الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلّية الآداب واللغات
قسم اللّغة العربيّة
مخبرالتوطين: الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه في الجزائر

دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في تعليمية اللّغة العربيّة

إعداد الطالب:
مُحَمَّد فراحتية

إشراف الدكتور:
بلقاسم حُسَيني

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عدة قادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
بلقاسم حُسَيني	أستاذ محاضر – أ–	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
دنيا باقل	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مساعدة المشرف
مصطفى مرضي	أستاذمحاضر–أ–	جامعة تيارت	مناقشا
عمر حدوارة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مناقشا
بن دومة كرفاوي	أستاذ محاضر–أ–	جامعة الجلفة	مناقشا

السنة الجامعية: 1446/1445هـ ـ 2025/2024

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلّية الآداب واللغات

قسم اللّغة العربيّة

مخبرالتوطين: الخطاب الحجاجي أصوله ومرجعياته وآفاقه في الجزائر

دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في تعليمية اللّغة العربيّة

إعداد الطالب:

مُحَمَّد فراحتية

إشراف الدكتور:

بلقاسم حُسَينِي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
عدة قادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
بلقاسم حُسَيني	أستاذ محاضر – أ–	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
دنيا باقل	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مساعدة المشرف
مصطفى مرضي	أستاذمحاضر–أ–	جامعة تيارت	مناقشا
عمر حدوارة	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مناقشا
بن دومة كرفاوي	أستاذ محاضر–أ–	جامعة الجلفة	مناقشا

السنة الجامعية: 1446/1445هـ ـ 2025/2024

تمت مناقشة الأطروحة: يوم الثلاثاء 2024/11/12

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

"وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ "

صدق الله العظيم

أهدي هذا العمل:

للوالدين الكريمين والزوجة وأولادي–عبد الفتاح يعقوب وأسيل رنيم

–وإلى أخي وأخواتي.

ولكلّ من ساعدني من قريب أو بعيد.

مُحَمَّد فراحتية

** كلمة شكر وعرفان **

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

(إنّ أشكرَ النّاس لله عزّ وجل أشكرُهم للنّاس)

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للدكتور **بلقاسم حُسَيني** والأستاذة **دنيا باقل**

على مجهوداتهما ونصائحهما وعلى صبرهما معي لإنجاز هذا البحث.

كما نتقدّم بجزيل الشكر المسبق للجنة المناقشة على ما سيقدمونه من ملاحظات

وتوجيهات تزيد هذا العمل إتقانا.

ونشكر أيضا كلّ من مدّ لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد.

مُحَمَّد فراحتية

مقدمة

مقدمة

أما بعد:

اللّغة العربيّة نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية، يمتاز بالاتساق والتّكامل بين عناصره، وإنّ غاية تعليم اللّغة العربيّة وتعلمها هي إكساب المتعلّم القدرة على التواصل اللغوي الواضح السليم، سواء أكان هذا التواصل شفهيا أو كتابيا، وعلى هذا الأساس يتضح أنّ للغة فنونا أربعة هي الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة، وهذه النظرة إلى اللّغة تقوم على أساس التكامل بين فنونها، فاللّغة كائن حيّ يؤثّر كلّ فن فيها ويتأثر بغيره.

واللّغة العربيّة – فضلا عن كونها أداة التواصل والتفاهم بين أبنائها– فهي مستودع ثقافتهم وحاملة تراثهم عبر الأجيال وهو ما يعني أنّ اللّغة العربيّة نظام ثقافي ومجال معرفي له بنيته الّتي تقوم على قواعد ومعايير تضبط ممارسة اللّغة وتوجهها.

إنّ اللّغة العربيّة وتعلمها ينظر إليها على أنّها بنية لها عناصرها ذات الطبيعة المتكاملة الّتي يكشف عنها تكامل علومها، وعلاقة هذه العلوم بعضها ببعض من ناحية وبالمعنى اللغوي والسياق الاجتماعي من ناحية أخرى، ثمّ تتكامل هذه العناصر في إطار النظام اللغوي بأنظمته الفرعية، كما يركز في تعليمها وتعلمها على الأداء اللغوي السليم، فنونه ومهاراته بوصفه الجانب النشط الوظيفي لاستخدام لغتنا العربيّة وطبيعة التكامل بين فنونها، وبين عناصر اللّغة الّتي تمثل الجانب المعياري لاستخدامها وهو الصوت والصرف والنحو والدلالة.

تعليم اللّغة العربيّة هو استعمال اللّغة وإنتاجيتها وممارستها، تجاوبا مع متطلبات الحياة داخل المدرسةوخارجها. حتّى تتجاوز مناهج اللّغة العربيّة إلى جميع المواد الأخرى توسيعا للقراءة خارج البرامج الدراسية وتعميقا للميول القرائية تراثا ومعاصرة ولتذوق مآثرها وإبداعاتها، مع التأكيد على تعظيم فوائد التدريس باللّغة العربيّة وتأصيل المفاهيم والتراكيب، وتبني مفهوم التعلّم الذاتي عبر المكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلّم.

مقدمة

إن اللّغة العربيّة هي العمود الفقري للهوية الوطنية العربيّة الإسلامية، والاعتزاز بها – ناهيك عن استخدامها- يكسبنا العزّة والوحدة والشعور بالأمة الواحدة، وأنّها ليست انتسابا بل هي اكتساب علينا أن نتحدث بها أمام أبنائنا وبناتنا بطلاقة وحبّ حتّى يتعلموها بالمحاكاة والتقليد، وحتّى تنساب على ألسنتهم، فيتسع معجمهم اللغوي. فنحن مدعوون في عصر العولمة إلى أنْ نحصن أنفسنا وأبناءنا باستخدام لغتهم والاعتزاز بتراثهم وحضارتهم وتاريخهم، الّذي يزخر بالشعر والأمثال والحكم والمأثورات والفكر المبدع، بل إنّ قراءة نصّوص تراثنا تقوي شخصياتنا وتصقل إبداعاتنا وتحفظ لغتنا فصحى ميسرة على ألسنتنا وأقلامنا.

ولهذا عملت المدرسة الجزائرية على القيام بإصلاحات في المناهج التربوية بتبنيها المقاربة بالكفاءات باتبارها أنموذجا تربويا جديدا اهتمت به كثير من أقطار العالم بصفة عامة والعالم العربي والجزائر خاصة في بناء الكفاءات وتطوير اكتسابها لدى المتعلّمين. وقد ارتبط مفهوم الكفاءة بثلاثة تحولات منها: الانتقال من تعلم متمركز حول المحتويات إلى تعلم متمركز حول المتعلّم، وكذا تعلم متمركز حول معارف وخبرات قليلة التعبئة إلى تعلم متمركز حول قوة كامنة قابلة للتفعيل والإنجاز الفعال في سياق محدد، بالإضافة إلى تحول ثالث هو من تعلم المعارف إلى كيفية إتقان الشّيء وكيفية التفكير فيه.

فنقلت تعلّم اللّغة من مجرد قواعد جافة معيارية وصفية إلى تعلّم اللّغة إلى ممارسة وتحدث وتدريب على صيغها وأنماطها ومستوياتها شفويا أو كتابيا، وأنّ اكتسابها يتمّ من مدخل كلّي لا من تقسيم جزئي. و لا يتمّ اكتسابها من الاستيعاب و إظهار الحقائق و أحكام يلقنها المعلّم للمتعلم لحفظها وتكرارها، بل يتمّ بناء على أنّ اللّغة مجموعة من المهارات، وأنّ المعرفة وحدها لا تؤدّي إلى اكتسابها إذ لابدّ من ممارسة تبنى على الفهم والإدراك للعلاقات والتكرار، المقرون بالتوجيه والتعزيز والقدوة كي تكون المحاكاة دقيقة وصحيحة.

مقدمة

إنّ اختيار المقاربة بالكفاءات باعتبارها مبدأ لتنظيم المنهاج الدراسي يؤدي إلى نتائج هامة من منظور بيداغوجي محض، وذلك أنّ التكوين على الكفاءة يعني أنّ المنهاج موضوع باعتبار النتائج المرتقبة، أي أنّ النتائج ينبغي أن تكون في مستوى وضعيات الحياة الحقيقية خارج أسوار المدرسة من خلال الاهتمام بتفعيل القدرة الّتي عند التلميذ في وضعيات حقيقية ملموسة، وليس فقط الاهتمام بموقفه لمهارة أو دراسة ما، باعتبار هذه الأخيرة لا تمثل كفاءة بذاتها ولو في مستواها العالي، أيْ أنّ الكفاءة هي بالضرورة سيرورة إدماج للمعارف والمهارات والمواقف المطلوبة للإجابة عن تحديات وضعية مشكلات حقيقية بشكل مناسب. ولهذا يعتبر خبراء التربية أنّ إدماج المعارف شرط أساس لتحقيق النجاح التربوي. من خلال مراحل تخطيط التعلم يتمّ تحضير الدروس والتفاعل مع المتعلّمين بأنشطة تتيح الإدماج ثمّ تقويم التعلّمات وبعد ذلك تحويل المعارف واستعمالها وتوظيفها.

وعليه فقد كان موضوع بحثنا هذا موسوما بـ: "دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية".

وقد كان الداعي لاختيار هذا البحث عوامل عدّة نذكر منها:

– تدني مستوى التعليم وضعفه بصفة عامة وتدني امتلاك ناصية اللّغة وضعفه بصفة خاصة.

– الاطلاع على أهمّ مستجدات المقاربة المستهدفة بالدراسة، وتزويد العاملين في قطاع التربية بما يخدم تعليم اللّغة العربيّة.

طرحنا الإشكالية التالية: ما دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية ؟

الّتي تندرج تحتها تساؤلات عدة:

– ما المقاربة بالكفاءات وما هي خصائصها ومميزاتها وطرائق بناء الكفاءة وسبل تقويمها؟

– ما الملكة اللغوية وكيف نظر إليها الباحثون العرب والغربيون وكيف يتمّ تكوينها؟

مقدمة

– كيف يتمّ تعلم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية؟

– ماهي المشاكلّ الّتي تعيق هاته المقاربة في تثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلّم الجزائري؟

– ما الحلول للمشاكل الّتي تعيق مقاربة تثبيت الملكة اللغوية حتّى نرى متعلما جزائريا يتمّثل لغته العربيّة؟

أما أهمّية البحث فتتجلى في ما يلي:

– يعد موضوع بحثنا هذا من أهمّ الموضوعات في الساحة التعليمية، وبذلك يساهم في إثراء البحث العلمي والأكاديمي.

– لفت انتباه العاملين في الميدان التعليمي إلى ضرورة استدراك ما تمّ التوصل إليه من نتائج لحل مشكل تطبيق هاته المقاربة داخل الحجرات المدرسية، للوصول إلى ممارسات تدريسية حديثة من خلال تبني سياسة تربوية ناجحة للوصول بمتعلم جزائري يتمّثل لغته العربيّة.

أما الأهداف فهي كالآتي:

– تبيان مدى نجاعة المقاربة بالكفاءات ودورها في تثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلّم الجزائري، وإيجاد حلول لتطبيق أمثل لهاته المقاربة.

– الإجابة عن انشغالات المهتمين بالعملية التعليمية التعلمية خاصة في مجال تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية.

– الوصول إلى اقتراحات علمية تساعد على تطوير استراتجيات تعليم اللّغة العربيّة وتقريب أبنائها منها.

اعتمدنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة إلى الإحصاء خاصة في الجانب الميداني لأنّه يناسب دراستنا.

مقدمة

ولإثراء هذا البحث والوقوف على حقيقة أمره، وقفنا على دراسات سابقة استعنا من خلالها بمراجع في اللغة والتعليمية تتماشى وطبيعة الموضوع ومن أمثلة ذلك:

أما الدراسات الجامعية فقد رجعنا إلى دراستين:

الأولى: – دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية — قراءة في كتاب العلوم الاسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي– رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية للباحث نور الدين بوخنوفة –جامعة باتنة الجزائر. تهدف هذه الدراسة إلى تبيان دور العلوم الاسلامية في ترسيخ الملكة اللغوية الرصينة وتجيب عن واقع تدريس هاته المقاربة بالكفاءات التّي لم ترقَ بعد إلى جعل المتعلم مكونا لنفسه في تثبيت الملكة اللغوية.

أمّا الأخرى فهي: المنهج التواصلي في تعليم اللغات —اللغة العربية أنموذجا —رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها. للباحثة: إيمان مُحَمَّد سعيد حسين الحلاق —جامعة قطر.

تهدف الدراسة إلى عرض نموذج تعليمي وفق النظرية الخطابية في نموذج مستعملي اللغة الطبيعية لتطوير مناهج تعليم اللغة العربية —وخصصت الباحثة فصلا للملكة اللغوية. تجيب فيه عن كيفية تكوين الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي واللسانيات الحديثة.

تقاطعت الدراستان السابقتان مع دراستنا في الهدف المعلن وهو كيفية تثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلم، لكنها اختلفت من حيث أنّ الدراسة الأولى تناولت مرحلة تعليمية وهي الثانوي وبحثنا تطرق إلى المرحلة الابتدائية، فكل مرحلة تعليمية لها خصائصها المتعلقة بالمرحلة العمرية لنمو الطفل. أما الدراسة الثانية فتناولت تعليم اللغة العربية بالمقاربة التواصلية للناطقين بها وبغيرها وتتقاطع مع بحثنا في موضوع الملكة اللغوية.

مقدمة

ولأجل بلوغ الأهداف من بحثنا صممنا الخطة التالية:

- **مقدمة**
- **الفصل الأول:**

المقاربة بالكفاءات أنموذج تربوي جديد.

تطرقنا فيه إلى:

- مفهوم الكفاءة وخصائصها وأنواعها.
- مفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها.
- الخلفيات المرجعية للمقاربة بالكفاءات.
- طرائق بناء الكفاءة.
- التقويم في المقاربة بالكفاءات.

- الفصل الثاني:

الملكة اللغوية والمهارات اللغوية.

تناولنا فيه ما يلي:

- مفهوم الملكة (تحديد المصطلح لغويا).
- الملكة اللغوية في التراث العربي واللسانيات الحديثة.
- الملكة اللغوية بين الاكتساب والتعلم.
- المهارات اللغوية ودورها في تثبيت الملكة اللغوية.

مقدمة

– الفصل الثالث:

تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

تطرقنا فيه إلى:

- التعليمية مفهومها وأنواعها وجهازها المفاهيمي.
- الإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.
- أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.
- مميزات وخصوصية المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات.
- المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والتربوية لمنهاج اللغة العربية.
- مداخل ومرتكزات منهاج اللغة العربية.
- تخطيط درس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الثاني) كتحسين للإصلاحات التربوية المعتمدة سنة 2003م، من خلال الكتاب المدرسي والوثائق التربوية من مناهج التعليم الابتدائي والوثائق المرافقة له وأدلة الأساتذة.

الفصل الرابع:

دراسة ميدانية للوقوف على نجاعة المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، والعوائق والصعوبات الّتي تعترضها، والحلول الممكنة.

- أهداف الدراسة الميدانية.
- فرضيات الدراسة الميدانية.
- حدود الدراسة الميدانية: المكانية الزمانية.
- إجراءات البحث: المنهج –مجتمع الدراسة.

مقدمة

- أدوات البحث: الاستبانة والمقابلة.
- تحليل الدراسة الميدانية.
- نتائج الدراسة الميدانية.

خاتمة تضمنت نتائج البحث وانتهت باقتراحات وتوصيات.

اعترضننا صعوبات منها: جائحة كورونا الّتي كانت سببا مباشرا في تعطل البحث وخاصة الجانب الميداني للوصول إلى الأساتذة والاتصال بهم.

ومن أهم المراجع المعتمدة في البحث:

– الوثائق والسندات التربوية من أدلة أستاذ ومناهج اللغة العربية ووثائق مرافقة للمناهج وكتب مدرسية الصادرة عن وزارة التربية الوطنيةالجزائرية.

- وعلي مُحَّد الطاهر جميع مؤلفاته التي ضُمنت في البحث والتّي لم تُضمن في البحث:
  - بيداغوجيا الكفاءات.
  - التقويم في المقاربة بالكفاءات.
  - الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات.
  - الوضعية الادماجية. . . . . الخ.
- حثروبي مُحَّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي.
- الراجي مُحَّد، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم.
- أسليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية.
- غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها.

مقدمة

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر لكلّ من المشرف ومساعدته وكلّ من مدّ لنا يد المساعدة من بعيد ومن قريب والحمد لله رب العالمين.

مُحَمَّد فراحتية

تيارت في: 2022/12/15

I. الفصل الأول

المقاربة بالكفاءات أنموذج تربوي جديد.

مباحث الفصل:

- المقاربة بالكفاءات: تعريفات وخصائص ومميزات وأنواع.
- الأسس المعرفية والمرجعية للمقاربة بالكفاءات.
- طرائق بناء الكفاءة في المقاربة بالكفاءات.
- التقويم في المقاربة بالكفاءات.

مرّ النظام التّربوي الجزائري بمراحل ثلاث لتحسين التعليم في المدرسة الجزائرية وتجويده، أيْ ما يعرف بفلسفة بيداغوجيا المقاربات الّتي هي جزء من فلسفة التربية والتعليم، فالمقاربة الأولى تتمثل في المقاربة بالمحتويات والّتي تقوم على الحشو والتلقين، والثانية هي المقاربة بالأهداف وتقوم على منطق التعليم وكلتا المقاربتين تقومان بتجزئة المعارف وتراكمها دون إقامة روابط بينهما، ممّا حال دون امتلاك المتعلّم لفعل الإنجاز والاكتشاف. فالمتعلّم وجد نفسه خزّانا للمعارف، أيْ يتعلم من أجل أنْ يتعلم وليس أنْ يساعده التعلّم على فهم محيطه المعيش بكلّ مركباته وأنْ يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته استنادا إلى ما تعلّمه، وهذا ما جاءت به المقاربة الثالثة.

أما المقاربة الثالثة فهي المقاربة بالكفاءات الّتي تسعى إلى أن ترتقي بالمتعلّم، من منطق نظام متكامل ومندمج للمعارف والخبرات والمهارات المنظَّمة وتحويلها إلى معارف أدائية.

وعليه سنتطرق إلى هذه المقاربة وخصائصها ومزاياها وخلفياتها الفلسفية والمرجعية وطرائق بناء الكفاءة والتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

I.1. المقاربة بالكفاءات (The Competency Approach): تعريفات وخصائص ومميزات وأنواع:

01. 01 لماذا المقاربة بالكفاءات ؟

جاء التفكير في هاته المقاربة لما يعيشه العالم اليوم من الانفجار المعرفي، الأمر الّذي جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء الفعل التعليمي على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأكثر إفادة بالنسبة للمتعلّم وأكثر اقتصادا لوقته ولجهده.

إنّ المناهج الجديدة الّتي اعتمدت على مقاربة بناء المناهج بالكفاءة هي في الواقع إثراء وسدّ للثغرات الّتي خلفتها المقاربات السابقة وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي من خلال ثلاث محاور[1]:

[1] ينظر،كردي عبد العزيز، في تعليمية العربية، المقاربة الادماجية سندا نظريا والمقطع التعليمي الادماجي طريقة في التنفيذ، ط1، مجمع الاطرش للنشر وتوزيع الكتاب المختص، تونس سبتمبر 2017، ص 172

1. **محور فلسفي** يتمثل في ظهور العرفانية واكتساحها مجالات المعرفة، وهي على وشك ألّا تبقي للتيار السلوكي أثرا.
2. **محور علمي** يتجلى في ظهور نظريات تعليمية ذات توجه عرفاني مانشأ عنها مقاربات تعليمية ومأأثمرته اللسانات النظرية والتطبيقية من نتائج حول اكتساب اللغة وتعلمها وتعليمها.
3. **محور بيداغوجي** يستند إلى ما أثمرته تعليمية اللغات من نتائج تتمثل فيما يلي:
   - توفير للمتعلم إمكانية تجنيد موارده ودمجها لحل وضعيات مشكلة.
   - تفضل منطق التعلم الّذي يركز على المتعلّم وردود أفعاله لمواجهة الوضعيات المشكلة.
   - تجنب تجزئة المعارف وتفكيكها.
   - اعتبار الكفاءة مبدأ منظما لعملية التعليم والتعلم من خلال جعلها أساسا لانتقاء المحتويات.

بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة التّالية [1]:

- ماالّذي يتحصل عليه المتعلّم في نهاية كلّ مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات ؟
- ماهي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لاكتسابه هذه الكفاءات وجعله يتمّثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة؟
- ماهي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات المحفزة لمشاركة المتعلّم في تكوينه الذاتي؟
- كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء التلميذ للتأكد من أنّه قد تمكّن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟

[1] ينظر، حثروبي مُحَّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى – عين مليلة –الجزائر، 2012 ص32.

02. 01 المقاربة (Approach):

أ. **لغة:** "من قَرُبَ قُرْبًا وقُرْبَانًا، أيْ دَنا، فهو قريبٌ[1]، ويقال أيضا تعني الدّنو من الشّيء وقُرْب وقوعه. "[2]

ب. **اصطلاحا:** تعني الخطة الموجهة لنشاط معين، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، ويرى الدكتور مُحَمَّد الطاهر وعلي": أنّ المقاربة تشير إلى مجموع الإجراءات الّتي تتخذ الخطوات الّتي تتبع لإعداد المناهج. "[3]

والمقاربة البيداغوجية يقصد بها:"استراتجية يتمّ بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معين. باعتماد إجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية، أي تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتمثل في المدخلات والعمليات والمخرجات. "[4]

يعدّ مفهوم الكفاءة من المصطلحات التربوية الحديثة، الّذي نجد المربون مختلفين فيه، فهناك من يستعمل مفهوم الكفاءة وهناك من يستعمل الكفاية لذلك لابدّ من توضيح لهما.

03. 01 مفهوم الكفاءة والكفاية (Competency)

أ. **لغة:** جاء في معجم العين للفراهيدي في "معنى الكَفَاءَةُ في مادة كَفَأَ: يقال هذا كُفْءٌ له أيْ مثله في الحسب والمال والحرب. وفي التزويج: الرّجل كُفْءٌ للمرأة والجميع الأَكْفاَء. وفلان كَفِيئُكَ وكَفِيءٌ لك وكُفْءٌ لك والمصدر الكَفاءَة والكَفاء"[5].

---

[1] الزاوي الطاهر أحمد، ب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، د ط، دار المعرفة، بيروت، لبنان 1979 ج3 ص579

[2] الجر خليل، المعجم العربي الحديث لاروس، مكتبة لاروس، باريس، 1973ص1142.

[3] وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2003، الجزائر، ص10.

[4] ينظر، عز الدين الخطابي، الأطرالمرجعية للمقاربات البيداغوجية، ملف العدد المقاربات البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم المملكة المغربية، دفاتر التربية والتكوين –، العدد الثاني ماي 2010 مكتبة المدارس 12، شارع الحسن الثاني–لدار البيضاءص09.

[5] ينظر، الفراهيدي الخليل بن احمد، معجم العين، ت مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، ، دار الكتب العلمية، بيروت د. ط، د. ت، ج5، ص415.

وجاء في لسان العرب لابن منظور:" كَفأ: كافَأهُ على الشّيء مُكافأةً و كِفاءً: جازاهُ، و الكَفِيءُ: النظير و كذلك الكُفْء و الكُفُوءُ، و المصدر الكَفاءةُ، النتح و المدّ. و الكُفء: النظير والمساوي[1] .»

و في المعجم و الوسيط: الكَفَاءَةَ هي المماثلة في القوة و الشرف، و مِنهُ الكَفاءَةَ في الزواج: أنْ يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها و دينها، و غير ذلك و الكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. والكُفُءُ المماثل والقوي القادر على تصريف العمل، والجمع أكفَاءٌ، وكفاءٌ. [2]

– وعليه فلفظ " الكَفاءَة " يحمل معنى المماثلة والتساوي بين الشيئين، أو النظير، و أيضًا يأتي بمعنى القدرة و المهنية في تصريف العمل، و الاستجابة الفعالة في الوضعيات، و المواقف المشكلة.

أما مفهوم الكفاية: هناك من يقول أنّ أصل الكلّمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه، ويكفيه الشّيء واكتفى به، وكفاه، كفاية، فيقول استكفيته الأمر فكفانيه. وهذا كفيك وكافيك: أنّ هذا حسبك، ويقال كذلك كفى يكفي، إذا قام بالأمر، والكفاه: الخدم الّذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمّه وما أغمه، أيْ قمت به مقامه. ومعنى الكِفايَة في قوله تعالى: ﴿ سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حتّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كلّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾. سورة (فصلت)، الآية:53. أنّه قد بيّن ما فيه الكفاية في الدلالة على توحيده، وكفى تدل على كفا مبلغ الكفاية فيه كفاية. أيْ سدّ حاجته وجعله في غنى عن غيره، ويقال أيضا كفى به عالما، أي: بلغ مبلغ الكفاية من العلم.[3]

فالكلمتان متحدتان في الفاء والعين ومختلفتين في اللام، كفأ وكفى ومن خلال ما مرّ يرى بعض المربون استخدام الكفاية بدل من الكفاءة.

[1] ابن منظور لسان العرب، ، دار الجيل، بيروت 1988، ج5، مادة كفأ، ص269.

[2] مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، 1989 مادة كفأ، ص791.

[3] ينظر ، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر، السنة 2006، ص68.

ب. اصطلاحًا:

1. مفهوم الكفاءة عند تشومسكي Noam Chomsky – النظرية التوليدية التحويلية–

تعتبر النظرية التوليدية التحويلية، الّتي وضعها تشومسكي واقترنت باسمه، أبرز نظريةلغوية معاصرة تمثل النمط العقلاني المعرفي، وتعالج قضايا اللغة واكتسابها وعلاقتها بالعقل والمعرفة الإنسانية وقد عرف تشومسكي الكفاءة اللغوية بأنّها نظام ثابت من المبادئ المولدة والّتي تمكن كلّ واحد منا من إنتاج عدد لانهائي من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تمكنه من التعرّف على الجمل، باعتبار أنّها تنتمي إلى هذه اللّغة، ولهذا تنسب النظرية التوليدية التحويلية إليه حيث أحدث ثورة في عالم الدراسات اللغوية بانتقاده للاتجاه السلوكي في دراسة اللّغة، و تبنيه لمقولات العقلانية، ناقلاً بذلك اللسانيات من " فلك الوصفية التجريبية إلى إطار صارت فيه ممثلة للعقلانية العلمية في دراسة اللّغة الإنسانية ". [1]

وكانت أبحاث تشومسكي العلمية حول العقل في المجال اللغوي، حيث جعل اللّغة وسيلتهُ إلى فهم العقل البشري، وكيفية عمله. و لذا فإنّ نظريته اللغوية تنطلق من مُسَلمّة مَفادها أنّ " الإنسان يولد مع خلية تشكلّ أساس قدرته على تأليف وتوليف مفردات و جمل مفيدة وأصيلة".[2]

فهو يرى أنّ الإنسان على خلاف باقي الكائنات مزود بقدرة عقلية باطنية لا يمكن ردّها إلى عوامل خارجية، هي وحدها كفيلة بتفسير اكتسابه للغة.

ويقول الباحث حمدان أبو عاصي:" تَوصل تشومِسْكِي في نظريته إلى اكتشاف (مَلَكَة اكتساب اللّغة عند الإنسان) فرأى أنّ جميع اللغات الطبيعية تملك الخصائص ذاتها، وأنّ اللّغة مادة موروثة

[1] عياشي منذر، اللسانيات والدلالة – الكلمة –، مركز الإنماء الحضاري، ط1، حلب، 1996ص143.

[2] الراجي مُحَمَّد، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، د ط، طوب بريس، الرباط، 2007، ص49.

تكـون جـزءًا مـن التركيبـة الجينيـة، فـنحن لا نـتعلم اللّغـة، بـل نكتسـبها، لأنّ المعرفـة اللغويـة فطريـة، ومغروسة في كياننا الفيزيقي، والنفسي". [1]

إنّ هـذه القـدرة العقليـة الباطنيـة الكامنـة وراء الفعـل اللسـاني هـي المبرر العلمـي الوحيـد الّـذي يـراه تُشُومِسْكِي صـالحًا لتفسـير اكتسـاب الطفـل للغتـه الأم؛ فهـذه القـدرات الفطريـة الّـتي يولـد مـزودًا بهـا تؤهله لتقبـل المعلومـات اللغويـة، ولتكـوين بُـنَى اللّغـة، فهـو بطريقـة لا شـعورية يمتلـك مقـدرة علـى فهـم الأقـوال و إنتاجهـا، بـل حتّـى مقـدرة إنتـاج جمـل لم يسـمع بهـا مـن قبـل، هـذه المقـدرة هـي الّـتي يسـميها تشومِسْكِي بالكفاءة اللغوية.

كمـا يـرى: "أن جميـع بـني البشـر متسـاوون في هـذه المكـونات الفطريـة، ولـذا يخلـص إلى أنّ جميـع لغـات العـالم سـواء كانـت كتابيـة أو شـفوية تشـترك في مجموعـة مـن القواعـد، والمبـادئ النحويـة وهـي مسجلة بالدماغ. "[2]

بهذا الشكلّ يكـون تشومِسْكِي أول البـاحثين المعاصـرين الّـذين سـبقوا إلى اسـتعمال مفهـوم " الكفـاءة اللغوية"، والّذي قابله مفهوم آخر هو " الأداء اللغوي "، ليشكلّ بذلك ثنائية شبيهة بثنائية اللّغة والكلام عند دي سوسير.

ومن خلال ماتقدم يرى تشومسكي أنّ هدف أي نظرية لغوية يجب أن يكون التوصل إلى معرفة هذه القواعد في عقل الناطق باللغة، أي جميع القواعد اللغوية الّتي تكون الأساس والّتي تمكن أصحاب لغة معينة من توليد أو ابتكار، أي جميع الجمل الصحيحة في تلك اللغة، وتمنعهم من توليد أي جملة غير صحيحة.

[1] أبو عاصي حمدان، تراكيب أسلوب النداء في العربية دراسة وصفية تحليلية في ضوء علم اللّغة التوليدي، ص216، كتاب الكتروني.

[2] الراجي مُحَمَّد ، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، ص49

-1- مفهوم الكفاءة:"فيعني بها تلك المعرفة الضمنية، أو المضمرة الّتي يمتلكها أي متكلّم – سامع عن لغته، والّتي تمكنه من فهم، و إنتاج عدد غير محدود من الجمل، كما تمكنه من تمييز صحيح القول من فاسده. "[1] فهي إذن ليست قابلة للملاحظة، كما أنّها ليست في متناول وعي الذات المتكلّمة، ذلك أنّها تعزى إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان، و تتصف بطابع اللاشعور". [2]

و لذلك يستطيع أي متكلّم أن يميز الجمل الصحيحة الّتي توافق نظام لغته من تلك الفاسدة الّتي تخالفهُ، دون أن يمتلك تفسيرًا لذلك، "فالكفاءة إذن نظام عقلي تحتي نابع خلف السلوك الكلامي الظاهر". [3]

– 2– أما الأداء: "فهو الإنجاز الفعلي للغة، أي استعمال المعرفة الضمنية القائمة في الذهن في سياقات. ووضعيات حقيقية ملموسة. "[4] فهو إذن الوجه الثاني للكفاءة، و هو انعكاس لها، أي" أنّه الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين تنتقل بها الكفاءة من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، و ذلك في شروط واقعية للاتصال، بوجود متكلّم في مقام معين. "[5]

إنّ قيام النظرية التوليدية التحويلية على مبادئ، والمقولات العقلانية، و استحداثها لمفهوم الكفاءة جعلها تؤمن بأنّ التعلم إنَّما يتمّ من خلال توظيف الفرد لقدراته و إمكاناته العقلية الداخلية، وذلك من خلال أنّ المتكلّم قادر على إنتاج عدد غير متناه من الصياغات الّتي لم يسبق له سماعها على خلاف الّتيار السلوكي الّذي يرد التعلم إلى الإشراط و التعزيز أي بواسطة سلسلة من الاستجابات للمنبهات فإنّه لن يمتلك سوى عدد محدود من الصياغات، وأنّه لن يكون قادرا على تكرار سوى الصياغات

---

[1] - gearges monin, dictionnaire de linguistique, Presses universitaires, de France. 1974, P75.

[2] زكرياء ميشال، قضايا ألسنية: دراسات لغوية إجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت. 1993، ص62.

[3] مؤمن أحمد، اللسانيات النشأة و التطور، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2005، ص210.

[4] جونير فيليب، الكفايات و السوسيوبنائية، تر الحسين سحبان، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. 2005. ص10.

[5] عياشي منذر، اللسانيات و الدلالة، ص195.

الّتي سبق له سماعها وتعلمها. . و لذا نخلص إلى أنّ تصور تشومِسْكِي للتعلم تصور يهتم بإمكانات الذات المتعلّمة، و التعليم المتمركز حول المتعلّم، في حين تركز السلوكية الداعية إلى بيداغوجيا الأهداف على التعليم المتمركز حول المعلِم، و بهذا تعتبر النظرية التوليدية التحويلية أحد الأسس المرجعية اللسانية لبداغوجيا الكفاءات.

2. مفهوم الكفاءة عند علماء التربية:

لقد أصبح مفهوم الكفاءة اليوم أكثر رواجًا و تداولًا في الخطاب التربوي، إلّا أن ثمّة صعوبة في تحديد مدلوله؛ ذلك أنّه من المفاهيم المجردة و الإفتراضية، فهو ليس سلوكًا قابلًا للملاحظة و القياس المباشر إلّا من خلال الانجازات و النتائج الّتي يحققها الفرد المتعلّم. و من هنا تدعونا الضرورة إلى محاولة فهم دلالته في المجال التربوي، و فيما يلي ذكر لبعض التعريفات الّتي تحيط بهذا المفهوم:

– "تعدّ الكفاءة داخل المفهوم التربوي تشغيلًا لزمرة من الموارد (قدرات، معارف، مهارات) المندمجة بعضها ببعض على نحو ملائم، قصد حل وضعيات مصاغة في مشكلات. "[1]

– الكفاءة هي مجموعة الإمكانات الّتي يكون الفرد قادرًا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة، وهي مكتسبة، و لا تحقق إلّا من خلال أفعال ملموسة. [2]

– الكفاءة نظام من المعارف التصويرية و الإجرائية، منظمة في شكلّ تصاميم، و عمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل و حله بفضل نشاط ناجع. [3]

[1] توبي لحسن، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الإندماجية: رهان على جودة التعليم و التكوين، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء. 2006. ص66.

[2] أسليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص30.

[3] العباسي عيسى ، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، د. ط. دار الغرب. وهران. د. ت. ص76.

– الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس حركية الّتي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة، أو عمل معقد على أكمل وجه. [1]

– الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية، و الإجرائية، الّتي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام، أو حَل مشكل من المشاكل. [2]

-**يعرفها الدّريج**:الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المكتسبة والمندمجة بشكل مركب، والّتي يقوم الفرد بتحديدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما في وضعية معقدة.

-ويعرفها كذلك **الفارابي**: في نطاق التربية والتعليم "هي جملة قدرات تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاما وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة، ويمثل لذلك أن للمتعلم كفاية تواصلية شفهية، فالأمر الأول أنّ المتعلّم يمتلك قدرات من قبيل اختيار الأسلوب المناسب للمقام واحترام أعراف التواصل وعدم اللحن وأما الأمر الثاني وهو أنّ المتعلّم يقوم بأداء وإنجاز تؤشر على أنّه يمتلك كفاية." [3]

ومن خلال التعريفات المقدمة نجد أنّها متقاربة في دلالتها الاصطلاحية، فجلُّها تركز على نقاط محدّدة هي:

-الكفاءة إمكانية واستعداد داخلي ذهني غير مرئي، فهي غير قابلة الملاحظة في حد ذاتها باعتبارها قدرات داخلية، و لكنّنا نستدل على توفرها وعلى تحققها لدى المتعلّم ترجمتها في عدد من الانجازات و الأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة.

-تمكّن الكفاءة المتعلّم في مواجهة و حل مشكلة ما حلًا سليما و ناجحًا.

---

[1] روابح مريم، موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ع5، 2000، ص4.

[2] غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتكية و السيكولوجية، ط1. عالم التربية. الدار البيضاء. 2006. ج1. ص168.

[3] المرجع السابق ص 156.

-تقترن الكفاءة، على الدوام بسياق داخل وضعية محددة و تتوقف على تمثل المتعلّم لهذه الوضعية، والوضعية هي مجموعة ظروف تضع المتعلّم أمام مهام ينبغي تأديتها.

و بمعنى آخر تقترح تحديًا معرفيا للمتعلم يوظف فيه قدراته لمعالجة المشكل وحله، و لذا تعد الوضعية بمثابة المحك الفعلي الّذي يسمح بالتثبت من حصول الكفاءة.

-تشتمل الكفاءة على جزء كامن (معارف تصويرية و مفاهيمية خالصة) و جزء إجرائي (معارف تتعلق بالإنجاز و الممارسة و العمل)، فهي إذن نظام من المعارف النظرية و العملية الّتي تتآزر و تُنتظم في إطار فئة من الوضعيات من أجل التعرّف على المهمة المشكل و حلها بنجاح و فاعلية.

- تتحقّق الكفاءة بإدماج و ليس بتراكم نواتج التعلم السابقة، و ذلك بإقامة تفاعل بين معارف متنوعة، و بين أنواع أخرى من الموارد (قدرات، مهارات). [1]

فالكفاءة بهذا الشكلّ هدف ختامي مدمج ما دامت تجند معارف و قدرات و مهارات من مستويات مختلفة، و تعمل على جعلها تتداخل و تتفاعل و تُنتظم من أجل الإستجابة لمقتضيات المهمة المشكل الواجب إنجازها.

انطلاقًا ممّا سبق نخلص إلى ما يلي: أنّ الكفاءة لها ركائز معينة تتمثل في : المعارف – القدرات – المهارات – مندمجة – وضعيات مشكلة).

فالركيزة الأولى هي المعارف و القدرات و المهارات فهي الموارد الّتي تُعرف بـ مجموع يمتلكهُ المتعلّم من القدرات العقلية العامة و التصورات و المهارات و المفاهيم و المعلومات. . . [2]» أيْ أنّ الكفاءة نظام من الموارد التصورية النظرية الخالصة، و من الموارد الإجرائية العملية، فمثلًا بناء أي نصّ كان نمطه يتوفر على سمات هي الكفاءة فتحتاج إلى موارد نظرية تخص معرفة سمات تلك النّصوص و تحتاج أيضًا على قدرات مثل التحليل – التركيب – التقويم.

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلم، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين عنوانها، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، أبريل2006، 03 شارع ابن سينا، اكدال، الرباط، ص14، 15.

[2] وعلي مُحَمَّد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ط2، 2010، الجزائر ص25.

– فالصنف الأول من الموارد هي معارف تصريحية مصدرها الإخبار و التصريح، أنّها أحكام نظرية تتضاعف بالدراسة و المطالعة في حين أنَّ الصنف الثاني معارف إجرائية مصدرها النشاط و الممارسة وتتضاعف بالتمارين والدربة. [1]

– أما الركيزة الثانية مندمجة فيعني امتلاك الموارد بصنفيها (النظرية و الإجرائية) لا يكفي لإكتساب الكفاءة بل يجب معرفة كيفية استعمالها حسب الوضعيات الّتي تتطلبها، فالكفاءة تتطلب مجموعة مكونات (معارف، قدرات. . .) و لكنّها لا تتحقق إلّا "بالقدرة على توليف و إعادة بناء مختلف هذه المكونات بطريقة حركية من أجل إستجابة لضرورات التكيف المطلوبة لتحقيق هدف ما[3].

– إنّ تجنيد الموارد وتشغيلها، أو إعادة هيكلّة عناصرها يَجعلها تتفاعل و تتداخل و تُنتظم بالشكلّ المطلوب هو الشرط الأساس لتحقيق الكفاءة.

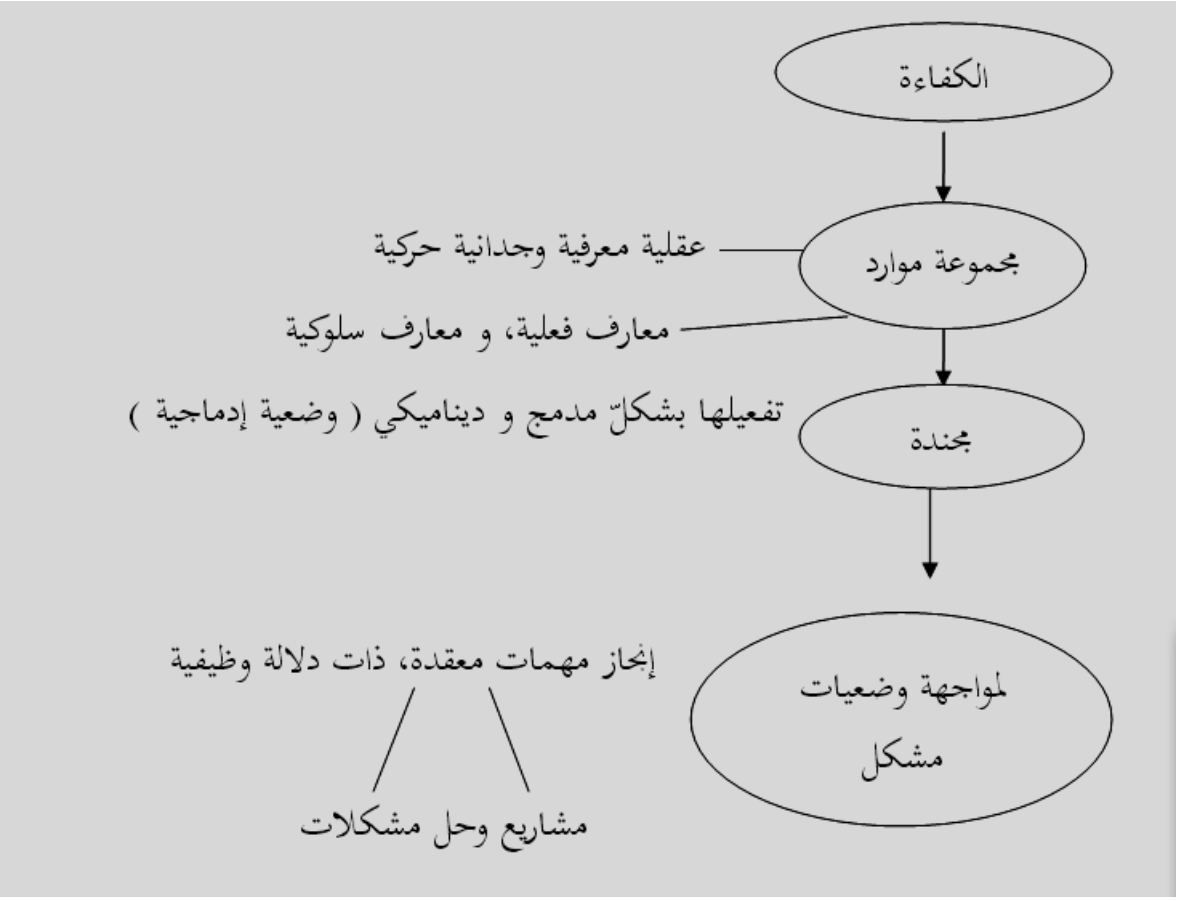
– وأما الركيزة الثالثة هي الوضعية المشكل هي وضع المتعلّم في شكلّ معين و دفعه، عن طريق المساعدة الغير مباشرة و التوجيه، لتحليله إلى عناصره الأساسية، و استخدام معارفه و مهاراته المختلفة من أجل إيجاد الحل، و ذلك لأنّ التَعلم لا يتجسد عبر تخزين المعارف و تراكمها في ذهن المتعلِم كما كان في المقاربات الماضية، و لكن التَعلم نشاط ذهني بنائي.

ومنه نستخلص أنّ مفهوم الكفاءة هو " قدرة المتعلِم على تجنيد موارده لحل وضعية مشكل " و لتمثيل هذا المفهوم نعرض الخطاطة التالية:[2]

[1] المقاربة بالكفاءات: مفاهيم و مصطلحات، وقائع الملتقى التكويني لأساتذة اللّغة العربية، 2011، إعداد، د. بوداود حسين، ثانوية الزهراوي، افلو، الجزائر.

[3] أسليماني العربي، الكفايات في التعليم، ص34.

[2] وعلي مُحَمَّد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص24.



الشكل رقم -01- خطاطة لمفهوم الكفاءة.

3.خصائص الكفاءة:

أ . الكفاءة إجرائية وذات غاية: تستهدف الكفاءة دائما غايات و مقاصد معينة، فالمتعلِم حينما يُفعل موارده فإنّهُ يهدف بذلك إلى إنتاج، أو فعل، من أجل الوصول إلى غايته من خلال حل مشكلة معينة داخل السياق المدرسي.

ب.الكفاءة متعلمة ومكتسبة: بمعنى لسنا أَكْفَاء بطريقة طبيعية و تلقائية، فالكفاءة هي نتيجة بناء شخصي واجتماعي يُدمَج بين التعلّمات النظرية و التجريبية الّتي تستقيها من البيئة الاجتماعية. فتشومِسْكِي الّذي يقول بفطرية الكفاءة لكنّه لا ينفي أثر البيئة الاجتماعية الّتي تصقلها، والّتي تغذي كفاءاتنا و قدراتنا.

ج. الكفاءة افتراضية و مجردة: الكفاءة غير قابلة للملاحظة، أي أنّها مُعطى ذهني مجرد لا نلمسه، ولا يمكننا قياسه، و لا التأكد من حصوله، إلّا من خلال الانجاز الّذي يحققه المتعلِم و هذا يعني أنّ ما نلاحظه هو مجرد تمظهرات، و تجليات الكفاءة.

د. الكفاءة مبنية: تتكون التعبئة من مجموعة من العناصر (معارف، قدرات، مهارات، قِيم. . .) و لكنها لا تتحقق إلّا من خلال تأليف، و إعادة بناء مختلف هذه العناصر بطريقة يمكّن من مواجهة المواقف المشكلة، و من الإستجابة لمتطلبات الوضعيات.

هـ. الكفاءة معرفة تجنيد أو تعبئة: الكفاءة ليست فقط امتلاك لـ (المعارف و القدرات و المهارات. . .) و إنّما هي أيضًا القدرة على استعمالها و تفعيلها في ظروف محددة و داخل سياقات خاصة (الوضعية المشكل).

و. الكفاءة مرتبطة بالوضعية و المواقف: إنّما ما يميز الكفاءة، أنّها غير مرتبطة فقط بالمواد المختلفة الّتي يشغلها الفرد (معارف، قدرات و مهارات) إذ لا يمكننا استبعاد الكفاءة عن معزل الأبعاد

السياقية أو في وضعيات و مواقف حقيقية الّتي تمثل المحك الفعلي الّذي يسمح بالتثبت من حصول الكفاءة. [1]

ز. قابلية التقويم: تتميز الكفاءات بقابليتها للتقويم، فهي و إن كانت مجردة غير قابلة للملاحظة، إلّا أنّها تقاس من خلال الانجازات الّتي يقوم بها المتعلِم في سياق المهمة الموكلّةُ إليه

أي لا يمكننا تقويم الكفاءة إلّا في إطار الوضعيات المشكلة المصاغة. [2]

04. أنواع الكفاءات (Types of competencies):

تختلف الكفاءات باختلاف المنطلقات، و المعايير المعتمدة، حيث يميز الباحثون بين (كفاءات نوعية و كفاءات ممتدة) و بين (كفاءات فردية و أخرى جماعية) و بين (كفاءات دنيا و قصوى و كفاءات استراتيجية و كفاءات تواصلية و منهجية و ثقافية. . .).

01. 04 الكفاءات الدنيا و الكفاءات القصوى:

أ. الكفاءات الدنيا (Minimum competencies): "يُقصد بالكفاءات الدنيا الحد الأدنى من المهارات و المعارف و القدرات الّتي يجب على المتعلِم أن يمتلكها"[3]. أي "أنّها الأساس الأول الّذي تبنى عليه باقي الكفاءات فإذا أخفق المتعلِم في اكتسابها فإنّه سيواجه مشاكلّ في مسيرته التعليمية، تحول دون فهمه و إستيعابه للدروس المقبلة، و هنا يجد المتعلِم عوائق تقف دون اكتسابه لكفاءات لاحقة، و بذلك يعجز المتعلِم عن مواصلة الدراسة أو رسوب أو تأخر"[4]، ولهذا لا بدّ أن يمتلكها و تسمى أيضا الكفاءات الأساس أو القاعدية.

---

[1] ينظر، أسليماني العربي، الكفايات في التعليم، ص34 وتوبي لحسن، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الإندماجية، ص64-65

[2] المرجعان السابقان، نفس الصفحات.

[3] أسليماني العربي، الكفايات في التعليم، ص39.

[4] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/ بن _ الجزائر. 2005. ص76.

ب. الكفاءات القصوى (Maximum competencies): فهي تُمثل الجودةوالإمتياز أنّها نوع من الكفاءات الّتي تقترب من الإنجاز العالي المستوى، وهي تخص الموهوبين والعباقرة (و تسمى أيضا كفاءات التميّز و الإتقان).

و لهذا فإنّ عدم الظفر بها في مرحلة تعليمية ما لن يؤثر على مساره الدراسي، أي أنّها كفاية غير ضرورية، لكن تبقى لها قيمتها و أهمّيتها. [1]

أمثلة حول الكفاءات القصوى: مسرحية، قصة قصيرة، و ذلك باستيفاء جميع شروطها و عناصرها (صراع – حوار – ديكور. . .).

- حل مسألة رياضية مُركبة من دون الإعتماد على الآلة الحاسبة، بينما تخول الكفاءة الأساسية المرتبطة بالمادة و إستخدامها.

ج. الكفاءات الخاصة والممتدة:

1. الكفاءات الخاصة (Special competencies):" الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال تربوي و تكويني خاص"[2] أمثلتها: - القدرة على تحليل نصّ – القدرة على النقد وإبداء الرأي – القدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم و التمييز بين الأفكار الجزئية والكلّية. "[3]

02. الكفاءات الممتدة(Transverse competencies): هي الكفاءات الّتي لا تخص مادة معينة بعينها، بل يمتد مجال تطبيقها إلى مواد كثيرة. أنّها تلك الكفاءات الّتي تستطيع ممارستها في مختلف المواد، [4]مثال: - القدرة على التحليل – القدرة على التركيب – القدرة على التركيز و الإنتباه – القدرة على التقويم الذاتي. [5]

---

[1] ينظر، توبي لحسن، الكفايات و الأهداف الإندماجية، ص86.

[2] الدريج مُحَمَّد، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط3. دار الكتاب الجامعي، العين. 2016، ص320

[3] المرجع السابق، ص337.

[4] ينظر، أسليماني العربي، الكفايات في التعليم، ص44.

[5] ينظر، الدريج مُحَمَّد، التدريس الهادف، ص344.

05. المقاربة بالكفاءات:

01. 05. مفهوم المقاربة بالكفاءات: هي نظام تعليمي جديد يُركز على تطوير كفاءات المتعلّمين و تنميتها، و إعطائها الأولوية في بناء المناهج بدلا عن الإهتمام بتدريس المعارف، أنّها مقاربة حديثة ترتكز على أسس تربوية و بيداغوجية نفسية، و قيم نوعية ذات نزعة بنائية تعطي بشكلّ يتحول فيه الهدف التعلمي من تراكم المعلومات و المعارف إلى الإهتمام بتطوير قدرات المتعلّمين، وتنميةمهاراتهم.

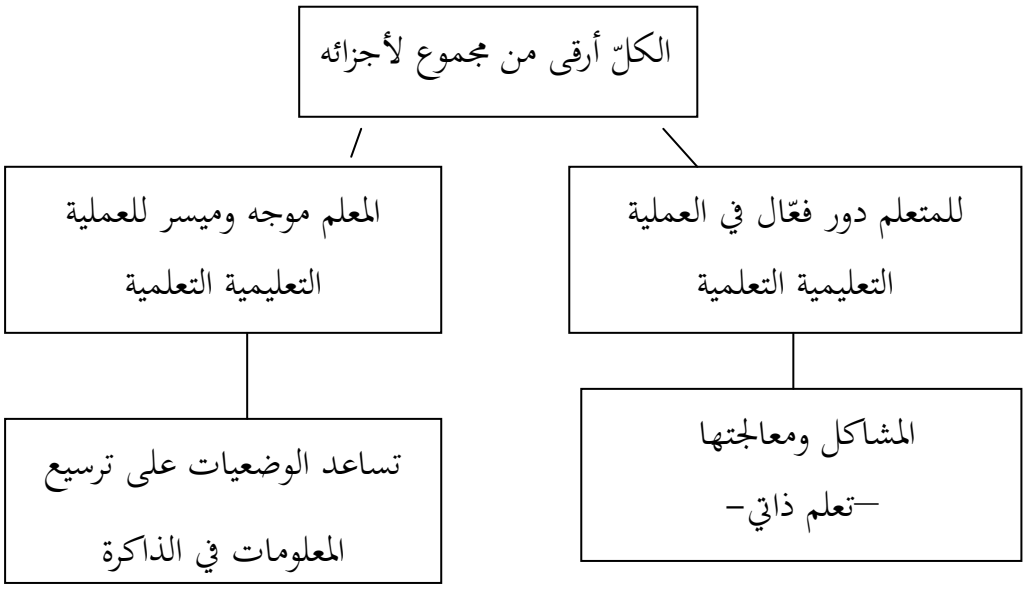
إنّ المقاربة بالكفاءات هي امتداد للمقاربة بالأهداف من خلال أنّ مفهوم الكفاءة في المرجعي في المقاربة بالكفاءات هي المرمى في مكونات المنهاج البيداغوجي للأهداف، إلّا أنّ الفاعل في المرمى هو المعلم في حين أنّ الفاعل في الكفاءة هو المتعلم، وأنّ الهدف البيداغوجي السلوكي الإجرائي فلايوجد اختلاف بين ماهو في هو موجود في الاهداف التربوية والكفاءات، وتتكيف الكفاءات مع النظيرات المتزايدة لمجتمعاتنا وكذلك نظرا لأنّ تويل واستثمار المصارف الدائمة فالتطور الحاصل يجعلنا نبحث عن توظيف المعارف بما يضمن الفعالية والوظيفية، فمفهوم التحويل هنا نقصد به تمكين المتعلم من تحويل واستثمار مكتسباته في سياقات مختلفة غير الّتي اعتاد عليها المتعلم بالنسبة للتعلمات المجزأة. ليصبح المتعلم فاعل في حياته اليومية متصرف بإحكام أمام وضعيات حقيقية ملموسة وواقعية عن طريق تعبئة موارده المكتسبة في المدرسة أو خارجها. فالمقاربة بالكفاءات جاءت من أجل:

- لتفسح الفضاء المدرسي من مكان مغلق الى مكان مفتوح على المحيط تجعل منه مشجعا للتعلم الذاتي.
- ربط التعلم باهتمامات المتعلمين وتيسير النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات الّتي تعترضهم.
- إعطاء التعلمات المكتسبة في الفضاء المدرسي دلالات تحقيقية. [1]

[1] ينظر، أسليماني العربي، الكفايات في التعليم، ص36-37

- ربط مفهوم التصرف بمفهومه الواسع الذي يرتبط بكل الجوانب الشخصية وليس بمفهوم السلوك الضيق الذي يكون مقتصرا على مؤشرات عضوية [1].

فالمقاربة بالكفاءات هي عملية منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم، تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية وتساعده على تطوير إمكانياته لتسهيل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به. ويتبين من خلال المخطط التالي[2]:



الشكل رقم –02–: يمثل مخطط المقاربة بالكفاءات

[1] ينظر، أسليماني العربي، الكفايات في التعليم، ص37

[2] مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي: اصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق، الجزائر، 2013، ص194

02. 05 خصائص المقاربة بالكفاءات:

- تمركز التعليم حول المتعلِّم: تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلِم محورًا للفعل التَّعليمي التَّعلُّمي خلافا للمقاربة بالأهداف و بالمحتويات الّتي تجعل هذه الأخيرة التعلِيم محورًا حول المادة المعرفية و الأهداف حول المعلِم الّذي تعتبره مالكًا للمعرفة.
- منح المتعلِم استقلالا ذاتيًا: تُؤمن المقاربة بالكفاءات بحق المتعلِم في التعبير عن رأيه و الدفاع عنه و لذا فهي تمنحه الحرية في التعبير و النقد و الإختلاف.
- تشجيع المتعلِم على المبادرة: و هي بث روح المبادرة و الخُلق و الابدّاع في المتعلِم، تُعد من سِمات المقاربة بالكفاءات لأنّها تنطلق من التصور البنائي للتعلِم الّذي يُؤمن بتفرد الإنسان و تمييزه عن الحيوان، و بقدرته على المبادرة و الابدّاع. [1]
- تحتل المعرفة في المقاربة بالكفاءات: دور الوسيلة الّتي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة، وتبرز التكامل بينها.
- تتفادى التجزئة الّتي تقع على الفعل التعليمي و التعلمي المهتم أساسًا بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة الّتي ترافق الفعل باعتباره كَمًا لا متناهيًا من السيرورات المتداخلة و المترابطة فيما بينها. [2]

[1] ينظر، أسليماني العربي، الكفايات في التعليم ، ص59-60

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص59-60

03. 05- الخلفيات المعرفية والمرجعية للمقاربة بالكفاءات

01. 03. 05- النظرية البنائية(Constructivisit theory)

إنّ الأساس العلمي الّذي نشأت عنه هذه المقاربة هو النظرية البنائية و الّتي ظهرت كردّ فعل للمدرسة السلوكية لسكينر (**Skinner**) الّتي تحصر التعلم في (المثير و الاستجابة) حيث يرى جون بياجيه (**Jean Piaget):**

- أنّ (المثير و الاستجابة) الّذي يتصوره أصحاب النظرية السلوكية، يجب أن يعاد النظر فيه للأسباب التالية:
- أنّ هناك وجود نشاط عصبي مستقل عن كلّ استشارة خارجية، فليس من الضروري وجود مؤثر ما ليحدث النشاط العصبي.
- و أن المؤثر لا يكون فعالًا إلّا إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات للتفاعل معه.

- و للأسباب المذكورة حيث يرى أنّهُ لا يمكن أن تكون هناك رابطة بين المؤشر و الإستجابة إلّا بوجود الذات: الّتي تؤدي واسطة بينهما.

- النموذج السلوكي: مؤثر = استجابة

- النموذج البنائي: مؤثر = ذات = استجابة. [1]

ظهرت النظرية البنائية نتيجة لأعمال جون ديوي **JohnDewey** وبياجيه (**Piaget)** وبرونر (**Bruner**) و فيجوتسكي (**Vygotsky**). الّذين قدموا ثوابت تاريخية للنظرية البنائية. والّتي تمثل نموذج الانتقال من التربية الّتي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية الّتي تستند على النظرية المعرفية. [2]

---

[1] ينظر، الراجي مُحَّد، بيداغوجيا الكفايات، ص48.

[2] ينظر، صادق منير موسى، فعالية نموذج seven ES سيفن ايز البنائي في تدريس العلوم وفي تنمية التحصيل بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، المجلة المصرية لتربية العلمية، القاهرة. المجلد6، عدد2003. ص155.

فالبنائية الحديثة ظهرت في أواخر القرن الماضي، أي منذ أكثر من عشرين سنة على يد مجموعة من الباحثين وبالتدريج سادت الأفكار البنائية. و انتشرت إلى أن تَم تعديل للنموذج البنائي في صورته الحديثة بواسطة و تعتبر الفلسفة البنائيةمن الفلسفات الحديثة الّتي تشتق منها عدّة طرق تدريسية متنوعة، و تقوم عليها عدّة نماذج تعليمية متنوعة، و تهتم الفلسفة البنائية بنمط بناء المعرفة و خطوات اكتسابها. "[1]

و النظرية البنائية مشتقة في كلّ من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) و نظرية فيجو تسكي (البنائية الاجتماعية)، و بذلك التعلّم ينحصر في نظرتين:

- 1 – نظرة **بياجيه** (**Piaget**) الّتي تشير إلى التعلّم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلِم في نتائج منسوبة لدرجة الفهم العِلمي.

- 2 – نظرة **فيجو تسكي** (**Vygotsky**) الّتي تشير إلى أن التعلّم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمهن في تعلُم مادة العلوم. [2]

فالنظرية البنائية الحديثة. سادت بالتدريج بالأفكار البنائية و انتشرت، ممّا أدى إلى تطبيق هذه الأفكار في مجال التدريس الّتي تنطلق في أنّ استجابة الفرد لأيّ مؤثر لا يكون إلّا من إمكانيات واستعدادات الفرد، و بالتّالي فالفرد حسب افتراضات التوجه البنائي يحتل محور العملية التعليمية، فهو الّذي يبني المعرفة اعتمادًا على ما لديه من المكتسبات القبلية حول تلك المعرفة، أو حول غيرها، في حين يلعب المعلِم دور المسَهل و المنشط و الوَسيط بين المعرفة و المتعلِم.

[1] سعودي منى عبد الهادي، فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ص779-784. المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن 21. من 2-5 أغسطس، مج2، الإسماعلية، القاهرة. 1998، ص779-784.

[2] سحر مُحَّد عبد الكريم، فعالية التدريس وفقا لنظريتي بياجيه و فيجو تسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. سحر مُحَّد عبد الكريم. المؤتمر العلمي4 التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية لتربية العلمية، من 31 أوت، عين شمس، القاهرة. 2000، ص205.

"فمنهج التَعلّم و آلية حدوثه تقدم التلميذ على أنَّهُ يمتلك استعدادات تُمكِنه بمجرد دخوله المدرسة في بناء قدرات جديدة، فهو لا يدخل أبدًا إلى المدرسة و هو فارغ و مجرد من أي استعدادات، فهو يتعلَم في الخَبرات الّتي يعيشها يوميًا، و يُفسِّر هذه الخَبرات من خلال إخضاعها لمحكات و معايير كان قد كَوَنَها لنفسه فيما سبق، و بذلك فإنّ المعرفة ضمن التوجه البنائي تبنى و لا تنقل، تنتج عن نشاط محدد و ضمن سياق واضح و دقيق. "[1]

و أنّ بناء المعرفة تفاوضية اجتماعية، أي لا تتم إلّا عن طريق الشراكة بين المتعلِم و المعلِّم، سواءً في إدراك الأشياء، و فهمها، أو في بناء و تكوين المعاني حولها.

لذلك حدّد رواد هذه البيداغوجية البنائية طبيعة الكفاءات و القدرات المنشودة لمختلف المراحل التعليمية على النحو الّذي يتمّاشى و قدرة واستعداد المتعلِم، و حاجاته في العملية التعليمية.

– مرحلة التعليم الإبتدائي: يحاول المتعلِم تكوين و بناء ثقافة اتصالية، أي بناء القدرة على الاتصال و اختبارها في مواقف متنوعة للحصول على المعارف، و توظيفها في مواقف متعددة و متباينة، إضافة إلى بناء مهارات أساسية مساعدة على التعلِم كالمهارات اللغوية، و الحسابية، و العلمية، و استخدام بعض التقنيات.

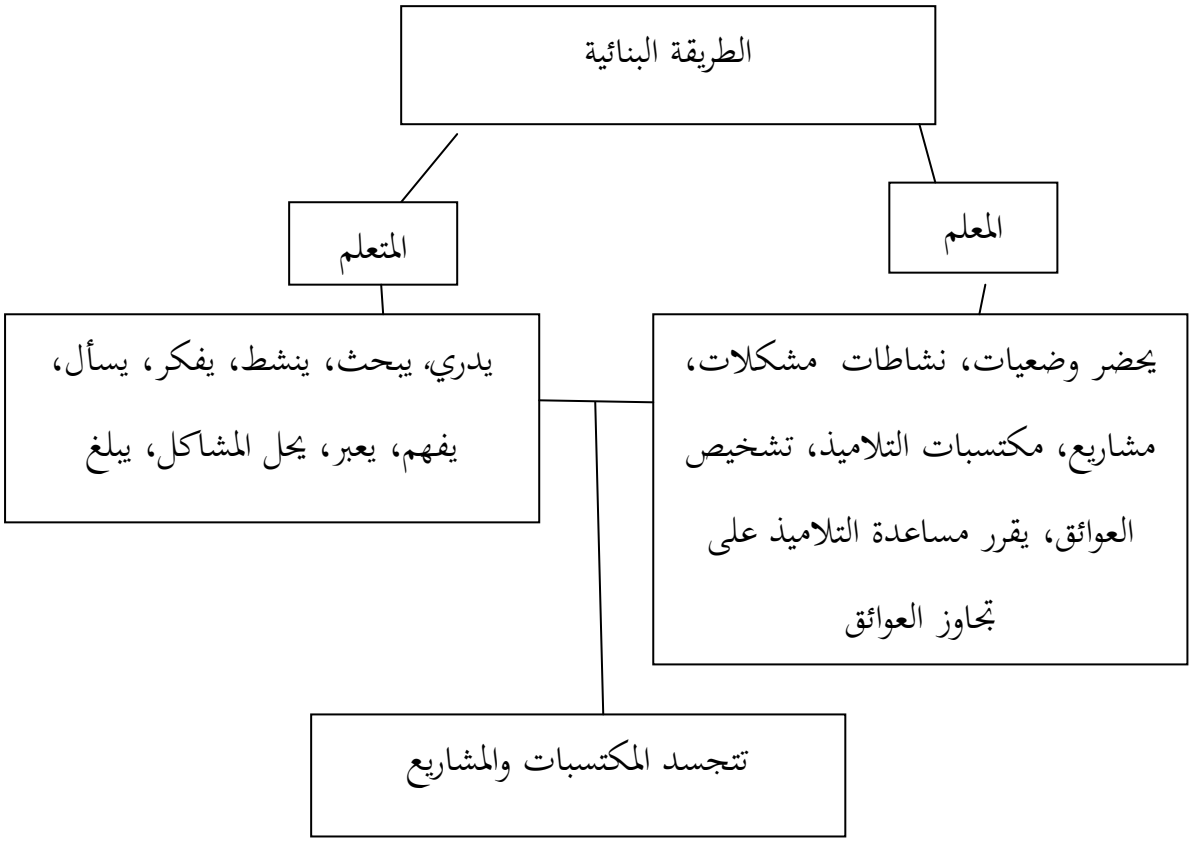
– مرحلة التعليم المتوسط: يهتم المتعلِم بتدريب نفسه على التفكير الناقد، واكتشاف المعارف بزخمها و تنوعها، و حجمها في مصادرها، و إدراك أهمّية البناء المعرفي ضمن الحياة الإنسانية.

– مرحلة التعليم الثانوي: فالمتعلِم يُركز على البحث و الاكتشاف، حيث يبدأ مواجهة المشكلات الحقيقية أثناء تمدرسه و في حياته اليومية، يمارس خلال مهارات التعليم الذاتي في البحث و الاستقصاء، و كشف الحقائق، و التميز بين صحيحها و خاطئها. [2]

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج– الوثيقة المرافقة للسنة الثانية ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان2011. ص4.

[2] ينظر، حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، القبة. الجزائر2005. ص09.

والشكل رقم -03- يمثل سير العملية التعليمية التعلمية وفق النظرية البنائية:



المرجع: مُحَمَّد بوعلاق: مدخل لمقاربة بالكفايات، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ص101

02. 03. 05– النظريـة التوليديـة التحويليـة (Transformational generative theory)

تعود هذه النظرية للساني تشومسكي (**Chomsky**)، كردّ فعل على النظرية السلوكية وتطبيقاتها التربويةسنة1957، نقد فيها آراء–سكينر– المدرسة السلوكية الّذي يرى هذا الأخير

أنّ اللّغة لا تعدو كونها عادة من العادات يمكن اكتسابها بالمحاولة والخطأ والمثير والاستجابة متأثرا بالتجارب الّتي أقيمت على الحيوانات، بينما أثبت تشو مسكي، إنّ فهم سكينر لطبيعة اللّغة فهم خاطئ من أساسه، فلا يوجد علاقة بين السلوك الّذي تبديه الفئران في المختبرات، وبين اللّغة البشرية. فاللّغة وسيلة تبليغ خاصة بالإنسان وأنّ جميع وسائل التبليغ الأخرى تصدر عن الحيوانات قاصرة لا ترقى إلى اللّغة الإنسانية.

تمكنّت نظرية تشو مسكي من الانتشار من منطلقات ومعطيات علم النفس، إلى وضع منهج عقلي يبحث في القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، وذلك من خلال انتهاج أسلوب تحليلي

في البحث في اللّغة بصفة خاصة، والذهن بصفة عامة، أي يكون التحليل اللغوي شرح وتعليل للعمليات الذهنية الّتي من خلالها يمكن للإنسان أن ينطق بجمل جديدة، أي ما يعرف بالكفاءة عنده الّتي هي معرفة ضمنية تتكون من مجموعة من القواعد الّتي تتوفر للفرد إمكانية توليد عدد غير محدود من الإنتاج اللغوي تتميز بنوع من الفطرية ولذلك سميت النظرية بذلك، في المقابل يمثل الأداء الاستعمال الفعلي للغة، الّذي نراه فعليا داخل وضعيات تواصلية اجتماعية[1].

إنّ ما أتت به هذه النظرية، قد تمّ استثمّاره في تعليم اللّغة خاصة في اكتساب اللّغة عند الطفل فحولت الوجهة من المعلّم إلى المتعلّم ومن منطق التعليم إلى منطق التعلم.

كما أنّ مصطلح الكفاءة في الحقل اللساني ألقى بظلاله في مجالات عدّة منها التربية والتكوين.

[1] ينظر، زكرياء ميشال، قضايا ألسنية: دراسات لغوية إجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت. 1993، ص62-63

إنّ الكفاءة في النظرية التوليدية التحويلية، قد تغدو طابعا مميزا للإنسان، وقدرة فطرية إلّا أنّ قدرات الفرد لا تتحول إلى كفاءات فعلية إلّا بفضل أنشطة التعلم، فهو لا يتمّ بشكلّ تلقائي، بل بالدّربة والممارسة والمران حتّى تتجسد في الواقع.

03. 03. 05- المذهب النفعي البراغماتي (pragmatic utilitarianism)

لقد كان لهذا المذهب الأثر الكبير في الميدان التربوي خاصة ما يسمى بالفلسفة البراغماتية وسميت بالفلسفة التجريبية لتوظيفها الطرق التجريبية في كسب المعرفة، وتحقيق الفرضيات لحل المشاكلّ الّتي يصادفها الفرد في المجتمع، إذ لا قيمة لأية معرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة والمستقبلية. لذلك نجد فلاسفة التربية البراغماتيين يؤكدون على الخبرة والتجربة كمصدر للمعرفة. والعقل عندهم متولد عن التجربة الحسية ويخضع في الوقت نفسه لمعيار التجربة الداخلية، وأعظم الأشياء نفعا عندهم هي سلامة التفكير وعدم الوقوع في التناقض. [1]

ولعلّ أحد هؤلاء الفلاسفة هو جون ديوي(**JohnDewey**) الّذي يعتبر زعيم النزعة البراغماتية بلا منازع، يرى أنّ الإنسان وحده يسعى باستمرار إلى التكيف مع البيئة الّتي يعيش فيها ويعمل على إخضاعها لحاجاته[2].

فالمعرفة الحقيقية هي الّتي تساعده على التغلب على مشكلات الحياة، ويطوعها لخدمة أهدافه وإشباع حاجاته، فلا قيمة لمعرفة لا يمكن استعمالها وتطبيقها في الحياة الحاضرة، ولا قيمة لمعرفة الماضي إذا لم تساعد على فهم وحل مشكلات الحاضر.

كان توجه ديوي**JohnDewey** إلى التركيز على المتعلّم، وجعله محور العملية التعليمية. فالهدف الرئيسي يتمّثل في تعليم المتعلّم كيف يفكر حتّى يتمّكن من حل مشاكله، ويطوّر القدرة على التكيف مع المجتمع المستمر في التغير. أي يبدأ المتعلّم من موقف إشكالي، أو عقبة تعترض تفكيره أي أن

[1] ينظر، الشيباني عمر مُحَّد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، ط3، 1981، ص343-344.
[2] ينظر ،المرجع نفسه ص 341-342.

الطبيعة تتغير باستمرار ويتغير الفكر معها، ولذا أصبحت طريقة حل المشكلات هي الأحسن الّتي تكسب المتعلّم الفكر المنطقي[1].

[1] ينظر، عفيفي مُحَمَّد الهادي، مرسي احمد سعد قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 1973، ص125.

06. طرائق بناء الكفاءة (Efficiency building methods)

01. 06. الوضعية المشكلة(situation – problème):

إنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يستند في نجاحه على العديد من المبادئ، منها مشاركة المتعلِم بفعالية في بناء كفاءاته، من خلال التفاعل مع موضوع المعرفة و محيطه القريب و البعيد، و لضمان نجاح المتعلِم وفق النموذج البنائي لا بدّ من بلورة مجموعة وضعيات أو مواقف حقيقية تدفع بالمتعلِم إلى استخدام تعلّماته المكتسبة و تمثلاته السابقة، لفهمها و حل المشكل الّذي أثارته، و من خلالها يكتسب تعلّمات جديدة أساسها النشاط فيما يأتي من وضعيات و مواقف حقيقية ذات علاقة بمحيطه و حياته اليومية.

إنّ الإنتقال من مرحلة الاكتساب مرورًا لمرحلة التكيف مع موقف مشكل و إنتهاءً بقدرة هذا المتعلِم على إدماج هذه المكتسبات و الكفاءات في حياته اليومية لا يكون إلّا من خلال وضعيات ومواقف حقيقية ذات دلالة و محفزة تضعه أمام تحدٍ لتجاوز هذا الموقف. ممّا يجعل مفهوم الوضعية المشكلة تحتل مكانة مركزية في هندسة التكوين بصفة عامة، باعتبار أنَّ التكوين أو المنهاج يستعمل من البداية إلى النهاية الوضعية كإطار أو وعاء لتعبئة المكتسبات، سواءٌ كان ذلك في تعلِم التحوّل أو في تقويم القدرة عليه، أو في تحديد أو تقويم درجة التّحكم في الكفاءات. [1]

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي المغربية، دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، دار البيضاء. المغرب2009. ، ص26.

أ. مفهوم الوضعية المشكلة:

تُعرّف الوضعية على:" أنّها كلّ الظروف الّتي ينجز فيها نشاط معين". [1]

أي "أنّها مجموعة من الظروف الّتي تحيط بالحدث إحاطة زمنية و مكانية و آنية تحدد من خلال سياقه". [2]

و تعرف الوضعية في مجال التربية و الديداكتيك "بأنّها وضعية حقيقية واقعية، و المهمة الّتي تواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية، و المنهجية الضرورة لبلورة الكفاية، و البرهنة عليها"[3] فهي وضعية تعلِم مبنية بكيفية يعجز المتعلِم عن حلِها بمجرد الإسترجاع و التطبيق، و هي تستوجب صياغة فرضيات جديدة.

تعريف **الدريج** للوضعية المشكلة:" يقول هي ليست سوى التقاء لعدد من العوائق و المشاكل في إطار شروط و ظروف معينة، فهي تطرح إشكالًا عندما نجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها مهمة لا يتحكم في كلّ مكوناتها، و خطواتها، و بالتالي يطْرَحُ كمهمة تشكلّ تحديًا معرفيًا للمتعلِم بحيث يشكلّ مجموعة القدرات و المعارف الضرورية لمواجهة الوضعية و حل المشكل، و هو ما يُعرف بالكفاءة. "[4]

– و عليه فإنّ الوضعية هي مجموعة مشاكل و عوائق و ظروف تؤدي إلى زعزعة توازن المتعلِم تجعله في حالة توازن ثمّ إلى لا توازن. ممّا تجعله راغب للتحرك لتوظيف كلّ مكتسباته السابقة لإيجاد حل يتوافق مع ما أثارته الوضعية الّتي أرغم على التصدي لها من مشكل.

– والوضعية المشكلة ليست بالضرورة وضعية تعلِم، فقد تبنى من أجل هدف تقويمي أو من خلال دعم و كسب المعارف و الكفاءات الأساسية.

---

[1]-Poul Robert, le petit robert ،paris ،France1992. P378.

[2]– بيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة غريب عبد الكريم، ط 1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003، ص121.

[3]المرجع نفسه ص121.

[4] الدريج مُحَمَّد، الكفايات للتعليم، مجلة السلسلة الشهرية المعرفة للجميع عدد 16 اكتوبر2000م، ص61.

– فالوضعية المشكلة: هي كلّ الظروف الّتي ينجز فيها نشاط معين و المشكل هو موضوع ذو صعوبة كافية، يحتاج المتعلِم تجنيد كلّ مكتسباته و خبراته لحل هذا المشكل، أي وضعية في موقف معبر يستطيع تجاوزه.

و على هذا الأساس "فالوضعية المشكلة هي عملية بنائية، يقوم فيها المتعلِم بالإدماج بين مختلف تعلّماته بهدف حل مشكل معين يتضمن عدّة عوائق أولا تكون وضعية جديدة للمتعلِم

– تثير دافعية من خلال قدرته على حل المشكل.

– تكون إنتاجًا جديدًا بالنسبة للمتعلِم"[1].

ب. مكـونات الوضـعية المشـكلة: تتكـون الوضـعية المشـكلة مـن السـند و المهمـة المبنيـة علـى عناصر:إيمات و إرشادات.

1. السند: هو مجموع العناصر المادية الموضوعة تحت تصرف و ملاحظة المتعلِم من صور ،رسومات ،نصّوص و خرائط. . . إضافة إلى تحديد المشكل: و المحيط اللّذان يحيا فيهما هذا المتعلِم و له ثلاثة عناصر:

أ. السياق: يعني المجال أو الإطار الّذي تمارس ضمنه الكفاءة (سياق تربوي، إجتماعي، سياسي. .) و هو في الغالب يرتبط بالظروف الّتي تكون قريبة من حياة المتعلِم و اهتماماته. [2]

ب. المرجعية: يعني المراجع الّتي تبنى عليها حيثيات الوضعية، و تلك المعلومات الكاملة أو الناقصة الّتي توضع في متناول المتعلِم، كما يمكن أن تدمج المرجعية مع المعلومات الّتي توضع تحت تصرف المتعلِم، باعتبار أنّها تلك المعطيات الّتي سينطلق بها المتعلِم في الإنتاج، سواءً كانت معطيات رئيسية أو ثانوية، كاملة أو ناقصة، تامة أو مشوشة.

ج. تحديد الهدف من المنتوج: و هو يمثل هدف الوضعية المشكلة الّتي يتمّ إنجاز المهمة

[1] ينظر، الفاربي عبد اللطيف، المقاربة بالكفاءات –المفاهيم والممارسات، ص9.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي المغربية، مصوغة خاصة لتكوين المعلمين المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، االرباط، أفريل 2006. ص38.

من أجله، مثال ذلك: كصياغة نصّ. . . إلخ.

2. التوقعات: و هي التوقعات الّتي يُؤمل تحقيقها من طرف المتعلِم، أي أنّ وجود التلميذ ضمن الوضعية – المشكل يمنحنا القدرة على التنبؤ بطبيعة السلوك و المنتج المأمول فيه. [1]

3. التعليمة: و هي مجموع التوصيات الّتي يجب أن يزّود بها كلّ متعلِم، حتّى يباشر البحث عن حل ملائم للمشكل الّذي يعيشه، كإنجاز عرض ما، أو توليف دارة كهربائية. . . إلخ.

ب. خصائص الوضعية المشكلة:

1. خاصية الإدماج: و هي أنّها تُعبئ و تُجند مختلف مكتسبات المتعلِم من معارف، مهارات، قيم و مختلف تعلّماته السابقة، قصد توظيفها بنجاح في سياق وضعيات جديدة أكثر تعقيدًا.

2. خاصية الإنتاجية: و هي نتوقع من المتعلِم دائمًا من خلال محاولته التصدي لأي وضعية مشكل أن يخرج بنتيجة أو بمعنى آخر معرفة جديدة أو سلوك مبتكر أو كفاءة جديدة.

3. تعلمية: إنّ كلّ وضعية مشكلة ليست وضعية تعليمية بل هي وضعية تعلمية، تعطى الحرية فيها للمتعلِم لتخطي كلّ مشكل، حيث تجعله في حالة نشاط دراسي متواصل بهدف تأدية مهمة أومجموع مهام في إطار البناء الذاتي للمعرفة. [2]

ج. أنواع الوضعيات:

1. وضعية التقليد و المحاكاة: و نعني بها تلك الوضعيات الّتي ترتكز على مهمة التقليد و إعادة إنتاج المعارف و المهارات المكتسبة، عن طريق الحفظ و الإعادة و تسمى بوضعية الاجترار.

2. وضعية التحويل: و نعني بها أنّ المتعلِم يعمدُ إلى تجاوز صعوبات الوضعية الجديدة عن طريق تحويل استفادته من الوضعية السابقة أو توظيفها في بناء الحلول للوضعية الجديدة الغير متوقعة

[1]-Rogiers xavierune ،pédagogie de i integration competeces et integration des acquis dans l enseigmetment. bruxelle. de boeck universite2000. p126.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي المغربية، مصوغة خاصة لتكوين المعلمين المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، الرباط أفريل 2006. ص36.

مما تحتويه من مشاكل جديدة أكثر تعقيدًا لكنّها تبقى قريبة من سابقتها من حيث السياق الّذي تشار فيه.

3. وضعية التجديد: و هي وضعية تضع المتعلِم في مواجهة صعوبات لم يسبق أنْ واجهته من قبل مما تجعل تصرفه فيها مُنصبًا و مُركزًا على إيداع حلول جديدة ناجحة تكفل له تجاوز الصعوبات.

- و يُقسَّم إكزافي روجيرس (**Xavier. Rogiers**) الوضعيات إلى قسمين:

وضعية تعلُم و وضعية إدماج.

أ. وضعية تعلُم:" و هي الّتي يتصورها المعلِم ويخطط لها كي يدفع بالمتعلِمين إلى التعلِم في وضعيات إدماجية متواصلة، حيث يُفكر المتعلِم و يضع العديد من النشاطات الّتي تمكن في الإشتغال بالبحث عن حل للمشاكل الّتي أثارتها هذه الوضعية، و ذلك عن طريق قيام المتعلِم بعدة أعمال في آنٍ واحد تكون مُحصّلتُها اكتساب مزيد من الكفاءات الجديدة". [1]

ب. وضعية إدماجية: و ترتبط الوضعية الإدماجية بما ينجزه المتعلِم في نشاط التقويم، حتّى يبرهن على أنّه قد اكتسب الكفاءة المرجوة، مما يجعله يحتل موقفا متأخرًا من مراحل التعلِيم، لارتباطها بمهمة الكشف عن مدى تمكن المتعلِم من إدماج تعلّماته في معالجة شكلّ معين داخل القسم أو في الحياة اليومية، فهي تسمح للمعلِم من تقويم قدرة المتعلِم على الإدماج، و مستوى تحكمه في المعارف و المهارات و القدرات الّتي أرستها التعلّمات المجزأة السابقة.

د. الوضعية المشكلة ضمن المقاربة بالكفاءات:

إنّ أهمّية النشاط البنائي في إحداث التعلِم لدى المتعلِمين، و في نجاح ذلك بشكلّ بارز فإنّ النظرة البنائية تنظر أنّ المتعلِم حتّى يحسن و يستقيم تعلّمه يجب توجيهه نحو الوضعية المشكل الّتي تحفزه للقيام بالعديد من العمليات الذهنية، لأنّه يتصور المشكل و يحاول فهمه و تفسيره حتّى يصل

[1] الفارابي عبد اللطيف، المقاربة بالكفاءات المفاهيم والممارسات، ص9

إلى وضع خطة للوصول إلى النتيجة في ضوء فرضيات يضعها، الأمر الّذي يجعل الوضعية المشكل ضمن المقاربة بالكفاءات لها مكانة، إذ أنّها هي المنطلق الأول في بناء الكفاءات و إدماجها و تقويمها و في توظيفها سواءً ضمن وضعيات مقترحة من طرف المعلِم أو ضمن وضعيات و مواقف حقيقية حياتية. [1]

فالمقاربة بالكفاءات بتوظيفها الوضعية المشكلة بكلّ أنواعها ضمن سياقات تعليمية للمتعلِم يكون قد أتاحت أمامه فرص تعبئة و استثمار مكتسباته ضمن مجالات مختلفة و متنوعة في حياته، لأنّها تضعه أمام تحديات جديدة و متجددة لتحفيزه مما تجعله يتخطى تلك المشاكلّ و قادر على حلّها. فالوضعية المشكلة تتيح للمتعلِم الإنخراط في عملية التعلِم الذاتي، للاستفادة من مكتسباته و تدعيمها من خلال نقلها بين سياقات مختلفة (دراسية – اجتماعية – اتصالية)، و تفتح أمامه تطبيق هذه المكتسبات في حياته اليومية، أي ربط ما هو نظري و تطبيقي.

و لنجاح الوضعية المشكلة في إحداث نشاط فكري لدى المتعلِم يجب أن تتوفر على شروط نذكر منها:

01. إعطاء نصّ الوضعية في إطار حقل معارف المتعلِم من خلاله يتعرف المتعلِم بسرعة على مجال المشكل و إعطاء معنى له، و ذلك أن تكون التعليمات لها معنى حقيقي ضمن وضعية مشكلة دالة.

02. أن يساعد نصّ الوضعية المشكلة المتعلِم على توقع الحل أو الإجابة عنه، فينمو لدى المتعلِم تصورًا متكاملًا عمّا يبحث عنه أثناء معالجته الإشكال الّذي إفترضته الوضعية.

03. أنْ تتصف الوضعية المشكلة بعدد من المفاهيم الّتي تمكّن المتعلِم من مواجهة العوائق.

04. أن تكون درجة انفتاح الوضعية المشكل كافية.

05. إمكانية صياغة الوضعية المشكلة بلغة المتعلِم حتّى نضمن حُسن و دقة تجاوب المتعلِم معها. [1]

[1] ينظر جزافي روجيرس، الاشتغال بالكفايات والتقنيات لبناء الوضعيات لإدماج التعلمات، ترجمة الحسن سحبان وعبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس الدار البيضاء، 1428هـ2007م، ص215

إنّ احترام هاته الشروط البيداغوجية في بناء الوضعية المشكلة سيؤدي في المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الغايات المنصّوص عليها في القانون الأساسي للتربية [2]:

أ. تكوين شخصية المتعلِم من حيث إنماء قدرته على العمل، أومن حيث تدريبه على مواجهة الصعوبات بشتى أنواعها و مستوياتها.

ب. إكساب المتعلِم سلوك عملي مهم له في كامل مشواره الدراسي، فالحياتي، كتنمية قدرته على الملاحظة؛ التعبير؛ طرح فرضيات؛ التحقق من صحتها؛ الإستنتاج؛ الإستدلال. . . إلخ.

ج. إنماء مقومات الحس الإجتماعي مثل قدرته على التعبير – الإنصّات لآخرين – مناقشة الآراء

د. تعليل أفكاره و تقديم حُججه. .

[1] ينظر،حثروبي مُحَّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر سنة2012، ص112إلى114.

[2] ينظر المرجع السابق نفسه، ص 14 إلى 17

02. 06 – بيداغوجيـــــــــــــــة المشـــــــــــــــروع (projectpedagogy):

أ. **مفهومها: المشروع:** هو ما يؤمل تحقيقه في المستقبل، أو هو مجموع العمليات الّتي تقود إلى تحقيق الأهداف المأمول بلوغها، فهي بذلك سلوك إنساني يفترض القدرة على استحضار الغائب (ما ليس حاضرا الآن) و تخيل الزمن القادم (المستقبل و الإستشراف ذهنيًا)، ضمن سلسلة من الأعمال و الأحداث المنتظمة الممكنة التحقيق، فمفهوم المشروع يحتاج إلى تحديد مظهران يدخلان في صلب تكوينه و هما:

01. النية: وهي تصور الجانب المثالي لما نصّبو إلى تحقيقه، أي الأمل المرتقب من خلال تجسيد هذا المشروع واقعًا ملموسًا". [1]

02. البرمجة: و هي العمليات المخطط لها في الزمان و المكان، و الّتي لا يمكن تحقيق مشروع إلّا من خلال الإلتزام بها. "[2]

فالمشروع يبدأ بفكرة نبنيها حول ما سوف نقوم به، حيث تتخذ صورة أكثر وضوحًا و جلاءً من خلال ارتباطها بمشكلة أو موضوع يثير اهتمامنا، ممَا يدفعنا إلى التخطيط له، فيحمل ذلك الفرد إلى الاقتراب من درجة التنبؤ بما سيكون عليه سيرورة العمل ضمن هذا المشروع و عن نتائج ذلك في المستقبل المنظور.

"فبيداغوجية المشروع الّتي تدفع المتعلِم نحو التصرف و التحرك و بذل النشاط العقلي و الجسدي قصد التعلِيم، تُحرك فيه الرغبة نحو استثمّار جملة الكفاءات الّتي كان قد اكتسبها سابقًا ضمن وضعية مشكلة، أو العديد من الوضعيات المستجدة البسيطة أو المركبة، كما ستسمح للمتعلِم بإكتساب

[1] – وعلي مُحَّد الطاهر، نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2007، ص51.

[2] المرجع السابق، ص51.

كفاءات جديدة بطريقة نشطة، الأمر الّذي يُظهر أو يُرغم المتعلِم على أن يكون طرفًا فعالًا ضمن بيداغوجية المشروع منذ أن تطرح فكرة المشروع و إلى غاية إنجازه. "[1]

"إنّ بيداغوجية المشروع إن وجدت طريقها نحو التطبيق في ميدان التعلِيم و التربية بشكلّ كامل مستمر على مدار السنة، فإنّها حتمًا ستتعارض مع نمط التعلِيم الّذي يقترح محتويات مفتشية و منظمة بشكلّ تسلسلي على المتعلّمين، بحيث لا يدركون فائدتها الآنية مهما حاولوا جاهدين إلى ذلك، بل أنّها تنصّ على أن تكون هذه المحتويات موصولة إلى بعضها البعض، في صيغة وضعيات تعليمية، تدور حول مشكلة معينة و واضحة. "[2] يتعيّن حلها، فتجعل المتعلّمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها، وحلّها حسب قدرات كلّ واحد منهم، كلّ ذلك تحت نظر و توجيه و إشراف المعلّم، منطلقين في ذلك من ممارسة تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية. بحيث تتداخل هذه المواد لتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، فتتضاءل قيمة المعارف والمعلومات أمامها، لتصبح وسيلة لا غاية في ذاتها. "[3]

فطريقة المشروع "تسمح للمتعلِم بأن ينمّي قدراته على البحث و التجريب، و التعاون والتّحكم في معارفه، و مهاراته، و اتجاهاته، و أساليب عمله، من جهة، و من جهة أخرى تمكِنه من اكتساب القدرة على إنتقاء المعلومات و استعمالها بكفاءة. "[4]

ب. خطوات العمل بالمشروع:

1. اختيار المشروع و تحديد أهدافه: تعد عملية اختيار المشروع من أهمّ الخطوات، و ذلك لأنّ الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، و يتمّ ذلك بإشراك المتعلِمين و التفاوض معهم حتّى يأتي المشروع.

---

[1] المرجع السابق، ص47.

[2] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ط3، منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب، 2003، ص155.

[3] المرجع السابق ص155.

[4] وعلي مُحَّد الطاهر ، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص47.

- متوافقًا مع ميول كلّ واحد منهم.
- يمس مجالمشروع:متنوعة.
- قابل للتنفيذ.
- ارتباط وثيق بالموضوعات المقررة، و مع بقية المواد الدراسية الأخرى. "[1]

2. وضع خطة المشروع:

لكلّ مشروع خطة عمل مفصلة يضعها أصحابها، تبين سير العمل فيه، و الإجراءات اللّازمة لإنجازه، في ضوء الاحتمالات الممكنة، و ذلك من أجل ضمان عدم الإخفاق في تنفيذه، حيث تشمل عملية التخطيط تحديد الأهداف الّتي ينبغي الوصول إليها، تحديد الإحتياجات، مراحله – تكلّيف كلّ فرد بتنفيذ المهام، تحديد الوسائل – تحديد المدة (آجال تنفيذه).

3. تنفيذ المشروع: و يكون من خلاله ترجمة بنود الخطة إلى واقع عملي ملموس، تحت إشراف المعلِم وتوجيهه و يقوم المتعلِم – بتنفيذ بنود الخطة و تنمية روح الجماعة و التعاون بين المتعلّمين و التحقق من قيام كلّ منهم بالعمل المطلوب، و تأكيد ضرورة الإلتزام ببنود الخطة، تقديم اقتراحات و تعديلات جديدة. [2]

4. تقييم المشروع: "تعد آخر مرحلة، و فيها يناقش المعلِم متعلِميه فيما أنجزوه، طالبًا منهم تقديم إنجازاتهم آرائهم حول ذلك، كما يطلب منهم تقييم ما حققوه من أهداف، و مدى نجاحهم في عمليات التخطيط و التنظيم، و التنفيذ و تعرفهم على مواطن الضعف و أماكن الخطأ في خطوة جريئة نحو تحاشيها مستقبلًا. "[3]

[1] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص155.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لسنة الخامسة وزارة التربية الوطنية، ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص51.

[3] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص156.

"حيث يقوم المعلِم بتقديم تغذية راجعة للمتعلّمين على اعتبار أن هذهِ هي من أهمّ فوائد تقويم المشروع، فمن دونها لن يتمّكن المتعلِم من تحديد مدى تقدمه و إتقانه لعَمله، و الأخطاء الّتي وقع فيها، و طريقة معالجتها. كما قد يساعد تقييم المشروع في رصد المهارات المكتسبة من قبل المنفذين للمشروع، و يساعد في رصد مظاهر البناء المنهجي في إعداده و تنفيذه سواء من حيث القصور أو القوة، هذا من جهة و من جهة أخرى، من حيث تكامل و متانة هذا البناء المنهجي أو ضعفه وعدم اتساقه. "[1]

ج. الأهمّية البيداغوجية لاستراتيجية المشروع:

تسعى هذه الاستراتيجية لتكريس مبدأين هُمَا:

01.: يكون تعلُم التلميذ عن طريق العمل المنتج، أي عن طريق النشاط الذاتي للمتعلِم، سواء من الناحية الفكرية العقلية، أو من الناحية الجسدية العملية.

02. التعليم يسعى دائمًا إلى جعل المتعلِم يدرك فائدة المحتويات المقترحة عليه، ضمن الوضعيات التعليمية حاضرًا و مستقبلًا، و يمكن تحديد أهمّيتها بالنسبة للمتعلِم فيما يلي:

- دفع المتعلِمين للتعلم بواسطة نشاطهم الذاتي.
- ربط التعلِيم بمواقف الحياة الاجتماعية.

- تكوين و بناء مواقف التعاون العمل الجماعي الهادف، مع تحمل المسؤولية و الإعتماد على النفس.
- وضع المتعلِمين في سيرورة تعلُم مستمرة.
- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل، و استعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة و تطويرها.
- إعطاء سعي بما يقترح على المتعلّمين في أنشطة حتّى يُدركوا المغزى من تعلُم ما يتعلَّمونه.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لسنة الثانية ابتدائي، جوان 2011ص15.

- تنمية القدرات العلائقية للتلاميذ، إذ أنّ إنجاز المشاريع سيسمح لهم بتبادل الآراء، و قبولها أو نفيهاكما سيفتح الباب أمامهم للتعاون و التوفيق بين حاجاتهم الفردية و حاجات الجماعة الّتي يعملون ضمنها.
- تطوير و تنمية التفكير النقدي لدى المتعلِمين في إنجاز المشاريع التربوية. [1]

د. الأهداف العامة لبيداغوجية المشروع:

الأهداف الّتي تتوخى بيداغوجية المشروع وصولها عند المتعلِمين هي:

- التمكّن من الربط بين النظري و التطبيقي، و الفكر و الممارسة.
- التوفيق بين ميول المتعلِمين و قدراتهم، و تنمية الإدراك لديهم بأهمّية مراعاة ذلك في كلّ مشروع أوعمل يُقبِلون عليه مستقبلًا. "[2]

– تعديل السلوك و اكتساب عادات و خبرات جديدة.

تَعويد المتعلِمين على إتباع الأسلوب العِلمي في التفكير، و في حلِ المشكلات الّتي تعترضهم.

– التدريب على التخطيط و التنظيم، و على جمع المعلومات و البيانات و فهمها و تحليلها و من ثمّة توظيفها، و تقويم نتائج ذلك.

– الملاحظة في المشروع وسيلة تربوية تهتم بالوضعية التعليمية، يَتعلَم من خلالها المتعلّمين بحسب حاجاتهم و الكفاءات اللازم بناؤهَا وَ إنماؤهَا لديهم، فتدفعهم للعمل بنشاط طالما أنّهم ينجزون أعمالهم متعاونين فيما بينهم، شاعرين بأنّهم بصدد إنجاز عمل معين، يقومون هم أنفسهم بإنجازه تحت إشراف معلِمهم في جوٍ تسوده الحرية و الانطلاق، و ذلك بمقتضى الخطوات الّتي يتبعها العقل في التفكير وهي:

_ الشعور بوجود مشكلة.

_ معرفة موضوع الصعوبة فيها و تحديدها.

[1] ينظر، وعلي مُحَمَّد الطاهر، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، ص54.

[2] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص158/156.

_ إيجاد الحل الممكن للمشكلة.

_ ممارسة التفكير في حلِها بطرح فرضيات.

_ الملاحظة و التجريب.

_ ترجيح أحد الفروض و التأكد من صحته و خطأ غيره.

و لذا على المعلِمين التفكير بجدية عند تطبيق هذه البيداغوجية، و ذلك لتحفيز المتعلّمين على الإقبال على هذا النوع من النشاط التربوي، الّذي يفتح الباب أمام تحقق التعلِم الذاتي النشط الّذي يكتسب صاحبه كفاءات لا حصر لها، تكون أشد ما يكون وثيقة الصلة بحياته اليومية. "[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لسنة الثانية ابتدائي، جوان 2011ص14.

03. 06- المقاربة النّصية (Textual Approach) كاختيار بيداغوجي لتعليم اللّغة العربيّة

تطرح لسانيات النص في صورة مجملة ثلاث مستويات، تعتبر حلاً في منظورها لمقاربة أي نص وتأتي هذه المستويات على الترتيب المستوى الدلالي (أتعرف على معاني المفردات)، المستوى النحوي (أتعرف – أوظف)و المستوى الصوتي .

فما هي طريقة تعليم اللغة العربية وفق المقاربة النصية ؟

تعتبر المقاربة النّصية طريقة في تناول النصوص وتدريس أنشطتها وبالتالي تربط دراسة اللغة بالنص وبمختلف أشكاله الحكاية – المقطوعة – الحوار – اللغز لكونه محل ممارسة الفعل التعلمي، في إستثمار بعض مفاهيم النص وقواعده وآليات فهمه وإنتاجه حسب طبيعة النشاط المدرس. فنشاط القراءة مثلاً يستدعي تجنيد آليات فهم النص .

وبما أن القراءة هي الفهم ولا يمكن أن تتحقق هذه الغاية إلاّ إذا بنى التلاميذ استراتيجيات للوصول إلى المعنى، لذلك فالنصوص المبرمجة (كتاب القراءة) توفر للتلميذ الفرصة لبناء هذه الاستراتيجيات لأنّها تمكنه من إدارك القرائن اللغوية المختلفة التي تساعده على الفهم.

وفيما يخص نشاط التعبير الكتابي والشفوي توظف آليات إنتاج النص، فعلى المستوى الشفوي يعوّد التلاميذ على إنتاج نصوص شفوية قصيرة في وضعيات تعلّمية مختلفة انطلاقًا من أسئلة مساعدة وهي مدرجة تحت عنوان (أعبر)، أما التعبير الكتابي فتوجد مواضيع محددة ترتبط بالوحدة المدرسة من ناحية الأفكار والمعاني والألفاظ (وصف شخص مثلاً)، وهكذا بالنسبة لنشاط الإملاء، الخط، الصرف، النحو. . . وغير ذلك. [1]

[1] – ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص: 13-14.

01. 03. 06 مفهومها (المقاربة والنّص)

أ. **لغة: 01–**يرجع مدلول **المقاربة** إلى الدنو والاقتراب مع السداد وملامسة الحقيقة فيقال:" تقارب الزرع إذا دنا إدراكه، وقارب الشّيء داناه وتقارب الشيئان تدانيا. "[1]

"والقراب: مقاربة الشّيء: تقول معه ألف درهم، أو قراب ذلك، والاقتراب الدنو، والتقرب التدني والتواصل بحق أو قرابة. "[2]

02- معنى النّص:

- "(ن، ص، ص) تعني:"النص" وجمعه "نصوص"، أصله "نصص" وهو على وزن "فعل" يقال: نصَّ ينص نصا.

والنصُّ: رفعك الشيء نصَّ الحديث ينصُّه نصًّا: رفعه وكل ما أظهر فقد نُصَّ. . . يقال: نّص الحديث إلى فلان أي رفعه وكذلك نصصته إليه، نصَّت الظبية جيدها: رفعته. . . من قولهم نصَّصت المتاع إذا جعلت بعضه على بعض. . .

والمنصَّة: ما تظهر عليه العروس لترى. . . وأصل النص أقصى الشيء وغايته ثم سمي به ضرب من السير السريع.

(ونصَّ الشِّواء نصيصا: صّوت على النّار ونصَّتْ القدر: غلت و نَصَّ على الشيء ينصُّ نصًّا: عيَّنهُ وحدده) ويقال: نصُّوا فلانّا سيِّدا: نصبوه. "[3]

فالنصُّ عند الأصوليّين: الكتاب والسّنة. [4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ق ر ب) مجلد 5، ص222.

[2] ينظر، الفراهيدي الخليل بن احمد، معجم العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، باب القاف، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2003م، 370/4.

[3] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، مادة (ن، ص، ص) مجلد 14، ص 271.

[4] مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مادة (ن ص)، الطبعة الرابعة، جمهورية مصر العربية، سنة 1426 هـ، 2005م، ص:926.

وكلها معاني تفيد أنّ النص هو ما يرتفع أو يظهر إمّا كحدث كلامي من خلال الصوت المسموع وإمّا كإنتاج خطي مرئي تظهره الكتابة، وكذا استخراج أقصى ما في الإنسان أو في الحيوان أو في الشيء من قوّة كامنة للإفادة منها.

و بإعادتنا تركيب اللفظ للازمته – المقاربة النّصية–نقول أن الملازمة تعني الدنو من النّص والصدق في التعاطي معه بعيدا عن الحكم المسبق عليه.

ب. اصطلاحا:

إنّ النص بمعناه الاصطلاحي يحمل عدّة تعاريف حسب ما تناولته الدراسات الأدبية بالبحث والنظر وكل تعريف يعكس مفهوماً معرفيًا ونظرياً ومنهجيًا مختلفاً عن الآخر، ويعود السبب في ذلك حسب نظرنا لتعدد المنطلقات الفكرية والمرجعيات المعرفية، والمداخل الأدبية وكثرة مناهج دراسته باعتباره مبحثاً صعباً، فهو يسجل حضورًا مألوفًا في معاملاتنا اليومية وفي ضروب محادثاتنا الرسمية منها وغير الرسمية فهو حاضر في سياقات شتى ولأغراض عدة، لأنه الوسيلة التبليغية لنقل المفاهيم والأفكار إلى الآخرين عن طريق الاتصال بين طرفين هما المتحدث (المرسل) والمتلقي (المستقبل)، وبهذا نتوقف عند أول تعريف توقفنا عنده وهو تعريف "الشريف الجرجاني".

بقوله: " النص ما ازداد وضوحًا على الظاهر لمعنى في المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى، فإذا قيل: أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتّم بغمي، كان نصّا في بيان محبته. "[1]

ويعرفه "تودوروف" بقوله: " أنّ النص يمكن أن يكون جملة، كما يمكن أن يكون كتابًا بكامله، وإنّ تعريف النص يقوم على أساس استقلاليته وانغلاقه، وهما الخاصيتان اللتان تميزانه، فهو يؤلف نظامًا خاصًا به، لا يجوز تسويته مع النظام الذي يتم به تركيب الجمل، ولكن أن نضعه في علاقة معه هي علاقة اقتران وتشابه. "[2]

---

[1] الجرجاني الشريف: كتاب التعاريف، مكتبة لبنان، د ط، بيروت، سنة 1985، ص: 265.

[2] عدنان بن رذيل: النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، منشورات اتحاد الكتاب العربي، د ط، د ب، سنة 2000، ص:15.

وعرفته "جوليا كريستيفا" بقولها:" نحدد النص كجهاز عبر لساني يعيد توزيع نظام اللسان بواسطة الربط بين كلام تواصلي يهدف إلى الإخبار المباشر، وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه، أو المتزامنة معه. "[1]

- أمّا "رولان بارت" فقد عرّف النص بقوله: " النص نشاط وإنتاج. . . النص قوة متحولة، تتجاوز جميع الأجناس والمراتب المتعارف عليها، لتصبح واقعا نقيضا يقاوم الحدود وقواعد المعقول والمفهوم إنّ النص وهو يتكون من نقول منتظمة وإشارات وأصداء لغات وثقافات عديدة تكتمل فيه خريطة التعدد الدلالي. إنّ النص مفتوح، ينتجه القارئ في عملية مشتركة لا مجرد استهلاك هذه المشاركة لا تتضمن قطيعة البنية والقراءة، وإنما تعني اندماجهما في عملية دلالية واحدة فممارسة القراءة إسهام في التأليف".
- كما يعرفه "بول ريكور" أنّ النص خطاب تم تثبيته بواسطة الكتابة.
- وعرّفه "هاليداي" بأنه: "هو اللغة التي تخدم عرضا وظيفياً، أي هو اللغة التي تخدم عرضا في إطار سياق ما، وقد يكون النص منطوقاً أو مكتوبًا".
- ويقول الدكتور "مُحَمَّد مفتاح" أنَّ: النص إذًا، مدونة حدث كلامي ذي وظائف متعددة". [2]
- وذهب "جون ديبوا" إلى تعريف النص كما يلي:" نسمي نصًّا مجموع الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل، فالنص مزيج من المواضعات اللسانية التي يمكن أن تكون منطوقة أو مكتوبة. [3]"

- أمّا فيما طرحتة "ليتا ليندكست" عن النص بأنّه:

منتج نحوي، حيث أشارت إلى أنّ النّص تشكل من الجمل المنتظمة التي تحكمها بعض الضوابط اللسانية، والجملة جزء من النص، توجد خصائص لغوية ما على مستواها، من شأنها أن تساعد على

[1] كريستيفا جوليا، علم النص، ترجمة فريدة الزاهي، دار توبقال، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، المغرب، سنة 1997، ص21.

[2] إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، جامعة عنابه، الجزائر، سنة 2007، ص:86- 93.

[3] هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، جامعة عنابة، الجزائر: سنة 2008، ص: 37.

ترتيب الجمل وانتظامها وهي تعمل متضافرة، وكذا معطى معرفي إذ رأت أنّ المعطيات النحوية التي تنتظم وفقهَا العبارات والجمل مكونة النص. كما هو معطى لساني، باعتباره البنية اللسانية للنص تُعدُّ عاملاً مهمًا في ترجيع الدلالة فيه، وذلك من خلال المستفاد من المعطيات اللغوية البانية له، والمساعدة على تفسيره وتقدير معناه. "[1]

إنّ كل تعريف من هذه التعاريف يعكس وجهة نظر خاصة بمعرّفه إذ يحاول كل من يقترب منه أنْ يجعله مفهوماً خاصاً به وهذا بحسب المدرسة التي ينتمي إليها وبحسب الخصوصيات الثقافية، النفسية، الحضارية، الاجتماعية. . . والأسس النظرية المكونة للنص بخاصة، وعليه فإنْ تطرقنا لجملة هذه التعاريف تبين لنا أنّ النص يمثل وَحدة تواصلية يعني كلاً لغويًا وتعبيريا وتبليغياً عن طريق رسالة إمّا منطوقة أو مكتوبة تقع بين المتحدث المستقبل من خلال دلالات متعددة ووظائف متنوعة وكذا ممارسة فكرية وإبداعية، وعلمية، وفنية، وتعليمية، وشعرية ونثرية، وأن كل من المفاهيم الأساس المتمثلة في الجملة، والكلام والخطاب واللفظ، فإنه يندرج تحت مفهوم النص بشكل عام لكونه وَحدة لسانية وكذا وَحدة دلالية.

تختلف دلالة مصطلح المقاربة النّصية باختلاف المجال الّذي تستعمل فيه – حيث نجد لها معنيان[2]:

01. المعنى الأول: يمكن أن نطلق عليه المعنى البيداغوجي، ويرتبط ببناء مناهج اللّغة، وتدريس أنشطتها المختلفة، والمقاربة النّصية المجال تعني: عبارة عن خطة موجهة لتنشيط فروع اللّغة العربيّة من جانبها النّصي، باعتبار النّص بنية كبرى تظهر فيه مختلف المستويات اللغوية والبنائية والفكرية والأدبية والاجتماعية، وعليه فإنّ المبدأ يتطلب دراسة نصّ، وفهمه، ومعرفة نمطه، وخصائصه ثمّ التفاعل مع أدواته. [3]

---

[1] ينظر، لوصيف الطاهر: تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب، دراسة وصفية نقدية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، الجزائر، سنة 2007-2008، ص: 32-33.

[2] مرابعي الطاهر، المقاربة النصية، قراءة في مقرر اللّغة العربية السنة الثانية ابتدائي، نقلا عن www. ahewer. org/debat/show. art. asp?aid=112483. 20 أفريل 2010 10:04.

[3] ينظر الزبير أحمد، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللّغة العربية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، الحراش، الجزائر، ص5.

نستنتج من خلال التعريف ما يلي:

- اعتبار النّص الوحدة الأساس للتعليم، وبالتالي الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النّص.

- دور عامل الزمن في التدريس بالمقاربة النّصية، إذ تتطلب وقتا بخلاف التدريس بالأمثلة أو النماذج.

02. المعنى الثاني: يتجلى هذا المعنى الاستعمال النّص اللغوي، حيث نجد المصطلح يقابل بمصطلح آخر هو الدراسة اللغوية، أو لسانيات النّص، أو نحو النّص.

والمقاربة النّصية تعني في الطرح الجديد تناول اللّغة العربيّة من جانبها التقني، كوسيلة للتعبير والاتصال في طريق البناء ومن ثمّ اعتبار النّص عنصّرا أساسا في الوحدة التعليمية – وبالتالي فإنّ نحو النّص وليس نحو الأبواب والأحكام المسبقة- يصبح هو أداة في الخطاب، حيث يسمح بفهم النّص وإدراك تماسكه، وتسلسل أفكاره، والتعبير والاتصال بواسطته. [1]

فإذا كان المقصود بنحو النّص:" تلك القواعد اللغوية الّتي لا تقصد لذاتها بل الّتي يدرك بها نظام اللّغة والدور الّذي تؤديه قوانينه في مختلف أنماط النّصوص الّتي نستمتع إليها، أو نقرأها أو ننتجها. "[2]

أو هو: "ذلك الفرع من علم اللّغة، الّذي يهتم بدراسة النّص باعتباره الوحدة اللغوية الكبرى وذلك بدراسة جوانب عديدة أهمّها: الترابط النّصي، أو التماسك ووسائله، وأنواعه والإحالة

أو المرجعية وأنواعها، والسياق النّص ي، ودور المشاركين في النّص – المرسل والمستقبل – وهذه الدراسة تتضمن النّص المنطوق والمكتوب على حد سواء. "[3]

فمن خلال هذان التعريفان نستخرج مجموعة من المفاهيم الأساس الّتي عليها المقاربة النّصية أهمّها:

- التماسك ووسائله وأنواعه.

---

[1] ينظر، غانم حنجار، المقاربات النحوية في واقع التعليم الاكمالي، قراءة في منهجية الأداء، مجلة الخطاب المجلد5 العدد 6 ص170.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2011، ص39.

[3] الفقي يحي إبراهيم، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء لطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ج1، ط1، 1430هـ-2000م ص 36.

- الإحالة المرجعية وأنواعها.
- السياق النّص ي ودور المشاركين في النّص – المرسل والمستقبل-
- أنماط النّصوص.
- إنتاج النّصوص.
- النّص المكتوب والنّص المنطوق.

إنّ وجود هذين المعنيين للمقاربة النّصية لا يعني تناقضا، أو تشابها، بل يمكن القول إنّ المعنيين متكاملان، فالمعنى الأول لا يقوم إلا على مفاهيم ومبادئ المعنى الثاني، حيث يمكن أن نعتبر المعنى الأول جانبا تطبيقيا للمعنى الثاني الّذي يمثل الجانب النظري.

02. 03. 06 مبادئ المقاربة النّصية: ترتكز المقاربة النّصية على أساسين هما:

أ. الأساس اللغوي: ينطلق من كون اللّغة ظاهرة كلّية متآزرة عناصرها من صوت وصرف، وتركيب ودلالة.

ب. الأساس التربوي: مؤداه أن أصدق التعلم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلّية مباشرة ذات معنى لديه، وذات مغزى عنده. [1] بالإضافة إلى مبادئ أخرى هي:

1. اعتبار المتعلّم محور العملية التعلمية التعليمية.

2. التحول من التعليم إلى التعلم أي من التلقين إلى التكوين، وربط التعلم بأهداف محددة وتعزيز المشاركة والحوار.

3. الإفادة من رصيد المتعلّم وخبراته السابقة، والعمل على تطويرها والبناء عليها انطلاقا من كون نمو الفرد عملية مطردة ومتكاملة في فروعها.

4. التركيز على النزعة النقدية في التحليل، وعلى الاستقلالية في التعلم والتقييم.

[1] الدليمي طه حسين، الدليمي كامل محمود نجم، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1. 2004 ص 71

5. ترك حرية التعبير للمتعلم لإكسابه الثقة بنفسه.

إن تحقق المبادئ يتطلب النّص المتكامل، والمنسجم والمتسق، والمرتبط بواقع الحياة.

03. 03. 06 أسباب اختيار المقاربة النّصية:

نتج عن طرائق التدريس القديمة الفصل بين محتويات أنشطة اللّغة العربيّة، فقد كان نصّ القراءة بعيدا عن نصّ القواعد، و التعبير والمطالعة فهما على مسار مختلف، نتج عن كلّ هذا، عزل درس النحو، فأصبح عقيما فنجد المعلّم والمتعلّم يشتغل به سنين وهو يدرس النحو فإذا عبّر لحن وذلك لبعد المناهج عن طرق التوظيف والاستعمال.

كما لا يجب إغفال كون صلة الخطاب التربوي بالخطاب اللساني السائد، وانفتاحه عليه هو سبب من اتخاذ المقاربة النّصية منهجا لتعليم اللّغة: من خلال تجاوز الكفاءة اللغوية عند التوليديين والشروع في دراسة الكفاءة التواصلية الّتي تجمع بين القدرة على تلقي وإنتاج الرسائل، وبين طرق توظيفها وكيفية استعمالها في سياقات مختلفة ومتنوعة. وانتقال الدرس اللساني من نحو الجملة إلى نحو النّص.

04. 03. 06 أهداف المقاربة النّصية:

-1-تحقيق التكامل مع جميع الأنشطة اللغوية بجعل النّص المنطوق والمكتوب منطلقا وغاية في ذات الوقت.

-2- توحيد مختلف الكفاءات من الجمع بين المعرفة اللغوية والمعرفة التواصلية.

-3- تكوين وخلق شخصية متكاملة وفعالة تتعامل مع جميع الوضعيات وإيجاد الحلول.

-4- اعتبار المقاربة النّصية مثالا يحتذى به في الربط بين اللّغة العربيّة ومختلف المواد التعليمية مما يؤدي إلى تكامل المعرفة في أذهان المتعلّمين، ويؤدي إلى الربط بين الحقائق والمعلومات الموجودة في مختلف المواد التعليمية. [1]

[1] ينظر مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009. ص63.

و بها تصبح اللّغة العربيّة أساس فهم العلوم مما يرسخ وجودها داخل الواقع الاستعمالي، ومن جهة أخرى يستفاد من كفاءات فهم النّصوص وتحليلها واستعمال ظواهرها في فهم النّصوص الرياضية واستعمال المصطلحات العلمية شفاهة وكتابة. [1]

05. 03. 06 أهمية المقاربة النّصية في تعليم قواعد اللغة:

إنّ المقاربة النّصية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه أي دراسة النص ككل وهذا يشكل إنجازًا هاما في تعليم قواعد اللغة العربية، لأنه ملتقى كل الأنشطة التعليمية من نحو، صرف، بلاغة وعروض، نقد. . . وهو مستنبتها الذي اندمجت فيه وانتظمت مشكلة النص اللغوي.

فهي بهذا تسعى لاستغلال المقروء في تعلّمات جديدة من أجل اكتشاف معارف مهمة كبناء النص وانسجامه الداخلي والخارجي، وعناصر الرسالة التخاطبية من متعلم ومتلقي، وعلامات فك رموز الرسالة. . . كما يتم أيضّا استغلال المقروء في التعرف على الخصائص المميزة لمختلف أنماط النصوص ونوعها المدروسة في نشاط القراءة.

ناهيك عن دفع المتعلم وتحريكه بواسطة القراءة والمناقشة كي ينتقل من وضعية معرفية وسلوكية كان عليها في بداية السنة الدراسية إلى وضعية أخرى منشودة ومسطرة يصل إليها أو يتقرب منها في نهاية السنة الدراسية عن طريق استفزازه وتشجيعه وحثه على المناقشة والمحاججة والجدال وإبداء رأيه الصريح مهما كان، وبهذا يظهر أثرها على لسان المتعلم وقلمه كونه (النص) بحسب هذه المقاربة الجديدة، يعد الوسيلة التعليمية التعلمية المثلى لتعليم مختلف الأنشطة اللغوية وكيفية اكتساب المتعلمين لها[2].

[1] ينظر المرجع السابق، ص 64/63.

[2] ينظر، مقال الأستاذ سعدي أحمد بعنوان منهجية المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية، مجلة اللغة والاتصال، العدد السادس، يصدرها مخبر اللغة العربية بجامعة وهران، الجزائر، مارس 2010، ص:42

07. التقويم في المقاربة بالكفاءات (Assessment of the competency approach):

يُعدّ التقويم عنصرًا أساسًا في العملية التعلِيمية – التعلميّة، يواكبها في جميع مراحلها، و يلعب دورًا رئيسيًا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، و نواتج التعلُم المنبثقة عنها.

و قد أصبح التقويم معنيًا بقياس مدى فهم المتعلِم للمعارف و التَمكن من المهارات و القدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، و في حَل المشكلات الّتي تواجهه، و لهذا "يعتبر التقويم بالكفاءات عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلِم بكفاءة و اقتدار، و من أجل التأكد من أنّ هذه التعلّمات آخذة في النمو المستمر من خلال مجموع الأنشطة التعليمية المختلفة الّتي تدور داخل القسم أو خارجه، أم أنّها غير كافية أو مجدية في هذا المسعى. "[1]

01. 07 مفهوم التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

أ. **لغة**:التقويم من (ق و م)وجاء في لسان العرب:"قوّم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام. . . . . والاستقامة اعتدال الشّيء واستواؤه. "[2]

نقول قوّم السلعة تقويما، وقوّم الشيء فهوم قويم أي مستقيم، والاستقامة اعتدال الشيء، واستقام فلان بفلان أي مدحه وأثنى عليه، وقام ميزان النّهار إذا انتصف، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم. . . . والاستقامة: التقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قوّمته وفي الحديث: قالوا: يارسول الله صلى الله عليه وسلم لو قوّمت لنا، فقال، الله هو المقوّم أي لو سعّرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حدّدت لنا قيمتها. "[3]

ومنها نستنتج مايلي: أن التقويم لغة هو:إصلاح اعوجاج الشّيء و إعطاء قيمة في نفس الوقت.

---

[1] حاجي فريد، بيداغوجية التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات– ص65.

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مادة (ق و م) 12/ص588

[3] عاشور راتب قاسم، العوامدة محمّد فؤاد، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان. الأردن 2009، ص407/408

ب. اصطلاحا:

"يُعرف التقويم بصفة عامة إلى الفعل الّذي نقوم به للحُكم على حدث أو شخص أو موضوع ما. و ذلك بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير، بمعنى أن درجة الملاءمة بين مجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدد لأجل اتخاذ قرار بصدد ذلك". [1]

والتقويم اللغوي هو: عملية متعددة الجوانب منها مايتعلق بتتبع نمو المتعلمين لغويا والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، ومنها مايختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شتى فروع اللغة العربية ومابها من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنها مايرتبط بأوجه النشاط المدرسي عامة وأوجه النشاط اللغوي خاصة، ومنها مايختص بالكتب المدرسية. "[2]

- و التقويم التربوي لا يمكن أن يحدث إلّا من خلال أربعة مراحل أساسة، هي:

أ. القياس: و هو عملية تُمكن من الحصول على نتيجة أو سمة للمتعلِم، و يتمّ ذلك من خلال تطبيق اختبارات، إستبيانات، روائز، و غيرها.

ب. تحليل و تأويل النتائج: و يتمّ من خلال قراءة و تحليل البيانات المتحصّل عليها في المرحلة الأولى، بمطابقتها مع مجموعة من المعايير و المؤشرات الّتي تم تحديدها مسبقا المتمثلة في القدرات والكفاءات الّتي نريد الوصول إليها.

ج. إتخاذ القرار: و يتمّ من خلال مقارنة النتائج مع المعايير المحدده مسبقًا، و اتخاذ قرارات تربوية مختلفة يمكن من تبني خطوات دقيقة و علمية لتحسين مردودية عملية التعليم و التعلِم.

د. أجرأة القرار و تنفيذه: و هو المرحلة الأخيرة و تتم من خلال إستراتيجية التصحيح و التعديل إنطلاقًا من نوع الصعوبات و العثرات المشخصة في حياة المتعلِمين و تنفيذها. [3]

---

[1] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص198.

[2] خوالدة أكرم صالح محمود، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2016، ص27.

[3] ينظر، غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص199

التقويم هو ملازم للعملية التعلِيمية التعلميّة، فلا يمكن أن نتصور أي نشاط تعليمي دون تحديد أساليب و مؤشرات و طرق و أدوات تقويمية، كما لا يُمكن أن يتمّ التقويم بصفة جادة و موضوعية ما لم تتحدد بوضوح تامٍ أهداف و كفاءات التعلِيم، و لأن أهمّ أهداف التقويم هو تحديد مدى ملاءمة هذه الأهداف للنشاط التعليمي و لمستواه.

يُعد التقويم التربوي عملية تيسيرية لفعل التعلِم، خاصة إذا ما امتد إلى الكشف عن الأخطاء و عالجها في حينها، ضمن المجالات المرتبطة بالتربية مثل المناهج التربوية و أهدافها و الأنشطة الصفية و محتوياتها و كذا الطرائق البيداغوجية و الوسائل التعليمية، لكن يبقى أهمّ مجال يهتم به التقويم هو كفاءات التلميذ و سيرورة بنائها و نموها ضمن المسَار الدراسي، باعتباره المحور الأساس للعملية التعلِيمية التعلميّة.

-و يقوم في المجالات التالية: الاستعداد _ الشخصية _ المعارف _ القدرة الّتي تُعرف بتقويم المكتسبات، فالتقويم يُزودنا بمعلومات و بيانات مهمة تُفيد في الوقوف على مدى تحقق الأهداف و انعكاساتها على المتعلِم مباشرة، سواءً ضمن الأمد القريب أو البعيد، عند تفاعل المتعلِم مع مواقف أخرى لاحقة. [1]

07-02 أنواع التقويم (Types Assessment):

01. 02. 07 _ التقويم التشخيصي (Diagnosis Assessment):

"هو عملية مرتبطة بوضعيات إنطلاق المناهج و الدروس، بحيث يتوخى منه فحص و تشخيص الوضعية التعلمية بهدف الحصول على معلومات و بيانات تمكّن من اتخاذ قرارات حول تعلِيم لاحق. فالتقويم التشخيصي لا يهتم بتقدير الخصائص الفردية للشخص أو الجماعة، و إنّما هو في الغالب يأخذ طريقهُ نحو التنفيذ في بداية العام الدراسي، و ذلك من أجل الحصول على بيانات و معلومات حول كفاءات و قدرات وميول و معارف و مواقف المتعلِمين السابقة، و الضرورية لتحقيق الكفاءات

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لسنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص39.

المنشودة من الوحدة التعلِيمية. فهو إذن تشخيص لمنطلقات عملية التدريس و مدى استعداد المتعلِمين. "[1]

فالتقويم التشخيصي يسمح للمعلِم التنبؤ بما يستطيع المتعلِمون القيام به في عمليات لاحقة و يوفر له فرصة ثمّينة لمعرفة كلّ النقائص لدى متعلِميه، بحصوله على مؤشرات واضحة حولها تدفعه إلى تبسيط المعارف، و تكييف طرائقه البيداغوجية و استراتيجياته مع متطلبات هؤولاء المتعلّمين.

_ و الأهداف الّتي يُؤمل تحقيقها في التقويم التشخيصي هي:

- جمع المعلومات عن مدخلات المتعلِمين التحصيلية، و حوصلة مكتسباتهم و تعلُماتهم السابقة الّتي يعتمد عليها في تحديد أهداف التعلُم و سيرورته.
- الكشف عن ميول و اهتمامات و اتجاهات المتعلِمين و خصائصهم العقليّة و النفسيّة.
- تحديد الفروقات الفردية.
- تحديد الصعوبات الّتي يعاني منها المتعلِمون، و كشف المعيقات و الأسباب الكامنة وراءها.
- يُساعد المعلِم في تحديد أهداف التعلُم، و رسم استراتيجياته المتوافقة مع طبيعة هؤولاء المتعلِمين.
- يكشف جوانب القوة و الضعف و مدى استعداد المتعلِمين للمراحل التعلّيمية اللّاحقة. [2]

02. 02. 07 التقويم التكويني أو البنائي:formative assessment

"هو عملية تشخيصية تصحيحية مستمرة مواكبة لفعل التعلِيم و التعلُّم، تهدف إلى ضمان إحداث التعلّمات المطلوبة مع توفير تغذية راجعة لمعاودة التعليم، دون إصدار أحكام على المتعلّم أثناء تعلّمه، و ذلك بقصد تحسين مردود عملية التعلُم و التعلِيم، و تفعيل مكتسبات المتعلِمين و بناء شخصياتهم، فهو تقويم يجري أثناء العملية التعلمية بغرض ضبط كلّ التعلّمات في مستوى كلّ تلميذ

[1] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص199.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص10.

و في مستوى كلّ مدرّس بالنسبة إلى العمل التدريسي الّذي يقوم به. "[1]

"يهدف التقويم التكويني إلى إختبار المتعلِم و المعلِم معًا حول درجة تحكم كلّ منهما في مهامه التعليمية و التعلمية، مع محاولة اكتشاف مواطن الصعوبة الّتي يصادفها المتعلِم خلال تعلُمه، و ذلك بغرض جعله يتنبه إلى استراتيجيات تُمكّنه من متابعة سيرورة التعلُم في شكلّها التصاعدي بشكلّ سليم، حيث يُعد التقويم جزء من عملية التعليم و التعلُم، و إجرَاءً عمليًا يسمح بالتدخل لتصحيح مسار التعليم و التعلُم بواسطة إجراءات جزئية لذلك يسعى بالأساس إلى تحقيق ما يلي:

_ إعلام المعلِم و المتعلِم بدرجة تحكمها في تعليم معين.

_ كشف صعوبات التعلّم.

_ كشف وسائل تجاوز و تخطي هذه الصعوبات. "[2]

_ التأكد من مدى استيعاب المتعلِمين للتعلّمات، و ما اكتسبوه في مهارات، و كفاءات قاعدية قبل الإنتقال إلى غيرها.

_ ضمان تدرج كلّ متعلِم في مسعاه نحو التعلُم، من خلال توظيف أسلوب التغذية الراجعة و تصحيح كلّ أداء رديء يصدر عنه.

_ دفع المتعلِمين إلى التعلُم و اكتشاف أخطائهم و مساعدتهم على تجاوزها بجملة من الإجراءات العملية و التوجيهات التربوية.

_ السماح للمعلّم و المتعلّم بتقويم أدائه، و أداء المتعلِمين، و معرفة المسافة الّتي تفصله عن الأهداف المسطرة لتصحيح مساره.

_ تمكين المعلّم من معرفة متعلِميه معرفة جيدة، و تحديد ما بينهم من فروق فردية.

[1] جزافي روجيرس، نحو بيداغوجيا الادماج –تأملات نقدية عن التقييم في تحوير البيداغوجيا بالجزائر –تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول، دار القصبة للنشر، الجزائر 2006، ص131.

[2] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص201.

- و في هذا الباب ثمّة ثلاثة أسئلة يطرحها المعلِم عند ملاحظة تغير متعلِميه في دراستهم، أو عجزهم في عملية التحصيل المعرفي و ترجمته إلى أداءات سلوكية، و هي:

1 – نوع الصعوبة، 2 – أسباب و عوامل الصعوبة، 3 – سبل استدراك الصعوبة لتجاوز و تعديل الأداء الضعيف. و بناءً على الإجابات الّتي قد ترافق هذه التساؤلات المحرجة المتعلقة بعوامل ضعف المتعلّم و عدم اهتمامه بدروسه، يكون العلاج الناجح. "[1]

03. 02. 07– التقويم الإجمالي أو النهائي:Overall or final assessment

يكون في نهاية مجموعة من المهام التعلِيمية التعلميّة، و يكون له في الغالب صفة الشمولية كما يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلُم الّذي يتوخاه البرنامج أو أجزاءه النهائية، أو مجموعة المقاطع المنجزة وَذلك اعتمادًا على معطيات منهجية تمكن في اتخاذ قرارات مناسبة بإنتقال المتعلّم إلى مستوى أعلى أو الإعتراف بكفاءتهِ في مجال معين و منحه شهادة تثبت تفوقه في ذلك.

"إنّ التقويم الإجمالي يعتمد في عمله عادة على المقارنة بين أداءات المتعلّمين و يبين حد أو معيار النجاح يكون قد حدد مسبقًا عند ضبط أهداف كلّ منهاج أو كلّ مستوى دراسي، كما يعتمد كذلك على مقارنة أداء المتعلِم بغيره من أداءات أفراد مجموعة مرجعية، فيتمّ ترجمة هذا الأداء إلى موقع ترتيبي بين المجموعات. "[2]

- و من أهداف التقويم الإجمالي ما يلي:

* تقدير التحصيل النهائي للمتعلّمين.
* إصدار أحكام قياسية أو معيارية وفق بناء الكفاءات، تتعلق بمنح شهادة تَعترف بقدرات المتعلّم و كفاءاته، و أهليته للإنتقال إلى المستوى الأعلى، أو إعادته لنفس المستوى لعجزه عن الوصول إلى عتبة النجاح، و قصور مكتسباته، و ضعف كفاءاته.

[1] وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لسنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006، ص11-12.

[2] غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ص203.

* التزويد ببيانات تمكّن في إعادة تخطيط العقل التربوي، و بناء المناهج الملائمة لذلك.

– و عليه فإنّ التقويم الإجمالي يهتم عادة بالمواصفات العامة للمتعلِّم والمعلِم؛ و بالأخص تلك الّتي يتوخى البرنامج بلوغها.

03. 07– أهمّية التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات

– في إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية يشكلّ التقويم بتعدد مجالات تطبيقه ومختلف استراتيجياته ووظائفه ركيزة أساسا لعملية تحسين نوعية التعلِيم الممنوح، ومردود منظومتنا التربوية.

– فالتقويم في مفهومه الواسع ليس أداة مساعدة و وسيلة اتخاذ قرار، و تسيير وظيفي فحسب بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كلّ الأطراف الفاعلين في المسار التربوي، و إدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغير فعلي.

فالتقويم البيداغوجي من أهمّ المحاور الأساسية لنظام التقويم الّذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليًا في الميدان حتّى تَنسجم مع أهداف الإصلاح، و روح المناهج التعليمية الجديدة. [1]

– إنّ التوجهات الجديدة للفعل التربوي بالجزائر تحتم أن يحدث تفاعلًا قويًا بين فعل التعلِيم، و فعل التقويم، و عليه يجب أن يكون التقويم من هذا المنطلق وظيفتين أساستين:

* المساعدة على تعديل مسار التعلِيم و التعلّم.

* إقرار كفاءة المتعلّم.

ولتحقيق هاتين الوظيفتين يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي للتمكن من إبراز التحسينات المحققة، واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلّمات، و بالتالي التمكن من تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلّم و العلاج البيداغوجي لكلّ نقائص أيًا كان محلها أو مستوى ودرجة تعقدها.

[1] منشور وزاري رقم 2005/2039 المؤرخ سنة خاص بالتقويم المستمر في قطاع التربية بتاريخ 13/مارس/2005، ص4.

- يقول فليب ميريو: **Philippe Meirieu** إنْ أردنا أن تكون المقاربة بالكفاءات ناجحةً علينا أن نكيف و نضبط البرامج حسب نتائج التقويم، وذلك بكيفية تجعله يهتم مبدئيًا و تطبيقيًا بالكفاءات، ولكن نُقَوِّم الكفاءات لا يجب أن نضع أسئلة تهتم بالمعارف، بل يجب خَلق مهمة معقدة، وملاحظة مما يمكن للمتعلّم تمثلها، واستدخالها و إنجاحها، و ذلك بتعبئة معارفه، و أنّ أحسن طريقة للقيام بذلك هي إدماج التقويم في العمل اليومي داخل القسم. [1]

وبأنّ تقويم الكفاءات يتمّ من خلال ملاحظة المتعلِمين في وضعية عمل / اشتغال، و إصدار الحكم حول الكفاءات و هي في سيرورة البناء، و ذلك من خلال توظيف أدوات معينةً. [2]

04. 07 وظائف التقويم:

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية وفي مقدمة هذه الوظائف:.

1. تقويم وتطوير النشاط المراد ممارسته.
2. الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية وكما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية
3. تحقيق الأهداف التربوية للنشاط.
4. تحفيز الممارس للنشاط على نقد نفسه أثناء ممارسة النشاط
5. تحفيز هيئة الإشراف على النشاط لتطوير البرنامج بصورة فعالة مع المساعدة في الحلول وإيجاد البدائل للصعوبات والعوائق وتعزيز مواطن القوة. [3]
6. اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الّتي تسير فيه العملية التعليمية وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معا للتقويم التربوي.

---

[1] الصدوقي مُحَمَّد، المفيد في التربية، 2013. ص50.

[2] المرجع السابق، نفس الصفحة.

[3] .ينظر، عثمان مُحَمَّد، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010، ص20

7. مساعدة المعلم على معرفة متعلميه فردا فردا والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.

8. إعطاء المتعلمين قدرا من التعزيز بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.[1]

9. مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرائقه وبالتالي رفع مستوى أدائه.

05. 07 أسس التقويم: كثير من المقومين يفهمون عملية التقويم فهما خاطئا فبعضهم يعتقد أنّها مجرد إصدار حكم أو إعطاء الشّيء المقوم قيمته فقط ولكن التقويم له مبادئ أساسية ترتكز عليها عملية التقويم والتي يجب أن تتوفر في عمليات التقويم ليكون التقويم ناجحا ومحققا للغرض منه ويمكن أن نجملها فيما يلي:

- إنّ الهدف الرئيسي للتقويم هو إنماء لممارسة العمل أو النشاط وليس إصدار حكم على الممارسة فقط.
- يجب أن يكون التقويم مراعيا للأهداف التي وضعت للنشاط فلابّد أن يرتبط التقويم بالهدف الّذي تقومه فإذا ابتعدنا عن الأهداف فإنّ المعلومات التّي سنسجل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة أو مفيدة.
- لابد أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التي تنشدها، لأنّ العملية التعليمية تمثل نظاما تؤثر أجزاؤه بعضها في بعض.
- يجب أن يقوم التقويم على أساس كمي وكيفي لا يقتصر على أحد منهما فقط.
- لابّد أن تكون أدوات التقويم متنوعة فكلّما تنوعت أدوات التقويم لدينا كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه وذلك عند تقويم متعلميه فكلما تنوعت الأدوات المستخدمة لتقويم المتعلم كلما زاد فهمنا له وقدرتنا على مساعدته. [1]

[1] ينظر، المرجع السابق نفسه، ص. 21

- أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية. المقصود بالصدق هو أنّ الأداة تقيس ما خصصت له فإذا خصصنا اختبارا يقوم قدرة المتعلم في اللغة العربية على النطق السليم لمخارج الحروف مثلا فيجب أن يقيس فعلا قدرة المتعلم أثناء قرائه لنص ما أن ينطق نطقا سليما لمخارج الحروف أما المقصود بالثبات هو إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من المتعلمين فإنّه يعطي نفس النتائج تقريبا. ونعني بالموضوعية عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوّم واحتكامه معايير واضحة ومحددة في تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداء التقويم.
- يجب مراعاة قدرات المتعلمين الممارسين للنشاط ومستواهم التعليمي.
- إشراك المتعلمين في جميع مراحل التقويم.
- إن التقويم ما هو إلّا عملية مستمرة لا تأتي في نهاية العام الدراسي فقط بل تتم بطريقة مستمرة ومنظمة.
- من أسباب التقويم أن تستعمل النتائج للتقويم في التعديل والتحسين للمناهج والبرامج الدراسية.
- يجب إشراك أولياء أمور المتعلمين في عملية التقويم وذلك لكسب الخبرات الخارجية ولاستقطاب أولياء المتعلمين في رعاية ودعم النشاطات المدرسية المختلفة.[2]

– و في الأخير يُمكننا القول بأنّ أيّ عمل ذي بالٍ، مهما كانت أهمّيته يتطلب التوقف عند محطات معينة من أجل التقويم، و لعلّ ذلك يكون أهمّ و أفيد دون أن نحدد أساليب وطرق تقويمية، كما لا يمكن أن يتمّ التقويم بصفة جادة ما لم تتحدد بوضوح تام الأهداف والكفاءات المتوخاة من التعليم،

[1] ينظر، عثمان مُحَمَّد، أساليب التقويم التربوي،ص **22**

[2] ينظر، المرجع السابق، ص**23**

لأنّ أحد أهمّ أهداف التقويم هو تحديد مدى ملاءمة هذه الأهداف للنشاط التعلِيمي و لمستواه، ومدى انسجام المعلِمين و المتعلِمين و تقبلهم لكلّ مستويات المناهج التعلّيمية؛

و اقترانها بحاجيات المتعلّمين المعرفيّة و النفسيّة و الاجتماعية.

خلاصة:

لقد تبنّت الجزائر المقاربة بالكفاءات استجابة للتّطور الّذي عرفته علوم التربية، وشهده علم النفس بصفة عامة، ولتعديل ومعالجة ما جاءت به المقاربات السابقة في المناهج التعليمية، فهي لم تلغ المقاربات السابقة بل حاولت أن تطوّر وتفعّل من خلال تصوّر جديد للفعل التعلّمي التعليمي باعتبار أنّ المتعلّم هو محور العملية التعلمية التعليمية، لتجسيد مبدأ الممارسة التطبيقية داخل المدرسة وخارجها حتّى يتمّكن المتعلّم من ربط الجانب النظري مع التطبيقي، ولم تلغ دور المعلّم بل جعلته موجها ومرشدا زيادة على ذلك جعلت من المتعلّم يستوعب أكبر قدر ممكن من المعلومات والمكتسبات وتحويلها إلى كفاءات.

II. الفصل الثاني

الملكة اللغوية والمهارات اللغوية

مباحث الفصل:

- الملكة اللغوية في الفكرالعربي القديم والفكر اللساني الحديث.
- المهارات اللغوية –مهارات التلقي والانتاج–
- دور المهارات اللغوية في تثبيت الملكة اللغوية.

تعدّ الملكة من بين المصطلحات القديمة الحديثة جاءت بمفاهيم متعددة هناك من أطلق عليها اسم الصناعة واسم العادة فكان حديثا عاما، إذ هي الّتي نحصل عليها بالدربة والمران والتعلم والتكرار. وهي القدرات الّتي يكتسبها الإنسان وراثيا أو تجريبيا مما ينتج عنها تحصيل من المعارف والمهارات والمواقف والميول بمهارة وحذق ودربة، ومن معانيها أيضا السجية وهي الخلق والطبيعة وهي السليقة أي: الطبع اللغوي الّذي يشب الناشئ عليه، فيختلط بدمه ولحمه ويكون شيئا من المكونات الفطرية واستعداداته، فتمكنه ملكته اللغوية الّتي تظهر في المهارات اللغوية كأداءات لتعبير عما يريد دون تعب أو عناء ويجري القول على لسانه سلسا، ليصبح لسانه ترجمان عقله. وعليه سنتطرق في فصلنا هذا مفهوم الملكة اللغوية في الفكر القديم والحديث وأساليب تكوينها، بالإضافة إلى المهارات اللغوية ودورها في تثبيت الملكة اللغوية.

تعددت مفاهيم مصطلح الملكة فقد اختلفت رؤى الباحثين و تعاريفهم حول ما يعنيه هذا المفهوم. إذْ ينطلق من رؤية محددة، و منظر خاص يعتمده في تبنيه هذه الرؤية أو تلك، و يرجع سبب ذلك الإختلاف إلى بيئته و ظروف إنتاج المصطلح و الرؤية العلمية الّتي ينطلق منها كلّ عالم و لكون المفاهيم تتغير بتغير ظروف إنتاجها.

01. **مفهوم الملكة:** ورد مصطلح الملكة في لسان العرب لابن منظور هي:يقول: مادة (ملك)

" المِلكُ هو الله تعالى، ونقدّس ملِكُ المُلوك له المُلْكُ وهو مالك يوم الدين وهو مَلِيكُ الخلق، والمُلْكُ معروف وهو يذكر ويؤنث كالسّلطان، ومُلْكُ الله تعالى ومَلَكُوته سلطانه وعظمته. المُلْكُ و المِلكُ والمَلِيكُ والمالِكُ ذو المُلْكِ ومُلْكٌ ومِلكٌ مثال فخْذٍ وفخِذٍ، وملَكَةً ومُلْكَةً ومِلكَةٍ كذلك، وما له مُلْكٌ و مِلْكٌ ومُلْكٌ أي شيء يملكه كل ذلك عن اللّحياني، وحكي عن الكسائي ارحموا هذا الشيخ الّذي ليس له مُلْكٌ ولا بصر أي ليس له شيء، مَلْكٌ و مِلْكٌ و مُلْكٌ و مَلَك يعني مرعىً ومشربًا و مالًا و غير ذلك مما تملكه و قيل هي البئر تحفرها و تنفرد بها، و مَلْكُ الوليّ المرأة و مِلْكُهُ ومُلْكَهُ حظره إيّاها و مِلْكُه لها و المملوك العبد ويقال هو عبد مُلْكَةٍ و مُلْكَةٍ و مُلِكَةٍ الأخيرة عن أبي الأعرابي. وطال مِلكُهُ و مُلْكَه و مَلْكَه و مَلَكَتُه عن اللّحياني أي رقّه ويقال إنّه حسن.

و أقر بالملكة و الملوكة. أي الملك. و في الحديث: " لايدخل الجنّة سيء الملكة"، متحرك. أي الذي يسيء صحبة المماليك. ويقال: فلان حسن الملكة إذا كان حسن الصنع إلى مماليكه. و في الحديث: حسن الملكة نماء، هو من ذلك"[1].

و هنا نقول أنّ معجم لسان العرب في مادة "ملك" تعكس مظاهر حياة اللغة العربية وحياة المجتمع العربي.

ولقد وردت مادة (ملك) في معجم مختار الصحاح مايلي: مَلَكَهُ يمْلِكُهُ بالكسر مِلْكًا بكسر الميم. وهذا الشّيء مِلْكُ يميني، و مَلْكُ يميني و الفتح أفصح. و مَلَكَ المرأة تزوّجها. و المملوك العبد. وملَّكَه الشّيء تمليكًا جعله مِلكًا له. يقال مَلَّكَه المال و الملْكُ فهو مُمَلّكٌ قال الفرزدق في خال هشام بن عبد الملك:

وما مثله في النّاس إلّا مُمَلّكًا * * * أبو أمّه حيّ أبوه يقاربه

الإملاك التّزويج و قد أملكنا فلانا فلانة أي زوّجناه إيّاها. و جئنا به من إملاكه و لا تقل: من مِلاكِه، و مَلْكٌ و مَلِكٌ مثل فخْذٍ و فخِذٍ كأنّ الملْكُ مخفّف من مَلِكٍ، و المِلكُ مقصور من مالِكٍ أو مَلِيك و الجمع المُلُوكُ و الأملاك و الاسم الملْكُ، و الموضع مَمْلَكَة. و تَمَلَّكه: مَلَكَهُ قهرا، و يقال في مَلْكِهِ شيء، و ما في مِلْكِهِ شيء، و ما في ملكه شيء، و ما في ملَكَتِهِ شيء بفتحتين أي لا يملك شيئا. و فلان حَسن الملَكَةِ أي حسنُ الصنيع إلى مماليكه. و في الحديث: "لايدخل الجنّة سيّء الملكة". و الملَكُ من الملائكة واحد و جمع و يقال ملائكة و ملائِكُ. [2]

لقد راع الرّازي في معجمه مختار الصحاح الدّقة في شرحه لمادة (ملك)، و نال اهتمام اللّغويين والمصنفيين حديثا و قديما، و الّذي استمد المادة من مشافهة العرب، في البوادي ومن السّماع و ممّا ألف من معاجم قبله.

[1] . ابن منظور، لسان العرب، مج 14، دار صادر، ط 1، 2000، مادة (ملك)

[2] . الرّازي مُحَمَّد بن أبي بكر عبد القادر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، 1986، مادة (ملك)

و نجد هذا المصطلح "الملكة" في معجم الوسيط: مَلَكَ الشّيء مُلْكًا: حازه و انفرد بالتصرف فيه، فهو مالك. أَمْلَكَه الشّيء: جعله مُلْكًا له، و يقال: أَمْلَكَ فلانا أمره: خلّاه و شأنه، و أُمْلِكَتْ فلانة أمرها: طلقت، أو جُعل أمر طلاقها بيدها، و أملك فلانا المرأة: زوّجه إيّاها. ملك النّبتة: صلّبها ويبّسها في الشمس. امتلك الشيء: مَلَكَهُ. تمَالَكَ عن الشّيء: ملك نفسه عنه فلم يتناوله ويقال "ما تمَالَكَ أن فعل كذا: ما تماسك عن فعله، و هذا حائط لا يتمالك: لايتماسك فهو معرّض للسقوط. المالك: أبو مالك: كنية الكبر والسن. الملكة صفة راسخة في النّفس أو استعداد عقلي خاص، لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة، مثل الملكة العددية والملكة اللغوية. [1]

نجد في تناول هذا المصطلح في المعجم الوسيط أسلوبا واضحا قريب المأخذ سهل التناول، إلّا أنّه راعى الدّقة في شرح المادة.

ونجد كذلك القاموس المحيط للفيروز أبادي يقول: مَلَكَهُ يمْلِكُهُ مِلْكًا مثلّثة، و مَلَكَةً، محرّكة، ومِمْلُكَةً، بضم اللّام أو يثلّث: احتواه قادرا على الاستبداد به، و ماله مِلْكٌ، مثلّثا و يحرّك، بضمتين: شيء يملكه، و أمْلَكَهُ الشيء، و ملّكه إيّاها تمليكًا: بمعنى ولي في الوادي مُلْكٌ، مثلّثا و يحرّك: مرعى ومشرب و مال، أو هي البئر يحفرها و ينفرد بها. و الماء مَلَكُ أمر، و ملَكَنَا الماء: أروانا. و هذا مِلْكُ يمني، مثلثة، و ملْكَةُ يمني، و أعطاني من مِلْكِه، مثلّثة، ممّا يقدر عليه، و ملْكُ الوليّ المرأة: هو حضره إيّاها، و عبدُ مملَكَةٍ، مثلّثة اللّام: مُلِكَ و لم يُملَكْ أبواه، و طال مُلْكُهُ، مثلّثة، و ملَكَتَهُ، محرّكة: لرقّه. و أقرض بالملَكَةِ، محرّكة، و بالمُلوكَةِ، بالضم: بالمِلْكِ، و الملْكُ بالضم: يذكر و يؤنث، و العظمة والسلطان، وحبّ الجلبان، وا لماء القليل، بالفتح و ككتف و أمير و صاحب: ذو الملك، ج: مُلُوكٌ وأملاكٌ و مُلَكَاء ومُلَّاكٌ و مُلَّكٌ، كركع. والأَمْلُوكْ: اسم للجمع، وملّكوه تمليكا، و أملَكُوهُ صيّروه ملكا". [2]

[1] . مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2005، مادة (ملك)

[2] . الفيروز أبادي، قاموس المحيط، ج3، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979 ص309، مادة (ملك)

أمّا المعاجم الحديثة و المعاصرة نجد كلّا من الأستاذ أحمد مختار عمر و لويس معلوف قد تطرقوا إلى تعريف الملكة: فأحمد مختار عمر يقول في معجمه اللغة العربية المعاصرة يقول: مَلَكَ و يملِكُ مُلْكًا فهو مالِك و المفعول مملوك، مَلَكَ الشّيء استولى عليه و كان في قدرته أن يتصرف فيه بما يريد، تمكن منه مَلَكَه الغيض، أخذ و استبدّ به. "[1] مَلَكَةٌ مفرد: ج مَلَكَاتْ: صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بذكاء و مهارة، موهبة " ملكة لغوية / فنية، ملكة الشعر/ الغناء "، مَلِكَةٌ: ج ملِكَاتْ، زوجة أو أرملة الملِكْ". [2]

نجد معجم اللغة العربية معجم عصري اكتفى بالنقل والاختصار لمادة ملك فهو لم يفقد الصحة اللغوية ببمفردة.

أما لويس معلوف في تعريفه لمادة ملك يقول: مَلْكًا و مُلْكًا و مِلْكًا و مَلَكَةً و مَمْلَكَةً و مَمْلُكَةٌ الشّيء: احتواه قادرا على التصرف و الاستبداد به، و مَلَكَ على القوم: استولى عليهم، و مَلَكَ نفسه: قَدر على حبسها و مَلَكَ المرأة تزوّجها و مَلَكَ العجين: أنعم عجنه حتّى أخذ بعضه بعضا. ملّكه الشّيء: جعله مُلكًا له و مَلَّكَه امرأة: زوّجه إيّاها و مَلَكَ فلانا أمره: خلاه و شأنه، مُلِكَت المرأة أمرها: جعل طلاقها في يدها. تَمَلَك الشّيء: مَلَكَهُ أي تمالَكَ عن كذا أي: تماسك و مَلَكَ نفسه عنه، امتلك الشّيء: مَلَكَهُ، المالك. و يقال " أعطاني من مِلْكِه" أي بما يقدر عليه. و يقال "طال مُلكُهُ" أي رقّه.

المَلْكَةُ و الُملْكَةُ: الملْكُ. الَملَكَةُ، و يقال ملَكَةُ يميني " أي أملِكُهُ و أقدِر عليه، و الَملَكَةُ صفة راسخة في النفس، يقال مثلا " عند فلان مَلَكَة النقد " أي أنّ النقد صفة راسخة في نفسه، مَلِكَةُ النحل: يعسوبها و أميرتها، الَملاَكَة و المِلاَكَة و المُلوُكَة: الُملكُ، الَملَكُوت: الُملكُ العظيم، العزّ والسلطان، و الُملكُ السّماوي: هو محل القديسين في السّماء (سريانية)". [3]

[1] . أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، مج 4، عالم الكتاب ط1، د ت، ص 2121، مادة (ملك)

[2] .المرجع السابق:ص2123، مادة (ملك)

[3] . لويس معلوف، المنجد في اللغة، دار المشرق، بيروت، ط5، 1967 م، ص 775

لقد كان لهذا المعجم تأثير كبير في اللغة العربية، إذ لم نلتمس فيه جديد لمادة (ملك) وإنّما هو تكرار لما سبقه من المؤلفين السابقين.

02. الملكة اللغوية عند الباحثين العرب:

جاء في الفكر القديم والحديث مفاهيم متعددة لمصطلح الملكة، و أطلق عليها اسم الصناعة أو اسم العادة و كان مناط الحديث عن الملكة عامًا، فلم يخصص بالملكة اللغوية أو ملكة اللسان فقد كانت مفهوم الملكة عند ابن سينا و الفارابي، و أبي حيان التوحيدي أنّ الملكة تصبح ملكة لدى صاحبها بالاكتساب، و التكرار، و المداومة على فعل الشّيء يؤدي إلى رسوخه، ثمّ تصبح مهارة غير واعية لدى الفرد، إذْ تبدأ بالتعلم ثمّ تصير مما تجري به العادة و الفعل.

أ. الملكة اللغوية عند ابن خلدون: يرد هذا المصطلح في أكثر من موضع من مؤلفه ـ المقدمة ـ ويعتبر ابن خلدون –**808هـ–1405م** علامة فارقة في تاريخ العلوم الإنسانية؛ إذ كانت له نظرة مُتزنة، و رؤية ثاقبة، و تمكن معرفي قلّ نظيره في عصره، فلم تتوفر تلك الصفات فيمن سبقه و من جاء بعده على حدّ أقوال عدد من علماء عصره، الّذين عدّوه فريد زمانه. فابن خلدون من خلال مقدمته نلمس نظرة علماء عصره له تمكن العالم الجليل بعبقريته الفذّة في إنشاء علم جديد عُرِف بعلم الاجتماع.

– و في مقدمته[1] أشار ابن خلدون إلى مفهوم الملكة اللغوية من عدة جوانب و أشار إلى أنّ اللّغة ملكة صناعيّة، موضحًا ذلك بقوله: " اعلم أنّ اللغات كلّهَا مَلكات شبيهة بالصّناعة إذْ هي مَلكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها و قصورها بحسب تمام المِلَكَةِ أو نقصأنّها وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، و إنّمَا بالنظر إلى التراكيب"[2]. يربط ابن خلدون جودة الملكة أو ضعفها بتمام المعاني أو نقصأنّها، فإذا ما تمت المعاني لدى المتكلّم كانت مَلكَتَه كاملة أمّا إذ ضعفت المعاني عن بلوغ الغاية والمواد أنْبأ عن قصور الملكة لدى الملكة، و مناطُ الحكم على قوة الملكة من ضعْفها ليست الألفاظ في حالتها المفردة، و إنّمَا حال التركيب للألفاظ، فيه يظهر تمَكّن المتكلّم من المعاني الّتي تكون جلية

[1] –مقدمة ابن خلدون عبد الرحمان بن مُحَمَّد بن خلدون هي تقديم لكتابه: كتاب العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر يقع هذا الكتاب في ثمانية أجزاء، قدم له بعد ذلك بمقدمته التي تكونت من ستة أبواب.

[2] ابن خلدون، المقدمة، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 2000. ص448.

على المستوى التركيبي أكثر من غيره من المستويات اللغوية، و تمام هذه الملكة عند المتكلّم و موافقة الألفاظ و المعاني في مستواها التركيبي لمقتضى الحال يعني وصول المتكلّم إلى مستوى البلاغة بحَدّ وصف "ابن خلدون" و هذا هو المعنى المراد في الملكة.

يذكر " ابن خلدون " الكيفية الّتي يتمّ فيها تحصيل الملكة فيقول " و الملكات لا تحصّل إلّا بتكرار الأفعال، لأنّ الفعل يقع أولًا و تعود منه للذات صفة، ثمّ تتكرر فتكون حالًا "[1]، وعليه فإنّ الملكة لا تحصل إلّا بالتكرار فيه قصْرٌ لمفهوم الملكة اللغوية على فعل التكرار فتكون اللّغة حالًا عارضة ثمّ بفعل التكرار تصبح لازمة للمتكلّم حتّى يصل إلى كونها ملكة قارة في ذهنه.

– ويضيف أنّ حال المتكلّم العربي و قوة ملكته بامتلاكه لناصية اللّغة " فالمتكلّم العربي حيت كانت ملكته اللّغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله و أساليبهم في مخاطباتهم و كيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يَسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنهَا أولًا، ثمّ يسْمَعُ التراكيب بعدها فيلقنَهَا كذلك، ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدد في كلّ لحظة و من كلّ متكلّم حتّى يتكرر إلى أن يصير ملكة وصفةً راسخةً"[2].

إنّ ما ذهب إليه ابن خلدون في وصفه الحال الّتي سار عليها المتكلّم العربي و امتلاكِهِ لزمام الأمر في وصف تكون الملكة و تحصيلها، حَدّدَ فيها معيارين أساسيين كانَا سببًا في تكوين الملكة وتحصيلها.

أولًا: السماع: يعني إقامة المتكلّم العربي في وسطٍ لغوي يتحدث اللّغة العربيّة بطلاقة و هي لهم لغة أولى يتفاهمون بها و يقيمون عليها أمر معيشتهم.

ثانيًا: التكرار: و هو تكرار الألفاظ المسموعة، أي أنّه كلّما سمع المتكلّم الألفاظ في البيئة اللغوية الّتي تحيط به، ثمّ قام باستخدامها أصبحت مكونات اللّغة بذلك مستقرة في ذهنه، ثمّ تكررُ اللّغة بفعل الاستخدام حتّى تثبت قواعد اللّغة بفعل الوسَائط دون تعلّم لها و ما يلبث حتّى تصبح اللّغة متمكنة

[1] المرجع السابق ص448.

[2] المرجع السابق، ص449/448.

منه قبل أن تكون متمكنًا منها لأن الملكات تُحَصَل بتتابع الفعل و تكراره، و هذا الإشارة إلى فعل التكرار و دوره في إنشاء الملكة اللغوية[1].

إنّ ابن خلدون بوصفه للمتكلّم العربيّ و طرق تحصيل الملكة يؤكد على تطبيق منهج الانغماس اللّغوي الّذي يعد من أنفع المناهج في تعليم اللّغات في العصر الحديث"[2]، و هذا من خلال كثرة استماعه للغة الفصيحة السلمية الّتي تكرر، فتصبح ملكته ناضجة و هنا تبين دليل على أن التكرار في عملية التعلم يحدث الأثر. أي كلّمَا تكرَر تقرر. و هذا لا بدّ أن يعيه أساتذتنا عند تعليم أبنائنَا أن يتكلّموا لغة سلمية صحيحة حتّى يعتادوا عليها المتعلّمين فتصبح ملكتهم ناضجة.

و ذكر ابن خلدون " المتكلّم " و بيَن أنّ له ملكة لغوية قد تتم أو تنتقص و حدد معيار التمكن بإيصاله المعاني الموافقة لمقتضى الحال للسامع، فإذا فهم السّامع و أوصل له المعاني المبتغاة كان ذلك المتكلّم بليغًا و متمكنًا و لعلّ ما يذكر مع ابن خلدون " موافق لبعض التصورات الحديثة، فتكلّم " تشومسكي " عن المتكلّم و السامع المثالين، كما أن الموافقة لمقتضى الحال بما يوافق السامع فيه دلالة على ذلك على ما يتعلق بالاستخدام في الموقف الإستعمالي التداولي و يطابق ذلك ذكر " سيمون ديك " في نظريته الوظيفية.

ب. الملكة اللغوية عند عبد القاهر الجرجاني: يعدّ كتاب دلائل الإعجاز من أهمّ مصادر اللّغة المهمة الّتي تتناول ما يعرف بنظرية النظم، ومفهوم الملكة اللغوية عند الشريف الجرجاني في كتابه التعريفات هي:"صفة راسخة في النفس، و تحقيقه أنّه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية، وتسمى: حالة، مادامت سريعة الزوال، فإذا تكررت ومارستها النفس حتّى رسخت تلك الكيفية فيها وصارت بطيئة الزوال فتصير ملكة، وبالقياس إلى ذلك الفعل

[1] المرجع السابق، ص432.

[2] طبق هذا المنهج في القديم عند ما كان العرب يحرصون على أن يتربى أبنائهم في البادية لما لها من ميزات مثل: نمو الطفل صحيًا، يكتسب لغة سليمة.

عادة وخلقا"[1]. إلا أنّه لم يلفظها بعبارة صريحة بل لفظت بمفهوم القدرة و ذكرت على ثلاث معانٍ: قدرة لسانية، قدرة لغوية، قدرة خطابية.

– القدرة اللّسانية: ذُكرت القدرة اللّسانية عند " الجرجاني " متقدمة على الأنواع الأخرى من القدرات؛ لتكون دلالةٌ واضحة على أنَّ القدرة اللسانية أساسٌ في وجود القدرات الأخرى و القدرة اللسانية يذكر مفهومها أنّها " معرفة المدلولات معرفة قائمة في النفوس بصورة سابقة عن وضع الألفاظ الدّالة عليها "[2].

يعني الجرجاني " أنّ للمعاني وجودًا في النفوس سابقًا عن وجود الألفاظ الدّالة عليها، و دلالة ذلك قوله: " أنا إن زعمنا أنّ الألفاظ الّتي هي أوضاع اللّغة إنّما وضعت ليعرف بها معانيها في أنفسها لأدى ذلك إلى ما لا يشُك عاقِلٌ في استحالته، و هو أن يكونوا قد وضعوا للأجناس الأسماء الّتي وضعوها لها لتعرفها بها، حتّى كأنّهم لو لم يكونوا قالوا: رجل، وفرس، ودار، لما كان لنا علم بهذه الأجناس. ولو لم يكونوا قد قالوا: فَعَلَ و يُفْعَلُ، لما كنا نعرف الخبر في نفسه و من أصله، و لو لم يكونوا قد قالوا: افعل، لما كنا نعرف الأمر في أصله، و لا نجده في أنفسنا، و حتّى لو لم يكونوا وضعوا الحروف لكُنّا نجهل معانيها، فلا نعقل نفيا و لا نهيا و لا استثناءً. "[3]

ويذكر الجرجاني في هذا السياق وضع الألفاظ اللغوية للمعاني، و يوضح أنّ المعاني إنَّمَا هي موجودة و لكن الألفاظ هي الّتي تحمل المعاني، و يؤكد أهمّية اللّفظ، و من أمثلته قوله فَعَلَ و يفعَلُ و افعل فالألفاظ ـ برأيه ـ حاملة المعاني فلو لم يكن العرب ـ قالت فعل و يفعَل لما كنَّا على علم كيف يكون ذِكر الخبر، و لو لم يكن معرفة الأمر و فعله موجودا.

[1] الجرجاني الشريف، التعريفات، ، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الريان للتراث، ص296.

[2] البوشيخي عز الدين، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت- لبنان ط1. 2012. ص14.

[3] الجرجاني عبد القاهر بن عبد الرحمان بن مُحَمَّد الجرجاني النحوي أبو بكر، دلائل الإعجاز، ، تحقيق د محمود مُحَمَّد شاكر، مكتبة الخانجي، ص540/539.

- يخلص إلى أن القدرة اللّسانية تكون في وضع الألفاظ للمعاني الّتي عملها، فكلاهما مكونٌ للقدرة اللسانية، فكلّ تواصل إنّما هو لفظ حامل للمعاني يرغب المتكلّم في إيصالها للمستمع بهدف محدد وهكذا هو كلّ تواصل.

– القدرة اللغوية: "تمثل القدرة اللّغوية إحدى أهمّ القدرات لدى المتكلّم، لكن يشترط لها معرفة لسانية سابقة، و تفسير ذلك أنّ القدرة اللغوية تعنّى بمعرفة قواعد لغة معينة، و لا يكون المتكلّم متكلّمًا حتّى يستعمل أوضاع لغة ما وضعت عليه. "[1]

و هنا يتضح الفرق بين القدرة اللسانية و القدرة اللغوية في كون الأولى تعنى بالتوافق ما بين المعاني والألفاظ و كأنّها أساس المعرفة اللغوية في أيّ لغة كانت، فيعرف المتكلّم ما مثاله أنّ " اكتب" هو فعل يدل على أمر الكتابة، و كتب فعل يدل على فعل قد انتهى في فعل الكتابة، و هذه دلالة الاستخدام لدى المتكلّم. في حين الثانية هي اختصاص بقواعد اللّغة الخاصة المباشرة للمتكلّم، و يعني ذلك معرفة المتكلّم بقواعد لغته الّتي يتحدثها بما فيها من خصائص لغوية تختلف عن خصائص اللغات الأخرى.

- **القدرة الخطابية:** "ترتبط القدرة الخطابية لدى الجرجاني بالمستوى الثالث من مستويات المعرفة اللغوية للمتكلّم، فبعد أن أصبح لدى المتكلّم قدرة لسانية تعنى بمعرفة الألفاظ في علاقتها بالمعاني ثمّ معرفته لقواعد لغته.

ـ يصل المتكلّم بذلك الاستخدام الصحيح للغة، فالقدرة الخطابية تعني وجود معرفة لدى المتكلّم تمكنّه من إنتاج خطابه و تنظيمه طبقًا لمتطلبات المقام و وفقًا للمقاصد الّتي يروم بلوغها."[2]

و يفهم من ذلك موافقة المقام لمقتضى الحال أي استخدام الألفاظ و التراكيب المناسبة والموافقة للموقف التداولي الموافق لها، على أن يكون استخدام المتكلّم للعبارات اللغوية محققًا للأهداف المرجوة، و بذلك تكتمل القدرة الخطابية لديه.

[1] المرجع السابق، ص402.

[2] البوشيخي عز الدين، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية، ص15.

ـ إذا نظرنا إلى ما جاء به ابن خلدون و الجرجاني في وصفهما لقدرة المتكلّم تمكّن وجود خطوط متوازنة مع بعض الأطروحات في النظريات الحديثة– القول بالتشابه لا يعني إرجاع الأصل للعرب أهمّ من جاء بهذه الأطروحات و ذلك من خلال القول بموافقة لكلّ مقام مقال و في نموذج اكتساب اللّغة الّتي فصّلها ابن خلدون.

أما من المعاصرين العرب فكل من تمام حسان وعبد القادر الفاسي الفهري وعبد الرحمان الحاج صالح يرون الملكة اللغوية كالآتي:

ـ **تمام حسان:** يرى في كتابه اللّغة بين المعيارية والوصفية من خلال ارتباط اللّغة بالمجتمع: أنّ اللّغة هي الأداة الوحيدة الّتي تمكّن الفرد من الدخول في نطاق المجتمع الّذي يعيش فيه، ولولا اللّغة لظل الفرد حبيس العزلة الاجتماعية.... [1]

ويقول أيضا: موقف المتكلّم من اللّغة هو موقفه من العادات والتقاليد والدّين والملابس وطريقة المعيشة في المجتمع الّذي يعيش فيه فعلى الفرد أنْ يطابق هذه الأصول الّتي وضعها المجتمع وتعارض عليها...[2]

وعليه نخلص أنّ الملكة اللغوية عند تمام حسان وليدة المجتمع، فالفرد يكتسب اللّغة من خلال تجاربه وعلاقاته مع الأشخاص المحيطين به، ينتجه المتكلّم ويتلفظ به هو ما تدرّب عليه أو ما اكتسبه من تلك العادات.

ـ **أمّا عبد القادر الفاسي الفهري:** ربط الملكة اللغوية بذلك المخزون الّذي يمتلكه المتكلّم في ذهنه ولا يشعر به قائلا: كلّ متكلّم للغة طبيعية فقد قرّ قراره على مخزون ذاكري غير واع، يجلي معرفته لتلك اللّغة وملكتها فيها، وهذا المخزون عبارة عن معجم ذهني يمثل الثروة المفرادتية المخزنة وجهاز قواعدي نشيط يرسم أسس تأليف هذه الأبجدية. [3]

---

[1] ينظر، تمام حسان، اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1421هـ/2001 م، ص17.

[2] ينظر، المرجع السابق، ص17.

[3] ينظر، الفاسي عبد القادر الفهري، اللسانيات واللّغة العربية نماذج تركيبية دلالية، ط2002:1، ج1، دار توبقال للنشر والتوزيع المغرب، ص6.

وما نخلص إليه أنّ الملكة اللغوية عنده ماهي إلا نسق كلّي للتمثل الذهني للغة.

ـ **أمّا عبد الرحمان الحاج صالح**: في سياق حديثه عن الاكتساب اللغوي عند الطفل يرى أنّ الملكة اللغوية هي ما يكتسبه الطفل من العمليات الكلامية أثناء نموه الفكري اللغوي – اكتسابه للغته الأم. ويرى أنّ معلّم اللّغة ينبغي اكتساب الملكة اللغوية الأساس لأنّه هو المكلّف بإيصالها إلى ذهن المتعلّم، والملكة اللغوية هي ما ينبغي للمتعلم اكتسابه عند تعلم لغة ما أيْ القدرة على التعبير العفوي السليم، حتّى بلوغ التعبير الفني البليغ [1].

[1] ينظر، الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في علوم اللسانيات العربية ، دار النشر موفم ، الجزائر،ج1، 2012، ص75/68.

03. الملكة اللغوية في الفكر الغربي الحديث: إنّ مصطلح الملكة اللغوية عولج في الفكر اللغوي القديم كما ذكر في الفكر اللغوي الحديث، و نخص اللسانيات الحديثة، و كان تشومسكي أوّل من قام بهذا العمل، فَقلَبَ موازين الدّراسة العلمية اللّسانية من ناحية أسس المعرفة اللسانية، و مجالها وآفاقها، و تحولت اللسانيات في نظرتها للغة من الوصف و التصنيف إلى التحليل و التفسير، بل أثّر ذلك في المنهج العلمي برمته، و أحدث تحولًا عميقًا في المعرفة اللغوية العلمية، إذ إنّ التصنيف والوصف يدخلان في إطار التصنيف التجريبي العلمي.

– أما التفسير و التحليل فإنّهما يدخلان في التّصور العقلاني للعلم، فصارت الدّراسة عقلانية للعلوم المعرفية.

– إذْ تذهب النظريات اللسانية الحديثة إلى أنّ اللّغة من الصناعات المستخدمة من قبل الإنسان وقد أقدره الله على عملها. بما خلق الله فيه من ملكات ذهنية و جهاز نطقي مهيأ للتشكلّ في تقطيع الصوت[1]. فيتمّكن الإنسان من الحديث بوجود عاملين القدرة الّتي أودعها الله في الإنسان من جهاز عقلي تتشكلّ اللّغة فيه، و جهاز نطقي يسهم في إصدار الأصوات اللغوية بصورة صحيحة.

أ. الملكة اللغوية عند التوليديين:

قدّم تشومسكي إلى المعرفة نظرية اللسانيات التوليدية، حيث كانت نظرته إلى اللّغة ليست كالنظرة السائدة في ذلك الزمن في دراسة اللّغة و تفسيرها في حدود بنيتها، و لكنّهُ قدمَها في قالبٍ معرفي جديد، فقد دَرَسَ اللّغة كونها وسيلة من وسائل الجهاز الّذي ينتج عنها، فالعقل بحسب رأيه نظام معقد يدخل في تركيبه أجزاء متفاعلة متعددة، أحدها الجزء الّذي يمكن أن نسميه بالملكة اللغوية وهي جزء من أجزاء دماغ الإنسان و هي خصيصة يتمّيز بها عن غيره. [2]

حدّد تشومسكي موضوع اللسانيات التوليدية و هو دراسة الملكة اللغوية، في حين انتقلت اللّغة من كونها جوهر البحث اللساني إلى أن أصبحت دراستها عرضية، فهي وسيلة من وسائل الكشف عن

[1] ينظر، الأوزاغي مُحَمَّد، اكتساب اللّغة في الفكر العربي القديم منشورات ضفاف، بيروت لبنان، ط2 2014. ص157.

[2] ينظر، تشومسكي نعوم، اللّغة و مشكلات المعرفة، ، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال– الدّار البيضاء، ط1، 1990. ص61.

آلية عمل الملكة اللغوية، و ينطبق على اللّغة أن " اللّغة مرآة العقل"، إضافة إلى ذلك نظر تشومسكي أن الملكة اللغوية عضوًا ذهنيا[1]، حيث يمكن دراسته كأيّ عضو من الأعضاء الحسية ويعود سبب ذلك إلى إضفاء عنصّر العلمية و استخدام المنهج الطبيعي في دراسته للملكة اللغوية بالإضافة إلى إمكانية أن يمثّل لهذه العضو بنموذج يحاكيه، فيتمّكن اللساني من وضع نموذج يحاكي الملكة اللغوية، و ذلك في عدّة أمور؛ بنية الملكة اللغوية، مكّوناتها، طريقة عملها، و العلاقات القائمة بين مكونات الملكة إضافة إلى كيفية تفاعلها مع بعضها البعض و من ناحية أخرى ينظر اللساني إلى الملكة من جانبين: الأول: كيف تعمل الملكة اللغوية حين تنتج اللّغة ؟ ـ أما الثاني فكيف تعمل حين تفهم اللّغة و تنتجها ؟

– فضلا عن أنّ الأهداف الّتي وضعها تشومسكي للبحث اللساني الكشف عن المبادئ الكلّية الّتي تحكم بنية اللّغة بما يعرف النحو الكلّي، و اكتشاف الأنحاء الخاصة، يعرف النحو الكلّي على أنّهُ: الحالة الذهنية الأولى في دماغ الطفل و الّتي تمثل المبادئ الفطرية و قد أسماها تشومسكي الحالة الصفرية للذهن و تمثل لها بأنّها " شبكة قارة موصولة بلوح مفاتيح و تتكون هذه الشبكة من مبادئ اللّغة، أمّا المفاتيح فتمثل الخيارات المعينة الّتي تحددها التجربة وتمثل هذه المفاتيح وسائط اللّغة[2].

– فالعقل يولد بحالة ذهنية صافية لا يوجد في ذهنه أيْ معرفة لغوية و يؤكد على أنّ الحالة الأولى للملكة اللغوية في الدّماغ مشتركة، و أنّ اللغات الدّاخلية الّتي يمكن تحصيلها في السنوات الأولى من حياة الطفل محدودة، و عند البحث في الخصائص المعجمية، نجدها عبارة عن نسيج غني من الدّلالة الدّاخلية العرفية، مع خصائص عامة، و بعض الأدلة على وجود علاقات دلالية صورية؛ كما أنّ جزءًا كبيرًا من هذه البنية الدلالية مشتق في طبيعتنا الداخلية و كلّي في اللغات الداخلية و غير متعلَّم، وتحدده الحالة الأولى للملكة اللغوية. [3]ما يؤكده تشومسكي في الكلام السابق أنّ هناك أساسات

[1] ينظر، العلوي رشيدة كمال، النحو التوليدي، بعض الأسس النظرية و المنهجية، دار الأمان، الرباط– المغرب– ط1، 2014. ص136.

[2] ينظر، العلوي رشيدة كمال، النحو التوليدي، بعض الأسس النظرية و المنهجية ، ص117.

[3] ينظر، المرجع السابق. ص122

موحدة تكون قارّة في ذهن المتكلّم غير متعلّمة، فهي تنتج بذلك مع أي لغة من اللغات يكتسبها الطفل، حيث يكون مُهيَأً فطريًا للاكتساب اللغوي، و عند مرور الطفل بالتجربة اللغوية في محيطه اللغوي يكتسب النحو الخاص، الّذي يتعلق باللّغة المتّحَدَثِ بها في بيئته؛ لأنّ ما يتثبت في ذهنه هي وسائط اللّغة في بيئته المحيطة، فلو كان الطفل عربيًا و ولد و ترعرع في بيئة لغوية فرنسية فسيكتسب اللّغة الّتي عاش فيها و ليست لغته العائدة إلى أصله العرقي.

و هذا ما يدّل على أنّ النحو الخاص يكتسب من المخالطة في البيئة المحيطة، أما النحو الكلّي فهو أساسات متوفرة في كلّ اللغات.

– يرى تشومسكي أنّ الملكة اللّغويَّة تتكون من وجود ملكة لغوية أولوية، و يحددها بنوع اللّغة الّتي تَسْتَقبلها الملكة كاللّغة العربيّة على سبيل المثال، أو الإنجليزية أو الإسبانية، حينئذ تحدّد هذه اللّغة عددًا كبيرًا من الظواهر المحتمل وجودهَا مِمّا يتجاوز بشكلٍ كبير المادة اللّغوية الّتي قدّمت أولًا. [1]

و قد فسَر تشومسكي قوله بذكر أمثلة مؤكدة على قوله. فَيفترض وضع طفل له ملكته اللغوية الطبيعية السّليمة في بيئة لغوية تتكلّم أصحابها الإسبانية، فإنّ الملكة اللّغوية ستنتقي المادة اللغوية الأولية للمعرفة اللّغوية بحسب ما تحدّده البنية الدّاخلية للملكة اللّغوية، فتتمثل في دماغِه بصياغة محددة، و تسْتمر هذه العملية على مراحل مختلفة، و حين تنضج اللّغة في دماغ الطّفل، و تحتفظّ الملكة بما اكتسبته من مفردات فتنضج ملكته و يكون قادرًا على الكلام، و تجدر الإشارة إلى أنّ كلّ مرحلة من مراحل الاكتساب اللّغوي، يستطيع الطفل أنْ يتحدث ضمن مستوى لغوي معين.

ـ بحث تشومسكي في دراسة الملكة اللّغوية، و ممَا تجدر الإشارة إليه في نظرته للملكة اللّغوية، دراسته للثنائيات (النحوية و المقبولية) و ثنائية (القدرة و الإنجاز).

ـ **النحوية و المقبولية**: عندما نظر تشومسكي إلى الملكة اللغوية و إلى مكوناتها في كتابه (البنى التركيبية) لم يكن يعير اهتمامًا بالمستوى الدلالي للجملة، و ذلك تأكيدًا على موقف المدرسة الوصفية الأمريكية اتجاه المستوى الدلالي للغة وعَدّ " بلومفيد " أنّ هذا المستوى يمثل نقطة ضعف في التحليل

[1] تشومسكي نعوم، اللّغة و مشكلات المعرفة، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني. ص61.

اللساني، و يعلَّلْ ذلك بعدم إمكانية التحقق العلمي من الحقائق الدّلالية الّتي تتطلب مقامات تواصلية تفهم من خلالها المعنى المقصود من قول المتكلّم، و يتغير المعنى بتغير المقام الّذي تصدر فيه، و اعتمادًا على هذا المبدأ رفضت التوليدية إدخال المستوى الدّلالي في تحليلها اللساني وصلت الملكة اللغوية عن أيّ مقام تواصلي و اقتصرت دراستها على العناصر الصّورية، و كان التركيز على ذلك و حسب. و في هذا المنطلق أصبحت الملكة اللغوية عند تشومسكي "ملكة نحوية" وارتبطت النحوية بمفهوم آخر يرتبط فيه ضمن ثنائيات النظرية التوليدية، و عليه لا بدّ من التفريق بين النحوية و المقبولية.

ـ **فالنحوية** تعني: "الحكم الّذي يصدره المتكلّم الفطري على جُملِ لُغته يفيد بصحتها و بخضوعها قواعد اللّغة، أو تكون الجملة الّتي تنتجها القواعد التوليدية أو التحويلية صحيحة. "[1]

– و هنا تشومسكي يهتم بالصحة النّحوية للجمل و العبارات بغض النظر عن معناها. و الجملة النحوية هي الّتي تتبعُ قواعد اللّغة عند متكلّم لغة ما. و يعرفها تشومسكي أنّها الجملة الخاضعة لقواعد التركيب المتعارف عليه. [2]

فالنحوية تختص بالقواعد و صحتها حتّى و لم يكن المعنى مقبولًا، و تعود النحوية إلى مجال القدرة فالقدرة عند تشومسكي قدرة نحوية.

ـ **المقبولية:** هي الأقوال الطبيعية كلّيًا و مباشرة دون تحليل مكتوب؛ و ليست بأيّ حال من الأحوال غريبة. [3]

فالمقبولية من الأحكام الّتي تطلق على جمل و العبارات اللّغوية، غير أنّ حكمها يعود إلى المتكلّم ذاته، إذ ما يكون مقبولًا عند فرد لا يكون مقبولًا عند آخر، و عند الموازنة بين المقبولية و النحوية فإنّ كلّ جملة مقبولية هي جملة نحوية، في حين ليس كلّ جملة نحوية هي جملة مقبولية في معناهَا غير أنّها تتبع قواعد اللّغة. فمن الممكن أن تصل ما إلى أقصى درجات النّحوية تكون مقبولة في معناهَا.

[1] المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموجد للمصطلحات التواصل اللغوي– ص72.

[2] ينظر غلفان مصطفى و آخرون، اللسانيات التوليدية في النموذج المعيار إلى البرنامج الأدنوي– مفاهيم و أمثلة، ص37.

[3] المرجع السابق. ص37.

– تختلف مستويات المقبولية و تتنوع فتعود إلى كونها درجات فالقول المقبول قد يكون مقبولًا بالنسبة لغيره، فيما تكون غير مقبولة بالنسبة لجملة أخرى، و هناك عدّة عوامل تؤثر في المقبولية كالعوامل الاجتماعية أو الثقافية أو النفسية، و جميعها عوامل تختلف حسب بيئة المتكلّم و مدى مقبوليته للعبارات، و كما أنّ النّحوية تندرج ضمن القدرة فإنّ المقبولية تندرج ضمن الانجاز اللغوي. [1]

ـ **الملكة اللغوية و الانجاز اللّغوي:** يفرّق تشومسكي بين الملكة و الانجاز اللّغويين فالملكة اللغوية: " هي مجموع القواعد الضمنية الّتي يتوافر عليها المتكلّم و تجعله قادرًا على إنتاج وتأويل ما لا حصر من الجمل النحوية؛ و لا شيء غير الجمل النحوية. . . و هي المعرفة الّتي يدخلها كلّ فردٍ متكلّم بلغةٍ بعينها في شكلّ قواعد، و تمكِنّهُ من إنتاج ما لا حصر له من الجمل النحوية الّتي لم يسبق له أن أنتجها، و من تأويل فهم جمل لم يسبق له أن سمعها ". [2]

– ينظر تشومسكي من خلال هذا المفهوم أنّ للملكة اللغوية أنّها مَخزن لاستبطان المعرفة اللّغوية في ذهن المتكلّم الطبيعي، تمكّنُ الملكة صاحبها من إنتاج اللّغة بجميع مستوياتها، سواءً كان قد سمعَها واستنبطها مسبقًا أم لَا، كما أنّها تمكّن من فهم و تأويل الجمل اللّغوية، الّتي سمعَها أو لم يسمعها من قبل و لا وجود لعدد محدد من الجمل الّتي يستطيع المتكلّم أن ينتجها أو تأويلها، و يدلّ ذلك على وجود خاصية التجديد و الاستمرار في فِعلي الإنتاج و التأويل، و يشير تشومسكي أنّ الملكة غير محصورة بما تنتج أو تبدع من معارف، و لا يوجد ما يمنعها من فهم ما تريد بالعدد الّذي تريد.

– و قد عرفت الملكة اللّغوية عند تشومسكي بأنّها ملكة نحوية، فنحو القدرة هو " النّحو الّذي يمثل الملكة اللّغوية فيبين المبادئ و القواعد الّتي تعمل بها و كيفية عملها. [3]

في حين أنّ فرضية القدرة تعني: " الافتراض الّذي مُؤداه وجود قدرة لغوية خلْفَ السُّلُوك اللّغوي". [4]

[1] المرجع السابق، ص37-38.

[2] المرجع السابق ص41.

[3] المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموجد للمصطلحات التواصل اللغوي، ص38.

[4] المرجع السابق ص38.

– من خلال هذا المفهوم نرى أنّ القدرة تعني وجود جهاز في دماغ الإنسان يمكّن في إنتاج اللّغة و هو مستقر خلف السلوك اللّغوي، أمّا ما تكون منه القدرة فهي القواعد و المبادئ الّتي تمكن من إنتاج السُلُوك اللغوي، فالملكة اللّغوية بهذا المعنى تكون جهاز استقبال و استبطان و كذلك جهاز تأويل و إنتاج، و هي بذلك يكون جهاز القدرة المؤسس لإنتاج اللّغة على مستوياتها في الاستقبال والإنتاج، أما ما يصدر عن الملكة اللغوية فيعرف بالانجاز.

– **الإنجاز اللّغوي:**" هو التنفيذ العملي لقواعد القدرة و آلياتها. إنّه التحقيق الفعليّ للقواعد الضمنية الّتي يملكها الفرد المتكلّم عن لغته."[1]

و بما أنّ القدرة اللغوية هي الّتي تنتج العبارات و الجمل اللّغوية، فإنّ ما ينتج يعرف بالانجاز اللّغوي وهو المتحقق على أرض الواقع، و حينما درس تشومسكي اللّغة، بحث فيها و في مبادئها كونها تصدر عن جهاز منتج لها، فبدأ بدراسة الوقائع اللّغوية لتفسير ما خلفها، فأصبحت اللّغة مرآة للعقل، يفهم ما يحدث في العقل من خلالها.

وقد استعمل تشومسكي مصطلح الانجاز على مفهومين أحدهما للدلالة على أنَّهُ سلوك يمكن ملاحظتهُ، حيث عدّت وقائع الانجاز منطلق تحديد نسق القواعد التحتية. [2]

فاستثمّر الانجاز اللغوي الّذي يصدر في ظروف معينة، و يتأثر بالمقام الّذي يصدر فيه، و كذلك يختلف التكوين النحوي للإنجاز اللّغوي، بالعوامل البيئية و النّفسية للمتكلّم، لتحديد نسق القواعد المنتجة للإنجاز اللغوي.

– في حين أن ثانيهما يدلّ على قواعد تحتية تكمن خلف الوقائع، حيث عُدّ بناء نموذج الانجاز أمرًا مرغوبًا فيه (على غرار نموذج القدرة). ووضعت قواعد الانجاز بأنّها قواعد أسلوبية بإمكانّها أنْ تفسر مَا لَا تستطيع النظرية النحوية تفسيره. [3]

---

[1] ينظر، غلفان مصطفى و آخرون، اللسانيات التوليدية في النموذج المعيار إلى البرنامج الأدنوي– مفاهيم و أمثلة، ص43.

[2] ينظر، البوشيخي عز الدين، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية ص26.

[3] المرجع السابق ص26.

للموازنة بين الرأسين: هو أنّ الانجاز ما يصدر عن الملكة اللغوية الّتي تحوي قواعد و مبادئ فهي ناتجة عنها، و أنّ الانجاز هو من أنواع القواعد الّتي تمكن تفسير بعض الوقائع اللُّغوية الّتي لا تتمكن قواعد القدرة من تفسيرها، و هذا ما يتبين أنّ للفظ الانجاز دلالّتين يمكن اختصارهما في التقابلات التالية:

1. القدرة التحتية ⟵ إنجاز فعلي

2. قدرة نحوية تحتية ⟵ قواعد إنجاز تحتية

– ومما يستخلص إنّ موضوع الملكة اللّغوية في اللسانيات التوليدية هي القدرة النّحوية، و ينتج عنها ما يعرف بالانجاز للوقائع اللّغوية.

ب. المَلَكة اللّغوية عند الوظيفيين:

انفتح الدّرس اللساني على نموذج جديد في دراسة الملكة اللّغوية، فانتقل من الرؤية الراسخة و المتمثلة في الصّياغة الصورية للملكة اللغوية الّتي أصَلَها تشومسكي في الاتجاه التوليدي، ونظرته إلى الملكة اللغوية كونها ملكة نحوية إلى نموذج آخر مغاير تمامًا في نظرته، للملكة اللّغوية، إذ أكمل هذا النموذج التصور العام للملكة اللّغوية، غير أنّ الاختلاف الحاصل في النَظر إلى مضمون الملكة اللغوية من خلال حصر النموذج التوليدي للملكة اللّغوية في كونها ملكة نحوية، أمّا الاتجاه الوظيفي فقد قام بإغناء هذا التصور و عدّ الملكة اللُغوية ملكة تواصلية.

– كان ظهور النظّرية الوظيفية بتصورها للملكة نتيجة النظرة الصّورية، و الدراسة الّتي اعتمدت على الرموز الرياضية، و التّفصيل في ذلك، و قد كان موضوع النحو الوظيفي في إطار الهدف الرّامي في الكشف عن مكونات الملكة اللغوية وكيفية عملها، و لم يكن تصور " سيمون ديك " للملكة اللغوية تصورًا جديدًا كلّيًا غير أنّه اعترض على تصورات " تشومسكي " فأضاف إلى ملكته النحوية القدرة التداولية.

– سعى "سيمون ديك" **Simon Dick** إلى إقامة نظرية تداولية شاملة، حيث نظر إلى اللّغة كونها أداة تواصل اجتماعي، أي اعتبار اللّغة وسيلة تواصل.

ويهدف " ديك " إلى بناء نسقين من القواعد كلّأهمّا يكتسي طبيعة اجتماعية: نسق القواعد التداولية الّتي تحكم التفاعل الكلامي باعتباره نشاطًا تعاونيًا. . و نسق القواعد الدّلالية، و التركيبية و الصوتية الّتي تحكم العبارات اللغوية المستعملة بصفتها أدوات لذلك النشاط. [1]

– إنّ الأهمّية الأولى للغة التواصل، أيْ تحدث في سياقات اجتماعية تهدف إلى بناء نسق قواعدي يستخلص من المقام التواصلي في الاستعمال العام.

و هذا النسق هو مجموع المكونات الصوتية و التركيبية و دلالية، و لكن التغيرات الّتي تحدث في بنية النسق هي نتيجة لاختلاف المقام التواصلي.

– و كما هو الحال مع الملكة النّحوية، في وجود نحوكلّي فإنّ النحو الوظيفي يرتبط بالنحو الكلّي الّذي يقوم على نوعين من الكلّيات، النوع الأول: الكلّيات الصّورية، النوع الثاني: الكلّيات غير وظيفية. و الملكة التواصلية، لا يعني أنّها تواصلية تتجلى من النحو الصّوري، و إنّما هو تفسير النحو الصّوري وفق المقام التواصلي.

– يبحث النحو الكلّي و يفسِر الأهداف التّواصلية، و التكوين النفسي و البيولوجي لمستعملي اللّغة الطبيعية، إضافة إلى المقام الّتي ينتج فيها النسق التواصلي. [2]

– و مما يستخلص أنّ النحو الوظيفي ينظر إلى الملكة اللغوية بوضعها ضمن الأهداف التواصلية فتفسر المنتج اللغوي بحسب التفسير الناتج في المقام التواصلي.

[1] ينظر، البوشيخي عز الدين، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية ص39.

[2] المرجع السابق، ص39.

04. الملكة اللغوية بين الاكتساب و التعلم:

يقوم هذا البحث من فكرة مفادها أنّ مسأهمّة المقاربة الكفاءات في إعادة المشهد الطبيعي لاكتساب اللّغة و تطبيقه على العملية التعلمية، باستثمّار آليات عمل الدّماغ في عملية الاكتساب من خلال أن بناء النظام اللساني يحدث بصورة متدرجة و متسلسلة. و وفق نظام محدد، و عليه لا بد أن تكون العملية التعلمية التعليمية قائمة على التدرج في التحصيل لأنّ المتعلّم حين يحصّل معرفة معينة ويتقنها، يوَلد لديه شعور داخلي و دافع للاستزادة (أي دور العامل النفسي) الّذي يؤدي دور في تحقيق الملكة التواصلية، كما تحصل ثقة كبيرة بقدرة المتعلّم على التعلّم.

– و يقول ابن خلدون: " المتعلّم إذا حصّل مَلَكة ما في علم من العلوم، استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد ". [1]

من خلال هذا التمهيد نلخص كيفية بناء الملكة اللغوية عند العرب:

- **الرحلة إلى البادية:** لقد كان العرب يرسلون أبناءهم إلى البادية للإرضاع، فيرضع أبناءهم من أمهات غير أمهاتهم، ويستمعون إلى لغات ليست مختلطة بل عذبة خالصة لايشوبها عيب، ولنا في رسول الله قصته عندما أرسل لبني سعد ليسترضع ويربى فيهم ففصح لسانه عن بقية أقرانه. فقد كان الخلفاء والملوك وأهل الغنى يرسلون أبناءهم للبادية لتفصح ألسنتهم وتشدّ عزيمتهم بعيدا عن أهاليهم.

ونجد أغلب علماء ورواة اللغة ماتملكوا من ناصية اللغة إلاّ برحلتهم إلى البادية الإقامة فيها.

- **كثرة الحفظ الجيّد من الأساليب العربية:**

للحفظ قيمة كبيرة في تكوين الملكة اللغوية وماوصول كتاب الله وسنة نبيه وماقاله العرب من شعر وحكمة ومثل. . . . . إلخ لدليل على أهمية الحفظ فقد كان العرب يحفظونهم ويحفظون أبنائهم، فيرسلونهم إلى مصادر هذه العلوم الشرعية والعربية في المدينة المنورة. ولهذا يقول ابن خلدون:" أنّ حصول ملكة لسان العربي إنّما بكثرة الحفظ من كلام العرب حتّى يرتسم في خياله الّي نسجوا عليه

[1] ابن خلدون، المقدمة، ص432.

تراكيبهم فينتج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأمعهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتّى حصلت له الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم"[1]

- **التدريب على المحاورة والمناظرة:**

تكمن أهمية التدريب على المحاورة والمناظرة في تكوين الملكة اللغوية فيما يلي: فقد نجد الكثير من الناس يحفظون الكثير من النصوص الجيدة ولكن يعجزون عن المحاورة والمناظرة وقدذكر ابن خلدون أهميةالتدريب على المحاورة والمناظرة يقول:"وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية فهو الّذي يقرب شأنها ويحصل مراميها فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتا لاينطقون ولا يفاوضون وعنليتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التعرف في العلم والتعليم ثمّ بعد تحصيل من يرى منهم أنّه قد حصل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علم ومأتاهم من قبل التعليم وانقطاع سنده وإلّا فحفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به وظنهم أنه المقصود من الملكة العلمية وليس كذلك"[2]

ومن خلال ماقاله ابن خلدون فالمتعلم الذّي يفتقد لعملية التدريب المتنوع والمستمر على استحدام اللغة استخداما صحيحا في المواقف المتنوعة، فإنّ اللغة ستتحول إلى قواعد جافة صماء.

- **ملازمة المعلمين في فترة مناسبة:**

لمرافقة وملازمة أهل العلم أهمية كبيرة تجعل من الانسان قادرا على تمثل المعلومات وتنمية الملكات منها قدرته على الحوار وحل المشكلات كما تكسبه الطلاقة اللغوية ومأوردته الكتب العربية من قصص في ملازمة المتعلم لأهل العلم ونسرد حادثة سبويه حين لحن في الحديث الّذي أورده أستاذه حماد، حيث استملى قول النبي صلى الله عليه وسلّم:" ليس من أصحابي إلّا من لو شئت لأخذت عليه ليس أبا الدرداء". فقاللا سبويه:" ليس أبو الدرداء فقال له حماد:"لحنت ياسبويه، وبيّن

[1] .ابن خلدون، المقدمة، ص774

[2] ينظر، المرجع السابق ص431، 432

له أنّ ليس هنا من أدوات الاستثناء، وليست ناقصة، فقال سبويه: لأطلبن علما لاتلحنني فيه، فلزم الخليل حتّى برع". [1] وألّف في النحو كتابا سارت به الركبان.

وهناك قصة أخرى حدثت لابن جني، فقد كان يتصدر المجلس للتدريس فسأله الفارسي في مسألة صرفية فأخفق فيها . فلزم أبا علي الفارسي مدة أربعين سنة، فكان ابن جني الذي نعرفه فألّف الخصائص وسر الصناعة.

- **معرفة معاني الألفاظ والتراكيب:**

إنّ إدراك معاني الألفاظ والتراكيب له أهمية في تنمية الملكة اللغوية، فالمدرك لمعاني المحفوظ الذي يحفظه المتعلم فاهما لمراميها على المستوى اللفظي والتركيبي، فاللفظ هو لفظ مفرد له معنى قد يقترب أو قد يختلف مع معناه حين ينسج إليه غيره، ولذا كان للسياق أثره الكبير في تحديد المعاني، وتكمن قيمة معرفة معاني الألفاظ والتراكيب في ذكره ابن خلدون:" ثم بعد ذلك يتعين النظر إلى دلالة الألفاظ وذلك إن استفادة المعاني على الإطلاق من تراكيب الكلام على الإطلاق يتوقف على معرفة الدلالات الوضعية مفردة ومركبة والقوانين اللسانية في ذلك هي علوم النحو والتصريف والبيان"[2]

- **التدرج في تعليم اللغة:**

إنّ عملية التدرج في تعلم اللغة أمر طبيعي فالمراحل التّي مر بها الانسان في اكتساب اللغة تمت عن طريق التدرج حتى أصبح يتكلم بلغة واضحة مفهومة، وعليه فالتدرج في تعليم اللغة يدعو إلى الاستمرار في دراسة اللغة والاجادة في استعمالها، فالمتعلم يكون في البداية صاحب رغبة في التعلم، لكنّه سرعان ما يشعر بصعوبة التعلم، فتفتر همته، وبالممارسة وإضافة القليل إلى القليل يمكنّه التكلم، واستعمال ماتعلم في الكلام بصورة ما. يقول ابن خلدون:"ويكون المتعلم أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلّا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية ثمّ لا يزال

[1] حسن مُحَمَّد عبد المقصود، القطع والاستئناف في كتاب سبويه، مجلة علوم اللغة، دار غريب، العدد28، 2004م، ص7، 8

[2] ابن خلدون، المقدمة، ص534

الاستعداد فيه يتدرج قليلا بمخالفة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والاستعداد ثم في التحصيل ويحيط هو بمسائل الفن إذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجزا عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كل ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه فتكاسل عنه وانحراف عن قبوله وتمادي في هجرانه وإنّما أتى ذلك من سوء التعليم. [1]

- **تكثيف الدرس:**

إنّ عملية التكثيف للدروس بطريقة ناجعة لها أثر طيب في تكوين رصيد مفرداتي وتركيبي تسهم في تنمية الملكة اللغوية وهذا مانلاحظه في تعلم اللغات من خلال تنظيم دورات تعليمية مدة قصيرة، فلقد كان لهذه الفكرة في موروثنا القديم يقول ابن خلدون:"وكذلك ينبغي لك أن لاتطول على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع مابينهما لأنّه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانية للنسيان كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباط أقرب صبغة لأنّ الملكات إنّما تحصيل بتتابع الفصل وتكراره [2]. . . . . إلخ

– وعليه لا بدّ من مراعاة مجموعة من الأسس المتكاملة لبناء منهاج تعليمي رصين لتثبيت الملكة اللغوية لدى الناشئة وهي كالآتي:

– تربية المتعلّم على السمع لان السمع أبو الملكات اللسانية، أي يكون الفرد حاذقا في سمعه، لأنّ تعليم اللّغة يحتاج إلى نطق صحيح أي انه ليس كلّ مستعمل للغة ينطقها نطقا صحيحا، ولهذا كان العرب يرسلون أبناءهم إلى البوادي ليأخذوا اللّغة عن الناطقين الفصحاء.

–تقليد المنطوق واحتذاء طرق الأداء اللغوي للناطق، لان أهمّية متابعة تقليد طرق الأداء النطقي يظهر جليا في تكوين الملكة ونضجها لدى المستمع.

[1] المرجع السابق، ص534

[2] ابن خلدون، المقدمة، ص534

ــ القراءة هي مفتاح العلوم لأنّها طريق لمعرفة عوالم جديدة لا يعرفها الإنسان، فقراءة عدد من النّصوص تجد تراكيب لغوية تحمل خصائص أسلوب كتابها، ولكلّ كاتب أسلوب، فكلّما قرأ المتعلّم زادته قدرة لغوية وتعبيرية.

– تربية الملكة من خلال حفظ أساليب عربية جيدة حتّى يمكّن من المتكلّم تمثلها في المواقف المتنوعة وتعمل على إثراء لغته العربيّة الصحيحة.

–التدريب المتنوع يؤدي إلى نمو المهارات اللغوية والى تكوين الملكة تكوينا صحيحا.

ـ يقول ابن خلدون في مقدمته: "إنّ اللّغة هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني أيْ تصير ملكة متقررة في عضو الفاعل لها وهو اللسان ". وهذا يعني أن الإنسان عندما يتكلّم بشيء لابدّ أن يخزنه لكي تصبح راسخة في الأذهان لذلك نقول أن له ملكة.

– تربية الملكة يحتاج إلى بيئة لغوية سليمة تحيط بالطفل، لكي يكون اكتسابه للغة بشكلّ سليم.

05. المهارات اللغوية: language skills

أ. **تعريف المهارة:** 1. **لغة:**" مَهَر، يَمهر، مَهارة. و هي الحذق في الشّيء و الماهر الحاذق بكلّ عمل. "[1]

وجاء في مختار الصحاح "الْمَهَارَةُ بِالْفَتْحِ الْحِذْقُ فِي الشَّيْءِ وَقَدْ (مَهَرْتُ) الشَّيْءَ (أَمْهَرُهُ) بِالْفَتْحِ (مَهَارَةً) بِالْفَتْحِ أَيْضًا. "[2]

و جاء أيضا في المعجم العربي الأساسي المهارة: "من مَهَرَ، يمْهُرُ، مهارة: الشخص في الشّيء وجه: و كان حاذقًا متقنًا لعمله. مَهَر في صناعة الجلد. "[3]

2. اصطلاحًا: "هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية، الحسية الأخلاقية الحركية، و المهارة ثابتة نسْبيًا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، و هي أكثر خصوصية في القدرة؛ لأنّه يمكن ملاحظتها ببساطة. "[4]

وهي أيضا "نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة"[5]

وأيضًا: " هي التحسن في أداء الفرد في عمل من الأعمال بسهولة و تيسير، و هي ترفع من مستوى إتقان الأداء مع الاقتصاد في الوقت و الجهد". [6]

– وتعرف المهارة في مجال علم النفس:" بأنّها السهولة و السرعة و الدقة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف و المتغيرة، في حين تعرف في مجال المناهج بأنّها قدرة المتعلّم على

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت. لبنان. د. ط، د. ت. مادة (م. هـ. ر) ج8. ص13.

[2] الرازي مُحَمَّد بن ابي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت– لبنان، 1986م، ص 266.

[3] جماعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي، ، دار لاروس، بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د. ط، د. ت، ص1156

[4] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص11.

[5] إبراهيم مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط 1، 2009م، ص 1019.

[6] عيد عبد الواحد، جبريل بن حسن، العريشي، فايز أحمد السيد، اتجاهات حديثة في طرائق و استراتيجيات التدريس، دار صفاء، ط1، عمان. الأردن، 2013، ص41.

استخدام المبادئ و القواعد و الإجراءات و النظريات ابتداءً من استخدامها في التطبيق المباشر و حتّى استخدامها في عمليات التقويم. "[1]

وجاء في القاموس الموحد لمصطلحات المناهج وطرق التدريس أن المهارة هي «نمط معقد من النشاط الهادف الذي يتطلب أداؤه معالجة وتدبرا وتنسيق معلومات وتدريبات سبق تعلمها. وتتراوح المهارات من حيث التعقيد وصعوبة الأداء، بين البسيط نسبيّا كالمشي والالتقاط واستعمال المسطرة ولفظ بعض الحروف والكلمات؛ والشديد التعقيد، كحل المشكلات واستعمال الآلات الدقيقة، وكتابة النصوص الإبداعية»[2]

– كما تعرف المهارة بأنّها:" أداء لغوي يتسم بالدقة و الكفاءة فضلًا عن السرعة و الفهم، و عليه فأنّها (الأداء) إمّا أن يكون صوتيًا أو غير صوتي، و الأداء الصوتي اللغوي يشتمل (القراءة، التعبير الشفهي، التذوق البلاغي، و إلغاء النّصوص النثرية و الشعرية، أو غير صوتي فيشمل على الاستماع والكتابة و التذوق الجمالي الخطي. "[3]

المهارة هي ذلك النشاط الذي يقوم به المتعلم من خلال تجنيد جملة من الأدوات والإجراءات بطريقة منظمة ومضبوطة، بحيث يتمكن من الربط بين الجوانب المعرفية والوجدانية والأدائية، للوصول بالعمل إلى درجة كبيرة من الإتقان مع السرعة في الأداء والاقتصاد في الجهد المبذول، وتتخذ المهارات أشكالا متعددة فقد تكون ذهنية، أو حسية أو حركية أو وجداية.

ومنه نرى أنّ المهارة هي ذلك العمل أو الانجاز الّذي يصل به الفرد إلى درجة الإتقان و الدّقة و السهولة، و هي أقصر وقت و أقلّ جهد و ذلك نتيجة الممارسة و التدريب الجيّد.

[1] الخويسكي زين كامل، المهارات اللغوية (الاستماع. التحدث. القراءة. الكتابة) و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، ط1. الأزاريطة. مصر 2008. ص13.

[2] arab league educational cultural and scientific organization, the unified dictionary of curricula and teaching methods terms, bureau of coordination of Arabization, Rabat - Morocco, 2020, p 119.

[3] محمّد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2011م، ص38.

ب. المهارة اللغوية: "هي قدرة الفرد على تعرف قواعد اللّغة و تراكيبها بما يُمَكِنُهُ في التعامل معها (اللّغة) سواءً في صورتها المقروءة أو المسموعة أو المكتوبة في سهولة و يسر و دقة. "[1]وهي أيضا:" «أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالإتقان والسرعة والدقة والكفاءة مع مراعاة القواعد اللغوية»[2] والمقصود بالأداء الصوتي هنا التعبير الشفوي (المحادثة) والقراءة، ويقصد بغير الصوتي الاستماع والكتابة، ومراعاة القواعد اللغوية يكون من خلال سلامة هذا الأداء نحوا وصرفا وخطّا وإملاء مع مراعاة علاقة الألفاظ بمعانيها ومطابقة الكلام مقتضى الحال وصحة أداء الأصوات من حيث المخرج والصفة، وتمثل المعنى المراد وغير ذلك من القواعد المتصلة باللغة في مختلف صورها. [3]

-كما أنّ" المهارات اللغوية تمثل شيئًا ضروريًا، و هي لازمة لمن يعمل في حقل التعليم على وجه الخصوص و لا شك أنّ قدرة المعلّم على توصيل ما لديه من علم إنّما هو متوقف على مدى تمكّنه من هذه المهارات الّتي تجعله قادرًا على التواصل بشيء من المرونة."[4]

وتصنف هذه المهارات حسب ترتيبها الطبيعي في النمو اللغوي لدى الإنسان إلى الاستماع، ثم تليه المحادثة (الكلام/ التعبير الشفوي)، ثم القراءة بمختلف أنماطها وأنواعها، ثم تليها الكتابة. [5] ولو تأمل الواحد منا في حياته اليومية فإنّه سيجد أن أكثر وقته يكون مستمعا وأقل من ذلك متحدثا وأقل منهما في القراءة، وأقل من ذلك في الكتابة. وهو ما أثبتته بعض الدراسات فالإنسان العادي (النمطي) يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في الكتابة، والفرد الذي يستغرق 70% من

[1] أحمد جمعة، الضعف في اللّغة و تشخيصه و علاجه، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية. مصر 2006م، ص67.

[2] اليوسفي سعاد بنت شعيب، (31-05-2018م)، [إشكالات التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلم: من التلقي إلى الإنتاج]، مجلة دواة، (فصلية)، دار اللغة والأدب العربي، العراق، مج4، ع16، ص186.

[3] ينظر: سهل ليلى، (01-02-2013م)، [المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية]، مجلة العلوم الإنسانية، (نصف سنوية)، جامعة مُحَمَّد خضر، بسكرة – الجزائر، مج 13، ع1، ص241.

[4] الخويسكي زين كامل، المهارات اللغوية – الاستماع التحدث – القراءة، الكتابة)، ص14.

[5] ينظر: طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 2004م، ص37.

ساعات يقظته في نشاط لفظي يتوزع عنده هذا النشاط كالآتي: 11% في الكتابة، و15% قراءة، و32% محادثة، و42% استماعا. [1]

[1] ينظر: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص08.

وتفصيل هذه المهارات كالآتي:

01. 05. مهارات التلقي:receptive skills

أ. مهارة الاستماع: Listening skill

يأتي الاستماع في صدارة المهارات اللغوية لما له من أهمية في عملية تعليم وتعلم اللغة يقول ابن خلدون في مقدمته «والسمع أبو الملكات اللسانية»[1]

تعريفه:**1. لغة:** " سَمِعَ، سَمْعًا، و سِمَاعًا، و سَمَاعةَ، وسماعيةَ، وسمعًا للصوت: أي أدركه بحاسة الأذن"[2]. و السمع " ما وقر في الأذن من شيء: سمعه " [3]. " سَمع لفلان أو إليه أو إلى حديثه سمعًا وسماعًا أصغى و أنصّت. "[4]

2. اصطلاحًا: " يقصد بالاستماع تمرين المتعلّمين على الانتباه، و حسن الإصغاء و الإحاطة بمعنى ما يسمع، و هو يعد وسيلة رئيسية للمتعلم حين يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعلمية فهو في العقل مستمع، و في الإذاعة المدرسية، و في الأنشطة المدرسية و في دور العبادة و في شتى المواقف الاجتماعية الّتي يكون المتعلّم طرفًا فيها "[5].

ويعرف الاستماع بأنه «عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم، وفهم معنى ما يقوله، واختزان أفكاره، واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة»[6] أو هو «نشاط عقلي إيجابي مقصود يقتضي التركيز والانتباه لإدراك الرسالة المسموعة وفهم المقصود منها»[7] فالاستماع إذن يتطلب قدرة على فهم الرموز اللغوية وإدراك المقصود منها، ثم تحليل هذا المقصود واتخاذ موقف منه، وربطه بغيره من الأفكار واسترجاعه إذا دعت الحاجة إلى ذلك. فالاستماع

---

[1] المقدمة، ص566.

[2] المنجد في اللّغة والأعلام، دار المشرق. ط40، بيروت. لبنان. 2003م. ص351.

[3] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر. ط6، بيروت لبنان. 1997، مجلد 2، مادة- س، م ع). ص164.

[4] إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط. دار المكتبية الإسلامية، د. ط، اسطنبول تركيا، د. ت، ج1 ص449.

[5] . الخويسكي زين كامل، المهارات اللغوية (الاستماع التحدث – القراءة، الكتابة)، ص15

[6] عبد القادر أحمد مُحَمَّد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1، 1982م، ص*147*.

[7] هيكل مُحَمَّد، مهارات الحوار بين التحدث والإنصات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2010م، ص 286.

ليس مجرد عملية سلبية تتوقف عند استقبال الذبذبات الصوتية بل يتعدى ذلك إلى التفاعل معها فالمستمع حين يستقبل رموزا صوتية فإنه يضمها في كلمات ذات معنى ثم يربطها بمشاعره وأحاسيسه واتجاهاته وخبراته السابقة فيكون بذلك الاستماع عملية إنتاج إيجابية فالمستمع يصنع المعنى ويبني الرسالة. [1]

وهو عملية إنسانية واعية مدبرة لغرض معين لاكتساب المعرفة حيث تسْتقبل فيها الأذن أصوات الناسِ في المجتمع في مختلف حالات التواصل و بخاصة المقصود و تحلّل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنطوق و باطنها المعنوي، و تشتق معانيها من خلال ما لدى الفرد من معارف سابقة وسياقات التحدث و الموقف الّذي يجري فيه للتحدّث ". [2]

– و يعرف كذلك أنّهُ:" عملية تتطلب نشاطًا عقليًا من المستمع و تحتاج إلى انتباه واعٍ لأصوات التعبير المتحدثة و فهم معناها و اختزالها و استرجاعها إذَا لزم الأمر. "[3]

ومن خلال هذه التعاريف السابقة نستنتج أنّ الاستماع عملية إنسانية أساس في حياة كلّ فرد بها يستطيع التواصل و التفاعل في المجتمع، و بدونه لا يمكن القول أنّ هناك اتصال و تواصل.

03. أنواع الاستماع:

أ. استماع بلا كلام: و يكون في بعض مواقف التحميل عندما يستخدم المتكلّم أسلوب الإلقاء وكذا في مواقف إلغاء التعليمات و التسهيلات و النّصح و الإرشاد.

ب. استماع و كلام (مناقشة): و المطلوب فيه أن يناقش المستمع و يرد و يشترك في الحديث مع مراعاة آداب الاستماع.

ج . الاستماع الاستمتاعي:" وهو استماع للمتعة و ليس له هدف غير ذلك، و هو استماع يُقبل عليه الفرد عن رغبة، و ميل كاستماع الفرد لبرامج الإذاعية أو لقصص مسلية. "[1]

[1] ينظر: المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ص418.

[2] بدران عبد المنعم أحمد، مهارات ما وراء المعرفية و علاقتها بالكفاءة اللغوية، دار العلم و الإيمان، ط1. كفر الشيخ دسوق 2008. ص81.

[3] أحمد جمعة، الضعف في اللّغة و تشخيصه و علاجه، ص79.

د . الاستماع الوظيفي: و هو نوع من الاستماع يمارسه الفرد في حياته اليومية لقضاء حاجاته وحل مشكلاته، و التّفأهمّ مع غيره من أجل مصلحتهما.

هـ . الاستماع التذكري: "حيث يعقب الاستماع استرجاع لما تمّ الاستماع إليه و تذكره و تتبع أحداثه. "[2]

04. الفرق بين السماع و الاستماع و الانصّات:

ويشير بعض الدارسين إلى ضرورة التفريق بين السمع والاستماع والإنصات، فالسمع يقصد به استقبال الأذن ذبذبات صوتية صادرة من عنصر مصوّت دون إعارتها انتباها مقصودا، وهو عملية فيزيولوجية تعتمد على قدرة الأذن على استقبال الذبذبات الصوتية، أما الاستماع فهو يتجاوز مستوى السمع إلى إعطاء المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تستقبله الأذن من ذبذبات صوتية ومحاولة إعطائها معنى ما، وحين حديثنا عن المهارات اللغوية فإننا نقصد هذا المعنى، أما الإنصات فإنه لا يختلف عن الاستماع في طبيعته وإنما يختلف عنه في الدرجة فقط إذ هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف أو غرض محدد. [3]

أ. السماع: "هو مجرد حاسة لا يتمّيز بها السامع عن سامع و لا إنسان عن حيوان، فالسماع مجرد استقبال الأذن لذبذبات صوتية من مصدر معين، و هو عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجيا الأذن و قدرتها على التقاط هذه الذبذبات الصوتية. "[4]

---

[1] عاشور راتب قاسم، العوامدة مُحَمَّد فؤاد، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان. الأردن 2009، ص233.

[2] المرجع السابق، ص233.

[3] ينظر: المرجع في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 419.

[4] ينظر الجعافرة عبد السلام يوسف، مناهج اللّغة العربية و طرائق تدريسها، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان. الأردن 2011، ص266.

ب. الاستماع: "هو استقبال جهاز السمع ذبذبات صوتية من مصدر معين مع إعطائها اهتمامًا من السامع، و انتباها، و إعمال الفكر فيها فهو عملية أكثر تعقيدًا من السماع. فهو عملية مقصودة ذات أهداف و تؤدي إلى الفهم.

ج. الإنصّات: هو استقبال الصوت و وصوله إلى الأذن مع شدة الانتباه و التركيز، لا يتخلله انقطاع أو انشغال بغيره من الأمور.

– و من خلال هذه التعاريف يتضح الفرق بين السماع و الاستماع، فالإنسان قد يسمع شيئًا و لا يستمع إليه مثل ما يجري في المحاضرات و الحوارات.

فقد يكون المرء سامعًا لكنه ليس مستمعًا و قد يكون مستمعًا و لكنه ليس منصّتًا. "[1]

05. الجوانب الإجرائية لمهارة الاستماع:

- القدرة على تذكر النقاط السابقة.
- القدرة على الاستماع للحفظ.
- القدرة على الاستماع لتعلم القراءة و لإعادة رواية ما استمع إليها شفويًا و كتابيًا.
- القدرة على الاستماع لفهم معاني الكلّمات.
- القدرة على الاستماع لزيادة الثروة اللغوية.
- القدرة على الاستماع للكتابة الإملائية.
- القدرة على الاستماع لاستخلاص الأفكار. [2]

6. أهداف مهارة الاستماع:

- أن يجيد المتعلّمين عادات الاستماع الجيد (اليقظة، الانتباه، المتابعة).
- أن يتمّكن المتعلّمين من متابعة قصة يعرضها المتكلّم، و يتذكروا نظام الأحداث في تتابع صحيح قدر الإمكان.

[1] ينظر محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج، ط1، عمان. الأردن 2008، ص220.

[2] ينظر عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، دار المسيرة، ط3، عمان. الأردن 2010، ص75.

- أن يُظهر المتعلّمين اهتمامًا متزايدًا و انتباهًا أكبر عند الاستماع و أن ينمو وعيهم بقيمة الكلّمات واستعمالها.
- أن تنموا لدى المتعلّمين القدرة على الاستماع لأغراض خاصة، كالاستماع للتفاصيل أو لجزء مضحك أو مثيراً و لتتابع الأفكار. [1]
- من خلال الاستماع يكتسب الفرد الكثير من المفردات، و يتعلم أنماط الجمل و التراكيب.
- الاستماع الجيد يجنب الإنسان الوقوع في الخطأ.
- تكمن أهمّيته في الاعتماد عليه و اتخاذه وسيلة للتلقي و الفهم في جميع مراحل التعليم.
- أنّه الوسيلة الأولى الّتي تشكلّ خبرة الطفل اللغوية، و عن طريقه تنمو الفنون اللغوية الأخرى _ التحدث _ القراءة _ الكتابة. [2]

ويعد الاستماع عامل هام في عملية التواصل يمثل البداية و القاعدة الأساس لتعلّم المهارات اللغوية الأخرى، و دراسية تهدف إلى تحقيق الخبرات و المعارف الّتي يجب على كلّ فرد و كلّ متعلّم معرفتها.

وتتكون مهارة الاستماع من خمسة عناصر متوالية ومتداخلة تتبادل التأثير والتأثر وهي:[3]

أ- **التمييز الصوتي**: أول ما يلامس سمع المتعلم أصوات اللغة العربية فإنه سيحاول إعطاء تفسيرات لها مستمدة من لغته الأم فهو يحاول ترجمة الأصوات الجديدة وغير المألوفة عنده إلى أصوات مألوفة حتى يتسنى له إدراكها، وللتخلص من هذه المشكلة لابد من دراسة الفروق بين أصوات اللغتين (اللغة الأم واللغة الهدف) من خلال التدريبات الصوتية التقابلية، وبعد إدراك المتعلم هذه الفروق تأتي مرحلة التمييز الصوتي بين الأصوات في اللغة نفسها ويتم ذلك من خلال مجموعة من التدريبات الصوتية تقدم فيها الأصوات منفصلة حتى يتسنى للمتعلم إدراك الفروق الصوتية بينها، ثم

[1] ينظر العطية أيوب جرجيس، اللّغة العربية تثقيفًا و مهاراتٍ، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت. لبنان 2012، ص13.
[2] ينظر المرجع السابق، ص13.
[3] ينظر: تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه مداخله طرق تدريسه، ص 125-135.

إدراج هذه الأصوات في كلمات وجمل حتى يتسنى للمتعلم التمييز الصوتي بين أداءات الصوت الواحد في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى تأثر أداء الصوت بالانفعال المصاحب للكلام.

ب- إدراك المعنى الإجمالي لرسالة المتكلم: بعد امتلاك المتعلم القدرة على التمييز الصوتي بين أصوات اللغة وأداءاتها لابد له من توجيه انتباهه من أجل إدراك المعنى العام وتحويل الأصوات إلى معان تنطبع في وعيه، ويتم ذلك من خلال الاستماع إلى مقاطع قصيرة وتنويع النشاط اللغوي واستعمال الوسائل المساعدة على الفهم، لأن الاستماع إلى اللغة العربية بالنسبة للمتعلم الأجنبي عملية تتطلب قدرا كبيرا من الجهد والتركيز.

ج- الاستماع والحفظ: عندما يصبح المتعلم قادرا على التمييز بين الأصوات وإدراك المعنى العام يصبح مستعدا لتطوير قدرته على الاحتفاظ بالكلمات والجمل في ذاكرته، وعملية الحفظ مهمة جدا في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتعليم اللغات عموما يقول ابن خلدون «لابد من كثرة الحفظ لمن يروم تعلم اللسان العربي، وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته من جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة عند الحافظ»[1] ومن أجل تحسين هذه القدرة وجب تعريض المتعلم للغة العربية بشكل مستمر لا ينقطع، وبالتدريج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن البطيء إلى السريع من حيث الإيقاع.

د- فهم الرسالة والتفاعل معها: بعد قدرة المتعلم على تمييز الأصوات واستقبال سلسلة من الكلمات والجمل وتذكرها يكون قد حصَل على الأساس الدلالي والنحوي الذي يجعله قادرا على فهم ما يتلقاه، وبالتالي يكون قادرا على التفاعل معه فكريا واتخاذ المواقف الوجدانية تجاهه، وفي هذه المرحلة يجب على المتعلم التدرب على الفهم دون التركيز على ثروة الألفاظ والقواعد النحوية، ويجب تعويده على عدم التركيز على التفاصيل الدقيقة للحديث حتى يصبح قادرا على فهم ما يسمعه دون تكلف.

[1] المقدمة، ص 596.

هـ- مناقشة مضمون الرسالة: بعد أن يكون المتعلم قادرا على فهم المحتوى والتفاعل معه، وجب تدريبه على الاستماع إلى محادثات لغوية في سياقات مختلفة ومتعددة دون التركيز على الصيغ اللغوية وطريقة التعبير، ويجب التركيز على استخدام محادثات لمستعملي اللغة الأصليين في مواقف يومية تختلف عن تلك المستعملة في الفصل الدراسي بطريقة مقصودة، أي لابد من احتكاك المتعلم بالمتحدثين باللغة في وسطها الطبيعي. وهذا العنصر يقودنا إلى الحديث عن المهارة الثانية من مهارات اللغة وهي مهارة المحادثة.

ب. مهارة القراءة: Reading Skill

مهارة القراءة من المهارات اللغوية المهمة، تكمل باقي المهارات وهي مهارة استقبالية والقراءة في اللغةهي:

تعريفها 01. لغة: "قرأ و قراءة و قرآنًا، و إقترأ الكتاب نطق بالمكتوب فيه أو ألقى النظر عليه وطالعه. "[1]

قرأ الكتاب قراءة و قرآنًا بالضم. و قرأ الشّيء قرءانًا بالضم أيضًا جمعه، و ضمه و منه سمي القرءان لأنّه يجمع سور و يَضُمُهَا.

02. أمَّا اصطلاحًا:" مرت القراءة بمراحل عديدة، فقد كان مفهومها محصورًا في دائرة ضيقة حدودها الإدراك البصري للرموز المكتوبة و تعريفها و النطق بها. و كان القاريء الجيد هو السليم الأداء. "[2]

_ وكانت تعني قدرة القاري على النطق بالألفاظ و بالعبارات بصوت مسموع، سواءً فَهِم ما يقرأ أولم يفهم، و سواءً أحسن السامع من قراءته المعنى أو لم يحسن به، و ظل هذا المفهوم سائدًا حتّى

[1] المنجد في اللّغة و الأعلام، ، ص616.

[2] أبو مغلي سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار البداية، ط1، عمان. الأردن 2005، ص19

بداية القرن العشرين. [1] إلى أن تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية و صارت القراءة عملية فكرية عقلية ترقى إلى الفهم، أي ترجمة الرموز المقروءة إلى مدلولاتها من أفكار. [2]

ثمّ تطور هذا المفهوم بأن أضيف إليه عنصّر آخر، هو تفاعل القاريء مع النّص المقروء تفاعلًا بجعله يرضى، أو يعجب، أو يشتاق أو يسر، أو يحزن أو نحو ذلك مما تكون نتيجة نقد المقروء، و التفاعل معه. [3]

ويعرفها رشدي طعيمة بأنّها «عملية معقدة تشتمل على أربع عمليات هي التعرّف والفهم والنقد والتفاعل» [4] ويقصد بالتعرف تلك العملية الميكانيكية التي يتم من خلال فك الرموز المكتوبة والنطق بها نطقا سليما والربط بين صوت الكلمة وصورتها المرئية وتمييزها عن غيرها من الكلمات، أما الفهم فيقصد به إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم دلالاتها المباشرة وغير المباشرة التي تعبر عنها، وأما النقد فهو القدرة على الحكم على ما يقرأ وإبداء الرأي فيه قبولا ورفضا، والموازنة بين ما يقرأ والأفكار السابقة التي يملكها عن الموضوع، أما التفاعل فهو ذلك النشاط الفكري الذي يقوم به القارئ وذلك من خلال الإحساس بمشكلة تواجهه عند القراءة ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها والاستجابة لهذه الحلول بما يناسبها من انفعال وتفكير ثم اتخاذ الموقف المناسب تجاه المقروء. [5]

ـ يبدو من هذا التطور لمفهوم القراءة حرص و اجتهد متخصصو اللّغة العربيّة و التربويين للوصول إلى ما وصل إليه مفهوم القراءة في الوقت الحاضر.

ـ و نستنتج من خلال التعاريف السابقة أن مهارة القراءة؛ هي قدرة الفرد على إدراك الرموز المكتوبة و النطق بها و استيعابها من أجل التفاعل و التعايش في المجتمع، و هي تخص الأفراد المتخصصين في مجال التعليم.

---

[1] ينظر علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2010، ص24.

[2] ينظر، أبو مغلي سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ص25.

[3] ينظر، عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، ط1، القاهرة. مصر د. ت، ص57.

[4] المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص 518

[5] ينظر، المرجع السابق، ص، 521 - 524.

03. أنواع مهارة القراءة: اتفق الباحثون و المتخصصين في مجال اللّغة و علم النفس أنّ القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسين هما:

أ. **القراءة الجهرية:** يُعرِّف كلّا من كريمان بدير و إملي صادق القراءة الجهرية بأنّها: " نطق الكلّمات و الجمل بصوت مسموع، و يراعى فيها سلامة النطق و عدم الابدّال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة كما يراعى صحة الضبط النحوي و هي أصعب من القراءة الصامتة". [1]

_ كما يشير مُحَمَّد فضل الله: أنّ القراءة الجهرية هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين و تجربة المخ لها باستخدام، أعضاء النطق استخدامًا سليما. و تتعدد مزايا القراءة الجهرية سَواءً من الناحية اللغوية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو غير ذلك.

01. **الناحية الانفعالية:** _ تعد مجالًا مناسبًا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف، كما أنّها تمنح المتعلّمين الثقة في أنفسهم و القدرة على مواجهة الآخرين.

_ فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه لمنحه فرصة إثبات ذاته.

02. **الناحية اللغوية:** _هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجود النطق و حسن الأداء عن طريقها يكتشف الأخطاء في النطق.

_ من خلالها تعرف عيوب القراءة و العمل على معالجتها.

_ هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبّر.

03. **الناحية الاجتماعية:** _ تدريب المتعلّم للتواجد في المجتمع، و مشاركة الآخرين حواراتهم.

_ توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلّم كيفية التعامل مع الجماهير.

_ شَعر المعلّم بالمسؤولية الاجتماعية. [2]

---

1 ينظر، عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، ص57.

2 ينظر، سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، منتدى سوق الأزبكية، القاهرة. مصر د. ت، ص300.

ب. القراءة الصامتة: هي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لأنّها حل الرموز المكتوبة و فهم معانيها بسهولة و دقة. و تتم بانتقال العين فوق الكلّمات و إدراك مدلولاتها، فهي قراءة سرية لا فيها صوت و لا همس و لا تحريك لسان أو شفة، و تقوم على عنصرين:

_ النظر بالعين إلى الرموز المقروءة.

_ النشاط الزمني الّذي يستثيره المنظور.

أي أنّ البصر و العقل هما العنصّران الفاعلان في أدائِها. [1]

04. الجوانب الإجرائية لمهارة القراءة:

- القدرة على التعرّف على المكتوب و نطقه.
- القدرة على إدراك أوجه التشابه و الإختلاف بين أشكال الحروف و الكلمات.
- القدرة على فهم معاني الكلّمات.
- القدرة على فهم الأفكار الرئيسية و الجزئية.
- القدرة على استنتاج المعنى العام في النّص المقروء.
- أن يتعرّف على علامات الترقيم و وظيفة كلّ منها.
- القدرة على التلخيص الشفهي و الكتابي. [2]

05. أهداف مهارة القراءة:

- أن يتمّكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات الّتي تعبر عنها في اللّغة العربيّة.
- أن يتمّكن من قراءة نصّ قراءة جهرية بنطق صحيح.
- أن يفهم معاني الجمل في الفقرات و يدرك علاقات المعنى الّتي تربط بينها.
- أن يقرأ بطلاقة دون تهجي. [3]
- القراءة تتيح للإنسان حرية اختيار ما يقرأ من الكتب و الموضوعات.

---

[1] ينظر، الجعافرة عبد السلام يوسف، مناهج اللّغة العربية و طرائق تدريسها، ص210.

[2] ينظر، عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ، دار المسيرة، ط3، عمان. الأردن 2010، ص100.

[3] ينظر، الناقة محمود كامل، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ص188.

- أنّها واحدة من أساليب بناء شخصية الإنسان و تحديد اتجاهاته و فكره.
- أنّها الأداة الرئيسية في عملية التعلم، فلا علم و لا معرفة بغير قراءة.[1]

من خلال هذه الأهداف نستنتج أن مهارة القراءة عنصّر فعال في العملية التعليمية، فهي تعد سلاح كلّ مثقف بها يستطيع مواجهة مختلف صعوبات الحياة و التأقلم في المجتمع و اختلافه و مسايرته للانفتاح للعالم و تقدمه.

[1] ينظر، أبو مغلي سميح ، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، ، دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص26.

02. 05 مهارات الانتاج:production skills

أ. مهارة التحدث: Speaking Skill

تعتبر مهارة التحدث مهارة أساس في تعليم اللغات إذ هي الجزء العملي والتطبيقي لتعليمية اللغة، فمتعلم اللغة حين يقبل على تعلمها فإنّ في طليعة أهدافه إجادة التحدث بها واستعمالها في مواقف التواصل المختلفة، ونجاحه في إتقان الحديث باللغة مؤشر على امتلاك ناصيتها.

01. يُعرف التحدث في اللّغة: "كلّ ما يتحدث به من كلام و خبر"[1]. و جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة «تحادثَ يتحادث، تحادُثًا، فهو مُتحادِث وتحادث الطَّالبان/ تحادث الطَّالبُ وصديقه/ تحادث الطَّالبُ مع صديقه: حدَّث أحدهما الآخر، تكلَّما معًا، تبادلا الأفكار وأطراف الحديث"[2]

– و كذلك: "تحدث بالشّيء و عن الشّيء: تكلّم أو خبر و تحادثوا أي حدث بعضهم بعضًا. "[3]

02. أما اصطلاحًا: فتدور حوله عدة مصطلحات و دوال أخرى نحو: (المحادثة _ التعبير الشفوي _ الكلام).

و هو الوسيلة اللغوية الّتي يستعملها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار و ما يدور في نفسه من أحاسيس إلى الآخرين و غالبًا ما يقترن مع الاستماع في المواقف اللغوية.

و هو أيضًا عملية تفاعلية يتمّ من خلالها بناء المعنى و يتأثر بالموقف الّذي يحدث فيه و بالحصيلة اللغوية للمتحدث و تجاربه.

– كما يعرف أنّهُ مهارة نقل المعتقدات، و الأحاسيس و الاتجاهات و المعاني، و الأفكار و الأحداث، من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة و انسياب مع صحة في التعبير، و بسلامته في الأداء. [4]

---

[1] مدكور إبراهيم، المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية، القاهرة، ط. خ، 1994. ص139.

[2] معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 452.

[3] المنجد في اللّغة و الأعلام، ص121.

[4] ينظر، طارق عبد الرؤوف، المهارات اللغوية عند الأطفال، دار الجوهرة، ط1، القاهرة. مصر 2015، ص253.

والمحادثة مهارة إنتاجية يأتي تطورها بعد مهارة الاستماع، وتتطلب من المتعلم "القدرة على استخدام الأصوات بدقة والتمكن من الصيغ النحوية، ونظام ترتيب الكلمات التي تساعد على التعبير عما يريد قوله في مواقف الحديث. "[1] وجاء في تعريف الكلام أنه «ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عما يعتمل في داخله بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثرا في حياة الانسان وتعبر عن نفسه"[2] ومن مفهوم المحادثة الكثير من أشكال التعبير الصوتي فإلقاء محاضرة مثلا أو قصيدة في حفل ما لا يعتبر محادثة لأنّه يفتقد لشرط التبادل، ثم إنّ المحادثة يجب أن تكون حرة أي أن حرية المتحدث شرط لحديثه ولابد أن تكون المواقف التي يستعمل فيها المتعلم اللغة تشعره بذاته وحقه في التعبير بالطريقة التي يحب والتي يراها مناسبة فيستخدم من ألوان الكلام ما يطيب له وما يقدر عليه، وكون المحادثة تلقائية يقتضي عدم توجيهها إذ إن العديد من المتغيرات تحكم عملية الكلام وتوجهه بطريقة غير متوقعة، وبالتالي وجب على المتعلم المتقن لهذه المهارة أن يكون مستعدا لكل المواقف الطارئة، قادرا على التعامل معها بكل كفاءة، ثم إن المحادثة يجب أن تدور حول موضوع ما فلا نتحدث لأننا نريد أن نتحدث فقط نحن نتحدث لأن لدينا شيئا نريد إيصاله للآخر أو رأيا نتبادله.

– من خلال التعاريف السابقة نتبين أنّ مهارة التحدث ذات أهمّية بالغة في حياة الأفراد إذْ تعدّ الوسيلة الّتي يستخدمها في نقل ما لديه من أفكار و أحاسيس بعبارات و جمل ذات معنى.

03. مصطلحات متقاربة في المعنى لمهارة التحدث:

أ. الكلام: "هو ذلك الكلام المنطوق الّذي يعبر به المتكلّم عَمَّا في نفسه من هواجس وخواطر أو ما يحول بخاطره من مشاعر و أحاسيس، و ما يزخرُ به عقله من رأي أو فكر أنْ يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة و انسياب فضلًا عن الصحة في التعبير و السلامة في الأداء. "[3]

[1] محفوظ ابتسام، المهارات اللغوية، دار التدمرية، السعودية، ط1، 2017م، ص18.

[2] المرجع السابق نفسه، ص18.

[3] عبد الهادي نبيل، بسندي خالد عبد الكريم، أبو حشيش عبد العزيز، مهارات في اللّغة و التفكير، دار المسيرة، ط3، عمان. الأردن، 2009، ص 169.

– و يعرف كذلك أنّه فن فعل الاعتقاد و العواطف و الاتجاهات و المعاني و الأفكار و الأحداث من المتحدث إلى الآخرين، و إنّه مزيج من الأفكار التالية: التفكير كعمليات عقلية أجمل للأفكار والكلّمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين مع التعبير الملحمي للجسم. [1]

ب. المحادثة: تعرف بأنّها المناقشة الحرة التلقائية الّتي تجرى بين فردين حول موضوع معين. [2]

كما تعرف: "أنّها إمكانية التحدث عبر الإنترنيت مع المستخدمين الآخرين في وقت واحد عن طريق برنامج بشكلّ محطة افتراضية تجمع المستخدمين من جميع أنحاء العالم على الإنترنيت للتحدث كتابة وصوتًا و صورة. "[3]

ج. التعبير الشفهي: "هو مهارة من مهارات اللّغة بها تنتقل الأفكار و المعتقدات و الآراء والمعلومات و الطلبات إلى الآخرين بواسطة الصوت، فهو ينطوي على لغة و صوت وأفكار وأداء."[4]

– و هو أيضًا:" نشاط كلامي يفصح فيه الفرد بلسانه كما يريد أن يقوله و هو ممارسة لغوية تستخدم في الحياة اليومية بصورة تلقائية في عملية التخاطب و المحادثة. و قيل عن التعبير الشفهي أيضًا أنّه كلّ لفظ مستعمل بنفسه، يفيد في معناه. فاللفظ الّذي لا معنى له لا يمكن أن نسميه كلاما. "[5]

– الواضح من هذه التعاريف أنّها كلّها مصطلحات متقاربة أو بالأحرى مترادفة تشترك في الهدف ذاته و هو البوح و التعبير عما يجول في النفس من مشاعر و أفكار و أحاسيس و تجارب و تحقيق ما يسمى بالإفهام و التواصل بين الأفراد.

---

[1] ينظر، جمعة أحمد، الضعف في اللّغة تشخيصه و علاجه، ص 85.

[2] ينظر، طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللغوية عند الأطفال، ص 254.

[3] السيد علي مُحَمَّد، موسوعة المصطلحات التربوية، ص140.

[4] عطية محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان. الأردن 2006، ص 204.

[5] الدليمي طه علي حسين، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، ط1، اربد الأردن 2009، ص212.

04. أنواع مهارة التحدث:

أ. **الكلام الوظيفي**: فهو الّذي يؤدي الغرض الوظيفي في الحياة، و يكون الغرض منه تواصل الناس لتنظيم الحياة و قضاء الحاجات، و يتمّثل ذلك في المحادثة و المناقشة في الاجتماعات و البيع، إلغاء التعليمات، الإرشادات المناظرات، المحاضرات الندوات والخطب و الأخبار، و لا يحتاج التحدث الوظيفي إلى استعداد خاص أو أسلوب خاص فهو يحقق مطالب مادية اجتماعية و يمارسهُ المتكلّم في حياته اليومية.

ب. الكلام الابدّاعي: و هو الّذي يظهر المشاعر و يفصح عن العواطف و يترجم الأحاسيس المختلفة بألفاظ مختارة، متينة السبك، مضبوطة لغويًا و صرفيًا، تنتقل إلى المستمعين و القارئين بطريقة شائعة فيها إشارة و أداء أدبي. بحيث يشارك المستمعون و الملقي مشاركة وجدانية، ينفعلون بانفعالاته العاطفية بالتذوق الشعري و النثري و القصصي، وحب الوطن. و هذا اللون ضروري للتأثير في الحياة العامة بتحريك العواطف و إثارة المشاعر نحو اتجاه معين، و كم من كلّمات معبرة كان لها وقع السحر في النفوس. [1]

– و تجدر الإشارة إلّا أنّ الكلام الوظيفي و الابدّاعي لا ينفصلان عن بعضهما البعض انفصالًا كلّيًا، فهما يلتقيان في الموقف التعبيري موقف وظيفي، و تلحقه صفة الابدّاعية بدرجات متفاوتة.

05. الجوانب الإجرائية لمهارة التحدث

- تأثر السامع بالكلام الّذي يسمعه.
- نطق الألفاظ نطقًا جيدًا صحيحًا.
- الوضوح و السلامة في الفكرة الّتي يريد التلميذ أن ينقلها إلى السامع.
- عدم تكرار الكلّمات بصورة متقاربة.
- تماسك العبارات و عدم تفككها

[1] عطية محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ص 205

- القدرة على وصف الأشياء الخارجية و الأحاسيس الداخلية.
- القدرة على الإجابة عن الأسئلة.
- القدرة على نقل خبر أو معلومة. [1]

06. أهداف مهارة التحدث:

- أن ينطق المتكلّم أصوات اللّغة العربيّة نطقًا سليمًا متمكنًا من الظواهر الصوتية إلى النبر و التنغيم.
- أن ينطق الأصوات المتجاورة و المتشابهة.
- أن يدرك الفرق في النطق بين الحركات القصيرة و الطويلة.
- أن يعبر عن أفكاره مستخدمًا الصيغ الصرفية و النحوية المناسبة.
- أن يكتسب ثروة لفظية كلامية مناسبة لعمره و مستوى نضجه و قدراته.
- تعبير التحدث أهمّ الوسائل في مواجهة الحياة و أنه وسيلة رئيسية للتعليم و التعلّم في كلّ المراحل التعليمية و لا يمكن الاستغناء عنه.
- أنّه وسيلة الإقناع و الإفهام و التوصيل. [2]

ب. مهارة الكتابة: Writing Skill

مهارة الكتابة هي إحدى مهارتي الإنتاج اللغوي (المحادثة والكتابة)، ومهارات الإنتاج اللغوي أكثر صعوبة من مهارات الاستقبال، وتعتبر الكتابة المحصلة النهائية لما اكتسبه المتعلم من مهارات اللغة وهدفا أساسا من أهداف تعلم اللغة الأجنبية، حيث يتطلع متعلم اللغة العربية إلى اكتساب القدرة على الكتابة بها كما يتحدث ويقرأ كما أنها وسيلة في ذات الوقت من وسائل تعلم اللغة إذ تمكن المتعلم من تنمية رصيده اللغوي.

[1] ينظر، مدكور علي أحمد، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2007، ص153.

[2] ينظر، وزارة التعليم العالي للمملكة العربية السعودية، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ، د. ط، جامعة أم القرى، 1985، 157

تعريفها 01. لغة:" من كتب، الكتابُ. معرف و الجمع كُتُب، وكتب الشّيء يكتبه كتبًا وكتابًا وكتابة و كتبه: خطهُ ."[1] الكِتابُ اسْمٌ لِمَا كُتب مَجْمُوعاً؛ والكِتابُ مَصْدَرٌ؛ والكِتابةُ لِمَنْ تكونُ لَهُ صِناعةً، مِثْلُ الصِّياغةِ والخِياطةِ"[2] ويقال:"كتب الكتاب: عقد القران. "[3]

وجاء في القاموس المحيط "كَتَبَه كَتْباً وكِتاباً: خَطَّه"[4]

02. أما اصطلاحًا: "فهي أسلوب للتعبير عن هذه الأمور الصوتية تقتضيها ظروف خاصة في حياة الإنسان، كما لو حاول أن يتصل بغيره بعيد عنه أولا يريد أن يطلع عليها أو يسمعها غيره لذلك جاءت الكتابةُ متأخرة عن اللّغة المنطوقة. "[5]

ـ "وهي نظام من الشفرة للعلامات البصرية، الّتي يستطيع الكاتب بواسطتها أن يقرر الكلّمات الدقيقة الّتي سوف يولدها القارئ من النّص. "[6]

وعرّفت بأنّها إعادة ترميز اللّغة المنطوقة في شكلّ خطي على الورق من خلال أشكال ترتبط ببعضها، وفق نظام اصْطلح عليه أصحاب اللّغة في وقت ما، بحيث يعد شكلّ من هذه الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض تقبل أفكار الكاتب وآرائه إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال.

03. أنواع مهارة الكتابة:

أ. الكتابة الوظيفية: "هي الكتابة الّتي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الرد و الجماعة لتحقيق الفهم و الإفهام، و هي ذلك النوع من الكتابة الّتي يمارسها كمتطلب لهم في حياتهم اليومية العامة و يمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسمية و في مجالات استعمال هذا النوع: كتابة الرسائل

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت لبنان 1994، ج1، مادة ك ت ب، ص698.

[2] المرجع السابق نفسه.

[3] مدكور إبراهيم، المعجم الوجيز، ص526.

[4] الفيرزآبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مكتبة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط8، 2005م، ص 128.

[5] زايد فهد خليل، الأساليب العصرية في تدريس اللّغة العربية، دار يافا، ط1، عمان. الأردن 2011، ص54.

[6] أبو زلال عصام الدين، الكتابة العربية، أسس و مهارات، دار يافا، ط1، الإسكندرية. مصر 2011، ص17.

والبرقيات و السير الأكاديمية و الاستدعاءات بأنواعها و الإعلانات و كتابة السجلات و التقارير والتلخيص. "[1]

ب. **الكتابة الابدّاعية:** "هي عملية تسمح بإنتاج نصّ مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساس ومراجعتها. وهي الكتابة الّتي تهدف إلى الترجمة عن الأفكار و المشاعر الداخلية و الأحاسيس والانفعالات، و من ثمّ نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوس السامعين أو القارئين تأثيرًا يكاد يقترب من انفعال أصحاب هذه الأعمال، و فيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، ويبين أفكاره وينسقها و ينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يلمس الخبرة الّتي مرّ بها الكاتب."[2]

04. أهداف مهارة الكتابة:

- إدراك المتعلّم العلاقة بين شكلّ الحرف وصوته.
- كتابة الحروف العربيّة بأشكال يتمّيز بعضها عن بعض من حيث الشكلّ والنطق.
- تدريب يد المتعلّم على الكتابة بخط واضح تكتمل فيه الحروف.
- تدريب يد المتعلّم على كتابة الكلّمات ذات الصعوبات الإملائية الّتي تحتاج إلى العناية والتدريب مثل: كتابة الكلّمات الّتي بها " الْ " الشمسية والقمرية.
- وكتابة التاء المربوطة و المفتوحة في آخر الكلّمات.
- تدريب المتعلّم على استخدام علامات الترقيم استخدامًا صحيحًا.
- تعويد المتعلّم النظام و الحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة. [3]
- . الكتابة إحدى وسائل الاتصال الإنسان بغيره و بها يتجاوز حدود الزمان والمكان.
- وهي وسيلة لحفظ التراث البشري.

---

[1] ربابعة إبراهيم علي، مهارة الكتابة و نماذج تعليمها، شبكة الألوكة، د. ط. د. ت، ص6.

[2] المرجع السابق ص6.

[3] طعمية رشدي أحمد، المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، ط3، عمان. الأردن، 2011، ص398.

- وسيلة تفكير، فالإنسان يفكر بقلمه، لأنّه يفكر و هو يكتب. [1]

نستنتج من خلال ما تقدم مدى اهتمام الإنسان مهارة الكتابة، فهي تعد من وسائل التنفيس عن النفس و التعبير عما يجيش بالخواطر و الصدور. و قد أشاد الإسلام بذكرها و حثَّ على نشرها لأنّها حافظة لتراثنا.

جـ. **الإملاء:**

01. تعريفه: "هو عملية إتقان رسم الحروف و الكلّمات عند كتابتها؛ لتصبح مهارة يكتسبها المتعلّم بالتدريب و التمرّن، و تحتاج إلى عمليات عقلية جماعية أدائية بينهم فيها البيئة المدرسية والثقافة. [2]"

"وهوتحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة في الكلّمة لاستقامة اللفظ و ظهور المعنى المراد. "[3]

02. أنواع الإملاء:

أ. **الإملاء المنقول:** و هو عملية نسخ لنموذج مكتوب أمامه يحدد المهارة المطلوب للتدريب عليها بلون مغاير أو بوضع خط تحتها.

ب. **الإملاء المنطوق:** عبارة عن العبارات أو الجمل و القراءة بصوت مسموع و واضح و يقوم المتعلّم بكتابة الكلّمات المنفردة.

ج. **الإملاء التعليمي:** و يقصد به التدريب على كتابة الكلّمات مماثلة للنمط الّذي سيملى عليه فالمتعلّم لا يتدرب أولًا على محاكاة النمط شفاهة و كتابة، ثمّ يكتب كلّمات للنمط الّذي تدرب عليه. [4]

[1] ينظر عبد الباري ماهر شعبان، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2010 م 36.

[2] أبو زيدسامي يوسف، قواعد الاملاء و الترقيم، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2012، ص18.

[3] علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2010، ص128.

[4] ينظر، سعد الدين أحمد، الإملاء في اللّغة العربية، دار الراية (د. ط)، عمان. الأردن 2014، ص11.

03. أهداف تدريس الإملاء: للإملاء أهمّية خاصة في اللّغة العربيّة، و ذلك لما يترتب على الخطأ الإملائي من تفسيره في صورة الكلّمة، الّذي بدوره يؤدي إلى تغيير في معناها، و لعلّ أهمّ أهدافه ما يلي:

- تمكين المتعلّمين من رسم الحروف و الألفاظ بشكلّ واضح و مقروء أي تنمية الكتابة عندهم.
- القدرة على كتابة المفردات اللغوية الّتي يستند عليها المتعلّم في التعبير الكتابي، ليتاح له الإتصال بالآخرين من خلال الكتابة السليمة.
- تحقيق التكامل في تدريس اللّغة العربيّة: بحيث يخدم الإملاء فروع اللّغة الأخرى.
- تنمية دقة الملاحظة و الانتباه و حسن الإصغاءُ.[1]

04. أهمّية الإملاء: تَأتي أهمّيته من أنّ فروع العربيّة كلّها تعتمد عليه، كما أنَّ ثمّة علاقة ترابط وثيقة بينه و بين مواد المعرفة الأخرى. فهو الوسيلة الأساس للتعبير الكتابي من حيث الصورة الخطية فالخطأ الإملائي يشوه الكتابة، و يغير معناها. فيَعُد نقصًا كبيرًا فيها، كما أنَّه يعطي انطباعًا سيئًا عن الكاتب مما يدعو إلى احتقاره و ازدرائِه، مع أنّهُ قد يغفر له خطأ لغوي من لون آخر لذلك فالكتابة الصحيحة مقياس للمستوى التعليمي، وعطية مهمة في التعليم لأنّها عنصرًا أساسا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، وبعض أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور. و هذه القراءةَ تزود المتعلّمين بألوان من المعرفة المختلفة وتعودهم على جودة الاصغاء وحسن الانتباه و تنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم.[2]

[1] ينظر، معروف نايف، تعلم الإملاء و تعليمه في اللّغة العربية، دار النفائس، ط7، بيروت. لبنان 2007، ص10.

[2] ينظر، أكرم جميل قيس، معجم الاملاء العربي، ، دار الوسام، ط2، بيروت. لبنان 1998، ص19.

د. الخط:

01. تعريفه:" الخط في عرف التربويين يعني: فن تحسين شكلّ الكتابة و تجويدها لإضفاء الصبغة الجمالية عليها و هو عند الخطاطين يعني: كتابة الحروف العربيّة المفردة و المركبة، بصورة حسية وجميلة حسب الأصول و القواعد الّتي وصفها كبار من عرفوا بهذا الفن. "[1]

02. أنواعه: له أنواع كثيرة نذكر منها خط النسخ و الرقعة اللذان يستعملهما في العملية التعلمية التعليمية خاصة في المراحل الأساسية الأولى.

- ❖ خط النسخ: سمي بهذا الاسم لاستخدامه في نسخ القرءان الكريم و يمتاز بقبوله التشكيل و امتداد حروفه، ابتدعه ابن مقلة.
- ❖ خط الرقعة: هو أسهل الخطوط، ابتدعه الأتراك و يقال إن مبتدعه هو " ممتاز بك " و يمتاز بالوضوح و السهولة، و قصر الحروف و قد قيل: أن خَطَ النسخ خط القراءة، خط الرقعة خط الكتابة.

03. **أهدافه:**

أ. أن يكتب التلميذ كتابة جيدة، و جودة الكتابة لا بدَ فيها من الوضوح و هذا الأخير يحتاج إلى:

- كتابة الحروف كتابة صحيحة.
- ترك مسافات مقبولة بين الكلّمات.
- الدقة في الميل و الانحدار في الحروف.
- تخطيط مريح للسطور و للكلّمات و للحروف.
- كتابة الحروف في حجم مناسب.
- اكتساب المتعلّمين القدرة على الكتابة السريعة الواضحة. [2]

[1] زايد فهد خليل، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارات و الصعوبة، دار اليازوري، د. ط، عمان. الأردن، (د. ت)، ص120.

[2] ينظر، زايد فهد خليل، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارات و الصعوبة، ص123

ب. تعليم الخط له مزايا ذات قيمة من الناحية العلمية، لأنّ الكتابة من أهمّ الأمور الّتي يحتاج إليها الإنسان في حياته، و هي متمِمَة لعملية القراءة، الّتي تعد من أهمّ الواجبات الّتي تضطلع لها المدرسة الابتدائية.

ج. و الخط باعتباره فنًا جميلًا في خير الوسائل الّتي تربي الذوق السليم في نفوس المتعلّمين و تنمي فيهم قوة الملاحظة و الحكم.

د. تعليم الخط من أحسن الفرص الّتي تستغل في تعويد المتعلّمين النظافة و حب النظام، ومحبة الفنون الجميلة.

هـ. أن يكتب التلميذ كتابة تحدث أثرًا في نفس القارئ. [1]

04. أهمّية الخط: إنّ أهمّية الخط و منزلته في المجال التعلمي التربوي فهو من لوازم الحضارة و مظهر من مظاهر الفنون الجميلة الراقية، و قد عرف العرب الخط و أشادواْ به فقالوا: " القلم أحد اللسانين "، كما أنّ الله سبحانه و تعالى كرمه في كتابه العزيز حين أقسم به، فقال عز وجل: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾. سورة (القلم)، الآية. 01

هـ. علامات الترقيم:

01. مفهومها: "فالترقيم في الكتابة هو وضع رموز اصطلاحية بين أجزاء الكلام المكتوب، لتحقيق أهداف تتصل بتيسير القراءة الصحيحة و الكتابة السليمة، و من هذه الأهداف: تحديد مواضيع الوقف، حيث ينتهي المعنى، أو جزء منه و الفصل بين أجزاء الكلام و الإشارة إلى انفعال الكاتب في سياق الاستفهام والتعجب. "[2]

[1] ينظر، رندة سليمان التوتنجي، أساسيات الإملاء و علامات الترقيم و الخط العربي، جمينة للنشر، (د. ط)، عمان. الأردن 2013، ص85.

[2] أبوزيدسامي يوسف، قواعد الاملاء و الترقيم، ص237.

- و أيضًا: " هي رموز اصطلاحية توضع للفصل بين الجمل و العبارات لتحديد أساليب الكلام الّتي تتنوع بتنوع الأغراض التعبيرية و هي مأخوذة من مادة (رقم) الّتي تدل على الوشم في تطريز المنتوجات وختمها، لتمييز بعضها بعض". [1]

_ من خلال التعريفين السابقين يتضح لنا على أهمّية علامة الترقيم في العملية التعليمية فهو عبارة عن رموز اصطلاحية توضع للفصل بين الجمل من أجل توضيح كلّ ما هو مُبْهم في النّص المكتوب. و لعلّ أهمّ علامات الترقيم الموجودة في نصّوص المراحل الأولى و الأكثر انتشارًا هي النقطة و الفاصلة و علامة التعجب و علامة الاستفهام و النقطتان و العارضة و القوسان المزهران الّتي تحصر بينهما الآيات القرآنية.

02. الأغراض الأساسية في علامات الترقيم:

- تحديد مواضع الوقف و الفصل و الوصل و الابتداء.
- التنويع في عملية التنغيم و توزيع النبرات الصوتية للقارئ بدقة في أثناء عملية القراءة.
- تحديد مواضع الوقف بدقة حيث ينتهي المعنى أو جزء منه هو الفصل بين أجزاء الكلام.
- بيان ما يلجأ إليه الكاتب في تفصيل أمر هام و توضيح شيء مهم.
- التمثيل لحكم مطلق و بيان وجود العلاقات بين الجمل.
- المساعدة على إدراك فهم المعنى المطلوب من النّص المكتوب. [2]

و. التعبير:

01. تعريفه:" هو القدرة على التفكير و التدبر في الكلام المصور للعواطف الإنسانية، في تأججها وبرودها، من فرح و حزن و حب و بغض، و تدوينه أو هو الطريقة الفنية للكتابة. "[3]

[1] مُحَمَّد خان، منهجية البحث العلمي، دار علي زيد، ط1، بسكرة. الجزائر 2011، ص36.

[2] ينظر، زايد فهد خليل، علامات الترقيم في اللّغة العربية، ، دار يافا، ط1، عمان. الأردن 2011، ص10.

3العناقي وليد، مهارات الكتابة و التعبير، دار كنوز المعرفة العلمية، ط1، عمان. الأردن 2011، ص96.

-كما يقصد به:" ما يكون لدى الفرد في إمكانية التعبير عن أحاسيسه و أفكاره و مشاعره في وضوح و تسلسل، بحيث يتمّكن القارئ من أن يصل في يسر إلى ما يريده هذا الكاتب. "[1]

ـ من خلال التعريفين نستنتج أنّ التعبير هو قدرة الفرد على إخراج كلّ المكبوتات سواءً المفرحة أو المحزنة في شكلّ تعابير شفهية أو كتابية أو وظيفية أو إبداعية.

02. أنواع التعبير:

أ. التعبير الشفهي: و هو أن ينقل الطفل ما يحول في خاطره و حسه إل الآخرين مشافهة مستعينًا باللّغة، تساعده الإيماءات و الإشارات باليد و الانطباعات على الوجه و النبرة في الصوت.

ب. التعبير الكتابي: "هو أن ينقل الطفل أفكاره و أحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدمًا مهارات لغوية كقواعد الكتابة (الاملاء و الخط) أو قواعد اللّغة (النحو و الصرف) و علامات الترقيم المختلفة، و ينعت بالتعبير التحليلي أو الإنشائي و هو اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم على الكتابة بأسلوب على قدرته في المجال الفني المناسب لهم و تعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة و جمع الأفكار و تبويبها و تسلسلها و ربطها. "[2]

03. مجالات التعبير الكتابي:

أ. تشجيع الطفل على كتابة بطاقات المعايدة و المجاملة و كتابة اللافتات و التعليمات و التوجيهات و الإرشادات و ما إلى ذلك من الأنشطة الاجتماعية.

ب. تشجيع الطفل على التعبير عن الأفكار و الأحاسيس و الانفعالات و العواطف و مشاعر الفرح والحزن، و وصف مظاهر الطبيعة، و أحوال الناس و كتابة الشعر و القصة.

1مجاور مُحَمَّد صلاح الدين، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ، دار الفكر العربي، د. ط، القاهرة. مصر 2000، ص222.

[2] البجةعبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللّغة بين النظرية و الممارسة، دار الفكر العربي، د. ط، عمان. الأردن 1999، ص313.

جـ. ينبغي التعرّف على ميول الأطفال و اهتماماتهم، و عدم إجبارهم على الكتابة في مجالات لا يميلون إليها، و لا يودّون الكتابة فيها، لأنّ ذلك يأتي بنتائج عكسية. و سواءً كانت مجالات التعبير وظيفية أو إبداعية فإنّه يجب تدريب الطفل على الرجوع إلى مصادر المعرفة. [1]

04. أهداف التعبير الكتابي:

أ. يتيح هذا النوع من التعبير للطفل القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه في الوقت الّذي يتيحه التعبير الشفوي بطبيعته الّتي تستلزم السرعة.

ب. يمكن التعبير الكتابي الصلة بين التلميذ و أدوات الكتابة.

ج. يتيح له فرصة الوصول إلى مرحلة الابدّاع بتوفير الوقت الكافي في ذلك.

د. ينمي لدى المتعلّمين المهارة الكتابية في من جانبيها (الخط و الإملاء). [2]

إذا كان تعليم اللّغة يرمي إلى إكساب المتعلّم المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة، فلا بدّ من المران المستمر عليها ليتحقق للمتعلّمين اكتسابها و تثبتها، و لا يتمّ ذلك إلى في حقل التعليم، و ممّا لا نشك أنّ كلّ معلّم يكتسب هذه المهارات له القدرة على توصيل ما لديه من علم بطريقة تجعله متميزًا وماهرًا في تبليغها.

[1] ينظر، مدكور علي أحمد، طرق تدريس اللّغة العربية، ص73.

[2] ينظر، زايد فهد خليل، أساليب تدريس اللّغة العربية، ص145.

06. دور المهارات اللغوية في تثبيت الملكة اللغوية:

تعد المرحلة الابتدائية من التعليم مرحلة حاسمة في تنشئة الطفل، فهي مرحلة تساهمّ بتزويد الطفل بأساسيات العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات بصفة عامة ومهارات اللّغة بصفة خاصة، فالمرحلة الابتدائية تقوم بمهمة تعليم اللّغة الوطنية الرسمية وتعمل على تنمية وتثبيت قدرات المتعلّمين حتّى تصبح لديهم ملكة لغوية صحيحة سليمة.

وعليه سنبين دور هاته المهارات اللغوية في تثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلّمين.

أ. الاستماع:

إنّ دور الاستماع في تثبيت الملكة اللغوية يكمن في أنّه أهمّ الحواس على الإطلاق في اكتساب العلم والمعرفة، وتنمية الملكة اللغوية، فقد كان العرب القدامى يدفعون بأبنائهم إلى مواطن الفصاحة في البادية من أجل امتلاك ناصية اللّغة، وقد استمر الحال إلى يومنا هذا من خلال الكتاتيب والمساجد في تحفيظ القرءان الكريم عن طريق التسميع، أي أنّ معلم القرءان يتلو أولا وبعد ذلك يعيد تلامذته وهكذا حتّى يحفظه المتعلّمين سماعا.

أهمّية الاستماع في المرحلة الابتدائية: يعد الاستماع ركنا من أركان الاكتساب اللغوي، وذلك لما يحظى بأهمّية بالغة ليس لذاته وإنّما لأثره على باقي المهارات، فالاستماع يعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلّم من خلال ما يسمعه من فقرات وعبارات جديدة قد يحفظ بعضها، كما أنّه أثناء تدربه على مهارات الاستماع تمكنه أن يقوم أسلوبه ويصحح ما لديه من أخطاء لغوية ممّا يؤدي إلى اتساع حصيلته اللغوية ويقوي القدرة على الاتصال اللغوي الواضح السليم سواء شفويا أو كتابيا.

إنّ المعلّم الناجح هو الّذي يسعى أن يعلم تلامذته فن الاستماع، وينمي مهارته فيهم من خلال أنشطة مدرسية، فالاستماع هو النافذة الّتي تطل بها المتعلّم على المحيط به وهي المهارة الأولى الّتي تولد وتنمو مع الإنسان فعن طريق الاستماع، يستطيع الطفل أن يتعلم كيف يجعل الحروف الفردية تنطق في كلّمة ذات معنى، وكذا المزج بين الكلّمات المنفصلة لتكوين جمل مفيدة، وهذا ما يمنحه الثقة والقدرة على سد الفجوات والوصول إلى النطق السليم، كما يساعد المتعلّم على التخلص ممّا علق

بذهنه من ألفاظ عامية واستبدالها بالفصيحة، فضلا عن ذلك يزيد الاستماع في قدرة المتعلّم على الانتباه والتركيز وينمي لديه الذوق العلمي والنقد البناء، و ينمي قدرته على الربط بين الأفكار وفهم المسموع وتمحيصه، والتزود بمختلف المفاهيم الّتي تعينهم على اكتساب مهارات التحليل والتفسير، ليصبحوا قادرين على تصنيف الحقائق والأفكار الواردة في المادة المسموعة، وهذا ما يساعد المتعلّم على تخطي العقبات الّتي تواجههم في حياتهم.

ب. المحادثة:

تعمل مهارة التحدث في إثراء الرّصيد اللغوي والمعرفي، وتنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث الخاصة لكلّ متعلم والتفاعل مع الآخرين إذ تجعل من المتعلّم مندمجا مع النسيج الاجتماعي ومشاركة حياة مجتمعه في مجالات عدة، بالإضافة إلى تنمية الحس اللغوي عند المتعلّم أي حسه بالفكرة وقيمة الكلّمة ودقتها، ومناسبة الأسلوب وإثراء الصور الخيالية، وعليه فإنّ معلّم اللّغة لابدّ أن يساعد المتعلّمين على اكتساب بعض مهارات التعبير الشفوي من خلال تعويد المتعلّم التعبير عن نفسه في مواقف مختلفة، من خلال حوارات أفقية وعمودية، دون أن يفرض عليهم نمطا معينا من التعبير بل يفسح لهم المجال لتعبير الحر وبالتالي يصبح هنا المعلّم موجها ومرشدا لتلك التعابير بتصحيح التعابير والألفاظ وإدراج بعض الصيغ والأساليب زيادة إلى اكتشاف رصيد لغوي جديد وهكذا حتّى تنمى لدى المتعلّم ملكة لغوية.

ج. القراءة:

يعدّ الفعل القرائي مدخلا رئيسا لجميع الأنشطة التعليمية لذلك تحرص المناهج التعليمية على الاعتناء به، بدءا من الطور الأول من خلال القراءة المقطعية، وذلك من خلال معرفة الرموز والنطق بها، أي تعليم صور الحروف الهجائية رسما ونطقا بعد المحادثة الشفهية، لأنّ اللّغة المنطوقة تسبق اللّغة المكتوبة.

إنّ أثر الفعل القرائي بارز في جميع الأنشطة، فإنّ تطور الفعل القرائي تطور الفعل الأدائي لجميع الأنشطة فهو أهمّ وسيلة للتحصيل المعرفي واللغوي وتنمية خبراتهم وترقية مفاهيمهم وصقل أذواقهم.

د. الكتابة:

تعدّ الكتابة إحدى المهارات الأربع وهي إحدى المحطات لتثبيت الملكة اللغوية من خلال التعبير الواضح السليم الّذي هو غاية أساسية في تدريس اللّغة وكلّ فروع اللّغة وسائل لخدمة هذه الغاية وتحقيقها، فالكتابة نشاط لغوي تتداخل فيه حصيلة التلميذ اللغوية والفكرية الّتي تتجسد مدى تحكم المتعلّم في ترتيب الألفاظ والتّحكم في القواعد النحوية والصرفية والإملائية، وقدرته على توظيف ما اكتسب من شواهد وخبرات من خلال نصّوص القراءة وغيرها من المحيط الخارجي.

المهارات اللغوية أصبحت ضرورة مُلِحة لكلّ مثقف بوجه عام و هي لازمة لمن يعمل في مجال التعليم على وجه الخصوص، لما لها من أهمّية في حياة الفرد، فلا يمكن تقديم مهارة على حساب أخرى بل هناك تكامل واضح بين المهارات اللغوية و أنّ كلّ منهما يؤثر في الآخر و يتأثر به.

فالاستماع و التحدث يجمعهما الصوت، أمَا القراءة في الوجه المقابل لغة الكتابة، فالقراءة فن استقبالي و الكتابة فن إنتاجي و كلاهما يرتبط بالصفحة المطبوعة، أمَا مهارتي الاستماع و القراءة متشابهان و ذلك أنّ كلّأهمّا يشتمل استقبال الأفكار من الآخرين، و إذا كانت القراءة تتطلب النظر و الفهم فالاستماع يتطلب الإنصّات و الفهم.

فالعلاقة بين مهارتي الاستماع و الكتابة تشمل في أنّ المستمع الجيّد يمكن في التمييز بين أصوات الحروف، فَيستطيع كتابة الكلّمات كتابة صحيحة. و في الأخير نقول أن اللّغة لا يمكن أن تكتسب و وتثبت إلا بعد التدرب و التمرن على المهارات اللغوية.

وإجمالا فإنّ المهارات اللغوية الأربع تتداخل مع بعضها وتتكامل بشكل لا يمكن معه تصور الفصل بينها إجرائيا، فالاستماع والقراءة كلاهما مهارتان يستقبل من خلالهما المتعلم أفكار الآخرين، وحتى يكون قادرا على إدراك الكلمات والجمل المطبوعة لا بد أن يكون قد استمع إليها بصفة سليمة، وتعد الكلمات الأكثر سهولة في القراءة هي الكلمات التي سمعها المتعلم، ذلك أن الفهم في القراءة يعتمد على فهم لغة الكلام أولا، ثم إن المهارات التي يكتسبها المتعلم في الاستماع يعتمد عليها كذلك في تعلم مهارة القراءة. والعلاقة بين الاستماع والمحادثة تتمثل في كونهما ينموان معا ويعملان

بالتبادل ويكملان بعضهما والنمو في أحدهما يعني نموا في الآخر، والمتحدث باللغة لا يستطيع نطق الكلمات بصفة سليمة إلا إذا استمع اليها أولا. ومهارة الكتابة كذلك لها ارتباط وثيق بمهارة الاستماع وإتقانها يعتمد على الاستماع الجيد، وبالاستماع ينمي المتعلم ثروته ورصيده اللغوي والفكري والثقافي فيعبر بطريقة أفضل عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره. كما أن هناك علاقة كبيرة بين المحادثة والقراءة فكل منهما تؤثر في الأخرى وتتأثر بها، والضعف في المحادثة يؤدي إلى الضعف في القراءة ومن ثمة الضعف في مهارة الكتابة. أما العلاقة بين القراءة والكتابة فهي علاقة وثيقة لأن الكتابة تعزز التعرف على الكلمات والإحساس بالجمل وتجعل المتعلم يألف الكلمات ويعتاد عليها، والكثير من المهارات القرائية تتطلب مهارات كتابية وإتقانها يزيد من فاعلية القراءة عند المتعلم، وفي المقابل فإن المتعلم لا يكتب في الغالب كلمات وجملا لم يتعرف عليها من خلال القراءة، فمهارات اللغة إذن تشكل في وحدتها الكفاية اللغوية التي تتمثل في امتلاك المتعلم القواعد الصوتية والتركيبية والمعجمية للغة والقدرة على استخدام تلك القواعد في سياقات تواصلية شفهيا وكتابيا بالكيفية السليمة والملائمة، والاتصال لا يعدو أن يكون بين مستمع ومتكلم، أو قارئ وكاتب.

خلاصة:

لقد تنوعت مفاهيم الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العرب القديم واللسانيات الحديثة فعند ابن خلدون يرى أنّ تحصيل الملكة من خلال مايسمى اليوم تطبيق بمنهج الانغماس اللّغوي الّذي يعد من أنفع المناهج في تعليم اللّغات في العصر الحديث، وتشومسكي يراها قدرة نحوية، و ينتج عنها ما يعرف بالانجاز للوقائع اللّغوية. ، أمّا الوظيفيين فيرون الملكة اللغوية بوضعها ضمن الأهداف التواصلية فتفسر المنتج اللغوي بحسب التفسير الناتج في المقام التواصلي، ولتكوين الملكة اللغوية لا بّد من إعداد منهاج لغة عربية يكون فيه كل من المعلم والمتعلم بتوظيف المهارات اللغوية وممارستها بصفة مستمرة من أجل تثبيت الملكة اللغوية، فكلّ المهارات وسائل للوصول إلى غاية وهي التعبير السليم الخالي من الأخطاء.

III. الفصل الثالث

تعليمية اللّغة العربيّة في ضوء المقاربة بالكفاءات

مباحث الفصل :

- التعليمية تعريفهاوأنواعها و جهازها المفاهيمي.
- الإطار المرجعي لتعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية.
- أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية.
- مميزات و خصوصيات المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات.
- المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والتربوية لمنهاج اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية.
- مداخل و مرتكزات منهاج اللّغة العربيّة.
- إجراءات تنفيذ منهاج اللّغة العربيّة المبني على المقاربة بالكفاءات.
- نماذج تطبيقية.

إنّ تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على المتعلم أفعاله وردود ها إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل التعليم الذي يركز على المعارف التي ينبغي اكتسابها للمتعلمين، وعليه فإن التدريس وفق هاته المقاربة يعتمد أساسا على إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية ويفسح له المجال كي يتعلم بنفسه، بحيث يكون مركز النشاط وذا دور ايجابي وفاعل داخل المدرسة وخارجها.

وعليه سنتطرق في فصلنا هذا الى تعريف التعليمية وأنواعها والإطار المرجعي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وأهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ومميزات وخصائص المناهج المبنية وفق المقاربة بالكفاءات بالاضافة الى نماذج تطبيقية نوضح فيها خطوات التدريس وفق هاته المقاربة.

01. تعريف التعليمية وأنواعها:

01. 01. تعريف التعليمية:

استعملت كلمة تعليمية للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم، وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ؛ لذا سنحاول في العناصر الآتية الذّكر الوقوف عند معناها اللغوي في المعاجم العربية، ومعناها الاصطلاحي لدى علماء التربية والتعليم.

01. 01. 01- التعليمية لغة:

تشتق لفظة (تعليمية) في اللغة العربية من الفعل (علّم)، لذا سنحاول أن نقف على معناها في أبرز المعاجم اللغوية في اللغة العربية كمعجم لسان العرب لابن منظور والمعجم المحيط لـ فيروزي أبادي والمعجم الوسيط، حيث نجد في لسان العرب:

«عَلم: من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام.

قال الله عز وجل: ﴿ هُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ ﴾. سورة (يس)، الآية. 81

وقال تعالى: ﴿ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ ﴾. سورة المائدة، الآية. 116.

فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه، وبمّا يكون ولما يكن بعد قبل أن يكون لم يزل عالما ولا يزال عالما بما يكون وما يكون، ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى، أحاط علمه بجميع علم علما، فهو أعلم، وعلمته أعلمه علما، مثل كسرته اكسره كسرا: شققت شفته العليا وهو الأعلم، ويقال للبعير أعلم لعلم في مشفرة الأعلى، وإن كان الشِّق في الشفة السفلى فهو أفلح، وفي الأنف أخرم، وفي الأذن أخرم، وفي الأذن أحزب، وفي الجفن أشتر ويقال فيه كله أشرم.

والعَلَمُ: الشّق في الشفة العليا، والمرأة علماء. وعلمه يعلمه ويعلمه.

عَلَماً: رسمه، وعلّم نفسه وأعلمها: وسنها بسيما الحرب.

ورجل مُعلِم إذا علم مكانه في الحرب بعمامة أعلمها، (وأعلم حمر).

و أعْلَمَ الفَرَسَ: علق عليه صوفا أحمر أو أبيض في الحرب.

وعَلِمَ بالشَيءِ: شعر، يقال: ما علمت بحبر قدومه أي ما شعرت.

ويقال: ما علمت بخير قدومه أي ما شعرت. يقال: استعلم لي خبر فلان وأعلمنيه حتى أعلمه، واستعملني الخبر فأعلمته إياه. وعلم الأمر وتعلّمه: أتقنه". [1]

-يتبين لنا- من خلال هذا أن لفظة (علّم) عند «ابن منظور» تدور حول معاني وهي مشتقة من علم أي وضع علامة، أو سمة من سمات الحرب للدلالة على الشيء دون إحضاره.

أما في القاموس (المحيط) فنجد:

"عَلِمَهُ: كسمعه علما بالكسر عرفه، وعلم هو نفسه ورجل عالم وعليم ج علماء وعلماء كجهال وعلّمه العلم تعليما، وعلاما ككذاب وأعلمه إياه فتعلمه.

عَلِمَ بِه: كسمع شعر والأمر أتقنه كتعلمه والعُلمَةُ بالضم والعَلمَةُ والعَلمُ محركتين ضد شَّقُ في الشّفةِ العليا أو في إحدى جانبيها.

عَلمَهُ: كنصره وضربه وسمه وشفته يعلمها شقها.

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط. 1، 2000، ج. 10، حرف (العين)، مادة(علم)، ص. ص. 263,264.

أعلَمَ الفَرَسَ: علق عليه صوفا في الحرب ونفسه وسمها بسيما الحرب". [1]

نستنتج مما سبق أن المعنى اللغوي للفظة (علّم) يدور حول الشعور والإتقان والشق في الشفة العليا وإعطاء علامة.

أما في القاموس (الوسيط) فنجد:

(عَلَمَهُ)-علما وسمه بعلامة يعرف بها وعليه في العلم و-شفته-.

عَلَمًا: شقها.

(عَلِمَ) فلان علما: انشقت شفته العليا فهو أعلم، وهي علماء.

أعلَم نفسه وفرسه، جعل له، أولها علامة في الحرب.

عَلَّمَ نفسه: وسماها يسمى الحرب وله علامة: جعل له أمارة يعرفها فالفاعل معلمُ، والمفعول معلّم.

تَعَلَّمَّ الأَمَر: أتقنه وعرفه.[2]

نلاحظ أن معنى لفظة (علّم) هنا، يدور حول العلامة التي يعرف بها المرء والأمارة، والإتقان والمعرفة، هو الشيء الذي يتفق فيه (المعجم الوسيط) مع المعجمين السابقين.

لهذا اتفق علماء اللغة على ترجمة لفظة (Didactique) بـ(التعليمية) فهي تعني في أصلها اللغوي في المعجم الفرنسي:[3] يرجع الأصل اللغوي للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيوس وتعني فلنتعلم وكلمة ديداسكن وتعني التعليم وهي صفة هدفها الحقيقي هو التعليم والتثقيف والتكوين.

---

[1] الفيروز أبادي مجد الدين مُحَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط. . 2، 1953، فصل (العين)، /باب (الميم/، مادة (علم)، ص. . 155.

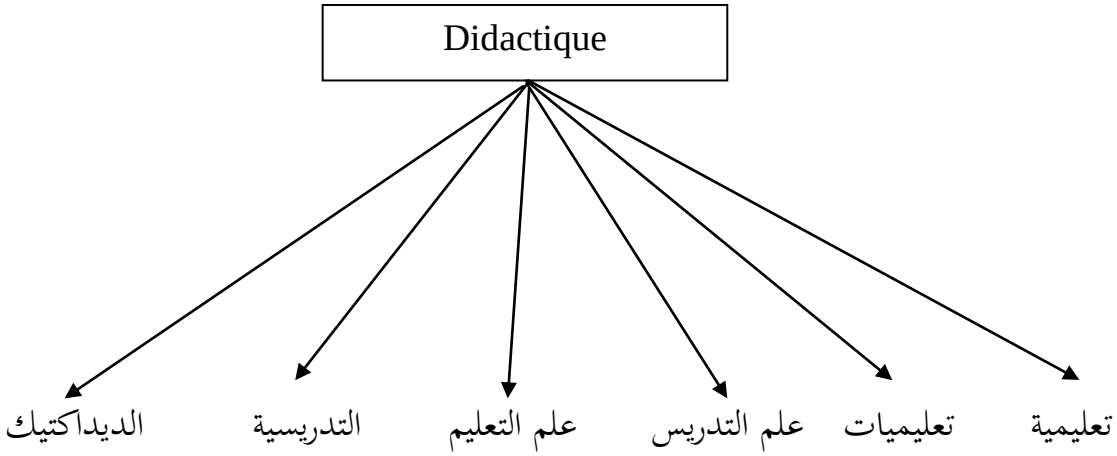
[2] مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجميات وإحياء التراث، امعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط، 4، 2005، باب (العين)، مادة (علم)، ص. . 624.

[3] Dictionnaire français: larousse www. larousse. fr/dictionnaire français/didactique/25365 18-04-2014.

02. 01. 01-التعليمية اصطلاحا:

تعتبر التعليمية موضوعا هاما في العملية التعليمية التعلّمية، لذا نجد لها تحديدات مختلفة تطرق إليها العديد من الباحثين والدارسين، بهدف الوصول إلى مفهومها وتقديم تعريف لها، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة.

- نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ويعود ذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا نقل إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، فمثلا في اللغة الفرنسية نجد مصطلح (Didactique) الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ."[1]



تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال (ديداكتيك) تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون (علم التدريس) و(علم التعليم) وباحثين قلائل يستعملون مصطلح (تعليميات) كاللسانيات والرياضيات...الخ.

أما مصطلح (تدريسية) لم يشع استعماله، غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو مصطلح (التعليمية).

[1] ابرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، الأردن، د. ط، 2007، ص. 08

- تعريف "جان كلود غاينون **J-C-Gagnon**": في دراسة له أصدرها سنة (1973): بعنوان (ديداكتيك مادة **la didactique d'un discipline**) يعرف التعليمية على أنها: "إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبداغوجية وعلم الاجتماع. . . الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية لفعل البيداغوجية المتعلق بتدريسها. "[1]

يحدد هذا التعريف التعليمية، التي تتمحور حول المادة الدراسية، والبحث في طبيعتها والهدف من تدريسها، كما تستعين في ذلك بمختلف العلوم المتصلة بعملية التدريس كعلم النفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا، حيث تقدم دراسة نظرية لمناهج وبيداغوجيا العملية التدريسية وتطبيقاتها على أرض الواقع.

- تعريف "أسطولفي **Astolfi,Gp"**

"يستعمل لفظ ديداكتيك أساسا مرادفا للبيداغوجيا أو التعليم، وإذا ما استبعدنا بعض الاستعمالات الأسلوبية فإن اللّفظ يوحي بمعاني أخرى تعبر عند مقاربة خاصة بمشكلات التعليم، فالديداكتيك لا تشكل حقلا معرفيا قائما بذاته، أو فرعا لحقل معرفي ما كما أنه لا يشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفية إنها نهج، أو بمعنى أدق أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية".[2]

نلاحظ من خلال هذا أن الديداكتيك هي دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس المادة المراد تعليمها لكونها ترتبط، بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم.

---

[1] المرجع السابق نفسه، ص 09.

[2] ارزبيل رمضان، حسونات مُحَمَّد ، نحو استر اتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر، تبزي وزو، د. ط، د. ت، ص. 46.

- تعريف "لالاند (**La land**):

"التعليمية شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس"[1] فهي تهتم بأهداف التربية والتدريس، وطريقة تلقينها للمتعلمين.

- تعريف «جاسمين (**Jasmin**):

"الديداكتيك هي في الأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها فهي تواجه نوعين من المشكلات:

– مشكلات تتعلق بالمادة وبنيتها ومنطقها، وهي مشاكل تنشأ عن موضوعات ثقافية سابقة الوجود.

– مشكلات ومشاكل الفرد في وضعية التعلم وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية.

فالديداكتيك ليست إذن حقلا معرفيا قائما بذاته وذلك على الأقل في المرحلة الحالية من تطورها. . . "[2].

في هذا التعريف ينظر إلى التعليمية علي أنها تعالج المادة الدراسية ونقف عند الوسائل التي تساعدنا على مواجهة المشكلات التي تعرقل نجاح العملية التعليمية.

- تعريف "دي سوتيل (**Dessautels**)

"الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات بداغوجية تهدف إلى تسهيل انجاز مشاريع، يمكن للديداكتيك أن تكتسي خصائص العلم التطبيقي، باعتبار الديداكتيك علما تطبيقيا فهي تسعى إلى تحقيق هدف علمي (وضع استراتيجيات بيداغوجية)، لتحقيق هدفها تستعين الديداكتيك بعلوم السيكولوجيا والسوسيولوجيا والابستومولوجيا. . . "

[1] البيداغوجيا: أصلها لاتيني، هي تعني في أصل وضعها عند اليونان فن تربية الأطفال، أما معناها في اصطلاح اليوم فهو التقنية التعليمية التربوية التي توضع لتربية الأطفال وتوجيههم، فهي تهتم من هذه الناحية بأهداف التربية وقيمها المتعلقة بالجوانب الفردية والاجتماعية للمتعلم، خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، د. ت، الجزائر، ط. 1، ص 127.

[2] رمضان ارزبيل، حسونات مُحَمَّد، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ص 47.

- "تعريف أبيلي هانس(**Aebli-Hans**):

"الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية، وذلك لانجاز بعض تفاصيلها:

كيف تستدرج التلميذ لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العملية؟ أو تقنية عمل ما؟

هذه هي المشكلات التي يبحث الديداكتيكي عن حلّها باستحضار معرفته السيكولوجية بالأطفال وبتطورهم التعليمي. "[1].

نستخلص من خلال هذه التعاريف أن التعليمية تهتم بكل ما هو تعليمي تعلّمي، أي كيف يعلم الأستاذ مادته الدراسية للمتعلمين مع التركيز على حل الإشكالات الآتية:

كيفية تعلم التلميذ، دراسة كيفية تسهيل عملية التعلم، وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفئة ذوي الصعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل بين المعلم والمتعلم، كما ركزت على محتويات المادة الدراسية التي ينبغي أن تكون متماشية مع مستوى التلاميذ العقلي، وتعمل على تنمية مهاراتهم المعرفية وفق الأهداف المسطرة مسبقا.

03. 01. 01. أنواع التعليمية:

درج معظم الدارسين المهتمين بالحقل التعليمي على التمييز في الديداكتيك بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

أ. التعليمية العامة (general didactics):

يرتبط معنى التعليمية العامة بالعملية التعليمية في شكلها العام، وما يتعلق بها من مبادئ واستراتيجيات ويقصد بها الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم، والقوانين والنظريات التي تتحكم في تلك العناصر وفي وظائفها التعليمية.[2]

[1] المرجع السابق نفسه، الصفحة نفسها، ص48.

[2] ينظر ،هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ، ص 128

من خلال هذا يمكن القول أن التعليمية العامة تهتم بالإطار التوليدي للمعرفة، إذ يتم توليد القوانين والنظريات والمبادئ والتعميمات العامة لمفهوم التعليمية في شكلها العام وتهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، ولعل هذا ما يجعل هذا الصنف من التعليمية يقصر دوره واهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها.

ب. التعليمية الخاصة: didactics "تهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، فالتعليمية الخاصة تهتم بنفس القوانين التي تهتم بها التعليمية العامة ولكن على نطاق أضيق، أي بالقوانين التفصيلية التي تتعلق بمادة تعليمية واحدة". [1]

يتبين لنا من خلال هذا أن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي لتلك المعرفة، أين يتم تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة.

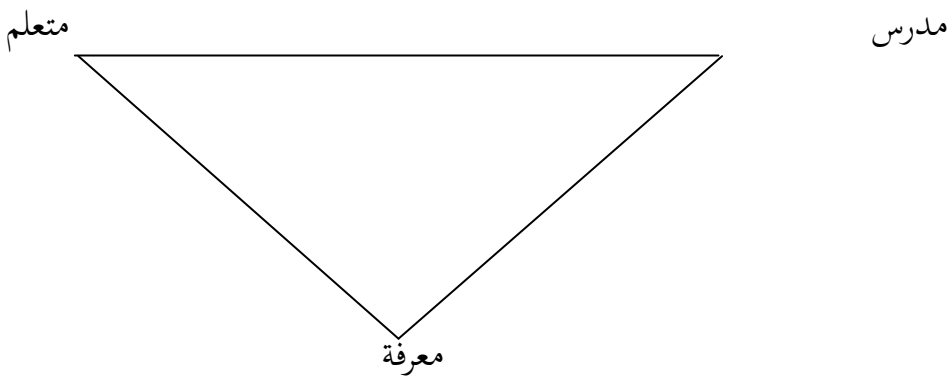
وعلى هذا ينبغي أن يكون المختص في التعليمية الخاصة على دراية واسعة بالتعليمية العامة، ولا يمكن الحديث عن مختص في التعليمية الخاصة دون الإلمام بمعطيات التعليمية العامة؛ كما أن الجوانب النامية في المعرفة التعليمية تقع في جزئها الأكبر في التعليمية العامة أكثر من وقوعها في التعليمية الخاصة بحكم أسبقيتها ونضجها.

– في هذا السياق يرى **"جوناري Jounari"** أن هناك قواسم مشتركة بين تعليمية المواد وهي التي تشكل الجهاز المفاهيمي لهذا العلم، وهي:

- **المثلث الديداكتيكي(Didactic triangle)**

يتكون من المدرس والمعرفة والمتعلم، ويتم التمثيل له بهذا المخطط. [2]

[1] آيت أوشان، علي اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط. 1، 2005، ص21.
[2] المرجع نفسه، ص22.



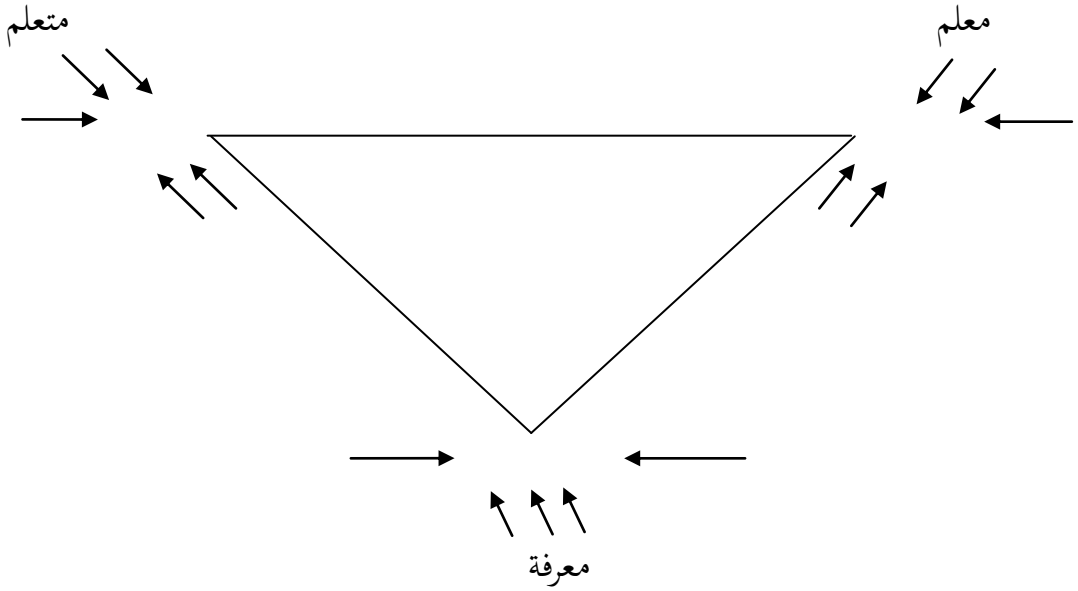
من خلال هذا الشكل يتبين لنا أن نأخذ بعين الاعتبار كل أطراف العلاقة التعليمية التعلميّة وهي علاقة نوعية تتأسس بين المدرس والمتعلم والمعرفة في محيط تربوي معين وزمن محدد.

بالنسبة **للمتعلم** يجب أن نعرف قدراته ووسطه.

المعرفة ينبغي أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها.

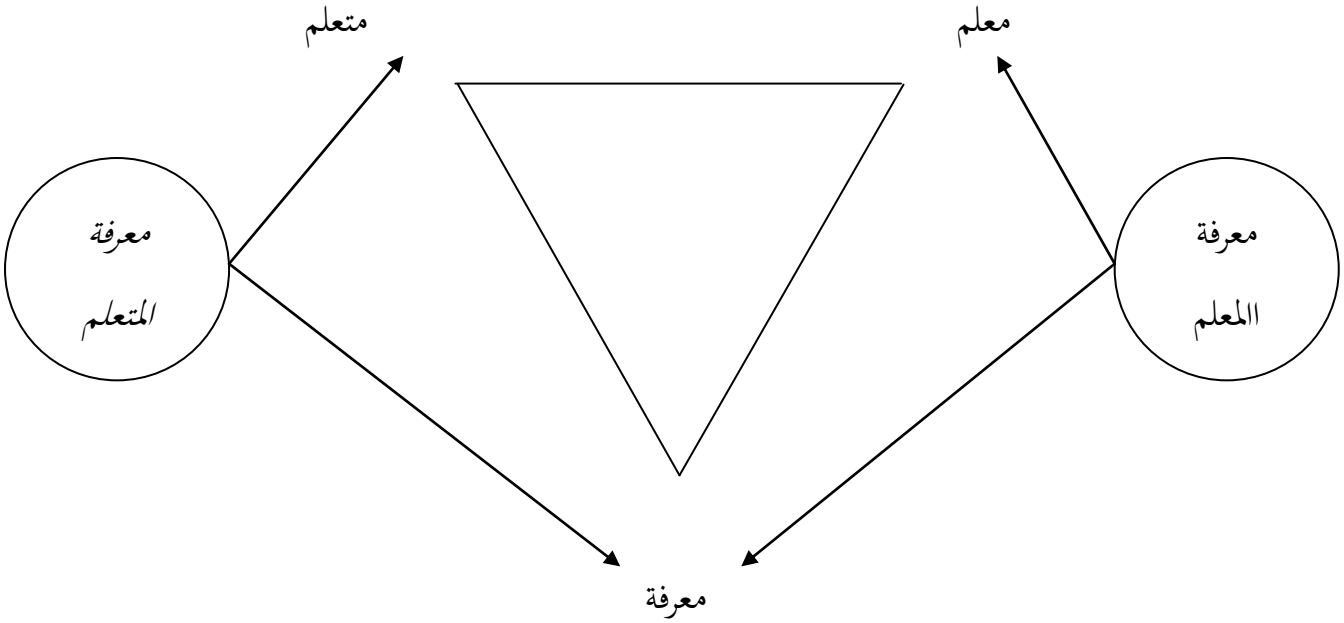
أما **المدرس** فينبغي أن تكون له قدرة على التخطيط والاستفادة من نظريات التعلم.

إن هذا المثلث ليس إلا هيكلا عاما لوضعية جد معقدة يمكن التمثيل لها كما يلي:[1]

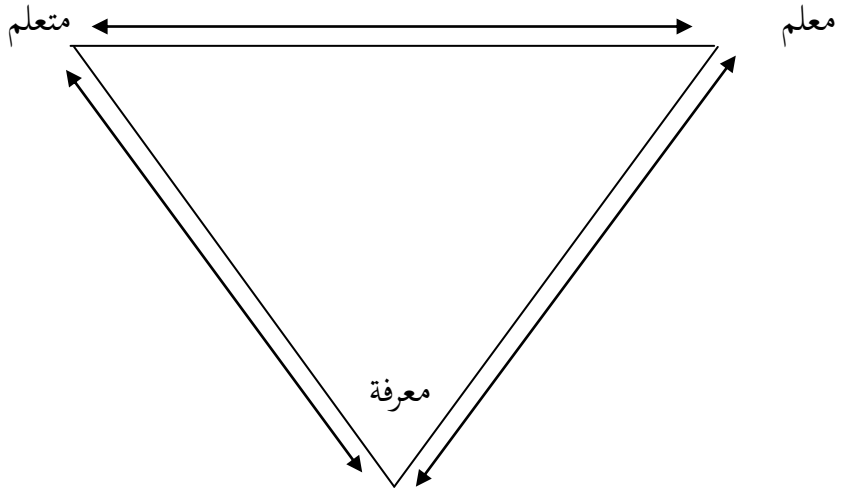


[1] ايت أوشان علي، اللسانيات والديداكتيك، ص23.

يتضح لنا من خلال هذا المخطط أن الأسهم تشير إلى تعدد التداخلات في كل قطب من الأقطاب الثلاثة؛ لأنها تشتغل كلّيا، وبشكل مرتبط فلا يمكن الفصل بينها كيفما كانت الوضعية التعلميّة موضوع التحليل، فإذا أخذنا المعرفة كمثال فلا يمكن عزلها دون أن نأخذ بعين الاعتبار القطبين الآخرين ونبرز ذلك في المخطط الآتي:



إن هذا المثلث يضعنا أمام مجموعة من التفاعلات نمثل لها بهذا الشكل:[1]



[1] آيت أوشان علي ، اللسانيات والديداكتيك، ص 23.

هذه التفاعلات تعكس ثلاث علاقات كل واحدة منها تحيل على وضعية تعليمية كالآتي:[1]

- **العلاقة بين المدرس والمتعلم "العلاقة التربوية"**: وتتمثل في معرفة المعلم المبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي والبيداغوجيا، وخصائص تلاميذه النفسية وقدراتهم العقلية ورغباتهم وحاجاتهم. . . . والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم.

نلاحظ أن علاقة المعلم بالمتعلم تؤدي إلى تحسين كفايته الإنتاجية، والاستغلال الأمثل لنشاط المتعلم وفعاليته باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي، تحسين سلوك المتعلم ليكون له مردود المعلم إيجابيا ومن ثم كان التفاعل الإيجابي مع التلاميذ من الأمور التي تحفزه على الإصغاء الواعي والاستجابة الطيبة.

- **العلاقة بين المدرس والمعرفة: "العلاقة الإبيستيمولوجية:** إن علاقة المعلم بالمعرفة تكمن في مدى بنائها وصحتها، وصلتها بالملاهي ومدى ملائمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثم البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الإجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها.

- **العلاقة بين المتعلم والمعرفة: "العلاقة المعرفية"**: إن علاقة المتعلم بالمعرفة علاقة تكوين، يشارك في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات والقدرات والمعارف المختلفة لإشباع حاجاته، وميوله وعواطفه، بعد تصحيح تصوراته الخاطئة. [2]

يتضح مما سبق أن هذه الوضعيات الثلاث تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي تعالجها التعليمية حيث تهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها نقل واكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، يحدد طبيعة العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التعليمية التعلمية، وبذلك فإن الفعل التعليمي يسعى إلى تفسير التفاعل بين هذه الأقطاب.

---

[1] ينظر، صياح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، د. ط، د ت، ج. 1، ص. 13

[2] ينظر ، المرجع السابق نفسه، ص 13-14

- **العقد التعليمي (The concept of didactic contract):**

" له خاصية التميّز عن العقد البيداغوجي، لكونه يضيف إليه مرجعية المحتوى، إذ يرتبط هذا العقد بالمحتويات التعليمية والطرائق التي تعتمد في تعليمها وتعلمها وتجنب التحليل الساذج للظواهر التعليمية". [1]

ساهم هذا المفهوم في تطور التفكير المفاهيمي للتعليمية من جهة وتوضيح الكثير من القضايا الغامضة من جهة أخرى. ويمكن إدراج تيار التدريس بواسطة الأهداف ضمن هذا رغم أنّه جاء سابقا عنه من حيث الظهور، كما ساهم في إضفاء دلالات جديدة على العملية التعليمية ومن خلالها العلاقة التربوية كدلالة الشراكة وما يتطلبه العقد من تراضي الطرفين.

يتضح لنا أن هذا المفهوم يبن لنا العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم، وهو عبارة عن نسق من الالتزامات المتبادلة بين الطرفين ستظهر في شكل سلوكات مبنية على قواعد واضحة يعبر عنها بشكل صريح أحيانا وبشكل ضمني في أغلب الأحيان. فالمعلم ينتظر ويتوقع مجموعة من الاستجابات والسلوكات المحددة من المتعلمين، وبالمقابل فإن المتعلمين ينتظرون مجموعة محددة من سلوكات المعلم تمكنهم من التعلم وكسب المهارات والقدرات.

- **النقلة التعليمية "the didactic transposition"**

يحتل موضوع النقلة التعليمية مكانة هامة في ميدان العلوم وترجع أصول هذا المفهوم إلى ديداكتيك الرياضيات عند شوفلار"**Chevallard**" وجوزيا "**Jouhsua**" في مقال متميز حاولا فيه معاينة التغيرات التي رافقت مفهوم المسافة أثناء نقله من المعرفة العلمية إلى المعرفة المراد تدريسها.

يعرف «شوفلار» النقلة التعليمية بأنها: "مجموعة التغيرات التي ترادف المعرفة حينما نريد تدريسها ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعامل معها التلميذ في إطار الوضعية التعليمية تختلف عن محتوى

[1] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات ص 131.

المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون بحكم أن المعرفة تمر بعدة تحولات حتى تصبح معرفة صالحة للتعلم". [1]

يميز «شوفلار» في هذا الصدد بين مستويين من المعرفة هما: المعرفة العلمية والمعرفة المتعلمة.

ويلخص النقلة التعليمية بمعناه العام في الرسم الآتي:

موضوع المعرفة ←	الموضوع المراد تعليمة←	موضع التعلم

بالنسبة **للمعرفة العلمية**: فهي معرفة المتخصصين وتكون مبنية على مفاهيم مجردة ومعقدة، ولا يمكن للتلميذ تمثلها بأنها (معرفة مفتوحة) ومتكررة، ولا يمكن لغير المتخصصين تمثلها. [2]

- **أما المعرفة المتعلمة**: فهي المعرفة المتداولة في البرامج الرسمية والكتب المدرسية، وإن كانت مشتقة من المعرفة العلمية فإنها تختلف عنها لأنها (معرفة مغلقة) تتم عملية اشتقاقها بواسطة النقلة التعليمية.

إن الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلمة لا يكون مباشر على الإطلاق وإنّما تحدث تحولات من خلال مرورها بمستويين:

- **مستوى النقلة الخارجية**: وتحدث على مستوى المكلفين بالتفكير في محتويات التعليم كالخبراء وأساتذة جامعيين ومهتمين بمشكلات التعليم ومؤلفي الكتب المدرسية والمفتشين. . . [3]

يتبين لنا من خلال هذا أن النقلة الخارجية والتي يقوم بها المكلفون فيحدثون غربلة وتصفية للمعرفة باختيار ما يناسب منها لمرحلة من التعليم.

- **مستوى النقلة الداخلية**: هي التحولات التي يدخلها كل معلم على المعرفة الموضوعية للتدريس، فالنقلة التعليمية تعبر عن الانتقال الذي تشهده المعرفة عندما تمر من طابعها العلمي، المرجعي إلى طابعها التعليمي (من معرفة علمية مرجعية إلى معرفة تعليمية). [4]

---

[1] آيت أوشان علي، اللسانيات والديداكتيك، ص. ص 33، 34.

[2] المرجع نفسه، ص. 35.

[3] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص. 132.

[4] المرجع السابق نفسه الصفحة نفسها.

نلاحظ أن محتويات التعليم لا تنتقل في شكلها الأكثر استعمالا والأكثر تطورا، ولكن تنقل مكيفة حسب تجربة التلاميذ ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي ومستواهم المعرفي، لهذه لغاية تنظم وتهيكل المحتويات وتبسط في أشكال بإمكانها إثارة الاهتمام وتسهيل الفهم.

نستنتج مما سبق ذكره أن التعليمية العامة ارتبطت في دراستها في البداية بالعلوم المساعدة لها (كعلم النفس، علوم التربية اللسانيات. . .) بحيث استعارت مفاهيمها منها وكانت بذلك علما مساعدا للبيداغوجيا، ثم تطورت نحو بناء مفهومها الخاص بفعل تطور البحوث الأساسية العلمية وبدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى، فشكلت بذلك حقلا معرفيا قائما بذاته يتجه بالأساس إلى التفكير في الظواهر المتعلقة بالمادة وبنيتها ومنطقها، والظواهر المرتبطة بالفرد في وضعية التعلم وهي ظواهر منطقية وسيكولوجية.

بينما مثلت التعليمية الخاصة المجال التطبيقي للنظريات والمبادئ والقوانين للتعليمية العامة على المواد الدراسية بمراعاة طبيعتها وخصوصيتها.

- **التصورات التعليمية: (Didactic representations):**

يؤكد مفهوم التصور أو التصورات أن ذهن المتعلم، ليس خاليا فلديه تصورات أولية تسمح له بفهم وتفسير العالم المحيط به بطريقته الخاصة، وقد استخدم مفهوم التصور في علم النفس الوراثي وعلم النفس الاجتماعي، ثم أدخل إلى ميدان التعليمية. [1]

نلاحظ أن التمثيلات أو التصورات تلعب دورا في بناء معارف المتعلمين وأنّها تقاوم التعلم بشدة، لذا ينبغي التساؤل عنها وتعويضها بالمعارف الصحيحة.

- **العوائق التعليمية (the didactic obstacle)**

"عندما يكون المتعلم في مرحلة تعليمية جديدة، يواجه وضعية معينة (**إشكالية**) لبناء معارفه، يلاحظ أن المعارف والتصورات التي ساعدته في مواقف سابقة، أصبحت غير ملائمة أمام الوضعيات

[1] ينظر، علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص. 29

الجديدة، أي أنها فقدت الفعالية الكافية لإيجاد الحلول المناسبة للإشكالية الجديدة التي أصبح يواجهها. "[1] وهذا ما يسمى بالعائق حسب تعبير "**باشلار Bachelard**".

يتضح مما سبق أن العوائق التربوية تشير إلى العقبات التي تحول دون الوصول إلى بناء المعرفة في ظروف حسنة، وتعرقل حصول عملية التعليم والتعلم بالكيفية المرغوبة، وتمنع المتعلمين من اكتشاف المعارف واكتساب المهارات والخبرات في ظروف ملائمة.

التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته يعني بالعملية التعليمية التعلّمية، يرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط لها وفق الأهداف والقوانين العامة للتعليم.

لا يمكن تطور أي عمل تعليمي دون أن يكون هذا العمل مرتبط بمادة تعليمية معينة، إلا إذا رجعنا إلى التعليمية العامة، التي يسعى البعض إلى جعلها مجالا معرفيا يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية من حيث تعليمها وتعلمها.

2. الإطار المرجعي لتعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية.

تعتبر اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنية و الرسمية و لغة المدرسة الجزائرية و إحدى المركبات الوطنية و أساسها، فهي لغة التدريس لجميع المواد فالتّحكم فيها هو مفتاح العملية التعليميّة التعلّمية فهي تستند إلى مرجعيات نذكرها:

أ. المرجعية الحضارية: إنّ عزّ الأمة من اعتزازها بلغتها، وقوتها الحضارية من قوة لغتها، فاللّغة هي صدى وعلامة الوجود، وبقدر اتساعها يتسع وجود أصحابها. إنّ مسألة اللّغة هي مسألة هوية وطنية وحضارية وثقافية ومستقبل هيمنة العالم باللّغة والخطاب، فبناء شخصية معرفية وفلسفية وحضارية ملائمة لزمننا مع الإحساس بالتفوق والتقدم لن يكون إلاّ باللّغة الوطنية.

ب. المرجعية التراثية والمعرفية: تحمل اللّغة العربيّة ثقافة الأمة الإسلامية والعربيّة، فقد أنتجت بها ملايين الكتب في سائر العلوم والآداب. فبغير التمكن من اللّغة العربيّة لا يمكننا الاطلاع على تراثنا المجيد الزاخر الّذي نعمل على تقويمه وتطويره.

[1] هنّي خير الدين ، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص133

فاللّغة العربيّة لغة البيان والعلم والدّين والتعبّد والتواصل والتعبير، فجمال اللّغة العربيّة حاضر فيها، تتميز بخطوطها وجمال النطق بها لكن بلوغ هذا الجمال يحتاج منا الصبر والاجتهاد على التعلّم.

ج. **المرجعية المنهجية:** ونقصد بها سماح استعمال اللّغة العربيّة بالتفكير المنهجي المنظم، ولا يكون لعالم أو أديب مجد في أمتنا بغير العربيّة، ولا شأن له بين الأمم إلاّ بضبطه للغة العربيّة فبناء الشخصية لابدّ من بناء نظام تفكير.

د. المرجعية القانونية: تمت الإشارة إلى اللّغة العربيّة في الدستور الجزائري: في المادة 03 من الدستور الجزائري أن اللّغة العربيّة هي اللّغة الرسميّة للدولة الجزائرية، و هي من المواد الصماء الّتي لا تعدل.

- القانون **05/91** المؤرخ في: **1991/15** المتضمن تعميم استعمال اللّغة العربيّة.

- القانون التوجيهي للتربية الوطنية **04/08** المؤرخ في **23** جانفي **2008** تنصّ المادة **33** من القانون التوجيهي يتمّ التعليم باللّغة العربيّة في جميع مستويات التربية سواءً في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية و التعليم.

كما يؤكدان النّصان التشريعيان الدستور و القانون التوجيهي للتربية الوطنية على الطابع الوطني والديمقراطي و العلمي المتفتح على العصرنة و العالَم للمنظومة التربوية و إدماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من خلال:

_ دعم الوحدة و الهوية الوطنية.

_ تطوير اللّغة العربيّة في أبعادها العلمية و التكنولوجية و الأدبية و الفنية.

_ ضمان التّحكم في اللّغة العربيّة باعتبارها اللّغة الوطنية و الرسمية و أداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات و وسيلة التواصل الإجتماعي و أداة العمل و الانتاج الفكري.

03. أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية:

من خلال اطلاعنا على منهاج اللّغة العربيّة للتعليم الإبتدائي الصادر عن وزارة التربية سنة **2016** – ص**08**- نلمس أهمّ الأهداف منها:

- يهدف تدريس اللّغة العربيّة إلى اكتساب المتعلّم أداة التواصل اليومي.
- تعزيز رصيده اللغوي الّذي اكتسبه من محيطه الأسري و الاجتماعي مع تهذيبه و تصحيحه في الطور الأول من التعليم الابتدائي.
- اعتبارها كفاءة عرضية و لغة تدريس فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلمات المواد الأخرى.
- التركيز على التعبير و الاستماع لهيكلة الفكر و صقل شخصية المتعلّم.
- بعد التّحكم في الحروف تركز المادة على قراءة نصّوص متوسطة الطول قراءة سليمة بتنغيم مناسب و فهمها و التعرّف على خطاطة بناء أنماطها و التمييز بينها و بناء حكم شخصي و تذوق جانبها الجمالي.
- التدريب على استعمال القاموس اللغوي.
- في ميدان الإنتاج الكتابي تهدف إلى إكساب المتعلّم فنيات كتابة النّصوص منسجمة ذات معنى و بنية.
- جعل اللّغة أداة طيعة و سياسة تفكير و تعبير يومي.
- تهدف إلى الربط بين أنماط النّصوص المنطوقة و المكتوبة و تدريب على الانتاج الكتابي من خلال المحاكاة الدائمة و المستمرة حتّى تتولد لدى المتعلّم الملكة النّصية.

3. مميزات و خصوصيات المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات:

أ. **تعريف المنهاج:** المنهاج في معناه التقليدي يعني: " المواد الدراسية التي تتناول مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار والتي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة "[1].

وفيما يخص المنهاج بمعناه الحديث فيعرف على أنّه: " مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقًا لأهدافها التربوية "[2].

من خلال هذا يتضح لنا أنّ مفهوم المنهاج قد تغير في العصر الحديث بحيث لم يعد يمثل مجموعة المواد الدراسية التي تدرس منفصلة عن بعضها بعض بطريقة تقنية فهو لم ينحصر بمواد ومواضيع الكتاب المتكون من رزمة من الأوراق، بل هو مجموعة من الخبرات وأوجه النشاط التي توفرها المدرسة لتلاميذها داخل جدرانها وخارجها لكي تحقق للتلاميذ أقصى نموهم وتحقق للمجتمع أقصى فائدة مستطاعة طالما أنّ هذه الخبرات خاضعة لتوجيه المدرسة، فهو إذن ترجمة للغايات الأساسية للتربية والتعليم منظمة بشكل خاص ووفق مجتمعنا بكل مقوماته الاجتماعية والثقافية والسياسية.

تندرج التصورات و المبادئ العامة المنظمة للمنهاج في سياق رؤية تربوية تهدف إلى مراجعة المنهاج ليواكب إصلاح المنظومة التربوية. و تبقى هذه المراجعة فيما يتمّثل في إعادة كتابة المناهج أو ما يُعرف بمناهج الجيل الثاني من تصور فلسفي يؤسس لمشروع تربوي قوامه إكساب المتعلّمين القيم و المعارف والمهارات الّتي تؤهلهم في الاندماج في الحياة العملية و الاجتماعية، و مواصلة التعلم مدى الحياة و تزود المجتمع بكفاءات قادرة على الاسهام في البناء المتواصل للوطن.

---

[1] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، سنة 2006، ص: 32.

[2] عاشور راتب قاسم عوض وعبد الرحيم أبو الهيجاء: المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته وتطبيقاته العملية، الجنادرية للنشور التوزيع، الطبيعة الأولى، عمان الأردن، سنة 2009، ص: 14

أ. الجانب التصوري: يتمّثل هذا الجانب في تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيمًا ذات علاقة بالحياة الاجتماعية و المهنية أي ما يُعرف بتجسيد علاقة التفاعل بين المدرسة و محيطها الاجتماعي و الاقتصادي. [1]

بالإضافة إلى تصور نموذج تربوي بنائي اجتماعي يضع البنائية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة؛ أي جعل استراتيجيات تعلم نشطة في المجال التعلمي.

ب. الجانب البيداغوجي: يتمّثل هذا الجانب على مبدأ المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية و المقاربة النسقية. من خلال التركيز على المقاربة بالقدرات و المهارات؛ الّتي تُعرف بالقدرة على حل الوضعيات المشكلة و المتمثلة في: (الوضعية التعليمية – الوضعية الادماجية – الوضعية التقويمية الادماجية) ذات دلالة تنتمي إلى الوضعيات بتجسيد جملة من الموارد بشكلّ مدمج. [2]

– الانطلاق من الكفاءات و وضعيات التعلم مع بروز مفاهيم بيداغوجية جديدة و الّتي سنتطرق لها لاحقا مثل المقطع التعلمي – التعلم البنائي – تقويم المسارات– تقويم الكفاءات.

– تموقع و أدوار المعلّم و المتعلّم الجديدة.

–توظيف تقنيات الإعلام و الاتصال.

ج. الجانب الديداكتيكي: ــ يهدف هذا الجانب إلى هيكلّة اللّغة العربيّة على أساس مفاهيم حسب قدرتها الادماجية و المنظمة في ميادين، من خلال التّحكم في الميادين الأربعة فهم المنطوق التعبير الشفوي، فهم المكتوب و التعبير الكتابي.

– تنظيم المحتويات على شكلّ موارد معرفية لخدمة الكفاءة، فلم تعد المدرسة المصدر الوحيد للموارد الّتي يكتسبها المتعلّم بل يستقيها من محيطه. فالمتعلّم يملك موارد شخصية و مهارات و قدرات

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ملتقى وطني حول تطور المناهج الدراسية، عرض حول مناهج الجيل الثاني 2017/2016 باتنة، الجزائر، 5 افريل 2015.

[2] .المرجع السابق

و موارد خارجية بمثابة روافد تسأهمّ في بناء الكفاءة و تنميتها، و لتفعيل ذلك يجند المتعلّم موارده اللغوية من نحو و صرف و إملاء و كذا موارد ثقافية متنوعة تهيكلّها نصّوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القيم و المفاهيم المقررة في المنهاج.

05. المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و التربوية لمنهاج اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائر[1]:

أ. المقاربة بالكفاءات: The competency approach إن دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية تكمن في منح أبنائنا القدرة و المهارة الّتي تسمح لهم فعلًا أن يكونوا أكفاء و ذلك بتمكين المتعلّمين من التواصل مشافهة و كتابة في مختلف الوضعيات المعقدة ذات دلالة الّتي تواجههم باعتبار اللّغة وسيلة لامتلاك المعارف و الانتفاع بها، و نقلها، و هيكلّة الفكر من أجل التواصل الشفوي و الكتابي، و القدرة على الاندماج في الحياة المدرسية و الاجتماعية و المهنية و النجاح فيها.

ب. الكفاءة:competence و هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف و المهارات بشكلّ ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة ذات دلالة، مثال: معارف مكتسبة في نحو وصرف وإملاء← يحسن المتعلّم التصرف فيها في تحرير نصّوص عربية سليمة من الأخطاء.

ج. الكفاءة الشاملة: overall competence يقصد بها الغاية الّتي نريد الوصول إليها في الأطوار الثلاثة في نشاط اللّغة العربيّة.

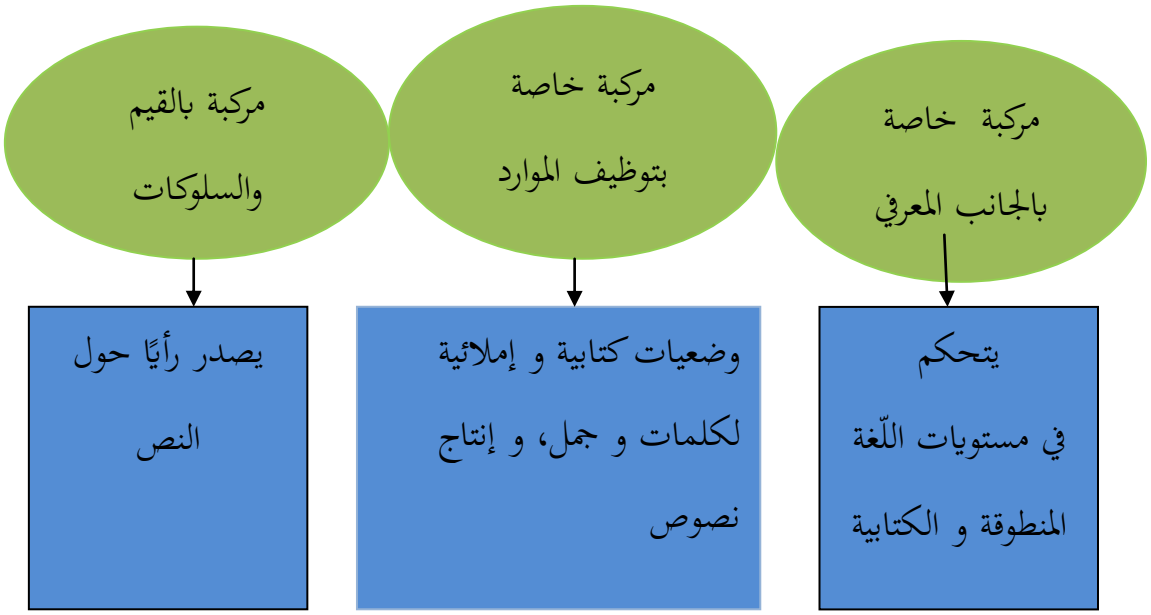
د. الكفاءة الختامية: Final pedagogical competence و هي الهدف المرجو الوصول إليه في الميادين المهيكلّة للمادة خلال السنة مثلًا كفاءة ختامية: ميدان التعبير كتابي: ينتج نصّوصًا سردية.

هـ. مركبات الكفاءة: Competency Compounds تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتّى تصبح عملية أكثر في عملية التعلّم و بصفة عامة فهي تركز على التّحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تسأهمّ في تنمية القيم و الكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، و تقسم إلى ثلاث مركبات هي:

الشكل رقم 04: مركبات الكفاءة.

دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

[1]- ينظر ،بتصرف، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، الجزائر 2018/2017، ص 9إلى 14. كل المصطلحات منقولة من دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي،.



و. **الكفاءة العرضية**: **transverse competence** و يقصد بها الكفاءة الّتي تتعلق بعدة مواد فمثلا التّحكم في القراءة و الكتابة لا يخص اللّغة العربيّة و إنّما نجدها في جميع المواد.

ز. **المقاربة النّصية**: **Textual Approach** و هي اختيار بيداغوجي يجسد نظرتنا إلى اللّغة باعتبارها نظام ينبغي إدراكه في شموليته، و ذلك باتخاذ النّص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللّغة، فهو البنية الكبرى الّتي تظهر فيها جميع مستويات اللّغة الصوتية و الصرفية و التركيبية والأسلوبية والدلالية باعتبار النّص يحمل و يبلغ رسالة هادفة. و بهذا يصبح النّص المنطوق و المكتوب محور العملية التعلّمية ومنها تنمى الكفاءات في ميادين اللّغة الأربعة. [1]

ح. **الوضعية المشكلة**: **problematic situation** و هي وضعية تعلمية يعدها المعلّم بهدف إنشاء فضاء للتفكير و التحليل وهي شاملة و مركبة و ذات دلالة مستمدة من حياة المتعلّم اليومية، ينتج

[1] ينظر بتصرف، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الرابعة ابتدائي، الجزائر 2018/2017، ص 9إلى 14. كل المصطلحات منقولة من دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي.

عنها جو من الحيرة و التساؤل للتفكير و استحضار موارده المعرفية و الاجتماعية و الوجدانية لحلّها، من معلومات معروضة في سياق لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة ما. [1]

مثال: تخصيص بداية التعلم لتقويم مكتسبات المتعلّمين عن طريق وضعهم في موقف يستدعي الحال في التعبير.

- يقترح المعلّم على المتعلّمين وضعية تواصلية ممسرحة من خلال دخول تلميذ إلى القسم مسرعًا و بعد ذلك استماع إلى إجابات المتعلّمين.

ط. وضعية تعلم الإدماج: Integrative learning situation و يقصد بها توفير الفرصة للمتعلم أن يمارس كفاءته المستهدفة

وذلك من خلال استغلال المعارف و المهارات المكتسبة مستعينًا بموارده الذاتية و مكتسباته مجندًا إيّاها بشكلّ متصل في وضعيات ذات دلالة، ولا بدّ أن يكون الإدماج حاضرًا في جميع مراحل التعلّم. و يستهدف بناء أو تنمية كفاءة بالارتكاز على حل وضعية تعَدُّ للمتعلم القيام بإنجازها يبرهن فيها على مستوى كفاءته حيث يكون الفاعل في هذا النشاط والمعلّم موجهًا.

و هناك ثلاث أنواع للإدماج:

- إدماج جزئي: يرتبط بأنشطة البناء و التدريب.

_ إدماج مرحلي: يرتبط بالكفاءة المرحلية.

_ إدماج نهائي: يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

ي. بيداغوجيا المشروع: Project pedagogy و يقصد به هو المشروع العملي الكتابي الفردي أو الجماعي يتمّ الاتفاق عليه بين المعلّم والمتعلّمين و تجرى مناقشته و إنجازه داخل القسم، أمّا إعداده فيتمّ خارج القسم وداخله و عبر مراحل. [2]

[1] . ينظر، بتصرف، المرجع السابق ص11

[2] .ينظر، المرجع السابق ص12

– يعتبر بيداغوجيا المشروع في المنهاج الّذي من شَأْنِه أن يحمل المتعلّم على الممارسة الفعلية و على الاندماج النفسي و الاجتماعي فضلًا عن بناء كفاءات جديدة.

– فالمشروع المطلوب انجازه يغلب عليه الطابع الكتابي، انطلاقا من وضعيات حقيقية و شبه حقيقية و ذلك من شأنه تدعيم ثقة المتعلّمين بأنفسهم و تنمية روح تحدي العقبات و الصعاب لديهم.

ك. التقويم البيداغوجي: pedagogical assessment يعتبر التقويم البيداغوجي في المقاربة بالكفاءات جزءًا من العملية التعليمية التعلمية فهو مدمج فيها و ملازم لها و ليس خارجًا عنها، كما أنّه كاشفٌ للنقائص و مساعد على تشخيص الاختلالات الّتي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم فمثلًا: ظاهرة نحوية أو صرفية تمّ التطرق إليها، فالمعلّم يقوم بتقويم المتعلّمين عن طريق أنشطة و تمارين تدريبية في إنتاجاتهم الشفوية أو الكتابية فيقوم بتقويم الكفاءات المتوصل إليه بتعزيز نقاط القوة و معالجة نقاط الضعف حتّى يمتلك المتعلّم الكفاءة اللغوية.

ل. المعالجة البيداغوجية: Pedagogical treatment و تأتي هده العملية بعد التقويم البيداغوجي و هي المسار الّتي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات الّتي تعترض تَعلمَهُ و تمرّ بمراحل: إحصاء عوائق التعلّم _ تحديد الأهداف _ اقتراح وضعيات معالجة (نشاطات – سندات – أشكال تقويم).

م. المقطع التعلّمي: Learning section و هو مجموعة مرتبة و مترابطة من الأنشطة و المهمات، و يتمّيز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة و تحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معينة؛ و تتضمن كلّ كتب اللّغة العربيّة في السنوات الخمسة ثمّانية مقاطع. [1]

حيث يهتم كلّ مقطع من المحاور المقترحة في المنهاج معبرة عن واقع يعيشهُ المتعلّم و تطلعات مجتمعه فهي مقاطع ذات دلالة و أبعاد إنسانية، اجتماعية، وطنية، بيئية، ثقافية، تشجع و تنمي حس التواصل و المبادرة و التحليل و الابدّاع و التفتح على الآخر حيث يهتم كلّ مقطع و يروج للرصيد اللغوي و الموارد المعرفية و المنهجية الخاصة بالمحور من خلال ميادين اللّغة الأربعة. و ينتهي كلّ مقطع

[1] المرجع السابق ص13/12

بمشروع و نشاط الإدماج و التقويم و هذا ما نتطرق إليه في النماذج التطبيقية لما له دور في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية.

ن. الميدان:field و هو الجزء المهيكلّ و المنظم للمادة قصد التعلم و عدد الميادين في المادة تحدد الكفاءات الختامية الّتي تندرج في ملمح التخرج، و يضمن هذا الاجراء التكفل الكلّي بمعارف المادة بملامح التخرج فبالنسبة للغة العربيّة لدينا أربع ميادين بما يعرف بالمهارات الأربع:

فهم المنطوق – السماع، التحدث – التعبير الشفوي، القراءة – فهم المكتوب و التعبير الكتابي فهم المكتوب.

س. المصفوفة المفاهيمية: conceptual matrix وهي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفاءات الختامية، الموارد... إلخ.

ع. المخطط السنوي لبناء التعلّمات: Learning building annual plan وهو تخطيط التعلّمات خلال السنة الدراسية يبرمج ضمن مشروع تربوي يهدف إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعلمية انطلاقًا من الكفاءات الختامية للميادين، و يبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة و هو القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على المقاطع حيث يتضمن الموارد الخاصة بالأساليب و الصيغ و الرصيد اللغوي في كلّ مقطع عناوين نصّوص القراءة و التراكيب النحوية و الصرفية و الإملائية و المحفوظات، و مواضيع التعبير الكتابي و المشاريع الخاصة بكلّ محور.

ف. الموارد: Resources و هي كلّ ما يجنده المتعلّم و يتحكم فيه و يحوله من أجل حل مشكلة و تنمية الكفاءات و هي مجموعة المعارف الّتي يسترجعها المتعلّم قبل الشروع في نشاط ما، و بعد ذلك يجندها لحل وضعية مشكل. [1]

ص – **أنماط النّصوص: Text styles** و يقصد بها الطريقة المستخدمة في إعداد النّص لغاية يريد الكاتب تحقيقها و لكلّ نصّ نمط يتناسب مع موضوعه، فالقصة و السيرة يناسبها النمط السردي والرحلة يناسبها النمط الوصفي و المقالة يناسبها النمط التفسيري و الحجاجي، و يناسب الخطابة

[1] المرجع السابق **ص14/13**

والرسالة النمط الايعازي و المسرحية النمط الحواري و كلّ نمط موزع على الأطوار التعليمية الثلاث، فالطور الأول الحواري و التوجيهي و الطور الثاني السردي و الوصفي و الطور الثالث الحجاجي والتفسيري.

06. مداخل و مرتكزات منهاج اللّغة العربيّة:

أ. مواصفات المتعلّم في المقاربة بالكفاءات:

إنّ نظرة مصممي المناهج باعتماد المقاربة بالكفاءات للمتعلّم مختلفة عن النظرة السابقة، فالمتعلّم أصبح محور العملية التعليمية التعلمية، و ذلك باكتساب المتعلّمين كفاءات تجعلهم مواطنين مؤهلين للمساهمة في تنمية المجتمع في جميع المستويات و لذا بني المنهاج كالآتي:

- أنْ يشمل جميع المجالات الوجدانية و الاجتماعية و الحس حركية و المعرفية للمتعلّم.
- ينفذ المنهاج بوضعيات تعلّميّة مناسبة فعّالة و ناجعة.
- ترتيب الكفاءات حسب الأولويات مع مرونة و تفاعل بينها.
- مراعاة درجة التوفيق و التكامل و التفاعل في مجال القيم الإسلاميّة و الحضاريّة و قيّم المواطنة وحقوق الإنسان.
- مراعاة نمو شخصية المتعلّم لكلّ مكوناته.

ب. مدخل الكفاءات: يحتوي منهاج اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية على 05 كفاءات [1]:

1. **كفاءات استراتيجية:** - تستهدف التعبير عن الذات و التموقع في الزمان و المكان بالنسبة للأفراد و المؤسسات و التكيف معها و مع البيئة و تعديل الاتجاهات و السلوكيات.

2. **الكفاءات التواصلية:** - تهدف التمكن من إتقان مختلف أنواع التواصل و الخطاب و إتقان اللّغة.

3. **الكفاءات المنهجية:** -تستهدف إكتساب منهجيات التفكير و العمل و تنظيم الذات والوقت و تدبير التكوين الذاتي.

[1] ينظر ،حثروبي مُحَّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص36.

4. **الكفاءات الثقافية:** تهدف تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، و توسيع دائرة إحساسه و تصوراته ورؤيته للعالم و الحضارة البشرية في تناغم مع تفتح شخصيته و ترسيخ هويته كمواطن جزائري.

5. **الكفاءات التكنولوجية:** تعتمد أساسا القدرة على رسم و إبداع منتجات متنوعة، و تطويرها وتكييفها مع الحاجات.

ـ تسعى التوجيهات التربوية لمنهاج اللّغة العربيّة إلى تحقيق و تثبيت الملكة للغوية من خلال الكفاءات المندرجة في منهاج اللّغة العربيّة وهي كالآتي[1]:

ـ **الكفاءات التواصلية:** القدرات و المهارات المستهدفة و ذلك من خلال:

- توظيف المعارف في مختلف السياقات التواصلية الضابطة لها في إنتاجه الكتابي و الشفوي.
- التواصل مع الآخر و الدفاع عن الرأي و استعمال أساليب الحجاج و تقنيات التعبير المكتسبة.
- التوظيف السليم للغة العربيّة باستحضار القواعد اللغوية في إنتاجه الكتابي و الشفوي.
- إنتاج خطاب أو نصّ شفهي ينسجم مع مواقف تواصلية و يتمّ باتساق أجزائه.

ـ **الكفاءات المنهجية:** القدرات و المهارات المستهدفة: و ذلك من خلال:

- استثمّار المعارف اللغوية في وضعيتي التلقي و الانتاج.
- القدرة على الوصف و الاستقراء و الاستنباط و الاستخلاص.
- القدرة على التنظيم و التحليل و التركيب و الفهم.

ـ **الكفاءات الثقافية:** القدرات و المهارات المستهدفة:

- التمكّن من رصيد في اللّغة العربيّة يسعف المتعلّم في فهم النّصوص و تحليلها و يعمق ثقافته في المجالين معًا.
- التعرّف على الظواهر اللغوية و معرفة سياقات استعمالها.

ـ **الكفاءات الاستراتيجية:** القدرات و المهارات و ذلك من خلال: التموقع بالنسبة لغة العربيّة وتعديل السلوكات و الاتجاهات.

[1] ينظر ،حثروبي مُحَمَّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص36

ـ **الكفـاءات التكنولوجيـة:** الاسـتفادة مـن الوسـائل التقنيـة الحديثـة في تطـوير الرصـيد اللغـوي والتواصل مع الغير.

– و هنا بعد تقسيمنا للكفاءات الخاصة بالمنهاج هناك كفاءات أساسية لها علاقة بالدرس اللغوي وكفاءات نوعية ترتبط بطبيعة كلّ وحدة تعلمية مقررة في الكتاب المدرسي:

ـ **الكفاءات الأساسية المستهدفة في الدرس اللغوي** [1]:

- قدرة المتعلّم على اكتسابه أداة تواصل يومي بلغة عربية سليمة.
- القدرة على التعبير بواسطة اللّغة العربيّة شفاهة و كتابة في سياقات متنوعة.
- تعزيز رصيده اللغوي الّذي اكتسبه من محيطه الأسري و الاجتماعي مع تهذيبه و تصحيحه.
- التعرّف على خطاطة أنماط النّصوص و التمييز بينها.
- التمكن من قواعد اللّغة العربيّة و استعمالها بشكلّ سليم في مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية.
- القدرة بواسطة اللّغة على التفتح على مختلف المعارف.
- القدرة على التواصل مع الآخر و الدفاع على الرأي الشخصي.
- اكتساب المتعلّم فنيات كتابة نصّ منسجم معنا وبنية.

ـ **الكفاءات النوعية المستهدفة في الدرس اللغوي** [2]:

- التعرّف على الظواهر اللغوية و استعمالها بشكلّ سليم.
- إغناء الحصيلة اللغوية بالاعتماد على الدروس اللغوية المقررة.
- التعرّف على الضوابط التركيبية للبنى اللغوية.
- التمكّن من بعض الأساليب اللغوية و توظيفها في التعبير الكتابي و الشفهي.

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية منهاج التعليم الابتدائي، ، اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص11.
[2] المرجع السابق، ص 36/17.

- استثمّار المعارف اللغوية في وضعيتي التّلقي و الانتاج.
- توظيف الرصيد اللغوي في فهم النّصوص و تحليلها.
- المهارات و القدرات الّتي يكتسبها المتعلّم في الدرس اللغوي.

و إذا أردنا من المتعلّم أن يتحقق فيه كفاءة التواصل و التعبير فلا بدّ من تمكّنه من:

- القدرة النحوية و التّحكم في النسق اللغوي.
- إدراكه بنية الجملة و العناصر المكونة لها.
- استعمال اللّغة في سياقات مختلفة و متنوعة و فعالة.
- استثمّار اللّغة في وضعيتي التلقي و الانتاج.

ج. مدخل القيم:تسعى المناهج الدراسية أنْ تتحمل نصيبا وافرا في مجال نقل وإدماج القيم بشتّى مجالاتها منها الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية، ومن خلال اطلاعنا على المرجعية العامة للمنهاج الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية. يمكننا حصر أهمّ القيّم التالية:

- **قيّم الجمهورية والديمقراطية**: تتمثل احترام القانون، احترام الآخر. . . إلخ.
- **قيّم الهوية** وذلك من خلال التّحكم في اللّغة العربيّة والأمازيغية وتقدير الموروث الحضاري، والقيم الأخلاقية للإسلام. . . الخ.
- **القيّم الاجتماعية**:تتمثل في التعاون، حب العمل، التضامن، تنمية روح الالتزام والمبادرة. . . إلخ.
- **القيّم الاقتصادية**:من خلال اعتبار الرأس المال البشري أهمّ عوامل الانتاج والسعي إلى ترقيته والاستثمّار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.
- **القيّم العالمية**:تنمية الفكر العلمي، والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتّحكم في وسائل العصرنة من جهة ومن جهة أخرى حماية القانون الإنسان بكلّ أشكاله والدفاع عنه وحماية البيئة، والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

07. إجراءات تنفيذ منهاج اللّغة العربيّة المبني على المقاربة بالكفاءات:

إنّ عملية تثبيت الملكة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية لا بدّ من اتخاذ إجراءات تنفيذية يوصي بها منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة 2016 نذكرها:

- تنويع طرائق التدريس و هذا ما نلاحظه في المقاربة بالكفاءات باتخاذ طرائق فعالة نشطة في التدريس؛ منها حل المشكلات و المشاريع و المقاربة النّصية كإجراء منهجي لتدريس اللّغة العربيّة.
- توظيف وسائل تعلمية مختلفة منها ما يعرف بالوسائط المتعددة.
- الأنشطة التعليمية: و ذلك من خلال أنشطة متنوعة يقترحها المعلّم تسأهمّ في تثبيت اللّغة وهذا ما نلاحظه في النماذج لتطبيقية – أنظمة تعليمية تعلمية و أنشطة تقويمية وأنشطة تقويم و دعم و علاج.
- إنّ تبني مناهج متفتحة. يفرض علينا بالاهتمام بالكفاءات العرضية باعتبار اللّغة العربيّة لغة تدريس و باعتبارها وسيلة تدريس المواد الدراسية الأخرى و كمادة مدرسة تجعلها تتكامل مع الأنشطة اللغوية.
- التركيز على المتعلّم: باعتبار المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية و المعلّم موجه فعال.
- إعادة توزيع الأدوار و المهام بين عناصر العملية التعليمية التعلّمية.

و هذا يمكّن المتعلّمين من الثقة في النّفس و المشاركة الفعّالة و الشعور بالمسؤولية والقدرة على التخطيط و إعطاءه فرصة للتفكير و تجاوز الممارسات القديمة.

- التركيز على الأنشطة الفعّالة: إنّ اختيار الأنشطة الفعّالة تجعل المتعلّم يكتسب مهارات منها تحليل و النقد و حل المشكلات، تجعله مهيأً للحياة.
- تنويع الأنشطة التفاعلية: إنّ عملية تنويع المعلّم للأنشطة التفاعلية الّتي ترتكز على التواصل بمختلف أشكاله سواءً عند البحث عن المعلومة أو معالجتها أو إيصالها للآخرين.

- اعتماد طرائق تحث على البحث و الاستقصاء: و الّتي تؤهل المتعلّم لبناء استقلالية من خلال تنمية قدرته على القراءة و الكتابة و إنتاج الأفكار و تصريفها، فضلًا عن تمرسه على دينامية الجماعة داخل القسم و خارجه، و عليه لا بدّ من استعمال طرائق تؤهل المتعلّمين لاعتماد التكنولوجيا و المعلومات و توظيفها.
- ترسيخ مبدأ التعلّم بواسطة المشاريع الّتي تسعى إلى جعل المدرسة متفتحة على محيطها وحقلًا للتجريب، ووسيلة لتهيء المتعلّمين للحياة.
- استعمال البيداغوجيا الفارقية في العملية التعليمية التعلّمية يهدف الوقوف على تعثرات المتعلّم والصعوبات الّتي تواجهه، قصد تشجيعه على التعبير عن حاجاته، و من أجل العمل على دعم تعلماته و تقوية مكتسباته من خلال تدخلات تصحيحية ملائمة.

08. معايير اختيار محتويات الدرس اللغوي في المدرسة الجزائرية[1]:

لتمكين المتعلّم من تثبيت الملكة اللغوية لا بدّ من اختيار محتوى معيّن وفق معايير و اختيارات النظام التربوي الجزائري من خلال:

* اعتبار المعرفة إنتاجًا و موروثًا بشريًا مشتركًا.

* اعتبار المعرفة الخاصة جزء لا يتجزأ من المعرفة الكونيّة.

* اعتماد مقاربة شمولية تتناول الانتاجات المعرفية الوطنية في علاقتها بالانتاجات المغاربية والعربيّة والعالمية مع الحفاظ على ثوابتنا الوطنية من خلال التّنوع والتعدد الثقافي الجزائري.

* تنويع طرائق تناول المعارف.

* توفير الحد الأدنى من المحتويات الأساسية المشتركة لجميع المتعلّمين.

* استحضار البعد المنهجي و التمهيدي في تقديم المحتويات.

- و يهدف أيضًا الدرس اللغوي حول بعدين أساسيين:

[1] ينظر، د. آيت أوشان علي، اللسانيات والتربية –المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2014، ص106.

1) البعد المعرفي: أي معرفة الظواهر اللغوية.

2) البعد الوظيفي: أي توظيف الظاهرة اللغوية من خلال نشاط تواصلي دال سواءً مكتوب أو منطوق، أي ما يعرف بالوضعية الادماجية في اللّغة العربيّة.

09. المبادئ العامة لتعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية وفق مناهج اللّغة العربيّة:

- **منهاج مادة اللغة العربية:**

إنّ بناء المناهج اللّغة العربيّة للسنوات الخمسة من التعليم الابتدائي، يتمّ استحضار مجموعة من المبادئ الّتي تفرضها خصوصية المتعلّم وطبيعة المادة وتعليمية أنشطتها، وتمكين المتعلّمين من الكفاءات والقدرات اللغوية الّتي يحتاجها لتثبيت ملكته اللغوية.

- انطلاقا من أنّ وظيفة اللغة، أداة تواصل وتفكير وإبداع، يسعى منهج اللغة العربية في التصور الجديد إلى:
- اعتماد العربية الفصيحة لغة تواصل وتعلم.
- ربط اللغة بالحياة في جعلها وظيفة إلى جانب تنميتها عند المتعلم لغة أدبًا وإبداعًا.
- ولتحقيق هذا المسعى تم تضمين المنهج جوانب جديدة في مرحلة التعليم الابتدائي:

* **المحادثة والتعبير الشفهي.**

فضلا عن المحادثة المرتبطة بنصوص القراءة تمهيدًا وتحليلاً يعتبر المنهاج المقترح التعبير الشفهي نشاطًا مستقلا يدرب المتعلم على تقنيات تعبيرية ووظيفية متنوعة.

* **القراءة:** يعتمد المنهج المقترح.

- مبدأ جمع نصوص القراءة في محاور متنوعة المضامين والأساليب (موضوعات، فنون، تقنيات تعبير...)

- مطالعة الآثار الأدبية الكاملة واعتبارها مادة تعلم.

* **القواعد:** ينطلق التجديد في المنهاج المقترح من المبادئ الآتية:

- في الحلقة الأولى تعلم القواعد بالسماع والملاحظة والمحاكاة.

- الربط بين الصرف والنحو ومراعاة التوازن بينهما.

بدءًا بالحلقة الثانية يتم تبويب المسائل النحوية والصرفية في وحدات متجانسة.

- الإعادة والإضافة المحددة والمدرجة حسب السنوات. [1]

*** التعبير الكتابي:**

فضلا عن دور الإنشاء الحر أو الموجه يزود التعبير الكتابي المتعلم في المنهاج تقنيات وأساليب ومنهجيات متنوعة.

توصيات: كما يوصي المنهاج باعتماد الطرائق النشطة [وهي طرائق تدعو إلى وضع المتعلم على صعيد الممارسة والعمل والإسهام الفعلي في كل خطوة من خطوات الدرس]، أي تتمحور حول المتعلم وتتيح له القيام بالدور الأساس داخل القسم، لما لهذه الطرائق من قدرة على إثارة اهتمام المتعلم العفوي ودفعه على الممارسة والإنجاز وحتى الإبداع، كما يوصي المنهاج بالتقيد بالمقاربة النصية ولقد سبق لنا شرحها أو عرضها في الفصل الأول، بحيث يتم معاملة اللغة على أنّها كُلٌ ملتحم وربط الخطاب فيها بنّية المتكلم وبالسياق الذي يصدر فيه.

كما يتبنى المنهاج بيداغوجيا المشروع، وتنطلق هذه الأخيرة من المبدأ الأتي: "إنّ المتعلم يبني نفسه بالفعل ".

وهذه البيداغوجيا تقابل التعليم الذي يقترح محتويات على المتعلمين الذين لا يدركون جيّدًا دلالتها وفائدتها المباشرة، فهذه المحتويات التي كانت توجه للحفظ وبشكل مشتت، أصبحت الآن مرتبطة وبمشكل يجب حله، وقد جعل المتعلم في وضعية عمل وإنتاج وزود بدرجة من الاستقلالية من أجل تحقيق هدف محدد[2]، وبالتالي بيداغوجيا المشروع من شأنه أن تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية، وعلى الاندماج النفسي الاجتماعي وذلك كون المشروع يمارس جماعيًا ويكون المتعلم عنصرًا فعالاً فيه، فضلا على بناء كفاءات وأمثلتها: كتابة رسالة، كتابة دعوة، كتابة قصة، كتابة شعر، كتابة حوار. . .

[1] ينظر، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

[2] ينظر، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي جوان سنة 2011، ص:12

وغيرها. وهذا من شأنه مساعدة المتعلم على اكتساب مفردات وجمل جديدة متعلقة بالمشروع (المطلوب إنجازه) وبالتالي تنمية رصيده اللغوي[1].

كما يدعو المنهاج إلى ممارسة التدريس انطلاقاً من نصوص ذات وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية متعلقة بحياة المتعلم اليومية فهذا من شأنه تشويق المتعلم إلى الدرس أولاً، وترسيخ المعلومات المقدمة من خلاله ثانيا، وكل هذا يؤدي إلى تحقيق وتسهيل التعلم ولابأس أن تكون بعض الوضعيات وضعيات مشكلة، وبالتالي تجعل المتعلم يبذل جهده من أجل معالجة هذه الوضعية وتدعم ثقته بنفسه وتنمي لديه روح تحدي العقبات والصعاب[2].

ومنه نستنتج المبادئ العامة لتعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في مناهج التعليم الابتدائي هي:

أ. **مبدأ المقاطع التعليمية:** حيث يتكون كلّ برنامج دراسي من السنوات الخمس إلى ثمّان مقاطع وكلّ مقطع يتكون من ثلاث وحدات تعليمية على مدى ثلاثة أسابيع والأسبوع الرابع للمشروع والإدماج والتقويم والمعالجة.

كيفية تناول المقطع التعلمي:

1) عرض محتويات مادة اللّغة العربيّة في مقاطع تعلّمية و كلّ كتاب مدرسي يحتوي على ثمانية مقاطع.

2 كلّ مقطع تعلّمي يتكون من ثلاث وحدات تعليمية و تنتهي بأسبوع إدماج و تقويم.

3) اعتماد وضعية الأم الانطلاقية واحدة شاملة تكون منطلق التعلّمات.

وتعمل على استدعاء الموارد القبلية للمتعلّمين، و تحدد طبيعة الموارد الجديدة و مجالات توظيفها واستعمالها، و تنتهي بحل للوضعية الأم في الأسبوع الرابع (الادماج و التقويم).

[1] ينظر، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، جوان سنة 2011، ص: 3

[2] ينظر، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص19.

ب. مبدأ التكامل بين الوحدات التعليمية: حيث أنّ كلّ وحدة تعليمية تتكون من أربع ميادين هي: فهم المنطوق والتعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي. تتكامل في بينها في مستوى البناء والمجال الّذي تتمحور حوله مختلف الدروس.

لقد اعتمدت في تعليمية اللّغة العربيّة على الطريقة التكاملية بين فروع اللّغة و ذلك بجعلها وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بينها، و هذا المفهوم لا يصح إلّا إذا تضمنت أهداف دراسة اللّغة العربيّة بشكلّ عام فنحن ندرس اللّغة لتحقيق أربع مهارات أساسية بهدف إتقأنّها، و هذه المهارات.

لا يمكن أن تتحقق للدارس عن طريق دراسة فرع واحد من فروع اللّغة العربيّة إنّما تحتاج إلى إتقان عدّة جوانب، فمثلا: القراءة لا تحقق إلّا باكتساب مجموعة من المهارات اللغوية.

فالخط و الكتابة، كلّما أتقنهم المتعلّم رفع كفاءته، وكلّما كان الخط واضحا سهلت قراءته.

ج. اعتماد مبدأ الزمن البيداغوجي: وذلك من خلال إتمام الربع الأسابيع بيداغوجيا لا فلكيا مثل الانتهاء من المقطع يوم الثلاثاء مباشرة يوم الأربعاء يبدأ المقطع الموالي. واعتماد مدة 45 دقيقة للحصة.

د. اعتماد التضمين أو الاستضمار في تدريس الظواهر اللغوية في مرحلة الطور الأول والسنة الثالثة ابتدائي. واعتماد مبدأ التصريح في تدريس الظواهر اللغوية يتدرج من التحسيس إلى الاكتساب إلى الترسيخ. تعمل المقاربة بالكفاءات عند القيام بتدريس اللّغة العربيّة بالتفاعل بين البنية اللغوية والاستعمال مما يؤدّي إلى جودة تحصيلها، و تثبيت أثرها و انتقالها إلى مجالات أخرى كالقراءة والتعبير بشقيه.

هـ. مبدأ الاهتمام بميدان فهم المنطوق يعتبر السماع أبو الملكات اللسانية و لتثبيت الملكة اللغوية علينا أن نهتم بالسماع و عليه سنتطرق إلى فهم المنطوق و التعبير الشفوي لما له من أهمّية في عملية التعلم.

و. حرص وزارة التربية الوطنية ممثلة في المفتشية العامة على الإنتاج الكتابي بإصدار مذكرة منهجية لتسيير حصص التعبير الكتابي.

إنّ تعلم فروع اللّغة في المقاربة بالكفاءات ليس غاية في حد ذاته، بل هو وسيلة إلى غاية كبرى وهي صحة الأسلوب، و دقة التراكيب، أو تقويم اللسان من اللّحن، كما أنّها وسيلة يمكّن المتعلّم من التعبير الصحيح و ضبط الأساليب اللغوية، و فهم الكلام و إفهامه للآخرين عند التواصل.

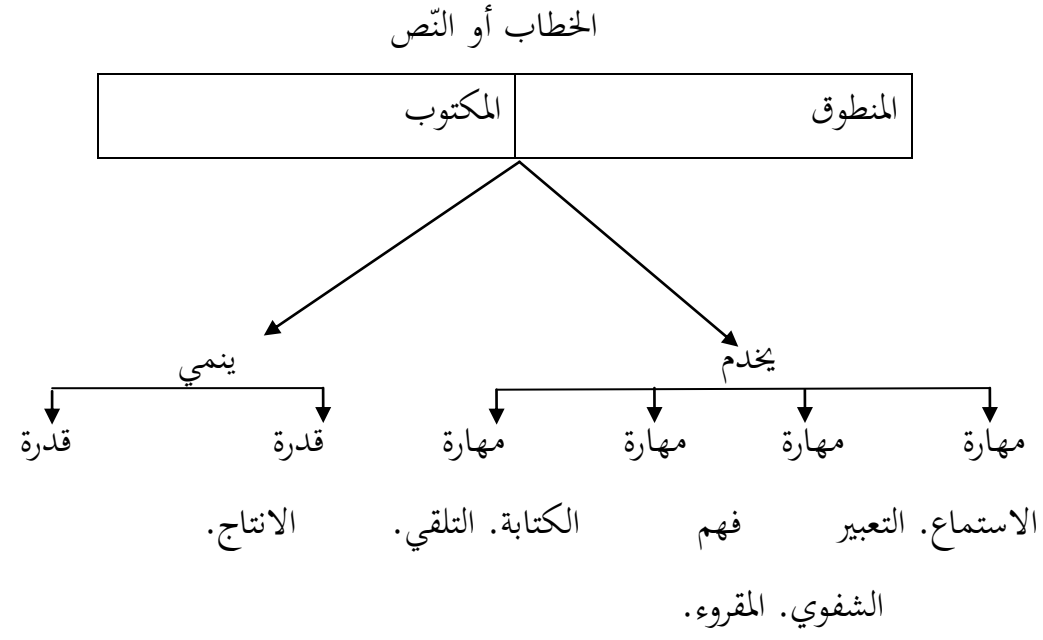
– باعتبار اللّغة معطى سوسيو ثقافي مرتكزها في ذلك المقاربات التواصلية الّتي تسعى إلى تنمية الكفاءة اللغوية ووصول إلى الكفاءة التواصلية.

فاللّغة تؤثر في الأفكار و السلوكات؛ أنّها تنتج القيم و تعمل على تداولها، و السلوك اللغوي سلوك اجتماعي تضبطه، إلى جانب القواعد و الضوابط اللغوية قواعد أخرى ذات طبيعية سوسيولوجية منها التواصل و إحداث التأثير.

_ فمعلّم اللّغة أصبح مطالبًا بالاستفادة من المقاربات اللسانية و البيداغوجية الحديثة كالمقاربة بالكفاءات، و توظيف تقنيات التنشيط، مستثمّرًا و آخذًا بعين الاعتبار البعدين الاجتماعي و التواصلي في تعلّم اللّغة و تعليمها، و عدم الاكتفاء بالضوابط اللغوية، من خلال الرّهان على وضع المتعلّم في وضعيات تعليمية بنائية دالّة أو إدماجية.

ز. يستندُ تعليم اللّغة العربيّة إلى مجموعة من الأسس تصل بعضها بخصائص مشتركة نفسية (بنائية، بنائية اجتماعية)، بيداغوجية و يتصل بعضها الآخر بخصائص اللّغة ذاتها و أنظمتها الصوتية والتركيبية والدلالية.

ح. إنّ اختيار المقاربة النّصية كاختيار منهجي، يتناول النّصوص بأسلوب متكامل للمستويات النّص اللغوية، من خلال جعل النّص محور تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية من قراءة و تعبير و كتابة.



الشكل رقم 04:ميادين اللغة العربية

*** الحجم الساعي المقرر للغة العربيّة في التعليم الابتدائي:**

السنوات	س1	س2	س3	س4	س5
الحجم الزمني	**11 سا 15 د**	**11 سا 15د**	**9 سا**	**8 سا 15 د**	**8 سا 15 د**
عدد الحصص	**15**	**15**	**12**	**11**	**11**
زمن الحصة	**45 د**	**45 د**	**45 د**	**45 د**	**45 د**
المجموع السنوي	**360 سا**	**360 سا**	**288 سا**	**264 سا**	**264 سا**

10. نماذج تطبيقية:

لقد كانت المناهج المعتمدة على الأهداف و المضامين لما لها من مزايا و سلبيات في تعليم اللّغة من خلال تدريس كلّ فروع اللّغة على حدة و اعتبار المتعلّم مالك المعرفة و تكريس القواعد النحوية القائم على التلقين و الحفظ إلى أن جاءت المقاربة بالكفاءات و أعادت الاعتبار للمتعلّم على أنّه محور العملية التعليمية في بناء الكفاءات اللغوية و تنميتها و القدرة على توظيفها في الانجاز اللغوي كتابة و مشافهة.

و ذلك باعتبار اللّغة وحدة تامة في الاستعمال في مواقف الحياة لذلك كان الربط بين فروع اللّغة ببعضها فهي كلّها تعد في خدمة التعبير، و ذلك من خلال اعتبار فروع اللّغة من نحو و صرف و إملاء و معجم وسائل و ليست غايات لصحة الأسلوب و سلامة التراكيب في اللحن و الخطأ و تقويم اللسان من الملحن و سلامة الكتابة من الخطأ.

و هكذا نجد كلّ فروع اللّغة من صوت و تركيب و معجم و صرف و دلالة تصّب في مجرى واحد و هو التعبير بشقيه.

01. نماذج تطبيقية من الوثائق البيداغوجية و الرسمية لوزارة التربية الوطنية – الكتاب المدرسي ودلائل استخدامه ومناهج اللّغة العربيّة والوثيقة المرافقة – للمرحلة الابتدائية.

يعتبر الكتاب المدرسي للّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية وسيلة تعليمية أساسية لتناول الدروس لأنّه يحتوي على العديد من المعلومات الّتي تسمح بتجسيد استراتيجيات تعلّمية ملائمة لبناء المحتوى التعليمي. وما يتضمنه من نشاطات متنوعة، فالمعلّم هو المرشد والموجه لتحقيق الأهداف التعلّمية، وهذا يعتمد على قدرة المعلّم وخبراته في استغلال طرائق تدريس فعالة نشطة، تسعى إلى توسيع معارف المتعلّمين وتعميق أفكارهم الذهنية ومستوياتهم اللغوية.

إنّ ممارسة الملكة اللغوية واكتسابها لايتم إلّا بعد إرساء التعلمات من خلال موارد كافية لظهور الملكة اللغوية حتّى تبرز في وضعية تعلمية إدماجية، أي من خلال مواقف تواصلية حقيقية دالة، وعليه لابدّ من تخصيص فترات لإرساء التعلمات والتأكد من أن المتعلم قد حصّل الموارد الضرورية قبل

وضعه في سياق لإبراز كفاءاته من خلال وضعيات تقويمية وهنا يكمن دور المعلم التأكد من أن المتعلم قد تحصّل على تلك التعلمات بالفعل. إنّ تنمية وتثبيت مكتسبات المتعلّمين تمكنهم من الوصول إلى تعبير سليم واضح يتمّ من خلال أنشطة تعليمية نابعة من اهتماماتهم أي ربط التعلّمات بواقعهم ومحيطهم المعاش.

ومن خلال تصفحنا لجميع كتب اللّغة العربيّة في السنوات الخمس للمرحلة الابتدائية، نجد أنّ الكتاب المدرسي ينقسم إلى ثمّان مقاطع تعلّمية وكلّ مقطع تعلّمي إلى وحدات تعليمية وكلّ وحدة تعليمية إلى ميادين وهاته الميادين هي: فهم المنطوق و التعبير الشفوي وفهم المكتوب والتعبير الكتابي.

01. ميدان فهم المنطوق – مهارة الاستماع–:

يهدف هذا الميدان إلى صقل السمع وتنمية مهارة الاستماع وتوظيف اللّغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنصّ قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، يستمع إليه المتعلّم عن طريق المعلّم الّذي يقراه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وتمثيل المعاني وتعاد قراءته كلّما استدعت الحاجة. [1]

أيْ أنّ ميدان فهم المنطوق يركز على السّماع وبذلك يجب على المعلّم أن يكون إلقائه للنصّ المنطوق حسنا أي أنّه يبدي إنفعاله أثناء الإلقاء ويثير انتباههم بإيماءات تتفق مع الألفاظ.

وعليه أثناء تقديم الحصة لابدّ من شروط نذكرها:

- عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية:الفكرية –اللغوية –اللفظية –الإيحائية والإيمائية.
- تجزئة النّص المنطوق ثمّ تجزئة أحداثه.
- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته. [2]

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2018/2017/ص. 06.

[2] بن عبد القادر عبد الصمد، عرض حول فهم المنطوق والتعبير الشفوي، على الرابط: https://stivandz. com/2017/08/pdf_55. html .2017/ص03.

ـ مراحل تسيير نشاط فهم المنطوق:

أ. مرحلة وضعية الانطلاق: استكشاف النّص:

يتمّ فيها عرض عنوان النّص وطرح أسئلة للمحادثة حول العنوان، وحول توقعات المتعلّمين بخصوص موضوع وأحداث النّص.

ب. مرحلة بناء التعلمات–تسميع النص – القراءة– ومعالجته:

في هذه المرحلة يقرأ النّص مرتين من قبل المدرس، وفي القراءة الثانية يتمّ فيها معالجة النّص المسموع تحقيقا لبعد الفهم المطلوب[1].

ومن معايير مركبات الكفاءة الختامية لفهم المنطوق:

01–فهم المعنى الصريح واستخراج المعلومات:

–المتعلّمون يفهمون المعنى العام والفكرة الأساسية لنصّوص مسموعة في موضوعات مألوفة.

–المتعلّمون يحصلون على معلومات محددة من النّصوص المسموعة في موضوعات مألوفة.

–المتعلّمون يفهمون تسلسل الأحداث أو التعليمات في النّص المسموع.

02– فهم المعنى الخفي واستنتاج المعلومات:

– المتعلّمون يفهمون معاني كلّمات غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق.

–المتعلّمون يميزون الواقع من الخيال في النّص المسموع.

– المتعلّمون يفهمون العناصر الانفعالية — فرح، حزن، الم، سعادة–في النّص المسموع.

03– تفسير ودمج وتطبيق أفكار المعلومات:

– المتعلّمون يفهمون مغزى النّص المسموع.

– المتعلّمون يفهمون تعليمات وإرشادات من واقعهم القريب من خلال النّص المسموع.

د– تقييم المضمون ووظيفية المركبات اللغوية والنّصية

–المتعلّمون يفهمون الهدف من النّص المسموع.

[1] بن عبد القادر عبد الصمد، عرض حول فهم المنطوق والتعبير الشفوي، ص4.

- المتعلّمون يبرون عن مشاعرهم وأرائهم في النّص المسموع.

-المتعلّمون يميزون الجو السائد في النّص المسموع بالاعتماد على نبرة الصوت.

ولتوصل إلى هذه الأهداف يستدعي بالضرورة حسن توظيف المعلّم هذه المعايير بشكلّ منظم.

ج-مرحلة استثمار المكتسبات:

تأتي هاته المرحلة لاستثمار المكتسبات القبلية والجديدة من خلال تدوين بعض العبارات السليمة الحسنة الصياغة على السبورة لتثبيتها في أذهان المتعلمين، وتسجيل أهم القيم والمواقف والمفاهيم الواردة في النص، بالإضافة إلى تلخيص النص في فقرة أو مسرحة النص وإبراز الفكرة العامةمنه.

02. ميدان التعبير الشفوي –مهارة التحدث-:

يهدف هذا الميدان إلى إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي المستمد من نفس الحقل المفاهيمي للنصّ المنطوق، وتنمية مهارة المشافهة والتواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصة لكلّ متعلّم بكلّ حرية وتوظيف مهارات التعبير الكتابي في مواقف الحياة الحقيقية، والتفاعل مع الآخرين، علما أن الهدف الأسمى للعملية التعليمية برمتها يسعى إلى إعداد المتعلّم للاندماج في النسيج الاجتماعي والمشاركة في حياة مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا. . . وتنمية الحس اللغوي عند المتعلّم أيْ حسه بقيمة الكلّمة ودقتها، ومناسبة الأسلوب، وإثراء الصور الخيالية. [1]

وعليه فإنّ المعلّم مطالب أن يوجه المتعلّمين لاكتساب مهارات التعبير من خلال تعويد المتعلّمين التعبير عن مواقف حدثت للمتعلّمين في حياتهم اليومية.

وميدان التعبير الشفوي مقسم إلى محطات تعليمية منظمة في حصص، لكلّ منها هدف تعليمي معين ووضعية انطلاق محددة تنطلق منها:

النشاط الأول: محطة أشاهد و أعبّر.

تنطلق الحصة من خلال مشهد مرتبط بالنّص المنطوق يستفز المتعلّم انطلاقا منه، فيعبر من خلاله عن فهمه للنصّ المنطوق. يتمّ عرض صور تمثل مشاهد معينة مرتبطة فيما بينها ولعا علاقة بالوحدة

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 07.

التعليمية، ثمّ يدعو المعلّم المتعلّمين للملاحظة المتمنعة وتوجيههم إلى التركيز عليها واحدة واحدة حيث يفسح لها مجال الحرية في التعبير دون أن يفرض عليهم نمطا معينا وبالتالي يلعب المعلّم دور الموجه ولا يتدخل إلا بطرح أسئلة يراها مناسبة لإبراز الجوانب الخفية في المشهد أو لتصحيح بعض التعابير والألفاظ وفي بعض الأحيان يطلب من المتعلّمين إكمال أحداث القصة أو تصور خاتمة أخرى لها، كما يمكن استغلال الصور الموجودة في كتب القراءة للانطلاق في التعبير الشفوي. [1]

وقد يطلب المعلّم من المتعلّمين الانطلاق في التعبير من خلال الصور المرافقة لنصّ القراءة أو حدث أو مناسبة أو ظاهرة طبيعية معينة وهذا ما تحث عليه المقاربة بالكفاءات ربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي للمتعلّم.

النشاط الثاني: أستعمل الصيغة.

تعتبر هذه الحصة حصة لاكتشاف صيغ وأساليب جديدة يكون منطلقها دائما الرجوع إلى النّص المنطوق بالمساءلة حتّى يكتشف تلك الصيغة المبرمجة لاكتسابها، حيث أن المعلّم يفسح المجال للمتعلّمين للتعبير وطرح أسئلة متدرجة تتضمن تلك الصيغ والأساليب المقصودة، ويبدأ المعلّم بتسجيل تلك التعابير المتضمنة تلك الصيغ على السبورة ودراستها بعد الإشارة إليها بلون وتحفيز المتعلّمين على كيفية كتابتها وموقعها في الجمل وتوظيفها في سياقات مختلفة وفي وضعيات تعلمية متنوعة، استعدادا للإنتاج الشفوي.

ومن أمثلة هذه الصيغ: التشبيه بالكاف ...، حروف الجر والعطف، ألفاظ النسبة... إلخ.

النشاط الثالث: أنتج شفويا:

في هذه الحصة يتمّ توظيف تلك الصيغ في وضعيات تعلمية متنوعة قصد تثبيتها، كما يهتم المعلّم بالعلاج الفردي لأخطاء المتعلّمين أثناء التعبير وتوجيههم، بالإضافة إلى تدريب المتعلّمين على الانتاج شفويا لتمكينهم من إثراء الأفكار وأساليب التعبير.

[1] حثروبي محمّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي- وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية-، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر 2012، ص152.

وعليه نقول أن هذه الحصة هي حصيلة توظيف الصيغ في قوالب مختلفة، من خلال المناقشة والتوجيه والسرد والوصف لأحداث ما بلسان عربي في موضوعات مختلفة ذات وضعيات تواصلية دالة.

03. ميدان فهم المكتوب:– مهارة القراءة–

يعد هذا الميدان:عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات – الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، تقييم النّص – ويعتبر أهمّ وسيلة في اكتساب المعرفة، وإثراء التفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع، ويشمل الميدان، نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة. [1]

في هذا الميدان يتمّ فيه قراءة نصّوص متوسطة الطول، أغلبها مشكولة، قراءة سليمة، بتنغيم مناسب حسب ماتقتضيه أنماط النّصوص ومقامها، وفهم معناها العام، والتعرّف على خطاطات أنماط النّصوص والتمييز بينهما، وفهم التعليمات، وبناء الحكم الشخصي، وتذوق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها و التّدريب على استعمال القاموس اللغوي. [2]

من خلال هذان المفهومان لميدان فهم المكتوب نوضح كيفية تقديم هذه الحصص فيما يلي:

النشاط الأول: القراءة.

وهي محطة لإرساء موارد ميدان فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة، فالقراءة هي مفتاح العلوم ولها أهمّية كبيرة في تحقيق الملامح الشاملة للتعليم، فهي أداة التعلم، فنشاط القراءة نشاط محوري لجميع أنشطة اللّغة ذلك لأنّه الحامل لموارد المادة خاصة باعتماد المقاربة النّصية.

ومن أهمّ أهداف نشاط القراءة، تنمية المهارات القرائية لدى المتعلّمين، وإثراء قاموسهم اللغوي.

ولبلوغ تلك الأهداف لابدّ من تتبع الخطوات التالية:

– تهيئة آذان المتعلّمين لنصّ القراءة.

– قراءة المعلّم قراءة نموذجية يراعى فيها جودة النطق وحسن الأداء أي بتحري معايير القراءة الجيدة.

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص18.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص32.

- قراءة المتعلّمين الممتازين مع الحرص على الاسترسال في القراءة ومخارج الحروف.

- إعطاء أسئلة اختبارية حول مضمون النّص – الأحداث، الشخصيات، المكان والزمان- تليها قراءة نموذجية للنصّ من طرف المعلّم والقراءات الفردية، يتخللها شرح لبعض المفردات الصعبة وتوظيفها بمعنى إثراء رصيده اللغوي.

- مطالبة المتعلّمين باستخراج بعض الظواهر اللغوية منها: الأفعال والمفاعيل والصفات وحروف الجر والجموع ... إلخ وهذا لتذكيره بالدروس السابقة وتهيئته للدروس اللّاحقة.

- طرح أسئلة حول الفهم والإجابة عنها، قد نجد أسئلة الكتاب يستطيع المعلّم طرحها أو اعداد أسئلة أخرى بحسب خصوصيات القسم، لان هناك فروق فردية.

- الخروج من النّص بقيمة يستخلصها لتمثلها في حياته اليومية.

النشاط الثاني: ألاحظ و أكتشف.

يقوم المعلّم بالتذكير بنصّ القراءة واستدراج المتعلّمين بأسئلة تتضمن إجابات المتعلّمين الظواهر اللغوية المقصودة، وبعد ذلك يقوم المعلّم بكتابة الإجابات على السبورة وقراءتها وتسطير تحت تلك الظاهرة اللغوية وتحليلها وتفسيرها عن طريق الحوار والمناقشة.

وعليه أن المتعلّم يتعرف على الظاهرة النحوية انطلاقا من النّص أي ما يعرف بالمقاربة النّصية. على عكس ما كانت في المقاربات السابقة بحيث تعزل النّص عن الظواهر اللغوية.

النشاط الثالث: أثبّت.

حصة أثبّت هي محطة لاستنتاج القاعدة المتعلقة بالظاهرة اللغوية من أفواه المتعلّمين، وتسجيلها بتدرج مرفقة بأمثلة ونماذج منتقاة من تعابير المتعلّمين، مع الإكثار من التطبيقات العملية الشفوية والكتابية عقب كلّ جزء من القاعدة، وعند الانتهاء من كتابة القاعدة الكلّية يطلب المعلّم قراءتها مرتين أو ثلاث من طرف المتعلّمين، ثمّ فسح المجال لهم لنقل القاعدة على كراساتهم، وقبل نهاية الحصة يقترح المعلّم تطبيقات مرفقة في دفتر الأنشطة، تكون شفوية أو كتابية والهدف منها ترسيخ وتثبيت القاعدة.

النشاط الرابع: استثمّار النّص واكتشاف القواعد الإملائية والصرفية.

تهدف هذه الحصة إلى تدريب المتعلّم من خلال القراءة واستثمّار النّص على اكتشاف القواعد الإملائية أو الصرفية بالتناوب أسبوعيا وإنجاز التطبيقات، فينطلق المعلّم من النّص لاستخراج الظاهرة الإملائية أو الصرفية فيسمح للمتعلّمين بالتفكير فيها، ونقدها نقدا سليما، حيث يدلي بملاحظاته لتناقش جماعيا وتختم باستنتاج القاعدة المناسبة للظاهرة، ثمّ تستثمّر في تطبيقات فورية، تتوج الحصة الّتي تتناول الظاهرة الصرفية بتحويلات يتدرب المتعلّم بواسطتها على التحويل:عددا وجنسا وتعريفا وتنكيرا وخطابا وتكلّما وغيابا[1].

أما فيما يخص حصة الاملاء: يسعى المتعلّم إلى الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية خلال التعليم الابتدائي، وتطبيق بعض القواعد الإملائية تلقائيا، مدركا وظيفة علامات الوقف ومواطن استخدامها، فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنعة للمتعلّم إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرب عليها حتّى يستوعبها ويتعود على كتابتها كتابة صحيحة، ليصل في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى اتقان اغلب المهارات الإملائية كالمد والتنوين والألف اللينة والهمزة والتّحكم في استخدام علامات الوقف. [2]

نلاحظ أنّ حصة القواعد الصرفية والإملائية لها نفس خطوات القواعد النحوية، أيْ أنّها تنطلق من النّص – المقاربة النّصية –، حيث يستدرج المتعلّمين بأسئلة إلى حين الوصول إلى الظاهرة الصرفية أو الإملائية من خلال إجاباتهم وكتابة تلك الإجابات على السبورة كأمثلة وتحليلها لاستنتاج القاعدة تدريجيا ثمّ تسجيلها وإنجاز التمارين في دفتر الأنشطة.

النشاط الخامس: المحفوظات.

"يقصد بها تلك القطع الشعرية الّتي يتحرى تأليفها السهولة وتنظيمها تنظيما خاصا، وتصلح للإلقاء الجماعي، وهي لون من ألوان الأدب المحبب لدى المتعلّمين، يقبلون على حفظها والتغني بها

[1] ينظر، وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية، ص15، 16.

[2] ينظر، وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص17-18.

فرادى أو جماعيا، تحقق فيها العديد من الغايات فهي وسيلة من وسائل علاج المتعلّمين الّذين يغلب عليه الخجل أو التردد في النطق". [1]

تقدم هذه الحصة مرة واحدة في الأسبوع هدفها تنمية الذاكرة والقدرة على الحفظ وتحسين والذوق الفني والأدبي والتدرب على الإلقاء، وتجديد النشاط وامتلاك رصيد لغوي مما يتميّز به من إيقاع ووزن ونظم، تجذب به المتعلّم إلى ترديده وحفظه، تنطلق هاته الحصة من استظهار محفوظة أو مقطع سابق وربطها بموضوع المقطع التعلمي من خلال أسئلة موجهة، ثمّ يعرض المعلّم المحفوظة من خلال كتابتها على السبورة أو عن طريق فتح الكتاب، فيقرأ قراءة نموذجية تليها قراءة فردية، ثمّ شرح الكلّمات الصعبة، وتقريب الفهم بإبراز المعاني والأفكار عن طريق المناقشة والحوار، يركز فيها المعلّم على تصحيح الأخطاء وتذليل صعوبات النطق. [2]

إنّ أهمّية هاته الحصة تكمن في تدريب المتعلّمين على النطق الصحيح والإلقاء الجيد وحسن تمثل المعنى وتنمية الخيال لديهم، وتقوية الحفظ والتذكر، وإثراء الرصيد اللغوي والمعرفي وتنمية مهارة الاستماع وفهم المنطوق من خلال الأداء المتميز لنصّ المحفوظة.

النشاط السادس: أوسّع معلوماتي. –نشاط المطالعة–

أوسّع معلوماتي هي حصة المطالعة تقدّم هذه الحصة لمدة خمسة وأربعون دقيقة، توجد في الكتاب المدرسي تتكون من ثلاث نصّوص قصيرة مرفقة بصور لها صلة بموضوع المقطع التعلمي

حيث كلّ أسبوع يتناول نصّ، أي ثلاث حصص خلال ثلاث أسابيع.

يتميّز نشاط المطالعة في التعليم الابتدائي كونه وسيلة لتحقيق أغراض تعليمية مختلفة هذا علما بأنّ المتعلّم قد اكتسب من قبل المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط وأصبح مهيأً لاستخدامه استخداما مفيدا، وذلك بالسيطرة على ركنيه: السرعة والفهم معا، وعليه فإنّ المطلوب من المعلّم في هذه المرحلة هو العمل مع المتعلّمين على تدعيم هذا المكسب داخل القسم وخارجه، ففي الداخل يمكنه أن

[1] مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية، ص 251.

[2] ينظر، حثروبي محمّد الصالح، ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 182.

يتناول هذا النشاط بوسائل مختلفة مثل القصص، المجلات، الجرائد ... وخارج القسم يمكن أن يقدّم المعلّم قائمة بالكتب والسندات الّتي يوجه المتعلّمين إلى مطالعتها. [1]

إنّ الهدف من هذا النشاط تعويد المتعلّمين على القراءة السريعة والاستيعاب لمحتوى نصّ المطالعة واكتساب رصيد لغوي جديد وعلى المعلّم الإكثار من تقديم النّصوص وتنويعها كي يضمن استمرارية القراءة السليمة للمتعلّمين.

04. ميدان التعبير الكتابي:

هو آخر محطة ويسمى أيضا التدريب على الانتاج الكتابي وفيه يتدرب المتعلّم على الانتاج الكتابي وفق أنماط من النّصوص وتقنيات تعبيرية بلغة سليمة، ينتج نصّوصا يدمج فيها الموارد – رصيد لغوي معرفي–. في نهاية المقطع التعلمي من خلال التعامل مع وضعيات إدماجية.

تنطلق هاته الحصة: استذكار بعض المعارف والقيم المرتبطة بالوحدة التعليمية، والّتي لها صلة بالموضوع خاصة نصّ القراءة، لاستدراج المتعلّمين لاستنتاج الفكرة العامة لموضوع التعبير، ثم يعرض المعلّم السند بكتابته على السبورة مرفوقا بالتعليمة ويطلب من المتعلّمين قراءتها قراءة فردية، وبعد ذلك يتمّ الشرح والتبسيط على الأساسيات ووضع تصميم مناسب للموضوع مكون من مقدمة وعرض وخاتمة.

ثمّ يفسح المجال أمامهم للتعبير تدريجيا حسب كلّ عنصّر والربط بينهما مع مراعاة تسلسل الأفكار وتوظيف بعض الظواهر اللغوية، وفي الحصة الموالية تكون حصة لتصحيح التعبير الّذي يتمّ من خلال تقديم ملاحظات عامة حول تسلسل الأفكار وتوظيف الموارد[2]، ويكون التعبير بتقنيات وأساليب يقترحها المعلّم وفقا للمذكرة المنهجية رقم **03** الصادرة بتاريخ جانفي **2019** من المفتشية العامة للبيداغوجيا كأسلوب التعويض والتركيب والبناء وتطوير الإثراء ...إلخ.

إنّ تحقيق الملكة اللغوية يكمن في ما ينتجه المتعلّم من نصّوص صحيحة سليمة من الأخطاء بجميع أشكالها واستخدام التعبير بغرض التواصل تبليغا للأفكار والأحاسيس وفق ترتيب منظم ومنطقي

[1] ينظر ، وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربية لتعليم الابتدائي، ، ص 21.

[2] ينظر ، حثروبي مُحَمَّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص189/178.

يوظف فيه كلّ أوجه التعبير المختلفة من وصف وسرد وتنمية خياله وهذا ما تصبوا إليه المدرسة الجزائرية تجعل المتعلّم الجزائري يصل إلى كفاءة ختامية يتمّكن فيها المتعلّم من انتاج نصّوص في وضعيات تواصلية دالة.

نستنتج من خلال هذا العرض أنّ تثبيت الملكة اللغوية تتم من خلال أربع مهارات أساسية.

وأن المدخل لتعلم اللغة هو الانطلاق من السياق الطبيعي لاكتساب اللغة عند الطفل من خلال الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

02. تخطيط المذكرات التعليمية وظيفيا و دورها في تثبيت الملكة اللغوية:

إنّ عملية التخطيط تساهم إلى حد بعيد إلى الوصول للغايات المنشودة، وعليه فالمعلّم لابدّ أنْ يدرك ذلك بالتحضير الجيّد في إعداد المذكرات التعليمية بحيث يجعلها وظيفية قابلة للتعديل أثناء أداء مهامه داخل القسم وفقا للمقاربة بالكفاءات. وتتطلب هذه العملية خبرة وتمرسا وحنكة لإتقانها، فتخطيط الدروس ينطلق من مرامي وغايات وأهداف مرتبطة بالوضعية البيداغوجية لتحقيق التعلم عند أغلب المتعلمين.

إنّ تعليمية اللغة العربية من خلال المقاربة النصية له من الأهمية ما تنبع عنه علاقة كل أنشطة اللغة العربية من علاقة وظيفية، فالملكة اللغوية ليست قواعد تحفظ، وإنّما مهارات تنجز، ولعلّ هذا الإنجاز يرصد بدقة من خلال تلك العلاقة الوظيفية بين جميع أنشطة اللغة من خلال استثمار كل أنشطة اللغة أثناء القراءة، وفي التعبير الشفوي والكتابي، من أجل خدمة الأهداف الرامية لتنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى المتعلمين وصقل قدراتهم التعبيرية نطقا وكتابة.

ويتجسد بناء الدرس في النشاط اللغوي وفق المقاربة بالكفاءات من خلال المخطط التالي:

الكفاءة = مجموع الموارد المعرفية + تعبئة وتحويل + وضعيات شفوية وكتابية

نص تعليمي +قواعد نحوية صرفية املائية + إنتاج نصوص

ولبناء وتخطيط أي نشاط لغوي لابدّ من بناء خارجي وبناء داخلي أو مايعرف بالعمل الكفائي:

- البناء الخارجي: وهو التمكن من تخطيط الوحدات التعليمية من خلال وضعها في شكل أهداف عامة وأهداف خاصة تخضع لضوابط.
- البناء الداخلي: ويقصد به التمكن من تعبئة وتحويل مجموعة من الموارد المعرفية بمواجهتها بوضعيات مناسبة وحقيقية ملموسة ذات دلالة من خلال بيداغوجيات فعالة: المشروع والوضعية المشكل أو مايعرف بالآليات.

وعليه فالتمكن من تخطيط الضوابط والآليات يعني تخطيط للكفاءة والقيم بشكل مندمج.

ولكي يبنى تخطيط الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات لابدّ من مجموعة من الخطوات الضرورية الّتي نبينها فيمايلي:[1]

1. **تسطير الكفاءات:** تحتوي المذكرة اليوميّة على كفاءات مسطرة في شكل قدرات كفائية أساسيّة أو نوعيّة أو مستعرضة وممتدة مثال ذلك: أن يصف منظرا طبعيا، موظفا جمل اسمية وتعجبية وأدوات جزم. . . . . الخ، يبني قاعدة نحوية أو صرفية أو إملائية أثناء المرحلة التّكوينيّة.
2. **تحويل المحتويات إلى أنشطة ووضعيات:** تكون محتويات الدّرس عبارة عن أنشطة تعلميّة ووضعيات متنوعة ومتدرجة، سواء أكانت معرفيّة أم وجدانيّة أم حسيّة حركيّة. وتتوزع أنشطة التّعليم والتّعلّم، إلاّ أنّ المعلّم هو الّذي يحضر الوضعيات ليجيب عنها المتعلّم وقد ميز **دوكتيل DE KETELE** بين خمسة أنماط من الأنشطة التّعلميّة المرتبطة ببيداغوجيا الإدماج وهي:

- **أنشطة الاستكشاف:**ويقصد بها إثارة المتعلّم ذهنيا ووجدانيّا وحركيّا وجذبه إلى الوضعية الجديدة بغية إيجاد حلول مناسبة لما تطرحها من مشكلات لدفعه للتفكير فيها، وهاته الأنشطة متزامنة مع التقويم التشخيصي، وتكون التّعلّمات اعتيادية مكتسبة سابقا.

[1] ينظر، زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ALLURE، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017، ص53.

- **أنشطة التّعلّم النّسقي:** تعتمد على بناء المعارف بطريقة تدريجية متناسقة مع مراعاة التّدرج في عملية الترابط والاتساق والانسجام بين الموارد الأساسيّة الّتي ترتبك بكفاءة ما بمعنى اخر ترسيخ المفاهيم وبناء المكتسبات وممارستها.
- **أنشطة البناء:** يقصد بها ربط المكتسبات السّابقة بالجديدة أو الربط بين المفاهيم المتقاربة، وتعتمد على الجمع بين عدّة عمليات عقليّة منطقية مما يمكنه من ربط المعارف الجديدة بالمعارف السّابقة.
- **أنشطة التّعلّم بحل المشكلات:** يندرج هذا الأسلوب ضمن تيارات علم النفس المعرفي البنائي، يكون التّعلّم فيه باعتماد المتعلّم على نفسه في حلّ مشكلة ما، بالتفكير في حيثياتها ضمن سياقها التداولي، وتدبرها بشكل جيد واقتراح الحلول المناسبة لمعالجة المشكل.
- **أنشطة الإدماج:** وهذا مانريد الوصول إليه وهي قدرة المتعلّم على توظيف عدّة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معني ويتم هذا التعلّم الجديد نتيجة تقاطعات بين مختلف المواد والوحدات التعليمية، وهي مرحلة تأتي بعد اكتساب الموارد، وبعد عمليات التركيب والدّعم والمراجعة، من أجل مواجهة وضعية صعبة، بغية تثبيت كفاءة ما.

وهنا يبرز دور المتعلّم وفعاليته باعتباره محور العمليّة التّعليميّة التعلميّة حيث أن الإدماج يستلزم من المتعلّم أن يعبئ كلّ موارده، بشكل من الأشكال، لحلّ الوضعية المطرحة عليه. "كما أنّ نشاط المتعلّم ذو معنى، ومرتبط بوضعية جديدة، وموجه نحو كفاءة أو هدف إدماج نهائي[1]"

ويركز نشاط الإدماج على تحديد الكفاءة المستهدفة، وتحديد التّعلّمات الّتي نريد دمجها، واختيار وضعية ما تكون دالة وجديدة تراعي مستوى المتعلّم، وتتيح فرصة لإدماج مانريد

[1] لحسن بوتكلاي، بيداغوجيا الإدماج، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2009م

أن يتعلمه المتعلّم، ووضع صيغ التطبيق، وإعداد الوسائل المتوفرة، وتتحديد المطلوب بدقة وتبيان أشكال العمل الفردي والجماعي، وتوضيح مراحل العمل. ونشاط الإدماج هو إحدى المقاربات الّتي تمكن المتعلّمين من توظيف كفاءاته وتطويرها من خلال تعلّمه أي بناء معارفه ومهاراته بنفسه.

- **أنشطة التقويم:** يعدّ التقويم ركنا أساسيا في المقطع التعلمي، ففضلا عن ممارسته بصفة ملازمة لمختلف مراحل بناء التّعلّمات خلال معالجة الوضعيات التّعلّمية الأولية، نجد له محطة خاصة في المقطع التعلمي تسمح للمعلّم والمتّعلّم على حد سواء بممارسته من خلال وضعيات خاصة تسمى الوضعيات التقويمية، وهنا تستهدف هاته الوضعيات التقويمية مدى تحقق مستوى الكفاءة الشاملة المستهدفة ومعرفة مدى ترسخها في نفس المتّعلّم. وهذه المرحلة من أهم المراحل الّتي تبنى عليها العملية التعليمية التّعلّمية، لأنّها تبين لنا مدى ترسيخ الكفاءات لدى المتّعلّم المتدرج في مستويات الدّراسة والتّعلّم.
- **أنشطة المعالجة والدعم:** تأتي هذه المرحلة بعد التقويم، فهي المسار الّذي يمكن المتّعلّم من تجاوز الصعوبات الّتي تعترض تعلّمه، وتظهر في عدّة مستويات من مخطط إجراء التّعلّم منها مايكون بعد الوضعية التّعلّمية البسيطة، حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتّعلّم أو الضعف في التّحكّم في المعارف بعد وضعية تعلّم الإدماج أو نقصا في استخدام الموارد، أو بعد نتائج التقويم.

سنتطرق إلى كيفية تناول الوحدة التعليمية و هذا ينطبق على جميع السنوات الخمس لمرحلة التعليم الإبتدائي، ولهذا اخترت المقطع الثاني الحياة الاجتماعية و الخدمات من كتاب اللغة العربيّة للسنة الخامسة إبتدائي بالاستعانة بالمخططات السنوية للتعلمات ومناهج التعليم الابتدائي سنة 2016.

يتكون المقطع التعلّمي من أربع وحدات تعليمية تتناول ما يُعرف بالميادين أو المهارات الأربع.

فالوحدات التعليمية الثلاث عبارة عن وضعيات تعليمية تعلمية أما الوحدة الرابعة التعليمية فهي عبارة عن وضعية إدماج و تقويم

الوحدة التعليمية الثالثة: مهنة الغد

الميدان: فهم المنطوق النشاط: الإنصات والإصغاء

المحتوى: بالجدّ والعمل نحقّق الأمل. المدة:45 د

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي، و عمره الزمني و الفعلي ويتفاعل معها، بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي.

مؤشر الكفاءة: يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع، يحدد موضوع الوصف و عناصره يلاحظ السمات الرئيسية للغة العربيّة و كيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق.

المراحل	الوضعيات التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	– السياق: ينطلق المعلّم من نصّ الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم في بداية المقطع التعلمي. – السند: صورة أو مشهد. – التعليمية: أسئلة حول ما هو موجود في الصورة أو المشهد استدراج المتعلّمين إلى التعرّف على النّص المنطوق.	– يجيب عن الأسئلة المطروحة.
مرحلة بناء التعلّمات	**قراءة النّص المنطوق** من طرف المعلّم (بالجدّ و العمل يحقق الأمل) – بجهارة الصوت و لغة واضحة مع ضرورة التواصل البصري بينه و بين المتعلّمين و إثارتهم وتوجيه عواطفهم. **فهم النّص المنطوق:** – طرح أسئلة حول النّص المنطوق واستخلاص القيم وتدوينها.	– يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع. – يستخدم الروابط اللغوية المناسبة لترجمة المعنى العام للنصّ. – يستخلص القيم الموجودة بالنّص.
	أشاهد و أعبّر: يطلب المعلّم المتعلّمين باستحضار ما سمعوه في النّص المنطوق. – مطالبتهم بملاحظة المشهد و التعبير عنه بأسلوبك الخاص مبديًا رأيك.	– ملاحظة المشهد و يعبر عنه انطلاقا من النّص المنطوق.

التدريب و الاستثمّار	- يستمع ثمّ يصحح الجمل الخاطئة شفويًا. - و ذلك من خلال تصحيح الأخطاء جماعيًا حتّى يتحراها. - من خلال كراس النشاطات.	- ينجز التمرين.

الميدان: التعبير الشفوي

المحتوى: استعمل الصيغة ـ بالتّالي. **النشاط:** استعمال الصيغة

الكفاءة الختامية: يحاور و يناقش و يقدم توجيهات و يسرد قصصًا و يضيف أشياء أو أحداثا و يعبر عن رأيه، و يوضح وجهة نظره و يعللها بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادًا على مكتسباته المدرسية و وسائل الاعلام و الاتصال في وضعيات تواصلية دالة.

مؤشر الكفاءة: يعبر موظفًا الصيغة و العبارة (بالتّالي)

المراحل	الوضعية التعلمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	– العودة إلى النّص المنطوق. – أعط الترتيب الصحيح من المؤسسة الصناعية عندما تكبر تصبح ورشة أم العكس.	– يتذكر مضمون النّص و يجيب عن الأسئلة.
بناء التعلّمات	**أنشطة الاستكشاف:** أسئلة موجهة حول النّص – تكتب فقرة و تلون الصيغة المستهدفة بالتالي بلون مغاير. – كبرت الورشة و أصبحت مؤسسة صناعية توظف الكثير من العمال و **بالتّالي** وفّرت حلًا للكثير من العائلات. – استعمال الصيغة من خلال الإتيان المتعلّمين بجمل من إنشائهم.	– يجيب عن الأسئلة ليكتشف و يتعرّف على الصيغة و توظيفها. – يستعمل الصيغة في وضعيات دالة. – يكون جملًا باستعمال الصيغة بشكلّ صحيح فيوظفها توظيفًا جيدًا.
التدريب والاستثمّار والتثبيت	**استعمل الصيغة:** – إنجاز تمارين من كراس النشاطات.	– يتدرب في استعمال واستعمال الصيغ وتثبيتها.

الميدان: تعبير شفوي **النشاط:** إنتاج شفوي

المحتوى: التعبير عن الصور **المدة:** 45 د

الكفاءة الختامية: يحاور و يناقش و يقدم توجيهات و يسرد قصصًا و يضيف أشياء أو أحداثا ويعبّر عن رأيه، و يوضح وجهة نظره و يعلّلها بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادًا على مكتسباته المدرسية و وسائل الاعلام و الاتصال في وضعيات تواصلية دالة.

مؤشرات الكفاءة: يعبر عن قيم و سلوكات إيجابية شفويًا من خلال سندات و صور مختلفة.

المراحل	الوضعية التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: من قال لا أقدر قلت له حاول و من قال لا أعرف قلت له تعلم و من قال مستحيل قلت له جرّب. التعليمة: لماذا يجب علينا المحاولة و الاجتهاد في أعمالنا.	- يفهم السياق و يجيب عن التعليمة
مرحلة التعلّمات	_ **مشاهدة الصور و التعبير عنها.** - أسئلة حول الصور لفتاتان يحلمان بمشروع في الكبر. - ماذا تشاهد؟. - فما رأيك فيم تفكر الفتاتان. ؟ - لو كنت مكانهما فما هو المشروع الّذي تريد إنجازه؟. - كيف تخطط لمشروعك. ؟ _ **التعبير شفويًا:** - مناقشة المتعلّمين حول المشاهد. - مطالبة المتعلّمين باستغلال السند و أهمّ عناصره و التعبير عنه شفويًا. - تحدث عن مشروع تحلم به عندما تكبر.	- يسعى معلومات بالاعتماد على سندات توضيحية مرافقة. - يستغل الأسئلة و المشاهد و يعبر شفويًا.

	– ما هو مشروعك. ؟ – ما هي فوائده. ؟ – اقترح خطة مستقيلة لتصل إلى أحلامك.	
التـــدريب و الاستثمّار	– انتاج نصّ شفويًا فرديًا – تكوين مجموعة من المتعلّمين و مطالبتهم بانتاج نصّ شفوي لكلّ فوج.	يتدرب على انتاج نصّ شفويًا – فرديًا و جماعيًا.

الميدان: فهم المكتوب **النشاط:** قراءة أداء شرح ــ فهم (إثراء لغوي)

المحتوى: مهنة الغد **المدة:**45 د

الكفاءة الختامية: يقرأ نصّوصًا أصيلة قراءة سليمة و مسترسلة معبرة و واعية من مختلف الأنماط ويفهمها بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي تتكون من مائة و عشرين إلى مائة و ثمّانين كلّمة، مشكولة جزئيًا.

الهدف التعلمي: يفهم ما يقرأ و يستعمل المعلومات و الكلّمات الواردة في النّص المكتوب ليثري لغته.

المراحل	الوضعية التعليمية	التقويم
الانطلاق	هناك مجتمعات حيوانية كثيرة تعمل بجد، هل تستطيع أن تذكر بعضها. – لماذا تعمل هذه المجتمعات الحيوانية بجد و إخلاص ؟	– يجيب عن الأسئلة.
بناء التعلّمات	**ــ أقرأ و أفهم:** – تسجيل توقعات المتعلّمين من موضوع النّص. – فتح الكتاب ص 35. و ملاحظة الصورة المصاحبة للنصّ. – قراءة صامتة للتلاميذ مع أسئلة اختبارية لتهدى فهم النّص. – قراءة نموذجية و معبرة من طرف المعلّم و دعوة المتعلّمين إلى الاستماع و الكتب مفتوحة من أجل الادراك السمعي البصري. – قراءة فردية – و إعطاء الفرصة لجميع المتعلّمين على القراءة و مطالبة البقية بمراقبة زميلهم القارئ و تصحيح أخطائه. **ــ شرح المفردات:** أثناء القراءة يتخللها شرح المفردات و الأضداد و توظيفها.	– يعبّر عن الصورة. – يقرأ قراءة صامتة. – يجيب عن الأسئلة. – يستمع و ينتبه. – يقرأ قراءة جيدة. – يشرح الكلّمات و يوظفها و يثري رصيده اللغوي و المعرفي و يفهم

	- مثال: الغرايف - البغرير _ الخلل- العطب _ دون فائدة – دون جدوى. - **طرح أسئلة حول النّص.** - **قراءة ختامية نموذجية** من طرف المتعلّم الجيد مع إنصات المتعلّمين بشكلّ جيد.	معاني الكلّمات بالاعتماد على السياق. - يفهم النّص المكتوب و يجيب عن الأسئلة.
التدريب والاستثمّار	- أفهم النّص. - إنجاز أثري لغتي صفحة 36. - إنجاز التمرين في كراس النشاطات ص27.	- ينجز أثري لغتي. - ينجز التمرين.

– **الميدان:**فهم المكتوب **النشاط:** قراءة + ظاهرة تركيبية (نحوية)

المدة: 90د

الكفاءة الختامية: يقرأ نصّوصًا أصيلة قراءة سليمة و مسترسلة معبرة و واعية من مختلف الأنماط ويفهمها بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي تتكون من مائة و عشرين إلى مائة و ثمّانين كلّمة، مشكولة جزئيًا.

– **الهدف التعلمي:** يفهم ما يقرأ و يستعمل المعلومات و الكلّمات الواردة في النّص المكتوب ليثري لغته و يتعرف على الجملة الفعلية و أركأنّها

المراحل	الوضعية التعليمية	التقويم
الانطلاق	– العودة إلى النّص و طرح أسئلة لتعميق الفهم.	– يجيب عن الأسئلة.
بناء التعلّمات	**مرحلة القراءة:** – فتح الكتاب قراءة نموذجية من طرف المعلّم تكون جهرية واضحة – احترام علامات الوقف – ليقتدوا به المتعلّمين. . قراءة فردية: تحديد فقرات النّص و تقسمه إلى أفكار جزئية. – تقسيم المتعلّمين إلى أفواج و كلّ فوج مطالب بإعطاء عنوان الفقرة و فكرتها الرئيسية. – مطالبة كلّ فوج بتلخيص النّص. – قراءة ختامية. **. مرحلة اكتشاف الظاهرة النحوية** **_ ألاحظ و أكتشف:** – يقوم المعلّم بطرح الأسئلة لتحديد الظاهرة المستهدفة. – ثمّ يكتب السند ص37. على السبورة، ثمّ يتداول المتعلّمون على قراءته قراءة معبرة مع احترام مخارج الحروف و علامات الوقف.	– يستمع و ينتبه. – استخلاص الأفكار الأساسية و تلخيص النّص.

	قالت الخالة أمُّ السّعد ما ألذَّ الغرايف الّتي أحضرتها يا أختي! شيء جميل أنَّك مازلت تحبين هذه العادة شأنك شأْن أغلب سُكان منطقتنا فهم يحبّون تحضير الغرايف في المناسبات السعيدة، و قد أسعدت زوجي و ابنتي كثيرًا فهما يشتهيان أكلّها حتّى في الأيام العادية: الأسئلة: – في أي زمن صرفت الأفعال الملّونة ؟ – ماهي الضمائر الّتي أسندت إليها ؟ – عيّن آخر هذه الأفعال. **أثبت:** الأفعال الخمسة: هي كلّ فعل مضارع يسند إلى / . ألف الاثنين (تعملان – يعملان). . واو الجماعة: (يعملون – تعملون). – ياء المخاطبة: (تعملين). 2) علامة الاعراب: ترفع الأفعال الخمسة بثبوت النون. _ **نموذج إعراب:** المجدّون ينجحون في عملهم. ينجحون: فعل مضارع مرفوع بثبوت النون لأنّه من الأفعال الخمسة و واو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.	– يجيب عن الأسئلة. – يستنتج " أثبّت "
التدريب والاستثمّار	– إنجاز تمرين القواعد النحوية من كراس النشاطات يكمل المتعلّم بفعل من الأفعال الخمسة المناسب	– ينجز التمرين.

الميدان: فهم المكتوب **النشاط:** قراءة + صرف أو إملاء

المدة: 90 د

الهدف التعلمي: يفهم ما يقرأ يستعمل المعلومات و الكلّمات الواردة في النّص المكتوب ليثري لغته و يتعرف على الفعل المجرد و المزيد.

المراحل	الوضعية التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	– الرجوع إلى النّص – القراءة. – طرح أسئلة.	– يجيب عن الأسئلة.
بناء التعلّمات	**– مرحلة القراءة.** – فتح الكتاب ص35. و القراءة جهرية واضحة مسترسلة من قبل المعلّم – احترام علامات الوقف – ليتبعه المتعلّمون القارئون و يتخذوا قراءته نهجًا يسيرون عليه. – قراءة فردية للمتعلّمين مركزًا على حسن القراءة. – استنتاج قيم النّص. – قراءة ختامية نموذجية. **_ المرحلة الثانية (اكتشاف الظاهرة الصرفية أو الإملائية)** **ألاحظ و أكتشف:** – انطلاقا من النّص يطرح أسئلة لتحديد الظاهرة المستهدفة. – كتابة السند في الصفحة 37 على السبورة. – قراءة السند قراءة معبرة مع احترام مخارج الحروف و علامات الوقف. السند: ذهبا لزيارة خالّتي أمُّ السّعد و تناقشنا	– يقرأ جيدًا. – يستنتج القيم. – يقرأ جيد.

	مطـولًا المهنـة الّـتي أحبـا ممارسـتها في المسـتقبل. وعـن حاجـة الـوطن ليـد عاملـة في شـتى المجـالات ليتوازن عالم الشغل في بلادنا.	
	الأسئلة: - في أي زمن صرف الفعلان ؟ - من أي حرف يتكون كلّ حرف ؟ - ماهو أصل الفعل " تناقش " ؟ - كم حرفًا زيد على حروفه الأصلية ؟ **– الفعل المجرد:** هو ما كانت جمع حروفه أصلية و يكون إما: . مجرد ثلاثي: عَمِلَ. . مجرد رباعي: بَعْثَرَ. - **الفعـل المزيـد:** هـو مـا زيـد حروفـه الأصـلية بحـرف أو أكثـر، مثـل: أخـرج - صـادف – انصّرف – انتصر – استعمل.	- يجيب عن الأسئلة. - يستنتج " أثبّت ".
التـــــــدريب و الاستثمّار	- إنجـاز تمرينـات الصّـرف في كـراس النشـاطات ص12.	- ينجز التمرين.

الميدان: فهم المكتوب **النشاط:** محفوظات

المحتوى: عيد العمال **المدة:** 45 د

الكفاءة الختامية: يقرأ نصّوصًا أصيلة قراءة سليمة و مسترسلة معبرة و واعية من مختلف الأنماط و يفهمها بالتركيز على النمطين التفسيري و الحجاجي تتكون من مائة و عشرين إلى مائة و ثمّانين كلّمة، مشكولة جزئيًا.

الهدف التعلمي: يقرأ نصّوصًا شعرية مكتوبة، و فهم معاني الأبيات المحفوظة. و يؤدي المحفوظة أداء معبّرا و منغما مناسبًا.

المراحل	الوضعية التعليمية	التقويم
الانطلاق	-أسئلة استدراجية للوصول إلى المحفوظة. - مثلا حول العمل.	- يجيب عن الأسئلة.
بناء التعلّمات	**المرحلة الأولى:** - **التقديم و شرح المعنى الاجمالي.** - كتابة المحفوظة بخط واضح و جميل. - فتح الكتاب على النّص الشعري ص38. - قراءة صامتة. - قراءة نموذجية. **عيد العمال** حُيِّيت فِي الأيام و اللّيالي ** باسمة الرجاء والآمال يا صانِعَ الفرحة للعمّال ** يا عيد يا عيد الكون قائم على أكتافهن ** وقام من قبل على أسلافنا لولاك ما قَرَّ على إنصّافنا ** يا عيد يا عيد نحن نراك موعد انتصار ** لكلّ مظلوم من الأحرار و دافعًا للعمل الجبَّار ** يا عيد يا عيد نحن الأُلى قد صنعوا السرور ** ومهَّدوا الجبال و الصخور و حطَّموا في المالِكِ الغُرور ** يا عيد يا عيد	- يكشف المحفوظة. - يقرأ قراءة صامتة. - يسمع و ينتبه.

	مُحَمَّد الأخضر السائحي **المرحلة الثانية:** – تجزئة المحفوظة إلى أجزاء لتحفيظ كلّ جزء أسبوعيًا. – قراءة المتعلّمين للمحفوظة فردية ثمّ جماعيًا في آخر الحصة. – تحفيظ المحفوظة عن طريق المحو التدريجي و تدريب المتعلّمين على الأداء الفردي و الجماعي بالتوجيه والتهذيب و الحث على الأداء السليم و المشاركة مع الجماعة في الأداء الجماعي من كلّ حصة.	– يقرأ قراءة جيدة فرديًا و جماعيًا
التدريب و الاستثمّار	– حفظ و أداء المحفوظة أداء معبرًا. – تحفيز المتعلّمين بشكل جماعي باستظهار الأبيات و ذلك بنفسهم على مجموعات.	– تحفظ المحفوظة.

الميدان: فهم المكتوب + التعبير الكتابي **النشاط:** قراءة و فهم + التدريب على الانتاج الكتابي

المدة: 90د

المحتوى: من أشرف المهن + إنجاز بطاقة معلومات.

الكفاءة الختامية: يقرأ نصّوصًا أصلية، قراءة سليمة و مسترسلة معبرة و واعية من مختلف الأنماط و يفهمها، تتكون من مائة و عشرين إلى مائة و ثمّانين كلّمة، مشكولة جزئيًا، و ينتج كتابة نصّوص طويلة منسجمة تتكون بين **80** إلى **120** مشكولة جزئيًا، و من مختلف الأنماط في وضعيات تواصلية دالة، و مشاريع لها دلالة اجتماعية.

الهدف التعلمي: يؤدي تمثيلًا معاني النّص و يستخلص العبر و يعبر كتابيًا و ينجز معلومات حول مهنة معينة.

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>الوضعية التعليمية</th><th>التقويم</th></tr>
<tr><td>الانطلاق</td><td>– سمّ أهمّ المهن الّتي تعرفها.</td><td>– يجيب عن الأسئلة.</td></tr>
<tr><td>بناء التعلّمات</td><td>مرحلة القراءة: – قراءة النّص مهنة الغد ص27. بلغة مؤدية لمعانيها متفاعلة مع أحداثها، و التعمق أكثر في النّص بتجاوز المعنى العام و التطرق إلى جزئياته و فهمه.
– توزيع المتعلّمين إلى أفواج و طالبتهم بتقسيم النّص على أفكار رئيسية يسهل دمجها لتلخيصه.
– أكتب فقرة تلخص فيها ما فهمت من هذا السند و عبر عنه شفويًا ليفهمه زملائك.
التدريب على التعبير الكتابي
<table>
<tr><th>اسم المهنة</th><th>مهام العامل و مميزات المهنة</th><th>المخاطر الّتي يتعرض إليها</th></tr>
<tr><td>الصحافة</td><td>مهنة الفكر و جمع المعلومات عن الأحداث الراهنة، و عمل مقابلات</td><td>المغامرة و التعرض للأخطار حين ينقل الأخبار من مواقع</td></tr>
</table>
</td><td>– تفاضل بين مختلف المواقف في النّص و يدلى برأيه حول شخصيات النّص و يصدر رأيًا حول بعض المواقف في النّص و يستنبط القيم بعد إجابته على الأسئلة ثمّ يلخص النّص.</td></tr>
</table>

	الطيران	صحفية في إعداد تقارير في شتى الميادين تلفاز _ جريدة، و لذلك يشترط في الصحفي أن يكون مثقفًا و شجاعًا. – مهنة ممتعة، يسْتمتع الطيّار لمشاهدة العالم و هو يطير بين السحب، غير أنّه مسؤول عن أرواح و ركاب الطائرة و مهمة الحفاظ عليها لذلك يشترط في الطيار التمتع بالصحة الجيدة و مقابل هذه الخدمات يحصل على راتب محترم.	الحدث: زلزال. . التعرض للانتقاد و التجريح. – خطورة كبيرة في حالة الجو السّيء (غيوم _ أمطار _ ثلوج) حوادث مهنية في حالة عطب في الطائرة.	– يقرأ قراءة فردية.
	– يكتب المحتوى على السبورة و قراءته. – يتعرف المتعلّمون على خصائص و صعوبات المهنة، و اختيار المهنة الّتي أعجبتهم مع تعليل اختيارهم لها و الموجودة بالتمرين الأول من كراس النشاطات ص23.			
التدريب و الاستثمّار	– يعبّر معتمدًا على محتوى الجدول السابق في التمرين الأول ص23. يختار المتعلّم مهنة معينة منه ثمّ يحرر فقرة يتحدث فيها عن ميزات و فوائد و أخطار المهنة الّتي اختارها مع التعليل. – يصحح التمرين جماعيًا و فرديًا.			– يحرر الفقرة.

- **الوضعية الادماجية:** أو ما يعرف بأسبوع الادماج و يأتي بعد الأسابيع الثلاث يتناول وحدة تعليمية.

- **الميدان:** فهم المنطوق و التعبير الشفوي.

- **المحتوى:** التذكير بجمع الدروس.

مؤشرات الكفاءة:

1- فهم المنطوق: يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما يسمع، يحدّد موضوع الوصف و عناصره تلاحظ السمات الرئيسية للغة العربيّة و كيفية استخدامها من خلال محاكاة النطق.

2- تعبير الشفوي: يتوقع المعنى من خلال المفاتيح اللغوية مثل (السياق و الصور الّتي تساعد على فهم المعنى) و يصف و يعبر انطلاقًا من مشهد أو صورة وضعيات تواصلية دالة.

<table>
<tr><th>المراحل</th><th>الوضعية التعليمية</th><th>التقويم</th></tr>
<tr><td>الانطلاق</td><td>- استذكار النّصوص المنطوقة.
- طرح أسئلة حولها من خلال أحداثها _ قيمها.</td><td>- أن يتذكر ويلخص الأحداث</td></tr>
<tr><td>التدريب و الاستثمّار</td><td>الادماج الجزئي: - انجاز تمرينات كراس النشاطات ص24 و 25.
_ فهم المنطوق:
- عبّر عن كلّ شخصية من الشخصيات التّالية مع الاستعانة بالمعلومات الموجودة بالتمرين.
<table>
<tr><td>الشخصيات</td><td>الممرضة</td><td>عامل النظافة</td><td>ناصر و مصطفى</td></tr>
<tr><td>المعلومات</td><td colspan="3">- حفظ أسرار المريض/زيادة المنتوج الوطني.
- خدمة المجتمع/تجميل المحيط/ توفير فرص عمل.
شباب آخرين/ المساعدة على الشفاء/ تطوير الصناعة/ القيام بعمل نبيل/ إزالة القذارة و نشر النقاء.</td></tr>
</table>
التعبير الشفوي: أكمل كلّ جملة بالأداة الناقصة: لكنّ _ غير أنّ / بالتّالي ثمّ أربطها مع شطرها المناسب.</td><td>- يجيب عن الأسئلة.</td></tr>
</table>

ترويض الأسود عمل مدهش	هل تهتم برغبتهم هم ؟		– يعبّر عن كلّ شخصية باستعمال المعلومات.
تختص أمي في صناعة الحلويات	أبدع فيها.		
يتعب أبي كثيرًا من عمله	خطير.		
قد نرغب أن يكون أبناؤنا أطباء أو مهندسين.	تهتم بالتقليدية منها على وجه الخصوص.		
أحبّ عامر حرفة النجارة	سعيدٌ بتحصيل قوته من عرق جبينه.		
		– أكتب ثلاث جمل من إنشائك مستعملًا فيها الصيغ التالية: لكن _ غير أنّ _ بالتّالي.	
		3) أنتج مشافهة:	
		– يصغي المتعلّم إلى النّص الموجود بالدليل ص53 تحت عنوان من الأفضل ؟	– يعبّر باستعمال الصيغ.
		– ماذا تريد أن تثبت كلّ فتاة للأخرى ؟ ماهي حجج كلّ منهما ؟ كلّ مهنة شريفة تجلب الاحترام لصاحبها، لماذا ؟	
		– لخص القصة الّتي سمعتها و أعد سردها شفويًا بأسلوبك الخاص.	
		– تحدث إلى زملائك عن المهنة الّتي ستختارها مستقبلًا و علل سبب اختيارك مستعملًا كلّ من (لكن / غير أن / بالتالي).	تنتج مشافهة.

الميدان: فهم المكتوب. **النشاط:** قراءة + الظاهرة التركيبية.

المحتوى: التذكير جمع الدروس.

الهدف التعلّمي: يفهم ما يقرأ و يستعمل المعلومات و الكلّمات الواردة في النّص المكتوب، ليثري لغته.

الميدان: فهم المكتوب + التعبير الكتابي **النشاط:** الظاهرة الصرفية + المشروع

المحتوى: تذكير + إنجاز المشروع

– فهم المكتوب: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة و الجهرية، و يحترم شروطها و يحترم علامات الوقف أيضًا، و يعبر عن فهم معاني النّص التفسير و الحجاجي.

– تعبير كتابي: يعبر كتابيًا عن وضعيات تواصلية دالة موظفًا مكتسباته و معتمدًا على خطاطات الأنماط المدروسة.

المراحل	الوضعية التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	– استذكار الوضعية الانطلاقية الأم مع مهماتها. – و انجاز المهمات الخاصة بالوضعية الانطلاقية.	– يتذكر و يجيب و ينتج المهمات.
التدريب و الاستثمّار	**الادماج الجزئي:** 1) **الصرف و الاملاء:** – إنجاز تمرينات الصرف و الاملاء ص25. 2) **أنجز مشروعي:** قراءة السند من طرف المعلّم ثمّ المتعلّمين بشكلّ جيد. * مهمة المتعلّمين لانجاز بطاقة معلومات حول مهنة ما. – يشكلّ المتعلّمين إلى أفواج و انجاز ما طلب منه. – إعطاء ملومات حول عدّة مهن في جدول. استعانة المتعلّمين بالجدول. – اتباع الخطوات التالية: . اختيار المهنة. تعيين و نوعها. أين يتمّ دراستها.	– يجيب عن الأسئلة. – يتبع الخطوات لانجاز بطاقة معلومات – ننتج بطاقة معلومات.

	ماذا أتحدى من خلالها. متعتها، ميزاتها فائدتها للفرد و المجتمع. قبل أن تسلم عملك راجع خطوات الانجاز. قيّم نفسك ؟ الخطوات: إعداد جدولًا يتضمن كلّ ما يتعلق بالمهنة الّتي اخترتها. - تحدثت عن كلّ ما من شأنه الترغيب فيها: تثمّينها / يتطلبها المنفعة / ميزاتها) - نظمت أفكاري و استعملت جملا قصيرة مدعمة بالحجج و البراهين. - زينت مشروعي برسومات -إذا حصلت على تسع مرات –نعم – فقد كتبت بطاقتي جيدا -إذا حصلت على اقل من ثمّاني مرات نعم أراجع وأصحح ما كتبت.	

الوقفة التقويمية:

الميدان: كلّ الميادين **النشاط:** إدماج

الكفاءة الختامية: يقرأ نصّوصًا أصلية، قراءة سليمة و مسترسلة معبرة و واعية من مختلف الأنماط و يفهمها، تتكون من مائة و عشرين إلى مائة و ثمّانين كلّمة، مشكولة جزئيًا، و ينتج كتابة نصّوص طويلة منسجمة تتكون بين 80 إلى 120 مشكولة جزئيًا، و من مختلف الأنماط في وضعيات تواصلية دالة، و مشاريع لها دلالة اجتماعية.

مركبة الكفاءة: يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية، ينتج نصّوصا حسب وضعية التواصل.

مؤشرات الكفاءة:يسترجع معلومات سابقة ويوظفها، ينجز الأنشطة فرديا.

الهدف التعلمي: يوظف المكتسبات لحل وضعيات ويعبر كتابيا عن وضعيات تواصلية موظفا مكتسباته القبلية.

المراحل	الوضعية التعليمية	التقويم
مرحلة الانطلاق	يحاور المعلّم المتعلّمين حول مضامين الدروس السابقة لقياس مدى التذكر لديهم. مثل استعمال الرصيد اللغوي ظواهر نحوية صرفية إملائية.... إلخ	يسترجع التعلّمات.
مرحلة بناء التعلّمات	يعرض المعلّم الوضعية المعروضة –هي عبارة عن نصّ وطرح أسئلة حول النّص –على السبورة ويطرح أسئلة حول إن كانت مفهومة من حيث السياق والمعطيات والتعليمات وطبيعة مهام المتعلّم. الرّسام الموهوب أصيب سليم بحمى في صغره، فقد على إثرها حاسة السمع. لكنه ولد مرهف الإحساس دقيق الملاحظة. كان يمضي أوقات فراغه دائما في الرسم، رغم أن والديه يعتبران هوايته هذه مضيعة للوقت. صادف أن مرض والد سليم مرضا شديدا، وجاء طبيب القرية لمعاينته، فتناول سليم قلنه وراح يرسم هذا المشهد، ثمّ تقدم من	-يكتشف الأنشطة وينصّت إلى شرح المعلّم.

	الطبيب، وناوله الرسم مخاطبا إياه بلغة الإشارة. لم يفهم الطبيب، فشرح له الوالد قائلا: إنه يشكرك على تنقلك إلى هنا لمعالجتي. اندهش الطبيب لنباهة الطبيب سليم ولروعة الرسم الّذي أنجزه في وقت قصير. فقال لوالد سليم: يجب أن تعتني به، فهو يمتلك موهبة نادرة، ولعله يصير فنانا مشهورا. وعندما هم الأب بدفع مستحقاته، لم يقبلها قائلا: إن الهدية الّتي قدمت لي تغنيني عن أجرتي. كان لهذه الحادثة أثر كبير في حياة سليم، فلقد قرر والده تشجيعه على تحقيق حلمه، حتّى تمكن من الالتحاق بمعهد الفنون الجميلة. - **أسئلة الفهم**: 01-فيم يختلف سليم عن غيره من الأولاد؟ 02-هات مرادف الكلّمتين التاليتين ثمّ وظفهما في جملتين من إنشائك: نادرة-تعتني. 03-استخرج من السند ضدي الكلّمتين التاليتين:غباء -مجهول. -**أسئلة اللّغة**:01-أعرب ما تحته خط 02-حوّل العبارة التالية إلى الجمع وغير ما يجب تغيره:انه يشكرك على تنقلك إلى هنا لمعالجتي. 03- علل سبب كتابة الهمزة في كلّمة -قائلا- **الوضعية الادماجية**: كتابة موضوع ما من خلال ما درسته في المقطع أو الوحدة التعليمية. تشعر بأنك موهوب، وترغب بالتخصص في مجال من المجالات الثقافية أو العلمية أو الرياضية -اكتب نصّا لا يقل عن ثمّانية اسطر تحكي فيها عن	- يحل التمرين و يجيب عن الأسئلة.

مرحلـــــــة الاستثمّار	رغبتك هذه، مدعما اختيارك بالحجج اللازمة موظفا جملا منسوخة بإنّ أو كان أو إحدى أخواتها وأفعال مزيدة. -يقوم المعلّم بعرض العمل مع تقيمه وذلك بوضع العلامات المناسبة ومناقشة الإيجابيات في عمل المتعلّم للإشادة والتعرض للسلبيات ليتمّ تفاديها.	-أن يقوّم المتعلّم ويكتشف ايجابياته وسلبياته.

11. تحليل طريقة تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات.

أ. الكفاءة في اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائية:

يقوم تعليم اللّغة العربيّة بمختلف فروعها استنادا إلى نظام الوحدات ضمانا للتكامل والتفاعل بين كفاءات المواد والمحتويات، والوحدة التعليمية التعلمية هي شكلّ من أشكال تنظيم أنشطة التعلّم تدمج مجموعة من النشاطات مما يضفي معنى للتعلمات يكسب المتعلّم مجموعة من الكفاءات اللغوية مثل الكفاءة النحوية والإملائية والقرائية والإنتاج الشفوي والكتابي قابلة للانجاز لحل وضعيات مشكل حقيقية تواصلية دالة.

فالوحدة التعليمية التعلمية تحقق تدرجا لولبيا يمكن العودة المستمرة للمفاهيم المدروسة مما يسمح ببناء مكتسبات جديدة من خلال الترابط بين مختلف الأنشطة التعليمية للوصول إلى كفاءة لغوية وتواصلية شاملة.

وكما رأينا من خلال اطلاعنا على الكتاب المدرسي ونماذج لمذكرات تعليمية أنّ نشاط اللّغة العربيّة هو عبارة عن أنشطة متنوعة تؤمن ممارستها إنماء الكفاءات تكفل للمتعلم القدرة على التواصل الشفوي وإنتاج النّصوص المتنوعة بأنماط مختلفة بتوظيف أدوات لغوية الّتي تقتضيها مقامات التواصل.

إنّ تثبيت الملكة اللغوية واكتسابها لايتم إلاّبعد إرساء التعلمات، أي الحصول على معارف ومهارات كافية لظهور الملكة اللغوية وبروزها. ذلك أنّ الملكة اللغوية بلاتبرز إلاّ في وضعية الفعل. لذلك ينبغي تخصيص فترات لإرساء التعلمات والتأكد بأن المتعلم قد حصل على المعارف والمهارات الضرورية قبل وضعه في سياق إبراز كفاءاته من خلال وضعيات تقويمية. وأثناء فترات إرساء التعلمات ينبغي أن لايبقى الأستاذ مراجعة مستوى التعلمات لدى المتعلم من خلال تغذية راجعة بمتابعة مدى بلوغ تلك المعارف والمهارات للمتعلم ويجعل الممتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

وعليه فالمعارف وحدها ليست كافية لممارسة الكفاءة وإبرازها، فالمتعلم بحاجة إلى مهارات يعرف كيف يستخدمها ومواقف وقيم يتمثلها في بلوغ الكفاءة الشاملة.

أ. كفاءة التواصل الشفوي –فهم المنطوق والتعبير الشفوي:

التواصل الشفوي عملية مركبة يتضافر من أجلها كلّ من اللّغة والجسد في مقام تواصلي معيّن يتطلب طرفين رئيسيين باثا ومستقبلا.

يعدّ نشاط التواصل الشفوي من النشاطات المدرجة والمهمة في الإصلاحات الجديدة، ولقد أثبتت اللسانيات الحديثة أهمّية اللّغة المنطوقة، وسعت النظم التربوية الحديثة إلى تحديد مجالات التواصل الشفوي وضبط طرق تنشيط الحصة التعليمية، وجعلته مهارة وكفاءة يكتسبها المتعلّم.

ب. كفاءة القراءة:

كفاءة القراءة من الكفاءات المهمّة اكتسابها، فالقراءة تتفاعل فيها تصورات المتعلّم ومعتقداته وقيمه مع تصورات الآخر وقيمه في عملية عرفإنّية نفسيّة وبدنية معقّدة، وذلك من أجل بناء المعنى. وهي عملية يقتضيها فعل التواصل المتشكلّ من خلال تلقي النّصوص وفهمها و تأويلها.

وللوصول إلى هاته الكفاءة لابدّ من البدء بالقاعدة من خلال إستراتجية فاعلة لتغلب على الصعوبات القرائية، وهو ما نلاحظه في الطور الأول من المرحلة الابتدائية باعتماد الطريقة الصوتية أو ما يعرف بالوعي الصوتي ومهاراته:ونعني به القدرة على التعرّف على أجزاء الكلّمة من خلال التقطيع الصوتي، فهو مهارة أساسية ترتبط بمهارة فك الرموز، فالتدرج في تعلم القراءة من الشمول إلى التحليل والتركيب يمهد إلى تدريب المتعلّمين على القراءة المسترسلة قصد إنماء قدرتهم على بناء المعنى عن طريق المخالطة السريعة للمكتوب.

ج. كفاءة الكتابة:

إنّ القدرة على الانتاج الكتابي لابدّ من القيام بعمليات ذهنية مثل التخطيط والتنفيذ والتقويم أي مراجعة الكتابة، مما يقتضي توفر كفاءات خطية ومعرفية ولغوية، فالكفاءات الخطية نقصد بها أنّ المعلّم يحرص على تعويد المتعلّمين على العادات الصحية أثنا الكتابة مثل الجلسة المعتدلة ومسك القلم، احترام أوضاع الحروف واتجاهاتها، بالإضافة إلى تنويع أنشطة الكتابة: خط، نسخ، إملاء، تمارين كتابية، وحسن الاختيار من حيث المضمون والحجم بما يتناسب ومستوى المتعلّمين مع وجوب

ربطها بنشاطي القراءة والتعبير. أما الكفاءات المعرفية ويقصد بها المعارف المكتسبة لدى المتعلّم وهي معارف تصريحية تتعلق بالمنتج الكتابي في بنياته المتعددة البنية اللسانية المفردات والتراكيب والبنية الدلالية الأفكار المناسبة لشكلّ الكتابة، ومعارف مهارية تتمثل في انتقاء اللفظ وإنتاج الجمل والفقرات. والكفاءات اللغوية لا يقتصر على معرفة اللّغة، بل معرفة استخدام اللّغة بطريقة يفهمها المتلقي.

خلاصة:

- إنّ عملية تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات جعلت من اللّغة العربيّة كلّا متكاملًا في تدريس فروع اللّغة.
- فالمقاربة بالكفاءات تقترح تعلمًا إدماجيًا غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف و اكتساب كفاءات مستديمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات الّتي تعترضه في المستقبل تعاملا سليمًا وكذا نقل المتعلّم من منطق التعلِيم (تلقي المعارف) إلى منطق التعلم أي الممارسة مدلول المعارف، حيث يوضع المتعلّم أمام وضعيات مشكلة و مواقف مماثلة لمحتوى التعلم بنفسه مما يدفع إلى تكييف و توظيف المعارف قصد إيجاد حل لهذه المشكلات و هذا ما قاله ابن خلدون في مقدمته من خلال الفرق بين صناعة العربيّة والملكة اللغوية
- يعتبر النّص نقطة انطلاق فهو أساس الأنشطة المختلفة في اللّغة العربيّة.
- جعل المتعلّم مركز العملية التعليمية التعلمية بحيث يكون الفاعل الأساسي فيها أي يشارك فعليًا في بناء معارفه الاجرائية فينتقل من نظام استهلاك المعارف إلى نظام إنتاجها لتصبح بذلك معارف ذات معنى و دلالة بالنسبة إليه.
- اعتماد تعلم طرائق بيداغوجية نشطة و تعليمية و هذا ما لاحظتها في المذكرة التعليمية من خلال بيداغوجيا المشكلات و المشروع. تتمركز حول المتعلّم أكثر من تركزها حول المضامين فيلتزم منطق التعلم و التكوين بدلًا من منطق التعليم أوالتلقين.
- المتعلّم مطالب بتسخير وإدماج المكتسبات القبلية على مما يساعده على تنمية وتثبيت ملكته اللغوية مما يسمح له مواجهة الواقع بفضائله و شجاعته.
- كلّ المحتويات المعرفية ممارسة من خلال ربطها بالحياة اليومية للمتعلم مما يجعله قادر على مواجهة الحياة المختلفة بنجاح.
- فالأمر يتعلق بتغير تصورات فعل التعليم و التعلم و الرغبة في إحداث ذهنيات وممارسات نجد حرصا لتؤدي في الأخير إلى تمدرس له معنى بالنسبة للمتعلّم وبالنسبة للمجتمع.

- تدريب المتعلّم على العمل الجماعي من خلال المشاريع الّتي تعوّده على الاندماج مع الجماعة.
- يعتبر التقويم عنصّرا مصاحبا لمسار جميع المراحل التعليمية والتعلّمية.

الجانب

الميداني

IV.الفصل الرابع

دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملَكة اللّغوية في المرحلة الابتدائية–دراسة ميدانية–

- أهداف الدراسة الميدانية.
- فرضيات الدراسة الميدانية.
- حدود الدراسة الميدانية.
- إجراءات البحث.
- عرض وتحليل الاستبانة.
- نتائج الدراسة الميدانية

إنّ عملية التعليم والتعلّم لابدّ من تضافر كلّ جهود العناصر العملية التعليمية التعلّمية لبلوغ الأهداف المسطرة في المنهاج ومن هذه الأهداف تثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلّم الجزائري في المرحلة الابتدائية الّتي تعتبر القاعدة الأساسية لبناء التعلّمات، وعليه لابدّ من المعلّم في هذه المرحلة تفعيل الكفاءات المسطرة في جميع ميادين اللّغة العربيّة – فهم المسموع والتعبير الشفوي وفم المكتوب والتعبير الكتابي وذلك من خلال تجديد الممارسات البيداغوجية وتعزيز ربط المدرسة بمحيطها وتقويم موارد المتعلّمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات واقتراح حلول بديلة للوصول إلى الغاية المنشودة وتذليل الصعوبات الّتي تعترض تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

وعليه قمنا بدراسة ميدانية حول دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية ـ المرحلة الابتدائية ـ، حتّى نقف على الممارسة الفعلية لهذه المقاربة الجديد المتجددة من خلال مناهج الجيل الثاني، لأنّ التنظير البيداغوجي ينطلق فعلا من الممارسة والدربة والخبرة الّتي يعززها التفكير العلمي وتدعمها التجارب التربوية المتراكمة عبر مراحل ومنها كانت درجة ونوعية النظريات التربوية الحديثة.

01: أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة إلى مدى نجاعة هاته المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية، بالوقوف على نتائج هذه الدراسة الميدانية، ومدى تفعيل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية وتقويم التحصيل اللغوي لدى المتعلّم الجزائري أيّ أنّ المتعلّم له ملكة لغوية من خلال الوقوف على نتائج التقويمات الفصلية بالإضافة إلى امتحان نهاية المرحلة الابتدائية، بغية الحصول على نقاط الضعف للوقوف عندها واقتراح حلول تعزيز نقاط القوة.

02–فرضيات الدراسة:

تعدّ الفرضيات من بين العناصر المحورية في البحث العلمي، حيث تمثل رأيا لحل المشكلة الّتي يدرسها الباحث، وتتم صياغة الفرضية في ضوء معلومات وبيانات مبدئية وتخمينات لطريقة حل إشكالية الدراسة.

وعليه صغنا هذه الفرضيات كالآتي:

- نتوقع وجود دور للمقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية، لما توفر هذه المقاربة من طرائق التدريس لاكتساب الكفاءات المرجوة.
- نتوقع أن تحقّق المقاربة بالكفاءات نوعا من امتلاك والتّحكم في أدوات اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية لدى المتعلّم.
- نتوقع وجود عوائق أثناء العملية التعليمية التعلمية لتحقيق الكفاءات المرجوة للغة العربيّة في المرحلة الابتدائية مما يقلّل من اكتساب الملَكة اللّغوية سواء من داخل المدرسة أو خارجها.

03–حدود الدراسة الميدانية:

أ– الحدود الزمنية:

كانت بداية العمل الميداني من خلال زيارة بعض مدارس ولايتي البيّض و الأغواط في زيارات ميدانية وأخرى في تثبيت بعض الأساتذة في رتبة أستاذ مدرسة ابتدائية وكانت البداية في الموسم الدراسي 2020/2019، والاتصال ببعض المفتشين البيداغوجيين لطرح بعض التساؤلات لما لهم من خبرة لأنّهم عايشوا فترة المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ـ الجيل الأول والجيل الثاني ـ أيْ فيما يخص تطوير المناهج التربوية–ووقفوا على نقاط القوة والضعف لهذه المقاربة.

أمّا الموسم الدراسي 2021/2020 كانت من خلال توزيع الاستبيانات على أساتذة المدارس الابتدائية وهذا بعد الانتهاء من تحسين المناهج التربوية في المرحلة الابتدائية أو ما يعرف بالجيل الثاني لما طرأ عليها من تغييرات خاصة باعتماد الكتاب الموحد في الطور الأول ما يعرف بتكاملية المواد.

وكانت هذه الفترة بعد أن قام السادة الأساتذة بتدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات حتّى يتسنى لنا معرفة نتائج هذه المقاربة في المدرسة الجزائرية ودورها في تثبيت الملكة الغوية والعوائق الّتي تحول بين المتعلّم واكتساب ملكة اللّغة العربيّة، بجعله يتواصل بلغة سليمة خالية من الأخطاء مع تفاعل إيجابي مع لغته.

ب-الحدود المكانية:

تم مقابلة السادة الأساتذة من خلال الزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية. وقمنا بتوزيع الاستبيانات على مستوى مدارسهم في 75 مدرسة ابتدائية موزعة بين المدارس الريفية وشبه حضرية والحضرية من ولايتي الأغواط والبيّض، وذلك لتعميم الدراسة من جهة، وشمولية النتائج المتحصل عليها من جهة أخرى.

المدرسة	البلدية	المدرسة	البلدية	المدرسة	البلدية
دزايت مُحَمَّد	بريدة	سعيداني الدين	سبقاق	عماري بهلول	آفلو
هوابرية عبد القادر	بريدة	همكة عبد القادر	قلتة سيدي ساعد	شناوي مُحَمَّد	آفلو
خربة مُحَمَّد	بريدة	قدوري عبد القادر	قلتة سيدي ساعد	قاسمي عبد القادر	آفلو
جنيدات مُحَمَّد	بريدة	جابري بلعباس	قلتة سيدي ساعد	مصيبيح مُحَمَّد	آفلو
براديد الزوبير	بريدة	تربي احمد	قلتة سيدي ساعد	بورحلة الطاهر	سيدي بوزيد
مهيسات احمد	بريدة	طرشيد بن قلولة	البيضاء	سالمي مُحَمَّد	سيدي بوزيد
هوابرية عثمّان	بريدة	البشير	البيضاء	زياني عبد	سيدي بوزيد

		الإبراهيمي		القادر	
قدادرة قدور	بريدة	عبد الحميد بن باديس	البيضاء	عليلي بلقاسم	سيدي بوزيد
عمورات الدين	بريدة	بن دويفع بلقاسم	البيضاء	صبة عبد النبي	وادي مرة
جلاخ مُحَمَّد	تاويالة	زرداني بلقاسم	البيضاء	زياني الطاهر	وادي مرة
مشراوي الطيب	الحاج المشري	شريكي عبد القادر	البيضاء	شقال النعيمي	وادي مرة
شعمي دحمان	الحاج المشري	النوي الشيخ	آفلو	ميهوبي عبد القادر	وادي مرة
دريقي مُحَمَّد	الحاج المشري	مويسات بن طالب	آفلو	الطيباوي التهامي	الاغواط
متيجي المشري	الحاج المشري	مُحَمَّد العيد آل خليفة	آفلو	بقشيش علي	بليل
عيسات النعيمي	الحاج المشري	الحاج عيسى العيد	آفلو	مهيدي أعمر	بوعلام
بيعات المسعود	الغيشة	سعدي لعرج	آفلو	مُحَمَّد بلخير	بوعلام
عزوزي مُحَمَّد	الغيشة	الشريف بوشوشة	آفلو	كريبع عباس	بوعلام
مُحَمَّد الشريف بوشوشة	الغيشة	مُحَمَّد الأخضر السائحي	آفلو	بوصبيع قويدر	سيدي طيفور
الطير رابح	الغيشة	بن زيد عبد	آفلو	بونوة احمد	سيدي طيفور

		القادر			
غباني مُحَمَّد	الغيشة	عبد الحميد بن باديس	آفلو	خداوي مُحَمَّد	سيدي سليمان
عقعاق عبد الرزاق	عين سيدي علي	زميت إبراهيم	آفلو	طبوش مُحَمَّد	البيّض
راشدي محي الدين	عين سيدي علي	حديدي عبد القادر	آفلو	مُحَمَّد بوعزة	البيّض
عبودي طوير	سبقاق	عثماني العربي	آفلو	النجاح	البيّض
سعيداني عبد القادر	سبقاق	منصّوري البشير	آفلو	رحيم عبد القادر	البيّض
خيالي احمد	سبقاق	عبان رمضان	آفلو	الحاج ابراهيم	الرقاصة

04. إجراءات البحث:

أ. المنهج المستخدم:

اعتمدنا في دراستنا الميدانية على المنهج الوصفي التحليلي الاحصائي، الّذي يتناسب مع طبيعة الموضوع الّذي يتمّثل في دراستنا لدور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية في المرحلة الابتدائية، الّذي نعتبره الأنسب لإنجاز هذه الدراسة.

ب. مجتمع الدراسة:

لقد تمّ اختيار عينة البحث بصفة عشوائية، إذ شملت جميع أساتذة اللّغة العربيّة الّذين يدّرسون المرحلة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات، وكان عدد أفراد العينة **325** بين أستاذ وأستاذة في مدارس ولايتي البيّض الأغواط. وزّعت عليهم الاستبيانات المعدّة لهذا الغرض.

ج- أدوات البحث:

اعتمدنا في الدراسة على أداتين هما الاستبانة والمقابلة:

-01- الاستبانة: تمثل الاستبانة أداة استقصاء لمن يريد أن يتصل بعدد كبير من الأفراد في مدة زمنية قصيرة وتمكننا من الحصول على معلومات دقيقة وبسيطة تكون كثيرا ما غير قابلة للملاحظة لكن قابلة للمراقبة.

تتضمن الاستبانة مجموعة من الأسئلة متنوعة تستدعي الإجابة بنعم أو لا أو لحد ما أو اختيار من متعدد أو أسئلة مفتوحة، فكان الهدف من الاستبانة عن دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المرحلة الابتدائية. ومدى فهم الأساتذة لهذه المقاربة لأنّ المعلّم هو العنصّر الفاعل في العينة.

وتتكون الاستبانة من أربع محاور:

المحور الأول: يضم بيانات عامة تتعلق بالأقدمية المهنية والخبرة المكتسبة في التعليم أي عدد السنوات الّتي تم التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وكذا الشهادة المحصل عليها.

المحور الثاني:ضم مدى معرفة وتكوين المعلّم ومدى تطبيق هذه المقاربة داخل المدرسة وأهمّ الصعوبات الّتي يواجهها في تطبيقها.

المحور الثالث: ضم مجموعة من أسئلة حول تجاوب المتعلّم مع هذه المقاربة لتثبيت ملكته اللغوية باعتماد المقاربة النّصية في اللّغة العربيّة باعتبار النّص هو منطلق كلّ النشاطات اللغوية الأخرى من نحو وصرف وإملاء .... وهذا ما تؤكده البيداغوجيات الحديثة.

المحور الرابع: التقويم البيداغوجي في ظل هذه المقاربة باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية سواء في التقويمات الفصلية أو امتحان نهاية المرحلة الابتدائية.

02- المقابلة: لقد كانت مقابلتنا لسادة الأساتذة وبعض المفتشين حول الإصلاحات الجديدة ومدى نجاعة المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللّغة العربيّة وسألنا المفتشين عن أهمّ التوجيهات الّتي يدونونها في التقارير الكتابية ومدى استجابة الأساتذة لهذه التوجيهات وتطبيقها داخل القسم، وعليه فإن ماتمّ الاستفسار عنه ضمناه في تحليلنا للاستبانة.

03- صدق وثبات الاستبانة:

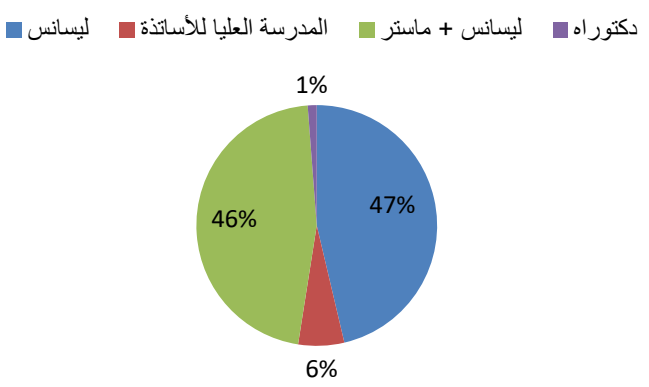
قمنا بإرسال صورة أولية حول بناء الاستبانة إلى بعض أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع واللّغة العربيّة وآدابها من (المركز الجامعي آفلو وجامعة الأغواط)للتحكيم الاستبانة لمعرفة أرائهم حول بناء الاستبانة من حيث الوضوح والترابط بين جميع المحاور فكانت أراء مختلفة حسب رأيهم بين من يقول جعل الاستبانة مفتوحة ومن يقول جعل الاستبانة المغلقة ،وعليه قمنا بتغيير ما يجب تغييره من بعض الأسئلة ، وجعلناها بين الاستبانة المفتوحة والمغلقة.

04-تحليل الاستبانة:

01-جدول توزيع أساتذة العينة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	150	47%
المدرسة العليا للأساتذة	20	6%
ليسانس + ماستر	150	46%
دكتوراه	5	1%
المجموع	325	100%

الشكل رقم 05تمثيل بياني لتوزيع أساتذة العينة حسب المؤهل العلمي

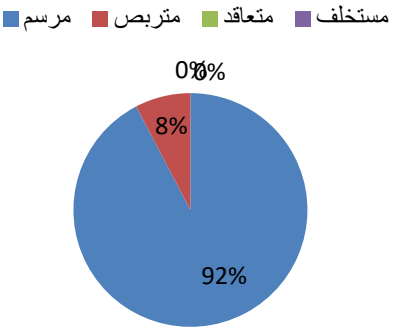


من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن أكبر نسبة من العينة **47** بالمائة لديهم شهادة ليسانس في تخصصات مختلفة أغلبها اللّغة العربيّة وآدابها، أمّا نسبة **46** بالمائة متحصلين على شهادة اللسانس والماستر في عدة تخصصات، أمّا بالنسبةللمتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة **6** بالمائة أمّا المتحصلين على شهادة الدكتوراه **1** بالمائة في عدّة تخصصات.

02-جدول يوضح أساتذة العينة –الصفة

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
مرسم	300	30 .92%
متربص	25	69 .7%
متعاقد	00	00%
مستخلف	00	%00
المجموع	325	100%

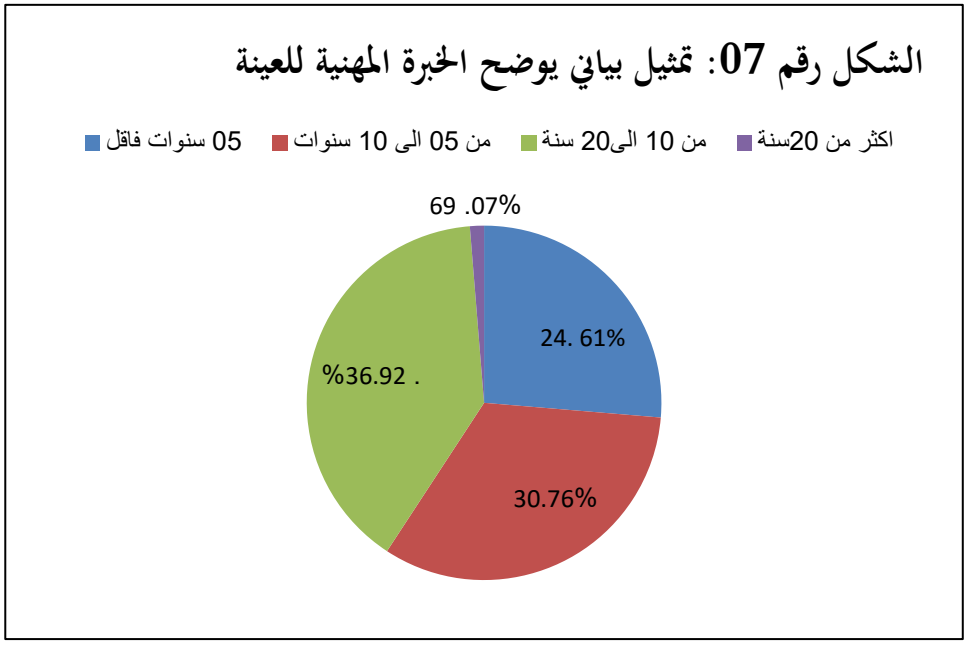
الشكل رقم 06 تمثيل بياني يوضح صفة أساتذة العينة



من خلال الجدول يتضح لنا توزيع العينة حسب الصفة كالتالي:أن النسبة الأكبر الّتي تتمثل في **92** بالمائة أساتذة مرسمون أما النسبة الثانية تتمثل في **8** بالمائة أساتذة متربصون.

03-جدول يوضح الخبرة المهنية للعينة.

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
05سنوات فأقل	80	% 24.61
من 05 إلى 10 سنوات	100	% 30.76
من10 إلى 20سنة	120	%36.92
أكثر من 20سنة	25	%7.69



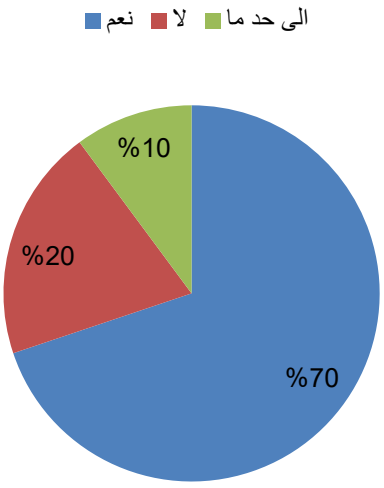
من خلال الجدول يتبين لنا أن الأساتذة الّذين عايشوا مرحلة المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات هي أقل نسبة**7.69** بالمائة ويعود ذلك للتقاعد النسبي الّذي نراه أهدر كفاءات كانت تقدم الكثير والكثير في بناء أجيال، أما الأساتذة الّذين تم توظيفهم مع مرحلة تبني المقاربة بالكفاءات سنة 2003 عدد لا بأس به ما يمثل **68 .67** بالمائة وهذا شي جميل لأن أغلبية العينة درست بالمقاربة بالكفاءات، أما نسبة **24.61**بالمائة فهي فئة في مرحلة البداية لديها بعض الخبرة القليلة في ميدان التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

04-عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

س 01- هل أدركت الفرق بين المقاربات السابقة والمقاربة بالكفاءات ؟

	التكرار	النسبة المئوية
نعم	227	%70
لا	65	%20
إلى حد ما	33	%10

الشكل 08: تمثيل بياني يوضح ادراك العينة الفرق بين المقاربات السابقة والمقاربة بالكفاءات

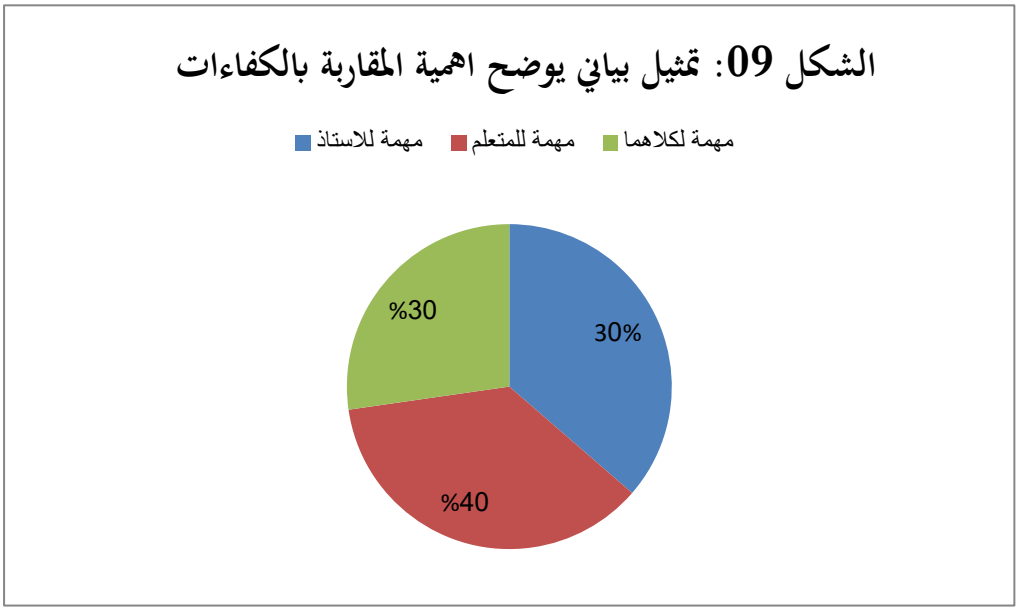


من خلال النتائج المبينة في الجدول نجد أن أغلب الأساتذة الّذين أجابوا بنعم لهم دراية بالمقاربة بالكفاءات والفرق بينها وبين المقاربات السابقة خاصة الّذين درسوا بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف مما يجعلنا أن من الجانب النظري لديهم الدراية الكافية بهذه المقاربة، أمّا الأساتذة الّذين كانت إجابتهم لا. فنرى أنهم لم يتكونوا في الجانب النظري أو أنهم لم يحيينوا معارفهم.

س2- هل ترى المقاربة بالكفاءات مهمة ؟

	التكرار	النسبة المئوية
للأستاذ	98	%30
للمتعلم	129	%40
للأستاذ والمتعلّم وتبعده عن الأساليب الروتينية	98	%30

الشكل 09: تمثيل بياني يوضح اهمية المقاربة بالكفاءات



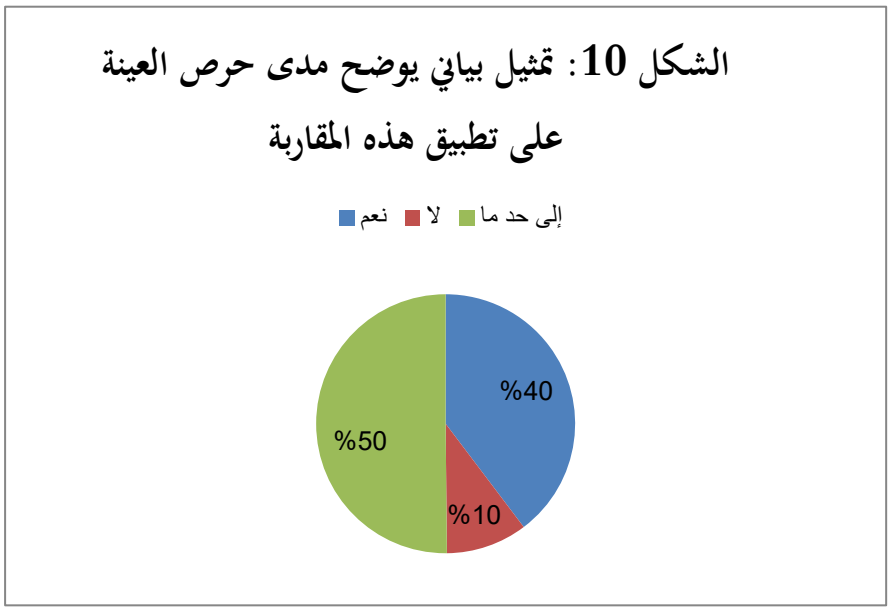
نلاحظ من خلال النتائج المسجلة حول أهمّية المقاربة بالكفاءات أن نسبة **40** بالمائة هي مهمة للمتعلم لأنّهم يرون أن المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية وهو الفاعل المحوري للدرس والمعلّم مجرد موجه فاختيار هذه المقاربة جاءت من أجل المتعلّم، أمّا نسبة **30** بالمائة يرون أنّها مهمة المعلّم والمتعلّم لأنّهما تبعدهما عن الممارسات البيداغوجية القديمة مما يجعلهما ضمن هذه المقاربة في تفاعل إيجابي بين المتعلّم والمعلّم فمثلا التدريس في المقاربة بالأهداف كانت قائمة على حفظ قواعد اللّغة واستظهارها في الاختبار أما المقاربة بالكفاءات كيفية توظيف واستعمال هذه القواعد عند المواقف

التواصلية بلغة سليمة خالية من الأخطاء. أمّا نسبة **30** بالمائة يرون أن المقاربة بالكفاءات مهمة للأستاذ لأن المعلّم أصبح مجرد موجه للعملية التعليمية التعلمية.

س03-هل تحرص على تطبيق المقاربة بالكفاءات ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	129	33	163
النسبة المئوية	% 40	%10	%50

الشكل 10: تمثيل بياني يوضح مدى حرص العينة على تطبيق هذه المقاربة



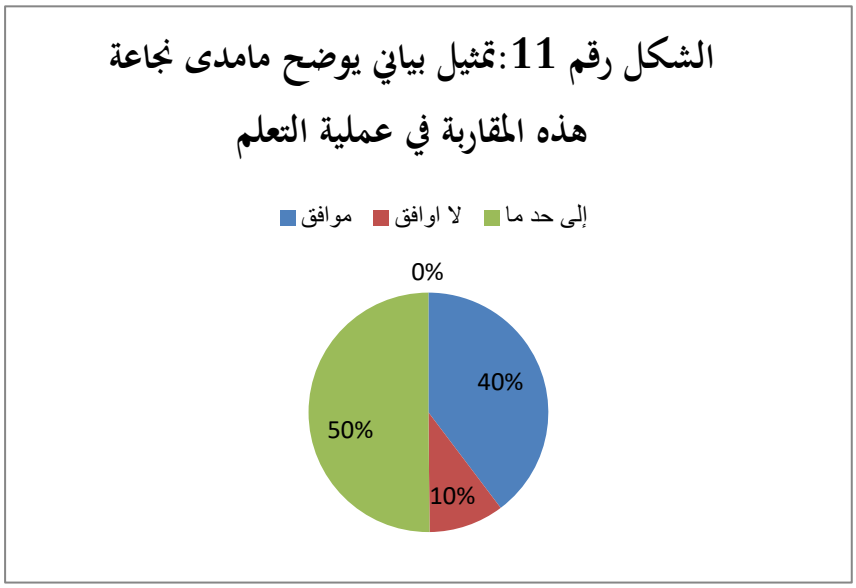
من خلال الجدول يتضح لنا أن نسب الإجابات حول مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل القسم أكبر نسبة هي إلى حد ما **50** بالمائة أي أن بعض الأساتذة يطبقون المقاربة بالكفاءات نسبيا أمّا الّذين يطبقون هذه المقاربة داخل القسم وأجابوا بنعم أي بنسبة **40** بالمائة، أمّا النسبة الأقل وهي **10** بالمائة لا يطبقونها. من خلال هذه النتائج نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يطبقون هذه المقاربة لما لها من أهمّية للمتعلم لاكتساب كفاءات ومهارات وقدرات و سلوكات ومعارف لأنّ هذه المقاربة مرتبطة بحياة المتعلّم.

أمّا الّذين يمتنعون التدريس بهذه المقاربة أنهم لا يفقهون شيئا عن مبادئ وأساليب هذه المقاربة أو أنهم لم يستوعبوا هذه المقاربة ظنا منهم أن المقاربة بالأهداف هي الأحسن ونجد أغلبهم درس بالمقاربتين.

س04 –هل تعتقد أنّ المناهج التعليمية الحديثة أكثر نجاعة في عملية التعلم وتراعي قدرات المتعلّم؟

	موافق	لا أوافق	إلى حد ما
التكرار	129	33	163
النسبة المئوية	%40	%10	%50

الشكل رقم 11:تمثيل بياني يوضح مامدى نجاعة هذه المقاربة في عملية التعلم

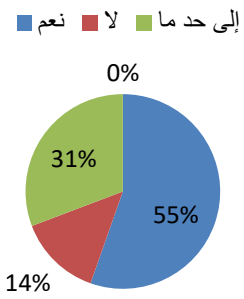


من خلال النتائج التالية نرى أن أغلب الأساتذة لهم رأي حول المناهج الحديثة بأنّها مناسبة وناجعة في عملية التعلم بشروط وهي أن بناء المناهج تكون بتشاور مع – القاعدة– من خلال اقتراحات الأساتذة والمفتشين.

س05-هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا لتعليمية اللّغة العربيّة ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	180	45	100
النسبة المئوية	%55	%14	%31

الشكل رقم 12: تمثيل بياني يوضح حول مدى استفادة العينة من تكوين بيداغوجي حول تعليمية اللغة

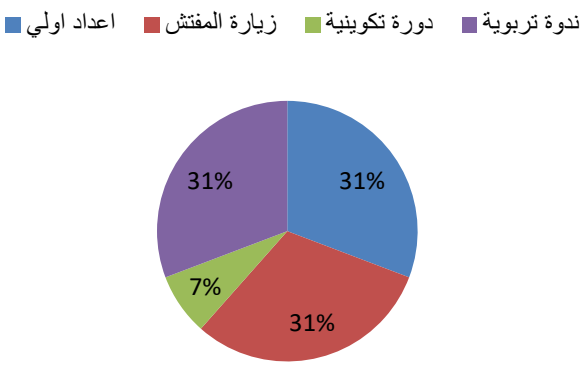


يعتبر التكوين عنصّرا مهما للولوج إلى أيّ مهنة حتّى تتعرف على خبايا تلك المهنة ومهنة التعليم لابدّ قبل ولوجها لابدّ أن تكون للأستاذ آليات للاندماج في عملية التدريس في عدّة مجالات منها علم النفس والتعليمية والتشريع المدرسي...إلخ ومن خلال النتائج يتضح لنا أغلب الأساتذة قبل الالتحاق بمناصبهم قد خضعوا لإعداد أولي. إلّا أن هذا التكوين كان ناجعا أم لا مجرد شكلّي فقط فهذا أمر أخر.

س06- التكوين البيداغوجي كان من خلال:

	التكرار	النسبة المئوية
إعداد أولي	100	%31
زيارات المفتش الميدانية	100	%31
دورات تكوينية	25	%7
ندوات تربوية	100	%31

الشكل رقم 13: تمثيل بياني يوضح انواع التكوين التي خضعت لها العينة



نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول حول التكوين البيداغوجي الّذي تلقاه السادة الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات كانت متساوية من خلال تلقيهم لإعداد أولي وزيارات المفتش الميدانية والندوات التربوية، وعلى هذا يتضح أن السادة الأساتذة خضعوا لدورات تكوينية قبل وأثناء الخدمة وذلك من خلال حرص وزارة التربية على التكوين البيداغوجي لما له من أهمّية وتخصيص ميزانية معتبرة، أمّا من حيث نوعية وجودة المكون والتكوين فنراها متباينة.

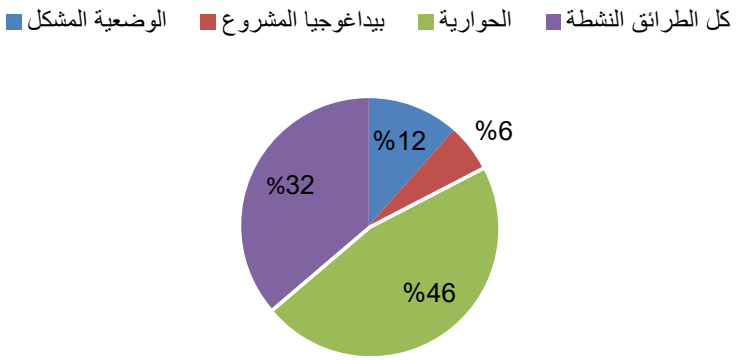
س07-ماهي المقاييس المتناولة أثناء التكوين ؟

كان هذا السؤال مفتوح فكانت جل الإجابات نفسها وكانت المقاييس المتطرق لها هي: التعليمية ومناهج التعليم، علم النفس التربوي، الوساطة البيداغوجية، أخلاقيات المهنة، التقويم التربوي، النظام التربوي الجزائري وتطوره، التشريع المدرسي، طرائق التدريس الحديثة، نلاحظ من خلال هذه الإجابات أنّ السادة الأساتذة لهم دراية ولو الشّيء القليل عن المقاربة بالكفاءات، إلا أنّ نصّف العينة من السادة الأساتذة يقرون بأنّها كانت نظرية فقط خاصة في الدورات التكوينية، وهناك مجموعة من العينة تجيب أن هذه المقاربة طبقت داخل القسم من خلال إعداد دروس وفق هذه المقاربة من طرف السادة المفتشين.

س08- ماهي الطرائق المستعملة أثناء التدريس- اللّغة العربيّة ؟

	الوضعية المشكل	بيداغوجيا المشروع	الحوارية	كلّ الطرائق النشطة
التكرار	40	20	160	105
النسبة المئوية	%12	%6	%46	%32

الشكل رقم 14: الطرائق التربوية المستعملة اثناء التدريس

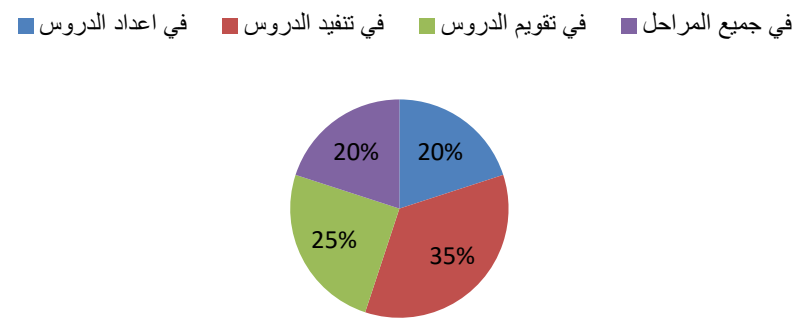


نلاحظ أنّ أغلب السادة الأساتذة في نشاط اللّغة العربيّة يستعملون الطريقة الحوارية لخصوصية اللّغة العربيّة وذلك لجعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلمية وخلق جو من التفاعل الايجابي أفقيا وعموديا وذلك من خلال متعلم/ أستاذ أو متعلم / متعلم انطلاقا من خلق وضعية مشكل إلى أن ينته المتعلّم بإعداد مشروع كتحرير رسالة مثلا. وهنا نلاحظ أن السادة الأساتذة يجعلون من المتعلّم هو محور العملية التعليمية التعلمية بربط المدرسة بمحيطها.

س08-أين تكمن صعوبة تطبيق هذه المقاربة ؟

	في إعـــــداد الدروس	في تنفيـــذ الدروس	في تقـــويم الدروس	في جميع المراحل
التكرار	65	114	81	65
النسبة المئوية	%20	%35	%25	20%

الشكل رقم 15: تمثيل بياني يوضح مكمن صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات

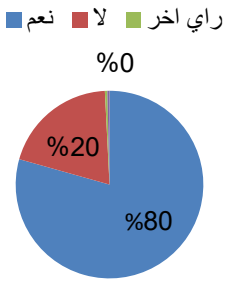


من خلال النتائج المسجلة في الجدول نلاحظ أن صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في تنفيذ الدروس بنسبة **35** بالمائة أما تقويم الدروس بنسبة مئوية **25** بالمائة أمّا إعداد الدرس مع جميع المراحل **20** بالمائة لكلاهما. ومن هنا نستنتج أنّ معظم الأساتذة يرون صعوبة تطبيق هذه المقاربة ترتبط في تنفيذ الدرس لأسباب منها الاكتظاظ داخل القسم عدم توفر الوسائط البيداغوجية وكذا البيئة المحيطة بالمدرسة خاصة اللّغة العربيّة استعمالها خارج المدرسة قليل مع تفشي الازدواجية اللغوية من لغة فرنسية مع دارجة .... إلخ. أمّا من قالوا هناك صعوبة في تقويم الكفاءة وعليه لابدّ من مراجعة التقويم من خلال تقويم الكفاءات لا تقويم المعارف مما لا نعرف هل المتعلّم اكتسب تلك الكفاءة أو لا. أمّا الأساتذة الّذين قالوا هناك صعوبة في الإعداد أو جميع المراحل ربما يعود إلى نقص التكوين في البيداغوجية مع عدم توفر الوسائل التعليمية وعليه لابدّ من توفير جميع الإمكانات لتحقيق الأهداف المنشودة.

س11-يكمن دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية من خلال تنمية المهارات اللغوية داخل القسم.

	نعم	لا	رأي آخر
التكرار	260	65	00
النسبة المئوية	%80	%20	%00

الشكل رقم 16: تمثيل بياني يوضح دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية من خلال تنمية المهارات اللغوية



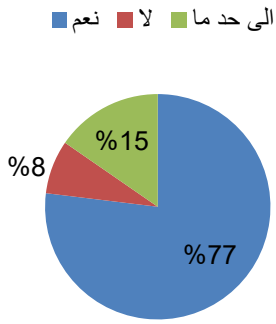
من خلال النتائج المسجلة ترى أغلب العينة أن المقاربة بالكفاءات تثبت الملكة اللغوية من خلال تنمية المهارات اللغوية وهذا من خلال السماع الّذي يشكلّ أبو الملكات اللسانية، أمّا النسبة المتبقية وهي **20** بالمائة ترى عكس ذلك أن المقاربة بالكفاءات لا تثبت الملكة الغوية من خلال تنمية المهارات اللغوية.

إنّ اكتساب الملكة اللغوية يتمّاشى مع الملكة التواصلية الّتي يتوصل إليها المتعلّم من خلال إنتاج جمل سليمة تؤدي به إلى بناء نصّ في وضعية تواصلية دالة فمعرفة القواعد اللغوية دون توظيفها في أثناء عملية التواصل لا يصل بنا إلى الأهداف المنوطة وهي التّحكم في اللّغة في سياقات مختلفة من خلال الاستعمال الصحيح القواعد اللغوية وكيفية توظيفها.

س12 هل الطريقة التكاملية الوظيفية مناسبة في إعداد الكتاب المدرسي ؟

	نعم	لا	الى حد ما
التكرار	250	25	50
النسبة المئوية	%77	%8	%15

الشكل رقم 17: تمثيل بياني يوضح مناسبة المنهج التكاملي الوظيفي في تصميم الكتاب المدرسي

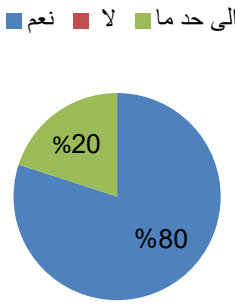


تهدف الطريقة التكاملية الوظيفية إلى اعتبار اللّغة كلّ متكاملا تتفاعل فيه جميع الأنشطة اللغوية من نحو وصرف وإملاء وخط ودلالة ومعجم داخل بنية النّص المنطوق أو المكتوب وترى أغلب العينة بنسبة **77** بالمائة من الأساتذة أنّ هذه الطريقة التكاملية الوظيفية مناسبة في إعداد الكتاب المدرسي من خلال نشاط الادماج الّذي هو جزء من المقاربة بالكفاءات أمّا النسبة الأقل ترى العكس وتمثل هذه النسبة **8** بالمائة، أما العينة الّتي ترى أنّها مناسبة إلى حد ما بنسبة **15** بالمائة لاعتبارات منها لابدّ من مصممي الكتاب المدرسي أن يعدّوه وفق معايير وأسس علمية. وهذا رأي يحترم.

س13-هل منهجية المقاربة النّصية تساعد المتعلّم على تثبيت الملكة اللغوية ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	260	00	65
النسبة المئوية	%80	%00	%20

الشكل رقم 18: تمثيل بياني يوضح منهجية المقاربة النصية في مساعدة المتعلم على تثبيت الملكة اللغوية



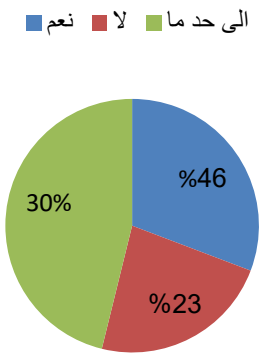
تعدّ المقاربة النّصية منهجية في إعداد الدروس إذ يحتل النّص محور العملية التعليمية تدور عليه جل الأنشطة اللغوية إلى أن يصل بالمتعلّم إلى نسج خطاطة لنصّ ما في الوضعية الإدماجية.

فقد كانت أغلب العينة من الأساتذة يرون أنّ المقاربة النّصية تساعد المتعلّم على امتلاك اللّغة من خلال قراءته تلك النّصوص تنتج عند المتكلّم تراكم مفردات وتراكيب بمعنى يكون لديه رصيد لغوي يمكنه من إنتاج نصّوص مثلها أو يبدع في إنتاج نصّوص جيدة، أمّا بعض العينة ترى أنّ هذه المقاربة تساعده إلى حدّ ما من خلال الإتيان بنصّوص تخدم تلك الظاهرة اللغوية أي أنّ المعلّم حرّ في المجيء بنصّ ما يخدم الظاهرة اللغوية خلافا لما هو مقرر من نصّوص تعليمية في الكتاب المدرسي. وهذا ما أراه من خلال حرية المعلّم في اختيار النّصوص الّتي تخدم ظاهرة لغوية ما بشرط تكون في مستوى نمو المتعلّم.

س14-هل الكتاب المدرسي للغة العربيّة مؤسس علميا وفق هذه المقاربة ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	100	75	150
النسبة المئوية	%30	%23	%46

الشكل رقم 19: تمثيل بياني يوضح مامدى تصميم الكتاب المدرسي وفق المقاربة بالكفاءات

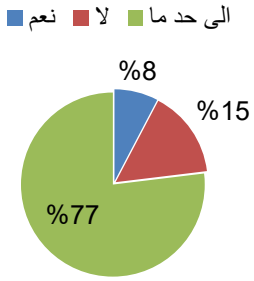


يعدّ الكتاب المدرسي أهمّ الوسائل التعليمية الرئيسية حيث تترجم ماهو مسطر في المنهاج إلى محتويات تعليمية يتمّ تنظيمها وتسويتها وعرضها للتعليم والتعلم، ولما لها من أهمّية نجد أعلى نسبة من العينة أجابت بنسبة **46** بالمائة إلى حد ما بأن الكتاب المدرسي مؤسس وفق المقاربة بالكفاءات من خلال تبني تصميم الكتاب وفق بيداغوجيا الادماج ووضعيات مشكل وبيداغوجيا المشاريع وفق المقاربة بالكفاءات أمّا نسبة **30** بالمائة ترى العينة أنّه مؤسس وفق المقاربة بالكفاءات والنسبة الأقل**23** بالمائة ترى أنّه غير مؤسس وفق المقاربة بالكفاءات.

س15-هل النّصوص التعليمية المقررة في المرحلة الابتدائية تساعد على امتلاك الملكة اللغوية ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	25	50	250
النسبة المئوية	%8	%15	%77

الشكل رقم 20: تمثيل بياني يوضح دور النصوص التعليمية في امتلاك الملكة اللغوية



من خلال نتائج المسجلة في الجدول نجد معظم الإجابات كانت إلى حد ما بحيث يرون أنّ النّصوص التعليمية المقررة في المرحلة الابتدائية إما لصعوبة بعض النّصوص أو أنّها لا تخضع لمعايير وأسس اختيار النّص التعليمي أو لقلة الرصيد اللغوي أوهناك بعض النّصوص لا تمت بالصلة للثقافة العربيّة الإسلامية وعليه إذا لم تكن لنا نصّوص تعليمية في المستوى لا ننتظر الأهداف المنشودة في نهاية المرحلة الابتدائية.

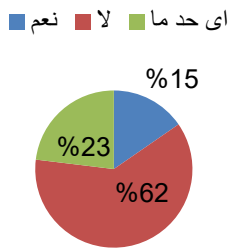
س16-ما رأيك في منهاج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائية ؟

المنهاج هو المرآة العاكسة لواقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجاته وتطلعاته، فهو المرجع الأساسي الّذي تنفذ بها سياسة الدول في جميع المجالات سياسية اقتصادية ثقافية اجتماعية تربوية، فيرى جل الأساتذة أنّ الجانب النظري وما هو موجود من تصورات بيداغوجية ديداكتكية نفسية تربوية فلسفية شيء جميل لكن عند التجسيد والمأمول لا يرون ذلك المنهاج الّذي يحدد الأهداف بدقة وان المحتوى اللغوي للكتاب المدرسي لا ينمي إلى حد ما المهارات اللغوية ولم يراع التسلسل والتدرج في عرض القواعد الصوتية والصرفية والنحوية.

س17-هل يستطيع المتعلّم توظيف الظواهر اللغوية المقررة في المقررات التعليمية من خلال تعبير بشقيه ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	50	200	75
النسبة المئوية	%15	%62	%23

الشكل رقم 21: تمثيل بياني يوضح مدى توظيف المتعلم لظواهر اللغوية في التعبير

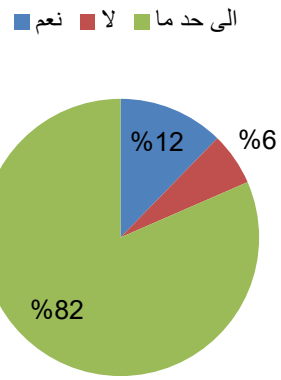


نلاحظ النسبة الأكبر هي لا ترى أنّ المتعلّم لا يوظف ما اكتسبه من ظاهرة لغوية بسهولة أثناء تعبيره الشفوي أو الكتابي، وهناك من يرى خاصة إلى حدّ ما أن نمنح الحرية للمتعلم وخاصة في الوضعية الادماجية يعبر عن موضوع ما دون ضبطه بظاهرة لغوية ما حتّى نطلق للمتعلّم العنان لتعبير عن رأيه وشعوره وأحاسيسه. أما نعم ونراها قليلة فمن خلال اطلاعنا على عينات من تعابير المتعلّمين نجد صعوبة لدى المتعلّم في توظيف الظواهر اللغوية من أخطاء نحوية صرفية إملائية .... إلخ. في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية.

س18-هل تتواصل مع المتعلّم بلغة سليمة أثناء التواصل اليومي ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	40	20	265
النسبة المئوية	%12	%6	%82

الشكل رقم 22: تمثيل بياني يوضح مدى تواصل الاستاذ مع المتعلم بلغة سليمة اثناء التواصل اليومي



إنّ امتلاك اللّغة العربيّة لابدّ من التواصل بها يوميا داخل المدرسة حتّى تصبح عادة لدى المتعلّم إلّا أنّ جميع الأساتذة في تدريسهم لجميع المواد يؤكدون أنّ تواصلهم مع المتعلّمين يمتزج بين العامية والفصحى محتجين بذلك أنّ المتعلّم خاصة المرحلة الابتدائية يرى هذه اللّغة غريبة عنه فلابدّ من تهذيب اللّغة العامية بالفصحى حتّى يتعود المتعلّم التكلّم بها وبذلك ترسيخ اللّغة الفصحى لديه. وكذلك ويرون أنّ هناك إنّ ما يكتسبه في المدرسة لا يلبي حاجاته في المنزل أو الشارع أو أي مكان يذهب إليه مما يترك لدى المتعلّم أثارا تشوه ملكته اللغوية وهذا ما نلاحظه أثناء تعابيرهم الشفوية أو الكتابية، وعدم تقويم الأساتذة لهذه الأخطاء مما يشكلّ عدم اكتساب اللّغة بشكلّ صحيح وسليم.

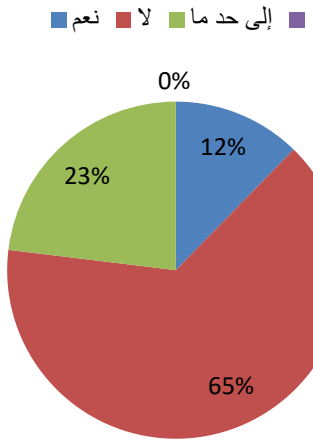
س19-ما رأيك في ملمح الخروج في نهاية المرحلة الابتدائية ؟

يرى جميع الأساتذة أنّ ملمح الخروج هو جيد من حيث الأهداف الّتي يريدون التوصل إليها. إلّا أنّ نصّ ملمح الخروج هو بعيد المنال للوصول إليه لصعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل القسم.

س20- هل توظف الوسائل التعليمية داخل القسم ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	40	210	75
النسبة	12%	65%	23%

الشكل رقم 23: تمثيل بياني يمثل توظيف الوسائل التعليمية

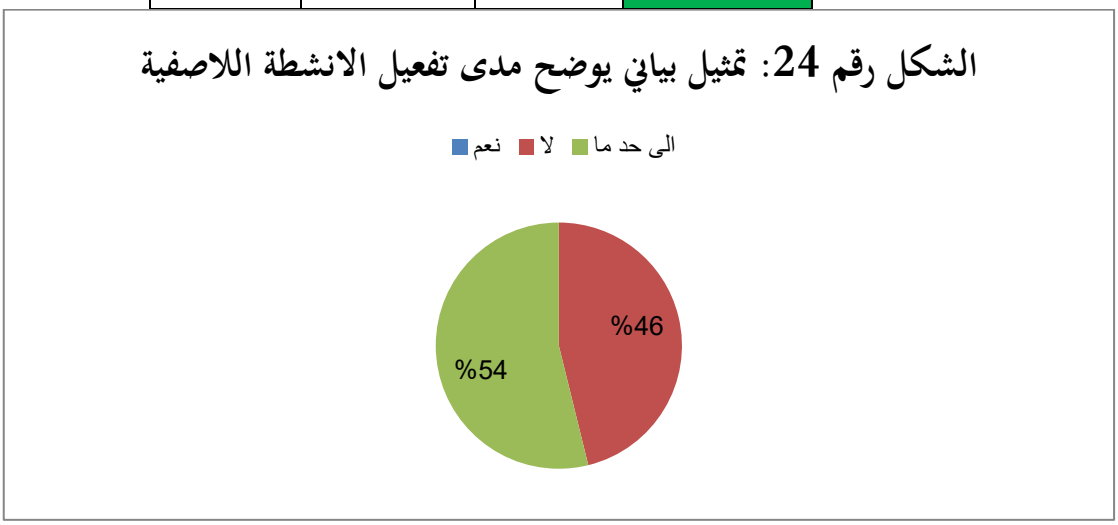


من خلال النتائج المسجلة في الجدول يرى جل الأساتذة أنّ استعمال الوسائل التعليمية اجتهاد شخصي من المعلّم بحيث أنّ المدرسة لا توفر الوسائل التعليمية خاصة المشاهد الّتي لابدّ منها خاصة في فهم المنطوق وتعبير الشفوي لأنّ هذان النشاطان يشجعان المتعلّم على الحوار و استخدام اللّغة من خلال ملاحظته للصور وتعبير عنها وتوظيف الصيغ والأساليب مما يؤدّي بالمتعلّم إلى التشوق لانتظار هذان النشاطان.

س21-هل مدرستك تفعل أنشطة الحياة المدرسية من خلال أنشطة لاصفية تساعد على تثبيت الملكة اللغوية ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	00	150	175
النسبة المئوية	%00	%46	%54

الشكل رقم 24: تمثيل بياني يوضح مدى تفعيل الانشطة اللاصفية



تعدّ أنشطة الحياة المدرسية الفضاء الّذي يتمّ فيه تبادل الخبرات و التعلّمات والثقافات وربطها بالواقع المعاش لدى المتعلّم حيث تمنحه جانبا من الحرية والابداع وتطوير مواهبه، ولما لها من أهمّية لابدّ من تفعيلها من خلال إنشاء نوادي مدرسية مثل: نادي المطالعة ونادي المسرح والصحافة المدرسية ... إلخ. لأنّ إنشاء وتفعيل هذه النوادي له أهمّية كبيرة فهي تنمي لدى المتعلّم شخصيته وتدرّبه على تحمل المسؤولية وتجعله منفتح على الآخر والمحيط وهذا ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات من خلال ربط المدرسة بمحيطها، إلاّ أنّ من خلال الجدول نجد أنّ هناك أساتذة أجابوا بنسبة **54** بالمائة إلى حد ما أنّ مدارسهم تفعل هذه الأنشطة على المستوى المحلي و الولائي وهناك على المستوى الوطن، أمّا نسبة **46** بالمائة أجابوا ب"لا " أنّ مدارسهم لا تفعل هذه الأنشطة وذلك لأسباب منها نقص الوسائل المادية والدعم المالي والوقت غير كاف لتفعيل هذه الأنشطة.

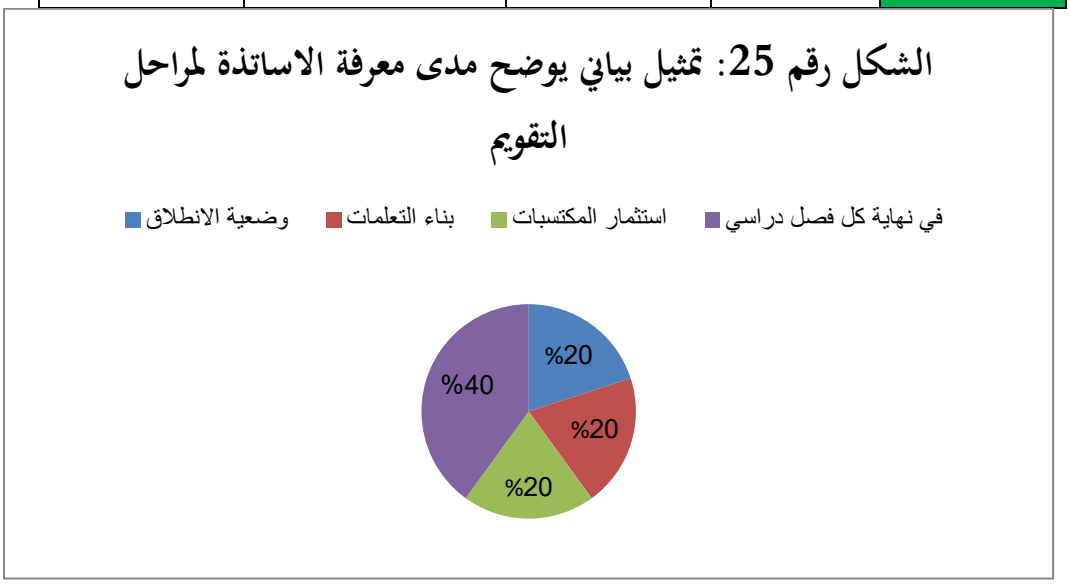
س22- التقويم ماهو في نظرك؟

يعدّ التقويم في المقاربة بالكفاءات مصاحبا للعملية التعليمية التعلمية وله أهمّية كبيرة إلاّ أنّ أغلب الأساتذة في نظرهم أنّ التقويم يأتي في الاختبارات التقويمية وفقط. ونسبة أقل من أجابوا أنّ التقويم لابدّ أن يأتي في المرحلة الأولى أو ما يعرف بالتشخيصي ومرحلة ثانية تكويني ومرحلة أخيرة تحصيلي ليقف عند ما توصل إليه وتصحيح المسار من خلال التغذية الراجعة والمعالجة البيداغوجية.

س23- متى يكون التقويم ؟

	في وضعية الانطلاق	في بناء التعلّمات	في استثمار المكتسبات	في نهاية كلّ فصل
التكرار	65	65	65	130
النسبة المئوية	%20	%20	%20	%40

الشكل رقم 25: تمثيل بياني يوضح مدى معرفة الاساتذة لمراحل التقويم

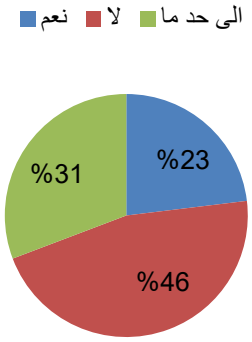


انطلاقا من إجابات أغلب السادة الأساتذة حول تقويمهم لمكتسبات المتعلّمين مايمثل نسبة 40 بالمائة يرون أنّ التقويم يكون في نهاية كلّ فصل، أمّا نسبة **20** بالمائة أجابوا أنّ التقويم يتمّاشى مع كلّ مراحل الدرس وهناك من أجابوا أنّ التقويم يكون في نهاية الدرس أي استثمّار وتوظيف المكتسبات. ومن هنا نلاحظ أنّ السادة الأساتذة لا يمارسون آليات التقويم بالشكلّ المطلوب ممّا ينعكس سلبا على تحصيل المتعلّم في جميع المواد بصفة عامة واللّغة العربيّة مما يتعسّر عليه اكتساب الملكة اللغوية.

س24- هل تلتزم بشبكات التقويم الفردية والجماعية ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	75	150	100
النسبة المئوية	%23	%46	%31

الشكل رقم 26: تمثيل بياني يوضح مدى التزام الاستاذ بشبكات التقويم



من خلال ملاحظتنا إلى الجدول نرى أنّ أغلب السادة الأساتذة ما يمثل نسبة **46** بالمائة لا يستخدمون شبكات التقويم الفردية الخاصة بكلّ متعلم ولا الشبكات التقويمية الجماعية الّتي تخضع لمعايير ومؤشرات خاصة الوضعية الادماجية الّتي تنبئ أنّ المتعلّم قد اكتسب الكفاءة أولم يكتسب وحتّى يقف المعلّم على نقاط القوة ويقوم بتعزيزها ويتدارك نقاط الضعف ويعالجها حتّى تصبح عادة لدى المعلّم والمتعلّم تجعل منه يقوّم نفسه بنفسه وهذا ما تحث عليه المقاربة بالكفاءات.

وعليه نرى أنّ عملية التقويم مازالت بعيدة كلّ البعد عما تتطلبه المقاربة بالكفاءات.

س25- ماهي الأخطاء اللغوية المتكررة في جميع الوقفات التقويمية ؟

لقد تغيّرت نظرة البيداغوجيين للخطأ في المقاربة بالكفاءات فأصبح الخطأ منطلق التعلّم أي من أخطاء المتعلّم يتعلم، وعليه لابدّ من السادة الأساتذة تداركها حتّى لا تصبح عادة تلازم المتعلّم حتّى

في المراحل التعليمية الأخرى، وبعد قراءتنا لجميع الاستبانات استخلصنا أهمّ الأخطاء المتكررة في جميع الوقفات التقويمية منها:

. أخطاء صوتية وإملائية مثل استبدال حرف مكان حرف و تقصير الحركات وإطالتها، حذف حرف وإضافة حرف، كتابة الهمزة والتاء المفتوحة والمربوطة.

. أخطاء تركيبية: مثل الاعراب، مشكل في استعمال حروف الجر: المطابقة، تراكيب خاطئة في المبنى والمعنى، عدم إتمام الجمل.

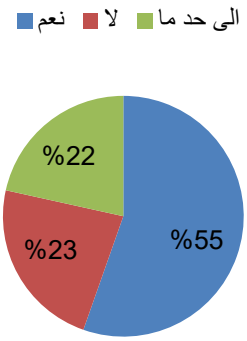
. أخطاء صرفية: الإخلال بقواعد الإعلال والابدّال، التصريف الخاطئ، تثنية الأسماء... إلخ.

. أخطاء معجمية: عجز المتعلّم عن استعمال المفردات في السياق المناسب، ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلّم.

س26-هل نحن نقوم وفق المقاربة بالكفاءات ؟

	نعم	لا	إلى حد ما
التكرار	180	75	70
النسبة المئوية	%55	%23	%22

الشكل رقم 27: تمثيل بياني يبين مدى تقويم الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات



من خلال النتائج المسجلة نجد أنّ السادة الأساتذة أجابوا بنعم ما يمثل نسبة **55** بالمائة أنّهم يقوّمون وفق المقاربة بالكفاءا، إلّا أنّنا نجد تناقض في إجابتهم في الأسئلة السابقة وذلك من خلال أنّهم لا يعرفون آليات التقويم أو ما يعرف بشبكات التقويم الفردية والجماعية ولا يلتزمون بها.

وعليه لابدّ من السادة الأساتذة إعادة النظر في تقويم المكتسبات لدى المتعلّمين وفق هذه المقاربة البيداغوجية.

س27-ما رأيك في امتحان المرحلة الابتدائية.

من خلال أراء السادة الأساتذة حول شهادة نهاية المرحلة الابتدائية هناك من طالب بإلغائها لأنّها دون جدوى وهناك من طالب الإبقاء عليها ويمتحن المتعلّم في جميع الأنشطة اللغوية من نحو وصرف

وإملاء ورصيد لغوي ومحفوظات ومطالعة وبعد ذلك التعبير بشقيه الشفوي والكتابي. لكي نحكم على المتعلّم أنّه اكتسب كفاءة أو لا.

س28- ترى ضعف المتعلّم في ملكته اللغوية يرجع إلى ماذا ؟

من خلال تفحصنا لجميع الاستبانات الموزعة على العينة من أساتذة الّتي ترى أنّ ضعف الملكة يتلخص في عدة نقاط نذكرها:

-الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية.

-عدم كفاءة المعلّم وذلك من خلال آليات التوظيف الّتي تنتهجها الوزارة بالسماح لجميع الحاصلين على الشهادات بدخول إلى المسابقة لتوظيف أستاذ المدرسة الابتدائية.

- ضعف التكوين في المناهج التعليمية الحديثة تكوينا يسمح لهم بأداء مهامهم.

- عدم معرفة آليات التقويم الناجع.

-ضعف التواصل اليومي من خلال استعمال الدارجة أثناء عملية التدريس وفي جميع فضاءات المدرسة وأصبح المجتمع يؤثر في المدرسة وليس العكس.

- عدم توفر الوسائل التعليمية.

- بعض النّصوص التعليمية تفتقر للأسس والمعايير الّتي تفعل الهوية العربيّة الإسلامية.

- مازالت تمارس الممارسات البيداغوجية القديمة.

- عدم الاهتمام بالأنشطة اللاصفية مثل إنشاء نادي المكتبة والمطالعة ونادي المسرح ... إلخ.

-ضعف التخطيط اللغوي.

س29-ماهي الحلول الّتي تراها مناسبة لتثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلّم الجزائري

يرى الأساتذة الّذين تم استجوابهم الحلول التالية:

- تخطي الازدواجية اللغوية والثنائية من خلال وجود بيئة مدرسية مناسبة لتعلم اللّغة الفصحى-الانغماس اللغوي.

- إعادة النظر في نمط التوظيف من خلال توظيف المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة.

- تكوين ذوجودة من خلال استراتجيات تعلّم نشطة، وذلك لكلّ المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية.
- إعادة النظر في التقويم البيداغوجي المعمول به.
- توفير الوسائط والمعينات التربوية.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية المدرسية.
- التخطيط اللغوي، تبني سياسة لغوية ناجحة.

05- نتائج الدراسة الميدانية:

من خلال نتائج الاستبانة خلصنا إلى النقاط التالية:

- أهمّية المقاربة بالكفاءات كنموذج تربوي جديد جاء بعد تراكمات معرفية في ميدان التربية والتعليم من أجل بناء الكفاءات وتطوير اكتسابها لدى المتعلّمين.

الإصلاح التربوي جاء لتغيير المناهج الدراسية من خلال ثلاث تحولات نذكرها:

أ-الانتقال من تعلم متمركز حول المحتويات والمعلّم إلى تعلم متمركز حول المتعلّم بصفته محور العملية التعلمية التعليمية.

ب-ومن تعلم متمركز حول معارف وخبرات قليلة التعبئة إلى تعلم متمركز حول قوة كامنة قابلة للتفعيل والانجاز في وضعيات مشكل ذات سياق محدد.

ج-ومن تعلم معارف وتكديسها إلى كيفية اتقان الشّيء وكيفية التفكير فيه.

لكن نجد بعض السلبيات منها أن الإصلاح التربوي لم يتمّ وفق دراسات واقعية معمقة لاكتشاف نقاط الضعف في طرائق التدريس والبرامج التعليمية السابقة واستبدالها بحلول تتناسب والمجتمع الجزائري -يعد التكوين من أنجع السبل للوصول إلى الأهداف المنشودة لكن من خلال استنتاجاتنا نرى أنّ التكوين لم يكن كاف وكان شكلّيا ولم يكن تكوين مستمر من أجل تحين معارف السادة الأساتذة من جانب الاستراتجيات النشطة والمستجدات العلمية والمقاربات المنهجية الّتي تشرح أساسيات التعلم والتعليم.

- تكمن صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات من عدة جوانب منها: نقص الوسائل التعليمية.

-ضعف التكوين ـ الاكتظاظ ـ ...إلخ

-لاكتساب الملكة اللغوية لابدّ من توظيف المهارات اللغوية.

- الطريقة التكاملية هي الأنسب في تصميم الكتاب المدرسي لأنّ اختيار المقاربة بالكفاءات كمبدأ لتنظيم المناهج والكتب المدرسية يؤدي إلى نتائج هامة من منظور بيداغوجي - أي ما يعرف بإدماج التعلّمات.

- النّصوص التعليمية لابدّ أن تخضع لأسس ومعايير لاختيار محتوى النّصوص، محافظة على قيم ومبادئ المجتمع الجزائري.

-تعدّ الوسائط والمعينات التعليمية من أهمّ عناصر المنهاج وعليه لابدّ من توفرها داخل المؤسسة.

- التواصل اليومي للأستاذ مع متعلميه باللّغة العربيّة يجعل من المتعلّمين اكتسبوا ملكة لغوية.

- ضعف تنشيط الأنشطة اللاصفية في المدرسية يجعل من المتعلّم لا يبالي بالمدرسة وما يتلقاه من معارف وبالتالي لا يحول معارفه وتجسيدها في الواقع.

-التقويم لابدّ أن يكون مصاحبا للعملية التعلمية التعليمية.

-إعادة النظر في التقويم البيداغوجي وتحيين معارف الأساتذة حول آليات التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

لقد حاولنا من خلال بحثنا هذا أن نلقي الضوء على قضية هامة وهي دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، والآليات المسخرة لتحقيق ذلك بالنظر في أسس بناء المنهاج التعليمي الخاص باللّغة العربيّة المقرر للمرحلة الابتدائية، وبالمتابعة الميدانية لمجرياتها داخل قاعات الدرس، وقد توصلنا جراء ذلك إلى عدد من النتائج الّتي يمكن أن نلخصها في ما يلي:

أنّ المقاربة بالكفاءات عرفت هذه الأخيرة تطورا واضحا عبر مراحل زمنية متعاقبة نتيجة توسع الدراسات والأبحاث المتعلقة بها. والّتي غيرت من تصور ونظرة التربويين المحدثين للمتعلم إلى كونه ليس صفحة بيضاء بل يولد الطفل وهو مزود بجهاز اكتساب اللّغة، لذلك اهتموا بلغة الطفل لأنّه يحمل في ذهنه قدرة تولد معه، تتكون من قواعد كلّية وهي قواعد خاصة بجميع المتعلّمين، هذا من جانب ومن جانب أخر أن المتعلّم في المناهج السابقة ينظر إليه نظرة سلبية من خلال التقليد والتكرار والمعلّم مالك للمعرفة، فعكست هذه النظرة في المقاربة بالكفاءات وجعلت منه محور العملية التعليمية التعلمية إيجابي وفعال، والمعلّم موجه ومرشد.

لقد كانت نتائج البحوث والدراسات العرفانية في تعليم اللغة دور هام في تأسيس هاته المقاربة وفق أساس علمي قائم على نظريات العلم والتعليم وعلى اللسانيات مما نجم عنه طرائق تعليمية لبناءالكفاءة تتمثل في الوضعية المشكلة وبيداغوجيا المشاريع. . . . الخ والاختيار البيداغوجي لتعليمية اللّغة العربيّة وهي المقاربة النّصية

التقويم في ظل هذه المقاربة أصبح جزء مصاحب للعملية التعليمية التعلمية.

اللغة مهارات وهاته المهارات هي المحور الأساسي لتكوين الملكة اللغوية من خلال تطبيق المدخل التكاملي والوظيفي لتحقيق الملكة اللغوية لدى المتعلّم في العملية التعليمية، لذلك لابدّ من الاهتمام بها من طرف الأساتذة ومحاولة تنميتها لدى المتعلّمين خاصة في هذه المرحلة الحساسة من مراحل التعليم.

بعد اطلاعنا على الوثائق التربوية الخاصة باللّغة العربيّة من كتاب مدرسي، مناهج، وثائق مرافقة للمنهاج، أدلة أستاذ لتّعرف على تعليمية اللّغة العربيّة في ظل هاته المقاربة داخل قاعات الدرس وسجلنا نتيجة ذلك عددا من الملاحظات والنتائج أهمّها:

-أنّ المتعلّم هو محور العملية التعليمية. والموجه الأساسي لها بما يختزنه من معارف وما يمتلكه من ميولات وحاجات توجهه أثناء تعلمه.

-إنّ الاعتماد على المقاربة النّصية أمر أساسي وضروري في تسيير أنشطة اللّغة العربيّة في هذه المرحلة.

- النّصوص التعليمية المقترحة نراها مختلفة ومتنوعة لكن هناك نصوص لاتخضع لأسس ومعايير بناء النص التعليمي. أي أنّها لم تراع مستوى المتعلّم وغير مستوحاة من واقعه وحياته اليومية، حتّى يسهل عليه التعامل والتفاعل الايجابي معها. وعدم مراعاة قدرة المتعلّم ونموه بكيفيات تسمح له بترسيخ المكتسبات الجديدة، لكن هناك نصوص تعليمية لا تخرج عن الخطة المرسومة في المقررات مما قد يحد من الإمكانيات المتاحة أمام المعلّم للإبداع وخلق فضاءات أخرى تشد انتباه المتعلّم وتحفزه التعلم.

لقد كانت لدراسة الميدانية تصور عام عن واقع تعليم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال طرح أسئلة حول هاته المقاربة يتمّثل في نظرة المعلّم إلى هاته المقاربة ومدى نجاعتها، فقمنا بتصميم استبانة وحكمناه ثمّ قمنا بتوزيعها على الأساتذة للمرحلة الابتدائية، لمعرفة نجاعة هاته المقاربة وما هي الصعوبات الّتي تعيق الوصول إلى الكفاءات المنشودة، بالإضافة إلى اقتراح حلول نراها قد تحد من هاته الصعوبات. وقد أدّت بنا نتائجها إلى الوقوف على جملة من الحقائق المتعلقة بواقع تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل قاعات الدرس وفي المدرسة بصفة عامة من أهمّها:

- عدم دراية عدد كبير من الأساتذة بالأسس والدعامات الّتي تبنى عليها التعليم بالكفاءات، والعمل في مقابل ذلك بما يمليه عليه دليل المعلّم والمنهاج التعليمي. ومرد ذلك – حسب تصورنا – إلى نقص التكوين و التربصات النظرية و التطبيقية المرتبطة بالعملية التعليمية/ التعلمية.

– لابدّ من إعطاء الأهمّية للمهارات اللغوية، خاصة مهارة الاستماع الّتي لها أثر كبير من تمكن المتعلّم من اللّغة، من خلال استماع وقراءة وكتابة نصّوص تعليمية ذات صلة بقيمنا ومبادئنا ينمي بها لغته، فكره، دينه...الخ

– تغيير الممارسات البيداغوجية والتقويمية للوصول إلى الكفاءات المنشودة في المنهاج من خلال اتباع اتجاهات حديثة في تقنيات التدريس.

–توفير واستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة في تعليمية اللّغة العربيّة.

– الاستفادة كلّ من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية من مستجدات الدرس اللساني والبيداغوجي والتكنولوجي لمواكبة العصر.

– تبني سياسة لغوية وتخطيط لغوي واضحين تحددان الوضع اللغوي للمجتمع الجزائري.

–جعل اللّغة العربيّة أداة تواصل داخل المدرسة وخارجها، وتكييفها من خلال الاستفادة من اللسانيات التقابلية والاجتماعية.

–تكوين الأساتذة تكوينا ناجعا بأساليب واستراتجيات فعالة، تغيير نمط التوظيف من خلال توظيف خريجي المدرسة العليا للأساتذة(أساتذة اللغة العربية).

–النظر إلى اللّغة باعتبارها كلّا لايتجزأ، لأنّ المتعلّم في هاته المرحلة لم يكتسب بعد آليات استعمالها وعليه فإنّ البعد الوظيفي التداولي أساس لتحقيق ذلك من خلال مواقف تواصلية حقيقية دالة تتصل بالمهارات اللغوية لتوظيف لغوي سليم.

وفي الأخير أرجو أن نكون قد ألممنا ولو بجانب من موضوع البحث يفيد في تحسين التعليم بصفة عامة واللغة بصفة خاصة حتى تتقلص الهوة بين المتعلم الجزائري ولغته.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

قائمة المصادر والمراجع

❖ **القرءان الكريم**: برواية ورش عن نافع.

❖ **المعاجم والقواميس**:

- arab league educational cultural and scientific organization, the unified dictionary of curricula and teaching methods terms, bureau of coordination of Arabization, Rabat - Morocco, 2020.
- Dictionnaire français: larousse *www. larousse. fr/dictionnaire français/didactique/25365 18-04-2014*.

- إبراهيم مجدي عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط 1، 2009م.
- إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط. دار المكتبية الإسلامية، د. ط، اسطنبول تركيا، د. ت، ج1. .
- أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، مج 4، عالم الكتاب ط1، د ت.
- أكرم جميل قيس، معجم الاملاء العربي، ، دار الوسام، ط2، بيروت. لبنان 1998.
- ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين بن مُحَّد بن مكرم، ت 711ه)، لسان العرب، دار صادر، بيروت. لبنان. د. ط، د. ت. ج8.
- ابن منظور، لسان العرب، مج 14، دار صادر، ط 1، 2000.
- ابن منظور، لسان العرب، ، دار الجيل، بيروت 1988، ج5.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت لبنان 1994، ج1.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر. ط6، بيروت لبنان. 1997، مجلد 2.
- الجرجاني الشريف، التعريفات، ، تحقيق إبراهيم الأبياري، دار الريان للتراث.
- جماعة من كبار اللغويين العرب، المعجم العربي الأساسي، ، دار لاروس، بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د. ط، د. ت.
- الجر خليل ، المعجم العربي الحديث لاروس، مكتبة لاروس، باريس، 1973.
- الرازي مُحَّد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت– لبنان، 1986م.
- الزاوي الطاهر أحمد، ب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، د ط دار المعرفة، بيروت، لبنان 1979 ج3.

- غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتكية و السيكولوجية، ط1. عالم التربية. الدار البيضاء. 2006.
- الفراهيدي أبو عبد الرحمان الخليل بن أحمد، معجم العين، ت المخزومي مهدي، السامرائي إبراهيم، ، دار الكتب العلمية، بيروت د. ط، د. ت، ج5.
- الفراهيدي الخليل بن احمد، معجم العين، ترتيب وتحقيق عبد الحميد هنداوي، باب القاف، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 2003، ج4.
- الفيرزآبادي، القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مكتبة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط8، 2005م.
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج3، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979.
- الفيروز أبادي مجد الدين مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ط2، 1953.
- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، 1989
- مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمعجميات وإحياء التراث، تامعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط، 4، 2005.
- مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2005.
- مُحَمَّد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2011م.
- مُحَمَّد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2011م.
- مدكور إبراهيم، المعجم الوجيز، مجمع اللّغة العربية، القاهرة، ط. خ، 1994.
- معلوف لويس، المنجد في اللغة، دار المشرق، بيروت، ط5، 1967 م.
- المنجد في اللّغة والأعلام، دار المشرق. ط40، بيروت. لبنان. 2003م.
- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموجد للمصطلحات التواصل اللغوي.

❖ **الكتب**

1. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، الأردن، د. ط، 2007

2. أحمد جمعة، الضعف في اللّغة و تشخيصه و علاجه، دار الوفاء، ط1، الإسكندرية. مصر 2006م.

3. أرزبيل رمضان، مُحَمَّد حسونات، نحو استر اتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل للطباعة والنشر، تبزي وزو، [د. ط]، [د. ت].

4. أسليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

5. أكرم جميل قيس، معجم الاملاء العربي، ، دار الوسام، ط2، بيروت. لبنان 1998.

6. الأوزاغي مُحَمَّد، اكتساب اللّغة في الفكر العربي القديم منشورات ضفاف، بيروت لبنان، ط2 2014.

7. آيت أوشان علي، اللسانيات والتربية –المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2014.

8. ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 2000.

9. البجة عبد الفتاح حسن، أصول تدريس اللّغة بين النظرية و الممارسة، دار الفكر العربي، د. ط، عمان. الأردن 1999.

10. بدران عبد المنعم أحمد، مهارات ما وراء المعرفية و علاقتها بالكفاءة اللغوية، دار العلم و الإيمان، ط1. كفر الشيخ دسوق 2008.

11. بن رذيل عدنان، النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، منشورات اتحاد الكتاب العربي، د ط، د ب، سنة 2000.

12. بن يونس زينب، كيف نفهم الجيل الثاني؟، ALLURE، برج الكيفان، الجزائر، ط1، 2017.

13. بوتكلاي لحسن، بيداغوجيا الإدماج، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2009م

14. البوشيخي عز الدين، التواصل اللغوي: مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت-لبنان ط1. 2012.

15. بوعلاق مُحَمَّد، مدخل لمقاربة بالكفايات، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

16. بيرديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، ط 1، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2003.

17. تشومسكي نعوم، اللّغة و مشكلات المعرفة، ، ترجمة حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال-الدّار البيضاء، ط1 1990.

18. تمام حسان، اللّغة العربية بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 1421هـ/2001 م.

19. توبي لحسن، بيداغوجيا الكفايات و الأهداف الإندماجية: رهان على جودة التعليم

20. التوتنجي رندة سليمان، أساسيات الإملاء و علامات الترقيم و الخط العربي، جمينة للنشر، (د. ط)، عمان. الأردن 2013

21. الجرجاني عبد القاهر بن عبد الرحمان بن مُحَمَّد النحوي أبو بكر، دلائل الإعجاز، ، تحقيق د محمود مُحَمَّد شاكر، مكتبة الخانجي، (لا تتوفر بقية البيانات).

22. جزافي روجيرس، الاشتغال بالكفايات والتقنيات لبناء الوضعيات لإدماج التعلمات، ترجمة الحسن سحبان وعبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس الدار البيضاء، 1428هـ2007م.

23. جزافي روجيرس، نحو بيداغوجيا الادماج –تأملات نقدية عن التقييم في تحوير البيداغوجيا بالجزائر –تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول، دار القصبة للنشر، الجزائر 2006.

24. الجعافرة عبد السلام يوسف، مناهج اللّغة العربية و طرائق تدريسها، مكتبة المجتمع العربي، ط1، عمان. الأردن 2011.

25. الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في علوم اللسانيات العربية ، دار النشر موفم ، الجزائر، ج1، 2012.

26. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات_ الأبعاد و المتطلبات، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، القبة. الجزائر2005.

27. حثروبي مُحَمَّد الصالح، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي- وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية-، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر 2012.

28. خان مُحَمَّد، منهجية البحث العلمي، دار علي زيد، ط1، بسكرة. الجزائر 2011.

29. الخطابي عز الدين، الأطرالمرجعية للمقاربات البيداغوجية، ملف العدد المقاربات البيداغوجية، المجلس الأعلى للتعليم المملكة المغربية، دفاتر التربية والتكوين –، العدد الثاني ماي 2010 مكتبة المدارس 12، شارع الحسن الثاني-لدار البيضاء.

30. الخويسكي زين كامل، المهارات اللغوية (الاستماع. التحدث. القراءة. الكتابة) و عوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم، دار المعرفة الجامعية، ط1. الأزاريطة. مصر 2008.

31. خوالدة أكرم صالح محمود، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2016، ص27

32. الدريج مُحَمَّد، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط3. دار الكتاب الجامعي، العين. 2016.

33. الدليمي طه حسين، كامل محمود نجم الدليمي، أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1. 2004.

34. الدليمي طه علي حسين، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، ط1، اربد الأردن 2009.

35. الراجي مُحَمَّد، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، د ط، طوب بريس، الرباط، 2007.

36. ربابعة إبراهيم علي، مهارة الكتابة و نماذج تعليمها، شبكة الألوكة، د. ط. د. ت.

37. رمضان ارزبيل، مُحَمَّد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات. .

38. زايد فهد خليل، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارات و الصعوبة، دار اليازوري، د. ط، عمان. الأردن، (د. ت).

39. زايد فهد خليل، الأساليب العصرية في تدريس اللّغة العربية، دار يافا، ط1، عمان. الأردن 2011.

40. زايد فهد خليل، علامات الترقيم في اللّغة العربية، ، دار يافا، ط1، عمان. الأردن 2011.

41. أبو زلال عصام الدين، الكتابة العربية، أسس و مهارات، دار يافا، ط1، الإسكندرية. مصر 2011.

42. أبو زيد سامي يوسف، قواعد الاملاء و الترقيم، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2012.

43. سعد الدين أحمد، الإملاء في اللّغة العربية، دار الراية (د. ط)، عمان. الأردن 2014.

44. سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، منتدى سوق الأزبكية، القاهرة. مصر د. ت.

45. الشيباني عمر مُحَمَّد التومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة، بيروت، ط3، 1981.

46. الصدوقي مُحَمَّد، المفيد في التربية، 2013.

47. صياح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، د. ط، د ت، ج. 1.

48. طارق عبد الرؤوف عامر، المهارات اللغوية عند الأطفال، دار الجوهرة، ط1، القاهرة. مصر 2015.

49. طعمية رشدي أحمد، المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة، ط3، عمان. الأردن 2011.

50. طعيمة رشدي أحمد، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، ط1، 2004م.

51. عثمان مُحَمَّد، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

52. عاشور راتب قاسم، العوامدة مُحَمَّد فؤاد، فنون اللّغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان. الأردن 2009.

53. عاشور راتب قاسم عوض وعبد الرحيم أبو الهيجاء: المنهاج بناؤه، تنظيمه، نظرياته وتطبيقاته العملية، الجنادرية للنشور التوزيع، الطبيعة الأولى، عمان الأردن، سنة 2009.

54. العباسي عيسى، التربية الإبداعية في ظل المقاربة بالكفاءات، د. ط. دار الغرب. وهران. د. ت.

55. أبو عاصي حمدان، تراكيب أسلوب النداء في العربية دراسة وصفية تحليلية في ضوء علم اللّغة التوليدي. كتاب الكتروني.

56. عبد الباري ماهر شعبان، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2010 م.

57. عبد القادر أحمد مُحَمَّد، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1، 1982م.

58. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللّغة العربية، ، دار المسيرة، ط3، عمان. الأردن 2010.

59. عبد الهادي نبيل، بسندي خالد عبد الكريم، أبو حشيش عبد العزيز، مهارات في اللّغة و التفكير، دار المسيرة، ط3، عمان. الأردن، 2009.

60. عبد الواحد سليمان، يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية و الاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، منتدى سوق الأزبكية، القاهرة. مصر د. ت.

61. عبدالعليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربية، دار المعارف، ط1، القاهرة. مصر د. ت.

62. العطية أيوب جرجيس، اللّغة العربية تثقيفًا و مهاراتٍ، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت. لبنان 2012.

63. عطية محسن علي، مهارات الاتصال اللغوي، دار المناهج، ط1، عمان. الأردن 2008.

64. عطية محسن علي، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق، ط1، عمان. الأردن 2006.

65. عفيفي مُحَمَّد الهادي، مرسي احمد سعد قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، 1973.

66. العلوي رشيدة كمال، النحو التوليدي، بعض الأسس النظرية و المنهجية، دار الأمان، الرباط- المغرب- ط1 2014.

67. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2010.

68. العناقي وليد، مهارات الكتابة و التعبير، دار كنوز المعرفة العلمية، ط1، عمان. الأردن 2011.

69. عياشي منذر، اللسانيات والدلالة – الكلمة –، مركز الإنماء الحضاري، ط1، حلب، 1996.

70. عيد عبد الواحد، جبريل بن حسن، العريشي، فايز أحمد السيد، اتجاهات حديثة في طرائق و استراتيجيات التدريس، دار صفاء، ط1، عمان. الأردن، 2013،

71. غريب عبد الكريم، استراتجيات الكفاءات وأساليب التقويم وجودة تكوينها، ط3، منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب، 2003.

72. غلفان مصطفى و آخرون، اللسانيات التوليدية في النموذج المعيار إلى البرنامج الأدنوي- مفاهيم و أمثلة.

73. الفارابي عبد اللطيف، المقاربة بالكفاءات المفاهيم والممارسات.

74. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم: المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، سنة 2006.

75. الفقي يحي إبراهيم، علم اللّغة النصي بين النظرية والتطبيق، دار قباء لطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ج1، ط1، 1430هـ-2000م.

76. الفهري عبد القادر الفاسي، اللسانيات واللّغة العربية نماذج تركيبية دلالية، ط1:2002، ج1، دار توبقال للنشر والتوزيع المغرب.

77. فيليب جونير، الكفايات و السوسيوبنائية، تر الحسين سحبان، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. 2005.

78. كردي عبد العزيز، في تعليمية العربية، المقاربة الادماجية سندا نظريا والمقطع التعليمي الادماجي طريقة في التنفيذ، ط1، مجمع الاطرش للنشر وتوزيع الكتاب المختص، تونس سبتمبر 2017

79. كريستيفا جوليا، علم النص، ترجمة فريدة الزاهي، دار توبقال، الطبعة الثانية، الدار البيضاء، المغرب، سنة 1997. .

80. مجاور مُحَمَّد صلاح الدين، تدريس اللّغة العربية في المرحلة الثانوية، ، دار الفكر العربي، د. ط، القاهرة. مصر 2000.

81. محفوظ ابتسام، المهارات اللغوية، دار التدمرية، السعودية، ط1، 2017م.

82. مدكور علي أحمد، تدريس فنون اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، ، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009.

83. مدكور علي أحمد، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المسيرة، ط1، عمان. الأردن 2007.

84. معروف نايف، تعلم الإملاء و تعليمه في اللّغة العربية، دار النفائس، ط7، بيروت. لبنان 2007.

85. مؤمن أحمد، اللسانيات النشأة و التطور، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2005.

86. ميشال زكرياء، قضايا ألسنية: دراسات لغوية إجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ط1، دار العلم للملايين، بيروت. 1993.

87. أبو مغلي سميح، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار البداية، ط1، عمان. الأردن 2005.

88. أبو مغلي سميح، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربية، ، دار البداية، ط1، عمان، الأردن، 2010.

89. الناقة محمود كامل، تعليم اللّغة العربية للناطقين بلغات أخرى أسسه مداخله طرق تدريسه، وزارة التعليم العالي للمملكة العربية السعودية، ، د. ط، جامعة أم القرى، 1985.

90. هباشي لطيفة، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، جامعة عنابة، الجزائر: سنة 2008.

91. هنّي، خير الدين مقاربة التدريس بالكفاءات، د. ت، الجزائر، ط. 1.

92. هيكل مُحَمَّد، مهارات الحوار بين التحدث والإنصات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2010م.

93. وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي المغربية، دليل المقاربة بالكفاءات، مكتبة المدارس، دار البيضاء. المغرب2009.

94. وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي المغربية، مصوغة خاصة لتكوين المعلمين المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، االرباط، أفريل 2006.

95. وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي المغربية، مصوغة خاصة لتكوين المعلمين المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، الرباط أفريل 2006.

96. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلم، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين عنوانها، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، أبريل2006، 03 شارع ابن سينا، اكدال، الرباط.

97. وعلي مُحَّد الطاهر، نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2007.

98. وعلي مُحَّد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ط2، 2010، الجزائر.

❖ **وثائق وسندات تربوية:**

1. دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وزارة التربية الوطنية، 2018/2017/.

2. الزبير أحمد، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللّغة العربية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، الحراش، الجزائر.

3. منشور وزاري رقم 2005/2039 المؤرخ سنة خاص بالتقويم المستمر في قطاع التربية بتاريخ 13/مارس/2005.

4. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج- الوثيقة المرافقة للسنة الثانية ابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، جوان2011.

5. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج منهاج التعليم الابتدائي،2016.

6. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لسنة الخامسة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.

7. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لسنة الخامسة وزارة التربية الوطنية، ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.

8. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لسنة الثانية ابتدائي، جوان 2011ص15.

9. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لسنة الثانية ابتدائي، جوان 2011ص14.

10. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، ملتقى وطني حول تطور المناهج الدراسية، عرض حول مناهج الجيل الثاني 2017/2016 باتنة، الجزائر، 5 افريل 2015.

11. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، أفريل 2011.

12. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2003، الجزائر.

13. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر، السنة 2006.

14. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية.

15. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام كتاب اللّغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

16. وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

17. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللّغة العربية لتعليم الابتدائي،2016.

18. وقائع الملتقى التكويني لأساتذة اللّغة العربية، المقاربة بالكفاءات: مفاهيم و مصطلحات، ، جويلية2011، إعداد، د. بوداود حسين، ثانوية الزهراوي، آفلو، الجزائر.

❖ **مراجع أجنبية:**

- gearges monin, dictionnaire de linguistique, Presses universitaires, de France. 1974.

- Poul Robert, le petit robert ،paris ،France1992.
- Rogiers xavier ,une pédagogie deintegration competeces et integration des acquis dans lenseigmetment. bruxelle. de boeck universite2000.

❖ **مقالات:**

1. حنجار غانم، المقاربات النحوية في واقع التعليم الاكمالي، قراءة في منهجية الأداء، مجلة الخطاب المجلد5 العدد 6ص170.
2. الدريج مُحَمَّد، الكفايات للتعليم، مجلة السلسلة الشهرية المعرفة للجميع عدد 16 اكتوبر2000م، ص61.
3. رحماني عبد المؤمن، تعليمية النحو في ضوء المقاربة النصية – دراسة تطبيقية – السنة الرابعة ابتدائي – –مجلة الاداب واللغات، جامعة البشير الابراهيمي، برج بوعريريج، المجلد 01 العدد 02 / ديسمبر، 2015–ص 29–48
4. سعودي منى عبد الهادي، فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ص779–784. المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن 21. من 2–5 أغسطس، مج2، الإسماعلية، القاهرة. 1998، ص779–784.
5. سهل ليلى، المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة مُحَمَّد خضر، بسكرة – الجزائر، مج 13، ع1.
6. صادق منير موسى، فعالية نموذج seven ES سيفن ايز البنائي في تدريس العلوم وفي تنمية التحصيل بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، المجلة المصرية لتربية العلمية، القاهرة. المجلد6، عدد2003. ص155.
7. عبد الكريم سحر مُحَمَّد، فعالية التدريس وفقا لنظريتي بياجيه و فيجو تسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. سحر مُحَمَّد عبد الكريم. المؤتمر العلمي4 التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية لتربية العلمية، من 31 أوت، عين شمس، القاهرة. 2000، ص205.

8. مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي: اصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والا فاق، الجزائر، 2013.

9. اليوسفي سعاد بنت شعيب، (31-05-2018م)، [إشكالات التحكم في المهارات اللغوية عند المتعلم: من التلقي إلى الإنتاج]، مجلة دواة، (فصلية)، دار اللغة والأدب العربي، العراق، مج4، ع16.

❖ **مواقع الانترنيت:**

- بن عبد القادر عبد الصمد، عرض حول فهم المنطوق والتعبير الشفوي، على الرابط: https://stivandz. com/2017/08/pdf_55. html. 2017/ص03.

- الطاهر مرابعي، المقاربة النصية، قراءة في مقرر اللّغة العربية السنة الثانية ابتدائي، نقلا عن: www. ahewer. org/debat/show. art. asp?aid=112483 . 20 أفريل 2010 10:04.

❖ **الرسائل والاطروحات:**

- إيمان مُحَمَّد سعيد حسين الحلاق: المنهج التواصلي في تعليم اللغات –اللغة العربية أنموذجا –رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها –مسار الدراسات اللسانية للباحثة:–جامعة قطر-يونيو 2017.

- لوصيف الطاهر: تعليمية النصوص والأدب في مرحلة التعليم الثانوي الجزائري برنامج السنة الأولى جذع مشترك آداب، دراسة وصفية نقدية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات، الجزائر، سنة 2007-2008.

- نور الدين بوخنوفة-دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية –قراءة في كتاب العلوم الاسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي- رسالة ماجستير في اللسانيات التطبيقية – جامعة باتنة، الجزائر- للموسم الجامعي 2011/2010

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الاهداء	
الشكر والعرفان	
مقدمة	
الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات أنموذج تربوي جديد	11-69
المقاربة بالكفاءات تعريفات خصائص وأنواع	11
لماذا المقاربة بالكفاءات؟	11
مفهوم المقاربة	13
مفهوم الكفاءة والكفاية	13
مفهوم الكفاءة عند تشومسكي –النظرية التوليدية التحويلية–	14
مفهوم الكفاءة عند علماء التربية	18
خصائص الكفاءة	23
أنواع الكفاءات	24
المقاربة بالكفاءات	26
مفهوم المقاربة بالكفاءات	26
خصائص المقاربة بالكفاءات	28
الأسس المعرفية و المرجعية للمقاربة بالكفاءات	-29
النظرية البنائية	29
النظرية التوليدية التحويلية	33
المذهب النفعي البراغماتي	34
طرائق بناء الكفاءة	36
الوضعية المشكلة	36
مفهومها	37
مكوناتها	38
خصائصها	39
أنواعها	39
الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات	40
بيداغوجية المشروع	43

مفهومها	43
خطوات العمل بالمشروع	44
أهميته	46
أهدافه	47
المقاربة النصية	49
مفهومها	50
مبادئها	55
أسباب اختيارها	56
أهدافها	46
أهميتها	57
التقويم في المقاربة بالكفاءات	58
مفهومه	58
أنواعه	60
أهميته	64
وظائفه	65
أسسه	66
خلاصة الفصل	69
الفصل الثاني:الملكة اللغوية والمهارات اللغوية	129-71
مفهوم الملكة	75-71
الملكة اللغوية عند الباحثين العرب	76
الملكة اللغوية عند ابن خلدون	76
الملكة اللغوية عند عبد القاهر الجرجاني	78
الملكة اللغوية عند الباحثين المعاصرين العرب	81
الملكة اللغوية في الفكر اللغوي الغربي الحديث	83
الملكة اللغوية عند التوليديين	83
الملكة اللغوية عند الوظيفيين	89
الملكة اللغوية بين الاكتساب والتعلم	91
المهارات اللغوية	96

مفهومها	96
مهارات التلقي	100
مهارة الاستماع	100
تعريفه	100
أنواع الاستماع	101
الجوانب الاجرائية لمهارة الاستماع	103
أهداف مهارة الاستماع	103
مهارة القراءة	106
تعريفها	106
أنواع مهارة القراءة	108
الجوانب الاجرائية لمهارة القراءة	109
أهداف مهارة القراءة	109
مهارات الانتاج	111
مهارة التحدث	111
مصطلحات متقاربة في المعنى لمهارة التحدث	112
أنواع مهارة التحدث	114
الجوانب الاجرائية لمهارة التحدث	114
أهداف مهارة التحدث	115
مهارة الكتابة	115
تعريفها	116
أنواعها	116
أهداف مهارة الكتابة	117
الإملاء	118
أنواعه	118
أهداف تدريسه	119
أهميته	120
الخط	120
تعريفه	120

أنواعه	120
أهدافه	120
أهميته	121
علامات الترقيم	121
مفهومها	121
الأغراض الأساسية في علامات الترقيم	122
التعبير	122
تعريفه	122
أنواع التعبير	123
مجالات التعبير الكتابي	123
أهداف التعبير الكتابي	124
دور المهارات اللغوية في تثبيت الملكة اللغوية	125
خلاصة الفصل	129
الفصل الثالث: تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات	208/131
مفهوم التعليمية	131
أنواعها	137
جهازها المفاهيمي	138
الاطار المرجعي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية	145
أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية	147
مميزات وخصوصيات المناهج المبنية على المقاربة بالكفاءات	148
تعريف المنهاج	148
المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والتربوية لمنهاج اللغة العربية	151
مداخل ومرتكزات منهاج اللغة العربية	156
مواصفات المتعلم في المقاربة بالكفاءات	156
مدخل الكفاءات	156
مدخل القيم	159
اجراءات تنفيذ منهاج اللغة العربية المبني على المقاربة بالكفاءات	160
معايير اختيار محتوى الدرس اللغوي في المرحلة الابتدائية	161

المبادئ العامة لتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق مناهج اللغة العربية	162
نماذج تطبيقية	168
تحليل طريقة تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات	204
خلاصة الفصل	207
الفصل الرابع: دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المرحلة الابتدائية –دراسة ميدانية–	248/211
أهداف الدراسة الميدانية	211
فرضيات الدراسة	212
حدود الدراسة الميدانية	212
إجراءات البحث	215
تحليل الاستبانة	218
نتائج تحليل الاستبانة	245
خاتمة	249
قائمة المصادر والمراجع	266-253
فهرس المحتويات	273-269
فهرس الأشكال والجداول	278-275
الملاحق	294-280
ملخص البحث	297-295

فهرس الأشكال والجداول

فهرس الأشكال

العنـــــــــــوان	الصفحة
الشكل رقم -01- خطاطة لمفهوم الكفاءة.	22
الشكل رقم 02:مخطط المقاربة بالكفاءات	27
الشكل رقم -03- يمثل سير العملية التعليمية التعلمية وفق النظرية البنائية	32
الشكل رقم 04: مركبات الكفاءة	152
الشكل رقم 05 تمثيل بياني لتوزيع أساتذة العينة حسب المؤهل العلمي	218
الشكل رقم 06:تمثيل بياني يوضح صفة العينة من الاساتذة	219
الشكل رقم 07: تمثيل بياني يوضح الخبرة المهنية للعينة.	220
الشكل رقم 08: تمثيل بياني يوضح إدراك الاساتذة الفرق بين المقاربات السابقة والمقاربة بالكفاءات.	221
الشكل رقم 09: تمثيل بياني يوضح أهمية المقاربة بالكفاءات.	222
الشكل رقم 10: تمثيل بياني يوضح حرص الاساتذة على تطبيق المقاربة بالكفاءات	223
الشكل رقم 11: تمثيل بياني يوضح مدى نجاعة المناهج التعليمية الحديثة في عملية التعلم وتراعي قدرات المتعلّم	224
الشكل رقم 12: تمثيل بياني يوضح مامدى تلقي العينة تكوينا بيداغوجيا لتعليمية اللّغة العربيّة	225
الشكل رقم 13: تمثيل بياني يوضح أنواع التكوين البيداغوجي الذي خضعت له العينة	226
الشكل رقم 14: تمثيل بياني يوضح الطرائق المستعملة من طرف العينة أثناء التدريس-للغة العربيّة	228
الشكل رقم 15: تمثيل بياني يوضح مكمن صعوبة تطبيق هذه المقاربة لدى العينة.	229
الشكل رقم 16: تمثيل بياني يوضخ أين يكمن دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية من خلال تنمية المهارات اللغوية داخل القسم.	230
الشكل رقم 17: تمثيل بياني يوضح مناسبة الطريقة التكاملية الوظيفية في إعداد الكتاب المدرسي	231

الشكل رقم 18: تمثيل بياني يوضح مامدى مساعدة منهجية المقاربة النّصية المتعلّم على تثبيت الملكة اللغوية	232
الشكل رقم 19: تمثيل بياني يوضح مامدى تصميم الكتاب المدرسي وفق المقاربة بالكفاءات.	233
الشكل رقم 20: تمثيل بياني يوضح مامدى دور النّصوص التعليمية المقررة في المرحلة الابتدائية في امتلاك الملكة اللغوية	234
الشكل رقم 21: تمثيل بياني يوضح مامدى توظيف المتعلّم الظواهر اللغوية المقررة في المقررات التعليمية من خلال تعبير بشقيه ؟	235
الشكل رقم 22: تمثيل بياني يوضح مامدى تواصل الاستاذ مع المتعلّم بلغة سليمة أثناء التواصل اليومي.	236
الشكل رقم 23: تمثيل بياني يوضح ما مدى توظيف الوسائل التعليمية داخل القسم.	237
الشكل رقم 24: تمثيل بياني يوضح مامدى تفعيل أنشطة الحياة المدرسية من خلال أنشطة لاصفية تساعد على تثبيت الملكة اللغوية .	238
الشكل رقم 25: تمثيل بياني يوضح مامدى معرفة العينة لمراحل التقويم	239
الشكل رقم 26: تمثيل بياني يوضح مدى التزام العينة بشبكات التقويم الفردية والجماعية	240
الشكل رقم 27: تمثيل بياني يوضح مدى معرفة العينة التقويم وفق المقاربةبالكفاءات	242

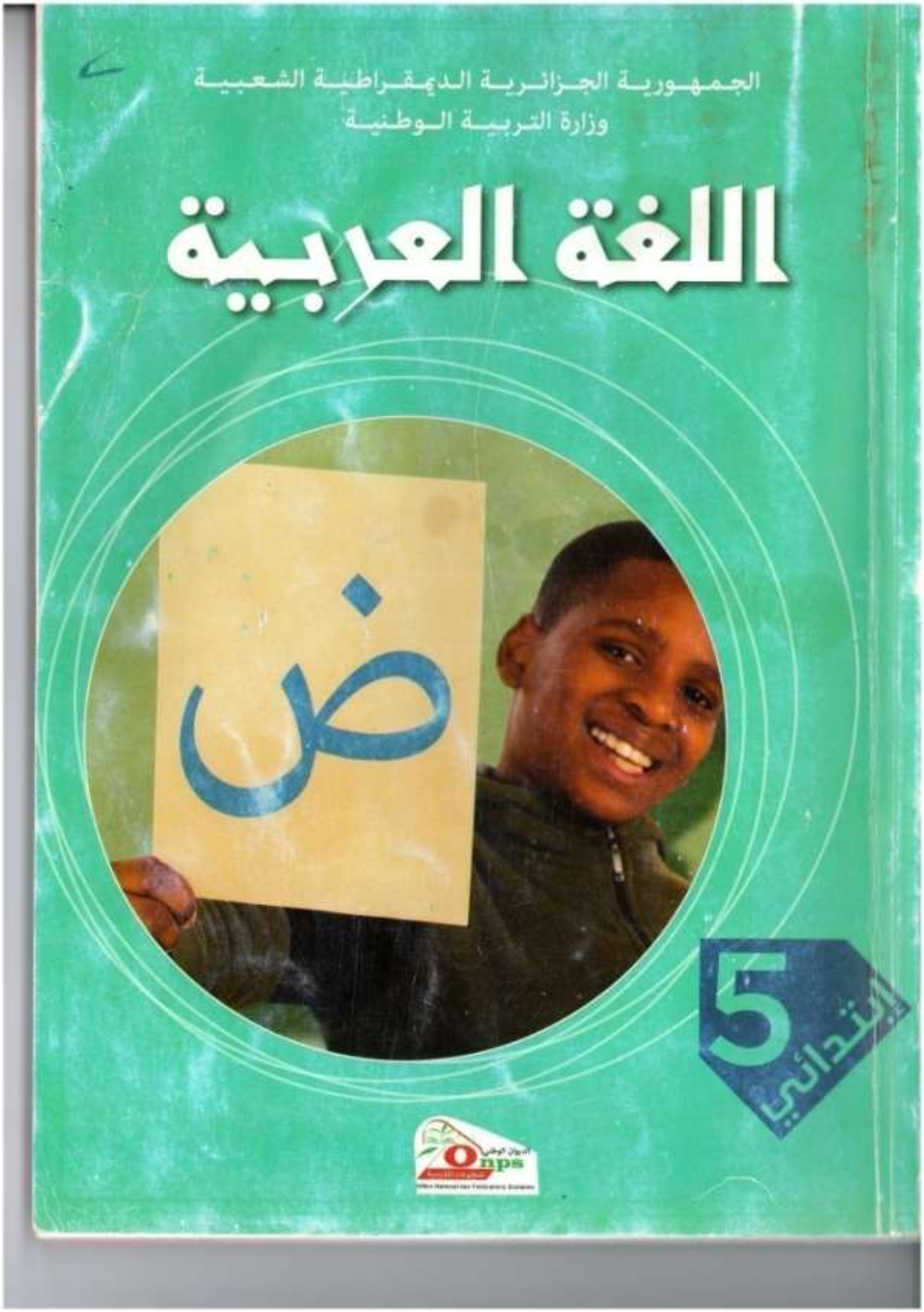
فهرس الجداول

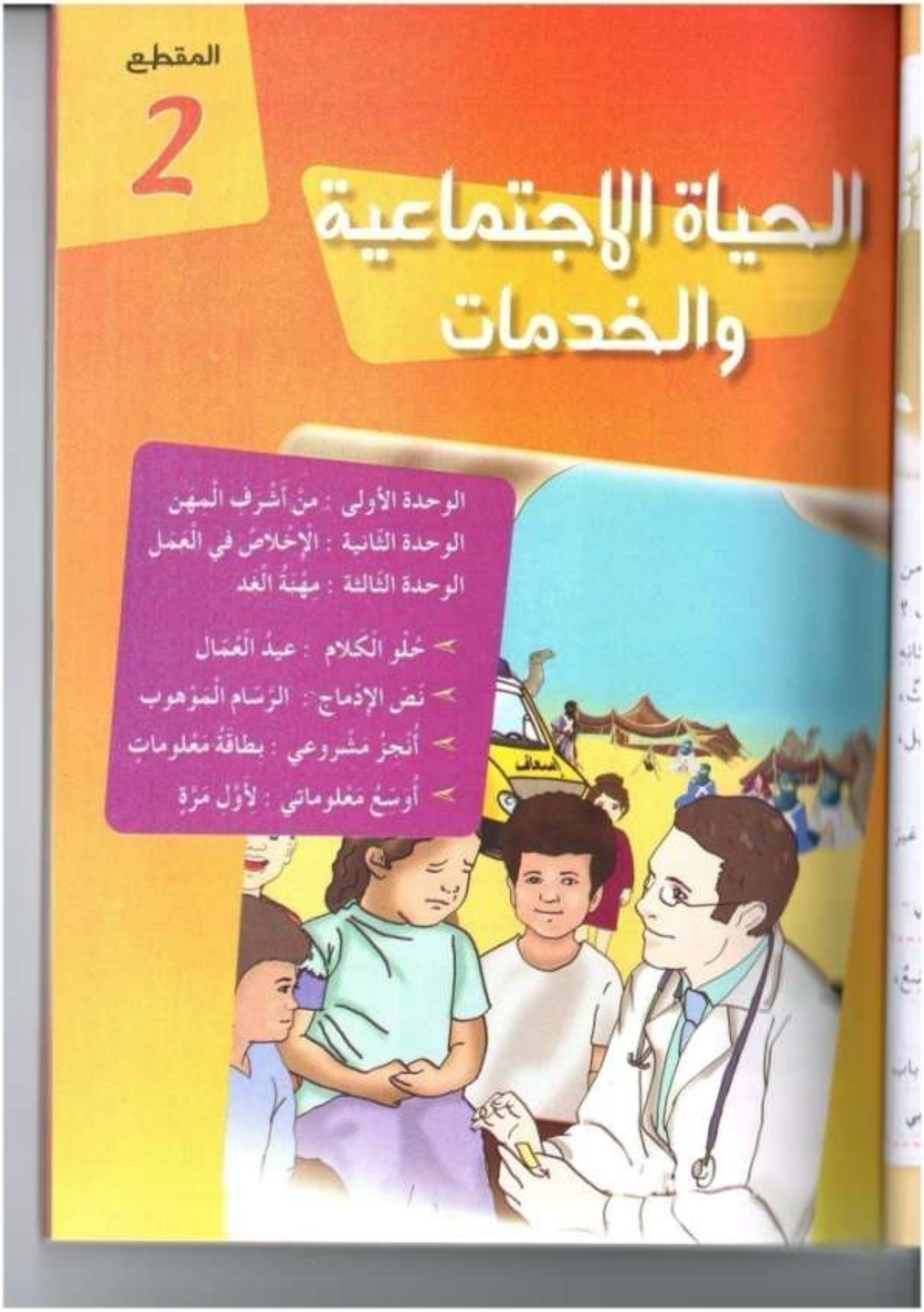
العنوان	الصفحة
جدول توزيع أساتذة العينة حسب المؤهل العلمي	218
جدول يوضح صفة أساتذة العينة	219
جدول يوضح الخبرة المهنية للعينة.	220
جدول يوضح إدراك الاساتذة الفرق بين المقاربات السابقة والمقاربة بالكفاءات.	221
جدول يوضح أهمية المقاربة بالكفاءات.	222
جدول يوضح حرص الاساتذة على تطبيق المقاربة بالكفاءات	223
جدول يوضح مدى نجاعة المناهج التعليمية الحديثة في عملية التعلم وتراعي قدرات المتعلّم	224
جدول يوضح مامدى تلقي العينة تكوينا بيداغوجيا لتعليمية اللّغة العربيّة	225
جدول يوضح أنواع التكوين البيداغوجي الذي خضعت له العينة	226
جدول يوضح الطرائق المستعملة من طرف العينة أثناء التدريس–للغة العربيّة	228
جدول يوضح مكمن صعوبة تطبيق هذه المقاربة لدى العينة.	229
جدول يوضخ أين يكمن دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية من خلال تنمية المهارات اللغوية داخل القسم.	230
جدول يوضح مناسبة الطريقة التكاملية الوظيفية في إعداد الكتاب المدرسي	231
جدول يوضح مامدى مساعدة منهجية المقاربة النّصية المتعلّم على تثبيت الملكة اللغوية	232
جدول يوضح مامدى تصميم الكتاب المدرسي وفق المقاربة بالكفاءات.	233
جدول يوضح مامدى دور النّصوص التعليمية المقررة في المرحلة الابتدائية في امتلاك الملكة اللغوية	234
جدول يوضح مامدى توظيف المتعلّم الظواهر اللغوية المقررة في المقررات التعليمية من خلال تعبير بشقيه ؟	235
جدول يوضح مامدى تواصل الاستاذ مع المتعلّم بلغة سليمة أثناء التواصل اليومي.	236
جدول يوضح ما مدى توظيف الوسائل التعليمية داخل القسم.	237

جدول يوضح مامدى تفعيل أنشطة الحياة المدرسية من خلال أنشطة لاصفية تساعد على تثبيت الملكة اللغوية ؟	238
جدول يوضح مامدى معرفة العينة لمراحل التقويم	239
جدول يوضح مدى التزام العينة بشبكات التقويم الفردية والجماعية	240
جدول يوضح مدى معرفة العينة التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	242

ملاحق

الملحق رقم 01:




المقطع
2
الحياة الاجتماعية والخدمات
الوحدة الأولى : مِنْ أَشْرَفِ الْمِهَن
الوحدة الثانية : الإِخْلاصُ في الْعَمَل
الوحدة الثالثة : مِهْنَةُ الْغَد
حُلْو الْكَلام : عبدُ الْعَمّال
نَصّ الإِدْماج : الرَّسّام الْمَوْهوب
أُنْجِزُ مَشْروعي : بِطاقَةُ مَعْلوماتٍ
أُوَسِّعُ مَعْلوماتي : لأَوَّل مَرَّةٍ

بالْجِدِّ والْعَمل نُحقِّقُ الْأَمَل

أُشاهِـدُ وأتحدّث

- إسْتَحْضِرْ ما سَمِعْتَ في النَّصّ وعَبِّرْ عنِ الْمَشْهَدِ .

أَسْتَعْمِلُ الصِّيغة :

بالتالي

• ... كَبُرَتِ الْوَرْشَةُ وأَصْبَحَتْ مُؤَسَّسَةً صِناعِيَّةً تُوَظِّفُ الْكَثِيرَ مِنَ الْعُمالِ وبالتالي تُوَفِّرُ دَخْلاً لِلْكَثِيرِ مِنَ الْعائِلاتِ .

- جِدْ لِكُلِّ عِبارَةٍ شَطْرَها الْمُكَمِّلَ لها وقُلْها مُسْتَعْمِلاً « بالتالي » :

• يَجْتَهِـدُ الْجَميعُ كُلٌّ في مَجـالِ اخْتِصاصِه / عَمِلَ الصَّديقانِ بِكُلِّ جِدٍّ وإخْلاص / يَجْمَعُ [illegible] النَّظافَةَ الْقَمامَةَ في فَتَراتٍ مُحَدَّدَةٍ / يَبْذُلُ الْأَطِبّاءُ جُهودَهُم لِمُعالَجَةِ الْمَرْضى / يَحْتَرِمُ الْمُهَ[illegible] مَعاييرَ الْبِناء .

• يَسْتَحِقّونَ الشُّكْرَ والْاحْتِرام / عَلَيْنا احْتِرامُ أَوْقاتِ زَمْيِها / يُحافِظُ على سَلامَةِ النّاس / [illegible] الْمُجْتَمَع / نَجَحا في مَشْروعِهِما .

- أَنْسُجُ جُمَلاً أُخْرى على مِنْوالِ الْجُمَلِ السّابِقَةِ مُسْتَعْمِلاً « بالتالي »

أَنْسُـجُ شَفَوِيًّـا

• تَحَـدَّثْ عن مَشْـروعٍ تَحْلُمُ بِتَجْسِـيدِهِ عندما تَكْبَـر ، وتُحَقِّقُ من خِلالِهِ الْمَنْفَعَـةَ لِ[illegible] ولِمُجْتَمَعِكَ كَكُلِّ مُسْتَعْمِلاً « بالتالي » :

- هل يَتَمَثَّلُ هذا الْمَشْروعُ ؟
- ما هي الْفَوائِدُ الَّتي سَيُحَقِّقُها تَنْفيذُ هذا الْمَشْروع ؟
- إقْتَرِحْ خُطَّةً مُسْتَقْبَلِيَّةً لِتَصِلَ إلى حُلْمِك .

أقـرأ وأفهـم

رَصيدي الجَديد

- الغرايف : طبقٌ تقليدي تطلق عليه عدّةُ تسمياتٍ بحسب المنطقةِ كالبغرير
- الخلّل : العظمُ لحمها : وَصَلَ جُزأيها المُنْفَصِلَيْن بِصَهْرٍ مَعْدَنِ

- إبحثْ عن العبارَةِ الّتي تُمثّلُ المَعْنى
- تُحافِظُ على العاداتِ والتّقاليدِ .
- السَّيّارَةُ قويّةٌ وسَريعَةٌ .
- أَقِفُ إلى جانِبِكَ وأدْعَمُ قَرارَكَ .
- لكن دونَ فائدة .

- إلى أين تَوَجّهَ أفرادُ الأُسْرَة ؟ وما سببُ الزّيارَة ؟

- كيف إسْتَقْبلتْ الخالة أُمُّ السّعد ضيوفَها ؟
- ماهو التّقليدُ الّذي حافظتْ عليه أمُّ عصام ؟ إسْتَخْرِج من النّصّ ما يَدلُّ على ذلك .
- ماهي المِهنَةُ الّتي يُحبُّ عصامُ ممارسَتَها عندما يَكْبَر ؟ وما السِّرُّ وراءَ إختيارِهِ لهذه المِهنَة ؟
- ماذا يَتَطَلَّبُ تعلُّمُ الميكانيك ؟
- هل باركت الأم اختيار عصام ؟ استخرج من النص ما يدل على ذلك .
- يَخْتَلُّ عالمُ الشُّغْلِ إذا ما عَمِلَ الجميعُ أطباءَ ومُهندسينَ، كيف ذلك ؟

- يَزْدَهِرُ الوطنُ إذا مارَسَ كلُّ واحدٍ منّا مهنةً يُحبُّها ويُتْقِنُها . وَضِّحِ المَعنى من هذا الكَلام ثُ رَأيَكَ فيه .
- ماهيَ المِهنةُ الّتي تُحِبُّ أن تَمْتَهِنَها مُسْتَقْبَلاً ؟ لماذا ؟

أثـري لغتـي

- لاحِظِ المِثـالَ في الجَدْوَلِ، ثم ابْحَثْ في القاموسِ عن أَصْلِ كَلِمَةِ « مُسْتَقْبَلٌ »، ثُمّ اكْتُ كَلِماتٍ تَنْتَمي إلى نَفْسِ العائِلَةِ، واذْكُرْ معنى كلٍّ منها .

مَصْرِفٌ	صَرَفَ	مَصْروفٌ	اِنْصَرَفَ
بَنْكٌ	أَنْفَقَ	ما يُنْفَقُ منه	ذَهَبَ

الْأَفْعالُ الْخَمْسَة

ألاحِـظُ وأكْتَشِـفُ

قالتِ الْخالةُ أمُّ السَّـعْدِ : « ما ألَذَّ الغرايف التي أحْضَرْتِها يا أُخْتي ! شـيء جميلٌ أنَّك مازلتِ تحبين هذه العادةَ شَـأْنُكِ شَـأْنُ أغْلَبِ سكّانِ منطقتنا فهم يحبّون تحضيرَ الغرايف في الْمناسبات السعيدةِ ، وقد أسعدتِ زوجي وابنتي كثيرا فَهُما يشتهيان أكْلَها حتّى في الأيّام العاديّة » .

• في أيّ زَمَنٍ صُرِّفَت الأفعال باللون الأحْمَر ؟ ما هي الضمائر التي صرفت معها ؟ عين آخر هذه الأفعال

أثبتُ

- الأفعالُ الْخَمْسَـةُ : هـي كلُّ فِعْلٍ مُضارِعٍ أُسْنِدَ إلى :
  ألف الاثْنَيْن (تَعْمَلان / يَعْمَلان)
  أو واو الْجماعة (تَعْمَلون / يَعْمَلون)،
  أو ياء الْمُخاطَبَة (تَعْمَلين) .
- تُرْفَعُ الأفْعـالُ الْخَمْسَـةُ بِثُبوتِ النّـونِ (تَجْتَهِدون) .

نمـوذَجُ إعْـراب : الْمُجِـدُّونَ يَنْجَحُـونَ فـي عَمَلِهِم .

يَنْجَحُـونَ : فِعْلٌ مُضـارِعٌ مَرْفوع وعلامَـةُ رَفْعِه ثُبـوتُ النّـون لأنَّهُ مـن الأفْعـالِ الْخَمْسَـة وواو الجماعـة ضَميرٌ مُتَّصِلٌ مَبْنِيّ على السُّـكونِ في مَحَلِّ رَفْعٍ فاعِل .

الْمُجَرَّدُ والْمَزيدُ

ألاحِـظُ وأكْتَشِـفُ

ذهبنا لِزيارَةِ خالَتي أمّ السـعد وتناقَشْنا مُطَوَّلاً حَوْلَ المهنة الّتي أحبَّ ممارستها في الْمُسْتَقْبَل وهي خادِمَةُ الوَطَنِ لِيَدٍ عامِلَةٍ في شَتّى الْمَجالاتِ لِيَتَوازَنَ عالَمُ الشُّغْلِ في بِلادِنا .

• في أيّ زَمَـنٍ صُرِّفَ الْفِعْلان ؟ من كم حَرْفٍ يَتَكَوَّنُ كلُّ فِعْلٍ ؟ ماهو أصْلُ الفِعْلِ تناقَشَ ؟ كَمْ حَرْفا زيدَ على حُروفِهِ الأصْلِيّة ؟

أثبتُ

- الفِعْلُ الْمُجَرَّدُ : هو ماكانَتْ جَميعُ حُروفِهِ أصْلِيَّةً، وهو إمّا ثلاثي مثل : عَمِلَ
  أو رُباعي مثل : بَعْثَرَ
- الفِعْـلُ الْمَزيدُ : هو ما زيدَ عـن حُروفِهِ الأصْلِيَّةِ حَرْفٌ أو أكْثَرُ مثل : أخْرَجَ / صادَقَ / انْصَرَفَ / انْتَصَرَ / اسْتَعْمَلَ / تَقابَلَ / انْشَقَّ / تَدَحْرَجَ .....

حلو الكلام

عيدُ العُمّال

حُبِيتَ في الأيّامِ واللّيالي ... يا بسمةَ الرّجاءِ والآمال

يا صانعَ الفرحةِ للعُمّال ... يا عيدُ يا عيدُ

الكونُ قائمٌ على أكتافِنا ... وقام من قبلُ على أسلافِنا

لولاك ما قرّ على إنصافِنا ... يا عيدُ يا عيدُ

نحن نراكَ موعدَ انتصار ... لكلّ مظلوم من الأحرار

وادفعا للعملِ الجبّارِ ... يا عيدُ يا عيدُ

نحن الألى قد صنعوا السُّرورَ ... ومهّدوا الجبالَ والصُّخورَ

وخطّموا في المالكِ الغُرورَ ... يا عيدُ يا عيدُ

- محمد الأخضر السائحي -

الأسئلة :

- جدْ لكلّ معْنًى ما يُوافقُهُ : • الألى • قرّ • الإنصاف .
- ثبّتَ على الأمْرِ • الّذين • تحْقيقُ العَدْلِ والْحُصولُ على الْحُقو
- اخْتَرْ: عيدُ العمّال هو عيدٌ : وطنيّ، عالميّ، دينيّ .
- يبتهجُ العمّال بهذا العيد، استخرجْ ما يدلُّ على ذلك من القصيدة .
- تُثْنى الأوطانُ بسَواعِدِ العُمّال جيلاً بعد جيل، عيّنِ البيتَ الّذي تفهم منه هذا المعنى .
- الاحتفالُ بهذا العيدِ دَلالَة على انتصار العمّال عبر العالم بحصولهم على حقوقهم، اُذكرْ بعضَ هذه الحقوق ..

38

الإدماج

مَنِ الأَفضَل ؟

أَصْغِ إلى النَّصّ وأَجِبْ عن الأَسْئِلَة .

أُنتِـجُ مُشافَهة

تحدَّثْ إلى زملائك عن المِهْنَة الَّتي ستختارُها مُستقبلاً وعَلِّلْ سَبَبَ اختيارِكَ مُستعمِلاً (لكنّ / غير أنّ / بالتّالي) .

الرَّسّامُ المَوْهوب

أُصيبَ سليم بِحُمّى في صِغَرِه، فَقَدَ على إثْرِها حاسَّة السَّمع . لكنّه وَلَدٌ مُرْهَفُ الإحْساسِ دَقيقُ المُلاحَظَة . كان يُمضي أَوْقاتَ فَراغِه دائماً في الرَّسْم، رغم أن والديه اعتبرا هواياته هذه مَضْيَعَةً لِلْوَقْت . صادَفَ أنْ مَرِضَ والدُ سليم مَرَضاً شديدا، وجاءَ طَبيبُ القَرْيَة لِمُعاينَتِه، فأخذَ سليمٌ قَلَمَهُ وراحَ يَرْسُمُ هذا المَشْهَدَ، ثمّ تَقَدَّمَ من الطَّبيب، وناوَلَه الرَّسْمَ مُخاطِبًا إيّاه بِلُغَةِ الإشارَة . لم يَفْهَمِ الطَّبيبُ، فَشَرَحَ له الوالدُ قائلا : « إنَّهُ يَشْكُرُكَ على تَنَقُّلِكَ إلى هنا لِمُعالَجَتي . » اِنْدَهَشَ الطَّبيبُ وسليم ولروْعَةِ الرَّسْمِ الَّذي أَنْجَزَهُ في وَقْتٍ قَصير . فقالَ لِوالِدِ سَليم : « يَجِبُ أن تعتنيَ به، فهو يملكُ مَوْهِبَةً نادِرَةً، ولَعَلَّه يَصيرُ فَنّانًا مَشْهورًا . » وعِنْدَما هَمَّ الأَبُ بِدَفْعِ مُسْتَحَقّاتِه، لم يَقْبَلْها قائلاً : « الهَدِيَّةُ الَّتي قُدِّمَتْ لي تُغْنيني عنْ أُجْرَتي . » كان لِهذِه الحادِثَةِ أَثَرٌ كَبيرٌ في حَياةِ سَليم، فَلَقَدْ قَرَّرَ عائلتُه الجَميعةُ على تَحْقيقِ حُلْمِه، حتّى تَمَكَّنَ مِنَ الالْتِحاقِ بِمَعْهَدِ الفُنونِ الجَميلَة .

أَجِبْ عَنِ الأَسْئِلَة : • فيمَ يَخْتَلِفُ سَليمٌ عنْ غَيْرِه من الأَوْلاد ؟

• هَلْ يُمْكِنُ أنْ يَسْتَغِلَّ شخصٌ مَوْهِبَتَهُ لِيَمْتَهِنَ مِهْنَةً ما ؟ • عَلِّلْ إجابَتَكَ بِأَمْثِلَة .

أَنسِـجُ كِتابِـيًا

تَفاخَرَ بِأَنَّكَ مَوْهوبٌ، وتَرْغَبُ بالتَّخَصُّصِ في مَجالٍ منَ المَجالاتِ الثَّقافِيَّةِ أو العِلْمِيَّةِ أوْ الرِّياضِيَّة . . . في فِقْرَةٍ من سَبْعَةِ أَسْطُرٍ تَحْكي فيها عن رَغْبَتِكَ هذه، مُدَعِّماً اخْتِيارَكَ بالْحُجَجِ اللّازِمَةِ مُسْتَعْمِلاً : الواو للعَطْف بِإِنَّ أو كان أو إحْدى أَخَواتِهِما، وأَفْعالاً مَزيدَة .

2 مشروعي

بطاقة مَعْلومات

اسْتَهَلَّتِ الْمُعَلِّمَةُ مِحْوَرَ الْخَدَماتِ الاجْتِماعِيَّةِ بِقَولِها « الْعَمَلُ عِبادَة »؛ فالْمُجْتَمَعاتُ تَتَطَوَّرُ وتَتَقَدَّمُ بِالْعَمَلِ، وطَلَبَتْ مِن كُلِّ فَوْجٍ اخْتِيارَ مِهْنَةٍ وإنْجازَ بِطاقَةِ مَعْلوماتٍ عنها تَتَضَمَّنُ كلَّ ما يَخُصُّ هذه الْمِهْنَةَ، مع الْحُجَجِ والْبَراهِينِ الْمُحَفِّزَةِ الَّتي تُقْنِعُ بَقِيَّةَ الزُّمَلاءِ بِأَنَّها يُمْكِنُ أن تَكونَ مِهْنَةَ الْمُسْتَقْبَلِ

☐ اِسْتَعِنْ بِالْجَدْوَلِ الْمُوالي لِتُنْشِئَ الْجَدْوَلَ الْخاصَّ بِالْمِهْنَةِ الَّتي اخْتَرْتَها :

الْمِهْنَة	التِّجارَة
نَوْعُها	– مِهْنَةٌ حُرَّة
الدِّراسَة	– التَّكْوينُ في مَراكِزِ التَّكْوينِ الْمِهْنِيِّ أو في وَرْشَةِ نَجّارٍ مُحْتَرِف
ماذا أتَحَدّى من خِلالِها	– صُعوبَةُ الْحُصولِ على مادَّةٍ أوَّلِيَّةٍ مِنَ الْخَشَبِ الرَّفيعِ / – الالْتِزامُ بِالْمَواعيدِ مع الزَّبائِنِ / – مُنافَسَةُ السِّلَعِ الْمُسْتَوْرَدَةِ بِالإتْقانِ وجَمالِ الْمَنْتوجِ .
مُتْعَتُها	– التَّعامُلُ مع مُجَرَّدِ قِطَعٍ خَشَبِيَّةٍ وتَحْويلُها إلى تُحَفٍ فَنِّيَّةٍ رائِعَةٍ / – مَجالُ الإبْداعِ والتَّفَنُّنِ فيها مَفْتوحٌ كلٌّ حَسَبَ مَهارَتِه ومَوْهِبَتِه وصَبْرِه .
ميزاتُها	– مَنْتوجاتُ الْخَشَبِ لا تَكْسُدُ فالْمُجْتَمَعُ يَحْتاجُ إليها دائما وفي الْكَثيرِ جِدّا مِنَ الْمَجالاتِ . – الْمادَّةُ الأوَّلِيَّةُ (الْخَشَب) مادَّةٌ غيرُ مُضِرَّةٍ بالْجِسْمِ أو الْبيئَةِ / – الْبَقايا كَنشارَةِ الْخَشَبِ تَصْلُحُ لِعِدَّةِ اسْتِعْمالاتٍ أيضا .
فائِدَتُها لِلْفَرْدِ والْمُجْتَمَع	– تُوَفِّرُ دَخْلاً وحَياةً كَريمَةً لِمَن يُمارِسُها . – مُمارَسَتُها تَحُدُّ من اسْتيرادِ السِّلَعِ الأجْنَبِيَّةِ . – هي مَجالٌ لِتَوْفيرِ مَناصِبِ شُغْلٍ لِلشَّبابِ وامْتِصاصِ الْبَطالَةِ .

☐ قَبْلَ أنْ تُسَلِّمَ عَمَلَكَ راجِعْ خُطُواتِ الإنْجازِ وقَيِّمْ نَفْسَكَ :

الْخُطُوات
– أعْدَدْتُ جَدْوَلاً يَتَضَمَّنُ كلَّ ما يَتَعَلَّقُ بِالْمِهْنَةِ الَّتي اخْتَرْتُها
– تَحَدَّثْتُ عَنْ كلِّ ما من شَأْنِهِ التَّرْغيبُ فيها : تَسْمِيَتُها / الدِّراساتُ أو التَّكْوينُ الَّذي يَتَعَلَّقُ بها / التَّحَدِّياتُ الَّتي تَتَطَلَّبُها / الْمُتْعَةُ في هذه الْمِهْنَة / مِيزاتُها . . .
– نَظَّمْتُ أفْكاري واسْتَعْمَلْتُ جُمَلاً قَصيرَةً مُدَعَّمَةً بِالْحُجَجِ والْبَراهينِ لِلإقْناع .
– زَيَّنْتُ مَشْروعي بِرُسوماتٍ مُناسِبَة .

إنَّ الْعَمَلَ شَرَفٌ، لِذلك أُريدُ أنْ أُعَرِّفَ بِالْمِهْنَةِ الَّتي أتَمَنّاها والَّتي أُريدُ أنْ أُقْنِعَكُم بِأنَّها سَتَكُون مِهْنَةً مُسْتَقْبَلِيَّةً رائِعَة .

- اسْمُ الْمِهْنَة : التِّجارَة
- الدِّراسَةُ الَّتي تَتَطَلَّبُها التَّكْوينُ . . .
- التَّحَدّي الَّذي يَكْمُن فيها صُعوبَةُ الْحُصولِ على . . .
- فائِدَتُها : هذه مِهْنَةٌ . . .

فانا لا أُحِبُّ الْمِهَنَ الرُّوتينِيَّةَ الَّتي لا إثارَةَ فيها ولا تَجْديدَ

- مُتْعَتُها : التَّعامُلُ . . .
- مِيزاتُها : الْخَشَبُ مادَّة . . .

• **ملاحظة** : اخْتَرْ أيَّ مِهْنَةٍ أُخْرى، وأنْجِزْ عنها بِطاقَةَ مَعْلومات .

• إذا حَصَلْتُ على أكْثَرَ مِنْ مَرَّاتٍ (نعم) فَقَدْ كانَتْ بِطاقَتي جَيِّدا .

• إذا حَصَلْتُ على أقَلَّ مِن خَمْسِ مَرّاتٍ (نعم) أُراجِعُ وأُصَحِّحُ ما كَتَبْتُ .

أوسع معلوماتي

لِأَوَّلِ مَرَّةٍ

خِدْمَةُ طَابِعِ الْبَرِيدِ : يَرْجِعُ تَارِيخُ اسْتِخْدَامِ الطَّوَابِعِ الْبَرِيدِيَّةِ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ إِلَى الْعَامِ 1840 فِي بِرِيطَانْيَا، وَذَلِكَ ضِمْنَ إِصْلَاحَاتِ خِدْمَةِ التَّرَاسُلِ الْبَرِيدِيِّ، حَيْثُ يُعْتَبَرُ وُجُودُ الطَّابِعِ الْبَرِيدِيِّ دَلِيلاً عَلَى أَنَّ صَاحِبَ الرِّسَالَةِ قَامَ فِعْلِيًّا بِدَفْعِ رُسُومِهَا .

رولاند هيل مُخترعُ فكرة الطابع البريدي

أَوَّلُ جَامِعَةٍ فِي الْعَالَمِ : تُعْتَبَرُ جَامِعَةُ الْقَرَوِيِّينَ بِالْمَغْرِبِ أَوَّلَ مُؤَسَّسَةٍ عِلْمِيَّةٍ اخْتَرَعَتِ التَّخَصُّصَاتِ وَالدَّرَجَاتِ الْعِلْمِيَّةَ فِي الْعَالَمِ، وَهِيَ أَقْدَمُ جَامِعَةٍ بِالْعَالَمِ حَسَبَ الْمُنَظَّمَةِ الْيُونِسْكُو .

أَوَّلُ مُسْتَشْفَى فِي الْعَالَمِ : أُسِّسَ أَوَّلُ مُسْتَشْفَى فِي الْعَالَمِ، فِي عَهْدِ الْخَلِيفَةِ الْأُمَوِيِّ الْوَلِيدِ بْنِ عَبْدِ الْمَلِكِ، قَبْلَ أَكْثَرَ مِنْ أَلْفِ سَنَةٍ . وَأُنْشِئَتْ بَعْدَ ذَلِكَ مُسْتَشْفَيَاتٌ عَدِيدَةٌ فِي الْعَالَمِ الْإِسْلَامِيِّ، عُرِفَتْ "بِالْبِيمَارِسْتَانَاتِ" ، أَيْ دُورِ الْمَرْضَى . وَكَانَتْ عَلَى أَعْلَى مُسْتَوَى مِنَ النَّظَافَةِ وَالتَّنْظِيمِ، وَلَمْ تَكُنْ مُجَرَّدَ دُورٍ لِلْعِلَاجِ، بَلْ كَانَتْ كُلِّيَاتِ طِبٍّ حَقِيقِيَّةً . فَكَانَتْ تَضُمُّ مَكْتَبَاتٍ ضَخْمَةً فِي عِلْمِ الطِّبِّ . وَكَانَ الطُّلَّابُ الْمُتَدَرِّبُونَ، يَتْبَعُونَ الطَّبِيبَ الْمُشْرِفَ، وَيَقُومُونَ بِتَسْجِيلِ الْمُلَاحَظَاتِ وَالْمَعْلُومَاتِ، كَمَا فِي أَيَّامِنَا هَذِهِ . وَبِجَانِبِ الْمُسْتَشْفَى تُزْرَعُ الْمَزَارِعُ الضَّخْمَةُ، تَنْمُو فِيهَا الْأَعْشَابُ الطِّبِّيَّةُ، لِصُنْعِ الْأَدْوِيَةِ . وَأُنْشِئَ بَعْدَ ذَلِكَ بِنَحْوِ تِسْعَةِ قُرُونٍ أَوَّلُ مُسْتَشْفَى فِي أُورُوبَّا، فِي بَارِيسَ بِفَرَنْسَا .

أَوَّلُ حَرَكَةٍ كَشْفِيَّةٍ : اَلْكَشَّافَةُ هِيَ حَرَكَةٌ شَبَابِيَّةٌ تَرْبَوِيَّةٌ تَطَوُّعِيَّةٌ مِنْ أَهْدَافِهَا الْمُشَارَكَةُ فِي أَعْمَالٍ تَخْدُمُ الْمُجْتَمَعَ . تَأَسَّسَتْ أَوَّلُ حَرَكَةٍ كَشْفِيَّةٍ فِي الْعَالَمِ سَنَةَ 1908 فِي "إِنْجِلْتِرَا" . أَمَّا فِي الْجَزَائِرِ فَقَدْ ظَهَرَ أَوَّلُ فَوْجٍ كَشْفِيٍّ وَلَايَةَ تَحْتَ اسْمِ "ابْنِ خَلْدُونَ" عَلَى يَدِ "صَادِقِ الْفُولِ" ، وَبَعْدَهَا بِقَلِيلٍ تَأَسَّسَ فَوْجٌ ثَانٍ بِالْعَاصِمَةِ مِنْ طَرَفِ "مُحَمَّدِ بُورَاسَ" تَحْتَ اسْمِ "فَوْجِ الْفَلَّاحِ الرِّيفِيِّ" سَنَةَ 1935، وَبَعْدَهَا تَوَسَّعَتِ الْأَفْوَاجُ الْكَشْفِيَّةُ إِلَى بَاقِي الْمُدُنِ الْجَزَائِرِيَّةِ، فَفَكَّرَ "مُحَمَّدُ بُورَاسَ" فِي تَأْسِيسِ جَامِعَةِ الْكَشَّافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ الْجَزَائِرِيَّةِ سَنَةَ 1939 .

الملحق رقم 02:

المحور الأول: يضم بيانات عامة تتعلق بالأقدمية المهنية والخبرة المكتسبة في التعليم أي عدد السنوات التي تم التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وكذا الشهادة المحصل عليها.

المحور الثاني:ضم مدى معرفة وتكوين الأستاذ ومدى تطبيق هذه المقاربة داخل المدرسة وأهم الصعوبات الّتي يواجهها في تطبيقها.

المحور الثالث: ضم مجموعة من أسئلة حول تجاوب المتعلم مع هذه المقاربة لتثبيت ملكته اللغوية باعتماد المقاربة النصية في اللغة العربية باعتبار النص هو منطلق كل النشاطات اللغوية الأخرى من نحو وصرف وإملاء.... . وهذا ما تؤكده البيداغوجيات الحديثة.

المحور الرابع:التقويم البيداغوجي في ظل هذه المقاربة باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية سواء في التقويمات الفصلية أو امتحان نهاية المرحلة الابتدائية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة ابن خلدون تيارت

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية

- استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية -مرحلة التعليم الإبتدائي-

- أساتذتي الكرام.

- بعد التحية و السلام:

أضع بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه حول دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المدرسة الجزائرية – المرحلة الابتدائية – تخصص " تعليمية اللغة العربية "

أرجو الإجابة عنها، بحيث تكون إجابتكم عندها خطوة لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد على حد كبير على خبرتكم في التدريس مساهمة منكم بتطوير و تحسين طرائق التدريس لتثبيت الملكة اللغوية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية. و ذلك باعتباركم أصحاب تجربة و خبرة ميدانية فالمطلوب منكم الإجابة عنها بكل موضوعية.

شكرًا لكم و دمتم في خدمة التربية و التعليم.

البيانات الشخصية:

01- المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

02-الصفة:

متربص ☐ مرسم ☐ متعاقد ☐ مستخلف ☐

03-الخبرة المهنية:

-05سنوات فأقل ☐

-من 05 إلى 10 سنوات ☐

- من10 إلى 20سنة. ☐

.-أكثر من 20سنة ☐

س 01- هل أدركت الفرق بين المقاربات السابقة والمقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س2- هل ترى المقاربة بالكفاءات مهمة؟

-للأستاذ ☐

-للمتعلم ☐

-للأستاذ والمتعلم ☐

س03-هل تحرص على تطبيق المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س04 هل تعتقد أن المناهج التعليمية الحديثة أكثر نجاعة في عملية التعلم وتراعي قدرات المتعلم؟

موافق ☐ لا أوافق ☐ محايد ☐

س05-هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا لتعليمية اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

:س06-التكوين البيداغوجي كان من خلال

-إعداد أولي ☐

-زيارة المفتش ☐

-دورات تكوينية ☐

-ندوات تربوية ☐

س07-ماهي المقاييس المتناولة أثناء التكوين؟

.....

س08-ماهي الطرائق المستعملة أثناء التدريس- اللغة العربية؟

-حل المشكلات ☐

-المشاريع ☐

-الحوار ☐

كل الطرائق النشطة ☐

س09-أين تكمن صعوبة تطبيق هذه المقاربة؟

.-في إعداد الدروس ☐

-في تنفيذ الدروس ☐

-في تقويم الدروس ☐

-في جميع المراحل ☐

س10-يكمن دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية من خلال تنمية المهارات اللغوية داخل القسم.

نعم ☐ لا ☐ رأي آخر ☐

س11 هل الطريقة التكاملية الوظيفية مناسبة في اعداد الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س12-هل منهجية المقاربة النصية تساعد المتعلم على تثبيت الملكة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س13-هل الكتاب المدرسي للغة العربية مؤسس علميا وفق هذه المقاربة؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س14-هل النصوص التعليمية المقررة في المرحلة الابتدائية تساعد على امتلاك الملكة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س15-ما رأيك في منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

.....

س 16 هل يستطيع المتعلم توظيف الظواهر اللغوية المقررة في المقررات التعليمية من خلال تعبير بشقيه؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س17-هل تتواصل مع المتعلم بلغة سليمة أثناء التواصل اليومي؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س18-ما رأيك في ملمح الخروج في نهاية السنة الخامسة؟

.....

س19-هل توظف الوسائل التعليمية داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س20-هل مدرستك تفعل الحياة المدرسية من خلال أنشطة لاصفية تساعد على تثبيت الملكة اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س21-التقويم ماهو في نظرك؟

.....

س22-متى يكون التقويم؟

.....

س23- هل تلتزم بشبكات التقويم الفردية والجماعية؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س24-ماهي الأخطاء اللغوية المتكررة في التقويمات الشهرية أو الفصلية ؟

.....

س25-هل تقوّم وفق المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

س27-ترى ضعف المتعلم في ملكته اللغوية. يرجع إلى ماذا؟

.....

س28-ما رأيك في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية؟

.....

س29-ماهي الحلول التي تراها مناسبة لتثبيت الملكة اللغوية لدى المتعلم الجزائري ؟

.....

.....

الملخص باللّغة العربية

الملخص:

تتحدد معالم هذا البحث عبر أربع محاور هي: المحور الأول وهو المقاربة بالكفاءات من خلال تحديد مفهومها وخلفياتها النظرية المرجعية وطرائق بناء الكفاءة وتقويمها، والمحور الثاني تحديد مفهوم الملكة اللغوية ونظرة الباحثين العرب لمصطلح الملكة اللغوية ودور المهارات اللغوية في تثبيت الملكة اللغوية. والمحور الثالث:كيفية تعليم اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من خلال الوثائق والمستندات التربوية، أمّا المحور الرابع الدراسة الميدانية من خلال الاتصال بأهل الميدان :عن مدى نجاعة هاته المقاربة في تثبيت الملكة اللغوية. وتمّ التوصل الى أهمّ النتائج نذكرها

لجعل دور لهاته المقاربة في تثبيت الملكة اللغوية لابدّ من:

- تجاوز الممارسات البيداغوجية والتقويمية التقليدية الملازمة للأساتذة، من خلال تحيين معارفهم بما يستجد من نظريات وأفكار وطرائق تدريسية وتقويمية حديثة.
- تكوين كلّ من له علاقة بالعملية التعليمية تكوينا ناجعا بأساليب واستراتجيات فعّالة وتغيير نمط التوظيف من خلال توظيف خريجي المدرسة العليا للأساتذة.
- النظر إلى اللّغة كلّ لا جزء يتجزأ، لأنّ المتعلّم في هاته المرحلة لم يكتسب بعد آليات استعمالها وعليه فإنّ البعد الوظيفي التداولي أساس لتحقيق ذلك من خلال مواقف تواصلية حقيقية دالة تتصل بالمهارات اللغوية لتوظيف لغوي سليم.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات ؛ الملكة اللغوية ؛ المدرسة الجزائرية ؛ التعليم الابتدائي.

الملخص باللّغة الفرنسية

Résumé:

Les paramètres de cette recherche sont déterminés à travers quatre chapitres: Le premier chapitre représente l'approche par compétences à travers la définition de leur concept, les contextes théoriques de référence et les méthodes de construction et d'évaluation des compétences. En ce qui concerne le deuxième chapitre, il représente l'identification du concept de faculté linguistique et la vision des chercheurs arabes sur le terme de faculté linguistique ainsi que le rôle des compétences linguistiques dans la stabilisation de la faculté linguistique. Quant au troisième chapitre, il illustre comment enseigner la langue arabe à la lumière de l'approche par compétences à l'école algérienne à travers des documents pédagogiques et des manuscrits. Par ailleurs, le quatrième chapitre traite de l'étude de terrain en interrogeant les gens de terrain au sujet de l'efficacité de cette approche dans l'implantation de la faculté linguistique. En vertu de quoi, les résultats les plus importants ainsi obtenus sont énumérés ci-dessous.

Dans le but de créer un rôle à cette approche dans la stabilisation de la faculté linguistique, il nous faut: -

• Dépasser les pratiques pédagogiques et évaluatives traditionnelles inhérentes aux enseignants, en mettant à jour leurs propres connaissances avec de nouvelles théories, idées et méthodes modernes d'enseignement et d'évaluation ;

• Assurer une formation efficace pour toutes les personnes impliquées dans le processus éducatif avec des méthodes et des stratégies efficaces, ainsi que la modification du modèle d'emploi à travers le recrutement des diplômés de l'Ecole Supérieure des Enseignants ;

• Considérer la langue comme un tout, et non comme une partie indivisible, car l'apprenant à ce stade n'a pas encore acquis les mécanismes d'utilisation de celle-ci. Par conséquent, la dimension fonctionnelle pragmatique constitue la base de son obtention à travers des situations communicatives réelles liées aux compétences langagières pour un bon emploi linguistique.

***Mots clés**: Approche par compétences ; Faculté de linguistique; école algérienne; Enseignement primaire.*

الملخص باللّغة الانجليزية

***Abstract**:*

The parameters of this research are determined through four Chapters: The First Chapter represents the competencies-based approach through defining their concept, reference theoretical backgrounds and methods of building and evaluating competence. With regards to the Second Chapter, it stands for the identification of the concept of the linguistic faculty and the Arab researchers' view to the term of linguistic faculty together with the role of linguistic skills in stabilizing the linguistic faculty. As for the Third Chapter, it illustrates how to teach the Arabic language in the light of the competencies-based approach in the Algerian school through educational documents and manuscripts. Besides, the Fourth Chapter deals with the field study through questioning the people of the field on the subject of the effectiveness of this approach in establishing the linguistic faculty. In virtue of which, the most important results being hereby attained are hereunder listed.

For creation purpose of a role to this approach in stabilizing the linguistic faculty, it is necessary for us to:-

- *Over-passing the traditional pedagogical and evaluative practices inherent to teachers, through updating their own knowledge with new theories, ideas and modern teaching and evaluative methods;*
- *Ensuring efficient training for everyone involved in the educational process with effective methods and strategies, together with changing the employment pattern through the recruitment of graduates of the High School for Teachers;*
- *Looking at the language as a whole, not as an indivisible part, because the learner at this stage has yet to acquire the using mechanisms thereof. As consequence, the pragmatic functional dimension stands for the basis for its attainment through real communicative situations related to the language skills for sound linguistic employment.*

Keywords: Competency-based approach; Linguistic faculty; Algerian school; Primary education.

تمت بحمد الله