الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم

الكلية: الآداب والفنون

التخصص: تعليمية اللغة العربية

تعليمية النحو العربي في ظل المقاربة بالكفايات
[السنة الأولى ثانوي أنموذجا]

مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

إعداد الطالب:

- بوهني محمد الهاشمي

إشراف الأستاذ :

- قوفي أحمد

السنة الجامعية: 2016 م /2017 م

شـــــكـــر

الشكر والحمد لله أولا، الذي بفضله تم هذا العمـل المتواضع

أشكر كل من كان له الفضل في تقديم يد المساعدة وخاصة الأستاذ المشرف:

قوفي أحمد

وإلى:

كـــل الزملاء والزميلات الذين درسوا معي طوال الفترة الجـامعية وقاموا بمساعدتي.

إهـــــداء

بسم الله الرحمن الرحيم

« واخفض لها جناح الذل من الرحمة وقل ربّ ارحمهما كما ربّياني صغيرا »

صدق الله العظيم

الصلاة والسلام على **سيّد الخلق** وعلى آله وصحبه أجمعين**.**

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

من مهّد لي طريق العلم، **أبي** العزيز.

إلى نبع الحب ورمز الحنان، **أمي** الغالية.

إلى جميع **الإخوة والأخوات،** ينابيع الصدق والوفاء**.**

إلى كلّ الذين بذلوا جهدا وعطاء لكي أصل لهذه المرحلة، أساتذتي الكرام، لا سيّما أستاذي الخاص بمذكرتي **" قوفي أحمد".**

إلى كلّ الزملاء الذين كانوا عونا لنا في بحثنا هذا إلى كل من قدموا لنا التسهيلات

والمعلومات وربما دون أن يشعروا بدورهم بذلك فلهم منا كل شكر وتقدير.

وفي الأخير أرجوا من الله تعالى التوفيق.

المقدمة

المقدمـــــة:

بسم الله الرّحمن الرحيم، الحمد لله الّذي خلق السموات والأرض وجعل الظلمات والنور ثم اللّذين كفروا بربهم يعدلون، والصّلاة والسّلام على الرّسول الكريم أمّا بعد:

لقد واجهت المنظومة التربوية في الجزائر العديد من الإصلاحات عبر مختلف فتراتها، فبعد اعتمادها على المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف، انتهجت التدريس وفق المقاربة بالكفايات وسارعت إلى إجراء جملة من التجديدات بهدف الانتقال من المجال المحلي إلى المجال العالمي، والمقاربة بالكفايات هي إحدى الطرائق البيداغوجية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتُكسبه معارف تمكنه من إدماجها وتحويلها إلى مهارات أدائية، وما يهمنا في هذه الدِّراسة هو كيفية تدريس النحو العربي بالإعتماد على المقاربة الجديدة، ولذلك ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا موسوم بـ: **" تعليمية النحو العربي في ظل المقاربة بالكفايات"** السنة الأولى من التعليم الثانوي نموذجًا، ليكون بحثنا ضِمن البحوث التي تخوض في التربية ونظرياتها.

وقد حاولنا من خلال البحث أن نجيب على إشكالية عامّة تمثَّلت في: كيف ندَّرس النحو في ضوء المقاربة بالكفايات؟ وقد اندرج تحت هذا السؤال العام جملة من التساؤلات الجزئية الأخرى مثل:

- فيما تمثلت الإصلاحات التربوية في الجزائر؟
- لما تمَّ تفعيل المقاربة بالكفايات في الجزائر؟
- ما هي بيداغوجيا الكفايات؟ وما هي الآليات التّي تميَّزت بها؟

إلى غير ذلك من الأسئلة التي سنحاول الوقوف على إجابتها، ولذلك قسمنا بحثنا إلى مدخل تناولنا فيه شرح مصطلحات العنوان، يليه ثلاثة أقسـام رئيسة يندرج في كل قسم مجموعة من الجزئيات، فكان القسم الأول معنونا "بالإصلاحات الكبرى في مناهج التَّعليم الجزائري من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالأهداف"، بدأنا فيه كخطوة أولى بالإطلاع على المقاربتين السابقتين، كما حاولنا في خطوة ثانية أن نقِف على أسباب اختيار البيداغوجيا الجديدة، أمّا في الخطوة الثالثة تطرقنا إلى بيداغوجيا الكفايات والوقوف على أهم المفاهيم والإستراتجيات المرتبطة بها.

بينما حاولنا في القسم الثاني الموسوم " بأجرأة المقاربة بالكفايات في تدريس قواعد اللّغة العربية" فتناولنا فيه كخطوة أولى: تفعيل دور المقاربة بالكفايات في تدريس القواعد اللّغوية،وفي الخطوة الثانية حاولنا التَّعرُف على المقاربة النصِّية.

المقدمـــــة:

أمّا القسم الثالث والأخير فكان تطبيقيا تعرضنا فيه إلى الجانب التطبيقي للدراسة المبحوث فيها في تدريس القواعد النحوية في ظِّل المقاربة بالكفايات واشتمل على عناصر توزعت كالآتي:

1) منهج الدِّراسة.
2) مجالات الدِّراسة.
3) تحليل بيانات الدِّراسة.

وقد ختمنا البحث بخاتمة جمعنا فيها حوصلة ما تمَّ الوصول إليه من خلال البحث برمّته،وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي في بحثنا هذا الذي فرضته علينا طبيعة الموضوع،وكانت استفادتنا من بعض المصادر والمراجع لعلَّ أهمها: لسان العرب لابن منظور، وعلم اللّغة التطبيقي لعبده الرَّاجحي ومجموعة من الكتب الأخرى التي كانت سندًا لنا في بحثنا.

وفي الأخير فإن وفقنا فمن الله، وإن أخطأنا فالكمال له تعالى، والله الهادي إلى سواء السَّبيل.

مدخل نظري

1) تعريف التعليمية لغة واصطلاحا

أ) **لغة:** تنحدر كلمة التعليمية (didactique) من الأصل اليوناني didactikos وتعني درَّس وعَلَّم ***enseigne*** .

ـ وللتعليمية معاني عدّة تنحدر حولها كقول علمت الشيء، أَعلمُهُ علماً، عَرَفْتُهُ كَمَا قَالَ ابن بري، ويقال علم بالشيء شعر، مثل: ما علمت بخبر قدومه أي: ما شعرت، ويقال استعلم لي خبر فلان، أي أخبرني به، وعَلَمْتُ الشيء بمعنى عَرَفْتُهُ وخَبَرْتُهُ وأحب أن يعلمه أي: يخبره وقول علَّمَهُ البيان معناه: علَّمَه القرآن الذي فيه بينة كل شيء.[1]

ـ وكلمة التعليمية في اللّغة العربية مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "عَلِمَ" أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عليه أما في اللغة الفرنسية didactique وتعني فلنتعلم أي: يُعلِم بعضنا البعض، وكلمة didasko تعني أتعلم، وdidaskin تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم[2].

- **ب) اصطلاحا:**عَرف مصطلح التعليمية DIDACTIQUE بالأجنبية رواجا كبيرا، ويُعنى بالطرائق الخاصة في تعليم المادة، [3]غير أن مصطلح التعليمية من منظور أحمد شبشوب يتخطى الطرائق الخاصة ليشمُل المجالات التي يدور عليها هذا العلم في مجال التربية والتعليم أي تهتم بمناهج العربية وتهتم بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، وعلاقة المتعلمين بالمعارف من حيث الأُسلوب والاستراتجيات الفاعلة لاكتساب هذه المعارف[4]

ـ فمصطلح التعليمية (ديداكتيك) بالأجنبية علم يهتم بقضايا التدريس اللّغوي شاملة غير مجَزَّأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللّغوية وطبيعة تنظيرها وعلاقتها بالمعلمين،وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها وغير ذلك مما له صلة. [5]

---

[1] بتصرف: ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1،140 هـ، مج 12، ص416

[2] ينظر:عبد القادر لوريسي، المرجع في التعليمية، جسور النشر، المحمدية، الجزائر، ط1،1436 هـ،2014 م ، ص18

[3] ينظر: انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006

[4] المرجع نفسه ص14

[5] ينظر:عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، ط1، 2012، ص11

ـ العملية التعلُّمية متعددة العناصر والجوانب، فهي تشمل أهداف التعلُّم ومحتواه وطرائقه ووسائله، فإصلاح التعليم ورفع كفاءاته تتطلب تحسينات وإحداث تغييرات على كل أجزاء عناصره. [1]

ج) نشأة التعليمية:

- ظهر مصطلح التعليمية حوالي سنة 1954 بجامعة ميتشجن، بمعهد اللّغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية وذلك تحت إشراف الباحثيْن **تشارلز وروبرت لادو** ثم أصدر المعهد مجلة باسم علم اللغة التطبيقي وطُوِر المصطلح أكثر، فتأسست له مدرسة متخصصة بجامعة **أدنيرة** 1958 تم تأسيس الإتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي 1956 حيث يعقد مؤتمره كل ثلاث سنوات للنظر فيما يستجد من بحوث خاصة به. [32]

- واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر العالم الألماني **فريدريك هيربارت** (1770_1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط .....، فاهتموا بالأساليب الأساسية الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف. [3]

2) تعريف النّحو

أ)لغة:

- النّحو في اللغة القَّصْدُ، يدل عليه الشاعر في قوله:

لَقَدْ نَحَاكَ إِلَهَ الخَلقَ يا عُمَر بِخُطةٍ عَنْ مَداها يقصُر الشّْرُ

---

[1] ينظر:رحموني مصطفى، مجلة الباحث، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية لبن عكنون، 2011، ص89

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2004، ص15

[3] بتصرف: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر و التوزيع، المحمدية، الجزائ، ط1، 2014، ص20

ـ وهو ينقسم إلى خمسة أقسام وهو على نحو بمعنى "القصد" في مثل قولهم :نحوتُ البيت الحرام، أي قصدته، ونحو بمعنى "دُونَ" كقولِ مثلا سرت فرسَخًا أي دونه ونحو بمعنى "مِثْلَ" في العبارات مثل قول الاسم ما دخله الألف واللام، نحو :الرجل والغلام أي مثل الرجل والغلام، ونحو بمعنى "عند" نحو قولك : زيد نَحْوَ عمر أي عنده، ونحو بمعنى "مقدار" نحو قولك: عندي نحو ألف دينار أي : مقدار ألف دينار. [01]

ـ والنحو على أنحاء شتى لا يثبت عند نحوٍ واحد كقولِ: فلان نحوي أي من النحاة، وانتحاه : قصده، وانتحى على شقه الأيسر، اعتمد عليه.[02]

ـ يقول المبرد (ت 285هـ): سُمي النحوُ نحوًا لأنه من نحا، يَنحُو، فهو ناحية من العلم، وقيل سمي نحوًا لأنهم كانوا يقرؤون في الكتب القديمة هذا نَحوَ منه آخر فسمي بذلك نحوًا. [03]

ب) اصطلاحا:

- تختلف التعاريف لمصطلح النحو اصطلاحا حسب نظرة الدارسين والنحاة إليه إلى أنهم يجتمعون في بعض المفاهيم و الفكرة العامة نحوه ومن بين عدد من التعاريف نذكر ما يأتي:

- يُعَرف النحو على أنه دراسة أحكام تركيب الكلمات، والعبارات والجمل والعلاقة النحوية فيما بينها، من حيث الربط، والجر، والنصب، والرفع وهو قسم من علم القواعد الذي يشمل النحو والصرف.

---

[01] ينظر: محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، مصر، ص[18]

[02] بتصرف: أبي القاسم أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419، 1998م، ص[257]

[03] بتصرف: عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، الرغاية، الجزائر، ط2، 2007م، ص[26]

- وقد أورد الباحث عبد العزيز عتيق في كتابه المدخل إلى علم النحو والصرف أن خير تعريف للنحو[01] هو ما أورده ابن جني في كتابه الخصائص حين قال: «النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس بأهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ بها . »[02]

- ومن خلال تعريف ابن جنِي نستنتج أنَّ النحو يهدف إلى الضبط الدقيق للُّغة العربية، وتعلمه يساعد في النطق الصحيح والفصيح ويمنع من ظهور اللحن للناطقين بها، ويعد علم النحو من أهم علوم وفروع اللغة العربية، وكان البحث فيه يلعب الأدوار الأولى ممتزجا بالأدب وعلم الصرف.

ج) نشأة علم النحو:

- لقد كان العرب أيام الفتوحات الإسلاميّة ينطقون اللغة بطريقة فصيحة سجِيَّة ، ولم يكونوا بحاجة إلى قواعد يضبطون بها ألسنتهم، ولما توسعت رقعة الدولة الإسلامية بفعل الفتوحات الإسلامية وبدأ الأعاجم يدخلون في دين الله أفواجا، ظهر ما يسمى بمفهوم اللحن وهو عدم النطق الصحيح للمفردة اللغوية العربية ولحنها فسارع أبناء هذه الأمة الغيورين عل لغتهم في وضع قواعد تصون اللسان العربي وتمنعه من اللحن، ولم يكن في بادئ إلاَّ شيء قليل، ولم يكن كافيا لصون القرءان الكريم من أن يخطئ في ضبط الألسنة، فقام أبو الأسود الدؤلي ووضع علامات الشكل، وكانت في أول الأمر نقطا، فوق الحروف للفتحة، وتحته للكسرة، وإلى جانبه للضمة. [03] ولما أرادوا نقط الحروف لتمييزها عن بعضها البعض، وقد كانت حينذاك مهملة كلها، رأوا أن يفرقوا بين النقط التي للإعجام والنقط التي للشكل فجعلوا كلاً منها بلون خاص، ثم عادوا عن ذلك وجعلوا للشكل حروف مد صغيرة، والضمة واو صغيرة، والكسرة ياء صغيرة، والفتحة ألف مائلة قليلا. [04]

---

[01] بتصرف: محمد التونجي ، معجم علوم العربية، دار الجيل للنشر، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2003م ،1424ه ،ص[302]

[02] ينظر: عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ص[13]

[03] ينظر: عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، ص136

[04] المرجع نفسه ص137

مدخـــل نظـــــري:

- وضع النحو كان في عصر الإسلام ولا ريب أن أوَّل من وضعه كان من رِجالات العصر، يقول السيرافي (ت 358هـ) :" اختلف الناس في أول من وضع النحو، فقال قائلون أبو الأسود الدؤلي، والبعض: نصْر ابن عاصِم اللّيْثي (ت129هـ)، وآخرون عبد الرحمان ابن هرمز، وأكثر النَّاس على أبي الأسود الدؤلي ومنهم من نسب الى ثلاثتهم في وضع النَّحوِ"[01]

يقول أبو بكر الزُبيدي (ت397هـ) : " أول من أصَّل النحو، وأعمل فِكره فيه أبو الأسود ظالِم بن عَمْرو الدُؤلي، ونصْر ابن عاصِم، وصنعوا له أبوابا وأصولا.[02]

لكِّن جمهر العلماء كابن سُلام الجُمحي (ت231هـ) ، وابن قتيبة (ت 267هـ)، وأبي الطيِّب اللغوي (ت351هـ)، يجمعون أنّ أوّل من وضع النحو هو أبو الأسود الدؤلي.[03]

وبعض الجمهور من أهل الرواية، بنسِبُ وضع النحو ابتداء من علي "كرم الله وجهه"، قال السيوطي: " اشتهر أنّ أول من وضع النحو علي ابن أبي طالب"03، حيث سُئِل أبو الأسود الدؤلي من أين لك هذا النحو؟ قال: لقفتُ حدوده من علي ابن أبي طالب"[04]

ومنه نستنتج علما بما تقدَّم، وممّا لا يدع للشك أنَّ وضعُ النحو ابتداء ينحصر في شخصين هما: الإمام علي " كرم الله وجهه"، وأبو الأسود الدؤلي اللّذان كانا أولا من قعّد العربية، ثم تطور بعد ذلك على يد علماء آخرون أبرزهم من مدرستي البصرة والكوفة.[05]

---

[1] ينظر: السيرافي، أخبار النحويّين البصريّين، تحقيق: محمد إبراهيم البنا، دار الإعتصام بمصرص33

[2] ينظر: الزبيدي، طبقات النحويّين اللّغويّين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم البنا، دار الاعتصام، مصر، ص[33]

[3] ينظر: أبو الطيِّب اللّغوي، مراتب النحويّين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر اللغوي، ص[54]

[4] ينظر جلال الدّين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق: جاد المولى، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ص[100]

[5] ينظر: ابن الأنباري، نزهة الأنباء في أخبار الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة الأندلس، بغداد، ط2، 1970، ص[14]

3) المقاربة بالكفايات

1) مفهوم المقاربة

لغة: من قرب: القرب نقيض البعد، قُرب الشيء، بالضم، يقرب قربا وقُربانا وقِربانا، أي دنا فهو قريب.[01]

ب) اصطلاحا: هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث موضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء، المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي[02]. أوهي القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دِّراسي وكذا اختيار استراتجيات التعليم والتقويم.[03]

- تحيل المقاربة في الوقت الراهن على التخطيط التربوي والطلب على التربية من أجل كذا.....وعلى الاقتصاد التربوي وهنا نستحضر الحاجة الوظائفية بالانطلاق من حاجات المقاولة والاقتصاد أو الفئات العمرية أو التنافسية أو الحاجات الوطنية والإنتاجية وما يلاحظ أن كل مقاربة تطرح مشاكل منها مشكل مشروعيتها كمقاربة .[04]

2) مفهوم الكفاية:

- أ) لغة: من كفاه الشيء كفاية وكفء كفاءة على الشيء مكافأة، وكفاء :جزاه نقول: مالي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أن أُكافِئه، ويقول حسان ابن ثابت : وروح القدس ليس له كفاء أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل في الحديث. [05]

---

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير أحمد حسب الله، هشام محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة، المجلد الخامس، ص[3566]

[2] ينظر: الحسن اللَّحية، الكفايات في علوم التربية –بناء الكفاية-، دار البيضاء، ط1، 2006، ص[27]

[3] ينظر: عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط1، 2003، ص[174]

[4] ينظر: الحسن اللّحية، الكفايات في علوم التربية، ص [28]

[5] بتصرف: محمد ابن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل مشكلات-، الحراش، الجزائر، ط2، 2006، ص[96]

- وقد وردت هذه الكلمة في القرآن الكريم في سورة الإخلاص : **{..... وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدْ }** أي لا يشابهه أحد ولا نظير له.[01]

- ب) اصطلاحا:

ـ يعرف هوستن HOUSTON الكفاية بأنها القدرة على فعل الشيء أو إحداث التغير المتوقع، وفي المجال التعليمي فإن الكفاءة هي مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المرجوة منه، وفي مجال التدريس فهي معرفة المعلم لكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية [01].

- وهناك من يرجع لفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني COMPETENCE وقد ظهرت سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية بمعاني مختلفة الإصلاح ويشوبها الكثير من الغموض والاختلاف، وذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار يوجد أكثر من 100 تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السِّياق الذي تستعمل فيه والذي يهم في البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي ونذكر من بين هذه التعاريف ما يلي:

1)- الكفاءة هي عبارة عن مجموعة مدمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له، أو بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا وهذا التعريف حسب نظرة **روجرز**.[02]

2)- قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولكن لا تقتصر عليها وهذا التعريف حسب **برونو**bruno.

3)- مجموع المعارف وجادة الممارسة وحسن التصرف تتيح القيام بشكل مناسب بدور أو وظيفة أو نشاط وهذا بحسب مفهوم **دينو**duno.

- وقد اختلفت التعاريف لمفهوم الكفاية حسب اختلاف نظرة الدارسين لها وكل على حسب تخصصه، أما في المجال التربوي تجمع هذه التعاريف في نظرنا وإن كانت متفرقة على مفهوم واحد نستنتجه في مايلي: الكفاية تهدف إلى تلقين الفرد المتعلم لمجموعة من المعارف والقدرة على توظيفها في حل المشكلات التي تصادفه.

---

[1] ينظر: عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ،2009 ط**1** ،ص**56**

[2] المرجع نفسه ص56

الإصلاحات الكبرى في مناهج التعليم الجزائري

من المقاربة بالمحتويات إلى المقاربة بالمضامين

أ. التطورات البيداغوجية في المنظومة التربوية

1) المقاربة بالمضامين.
2) المقاربة بوساطة الأهداف.
3) المقاربة بالكفايات.

ب. أسباب ودواعي المقاربة بالكفايات.

ج. بيداغوجيا المقاربة بالكفايات.

1) مفهوم المقاربة بالكفايات (الكفاءات).
2) أنواع الكفاية.
3) المفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفايات.
4) بيداغوجيا الإدمـاج.

أ) التطورات البيداغوجية في المنظومة التربوية:

- لقد مرت المنظومة التربوية في الجزائر عبر ثلاث مراحل وهي:

1) المقاربة بالمضامين.
2) المقاربة بوساطة الأهداف.
3) المقاربة بالكفايات .

1)- المقاربة بالمضامين (المحتويات):

- تركز على المعارف النظرية الأكاديمية والبحث عن المعلومات وتخزينها في ذاكرة المتعلم مما تهدف إلى تقوية القدرة على الحفظ لديه، فالمعلم مصدر تصنيف المعرفة وهو محور العملية التعليمية، حيث يعتمد على التلقين والحشو في جميع الأنشطة دون استثناء وهو مصدر أساسي ونهائي في عملية التقويم، ويمتلك المتعلم قدرا كبيرا من المعارف ويمكن استرجاعها دون توظيفها. [1]

- ومن خلال قراءتنا لهذه المقاربة نستنتج ما يلي:

- تنشيط الدرس يقتصر على المعلم فقط واعتبار المتعلم جهاز استقبال
- عدم قدرة المتعلم على توظيف معارفه في محيطه الخارجي
- عدم إعطاء حرية أكبر للمتعلم داخل الحجرة الصفية ليعبر عن أرائه وأفكاره
- كل ما هو مطلوب من المتعلم الكتابة والحفظ ثم الاسترجاع أثناء الامتحانات

ـ ومن خلال سلبيات هذه الطريقة تم الاستغناء عنها ليتم تطبيق مقاربة جديدة هي المقاربة بالأهداف، فما هي هذه الطريقة؟ وكيف تتم؟

-2ـ المقاربة بالأهداف: Approche des objectif

ـ قد اعتمدت هذه المقاربة بوصفها إصلاح جديد بعد الاستغناء عن المقاربة التقليدية، فيتم تحديد الأهداف البيداغوجية التي تكون قابلة للتحقيق ، وقابلة للاكتساب وقابلة للتقويم في مجال معرفي أو مهاري حركي أو عاطفي سلوكي مُتَدرِج وفق صِنافة معينة، تنطلق من السّهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، وتكمن أهمية هذا الأسلوب في أنه لا يُجبر المعلِم على إتباع

---

[01]: بتصرف خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ص[119]

مخطط معين، ولا يُلزم أيضا بوسائل تعليمية محددة، بل يمنح الحرية في اختيار الأهداف الإجرائية والطرائق والوسائل والوقت، وكمية المعارف ونوعيتها ماعدا الموضوع المقرر في البرنامج الذي يعتبر رسميا لا يجوز تبديله لأنه يشكل وحدة النِظام التربوي الوطني، ووحدة الهدف الخاص والغرض العام والغايات المنشودة.[1]

ـ تظهر أهمية المقاربة بالأهداف في تساوي الفرص لدى المتعلمين في التفوق، ومن إيجابياته أيضا نجاعة النشاط وتدرجه ونوعية الأداء على مستوى المردود التربوي عامة.[2]

ـ وقد ورد في بيان وزارة التربية الوطنية لسنة 2004 ما يلي: " بيداغوجيا الأهداف تستند إلى مبدأ بيداغوجي رئيسي مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها فعندما يخطط المدرس عمله فإنه مطالب باتخاذ قرارات متعددة " [3] فهو مثلا:

1) يختار محتوى المادة
2) يوظف طرق وأساليب معينة
3) يحكم على مردودية التلاميذ

ـ ومن خلال دراستنا لبيداغوجيا الأهداف نستنتج أن نجاح العملية التعليمية لبيداغوجيا الأهداف تتحقق حين يبلغ المعلم مع تلاميذه الأهداف المسطرة، ولكن السؤال هو لما تم الاستغناء عن هذه المقاربة رغم أهميتها؟ وما هي مخلفات بيداغوجيا الأهداف؟ وما هو البديل لها؟، كل هذه الأسئلة سنجيب عنها في العنصر الموالي من البحث في أسباب ودواعي المقاربة بالكفايات.

---

[1] بتصرف: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقربة الكفاءات والأهداف، ص43

[2] المرجع نفسه ص44

[3] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر، 2004، ص13

ب) أسباب ودواعي المقاربة بالكفايات:

- جعلت تحديات القرن الواحد والعشرون المجتمع الجزائري يجد نفسه في زخم تنافسي يبنه وبين الأنظمة المتقدمة في العالم، ولذا وجب عليه مسايرتها وتغيير النظم التربوية التي لم تعد تتلاءم مع الجيل الجديد . يقول فينك دومينيك (vinch Dominique): " إن العصر الحالي يستلزم من الجيل الجديد القدرة على التكيف مع التكنولوجيا وتجديد المعرف الملائمة .... كما يتطلب منهم القدرة على أخذ العبرة من التجربة وتسيير المعلومات المكتسبة وتصور المشاكل حتى يتمكنوا من القدرة على النقد والتنبؤ والتغيير "[1]

- وإذا ما أردنا ربط قول دومينيك Dominique بالمنظومة التربية في الجزائر نجد أن بيداغوجيا الأهداف لم تتمكن في العشرية السابقة من تحقيق هذا الفرد، ولذالك طبقت بيداغوجيا المقاربة بالكفايات نظرا للسلبيات والنقائص التي كانت موجودة في المقاربة السابقة.

- وتوصلت إلى هذه النقائص جماعة cepec، التي تتكون من جماعة من الباحثين التربويين والمختصين النفسانيين حيث توصل هؤلاء إلى أن:

1. الصياغة السلوكية للأهداف تقلص النشاط البيداغوجي إلى فترات قصيرة
2. لا تذكر بيداغوجيا الأهداف أداة التعلم بوضوح ولا تهتم بعملية التحويل (transfert)
3. تفضِّل بيداغوجيا الأهداف التعلُّمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلُّم الوجداني الاجتماعي (socio affectif)
4. تجعل بيداغوجيا الأهداف التمفصل بين الأهداف والغاية والمرامي متقهقرا، بمعنى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية مشكوك فيها
5. تخلط بيداغوجيا الأهداف بين منطق التكوين ومنطق التقويم (évaluation mesure).[2]

- وجاءت بيداغوجيا الكفايات كخلفية عملية للنزعة البنائية والتي تُعدُّ رد فعل للحركة السلوكية التي تعتمد المقاربة بالأهداف .[3]

---

[1] بتصرف: أغلال فاطمة الزهراء، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، ع04 ، 2006، تيزي وزو، ص67

[2] المرجع نفسه ص67

[3] ينظر: مختار مراح، كمال رأس العين، مقاربة الكفاءات ص06

ـ وقد أتت المدرسة الحديثة لتعتمد تعليم أسس ومهارات الاتصال ومهارات حل المشكلات وتجاوز العقبات، وتركز على التلميذ المتكون ونشاطاته وردود أفعاله اتجاه وضعيات مشكلات وتدريبه على المنهجية والطريقة لحل المشكلات مع الاستناد على المعارف ليستثمرها في إصدار الأفكار المساعدة لتجاوز العقبات[1]. وهذا ما لم يكن في المقاربة السابقة

ـ ولقد تطرق مكي بالمرسلي إلى دواعي بناء المناهج بمقاربة الكفايات وحددها في أساسين هما:

أ ـ الأساس البيداغوجي:

- تفعيل المواد التعليمية في المدرسة والحياة
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية
- التخفيف من محتويات المواد المدرسية
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم بحسن التوجيه
- السعي إلى تثمين المعارف الدراسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف المواقف

ب ـ الأساس الحضاري:

- تعقد الوضعيات فَرض على الإنسان ضرورة تعدد حقول المعرفة الإنسانية وتنوعها بدل منطق وحدانية المادة
- النظر إلى الحياة من منظور نفعي وعلمي
- مطلب التنافس والمردودية التي فرضت شركات والمصانع
- ضغوط الشركات للتعجيل بتشجيع المشروع[2]

ـ إن كل هذه النقائص والمخلفات أثرت سلبا على التحصيل الدراسي بصفة عامة ، فقامت المنظومة التربوية بتبني المقاربة بالكفايات كبديل للمقاربة بالأهداف

[1] ينظر:احمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة،ص14

[2] ينظر: مكي بالمرسلي المقاربة بالكفايات . approche par compétences، ص05

ـ وقد ورد في مِنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من أسباب اختيار هذه المقاربة هي: الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المعرفة إلى منطلق التعلُّم الذي يركز على المتعلِم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي، وأنه يمكن الاعتماد على هذه المقاربة في تدريس جميع المواد لما لها من تنمية المهارات مع ربط التلميذ بالبيئة الاجتماعية تراثيا وأخلاقيا. [1]

ـ وفي إطار الكفايات يساعد تحديد الهدف على انتقاء استراتجيات والأدوات الكفيلة بالتحقيق وبهذا يكون التقويم الصحيح مرهونا بالهدف الصحيح، ويتعامل بلغة الكفايات لا بلغة السلوكيات المفتتة.[2]

ـ نستخلص من ما قيل سابقا أن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد فعل على النظرية السلوكية والمقاربة بالأهداف، التي تركز على تحقيق أهداف معينة يحددها المعلم مسبقا دون توظيف المعارف لحل المشكلات والتكيف مع الوسط البيئي للتلميذ.

ـ تعتبر المقاربة بالكفاءات مبنية على أسس البنيوية الاجتماعية وقد أُصِّر عليها قصد سد الثغرات التي خلفتها المقاربة بالأهداف فهي:

- توفر للمتعلم إمكانية تجنيد معارفه في حل وضعيات مشكلة.
- تُفضِل منطق التعلّم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة ، عن منطق التعليم الذي يركز على اكتساب المعارف.
- تجنبا لتجزئة المعارف وتفتيتها .[3]

---

[1] بتصرف: وزارة التربية والتعليم، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2005، ص82

[2] المرجع نفسه ص 83

[3] دعاس سيد علي، دليل المعلم في التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ص 18

الجدول الآتي يبين الفوارق بين المقاربتين

	المقاربة التقليدية	المقاربة بالكفاءات
الإطار النفسي والبيداغوجي	السلوكية: • تركز على المضامين المعرفية • تهدف إلى تثبيت سلوكيات بسيطة انطلاقا من التلقِّي والحفظ والاسترجاع	البنيوية الاجتماعية: • تتمحور حول نشاطات التعلُّم الفردي والجماعي • تُفضِّل مبدأ التعلُّم
دور المعلم	• ناقل للمعرفة • دور أساسي في دعم التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلُّم	• دليلٌ للتلميذ في تعلمه • مخترع لوضعيات بيداغوجية مثيرة لفضول التلميذ وحب الاكتشاف
دور التلميذ	دور ثانوي: • مجرد متلقي للمعرفة • يحفظ ويعيد استظهار ما حفظه • يكدس المعارف	دور رئيس: • يبني معارفه بنفسه لاكتساب الكفاءات • يُعالِج ويحوِّل المعارف العامة إلى معلومات حية • يحضِّر نفسه للحياة العملية
مكانة المعارف	• تكتسب المعارف لذاتها • اعتماد مبدأ الموضوعية • استخدام محدود للمعارف	• تستعمل المعارف كموارد لبناء الكفاءات • أهمية تجنيد المعارف واستعمالها لحل وضعيات مشكلة دالة

المرجع نفسه ص[18] [19]

التقويـــــــــــم	دلائل النجاح: • كمية المعارف المخزنة في الذاكرة • المرجعية هي المعارف • مكانة سلبية للخطأ • غياب التقويم الذاتي	دلائل النجاح: • التحكم في المعارف والكفاءات المكتسبة وتجنيدها • نوعية المعارف المكتسبة • قابلية نقل المعلومات وتحويلها • النضرة الإيجابية للخطأ المؤدي إلى المعالجة البيداغوجية
ملمـــــح التخرج	• نسخ المضامين المكتسبة من المادة	• التحكم في حل مشكلات

ـ ونستنتج من خلال قراءتنا للجدول أن المدرسة في ظل المقاربة بالأهداف لا تُعلِم التلميذ بما يساير محيطه، وأن المقاربة بالكفاءات تمنح المتعلم مجالا معرفيا واسعا مع القدرة على توظيف مكتسباته في التكيُّف مع وضعيات مختلفة قصد حلها .

[1] المرجع نفسه ص 18،19

ج) بياغوجيا المقاربة بالكفايات: l'approche par compétence

ـ بعدما أشرنا إلى المفهوم اللغوي والاصطلاحي لكل من "الكفاية" و"المقاربة" وأسباب ودواعي اختيار هذه البيداغوجيا، سنتطرق في هذا العنصر إلى المفهوم العام لبيداغوجيا المقاربة بالكفايات. فما هي خصائص ومزايا هذه المقاربة؟ وما هي مبادئها؟

1) مفهوم المقاربة بالكفايات (الكفاءات):

ـ المقاربة بالكفاءات تجعل من المعارف المدرسية لدى التلميذ أدوات للتفكير والتصرف، وتجعله يتعلم الملاحظة والتصور والتواصل والتحليل باستغلال معارفه في حل المشكلات وإنتاج النصوص، فهي تقترح تعلُّما اندماجيا غير مجزء، وبالتالي تسمح له ممارسة الأنشطة سابقة الذكر في وضعيات متنوعة داخل وخارج المدرسة، وتعتمد هذه المقاربة "على المبدأ القائل لا يمكن تعلم السباحة خارج حوض السباحة " .[1]

ـ تنطلق المدرسة البنائية من أن التعليم الصحيح الفعلي يكون عن طريق بناء تعلُّمات من المتعلم، ويشترط في هذه التعلُّمات أن تكون منتقاة قريبة إلى واقع التلميذ، ومادام التركيز فيه ينصب على المتعلم فإن دور المعلم يكون أقل ويتضاءل في ظل التعلم البنائي.[2]

ـ ومن خلال هذه النظرية تم التحول من منطق التعليم إلى منطق التعلُّم، فالمتعلِم هو الذي يبني تعلماته حسب ميولا ته ورغباته واهتماماته بتوجيه من المعلِم الذي يعد المشرف على النشاط التعليمي، ومن خصائص التعلم في هذه النظرية نذكر ما يلي:

- يبني المتعلم المعرفة داخل عقله ولا تنقل إليه مكتملة.
- يفسر المتعلم ما يستقبله، ويبنى المعنى بناءًا على ما لديه من معلومات.
- الخطأ شرط التعلم الناجح، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة الصحيحة.
- الفهم شرط ضروري للتعلم.
- يُقترن التعلُّم بالتجربة وليس بالتلقين.[3]

---

[1] ينظر: مختار مراح، كمال رأس العين، مقاربة الكفاءات، الجزائر، ص14

[2] بتصرف: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ لمادة اللغة العربية و آدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، ص41

[3] المرجع نفسه ص42

ـ نستنتج مما سبق أن التعلم في ظل النظرية البنائية يختلف في كثير من الرؤى مع النظريات السابقة، كنظرته الإيجابية للخطأ وطريقة بناء المعرفة دون التلقي مباشرة.
ـ ومفهوم المقاربة بالكفايات حسب المنظومة التربوية هي عبارة عن قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة، ومفهوم الكفاءة حسب لويس دينو luise duno: "مجموعة من التصرفات الوجدانية ومن المهارات النفسية والحسية، التي تمكن من ممارسة دور وظيفة، أو نشاط، أو مهنة، أو عمل على أكمل وجه.[1]

2) أنواع الكفاية (الكفاءة): يمكن التمييز بين أربع كفاءات كما صنفها جوردان وآخرون نختصرها فيما يلي:

❖ الكفاية المعرفية (la compétence informatique): وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية والعقلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة[2]، ولا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعليم المستمر واستخدام أدوات المعرفة و تعلم كيفية استخدام هذه المعرفة في الميادين العملية.

❖ كفايات الأداء (compétences de performance): وهي قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب. [3]

وفي مفهوم آخر إن كفايات الأداء تشمل المهارات النفس حركية خاصة في حقل الموارد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصَّله الفرد من كفايات معرفية.[4]

❖ الكفايات الوجدانية: وتشير إلى أراء الفرد واتجاهاته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة منها:

- اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي يجب عليه إتقانها

---

[1] ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية، 1988، ص09

[2] ينظر: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طرق المقاربة بالأهداف و الكفاءات، الحراش، الجزائر،2006، ص94

[3] ينظر: مكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، www.dffactory، ص10

[4] بتصرف: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طرق المقاربة بالأهداف و الكفاءات، ص94

- ميوله نحو المادة التعليمية. [1]

❖ كفايات النتائج أو الإنجاز (compétences de résultats): وتسمى أيضا بالكفايات الإنتاجية ويتعلق الأمر في هذه الكفايات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المتخصص في أداء عمله.[2]

3)المفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفايات :

❖ **أولا) الاستعداد**: (aptitude)

ـ هي قابلية فطرية أو مكتسبة تسمح بالقيام بمظاهر تعليمية نوعية مثل: سلامة الحواس لدى الطفل إحدى مظاهر الاستعداد[3]، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج وهو مستوى معين من الاستعداد لتعلُم شيء ما،..... ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى القدرة إن توفرت فرص التدريب المناسبة.[4]

❖ **ثانيا) القدرة**: (capacité)

يعرفها ليجوندر: Legendre "على أنها مجموعة الاستعدادات المكتسبة أو المُطورة التي تسمح لشخص بالنجاح في القيام بنشاط عقلي أو مهني" مثل:

- انتقاء معلومات جديدة ومفيدة
- ترتيب أحداث تاريخية
- القدرة على إقناع الآخرين[5]

ـ وللقدرة مميزات منها:

- الاستعراضية: (transversalité) فكل القدرات استعراضية أي أنها قابلة للتوظيف والتفعيل في كل المواد وبدرجات متفاوتة مثل: تحليل نص أدبي، يشخص المعلم أسباب ضعف التلاميذ في مادته.
- التطورية: (évolutivité) فالقدرة تنمو وتتطور طول حياة الإنسان وبعض القدرات تتناقص مع مرور الوقت مثل الذاكرة.

---

[1] المرجع نفسه

[2] المرجع نفسه

[3] ينظر: مختار مراح، كمال رأس العين، مقاربة الكفاءات، ص14

[4] بتصرف: محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق مقاربة الأهداف ومقاربة الكفاءات ص88

[5] بتصرف: مختار مراح، كمال رأس العين، مقاربة الكفاءات، ص13

- التحول (transformation): فالقدرات تتفاعل وتندمج فيما بينها لينتج عنها قدرات أكثر إجرائية مثل: القدرة على مقارنة أعداد كبيرة يمكن أن تتحول إلى القدرة على ترتيب أعداد تنازليا وتصاعديا.[1]

❖ **ثالثا) الفعَّالية**: (efficacité)

ـ ينظر إليها بعض الدارسين على أنها القدرة على تحقيق الأهداف، فالهدف الذي يكون غرضه نقل المعلومات من شخص إلى آخر يكون هدف غير فعَّال، أما الهدف الذي يحفز وينشط التلاميذ على ابتكار الحلول لمشكلة ما يكون هدفا فعَّالاً، ويمكن استخلاص معنى الفعالية في النقاط التالية:

- تحقيق الهدف
- مقارنة النتائج الأصلية
- العمل لأقصى حد لتحقيق المخرجات المتوَقع بلوغها.

❖ **رابعا) الإستراتجية**: (Stratégie)

ويتضح معنى الإستراتجية من خلال التعرف على عناصرها المتمثلة في:

- تنظيم العناصر
- عدم استبعاد عامل الصدفة في مجرى الوقائع
- التخطيط لمعاينة المشكلات الناجمة عن الصدفة
- استخدام المنهجية العلمية والتكنولوجية في مواجهة المشكلات.[2]

وهناك أنواع من الاستراتجيات في المجال التربوي ومنها:

- الإستراتجية التربوية .
- الإستراتجية البيداغوجية.
- إستراتجية التعلُّم.
- إستراتجية التعليم – التعلم [3]

خامسا) الأداء: (performance)

ـ تعرفه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه: " الفعل الإيجابي النشيط لاكتساب

- المهارة أو القدرة أو المعلومات، والتمكن الجيد تبعا لمعايير الموضوعية. "

---

[1] المرجع نفسه ص172

[2] بتصرف: محمد بن يحيا زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ص 74، 75، 76

[3] المرجع نفسه ص 76

4) بيداغوجيا الإدمـاج: intégration pédagogie

أ) مفهوم الإدمـاج: intégration

ـ **لغة:** عكس التمييز، ويعني خلط الأشياء وإضافة شيء لآخر، ونُقِل عن الجوهري دَمْجُ الشيء دمجاً إذا دخل في الشيء واستحكم فيه.

ـ **اصطلاحا:** هو عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللازمة لتربية الفرد، ويعرف أيضا بأنه توظيف المتعلم لمختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، أي تفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة.

ـ الإدماج نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية من قدرات وطاقات في الموقف التعليمي. [1]

ب) **أنواع الإدمـاج:** ينبغي على الإدماج أن يكون حاضرا في جميع مراحل التعلم، ولا ينبغي أن نربطه فقط بالمرحلة النهائية من اكتساب الكفاءة وللإدمـاج ثلاثة أنواع وهي:

1) الإدماج الجزئي: يرتبط بأنشطة البناء والتدريب، ويتيح للمتعلم ربط تعلماته السابقة بتعلمات جديدة وتمكنه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاءات الأساسية واستثمارها في وضعية مشكلة تندرج من حيث الصعوبة والمعنى ويمكن لهذه الأنشطة أن تكون مناسبة لتعلم الإدماج النهائي والتدرب عليه.[2]

2) الإدماج المرحلي: يرتبط بالكفاءة المرحلية ويتيح للمتعلم تعبئة كل الموارد المرتبطة بهذه الكفاءة ويتجسد عن طريق نوعين من الأنشطة :
- مواجهة وضعيات إدماجية.
- إنجاز مشاريع ملائمة لمجال الوحدة التعليمية.

3) الإدمـاج النهائي: ويرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية وتتيح للمتعلم إدماج الكفاءات المرحلية في وضعيات مشكلة، تتيح له تعبئة كل المتعلَّمات المكتسبة خلال سنة.[3]

---

[1] بتصرف: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ لمادة اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص47

[2] المرجع نفسه ص47

[3] المرجع نفسه ص48

ج) خصائص الإدماج وأهميته:

1. يقود الإدماج المتعلم على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية والمهارية والوجدانية، مع الحرص على تحريكها وفق هدف هذا النشاط المحدّد.
2. يستهدف الإدماج بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تعدُّ المتعلم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءاته.
3. ينبغي أن يكون الإدماج ذا دلالة ومغزى يسعى إلى تحقيق هدف، ويمَكِّن المتعلم من امتلاك آلية لحل وضعية جديدة.[1]

[1] المرجع نفسه ص48

مُجرأة المقاربة بالكفايات

في تدريس قواعد اللغة العربية

أولا: تفعيل دور المقاربة بالكفايات في تدريس قواعد اللغة (السنة الأولى ثانوي أنموذجا)

1) الحجم الساعي المقرر
2) الطريقة المتبعة في تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة بالكفايات
3) أهداف تعلم النحو في المرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات

ثانيا: المقاربة النصية Approche textuelle

1) المصطلح والآفاق
2) مفهومها
3) نموذج عن المقاربة النّصية في تدريس النّص وروافد اللّغة العربية: (السنة الأولى ثانوي أنموذجا)

أجرأة المقاربة بالكفاءات في تدريس قواعد اللغة العربية :

أولا: تفعيل دور المقاربة بالكفايات في تدريس قواعد اللغة (السنة الأولى ثانوي أنموذجا)

النحو العربي أو ما يسمى بقواعد اللغة العربية هو القوانين الصارمة التي يكتسبها المتعلمون لتعصم ألسنتهم من الخطأ، ومن خلال تعلمها ينطقون الجمل العربية بلسان فصيح وسليم. حيث يحصِّل المتعلم المادة النحوية عبر مراحل مختلفة من التعليم، وما يهمنا نحن في هذه الدراسة هو تسليط الضوء على قواعد اللغة العربية في السنة الأولى ثانوي.

فما هي الطريقة التي يقدم بها هذا النشاط في ظل مقاربة الكفاءات؟ وما هي الخطوات المتبعة؟ وما هو الحجم الساعي المقرر في ذالك؟.

1) الحجم الساعي المقرر:

تخصص لمادة اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي ست (06) ساعات أسبوعياً، موزعة على مجموعة من النشاطات مبينة في الجدول الآتي: [1]

الاسابيع / الزمـــن	04 ساعات				01	01
01	النص الأدبي	قواعد اللّغة	عروض	نقد أدبي	مطالعة موجهة	تعبير كتابي
02	النص التواصلي	قواعد اللغة	بلاغـــــــة		تعبير شفهي	تعبير كتابي

ـ ومن خلال الجدول يتضح لنا أن نشاط القواعد يخصص له ساعة أسبوعيا ويدرَّس بعد النص الأدبي أو النص التواصلي وذالك قصد تفعيل نشاط القواعد وفق المقاربة النصِّية

[1] ينظر: حسين شلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي ص14 .

2) الطريقة المتبعة في تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة بالكفايات:

ـ عملا بمبدأ المقاربة النصية فإن تدريس القواعد ينطلق من النّص وذلك لِجعل المتعلم يربط بين اللّغة والقواعد ويدرك أن القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها وأنها في خدمة التعبير دائماً، وكذلك يدرك المتعلم أن الانطلاق من النّص في درس القواعد هو المظهر الطبيعي لدرس القواعد ووصف الظواهر والتعريف بها.[1]

ـ إنَّ المتعلِم الذي يدرس بهذه الطريقة يشعر باتصال لغته بالحياة مما يجعله يحب النحو ولا ينفر منه، فمزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي إلى رسوخ اللُّغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية وتمتاز طريقة النص بأنها تمزج القواعد باللّغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب وتجعل من تذوق النصوص مجالاً لفهم القواعد. [2]

ـ وعلى العموم يتبع الأستاذ في درس القواعد الخطوات الآتية : (جزم الفعل المضارع)

أ) التمهيد: يكون موافقا للدرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثلة تكون لها علاقة بالدرس، الهدف منها الربط بين الدرس القديم والدرس الجديد. أو تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق أو بما تعلمه التلميذ حول موضوع الدرس الجديد.

ب) الموازنة والربط: في هذه المرحلة تناقش الأمثلة المستخرجة من النص وتحلل فتتركز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ مع المعلومات الجديدة، وتشمل الموازنة نوع الكلمة ووظيفتها المعنوية ومحلها من الإعراب وموقعها بالنسبة لغيرها من كلمات الجملة، حتى يصل الأستاذ إلى استنباط أحكام القاعدة مثال ذالك: تعيين الأفعال المضارعة في النص (ليخفى – يستبح – يعظم – يكتم – يعلم – تضرم) ثم إجراء موازنة بين الأفعال المضارعة المرفوعة والفعل المضارع المجزوم بأدوات الجزم. [3]

---

[1] المرجع نفسه ص22

[2] ينظر: طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2004، ط1، ص71

[1] ينظر حسين شلوف، محمد خيط، دليل الأستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي ، ص23

ج) تدوين أحكام القاعدة: تُدون أحكام القاعدة على السبورة مجزأة حسب طبيعة الدرس مع التدرج بالتلاميذ إلى استنتاجها وتدعيمها بأمثلة توضيحية.

ـ د) إحكام موارد المتعلم وضبطها: وقد استبدل مصطلح (التطبيق) بمصطلح إحكام موارد المتعلم وضبطها، ذلك لأن الأمر يتعلق في المقاربة بالكفاءات ببناء موارد لدى المتعلِم هذه الأخيرة تُشكل رصيد الكفاءة التي تسعى نشاطات اللغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلم.

ـ وهكذا فالأستاذ من أجل مراقبة موارد المتعلم وضبطها وإحكامها يدعوه للإجابة عن أسئلة في ثلاث مجالات:

1.في مجال المعارف: ويعد هذا المجال أدنى رتب التفكير مثال ذلك: تعيين أدوات الشرط الجازمة ونوعها أو تعيين فعل الشرط وجوابه أو مطالبة التلاميذ بوضع سطر تحت فعل الشرط وسطرين تحت جوابه أو استخراج أدوات الشرط الجازمة. [01]

2.في مجال المعرف الفعلية: حيث يدعى المتعلم إلى إبراز مهاراته في استغلال مكتسباته من اجل مواجهة وضعيات تُتَصف بالصعوبة، فالتلميذ يتوفر على قدرة تعيين أدوات الشرط الجازمة من خلال نص أو أمثلة، لا يكون بالضرورة قادرا على توظيف هذه الأدوات في لغته المكتوبة والمنطوقة.

ـ وبنجاح المتعلم في التعامل مع أسئلة هذا المجال يكون قد برهن على حقيقة فهمه لموضوع الدرس، وبفهمه هذا يكون قد وسَّع حجم موارده القبلية وبالتالي حجم كفاءاته.

ـ ونشاطات استثمار المتعلم لمكتسباته في موضوع الدرس تكون متنوعة ومتعددة مثل: استخدام أسلوب الشرط في التعبير عن معاني محددة، استعمال أسلوب الشرط في جمل مختلفة ومواضع مختلفة من حيث الإعراب.

1.في مجال إحكام الدرس: ويتعلق الأمر هنا بأعلى درجة من الفهم ومهارة التركيب انطلاقا من استغلال مكتسبات الدرس وغالبا ما يدعى المتعلم إلى إنتاج فقرات ذات دلالة يوظف فيها أحكام الدرس بالتدرج.[01]

---

[1] المرجع نفسه ص44

ـ ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفايات والمقاربة النصِّية تساعد المتعلم على تطوير كفاءاته النحوية والقدرة على توظيفها في التعبير بنوعيه داخل وخارج القسم، فقواعد اللُّغة العربية هي وسيلة وليست غاية، من خلال اكتسابها يستطيع المتعلم مزج النحو بالتعبير الصحيح.

ـ وعلى الرغم من هذه المزايا الكثيرة لطريقة النصّ فإنها لا تخلو من سلبيات، وإن هذه المآخذ هي صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وُضِع من أجله، لأن الذي كتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية محددة أو معالجة موضوع نحوي معين.[01]

3)أهداف تعلم النحو في المرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفاءات

من المعلوم أن تعلم النحو ليس غاية في حد ذاته كما أشرنا سابقا، وإنما هو وسيلة لغايات تربوية وفكرية، وثقافية، فهو يساعد المتعلم على فهم خصائص البنية اللغوية، ونظام تركيبها ووظائف الكلمات داخل النسق اللغوي كما يساعد على التعبير الفصيح، والاستعمال السليم للغة.[2]

وتعلم النحو له أثر كبير في تكوين شخصية المتعلم وتهذيب ذوقه الفني، والتلميذ في هذه المرحلة – الثانوية – في حاجة إلى تنمية فكره وإلى الاستخدام السليم للغة، لأن ذلك يهيئه للمرحلة الجامعية وأكبر هدف ينبغي السعي إلى تحقيقه لدى متعلم هذه المرحلة هو إكسابه الملكة اللغوية.[3]

يسعى النحو إلى تحقيق هدفين رئيسين أولهما هدف النظري وثانيهما هدف الوظيفي، أما الهدف النظري من تدريس النحو يرمي إلى تعليم تعميمات عامة شاملة عن اللّغة لأن هذه التعميمات تعتبر ضوابط يمكن أن يستخدمها الإنسان في مواقف مماثلة، وتعليم هذه التعميمات أمر ضروري وأساسي خاصة في المرحلة الثانوية.[4]

أما الهدف الوظيفي يرمي إلى مساعدة التلاميذ في تطبيق تلك التعميمات والحقائق في مواقف لغوية مختلفة لتنمية المهارات اللغوية (القراءة، الكتابة، التحدث السماع).[5]

---

[1] طه علي حسين الدّليمي، كامل محمود نجم الدّليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، ص[72]

1 ينظر: تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني ص[99،100]

2 المرجع نفسه

[3] ينظر: محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، ص [56]

[4] المرجع نفسه

أجرأة المقاربة بالكفاءات في تدريس قواعد اللغة العربية :

ومن خلال دراستنا السابقة نستنتج النقاط الآتية:
الانطلاق من نصوص تبلور الظواهر اللغوية ومقاربتها على صعيد المعجم والدلالة والتركيب ويفضل الانطلاق من النصوص التي لها علاقة بمحاور المقرر، وتبرز قضاياه وظواهره الأدبية والفكرية.

- –رصد الظواهر النحوية أو الصرفية وتجريدها ومناقشتها واستنباط القواعد التي تحكمها.
- –اللجوء إلى التطبيق الجزئي عقب كل استنتاج لجزئيات القاعدة، وفسح المجال للفئة المستهدفة لابتكار أمثلة أخرى تبرز مدى تمثلها للقواعد واستضمارها للنسق اللغوي.
- –الاعتناء بالتقويم في جميع مراحل الخطة المتبعة.
- –بناء الأسئلة بناء بيداغوجيا ومنطقيا، والعمل على تنويعها حسب مراحل الإنجاز.
- –التركيز على توظيف القواعد واستعمالها في سياقات مختلفة.[01]

[1] ينظر: رحال بغور، أحمد بحيح، مولاي عمر البداوي، محمد بصراوي، ديداكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، المغرب، ماي 2015، ص[26]

ثانيا المقاربة النصية: Approche textuelle

1) المصطلح والآفاق:

يرجع مصطلح المقاربة في اللّغة إلى الدّنو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق كما ذكرنا في المدخل.

أمّا النّص لغة: مِن " نصص " النّص رفعك، نص الحديث ينصّه نصا رفعه، وكلما أظهر فقد نُصَّ، وقال عمرو بن دينار: ما رأيت رجلا أنص للحديث من الزهري، أي أرفع له وأسند، يقال: نص الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه، ونصت الظبية جيدها رفعته.[1]

أما اصطلاحا: فالنص هو تتابع متماسك من علامات لغوية، أو مركبات من علامات لغوية لا تدخل تحت أي وحدة لغوية أخرى.[2]

وبإعادتنا تركيب اللّفظ للازمته (المقاربة النّصية) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية الدّنو من النّص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه، وبعودتنا إلى مدلول المصطلح ككل في عرف الاستعمال النّصوصي اللّغوي نجد أنّ المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدِّراسة اللّغوية للنّص أو لسانيات النّص [3]

2)مفهومها:

ـ المقاربة النصِّية من المقاربات المعتمدة في مناهج الجيل الثاني، وهي عنصر أساسي للتدريس وفق المقاربة بالكفايات، تعتمد في تدريس اللّغة العربية وروافدها، فما هي هذه المقاربة؟ وكيف يتم التدريس وفقها؟

ـ هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يُتخذ النّص محوراً أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية، والصوتية، والدلالية، والصرفية، والنحوية، والأسلوبية وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعليمية، ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللّغة الأربعة.[4]

---

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة نصص ص[97].

[2] ينظر: سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والإجراءات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية للنشر، ط1، 1997، ص[109]

[3] ينظر: منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، ص[149]

[4] ينظر: محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الاستاذ لمادة اللغة العربية و آدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر، الجزائر، 2016، ص [47،46]

ويتم تناول النص على مستويين:

أ) المستوى الدلالي: ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصّية (المعجم اللّغوي،الدلالات الفكرية .....) إذ يعتبر النص مجموعة جمال مركبة مترابطة تحقق قصداً تبليغيا وتحمل رسالة هادفة

ب) المستوى النحوي: ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقياً، وتحدد الأدوار الوظيفية للكلمات. [1]

ـ والمقاربة النصيّة من أهم المصطلحات المتواجدة في النظام التربوي، وهي: " رافد قوي يُمَكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث أنّ النشاطات المقررة في تدريس اللّغة العربية تنطلق من النّص فالنّص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات، خدمة لمكلة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ.[2]

وهي من منظور بيداغوجي: « مقاربة تعليمية تهتم بدِّراسة بنية النّص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النّص ككل، وليس إلى دراسة الجملة إذ أن تعلّم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب تناسق الأجزاء منسجم العناصر ».[3]

---

[1] المرجع نفسه ص47

[2] ينظر: مشرع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصّة لمادة اللغة العربية، جانفي2005، ص01.

[3] المرجع نفسه ص15

نموذج عن المقاربة النّصية في تدريس النّص وروافد اللّغة العربية: (السنة الأولى ثانوي أنموذجا)

أ. النص لزهير ابن أبي سلمى:

يَمِيـــناً لَنِـعْمَ السَيِّـدان وجَدتُـما على كُلِ حَالٍ من سَحِيلٍ ومُبرمِ
تَداركتُمــا عَبْساً وذُبيــان بَعْدَمَــا تَفَانوا ودقُّو بينهم عِطْرَ مَنشِـــمِ
وَقَدْ قُلتُمَا: إن نُدْرِكِ السِّلْمَ واسِعاً بِمالٍ ومَعرُوفٍ مِنَ القَوْلِ نَسْلُمِ
فَأَصْبَحْتُمَا مِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوْطِنٍ بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ وَمَأْثَـــمِ
عَظِيمَيْنِ فِي عُلْيَا مَعَدّ هُدَيْتُـمَا وَمَنْ يَسْتَبِحْ كَنْزًا مِنَ المَجْدِ يُعْظَمِ
ألا أَبلِغِ الأحْـلافَ عَنِي رِسَالَةً وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُم كُلَّ مَقْسَـــمِ
فَلَا تَكْتُمَـنَّ اللهَ مَا فِي نُفُوسِـكُمْ لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللهُ يَعْلَـــمِ
يُؤَخَّرِ فَيُوضَعْ فِي كِتَابٍ فَيُدَّخَـرْ لِيَوْمِ الحِساب أَوْ يُعَجَلْ فَيُنْقَـــمِ
وَمَا الحَرْبُ إلا ما عَلِمْتُم وَذُقْتُمْ وَمَا هُوَ عَنْهَا بالحَدِيثِ المُرَجَّـــمِ
مَتَى تَبْعَثُــوها تَبْعَثُــوها ذَمِيمَة وتضر إذا ضريتموها فتضـــرم
فَتَعْرُكُكُمْ عَرْكَ الرَحَى بِثِقَالِهَـا وَتَلْـقَح كِشَـافًا تـنـتـج فتتئـــم
فَتُنْتِج لَكُمْ غِلْمَـــانَ أَشْأَمَ كُلَّـهمْ كَأَحْمَرِ عَـادٍ ثُمَّ ترْضِـــعْ فَتُفْطَـــمِ [1]

[1] ينظر: حسين شلوف، أحسن تليلالي، محمد القروي، المشرق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص16

ب) بعد أن يقوم الأستاذ بتدريس النّص الأدبي بمختلف مراحله وهي:

1) التعرف على صاحب النّص: وهي كلمة موجزة عن حياة الأديب وعصره فيما له علاقة بالنّص، (تقديم موجز لزهير ابن أبي سلمى وعصره)

2) تقديم موضوع النّص: وذلك بقراءته قراءة سليمة بمراعاة جودة النُّطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.

إثراء الرصيد اللّغوي: حيث يجتهد الأستاذ في تعيين التراكيب والمفردات اللّغوية الجديدة بالشرح، إذ إنّ من أبسط الحقائق التربوية وأهمها في شرح النّص أنّ معانيه لا تفهم إلا إذا فهمت لغته، وليس على الدّارس أن يكثر من الشرح اللّغوي للكلمات والتراكيب وإنما ينبغي أن يتوقف على بعضِها فيما يجده كافيا لإدراك المتعلم المعنى.

3) اكتشاف معطيات النّص: المعطيات في الدِّراسة الأدبية ما يتوافر عليه النّص من المعاني والأفكار، والمشاعر والانفعالات والعواطف، والتعابير الحقيقية والمجازية من الأساليب التي يتخذها الأديب وسيلة للإقناع والتأثير من موقف الأديب وغرضه من إنشاء النّص، أي اكتشاف العناصر الفنِّية بالتعرف تدريجيا على الأدوات الجمالية، وذلك من خلال طرح أسئلة مثل: علام يدل فعل **" نِعْمَ "؟** وما الجانب الذي يكشفه في نفسية الشاعر؟

4)مناقشة معطيات النّص: المناقشة أهم المعطيات الأدبية، إذ في هذه المرحلة يوضَع المتعلِّم في وضعية تسخير مكتسباته لِيُسلِّط النَّقدية على المعطيات الواردة في النّص، سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة أم بجماليات اللّغة على أنّ يكون النّقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعاده الفكرية والفنية في ضوء الرّصيد اللّغوي للمتعلم، وذلك من خلال طرح أسلة مثل : ما لمراد بقول الشاعر **" دقوا بينهم عطر منشم"؟** وما لدلالة الاجتماعية التي يحملها؟ ويجب على الأستاذ أن يتيح الفرصة للمتعلِّمين أنّ يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النّص. [1]

[1] المرجع نفسه ص[5]

5) مناقشة معطيات النّص: المناقشة أهم المعطيات الأدبية، إذ في هذه المرحلة يوضَع المتعلِّم في وضعية تسخير مكتسباته لِيُسلِّط النَّقدية على المعطيات الواردة في النّص، سواء تعلق الأمر بالمعاني والأفكار أم بأساليب التعبير المختلفة أم بجماليات اللّغة على أنّ يكون النّقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثم تقييم مختلف أبعاده الفكرية والفنية في ضوء الرّصيد اللّغوي للمتعلم، وذلك من خلال طرح أسلة مثل : مالمراد بقول الشاعر " **دقوا بينهم عطر منشم"؟** وما لدلالة الاجتماعية التي يحملها؟ ويجب على الأستاذ أن يتيح الفرصة للمتعلِّمين أنّ يتأولوا ويتوغلوا باقتراحاتهم في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في أنساق النّص.

6) تحديد بناء النص: في هذه المرحلة يُدعى الأستاذ بمساعدة تلاميذه على تحديد النّمط الغالب على النّص، واكتشاف خصائِصه، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة مثل:

ما النمط الذي غلب على النّص؟، ثم تدريبهم فيما بعد على إنتاج نصوص من النّمط المدروس، مثل أنّ يقول لهم: عرض عليك زميلك أنّ تدخن معه سيجارة، فرفضت، بم بررت رفضك؟ وما هي الحجج الذي ذكرتها له لجعله يُقلع عن عادة التدخين؟.

7) تفحص مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النّص: على الأستاذ – دارس النّص – أنّ يعرِّف تلاميذه بعناصِر الاتساق والانسجام من باب الدِّراسة الجمالية للألفاظ والتراكيب اللغوية من جهة ومن باب إطلاعهم على الأدوات المشكِلة لتماسك النّصوص، وتدريبهم على محاكاة بناءهم من جهة أخرى. وذلك من خلال إجابة التلاميذ عن مجموعة من الأسئلة كالعودة إلى النّص، وتعيين الرَّوابط الذي وظفها الشاعر في بناء نصِّه.

8) إجمال القول في تقدير النّص: وفي ختام دراسة النّص يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنِّية والفكرية للنّص مع التأكيد على إبراز خصوصيات فن التوظيف اللّغوي عند الأديب، للتعبير عن أفكاره وكذا طريقته في الإفصاح عن معانيه، وذلك بإجابة التلاميذ على أسئلة عديدة مثل: ما أهم الأفكار التي تناولها الشاعر في النّص؟ وفيم تمثل البعد الإنساني للشاعر من خلال قصيدته؟ [1]

[1] المرجع نفسه ص[6،7]

ج. يقوم الأستاذ في الدّروس الأخرى بتدريس روافد اللّغة انطلاقا من نفس النّص والمتمثِلة فـي:

1) قواعد اللغة العربية: (جزم الفعل المضارع)

أ. العودة إلى النّص وملاحظة الأفعال من خلال الأبيات: (الرابعة، الخامسة،السادسة،السابعة، التاسعة، والعاشرة)

ب. أن يذكر الأستاذ تلاميذه بمكتسباتهم السابقة المتعلِقة بالدرس مثل: **"الفعل المضارع يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي: لم، لما، لام الأمر، لا الناهية "**

ت. اكتشاف أحكام القاعدة: وذلك بمطالبة الأستاذ تلاميذه القيام بمجموعة من النشاطات مثل: تعيين الأفعال المضارعة الواردة في النّص، تركيب جمل مفيدة تجزم فعلين مضارعين، وطرح الأسئلة الهادفة المتعلقة بمحتوى الدّرس مثل: كيف جاءت علامات الإعراب الواردة بعد "من، مهما متى"'.

ث. بناء أحكام القاعدة: وذلك بالتوصل لمجوعة من الاستنتاجات مثل: يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي قسمان قسم يجزم فعلا واحدا وقسم يجزم فعلين.

ج. إحكام موارد المتعلم وضبطها وتكون في ثلاث مراحل وهي:

- في مجال المعارف: مثل تعيين أدوات الشرط الجازمة ونوعها وتعين الشرط والجواب في الجملة الآتية: " ما تنفق في سبيل الله يضاعف الله لك ثوابه "
- في مجال المعارف الفعلية: كأن يطالب الأستاذ تلاميذه باستخدام أسلوب الشرط للتعبير عن بعض المعاني.
- في مجال إدماج أحكام الدرس: وهي مطالبة التلاميذ بإنشاء فقرة يتحدثون فيها عن موضوع ما بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين. [1]

1) العروض: (الكتابة العروضية)

وذلك باستخراج المثال من النص السابق ، من خلال البيت الأول:

يَمِيـــناً لُنِـعْمَ السَيِّـدان وجَدتُما على كُلِ حَالٍ من سَحِيلٍ ومُبرمِ

وذالك قصد كتابة البيت الشعري وفق الحروف المنطوقة أثناء القراءة، ومنه التوصل إلى استنتاج الخلاصة العامة.

[1] المرجع نفسه ص19،20،21،22

2) العروض: (الكتابة العروضية)
وذلك باستخراج المثال من النص السابق ، من خلال البيت الأول:

يَمِيـــناً لُنِـعْمَ السَيِّـدان وجَدتُـما على كُلِ حَالٍ من سَحِيلٍ ومُبرمِ

وذالك قصد كتابة البيت الشعري وفق الحروف المنطوقة أثناء القراءة، ومنه التوصل إلى استنتاج الخلاصة العامة.

3) النقد الأدبي: (في تعريف النقد الأدبي)

وذلك أيضا بالانطلاق من نفس النصّ، لأن زهير ابن أبي سلمى في نصِّه السابق يوجه مجموعة من الانتقادات إلى أفراد عشيرته ولكن بطريقة أدبية، ومنه هذا الدرس يُعلَّم من خلال المقاربة النصِّية فمن خلال مناقشة معطيات النصّ وما فيه من مظاهر الاتساق والانسجام، يتوصل الأستاذ مع تلاميذه إلى هذا النوع من الإصلاح الأدبي، ألا وهو النقد الأدبي ليقوم بعد ذلك بتعريفه[1].

ومن خلال دراستنا للمقاربة النصِّية نستنتج أن النّص هو البنية الكبرى التي تدور حوله الروافد اللّغوية الأخرى من نحوٍ وصرفٍ وعروض ونقد، فمن خلال الشواهد الذي يحملها النص يبني المعلِّم درسه.

---

[23] المرجع نفسه ص

مُجرأة المقاربة بالكفايات
في تدريس قواعد اللغة

أولا: تفعيل دور المقاربة بالكفايات في تدريس القواعد اللغوية

1- الحجم الساعي المقرر .

2- الطريقة المتبعة في تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة بالكفايات.

3-أهداف تعلم النحو في المرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفايات.

ثانيا: المقاربة النصية

1- الآفاق والمصطلح .

2- مفهومها.

3-نموذج عن المقاربة النصية في تدريس روابط اللغة.

الجانب التطبيقي للدراسة:

توطئة:

ـ لا يمكن لأي بحث أن ينطلق من عدم، أي ينبغي لأي دراسة أن تنطلق من معلومات وبيانات تثير تفكير الباحث فيستخلص عددًا من المشكلات والتي ستقوده بدورها إلى البحث عن أيِّ أداة تساعده في محاولة وصوله إلى أيِّ بيانات، تساهم في كشفه للحقائق التي سيبني عليها دراسته تلك، وفي بحثنا هذا اعتمدنا على مجموعة من الأدوات التي جمعنا بها البيانات والتي اعتبرت محوراً أساسياً.

1) المنهج المعتمد:

ـ لقد تعددت المناهج العلمية للبحث تبعا لتعدد مواضيع دراسات العلوم، وذلك من أجل الوصول إلى الحقائق بطريقة علمية دقيقة، إذ يعرف النهج على أنه : « فنّ التنظيم الصّحيح لسلسة من الأفكار العديدة إمّا من أجل الكشف عن الحقيقة، حين نكون بها جاهلين أو من أجل البرهنة عليها للآخرين حين نكون بها عارفين».[1]

وتماشيـــا مع أهداف وطبيعة موضوع الدّراسة، تم استخدام المنهج الوصفي باعتبـــــاره: « استقصاء ينصب على ظاهرة من الظّواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر أخرى».[2]

2)أدوات جمع البيانات:

أ) ـ استمارة الاستبيان: والتي تعرف أيضا " بالإستبانة " والتي هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة والتي تُعدُّ بقصد الحصول على معلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، ويتم إرسال الإستبانة إلى أفراد الدراسة إما بالبريد لتعبئتها وإعادتها إلى الباحث، أو قد يتم تعبئتها بوجود الباحث شخصيا، كما قد يتم تعبئتها من طرف الهاتف.[3]

---

[1] ينظر: عبد الرّحمن بروى، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، ط3، 1977م، ص4

[2] ينظر: رحيم يونس كرو العزّاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 1429هـ \ 2008م، ص97.

[3] ينظر: محمد عبيدات، محمد أبو ناصر، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، 1999، ط2، ص63

ـ ومادام الاستبيان يستخدم لجمع البيانات الميدانية، اخترنا أن تكون هذه الإستبانة خاصَّة بالأساتذة الذين سيزودوننا بمعلومات مكتشفة عن طريق التطبيق الميداني للأنشطة التعليمية داخل وخارج حجرة الدراسة وبعض المسائل التي كنَّا نجهلها، فضمت استمارة استبانتنا مجموعة من الأسئلة التي جاءت مغلقة، قيَّدناها بثلاثة اقتراحات، فُرض على المستجوب (الأستاذ) أن لا يخرج عنها فكان نوع الإستبانة التي لجأنا إليها في دراستنا، إستبانة مغلقة.

ب) ـ تصميم الإستبانة: لجأنا في دراستنا هذه إلى استبيان واحد خاص بأساتذة اللّغة العربية بالتعليم الثانوي، حيث قسمناه إلى محورين: المحور الأول خاص بخصائص العينة والمحور الثاني هو محور خاص بأسئلة الإستبانة التي أعددناها سابقاً وتم عرضُها على مجموعة من أساتذة التعليم الثانوي.

ج) ـ المجال الزّمني: بعد الصياغة النهائية لأسئلة الإستبانة تم الشروع في توزيعها على عينة البحث، وذلك ابتدءا من (02 أفريل 2017) إلى غاية (13 أفريل 2017) وقد تم توزيعها بالمقابلة الشخصِّية مع الأساتذة المستجوبين.

د) ـ المجال المكاني: أجريت هذه الدّراسة بولاية "معسكر" عبر أربع ثانويات هي: "ثانوية شريف العوفي"، "ثانوية مكيوي مأمون"، "ثانوية أبي رأس الناصِّري"، "ثانوية عبد المجيد مزيان".

3) أساليب المعالجة الإحصائية: تم جمع المادة النظرية وفرز المعطيات التي تم الحصول عليها من استمارة الإستبانة وتمت ترجمة هذه المعطيات إحصائيا من أجل إعطائها صبغة علمية ونظرًا لطبيعة المعلومات فقد اعتمدنا في معالجة البيانات الكمية على قانون النسبة المئوية: النسبة المؤوية $(\%) = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع التكرارت}}$

❖ **عرض ومناقشة نتائج الإستبانة الموجهة لأساتذة التعليم الثانوي:**

1) عرض ومناقشة البيانات الخاصَّة بخصائص العينة:

جدول رقم 01: يبيّن جنس أفراد العينة:

الإجابـة	التكرار	النسبة المئوية (%)
الذكور	10	%41.7
الإناث	14	%58.3
المجموع	24	%100

يوضح الجدول أعلاه أن النسبة الغالبة على أفراد العينة هي نسبة الإناث إذ بلغت **(58.3%)** وهي تمثل الأغلبية، بينما نسبة الذكور من الأساتذة المستجوبين بلغت نسبتهم **(41.7%).**
ومن هنا نستنتج أنَّ عينة البحث شملت الإناث أكثر من الذكور.

جدول رقم 02: يبيّن الفئات العمريّة لأفراد العينة

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية (%)
[26س - 30س]	4	%16.6
[31س - 40س]	12	%50
[41س - 49 س]	5	%20.8
[50 س - 54 س]	3	%12.5
المجموع	**24**	**%100**

يبين الجدول السابق أنَّ الفئات العمرية للأساتذة المستجوبين، حيث جاءت كالآتي: من 26 سنة إلى 30 سنة، بلغت نسبتهم **(16.6%)** ، أمّا المستوى الثاني فقد كان للأساتذة التي تتراوح أعمارهم من 31 سنة إلى 40 سنة وكان ذلك بنسبة **(50%)** ، في حين بلغت نسبة الأساتذة التي تتراوح أعمارهم من 41 سنة إلى 49 سنة **(20.8%)**، أمّا الأساتذة التي تتراوح أعمارهم من 50 سنة إلى 54 سنة، فقد بلغت نسبتهم **(12.5%)**.

ومن ذلك نستنتج أنّ عينة البحث شملت أغلب المراحل العمرية بالنسبة للأساتذة المستجوبين بالتعليم الثانوي.

جدول رقم 03: يبيّن الدّرجات العلمية لأفراد العينة

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية (%)
شهادة الكفاءة المهنية	00	%00
شهادة الليسانس	00	%00
شهادة الماستير	12	%50
شهادة الماجستير	08	%33.33
ديبلوم مدرسة عليا أو معهد	03	%12.5
الدّكتوراه	01	%4.16
شهادات أخرى	00	%00
المجمـــــوع	**24**	**%100**

يُوضِّح الجدول أعلاه نسب الدرجات العلميّة لأساتذة اللّغة العربية المستجوبين، والتي كانت كالآتي: حاملو شهادة الماستر **(50%)**، وحاملو شهادة الماجستير **(33.3%)**، وحاملو ديبلوم مدرسة عليا **(12.5%)**، وحاملو شهادة الدكتوراه **(4.16%)**، أما حاملو شهادة الليسانس،وحاملو شهادات أخرى كانت نسبتهم منعدمة.

ومن ذلك نستنتج أنّ العيّنة شملت أغلب أنواع الخرّجين لكنّ أكثرهم كانوا من حاملي شهادات الماستير الذين سجلوا أكثر نسبة.

جدول رقم 04: يبين الخبرة المهنية لأفراد العيّنة

الإجابــة	التّكرار	النسبة المئوية (%)
[02 س – 10 س]	06	%25
[11 س – 17 س]	10	%41.7
[23 س – 32 س]	08	%33.3
المجمــوع	**24**	**%100**

يوضّح الجدول أعلاه خبرات الأساتذة المستجوبين من سنتين إلى اثنان وثلاثين سنة في مجال التعليم، فبلغت نسبة من انحصرت خبرتهم من سنتين إلى عشر سنوات **(25%)**، ونسبة من كانت خبرتهم من إحدى عشر سنة إلى سبعة عشر سنة **(41.7%)**، ومن كانت خبرتهم من ثلاثة وعشرين سنة إلى ثلاثة وثلاثين سنة بلغت نسبتهم **(33.3%)** .

ومن ذلك نستنتج أن العينة شملت من كانت خبرتهم واسعة في مجال التعليم مما يعطي للدّراسة أكثر دقة.

2) عرض ومناقشة البيانات الخاصّة بمحور الإستبانة

جدول رقم 05: يبين إن كان التحصيل النحوي يمنع المتعلم من ارتكاب الأخطاء في الوضعية الإدماجية

الإجابة	التّكرار	النّسبة المئوية (%)
نعم	20	%83.33
لا	1	%4.16
أحيانا	3	%12.5
المجموع	**24**	**%100**

.

يوضح الجدول أعلاه أنَّ نسبة كبيرة من الأساتذة كانوا مع فكرة أنّ التحصيل النحوي الجيّد يمنع المتعلِّم من الوقوع في الأخطاء أثناء مطالبته القيام بوضعية إدماجية، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين قالوا نعم **(83.33%)**، والذين جاوبوا بأحيانا **(12.5%)**، فيما حددت نسبة الإجابة بلا **(4.16%)** فقط.

جدول رقم 06: يبيّن إذ كان النَّحو وسيلة وليست غاية في العمليّة التعلّميّة

الإجابة	التّكرار	النَسبة المئوية (%)
نعم	21	%87.5
لا	03	%12.5
المجموع	**24**	**%100**

يبيّن الجدول أعلاه أنَّ النحو فعلا يعتبر وسيلة بها يتعلَّم التلميذ بقية الأنشطة الأخرى كما ورد في المقاربة بالكفايات، حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين جاوبوا بنعم **(87.5 %)**، فيما بلغت نسبة الأساتذة الرَّافضين للفكرة **(12.5%)** فقط .

جدول رقم 07: يبيّن إن كان التلميذ في السّنة الأولى ثانوي يستطيع أن يدمج مكتسباته النَّحويّة التي تعلمها في إنشاء التعبير بنوعيه

الإجابة	التّكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	17	%70.83
أحيانا	07	%29.16
المجموع	**24**	**%100**

يبيّن الجدول أعلاه أنَّ التلميذ في السنة الأولى ثانوي قادر بنسبة كبيرة أن يوظِّف ما تعلَّمَه في قواعد اللّغة في إنشاء التعبير الكتابي والشفوي، وذلك من خلال النِّسبة الكبيرة للأساتذة الذين جاوبوا بنعم حيث قدرت **(70.83%)**، أما باقي الأساتذة فجاوبوا بأحيانا، حيث بلغت نسبتهم **(29.16%)** ، ولم يجب أحد بـ "لا" فكانت النسبة منعدمة.

الجانب التطبيقي للدراسة:

جدول رقم 08: يبيّن إن كان الأستاذ يركز في درس القواعد على استخراج الأمثلة من النصّ فقط

الإجابة	التّكرار	النَسبة المئوية (%)
أحيانا	**03**	**%12.5**
لا	**21**	**%87.5**
المجموع	**24**	**%100**

يبيِّن الجدول أعلاه الأغلبية الساحقة من أساتذة العيّنة لا يركزون في تقديم دروس القواعد على أمثلة النصّ فقط، حيث بلغت نسبتهم **(87.5%)**، فيما باقي الأساتذة يكتفون بأمثلة النَّص لكِّن ليس في كل درس حيث بلغت نسبتهم **(12.5%).**

جدول رقم 09: يبيّن إن كانت ساعة أسبوعيا كافية لتقديم درس بكامل مراحله في نشاط القواعد

الإجابة	التّكرار	النَسبة المئوية (%)
لا	18	%75
أحيانا	06	%25
المجموع	**24**	**%100**

يبيّن الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة لا تكفيهم ساعة أسبوعيا لإنهاء درس القواعد حيث بلغت نسبتهم **(75%)**، فيما قالوا باقي الأساتذة، في بعض الدروس تكفي وفي أخرى لا تكفي، وقد قدرت نسبتهم **(25%)**.

الجانب التطبيقي للدراسة:

الجدول رقم 10: يبيّن إن كان قد تحسن مستوى التدريس بالكفاءات ممَّا كان عليه سابقا بالأهداف

الإجابة	التّكرار	النَسبة المئوية (%)
نعم	20	%83.3
لا	4	%10.7
المجموع	**24**	**%100**

يوضِّح الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة المُستجوبين قد أحسوا الفرق الواضح في الإصلاحات التربوية وأن التدريس تطور من خلال المقاربة بالكفايات، فقد بلغت نسبة الأساتذة الذين أثبتوا ذلك **(83.3%)**، في حين بلغت نسبة الأساتذة الذين يفنّدون ذلك **(10.7%)** فقط.

جدول رقم 11: يبيّن إن كانت بيداغوجيا الكفاءات تداركت النقائص التي خلّفتها بيداغوجيا الأهداف.

الإجابة	التّكرار	النَسبة المئوية (%)
نعم	23	%95.83
لا	1	%4.17
المجموع	**24**	**%100**

يبيّن الجدول أعلاه أنّ الأغلبية الساحقة من الأساتذة المستجوبين والتي كانت نسبتهم **(95.83%)**، يتّجهون مع الفكرة السّابقة بحيث أنّ المقاربة الحالية تداركت مخلّفات بيداغوجيا الأهداف، في حين بلغ الرأي المعارض **(4.17%)** فقط .

الجدول رقم 12: يبيّن إن كانت دروس القواعد المقرَّرة في برنامج السّنة أولى من التعليم الثانوي تتناسّب وقدرات التلاميذ

الإجابة	التّكرار	النَسبة المئوية (%)
نعم	16	%66.66
أحيانا	08	%33.33
المجموع	**24**	**%100**

يوضِّح الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من العينة المستجوبة، ترى أن المقرّرات الدراسية فيما يخص أنشطة القواعد تتلاءم مع قدرات التلاميذ حيث بلغت نسبتهم **(66.66%)**، فيما يرى أساتذة آخرون وقد بلغت نسبتهم **(33.33%)** أن هناك بعض الدروس الصعبة التي لا تتلاءم وطبيعة التلميذ .

الجدول رقم 13: يبيّن إن كان الأساتذة المستجوبين يعتمدون في تقديم دروس القواعد على استراتجيات التعليم الحديثة

الإجابة	التّكرار	النَسبة المئوية (%)
نعم	17	%70.83
أحيانا	7	%29.16
المجموع	**24**	**%100**

يوضِّح الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من الأساتذة المستجوبين يعتمدون في تقديم دروس قواعد اللّغة على استراتجيات التعليم الحديثة وقد بلغت **(70.83%)**، في حين يعتمد باقي الأساتذة المستجوبين على هذه الإستراتجيات أحيانا فقط وقد بلغت نسبتهم **(29.16%)**.

الجدول رقم 14: يبيّن إن كان الكتاب المدرسي الوسيلة الوحيدة في تدريس القواعد

الإجابة	التّكرار	النَّسبة المئوية (%)
نعم	04	%16.6
لا	04	%16.6
أحيانا	16	%66.7
المجموع	**24**	**%100**

يوضِّح الجدول السابق أن نسبة **(16.6%)**، من الأساتذة المستجوبين تكتفي بالكتاب المدرسي في تدريس نشاط القواعد، ونفس النسبة تماما تضيف وسائل أخرى في التدريس، أما نسبة كبيرة من الأساتذة المستجوبين فقد يكتفوا بالكتاب أو يضيفوا إليه وسائل أخرى أحيانا وقد قدرت **(66.7%)** .

الجانب التطبيقي للدراسة:

3محور خاص بخصائص العيّنة:

الثانوية: ..... الولاية: ..... البلدية: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ الـسِّن: .....

الدرجة العلمية:

شهادة الكفاءة المهنية ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجيستر ☐

ديبلوم مدرسة عليا ☐ دكتوراه ☐ شهادات أخرى ☐

الخبرة المهنـية: .....

الأسئلة:

1) هل التحصيل النحوي يمنع المتعلم من ارتكاب الأخطاء في الوضعية الإدماجية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2) يعتبر النحو وسيلة وليس غاية في العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3) هل يستطيع التلميذ في السنة أولى ثانوي من أن يدمج المكتسبات التي تعلمها في إنشاء التعبير بنوعيه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4) هل تكتفي في درس القواعد من استخراج الأمثلة من النصّ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5) هل ساعة في الأسبوع كافية لتقديم درس القواعد بكامل مراحله؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الجانب التطبيقي للدراسة:

6) هل تحسن مستوى التدريس بالكفايات مما كان عليه سابقا بالأهداف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7) هل صحيح أن بيداغوجيا الكفايات تداركت النقائص التي جاءت في بيداغوجيا الأهداف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8) هل الدروس النحوية المقررة في برنامج السنة أولى ثانوي تتناسب وقدرات المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9) هل تعتمد في تقديم دروس القواعد على استراتجيات التعليم الحديثة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10) هل تعتمد في تعليم قواعد اللّغة على الكتاب المدرسي كوسيلة وحيدة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال الدّراسة التي قمنا بها والخاصّة بتعليميّة النحو في ظِل المقاربة بالكفايات، ومن خلال النتائج العامة التي توصلنا إليها، والتي سمحت برصد صورة إيجابية لهذه الظاهرة المدروسة، استخلصنا النتائج التالية:

- أنَّ التعليميّة، علم يهتم بمجال التربيّة والتعليم، وقضايا التدريس ومناهجه ومحتوياته، وكل ما يتعلق بالمنظومة التربوية.
- أنّ العملية التعليميّة، عمليّة تفاعلية تتم بمشاركة المتعلِّم في الموقف التعليمي.
- أنَّ اختلاف التعاريف لمفهوم التعليميّة سببه اختلاف نظرة الدّارسين لها، إلى أنها تتحد في الجانب التطبيقي وهو البحث عن سبل ترقية التّعليم والتعلم والمعارف الواجب تدريسها.
- أنَّ النَّحو في دلالته اللّغوية يحمل العديد من المفاهيم مثل: القصّد، والمقدار، والمِثل إلى غير ذلك، أمّا اصطلاحا فهو الضّبط الدقيق لكلام العرب كما وضّحه ابن جنيّ.
- أنّ الواضع الأول للنحو هو أبي الأسود الدؤلي، بإرشاد وتوجيه من الإمام علي كرَّم الله وجهه.
- أنّ المقاربة بالمحتويات طريقة سلبية لا تهتم سوى على الحفظ والاسترجاع أثناء الحاجة، وتركز على المعلِّم دون غيره في العمليّة التعلِيمّة.
- أنّ المقاربة بالأهداف تُوفر للمعلِّم حرية كبيرة في التَّعليم واختيار الأهداف الإجرائية ولكنها تحتوي على العديد من العيوب، ولا تساير متطلبات العصر ولذلك تمَّ الاستغناء عنها.
- أنّ تفعيل المقاربة بالكفايات راجع إلى نقائص ومخلفات بيداغوجيا الأهداف، التي لا تراعي التّعلم الاجتماعي.
- أنّ تطبيق المقاربة بالكفايات راجع إلى التَّحدِيات التي شهِدها القران الواحد والعشرون في النظم التربوية، والذي جعل المجتمع الجزائري يجد نفسه في زخم معرفي كبير.
- طبقت المقاربة بالكفايات، بهدف الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلّم الذاتي.
- أنّ من أسباب تفعيل المقاربة بالكفايات أيضا، تربية الفرد على توظيف مكتسباته والتكيُّف في حل الوضعيات المشكلة.
- أنّ المقاربة بالكفايات مستوحاة من النظرية البنيوية الاجتماعية.
- أنّ المقاربة بالكفايات تجعل من التلميذ محور العملية التعلُّمية.
- أنّ التعليم الناجع هو أنّ يبني المتعلم معارفه لوحده، وما الأستاذ سوى موجه فقط.
- أنّ المقاربة بالكفايات إصلاح بيداغوجي يهدف إلى التعلُّم الاندماجي، وتكوين التلميذ الكفء الذي يستطيع التكيُّف مع بيئته سواء داخل المدرسة أو خارجها.

الخاتمة:

- أنّ المقاربة بالكفايات تركز على المتعلِّم في العملية التعلُميّة، والمعلِّم يكون دوره أقل ويتضاءل في ظل التعلّم البنائي.
- أنّ المتعلم في ظِل المقاربة الجديدة يبني معارفه داخل عقله، ولا تنقل إليه مباشرة.
- أنّ يتعلم التلميذ من خلال أخطائه، والفهم والتجربة وبناء المعرفة داخل العقل وتفسيرها عوامل النجاح في التَّعلُّم
- أنّ للكفاية أربع أنواع: معرفية، أدائية، وجدانية، وكفايات النتائج.
- أنّ الكفاية المعرفية تهتم بالمعارف وتطوير القدرات العقلية لدى التلميذ، وتجهيزه للحياة العملية.
- أنّ كفايات الأداء لا تهتم بالمعارف كسابقتها وإنما، كيف يترجم التلميذ هذه المعارف إلى مهارات أدائية لمواجهة وضعيات مشكلة.
- أنّ الكفايات الوجدانية تراعي سلوك الفرد والمهارات التي يحب أن يتقنها، وتغطي أيضا ميول التلميذ نحو المادة التعليمية.
- أنّ الكفايات الإنتاجية، تدرس ما مدى نجاح الفرد سواء التلميذ أو المعلم، في أداء عمله.
- أنّ الإستعداد النفسي والحركي للتلميذ يعدُّ من أساسيات التعلُّم.
- أنّ من أسباب نجاح العملية التعلُّمية التعلِيميَّة، توظيف المعلم والمتعلم لقدراتهم المتنوعة أثناء الدّرس.
- أنّ القدرة تتميز بالاستعراضية أي، أنها قابلة للتفعيل والتوظيف في كل المواد، كأن يستعرض التلميذ قدرته في تحليل نص أدبي، كما تتميز بالتطور كتطوير مهارة معينة مثل: التعبير ويمكن لهذه القدرة أن تنقص فالذاكرة مثلا تنقص بكبر السن.
- أنّ الإدماج من أساسيات المقاربة بالكفايات، فهو نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية من قدرات وطاقات في الموقف التعليمي.
- أنّ تدريس القواعد وفق المقاربة بالكفايات ينطلق من النّص (المقاربة النّصية).
- أن القواعد وسيلة وليست غاية بذاتها وأنها في خدمة التعبير دائما.
- أنّ الهدف من تدريس القواعد انطلاقا من النّص هو التقليل بصعوبة النحو ومزجه بالتعبير الصحيح.
- أنّ تعليم قواعد اللغة في إطار المقاربة النصية يعتمد على خطوات رئيسية هي: التمهيد وذلك قصد الرّبط بين الدرس القديم والدرس الجديد ثم الموازنة والربط، وفي هذه المرحلة تناقش الأمثلة المستخرجة من النص وتحلل. وتشمل الموازنة نوع الكلمة ووظيفتها المعنوية ومحلها من الإعراب وموقعها بالنسبة لغيرها من كلمات وتأتي بعد ذلك مرحلة تدوين أحكام القاعدة، والتي من خلالها تكتب القاعدة على السبورة مجزأة حسب طبيعة الدرس، وتأتي في

الخاتمة:

المرحلة الأخيرة إحكام موارد المتعلم وضبطها والتي استبدلت بمصطلح التطبيق وخلال هذه المرحلة يستطيع الأستاذ مراقبة موارد المتعلم وضبطها.

- أنّ من أهداف تعلم النحو في ظل المقاربة الجديدة للتعليم الثانوي هو مساعدة المتعلم على التعبير الفصيح، ومن خلال دراستنا السابقة نستنتج أن لتعلّم النحو في هذه المرحلة هدفين أساسيين إحداهما نظري يتمثل في تعليم القواعد الشاملة للنحو أمّا الهدف التطبيقي هو كيفية توظيف التعلّمات السابقة في مواقف لغوية مختلفة.
- أنّ المقاربة النصّية تعتبر النص البنية الكبرى التي تدور حوله بقية الأنشطة التعليمية الأخرى فتدريس روافد اللّغة العربية يبدأ من النّص بالدرجة الأولى.

- وفي الأخير أرجو أن أكون قد وفقت في هذا العمل ولو إلى حد ما وما توفيقي إلاّ بالله.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. ابن الأنباري، نزهة الأنباء في أخبار الأدباء، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة الأندلس، بغداد، ط2، 1970.
2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 140 هـ، مج 12.
3. أبو الطيِّب اللّغوي، مراتب النحويّين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر اللغوي.
4. أبي القاسم أحمد الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل، ج2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419، 1998م.
5. أحمد محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة.
6. أغلال فاطمة الزهراء، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، ع04 ، 2006، تيزي وزو.
7. انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
8. جلال الدّين السيوطي، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق: جاد المولى، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة.
9. الحسن اللَّحية، الكفايات في علوم التربية –بناء الكفاية-، دار البيضاء، ط1، 2006.
10. حسين شلوف، أحسن تليلالي، محمد القروي، المشرق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
11. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.
12. دعاس سيد علي، دليل المعلم في التربية الإسلامية، السنة الأولى من التعليم المتوسط ، موفم للنشر.
13. رحال بغور، أحمد بحيح، مولاي عمر البداوي، محمد بصراوي، ديداكتيك تدريس مادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي الأصيل، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، المغرب، ماي 2015.
14. رحموني مصطفى، مجلة الباحث، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية لبن عكنون، 2011.
15. رحيم يونس كرو العزّاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 1429هـ \ 2008م.
16. الزبيدي، طبقات النحويّين اللّغويّين، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم البنا، دار الاعتصام، مصر.

قائمة المصادر والمراجع:

17. سعيد حسن بحيري، علم لغة النص، المفاهيم والإجراءات، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية للنشر، ط1.
18. السيرا في، أخبار النحويّين البصريّين، تحقيق: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام بمصر.
19. طه علي حسين الدليمي، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، 2004، ط1.
20. عبد الرحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، الرغاية، الجزائر، ط2، 2007م.
21. عبد الرّحمن بروى، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، ط3، 1977م.
22. عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم النحو والصرف، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
23. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، جسور للنشر و التوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1.
24. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللّغة، دار الكتاب الحديث، ط1، 2012.
25. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 2004.
26. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار الريحانة للكتاب، الجزائر، ط1، 2003.
27. عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر ،2009 ط1.
28. محفوظ كحوال، محمد بومشاط، دليل الأستاذ لمادة اللغة العربية و آدابها، السنة الأولى من التعليم المتوسط، موفم للنشر.
29. محمد ابن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل مشكلات-، الحراش، الجزائر، ط2، 2006.
30. محمد التونجي ، معجم علوم العربية، دار الجيل للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، 1424هـ.
31. محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف، مصر.
32. محمد صلاح الدين علي مجاور، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية.
33. محمد عبيدات، محمد أبو ناصر، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر، 1999، ط2.

قائمة المصادر والمراجع:

34. مختار مراح، كمال رأس العين، مقاربة الكفاءات .
35. مكي بالمرسلي، المقاربة بالكفايات approche par compétences.
36. منذر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحة المتعة، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998.
37. تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي إعداد هيئة التأطير بالمعهد الوطني .
38. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الحراش، الجزائر.
39. وزارة التربية والتعليم، منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2005.
40. ينظر حسين شلوف، محمد خيط، دليل الأستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي .
41. مشرع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصّة لمادة اللغة العربية، جانفي2005.

الفهرس

الفهـــــرس:

شكر.

إهداء.

مقدمة..... أ

المدخل..... 7

الإصلاحات الكبرى في مناهج التعليم الجزائري

أ) التطورات البيداغوجية في المنظومة التربوية..... 15

1-المقاربة بالمضامين (المحتويات) 15

2-المقاربة بالأهداف..... 15

ب)أسباب ودواعي المقاربة بالكفايات 17

ج)بيداغوجيا المقاربة بالكفايات..... 22

1- مفهوم المقاربة بالكفايات..... 22

2- أنواع الكفاية 23

3-المفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفايات..... 24

4-بيداغوجيا الإدمـاج 26

أجرأة المقاربة بالكفايات في تدريس قواعد اللّغة.

أولا- تفعيل دور المقاربة بالكفايات في تدريس قواعد اللغة 29

1-الحجم الساعي المقرر..... 29

2-الطريقة المتبعة في تدريس قواعد اللغة وفق المقاربة بالكفايات 30

الفهـــــرس:

3-أهداف تعلم النحو في المرحلة الثانوية في ظل المقاربة بالكفايات 32

ثانيا- المقاربة النصية 34

1-لأفاق والمصطلح..... 34

2-مفهومها..... 34

نموذج عن المقاربة النصّية في تدريس روافد اللغة العربية 36

الجانب التطبيقي للدراسة

1-منهج الدراسة..... 42

2-أدوات جمع البيانات..... 42

أ- استمارة الإستبيان 42

ب-تصميم الإستبانة 43

ج-المجال الزّمني..... 43

د-المجال المكاني..... 43

3-أساليب المعالجة الإحصائية 43

عرض ومناقشة نتائج الإستبانة..... 44

عرض ومناقشة البيانات الخاصّة بخصائص العينة..... 44

الخاتمة..... 55

قائمة المصادر والمراجع 59