابق، وذلك بتوجيه عدد من الأسئلة حول الموضوع السّابق للتّأكّد من مدى فهمه لدى التّلاميذ.
4. **المادّة العلميّة كفايتها، صحّتها، حداثتها:** من أهمّ واجبات اِختيار موضوع الدّراسة و تحديد المادّة العلميّة وإفهامها للتّلاميذ لأنّ من بين موضوعات

[1] عبد الفتّاح حسن البجّة، مرجع سابق، ص 17.

الدّراسة المقرّرة والموادّ العلميّة الدّراسيّة المقرّرة ما يجب أن يوجّه إليه عناية خاصّة.[1]

5. **اِستخدام الوسائل التّعليميّة من قبل المعلّم:** يقصد بالوسيلة التّعليميّة تلك الّتي يستخدمها المعلّم ليحسّن من تدريسه، وترفع من فاعليّته، وتعمّق من درجة اِستفادة المتعلّمين منه، وغالبا ما يطلق هذا المصطلح "وسيلة تعليميّة" على كلّ الموادّ التّعليميّة والأجهزة، وتشمل جميع الموادّ المعينة في التّدريس كالأفلام والصّور وغيرها، فأهمّية وجودها واِستخدامها كأحد عناصر العمليّة التّعليميّة مهمّ وله دور كبير.[2]

[1] عبد اللّطيف بن حسين فرج، التّدريس الفعّال، دار الثّقافة للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 2009م، ص ص 21-22.

[2] عبد اللّطيف بن حسين فرج، مرجع سابق، ص 23.

المبحث الثّالث:

طرائق تدريس اللّغة العربيّة

- تدريس نشاط القراءة.
- تدريس نشاط القراءة.
- تدريس نشاط التّعبير.
- تدريس نشاط الكتابة.

المبحث الثّالث : طرائق تدريس اللّغة العربيّة

توطئة :

لقد ميّز الله تعالى الإنسان بالفكر واللّسان، فبهما يعيش ويؤدّي رسالته في عبادة الحقّ وعمارة الأرض وكان تعدّد اللّغات واِختلاف الألسن من أبرز مقوّمات الوجود الاِجتماعيّة الإنسانيّة جمعاء مهما تباعدت الأوطان واِختلفت الألوان مصداقا لقوله عزّ و جلّ:" وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ والأَرْضِ وَاِخْتِلاَفِ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٌ لِلْعَالَمِين " سورة الرّوم الآية 22.

وتشترك جميع اللّغات الإنسانيّة في ثلاث مكوّنات أساسيّة هي الأصوات والدّلالات والتّراكيب، وفي ضوء هذه المكوّنات اِتّسمت كلّ لغة بنظامها القرائي، حيث تمثّل القراءة في كلّ لغة أفضل مظهر فكريّ، وأعظم إنجاز حضاري ساعد الإنسان على تحقيق كثير من الأهداف والغايات والقراءة بهذا لا تكون غاية في ذاتها بل تكون وسيلة لغيرها من الغايات، حيث توسّع الثّقافة، وتدرّب العقل على الرّبط بين الرّموز المكتوبة وما تحمله من معاني وأفكار.[1]

أ. مفهوم القراءة:

تدلّ كلمة قراءة في أصل وضعها، على جمع الشّيء بعضه إلى بعض ولذلك يقال قرأت الشّيء أي جمعت ذلك الشّيء وضممت بعضه إلى بعض، وقد سمّي كتاب الله قرآنا لأنّه يجمع السّور والآيات، و يضمّ بعضها إلى بعض، ومعنى قولك، قرأت قرآنا انّك تتلفّظ به مجموعا بعض حروفه وأصواته إلى بعض، ومضمومة آياته وسوره بعضها إلى بعض، هذا هو المفهوم المعجمي لكلمة قراءة وما يتّصل بها من أفعال ومشتقّات، لم يعد المعنى المعجمي لكلمة قراءة متداولا بين النّاس، أي أنّ الكلمة لم تعد اِستعمالاتها المختلفة لتدلّ على جمع الشّيء بعضه إلى بعض كما كانت في أصل وضعها وقد أصبحت هذه الكلمة تدلّ على عمليّة معقّدة غير سهلة ولا يسيرة، إنّها عمليّة مركّبة من عدد من العمليّات الفرعيّة

[1] مراد علي عيسى سعيد، الضّعف في القراءة و أساليب التعلّم (النظرية، البحوث، والتدريبات، والإختبارات)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة و النّشر، الإسكندريّة، ط 1، 2006م، ص ص 78-79.

والرّئيسيّة الّتي ينضام بعضها إلى بعض لتبدو في النّهاية وكأنّها عمل واحد وهي قراءة الكلام المكتوب.[1]

ب. تقسيمات القراءة:

القراءة مهارة لغويّة واحدة تحوي عدداً من المهارات اللّغويّة الفرعيّة، فللصّامتة منها مهارات، وللجهريّة كذلك، ومنها ماهي للاِستماع، ولها أيضا مهاراتها، ومنها النّاقدة ومنها الخاطفة، وكلّما اِختلف الغرض من القراءة كان ذلك نوع منها وله مهاراته وعمليّاته العقليّة.

ورغم أنّ أكثر أنواع القراءة شيوعا هما القراء الجهريّة والقراءة الصّامتة، وهو تصنيف القراءة على شكلها العامّ، إلاّ أنّ هناك عدد من التّصنيفات الأخرى للقراءة وهي:

1. تصنيف القراءة على أساس الغرض العامّ للقارئ:

وفقا لهذا التّصنيف يوجد نوعان للقراءة: قراءة درس، وقراءة الاِستماع. [2]

أ) قراءة الاِستماع: وهي أن يقرأ المعلّم والطّلاّب يتابعونه إصغاءاً واِستماعاً فقط دون النّظر في النّص المقروء في الكتابة، وهي قراءة بالأذن مصحوبة بالعمليّات العقليّة المختلفة الّتي تتمّ في القراءتين الجهريّة والصّامتة، وهي عماد كثير من المواقف الّتي تستدعي الإصغاء والاِنتباه إذ يستقبل الفرد المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمعه، وإدراك المسموع مع مراعاة آداب الاِستماع، وملاحظة نبرات الصّوت المنبعث وطريقة الأداء اللّفظي، وفي الاِستماع تدريب على حسن الإصغاء،وحصر الذّهن، ومتابعة المتكلّم، وسرعة الفهم والمشاركة المنظّمة في المناقشات والأحاديث العاديّة الّتي تدور بين الطّلاّب في مجالات الحياة المختلفة، ومن أهداف هذه القراءة:

- تكوين مهارة الإصغاء وتنميتها.

[1] سمير شريف اِستيتيّة، عالم اللّغة التعلّمي، دار الأمل للنّشر، الأردن، د ط، ص 09.

[2] محمّد رجب فضل الله، الإتّجاهات التّربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، دار عالم الكتاب للنّشر و التّوزيع، القاهرة، ط 2، 2003م، ص 65.

- تنمية القدرة على اِستيعاب المسموع بصورة صحيحة والرّبط بين عناصره.
- تنمية القدرة على التّعبير بلغة سليمة عمّا اِستوعبه الطّالب ممّا سمع.
- الاِستمتاع بجمال الكلام المسموع و تذوّقه.[1]

ب)قراءة الدّرس: ويرتبط هذا النّوع بمطالب المهنة، وبحياة النّاس وأنشطتهم اليوميّة وفي المدرسة يرتبط بالتّحصيل وبزيادة المعلومات والمصطلحات، وفي المناشط العامّة يقرأ به النّاس اللاّفتات والجداول والخرائط، والأسماء.[2]

2. تصنيف القراءة على أساس الأغراض الخاصّة للقارئ:

لكلّ غرض خاصّ يدفع الإنسان للقراءة، نوع القراءة فهناك قراءة البحث عن المعلومات وقراءة الإرشادات والتّوجيهات، وقراءة لحلّ مشكلة، وقراءة الإجابة عن أسئلة وقراءة لإحداث سلسلة، وقراءة لاِختبار مدى صحّة القضايا المعروضة، وكلّما تغيّر الهدف من القراءة تغيّر نوعها، والعمليّات العقليّة المصاحبة لها والمهارات المتضمّنة فيها.

3. تصنيف القراءة على أساس المادّة المقروءة:

فلكلّ مادّة نوع وطريقة، فقراءة الأدب من قصص ومقالات، وشعر وخطب دينيّة، وتمثيليّات تختلف عن قراءة التّاريخ من حيث الطّبيعة والحقائق فيها وأساليب تفسيرها.

4. تصنيف القراءة على أساس النّشاط القرائي:

وفقا لهذا التّصنيف نجد قراءة تنمية المهارات الّتي تركّز في كلّ ممارسة لها على تنمية إحدى المهارات القرائيّة كمهارة اِستخلاص الأفكار وغيرها ونجد قراءة المتعة الذّهنيّة الّتي تنمّي قدرة المتعلّم على اِختيار المادّة المقروءة وتذوّقها والاستمتاع بمضمونها والقراءة الوظيفيّة الّتي تشمل قراءة الفهارس أو المعاجم أو دوائر المعارف وقراءة المسائل والخرائط، والرّسوم، والجداول، والمصوّرات.

[1] عبد الرّحمن إبراهيم السّفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح للنّشر و التّوزيع، الكويت، ط 3، 2004م، ص 81.

[2] محمّد رجب فضل الله، مرجع سابق، ص ص 65-66.

5. تصنيف القراءة وفقا للشّكل العامّ: وفيه القراءة نوعان جهريّة وصامتة.

أ. **القراءة الجهريّة:** هي نطق الكلام بصوت مسموع حسب قواعد اللّغة العربيّة مع مراعاة صحّة النّطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة وتمثيل المعنى، مع متابعة الطّلاّب النّصّ في مواطنه من الكتاب، وبها يبدأ تعليم القراءة، ويتمّ التّركيز عليها في صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التّعليم الأساسي وتلازم صفوف مرحلة التّعليم كلّها.

أهدافها:

أن يتدرّب الطّلاّب على نطق المفردات والكلمات الّتي تحوي مشكلات لفظيّة نطقا سليما مثل:[1]

- كلمات تنطق أصواتها خطأ في اللّهجات المحليّة مثل ضاع، ظلّ، مثل، ذلك.
- كلمات مَخارج حروفها متقاربة مثل: أكانت الطّبيعة، يصيد السّمك، في الصّيف الهادئ.
- كلمات تتغيّر بنيتها بتغيّر وظيفتها النّحويّة مثل: يقوم، لم يقم، ينام، لم ينم.
- أن يتدرّب الطّلاّب على ضبط الجمل والكلمات كما وردت في النّصّ.

ب. **القراءة الصّامتة:** هي قراءة ليس فيها صوت ولاهمس، ولا تحريك لسان أوشفة، عمادها السّرعة، والإستيعاب بإنتقال عين القارئ فوق الكلمات والجمل دون تلكّؤ بإدراك المدلولات والمعاني والأفكار الأساسيّة والفرعيّة ومن أهدافها:

- إكساب الطّالب المعرفة اللّغويّة.
- تعويد الطّالب على الإستمتاع بما يقرأ والإستفادة منه في الوقت المناسب.
- إستخدام ما يفهمه الطّالب وما يستخلصه ممّا يقرأ في مواجهة المشكلات والإنتفاع به في المواقف الحيّاتية.[2]

[1] عبد الرّحمن إبراهيم السّفاسفة، مرجع سابق، ص 80.

[2] عبد الرّحمن إبراهيم السّفاسفة، مرجع سابق، ص ص 80-81.

الضّعف في القراءة أسبابه:

الضّعف في القراءة معناه البطء أو النّطق المعيب، أو الخطأ،أو قصور القارئ في فهم ما يقرأ، يؤدّي الضّعف في القراءة إلى التّخلّف في الدّراسة، والفشل في المدرسة ممّا يؤدّي إلى توقّف الحصيلة اللّغويّة و قلّتها لدى التّلاميذ ومن أسبابه:

- المدرّس الّذي ينقصه الإعداد الأكاديمي .
- المدرّس الّذي لديه عيوب في النّطق أوخفوت الصّوت.
- المدرّس الّذي ليس لديه رغبة وإخلاص في العمل.
- مرض التّلميذ أوغيابه المتكرّر عن مدرسته أوتنقّله بين المدارس.[1]

تدريس نشاط الإملاء:

يعرّف الإملاء بأنّه تحويل الصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصّحيحة من الكلمة أو هو فنّ رسم الكلمات في العربيّة عن طريق التّصوير الخطّي للأصوات المنطوقة برموز تنتج للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى و ذلك على وفق قواعد وضعها علماء العربيّة.[2]

طرق تدريس الإملاء :

1. الإملاء المنقول (الصّفّين الثّاني والثّالث اِبتدائي):

يعرّف الإملاء المنقول بأنّ التّلميذ ينقل القطعة من الكتاب أو اللّوح بعد قراءتها وفهمها وتهجّي بعض كلماتها هجاء شفويّا وخطواته كالتّالي:

[1] سميح أبو مغلي، التّدريس باللّغة العربيّة الفصيحة لجميع المواد في مدارسنا، دار الفكر للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 1997م، ص ص 10-12.

[2] عبد الفتاح حسن البجّة، ط 2، مرجع سابق، ص 31.

- التّمهيد: (عرض النّماذج أو الصّور واِستخدام الأسئلة الممهّدة).
- عرض القطعة (في كتاب أو البطاقة).
- قراءة المعلّم للقطعة قراءة نموذجيّة وبعدها القراءات الفرديّة للتّلاميذ.
- طرح أسئلة في معنى القطعة للتّأكّد من فهم التّلاميذ لأفكارها.
- تهجّي الكلمات الصّعبة في القطعة.
- نقل القطعة وتدوينها على الدّفاتر بعد إملائها عليهم من طرف المعلّم.
- إعادة قراءتها من جديد حتّى يتدارك التّلاميذ ما وقعوا فيه من خطأ.

2. الإملاء المنظور:

وهم أن تعرض القطعة على التّلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها ثمّ تحجب عنهم وتملى عليهم وهذا النّوع يلائم الصّفين الثّالث والرّابع اِبتدائي مثله مثل الإملاء المنقول إلاّ أنّ القطعة تحجب بعد الفهم والتّهجئة.[1]

3. الإملاء الاِستماعي (الصّفّين الخامس والسّادس اِبتدائي):

وهو أن يستمع التّلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصّعبة تملى عليهم، وخطواته كالتّالي:

- التّمهيد.
- قراءة المعلّم القطعة على مسامع التّلاميذ.
- مناقشة المعلّم المعنى العامّ لها بأسئلة يلقيها عليهم.
- تهجّي كلمات صعبة مشابهة للكلمات الصّعبة في القطعة، وكتابة بعضها على اللّوح على أن تستعمل هذه الكلمات في جمل مفيدة ليستفيد التّلاميذ لغويّا.
- إخراج التّلاميذ الدّفاتر وأدوات الكتابة فيكتبون التّاريخ والموضوع وفي ذلك يمحو المعلّم الكلمات الّتي على اللّوح، ثمّ يسمعهم القطعة للمرّة الثّانية، ليتهيّأوا للكتابة، ثمّ إملائها عليهم.

[1] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، دار مجدلاوي للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 2، 2007م، ص ص 93-41.

4. الإملاء الاِختباري:

الغرض منه اِختبار قدرة التّلاميذ ولذلك تملى عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم في الهجاء مثل الإملاء الاِستماعي مع حذف خطوة التّهجّي[1].

أهداف تدريس الإملاء:

- تدريب المتعلّمين على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً.
- تدريب المتعلّمين على حسن الخطّ وتنظيم ما يكتبون.
- توسيع خبرات المتعلّمين وتنمية معلوماتهم وزيادة ذخيرتهم اللّغويّة ممّا يسمعونه ويكتبونه من ألفاظ جديدة وعبارات مفيدة.
- تعويد المتعلّمين الدّقّة والنّظام وقوّة الملاحظة.
- تنمية القدرة على الفهم والإفهام.
- التّمرّس على السّرعة في الكتابة.[2]

تدريس نشاط التّعبير:

مفهوم التّعبير وأهميّته:

التّعبير لفظا هو الإبانة والإفصاح عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه النّاس وهو العمل المدرسي الذّي يسير وفق خطّة متكاملة للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه، ومشاهداته وخبراته الحيويّة شفاها وكتابة بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن.

إنّ التّعبير أهمّ فرع في اللّغة فهو غاية بينها جميعا وماهي إلاّ وسائل مساعدة له فإذا كانت المطالعة تزوّد القارئ بالمادّة اللّغويّة والثّقافيّة وإذا كانت النّصوص منبعثاً للثّروة الأدبيّة، وإذا كانت القواعد النّحويّة وسيلة لصون اللّسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الحروف والكلمات رسما صحيحا فإنّ التّعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقيق هذه الوسائل.

---

[1] سميح أبو مغلي، مرجع سابق، ص ص 41-42.

[2] عمران حاسم الجبّوري، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2013م، ص 319.

وإنّ للتّعبير منزلة كبيرة في حياة الطّالب المتعلّم والنّاس على حدّ سواء فهو ضرورة من ضرورات الحياة، إذ لا يمكن الاِستغناء عنه في أيّ زمان أومكان لأنّه وسيلة الاِتّصال بين الأفراد، وهو الّذي يعمل على تقوية الرّوابط الفكريّة والاِجتماعيّة، وبه يتكيّف الفرد مع مجتمعه إذ تتحقّق الألفة والأمن، وبه يربط الماضي بالحاضر وبه ينتقل التّراث الإنساني من جيل إلى آخر، وبه يتمّ الاِتّصال بتراث المجتمعات الأخرى.[1]

أنواع التّعبير :

ينقسم التّعبير من حيث الموضوع إلى نوعين التّعبير الوظيفي والتّعبير الإبداعي، كما ينقسم من حيث الأداء إلى نوعين التّعبير التّحريري والتّعبير الشّفوي.

فإذا كان الغرض من التّعبير هو اِتّصال النّاس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حوائجهم فهذا ما يسمّى بالتّعبير الوظيفي مثل المحادثة والمناقشة، وقصّ القصص والأخبار، وإلقاء التّعليمات والإرشادات، وعمل الإعلانات وكتابة الرّسائل والمذكّرات والنّشرات، وماإلى ذلك.

أمّا إذا كان الغرض هو التّعبير عن الأفكار والخواطر النّفسيّة ونقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعيّة مشوّقة ومثيرة، فهذا هو التّعبير الإبداعي أو الإنساني مثل كتابة المقالات، وتأليف القصص والتّمثيليّات، والتّراجم، ونظم الشّعر...إلخ.

وهذان النّوعان من التّعبير ضروريّان لكلّ إنسان فالأوّل يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته ومطالبه الماديّة والاِجتماعيّة والثّاني يمكّنه من أن يؤثّر في الحياة العامّة بأفكاره وشخصيّته.[2]

التّعبير الشّفوي أو الشّفهي:

الوسيلة فيه هي الكلمة المنطوقة الّتي تتحرّك بها الشّفة وإليها تنسب فقيل "الشّفهي" وأمثلته متعدّدة منها: المحادثة والمناقشة ،الحديث الهاتفي ،الأسئلة

[1] طه علي حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اِتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط1 ، 2009م، ص 437.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، النّظريّة و التّطبيق، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 2009م، ص 105.

والأجوبة من المعلّم أوالتّلميذ من خلال الدّروس، تلخيص الأفكار وشرحها والتّعليق عليها، سرد قصّة سمعت أوقرأت، إلقاء الأخبار، إذاعة كلمة شفهيّة في إذاعة المدرسة، الحديث في موضوع مقترح، الحوار في تمثيليّة.

التّعبير الكتابي:

الوسيلة فيه هي الكلمة المكتوبة، ومن اجلها يسمّى "كتابي " أو" التّحريري"، ومجالاته متعدّدة منها كتابة ما يأتي: رسالة أو برقيّة، أو بطاقة دعوة، تقرير نشاط ما، أجوبة عن أسئلة، أو أسئلة لأجوبة، تعليق على فكرة أ ورأي، أو موقف، أو موضوع، بيان يكشف عن وجهة نظر في موضوع ما، تلخيص لبعض الأفكار أو الموضوعات أوالقصص، تلخيص قصّة سبقت قراءتها، كلمة أو فكاهة أونقد في صحيفة المدرسة، موضوع مقترح.[1]

أهداف تدريس التّعبير:

- إكساب المتعلّمين القدرة على التّعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة، وتراكيب سليمة.
- إكساب المتعلّمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقيّا.
- تدريب المتعلّمين على التّعبير الصّوتي والتّعبير عن المعنى.
- تدريب المتعلّمين على مواجهة الآخرين وقتل الخجل في نفوسهم.
- زيادة الثّروة اللّغويّة لدى المتعلّمين.
- تنمية القدرة على النّقد والمناقشة.[2]

[1] زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية، تعبير، لغويّات، تحرير، تدريبات، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، 2009م، ص ص 12-14.

[2] عمران جاسم الجبّوري، مرجع سابق، ص 302.

تدريس نشاط الكتابة:

الكتابة و أهميّتها:

الكتابة في حياة الإنسان ليست عملا عاديّا بل هي اِبتكار رائع حقّق له إنسانيّته وهي اِختراع من صنعه حقّق به تقدّمه واِرتقاءه واِرتفع به عن مستوى غيره من الكائنات، وهي دون شكّ أعظم اِكتشاف إنسانيّ توصّل إليه خلال تاريخه الطّويل، واِستطاع به أن يسجّل إنتاجه و تراثه، وأن يأخذ من الماضي والحاضر ما يهيّأ الطّريق للأقوام التّالية، وأن يربط الحضارة الغابرة بالحضارات الرّاهنة بسلسلة متلاحقة مكّنت المجتمعات من بناء حضاراتها وتشييدها على أسس متينة من الحقائق فهي الكتابة، إذا تمثّل فكر الإنسان وتاريخه، وتراثه مسجّلا لتضعه أمام الأجيال القادمة.

والكتابة الرّمز الّذي اِستطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره وعقله، وروحه، واِتّجاهاته، وآرائه، وإحساساته، ووجدانه، وعواطفه، واِنفعالاته ليفيد منها غيره.

وهي وسيلة من وسائل الإتّصال الّتي عن طريقها يستطيع الطّالب التّعبير عن أفكاره وأن يتعرّف إلى أفكار غيره، وأن يُظهر ماعنده من مفاهيم مشاعر وتسجيل مايودّ تسجيله من الوقائع والأحداث ولهذه الأهميّة أصبح تعليم الكتابة وتعلّمها يمثّل عنصراً أساسيّا في العمليّة التّربويّة.[1]

أهداف تدريس الكتابة:

1. **في الصّفّ الأوّل:** يؤمل أن يكون التّلاميذ قادرين على:

- كتابة الحروف العربيّة كاملة مراعين مواقعها على السّطر.
- إعطاء كلّ حرف مكتوب المساحة اللاّزمة والحجم المناسب.
- ترك مسافات معتدلة ومتساوية بين الكلمات المكتوبة.

[1] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة و الصّعوبة، دار اليازوري العلمية للنّشر و التّوزيع، عمّان، 2006م، ص 97.

- الكتابة في خطوط مستقيمة، وكتابة الكلمات الّتي تمّ تجريدها، والجمل الّتي قرأها كتابة سليمة.
- اِستطاعتهم وصل الحروف في الكلمات على الوجه الصّحيح.
- التّمييز في الكتابة بين الحروف المتشابهة والمختلفة الشّكل.
- التّمكّن من وضع النّقط في وضعها الصّحيح على حروف الكلمات المنطوقة في الوقت المناسب.[1]
- اِكتساب العادات الحسنة المرافقة لهذه المهارة اللّغويّة كالجلسة الصّحيّة والإمساك الجيّد بالقلم أثناء الكتابة.
- كتابة بعض الجمل الوظيفيّة الّتي تمسّ حياته التّعليميّة ككتابة اِسمه واِسم مدرسته، وبلده، ودولته.

2. في الصّفوف (الثّاني والثّالث والرّابع): حيث يتوقّع منهم أن:

- يكتبوا جمل الدّرس كتابة سليمة بإشراف المعلّم.
- يكتبوا ما تعلّموه كتابة يتوافر فيها الوضوح والجمال.
- يكتبوا علامات التّرقيم الأساسيّة كالخطّ، والنّقطتين، والفاصلة، وعلامة الإستفهام والتعجّب.
- يكتبوا فقرات محدّدة من درس القراءة.
- يكتبوا ما يسألون عنه في الموادّ التّعليميّة المختلفة[2].

ومن أهداف تدريس الكتابة العامّة:

- تدريب التّلاميذ على الكتابة بحروف وكلمات يتميّز بعضها عن بعض من حيث الشّكل، والنّقاط بحيث يسهل على القارئ أن يقرأها بلا تعثّر أو خطأ.
- إكساب التّلاميذ المهارة اليدويّة وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات.

[1] سحر سليمان عيسى، مهارات تدريس اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون و موزّعون، عمّان، 2013م، ص 71.

[2] سحر سليمان عيسى، مرجع سابق، ص 72.

- مساعدتهم على تنمية عدد من العادات الحسنة، كالنّظام والدّقّة والنّظافة وحسن التّرتيب والتّنسيق.
- تشجيع التّلاميذ على ممارسة الخطوط الشّهيرة الّتي لا يستغني عنها الفرد في حياته العمليّة أوالعلميّة.
- مساعدتهم على تكوين عدد من القدرات الفنّيّة والعقليّة كإدراك الجمال ودقّة الملاحظة، وقوّة الاِنتباه[1].

[1] جاسم محمود الحسّون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا، ط 1، 1996م، ص ص 191-192.

خاتمة:

في خاتمة هذا الفصل نستنتج بأنّ النّهوض باللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة بكلّ أطوارها يتطلّب جهداً كبيراً يقوم به مختلف الفاعلين في الحقل التّربوي من أساتذة، ومختصّين، ومعلّمين، ومتعلّمين، لإيجاد سبلٍ للاِرتقاء باللّغة العربيّة أكثر، والبحث عن الطّرق النّاجعة لجعلها لغة العلم والأدب، والنّهوض بها من أجل تزويد الأجيال القادمة بأنّها وسيلة للتّواصل وأداة للتّبليغ، ومفتاح للحضارة، ومقياس لتقدّم وتطوّر الأمم والشّعوب.

لكن من المستحيل النّهوض بتعليم العربيّة إلاّ بوجود منهج علمي يفرض نفسه ووجوده، وتخطيط ديداكتيكي حقيقيّ يفرض تكاملا في مصادر تعليم اللّغة، تكاملا بين البحث والمادّة تكاملا بين المادّة والممارسة.

الفصل الثّاني:

المقاربة النصّية في ظلّ المقاربة بالكفاءات

المبحث الأوّل:

المقاربة بالكفاءات

- مفهوم المقاربة لغة واِصطلاحا.
- مفهوم الكفاءة لغة واِصطلاحا.
- مفهوم المقاربة بالكفاءات.
- الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات.
- نشأة المقاربة بالكفاءات.
- الهدف من اِعتماد المقاربة بالكفاءات.
- مزايا المقاربة بالكفاءات.
- خصائص المقاربة بالكفاءات.
- التّدريس بواسطة الكفاءات.

تمهيد:

عرفت المنظومة التّربويّة الجزائريّة فيما يخصّ المناهج تغييراً كبيراً، فقد اِهتمّت على اِختلاف توجيهاتها وأطوارها بوضع برامج تدريسيّة تواكب تطوّرات العصر، فقد كانت قائمة على أسس ومبادئ قديمة في التّعليم حيث أغفلت العلاقة الّتي يجب أن تقوم بين المعلّم والمتعلّم، وهذا بِاعتماد مقاربات مختلفة.

طبّقت المقاربة بالأهداف والّتي كانت تعتمد على الإلقاء والتّلقين، وكان دور المتعلّم فيها تخزين المعلومات واستحضارها أثناء الاِمتحانات، واِتّسمت هذه البيداغوجيا بالسّلبيّة والسّكون، وهذا ما جعل المتعلّم في روتين يومي يمدّه بالملل والتّعب والإرهاق الفكري والجسدي، هذا ما أدّى بوزارة التّربية الوطنيّة إلى ضرورة تبنّي مقاربة جديدة سمّيت المقاربة بالكفاءات، والّتي تسعى إلى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعلّميّة ممّا يؤدّي إلى فاعليّته وقدرته على التّجاوب والمشاركة في هذه العمليّة، وعليه نطرح الإشكال الآتي: إلى أيّ مدى تجلّت هذه المقاربة؟ وما أهمّ مزاياها؟

المبحث الأوّل: المقاربة بالكفاءات

توطئة:

لقد كانت الإصلاحات الأخيرة فرصة مهمّة لتغيير ثقافة التّقويم السّائدة، ليكون بذلك وسيلة فعّالة لتنمية قدرات التّلميذ وتسليحه بالمهارات والمعارف الحديثة الّتي تؤهّله لِاكتساب كفاءات عالية والِانتقال من التّعليم إلى التّعلّم، ومن التّعليم من أجل الِامتحانات إلى التّعليم من أجل الحياة، وثلاثيّة الإلقاء والحفظ والِاسترجاع إلى ثلاثيّة كفاءات الإبداع، وكفاءات الحياة، وكذا كفاءات التّعامل حسب متطلّبات العصر، من أجل هذا اِتّجهت المدرسة الجزائريّة إلى اِختيار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من أجل الوصول بالتّلميذ إلى المستوى المرغوب.

1. التّعريف بتجربة المقاربة بالكفاءات:

شهدت الجزائر في السّنوات الأخيرة تحوّلات وتغيّرات تكاد تكون جذريّة في جلّ المجالات لذلك كان من الطّبيعي إعادة النّظر في المنظومة التّربويّة الّتي لم تعد ترقى إلى طموحات العصر، وذلك بِاعتماد إصلاح شامل وفق مقاربات جديدة ومضامين تراعي كلّ التّحوّلات حتّى تتمكّن من بناء جيل قادر على التّكيّف في نفس الوقت يحافظ على هويّته وكيانه.[1]

أ. مفهوم المقاربة:

لغة : مصدر غير ثلاثي (قارب)، فعله قَارَبَ على وزن فاعل، ومقاربة على وزن مفاعلة، ومضارعه يُقَارِبُ، وهي تعني في دلالتها اللّغويّة المعنى دنا.

[1] فاطمة سعدي ، تقويم مادّة التّعبير الشّفهي وفق اِستراتيجيّة المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسّطة) ، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان ،ص 104.

اصطلاحا: يقصد بها بصفة عامّة:"الإنطلاق في مشروع ما أو حلّ مشكلة أو بلوغ غاية معيّنة"، وفي التّعليم تعني القاعدة النّظريّة الّتي تتكوّن من مجموعة من المبادئ الّتي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اِختيار اِستراتيجيّات التّعليم والتّقويم.[1]

" المقاربة هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطّة أو اِستراتيجيّة تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة ليتحقّق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المعلّم والنّظريّات البيداغوجيّة".

و يعرّفها نايت " كمفهوم تقني للدّلالة على التّقارب الّذي يقع بين مكوّنات العمليّة التّعليميّة الّتي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقيّة لتتآزر من أجل تحقيق غاية تعليميّة، وفق اِستراتيجيّة تربويّة وبيداغوجيّة واضحة".[2]

ب. مفهوم الكفاءة:

لغة: الكفؤ: النّظير وكذلك الكفء، والكفوء على وزن فُعْل وفُعُل، والمصدر الكفاءة بالفتح والمدّ ، ويقال: لا كِفَاءَ له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له والكفء النّظير المساوي، ومنه الكفاءة في النّكاح، وهو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وبيتها، وغير ذلك، وتكافأ الشّيئان، تماثلا، و منه معنى الكفاءة المماثلة والتّساوي.

[1] عمر مختار ، معجم اللّغة العربيّة المعاصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 2008م ص 652

[2] حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، 2005م، ص 11.

اِصـــطلاحا: تعـدّدت الآراء والتّعريفـات الّتـي تناولـت مفهـوم الكفـاءة مـن حيـث الاِصـطلاح فيـرى "جـود" (Good) أنّ الكفـاءة هـي القابليّـة علـى تطبيـق المبـادئ والتّقنيّـات الجوهريّـة لمـادّة حقـل معـيّن فـي المواقـف العمليّـة، فـي حـين يـرى فينشـر (Fencher) فـي الكفـاءة مفهومـا اِقتصـاديّا وهندسـيّا، أمّـا المفهـوم الهندسـي فيعنـي النّسـبة بـين المـدخلات والمخرجـات، أمّـا اِقتصـاديّا فالاِسـتهلاك، أمّـا تنظيميّـا فهـي المقـدرة فـي حفـاظ المنظّمـات عـن نفسـها برضـا الأفـراد الّـذين تحتـويهم، وفـي المجـال التّعليمـي تعـرّف الكفـاءة علـى أنّهـا مـدى قـدرة النّظـام التّعليمـي علـى تحقيـق الهـداف المنشودة منه.[1]

ج. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هـي بـرامج تعليميّـة محـدّدة بكفـاءات مبنيّـة بواسـطة الأهـداف الإجرائيّـة الّتـي تتّصـف بالكفـاءات الواجـب تنميتهـا لـدى التّلميـذ، وهـذا بتحديـد المعـارف الأساسـيّة الضّـروريّة لإكسـابه الكفـاءات اللاّزمـة الّتـي تمكّنـه مـن الاِنـدماج السّـريع والفعّـال فـي مجتمعـه، وهـي أيضـا بيداغوجيّـة أو طريقـة فعّالـة، تجعـل العلاقـة بـين الثّقافـة المدرسـيّة والممارسـة الاِجتماعيّـة، تعتمـد أساسـا علـى المـتعلّم الّـذي ينشـط ويبنـي معارفـه بمفـرده مـن خـلال وضـعيّات المشـكلات وحلّهـا وفـق طريقـة تسـمح للمعلّـم ببنـاء معارفـه بالتّـدرّج اِعتمادا على قدراته الفكريّة (الذّهنيّة).

هـي نمـوذج مـن نمـاذج التّـدريس، يسـعى إلـى تطـوير قـدرات المـتعلّم ومهاراتـه الاِسـتراتيجيّة والفكريّـة والمنهجيّـة والتّواصـليّة مـن أجـل دمجـه فـي محيطـه، ومـن أجـل

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التّدريس (المفهوم، التّدريس، الأداء)، دار الشّروق للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط 1، 2003م، ص ص 26-28.

تمكينه من بناء معرفته عن طريق التّعلّم الذّاتي، وتعرّف كذلك بأنّها إطار عمل يقود المتعلّم إلى حلّ المشكلات.

إنّها بيداغوجيّة وظيفيّة تعمل على التّحكّم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقّد في الظّواهر الإجتماعيّة، ومن ثمّ فهي إختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النّجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها صالحة للإستعمال في مختلف مواقف الحياة.[1]

هي تعبير عن تصوّر تربويّ بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أيّ نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليميّة لضبط إستراتيجيّة التّكوين في المدرسة من حيث طرائق التّدريس والوسائل التّعليميّة وأهداف التّعلّم وإنتقاء المحتويات وأساليب التّقويم وأدواته.[2]

2. الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات:

تطوّر مفهوم المقاربة بالكفاءات كنتيجة حتميّة لتطوّر طبيعي لبيداغوجيا الأهداف الّذي ظهر قصد إعداد الأجيال الصّاعدة إلى حياة أفضل، حيث كان هذا النّموذج في فترة الستّينات بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، ودول أوروبا ثورة تقدّميّة على الأساليب التّقليديّة الّتي كانت تركّز إهتماماتها على تنمية القدرات العقليّة فقط دون الإهتمام بالجوانب السّيكولوجيّة الأخرى من حياة المتعلّمين؛ إلاّ أنّ هذا النّموذج لم يطل أمده كثيرا بسبب الإنتقادات الّتي وجّهت إليه فعرف تراجعا أمام تقنيّة جديدة أطلق عليها إسم المقاربة بالكفاءات، وقد كان الصّراع على أشدّه بين

[1] يسعد وهيب، تدريس قواعد اللّغة العربيّة في التّعليم الإبتدائي وفقا بطريقة المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماستر، جامعة عبد الرّحمن ميرة، بجاية، 2016م-2017م، ص ص 09-10.

[2] جدّي مليكة، المنظومة التّربويّة في الجزائر، من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشّاملة، مجلّة آفاق للعلوم، جامعة زيّان عاشور، الجلفة، العدد 07/2017م، ص 124.

أنصار المدرسة السّلوكيّة الّتي يتأسّس على مبادئها التّعليم بالأهداف ومن أشهر روّادها ثورندايك، واطسون، وبين أنصار المدرسة البنائيّة ذات النّزعة العقلانيّة ومن أشهر روّادها جون بياجيه.

لقد تعدّدت وتباينت رؤى ونظريّات التّعلّم في تفسيرها ممّا شكّل منظورين هامّين هما المنظور الإرتباطي (السّلوكي) والمنظور المعرفي ويشكّل الأوّل الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالأهداف في حين يشكّل المنظور الثّاني الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات، غير أنّ الأصول النّظريّة لبيداغوجيا الكفاءات تعود إلى المذهب النّفعي في التّربية[1] بزعامة المربّي الأمريكي جون ديوي مبتكر طريقة العمل بالمشاريع وأسلوب حلّ المشكلات في التّعليم، وإلى المدرسة البنائيّة في علم النّفس الّتي من روّادها جون بياجيه الّذي يرى "أنّ الطّفل يؤثّر في محيطه و يتأثّر بالمثيرات المنبعثة منه وبدون ردود أفعال لا يمكن له أن ينمو." ويؤكّد على سيطرة النّموّ على المسار التّعليمي – التّعلّمي – وإنّ التّعليم عنده ليس تبليغا للمعارف بل عمليّة تسهيل مسار بناء هذه المعارف الّتي يقوم بها الطّفل بمفرده بتفاعله مع محيطه، فالتّعليم حسب هذا الشّكل ينصبّ على إختيار الأدوات الّتي توضع في متناول المتعلّم في محيط معيّن وفق وتيرة نموّه، ولقد أثّرت البنائيّة على التّصوّرات التّعلّميّة – الدّيداكتيكيّة – حيث وجّه الفعل التّربوي نحو وضعيّات تفاعليّة تثير لدى التّلميذ الحاجة على البحث، وصياغة المشكلات وإثارة القضايا وخلق فرص المبادرة والإبداع، وتقوم التّصوّرات الدّيداكتيكيّة على فكرة مركزيّة تجعل من المعرفة السّيكولوجيّة بالطّفل منطلقا لبناء وضعيّات للمتعلّم بإكتساب مفهوم أو عمليّة معيّنة، وذلك إعتمادا على إدماج هذا المتعلّم داخل محيط حتّى يتيح له إستعمال

[1] أحمد دوقة و آخرون، دور التّعلّم الذّاتي و التّنظيم و أثره على النّجاح الدّراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار الكنوز الحكمة للنّشر و التّوزيع، الجزائر، 2014م، ص 44.

وسائل إستراتيجيّة تؤثّر على هذا المحيط، وتمكّنه من الإرتقاء من الإحساس إلى التّمثّل و البناء وقوام هذه الإستراتيجيّة مايلي:

- يوضع المتعلّم في مواجهة مشكل مستمدّ من الممارسة اليوميّة.
- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيّا.
- بحث متعدّد الإتّجاهات قصد حلّ المشكل يتماشى ووتيرة كلّ متعلّم وأسلوبه.
- تقلّص حضور المدرّس وتدخّله، وإستئناف المناقشة الجماعيّة وإستخلاص النّتائج.
- تحرير التّقارير النّهائيّة، ومراقبة النّتاج النّهائي للمتعلّم.

ممّا سبق يظهر أنّ أهمّ الطّرائق البيداغوجيّة الفعّالة للمدرسة البنائيّة وبيداغوجيّة الكفاءات هي تلك الّتي تُعينُ المتعلّم على أن يتعلّم بنفسه، وذلك بتنمية قدراته على التّعلّم الذّاتي، وتجعل منه محور النّشاط في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ودور إيجابي أثناء تعلّمه داخل وخارج المدرسة.[1]

3 . نشأة المقاربة بالكفاءات:

لقد تمّ تطبيق هذه المقاربة من السّنة الدّراسيّة 2003م ــ2004م، وكرّسها القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة رقم 04 ــ 08 المؤرّخ في 23 جانفي 2008م، وقد تمّ تعميم النّتائج وفق هذه المقاربة من طرف لجنة وطنيّة للمناهج والمجموعات المتخصّصة في تعميم المناهج منذ سنة 1998م كما كان لمشروع PARE أثناء اللّقاء الجهوي حول المقاربة بالكفاءات، وتطوير المناهج في المغرب سنة 2004م الأثر البالغ في تطبيق هذه المقاربة ،ظهرت كبديلة للمقاربة بالأهداف والأخذ بعين

[1] قويدر تمزور، الجودة التّعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التّعليم الإبتدائي بمدينة الجلفة، مذكّرة ماستر، جامعة زيّان عاشور، الجلفة، 2016م/2017م، ص ص 35-36.

الإِعتبار الحلقات المفقودة في التّدريس الهادف وتصحيح النّقائص الّتي وقع فيها هذا النّمط من التّدريس، وإنّ من دواعي الأخذ بالمقاربة بالكفاءات تقوم على أساسان هما:[1]

أ) الأساس البيداغوجي:

- تفعيل الموادّ التّعليميّة في المدرسة وفي الحياة.
- الطّموح إلى تحويل المعرفة النّظريّة لمعرفة عمليّة.
- جعل المتعلّمين يتعلّمون بأنفسهم حسن التّوجيه.
- السّعي إلى تثمين المعارف المدرسيّة وجعلها للإِستعمال في مختلف المواقف.

ب) الأساس الحضاري:

- النّظر إلى الحياة من منظور نفعي وعملي.
- مطلب التّنافس والمردوديّة الّذي فرضته الشّركات والمصانع.
- ضغوط الشّركات للتّعجيل بتشجيع المشروع.
- تعقّد الوضعيّات فرض على الإنسان ضرورة تعدّد حقول المعرفة الإنسانيّة وتنويعها بدل منطق وحدانيّة المادّة.[2]

4 . الهدف من إِعتماد المقاربة بالكفاءات:

إنّ التّنوّع والتّنسيق الدّولي يبدأ من الأسرة والقسم، من المعلّم ومن المنهاج المقرّر، التّفوّق يجب أن يعتمد على الوصول إلى الإبداع، وأن يتجاوز التّعليم للإِمتحانات إلى التعلّم للحياة، فالمدرسة الحديثة تعتمد تحسين الإِتّصال ومهارات

[1] جدّي مليكة، مرجع سابق، ص 124.

[2] قويدر تمزور، مرجع سابق، 38.

حلّ المشكلات، وتجاوز العقبات، وتركّز على التّلميذ المتكوّن ونشاطه، وردود أفعاله إتّجاه وضعيّات مشكلات، وتدريبه على المنهجيّة والطّريقة لحلّ المشكلات، مع الإستناد على المعارف ليستثمرها في إصدار الأفكار المساعدة لتجاوز العقبات، و أهداف المقاربة بالكفاءات هي:

- دمج المعارف والطّرق والموادّ لتجنيدها وتوظيفها في الحياة وفي حلّ المشكلات.
- تحديد إستراتيجيّة العمل داخل المدرسة.
- تحديد علاقة المعلّم بالمعرفة وبالمتعلّم.
- تجعل من المعلّم مسؤولاً على تنفيذ المنهاج وتطبيقه في الميدان.[1]
- إعطاء معنى للتّعلّمات لدى التّلاميذ من خلال تنمية الدّافعيّة لديه.
- التّركيز على إكساب المتعلّمين القدرة على التّصرّف حيال الوضعيّات المركّبة.[2]
- تدريب المتعلّم على تجسيد الكفاءات المختلفة الّتي إستقاها من تعليمه في سياقات واقعيّة ومختلفة، تطوّر من مهاراته بإستمرار.
- فسح المجال لدى التّلميذ أو المتعلّم على إبراز طاقاته الكامنة وقدراته لتظهر وتعبّر عن نفسها.
- بلورة إستعداداته وتوجيهها في الإتّجاهات الّتي تتناسب وما تيسّره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التّفكير والرّبط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقول المعرفيّة المختلفة عند سعيه إلى حلّ مشكلة أو مناقشة أو مواجهة وضعيّة.

[1] أحمد بن محمّد بونوّة، المقاربة بالكفاءات بين النّظري و التّطبيقي، شبكة الألوكة، 23 أيار 2014م، ص ص 13-14.

[2] فاتح لعزيلي، التّدريس بالكفاءات و تقويمها، مجلّة المعارف، جامعة البويرة، العدد 14، 2013م، ص 69.

- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتّبصّر بالتّداخل والإندماج بين الحقول المعرفيّة المختلفة.
- سير الحقائق، ودقّة التّحقيق، وجودة البحث، وحجّة الإستنتاج.
- الإستبصار والوعي بدور العلم والتّعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعيّة الحياة.[1]

5. مزايا المقاربة بالكفاءات: تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

أ) **تبنّي الطّرق البيداغوجيّة النّشطة والإبتكار:** من المعروف أنّ أحسن الطّرائق البيداغوجيّة هي تلك الّتي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة، والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنّها تعمل على إقحام التّلميذ في أنشطة ذات معنى بالنّسبة إليه، منها على سبيل المثال: إنجاز المشاريع وحلّ المشكلات، ويتمّ ذلك إمّا بشكل فردي أو جماعي.

ب) **تحفيز المتعلّمين (المتكوّنين) على العمل:** يترتّب عن تبنّي الطّرق البيداغوجيّة النّشطة تولّد الدّافع للعمل لدى المتعلّم، فتخفى أو تزول كثير من حالات عدم إنضباط التّلاميذ في القسم، ذلك لأنّ كلّ واحد منهم سوف يكلّف بمهمّة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله وإهتمامه.

ت) **تنمية المهارات وإكتساب الإتّجاهات، الميول، والسّلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلّم العقليّة (المعرفيّة)، العاطفيّة (الإنفعاليّة) والنّفسيّة، الحركيّة، وقد تتحقّق منفردة أو مجتمعة.

[1] يسعد وهيب، مرجع سابق، ص 11.

ث) **عدم إهمال المحتويات (المضامين):** إنّ المقاربة بالكفاءات لا تعني اِستبعاد المضامين، و إنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

ج) **اعتبارها معياراً للنّجاح المدرسي:** تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل التّكوين تؤتي ثمارها، وذلك لأخذها الفروق الفرديّة بعين الاِعتبار.[1]

6 . خصائص المقاربة بالكفاءات:

إنّ نموذج التّدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النّظريّة سلوكات ملموسة عن طريق جملة من التّحوّلات البيداغوجيّة الّتي تعتبر ميزات خاصّة وتتمثّل في العناصر التّالية:[2]

أ) **تفريد التّعليم:** أي جعل التّلميذ يتمتّع بالاِستقلاليّة التّامّة في نشاطه وتشجيع مبادراته وآرائه. وأفكاره مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين وأن يأخذ كلّ متعلّم دوره في النّشاط والحركة في حدود قدراته.

ب) **قياس الأداء:** تركّز هذه المقاربة مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة بمعنى تقويم الأداء بدلا من تقويم المعارف النّظريّة المبعثرة، وكذا التّركيز على التّقويم التّكويني.

ج) **تحرير المعلّم من القيود:** للمعلّم دور فعّال في تنشيط المتعلّمين وتوجيههم وتكييف ظروف التّعلّم، وتنظيم النّشاطات المختلفة، و اِنتقاء الأساليب

---

[1] شوقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات في الممارسة التّعليميّة، مجلّة العلوم الإنسانيّة و الاِجتماعيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 57.

[2] العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة من وجهة نظر معلمّي التعّليم الاِبتدائي، (دراسة ميدانيّة بولاية سطيف)، مذكّرة ماجستير، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، 2009م/2010م، ص 29.

البيداغوجيّة والوسائل التّعليميّة، وبهذا يتمتّع المعلّم بالإستقلاليّة في تحقيق الكفاءات المستهدفة، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يمتلك كفاءة عالية من المعارف العلميّة والبيداغوجيّة.

د) **دمج المعلومات:** يعتبر الإدماج أو الدّمج من أهمّ مستجدّات بيداغوجيا الكفاءات حيث يتمّ توجيه المتعلّم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج بمعنى توظيف جملة من الموارد قصد أداء نشاط محدّد ومتكامل، هذه الموارد هي مجموع المكتسبات القبليّة المتمثّلة في المعارف، الخبرات السّابقة، القوانين والنّظريّات الّتي يوظّفها التّلميذ من أجل إشكاليّة معيّنة.

هـ) **تطوير الكفاءات المستعرضة:** وهي مكوّن مجموعة المعلومات المدمجة من مجالات متنوّعة مرتبطة بأكثر من مادّة دراسيّة، أو هي مركّب لمجموعة من الكفاءات توظّف في وضعيّات متشابهة أو مختلفة والهدف النّهائي من تطوير الكفاءات المستعرضة هو القضاء على القطيعة بين مختلف الموادّ التّعليميّة. [1]

و) **تحويل المعارف:** المقرّرات الدّراسيّة الّتي تقدّم في المدرسة تبقى دون فائدة،و جامدة، إذا اِقتصر توظيفها في معالجة مشكلات داخل المدرسة، وإنّ نجاعة المدرسة تقترن بمدى القدرة على اِستغلال المعارف والمكتسبات المدرسيّة في معالجة مشكلات حيّاتيّة في وضعيّات مختلفة، فإذا لم تحوّل المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت في الذّهن كمادّة خام فإنّ ذلك يعبّر عن فشل المدرسة ضمن التّصوّر الاِستراتيجي لمقاربة التّدريس بالكفاءات.

[1] العطوي آسيا، مرجع سابق، ص 30.

7. التّدريس بواسطة الكفاءات:

يقصد بالتّدريس الأنشطة والوسائل والطّرائق والظّروف الّتي يحضّرها المعلّم لموقف معيّن أو لوضعيّة من وضعيّات الدّرس، وكذلك الإجراءات الّتي يتّبعها أثناء تقديم الحصّة لمساعدة تلاميذه على التّعلّم والوصول بأنفسهم إلى الكفاءة المقصودة من النّشاط وللتّدريس مهارات تظهر في قدرة المعلّم على أداء عمل (نشاط) معيّن أثناء التّحضير، والتّنفيذ والتّقويم، والتّدريس بالكفاءات ليس ذلك التّدريس الرّوتيني الّذي يقوم به المعلّم عشوائيّا ينتهج خلاله طريقة الخطأ والصّواب فتارة يخطئ وتارة يصيب، أو يقلّد نموذجا معيّنا كما هو دون تكييف مراحله والتّصرّف في محتواه، أو تتبّع من سبقه دون نقد، بل التّدريس بواسطة الكفاءات هو ذلك التّدريس الّذي يتمّ عن دراية ويتركّز على أسس ومبادئ ومنهجيّة مضبوطة، وعناصر متكاملة فيما بينها، ومن بين هذه العناصر المتكاملة نذكر:[1]

أ. **التّحضير الجيّد للحصّة:** إنّ التّحضير الجيّد هو ذلك الّذي يتوفّر على شروط متكاملة منها:

- القدرة على التّحليل والتّركيب والتّوظيف: إنّ المعلّم النّاجح هو الّذي يحلّل الدّرس أو الحصّة و يستنبط المجالات الثّلاثة الّتي لها علاقة بشخصيّة المتعلّم ثمّ يوظّفها وهذه المجالات هي (الجسمي، الحسّي، العقلي، الوجداني).
- القدرة على تكييف الحصّة: والقصد من التّكييف لا يعني الحذف أو الإستبدال بل هو التّوسيع والتّنويع والتّدرّج بما يلائم طبيعة التّلاميذ

[1] أوحيدة محمّد علي، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1، 2012م، ص 21.

ومستواهم (الجسمي، الحسّي، العقلي، والإجتماعي) أمّا إذا كان المضمون بعيدا عن إدراكهم وغير موجود أمام حواسّهم وفي بيئتهم فينبغي الإستعانة بالوسائل اللاّزمة (صور، رسومات، أشياء ...) أو وسائل لفظيّة مثل المرادف الضّد، المشابه، الأمثلة، التّبسيط...إلخ) كما ينبغي ربط الموضوعات بمحيط المتعلّمين حتّى يتمكّنوا من توظيف مكتسباتهم وإستثمارها في الوقت المناسب.[1]

- القدرة على توظيف مبادئ التّدريس: وهذه المبادئ هي التّدرّج من السّهل إلى الصّعب، الإنتقال من البسيط إلى المركّب، البدء بالمحسوس أو شبه المحسوس قبل المجرّد، الإنتقال من الجزء إلى الكلّ، أو من الكلّ إلى الجزء حسب ما يتطلّبه موضوع الدّرس أو طبيعة النّشاط ...إلخ.
- القدرة على تحديد كفاءة الحصّة: إنّ المعلّم الّذي لا يستطيع تحديد الكفاءة من كلّ حصّة لا ينجح في دروسه، لأنّ الأنشطة وما تتضمّنه من معلومات ومهارات ومواقف ماهي إلاّ وسائل تستغلّ للوصول إلى الكفاءة المقصودة.
- القدرة على الرّبط والتّنظيم والتّرتيب: لابدّ من تنظيم المعلومات الجديدة وربطها بالمكتسبات السّابقة وترتيبها في مراحل متسلسلة ومتناسبة مع التّوقيت المخصّص.

ب. **القدرة على صياغة الأسئلة** : قد يظنّ بعض المعلّمين أنّ صياغة الأسئلة بسيطة،والدّليل هو أنّ جميع المعلّمين يصوغون أسئلة الدّروس بسهولة تامّة ودون عناء، ولكن الحقيقة غير هذا الظّنّ لأنّ الصّياغة تخضع لأشكال معيّنة، وأهداف محدّدة وكلّ من يجهل هذين العنصرين تصبح صياغته

[1] أوحيدة محمّد علي، مرجع سابق ، ص 22.

روتينيّة وشكليّة وعشوائيّة، وغير مجدية، والبرهان على هذا القول تؤكّده الحقائق الآتية:

- صياغة الأسئلة تخضع إلى ثلاثة أنواع هي: صياغة عامّة، صياغة خاصّة، صياغة الأسئلة الهرميّة، وكلّ نوع يتفرّع إلى مستويات.

ج. **الصّياغة العامّة للأسئلة:** هذه الصّياغة لها ثلاثة أشكال متباينة ولكلّ شكل مواصفات وعيوب ومزايا ولكن بعض المعلّمين لا يميّزون بينها، ولذلك يصيغون أسئلة بسيطة لا تتطلّب جهدا من المعلّم أثناء الصّياغة، ولا يبذل التّلاميذ جهوداً فكريّة قبل الإجابة عنها، ولهذا تكون الدّروس مملّة، وجافّة، وفارغة المحتوى، إذا اِعتمد المعلّم على الصّياغة المغلقة أو الموجّهة دون الصّياغة المفتوحة.[1]

[1] أوحيدة محمّد علي، مرجع سابق، ص 23.

المبحث الثّاني:

أنواع الكفاءات

- الكفاءة المستعرضة.
- الكفاءة القاعديّة.
- الكفاءة المرحليّة.
- الكفاءة الختاميّة.
- الكفاءات المعرفية.
- كفاءات الأداء.
- كفاءات المادّة.
- كفاءات الإنجاز.
- الكفاءات الوجدانيّة.
- الكفاءات النّوعيّة.
- كفاءات ممتدّة.
- خصائص الكفاءة.
- منهجيّة تخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات
- اِقتراح نموذج بطاقة لتخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثّاني: أنواع الكفاءات

توطئة :

لقد أصبحت مهمّة المنظومة التّربويّة في جميع بلدان العالم تهتمّ أكثر بمكتسبات التّكوين، الّتي تجعل المتكوّن قادراً على مواجهة مختلف مواقف الحياة العامّة الوظيفيّة، وتتماشى مع متطلّبات الشّغل، لذا فكّر المهتمّون بأنظمة الشّغل والتّكوين بتنمية الكفاءات المهنيّة، بمعاهد التّكوين المهني، ممّا أدّى إلى اِرتباط مفهوم الكفاءة في البداية بمفهوم الكفاءة المهنيّة في ميدان الشّغل.

حيث أدّى إلى مزيد من التّخصّص المفرط في العمل وجعل الحركة المؤيّدة للكفاءات تتعرّض إلى نقد شديد في الولايات المتّحدة الأمريكيّة الأمر الّذي أدّى إلى الإستغناء عنها في أوائل الثّمانينات وبعد ذلك اِنتقل مفهوم الكفاءة إلى ميدان التّعليم الّذي يختلف من حيث المحتويات، والأهداف التّعليميّة الّتي لا ترمي مباشرة إلى اِكتساب الكفاءات المهنيّة للمتخرّجين من المدرسة.

إنّ المنظومة التّربويّة في مجملها، و ليس التّكوين المهني فحسب مطالبة اليوم برفع مستواها في التّعليم والتّكوين وتحقيق النّوعيّة والأداء الفعّال، فبالرّغم من المنجزات الكبرى الّتي حقّقتها منظومتنا التّربويّة والّتي تستحقّ كلّ الفخر والإعتزاز فإنّها تعاني من عدّة نقائص منها:

- ضعف المردوديّة الّتي تتجلّى في اِرتفاع نسبة الرّسوب و التسرّب .
- قلّة الفعاليّة الّتي يبرزها اِنعدام التّوازن بين ما تنفقه الدّولة (الكلفة) و النّتائج المدرسيّة .
- نقص النّجاعة البيداغوجيّة المتمثّلة في نوعيّة المكتسبات لدى المتخرّجين .

وإنّ النّوعيّة والفعاليّة والمردوديّة الجيّدة للمنظومة التّربويّة يحتاج تحقيقها إلى بيداغوجيّة تضع المعلّم في صلب نشاط التعلّم، إنّها بيداغوجيا لبناء الكفاءات الّتي[1] شكّل مفهومها سيرورة معقّدة التّراكيب بيد أنّه ساعد في الوقت نفسه على إكساب معارف تصوّريّة وأدائيّة والّتي تستثمر كامل قدرات الشّخص وعلى هذا الأساس سعى معظم الدّارسين إلى تعزيز هذا المفهوم وتطويره.[2]

1 أنواع الكفاءات:

لقد تعدّدت أنواع الكفاءات و أشكالها، وهذا حسب توجيهها، ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

أ. **الكفاءة المستعرضة (العرضيّة):** لا ترتبط بمعارف مادّة معيّنة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف الموادّ الدّراسيّة، وفي سياقات متنوّعة.

تسمح للمعلّم بالتّصرّف الفعّال في وضعيّات تتطلّب كفاءات مواد متنوّعة، والتّحكّم في الكفاءات العرضيّة يهدف إلى دفع المتعلّمين نحو التّمكّن من التّعلّم في اِستقلاليّة متزايدة، والإهتمام بتطوير الكفاءات العرضيّة يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحوّلات أساسيّة في عمليّة التّعلّم هي:

- المرور من التعلّم الّذي يركّز على الموادّ إلى تعلّم يركّز على المتعلّم.
- المرور من التعلّم الّذي يركّز على المكتسبات الّتي يمكن تجنيدها نحو تعلّم يركّز على القدرة على الفعل وإمكانيّات الفعل في سياق محدّد.

[1] العرابي محمود، دراسة كشفيّة لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانيّة بالمدارس الإبتدائيّة بمستغانم، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2010م /2011م، ص 68 .

[2] بن يامنة سامية، فاعليّة الإدماج في المقاربة بالكفاءات، مجلّة فكر ولغة، جامعة مستغانم، العدد 02 ، 2010م، ص 159 .

- الإنتقال من تعلّم المعارف إلى حسن الفعل لضمان وإنماء الكفاءات المستعرضة.
- ينبغي اللّجوء إلى سياقات خاصّة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتيّة وبمجالات التّعلّم.

تتفرّع الكفاءات المستعرضة إلى:

1. **كفاءات ذات طابع إتّصالي:** مثل أن يحلّ المعلومة، نصوصا مختلفة الأنماط.
2. **كفاءات ذات طابع فكري:** مثل إستغلال المعلومة، حلّ المشكلات.
3. **كفاءات ذات طابع إجتماعي وشخصي:** مثل ربط علاقات حسنة مع الآخرين.[1]

ب. **الكفاءة القاعديّة Compétence de base:** هي مجموعة نواة التّعليم الأساسيّة المرتبطة بالوحدات التّعليميّة، وتوضّح بدقّة ما سيفعله المتعلّم، وما سيكون قادراً على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة، ولذا يجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ليتسنّى له الدّخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الّذي يبنى عليه التّعلّم، إذن فهي الكفاءة الّتي من الضّروري أن يتحكّم فيها المتعلّم لإكتساب الكفاءات اللاّحقة وإذا أخفق المتعلّم في إكتساب هذه المهارة بمؤشّراتها المحدّدة فإنّه يواجه الصّعوبات في بناء الكفاءة اللاّحقة مثلا: كفاءة تنشيط ندوة تربويّة حول موضوع التّقويم البيداغوجي مع فوج من المعلّمين المبتدئين (كفاءة قاعديّة) بالنّسبة لمن

[1] نايب فضيلة، تعليميّة قواعد اللّغة في ظل المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسّط، السّنة أولى متوسّط، أنموذجا، مذكّرة ماستر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2014م/2015م، ص ص 26-27.

سيكوّن أشخاصا في التّنشيط التّربوي (المفتّش مثلا)، إذ يقع التّركيز في الكفاءة القاعديّة على ما هو ضروري للمكتسبات اللاّحقة. [1]

ج. **الكفاءة المرحليّة (المجاليّة) Compétence d'étape**: تتحدّد الكفاءة المرحليّة بواسطة المستويات الوسطيّة للمحتويات والأنشطة الّتي ينبغي ممارستها، وبالوضعيّات الّتي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة، وإنّ ممارسة مجموعة من الكفاءات تكون مرتبطة بمادّة دراسيّة معيّنة أو مجال نوعي، وتكون سبيلا في تحقيق الكفاءات اللاّحقة مثل القدرة على الإقتداء بمنهج الرّسول صلّى اللّه عليه وسلّم. [2]

إنّها مرحليّة دالّة تسمح بتوضيح الأهداف الختاميّة أو النّهائيّة لجعلها أكثر قابليّة للتّجسيد تتعلّق بشهر أو فصل أو مجال معيّن، وهي مجموعة من الكفاءات القاعديّة كأن يقرأ التّلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيّد مع فهم ما يقرأ.

د. **الكفاءة الختاميّة Compétence finale**: إنّها نهائيّة لأنّها تصف عملا كلّيّا منتهيا، تتميّز بطابع شامل وعامّ وتعبّر عنه بمفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحليّة، يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسيّة أو طور فمثلا في نهاية الطّور المتوسّط يقرأ المتعلّم نصوصا ملائمة لمستواه، ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشّخصيّة والمدرسيّة والإجتماعيّة. [3]

هناك من يعبّر عنها بالهدف الختامي الإدماجي فيشير لفظ الختامي هنا إلى تحديد حوصلة لسنة دراسيّة كاملة أو مرحلة تعليميّة وعليه لا تتحقّق الكفاءة

---

[1] خالد غربي إلياس قدّة، اتّجاهات أساتذة السّنة الخامسة إبتدائي نحو تدريس مادة الرّياضيّات وفق المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانيّة لبعض المدارس الإبتدائيّة بالوادي، مذكّرة ماستر، جامعة الشّهيد حمّة لخضر، الوادي، 2014م/2015م، ص 70.

[2] نايب فضيلة، مرجع سابق، ص ص 28-29.

[3] خالد غربي، مرجع سابق، ص 71.

الختاميّة إلاّ بتحقيق الكفاءات المرحليّة الموافقة لها وتعتبر هيكل البرنامج والتّقييم على أساسها.

مثلا في منهجيّة البحث في نهاية الوحدة يكون المتكوّن قادراً على إنجاز بحث حول ظاهرة اِجتماعيّة معيّنة (تعاطي المخدّرات في أوساط الشّباب مثلا).[1]

وهي كفاءة تضمّ نصف أو ثلث تعلّمات السّنة في مادّة ما و تستمدّ الكفاءات الختاميّة من نمط آ خر من الكفاءات ألا وهي الكفاءات المستعرضة. [2]

هـ. الكفاءات المعرفيّة Compétence de connaissance:

لا تقتصر الكفاءات المعرفيّة على المعلومات والحقائق، بل تمتدّ إلى اِمتلاك كفاءات التّعلّم المستمرّ، واِستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق اِستخدامها في الميادين العلميّة.

و. كفاءات الأداء Compétence de performance:

وتشتمل على قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيّات مشكلة، وإنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب. [3]

ز. **كفاءات المادّة:** تتمثّل في المعارف الخاصّة بكلّ مادّة مثل المفاهيم والوقائع والتّعاريف والقواعد والنّظريّات، والقوانين، والاِستراتيجيّات والمبادئ، وتعتبر الكفاءات القاعديّة كفاءات المادّة. [4]

---

[1] نايب فضيلة، مرجع سابق، ص 29.

[2] بوبكّر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، ص 19.

[3] العرابي محمود، مرجع سابق، ص 75.

[4] نايب فضيلة، مرجع سابق، 27.

ح. **كفاءات الإنجاز أو كفاءات النّتائج Compétence de résultats**: إنّ اِمتلاك الكفاءات المعرفيّة يعني اِمتلاك المعرفة اللاّزمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشّر على أنّه اِمتلك القدرة على الأداء، وأمّا اِمتلاك الكفاءات الأدائيّة فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشّر يدلّ على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطّلاّب ولذلك يفترض مثلا أنّ المعلّم صاحب كفاءة إذا اِمتلك القدرة على إحداث تغيّرات في سلوك المتعلّم .

ط. **الكفاءات الوجدانيّة (الاِنفعاليّة)**:هي نوع من الكفاءات المتّصلة بالاِستعدادات والميول والاِتّجاهات والقيم الأخلاقيّة، والمثل العليا، ويمكن اِشتقاقها من القيم الأخلاقيّة والمبادئ السّائدة في أيّ نظام، وتستخدم مقاييس الاِتّجاهات لقياس هذا النّوع من الكفاءات وتكاد تجمع البحوث والدّراسات السّابقة على صعوبة تحديد هذه الكفاءات وقياسها.[1]

ي. **الكفاءات النّوعيّة** ترتبط بمادّة دراسيّة معيّنة، وتستمدّ ذاتها من المقوّمات المعرفيّة والمنهجيّة لهذه المادّة وكذا من وظيفتها التّكوينيّة والاِجتماعيّة.[2]

ك. **كفاءات ممتدّة:** ترتبط بموادّ دراسيّة متعدّدة، وغالب ما تصبّ في الجوانب المنهجيّة والتّواصليّة، والثّقافيّة.[3]

هناك بعض التّوجيهات العمليّة في تحديد الكفاءات يمكن إجمالها فيما يلي:

---

[1] العرابي محمود، مرجع سابق، ص 76.

[2] الجيلالي بوبكر، المقاربات التّربوية في الجزائر بين الأهداف واللّقاءات، جامعة الشّلف، ص 07.

[3] الجيلالي بوبكر، مرجع سابق، ص 07.

- يحدّد المعلّم الكفاءات الختاميّة المراد تحقيقها في السّنة الدّراسيّة.
- ضبط مجالات التّعلّم الّتي تحقّق الكفاءات الختاميّة.
- ضبط مجالات التّعلّم الّتي تبنى من خلالها الكفاءات المرحليّة أي الموادّ والأنشطة الّتي تشترط في بناء كلّ كفاءة.
- تحديد الكفاءات القاعديّة الّتي تبني كلّ كفاءة مرحليّة.
- ضبط الوحدات التّعليميّة لكلّ مادّة أو نشاط الّتي تبني كلّ كفاءة قاعديّة.
- تحديد المضمون المناسب والمطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعديّة.
- ضرورة المعرفة المسبقة للأدوات والوسائل الّتي تستعمل في تدريس كلّ وحدة تعليميّة ومعرفة كيفيّة الحصول عليها في الوقت المناسب.
- التّأكيد على معرفة مستوى التّلاميذ منذ البداية والفروق الفرديّة في مختلف المجالات.
- ينبغي تطبيق تقويم أساسه معايير محدّدة مسبقا ومعروفة من قبل المتعلّمين لتنمية الكفاءة مع التّركيز على الأنشطة التّكوينيّة.[1]

والكفاءات التّعليميّة كسلوك قابل للقياس هي التّمكّن من المعلومات والمهارات و حسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معيّن في ضوء معايير متّفق عليها وكذا نوعيّة الفرد وخصائصه الشّخصيّة الّتي يمكن قياسها.[2]

2 خصائص الكفاءة:

عندما نقبل الحديث عن الكفاءة أو بالأحرى عن خصائصها فإنّ الإهتمام ينصرف إلى إظهار التّميّز القائم بين القدرة Capacité والكفاءة Compétence، ومن هذا المنظور فإنّه ثمّة خصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

[1] خالد غربي، مرجع سابق، 71.

[2] نايب فضيلة، مرجع سابق، ص 28.

- الإهتمام بالدّور النّشط الّذي يؤدّيه المتعلّم في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.
- تشجيع الإستقلاليّة والمبادرة لدى المتعلّم.
- تقديم أنشطة ذات دلالة بالنّسبة إلى التّعلّم.
- تثير تساؤلات لدى المتعلّمين.
- تطلب من المتعلّم أن يقيم علاقات بين تعلّماته.
- تطلب من المتعلّم أن يفكّر فيما تعلّمه وفي إستراتيجيّات التّعلّم. [1]
- الكفاءة مجموعة مدمجة من المهارات (المعرفيّة، الحسّ حركيّة، الوجدانيّة).
- الكفاءة قدرة مرتبطة بفعل داخل الحياة الواقعيّة.
- الكفاءة مهارة تشمل بناء تصوّر حول المشكل المراد حلّه، ثمّ بناء منهجيّة تصل إلى حلّ المشكل.
- الكفاءة تقيّد القدرة على الفعل المباشر (تظهر أثناء القيام بالفعل).
- الكفاءة تقيّد القدرة على الفعل النّاجح، فلا ينبغي أن يكون الفعل أو السّلوك مباشراً فقط بل يجب أن يكون ناجحا، ومفرزاً لنتائج مطابقة للمعايير المتوقّعة.
- الكفاءة مهارة مكتسبة عن طريق الخبرة.
- بإعتبار الكفاءة تهدف إلى حلّ المشكلات فهي تتحدّد كمنظومة للمعارف المفاهيميّة (أي ماذا يعني هذا؟) ومنظومة للمعارف المنهجيّة المنظّمة (كيف يحدث هذا؟) وفق مخطّطات والّتي تسمح داخل نمط ووضعيّات بالتّعرّف على وضعيّة، وحلّها عن طريق فعل ناجح.[2]

[1] بكّي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات l'proche pour competence , www.pdffactory.com

[2] العطوي آسيا، مرجع سابق، ص ص 21-22.

- الكفاءة تشكّل هدفا للتّكوين النّهائي، أي أنّها شكل من أشكال من أشكال الأهداف.
- الكفاءة قدرة دائمة للفعل النّاجح، في ظلّ شروط معيّنة فإنّ الإشتغال المتكرّر للكفاءة يسمح بتكوين آليّات تضمن إستقرارا على مستوى الإنجاز بحيث تصبح الكفاءة تجنّد القدرة القارّة.
- توظيف الموارد تتطلّب الكفاءة تسخير جملة من الموارد المختلفة المعرفيّة منها والسّلوكيّة والقدرات وهي غالبا خاصيّة الإدماج في الكفاءة.
- الكفاءة ذات طابع نهائيّ: إنّ المتعلّم الّذي يمتلك كفاءة ما يكون قد تحصّل على قوّة للتّحريك بصورة إيجابيّة في الحياة الإجتماعيّة، وذلك بتوظيف جملة من التّعلّمات للإنتاج أو للقيام بعمل ما أو لمعالجة (وضعيّة)، مشكل مطروحة في النّشاط المدرسي أو الحياة اليوميّة.
- الكفاءة والوضعيّات المجال الواحد: لا تحقّق الكفاءة إلاّ ضمن وضعيّات تمارس في ظلّها من خلال عمليّة تسخير مندمجة لجملة من الموارد، وذلك في مواجهة مختلف الوضعيّات، والوضعيّة من حيث هو مصطلح دالّ على مشكلة كوضعيّة كتابة رسالة إلى صديق لدعوته إلى حضور حفل ميلاد أو وضعيّة إتّخاذ إجراءات لمواجهة مشكل خاصّ بالبيئة.[1]

3 منهجيّة تخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات:

أ. **المبادئ الأساسيّة للمنهجيّة المقترحة:** تتأسّس المنهجيّة المقترحة لتخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ هي:

- تمحور العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة حول المتعلّم وحاجاته.

[1] بن عجميّة أحمد، من بيداغوجيّة الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، مجلّة فكر ولغة، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، ص ص 188-189.

- تبنّي مبدأ الإستقلاليّة للمتعلّم في تدبير تعلّماته أي أن يتعلّم كيف يتعلّم.
- تبنّي منهجيّة التّعلّم الذّاتي بتوظيف المقاربة التّشاركيّة الّتي تجعل من المتعلّم عنصراً فاعلا يشارك في بناء معارفه.
- إيلاء أهميّة خاصّة لأساليب التّنشيط والفاعليّة عن طريق التّوجيه والإرشاد والتّنظيم.
- تدبير الفضاء التّربوي تدبيراً جيّداً.
- تبنّي مبدأ التّدرّج في اِكتساب التّعلّمات لتنمية وتطوير الكفايات باِعتماد أنشطة البناء والفهم أوّلا، ثمّ تعزيز المكتسبات ثانيا باِقتراح أنشطة للتّدريب، وأخيرا القدرة على إدماج هذه المكتسبات في وضعيّات مشكلة تتدرّج من حيث الصّعوبة والمعنى.
- تعويد المتعلّم على التّوسّل بقدرات معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة معقّدة كالملاحظة، والتّحليل والتّركيب،والإستنتاج، والتّطبيق، والإنتاج، والتّقويم، ويعتبر منهج حلّ المشكلات من أنسب المناهج لبناء معارف المتعلّم وإدماجها في ظلّ المقاربة بالكفاءات.
- اِعتماد مختلف أنواع التّقويم لتنمية وتطوير الكفايات (تقويم تشخيصي، تقويم تكويني، تقويم الإدماج).[1]

4 اِقتراح نموذج بطاقة لتخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات:

تعتبر بطاقة التّحضير وسيلة بيداغوجيّة تتيح توقّع مختلف العمليّات والمراحل المرتبطة بالدّرس، ومن ثمّ ينبغي أن تتضمّن العناصر الآتية:

[1] عبد الرّحمن التّومي، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، د ط، 2008م، ص 29.

- الكفايات المستهدفة.
- الأهداف التّعلّميّة المرتبطة بالدّرس.
- مراحل الدّرس.
- أشكال العمل.
- تدبير الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، أي توقّع مجموعة من العمليّات والممارسات الّتي تتيح للمتعثّرين اِكتساب التّعلّمات في ظروف ملائمة.
- اِختيار الدّعامات والمعينات البيداغوجيّة، وكذا الأنشطة المرتبطة بكلّ مرحلة.

واِستحضارا لهذه العناصر نقترح التّصوّر الآتي:[1]

1 المادّة الدّراسيّة أو المكوّن:
2 الوحدة أو المجال:
3 الكفاية:
4 القدرات:
5 موضوع الدّرس:
6 عدد حصصه:
7 المدّة الزّمنيّة:
8 الأهداف التّعلّميّة المرتبطة بالدّرس:
9 المكتسبات القبليّة:
9 الاِمتدادات:

[1] عبد الرّحمن التّومي، مرجع سابق، ص 30.

المبحث الثّالث:

المقاربة النّصيّة

- مفهوم المقاربة لغة واِصطلاحا.
- مفهوم النّصّ لغة واِصطلاحا.
- مفهوم المقاربة النّصيّة.
- أهمّيّة المقاربة النّصيّة.
- أهداف المقاربة النّصيّة.
- مزايا المقاربة النّصيّة.
- مساوئ المقاربة النّصيّة (المآخذ).

المبحث الثّالث: المقاربة النّصيّة

توطئة:

لم تعد البيداغوجيا التّعليميّة المتمركزة حول تبليغ كمّ من المعارف والمضامين، وما يقترن بها النّموذج الأنسب للتّحدّيات الحاليّة الّتي فرضتها الحداثة والعولمة، لأنّ المنافسة أصبحت على أشدّها بين دول العالم لتحقيق الصّدارة في هذا المجال وأصبحت الأمم تقاس بما تملكه من ثقافة وعلم يجعلانها سبّاقة على غيرها من الدّول، ولذلك قامت الجزائر بإصلاحات جذريّة تخصّ المنظومة التّربويّة فتبنّت نموذج المقاربة بالكفاءات الّذي تمّ من خلاله تغيير كلّي في تصميم الكتب المدرسيّة ومضامينها واِعتمدت تقنيّة جديدة أُصطلح عليها المقاربة النّصيّة.

1 مفهوم المقاربة النّصيّة:

يتكوّن هذا المصطلح من كلمتين هما المقاربة والنّصّ.

أ. مفهوم المقاربة :

لغة: يعود مدلول مصطلح المقاربة في اللّغة إلى الدّنوّ والإِقتراب، والسّداد والصّدق، فيقال: قاربَ فلان فلانا إذاً دناه، ويقال قاربَ الشّيء إذاً صدق وترك الغلوّ وقصد السّداد والصّدق، ويقال: قاربَ، مقاربةً: بمعنى حادثه بكلام حسن.[1]

اِصطلاحا : تعني كلمة مقاربة تربويّا: أنّها كيفيّة دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري، وترتكز كلّ مقاربة على

[1] لويس معلوف، المنجد في اللّغة، المطبعة الكاثوليكيّة، بيروت، لبنان، ط 19، 2010م، ص 617.

اِستراتيجيّة العمل إمّا من النّاحية النّظريّة (اِستراتيجيّة، طريقة، تقنيّة) أو من النّاحية التّطبيقيّة (إجراء، تطبيق، صيغة).

و من هنا فالمقاربة هي مجموع التّصوّرات و المبادئ و الاِستراتيجيّات الّتي يتمّ من خلالها تصوّر منهاج دراسي، وتخطيطه وتقييمه. [1]

ب. مفهوم النّصّ:

لغة : النّصّ رفعك للشّيء، نصّ الحديث ينصّه نصّا: رفعه، وكلّ ما أظهر فقد نصّ، و نَصَّتْ الظّبية جيدها، رفعته، ونَصَّ المتاع نَصّاً وضع بعضه على بعض.[2]

اِصطلاحا: النّصّ حسب تودوروف T.Todorove بإمكانه أن يتطابق مع جملة واحدة، كما بإمكانه أن يتماثل مع كتاب بأكمله، وهو يعرف بِاستقلاليّته واِنغلاقه، وهما الخاصيّتان اللّتان تميّزانه، إنّه يشكّل النّظام الّذي ينبغي أن يتطابق مع النّظام اللّسانيّاتي، ولكن بوضعه في علاقة معه، علاقة مجاورة ومشابهة.

يدور تعريف تودوروف حول ثلاث نقاط أساسيّة وهي:

- لفظ نصّ يطلق على جملة سواء أكانت حكمة أو بيت شعري، كما يطلق على كتاب بأكمله سواء أكان روايةً أو ديوان شعر، أو مجموعة قصصيّة، أو غيرها.
- يعرف النّصّ بالاِستقلاليّة والاِنغلاقيّة.

---

[1] لخضر حريزي، المقاربة النصيّة في تعليميّة النحوّ بين النّظرية والتّطبيق، مجلّة العمدة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، المدرسة العليا للأساتذة ببوزرّيعة، الجزائر، العدد 01، 2018م، ص ص 269-270.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مجلّد 07، ص 97.

- يختلف النّصّ عن النّظام اللّسانياتي، ولكنّه يظلّ محافظا على علاقته به إمّا بالتّجاور أو التّشابه.

ويشير هنا تودوروف إلى أنّ النّصّ مظاهر أو وجوه صوتيّة وتركيبيّة ولكلّ مظهر منها إشكاليّته وهي:

1. **المظهر اللّفظي:** وهو مؤلّف من العناصر الصّوتية، والقاعديّة الّتي تؤلّف جمل النّصّ.
2. **المظهر التّركيبي:** والّذي يمكن تبنيّه بالرّجوع إلى العلاقات الّتي بين الوحدات النّصيّة أي الجمل ومجموعات الجمل، وليس الرّجوع إلى قواعد تأليف الجمل.[1]
3. **المظهر الدّلالي:** وهو نتاج معقّد للمضمون الدّلالي الّذي توحي به هذه العناصر والوحدات.

ويعرّفه رولان بارث R.Barthes " إنّه السّطح الظّاهري للنّتاج الأدبي، نسيج الكلمات المنظومة في التّأليف، والمنسّقة، بحيث تفرض شكلا ثابتا، ووحيدا ما اِستطاعت إلى ذلك سبيلا."[2]

إذن النّصّ وحدة تعليميّة تجمع بين معارف عديدة لغويّة وتربويّة ونفسيّة و اِجتماعيّة لتعيش في رحم النّصّ، والأنشطة اللّغويّة من أصوات وكلمات، وتراكيب، تتولّد فيصير بذلك النّصّ وحدة معرفيّة تتفاعل فيها معارف لسانيّة وغير

[1] آسية بانتي، النصّ بين المنطوق والمكتوب، دراسة لسانيّة تطبيقيّة، مذكّرة ماجستير، جامعة وهران السّانيا، 2007م/2008م، ص 38.
[2] آسية بانتي، مرجع سابق، ص ص 39-40.

لسانيّة، ممّا يجعله يتجاوز كونه مجرّد ظاهرة لسانيّة إلى مرونة اِجتماعيّة، ثقافيّة أوسع نطاقا، إنّه وسيلة لنقل المعرفة والثّقافة، له ديمومة الزّمان والمكان.[1]

ج. المقاربة النّصيّة:

بإعادتنا تركيب اللّفظ بلازمته (المقاربة النّصيّة) نستطيع القول أنّ هذه الملازمة تعني بصورة إيحائيّة الدّنوّ من النّصّ والصّدق في التّعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه، وبعودتنا إلى مدلول المصطلح ككلّ في عرف الإستعمال النّصوصي اللّغوي نجد أنّ المصطلح يقابل بمصطلح آخر وهو "الدّراسة اللّغويّة للنّصّ" أو "لسانيّات النّصّ."[2]

تعني المقاربة النّصيّة في تعليميّة اللّغات مجموع طرائق التّعامل مع النّصّ وتحليله بيداغوجيّا لأغراض تعليميّة.

أن يكون النّصّ محور جميع التّعلّمات ومحور النّشاطات والدّروس الدّاعمة من نحو وصرف، وبلاغة ... وإنجاز هذه النّشاطات التّعليميّة يتمّ بواسطة النّصّ نفسه، ويكون هو الإطار العامّ لإكتساب المتعلّمين مختلف المهارات اللّغويّة، ويكون النّصّ هو المنطلق الأوّل واِعتماده يسمح للمتعلّمين الوصول إلى اِستنتاج رئيسي هو أنّ اللّغة كلّ متكامل لا تجزئة فيها، وأنّ ما يلاحظه المتعلّم من تجزئة ما هو إلاّ منهجيّة تفرضها بيداغوجيا التّعلّم بصفة تدريجيّة بينما النّصّ كوحدة لغويّة لا مجال للتّجزئة فيه.[3]

---

[1] بشّار ابراهيم، مقدّمة نظريّة في تعليميّة اللّغة والنّصوص، مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والإجتماعيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 07، جوان 2010م، ص 05.

[2] الطّاهر مرابعي، المقاربة النصّية، قراءة في مقرّر اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية اِبتدائي، الحوار المتمدّن، العدد 2074، 2007/10/20م. 12:29، ص 02.

[3] لخضر حريزي، مرجع سابق، ص 270.

و تتلخّص بيداغوجيا المقاربة النّصيّة في كون النّصّ هو المنطلق لإنجاز جميع الأنشطة المقرّرة والإطار العامّ لِاكتساب المتعلّمين مختلف المهارات اللّغويّة، ويتمّ ذلك بالنّظر إلى النّصّ على أنّه مستويات مختلفة لا تتجزّأ تمكّن المتعلّم من إنتاج اللّغة حسب المواقف والأنشطة التّعليميّة، كمجموعة من الفعاليّات الّتي يقوم بها المتعلّمون داخل الفصل الدّراسي أو المدرسة أو خارجها، من أجل تحقيق أهداف تربويّة وينيغي أن تكون هذه الأنشطة لخدمة نشاط عامّ هو النّشاط اللّغوي، ولا يكون تعلّمها غاية في حدّ ذاتها، فدرس النّحو و الصّرف ليس غاية في ذاته في ذاته بل لضبط السّلامة اللّغويّة وكذلك البلاغة من أجل ضبط الأساليب ومراعاة الجمال.[1] المقاربة النّصيّة تقنية تعليميّة تقوم على جعل النّصّ محوراً رئيسيّاً، ومنطلق التّعلّمات في جميع الأنشطة اللّغويّة (القراءة، النّحو، الصّرف، الدّلالة، البلاغة ...)؛ أي تعلّمات لها علاقة بالنّصّ الأصلي عبر مستوياته الصّوتيّة والصّرفيّة والدّلاليّة والتّركيبيّة والتّداوليّة لغرض اِكتساب المتعلّم كفايات المهارات اللّغويّة، خاصّة كفاية التّعبير اللّغوي بنوعيه الشّفهي والكتابي.[2]

2 أهميّة المقاربة النّصيّة:

- المقاربة النّصيّة تصوّر جديد لتعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة.
- يثري من خلالها المتعلّم رصيده اللّغوي بمفردات جديدة عقب كلّ نصّ يتناوله.

[1] ليلى شريفي، المقاربة النصيّة، في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، مجلّة الممارسات اللّغوية، بجامعة مولود معمري، تيزي وزو، العدد 25، 2004م، ص ص 43-44.

[2] لخضر حريزي، مرجع سابق، ص 270.

- الـتّحكّم فـي أدوات اللّغـة (مـادّة اللّغـة العربيّـة) أي إضـافة إلـى رصـيده السّابق، يحصل على مكتسبات جديدة وهامّة.
- القدرة على التّحليل الهيكلي للنّصّ لبناء المعنى.
- تنميـة الرّصـيد اللّغـوي والمعرفـي أي إدراك محتـوى العربيّـة بكـلّ أبعادهـا وفروعاتها والإنتقال بمراحل المعرفة والتّحليل إلى مستوى أعلى.
- تنميـة المهـارات الأساسـيّة فـي التّعبيـر الشّـفهي والكتـابي، فمـن خـلال التّوغّـل فـي النّصـوص والقـراءة الدّائمـة تصـبح لغـة المـتعلّم مسترسـلة فتبـرز مهاراتـه مـن خـلال التّعبيـر بنوعيـه نظـرا لكميّـة المعـارف المـزوّد بهـا فترتقـي بـه بعـد ذلـك مـن مسـتوى البنـاء إلـى حـدّ الإنتـاج فيهمـا (التّعبيـر بنوعيـه) بتحفيـز قدرات المتعلّم على الظهور.
- يتمرّن على دراسة النّصّ دراسة شاملة تضمّ جميع مستويات اللّغة.
- تسمح بتفعيل المكتسبات النّحويّة والإملائيّة واِستعمالها بكفاءة ودقّة وسرعة لتلافي ما وقع فيه المتعلّم من لبس وزلل بإعطائه فرصة للتّحليل الذّاتي أي بتفعيل وتحريك المعارف الجامدة من نحو وصرف وإدخالها حيّز التّطبيق في النّصّ وتحليلها لِإكتشاف الخطأ.[1]
- تواصـل المـتعلّم مـع غيـره بكيفيّـة تسـهّل لـه العـيش فـي بيئـات مختلفـة (الطّبيعيّة، الاِجتماعيّة، العلميّة، الثّقافيّة)
- اِعتبار اللّغة العربيّة وحدة متكاملة ومترابطة.
- تفعيل الحوار بين المتعلّمين وبين المتعلّم والمعلّم ضمن بعد اِجتماعي.

[1] تلّي آسية، المقاربة النصّية و دورها في تفعيل الخطاب التّعليمي في اللّغة العربيّة، مذكّرة ماستر، جامعة طاهر مولاي، سعيدة، 2017/2016م، ص ص 5-6.

- الإفادة من رصيد المتعلّم وخبراته السّابقة والعمل على تطويرها والبناء عليها وذلك بالإعتماد على المكتسبات القبليّة حتّى يستطيع تطوير رصيده وإنماءه لكونها عمليّة متكاملة.
- إسهام المتعلّم في بناء معارفه بنفسه إنطلاقا من عمليّتي الملاحظة والإكتشاف (الإعتماد على قدرات المتعلّم الذّاتيّة).
- إبداء الرّأي ومساعدة المتعلّم على إستخدام عقله في رؤية الأمور وتقديرها، والتّعبير عن حاجياته وأفكاره بكلّ أريحيّة. [1]

3. أهداف المقاربة النّصيّة:

- تسعى المقاربة النّصيّة إلى ربط شتّى النّشاطات التّعليميّة للّغة العربيّة ببعضها البعض بواسطة جعل نصّ القراءة منطلقا وغاية في ذات الوقت، وبهذا يتحقّق التّكامل المنشود بين مختلف الأنشطة حيث تتوحّد مختلف الكفاءات بالجمع بين المعرفة اللّغويّة بمستوياتها وبين المعرفة الإستعماليّة بشتّى سياقاتها.
- هي أنموذج مصغّر للغاية الكبرى، وهي التّكامل بين الموادّ والأنشطة التّعليميّة حيث تبيّن بوضوح أنّ تكامل البرامج هو أفضل ما يِؤمّن حاجات التّلاميذ النّفسيّة والإجتماعيّة والجسميّة والوجدانيّة، لأنّ علماء النّفس إكتشفوا خصوصيّة منطق الطّفولة، وإختلافه عن منطق الموضوعات الدّراسيّة المبنيّة على الفكّ والتّركيب.[2]

---

[1] تلّي آسية، مرجع سابق، ص 07.

[2] عبد المؤمن رحماني، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النصّية، السّنة الرّابعة إبتدائي، أنموذجا، مذكّرة ماجستير، جامعة أبوبكر بلقايد، تلمسان، 2013م/2014م، ص 68.

- إنّ اِعتماد الفصل بين محتويات النّشاطات التّعليميّة لا يتماشى وغايات التّربية المعاصرة حيث الرّغبة في تكوين وخلق شخصيّة متكاملة فعّالة تتعامل مع شتّى الوضعيّات، وتبدع في إيجاد الحلول واِبتكارها من خلال توظيف المهارات والقدرات، ولا يتأتّى ذلك إلاّ بتكييف مناهج التّعليم ومحتوياته بحسب طبيعة الكفاءات المرجوّة دون التقيّد بموادّ معيّنة بل يكون التّقيّد أساسا بالكفايات والمهارات المراد تبليغها، ما دام الواقع يثبت أنّ من المشاكل ما يحتاج إلى أكثر من مادّة ممّا يدعّم فرضيّة عدم مسايرة نظام المواد المجزّأة والمنفصلة ومتطلّبات التّغيّرات الاِجتماعيّة، والاِقتصاديّة في عالم التّكوين والشّغل الّذي كان منطلق القول بمقاربة الكفاءات، وغير بعيد عن عنصر التّكامل يمكن اِعتبار المقاربة النّصيّة مثالا يحتذى به في الرّبط بين اللّغة العربيّة ومختلف الموادّ التّعليميّة، ممّا يؤدّي إلى تكامل المعرفة في أذهان التّلاميذ، ويؤدّي إلى الرّبط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في موادّ المنهج المختلفة، وبهذا تضحى اللّغة العربيّة أساس فهم تلك العلوم، ممّا يرسّخ وجودها داخل الواقع الاِستعمالي للّغة، ومن جهة أخرى يستفاد من كفايات فهم النّصوص، وتحليلها، واِستعمال ظواهرها في فهم المسائل الرّياضيّة، واِستعمال المصطلحات العلميّة شفهيّا وكتابيّا.[1]

4 مزايا المقاربة النّصيّة:

تعدّ المقاربة النّصيّة طريقة حديثة لتعليم أنشطة اللّغة العربيّة وقد اِنفردت هذه الطّريقة بعدّة مميّزات جعلتها تختلف عن بقيّة الطّرق ومن بين هذه المزايا ما يلي:

[1] عبد المؤمن رحماني، مرجع سابق، ص ص 68-69.

- اِعتبار اللّغة وحدة متكاملة وعدم الفصل بين فروعها.
- تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبليّة.
- تسمح بتنوّع أشكال التّعبير الّتي تقدّم للمتعلّمين وذلك من خلال تنويع أنماط النّصوص الّتي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة اللّغويّة [1].
- تستدعي تعويد المتعلّم على بعض طرائق التّعامل مع النّصّ مهما كانت بسيطة مثل:
  - تدوين المعلومات بحيث يقرأ ويسمع.
  - وصف ما يشاهده من أشياء.
  - التّدريب على فهم وإدراك ما يطلب منه فعله.
  - المبادرة بإِختصار الكلام وحوصلته.
- تجعل المتعلّم قادراً على الحكم على إمكاناته وقدراته اللّغويّة في حلّ المشكلات الّتي يعرضها عليه النّصّ (إكتشاف المعاني ومدلولات المفردات في سياقها الطّبيعي).[2]
- تقوم على أسس نفسيّة وتربويّة ولغويّة، النّفسيّ بإِعتبار أنّ العقل وحدة متكاملة وليس مجموع الملكات أمّا التّربويّة فتقوم على العمليّة التّعليميّة كوحدة متكاملة تتمّم الموادّ الدّراسيّة بعضها بعضا لتحقيق أهداف موحّدة، أمّا اللّغويّة فتستند على أنّ اِستعمال اللّغة في التّعبير يصدر من الكلام، أو الكتابة وكلاهما مترابطان.
- تقضي على فكرة أنّ للّغة فروعا منفصلة فهي غاية وتدرّس لذاتها.

---

[1] سلوى قريدة، المقاربة النّصيّة و دورها في تنمية مهارة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسط، مذكّرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015م/2016م، ص ص 15-16.

[2] محمد الصّالح الحثروبي، الدّليل البيداغوجي للتّعليم الابتدائي، دار الهدى للطّباعة و النّشر، الجزائر، ط 2، 2012م، ص 124.

- تسمح للمتعلّم بإكتساب الممارسة اللّغويّة بشكليها الشّفوي والكتابي (التّعبير).
- تعطي للنّحو طعما خاصّا يدرك التّلميذ سرّه في ضبط المعنى وتقويم اللّسان، لأنّ بواسطته يتمّ تفكيك رموز النّصّ والوصول إليه.
- تعدّ أسلوبا ونشاطا طبيعيّا في الحياة، يحقّق بعدا وظيفيّا وآخر تعليميّا.
- تعوّد المتعلّم على تقنيّات وأساليب مختلفة للتّعامل مع النّصوص كالتّلخيص، وتدوين رؤوس أقلام، والتّعليق.[1]

5. مساوئ المقاربة النّصيّة :

على الرّغم من أهميّة المقاربة النّصيّة ومراعاتها للأسس النّفسيّة والتّربويّة واللّغويّة حيث توفّر القدر المناسب من الصّيغ والتّعابير والأدوات الّتي تمكّن المتعلّم من توظيف الأساليب التّعبيريّة حسب المواقف المختلفة للحياة، إلاّ أنّه وجّه إليها عدّة إنتقادات منها:

- عدم وجود معلّمين يملكون القدرة على تطبيق هذه المقاربة (أي نقص التّكوين) وعلى المساس بكلّ جوانب النّصّ، لأنّ هذا يحتاج إلى التّحكّم بكلّ الملكات.
- لا تساعد على معاينة الأخطاء ومعالجتها.
- صعوبة التّعامل مع الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- صعوبة إعداد الكتاب المدرسي المحيط بكلّ فروع اللّغة العربيّة إحاطة تامّة.
- تستدعي وجود كفاءات عالية لدى المعلّمين والمتعلّمين.

[1] أمّ الخير بن يحيى، المقاربة النصيّة في تدريس نشاط القواعد النّحويّة، السّنة الثّالثة من التعّليم المتوسّط، أنموذجا، مذكّرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015م/2016م، ص ص 25-26.

- صعوبة الحصول على نصوص متكاملة تشتمل على كلّ الأمثلة الّتي تخدم الدّروس المبرمجة.
- عسر وضع التّدريبات والتّمارين الشّفويّة والكتابيّة بشكل فنّي وسهل في الوقت نفسه.
- تضييع الوقت في القراءة والفهم وعدم وصول المعلّم إلى القاعدة المستهدفة.
- الوقت المخصّص للدّرس قد لا يكفي لإتمام كلّ خطوات هذه الطّريقة.
- تؤدّي إلى اِستطراد الأستاذ أحيانا في نشاط على حساب نشاط آخر مثل التّوسّع في نشاط القواعد أو التّطبيق لها في حصص أنشطة أخرى.
- صعوبة الحصول على نصّ متكامل يخدم الغرض الّذي وضع من أجله فيضطرّ إلى زيادة إضافات من عنده.
- قد لا يستوفي الأستاذ خطوات تدريس النّصّ جميعها خاصّة إذا كان النّصّ مطوّلا فقد يضيع الوقت المخصّص للنّشاط، دون الوصول إلى الهدف المطلوب أو المغزى المستهدف(القاعدة).
- يستلزم تطبيقها وجود كفاءات وقدرات لدى المعلّمين خاصّة القدامى منهم لأنّهم درسوا بطرق ومناهج أخرى.
- يتّصف النّصّ عادةً بالتّكلّف والاِصطناع، إذا كان الهدف تضمّنه وسائل نحويّة معيّنة يحتاج إليه درس معيّن.[1]

[1] سلوى قريدة، مرجع سابق، ص ص 16-17.

خاتمة

في خاتمة هذا الفصل نستنتج بأنّ الإصلاحات الّتي قامت بها المنظومة التّربويّة على مستوى مناهجها الدّراسيّة شملت جميع الجوانب وفق أهداف بيداغوجيّة مسطّرة، ويمكن الإقرار بضرورة الإصلاح، وضرورة تجديد المناهج والبرامج، وتبنّي المقاربات الجديدة عن طريق توفير كلّ السّبل والآليات، وتوفير البيئة الملائمة لتطبيقها وتجسيدها على أرض الواقع، وبما أنّه لكلّ بيداغوجيّة مآخذ ومزايا فإنّ بيداغوجيّة المقاربة بالكفاءات كان من شأنها أن توفّر المعلومات وتضمن مبادرة المتعلّم في بناء معارفه؛ ولكن هذا ما يؤدّي إلى اِستغلال وقت كبير.

على غرار هذا فإنّ بناء المناهج التّربويّة على المقاربة بالكفاءات يعتبر مكسبا ثقافيّا، واِنتصاراً للعلم، حتّى وإن لم تكن هذه المقاربة إنتاجنا إلاّ أنّها أضفت الكثير من الحسن على التّعليم في الجزائر.

الفصل الثّالث:

الجانب التّطبيقي

تمهيد:

لم تعد البيداغوجيا التّعليميّة المتمركزة حول تبليغ كمّ من المعارف والمضامين النّموذج الأنسب لتحدّيات العصر الحاليّة، الّتي فرضتها الحداثة، حيث لم تعد المنافسة بين الدّول بما تملكه من مال وموارد بل بما تملكه من قوّة ثقافيّة تكون قادرة على كسب الرّهان، ولذلك كان واجبا على الجزائر أن تتّجه نحو التّغيير والإصلاح التّربوي، وذلك بإنتقاء بيداغوجيات جديدة تساهم في هذا الإصلاح فنتج عن ذلك بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تمّ من خلالها تغيير الكتب المدرسيّة ومضامينها ومحتوياتها حتّى توافق النّموذج الجديد، ومن بين التّقنيّات الّتي إعتمدتها في اللّغة العربيّة ما يصطلح عليه المقاربة النّصيّة، الّتي تجعل من النّصّ محوراً تبنى عليه جميع التّعلّمات الأخرى وحوله تدور كلّ الأنشطة من أدب ونصوص، ومطالعة وتعبير، وذلك أوّلاً من أجل إثراء رصيد المتعلّم المعرفي بمفردات جديدة وثانياً من أجل إكتشاف خبايا النّصّ ومضمونه، ويكون لعنوان النّصّ تأثير كبير لإستثارة إهتمام المتعلّم والإستحواذ على تركيزه وقد طبّقت هذه المقاربة في جميع المستويات، ولكن كيف كان تأثيرها على نشاط القراءة عند تلاميذ السّنة ثانية إبتدائي.

1. بطاقة فنيّة للمؤسّسة التّربويّة:

تقع مدرسة الشّهيد عسّاس الحاج – النّصر – في وسط حضري بمدينة عين طارق ولاية غليزان بنيت وأنشأت سنة 1962م تبلغ مساحتها الإجماليّة 2390,10 متر مربّع، بنيت منها 1140,00متر مربّع، ملحقة بمتوسّطة محمّد بوضياف (عين طارق)، أمّا مساحة ساحتها فتبلغ 125060,00متر مربّع، تمارس فيها الرّياضة لأنّها لا تحتوي على ملعب رياضة، عدد قاعاتها 13قاعة، واحدة منها للتّربية التّحضيريّة و12 قاعة للمستويات الأخرى (الأولى، الثّانية، الثّالثة، الرّابعة، الخامسة)، يوجد بها دورة مياه، مطعم مدرسي أنشأ سنة 2006م، عدد تلاميذها 428 تلميذ، كلّهم مستفيدون من الإطعام، أمّا عدد المعلّمين 15 معلّم، بلغ عدد النّاجحين بها في شهادة التّعليم الإبتدائي 56 تلميذ، وهذا سنة 2017م – 2018م، ويمثّل الجدول الآتي مجموع التّلاميذ حسب المستويات :

المستويات	تكييف	تحضيري	س1	س2	س3	س4	س5	المجموع
الأفواج التّربويّة	/	01	02	02	03	03	02	13
الذّكور	/	17	34	45	48	41	31	216
الإناث	/	12	37	32	50	48	33	212
المجموع	/	29	71	77	98	89	64	428

مدرسة الشّهيد عسّاس الحاج – النّصر – تتوفّر فيها غالبا جميع الأدوات والمستلزمات الضّروريّة الّتي يحتاجها المعلّم والمتعلّم، حتّى تساعد الأوّل على أداء مهامّه والثّاني على استقبال المعلومات وتقبّلها، ممّا يجعلها عبارة عن رسالة يقوم بإرسالها مرسل (المعلّم) ليتلقّاها متلقّ (متعلّم) فيسهّل ذلك عمليّة التّواصل بينهما.

تحديد فترة التّربّص (الحضور و الملاحظة) :

بدأت فترة التربّص من يوم الإثنين 22 أفريل 2019م الموافق ل 16 شعبان 1440هـ على السّاعة الثّامنة صباحا وإنتهت يوم الخميس 25 أفريل 2019م الموافق ل19شعبان 1440هـ على السّاعة 11:15 صباحا .

بمجرّد دخولي إلى المدرسة إستقبلني المدير بورحلة بوعبدالله الّذي زوّدني بدفتر إحصائي لأتعرّف على المدرسة وجميع مكنوناتها ثمّ وجّهني إلى قسم المعلّمة بن عودة فريحة الّتي رحّبت بي وأدخلتني إلى قسمها، وفور دخولي وجدت الطّاولة الّتي سأجلس عليها .

قسم السّنة الثّانية يحتوي على 38 تلميذ منهم 23 ذكر و15 أنثى، مقسّم إلى ستّ مجموعات، كلّ مجموعة تحمل لافتة مكتوب عليها إسم المجموعة لأنّ نظام القسم لا يقوم على الصفوف كما كان من قبل بل يقسّم التّلاميذ إلى مجموعات كلّ مجموعة تحمل إسما (مجموعة المتفوّقون، المجتهدون، الأذكياء، الأقوياء، الشّجعان، النّجباء.)

يحتوي القسم على باب واحد وثلاثة نوافذ تطلّ على السّاحة ستائرها شبه خشنة مزركشة بجميع الألوان عليها رسومات، توجد مدفئة في الخلف وسبوّرة صغيرة بجانبها وأمّا الخزانة بجانب السّبورة الكبيرة في الأمام، جدران القسم مزيّنة بلافتات منها التربويّة التّعليميّة الهادفة مثل (لافتات الحروف، الأشهر الميلاديّة والهجريّة، النّشيد الوطني ...)، والفنيّة مثل (المناظر الطّبيعيّة ...) والدّينيّة مثل (آيات قرآنيّة، أحاديث نبويّة، أسماء الله الحسنى ...)، وفي الجهة اليسرى من القسم يوجد متحف يحتوي على أشغال يدويّة، بطاقات، قصص.

يوجد عند المكتب كلّ ما يخصّ المعلّمة من التّوزيع الشّهري، التّوقيت الأسبوعي، لائحة المحفوظات، لائحة السّور القرآنيّة، هرم أعمار المتعلّمين، جدول الحراسة، وهذا مايسمّى بوثائق الأستاذ.

يوجد في القسم بعض التّلاميذ ضعيفي النّظر منهم اِثنان متقدّمين المجموعات الأولى وثلاثة تلاميذ معيدين، وهذا القسم نظيف يرتاح فيه التّلميذ، ومن خلاله ينشرح صدره وعقله حتّى يتعلّم ويتابع مع معلّمته ما تقوم بشرحه وتقديمه لهم من دروس، وطريقة المعلّمة جيّدة تستلهم وتثير أنظار التّلاميذ وعقولهم على السّواء ممّا يجعلهم يفهمون جيّداً ويتابعون معها.

توجد بالقسم لوازم مخصّصة لكلّ مادّة فمثلا مادّة الرّياضيات (مسطرة، كوس...) وأمّا التّربية العلميّة والتّكنولوجيّة (مبراغ، مقصّ) وأمّا اللّغة العربيّة (القصص، المجلاّت، الكتب المدرسيّة...) بالإضافة إلى وجود كمبيوتر حتّى يتعرّف عليه التّلاميذ بكلّ بساطة، وهذا ما يجعل التّلاميذ يفهمون جيّداً ما يتعلّمونه، فهذه الوسائل تجعلهم يستوعبون وتساعدهم على الفهم أكثر وتقليل الصّعوبات الّتي تعترضهم فيه (الفهم).

أ. مخطّط لتدرّج الكفاءات و اللّغة العربيّة سنة ثانية اِبتدائي :

1. الكفاءة الشّاملة للسّنة الثّانية:

يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النّمط التّوجيهي، تتكوّن من أربعين إلى ستّين كلمة مشكولة شكلا تامّا، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيّات دالّة .

الكفاءة الختاميّة لميدان المنطوق، يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط التّوجيهي ويتجاوب معها	الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الشّفهي تقدّم توجيهات إنطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة	الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب يقرأ نصوصاً بسيطة يغلب عليها النّمط التّوجيهي تتكّون من أربعين إلى ستّين كلمة مشكولة شكلاً تامّاً قراءة السّليمة ويفهمها	الكفاءة الختاميّة لميدان التّعبير الكتابي ينتج كتابات من ستّ إلى ثماني جمل يغلب عليها النّمط التّوجيهي في وضعيّات تواصليّة دالّة

2. القيم و الكفاءات العرضيّة للسّنة الثّانية اِبتدائي (اللّغة العربيّة) :

المواقف و القيم	الهويّة الوطنيّة	يعتزّ بلغته ويقدّر مكوّنات الهويّة الجزائريّة، ويحترم رموزها، وينمّي قيمها الخلقيّة والدّينيّة والمدنيّة المستمدّة من مكوّنات الهويّة الوطنيّة.
	المواطنة	يتحلّى بروح التّعاون والتّضامن ويساهم في العمل الجماعي، ويتحلّى بالصّدق في التّعامل، ويساهم في الحياة الثّقافيّة للمدرسة والحيّ أو القرية، ينتهج أساليب الحوار، وينبذ العنصريّة والعنف بمختلف أشكاله.
	التّفتّح على العالم	يتعرّف على ثقافات العالم ويحترمها وينتهج أساليب التّعايش السّلمي مع الآخرين، يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكّنه من فهم عصره، وبناء مستقبله.
الكفاءات العرضيّة	طابع فكري	يوظّف قدراته التّعبيريّة الشّفهيّة والكتابيّة، يتحكّم في الآليات الأوليّة للقراءة.
	طابع منهجي	يبحث عن المعلومات ويوظّفها في التّعبير الشّفوي والكتابي، ينضبط مع الزّمن المخصّص لإنجاز الأنشطة / يتعرّف على وسائل الإعلام والإتّصال.
	طابع تواصلي	يستخدم الأساليب المناسبة للوضعيّة الحواريّة والتّوجيهيّة، يجيب عن أسئلة، يوظّف وسائل الإعلام والإتّصال الحديثة.
	طابع شخصي/اجتماعي	يعمل بِاستقلاليّة، يساهم بفعاليّة في الأعمال الجماعيّة.

ب. مسعى تحقيق عمليّة التّعلّم:

1. خصائص مناهج الجيل الثّاني :

يتمحور المنهاج حول التّلميذ ويجسّد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.

ينمّي شخصيّة المتعلّم في جميع جوانبها الوجدانيّة والعقليّة والبدنيّة في شمول كامل واِتّزان.

يؤكّد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات الّتي يكتسبها التّلميذ في حياته اليوميّة الحاضرة والمستقبليّة.

يهيّأ الغرض لتنمية روح الإقدام والاِكتشاف و الاِستقصاء والاِبتكار والقدرة على حسن الاِختيار وإبداء المواقف واِتّخاذ القرار.

تتماشى هذه الخصائص مع الاِختيار المنهجي الّذي نصّ عليه القانون التّوجيهي للتّربية الوطنيّة بالنّسبة للمقاربة الّتي ينبغي اِعتمادها في تقديم المناهج الجديدة إذ ينصّ ويؤكّد القانون على الجوانب التّالية:

سيتم التّركيز على المقاربات الّتي تتيح النموّ المتكامل للمتعلّم واِستقلاله واِكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة.

اِعتماد مقاربة مبنيّة على تطبيق أنساق التّحليل والتّلخيص وحلّ المشكلات وبناء المعارف المهيكلة منذ السّنوات الأولى للمدرسة والّتي ستتواصل و تعزّز على مدى الحياة.

2. تنمية كفاءات التعلّم الذّاتي :

تنمية الكفاءات الّتي تسمح للأفراد بالاِستعمالات المتنوّعة للمعارف العلميّة في حياتهم المدرسيّة والاِجتماعيّة والمهنيّة.

تنمية الفكر والقيم العلميّة الّتي تنشئ ذهنيّة جديدة لدى مواطن العالم الحالي.

لذلك فإنّ المنهاج المقرّر يطرح سبلا ووسائل تعليميّة ترتبط أساساً ببيداغوجيّة الإدماج الّتي تقوم مسار الإمتلاك المعرفي الخاضع للتّحليل ، ويعني مفهوم الإدماج :"تجنيد المتعلّم لقدراته ومكتسباته القبليّة قصد بناء المعرفة ".

3. تنمية قدرات المتعلّم :

يتمّ ذلك من خلال أهداف تعلّميّة تعتمد سندات متنوّعة من نصوص ورسومات وصور تستقرأ، ويستخلص منها ما يمكّن المتعلّم من البناء الذّاتي للمعرفة.

البناء التّدريجي للمفاهيم: المفهوم صورة ذهنيّة تتمثّلها لشيء ما، أو حدث، أو علاقة مشتقّة من الخبرة تمكّن من التّصنيف، والتّحليل، والتّركيب، والرّبط، والدّمج، والإستنتاج.

يتمّ الإنطلاق من مجالات معرفيّة ومفاهيم بسيطة للوصول إلى المفاهيم المعقّدة بشكل تدريجي من مفاهيم أوليّة، مفاهيم تصنيفيّة، مفاهيم إرتباطيّة، والتدرّج في التّجريد للوصول لاحقا إلى مفاهيم نظريّة مع الرّبط بين المفهوم والقيمة الإجتماعيّة.

4. أساليب ومنهجيّات العمل :

يعتمد المتعلّم أساليب وخطوات منهجيّة ونماذج يبنى على منوالها نشاط لتحقيق الأهداف المرجوّة، ويبرز في ذلك للجانب الدّيداكتيكي المتعلّق بإستعماله لأدوات المادّة من نصوص وسندات تساعد على التّحصيل العلمي والبناء الذّاتي للمعرفة.

5. خطوات تنصيب الكفاءة الختاميّة: تقديم الوضعيّة المشكلة الإنطلاقيّة الأمّ:

يتمّ تقديم الوضعيّة المشكلة التّعلّميّة الإنطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ) للمتعلّمين وإجراء مناقشة عامّة حولها مع ترك حلّها معلّقا إلى مرحلة لاحقة بعد تناول الوضعيّات المشكلة اللاّزمة.

- **إرساء الموارد:** وهوّ تعلّم منهجي ينجز أثناء تناول كلّ وضعيّة مشكلة جزئيّة والمتوافقة مع مركّبة من مركّبات الكفاءة، مع العلم أنّ المركّبة الواحدة قد تتطلّب أكثر من وضعيّة مشكلة جزئيّة تستهدف كلّها إرساء الموارد من طرف المتعلّمين (عمل فردي – ثنائي – فوجي – جماعي).
- **الإدماج الجزئي:** ويكون عن طريق وضعيّة مشكلة تستهدف إدماج مكوّنات المركبّة الواحدة (معرفيّة – مهاريّة –سلوكيّة).
- **تعلّم إدماج المركّبات:** يتمّ ذلك بعد الإنتهاء من إرساء الموارد، بهدف التّأكّد من مدى قدرة المتعلّم على إدماج التّعلّمات المجزّأة.
- **حلّ الوضعيّة المشكلة الإنطلاقيّة:** الغرض منها هو التّأكّد من مدى تجاوز العقبات الّتي تمّ ملاحظتها لدى المتعلّمين أثناء عرض الوضعيّة المشكلة الإنطلاقيّة في بداية المقطع.
- **التّقويم:** ويكون عن طريق وضعيّة مشكلة إدماجيّة شاملة لعناصر الكفاءة الختاميّة المستهدفة القصد منها هو التّأكّد من درجة تحكّم المتعلّم في الموارد، والقدرة على تجنيدها وتحويلها، تعبيراً عن مدى تنصيب الكفاءة الختاميّة لدى المتعلّم، قصد إتّخاذ القرار المناسب.
- **المعالجة البيداغوجيّة المحتملة:** وتأتي كنتيجة لمرحلة التّقويم القصد منها تدارك مواطن الضّعف الملاحظة لدى المتعلّم ومعالجتها في حينها.

مخطّـط تنصـيب كفـاءات المـادّة فـي الكتـاب المدرسـي وضـبط الحصـص التّعليميّـة (اللّغة العربيّة):

الميدان	الكفاءة الختاميّة	مركّبات الكفاءة	التّناول في الكتاب المدرسي	دفتر النّشاط
فهم المنطوق و التّعبير الشّفوي	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النّمط التّوجيهي، ويتجاوب معها	– فهم المعنى الظّاهر في النّص. المنطوق: اِستخراج معلومات. – فهم المعنى الضّمني: اِستنتاج (أحكام، بيانات، تفسيرات). – تفسير و دمج أفكار ومعلومات. – تقييم المضمون ووظيفة المركّبات اللّغويّة والنّصيّة.	النّشاط:(فهم المنطوق). من خلال نصوص وسندات (رسومات، وصور) ملائمة يتمّ تناول نصّ منطوق مرتبط بموضوع الوحدة التّعليميّة محلّ التّناول. – الإِستماع للنّصّ، والتّعامل معه من خلال أسئلة الفهم والتّعبير. النّشاط: (أتأمّل وأتحدّث). – التّعبير الحرّ ثمّ الموجّه (بواسطة أسئلة حول المنطوق والسّند التّوضيحي). النّشاط: أستعمل الصّيغ. – اِكتشاف الصّيغ من خلال جمل يتضمّنها النّصّ المنطوق / أو جمل أخرى	يوظّف الصّيغ والتّراكيب اللّغويّة. يجيب المتعلّم في دفتر النّشاط على أسئلة تخصّ الصّيغ بهدف التمرّس عليها وتثبيتها.
	يقدّم توجيهات اِنطلاقا من سندات متنوّعة في وضعيّات تواصليّة دالّة .	السّرد ، الوصف ، والإخبار، و التّوجيه، الإقناع .		

			مختارة ذات صلة بالموضوع.	
فهم المكتوب	يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النّمط التّوجيهي تتكوّن من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلاً تامّاً ن قراءة سليمة ويفهمها.	– فهم المعنى الظّاهر في النّصّ المكتوب /إستخراج معلومات – فهم المعنى الضّمني /استنتاج (أحكام، بيانات، تفسيرات). – تفسير و دمج أفكار و معلومات. – تقييم المضمون ووظيفة المركّبات اللّغويّة والنّصيّة.	النّشاط: (أنتج شفويّا). – ويتحقّق من خلال هذه الوقفة (أنتج شفويّا) مستوى من مستويات الإدماج الجزئي. النّشاط: أقرأ. تقديم نصّ اللّغة العربيّة. القراءة وفق مؤشّرات القراءة تكون متبوعة بشرح معنى المفردات وأسئلة لفهم النّصّ يراعي فيها التّدرّج من أسئلة الفهم، وأسئلة الإِستكشاف إلى أسئلة تحليليّة. النّشاط: أكتشف وأميّز. يوظّف النّصّ كسند كمراجعة الحروف المطلوبة قراءة وتمييزا بين الأصوات والأشكال. النّشاط : أحسّن قراءتي. يتمّ التمرّس على الأداء	أفهم وأجيب: يجيب المتعلّم كتابة في دفتر النّشاط على أسئلة متنوّعة تخصّ نصّ القراءة للرّبط بين القراءة والكتابة. أوظّف التّراكيب اللّغويّة.

			القرائي وفق مؤشّرات القراءة المطلوبة. نشاط المحفوظات: مقطوعة شعريّة.	
التّعبير الكتابي	ينتج كتابات من ستّ إلى ثماني جمل يغلب عليها النّمط التّوجيهي في وضعيّات تواصليّة دالّة.	يخطّ، ويكتب، وينقل، وينسخ، ينتج جملا بصيغ توجيهيّة.	النّشاط: خطّ، إملاء. يتمّ التّمرّس على الخطّ نقلاً ونسخاً وإملاءً. النّشاط: أتدرّب على الإنتاج الكتابي. وبعد ذلك يتمرّس المتعلّم على الإنتاج الكتابي. ويتحقّق من خلال هذا النّشاط مستوى من مستويات الإدماج الجزئي.	-خطّ، إملاء. - أنتج كتابيّا.

6. تطبيق المقاربة النّصيّة على نشاط القراءة للسّنة ثانية اِبتدائي:

النّصّ:" حصّتي المفضّلة "

جلس الأطفال أمام التّلفاز ينتظرون برنامجهم المفضّل، فظهرت المنشّطة على الشّاشة وقالت: أعزّائي الصّغار، نلتقي مجدّداً في حصّة " أحبّائي الأطفال"، بعد لحظات ستبدأ المنافسة العلميّة بين فريق الورود وفريق البراعم.

بدأت المسابقة بعرض أنشودة حُذفت منها بعض الكلمات، وطلبت من الفريقين البحث، عنها، اِشتدّ التّنافس وتعالت التّشجيعات، وقالت المنشّطة: الفريق الّذي يُكملُ كلمات الأنشودة سيكون هو الفائز.

تمكّن فريق الورود من الفوز، ولكنّ البراعم لم يفشلوا بل وعدوا بالفوز في المرحلة الثّانية.

المنشّطة: اِهدؤوا يا أطفال؛ سوف نواصل المنافسة بعد أن نستمتع بالألعاب البهلوانيّة.

المستوى: السّنة الثّانية.

المقطع التّعليمي: السّابع.

المحور: الإتّصال.

الميدان: فهم المكتوب.

النّشاط: قراءة إجماليّة.

الموضوع: حصّتي المفضّلة.

الكفـــاءة الختاميّـــة: يقـرأ نصوصـا بسـيطة قـراءة سـليمة يفهمهـا، يغلـب عليهـا الـنّمط التّوجيهي.

مؤشّـــر الكفـــاءة: يقـرأ الـنّصّ قـراءة صـحيحة يحتـرم علامـات الوقـف، ويجيـب عـن الأسئلة ويحدّد فكرة النّصّ، ويفهم ما يقرأ.

القيم: التّواصل، الإعتزاز باللّغة.

المراحل	الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة	مؤشّر الكفاءة	التّقويم
مرحلة الإنطلاق	يطرح الأستاذ أسئلة: كم تلفازاً عندكم في البيت؟ ما هي البرامج الّتي تفضّلون مشاهدتها؟	أن يجيب عن الأسئلة.	ماهي حصّتك المفضّلة؟
مرحلة بناء التّعلّمات	قراءة النّصّ قراءة نموذجيّة من طرف الأستاذ والكتاب مغلق. قراءة النّصّ قراءة نموذجيّة من طرف الأستاذ والكتاب مفتوح ص143. -ماذا تلاحظ في الصّورة؟ قراءة النّصّ من طرف المتعلّمين قراءة صامتة. مطالبة المتعلّمين بالقراءات الفرديّة مع الحرص على البدء بالمتمكّنين. - أثناء القراءات الفرديّة يستوقف المعلّم المتعلّم لشرح بعض المفردات الصّعبة وتوظيفها في	-أن يصف الصّورة. - أن يقرأ. - أن يشارك في إيجاد المعاني والمفردات و ضدّها. -أن يجيب.	ما هو عنوان النّصّ؟

	جمل: لحظات، المنافسة، البهلوانيّة، البراعم. مطالبة المتعلّمين بالإتيان بضدّ الكلمة وتوظيفها في جمل مثل جلس، نلتقي. -طرح أسئلة حول النّصّ: لماذا جلس الأطفال أمام التّلفاز؟ -ما اِسم البرنامج المفضّل عند هؤلاء الأطفال؟ ما اِسم الفريقين؟ من هو الفريق الّذي فاز؟		
مرحلة الإستثمار	يكلّف الأستاذ أحسن المتعلّمين بقراءة النّصّ مع الوقوف عند القيمة وتدوينها.	_ أن يقرأ و يستمع	لماذا نشاهد التّلفاز.

خاتمة:

في خاتمة هذا الفصل نستنتج بأنّ تطبيق المقاربة النّصيّة على نشاط القراءة كان له دور كبير في مساعدة التّلاميذ على الفهم والإلمام بجميع محطّات الدّرس، والتّطرّق إلى جميع جوانبه من خلال شرح مفرداته وفهم معانيها والإجابة عن جميع الأسئلة المحيطة به (النّصّ) بإعتباره محوراً أساسيّاً وفهم القواعد النّحويّة وإستنباطها من خلال أمثلة تكون من صلبه، إضافة إلى إكتساب المتعلّم ملكة لغويّة للتّعبير عمّا فهمه في وضعيّة إدماجيّة تضمّ كلّ ما تعلّمه في هذه الحصّة وهذا ما يؤدّي به إلى تنمية الكفاءة التّواصليّة لديه داخل المؤسّسة التّربويّة وخارجها؛ ممّا يجعل المقاربة النّصيّة تعتبر وسيلة تعليميّة هامّة إن صحّ القول.

خاتمة

يعـدّ هـذا العمـل المتواضـع والجهـد الّـذي حاولنـا مـن خلالـه تسـليط الضّـوء علـى تعليميّــة اللّغــة العربيّــة وطرائــق تدريســها، وإحــدى المقاربــات الجديــدة المنتهجــة فــي الإصـــلاح التّربـــوي بغيـــة التّعـــرّف علـــى مصـــطلحاتها وهـــي المقاربـــة بالكفـــاءات ونستخلص بعض النّتائج والتّوصيّات والحلول تتمثّل كالآتي:

النّتائج:

إنّ تعليميّــة اللّغــة العربيّــة تظفــر بــأوفر الحصــص المقــرّرة وبــأكبر وقــت للتّــدريس بين موادّ الدّراسة المختلفة في المراحل الدّراسيّة جميعها.

تعتبــر التّعليميّــة مركــز الثّقــل فــي بنــاء منــاهج وإعــداد المعلّمــين فــي مختلــف الكلّيّــات والمعاهد.

تعتبــر طرائــق التّــدريس مــن الأدوات الفعّالــة والمهمّــة فــي العمليّــة التّربويّــة، إذ أنّهــا تلعب دوراً أساسيّاً وفعّالاً في تنظيم الحصّة الدّراسيّة وتناول المادّة العلميّة.

لا يستطيع المعلّم الإستغناء عن الطّريقة في تدريسه لمادّة من الموادّ.

لا يمكن تحقيق الأهداف التّربويّة العامّة و الخاصّة إلاّ من خلال طريقة التّدريس.

تمثّــل القــراءة فــي كــلّ لغــة أفضــل مظهــرٍ فكــريٍّ، وأعظــم إنجــازٍ حضــاريٍّ يســاعد الإنسان على تحقيق الأهداف والغايات.

الإمــلاء هــو فــنّ رســم الكلمــات فــي العربيّــة عــن طريــق التّصــوير الخطّــي للأصــوات المنطوقة.

التّعبيــر هــو العمــل المنهجــي المدرســي الّــذي يســير وفــق خطّــةٍ متكاملــةٍ للوصــول بالمتعلّم إلى ترجمة أفكاره وأحاسيسه ومشاعره على أرض الواقع.

الكتابـة ليسـت عمـلاً عاديّـاً فـي حيـاة الإنسـان بـل هـي إبـداعٌ فنّـيٌ وإبتكـارٌ حقّـق للإنسـان إنسانيّته، وهي أعظم اِكتشافٍ توصّل إليه من خلال تاريخه الطّويل.

المقاربـة بالكفـاءات هـي عبـارة عـن إصـلاح المنظومـة التّربويّـة؛ بحيـث كـان الإصلاح ضرورة حتميّة تقتضيها الظّروف الحاليّة من أجل مسايرة التّقدّم العلمي.

غايـة المقاربـة بالكفـاءات تأهيـل شخصـيّة المـتعلّم، وجعلـه محـور الاِهتمـام وتمكينـه مـن حلّ مختلف الوضعيّات والمشكلات الّتي تعترضه.

الهـدف الأسـاس لمدارسـنا لـيس تلقـين المعرفـة فقـط بـل إعـداد المـتعلّم للتّفاعـل والتّكيّف مع مجتمعه ومحيطه الّذي يساهم في تطويره.

المعلّم ضمن المقاربة بالكفاءات مساعد وموجّه للفعل التّعليمي التّعلّمي.

إنّ التّـدريس وفـق المقاربـة بالكفـاءات هـو التّجسـيد الـواقعي للمعرفـة المكتسـبة والمهارات المبنيّة بالتّكوين.

المقاربـة النّصـيّة هـي أحـدث البيـداغوجيّات الجديـدة الّتـي تجعـل الـنّصّ محـور تدور حوله جميع الأنشطة من شرح للمفردات وأسئلة للفهم.

يعتبـر نـصّ القـراءة منطلقـا لكـلّ النّشـاطات التّعليميّـة وغايتهـا فـي نفـس الوقـت، فيـه تتفاعـل جـودة القـراءة وحسـنها، والتّـذوّق النّصّـي، والتّحليـل، واِسـتنباط القواعـد، وحسن التّعبير، ونجاح التّلخيص، والكتابة.

التّوصيات :

- الاِهتمـام باللّغـة العربيّـة باِعتبارهـا لغـة القـرآن، وتوسـيع الحصـص المخصّصـة لها في المدارس الجزائريّة.

- الحـرص الشّـديد علـى تعلـيم التّلاميـذ تقنيّـة أو فـنّ الخـطّ والإمـلاء بِاعتبارهمـا الأساس في تعلّم اللّغة العربيّة وأهمّ المبادئ الّتي تقوم عليها.
- تكثيـف حصـص أنشـطة القـراءة بِاعتبارهـا الأداة الّتـي تقـوّم اللّسـان سـواء كانـت هذه القراءة جهريّة أو صامتة.
- ضـرورة إصـلاح محتـوى الكتـاب تبعـا للتّغيّـرات الّتـي تحـدث بحيـث نجـد كتـاب اللّغـة العربيّـة مـثلاً للسّـنة ثانيـة اِبتـدائي كتـاب مـدمج توجـد فيـه ثلاثـة مـوادّ (اللّغـة العربيّـة، التّربيـة الإسـلاميّة، التّربيـة المدنيّـة). وهـذا مـا يعيـق تلميـذ السّـنة ثانيـة اِبتدائي على الفهم.
- تأجيـل عمليّـة التّقطيـع الصّـوتي للكلمـات إلـى السّـنوات الأخـرى كالسّـنة الثّالثـة أو الرّابعة اِبتدائي وليس السّنة الثّانية اِبتدائي.

المقترحات:

- إعداد دراسة عن دور المقاربة بالكفاءات في تأهيل المتعلّم.
- إعـداد دراسـة حـول دور المقاربـة النّصـيّة فـي تنميـة مهـارة التّعبيـر الكتـابي والشّفهي في المرحلة الاِبتدائيّة.
- إعـداد دراسـة حـول تعامـل المعلّمـين مـع هـذه البيـداغوجيّات الحديثـة وطريقـة تدريسهم بها.
- إيجـاد طريقـة ومـنهج لعـلاج الأخطـاء الإملائيّـة، ومعرفـة الأسـباب المؤدّيـة إليها.
- إيجاد طريقة ومنهاج لعلاج عسر القراءة، ومعرفة الأسباب المؤدّية إليها.

قائمة

المصادر و

المراجع

قائمة المصادر والمراجع :

القرآن الكريم

المصادر بالعربيّة :

1 . أحمد عبد الحلوّ، معجم المصطلحات الفلسفيّة، المركز التّربوي للبحوث والإنماء، بيروت، ط1، 1994م.

2 . اِبن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مجلّد7.

3 . صليبا جميل، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللّبناني، بيروت، ج1، د.ط، 1982م.

4 . الفراهيدي الخليل بن أحمد، كتاب العين، ت.عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلميّة، ج3، بيروت، ط1، 2003م.

5 . مجمّع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ط4، 2005م.

6 . مختار عمر أحمد، معجم اللّغة العربيّة المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م .

7 . مسعود جبران، معجم الرّائد، دار العلم للملايين، لبنان، ط1، 2003م.

8. معلوف لويس، المنجد في اللّغة، المطبعة الكاثوليكيّة، بيروت، ط19، 2010م.

المصادر بالأجنبيّة :

1- Isabel jeuge maynart, le petit larrousse, edition par canale à terun, 2009.

2 – Jean pierre mével, dictinnaire hachette, edition en France par actise n°1, 2004 .

المراجع :

1 . إبرير بشير، تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2007م.

2 . أبو المعاطي علي ماهر، الإتّجاهات الحديثة في المجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندريّة، ط2، 2012م .

3 . أبو مغلي سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، دار مجدلاوي للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط2، 2007م.

4 . أبو مغلي سميح، التّدريس باللّغة العربيّة الفصيحة لجميع الموّاد في المدارس، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 1997م.

5 . إسماعيل زكريّاء، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة، د.ط، 2005م.

6 . أوحيدة محمّد علي، التّدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2012م.

7 . البجّة عبد الفتّاح حسن ، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، ط1، 1999م.

8 . البجّة عبد الفتّاح حسن، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر للطّباعة والنّشر، عمّان، ط2، 2000م.

9 . بن بوزيد بوبكر، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة، د.ط.

10 . التّومي عبد الرّحمان، منهجيّة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات، د.ط، 2008م.

11 . الجبّوري عمران جاسم، حمزة هاشم السّلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرّضوان للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2013م.

12 . حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، الجزائر، د.ط، 2005م.

13 . الحثروبي محمّد الصّالح، الدّليل البيداغوجي للتّعليم الإبتدائي، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ط2، 2012م.

14 . الحسّون جاسم محمود، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا، ط1، 1996م.

15 . خطايبة عبد اللّه بن محمّد، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005م.

16 . الخويسكي زين كامل، المهارات اللّغويّة، تعبير، لغويّات، تحرير، تدريبات، دار المعرفة الجامعيّة، الأزاريطة، د.ط، 2009م.

17 . داود محمّد محمّد، العربيّة وعلم اللّغة الحديث، دار غريب للطّباعة والنّشر، القاهرة، د.ط.

18 . الدّليمي طه علي حسين، سعاد عبد الكريم الوائلي، اِتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2009م.

19 . دوقة أحمد و آخرون، دور التّعلّم الذّاتي و التّنظيم وأثره على النّجاح الدّراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار الكنوز والحكمة للنّشر والتّوزيع، الجزائر، د.ط، 2014م.

20 . زايد فهد خليل، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، عمّان، د.ط، 2006م.

21 . زاير سعد علي وآخرون، طرائق التّدريس العامّة، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1 2014م.

22 . السّاموك سعدون محمود، الشّمري هدى علي جواد، مناهج اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005م.

23 . اِستيتيّة سمير شريف، علم اللّغة التّعلّمي، دار الأمل للنّشر، الأردن، د.ط.

24 . سعد مراد علي عيسى، الضّعف في القراءة وأساليب التّعلّم (النّظريّة، والبحوث، والتّدريبات، والاِختبارات)، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، ط1، 2006م.

25 . السّفاسفة عبد الرّحمن إبراهيم، طرائق تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، الكويت، ط3، 2004م.

26 . شحّاتة حسن، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، د.ط.

27 . طعمة أنطوان وآخرون، تعلّميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة للنّشر، بيروت، ط2، 2006م.

28 . عبد الله محمّد محمود، إعداد وتأهيل المعلّم، مهارات التّدريس، مركز الإسكندريّة للكتاب، د.ط، 2017 م.

29 . عبد الباري عصر حسني، الاِتّجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعداديّة والثّانويّة، مركز الإسكندريّة للكتاب، الإسكندريّة ،د.ط، 2000م.

30. عثمان يوسف ردينة، عثمان يوسف خدّام، طرائق التّدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005م.

31 . عرفة محمود صلاح الدّين، تعليم و تعلّم مهارات التّدريس في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م.

32 . العرنوسي ضياء عويد حربي، سعد محمّد جبر، المناهج البناء والتّطوير، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمّان، ط1، 2015م.

33 . علي عطيّة محسن، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط 1،2000م.

34 . علي عطيّة محمّد، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2006م.

35 . عيساني عبد المجيد، نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

36 . عيسى سحر سليمان ، مهارات تدريس اللّغة العربيّة، دار البداية ناشرون وموزّعون، عمّان، ط1، 2013م.

37 . الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، كفايات التّدريس، (المفهوم، التّدريس، الأداء)، دار الشّروق، للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2003م.

38 . فرج عبد اللّطيف بن حسين، التّدريس الفعّال، دار الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان ط1، 2009م.

39 . فضل الله محمّد رجب، الإتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، دار الكتاب للنّشر والتّوزيع، القاهرة ط2، 2003م.

40. القلاّ فخر الدّين وآخرون، طرائق التّدريس العامّة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتّحدة، ط1، 2006م.

41 . كبّة نجاح، مقاربات بين علم اللّغة وعلم النّفس، مؤسّسة الطّريق للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2008م.

42 . لبصيص خالد، التّدريس العلمي والفنّي الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير، الجزائر، د.ط، 2004م.

43 . محامدة ندى عبد الرّحيم، التّعليم المستمرّ والتّثقيف الذّاتي، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005م.

44 . محمود صباح، تكنولوجيا الوسائل التّعليميّة، دار اليازوري العلميّة، عمّان، ط1، 1998م.

45 . مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربيّة النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2009م.

46 . مراد عبد القادر، معلّم الصّف وأصول التّدريس الحديث، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 2005م.

47 . مركز الإمارات والبحوث الإستراتيجيّة، اللّغة العربيّة والتّعليم رؤية مستقبليّة للتّطوير، أبو ظبي،ط1، 2008م.

48 . نايت سليمان طيّب وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر، ط1، 2004م.

49 . الهاشمي عبد الرّحمن علي وآخرون، دراسات في مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الوراق للنّشر والتّوزيع، عمّان ط1، 2006م.

50. الهادي محمّد طاهر محمّد، أسس المناهج المعاصرة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2012م.

51 . الوكيل حلمي أحمد، محمّد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2005م.

المجلاّت :

1 . مجلّة آفاق للعلوم، (الجلفة)، ع 07، 2017م.

2 . مجلّة فكر ولغة، (الشّلف)، ع 02، 2010م.

3 . مجلّة فكر ولغة،(مستغانم)، ع02، 2010م.

4 . مجلّة العمدة في اللّسانيّات وتحليل الخطاب، (الجزائر)، ع 03، 2018م.

5 . مجلّة العلوم الإنسانيّة والاِجتماعيّة،(ورقلة).

6 . مجلّة كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاِجتماعيّة، (بسكرة)، ع 07، 2010م.

7 . مجلّة معارف، (البويرة)، ع 14،2013م.

8 . مجلّة الممارسات اللّغويّة، (تيزي وزّو) ،ع25 ، 2004م.

الرّسائل الجامعيّة :

1 . باتني آسية، النّصّ بين المنطوق والمكتوب، دراسة ميدانيّة تطبيقيّة، مذكّرة ماجستير، جامعة وهران، السّانيا، 2007/ 2008م.

2 . بن يحيى أمّ الخير، المقاربة النّصية في تدريس نشاط القواعد النّحويّة، السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط أنموذجا، مذكّرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2016/2015م.

3 . تلّي آسية، المقاربة النّصيّة ودورها في تفعيل الخطاب التّعليمي في اللّغة العربيّة، مذكّرة ماستر، جامعة الطّاهر مولاي، سعيدة، 2016/ 2017م.

4 . تمزور قويدر، الجودة التّعليميّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التّعليم الإبتدائي بمدينة الجلفة، مذكّرة ماستر،جامعة زيّان عاشور، الجلفة، 2017/2016م.

5 . رحماني عبد المومن، تعليميّة النّحو في ضوء المقاربة النّصيّة السّنة رابعة اِبتدائي أنموذجا، مذكّرة ماجستير، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، 2014/2013م.

6 . سعدي فاطمة، تقويم مادّة التّعبير الشّفهي وفق اِستراتيجيّة المقاربة بالكفاءات (المرحلة المتوسّطة) جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

7 . العرابي محمود، دراسة كشفيّة لممارسة المعلّمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانيّة بالمدارس الإبتدائيّة بمستغانم، رسالة ماجستير، جامعة وهران، 2010 / 2011م.

8 . العطوي آسيا، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة من وجهة نظر معلّمي التّعليم الإبتدائي، (دراسة ميدانيّة بولاية سطيف)، مذكّرة ماجستير، جامعة فرحات عبّاس، سطيف، 2009 /2010م.

9 . غربي خالد، إلياس قدّة، اِتّجاهات أساتذة السّنة الخامسة اِبتدائي نحو تدريس مادّة الرّياضيّات وفق المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانيّة، لبعض المدارس الإبتدائيّة بالوادي، مذّكّرة ماستر، جامعة الشّهيد حمّة لخضر، الوادي 2015/2014م.

10 . قريدة سلوى، المقاربة النّصيّة ودورها في تنمية مهارة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ السّنة الثّالثة متوسّط، مذكّرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2016/2015م.

11 . نايب فضيلة، تعليميّة قواعد اللّغة في ظلّ المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسّط السّنة أولى متوسّط أنموذجا، مذكّرة ماستر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 2015/2014م.

12 . وهيب يسعد، تدريس قواعد اللّغة العربيّة في التّعليم الإبتدائي وفقا بطريقة المقاربة بالكفاءات، مذكّرة ماستر، جامعة عبد الرّحمن ميرة، بجاية، 2017/2016م.

مواقع الانترنيت :

1 . بلمرسلي بكّي ,l'approche par compétence factory.com www.pdf

2 . بونوّة أحمد بن محمّد، المقاربة بالكفاءات بين النّظري والتّطبيقي، شبكة الألوكة، 23 أيّار 2014م.

فهرس

المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصّفحة
شكر وعرفان	
إهــداء	
مقدّمة	أ
الفصل الأوّل: التّعليمة و اِنشغالاتها	
تمهيد	10
المبحث الأّوّل: التّعليميّة (المفهوم و المصطلح)	
مفهوم التّعليميّة	11
اِهتمامات التّعليميّة	13
التّعليـمEnseignement	14
التّعليم Didactique	14
التّعلّـم	15
المبحث الثّاني : تعليميّة اللّغة العربيّة	
تعليميّة اللّغة العربيّة (مفهومها)	24
النّشأة و الواقع الحالي	24
التّعلّميّة و العلوم المرجعيّة	25
التّمييز بين تعليم اللّغة و دراستها	25
اللّغة	26
مفهوم اللّغة	26
نشأة اللّغة العربيّة	27
مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات	29
وظائف اللّغة	31
طرائق التّدريس	33
مفهوم الطّريقة	34

مفهوم التّدريس	34
مكوّنات عمليّة التّدريس	35
الأهداف التّدريسيّة	35
مفهوم طرائق التّدريس	36
العوامل المؤثّرة في اِختيار طريقة التّدريس	38
تصنيفات طرق التّدريس	39
طرق التّدريس العامّة	41
طرق التّدريس الخاصّة	48
المبحث الثّالث : طرائق تدريس اللّغة العربيّة	
مفهوم القراءة	51
تقسيمات القراءة	52
الضّعف في القراءة أسبابه	55
تدريس نشاط الإملاء	55
طرق تدريس الإملاء	55
أهداف تدريس الإملاء	57
تدريس نشاط التّعبير	57
مفهوم التّعبير و أهميّته	57
أنواع التّعبير	58
أهداف تدريس التّعبير	59
تدريس نشاط الكتابة	60
الكتابة و أهميّتها	60
أهداف تدريس الكتابة	60
خاتمة	63
الفصل الثاني: المقاربة النصّية في ظلّ المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	66
المبحث الأوّل: المقاربة بالكفاءات	

التّعريف بتجربة المقاربة بالكفاءات	67
الخلفيّة النّظريّة للمقاربة بالكفاءات	70
نشأة المقاربة بالكفاءات	72
الهدف من اِعتماد المقاربة بالكفاءات	73
مزايا المقاربة بالكفاءات	75
خصائص المقاربة بالكفاءات	76
التّدريس بواسطة الكفاءات	78
المبحث الثّاني : أنواع الكفاءات	
أنواع الكفاءات	83
الكفاءة المستعرضة (العرضيّة)	83
الكفاءة القاعديّة Compétence de base	84
الكفاءة المرحليّة (المجاليّة) Compétence d'étape	85
الكفاءة الختاميّة Compétence finale	85
الكفاءات المعرفيّة Compétence de connaissance	86
كفاءات الأداء Compétence de performance	86
كفاءات المادّة	86
كفاءات الإنجاز أو كفاءات النّتائج Compétence de résultats	87
الكفاءات الوجدانيّة (الاِنفعاليّة)	87
الكفاءات النّوعيّة	87
كفاءات ممتدّة	87
خصائص الكفاءة	88
منهجيّة تخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات	90
اِقتراح نموذج بطاقة لتخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات	91
المبحث الثّالث : المقاربة النّصيّة	
مفهوم المقاربة النّصيّة	94
مفهوم المقاربة	94

مفهوم النّصّ	95
المقاربة النّصيّة	97
أهميّة المقاربة النّصيّة	98
أهداف المقاربة النّصيّة	100
مزايا المقاربة النّصيّة	101
مساوئ المقاربة النّصيّة	103
خاتمة	105
الفصل الثّالث: الجانب التّطبيقي	
تمهيد	107
بطاقة فنيّة للمؤسّسة التّربويّة	108
تحديد فترة التّربّص (الحضور و الملاحظة)	109
الكفاءة الشّاملة للسّنة الثّانية	111
القيم و الكفاءات العرضيّة للسّنة الثّانية اِبتدائي (اللّغة العربيّة)	112
مسعى تحقيق عمليّة التّعلّم	113
خصائص مناهج الجيل الثّاني	113
تنمية كفاءات التعلّم الذّاتي	113
تنمية قدرات المتعلّم	114
أساليب و منهجيّات العمل	114
خطوات تنصيب الكفاءة الختاميّة	115
تطبيق المقاربة النّصيّة على نشاط القراءة للسّنة ثانية اِبتدائي	119
خاتمة	122
خاتمة عامّة	124
قائمة المصادرو المراجع	128
ملخّص الدّراسة	

ملخّص الدّراسة :

نظـراً لجملـة الإصـلاحات الّتـي شـهدتها المنظومـة التّربويّـة مـن أجـل تحقيـق الجـودة التّعليميّـة ورفـع مسـتوى التّعلـيم، والتّـي مـن بينهـا المقاربـة بالكفـاءات، جـاءت هـذه الدّراسـة الموسـومة بتعليميّـة اللّغـة العربيّـة فـي ظـلّ المقاربـة بالكفـاءات (مرحلـة التّعلـيم الإِبتـدائي مسـتوى سـنة ثانيـة) _القـراءة أنموذجـا تهـدف إلـى تسـليط الضّـوء علـى طرائـق تـدريس اللّغـة العربيّـة ضـمن المقاربـة بالكفـاءات، وكـذلك التّطـرّق إلـى القـراءة مـن خـلال بيـداغوجيا المقاربـة النّصـيّة وتطبيقهـا علـى نـصّ قـراءة فـي كتـاب السّـنة ثانيـة إِبتـدائي وهـذا إِنطلاقـا مـن إشـكاليّة مفادهـا: مـاذا نعنـي بتعليميّـة اللّغـة العربيّـة؟وما تأثير بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات عليها؟

الكلمات المفتاحيّة: التّعليميّة، المقاربة، الكفاءة، المقاربة النّصيّة.