وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الأدب العربي فرع الدّراسات اللّغوية

البيدَاغُوجيَا وتَعْليميّة اللّغَة العَربيّة

في التّعليم الابتدَائي

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
منصوري ميلود	أستاذ	جامعة وهران	رئيسا
الشارف لطروش	أستاذ	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
قوفي أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
بحوص نوال	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
بوكرباعة تواتية	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
بعداني عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	ممتحنا

السنة الجامعية: 2020-2021م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.
كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الأدب العربي فرع الدّراسات اللّغوية

البيدَاغُوجيَا وتَعْليميّة اللّغَة العَربيّة

في التّعليم الابتدَائي

رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه في تعليميّة اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:
- فاتحي كريمة

إشراف الأستاذ الدكتور:
- لطروش الشارف

لجنة المناقشة

الأستاذ	الرتبة	المؤسسة	الصفة
منصوري ميلود	أستاذ	جامعة وهران	رئيسا
الشارف لطروش	أستاذ	جامعةمستغانم	مشرفا ومقررا
قوفي أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
بحوص نوال	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
بوكرباعة تواتية	أستاذ محاضر أ	جامعة مستغانم	ممتحنا
بعداني عبد القادر	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	ممتحنا

السنة الجامعية: 2020-2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

كريمة

- .... لا تكفي العبارات مهما نطقت وعبرت ....
- .... ولا تكفي الكتابة مهما كتبت ورسمت ....
- .... ولن تفي الإشارات مهما أشارت ولمحت....

وقليل كل القلة إن بادرت بإهداء ثمرة هذا الجهد إلى:

✍.... مصدر العطاء والامتنان وينبوع الرحمة والحنان (والداي الكريمين)وإلى الأبوين الكريمين منبع العطاء أبي أحمد وأمي مبخوته عافاهم الله وأمد في عمرهم جميعا.

✍ .... عز الدنيا وركن الشدائد: إخواني أخواتي حقق الله لهم المنى ورزقهم الغنى.

✍.... شجرة العز التي أنتمي إليها (أسرتي) صغيراً وكبيراً كل باسمه زادهم الله عزا وشرفاً.

✍ أخواتي اللواتي لم تلدهن أمي: حورية، نصيرة، سعاد، يسمينه، فضيلة، أمينة.

✍.... منهل المعرفة ورفقاء درب الطلب، أساتذتي على رأسهم الأستاذ بن مصطفى أبوبكر، وزملائي حباً ووفاءً على رأسهم بابا أمحمد.

✍ إلى عائلتي الثانية عدة بن عطية، على رأسهم توأم الروح سعاد، وأخي الغوثي أسعده الله بأبنائه وأهله.

.... منكم جميعاً .... وإليكم جميعاً .... أهديه ....

وما كان شكري وافياً بجميلكم ولكنني حاولت بالشكر مذهبا

أفادتكم النعماء مني ثلاثة يدي ولساني والضمير المحجبا

شكر وتقدير

الشّكر لله سبحانه وتعالى أولاً وأخيراً على ما سخر لنا من أسبابه

وأسهب لنا من إحسانه وفضله، وأمكنني من إكمال دراستي

ولا يَسَعُني في فاتحةِ هذا الرسالة إلاّأن أتقدّم بشكري وامتناني إلى:

الدكتور المشرف: (الشارف لطروش) لما بذله من جهد علمي

ومتابعة وحرص شديد وما قدمه لي من عون ومساعدة.

ويدفعني واجب الوفاء أن أسجل بالغ الشكر إلى: الأستاذ لعسال لخضر عافاه الله

وإلى الهيئة التدريسية في: قسم الأدب العربي.

والشكر موصول إلى: جميع الأساتذة والزملاء، وعمال المكتبة، والمدارس الابتدائية

التي فتحت لي أبوابها، وجميع من كان عونا لي في الجهرأو الخفاء.

كريمة فاتحي

مقدّمة

إن ظهور اللسانيات التطبيقية في مجال البحث اللغوي، سلطت الضوء على الجانب التطبيقي للنظريات العامة في مجال تعليم اللغات سواء كانت لسانية أو نفسية أو اجتماعية أو تربوية، وعمدت إلى لم شتاتها مشكلة بذلك جسرا يربط فيما بينها لخدمة تعليم اللغة وتعلمها، أدى هذا التلاحم إلى ظهور علم فرعي يعنى بتعليم اللغات تحت مسمى الديداكتيك أو التعليمية وهي تعنى في الأساس بالبحث في إشكاليات التعلم في جميع الأطوار التعليمية، بحيث تعمل على بناء عملية تعليمية تعلمية قائمة على أسس علمية، و ظهورها كعلم جديد في حقل علوم التربوية جعلها تتقاطع مع العديد من العلوم المنضوية تحت لواء علوم التربية في مجالات وتخصصات عديدة، حتى أصبح من الصعب تمييزها أو فصلها عن بعضها البعض، ونخص بالذكر هنا البيداغوجيا.

لذلك أصبح الحديث عن عملية التعليم أو العملية التعليميةالتعلمية، يستلزم بالضرورة الحديث عن البيداغوجيا والتعليمية، كحقلين معرفيين يسعيان إلى عقلنة العملية التعليمية، من خلال إنتاج آليات ومقاربات من شأنها تسهيل عملية تدريس المواد وتيسير تعلمها لدى المتعلم، ودراسة العلاقة التفاعلية البيداغوجية بين عناصر العملية التعليمية؛ بحيث تتشارك كل من البيداغوجيا والتعليمية في المثلث التعليمي الذي يضم عناصر العملية التعليمية المتمثلة في المعلّم والمتعلَّم والمادة المعرفية، والتقويم، إذ تهتم البيداغوجيا بالتفاعل البيداغوجي والعلاقة بين المعلم والمتعلم داخل القسم الدراسي، بينما التعليمية تتعدى أسوار القسم بل المدرسة لتخطط لكيفيات التعلم في الواقع المدرسي، والخارجي للمتعلم.

من خلال بحثنا الموسوم بـ**"البيداغوجيا وتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي"** نطرح إشكالية هذا البحث، والتي تتمحور حول كيفية إسهام كل من البيداغوجيا

والتعليمية في عملية تعليم وتعلم اللغة في مرحلة التعليم الابتدائي، في ظل معطيات البحوث اللسانية والنفسية والتربوية المعاصرة.؟،وتتفرع هذه الإشكالية إلى جملة من التساؤلات هي:

– كيف تسهم البيداغوجيا والتعليمية في عملية التعليم والتعلم؟

– هل يمكن للتعليمية في ظل البيداغوجيا المعاصرة إكساب متعلم المرحلة الابتدائية الكفايات اللغوية؟

– كيف تسهم البيداغوجيا والتعليمية في إكساب معلم التعليم الابتدائي الكفاءات التدريسية في تدريس مختلف الأنشطة اللغوية لتلاميذ التعليم الابتدائي؟

وللإجابة عنهذه الأسئلة وغيرها طرحت الفرضيات التالية:

1) البيداغوجيا والتعليمية حقلان معرفيان تطبيقيان يساهمان في عملية التعلم والتعليم، لكن مفهومها في بعده التربوي يعتريه الغموض لدى معلم التعليم الابتدائي، مما ينتج عنه صعوبات في تطبيق المقاربات البيداغوجية، والتعليمية على أرض الواقع.

2) يمكن أن تتوافق كل من بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية والمحتوى اللغوي مع نمو التعلم الفكري والمعرفي وبالتالي إكسابه المهارات اللغوية.

3) تشكل تعليمية الأنشطة اللغوية جملة من التحديات والصعوبات أثناء تعليمها وتعلمها.

4) تمكن بيداغوجيا الإدماج المتعلم، من اكتساب الكفاءات اللغوية، من بيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا حل المشكلات.

5) يمكن أن تساعد كل من البيداغوجيا والتعليمية معلم التعليم الابتدائي من اكتساب كفاءات تعليمية وتدريسية.

نلخص أهمية دراسة هذا البحث في النقاط التالية:

- الوقوف عند أهمية البيداغوجيا والتعليمية في العملية التعليمية التعلّمية.ومعرفة العلاقة القائمة بين هذين المجالين العلميين في تسهيل عملية تدريس وتعلم اللغة في التعليم لابتدائي.

- الوقوف على آليات اكتساب الكفاءات اللغوية لمتعلم الابتدائي في ظل البيداغوجيات المعاصرة.

- إبراز أهمية الوعي وإدراك المفاهيم التربوية لدى معلم اللغة في مرحة الابتدائي.

يعود اختيارنا لموضوع **"البيداغوجيا وتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي"** لأسباب ذاتية وأخرى موضوعية؛أما ما هو ذاتي فيعود إلى: طبيعة تخصصنا في مجال تعليمية اللغة العربية، ورغبتنا في الاستزادة والتفقه في هذا المجال. وفيما يخص الأسباب الموضوعية فترجع في الأساس إلى: الجمع بين البيداغوجيا والتعليمية، وإظهار تكاملهما في تدريس المواد التعليمية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، فأغلب الدراسات تتناولهما بشكل منفصل.

اقتضت طبيعة الموضوع التنويع في مناهج الدراسة، فاعتمدت المنهج التاريخي لتتبع تطور وتحول مفهوم البيداغوجيا والتعليمية عبر الحقب الزمنية.واستخدمت المنهج المقارن للمقارنة بين البيداغوجيا والتعليمية ورصد أوجه الشبه والاختلاف بينهما.أما المنهج الوصفي فقد استُعمل في وصف وتحليل الركائز النظرية التي تستند إلها البيداغوجيا والتعليمية، وتعليمية اللغة في مرحلة التعليم الابتدائي.

وكذا المنهج الوصفي الإحصائي والذي اقتضاه الجانب التطبيقي لرصد وتحليل نتائج الاستبيان.

من الدراسات التي استعنت بها ما يلي:

– اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي لعلي آت أوشان

– اللسانيات والديداكتيك نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية لعلي آيت أشان

– رهانات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية لعبد الحق منصف.

– مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير لمحمد شوقي.

– تعلمية اللغة العربية لأنطوان صياح.

اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه إلى: مدخل وثلاثة فصول.

المدخل:بعنوان **"البيداغوجيا والتعليمية"** تضمن المراحل التاريخية لتطور مفهوم البيداغوجيا والتعليمية، والفرق بينهما، كما تضمن الفرق بين البيداغوجيا والتربية.

أما**الفصل الأول:**فوسمته بـ**"دور البيداغوجيا والتعليمية في عملية التعليم والتعلم"**، تفرع إلى ثلاثة مباحث. تضمن المبحث الأول الأسس النفسية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعلم وتعليم اللغة. وتضمن المبحث الثاني الأسس اللسانيةالتي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعليم وتعلم اللغة، في حين المبحث الثالث تمحور حول المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الأهداف والكفايات. في حين جاء **الفصل الثاني:** موسوما بـ**"تعليمية اللغة العربية في ظل البيداغوجيات المعاصر في التعليم الابتدائي"** تفرعت عنه ثلاثة مباحث؛ المبحث الأول تضمن طبيعة اللغة في التعليم الابتدائي، أما المبحث الثاني فتضمن منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي والبيداغوجيات المعاصرة، في حين تضمن المبحث الثالث تعليمية أنشطة اللغة العربيةفي التعليم الابتدائي.أما **الفصل الثالث:**خصصناه للجانب التطبيقي وعنونته بـ: الجانب التطبيقي للبيداغوجيا والتعليمة في تعليم اللغة العربية، دراسة إحصائية تحليلية.

اعترضتني جملة من الصعوبات أبرزها:عدم التمكن من مزاولة التعليم والتدريس، مما أدى إلى خلق نوع من الفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيقية لدي، وفي مثل هذهالمواضيع لا تكفي المعرفة النظرية الموجودة في ثنايا الكتب، فللواقع معطيات أخرى.

تعددت الترجمات لكل من البيداغوجيا والتعليمية مما صعّب عليّ تبني وضبط بعض المفاهيم والتوجهات، بالاضافة إلى صعوبة ترجمة النصوص الموجودة باللغة الأجنبية.

قلة المراجع العربية التي تجمع بين المواضيع البيداغوجية والتعليمة في تعليم اللغة.

وفي نهاية هذه المقدمة لا يسعني إلا أن أتوجه بالشكر البالغ للمشرف الأستاذ الدكتور (الشارفلطروش) على نصائحه وتوجيهاته، وعلى جهده المتواصل وعطائه الدؤوب، وعدم بخله علي بوقته وإعاناته. ولا أملك إلا أن أقول: جزاه الله عني خير الجزاء.

والله المستعان وعليه التكلان، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم.

مستغانم في: 10/10/ 2020م

الطالبة: فاتحي كريمة

المدخل

البيداغوجيا والتعليمية

1) مفهوم البيداغوجيا
2) مفهوم التعليمية

اللغة ظاهرة إنسانية ، فهي وسيلة اتصال بين الإنسان وبني جلدته، وهي الوعاء الحامل لأفكاره، وبواسطتها يمكنه اكتساب المعارف والعادات والقيم والتوجهات. واللغة من منظور علماء اللغة تحقق وظيفتين أساسيتين؛ أولهما: الوظيفة الاتصالية"إذ تكون وسيطاللتفاعل بين أفراد المجتمع واستقبال المعلومات وبثها"[1]. أما الوظيفة الثانية: فهي الوظيفة التجريدية"إذ تعمل اللغة وسيطا لتكوين الأفكار التي تجرد الواقع وتختزله في شكل رموز، تمكن الإنسان من فهمه وضبطه بدرجة أفضل."[2] وتعتبر هاتان الوظيفتان من الوظائف الأساسية لاكتساب القدرة اللغوية.

لهذا يتم الاهتمام بتعليم اللغة لأفراد المجتمع لتمكينهم من تحصيل الكفاءات اللغوية الصحيحة لنظام اللغة وقواعدها، لاستخدامها استخداما صحيحا في مواقف مختلفة في الحياة، والتكيف مع مستجدات الواقع المعيش.

ومن هذا المنطلق تحرص الجهات الوصية بشؤون اللغة العربية في الدول العربية بصفة عامة، والجزائر بصفة خاصة للعمل على استثمار العلوم والمعارف والوسائل والتقنيات، والاستفادة مما توصلت إليه من أبحاث، ونتائج في تحسين عمليتي تعليم وتعلم اللغة العربية، وترتسم هذه الجهود في تطوير المناهج اللغوية وإبداع آليات وإجراءات، وطرائق بيداغوجية تتوافق والأهداف المسطرة من تعليم اللغة العربية وتعلمها، وذلك حسب طبيعة كل مرحلة من المراحل التعليمية.

ومع التطور المعرفي الذي عرفه مجال علم اللغة، وما ترتب عليه من فروع علمية متعددة مثل اللسانيات التطبيقية، اللسانيات التعليمية، أو اللسانيات التربوية،...إلخ تم التوجه من دراسة اللغة ووصفها إلى كيفية تدريسها وتعليمها في مجال التربية والتعليم، وذلك باستثمار ما توصلت إليه الأبحاث في اللسانيات العامة، وعلوم التربية، ومن خلال هذا التداخل بين العلوم أصبح جليا

[1] أحمد مطر العطية، اللغة العربية، قضايا الواقع والمعاصرة، اللغة العربية رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الامارات للدراسات والبحوث الإستراتجية، أبو ظبي، ط1، 2008م، ص 33

[2] المرجع نفسه، ص 33

أنه لم يعد تعليم اللغة العربية، وتعلمها يقتصر على الدراسات اللسانية فحسب، وإنما اتسع ليشمل العديد من العلوم التي تبحث في كيفيات تعليم وتعلم اللغة للناطقين وغير الناطقين بها، و من بين الحقول المعرفية التي تهتم بترقية تعليم اللغة وتعليمها في الميدان التعليمي التربوي، نجد البيداغوجيا والتعليمية، ويرجع ذلك إلى روافدهما العلمية العديدة من العلوم الأخرى كالفلسفة، علم النفس بفروعه(التربوي، المعرفي، اللغوي، النمو...)، علم الاجتماع بفروعه (اللغوي والتربوي...)، علوم التربية...

1) مفهوم البيداغوجيا:

أ. **تطور مفهوم البيداغوجيا:**

يعود هذا المصطلح تاريخيا،إلى الأصل اليوناني، وهو مرتبط بكل الممارسات والخطابات التربوية التي تسعى إلى نقل الطفل من الحالة الطبيعية إلى الثقافية، ليكون مواطنا صالحا،

ومن هذا المنطلق تعد البيداغوجيا في الفلسفات اليونانية ركيزة أساسية تعمل على مساعدة الطفل ليصبح إنسانا ناضجا عقليا وفكريا؛ لأن"البيداغوجيا الفلسفية تعتبر أن ماهية الإنسان هي التفكير"[1]. فالاهتمام بتنمية قدرات الإنسان على التفكير والتدبر كانت هي الغاية الأسمى من كل عمل بيداغوجي، ويتأكد هذا المنظور في أفكار (سقراط socrates 429-399 ق.م)وتعد هذه الأفكار حجر أساس في بناء اللبنة الأساسية لمصادر التفكير التربوي.

ويسلم الفكر البيداغوجي اليوناني بمسلّمة مفادها: أن الإنسان غير معزول عن عالمه الخارجي والاجتماعي، وعليه وجب النظر إلى الجانب السياسي، والأخلاقي للمجتمع، وينعكس هذا التوجه في نظر كل من (أفلاطون platon429-347 ق.م) و (أرسطوaristote 384 -322 ق.م) فهما يعتبران

[1] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، المغرب، (د، ط)، 2007م، ص13.

البيداغوجيا "وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع."[1] فالأخلاق ضرورة من ضروريات بناء وتنظيم المجتمع وغيابها يؤدي إلى الفوضى، ومع أهمية الأخلاق ترتسم الملامح السياسية للمجتمعات، ويظهر دور البيداغوجيا في تشكيل الجوانب الأخلاقية والسياسية للمجتمع في تعيين الأنماط السلوكية التي تعمل على تكوين أفراد المجتمع.

مجمل القول: إن البيداغوجيا الفلسفية الإغريقية أو البيديا paideia الإغريقية في معناها الفلسفي العميق هي: "قيادة الإنسان على طريق الحقيقة حتى يحقق ماهيته بوصفه إنسانا مفكرا وفاضلا. ووسيلة لاندماج الإنسان داخل المجتمع وتحقق التوازن داخل الجسم وانفعالاته النفسية والعقلية"[2]ويحيلنا هذا المعنى الفلسفي للبيداغوجيا في عهد الإغريق، إلى مدى إدراك فلاسفة الإغريق للأهمية تكوين الفرد والرقي به إلى أسمى درجات النمو العقلي، والنفسي، والجسدي، وأهمية الموازنة في نموه؛ ليتمكن الفرد من التأقلم مع ذاته وداخل مجتمعه.

يعتبر العصر الوسيط انتكاسة كبيرة في إعطاء مفهوم البيداغوجيا منحآخر ،غير الذي عرفه في الحقبة اليونانية، ويرجع هذا الأمر إلى تولي الكنيسة مهمة التعليم والتربية، فمنهج الخضوع الذي انتهجته الكنيسة في ترويض شخصية الفرد بغرس القيم المسيحية، والمتمثلة في الخضوع للكلام الإلهي، وإقصاء الذات الإنسانية بهدف التخلص من شرور الجسد، والعالم الخارجي. "وهكذا غدت التربية نظاما قاسيا ينظر إلى كل ما ينتسب إلى هذا العالم نظرة احتقار وازدراء ...وتعد كل عناية بنمو الشخصية الفردية ...، أو النشاط الفكري خطيئة كبيرة."[3] ترتب عن هذا المنظور تقيد الفكر الإنساني؛ لأن كل فكر يتناقض مع فكر الكنيسة هو خطيئة في حد ذاته.

---

[1] مخلوف بلحسين، البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد: 12، مارس2015، ص .27

2 عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع سابق: ص 14

[3] عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، لبنان، ط5، 1984، ص 104

أما في بداية عصر النهضة بدأ التفكير البيداغوجي يأخذ شكلا آخرا من التفكير. إذ يرى مفكرو هذا العصر أن الإنسان هو محور كل عملية فكرية وتربوية، أدى هذا التوجه إلى خلق تفكير بيداغوجي جديد قائم على ثلاثة أسس أساسية لتربية الطفل وهي:

- الإنسان ذات عاقلة.
- الإنسان كائن طبيعي.
- الإنسان كائن اجتماعي.

يعد (جان جاك روسو jean jaque rousseau1712-1778) من رواد الاتجاه الطبيعي وأحد أبرز علماء عصر النهضه، بحيث بنى أفكاره على خصوصيات الطفل باعتباره كائنا له رغباته وميولاته التي يعمل على إشباعها"ويعد كتابه: (إميل) Emile ثورة في المفاهيم التربوية في البلاد الأوربية.وهو الكتاب الذي وضع الأسس النظرية لهذه التربية بيّن فيه -روسو- إيمانه بمبدأ أن الطبيعة تربي؛ أي أن غاية التربة هي النمو الطليق لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية."[1] يعتمد روسو في أفكاره التربوية على طبيعة الطفل فهو كائن لديه قدرات وميول ورغبات، تمكنه من التعلم إذا ما توفرت الظروف المناسبة. وبهذا يكون روسو قد أعطى البعد النفسي لتربية الطفل والتي تترجم في مبادئ أساسية من بينها: مبدأ النمو، مبدأ حرية المتعلم، مبدأ الفروق الفردية ...، وهذه المبادئ في جملتها، ساهمت في ظهور مقاربات بيداغوجية للتعليم والتعلم في المجال التربوي الحديث.

أما مفهوم البداغوجيا في العصر الحديث سيكتسي بطابع النزعة الإنسانية، والتي ستعطي للفكر التربوي بعدا جديدا، "إذا كانت البيداغوجيا الفلسفية محاولة لملائمة الإنسان مع العالم،

[1]: عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، ص 75. (مرجع سابق)

فإن النزعة الإنسانية كانت محاولة لملائمة العالم مع الإنسان الجديد."[1]وظهور هذا التصورأدى إلى إعادة النظر في طبيعة الإنسان فهو ليس كائنا متوحشا قاصرا،يتم ترويضه كبقية الحيوانات، بل هو ذات عاقلة، لها من القدرات الذهنية والميولات ما يسمح لها بالتكيف داخل العالم الخارجي وكذا المجتمع، ومن أجل إعطاء هذه الذات نموا سليما أصبح هذا التوجه من بين أهم التوجهات التي تبنى على أساسها الأنظمة التربوية الحديثة، إذ أصبح المتعلم محورا للعملية التعليمية.

بشكل عام نقول:إن البيداغوجيا وجدت منذ القدم ضمن تاريخ الفلسفة متمثلة فيما جادت به أفكار الفلاسفة أمثال "أرسطو" و"أفلاطون" إلى غاية أفكار الفيلسوف "هيجل"في منتصف القرن التاسع عشر. ولم تكن البيداغوجيا مبحثا مستقلا في تاريخ الفلسفة، لأنها كانت تتواجد في جميع المباحث الفلسفية التربوية التي اهتمت بتربية الطفل، وبظهور العلوم الإنسانية في أواخر القرن التاسع عشر ،وبالأخص علم النفس وعلم الاجتماع، ستأخذ البيداغوجيا مسارا آخر؛ إذ ستنتقل من مجال الفلسفة إلى مجال العلوم الإنسانية مستثمرة بذلك النتائج العلمية التي توصلت إليها العلوم الإنسانية للتفكير في الظواهر التربوية وتحليلها وفهمها، مما يسمح بتوسع مجالها النظري.

ب. **التعريف اللغوي للبيداغوجيا:**

يعود مصطلح البيداغوجيا (èdagogie) إلى الأصل اليوناني المؤلف من كلمتين: pèdaوهي مشتقة من paidos وتعني الطفل، ogogieوتعني القيادة والتوجيه والتنمية والتربية.وقد كان البيداغوجي (le pèdagogue) في زمن الإغريق هو العبد الذي يرافق الطفل إلى الحلقات العلمية، فلم يكن البيداغوجي معلما بل مربيا أوكلت إليه مهمة تربية الطفل من الناحية الأخلاقية بينما المعلم أوكلت إليه مهمة تعليم المعارف والعلوم، وبمرور الزمن ولأسباب متعددة أصبح البيداغوجي هو المعلم.[2]

[1] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 19.(مرجع سابق)

1 أوليفي روبول، لغة التربية (تحليل الخطاب البيداغوجي)، ترعمر أكان، أفريقا الشرق،المغرب،(د،ط)،2002، ص 15. (بتصرف)

وبهذا المعنى الاشتقاقي اللغوي تكون البيداغوجيا هي المعرفة التي تهتم بقيادة المتعلم في مسار تعليمه وتعلمه.

ج. **التعريف الاصطلاحي للبيداغوجيا:**

أخذ مفهوم البيداغوجيا معاني اصطلاحية عديدة، منها ما احتوته المعاجم العامة والمعاجم المتخصصة، إضافة إلى وجهات نظر العلماء في هذا المجال.

وترد في المعاجم العامة عدة تعاريف للبيداغوجيا من بينها:

- ✓ "البيداغوجيا: نظرية التربية، أوتربية الأطفال."[1]
- ✓ "البيداغوجيا: العلم التطبيقي لتربية الكبار والصغار."[2]
- ✓ "البيداغوجيا علم أصول التدريس."[3]
- ✓ "البيداغوجيا: فن التعلم، أو فن التربية."[4]

ما يلاحظ على التعريفات السالفة الذكر أنها تحمل في ثناياها اختلافات حول مفهوم البيداغوجيا، وهناك معاجم تعطي لمفهوم البيداغوجيا صفة النظرية، وأخرى تعطيها صبغة العلم، وجانب ثالث يعطيها البعد الفني، هذا بالنسبة للمعاجم والقواميس العامة.

أما بالنسبة للمعاجم المتخصصة في علوم التربية أو المصطلحات التربوية، نجد لمفهوم البيداغوجيا تعريفات من بينها:

أنها: "فن التدريس ومهنته، وإنها ترمز إلى كيفية قيام الأستاذ بالتعليم، والمنهجية التي يستخدمها باعتباره أستاذا، وأسلوب التدريس الذي يختاره."[1]وهذا تبعا لقاموس دار العلم للمصطلحات التربوية البيداغوجيا.

---

[1]Petit Larousse illustré. Librairie la rousse.1981 .pari .p 740

[2]Le robert plus. Dictionnaire de la langue française. Alain Rey. Parise. 2007.p 286

[3] منير البعلبكي، رمزي البعلبكي، المورد الحديث (قاموس انجليزي-عربي)، دار العلم للملاين، لبنان، ط2، 2009، ص 841

[4]Yussaf Asad Dagher. Dictionnaire la source. Naulal .p 982

أما معجم مصطلحات التربية جاء فيه مفهوم البيداغوجيا ليدل "...عن المعتقدات التربوية والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه وتشكيل سماتهم العقلية والخلقية و غيرها، ويستخدم هذا المصطلح إلى اليوم في اللغة الفرنسية للتعبير عن مختلف العناصر التي تقوم عليها عملية التربية، وعلى هذا لا يكون المقصود بالمصطلح هو علم بعينه، وإنما مجموعة العلوم التي تتكامل فيما بينها لتوفر للمربين فهما سليما لطبيعة أبنائهم، وأداء أفضل لعملهم، واستخداما أرشد للوسائل المتاحة، ثم تقويمها موضوعيا لما يتم تحقيقه من عمل. "[2]

نستقرأ مما جاء في المعجمين المتخصصين لمفهوم البيداغوجيا، أن مفهوم البيداغوجيا في مجال التربية والتعليم يأخذ العديد من الصفات، وأبرز ما ورد منها في هذين التعريفين ما يلي:

- ✓ البيداغوجيا فن للتدريس، وفعل التدريس.
- ✓ البيداغوجيا منهجية، وأسلوب للتدريس.
- ✓ البيداغوجيا مجموعة من الوسائل التي يستخدمها المربي أثناء عملية تعليم الطفل.
- ✓ البيداغوجيا تعبير عن العناصر التي تقوم عليها التربية.
- ✓ البيداغوجيا ليست علما بعينه وإنما مجموعة علوم متكاملة فيما بينها لتوفير الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلم أثناء التعليم.

أما من حيث وجهات نظر العلماء يعرفها (إميل دوركايم Emil-Durkheim1724-1804) على أنها:"مزيج من الأفكار تأخذ شكل النظرية، موضوعها توجيه الفعل نحو ما يجب أن يكون عليه."[3]

[1] جون كولينن، ناتريسيا أوبراين، (تر)حنان كسروان وآخرون، قاموس دار العلم غرينوود، المصطلاحات التربوية، دار العلم للملاين، لبنان، 2008م، ص 436.

[2] فاروق عبد فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم المصطلحات التربية، دار الوفاء، الاسكندرية، (د، ت)، (د، ت)، ص 69

[3] مخلوف بلحسين، البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية، ص 29. (مرجع سابق)

ويقول أيضا: "إن البيداغوجية ليست علما قائما بذاته نحو المعرفة، وليست ممارسة قائمة بذاتها كذلك نحو فعل: فهي إذن بين هذا وذاك تعتبر ممارسة لها طابع خاص."[1]

يعكس هذان التعريفان وجهة نظر (دوركايم) لماهية البيداغوجيا، فهو يعتبرها نظرية علمية، وليست علما قائما بذاته، ويفسر ذلك بأن البيداغوجيا ما هي إلا مجموعة من الأفكار المتمازجة فيما بينها، يدور موضوعها حول التفكير في نظام التربية وطرائقها، وتوجيه الفعل التربوي، بغرض تحسين نشاط المعلم والمتعلم وتقيمه.

أما (جون ديوي Dewey 1952-1859) فيعتبر البيداغوجيا علما، ويبرر وجهة نظره بأن البيداغوجيا في عملية بحثها تستعمل طرائق وأساليب كالتي تستعملها العلوم الأخرى، ويضيف على هذا أن البيداغوجيا تستمد مبادئها الأساسية من بعض العلوم التي لها صلة بالتربية.[2]

بهذا يمنح (جون ديوي) للبيداغوجيا استقلاليتها باعتبارها علما قائما بذاته، له طرائقه وآساليبه العلمية للبحث في القضايا التربوية وأنظمتها. في حين يرى (روني أوبير renè-obret)أن البيداغوجيا " ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله منظم وفق تفصيلات منطقية."[3]وحسب وجهة نظر (روني) لا يمكن حصر البيداغوجيا في مجال علمي دون آخر، وإنما هي كل هذه المجالات مجتمعة، تتفاعل فيما بينها بشكل منطقي منظم يسمح للبيداغوجيا ببناء أسسها ومبادئها العلمية، لتؤدي دورها في تحسين عمليتي التربية والتعليم.

ويرى (جون هوساي houssaye- jean) ان "البيداغوجيا هي المزيج بين النظري والتطبيق المجسد في الممارسات التربوية التي يقوم بها الأساتذة اتجاه تلاميذهم في الوضعية التربوية داخل حجرة الصف."[4] يمكننا هذا التعريف من التمييز بين نوعين من البيداغوجيا وهما:

[1] المرجع نفسه: ص 29.

[2] أوليفي روبول، لغة التربية، تر: عمر أوكان، ص 16. (بتصرف)

[3] مخلوف بلحسين، البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية، ص29. (مرجع السابق)

[4] مخلوف بلحسين، البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية، ص29. (مرجع السابق)

❖ **البيداغوجيا النظرية:** وهي تمثل الحقل المعرفي، عماده التفكير الفلسفي، والسيكولوجي والسوسيولوجي للوضعيات التربوية.

❖ **البيداغوجيا التطبيقية:** وهي تمثل المجال التطبيقي للنظريات البيداغوجية في الواقع التربوي، بحيث يضم مجموع الممارسات والأفعال الحاصلة بين المعلم والمتعلم داخل القسم.

يمكننا إدراك الفواق الجوهرية بين وجهات نظر العلماء لمفهوم البيداغوجيا، ويرجع ذلك لاختلاف خلفياتهم المعرفية، إضافة للاختلافات التي وردت في المعاجم العامة أو المتخصصة لمفهوم البيداغوجيا، هذا التباين يحيلنا إلى طرح تساؤل مفاده هل البيداغوجيا علم قائم بذاته؟

في ظل هذا السياق نجد أنفسنا أمام طرفين من وجهات النظر، طرف ينفي صيغة العلمية على البيداغوجيا والطرف الثاني يقر بعلمية البيداغوجيا. ومن الأمور المتعارف عليها أن كل علم يجب أن يمتثل لشرطين أساسين، أولهما هذه استقلالية الموضوع؛ أي أن يكون للعلم موضوع بحث مستقل عن العلوم الأخرى، والشرط الثاني هو منهج البحث؛ بمعنى أن يكون للعلم طريقتهالخاصة في البحث.

فإذا أسقطنا هذين الشرطين على البيداغوجيا سنجد موضوعها منبثق من علم النفس بالأخص علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع بالأخص علم الاجتماع التربوي، وهي ضمن موضوعات علوم التربية التي تنتمي بدورها إلى العلوم الإنسانية، ومن هذه المتتالية للمعارف نستنتج أن موضوع البيداغوجيا مشترك بين علوم التربية.

أما بخصوص منهاج البحث فالبيداغوجيا تنتهج المناهج الوصفية والتفسيرية في تصنيف الظواهر التربوية، وتعمل على إعطاء تفسير لها، من أجل اقتراح نماذج نظرية عامة للتربية، "ولم تتمكن بذلك البيداغوجيا من بناء نظرية موحدة مرجعية تحلل وضعيات التدريس أو القسم فخلت

بذلك من البعد العلمي."[1]وعليه نقول:إن إشكالية علمية البيداغوجيا من عدمها يظل أمرا يصعب الجزم فيه، فالبيداغوجيا في العلوم الإنسانية تعتبر حقلا معرفيا يضم مجموع نتائج علوم مختلفة، لم ترق بعد لأن تكون علما مستقلا بذاته.

مما تقدم ذكره يمكننا القول:إن البيداغوجيا نوع من المعرفة العامة، ونمط من التفكير والتفسير والتحليل للظواهر التربوية، وفهم للوضعيات التعليمية، التي تحكم العلاقة بين المعلم والمتعلم في وضعيات تربوية داخل القسم، وعلاقة المتعلمين فيما بينهم والوسط المدرسي، كما تعمل على تنظيم عملية التدريس من خلال اقتراح مناهج، ومقاربات، و أساليب التدريس، والطرائق، والتقنيات والوسائل التي تساعد المعلم بلوغ الأهداف التعليمية.

د. **الفرق بين البيداغوجيا والتربية:**

في معظم الاستعمالات التربوية المتداولة لمفهوم (التربية) يتم الخلط، أو عدم التمييز بين مفهوم التربية، ومفهوم البيداغوجيا، ولمقاربة الفرق الدلالي بينهما، كان ولا بد من التطرق لمفهوم التربية.

حظي مفهوم التربية باهتمام الفلسفات التي عالجت طبيعة النمو والتعلم عند الإنسان، وبتعدد الفلسفات التربوية واختلاف وجهات النظر لعملية التربية أدى إلى اختلاف مفهوم التربية، إضافة إلى نظرة المربين إلى دور التربية في إعداد الإنسان " فمنها ما نظر إلى التربية على أنها إعداد الفرد للحياة، ومنها ما رأى أن التربية هي الحياة."[2] معنى هذا أن هناك اختلافا على مستوى كيفيتها، ولمقاربة مفهوم التربية من حيث الاصطلاح لابد من معرفة الأصل اللغوي للتربية؛ لأن المعنى الاصطلاحي للتربية يقتضي الاستدلال عليه بمعرفة الجذر اللغوي.

- **المفهوم اللغوي للتربية:**

[1] عبد القدر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014م. ص31.

[2] محسن علي عطية، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المنهاج، الاردن، ط1، 2003م. ص22.

جاء في لسان العرب "ربا الشيء زاد ونما، وأربيته نميته.ورب ولده والصبي يربه ربا. وربببه تربيا وتربة بمعنى رباه...ورباه تربية أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولية، كان ابنه أو لم يكن."[1]، وربا يربو بمعنى زاد أو نما، بدلالة قوله تعالى: ﴿... وَيُرْبِي الصَّدَقَات...﴾[2]وقوله تعالى: "فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت" بمعنى نمت. بينما في مواضع أخرى في القرآن يقصد بها العكس، مثل قوله سبحانه وتعالى:"﴿وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِنْدَ اللَّه﴾[3] بمعنى لا ينمو، وعليه يحمل المعنى اللغوي للتربية في العربية معنى النمو والزيادة والعكس.

- **المفهوم الاصطلاحي للتربية:**

تنوع المفهوم الاصطلاحي للتربية بتنوع فلسفات التربية، وتنوع طبيعة المجتمعات ونظرتها للتربة، والتطور الذي مرت به التربية عبر العصور.

التربية: " تشير إلى نوع النشاط الذي يهدف إلى تنمية قدرات الفرد واتجاهاته وغيرها من أشكال السلوك ذات القيم الايجابية في المجتمع الذي يعيش فيه حتى يمكنه من أن يحيا حياة سوية في هذا المجتمع ...."[4].

والتربية: "عبارة شاملة تشير إلى عملية تعزيز النمو والتقدم في المجال الإدراكي والجسدي والاجتماعي والعاطفي والأخلاقي لدى الأفراد أو المجوعات. إنها عملية ذات أهداف معينة؛ أهداف تنطوي على نظام قيم، وتعطى بشكل رسمي أو غير رسمي..."[5]

ويرى إبراهيم ناصر أن" التربية عملية التكيف أو التفاعل بين المتعلم الفرد وبيئته المحيطة."[6]

---

[1] ابن منظور أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، محمد حسب الله، هشام محمد الشاذلي، ج4، دار المعارف، مصر، (د،ط)،(د،ت)،(مادة ربب)، ص1547.

[2] سورة البقرة، الآية 272.

[3] سورة البقرة، الآية 39.

[4] فاروق عبده فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم المصطلحات التربوية، دار الوفاء، الاسكندرية، (د،ط) ، (د، ت)، ص87.

[5] قاموس المصطلحات التربوية، تر: حنان كسروان، ص 205.

[6] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، ط3، 2009، ص 106.

نستقرئ من التعاريف السابقة: أنها تجمع كلها على أن التربية عملية أو أداة لتنمية وتكيف قدرات الفرد مع محيطه الداخلي أو الخارجي.

أما محمد الدريج في كتابه"التدريس الهادف"يبين أن التربية تحمل مفهومين لا يمكن أن يكون أحدهما دون الآخر، وهو يعني بذلك التربية بالمعنى العام والتربية بالمعنى الضيق أي البيداغوجيا، فالتربية"بالمعنى العام؛ أي التربية كممارسة وتطبيق، والثاني هو التربية بالمعنى الضيق كعلم أو أداة دراسية وهذا المعنى يعبر عليه بكلمة البيداغوجيا "[1].

وبناء على هذه المعطيات نقول:إن التربية أعم وأشمل من البيداغوجيا وهذه الأخيرة جزء من التربية؛ لأن البيداغوجيا كما عرّفناها سابقا نمط من المعرفة العامة للظواهر التربوية تعنى بدراستها داخل المؤسسات التربوية. فإذا اعتبرنا التربية وعاء فإن البيداغوجيا حامل لهذا الوعاء.

ولهذا تعتبر التربية والبيداغوجيا مجالين حيويين في ميدان البحث والتطبيق في مجال التعليم والتعلم، إذ يعملان معا لتحقيق الأهداف التربوية، والتعليمية للمجتمع.

2) مفهوم التعليمية:

أ. تطور مفهوم التعليمية:

إن البعد التاريخي لمصطلح "الديداكتيك" في الخطابات والممارسات البيداغوجية قصير جدا لأنه يعود إلى ثمانينات القرن العشرين، إلا أن استعماله كلفظ، قديم جدا، فقد استعمل قديما "للتعبير عن العرض المنظم لفكرة أو مذهب فلسفي أو موقف أدبي."[2] بيد أن الاستعمال التقني لمصطلح "الديداكتيك" في المجال البيداغوجي التربوي يعود إلى العالم "كومينيوس" "comeius" وذلك سنة 1632م من خلال مؤلفه (la didactiquemagna) أو(la grand didactique) فكان هذا المؤلَّف محاولة لتأسيس مبادئ علم الديداكتيك، أو التأسيس لعلمية التدريس بوضع قواعد تبنى

[1] محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتب، الجزائر، (د، ط)، 2000م، ص 11.

[2] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 181.

عليها عملية التدريس. فضمّن "كومينيوس" كتابه ثلاثة أبواب لمعالجة طريقة تُدرّس مختلف العلوم والفنون، من خلال أهداف حددها في:[1]

1. تعليم كل ما يمكن تعليمه للأطفال، مع تحقيق نتائج مؤكدة وناجعة.
2. التدريس بسرعة دون إحداث كلل أو ملل لدى التلاميذ والمدرس.
3. تقديم تعليم صلب ومتماسك، يسمح للتلاميذ بتحصيل العلم الحق، واكتساب الأخلاق الحميدة.

وبعد " كومينيوس" جاء "دومارسي" " Demarsais" وفي سنة 1729م استعمل مصطلح "الديداكتيكا" بمعنى " العلم الذي يهتم بتنظيم عماليات التدريس وكيفية إنجازها."[2] بينما يرى مؤلفا كتاب (La didactique en questio) "كورنو" "Courno" و"فرنو" "Ferno" : أنه لا محض للصدفة في تبلور مبحث "الديداكتيك " في القرن 17م، بل يعود ذلك إلى تنامي الاهتمام بقضية "المنهج" في الدراسات الفلسفية، والتي ترجمتها أفكار"ديكارت" حول تنظيم عمليات التفكير.

وفي القرن 18م أدت أفكار الفيلسوف الألماني "إيمانويل كانط" " Kant" الداعية إلى عقلنة الفعل البيداغوجي وأساليبه، بحيث"ينبغي أن يصبح فن التربية أو البيداغوجيا معقلنا ومنظما إذ وجب عليه تنمية الطبيعة البشرية وتطويرها بشكل يجعلها تحقق غاياتها التي تسعى إليها."[3] بهذا يرى "كانط" أن عقلنة الفعل البيداغوجي وتنظيمه يكون بتنمية طبيعة المتعلم، من خلال النظر في حاجاتها التربوية، والتعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية.

[1] المرجع نفسه، ص 182.

[2] المرجع نفسه، ص 182.

[3] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 182. (مرجع سابق)

مما سبق يلاحظ: أن مصطلح "الديداكتيك" بين القرن 17م والقرن 18م ظل لصيقا بالمباحث الفلسفية مما جعلها تأخذ طابعا فلسفيا أقرب إلى نظرية المعرفة المدرسية، وذلك من حيث منهج بناءها وتنظيمها في حدود علاقتها بطبيعة المتعلم.

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم، إلى غاية أوائل القرن التاسع عشر، ويعد "هاربارت" "Harbart" (1776م-1841م) واضع الأسس العلمية للعملية التعليمية " كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي بذلك نظرية تهتم بالنشاطات المتعلقة بالتعليم فقط."[1] معنى هذا أن التعليمية من هذا المنظور تهتم بنشاط المعلم وأساليب تدريسه وتلقينه للمادة المعرفية.

مع بدايات القرن العشرين ظهر اتجاه جديد بقيادة "جون ديوي" "Dewey" (1859-1952) يعتبر أصحاب هذا التوجه أن " التعلمية نظرية للتعلم لا للتعليم "[2] فهو عكس توجه هاربارتي، رواده يعطون الأولوية للمتعلم من خلال دراسة نشاطاته الفعالة أثناء عملية التعلم، وعليه انحصرت نظرتهم حول تحليل نشاطات المتعلم واعتبروا التعلم وظيفة من وظائف التعليم.

من خلال هذه الإطلالة السريعة للتطور التاريخي لمفهوم الديداكتيك أو التعليمية نلاحظ أنه في بدايات الثمانينات القرن الماضي بدأ يأخذ مفهوم "الديداكتيك" مفهوما آخر ،ويرجع الأمر إلى انسلاخها من ثوب الفلسفة، وارتداءها ثوب العلمية المؤسسة على قواعد علمية تسعى إلى ضبط عملية التدريس، ويمكن إرجاع هذا التحول إلى عوامل أفرزها القرن 20م من أهمها:[3]

- توسع نظام المعرفة، وتفرع التخصصات، مما طرح مشاكل خاصة بتنظيم المواد الدراسية ومرجعيات ذلك التنظيم، ومدى ملائمته لاستعدادات الأطفال ومؤهلاتهم وحاجتهم...

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص 20.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

[3] ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البداغوجيا المعاصرة، ص 184.

– ازدهار وتوسع الدراسات والأبحاث الإنسانية في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع بخصوص دراسة طبيعة شخصية المتعلم من حيث مختلف أشكال نموها، إضافة إلى نظريات التعلم باعتبارها عملية مركبة يتدخل في بنائها ما هو ذاتي وما هو موضوعي، مما يحتم إدماج نظريات النمو والتعلم في صياغة مناهج التعليم.

– التطور التقني السريع لوسائل الاتصال والإعلام. مما أدى إلى استغلال هذا التطور لنقل المعارف إلى المتعلم وإدراجها كوسائل تعليمية تساعد على التعلم.

ونتيجة لتوسع المعرفة، وتراكم الخبرات التربوية والتعليمية، وتوسع الدراسات والأبحاث الإنسانية، إضافة إلى التطور التقني انعكس كل هذا على مفهوم الديداكتيك أو التعليمية.

ب. **التعريف اللغوي للتعليمية:**

" الديداكتيك" لفظ قديم يعود أصله إلى اللغة اليونانية القديمة، يقابلها" ديداكتيكوس" "Didactikos" وتعني كل ما يخص التدريس، كما استعملت كلمة "ديداسكاين" "Ddaskein" للدلالة على عمليات التدريس والتعلم، وهي الدلالات نفسها التي تدل عليها كلمتا "Docere"و" Disciplina" في اللغة اللاتينية (Discipline بالفرنسية) ولقد كانت تطلق كلمة "Didactikos" على نوع من الخطاب الذي يعرض أفكارا ومبادئ بشكل شعري جذاب[1]. وجاء معناها في معجم روبير الصغير الجديد " التدريس"أو "نظرية وأسلوب التدريس."[2]

أما لفظة" التعليمية " هي أحد المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي " la didactique"، وكلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة "تعليم" وهذه الأخيرة مشتقة من "علّم "، وجاء في لسان العرب:" عَلِمتُ الشيء أعْلَمُه عِلمًا: عرفته، قال ابن بري: عَلِمَ وفَقِه أي

[1] ينظر: عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 181.

[2]Le nouveau petit robert, de la langue française, Josette Rey de bose et Alain, Rey robert ; 2009, paris ; p 733.

تعلّمَ وفقّهَ، وعَلِمَ بالشيء: شعر، يقال ما عَلمتُ بخبر قدومه أي ما شعرت، وعَلِم الأمر وتعلّمه: أتقنهُ. "[1]

ووردت في المنجد في اللغة العربية المعاصرة "عَلَّم، أي وضع علامة، يتعلّم، علّمه القراءة، علّمهم مبادئ فنّ"[2]،ومن مقابلات "الديداكتيك" في اللغة العربية ما يلي: علم التدريس، فن التدريس، منهجية التدريس، التدريسية، علم التعلم، التربية الخاصة، أو بلفظها المعرب ديداكتيك أو ديداكتيكا، غير أن المصطلح الذي ساد استخدامه في الأدبيات التربوية هو "التعليمية"[3].

يتبين لنا أن بوادر التعليمية بدأت منذ القديم، إلا أن مفهومها القديم طرأت عليه تحولات وذلك راجع إلى التراكم المعرفي، وظهور تخصصات جديدة في العلوم الإنسانية، والتداخل بين هذه التخصصات، إذ أصبح حقل التعليمية في مجال علوم التربية يشهد حركية سريعة على المستوى النظري، والمعرفي مما يستدعي معرفة مفهومه الاصطلاحي لتتبين لنا هويته في مجال علوم التربية والتعليم.

ج. **التعريف الإصطلاحي للتعليمية:**

لفظة " التعليمية "أو "الديداكتيك" متعددة المعاني بحسب أصناف المجالات التي ترد فيها، وإذا نحن حصرناها في المجال التعليمي التربوي سنجد أنفسنا أمام مجموعة من التعاريف لا حصر لها، بحيث تتجاذب هذه التعاريف حسب أراء أصحابها في الحقل الدلالي لهذه اللفظة، وفيما يلي سنعرض مجموعة من التعاريف الاصطلاحية لمفهوم التعليمية وذلك حسب الاتجاه الذي تندرج فيه.

[1] ابن منظور ،لسان العرب، المجلد 5، ص 417،418. مادة (علم)

[2] انطوان نعمة، عصام مدوّر، لويسعجيل، متري شماس، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشرق، بيروت، ط2، 2001م، ص 414.

[3] ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظري والتطبيق، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن،2007م، ص 09.

وعليه التعليمية " هي أبحاث تهتم بكيفيات التدخل الديداكتيكي؛ ويعني بذلك أن التعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا التي تأتي سابقة لمهام المعلم ولتنظيم حالات التعليم... "[1]. يقدم هذا التعريف التعليمية على أنها عملية ربط بين النقاط التي تسبق مهمة المعلم؛ أي أنها عملية تمهيدية لعمل المعلم تساعده في تنظيم التعليم والتخطيط له، فهي بهذا المنظور تخدم المعلم في تنظيم وتسيير وضعيات التعليم.

والتعليمية هي أيضا "مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل، وعلى تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكيفيات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة."[2] من خلال هذا التعريف،تعتبر التعليمية عاملا مساعدا للمتعلم في وضعيات اكتسابه للمعرفة، وذلك بتفعيل قدراته وتوظيف موارده المعرفية في مواقف تعليمية مختلفة.

وتعرف التعليمية على أنها: "عملية تنطلق من الأهداف لتصور وتخطط وتنفذ وضعيات التعليم والتعلم، قصد التمكن من بلوغ الأهداف المحددة. وهي تشمل الأهداف والوسائل المتاحة لبلوغ الأهداف (محتويات، طرائق، أنشطة، ووسائط، التقيم والمراجعة)."[3] يقدم هذا الطرح التعليمية على أنها: عملية تخطيط لوضعيات التعلم والتعليم، بحيث تنطلق من أهداف مسبقة لتصل إلى الأهداف النهائية المحددة، مستعينة بذلك على مجموعة من الوسائل المتاحة لتحقيق هذه الأهداف.

كما تعرف التعليمية على أنها " ... تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها ومنطقها، ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلم،

[1] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة، الجزائر، 2003م، ص 146.

[2] أنطوام صياح، تعلمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2008م، ص 18.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، الأردن، ط1، 2015م، ص 115.

وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية"[1]؛فهي من هذا المنظور عملية تفكير في المادة الدراسية من بعدين أساسيين. الأول متعلق بالطبيعة المادة المعرفية، وجانب المفاهيم المكونة لمحتوياتها والعلاقة فيما بينها وترابطها لتشكيل مضامين التعليم وكيفية تدريسها. والبعد الثاني يتعلق بالمتعلم وعلاقته بالمعرفة وكيفية اكتسابه لها في وضعيات التعلم؛ إذ تتعهد التعليمية على تفسير وتحليل هذه المواقف أثناء سيرورة الفعل البيداغوجي من أجل فهم المشكلات التي قد تفرزها وضعيات التعلم المختلفة.

عند تأمل هذه التعاريف الأربعة نلحظ أنها تشترك في وصفها للتعليمية بأنها عملية تفكير وتأمل في ظواهر التعلم والتعليم، والأخذ بعين الاعتبار المادة الدراسية مجالا لبحثها؛ بحيث يدور موضوعها ومحورها حول الفعل البيداغوجي والمادة الدراسية، أما خلفيتها ومرجعياتها النظرية في ذلك، تعود إلى علم النفس (سيكولوجية المتعلم)،علم الاجتماع (بناء المعرفة)، والبيداغوجيا (الوسائل والطرائق).ومهمتها من هذا المنظور تتجلى في صوغ الفرضيات أو النظريات، في آليات التدريس، وفي طبيعة المادة المعرفية وكيفية تدريسها.

أما التعليمية من منظورها العلمي فتعرف على أنها: "علم تطبيقي قائم بذاته، له مرجعيته المعرفية والمفاهمية، واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية."[2]ويصرح مازن الوعر بعلمية التعليمية بوصفها علما قائما بذاته مستوفية بذلك شروط العلم من حيث موضوع بحثها ومن حيث منهجها وطرق بحثها الخاصة بها.

وتعرف في هذا المجال أيضا بأنها: "ذلك العلم الذي يضبط عملية التدريس ويجعلها قابلية تدريسية لكل الوحدات المعرفية والمهارية والقيمية، الحاملة قوانينها الداخلية، المنضوية على عمق

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيد الجهوية، إثراء فريدة شنان، مصطفى هجرسي، تصحيح عثمان آيت مهدي، 2009م، ص 44.

[2] مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طالس، دمشق، ط1، 1988م، ص 129.

التجربة الإنسانية."[1] المتفحص لهذا التعريف يتبين له أن التعليمية بوصفها علم هي عملية لعقلنة الفعل البيداغوجي من خلال ضبط العملية التدريسية وتنظيمها، وبعقلنة العملية التعليمية تصبح التعليمية قابلة لتدريس مختلف المواد المعرفية التي تستمد نظامها، وبنية محتوياتها من التجارب والخبرات الإنسانية، وتسهيل عملية نقلها وإكسابها للمتعلم.

ويقصد بالتعليمية " ...الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس حركي وتحقيق لديه المعارف والقدرات والاتجاهات والقيم."[2] ويعرفها في نفس السياق معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنها" مجموعة الوسائل والطرائق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم والمؤدية إلى إيصال المعرفة فنا أو علما من العلوم."[3] إضافة إلى تنظيم وضعيات التعلم والتعليم يرى هذان التعريفان أن التعليمية علم لدراسة طرائق التدريس، وتقنياته التي من شأنها تحقيق الأهداف التربوية.

نستنتج من هذه التعاريف أن التعليمية بوصفها علما قائما بذاته موضوعه ومحاوره مستمدة من سيرورة الفعل البيداغوجي، وقضايا التعلم والتعليم وطرائق التدريس، أما مرجعيتها النظرية فتنبثق من علم النفس ونظريات التعلم، والبيداغوجيا. وتكمن أهميتها من هذا المنظور في مساعدة البيداغوجيا إذ يعتبرها البعض "مكملا للبيداغوجيا التي تعهد إليها موضوعات تربوية أكثر شمولا"[4]، والعمل على تحليل وتفسير المشاكل التي تتمخض عن وضعيات التعلم والتعليم.

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 115.

[2] محمد صهود، مفهوم الديداكتيك قضايا وإشكالات التدريس، مجلة كلية علوم التربية، الرباط، ع: 7، يونيوز2015م، ص 122.

[3] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة، لبنان، ط1، 2005م، ص 303.

[4] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 115.

وينظر البعض للتعليمية كبديل نظري إجرائي بإمكانه تحويل الفعل البيداغوجي من مجاله التأملي ذي الفهم النظري إلى مجال علمي تطبيقي للتجليات البيداغوجية كما هي ممارسة داخل العملية التعليمية، وعليه يميز بين نوعين من التعليمية:

- **التعليمية العامة:** تهتم بكل ما يخص مواد التعليم من حيث الطرائق والقواعد والأسس العامة بدون تميز خصوصية مادة معرفية عن غيرها.

- **التعليمية الخاصة:** إذ يعتني بقضايا ومشكلات التي يطرحها تعليم المواد الدراسية.يمكن الحديث عن تعليمية اللغة العربية ونعني بذلك كل ما يتعلق مكونات اللغة كالتعبير القراءة.... [1]

من المعروف أن حقل التربية كغيره من الحقول المعرفية يعج بمفاهيم متعددة ومتجددة، وحقل التربية كحقل إنساني يشهد صعوبة في التحديد الدقيق والأحادي للمفاهيم، بحيث نرصد لكل مفهوم جملة من التعريفات المختلفة باختلاف الزمان والمكان لأصحابها زد على ذلك اختلاف توجهاتهم وخلفياتهم الفكرية، من هذا المنطلق يقر الكثيرون من الباحثين والعلماء بصعوبة الإلمام بتعريف محدد ودقيق " للتعليمية" أو" الديداكتيك" خارج تقاطعه مع مجالات أساسية أهمها الابستومولوجيا، السيكولوجيا، البيداغوجيا....

وعليه نحاول الخروج بتعريف إجرائي من التعاريف سالفة الذكر فنقول: التعليمية نمط من التفكير العلمي الذي يسعى إلى الدراسة العلمية للمحتوى التعليمي وطرائق تدريسه، وتحليل وتفسير وضعيات التفاعل بين المعلم والمتعلم، من أجل التخطيط لكل فعل تعليمي.

3) أوجه الشبه والاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية:

مما سبق يمكن إدراك تشابه واختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية، فمن حيث التشابه فكلاهما حقل ينتمي إلى حقل التربية وكلاهما يهتم بقضايا التعليم والتعلم كل من منظوره الخاص.

[1] المرجع نفسه، ص 119. (بتصرف)

أما أوجه الاختلاف فسنعرضها على شكل جوانب كالتالي:

- **في الجانب المنهجي:** تهتم التعليمية في الجانب المنهجي بتوصيل المعرفة للمتعلم، وذلك بمراعاة خصوصيات عمليتي التعلم والتعليم، " وهي ترى أن طبيعة المعرفة الموضوعية للتدريس تلعب دورا محددا بالنسبة للتعلم، وبالتالي التعليم"[1]

في حين لا تهتم البيداغوجيا بمحتوى التدريس، "و لا تهتم بالبعد المعرفي للتعلم بل تهتم بأبعاد أخرى نفسية، اجتماعية...لأن البيداغوجيا تحدد انطلاقا من طرائقها أكثر من قيمتها المتصلة بالغايات"[2]، فالبيداغوجيا همها الغايات، بينما التعليمية همها الوسائل التي تحقق الغايات.

- **من جانب منطق التعلم:** تتناول البيداغوجيا منطق التعلم، من العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم، والتي تكون حدودها الفصل أو القسم، بينما التعليمية تعالج منطق التعلم من منطق المعرفة، وهي بذلك تشمل عدة جوانب داخل وخارج جدران القسم.

- **من جانب الاكتساب المعرفي:**

البيداغوجيا في هذا المجال تهتم بالتفكير المسبق للممارسة المهنية، من خلال وضع العلاقة التربوية في مجال محدد"وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة وتسير القسم في أبعاد مختلفة (التواصل الشفوي وغير الشفوي، تكنولوجيا التعلم، معرفة النظام التربوي....)"[3].

أما التعليمية تهتم بشروط اكتساب المتعلم للمعرفة لمادة تعليمية ما، والنظر إلى الوضعيات التعليمية " كمساعد على التفاعل الأقصى بين المعرفة والمتعلم والمعلم."[4]، التعليمية بهذا الشكل تؤمن بالواقع من خلال ملاحظة وضعيات التعلم وهذا ما يعكس جانبها التطبيقي.

---

[1] عبد القادر لوسي، المرجع في التعليمية، ص 31.

[2] المرجع نفسه، ص 31.

[3] عبد القادر لوسي، المرجع في التعلمية، ص 31. (مرجع سابق)

[4] المرجع نفسه، ص 32.

- **من الجانب العلاقة التربوية:**[1]

ونعني بالعلاقة التربوية تلك العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم والمعرفة، والتي يترجمها المثلث التعليمي، فالتعليمية تهتم بالعلاقات المتبادلة بين أقطاب المثلث التعليمي، في حين تنشغل البيداغوجيا بالتنظيم الداخلي للقسم.

العملية التعليمية – التعلُّمية:

وهي الحيز المشترك بين البيداغوجيا والتعليمة، وفي إطارها يتفاعلان من أجل سيرورة الوضع التعليمي بنجاح، وفي ظلها يصعب التمييز بين حدود البيداغوجيا والتعليمة، والعملية التعليمية"هي عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها"[2]،أو هي: "مجموعة من المواقف والأنشطة الصادرة عن المدرس وعن التلاميذ، لترتبط بكيفية منطقية وتعاقب بكيفية منتظمة."[3] تتفاعل فيها الاجراءات البيداغوجية والتعليمية لتحقيق الأهداف التربوية.

[1] المرجع نفسه، ص 33. (بتصرف)

[2] أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشروق، القاهرة، (د، ط)، (د، ت)، ص 44.

[3] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، 1991، 190.

الفَصْلُ الأوّل

دور البيداغوجيا والتعليمية في عمليتي التعلم والتعليم

- المبحث الاول: الأسس النفسية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعلم وتعليم اللغة.
- المبحث الثاني: الأسس اللسانية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعليم اللغة.
- المبحث الثالث: المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات.

➢ المبحث الأول: الأسس النفسية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعلم وتعليم اللغة.

يستند المدخل البيداغوجي –التعليمي-التعلمي إلى عدد من النظريات، النفسية واللسانية والاجتماعية، التي يمكن الإفادة منها في وصف عمليات التعلم والتعليم بصفة عامة، وتعلم وتعليم اللغة بصفة خاصة، ومن أبرز نظريات التعلم التي استفادت منها البيداغوجيا والتعليمية في حقل تعليمة اللغة، نظريات أفرزها علم النفس، بالأخص علم النفس التربوي، وعلم النفس المعرفي، وعلم النفس اللغوي، وعلم اللغة الاجتماعي وأهم ما تثيره هذه النظريات من تساؤلات تفيد في فهم كيفية تعلم الفرد وكيف يتعلم؟ وكيف يتذكر معارفه، ولماذا يختلف فرد عن آخر في القدرات المعرفية؟ جميع هذه التساؤلات من الأمور الأساسية للتدريس الفعّال، وفيما يلي بيان أهم افتراضات كل نظرية.

مما لا ريب فيه أن التعلم والتعليم ركيزتان أساسيتان للنهوض بأي قطاع تربوي تعليمي، وبهما تصنف مراتب الأمم، وذلك من خلال نجاح أنظمتها التربوية القائمة أساسا على نجاعة عمليتي التعلم والتعليم، فالتعلم من أهم الوسائل التي يرقى بها الفكر الإنساني في مختلف مجالات الحياة، ولما كان التعلم والتعليم بهذه الأهمية شيدت لهما المجتمعات مؤسسات لتتولى مهمة التوجيهوالتخطيط الجيد لهما، وعدم تركهما لمحض الصدفة والتسيير العشوائي.

يعد التعلم من المفاهيم الأساسية لعلم النفس، إلا أنه أضحى محط اهتمام العديد من العلوم و الدراسات المهتمة بميدان التربية والتعليم، سعيا منها لمعرفة طبيعته وآليات حدوثه - التعلم- وما العوامل المؤثرة فيه، وشروط حدوثه، لإيجاد ضوابط وقوانين تحكم سيره، فانعكست أفكارهم داخل نظريات اختلفت باختلاف توجهات وأفكار أصحابها.وصارت هذه النظريات

أسساقاعدية تبني عليها حقول معرفية، مثل البيداغوجيا والتعليمية في مجال تعليم المعارف - أكانت علمية أو لغوية- من أجل تحقيق الأهداف التربوية المسطرة لها.

وقبل التطرق لمحتوى هذه النظريات كان ولابد من التعريف بكل من التعلم والتعليم ورصد الاختلاف بينهما.

1) مفهوم التعلم:

كما هو معروف في الأدبيات التربوية وجود مصطلحات تربوية عديدة، منها المتشابهة من حيث المبنى والشكل، لكنها تختلف في المعنى والمضمون، ومنها ما يختلف في المبنى والشكل، ولكن تتضمن نفس المعنى أو قريبة من بعضها في المضامين. هذا الاختلاف أو التشابه يؤدي بكثير منا بالمرور عليها دونما البحث في ماهيتها، وتحرّي مواضع استعمالاتها الصحيحة، ومن جملة هذه المصطلحات نجد (التعلم والتعليم)فهاذن المصطلحان متشابهان من حيث الشكل.وقد يحدث هذا التشابه التباسا لدى القارئ فيعتقد أنهما يحملان نفس المعنى، في حين أن كلا منهما يحمل في ثناياه معاني تختلف عن الآخر ،وهذا ما سنحاول تبيانه فيما يلي.

التعلم لغة يعني:" الإتقان والإحكام والتفقه، علم الأمر وتعلمه، أتقنه."[1]

أما في معجم الوسيط ورد التعلم بمعنى" تعلم الأمر، أتقنه وعرفه..."[2]

أما اصطلاحا يعرفه علماء النفس على أنه: "تغير في السلوك، وله صفة الاستمرار ،وصفة بذل الجهد المتكرر، حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه، وتحقق غاياته... "[3]، من خلال هذا التعريف نستنج ثلاثة أبعاد لحدوث التعلم تتمثل في: الانتقال من حالة إلى حالة أخرى، والبعد

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح نخبة من الأساتذة، مادة (علم)، دار المعارف، القاهرة، (د، ط)، (د، ت)، مج4،ج34،ص3083.

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (علمه)، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م، ص624.

[3] عيسى خليل محسن، الاتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي، دار جرير، (د، ب)، ط1، 2000م، ص 236.

الثاني يكمن في الاستمرارية؛ فالتعلم مستمر باستمرار حياة الإنسان، أما البعد الثالث فيتجسد في رغبة وإمكانيات المتعلم وقدراته على التعلم، من خلال بذل مجهود ليكون له هذا التعلم.

وجاء تعريف التعلم في "قاموس التربية الحديث" على أنه: "اكتساب معارف أو كفايات جديدة، وتعديل معارف وكفاءات مكتسبة من قبل"[1]،التعلم من هذا المنظور عملية تساعد على اكتساب مهارات أو خبرات، وهذا الاكتساب هو سبب حدوث تغير أو تعديل لمكتسبات قبلية. وعليه: يلاحظ أن تعريف التعلم في بعده التربوي، قريب جدا من تعريف علماء النفس.

والتعلم في إطار عملية التدريس هو: "تغيير وتعديل في السلوك، ناتج عن التدريس، والتعلم يكون تعلما حقيقيا بالاستدلال عليه بالأداء الذي يصدر عن الفرد، ويُقوّم التعلم، على أن هناك مجموعة من المعارف والمهارات تقدّم للمتعلم الذي يبذل جهدا بهدف تعلمها..."[2]، يربط هذا التعريف التعلم بعملية التدريس، فمن خلالها يتم التفاعل بين المعلم والمتعلم في حلقة تقديم المعارف والمهارات والخبرات، وتصويبها من طرف المعلم، والتعلم الحقيقي لا يتم إلا إذا أمكننا ملاحظته على المتعلم من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوكياته.

مما سبق يتبين لنا أن عملية التعلم تقوم على:

- اكتساب معارف جديدة أو تعديل معارف سابقة، وبالتالي يتغير أو يتعدل السلوك.
- بذل جهد من طرف المتعلم لتعلم معارف جديدة أو تعديلها.

وعليه مصطلح التعلم في المجال التربوي يمثل كل فعل أو عمل يمارسه المتعلم من تلقاء نفسه؛ ليكتسب معلومات أو مهارات، أو خبرات، والتعاريف التي قدمناها يتفق مجملها على أن التعلم تغيير أو تعديل في السلوك بشكل نسبي، إذ يتعرض المتعلم أثناء تعلمه إلى مجموعة من

[1] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي -إنجليزي-فرنسي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م، ص 123.
[2] جان عبد الله توما، التعلم والتعليم، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م، ص 20.

المثيرات المتمثلة في المعارف فتحدث فيه تأثيرا يؤدي به إلى تغيرأو تعديل أو اكتساب جديد، ولا يحدث هذا التفاعل إلا ببذل مجهود من طرف المتعلم ذاته.

ولنعرف مدى تحقق التعلم لدى المتعلم لابد من معرفة الفرق بين نقطة البداية ونقطة النهاية؛ لأنه لا يمكن ملاحظة آثار التعلم مباشرة، ولكن يستدل عليها من خلال أداء المتعلم وما يصدر عنه من سلوكيات، وتعتمد عملية التعلم بشكل كبير على جهد ونشاط المتعلم إضافة إلى نوع المثيرات المعرفية التي تحفزه على التعلم، وبالتالي إمكانية استقبالها وحفظها بما يتماشى وقدراته العقلية.ولتحقيق ذلك لابد من توافر جملة من العوامل والشروط التي تتحكم في عملية التعلم.

2) مفهوم التعليم:

هو جعل الآخر يتعلم، ويقع على العلم والصنعة، ويعرف بأنه: "نقل معلومات منسقة إلى المتعلم، أو أنه: معلومات تلقى، ومعارف تكتسب فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى فرد أو إلى أفراد بطريقة معينة."[1] ويعرف أيضا على أنه: "مجموعة من النشاطات والفعاليات التي توظف عن طريق تصميم وتنظيم بنية التعلم والمنهاج التعليمي بهدف إحداث التغيير."[2]ويعرفه محمد الدريج على أنه: "مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي تم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلاله من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص)الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي"[3]. من هذه التعاريف للتعليم يمكننا أن نستخلص أنجلها يصب في تعريف التعليم النظامي الذي يتم داخل المدرسة، والذي يسعى من خلاله التحكم في المحتويات

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006م، ص55.
[2] يوسف مازن، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة، لبنان، (د، ط)، 2008م، ص155.
[3] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، (د، ط)، 2000، ص13.

المعرفية، والمهارات والخبرات،وذلك بتقنينها و ضبطها، ثم تقديمها للمتعلم مع تخطيط مسبق للأهداف التي يرجى تحقيقها، سواء أكانت أهدافا سلوكية أو وجدانية أو عقلية.

3) الفرق بين التعلم والتعليم:

بناء على ما تقدم: التعلم نشاط ينبع من ذات الشخص، يعمل في إطار نشاطه ورغبته في تعديل وتنمية تعلمه؛ بمعنى أن المتعلميحاول فيخطئ ويصحح فيتعلم، أما التعليم فهو ما يملى من الخارج من غير الشخص المتعلم. فالتعليم هو مجموع الإجراءات والعمليات التي تمارس في مواقف تعليمية ما، يتم نقلها عبر وسيط، بينما التعلم هو نتاج هذه الممارسة.

4) النظريات النفسية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في عمليتي تعلم وتعليم اللغة:

1-4 النظريات السلوكية للتعلم واكتساب اللغة:

المدرسة السلوكية توجّه نفسي تجريبي، ظهر على يد العالم (واطسون) في بدايات القرن العشرين، و تعرف على أنها: "العلم الطبيعي الذي يدرس كل سلوك والتكيف البشري، وذلك بطرائق تجريبية، يقصد بها سلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم"[1]، حيث تم اعتماد المنهج التجريبي في دراسة السلوكيات الظاهرة القابلة للملاحظة والقياس" ومن هذا المنطلق حددت السلوكية موضوع علم النفس في دراسة سلوك الكائن الحي الخارجي، ذلك السلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، وتحليله إلى أجزاء متعددة، وتعديله، أو تغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره، ومن ثمّ التحكم في هذه الظواهر النفسية من خلال توفير

[1]: محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د، ط)، (د، ت)، ص93.

الشروط"[1]. و يُعد عنصر البيئة في هذا التوجه عنصرا أساسيا لتفسير وتحديد السلوكات البشرية، وبهذا الشكل تتجاوز السلوكية أساليب البحث في الفلسفات التقليدية.

أ- المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية في التعلم:

ترتكز الدراسة السيكولوجية للتعلم على ثلاثة مصطلحات أساسية وهي: المثير والاستجابة، والتعزيز.ويصعب تعريف هذه المصطلحات في بضع كلمات محدودة. ويرجع ذلك إلى طبيعة السلوك الذي يحدث في سياقات مختلفة، تتعدد وتختلف فيها المثيرات والاستجابات، والتي لا يمكن ضبطها في بعض الأحيان.

يُعرّف المثير بأنه: "الحادث الذي يستطيع الملاحظ الخارجي تعيينه، مفترضا بأنه تأثير في سلوك الفرد. موضوع الدراسة."[2] معنى ذلك أن كل تغيير يحدثه المثير سواء كان ماديا أو معنويا في سلوك الإنسان يُعد استجابة، يمكن ملاحظتها من طرف الملاحظ. كما يحتوي هذا التعريف على عنصرين أساسيين وهما: القدرة على التعرف على المثير من خلال الملاحظة الخارجيّة للآثار الّتي يتركها على سلوك الإنسان، والعنصر الثّاني يتمثّل في الافتراض بأنّ للمثير تأثيرا في سلوك الفرد الّذي هو محلّ الملاحظة، ولعلّنا لا نحيد عن جادّة الصواب إذا قلنا:إنّه توجد مؤثّرات كثيرة وعديدة ومختلفة والّتي تؤدّي إلى استجابات مختلفة أيضا، لذلك ترى السلوكيّة أنّه من الضروري إيجاد معيار لاختيار الحوادث الّتي يمكن اعتبارها مثيرات، لها القدرة في إحداث استجابات ما.

أما الاستجابة فهي عبارة عن "فعل أو رجع أو جزء محدّد من سلوك الفرد موضوع الملاحظة"[3]، ومن خلال هذا التّعريف نلاحظ أنّ الاستجابة عند السلوكيين مثل المثير يجب أن تكون قابلة للملاحظة، فكلا من –الاستجابة والمثير- يمكن ملاحظتهما دون العودة إلى الحادث

[1] حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة، الجزائر، (د، ط)، 2003م، ص51.

[2] عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، (د، ط)، (د، ت)، ص276.

[3] المرجع نفسه، ص278.

الّذي أدّى إلى ظهورهما؛ وبالتّالي تتنوّع الاستجابات إلى استجابات داخليّة وهي الّتي لا يمكن لنا معاينتها بالعين المجرّدة؛ مثل: تخاطر الأفكار، وبناء على ما تقدّم يمكننا القول بأنّ ما يميّز الاستجابة عن المثير أنّها تكون في مواقف كثيرة وهي الاستجابة والمثير في الوقت نفسه.

بينما التعزيز: عمليّة تدعيم السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية؛ كما يأخذ التّعزيز أشكالا عديدة منها: "المعزّزات الأوّلية، والمعزّزات الثّانويّة، ومن ناحية أخرى نجد خمس أنواع من المعزّزات الثانويّة أو الشرطيّة وهي المعزّزات المادّية، المعزّزات بالمفاضلة، المعزّزات الرّمزيّة، المعزّزات الاجتماعية..."[1] ولكي يحدث التّعلم يجب أن ندرك حقيقة التّعزيز؛ فهي ليس بالضرورة تحقق الرّضا والمتعة لصاحبها، لذلك يميّز في الدّراسات السلوكيّة النفسيّة بين نوعين من التّعزيز؛ التعزيز السلبي والتّعزيز الإيجابي.

والتعزيز من أهم الأساليب التعليميّة الّتي تقوم لإثارة دافعيّة المتعلّم إلى التّعلّم، وبذل جهد للمشاركة في مختلف الأنشطة التعليميّة، ممّا يخلق لديه تقديرا للذّات، ومن جهة أخرى لا يقف تأثير التّعزيز عند حدّ سلوك الطالب المعزّز، إنّما يتعدّى إلى التأثير في سلوك زملائه.

ب-نظرية الارتباط لثورندايك ThorndikeM*

يعدّ ثورندايك من علماء النّفس الأمركيين الّذين درسوا ظاهرة التّعلم على أساس الارتباطات الّتي تحدث بين المثيرات والاستجابات، وعلى هذا الأساس سمّي هذا الاتّجاه بالاتجاه الترابطي[2]، يرى هذا الاتّجاه أنّ الإنسان قادر على التّعلم من خلال الرّبط بين المثير والاستجابة، وعلاقة الترابط في هذه الحالة هي وحدة التّعلم اللتّي يقاس بها الأداء، ويعرّف ثورندايك التعلم بقوله: "أنّه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان"[3]، هذه التغيرات الّتي تطرأ على سلوك

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليميّة، ص52.

[2] ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 2004، ص50.

[3] مصطفى ناصف: نظريات التّعلم، مرا: عطيّة محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، 1983، ص18.

الإنسان بشكل مستمرّ، ما هي إلّا أشكال التّعلم عند الإنسان والحيوان وتتمّ من خلال المحاولة والخطأ.

يعد عامل الارتباط أساسيا لحدوث التعلم، إلى جانب قدرة المثير على ضبط الاستجابة، مثاله: "عندما يتعلّم الطّفل ربط اسم ما، بشيء ما، ويغدو قادرا على الاستجابة باسم ذلك الشيء في حالة وجوده، يكون قد تعلّم "ارتباطا" بين المثير "الشيء" والاستجابة" النّطق باسم هذا الشيء"[1]. يعني هذا أن تكون الارتباطات بين متغيّرات معيّنة واستجابات معيّنة؛ حيث تختلف هذه الارتباطات من حيث الكمّ "العدد"، والنّوع "القوّة"، مع اختلاف المواقف والوضعيّات الّتي تسمح للإنسان تكوين هذه الارتباطات، ومعدّل تكرارها وتعرّضه لها في أوضاع مختلفة.

- **التطبيقات التربويّة لنظريّة التّرابط:**

تعدّ أعمال ثورندايك قفزة في زمانه في مجال دراسات سيكولوجيّة التّعلم، من خلال بحثه في المتغيّرات والعوامل الّتي تمكّن الإنسان من التّعلّم، هذه النّظريّةالّتي تعرف أيضا بنظريّة "التّعلم بالمحاولة والخطأ"أكّدت:أنّ التّعلّم هو جوهر الظّاهرة النّفسيّة، ممّا جعلها مصدر إلهام لعلوم أخرى استفادت من نتائجها، على رأسها العلوم التربويّة الّتي تسعى دوما إلى إيجاد آليات وأساليب بيداغوجيّة تزيد من قدرة المتعلّم على التّعلّم داخل المدرسة، لقد وضع ثورندايك للتعلم ثلاثة قوانين وهي قانون الاستعداد، قانون التدريب أو المران، قانون الأثر.

ولمقاربة التّطبيقات التّربويّة لنظريّة التّرابط، نحاول إسقاط قوانين التّعلّم الّتي وردت في هذه النّظريّة على مكوّنات العمليّة التّعليميّة وهي كالتّالي:

- **قانون الاستعداد في العمليّة التعليميّة:**

[1] عبد المجيد نشواني: علم النّفس التربوي، ص279. (مرجع سابق)

*هو أحد أكب رواد السلوكيّة، ولد في الحادي والثلاثين من شهر أغسطس عام 1874 في ويليمز برج بولاية ماساشو ستس الأمريكيّة، وفي سنة 1898 أقام قانون الأثر loi de l'effet توفي عام 1949.

يتعلّق الاستعداد في العمليّة التعليميّة التعلّميّة بنفسيّة المتعلّم أثناء الوضعيّات التعليميّة المختلفة، ويلعب المعلّم دورا مهمّا في تهيئة نفسيّة المتعلّم لاستقبال المعارف، واكتساب المهارات، والخبرات، فـ "عدم الاستعداد والتّهيؤ العضوي والنّفسي قد يعوّق عمليّة التّعلّم بالمحاولة والخطأ، الّتي هي أساسا قائمة على تجاوز العوائق، والصّعوبات الّتي تعترض سبيل المتعلّم."[1] فإذا لم يكن المتعلّم على أهبّة الاستعداد لتعلّم نشاط تعليمي ما، فهذا يؤدّي إلى انعدام عمليّة التّواصل بين المعلّم والمتعلّم والمادة التعليمية، وبالتّالي الإخفاق في تحقيق الأهداف التعليمية من هذا النّشاط التّعليمي.

- **قانون المران والتّدريب في العمليّة التعليميّة-التّعلّميّة:**

"يرى ثورندايك أنّ التّكرار الآلي قد لا يؤدّي إلى نتيجة في عمليّة تثبيت سلوك ما، أو إكساب خبرة جديدة إذا لم يكلّل بالنّجاح، ويدعم بالتّعزيز المناسب"[2]. إذن عمليّة التّعلّم من خلال التّمرين، والتّدريب لا تسمى تعلّما إلّا إذا كان صاحبها ناجحا، وإن أخفق المتعلّم في تحصيل معرفة ما أو خبرة، لابدّ للمعلّم أن يستعين بتعزيزات مناسبة لتحقيق النّجاح لدى هذا المتعلّم ولو بالتّكرار المتواصل، وتحفيزه على استعمال تعلّماته، وهنا يتجسّد القانون الفرعي للتّدرب وهو "**قانون الاستعمال**"، إذا لم يستشعر قوّة الرّبط بين المثير والاستجابة فإنّه يدخل في دائرة قانون "**عدم العمل**" فتضعف الصّلة القابلة للتّطوّر بين المثير والاستجابة.

- **قانون الأثر وأبعاده التّعليميّة:**

[1] أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص63.
[2] محمّد سلامة آدم، توفيق حدّداد، علم نفس الطّفل، منشورات وزارة التّربيّة، الجزائر، (د. ط)، 1973، ص182.

سلف الذّكر :أنّ الأثر هو تلك العلامات النّاجمة عن النّجاح أو الفشل، الّتي تظهر على سلوك المتعلّم الخارجي أو الدّاخلي، والنّتيجة هي الّتي تحدّد طبيعة الاستجابات، والعمل على تكييفها لتحقيق الأهداف التّعليميّة، فمبدأ الأثر النّاتج عن المحاولة، يجعل المتعلّم يحتفظ بالاستجابات النّاجحة الّتي تترك أثرا إيجابيّا، ويسقط من اهتمامه الاستجابات الّتي لا أثر لها في خبرته.[1]

شكّلت نظريّة ثورندايك الحجر الأساس للنّظريات السّلوكيّة الّتي جاءت بعدها، وكذالعلوم أخرى؛ حيث تمّ المزج بين علم النّفس السّلوكي والتّربيّة وعلم اللّغة، وبنوا تفسيراتهم لعمليّة التّعلّم على المنهج التّجريبي، كما اعتمدوا على المنهج العلمي لقيّاس السّلوك وتفسيره، لما في ذلك اللّغة؛ حيث تمّ الاستفادة من أبحاثهم في تحليل العمليّة التّعليميّة، وخلق بيداغوجيا تربويّة جديدة.

ت-نظريّة الاشتراط الكلاسيكي لـ إيفان بافلوفIvean Petrovich Pavlov*

يقترن هذا التّوجّه في الدّراسات النّفسيّة السّلوكيّة بالعالم (إيفيان بافلوف) أحد أكبر روّاد المدرسة السّلوكيّة في تفسير عمليّة التّعلّم، ويعدّ صاحب التّعلّم الاستجابي، أو الاشتراط الكلاسيكي، وهو أحد أهم أنواع التّعلم المعتمدة في تفسير وتحليل عمليّة اكتساب اللّغة، وعليه سنحاول فيما يلي تلخيص أهم محطّات تجربة بافلوف كما يلي:

في حقيقة الأمر أنّ بافلوف كان مهتمّا بدراسة عمليّة الهضم عند الكلاب الجائعة وذلك لغرض علميّ محض، وأثناء هذه الدّراسة لفت انتباهه لعاب الكلاب عند ملاحظتها للطّعام، أو الشّخص الّذي يطعمها، أو سماع حركة بعد الملاحظة المستمرّة، لرصد هذه الظّاهرة ومحاولة ضبط مجالها الإجرائي من خلال تعديل موجّه، بحيث قام بافلوف بتوصيل الغدد اللّعابية للكلب بأنبوب ضبط كمّية اللّعاب الّتي يفرزها الكلب، ومن ثمّ قام بتقديم الطّعام للكلب كالعادة

[1] محمّد سلامة آدم، توفيق حدّداد، علم نفس الطّفل ، ص182. (بتصرف)

وصاحَبَه بمثير خارج عن الطّعام، لم يكن الكلب قد ألفه من قبل، وهذا المثير هو قرع الجرس، لكن الكلب لم يستجب لهذا المثير، ولكن بعد تكرار التّجربة لأكثر من مرّة، أصبح لهذا المثير تأثير على إحداث الاستجابة لدى الكلب حتّى وإن لم يقترن بالطّعام.[1]

لقد توسّلت نظرية المنعكس الشرطي للتعلم بعدّة مفاهيم أهمها:

-المثير غير الشّرطي:

وهو أحد المفاهيم الّتي تتّكأ عليها نظريّة المنعكس الشّرطي في التّعلم، و"هو مثير فعّال يؤدّي إلى إثارة استجابة غير متعلّمة منتظمة."[2]، وحسب تجربة بافلوف فإنّ قطع اللّحم المقدّمة للكلب والخاصّية الّتي يتميّز بها هذا المثير تتجلّى في كونه يحدث الاستجابة برتابة واستقرار تام من غير تدريب مسبق.[3]

-الاستجابة غير الشّرطيّة:

تعدّ الاستجابة غير الشرطية من بين أهم المرتكزات الّتي بلورت نظريّة المنعكس الشرطي في التّعلم؛ "وهي النّاتجة عن وجود مثير غير شرطي فهي الصّورة الحقيقيّة للاستجابات الآليّة الّتي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشّرطي، مثل إفراز اللّعاب، وحركة العين..."[4] وهذا يعني أنّ الاستجابة غير الشّرطيّة هي الاستجابة الطبيعيّة بين المثير والاستجابة دون الاقتران بمثير آخر.

-المثير الشّرطي:

"هو المثير آي يؤدّي بالضّرورة إلى إحداث استجابة عن طريق إقرانه الدّائم بالمثير غير الشّرطي، ممّا يجعل إمكانيّة ظهور استجابة جديدة تكون مشروطة بوجود المثير الشّرطي؛ وتسمّى

[1] وائل عبد الرّحمن التّل، أحمد محمّد شعراوي: أصول التّربيّة، دار الحامد، الأردن، (د.ط)، 2007، ص179. (بتصرف)
[2] علي حسن حجّاج، عطيّة محمود هنا: نظريّات التعلّم-دراسة مقارنة-، ص69. (مرجع سابق)
[3] أحمد حسّاني: دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة –حقل تعليميّة اللغات-، ص58. (مرجع سابق)
[4] المرجع نفسه، ص 58.

الاستجابة للمثير الشّرطي بالمنعكس التّوجيهي."[1] بمعنى أنّ هذا المثير الشّرطي لا يحدث الاستجابة إلّا إذا اقترن عدّة مرات بالمثير غير الشّرطي إذا هو مثير غير أصلي أو طبيعي.

-الاستجابة الشّرطيّة:

"هي استجابة تحدث عندما يقترن بالمثير الشرطي مثير غير شرطي لعدّة مرّات، فيصبح عادة انعكاسيّة للمثير الشّرطي مباشرة بعد التّعرّض إليه، ويسمّى أيضا بالاستجابة الطّبيعيّة."[2]

-التّطبيقات التّربويّة لنظريّة بافلوف:

عمّقت نظريّة بافلوف البحث في آليّات التّعلّم لدى الإنسان، ووضع لبنة أخرى بعد ثورندايك في تأسيس نظريّة سلوكيّة تفسّر عمليّة التّعلم، واستنباط قواعد له.وتبلورت أفكار بافلوف في مجال التّربيّة والتعليم، بحيث ساهمت في ظهور بيداغوجيا جديدة لتطوير عمليّة التّعلّم لدى المتعلّم، وتتجلّى مساهمات هذه النّظريّة في العمليّة التّعليميّة فيما يلي:

-بناء وتطوير علاقات إيجابية بين الطّالب والمدرسة، وذلك بأن تكون قاعة الدّرس مكان سارّ للتّعلّم.[3]

-تشجيع الطّلاب على المشاركة والتّأكيد على أهمّية الاستجابة الإيجابيّة لمشاركاتهم.[4]

-التّعلم عبارة عن استجابة لمثير أو باعث ما، فالاهتمام بالمثيرات من طرف المعلّم يحسن من عمليّة التّعلّم.[5]

[1] أحمد حسّاني: دراسات في اللّسانيات التطبيقيّة –حقل تعليميّة اللغات-، ص58.

[2] جودت عبد الهادي: نظريّات التّعلّم، دار الثّقافة، الأردن، ط1، 2006، ص37.

[3] وائل عبد الرّحمن، أحمد محمّد شعراوي، أصول التّربيّة، ص180.

[4] المرجع نفسه، ص180.

[5] عماد عبد الرّحيم زغلول: نظريات التّعلّم، دار الشروق، الأردن،ط2 ،2006، ص59.

-التّكرار يساعد المتعلّم على الرّبط بين مثير معيّن من مجموع المثيرات الأخرى، ويسهّل استدعاء الاستجابة الشّرطيّة، ممّا يوجب على المعلّم تكرار الدّرس في أكثر من صورة، مثل التّنويع في الوسائل والطّرائق البيداغوجيّة للدّرس.

-للتّعزيز أهمّية كبيرة في العمليّة التّعليميّة وهو عامل ضروري لحدوث الاستجابة الشّرطيّة، وهو من المبادئ الّتي يعتمد عليها في العمليّة التعليميّة أو في عمليّة التّعليم بصفة عامّة، فتعزيز السّلوك اللغوي لدى المتعلّم يسمح له بتثبيت ما يتعلّم، من خلال مدحه إذا أصاب في تعلّماته.[1]

في ضوء ما سبق ذكره، تعدّ نظريّة بافلوف نظريّة تأسيسيّة لأهمّ المبادئ التّربويّة والبيداغوجيّة المعاصرة، حيث تمّ الاستفادة من مبدأ التّكرار والتّعزيز لنظريّة المنعكس الشّرطي في العمليّة التّعليميّة، فتلقين المعارف لا يكفي لوحده لاكتساب المتعلّم الخبرة والمهارات لذلك تمّ الاعتماد على مبدأ تكرار هذه المعارف ليتمكّن المتعلّم من حفظها من جهة، ومن جهة ثانيّة لتكون له عادة تظهر من خلال سلوكه، ويرى بافلوف أنّ التّكرار غير كاف لوحده بغية حدوث استجابة جيدة ما لم يصاحب بالتّعزيز في عمليّة التّعليم الّتي يقوم بها المعلّم من خلال مكافأة المتعلّم إذا أحسن السّلوك، مادّيا أو معنويّا، ولتقويّة دافعيّته لاكتساب معارف وخبرات جديدة، ومن ثمّ بلوغ الأهداف التّربويّة المحدّدة مسبقا.

ث-نظريّة التّعلّم بالتّعزيز لسكينز[2] Buhrrus Frederic Skinner*:

يعدّ سكينز أحد أهمّ علماء علم النّفس السّلوكي المعاصر، يعتمد في أبحاثه على المنهج الوصفي الوضعي، الّذي يعمل على ملاحظة السّلوك في الواقع مباشرة، للتّمكّن من وصف الظّاهرة بكلّ نواحيها، ومن ثمّ استجماع النتائج لبناء نظام يساعد على تجميع الواقع السّلوكي.

[1] محمّد جاسم محمد: نظريّات التّعلّم، دار الثّقافة، الأردن، ط1، 2004، ص127. (بتصرف)

*بروس فريدريك سكينز ولد عام 1904، بسسكيهاما بنيويورك، ينتمي إلى مدرسة ....، يهتمّ بدراسة التّعزيز، توفّي سنة 1990، من أهمّ مؤلّفاته: "سلوك الكائنات"، و"العلم وسلوك الإنسان".

ولم ينطلق في أبحاثه من فراغ، بل انطلق من مبدأ التّعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك، والتّعلّم من وجهة سكينزهو: ذالك التغيير في الاستجابة ويتمّ هذا التغيير عن طريق الاشتراط الإجرائي. والاشتراط الإجرائي هو أحد أهمّ المصطلحات الّتي ترتكز عليها هذه النّظريّة ، و"... هو عمليّة التّعلّم الّتي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث، ومصطلح "إجرائي" يستخدمه سكينز لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال الّتي يتألّف منها العمل الّذي يقوم به الكائن الحيّ، مثل رفع اليد، الكتابة، الشّرب."[1] فهو بذلك نمط من الاشتراك يعتمد على الإجراء الذّي يقوم به الكائن الحيّ بوجود شروط محدّدة من أجل تعلّم سلوك معيّن، لذلك تعرف هذه النّظريّة باسم "النّظرية الإجرائيّة"أيضا.

كما يولي سكنز أهمية لعمل التعزيز في عملية التعلم فهو في اعتقاده "تحفيز الفرد لتكرار الاستجابة أو السّلوك، أو للتّوقّف عنها، والتّعزيز بهذا يكون في نوعين إيجابي وسلبي."[2]

فالمعزّزات الإيجابيّة تسمح بزيّادة معدّل حدوث الاستجابات المرغوب فيها، بينما المعزّزات السّلبيّة تؤدّي إلى تقليل احتمال ظهور الاستجابات غير المرغوب فيها، وهناك نمطان من التّعزيز في النّظريّة الإجرائيّة، الأوّل يدعى بـ "التّعزيز المستمرّ"؛ حيث يرى "سكينز أنّ التّعزيز المستمرّ مطلوب بالضّرورة في المراحل الأولى من الاشتراط وذلك ... ليرى الرابطة الشرطيّة بين المثير والاستجابة."[3]، وبذلك يجعل سكينز إدراك الرّابطة الشّرطيّة بين المثير والاستجابة لا تكون إلّا من خلال التعزيز؛ حيث يكون هذا التّعزيز مستمرّا وخاصّة في العمليّات الأولى من عمليّة الاشتراط.

أمّا النّمط الثاني يطلق عليه بالتّعزيز المتقطع والّذي يتمّ من خلال مراقبة الاستجابات الّتي تصدر عن الكائن الحيّ "إنسان/حيوان" في فترات زمنيّة متقطّعة ولتتمّ هذه المراقبة يضع سكينز

[1] ينظر: محمّد مصطفى زيدان: نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، (د. ط)، (د.ت)، ص95.
[2] محمّد زياد حمدان: نظريّات التّعلّم، دار التّربيّة الحديثة، سوريا، (د. ط)، 1997، ص60
[3] محمّد جاسم محمّد، نظريّات التّعلّم، ص89.

جدولا يسمّيه بـ "**جدول التّعزيز**"، ويسمح بتقصّي وترصّد سلوكات الطّفل من المنزل إلى المدرسة، فتسهل بذلك مراقبة سّلوكاته.

- **التطبيقات التربويّة للنّظريّة الإجرائيّة:**

بنى سكينز نظريّته في مجال التّربيّة والتّعلّم على مجموعة من آرائه التطبيقيّة، من بين هذه الآراء ما يلي:

✓ أولى اهتمامه للاستجابات عن المثيرات؛ لأنّه يرى أنّ الاستجابات تمثّل مجموع المكتسبات الّتي تسعى إلى تحقيقها لدى المتعلّم...

✓ يساعد جدول التعزيز الذي اقترحه سكينر المعلم من تحديد الأهداف التعليمية؛ بحيث يكون هذا التحديد تحديدا إجرائيا وسلوكيا قبل الشروع في عملية التدريس، وبهذا يتمكن المعلم من معرفة مستوى أو معدل تحقيق هذه الأهداف لدى تلامذته.

✓ يفضل سكينر تقديم المحتوى التعليمي بشكل وحدات متتابعة، ومن بين الأشكالالتدريسية التي يدعو سكينر إلى تجنبها شكل المحاضرات، فهو يرى أن هذا النمط من التدريس يقتل التعزيز،الذي هو عماد التعلم عند التوجه السلوكي.

هـ- تعلم اللغة واكتسابها من منظور النظرية السلوكية:

تعد اللغة أهم مظهر سلوكي طبيعي للإنسان، يكتسب أصولها عبر مراحل متعددة من مراحل نموه، وعملية تعلمها من بين أهم العمليات التي يبحث فيها علم النفس وبالأخص علم النفس اللغوي الذي انصب اهتمامه على عملية اكتساب اللغة لدى الطفل من خلال نظريات حاولت تفسير تلك العملية، و تعلم اللغة من وجهة نظر علماء السلوكية لا يختلف عن تعلم السلوكات غير اللغوية، ويتم تعلمها في حيز المثلث السلوكي مثير –استجابة- تعزيز تتفاعل فيما بينها في بيئة

ما؛ لأن التعلم عند السلوكية هو"...عملية ناجمة عن التفاعل بين الكائن الحي والمحيط، فالمحيط يتضمن العديد من المثيرات التي تتطلب من الكائن الحي استجابات معينة ويمكن أن تتكرر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا."[1] وبهذا الطرح يحكم التوجه السلوكي على عملية اكتساب اللغة أنها تخضع للتفاعل الحاصل بين المثير والاستجابة في إطار بيئي قد يكون الأسرة أو المجتمع أو المدرسة "...حيث يدعمون أصوات الطفل ويهملون أخرى فيستجيب الطفل ويتفاعل معها بالتعزيز، والتكرار يربط الطفل بما تم إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك يكتسب اللغة."[2] فالمحيط الخارجي يلعب دورا مهما في عملية اكتساب اللغة عند السلوكية.

أما من ناحية اكتساب معاني الألفاظ فيعود إلى تجربة بافلوف بحيث يحدث المعنى من خلال تجربته إلى المنعكس الشرطي؛ أي الاقتران التكراري بين مثيرين لإحداث الاستجابة المرجوة مثال على ذلك" ...حينما تقول الأم لفظها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها الطفل إلى المثير الشيء نفسه وهو الكرة."[3] إذا ما أسقطنا هذا المثال على عناصر التعلم عند بافلوف فسنجد مايلي:

- ✓ المثير الأول وهو الكرة وهو مثير شرطي(شيء).
- ✓ المثير الثاني وهو الصوت الأم (كرة)وهو مثير طبيعي.
- ✓ الاستجابة الشرطية تتمثل في المعنى اللفظ المكتسب.

ويضرب أحمد رزقه مثالا مشابها فيقول:"فالطفل يرى صورة الكلب أو القط ويسمع لفظها على لسان أهله فيتحدد في ذهنه مدلول الكلمتين، ثم يربط الشكل باللفظ فإذا سمع ذلك اللفظ

[1] حفيظة تازورتي،اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص52. (مرجع سابق)

[2] حسام الهنساوي، لغة الطفل في ضوء منهاج البحث الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، (د، ط)، 1994، ص137.

[3] محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1، 1983، ص 93.

لوحده ولم تكن الصورة حاضرة فهم المدلول واستحضره."[1] وبهذه الطريقة يكتسب الطفل معاني المفردات.

أما فيما يخص السلوك الكلامي قدم سكينر في كتابه "السلوك الكلامي" تفسيرا لاكتساب اللغة حيث أكد أن السلوك الكلامي يتعزز بتوسط أفراد البيئة المحيطة بالطفل، فالأهل في تصوره هم مصدر المعطيات اللغوية التي يتعرض لها الطفل، وعملية التعزيز هي العملية اللازمة لظهور العادات اللغوية[2] بحيث يرى سكينر "أن السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التحكم في نتائجه، فهو يتعزز حين تكون النتيجة مكافأة، وينطفئ إذا كانت النتيجة عقابا."[3] وبهذا الشكل ترسخ الملكة اللغوية عند الطفل إذا عززت بالإيجاب بينما تعدل السلوكات اللغوية الخاطئة بالعقاب لكي تنطفأ وتزول.

يميز سكينر بين ثلاثة طرائق يتم بواسطتها تعزيز الاستجابات الكلامية[4]:

1. **الاستجابة الترددية:** حيث يحاكي الطفل صوتا يقوم به الآخرون يظهرون التأيد الفوري لهذا الصوت.

2. **الاستجابة العشوائية:** حيث يصدر الطفل صوتا عشوائيا عند طلبه لشيء ما وهذا الصوت يرتبط عند الآخرين بمعنى يمكن من خلاله تحقيق مطالب الطفل.

3. **الاستجابات المتقنة:** ويقصد بها إطلاق الطفل استجابات لفظية ذات معنى معروف، حيث يكون قد اكتسب الألفاظ والمعاني من خلال محاكاة الآخرين.

من بين أهم الانتقادات التي وجهت إلى النظرية السلوكية في عملية التعلم بصفة عامة، وعملية تعلم واكتساب اللغة بصفة خاصة، أولا مساواتها بين السلوك الإنساني والحيواني

[1] أحمد رزقة، أصول اللغة العربية، دار الحصاد، سوريا، ط1، 1993، ص21.

[2] ينظر:ميشال زكريا،الأنسة علم اللغة الحديث-المبادئ والأعلام،المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 1987، ص130.

[3] صالح عبد العزيز،عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر ، ط9، 1968م، ص185.

[4] جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، (د، ط)، 1990م، ص117.

وبالأخص في جانب الاكتساب اللغوي، فمعظم تجاربها التي قامت بها مخبريا كانت على الحيوان وفيما بعد عممت نتائجها على الإنسان، فـ"ليس من المعقول أن تعتبر هذه النظرية اللغة مجموعة عادات كلامية يكتسبها الإنسان انطلاقا من المفهوم السلوكي للاكتساب وهنا يتساوى الإنسان والحيوان"[1] فللإنسان قدرة الإبداع اللغوي التي تسهل عليه عملية تطوير لغته بما تقتضيه متطلبات الزمان والمكان.

ثانيا مسألة البيئة ودورها في عملية التعلم واكتساب اللغة إلى جانب "مسألة الحافز التي هي ربط الفعل بالمعزز لاينطبق على الإنسان الذي يملك سلوكات لفظية غير محددة وتخرج عن إطار البيئة والمحيط أحيانا."[2]

أما النقد الثالث فيتمثل في إهمال السلوكية للجانب الفكري والعقلي للإنسان"وجردت الإنسان من كل عقل يميزه؛ ومن كل فكر يوسمه؛ وأخضعت الإدراك للحسية والميكافيلية.. واعتبرت سلوكاته اللفظية ناتجة عن فيسيولوجية، وكيمياوية...واتكأت على تجربة بافلوفية في الاشتراط السيكولوجي."[3] فإهمال السلوكية لدور العقل والعمليات التي يقوم بها أثناء عملية التعلم، فتحت مجالا جديدا في البحث العلمي؛ وبذلك ظهرت نظريات على أنقاضها محاولة هي الأخرى إيجاد تفسيرات جديدة لعملية التعلم واكتساب اللغة لدى الإنسان.

2-4 النظريات المعرفية والبنائية للتعلم واكتساب اللغة:

ظهرت هذه النظريات كردة فعل للنظريات السلوكية للتعلم والتي رأت أن "التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات يترتب عنها تكوين عادات، وأن الإدراك ما هو إلا

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دارهومه، الجزائر،ط4، 2009، ص23.
[2] المرجع نفسه، ص23.
[3] المرجع نفسه،ص23.

نسخة طبق الأصل للشيء المدرك"[1].غير أن علماء الاتجاه المعرفي البنائي يرون أن العمليات المعرفية كالفهم والتفسير والاستدلال والاستبصار تعمل كمثيرات أساسية لعملية التعلم.[2]

فالتعلم لديهم عملية بناء ايجابية للمدركات الحسية والمصطلحات، وليست مجرد استجابات للمثير والتعزيز، ويولي أصحاب هذه المدرسة اهتمامهم نحو العمليات العقلية مثل الاستراتجيات التي يستخدمها المتعلم أثناء التعامل مع المعارف ويقصد بالإستراتجية المعرفية "...الإستراتجية في التدريب على مهارة عدد من الطرق والأساليب التي يتم استخدامها وتنظيمها واستيعاب المهارة وفهمها لدمجها في البناء المعرفي لدى الفرد."[3] معنى هذا أن التوجه المعرفي يسعى إلى استخدام عمليات صحيحة للوصول إلى استجابات صحيحة عكس ما ذهب إليه التوجه السلوكي.

يقسم المفكر التربوي Y.Bertrand في مؤلفه (النظريات التربوية المعاصرة) النظريات المعرفية البنائية لتناولها لعمليات التعلم ومعالجة المعلومات إلى تيارين هما :

- تيار يتناول المدركات القبلية للمتعلم، وهي النظريات التي تصفها بالديداكتيكات البينائية.
- تيار النظريات التي تعالج الملامح البيداغوجية .

وعلى هذا الأساس سنحاول معرفة أسس ومبادئ كل من هذين التيارين وتبيان طريقة تفسر عملية التعلمن ومعالجة المعلومات وأبعادها التربوية.

أولا:النظريات المعرفية والبنائية التي تتناول المدركات القبلية (الديداكتيك البنائية):

1. نظرية برونر(النمو المعرفي والتعلم بالإكتشاف)Jerome s.Bruner:

يعد برونر المؤسس الأول للمدرسة المعرفية في التعلم؛ إذ يعتقد أن التعلم " نمو عقلي يقوم على تفاعل الإنسان مع المعارف المتراكمة في المحيط، والقدرة على التوقع والتنظيم، والاكتشاف

[1] محدد جاسم العبيدي،علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، الأردن،ط1، 2009، ص85.

[2] ينظر،عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص359.

[3] عيسى سعد العوفي،عبد الرحمان علوي الجميدي، القاموس العربي الأول لمصطلحات التفكير، ديبونو، ط1، 2010م،ص41.

والتعامل مع خيارات متعددة في آن واحد، والقدرة على توزيع الزمن، والانتباه ضمن شروط.."[1]فتعلم الفرد حسب هذا الطرح ليس محكوم بعاملي الإثارة والاستجابة فقط وإنما هو مبني على الدوافع الداخلية للمتعلم بعيدة عن التحفيز الخارجي. ومن بين أهم اقتراحاته التربوية هو أن يكون التعليم مبنيا على طرائق الاكتشاف والبحث النابع من الذات المتعلمة .

2. نظرية دفيد أوزبل(التعلم ذا المعنى) David Ausubel:

التعلم عند "أوزبل" مبني على أساس المعنى لذلك تعرف نظريته ب(التعلم ذا المعني)، بحيث يفسر التعلم على"أنه تنظيم المتعلم للبنية المعرفية عنده، والعمل على ربطها بالخبرة التعلمية الجديدة، بصورة جوهرية طبيعية (غير قسرية) وحتى تكون الخبرة التعليمية ذات معنى، ينبغي أن تتصف بالمنطق وترتبط بالبنية المعرفية لدى المتعلم،وأن يكون للمتعلم تأهب لتعلمها..."[2]، يركز "أوزبل" على المعنى الذي يحدثه التعلم لدى المتعلم، بحيث يحدث هذا المعنى نتيجة لدخول معلومات جديدة إلى ذهن المتعلم فتجد لها صلة بالبنى المعرفية السابقة لدى المتعلم وبذلك تسهم المعرفة السابقة من تعلم معرفة جديدة ذات معنى.

من أهم الشروط التي وضعها أوزبل للتعلم ذا المعنى، مايلي:[3]

- أن يكون للمادة التي يتعلمها المتعلم معنى منطقي.
- أن يكون لدى المتعلم أفكار ترتبط بهذه المادة في البنية.
- أن يكون لدى المتعلم القابلية والاستعداد للتعلم ذي المعنى.

[1] محمد جاسم العبيدي،علم النفس التربوي وتطبيقاته،دار الثقافة، عمان،ط1، 2009م، ص 90.

[2] المرجع نفسه، ص91.

[3] صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، ط2، 2011، ص 155.

من خلال هذه الشروط يعطي أوزبل نظرة جديدة لتعلم المواد التعليمية التي يتلقاها المتعلم بإعطائها قيمة وأهداف واضحة ذات معنى،عكس التعلم الذي يؤدي بالمتعلم إلى استظهار محتوى المادة التعليمية الخالية من أي قيمة أو معنى.

3. النظرية البنائية لبياجيه:

يرى بياجيه أن "التعلم هو ما يفعله الإنسان بالمثيرات ويتعامل معها، وليس ما تفعله المثيرات به."[1] فعمد إلى تطوير نظريته من خلال الملاحظة الفعلية للأطفال مستعينا بمجموعة من الأسئلة ذات طابع مرن. كان الهدف من ورائها تتبع الجانب المعرفي والأشكال العقلية والمنطقية التي يستخدمها الطفل للإجابة، لا الحصول على الاجابة الصحيحة، يتبين لنا من هذا أن عملية التعلم لدى بياجيه هي عملية منظمة يقوم بها الإنسان من خلال قدراته العقلية، بحيث يمكنه فهم العلاقات بين عناصر المعرفة وربطها بالمعرفة السابقة لديه داخل محيطه البيئي والذي يمثل جزء من مصادر تزويده بالمعرفة. توصل بياجيه من خلال عمله هذا إلى ما يلي:[2]

- أن التطور العقلي يكون نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية.
- إن عملية التعلم و النمو العقلي منفصلتان كل منهما عن الآخر، فالمتعلم يستخدم التطور العقلي ولا يشكله.
- النضج يسبق الاستعداد.

بهذا يوسع بياجيه من دائرة عملية النمو المعرفي أو اللغوي لدى الإنسان؛ لأنه يراها أوسع من أن تكون مقتصرة على تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية والعوامل البيئية، بل للقدرة الداخلية للإنسان تأثير على نمو واكتساب سلوكيات معرفية بما فيها اللغة، وكل هذا يحدث في أطار

[1] بن يربح ندير، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دارهومه، الجزائر، (د، ط)، 2010، ص 21.

[2] حسن حسين زيتون،كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البينائية، (د، ب)، (د، د)، ط1، 2003م، ص 136.

عمليتين أساسيتين هما التنظيم والتكيف، يشير التنظيم "إلى نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة، وهو ميل ذاتي يشكل استعدادا يجعل الطفل يقوم بأحداث الترابط بين المخططات الذهنية بشكل أكثر كفاءة "[1] فالإنسان في مراحل حياته يسعى إلى تنظيم تعلماته في شكل متكامل ومنسجم، بينما التكيف هو مفهوم بيولوجي يستعمله بياجيه ليدل على تكيف الطفل مع بيئته أي "أنه عبارة عن تغيرات عضوية تحدث استجابة لمطالب البيئة ..."[2] ولكي يتكيف الانسان مع بيئته لابد له من عملية التوازن، ولكي يحدث هذا التوازن يقوم الانسان بعمليتين هما الثمثيل والمواءمة.

وعملية التمثل المعرفي"... هي عملية اشتراك أوتكييف موضوع جديد، أوحدث مع البناء المعرفي الموجود مسبقا، وهي العملية التي يتم فيها تعديل وتنقية الخبرة الجديدة، أو المفهوم حتى يتناسب مع مخزون الطفل المعرفي السابق."[3] إذن التمثل من وجهة نظر بياجيه عبارة عن عملية تعديل المعلومات الجديدة بما يتوافق مع ما لدى الشخص من أبنية معرفية سابقة، في حين عملية المواءمة هي عملية معاكسة لعملية التمثيل المعرفي؛ بمعنى أن الطفل يقوم بتغيير ما لديه من خبرات وأبنية معرفية لكي تتفق مع الحقيقة والمعلومات والخبرات الجديدة التي يواجهها.تتفاعل هذه العمليات فيما بينها لتحدث في الأخير تعلّم سلوك جديد أو تعديله.

ثانيا:النظريات المعرفية التي تعالج الملامح البيداغوجية:

يقدم لنا هذا التوجه وصفا لخصائص معرفة المتعلم من خلال الملامح البيداغوجية و يرجع هذا الفكر إلى العالم الباحث Antoline de le Garaudeine ، قام بالبحث في المجال المعرفي إلي جانب البحث في طرق تعلم التلاميذ، فهو يعتقد أن للتلاميذ طرائق وأساليب للتعلم واستعداد

[1] حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007م، ص 122.

[2] صلاح محمد أبو جادو، علم النفس التطوري-الطفولة والمراهقة، دار المسير، عمان، ط2، 2005، ص157.

[3] عدس عبد الرحمن وآخرون، علم النفس التربوي، دار المقدس المفتوحة، القاهرة، (د، ط)، 2008، ص 231.

تعليمي يمكنه من امتلاك طرائق لمعالجة المعلومات، فهو لا ينفي وجود المعرفة القبلية للمتعلم،"فعلى أن أعتبر عقل تلاميذي ليس عبارة عن صفحة بيضاء،إذ إن لهم خبرة وفلسفة قبلية تحتوي على إحساس تغذيه براهين متفرقة ومتباعدة..."[1] ، ولكن لا يعتبرها عاملا للتعلم، فقد تكون عائقا أمام التعلم، لذي يدعو إلى تبني توجه جديد، والمتمثل في الملمح البيداغوجي مكملا للتوجه الأول لتعلم وتعليم التلاميذ" فلماذا لا يكون للتلاميذ الذين لم يستطيعوا تحصيل مكتسبات من خلال قراءاتهم أو من خلال الخبرات الحياة اليومية، ملمحا نستطيع وصفه بالملمح البيداغوجي؟..."[2] يتمثل هذا الملمح في نظره في تلك العادات السلوكية المعرفية التي يمتلكها المتعلم، قد يصعب على المربي تغيرها، "فالتلميذ يقاوم بغريزة كلما أجبرناه على تغير طريقته من أجل أن يبقى حيا من الناحية البيداغوجية"[3]وأمام هذه الإشكالية قام بدراسة حول إذا ما كان المتعلمون يستخدمون تصورات ذهنية أو تمثلات تصبح بعد ذلك أساليب عامة تنطبق على مختلف أشكال المعرفة، فخلص إلي ما يلي:[4]

-القانون البيداغوجي الأساسي يدل أن حدوث التعلم والفهم يحتاج إلي وجود تلك التصورات.

-المعرفة القبلية تقف عائقا أمام الصورة الذهنية، فليس هناك فكرة دون صورة، والصورة تعد مادة الفهم والاحتفاظ في الذاكرة.

-يرجع تعدد الأساليب الذهنية والعادات الإسترجاعية إلى نموذجين بيداغوجيين، وهما: النماذج السمعية، والنماذج البصرية؛ فهناك من التلاميذ من يتمثل الواقع من خلال الصورة، والبعض الآخر بالصورة السمعية.

---

[1] Bertrand.y، النظريات التربوية المعاصرة، (تر) محمد بوعلاق، دار الإيمان الرباط، ط1، 2007، ص 96.

[2] المرجع نفسه، ص96.

[3] المرجع نفسه ص 97.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص97.

مما سبق نستخلص أن التعلم من منظور الملمح البيداغوجي، قد يؤدي إلى وجود علاقة بين تعلم التلميذ ونجاحه وطريقة التدريس، سواء كانت سمعية أو بصرية، ويبقى تفوق التلميذ مرهونا بمدى قدرته على التحكم في معالجة المعلومات عن طريق استعمال التمثلات البصرية أو السمعية.

-التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية والبنائية:

لقد ساهمت أعمال المدرسة المعرفية والبنائية بتأسيس نظريات تربوية تعليمية ومن أهم مبادئها[1]:

-يجب أن تبنى المناهج التربوية والمادة التعليمية على أسس النمو العقلي، لا الزماني للمتعلم.

-يبدأ التعليم بالمفاهيم المحسوسة وينتهي بالمفاهيم المجردة.

-تشجيع المتعلم على اكتساب علاقات جديدة في الموقف التعليمي عن طريق تنظيم عناصر البيئة التعليمية.

-تطوير تفكيرالمتعلم من خلال اكتشاف حلول للمشكلات.

-تقديم مقدمات تمهيدية للموضوعات الجديدة، تمكن المتعلم من إدراك العلاقات بين الخبرات الجديدة وخبرته السابقة.

- تعلم اللغة واكتسابها من منظور النظرية المعرفية البنائية:

إن اكتساب اللغة من منظور النظريات المعرفية تنعكس في آراء بياجيه ونظريته البنائية، بحيث يعطي بياجيه تفسيرا بنائيا للغة الطفل،التي تبنى عبر مراحل النمو التي قسمها، وهي: مرحلة الحس الحركية، مرحلة ما قبل العمليات،ومرحلة التفكير المادي، ومرحلة التفكير المجرد، وبذلك يميز بين نوعين من اللغة:اللغة المرتكزة حول الذات، واللغة الاجتماعية.

[1] عباد قندوز فوزية، التعلم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات وبناء المناهج الدراسية، دار هومه، الجزائر، 2011، ص 134-135.

ويرجع بياجيه اكتساب اللغة إلى تفاعل الطفل مع محيطه وقدرته على معالجة المعلومات اللغوية معرفيا في إطار نموه المعرفي. و"يؤكد بياجيه ...أن الاتجاه السلوكي والاتجاه الفطري لم يوفقا في تفسير اكتساب اللغة، حيث أن اكتساب اللغة عملية إبداعية تسمح بظهور التراكيب اللغوية إذا كانت ضمن الأساس المعرفي للفرد"[1].

نستطيع أن ندرك من هذا الطرح لبياجيه أنه يختلف مع السلوكية التي تخضع تعلم اللغة إلى العوامل الفطرة والوراثة المثير والاستجابة وبهذا ف "...إن السلوكية تسلب الإنسان خصائص ماهيته ووجوده، المتمثلة في العقل والإبداع وحرية الإرادة والتحكم في التصرف."[2] وعلية يركز الطرح المعرفي البنائي على التفاعل بين العمليات المعرفية، والبيئة في تنمية البناء المعرفي بعيدا عن القوى الفطرية والوراثية.

[1] رمضان القذافي: نظرية التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981، ص 270.

[2] غلفان مصطفى، في اللسانيات العامة، دار الكتاب الجديد، بيروت،(د، ط)، 2010، ص32.

خلاصة المبحث:

ينجم عن كل هذه الاعتبارات المتعلقة بـ" **الأسس النفسية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في العملية التعليمية**" خلاصة عامة مفادها: أن العملية التعليمية ترتكز على دعامتين أساسيتين هما: التعلم والتعليم، ولقد حظيتا باهتمام علماء النفس باختلاف توجهاتهم، حول كيفية حدوث التعلم والعوامل المتحكمة فيه، وفي ظل هذه الدراسة التي جمعت بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، نجد أن المدرسة السلوكية في مبدئها العام والمشترك، تفسر حدوث التعلم على أساس المثير والاستجابة والتحفيز، وتلغي بذلك الأبعاد الداخلية للذات المتعلمة، بينما المدرسة المعرفية تفسر التعلم على أسس العمليات العقلية المتمثلة في الإدراك والتفكير والفهم والتفسير...وتفاعلها مع بيئة المتعلم فأعطتها بذلك أبعادا جديدة في مجال البحث السيكولوجي.

أما فيما يخص اللغة فكلا من التوجوهين يعتبران اللغة نمطا من أنماط السلوك المعرفية التي يتعلمها الإنسان كبقية السلوكات الأخرى، فالسلوكية ترى أن عملية اكتساب اللغة وتعلمها يتم عن طريق المثير والاستجابة ومبدأ الفطرة والوراثة،وكل هذا يكون داخل بيئة المتعلم والتي تبدأ بالأسرة ومدى تأثيرها في إكساب الطفل العادات الكلامية، بينما يذهب الفكر المعرفي في تفسيره لعملية تعلم واكتساب اللغة عكس ذلك ويرجع إلى القدرة العقلية للمتعلم في إطار نموه المعرفي.وقد ساهمت كلا المدرستين في بناء قواعد ومبادئ لتنظيم عملية التعلم من خلال التعليم في بعده التربوي.

➢ المبحث الثاني: الأسس اللسانية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعلم وتعليم اللغة.

تقوم كل من البيداغوجيا والتعليمية على مجموعة من النظريات اللسانية، التي يمكن الاستفادة منها في بناء العملية التعليمية لمادة اللغة العربية في جميع الأطوار الدراسية، وبالأخص الطور الابتدائي، فمعرفة هذه النظريات التي تنتمي إلى مجموعة العلوم التأسيسية لهذين الحقلين المعرفيين، تسهل عملية استنباط الأهداف التربوية من تدريس الأنشطة اللغوية، والطرائق التدريسية لتعليم وتعلم اللغة العربية التي ينتهجها المعلم أثناء الدرس اللغوي.

1) اللسانيات الحديثة وتأثيرها في تعلم وتعليم اللغة:

عرفت الدراسات اللسانية في القرن العشرين قفزة نوعية أدت إلى ظهور اتجاهات لسانية عديدة أسست مناهج علمية لدراسة اللغة البشرية، ولم تقف عند هذا الحد بل أخذت على عاتقها مسؤولية إيجاد حلول لمشاكل تعليمها وتعلمها، وذلك بسن آليات لسانية لتعليمها معتمدة بذلك على أسسها النظرية التي أدت في الأخير إلى ظهور علوم تطبيقية لنظرياتها العامة، مساعدة بذلك في عملية بناء المناهج اللغوية التعليمية وتطبيقها في قاعات الدرس.

واللغة العربية كغيرها من لغات العالم استثمرت نتائج الدراسات اللسانية، والدراسات التربوية المتمثلة في البيداغوجيا؛ لصياغة محتوى مناهجها اللغوية.

أ. أثر اللسانيات البنيوية في تعلم وتعليم اللغة:

عندما يتعلق الموضوع بتعلم وتعليم اللغة فإن اللسانيات البنيوية تأخذ منحى سلوكيا في دراسة وتحليل عملية تعلم وتعليم اللغة، وبهذا الشكل تأخذ دراستها طابعا سلوكيا، وكما هو معلوم بدأ هذا التوجه على يد مؤسسه **"دي سوسير F.De Saussure(1857-1913)"**، ونضج

على يد"بلومفيلد **L. Blomfield (1887-1949)**"، فاللسانيات البنيوية لم يكن لها تأثير مباشر في قضية تعلم وتعليم اللغة، إلا بعد قيام علماء النفس السلوكي الجمع بين الدراسات النفسية واللغوية بحيث"شدد بلومفيلد تشديدا لا مثيل له في تاريخ اللسانيات على جعل دراسة اللغة دراسة علمية ومستقلة، وذهب إلى أن اللسانيات شعبة من شعب علم النفس السلوكي (Behavioriste psychology)."[1] وبهذا يمكن تفسير عملية تعلم اللغة لدى الكائن البشري. ومن ثم استنتاج آليات تعليمه اللغة. ومن هذا المنطلق ارتكزت أبحاثهم على أن اللغة سلوك يمكن اكتسابه مثل بقية السلوكات الأخرى، فأخضعوها للملاحظة مطبقين عليها قانون السلوكية المتمثل في مثيرواستجابة.[2]

ولقد انتهج البنيويون طريقة بلومفيلد في التحليل،"فأصبحت الأشكال اللغوية تحلل كما هي ملحوظة في الواقع اللغوي دون اعتبار للبنية الضمنية المخبأة وراء البنية الظاهرة"[3]، فتم تقسيم اللغة " إلى مستويات. وعدم الخلط بينها: المستوى الفونيمي الذي يحتوي على وحدات صوتية، المستوى المورفيمي الذي يتضمن وحدات معجمية(كالمفردة، والسابقة، اللاحقة، والداخلة، والساق، والجذر)، والمستوى التركيبي الذي يحتوي على تراكيب أوسع من الكلمة كشبه الجملة والجملة، والمستوى الدلالي الذي لم يتناوله البنيويون لأنهم كانوا يركزون على التحليل الشكلي."[4]و بهذا التصور استطاعت اللسانيات السلوكية أن تخلق وصفا جديدا للغة.

[1] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية،ط2، الجزائر، 2005م، ص193.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،الجزائر ،ج1، 2007، ص194.

[3] Jean Debois et autres :Dictionnare de liguisthque, paris, Larousse,1972, p63.

[4] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص 197.

ب.أسس النظرية اللسانية من وجهة السلوكية في تحليل اللغة:

ترتكز هذه النظرية على مجموعة من الأسس في وصف وتحليل بنية النظام اللساني من أهمها ما أورده أحمد حساني في مؤلفه (دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغة) وهي كالتالي:[1]

- عدم الاهتمام بالجوانب الذهنية مثل العقل والتصور والفكر، ودحض كل تحليل نفسي يعول على الاستبطان، وإبراز ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة بالاعتماد على السلوك الظاهر دون سواه. وحين يطبق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصب التحليل على الأشكال اللغوية فحسب، لذلك أطلق بعضهم على اللغة اصطلاح السلوك النطقي أو السلوك اللغوي.

- التقليص من دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية وإعطاء أهمية قصوى لعملية التعلم في اكتساب النماذج السلوكية.

- يعد التواصل اللغوي من نظر السلوكيين نوعا من الاستجابات لمثيرات ما تقدمها البيئة أو المحيط.

تماشيا مع هذه الأسس يمكننا أن نستنبط أو نصوغ المبدأ الأساس لهذا الاتجاه اللساني كما يلي: اللغة سلوك، عملية تعلمها واكتسابها تخضع للملاحظة المباشرة، التي ترتسم ملامحها على ردود فعل المتعلم عند تعرضه لمثيرات لغوية من بيئته اللغوية الخارجية، وتكون الاستجابة حين تمكنه من استعمال هذه القوالب اللغوية في الواقع، بأساليب مختلفة، ولتحقيق ذالك في الجانب التربوي التعليمي لابد من اتباع أساليب بيداغوجية مثل التمارين البيداغوجيه.

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، ص 21.

ج. الأبعاد التربوية للسانيات البنيوية والسلوكية في تعليم اللغة:

لقد ركزت اللسانيات البنيوية في دراستها للغة على الجانب الصوتي للكلام وعليه "فإن اللغة من وجهة نظر التفسير السلوكي استجابات يصدرها المتكلم ردا على مثيرات ما، يكفيها حافز البيئة، تأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة."[1] من هذا المبدأ قدمت هذه النظرية جملة من الإسهامات في مجال تعليم اللغات، وذلك "بجعلها عملية تعليمية ذات أهداف سلوكية لغوية محددة وواضحة."[2] من خلال تطبيق مبادئ السلوكية التي تعتمد على عوامل التكرار والمثير، والتحفيز.ومن أهم الآليات لتعليم اللغة من هذا المنظور ما يلي:

- **التمرين اللغوي البنيوي:**

يعد التمرين اللغوي أحد أوجه النظرية البنيوية السلوكية فهو يعد فضاء لتحقيق مبدأ المثير والاستجابة من خلال السؤال والاجابة. فالتمرين اللغوي آلية بيداغوجية عبارة عن"نشاط منظم قائم على منهجية محددة واضحة، يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية التي شرحت من قبل"[3]؛ بمعنى أن التمرين اللغوي بني على أساس أهداف مسبقة يراد من خلالها تعليم المتعلم مهارات لغوية ما؛ لأن الدرس اللغوي "لا يوصل المتعلم إلى التمثل اللغوي إلا بعد تدريبات ترسخ لديه القواعد المنشودة."[4]وبالتالي يكتسب المتعلم المهارة اللغوية بفعل التكرار لتكون له بذلك ملكة لغوية.

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، مرجع سابق، ص 91

[2] رشيد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي،ط2، القاهرة، 2000، ص 105.

[3] R.Galisson et D.Corte : Dictionnaire de didactique des langus ,harchette ,paris,1976,p 202.

[4] ينظر: محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار دار غريب، القاهرة،(د،ط)،(د،ت)، ص131.

- **آلية التعليم اللغوي:**

إن ارتكاز النظرية البنيوية السلوكية على عامل تكرار القوالب الجاهزة للغة، والتي تكون عبارة عن قواعد لغوية أو جمل يطلب من المتعلم محاكاتها وتكرارها ليرسخ في ذهنه طابعها وشكلها، علىأن المتعلم يستطيع بهذه الطريقة تعلم السلوك اللغوي، بيمنا هذا الأسلوب يجعل تعلم المتعلم آليا، فهو مجبر لا مخير في الامتثال لها إذا ما أراد أن يمتلك المهارات اللغوية الصحيحة.

إن طبيعة اللغة العربية في مجتمعها الأصلي الآني، ليست لغة الحياة والتواصل اليومي، لذلك طبيعة تعليمها لأبنائها تأخذ صورا خاصة لأنهم يتلقونها في بيئة اصطناعية بعيدة كل البعد عن الطبيعة اللغوية التي يعيشونها؛ لذلك يرى بعض الباحثين أن" الطريقة الناجعة لا تكون في تدريسها كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنوية، تكتسب بالدربة والمران، لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليس هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها واستعمالها"[1]. فاللغة العربية كغيرها من لغات العالم تسعى لمواكبة متطلبات العصر وتتلون بألوانه من أجل بلوغ الرقي في جميع مجالات الحياة.

يقوم المعلم في ظل معطيات هذه النظرية بدور محوري؛ إذ يعد مصدرا للمعرفة اللغوية، وله السلطة المطلقة على تسيير قاعة الدرس بحيث يجسد مبادئ التعلم للنظرية السلوكية القائمة على المثير والاستجابة والتعزيز، بيمنا المتعلم يقومبدور المتلقي والمستهلك السلبي لكل ما يقدم له من معرفة لغوية، مطلوب منه حفظها واستظهارها عند الحاجة.وعلى هذا الأساس تقيم سلوكاته اللغوية المكتسبة.

[1] هشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 2، ع: 4، جامعة ملود فرعون جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 53.

د. اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة:

تعود الإرهاصات الأولى لظهور اللسانيات الاجتماعية إلى الباحث اللغوي دي سوسير، إلا أنه لم يول هذا الجانب من اللغة ما يكفي من الاهتمام بالقدر الذي أولاه للنظام اللغوي، ووجود هذا المصطلح ضمن مؤلفاته على أنه "...مصطلح اجتماعي يعني عنده ببساطة تعدد الأفراد، ولا يوحي بشيء من التفاعل الاجتماعي في مظهره الواسع."[1] ومع تقدم الأبحاث اللسانية أصبحت اللسانيات الاجتماعية تخصصا علميا يجمع في دراسته بين اللسانيات وعلم الاجتماع، يدرس العلاقة بين اللغة وأفراد المجتمع، والظروف الاجتماعية المحيطة بهما.

يعد "وليام لا بوف" المؤسس للدراسات اللسانية الاجتماعية في بعدها التفاعلي، لذلك يرى أن دراسة بنية اللغة وتطورها يكون ضمن سياق اجتماعي، يتكون من طرف الجماعة اللغوية[2]؛ لذلك تعرف اللسانيات الاجتماعية على أنها: "العلم الذي يعنى بدراسة الواقع اللغوي في أشكاله المتنوعة باعتبارها صادرة عن معان اجتماعية وثقافية."[3]هذه المعان الاجتماعية تمكننا من وصف الوقائع اللغوية، إذ يصبح المجتمع وسيلة لوصف اللغة التي يتواصل بها أفراده.

ومن بين أهم المحاور التي تبحث فيها اللسانيات الاجتماعية:

- التنمية اللغوية والتخطيط اللغوي.
- اللسانيات الاجتماعية والتربية.
- اللهجات الاجتماعية.
- الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي.هذا على سبيل المثال لا الحصر.

[1] فرديناند دي سوسير، دروس في اللسانيات العامة، تر محمد الشاوش، محمد عجينة، صالح قرمادي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985، ص29.

[2] ينظر: جوليت غرمادي، اللسانة الاجتماعية، تر خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990، ص 22.

[3] هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، دار الغصون، بيروت، 1988، ص24.

والبحث في هذه المحاور يعكس دور اللسانيات الاجتماعية في تعليم اللغة من منطلق وظيفتها التواصلية، وفيما يلي سنتطرق إلى استثمار معطيات هذا العلم من طرف المدرسة الوظيفية في تعلم وتعليم اللغة من منطلق الوظيفة التواصلية للغة.

2. النظرية المعرفية اللغوية وتأثيرها في تعلم وتعليم اللغة:

ظهر هذا التوجه على أنقاض الاتجاه السلوكي في تفسيره للسلوك الإنساني بصفة عامة والسلوك اللغوي بصفة خاصة، إذ يرى أصحاب الفكر المعرفي أن السلوكية لم توفق في ذلك تماما؛ لأنهم يرون أن اكتساب اللغة يتضمن شيئا آخر أكثر من مجرد إتباع سلسلة من المثيرات والاستجابات[1].

سادت الدراسات اللسانية في الولايات المتحدةمتأثرة "بصورة مباشرة بالمذهب السيكولوجي، الذي يعتبر أن اللغة كناية عن مجموعة من عادات صوتية تتكيف بمثيرات البيئة، المتكلم في تقدير المذهب السلوكي، يستمع إلى جملة معينة أو يشعر بدافع معين استثار فيه استجابة كلامية، بدون أن تربط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير"[2].

إن إهمال السلوكية للجانب الداخلي لطبيعة البشر في تحليل سلوكاتهم دفعت تشو مسكي للتساؤل حول الدور الذي يمكن أن يلعبه الجانب الضمني الخفي الذي لا يظهر للعين المجردة في عملية اكتساب وتعلم اللغة، فنظرا للكم الهائل من الصيغ التركيبية اللغوية التي يؤلفها الأطفال وبصيغ مختلفة، لا يمكن ارجاعها وتفسير حدوثها إلى مبدأ محاكاة لغة الكبار كما رأت السلوكية.

وبهذه التصور الجديد للدراسة اللسانية يكون تشو مسكي أول من نقل الدراسة اللسانية من مجال البيئة إلى المجال الوراثي، الذي يرى أن التراكيب البيولوجية للإنسان يحمل في طياته كل

[1] عبد الرحمان عدس، محي الدين توق، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر، الأردن، ط7، 2007، ص270.(بتصرف)

[2] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986، ص26.

القدرات، وأن تأثير البيئة يقتصر على إظهار هذه القدرات فقط.[1] وحسب النظرية اللغوية لا يمكن إخضاع عملية اكتساب اللغة أو تعلمها لعامل المثير والاستجابة، بل تتخطاها إلى عوامل ذاتية نابعة من الذات البشرية المتكلمة، لذلك يردون على التصور القائم على أن الطفل يولد صفحة بيضاء، بل يولد حسبهم بملكة فطرية تمكنه من توليد عدد لا متناهي من الجمل التي سمعها أو لم يسبق له سماعها.

تعمل اللغة حسب هذا المنظور كمخبر عن "معلومات ثمينة عن عقلية المتكلم والسامع، وحالتهما النفسية والاجتماعية والفكرية، وهو ما لا يمكن للمثيرات والاستجابات المتعددة أن تنقله إلينا."[2] فاللغة بهذا الشكل تعطينا رؤية غير مباشرة لداخل الإنسان بحيث يقوم بترجمة ما بداخله للواقع من خلال عمليات التفكير والاستنباط، عند تقليده أو إنتاجه للغة.

فالرؤية الذاتية للغة التي اعتمدها تشو مسكي تجعل تفكيره وأبحاثه تنصهر في حقل علم النفس، وبالتالي خلق مجال جديد للبحث اللساني من منظور نفسي"فيمكننا أن نطلق عليه بحق فرع من فروع المعرفة، ويرجع الفضل أولا وأخيرا في خلق هذا النوع إلى أفكار تشو مسكي ونظرياته الثورية التي وطدت أركانه...لأن كثيرا من الأفكار التي يمتاز بها علم النفس كانت في الأصل مطروحة لتفسر بعض الجوانب النفسية في النحو التوليدي."[3] وباعتماد تشومسكي لهذا الأسلوب أعطى لعلم اللغة النفسي شرعية تحليل الأبعاد النفسية للذات البشرية من خلال اللغة.

[1] محمد فقي عيسى، في النمو النفسي (أراء ونظريات)، دار المعارف القاهرة، (د، ط)، 1981، ص 43، (بتصرف).

[2] غلفان مصطفى، في اللسانيات العامة، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2010، ص 32.

[3] جون ليونز، نظرية تشو مسكي، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1989، ص 222

أ. أهم ما قدمته النظرية الفطرية المعرفية للغة:

لا يقتصر عمل هذه النظرية في البحث في العمق الداخلي لعقل الإنسان وكيفية عمله في عملية اكتساب اللغة وتعلمها، بل نبهت إلى مواضيع ذات صلة مباشرة بتحليل، وتفسير الظاهرة اللغوية من خلال تمييزها وتفرقتها لجملة من المصطلحات وهي كالتالي:

- **الكفاية اللغوية (القدرة، المهارة):**

"...هي القدرة على بناء أنموذج لغوي ذهني مشترك بين المرسل والمستقبل، سداه الصوت، ولحمته الدلالة، وعلى أساسه تتمثل القواعد اللغوية."[1] يعني ذلك أن الكفاية اللغوية تتجسد في الملكة اللغوية الفطرية للإنسان والتي تتشكل من معرفة قوانين اللغة من نحو وصرف...، يستند عليها أثناء إنتاجه للغة.

- **الأداء اللغوي:**

"هو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعا حيا في المنطوق والمسموع، بحيث يتحدد الأداء الصوتي مع المضمون الدلالي، وبذلك يكون الأداء هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة."[2] بحيث لا يرتكز الأداء على المعرفة الصحيحة لقواعد اللغة؛ إذ وأثناء الكلام يمكن للمتكلم كسر بعض القواعد اللغوية، وذلك نتيجة لتداخل عوامل تتحكم في واقع الكلام.

وعلى هذا الأساس فرق تشومسكي بين الكفاءة والأداء، فالكفاءة هي الملكة الضمنية للغة بينما الأداء هو التطبيق العملي لهذه اللغة في الواقع، تأخذ دلالتها من السياقات المختلفة.

[1] سمير شريف استيتيه، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008، ص176.
[2] المرجع نفسه، ص177.

- **البنية السطحية والبنية العميقة:**

حدد تشومسكي بنيتين أساسيتين لتوليد وتحويل الجملة وعلى أساسهما تتشكل"القواعد التوليدية التحويلية التي تؤكد على أن المنظومة اللغوية تقوم على بنيتين تركيبيتين (السطحية والعميقة)"[1]؛ طبيعة البنية العميقة ضمنية تختزن في ذهن المتكلم- السامع، كما أنه حقيقة عقلية يجسدها التتابع الكلامي المنطوق، الذي يشكل البنية السطحية، بحيث ترتبط البنية العميقة بالدلالات اللغوية، بينما البنية السطحية ترتبط بالأصوات اللغوية المتتابعة في الكلام.[2]

- **إبداعية اللغة:**

تمكن "تشومسكي" من ملاحظة" أن الإمكانات الموجودة في اللغات الإنسانة، تجعل الناطقين بها قادرين على الإبداع. ويظهر هذا الإبداع في ابتكار جمل وتراكيب، لم يكونوا قد سمعوها من قبل. وهم في الوقت نفسه، على قدر كبير من الوعي اللغوي، يجعلهم قادرين على فهم التراكيب الجديدة التي لم يسمعوها من قبل."[3] بهذا الطرح رد على السلوكية، بحيث أنه لا يمكن أن يجبر البشر في ظروف ما على محاكاة صيغ لغوية ليتمكنوا من اكتسابها،"فهم إن وضعوا في هذه الظروف لا يجبرون على سلوك بعينه، بل هم يحثون ويوجهون، فقط لكي يتصرفوا بتلك الصورة المحددة"[4]، فالتعبير عن الأفكار أثناء الأداء لا يحتكم للقواعد اللغوية، ولكن هذا لا يمنع المستمع من تصويبها في إطار محدد، لذلك قسم تشومسكي إبداعية اللغة إلى قسمين:[5]

[1] عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء، الأردن،ط1، 2002، ص 271.

[2] سعاد خلوي، المفاهيم اللسانية في تعليمية اللغات، مجلة الأدب واللغات، العدد6، جوان 2017، ص222.(بتصرف)

[3] سمير شريف استيتيه، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، ص 173.

[4] نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان الزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، 1990، ص 12.

[5] الربيع بوجلال، التوليدية مرحلة التأسيس، مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، المجلد1، العدد3،جامعة المسيلة، الجزائر، ص 232.

- إبداعية تغيير نظام اللغة، ومحلها التأدية، فكانت الانحرافات الاجتماعية والنفسية (ضعف الذاكرة، التعب، الثقافة...) التي تتباين من فرد لآخر قد تؤدي إلى تغيير في ملكة هدا المتكلم.

- الإبداعية التي تحكمها القواعد وتوجهها ومجاله الملكة. وهي التي تسمح لنا بتوليد اللانهائي من النهائي بفضل الطاقة الترددية لقواعدها.

ب.الأبعاد التربوية للنظرية اللغوية المعرفية في تعليم اللغة:

إن استثمار النتائج العلمية التي توصلت إليها الدراسات اللسانية بشكل عام والدراسات اللسانية الفطرية المعرفية بشكل خاص، يساهم في وضع الأسس القاعدية لتطوير الحصيلة العلمية والمنهجية لتعليمية اللغات عامة واللغة العربية على وجه الخصوص، من أجل خلق ممارسات بيداغوجية وتعليمية تهدف إلى تمكين المتعلم من تعلم واكتساب المهارات اللغوية الصحيحة.

يرى البعض أن النظرية اللغوية المعرفية لم تحظ بالقدر الكافي من التطبيق في المجال التربوي لتعليم اللغات، ويرجعون ذلك إلى مبناها المفاهيمي الذي يتميز بالتنوع والتعقيد واتخاذه طبيعة رياضية معقدة، إلا أن هذا لا ينفي مساهمتها في تغيير وجهات نظر تتعلق بالمتعلم وطريقة اكتسابه للغة، وعلى هذا الأساس تغيرت طرق ووسائل تعليمه، مع تغير دور المعلم.وسنحاول فيما يلي استنباط بعدها التربوي من خلال ما ذكرناه سالفا.

إن ارتباط النظرية اللغوية بعلم النفس إلى جانب علم النفس التربوي يرجح إمكانية أن يكون تشومسكي "هو أول من قدم شروحات مفصلة عن طبيعة اللغة وطبيعة العقل"[1]. وانطلاقا من هذه النقطة، مكّن من تغير التصور السائد حول عناصر العملية التعليمية كما يلي:

✓ **المتعلم:**

نفي مقولة أن الطفل صفحة بيضاء يمكننا أن نخط عليها ما نشاء، فللطفل قدرة فطرية، خلق مزودا بها تساعده على اكتساب اللغة. ترتسم ملامح هذه القدرة في الكفاءة اللغوية، والقدرة الأدائية للغة في مواقف وسياقات مختلفة.

للمتعلم قدرة إبداعية، ففي الجانب التعليمي لا ينظر للمتعلم على أنه إنسان سلبي يسمع ويقلد ويكرر فحسب، بل تعطيه الصفة الإبداعية دورا إيجابيا فعالا في العملية التعليمية.[2] وعليه يمكن تحليل، وتقيم المنتجات اللغوية للمتعلمين من خلال تحليل البنى السطحية، والعميقة للجمل التي ينشؤونها ومن هنا تظهر أهمية علم النفس في علاقته باللغة.

✓ **المعلم:**

دوره يتجلى في مساعدة التلاميذ على إدراك البنى اللغوية من خلال تنمية قدرة الكفاية لديهم، مسلما بذلك أن المتعلم"يمتلك استعدادات وقدرات فطرية تكفل له النمو السليم"[3]. لذلك يحرص على أن كل ما ينتجه المتعلم من ممارسات لغوية له أهمية في تقييم اكتسابه اللغوي.

✓ **المادة اللغوية:**

يذكر علي أحمد مذكور في مؤلفه(طرائق تدريس اللغة العربية) أنه يمكن تدريس المادة اللغوية حسب النظرية اللغوية بحيث يشترط في المعلم أن يكون ملما بقواعد اللغة أصواتها

[1] جون لوينز، اللغة واللغويات، ترجمة محمد العناني، دار جابر، الأردن، ط1، 2009، ص219.

[2] ينظر: نايف خرمان، علي حاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، (د، ط)، 1988، ص 24.

[3] وزارة التربية الوطنية، مدرية التكوين، مادة التربية وعلم النفس، معلمو المدرسة الابتدائية، تكوين المعلمين، السنة أولى، الإرسال الأول، الديوان الوطني للتعلم عن بعد، 2006، ص55.

وقواعدها وخصائصها، كما أنه يتم تقديم الدرس اللغوي من منطلق الترتيب المنطقي، ومن تم يتم القياس عليه من خلال الشواهد والنصوص بحيث تكون مضبوطة وفق النظام اللغوي(القواعد النحوية، القواعد الصرفية...) مع التركيز على دلالات ومعاني الألفاظ، وكل هذا لتحقيق الأهداف التعليمية التي تسعى إلى تنمية قدرة المتعلم اللغوية، بمعنى تمكنه من تطبيق القواعد اللغوية في مختلف المواقف اللغوية.

3.النظرية الوظيفية وتأثيرها على تعلم وتعليم اللغة:

تعد اللسانيات السابقة حجر أساس لتأسيس النظرية الوظيفية والتي انصب اهتمامها على الجانب السسيولوجي والتداولي للغة، بحيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وعلى هذا الأساس يعرفون اللغة على أنها: "أداة للتفاعل الاجتماعي"[1] بمعنى أن اللغة تمكن الفرد من استعمالها تواصليا مع أفراد المجتمع بغرض تحقيق التفاعل والتفاهم فيما بينهم بواسطة استعمال "العبارات اللغوية أي لتمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم المعلوماتي بما في ذلك المعارف والعقائد و أفكار مسبقة وإحساسات والتأثير حتى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللغة."[2] وبهذا الشكل يعطي هذا الاتجاه للغة بعدها الاجتماعي والتواصلي.

فالدراسات اللسانية السابقة اقتصرت في أبحاثها اللغوية على "وصف اللغات من حيث مبناها فحسب"[3]،وإهمال الجانب الاستعمالي لها في المجتمع، ومختلف ميادينه؛ لذلك يعد ظهور هذه النظرية ردة فعل طبيعية في البحث العلمي على الدراسات اللسانية السابقة وبالأخص النظرية اللغوية المعرفية الفطرية لتشومسكي وبالضبط على ثنائيته(الكفاءة والأداء)، فحسبهم أن تشومسكي لم يوفق لحد ما في تعريف الكفاءة أو القدرة اللغوية، وإعطائها معنى ضيق بحصرها

[1] عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي (مقاربة لسانية تطبيقية)، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2012، ص36.

[2] أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، المغرب، (د، ط)، 1995، ص 16

[3] أحمد المتوكل المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، ط1، 206، ص 67.

في الاستعدادات القبلية للمتكلم والمستمع، وإهماله للجانب التواصلي للغة، لذلك يرون أنه من الأرجح تبديل القدرة اللغوية بالقدرة التواصلية "فلم تعد القدرة تقتصر على معرفة قواعد اللغة وتوليد عدد لا متناهي من الجمل، فبعد أن كان تشومسكي يبحث عما يكون القدرة اللغوية، حاول (هايمز) وغيره من اللغويين الوظيفيين البحث عن قواعد القدرة التواصلية والتي تتجاوز القواعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع."[1] فإيصال الأفكار والمشاعر بين أفراد المجتمع لا يقف على القدرة اللغوية للشخص بقدر مقدرته التواصلية في إيصال مقاصده.

مما سبق نستنتج أن النظرية الوظيفية ترى أنه مهما امتلك الإنسان من القدرة اللغوية والمتمثلة في قواعدها "لا تكفي لكي يتمكن الإنسان من استخدام اللغة في مجتمعه بصورة صحيحة وملائمة. إذ لابد للفرد كي يقال أنه يتقن لغته حق الإتقان. لا بد من اكتساب قدرات أخرى تتمثل في اكتساب القدرة على التواصل الاجتماعي."[2]وعليه يمكن تعريف القدرة التواصلية على أنها: "القدرة على الاتصال تختص باللغة الشفهية والتحريرية، وتعنى بالمهارات الأربع. تتكون من كفاءة نحوية، وكفاءة اجتماعية لغوية، وكفاءة تحادثية، وكفاءة إستراتجية"[3]، فتفاعل هذه الكفاءات التي تعد من عناصر النظام اللغوي داخل المجتمع يؤسس للغة وظيفتها التواصلية، فالسياق اللغوي يضفي على المفردات اللغوية دلالات بينما المحيط الاجتماعي يشكل الحاضنة الأساسية لأطراف الفاعلة، والمؤثرة في إنتاج الخطاب اللغوي.

أ. المبادئ الأساسية للنظرية الوظيفية:

تنفرد النظرية الوظيفية بمجموعة من المبادئ في تناولها لموضوع اللغة أهمها:[4]

[1] خرمان نايف، حاج علي، اللغات الأجنبية تعلمها وتعليمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 40.

[2] المرجع نفسه، ص41.

[3] ربيكا اكسفورد، إستراتجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد زعرور، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1996، ص 20.

[4]ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي (الأسس المعرفية و الديداكتكية)، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص39

- تعد اللغة وسيلة للتواصل.
- يمكن رصد خصائص اللغات الطبيعية من خلال ربط بنيتها بوظيفة التواصل.
- قدرة المتكلم تكمن في معرفته للقواعد التي تمكنه من تحقيق أغراض التواصل بواسطة اللغة.
- يتعلم الطفل اللغة من خلال العلاقات القائمة بين الأغراض التواصلية والوسائل اللغوية التي تتحقق بواسطتها.
- الكفايات اللغوية مرتبطة ببنية اللغة الطبيعية ووظيفة التواصل
- تعطي الوظيفة التواصلية للغة بعدها التداولي.

في ظل الطرح السابق ومن خلال هذه المبادئ يتضح لنا: أن النظرية الوظيفية من خلال بنائها المفاهيمي تسعى إلى رسم الحدود الفارقة بين القدرة المجردة لكل متكلم، وكيفية استغلال هذه القدرة في الوضعية التواصلية؛ فتجعل من القدرة اللغوية موضوعا للدرس اللغوي لا الانجاز، فالإنجاز تتحكم فيه القدرة التواصلية، لا القدرة اللغوية.

ب.الأبعاد التربوية للنظرية الوظيفية في تعليم اللغة:

التركيز على الوظيفة التواصلية، وجعلها مدخلا لتعليم اللغة إلى جانب الوظائف الأخرى. وتنعكس ملامحها التربوية ضمن "نسق من المبادئ العامة، التي تمكن الطفل من تعلم اللغة، وهي مبادئ تتعلق بالوظيفة والبنية، فما يكتسبه الطفل أثناء تعلمه للغة ليس معرفة لغوية فحسب، بل هو معرفة القوانين والأعراف المتحكمة في الاستعمال الملائم للغة، في مواقف اجتماعية معينة"[1]. بمعنى أن الطفل يتعلم القاعدة اللغوية، وكيفية استغلال هذه القاعدة في التواصل مع

[1] ربيكا اكسفورد، تر السيد محمد زعرور، إستراتجيات تعلم اللغة، ص 43.

الغير، وبالتالي يكتسب قوانين أخرى غيرلغوية، تتحكم في كيفية إنتاج الخطاب اللغوي حسب سياقات الاستعمال.

اهتمت العديد من المناهج اللغوية التربوية الحديثة في بنائها للمحتوى اللغوي على " الدرس اللساني بمختلف الظواهر الصوتية، و الفنولوجية، والمعجمية والتركيبية والأسلوبية والتداولية ...بهدف إكساب المتعلم مهارات لغوية تمكنه من التواصل بصورة مثمرة"[1]، تساعده من تطبيق القوانين الوضعية في حياته الواقعية، لذلك يعتبر هذا الطرح المادة اللغوية التعليمية حقيقة اجتماعية تنبض بالحياة في سياقات استعمالها، بحيث تتم عملية تعليم اللغة من الرصيد الثقافي للمجتمعات ومن منظورها الوظيفي التداولي، دون إهمال الجانب السيكولوجي للمتعلم، وعلاقته بمحيطه السوسيوثقافي.[2]

يرى البعض أن المنحى الوظيفي يلغي الممارسات التربوية السابقة التي تعمل على تزويد المتعلم بقواعد لغوية مجردة صماء وحشو ذهنه بها، وتكريس مبدأ حفظ وإعادة ما حفظه عند الحاجة إليه، و غياب عنصر التفاعل بينه وبين اللغة والموقف التعليمي، فتعليم اللغة بصفة عامة واللغة العربية بصفة خاصة في ظل معطيات المنحى الوظيفي هو: "تدريسها بطرق تؤدي إلى إتقان المهارات الغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتعبير الشفوي(وهو يشمل ما يسمى القراءة الجهرية) والتعبير الكتابي. فوظيفة اللغة أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة، وقواعد الجملة، وقواعد الكتابة)وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غاية في حد ذاتها"[3]. وهذا ما يدعو إلى إعادة النظر

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي (الأسس المعرفية و الديداكتكية)، ص09.

[2] عدار الزهرة، اللغة العربية بين اكتساب الكفاءة اللغوية وتحصيل الكفاءة التواصلية، مجلة لغة-كلم جامعة غليزان، الجزائر، م: 03، ع: 01، 2017، ص 174. (بتصرف)

[3] هشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، ص 53.

في طريقة انتقاء وصياغة المادة اللغوية المقدم للمتعلم؛ لأن امتلاكه للقدرة التواصلية تمكنه من الاستعمال السليم للغة في سياقات مختلفة.

4.اللسانيات التطبيقية ودورها في تعلم وتعليم اللغة:

اللسانيات التطبيقية حقل معرفي حديث النشأة وهو يعد آلية تطبيقية غير مباشرة لمعطيات اللسانيات العامة التي تهتم بالبحث في طبيعة اللسان البشري من حيث الزمان والمكان، وللسانيات التطبيقية روافد عدة في بحثها اللساني، بحيث تختلف وتتنوع وذلك للإحاطة بكل ماله صلة باللغة، من علوم، ومعارف؛ فعلم اللغة"يمثل جسرا يربط بين عدد من العلوم، أو هو(النقطة) التي تلتقي عندها العلوم التي لها اتصال بلغة الإنسان"[1]، وذلك لمقاربة حل المشكلات اللغوية من حيث تعلمها وتعليمها ومن أبرز روافدها العلمية نجد: علم اللغة وفروعه، علم النفس وفروعه، علم الاجتماع، علم التربية...

تعدد مشارب هذا العلم يُصعّب من تحديد مفهومه بشكل شامل، إلا أن هدفه الأساسي هو تطبيق المنتجات النظرية للغة، من أجل حل مشكلات العملية التواصلية من جهة، والعملية التعليمية البيداغوجية من جهة أخرى، وذلك بتجميع مختلف نواتج العلوم التي تغترف منها من أجل تكييفها في إطار يخدم اللغة، وتحسين العملية التواصلية والتعليمية؛ لهذا يرى البعض أن اللسانيات التطبيقية هي مجال"لاستعمال ما توفر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل ما، تكون اللغة العنصر الأساسي فيه"[2]، وتحسين كفاءة المعلم التدريسية في الممارسة البيداغوجية، والكفاءة اللغوية للمتعلم من بين أهم الأهداف التي تسعى اللسانيات التطبيقية إلى تحقيقها.

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د، ط)، 1995، ص17.
[2] المرجع نفسه، ص12.

ومن ثمه فإن اللسانيات التطبيقية تجتمع فيها جميع المحاور اللسانية السابقة الذكر لعملية التعلم والتعليم، والتي تعد أسسا قاعدية لبناء الإجراءات البيداغوجية والتعليمية في تعليم اللغة.ومن هذا المنطلق "تعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس اللغات، حيث إن منطلقاتها هي اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات، مثل الطرقة السمعية النطقية، والسمعية البصرية، والتمارين اللغوية."[1]إلى جانب الأسس النفسية والتربوية، وتساهم هذه الشمولية في الوعي الذي تستدعيه الممارسة البيداغوجية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية من تعليم اللغة.

أ. خصائص اللسانيات التطبيقية:

لكل علم سمات وخصائص تميزه عن غيره من العلوم. واللسانيات التطبيقية مجال علمي يتميز بخصائص عديدة من أهمها ثلاثة خصائص، تتمثل في:

- ✓ **الخاصية البرغماتية أو النفعية:**تعتبر اللسانيات التطبيقية "علم يبحث عن التطبيقات الوظيفية البرغماتية التربوية للغة من أجل تعليمها أو تعلمها للناطقين بها أو لغير الناطقين بها، بالوسائل البيداغوجية المنهجية لتقنية تعليم اللغة البشرية وتعلمها"[2]وعلى هذا الأساس يظهر الجانب البرغماتي في اللسانيات التطبيقية في وظيفتها الأساسية التي تهدف من خلالها تمكين الفرد من قدرة توظيف مكتسباته المعرفية، وبالأخص اللغوية، في مواقف تعليمية، أو في مواقف من الحياة بشكل يلبي حاجاته التواصلية وبالتالي تحقيق أهدافه المرجوة.

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 12

[2] مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاش، ط1، 1989، ص74.

✓ **خاصية الانتقائية:** لتحقيق الجانب البرغماتي للسانيات التطبيقية، كان ولابد من انتقاء محتوى المادة التعليمية التي تُقدّم في شكلها الأخير للمتعلم، وذلك بالنظر في متطلبات وحاجيات المتعلم المعرفية.

✓ **خاصية الفعالية:** تكمن فاعلية اللسانيات التطبيقية في"استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها: حقل تعليمية اللغات، وذلك لترقية العملية البيداغوجية، وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين بها"[1] وهذا ما يجعلها تتسم بالدينامكية والاستمرارية، فسعيها إلى تمكين الفرد أو المتعلم من امتلاك قدرة توظيف مكتسباته في مواقف تعليمية مختلفة يجعل منها علما فعالا.

ب. مباحث اللسانيات التطبيقية:

تبحث اللسانيات التطبيقية في مجموعة من المجالات المعرفية التي تميل طبيعتها إلى المجال التطبيقي من أبرزها: صناعة المعاجم، الترجمة الآلية، اللسانيات الجغرافية، تحليل الأخطاء اللغوية....، من بين أهم مباحثها التي لها صلة بموضوع بحثنا ما يلي:

- **التخطيط اللغوي:**

تعتني اللسانيات التطبيقية بمجال التخطيط اللغوي في بعده التعليمي فهو عبارة عن"نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي أو الخاص، الذي يحاول حل المشاكل اللغوية في مجتمع من المجتمعات، ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التخطيط اللغوي يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللغة المعيارية أو الوضع الاجتماعي لغة، سواء كانت مكتوبة أو منطوقة"[2]. يجنبناالتخطيط اللغوي من عدم الوقوع في عشوائيات تعليم

[1] أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص 41.

[2] سامي عياد، كريم زكي، حسام الدين، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، (د، ط)، 1997، ص77.

المحتوى اللغوي، وذلك بأخذ جملة من التدابير التوجيهية التي ترتسم في مضامين المناهج التربوية اللغوية والتي تعكس الأهداف المراد تعليمها من اللغة لمجتمع ما.

- **تعليم اللغات:**

يعد هذا المبحث من أهم مباحث اللسانيات التطبيقية، بحيث "وضعت تعليمية اللغات فرضية تقول أنه بإمكاننا التدخل بكيفية معنوية في مجال اكتساب اللغةوتعلمها..."[1] يكون هذا التدخل من خلال البحث في الإشكالات التي تفرزها العمليةالتعليمية فمن"الطبيعي أن يتم البحث في نقل مكتسبات هذا المجال الحديث من مجالات البحث اللساني إلى الميدان التربوي"[2]. لقد ساهم التفكير اللساني في حل إشكالات، و قضايا تربوية، ولغوية وذلك بتسليطه الضوء على قضايا اكتساب اللغة الأم لدى الطفل من محيطه الاجتماعي، والمدرسي وهما وسطان مختلفان، ففي الوسط المدرسي يصبح اكتساب اللغة بمعاييرها الصحيحة عكس ما اكتسبه بعامل التجريب من محيطه الاجتماعي.

اهتمام اللسانيات التطبيقية بمجال تعليم اللغات أدى إلى ظهور مصطلح جديد قديم في نفس الوقت، ويرجع معظم الباحثين الفضل في بعثه من جديد في الفكر اللساني الحديث إلى العلم اللساني (مكاي Makey) فهو من تحدث عن ضرورة وجود علم مستقل عن اللسانيات التطبيقية يتم من خلاله البحث في قضايا تعليم اللغة فاقترح مصطلح "تعليمية اللغات" La didactique des langues[3] بدل اللسانيات التطبيقيةLa linguistique appliquée، وبفصلهما يرى

[1] سعيدة لكحل، تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، ص 49

[2] شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، (تر)قاسم مقداد، محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، (د، ت)، ص 86.

[3] نواري سعودي أبو زيد، محضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012، ص23 (بتصرف)

أنه يمكننا إزالة الكثير من الأمور الغامضة، وإنزال تعليمية اللغات المنزلة التي تسمح لها بالبحث في قضايا تعليم اللغات.

ج. الأبعاد التربوية للسانيات التطبيقية في تعلم وتعليم اللغة:.

ترتكز اللسانيات التطبيقية في مجال تعليمية اللغات على أربع مبادئ تنعكس فيها الأبعاد التعليمية والتربوية من تعليم اللغة وهي:

– **مبدأ اللغة المطوقة:**يقوم البحث اللساني في وصف و تحليل الظاهرة اللغوية على الجانب المنطوق من اللغة، وقد اختلفت دراساتهم الصوتية من باحث إلى آخر، فإن كانت دراسة الصوت اللغوي يقتصر على الوصف من دون النظر إلى وظائفه، و كيفية إيصاله واستقباله، فإن علماء اللغة يطلقون عليه اسم علم الأصوات العامPHonitics ، وإن كان يدرس الأصوات اللغوية من حيث وظيفتها، فإنهم يطلقون عليه اسم علم الأصوات الوظيفيPHonology.[1]

وترجع أهمية الدراسة الصوتية كونها مدخلا للدراسات النحوية، والصرفية والدلالية،والمعجمية؛ فالدراسات النحوية لا تقوم لها قائمة دون الارتكاز على البعد الصوتي فالنحو "يبين ... وظائف الكلمات في الجمل، والأثر الدلالي"[2] على سبيل المثال، دور الوقف والابتداء وكذلك التنغيم جميعا تساعد في تحديد نمط الجملة.

أما الدراسات الصرفية تدرس المفردات من حيث صيغها ومبناها، وذلك من خلال رصد التغيرات التي تطرأ عليها من نقصان أو زيادة، واستنباط تأثيراتها على المعنى.[3]

بينما الدراسات الدلالية والمعجمية، تستمد وجودها من خلال تتبع تاريخ الكلمات، وعلم الدلالة يضيف إلى ذلك اهتمامه ببيان كيفية نطق الكلمات، وطريقة هجائها.

---

[1] ينظر: سلمى بركات، اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، عمان، ط1، 2009، ص 12.

[2] محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دارالنشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2005، ص 14.

[3] محمود محمد داود،اللغة العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، (د، ط)، 2001، ص106. (بتصرف)

وفي ظل كل هذا، يميز علماء اللغة بين اللغة المنطوقة والتي تتجسد في التعبير الشفوي التواصلي، واللغة المكتوبة التي مجالها التدوين أو التعبير الكتابي. واللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغات تركز في تعليم اللغة على الجانب الصوتي وذلك بالاهتمام بالأداء اللغوي للمتعلم لأنه الجانب الطاغي على البعد التواصلي في المدرسة والمحيط الذي ينتمي إليه.

– **مبدأ اللغة وسيلة تواصل:**دور اللغة في المجتمعات الإنسانية قائم على تحقيق التواصل بين أفراد المجتمع، واللغة بوصفها وسيلة للتواصل وذلك بنقل"المعلومات والأفكار والمهارات، وإيصال الرسائل من شخص إلى آخر، مثل ما يحدث بين المعلم والمتعلم في القسم، فالتواصل هنا مباشر ومحدود في آن واحد، يتم عبر تبادل الخبرات المشتركة بين المعلم والمتعلم"[1] غير أنها ليست الوسيلة الوحيدة للتعبير عن المشاعر فهناك لغة الجسم والإيماءات إلا أنها تبقى على قمة هرم الوسائل التواصلية.

– **مبدأ الأداء الفعلي للغة:**"أحد الطرائق التي يستخدمها الإنسان للتواصل، يقوم على المشافهة بربط الأصوات الفردية مع بعضها لتكوين وحدات تحمل معاني، وربط هذه الوحدات مع بعضها البعض لتكوين جمل، ويخضع هذا الربط لمنظومة القوانين التي تشكل قواعد اللغة"[2] إلى جانب ذلك تتدخل حركات الجسم في الأداء اللغوي للفرد، من أجل تحقيق الممارسة اللغوية.

– **مبدأ استقلالية نظام اللغة:**يصف تمام حسان اللغة العربية بأنها: "مجموعة من النظم الوضعية الاجتماعية، ذات أقسام من الأنماط والعلامات"[3]، معنى ذلك أن لكل لغةوحدات لغوية خاصة بها، تنتظم هذه الوحدات في قوالب ثابتة تشكل قواعدها التي يتخذها المتكلم أو الكاتب كمعايير تضبط لغته.

[1] إسماعيل مغولي، اللغة ودورها في عملية الاتصال، مجلة الأدب واللغات، عدد خاص،2 جوان2004، جامعة البليدة 2، ص123.

[2] حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار البنانية، (د، ط)، القاهرة، 2003، ص 248.

[3] تمام حسان، منهاج البحث في اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (د، ط)، 1990، ص58.

خلاصة المبحث:

من الممكن ان ندرك أن النظريات النفسية، واللسانية تتفقان على مبدأ دراسة اللغة البشرية من خلال تتبع كيفية اكتساب اللغة وتعلمها، وقد تجلت جهودهم في عدم الاكتفاء بالتنظير ، بل تعدت إلى الجانب التطبيقي لنتائج البحوث النظرية، وبذلك تصبح التصورات النفسية واللغوية مقاربات تربوية يمكن الاستفادة منها في بناء العملية التعليمية -التعلمية .

فالنظريات اللغوية السلوكية ترى أن اكتساب اللغة وتعلمها يخضع لقانون المثير والاستجابة الذي أقره علم النفس السلوكي، والذي اعتبر اللغة سلوكا كغيره من السلوكات التي يمكن اكتسابها وتعلمها من خلال المثيرات الخارجة بواسطة التكرار والتقليد.

إلا أن هذا الطرح لقي رفضا من قبل النظريات اللسانيات المعرفية التي ترى أن اكتساب اللغة وتعلمها يتم عن طريق الفطرة، مهتمة بذلك بالأبعاد الداخلية للفرد وقدرته اللغوية في إنتاج عدد لا متناهي من المتتاليات اللغوية.وفي ظل هذه التجاذبات تطل النظريات الوظيفية التي تبنت التوجه الوظيفي للغة والذي يكمن في القدرة التواصلية للفرد داخل المجتمع، معتمدة على أبحاث اللسانيات الاجتماعية متوسعة في البحث في القدرات التواصلية التي تتجاوز القواعد اللغوية.

وفي هذا الفلك المشحون بالمقاربات والآراء، ظهرت اللسانيات التطبيقية كحقل معرفي حديث، يسعى إلى لم شتات الدراسات التي لها صلة بتعلم وتعليم اللغة، مشكلة جسرا يربط فيما بينها، وذلك بالعمل للخروج بتصور شامل لتعلم وتعليم اللغة، من خلال ضم العديد من العلوم على رأسها: علم اللغة العام، علم اللغة النفسي، علم التربية...، فكان من أهم نتائجها ظهور التعلمية كتفكير علمي يبحث في قضايا تعلم وتعليم اللغة لحل مشكلات العملية التعليمية التعلمية.

➢ المبحث الثالث: المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات

خطت المدرسة الجزائرية كغيرها من مدارس دول العالم خطى متنوعة في البيداغوجيا المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية، بدءا من بيداغوجيا المضامين، مرورا ببداغوجيا الأهداف، وصولا إلى بيداغوجياالكفايات. وسنقصر الحديث في هذا المبحث عن بيداغوجيا الأهداف، والتي كان خلاصة ما أخرجته النظريات السلوكية في التعلم، والتي سبق الإشارة إليها في المبحث الأول، وكذا بيداغوجيا الكفايات التي جاءت لاستثمار نتائج النظريات المعرفية والبنائية، كما سنحاول من خلال هذا المبحث إثبات شيء من التحصيل لعلاقة نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والبنائية بالبيداغوجيا والتعليمية.

1) الإطار التاريخي والنظري لبيداغوجيا الأهداف:

بدأ يظهر في أفق أوائل القرن العشرين فكر تربوي جديد، يدعوا إلى تحديد الأهداف التربوية في التعليم، ويعود هذا المقترح إلى المفكر التربوي "هوبوبيت F.Bobitt" الذي لفت الانتباه إلى ضرورة تحديد الأهداف التعليمية من كل مادة دراسية وذلك"من أجل تحديد الجوانب الأساسية التي ينبغي أن يركز عليها التعليم، أقترح القيام بعملية تحليل لمختلف الأنشطة الاجتماعية والمدنية والدينية والصحية، وكذا القيام بتحليل انتاجات المتعلمين مع التركيز على الأخطاء التي يرتكبونها"[1] فتحديد أهداف المادة التعليمية بحسب منظوره يسمح للمعلم تتبع أخطاء المتعلم وتقويمها فيما بعد.

وفي ظل أعمال تايلر تمكن هذا الفكر من تعميق جذوره في أرضية التعليم، فالتأكد من فعالية الأساليب التعليمة -حسب نظر تاير- يكون من خلال تحديد مجال الأهداف المرجوة من النصوص التعليمية، والمناهج التربوية لا بالرجوع إليها في حد ذاتها؛ لأنه يمكن تدريسها بطرق

[1] نقلا عن: محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، إفريقيا الشرق، المغرب، (د، ط)، 2010، ص 16.

مختلفة لتحقيق غايات كثيرة. إلا أن هذا الاتساع غير المحدد من الغايات يعسر من عملية تقيم العملية التعليمية.[1]

لكن "بلوم Bloom" تمكن من بلورة هذا الفكر بشكل فعلي في مجال التربية والتعليم، من خلال اقتراحه لتصنيفه الشهير للأهداف التربوية الذي يبين فيه "أهمية تحديد وضبط أهداف التعليم، حتى تسهل عملية تقويمها بشكل موضوعي ودقيق، دون هدر لطاقات المعلم، ولا لطاقات المتعلم."[2] يسهم التحديد الجيد والدقيق للأهداف من ملاحظة وقياس مستوى تَمثّل المتعلم لهذه الأهداف، والتي يظهرها في شكل سلوكات مختلفة.وبالتالي سهولة تقييمها.

ومن أهم العوامل التي ساعدت على ظهور هذا الفكر الواقع السياسي الأمريكي "حيث إن تقدم وازدهار الممارسة الديمقراطية في هذه المجتمعات، وإعادة النظر في العلاقات المشكلة للمجتمع، كان ولابد أن يواكبه تحول مماثل على مستوى النظام التربوي برمته."[3]فالسياسة الناجحة تظهر أثارها على المجتمع وتنشئة الأفراد وتكوينهم، من خلال نظام تربوي قوي يحقق أهداف الأمة، ويعد عاملا من عوامل ظهور بيداغوجيا الأهداف بعد الإخفاقات التي عرفها النظام التربوي في أمريكا في خمسينيات القرن الماضي مما أدى إلى إعادة النظر في فلسفة التعليم المتبعة.

لذلك يمكن حصر الإطار النظري لبيداغوجيا الأهداف في ثلاثة مرتكزات وهي كالتالي:

أ. الفلسفة البراغماتية:

تأثرت بيداغوجيا الأهداف بالفلسفة البراغماتية الأمريكية، والذي ارتبط اسمها بالمفكر جون ديوي (Dewe 1859-1952) ولتوضيح لفظ البراغماتية فهي شق من الكلمة اليونانية Pragma وتعني: العمل، فالتوجه البراغماتي ينظر إلى نتائج العمل، ومدى تحقيقه للأهداف المرغوب فيها،

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1983، ص 33.(بتصرف)

[2] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، ص17.

[3] المرجع نفسه، ص17.

لذلك تسعى بيداغوجيا الأهداف إلى جعل التعليم مصدرا للنفع الذي يعود على المتعلم، ومن تم المجتمع، فالفلسفة البراغماتية تؤمن بأن"قيمة كل شيئ بالنسبة لها، بل وحقيقة الشيء بالنسبة إليها يساوي النفع، وليس هناك أي معيار آخر لإدراكها غير النفع"[1]. فالفلسفة البراغماتية تركز على الجانب النفعي في تحديد قيمة الأشياء .

لهذا السبب وجدت-الفلسفة البراغمتية- صدى لدى المنظرين التربويين فظهر بما يعرف البراديغم السلوكيالذي يجعل من السلوك الملاحظ أو القابل للملاحظة مصدر لقياس السلوك البشري وتقييمه داخل بيئة ما وعليه "يصبح الإنسان وبيئته مسؤولين عما هو حقيقي على حد سواء...وما دامت الحقيقة من صنع الإنسان وبيئته فهم يرون أن نتعلم دراسة العالم من حيث أنه يؤثر فينا"[2]، وعلى أساس هذا المبدأ تم بناء أنظمة تربوية في البلاد الغربية منتقدتا بذلك الأنظمة السابقة وكيف وهي الدول التي تؤمن بالمرودية في كل مجالات الحياة أن لا تتبنى مشروعا كهذا يعود على مجتمعاتها بالنفع.

ونظرا للتطورات السريعة التي يعرفها المجتمع يحرص جون ديوي على"إعادة صياغة الأهداف التربوية في ضوء المتغيرات الاجتماعية السريعة"[3]، فللمحيط تأثير مباشر في عملية تحديد الأهداف التعليمية، وذلك لمسايرة المتغيرات الاجتماعية التي تعد مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية حسب طبيعة كل مجتمع.

[1] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، ص 19.

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص 40.

[3] لطوف العبد الله قديم، مصطفى عبد السميع محمد، تطور الفكر التربوي العربي، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، (د، ط)، 2011، ص 78.

ب. المظهر الصناعي لأمريكا:

إن المظهر الاقتصادي الأمريكي في القرن الماضي والذي تميز بالتطور، لم يكن ضربة حظ وإنما هو نتيجة لأبحاث علمية لعلماء في مجال الإدارة والاقتصاد والتسيير، الذين قاموا باقتراح آليات محددة تستخدم لتحقيق أهداف اقتصادية محددة مسبقا، ويعد تايلر Taylor 1856- 1915 من أبرز منظري هذا الفكر، والذي لقي استحسانا في مجالات عديدة من بينها المجال التربوي،وأمام هذا النجاح الاقتصادي الباهر، قرر المنظرون التربويون استثمار مبادئ هذا الفكر في مجال الإدارة المدرسية من خلال تحديد أهداف مسبقة، يرجى تحقيقها في سلوكات المتعلمين والعاملين على حد سواء، فتساءلوا "لم لا ننقل ونطبق هذه الآليات داخل المؤسسة المدرسية. وبالتالي تخليص العملية التعليمية من العفوية والارتجال"[1]، وبهذا المنظور تم صياغة آليات بيداغوجيا الأهداف التي كانت في ذلك الوقت مفتاحا لحل مشاكل تربوية عديدة.

ج. الفكر السلوكي:

كما بينا في المبحث الأول الذي تضمن نظريات التعلم، وعلى رأسها النظرية السلوكية التي تدرس السلوك البشري القابل للملاحظة والقياس، فـ"لقد ساهمت المدرسة السلوكية، بثوابتها هذه، في ظهور وتبلور فلسفة التدريس بواسطة الأهداف حيث قدمت لها سندا علميا متينا وبالتالي أضفت على مشروعها البيداغوجي المشروعية المطلوبة"[2]. والمتأمل لمبادئ بيداغوجيا الأهداف يلتمس التأثير الكبير، وخاصة فيما يخص تحديد الأهداف العامة أو الجزئية والتي يغلب عليها الطابع السلوكي.الذي يسهل عملية التقييم من خلال قياس السلوكات التي تظهر على المتعلم.

[1] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، ص 20.

[2] المرجع نفسه، ص 21.

د. ماهية الأهداف التعليمية ومصادر إشتقاقها:

تعددت التعاريف التربوية والنفسية لمفهوم الهدف التعليمي إلا أنها جميعها تصب في نفس المصب، وهو التخطيط المسبق والتحديد الدقيق للهدف التعليمي. عرفه جون ديوي على أنه:"يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على الوعي"[1]؛ إذن عملية تحديد الأهداف أيا كانت طبيعتها فهي قائمة على الوعي الذي يجنبها العشوائية والارتجال، لتحقيق النتائج المراد تحقيقها، وعليه يشكل الهدف مدخلا أساسيا للعملية التعليمية من خلال تنظيم التفاعل البيداغوجي بين مكوناتها فهو يمثل بداية، ونهاية العمل التربوي، يبدأ بالتخطيط وتحديد الأهداف من المواد التعليمية، وينتهي بتجسيدها في سلوكات المتعلمين.

ويمكن أن نعرف الهدف التعليمي على أنه: مجموع السلوكات التعليمية المحددة من قبل، والتي تسعى المدرسة تحقيقها في سلوكات المتعلمين ضمن غايات قريبة أو بعيدة المدى.

وتتم عملية اشتقاق الأهداف التربوية من عدة مصادر، أهمها:

- **فلسفة التربية:**

"فلسفة التربية تنطلق من الميدان التربوي، فتقوم بدراسة الميدان التربوي والتعليمي بمشكلاته وعلاقاته وإدارته وغاياته، وهي نقطة البداية للتربية"[2].ولكل مجتمع بشري فلسفته الخاصة التي يستقي منها مبادئه الأساسية في شتى المجالات، من بينها التربية التي تعد شريان حياة المجتمعات، وفلسفة التربية تعد نقطة بداية أي تخطيط أو تفكير تربوي،يعمل على دراسة مشكلات التربية.

[1] علم الدين الخطيب، الأهداف التربوية تصنيفها و تحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، (د، ط) 1998، ص 21.

[2] حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط1، 1998، ص68.

- **فلسفة المجتمع:**

"إن النظام السياسي وتوجهات الدولة ومشكلاتها تعد مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية"[1]، وتعد الراعي الرسمي لتحديد الأهداف التعليمة، التي تكون في غالبها مرهونة بالتطورات السياسية العالمية، والتي تحتم على أعلى قيادة في الدول تبني آليات تربوية تخدم المجتمع من منطلق الواقع السياسي.

- **طبيعة نمو المتعلم:**

تعتبر طبيعة نمو التلميذ وخصائص نموه في كل مرحلة من مراحل التعليم مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف، حيث أنها تساعد في تحديد المحتوى المعرفي الذي يتماشى ونموه العقلي المعرفي والوجداني والمهاري حتي ينجح في تفاعله في بيئته ومجتمعه الذي يعيش فيه[2].

- **طبيعة المادة الدراسية:**

"المواد الدراسية وآراء المتخصصين مصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية حيث أن أهداف المواد الدراسية جزء مهم من الأهداف التعليمية، وتراكمية المعرفة وطبيعتها والقوانين والقواعد والمهارات التي تحكمها تصبح مادة أساسية للوصول إلى أهداف تعليمية"[3]

هـ. مبادئ بيداغوجيا الأهداف ومستوياتها:

ترتكز بيداغوجيا الأهداف على ثلاثة مرتكزات أساسية، وهي:

-العقلنة، وهي: التخطيط الواعي للعملية التعليمية المبني على أساس العقل والمنطق في كل مرحلة من مراحل العمل.

[1] المرجع السابق، ص 68.

[2] المرجع نفسه: ص 68. بتصرف

[3] حسن شحاته، المناهج الدراسية، ص68.

-الإجرائية، وهي: عملية تفكيك أو تجزئة العمل التعليمي إلى جملة من الأهداف من أجل تحقيق أهداف معينة من تدريس مادة معينة.

-البرمجة، وهي: عملية تنظيم مصادر العمل التعليمي وفق مبدأ المنطق من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ولتحديد مستويات الأهداف، سنعمد إلى المستويات الأكثر شيوعا واستعمالا، وهي:

- **الغايات:**

المراد بها "المقاصد أو الغايات طويلة الأمد، ومن خصائصها أنها شديدة التجريد والعمومية والشمولية، وهي وصف المحصلة النهائية للتربية في مرحلة تعليمية أو أهداف وزارة التربية والتعليم"[1]إذن الغايات التربوية تعكس فلسفة المجتمعات وسياستها التربوية التي تستلهم من طبيعتها، وينوب على المجتمع هيئات عليا لتحديد غاياته التربوية، تحاول من خلالها رسم الأهداف المستقبلية والآنية لمنظمتها التعليمية، من أجل مواكبة الركب الحضاري، من خلال التجديد والتعديل كلما تطلب الأمر.

- **المرمى أو الغرض:**

" تشتق المرامي من الغايات، وترتب مباشرة بعدها، وهي تقدم السياسة التعليمية للدولة في خطوطها العامة، مبينة الأسس التي يرتكز عليها النظام التعليمي والأغراض المتوخى منه تحقيقها، واتجهاته بعيدة المدى سواء للبرامج أو المقررات"[2] بحيث تتم صياغة المرامي من طرف المدرسين على شكل أهداف تعكس قدرات ومهارات المتعلم في إطار أنماط شخصيته العقلانية والوجدانية والمهارية.

[1] حسن شحاته، المناهج الدراسية، ص 62.

[2] محمد شرقي ، مقاربات بيداغوجية، ص26.

- **الأهداف العامة:**

"يتوجه هذا الصنف من الأهداف إلى الإهتمام بشخص المتعلم، ومن ثم العمل على حصر مختلف الأنشطة التعليمية لاستخلاص كل القدرات التي يتعين بلورتها وتطويرها لدى المتعلمين، في أفق تكوينهم تكوينا متكاملا يطال مختلف جوانب شخصيتهم"[1]، يكون بذلك الهدف العام هدفا يجمع بين عدد من الأنشطة التعليمية،ويكون المتعلم محورا لتحديدها، بحيث يتم استنتاج ما يمكن من القدرات التي يمكن بلورتها في سلوكيات المتعلمين، يرجى منها تحقيق تكوين شامل لشخصية المتعلمين.

- **الأهداف الخاصة:**

"الهدف الخاص يرتبط دائما بموضوع معين، أو مواضيع تهم وحدة دراسية، كما يرتبط كذلك بجانب أو جوانب سلوكية محددة تكون مستهدفة في الأنشطة التعليمية الممارسة"[2]، وعليه الهدف الخاص أكثر تحديدا من العام، يقوم المعلم بصياغتهاعلى شكل أفعال أو أنشطة يقوم بها المتعلمين في حدود درس معرفي ما.

- **الأهداف الاجرائية:**

"تفكيك الهدف الخاص بموضوع إلى أهداف صغرى يختص كل واحد منها بنشاط واضح يحدد إنجازه بشكل إجرائي ودقيق"[3]، بحيثترتكز صياغته على مبدأ الربط بين القدرة والسلوك وخلق تفاعل بينهما، ولتحقيق ذلك يشترط في صياغة الأهداف الإجرائية شرطان أساسيان

[1] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، 26.

[2] المرجع نفسه، ص26.

[3] المرجع نفسه، ص26.

يتمثلان في: الدقة في تحديد الهدف بشكل واضح. والمعقولية وقابلية التحقيق في سلوكيات المتعلم. بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، وبالتالي تقويمها.

- **تصنيف الأهداف التعليمية:**

يعد تصنيف الأهداف التعليمية أحد الآليات البيداغوجية للعملية التعليمية، وفي هذا الإطار تم تقديم العديد من التصنيفات التي حددت مجال الهدف التعليمي، من أبرزها:[1]

- المجال المعرفي.
- المجال المهاري الحركي.
- المجال الوجداني.

أما الجانب المعرفي فيعود الفضل فيه إلى المفكر "بلوم" الذي قدم تصنيفا ذا طبيعة معرفية. الأهداف التعليمية فيه على شكل هرمي، تشكل قاعدته اكتساب المعرفة والحفظ، وفي قمته التقييم وإصدار الأحكام، تتخللهما العمليات الإدراكية المتمثلة في الفهم والاستجابة، التطبيق، التحليل، التركيب، تتدرج هذه المستويات الستة من السهل إلى الصعب.

بينما الجانب الحركي،هو مجال يعنى بحركة جسم المتعلم داخل حيز التعليم من مثال ترويض اليد على الكتابة أو الأذن على السمع الصحيح، أو الشفاه عند التحدث...، ويعد تصنيف إليزابيت سيمو أكثر شيوعا وذلك لسهولته وهو شبيه بتصنيف بلوم بحيث بدأت تصنيفها للمستويات السهلة وصولا إلى الأكثر تعقيدا، تبدأ بالإدراك الحسي، الميل والاستعداد، الاستجابة أو التعويد، الاستجابة المعقدة، ثم التكيف، فالإبداع.

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات،محمد بن يحي زكريا، عباد سعود،2006، من ص24إلى32 بتصرف

في حين يعنى الجانب الوجداني في المجال التربوي بتعامل الطفل مع ما في داخله من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، والتي تبدو في ظاهر سلوكياته المتعددة، يتم تحديدها فيما بعد على شكل أهداف انفعالية.

و. نقد نظرية بيداغوجيا الأهداف[1]:

طبيعة المعرفة تراكمية ولا وجود للمطلق فيها، ونظرية بيداغوجيا الأهداف وإن جاءت لسد ثغرات النظريات التي سبقتها هذا لا يمنع أن يكون لها ثغرات هي الأخرى والتي تعد مصدرا لانتقادها من أبرزها:

- التبسيط الوهمي للأهداف.
- كثرة التخصيص الذي يؤدي إلى التعدد ومن ثم إلى التعقيد.
- التركيز على الأهداف المعرفية، وإهمال حاجيات المتعلم.
- صعوبة صياغة الأهداف في بعض الأحيان، بحيث لا تكون صريحة.

2. المقاربة بالكفاءات:

أ. الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

يعتبر "الحمزة بشير" في مؤلفه: (المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبير)أن المقاربة بالكفاءت "تيار سلوكي جديد يستهدف بناء المناهج، ويضبط استراتجيات التكوين لبلوغ كفاءات منتقاة من غايات التربية، ومستمدة من فلسفة المجتمع، وسوق العمل."[2] ويضيف أن الأسباب التي أدت إلى ظهور هذا التيار تعودإلى "الانتقادات والنقائص على نماذج الالقائية والسلوكية والبنائية، وحاول أصحاب هذا التيار تقريب وجهات النظر بين السلوكين

[1] محمد الصدوقي، المفيد في التربية، ص37. بتصرف

[2] الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا،دار الهدى، الجزائر، 2006، ص 246.

والبنائين، ومن ثم وضع نموذج جديد، يعتمد في بنائه للمناهج على مبدأ المدخل بالكفاءات، أو الجيل الثاني منبيداغوجيا الأهداف"[1] بحيث تعنى هذه المقاربة بقدرات ودوافع المتعلم، وربطها بالواقع الاجتماعي.

ب. الإصلاح التربوي الجديد وتبني بيداغوجيا الكفاءات:

يعد مجال التربية والتعليم من المجالات التي تستدعي عملية الإصلاح هو"عملية تهدف إلى تحسين النظام التربوي القائم، وذلك بالتغيير إلى الأفضل، وقد يكون الإصلاح جزئيا، كما قد يكون كليا، وهو يستند إلى الدراسات التقويمية، كما يشمل أبعادا اقتصادية وسياسية، واجتماعية، وذلك وفقا لثقافة المجتمع مع الأخذ في الاعتبار الاتجاهات العلمية"[2] بحيث يراد من هذا الإصلاح تحقيق فاعلية التعليم والذهاب نحو بناء الفرد ليكون فردا صالحا داخل مجتمعه، من خلال تمكينه من اكتساب آليات التفاعل والتكيف والتواصل مع محيطه، لبلوغ هذا الهدف تسعى المنظومات التربوية حول العالم، تبني سياسات تعليمية تواكب متطلبات العصر.تنوب المدرسة عنها في تجسيدها في سلوكيات المتعلمين في إطار بيداغوجيات تتوافق وهذه الأهداف.

ولقد تبنت المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة فكرا تربويا جديدا يقوم على فلسفة التكوين بدل فلسفة التعليم والتلقين. ويرى صالح بلعيد أن الغرض من الإصلاح"...هو إعداد الجيل القادم، والنظر إلى المتعلم على أنه بشر، وليس رقما في سجل الطاولة أو في سجل الحضور، وأن المعلمّ له الكلمة في أخذ القرار، والدولة تحفز المتعلمين من خلال تزويدهم بمعلومات حول أجزاء متعددة من المنهج، وتمكنهم من تقييم طرائق تدريسهم والكتب التي يدرسونها وباقي جوانب العملية التعليمية"[3]، وتعد بيداغوجيا الكفايات رهانا تعليميا يستدعي

[1] المرجع السابق، ص246.

[2] مديحة فخري محمد، مدخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في المجتمع المعرفة، دار الرضوان، الأردن، ط1، 2014، ص18.

[3] صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009، ص 10-11.

إعادة النظر في صياغة المناهج التربوية، و محتويات الكتاب المدرسي، ووسائل وطرق التدريس، والنظر في عملية التقويم، ولقد حظيت مناهج تعليم اللغة العربية نصيبا كبيرا من الاهتمام، بحيث تم اعتماد المقاربة النصية كمقاربة لسانية لتدريس مهارات اللغة في ظل آليات واستراتجيات مقاربة الكفايات.

ج. الكفاءة في المجال التربوي:

قبل التطرق لمفهوم الكفاءة من الناحية التربوية، كان ولابد من تعريفها لغويا. جاء في لسان العرب في مادة(ك ف أ) معان كثيرة للكفاءة نورد منها:"كفاه على الشيء مكافأة و كفاءة: جزاه والكفيءُ النظير، كذلك الكفء والكفوء والمصدر الكفاءة، وتقول لا كفاءة له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها"[1] يتبين من خلال التعريف اللغوي للكفاءة أن معناها يدور حول قدرة الفرد على انجاز عمل ما، والإنسان الكفء هو ذلك الشخص الذي يمتلك مرونة استخدام قدراته العقلية والمعرفية في تجاوز مشكل ما.

ويرجع مصطلح الكفاءة إلى الأصل اللاتيني Competentia وتعني العلاقة، يقابلها في اللغة الفرنسية Compétenc، أما في اللغات الأوروبية المختلفة ظهرت بمعان متعددة وذلك في عام1968.

ويختلف مفهومها اصطلاحا من باحث إلى آخر كل حسب مجال تخصصه فمثلا هذا روجرز يعرفها على أنها: "عبارة عن مجموعة منسجمة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ك، ف، أ)

الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة."[1] يركز هذا التعريف على الانسجام القائم بين مجموعة من القدرات والتي تشكل الكفاءة لحل المشكلات.

ويعرفها بيرنو Perrenoud .Ph 1998 على أنها: "قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الصعوبات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية، والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها"[2] يبين هذا التعريف الخاصية التفاعلية للكفاءة والتي تتم عن طريق إدماج وتوظيف المعارف لحل المشكلة.

والكفاءة هي"عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية و اجتماعية يمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية"[3]. من خلال هذا العريف تصبح الكفاءة ذات طابع شمولي يجمع بين القدرات العقلية والمعرفية سواء كانت علمية أو ثقافية أو اجتماعية لمجابهة الإشكاليات التي تطرح في وضعيات التعليمية- التعلمية المختلفة.

من هذه التعريفات نستنتج أن الكفاءة هي القدرة على إدماج مجموعة منتظمة من المهارات العقلية والمعرفية والحركية لحل مشكلة ما في الوضعيات التعليمية المختلفة.

تتضمن المناهج التعليمية الجديدة في مرحلة التعليم الابتدائي على الثلاث كفاءات وهي:[4]

- **الكفاءة الشاملة:** هي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة، ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم.
- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة تتعلق بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة.

[1] زيتوني عبد القادر وآخرون، الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د، ط)، 2009، ص 56.

[2] محمد بو علاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د، ط)، 2004، ص 22-23.

[3] محمد الصالح حرثوبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د، ط)، 2000، ص 42.

[4] دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2019-2020، ص109.

– **الكفاءة العرضية:** أو الأفقية وهي كفاءة لا تتعلق بمادة معينة بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد مثال معالجة المعلومات، القراءة، الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.

وللكفاءة في مرحلة التعليم الابتدائي مركبات، هي عبارة عن أجزاء متكاملة تظهر من خلالها أهداف التعلم القابلة للتحقيق والمرتبطة بـ:[1]

– المضمون المعرفي المتعلق بالمادة.

– الوضعيات لتحقيقها كوحدة تعليمية.

– تقيمها والسماح بالإدماج الجزئي والكل.

د. خصائص الكفاءة:

منبين جملة الخصائص التي تتميز بها بيداغوجيا الكفاءة:

✓ **توظيف مجموع من الموارد:**

"إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل: المعارف العلمية، والمعارف الفعلية، والقدرات والمهارات السلوكية."[2] فهذه الموارد في تفعلها المنسجم والمنتظم أثناء مواجهة المشكلة يشكل بداية امتلاك القدرة والكفاءة لحلها.

✓ **الكفاءة ذات طابع نهائي:**

يتطلب كل عمل تعليمي أن يظهره المتعلم في سلوكه. وعليه: الطابع النهائي للكفاءة هو قدرة المتعلم على توظيف تعلماته بهدف إنتاج شيء ما أو حل مشكلة.

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص 110.

[2] محمد الصالح حرثوبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص44.

✓ **الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:**

تشكل وضعيات التعلم أرضية لتجسيد الكفاءات التعليمية لذلك يتوجب "حصر الوضعيات التي تستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة "[1] وذلك من أجل تحديد مجال تعلم المتعلم حتى وإن تنوعت الوضعيات.

✓ **الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة:**

في المجال التربوي ترتبط الكفاءة بالمادة التعليمية "أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد...، وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة"[2] ورغم ذلك تبقى المادة التعليمية مصدرا لتفعيل الكفاءات وتحديدها.

✓ **الكفاءة قابلة للتقويم:**

يتم تقييم الكفاءة التعليمية من خلال"مقياسين اثنين على الأقل وهما: نوعية الانجاز في العمل، ونوعية النتيجة المتحصل عليها"[3] ويتم على هذا الأساس تقييم عمل المتعلم، إلى جانب مراعاة الجودة في إنتاجه وتمكنه من إدماج معارفه، ومطابقتها للمطلوب.

هـ. إستراتجية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تعتبر المقاربة بالكفاءات "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية

[1] المرجع السابق، ص44.
[2] المرجع نفسه، ص45.
[3] المرجع نفسه، ص45.

ومعالجتها."[1] بمعنى أن المقاربة بالكفاءات هي مجال لتطبيق مبدأ تكوين الفرد لمواجهة الحياة، ومنحه الصفة الايجابية في تفاعله مع المادة المعرفية في المدرسة وربطها بواقعه المعاش والابتعاد بقدر المستطاع عن تصنع مواقف التعليم وجعلها تنبع من الواقع الحي للمتعلم.

تجدر الإشارة إلى أن التربية القائمة على الكفايات"مستمدة من جذور نظرية المعرفة، ومتأثرة بقوة من تطورها، نلتمس أسسها النظرية الامبريقية في أعمال جون ديوي والديمقراطية، وبياجيه والبنوية، وبرونر، والتعلم بالاكتشاف، وتشومسكي، والألسنية"[2]

تفعيل هذه المقاربة في المجال التربوي يعني تبني استراتجيات تعليمية تتوافق وطبيعتها فإستراتجية التدريس"هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ والمدرس وموضوع المعرفة"[3] يعكس هذا التعريف أن الإستراتجية التعليمية هي تلك الخطى المنهجية التي ينتهجها المعلم من أجل إكساب المتعلمين المعرفة المدرسية. وفي ظل التطورات التي تشهدها الساحة التربوية فإنها تفسح المجال أمام المعلم لانتقاء ما يساعده من الاستراتجيات التعليمية لأداء مهامه التربوية والتعليمية.

تعكس الإستراتجية المعتمدة في عمليتي التعلم والتعليم في إطار بيداغوجيا الكفاءات التحول المميز للنشاط التربوي بصفة عامة والعملية التعليمية التعلمية بصفة خاصة سواء تعلق الأمر بعملية التقويم أو باختيار الطرائق التعليمية أو وسائلها .

و. التحولات البيداغوجية في ظل التدريس بالكفاءات:

من بين أهم التحولات البيداغوجية التي طرأت على العملية التعليمية ما يلي:

[1] حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،(د، ط)، 2005، ص 02.

[2] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات، ص 66.

[3] محمد الصالح حرثوبي، الدليل البيداغوجي لمراحل التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، ص97.

– الانتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التكوين

– جعل المتعلم محور العملية التربوية والتركيز على نشاطه داخل القسم

– التعامل مع المتعلمين من منطلق الفروق الفردية وتتبع الوتيرة التعلمية لكل متعلم حسب قدراته التي تختلف عن بقية زملائه.

– تتم عملية إدماج المعارف حسب سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.

– القضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة و المواد التعليمية قصد بناء أو تطوير الكفاءة المستعرضة.

– منح المعلم استقلالية في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرسومة.

– التنويع في استخدام الوسائل والطرائق التي تتوافق مع طبيعة الأنشطة التعليمية.

– التركيز على التقويم التكويني، بحيث يتم التركيز على أداء المتعلم في سيرورة تعليمية طول المدى.

في ضوء ما سبق:إن إستراتجية التدريس بالكفاءات تعطي للعلاقة البيداغوجية بين المعلمن والمتعلم أبعادا جديدة تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، ونشاطه شرط أساسي لإنجاح عملية التعلم، بينما المعلم يقتصر دوره على التوجيه والإرشاد، فيكون بذلك وسيطا بين المتعلم والمعرفة.

خلاصة المبحث:

أول استنتاج يمكن الخروج به من هذا المبحث أن بيداغوجيا الأهداف هي قاعدة أساسية لبناء بيداغوجيا الكفاءات، بمعنى أن هذه الأخير يستفيد بشكل كبير من آليات بيداغوجيا الأهداف في تحديد الكفاءات التعليمية، إلا أن بيداغوجيا الكفاءات اجتنبت الوقوع في التفرعات

المتعددة للأهداف التربوية التي كانت معتمدة في التخطيط لعملية تدريس المادة التعليمية بالأهداف، والتي اصطبغت بطابع سلوكي.

وبتطور الأبحاث المعرفية، والنفسية، والتربوية، واللسانية، تم تبنى مقاربة الكفاءات التي تعكس هذ التطور في النظريات، الذي أصبح يولي اهتماما كبيرا لقدرات واستعدادات المتعلم التي تمكنه من اكتساب المعرفة، وتطوير كفاءاته في جميع المواد التعليمة، ويعد نشاط المتعلم دعامة أساسية لبناء كفاءاته التعلمية.

الفَصْلُ الثاني

تعليمية اللغة العربية في ظل البيداغوجيات المعاصرة في التعليم الابتدائي

المبحث الأول: طبيعة اللغة في التعليم الابتدائي

المبحث الثاني: البيداغوجيات المعاصرة وتعليم اللغة العربية

المبحث الثالث: تعليمية أنشطة اللغة العربية

➢ المبحث الأول: طبيعة اللغة في التعليم الابتدائي

إن تعليم أي مادة معرفية في المجال المدرسي يخضع لقانون تفاعل عناصر العملية التعليمية البيداغوجية:

- ✓ المحتوى المعرفي ويشكل المستوى الابستيمولوجي Epistémologique.
- ✓ المتعلم ويمثل المستوى النفسيPsychologique.
- ✓ المعلم أو المدرس ويمثل المستوى العملي التطبيقي Praxéologique.

واللغة العربية كغيرها من المواد المعرفية الأخرى، لها أسسها ومبادئها التي تبنى عليها المعرفة اللغوية في هذه المرحلة الحساسة، إذن ما هي اللغة، وما طبيعتها وخصائصها ضمن مكونات العملية التعليمية التعلمية الأخرى؟

1. المحتوى المعرفي:

أ. تعريف المعرفة:

ورد للفظة المعرفة معان لغوية عديدة، تضمنتها معاجم لغوية عديدة من بينها ما ورد في معجم الوسيط في مادة (عرف): "عَرَفَ الشيء، عرفانا وعرِّفانا ومعرفة: أدركه بحاسة من حواسه، فهو عارف"[1].

في حين يعرف البستاني المعرفة في معجمه محيط المحيط على أنها: "إدراك الشيء على ما هو عليه"[2].

من هذين التعريفين نستشف أن المعرفة عملية تتطلب موضوعا ومدركا له.

كما وردت لفظة (معرفة) في القرآن الكريم في صيغ مختلفة، إذ لم ترد بصريح عبارتها

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، ط1، 1972، مادة (عرف).

[2] بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، لبنان، 1977، مادة (عرف).

فوردت في صيغة الماضي في قوله عز وجل:﴿تَرَى أَعْيُنَهُم تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الحَقِّ﴾"[1].

وجاءت في صيغة المضارع في قوله عز وجل: ﴿يَعْرِفُونَ نِعْمَةَ الله ثُمَّ يُنْكِرُونَهَا﴾[2]

هذا على سبيل المثال لا الحصر، والمعرفة في القرآن الكريم مرتبطة بذات الإنسان.

أما المعنى الاصطلاحي فقد قدمت العديد من التعاريف للمعرفة من طرف المختصين بمختلف تخصصاتهم ومن بين هذه التعاريف نورد ما يلي:

هناك من يعرفها على أنها: " نتاج معالجة البيانات التي تخرج بمعلومات، أو تصبح معرّفة بعد استيعابها وفهمها وتكرار تطبيقها في الممارسات، يؤدي إلى الخبرة التي تقود إلى الحكمة."[3] يعني ذلك أن طبيعة المعرفة من خلال هذا الطرح أنها عملية معالجة المعلومات، بحيث ينتج عنها بعد عملية الاستيعاب والفهم المعرفة، هذه الأخيرة التي تمكن الفرد من استثمارها في حل العديد من المشكلات التي تواجهه، وبتكرار استثمارها تحصل لديه الخبرة، ويقصد بالحكمة في هذا الموضع اكتساب الفرد مختلف الكفاءات المعرفية التي تمكنه من التعامل مع كل طارئ في حياته.

ويعرفها إبراهيم مخلوف حسنية على أنها:"مجموعة من الحقائق التي يحصل عليها الإنسان من خلال تجاربه السابقة، خاصة العملية التي تراكمت لديه التي قد توصله إلى درجة الخبرة ومن ثم الحكمة."[4] يبدو هذا الطرح قريبا من الطرح المعرفي الذي يرى أن المعرفة هي نتيجة لاستثمار المعرفة السابقة من أجل اكتساب معرفة جديدة، ومن خلال التراكم المعرفي لدى الإنسان تحصل لديه الخبرة في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

---

[1] سورة المائدة الآية 83.

[2] سورة النحل الآية 83

[3] إبراهيم المخلوف الملكاوي، إدارة المعرفة الممارسة والمفاهيم، مؤسسة الوراق، الأردن، (د، ط)، 2007، ص 30.

[4] سليم إبراهيم حسنية، نظم المعلومات الادارية، مؤسسة الوراق، الأردن، (د، ط)، 1998، ص 266.

وعليه: المعرفة هي عملية تفاعل بين الفرد ومحيطه، وتحصل نتيجة إدراكه للمواضيع النابعة من بيئته، والتي يسعى من خلالها تعلم معارف جديدة، من ثم تكون له الخبرة، والخبرة في مجال التعليم هي ذلك التفاعل المصحوب بالاستجابة بين المعلم والمتعلم، إذ تعتبر منبع التعليم ومصدره.

وبما أن موضوع بحثنا يدور في فلك اللغة فإن طبيعة المحتوي المعرفي بالضرورة لغوي، فما هي اللغة، وما طبيعتها في مرحلة التعليم الابتدائي؟

ب.تعريف اللغة:

تنوعت تعريفات اللغة عند العلماء القدماء والمحدثين، بحيث جاءت تعريفات كل واحد منهم تعكس تخصصه مبرزا أهم جوانب اللغة. ومن بين تعريفات القدماء للغة الذي كان له السبق في التحديد الدقيق لمفهوم اللغة تعريف ابن جني حسب قوله:"أما حدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1]،يتضمن هذا التعريف الطبيعة الصوتية للغة، وكما هو معروف اللغة قبل أن تكتب بالرمز كانت منطوقة، ويضيف البعد التواصلي للغة بين أفراد المجتمع بهدف التعبير عن المقاصد المختلفة.

أما ابن خلدون(ت-808ه)فيقول إن "اللغة في المتعارف عبارة المتكلم عن المقصود، وتلك العبارة، (فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام) فلابد أن تصير ملكة مقدرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم."[2] أبرز هذا التعريف وظائف وقضايا متنوعة للغة، فاللغة وظيفة تواصلية، ومسألة اكتسابها يرجع إلى عامل المران ويكتسبها المتعلم

[1] ابن جني أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952،ج1،ص 33.

[2] نادية رمضان النجار، اللغة و أنظمتها بين القدماء والمحدثين، تقديم عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر، الإسكندرية، ط1، 2005م، ص 33

من محيطه الخارجي، يتوافق هذا الطرح مع الفكر السلوكي الحديث الذي يرى أن اللغة سلوك يمكن اكتسابه كبقية السلوكات الأخرى.

من بين التعريفات الحديثة للغة نورد ما يلي:

يعرفها دي سوسير(ت-1913) على أنها: "نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية في أذهان الجماعة اللغوية، يحقق التواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعا من الجماعة"[1]. وعليه: اللغة عند دي سوسير حصيلة اجتماعية تحقق التواصل فيما بينهم، ويظهر فعلية عامل السمع في اكتساب لغة المجتمع.

ويعرفها آخر بقوله: "اللغة قدرة ذهنية مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز اعتباطية منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع ما."[2]و يعرفها تشومسكي على أنها: "ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما، لتكوين وفهم جمل نحوية."[3]يرى هاذان التعريفان أن اللغة قدرة ذهنية فطرية بمعنى أن للمتعلم والإنسان بصفة عامة مؤهلات داخلية تمكنه من اكتساب اللغة، وهما بهذا الطرح ينتقدان الفكر السلوكي الذي يرجع عملية اكتساب اللغة للعوامل الخارجية المتمثلة في البيئة الخارجية.كما مرّبنا في مباحث الفصل الأول.

نستطيع أن ندرك في إطار هذه التعاريف للغة. أن اللغة هي نتاج تواضع اجتماعي، يكتسبها الفرد من خلال قدراته الذهنية وبيئته الخارجية، من أجل تحقيق التواصل مع أفراد مجتمعه.

ج. خصائص اللغة ووظائفها:[4]

انطلاقا من التعريفات السابقة للغة يمكننا الوقوف على أهم الخصائص التي تتميز بها اللغة عامة واللغة العربية خاصة وهي:

---

[1] محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار راتب، مصر، (د، ط)، 2001م، ص 44.

[2] المرجع نفسه، ص 44.

[3] تشومسكي، نظرية تشومسكي اللغوية، تر حلمي خليل، دار المعرفة، 1985، ص 42.

[4] فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، الأردن، ط1، 1998م، ص ص 13-14.

- اللغة خاصية إنسانية، يعبر بها عن مشاعره وتحقق التواصل بين أفراد المجتمع.

- اللغة مكتسبة، تتداخل في اكتسابها عوامل بيئية وبيولوجية.

- اللغة أصوات، تعتبر الأصوات المادة الخام للغة بحيث تنتظم في وحدات تحمل معان مختلفة. ولتحقيق ذلك لابد من توافر الصوت على أربعة عناصر وهي: سلامة جهاز النطق، نقل الأصوات بعد انتظامها في الهواء، مقدرة المتلقي من تلقي الأصوات وتحليلها،ردة فعل المتلقي للكلام الصادر من المرسل.

- اللغة نظام، تترتب الأصوات في اللغة في نظام يحتوي على عناصر، لكل عنصر دوره في الأداء الذي يكون من حيث الوظيفة والعمل، وعلى هذا الأساس تشتمل اللغة على أربعة عناصر وهي:

أ. الأصوات أو الحروف.

ب. المفردات.

ج. النظام الصرفي.

د. النظام النحوي.

- اللغة رموز، يصاحب الصوت في أغلب الأفعال الكلامية إيماءات الجسد كرفع اليد، تقطيب الحاجبين...

- اللغة عرفية أو تواضعية، من صنع أفراد المجتمع إذ اتفقوا على الألفاظ ودلالاتها.

- اللغة متشابهة، يكون هذا التشابه بين اللغات على مستوى جهاز النطق، تعقيد وتركيب النظام،وتتشابه في القواعد الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمفاهيم المعنوية العالمية كالزمن والنفي والاستفهام.

- اللغة متغيرة، بطبيعتها المكتسبة إذ تتغير وفق الظروف ومراحل نمو الطفل، ويكون التغيير على مستوى الفرع لا الجوهر.

د. المعرفة اللغوية والنقل التعليمي (من اللسانيات العامة إلى اللسانيات التعليمية):

إن عملية تحويل المعرفة اللغوية العلمية، إلى معرفة تعليمة هي عمل بيداغوجي واسع النطاق يجمع العديد من القائمين على التربية من مقررين ومدرسين، ولجنة التأليف المدرسي...يمر عبر مراحل وهي[1]:

- اختيار المضامين وتحديد مرجعيتها.

- تصفيةالمضامين، حتى تتلاءم مع الأهداف المعرفية والمنهجية المختارة لتدريس المادة المدرسية.

- تنظيم المضامين داخل وحدات مقررة للتدريس وبرمجتها داخل وضعيات بيداغوجية، لكل واحدة أدواتها وشروطها الزمنية الخاصة.

- تحديد أنشطة المدرس داخل هذه الوضعيات وعمليات التعلم وشروط مراقبة تحقق هذه العمليات وتشخيص صعوباتها.

- تحديد أدوات ووسائل وإضافة مواد لدعم التعلم.

وعلى هذا الأساس يعرف شوفلار(1982)Y.Chevallard"بأنه مجموعة من التغيرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها."[2] يعني هذا أن المدرسة لاتقدم معرفة بصيغتها العلمية بل تقوم بموجب فرق مختصة بغربلة هذه المعارف بما يتوافق والقدرات المعرفية والعقلية للمتعلم عبر مراحل تعلمه، والنقل الديداكتيكي اللغوي يجري عليه ما يجري على المواد المعرفية.وفي ظل

[1] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دار إفريقيا الشرق، المغرب،(د، ط)، 2007، 202.

[2] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، مجلة دراسات (العلوم الانسانية و الاجتماعية)، المجلد 39، ع: 2، 2012، ص374.

هذه التغيرات ظهر ما يعرف باللسانيات التربوية أو اللسانيات التعليمية وهي: "سياق من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة، تتركز على الظاهرة اللغوية في وجهها المعمم الشامل والنوعي المخصوص، وتعرج على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب..."[1]،إذن النقل التعليمي هو جسر يربط بين المعرفة العلمية والمعرفة المدرسية، وهو مفهوم أساسي في تعليمية المواد.

– ملامح النقل التعليمي[2]:

يتميز النقل التعليمي بأربعة ملامح، حددها شوفلار فيما يلي:

1. كل نقل ديداكتيكي يمارس تفكيكا للمعرفة ويعيد إنتاجها وبناءها، فهو يجزئ الممارسة النظرية إلى حقول للمعرفة محددة، تفتح على ممارسات وأنشطة للتعلم، متخصصة ومرتبطة بأهداف معينة سلفا.

2. كل نقل ديداكتيكي يفصل المعرفة عن الشخص أو الذات التي أنتجته،ا لتصبح ملكا للمؤسسة التربوية التي تقوم ببرمجتها داخل مقررات وكتب مدرسية.

3. كل نقل ديداكتيكي يمارس برمجة للمعرفة التي يستقيها، والبرمجة لا تقدم المعرفة دفعة واحدة، بل تنظيمها داخل مقررات ووحدات مرتبة حسب نظام متنام للتحصيل والتعلم، وتخطط لمراقبة تعلمها بشكل يسمح للتلميذ باكتساب تدريجي للخبرات.

4. كل نقل ديداكتيكي يمارس تعميما للمعرفة، أي يوسع مجال تلقيها ليفتحها على قطاعات عريضة من التلاميذ. وبموجب ذلك، تصبح المعرفة عمومية تخضع داخل المؤسسة المدرسية لما يسمى دينامية الجماعة. فهي تصرف لأعداد هائلة من التلاميذ. لذلك طورت المؤسسة أشكالا

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، ط4، 2009، ص77.

[2] عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص203.

مختلفة للتدريس ووضعيات عديدة للتعلم حسب خصوصيات المواد المدرسية ونوعية الجماعة الفصلية ونمط التنظيم المدرسي.

يمكننا أن ندرك من هذه الملامح للنقل التعليمي للمادة المعرفية بصفة عامة، واللغوية بصفة خاصة، المسؤولية الكبيرة التي تتوقف عليها نجاح عملية التعلم والاكتساب، فالعملية ليست مجرد تفكيك واختيار جزء من كل بل هي عملية معقدة يكمن تعقيدها في كيفية ملائمة المعرفة العلمية، وجعلها معرفة تربوية منتظمة داخل مقررات وكتب مدرسية، نابعة من الواقع الاجتماعي والثقافي للمتعلم، يمكن تعميمها على فئة كبيرة من المتعلمين، ويحترم فيها التدرج من السهل إلى الصعب.

وفي تراثنا اللغوي يشير عبد الرحمان الحاج صالح أن المدرسة الخليلية تمكنت من التمييز في وقت مبكر بين النحو العلمي والنحو التعليمي.

فالنحو العلمي التحليلي (Grammaire scientifique analytique):يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير ...فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا ومجردا.

أما النحو التعليمي التربوي (Grammaire pédagogique):يمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب...فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي.[1]

ما يقال على النحو يقال على بقية مستويات اللغة الصرف، الدلالة، جميعها تخضع إلى عملية النقل التعليمي لتتناسب وقدرات المتعلم في مختلف المراحل التعليمية، خاصة الموضوعات الموجهة نحو التعليم الابتدائي من التعليم، لأن طبيعة المادة المعرفية عند عملية النقل التعليمي يلحقها تغيرات هذه الأخيرة؛ تخلق المسافة الفاصلة بين موضوع المعرفة وموضوع التعلم ، لذلك

[1] ينظر: هشام صويلح، توظيف النظريات اللسانية والتعليمية في تدريس اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 2، ع: 4، 2011، جامعة ملود معمري، تيزي وزو، ص ص 54،55.

يكون عمل المعلم منصبا باستمرار في خلق السبل التي تمكن المتعلم من استيعاب المعارف اللغوية[1].

هـ.الهدف من تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي:

يرجع منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي الهدف من تدريس وتعليم اللغة "إلى إكساب المتعلّم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللغوي الذي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي، مع تهذيبه وتصحيحه. ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّمات كلّ المواد الدراسية"[2]. يحاول هذا الطرح تقديم رؤية شاملة لأهم الأهداف التي تسعى المدرسة إكسابها للمتعلم، ولكن حين نقول إن الهدف الأول هو تمكين المتعلم من أداة التواصل اليومي فهنا يطرح سؤال جوهري حول الاستعمال اليومي للغة العربية الفصيحة، وعليه هل نتواصل في مجتمعنا الجزائري باللغة العربية الفصيحة؟ فتهذيب لغة الطفل في هذه المرحلة يعني تصحيح ألفاظ اللهجة العامية والتي تطغى على الاستعمال اليومي وصياغتها صياغة لغوية صحيحة. يمكننا من خلال هذا الطرح أن نستشف أهداف تعليم اللغة في مرحلة التعليم الابتدائي في النقاط التالية:

- ✓ تهذيب لغة الطفل المكتسبة من المحيط الاجتماعي.
- ✓ تعزيز الرصيد اللغوي للمتعلم.
- ✓ اكتساب المهارات اللغوية من أجل فهم المواد التعليمية الأخرى.
- ✓ إشباع المتعلم بقيم الإسلام، وحب لغته باعتبارها لغة حية.
- ✓ تنمية حب المطالعة، وتنمية القدرة على التعبير عن المشاعر.
- ✓ تنمية حس التذوق الجمالي للغة العربية.

[1] عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 376. (بتصرف)

[2] وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،التعليم الابتدائي/ منهاج اللغة العربية، ط16، ص8.

- ✓ اكتساب القدرة على الاستماع وفهم المنطوق.
- ✓ اكتساب المهارات اللازمة للكتابة بخط واضح وجيد.

2. المتعلم:

يرى عبده الراجحي أنه "لا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم."[1]لأنهم يمتازون بقدرات ومهارات لابد من معرفتها مسبقا لكي يتم تهيئتهم من اكتساب العادات والمهارات اللغوية. والمتعلم في فلسفة التربية الحديثة كائن له من القدرات العقلية، والمعرفية مايسمح له بالتفاعل مع المحتوى اللغوي أثناء تعلمه، ولذلك يستحسن مراعاة طبيعة نموه اللغوي في هذه المرحلة ليتمكن من اكتسابها بشكل جيد.

أ. طبيعة النمو اللغوي لدى متعلم التعليم الابتدائي:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة تتوسع فيها دائرة المتعلم الاجتماعية والمعرفية، وهي مجال لتطوير نموه في شتى المجالات؛ إذ "يعتمد التعليم اعتمادا كليا على النمو، بمعنى أن التعليم لا يتم دون أن يقابل ذلك تقدم في عملية النمو، وهذا ما يدعو إلى القول بأن التعلم والنمو، عملان متداخلان، يؤثر كل منهما في الآخر"[2]،فالنمو العقلي والجسدي السويان من شأنهما المساهمة في عملية نمو اللغة بشكل طبيعي لدى المتعلم، بحيث استقطبت ظاهرة النمو اللغوي لدى الإنسان العديد من العلوم أهمها علم النفس الذي تفرع عنه علم النفس اللغوي، و علم اللغة الذي يبحث في بنية اللغة والقواعد التي تحكمها، وعلم التربية الذي يسعى إلى خلق استراتجيات تعليمية بيداغوجية لتعليم اللغة وفق طبيعة نمو المتعلم المعرفية والعقلية والجسدية.

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص28.

[2] رائد خليل سالم، التعليم الابتدائي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، (د، ط)، 2008، ص95.

ولقد تعددت النظريات التي عالجت موضوع نمو واكتساب اللغة، وتعددت معها التقسيمات المرحلية للنمو اللغوي إلا أن أغلب هذه التقسيمات للنمو اللغوي تحدد المجال العمري للطفولة المتوسط والمتأخر، وهي مرحلة تتوافق ومرحلة التعليم الابتدائي، بحيث تبدأ الطفولة المتوسطة من 6 إلى 8 سنوات بينما الطفولة المتأخرة تبدأ من 8 إلى 12 سنة، وتتوزع في التعليم الابتدائي على ثلاثة أطوار تعليمية.

لكل فترة مرحلة معينة من عملية النمو المنتظمة تتخللها العديد من مستويات النمو المختلفة لدى الطفل، في مرحلة التعليم الابتدائي، ورغم هذه الاختلافات إلا أن الأطفال ذوي العمر الواحد تظهر عليهم خصائص عامة، ومستويات متماثلة من النمو.

ب. خصائص مرحلة النمو المتوسطة والمتأخرة[1]:

تتميز مرحلة الطفولة المتوسطة بنمو جميع أجزاء جسم الأطفال وبشكل بطيء، بينما النمو العقلي فيكون غير متزن وغير كامل، في حين تنمو المهارات اليدوية، وكذلك التوافق بين العين واليد، وعليه يمكن للطفل استعمال يده للكتابة والرسم...، و استمرار نموه يصبح له قابلية القراءة، واكتساب المعرفة وذلك دليل على نموه العقلي.

أما مرحلة الطفولة المتأخرة تتميز برغبة التلميذ في التعلم، وبتعدد اهتماماته، وينمو لدى الطفل إدراك السبب والنتيجة ويبدأ في حل المشكلات البسيطة.

أما النمو اللغوي. ينتقل طفل هذه المرحلة إلى المدرسة وهو يحمل زادا من الألفاظ يقدرها حلمي خليل بـ "2500 كلمة، وتزداد المفردات بحوالي 50% عن ذي قبل في كل مرحلة."[2]ويضيف أن اللغة "بنوعيها اللفظية وغير اللفظية، هي وسيلة للاتصال الاجتماعي والعقلي والثقافي، ويعتبر النمو

[1] ينظر: ماهر أبو العاصي علي، الاتجاهات الحديثة في المجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، (د، ط)، القاهرة، 2012، ص، ص 181-182.

[2] حلمي خليل، اللغة والطفل، دار النهضة العربية، بيروت، ط 5، 1985، ص 50.

اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية بالنسبة للنمو العقلي والانفعالي."[1]لذلك يتزامن النمو اللغوي مع النمو العقلي والانفعالي والحركي للطفل، في صورة تفاعلية، وأي خلل يصيب أحدى هذه النواحي يؤثر مباشرة على البقية.

في ظل هذه المعطيات العديدة لعملية النمو بشكل عام، والنمو اللغوي بشكل خاص، فإننا نجد في النظرية البنائية المعرفية لـ بياجيه (1896- 1980) مشروعا ابستملوجيا يسعى إلى إقامة جسر بين النمو البيولوجي، ونمو المعارف العلمية، واللغوية بحيث يشكل نمو الطفل الوسيلة لدراسة تكوين المعارف العلمية منها اللغة.[2]

فالنمو المعرفي يشمل النمو اللغوي، ومن غير الصواب الحديث عن النمو المعرفي دونما الحديث عن النمو اللغوي؛ لأن اللغة هي الوعاء الذي يضم منتجات الفكر البشري، وهي بمثابة الجسر الرابط بين مختلف أنماط التفكير، والاكتساب المعرفي ، وعلى هذا الأساس قام بياجيه بتقسيم مراحل النمو المعرفي لدى الطفل إلى[3]:

- **مرحلة الحس الحركية:** تبدأ من الولادة إلى نهاية السنة الثانية من عمر الطفل.

من أهم خصائصها:

1. يحدث التفكير بصورة رئيسية عبر الأفعال.
2. تتحسن عملية التآزر الحس الحركي.
3. يتحسن تناسق الاستجابات الحركية.
4. يتطور الوعي تدريجيا بالذات.
5. تتطور فكرة بقاء أو ثبات المادة.
6. تبدأ عملية اكتساب اللغة.

[1]المرجع نفسه، ص 50.

[2]ينظر: عبد القادر لوسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص72.

[3] سناء محمد أبو عاذره، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2012، ص 46-48.

- **مرحلة ما قبل العمليات:** تكون هذه المرحلة بين نهاية السنة الثانية والسنة السابعة.ومن أبر خصائصها:

1. ازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر.
2. سيادة التمركز حول الذات.
3. البدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء.
4. الفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة.
5. يتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي.

- **مرحلة العمليات المادية:** وتغطي هذه المرحلة الفترة ما بين سبع إلى إحدى عشرة سنة، من خصائصها:

1. الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي.
2. يحدث تفكير الأطفال من خلال استخدام الأشياء والموضوعات المادية الملموسة.
3. يتطور مفهوم البقاء والاحتفاظ كتلة ووزنا وحجما.
4. يتطور مفهوم المقلوبية(المعكوسة).
5. تتطور عملية التفكير في أكثر من طريقة أو بعد واحد.
6. تتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم.
7. فشل التفكير في الاحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية.

- **مرحلة التفكير المجرد:** تشمل هذه المرحلة الفترة العمرية التي تزيد عن 12 سنة حتى سن المراهقة. من أهم ميزاتها يظهر فيها القدرة على الاستدلال الجردي والرمزي، ويستطيع الأطفال من وضع الفرضيات واختبارها.والقدرة على التعامل مع المشكلات ووضع استراتجيات لحلها.

من بينهذه التقسيمات تتوافق مرحلة العمليات المادية ودخول الطفل إلى المدرسة، فخصائص النمو لهذه المرحلة العمرية تمكن المعلم والقائمين على بناء المناهج التعليمية من استثمار هذه المعطيات في التعامل مع المتعلم، فبيداغوجيا التعليم الحديثة قائمة على منطق تعلم التفكير من خلال تفعيل القدرات العقلية للمتعلم أثناء تعلمه مختلف المواد المعرفية من خلال استغلال مدركاته القبلية،ترتكز معظم الديداكتيكات البنائية على مفهوم المدركات القبلية، وحسبها -البنائية- المدركات القبلية "ليست...نقاط انطلاق ولا نتائج لبناء المعرفة، إنها أدوات لهذا النشاط، وهي تُعدَّل باستمرار لإدماج كل معرفة جديدة في البيانات القائمة التي يتوفر عليها الطالب،... أما بياجيه وقياسا على الظواهر البيولوجية، فيستعمل هذا الميكانيزم ليعبر به عن فكرة الاستيعاب"[1] فقدرة الطفل على التواصل الاجتماعي من خلال اللغة تمكنه من اكتساب معرفة قبلية عن اللغة قبل ولوجه المدرسة، وبنظر البنائية لابد من استغلال هذه النقطة لتمكين المتعلم من دمج معارفه اللغوية الجديدة من خلال تعديل وتصحيح المكتسبات اللغوية القبلية؛ لأن الطفل في هذه المرحلة يستطيع ممارسة العمليات العقلية التي تدل على حدوث تفكير منطقي المرتبط بالخبرات المادية الملموسة[2].

في ظل ما ورد في طبيعة نمو الطفل بصفة عامة، و النمو اللغوي بصفة خاصة، نستطيع أن ندرك القفزة الابستمولوجية لطبيعة نمو الطفل، والتي تبلورت مع أبحاث علم النفس البنيوي والمعرفي، فبعدما أهملت الأبحاث السابقة الجانب الداخلي للطفل والمتمثل في القدرات العقلية من إدراك وتفكير واستنباط و تحليل...هاهي النظريات البنائية والمعرفية تقدم تصورا جديدا لعملية النمو المعرفي ومن بينها النمو اللغوي، الذي يكون من خلال تفاعل القدرات لعقلية للطفل

[1] بار تروند، النظريات التربوية المعاصرة، (تر) محمد بو علاق، دار الأمان الرباط، ص84.

[2] أبو رياش حسين، عبد الحق زهرية، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007، ص 129، (بتصرف)

مع محيطه وبيئته الاجتماعية، بحيث يمكنه إكساب المعارف اللغوية الجديدة، وذلك بموائمتها مع معرفته السابقة وتكيفها مع المعطيات اللغوية الجديدة.

ج. خصائص متعلم الابتدائي في إطار بيداغوجيا الكفاءات:

في ظل البيداغوجيا التربوية المعمول بها- بيداغوجيا الكفاءات – لابد أن تتوفر شخصية المتعلم على بعض الخصائص منها:

- **نشاط المتعلم:** ترى البراجماتية البنائية أن يكون المتعلم نشطا في العملية التعليمية، بحيث يتسنى له حل المشكلات بنفسه بطريقة تعاونية، لتنمية ذكائه والقدرة على ابتكار أساليب جديدة لمواجهة مواقف جديدة.[1]

- **استعداد المتعلم ودافعيته للتعلم:** ومن بين أهم تلك الاستعدادات البيولوجية التي تتواجد أصلا في الإنسان مثل الذكاء، وقدرات مكتسبة يحصل عليها نتيجة التعلم والاكتساب مثل القدرة على الكتابة[2]، والقراءة.وتشكل الدافعية الميل والرغبة للتعلم وطبيعة الوضعيات التعليمية من شأنها تحفيز المتعلم ودفعه للتعلم.

- **القدرات المعرفية للمتعلم:** لم يعد الطفل صفحة بيضاء يمكننا أن نخط عليها ما نشاء، ولكن له من القدرات العقلية والمعرفية التي تجعلنا نبي نظام تعليمه على أساسها.

3. المعلم:

رغم التغيرات في الأدوار التي عرفتها العملية التعليمية التعلمية، إلا أن مكانة المعلم وإن اقتصرت على التوجيه والإرشاد في التربية الحديثة، فإنه يظل الركن الأساسي في عملية التعليم والتعلم، وإن كانت المدرسة تسعى لتنمية قدرات التلاميذ وإكسابهم كفاءات مختلفة؛ ليتلاءم ويتوافق مع بيئته التي يعيش فيها و "إذ اعتبرنا التربية عملية ملائمة وتوفيق بين التلميذ، وبين

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص 41

[2] فيصل حسين، طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، الأردن، ط1، 1998، ص11. (بتصرف)

بيئته، أدركنا أن وظيفة المعلم، أو المربي، هي مساعدة التلميذ على أن يوفق بين نفسه(حاجاته ونموه) وبين البيئة بوضعه في الوضع المناسب لهذا التوفيق، وكل ما يعمله المعلم ينحصر في هذه الوظيفة."[1] وليتمكن من إنجاز هذه المهمة لابد عليه أن يكون مهيئاً من عدة جوانب بيداغوجية وعلمية أهمها:

- التحكم في آليات الخطاب التعليمي.
- انتقاء الوسائل والطرائق التعليمية بما يناسب طبيعة المعرفة.
- القدرة على اختيار المضامين المعرفية التي تتلاءم وطبيعة نمو المتعلم.
- القدرة التواصلية مع التلاميذ من أجل تبليغ المعرفة.

أ. تعريف المعلم:

تم تقديم العديد من التعاريف لشخصية المعلم في الجانب التربوي من طرف المتخصصين في هذا المجال كل حسب خلفيته المعرفية من بينها: من يعرف المعلم على أنه "المربي، الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد التدريسية للأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية، بهدف متابعة النمو العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي"[2]. يعطي هذا التصور الوظيفة الشاملة للمعلم التي لا تقتصر على تلقين العلم بل تتعدها إلى تربيته في جوانب عديدة.

ويعرف أيضا المعلم من منطلق قيادته للعملية التعليمية "فهو بحكم عمله، ومهنته، وتخصصه، واتصالاته، وعلاقاته قائد بالطبيعة أو مستعد للقيادة بالطبيعة...لأن رسالته لا تقف عند حد العلم وتعليمه، وإنما هي تتعدهما إلى غيرهما، كالقيادة."[3] يقدم هذا التعريف الجانب

[1] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب القاهرة، (د، ط)، (د، ت)، ص 06.
[2] حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر، 2003، ص 283.
[3] عبود عبد الغني، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، مصر، 1992، ص 198.

القيادي للمعلم فداخل المنظومة التعليمية التربوية، والقيادة هنا لا تنحصر في تزويد المتعلم بالمعرفة بل تشمل التخطيط واختيار المضامين وتقويم مكتسبات المتعلم.

ب.دور المعلم وتفاعله ضمن عناصر العملية التعليمية - التعلمية:

يقوم المعلم بدور كبير داخل الصف الدراسي، إذ يعد المحرك والمنظم الرئيسي للأبعاد الاجتماعية والمعرفية التي يهدف تعليمها لطلابه، وذلك عن طريق التخطيط المسبق لمسار عملية التعلم بحيث يجعل من التلميذ قادرا على استثمار معارفه المسبقة لاكتساب معرفة جديدة ودمجها في سياقات تعليمية مختلفة لذلك يعتبر " المدرس هو الضامن للسير الجيد للتفاعلات الاجتماعية داخل العلاقة الديداكتكية"[1]، وهو في ظل المقاربات البيداغوجية والتعليمية الحديثة، كائن نشيط في تسير محاور العملية التعلمية. يكون الاتصال بمصادر المعرفة، وبكل جديد يظهر في ميدان التربية، والتعليم حتى يستطيع أن يكون معلما حيويا، ويتمكن من تحقيق أهدافه.[2]

ج. كفايات معلم اللغة العربية:

تقتضي عملية تعليم اللغة العربية أن يكون المعلم على دراية بنظام اللغة، فمن البديهي عدم قدرته على تعليمها وهو لا يعرف العلاقة بين اللغة والمعرفة وأنظمة الكتابة والاتصال غير الكلامي، وعلم اللغة الاجتماعي، وآليات اكتساب اللغة الأولى،ولا يعني هذا أن يكون المدرس عالم لغة، ولكن لابد أن تتوفر له أدوات حتي ينهض بتعليم اللغة، فالذي لا شك فيه أن فهمه لمكونات اللغة يحدد إلى درجة كبيرة طريقة تعليمه إياها.[3]

---

[1] فليب جونابر، سيسيل فاندر بوخرت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، تر: عبد الكريم غريب، عز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص313.

[2] ينظر: تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 484.

[3] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص 25. (بتصرف)

ويقسم أنطوان صياح في مؤلفه (تعلُّميّة اللغة العربية) كفايات المعلم إلى قسمين: كفايات تربوية تعلُّمية ، وكفايات لغوية – أدبية تعلُّمية.

الكفايات التربوية[1]:

1. **كفاية التعلم الدائم:** إن التطور العلمي والتقني المتسارع الذي يحدث تغيرات عديدة على الحياة الثقافية، والحضارية،والعلمية، يضع المعلم أمام تحديات تستوجب منه الاطلاع الدائم على كل مستجد له صلة بمهنته؛ لأن شخصية المتعلم بحاجة دائمة لمواكبة متطلباتها ضمن ما يفرزه الواقع.

2. **كفاية تحديد كفايات المتعلم:** يتوقف تحقيق مقاربة التعليم بالكفايات على قدرة المعلم من تحديد الكفايات التعليمية التي يريد إكسابها للمتعلم، من خلال نشاط أو مادة تعليمية ما، لذلك وجب على المعلم عدم الخلط بين الكفاية ومقوماتها، فالمعارف والمهارات والقدرات ليس كفايات، بحيث تحصل الكفاية بتحقيق هذه المهارات والقدرات في حل مشكلة معينة في سياق محدد.

3. **كفاية إدارة تعلم المتعلم:** طبيعة بيداغوجيا الكفايات في عملية التعليم توسع من مهام المعلم إذ لا يقتصر دوره في التحضير المسبق للدروس ثم إلقاؤها، بل الاهتمام بشخصية المتعلم ذاته. لأنه محور العملية التعليمية التعلمية، وفي إطار هذا التحول لابد للمعلم أن يكتسب فن إدارة تعلم المتعلم، انطلاقا من التخطيط والتنفيذ وتقويم النشاطات التعليمية.بحيث يعمل على:

- تخطيط وضعيات تعليمية تعلمية متنوعة تتميز بالنشاط، وتتناسب وقدرات المتعلم العقلية والمعرفية.
- دفع وتحفيز المتعلم إلى بناء مشروعه التعليمي وتحمل مسؤولية تطوير هذا المشروع.

[1] أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، لبنان ط2، 2009م، ص 37إلى ص44. (بتصرف)

- القدرة على تعديل مواقف المتعلم من التعلم، بحيث يستطيع المعلم من تغيير نظرة المتعلم حول تعلمات ما، من خلال إدراكه للمعوقات التي تحول بين التعلم والمتعلم، و من ثم دفعه ترغيبه في التعلم.

- خلق تواصل اجتماعي علمي داخل القسم الدراسي، فالمتعلم يقضي جل وقته في القسم، لذلك يطلب من المعلم تأمين أفضل شروط التواصل التيتشتمل على إتقان كفايات عديدة منها: طرح السؤال، التحفيز على المشاركة في التعليم، إدارة الوقت، وإدارة النشاط التعليمي.

- تتبع ردات فعل كل متعلم من عملية التعلم، والتي يطلقها عبر إشارات يكون المعلم قادرا على تشخيصها وتحليلها من أجل تعديل أو تغيير وسائل وطرائق التعليم التي يجب أن تتناسب وشخصية كل متعلم.

4. **كفاية النقل التعليمي للمعارف العلمية:** إن علاقة المعلم بالمعرفة التعليمية هي علاقة مبنية على تمكين المتعلم من اكتساب معرفة تتماشى وقدراته، ونجاح ذلك مرهون بقدرة المعلم في النقل التعليمي للمعرفة العلمية وتحويلها إلى معارف تعليمية قابلة لأن يتمثلها المتعلم.

5. **كفاية استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة:** إن التطور الهائل والمتنوع لوسائل التعليم تفرض على المعلم إدخالها إلى محيط المتعلم لكي لاتكون هنا فجوة بين المتعلم وواقعه المعاش؛ إذ لم يعد الاعتماد على السبورة والطباشير والكتاب المدرسي لوحدها بل أصبح للكومبيوتر والراديو والفيديو، وباور بوينت وغيرها من الوسائل الحديثة دور هام في استقطاب وتحفيز المتعلم للتعلم.

6. **كفاية استثمار التقويم في خدمة التعلم:** التقويم ضمن مقومات بيداغوجيا الكفايات وأساليبها التعليمية، تعيد النظر في آليات تقويم عملية تعلم المتعلم أثناء وضعيات التعلم، فبعدما كان التقويم في البيداغوجيا التعليمية السابقة قائما على التقرير وإصدار الأحكام، أضحى الآن يشكل محطة علاجية من محطات التعلم يسعى من خلاله إلى:

- دفع المتعلم إلى إدراك حقيقة وضعه التعليمي.

- دفع المتعلم إلى التفكير في ما يقوم به عند قيامه بأي نشاط تعليمي، كشرط أساسي لتقدمه في تعلمه.ولتحقيق ذلك لابد للمعلم من أن تكون له كفاية تقويم بشتى أنواعه، وقدرته على تقويم وعلاج مواطن الضعف لدى طلابه.

7. **كفاية الممارسة التعلمية المفكرة:** يقصد "صياح" من هذه الكفاية، قدرة المعلم على نقد ممارسته التعلمية، انطلاقا من مرحلة التحضير إلى التنفيذ وصولا إلى التقويم، فهو مطالب ليكون دائم الاستعداد لما تخبئه العملية التعليمية من مفاجاءات، وفي هذه الحالات هو مجبر على التفكير في استحداث طريقة تتماشى مع الوضعية الجديدة، لذلك يتوجب عليه امتلاك كفاية التفكير المرن من أجل تحسين أدائه، واكتساب سرعة البديهة والطواعية في التنفيذ، و إعادة النظر والتفكير في سيرورة عمله، واستخلاص المعوقات، ومدارستها مع الزملاء في العمل، أو مناقشتها في الندوات التكوينية التي من شأنها تحسين أدائه المهني.

الكفايات اللغوية الأدبية[1]:

1. كفاية التجدد العلمي: كفاية الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال اللغة، فمعلم اللغة العربية لابد له من الإطلاع على العلوم المرجعية لمادته اللغوية؛ لأنها علوم منتجة وانتاجها دائم التجديد في الدراسات اللسانية، ومعلم اللغة إذا لم يطلع عليها من حيث دراسة أصوات اللغة، أو علم الفونولوجيا، أو علم الصرف، أو علم النحو، أو علم الدلالة، أو علم الرمزية أو علم التداولية، كيف له أن يقدم توضيحات لتساؤلات طلابه حول هذه الظواهر اللغوية.

2. كفاية نقد المفاهيم اللغوية والأدبية السائدة في الكتب المدرسية: تحتوي الكتب اللغوية على المحتوى اللغوي التعليمي الذي تم التوصل إليه من خلال عملية النقل التعليمي، ويعتبر أنطوان صياح أن ما تحتويه أوراق كتب اللغة، لا يعدو كونه تكرارا مبسطا لمقولات قديمة،

[1] أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، ص44 إلى 48، (بتصرف)

دون النظر إلى مدى صواب هذه المقولات، ومدى تطابقها مع نتاج العلوم المرجعية الحديثة، ومدى صمودها أمام أعمال الفكر الناقد منها، ويضيف قائلا: ولنا أمثلة كثيرة منها ما يتعلق بمفاهيم قواعدية كتعريف الفعل الماضي والمضارع في اللغة العربية مرتبطا بزمن معين...، ومن هذه الإشكالية لابد لمعلم اللغة أن يكون الناقد الأول لمحتويات الكتب اللغوية التي يتعامل بها.

3. كفاية استثمار الأبعاد الثقافية والحضارية في تعليم اللغة العربية: لغة أي مجتمع تعكس أصوله الحضارية والثقافية، والعربية لغة سامية ضاربة في أعماق الحضارة، لها من منتجاتها الثقافية والعلمية ما لا يعد ولا يحصى، وهذا الزاد الكبير وجب استثماره في العملية التعليمية من طرف المعلم كي لا يبقى حبيس الكتب، وإنما يورث إلى الأجيال المتتالية.

4. كفاية دفع المتعلم إلى حب اللغة العربية: يعتبر المتعلم معلمه أو معلمته القدوة التي يقتدي بها، وهذا الشعور نابه من نفس صادقة، وجب على المعلم استغلالها في تحبيب المتعلم لغته العربية،لأن كفاية دفع المتعلم لحب لغته تشكل بالنسبة لمعلم اللغة العربية جوهر مهمته.

د. دور البحث العلمي في الارتقاء بأداء المعلم:

يقول عبد الرحمن الحاج صالح في هذه النقطة أنه:"لا يمكن لمدرس اللغة اليوم أن يجهل ما أثبته العلم في عصرنا الحاضر من حقائق وقوانين ومن معلومات مفيدة، ومناهج ناجعة في التحليل اللغوي."[1]فمعلم اليوم هو باحث في مجال تخصصه ومطلع على كل ما له علاقة بمجال عمله، "إنما الحقيقة أن المعلم الحديث ينبغي أن يكون إلى جانب كونه مربيا،أن يكون باحثا علميا في مجال تخصصه وفي طرائق تدريسه، وفي تعامله مع طلابه ومع الإدارة المدرسية"[2].

ومن هذا المنطلق يصبح عمل التدريس عملا علميا وفنيا راقيا، يرتقي بعملية التعليم إلى مصاف المهن العلمية.

[1]عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، (د،ط)، 2007، ص 181.

[2] محمد عبد الرحمن العسوي، موسوعة علم النفس الحديث، علم النفس التعليمي، المجلد التاسع، دار راتب الجامعية، بيروت، ط1، 2000،ص87.

هـ. دور المعلم للتحكم في العملية التقويمية في ضوء بيداغوجيا الكفاءات[1]:

للمعلم دور مهم في تقويم سلوكات المتعلمين، وهي مهمة صعبة يزيد من صعوباتها عدد التلاميذ داخل القسم والفروقات الفردية بينهم، ولتذليل هذه العوائق لابد للمعلم من إتباع الخطوات التالية:

1. **إحداث التفاعل اللفظي:** يعتبر الأسلوب اللفظي تطبيقا علميا لمفهوم التغذية الراجعة وهو يستهدف التعبير الكمي والكيفي لأبعاد سلوك المتعلم الوثيقة بالمناخ الاجتماعي.
2. **طرح الأسئلة الشفهية:** مهارة طرح الأسئلة التي تتناسب مع الأهداف التعليمية، تتمشى وطبيعة ومعرفة المرحلة
3. **توجيه سلوك المتعلمين في ضوء توقعاته:** التخطيط الجيد وتنظيمه للخبرات على هذا الأساس بوعيه لحاجات المتعلمين وقدراتهم وإمكاناتهم واستخدام الطرائق البيداغوجية المناسبة.
4. **توجيه التعليم:** من خلال تقديم إرشادات للمتعلمين.
5. **طرق التدريس:** استخدام تقنيات تربوية ذات طابع تحفيزي تشويقي لدفع المتعلم للتعلم.

و. العقد التعليمي أو الديداكتيكي:

هو في الأساس رابط يربط بين شخصين أو شخص وعدة أشخاص يتم بمقتضاه الالتزام ببنوده من الطرفين، ويعرف العقد التعليمي البيداغوجي بأنه: "مجموعة السلوكات الصادرة عن المدرس والمنتظرة من المتعلم، ومجموعة السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من المدرس، وهذا العقد عبارة عن مجموعة القواعد التي تحدد بصورة أقل وضوحا وأكثر تسترا ما يتعين على كل شريك تدبيره في العلاقة الديداكتكية، وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر."[2] يعود هذا التعريف إلى المفكر التربوي (بروسو)الذي يرى أن العقد التعليمي يتلخص في مجمع السلوكات

[1] بن بوزيد أبوبكر، إصلاحات التربية الجزائرية رهانات وانجازات، دار القصبة، الجزائر، 2009م، ص 138.

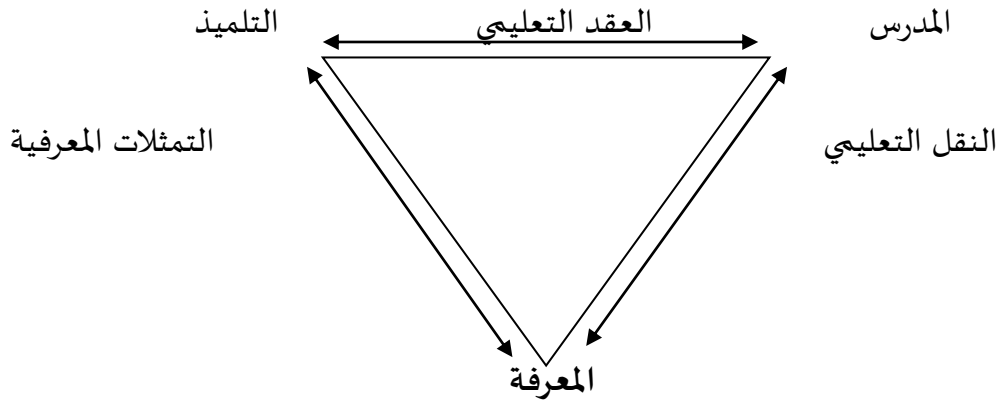
[2] جيلالي زحاف، المصطلح الرئيس في ديداكتيك اللغة العربية، مجلة الإشعاع، المجلد 6 ، العدد 1، جامعة طاهر مولاي –سعيدة، جوان 2019، ص 38.

الصادرة من طرفي العملية التعليمية، وتفاعلها فيما بينها ضمن قوانين قد أتفق عليها مسبقا، وتحديد هذه القوانين غير واضح في مشروع العقد التعليمي بين المعلم والمتعلم، ويطرح أيضا قضية المحاسبة بينهما.

بينما يعرفه آخرون بأنه: "مجموعة القوانين التي تحكم العلاقة بين مختلف أطراف العملية التعليمية، تحدد موقع المدرس وموقع التلميذ من المعرفة كما تحدد المسؤوليات الموكولة إلى كل منهما"[1]، هذا التعريف أكثر وضوحا من الأول فهو يحدد مجال العقد التعليمي بين المعلم والمتعلم بتحديد مسؤولية كل طرف أثناء التفاعل البيداغوجي داخل الصف.

وفي طرح آخر يرى (دَايْنُو)D'hainault بأن أدوار المعلم والمتعلم ضمن العقد التعليمي ليست مجرد منهجية بل تتعدى ذلك إنها"قضية سياسية تربوية، فالسياسة التربوية المعتمدة في مجتمع ما توجه في نظره بفضل مؤسساتها وتنظيماتها علاقة المدرس بالتلميذ"[2]إذن السياسة التي يتبنها المجتمع هي التي تحدد العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم في النظام التربوي بشكل عام.

وهذا تلخيص العلاقات بين عناصر العملية التعليمية من خلال الشكل التوضيحي التالي:



شكل يوضح العلاقة بين العناصر العملية التعلمية

4.تعريف التعليم الابتدائي وأطواره التعليمية:

[1] محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني أساسي النظرية والتطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص17.

[2] م محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، ص 18.

من نتائج الإصلاح التربوي الأخير إعادة هيكلة الأطوار التعليمية للمرحلة الابتدائية من التعليم، فبعدما كانت تشمل ست سنوات، قلصت لتصبح خمس سنوات بحيث يضم الطور الأول السنة الأولى والثانية، والطور الثاني يحتوي على السنة الثالثة والرابعة، بينما الطور الثالث يشتمل على السنة الخامسة، كما انه تم استحداث مرحلة قبلية لهذه الأطوار تتمثل في السنة التحضيرية "وهي تعتبر تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة"بدءا من سن الخامسة وهي مرحلة ذات طابع تهيئي للأطوار التعليمية القادمة. من خلال التحضير النفسي والبدني والاجتماعي والمعرفي قبل ولوج الطفل عالم المدرسة.

ويعرف التعليم الابتدائي على أنه مدة زمنية يتعلم من خلالها المتعلم جملة من الكفاءات التي تستشف من المواد التعليمية المقررة في المناهج التربوية، مصاغة في شكل أهداف وكفاءات بهدف إكسابها للمتعلم في نهاية كل طور من التعليم الابتدائي.

والتعريف الحديث لمرحلة التعليم الابتدائي يعكس البعد التكويني من العملية التعليمية، التي تسعى المدرسة الحديثة إلى تكوين مواطن صالح، قادر على تفعيل التفكير المنطقي لتحليل الوضعيات التعليمية التي يوضع فيها، وذلك بإكسابه الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات، ومن ثمّ توثيق الروابط بين المتعلم والتدريب على إدماج المكتسبات في شكل متكامل.[1] من خلال مسيرته التعليمية عبر الأطوار التعليمية.

يشكل الطور الأول من التعليم الابتدائي فترة أساسية في تعلم التلميذ، وهي تدعى أيضا بفترة الإيقاظ والتعليم الأولي، "وأثناء هذا الطور تبنى معرفة القراءة والكتابة والحساب"[2]. ومن خلالها يحكم على المدرسة الابتدائية بالنجاح أو الإخفاق.

[1] عبود عبد الغاني وآخرون،التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، (د،ط)، القاهرة، 1994، ص99 (بتصرف)

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المنهاج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، ط، 2016.ص 10.

و في الطور الثاني"يتم تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي، وفهم المنطوق والمكتوب، والكتابة تشكل قطبا أساسيا لتعلّمات المرحلة كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كالرياضيات، والتربية العلمية، والتكنولوجية، والتربية الإسلامية والمدنية، ومبادئ اللغة الأجنبية"[1].

الطور الثالث يمثل السنة الخامسة، وفيه يتم "تعزيز التعلمات، خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفهي باللغة العربية وفي المعارف المندمجة في مجالات المواد الأخرى...تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة، والذي يمكن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم الابتدائي"[2]، وفحص مدى اكتساب كفاءات المواد، وكفاءات عرضية يستهدفها التعليم الابتدائي بواسطة التحكم في الغايات الأساسية، وتستلزم عملية التقويم أن يكون نظاما يخلص إليه كل طور من الأطوار في نهايته، باستثمار نظام المعالجة لتوخي الفشل والرسوب.

5. أهداف التعليم الابتدائي:

للتعليم الابتدائي جملة من الأهداف يمكن أن نحصر أهمها فيما اعتبرته اللجنة الاستشارية الدولية للأونسكو عام 1958م "أنّ أول هدف من أهداف التعليم الابتدائي هو تقرير وتوجيه نمو الطفل الجسماني والعقلي، وغرس عادات سليمة فيه، وأن هدف التعليم العام هو تنمية الأطفال بصورة متناسقة لتمكنهم من النمو على أكمل وجه من النواحي العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية،لأجل أن يحيوا حياة كاملة نافعة في المدرسة"[3].

نستشف من هذا القرار الأهداف الأساسية للتعليم الابتدائي.ويمكن رصدها في النقاط التالية:

- ✓ توجيه نمو المتعلم الحسي والعقلي.

[1] محمد صالح حرثوبي، الدليل لبيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص23.

[3] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية لبنان، ط1، 2005، ص 194.

- ✓ تنمية شخصية المتعلم بشكل متوازن.
- ✓ تحقيق المنفعة العامة للمتعلم على صعيد شخصيته وحياته الاجتماعية.

وجاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 على الخصوص ما يلي[1]:

- ✓ تزويدالتلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- ✓ منح المحتويات التي التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من:

- اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى الحياة.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.
- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال، وحل المشكلات وفهم العلم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- تنمية إحساس التلميذ وصقل الروح الجمالية، والفضول والخيال والابداع وروح النقد فيهم.
- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال، وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل.

[1] نقلا عن: محمد صالح حرثوبي، ص 24.

- التفتح على الحضارات والثقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.
- مواصلة الدراسة أو التكوين لاحقا.

يقدم إجمالي هذه الأهداف الصورة المستقبلية للمدرسة الابتدائية الحديثة، التي تسعى إلى خلق مواطن يتحلى بروحي المسؤولية، ورح المبادرة، من خلال الاعتزاز بلغته الأم التي تشكل محور دينه،و هويته،وثقافته، وتقاليده العربية.

خلاصة المبحث:

تم التطرق في هذا المبحث إلى طبيعة اللغة العربية في التعليم الابتدائي، والذي حاولنا من خلاله تحليل عناصر العملية التعليمية التي تضم: المحتوى المعرفي(اللغة)، المتعلم، المعلم.والحديث عن طبيعة اللغة في هذه المرحلة، يكون ضمن هذه العناصر، فللغة خصائص ومميزات لابد لها أن تتوافق مع النمو اللغوي للمتعلم، وذلك عن طريق عملية النقل التعليمي الذي يتم من خلاله تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة تعليمية، وهذا كله يحتاج إلى معلم ذي كفاءات تدريسية ولغوية تمكنه من أداء مهامه التعليمية في إيطار تفاعل بيداغوجي تعليمي تواصلي، يحكم نجاحه التعاقد التعليمي الذي ينظم سير العملية التعليمية.

كما تضمن المبحث التعريف بالتعليم الابتدائي وخصائصه، وأطواره التعليمية، والهدف من تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة التي تعد حجر أساس التعلمات اللغوية القادمة.

➢ المبحث الثاني: منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي، والبيداغوجيات المعاصرة

1. منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي:

يعتبر المنهاج التعليمي عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية، وهناك من يعتبره المكون الثالث لعناصر التعليمية؛ لأن المحتوى المعرفي مكون من مكونات المنهاج، وبالتالي المنهاج يشمل إلى جانب المعرفة، الأهداف، والوسائل التعليمية، وطرائق التعليم، والأنشطة التعليمية، والتقويم.وعليه يمكننا القول:إن المنهاج التربوي نظام تتفاعل فيه جميع مكوناته، والتي ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا، بحيث يؤثر كل منها في الآخر، ويدخل المنهاج بدوره في منظومة تربوية أوسع، تجعل طبيعته ديناميكية يتم من خلالها تعديله حسب الضرورة التربوية. ونجاحه أو فشله يرد إلى المنظومة بشكل عام لا للمنهاج فقط.

أ. تعريف المنهاج:

- **التعريف اللغوي للمنهاج:**

المنهاج في اللغة العربية يعني الطريق الواضح، قال سبحانه وتعالى: ﴿لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَ مِنْهَاجًا﴾[1]. ورد عند صاحب اللسان في مادة (ن ه ج) "نهج ،طَرِيقٌ نَهْجٌ: بَيِّنٌ وَاضِحٌ، وَهُوَ النَّهْجُ.وأَنْهَجَ الطَّرِيقُ، وَضَحَ وَاسْتَبَانَ وَ صَارَ نَهْجًا وَاضِحًا بَيِنًا.وَ المِنْهَاجُ: الطريق الواضح، واسْتَنْهَجَ الطَّرِيقُ: صَارَ نَهْجًا. وفي حديث العباس: لم يمت الرسول الله صلى الله عليه السلام، حَتىَّ تَرَكَكُمْ عَلَى طَرِيقٍ نَاهِجَةٍ، أَيْ وَاضِحَةٍ بَيِنَةٍ."[2]

ولفظة المنهاج في أصلها الإغريقي تعني Course ومعناه مضمار الخيل وهو الطريق المعبد الواضح. فالمنهاج هو الطريق الواضح البين.

---

[1] سورة المائدة:الآية: 48.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ن، ه، ج).

- **التعريف الاصطلاحي للمنهاج:**

في الأدبيات التربوية يعرف أهل الاختصاص المنهاج من حيث القدم والحداثة، فمفهوم المنهاج وفق منظور التربية القديمة هو"عبارة عن المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلميذ."[1] هذا التصور لمفهوم المنهاج يجعل منه مساويا للمادة التعليمية لأن نظرة المدرسة التقليدية كانت تمجد المعرفة على حساب عناصر العملية التعليمية الأخرى؛لذلك اقتصرت وظيفة المدرسة على تقديم المعارف المختلفة للمتعلم، بحيث تنتظم في شكل موضوعات موزعة حسب كل سنة دراسية أو مرحلة تعليمية.

بينما مفهوم المنهاج وفق منظور التربية الحديثة هو: "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ، بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية."[2] ويعرف أيضا على أنه: "الخبرات والنشاطات والمحتوى وطرائق التدريس والوسائل والتقويم المخطط لها، التي تقدمها المدرسة لطلابها"[3].

النظرة الحديثة للمنهاج هي نتيجة حتمية لما توصلت إليه الأبحاث في علم النفس والتربية واللغة والاجتماع وكل ما له صلة بالعملية التعليمية.

ويكاد يجمع الجل في تعريف المنهاج على الخبر ة التربوية "التي يمر بها الإنسان فيتعلم منها، ويتأثر بها، وبذلك تؤثر فيما يستقبله من خبرات ومواقف وتصبح بذلك من نسيج شخصيته عاملا أساسيا في توجيه هذه الشخصية من قبل تكوينها.ويكون من أثرها أن تنمو هذه الشخصية نموا

[1] فؤاد محمود موسى، علم مناهج التربية، الأسس-العناصر- التطبيقات، دار الكلمة،(د،ط)، 2007، ص 23.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق،2009، ص111.

[3] عبد الرحمان علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في منهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الوراق، الأردن، ط1، 2007، ص 144.

مطردا يحقق نمائها وتحقيق قيمها الأساسية في المجتمع الذي تعيش فيه."[1]، فالمتعلم بحاجة للتأقلم مع محيطه ومجتمعه،ولا يكون ذلك إلا إذا اكتسب الخبرات الأساسية التي تمكنه من التفاعل داخل المجتمع ومجابهة المشاكل التي لا تكاد تنتهي .

والخبرة هي حصيلة تفاعل مكونات المنهاج الحديث، وهي هدف في حد ذاتها تسعى المجتمعات الحديثة إلى تكوين إنسان قادر على الاتكال على نفسه في اكتساب المعرفة.

لذلك يعتبر البعض أن المنهاج"خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيقي أهدافه العامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة منفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة."[2] إذا كان المنهاج خطة فإن الخطة بطبيعتها تحتاج إلى عناصر أساسية تبني هيكلها، وللمنهاج عناصر أساسية تدخل في بنائه القاعدي، تجعل منه نظاما ينخرط ضمن منظومة واسعة.

- **المنهاج كنظام:**

النظام هو مركب يتركب من جملة من العناصر، بحيث ترتبط فيما بينها بشكل وظيفي تتصف بالتكامل، إذ تعمل وتتفاعل في نسق ما من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة، وأي عنصر يصيبه خلل يؤثر بشكل مباشر في بقية العناصر، والمنهاج نظام من نظام أكبر يشمل عدد من الأنظمة الفرعية.

وبتصورنا للمنهاج على أنه نظام، فإن لهذا النظام مدخلات و مخرجات، والمدخلات هي مجموعة العناصر التي يشكل مجموعها مكونات المنهاج الرئيسية، المتمثلة في (الأهداف، المحتوى، الطرق والوسائل، الأنشطة التعليمية، التقويم) تتأثر فيما بينها، فالمحتوى يتم اختياره على أساس

[1] محمد نجيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر،(د،ط)، 1987، ص 80.

[2] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية-إعدادها وتطويرها- تقويمها، دار الفكر العربي،القاهرة، (د،ط)، 2004، ص28.

الأهداف، ويتم تحديد الطرق والوسائل والأنشطة التعليمية على أساس الأهداف والمحتوى، ومن ثم يأتي التقويم الذي يعمل على التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي نص عليها المنهاج.وتعد نتيجة هذا التفاعل مخرجات هذا النظام، والتي تتجسد في الخبرات التربوية، واكتساب المتعلم لهذه الخبرات تمكنه من تنمية جوانب شخصيته النفسية، الأخلاقية، الجسمية الاجتماعية، الأخلاقية، الوجدانية.

ويجمع المختصون التربويون أن مكونات المنهاج هي ايجابات على تساؤلات جوهرية وهي :

- ما الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة تحقيقها في سلوكات المتعلمين؟ (الأهداف التربوية)
- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟ (المحتوى المعرفي)
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات حتى تكون فعالة؟ (الطرائق والوسائل التعليمية)
- كيف يمكن التأكد من إذا كانت هذه الأهداف قد حققت؟ (التقويم)

مما سبق يمكن تقديم تعريف إجرائي للمنهاج: هو مجموع الخبرات التربوية، والمحتويات والنشطات التعليمة، والوسائل والطرائق التعليم، والتقويم.

ب.خصائص المنهاج اللغوية الحديثة:[1]

تتميز المناهج الحديثة بجملة من الخصائص أبرزها:

✓ يرتكز على أساس الخبرة التعليمية، وهي أساس بناء المنهاج، والخبرة هي نتيجة تفاعل بينها وبين شيء أو موقف ما، وهي تدل على المعنى الذي يحصل، الذي يدركه المتعلم من المواقف التعليمية المختلفة.

[1] سعدون محمود السامرك، هدى علي جودت الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن،ط1، 2005، ص ص105،106(بتصرف)

- ✓ يتميز بتمحوره حول تنمية قدرات المتعلم والارتقاء بها، من خلال الخبرات التي يمتلكها وذلك لتطوير كفاءاته اللغوية باكتشاف الأنماط اللغوية .
- ✓ التنويع في الخبرات التعليمية من حيث الثراء في مستوياتها وأنماطها.
- ✓ تتصف المناهج اللغوية الحديثة بالمرونة التي تساعد في تحقيق الأهداف اللغوية المنشودة.

ج.أهم المصطلحات الواردة في مناهج اللغة العربية الجيل الثاني للتعليم الابتدائي:

تعد هذه المصطلحات المفاتيح الأساسية التي تمكن الأستاذ من فهم سيرورة انجاز تعليمية مادته اللغوية، بحيث يتسنى له التعرف على طريقة العمل البيداغوجي والتعليمي لمادة اللغة العربية وسنحاول اختصارها فيما يلي حسب ورودها في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وهي كالتالي:[1]

ملمح التخرج: إذا كان متعلقا بالمرحلة، فهو الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة للميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخصيات كلفت المدرسة الجزائرية بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد، أما إذا كانت متعلقة بالمادة الواحدة، فهو عبارة عن مجموع الكفاءات الختامية.

المقاربة النصية: هي اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية.

المصفوفة المفاهيمية: هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفاءات الختامية الموارد.

الموارد: هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسة 2017-2018، ص من 10 إلى 14.

المخطط السنوي لبناء التعلمات: هو مخطط التعلم السنوي وهو المخطط الذي تتحدد فيه الخطوط العريضة لما سيتم برمجته خلال السنة الدراسية، ويكون في شكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج.

المقطع التعليمي: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من اجل إرساء مواد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة، او تحقيق كفاءة ختامية معينة.

الميدان:جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويتضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج، وبالنسبة للغة العربية فإن لدينا أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي.

وضعية تعلم الإدماج: تتمثل في الفرصة للتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته، مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولابد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلّم، ويهدف لبناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تُعِدُّ المتعلّم للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته حيث يكون الفاعل في هذا النشاط.

بيداغوجيا المشروع: المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم. أما إعداده فيتم خارج القسم وداخله وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ. ويعرض المشروع وفق معايير وشروط محددة.

الوضعية المشكلة:هي وضعية تعلمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهافيها، ينتج عنها

جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها.

الوضعية التعلمية:وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعيات-رغم أنها من تصميم المدرس وإعداده- تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية (مكتساباتهم السابقة/ تصوراتهم/ صعوباتهم...) ويشترط قبل بناء هذه الوضعيات طرح العديد من الاسئلة نذكر منها:

- ما هي الكفاءات الجديدة التي سيصبح المتعلمون قادرين على أدائها؟
- ما هي الأنشطة المزمع القيام بها من قبل التلاميذ؟
- ما هي الوسائل والمعينات التي يمكن أن أضعها بين أيدي التلاميذ حتى أساعدهم على تحقيق الأهداف المرسومة؟
- كيف يمكن التحقق من النتائج المسجلة؟ (الوسائل المعتمدة في التقييم المرحلي والنهائي)
- في صورة عدم تحقيق الأهداف، ما هي الأخطاء أو العوائق التي تحول دون ذلك؟ كيف يمكن بناء وضعيات للدعم والعلاج الخاصة بهذا الأخطاء؟

الكفاءة: وهي إمكانية توظيف المتعلم وتجنيده لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح، بهدف حل وضعيات مشكلة. وتتفرع إلى الكفاءة الشاملة، والكفاءة الختامية.

مركبات الكفاءة: وهي في غاية الأهمية، تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصبح عملية أكثر في عملية التعلم، وبصفة عامة فإن هذه المركبات ترتكز على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، وبصفة عامة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية: مركبة خاصة بالجانب المعرفي، مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية، مركبة خاصة بالقيم والسلوكات.

الكفاءة العرضية أو الأفقية: هي كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها، وإنما تتعلق بعدة مواد مثل: معالجة المعلومات، القراءة، الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.

مسرحة أحداث النص: هي أن يقدم المعلم نص فهم المنطوق أو نص فهم المكتوب، اعتمادا على التمثيل والتشخيص، وتحويله إلى نص مسرحي لأهداف بيداغوجية وتربوية، مثل تعميق فهم المتعلم وتحسين مهارة القراءة لديه.

وميزة مسرحة أحداث النص أنه أسلوب يستغل ميل المتعلم الصغير الفطري للعب والتمثيل في داخله في تنمية مهارة الاستماع، مهارة القراءة، وبذلك يحقق الطفل غايتي: اللعب، والتعلم.

المؤشر الواصف: هي المعارف والمهارات والمواقف التي يمكن أن تلاحظ وتقاس من خلال انجازات التلاميذ وهي علامة يستدل بها على اكتساب المعرفة، المهارة أو الكفاءة من عدمها.

يعكس مجموع هذه المصطلحات التصور البنائي للمناهج اللغوية القائمة على مبدأ بناء كفاءة المتعلم بشكل متدرج، يفتح أمامه المجال للمشاركة في عملية تعليمه وربطه بمحيطه وواقعه المعاش.

د. خصائص منهاج الجيل الثاني[1]:وردت مجموعة من الخصائص التي يقوم عليها منهاج الجيل الثاني في دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي وهي كالتالي:

- ✓ يتمحور المنهاج حول التلميذ، ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.
- ✓ ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية، والبدنية، في شمول وتكامل واتزان.

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016، ص 14.

✓ يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية.

✓ يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار وإبداء المواقف واتخاذ القرار.

تتميز هذه الخصائص بتمحورها حول المتعلم، والتأكيد على أنه مركز العملية التعليمية التعلمية، بحيث تنطلق منه وترجع إليه.

2. الوسائل البيداغوجية وتعليمية اللغة العربية في إطار بيداغوجيا الكفاءة:

الوسائل التعليمية جزء لا يتجزأ من المكونات الرئيسية للمنهاج التعليمي، تسعى التربية الحديثة إلى بناء مناهج لغوية تعليمية متكاملة الجوانب من أجل تزويد المتعلم - وخاصة في مراحله التعليمية الأولى- بخبرات ومهارات لغوية.ولتحقيق ذلك تستخدم العديد من الوسائل التعليمية التي تساعده على"فهم الأشياء وعلاقتها مع بعضها، وكذلك مساعدة المتعلم على تنظيم تفكيره في مواقف تعليمية أو في حياته، بل إنها تساعد على بلورة فكره العلمي المنتظم، وضرورة حل مشاكله خطوة بخطوة، كما أنها تكسبه بعض الخبرات كالتركيز والانتباه."[1]فبالوسيلة الجيدة تدرك الغاية من التعليم القائم على أساس تنمية التفكير الذي يوسع من مدركات المتعلم المعرفية لأن الوسيلة من شأنها المساعدة على تذكر مجريات الوضعية التعليمية وبالتالي ترسيخ صورها المتفاعلة بداخل ذهن المتعلم.

أ. تعريف الوسائل التعليمية:

الوسيلة التعليمية: "مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية، التي يستخدمها المعلم والمتعلم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه، داخل غرفة الصف أو خارجها،

[1]محمد السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، الأردن، (د،ط)، 2008، ص 48.

بهدف تحسين عملية التعلم والتعليم."[1] وفي إطار بيداغوجيا الكفاءات يسمح للمعلم اختيار وسائله التعليمية بحرية، شريطة ملائمتها لمحتوى المادة وللقدرات العقلية للمتعلمين وذلك بهدف تحقيق أهداف النشاط التعليمي. لذلك يرى ماجد محمود صلاح أن الوسائل التعليمية "محور أساسي لموضوع الدرس، وجزء لا يتجزأ من المادة التعليمية، بحيث لا يمكن اعتبارها وسائل إيضاح يمكن الاستغناء عنها، بل هي ملازمة للمادة المعرفية، وهي ركن أساسي من أركان العملية التعليمية."[2] والتنويع في الوسيلة التعليمية في مرحلة التعليم الابتدائي تستميل رغبات الطفل للتعلم وتكون بمثابة حافز له.

وبما أن التعليم الحديث قائم على تفعيل القدرات العقلية للمتعلم فإن الهدف الأساسي للوسائل التعليمية في هذه المرحلة التعليمية"تنمية الثروة العقلية للمتعلم بحيث يصبح لكل خبرة مفهوم صحيح وواضح في ذهنه."[3] وهذا ما تسعى إليه المناهج التربوية الحديثة.

ب.تصنيف الوسائل التعليمية:

يعد تصنيف الوسائل التعليمية حسب الحواس ضرورة بيداغوجية تعليمية، يضمن من خلالها التنويع في الوسائل، وذلك لتحفيز المتعلم على التعلم، من خلال استثار حواسه.ويرى المختصون التربويون"أنه كلما زاد عدد الحواس المستخدمة في التعليم كان التعليم أفضل وأثره أبقى."[4] فالحواس تعتبر بوابة عبور نحو المعرفة والتعليم.

- **الوسائل السمعية:**

السمع هو النافذة الأولى التي تطل على المعرفة، لذلك عبر عنه ابن خلدون بأنه أبو المحسوسات، وتظهر أهمية السمع في العملية التعليمية في التسميع الجيد لمكونات اللغة

[1] ماجد محمود صالح، تصميم الوسائل التعليمية للأطفال، دار الجامعة الجديدة، (د،ط)، الإسكندرية، 2003، ص17.

[2] المرجع نفسه، ص17.

[3] ماجد عبيد السيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها،دار صفاء، الأردن، ط2، 2014، ص16.

[4] خضر عباس جري، التقنيات التربوية- تطويرها، تصنيفها، أنواعها، اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، 2010، ص64.

ونظامها، فالتسميع الصحيح بمثابة بوابة لإدراك المعاني الصحيحة للغة والأشياء، ولتحسين قدرة السمع لدى المتعلم يستعين المعلم بالوسائل ذات الطابع السمعي مثل المسجلات، الراديو، الإذاعة المدرسية،[1] وتجدر الإشارة أنه على المعلم استخدام وسائل سمعية حديثة، لأن التطور التكنولوجي الذي مس الوسائل السمعية يجعلها أكثر استثارة للمتعلم من تلك التقليدية.

- **الوسائل البصرية:**

تركز هذه الوسائل على حاسة البصر؛ لأنه"النافذة التي يطل بها الفرد على الوسائل من هذا النوع، لإدراك ما تحتويه من معاني وأفكار."[2] ومن أهم هذه الوسائل وأشهرها وأقدمها، السبورة، الصور المعلقة، الخرائط، كما أنه يمكن للمعلم استخدام التقنيات الحديثة لعرض الصور لزيادة لفت انتباه المتعلم وربطه بواقعه.

وفيما يلي ندرج وسيلة البطاقات التعليمية التي يمكن للمعلم استخدامها في تدريس اللغة العربية،والبطاقات أواللوحات. وهي عبارة عن قصاصات ورقية مختلفة الأحجام وذلك حسب الغرض منها، تمكن المعلم من أن يدون عليها مواد لغوية، يكون قد حدد الهدف منها مسبقا وقد تحمل هذه البطاقات:[3]

- صورا تحتها حرف أو كلمة، أوجملة، ويكون استخدام هذا الأسلوب في الطور الأول من التعليم الابتدائي، الهدف منه تدريب المتعلم على الحروف أو تهيئته للقراءة بدلالة الصورة، حتى يتمكن فيما بعد قراءتها دون استعمال الصورة.
- بطاقات تحمل تفسيرا للمفردات الواردة في الدرس، والهدف منها تثبيت معانيها في أذهان التلاميذ.

[1] حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الطفل- أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009، ص 10 (بتصرف).

[2] أحمد حسين اللقاني، الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، مركز الكتاب للنشر، 1996، ص 82.

[3] ينظر: وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة- تخطيطها وتطبيقاتها التربوية- ،دار الفكر، الأردن، ط3، 2009، ص367.

- بطاقات تحمل سؤالا يجيب عليه التلميذ بعد القراءة الصامتة أو الدرس اللغوي مثلا.
- بطاقات تحتوي على اختيار ايجابة من ايجابات متعددة.
- بطاقات تحمل تدريبا لغويا يراد من التلميذ حله.
- بطاقات تحمل صور متسلسلة من قصة رويت للتلاميذ.
- بطاقات توظف فيها الأنماط اللغوية الواردة في الدرس.
- بطاقات تعالج قضايا إملائية.

- **الوسائل السمعية البصرية:** وهي وسائل تجمع بين الصوت والصورة وتشمل البرامج الوثائقية الأفلام القصيرة ...

في ضوء ما سبق نستشف الأهمية التربوية للوسائل التعليمية، وذلك من خلال مساهمتها في التميز الحسي الذي يؤدي إلى إدراك ماهية الأشياء واللغة. يقول في هذا الصدد أحمد خير ياكاظم: "أن نتعلم التمييز بين الألوان والتمييز بين الأصوات، بحيث نستطيع أن نميز بين اللون الأحمر واللون الأزرق، وأن نميز بين صوت الرعد وصوت الطائرة، وهكذا فنحن نتعلم إدراك الأشياء والتمييز بينها."[1] ومن هذا المنطلق تسهم الوسائل التعليمية في بناء التعلمات واكتساب الخبرات، وذلك باستثمار النشاطات المعرفية بفعالية، والأعضاء الحسية للطفل في التعليم الابتدائي مهيأة للترويض الصحيح، من خلال تصحيح بعض الشوائب المعرفية التي اكتسبها من محيطه الخارجي.

3. التقويم اللغوي في بيداغوجيا الكفاءة:

كان التقويم فيما مضى يقوم على تصنيف التلاميذ، وإصدار الأحكام على سلوكاتهم، بينما التقويم بصفة عامة والتقويم اللغوي بصفة خاصة في بيداغوجيا الكفاءة، لا يجنح إلى تصنيف

[1] أحمد خير ياكاظم، جابر عبد المجيد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، الأردن، (د،ط)، 2007، ص56.

المتعلمين وإصدار الأحكام بقدرما يهدف إلى تقويم جوانب شخصيتهم بشكل عام، وذلك من خلال إشراكهم في العملية التعليمية ليتمكنوا من اكتشاف مواطن الضعف لديهم من تلقاء أنفسهم والعمل على تصويب أخطائهم ذاتيا.

أ. تعريف التقويم:

- **المفهوم اللغوي للتقويم:**جاء على لسان صاحب اللسان في مادة (ق و م) قوّم درأه، أي أزال اعوجاجه، وكذلك أَقاَمَه وقِوام الأمر بالكسر يعني نظامه وعماده، وقوَّم السِّلعة واستقامها أي قدرها بالقيمة،وفي الحديث قالوا: يَا رَسُولَ الله لوَ قَوَّمْت لَنَا، فَقاَلَ: اللهُ المُقَوِّمُ، أَيْ لَوْ سَعَّرْتَ لَنَا، وهُو مِن قيِمَة الشَّيء، أي حدَّدْت لنَا قِيمَتَها[1].

وعليه المفهوم اللغوي للتقويم؛ التعديل والمعالجة، بينما التقييم يعني التثمين أي تثمين قيمة الشيء، فالمعلم عندما يصحح ايجابات التلاميذ فإنه يقوم بإعطائها قيمة، أي يثمنها،من خلال منحها أرقاما تناسب قيمتها العلمية.

- **التعريف الاصطلاحي للتقويم في المجال التربوي:**

التقويم تلك العملية التي نتمكن من خلالها بمراقبة سير عملية التعلم والتعليم، إذ تقدم لنا المعلومات الكافية عن صحة وسرعة وشكل التعلم لدى الطلبة، وعن مدى صحة النتاج النهائية للعملية التعليمية، ومدى تطابق الإنجاز مع الأهداف الموضوعية بهدف التطوير والتحسين.[2]

وتندرج العديد من التعاريف للتقويم في إطار التعليم، وذلك باختلاف الزوايا التي يعاينها المختصون، فالتقويم من زاوية المتعلم هو"عملية تنظيمية لتحديد المدى الذي يحقق فيه

[1] ابن منظور ، لسان العرب، ج42، مادة (قوم)،

[2] بشارة جبرائيل، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، 1983، ص 347.(بتصرف)

التلاميذ الأهداف التربوية الموضوعية."[1] ينتج عنه تحقيق فعالية تربوية شاملة، من خلال تتبع مسار الاكتساب اللغوي والمعرفي للمتعلم عبر مراحل تعلمه.

والتقويم من زاوية تصميم الأنشطة الصفية يري البعض أنه "يقوم على افتراض أنه كلما استطعت أن تعرف أكثر عن مدى وكيفية تعلم الطلبة، تكون أكثر قدرة على تصميم الأنشطة الصفية لتوجيه عمليتي التعليم والتعلم."[2] وهذه نتيجة حتمية فمن نتائج العملية التعليمية التي أساسها التقويم يمكن للمعلم صياغة المحتوى التعليمي الذي يناسب القدرات العقلية والمعرفية لطلابه.

ويعرف التقويم في السياق التربوي على أنه"العملية التي يتم فيها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة."[3]ولا يقتصر هذا النمط من التقويم على سلوكات المتعلم، بل يشمل جميع عناصر العملية التعليمة بحيث يتم فيه تقويم أداء المعلم والطرائق والوسائل التعليمية، بالإضافة إلى تقويم المحتوى المعرفي، ومدى امتثال التلاميذ لمفاهيمه، وتعدى هذا التقويم جدران القسم و أسوار المدرسة، بحيث يتم فيه إشراك المربين وأولياء التلاميذ في إنجاز هذا التقويم.

وعليه: التعريف الإجرائي للتقويم هو عملية تربوية، أوجزء منها، يتم من خلاله تقويم أداء المتعلم أثناء وبعد العملية التعليمية.

[1] محمد الصالح حرثوبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، (د،ط)، 1999، ص91.

[2] سناء محمود أبو عاذره، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، دار الثقافة، الأردن، 2012، ط1، ص188.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006، ص102.

ب. خصائص عملية التقويم البيداغوجي:

يتميز التقويم البيداغوجي الحديث بمجموعة من الخصائص تميزه عن التقويم البيداغوجي التقليدي، والتي تتوافق وطبيعة المقاربة التعليمية بالكفاءة وهي:[1]

الشمولية: ويعني عدم الاقتصار على قياس جانب واحد فقط من عمليتي التعلم والتعليم، كقياس المعرفة، بل يتعداه لقياس جوانب أخرى كالاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، والمهارات المستمدة من نواتج تعليمية محددة.

الاستمرارية: التقويم عملية تواكب العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، وهي ملازمة لكل نشاط يقوم به المتعلم أو يشارك فيه، ولا ينبغي أن تقتصر على أوقات معينة بل يكون مستمرا.

الاقتصادية:ويعني أن تتم عملية التقويم بأقل كلفة مادية وتأتي من خلال الاختيار الجيد للوسيلة لقياس النواتج المستهدفةبأقل وقت وجهد.

التعاونية:تستدعي عملية التقويم العديد من الإجراءات، مما يستلزم إشراك العديد من الفاعلين والتعاون فيما بينهم، ونقصد بذلك المتعلم والمعلم، ومدير المدرسة، وأولياء الأمور. وتتعدى إلى كل ما له علاقة بالعملية التربوية من باحثين مختصين ومربيين، ولتحقيق الأهداف التربوية المرجوة لابد من التوسيع من رقعة التعاون بين المعلم والمتعلم، لتسهل عملية الانتقال من وضع تعليمي إلى آخر.

الديمقراطية:تدريب المتعلم على تقويم تعلماته ذاتيا، وغرس الثقة في النفس أثناء التعلم، وبهذا الاعتماد نفسح المجال أمام حرية المتعلم في التفكير لتحقيق غايات التعليم. وبهذا العمل ندفعه ليكون فاعلا في تحديد معايير الأداء التي يحاول الوصول إليها.

[1] ينظر:سناء محمد أبو عاذره، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ص 192إلى ص194.(بتصرف)

العلمية:عملية التقويم التربوي عملية مضبوطة ومُحْكَمة، تستعين بوسائل وأدوات قياس متنوعة، ثبتت صلاحيتها للاستخدام، وتحديد معايير أداء متفق عليها، تمثل جوانب عوامل أخرى علمية يمكن الاحتكام إليها، وبالتالي معرفة واقع المتعلم.

المرونة:ويقصد بها استخدام إستراتجيات وأدوات متعدد، مثل قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية وغيرها من الأدوات، وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الاستراتجيات والأدوات لقياس نواتج التعلم المختلفة، مثل ميول الطلبة واتجاهاتهم، وسلوكياتهم المعرفية والوجدانية.

العدالة:ويعني إن تعطي أسس ومعايير التقويم المستخدمة نفس النتائج، وإن اختلفت في زمان ومكان التطبيق، أو باختلاف الجهة التي تقوم بعملية التقويم.

الواقعية: تقوم المهارات المعرفية والفكرية كما هي في الواقع المعاش، ويحكيها كما هي، خلافا للتقويم التقليدي الذي يعتمد أساسا على الاختبارات التقليدية.

ذو معنى:يهتم التقويم المبني على المعنى على العملية والناتج، وليس على الناتج فقط، وذلك باستخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات، بحيث يؤدي إلى تنفيذ الأداء في مواقف حياتية طبيعية أو مشابهة للطبيعة، عكس التقويم التقليدي الذي لا يخرج عن دائرة التطبيق في مهارات التفكير العليا.

ج. أنواع التقويم البيداغوجي في بيداغوجيا الكفاءة:

يعد التقويم القائم على مبدإ الكفاءات، من بين البيداغوجيات الحديثة التي تسعى إلى تقويم السلوكات المهارية والمعرفية والأدائية، التي يتعلمها المتعلم أثناء مواقف تعليمية مختلفة في أزمنة محددة، وتنوع الكفاءات يحكم في طبيعة تقويمها، فهناك الكفاءة المعرفية والوجدانية والإنتاجية والأدائية؛ لذلك وجب عند بناء البرنامج التقويمي المعتمد على الهدف، تحديد

الأهداف، ومن ثم تحليل الكفاية، وجمع الأدلة على امتلاك المتعلم الكفاية، ثم المقارنة بين الأدلة والأهداف، ويأتي في المرحلة النهائية إصدار حكم حول مدى إتقان المتعلم للكفاية.[1] وتتم هذه العملية عبر مراحل تمثل في مجملها أنواعا للتقويم البيداغوجي وهي:

1) التقويم القبلي(التشخيصي):

يكون في بداية السنة الدراسية أو الوحدة التعليمية أو الدرس، والغاية منه الكشفعن المهارات التي يسعى المعلم إكسابها للمتعلم قبل البدء في الدرس، وهو"يساير مرحلة الانطلاق (البدء) للوقوف على قدرات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية (المعارف- المهارات- سلوكات- استعدادات...) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة."[2] والانطلاق في الوضعية الجديدة يتطلب من المعلم استثارة المعارف القبلية للمتعلم، وهذا الشكل من التقويم يُمكّن المعلم من تقويم هذه المعارف بتعديلها أو تصحيحها؛ لأن بناء الوضعية التعلمية ونجاحها مرهون بسلامة المعرفة القبلية لدى المتعلم، كما يسمح التقويم التشخيصي المعلم من اكتشاف الصعوبات وتحديد مصادرها، ثم معالجتها من خلال إجراءات عملية سريعة، وبعدها يشرع في الوضعية الجديدة.

وعليه يرى "ملحم سامي" أن أهمية هذا النوع من التقويم تبرز في الكشف عن متطلبات سابقة لدى المتعلمين وخلفياتهم المعرفية لموضوع التعلم، بحيث يمكن إعادة النّظر في الأهداف التي وضعت أساسا لتحقيقها من خلال عملية التّعلم.[3]

2) التقويم التكويني:

يكون خلال السنة الدراسية أو أثناء الدرس وهو بذلك"منهجية تقييمية منظمة تحدث في أثناء الدرس،وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم، ومعرفة مدى تقدم

[1] سناء محمد أبو عاذره،تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، ص199.(بتصرف)

[2] محمد الصالح حرثوبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص294.

[3] ينظر:ملحم سامي، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، ط3، 2005، ص46

التلاميذ"[1] هذا يعني أنه تقويم مساير للعملية التعليمية التعلمية، يراد به معرفة التحصيل المعرفي لدى المتعلم أثناء سيرورة الدرس من أجل تحسين مسار العملية التعليمية، وذلك بتحديد مواطن الضعف لديه أو لطريقة عمل المعلم من أجل استدراك نقائص كليهما.يستعين المعلم في هذا النوع من التقويم على جملة من الأساليب والوسائل أهمها الاختبارات القصيرة. ويهدف التقويم التكويني إلى:[2]

- ✓ تحسين البرنامج الدراسي.
- ✓ الوصول إلى القرارات الناجحة.
- ✓ تحديد كفاية التعلم المرتقبة من المتعلم.
- ✓ إثارة دافعية المتعلم للعمل والاستمرارية فيه.
- ✓ التخطيط وفق خطة منهجية لاكتساب الكفاءات المحددة من كل نشاط تعليمي.

إذن التقويم التكويني تقويم بيداغوجي يهدف إلى تحسين عمل المتعلم والمعلم، وترشيد نشاطهم التفاعلي أثناء سيرورة الأنشطة التعليمية، وكل هذا يؤدي إلى تحقيق تعلم مستمر من خلال الأنشطة التعليمية.

3) التقويم الختامي أو التحصيلي:

يكون في نهاية السنة الدراسية أو طور تعليمي أو درس، وهو"مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة في المناهج أو بالنسبة لنهاية جزء من منه، أو بالنسبة لجملة من التعلمات المطلوبة للانتقالإلى قسم دراسي أعلى أو لاختتام الدراسة."[3]وبمعنى أوضح: التقويم الختامي هو حصيلة نهائية لرصد نتائج المتعلم الاختيارية، والتي قد تكون خلال شهر أو منتصف

[1] عبد الرحمان عدس، يوسف قاطمي، علم النفس النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003م، ص253.

[2] المرجع نفسه، ص254،253.

[3] محمد الصالح حثروبي، الدليل لبيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص295.

الفصل الدراسي أو آخره، يتم من خلالها تقويم تحصيل المتعلم، وذلك لاتخاذ القرارات التي تتناسب وطبيعة النتائج المتحصل عليها، ومن بين أبر وظائف التقويم الختامي ما يلي:

- ✓ معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية.
- ✓ رصد نتائج المتعلمين والحكم عليها بالنجاح أو الرسوب.
- ✓ الحكم النهائي على مدى فاعلية ونجاح عناصر المنهاج وتقدير كفاءاته.
- ✓ مقارنة النتائج بين أكثر من مستوى.

وفي الأخير نقول:إن عملية التقويم بمفهومها الحديث تجاوزت معنى تحديد القيمة، إلى انتهاج أسلوب التعديل والتطوير الشامل لجوانب الشخصية المتعلمة والمعلمة، بحيث لا تقتصر على قياس مردود أطراف العملية التربوية، وإنما تشمل تقويم عناصر المنهاج التعليمي، بل تتعداه لتقويم ذاتها، وهي عملية تتميز بالاستمرارية وتجاوز حدود المكان والزمان، لتحقيق هدفها الأسمى وهو تغيير الواقع التعليمي إلى الآفضل.

4. البيداغوجيات المعاصرة وتعليمية اللغة العربية:

إن بناء المناهج الحديثة قاتم على منطق التعلم، وبناء المعرفة لدى المتعلم، وذلك بما يتوافق وقدراته العقلية والمعرفية، من أجل تنمية قدرة التفكير لديه وتفعيل آلياته في معالجة المعرفة الجديدة، ولتحقيق ذلك تم تبني المقاربة بالكفاءات في تعليمية مختلف المواد التعليمية، بحيث ترتكز هذه المقاربة على مجموعة من البيداغوجيات التعليمية، تمثل بيداغوجيا الإدماج روحها، وتمثل بقية البيداغوجيات الأخرى الأعضاء التي تشكل جسدها أو هيكلها.

و يعدها البعض استراتجيات التدريس، وإذا ما أخذناها بهذا التصور فإن الإستراتجية في بعدها التربوي هي"خطة محكمة البناء، ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى، لتحقيق كفاءة مرجوة وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ

والمدرس وموضوع المعرفة."[1] يوضح هذا التصور إن إستراتجية التدريس هي عبارة عن خطة، وطبيعة الخطة تحتاج لتنفيذها خطوات منهجية مخطط لها بإحكام، تكون من تنفيذ المعلم الذي يعمل من أجل إكساب المتعلم مهارات أو خبرات أو تعلمات ما من خلال نشاط تعليمي ما.

وفيما يلي سنحاول عرض أهم البيداغوجيات التعليمية الواردة في منهاج التعليم الابتدائي ودورها في تعليمية اللغة العربية في هذه المرحلة.

أ. بيداغوجيا حل المشكلة أو (المشكلات):

هي إستراتجية تدريس تتم من خلال الوضعية المشكلة، وهذه الأخيرة عبارة عن موقف تعليمي، يوضع فيه المتعلم أمام مجموعة من المعطيات المعرفية في إطار سياق ما، تهدف إلى استثارة تفكير المتعلم وطرحه تساؤلات حول كيفية حل المشكلة والتفكير في الطرائق والوسائل التي تمكنه من الوصول إلى ما يجهله.

ويرى "محمد طاهر وعلي" أن الوضعية المشكلة هي عملية شاملة تشمل وضعية التعلم، تشرك المتعلم في الفعل التعليمي، وهي وسيلة التعلم بحيث تهدف إلى إكساب المتعلم معارف جديدة، وهي إستراتجية للتعليم؛ لأنها تقتضي استخدام جملة من الوسائل والطرائق التعليمية. ويرى أن أهميتها في العملية التعليمية ترجع إلى كونها عملية شاملة، ومركبة وذات معنى.[2] ويضيف "ملحم سامي" أن الهدف من هذه البيداغوجية في الممارسة التعليمية لا يقتصر على وصول المتعلم إلى حل المشكلة وتقيمه عليها، بقدر ما تسعى إلى تدريبه على ممارسة التفكير وتفعيل

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 97.

[2] محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات،الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2010، ص ص 101،106 (بتصرف).

العمليات العقلية التركيب والتحليل، والفهم والإدراك والتخيل والتذكر التي تقتضيها حل المشكلات.[1]

يتضح مما سبق أن بيداغوجيا حل المشكلة هي إستراتجية تدريسية تهتم بالمتعلم، وطبيعتها ترتكز على لفت انتباه المتعلم واستثارة عقله ودفعه لإيجاد الحلول للمشكلة.

- **خطوات بيداغوجيا حل المشكلة:**

يجمع المربون أن إرهاصات بيداغوجيا حل المشكلة مصدرها بحوث العالم التربوي "جون ديوي John Dewey" (1859-1952)، وتدور أفكاره التربوية حول فعالية المتعلم ونشاطه في عملية تعلمه، بحيث ربط تعلمه بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم لأن "فلسفة ديوي جزءا متكاملا من فلسفتة الاجتماعية، فقد كان يؤمن بأنه لا يمكن فصل الفرد عن المجتمع، ويجب أن يوجه الفرد سلوكه على ضوء التوقعات الاجتماعية، حتى يمكنه أن يلم بالنظم والقيم والثقافة السائدة في المجتمع، وأن يتوافق معها."[2] بحيث اقترح مقربات بيداغوجية من بينها بيداغوجيا حل المشكلة، التي يركز فيها على ربط المتعلم بمحيطه الاجتماعي، وجعله نقطة انطلاق للوضعيات التعلمية التي يواجهها المتعلم.لأن "ديوي" يرى أن تحفيز العمليات العقلية أداة في متناول الفرد للإسهام في حل المشكلات.

ولإنجاز إجراءات حل المشكلة خطوات، وبرغم اختلاف المختصين في تحديد هذه الخطوات إلا ان "جون ديوي"حصرها في أربع خطوات هي: وجود المشكلة، تحديد المشكلة، صياغة الفروض والحلول المقترحة للمشكلة، التحقق من صحة الفروض.تهدف هذه الخطوات إلى تنظيم تفكير المتعلم في حل المشكلة بطريقة ممنهجة، تحدد خطوات حل المشكلة بما يأتي:

[1] ملحم سامي محمد، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2001، ص227، (بتصرف)
[2] عيسى خليل محسن، الاتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي، دار جابر، الاردن، ط1، 2006، ص134.

1) **تحديد المشكلة:**إن عملية تحديد المشكلة خطوة أساسية تعمل على رسم مسار تفكير المتعلم لحلها، وتجنبه الخروج عن المشكلة الرئيسية، فالبيئة المحيطة والمواقف التعليمية فيهما العديد من المشكلات، إلا أنها لا تلفت انتباه المتعلم جميعها، لذلك تحديد المشكلة بداية للفت انتباه المتعلم وتفعيل نشاطه بإحساسه بها.

تجدر الإشارة في هذه المرحلة إلى طبيعة صياغة السؤال البيداغوجي للمشكلة، لأن "الأسئلة تتميز قبل كل شيء بنوع الإنتاج الذي يتطلبه، فبعض الأسئلة تدعو المتعلم إلى تحرير إجابته والبعض الآخر يقتضي الاختيار بين مجموعة من الأجوبة يعتقد أنها صحيحة."[1] لذلك يجب على المتعلم أن تكون له القدرة على صياغة السؤال الذي تحدد من خلاله إجابات المتعلم.

2) **جمع البيانات وتفعيل موارد المتعلم لحل المشكلة:**يعمل المتعلم بعد تحديد المشكل إلى تفعيل موارده المعرفية المختلفة وانتقاء ما يخدم حل المشكلة، وربطها بمعرفته السابقة التي تسهل عليه تفكيك شفرات المشكلة.

3) **وضع الفرضيات:** بعد جمع البيانات وربطها وتحليلها، ينتقل المتعلم إلى وضع حلول مبدئية للمشكلة، انطلاقا من هذه البيانات حتى التأكد من صحتها فيما بعد.

4) عرض المعلومات والتأكد من صحة الفروض: في هذه المرحلة يتم تبويب المعلومات لاختبار الفرضيات السابقة، فرضية فرضية لاستبعاد ما ليس له صلة بحل المشكلة، ويعمد المعلم إلى مناقشة هذه الفرضيات مع المتعلم، وتحليلها بطريقة علمية ومنطقية تتوافق مع العقل، للوصول إلى حلول صحيحة للمشكلة المطروحة.

5) **تقيم وتقويم النتائج:** يشرك المعلم المتعلم في عملية تقييم وتقويم النتائج المتوصل إليها، ومدى مطابقتها لواقع المعرفة، ومناسبتها لحل هذه الإشكالية.

[1] بغداد لخضر، السؤال في البيداغوجيا، منشورات ثالة، الجزائر، (د،ط)، 1999، ص 15.

– دور المعلم في إدارة وضعية التعلم في بيداغوجيا حل المشكلة:

يتميز دو المعلم في هذه الإستراتجية التدريسية، بالإرشاد وتوجيه سلوكات المتعلم بعيدا عن التلقين والإلقاء، بحيث يشرك المتعلم في إدارة الوضعية التعليمية التعلمية، وتفعيل نشاطه بطرح أسئلة نابعة من محيطه والواقع، بغية استثار أفكاره.ويقدم محمد الصالح حثروبي أدوار المعلم في هذه البيداغوجيا كالتالي[1]:

✓ **التخطيط للنشاط التعليمي:** يقوم المعلم بصياغة الأسئلة التي تتحدد من خلالها المشكلات التعليمية التي سيعرضها على تلاميذه. ومع تحديد الكفاءات المراد تحقيقها (معرفية، جدانية، مهارية) وتحيد الفترة الزمانية لتحقيقها.

✓ **تسيير النشاط التعليمي:**ولضمان سير حسن سيرورة النشاط التعليمي لابد للمعلم أن يعمل على:

- تهيئة القسم الدراسي.
- طرح المشكلة التعليمية في صورة تحفز وتثير المتعلم.
- تنظيم عمل التلاميذ بشكل فري أو جماعي.
- مناقشة التعلمات السابقة مع التلاميذ.
- توجيه المعلم إلى وسائل ومصادر المعرفة.
- تشجيع المتعلم على عرض نتائجه وحلوله دون تخوف من الوقوع في الخطأ.

✓ **المراقبة والتوجيه:**يراقب المعلم مراحل تعلم التلاميذ بتفقدهم وهم يقومون بكل مرحلة من مراحل حل المشكلة.

[1] ينظر:محمّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص ص 113،114.

✓ **تقويم أعمال التلاميذ:** يُقوّم المعلم أعمال التلاميذ، فيعزز سلوك التلاميذ التي أثبتت صلاحيتها في الوصول للحل النهائي، ويساعدهم على استبعاد الخاطئ منها من خلال تقديم تغذية راجعة.

- **مزايا بيداغوجيا حل المشكلة[1]:**
- تنمية المهارات التفكيرية العليا لدى المتعلم.
- تنمية القدرة على حل المشكلات ومواجهة المواقف في الحياة العملية.
- تنمية روح البحث وحب الاستطلاع عند المتعلمين.
- زيادة قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية والمشاركة الايجابية.
- زيادة الرغبة في التعلم والاستمتاع بالعمل.
- تعويد المتعلم على التنويع في المصادر والمعلومات، وعدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة.

- **عيوب بيداغوجيا حل المشكلة[2]:**
- يحتاج المتعلم على تدريب طويل للعمل بموجبها.
- تتطلب خبرة عالية قد لا تتوفر لدى الجميع.
- قد تتجه إلى الجوانب الشكلية في المشكلة وتهمل الأمور الجوهرية في معالجتها.
- تتطلب وقتا طويلا.

إلى جانب هذه العيوب يعتبر الاكتظاظ في القسم عاملا أساسيا يعيق نجاح هذه الإستراتجية.

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص113.

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 141.

– ميادين استخدام بيداغوجيا حل المشكلة في تعليمة اللغة العربية:

بيداغوجيا حل المشكلة ذات طبيعة مرنة يمكن استخدامها في تعليم جميع فروع اللغة العربية يقدمها "محسن علي عطية" في ثلاث نقاط[1]:

1. تستخدم في تدريس القواعد النحوية، أو اللغوية، أو البلاغية، إذ قد يثير المدرس مشكلات يمكن أنتكون مواضيع دراسية مثل: أثر الخطأ النحوي في دلالة الجملة، التقديم والأخير وأثره في سعة التعبير ودقته.
2. تستخدم في تدريس الأدب.
3. في النقد الأدبي.

في ضوء ما سبق نقول:إن العمل ببيداغوجيا حل المشكلة في مناهج اللغوية للتعليم الابتدائي دليل على حرص المنظومة التربوية على تنمية القدرات العقلية للمتعلم من بدايات تعلماته وتفعيلها، لبناء قاعدة تعليمية صحيحة لتعلمات المتعلم، فطبيعة بيداغوجيا حل المشكل ترتكز في الأساس على المعلم لبناء تعلماته بنفسه من خلال تعريضه لمواقف تعليمية نابعة من واقعه، تعمل على استثارته وتحفيزه على إيجاد حلول لها، بطريقة منظمة وممنهجة ليصل إلى نتائج تتوافق والعقل.

ب.بيداغوجيا المشروع:

تعود فكرة إستراتجية المشروع كطريقة في التعليم إلى القرن الثامن عشر والتاسع عشر، على يد العالم التربوي "كروسو"، ولقد تبنى فكرته عدد من علماء التربية أمثال: بستالوزي، وهربرت، وفروبل. بحيث تتمحور فكرة المشروع في التعليم حول حرية المتعلم وجعله محور أبحاث وعمل المربين والمعلمين، ولقد شهد هذا التصور تطورا على يد المربي "جون ديوي" بحيث يؤكد على

[1] ينظر: المرجع نفسه: ص ص 141، 142.

ضرورة الربط بين واقع المدرسة، والواقع الخارجي للمتعلم، أي الربط بين المعرفة النظرية والجانب التطبيقي لها في الواقع، فكانت هذه التصورات مبدءا من مبادئ ظهور بيداغوجيا الكفاءات.[1]

وتعرّف بيداغوجيا المشروع في التعليم بأنها: "مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها، حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي، مما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية."[2]

وتعرف أيضا على أنها: "فعالية قصدية تجري في محيط اجتماعي.أي انه عمل مقصود يتضمن هدفا معينا متصلا بالحياة، فالمشروع هو عمل ميداني يقوم به المتعلم يتسم بالعملية تحت إشراف المعلم أو المدرس على أن يكون هدفا، ويقدم خدمة للعملية التعليمية، وأن يتم في بيئة اجتماعية، وطريقة المشروع هي أسلوب من أساليب التدريس."[3]

ويعرفهاآخر بأنها: "شكل من أشكال التعليم يقوم فيه التلاميذ بإنجاز أعمال مختارة بمعية المدرس بغية اكتساب طرائق البحث واستغلال الوثائق ومن ثمة تنمية الاستقلال الذاتي."[4]

يتضح من تعريفاتبيداغوجيا المشروع في التعليم أنها: إستراتجية تدريسية تهتم بالمتعلم بحيث تسعي إلى ربط خبراته التعليمية بواقعه الاجتماعي، وتمكينه من التطبيق الفعلي لتعلماته و دمجها ضمن ممارساته الفعلية اليومية في الحياة. كما تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية والتي يشارك في تخطيطها،حتى يكتسبها منخلال تعامله مع الأنشطة التعليمية المتعددة، ويكتسب منها الاتجاهات الايجابية والخبرات والمهارات والمعلومات والحقائق.[5]

---

[1] عبد العزيز عميمر،مقاربة التدريس بالكفاءات، ما هي؟ لماذا؟ وكيف؟، منشورات ثالة، الجزائر، (د،ط)، 2005، ص79، (بتصرف)

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ص377.

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص129.

[4] بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديثة – عربي- إنجليزي- فرنسي-، دار راجعي، منشورات المجلس الأعلى للغة، الجزائر، 2016، ص21.

[5] مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة – عناصرها، أسسها، عملياتها-، دار الثقافة، الأردن، 2001، ص175. (بتصرف)

– دور المعلم في إدارة وضعية التعلم في بيداغوجيا المشروع:

لا يخرج دور المعلم عن إطار التوجيه والإرشاد والتقويم، بحيث يتصف عمله في هذه البيداغوجيا بالصبر، والملاحظة الجيدة لتفاعل المتعلمين مع الموضوع، وعدم التدخل في أعمالهم وترك المجال واسعا أمامهم لاكتشاف وحل الصعوبات التي تواجههم، وتحفيزهم على مناقشتها معه أو مع زملائهم، بطريقة تزرع فيهم روح التعاون وتقبُّل النقد من اللآخر.

– خطوات بيداغوجيا المشروع:

1. **اختيار المشروع:**تعد هذه المرحلة خطوة أساسية لنجاح المشروع التعليمي،" فاختيار الموقف يمهد لتسهيل النجاح ويهيئ الفرصة لاكتساب الخبرات المناسبة من جانب المتعلمين"[1]، بحيث يتوجب على المعلم حسن اختيار مضمون المشروع الذي يخدم النشاط التعليمي الذي هو بصدد تدريسه، وذلك بتركيزه على جانب إثارة اهتمام المتعلم ولفت انتباهه حول الموضوع، ولتحقيق ذلك لابد من اقتراح مواضيع تتوافق مع ميولات ورغبات المتعلم وقدراته العقلية، من أجل دفعه إلى تبني مشاريع لحل هذه الإشكالية، كما يمكن للمعلم مشاركة المتعلم في اختيار المشاريع بحيث يراعي في اختيارها الإمكانيات المادية للمتعلم والمدرسة.

ومن بين أهم الشروط التي يجب أن يلتزم بها المعلم في اختيار المشاريع ما يلي:

- تكُونُ نابعة من واقع المتعلم، وتراعي ميولاته، وتلبي حاجاته.
- تنويع المشاريع لتجنب ملل المتعلم.
- مراعاة الفروقات الفردية لدى المتعلمين.
- الربط بين التعلمات القديمة والجديدة.
- التحديد الزماني لإنجاز المشروع.

[1] الجبوري وآخرون، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، الأردن، ط2، 2014، ص127.

2. **تخطيط المشروع:** يعد التخطيط من بين المفاهيم الأساسية التي تسهل عملية إنجاز المشروع، وهو طريقة يجب السير عليها أثناء العمل. تنمي عملية التخطيط القدرة العقلية للمتعلم على تنظيم تفكيره وترتيب أفكاره ليتمكن من انجازها في الوقت المحدد.وذلك بتوجيه من المعلم الذي يساعده في رسم خطة محكمة لمشروع، وقد يكون المشروع فرديا أو جماعيا، وعليه لابد من احترام بعض الخطوات الأساسية عند التخطيط من بينها[1]:

- تحديد الأهداف الخاصة من المشروع.
- تحديد نوع النشاط الفردي أو الجماعي للمشروع.
- تحديد الطرق الواجب إتباعها في تنفيذ المشروع.
- تحديد مراحل تنفيذ المشروع.
- إذا كان المشروع يتصدى لمشكلة فإن ذلك يقتضي وضع الفروض الملائمة لحلها.

3. **تنفيذ المشروع:** يعتمد نجاح انجاز المشروع على نشاط المتعلم وجديته في العمل، ينتقل فيها من مرحلة التخطيط وتخيل الحلول إلى تطبيقها الفعلي للتأكد من نجاحها، وقد تواجه المتعلم صعوبات أثناء الانجاز يعمد لمناقشتها مع المعلم من أجل تذليلها، وهذه الخطوة تنمي الثقة لدى المتعلم وتحمل الصعاب.

4. **تقويم المشروع:** تكون هذه العملية مسايرة لمراحل إنجاز المشروع من بدايته حتى النهاية، فبعد عرض المتعلم لمشروعه يحدد المعلم نقاط التفوق والإخفاق لدى المتعلم، والعمل على تقويمها بالإرشاد والتوجيه، أما بالنسبة للمتعلم فإنه شريك في عملية تقويم عمله من خلال نقده البناء لما توصل إليه من نتائج، وبالتالي تصحيح أخطائه بنفسه.

[1] محمح محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص132.

– مزيا بيداغوجيا المشروع:

تهدف بيداغوجيا المشروع إلى تحقيق مبدإ الممارسة التطبيقية للمكتسبات المعرفية للمتعلم داخل القسم وخارجه؛ لذلك"أهم ما يتميز به المشروع هو اهتمامه بوضع ميول التلاميذ ونشاطهم في المرتبة الأولى، ووضع المعلومات والحقائق في المرتبة الثانية، والنظر إليها على أنها وسيلة وليست غاية في حدّ ذاتها."[1]فهذه البيداغوجيا ذات طبيعة براغماتية ترتكز على ما يعود على المتعلم بالنفع من خلال تدربه على اكتساب كفاءات تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة وخارجها. و من مزاياها[2]:

- تعطي المتعلم الإحساس بتحمل المسؤولية وزيادة الثقة في النفس.
- إيجاد الحلول المناسبة التي يفرزها المحيط الاجتماعي والمدرسي.
- بعث روح التحدي لإخراج مشروعه التعليمي من مجاله الذهني إلى الواقع.
- تنمية كفاءة التصور والتخيل، والتحليل والتركيب، والإبداع؛ لإخراج عمله في أحسن صورة.
- تعويد المتعلم على خطوات البحث العلمي ومنهجيته.
- التقويم و النقد الذاتي للمتعلم لمسار تعلمه.
- بث روح التعاون والمشاركة، وتقبل أفكار و آراء الآخر.

– عيوب بيداغوجيا المشروع:

ما يراه البعضعيوبا لبيداغوجيا المشروع في التعليم، نراه عوائق لا عيوبا، إذا ما تم إزالتها حققت هذه البيداغوجيا أهدافها التربوية، ومن أهم هذه العوائق: احتياجها إلى إمكانيات مادية

[1] عمر محمد تومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الكتاب، ليبيا- تونس، ط2، ص 365.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005، ص ص 37، 38. (بتصرف)

ووسائل متطورة تفتقر إليها مدارسنا، إلى جانب الوقت البيداغوجي المخصص للأنشطة التعليمية،مما يحول دون تطبيق إنجاز المشروع أو عرضه ومناقشته بكل ما تحمله طبيعة المشروع.

وفي الأخير نقول:إن بيداغوجيا المشروع توجه تعليمي نشط يخرج المتعلم من التعلم التقليدي الذي يرتكز على التلقين، ويفصل بين تعلماته ومحيطه الاجتماعي، إلى التعلم النشط الذي يجعل منه شخصا نشطا مشاركا في عملية تعليمه،بحيث تعتمد بيداغوجيا المشروع في أساسها على الوضعيات المشكلة لبناء مختلف التعلّمات المعرفية للمتعلم.

ج. بيداغوجيا الإدماج:

تهدف هذه البيداغوجيا إلى تجاوز ممارسات التعليم التقليدي القائم على استظهار المعلومات من خلال الحفظ، إلى إكساب المتعلم كفاءة دمج موارده المعرفية المختلفة من أجل تعلم معرفة جديدة، من خلال وضعه في مشكلة ما. وإدماجه في عملية داخلية، تستهدف كل متعلم. بمعنى أن بيداغوجيا الإدماج هي بيداغوجيا فردية، يتم من خلالها تتبع قدرة كل متعلم على دمج موارده في الوضعيات التعليمية المختلفة.

والإدماج في الأدبيات التربوية يعني: "استحضار التعلمات السابقة، حيث يكون التلميذ فاعلا أساسيا، ويكون أمام وضعية مشكلة مفتوحة، تحفزه على تعبئة موارده المعرفية وغير المعرفية، بهدف إيجاد الحلول المناسبة."[1] إقامة علاقات لوضعيات تعليمية مركبة يصطلح عليها بوضعيات الإدماج. يكتسب من خلالها المتعلم القدرة على توظيف مكتسباته ودمجها بشكل منظم خلال هذه الوضعيات، وذلك الإدماج لا يكون في غالب الأمور إلا بعد اكتساب المتعلم تعلمات مختلفة.

[1] العربي سليماني،الكفايات في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006، ص 91.

- **أهمية المعرفة السابقة في عملية الإدماج:**

يؤكد فلاسفة التربية والمربون على أهمية المعرفة السابقة في تعلم الفرد فهم يرون"أن ما يعرفه الأفراد يؤثر في مدى قدرتهم على التعلم، ويبدو أن الفرد يتعلم بربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة."[1] وقد اشتغل علماء النفس على هذا الموضوع، حيث أوضحوا أن عملية الربط بين المخزون المعرفي في ذاكرة الفرد، والمعرفة الجديدة يُحسّن من عملية التعلم.

ويعرف علماء النفس المعرفي، المعرفة السابقة بأنها: "مجموع ما اكتسبه الفرد من معرفة وخبرات أثناء مسيرة حياته، وما يستحضره لخبرة التعلم الجديدة."[2] ولتحقيق هذه الغاية في الجانب التعليمي، يقترح أوزوبل Ausubel استخدام المنظمات التمهيدية "كأداة بيداغوجية لكي تقوم مواد التعلم الجديد على المعرفة السابقة، والمنظمات التمهيدية تبرز الأفكار الأساسية في موقف التعلم الجديد وتصلها بالمعرفة الحالية"[3]،فالمنظمات التمهيدية هي بمثابة محفزات للنشاط العقلي للمتعلم من خلال تقديم مؤشرات تكون في الغالب عبارة عن أسئلة يحاول المعلم استثارة المتعلم وتهيئته لوضعيات تعلمية ما.

- **وضعية الإدماج:**

تتم هذه العملية بعدما ينجز المعلم عددا من الحصص، أو إتمام وحدة تعليمية يكون فيها المتعلم قد حاز وألمّبمجموعة من المعارف المختلفة؛ لذلك تعرف على أنها: "وضعية مركبة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، ويطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل موارده التي اكتسبها(تجنيد معارف، ومهارات، ومعارف سلوكية...) بشكل معّين، قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكيفها مع

[1] حمدي علي الفرماوي، الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق،دار الصفاء، عمان، ط1، 2008، ص18.
[2] المرجع السابق: ص18.
[3] المرجع نفسه، ص19.

متطلبات الوضعية المشكلة."[1]من خلال هذا الطرح تظهر الميزة الأساسية لوضعية الإدماج، والمتمثلة في إكساب المتعلم كفاءة دمج معارفه السابقة بالجديدة، من خلال الربط المنطقي فيما بينها للوصول إلى تعلمات جديدة ذات معنى وذات طابع اجتماعي يعكس واقع المتعلم.

– أنماط الإدماج:

هناك نمطان من الإدماج التربوي التعليمي وهما[2]:

✓ **الإدماج العمودي:** يتضمن وضعيات تعليمية مختلفة وذلك حسب طبيعة المهام المزمع تنفيذها، الهدف منها إكساب المتعلم مجموعة من الكفاءات القاعدية لنشاط تعليمي نفسه.

✓ **الإدماج الأفقي:** يتم من خلاله إكساب المتعلم مجموعة من الكفاءات المستعرضة المتصلة بمجموعة من النشاطات التعليمية المختلفة، وذلك بالقيام بمهام أكثر تعقيدا في سياقات مختلفة، تتطلب من المتعلم التحكم في عدد معين من الكفاءات.

- **خطوات وضعية الإدماج:**
- تحديد الكفاءة المستهدفة.
- حصر التعلمات والمكتسبات المراد إدماجها.
- اختيار الوضعية ذات الدلالة بالنسبة للمتعلم، والتي تتيح له فرصة إدماج ما يريد إدماجه.
- ضبط طريقة الإنجاز (نشاط التعلم-الوسائل التي يمكن الاستعانة بها-التعلمات الدقيقة-نوع العمل(فردي، جماعي).
- تقويم النتائج أو الحلول المتحصل عليها.

[1] محمد حثروبي الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص284.

[2] ينظر: محمد الطاهر وعلي، نشاطات الإدماج – لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، ص،ص 8،9.

- **مزايا بيداغوجيا الإدماج:**

✓ إعطاء دلالة للتعلمات، وذلك من خلال وضعها في سياقات ذات معنى من واقع المتعلم.

✓ تنمية قدرة التمييز بين ما هو أهم، وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلمات الأساسية لبناء تعلمات جديدة لدى المتعلم.

✓ إكساب المتعلم كفاءة استعمال المعارف وتوظيفها في وضعيات تعلمية.

✓ إعداد المتعلم لمواجهة التحديات التي تواجهه أثناء الدراسة وفي الحياة اليومية.

- **عيوب بيداغوجيا الادماج:**

من بين أهم العوائق التي تواجهها هذه البيداغوجية الفروقات الفردية بين التلاميذ، وصعوبة تتبع طريقة كل تلميذ في الإدماج، بالإضافة إلى الوقت البيداغوجي المحدد للنشاط التعليمي، الذي يجبر المعلم على التركيز على إنهاء البرنامج الدراسي.

ومما سبق نستطيع أن نلاحظ العلاقة القائمة بين بيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا حل المشكلة، وبيداغوجيا المشروع، وهي علاقة تكاملية، بحيث لا يمكن الوصول إلى حل الوضعية المشكلة أو إنجاز مشروع دون مقدرة المتعلم على دمج معارفه السابقة لحل الإشكاليات التي تتضمنها وضعية المشكلة أو موضوع المشروع.

وعليه:إن بيداغوجيا الإدماج بيداغوجية تعليمية نشطة، تسعى إلى تفعيل قدرات المتعلم العقلية، والمعرفية، والمهارية، والخبرات، وتجنيدها لمواجهة الإشكالات التي يفرزها الواقع التعليمي، المحيط.وهي وضعية تعليمية تيح للمتعلم تقويم مكتسباته المعرفية ذاتيا واكتشاف مواطن الضعف لديه؛ ليتمكن مستقبلا من معالجتها، وبهذا الشكل يصبح المتعلم متمرسا لتعلمه الذاتي.

خلاصة المبحث:

إن ضرورة تطوير المناهج التربوية، ومنها اللغوية ضرورة تحتمها علينا التغيرات والتطورات المعرفية السريعة التي تعرفها مجتمعات العالم، ومطلب تلح عليه المواكبة الحضارية للشعوب المتقدمة.

وقد ارتكزهذا المبحث على المنهاج اللغوي لمرحلة التعليم الابتدائي في صورته الإصلاحية التي عرفها في السنوات الأخيرة، وأهم المصطلحات الجديدة الواردة فيه.

ولقدبنيت المناهج اللغوية على مبادئ مقاربة الكفاءات، والأسس النظرية البنائية المعرفية، والبنائية الاجتماعية، التي تهدف إلى ربط تعلمات المتعلم بواقعه الاجتماعي، وجعله محور العملية التعليمية من خلال مشاركته في بناء تعلماته، ولتحقيق ذلك تضمن منهاج التعليمية الحديثة مجموعة من البيداغوجيات المعاصرة التي تتوافق مع مقاربة الكفاءات في التعليم، وهي بيداغوجيا حل المشكلة، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الإدماج، وتشكل في مجموعها استراتجيات لتعليمية الأنشطة اللغوية المختلفة القائمة على المقاربة النصية

➢ المبحث الثالث: تعليمية الأنشطة اللغوية في التعليم الابتدائي

يستند تدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة إلى مقاربات بيداغوجية وتعليمية، يمثل جوهرها نتائج أحدث ما توصل إليه البحث العلمي، في الدراسات اللسانية، والعلوم التربوية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع وكل ما له صلة بعملية تعليم وتعلم اللغة، وفي ظل معطيات اللسانيات الحديثة أصبح تدريس اللغة مستندا على المقاربة اللسانية الديداكتكية التي تعتمد على النص في تدريس جميع الأنشطة اللغوية، بعدما كان في زمن غير بعيد يعتمد على الجملة في تدريس اللغة.

سنحاول في هذا المبحث تناول آليات تدريس الأنشطة اللغوية في التعليم الابتدائي من منطلق المقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية، والمقاربة النصية كمقاربة تعليمية بيداغوجية، وذلك بمعرفة مفهوم المقاربة النصية في بعدها اللساني والبيداغوجي، وكيفية تطبيقها في مجال تدريس اللغة العربية.

1. الأسس اللسانية والبيداغوجية والتعليمية للمقاربة النصية:

أ. الأسس اللسانية للمقاربة النصية:

يعد علم النص فرع من فروع علم اللغة، ظهر في نهاية ستينات القرن العشرين، وهو منهج لساني يتخذ من النص محورا للتحليل اللغوي، بدل التحليل القائم على الجملة والذي عملت به الدراسات اللسانية البنيوية والتحويلية التوليدية بحيث كان يُعتقد أن "الجملة هي أكبر وحدة مستقلة"[1]، يمكن اعتمادها في البنية اللغوية، في حين تعتبر الدراسات اللسانية النصية أن النص يضمن تحليل الخطاب اللغوي من زوايا متعدد؛ لأنه في تصورهم هو "بناء متكامل تشكله مجموعة من الجمل، وتسهم فيه عناصر خارجية، ويدور في فلك موضوع ما، وهذا النوع يمكن

[1] نادية رمضان النجار، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، ضمن كتاب علوم اللغة، المجلد التاسع، دار غريب، القاهرة، العدد02، 2006م، ص285.

التعرف على ملامحه اللغوية والاتصالية."[1] يتجاوز هذا المفهوم التعاريف التي ترسم خارطة النص في الجمل التي يتألف منها؛ إذ اعتبرته"بناء يتركب من عدد من الجمل السليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات."[2]مغفلة بذلك الفعل التواصلي بأشكاله المختلفة (كتابي، شفوي)، فالأداء اللغوي لا يقتصر على استعمال جملة بل مجموعة من الجمل تشكل خطابا اتصاليا، يتحدد بالسياق الوارد فيه، وتحكم انسجامه القواعد اللغوية؛ لذلك"ينبغي للنص أن يتصل بمواقف Situation of occurrence تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات Stratégies والتوقعات expectation والمعارف knowledge وهذه البيئة الشاسعة تسمى سياق الموقف Context. أما التركيب الداخلي للنص فهو سياق البنية co-text"[3]

وتشكل هذه المحاور أهم القضايا التي تسعى اللسانيات النصية معالجتها في تحليل النصوص، كأثر السياق في الملفوظات اللغوية، وكذلك الظواهر اللغوية التي تشكل للنص ترابطه.[4]

واللغة العربية كغيرها من اللغات "مكونة من أنظمة لغوية هي النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، فللنظام تكامل عضوي واكتمال وظيفي يجعله جامع مانعا."[5] يجري هذا التكامل بدوره على الفنون اللغة العربية. يقول علي أحمد مكور في هذا الموضوع أن: "هذه النظرة إلى اللغة تقوم على أساس التكامل بين فنونها، بدلا من التفتيت والتجزئ الحاصل نتيجة تدريسها كفروع في مواقف مصطنعة، ولا يجمع شتاتها جامع. فاللغة كالكائن الحي يؤثر كل جانب من جوانبه في الجوانب الأخرى. فنحن نستطيع في جميع الأحوال وفي جميع المراحل أن نعلم التعبير من خلال القراءة. وأن نربط بين التعبير والقواعد، والتعبير والإملاء..."[6]، فتعليم اللغة بهذا

[1] محمد عكاشة، تحليل النص، مكتبة الرشد، ط1، 2014، ص 09.

[2] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2000، ص 36.

[3] روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسّان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 91

[4] محمد الأخضر صبحي، مدخل إلى علم النص- مجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ط1، 2008، ص 59.(بتصرف)

[5] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998، ص 312.

[6] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة، دار الفكر العربي، مصر، (د،ط)، 2006، ص 05.

الشكل يرسم في ذهن المتعلم صورة متكاملة لأجزاء لغته، فهو حين يتواصل بها مع غيره، يستعملها بشكل مندمج ومتكامل بين عناصرها.

ب.الأسس البيداغوجية و التعليمية للمقاربة النصية:

في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة، تبنت المنظومة التربوية التعليمية المقاربة النصية كمقاربة تعليمية بيداغوجية، لتعليم وتدريس اللغة العربية في جميع المراحل التعليمية، وذلك باستثمار معطيات النصوجعلها قاعدة أساسية ينطلق ويعود إليها تعليم الأنشطة اللغوية، فالمقاربة بالكفاءات تهدف إلى تنمية الأداء اللغوي لدى المتعلم في سياق تربوي نابع من محيطه الاجتماعي، وما يعايشه في حياته اليومية، وبالتالي تحقيق قدرته على التواصل. و"لما كان التواصل الإنساني فعلا اجتماعيا دائما، فإن النص في الوقت نفسه هو تلك الوحدة التي ينجز بواسطتها النشاط اللغوي بوصفه نشاطا اجتماعيا تواصليا."[1]يترجم من خلاله الواقع.

عكس ما كانت عليه بيداغوجيا الأهداف التي أخضعت تعليم اللغة إلى مبدأ التجزئة الذي يفصل بين المهارات اللغوية، وهذا الإجراء لا "يعطي للتعليم معناه الحقيقي، كما أنه لا ينسج روابط بين مختلف التعلمات المجزأة."[2] بينما المقاربة النصية كآلية تعليمية تهدف إلى إلغاء الفواصل الصناعية بين فروع اللغة، وبخاصة في المراحل الأولى من تعليمها، بحيث أن "اللغة التي نبدأ بها مع الطفل تراعي التكامل في المتعلم إذ تقدم له الخبرة المعلمة التي تزوده بمعلومات وحقائق تنمي عقله."[3] من خلال الانسجام المتكامل والمنطقي لعناصر النص.

يظهر البعد الديداكتيكي للمقاربة النصية من خلال وضع المتعلم في وضعيات تعليمية مختلفة، يكون النص فيها منطلقا لإثارة مشكلة تكون بمثابة وضعية مشكلة للمتعلم، يستثار

[1] إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، تر: سعيد حسين بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، ص 19.

[2] توبي لحس، بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الإدماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 97.

[3] سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل، الأردن، ط1، 2002، ص 21.

تفكيره لحل هذه المشكلة، وذلك عن طريق دمج تعلماته اللغوية السابقة أو إنجاز مشروع لغوي، ككتابة نص سردي، أو وصفي، أو إنجاز بطاقة معايدة، أو كتابة رسالة...، لأن الإدماج "نشاط ديداكتيكي يتوخى استدراج التلميذ لتحريك المكتسبات التي كانت موضوع تعلمات منفصلة."[1] والإدماج إستراتجية تعليمية تخدم المقاربة النصية؛ لأنها مقاربة تعليمية تعلمية تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا وظيفيا تواصليا داخل المدرسة وخارجها.

إلى جانب الأسس اللسانية والبيداغوجية والتعليمية للمقاربة النصية هناك أسس لها دور كبير في بناء آلياتها التعليمية التعلمية، وأهم هذه الأسس: الأساس النفسي، إذ تستنبط المقاربة النصية إجراءاتها التعلمية من معطيات علم النفس، ونخص هنا علم النفس المعرفي، انطلاقا من نموذجه البنائي التفاعلي في التعلم، الذي يجعل من نشاط المتعلم شرطا أساسيا لبناء تعلماته في سياق معرفي ما، مستخدما تمثلاته ومكتسباته القبلية، وفي ظل الآليات التعليمية والطرائق البيداغوجية الحديثة للمقاربة النصية، فإن التعلم "نشاط يرتبط بكل الجوانب الرئيسية في حياة الفرد، واللغة أحد أهم هذه الأنشطة التي يتعلمها الإنسان، فبواسطتها يمكن التواصل ونقل الآثار بين الأجيال"[2]، ويرى هذا التوجه النفسي أن التعلم يجب أن ينطلق من الكل إلى الجزء، ومن ثم إعادة بناء الكل. وهكذا تبنى معارف المتعلم.

تشكل الأسس الاجتماعية للمقاربة النصية بعدها الاتصالي، بحيث يتم ربط الكفاءة اللغوية بالواقع الاجتماعي القائم على التواصل بين الأفراد، ولقد استوحت المقاربة النصية هذا التصور من"نظريات علم اللغة الاجتماعي الذي أخذ يركز على قواعد وأساليب استخدام اللغة في

[1] بيداغوجيا الإدماج، تر:لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة العلوم التربوية، مطبعة النجاح الجديد، المغرب، 2009، ص91.
[2] صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د،ط)، 2000، ص35.

المجتمع، وعلى الوظائف اللغوية التي تتحقق من خلال ذلك."[1] فلا يمكن أن تتحقق الكفاءة اللغوية بمعزل عن الواقع الاجتماعي والأداء اللغوي، ضمن سياقات مختلفة.

إن المقاربات البيداغوجية واللسانية الحديثة التي يستند عليها في تدريس وتعلم اللغة العربية، مستمدة من خلفيات نظرية لعلوم عديد تمنحها الصفة العلمية، و عقلنة العمل التربوي التعليمي. من خلال تتبع خطوات تعليمية ذات تسلسل منطقي، بعيدا عن العشوائية في تدريس مختلف الأنشطة التعليمية.

2. **تعليمية أنشطة اللغة العربية:**

أ. البعد التربوي للنشاط:

لقد اعتمدت المناهج الإصلاحية استخدام مصطلح النشاط بدل مصطلح المادة؛ لأن مدلول النشاط يوحي بمعاني العمل والانجاز والبناء، بينما مدلول المادة يوحي بسلطان المعرفة.[2]والأنشطة اللغوية جزء من الأنشطة التربوية والتي يقصد بها"تلك البرامج التي تضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة مع البرنامج التعليمي، والتي يقبل عليها التلاميذ وفق قدراتهم وميولهم مع توفر التوضيح وإيجاد الحوافز والدوافع بحيث تحقق أهدافا تربوية معينة. سواء ارتبطت هذه الأهداف بتعليم المواد الدراسية واكتساب المعارف والمهارات، أو البحث العلمي."[3]وقد تكون أنشطة صفية أو غير صفية.

تنقسم الأنشطة التربوية إلى قسمين: أحدهما متعلق بـ "العملية التعليمية بما فيها تلقين وتعليمكثير من المعارف المستمرة والمتجددة، على يد مجموعة من المدرسين المتخصصين في شتى التخصصات والمعارف العلمية في مكان تم إعداده بصورة تسمح بنجاح تلك العملية التعليمية، وعلى الوجه الآخر توجد العملية التعليمية التربوية التي توجه نحو شخصية التلميذ بهدف تنميتها

[1] نايف خرما، علي، حجاج،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، العدد 126، 1988، ص184.

[2] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل لبيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص132.

[3]رسمي علي عابد، النشاطات التربوية بين الأصالة والتحديث، دار مجد لاوي، عمان، ط1، 1998،ص 28.

عقليا ونفسيا واجتماعيا، بصورة تجعله في حالة مناسبة لتلقي العملية التعليمية."[1] وعلى هذا الأساس تتعلق الأنشطة التربوية بالجانب العملي التطبيقي أكثر من تعلقها بجانب التلقين في ظل بيداغوجيا الكفاءات. وبالتالي ممارسة الأنشطة التربوية تسهم في عملية البناء المعرفي لدى المتعلمين.

لذلك تكون الأنشطة اللغوية أنشطة معرفية مبنية على مقاربة بيداغوجية ديداكتيكية نشطة تجعل من "المتعلم قلب الاهتمام والتفكير والفعل من خلال العملية التربوية التكوينية، والوعي بحاجات الأطفال البدنية، والوجدانية، والنفسية، والمعرفية والفنية والاجتماعية، ومنحهم اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة."[2] ومن هذا التعريف يمكننا أن نستخلص خصائص الأنشطة اللغوية بصفة خاصة والأنشطة التربوية بصفة عامة، ممثلة فيما يلي:

- تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية.
- العمل على دمج الكفاءات المستعرضة في الأنشطة التربوية.
- العمل على تفعيل وتنمية الأنشطة الفكرية وآليات توظيف المعارف.
- تمكين المتعلم من استغلال موارده المعرفية لتحقيق تعلمات جديدة.
- تقويم عمل التلميذ ضمن الأنشطة وتحكمه في طبيعة النشاط التعليمي.

في ضوء ما سبق نستشف أن أهمية ودور الأنشطة التربوية والأنشطة اللغوية -بشكل خاص- يظهر في تنمية المفاهيم اللغوية، بحيث يرى "بياجيه"(Piaget) في هذه الحالة أنه"على المعلمين إذا أرادوا لأطفالهم أن يكتسبوا المفاهيم بعمق، فلابد أن يتيحوا لهم الفرصة لممارسة

[1] علاء الدين يحي مغازي، التخطيط لدعم الأنشطة التربوية، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، ص 2013.

[2] الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء الكفاية، دار إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2006، ص 24.

الأنشطة المتنوعة التي تتيح لهم اكتشاف المفاهيم بأنفسهم."[1] وهذا السلوك التعليمي يعرف اليوم في أدبيات التعليم بالتعلم الذاتي، بحيث يحفز المتعلم على الاعتماد على نفسه بنسبة كبيرة لتعلم المعارف الجديدة من خلال إستراتجية الاكتشاف التي نبه عليها بياجيه.

ب. الأنشطة اللغوية المقررة في التعليم الابتدائي وفق المناهج الإصلاحية[2]:

المستوىالدراسي	نمط النص	الميادين والأنشطة اللغوية	الزمن البيداغوجي
السنة أولى ابتدائي	حواري	فهم المنطوق/التعبير الشفوي	24سا
		التعبير الشفوي	72سا
		فهم المكتوب/القراءة، الإملاء المطالعة، التراكيب النحوية، الصيغ الصرفية،المحفوظات	144سا
		التعبير الكتابي/الإنتاج الكتابي	120سا
		المشروع	
السنة الثانية ابتدائي	توجيهي	فهم المنطوق	24سا
		التعبير الشفوي	72سا
		فهم المكتوب	144سا
		التعبير الكتابي	120سا
		المشروع	
السنة الثالثة ابتدائي	سردي	فهم المنطوق	24سا
		التعبير الشفوي	48سا
		فهم المكتوب	120سا
		التعبير الكتابي	96سا
		المشروع	
السنة الرابعة ابتدائي	وصفي	فهم المنطوق	24سا
		التعبير الشفوي	48سا
		فهم المكتوب	120سا
		التعبير الكتابي	72سا

[1] حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال – أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها-، دار المسيرة، الأردن، ط1: 2007، ص 92.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية التعليم الابتدائي، طبعة 2016، من ص 16 إلى ص37. (بتصرف)

		المشروع	
السنة الخامسة ابتدائي	تفسير س/حج اجي	فهم المنطوق	24سا
		التعبير الشفوي	48سا
		فهم المكتوب	120سا
		التعبير الكتابي	72سا
		المشروع	

- **جدول يبين التوزيع السنوي للأنشطة اللغوية لسنوات التعليم الابتدائي:**

- **قراءة للجدول:**

نلاحظ من خلال الجدول أن الأنشطة اللغوية في المنهاج الإصلاحي أصبحت تدرس من خلال ميادين لغوية، بحيث أن كل ميدان تتفرع عنه أنشطة لغوية حسب طبيعته، والفصل بين هذه الميادين، كما هي واردة في الجدول أعلاه ما هو إلا فصل منهجي؛ لأن طبيعة بناء وتنفيذ المنهاج تتطلب ذلك، بينما في الجانب العملي لابد للمعلم أن يراعي التكامل والتداخل بين الأنشطة اللغوية أثناء الوضعية التعليمية.

يتصدر ميدان فهم المنطوق جميع الأنشطة اللغوية في جميع المستويات الدراسية بالتعليم الابتدائي، وذلك حسب التدرج الطبيعي لاكتساب اللغة، والهدف منه تمكين المتعلم من فهم خطاطات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، وعمره الزمني والعقلي، ويتفاعل معها بالتركيز على نمط النص.[1]كما يمكن هذا الميدان المتعلم من التعبير الشفوي، وتطوير آلية السمع لديه؛ لأن منهاج اللغة العربية الجيل الثاني في التعليم الابتدائي يركز على التعبير، لإكساب المتعلم كفاءة التواصل، وتعزيز رصيده اللغوي، إلى جانب الاهتمام بالاستماع اللغوي نظرا للدور الكبير الذي يلعبه في اكتساب بقية المهارات اللغوية الأخرى، والهدف منه "الحصول على المعلومات، واكتساب المعرفة، ويمكن عن طريقه أن يحصل المستمع على معلومات، تكون أساسا للمناقشة في محتوى

[1] ينظر:وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية التعليم الابتدائي، ط، 2016، ص17.

المسموع، وقد يقصد به استماع الفرد بغية الوصول إلى تحقيق أهداف محددة، مما يتطلب معه تركيزا قويا للانتباه."[1] وبالاستماع يستطيع المتعلم التمييز بين الخطأ والصواب. يتوزع على زمن بيداغوجي قدره (24سا) في السنة في جميع السنوات التعليمية لهذه المرحلة.

لتعزيز أهداف نشاط المنطوق يأتي التعبير الشفوي مدعما له في المرتبة الثانية، ويهدف إلى تمكين المتعلم في جميع المستويات الدراسية من الحوار، والمناقشة في ظل معطيات نمط النص لكل مرحلة تعليمية. مستغلا لمكتسباته القبلية، مستعينا بوسائل الإعلام والاتصال في وضعيات تواصلية دالة؛ كسرد قصة أو مسرحة النص المنطوق.يستغرق عبر السنة زمنا بيداغوجيا قدره (72سا) في الطور الأول، وفي الطور الثاني والثالث يستغرق (48سا) في السنة.

بينما القراءة تأتي في المرتبة الثالثة ضمن ميدان فهم المكتوب الذي يضم العديد من الأنشطة اللغوية، كالخط أو الكتابة، المطالعة، الإملاء،الصيغ الصرفية والظواهر النحوية، والهدف منه تمكين المتعلم من قراءة نصوص قراءة سليمة ومسترسلة، تعكس طبيعة نمط النص لكل مرحلة من تعليمه، بحيث تكون له القدرة على فهم محتواها. أما الزمن اليداغوجي السنوي يبلغ (144سا) في الطور الأول، و(120سا) في الطور الثاني والثالث.

أما نشاط الإنتاج الكتابي و الذي يكون متدرجا من إنتاج جملة في الطور الأول إلى إنتاج نص محدود الجمل في إطار طبيعة نمط النص المعمول به في الأطوار التالية. يستوفي من الزمن البيداغوجي في الطور الأول(120سا)، و(72سا) في الطور الثاني والثالث. إلى جانب ذلك يستثمر فيه نشاط الكتابة.

وفيما يلي سنتطرق إلى تعليمية الأنشطة اللغوية للعربية من خلال الإجراءات البيداغوجية والتعليمية التي يتطلبها طبيعة النشاط اللغوي، من خلال نماذج لمذكرات تربوية لتخطيط سير

[1] جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ط1، 2005، ص 44.

تدريس النشاط اللغوي، اخترنا السنة الثانية نموذجا لتطبيق هذه الإجراءات التعليمية المعتمد على المقاربة النصية في تدريس الأنشطة اللغوية.

والمذكرة التربوية نموذج تعليمي يعكس دورة التعلم التي انبثقت عن الدراسات النفسية المعرفية البنائية، والتي ترى أن اكتساب المعرفة كيفما كانت تكون عن طريق بنائها وهذا البناء قائم على الاكتشاف.

ج. دورة التعلم البنائية كتطبيق بيداغوجي تعليمي لأنشطة اللغة العربية:

يُثْني العديد من التربويين على العمل بإستراتجية دورة التعلم لنظرية بياجيه في التدريس؛ لأنها تطبيق جيد لما تضمنته نظرية "بياجيه" في النمو المعرفي والذي نتج عنها أفكار تربوية أهمها[1]:

- التعلم عملية نشطة.
- أهمية التفاعل بين التلاميذ داخل الصف.
- أسبقية النشاط العقلي القائم على الخبرات الحقيقية، على ذلك النشاط القائم على الخبرات اللفظية.

ترتكز الأفكار التربوية المنبثقة عن أفكار النظرية المعرفية البنائية على نشاط وتفاعل المتعلم مع المعطيات المعرفية الجديدة، وذلك من خلال تفعيل مهاراته الفكرية وخبراته السابقة؛ لاكتساب هذه المعرفة.

- **تعريف دورة التعلم:**تعرف دورة التعلم على أنها: "نموذج أو طريقة أو إستراتجية معرفية للتدريس وتنظيم المحتوى الدراسي، تركز على التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء الوضعية التعليمية

[1] مجدي عزيز إبراهيم، استراتجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د،ط)، 2004، ص287.

التعلمية، و يتم ذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية وهي مرحلة الاكتشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم"[1]

بينما يعرفها الخطايبة على أنها: "إحدى النماذج التعليمية التي يتم الجمع فيها بين العمل اليدوي والاستقصاء في عملية التعلم، فهي عملية استقصائية ومنهج للتفكير تلائم الكيفية التي يتعلم بها المتعلم، وتوفر مجالا واسعا للتدريس الفعال من خلال تشديدها على الاستنباط من أجل تنظيم اكتساب المعارف، فهي طريقة لتطوير التفكير الاستنتاجي لدى الطلبة وتزويد قدراتهم على استخدام اللغة العربية يتسم بالدقة والإتقان والفهم من خلال استخدام الكلمات في التعبير عن خصائص الأشياء والمفاهيم."[2]

نستنتج من التعريفين أن دورة التعلم البنائية أو دورة التعلم فوق المعرفة كما يسميها البعض، هي في الأساس طريقة من طرائق التدريس الحديثة التي تعتمد في نماذجها التعليمية على تنشيط العمليات العقلية للمتعلم والربط بين الجانب النظري والتطبيقي أثناء المواقف التعليمية، لأن الطرائق الحديثة في التدريس تعتمد في الأساس على"خبرات الطلاب ومصادر معلوماتهم ونشاطهم، إذ يعد الطالب محور العملية التربوية، مما يزيد من قابليته في التعلم بشكل أفضل."[3] وهو الهدف الذي يسعى المعلم تحقيقه لدى تلامذته، لذلك يتوسل أفضل الطرائق العلمية للتخطيط وتحضير وتنظيم المحتوى المعرفي، وضبط سيرورته أثناء وبعد الوضعية التعلمية.

[1] ينظر: حسام الدين ليلى، اثر دورة التعلم فوق المعرفية- دورة التعلم العادية في التحصيل وعمليات العلم وبقاء أثر التعلم لتلامذة الصف الرابع الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، العدد81، الأردن، ص 158.

[2] ينظر: الخطايبة عبد الله محمد، تعليم اللغة للجميع، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2005، ص 338.

[3] زاير، سعد علي، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مطبعة بيروت، لبنان، (د،ط)، 2011، ص20.

- **مراحل دورة التعلم:**

1) **مرحلة اكتشاف المفهوم:**في هذه المرحلة يتفاعل التلاميذ مع المعرفة الجديدة، فهم أمام وضعية مشكلة، تتطلب منهم توظيف مواردهم المعرفية السابقة وخبراتهم، لحل هذه المشكلة التي تتعلق بالمعرفة الجديدة التي سيكتشفونها بأنفسهم، بحيث يقتصر دور المعلم في هذه الحالة على التوجيه والإرشاد من خلال طرح أسئلة توجيهية لفكر التلاميذ.

2) **مرحلة تقديم المفهوم:** تجسد هذه المرحلة مفهوم الموائمة لدى "بياجيه" ، بحيث يتم تزويد التلاميذ بالمفهوم أو مبدأ المرتبط بالخبرات الجديدة، وذلك عن طريق الكتاب المدرسي، أو فيلم تعليمي، أو عن طريق المعلم بحيث يدون المعلومات التي توصل إليها التلاميذ ويطلب منهم التوصل إلى صياغة مقبولة للمفهوم أو المعرفة الجديدة.[1]

3) **مرحلة تطبيق المفهوم:**تسهم هذه المرحلة في اتساع فهم الطلاب للمفهوم أو المبدأ المقصود تعلمه، وذلك من خلال قيامهم ببعض الأنشطة التي تساعدهم على انتقال أثر التعلم وتعميم خبراتهم السابقة في مواقف تعليمية جديدة لذا تسمى هذه المرحلة أحيانا بمرحلة الاتساع المفهامي.[2]

لقد صممت دورة التعلم في الأساس لتدريس مفاهيم المواد العلمية، إلا أن بعض التربويين طورها لتشمل تدريس المواد التعليمية الأخرى، من بينها اللغة، وفي هذا السياق يتم تصميم نموذج المذكرات التربوية التي يقوم المعلم من خلالها تحضير الأنشطة اللغوية التي يريد تدريسها بطريقة منهجية متسلسلة المراحل، التي تعكس طبيعة طريقة دورة التعلم التي تختلف عنها في التسميات والمراحل، لكنها تؤدي نفس الغرض، وسنحاول فيما يلي إسقاط مفاهيم دورة التعلم للعلوم على مفاهيم مذكرة لأنشطة التعليمية كالتالي:

[1] مجدي عزيز إبراهيم، استراتجيات التعليم وأساليب التعلم، ص287.(بتصرف)

[2] المرجع نفسه، ص288.

مرحلة الاكتشاف ←وضعية الانطلاق

مرحلة تقديم المفهوم ←بناء التعلمات

مرحلة تطبيق المفهوم ←مرحلة الاستثمار

الشكل التالي يوضح مكونات المذكرة التربوية[1]:

مراحل الحصة	وضعيات و أنشطة التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	وضعية مشكلة	تشخيصي
بناء التعلمات	محتوى النشاط	تكويني
الاستثمار	تثبيت التعلمات	تحصيلي

جدول يوضح نموذج مذكرة تدريس الأنشطة التعليمية

1-2 تعليمية نشاط التعبير الشفوي:

أ. تعريف التعبير:

التعبير لغة هو"مصدر عَبَر، وعَبَر الرُّؤيا فسّرها وعبّرها أيضا تعبيرا، وعبّر عن فلان أيضًا إذا تكلّم عنه. واللسان يعبِّر عمّا في الضمير. والتَّعبير الإبانة والتبيين والتصحيح والاستزادة في الإِبَانَة"[2]

أما التعبير في الاصطلاح هو: "الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر تكون مفهومة بطبيعة الحال لدى الآخرين"[3]. أو: "هو القدرة على أداء ما في عقولنا ونفوسنا من

[1] وتعرف المذكرة البيداغوجية أنها: بطاقة فنية تتضمن ملخصا لخطوات الدرس ، وهي تعكس شكلا ومضمونا، لمجهود المنشط، وتعطي صورة عن منهجية المتبعة في تقديم الوحدة التعليمية من خلال المراحل، الجوانب المعرفية، الأدوات...،فهي وثيقة يسجل فيها المعلم، بالجانبين النظري والتطبيقي للنشاط الذي يتناوله.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج04، ص ص 529-530، مادة(عبر).

[3] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق،الأردن، 2003، ط1، ص135.

معان ومشاعر بعبارة واضحة وسليمة."[1]وعليه التعبير يعني إيصال رسالة إلى الآخر بحيث يستلزم الوضوح في المقاصد لكي يتسنى للمستقبِل فهمها.

ينقسم التعبير من حيث الأداء إلى قسمين: تعبير شفهي، وتعبير كتابي أو تحريري، ويتفرع عنهما نوعان من التعبير وهما:

- **التعبير الوظيفي:** ويقصد به "تلك العادات الشفهية المنطوقةفي مختلف المواقف الاجتماعية... وتعد اللغة الشفهية وظيفة عندما تستخدم في توصيل المعلومات والتعبير عن الآراء."[2] أي المشاركة في الحوار من خلال المناقشة وتبادل الأفكار بين أفراد المجتمع. وفي مجال التعليم يمارس المتعلم هذا النوع من التعبير من خلال تكليفه بإعادة سرد أحداث النص المنطوق.
- **التعبير الإبداعي أو الإبتكاري:** "هو التعبير الذي يحرص فيه الفرد على إظهار أحاسيسه وعواطفه، بعبارات مختارة بدقة وعناية يتوخى منها المعبر إحداث أكبر الأثر في السامع."[3] ويتحقق هذا الأثر من خلال التركيب الجيد للألفاظ وسلامتها وأدائها للمعنى دون تكلف ولا غموض. وفي السنوات الأولى من التعليم الابتدائي يمارس المتعلم هذا النوع من التعبير، بحيث يفسح له المجال لكمال نهاية أحداث قصة، وبهذا يوسع من مجال خياله وتترك له فسحة الحرية في التعبير.

أما التعبير من الناحية التعليمة هو"ذلك العمل الذي يسير على وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته، وخبراته شفاهاً وكتابة بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين."[4] ويحظى التعبير في المنهاج الجيل الثاني أهمية كبيرة، بحيث يفسح المجال أمام التلاميذ منذ الأطوار التعليمية الأولى ممارسة التعبير بمختلف أشكاله، في معظم المواقف التعليمة وبالأخص التعبير الشفوي.

[1] عبد الرحمن عبد الهاشمي، التعبير وفلسفته وواقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المنهاج، الأردن، (د،ط)، 2010، ص29.

[2] حسين عبد البارى عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، (د،ط)، 2005، ص80.

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 206.

[4] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، ص 135.

ب. أسس التعبير الشفوي والكتابي:

يستند مدخل تعليم كل من التعبير الشفوي والكتابي إلى أسس أساسية وهي[1]:

- **الأسس النفسية:** يميل الطفل في التعليم الابتدائي إلى التحدث عما في نفسه من خلال الأشياء المحسوسة، وهذا الميل يساعد المتعلم في اختيار موضوعات التعبير التي تكون من واقع المتعلم، ولتحقيق أهداف التعبير لابد له من استعمال الوسائل التعليمية ذات الطابع المحسوس مثل الصور أو النماذج، والتي تتماشى مع القدرات العقلية والمعرفية للمتعلم، ومن بين الأسس النفسية التي يجب مراعاتها من طرف المعلم؛ عامل التحفيز الذي يحتاج إلى مؤثرات قوية تلفت انتباه المتعلم وتدفعه للانفعال والنشاط أثناء وضعية التعلم.

- **الأسس التربوية:** من بين الأسس التربوية للتعبير؛ قدرة المتعلم على خلق جو تعليمي، يعكس طبيعة نشاط التعبير سواء كان شفويا أو كتابيا، وذلك باختيار الموضوعات المناسبة، النابعة من واقعه.

- **الأسس اللغوية:** يدخل الطفل المدرسة ولسانه مشحون بألفاظ لهجته المحلية، التي تحتاج إلى تصويب. لذلك يسعى المعلم إلى تهذيب لسان المتعلم من خلال استعماله اللغة في تدريسه لمختلف الأنشطة التعليمية، إلى جانب تدريب المتعلم على حفظ الأناشيد والمطالعة، من أجل تنمية ثروته اللغوية، لمنحه فرصة التغلب على ما تعود عليه من الألفاظ العامية.

ج. مفهوم التعبير الشفوي:

يعرف التعبير الشفهي في معجم مصطلحات التربية والتعليم على أنه: "يقوم على نشاطات شفهية تبدأ بتأليف الجمل البسيطة ثم المركبة وصولا إلى الموسعة."[2] وهذا التدرج في اكتساب آليات التعبير الشفهي يعتمد"في المراحل الأولى من الدراسة الابتدائية، وهي تعليم خاص وأساسي

[1] المرجع نفسه، ص137. (بتصرف)

[2] جرجس ميشال جرجس، معجم المصطلحات التربية والتعليم، ص181.

على تدريبهم على النطق الصحيح، وإمدادهم بالمفردات التي تمهدهم للكتابة في الموضوعات التي تطرح، ويعتبر هذا النوع من التعبير مرآة للنفس، وذلك لكونه يعبر عنها، فيعبر الفرد شفويا، وينتقي أبلغ المعاني الرفيعة وأجمل الألفاظ المعبرة، وأرقى التشبيهات والصور"[1]. ومن هذا التصور تظهر أهمية اللغة المنطوقة في تطوير واكتساب المهارات اللغوية الأخرى، فبواسطتها يمهد في التعليم الابتدائي لتعلم الكتابة والقراءة.

د. أهمية التعبير الشفوي:

تبدو أهمية تعليم التعبير الشفوي للتلاميذ في أنها تحقق الأهداف التالية:

- تمكين المتعلم من النطق السليم للحروف، وتدريبه على بناء التراكيب اللغوية الصحيحة.
- إكساب المتعلم كفاءة الإفصاح عن مكنوناته الذاتية.
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير، ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة. وتوظيف محلولهم اللغوي وتنميته.
- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه من خلال تحفيزه على التعبير أمام زملائه دون خوف أو حرج.
- إثبات ذات المتعلم من خلال إعطائه حرية التعبير.
- إشباع حاجات المتعلم الاجتماعية التواصلية.

هـ.طريقة تعليمة التعبير الشفوي:

قبل تدريس أي نشاط تعليمي يقوم المعلم بتحديد، وصياغة الكفاءات التي يجب أن تتحقق من هذا النشاط، إلى أن هذه الخطوة لا تتحقق"ما لم يصاحبها ويواكبها تخطيط ديداكتيكي، منهجي، يوضح ما يمكن فعله، ويحدد ما يمكن التحرك في مجاله. تخطيط يبني على أسس

[1] عاشور راتب قاسم، محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003، ص 201.

بيداغوجية وعلمية، في تناغم مع مؤهلات وقدرات التلميذ."[1]وهذا ما يعرف في أدبيات التربوية الحديثة بالطرق النشطة التي تقوم على نشاط المتعلم، ومشاركته في اكتشاف المعارف.

والطريقة تربويا هي: "الخطوات التي يتبعها المعلم لإيصال أكبر عدد من المادة الدراسية، فهي وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها، بحيث يكون الصف جزءا من الحياة يجري في سياقها المتعلّم وينمو بتوجيه المعلم وإرشاده، وقد قيل: إن الطريقة تعني الظروف الخارجية للتعلم باستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف."[2] فالطريقة النشطة تتميز في عرضها وتحليلها للنشاط التعليمي بالكلية في الطرح، ثم تجزئتها ليتمكن المتعلم من استيعابها في صورة متكاملة.

من صور تعليم التعبير الشفوي في التعليم الابتدائي نجد:

- طريقة التعبير الحر.
- طريقة التعبير من خلال سند تعليمي(صور، نماذج)
- توظيف نشاط القراء لممارسة التعبير الشفوي.
- توظيف القصص للتعبير الشفوي.
- تعليم التعبير من خلال الموضوعات.

يسبق تدريس نشاط التعبير الشفوي نشاط فهم المنطوق، الذي ينطلق فيه المعلم من نص منطوق يسرده على مسامع المتعلمين، بحيث يكون لهذا النص صلة بموضوع المقطع الذي ضم محورا يضم عنوانا رئيسيا، تتفرع عنه ثلاث وحدات، كل وحدة تضم موضوعا له صلة بموضوع المحور، وفي مثالنا هذا مضمون المقطع رقم واحد، المحور: الحياة المدرسية، الوحدة: اليوم نعود

[1] مصطفى عمراوي، الأسس البيداغوجية في تعليم الإنشاء تحقيق الكفاية في التعبير الكتابي، أفريقيا الشرق، المغرب، (د،ط)، 2009، ص 12.

[2] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2008، ص 142.

إلى المدرسة، يتوخى من هذا النشاط تحقيق الكفاءة الختامية، التي تمكن المتعلم من فهم الخطابات المنطوقة ذات النمط التوجيهي، ويتجاوب معها في مواقف تواصلية دالة.

- أما الكفاية المركبة فتتجلى في إكساب المتعلم القدرة على فهم المعنى الظاهر للنص المنطوق، وبالتالي تحقيق مؤشر كفاءة سرد النص المنطوق أو مسرحته من طرف المتعلم. كما يمكن تدريس نشاط التعبير الشفوي ضمن نشاط فهم المكتوب أيضا.

- يلي هذا النشاط نشاط التعبير الشفوي، فكما أوردنا سابقا النشطات اللغوية متكاملة فيما بينها، ولا يكون تجزئتها إلا للضرورة البيداغوجية التعليمية، ودائما ضمن وحدة (اليوم نعود إلى المدرسة) من المقطع الأول، يحدد المعلم الكفاءات اللغوية التي يهدف تحقيقها من هذا النشاط،بحيث يتدرج في تعليم التعبير الشفوي، بالانطلاق من وضعية الانطلاق. وهي مرحلة يتم فيها تذكير المتعلم بتعلماته السابقة، لربطها بالمعرفة الجديدة التي تأخذ طابع الإشكالية، يوجه فيها المعلم تفكير المتعلم بطرح جملة من الأسئلة.

- تليها مرحلة بناء التعلمات، وفي هذه المرحلة يقوم المعلم بمشاركة المتعلم في استنطاق السند التربوي، وفي مثالنا هذا ينطلق من صورة في كتاب اللغة أو تكون معلقة على السبورة، بحيث يدرب المتعلم على وصف المشهد الذي أمامه وترتيب الأفكار وتسلسلها، من خلال طرح أسئلة بيداغوجية متدرجة، مع تشجيع الإجابات المستحسنة وتدوينها على السبورة ليخص في الأخير المتعلمين من إنتاج نصا قصيرا من تأليفهم الجماعي. وهذا النتيجة تحقق مرحلة الاستثمار، التي تعد مرحلة دمج تعلمات المتعلم.

ولتوضيح سيرورة تعليمية فهم المنطوق و التعبير الشفوي نقترح نموذج لمذاكرة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي المقطع الأول، محور **(الحياة المدرسية)**، الوحدة: نص **(اليوم نعود إلى المدرسة)**، الذي سيكون أساسا ومنطلقا لتعليمية جميع أنشطة اللغة العربية خلال هذه

الوحدة.أما في تعليمية نشاط الاستماع والفهم، يستند المعلم على نص منطوق يدور موضوعه في فلك موضوع الوحدة التعليمية يسرده على مسامع التلاميذ، كما هو مبين في المذكرة الموالية[1]:

أولا:سيرورة تعليم نشاط فهم النطوق:

المقطع: الأول	**الميدان:** فهم المنطوق
المحور: الحياة المدرسية	**النشاط:** أستمع وأفهم (انتهت العطلة)
الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة	
الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ويفهمه	
مركبات الكفاءة: يرد استجابة لما يسمع /يتفاعل مع النص المنطوق / يحلل معالم الوضعية التواصلية / يقيم مضمون النص المنطوق	
الكفاءة العرضية: يوظف قدراته التعبيرية الشفهية والكتابية، يتحكم في الآليات الأولية للقراءة.	
مؤشر الكفاءة: يصغي و يفهم المعنى الإجمالي للنص المنطوق / يجيب عن الأسئلة ويعيد سرده ..	

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	الوضعية الإنطلاقية الأم: ها أنت تعود إلى المدرسة وتلتقي بمدرسيك وزملائك لمواصلة الدراسة معهم. من حقك أن تتعلم في المدرسة، ولكن ماذا يجب أن تفعل لضمان النجاح في الدراسة؟ المهمات: 1-حدث والديك عن عودتك للمدرسة وصف لهم كل ما جرى؟ 2-ذكر زملاءك بالواجبات التي تحقق لكم النجاح في الدراسة؟ 3-هناك الكثير من الأحاديث الشريفة التي تبين فضل العلم وفوائده، ابحث عن بعضها 4-تعاون مع زملائك في إنجاز مطوية تعرفون بها عن مدرستكم المهمة الأولى: حدث والديك عن عودتك للمدرسة وصف لهم كل ما جرى؟	يجيب عن الأسئلة	تقويم تشخيصي
	سرد النص المنطوق: في مساء أخر يوم من المعطلة، قال علي لامه: متى سأعود إلى المدرسة؟ لقد اشتقت إليها كثيرا ياأمي، ألتقي فيها	يلاحظ ويعبر يستمع ويجيب	تقويم تكويني

[1] جميع نماذجمذكرات أنشطة اللغة العربية مأخوذة من موقع المنار التعليمي:www.manaradocs.com

	بأصدقائي ومعلمتي. قالت ليلى: وأنا أيضا مشتاقة لمدرستي، أتعلم في القسم مع معلمتي، لي صديقات أريد أن ألتقي بهنّ. الأم: نعم غدا في الصباح ستذهبان إلى المدرسة وتلتقيان بأصدقائكما وتفرحان بالعودة إلى المدرسة. كم أنا سعيدة بذلك. الأب: وأنا سعيد بعودتكما إلى المدرسة، فهي مكان للتربية والتعليم، اسمعا جيدا لمعلمتكما، وكونا مهذبين. ليلى: أبي أرجوك، أريد أن ترافقا غدا إلى المدرسة. الأب إن شاء الله يابنيتي. اختبار مدى فهم المتعلمينللنص المنطوق - اشتاق علي لمدرسته، ماذا قال لأمه؟ -كيف عبرت ليلى عن اشتياقها للمدرسة؟ - بما ردت عليهما الأم؟ - ماذا قال الأب لولديهما؟ - ماذا طلبت ليلى من أبيها؟ - من منكم يعطينا عنوانا للنص ما هي الشخصيات التي تراها على الصورة؟ تتحدث الأم مع بنتها، ماذا تقول لها؟ وأنت بماذا تنصح زملائك، هل تطيع والديك ومعلمك؟	عن الأسئلة يقرأ النص مراعيا علامات الوقف يكتشف مفردات جديدة ويوظفها يستخرج القيم	
مرحلة بناء التعلمات			
مرحلة استثمار المكتسبات	إعادة سرد النص المنطوق بطريقة مبسطة، و حسب الفهم. من قبل التلاميذ	يوظف يجيب عن الأسئلة	تقويم تحصيلي

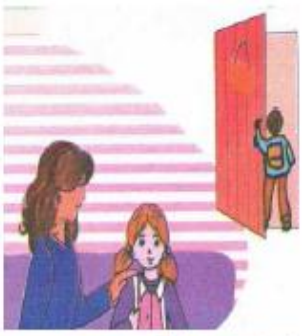
جدول يبين مذكرة تربوية لسيرورة تعليمية فهم المنطوق نشاط أستمع وأفهم للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

ثانيا: عرض سيرورة تعليم نشاط التعبير الشفوي:

المقطع الأول:	**المحور:** الحياة المدرسة	**الوحدة:** اليوم نعود إلى المدرسة	**الميـــــدان:** التعبيـــــر الشفوي	**النشاط:**أتأمل وأتحدث (انتهت العطلة)
الكفاءة الختامية الشاملة للميدان: يقدم توجيهات انطلاقا من السندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة				
مركبات الكفاءة : يتواصل مع الغير، يفهم حديثهم، يقدم ذاته ، ويعبر عنها				

الكفاءات العرضية	التفتح على العالم	يتعرف على ثقافات العالم ويحترمها، وينتهج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين ويستخلص من تجاربهم ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله
	الطابع الفكري	يوظف قدراته التعبيرية الشفهية و الكتابية ، يتحكم في الاليات الأولية للقراءة .
	الطابع المنهجي	يبحث عن المعلومات ويوظفها في التعبير الشفوي، والكتابي، ينضبط مع الزمن المخصص لإنجاز الأنشطة، يتعرف على وسائل الاعلام والإتصال .
	الطابع التواصلي	يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية، يجيب عن الأسئلة
	الطابع شخصي اجتماعي	يعمل بالاستقلالية، يساهم بفاعلية في الأعمال الجماعية .

مؤشر الكفاءة: يعبر عن المشاهد، يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهري والضمني. ينشئ فقرة مدمجة ويقرأها

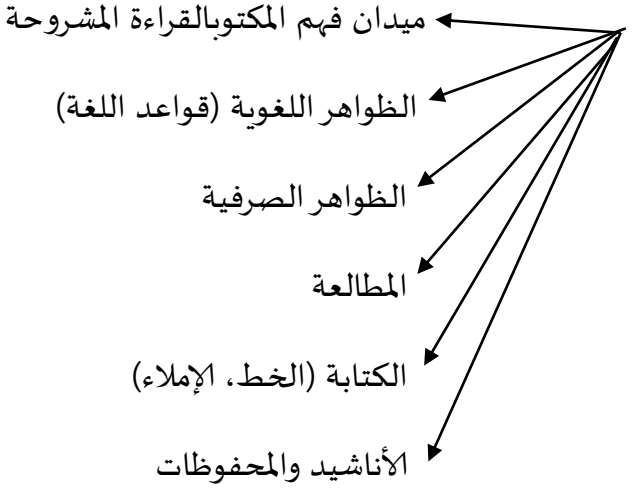
المراحل	الوضعيات التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	قال لك أخوك الصغير: لا أريد أن أذهب إلى المدرسة. - بماذا تنصحه ؟ - وأنت هل اشتقت إلى معلمك وزملائك ؟		تقويم تشخيصي
مرحلة بناء التعليمات	أتأمل وأتحدث:  ماذا تلاحظ في الصورة؟ في رأيك بم توصي الأم ابنتها ؟ ماذا ترد عليها ؟ ماذا ترتدي ليلى؟ وعلي؟ إلى أين هما ذاهبان ؟ - تدوين أحسن الإجابات و قراءتها . ماذا تلاحظ في الصورة ماذا تحمل البنتان؟ماذا يبدو عليهما . تخيل الحوار الذي يدور بين التلميذتان ؟ - تدوين أحسن الإجابات و قراءتها . - انشاء فقرة مدمجة تظم الصورتان معا و تدوينها على السبورة	بتأمل يتحدث يجيب عن الأسئلة يبني أفكار جديدة تدعمةما وردةفي النص المنطوق ينشئ فقرة	تقويم تكويني

مرحلة استثمار المكتسبات	قراءة الفقرة التي تظم الصورتين معا - مسرحية أحدث النص المنطوق مع الشخصيات : ليلى، علي ،الأم ، الأب .	يقرأ مسرحية الأحداث	تقويم تحصيلي

جدول يبين مذكرة تربوية لسيرورة تعليمية نشاط التعبير الشفوي للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

2-2تعليمية نشاط القراءة:

يتم تعليم القراءة في التعليم الابتدائي من خلال ميدان فهم المكتوب، وهو ميدان مرتبط بشكل كبير بالمقاربة النصية كإجراء بيداغوجي ، يتم من خلاله تدريس جميع الأنشطة اللغوية، في صورة تكاملية كالتالي:



أ. **مفهوم القراءة:** "إن القراءة ليست عملية يقوم فيها القارئ باستحضار الرموز البصرية والتعرف، والنطق بها، بل هي عملية معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان من نشاطات فكرية، تستلزم الفهم والاستدلال والحكم والتقويم"[1]يعني هذا أن عملية فك رموز اللغة

[1] الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى،الجزائر، 2006، ص113.

المكتوبة وإدراك معانيها يتطلب تضافر عمليات عقلية معقد لتحقيق ذلك، وتعليم القراءة في السنوات الأولى للمتعلم تزيد من نشاطه العقلي الذي يتميز في هذه المرحلة بالمرونة والحيوية.

ب. **أهمية القراءة:**

- تدريب المتعلم على النطق الصحيح، وذلك بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- تدريب المتعلم على التلفظ الصوتي الصحيح، وتمثيل المعنى من خلال النبرات الصوتية وعلامات الوقف.
- وضع القواعد النحوية والصرفية، موضع التطبيق في القراءة.
- تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم، من خلال تحفيزهم على قراءة نصوص مختلفة.
- تعرف المتعلم على الرسم الصحيح للكلمات.
- تنشيط القدرات العقلية للمتعلم، من خلال إدراك المعنى وتحليله.
- الارتقاء بمستوى التعبير لدى المتعلم.

ج. **أنواع القراءة:** للقراءة من حيث الأداء ثلاثة أنواع وهي:

أولا القراءة الصامته: "القراءة الصامته هي القراءة التي تمكن القارئ من فهم المعنى المقصود، بالنظر المجرد من النطق، فهي إذا عملية قراءة بالعقل لا باللسان"[1]، يتمكن القارئ من خلالها استنباط معاني النص والتمعن فيها بتركيز أكبر من القراءة الجهرية.

ثانيا القراءة الجهرية:"هي عملية ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة من القارئ، بطريقة يراعي فيها صحة النطق، وقواعد اللغة، والتعبير الصوتي عن المعاني."[2] يمكن هذا النوع من القراءة المعلم من اكتشاف عيوب النطق لدى المتعلمين وبالتالي تقويمها.

[1] جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إطار الممارسات التدريسية والمهنية، 2005،ص www.askzad.com/Bibliographic ?service=4&key=Book_Bibliographic&imageName=Bk000210.120

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص248.

ثالثا القراءة الاستماعية:"هي عملية استنباط الألفاظ المسموعة، وفهمها، وتحليلها وتلخيص ما جاء فيها من معان وأفكار."ويندرج هذا النوع في منهاج اللغة للتعليم الابتدائي ضمن ميدان فهم المنطوق، الذي يكون فيه المتعلم مستمعا للنصوص التي يسردها على مسامعه المعلم، بهدف تمكينه من المتابعة والتركيز على استنباط معاني النص، وإعادة سرد وقائع النص المنطوق.

د. **طريقة تعليم نشاط القراءة:**تحظى القراءة المشروحة بعناية كبيرة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي لأنها "نشاط فكري متكامل، وتفاعل نفسي مع مقتضيات ترجمة رموز اللغة، وفعل كلي متشابك تتداخل فيه العوامل النفسية، و الاجتماعية، واللغوية"[1]، فمن خلالها يتفاعل المتعلم مع موضوع القراء الذي ينبع من واقعه، بحيث يفسح له المجال لمعايشة وقائع النص، والإفصاح عن أفكاره في إطار مضمون النص، واستخلاص القيم الاجتماعية والأخلاقية منه، وكل هذا بتوجيه من المعلم الذي يهيأ تلامذته لنشاط القراءة، وتوجيه فكرهم من خلال طرح أسئلة بيداغوجية تعكس تسلسل أحداث النص.

في غالب الأحيان يرفق النص المكتوب بصورة، تكون بمثابة سند يعتمد عليه المعلم في شرح مضمون النص، وطفل هذه المرحلة يميز ويستوعب الموضوعات المحسوسة، أكثر من الموضوعات التجريدية. وفيما يلي مذكرة اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي؛ لتوضيح سيرورة تعليمية نشاط القراءة، مرفقة بالنص الوحدة تحت عنوان "اليوم نعود إلى المدرسة"

النص:

اليوم نعود إلى المدرسة

في هذا الصَّباحِ، أَيْقَظَتْنِي أُمِي بَاكِرًا حَتَى لاَ أَتَأَخَرَ عَنْ مَوْعِدِ الْدخُولِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ.غَيَرْتُ مَلاَبِسِي، وارْتَدَيْتُ مِئْزَرِي، ثُمَّ أَخَذْتُ مِحْفَظَتِي الْجَدِيدَةَ، وَخَرَجْتُ مُسْرِعَةٌ.
الأُمُ: حَذَرِي مِنْ أَخْطَارِ الْطَرِيقِ يَا لَيْلَى، امْشِي عَلَى الْرَّصِيفِ، وَلاَ تَلْعَبِي فِي الِطَرِيقِ.

[1] بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص131.

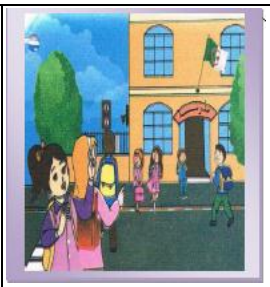
كَانَتْ صَدِيقَتِي مُنَى تَنْتَظِرُنِي أَمَامَ الْبَيْتِ، انْطَلَقْتُ مَعَهَا وَسَطَ جَمَاعَاتٍ مِنَ الْتَلاَمِيذِ، وَكُلُنَا فَرَحٌ بِعَوْدَتِنَا إِلَى الْمَدْرَسَةِ الَّتِي اشْتَقْنَا لَهَا كَثِيرًا."[1]

وفيما يلي عرض لسيرورة تعليمية نشاط القراءة، من خلال مذكرة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:

المقطع الأول:	**المحـــور:** الحيـــاة المدرسة	**الوحـــدة:** اليـــوم نعود إلى المدرسة	**الميـــدان:** فهـــم المكتوب	**النشاط:** قراءة إجمالية (أقرأ و أفهم)
الكفاءة الختامية الشاملة للميدان: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة و يفهمه				
مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل إستراتجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب				
الكفـــاءات العرضية	طابع الفكري	يوظف قدراته التعبيرية الشفهية و الكتابية، يتحكم في الاليات الأولية للقراءة .		
	طابع المنهجي	يبحث عن المعلومات و يوظفها في التعبير الشفوي، والكتابي، ينضبط مع الزمن المخصص لإنجاز الأنشطة، يتعرف على وسائل الاعلام و الإتصال .		
	طابع التواصلي	يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية ، يجيب عن الأسئلة		
	طابع شخصي اجتماعي	يعمل بالاستقلالية، يساهم بفاعلية في الأعمال الجماعية .		
مؤشر الكفاءة: يعبر عن المشاهد، يجيب عن أسئلة تستهدف المعنى الظاهري والضمني / ينشئ فقرة مدمجة و يقرأها				

المراحل	**الوضعيات التعليمية التعليمة**	**مؤشرالكفاءة**	**التقويم**
مرحلـــــــة الانطلاق	أمسك أبوك بيدك ورافقك غلى المدرسة - ماذا فعلت قبل ذهابك ؟ - بمن إلتقيت ؟ كيف كان احساسك و أنت تستقبل السنة الدراسية الجديدة ؟		تقـــويم تشخيصي

[1] وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الاسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجيل الثاني، ص 11.

مرحلة بناء التعليمات	لاحظ الصورة التالية ورافقك إلى المدرسة.  - من هذه البنت ؟-من ترافقها ؟ هل هما بمفردهما ؟ - أين يتوجه هؤولاء الأطفال - كيف علمت ذلك ؟ اقرأ النص : قراءة نموذجية من طرف المعلم مستعملا الإيحاء لتقريب المعنى ،مراعيا علامات الوقف والنطق السليم لمخارج الحروف . مطالبة التلاميذ بالتداول على قراءة (يبدأ بالمتمكنين حتى لا يدفع المتأخرين إلى إرتكاب الأخطاء) معاني المفردات الجديدة لتذليل الصعوبات ، و توظيفها في وضعيات تواصلية دالة . - ما معنى كلمة اشتقنا ؟ - ابحث عن جملة تحتوي على هذه الكلمة ؟ أفهم النص : مناقشة التلاميذ عن مضمون النص و المعنى الظاهري له بالأسئلة المناسبة . لماذا أيقضت الأم ابنتها مبكرا ؟ هل تتكاسل عندما توقضك أمك للذهاب إلى المدرسة ؟ ماهي الأعمال التي قامت بها ليلى قبل ذهابها إلى المدرسة ؟-كيف خرجت ؟- لماذا ؟- هل كانت سعيدة بعودتها إلى المدرسة ؟- ماهي النصيحة التي قدمتها الأم لليلى ؟ -من كان في انتظار ليلى ؟ أذكر كلمة التي تدل على أن الأطفال فرحو بعودتهم إلى المدرسة؟ استخلاص الجانب القيمي للنص : النهوض المبكر ، تناول فطور الصباح ، غسل الأطراف ، المشي على الرصيف ، الصداقة ، الفرح ، حب الاخرين ،...	يلاحظ و يعبر يستمتعبتمعن ويجيب عن الأسئلة يقرأ النص مراعيا علامات الوقف يكتشف مفردات جديدة ويوظفها يستخرج القيم	تقويم تكويني
مرحلة استثمار المكتسبات	حدث زملائك عن دخولك المدرسي لهذه السنة ؟ - أجب عن الأسئلة التالية - لماذا استيقضت ليلى باكرا ماذا أوصت الأم ليلى	يوظف يجيب عن الأسئلة	تقويم تحصيلي

جدول يبين مذكرة اللغة العربية لسيرورة تعليمية نشاط القراءة السنة الثانية ابتدائي

2-3تعليمية الظواهر النحوية والصرفية:

يتم تدريس الظواهر النحوية والصرفية من خلال استثمار نص نشاط القراءة، بحيث لم يعد يخصص للنحو والصرف حصة لتدريسها؛ إذ أصبحت مجرد ظواهر لغوية تستنبط من خلال نص نشاط القراءة. فنحو النص "يراعي في وصفه وتحليلاته، عناصر أخرى لم توضع في الاعتبار من قبل، ويلجأ في تفسيراته إلى قواعد دلالية ومنطقية إلى جوار القواعد التركيبية، ويحاول أن يقدم سياقات كلية، ودقيقة للأبنية النصية، وقواعد ترابطها، وبعبارة موجزة: قد حدد النص مهام بعينها، لا يمكن انجازها بدقة إذا التزم حد الجملة."[1] والهدف من كل هذا جعل المتعلم يدرك الصفة التكاملية للغته.

- **سيرورة تعليم الظواهر النحوية والصرفية:**

من خلال مذكرة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي نعرض سيرورة تعليم الظواهر النحوية والصرفية.

المقطع: الأول**الميدان:**فهم المكتوب
المحور: الحياة المدرسية **النشاط:** القراءة (أحسن قراءتي)
الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة
الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تاما، يقرأ قراءة سليمة
مركبات الكفاءة:يفهم ما يقرأ يعيد ويستعمل بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب، يستعمل إستراتجية القراءة ويقيم مضمون النص المكتوب.
الكفاءة العرضية:يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية، يجيب عن الأسئلة.
مؤشرات الكفاءة: ينتج جملا اسمية (مبتدأ، خبر)/ينتج جمال بسيطة، موظفا الضمائر أنتَ، أنتِ مع الماضي والمضارع

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	ما هو الشهر الذي تذهب فيه إلى المدرسة؟ ما هو إحساسك وأنت تستقبل الدخول المدرسي؟	يستمع يكتب	تقويم تشخيصي

[1] سعيد حسين البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2004، ص 99.

	هل كانت ليلى مشتاقة للقاء صديقتها؟ وأنت؟		
مرحلة بناء التعلمات	أحسن قراءتي: يقرأ المعلم النص المكتوب قراءة سليمة موحية ومسترسلة. يقرأ بعض التلاميذ الفقرة بتأن مع الإشارة إلى الفواصل الواردة في النص. يطرح المعلم السؤال التالي: ما هي وصية الأم لابنتها؟ يقرأ المعلم الفقرة قراءة جهرية ويطلب من التلاميذ قراءتها قراءة سليمة، يثمن قراءة المتفوقين، ويصحح أخطاء المتعثرين. استعمال الظواهر النحوية والصرفية: ماذا ارتدت ليلى عند ذهابها إلى المدرسة؟ كيف كان؟ هل حملت معها شيئا؟ أكانت موسخة؟ هل كان الجو مغيما حين ذهابها، والسماء؟ يسأل المعلم: ما هو عدد الكلمات الموجودة في هذه الجمل؟ نسميه؟ الأول ابتدأت الجملة ، كيف مبتدأ. والثاني يخبرنا كيف كان المبتدأ إذن هو؟ خبر قدم جملا اسمية على نفس المنوال. يخرج المعلم تلمذان ويسألهما السؤال التالي: ماذا تناولتما في الصباح؟أنت تناولت فطورك. وأنتِ تناولت فطورك. مطالبة التلاميذ باستعمال الضميرين (أنتَ، انتِ) في جمل مع الماضي والمضارع.	يقرأ يجيب عن الأسئلة يكتشف الصيغ ينتج جمل اسمية يتعرف على الضمائر أنتَ،أنت مع الماضي والمضارع	تقويم تكويني
مرحلة استثمار المكتسبات	على كراس القسم: أمكل ب أنتَ ، أنتِ: .....تذهب إلى المدرسة/.....لبستِ مئزرا. ./.....تحافظين على أدواتك	يوظف مكتسباته	تقويم تحصيلي

مئزر جديد

المحفظة نظيفة

الجو مشمس	السماء صافية

جدول يبين مذكرة اللغة العربية لسيرورة نشاط القراءة (النحو والصرف)

2-4تعليمية نشاط الخط:

يتقاطع الخط مع مفاهيم الكتابة والاملاء. لذلك سنحاول تقديم مفاهيم هذه المصطلحات التربوية الثلاث، لأنها مصطلحات متداخلة فيما بينها، والتفريق بينها ضرورة بيداغوجية تعليمية، تقتضيها عملية تدريسها.

أ. **تعريف الخط:**يقول ابن خلدون في تعريف الخط: "رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على معاني في النفس، فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة، إذْ الكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها عن الحيوان، وأيضا فهي تطّلع على ما في الضمائر وتتأتى بها الأغراض إلى بلاد بعيد."[1] ندرك من هذا التعريف أن أهمية رسم الرموز اللغوية تكمن في ترجمة الأفكار المكنونة بداخل الذات البشرية، وإيصالها إلى أقطار بعيدة.ولقد ورد في هذا المفهوم العلاقة الوثيقة بين الخط والرسم، والكتابة التألفية.

يعتبر الخط في مجال التعليم نشاطا تعليميا، يهدف إلى تعليم المتعلم رسم الحروف الهجائية وإخراجها في صورة جميلة، وهو من وسائل التعبير الكتابي، ومثل الخط السيئ كمثل التعبير في الكلام السيئ، فكلاهما يؤدي إلى سوء الفهم، والخط من الفنون الجميلة الراقية، يعمل المعلم على تحفيز وتشجيع التلاميذ على تحسين خطهم.[2]

ب. **أهمية تعليمية الخط للمبتدئين:**تكمن أهمية تعليم الخط في المراحل التعليمية الأول من تعليم المتعلم في:

- ✓ إدراك المتعلم لأهمية الخط في وضوح المعنى.
- ✓ تدريب المتعلم على السرعة في التدوين.
- ✓ تنمية حس التذوق الفني والجمالي لدى المتعلم.

[1] منار الطيب، الخط بين الواقع والمأمول في تعليم الابتدائي، دار هومه، الجزائر، (د،ط)، 2011، ص80.

[2] ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البلدية، الأردن، ط1، 2005، ص 19.

ج. طريقة تعليمية الخط:أما طريقة تعليمية الخط في السنوات التعليمية يكون مرتكزا على تعويد المتعلم على الجلوس الجيد، وتعويد يده مسك القلم، وجعله يخط أشكالا ورسومات تستهوي ميول الطفل.من خلال تكرار تلك النماذج الخطية.

وفيما يلي سنعرض سيرورة تعليمه إنطلاقا من نشاط القراة كما هو مبين من خلال مذكرة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:

المقطع: الأول**الميدان:**فهم المكتوب

المحور: الحياة المدرسية **النشاط:**القراءة (أكتشف و أميز)

الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة

الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة و يفهمه

مركبات الكفاءة: يفهم ما يقرأ يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل إستراتجية القراءة و يقيم مضمن النص المكتوب

الكفاءة العرضية يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية ، يجيب عن الأسئلة

مؤشرات الكفاءة: : يميز بين السين و الزاي كتابة و نطقا في وضعيات تواصلية دالة

المراحل	الوضعيات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	- ماذا كانت وصية الأم لليلى ؟ - من كان بانتظارها ؟	يتذكر كلمات	تقويم تشخيصي
	أكتشف و أميز : الإدراك و عرض النموذج : قراءة النص من طرف بعض المتعلمين . تكلمت ليلى عن الأعمال التي قامت بها : أذكر ماقلته؟ غيرت ملابسي وارتديت مئزري ثم أخذت محفظتي الجديدة كتابة الجملة على السبورة قراءتها و تأطير كلماتها غيرت ملابسي وارتديت مئزري ثم أخذت محفظتي الجديدة تقرأ الجملة من طرف المتعلمين عدة مرات . يتم استخراج الكلمتين المشتملتين على الحرفين المقصودين بالمحو التدريجي . ملابسي مئزري يكتب المتعلم كلمة ملابسي على اللوحة و بالمحو التدريجي للحروف	يقرأ يجيب عن الأسئلة يكتشف الجملة يكتشف الكلمة	تقويم تكويني الجديدة

مرحلة بناء التعلمات	يتحصل على الحرف المستهدف سي يكتب المتعلم كلمة مئزري على اللوحة و بالمحو التدريجي للحرف يتحصل على الحرف المستهدف ز الاستجابة الموجهة قراءة كلمة ملابسي مع تكرار الصوت سي بجميع الأصوات و الحركات قراءة كلمة مئزري مع تكرار الصوت ز بجميع الأصوات و الحركات الاستجابة المستقلة مطالبة التلاميذ بالإتيان بكلمات تحوي الحرفين و قراءة الكلمات المعروضة في الكتاب زار – سار – يزيد – يسير – يزور –فائز – كوس	يميز بين الحرفين وينطق بهما نطقا سليما يبحث عن كلمات	
مرحلة استثمار المكتسبات	العودة إلى النص و استخراج كلمات تحوي الحرفين و التمييز بينهما	يستخرج كلمات يميز	تقويم تحصيلي

جدول يبين مذكرة اللغة العربية لسيرورة تعليمية الخط السنة الثانية ابتدائي.

2-5تعليمية نشاط الإملاء:

أ. **تعريف الإملاء:**

هو "عملية عقلية أدائية مركبة يقوم من خلالها الطالب برسم الكلمات والجمل والعبارات رسما هجائيا وفقا لما أصطلح عليه أهل اللغة."[1] ويعرف أيضا "الإملاء هو كيفية كتابة الكلمات تبعا لجملة من الاستعمالات والقواعد المحددة بصفتها معايير للغة معينة.إننا نتحدث هنا عن الصحة والغلط في الإملاء."[2] يعني ذلك أن الإملاء يمكن المتعلم من الكتابة الصحيحة للملفوظ حسب القواعد الإملائية المتعارف عليها.

[1] ماهر شعبان الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010، ص 107.

[2] محمد الدريج، وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتبة تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011، ص 98.

ب. أنواع الإملاء:

1) **الإملاء المنقول:** ومفاده"أن ينقل التلميذ قطعة الإملاء من كتاب أو عن اللوح أو بطاقة كبيرة بعد قراءتها وفهمها، وتهجي بعض كلماتها شفويا."[1] يصلح استخدام هذا النوع في الطور الأول من التعليم الابتدائي لتمكين المتعلم من التركيز، وإعادة استحضار رسم الكلمات.

2) **الإملاء المنظور:** وهو أسلوب يتم فيه"عرض القطعة الإملائية على التلاميذ لقراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها، ثم حجبها عنهم وإملائها عليهم بعد ذلك."[2] يتم التدريس بهذا الأسلوب في الطور الثاني من التعليم ابتدائي (السنة الثالثة، والرابعة)، فالكفاءة التي يرجى تحقيقها لدى المتعلم، هي مقدرتهعلى حفظ صور الألفاظ وتحفيز عقله على استدعاء الصور المخزنة في الذاكرة، وبهذا الشكل ينتقل من مرحلة المحاكاة إلى مرحلة الحفظ والاستدعاء.

3) **الإملاء المسموع:** "ينتقل هذا النوع بالمتعلمين من الاعتماد على حاسة البصر، وتذكر الصور البصرية إلى حاسة السمع، والربط بين الرموز الصوتية للكلمات، وصورها التي يفترض قد علقت في ذاكرتهم من خلال قراءتها مسبقا."[3]يستخدم هذا النوع في الطور الثالث للتعليم الابتدائي لأن تلميذ هذا الطور قد مر بخبرات لغوية في السنوات الماضية مما يستوجب ترسيخها في ذاكرته من خلال هذا النوع.

4) **الإملاء الاختباري:** يمارس هذا النوع لاختبار قدرات المتعلم على الكتابة، بحث يقوم المعلم بإملاء مقطوعة إملائية على التلاميذ لم يتلقوها من قبل.

[1] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011، ص108.

[2] علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، الأردن، 2010، ص131.

[3] محسن على عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 230.

ج. أهمية تعليم الإملاء:

تتلخص أهمية تعليم الإملاء فيما يلي[1]:

- ✓ تعليم كتابة الكلمات بصورة صحيحة.
- ✓ تعويذ التلميذ على حسن الإصغاء، لسماع الكلام المقروء.
- ✓ تعليم التلميذ استعمال علامات الترقيم بين الجمل، ونظافة الكراسة، وتنظيم ما يكتب.
- ✓ إثراء لغة التلميذ وتنمية قدرته على التعبير.
- ✓ تنمية قدرة المتعلم على الفهم والاهتمام.

د. طريقة تعليم الاملاء:

فيما يلي عرض نموذج لمذكرة اللغة العربية توضح سيرورة تعليمية نشاط الإملاء:

المقطع: الأول **الميدان:** التعبير الكتابي

المحور: الحياة المدرسية **النشاط:** الإملاء

الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة

الكفاءة الختامية: ينتج كتابات من ستة إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي،في وضعيات تواصلية دالة

مركبات الكفاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف من ستة إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة

الكفاءة العرضية: يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية ، يجيب عن الأسئلة

مؤشرات الكفاءة: يسمع لصوتي السين و الزاي و يثبتهما في وضعيات مختلفة ، يحترم قواعد رسم الحرفين و الكلمات .

المراحل	الوضعيات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	إليكم ما يلي :... م .... طرة ، م....مار ، ....لحفاة، ح... لزون . ماذا ينقص في هذه الكلمات ؟ - ما اسم الحرف الناقص ؟- اقرأ الكلمات .	يتذكر الكلمات	تقويم تشخيصي
	الوضعية الأولى: لاحظ الصورة و اكتب على لوحتك الحرف الناقص . يعرض المعلم الصور أو يعتمد على الصور المجودة في كتاب اللغة . أ. تتم المناقشة جماعيا على السبورة كلمة / كلمة	يلاحظ يكمل الناقص	تقويم تكويني

[1] جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إطار الممارسات التدريسية والمهنية، ص ص200-201.

مرحلة بناء التعلمات	الوضعية الثانية ينجز المتعلم الإملاء في دفتر الأنشطة ص 6 رقم 6 إملاء • اسمع جيدا ثم اكتب	يناقش أعماله ينجز	
مرحلة استثمار المكتسبات	على كراس القسم أو المحولات : يملي المعلم حرفي السين و الزاي بجميع الحركات الطويلة والقصيرة و يطالب التلاميذ بكتابتها.	يوظف مكتسباته القبلية	تقويم تحصيلي

جدول يبين مذكرة اللغة العربية لسيرورة تعليمية نشاط الاملاء السنة الثانية ابتدائي.

2-6تعليمية نشاط الكتابة:

أ. تعريف الكتابة:

"الكتابة عملية ترتيب للرموز الخطية، وفق نطاق معين، ووضعها في جمل وفقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار، والمعلومات، والترقيم."[1] نستشف من خلال هذا التعريف أن الكتابة تتجاوز الرسم الإملائي الذي يشكل المنطلق الأول لها، بحيث ترسم الحروف بشكل جيد، فحين الكتابة تتجسد في التأليف الجيد لمدلولات الكلمات، وبالتالي ترجمة مدلولاتها.

ندرك من خلال هذه المفاهيم أن هناك علاقة ترابطية بين الخط، والإملاء، والكتابة، وهذه الأخيرة لا تكون لها قائمة إلا إذا كان هناك رسم جيد، وهيجاء صحيح للكلمات.ولتحقيق أهداف الكتابة في التعليم لابد أن تتوفر في المتعلم ثلاثة قدرات وهي[2]:

✓ قدرة في الخط.

[1] سمير عبد الوهاب، وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، الهقلية للطباعة والنشر،ط2، 2004، ص 109.

[2] المرجع نفسه ص 109.

✓ قدرة في الهجاء (الإملاء).

✓ قدرة في تكوين الجمل والعبارات (الكتابة).

كما ترتبط الكتابة في العملية التعليمية بناشط التعبير الكتابي وهو من أحد فروعها ومظاهرها الإنتاجية.

ب.طريقة تعليم الكتابة:

سنعرض سيرورة تعليمية نشاط الكتابة من خلال مذكرة اللغة العربية للسنة الثانية إبتدائي:

المقطع: الأول**الميدان:** تعبير كتابي.
المحور: الحياة المدرسية **النشاط:** كتابة.
الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة
الكفاءة الختامية: ينتج كتابات من ستة إلى ثماني جما يغلب عليها النمط التوجيهي ،في وضعيات تواصلية دالة
مركبات الكفاءة: يتعرف على مختلف أشكال الحروف و الضوابط للكتابة العربية ،يتحكم في مستويات اللغة الكتابية، ينتج منصوصات حسب وضعية تواصل
الكفاءة العرضية: يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية ، يجيب عن الأسئلة
مؤشر الكفاءة: يكتب الحرفين المستهدفين(س، ز) بالحركات الطويلة والقصيرة، مراعيا الاتجاه الصحيح والقياس.

المراحل	الوضعيات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	أذكر بعض الكلمات التي تعرف عليها في النص (اليوم نعود إلى المدرسة)	يذكر كلمات	تقويم تشخيصي
	العودة إلى النص و استخراج كلمات تحتوي على الحرفين، والتمييز بينهما . ابحث عن كلمات تحتوي على حرف السين أو الزاي. سباق ، مسطرة ، فأس ، زهرة ، إوزة ، رامز ، جزرة ..... تقرأ الكلمات من طرف بعض المتعلمين مع التركيز على الحركة وصوت الحرف. التدريب على الكتابة : يكتب المتعلم الحرفين في الفضاء و يوضح له الأستاذ اتجاه الحركة ضمن مسار الخط و تعرجه. يكتب المتعلم الحرفين بالسبابة على الطاولة مكتشفا بداية و نهاية كتابة الحرف	يستخرج كلمات يبحث يقرأ يتدرب على الكتابة يكتب بتأن	تقويم تكويني

مرحلة بناء التعلمات	يحرص على الأبعاد و المسافة لكل حرف . يكتب المتعلم تباعا الحرفين على اللوحة، مراعيا أداء المعلم على السبورة المخططة أخذا بعين الاعتبار مواقعه المختلفة، منفصلا و متصلا . تشكيل الحرفين بالعجينة أو بالرمل . على كراس القسم التدريب على كتابة الحرفين بجميع الحركات القصيرة والطويلة + بعض الكلمات التي تحتوي على الحرفين المستهدفين يراعي المتعلم الأبعاد و المعايير المناسبة ، والجلسة الصحيحة و المسك السليم للقلم .		
مرحلة استثمار المكتسبات	على دفتر الأنشطة يكتب المتعلم ما يلي : الخط: س..... .... ز..... .... ساحة .....، مئزر.....	يوظف ما تعلمه يكتب	تقويم تحصيلي

جدول يبين مذكرة اللغة العربية لسيرورة تعليمية نشاط الكتابة السنة الثانية ابتدائي.

2-7تعليمية نشاط التعبير الكتابي:

أ. **تعريف التعبير الكتابي:**التعبير الكتابي هو المظهر الثاني اللغة، وهو أداة يتواصل بها الأفراد كتابيا،"كتابة فنية يعبر التلميذ من خلالها عن آرائه ومشاعره وأفكاره، تحمل هذه الكتابة شخصية صاحبها حيث يوظف فيها كل ما يملك من ثروة لغوية، وقوة بلاغية، وقدرة على التعبير. ويعتبر التعبير الكتابي إلى جانب الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية فرع من فروع الكتابة، فهو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف أساليب تبليغية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف"[1]

ب. أهمية التعبير الكتابي[2]:

- إنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات.

[1] عبد الفتاح البجّة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق والممارسة، دار الفكر، الأردن، ط1، 2007، 59.

[2] جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إطار الممارسات التدريسية والمهنية، ص 219.

- انه وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وأداة الرابط الفكري والاجتماعي بين الأفراد.
- أن للعجز عن التعبير أثر كبيرا في إخفاق الأطفال، وتكرار إخفاقهم يترتب عليه الاضطراب، وفقد الثقة بالنفس.
- أن عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص وضياع الفائدة.

ج. طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي:

نحاول فيما يلي عرض سيرورة تعليم نشاط التعبير الكتابي من خلال مذكرة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:

المقطع: الأول**الميدان:** تعبير كتابي
المحور: الحياة المدرسية **النشاط:** إنتاج كتابي
الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة
الكفاءة الختامية: ينتج كتابات من ستة إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.
مركبات الكفاءة:يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية، ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل.
الكفاءة العرضية:يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية ، يجيب عن الأسئلة.
مؤشر الكفاءة: يسترجع مكتسباته القبلية ويوظفها في وضعيات تواصلية دالة.

المراحل	الوضعيات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	أكتب على لوحتك جملة اسمية بسيطة تتكون من مبتدأ وخبر.	يستمع يكتب	تقويم تشخيصي

<table>
<tr>
<td></td>
<td>الأساليب:
على الألواح: أجب ب(ص) أو (خ)
أذهب إلى المدرسة مساء وأعود صباحا (.....).
أراجع دروسي مساء (.....).
أصلي العصر صباحا(.....).
أرجو أن لا ألبس مئزري مرة أخرى (.....).
التراكيب: على كراس المحاولات.
إليك مجموعة من الكلمات رتبها لتحصل على ثلاثة جمل اسمية.
<table><tr><td>المئزر</td><td>جميلة</td><td>نظيف</td><td>القسم</td><td>المدرسة</td><td>واسع</td></tr></table>الصرف:
أضع الضمير المناسب في المكان المناسب: أنت/أنتِ
.....تطيع والدك/.....تحبين معلمتك/.....راجعت دروسك.
الرصيد اللغوي:
أكمل الحرف الناقص
در.....، المدر....ة، م.....مار، حل.....ون، .....بورة.</td>
<td>يجيب على الألواح.
يرتب الجمل.
يكمل الحرف الناقص</td>
<td>تقويم تكويني</td>
</tr>
<tr>
<td>مرحلة بناء التعلمات</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>مرحلة استثمار المكتسبات</td>
<td>أرتب الكلمات المشوشة، وأكون جملة مفيدة:
(القسم، الجرس، إلى، دقّ، فدخلنا.)</td>
<td>يوظف مكتسباته يكتب</td>
<td>تقويم تحصيلي</td>
</tr>
</table>

جدول يبين مذكرة اللغة العربية لسيرورة نشاط التعبير الكتابي للسنة الثانية ابتدائي

2-8تعليمية نشاط المطالعة:

تشكل المطالعة إجراءا تعليميا، الهدف منه زيادة خبرات المتعلم اللغوية، وتنمية قدرته على الفهم والتفاعل مع موضوعات خارج موضوعات القراءة، وذلك لتحسين قراءته والاسترسال فيها."فالتلميذ في السنتين؛ الأولى والثانية ابتدائي، يحاول تعلم فك الرموز وتعلم المبادئ الأولية للقراءة، فلا تتكون لديه مهارات عقلية كبيرة للانتقال إلى المطالعة. والهدف من تدريس المطالعة في هذه المرحلة هو جعلها سلوكا تلقائيا يلجأ إليه التلميذ لإكسابه عادات حسنة."[1] بينما في الطورين الثاني والثالث يصبح للمتعلم قدرة على استنطاق رموز النصوص المكتوبة.

[1]فيصل مكتي، واقع المطالعة الموجهة في منهاج اللغة العربية في مرحلة الثانوية نقد وتقييم، مجلة أفاق العلوم، ع: 03، ص163.

- **أهداف تعليم المطالعة في التعليم الابتدائي**[1]:

- قراءة المتعلم مادة مشكولة قراءة جهرية صحيحة ومعبرة. واكتساب مفردات ذات معان جديدة.
- قراءة مادة غير مشكولة قراءة صحيحة مستفيدا من القواعد النحوية والصرفية التي تعلمها.
- متابعة قراءة دروس المطالعة مع الحفاظ على الفهم والأداء السليم. ونطق الكلمات نطقا صحيحا.
- التعرف على معنى الكلمات المتشابهة في الرسم والمختلفة في الحركات.

9-2 تعليمية نشاط الأناشيد والمحفوظات:

أولا: تعليمية الأناشيد

أ. مفهوم الأناشيد: تعرف الأناشيد على أنها:"قطع شعرية مختارة قابلة للتلحين والغناء، تثير حماس التلاميذ، وتنمي فيهم انتماءهم لوطنهم، وأمتهم، وينشدونها في المناسبات الدينية، والوطنية، والاجتماعية،...قطع شعرية سهلة في تأليفها وكلماتها ومعناها، تنظم نظاما خاصا وتستهدف غرضا معينا، وتصلح للإلقاء الجماعي."[2]والهدف التربوي من تعليم هذا النشاط تنمية الرصيد اللغوي للمتعلم. ولتحقيق ذلك لابد من اختيار أناشيد سهلة الألفاظ والتراكيب، تكون معبرة ونابعة من بيئة المتعلم.

ب. طريقة تعليم الأناشيد:يتم تعليم الأناشيد شفويا في الطور الأول من التعليم الابتدائي لأن المتعلم لا يجيد الكتابة بعد، وقدرته اللغوية ضعيفة، لذلك يعمد المعلم إلى تكرار الأنشودة حتى يحفظها المتعلمون.

[1] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهجها وطرائق تدريسها، ص144.

[2] أبو المعال، عبد الفتاح، أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق، الأردن، ط1، ص ص 209-210.

أما في الأطوار التالية يتبع المعلم الخطوات التالية لتنشيط نشاط الأناشيد وهي[1]:

1. التمهيد لموضوع الأنشودة.
2. تعرض الأنشودة مكتوبة على السبورة بشكل واضح.
3. يقرأ المعلم الأنشودة قراءة جهرية (مغنياو ملحنا)، والطلبة يستمعون إليه.
4. شرح محتوى النشيد ومناقشته مع التلاميذ، ليسهل حفظ النشيد.
5. يشارك المتعلمين إنشاد المقطوعة بشكل جماعي أو تشكيل مجموعات.

ثانيا: تعليمية نشاط المحفوظات:

أ. **تعريف المحفوظات:**تعرف المحفوظات على أنها: "لون من ألوان الأدب القريبة من نفوس الأطفال، تتصف بالسهولة والجاذبية، فيقبل المتعلم على حفظها والإكثار من ترديدها، لأنه يتأثر بمضمونها وبجمالها."[2] وتعرف أيضا بأنها: "قطع الأدب الرفيع من الشعر أو النثر، التي يكلف المعلم متعلمه في المرحلة الابتدائية بحفظها كلها، أو بعضها لتنمية لغتهم، وترقية أسلوبهم وتهذيب أذواقهم الأدبية وسلوكهم الخلقي، ولتدريب ذاكرتهم على الحفظ، وإرهاف أسماعهم بموسيقى الشعر، لإيقاظعواطفهم بالمعاني النبيلة، وتوسيع خيالهم بالصورة الفنية الرائعة."[3] يقدم هذا التعريف الأهداف التربوية المرجوة من تعليم هذا النشاط في مرحلة التعليم الابتدائي.

ب. **طريقة تعليم نشاط المحفوظات:**تعليم المحفوظات في الطور الأول من التعليم الابتدائي غير الأطوار الأخرى، لأن المتعلم لا يجيد مهارة القراءة بشكل جيد لذلك يتبع المعلم الخطوات التالية لتدريس المحفوظات:

1. التمهيد لموضوع المحفوظات لشد انتباه المتعلم.
2. قراءة نموذجية لنص المحفوظة من قبل المعلم.

[1] طه علي حسين الدليمي، وآخرون، اللغة العربية منهجها وطرائق تدريسها، ص ص 126-127.

[2] الهرفي محمد علي، أدب الأطفال، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2001، ص 77.

[3] محمد على السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، مصر،(د،ط)، 1983، ص 170.

3. قراءة المحفوظة من طرف التلاميذ المجيدين،ومن ثم بقية التلاميذ.

4. مناقشة محتوى المحفوظة، والإجابة عن الأسئلة.

بينما الأطوار التالية يقوم المعلم بالخطوات التالية لتدريس نشاط المحفوظات:

1. التمهيد لنص المحفوظة.

2. عرض المحفوظة على السبورة بخط واضح.

3. القراءة الجهرية النموذجية للمعلم.

4. القراءة الصامته من طرف المتعلمين.

5. القراءة الجهرية للتلاميذ.

6. شرح وتحليل مضمون المحفوظة.

7. التحفيظ من خلال التكرار.

وتضاف على هذه الطرائق، طرائق أخرى وهي:

1. **طريقة الكل:** يحفظ نص المحفوظة كليا.

2. **طريقة التجزئة:** تقسم المحفوظة إلى أجزاء حسب الأفكار، وتحفظ.

3. **طريقة المحو التدريجي:** يقوم المعلم بمحو جزء من المحفوظة بشكل تدريجي، وتحفيظها للمتعلم.

وفيما يلي عرض لسيرورة تعليم نشاط المحفوظات من خلال مذكرة اللغة العربية للسنة الثانية ابتدائي:

المقطع: الأول**الميدان:**فهم المكتوب	
المحور: الحياة المدرسية	**النشاط:**القراءة الإجمالية (أقرأ وأفهم)
الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة	
الكفاءة الختامية:يقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى أربعين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة و يفهمه	
مركبات الكفاءة:يفهم ما يقرأ يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل إستراتجية القراءة و يقيم	

مضمون النص المكتوب

الكفاءة العرضية:يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية ، يجيب عن الأسئلة

مؤشر الكفاءة:يفهم المعنى الإجمالي، مدركا القيم التي تتضمنها / يستظهر المقطع الأول استظهارا تاما .

المراحل	الوضعيات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	تأت إليها كل صباح ، و فيها تتعلم القراءة و الكتابة فمن تكون ؟	يجيب	تقويم تشخيصي
مرحلة بناء التعلمات	يكشف الأستاذ عن النص المقطوعة و يعرضها بجهاز ساقط المعلومات،يتم تسميعها بجهاز الحاسوب لمرة أو مرتين و بصوت عالي . مَدْرَسَتِي مَدْرَسَتِي حَدِيقَتِي وَبَابُهَا الْكِتَاب أَقْرِأُ فِيهِ قِصَصا وَ أَدْرُسُ الِحسَاب فِي كُلِ صُبْحٍ نَذْهَبُ مَعَ الرِّفَاقِ نَلْعَب نَدْرُسُ فِي صُفُوفِنَاَ وَفِي المَسَاءِ نَكْتُب أَنَا الصَّغِيُر الصَّالِحُ بِعَمَلِي أُكَافِحُ السّيد محمد السيد مرحلة شرح المعنى الإجمالي للمحفوظة: ماذا تتعلم في مدرستك ؟- هل تقصدها كل صباح – ماهو واجبك نحو مدرستك ؟-كيف يجب أن تكون في المدرسة - ماذا تتمنى أن تصير مستقبلا ؟ بماذا تتوصل إلى ذلك؟ مرحلة التجزئة و التحفيظ: يجزئ الأستاذ القطعة إلى ثلاثة مقاطع بالتكرار و المحو التدريجي يتم تحفيظ المقطع الأول من الأنشودة.	يستمع بتمعن يكتشف المعنى الإجمالي يفهم المفردات ويجيب عن الأسئلة يحفظ المقطع الأول	تقويم تكويني
مرحلة استثمار المكتسبات	يستظهر المتعلم المقطع الأول من المحفوظة	يستظهر المقطع الأول	تقويم تحصيلي

جدول يبين سيرورة نشاط المحفوظات للسنة الثانية ابتدائي

2-10سيرورة نشاط الادماج:

في نهاية كل وحدةتختم بوضعية إدماجية، يقوم المتعلم من خلالهاا يستثمار جميع تعلمات اللغوية خلال هذه الوحدة، وفيما يلي نموذج لسيرورة نشاط الادماج من خلال ميدان التعبيرالكتابي:

المقطع: الأول**الميدان:**تعبير كتابي
الوحدة: اليوم نعود إلى المدرسة**النشاط:** الإدماج(نشاطات، ألعاب قرائية)
الكفاءة الختامية:ينتج كتابات من ستة إلى ثماني جمل، يغلب عليها النمط التوجيهي،في وضعيات تواصلية دالة.
مركبات الكفاءة:يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة العربية، يتحكم في مستويات اللغة الكتابية، ينتج منصوصات حسب وضعية التواصل.
الكفاءة العرضية: يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية و التوجيهية ، يجيب عن الأسئلة.
مؤشر الكفاءة: يسترجع مكتسباته القبلية ويوظفها بطريقة اللعب.

المراحل	الوضعيات التعليمية التعليمية	مؤشر الكفاءة	التقويم
مرحلة الانطلاق	أكتب على لوحتك كلمة تحتوي على حرف السين في أول الكلمة. أكتب على لوحتك كلمة تحتوي على حرف الزاي في وسط الكلمة.	تذكر يجيب	تقويم تشخيصي
مرحلة بناء التعلمات	الوضعية الأولى: يقسم المعلم المتعلمين إلى أفواج. يوزع عليهم قصاصات بها حروف في أول ، وسط، آخر الكلمة. يطلب من الأفواج ترتيب الحروف للحصول على كلمات. يتم عرض النتائج ومناقشة الأعمال والفوج الفائز من يحصل على أكبر عدد من الكلمات المشكلة. الوضعية الثانية: يقسم المعلم التلاميذ إلى أفواج يوزع عليهم بطاقات بها كلمات، تشكل جملة بسيطة من مبتدأ وخبر. يطلب من الأفواج ترتيب الكلمات للحصول على جملة اسمية. يتم عرض النتائج ومناقشة الأعمال و الفوج الفائز من يحصل على أكبر عدد من الجمل الاسمية المشكلة.	ينجز ويعمل ضمن أفواج يتنافس ويتسلى يشكل كلمات وجمل	تقويم تكويني
مرحلة استثمار المكتسبات	ضع كل كلمة في الخانة المناسبة من الجدول: أقلام ملونة، قلم الحبر، أوراق ملونة، مقص، غراء، أوراق الرسم، قلم الرصاص، كراس، الماحي. أدوات الرسم | أدوات الكتابة | أدوات التشكيل	يوظف مكتسباته	تقويم تحصيلي

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

جدول يبين سيرورة نشاط الادماج للسنة الثانية ابتدائي

أما المشاريع التربوية فتكون في نهاية المقطع، بحيث يكلف التلميذ بإنجاز مشاريع لغوية في شكل جماعي أو فردي، يتم عرضها فيما بعد لمناقشتها وتقويمها.

خلاصة المبحث

تطرقنا في هذا المبحث إلى تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي، من خلال منهاج اللغة العربية الجيل الثاني، مبرزين المقاربة التعليمية والبيداغوجية، التي تم من خلالهما تعليم هذه الأنشطة، بحيث اعتمدت المقاربة النصية مقاربة تعليمية تنطلق من النص لتعليم أنشطة اللغة تحليلا لتعود إليه تركيبا، مرتكزة بذلك على المقاربة البيداغوجية المتمثلة في بيداغوجيا الكفاءات، التي تسعى إلى بناء الكفاءات اللغوية لمتعلمي الابتدائي، مستفيدة من أراء "بياجيه" التربوية من بينها دورة التعلم التي تتخذها بيداغوجيا الكفاءات كإجراء تعليمي يتم من خلاله التحضير والتخطيط للمادة التعليمية، والتي تمكن المعلم من تقويم تلامذته، وأدائه، أثناء العملية التعليمية التعلمية. وعلى هذا الأساس استعرضنا سيرورة تعليمية أنشطة اللغة العربية من خلال المذكرة التربوية التي تنعكس فيها جميع الإجراءات البيداغوجية والتعليمية.

الفَصْلُ الثالث

الجانب التطبيقي للبيداغوجيا والتعليمة في تعليم اللغة العربية، دراسة إحصائية تحليلية

- المبحث الأول: الدراسة الأساسية
- المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبيان
- المبحث الثالث:تحليل وتفسير نتائج الاستبيان

➢ المبحث الأول: الدراسة الأساسية

1. توطئة منهجية:

يحتوي هذا البحث على المجال التطبيقي لمعطيات البحث النظري، وذلك بالاعتماد على أداة الاستبيان، وهو: "عبارة عن استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات اجتماعية ونفسية أو تربوية يجيب عنها المفحوص..."[1] أو بمعنى أوسع: "أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية، وعن طريق عمل استمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات، بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمية، وقد تستخدم بمفردها أو مع غيرها من أدوات البحث العلمي"[2]. وتكون الإجابة حسب طبيعة أسئلة الاستبيان، والتي يراعى فيها أيضا طبيعة المفحوص.

فالاعتماد على أسلوب الاستبيان في مجال البحث التطبيقي ليس بالأمر الهين؛ إذ يحتاج إلى عملية تمحيص تستلزم حصول الباحث على نتائج جيدة. تضم مجموعة من الإجراءات التي اعتمدها الباحث لتحقيق أهداف البحث، والتحقق من فرضياته، والتي اشتملت على: المنهج المتبع في البحث، ووصف لمجتمع البحث، والعينة المختارة، والأداة المستعملة، ثم مراحل الإعداد والتنفيذ والوسائل المستخدمة في تحليل النتائج.

2. إشكالية الدراسة الاستبيانية:

يعد مجال التعليم من المجالات الأكثر ارتباطا بالمجتمعات الإنسانية، والتي تعول عليه للازدهار، والرقي في شتى مجالات الحياة، في حين هذا التعليم لا يتم إلا من خلال اللغة، التي تعد الشريان الحيوي للمجتمعات، فبها يتواصل أفرادها، وهي الوعاء الذي يحمل منتجاتهم الفكرية،

[1] عباس محمود عصو، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، مصر،1998، ص86.

[2] زياد بن علي بن حمو الجرجاوي، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، ط2،2016، ص 16.

والعلمية وهي التي تصنف المجتمع في قائمة الدول المتقدمة، أو المتخلفة، وعليه تسعى الدول بمختلف مراتبها إبداع مقاربات بيداغوجية، ولسانية من أجل تحقيق أهداف تعليم اللغة الأم.

يتلقى المتعلم بدخوله للمدرسة أبجديات لغته الأولى في مراحله التعليمية الأولى؛ لذا كان لابد من إتباع مناهج تربوية لغوية تضم في طياتها جملة من الطرق، والوسائل، والآليات البيداغوجية، والتي تتماشى وطبيعة المقاربات التعليمة المعمول بها في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

فالبيداغوجيا والتعليمية من الحقول المعرفية التي تتوسع مشاربهما المعرفية، وتتقاطع مع علوم أخرى في بنائها الفكري -النظري-، تجعل منهما المرشح الأكبر لإبداع مقاربات تربوية تعليمة لتدريس أشكال المواد التعليمية وأنشطتها، مسهلة بذلك على المعلم عملية التدريس، وعلى المتعلم عملية اكتساب المعرفة، كانت لغوية أو غيرها. وهذا ما جعلنا نطرح الأسئلة التالية:

- هل يعي معلم مرحلة التعليم الابتدائي مفهومي البيداغوجيا والتعليمية كمصطلحين تربويين؟
- هل يشكل تطبيق مقاربة بيداغوجيا الكفايات والمقاربات الفرعية لها تحديا لمعلم التعليم الابتدائي؟
- إلى أي حد تحقق بيداغوجيا الكفاءات وتعليمية اللغة، الأهداف التعليمية من تعليم اللغة العربية في ظل المقاربة النصية؟
- هل يتوافق المحتوى اللغوي وطبيعة نمو متعلم مرحلة التعليم الابتدائي؟
- ما هي الأنشطة اللغوية التي تشكل صعوبة لدى المتعلم في ضوء المقاربة النصية؟
- كيف يمكن للبيداغوجيا والتعليمية من رفع مستوى الكفاءة التدريسية لمعلم التعليم الابتدائي؟

3. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من عدة جوانب أبرزها:

- تشكل طبيعة موضوع الدراسة الذي يرتكز على أقطاب أساسية لها صلة مباشرة بالعملية التعليمية التعلمية، والمتمثلة في البيداغوجيا والتعليمية واللغة العربية.

- طبيعة تكوين المعلم على المستوى النظري، والتطبيقي، وتمثله لمعطيات الدراسات البيداغوجية، والتعليمية، واللسانية، بحيث تشكل هذه العلوم في ترابطها تكاملا يساعد المعلم لبناء رؤيا واضحة لعملية التدريس.

- أما الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو المساهمة في إلقاء المزيد من الضوء على الموضوعات المرتبطة بكل من البيداغوجيا والتعليمية واللغة العربية، وهي جديرة بالدراسة، وذلك لبيان الرؤى النظرية من حيث ضبط المصطلحات وتطبيقاتها التربوية.

- ضرورة ربط الدراسات اللسانية بدراسات علوم التربية، وخلق جسر بين التخصصات لبحث المشاكل التي يطرحها التعليم بصفة عامة، وتعليم اللغة العربية بصفة خاصة.

- نأمل في أن تساعد نتائج هذه الدراسة القائمين على التربية والتعليم وبالأخص معلمو اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي إلى التفقه في كل ما هو جديد ومستجد في علوم التربية، والأبحاث اللسانية، لأنهم الوحيدون القادرون على فهم الواقع التعليمي دون سواهم.

4. أهداف الدراسة:

- تسليط الضوء على واقع تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل معطيات المقاربات اللسانية الحديثة والبيداغوجيا المعاصرة.

- محاولة تحسيس كل من الباحثين الشركاء في مجال التربية والتعليم باختلاف تخصصاتهم، والعاملين في المجال التربوي على ضرورة خلق بيداغوجيات تعليمية نابعة من طبيعة اللغة العربية ومجتمعاتها.

5. المنهجية المتبعة في تحليل الاستبيان:

أي بحث علمي يقتضي إتباع منهج أو مجموعة من المناهج لتقصي حقائقه، وما المنهج"...سوى خطوات منظمة يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها، إلى أن يصل إلى نتيجة."[1]بحيث يعمل على تنظيم فكر الباحث ووضعه في مساره الصحيح.

ومن هذا المنطلق اقتضت طبيعة بحثنا الموسوم بـ **"البيداغوجيا وتعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي"** استخدام المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي، إذ يعتبر أداة مرنة وواسعة تمكن الباحث من استخدام جملة من المناهج (المنهج الوصفي، المنهج التحليلي، المنهج الإحصائي) بشكل متكامل، بحيث يمكننا من وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتحديد خصائصها وأسبابها وطبيعة العلاقة بين متغيراتها، كما يتعدى هذا المنهج إلى إحصاء النتائج وقياسها ومن ثم تحليلها لاستخلاص النتائج.

6. المجال الزماني والمكاني للدراسة:

تمت هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة ما بين: (2016/01/05) حيث قامت الباحثة بحضور حصص تدريسية كان الهدف منها الاحتكاك بواقع التدريس، وذلك لبعد الباحثة عن هذا الميدان، محاولة فهم الروابط التربوية بين مكونات أسرة التعليم من متعلمين ومدرسين وإداريين. لكن في هذه الفترة تم الإنتقال إلى العمل بمنهاج الجيل الثاني، فرض علينا هذا السياق إعادة صياغة مصطلحات البحث وفق منهاج الجيل الثاني، مما استدعى دراسة أخرى، انطلقت

[1] عامر مصباح، منهجية إعداد البحوث العلمية، مدرسة شيكاغو، موفم للنشر، الجزائر، 2006، ص23.

من:2018/01/22 إلى غاية 2018/03/01 تم خلال هذه الفترة بناء شكل الاستبيان وتصحيحه وتجريبه، ومن ثم توزيع النسخ النهائية على عينة البحث وجمعها فيما بعد.

وتمت هذه الدراسة في مجموعة من ابتدائيات ولاية مستغانم.

7. عينة الدراسة:

يعد تحديد عينة الدراسة من طرق البحث العلمية، تعنى بجمع المعلومات، فهي: "عبارة عن مجموعة نسبية من مجتمع الدراسة الأصلي، يتم اختيارها بطريقة معينة، وإجراء الدراسة عليها بالملاحظة والتحليل."[1] وتختلف طريقة اختيارها من عينة منتظمة، عينة عشوائية،عينة احتمالية...، لتعمم نتائج الجزء على الكل انطلاقا من عينة البحث على مجتمع البحث.

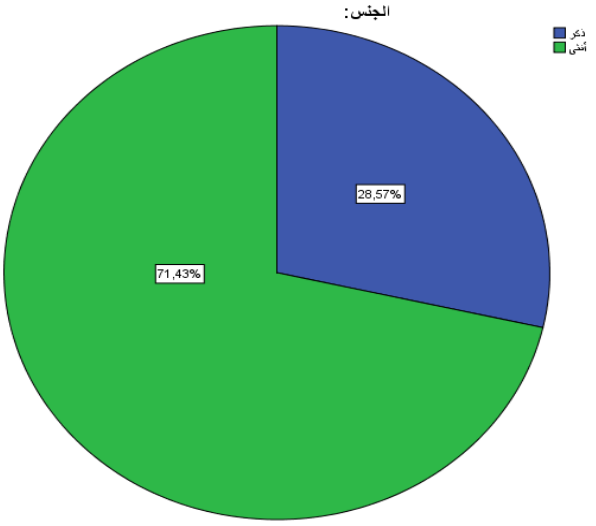
وتقع عينة البحث في حدود:(140) معلما للمرحلة الابتدائية، تم اختيارها بطريقة عشوائية، موزعة على مختلف ابتدائيات ولاية مستغانم، في كل المقاطعات.

أ. توزيع العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	40	%28,6
أنثى	100	%71,4
المجموع	140	%100,0

[1] يوسف طباجة، منهجية البحث، دارهادي، بيروت، ط1، 2007م، ص 160

الجـــــدول رقـــــم(01) توزيـــــع عينـــــة الدراســـــة حســـــب الجـــــنس



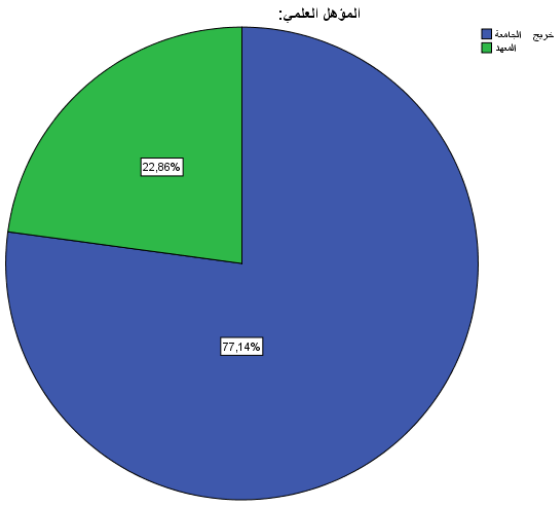
الشكل (1): يوضح توزيع المبحوثين حسب نوع الجنس

يتبن لنا من الجدول والدئرة النسبية الفرق الكبير بين عدد الإناث الذي بلغ نسبة 71.4%، بالمقابل للذكور بنسبة 40%، بفارق (60) معلمة، وعليه: لا يوجد تجانس بين جنسي العينة، يرجع السبب إلى توجه الإناث إلى مهنة التدريس خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، عكس الذكور.

ب.توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
خريج الجامعة	108	%77,1
المعهد	32	%22,9
المدرسة العليا	0	%0
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم (02): توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.



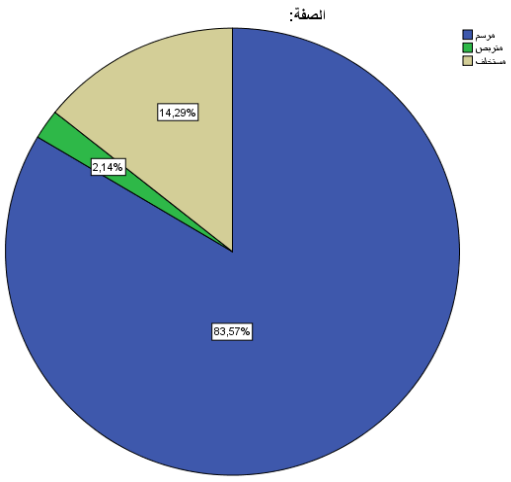
الشكل (2): يوضح النسب المئوية لتوزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي.

نلاحظ من الجدول و الدائرة النسبية أن نسبة خريجي الجامعة كان لها نسبة كبيرة إذ بلغت77.14% بينما بلغت نسبة خريجي المعهد 22.9% ، و 0% من خريجي المدرسة العليا، ففي الآونة الأخيرة فتح مجال التوظيف في التعليم أمام خريجي الجامعة بمختلف التخصصات.وهذا في رأينا سبب ارتفع نسبتهم.

ج. توزيع العينة حسب الصفة:

الصفة	التكرار	النسبة %
مرسم	117	%83,6
متربص	3	%2,1
مستخلف	20	%14,3
المجموع	140	%100,0

جدول رقم(03): توزيع عينة الدارسة حسب الصفة.



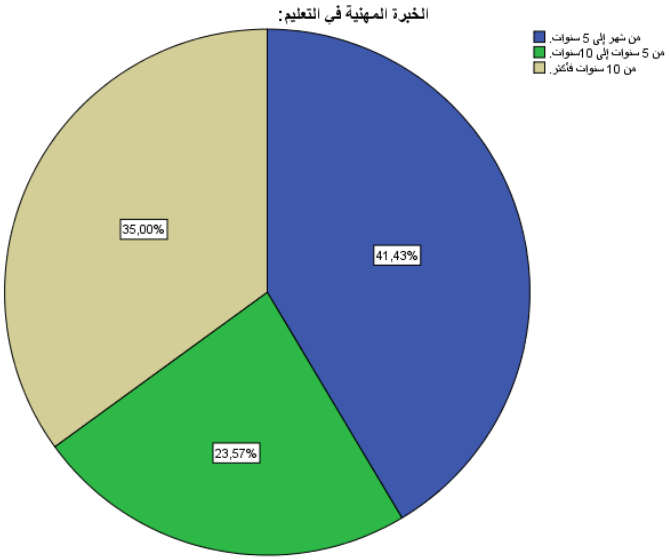
الشكل(3): يوضح النسب المئوية لصفة المبحوثين.

نلاحظ من الجدول والدائرة النسبية أن نسبة المرسمين في وظائفهم سجلت نسبة 83.6%، وقدرت نسبة المتربصين بـ 2.1%، بينما المستخلفون بلغت نسبتهم 14.3%، وحسب استطلاعنا يعود اختلاف هذه النسب إلى سياسة التوظيف في السنوات الأخيرة، والتي تم فيها إدماج الأساتذة المتعاقدين.

د. توزيع العينة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة %
من شهر إلى 5 سنوات.	58	%41,4
من 5 سنوات إلى 10 سنوات.	33	%23,6
من 10 سنوات فأكثر.	49	%35,0
المجموع	140	%100,0

جدول رقم(4): توزيع العينة حسب الخبرة المهنية.



الشكل رقم(4): يوضح نسب المبحوثين حسب الخبرة المهنية في التعليم.

تشكل نسبة الأساتذة الذين خبرتهم المهنية من (شهر إلى 5سنوات) أعلى نسبة قدرت 41.4%، ونسبة 23.6% بالنسبة للذين خبرتهم مابين (5سنوات إلى 10سنوات)، بينما أصحاب الخبرة والأقدمية مثلت نسبة 35.0%. تفسر هذه النتائج على أساس دورة مهنة التعليم فكلما تقاعد أساتذة فتح الباب أما قدوم أساتذة جدد وهكذا دواليك.

8. تقنيات جمع المعلومات:

تعكس تقنيات البحث المستعملة طبيعة الأسئلة التي احتوتها ورقة الاستبيان، ومن خلال وصفها تتضح لنا التقنيات المستعملة في الدراسة، بحيث تضمنت الواجهة صفحة إرشادية توضح للمفحوص كيفية الإجابة عن الأسئلة، أما الصفحات الموالية للصفحة الإرشادية فقد تقسيمها إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول: تضمن البيانات الشخصية للمبحوث [الجنس، المؤهل العلمي، الصفة المهنية، الخبرة المهنية]

القسم الثاني: تحت عنوان **علاقة البيداغوجيا بعمليتي التعلم والتعليم وآليات التدريس** تفرعت عنه سبعة أسئلة يدور مضمونها حول مفهوم مصطلح البيداغوجيا لدى المعلم، وصعوبات تطبيقه للبيداغوجيات التربوية في تدريس اللغة العربية، وأنشطتها اللغوية في ظل

مقاربة الكفاءات، والمقاربة النصية. وما هي الأساليب والطرائق البيداغوجية الأنسب لتعليم اللغة بنظره.جل هذه الأسئلة كانت مغلقة كان تحديد ايجاباتها [نعم، لا، نوعا ما]، [دائما، أبدا، أحيانا]، [مناسبة، غير مناسبة، أحيانا]، [اختر إجابة] واحدة. وسؤال واحد مفتوح.

أما القسم الثالث حمل عنوان: **علاقة التعليمية بالتعلم والتعليم والبيدغوجيا**، تضمن مجموعة من الأسئلة يدور موضوعها حول مفهوم التعليمية كمصطلح تربوي لدى المعلم، وما مدى توافق المحتوي اللغوي لطبيعة نمو المتعلم الفكري والمعرفي، وهل تمكن المقاربة النصية المتعلم من اكتساب الكفاءة اللغوية. كانت صيغة الإجابة على هذه الأسئلة تتنوع بين: [أجد، لا أجد، أحيانا]، [يتوافق، لا يتوافق، أحيانا]، [دائما، أبدا، أحيانا]، وسؤال واحد بصيغة الفتح لمعرفة هل تساعد كل من بيداغوجيا، والتعليمة المعلم في اكتساب مهارات تعليمية، وتطوير كفاءته التدريسية.

9. أداة المعالجة الإحصائية:بعد جمع الاستمارات وعدها، تم تقديمها إلى مختص في الإعلام الآلي لتحويل محتوياتها إلى نسب مأوية، وتفريغها على شكل جداول ودوائر نسبية مستعملا بذلك تقنية الحزمة الإحصائية للعوم الاجتماعية (spss)، **وهو اختصار للحروف الأولى من الكلمات التالية: statistical package of social sciences**

يستخدم هذا البرنامج في البحوث العلمية التي تشمل على العديد من البيانات الرقمية، وقد أنشئ خصيصا لتحليل بيانات البحوث الاجتماعية، لكنه لا يقتصر عليها فقط ، بل أصبح يشمل على معظم الاختيارات الإحصائية تقريبا...من أهم مميزاته يناسب الباحث المبتدأ والخبير على سواء،إضافة إلى اختصار الوقت..[1]، وعليه تم الحصول على النتائج الإحصائية التي سيتم عرضها وتفسيرها في المباحث التالية.

[1]http://myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=5662

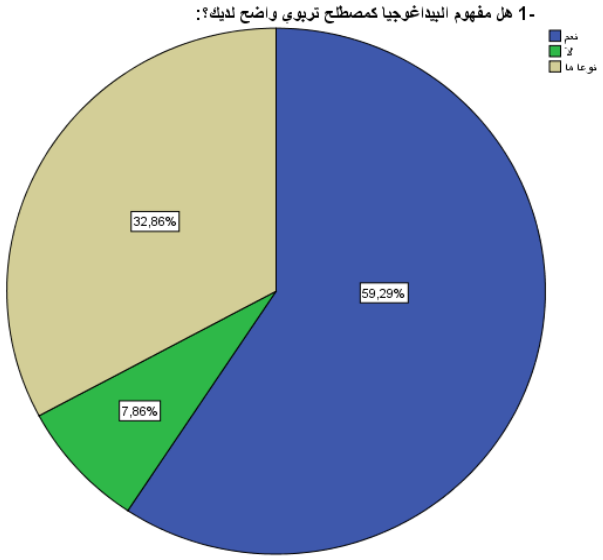
➢ **المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبيان:**

1. عـرض نتـائج القسـم الثـاني: علاقـة البيـداغوجيا بعمليتي الـتعلم والتعليم/آليـات التدريس

1.1 -عرض نتائج السؤال الأول: هل مفهوم البيداغوجيا كمصطلح تربوي واضح لديك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	83	%59,3
لا	11	%7,9
نوعا ما	46	%32,9
المجموع	140	%100,0

جدول رقم (05): هل مفهوم البيداغوجيا كمصطلح تربوي واضح لديك؟



الشكل رقم (5): يوضح النسب المئوية للسؤال (1).

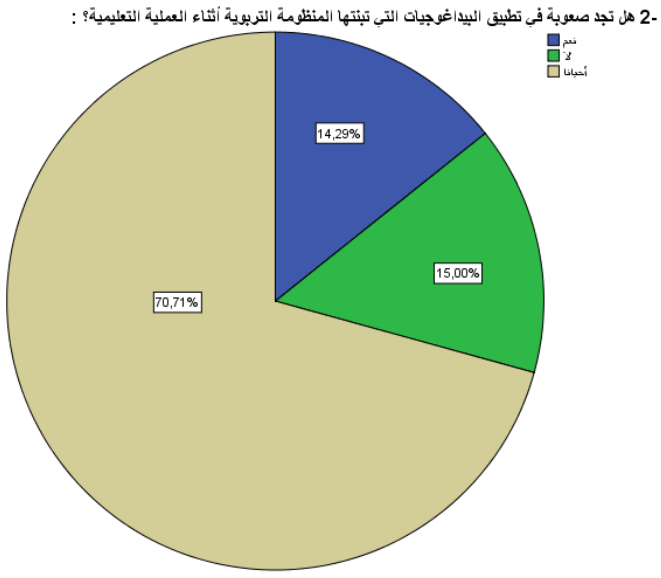
بـدأنا بهـذا السـؤال المفتـاحي، والـذي يشـير إلى مـدى إدراك أسـاتذة التعلـيم الابتـدائي لمفهـوم البيداغوجيا في بعده التربوي، فـوردت الإجابات متباينة في النسب، بحيث أجاب أكثر من النصف

بنعم؛ أي أنهم مدركون لمفهوم البيداغوجيا في العملية التربوية، وقدرت نسبتهم بـ 59.3%، بينما نسبة7.9% أجابت بلا، أما الاجابات التي أجابت بصيغة نوعا ما فمثلت نسبة 32.9%.

2.1- عرض نتائج السؤال الثاني: هل تجد صعوبة في تطبيق البيدغوجيات التي تبنتها المنظومة التربوية أثناء العملية التعليمية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	20	%14,3
لا	21	%15,0
أحيانا	99	%70,7
المجموع	140	%100,0

جدول رقم(06):هل تجد صعوبة في تطبيق البيداغوجيات التي تبنتها المنظومة التربوية أثناء العملية التعليمية؟



الشكل رقم(06): يوضح النسب المأوية للسؤال رقم (02).

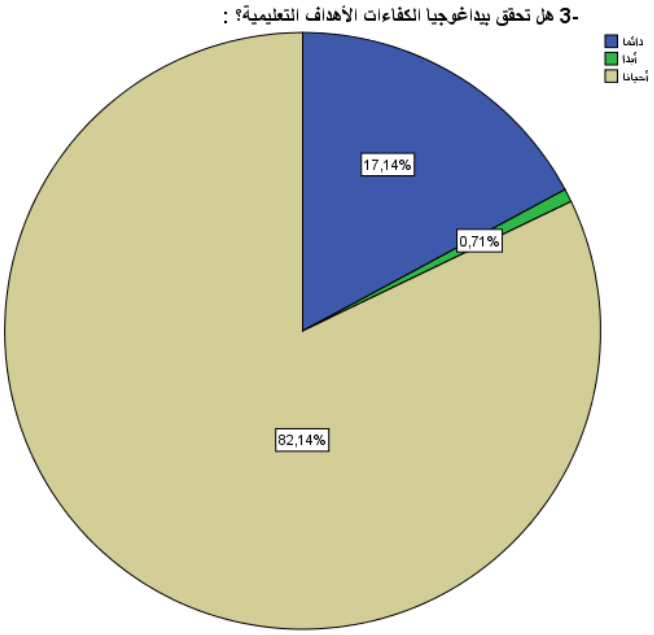
يبين الجدول والدائرة النسبة رقم (06) صعوبة تطبيق البيداغوجيات التي تبنتها المنظومة التربوية مؤخرا، وذلك أثناء التدريس، ومن خلال استقراء نتائج الجدول تبين لنا أن نسبة 14,3%

أجابت بنعم، بينما مثلت الإجابات بلا نسبة 15,0%، في حين تعود النسبة الكبيرة للإجابة على صيغة السؤال أحيانا بنسبة تقدر بـ 70,7%.

عرض نتائج السؤال الثالث: هل تحقق بيداغوجيا الكفاءات الأهداف التعليمية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
دائما	24	%17,1
أبدا	1	,70%
أحيانا	115	%82,1
المجموع	140	%100,0

الجـــدول رقـــم (07): هـــل تحقـــق بيـــداغوجيا الكفايـــات الأهـــداف التعليميـــة؟



الشكل رقم(07): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم (03).

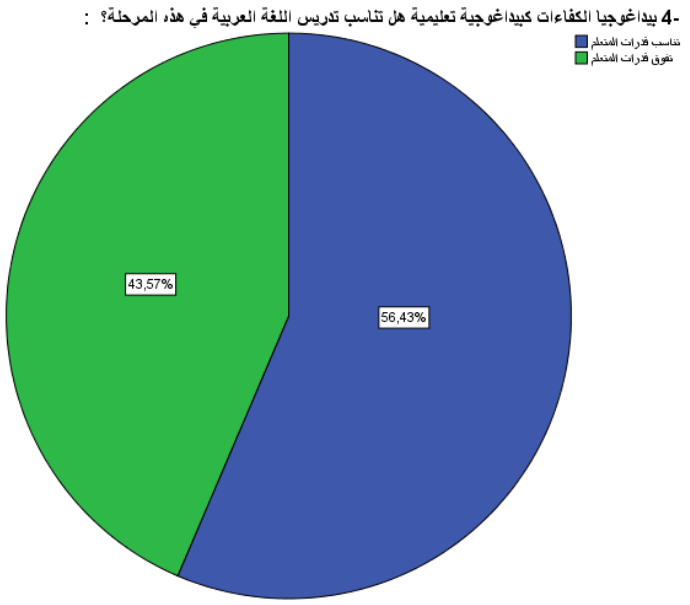
يعطينا الجدول والدائرة النسبية نتاج السؤال الثالث والذي تمحور حول مدى تحقيق بيداغوجيا الكفايات للأهداف التعليمة، فجاءت النسب كالتالي: ترى نسبة 17,1% أنها تحقق دائما الأهداف التعليمية، بينما النسبة الأقل والتي لا تتجاوز 0,17% أجابت أبدا، أي أنها لا تحقق الأهداف التعليمية، في حين أجابت نسبة 82.1% بصيغة أحيانا وهي النسبة العالية.

3.1- عرض نتائج السؤال الرابع: بيداغوجيا الكفاءات كبيداغوجية تعليمية هل تناسب تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
تناسب قدرات المتعلم	79	%56,4
تفوق قدرات المتعلم	61	%43,6
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(08): بيداغوجيا الكفايات كبيداغوجية تعليمية هل تناسب تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة؟

كما هو ملاحظ من الجدول تضمنت الإجابة على هذا السؤال احتمالين؛ يكمنان في تناسب قدرات المتعلم، أم تفوقها، فجاءت إجابة: تناسب قدرات متعلم هذه المرحلة بنسبة 56,4%، بينما إجابة تفوق قدرات المتعلم فمثلت نسبة 43,6% بفارق قدره 12,8%. كما تظهره الدائرة النسبية شكل رقم(08).

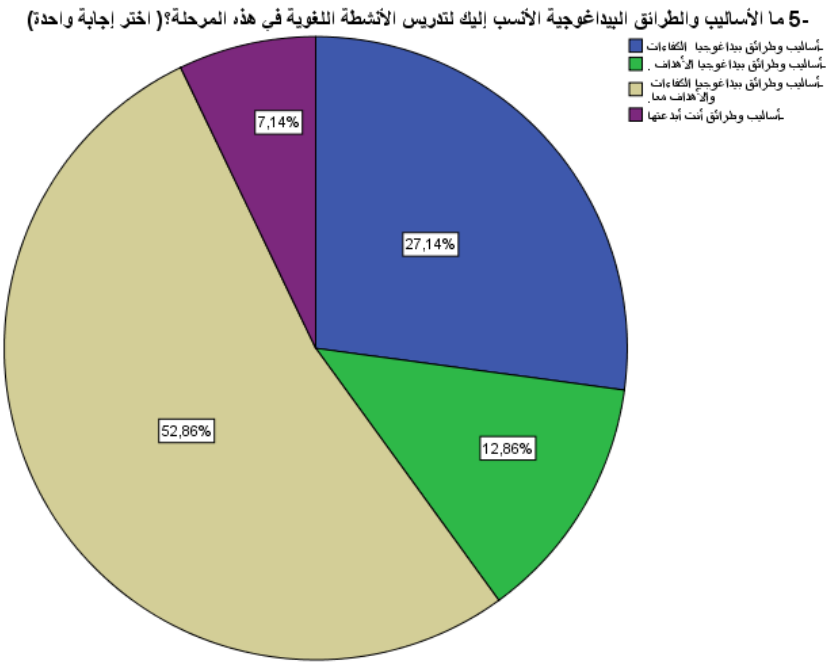


الشكل رقم(08): يوضح النسب المأوية للسؤال رقم (04).

5.1- عرض نتائج السؤال الخامس: ما الأساليب والطرائق البيداغوجية الأنسب إليك لتدريس الأنشطة اللغوية في هذه المرحلة؟ (اختر ايجابة واحدة)

الأساليب	التكرار	النسبة %
-أساليب وطرائق بيداغوجيا الكفاءات	38	%27,1
-أساليب وطرائق بيداغوجيا الأهداف	18	%12,9
-أساليب وطرائق بيداغوجيا الكفاءات والأهداف معا.	74	%52,9
-أساليب وطرائق أنت أبدعتها	10	%7,1
المجموع	140	%100,0

جدول رقم(09): ما الأساليب، والطرائق البيداغوجية الأنسب أليك لتدريس الأنشطة اللغوية في هذه المرحلة؟



شكل رقم(10): يبين النسبة المئوية للسؤال رقم(05).

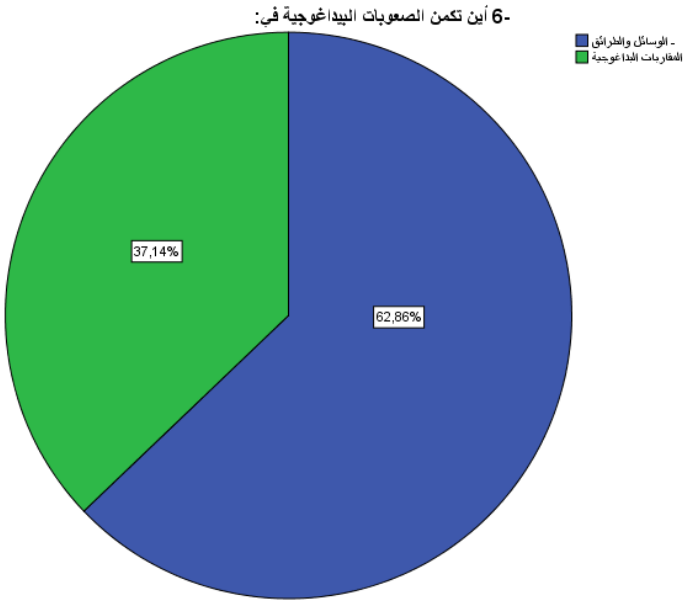
تفرعت الإجابة على هذا السؤال إلى أربع احتمالات، تشكل في جوهرها نمطا من أنماط، وأساليب بيداغوجيا التدريس وهي: أساليب وطرائق بيداغوجيا الكفايات، أو الأهداف، أو المزج

بينهما، أو وسائل وطرائق تم إبداعها من طرف الأستاذ، فكانت نسبة الأساتذة الذين يمارسون أساليب وطرائق بيداغوجيا الكفايات 27,1%، بينما الذين يستعملون أساليب وطرائق بيداغوجيا الأهداف قدرت نسبتهم بـ 12,9%، في حين شكلت نسبة 52,86% الأساتذة الذين يزاوجون بين الأسلوبين أثناء التدريس. أم الأساليب والطرائق المبدعة شكلت أقل نسبة قدرت ب 7,1%.

6.1- عرض نتائج السؤال السادس: أين تكمن الصعوبات البيداغوجية؟

الصعوبات البيداغوجية	التكرار	النسبة %
-الوسائل والطرائق	88	%62,9
المقاربات البيداغوجية	52	%37,1
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم (11): أين تكمن الصعوبات البيداغوجية؟



الشكل رقم (11): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم (06).

يعد طرح هذا السؤال تكملة للأسئلة التي سبقته، وهو يركز على الصعوبات التي قد تكون في الوسائل والأساليب، أو في تطبيق المقاربات البيداغوجية والتعليمية. الأساتذة الذين يرون أن

الصعوبات تكمن في الأساليب والطرائق مثلوا نسبة 62,7%، بينما قدرت نسبة الذين يرجعون هذه الصعوبات إلى المقاربات البيدغوجية بـ 37,1%.

1.1.6- عرض نتائج السؤال المفتوح: في حال وجود صعوبات أخرى أذكرها

صعوبات أخرى	التكرار	النسبة %
الاكتظاظ	52	%37,1
الزمن البيداغوجي	41	%29,3
كثافة البرنامج	47	%33,6
المجموع	140	%100,0

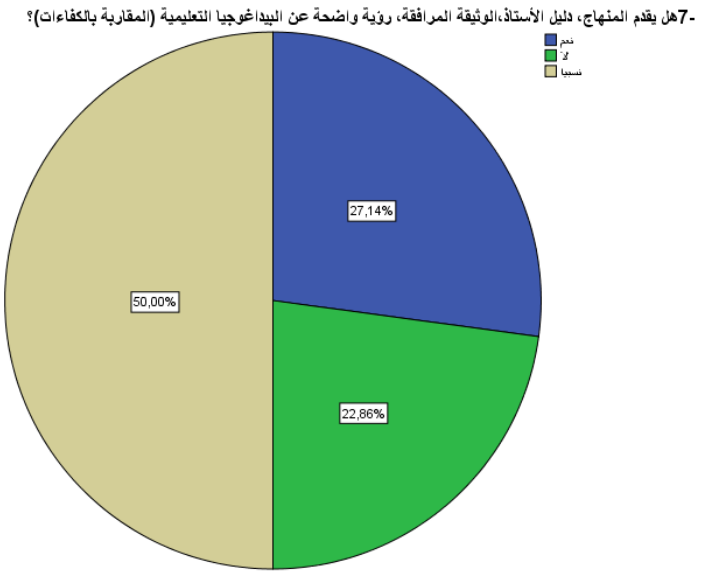
الجدول رقم (12): في حال وجود صعوبات أخرى.

جاء هذا السؤال المفتوح لرصد صعوبات أخرى،غير التي حددنها في نص السؤال السابق، يمثل الاكتظاظ في الأقسام الدراسية أكبر نسبة قدرت بـ 37,14%، يليها كثافة البرامج التعليمية بنسبة 33,57%، وأخيرا صعوبات الزمن البيداغوجي بنسبة 29,29%.

7.1- عرض نتائج السؤال السابع: هل يقدم المنهاج، دليل الأستاذ، الوثيقة المرافقة، رؤية واضحة عن البيداغوجيا و التعليمية (المقاربة بالكفاءات)؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	38	%27,1
لا	32	%22,9
نسبيا	70	%50,0
المجموع	140	%100,0

جدول رقم(13): هل يقدم المنهاج، ودليل الأستاذ، والوثيقة المرافقة، رؤية واضحة عن البيداغوجيا والتعليمية (المقاربة بالكفاءات).



الشكل رقم(13): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم (07).

لقد تضمن هذا الجدول على خلاف الجداول السابقة، معطيات أولية خاصة بالوثائق البداغوجية التي يستعين بها معلم الابتدائي في عملية تدريس المواد التعليمية، إذ يتناول السؤال السابع من القسم الثاني للاستمارة، إمكانية تقديم الوثائق المذكورة سابقا في تقديم رؤيا واضحة لكل من البيداغوجيا، والتعليمية. وهذا موضوع دراستنا.

فالملاحظة الأولية للدائرة النسبية توضح أن نسبة 50,0% من المبحوثين أجابوا بصيغة نسبيا، بينما نسبة 27,9% أجابوا نعم، وأقل نسبة أجابوا بلا. قدرت بـ 22,9%.

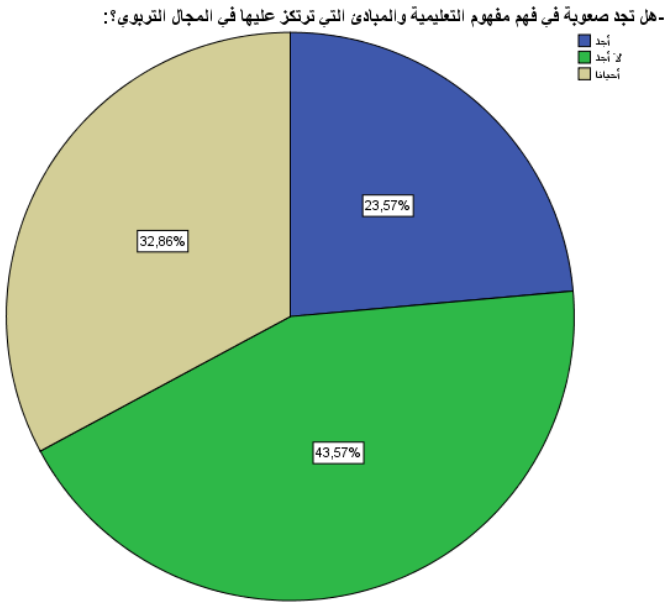
2. عرض نتائج القسم الثالث: علاقة التعليمية بالتعليم والتعلم والبيداغوجيا.

1.2- عرض نتائج السؤال الأول: هل تجد صعوبة في فهم مفهوم التعليمية والمبادئ التي ترتكز عليها في المجال التربوي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
أجد	33	%23,6
لا أجد	61	%43,6
أحيانا	46	%32,9

المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(14): هل تجد صعوبة في فهم مفهوم التعليمية، والمبادئ التي ترتكز عليها في المجال التربوي؟



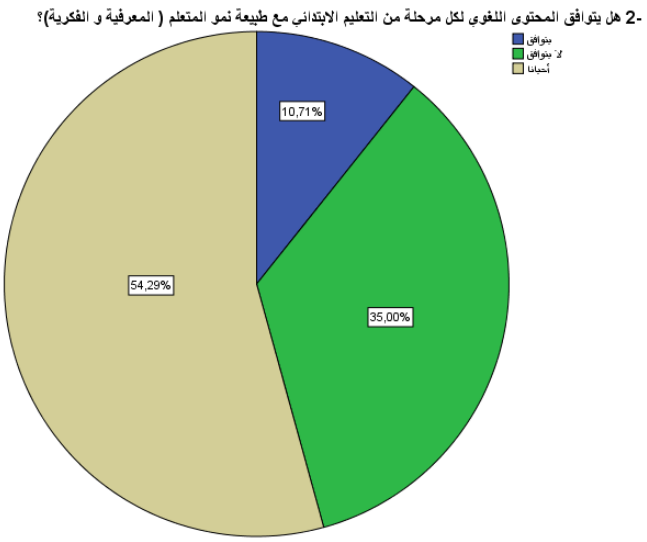
الشكل رقم(14): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم (01).

من خلال بيانات الجدول رقم (14) يتضح أن مستوى إدراك الأساتذة لمفهوم التعليمية في بعده التربوي قد قدر بنسبة 43,6%، أما الأساتذة الذين يجدون صعوبة مثلوا نسبة 23,6%، في حين الذين أجابوا بصيغة أحينا قدرت نسبتهم ب 32,9%.

2.2- عرض نتائج السؤال الثاني: هل يتوافق المحتوى اللغوي لكل مرحلة من التعليم الابتدائي مع طبيعة نمو المتعلم (المعرفية والفكرية)؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
يتوافق	15	%10,7
لا يتوافق	49	%35,0
أحيانا	76	%54,3
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(15): هل يتوافق المحتوى اللغوي لكل مرحلة من التعليم الابتدائي مع طبيعة نمو المتعلم (المعرفية والفكرية)؟



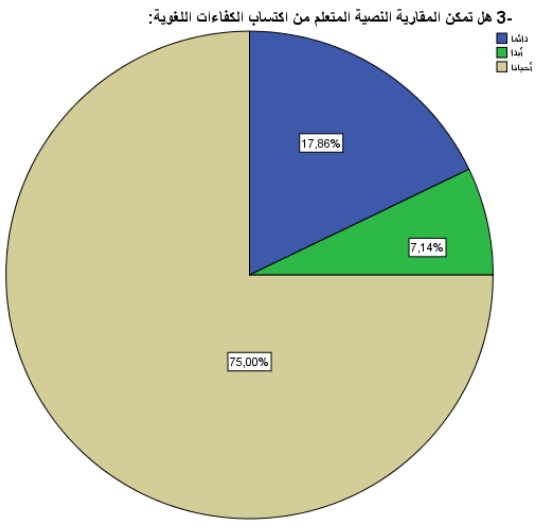
الشكل رقم(15): يوضح النسب المأوية للسؤال رقم (02).

نلاحظ من الجدول أن عدد الإجابات التي حققت أعلى نسبة تعود إلى الإجابة بصيغة أحيانا بنسبة54,3%، فحين تراوحت نسب الايجابيات بلا توافق 35,0%، أما أقل نسبة 10,7% فتعود للاجابات التي قالت أن المحتوى اللغوي في هذه المرحلة يتوافق وقدرات المتعلم الفكرية والمعرفية.

3.2- عرض نتائج السؤال الثالث: هل تمكن المقاربة النصية المتعلم من اكتساب الكفاءات اللغوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية %
دائما	25	%17,9
أبدا	10	%7,1
أحيانا	105	%75,0
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(16): هل تمكن المقاربة النصية المتعلم من اكتساب الكفاءات اللغوية؟



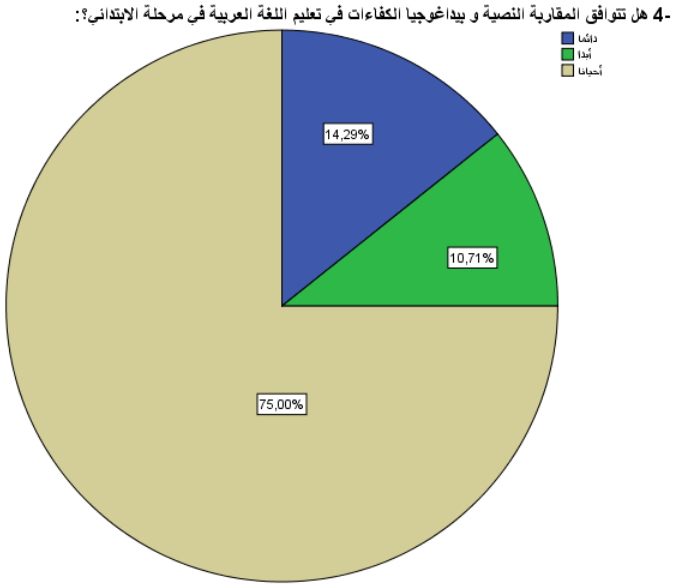
الشكل رقم(16): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم (03).

نلاحظ عبر الجدول والدائرة النسبية أن أعلى نسبة عادت إلى الاحتمال الثالث المتمثل في صيغة الاجابة [أحيانا] بنسبة تقدر بـ 75,0%، بينما نجد تفاوتا في النسب المتبقية بحيث قدرت نسبة الاحتمال الأول بـ 17.9%، أما الاحتمال الثاني والذي يتضمن الايجابية بـ[دائما] مثل أقل نسبة قدرت بـ 17,9%.

4.2- عرض نتائج السؤال الرابع:هل تتوافق المقاربة النصية و بيداغوجيا الكفاءات في تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
دائما	20	%14,3
أبدا	15	%10,7
أحيانا	105	%75,0
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(17): هل تتوافق المقاربة النصية وبيداغوجيا الكفاءات في تعليم اللغة في التعليم الابتدائي؟



الشكل رقم(17): يبين النسب المئوية للسؤال رقم (04).

من خلال النتائج المتحصل عليها، يمكن أن نستقرأ نسب إجابات السؤال الذي تضمن هل توافق المقاربة النصية وبيداغوجيا الكفاءات في تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي؟، فرجعت أعلى نسبة الإجابات التي ترى أن هذا التوافق يحدث أحيانا بنسبة 75,0%، بينما توسطت نسبة الإجابات التي ترى أن هناك توافق بين المقاربة النصية وبيداغوجيا الكفاءات بنسبة قدرت بـ 14,3%، فحين عادت أقل نسبة قدرت بـ 10,7%، إلى الاجابات التي تقول أنه لا يوجد توافق فكانت الإجابات بصيغة[أبدا].

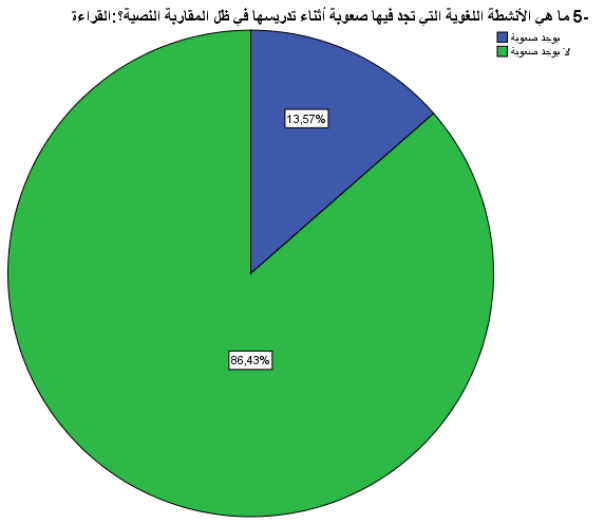
5.2- عرض نتائج السؤال الخامس: ما الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟

1.5.2- نشاط القراءة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %

يوجد صعوبة	19	%13,6
لا يوجدصعوبة	121	%86,4
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(18): ما هي الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟ نشاط القراءة.



الشكل رقم(18): يبين النسب المئوية للسؤال رقم (05)(نشاط القراءة).

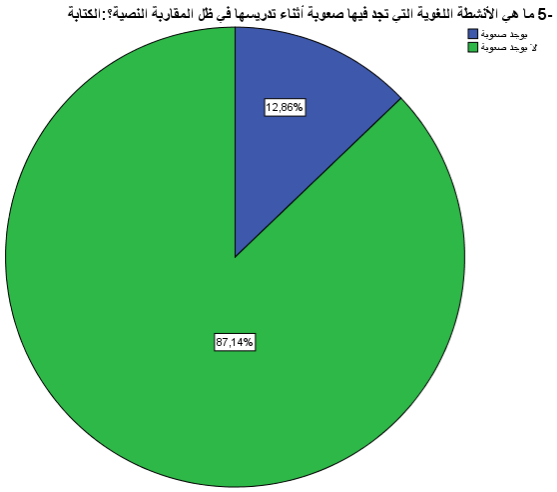
النتائج المحصل عليها لهذا السؤال الذي يتضمن الأنشطة التي يجد أو لا يجد فيها المعلم صعوبة أثناء العملية التعليمية، في ظل المقربات التعليمية والبيداغوجية المعمول بها، فوردت الإجابات كالتالي: عادت أعلى نسبة للاحتمال الثاني والذي تضمن اجابة [لا توجد صعوبة] بنسبة قدرها 86,4%، بينما الاحتمال الأول شكل نسبة قدرها 13,6%للإجابات بـ [توجد صعوبة].

2.2.5- نشاط الكتابة:

الاحتمالات	العدد	النسبة %
يوجد صعوبة	18	%12,9

لا يوجد صعوبة	122	%87,1
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم (19): ما هي الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟ نشاط الكتابة.



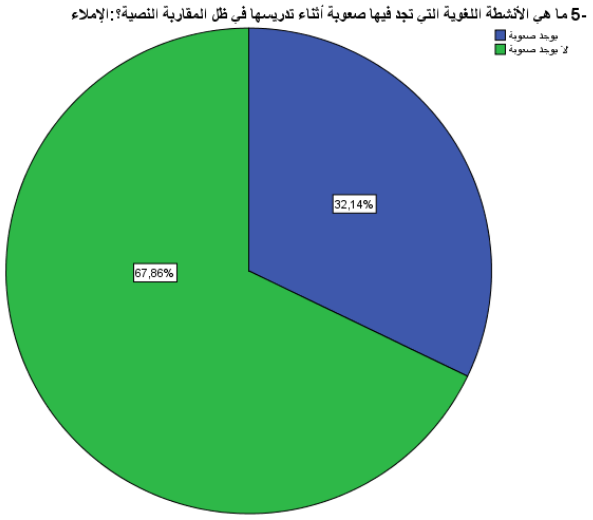
الشكل رقم(19): يوضح النسب المأوية للسؤال رقم (05)(نشاط الكتابة).

يوضح الجدول رقم(19)، والشكل رقم(19) نتائج السؤال الخامس، والمتعلق بنشاط الكتابة من حيث وجود صعوبات أثناء تدريسه من عدمها فكانت النتائج كالتالي: عادت أعلى نسبة إلى الاحتمال الثاني بعدم وجود صعوبات في تدريسه بنسبة 87,1%، بينما الإجابات التي تجد صعوبة فمثلت نسبة بـ 12,9%.

3.2.5- نشاط الإملاء:

الاحتمالات	العدد	النسبة %
يوجد صعوبة	45	%32,1
لا يوجد صعوبة	95	%67,9
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(20): ما هي الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟ نشاط الإملاء.



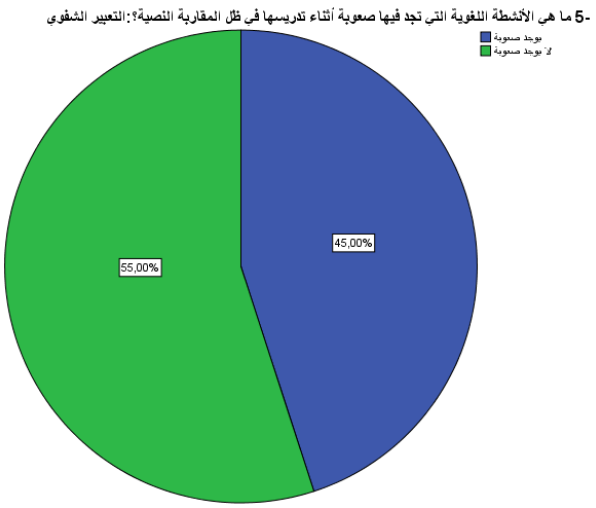
الشكل رقم(20): يمثل النسب المأوية للسؤال رقم (05)(نشاط الإملاء)

من خلال الشكل، والجدول يظهر لنا جليا أن معظم الأساتذة يرون أنه لا توجد صعوبة في تدريس نشاط الإملاء في ظل المقاربة النصية، فقدرت نسبة إجاباتهم بـ 67,9% ، بينما البقية يرون أن هنالك صعوبة قدرت نسبتهم بـ 32,1%.

4.2.5- نشاط التعبير الشفوي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة ا%
توجد صعوبة	63	%45,0
لا توجد صعوبة	77	%55,0
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(21): ما هي الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟ نشاط التعبير الشفوي.



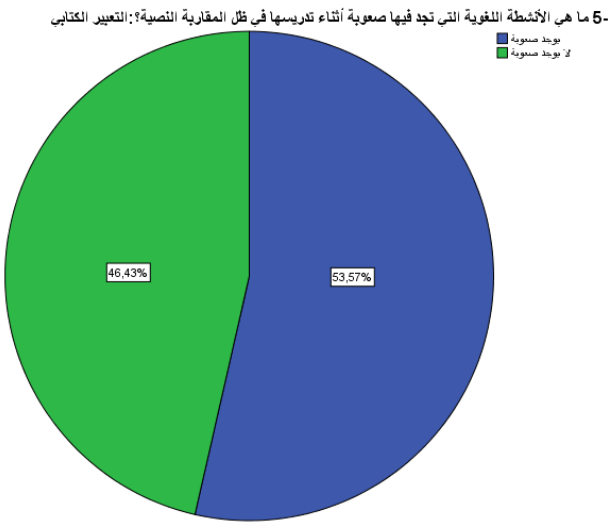
الشكل(21):يمثل النسب المأوية للسؤال رقم (05) (نشاط التعبير الشفوي).

يتضح لنا من خلال النسب الإحصائية التي أفادنا بها الجدول والدائرة النسبية أن نسبة الأساتذة الذين لا يجدون صعوبة في تدريس نشاط التعبير الشفوي في ظل المقاربة النصية فاقت النصف وعليه قد قدرت نسبتهم بـ 55,0%، بينما نسبة 45,0% مثلت الأساتذة الذين يجدون صعوبة في ذلك.

5.2.5- نشاط التعبير الكتابي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
توجد صعوبة	75	%53,6
لا توجد صعوبة	65	%46,4
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم (22): ما هي الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟ نشاط التعبير الكتابي.



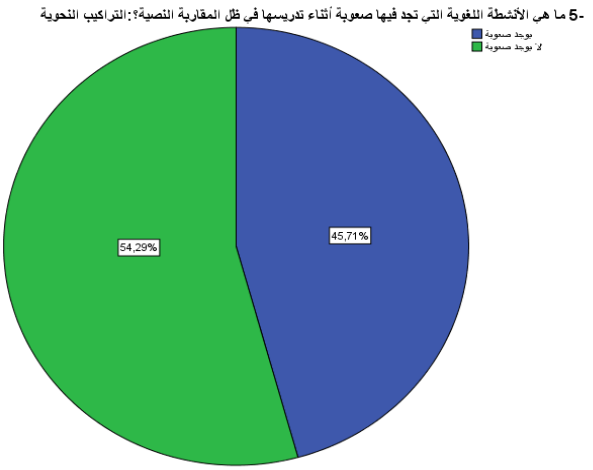
الشكل (21): يمثل النسب المئوية للسؤال رقم (05)(نشاط التعبير الكتابي).

في هذه المرة نلاحظ أن أعلى نسبة والتي قدرت بـ 53,6% عادت لإجابات الأساتذة الذين يجدون صعوبة في تدريس نشاط التعبير الكتابي، بينما الذين لا يجدون صعوبة فقدرت نسبتهم بـ:46,4%.

6.2.5- التراكيب النحوية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
توجد صعوبة	64	%45,7
لا توجـــــــد صعوبة	76	%54,3
المجموع	140	%100,0

الجدول (22): ما هي الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟ نشاط التراكيب النحوية.



الشكل (22): يمثل النسب المأوية للسؤال رقم (05)(نشاط التراكيب النحوية).

تحيلنا النتائج إلى أن نسبة45,7% تجد صعوبة في تدريس نشاط التراكيب النحوية، بينما أكثر من النصف لا يجدون صعوبة في ذلك وقدرت نسبتهم بـ 54,3%.

6.2- عرض نتائج السؤال السادس: أي الظواهر اللغوية التي تراها صعبة على المتعلم، وفي أي سنة؟

1.6.2 التراكيب النحوية:

السنوات التعليمية	التكرار	النسبة %
السنة الأولى	3	%2,1
السنة الثانية	29	%20,7
السنة الثالثة	33	%23,6
السنة الرابعة	14	%10,0
السنة الخامسة	17	%12,1
لم يقم بتحديدالسنة	31	%22,1
السنة : 2و3و4	9	%6,4
السنة : 2و3	4	%2,9
المجموع	140	%100,0

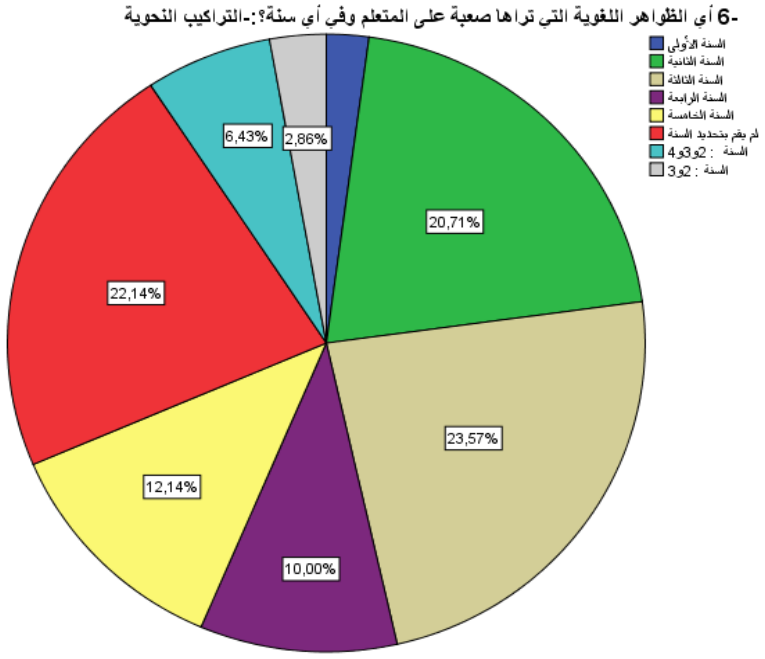
الجدول رقم (23): أي الظواهر اللغوية التي تراها صعبة على المتعلم وفي أي سنة؟

كان الهدف من طرح هذا السؤال تكميل السؤال السابق، والذي خص بالأساتذة والصعوبات التي تواجههم، أو لا توجد في تدريس الأنشطة اللغوية، بينما هذا السؤال موجه نحو المتعلم والصعوبات التي يتلقها أثناء التعلم في مختلف الأطوار التعليمية للأنشطة اللغوية.

جاءت الاجابات متباينة إلى حد كبير، فيما يخص نشاط التراكيب النحوية وهي كالتالي من أعلى نسبة إلى أدناها:

عادت النسب الكبيرة إلى السنة الثالثة من الطور الثاني بنسبة 22,1%، ثم تليها نسبة 22,1%، لم يقم الأساتذة بتحديد السنوات، تليها نسبة20,7% وتعود للسنة الثانية من الطور الأول، ثم السنة الخامسة من الطور الثالث بنسبة 12,1%.

تأتي بعدها السنة الرابعة من الطور الثاني بنسبة قدرها 10,0%، وهناك من جمع بين السنوات الثانية والثالثة والرابعة جملة واحدة، وقدرت نسبتها بـ 6,4%، ثم تليها السنة الثانية والثالثة مجموعة بنسبة 2,9%، وفي الأخير عادت أقل نسبة إلى السنة الأولى من الطور الأول بنسبة 2,1%. والشكل رقم(23) يوضح النسب بشكل واضح.

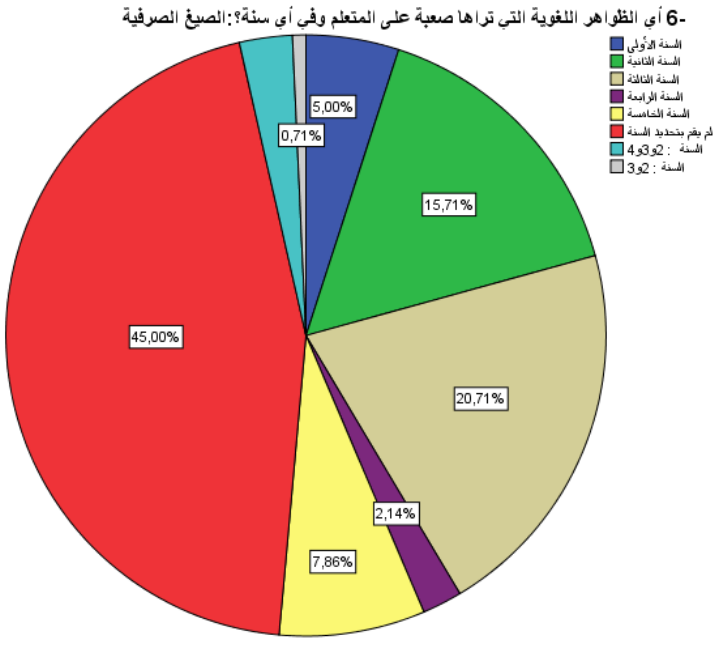


الشكل رقم(23): يوضح النسب المأوية للسؤال رقم (06).(التراكيب النحوية).

2.6.2- الصيغ الصرفية:

السنوات التعليمية	التكرار	النسبة المئوية %
السنة الأولى	7	%5,0
السنة الثانية	22	%15,7
السنة الثالثة	29	%20,7
السنة الرابعة	3	%2,1
السنة الخامسة	11	%7,9
لم يقم بتحديدالسنة	63	%45,0
السنة : 2و3و4	4	%2,9
السنة : 2و3	1	,70%
المجموعا	140	%100,0

الجدول رقم(24): أي الظواهر اللغوية التي تراها صعبة على المتعلم وفي أي سنة؟ (الصيغ الصرفية).



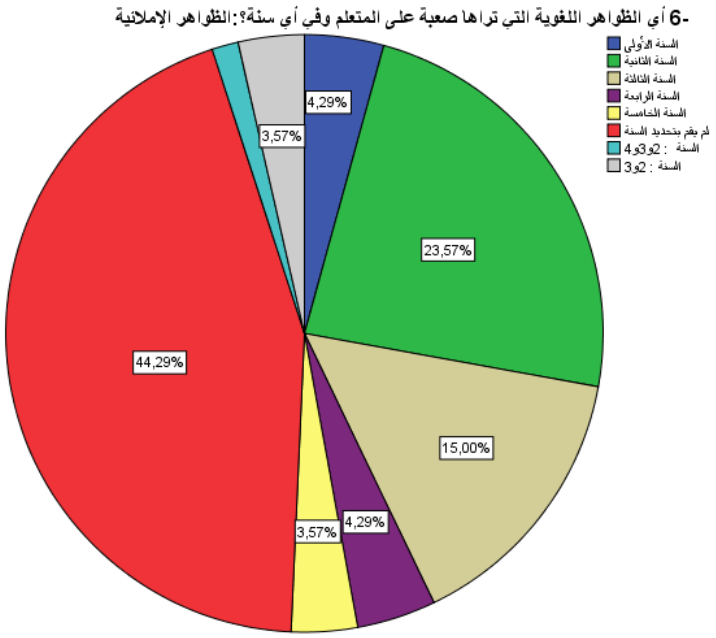
الشكل رقم(24): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم(06)،(الصيغ الصرفية).

في هذه النتائج الإحصائية لاحظنا خلطا في الإجابات حول صيغة السؤال المطروح، والتي تطلب من المبحوث تحديد السنة الدراسية التي يجد فيها المتعلم صعوبة في تعلم الظواهر اللغوية، من بينها الظاهرة الصرفية، بحيث لم يقدم الأغلبية تحديدا للسنة الدراسية فمثلوا نسبة أعلى قدرت بـ 45,0%، ثم تليها السنة الثالثة بنسبة قدرها 20,7%، فالسنة الثانية بنسبة 15.7%، ثم السنة الخامسة بنسبة 7,9%، بعدها السنة الأولى بنسبة 5,0%، وفي الأخير السنوات الثانية، والثالثة، والرابعة، بنسبة 2,9%.

3.6.2- الظاهرة الإملائية:

السنوات التعليمية	التكرار	النسبة ا%
السنة الأولى	6	%4,3
السنة الثانية	33	%23,6
السنة الثالثة	21	%15,0
السنة الرابعة	6	%4,3
السنة الخامسة	5	%3,6
لم يقم بتحديد السنة	62	%44,3
السنة : 2و3و4	2	%1,4
السنة : 2و3	5	%3,6
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم (25): أي الظواهر اللغوية التي تراها صعبة على المتعلم وفي أي سنة؟(الظاهرة الإملائية).



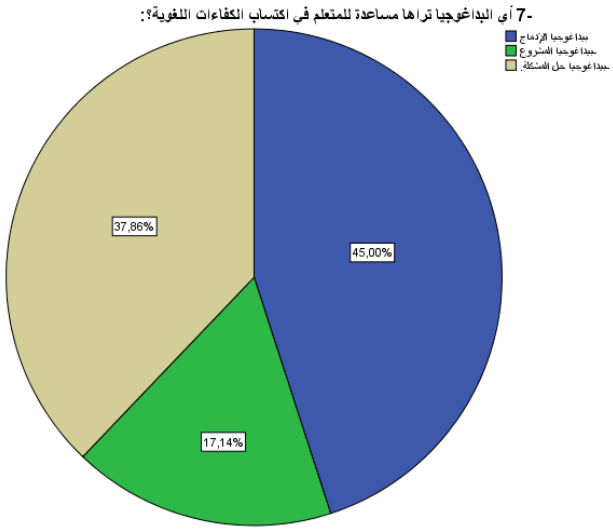
الشكل رقم(25): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم (06)، الظاهرة الإملائية.

من خلال النتائج الإحصائية للجدول رقم (25) يتبين لنا أيضا الخلط في إجابات المبحوثين على السؤال، بحيث مثلت الأغلبية الساحقة التي لم تقم بتحديد السنة الدراسية بنسبة قدرت بـ 44,3%، تليها نسبة 23,6% للسنة الثانية، تتبعها السنة الثالثة بنسبة 15,0%، من بعدها السنة الأولى بنسبة 4,3%، ثم اشتركت السنة الخامسة بنسبة 6,3%مع السنة الثاني والثالثة مجموعتين، وعادت أقل نسبة إلى السنوات الثانية، والثالثة، والرابعة مجموعة بنسبة 1,4%.

7.2- عرض نتائج السؤال السابع: أي البيداغوجيات تراها مساعدة للمتعلم لاكتساب الكفاءات اللغوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
بيداغوجيا الإدماج	63	%45,0
بيداغوجيا المشروع	24	%17,1
بيداغوجيا حل المشكلة.	53	%37,9
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(26):أي البيداغوجيات تراها مساعدة للمتعلم لاكتساب الكفاءات اللغوية؟



الشكل رقم(26): يوضح النسب المئوية للسؤال رقم 07

تظهر النتائج أن البيداغوجيا التي يراها أساتذة التعليم الابتدائي مساعدة للمتعلم لاكتساب الكفاءات اللغوية هي بيداغوجيا الإدماج، بنسبة قدرها 45,0%، تليها بيداغوجيا حل المشكلة بنسبة قدرها 37,9%، وأقل نسبة عادت لبيداغوجيا المشروع 17,1%.

8.2- عرض نتائج السؤال الثامن: هل تساعدك البيداغوجيا والتعليمية في اكتساب مهارات تعليمية وتطوير كفاءتك اللغوية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة ا%
نعم	54	%38,6
نسبيا	86	%61,4
المجموع	140	%100,0

الجدول رقم(27):كيف تساعدك البيداغوجيا والتعليمية في اكتساب مهارات تعليمية وتطوير كفاءتك اللغوية؟

نلاحظ الإجابات التي حققت أعلى نسبة مئوية في الجدول رقم(27) تعود إلى الاحتمال الثاني من الإجابات بصيغة[نسبيا] بنسبة قدرت بـ 61,4%، بينما الإجابات بصيغة [نعم] مثلت نسبة قدرها 38,6%.

➢ المبحث الثالث: تحليل وتفسير نتائج الاستبيان:

استهدفت دراسة البحث محورين أساسين في العملية التربوية وهما: البيداغوجيا، والتعليمية، والعلاقة التي تربطهما بعمليتي التعلم والتعليم، وكيف تسهم كل منهما في عملية تدريس مادة اللغة العربية في التعليم الابتدائي، حسب ما جاءت به الدراسات النفسية، واللسانية، وعلوم التربية من مقاربات، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وكل شيء مبني على أساس قدراته العقلية والمعرفية.

لذلك عمدت إلى تطبيق استبانه تمحورت حول مفهوم البيداغوجيا والتعليمية لدى المعلمين، ومدى استيعابهم لدور كل منهما في عملية التدريس، من خلال مقاربة بيداغوجيا الكفاءات والمقربات الجزئية المترتبة عنها، والمقاربات التعليمية المتمثلة في المقاربة اللسانية، والمجسدة في المقاربة النصية التي تعتبر منطلق الدرس اللغوي وأنشطته.

1. تحليل نتائج القسم الثاني: علاقة البيداغوجيا بعمليتي التعلم والتعليم/آليات التدريس.

في إطار النتائج الإحصائية، التي وردت في الجداول السابقة، يمكننا التوصل من خلالها إلى تقديم تحليلات للإجابات عن الأسئلة التي وردت في القسم الثاني، والقسم الثالث من ورقة استمارة المبحوثين، فالواقع هو أقرب طريق يمكننا من خلاله التماس مصداقية مجال التعليم تحت غطاء الإصلاحات التربوية الجديدة، المتجددة على مستوى المقاربات البيداغوجية، والتعليمية.

- **تحليل نتائج السؤال الأول:** هل مفهوم البيداغوجيا كمصطلح تربوي واضح لديك؟

الهدف من طرح هذا السؤال كان من منطلق أن أي مجال علمي أو مهني قائم على حزمة من المصطلحات التي ترسم حدوده، وخصائصه، وتميزه عن بقية العلوم أو المهن، والتربية والتعليم

من المجلات الحيوية التي تبنى عليها أسس المجتمعات البشرية، إذ يحتوي هذا القطاع على كم هائل من المصطلحات التربوية والتعليمية.التي تأسس مجاله المعرفي والتطبيقي.

وما مصطلح البيداغوجيا إلا واحدا من تلك المصطلحات، إذ يعد ركيزتا من ركائز التربية منذ القدم إلى يومنا هذا، فمفهومه غير قار، فهو يتلون بألوان الطيف ليواكب مستجدات التربية على مستوى البحث النظري أو التطبيقي، فدلالة البيداغوجيا قديما تدل على الدور الذي كان يقوم به العبد اتجاه الأطفال بإيصالهم إلى حلقة الدرس، وهذه الدلالة تبلورت مع مرور الوقت لتتحول البيداغوجيا "من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التربوية إلى منهجية في تقديم المعرفة، وارتبطت بذلك بفن التدريس، وانصب الاهتمام على اقتراح الطرائق المختلفة للتعليم وتعددت هذه الطرائق بتعدد المرجعيات والخلفيات و المدارس الفلسفية..."[1] فتعددت البيداغوجيات بتعدد الفلسفات التربوية.

وأمام هذه التحولات على مستوى مفهوم البيداغوجيا، فقد أجابت النسبة الأكبر من المبحوثين والتي قدرت بـ 59% بأنهم مدركون لمفهوم البيداغوجيا، قد نرجع هذه النسبة إلى تكوين عينة البحث، إذ يوجد ضمن المبحوثين أساتذة تفوق خبرتهم المهنية من 10سنوات فأكثر بلغت نسبتهم 35,0%، إضافة إلى من لديهم خبرة من 05سنوات إلى 10سنوات ويمثلون نسبة 23,6%، فمجموع الفئتين يساوي 58,6%، وهو أعلى من نسبة المبحوثين الذين تنحسر خبرتهم المهنية ما بين شهر إلى خمس سنوات وقدرت نسبتهم بـ 41,4%.و من هذا المنطلق نرى أن النتيجة المتحصل عليها قريبة من منطق الصواب.

أما نسبة 7,9% أجابت بـ [لا] أي أنها ليست مدركة للمعنى الدلالي التربوي للبيداغوجيا، في غالب الأحوال، ما يبرهن هذه الاجابة أن فئة أساتذة الاستخلاف، أو من هم في طور التربص يكونون حديثي الاتصال بواقع التعليم؛ أي أن معرفتهم النظرية لا تكون بأي صفة مطابقة لما هو

[1]:عبد القادر لوسي،المرجع في التعليمية، جسور للتوزيع والنشر،الجزائر، ط1، 2014، ص30.

تطبيقي؛ لذلك يجدون صعوبة في إدراك مفهوم البيداغوجيا في جميع أبعاده التربوية والتعليمية، وعامل الزمن كفيل ليتمكنوا من إدراكه.

بينما أجابت نسبة 32,9% بـ [نوعا ما]، وهي إجابة تتوسط الايجابتين السابقتين لا هم مدركون للمفهوم، ولا هم غير مدركين له، تضعنا إجابتهم بين عدة احتمالات لتفسيرها من بين أبرز هذه الاحتمالات قد تعود إلى تعدد البيداغوجيات من جهة، ومن جهة ثانية الغموض الذي يحيط بالبيداغوجية الرئيسية-بيداغوجيا الكفاءات – والبيداغوجيات التي تتفرع منها.بالإضافة إلى الإصلاحات الثانوية المتكررة من حين إلى آخر، ما إن يدرك الأستاذ المفاهيم التي بين يديه حتى يجد نفسه أمام معطيات جديدة تغير من مفهوم المصطلحات السابقة.

– **تحليل نتائج السؤال الثاني:** هل تجد صعوبة في تطبيق البيداغوجيات التي تبنتها المنظومة التربوية أثناء العملية التعليمية؟

بينت نتائج الاستبيان، والإحصاء المتمثلة في الجدول رقم (06)، أن نسبة كبيرة من المبحوثين أجابت بصيغة[أحيانا] قدرت ب70,07%، هذه الإجابة تحمل في طياتها إجابات فرعية عديدة، قد يجد المعلم نفسه أمام مواقف تعليمية يصعب فيها تطبيق الفروع البيداغوجية، وفي مواقف تعليمية قد لا يجد صعوبة في تطبيقها، ترجع الباحثة تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة توافق البيداغوجيات الفرعية من البيداغوجيا الرئيسية-بيداغوجيا الكفاءات- وطبيعة الوضعيات التعليمية، ونقصد بالبيداغوجيات الفرعية تلك البيداغوجيات التي تمثل في مجموعها آليات، أو استراتجيات تمكن المتعلم من اكتساب المعارف بصفة عامة، والمعرفة اللغوية بصفة خاصة، من بينها بيداغوجيا حل المشكلة، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا الإدماج .....

أما نسبة 14,3% أجابت ب[نعم]، أي أنها تجد صعوبة في تطبيق هذه البيداغوجيات، فخبرة المتعلم والفروقات الفردية، تلعب دورا هاما في تمكين المعلم من تطبيق الآليات البيداغوجية، بينما أجابت نسبة 15,0% ب[لا] وهي نسبة نرجعها لأصحاب الخبرة المهنية الطويلة.

- **تحليل نتائج السؤال الثالث:** هل تحقق بيداغوجيا الكفاءات الأهداف التعليمية؟

لقد كشفت نتائج الاستبيان لهذا السؤال، والممثلة في الجدول رقم(07)، أن الأغلبية أجابت بصيغة[أحيانا] بنسبة 82,1%، وهي إجابة ترسوا على جانبي الإجابتين [نعم] و [لا]؛ لأن الأهداف التعليمية تعد من المكونات الرئيسة للمناهج التعليمية، بحيث تشكل نقطة الانطلاقة للعمليات التخطيطية والتنفيذية للمواد التعليمية، وتحديدها وصياغتها بشكل دقيق، يجعل الأستاذ في وضعية مرنة أثناء إلقاءه الدرس، بحيث تمكنه من مقاربة تحقيق النتائج التعليمية العامة.

من هذا المنطلق يمكن أن نرجع تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة تحديد الوسائل والطرائق التي يستعين بها الأستاذ لتحقيقه الأهداف التعليمية، إذ يمكن أن يوفق في اختيارها أو يخفق؛ "من تم كان الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة"[1]، فإمكانية الوصول لهذا الفرض في ظل بيداغوجيا يظل نسبيا بطبيعة الحال.

في المقابل لم تتجاوز نسبة الذين أجابوا بـ[نعم] 17,1%، وهي نسبة تأكد تفسير النسبة الغالبة، إذ لا يمكن لأي مقاربة تعليمية من تحقيق الأهداف التعليمية 100%، يبقى الأمر نسبيا، في حين كانت هناك إجابة واحدة أجابت بأن هذه البيداغوجيا لا تحقق أبدا الأهداف لتعليمة، يمكن تفسير هذه الإجابة، والتي لم تتجاوز نسبتها 0,7%،أن طبيعة التخطيط واختيار الوسائل، والطرائق التعليمية يعود في جانب منه إلى إمكانية، وقدرات الأستاذ في اختيارها في ظل معطيات بيداغوجيا الكفاءات.

1 المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،اعدد محمد يحي زكريا،عباد مسعود،وزارة التربية الوطنية، 2016، ص122

- **تحليل نتائج السؤال الرابع:** بيداغوجيا الكفاءات كبيداغوجيا تعليمية هل تناسب تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة؟

وكما جاء في عرض النتائج السابقة جاءت نتائج هذا السؤال متقاربة بفارق قدره 18تكرار، فالمجموعة التي أجابت بأن بيداغوجيا الكفاءات تناسب تدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي لأنهم يرون أنها تناسب قدرات المتعلم ومثلوا بذلك نسبة 56,4%، بينما الذين يرونها العكس فقدرت نسبتهم بـ 43,6%.

في حيز هذه النتائج يمكننا أن نعطي التفسيرات التالية:

تتضمن بيداغوجيا الكفاءات في جوهرها "هدف-مرمى، متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة"[1]ما يعني أن الكفاية مرتبطة بشكل مباشر بوضعية الانطلاق التي تحتوي على إشكالية الدرس، والتي توجب المتعلم على حل هذة المشكلة من خلال توظيف ما لديه من معارف سابقة لحلها، من هذه الزاوية ننظر لمتعلم التعليم الابتدائي، أيمكن لنموه العقلي والمعرفي أن يمتثل للمبادئ والآليات التي تمليها بيداغوجيا الكفاءات؟

فالإجابتان المتقاربتان تحيلنا للقول أن هذه المقاربة تتناسب في بعض الأحيان مع قدرات المتعلم المعرفية والعقيلة، وقد لا تتناسب في بعض الأحيان لأنه لا يمكن إغفال عامل الفروق الفردية بين التلاميذ واختلاف تمثلهم للمعرفة بمستو واحد.

- **تحليل نتائج السؤال الخامس:** ما الأساليب والطرائق البيداغوجية الأنسب إليك لتدريس الأنشطة اللغوية في هذه المرحلة؟(اختر إجابة واحدة).

[1] بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، (تر) عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2003م، ص121.

أسفرت نتائج هذا السؤال والمجسدة في الجدول رقم (10) على أعلى نسبة عادت للأساتذة الذين يجمعون في عملهم بين أساليب وطرائق بيداغوجيا الكفاءات وبيداغوجيا الأهداف، بنسبة قدرها 52,9%، هذه النتيجة تفسر من خلال السؤال السابق لها، بحيث أن بيداغوجيا الكفاءات في بعض الأحيان تعجز عن رسم تخطيط واضح للوضعية التعليمية مما يدفع بعض الأساتذة إلى الاستعانة بآساليب وطرائق بيداغوجيا الأهداف لسد الفجوات، وبالتالي خلق تكامل بين البيداغوجيتين، في حين يعود تفسير نسبة 27,1% والتي تستعين بأساليب وطرائق بيداغوجيا الكفاءات إلى الأساتذة قريبي العهد بالتعليم، أي أنهم يحاولون تطبيق هذه البيداغوجيا لأنهم قليلو الخبرة ببيداغوجيا الأهداف، أما نسبة الإبداع فلم تتجاوز نسبتها 7،1%، فأغلبية الأساتذة يجدون عملية الإبداع من الأمور التي تزيدهم تكاليف فوق التي هي عليهم، لذلك يتحاشون إبداع أساليب وطرائق من صميم دواتهم.

- **تحليل نتائج السؤال السادس:** أين تكمن الصعوبات البيداغوجية؟ في حال وجود صعوبات أخرى أذكرها.

أسفرت نتائج هذا السؤال التي يوضحها جدول رقم(11) أن النسبة الكبيرة من الأساتذة يرون أن الصعوبات التي يواجهها أثناء أداءهم مهامهم التدريسية تعود بنسبة 62,3% إلى الوسائل والطرائق البيداغوجية التي يعتمدونها أثناء الوضعية التعليمية أو بعدها، فيمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة المقاربة البيداغوجية المعمول بها –مقاربة الكفاءات - في تدريس مختلف المواد التعليمية من بينها اللغة العربية، هذا من جهة ومن جهة أخرى ما تفرض طبيعة كل مادة تعليمية من حيث خصائصها جملة من الوسائل، والطرائق البيداغوجية التي تختلف عن بقية المواد، بل نجد أن طبيعة الأنشطة المتفرعة عن المادة اللغوية تفرض هي الأخرى نوعا من الوسائل والطرائق التي يسهل من خلالها على الأستاذ التحكم الجيد في سيرورة الدرس.

بينما عادت نسبة 37,1%،إلى صعوبة المقاربات البيداغوجية، فالمقاربة البيداغوجية في مجملها هي تلك الرؤية البعيدة لوسائل وطرائق تعليم المواد المعرفية، وكيفية تقيمها في إطار مناهج تعليمية محددة الأبعاد والأهداف.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة والتي يرى فيها الأساتذة أنها تشكل لهم صعوبات في التدريس، إلى ما تتطلبه المقاربة الرئيسة من أنواع مختلفة من البيداغوجيات التي لابد من تطبيقها أثناء الوضعية التعليمية نذكر منها على سبيل المثال: بيداغوجيا حل المشكلة، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا الدعم، بيداغوجيا الإدماج...،هذا التنوع البيداغوجي الذي تحتوي عليه بيداغوجيا الكفاءات نرجع دلالته إلى أهميتها العلمية والتطبيقية التي تلقى الكثير من الصعوبات من لدن الأساتذة، نظرا لجدتها في الميدان.

تحليل نتائج السؤال المفتوح من السؤال السادس: في حال وجود صعوبات أخرى أذكرها.

تظهر نتائج السؤال المفتوح تمركز إجابة معظم الأساتذة حول ثلاثة محاور؛ يرون أنها من بين المحاور التي تشكل لديهم عائقا أمام اتمام العملية التعليمية على أحسن وجه، يحتل عامل الاكتظاظ أعلى نسبة بلغت 37,1%، فعدد التلاميذ داخل القسم قد يتجاوز عتبة الأربعين تلميذا، "يمنع اكتظاظ القسم التلاميذ و المدرس من التواصل الجيد، فالبرغم من تبني بيداغوجيات حديثة إلا أنها تصطدم بواقع الاكتظاظالذي يجعل كل مقاربة جديدة تسقط في شباك الممارسات التقليدية التي تتماشى والمستوى المعرفي للمتعلم المتفوق إلى حد ما والمتوسطين في عملية التعلم".[1]وأمام هذا الوضع يصعب على الأستاذ تتبع كل تلميذ، ومعرفة مدى إدراكه لمحتوى الدرس، زد عليها عامل الفروقات الفردية بينهم، مما يخلق عدم التوازن في عملية فهم المحتوى التعليمي.

[1] دنيا مينه، التواصل البيداغوجي الصفي أسسه ومقوماته، مطبوعات النجاح، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص 80.

يليها في الترتيب كثافة البرامج التعليمية بنسبة33,6 %؛ إذ تشكل كثافة البرامج التعليمية عائقا أمام الأستاذ والمتعلم على حد سواء، بحيث يصبح هم الأستاذ هو إتمام المحاور المعرفية التي تتضمنها البرامج في الوقت المحدد، من ثم يتناسى تنمية القدرات والكفاءات المعرفية للتلميذ، لأنه يحمل داخل ذهنه أنه محاسب على إتمام المحتوى في الزمن المحدد.

أمام معضلة زمن إتمام البرامج الدراسية في الوقت المحدد، يجد المعلم نفسه أمام معضلة الزمن البيداغوجي المخصص لكل مادة معرفية أو نشاطاتها، وقد قدرت نسبته من ضمن النتائج بـ 29,3%، والملاحظ هنا أن نتائج الاحتمالات الثلاثة متقاربة في النسب، تفسر الباحثة هذه النتيجة على أنها نتيجة حتمية لما قبلها من النتائج فلاكتظاظ وكثافة البرامج من شأنهما خلق ضغط على الأستاذ والمتعلم، فالزمن البيداغوجي المخصص لكل نشاط لغوي قد يهدر في تنظيم شؤون التلاميذ، أضف إلى ذلك تتبع عمليات التقويم التي تمر بثلاث مراحل (التشخيصي، التكويني، التحصيلي).

- **تحليل نتائج السؤال السابع:** هل يقدم المنهاج، دليل الأستاذ، الوثيقة المرفقة، رؤية واضحة عن البيداغوجيا التعليمية (المقاربة بالكفاءات).

حسب نتائج الاستبيان فإن نسبة 50% من الأساتذة يرون أن المنهاج والوثيقة المرافقة له، ودليل الأستاذ المتمثل في دليل الكتاب، تقدم رؤية نسبية لكل من البيداغوجيا والتعليمية في بعدهما التعليمي، وهذه الإجابة في حد ذاتها تضم في ثناياها إجابتين، أولهما قد تقدم هذه الوثائق رؤية واضحة في بعض النقاط للبيداغوجيا وتعليمية المادة الدراسية، وفي هذا الإطار يدخل معها إجابات الأساتذة الذين يرون أن هذه الوثائق تقدم رؤية واضحة وقدرت نسبتهم بـ 27,1%.

يمكن تفسير ذلك من منطلق الدباجات التي تتقدم صفحات هذه الوثائق، ففي مجملها تقدم تعريفات أو بعض التوضيحات حول المقاربة التعليمية دون الخوض في تفاصيلها الجوهرية، يحتوي مدخل مناهج مرحلة التعليم الابتدائي نسخة 2016م على الإطار العام لمنهاج التعليم

الابتدائي فمن جملة النقاط التي تطرق إليها نقطة المبادئ المؤسسة للمنهاج وورد فيها عنصر (في المجال المنهجي والبيداغوجي) "ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسيين: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والمقاربة النسقية."[1]من ثم يسرد لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات، وأهم خصائصها، والتعريف بها، وتوضيح كفاءات المادة، والكفاءات العرضية.

بينما الوثيقة المرافقة للمنهاج، والتي تعد الوثيقة الشارحة لمحتوى المنهاج في شكل يمكن الأستاذ من تطبيق مبادئه على الواقع بحيث يحتوي مدخلها على "توضيحات قيد التنفيذ، وتقديم دلائل ضرورية لوضع تصاميم الكتب المدرسية، كما يقترح مقاربات بيداغوجية للتكفل بمختلف الميادين المشكلة للمادة."[2]

أما دليل الأستاذ والمتمثل في دليل الكتاب المدرسي فهو نقطة وصل بين المنهاج والوثيقة المرافقة له يقدم تبسيطا لهما بحيث يقدم "شرحا ملما بمقتضيات تطبيق الكتاب المدرسي، وما يتناوله في كل حصة تعليمية، والأهداف المرجوة من كل نشاط، والاستراتجيات المعتمدة لتحقيقها،...،كما يركز الدليل على سيرورة المقطع التعليمي،بدءا من الوضعية المشكلة الانطلاقة(الأم)، ووضعيات إرساء المواد بمختلف مركباتها(المعارف، التوظيف، والقيم)،وما يتخلل المقطع من محطات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية."[3]

من خلال هذه الإطلالة على ديباجات الوثائق المذكورة سابقا تعطينا تفسيرا لإجابة الأساتذة الذين قالوا أن هذه الوثائق لا تقدم رؤيا واضحة للبيداغوجيا والتعليمية، وقدرت نسبتهم بـ22,9%؛ لأنها لم تقدم شرحا مستطردا عن بيداغوجيا الأم وفروعها، وعن تعليمية المادة المعرفية بشكل يسمح للأستاذ تطبيقها في الواقع التعليمي بأقل الصعوبات.

2. تحليل نتائج القسم الثالث: علاقة التعليمية بالتعليم والتعلم والبيداغوجيا.

[1] مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م، ص07.

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2015م، ص04.

[3] دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، 2016م، ص 02.

– **تحليل نتائج السؤال الأول:** هل تجد صعوبة في فهم مفهوم التعليمية والمبادئ التي ترتكز عليها في المجال التربوي؟

أظهرت نتائج الجدول أن أعلى نسبة من الأساتذة أجابوا بأنهم لا يجدون صعوبة في فهم مفهوم التعليمية، والمبادئ التي ترتكز عليها في المجال التربوي فقدرت نسبتهم بـ 43,6%، قبل تقديم تفسير لهذه النتيجة، ننوه أن الباحثة تعمدت طرح هذا السؤال، علما منها أن المدرسة في وقتنا الحاضر تشمل عددا كبيرا من خريجي الجامعة، فهم حديثو العهد في التعليم، إلى جانب الأساتذة المخضرمين، لذلك حاولنا جس النبض لمعرفة ما مدى إدراك الفئتين للمفاهيم التربوية في هذه المرحلة الحساسة من التعليم، من بينها التعليمية كإستراتجية تربوية قديمة جديدة في الوقت ذاته، فمفهوم التعليمية عرف تحولات على مستوى دلالته عبر مرور الزمن.

فدخول التعليمية المنظومة التربوية بمعطف جديد كمقاربة لظواهر التفاعل بين عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المعرفة)، وكآلية لتدريس المواد التعليمية موضوعها الرئيسي هو البحث في الشروط التي تؤدي إلى تنظيم الوضعية التعليمية وكل ما يدخل ويحيط بها. من هذا المطلق لا يجد هؤلاء الأساتذة صعوبة في فهم مفهوم التعليمية في بعده التربوي.

بينما نسبة 32,9% تجد في بعض الأحيان صعوبة في فهم مفهوم التعليمية، نرجع سبب هذه الإجابة إلى صعوبة تحديد مفهوم التعليمية في جانبه النظري مما يسبب بعض الإبهام في جانبه التطبيقي، كما أنه من المصطلحات التربوية التي تتقاطع مع مصطلحات تربوية أخرى في مجالات مختلفة مما يحث الخلط فيما بينها؛ لأن التعليمية تقوم على نظام متداخل ومتفاعل يتم من خلاله الربط بين عناصر العملية التعليمية، فمهمة التعليمية تتجلى في التخطيط المسبق للمادة التعليمية، وذلك بتحديد الأهداف والكفاءات المراد تحقيقها، بالإضافة إلى تحديد طبيعة الاستراتجيات والوسائل التي سيعتمدها المدرس أثناء الوضعيات التعليمية التعلمية، وصولا إلى

تقويم تعلمات التلاميذ قبل وأثناء وبعد العملية التعليمية، فعمل التعليمية الواسع والشامل من شأنه إن يضع الأستاذ أمام مواقف يصعب عليه تطبيق الجانب النظري للتعليمية على أرض الواقع.

أما الفئة التي تجد صعوبة والتي لم تتجاوز 23,6% نرجع تفسيرها إلى الأساتذة الجدد الذين التحقوا مباشرة بالتعليم ولا يزالون يتلقون التكوين المستمر الذي تشرف عليه مديرية التربية بشكل دوري.

- **تحليل نتائج السؤال الثاني:** هل يتوافق المحتوى اللغوي لكل مرحلة من التعليم الابتدائي مع طبيعة نمو المتعلم (المعرفية والفكرية).

من بين أبرز المعايير التي يقوم عليها تعليم اللغة العربية، هو معيار اختيار المحتوى اللغوي التعليمي لكل مرحلة من مراحل التعليم، إذ يراعي هذا الاختيار جملة من المعايير من بينها القدرات، والأهداف، والغايات...، ومراعاة هذه المعايير تحدث نوعا من التوافق بين المحتوى اللغوي وقدرات المتعلم فيؤدي إلى:[1]

- السرعة والسهولة والتدرج في التعليم.
- النمو في التعلم (فترتيب خبرات المتعلم تساعد على النمو في التعلم).

من هذا المنطلق أجاب أكثر من النصف (54,3%) من الأساتذة أن المحتوى اللغوي لكل مرحلة من التعليم الابتدائي يتوافق أحيانا مع طبيعة نمو المتعلم الفكرية والمعرفية، ونظرا لكثافة المحتوى اللغوي في السنوات الأولى من التعليم قد تشكل عائقا أمام عملية الإستعاب عند المتعلم، لأن الطور الأول من التعليم هو بمثابة مرحلة إيقاظ لمعارف المتعلم، وعملية تصحيحية لمكتسباته القبلية وإعادة تكيفها مع المعرفة المدرسية المنتظمة.

[1] سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل،الأردن، ط1، 2005م،ص 76.

أما الذين يرون أنها لا تتوافق وقدرات المتعلم بلغت نسبتهم بـ 35,0%، يمكن أن نرجع السبب إلى طبيعة المواضيع التي يعتريها التصنع في الطرح في بعض الأحيان، إلى جانب طبيعة المقاربة البيداغوجية المعمول بها والتي تسعى إلى تنمية كفاءة المتعلم اللغوية. بينما 10,7% قالت بأنها توافق فهم الأساتذة الذين لديهم خبرة طويلة في إدارة العملية التعليمية وتمكنهم من تكييفها مع كل ما هو جديد، سواء على مستوى المقاربات البيداغوجية أو المحتوى اللغوي.

– **تحليل نتائج السؤال الثالث:** هل تمكن المقاربة النصية المتعلم من اكتساب الكفاءات اللغوية؟

كما سبق في عرض نتائج هذا السؤال فإن الأغلبية الساحقة من الأساتذة أجابوا بأن المقاربة النصية تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءات اللغوية أحيانا بنسبة 75,0%، فالمقاربة النصية هي مقاربة لغوية تنظر للغة على أنها خطاب متجانس الأجزاء، عكس مقاربة الجملة التي أخضعت اللغة لمنطق التجزئة وهذا الطريقة لا تمنح للتعلم معناه الحقيقي، كما أنه لا ينسج روابط بين مختلف الأنشطة اللغوية المجزأة.

بينما المقاربة النصية في بعدها البيداغوجي التعليمي تحمل المتعلمين على اكتشاف القواعد اللغوية ، والمفاهيم النحوية، والخصائص الأدبية للنص، كما تأخذ في الاعتبار عند تطبيقها عددا من الظواهر مثل القرائن اللغوية المختلفة لذلك أصبح ينظر لتعليم الظواهر اللغوية بنظرة متكاملة يوفرها النص. لكن هذا لا يمنع من وجود صعوبات في تطبيق المقاربة النصية ففي بعض الأحيان يلجأ الأستاذ إلى التصنع في إعداد النصوص لتتوافق مع الوضعية التعليمية قد تكون بعيدة عن واقع التلميذ مما يشكل للأستاذ مشكلة في إنتاج هذه النصوص كتعويض لنصوص كتاب اللغة. في حين ترى نسبة17,9% أن المقاربة النصية تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءات اللغوية، هذه الإجابة تمثل دائما النخبة من الأساتذة الذين تمرسوا مهنة التعليم وأصبح لهم

خبرة للتعامل مع المواقف التعليمية، فهم يرون أن المقاربة النصية في ذاتها كإستراتجية تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءة اللغوية، وليس النصوص هي التي تمنحه ذلك.في حين ترى نسبة 7,1% أنها لا تحقق أبدا للمتعلم اكتساب الكفاءة اللغوية.ربما يرون أنها تفوق قدرات وإمكانيات متعلمي التعليم الابتدائي.

- **تحليل نتائج السؤال الرابع:** هل تتوافق المقاربة النصية، وبيداغوجيا الكفاءات في تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائي؟

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(17)، تجد نسبة 75,00% من الأساتذة أن بيداغوجيا الكفاءات، والمقاربة النصية تتوافق في بعض الحيان في تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، يمكن أن نفسر هذه النتيجة من زاويتين، الزاوية الأولى تتمثل في تقبل الأساتذة لبيداغوجيا الكفاءات كبيداغوجيا بديل لبيداغوجيا الأهداف، والتمكن من آلياتها البيداغوجية بالدرجة الأولى، فالإقتناع بها لم يكن له صدى متساويا في بداية الأمر بين الأساتذة، وبالأخص في مرحل الابتدائي، مما خلق تباين في إمكانية التعامل بها؛ لأن بيداغوجيا الكفاءات كأسلوب تعليمي تطبيقي لما توصلت إليه نتائج الأبحاث النظرية، ليس هو في حقيقة الأمر تطبيق هذه النتائج وممارستها على أرض الواقع؛ لأنه يتطلب العديد من الإمكانيات المادية والمعنوية ليتمكن الأستاذ من تطبيق مبادئها على الواقع.

أما الزاوية الثانية تتعلق بالمقاربة النصية وما قيل عن بيداغوجيا الكفاءات يقال عليها لأنها هي الأخرى مقاربة لسانية تعليمية تطبيقية تحتاج إلى توفر جملة من الإمكانيات على المستوى المعلم (تكوين)، المتعلم(قدرات المعرفية والعقلية)، المعرفة(اختيار المادة اللغوية التعليمية).

بينما نسبة 14,3% يرون أن كلا من بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة تتوافق مع تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة، ويرجعون ذلك لسعي كليهما إلى تنمية القدرات والمهارات الذاتية النابعة

من محيط المتعلم. في حين ترى نسبة 10,7% أنه أبدا لا يوجد توافق بينهما؛ لأن التغيرات والتحولات التي عرفتها المنظومة التربوية في السنوات الأخيرة خاصة عند تبنيها لبيداغوجيات ومقاربات تعليمية، أحدث ذلك بعض الثغرات والتحديات، التي وضعت أستاذ هذه المرحلة أمام مشاكل تعليمية تعلمية، يصعب التعامل معها في إطار الوضعية الراهنة للمدرس الجزائري.

– **تحليل نتائج السؤال الخامس:** ما الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟

كان الغرض من طرح هذا السؤال التطرق إلى الصعوبات التي يواجها الأستاذ في تعليم وإدارة الأنشطة اللغوية، في ظل ميكانزمات بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية، فمن خلال النتائج السابقة أغلبية الأساتذة يؤكدون عدم وجود صعوبات في تدريس الأنشطة اللغوية، والمتمثلة في: القراءة، والكتابة، والإملاء، والتعبير الشفوي، والتراكيب النحوية، إلا نشاط التعبير الكتابي، الذي سجل أعلى نسبة 53,6% فهم يجدون صعوبة في تدريسه مقابل 45,7% لا يجدون صعوبة.

يمكن تفسير وتحليل هذه النتائج من منظور الطبيعة التي يتميز بها كل نشاط عن بقية النشاطات الأخرى، فتدريس التعبير الكتابي ينطلق من جملة من الأهداف يجب على الأستاذ أن يضعها نصب عينيه أثناء الوضعية التعليمية، أهمها أهداف فكرية، ولغوية، و تعليمية، واجتماعية، و شخصية؛ لأن التعبير الكتابي عملية إدماجية وإنتاجية لتعلمات المتعلم في مختلف الأنشطة اللغوية، بحيث يسعى لتطويعها لتتماشى وطبيعة الموضوع من جهة، ومن جهة أخرى تعبر عما بداخله، وإبراز كفاءته اللغوية والتعبيرية، كل ذلك في إطار خطة ممنهجة، وتحقيق هذه الأمور كلها تجعل الأستاذ أمام تحدّ كبير، فأمامه عدد كبير من أوراق التلاميذ، وبالتالي يصعب عليه تتبع، وتقويم كل متعلم وفق الأهداف السابقة الذكر.

– **تحليل نتائج السؤال السادس:** أي الظواهر اللغوية التي تراها صعبة على المتعلم، وفي أي سنة؟

إذا كان السؤال الخامس موجها للأساتذة، فإن هذا السؤال موجه لذات المتعلم، ولكن من منظور الأستاذ، فالمعلم يقدم الأنشطة اللغوية التي يستخلص منها الظواهر اللغوية المراد تعلمها في شكل قواعد أساسية، تكون بمثابة قوالب يتبعها المتعلم في تحدثه أو كتابته، و في ظل التغيرات التي عرفها المحتوى التعليمي في هذه المرحلة بالانتقال من الجيل الأول إلى تطبيق الجيل الثاني من المناهج اللغوية، فإن هذا الأمر يدعونا إلى معرفة أي سنة تعليمية يجد المتعلم صعوبة في تعلمه ودمج تعلماته في ظواهر ثلاث، وهي: التراكيب النحوية، الصرفية، والإملائية.

في ظل النتائج المتحصل عليها تمكنا ملاحظةأن أغلبية الأساتذة يرون أن برنامج اللغوي للسنة الثالثة يصعب فيه على المتعلم الامتثال للظواهر اللغوية، تليه السنة الثانية، وهذا في مجال التراكيب النحوية والصرفية، بينما في الظاهرة الإملائية تتصدر السنة الثانية السنوات التعليمية بنسبة23,6% تليها السنة الثالثة.

أما السنة الرابعة والخامسة فنسبها ضئيلة، لكن يجدر الإشارة هنا أن النسب الأعلى في جميع الظواهر لم يقدم الأساتذة السنة الدراسية، ولعلهم لا يرون أن تحديد اللسنة هو الهدف من هذا السؤال، بقدر معرفة أثر التغييرات المستمرة للمناهج على مردودية المتعلم.

– **تحليل نتائج السؤال السابع:** أي بيداغوجيا تراها مساعدة للمتعلم في اكتساب الكفاءات اللغوية؟

تنبثق من بيداغوجيا الكفاءات مجموعة من البيداغوجيات التي تعمل كاستراتجيات تعليمية لتقويم مكتسبات المتعلم المعرفية واللغوية من بينها بيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا حل المشكلة، ومن خلال النتائج المتحصل عليها احتلت بيداغوجيا الإدماج المركز

الأول بنسبة قدرها 45,0%. فالإدماج في التعليم هو نشاط ديداكتيكي، يتم من خلاله استدراج التلميذ لتحريك المكتسباته المعرفية أو اللغوية التي كانت موضوع تعلمات منفصلة[1]، بحيث يساعد الأستاذ في عملية تقويم مكتسبات المتعلمين في شكلها الإنتاجي.

يأتي بعدها بيداغوجيا حل المشكلة بنسبة 37,9% إذ تعد هذه البيداغوجية من بين الطرائق البيداغوجية الأكثر فعالية في تمكين المتعلم من اكتساب آليات التفكير وتحفيز نشاطه الفكري، وخلق الاعتماد على الذات في حل المشاكل المعرفية التي تواجهه في المدرسة أو تلك التي قد يتعرض لها في محيطه العام الخارجي، فوضعية الانطلاق لكل درس لغوي في ظل بيداغوجيا الكفاءات ينطلق من إشكالية تكون عبارة عن أسئلة يجيب عليها المعلم، إلا أن الفروقات الفردية بين التلاميذ تقف عائقا أمام التطبيق الجيد لهذه الاستراتجية التعليمية.

يأتي بعدها بيداغوجيا المشروع بنسبة 17,1%، تفسير هذه النتيجة نعيده إلى طبيعة التعامل مع المشاريع التعليمية ومدى قناعة المعلم والمتعلم على حد سواء بهذه الاستراتجية التعليمية "فالتعلم ضمن صيغة المشروع، هو ممارسة مختلفة، تستند في الغالب إلى توجهات، وقناعات ذات مضمون من حيث التوجيه، فهي قناعات ذات توجهات شخصية، ترتكز على وعي بالتحديات، وعلى القبول لهذه التحديات."[2] إلى جانب هذه التحديات يحتاج العمل في إطار بيداغوجيا المشروع إلى وسائل وإمكانيات لبلوغ الأهداف التربوية المسطرة، عكس ما هو عليه الواقع في المشاريع اللغوية التي تقدم للتلاميذ بشكل فردي أو جماعي. فهي بعيدة كل البعد عن غاية هذه الإستراتجية؛ لأن معظم المشاريع يتم عملها بصفة بحوث يلجأ التلميذ في غالب الأحيان إلى الشابكة الالكترونية لإنجاز العمل دون تفعيل قدراته الذهنية والمعرفية.

[1] ينظر:بيداغوجيا الإدماج،(تر) لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط2، 2005، ص 91.

[2] مالك الريماوي، التعلم عبر المشروع (بيداغوجيا المشروع و مستقبليات التعلم)، رؤى تربوية، العدد 44-45، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي،ص 55.

– **تحليل نتائج السؤال الثامن:** هل تساعدك البيداغوجيا والتعليمية في اكتساب مهارات تعليمية، وتطوير كفاءتك التدريسية؟في حالة الإجابة بنعم أذكر بعضا منها.

كان الهدف من طرح هذا السؤال هو تسليط الضوء على جانب التكوين البيداغوجي والتعليمي لأساتذة التعليم الابتدائي، فالتكوين كل "ما يجري من عمليات لإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها، من نمو لمعارف المعلم، وقدراته، وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع"[1]،من هذا المنطلق يمكننا أن نقدم تفسيرا للنتائج المتحصل عليها في الجدول(27) فنسبة كبيرة(61,4%) من الأساتذة أجابت أن كلا من البيداغوجيا والتعليمية تساعدهم نسبيا في اكتساب مهارات تعليمية، وبالتالي تطوير كفاءاتهم التدريسية، هذه الاجابة تحيلنا إلى التساؤل: حول طبيعة تكوين المعلم الأكاديمي، والتكوين أثناء الخدمة.

يتلقى المعلم في الجامعة أو المعهد تكوين علمي في مجال تخصصه، ما يعني أن التكوين الأكاديمي يمنح للمعلم اكتساب الجانب النظري للمعرفة، وهذا التكوين لا يمكن أن يعطي معلما مكتملا إن لم يتكون في مجال عمله، فللواقع معطيات تختلف عن ما تحتويه الكتب؛ لأن مهنة التدريس علم و"فن يقصد به تزويد التلاميذ بالخبرات العلمية والعملية أو الفنية بأقوم الطرق"[2]، لكن سياسة التوظيف في السنوات الأخيرة فتحت المجال أمام عدة تخصصات لتمتهن التدريس وبالأخص في مرحلة الابتدائ،ي مما استوجب إعادة تكوين هؤلاء الأساتذة مع متطلبات مهنة التدريس أثناء الخدمة.

بينما نسبة38,6% أجابت بـ: نعم، نحسبهم الفئة التي تلقت تكوينا أكاديميا في مجال التدريس، واللغة العربية لأن السواد الأعظم من خريجي الجامعة تخصص اللغة العربية وآدابها يتوجهون إلى التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي.

[1] جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1986م، ص29.

[2] فيصل حسين، طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة، عمان، ط1، 1998م، ص10.

➢ **المبحث الرابع: مناقشة فرضيات البحث وفق نتائج الدراسة**

1. الفرضية الأولى:" البيداغوجيا والتعليمية حقلان معرفيان تطبيقيان يساهمان في عملية التعلم والتعليم، لكن مفهومها في بعده التربوي يعتريه الغموض لدى معلم التعليم الابتدائي ، مما ينتج عنه صعوبات في تطبيق المقاربات البيداغوجية والتعليمية على أرض الواقع".

أثبت نتائج العمل الميداني صدق الشّق الأول من الفرضية والمتمثل في: مساهمة كل من البيداغوجيا والتعليمية في عملية التعلم والتعليم؛ لأنهما حقلان معرفيان تطبيقيان ينتميان إلى علوم التربية، هدفهما ايجاد صياغة جديدة للاوضاع التعليمية بما يتناسب ومعطيات العصر، من خلال اقتراح آليات بيداغوجية تعليمية جديدة لتعليم المواد التعليمية في إطار النمو المعرفي والفكري للمتعلم في كل مرحلة تعليمية.

أما الشق الثاني، فقد تم إثباته هو الأخر، والذي خص: الغموض الذي قد يعتري مفهومي البيداغوجيا والتعليمية لدى معلم الابتدائي، فنتائج الدراسة أوضحت أن أغلبية الأساتذة كانت إجابتهم بصيغة[أحيانا] ما يعني وجود بعض الغموض أحيانافي فهم هذين المفهومين، وبالتالي صعوبة تطبيق مبادئهما على أرض الواقع، فهذان الحقلان يواجهان اختلافات بين العلماء المنظرين لهما فمنهم من يراهما وجهان لعملة واحدة، ومنهم من يقول باختلافهما كل الاختلاف، وبين المد والجزر بين هذه الآراء تزيد صعوبة رسم الحدود الجغرافية لكليهما في العملية التعليمية التعلمية.

2. الفرضية الثانية: "يمكن أن تتوافق كل من بيداغوجيا الكفاءات والمقاربة النصية والمحتوى اللغوي مع نمو التعلم الفكري والمعرفي وبالتالي إكسابه المهارات اللغوية."

من النتائج المتحصل عليها في العمل الميداني تم إثبات هذه الفرضية، إذ أن معظم الاساتذة يرون أن هذه الأقطاب الأربعة التي تحتوي عليها الفرضية وهي: بيداغوجيا الكفاءات، والمقاربة النصية، والمحتوى اللغوي (المادة المعرفية)، ونمو المتعلم تتوافق بشكل نسبي في تفاعلها أثناء

الوضعية التعليمة، بمعنى أنها في بعض الحالات لا تتوافق وفي حالات تتوافق، فهي في آخر المطاف عبارة عن مقاربات تحاول مقاربة الحقيقة لا الحقيقية المطلقة فإن توفقت في أمر أخفقت في آخر وتلك هي سمة المقاربة.

3. **الفرضية الثالثة:** "تشكل تعليمية الأنشطة اللغوية جملة من التحديات والصعوبات أثناء تعليمها وتعلمها."

أثبتت نتائج الدراسة أنه توجد بعض التحديات والصعوبات على مستوى تعليم أو تعلم محتوى بعض الأنشطة اللغوية، لاسيما عند التعامل معها بمعطيات المقاربة النصية، ففي أحيان كثيرة لا تلبي النصوص المقترحة مطالب الأنشطة اللغوية مما يستدعي البحث عن نصوص تفي بالغرض أو اصطناع نصوص لتحقيق الأهداف التعليمية هذه الوضعية ترهق كان الأستاذ هذا في جانب التعليم.

أما من ناحية التعلم والتي تخص المتعلم ومن خلال النتائج المتحصل عليها في مختلف السنوات هناك عدد من الظواهر اللغوية التي يصعب على المتعلم استيعابها خاصة السنة الثالثة والسنة الثانية لأنهما حلقة وصل بين الطور الأول الذي يمثل مرحلة إيقاظ المعارف، والطور الثالث الذي يمثل مرحلة تفعيل التفعيل الذهني.

4. **الفرضية الرابعة:** "تمكن بيداغوجيا الإدماج المتعلم من اكتساب الكفاءات اللغوية من بيداغوجيا المشروع، وبيداغزجيا حل المشكلات."

تعد بيداغوجيا الإدماج أحد أهم الفروع لبيداغوجيا الكفاءات والتي تعمل على تمكين المتعلم من دمج تعلماته المختلفة في الأنشطة اللغوية، بحيث يقوم بإعادة إنتاجها وهيكلتها وفق ما يطلبه منه المعلم، فلقد أثبتت نتائج الدراسة التطبيقية صحة الفرضية فأغلب الأساتذة يرون أن هذه التقنية البيداغوجية تسمح لهم من تقويم مكتسبات المتعلم اللغوية في مختلف الأنشطة اللغوية.

5. الفرضية الخامسة: "يمكن أن تساعد كل من البيداغوجيا والتعليمية معلم الابتدائي من اكتساب كفاءات تعليمية وتدريسية."

أثبتت هذه الفرضية من خلال النتائج المتحصل عليها، فالتعليمية والبيداغوجيا لهما دور كبير في إكساب أستاذ التعليم الابتدائي الكفاءات التدريسية من خلال تزويده بمختلف الطرائق البيداغوجية والتعليمية، من بداية تحضير جذاذة الدرس إلى عملية إلقاءه، فتقويم العملية التعليمية- التعلمية، كما إنهما يفتحان له مجال الإبداع وحرية اختيار ما يناسبه من الوسائل والأساليب من منطلق أن التدريس فن قبل أن يكون علما، فعملية إعداد وتكوين الأستاذ من الأمور الأساسية التي تبنى عليها أي منظومة تربوية تطمح إلى إنجاح العملية التعليمية التربوية.

6. اقتراحات:

أما فيما يخص الاقتراحات ترى الباحثة ضرورة تفعيل بيداغوجيا اللعب في المناهج اللغوية لمرحلة التعليم الابتدائي، واستثمارها في تعليم مبادئ اللغة العربية للمبتدئين، بحيث يكون عمل هذه الاستراتجية موجها"نحو المهارات التي سيدركها الطفل لا المحتوى؛ بحيث يتمثل الهدف في تزويد الأطفال بأدوات للتعبير عن احتياجاتهم وتلبيتها وتجربة الأدوار التي تبهرهم بشدة. وبناء عليه يتم ابتكار الموضوعات ذات المحتوى الذي يروق لهم. ويبدو أن المهارات الأساسية التي يجب تعليمها في المراحل الأولى من عمر الطفل هي تلك التي يتسم بها اللعب المتطور الذي يقوم به الأطفال الأكبر سنا. وتتمثل هذه المهارات في التصريح بالدور وتصديق الأشياء والتصرفات والمواقف والتعاون وعرض الموضوعات وفقا للدور.فضلا عما سبق، ينبغي دعم كل هذه الأمور مع الوضع في الاعتبار مستوى لعب الطفل وتوافق المحتوى الذي يحاول الطفل التعبير عنه. "[1]تكون وضعية المعلم في هذه الطريقة توجيهية.

[1] التعليم من خلال اللعب، نقيل بينت، ليزوود، سوروجرز، (تر) خالد العامري، دار الفاروق، ط1، القاهرة،2009م، ص30

فالطرائق التلقينية"تعد...، أحد جوانب هذه المشكلة. فهي طرائق تقوم على التلقين، مما يستدعي البحث في إيجاد طرائق جديدة لمعالجة هذه المشكلة. ومن هذه الأساليب أسلوب الألعاب اللغوية. فالألعاب لم تعد وسيلة للتسلية وقضاء وقت الفراغ، أو وسيلة لتحقيق النمو الجسمي فحسب بل أصبحت أداة مهمة يحقق بها المرء النمو العقلي والمعرفي. وأصبح اللعب إحدى الاستراتجيات المهمة التي تستخدم لتنمية الأداء اللغوي وتحسينه عند الأطفال.إن الألعاب تجعل الطلبة أكثر فاعلية ومشاركة في الموقف التعليمي، وتضعهم في مواقف تشبه مواقف الحياة اليومية فهي مثيرة وشائقة، وتساعد على تركيز الانتباه والإدراك والتخيل والابتكار والإبداع. "[1]بما أن الهدف الأساسي لبيداغوجيا الكفاءات هو تنمية قدرات وكفاءات المتعلم الفكرية والمعرفية فإن بيداغوجيا اللعب تحقق هذه الغاية.

فاللعب"عملية تمثل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتتلاءم وحاجات الفرد "[2]، يعطي الصورة الحقيقية لتصورات العقل لدى المتعلم في هذه المرحلة إذ يعبر اللعب عن" المظهر العقلي للقدرة البشرية، وذلك لفهم خبرات الحياة، إذ يمر الطفل في نموه بخبرات صعبة عليه هضمها، فيخلق في اللعب مواقف نموذجية يسيطر بواسطتها على الواقع بالتجريب والتخطيط."[3]في ضوء هذه المعطيات تظهر لنا أهمية تفعيل آليات اللعب التربوي بصفة عامة، واللعب اللغوي بصفة خاصة في مناهج اللغة العربية للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي، وفتح المجال لها بشكل واسع من حيث الوسائل التعليمية، والزمن البيداغوجي وفضاءات اللعب.

[1] قاسم البري، أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، ع:1، 2011، ص 24.

[2] محمد شحاته سليمان، سيكولوجية اللعب رؤية نظرية وأمثلة تطبيقية، دار الفتح للتجليد الفني، الإسكندرية، (د،ط)،2007م،ص20.

[3] مراد نجم الدين علي، سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، (د،ط)، 2004م، ص39.

إذن اللعب اللغوي يعد مقدمة لاكتساب القدرات والكفاءات اللغوية، لأنه معالجة فكرية تحفز العقل على التفكير لحل المشكلات التي يواجهها في الواقع ويعمل على تجربها وتصويبها في نفس الوقت.

خاتمة

تناولنا في هذا البحث الموسوم بـ "البيداغوجيا وتعليمية اللّغة العربيّة في التّعليم الابتدائي"، إسهامات كل من البيداغوجيا والتعليمية في تطوير عملية تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي، نظرا لأهمية هذه المرحلة التعليمية في بناء شخصية المتعلم من جهة، وبناء قاعدته اللغوية من جهة ثانية، ومن أهم نتائج العمل النظري ما يلي:

– إن التطور التاريخي لمفهوم البيداغوجيا هو نتاج لتطور فكر المجتمع، ففي الفلسفات القديمة تمحورت البيداغوجيا في عمل الشخص المرافق للطفل إلى فصول العلم، كما أنها نظرت للطفل على أنه ذات قاصرة لابد من ترويضها لتتوافق مع الطبيعة، في حين يرى الفكر البيداغوجي التربوي الحديث أن الطفل ذات مستقلة لها من الخصائص والقدرات التي تأهلها لتطوير ذاتها في جميع النواحي.

– تطور مفهوم التعليمية أعطى للفكر التربوي أبعادا تعليمة جديدة تتصف بالمرونة، فبعدما كان مفهومها مرتبطا بفن التعليم أي فن تعليم جميع المواد، أصبح في فكر "هيربارت" نظرية تعنى بالنشاطات المتعلقة بالتعليم، لتنتقل مع "جون ديوي" إلى نظرية للتعلم، وصولا إلى الفكر التربوي الحديث الذي ينظر إليها بذلك التكامل بين التعليم والتعلم، لتصبح الدراسة التي تعنى بالنشاط التعليمي التعلّمي، والتخطيط لتدريس المواد التعليمية.

– انفتاح البيداغوجيا والتعليمية على العلوم الأخرى في بناء المقاربات التعليمية والبيداغوجية، وتعدد مشاربهما العلمية، جعلهما حقلان معرفيان يشجعان على التعاون البحثي بين مختلف العلوم.

– إن انتماء كل من البيداغوجيا والتعليمية إلى حقل علوم التربية يجعلهما حقلان معرفيان متكاملان لا يستغني الواحد منهما عن الآخر، بل يسدان ثغرات بعضهما، فان أهملت البيداغوجيا المادة المعرفية فإن التعليمة اهتمت بها، وإن اكتفت البيداغوجيا بالعلاقة بين المعلم والمتعلم داخل الصف، فإن التعليمية تواصل اهتمامها بها إلى خارج أسوار الفصل الدراسي.

– البيداغوجيا والتعليمية مجالان ضروريان للمعلم والمتعلم على حد سواء، فالمعلم يستقي منهما المقاربات وآليات التدريس، ويُحسّن من خلالهما كفاءاته التدريسية، بينما المتعلمتُمَكِنَاهُ من ممارسة قدراته الفكرية والمعرفية، من خلال اعتماد مقاربات بيداغوجية وتعليمية، لبناء وضعيات تعليمية تعلمية،نابعة من واقعه المعاش وجعله مركزا للعملية التعليمة، بحيث تراهنان على نشاطه الذاتي لتحقيق الأهداف التعليمية.

أما الجانب التطبيقي فتمكنا من استخلاص النتائج التالية منه:

– تسهم كل من البيداغوجيا والتعليمية في تطوير عملية التعلم والتعليم من خلال استنادهما إلى نظريات علم النفس والاستفادة من أهم الأبحاث التي تعنى بدراسة السلوك البشري،بينما مفهومهما الاصطلاحيلم اتسم بعدم الوضوح لدى المعلمين نسبيا، فالواقع والجانب النظري واقعان مختلفان.

– للبيداغوجيا والتعليمية دور كبير في تسهيل عملية تدريس اللغة وتعلمها، انطلاقا من مبدأ التكامل فيما بينهما.

– تتماشى طبيعة البيداغوجيا المعاصرة وتعليمية اللغة في مرحلة التعليم الابتدائي مع طبيعة نمو المتعلم العقلي والمعرفي نسبيا.

– المقاربة النصية إجراء بيداغوجي وتعليمي. يمنح المتعلم اكتساب المهارات اللغوية في طابعها المنسجم داخل النص، إلا أن المعلم في بعض المواقف التعليمية يضطر إلى اصطناع نصوص تعليمية لتلبي المواقف التعليمية. لأن النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي لا تخدم الوضعية التعلمية.

– تمكن البيداغوجيا والتعليمية من التخطيط الجيد للعملية التعليمية.والتقويم في ظل معطيات البيداغوجية والتعليمية ذو طابع علاجي لا تقييمي.

– بناء المناهج الإصلاحية وفق البيداغوجيات المعاصرة، والمقاربات التعليمية، وبالأخص بيداغوجيا الإدماج، يمكن من تحديد الأهداف اللغوية التي يرجى تحقيقها في سلوكيات المتعلم.وذلك بتمكينه من إدماج معارفه في سياقات مختلفة.

– للبيداغوجيا والتعليمية دور فعال في إكساب المعلم الكفاءات التدريسية لمختلف الأنشطة اللغوية.

إلى جانب هذه النتائج فإن معاينتنا الذاتية لواقع التعليم من خلال الاحتكاك بمجموعة من المدارس الابتدائية، أعطتنا نظرة عن كثب لوضعية البيداغوجيا والتعليمية في واقعنا التربوي، فتبني المقاربات البيداغوجية والتعليمية، لا يعني بالضرورة نجاح العملية التعليمية التعلمية إذا لم يصاحبه تخطيط شامل لجميع مكونات المنظومة التربوية، إذ لا يكمن الخلل في المقاربة البيداغوجية أو التعليمية في حد ذاتها، بل في ظروف تطبيقها التي تحول دون نجاعتها، مثل:-الاكتظاظ في القسم - الزمن البيداغوجي للحصص... مما يدفع المعلم للخروج من منطق التكوين إلى منطق التلقين، بالإضافة إلى الفضاءات البيداغوجية المغيبة، والتي تزيد من حرية الطفل داخل المدرسة وتنويع نشاطاته وممارساته اللغوية داخلها. وعلى هذا الأساس نقدم جملة من التوصيات.

التوصيات:

انطلاقا من نتائج الدراسة التطبيقية، ومناقشتها في ضوء معطيات الجانب النظري، بالإضافة إلى ما نلاحظه ونسمعه عن آخر الإصلاحات التربوية التي عرفتها المنظومة التربوية في عام 2003م. والتي مازالت مستمرة إلى يومنا هذا، والتي تسعى الجهات الوصية لإيجاد حلول تناسب تعليمية المواد التعليمية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة،وذلك فيإطارمعطيات بيداغوجية وتعليمية جديدة، تهدف إلى مواكبة مستجدات العصر الذي يشكل تحديا حقيقيا للغة العربية داخل مجتمعاتها العربية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة بعد اطلاعها على ما تيسرلها من المعرفة النظرية المتمثل في المتن النظري، ومن تحليلها لنتائج الجانب التطبيقي في ظل كل هذه المعطيات يمكننا الخروج بجملة من التوصيات وهي:

- ✓ بناء جسر معرفي يضم تخصص اللسانيات بتخصصات علوم التربية.
- ✓ فتح مجال التعامل بين الباحثين الأكاديميين والأساتذة المخضرمين(المتقاعدين) لربط ما هو نظري بالواقع.
- ✓ وضع معجم تربوي تشترك فيه جميع التخصصات التي لها صلة بالتربية والتعليم، يتم تجديده كلما دعت الضرورة لذلك.
- ✓ زيادة حصص تكوين أستاذ التعليم الابتدائي؛ لأنه المسؤول الأول عن نجاح الأطوار التعليمية القادمة.
- ✓ ينبغي أن يكون لفروع علوم التربية تواجد في جميع التخصصات الأكاديمية، مادام التوظيف يشمل جميع التخصصات في العلوم الإنسانية.

ونشير في الأخير إلى أنه لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على كامل المؤسسات التربوية بما أنها أجريت في نطاق زماني ومكاني محدد، ولكنها قد تعطي فكرة واضحة عن مميزات وخصائص وفاعلية البيداغوجيا والتعليمية في النهوض بتعليم اللغة العربية.

في انتظار ظهور دراسات أخرى تدعم نتائجها، أو تتوسع في إشكالاتها.

والله ولي التوفيق...

.

الملاحق

الملحق رقم (1) جدول المصطلحات.

المصطلحات	اللغة الفرنسية	اللغة الإنجليزية
البيداغوجيا	La pédagogie	Pedagogy
التعليمية	Didactique	Didactic
التربية	Education	Education
العملية التعليمية	Processus éducatif	Educational process
التعلم	L'apprentissage	learing
النظرية السلوكية	Behaviorisme	Behaviorism
النظرية البنائية	Théorie constructurctive	Constructiv theory
السلوك	La conduite	The Behavior
استعداد	Habilité	Recodiness preparation
التكرار	Répétition	Repetition
الخبرات	Expérience	Experiences
تعديل سلوك	Modification du comportement	Behavior modification
تمثل	Assimilation	Assimilation
ملائمة	accommodation	Accommodation
اكتساب	Acquisition	Acquisition
المعارف	Connaissance	Knowledge
مفاهيم	Concepts	Concepts
قدرة	Capacité	Ability
الكفاءة	Lacompétence	Competence
كفايات التدريس	Compétences l'enseignement	Competencies of teaching
المنهاج	Les guides	Curriculum

Curriculum elements	Eléments du curriculum	عناصر المنهاج
Content	Content	المحتوى
Eductional Assessment	La valorisation par éducatif	التقويم التربوي
Diagnstic test	La valorisation de daignostique	التقويم التشخيصي
Formative assessment	La vaorisation de formation	التقويم التكويني
Evaluation assessment	La valorisation de conitive	التقويم التحصيلي
Eductional obectives	Objctifs éducationnels	أهداف تربوية
Behavioral aims	Les objectifs disciplinaires	لأهداف السلوكية
Competencies assessment	La valorisation par compétences	التقويم بالكفايات
Method	La méthode	الطريقة
Teachehing approach comptencies	Les méthodes apprentissages par compétences	طرائقالتدرد س بالكفايات
Communicative method	Méthode de dialogue	الطريقة الحوارية
Project method	Méthode de projet	طريقة المشروع
Problem solving stuation	Méthode de résolution les problemes	طريقة حل المشكلة
Discovery method	Méthode de ladécouverte	طريقة الاكتشاف

Effective method	Méthode active	طريقة فعّالة
Education teaching aids	Les moyens d'apprentissage	الوسائل التعليمية
Adio-visual media	Médias audio-visuels	وسائل سمعية بصرية
Educational aim	Finalité pédagogique	غايات تربوية
Learning strategy	La stratégie d'apprentissage	إستراتجية التعلم
Cognitive theory	La théorie cognitive	النظرية المعرفية
School	Ecole	المدرسة
Educational system	Les règlement éducatif	النظام التربوي
Learing stages	Les étapes de l'apprentissage	مراحل التعلّم
Learing	L'apprentissage	التعلّم
Eduction pedagogics	L'enseignement	التعلّيم
The efficient teacher	L'instituteur	المعلم الكفء
Activies	Les activités	الأنشطة
Eenhancement	Intensification	التعزيز
Project	Project	المشروع
Practice	Exercice	التمرين
Conditional reflex	Réflexe conditionnael	المنعكس الشرطي
Training	L'entraînement	التدريب
Integration	Activités	أنشطة

activities	d'intégration	الإدماج
Didactic transposition	Transposition didactique	نقل ديداكتيكي
Didactic situation problem	Situation-problème didactique	وضعية مشكلة
Educational games	Jeux éducatifs	لعب تربوي
Skills	Les compétences	المهارات
Language competence	La compétence linguistique	الكفاءة اللغوية
Understanding	La compréhension	الفهم
Reviewed campetence	Compétence revue	الكفاءة المستعرضة
Prinmary stage	L'étape primaire	المدرسة الابتدائية
Situation	La situation	الوضعية
Approach	L'approche	المقاربة
Linstaning	Ecouter	الاستماع
Final conpetency	La compétence finale	الكفاءة الختامية
Intermi compete	La compétence prosoire	الكفاءة المرحلية
Teacher/ educator	L'enseignant	المعلّم
Leaener	L'enseigné	المتعلّم
Teatching objectives	L'apprentissage par objectifs	التدريس بالأهداف
Teatching competencies	L'apprentissage par compétences	التدريس بالكفاءات
Reading	Lecture	القراءة
Educational subject	La matière	المادة

	d'apprentissage	التعليمية
Dictation	Dictée	إملاء
Reading aloud	Lecture a voix haute	القراءة الجهرية
Sittent reading	La lecture silencieuse	القراءة الصامتة
Text	Texte	النص
Development	Développent	نمو
The performance	Performance	الأداء
Recitations	Récitations	المحفوظات
Writing	Ecriture	الكتابة
Grammar	Gammare	النحو
Educational indicators	Indicateurs éducationnels	المؤشرات التعليمية
Lerning cycle		دورة التعلم
Surface structure	Structure significative	البنية السطحية
Deep strucure	Structure de surface	البنية العميقة
Communication	Communication	التواصل
Orl composition	Expression oral	التعبير الشفوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ولايـــة مستـغـانـــم
مـديـريـة التـربـيـة
مصلحة التكـوين والتفتيش
رقم: 22/ 20 .2016/20

مستغانم في : 2016/01/05

مديـــرة التـــربية

إلـــى

السيـــدات و الســـادة

مديري المدارس الابتدائية

تحت إشراف

مفتشي ادارة المدارس الابتدائية

الموضوع : تسهيل مهمة .

يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الطالبة **فاتحي كريمة** بالمؤسسة التي تشرفون عليها لإجراء بحث ميداني وذلك لتحضير اطروحة الدكتوراه تخصص تعليمية اللغة العربية .

مديـــرة التربيـــــة

الملحق رقم (2) مدرية التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 55/ 2018/20.20

مستغانم في: 22/01/ 2018

مدير التربية

إلى

السادة مفتشي إدارة المدارس الابتدائية

مفتشية التربية و التعليم الإبتدائي
المقاطعة الإدارية مستغانم 01
الصادر 2018/ 162
التاريخ 2018/05/06

الموضوع: ترخيص لإجراء بحث ميداني .

يشرفني أن اطلب منكم السماح للطالبة فاتحي كريمة

بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص تعليمية اللغة العربية من أجل تحضيرها مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه.

عن مدير التربية و بتفويض منه
ماذونيس مصلحة التكوين و التفتيش
م. بريك

مفتش المقاطعة

بلعربي لخضر
مفتش التعليم الإبتدائي للإدارة

يوم 06 - 05 - 2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم: 826 / 21.20 / 2018

مستغانم في: 2018/11/19

مدير التربية
إلى
السادة مفتشي إدارة المدارس الإبتدائية

الموضوع : ترخيص لإجراء بحث ميداني .

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبة فاتحي كريمة بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص تعليمية اللغة العربية من أجل تحضيرها مذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه.

مدير التربية

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
م. بريكي

مديرية التربية لولاية مستغانم – مصلحة التكوين والتفتيش – الهاتف و الفاكس :045417679 البريد الإلكتروني: formation .de27@ gmail .com

الملحق رقم(3) الاستبانة

استبانة تخص أساتذة اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي

جامعة عبد الحميد بن باديس
كلية الآداب و الفنون
قسم اللغة العربية و آدابها

إلى السادة الأفاضل: أساتذة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته

تحية طيبة و بعد:

الطالبة الباحثة بصدد بحث لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) تخصص "تعليمية اللغة العربية"، موسوم بـ: "**البيداغوجيا وتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي**"، من أجل معرفة مساهمة كل من البيداغوجيا و التعليمية في ترقية تعليم وتعلم اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية.

و من أجل هذه الدراسة قامت الطالبة الباحثة بإعداد استبانه مكونة من ثلاثة أقسام، ضمن كل قسم مجموعة أسئلة، نرجو منكم التكرم بالمساعدة و الإجابة عنها لإتمام الدراسة، مؤكدين لكم بأن جميع البيانات التي سيتم الحصول عليها منكم ستعامل بسرية و لن يتم اطلاع أي طرف خلاف الباحثة عليها، كما ستستخدم لغايات البحث العلمي فحسب. و سيتم تزويدكم بنتائج الدراسة في حال الانتهاء منها إذا رغبتم.

شكرا لكم على حسن تعاونكم، و تفضلوا بقبول فائق التقدير و الاحترام.

- الرجاء من الأساتذة ملء الخانات بعلامة (X) أمام الإجابة المناسبة مع ملء الفراغ.

القسم الأول: البيانات الشخصية:

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- المؤهل العلمي:

-خريج : الجامعة ☐ المدرسة العليا ☐ المعهد ☐

- الصفة:

مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

- الخبرة المهنية في التعليم:

- من شهر إلى 5 سنوات. ☐

- من 5 سنوات إلى 10سنوات. ☐

- من 10 سنوات فأكثر. ☐

القسم الثاني: علاقة البيداغوجيا بعمليتي التعلم والتعليم / آليات التدريس:

1- هل مفهوم البيداغوجيا كمصطلح تربوي واضح لديك؟:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- هل تجد صعوبة في تطبيق البيداغوجيات التي تبنتها المنظومة التربوية أثناء العملية التعليمية؟ :

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- هل تحقق بيداغوجيا الكفاءات الأهداف التعليمية؟ :

دائما ☐ دا أحيانا ☐ ☐

4- بيداغوجيا الكفاءات كبيداغوجية تعليمية هل تناسب تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة؟ :

مناسبة ☐ مبة أحيا ☐ ☐

- برر إجابتك :

.....

.....

.....

5- ما الأساليب والطرائق البيداغوجية الأنسب إليك لتدريس الأنشطة اللغوية في هذه المرحلة؟(اختر إجابة واحدة)

-أساليب وطرائق بيداغوجيا الكف اءات ☐

-أساليب وطرائق بيداغوجيا الأهداف . ☐

-أساليب وطرائق بيداغوجيا الكفاءات والأهداف ☐

-أساليب وطرائق أنت أبدعتها. ☐

6- أين تكمن الصعوبات البيداغوجية في:

- الوسائل والطرائق ☐ المقاربات البداغوجيا ☐

- في حال وجود صعوبات أخرى أذكرها؟:

.....

.....

.....

7-هل يقدم المنهاج، دليل الأستاذ،الوثيقة المرافقة، رؤية واضحة عن البيداغوجيا التعليمية (المقاربة بالكفاءات)؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

القسم الثالث: علاقة التعليمية بالتعليم و التعلم و البيداغوجيا:

-هل تجد صعوبة في فهم مفهوم التعليمية والمبادئ التي ترتكز عليها في المجال التربوي؟:

أجد ☐ لا أجد ☐ أحيانا ☐

2- هل يتوافق المحتوى اللغوي لكل مرحلة من التعليم الابتدائي مع طبيعة نمو المتعلم (المعرفية و الفكرية)؟

يتوافق ☐ لا يتوافق ☐ أحيانا ☐

3- هل تمكن المقاربة النصية المتعلم من اكتساب الكفاءات اللغوية:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

4- هل تتوافق المقاربة النصية و بيداغوجيا الكفاءات في تعليم اللغة العربية في مرحلة الابتدائي؟:

دائما ☐ أبدا ☐ أحيانا ☐

5- ما هي الأنشطة اللغوية التي تجد فيها صعوبة أثناء تدريسها في ظل المقاربة النصية؟:

القراءة ☐ الكتابة ☐ الإملاء ☐ التعبير الشفوي ☐ التعبير الكتابي ☐ التراكيب النحوية ☐

6- أي الظواهر اللغوية التي تراها صعبة على المتعلم وفي أي سنة؟:

-التراكيب النحوية في السنة: .....

-الصيغ الصرفية في السنة:.....

-الظواهر الإملائية في السنة:.....

7- أي البداغوجيا تراها مساعدة للمتعلم في اكتساب الكفاءات اللغوية؟:

-بيداغوجيا الإدماج. ☐

-بيداغوجيا المشروع. ☐

-بيداغوجيا حل المشكلة. ☐

8-هل تساعدك كل من البيداغوجيا والتعليمية في اكتساب مهارات تعليمية وتطوير كفاءتك التدرسية؟:

نعم ☐ نسبيا ☐

اللغة العربية

الْحَيَـاةُ الْمَدْرَسِيَّـةُ 1

فَهْمُ الْمَنْطُوقِ

• أَسْتَمِعُ إِلَى مَا يُلْقَى عَلَيَّ كَيْ أَفْهَمَ وَأُعَبِّرَ .

أَتَأَمَّلُ وَأَتَحَدَّثُ

➢ بِمَ تُوصِي الْأُمُّ ابْنَتَهَا ؟

تَخَيَّلِ الْحِوَارَ الَّذِي يَدُورُ بَيْنَ التِّلْمِيذَتَيْنِ .

الملحق رقم(4) نص القراءة

أَقْـرَأُ

الْيَوْمَ نَعُودُ إِلَى الْمَدْرَسَةِ

فِـي هَـذَا الصَّبَـاحِ، أَيْقَظَتْنِـي أُمِّي بَاكِـرًا حَتَّى لاَ أَتَأَخَّرَ عَنْ مَوْعِدِ الدُّخُولِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ .

غَيَّـرْتُ مَلاَبِـسِـي، وَارْتَدَيْـتُ مِئْـزَرِي، ثُمَّ أَخَذْتُ مِحْفَظَتِي الْجَـدِيدَةَ، وَخَـرَجْتُ مُسْرِعَةً .

الأُمُّ : حَذَارِ مِنْ أَخْطَارِ الطَّرِيقِ يَا لَيْلَى، امْشِي عَلَى الرَّصِيفِ، وَلاَ تَلْعَبِي فِي الطَّرِيقِ.

كَانَـتْ صَدِيقَتِي مُنَى تَنْتَظِرُنِي أَمَامَ الْبَيْتِ، انْطَلَقْتُ مَعَهَا وَسْـطَ جَمَاعَاتٍ مِنَ التَّلاَمِيذِ، وَكُلُّنَا فَرَحٌ بِعَوْدَتِنَا إِلَى الْمَدْرَسَةِ الَّتِي اشْتَقْنَا إِلَيْهَا كَثِيرًا .

أَفْهَـمُ النَّـصَّ

• أَذْكُـرِ الأَعْمَـالَ الَّتِـي قَامَتْ بِهَا لَيْلَـى قَبْلَ أَنْ تَذْهَبَ إِلَى الْمَدْرَسَةِ .

• بِمَاذَا أَوْصَتِ الأُمُّ ابْنَتَهَا ؟

• اقْرَإِ الْعِبَارَةَ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى فَرْحَةِ التَّلاَمِيذِ بِالْعَوْدَةِ إِلَى الْمَدْرَسَةِ .

مَعَانِي الْمُفْرَدَاتِ

• اشْتَقْنَا : اشْتَاقَ : حَنَّ

اشْتَاقَ الغَرِيبُ إِلَى وَطَنِهِ

المصادر والمراجع

❖ **القرآن الكريم. رواية حفص عن عاصم.**

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم المخلوف الملكاوي، إدارة المعرفة الممارسة والمفاهيم، مؤسسة الوراق، الأردن، (د،ط)، 2007م.

2. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، ط1، 2004م.

3. أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1952م.

4. أبو المعال، عبد الفتاح، أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق، الأردن، ط1، 2005م.

5. أبو رياش حسين، عبد الحق زهرية، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2007م.

6. أحمد المتوكل المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، ط1، 2006م.

7. أحمد المتوكل، قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان، المغرب، (د،ط)، 1995م.

8. أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ط2، 2009م.

9. أحمد حسين اللقاني، الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي، مركز الكتاب للنشر، 1996م.

10. أحمد خير ياكاظم، جابر عبد المجيد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر، الأردن، (د،ط)، 2007م.

11. أحمد رزقة، أصول اللغة العربية، دار الحصاد، سوريا، ط1، 1993م.

12. أحمد مطر العطية، اللغة العربية، قضايا الواقع والمعاصرة، اللغة العربية رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتجية، أبو ظبي، ط1، 2008م

13. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2 ، الجزائر، 2005م.

14. أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها، دار الشروق، القاهرة،(د،ط)،(د،س).

15. أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2008م.

16. بشارة جبرائيل، المنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت، 1983م.

17. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م.

18. بغداد لخضر، السؤال في البيداغوجيا، منشورات ثالة، الجزائر، (د،ط)، 1999م.

19. بن بوزيد أبوبكر، إصلاحات التربية الجزائرية رهانات وانجازات. دار القصبة، الجزائر، 2009م.

20. بن يربح ندير، ملفات سيكوتربوية تعليمية، دارهومه، الجزائر، (د،ط)، 2010م.

21. تركي رابح، أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990م .

22. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1998م.

23. تمام حسان، منهاج البحث في اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (د،ط)، 1990م.

24. توبي لحس، بيداغوجيا الكفاءات والأهداف الإدماجية، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط1، 2006م.

25. جان عبد الله توما، التعلم والتعليم، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011م.

26. جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 1986م.

27. الجبوري وآخرون، مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان، الأردن، ط2، 2014م.

28. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، (د،ط)،1990م.

29. جودت عبد الهادي: نظريّات التّعلّم، دار الثّقافة، الأردن، ط1، 2006م.

30. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، 2005م.

31. حامد عبد السلام زهران وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الطفل- أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، الأردن، ط2، 2009م.

32. حسام الهنساوي، لغة الطفل في ضوء منهاج البحث الحديث، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، (د،ط)،1994م.

33. الحسن اللحية، الكفايات في علوم التربية بناء الكفاية، دار إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2006م.

34. حسن حسين زيتون،كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البينائية، (د،ب)،(د،د)،ط1، 2003م.

35. حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط1، 1998م.

36. حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي ،دار المسيرة، الأردن،ط1، 2007م.

37. حسين عبد البارى عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، مركز الإسكندرية للكتاب، (د،ط)، 2005م.

38. حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري،دار القصبة، الجزائر،(د،ط)،2003.

39. حلمي خليل، اللغة والطفل، دار النهضة العربية، بيروت، ط 5، 1985م.

40. حمدي علي الفرماوي، الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق،دار الصفاء، عمان، ط1، 2008م.

41. الحمزة بشير، المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا، دار الهدى،الجزائر، 2006م.

42. خضر عباس جري، التقنيات التربوية- تطويرها،تصنيفها، أنواعها، اتجاهاتها، مكتبة التربية الأساسية، بغداد، 2010م.

43. الخطايبة عبد الله محمد، تعليم اللغة للجميع، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2005م.

44. دنيا مينه، التواصل البيداغوجي الصفي أسسه ومقوماته، مطبوعات النجاح، الدار البيضاء، ط1، 2009م.

45. رائد خليل سالم، التعليم الابتدائي، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، (د،ط)، 2008م.

46. رسمي علي عابد، النشاطات التربوية بين الأصالة والتحديث، دار مجد لاوي، عمان، ط1، 1998م.

47. رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية-إعدادها وتطويرها-تقويمها، دار الفكر العربي،القاهرة، ط2، 2004م.

48. رمضان القذافي: نظرية التعلم والتعليم، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط2، 1981م.

49. زاير، سعد علي، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، مطبعة بيروت، لبنان، (د،ط)، 2011م.

50. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011م.

51. زياد بن علي بن حمو الجرجاوي،القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، ط2، 20016.

52. زيتوني عبد القادر وآخرون، الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د،ط)، 2009م.

53. سامي عياد، كريم زكي، حسام الدين، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان،(د،ط)، 1997م.

54. سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، الأردن، ط1، 2015م.

55. سعدون محمود السامرك، هدى علي جودت الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن،ط1، 2005م.

56. سعيد حسين البحيري، علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2004م.

57. سعيد محمد مراد، التكاملية في تعليم اللغة العربية، دار الأمل، الأردن،ط1، 2002م.

58. سعيدة لكحل، تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009م.

59. سلمى بركات، اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية، عمان، ط1، 2009م..

60. سليم إبراهيم حسنية، نظم المعلومات الإدارية، مؤسسة الوراق، الأردن، (د،ط)، 1998م.

61. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البلدية، الأردن، ط1، 2005م.

62. سمير شريف استيتيه، اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط2، 2008م.

63. سمير عبد الوهاب، وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، الهقلية للطباعة والنشر،ط2، 2004م.

64. سناء محمد أبو عاذره، تنمية المفاهيم العلمية ومهارات عمليات العلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2012م.

65. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، ط1، 2006م.

66. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية،دارهومه، الجزائر،ط4، 2009م.

67. صالح بلعيد، في قضايا التربية، دار الخلدونية، الجزائر، ط1، 2009م.

68. صالح عبد العزيز،عبدالعزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس،دار المعارف، مصر ط9، 1968م.

69. صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها،مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية،ط2، 2011م.

70. صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في مرحلة الثانوي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د،ط)، 2000م.

71. صلاح محمد أبو جادو، علم النفس التطوري-الطفولة والمراهقة، دار المسير، عمان، ط2، 2005م.

72. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية منهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق،الأردن، ط1، 2003م.

73. طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2000م.

74. عاشور راتب قاسم، محمد فؤاد حوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2003م.

75. عامر مصباح، منهجية إعداد البحوث العلمية، مدرسة شيكاغو، موفم للنشر، الجزائر، 2006م.

76. عباد قندوز فوزية، التعلم بين الطفولة والمراهقة وعلاقته بنظام الامتحانات وبناء المناهج الدراسية، دار هومه، الجزائر، 2011م.

77. عباس محمود عصو، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، مصر،1998م.

78. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، إفريقيا الشرق، المغرب، (د، ط)، 2007م.

79. عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية،ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية،الجزائر، 2007.

80. عبد الرحمان عدس، محي الدين توق، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر، الأردن، ط7، 2007م.

81. عبد الرحمان عدس، يوسف قاطمي، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، ط1، الأردن، 2003.

82. عبد الرحمان علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الوراق، الأردن، ط1، 2007

83. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، دار موفم للنشر، الجزائر، (د،ط)، 2007م.

84. عبد الرحمن عبد الهاشمي، التعبير وفلسفته وواقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المنهاج، الأردن، (د،ط)، 2010م.

85. عبد العزيز عميمر،مقاربة التدريس بالكفاءات، ما هي؟ لماذا؟ وكيف؟، منشورات ثالة، الجزائر، (د،ط)، 2005م.

86. عبد الفتاح البجّة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق والممارسة، دار الفكر، الأردن، ط1، 2007م.

87. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء، الأردن،ط1، 2002م.

88. عبد القدر لورسي، المرجع في التعليمية،الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، 2014م.

89. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، لبنان، ط5، 1984.

90. عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن،(د،ط)،(د،ت).

91. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب القاهرة، (د،ط)، (د،ت).

92. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د،ط)، 1995م.

93. عبود عبد الغاني وآخرون،التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النهضة المصرية، (د،ط)، القاهرة، 1994م.

94. عبود عبد الغاني، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، مصر، 1992م.

95. عدس عبد الرحمن وآخرون، علم النفس التربوي، دار المقدس المفتوحة، القاهرة، (د،ط)، 2008م.

96. العربي سليماني،الكفايات في التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006م.

97. عز الدين البوشيخي، التواصل اللغوي (مقاربة لسانية تطبيقية)، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، ط1، 2012م.

98. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة، الجزائر، 2003م.

99. علاء الدين يحيى مغازي، التخطيط لدعم الأنشطة التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2013م.

100. علم الدين الخطيب، الأهداف التربوية تصنيفها و تحديدها السلوكي، مكتبة الفلاح، الكويت، (د،ط) 1998 م.

101. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة،الأردن، 2010م.

102. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة، دار الفكر العربي، مصر، (د،ط)، 2006م.

103. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي(الأسس المعرفية و الديداكتكية)، دار الثقافة، الدار البيضاء ، ط1، 1998م.

104. عماد عبد الرّحيم زغلول: نظريات التّعلّم، دار الشروق، الأردن، ط2 ،2006م.

105. عمر محمد تومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الكتاب، ليبيا- تونس، ط2، (د،ت).

106. عيسى خليل محسن، الاتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي، دار جابر، الأردن، ط1، 2006م.

107. غلفان مصطفى، في اللسانيات العامة، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 2010م.

108. فؤاد محمود موسى، علم مناهج التربية، الأسس-العناصر- التطبيقات، دار الكلمة،(د،ط)، 2007م.

109. فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة، الأردن، ط1، 1998م

110. لطوف العبد الله قديم، مصطفى عبد السميع محمد، تطور الفكر التربوي العربي، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، (د،ط)، 2011م.

111. ماجد عبيد السيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها،دار صفاء، الأردن، ط2، 2014م.

112. ماجد محمود صالح، تصميم الوسائل التعليمية للأطفال، دار الجامعة الجديدة، (د،ط)، الإسكندرية، 2003م.

113. مازن الوعر، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار طلاش، ط1، 1989م.

114. مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طالس، دمشق، ط1، 1988م.

115. ماهر أبو العاصي علي، الاتجاهات الحديثة في المجال المدرسي، المكتب الجامعي الحديث، (د،ط)، القاهرة، 2012م.

116. ماهر شعبان الباري، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010م.

117. مجدي عزيز إبراهيم، استراتجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د،ط)، 2004م.

118. محسن علي عطية، أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، دار المنهاج، الأردن، ط1، 2003م.

119. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006م.

120. محمد الأخضر صبحي، مدخل إلى علم النص- مجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، ط1، 2008م.

121. محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني أساسي النظرية والتطبيق، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998م

122. محمد الدريج، التدريس الهادف، قصر الكتب، الجزائر، (د،ط)، 2000م.

123. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية التعلمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط1، 1991م.

124. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، (د،ط)، 2000م..

125. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 1983م.

126. محمد السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، الأردن، (د،ط)، 2008م.

127. محمد الصالح حرثوبي، الدليل البيداغوجي لمراحل التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، الجزائر،(د،ط)، 2012م.

128. محمد الصالح حرثوبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د،ط)، 2000م.

129. محمد الصالح حرثوبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، الجزائر، (د،ط)، 1999م.

130. محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات،الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2010م.

131. محمد بو علاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، (د،ط)، 2004م.

132. محمد جاسم العبيدي،علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، الأردن،ط1، 2009م.

133. محمّد جاسم: نظريّات التّعلّم، دار الثّقافة، الأردن، ط1، 2004م.

134. محمّد زياد حمدان: نظريّات التّعلّم، دار التّربيّة الحديثة، سوريا، د.ط، 1997م.

135. محمّد سلامة آدم، توفيق حدّداد: علم نفس الطّفل، منشورات وزارة التّربيّة، الجزائر، د.ط، 1973م.

136. محمد شحاته سليمان، سيكولوجية اللعب رؤية نظرية وأمثلة تطبيقية، دار الفتح للتجليد الفني، الإسكندرية، (د،ط)،2007م.

137. محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، إفريقيا الشرق، المغرب، (د،ط)، 2010م.

138. محمد عكاشة، تحليل النص، مكتبة الرشد، ط1، 2014م.

139. محمد على السمان، التوجيه في تعليم اللغة العربية، دار المعارف، مصر،(د،ط)، 1983م.

140. محمد فقي عيسى، في النمو النفسي (أراء ونظريات)، دار المعارف القاهرة، (د، ط)،1981م.

141. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار راتب، مصر، (د،ط)، 2001م.

142. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر،ط1، 1983م.

143. محمد نجيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، 1987م.

144. محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2005م.

145. محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة،(د،ط)،(د،ت).

146. محمود محمد داود،اللغة العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب، القاهرة، (د،ط)، 2001م.

147. مديحة فخري محمد، مدخل معاصرة لإصلاح المؤسسات التعليمية في المجتمع المعرفة، دار الرضوان، الأردن، ط1، 2014م.

148. مراد نجم الدين علي، سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، (د،ط)، 2004م.

149. مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة – عناصرها، أسسها، عملياتها-، دار الثقافة، الأردن، 2001م.

150. مصطفى عمراوي، الأسس البيداغوجية في تعليم الإنشاء تحقيق الكفاية في التعبير الكتابي، أفريقيا الشرق، المغرب، (د،ط)، 2009م.

151. مصطفى ناصف: نظريات التّعلم، مرا: عطيّة محمود هنا، عالم المعرفة، الكويت، 1983م.

152. ملحم سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، الأردن، ط3، 2005م.

153. ملحم سامي محمد، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2001م.

154. منار الطيب، الخط بين الواقع والمأمول في تعليم الابتدائي، دار هومه، الجزائر، (د،ط)، 2011م.

155. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية، وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986م.

156. ميشال زكريا،الأنسة علم اللغة الحديث-المبادئ والأعلام،المؤسسة الجامعية للدراسات،لبنان،1987م.

157. نادية رمضان النجار، اللغة و أنظمتها بين القدماء والمحدثين، تقديم عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطبع والنشر، الإسكندرية، ط1، 2005م.

158. نادية رمضان النجار، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق،ضمن كتاب علوم اللغة، المجلد التاسع، دار غريب، القاهرة، العدد02، 2006م.

159. نايف خرما، علي، حجاج،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، العدد 126، 1988م.

160. نظريات التعلم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسن حجّاج، مراجعة عطيّة محمود هنا، سلسلة المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت.

161. نواري سعودي أبو زيد، محضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012م.

162. هادي نهر، علم اللغة الاجتماعي عند العرب، دار الغصون، بيروت، 1988م.

163. الهرفي محمد علي، أدب الأطفال، مؤسسة المختار، مصر، ط1، 2001م.

164. وائل عبد الرّحمن التّل، أحمد محمّد شعراوي: أصول التّربيّة، دار الحامد، الأردن، د.ط، 2007م.

165. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة- تخطيطها وتطبيقاتها التربوية- ،دار الفكر، الأردن، ط3، 2009م.

166. يوسف طباجة، منهجية البحث، دارهادي، بيروت، ط1، 2007م.

167. يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2008م.

المراجع المترجمة:

1. إسهامات أساسية في العلاقة بين النص والنحو والدلالة، ترجمة سعيد حسين بحيري، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1،(د،ت).

2. أوليفي روبول، لغة التربية (تحليل الخطاب البيداغوجي)، ترجمة عمر أكان، أفريقا الشرق،المغرب،(د،ط)،2002

3. بارترونديBertrand. ، النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق، دار الإيمان الرباط، ط1، 2007م.

4. بيداغوجيا الإدماج، ترجمة لحسن بوتكلاي، منشورات مجلة العلوم التربوية، مطبعة النجاح الجديد، المغرب، 2009م.

5. بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، المغرب، 2003م.

6. تشومسكي، نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة، 1985م.

7. جوليت غرمادي، اللسانة الاجتماعية، ترجمة خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ط1، 1990م.

8. جون لوينز، اللغة واللغويات، ترجمة محمد العناني، دار جابر، الأردن، ط1، 2009م.

9. جون ليونز، نظرية تشو مسكي، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1989م.

10. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها،ترجمة عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

11. ربيكا اكسفورد، إستراتجيات تعلم اللغة، ترجمة السيد محمد زعرور، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1996م.

12. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسّان، دار عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.

13. شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، ترجمة قاسم مقداد، محمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، (د،ت)

14. فرديناند دي سوسير، دروس في اللسانيات العامة، ترجمة محمد الشاوش، محمد عجينة، صالح قرمادي، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985م.

15. فليب جونابر، سيسيل فاندر بوخرت، التكوين الديداكتيكي للمدرسين التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم، ترجمة عبد الكريم غريب، عز الدين الخطابي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011م.

16. نعوم تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان الزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، 1990م.

17. نقيل بينت، ليزوود، سوروجرز، التعليم من خلال اللعب، ترجمة خالد العامري، دار الفاروق، ط1، القاهرة،2009م.

المراجع الأجنبية:

1. Jean Debois et autres :Dictionnare de liguisthque, paris, Larousse,1972

2. Le nouveau petit robert ,de la langue française ,Josette Rey de bose et Alain ,Rey robert ;2009,paris

3. Le robert plus. Dictionnaire de la langue française. Alain Rey. Parise. 2007

4. Petit Larousse illustré. Librairie la rousse.1981 .pari .

5. R.Galisson et D.Corte : Dictionnaire de didactique des langus ,harchette ,paris,1976

6. Yussaf Asad Dagher . dictionnaire la source. Naulal .

المعاجم والقواميس:

المعاجم:

1. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير،محمد،ج4

2. بطرس البستاني، محيط المحيط، مكتبة لبنان، لبنان، 1977م.

3. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة، لبنان، ط1، 2005م.

4. حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، (د،ط)، القاهرة، 2003م.

5. فاروق عبد فليه، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم المصطلحات التربية، دار الوفاء، الإسكندرية،(د،ط)، (د،ت).

6. ابن منظور محمد بن مكرم الأنصاري الإفريقي المصري جمال الدين أبو الفضل: لسان العرب، المجلد5، دار صادر، لبنان، ط1، 1995، مادة (علم).

7. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، دار المعارف، مصر، ط1، 1972م.

8. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.

9. محمد الدريج، وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتبة تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، 2011م.

القواميس:

1. أنطوان نعمة، عصام مدوّر، لويسعجيل، متري شماس، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشرق،بيروت، ط2، 2002م.

2. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي –إنجليزي- فرنسي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010م.

3. بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديثة – عربي- إنجليزي- فرنسي-، دار راجعي، منشورات المجلس الأعلى للغة، الجزائر، 2016م.

4. جون كولينز،نانسي بانريسيا أويراين،قاموس المصطلحات التربوية، تر حنان كسروان وآخرون، دار العلم للملايين، لبنان، 2008م.

5. عيسى سعد العوفي،عبد الرحمان علوي الجميدي، القاموس العربي الأول لمصطلحات التفكير، ديبونو،ط1، 2010م.

6. منير البعلبكي، رمزي البعلبكي، المورد الحديث (قاموس انجليزي- عربي)، دار العلم للملاين، لبنان، ط2، 2009م.

الموسوعات:

1. محمد عبد الرحمن العسوي، موسوعة علم النفس الحديث، علم النفس التعليمي، المجلد التاسع، دار راتب الجامعية، بيروت، ط1، 2000م.

المجلات:

1. مجلة الأدب واللغات، عدد خاص،2 جوان،جامعة البليدة 2، 2004م.

2. مجلة الإشعاع، المجلد 6 ، العدد 1، جامعة طاهر مولاي –سعيدة، جوان 2019م.

3. مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس، العدد81، الأردن(د،ت).

4. مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية، المجلد1، العدد3، جامعة المسيلة، الجزائر،2019/04/01م.

5. مجلة الأدب واللغات، العدد6،جامعة البليدة 2،الجزائر، جوان 2017م.

6. مجلة دراسات (العلوم الإنسانية و الاجتماعية)، المجلد 39، العدد2، 2012م.

7. مجلة لغة-كلم، مجلد 03، العدد01،جامعة غليزان، الجزائر، 2017م.

8. مجلة أفاق العلوم،المجلد1، العدد 03.جامعة زياني عشور، الجلفة، الجزائر، 2016/06/01

9. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد1، 2011م.

10. رؤى تربوية، العدد 44-45، رام الله، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

11. مجلة كلية علوم التربية، الرباط، العدد7، يونيوز2015م.

12. مجلة دراسات نفسية وتربوية ،العدد12، مارس2015.

13. مجلة الممارسات اللغوية، المجلد 2، العدد 4،جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، 2011م.

الوثائق التربوية:

1. حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،(د،ط)، 2005م.

2. دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسية 2020-2019م.

3. دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، 2016م.

4. محمد الطاهر وعلي، نشاطات الإدماج – لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر،(د،ت) .

5. المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، إعداد ملحقة سعيد الجهوية، إثراء فريدة شنان، مصطفى هجرسي،تصحيح عثمان آيت مهدي،2009م.

6. مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016م.

7. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، 2015م.

8. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المنهاج، نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية المؤرخ في 23 يناير 2008، طبعة 2016م.

9. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات،محمد بن يحي زكريا، عباد سعود،2006م.

10. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيق،2009م.

11. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، السنة الدراسة 2017-2018م.

12. وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م.

13. وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، التربية الاسلامية، التربية المدنية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجيل الثاني،

14. وزارة التربية الوطنية، مدرية التكوين، مادة التربية وعلم النفس، معلمو المدرسة الابتدائية، تكوين المعلمين، السنة أولى، الإرسال الأول، الديوان الوطني للتعلم عن بعد، 2006م.

15. وزارة التربية الوطنية،اللجنة الوطنية للمناهج،التعليم الابتدائي/ منهاج اللغة العربية، ط 2016م.

مواقع الانترنت:

تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية إطار الممارساتالتدريسيةو المهنية، 2005م. مأخوذ من الموقع الالكتروني التالي:

1. www.askzad.com/Bibliographic ?service=4&key=Book_Bibliographic&imageName=Bk000210.(22:30/02/10/2017)

2. http://myportail.com/actualites-news-web-2-0.php?id=5662.(21/0/018

محمد الصدوقي، المفيد في التربية كتاب محمل من الموقع الالكتروني التالي:

3. https://www.atarbawi.com/2017/12/mofid-tarbiya.html (03/06/019

جميع نماذجمذكرات أنشطة اللغة العربية مأخوذة من موقع المنار التعليمي:

4 .www.manaradocs.com(23/09/2019)

فهرست المحتويات

الموضوعات	الصفحة
التشكر	
الإهداء	
المقدّمة	(أ،ه)
المدخل: البيداغوجيا والتعليمية	07
1) مفهوم البيداغوجيا	09
أ. تطور مفهوم البيداغوجيا	10
ب. التعريف اللغوي للبيداغوجيا	12
ج. التعريف الاصطلاحي للبيداغوجيا	13
د. الفرق بين البيداغوجيا والتربية	17
2) مفهوم التعليمية:	19
أ. تطور مفهوم التعليمية	19
ب. التعريف اللغوي للتعليمية	22
ج. التعريف الاصطلاحي للتعليمية	23
3) أوجه الشبه و الاختلاف بين البيداغوجيا والتعليمية	28
4) العمليةالتعليمية- التعلُّمية	29
الفصل الأول: دور البيداغوجيا والتعليمية في عمليتي التعلم والتعليم	31
➢ **المبحث الأول: الأسس النفسية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعلم وتعليم اللغة**	32
1. مفهوم التعلم	33
2. مفهوم التعليم	35
3. الفرق بين التعلم والتعليم	36
4. النظريات النفسية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في عمليتي تعلم وتعليم اللغة	36
1.4 النظريات السلوكية للتعلم واكتساب اللغة	36
أ. المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية في التعلم	37
ب. نظرية الارتباط لثورندايك	38
ج.نظرية الاشتراط الكلاسيكي	41
د. نظرية التعلم بالتعزيز لسكنز	45

هـ. تعلم اللغة واكتسبها من منظور النظرية السلوكية	47
2.4النظريات المعرفية والبنائية لتعلم واكتساب اللغة	50
أولا: النظريات المعرفية والبنائية التي تتناول المدركات القبلية	51
1. نظرية برونر(النمو المعرفي والتعلم بالاكتشاف)	51
2. نظرية دفيد أوزبل (التعلم ذا المعنى)	51
3. النظرية البنائية لبياجيه	52
ثانيا: النظريات المعرفية التي تعالج الملامح البيداغوجية	54
- التطبيقات التربوية للنظريات المعرفية والبنائية	55
- تعلم اللغة واكتسابها من منظور النظرية المعرفية والبنائية	56
خلاصة المبحث	57
➢ **المبحث الثاني: الأسس اللسانية التي تستند إليها البيداغوجيا والتعليمية في تعلم وتعليم اللغة**	58
1) اللسانيات الحديثة وتأثيرها في تعلم وتعليم اللغة	58
أ. أثر اللسانيات البنيوية في تعلم وتعليم اللغة	58
ب. أسس النظرية اللسانية من وجهة السلوكية في تحليل اللغة	60
ج. الأبعاد التربوية للسانيات البنيوية والسلوكية في تعليم اللغة	61
د. اللسانيات الاجتماعية وتعليم اللغة	62
2) النظرية المعرفية اللغوية وتأثيرها في تعلم وتعليم اللغة	64
أ. أهم ما قدمته النظرية الفطرية المعرفية للغة	65
ب. الأبعاد التربوية للنظرية اللغوية المعرفية في تعليم اللغة	68
3) النظرية الوظيفية وتأثيرها على تعلم وتعليم اللغة	69
أ. المبادئ الأساسية للنظرية الوظيفية	71
ب.الأبعاد التربوية للنظرية الوظيفية في تعليم اللغة	72
4) اللسانيات التطبيقية ودورها في تعلم وتعليم اللغة	74
أ.خصائص اللسانيات التطبيقية	75
ب. مباحث اللسانيات التطبيقية	76
ج. الأبعاد التربوية للسانيات التطبيقية في تعلم وتعليم اللغة	78
خلاصة المبحث	80
➢ **المبحث الثالث: المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا**	81

الكفاءات	
1) الإطار التاريخي والنظري لبيداغوجيا الأهداف	81
أ. الفلسفة البرغماتية	83
ب. المظهر الصناعي لأمريكا	84
ج. الفكر السلوكي	84
د. ماهية الأهداف التعليمية ومصادر اشتقاقها	85
هـ. مبادئ بيداغوجيا الأهداف ومستوياتها	86
و. نقد بيداغوجيا الأهداف	90
2) بيداغوجيا الكفاءات	90
أ. الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات	90
ب. الإصلاح التربوي الجديد وتبني بيداغوجيا الكفاءات	91
ج. الكفاءة في المجال التربوي	92
د. خصائص الكفاءة	94
هـ. إستراتجية التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات	95
و. التحولات البداغوجية في ظل التدريس بالكفاءات	96
خلاصة البحث	97
الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية في ظل البيداغوجيات المعاصرة في التعليم الابتدائي	99
➢ **المبحث الأول: طبيعة اللغة في التعليم الابتدائي**	100
1) المحتوى المعرفي	100
أ. تعريف المعرفة	100
ب. تعريف اللغة	102
ج. خصائص اللغة ووظائفها	103
د. المعرفة اللغوية والنقل التعليمي(من اللسانيات العامة إلى اللسانيات التعليمية)	105
هـ. الهدف من تعليم اللغة العربية في التعليم الابتدائي	108
2) المتعلم	109
أ. طبيعة النمو اللغوي لدى متعلم الابتدائي	109
ب. خصائص مرحلة النمو المتوسطة والمتأخرة	110

ج. خصائص متعلم الابتدائي في ظل بيداغوجيا الكفاءات	114
3) المعلم	114
أ. تعريف المعلم	115
ب. دور المعلم وتفاعله ضمن عناصر العملية التعليمية - التعلمية	116
ج. كفايات معلم اللغة العربية	116
د. دور البحث العلمي في الارتقاء بأداء المعلم	120
هـ. دور المعلم للتحكم في العملية التقويمية في ضوء بيداغوجيا الكفاءات	121
و. العقد التعليمي أو الديداكتيكي	121
4) تعريف التعليم الابتدائي وأطواره التعليمية	123
5) أهداف التعليم الابتدائي	124
خلاصة المبحث	126
➢ **المبحث الثاني: منهاج اللغة العربية للتعليم الابتدائي والبيداغوجيات المعاصرة**	127
1) منهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي	127
أ. تعريف المنهاج	127
ب. خصائص المناهج اللغوية الحديثة	130
ج. أهم المصطلحات الواردة في منهاج اللغة العربية الجيل الثاني للتعليم الابتدائي	131
د. خصائص منهاج الجيل الثاني	134
2) الوسائل البيداغوجية وتعليمية اللغة العربية في إطار بيداغوجيا الكفاءات	135
أ. تعريف الوسائل التعليمية	135
ب. تصنيف الوسائل التعليمية	136
3) التقويم اللغوي في بيداغوجيا الكفاءة	139
أ. تعريف التقويم	139
ب. خصائص عملية التقويم البيداغوجي	141
ج. أنواع التقويم البيداغوجي في بيداغوجيا الكفاءة	142
4) البيداغوجيات المعاصرة وتعليمية اللغة العربية	145
أ. بيداغوجيا حل المشكلة	146
ب. بيداغوجيا المشروع	151
ج. بيداغوجيا الإدماج	156

خلاصة المبحث	159
➢ **المبحث الثالث: تعليمية أنشطة اللغة العربية في التعليم الابتدائي**	161
1. الأسس اللسانية والبيداغوجية والتعليمية للمقاربة النصية	161
أ. الأسس اللسانية للمقاربة النصية.	161
ب. الأسس البداغوجية والتعليمية للمقاربة النصية	163
2. تعليمية أنشطة اللغة العربية	165
أ. البعد التربوي للنشاط	165
ب. الأنشطة التربوية المقررة في التعليم الابتدائي وفق المناهج الإصلاحية.	167
ج.دورة التعلم البنائية كتطبيق بيداغوجي تعليمي لأنشطة اللغة.	170
2-1تعليمية نشاط التعبير الشفوي.	173
أ. تعريف التعبير.	173
ب. أسس التعبير الشفوي والكتابي.	174
ج. مفهوم التعبير الشفوي.	175
د. أهمية التعبير الشفوي.	176
هـ.. طريقة تعليمية نشاط التعبير الشفوي.	176
أولا: سيرورة تعليم نشاط فهم المنطوق.	178
ثانيا: سيرورة تعليم نشاط التعبير الشفوي.	180
2-2تعليمية نشاط القراءة.	182
أ.مفهوم القراءة.	182
ب.أهمية القراءة.	182
ج. أنواع القراءة.	183
د. طريقة تعليم نشاط القراءة.	184
2-3تعليمية الظواهر النحوية والصرفية.	186
- سيرورة تعليم الظواهر النحوية والصرفية	187
2-4تعليمية نشاط الخط	188
أ. تعريف الخط.	188
ب.أهمية تعليم الخط للمبتدئين.	189
ج. طريقة تعليم نشاط الخط	189
2-5تعليمية نشاط الإملاء.	191

أ. تعريف الإملاء.	191
ب. أنواع الإملاء	191
ج. أهمية الإملاء	192
د. طريقة تعليم نشاط الإملاء	192
2-6تعليمية نشاط الكتابة.	193
أ. تعريف الكتابة	194
ب. طريقة تعليم الكتابة.	194
2-7 تعليمية نشاط التعبير الكتابي	196
أ. تعريف التعبير الكتابي	196
ب. أهمية التعبير الكتابي	196
ج. طريقة تعليم نشاط التعبير الكتابي.	196
2-8 تعليمية نشاط المطالعة	197
- أهداف تعليم نشاط المطالعة في الابتدائي.	198
2- 9 تعليمية نشاط الأناشيد والمحفوظات	198
أولا: تعليمية الأناشيد	198
أ. تعريف الأناشيد	198
ب. طريقة تعليم الأناشيد.	199
ثانيا: تعليمية المحفوظات	199
أ. تعريف المحفوظات.	199
ب. طريقة تعليم نشاط المحفوظات.	200
2-10 سيرورة نشاط الإدماج.	202
خلاصة المبحث	203
الفصل التطبيقي: الجانب التطبيقي للبيداغوجيا والتعليمة في تعليم اللغة العربية، دراسة إحصائية تحليلية	204
➢ **المبحث الأول: الدراسة الأساسية**	205
1. توطئة منهجية	205
2. مشكلة البحث	205
3. أهمية الدراسة	207
4. أهداف الدراسة	207

5. المنهجية المتبعة في تحليل الاستبيان	208
6. المجال الزّماني والمكاني للدراسة	208
7. عينة الدراسة	209
8. تقنيات البحث	213
9. أداة المعالجة الإحصائية	214
➢ **المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبيان**	215
1) عرض نتائج القسم الثاني: علاقة البيداغوجيا بعمليتي التعلم والتعليم / آليات التدريس	215
2) عرض نتائج القسم الثالث: علاقة التعليمية بالتعلم والتعليم والبيداغوجيا	223
➢ **المبحث الثالث: تحليل وتفسير نتائج الاستبيان**	239
1) تحليل نتائج القسم الثاني.	239
2) تحليل نتائج القسم الثالث.	248
➢ **المبحث الرابع: مناقشة فرضيات البحث وفق نتائج الدراسة**	257
1) الفرضية الأولى	257
2) الفرضية الثانية	257
3) الفرضية الثالثة	258
4) الفرضية الرابعة	258
5) الفرضية الخامسة	258
6) اقتراحات	259
الخاتمة	262
الملاحق	267
قائمة المصادر والمراجع	281
فهرس الموضوعات	304