الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

# تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بمنظور الإصلاح السنة الخامسة ابتدائي نموذجا

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم

**إعداد الطالب:**

**معزوز عبد المجيد**

**إشراف الأستاذ الدكتور:**

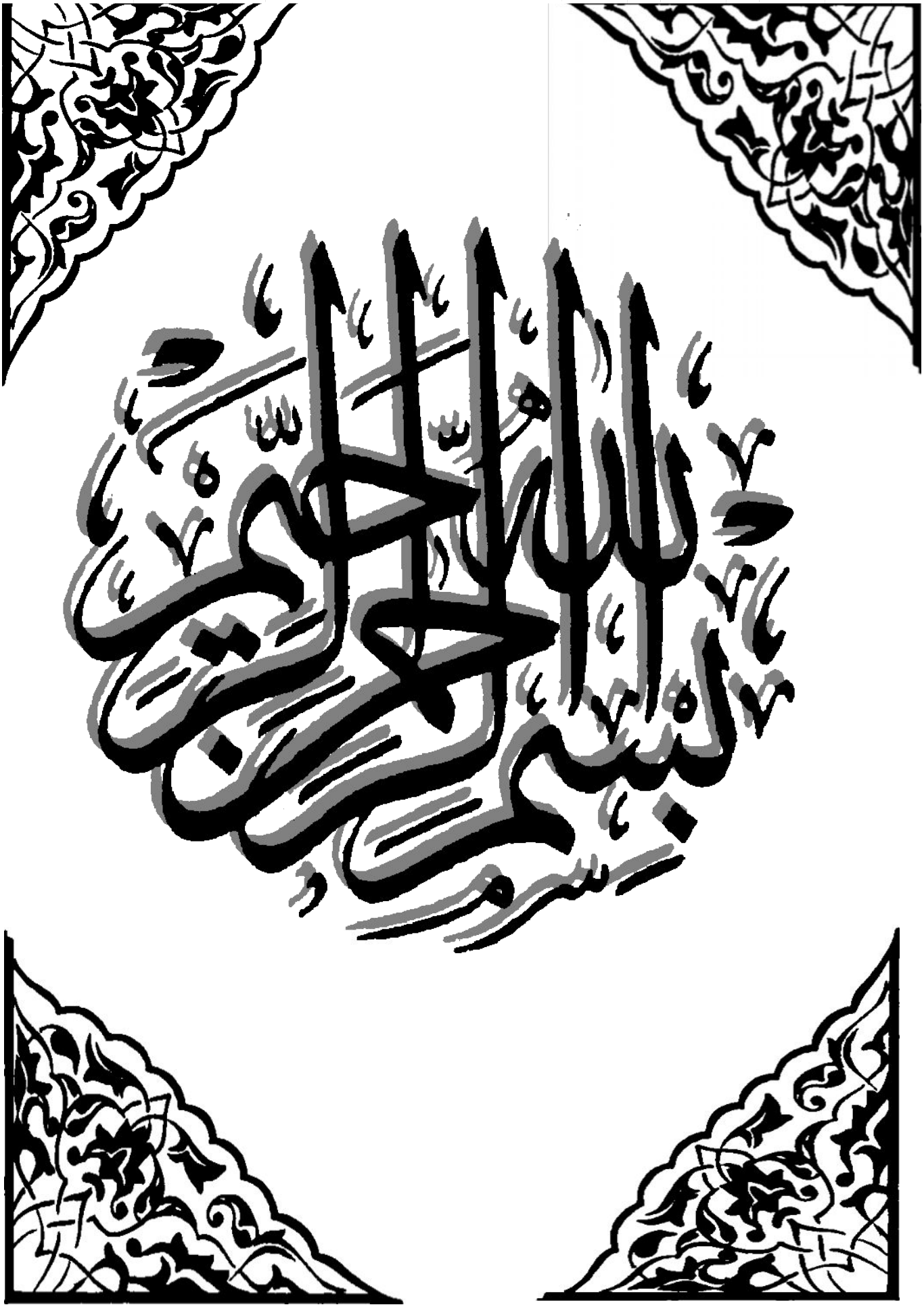
**بن جامعة الطيب**

**أعضاء اللجنة المناقشة**

| الرقم | الاسم واللقب | الرتبة | الصفة | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | حميداني عيسى | أستاذ التعليم العالي | رئيسًا | جامعة تيارت |
| 02 | بن جامعة الطيب | أستاذ التعليم العالي | مشرفًا ومقررًا | جامعة تيارت |
| 03 | حدوارة محمد | أستاذ التعليم العالي | ممتحنًا | جامعة تيارت |
| 04 | لزرق زاجية | أستاذة التعليم العالي | ممتحنًا | جامعة تيسمسيلت |
| 05 | بن عجمية أحمد | أستاذ التعليم العالي | ممتحنًا | جامعة الشلف |
| 06 | أمبارك بن مصطفى | أستاذ محاضر"أ" | ممتحنًا | المركز الجامعي-آفلو |

السنة الجامعية

1442هـ-1443هـ / 2021- 2022


بسم الله الرحمن الرحيم

# شكر وامتنان

الحمد لله الذي يسر طريقي ووفقني في إنجاز هذا العمل، وأصلي وأسلم على رسول الله الذي آتاه الحكمة وفصل الخطاب ومنحهُ فضيلة البيان، فكان من الحجة والبلاغة بما كان وبعد:

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كلّ من ساعدني في إنجاز هذا العمل بدءا من الأستاذ المشرف "طيب بن جامعة" الذي كان لي نعم المرافق والموجهُ والمُقَوِم، وكان لي عظيم الشرف بالعمل تحت إشرافهُ، وصولا إلى كلّ أساتذة كلية الآداب واللغات بجامعة ابن خلدون –تيارت-، انتهاء عند أعضاء اللجنة العلمية المناقشة لأطروحتي، فمني لكم جميعا تحية تقدير وتوقير.

# مقدمة

**مقدمة:**

اللغة وعاء الفكر والتجارب الإنسانية عبر التاريخ، وقد سجلت هموم الإنسان وتطلعاته في رحلة وجوده على هذا الكوكب في بطون الكتب، وهي نعمة أسبغها الله على عباده وبدونها ما كان ليتحقق البيان اللساني والانجاز الحضاري.

واللغة العربية متميزة بين اللغات، لغة القرآن بها نزل الوحي وبها أقنع الرسول صلى الله عليه وسلم من يمتلك ناصيتها، شرفها في ذاتها مصون وسرّها مكنون، بها عبر ويُعبر الإنسان عن ذاته وتطلعاته.

رغم جلال قَدْر اللغة العربية وقُدرتها على التعبير والتصوير غير أنّ واقع اللغة العربية في الجزائر لا يبشر بخير، إذ يحزّ في نفس كلّ غيور على اللسان العربي المبين أن يرى ما آلت إليه العربية من تدني مستوى المتكلمين بها والمدونين بحروفها.

تبذل الدولة الجزائرية الجهود والأموال لتدعيم وتعزيز مكانة اللغة العربية غير أنّ مستواها في تراجع مشهود غير معهود، والناشئ الجزائري اللاحق ليس بأحسن من السابق، فمستوى العربية يتهاوى جيلا بعد جيل.

بالرغم من أنّ الدولة الجزائرية باشرت إصلاحات تعليمية منذ فجر الاستقلال إلى يومنا هذا لإعادة بعث اللغة العربية والنهوض بها لسانيا وأسلوبيا وعلميا غير أنّ واقعها لا يرقى إلى المستوى المنشود والمقصود.

نحن نعلم أنّ الجزائر من بين الدول التي مازالت لحدّ الساعة تصلح ما أفسده الغاشم المحتل، الذي عاث في الأرض فسادا لمدة مائة واثنين وثلاثين سنة، فبعد خروج المستدمر الفرنسي مباشرة شهدت الجزائر اهتماما بقطاع التربية والتعليم ولا يزال متواصلا، حيث أنشأت المدارس والمعاهد وبَنَت الثانويات والمتوسطات والجامعات، وتمّ خلالها تكوين الأساتذة والمعلمين للنهوض بالتعليم.

اعتمدت الجزائر مقاربات تعليمية إصلاحية، بدأت باعتماد المقاربة بالمضامين، ثم جسدت بعدها المقاربة بالأهداف، وصولا إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات التي كانت مع مطلع سنة2003م ثمّ أردفت هذه المقاربة الأخيرة سنة 2017/2016 بإصلاحات ثانية عرفت بإصلاحات الجيل الثاني وذلك تعزيزا لتطبيق المقاربة بالكفاءات.

هذه المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني أو كما يسميها البعض بالمناهج المعاد كتابتها جاءت مسايرة للتطور الذي عرفته التعليمية لتواكب العصر ولتفي بالغرض المنشود من المدرسة وصولا إلى الجامعة انتهاء إلى عالم الشغل لتخرج في نهاية المطاف أجيالا تمتلك الكفاءات العلمية والمعرفية والمهارات اللسانية والكتابية والعملية والإنتاجية، تتحكم في توظيفها في كلّ المجالات والقطاعات، ولا شك أنّ هذا النوع من المقاربة رافقه تَغْيير في المناهج التربوية والبرامج التعليمية ومضامين الكتب المدرسية والأساليب التقويمية.

بقيت الجهود التي بذلتها الدولة الجزائرية من الاستقلال إلى يومنا في قطاع التعليم بجميع مكوناته بعيدة عن مستوى الأهداف المسطرة والغايات المنتظرة، إذ الوضع الحالي لا يعكس الأعمال المسخرة والأموال المجندة لتطوير التكوين والمناهج والبرامج والوسائل والرقي باللغة العربية وتعزيز مكانتها وتحقيق الكفاءات العلمية والمهارات العملية واللغوية والأدبية، ولذلك ظهرت أطروحات تعليمية تدعو إلى التوجه نحو إصلاح جديد، كما نادى بعضهم بإصلاح الإصلاح وإعادة صياغة المناهج والكتب المدرسية.

هذه الأسباب دفعتني إلى البحث في الموضوع الذي عنونته بتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بمنظور الإصلاح "السنة الخامسة ابتدائي نموذجا" لعلي أجلي -ولو نسبيا - أسباب تدني مستوى المتكلمين باللغة العربية والمدونين بحروفها في المدرسة الجزائرية خاصة والمجتمع عامة ثم أقدم حلولا لتلك الأسباب على حسب إمكانيات العلمية والمعرفية، وحتى أستطيع ضبط الموضوع والتحكم في العناصر المشكلة له قسمت البحث منهجيا إلى ثلاثة فصول، خصصت فصلين للجانب النظري، والفصل الثالث للجانب التطبيقي.

**الفصل الأول: مقاربة مفاهيمية لحقل تعليمية اللغة.**

قسمته إلى أربعة مباحث:

خصّصت المبحث الأول من هذا الفصل: لمقاربة التعليمية حددت فيه الحدود والأبعاد المتعلقة بها باعتبارها علما قائما بذاته، وأردفت هذا المبحث بمبحث ثاني حللت فيه العناصر المكونة للعملية التعليمية ثم في المبحث الثالث بينت أهم نظريات تعليمية اللغة، أثبت فيه أهمية النظرية السلوكية، وبيّنت رأي أصحابها في تعليمية اللغة وكيفية اكتساب المتعلّم لها، ثمّ عرّجت على النظرية العقلانية لتشومسكيChomsky، ووضحت رأيه في تعّلم اللغة، وبعدها انتقلت إلى النظرية البنائية التي جاء بها

جون بياجيهJean Piaget، وأبرزت تفسيرها لتعلّم اللغة وتعليمها، ثم انتقلت إلى المبحث الرابع شخصت فيه واقع اللغة العربية في المجتمع الجزائري باعتبار المدرسة مكون لأفراد المجتمع.

**الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية.**

قسمته إلى خمسة مباحث:

إذ خصصت ثلاثة مباحث لبيان المقاربات التعليمية الخاصة باللغة العربية في المدرسة الجزائرية بمنظور الإصلاح بدءا باعتماد المقاربة بالمضامين، ثم تجسيدا للمقاربة بالأهداف، واستقرارا عند المقاربة بالكفاءات حاليا، أما المبحث الرابع فكان لتعليمية المهارات اللغوية الأربع وفق المقاربة بالكفاءات، وختمت هذا الفصل بالبحث في عملية التقويم في مبحث منفرد نظرا لأهميته في تعليمية اللغة العربية.

**الفصل الثالث: دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني.**

قمت فيه بدراسة وصفية تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وحاولت استقراء منهاج الجيل الثاني الخاص بهذا المستوى من حيث الكفاءات اللغوية المنتظر تحقيقها، وسجلت بعض الملاحظات على مضامين النصوص الواردة في الكتاب محلّ الدراسة، كما حاولت استقراء كيفية تعليمية النشاطات اللغوية في ضوء الكتاب المدرسي محل الدراسة، أحسب أنها تتناسب مع مستوى التحليل، كما درست نماذج التمارين اللغوية الواردة في الكتاب المدرسي التي تساعد على تثبيت الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية المستهدفة في العمليات التعليمية في هذا المستوى، ثم ختمت بحثي بخاتمة كانت عاكسة لأهم النتائج التي خرجت بها من عملي هذا.

اعتمدت بعض المصادر والمراجع التي كانت سندا علميا ومعرفيا لإنجاز أطروحتي، أذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر: القرآن الكريم برواية حفص، معجم لسان العرب لابن منظور، والمرجع في التعليمية لعبد القادر لورسي، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة لمحمد لمباشري، مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية لمحمد الدريج، ونظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة لعبد المجيد عيساني، ونظريات التعلم لعماد عبد الرحيم الزغلول، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية لإبراهيم عبد العليم، دليل منهجي في التقويم التربوي الصادر عن وزارة التربية الوطنية لمجموعة من المؤلفين ، وكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، والمنهاج المرافق له، وغيرها من الكتب التي كانت مصادرا ومراجعا لي في عملي هذا.

أملت علي طبيعة الموضوع أن أستعين بالمنهج التحليلي المقارن، وقد اجتهدت قدر إمكاناتي المعرفية أن أجمع ما يفيد المدرسة الجزائرية على الأقل في مستوى تعليمية اللغة العربية بمنحى وظيفي تداولي مهاري يُمكن المعلم والمتعلم على حدّ سواء من تحقيق الكفاءات اللغوية المنتظرة والمهارات اللسانية والكتابية المسطرة بشكل تداولي مهاري يضمن للغة العربية الانتشار ويحفظها من الاندثار، ويوسع لها دائرة الاستعمال، ويَكُف عنها الإهمال.

من الصعوبات التي واجهتني في إنجاز هذا العمل عدم تمرسي في توليد المعرفة من المعرفة وجعل المقاربة بالكفاءات مجالا تطبيقيا ينقل المتعلم من تعليمه المعرفة عن طريق التلقين إلى صناعة معارفه بنفسه، أي ليس تعليمه المعرفة من أجل المعرفة بل تعلّمه المعرفة من أجل التوظيف، وأيضا تشعب موضوع الأطروحة وتقاطعه مع علوم كثيرة؛ لكنّ إيماني بالله ثم حبي للغة العربية لغة القرآن وقناعتي بأنّه لا يدرك السادة من لزم الوسادة، والاشتغال بالعلم طاعة وعبادة، جعلني أواصل العمل دون هوادة، ولله الأمر من قبل ومن بعد.

أخيرا إن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، والله من وراء القصد، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير.

**الطالب: معزوز عبد المجيد**

**جامعة ابن خلدون-تيارت-**

**2022/01/01**

# الفصـــــل الأول:

## مقاربة مفاهيمية لحقل تعليمية اللغة

1.التعليمية الحدود والأبعاد.

2.تحليل العناصرالمكونة للعملية التعليمية.

3.نظريات تعليمية اللغة.

4.واقع اللغة العربية في المجتمع الجزائري.

إنّ المتتبع للوضع المحلي والدولي يجد العناية تتجه نحو المدرسة باعتبارها المحرك الأساسي للحياة برمتها، لذا صار الاهتمام يتزايد يوما بعد يوم بالعملية التعليمية، ابتداء من المدرسة وصولا إلى الجامعة انتهاء إلى عالم الشغل، فما المقصود بالتعليمية عامة وتعليمية اللغة خاصة ؟ وماهي العناصر المكونة لها؟ وماهي النظريات التي أسست لنشأتها وتتطورها ؟

**1- التعليمية الحدود والأبعاد:**

**1-1-1-على المستوى اللغوي:**

أصل مصطلح التعليمية« ...ترجمة لكلمة didactique التي اشتقت بدورها من كلمة didaktitos اليونانية، والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر، يتناول بالشرح المعارف العلمية أوالتقنية، وقد تطوّر مدلول كلمة didactique، ليصبح يعني التعليم...»[1] .

كانت التعليمية مرادفا للشعر التعليمي، ثمّ تتدرج المصطلح ليطلق على تقنية التعليم.

«... التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم أي وضع علامة على الشيء لتدّل عليه... أما في اللغة الفرنسية فإنّ كلمة ديداكتيك didactique ...تعني فلنتعلم أي يعلّم بعضنا البعض أو أتعلم منك وأعلمك...»[2].

التعليمية علم يُتعلم أو يُعلم، فهي بهذا تأخذ صفة العلمية أخذا وعطاء، وتمتاز بالموضوعية، تفعّلها العلاقة الوظيفية بين العناصر المكونة للعملية التعليمية: معلم-متعلم-مادة تعليمية .

«تشير بعض المعاجم المتخصصة بأنّ كلمة الديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى، وتمّ إدراجها في grand Larousse encyclopédique سنة 1954...وتعني "درّس" enseigner، ويقصد بها كلّ ما يوحي إلى التثقيف، أي التزويد بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء الشخصية»[3].

برزت التعليمية بشكل جلّي في الحقول المعرفية والعلمية في منتصف القرن التاسع عشر تقريبا، وبهذا تكون التعليمية من نواتج الثورة الصناعية والاقتصادية التي شهدها العالم مع مطلع القرن التاسع

---

[1]-إبراهيم حمروش، التعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، ع2، الجزائر،1995، ص: 69

[2]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش-الجزائر، د.ت، ص:09.

[3]-ينظر: محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، دار الثقافة، مؤسسة النشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2002، ص:19

عشر، إذ اتجه الانسان إلى عقلنة مجالات الحياة واخضاعها للدراسة العلمية والموضوعية من أجل تسخيرها خدمة لأهدافه الخاصة والعامة ، وكان في مقدمة هذه المجالات المدرسة ومايجري داخلها، فانطلق البحث التعليمي، وبدأ يتسارع حتى تجسد في علم جديد موسوم بالتعليمية، يُقَعد للأنشطة التي تحدث داخل المدرسة ويُنظرلها، ويقدّم الحلول للمشكلات التي تعرقل تفاعل المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

**1-1-2-التعليمية على المستوى الاصطلاحي:**

مصطلح«الديداكتيك هو فنّ التعليم ومجموعة من الوسائل والأساليب التي ترمي إلى استعمال المعرفة أو العمل على معرفة موضوع ما وبشكل عام معرفة اختصاص علمي أو لغة أو فنّ...»[1].

كان مصطلح التعليمية في البداية يعني التعليم، ويطلق على عملية تلقين المتعلم المعرفة سواء كانت هذه المعرفة لغوية أوعلمية أو فنية.

يقول لايف leife :«تطلق الديداكتيك على كلّ فعل أو خطوة يكون موضوعها التثقيف بواسطة التعليم»[2].

كما يُقصدَ بالتعليمية التثقيف من شخص (معلم) إلى شخص (متعلم)، حتى يصبح المتعلم يحمل ثقافة المعلم .

يعرفها لفال la valle «...بالدراسة العلمية لتنظيم وضعية التعلّم التي يعيشها من يتربى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي...»[3].

تهدف التعليمية إلى خلق وضعيات التعلّم وبنائها بناء يجعل المتعلمين يُفكرون ويبتكرون الحلول من أجل الوصول إلى المعرفة والأهداف التعليمية بذاتهم لا بغيرهم.

يعرف محمد الدريج التعليمية بأنّها:«دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرقها وتقنياتها ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف، سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي...»[1].

---

[1]-ينظر: محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص:20.
[2]-المرجع نفسه، ص: 20.
[3]-المرجع نفسه، ص:20.

تهتم التعليمية بدراسة المحتويات ومدى ملاءمتها و انسجامها مع الأنشطة التعليمية، كما تُعنى بطرق وأساليب تمكين المتعلمين منها في وضعيات تعليمية يراعى فيها النضج العقلي ومدى الاستعداد النفسحركي الخاص بهم.

يقول جاسمين Jasmin : «هي بالأساس تفكير في المادة الدراسية بغية تدريسها، فهي تواجه نوعين من المشكلات: مشكلات تتعلق بالمادة الدراسية وبنيتها ومنطقها ومشاكل ترتبط بالفرد في وضعية التعلّم، وهي مشاكل منطقية وسيكولوجية»[2].

يعرفها أيضا روشلنReuchlin «بأنّها مجموع الطرائق والتقنيات والوسائل التي تساعد على تدريس مادة معينة»[3].

يتضح من التعريفين السابقين أنّ التعليمية تُعنّى بالدراسة العلمية لكلّ من المتعلم والمعلم والمادة التعليمية، وتقدم الحلول للمشكلات التي ينتجها التفاعل الثلاثي للعناصر السابقة.

علم «التعليمية بكلّ ما تحمله من معنى هو بالضرورة علم تطبيقي، وهو علم شهد تطورات ملحوظة في العقود الأخيرة»[4].

التعليمية علم تطبيقي، يستمد أسسه النظرية من علوم شتّى كعلم النفس وعلم التربية واللسانيات وغيرها، فهو علم يتقاطع مع علوم كثيرة، وتمثل بالنسبة إليه إجراءات وأدوات تطبيقية، يستعين بها لدراسة العمليات التعليمية داخل القسم من أجل توجيهها نحو الأفضل.

ممّا سبق من تعريفات فإنّ التعليمية علم له شطران:

**أ-شطر نظري:**

يتجسد في التقعيد والتقنين لكلّ النشاطات التعليمية داخل المدرسة مع تقديم الحلول الملائمة لما يظهر من مشاكلات سواء تعلق الأمر بالمحتوى أم المتعلم أم المعلم أم الأساليب والطرق التعليمية وغيرها.

---

[1]-ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، 1990، ص:28.

[2]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، الجزائر، 2009، ص: 41

[3]-المرجع نفسه، ص:41.

[4]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص:24.

**ب-شطر تطبيقي:**

يتجلى في الإفادة من العلوم الأخرى كعلم النفس واللسانيات وغيرها...، إذ تعمل التعليمية على تطبيق ما تمّ الوصول إليه من نتائج بحث في تلك العلوم وتوصيات وذلك خدمة للعملية التعليمية.

**1-2-دواعي ظهور التعليمية:**

استدعى تطور البحث العلمي في الحقل التربوي إلى ظهور التعليمية، يقول عبد القادر لورسي موضحا بعض أسباب بروزها في الساحة العلمية: «...طموح المهنيين والفاعلين التعليمين إلى عقلنة العملية الديداكتيكية عن طريق وضع استراتيجية تعليمية ... تعكس توجها تربويا فعالا، تتحكم فيه أسس علمية دقيقة، لا تدع مجالا للصدفة والارتجال تحقيقا للمردودية والإنتاجية المراهن عليها»[1].

لازال تحدي عقلنة العملية التعليمية قائما في البحث التعليمي لدى الدول إلى يومنا هذا، من خلال العمل على تقنين نشاطي التعلّم والتعليم وفق أسس علمية تضمن تحقيق أقصى نجاح منتظر من لدن المنظومة التعليمية الخاصة بكلّ دولة.

**1-3-موضوع التعليمية:**

لكلّ علم موضوع، و«موضوع التعليمية يمكن حصره في ما يجري ما بين العناصر الثلاثة الآتية: المتعلم، والمعلم والمعارف الخاصة ويلحق بالمعارف الوسائل التعليمية وطرق التدريس»[2].

موضوع علم التعليمية هو دراسة التفاعلات الوظيفية بين الأقطاب الثلاثة: معلم-متعلم-مادة تعليمية، والعمل على تعزيز الانسجام والتلاؤم بينها تحقيقا للأهداف التعليمية المرجوة.

«إنّ الموضوع الأساسي للديداكتيك هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة لخلق تصورات وتمثلات جديدة»[3].

تهتم التعليمية بدراسة الوضعيات التعليمية داخل المدرسة، وكيفيات بنائها بناء يجعل المتعلمين يكتشفون المعرفة، ويبنونها، ولا تُلقن لهم من غيرهم، فالمادة التعليمية لا تمرر تمريرا آليا من المعلم إلى المتعلمين؛ بل تبنى بناء ذاتيا من لدن المتعلمين في سياقات وضعيات وظيفية تفاعلية داخل القسم.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:17.
[2]-المرجع نفسه، ص:125.
[3]-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2000، ص:13.

«... يتضح أنّ موضوع التعليمية هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي:

- المعرفة العلمية التي تحتويها المؤلفات والكتب.

-المعرفة الموضوعية للتدريس والتي ينقلها المعلم.

-المعرفة التي يحصل عليها المتعلمون، أي التي تتكون لديهم.

وكلّ ذلك يتم في إطار فضائي زمني محدد»[1].

يتجسد موضوع البحث في التعليمية في تتبع مسارات وأشكال المادة التعليمية (المعرفة ) انطلاقا من كونها مادة أولية عالية التجريد في المناهج ثم تكييف المعلم لها حتى تصبح مادة تعليمية محولة قابلة لتعليم، ثمّ تقديمها إلى المتعلمين في شكل وضعيات تعليمية نشطة يتفاعلون معها ويحولونها إلى معرفة ذاتية خاصة بهم، مع عمل المعلم على تذليل الصعوبات وتجاوز المشكلات التي تعترض هذه السيرورة.

**1-4-تطور مفهوم التعليمية:**

كان يقصد بالتعليمية في بداية ظهورها للعلن التعليم لا أكثر ولا أقلّ، أي تحويل المادة التعليمية من المعلم إلى المتعلمين و تمريرها إليهم بطريقة تلقينية.

«استمرّ مفهوم التعليمية كفنّ للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر العالم والفيلسوف الأماني فريدريك هيرباتFrédéric Herbat الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تختص بالنشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كلّ ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهرباتيون بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الرئيسة للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة»[2].

كانت البحث التعليمي يركز على نشاطات المعلم ثم تطوّر وصار يهتم بتحليل نشاطات المتعلمين داخل المدرسة ودراسة طبيعة المحتويات التي يسعى المعلم إلى تلقينها إلى المتعلمين.

**1-5- تحولات مفهوم التعليمية:**

تشهد العلوم قاطبة مراحل تطورية وتحولات على مستوى البحث والدراسة، و«لقد مرّ موضوع التعليمية تاريخيا بمراحل ثلاث، ففي فترة الستينات من القرن العشرين كان التركيز على النشاط

---

[1]- ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:25.
[2]-المرجع نفسه، ص:20.

التعليمي، أما في السبعينات والثمانينات فتحوّل هذا التركيز إلى النشاط التعلمي، بينما في الوقت الحالي فقد أصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعلّمي والنشاط التعليمي...»[1].

لقد اهتمت التعليمية في البداية بدراسة نشاطات التعليم، ثم انتقلت إلى الاهتمام بنشاطات التعلّم ليستقرّ البحث على الدراسة التكاملية لهما، أي نشاطي التعلّم والتعليم معا.

«لقد رافق بروز مصطلح التعليمية (didactique) مع مجموعة تحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحوّلت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفنّ ووضوح إلى التلميذ، الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها، مثبتا أنّه تلقنها وتسلمها، وأنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره»[2].

لو تمّ إسقاط هذا الطرح على المدرسة الجزائرية، يتضح بأنّه يوجد ثلاثة أنواع من المقاربات التعليمية:

**أ-مقاربة تلقينية :**

إذ تُولي هذه الممارسة التعليمية أهمية للمعلم، وتجعله محور العملية التعليمية.

**ب-مقاربة سلوكية:**

تجعل هذه المقاربة سيرورة النشاطات التعليمية تحدث مشاركة ومناصفة بين المتعلم والمعلم.

**ج-مقاربة بنائية :**

هي عكس المقاربة التلقينية، إذ تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.

غير أنّه لا يمكن الاستغناء عن تطبيق المقاربات السابقة في النشاطات التعليمية داخل القسم، وذلك حسب ما تمليه طبيعة كلّ مادة دراسية.

---

[1]-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ج1، ص17.
[2]-المرجع نفسه، ص: 17.

### 1-6-1-استقلالية التعليمية:

إنّ المتتبع لتطور التعليمية يجدها « ... سعت إلى تحقيق استقلاليتها الإبستيمولوجية بإنتاج معارف حول عمليات التعليم والتعلم ذات الصلة بمجالها المواديّ وبإدخالها مفاهيم جديدة في حقل البحث التربوي وأساسا النقلة التعليمية العقد التعليمي نظرية الوضعيات التعليمية تصورات المتعلمين...»[1] .

تشكل المصطلحات التالية: المثلث التعليمي -النقلة التعليمية -العَقد التعليمي –الوضعيات وغيرها بالنسبة للتعليمية مجالات البحث الفارقة بينها وبين باقي العلوم، و التي بها تحقق الاستقلالية العلمية، وتأخذ شرعية الوجود ضمن العلوم الأخرى لتبرز علما قائما بذاته متميزا عن غيره.

### 1-6-2-علاقة التعليمية بالتخصصات الأخرى:

تتقاطع التعليمية مع حقول معرفية كثيرة وفي مجالات مختلفة، إذ« التعليمية مجال يُبنى من مساهمات توليفية (تركيبية) من مجالات متعددة، تَكون معها في علاقة تفاعل واستقلال في الوقت نفسه، وتظهر علاقة التفاعل في اهتمامها في نفس الوقت بالمعلم والتلميذ والمدرسة والمعرفة وبرجوعها إلى اختصاصات مرجعية:

أ-علم النفس عموما، وعلم النفس التربوي خصوصا.

ب-علم الاجتماع عموما، وعلم الاجتماع التربوي، والمدرسي خصوصا.

ج-علوم التربية، و البيداغوجيا، اللسانيات، واللسانيات التطبيقية» [2].

التعليمية شأنها شأن بقية العلوم، تفيد وتستفيد من بقية العلوم، إذ تدرس العملية التعليمية انطلاقا من مجالات شتّى منها علم النفس والمعرفة واللغة والمجتمع، هذا ما جعل بحثها يمتد لينهل من النتائج المتوصل إليها في العلوم الأخرى لتثري بها الجانب التنظيري والتطبيقي الخاص بها.

مصطلح التعليمية يتقاطع مع مصطلحات أخرى من حيث الدلالة كالتدريس والتربية والبيداغوجيا، فما دلالة كل واحد من المصطلحات السابقة ؟ وماعلاقته بالتعليمية ؟

### 1-6-3-علاقة التعليمية بالتربية:

ارتبطت التعليمية بالتربية، باعتبارهما يتقاطعان في العملية التعليمية، ويهدفان إلى هدف وغاية مشتركة.

---

[1]-ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:26.
[2]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية ، ص:13.

يمكن تعريف التربية على أنّها «كلّ عمل نقوم به لتنشئة طفل أو شاب، من شأن هذا العمل إكساب الفرد مجموعة من العادات الفكرية والعلمية والصفات الخلقية»[1]، ويؤكد محجوب عباس هذا الرأي بقوله هي: « تغذية الجسم وتربيته لما يحتاج إليه من مأكل ومشرب ليشبّ قويا معافا قادرا على مواجهة تكاليف الحياة ومشتقاتها فتغذية الإنسان والوصول به إلى حدّ الكمال هو معنى التربية»[2].

تهتم التربية بأخلاق الفرد ونموه العقلي والجسمي مع العمل على إكسابه ثقافة المجتمع وبناء شخصيته وفق تطلعات المدرسة والأسرة والمجتمع، أي إعداد مواطن صالح خُلقا وخَلقا.

«...في هذا السياق جاءت التعليمية كعلم حديث النشأة في حقل العلوم الأم، وهي علوم التربية لتشكل العمود الفقري في كلّ عمل تعليمي وفي كلّ نشاط تعلّمي وفي كلّ إجراء تكويني موجه بالأساس للمدرسين»[3].

نشأت التعليمية في رحاب علم التربية، فهي جزء منها، ومكمل لها غيرأنّ التعليمية تتميز عن علم التربية بكونها تركز على الصبغة العلمية، عكس علم التربية الذي يهتم بتعليم الأخلاق وتهذيب سلوك المتعلم.

### 1-6-4-علاقة البيداغوجيا بالتعليمية:

إنّ تحديد دلالة مصطلح البيداغوجيا مرتبط بأصله، و«الأصل الإغريقي للكلمة يشير إلى مجموعة الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى انتقال الطفل من الحالة الطبيعية إلى الحالة الثقافية وأن نَخلُق منه مواطنا صالحا»[4].

يقصد بالبيداغوجيا الأساليب والطرق التي تساعد المربي(المعلم) على إكساب الطفل(المتعلم) العلم والثقافة والأخلاق، فهي البحث في منهجية التعليم وآلياته.

«إنّ مصطلح بيداغوجيا من أصل يوناني مكون من كلمتين،PED وتعني الطفل، AGOGIE وتعني القيادة والتوجيه»[5]، وفي تعريف آخر إنّ البيداغوجيا هي: «مجموع الأعمال التي يستعملها المدرس في إطار وظائف نقل المعارف والتربية لجماعة في سياق مدرسي»[6] .

---

(1) -عبد الله الراشدان وآخرون، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، مصر، ط2، 1999، ص: 12.
(2)-محجوب عباس، أصول الفكر التربوي في الإسلام، دار ابن كثير، دمشق، 1978، ص:15.
(3)-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 11.
(4)-سماء تركي داخل وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2018، ص:111.
(5)-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص:10.
(6)-سماء تركي داخل وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص:113.

يقصد بالبيداغوجيا فنّ قيادة الطفل(المتعلم) أخلاقيا وتهذبيه سلوكيا وتثقيفه علميا وتهيئته اجتماعيا.

«أما التعليمية فإنّها تهدف إلى التأسيس العقلاني لمدرسة شاملة قادرة على تحقيق النجاح في كلّ التخصصات لجميع المتعلمين بإضافة البعد العلمي الذي تفتقده البيداغوجيا، وتسعى إلى عقلنة الفعل التعليمي، من خلال الإجابة عن التساؤلات المتعلقة بكيف نعلم محتوى تعليميا معينا؟ فهي في الأصل تفكير منهجي»[1].

تهتم البيداغوجيا بالطرق والأساليب التعليمية التي تساعد في تربية الطفل تربية صالحة، وتلقينه المعارف، بينما التعليمية أكبر من ذلك، فهي لا تقتصر على الطرق والأساليب؛ بل تهتم بكلّ ما يحدث داخل العملية التعليمية التعلمية وخارجها، بدءا من المنهاج البرامج التعليمية مرورا بالمعلم وصولا إلى المتعلم.

### 1-5-6-علاقة علم التدريس بالتعليمية:

التدريس هو تغير سلوكي ومعرفي نتيجة تأثير المعلم في المتعلم ضمن نشاط يتمّ داخل القسم في إطار زماني ومكاني محددين.

يعرف محمد الدريج التدريس بقوله:« يقصد بعلم التدريس الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أم الوجداني أم الحسي-الحركي»[2].

علم التدريس هو العلم الذي يتناول المادة التعليمية بالتنظيم والتقنين وإختيار أفضل الوسائل والطرق التدرسية من أجل نقلها إلى المتعلمين وفق شروط عقلية ونفسية وحسحركية.

« إنّ التدريس الذي يشكل موضوعا لهذا العلم الحديث نسبيا يتمّ في المدرسة والتي لا يقتصر دورها كما هو معلوم على التلقين ومساعدة التلاميذ على تحصيل العلوم والفنون، بل إنها تطمح بالإضافة إلى ذلك إلى تربية شخصياتهم من جميع جوانبها وتعمل على تكوينهم جسميا ونفسيا وخلقيا لتيْسِير اندماجهم في المجتمع»[3] .

يقصد بالتدريس العملية التقلينية التي يقوم بها المعلم نحو المتعلمين، ولا يقتصر التلقين على العلوم والحقائق؛ بل يتعداه إلى الآداب والأخلاق والتربية الحسنة، أي تلقين موجه نحو تكوين مواطن صالح ومؤهل معرفيا.

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص:12.
[2]-ينظر: محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص:8.
[3]-المرجع نفسه، ص:05.

يقول محمد الدريج :«... هذا التمييز ينبغي ألّا يحجب عنا ما بين علم التدريس وبقية علوم التربية من روابط، إنّه يبقى ومهما كان من أمر استقلاله فرعا من فروع التربية وعلما من علومها، فلا يمكن أن ننظر إليه بالتالي بمعزل عن هذا السياق، كما لا يمكن أن نجرده من دوره التربوي وبعده البيداغوجي»[1].

التدريس مثله مثل التعليمية تفرع عن علم التربية، فالشجرة الكبيرة التي تحويهما هي دوحة علم التربية .

التعليم هو نقل المعارف والعلوم من طرف المعلم إلى المتعلمين ، وهو« ... نشاط تواصلي، يهدف إلى إثارة التعلّم، وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتمّ استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص، الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي-تعليمي»[2].

يتضح ممّا سبق: التعليم والتدريس لهما نفس الدلالة المصطلحية، إذ يعنيان تلقين المعلم المادة التعليمية للمتعلمين ومحاكاة هذا الأخير للأول في كلّ ما يقول ويفعل.

**1-7-النشاطات التعليمية:**

يقصد بالنشاطات التعليمية « كلّ نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معا لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمنهج، والمتمثلة في النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، سواء تمّ هذا النشاط داخل غرفة الصف أو خارجه، طالما أنّه يتمّ تحت إشراف المدرس، كما تُعرف أيضا: بأنّها البرامج التي تضعها أو تنظمها الأجهزة التربوية لتكون متكاملة مع البرنامج التعليمي»[3].

تَدرس التعليمية نشاطات المتعلمين والمعلم داخل المؤسسة التعليمية، وتعمل على توجيه مسارات هذه النشاطات نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة مع تقديم التعديلات التقويمية لها.

تطور البحث في التعليمية «نتيجة لتطور البحث في التربية، أثناء القرن العشرين اتضح أنّ النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كلّ من هربرتHerbert وجون ديJean Di كانت نظرة قاصرة لأنّهما فصلا التعليم عن التعلّم، وأكدت تلك الدراسات أنّ نشاطات كلّ طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر»[4].

---

[1]-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص:05.
[2]-المرجع نفسه، ص:13.
[3]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص:06.
[4] -وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص:10.

تهتم التعليمية بالتعلّم والتعليم؛ والمتعلم والمعلم؛ والمواد الدراسية والوسائل التعليمية؛ وغيرها من الثنائيات التي تأبى الإنفصال ولاترضى إلا بالتكامل في االنشاطات التعليمية، عكس علم التدريس الذي يهتم بالمعلم دون المتعلم وبالتعليم دون التعلّم.

**1-8-1-التعليمية العامة:**

يشمل البحث في التعليمية العامة جميع أنشطة التعلّم والتعليم، إذ «تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة، التي تستند إليها، والعناصر المكونة لها : المنهاج استراتجيات التدريس الوسائل التعليمية صيغ تنظيم العملية التعليمية أساليب التقويم...ومن ثمّ القوانين العامة التي تتحكم بتلك العناصر وبوظائفها»[1].

تعمل التعليمية العامة على دراسة العملية التعليمية بمنهج تكاملي من أجل إيجاد قوانين متشركة، تخضع لها جميع أو جلّ الأنشطة التعليمية، فهي تهتم بالتنظير الكلي للعملية التعليمية، وذلك قصد توجيه عمل كلّ من المعلم والمتعلمين داخل القسم نحو تحقيق الأهداف المسطرة والمنتظرة من المنظومة التعليمية.

**2-8-1-موضوعات التعليمية العامة:**

لو أردت تحديد المحطات الكبرى التي مرّ بها موضوع البحث التعليمي أجدها مرّت بثلاث مراحل، يقول عبد القادر لورسي: «مرّ موضوع التعليمية العامة بثلاث مراحل:

أ-في الستينات من القرن العشرين انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط التعليمي.

ب-في السبعينات والثمانينات تحوّل ذلك الاهتمام إلى النشاط التعلّمي.

ج-في التسعينات انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعلّمي»[2].

تسارع البحث في موضوع التعليمية العامة وتطور عبر الزمن ليستقر حاليا على دراسة التفاعل بين نشاطي التعلّم والتعليم والمتعلم والمعلم والمتعلم والمادة التعليمية والمعلم.

**3-8-1-تعليمية المواد:**

يمكن القول: «... إنّ تعليمية المواد في ظلّ الخطوط العريضة التي سبق تقديمها تنتظم في أربع مناحي، على كلّ مدرس مؤهل ألا يجهلها وهي:

أ-إعادة بناء المحتويات عندما يُمليها المطلب الإبستمولوجي.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:27.
[2]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص:12.

ب-تصميم وتجريب وتقويم مشاريع التعليم الجديدة، والربط بكيفية متناسقة بين الأهداف والمحتويات والنشاطات والوسائل.

ج-الدراسة المكثفة والمستفيضة للأفكار واستدلالات المتعلمين، قصد فهم أحسن لصعوباتهم، وكذلك فهم إمكانياتهم التعليمية.

د-التقويم الموسع للكفاءات والمواقف التي يستهدف التعليم تطويرها »[1].

تهتم تعليمية المواد بدراسة وتحليل وتوصيف المواد التعليمية وترتيب محتوياتها والعمل على إيجاد قواعد عامة وقوانين مشتركة تخضع لها جلّ أو كلّ المواد التعليمية محققة بذلك الانسجام والتكامل المعرفي والعلمي، كما تبحث في التقاطع الذي يجعل من المواد التعليمية مادة واحدة خاضعة للتسلسل المنطقي والتدرج السلس لكلّ الأنشطة.

### 1-8-4علاقة تعليمية المواد بالتعليمية العامة:

تعليمية المواد كانت بداية ظهورها «...في الربع الأخير من القرن العشرين إذ أخذ مصطلح تعليمية المواد يبرز، وقبل هذه المرحلة كان يتمّ التركيز في إعداد المعلمين مثلا على تمكّن المعلم من المادة التي يعلّمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية والفن في قيادة الصفّ وإدارته تأمينا للنظام والانضباط»[2].

تميزت تعليمية المواد عن التعليمية العامة لتتفرد بدراسة المحتويات التعليمية سواء لمادة واحدة أم عدة مواد تعليمية.

«تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها: المناهج، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية، في حين تمثل تعليمية المواد الجانب التطبيقي لتلك القوانين مع مراعاة خصوصية المادة»[3].

يمكن وصف التعليمية العامة على أنّها بحث في المحتويات والطرق والوسائل المؤدية إلى تحقيق الأهداف والغايات.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 107.
[2]-أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج1، ص:17.
[3]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص: 12-13.

**1-8-5-التمييز بين تعليمية المواد والتعليمية العامة:**

يمكن التميز بين التعليمية العامة وتعليمية المواد من خلال موضوع البحث، إذ «تهتم التعليمية العامة بالمفاهيم المشتركة بين مختلف التعليمات، بينما تهتم تعليمية المواد بكيفية التحكم في المحتوى المرتبط بمادة دراسة معينة أو تخصص محدد من حيث طبيعة هذا المحتوى، إضافة إلى كيفية التحكم في العمليات التي تساعد على فهم وضعية التعلّم والتعليم وشروطها وآلياتها...»[1].

تهتم التعليمية العامة بالبحث الكلي في قضايا التعلّم والتعليم بدءا من تصميم المناهج والبرامج التعليمية وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة، بينما تعليمية المواد تدرس المحتويات ومدى صلاحيتها وملاءتها للتعلّم والتعليم .

**1-8-6-موضوع تعليمية المواد:**

تنقسم تعليمية المواد من حيث موضوعات البحث إلى:

**«أ-تعليمية أحادية:**

هي تعليمية تهتم بمادة دراسية واحدة.

**ب-تعليمية المواد المتداخلة:**

تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية»[2].

يمكن التمييز بين تعليمية المواد وبين تعليمية المادة، فالأولى تهتم بجميع المواد بالدراسة والتحليل والتمحيص من أجل إيجاد قواعد وقوانين عامة مشتركة تحكم عملية التعلّم والتعليم لهذه المواد، ممّا يسهل على المتعلمين والمعلم تعليمية هذه المواد، أما الثانية فتشتغل بالمادة الواحدة إذ تهتم تجاوز الصعوبات وإيجاد الحلول للمشاكلات التي تظهرعند المعلم والمتعلم على حدّ سواء في تعليميتها.

**1-9-تعليمية اللغات:**

تعدّ اللغة محلّ اهتمام البحث التعليمي، و«لقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة 1981 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة، ونجد هنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمية النحو...»[3] .

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص:13.
[2]-ينظر: المرجع نفسه ، ص:12.
[3]-المرجع نفسه، ص:12.

لقد ارتبطت التعليمية باللسانيات، و«إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية didactique في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى M.F.Makey الذي بعث جديد المصطلح القديم للحديث عن المنوال التعليمي، وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا:لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية؟ فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس، ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها»[1].

يُقصد بمصطلح تعليمية اللغات البحث العلمي في حقل تعّلم اللغة وتعليمها سواء كانت هذه اللغة لغة وطنية أم لغة أجنبية، ودراسة الكيفية التي تجعل المتعلمين يمتلكون الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية التي تؤهلهم للإتصال و التواصل.

يعرف عبد اللطيف الفاربي تعليمية اللغات بقوله:«هي مجموع الخطابات التي أنشئت حول تعليم وتعلّم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية، وقد نشأت ديداكتيكا اللغات didactique des langues في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على مقولات مرجعية مختلفة، طوّرت مجال البحث في ديداكتيكيا اللغات»[2].

تسعى تعليمية اللغات جاهدة في البحث عن آليات تعلّم اللغات وتعليمها، ورصد النظريات والوسائل والاجرءات العلمية والمنهجية المساعدة لتعلّم اللغات، كما تهتم أيضا بمعالجة المشاكل اللغوية عند المتعلمين، وتجاوزالصعوبات؛ حتى يتمكنوا من اللغة في شقيها الشفوي والكتابي، هذا ما جعلها تنهل من علوم شتى وفي مقدمتها اللسانيات وعلم النفس لما لهما من ارتباط وثيق بموضوعتها ومجالات بحثها.

### 1-9-1-علاقة تعليمية اللغات باللسانيات:

لقد ارتبطت تعليمية اللغات منذ ظهورها باللسانيات، إذ«...استفادت ديداكتيكية اللغات خاصة من اللسانيات البنيوية والوظيفية ويمكن اعتمادا عليهما تصنيف خطاب ديداكتيكية اللغات إلى فئتين: بنيوي ووظيفي سواء تعلق الأمر بتنظيم المحتويات أو الأهداف أو الطريقة المعتمدة »[3].

---

[1]-أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2000، ص130-131.

[2]-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1992، ص72.

[3]-ينظر: علي آيت أوشتان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص:06.

البحوث التي قدمها سوسير في حقل : اللغة والكلام ؛ الدال والمدلول؛ محور الاستبدال ومحور التوزيع؛ التعاقبية والتزامنية؛ إضافة إلى ما قدّمه تشومسكي في مجال وظائف التواصل اللغوي والكفاءة؛ فتح الباب لتعليمية اللغات، وأسهم في تطوير بحثها، وأضفى الشرعية العلمية لتعليمية اللغات في الاجابة على بعض القضايا المرتبطة بتعلّم وتعليم اللغة؛ إذ استطاعت تعليمية اللغات بالاعتماد على ما قدمته اللسانيات البنيوية واللسانيات الوظيفية تجاوز البحث في كنّه اللغات إلى البحث في آليات توظيف اللغات.

**1-9-2-الفرق بين اللسانيات وتعليمية اللغات:**

يشغل بال الباحث في تعليمية اللغات «يختلف من حيث الهدف والموضوع والمنهج عمّا يشغل بال اللساني، ولكنّ العلاقة بين الحقلين ظلّت وطيدة بشكل يصعب معه الفصل بين أسئلة هذا الطرف أو ذلك، فثمة مراوحة بين البحث اللساني والديداكتيكي أو بمعنى آخر بين التساؤل عن الظاهرة اللغوية وبين التساؤل عن تعليمها وتعلّمها»[1] .

تبحث اللسانيات في بنية اللغات، بينما تبحث تعليمية اللغات في كيفية تعلّم اللغات وتعليمها، غير أنّ تعليمية اللغات لاتنفك عن اللسانيات، إذ تنهل منها ما تحتاج من زاد معرفي وعلمي، فإذا كانت اللسانيات تُنظر للغات؛ فإنّ تعليمية اللغات تهتم بالممارسات اللغوية وفق التنظير اللساني.

**1-9-3-موضوع تعليمية اللغات:**

ترتبط تعليمية اللغات ارتباطا وثيقة بالبحث اللساني، إذ«تشكل اللسانيات بمختلف اتجاهاتها البنيوية والتوليدية- التحويلية والوظيفية حقلا مرجعيّا أساسيا في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي محور تعليم وتعلّم اللغات، ويمكن للباحث الديداكتيكي اللغوي أن يشتغل بواسطة البحث اللساني عامة على مستويين:

**أ-مستوى نظري:**

حيث تقدم له اللسانيات إطارا نظريا، يُمكّنه من إدراك العديد من القضايا اللغوية ودراستها.

**ب-مستوى منهجي:**

حيث تمكنه اللسانيات من الأدوات الإجرائية المسعفة في تعليم وتعلّم اللغة» [2].

يتجلى الفرق بينهما في أنّ اللسانيات تنظر للغات، وتعليمية اللغات تُطبق هذا التنظير.

يمتد البحث في تعليمية اللغات إلى موضوعات عديدة منها: تعلّم وتعليم اللغة الأم واللغة الأجنبية؛ والكفاءات اللغوية؛ والمهارات اللسانية والكتابية؛ والتداولية؛ والنحو الوظيفي؛ والتوليد والتحويل وغيرها

---

[1]-علي آيت أوشتان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص:40.
[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص:06.

من الموضوعات اللغوية الكبرى التي تمثل حقولا معرفية تبحث فيها، وذلك من أجل الإفادة منها في نشاطات تعليمية اللغات داخل القسم.

« البحث في ديداكتيكا اللغات متعددة، ومن ثمة فهناك العديد من المواضيع التي يمكن أن تشغل الباحث الديداكتيكي، وتشكل أساسا لفرضياته، وهي تشمل عناصر مختلفة منها: الأهداف؛ المتعلم؛ المحتويات؛ الطرق...»[1]، مجالات البحث في ميدان تعليمية اللغات كثيرة ولا يمكن حصرها نظرا لتداخل وتقاطع تعليمية اللغات مع علوم مختلفة.

**1-9-4-غايات تعليمية اللغات:**

تعمل تعليمية اللغات على تسهيل عملية تعلّم اللغات وتعليمها سواء اللغة الوطنية والأجنبية داخل القسم، وذلك من خلال«.... تقطيع الفعل الديداكتيكي إلى مجالات مختلفة تتضمن: المتعلم؛ والمدرس؛ وفعل التعلّم؛ والمادة التعليمية؛ والتقويم؛ بهدف تذليل صعوبات تعلّم اللغة واكتساب الملكة اللغوية لدى المتعلمين»[2].

تهدف التعليمية إلى تفكيك عمليات التعلّم والتعليم وتحليلها ثم تركيبها بشكل أفضل من السابق مع العمل على حلّ المشكلات التي تعترض متعلمي اللغات وصولا بهم إلى الكفاءات اللغوية المرجو تحقيقها واكسابهم المهارات اللسانية والكتابية التي تضمن لهم الاتصال والتواصل السليم.

**1-10-وظائف التعليمية:**

تهتم التعليمية بنشاطات التعليمية قبل الانطلاق وأثناء الممارسة وبعد الانتهاء، وهذه الاهتمام الغاية منه تتمثل في تقويم عمليتي التعلّم والتعليم مع تقديم الحلول للمشاكلات التعليمية التي قد تظهر أثناء تقديم المادة التعليمية داخل القسم، فهي «زيادة على أهميتها كإطار بحث في كيفية اكتساب المتعلم المادة التعليمية؛ فهي الدراسة العلمية؛ لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها الفرد بهدف بلوغ مخرجات تعليمية محددة»[3] .

من وظائف التعليمية تنظيم وضعيات التعلّم والتعليم مع العمل على متابعة الأهداف المراد تحقيقها خلال سنة دراسية أو طور بأكمله سواء على مستوى مادة تعليمية واحد أم عدّة مواد.

---

[1]-علي آيت أوشتان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ص:73.
[2]-المرجع نفسه، ص:06.
[3]-المرجع نفسه، ص:23.

**1-11-أهداف البحث في التعليمية:**

يمكن تحديد بعض الأهداف المتعلقة بالبحث التعليمي فيما يلي :

- تهتم التعليمية بتقديم رؤى وتصورات، تساعد المعلم على بناء الوضعيات التعليمية بشكل يتناسب مع مستوى المتعلمين، كما تُعنى بتقويم المناهج والبرامج التعليمية والكتب المدرسية والوسائل الإيضاحية، يقول مارتيناMartine :«يهدف البحث في التعليمية إلى بناء أدوات نظرية لتحديث قراءة وضعيات التعليم وتوجيه أنماط تدخل المعلمين، وكذا أخذ القرارات الخاصة بالمناهج»[1].

- تمارس التعليمية سلطة الرقابة على ما يحدث داخل العملية التعليمية من أجل تقديم توصيات واقتراحات علمية تسهم في تحقيق الفعالية والمردودية المنتظرة من نشاطي التعلّم والتعليم، وذلك من خلال التقويم المستمر، حيث: «يهدف البحث في التعليمية إلى بناء إطار نظري محددا مع إدارة عملية معلنة لجعل أنماط التعليم تحت رقابة مدققة بغرض الرفع من فعالية عملية التعلّم، ومحو الفجوات التي تعترضها»[2].

- تنتهج التعليمية المقاربة النقدية العلمية، إذ تعضد النشاطات التعليمية الناجحة والمقاربات التي أثبتت فاعليتها، وبهذا فهي منهج نقدي بإمتياز، يهدف إلى التطلع إلى الأفضل للمتعلمين والمعلمين والمادة التعليمية، إذ«يهدف البحث في التعليمية إلى تطوير منظور نقدي عن طريق ابستمولوجي معمق والتحسيس بالعوائق كجزء من الثقافة العلمية للمدرسين والمتعلمين ...»[3].

- تسعى التعليمية إلى وضع تصميم موحد ودائم سواء على المستوى النظري أم التطبيقي للوضعيات التعليمية خدمة للمعلمين والمتعلمين وتحسينا للمواد التعليمية وتحقيقا للأهداف والكفاءات العلمية والمعرفية والمهارات العملية والفنية المرجوة، يقول جوشودفينJosho Devin : «يهدف البحث في التعليمية إلى إقامة نموذج علمي أصيل لتعليم مفهوم وبناء وضعيات تعليمية ملائمة للمعلمين والمتعلمين»[4].

يهدف البحث التعليمي إلى تحقيق غاية كبرى منها:

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:105

[2]-المرجع نفسه، ص:105

[3]-المرجع نفسه، ص:105

[4]-المرجع نفسه، ص:105.

أ- «البحث لا يجري أبدا دون مبرر... ينطلق من مشكل يواجه في الممارسة والبحث ينبثق في غالب الأحيان من مشروع ابتكار أو تجديد في المناهج».[1]

من غايات التعليمية معالجة المشكلات المطروحة أثناء سيرورة النشاطات التعليمية بتقديم الحلول والعلاج والتكفل بتوفير البديل .

ب- تعمل التعليمية جاهدة في توفير أجود وأحسن المحتويات التعليمية وفق شروط علمية ونفسية وسيكولوجية، تراعي خاصية :المتعلمين والمعلمين، فهي«تهتم بمكانة المحتوى التعليمي، الذي ينصب عليه البحث، فهذا المحتوى يحتل مكانة أو موقعا مركزيا...»[2]،فمستوى المتعلمين مرتبط بمحتوى المواد التعليمية.

ج- يُعد بناء الوضعيات وتنوعها وتكاملها في المسار التعليمي سواء على مستوى المادة التعليمية الواحدة أم عدّة مواد موضوع بحث التعليمية، إذ تعمل على تتبع الوضعيات التعليمية وملاحظة سيرورتها ومعرفة مدى ملاءمتها مع التقويم والتعديل لتلك الوضعيات إذا حدث خلل ما، فـ«... تنوع الوضعيات التي تتناولها بالتحليل وإبراز عناصر ذات قدر عال من الثبات بحيث يمكن القول: إنّها معارف جديدة، فموضوع البحث التعليمي يمكن أن يكون وصف وضعيات تعليمية عادية، والتي يسعى لأن يستخرج منها الخصائص الجديدة؛ أو بناء مقاطع تعليمية من نمط ما أو أكثر من ذلك بناء أدوات أو مؤشرات أو نماذج...»[3] .

د- تتميز التعليمية بتنوع«تخصص منهجيات البحث، وهذه المسألة تتضمن تنوع الأبحاث، وكذا منهجيات وكيفيات التحليل التي تعتمدها، كما يخصّ أيضا طبيعة العلاقات التي يتمّ نسجها بين الباحثين والعاملين في النظام التعليمي...»[4] .

هناك علاقة وطيدة بين الباحثين في التعليمية ومصممي مناهج المواد والمعلمين والمتعلمين، فأي خلل في العلاقة بينهم سيحدث مشاكلات تعليمية، لا تحلّ إلا بإصلاح تلك العلاقة ، ومن هنا يجب على المشرفين على المنظومة التعليمية حين تحديد المواد التعليمية وبناء المنهاج والبرامج التعليمية والمقررات الدراسية ألاّ يقتصروا على المختصين في تلك المواد وفقط؛ بل يجب إشراك جميع الفاعلين التعليمين من أجل تقديم الرؤى والتصورات المستقبلية والأدوات الإجرائية الكفيلة بنجاح هذه المنظومة التعليمية.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:107.
[2]-المرجع نفسه، ص:107.
[3]-ينظر: المرجع نفسه، ص: 107-108.
[4]-المرجع نفسه، ص:108.

هـ- من غايات البحث في التعليمية إنتاج مصطلحات بحثية موحدة ومؤشرات واضحة المعالم الأمر الذي يجعلها تتميز عن غيرها، ومن بين المصطلحات التي أفرزها البحث التعليمي: المثلث التعليمي؛ الهدف؛ العائق؛ الكفاءة؛ المؤشر؛ النقلة؛ وغيرها من المصطلحات المفتاحية للباحث في حقل التعليمية، وهذا الغاية «تتعلق بالمفاهيم المركزية حيث تحدد هذه المفاهيم التعليمية التي تعمل في البحث، وتستخدم كشبكة لقراءة المعطيات الإمبربقية، أي الخبرة مصدرها الحواس.... »[1].

و- البحث في التعليمية مستمر، ولم ولن يتوقف، ومن المعلوم أنّ «...كلّ بحث ينتهي إلى نتائج، ويكون موضوع نشر، ويجب أن يؤدي إلى اكتشاف شيء ما، ويتعلق الأمر بالنظر في الكيفية التي بنيت بها نواتج ونتائج مطابقة إلى حدّ ما مع ما كان منتظرا من موضوع البحث...»[2].

لكلّ بحث علمي نتائج تدّون وتنشر، ورغم البحوث التي دونت في التعليمية إلا أنّ البحث لايزال مستمرا، والتدّوين فيها لن يتوقف نظرا للمستجدات العلمية والمعرفية التي يشهدها التطور الحضاري والتكنولوجي الرقمي خاصة في حقل التعليمية.

كثيرا ما تردد على أسماعنا المثلث التعليمية، فما المقصودة به ؟ وما هي أقطابه؟ وما هي العلائق التي تحكمها ؟

**2-تحليل العناصر المكونة للعلمية التعليمية:**

**2-1-1-المثلث التعليمي:**

رافق البحث التعليمي ظهور مصطلح المثلث التعليمي الذي يضمّ الأقطاب الثلاثة: المتعلم ؛ المعلم؛ المادة التعليمية، « .. وغالباً ما تقدم الديداكتيك على شكل مثلث، يسمى بالمثلث الديداكتيكي (المعرفة؛ المعلم؛ المتعلم)، ويعكس هذا المثلث تصوراً نسقياً من حيث الأدوار والاستراتيجيات التي يلعبها كلّ قطب داخل العلاقة الديداكتيكية، بمعنى آخر أنّ الوضعيات الديداكتيكية تدرك في عموميتها كنسق في علاقة بمختلف المحركات الأولية التي يعكسها الرقم ثلاثة: معلم؛ متعلم؛ معرفة، مع المراهنة على التعلّم كنشاط ذاتي مشروط لعلاقة أفقية بين المعلم والمتعلم، وبين هذا الأخير والمعرفة التعليمية...»[3].

يتكون المثلث التعليمي من ثلاثة أقطاب: متعلم؛ مادة تعليمية؛ معلم، تحكمها علائق تعليمية وتفاعلات انسجامية نفعية وظيفية داخل القسم.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 10.
[2]-المرجع نفسه، ص: 108.
[3] -محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص: 22.

«إنّ الصورة التي يعكسها المثلث التعليمي تُبرز ثلاثة شركاء في وضعية قائمة في زمن معين، تطبعها حيوية ويحكمها نشاط...»[1] .

يدخل كلّ قطب من أقطاب المثلث التعليمي في شراكة مع بقية القطبين ضمن وضعيات تعليمية، إذ لا ترضى التعليمية بالشراكة الصورية الشكلية للأقطاب الثلاثة وفقط؛ بل تسعى إلى إنجاح هذه الشراكة وحلّ المشاكلات التي تَحُدّ من حيوية كلّ قطب وفاعليته، أي شراكة على مبدأ ناجح ناجح بين المتعلمين والمعلم والمادة التعليمية.

«... إنّ هذا المثلث يرمز إلى مساحة تفاعلات بين ثلاثة أصناف من المتغيرات؛ بدل ما يرمز إلى ثلاث قمم المثلث، وأصناف المتغيرات هي:

- المتغيرات المتعلقة بالمعرفة؛ أي المتعلقة بموضوع لقاء المتعلمين بالمعلم.

- المتغيرات المتعلقة بالمعلم.

- المتغيرات المتعلقة بالمتعلمين »[2].

إنّ التَغيُّر الذي يتميز به كلّ قطب من أقطاب المثلث التعليمي: متعلمين؛ معلم؛ مادة تعليمة؛ يضمن للبحث في التعليمية التجدد والاستمرار، فكلّما حدث تغيّرٌ؛ تدخلت التعليمية بالبحث والدراسة والتمحيص لمسايرة هذا التَغَير الحاصل ومرافقته بتقديم التصورات والاقتراحات اللازمة للعملية التعليمية؛ حتى تضمن تفاعلا ناجحا بين الأقطاب الثلاثة السابقة في الوضعيات التعليمية،«... فما يُميّز -قبل كلّ شيء- الوضعية التعليمية هو التضامن الوظيفي لهذه المجموعات الثلاثة من المتغيرات، فبمجرد ما تُهمش أو تغفل إحداها فإنّ البعد التعليمي يختفي»[3].

يزول المثلث التعليمي وتختفي الوضعية المرافقة له إذا حدث خلل أوغياب أو تَغِييبٌ لقطب من الأقطاب الثلاثة: متعلم؛ مادة تعليمية ؛ معلم ؛ وقد تتوقف العملية التعليمية.

### 2-1-2علائق تحكم المثلث التعليمي:

يستمد المثلث التعليمي فاعليته وحيوته من جملة العلائق التي تحكمه، فـ« المثلث التعليمي هو النموذج الأقدم الذي يضع في علاقة كلا من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، فهو يُبرز عملية التعليم والتعلّم بكيفية مبسطة، فهذا المثلث يسمح بإقامة عدد من العلاقات :

---

(1) -عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 08.
(2)-المرجع نفسه، ص: 09.
(3)-المرجع نفسه، ص: 09.

**أ- العلاقة: متعلم- مادة:**

هي العلاقة التي تُبرز العمل التعليمي، فهي تُبيّن ما يصدر من طرف المتعلم.

**ب- العلاقة: معلم- متعلم:**

التي تميل أو تتجه إلى إبراز التعليم الذي يقدمه المعلم.

**ج-العلاقة: معلم- مادة:**

وهي العلاقة التي تظهر مبرراتها أثناء تحضير الدّرس.

هذه العلاقات تبيّن الروابط الجوهرية المتدخلة في كلّ عمل تعليمي »[1].

يمكن أن نميز بين نوعين من العلاقات التي تظهر أثناء تفاعل أقطاب المثلث التعليمي:

**أ-علاقة ثنائية:**

تتمثل في التفاعل: المتعلم-المعلم، المتعلم-المادة التعليمية، المعلم-المادة التعليمة.

**ب-علاقة ثلاثية :**

تتجلّى في علاقة: المتعلم ؛المعلم؛المعرفة.

**2-2-العقد التعليمي:**

يحيل مصطلح العقد إلى وجود طرفين أو أكثر، يحدث بينهما اتفاق وترابط على موضوع ما، و« لقد ظهر مفهوم العقد التعليمي في البداية على يد المفكرين في تعليمية الرياضيات، وهو في هذا الصدد يعني العلاقة التي تحدد على الصعيدين الظاهري والضمني المسؤولية التي يتحملها كلّ شريك اتجاه الآخر في العملية التعليمية- التعلمية، فهذا النظام من الالتزامات المتبادلة بين كلّ من المعلم والمتعلم يشبه العقد، وعندما يتعلق الأمر بالجزء الخاص بالمحتوى يصبح العقد تعليميًا... »[2].

يدخل المتعلمون والمعلم في عقد تعليمي جامع موضوعه هو المادة التعليمية، وكلّ طرف من طرفي العقد له مهام وأعمال يقوم بها، فإذا أخلّ أحدهم بالمهام فسد العقد وسقط العهد.

يدخل كلّ قطب من أقطاب التعليمية في علاقات تفاعل وانسجام داخل المثلث التعليمي يجعله يكتسب قابلية بناء جسور تواصل مؤثرا ومتأثرا، غير أنّه لا يمكن بناء مثلث تعليمي دون دراسة أي قطب من الأقطاب منفردا بالتمحيص والتحليل ومعرفة الشروط والضوابط المعرفية والعلمية الخاصة به،

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 111.
[2]-المرجع نفسه، ص: 145- 146.

وهذا شأن التعليمية، تبحث في خصائص ومميزات كلّ قطب قبل وبعد الدخول في التفاعل الثلاثي المسمى بالمثلث التعليمي.

يتجسد العقد التعليمي في التفاعل بين المتعلم والمعلم في إطار المادة التعليمية بغية تحقيق أهداف تعليمية وكفاءات علمية ومهارات عملية وأداءات سلوكية محددة سلفا في المنهاج والبرامج التعليمية في إطار زماني ومكاني معلومين.

**2-2-1- علاقة العقد التعليمي ببناء الوضعيات:**

العقد التعليمي وبناء الوضعيات متلازمان؛ لكنّ«العقد التعليمي يسبق في الواقع الوضعية التعليمية، ويحدّدها، كما أنّه يحدد عمل المتعلم وعمل المعلم، ولا يمكن أن يعوض بعضها الآخر أو يكون بديلاً له دون إحداث انهيار في نشاط التعلّم»[1].

بناء الوضعيات التعليمية يكون موافقا للعقد التعليمي المصمم سلفا وخادما للأهداف التعليمية المنوطة به، ومن خلال العقد التعليمي المبرم يتم تحديد عمل كلّ من المتعلمين والمعلم ضمن الوضعية التعليمية والنشاطات داخل القسم.

«العقد التعليمي هو في نفس الوقت غير وحيد، وغير ثابت، وهو يستمد خاصيته المزدوجة من تعدد العلاقات القائمة بين المعارف المتواجدة ضمن العلاقة التعليمية»[2].

يتغير العقد التعليمي حسب تغير المواد االتعليمية والكفاءات العلمية والأهداف المراد تحقيقها، كما يختلف حسب المراحل والأطوار التعليمية المرتبطة به، فهو غير قارّ؛ بل يأخذ صفة التجدد والتحيين، وهناك أنواع للعقد التعليمي من بينها:

أ-العقد التعليمي بين المتعلم والمعلم.

ب-العقد التعليمي بين المعلم والمدرسة.

ج-العقد التعليمي بين المعلم والمجتمع و المتعلم.

د-العقد التعليمي بين المدرسة والمعلم و المتعلم والمتجمع.

أنجع هذه العقود والذي تسعى التعليمية إلى إرسائه في الممارسات التعليمية هو العقد الجامع بين المتعلم-المعلم –المدرسة –المجتمع؛ إذ لكلّ واحد منهم دوره في تكوين وبناء ذات المتعلم وإنجاح العلمية التعليمية.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 159.
[2]-المرجع نفسه، ص: 147.

**2-2-2-وظائف العقد التعليمي:**

من بين وظائف العقد التعليمي تحويل ماهو خفي إلى جلّي، وما هو مجرد إلى ملموس؛ أي أجرأت الأهداف والرؤى التعليمية، ومن وظائفه أيضا بناء علاقة تشاركية حوارية بين المعلم والمتعلم في المدرسة وتتعدى ذلك؛ لتصل إلى المجتمع من أجل تحقيق أفضل مردودية وفاعلية ونفعية من العملية التعليمية.

يهدف الالتزام بالعقد التعليمي إلى تحمل المسؤولية من طرف المتعلم والمعلم على حدّ سواء داخل الممارسات التعليمية والعمل على تحقيق النجاح والنفعية لكلّ واحد منهما.

«... إنّ وظيفة العقد ليست تحويل كلّ ما هو ضمني إلى ظاهري، ولكنّ وظيفته هي إحداث توازن بين الإثنين قصد تشكيل منطقة تبادلات بين الشركاء، بمعنى تكوين مجال حوار ونقاش واحتكاك فكري، وفي هذا السياق فإنّ العقد التعليمي لا يمكن أن يعاش إلاّ في إطار العلاقة التعليمية داخل القسم بالذات، وعليه فإذا كان مفهوم العقد التعليمي هو الذي يسمح بفهم دينامية العلاقة التعليمية؛ فيُيَسر عمل القسم، ذلك هو الذي يفكّ رموز العقد التعليمي»[1].

**3-2-2-أهمية العقد التعليمي:**

تسعى التعليمية إلى إقامة علاقات ناجحة بين أطراف العقد التعليمي، و«.. يمكن القول: إنّ العقد الديداكتيكي مؤشر إيجابي لنجاح العلاقة الديداكتيكية، وحراك دينامي في تحقيق المردودية التعليمية لدى المتعلمين، وهكذا عندما تكون بنود العقد الديداكتيكي محترمة من جهة أهداف التعليم والتعلّم ولشروط اكتساب المعرفة ولقوانين ومعايير التقويم؛ فإنّ طبيعة النتائج التي يمكن تحقيقها داخل جماعة الفصل ستكون لا محالة جدّ فعالة»[2] .

تتجلّى أهمية العقد التعليمي في صور عديدة منها:

أ-يعتبر العقد التعليمي مؤشرا دالا على نجاح العلاقة التعليمية بين المتعلمين والمعلم.

ب-ينشط المتعلمون والمعلم ضمن الوضعيات التعليمية من أجل ضمان سريان العقد واستمراريته وصولا إلى تحقيق أهدافه.

ج- العناية بالعقد التعليمي وقوة إحكامه تزيد من قيمة المردودية المنتظرة من نشاطي التعلّم والتعليم.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 163.
[2]-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص: 37.

د-كلّما كان العقد التعليمي مراعيا للشروط والقوانين التعليمية ومعايير التقويم؛ أدى ذلك إلى نتائج تعليمية مُرضية.

**2-2-4-شروط انجاز العقد التعليمي:**

ينجز العقد التعليمي في إطار جملة من الشروط من بينها :

«... ينبغي أن يمتلك المدرس... القدرة على:

- تشجيع وقيادة المحاولات التجريبية.

- قبول الأخطاء باعتبارها مصادر التنظيم والتقدم شرط تحليلها وفهمها.

- إبراز وإحكام العقد الديداكتيكي، والإنصات إلى مقاومة المتعلم وأخذها بعين الاعتبار.

- الانخراط الشخصي في العمل دون الاكتفاء بدور الحكم أو المُقوم، ودون أن يغدو مع ذلك نداً لهم»[1].

من الشروط المتعلقة بالمتعلمين والمعلم من أجل إنجاح العقد التعليمي، ما يلي:

**أ-النضج:**

المعلم في العقد التعليمي يقدم النشاطات التعليمية وفق نضج المتعلمين عقليا وحسحركيا؛ حتى يتسنى له إنجاز المطلوب منهم.

**ب-تحمل المسؤولية:**

هناك أعمال ونشاطات وسلوكات يجب أن يؤديها المتعلمون في العقد التعليمي كالمشاركة والحوار والبحث والتفاعل مع الوضعيات وتقديم الحلول وانجاز الواجبات وغيرها، لذا ينبغي على المعلم أن يوضح للمتعلمين دورهم في العقد التعليمي.

**ج- لا بد أن يمارس المتعلم التقويم الذاتي داخل العقد:**

يكتشف المتعلم أخطاءه ويعمل على تصحيحها في وقتها؛ لأنّ بقاء أي خطأ تعليمي ينعكس على نجاح العقد التعليمي واستمراريته.

---

[1]-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص: 54.

### 2-3-العلاقات التعليمية:

يوجد علاقات تربط بين أقطاب المثلث التعليمي في العقد، « وفي منظور أكثر حصراً ودقة يمكن تعريف العلاقة التعليمية على أنّها التبادلات المنظمة محلياً أي في عين المكان بين المعلم والمتعلم والموضوع المحدد للتعليم»[1].

العلاقة التعليمية هي«...علاقة ثلاثية تترجم التفاعلات القائمة بين ثلاثة أقطاب متساندة، وكلّ قطب يرمز إلى مجموعة من المتغيرات، منها تلك المرتبطة بالمعلم نفسه، وتلك المرتبطة أو ذات الصلة بشخصية كلّ متعلم بمفرده، وكذلك للمتعلمين المشكلين لجماعة القسم، ومنها تلك المرتبطة بالمعرفة أو أي موضوع آخر ونقلته التعليمية»[2].

يشير مصطلح العلاقات التعليمية إلى القنوات التي تضمن التواصل بين المتعلمين والمعلم والمادة التعليمية، وبدونها لا يمكن حدوث التعلّم والتعليم، فكلّما قويت العلاقة؛ زادت النشاطات التعليمية داخل القسم؛ أي علاقة طردية والعكس صحيح.

«إنّ العلاقة الخاصة التي يقيمها كلّ واحد من الشركاء الآخرين في العلاقة التعليمية (معلم-محتوى معرفي- متعلمين) ... تشكل المحرك الحقيقي للعلاقة التعليمية»[3].

تعتبر العلاقات الجامعة بين: متعلم-معلم-معرفة في المثلث التعليمي وتفاعلاتها هي المحرك لنشاطات التعلّم والتعليم؛ فأي خلل في علاقة أحد الأطراف مع غيره؛ يؤدي إلى توقف النشاطات التعليمية، لذا تعدّ العلاقة التعليمية والمحافظة عليها أمر في غاية الأهمية في المثلث والعقد التعليمي، ويتمّ ذلك من خلال الاحترام المتبادل والتشجيعات الفردية والجماعية للمتعلمين والمكافآت المادية والمعنوية التي تقوي العلاقات التعليمية.

تعتمد العلاقة التعليمية على جوانب غير مصرح بها أكثر من اعتمادها على قواعد مصاغة بوضوح معلن، فهي تهتم أكثر بما هو غير معلن، وتمنح لهذه الجوانب الضمنية قيمة أكبر من تلك التي تعطيها القواعد المصاغة ظاهرياً، والتي بواسطتها يرتبط المتعلمون بالمعلم.

### 2-4-النقلة التعليمية:

مصطلح النقلة التعليمية عند «.. شوفلارد chevallard مجموعة من المتغيرات والتعديلات التي

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 151.
[2]-المرجع نفسه، ص: 152.
[3]-المرجع نفسه، ص: 152.

تطرأ على المعرفة العلمية المتخصصة بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسية (أو مادة تعليمية)»[1].

من خلال التعريف السابق يمكن تحديد مفهوم النقلة التعليمية على أنّها تحويل المادة العلمية إلى مادة تعليمية مكيفة حسب جماعة المتعلمين، أي جعلها قابلة للتعلّم والتعليم.

« ... بالنسبة لـ شوفالار chevallard الذي ابتكر وأدخل مفهوم النقلة في مجال التعليمية فإنّ المعرفة العلمية يتمّ تحويلها إلى معرفة مدرسية فعلياً ... »[2]

يقصد بالنقلة التعليمية تحويل المادة العلمية من إطارها النظري الصوري إلى مادة تعليمية تمارس عملا وقولا من طرف المتعلمين في المدرسة ضمن وضعيات نشطة ، فـ« النقلة التعليمية هي الانتقال الذي تشهده المعرفة عندما تمرّ من طابعها العلمي المرجعي إلى طابعها التعليمي، يعني المرور من معرفة مرجعية إلى معرفة تعليمية»[3].

النقلة التعليمية هي عملية تحويل المادة العلمية العالية التجريد وتكييفها وتبسيطها إلى مادة تعليمية مدرسية قابلة للتعلّم من طرف المتعلمين، وتمرّ عملية التحويل بمرحلتين هما:

أ-تحويل المادة العلمية من طرف مصممي المناهج :حيث يعمل هؤلاء على وضع المادة العلمية في وحدات دراسية وفق تدرجات زمنية، ممّا يسهل على المعلم تحويلها إلى المتعلمين لتصبح مادة تعليمية قابلة لتعليم.

ب-تحويل المادة التعليمية من المعلم إلى المتعلمين: يعمد المعلم إلى هيكلة المادة التعليمية وتجزئتها في وضعيات تعليمية يومية ونشاطات ومواقف، ممّا يُسهل على المتعلم التفاعل معها والاستفادة منها.

### 2-5-1-النقلة التعليمية والمادة التعليمية:

ترتبط النقلة التعليمية بالمادة التعليمية ارتباطا وثيقا، إذ«إنّ محتويات التعلّم لا تُنقل في شكلها الأكثر تطوراً، ولكن تُنقل مكيفة حسب المتعلمين ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي والمستوى المعرفي الذي بلغوه، ولهذه الغاية تنظم وتهيكل المحتويات، وتُبسط، وتترجم في أشكال بإمكانها إثارة الاهتمام وتسهيل الفهم ثمّ عن طريق التبويب الشكلي تظهر الفصول والمواضيع والدروس التي تتابع حسب منطق وتدرج محددين، بعبارة مختصرة نقول: إنّ المعرفة تحوّلت، أي تمّ إخضاعها للتحويل»[4].

---

(1) -محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص: 31.
(2)-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 163.
(3)-المرجع نفسه، ص: 163.
(4) - المرجع نفسه، ص: 165.

ينبغي أن تتوافر جملة من الشروط عند تحويل المادة التعليمية إلى المتعلمين منها ما يلي :

أ-الأخذ في الحسبان درجة النمو الذهني والوجداني والحسحركي للمتعلمين.

ب-توزيع المادة التعليمية المحولة والمكيفة على محور زمني تسلسلي ووفق تدرج منطقي.

ج-تجزئة المادة التعليمية في وضعيات تعليمية تجعل المتعلم نشطا في التفاعل معها.

د-تكييف المادة التعليمية المحولة حسب المواقف التي يحياها المتعلمون في محيطهم، أي وضعها في قوالب ووضعيات مشابهة لما عاشه المتعلمون ويعيشونه .

هـ-جعل المادة التعليمية المحوّلة قابلة للتقويم، ووضع مؤشرات لها تدّل على تَمكُن المتعلم منها، وتحكم فيها.

**2-5-2-النقلة التعليمية والمتعلم والمعلم:**

النقلة التعليمية«تتمّ هذه العملية أساساً من منطلق الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المتغيرات التي تخصّ من جهة خصوصية المتعلم من الناحية العقلية والنفسية الاجتماعية، ومن جهة ثانية المعرفة التكوينية للفاعل(المعلم) التعليمي كطرف موكل له هذه العملية بناء على خصوصية الفصل والبيئة المحلية المحيطة بالمؤسسة المدرسية ... »[1].

عملية النقلة التعليمية تنفيذها مقترن مع خصائص المتعلمين ومميزات البيئة المحيطة بهم، وليست النقلة التعليمية تحويلا آليا واملاءات مسبقة على المتعلمين من طرف المعلم ضمن العملية التعليمية.

**2-6-أقطاب المثلث التعليمي:**

تظهر المشاكل التعليمية عند وقوع خلل في علاقات التواصل بين المتعلمين والمعلم والمادة التعليمية، وعندما نُحَلل هذه المشاكل بدقة نجد سببها يرجع إلى عدم مراعاة خصوصية كلّ قطب من أقطاب المثلث التعليمي ومميزاته أثناء التفاعل في النشاطات التعليمية.

**2-6-1-1العوامل المتعلقة بالمتعلم:**

يعدّ المتعلم أحد الأقطاب المكونة للمثلث التعليمي، و«إذا كانت التربية الحديثة تجعل المتعلم المحور الأساسي؛ فمن هذه الزاوية ينبغي معرفة الكثير من المعلومات عن المتعلم، حيث ينبغي الإطلاع على خلفياته واعتقاداته ونظرته للموضوع والأساليب المفضلة لديه، ذلك كلّه من أجل الوصول إلى قناعة مشتركة تمكّن المتعلم من حسن الاستفادة من المعلومات المقدمة إليه، إنّ عمل إشراك المتعلم في

[1]-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص: 31.

تطوير البرامج وتحسينها له دور إيجابي من حيث تحقيق الانسجام المطلوب ومعرفة حاجات المتعلم، وجعله يتفاعل مع المادة تفاعلاً إيجابياً لإحساسه بأنّه مسؤول في وضعها، وتصميمها بشكل من الأشكال»[1].

ممّا استجد في حقل التعليمية والممارسات التربوية هو اعتبار المتعلم محرك النشاطات التعليمية ومحورها، لذا أصبح الاشتغال على المتعلم وتفجير طاقاته أولية وضرورة حتمية عند كلّ فاعل في العملية التعليمية، حيث أصبح اليوم المتعلم هو القائد الرائد في العملية التعليمية، ابتداء من دوره في القسم وصولا إلى مراعاة خصوصياته في بناء المناهج التربوية وتصميم البرامج التعليمية؛ عكس ما كان سائدا من ذي قبل، إذ كان الاهتمام منصبا على المعلم واهتماماته.

### 2-6-1-2-المتعلم ومرحلة الطفولة:

تعتبر مرحلة الطفولة هامة بالنسبة للمتعلم، ونحن نعلم أنّ« المتعلم يمثل الركن الرئيس في العملية التعليمية بالمفهوم اللساني المعاصر، هذا المتعلم الذي أشغل بال الأولياء والأسر والأنظمة والمجتمعات والمفكرين والمربين والفلاسفة منذ آلاف السنين إلى وقتنا الحاضر وبخاصة الأطفال الصغار فقط، إذ إنّ الأطفال في مرحلة طفولتهم هم في أمسّ الحاجة أكثر من غيرهم إلى الرّعاية التربوية والتعليم، كما أنّهم أكثر من الكبار تحصيلاً لما يتعلمونه، ويدرسونه في مرحلة صغرهم؛ لأنّهم لا يشغلهم أي أمر اجتماعي...»[2].

يتميز المتعلم في مرحلة الطفولة بصفاء العقل، فهو يمتلك قوة عقلية متنامية تمكنه من الحفظ والاحتفاظ بالمعرفة بشكل يضمن استمرارها معه زمنا أطول، كما يتميز باستعداده الفطري للتعلّم المدرسي والبناء الفكري والاكتساب اللغوي والحذق المهاري؛ إذا وجد العناية المدرسية والقيادة التعليمية المناسبة، فمن ضيّع ولده صغيرا كبر عليه أربعا إذا استوى وقوي عضده لفوات فرصة تعليمه العلوم والآداب والفنون، لذا يُقال التعليم في الصغر كالنقش على الحجر، فمرحلة التعليم الابتدائي هامة؛ لذا ينبغي العناية بالمتعلمين بشكل كبير وتقديم الدعم المعنوي والمادي لهم خاصة في مرحلة الطفولة.

### 2-6-1-3-بناء شخصية المتعلم:

إنّ شخصية الطفل المتعلم تتشكل شيئا فشيء، وتظهر ابتداء من السنوات الأولى من التعليم، والشخصية«تتشكل من جميع المواصفات والمكونات التي تعطي للشخص طابعاً مميزاً ومحدداً من

---

[1]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة" اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، ص: 62

[2]-عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية التعليمية قديماً وحاضراً، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2016، ص: 71.

الناحيتين الجسمية والسلوكية بكلّ ما تحمله كلمة السلوك من معاني، وبكلّ ما ترمز إليه من عمليات نفسية مختلفة، وتتضمن على سبيل المثال السمات الفكرية والعواطف والاتجاهات والاهتمامات والعقد والآليات اللاشعورية»[1].

في القرن الحالي تمثل العناية بشخصية المتعلم تحديا لكلّ فاعل في العملية التعليمية ومنخرط فيها، فهناك مواصفات وسلوكيات تحتاج التأييد والتعزيز والتطوير والمكافأة، وعلى النقيض هناك سلوكات أخرى تحتاج إلى الإنطفاء والإختفاء، ويحكم بناء شخصية المتعلم الغايات الكبرى للمنظومة التربوية والأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

من السلوكات التي تأثر في بناء شخصية المتعلم إيجابا وسلبا مايلي:

**أ-القلق:**

يمكن تحديد القلق بأنّه الشعور « المتمثل في ورود نوع من الارتباك والخوف والاضطراب في النفس، شريطة ألاّ يكون قلقاً مُوهِنا متأصلاً في نفس المتعلم، أما هذا النوع من القلق فهو ضروري لتحقيق النجاح؛ لأنّه يدّل على الاهتمام الذي يصاحب نفس المتعلم الذي ينبغي الوصول إلى أهدافه المنشودة، إذن فالقلق: نوع منه ضروري لأنّه يدّل على الاهتمام البالغ في تحقيق النجاح، وعلى المعلم أن يتبين في المتعلمين نوع القلق الذي يساورهم عملاً على توجيههم إن كان قلقهم مضرًا»[2].

قلق المتعلم المعرفي الذي يحدث أثناء التعلّم أمر طبيعي؛ بل ضروري لحدوث التعلّم، فهو يرتبك مع المشكلات ويتوتر مع الوضعيات التعليمية الجديدة بحثا عن الحلول لها ، وبمجرد تمكنه من بوادر الحلّ وتجاوز المشكلات التعليمية؛ يتحوّل القلق إلى متعة للتعلّم والبحث، أما القلق غير الطبيعي المتمثل في الشعور بالاضطراب والخوف من المعلم ومن المجتمع بدون مبرر، فهذا قلق سلبي، يجب أن يعالج دون تأجيل أو تأخير من طرف المعلم والأسرة على حدّ سواء.

**ب-الدافعية:**

الدافعية قوى إيجابية تحفيزية يُحدثها المعلم أو المادة التعليمية في نفسية المتعلم، فتدفعه إلى النشاط والعمل، وتمنحه قوة وطاقة، وتجعله ينشط تعلّما وتعليميا، «ومن بين العوامل المحفزة التي تزيد الدافعية قوة المكافآت، والتي قد تكون ذات طابع أخلاقي أو ذات طابع اجتماعي أو ذات علاقة بالنطاق العاطفي،

---

[1]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص: 42.
[2]-المرجع نفسه، ص: 44.

وهو الأمر الذي يعني وجود عدم الاقتصار على نوعية واحدة من المكافآت مهما كانت قيمتها، وقيمة المكافأة تتوقف على التقدير الجيد لكافة الظروف والاحتياجات»[1].

من بين الأمور التي تزيد قوة دافعية المتعلم هي المكافآت المادية مثل: الهدايا والمكافآت المعنوية: كأحسنت وشكرا وجيد وغيرها، والتي تمثل مؤشرات بالنسبة للمتعلم تدّله على تقدمه في التعلّم، وتمكنه من المادة التعليمية، وعكس الدافعية في علم النفس الانطفاء والذي يصاحبه العقاب سواء كان لفظيا أم جسديا، غير أن هذا الأخير ممنوع في العملية التعليمية وفق قوانين ومراسيم وزارة التربية الوطنية.

**ج-الاستعداد:**

من الناحية التعليمية يقصد بالاستعداد مراعاة المعلم حالة المتعلم، وما يمتلكه، وما يحيط به، وما يستطيع تنفيذه عند مواجهة الوضعيات التعليمية في نشاطي التعلّم والتعليم،«وهو من أهم العوامل النفسية -كذلك- التي تجعل عملية التعلّم تحقق أهدافها، إذن كيف نتصوّر أننا أوصلنا بعض المعلومات التي يشتمل عليها الدرس المقدم للمتعلم دون أن يكون هذا الأخير على استعداد تام لتَقبُل هذه المعلومات؟»[2].

لا يمكن مثلا تقديم نشاطات تعليمية علمية داخل المدرسة من طرف المعلم للمتعلمين؛ وهو لا يحضر الوسائل المخبرية والمجهرية المعينة والمحفزة، فعهد تخيل التجربة ولّى، فالتعلمات لابد أن تمارس تطبيقيا وتجريبا، فكلّما زادت الوسائل التعليمية في الدرس زاد الاستعداد والإقبال التعليمي من طرف المتعلمين، ويمكن القول: إنّ الاستعداد هو تجنيد المعلم جميع الموارد والوسائل التعليمية والخبرات والمهارات من أجل توظيفها حتى يتفاعل المتعلمون مع المادة التعليمية بسهولة ومرونة ربحا للوقت والجهد وتحقيقا للنفعية البراجمتية التعليمية المنتظرة من كلا الطرفين.

**د-الذكاء:**

درجة الذكاء تختلف من متعلم إلى متعلم ومن مستوى إلى مستوى، ويظهر التباين من خلال الانجاز العملي أو الكلامي للمتعلمين داخل القسم، ويمكن تعريف الذكاء على أنّه« القدرة على اكتساب المعرفة أو القدرة على التعلّم، كما كان يعرف على أنّه قدرة الفرد على التوافق مع المواقف الجديدة، هذا وقد تمّ تحديد مفهوم الذكاء على أنّه قدرة عامة عند الفرد، تساعده على التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها»[3].

---

[1]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص: 44- 45.
[2]-المرجع نفسه، ص: 45.
[3]-المرجع نفسه، ص: 46.

ينمو ذكاء المتعلم ويتطور مع المواقف والوضعيات التعليمية الجديدة من خلال وضعه في مشكلات تعليمية فيحرك عقله ويعمل نظره من أجل إيجاد الحلّ وتجاوز المشكلات التعليمية، أما وضع المتعلم في وضعيات تعليمية سبق له تجاوزها ووجد حلّها فهذا يعدّ استظهارا وتحفيظا؛ لا ذكاءا وإبداعا تعليميا، فالذكاء العقلي مقترن مع الإبداع الإختراعي، فكلما قويّ الذكاء قويّ الإبداع والإختراع.

**2-6-1-4-علاقة المتعلم بالمعلم:**

في العملية التعليمية«...الحديث عن المتعلم يقودنا إلى تحديد وضعه إزاء العملية التعليمية، فهو المستهدف بالدرجة الأولى في هذه العملية المتشابكة، فإعداد المعلم إعداداً جيداً في كفاياته العلمية والتربوية وبناء المناهج وإعداد المقررات وحسن صياغتها وترتيبها وما إليها من عمليات سابقة ولاحقة كلّها من أجل هذا المتعلم الذي نريد بناءه بناء جديدًا»[1].

يقضي المتعلمون مع المعلم جلّ أوقاتهم، ويتعلمون منه، مثلا في الطور التعليم الابتدائي يقضى المتعلمون مع المعلم مدة زمنية حجمها الساعي ست ساعات يوميا، ماعدا الجمعة والسبت، فإذا كان هذا المعلم يتميز بالكفاءة والنزاهة والسمات الخلقية الحميدة مع توافر مناهج وبرامج تعليمية مبنية وفق خصوصية المتعلمين ومتطلباتهم، فلا شكّ أنّه سَيُكوّن متعلمين متمكنين في الملكات اللغوية و الكفاءات العلمية والمهارات العملية في مختلف المجالات.

**2-6-1-5-تأثير الأوضاع الاجتماعية الخاصة على المتعلم:**

يمكن القول:«إنّ النمو الذهني يتأثر بشكل كبير بالأوضاع الاجتماعية للأفراد، وعليه فإنّ الأطفال المنتمين إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا عادة ما يكونون أقلّ استعداداً للتعامل والتفاعل مع الخبرات المدرسية وامتلاك المهارة اللغوية المناسبة واللازمة للتحصيل من أقرانهم الذين ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية الأعلى»[2].

صحيح أنّ ذكاء المتعلم ينمو واللغة تزداد معجما وكلاما من خلال التفاعل الاجتماعي ، فالعزلة وانطواء المتعلم في الأسرة والمدرسة والمجتمع ينتج متعلما سلبيا، والقصد بالطبقات الاجتماعية هي التجمعات الكبرى في المدن -أي تقسيم سكاني-، فكلّما زاد اتساع المدن والعمران؛ زادت ثقافة المتعلم من بني الإنسان وهذّب اللسان.

---

(1) -محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص: 39- 40.
(2) -عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص: 49.

**2-6-1-6-المتعلم المتفوق:**

هناك متعلمون موهوبون، يتميزون بالتفوق في القسم والمدرسة، و«عادة ما يعمل الأساتذة على فئة قليلة من التلاميذ في القسم- النخبة- مع تهميش باقي التلاميذ، ويبرز التلميذ المتفوق في القسم بذكائه واجتهاده، فكيف يعمل هذا التلميذ ؟ ما هي عوامل نجاحه وتفوقه ؟ كيف يُذاكر ؟ كلّ هذه التساؤلات والإجابة عنها تمكننا من فهم التلميذ المتفوق، كأن نطلب منه أن يحدث الزملاء بطريقة عمله في البيت وكيف يراجع دروسه، فنحاول تعميم الطريقة»[1].

صحيح أنّ المتعلمين ليسوا سواء من حيث التفوق التعليمي والنشاط داخل القسم، غير أنّ المعلم لا بد أن يُسَير النشاطات التعليمية داخل القسم بمستوى واحد، ويضمن لجلّ المتعلمين السيرورة المتكافئة في الوصول إلى التعلّم والتعليم، والتحكم في المادة التعليمية؛ لذا لابدّ أن ينخرط المتعلم المتفوق مع أقرانه بالعمل الفوجي من خلال جعله رئيس الفوج والمصحح للمخطئ من المتعلمين، كما ينبغي أن يستفيد المعلم منه بتكليفه بشرح الغامض من التعلّمات لزملائه، ويمكن للمعلم أن يجلس المتعلمين المتفوقين في المقاعد الخلفية داخل القسم، ويكيّف تدخلاتهم محدثا توازنا بين عملهم وعمل غيرهم؛ لكي تَسير نشاطات التعلّم بمستوى ووتيرة واحدة نحو الأهداف التعليمية.

**2-6-1-7-المتعلم غير المتفوق:**

يوجد في القسم متعلمون غير قادرين على مسايرة الحصص التعليمية والتفاعل معها، هذا ما يجعل المعلم في بعض الحالات يهمشهم هذه الفئة، «ولتفادي تهميشهم يمكن أن نخصص حصصاً استدراكية لذوي المستويات الضعيفة، ونبحث عن طرائق لبثّ روح ورغبة النجاح في نفوسهم وخلق روح المنافسة بينهم»[2].

أثناء سيرورة النشاطات التعليمية قد يحدث تأخر لدى بعض المتعلمين، ممّا يجعل المعلم يدونهم في دفتر خاص، ويعمل على تخصيص حصص معالجة لهم في وقت لاحق لإزالة التأخر وتحقيق التمكّن؛ حتى يستدركوا ما فاتهم من تَعلّمات.

**2-6-1-8-المتعلم والمادة التعليمية:**

يتفاعل المتعلم يوميا مع المواد التعليمية داخل القسم،«... وعليه فالمحتوى والمنهج ينبغي أن يتناسب مع كلّ مرحلة من مراحل النمو العقلي؛ وفق تقسيم بياجيهpiaget للمراحل الأربع للنمو المعرفي عند الطفل، مرحلة التعليم الابتدائي تملي على واضع المناهج والمعلمين مراعاة أهم المفاهيم التي تسمح

---

[1]-حاكمي مراد، طالبي مالك، التلميذ بين التربية والتكوين، المجلة الجزائرية للتربية، ع 2، ص: 43.
[2]-ينظر: المرجع نفسه، ع 2، ص: 43.

بنُيات الطفل بإستعابها، ويرى بياجيه piaget أنّ أفضل المناهج هو المنهج النشط الذي يُمكن المتعلم من الوصول إلى الحقائق بنفسه»[1].

يعتبر طور التعليم الابتدائي طورا حساسا، لما يتميز به المتعلمون في هذا السنّ من مواصفات عقلية وجسمية وسلوكية محدودة، وفي نفس الوقت نامية ومتغيرة؛ لذا يفضل وضع المتعلمين في وضعيات تعليمية نشطة، يكونون هم الفاعلون فيها مكتشفين وبانيين لمعارفهم بأنفسهم ثم منتجين لها تطبيقا وواقعا، فالمنهاج المناسب لهم هو المنهاج النشط.

**2-6-1-9-تفاعل المتعلم مع المعلم:**

في التعلّم النشط المعلم مرشد وموجه للمتعلمين، «فلم يعدّ حشو ذهن التلميذ بالمعلومات هو الغاية القصوى، وإنما أصبح التأكيد على تنمية الشخصية الكاملة، هو هدف التربية الأول والأخير، وهذا يقتضي من المعلم أن يعدّ عدّة كاملة وشاملة»[2].

تسعى التعليمية الحديثة إلى بناء شخصية المتعلم الكفء المتمكن من المعرفة والمبدع لها أداء وانتاجا، وقد«...صار هذا إلى منعطف جديد في مهنة التعليم، حيث أصبح من مستلزمات الأداء التعليمي اعتبار التعلّم اكتساب شخصية، فالمتعلم هو الذي يتعلّم، هو الذي يكتسب بنفسه وعن نفسه المعرفة، ويبقى للمعلم أن يبني ويضبط وضعيات التعلّم»[3].

يتعين على المعلم بناء وضعيات ومواقف تعليمية تحتوي العُقد والمشكلات التعليمية، فيَعمد المتعلمون إلى فكّ هذه العُقد والمشكلات، ويُبدعون في الحلول مثبتين وجودهم واستقلاليتهم في التعلّم.

«... إنّ طرائق التدريس الجديدة تعمل على مساعدة المتعلم؛ كي يكون حقيقة في قلب منظومة التعلّم، حيث يقوم وفي مساحات واسعة بتعلماته بنفسه، وذلك هو الهدف الجوهري، وهو ما يستوجب دوماً تقديم المدّرس للمتعلم دعماً بسيطاً وبشكل مؤقت، يسمح له ببناء تعلّماته وتنمية كفاءاته العامة منها والمنهجية»[4].

تهدف التعليمية الحديثة إلى أن يكون المتعلم والمعلم في وضعيات نشطة تفاعلا وتبادلا للمعرفة، والقسط الأكبر من النشاطات يقوم به المتعلم، ويتجه هذا المسعى إلى بناء شخصية متعلم كفء مبدع مخترع متكيف مع الوقائع وفي كلّ المواقع .

---

(1) -عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص: 88.
(2)-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة، طباعة الجيش الشعبي، الجزائر، 1973-1974، ص: 97
(3)-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 130.
(4) -حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص: 37.

«... العلاقة بين المتعلم والمعرفة نشأت انطلاقاً من فشل التربية التقليدية التي تجعل المتعلم فرداً محايداً في العملية التربوية، وكرفض لذلك جاءت التعليمية لكي لا تعتبر عقول التلاميذ عُلباً فارغة، ينبغي حشوها بالمعرفة؛ بل هم أفراد فعّالون، ويشاركون في بناء تعلّمهم بالاعتماد على معارفهم أو بناء على ما اكتسبوه خارج المدرسة»[1].

تسعى التربية الحديثة إلى تكوين متعلمين منتجين، فالدول في هذا العالم تستند على قطاع التربية والتعليم من أجل تطوير التكنولوجيا والنهوض بالاقتصاد وقَطْع التبعية الاستهلاكية ورفع القدرة الإنتاجية؛ لذا وُجِهَت إلى المتعلمين العناية والرعاية التامة في المقاربة التعليمية الحديثة من أجل تكوينهم، وتحضيرهم لرفع التحدي وتحقيق المنتظر منهم.

**2-6-2-المعلم:**

مصطلح المعلم يشير إلى الشخص الذي يحمل علما ومعرفة وخبرات وتجارب، لايكتفي بها لنفسه؛ بل يحوّلها إلى المتعلمين، وهو ذو تكوين أكاديمي ومستوى علمي، جعله يلتحق بمنصب معلم وفق شروط محددة ومقننتة في كلّ دولة؛ ليمارس مهنة التعليم تنفيذا للبرامج التعليمية والمناهج التربوية داخل المدرسة.

«هو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة، له معرفته وخبرته وتقديره، إنّه ليس وعاءً يحمل معرفة، إنما هو مُيَسرٌ لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم، إذ يشكل فيها الوساطة فقط، إنّه مهندس التعلّم ومبرمج ومعدل العمل فيه، إنّه الركن الثاني من التعليمية وهو الركن الذي لا قوام للتعليمية من دونه...»[2].

الركن الثاني من العملية التعليمية هو المعلم، إذ يحول المعرفة المكيفة للمتعلمين، ويهندس النشاطات التعليمية، ويصنع الوضعيات التفاعلية داخل القسم، ويعمل على تنفيذ البرامج وفق المنهاج في مواقيت محددة وأهداف مسطرة سلفا لكلّ دولة.

تعتبر« ... التربية المعاصرة في مطلع الألفية الثالثة ... المعلم منشطاً ومنظماً، وليس ملقن معارف علمية ومعلومات عامة، وإنما دوره يكون موجهاً؛ ومرشداً؛ ومحفزاً على الابتكار والاكتشاف، كما يُعِدّ الوضعيات ويحثّ المتعلمين على التعامل معها، كما يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، التعليمية وعلم النفس، ص: 06.
[2]-صياح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، ج2، ص: 20.

تقويم مجهوده، وما يخصّ الجانب الخلقي فهو الذي يعلّم التلاميذ الحبّ والتآخي والتعاون على فعل الخير فيما بينهم ومع غيرهم وحبّ البّر وحبّ غير وحبّ الوطن وأهله ومقدراته»[1].

يعتبر المعلم وفق المقاربة التعليمية الحديثة منشطا ومنظما للعملية التعليمية، فهو ليس كما كان من ذي قبل يُملي على المتعلمين ما يقولون، وما يفعلون، إذ في الممارسات السابقة كان هو محور العملية التعليمية، والمالك الحصري للمعرفة، والمتحكم في كلّ حركة وسكون متعلقين بالمتعلمين، واليوم أصبح المتعلمون والمعلم على خط واحدة ومسافة مُتَقايسة من المادة التعليمية، فالمعلم مرشد وموجه ومُقوم وصانع للوضعيات والعُقد التعليمية تارك المجال للمتعلمين؛ لينشطوا ذاتيا، ويتوصلوا إلى المادة التعليمية بأنفسهم.

### 2-6-2-1-تكوين المعلمين:

يمكن تعريف تكوين المعلمين على أنّه «نشاط علمي منظم، تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة في مجال الإشراف، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين، من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة، وإسداء النصائح والتوجيهات من خلال الدورات التدريبية التي تساعد على تحسين أدائهم»[2].

طبيعة حقل التعليمية والمستجدات التي يشهدها البحث فيه يملي على المعلم ضرورة التكوين والاطلاع والتوسع المعرفي المستمر من خلال الانخراط في الأيام التكوينية والندوات التربوية بمعية مفتشي المواد التعليمية.

«... ذلك أنّ المعلم يحتل مكانة مركزية في صلب المنظومة التربوية، ويضطلع فيها بدور رئيسي لا يمكن الاستغناء عنه، كما أنّ نوعية التعليم ومستوى التكوين يتوقفان أولاً وقبل كلّ شيء على كفاءة المعلمين وعلى ضميرهم المهني، وكذا على شيمهم الإنسانية ومؤهلاتهم البيداغوجية» [3].

ينبغي أن يكون المعلم حاملا لمؤهلات علمية وشهادات جامعية، يُضاف إليها التكوين والتربص وحضور الفعاليات والندوات الداخلية للمدرسة والخارجية، هذا ما يزيد كفاءاته ومهاراته التعليمية.

« ... لقد شهد هذا المحور أي محور التكوين نقصاً ملحوظاً ومحسوسًا خلال الفترات المتلاحقة من عمر النظام التربوي في الجزائر، ولم يحظ سوى بعمليات محدودة لم ترق هي أيضاً إلى المستويات التي تؤهلها لتحقيق الفعالية المطلوبة والموجودة لضمان الجودة في التكفل بالمتعلمين وتحقيق الكفاءات

---

[1]-عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية التعليمية قديماً وحاضراً، ص: 64.
[2]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 103.
[3]-بوبكر بن زيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص: 19

المرجوة لضمان الجودة في التكفل بالمتعلمين وتحقيق الكفاءات المستهدفة في السياسة التربوية عبر أداة المناهج»[1].

تكوين المعلمين وتطويرهم تعليميا أمر منوط بمفتشي المواد، غير أنّه للأسف جلّ مفتشي المواد يكتفي ببضع ندوات في العام الدراسي الواحد، ولا يزرون المعلمين إلا في النزر القليل، وحتى المديرون لا يهتمون بالتكوين إلاّ الفئة القليلة منهم، وهذا ما انعكس على أداء المدرسة الجزائرية عموما وعلى المتعلمين خصوصا.

**2-6-2-2-رسالة المعلم:**

ممّا «لاشكّ أنّ مهنة التعليم من أشق المهن، وأصعبها، ذلك لأنّها مهنة بناء عقول البشر، فإذا ما قارنت بين بناء المصانع أو بناء المساكن وبين بناء البشر، لأدركت مدى أهمية وخطورة الرسالة التي يقوم بها المعلم، ذلك لأننا نضع بين يديه مخلوقاً في السادسة من عمره تقريباً، ونريد منه أن يرده إلينا عضواً اجتماعياً نافعاً مكتمل الشخصية ملماً بالمهارات والمعارف التي تمهد له كسب عيشه بنفسه ومزودا بالعادات والقيم الأخلاقية والفكرية التي تمكنه من التكيّف مع بيئته؛ بل والعمل على تطويرها وازدهارها»[2].

إنّ التعليم قبل أن يكون مهنة ووظيفة هو رسالة دينية وعلمية، فالمعلم هو من يُربي الأجيال، ويكوِّن الإطارات، ويمدّ المجتمع بالكفاءات التي تنهض بالبلاد محققة السيادة الوطنية والقيادة الدولية والريادة العالمية في كلّ المجالات؛ لذا ينبغي الاعتناء بالمعلم وإعطائه قيمته المعنوية والمادية داخل المجتمع، فهو المحرك الأساس له، فكلّما تقهقر وضع المعلم تقهقر المجتمع، والعكس صحيح.

إنّ الدولة التي يهان فيها المعلم، وتساق عليه النكت، دولة معلولة تحتاج إلى تشخيص الداء وتقديم العلاج من أجل الشفاء؛ لكي تعود للمعلم مكانته المرموقة بدءا من قاعدة الهرم (المجتمع) وصولا إلى قمته (الفئة الحاكمة).

« من هنا فإنّ المعلم الذي يساهم في صنع الأجيال الجزائرية أهل لأن يحظى بعرفان المجتمع، كما ينبغي أن يستعيد اعتباره المسلوب، والذي بدونه لا يمكن له أداء المهمة السامية الموكلة له، ولهذا السبب أيضا يجب أن تُولى عناية فائقة لمقاييس ترشيح المعلمين ولمناهج تكوينهم الأولي والمتواصل وتحسين مستواهم المهني باستمرار»[3].

---

(1)-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 11.
(2)-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، ص: 148.
(3)-بوبكر بن زيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، ص: 19.

**2-6-2-3-أهمية إعداد الدروس بالنسبة للمعلم:**

يقصد بإعداد الدّرس تصميمه وهندسته وفق مستوى المتعلمين، «إنّ إعداد الدّرس عمل أساسي وجوهري، يقوم به المعلم قُبيل أدائه لعمله بين تلاميذه، وينبغي أن يخصص له المعلم الوقت الكافي، وأن يعطيه من الجهد والاهتمام ما يتكافأ مع أهميته وخطورة الإعداد بالنسبة لنجاح المعلم أو فشله، ولك أن تتصور معلماً يدخل قسمه فارغ الذهن ممّا سيفعله بين تلاميذه لترى مدى تخبطه واضطرابه وتشتته، ولترى أيضاً مدى حيرة تلاميذه وعدم إدراكهم لأي هدفٍ أو غاية يسيرون إليها»[1].

يقول المثل العربي: قتل الرجال الارتجال، فما بالك بمعلم يُقبل على 30متعلم أو أكثر؟، ولم يرسم خطة محكمة وخريطة واضحة المعالم لسيرورة النشاطات التعليمية، فكيف يكون حاله وحال المتعلمين معه؟، فإعداد الدروس أمر لامناص منه بالنسبة للمعلم، ومذكرات الدّروس يجب أن يحضرها سلفا، وتكون هذه الأخيرة مبنية حسب مستوى المتعلمين.

**2-6-2-4-شروط إعداد الدروس:**

تحضير وإعداد الدروس يخضع لمجموعة من الشروط، يطبقها المعلم قبل الإعداد وأثناءه وبعده منها ما يلي:

**أ-معرفة مستوى المتعلمين:**

ينبغي«على المدرس قبل أن يشرع في عمله أن تكون بحوزته جملة من المعلومات والمعطيات عن مستوى التلاميذ وظروف عيشهم وما إلى ذلك من معلومات ضرورية لتحديد المنطلق أو نقطة البداية التي يقيس عليها أهدافه، ويُحضر بالاستناد إليها دروسه...»[2].

معرفة مستوى المتعلمين بالنسبة للمعلم خير زاد ومعين له أثناء إعداد الدرّوس، فالمعلم في تحضير دروسه لابدّ أن يكيّف المادة التعليمية آخذا في عين الحسبان المستوى المتوسط للمتعلمين، كما يبني وضعيات تعليمية تتناسب مع ظروفهم وتتشابه مع ما يعيشونه في محيطهم؛ حتى يسهل عليهم التفاعل والنشاط ثم التعلّم.

**ب- تجزئة المادة التعليمية:**

يجزء المعلم المادة التعليمية الواردة في البرنامج التعليمي إلى وحدات تعليمية ضمن دروس يومية مراعيا الحجم الزمني المخصص لتنفيذها والمنصوص عليه في المنهاج، ويتدرج في تقديم المادة

---

[1]-بوبكر بن زيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، ص:19

[2]-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص: 81.

التعليمية من السهل إلى الأصعب ومن الملموس إلى المجرد محافظا على التسلسل المنطقي للمادة الواحدة والتكامل المعرفي والمصطلحي لها، و« لاشك أنّ أول خطوة يقوم بها المعلم هو الإلمام بمادة الدرّس، وأول شيء يفعله أن يعرف ما هو الموضوع الذي سيدرسه، ومن المألوف أنّ كلّ معلم يقوم منذ بداية العام الدراسي بتوزيع مقررات البرنامج على جميع شهور السنة الدراسية ثمّ هو في كلّ شهر يعدّ توزيعاً تفصيلياً للموضوعات التي سيقوم بتدريسها خلال الشهر، يسمى (التوزيع الشهري) طبقاً لمجموع الساعات التي يستعملها فيه، ومن هذا المخطط الأخير يعرف المعلم عنوان الذي عليه أن يعدّ مادته»[1].

**ج- تحديد أهداف الدروس:**

هل الغاية من تقديم الدرّوس هي حشو عقول المتعلمين بالمعلومات ؟، «الواقع أنّ الإجابة على هذا...يدخلنا في صميم العملية التعليمية ونوع الخبرات التي نقدمها لتلاميذنا، ولعلّه قد اتضح من كلّ ما تقدم أنّ الهدف من العملية التعليمية ليس هو المعلومات التي نقدمها لتلاميذنا في ذاتها، ولا المهارات التي نُدربهم عليها في ذاتها كذلك، وإنما إلى جانب هذا نطمح إلى تحقيق هدف أكبر، هو تكوين الشخصية المتكاملة في جميع أبعادها الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية»[2].

يعمل المعلم من أجل تحقيق جملة الأهداف التعليمية المقترنة بالدروس اليومية، منها ما هو خاص، ومنها ما هو عام، والمحددة سلفا في المنهاج، إذ إنّ المعلم دائما يحرك درّسه ويتحرك داخل القسم وفق هذه الأهداف التعليمية المنوطة بالكفاءات العلمية والمهارات العملية.

**ج- الوسائل التعليمية:**

لابدّ من توفير الوسائل التعليمية الإيضاحية الفردية والجماعية قبل الشروع في الدروس وأثناء تقديمها، «إنّ درّساً يُعدّ دون أن يفكر المعلم في نوع الوسيلة التي يستعين بها على تحقيق لأهداف المرجوة لهو درّس جاف وتقليدي»[3].

نجاح المعلم في تقديم دروسه إلى المتعلمين مرهون بتوفير الوسائل التعليمية، فكلّ درّس يحتاج إلى نوع محدد من الوسائل، مثلا: نشاط التعبير الشفهي في في حصص تعليمية اللغة العربية في الطور التعليم الابتدائي يحتاج إلى المشاهد الورقية أو الإلكترونية، فالمشاهد هي الوسائل الإيضاحية التي يُقارب المتعلمون بها موضوعات نشاطات التعبير الشفهي المطلوب منهم إنجازه، فالوسائل هي وسائط بين المعلم والمتعلم، تُمكّنه من مقاربة المادة التعليمية، إذ تجعل البعيد قريبا، والغامض واضحا، والمتخيل حقيقة، والنظري تطبيقيا، والدّال اللغوي مدلولا.

---

[1]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، ص: 97.
[2]-المرجع نفسه، ص: 101.
[3]-المرجع نفسه، ص: 102.

**د-سيرورة الدروس:**

يقصد بمصطلح سيرورة الدروس «... مختلف العمليات والوظائف التي يقوم بها المتعلم لتفعيل مكتسباته وإمكاناته الشخصية وتصحيح تمثلاته من أجل بناء معارف جديدة ودمجها في المعارف السابقة وبالتالي اتخاذ القرار وتحديد الإنجاز الملائم»[1].

سيرورة الدّروس هي النشاطات التعليمية التي تتمّ داخل القسم بين المعلم والمتعلمين والمادة التعليمية، إذ ينتقل المتعلمون من حالة اللامعرفة إلى حالة المعرفة، ويتمّ ذلك من خلال مجموعة من الوضعيات التعليمية والمواقف والتطبيقات التي ينجزها المتعلمون من أجل تجاوز مشكلات اللامعرفة مظهرين التحكم والتمكن من المادة التعليمية الجديدة عنهم مع تقويم المعلم لنشاطاتهم.

**2-6-2-5-كيفية سيرورة الدرس التعليمي:**

**أ- وضعية الانطلاق:**

لكلّ درّس تعليمي وضعية انطلاق مشتركة، ينطلق المعلم والمتعلمون منها معا نحو تحقيق الأهداف التعليمية، قد تكون تذكيرا بدرّس سابق أو قاعدة معلومة أو إثارة تساؤلات محددة، و«المقصود بهذه الخطوة إثارة ميل التلاميذ إلى موضوع الدّرس، وجعله محلّ اهتمامهم، وحَفز رغبتهم في تتبع مراحله»[2].

الهدف من بناء وضعية الانطلاق هو إثارة دافعية المتعلمين وشدّ انتباههم من أجلّ النشاط والتفاعل مع المادة التعليمية الجديدة بشكل إيجابي؛ وربط المعلومات اللاحقة بالسابقة.

« نعني بنقطة الانطلاق مجموع المعطيات الشخصية والاجتماعية والمدرسية والتي يمكن أن يكون لها علاقة ما مع الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، معطيات تؤثر فعلاً في النشاط التعليمي وفي نتائجه أو تلك التي نتوقع تأثيرها مستقبلاً، على أننا يجب ألّا نحصر نقطة الانطلاق في شخصية التلاميذ وسلوكهم؛ بل يجب أن يشمل معناها أيضا المدرّس ووضعية مجموعة القسم والظروف البيئية المادية والاجتماعية للمدرسة... »[3].

الاهتمام بوضعية الانطلاق مرهون بمعرفة شخصية المتعلمين ومستواهم العقلي والحسحركي، وينبغي ربطها بأهداف الوحدة التعليمية المراد تقديمها، وربطها أيضا بالوحدات السابقة من نفس المحور التعليمي أي مراعاة التسلسل المنطقي والارتباط المفاهمي بينهما، ولا يمكن بأي حال من الأحوال بناء

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 105.
[2]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، ص: 103.
[3]-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص: 82.

وضعية انطلاق دون معرفة مسبقة بمستوى المتعلمين وتخطيط مسبق وتقويم محكم ، فالمعلم يبدأ درسه حيث يتواجد المتعلمون مستوى ومحتوى.

**ب- العرض:**

يقصد بالعرض المحتوى أو موضوع الوحدة التعليمية المراد تعلّمها من طرف المتعلمين وتعليمها لهم، و«ينبغي على المعلم أن يحلل موضوع درّسه إلى أفكاره الرئيسية، والواقع أنّ كلّ موضوع يحتوي على فكرة أساسية أو فكرتين، وعلى أي حال فإنّه يحسن ألّا يزيد عدد الأفكار الرئيسية على ثلاث حتى لا يتشعب الموضوع، ويتشتت انتباه التلاميذ، فإذا ما حدد المعلم الأفكار الرئيسة لدرّسه؛ عليه أن يحدد بعد عناصره التفصيلية الداخلة تحت كلّ فكرة»[1].

يُجزئ المعلم المادة التعليمية المراد تقديمها إلى أفكار وأهداف ثم يعيد بناءها في وضعيات تعليمية ضمن نشاطات مكيفة حسب مستوى المتعلمين، ممّا يسهّل عليهم تحليلها ثمّ تركيبها تعلّما وتعليما.

**ج- التقويم:**

كلّ عمل منظم يرافقه تقويم محكم، فـ«بعد أن ينتهي عرض المادة بأفكارها الرئيسية وعناصرها التفصيلية وعلاقتها الداخلية ونتائجها المترتبة على هذه العلاقات؛ على المعلم أن يعدّ بعض التمارين التطبيقية التي تبين مدى فهم واستيعاب التلاميذ لجميع حقائق الدّرس من ناحية، وتظهر مدى تحقق أهداف الدّرس العامة والخاصة من ناحية أخرى»[2].

يبدأ المعلم مع المتعلمين النشاطات والتعلّمات ثم ينسحب، ويترك المجال كلّه للمتعلمين، ولا يتدخل إلا لتعديل المسار؛ إن وجد الخطأ موجها ومرشدا ومقوما، فهو«... الذي يقود أفكار التلاميذ من مرحلة إلى أخرى، ويجعلهم يفكرون بأنفسهم لا مقلدين له، وأن يعودهم مواجهة الصعاب والتعبير عن النفس باللفظ والعمل»[3] .

يختم المعلم نهاية الوحدة التعليمية المقدمة للمتعلمين بنشاطات إجرائية وتطبيقات تقويمية يقيس من خلالها مدى تحكمهم في المادة التعليمية توظيفا وتطبيقا، وتمثل هذه المرحلة مرآة بالنسبة للمعلم فمن خلالها يعلم هل نجح في تقديم الدرس للمتعلمين أم أخفق؟.

---

[1]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، ص: 104.
[2]-المرجع نفسه، ص: 104- 105.
[3]-المرجع نفسه، ص: 77.

### 2-6-2-6-دور المعلم:

للمعلم دور مهم في العملية التعليمية، «إنّ الفاعل التعليمي (المعلم) أصبح اليوم يُشكل ذاكرة مرجعية بالنسبة للفصل الدراسي، فهو على علم بالاتفاقات المبرمة بينه وبين المتعلمين والمفاوضات والأحداث الملائمة وهكذا بواسطة هذا الدور يراقب الفاعل التعليمي ويقود التعلّمات»[1].

يعمل المعلم وفق العقد التعليمي ملتزما بتقديم التعلّمات في وحدات تعليمية ومواد دراسية في زمن محدد، فهو الذي يقود سيرورة النشاطات التعليمية محترما الحجم الزمني المقرر لتنفيذها في المنهاج.

«يعتبر المعلم أهم عنصر في مدخلات العملية التعليمية بماله من دور يلعبه في هذه العملية، وهناك رأي يحمل المعلم مسؤولية تدني المستوى التعليمي، ويعزون هذا لما يعانيه المعلمون من نقائص وصعوبات يواجهونها في الميدان، بعض هذه الصعوبات ناتج عن تكوين الكثير منهم، وبعضها يعود إلى الإختلالات الموجودة في المناهج المعتمدة»[2].

نجاح المتعلمين وإخفاقهم يرجع بالدرجة الأولى إلى المعلم؛ لأنّه هو الذي يُفجر طاقاتهم ويُفعّل نشاطاتهم، فكلّما زاد مؤشر رسوب المتعلمين في القسم الواحد دّل ذلك على قصور المعلم في مجال التكوين وعدم صلاحية طريقته التعليمية التي ينتهجها.

«يجب أن ينظر للمدرس في العملية التربوية أنّه الموجه والمرشد للدارسين والمستقبلين، وليس المحفظ والملقن لهم؛ بل هو المصمم للمنظومة التدريسية داخل الفصل الدراسي من حيث تحديد وتنظيم الأهداف والخبرات والمواقف التعليمية واختيار أنسب الوسائط لتحقيق هذه الأهداف، ووضع استراتيجية يمكن استخدامها في حدود الإمكانات المتاحة له داخل البيئة المدرسية، وهذا ما يحقق له النمو المرغوب فيه»[3].

أفضل طريقة يُطبقها المعلم في القسم هي التعليم النشط في سياق حلّ المشكلات التعليمية الذي يجعل المتعلمين يتفاعلون وينشطون بحثا ومشاركة وانتاجا معولين على ذواتهم لا على غيرهم.

### 2-6-2-7-المعلم والطريقة:

يعتمد المعلم خلال تقديمه المادة التعليمية على طرق تتنوع بتنوع المادة التعليمية المقدمة، و«الطريقة التربوية التي يستعملها المعلم لها أهمية كبرى، فميول الأطفال ورغباتهم لها كلّ القيمة في

---

[1]-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص: 25.
[2]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص: 06.
[3]-أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، منشورات السلاسل، الكويت، ط1، 1986، ص: 53.

توجيه عملية التعلّم واختيار المناهج، وعلى المعلم ألاّ يسلب الطفل فاعليته، وألاّ يقصر نشاطه على تقبل آرائه هو ومتابعة أفكاره هو؛ بل ينبغي أن يُشركه بطريقة ديمقراطية في التفكير والبحث والتمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه، فالحقائق وليدة البحث والتنقيب الذي يجربه المتعلم بنفسه ليتخلص تدريجياً من عملية التعليم ليتوجه نحو عملية التعلّم والتكوين»[1]، إنّ زمن التعليم بالنسبة للمتعلم ولّى مع المقاربات التعليمية السابقة، وبدأ زمن التعلّم والتكوّن الذاتي مع المقاربات الجديدة.

**2-6-3-المادة التعليمية:**

مصطلح المادة التعليمية يعني«مجموعة الوقائع والحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولات متكررة لفهم الأشياء والظواهر المحيطة به» [2].

قد يقصد بالمادة التعليمية كلّ معرفة قابلة للحفظ، إذ«المقصود بمرقى المعرفة في صنافة بلوم هو التعلّم والاكتساب الذي يؤدي إلى الحفظ، فالمعرفة باعتبارها من الأهداف العقلية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها تعني تسجيل التلميذ المعارف والمعلومات بعد اتصالها بإدراكه ودخولها في مجرى خبراته وترسخها في ذاكرته وبقائها في متناول إدراكه ووعيه... »[3].

تشير المادة التعليمية (المعرفة) حسب التعريف السابق إلى حفظ الوقائع والمعارف وتسجيل المعلومات وتخزينها في الذاكرة ثمّ استظهارها عند الحاجة، فالمادة التعليمية (المعرفة ) تتمظهر وفق آلتي الحفظ والاستظهار .

المادة التعليمية«هي أساس العلاقة الديداكتيكية بحيث يتدخل المعلم من أجل هضم هذه النقلة الديداكتيكية، وذلك بتكييف معارفه التكوينية الذاتية مع المواضيع الواجب تعليمها، والعمل على إدراجها ضمن المعرفة المدرسية مع تنظيمها زمنياً وسيكولوجياً تحقيقاً للمعرفة العلمية»[4].

تدلّ المادة التعليمية على البرنامج الذي يقدم في شكل دروس ووحدات تعليمية ومقاطع ومقررات تعليمية، إذ يعمل المعلم على تكييف المادة التعليمية ثم تحويلها إلى المتعلمين ضمن نشاطات ومواقف يتناسب محتواها مع مستواهم.

ينبغي على المعلم أثناء تحويل المادة التعليمية أن يكيفها حسب المحيط الذي يعيش فيه المتعلمون، فيقدم المادة التعليمية في وضعيات يومية اعتيادية لهم، فيَسهل عليهم اكتساب المفاهيم وإدراك الظواهر والتعلّم بشكل أسرع، مثلا: لا يطلب من المتعلمين كتابة تعبير عن المتحف وهم لم يشاهدوه، فلا بدّ أن

---

[1] -حاكمي مراد وطالبي مالك، التلميذ بين التربية والتكوين، المجلة الجزائرية للتربية، ع02، ص: 39.
[2]-المرجع نفسه، ع02، ص:23.
[3]-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، ص: 46.
[4]-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة،"مقاربة تحليلية نقدية"، ص: 33

يسبق هذا الطلب تقديم على الأقلّ صور أو مشاهد ورقية أو إلكترونية تقرب من المتعلمين المتحف والأشياء الموجودة فيه، إذن«... فالمعرفة التي نقدمها في القسم لها علاقات ثقافية واجتماعية مع المحيط الخارجي للقسم، ولها أيضا تاريخ يحدد ويوجه في نفس الوقت المحتوى المبرمج للتدريس ومكانته في المسار الدراسي للمتعلم، والشكل الذي يقدم به»[1].

**2-6-3-1- تفكيك المادة التعليمية وتركيبها:**

يكيف المعلم المادة التعلمية ويحوّلها إلى وضعيات تعليمية ونشاطات حيوية، تَضْمن للمتعلمين الانتقال السلس من جزئية إلى أخرى، إذ في زمن التعلّم يستطيعون تفكيك المادة التعليمية وتركيبها من جديد، فتتحوّل إلى مادة طيعة مرنة للمتعلمين، يشكلونها، ويتصرفون فيها، ويستظهرونها عند الحاجة، «فالمعرفة كمعطى علمي لا يمكن إدماجه مثل ما هو عليه في البنية التعليمية، يجب إذن تفتيته أو تفكيكه وإعادة تركيبه من أجل المدرسة أي تلبية مطلب التدريس، ولكنّ هذا التفكيك وإعادة التركيب للمعرفة الموضوعة للتدريس؛ لا يمكن تلخيصها في نوع من التبسيط»[2].

يعدّ المعلم مصمم المادة التعليمية العلمية المحوّلة إلى المتعلمين والمكيّفة حسب مستواهم والمنظمة بشكل تسلسلي منطقي عبر التوزيع اليومي والأسبوعي والشهري والفصلي والسنوي الخاص بتنفيذها، وهو المتابع لسيرورتها، والمُقوم لها لدى المتعلمين.

«فالكيفية التي تتمّ بها هذه العملية التفكيكية التركيبية وتراتبيته وانتظام المواضيع والتغييب الحتمي للبعض منها والإضافات الضرورية لضمان الانسجام بين هذه الموضوعات لتشكل كلاً موحداً، كلّ هذا يجعل من المعرفة المقدمة في القسم عبارة عن إعادة خلق لهذه المعرفة باستيمولوجيا خاصة؛ حتى ولو أنّ الروابط مع الميدان الأصلي هي واضحة الملامح، هذه هي النقطة التعليمية التي يعدّ فهم آلياتها حاسماً لتحديد الطبيعة الدقيقة والمضبوطة لموضوعات التعليمية المتناولة في القسم، وبالتالي حاسماً لتحديد العلاقات التي يقيمها المتعلمون والمعلمون فيما بينهم»[3].

**2-6-3-2- تكييف المادة التعليمية:**

يعمل المعلم على تكييف المادة التعليمية في وضعيات تعليمية أثناء إعداد الدروس، إذ يقترن تكييف المادة التعليمية مع تحديد الوسائل التعليمية المُعينة والأهداف المرجوة والطرق المناسبة والتقويمات الخاصة بهذه الوضعيات التعليمية، إذ«... إنّ المعلم في هذه المرحلة يهيئ مجموعة من المتغيرات الديداكتيكية التي ستُغير وضعية التعلّم، سواء على المستوى العلائقي (معلم- متعلم- معرفة)،

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 113.
[2]-المرجع نفسه، ص: 114.
[3]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، ص: 115.

وهو ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي أو على مستوى اختيار الطرائق والوسائل التي سيستعين بها في تحقيق الأهداف المرتقبة، فمثلا هذه الاختيارات التي سيقوم بها المعلم ستكون لها نتائج على الإدراك الكلي للمعرفة التعليمية التي سيطوّرها المتعلمون وعلى المفاهيم التي سيعالجونها، وهو ما يُجبر المعلم على القيام بتكييف المعرفة المدرسية مع المعرفة التعليمية، خصوصاً أثناء تهيئة جذاذته التي تعبر عن نقلة ديداكتيكية مهمة»[1].

يعمد المعلم -بصفة دورية- بعد تقديم المادة التعليمية في شكل دروس بتحيين المادة التعليمية السابقة وربطها بالمادة اللاحقة من خلال التغذية الراجعة والادماج الاستمراري، إذ«تعدّ المعرفة موضوعاً معقداً ومفتوحاً، فهي تتراكم وتتعمق وتتوسع وتصحح وتتجدد، وعلى المعلم أن يضع مبدأ التحيين في مقدمة نشاط التعليمي...»[2].

**2-6-3-3-المادة التعليمية والمتعلم:**

يتفاعل المتعلمون مع المادة التعليمية المقدمة في سياق وضعيات بالنشاط والبحث والتفكيك والتركيب؛ حتى تحويلها إلى معرفة ذاتية يستعملونها في حياتهم اليومية، «...إنّ اكتساب المعرفة من طرف المتعلمين يعتبر الرهان الأكبر للعقد الديداكتيكي وللعلاقة الديداكتيكية التي تربط المعلم بالمتعلم، ويتمّ إعادة النظر في بنود العقد الديداكتيكي المعمول بها عندما يتعلق الأمر بمكتسبات جديدة، يجب على المتعلم اكتسابها خلال نشاط تعليمي جديد، أي يلغي العقد الديداكتيكي القديم ويبني عقدا ديداكتيكيا جديدا ملازما للنشاط التعّليمي المقترح على المتعلمين داخل إطار زمني معين»[3].

**2-6-3-4-المادة التعليمية والخبرة:**

مصطلح الخبرة من مدلولاته العلم بالشيء بعد التجربة، وفي التعليمية يقصد به «موقف تربوي، تتمّ فيه عملية التعليم والتربية معاً، إذا كان المعلم يدّرس درساً في الفصل؛ فإنّ الموقف يتضمن خبرة تضمّ معارف وحقائق ومفاهيم واتجاهات وتعميمات ومهارات من جوانب العملية التربوية»[4].

خبرة المتعلم عملية عقلية تحدث نتيجة عملية إدماج للمواد والحقائق والمهارات من خلال التجارب التعليمية اليومية والنشاطات المدرسية المستمرة والمتجددة.

---

[1]-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة،"مقاربة تحليلية نقدية"، ص: 33.
[2]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 121.
[3]-ينظر: محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص:35.
[4]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 61.

**2-6-3-5-استمرارية الخبرة:**

تستمر الخبرات مع المتعلمين، وتتطور، وتتغير من خلال مبدأ التحيين والتجديد، وذلك بواسطة الانتقال من خبرة بسيطة إلى خبرة مركبة، مثلا أثناء التعامل مع الحاسوب يتعلّم المتعلم خبرة تشغيل الحاسوب وإغلاقه في الحصة الأولى ثمّ يتجاوز هذا الخبرة بعد مدة من التعلّم إلى إستعمال الحاسوب في كتابة نصوص إلكترونية وحلّ تقويميات رقمية وغيرها من النشاطات التعليمية.

من شروط الخبرة التعليمية الاستمرارية، و«يقصد بها أن تكون الخبرات التعليمية المقدمة للتلاميذ في سلسلة متصلة الحلقات، وليست حقائق متناثرة... كما تعني أن تكون تلك الخبرات التي يمرّ بها التلاميذ ذات قيمة في الحياة العامة والخاصة ومرتبطة بحياتهم خارج المدرسة»[1].

**2-6-3-6-شروط الخبرة التعليمية:**

حتى يكتسب المتعلمون الخبرة التعليمية ينبغي أن تتوفر مجموعة من شروط، منها ما يلي:

« أ- تسمح الخبرة بإيجابية المتعلم ونشاطه العلمي المباشر، فمثلاً تعلّم السباحة أو ركوب الدراجة؛ لا يفيد فيهما الوصف أو المعرفة النظرية للحركات؛ بل لابدّ من نزول الماء فعلاً وركوب الدراجة حتى يتمّ التعلّم.

ب- يكون الموقف التعليمي أو الخبرة ذات معنى عند التلاميذ، ففي درّس المساحات مثلاً: يشرحه أحد المدرسين على السبورة روتينياً، ويحاول أن يفهمه للتلاميذ، ولكنّ الدرّس بصورته التلقنية هذه يكون أثره ضعيفاً على التلاميذ، أما مدرّس آخر فيثير مشكلة زراعة حديقة المدرسة وتقسيمها إلى أشكال مختلفة، فيأخذ تلاميذه وينزل إلى حديقة المدرسة ويقسّمها إلى الأشكال الهندسية المطلوبة... إنّ الخبرة هنا لها معنى عند التلاميذ، وهي ترضي حاجتهم وتحّل مشكلتهم وهي زراعة الحديقة.

ج- تبنى الخبرات على حسب ميولات التلاميذ وحاجاتهم، حتى يبذلوا جهداً لأننا نعرف أنّ التعلّم يأتي نتيجة الحاجة إليه والقيام ببذل الجهد والنشاط في سبيله.

د-تكون الخبرة متعددة الجوانب لتقابل الفروق الفردية.

هـ-تكون الخبرة مستمرة متصلة بحيث يبنى الحاضر على الماضي ويُمهد للمستقبل.

و- تسمح الخبرة بالعمل التعاوني، ولا تهمل العمل الفردي الاستقلالي»[2].

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 35.
[2]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، ص: 45- 46.

تستدعي الخبرة التعليمية العقل والحواس لاستيعابها ثم تجسيدها، ويغلب عليها الشقّ الميداني التطبيقي النشط؛ عكس المادة التعليمية التي يمكن أن تكون معلومات وحقائق تتطلب الحفظ، إذن الخبرة هي التجسيد الفعلي للمادة التعليمية المكتسبة.

**2-6-3-7-الموقف التعليمي والخبرة:**

الموقف التعليمي هو الحدّث التعليمي الذي يظهر المتعلم فيه خبرته بالانجاز، فكلّما كان المتعلم أداؤه إيجابيا في المواقف التعليمية وُصف بتمتعه بخبرة عالية، تؤهله لمواصلة النشاطات التعليمية اللاحقة، ويتميزالموقف عن الخبرة بأنّ «له عناصر متشابكة تؤثر فيه، مثل: الخبرة نفسها، التلميذ وحالته الجسمية والمدرس وشخصيته وطريقة تدريسه والوسائل والأدوات التي يستعين بها»[1]، فهذه العناصر وغيرها تجعل المتعلم في الموقف التعليمي نشطا ومتفاعلا.

**2-6-3-8-المادة التعليمية والبرنامج:**

مصطلح برنامج في حقل التعليمية يعني« مخطط عام، يوضع في وقت سابق لعمليتي التعليم والتعلّم في مرحلة من مراحل التعليم، يلخص الموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهراً أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلمون مرتبة ترتيباً، يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة»[2].

يقصد بالبرنامج المادة التعليمية، وهي تشمل مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والكفاءات وغيرها تمّ تنظيمها وترتيبها علميا ومنطقيا، قصد التعليم والتعلّم في طور من أطوار التعليم وفق زمن محدد سلفا في المنهاج.

يحيل مصطلح توزيع البرنامج إلى «توزيع زمني للخبرات التعليمية التعليمية أو هو سلسلة زمنية للمحتوى المعرفي للمنهج، تتعلق بالسؤال متى ندرس ؟، ويقصد به أن تكون كلّ خبرة تالية لسابقتها بحيث أنّ الخبرات التالية أو اللاحقة تحدث نمواً ازدياداً في الفهم أو المهارة أو الاتجاه أو أي عامل آخر»[3].

قد يستغرق تنفيذ البرنامج سنة أوسنوات، فمثلا في التعليم الابتدائي يستمرّ خمس سنوات، وبعدها يجتاز متعلم المدرسة الابتدائية امتحان نهاية المرحلة الابتدائية، فإن نجح ينتقل بعدها إلى برنامج جديد هو برنامج مرحلة التعليم المتوسط وهكذا.

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 73.
[2]-المرجع نفسه، ص: 106.
[3]-المرجع نفسه، ص: 119.

تسمى مجموعة من الدروس الخاصة بمستوى معين مقررا دراسيا، وهو مرهون بفترة زمنية محددة في المنهاج، يختم المعلم نهاية تنفيذه بتقويمات، فهو «جزء من البرامج الدراسية ومجموعة من الخبرات التعليمية في حقل دراسي، يقدم خلال وقت محدد (سنة، فصلاً...)، يحصل المتعلم منه على درجات أكاديمية عادة، ويعطي المقرر كلّ مستوى دراسي عنواناً أو رقماً محددا»[1].

يتكون البرنامج من مقررات دراسية، تُجزأ في شكل دروس تعليمية، هذه المقررات يجب عند صياغتها وبنائها أن تخضع لجملة من الشروط منها:

- مراعاة طبيعة المجتمع والدين والعادات والقيم السائدة فيه.

- تكون المقررات الدراسية حاملة للأهداف والغايات التعليمية التي تسطرها الدولة للمنظومة.

- تتناسب غاياته مع خصائص المتعلمين العقلية والحسحركية وغيرها.

الوحدات التعليمية هي الدروس التي ينفذها المعلم داخل القسم مع المتعلمين خلال أسبوع أو أكثر، ومجموعة الوحدات التعليمية التي تتقارب في الموضوع وتنضم تحت ما يسمى بالمجال أو المحور التعليمي الواحد أو مايعرف في اللسانيات بالحقل الدلالي الواحد، وهو «عبارة عن مجموعة منظمة من الخبرات الدراسية المتقاربة التي تقدم كجزء من المقرر الدراسي، عادة ما تستمرّ الوحدة من أسبوع إلى ثلاثة أسابيع، وتنظم الوحدات حول مفاهيم متحدة»[2].

### 2-6-3-9-المنهاج:

يعني مصطلح المنهاج التعليمي«...جملة من النوايا تهيأ سلفاً، قصد عمل المستقبل...»[3]، وفيه «تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها، التي توفرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم»[4].

المنهاج هو وثيقة رسمية، تصدر عن وزراة التربية الوطنية، ترافق المقرارت الدراسية لكلّ مادة تعليمية، توضح كيفية سيرورة هذه المقررات؛ وفق الشروط التالية :

**أ-الأهداف:**

يوضح المنهاج الأهداف العامة والخاصة لكلّ مادة تعليمية.

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 106.
[2]-المرجع نفسه، ص: 141.
[3]-طارق محمد، مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج، مجلة علوم التربية، المغرب، 1993، ع4، ص: 31.
[4]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 37.

**ب-المواقيت:**

يحدد المنهاج الوقت الأسبوعي والشهري والفصلي المخصص لكلّ مادة تعليمية .

**ج-الدروس:**

يقدم المعلم الدروس داخل القسم وفق الترتيب الوارد في المنهاج.

**د-النماذج:**

يوجد في ثنايا المنهاج التعليمي نماذج مذكرات موجهة للمعلم، توضح له طريقة تقديم النشاطات التعليمية، يرجع إليها عند التحضير القبلي والبعدي للدروس.

**هـ-المدخلات والمخرجات التعليمية:**

هي « كلّ ما يمكن أن يحصل عليه المتعلم من نواتج في جوانب التعلّم في موقف ما أو عدّة مواقف أو نتيجة لدراسة منهج ما أو حتى بعض المناهج الدراسية المقررة في صفّ ما، وكلّما تعددت وتنوعت جوانب التعليم كان ذلك دليلاً على ثراء الخبرات المتاحة وكفاءة المعلم الذي استطاع أن يخطط وينفذ هذه الخبرات»[1] .

يحدد المنهاج ملمح الدخول، وهو مجموعة الكفاءات والمهارات الأولية المكتسبة في المستوى السابق، ويمثل أرضية تؤهل المتعلمين إلى مواصلة التعلّم والتعليم في المستوى اللاحق، أما ملمح التخرج يتجسد في الكفاءات والمهارات التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم بعد الانتهاء من تنفيذ المقرر الدراسي الخاص بمستوى معين، مثلا: في نهاية التعليم الابتدائي أي بعد نهاية السنة الخامسة ابتدائي يكون ملمح التخرج للمتعلم في حقل تعليمية اللغة العربية: قدرته على قراءة نص يتكون من 150 كلمة على الأقل، ويستطيع أن ينتج تعبيرا كتابيا يصل إلى12 سطر فما فوق، وهو يمثل ملمح الدخول إلى طور التعليم المتوسط.

هذه بعض العناصر التي يوضحها المنهاج التعليمي حتى يتسنى للمعلم العمل وفق رؤية واضحة محققا أفضل مردودية وفاعلية منتظرة من التربية والتعليم.

**3-نظريات تعليمية اللغة:**

شهدت التعليمية بُروز نظريات، شكلت الأسس العلمية والمعرفية التي يُفسر في ضوئها النشاطات التعليمية والتفاعلات اليومية التي تتمّ بين المتعلم والمعلم والمادة التعليمية.

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 120.

إنّ الأسئلة التي تتبادر إلى الذهن ما هي النظريات التعليمية ؟ من هم روادها ؟ ما هي الأسس التي قامت عليها كلّ نظرية؟ وكيف تفسر عملية تعليمية اللغة ؟ وغيرها من الأسئلة التي سنحاول الإجابة عليها فيما يأتي.

شهدت التعليمية تطورا سوّاء في مجالها النظري أم التطبيقي، ممّا أنتج نظريات تقدم أفضل تصور لنشاطي التعلّم والتعليم، وتوضح أحسن المقاربات التعليمية التي يمكن تطبيقها في المدرسة والاعتماد عليها في تحقيق الأهداف التعليمية، إذ كانت البداية ببروز النظرية السلوكية، ثمّ النظرية المعرفية، استقرارا عند النظرية البنائية حاليا.

«إذا تأملنا مجرى القرن العشرين؛ فإننا نلاحظ أن تطوّر التيارات التربوية حدث في ذلك الوقت انطلاقا من إسهامات العلوم الإنسانية، وانطلاقا من التطور التدريجي لنظريات التعليم، والذي يمثل عبورا متتاليا من السلوكية إلى المعرفية فإلى البنائية التي استقر فيها، آخذا في الحسبان الدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة»[1].

### 3-1-1-النظرية السلوكية:

هي تيار فكري معرفي، ومدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي، «تقوم على فكرة جوهرية تتمثل في أنّ علم النفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبنى المنهج المعتمد في العلوم الطبيعية ألا وهو الملاحظة والتجربة، وظهرت النظرية السلوكية في أمريكا وكان ذلك في مطلع القرن العشرين، وقد تجلت هذه النزعة في الثقافة الإنسانية ابتداءً من سنة 1924، وعرف هذه النظرية بتسميات أخرى مثل نظرية التعليم الاستجابي أو الاشتراط الانعكاسي»[2]، ويرجع الفضل في ظهور هذه النظرية وبلورة أفكارها ومفاهيمها في التعليم إلى العالم الروسي الشهير إيفان بافلوف Ivan Pavlov "1849-1936" كما ساهم العالم الأمريكي جون واطسونJohn Watson أيضا في تطوير مفاهيم هذه النظرية من خلال أفكاره إذ نجد هذا الأخير يعرف السلوكية بقوله «العلم الذي يدرس كلّ من السلوك والتكيّف البشري»[3]، وكانت المدرسة السلوكية تأخذ من جميع العلوم لتضمن لنفسها الصفة العلمية لتصوراتها في حقل التعليمية، «إذ لا غرابة أن نجدها تقتحم الميدان اللساني لتضفي عليه طابعها الخاص» [4]، لاعتبار اللغة حقل تتقاطع فيه كلّ العلوم.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص130.
[2]-ينظر: عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط02، ص:98.
[3]- محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 1983م، ص: 93.
[4]-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ص:09

### 3-1- 2-مبادئ النظرية السلوكية:

نادت النظرية السلوكية بضرورة تحيّد شعور الإنسان وما يحدث داخل عقله ونفسه والاهتمام بالسلوك، ولا يعني ذلك أنّ السلوكيين ينكرون وجود الوعي والشعور، لكنّهم يرفضون اعتباره موضوعا للدراسة لأنّه داخلي لا يخضع للملاحظة والقياس، «ومن ثمّة فإنهم ينتقدون التفسيرات التي ترجع سلوك الكائن إلى الدوافع والحاجات الداخلية وحجتهم في ذلك أنّ الشيء الموضوعي الذي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنما هو السلوك والتصرّف الموضوعي، إذ يمكن إخضاعه للملاحظة حال وقوعه، ويمكن قياسه من حيث الزمن الذي يستغرقه أداؤه، وتحليله إلى أجزاء متعددة وتعديله أو تغييره، وضبط الشروط التي تؤدي إلى ظهوره»[1]، ومن ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه من خلال تفسير شروطه، أما ما يجري داخل عقل الإنسان وما يشعر به فأمر ضمني شخصي بحت لا يخضع للملاحظة العلمية ولا ينطبق عليه القياس.

بدأ السلوكيون بدراسة سلوك الحيوان ثم تتدرج البحث ليصل إلى دراسة سلوك الإنسان ثم المتعلم، وتبين للسلوكيين أنّ تعليم السلوك يحكمه القانون المعروف مثير = استجابة، أي السلوك وليد استجابة لمثير أو منبه على الخلايا الحسية للكائن الحي إذا بلغ حد العتبة يتنقل إلى العقل عن طريق المستقبلات الحسية في شكل سيالة عصبية لتُفسر في استجابة معينة مجسّدة في سلوك.

### 3-1-3- أسس النظرية السلوكية:

هناك أسس قامت عليها النظرية السلوكية منها:

**أ-الفلسفة الوضعية:**

هي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينية، ويرفض كلّ تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة، أي أنّ«هذه الفلسفة لا تسلم إلا بما هو مرئي تجريبي، وتنفي صفة العلمية عما سوى ذلك»[2].

كما تعرف بأنّها تيار فلسفي ينصّ على أنّ الخبرة مصدر المعرفة وليس العقل، فهي بهذا المعنى نقيض الفلسفة الفطرية التي تفرض أنّ هناك أفكارا لا يمكن أن تزودنا بها الحواس وينشئها العقل بمعزل عن الخبرة، وتسمي ذلك معرفة فطرية أو معرفة قبلية.

---

[1]-حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2003، ص:51.

[2]-أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط02، 2005، ص: 194-195.

**ب-التجريب:**

«اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية، يعتبر أنّ كلّ معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي وعلى رأس هذه الإجراءات التجربة.

**ج-البراجماتية النفعية:**

هي مبدأ من المبادئ التي تشبعت بها الثقافة الانجلو سكسونية (البلدان الانجليزية ذات التوجه الرأس مالي) وأثر في الفكر والسلوك، فكلّ متصرف دافعه نفعي براجماتي»[1].

الفلسفة الوضعية ومبدأ التجريب والبراجماتية شكلت أهم الأسس للنظرية السلوكية التعليمية.

**3-1-4- المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية:**

تقوم النظرية السلوكية على ثلاثة مفاهيم مركزية هي:

**3-1-4-1-المثير:**

من المهم التعرف على مفهوم المثير وأنواعه المختلفة، فالمثير هو حدث أو شيء يمكن أن نشعر به حيث ينتج لدينا ردة فعل معينة.

«قد يكون هذا المثير ماديا أو معنويا، ويمكن تعريف المثير على أنّه فوق ما يعرف بعتبة الإحساس والتي تعرف على أنّها الحدّ الأدنى من شدة المثير التي تتيح للعضو الحسّ الشعوري»[2].

يوجد نوعين من المثيرات:

**أ-المثيرات الطبيعية:**

هذه المثيرات بطبيعتها تستجر استجابة معينة من قبل الكائن الحي، فالكائن الحي لا يتعلم كيف يسلك حيالها السلوك المناسب، وإنما يولد وهو مزوّد بآلية الاستجابة المناسبة لها.

تسمى أيضا هذه المثيرات بالمثيرات الاستجرارية، لأنّها «تستجر الاستجابات على نحو لا إرادي، وخير مثال على ذلك إغماض العين عند التعرض لضوء شديد ورمش العين عند النفخ فيها، وإبعاد اليد عن السطح الساخن، وتصبب العرق بسبب التعب واحمرار الوجه عند الخجل، وشحوب الوجه عند التعرض لموقف مفاجئ»[3].

---

[1]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:10.
[2]-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، المغرب، دار الخطابي، ط01، 1994، ج01، ص: 10.
[3]-عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 52.

**ب-المثيرات المحايدة:**

هي المثيرات «لا تثير أية ردود استجابية لدينا نحوها بشكل طبيعي فطري، ولكن يمكن من خلال عمليات التعليم تشكيل أنماط سلوكية حيالها، ومثل هذه المثيرات تعرف بالمثيرات غير الطبيعية»[1] تنشأ وتتكون بالتعليم والدربة الاستجابة الموافقة لها.

**3-1-4-2-الاستجابة:**

هي ردة الفعل الناتجة عن المثير، وهي فعل طبيعي يتصف به الكائن الحيّ، أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان، «تعرّف الاستجابة بأنّها تقلص عضلي أو إفراز غدي أو أي نشاط آخر ينتج عن استثارة»[2].

**3-1-4-3-التعزيز:**

يقصد به تقوية الاستجابات وتأكيدها بشكل تصبح سلوكات عند الإنسان المتعلم، و«ترسيخها عادة قائم بين حدثين هما المثير والاستجابة، وما يتبعها من أحداث ومؤثرات، وكلما زاد تكرار الاستجابة ازدادت تعزيزا»[3].

**3-1-5-1-النظرية اللسانية السلوكية:**

إذا انطلقنا من المسلمة بأنّ اللسانيات تتقاطع تكاملا مع العلوم والنظريات؛ فإنّها تتقاطع مع النظرية السلوكية لاعتبار اللغة مظهرا من مظاهر السلوك، حيث «ظهرت النظرية اللسانية السلوكية مع ليونارد بلومفيدLeonard Bloomvid في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه "اللغة ( Le langage)" إلى الوجود عام 1933، وهو الكتاب الذي هيأ الدراسات الأمريكية منهجيا لقبول مبدإ التوأمة بين علم النفس السلوكي واللسانيات، وهي الجهود التي قام بلومفيلدBloomvid من أجل هذا الغرض فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي الذي كان سائدا آنذاك في مجالات العطاء الفكري الإنساني أسقطها على المنهج الوصفي اللساني ممّا أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة»[4].

---

[1]-عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 50.
[2]-المرجع نفسه، ص: 52
[3]-المرجع نفسه، ص53.
[4]-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 20.

لقد تطوّرت النظرية اللسانية السلوكية، وأخذت مسارها الطبيعي في الوصف اللساني على يدّ اللساني الأمريكي بلومفيلد Bloomvid، «الذي كان جادا في تطبيقها ومتهيئا لنتائجها وانعكاساتها على وصف بنية النظام اللساني وتفسيره تفسيرا آليا»[1].

هكذا تمّ إدخال النظرية اللسانية السلوكية في حقل تعليم اللغات، وأضفت عليه طابعها الخاص، فأمست الأشكال اللغوية تحلل كما هي في الواقع اللغوي دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوازية خلف البنية الظاهرة.

**3-1-5-2-الأسس العلمية للنظرية اللسانية السلوكية:**

ترتكز هذه النظرية في جوهرها على أسس علمية منها:

«-عدم الاهتمام بالجوانب الباطنية الذهنية مثل التصوّر والتفكير ودحض كلّ تحليل يعول على الاستبطان، وإبراز ما يمكن ملاحظته مباشرة بالاعتماد على السلوك الظاهري دون سواه، وحين تطبيق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصب التحليل على الأشكال اللغوية الظاهرة والمواقف المباشرة التي أدت إلى إنتاجها في الواقع اللغوي.

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

-التواصل اللغوي في نظر السلوكيين لا يعدو أن يكون نوعا من الاستجابات لمثيرات ما تقدمها البيئة أو المحيط.

- المتكلم في نظر السلوكيين وأتباعهم حين أدائه الكلام يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع خضوعا مطلقا لحافز البيئة، دون أن ترتبط هذه الاستجابات بأدنى قدر من التفكير؛ لأنّ الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز ولا تتطلب تدخل الأفكار، وذلك لأنّ اللغة في نظرهم لا تعدو أن تكون عادات صوتية يكيفها حافز البيئة»[2].

ركز السلوكيون على نتائج التجارب المخبرية التي أجريت على الحيوانات لتفسير السلوك، وعمموها على سلوك الإنسان المتعلم لاقتناعهم بأنّ اللغة مجرد استجابات سلوكية لا علاقة لها بمعنى الأفكار أو مجرد ألفاظ مفرغة من معانيها.

---

[1]-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص: 90.
[2]-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقي حقل تعليمية اللغات، ص: 50.

الأسس التي قامت عليها عملية تعليم معنى الألفاظ تعود جذورها إلى التعليم بالمنعكس الشرطي من حيث اقتران التعزيزي بين مثيرين لصدور استجابة ما، فحدوث مثل هذه العملية في التعليم اللغوي وهي: أنّ اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير الشيئي (المثير الطبيعي) الدال على هذا اللفظ، بمعنى أنّ المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منظما متكررا، مثال ذلك: «حينما تقول الأم لطفلها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى المثير الشيء نفسه وهو الكرة أو تقول له كلمة (قطة) في حضور القطة أمام عيني الطفل، ففي هذين المثالين يوجد اقتران منتظم وتعزيز متكرر لمثيرين، مثير لفظي وهو لفظ (كرة) أو (قطة)، ومثير شيء وهو حضور الكرة أو القطة»[1].

انطلاقا ممّا تمّ عرضه فإنّ الطفل المتعلم حسب النظرية السلوكية التعليمية يولد صفحة بيضاء، ومن خلال المثير اللفظي وحضور مثير آخر وهو الشيء نفسه يتمّ تعليمه اللغة.

«-وضح السلوكيون أنّ بنية اللغة التركيبية لا تظهر في فراغ وأنّ للبيئة دورا في تعليم اللغة وأنّ عبارات الطفل يمكن ملاحظتها من عدّة أوجه.

-المحيط الإنساني الذي يتصل بالمتعلم ينقل اللغة التي يكتسبها الطفل كسلوك ويجسد نظام القواعد الخاص بالجماعة اللغوية.

-دور المحيط اللغوي يرتبط ارتباطا وثيقا بعوامل غير لغوية ذات صلة بالتطور الاجتماعي والانفعالي الذي تظهر أهميته بوضوح من خلال الاضطرابات للتطور اللفظي.

-المتعلم ينمو في بيئة طبيعية واجتماعية لا تنفصل اللغة عنها لأنّ اللغة تعود في مظاهرها الدلالية إلى البيئة بالضرورة»[2].

يتّضح ممّا سبق أنّ السلوكيين رأوا أنّ المتعلمين يتعلمون اللّغة مثير=استجابة و بالتكرار والتعزيز يصبح سلوكا اعتياديا يوميا، ويحدث ذلك في إطار تأثير البيئة الاجتماعية واللغوية الخاصة بهم.

---

[1]-محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم، وتطبيقاتها التربوية، ص: 112.
[2]-ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 45-46

**أ-التعليم:**

يهدف كلّ تعليم إلى تغير سلوكات المتعلمين في مختلف مراحل حياتهم، فالتعليم «هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم»[1]، لهذا يركز أصحاب هذه النظرية على ردود الأفعال السلوكية أثناء عملية التعليم.

**ب-المتعلم:**

عند السلوكيين هو مجرد متلق لمثيرات تعليمية موجه من طرف المعلم تؤدي إلى استجابات منه، وبالتكرار التعليمي والتعزيز الاستمراري تتحوّل إلى سلوكات، إذ«المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعليم»[2]، فالمتعلم من هذا المنطلق يحاكي المعلم في لغته كلاما وكتابة.

**ج- المعلّم:**

هو محور العملية التعليمية، «وهو مركز عملية التعليم وهو المتكلم فيها، وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ، كما يقوم بتعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك، كما أنّ المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم التفريدي»[3].

العملية التعليمية بمنظور السلوكيين مرتبطة بالمعلم باعتباره يؤثر في سلوك المتعلمين، ويستجيبون لما يوظفه من مثيرات تعليمية.

**د- بيئة التعليم:**

إنّ الاهتمام بالبيئة المحيطة بالمتعلمين مهمة «تقوم لجنة من كبار المعلمين بتصميم بيئة تعليم مناسبة للمتعلمين، يتمّ فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة»[4] ، ومن هنا كان لزاما على المعلمين تحضير القسم والوسائل التعليمية المناسبة لإثارة وشدّ انتباه المتعلمين.

تتنوع طرق ووسائل العملية التعليمية، ويفضل السلوكيون الطريقة السمعية البصرية نظرا لأهميتها في إثارة المتعلمين، حيث «يعتبر السلوكيون أنّ الطريقة السمعية-البصرية هي أنجع الطرق في

---

[1]-حسين حسن زيتون وآخرون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط01، 2003، ص: 129.
[2]-المرجع نفسه، ص: 129.
[3]-المرجع نفسه، ص: 129.
[4]-المرجع نفسه، ص: 130.

التعليم ما يساعد على انتقال أثر التعليم الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمرّ بها الطفل في عمر معين»[1].

تقاس كفاءة المتعلمين عادة بالاختبارات باعتبارها محكا مرجعيا لقياس درجة اكتساب المعارف، حيث «تسود فيه الاختبارات ذات المحك المرجعي إذا وصل إليه التلميذ فقد تفوق، وإذا لم يصل أعاد دراسة الإطار الذي كان فيه مرة أخرى؛ حتى يصل إلى المحك المطلوب»[2].

على الرغم من هذه التفسيرات لعملية تعليم اللغة في إطار النظرية السلوكية تظل تفسيراتها عاجزة على إقناع الدارسين والمشتغلين في حقل تعليمية اللغة، فاللغة ظاهرة أكبر بكثير ممّا يتصور السلوكيون، فعلم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية، ويغالي مغالاة غير مقبولة علميا بحكم أنّ الملاحظة المباشرة وكذا الموضوعية التي يتسم بها البحث العلمي انطلاقا من أنّ اللسانيات تدرس اللغة دراسة علمية، لا يمكن فهمها كما تفهم الموضوعية في العلوم الطبيعية، بل إنّ للعلوم الإنسانية خصائصها التي تميزها عن العلوم الطبيعية، لذلك وقف السلوكيون موقفا حائرا ولم يفسروا تعليم اللغة تفسيرا علميا مقبولا، ولهذا قوبلت النظرية السلوكية بالكثير من الانتقادات الموضوعية المؤسسة، خاصة عندما ألغوا العقل، وجعلوا المتعلم يتعلم آليا تحت طائلة مثير استجابة، وأغلقوا باب الإبداع اللغوي والأسلوب الذاتي، وهذا ما جعل النظرية العقلانية تبرز في حقل التعليمية.

### 3-2-1-النظرية العقلية:

إنّ النظرية السلوكية التي نادت بضرورة تغيب العقل بإلغاء دوره، والاكتفاء بدراسة السلوك بحجة أنّ هذا الأخير يمكن ملاحظته وقياسه ،أما العقل فهو شيء مبهم وغامض وغير قابل للتجربة والملاحظة ثم القياس جعلها تلقى نقدا لاذعا في الأوساط العلمية سواء النفسية أم اللسانية وغيرهما، وهذا ماعجّل بظهور نظريات تعليمية أخرى داحضة لمقولة: يتعلم الإنسان السلوك بآليتي المثير والاستجابة، ولا دخل للعقل في ذلك، وفي مقدمة هذه النظريات النظرية العقلية.

تزعم هذه النظرية العقلية الباحث اللساني تشومسكي Chomskyالذي تمسك بالنزعة العقلية الديكارتية :"أنا أفكر أنا موجود"، «حيث رأى أنّ الإنسان المتعلم يختلف تماما عن الحيوان، إذ يتميز بنظام عقلي يحكم ويتحكم في السلوك الفعلي والقولي له، ومن هذا المنطلق يجب إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان ويتميز بها عن بقية الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تمّ تغيبها

---

[1]-حسين حسن زيتون وآخرون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص: 145-146.
[2]-المرجع نفسه، ص: 76.

في النظرية السلوكية، وُألغيت من مفاهيمها مطلقًا، أما تشومسكيChomsky يرى دائما أنّ للإنسان قدرة عقلية فريدة، لا تعزى إلى أشياء خارجية، هذه القدرة تُمثل الجانب الخلاق والإبداعي للعقل، واللغة مظهر من مظاهره، وهو ينتقد كلّ الذين لم ينتبهوا إلى ذلك، مثل دي سويسرsuser وبلومفيلدBloomvid وغيرهم الذين أعزوا الخلق إلى القياس»[1].

يرى تشومسكيChomsky أنّ المتعلم يمتلك قدرات فطرية، تولد معه، وهذه القدرات الفطرية هي قوة داخلية، يمتلكها الإنسان، ويتميز بها عن الحيوان، ومن هذا المنطلق وفي ضوءه يجب تفسير نشاطي التعّلم والتعليم، فبدّلا من الاعتناء بالسلوكات وفقط، يجب أيضا الاعتناء بتنمية القدرات العقلية الفطرية التي تولد مع الطفل، وتبرز في حياته المنزلية واليومية، أي أنّ المتعلمين يمتلكون قدرات داخلية عقلية فطرية، تتحكم في آداءاتهم خلال العملية التعليمية.

«ترتكز هذه النظرية على بديهية مفادها أنّ الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة، وهي طبيعة بشرية، لا يناقشها تشومسكيChomsky، ويردّها إلى الطبيعة البشرية لا غير، وهو يمتلك نماذج ذهنية أولية مزود بها بالطبيعة، تعينه على استكمال بقية اللغة من خلال المجتمع، وهي نماذج تمثل الكليات اللغوية عند البشر جميعا، وكأنّها الكفايات الأولية التي تساعده على اكتساب اللغة والإبداع فيما بعد ذلك»[2].

يولد المتعلم مزودا بجهاز فطري، يمكنه من اكتساب المعارف، سواء كانت لغوية أم علمية، وهذا الجهاز الفطري مكون من نماذج وقواعد كلية أولية، يرجع إليها المتعلم أثناء تلقيه المعرفة قياسا وتقيسا، ويستند إليها عند حدوث النشاطات التعليمية، ومنه فالعملية التعليمية لدى المتعلمين تتمّ وفق هذا الجهاز الفطري الطبيعي، ومن هنا أخذت هذه النظرية تسمية النظرية الفطرية، وبما أنّ صاحب هذه النظرية - تشومسكيChomsky - لساني لغوي حصرها تطبيقها في تفسير عمليتي تعليم اللغة وتعّلمها.

### 3-2-2-الأسس العلمية للنظرية العقلية:

من بين الأسس العلمية التي قامت عليها النظرية العقلية مايلي :

أ-«إنّ وراء كلّ سلوك لغوي يأتيه المتعلم عموما تكمن وراءه حقيقة عقلية وطاقة فكرية، بناءً على أنّ اللغة مظهر الفكر، والفكر دليل العقل»[3].

---

[1]-حسين حسن زيتون وآخرون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص: 79.
[2]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص: 79.
[3]-المرجع نفسه، ص: 79.

ينبغي أن يكون المعلم أثناء العملية التعليمية على دراية تامة على أنّ المتعلمين يمتلكون قدرات عقلية فطرية وطاقات إبداعية، تُمكّنهم من تعلّم اللغة، فيعمل على تنميتها لديهم.

ب-«إنّ كلّ أداء لغوي يبدعه الفرد يخفي وراءه معرفة ضمنية فطرية بقواعد لغة معينة»[1]، يملك المتعلمون قواعد لغوية ونماذج كلية عقلية، يولدون مزودين بها، تجعلهم قادرين على التفاعل مع النشاطات اللغوية التعليمية، وذلك من خلال انتظام المادة اللغوية المعروضة في العملية التعليمية مع القواعد والنماذج الكلية الموجودة عندهم بالفطرة بذلك يحدث الإبداع اللغوي لدى المتعلمين والخلق الأسلوبي بالنحوي الوظيفي.

ج-«لا يرتبط الطفل(المتعلم) فقد بما سمعه من اللغة من طرف المحيطين به؛ بل يستطيع أن يبدع أشياء من اللغة دون أن يسمعها، ودون سابق عهد بها، وهذا دليل على التهيؤ الذي يولد به الإنسان لاستعمال اللغة، ويتعلمون اللغة بطريقة جديدة لمجرد سماعهم لبعض القضايا مرّة واحدة في حياتهم»[2].

يذهب أصحاب النظرية العقلية إلى أنّ الأطفال المتعلمين للغة لا يرددون الكلمات والجملة التي يسمعونها وفقط؛ بل ينتجون، ويبدعون عبارات وصيغا جديدة، لم يسبق لهم سماعها، وهم في هذا يعتمدون على النماذج والقواعد الفطرية العقلية التي هم مزودون بها فطريا، فيبدعون لغويا وأسلوبيا.

هـ-«اللغة عند الإنسان مهارة مفتوحة متجددة لأنّ الإنسان لا يقف حبيس ما سمع؛ بل يجدد في لغته في لحظة من اللحظات التي يتكلم فيها بتلك اللغة، ويمكن للإنسان إنتاجها بصفة مستمرة لأنّ الإبداعية في اللغة صفة للغة الإنسان»[3]، فالمتعلمون لا تتوقف حصيلتهم اللغوية، ولا تنحصر؛ بل تتجدد، وتستمر، من خلال ثنائية العقل والإبداع.

انطلاقا من ثنائية العقل والإبداع يتعلّم المتعلمون اللغة، وينشطون داخل القسم بمعية معلمهم، فالمعلم والمتعلمون على مسافة واحدة من المادة التعليمية، ومن هنا يؤكد مؤيدي النظرية العقلية على أنّ المتعلمين يمتلكون عقولا مبدعة، تستطيع أنّ تنتج، وتأتي بالجديد، لذا دعو إلى ضرورة تحرير المتعلمين، وترك المجال لهم أثناء تقديم الدروس والنشاطات التعليمية، عكس أصحاب النظرية السلوكين الذين جعلوا المتعلمين مقلدين تابعين غير مفكرين ومبدعين.

---

[1]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص: 79.
[2]-المرجع نفسه، ص: 79.
[3]-المرجع نفسه، ص: 79.

« ... اللغة ليست ردّ فعل آليا، يتمثل في مثير واستجابة، وإنما هي ملكة عقلية مركبة فنياً، وأنّ معرفتنا باللغة واستعمالها إياها إنما يتمثل في قواعد محدودة، نؤلف وفقاً لها ما لا ينتهي من الجمل»[1].

استطاع تشومسكيChomsky أن يقدم تفسيرا علميا ومنطقيا مقبولا إلى حدّ بعيد لتعليمية اللغة للمتعلمين، فبعدما سادت النظرية السلوكية -ردحا من الزمن- التي جعلت المعلم محورا العملية التعليمية، ورأت عقل المتعلم يتجسد دوره في المحاكاة والتقليد الآلي للمعلم في لغته كلاما وكتابة من منطلق مثيرات لغوية =استجابات لغوية ، حتى جاء تشومسكيChomsky الذي فندّ هذا الطرح، إذ ذهب بالقول: إنّ الطفل المتعلم يولد مزودا بقوى عقلية وملكة فطرية، تُمكّنه من التعلّم والتعليم، ومن هنا تغيّر النظر إلى المثلث التعليمي، فبعدما كان المعلم هو محور العملية التعليمية والنشط فيها، تساوى المعلم والمتعلم في الأهمية والدور في النشاط التعليمية داخل القسم، فلغة المتعلم ليست محاكاة و تقليدا للمعلم؛ بل هي خلق وإبداع منه، ونفس الأمر مع بقية المواد التعليمية، سواء كانت لغوية أم علمية، فـ «طريقة تعليم: المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي؛ بل تبنى بالفعل والعمل، فالتدريس الأمثل الذي يظهر فيه نشاط المعلم والمتعلم على حدّ سواء، فكلّما كان تفاعل الطفل ونشاطه الشخصي؛ كلّما كان الاكتساب أفضل»[2].

### 3-2-3مصطلحات النظرية العقلية:

### 3-2-3-1-الملكـة اللغوية:

من المصطلحات التي روج لها تشومسكيChomsky الملكة اللغوية، و«هي تلك القدرة الفطرية على اكتساب اللغة، وهي تمثل الجانب غير المرئي وغير المقيس في العملية، وينطلق هذا الجانب عندما يولد الإنسان، ويزداد مع مرور الزمن بالدربة والمران وقوة الاحتكاك بالمجتمع، والعمل على التعلّم بطريقة إرادية لتقوية هذه القدرة»[3].

الملكة اللغوية جهاز فطري يولد المتعلم مزودا به، ويتمثل في القواعد الكلية والنماذج الشمولية، يقيس من خلالها ما يسمعه من لغة ثمّ يقوم بتكوين الجمل والعبارات من جديد بأسلوبه الخاصة موزعا المادة اللغوية المسموعة وفق تلك القواعد منتجا مادة لغوية محكمة مرتبة، تُظهر ملكته الفطرية الطبيعية وقدرته العقلية الضمنية، فالمتعلمون يمتلكون قوى عقلية وملكات ذاتية بالفطرة، وليس كما يزعم

---

[1]-نهاد الموسى، الثنائية في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2003، ص: 19.
[2]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص: 87.
[3]- المرجع نفسه، ص: 79.

السلوكون أنّ عقولهم فارغة، فليس بالضرورة أن يحاكوا المعلم في كلّ ما يقول، ويكتب؛ بل هم مَدْعوون إلى الإبداع اللغوي والتنويع الأسلوبي أثناء النشاطات التعليمة باستعمال تلك القوى الدالخلية.

**3-2-3-2-الأداء اللغوي:**

يقصد بالأداء «هو الممارسة الفعلية للغة في موقف من المواقف الحياتية المختلفة، وواضح أنّه قابل للقياس والمشاهدة، وهذه الثانية تستمد قوتها من الأولى، ولا تعدّ مرآة لها، فقد يملك الإنسان اللغة، ولكنه يخطئ في أن يعكس قدراته الحقيقية»[1].

يعني الأداء اللغوي استعمال المتعلمين اللغة في شقيها الشفوي والكتابي وفق القواعد المعجمية والصرفية والنحوية والبلاغية، وهو قابل للتقويم، ونستطيع القول: إنّه مرتبط بالملكة اللغوية، ويعكس جانبا منها، فكلّما زادت الملكة اللغوية زادت قوة الأداء اللغوي، والعكس صحيح، ومن هنا كان لزاما على المعلم ترك المجال للمتعلمين من أجل الممارسة اللغوية والأداء الفعلي لها داخل القسم بكلّ حرية وإبداع، حتى تقوى ملكتهم، وتستقيم لغتهم.

**3-2-3-3-الكفـاءة اللغوية:**

الكفاءة اللغوية هي طاقة فكرية، تُمكن المتعلم من استعمال اللغة بسهولة وأريحية عند الحاجة، و«الشخص يملك منذ طفولته المبكرة كفاءة لغوية، تصبح تدريجياً قدرة على التطبيق اللغوي فقط عن طريق الأمثلة والحوافز التي تقدمها له البيئة العائلية والاجتماعية والمدرسية المحيطة به، ويبدو الصغير أمام هذه المغريات وكأنّه سلبي نظراً لأنّه يفهمها، ويستقبلها، ولكنّ في الحقيقة يكون إيجابياً لأنّ جهازه الفطري للفهم اللغوي يتيح له اختيار وتنسيق العناصر اللغوية المختلفة في بيئته وتكوين قاموسه اللغوي الذي يتناسب مع بيئته، وعلى أساس الخبرات الواقعية العديدة يكتسب الطفل أنظمة لغوية متزايدة التعقيد ومناسبة للنظام الفكري، وهو ما يطلق عليه سوسير اللغة »[2].

الفرق بين الملكة اللغوية والكفاءة يتضح في أنّ الملكة أمر فطري طبيعي، يولد الطفل المتعلم مزودا به، ويتجلى في قواعد عقلية ونماذج كلية تنظيمية، يقيس المتعلم بها ما يسمعه ويقرأه من لغة المحيط لينتج اللغة من جديد بأسلوبه الخاص، أما الكفاءة اللغوية أمر يُتعلم ويكتسب، وهي مستوى عال من مستويات إستعمال اللغة(الملكة اللغوية)، وتَرتبط بالأداء، وتهدف إلى الإبداع، فكلّما قوي الأداء دّل على قوة الكفاءة، فهي سرعة التكيّف والتلاؤم مع المواقف الحياتية بأساليب لغوية مناسبة لمقتضى الحال.

---

[1]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص: 81-82

[2]-سرجيو سبيي، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي محمد وآخرون، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م، ص:18.

### 3-2-4-تعليمية اللغة بمنظور النظرية العقلية:

تعدّ تعليمية اللغة مفتاح تعليمية جميع المواد الأخرى لأنّه باللغة يفهم المتعلمون الرياضيات والفيزياء والعلوم الطبيعية وغيرها، لذا يُعتبر تعليمها وتعلّمها في المدرسة أمر لا مناص منه؛ غير أنّ هناك اختلاف بين وجهات النظر في تعليمية اللغة بين أصحاب النظرية السلوكية والنظرية العقلية، إذ «تشومسكيChomsky يرى- كما يبدو- أنّ المسألة أكبر من أن نبسطها في عملية التقليد أو شكل سلوكي، مثل أية عادة من العادات، فهذا الاكتساب لنظام قواعدي لغوي معقد، لا يجعلنا نطمئن إلى تفسيره بالمحاكاة أو بعملية سلوكية، إنّه نتاج قدرة أو ملكة عقلية فطرية عند الإنسان، وهذه الملكة العقلية هي التي تُكوّن ما يسميه تشومسكيChomsky الكفاية اللغوية؛ أي الملكة اللغوية »[1].

تعليمية اللغة حسب النظرية العقلية لا بدّ من أن تنطلق من مبدأ ثنائية: الملكة الفطرية؛ الكفاءة، وثنائية: العقل؛ الإبداع ، فالمتعلم يمتلك ملكة فطرية، تتمثل في قواعد نحو عامة، يولد المتعلم مزودا بها مع قدرة عقلية داخلية، يستطيع بهما التواصل والاتصال اللغويين، ومن هنا فالمعلم مَدعو إلى تفجير هذه القدرات العقلية، ومراعاة هذه الملكة الفطرية أثناء عمليتي التعلّم والتعليم، فبعدما كان المعلم حسب النظرية السلوكية يأخذ الحجم الساعي أكبر في النشاطات التعليمية، الآن حسب المقاربة التعليمية العقلية أصبح عليه لزاما أن ينشط تعليما مناصفة مع المتعلمين، وهذا ما يفتح المجال أمام المتعلمين لإظهار قدراتهم العقلية وملكاتهم المعرفية، من أجل تحقيق الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية المنتظرة منهم، ويتيح لهم المدة الزمنية الكافية للتفكير العقلي والإنتاج اللغوي الشفوي والكتابي والإبداع الأسلوبي.

« إنّ اكتساب الطفل السوي للغة ولمفرداتها في المراحل الأولى من نموه عامة ربما يكون -كما يرى تشومسكيChomsky- عفوياً تلقائياً لأنّ ذهن الطفل مهيأ بشكل من الأشكال لإتمام عملية التكلّم، واتجاهه لإثبات وجوده الاجتماعي اتجاها فطريا، والطفل يعتمد على أمه في بداية هذه المرحلة اعتماداً كلياً، وعليه فالأسرة؛ بل المحيط الذي يعيش فيه الفرد بأكمله ما هو إلاّ جزء من المجتمع الكبير الذي تظهر وتنمو فيه اللغة القومية، وقد بينت الدراسات والتجارب أنّ الأطفال الرضع في سنّ شهر أو شهرين يمكنهم التمييز بين بعض الوحدات الأولية للأصوات الصادرة أثناء الكلام »[2]، تعلّم اللغة يبدأ من الوحدات الصوتية وصولا إلى الكلمات ثم الجمل انتهاء إلى النصوص، وعملية تعلّم اللغة؛ لا ترتبط بدخول المتعلم المدرسة وحسب؛ بل يبدأ من الأشهر الأولى في الحياة ، فالطفل(المتعلم) عند ولادته يسمع

---

[1]-عبد الرحمان بن محمد بن عبد الرحمان القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 1998م، ص: 93.

[2]-خالد الزواوي، إكساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1 ،2005، ص:73.

اللغة، وينتج أصواتا لغوية، قد تكون غير مفهومة، يحاول التعبير بها عن حاجاته، وبمرور الشهور والسنوات يتحوّل الطفل (المتعلم) إلى متكلم لغوي جيد، يستطيع التعبير باللغة عمّا يريد، وبعد دخوله المدرسة يزداد رصيده المعجمي والتركيبي، ويقوى أداءه اللغوي، وتنمو كفاءته بشكل متسارع، معتمدا في ذلك كلّه على الملكة الفطرية، والقدرة العقلية التي يتمتع بهما.

«كلّ إنسان يولد مزوداً بكفاءة لغوية، ويمتلك قواعد نحوية كونية فعالة، وبالتالي منذ الطفولة وعند سماع حديث المحيطين به؛ لا يكون في موقف سلبي بحت، كما أنّه لا يقلد تقليداً أعمق الصيغ اللغوية ولكنّه يصوغ افتراضات على نفس الطريقة التي يطبق بها الكبار قواعد النحو العامة على القواعد الخاصة باللغة المستخدمة في بيئتهم...»[1].

ليس المتعلم في وضعية الاستماع والقراءة سلبيا يستهلك اللغة وحسب؛ بل هو يفكك وحداتها الصوتية، ويكتشف القواعد اللغوية المتحكمة فيها، وذلك من أجل إعادة البناء والإنتاج اللغوي الخاص به، وهذا ما عُرف عند تشومسكيChomsky بالنحو التوليدي والتحويلي، إذ يستطيع من المادة التعليمية اللغوية المسموعة والمكتوبة بالإعتماد على قواعد التوليد والتحويل نسج كلمات وجمل ونصوص إبداعية لم يسبق له أن درسها.

**مثال:**

فتح طارق الأندلس من هذه الجملة يستطيع توليد عدة جمل منها:

طارق فتح الأندلس-الأندلس فتح طارق –فتح الأندلس طارق...

إنّ النظرية العقلية التي تزعمها تشومسكيChomsky فتحت المجال لظهور النظرية البنائية، والتي تزعمها جون بياجيةJohn Piage .

### 3-3-1-النظرية البنائية:

ظهرت النظرية البنائية في حقل التعليمية، حيث « استفادت -هذه النظرية- من أبحاث وآراء النظرية العقلية لتشومسكيChomsky، إذ تعدّ امتداد لها، وإن اختلفت معها في بعض المرتكزات، وهذه النظرية وإن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي قال: بها تشومسكيChomsky، بخاصة القول: بوجود تنظيمات مُورثة، تُساعد على تعلّم اللغة، كما تتعارض مع

[1]- سرجيو سبيي، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي محمد آخرون، ص:12.

مفاهيم النظرية السلوكية، لذلك فإنّ النظرية المعرفية لجون بياجيهJohn Piage تتعارض مع النظريتين معًا، وترتبط بالأسس التي جاء بها في علم النفس والبيولوجيا...»[1].

يعود الفضل في ظهور النظرية البنائية إلى جون بياجيهJohn Piage ، وهي نظرية تعدّ ردّا على النظرية السلوكية المعروفة بقانون: مثير= استجابة ،حيث تعطي للنمو العقلي والمعرفي الدور الكبير في عمليتي التعلّم والتعليم، وهي بهذا تعدّ امتدادا للنظرية العقلية لتشومسكي Chomskyغير أنّها تختلف عنها في كون الإنسان لا يولد مزودا بقواعد كلية ونماذج كونية عقلية، وإنما الإنسان يُولد وهو لا يعلم شيء، وعن طريق النمو العقلي والبناء الفكري اليومي يتعلّم المتعلم العلوم والفنون، ولقد أسس جون بياجيه نظريته هذه على فلسفة علم النفس التطوري والبيولوجيا.

«يعتبر بياجيهJohn أنّ نمو الذكاء ونمو المعارف خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة، لا يتمثل في مدى تراكم لسلسلة من المعلومات المستمدة من الأشياء والمحيط، كما أنّه لا ينحصر كذلك في مسعى داخلي، يعمل عبر تخطي مراحل حسب برمجة وراثية فطرية دون الأخذ في الاعتبار لعامل المحيط، فالذكاء يتشكل نتيجة تفاعل مستمر بين الفرد ببنيته والمحيط ببنيته كذلك، فهذا التفاعل التكيّفي هو الذي يؤدي بالفرد إلى بناء أدوات معرفية جديدة (بنيات الذكاء)، تفتح له الطريق وتمكنه من اكتساب محتويات أو مضامين معرفة جديدة»[2].

لقد استطاعت النظرية البنائية أن تقدم تصورا جديدا للعملية التعليمية، خاصة فيما يتعلق بالمتعلمين، وذلك من خلال الاهتمام بالنمو العقلي والمعرفي لهم عبر الزمن، وبهذا تكون قد خالفت النظريتين السابقتين النظرية السلوكية والنظرية العقلية في مسألة تفسير نشاطي التعلّم والتعليم.

«ظهرت النظرية المعرفية-البنائية- في النصف الأول من القرن الماضي كردٍ على الأوضاع السائدة آنذاك والمتمثلة في المفاهيم السلوكية (المثير، الاستجابة، التعزيز)، إذ مفاهيمها تُغاير كلّ ما جاءت به المدرسة السلوكية من نظريات خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كلّ مرحلة من مراحل تطور الفرد، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلّم اللغة»[3].

---

[1]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص:83.
[2]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص: 35.
[3]-عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة " اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، ص:83.

دعا جون بياجيهJohn Piage في نظريته البنائية إلى ضرورة الاهتمام بالمراحل العمرية التي يمرّ المتعلمون بها، والعمليات الإدراكية التي تساير هذه المراحل، وبالتالي فهو يدعو إلى ضرورة مراعاة النمو العقلي والمعرفي للمتعلمين في كلّ مرحلة من المراحل التعليمية.

تعرف النظرية البنائية أيضا بتسمية النظرية المعرفية، «وفي سياق توضيح الأطر الفكرية الكبرى في الوقت الراهن يجدر القول: إنّه إذا كان السلوكيون ماضون على إلقاء كلّ المسؤولية على المحيط في تكوين نظرتنا للعالم، وإذا كان البيولوجون الاجتماعيون يحاولون وضع جزء من هذه المسؤولية في الجينات، فإنّ البنائين يفتحون طريقا جديدًا، مؤكدين أنّه ليس للفرد سوى نفسه ليشكرها على العالم الذي يعتقد أنّه يعيش فيه...»[1]، ومنه: فإنّ المتعلم يتعلّم معتمدا على نفسه لا على غيره حسب التصور البنائي.

«البنائية هي الحلّ المقترح لمشكل نشأة المعارف، وهي تتموقع على نقيض الفطرية والإمبريقية، فالبنائية هي نظرية للمعرفة، تفترض أنّ الواقع في حدّ ذاته لا يمكن التعرف عليه إلاّ بواسطة مختلف الأدوات المعرفية التي بحوزتنا، والتي نستخدمها لمعرفته»[2].

يحكم النشاطات التعليمية عند المتعلم وسيرورتها النمو العقلي والمعرفي عبر الزمن حسب أصحاب النظرية البنائية، فالمتعلم يبني معارفه ذاتيا، فلا دخل للبيئة ولا للجينات الفطرية في العملية التعليمية، فالتعلّم والتعليم مرده إلى قوى داخلية عقلية نامية، تنشأ منذ الولادة، وتنمو، وتتطور على مرّ الزمن، وتتراجع بعد الوهن والكبر.

### 3-3-2-علاقة النظرية البنائية بعلم النفس التكويني:

استمدّت النظرية البنائية أدواتها البحثية والإجرائية من علم النفس التكويني، الذي يبحث في التطورات المتعلقة بمراحل نمو الإنسان من الولادة مرورا بالطفولة وصولا إلى المراهقة انتهاء إلى الشيخوخة، فكلّ مرحلة من المراحل السابقة لها مميزاتها العقلية و النفسية والحركية إذ يجب التزود بها أثناء اعتماد المقاربة البنائية التعليمية.

«تعدّ أعمال بياجيه Piage... في القرن العشرين من أكبر الإسهامات التي شهدتها الابستمولوجيا، وعلم النفس المعرفي، وقد تمحورت اهتمامات هذا الباحث -وذلك منذ البداية- حول قضية أساسية

---

[1]-ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:57.
[2]-المرجع نفسه، ص:55.

وجوهرية وهي كيف تنشأ وتتطور معارفنا؟ »[1]، فالاهتمام بالنشأة والتطور العقلي والمعرفي لدى المتعلمين كان من أولويات أعمال بياجيهPiage .

يقول بياجيهPiage في هذا الصدد: «إنّ أهم ما يميز الابستيمولوجيا النشوئية كونها تبحث في إبراز الجذور لمختلف أنواع المعرفة منذ أشكالها الأولى ومتابعة نموها عبر المستويات اللاحقة إلى أن تصل إلى الفكر العلمي»[2].

يؤكد بياجيه John على ضرورة معرفة المستويات التطورية للمعرفة، فالمعرفة الجديدة تبنى على المعرفة السابقة، وهكذا دواليك حتى يكتمل البناءالعقلي والفكري للمتعلمين، فعقل المتعلم يبني التعلمات، ويدمجها مع بعضها البعض محققا الانسجام المعرفي والتكوني التعليمي عبر مراحل النشأة والتطور الخاصة به.

**3-3-3-مصطلحات النظرية البنائية:**

رافق ظهور النظرية البنائية التعليمية مصطلحات وقواعد علمية تفسر النشاطات التعليمية،«وقد قدّم علم النفس المعرفي إسهامات وقواعد أساسية للتعلّم البنائي، وفي هذا كان بياجيهJohn من الأوائل الذين قدموا مساهمات كبيرة في هذا البحث، إنّه أول بنائي واضع للبنات الأولى للبنائية، إذ إنّه اقترح أنّ الخبرات الجديدة يتمّ استقبالها من خلال المعرفة الموجودة في عمليتي : التمثل والموائمة، وتبنى المعرفة في عقل الفرد المتعلم وتتطور بالطريقة التي تتطور بها البيولوجية (في ضوء تخصصه الأصلي)...»[3].

**3-3-3-1-التمثل:**

يقصد بالتمثل في التعليمية «... عملية عقلية تتضمن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في البنى المعرفية للمتعلم ... »[4].

تتجسد عملية التمثل في استقبال عقل المتعلم المادة التعليمية ثم إعطائها تصورا معرفيا مناسبا لها.

«من جهة أخرى فإنّ التمثل بدل ما يقلص أو يختزل المظاهر إلى عبارات مستوحاة من النشاط الخاص أو الشخصي يضمها في نسق العلاقات الناجم عن النشاط العميق للذكاء نفسه، فالتجربة الحقيقية

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:70.
[2]-المرجع نفسه، ص 37.
[3]-ينظر: عياش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم، ص: 23- 24.
[4]-المرجع نفسه، ص: 28.

والبناء الإستنتاجي يصبحان في نفس الوقت متميزين ومتلازمين، بينما في المجال الاجتماعي؛ فإنّ التوافق الذي تتزايد قوته بين الفكر الشخصي وفكر الآخرين وإقامة العلاقات المتبادلة في الرؤى يضمن إمكانية التعاون الذي يشكل بالضبط الوسط الملائم لبناء العقل»[1].

يعمل المتعلم على نسج علاقات عقلية في النشاطات التعليمية، تعدّ مستقبلات معرفية، ومن خلال هذه المستقبلات المعرفية يقوم بالاستنتاج والبناء الفكري، فعملية التمثل التعليمي تقوم على ثنائية استنتاج عقلي للمعارف وبناء تصوري لها.

**3-3-3-2-التوازن:**

يتمّ «تحقيق التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم السيكولوجي للتعلّم، بمعنى أن يراعي فيه التنظيم الترتيب الذي يتماشى مع طبيعة المادة ومنطقها من جهة، ومع مستوى التلاميذ وخصائصهم من جهة أخرى، مع مراعاة أن تقوم طرائق التعلّم اللازمة لكلّ حلقة من حلقات الترتيب على أساس تطوير»[2].

يقصد بعملية التوازن التلاؤم والانسجام بين المتعلمين والمعلم والمادة التعليمية، فهناك جملة من الشروط العقلية والنفسية والاجتماعية التي ينبغي مراعاتها في أقطاب المثلث التعليمي حتى يحدث التوازن .

«هذا قد كان بياجيهJohn سنة 1967 قد سبق وأن تحدث عن اختلال التوازن عندما قال: إنّ نمو الذكاء أو الاستدلال يحدث بمراحل انطلاقا من وضعية جديدة تأتي لتزعزع المجال القائم محدثة بذلك اختلالا في التوازن، وهو اختلال يتحتم على الفرد تعويضه بتكيف، ينبثق عنه توازن جديد في مستوى أعلى»[3].

المعلم أثناء تقديمه المادة التعليمية للمتعلم لابدّ من وضعها في مواقف ووضعيات تعليمية مركبة من مشكلات وعُقد تعليمية، تجعل المتعلم يفقد توازنه المعرفي السابق الذي كان عليه في بداية الأمر، لكنّ عن طريق التمثل والاستنتاج والبناء يسترجع المتعلم حالة التوازن المعرفي، ويبني معارفه التعليمية الجديدة بإدماجها مع المعارف السابقة ذاتيا معتمدا على العقل، ومن هنا جاءت هذه المقاربة الجديدة التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية ومنحت المعلم دور الموجه والمرشد.

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:73.
[2]-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص: 56.
[3]-وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، ص:231.

**3-3-3 -3-التكييف:**

يقصد بالتكيّف تطويع المتعلم المادة التعليمية والتمكن منها عن طريق التمثل الجيد لها، ودمجها مع معارفه السابقة، ثمّ استعمالها في مواقف الحياة بسهولة إذا اقتضت الضرورة ذلك، «وتمثلت أصالة أعمال بياجيةJohn في كونها جعلت من التكيّف مفهوما مركزيا، حيث أنّ بفعل هذا التكيّف يقوم الفرد العارف وهو كائن بيولوجي بتدريب بنياته القبلية...»[1].

يقوم المتعلم بعملية التكيّف ذاتيا في المواقف الجديدة، وتعتبر بمثابة تحوّل معرفي من معرفة سابقة إلى معرفة جديدة، وتتمّ عن طريق العقل إذ لا يقف المتعلمون أمام المشكلات التعليمية والوضعيات التي يضعهم فيها المعلم منتظرين التوضيح والشرح منه؛ بل يعملون عقولهم، ويجندون معارفهم، ويدمجون خبراتهم، ويحركون نظرهم، ويركبون، ويفككون من أجلّ إيجاد الحلول لتلك المشكلات والوضعيات محدثين بناءات معرفية خاصة بهم وتطورات عقلية ذاتيا متمكنين من المادة التعليمية.

**3-3-3-4-النمو:**

لا بدّ من مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين، فالنمو الفيزيولوجي(العقلي والحسحركي) والنمو المعرفي يسيران مع بعضهما البعض، فأي اختلال في أحدهما يدخل المتعلم في حالة اللاتوازن، ويجعله لا يقوم بالبناء التعليمي، فلو كانت المادة التعليمية لا تتناسب مع نمو المتعلمين فإنّهم لن يتفاعلوا معها، ولو كانت أقل من مستوى نموهم؛ فإنّها تمثل لهم لاحدث، لذا توافق المادة التعليمية ونمو المتعلمين أمر لا مناص منه، فلا يُعقل في باب اللغة العربية أن يطلب المعلم من متعلم السنة الأولى ابتدائي إنتاج نصّ يتعدى عشرة أسطر في نشاط التعبير الكتابي في وقت وجيز لأنّ نموه العقلي والحسحركي والمعرفي لا يسمح بإنجاز هذه التعلمات، وهذا مايفسره قول عبد القادر لورسي: «إنّ المشروع الإبسيمولوجي لبياجية يرمي إلى إقامة جسر بين النمو البيولوجي ونمو المعارف العلمية، لذا فقد اقترح هذا العالم نموذجًا عالميًا أو كونيًا حيث يشكل نمو الطفل الوسيلة لدراسته تكوين المعارف العلمية»[2].

**3-3-3-5-نفعية المادة التعليمية:**

المواقف التعليمية والنشاطات التربوية والوضعيات والعُقد والمشكلات التعليمية لابدّ أن تكون متصلة مع الحياة التي يحياها المتعلمون ومشابهة للظروف اليومية الخاصة بهم، حتى يتسنى لهم ممارسة ما تعلّموه وتطبيقه على أرض الواقع، أي مراعاة نفعية المادة التعليمية والمناهج الدراسية، ولو قمنا بإسقاط هذا على تعليمية اللغة العربية؛ نجد بونا شاسعا وأمدا بعيدا بين المراد من المادة التعليمية

---

[1]-عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:71.
[2]-المرجع نفسه، ص:72.

اللغوية وبين ما يعيشه المتعلم داخل القسم يمارس اللغة العربية الفصحى كلاما وكتابة، وبعد مغادرته المدرسة لا يجد اتفاقا بين لغة المدرسة ولغة المجتمع، فتتبدد تلك الممارسات اللغوية التي تمت داخل القسم، وتختفي أثناء تواجده في المجتمع، وللأسف هذه ظاهرة استفحلت في المجتمع الجزائري، تحتاج إلى تدخل عاجل من طرف الدولة والشعب معا للقضاء على ما يسمى بالعامية وإحلال مكانها اللغة العربية تواصلا واتصالا.

**3-3-4-مرتكزات النظرية البنائية:**

من مرتكزات النظرية البنائية مايلي:

**أ-يبني المتعلم معارفه ذاتيا:**

من مرتكزات المقاربة البنائية التعليمية أن جعلت المتعلم محور العملية التعليمية، فزمن محاكاته للمعلم معرفيا وسلوكيا داخل القسم قد ولىّ مع المقاربة السلوكية ببروز المقاربة البنائية التي غيّرت دور المعلم من محور العملية التعليمية إلى موجه ومرشد، حيث وجهت للمتعلم العناية و الرعاية، إذ أصبح هو المحرك الأساسي لنشاطي التعلّم والتعليم والفاعل فيها، فلم يُعد مقلدا بارعا؛ وحافظا مرددا؛ ومحاكيا فذا للمعلم، بل تغير دوره إلى دور مركزي، فهو النشط داخل القسم يفكر، ويبني معارفه وينمي مهاراته بنفسه من خلال التمثل والمواءمة والتوازن والتكييف، أما دور المعلم يتجلّى في تحويل المادة التعليمية إلى نشاطات ووضعيات تعليمية ذات مشكلات وعُقد، تجعل المتعلم يجند موارده، ويدمج مكتسبات السابقة، ويوظف خبراته من أجل الوصول إلى الحلول بنفسه دون توضيح من أحد، فهو يبني نفسه بنفسه محدثا تجاوزا وتطورا معرفيا ومهاريا محققا به الكفاءات المرجوة منه.

يعمل المتعلم بمنظور المقاربة التعليمية البنائية على تنظيم المادة التعليمية وترتيبها وتصميمها في عقله عن طريق بناء لبنة المعرفة الجديدة فوق لبنة المعرفة السابقة مع المحافظة على متانة البناء الداخلي (المعرفي) وجماله الخارجي(المهاري)، فبعدما كان المعلم هو من يقوم ببناء عقل المتعلم؛ أصبح المتعلم هو الذي يقوم بالبناء، فشتان بين البنائين والمقاربتين.

**ب-التوازن المعرفي :**

في حالة التوازن المعرفي « ..الفرد المتعلم في الأصل يكون مرتاحا لبقاء البناء المعرفي عنده متزنا كلّما جاءته خبرات جديدة أو مثيرات بيئية جديدة متفقة مع ما يتوقع إلّا أنّه يندهش ويقع في حيرة من أمره وترتفع وتيرة القلق لديه إذا لم تتفق هذه الخبرات أو المثيرات البيئية مع توقعاته التي بناها على

ما لديه من فهم سابق للمفاهيم العلمية، فيصبح عندئذ بناؤه المعرفي غير متزن، ممّا يتطلب منه أن ينشط عقله سعيا وراء إعادة الإتزان»[1].

العودة إلى حالة التوازن ضرورية في المقاربة التعليمية البنائية، إذ ينبغي مراعاتها في عمليتي التعّلم والتعليم بالنسبة للمتعلم، إذ يكون المتعلم في بداية الحصة التعليمية متزنا عقليا وحسحركيا، وهذا شرط ضروري؛ حتى يعيش ظروفا تعليمية عادية، وبعد أن يقوم المعلم بوضع المتعلم في وضعيات تعليمية تحتوي عُقدا ومشكلات وتوجه له التعليمات بحلّها يدخل المتعلم في حالة اللاتوازن المعرفي لأنّه بصدد بناء معرفة جديدة، هنا ينشط المتعلم، ويفكر، ويجند موارده بحثا عن حالة التوازن، فبمجرد ظهور مؤشرات الحلّ يبدأ المتعلم في الخروج من حالة اللاتوازن والدخول في حالة التوزان، ويواصل حتى يتمكن من حلّ شفرات العقد والمشاكلات التعليمية مع بناء معارف جديدة، وبهذا يكون غادر حالة اللاتوازن تماما، وعاد إلى حالة التوازن الطبيعي.

**ج-بناء معرفة لاحقة على معرفة سابقة:**

ينشط المتعلم داخل القسم ذاتيا، إذ يعمل على بناء معرفة لاحقة على معرفة سابقة، لكنّ«البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير، إذ يتمسك الفرد المتعلم بما لديه من معرفة، مع أنّها قد تكون خاطئة، ويتشبث بها لأنّها تقدّم له تفسيرات مقنعة بالنسبة له، وهنا يتضح دور المعلم من خلال تقديم الأنشطة والتجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة، وتبُين الفهم الخاطئ، إنّ كان ذلك موجودا عند الطالب (المتعلم)»[2].

في القسم يقوم المتعلم بعمليتي البناء والهدم باستمرار، فالهدم يتمّ إذا كان المتعلم يمتلك معرفة خاطئة، إذ المعارف الصحيحة تهدم المعارف الخاطئة ف، وتجعلها تختفي إنتاجا، فالمعيار الذي يساعد المتعلم على البناء الذاتي ونمو المعرفة هو ثنائية الصح ؛الخطأ، فعقل المتعلم يقوم ببناء صرح المعارف والخبرات باللبنات الصحيحة، ويطرح الخاطئة التي اكتسبها، فهو يعيش بين هدم وبناء عقلي مستمر، محققا النمو والتطور المعرفي والمهاري، حتى يصل إلى اكتمال البناءالعقلي والحسحركي الصحيح نسبيا، ومن هنا كان خطأ المتعلم معللا ومقبولا وله الحق فيه، ومنه يتعلّم الصحيح، وهذا شرط من شروط تطبيق المقاربة البنائية حيث تقرّ بأنّ الخطأ شرط للتعلّم، أي التعلّم بمشروع تصحيح الأخطاء، عكس المقاربة السلوكية التي لا تمنح المتعلم مشروعية الوقوع في الأخطاء لأنّ تعليمه موجه فيها.

---

[1]-عياش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم، ص:42-43.
[2]-المرجع نفسه، ص:43.

**3-3-5-مبادئ البنائية:**

المقاربة البنائية التعليمية «ترتكز على عدد من المبادئ الأساسية حددها الباحث روزرش research كما يأتي :

أ-معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلّم، وذلك كوّن الفرد المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.

ب-إنّ المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا، حيث يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية من خلال تزويده بمعلومات وخبرات، تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه، وبشكل يتفق مع المعنى العلمي الصحيح.

ج-لا يحدث تعلّم مالم يحدث تغيير في بنية الفرد المعرفية، حيث يُعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة بها عند دخول معلومات جديدة.

د-إنّ التعلّم يحدث على أفضل وجه عندما يواجه الفرد المتعلم مشكلة أو موقفا أو مهمة حقيقية واقعية.

هـ-لايبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين؛ بل يبنيها من خلال التفاوض الاجتماعي معهم»[1].

من المبادئ التي ينبغي مراعاتها أثناء تطبيق المقاربة البنائية التركيز على التعلّم لا التعليم، أي التركيز على المتعلمين، وذلك من خلال ربط معارفهم السابقة بالمعارف التعليمية الجديدة المقدمة لهم، حيث يشترط أن تكون المعارف والمواد التعليمية مقدمة في مواقف ووضعيات تحتوي مشكلات وعُقدا تعليمية ذات صلة بواقع المتعلمين، وتجعلهم يعملون وينشطون ذاتيا لحلّها، ومن ثمّ الوصول إلى التمكن من المعارف والمواد التعليمية ثم توظيفها بشكل نفعي مع توفير بيئة مناسبة لتعلّمهم داخل القسم.

**3-3-6-دور المتعلم في المقاربة البنائية:**

تغير دور المتعلم في النشاطات التعليمية ببروز المقاربة البنائية، «وفي هذا السيّاق والاتجاه شهد البحث التربوي النفسي تحوّلا جوهريا في رؤيته لعملية التعليم بعامة وعملية التعلّم بشكل خاص، وقد تمثل ذلك التحوّل من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في تعلّم المتعلم (الطالب) إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم ذاته، وبخاصة ما يجري داخل عقل المتعلم (الطالب)، بما في ذلك دماغه ومدركاته وكيفية اكتسابه للمعرفة»[2].

---

[1]-ينظر: عياش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم، ص:44.
[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص: 23.

بعدما ركزت المقاربة السلوكية على العوامل الخارجية المؤثرة في المتعلم المتمثلة في المثيرات والاستجابات التي ينتجها أثناء التعليم، وحوّلته إلى مقلد للمعلم، برزت المقاربة البنائية التي حررّت المتعلم من محاكاة المعلم وتقليده، وجعلته نشطا، إذ ركزت على ما يجري داخل عقل المتعلم من بناء معرفي وتطور عقلي، فالمتعلم يستطيع أن يتعلّم بنفسه، ويكتشف لوحده، ويبني معارفه ذاتيا معتمدا في ذلك كلّه على نمو العقلي والمعرفي المتسارع، وبالتالي هو المسؤول الأول والأخير عن تعلّمه، والمعلم موجه ومرشد له.

المقاربة البنائية «... ترى أنّ الطفل-المتعلم- لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ؛ بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها، حيث يتعلّم من الخبرات التي يعيشها، ويفسر هذه الخبرات بناء على ما يعرفه...»[1].

أثناء نشاطات التعليمية لابدّ أن يراعي المعلم في بناء الوضعيات التعليمية المكتسبات القبلية للمتعلمين، إذ ينبغي عليه أن يبدأ درسه؛ حيث يتواجد المتعلمون، أي لابدّ أن يحصل توافق بين المتعلمين والمعلم على وضعية انطلاق تعليمية واحدة، ولا يكون ذلك إلى بمراعاة المكتسبات القبلية للمتعلمين، حتى يتسنى له بناء معارفهم الجديدة ودمجها مع معارفهم السابقة.

يعمل المعلم في إطار تطبيق المقاربة البنائية التعليمية على تنمية العمليات العقلية للمتعلم، كالتمثل والتحليل والتركيب والاستنتاج والانتاج وغيرها من الأنشطة التي تجعله يتعلّم المواد التعليمية مكوّنا نفسه بنفسه، وذلك بتحضير المعلم وضعيات تعليمية يتطلب حلّها العمليات العقلية السابقة.

«في هذا كلّه تنقل البنائية والتعلّم البنائي الطلبة المتعلمين بعيداً عن التعلّم السطحي أو البنكي والحفظ الأصّم للحقائق والمفاهيم إلى الفهم الذاتي للحقيقة أو المفهوم أو المبدإ، وبالتالي تفسرّ ما يحدث والتنبؤ بحدوثه، وفي هذا تكون عملية الفهم والإدراك عملية تكيفية، يتمّ خلالها (تعديل) المعرفة، بحيث يتمّ جعل المعرفة الجديدة مقبولة وذات معنى، إما بإضافة المعلومات الجديدة للبنى العقلية للفرد المتعلم أو بإعادة ترتيب ما لديه»[2].

بعدما كان المتعلم في المقاربة السلوكية يُعنى بالحفظ والاستظهار عند الحاجة، تغيّر دوره مع البنائية، إذ يعمل داخل القسم على حلّ المشكلات التعليمية أثناء تعامله مع الوضعيات، وبعد الحلّ يقوم ببناء معارفه، وتنظيمها في بنى عقلية على شكل خبرات، يعود إليها ويستظهرها لحلّ وضعيات أشدّ تعقيدا منها، وذلك من خلال الدمج وتجنيد الموارد والمهارات لمواجهة المشكلات التعليمية المستجدة، أي المتعلم دائما في بناء معرفي جديد ومتجدد خلال مسيرته التعليمية.

---

[1]-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص: 8.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 59.

لم تقتصر المقاربة البنائية على الاهتمام بداخل المتعلم أي التمثل العقلي والبناء الداخلي وحسب، بل تعدته إلى الخارج وصولا إلى المستقبلات الحسية، فالنمو العقلي يرافقه نمو حسحركي، ومن هنا فإنّ المقاربة التعليمية البنائية، ربطت بين القوى الداخلية للمتعلم والخارجية له والمحيطة به، وخالفت بذلك المقاربة السلوكية التي ركزت على الخارج أي على السلوك، وبهذا الطرح البنائي أصبح المتعلم عنصرا نشطا في العملية التعليمية، بجميع ما يملك من قوى عقلية وحواس انتاجية، يوظفها ليتعلّم الكفاءات العلمية والمهارات العملية، التي تعود عليه بالنفع مستقبلا، فالبنائية تقوم على فلسفة البراجماتية النفعية أي التعلّم الوظيفي المهاري.

**3-3-7-دور المتعلم في المقاربة البنائية:**

للمتعلم أدوار كثيرة داخل العملية التعليمية وفق المقاربة البنائية،« وفي هذا لخص فليبس philips ثلاثة أدوار مميزة للطالب المتعلم (البنائي) هي:

**أ- المتعلم النشط،** فالمعرفة والفهم يكتسبان بالنشاط، والطالب المتعلم يناقش ويحاور، ويضع فرضيات تنبئية تفسيرية، ويستقصي، ويتحرّى، ويأخذ مختلف وجهات النظر بدلاً من السماع أو القراءة أو القيام بالأعمال الروتينية التقليدية.

**ب-الفرد (المتعلم) اجتماعي،** وفي هذا تبنى المعرفة والفهم اجتماعياً ، فالطالب المتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي فحسب، وإنما بشكل اجتماعي عن طريق الحوار والمناقشة والتفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

**ج- الفرد (المتعلم) المبدع،** فالمعرفة والفهم يُبتدعان ابتداعاً، فالطلبة المتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة، ولا يكفي بافتراض دورهم (النشط) فقط، فكما قال بياجيهJohn إنّ (الفهم) يعني الإبداع والاختراع»[1].

ينشط المتعلم ذاتيا وجماعيا ضمن المقاربة التعليمية البنائية أي يفسح له المجال، وتترك له الحرية من أجل الإبداع، فمثلا : في حصة تعليمية اللغة يستطيع المتعلم التعبير لغويا وإيصال ما لديه من أفكار وأحاسيس دون أن يعترض سبيله أحد، فهو نشطٌ داخل القسم، وعلى المعلم أن يدرك ذلك،كما لا يقتصر دور المتعلم على الاتصال من طرف واحد؛ بل يستطيع أيضا أن يتواصل مع غيره من المتعلمين مستعملا اللغة ومثبتا فاعليته داخل القسم، وعلى المعلم أن لا يُلزم المتعلمين بترديد العبارات والكلمات

[1]-ينظر: عياش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم، ص: 57.

التي قالها، إذ عليه أن يتجاوز قاعدة: بضاعتنا ردت إلينا، ويفتح مجال الإمتاع والإبداع في إنتاج اللغة للمتعلمين كلاما وكتابة، ويفسح لهم المجال حتى يمارسوا اللغة وظيفيا وتداوليا ومهاريا.

**3-3-8-دور المعلم في المقاربة البنائية:**

لقد أعطي المعلم في المقاربة السلوكية دورا مركزيا، فهو المحرك الأساس للعملية التعليمية، لكنّ في المقاربة البنائية تغير دوره، حيث«...فرضت البنائية فلسفة جديدة في التعلّم والتعليم، ممّا أدت إلى تغيّر في أدوار المعلمين، ويتطلب منهم تأدية الدور الأساسي المتمثل في تيسير وتسهيل المعرفة، وتشجيع الطلبة المتعلمين على (بنائها)، وذلك على مبدإ أنّ الفرد المتعلم يمتلك قدرة طبيعية على المعرفة، كما أنّ لديه قدرة طبيعية على امتلاك (طريقة) الحصول عليها، ومن ثمّ فإنّ معلمي العلوم مطالبون بتصميم وتبني التعليم البنائي المتمثل في حلّ المشكلات والتفكير الناقد والاحتفاظ بالمعرفة والفهم والاستخدام النشط للمعرفة ومهاراتها، وتأسيساً على ذلك يتطلب من المعلم البنائي القيام بأدوار مطلوبة في استراتيجيات التدريس (اختياراً وتنفيذًا) وفقاً للبنائية... »[1].

يتجسد دور المعلم في المقاربة البنائية في التوجيه والإرشاد، وأصبح نشاطه محدودا قولا وعملا، فكلّما قلّ نشاط المعلم زادت نشاط المتعلم، وكلّما زاد تدخل المعلم تحوّلت العملية التعليمية إلى تعليم وتلقين وتحفيظ، وكلّما قلّ تدخله أصبحت العملية التعليمية تعلّم، ومن هنا كان لزاما عليه تحضير الوضعيات التعليمية التي تحوي عقدا ومشكلات، تجعل المتعلم ينشط، ويبحث، ويجند، ويدمج مكتسباته القبلية ومهاراته من أجل التعلّم الذاتي.

يعمل المعلم على تصميم مواقف ووضعيات تعليمية تثير قلق المتعلم وتفقده توازنه المعرفي وتجعله في حيرة تعليمية، ممّا يدفعه إلى التفكير والنظر والفحص والتمحيص ثمّ البناء العقلي والمعرفي من أجل إيجاد الحلول والخروج من هذا الحيرة وهذا القلق والعودة إلى حالة التوازن الطبيعي والنفسي متمكنا من المادة التعليمية الجديدة محققا المهارات والكفاءات المنتظرة منه.

يصدق على المتعلم والمعلم البنائي مقولة: لا تعطي المتعلم سمكة؛ بل علمه كيف يصطادها، إذ أصبح وفق المقاربة البنائية يمارس مهنة بأريحية تامة، فدوره يتجسد في تقديم الوضعيات التعليمية ثمّ ملاحظة أعمال المتعلمين وتقويمها ، فعمله يشبه قاضي المحكمة الذي يعطي الأوامر بلحظه ولفظه، فهو لا يتكلم كثيرا ولا يتحرك كثرا؛ بل المتعلم هو من يعمل وينشط، ويبرر وينقاش ويقدم الحلول، فهو المحامي الأول والأخير عن قضية تعلّمه فإنّ فشل في المرافعة والدفاع عنها فشلت القضية التعليمية من أساسها.

---

[1]-عياش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم، ص: 61.

### 3-3-9-1-المادة التعليمية بمنظور المقاربة البنائية:

لقد كانت المادة التعليمية في المقاربة السلوكية تقدم جاهزة للمتعلم ثمّ تُلقن من قبل المعلم له ثمّ يحفظها، ويعيد استنساخها وإنتاجها كما حفظها، إذا طلب ذلك منه سواء في الاختبارات أم غيرها، و ساد هذا النوع من المقاربة التعليمية ردحا من الزمن، وببروز المقاربة البنائية تغيرت عملية تقديم المواد التعليمية.

لا تقدم المادة التعليمية في المقاربة البنائية جاهزة؛ بل أصبح على المعلم لزاما أن يقدمها في وضعيات تعليمية مركبة ذات عقد ومشكلات مع تسويقها في سياقات مبهمة نسبيا، إذ تدفع المتعلم إلى القلق والحيرة وتحدث لديه حالة اللاتوازن المعرفي، فيستعمل قواه الداخلية المتمثلة في العقل، وقواه الخارجية المتمثلة في الحواس، من أجل حلّ هذه العقد والمشكلات التعليمية وتطويع المادة التعليمية محدثا توازنا معرفيا وبناء عقليا وتنسيقا علميا يليق به.

«يشرح بياجيهJohnعملية تكوين البنيات المعرفية عند الطفل، انطلاقا من قدرتين فطريتين: التنظيم؛ وقدرة التوافق، اللتان تندمجان معا لبناء المعرفة ومساعدة الطفل على التوازن مع البيئة»[1].

يقوم المتعلم ببناء لبناته المعرفية التعليمية ضمن مدركاته العقلية بواسطة التمثل والتنظيم ثمّ الملاءمة والتوازن محدثا التكيّف، و بهذا ترسخ المادة التعليمية في عقله إلى أجل غير مسمى لتظهر من جديد في بناء عقلي وإنتاج إبداعي جديد.

### 3-3-9-2-البنائية ودمج المواد التعليمية:

المواد التعليمية يكمل بعضها البعض، لذا عملية دمج المعارف أمر لا مناص منه، إذ«تشدد البنائية على أهمية البناء الفعّال للمعرفة لكلّ متعلم خلال التعلّم السابق والتعلّم اللاحق بواسطة المتعلمين أنفسهم، يؤكد الباحثون وأصحاب النظريات أنّ العنصر المفتاحي للنظرية البنائية يتمثل في أنّ النّاس يتعلمون من خلال البناء الفعّال لمعرفتهم وبمقاربة معلوماتهم الجديدة مع فهمهم القديم باستخدام كلّ ذلك للعمل من خلال التعارضات للوصول إلى فهم جديد»[2].

تعتمد المقاربة البنائية على عملية الإدماج العقلي والمعرفي والمهاري الذي يجب أن يقوم به المتعلمون، لذا ينبغي على مصممي المواد التعليمية والمناهج التربوية مراعاة التكامل والتناسق سواء على مستوى المادة التعليمية الواحدة أم كلّ المواد، فالتسلسل المنطقي للمواد التعليمية عبر المحور

---

[1]-عياش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم، ص85.

[2]-ينظر: زيوفون إبراهيم غدير وآخرون، تعليم العلوم لجميع الأطفال، المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، دائرة التربية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا،1998، ص:43.

الزمني يسهل على المتعلمين القيام بعملية دمج المعارف السابقة باللاحقة، ويضمن لهم التدرج والنمو العقلي والتكيّف والتطور التعليمي، إذن: فعملية الإدماج هي بمثابة الاسمنت الذي يشدّ لبنات المواد التعليمية في عقل المتعلم، ويجعلها أكثر تماسكا وصلابة وقوة على مرّ الزمن.

«البنائية تحمل قناعتين:

**أولاهما:**

يتمثل في أنّ المعرفة لا يمكن أن تنتقل سلبيا أو بشكل سلبي؛ بل ينبغي أن تُبنى بصفة نشطة من طرف الفرد الساعي إليها.

**أما القناعة الثانية:**

هي أنّ المعرفة يجب أن ينظر إليها كوظيفة تكيفية، تعمل على تنظيم عالم التجربة بدل كشف واقع موجود خارج التجربة»[1].

الإدماج عملية ذهنية، يمارسها المتعلم يوميا داخل القسم، فمن خلال التمثل والتكيّف يبني المتعلم المادة التعليمية اللاحقة على المادة السابقة محققا الادماج بشكل منظم ومتناسق.

### 3-3-9-3-المادة التعليمية وحلّ المشكلات:

تقدم المادة التعليمية بمنظور المقاربة البنائية وفق إستراتجية حلّ المشكلات التي تجعل من المتعلم عنصرا نشطا وفعالا، إذ« تتدخل استراتيجية حلّ المشكلات وتتكامل مع الاستقصاء العلمي، وفي هذا ترجع استراتيجية حلّ المشكلات ومعالجتها إلى نظريات التعلّم المعرفي، وتنطلق من فكر البنائية كونها تتضمن مشكلة (مهمة) ذهنية، يصحبها عمليات من التفكير، تحدث داخل عقل الطالب (المتعلم)، ممّا يجعل المشكلة (المهمة) ومستوى الحلّ ونوعيته يتحدد بطبيعة الأعمال الذهنية والأساليب التي يوجهها الطالب في مواجهة المشكلة وحلّها، وهي عملية تفكيرية، يستخدم (الطالب) خلالها ما لديه من معرفة ومهارات سابقة للاستجابة لمتطلبات موقف معين، ليس مألوفاً له، وتكون تلك الاستجابة عن طريق مباشرته عملا ما، يستهدف حلّ الغموض أو اللبس أو التناقض الذي يضمه ذلك الموقف...»[2].

دعت المقاربة البنائية إلى ضرورة تقوية البناء الذاتي المعرفي والمهاري للمتعلمين من خلال التفاعل مع الوضعيات والمواقف التعليمية مباشرة دون املاءات توضيحية من طرف المعلم، فالمقاربة البنائية تعول على مبدأ المتعلم يعلم نفسه وغيره، وبهذا تحوّل المتعلم إلى عنصر إيجابي منتج في العملية التعليمية، فمثلا في باب تعليمية اللغة مع متعلمي السنة الخامسة في درس الفاعل لا يقدم المعلم القاعدة

---

[1]-ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص:61.
[2]-المرجع نفسه، ص: 398.

مباشرة، وإنما عن طريق وضع المتعلم في مشكلة البحث والاستقصاء داخل النص المقروء؛ يحدد الأشخاص والذوات التي قامت بالأفعال داخل النصّ، وبعد تعينها؛ يحدد موقعها في الجملة الفعلية وحركتها الإعرابية ، ثمّ ينتج القاعدة اللغوية الخاصة بالفاعل، وبهذا يكون المتعلم علّم نفسه بنفسه.

«عليه ولكي يصبح الطالب (المتعلم) مهنياً ومحترفاً ومتمرساً في حلّ المشكلات، فإنّ عليه أن يتمتع أو بالأحرى يتطلب (قدرات متعددة) في هذه المهارات ، بالإضافة إلى تنظيم فكري إداري لتنظيم الأمور وتطبيق الإجراءات، وفي هذا فإنّ الأدبيات توضح أنّ الفرق الجوهري بين (الخبير) و (المبتدئ) في حلّ المشكلات يتمثل في أمرين هما: تنظيم المعرفة واستخدام المعرفة، وهما أمران هامان وحاسمان في التعلّم، والبحث المعرفي وأهدافه»[1].

حلّ المتعلمين المشكلات التعليمية يوميا داخل القسم يجعل مفكرين باحثين مبدعين، فعلى مصممي المواد التعليمية وواضعي المناهج التربوية أن يتوجهوا بهما اتجاه العصر ومتطلباته من تكنولوجيا وطبّ وصناعة واختراعات، حتى يتسنى للمتعلمين تعلّم الكفاءات العلمية والمعرفية والمهارات العملية والتقنية التي يحتاجها الوطن، وعلى الدولة الجزائرية أن تحوّل المدرسة إلى مختبر علمي وإنتاجي حقيقي ، وذلك بتوفير الوسائل والإمكانيات المعنوية والمادية لنهوض بقطاع التربية والتعليم.

تحوّلت المدراس العالمية والوطنية بمفهوم المقاربة البنائية إلى مختبرات يبحث المتعلم فيها، ويجرّب، وينقب، ويخترع، وينتج، ويبدع، فالمدرسة البنائية مدرسة نفعية براجماتية بامتياز، تسعى إلى تكوين الفرد لخدمة نفسه ومجتمعه، فانتقلنا من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلّم والتكوّن.

### 3-3-10-تفسير الخطأ بمنظور المقاربة البنائية:

تهتم المقاربة البنائية ببيداغوجيا تصحيح الأخطاء، فالخطأ شرط أساسي لعمليتي التعلّم والتعليم ، فمن خلال الوقوع في الخطأ من طرف المتعلم وتصحيحه الذاتي له يبني المتعلم معارفه، وينمي مدركاته العقلية وإنجازاته المهارية، «..ومن هذه الزاوية يطرح الخطأ في المنظور الإبستمولوجي التكوين كمرحلة أساسية في تعلمات الطفل المتعلم لأنّ الأهم بالنسبة لجان بياجيه ليس الاهتمام بالإجابات الصحيحة للمتعلمين وإنما بأخطائهم»[2].

لو ضيقنا على المتعلم وألزمناه في باب تعليمية اللغة بمبدأ إنتاج الصحيح كتابة وكلاما ولم نترك المجال له ليمارس ويبدع ، فإنّ المتعلم سوف يتراجع لغويا، ويقلّ نشاطه خوفا من الوقوع في الخطأ، ولن يتحرّر لسانه وقلمه، فالبحث عن عدم الوقوع في الخطأ قبل التعلّم يعدّ عائق من عوائق تعليمية

---

[1]-ينظر: عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص: 90.
[2]-محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، ص:81.

اللغة، وهو الذي كان سائدا مع المقاربة السلوكية، بينما المقاربة البنائية تدعو إلى فسح المجال للمتعلم ليكتب، ويتكلم بما شاء ومتى شاء، ويبدع دون أن يكون مقلدا، ومرددا لما كتبه أو قاله المعلم، فاللغة ممارسة وليست تحفيظا، ففرق بين من يحفظ قواعد اللغة، ومن يمارس اللغة.

المعلم اليوم مدعو مع هذا النوع الجديد من المقاربة إلى التركيز على توظيف اللغة العربية كلاما وكتابة بشكل صحيح، مع التقليل من نشاطه اللغوي وتعزيز نشاطات المتعلمين اللغوية ومن خلال الأخطاء وتصحيحها، وبالدربة والتجربة والخبرة يمتلك المتعلمون كفاءات اللغة العربية بشقيها الشفوي والكتابي، فكلّما قلّ نشاط المعلم اللغوي؛ زادت نشاطات المتعلمين اللغوية، واستقامت ألسنهم وأقلامهم.

**3-3-11-تعليمية اللغة والمقاربة البنائية:**

تمثل اللغة وعاء الفكر وناقلة للحقائق والدقائق الحسية والمعنوية الغائبة أو الحاضرة، فالعلوم قاطبة لا تمرّر تعلّم وتعليما إلا من خلال اللغة، ولذا كان الاهتمام بتعليمية اللغة قديما وحديثا هو الأساس في المنظومة التعليمية، وحاولت النظريات الحديثة إعطاء تفسير وتطوير لكيفية حدوث تعلّم وتعليم المتعلم اللغة ، فإذا كانت السلوكية جعلت المتعلم يتعلّم اللغة بشكل آلي بمثيرات تعليمية تؤدي إلى إستجابات لغوية، ومع المحاكاة والتقليد والتحفيظ يتمّ تعليمه اللغة ، فإنّ المقاربة البنائية ردّت أمر تعلّم اللغة وتعليمها إلى عقل المتعلم والنمو المعرفي، فالمتعلم يبني معجمه اللغوي والتركيبي الخاصة به لوحده، من خلال النمو العقلي والمعرفي والمهاري عبر التسلسل الزمني معتمدا على التمثيل والتنظيم والقواعد ثمّ البناء والإنتاج من جديد، أي المتعلم يسمع الحروف والكلمات والجمل تردد عليه منذ ولادته، فيدخل المتعلم في حالة اللاتوازن، فهو لا يعلم ما معنى هذه الكلمات والجمل، فيقوم بتحليلها وتفكيكها وتركيبها من جديد معتمدا في ذلك على قواه الداخلية المتمثلة في عقله وقواه الخارجية المتمثلة في حواسه، فيبحث لها عن صور وأشكال أي دوال ومدلولات عقلية ولفظية وهكذا تحدث لديه حالة التوازن النسبي من خلال إنتاج أصوات ثم مقاطع ثم كلمات فجمل، ومع النمو العقلي والمعرفي والمهاري للطفل المتعلم للغة يستطيع بناء إنتاج لغوي منطوقة مفهومة يتواصل بها مع غيره.

**4-واقع اللغة العربية في المجتمع الجزائري:**

يلاحظ المتتبع للواقع اللغوي في الوطن العربي عموما وفي الجزائر خصوصا بأنّ اللغة العربية الفصحى ليست أول ما يتعلمه الطفل، فالعربي الصغير يكتسب العامية التي تسود البيت والشارع على عمومه، وهي تمثل مستوى لغوي هجين غير مطابق لمستوى اللغة العربية الفصيحة، هذا المناخ الأسري والمجتمعي اللغوي غير الفصيح الذي يتربى النشء الجزائري عليه لمدة تقارب ست سنوات يشكل عائقا له في تعلّمه اللغة العربية عندما يلتحق بالمدرسة، ثمّ يتدرج في المسار التعليمي فتضاف على عاتقه تعلّم

اللغة الفرنسية وفي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ثمّ الإنجليزية في السنة أولى متوسط، فكلّ هذا وغيره يؤثر على تعليمية اللغة العربية الفصيحة لديه.

**4-1- امتلاك القدرة اللــغوية التواصلية:**

يؤكد دومينيكو **domenico** «إنّ امتلاك قدرات لغوية غير كاملة النمو هو بمثابة عجز حقيقي عن الاشتراك في جميع أوجه الحياة الاجتماعية وهو في الوقت نفسه أمر خطير لأنّه يؤدي إلى تخلف تربوي، أي أنّه يخلق صعوبات بالغة في الفهم والتحصيل الدراسي، فالجزء الأكبر من التعليم المدرسي يصل عن طريق اللغة، حيث إنّ القدرة على التعبير عن الذات وفهم الآخرين (أو المدرس مثلاً) عندما يتحدثون ومعرفة الكتابة والقراءة قدرات أساسية للاستفادة من التعليم الذي تقدمه المدرسة»[1].

تتسم اللغة بـ:

- **التميز:** فلكلّ قوم لغتهم الخاصة بهم.

- **اللغة تتجسد في شقين**: شقّ مسموع وشقّ مكتوب.

-**اللغة ظاهرة اجتماعية**: إذ التواصل داخل المجتمع يتحقق باللغة.

تتمظهر القدرة اللغوية عند غالبية الأطفال منذ الشهور الأولى بعد الولادة، وذلك من خلال الأصوات التي يصدرونها، والتي هي بمثابة لغة يعبرون بها عن رغباتهم وأحاسيسهم ليتدرجوا في النمو العقلي واللغوي حتى يمتلكوا الأصوات كلها ثمّ المقاطع فالكلمات ثمّ الجمل، وعندما يلتحقون بالمدارس وبعد سنوات من التعلّم والتعليم يمتلكون المهارات اللغوية الأربعة المعروفة من استماع وكلام وقراءة وكتابة.

يقول فرانشسكاتو**Franchescato** « تقوم بدور فاصل أي اللغة في العلاقة التي يقيمها الإنسان بين نفسه وبين الحقيقة، وبالتالي فإنّ تعلّم اللغة الأم لا يعتبر اكتساباً بسيطا لوسيلة خارجية، ولكنّه خلق واكتساب لقدرة داخلية، يساعد اتساعها وتكوينها الخاص الصبيّ على تحديد واكتساب التكوين الكامل للعالم، ومن هذه الاعتبارات مباشرة نستنتج أهمية اكتساب اللغة عند الطفل، وهي أهمية ستظهر شواهدها بطرق كثيرة أثناء الحياة بأسرها»[2].

من خلال اللغة يفهم الفرد العالم المحيط به، لذا تعتبر اللغة مفتاح العلوم قاطبة ،فاللغة حاملة الفكر، وهي بالنسبة للفرد الناشئ مورث الأجداد والناقلة للدين والقيم والعادات والتقاليد، فبها ينتقل الإنسان من

---

[1]-سرجيو سبيي، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي محمد وآخرون، ص:11.
[2]-المرجع نفسه، ص:08

زمنه إلى أزمنة خلت ووقائع حدثت لم يكن حاضرا فيها ولا شاهدا عليها، فهو باللغة عالم بما حدث فيها، لذا فإنّ اكتساب اللغة العربية وتعلمها بالنسبة للمتعلمين الجزائريين أمر لا مناص منه، فهي الدين والأصل ومستودع العلوم والفنون.

**2-4- واقع اللغة العربية في الجزائر:**

تتميز اللغة العربية بنموها وتطورها داخل المجتمع، «...وهي لغة وطنية قومية، يمكن استخدامها في كلّ البلاد العربية، وتستطيع أن تلبي جميع الاحتياجات سواء كانت أدبية أو علمية أو غيرها، فهي لكثرة معانيها وتنوع مصطلحاتها وقدرتها الصرفية والنحوية ... تعطيها هذه الصفات قيمة جمالية، إلى جانب تنمية الثروة اللغوية عند المتكلم، مع كل هذه الأهمية إلا أنّها تتعرض لمجموعة من التحديات والمخاطر، منها تحديات خارجية تتمثل في محاولات تفريغها من محتواها، والادعاء بأنّها لا تساير العصر والتطور، ومن ثم لا تصلح... ومنها تحديات داخلية تتجسد في عدم الاهتمام والتعامل بها، وعدم تطويرها وتنميتها... »[1] .

الجزائر بلد عربي مسلم، واللغة العربية هي اللغة الأولى والرسمية، لكنّ المتتبع لشأن اللغة العربية اليوم يجدها تعاني في داخل المجتمع الجزائري وخارجه، ففي الداخل تعاني من مزاحمة العامية وتفشي اللحن، أما في الخارج فهي تعاني من الغزو الثقافي والاكتساح المصطلحي التكنولوجي الوافد بلغة المخترع الأجنبي.

**2-4- الازدواجية اللغوية:**

مصطلح الازدواجية اللغوية يطلق على ظاهرة لغوية توجد في أغلب البلدان، وتعني وجود لغتين مختلفتين في مجتمع واحد، أي قدرة الفرد على استعمال صوتيات أخرى ونحو آخر، هؤلاء يسمون مزدوجي اللسان، ومنه فالازدواجية اللغوية هي استعمال الفرد للغتين مختلفتين بإتقان، حيث«...المكتسب للغتين مختلفتين في نفس الوقت يعتبر مزدوج اللغة، ويؤدي اللغتين بسهولة، وهو ما نلاحظه على الوضع في الجزائر مثلا حيث تعرف ازدواجية بين لغتين: العربية والفرنسية، ولكن ليس بالضرورة أن يعرف الجزائريون جميعا اللغة الفرنسية»[2] .

تعني الازدواجية حسب التعريف السابق تمكن الفرد داخل المجتمع من لغتين مختلفتين كلاما وكتابة، وإرسالا واستقبالا، لكنّ في الجزائر للأسف فمن يتكلم الفرنسية لا يجيد العربية ومن يجيد العربية لا يتكلم الفرنسية إلا في النزر القليل.

---

[1]-خالد الزواوي، إكساب وتنمية اللغة، ص :73.

[2]-صالح بلعيد وآخرون، اللغة الأم، جامعة ميلود معمري، دار هومة، تيزي وزو، 2004، ص:11.

**3-4-الفرق بين مصطلحي الازدواجية والثنائية:**

هناك تداخل واختلاف في استعمال مصطلحي الازدواجية والثنائية يقول أحد الباحثين: «أقصد بالازدواجية في هذا المقام ما نشهد في العربية من تقابل الفصحى والعامية وأحرص منذ البدء أن أرفع التداخل المحتمل بين مصطلحي الازدواجية والثنائية، ذلك أن الثنائية- في اختياري- تدل على الوضع اللغوي في المجتمع الواحد يستعمل لغتين مختلفتين كالفرنسية والإنجليزية في كندا مثلاً»[1].

يقول آخر: «الازدواج اللغوي وفق المفهوم الذي اخترته هو وجود مستويين في اللغة العربية: مستوى الفصيحة ومستوى الدارجة أو مقابلاتها مثل العامية واللهجة (في مفهوم بعضهم، مع أنّ الأفضل تخصيص مصطلح اللهجة لما يتعلق بالنطق، وما يتضمنه هذا المفهوم من تباعد بل صراع في بعض المجالات والأذهان»[2].

الازدواجية اللغوية من خلال التعريفين السابقين تعني استعمال أفراد المجتمع الواحد مستويين من اللغة العربية مستوى لغوي فصيح ومستوى لغوي هجين ينعت بالعامية، وهذا التعريف هو السائد لدى أهل المشرق العربي، غير أنّه في المغرب العربي تعني عندهم الثنائية.

لو عدنا نبحث عن الجذر اللغوي لكلمة ازدواجية نجدها مأخوذ من زوج، والزوج يعني اختلاف الجنسين والشكلين والخصائص أي اختلاف في الجوهر وهذا ما يصدق على اللغة الوطنية واللغة الأجنبية، أمّا الثنائية تعني نفس الجنسين والشكلين والخصائص مع اختلاف طفيف في الصفات، وهذا يوافق الجمع بين اللغة العربية والعامية لأنّ لهما نفس الحروف وهناك تقارب بينهما في الكلمات والجمل مع اختلافا في النظام النحو والتركيبي وغيرهما.

يتضح ممّا سبق أنّ مصطلح الازدواجية اللغوية يطلق على الشخص الذي يستطيع الكتابة والقراءة والكلام والتواصل بلغتين مختلفتين: كاللغة العربية واللغة الفرنسية أو اللغة العربية والانجليزية أو غيرهما، أما الثنائية اللغوية فهي تعني أن يتكلم الناس في المجتمع الواحد لغتين الأولى العربية مثلا والتي تستخدم في المجالات الرسمية التعليم والقضاء والإعلام والبرلمان ...إلخ والثانية عامية محلية محكية، يستخدمها أفراد المجتمع الواحد للتواصل فيما بينهم، حيث يستعملون مستوين من اللغة « لغة ذات مستوى راق للحالات الرسمية، ولغة ذات مستوى أدنى للتواصل العام والمعاملات اليومية بصورة شفهية»[3]، فالعربية في المجتمع الجزائري مستويين:

---

[1]-نهاد الموسى، الثنائية في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط01، 2003، ص:125.
[2]-عبد الرحمان بن محمد بن عبد الرحمان القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ص: 19.
[3]-محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط01، 1988م، ص:17-18.

**أ-مستوى فصيح:**

هو مستوى لغوي يراعي فيه مستعمل اللغة العربية قواعدها المعجمية والصرفية والنحوية والبلاغية، ونستطيع أن نسمه بالمستوى المعياري.

**ب-مستوى هجين:**

يبرز في الخطاب « ... المتداولة شعبياً، وبصرف النظر عن تعدد مستوياتها تبعاً لتعدد مستويات المتكلمين بها حسب مراكزهم وثقافة مهنهم، فإنّها ليست قريبة من الفصحى وحسب، بل هي كنز وذخيرة لها، وحسب تقديرنا أنّ الكم الفصيح فيها لا يقل عن تسعين في المائة، وما هو نقي ونظيف فصاحة أكثر مما هو مشوه، والنقاوة نجدها في البنيات الإفرادية للكلمات وأما التشوه فيلاحظ في اللواحق والسوابق والقواعد النحوية والتخفيف الصوتي...»[1] .

يولد الطفل الجزائري في بيئة لغوية عامية تقترب من الفصحى لكن لا تطابقها، إذ نجد بين المستويين الفصيح والعامي تباعد في الكلمات وتراكيب الجمل، فالعامية لا تخضع لقواعد اللغة العربية وتنفلت من المعيارية النحوية، فهي لغة عربية هجينة ومنحرفة عن الأصل الصحيح السليم، وهذا الانحراف الموجود في العامية ينعكس بظلاله على الطفل الجزائري فهو في نشأته الأولى يكتسب اللغة المنشأ المتمثلة في العامية، وبعد أن يدخل المدرسة يصدم بمستوى لغوي فصيح محكم النظام، لذا نجده يعاني في بدايات دخوله إلى المدرسة والتي لغة التعلم والتعليم فيها هي اللغة العربية الفصيحة.

**4-4-اللغة العربية والعامية الجزائرية:**

يدل مصطلح العامية على مستوى لغة عربية هجين، وهو المتفشي على ألسن الأسر الجزائرية وفي الأسواق المحلية ويتم التخاطب به داخل المجتمع نشأت العامية انطلاقا من اللحن والانحراف عن القواعد المعجمية والصرفية والنحوية والبلاغية، فهي تطور سلبي للغة العربية نحو الأسوأ، إذ« لم تتميز عن الفصحى بشكلها الواضح إلاّ بعد فترة من الزمن استطاعت خلالها أن تتسم ببعض السمات في المادة الصوتية وصوغ القوالب وتركيب الجمل، والقواعد النحوية والمادة اللغوية وطرق التعبير»[2].

رغم اقتراب العامية الجزائرية من اللغة العربية الرسمية غير أنّها تشكل خطرا ومزاحمة للغة العربية، إذ المتتبع للواقع اللغوي في الجزائر يجد أنّ العامية تحاول زحزحت اللغة العربية من كرسي عرشها المجتمعي، إذ أصبحت العامية تتبوأ مكانة في الاستعمال الشفهي اليومي لدى جماهير واسعة من

---

[1]-عبد الجليل مرتاض، الحركة الجمعوية، فضاء لغوي مفتوح، المجتمع المدني وترقية استعمال اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، منشورات المجلس، الأبيار، الجزائر، 2007، ص: 104

[2]-عبد الرحمان بن محمد بن عبد الرحمان القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، ص:28.

المجتمع الجزائري، عكس اللغة العربية الفصيحة التي لا نسمعها إلا في الخطابات الرسمية وداخل المؤسسات التعليمية وفي مواقف وأماكن تكاد تكون محدودة ومعدودة.

إنّ العامية الجزائرية هي في الواقع بعيدة عن الفصيحة وليست قريبة منها وهذا الابتعاد نتيجة طبيعية لفترة طويلة من الحكم الأجنبي الذي دفع الفصحى إلى الانزواء، داخل المجتمع الجزائري« ترى الطفل يتعلم الفصحى في أقل من عشر، والسبب في ذلك ظاهر، وهو أنّه في أول أمره لا يسمع غير العامية ولا يتكلم بغيرها، فهو أينما سار وحيثما ذهب مشتغل بها فترسخ في ذهنه رسوخ الفرنسية في أذهان الفرنسيين، والإنجليزية في أذهان أطفال الإنجليز، وليس الحال كذلك في إبان تعّلمه لغة الكتابة...»[1].

تتميز العامية بالممارسة الشفوية فقط دون اللجوء إليها كتابة ومراسلة وتحريرا، بينما اللغة العربية هي الوحدة التي لا تتجزأ تمارس كلاما وكتابة، توحدها القواعد وتضبطها المعايير، ومنه فإنّ اللغة العربية توحد المجتمع وتدعم تماسكه بينما العامية تشتت وتفرق، مثالا: في وطننا الجزائر لأهل الغرب عامية ولأهل الشرق عامية وهكذا.

صحيح أنّ العامية « ظاهرة ألسنية عالمية تنطبق على عدد كبير من اللغات، ولذا لا تشكل اللغة العربية حالة استثنائية وفريدة، بل تتساوى في ظاهرتها هذه مع عدد كبير من اللغات »[2].

عالمية العامية لا يقلل من خطرها على اللغة العربية، لذا لا بد من تكثيف الجهود وتضافر الأعمال لإيجاد حلول واقعية من أجل العودة إلى العربية الفصيحة استعمالا وممارسة بدلا من هذه العامية التي سادت في التخاطب، إذ الانحراف عن اللغة العربية استعمالا وكتابة يزداد يوما بعد يوم لذا وجب البحث في المشكلة ومن ثمة تشخيص الداء والذي يعقبه توصيف الدواء بداية من المدرسة وصولا إلى المجتمع.

رغم الجهود المبذولة والأموال المصروفة لدعم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية إلى أنّ وضعها لا يعكس تلك الأعمال و الأموال ، لذا سأحاول في الفصل الموالي تسليط الضوء على تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بمنظور المقاربات الإصلاحية لعلي أوضح الأسباب الكامنة وراء المشكلة اللغوية، وأقدم لها الحلول المناسبة على حسب إمكانيات المعرفية والعلمية والعملية

---

[1]-نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1986، ص:27.

[2]-ريمون طحان وآخرون، اللغة وتحديات العصر، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 2، 1984، ص:39-40

# الفصـــل الثانـــي:

## تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية

1.المقاربة بالمضامين والتعريب.

2.التعليم الأساسي والمقاربة بالأهداف.

3.المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية.

4.تعليمية اللغة العربية بمنظور المقاربة بالكفاءات.

5.التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات.

**1- المقاربة بالمضامين والتعريب:**

عملت فرنسا في حقبة احتلالها الجزائر نزع اللغة العربية من المدرسة والمسجد ثمّ المجتمع، فاللغة العربية والدّين الإسلامي كما نعلم هما العاملان الرئيسيان في توحيد الأمة الجزائرية ودعم صفوف الجهاد لطرد المحتل، فقد جاء في بعض التعليمات التي صدّرت في أوائل أيّام الاحتلال الفرنسي للجزائر: « إنّ إيالة الجزائر لن تصبح حقيقة مملكة فرنسية إلاّ عندما تصبح لغتنا هناك لغة قوية، والعمل الجبّار الذي يترتب علينا إنجازه هو السعيّ وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي بالتدريج إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن»[1]، فسعت إلى منع تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المدارس، وأحلّت محلّها اللغة الفرنسية الغريبة عن الديار الجزائرية، وفرضتها على المجتمع بقوة النار والحديد، واستمرّت على هذا إلى آخر يوم من أيام الاحتلال، هذا الوضع أثر سلبا على اللغة العربية، فأنتج أزمة لغوية حقيقية، رغم جهود أبناء الجزائر المصلحين المخلصين آنذاك، يقول البشير الإبراهيمي:« بدأت دعوة المعلمين إلى المحاكم، ونحن نقدّر أنّها ستُعَمم، وأنّ أول المطر قطرة، وأنّ الأحكام ستكون بالغرامة فالسجن، ولكننا سندخل هذه المحاكم برؤوس مرتفعة، وسنتلقى هذه الأحكام بنفوس مطمئنة بالإيمان، وسندخل السجون بأعين قريرة، وسنلتقي بإخواننا المجرمين في مجالس الأحكام ومقاعد الاتهام، حسبنا شرفا أن يكون ذلك في سبيل ديننا ولغتنا، وحسبنا فخرا أن تكون التهمة فتح مدرسة دينية وقرآنية بدون رخصة، وحسب الاستعمار ديمقراطية أن يحاكم معلمي اللغة العربية والإسلام، ويسجنهم على التعليم، كما يحاكم المجرمين ويسجنهم على الإجرام في محكمة واحدة وسجن واحد....»[2]

هذا هو واقع الجزائر زمن الاحتلال؛ لكنّ بعد طرد فرنسا ومع مطلع أول دخول مدرسي بعد الاستقلال؛ سارعت الدولة الجزائرية إلى إدخال مضامين ومناهج وكتب باللغة العربية بدل اللغة الفرنسية التي كانت سائدة في المدرسة قبل الاستقلال وذلك في إطار ما عُرف بتعريب المدرسة الجزائرية.

**1-1-مفهوم التعريب:**

التعريب من الناحية اللغوية حسب ما ورد في لسان العرب: «وعَرّبَه: علّمه العربية...وتعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوّه به العرب على منهاجها، تقول: عرّبته العرب، وأعْربته أيضا...» [3].

من مدلولات التعريب ما يلي:

---

[1]- نهاد الموسى، الثنائية في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصر العولمة، ص: 230.

[2]-البشير الابراهيمي، عيون البصائر، دار المعارف، القاهرة ،1963، ص: 384.

[3]-أبو الفضل، جمال الدين، محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ج1، ص:587.

أ - تعليم اللغة العربية.

ب-التعريب هو التعبير عن الأشياء والمخترعات المستجدة بمباني ومعاني عربية فصيحة بواسطة الاشتقاق والتوليد والنحت من اللغة العربية.

ج- يقصد بالتعريب نقل مصطلح أجنبي إلى اللغة العربية، أي الترجمة الحرفية له بالعربية

يقول أحمد بن نعمان:« التعريب... يأتي مرادفا للإعراب واللفظتان معا تعنيان الإبانة ، فيقال أعرب عنه لسانه ، وعرّب أي أبان وأفصح ، وأعرب عن الرجل بيّن عنه ، وعَرُبَ عنه تكلّم بحجته، ويقال عَرَبت له الكلام تعريبا، وأعربت له إعرابا إذا بيّنته ... واستمرّ مدلول التعريب بمعناه الاصطلاحي هذا لتحديد استعمال العرب للألفاظ الأعجمية ...وفُتح باب الإضافات اللغوية على مصرعيه لإدخال الآلاف من الكلمات الحضارية التي لم يكن للعرب عهد بها من قبل، وهذه الطريقة اعتمدها علماء اللغة كأحسن وأسهل الوسائل لإغناء اللغة العربية بالمصطلحات المستحدثة في اللغات الأخرى إلى جانب النحت والقياس والاشتقاق والتوليد والترجمة، والآن تمّ التعريب بطريقة حرفية: تلفزيون؛ راديو؛ إستراتجية؛ الجغرافيا؛ الإمبريالية؛ والميتافيزيقيا...إلخ»[1].

أما من الناحية الاصطلاحية ارتبط التعريب بالعودة إلى اعتماد استعمال اللغة العربية، إذ بدأت الدول العربية في تعريب جميع مجالات الحياة بعد استقلالها مباشرة، «بيد أنّ التعريب قد اكتسى لاسيما بعد الاستقلال في بلدان المغرب دلالة أكبر من تلك التي ترتبط بالجانب النفسي ... التعريب بمعنى الترجمة العامة التي تسمح للغة العربية باستعادة مكانتها بشكل نهائي في المجتمع ونقل جميع أوجه الحياة اليومية والعادية والخاصة باللغة الأجنبية (لغة المستعمر بكسر الميم ) إلى اللغة العربية، وأصبح التعريب يرادف العودة إلى الأصول والأصالة واسترجاع مقومات الهوية العربية التي لا يمكن أن تتحقق إلا بإصلاح اللغة العربية، فاسترجاع الكرامة المداسة من قبل المستعمر هو الشرط الأدنى للمصالحة مع الذات»[2]

ارتبط مصطلح التعريب في الجزائر بعد الاستقلال بإعادة تعزيز الأصالة العربية والهوية الدينية، انطلاقا من إعادة بعث استعمال العربية في التربية والتعليم والإدارة والقضاء، وجميع مناحي الحياة من أجل إثبات الذات العربية التي عاشت زمن الغربة والتغريب.

---

[1]-أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدإ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر،1981، ص:61

[2]-خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص:186.

وهو« ... يعني نقل العلوم والفنون والآداب من اللغات الأعجمية إلى اللغة العربية، وعرفنا نتيجة لذلك تعريب العلوم تعريب الإدارة تعريب المحيط الاجتماعي تعريب المرافق الحضارية في البلاد العربية»[1].

يقصد بالتعريب في الوقت الحالي تعميم استعمال اللغة العربية في الدول العربية والتخلي عن اللغة الأجنبية التي فرضها المستدمر خلال فترة الاحتلال، كما يحيل مصطلح التعريب إلى ترجمة ونقل العلوم الأجنبية إلى اللغة العربية بغية الاستفادة من التقدم العلمي والحضاري واستدراك التأخر الحاصل في المجتمعات العربية مقارنة بالمجتمعات الغربية.

**1-2-أهداف التعريب:**

للتعريب في الجزائر أهداف عديدة؛ لكنّ الهدف الرئيسي يمكن أن«...يتمثل في وضع سياسة للتعريب، وهي الإمكانية الوحيدة للجزائر للقضاء على آثار الاستعمار الثقافي والدمار الناجمة عن سياسة الإدماج التي مارستها فرنسا طوال قرن واثنا وثلاثين سنة، والتي لا يمكن التهوين من آثارها النفسية الفردية والجماعية والاجتماعية والاقتصادية ونسبة التمدرس الضعيفة والأمية... إلخ، فالتعريب أو إعادة التعريب معناه تأكيد الانتماء إلى الأمة العربية ومصالحة الجزائريين مع أنفسهم ومع عروبتهم وهويتهم الأصلية »[2].

بدأت الجزائر في سنة 1962 باعتبارها دولة حديثة الاستقلال في عملية التعريب التدريجي للقطاعات الوزارية ومؤسسات الجمهورية، وكانت البداية من التعليم والتربية، حيث مرّ عملية التعريب وإنتاج برامج ومناهج عربية في المدرسة الجزائرية بمراحل.

**1-3-مراحل إعادة بعث استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:**

**1-3-1-المرحلة الأولى :1962-1965:**

فرضت فرنسا لغتها -في الجزائر في فترة الاحتلال- في جميع القطاعات الإدارية، ولم تكتف بهذا؛ بل عملت على نشرها داخل المجتمع من خلال جعل اللغة الفرنسية في المدرسة لغة تعليما وتعلّما، وجرمت تعلّم اللغة العربية، وحرمت تعليمها، واعتبرتها لغة أجنبية، فكلّ المواد التعليمية كانت تدرس باللغة الفرنسية، لكنّ الحمد لله بعد تحقيقها استقلال الأرض سارعت الدولة إلى تحقيق استقلال المدرسة

---

[1]-خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن، ص:61.

[2]-المرجع نفسه، ص:188.

والعودة بها إلى لغتها العربية التليدة الفريدة، حيث « في أول دخول مدرسي للجزائر المستقلة أي أكتوبر 1962 اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المؤسسات التعليمية التابعة لها بنسبة سبّع ساعات في الأسبوع ...لا كلغة أجنبية، ولكنّ لغة وطنية لها من التوقيت الرسمي بنسبة محترمة »[1] ، فرغم قلّة المعلمين والإمكانيات والوسائل غير أنّ رئيس الدول أحمد بن بلة -رحمه الله- آنذاك جسّد إرادة الأمة الجزائرية بإعادة بعث اللغة العربية في المدرسة، فانطلقت عملية اعتماد مضامين باللغة العربية مع أول موسم دراسي1963/1962، واستمرّت العملية مع مطلع كلّ دخول مدرسي، و«نظرا للعوائق التي واجهتها الدولة في مرحلتها الانتقالية فإنّ الدخول المدرسي الثاني 1964/1963 كان أكثر تنظيما واتساعا في تدريس اللغة العربية، وهكذا تقرر تعريب السنة الأولى ابتدائي تعريبا كاملا للدخول المدرسي 1965/1964، وأصبح التلاميذ في هذه السنة لا يدرسون إلا بالعربية....والاهتمام بوضع المناهج التربوية والكتب المدرسي، وتطلب ذلك استيرادها من الدول العربية»[2].

فتحت الدولة الجزائرية أبواب التوظيف للأساتذة والمعلمين باللغة العربية، ودعت الحاجة إلى الاستعانة بالكفاءات التعليمية من الدول العربية الشقيقة كمصر وسوريا وفلسطين والعراق وغيرها من أجل سدّ الحاجيات والإسراع في إعادة بعث استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وتطوير قطاع التربية ببرامج ومناهج عربية، خاصة وأنّ الجزائر خرجت من الاحتلال منهكة لغويا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

لم يتمّ تغيير تقسيم الأطوار التعليمية؛ بل بقيت كما كانت من ذي قبل:

«**أ-التعليم الابتدائي:** يستمرّ ستّ سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة.

**ب-التعليم المتوسط:** يشمل ثلاثة أنماط هي:

**-التعليم العام:** يدوم 3سنوات، ويؤدى في اكماليات التعليم التقني، ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيما بعد بشهادة BEG.

**-التعليم التقني:** يدوم 3سنوات، ويؤدى في اكماليات التعليم التقني، ويتوج بشهادة الكفاءة المهنية

---

[1]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، التعريب في الجزائر، مرحلتي الابتدائي والثانوي، مجلة الأصالة، ع17، الجزائر،1973-1974، ص:390.

[2]-ينظر: جمال العبيدي، قضية التعريب في الجزائر، مجلة الكلمة، ع. مزدوج، جمعية الدفاع عن اللغة العربية،الجزائر، ماي 1993، ص: 40.

**-التعليم الفلاحي:** يدوم 3سنوات، ويؤدى في اكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

**ج-التعليم الثانوي**: يشمل ثلاثة أنماط هي:

**-التعليم الثانوي العام:** يدوم 3سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات –علوم تجريبية –فلسفة)، أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات –تقني اقتصادي).

**-التعليم الصناعي والتجاري:** هو يُحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية، ويدوم 5سنوات، وقد تمّ تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

**-التعليم التقني :** يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية »[1]، استمرّ التعليم بهذا التنظيم ساري المفعول، وتواصلت معه عملية اعتماد مضامين وبرامج بلغة العربية بدل اللغة الفرنسية ابتداء من الطور الابتدائي وصولا إلى مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي ثم الجامعي.

### 1-3-2-المرحلة الثانية :1978/1965:

تميزت هذه المرحلة التاريخية بالتصحيح الثوري، حيث وصل هواري بومدين-رحمه الله- إلى رئاسة الدولة الجزائرية، الذي أعطى دفعة قوية لسياسة التعريب وبعث اللغة العربية في قطاع التربية والتعليم، يقول -رحمه الله-:«إنّ التعريب في بلادنا هو جزء من حركة التاريخ، التي ترتبط بمراحل التطور التي تعيشها ثورتنا، وليس في استطاعة أحد أن يوقف حركة التاريخ»[2]، شهد عهد الرئيس هواري بومدين -رحمه الله-إصلاحات شملت قطاعات مختلفة وفي مقدمتها قطاع التربية والتعليم.

قررت الدولة الجزائرية مواصلة تعميم استعمال اللغة العربية في المدرسة بـ«تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية تعريبا كاملا ابتداء من أكتوبر 1967، أي تدريس كلّ البرنامج باللغة

---

[1]-يحياوي إسماعيل، واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي، مجلة دراسات، ديسمبر،2017 ، ص:108.

[2]-سلامة عبد الرحمان ابن الدوايمية، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشبكة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص :07.

العربية وحدها ، وعدم تدريس أية لغة أجنبية في هذا المستوى، وقد ارتفع عدد المعلمين بالعربية في هذه السنة إلى1747معلما »[1].

في ديسمبر سنة 1969 تمّ تأسيس اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي برئاسة عبد الحميد مهري من أجل متابعة وتقويم عملية اعتماد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية بدل اللغة الفرنسية، «...والتي قدمت سنة 1970برنامجا تمّ فيه صياغة اقتراحات، تخدم المبادئ الرئيسية للسياسة التعليمية والمتعلقة بمكانة اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية حيث اعتبرت:

أ- اللغة العربية هي اللغة الوحيدة للتعليم في كلّ مستويات المنظومة التربوية.

ب-اعتبار اللغة الفرنسية لغة الأجنبية أولى تدرس في المدارس الجزائرية

ج-تشجيع تعليم اللغات الأجنبية الأخرى »[2].

بدأت اللغة العربية تستعيد مكانتها في المدرسة الجزائرية من خلال اعتماد مضامين ومنهاج وبرامج باللغة العربية وتكوين المعلمين والأساتذة باللغة الوطنية والقومية، وزادت من بناء الهياكل القاعدية من مدارس واكماليات وثانويات ثمّ جامعات، فـ« ... الانطلاقة الحقيقية لسياسة التعريب كانت سنة 1971، خاصة وأنّ الدفعات الأولى المعربة قد بدأت تصل إلى مرحلة المتوسط، وبذلك تمّ إنشاء أقسام معربة في التعليم المتوسط في عدّة مدارس، حيث بلغ عدد التلاميذ في هذه الأقسام 5660تلميذا عام 1969/1968»[3]، فبعد اعتماد اللغة العربية في تدريس المواد في التعليم الابتدائي بدأ العمل على اعتمادها في التعليم المتوسط تدريجيا تمهيدا لاستعمالها الكلي مستقبلا.

شهدت هذه المرحلة تغييرا في تنظيم الأطوار التعليمية:

**أ-التعليم الابتدائي:**

-لم تدخل عليه تغيرات.

---

[1]-وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مجموعة النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بالتعريب، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب، الجزائر،12-20ديسمبر1973، ص:03.

[2]-خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، ص:191.

[3]-ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، التعريب في الجزائر مرحلتي الابتدائي والثانوي، مجلة الأصالة، ع17، ص:391.

**ب-التعليم المتوسط:**

أدخل تعديل في التعليم المتوسط، حيث «قد جمع في اكماليات التعليم المتوسط (التي تمّ إنشاؤها)كلّ أنواع التعليم التي كانت تؤدى في الأول من التعليم الثانوي وفي اكماليات التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الفلاحي، تلك المؤسسات شرع في إزالتها ابتداء من سنة 1970، وتنتهي الدراسة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم 3سنوات، والتي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي ، كما أنشئ فرع جديد في التعليم المتوسط سمي بشهادة التعليم الأساسي ...»[1]، فاختفى التعليم الفلاحي والتقني والعام وعوض بشهادة التعليم الأساسي.

رافق عملية اعتماد اللغة العربية في بناء المناهج وتدريس المواد التعليمية مقاربة تعليمية عرفت بالمقاربة بالمضامين.

**1-4-1-المقاربة بالمضامين:**

مصطلح المقاربة في حقل التعليمية«...استخدم في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها عن طريق علائق منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة»[2].

يقصد بالمقاربة الكيفية العامة أو الخطة المستعملة في العملية التعليمية من أجل تقريب المعارف من المتعلم أو دنو المتعلم من المعرفة.

مصطلح المضامين يقصد به المحتوى، وفي حقل التعليمية يشمل المعارف التي تحقق النمو الشامل للمتعلمين والمتكامل، فهو يشمل ما يحوّله المعلم من مواد تعليمية إلى المتعلمين في زمن محدد وبطريقة معينة داخل القسم.

بعد الاستقلال تم تطبيق مقاربة تعليمية في المدرسة الجزائرية، عُرفت بالمقاربة بالمضامين، و«...التي تعتمد في أساسها على الحفظ والاستظهار، وهي مقاربة تقوم على تبليغ المحتويات والمضامين المعرفية وشحنها في ذهن المتمدرس دون معالجة مضامينها فهما واستيعابا وتحليلا ومناقشة، ويتمّ اللجوء إلى استظهارها وقت الحاجة....»[3]، هذا النوع من المقاربة التعليمية يعتبر أقدم

---

[1]-ينظر: يحياوي إسماعيل، واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي، مجلة دراسات، ديسمبر 2017، ص:109

[2]- المرجع نفسه، ص: 101.

[3]-عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر –الواقع والمأمول – مجلة آفاق علمية،2018، ج10،ع3،ص:39

مقاربة، حيث كانت مجالس العلم التي تقام في المساجد تُقدم فيها المادة التعليمة سواء قرآن أم تفسيرا أم نحوا أم صرفا أم بلاغة بهذه الطريقة، إذ يجلس المتعلمون العلم حول المعلم، ويقوم هو بالإلقاء والمحاضرة والشرح والتفصيل، والطلبة(المتعلمون) يحفظون ما قاله العالم سواء بداهة أو تدوينا.

### 1-4-2-المقاربة بالمضامين وتعليمية اللغة العربية:

حتى ندرك كيف يتمّ تعليم اللغة العربية باعتماد المقاربة بالمضامين؛ لابد أن نعرف الطريقة المعتمدة في هذا النوع من المقاربة.

### 1-4-3-الطريقة المعتمدة في المقاربة بالمضامين:

تعولّ المقاربة بالمضامين على طريقة التلقين لنقل المواد التعليمية، فهي «طريقة يُعتمد عليها في نقل الأفكار والمعلومات إلى الآخرين، ترتبط بالمفهوم القديم للمنهج الذي يعتبر المعلم ناقلا للمعرفة والمتعلم مستقبلا لها، ولازالت شائعة في العملية التعليمية رغم النقد الموجه لها »[1].

يستعمل المعلم في المقاربة بالمضامين طريقة الإلقاء المباشر أو المحاضرة من أجل نقل المواد التعليمية إلى المتعلمين وتلقينها لهم، و«بذلك نستطيع أن نسمي طريقة المحاضرة بالطريقة الإلقائية، وتعدّ طريقة المحاضرة من أوائل الطرق المستعملة في التدريس منذ وقت طويل، وهي أكثر ارتباطا بالمناهج القائمة على المادة الدراسية، ومن ثمّ فهي أكثر الطرائق التدريسية انتشارا في مدارسنا وتعتمد طريقة المحاضرة على المدرس بشكل أساسا، إذ يتولى المدرس الدور الأكبر في عملية التدريس والشرح والتوضيح، ويكون دور الطلبة استقبال المعلومات والحقائق والمفاهيم والاستماع وحفظ ما يشرحه المدرس »[2]، فالمادة التعليمية اللغوية تحتل مكانا مركزيا، ودور المعلم أساسي، حيث يسعى جاهدا في توصيلها إلى المتعلمين.

### 1-4-4-كيفية تقديم المادة اللغوية في المقاربة بالمضامين:

يتمّ تقدم المادة اللغوية وفق المقاربة بالمضامين جاهزة إلى المتعلمين من طرف المعلم الذي يجدها جاهزة في المنهاج والبرنامج التعليمي لكلّ مرحلة تعليمية، مثلا: في حصة تعليم القواعد النحوية في درس حروف الجرّ يدّون المعلم القاعدة على السبورة، ثم يقرأ القاعدة قراءة شَرْحٍ ويقدم أمثلة توضيحية ثمّ يطلب من المتعلمين تدوينها على كراريس اللغة العربية ثمّ حفظها كما هي، واستظهارها وقت الحاجة، ويوم الاختبار يطلب منهم إعادة كتابة القاعدة كما هي، هذا في درس القواعد، أما في درس

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، معجم التربوي، ص:42.

[2] -محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرق التدريس، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، جامعة بابل، العراق، ط1، 2015، ص:98.

القراءة يقرأ المعلم نص القراءة، ويُجزئه إلى فقرات، ثم يطلب من المتعلمين التداول على القراءة دون توضيح أو طرح للأسئلة، إذ يكتفي المعلم بالتدخل لشرح بعض المفردات الغامضة، فتعليمية القراءة ليس من أجل الفهم والاستيعاب؛ بل تعليم القراءة من أجل القراءة الآلية، فاللغة بهذا النوع من المقاربة أصبحت تحفيظا لا توظيفا، فالمتعلمون حافظون لقواعد اللغة؛ لكنّهم لا يستطيعون التعبير بها، وهذا ما جعل التعليم مملا ودون فائدة، فهذا النوع من المقاربة يمجد المعرفة، ويجعل حفظها غاية، يجب الوصول إليها دون مراعاة حاجيات المتعلمين التربوية والاجتماعية والاقتصادية، ونحن نعلم أنّ الدولة الجزائرية حديثة استقلال، تحتاج إلى كفاءات وإطارات توظف المعرفة لا تحفظها وفقط، هذا ما عجّل بالتوجه إلى اعتماد مقاربة أخرى، عرفت بالمقاربة بالأهداف.

**1-4-5- دور معلم اللغة العربية في المقاربة بالمضامين:**

في المقاربة بالمضامين يعتبر المعلم ناقلا للمادة التعليمية اللغوية عالما بقواعدها صرفا ونحوا وبلاغة، ودوره مركزي في العملية التعليمية، إذ يعمل جاهدا في تحضير المادة التعليمية من خلال الاطلاع على البرنامج الذي تقدمه له وزارة التعليم الابتدائي والثانوي آنذاك، وبعد الاطلاع على البرنامج يقوم المعلم بتوزيع المادة اللغوية التعليمية على الفصول ثم الشهور ثم الأسابيع والأيام، ثم يختار الوسائل والأدوات التي تمكنه من نقلها إلى المتعلمين، وتلقينها لهم، وبعد تقديم المادة التعليمية وتدوين المتعلمين لها على كراريسهم؛ يأمرهم بحفظها واستظهارها في كلّ مرّة، وأي خلل في الحفظ من المتعلمين أو الاستظهار؛ يعرضه إلى الحساب والعقاب من طرف المعلم والرسوب.

يعدّ المتعلم في منظور المقاربة بالمضامين مستمعا وحافظا جيدا، فكلّ المواد التعليمية تحفظ بدءا من قواعد اللغة وصولا إلى حفظ حلول تمارين الرياضيات، ولهذا تميز هذه الفترة بفصل قواعد اللغة عن كتاب القراءة، مما يساعد المتعلم على حفظ قواعد اللغة والعودة إلى كتاب القواعد إن نسي قاعدة ما، هذا النوع من المقاربة أنتج أجيالا تحفظ قواعد اللغة العربية وتمجد النحو، وتمّ تَغيبُ جانب مهم في المدرسة الجزائرية، وهو ممارسة وتوظيف اللغة العربية.

بعد تطبيق المقاربة بالمضامين في المدرسة الجزائرية واعتماد اللغة العربية في قطاع التربية والتعليم؛ تمّ التوجه إلى اعتماد مقاربة جديدة في حقل التعليمية عرفت بالمقاربة بالأهداف، وقد تزامن تطبيق هذا النوع من المقاربة مع ظهور إصلاح جديد في وزارة التعليم الابتدائي والثانوي آنذاك، عُرف بالمدرسة الأساسية.

**2-1- التعليم الأساسي والمقاربة بالأهداف:**

تم تأسيس نظام تربوي جديد في عهد الراحل هواري بومدين، سُمي بالتعليم الأساسية، مكوّن من ست سنوات في الطور الابتدائي وثلاث سنوات في التعليم المتوسط، فمجموع الطورين سمي بالتعليم الأساسي، يليه التعليم الثانوي، إذ «...تزامنت سنة 1976 بالإعلان الرسمي عن الدستور، وتبني الميثاق الوطني...وينبغي الإشارة إلى أنّ هذه السنة تمّ فيها إنشاء المدرسة الأساسية، نصّت الأمرية الخاصة بالمنظومة التربوية 16أفريل 1976على مجموعة من المبادئ:

**أ-التعريب:**

تنصّ الأمرية على أنّ التعليم يتمّ باللغة العربية في جميع مستويات التكوين وفي جميع التخصصات.

**ب-ديمقراطية التعليم:**

حق الجميع في التعليم والتكوين وضمان الدولة للمساواة في الدخول إلى التعليم...

**ج-الجزأرة:**

التي بمقتضاها يتمّ السعي إلى تكوين الإطارات الجزائرية التي يجب أن تتولى مهام التكوين والتربية »[1]

نصت أمرية 16 أفريل1976 آنذاك بصريح العبارة على إلزامية التعليم في الطور الابتدائي ومجانيته في جميع الأطوار، أي حق التعليم مكفول من طرف الدولة ولجميع أبناء الشعب وباللغة العربية من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي.

**2-2-المقاربة بالأهداف: من1979-2003:**

نظرا للتماطل الحاصل في تطبيق نظام المدرسة الأساسية المعلن عنها في أمرية 1976، قررت اللجنة المركزية في دورتها الثانية من 26-30ديسمبر 1979حول التربية «تطبيق المدرسة الأساسية

[1]-أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،20011، ص:50.

بمحتواها المتعدد التقنيات، ومدتها ذات التسع سنوات وبلغتها الوطنية لتعليم جميع المواد والتخصصات»[1].

كما تقرر «الشروع في استكمال تعريب مادة الحساب في المرحلة الابتدائية ...والرفع من نسبة التعريب بأقسام التعليم المتوسط والفروع العلمية بالتعليم الثانوي في المرحلة الانتقالية، ويتمّ ذلك بتقليص الشعب المزدوجة تدريجيا تهميدا لتوحيد التعليم وجزأرته »[2].

تم الشروع في تطبيق المدرسة الأساسية مطلع 1980بشكل فعلي، وتمّ التوجه نحو تطبيق المقاربة بالأهداف التي استمدت فلسفتها وأسسها من النظرية السلوكية.

**2-2-1-المقاربة بالأهداف:**

الهدف هو القصد الذي « ....نصبو إلى تحقيقه من وراء مجهود ما، وهو جوهر أي عمل، يعطي له وجودا ماديا، على أساسه يمكن قياس هذا العمل وتقييمه، وهو أساسي أيضا، يحدد طبيعة العمل والطرق المساعدة على إنجازه، ولتحقيق الهدف لابدّ من التفكير والتخطيط ومن التنظيم المحكم ... »[3]، أما المقاربة بالأهداف تحيل «... إلى العمل التحضيري الذي يسبق والرامي إلى جعل البرامج والتعليمات الرسمية المرافقة لها عملية وإجرائية ، ذلك أنّ هذه البرامج وتلك التعليمات غالبا ما تكون متأرجحة بين النوايا الطموحة التي تنقصها الواقعية وبين قوائم المفاهيم التي يصعب ترجمتها إلى عبارات يمكن تعليمها »[4].

يقصد بالعمل وفق المقاربة بالأهداف تحويل الأفكار والنوايا إلى أداءات ملموس محسوس بواسطة أجرأة المواد التعليمية وتحويلها إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، أي تجعل هذه المقاربة الأهداف المجردة أعمالا مشاهدة وقابل للقياس.

يعرف هذا النوع من المقاربة أيضا بمصطلح التدريس بالأهداف، إذ «...من التسمية تظهر أبعاد هذه المنهجية، فهي تسعى إلى أن يكون التدريس مخططا منظما تنظيما علميا دقيقا، يكون فيه الأستاذ والتلميذ معا على علم ودراية مسبقة بالمسعى المراد بلوغه في الدرّس، أي بالنوايا والأهداف التي يتوق الجميع إلى تحقيقها، ومن مزايا هذه المنهجية أنها تسمح للعاملين في حقل التربية بوضع استراتيجيات

---

[1]-ينظر: حزب جبهة التحرير الوطني، مقررات اللجنة المركزية من المؤتمر الرابع إلى المؤتمر الخامس 1979-1983، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والتنشيط، الجزائر، ج1، ص:37.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص:46.

[3]-حنفي بن عيسى، اللغة العربية، المجلة الجزائرية للتربية، ع02، ص:100.

[4]-حاكمي مراد، طالبي مالك، التلميذ بين التربية والتكوين، المجلة الجزائرية للتربية، ع02، ص:70.

تربوية تتصف بالعلمية والعقلانية والدقة، وتعمل على جعل الممارسة البيداغوجية قائمة على التخطيط الهادف والتنظيم للفعل التعليمي بكيفية منطقية، تمكن من بلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة»[1].

تعتمد المقاربة بالأهداف على التخطيط المسبق والتنظيم المحكم لتحقيق الأهداف التعليمية، إذ يعمل المعلم على تحويل المحتوى إلى أهداف إجرائية، يحدد لها مراحل زمنية يتمّ تحقيقها فيها، ويضع لها تطبيقات تقويمية، يقيس بها مستويات المتعلمين في ضوء تلك الأهداف المنشودة.

ينقسم الهدف التعليمي إلى أنواع منها:

**ب-الأهداف التعليمية النهائية:**

يحيل مصطلح الأهداف النهائية إلى الغايات التعليمية المتوقع تحقيقه لدى المتعلمين بعد تنفيذ برنامج دراسي كامل، و« من الواجب والضروري وضع أهداف محددة عند إعداد البرنامج على شكل عبارات سلوكية، تصنف بصورة واضحة وقابلة للملاحظة والقياس والصورة التي ستكون عليها أنماط السلوك وأداء المتعلم عندما ينتهي من دراسة البرنامج، وهو ما يعرف بالسلوك النهائي ويشمل هذا الوصف أنواع المعرفة والمهارات والاتجاهات التي ينتظر من المتعلم أن يكتسبها أثناء إنجازه للبرنامج»[2].

تحقيق المتعلم هذا النوع من الأهداف التعليمية النهائية من عدمه معيار يحدد به المعلم انتقاله إلى مستوى أعلى أو رسوبه.

**ب-الأهداف التعليمية الوسطية:**

يتمّ تجزئة الأهداف العامة إلى أهداف وسطية، إذ «هناك عدّة مستويات للأهداف، أهداف عامة على مستوى عال من التجريد والعمومية ، فضلا على أنّها تحتاج وقتا طويلا لإنجازها ، وأهداف على مستوى درّس أو حصة واحدة ، وتسمى هذه الأهداف التعليمية بالأهداف الوسطية، وهي أهداف على مستوى المادة الدراسية »[3]

يقوم المعلم بتجزئة المادة التعليمية للدرّس الواحد إلى أهداف وسطية إجرائية، يستطيع المتعلمون تحقيقها وانجازها في حصة تعليمية واحدة، ثمّ يقيس المعلم تنفيذها من طرف المتعلمين بتقويمات تطبيقية، ومجموع هذه الأهداف الوسطية يساوي الهدف الأكبر من الحصة التعليمية.

---

(1) -حنفي بن عيسى، اللغة العربية، المجلة الجزائرية للتربية، ع02، ص:100.

(2)-أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، منشورات السلاسل، الكويت، ط1،1986، ص:72.

(3)-وزارة التربية الوطنية، المعجم التربوي، ص:94.

### 2-2-2-المقاربة بالأهداف والتعليم السلوكي:

قامت المقاربة بالأهداف على أسس النظرية السلوكية ، ويتمّ وفق هذه المقاربة تغيير سلوك المتعلم من اللامعرفة إلى المعرفة، انطلاقا من قاعدة مثير=استجابة ، و«لقد كانت المقاربة بالأهداف تهتم بتعليم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعليم كيفية الردّ أو الاستجابة لوضعية ما، دون أن ينطوي هذا الردّ هنا ويظل مجرد أداء سلوكي (استجابة ) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية لأنّ المتعلم اعتاد بعد خضوعه لعملية اشتراط متكررة على إنتاج نفس السلوك كلّما ظهر نفس المثير، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي ...»[1].

يتمّ التعليم وفق مثيرات تؤدي إلى استجابات سلوكية من طرف المتعلمين، وبالتكرار والتعزيز تصبح سلوكات، إذ يحوّل المعلم المادة التعليمية إلى مثيرات، ويتوقع لها استجابات من طرف المتعلمين، تكون هذه الاستجابات موافقة للأهداف التعليمية.

### 2-2-3-المقاربة بالأهداف وطريقة المناقشة:

يعتمد المعلم أثناء تقديم المادة التعليمية في المقاربة بالأهداف على طريقة المناقشة، و«هي الطريقة التي تضمن توضيح موضوع الدّرس عن طريق العرض والأسئلة والإجابات على تلك الأسئلة، أي هي نشاط منظم يقوم به المدرّس والطلبة بإثارة التساؤلات من خلال عرض نقاط الدرّس وأهمية سير عملية الدرّس دخلت طريقة المناقشة بثوب جديد من خلال التحسينات والتطوير، مما جعلت دور الطلبة يبرز من خلال الأدوار التي يقوم بها فضلا عن دور المدرّس في العملية التعليمية »[2].

مثالا: في حصص تعليمية اللغة العربية يقوم المعلم بتحويل المادة التعليمية أثناء تحضير الدروس إلى أسئلة، ويضع لها إجابات متوقعة، أي جعل الدرّس التعليمي يسير بطريقة المناقشة والحوار بتقنية سؤال جواب، فإن عجز المتعلم عن الإجابة يلقنه المعلم الجواب الصحيح، ويطلب منه تكراره حتى الحفظ، أي حفظ أجوبة الأسئلة، فكلما حفظ المتعلم أجوبة الأسئلة كان التعليم ناجحا.

مثال ذلك: الأسئلة التي كانت سائدة في حصص تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي، عرّف المفعول به، عدد أزمنة الفعل، وغيرها من الأسئلة التي كانت تعنى بقواعد اللغة وجانبها المعياري دون الاهتمام بممارسة اللغة وظيفيا وتداوليا.

---

[1]-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات-، ص:07.

[2]-محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتجيات وطرق التدريس، ص:106.

**-نماذج من مذكرات التعليم وفق المقاربة بالأهداف:**

**الهدف:**تركيز التراكيب وتنويع استعمالها.

**سير الدرس:** [1]

| ما يقوله ويعمله المعلم | ما يقوله ويعمله التلاميذ |
|---|---|
| **الإمكانية الأولى:**<br>عرض الصورة المساعدة على فهم التركيب والمراد تثبيته وتذكير التلاميذ به.<br>**الإمكانية الثانية:**<br>يوجه المعلم سؤالا تكون الإجابة عنه بالتركيب المراد تركيزه.<br>يخلق المعلم وضعيات جديدة تدعو إلى التعبير بالتركيب المقصود.<br>ينوع المعلم في عرض المجالات والمواقف التي تستدعي استعمال التركيب المقصود (1).<br>يسير المعلم على نفس المنوال لتثبيت بقية التراكيب المبرمج و في الملف. | ينطق التلاميذ بالتراكيب حسب السياق الذي ورد فيه.<br>يجيب التلاميذ عن السؤال.<br>**التعابير المتوقعة:**<br>.....<br>.....<br>..... |

ظلت المقاربة بالأهداف سائدة ردحا من الزمن في المدرسة الجزائرية ، غير أنّ هذه المقاربة التي رافقت المدرسة الأساسية تمّ الاستغناء عنها والتوجه إلى اعتماد مقاربة جديدة عرفت بالمقاربة بالكفاءات التي برزت في حقل التعليمية بشكل جلي في ظل التطور التكنولوجي والعلمي، وأصبح إصلاح قطاع التربية والتعليم في الجزائر أمرا لا مناص منه، خاصة بعد استقرار الدولة ، وخروج البلاد من العشرية

[1]–عبد القادر فضيل، تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، دليل المعلم، المعهد التربوي الوطني ، الجزائر، ص:22.

السوداء، حيث «بادر الرئيس عبد العزيز بوتفليقة إثر انتخابه رئيسا للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية إلى تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي سنة2000م»[1].

### 3-1-دواعي الإصلاح:

شهد مطلع القرن الواحد والعشرين تطورا علميا وتكنولوجيا رقميا متسارعا، أنتج جملة من المتغيرات على المستوى العالمي والمحلي، إذ« إنّ التحولات التي يستهدفها عالمنا اليوم تشير إلى عصر جديد، فالثورة التكنولوجية في إطار التوجه إلى التغير الجذري الذي يتناول المفاهيم والنظم بكلّ مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، والذي يستهدف تطوير شخصية المتعلم من حيث اكتسابه ملكة التعلّم الذاتي والتفكير العلمي وحلّ المشكلات والتكيّف والمواءمة والإبداع والابتكار ...»[2]، تأثرت المجتمعات بهذا التطور ممّا دفع الدول النامية والسائرة في طريق النمو إلى التفكير والعمل على إعادة إصلاح الهياكل القاعدية والمؤسسات العلمية والعملية وفي مقدمتها المدرسة، إذ سارعت الدول إلى إصلاح مناهجها وتطوير وسائلها والعناية بمنشآتها، والدولة الجزائر ليست بمنأى عن هذا، خاصة وأن الجزائر شهدت مع مطلع 2000 تحوّلا، تمثل في وصول الرئيس بوتفليقة إلى رئاسة الجمهورية، فشرع في إجراء إصلاحات وكانت البداية بالمدرسة، إذ كلّف وزير التربية آنذاك بمهمة الإصلاح التربوي والتعليمي.

### 3-2-برنامج إصلاح المدرسة مع مطلع 2003م:

يعني مصطلح إصلاح المدرسة تقويم نظام التعليم الذي كان سائدا قبل سنة 2003 م، واستدراك الاختلالات من خلال إعادة النظر في المناهج والبرامج والكتب المدرسية والوسائل التعليمية وتقديم إجراءات وحلول تقويمية، والتي تجعل قطاع التربية والتعليم يطوّر المجتمع معرفيا وعلميا وتكنولوجيا واقتصاديا، «...فالإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية يرمي إلى تشيد نظام تربوي متناسق وناجع قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل، وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة، فضمان تربية موجهة نحو التنمية والرقي يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل و بالإنتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتأهيل »[3].

كون وزير التربية لجنة مختصة من أجل دراسة الإصلاح وتنفيذه، عرفت باسم لجنة الإصلاح.

---

[1]-بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجاز، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص:25.

[2]-مريم الخالدي، نظام التربية والتعليم، دار صفاء، عمان، الأردن، ط01،2007، ص:157

[3]-إكزافيي روجيروس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص :07.

### 3-3-لجنة الإصلاح:

بادر وزير التربية بتشكيل لجنة الإصلاح، تكونت « هذه اللجنة من 157عضوا تمّ اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين....وفي ختام الأشغال التي استغرقت تسعة أشهر قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 لرئيس الجمهورية»[1]،

لقد تحملت لجنة الإصلاح حملا ثقيلا، فالكلّ يعلم أنّ إصلاح المدرسة الجزائرية ليس بالأمر السهل، حيث قضت تسعة أشهر من العمل الجاد والمتواصل من أجل تصميم مشروع الإصلاح بمدخلاته ومخرجاته التعليمية لكلّ طور دراسي، إذ إصلاح المدرسة يعني إصلاح الدولة والمجتمع وصياغتهما برؤية جديدة، تحمل الأصالة والمعاصرة.

### 3-4-عرض مشروع إصلاح المدرسة على الحكومة:

نظرا لأهمية وحساسية إصلاح المدرسة الجزائرية تمّ عرض مشروع الإصلاح الذي خلصت إليه اللجنة الوطنية التي كلّفها وزير التربية والتعليم على مجلس الحكومة، فـ «كان التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية محلّ دراسة معمقة من طرف السلطات، ولقد كرّس مجلس الحكومة خمس اجتماعات لدراسة هذا الملف الشديد الأهمية استعرض خلالها على التوالي النقاط الآتية:

«-الجوانب المتعلقة بتشخيص المنظومة التربوية وبالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها، وكذا المحورين الأول والثاني من محاور الإصلاح وهما: إرساء منظومة التكوين وتحسين مستوى التأطير، (اجتماع الحكومة في 03 فيفري 2002).

-القطب الثالث في مشروع الإصلاح فيتعلق بإعادة تنظيم شامل للمنظومة التربوية... ( اجتماع الحكومة في 06 فيفري 2002)، ثمّ تواصلت مناقشة مشروع الإصلاح في اجتماع آخر لمجلس الحكومة انعقد في 06 مارس 2002 ، إذ قرر رئيس الحكومة تشكيل فريق عمل مكلف بضبط خطة عمل لتنفيذ الإصلاح التربوي، وإثر تنصيبه أعدّ فريق العمل مشروع خطة لتجسيد إصلاح المنظومة التربوية اعتمادا على الورشات الخمسة عشر على ضوء الأولويات التي حددتها اللجنة الوطنية للإصلاح »[2].

تتعلق تلك القرارات التي أقرّها مجلس الوزراء في اجتماعه يوم 30 أفريل 2002، والتي يمكن إجمالها في النقاط الآتي بيانها:

---

[1]-بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجاز، ص:25.
[2]-المرجع نفسه، ص:25-26.

-إصلاح مجال البيداغوجيا.

-إصلاح البرامج التعليمية.

-إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.

-استعمال الترميز الدولي في العلوم الدقيقة والتجريبية وإدخال المصطلحات الخاصة بها... ابتداء من مرحلة التعليم المتوسط.

-تعزيز استعمال اللغة العربية ...

-إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري.

-إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية.

-التعميم التدريجي للتربية ما قبل المدرسة لفئة الأطفال البالغين 05 سنوات.

-تخفيض مدة التعليم الابتدائي من 06 إلى 05 سنوات.

-تمديد التعليم في المرحلة المتوسطة من 03 إلى04.

-إعادة تنظيم مرحلة التعليم الثانوي في 03 فروع.

-إضفاء الطابع القانوني على مدارس التعليم التابعة للقطاع الخاص.

«ذلك أنّه بصرف النظر عن الطرائق والمضامين التعليمية التي ينبغي إعادة صياغتها، وجعلها أدوات ديداكتيكية متكيفة بطريقة أفضل من ذي قبل مع متطلبات الأداء الجيد الذي يفرضه هذا العالم سريع التحول، فإنّ إصلاح أية منظومة تربوية؛ ينبغي عليه أن يتلاءم مع أحدث النظريات التربوية، ممّا يقتضي ضمنيا إحداث تغيير تدريجي على نظرة المتعاملين في حقل المنظومة التربوية إلى مهنتهم وكفاءاتهم الشخصية المألوفة لديهم»[1].

تمّ اعتماد المقاربة بالكفاءات بديلا عن المقاربة بالأهداف من أجل إصلاح قطاع التربية والتعليم، وذلك قصد تكوين الكفاءات والإطارات ذات المهارات المتعددة، والتي تُسند لها مهمة تحقيق التطور الاجتماعي والعلمي والتكنولوجي والتقدم الاقتصادي المنتظر من قطاع التربية والتعليم في الجزائر.

[1]-بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجاز، ص:31.

### 3-5-ظروف الإصلاح:

هناك ظروف داخلية وأخرى خارجية دفعت الدولة الجزائرية إلى التوجه نحو إصلاح قطاع التربية والتعليم، إذ« يتميز الظرف الذي يجرى فيه إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية....بجملة من العوامل الداخلية من جهة كظهور التعددية السياسية وما يرتبط بها من إرساء لمفهوم الديمقراطية وغرس روح المواطنة في الناشئة، وإبدال نظام الاقتصاد الموجه باقتصاد السوق، والعوامل الخارجية من جهة أخرى كعولمة الاقتصاد والتطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية وانتشار الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال على أوسع نطاق»[1].

يمكن حصر بعض الظروف التي دفعت الدولة الجزائرية إلى تطبيق إصلاح المدرسة فيما يلي:

**أ-الظروف الداخلية:**

نتج عن الاستقرار الأمني بعد خروج الجزائر من العشرية السوداء وتجسيد قانون المصلحة الوطنية بروز بوادر عهد جديد، يتميز بالروح الوطنية وتحمل المسؤولية للنهوض بالجزائر وإعادة بعث مؤسسات الدولة والانطلاق في إنجاز كبرى المشاريع التنموية، ممّا جعل التفكير والعمل في إصلاح قطاع التربية والتعليم أمرا لا مناص منه.

**ب-الظروف الخارجية:**

شهد مطلع القرن الواحد والعشرين إنجازات علمية وتكنولوجية مذهلة، جعلت الساحة المحلية والإقليمية والعالمية تتنافس فيما بينها من أجل تحقيق السبق والتطور، ولا يتحقق ذلك إلا بإصلاح قطاع التربية والتعليم، فتم التوجه إلى رؤية تعليمية جديدة تستند على مبدأ تكوين الكفاءات وتخريج الإطارات ذات المهارات المتعددة التي سَتوكّل لها مهمة البحث العلمي والاختراع التكنولوجي والتطور الاقتصادي والاستقلال الذاتي وسدّ باب الاستيراد وتوسيع مجال المصنعات والمخترعات من أجل التصدير، والدولة الجزائرية ليس بمنأى عن هذا الرؤية التعليمية الجديدة، فشرعت في إصلاح المدرسة الأساسية بتطبيق مقاربة جديدة في المدرسة الابتدائية عرفت بالمقاربة بالكفاءات.

---

[1]-ينظر: إكزافيي روجيروس، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، ص :06.

### 3-6-1-المقاربة بالكفاءات:

**أ-المقاربة:**

يقصد بمصطلح المقاربة التعليمية الكيفية التي يحدث بها النشاط التفاعلي بين الأقطاب الثلاثة:المتعلم –المادة التعليمية –المعلم، و«تحيل المقاربة في الوقت الراهن على التخطيط التربوي...وعلى الاقتصاد التربوي، وهنا نستحضر الحاجة التربوية والوظائفية بالانطلاق من حاجات المقاولة أو الاقتصاد أو الفئات العصرية أو التنافسية أو الحاجات الوطنية والإنتاجية ...»[1].

يحيل مصطلح المقاربة على التخطيط التعليمي المسبق والمحكم من أجل تحقيق أفضل النتائج المرجوة والكفاءات المعرفية والعلمية والمهارات العملية المنتظرة من قطاع التعليم والتربية بأسرع وقت وأقل تكلفة مواكبة لمتطلبات المجتمع والدولة.

**ب-الكفاءة:**

الكفاءة لغة: ورد في **"**لسان العرب" لابن منظور:« وروح القدس ليس له كِفاءُ، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل، والكفء: النظير...والمصدر الكفاءة... الكُفاءة: النظير والمساوي...، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيئان تماثلا...»[2] ، الكفاءة حسب تعريف ابن منظور هي التماثل والتشابه أثناء عقد المقارنة، والكِفاء: المتميز.

في قاموس المنهل نجد أنّ الكفاءة تعني «الجدارة والأهلية»[3].

«لفظ الكفاءة أي (Compétence) ذو أصل لاتيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية»[4].

قد «جاء في مناهج بعض نظم التعليم العربية استعمال كلمة الكفاية عوضا عن لفظ الكفاءة، وهم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه لأنّ المراد من الكلمتين متضمن في معناهما (القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره)»[5].

---

(1)-ينظر: الحسن الحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، أفريقيا الشرق، الدر البيضاء، المغرب، ص: 11

(2)-أبو الفضل، جمال الدين، محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، ج1، ص: 139.

(3)- سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، دار العلم، بيروت-لبنان، ط04، 1999م، ص: 276.

(4)-محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين ميلة، الجزائر، 2002م، ص: 42.

(5)-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون، الجزائر، 2005م، ص: 153.

يمكن القول: الكفاءة في اللغة يقصد بها القدرة والمهارة والأهلية والاستعداد الخاص للقيام بالأعمال والمهام بجدارة وصدارة في مجال من مجالات الحياة، وقد تعني النظير والمساوي في مجال ما، أما الكفاءة المطلقة فهي لله وحده.

الكفاءة في حقل التعليمية هي«... القدرة على مواجهة وضعيات محددة بالتكيّف معها عن طريق تعبئة وإدماج جملة من المعارف والمهارات والتصرفات من أجل تحقيق إنجاز محكم وفعال...»[1].

يحيل مصطلح الكفاءة إلى قدرة المتعلم على حلّ الوضعيات التعليمية ذات العُقد والمشكلات من خلال تجنيد المهارات والموارد والمعارف الذاتية مظهرا التميز والتفوق.

هناك جملة من المعايير تدّل على كفاءة المتعلم، إذ« يمكن أن نحكم على فرد بالكفاءة عندما يواجه وضعية جديدة، فيختار بنفسه من بين المساعي التي بحوزته تلك التي تناسب الوضعية، إذن فأحد العناصر الرئيسية في الكفاءة هو القدرة على التكيّف مع وضعية غير مألوفة »[2].

نجاح المتعلمين في التكيّف مع الوضعيات التعليمية الجديدة التي تواجههم وإيجاد الحلّ المناسب دون مساعدة من المعلم يعدّ إنجازا ودليل على الكفاءة.

يطلق مصطلح الكفاءة على «مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعلّم منها:

-امتلاك المعرفة و المهارة والتمكن من إنجاز المهمة.

-القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ.

-القدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية أو مستوى معين من الأداء»[3].

من مؤشرات الدالة على كفاءة المتعلمين: امتلاك المعرفة والتصرف فيها بمهارة، والقدرة على تحليل الوضعيات التعليمية وتفسير العلاقة بين مكوناتها، وحسن الأداء التعليمي كيفا وكما مع اقتصاد في الجهد والوقت،« وبذلك تعني الكفاءة سلوك المظهر وأشياء أخرى مثل المعرفة الكامنة والمهارات والاتجاهات»[4].

---

[1]-ينظر: سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، دار المنهجية للنشر التوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2016، ص: 125.

[2]-عبد القادر أمير وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2010، ص:174.

[3]-ينظر: محمد بن يحي وآخرون، التدريس عند طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –حل المشاريع وحل المشكلات، وزارة التربية الوطنية، الحراش، الجزائر ،2006، ص:72.

[4]-المرجع نفسه، ص:79.

**ج-الفرق بين الكفاية والكفاءة:**

يمكن تعريف الكفاية «على أنّها قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية، تشمل مجموعة مهام (معرفية – مهارية – وجدانية)، تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مُرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة»[1].

بلوغ المتعلمين إلى حدّ مُرضٍ من الأداء يُسمى كفاية، أي امتلاكهم قدرا كافيا من المعارف والمهارات والسلوكات، يجعلهم يستطيعون مواصلة النشاطات التعليمية والتكيّف داخل القسم، إذ يقول مصطفى فهمي: «الكفاية هي القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهنة من المهن أو عمل من الأعمال، مثل الكفاية: في تصليح الأجهزة الدقيقة أو إدارة آلة من الآلات »[2].

يدّل مصطلح الكفاية على امتلاك المتعلمين المستوى التعليمي المقبول، والذي يؤهلهم إلى بلوغ مستوى الكفاءة مستقبلا.

امتلاك المتعلمين قدرا كافيا من المعارف والقدرات والمهارات يسمى كفايات، أما إذا تجاوزوا هذا المستوى وأظهروا التميز والتفوق والإبداع حينها يُوصف المتعلمين بأنّهم أكفاء.

**د-المقاربة بالكفاءات:**

عرفها بيير ديشيPierre Dechy بأنّها «هدف متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحلّ الجيد للمشاكل المرتبطة لمجموعة من الوضعيات باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة» [3]،فالمقاربة بالكفاءات مرتبطة على التعلم الذاتي البنائي.

يمكن اعتبار الكفاءة بأنّها« القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال»[4].

المقاربة بالكفاءات هي قدرة المتعلمين على حلّ المشكلات، والتفاعل ايجابيا مع الوضعيات التعليمية.

---

[1]-سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص: 79.

[2]-مصطفى فهمي، التكيف النفسي، مصر، دار مصر للطباعة، 1978، ص:189.

[3]-بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم، غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م، ص: 121.

[4]-لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص: 43.

التعليم المبني على الكفاءة « ... بأنّه برنامج دراسي لإعداد المعلم صمم على أساس مجموعة محددة ومتفق عليها من المخرجات والنواتج، تتصل بالمهارات والمعارف والقدرات، ويتطلب البرنامج إظهار كفاءات محددة لإكماله والانتهاء منه »[1].

ينطلق المتعلمون بمنظور المقاربة بالكفاءات من مدخلات خاصة بهم في بداية العام الدراسي؛ ليصلوا إلى تحقيق مخرجات خاصة بنظام تعليمي لعام دراسي كامل مبني على جملة من الكفاءات اللغوية والعلمية والمهارات اللسانية والكتابية والعملية المراد تحقيقها.

لقد تغير دور المتعلم والمعلم في إطار العمل بالمقاربة بالكفاءات، إذ «يفترض التدريس ببيداغوجيا الكفاءات ... من المدرس العمل بالمشاكل والمشاريع واقتراح مهام معقدة، ممّا يعني افتراض بيداغوجيا نشيطة ومفتوحة على وسط ومحيط المدرسة، ثم تملكه لرؤية سسيوبنائية وتفاعلية للتعلّم ، وقد أجمل كلّ ذلك في معرفة المدرس بتدبير القسم كجماعة تربوية ومعرفته بتنظيم العمل داخل فضاء وزمن التكوين (الأسلاك، مشاريع المدرسة) ومعرفته بالتعاون مع زملائه و الآباء و راشدين آخرين ومعرفته بتنشيط المشاريع، ممّا يعطي معنى للمعارف والأنشطة المدرسية، وخلق وتدبير وضعيات – مشاكل- وتحديد العوائق وتحليل وتأطير المهام ومعرفته بملاحظة التلاميذ في العمل وتقويم الكفاءات وهي في طور البناء »[2].

تأسست المقاربة بالكفاءات على فلسفة التعلّم البنائي، إذ يضع المعلم المتعلمين في مشكلات تعليمية ووضعيات إدماجية معقدة، تجعلهم ينشطون، ويبحثون، ويفككون، ويركبون، ويبنون المعارف اللاحقة على المعارف السابقة من أجل إيجاد الحلّ.

قد «تمّ إعداد البرامج الدراسية وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات، وهي متفرعة عن المنهج البنائي، وتعتمد على منطق التعلّم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية»[3].

إذا كانت المقاربة السلوكية تفضل منطق التعليم الموجه؛ فإنّ المقاربة بالكفاءات تفضل منطق التعلم البنائي، إذ «في هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي ( البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...)، وذلك

---

[1]-محمد علي نسيم ، التوأمان الكفاءة والفعالية، دار جونا ودار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة ،2016، ص18.
[2]-ينظر: الحسن الحية، الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية، ص:96.
[3]-بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجاز، ص:53.

حسب وضعيات إشكالية منتقاة، باعتبار أنّها تمثل وضعيات حقيقية، قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (المدرسة –المجتمع )بوتيرة متكررة إلى حدّ ما»[1].

رغم تعدد تعاريف المقاربة بالكفاءات غير أنّها تتمحور حول فكرة واحدة، هي أنّ هذا النوع من المقاربة مبني على فلسفة التعلّم الذّاتي، ويتمّ ذلك بواسطة تحويل المعلم المادة التعليمية إلى وضعيات ذات عُقد تعليمية مستوحاة من الحياة اليومية، إذ تستدعي من المتعلمين الاستقراء والاستقصاء والبحث من أجل حلّها محققين بذلك الكفاءات ومظهرين التميز.

الكفاءة مصطلح تعليمي له ارتباطات مع حقول دلالية أخرى، إذ «ترتبط الكفاءة بمجملة من المصطلحات العلمية منها:

-ارتباط الكفاءة بالتأهيل.

-ارتباط الكفاءة بالصفوة.

-ارتباط الكفاءة بالمهن.

-ارتباط الكفاءة بحصيلة الكفاءات، وارتباط هذه الأخيرة بمراجع الكفاءات، وكلّ ذلك يتمّ في التكوين المستمر»[2].

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى التأهيل المهني للمتعلمين وتحقيق جودة التكوين، إذ الهدف من العملية التعليمية هو: تعلّم المعارف ثم توظيفها ممارسة ومهارة وإنتاجا، وليس تعليم المعارف البنكي بل تعلّم المعارف الوظيفي النفعي

**ج-عناصر تحديد الكفاءة:**

يحدد المعلم الكفاءات المراد تحقيقها لدى المتعلم وفق العناصر التالية:

«- تحديد السياق أو المحيط.

-في أية وضعية سيبرز التلميذ هذه الكفاءة.

-في أية وضعية ينبغي تطبيقها»[3].

---

[1]-بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجاز، ص:54.

[3]-محمد بن يحي وآخرون، التدريس عند طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –حل المشاريع وحل المشكلات، ص:91.

لا بد أن تكون الوضعيات التعليمية الحاملة للكفاءات التي يعمل المعلم على تمكين المتعلمين منها مرتبطة بالمحيط الذي يعيشون فيه، ويمكنهم تحويلها إلى واقع تطبيقي نفعي، مثال على ذلك:تعلم كفاءة الكتابة، إذ يستطيع المتعلمون كتابة رسائل؛ قصص؛ أشعار ...، إذ تكتسب الكفاءة السابقة من خلال تنويع وضعيات التعلّم، أي تحقيق المتعلمين كفاءة الكتابة النفعية، وليس الكتابة من أجل الكتابة الحرفية وفقط.

**هـ-مكونات الكفاءة:**

تتكون الكفاءة من مجموعة من المؤشرات، تجعل المتعلمين ينشطون ذاتيا داخل القسم، ويبادرون بتقديم الحلول للوضعيات التي تحتويها، فهي بمثابة محفزات جزء منها معلوم للمتعلمين والآخر مجهول، هذا ما يدفعهم للبحث والاستقصاء من أجل معرفة المجهول، و«... الكفاءة تتشكل من مكونين رئيسين هما:

**-المكون المعرفي:**

الذي يتكون من مجموعة من المفاهيم والمدركات المكتسبة ذات الصلة بالكفاءة.

**-المكون السلوكي:**

الذي يتألف من إجمالي الأعمال والأداءات التي يمكن ملاحظتها»[1].

المعلم أثناء عمل في إطار المقاربة بالكفاءات يُقَوم الكفاءات انطلاقا من تتبع المؤشرات الدالة عليها ومدى تطابقها مع أداءات المتعلمين، فأي خلل في الأداءات يعدّ مؤشرا دالا على خلل في تحقيق الكفاءة، فكلّما كانت الأداءات متطابقة مع مؤشرات الكفاءة المراد تحقيقها دّل على أنّ المتعلم يسير في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الكفاءة المنتظرة منه.

**و-قياس الكفاءة:**

هناك جملة من المعايير التي يقيس بها المعلم مستوى تحقيق الكفاءات لدى المتعلمين نذكر منها:

**«-محك المعرفة:**

يختص بتقدير الجوانب المعرفية للمتعلم.

---

[1]-محمد علي نسيم، التوأمان الكفاءة والفعالية، ص:18.

**-محك الأداء:**

يعني تقييم نواحي السلوكيات المتصلة بالعمل أو الوظيفة التي يعدّلها المتعلم.

**-محك المخرج أو المنتج:**

يهتم بتقييم قدرة المتعلم على القيام بالعمل »[1].

ضمن المقاربة بالكفاءات يحول المتعلمون المعارف بواسطة الأداء إلى منتج، فعلمهم بالمعارف والقدرة على الأداء التطبيقي لها وتجسيدها في منتج، ثلاثة معايير تقاس بها كفاءاتهم العملية ومهاراتهم العملية.

**3-6-2-المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات:**

**3-6 -2-1-المهارة:**

يستخدم مصطلح المهارة (Skill) في مجال الحياة اليومية للدلالة على معاني متعددة، فالحافظ لكتاب الله وفق الأحكام يسمى ماهرا بالقرآن، وفي مجال الصناعة يوصف العامل المتقن لعمله بالعامل الماهر، وفي مجال الصحافة يسمى الصحفي المتحكم في العرض والتقديم صحفي ماهر، أما لغة: «المهارة: الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكلّ عمل...وفي الحديث: مثل الماهر بالقرآن مثل السّفرة، الماهر: الحاذق بالقراءة، والسّفرة: الملائكة» [2].

في حقل التعليمية يعرف جثري (Guthrie) المهارة على أنّها «قدرة تكتسب بالتعلّم»[3]، ويشير وايتنج (Whiting) إلى أنّ المهارة تعني «الكفاية في إنجاز (أداء) واجبات وأعمال خاصة ومحددة»[4].

المهارة -حسب التعريفين السابقين- سلوك يجسد مدى تحقيق الكفاءة والتحكم في التعلّم.

«تعني المهارة ضربا من الأداء، تعّلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان الأداء عقليا أم اجتماعيا أم حركيا»[5].

---

[1]-محمد علي نسيم، التوأمان الكفاءة والفعالية، ص:18.

[2]-أبو الفضل، جمال الدين، محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص:185.

[3]-محمد حسن علاوي وآخرون، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، مصر، ط01، 1987م، ص: 20-19.

[4]-المرجع نفسه، ص:20

[5]-ينظر: سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط1، 2003، ص:25

ترتبط المهارة بالكفاءة، فكلّما تمّ أداء الكفاءة بسهولة وسرعة مع اقتصاد في الوقت؛ سمي المتعلم ماهرا.

«إنّ المعلم الكفء يستطيع عن طريق تدريسه الفعّال تنمية مهارات عديدة لدى المتعلمين منها:

أ- مهارات عقلية كمهارات تحليل العلاقات والارتباطات ومهارات التعليل والتعميم والتركيب وإبداء الرأي وإصدار حكم ومهارات تطبيق ما تعلموه من حقائق ومعلومات ومفاهيم على مواقف وقضايا جديدة.

ب-مهارات متصلة بالتفكير العلمي والتفكير الناقد.

ج-مهارات حركية.

هـ-مهارات اجتماعية»[1].

تطبيق المعلم المقاربة بالكفاءات يفرض عليه الاهتمام بتنمية مهارات المتعلمين اللسانية والكتابية والعملية والوجدانية والحركية داخل القسم من خلال بناء وضعيات تعليمية تستدعي استعمال المهارات السابقة بشكل متكامل ومتطور.

### 3-6-2-1-2-معايير قياس المهارة:

يعتمد المعلم في تقويم مهارة المتعلمين على مجموعة من المعايير المرتبطة بقياس الأداء الخاص بتلك المهارة، إذ « ...يتبين أنّ المهارة تحكمها جملة من المعايير على أساسها يمكن إطلاق وصف الأداء بالماهر، وهذه المعايير هي:

**أ-السرعة:** تؤدى المهارة بسرعة.

**ب-الدقة:** دالة على المهارة.

**ج-التآزر:** أي صحة المهارة في الأداء.

**د-التوقيت:** الدقة في توقيت الإنجاز.

**هـ-الإستراتجية:** استخدام كلّ عناصر الإستراتيجية.

---

[1]-سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء، ص:25.

**و-الاقتصاد:** في الجهد و الوقت »[1].

يتميز أداء المتعلم الماهر داخل القسم بالسرعة والاقتصاد في الوقت والجهد مع الدقة في تحقيق الأهداف وإنجاز الوضعيات التعليمية.

**3-6-2-1-3-مستويات المهارة:**

هناك ثلاثة مستويات للمهارة:

**«أ-مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة:**

يتمّ تنميتها بواسطة تقنيات التكرار والمحاكاة.

**ب-مهارات الإتقان والدقة:**

وتُنمى بالتكرار والتمهير والتدريب.

**ج-مهارات الابتكار والتكييف والإبداع:**

وتُنمى بالفعل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين»[2].

أول درجات تعلّم المهارة هي التقليد والمحاكاة وأعلاها الإبداع، إذ يستطيع المتعلم إظهار مهارة الإبداع من خلال الوصول إلى ابتكارات وإنتاجات وإنجازات، لم تكن متوقعة منه، كأنّ يجد حلين مختلفين لمسألة رياضية واحدة أو يقدم إعرابيين مختلفين لجملة واحدة أو يتفرد في إنتاج تعبير شفوي أو كتابي عن غيره ...إلخ.

**3-6 -2-2-القدرة:**

من المعاني اللغوية للقدرة نجد:« القَدْرُ والقُدْرة والمِقدار: القوّة، وقَدَر عليه يَقْدِر ويَقْدُرُ...» [3]، فهي تحيل لغة إلى القوّة لإنجاز الأعمال والمهام وامتلاك الطاقة اللازمة والمنوطة بها.

أما من الناحية التعليمية يمكن تحديدا القدرة تحديدا إجرائيا مرتبطا بالأداء الذي يُسفر عنها، ويدّل على تمكن المتعلم من تحقيقها، ولما كان كلّ ما يقوم به المتعلم من أعمال بدنية أو عقلية يدّل على قدرته على الأداء في كلّ مجال من هذه المجالات، حيث يمكن ملاحظته وتسجيله، لذا فإنّ قياس القدرة يعتمد

---

[1]-محمد بن يحي وآخرون، التدريس عند طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –حل المشاريع وحل المشكلات، ص:82.

[2]-المرجع نفسه، ص:83.

[3]–أبو الفضل، جمال الدين، محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، ج5، ص76.

على رصد مظاهر الأداء الذي يدّل عليها ويرتبط بها، فهي يستدل على وجودها بالمظهر الأدائي لها، بمعنى أنّ وجودها استدلالي، أي أن ملاحظتها وتسجيلها لا يمكن أن يتمّ إلا عن طريق قياس الأداء السلوكي المرتبط بها.

وهي«تعني وجود طائفة من الأداءات التي ترتبط مع بعضها ارتباطا عاليا وتتمايز إلى حدّ ما كطائفة عن غيرها من التجمعات الأخرى للأداءات، أي أنّ ارتباطها بالطوائف الأخرى ارتباطا ضعيفا لا يدل على علاقة قوية قائمة»[1].

من شروط تحقيق الكفاءة لدى المتعلم امتلاكه القدرة، «وهي المفهوم الأكثر التباسا بالكفاءة بحيث يغدو من الصعب ومن غير الواضح التميز بين القدرة والكفاءة، ومع ذلك توجد بعض الفروق بين المفهومين، إذ إنّ القدرة نعرف بكونها نشاطا فكريا ثابتا قابلا للنقل في حقول معرفية مختلفة ...وهي لا تظهر إلا من خلال تطبيقها على محتويات متعددة...»[2].

القدرة نشاط عقلي أو حسحركي أو معا يمكن توظيفه في مجلات متعددة، مثال القدرة على تحليل: -تحليل جملة –تحليل قصة –تحليل وضعية رياضية ....إلخ، فكلّ العمليات السابقة تسمى بالقدرة على التحليل، أما الكفاءة لا تكون إلا في مجال معين مثل الكفاءة اللغوية، الكفاءة الرياضة، الكفاءة الهندسية ...إلخ.

ترتبط القدرة والمهارة بالأداء، وتتميز القدرة عنها بكونها الحدّ الأدنى الذي يؤهل المتعلم مستقبلا إلى بلوغ درجة الماهرة، فمثلا هناك متعلم يمتلك قدرة كتابة الكلمات والجمل، ولا يمتلك مهارة الكتابة بمواصفاتها المعروفة من سرعة وجمال ودقة وبلاغة...إلخ، فقُدْرته على كتابة الكلمات والجمل يؤهله مستقبلا إلى التمكن من مهارة الكتابة بمفهومها الشامل.

**3-6 -3-3-الاستعداد:**

يمكن تعريف الاستعداد على أنّه: « القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي أو هو السرعة المتوقعة من المتعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد»[3].

---

[1]-محمد حسن علاوي وآخرون، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، ص: 19-20.
[2]-ينظر: سعيد جاسم الأسدي وآخرون ، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، ص:126.
[3]-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 100.

قد يكون الاستعداد عقليا أو حسحركيا أو معا، وهو الوسيلة التي يصل المتعلمون بها إلى تحقيق الكفاءات.

يستخلص من هذا: أنّ مهارة المتعلم هي البراعة والإتقان في العمل والقول، وللقدرة جانب فطري يكمن في الاستعداد الذي يتحوّل في نهاية المطاف إلى قدرة، ومعنى ذلك أنّ الاستعداد يعبر عن الجانب الأولي للقدرة، وبالتعلّم المستمر والتدريب المتواصل يتحول الاستعداد إلى قدرة، وهي بدورها تنمو لدى المتعلم لتصير مهارة.

**6-3 -3-4-الأداء:**

يتجسد الأداء في السلوك الخارجي، إذ يقصد به «... ما يَتَمَكّن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأكبر قدر من الوضوح والدقة، ومن ثمّ فإنّ مفهوم الأداء يختلف كثيرا عن القدرة ... من حيث أنّ هذه الأخيرة تشير إلى إمكانات عديدة توجد عند الفرد بالقوة، ويمكن أن تتجلى في أنشطة متعددة وفي ظروف متنوعة بينما يشير الأداء إلى ما يحقق هنا والآن»[1] .

الأداء هو الجانب التطبيقي للكفاءة، إذ تتمظهر كفاءات المتعلمين في أداءاتهم للوضعيات التعليمية وإنجازاتهم لها، فهو يمثل معيارا لقياس كفاءات المتعلمين، مثال: تقاس كفاءات المتعلمين في حصص اللغة العربية بواسطة أداءاتهم الكتابية والشفوية.

يعتبر الأداء «هدفا بيداغوجيا، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد، ويمكن القول عنه: بأنّه ما يتمكن الفرد من القيام به آنيا» [2].

الأداء الإيجابي هو تجسيد لما يَقْدِر المتعلم على إنتاجه بشكل صحيح، ويعكس مدى كفاءته، إنّه الإنتاج الفعلي للكفاءة.

لكنّ«...الأداء لا يعني الكفاءة، حيث أنّ الأداء يقتصر فقط على إظهار السلوك وواضح جدا أنّ السلوك الظاهر قد لا يعبر بالدرجة الكافية عن الكفاءة »[3]، فالأداء هو الجانب المرئي من الكفاءة، فكلّما كان قويا دّل على قوة كفاءة المتعلم.

---

[1]-ينظر: سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية،ص:126.

[2]-ينظر: فاطمة الزهراء وآخرون، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2009م، ص: 134.

[3]-محمد بن يحي وآخرون، التدريس عند طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –حل المشاريع وحل المشكلات، ص:79.

### 6-3 -4-3-الإبداع:

يقصد بالإبداع لغة:« البديع: المبدع. وأبدعت الشيء: اخترعته لا على مثال، والبديع: من أسماء الله تعالى لإبداعه الأشياء وإحداثه إيّاها وهو البديع الأول قبل كلّ شيء، ويجوز أن يكون بمعنى مبدع أو يكون من بدّع الخلق بدأه. والله تعالى كما قال سبحانه الخالق المخترع لا عن مثال سابق، قال أبو إسحاق: يعني أنّه أنشأها على غير حذاء ولا مثال...» [1].

ترتبط الكفاءة بالإبداع في حقل التعليمية، إذ الغاية من المقاربة بالكفاءات هي الوصول بالمتعلمين إلى الإبداع، فالإبداع هو « عبارة عن العملية الشاملة للعوامل الذاتية للفرد والتي ترتبط بموضوع أو مشكلة، وتعمل على الوصول إلى شكل نهائي أكثر تطورا في نظر الفرد والمجتمع »[2].

يستطيع المتعلم تطوير كفاءاته العقلية والحسحركية إلى درجة تمكنه من الإبداع والتميز داخل القسم وخارجه، إذ نجد في القسم الواحد عينة من المتعلمين يظهرون التفوق والإبداع، مثلا: في حصة التعبير الشفوي يستطيع بعض المتعلمين التعبير بيُسر وطلاقة مع توليد أفكار وعبارات جديدة، فالإبداع يعني إنجاز المتعلم عمل غير متوقع من متعلم في مستواه أو القدرة على إنتاج شيء جديد أو إصلاح أمر صعب إصلاحه لدى الآخرين.

### 7-3-خصائص المقاربة بالكفاءات:

تتميز المقاربة بالكفاءات بجملة من الخصائص منها:

«أ- تجعل المقاربة من المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية، وتعمل على جعله نشطا أثناء عملية التعلّم، كما تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة وتحمل في ثنايا مشكلات يعمل المتعلم على حلّها موظفا معارفه ومهاراته اللازمة لها.

ب- الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة كالمضامين والقدرات والمهارات السلوكية، حيث يتمّ توظيفها وتنظيمها حسب مواقف ووضعيات ومعطيات ومتطلبات واقع العملية التعليمية تحقيقا للأهداف التربوية.

---

[1]-أبو الفضل، جمال الدين، محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، ج:8، ص:06.

[2]-محمد عبد الغني حسن هلالي، مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة،2011/2010، ص:43.

ج- تتصف الكفاءة في شكل ملمح ذي غاية منتهية ووظيفة اجتماعية محددة بتوظيف جملة من التعلّمات لغرض إنتاج شيء تعليمي أو القيام بعمل أو حلّ إشكال عالق، مع إدراك كلّ الإمكانات المناسبة التي تساعد في حلّ الإشكال، أي لها ملمح الدخول والخروج وبينهما تكتسب الكفاءة.

د-لا يتمّ تحقيق الكفاءات إلا ضمن الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءة يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض وقريبة من حياة المتعلم، حيث تساعده على تنمية كفاءته، أي هذا النوع من المقاربة يفضل مبدأ الممارسة والتوظيف لتمكين المتعلم من استغلال معارفه على مبدأ الحفظ والتخزين.

هـ-تتعلق الكفاءة بمجالات ووضعيات تخصّ النشاط الواحد، سواء ذلك على مستوى المعارف أو الأداءات، أي الكفاءة تتنوع بتنوع المجالات»[1].

تقدم المقاربة بالكفاءات رؤية جديدة للنهوض بالعملية التعليمية من حيث الأداء والإنتاج والمردودية، وذلك بجعل المعارف النظرية روافد مادية ميدانية، تساعد المتعلمين على توظيف مكتسباتهم المعرفية والمهارية من أجل التكيّف مع مواقف الحياة بكفاءة واحترافية وإنتاجية مع اقتصاد في الوقت والجهد، فهي مقاربة نفعية إنتاجية.

### 3-8- أنواع الكفاءات:

الكفاءات أنواع متعددة منها:

**أ-الكفاءات المعرفية:**

يعتمد مدى كفاءة معلومات المتعلمين في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي، وما يحتفظ به من معلومات بعد التخرج منها، والكفاءات المعرفية«تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات»[2].

---

[1]-ينظر: فوزي بن دريدي، الوافي في التدريس بالكفايات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، ط01، 2000، ص: 17-18.

[2]-عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط02، 2001، ص: 14.

**ب- الكفاءات الوجدانية:**

ترتبط الكفاءات الوجدانية بالعمليات الداخلية التي تحدث داخل نفسية المتعلم، إذ«تشير إلى استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة، مثل: حساسية الفرد وثقته بنفسه» [1]، من الكفاءات الوجدانية: امتلاك المتعلم الاستعداد والإرادة وحبّ التفوق والفوز...إلخ.

**ج - الكفاءات الأدائية:**

تظهر الكفاءات الأدائية عند المتعلمين الذين تلقو تكوينا بدنيا أو مسرحيا أو حرفيا، وما شابه ذلك، حيث يظهرون كفاءات مرتبطة بالأداءات الخارجية، وهي «تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد، وتتضمن المهارات النفسحركية في حقول التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقا من كفاءات معرفية»[2].

**د- الكفاءات الإنتاجية:**

هذا النوع من الكفاءة يتجلى في خريجي الجامعة والمعاهد، مثلا: خريج كلية الهندسة المدنية يمتلك كفاءة تصميم خرائط المدن والأحياء وشبكات الماء والغاز والكهرباء والطرق وما شبهها، والمتخرج من شعبة الكيمياء يستطيع أن يصنع دواء، والذي درس لغة ما يستطيع أن يصبح مدرسا لها أو محاضرا فيها أو خطيبا بها.

كما أنّ للكفاءات مستويات، ينبغي على المعلم أن يكون على علم بها لكي يحدد الإطار الزمني والمكاني الخاص بتحقيقها لدى المتعلمين.

**3-9- مستويات الكفاءة:**

يمكن إجمال مستويات الكفاءات التعليمية فيما يلي:

**أ - الكفاءات القاعدية:**

هي المستوى الأول من الكفاءات، «تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة؛ فإنّه سيواجه صعوبات

---

[1]-عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، ص:14.
[2]-المرجع نفسه، ص:15.

وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية»[1]، مثلا: متعلم السنة الأولى ابتدائي لن يستطيع قراءة كلمة وهو لا يستطيع قراءة الحروف متفرقة ومجتمعة، حيث تمثل كفاءة قراءة الحرف في وضعيات مختلفة كفاءة قاعدية لكفاءة قراءة الكلمات ثم الجمل.

**ب - الكفاءات المرحلية (المجالية):**

تبنى الكفاءات المرحلية من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، «ويتحقق هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية معينة، قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو مجالا معينا، ويتمّ بناؤها بالشكل التالي كفاءة قاعدية1+كفاءة قاعدية2 +كفاءة قاعدية3+... = كفاءة مرحلية»[2].

**ج - الكفاءات الختامية (النهائية):**

يتم تحقيق هذا النوع من الكفاءات في نهاية الفصل أو نهاية سنة دراسية، والكفاءة الختامية «هي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، وتبنى من خلال ما ينجز في سنة دراسة أو طور تعليمي»[3].

مثالا في الفصل الأول من السنة الأولى يكون المتعلم في هذا المستوى قادرا على قراءة الحروف وكتابتها، فهذه كفاءة قاعدية، ثم في نهاية الفصل الثاني يكون قادرا على قراءة وكتابة كلمات، وهذه كفاءة مرحلية، ثم في نهاية الفصل الثالث يكون قادرا على قراءة جملة أو جملتين، فهذه كفاءة ختامية، فلو لم يحقق المتعلمون الكفاءات القاعدية المتتابعة والكفاءات المرحلية المتلاحقة لاستحال عليهم الوصول إلى تحقيق الكفاءات الختامية.

**د ــ الكفاءات المستعرضة:**

يتجلى هذا النوع من الكفاءات في تقاطع كفاءات المواد وتكاملها مع بعضها البعض في كفاءات مدمجة، فمثلا لو طلب من المتعلم كتابة تعبير عن الإحسان إلى الجار، وهذا الدرس نفسه تمّ التطرق إليه في التربية الإسلامية، ففي هذا الموضوع التعبيري يستطيع المتعلم أن يدمج بينهما، وأن يستدل ممّا درسه لإنجاز التعبير، فهو يستعرض من التربية الإسلامية لتحقيق كفاءة في حصة اللغة العربية في سياق جديد، فالكفاءة المستعرضة «هي مجموعة التعّلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال

---

[1]-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 76-77.
[2]-المرجع نفسه، ص:76
[3]-المرجع نفسه، ص:77

معرفي واحد أو أكثر، كما أنّ الكفاءة المرحلية المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية»[1].

بالإضافة إلى هذا ينبغي للمعلم أن يعرف المبادئ التي تصاغ بها الكفاءات في وضعيات تعليمية.

**3-10- مبادئ المقاربة بالكفاءات:**

أثناء تطبيق المعلم المقاربة بالكفاءات في النشاطات التعليمية يُركز على مجموعة من المبادئ منها:

«أ- فسح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته لتتفتح وتزداد يوما بعد يوم.

ب- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تُيَسره له الفطرة.

ج- تدريبه على كفاءات التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

د- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.

هـ- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة ومناسبة للمعرفة التي يدرسها.

و- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.

ز- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة»[2].

تعمل المقاربة بالكفاءات على جعل المتعلمين قادرين على توظيف اللغة العربية واستعمالها مشافهة وكتابة، حتى تستجيب لحاجياتهم اليومية والدينية والقومية، ولا يتأتى ذلك إلا بتعليمية اللغة العربية بمنحى مهاري وظيفي من خلال العناية بالمهارات اللغوية الأربعة داخل القسم وتعليمها من خلال النظرة الشمولية لها.

**4-تعليمية اللغة العربية بمنظور المقاربة بالكفاءات:**

الهدف الأسمى من تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية هو تكوين متعلمين يتميزون بالكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية، إذ «اللغة مهارات شأن غيرها من المهارات، يتعلّمها الإنسان كالسباحة وقيادة السيارات والطباعة والرياضة وغيرها، ولا يمكن لمثل هذه المجالات أن

---

[1]-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص: 77.
[2]-المرجع نفسه، ص: 22-23.

يتعلّمها المرء من كتاب يستظهر معلوماته، ويحفظ قواعده، إذ لابدّ من الممارسة، وأفضل أشكال الممارسة ما كان في موقع العمل أو في منطقة الأداء الفعلي لها»[1].

يَمْهرُ المتعلم اللغة العربية بالممارسة اليومية والاعتيادية، وتصبح تستجيب لحاجياته، ويستطيع التعبير بها مظهرا القدرة والتمكن، فتعليميتها بمنظور المقاربة بالكفاءات هو ممارستها؛ حتى الوصول بالمتعلم إلى حدّ الكفاءة اللغوية والمهارة اللسانية والكتابية.

يتدرج متعلمو اللغة العربية بمراحل تعليمية ابتداء من الطور الابتدائي وصولا إلى الطور الجامعي، ومن خلال هذا التدرج يكوّنون مهارات لغوية وأرصدة معجمية وتركيبية خاصة بهم، تمكّنهم من استعمال اللغة العربية كتابة ومشافهة.

هناك جملة من الأمور تأخذ في الحسبان أثناء تعليمية اللغة العربية بمنحى مهاري منها:

**أ- المهارات واللغة العربية:**

تتميز اللغة العربية بالنظام والتناسق، إذ«...اللغة ليست مجرد مجموعة عشوائية من الأصوات والحروف والمفردات والتراكيب والجمل، إنّ لها نظاما، والحديث عن نظام اللغة يعني أنّ هناك مجموعة من القواعد اللغوية التي تحكم ظاهرة اللغة، والقواعد هنا أوسع من مفهوم النحو، ويطلق على قواعد اللغة عادة مصطلح Gramme بينما يطلق على النحو مصطلحSyntax»[2].

من المستجدات في حقل التعليمية تعليمية اللغة العربية بمحنى تداولي مهاري، إذ أصبحت المقاربة بالكفاءات تدعو إلى تعلّم اللغة وظيفيا لا تعليم قواعد اللغة في شكلها الصوري المعياري، أي تعليمية اللغة العربية مَهاريا في الطور الابتدائي لا نظريا.

**ب-المواد الدراسية واللغة العربية:**

اللغة العربية هي وسيلة ضرورية لحدوث العملية التعليمية في جميع المواد الدراسية، بها يتمّ الفهم والإفهام، والسؤال والجواب، والاستقراء والاستقصاء، والبحث والإنتاج، و«إذا كانت اللغة العربية هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية؛ فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح المواد التي يقومون

---

[1]-رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص:6.

[2]-المرجع نفسه، ص:192.

بتدريسها، كما أنّها وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد، وشرحها للتلاميذ وتأليف الكتب التي يدرسونها لهم»[1].

تعتبر اللغة العربية في المدرسة الجزائرية مفتاح تعليم المواد الدراسية وتعلّمها، فهي الوسيلة الذي تنقل بها العلوم والفنون، وتعلّم بها المهارات وتحقق بها الكفاءات.

«هناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها، فقد ثبت بالتجارب والمشاهدات أنّ تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من العلوم التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ سريع القراءة يستطيع أن يستوعب ما يراد تحصيله في سرعة وسهولة، والتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة، فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى»[2].

تَمَكّنُ المتعلمين من اللغة العربية قراءة وكتابة ومشافهة يجعلهم قادرين على تعلّم بقية المواد التعليمية بسهولة ويُسر، فكلّما زادت كفاءاتهم اللغوية؛ زاد نشاطاتهم وإنجازاتهم في العملية التعليمية والعكس صحيح.

**ج-الهدف من تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية:**

اللغة العربية هي اللغة الرسمية في المدرسة الجزائرية، والدول تعمل جاهدة على ترسيخها لدى المتعلمين، ونشرها على أوسع نطاق استعمالا وكتابة ومشافهة، وتعزيز مكانتها في المجتمع، إذ« يهدف تعليم اللغة من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية، وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي؛ يمكنه من استخدام ناجح عن طريق الاستماع الجيد والنطق الصحيح والقراءة الواعية والكتابة السليمة، الأمر الذي يساعده على أن ينهض بالعمل الذي يختاره، وعلى أن يواصل الدراسة في المرحلة التعليمية التالية »[3].

الهدف من تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية هو تكوين متعلمين ذوي كفاءات لغوية عربية ومهارات لسانية وكتابية، يؤهلهم إلى توظيفها استقبالا وإرسالا بشكل يستجيب لحاجيتهم الذاتية

---

[1]-علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية- النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2000، ص :40.

[2]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14،1991، ص:54.

[3]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص :36.

والدينية والقومية، من هنا وجب بناء مناهج وبرامج تعليمية اللغة العربية على أسس علمية متينة تخدم الأهداف السابقة.

**د-منهاج اللغة العربية والمهارات:**

تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات يحتاج إلى بناء مناهج وبرامج تعليمية مرتبط بتنمية المهارات اللغوية الأربعة، ومن «هنا يجب أن ندرك أمرين : الأول هو أنّ المحاور أو الفنون اللغوية ومهاراتها الرئيسية يجب أن تأخذ أكبر قدر من وقت المنهج وأنشطته، وكلّما ارتقى التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الأعلى ضاقت أنشطة المحور، واتسعت الأنشطة الثقافية والحضارية التي تعمل على إتقان المتعلم للفنون اللغوية ومهاراتها الأساسية »[1].

ينبغي على مصممي المناهج والبرامج التعليمية في المدرسة الابتدائية التركيز على اللغة العربية وإعطاء المتعلمين مجالا كافيا لممارستها؛ حتى يتمكنوا منها؛ نظرا لأهميتها بالنسبة لبقية المواد الأخرى، فتعليمية القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والتحريري له دوره البالغ في تعليمية بقية المواد الأخرى، ويمكن تفسير عدم نجاح بعضهم في العملية التعليمية إلى عدم تَمَكّنهم من اللغة العربية.

**ز-المهارات والمعلم:**

اعتماد المقاربة بالكفاءات غيّر دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، حيث كان تعليم اللغة العربية للمتعلمين يتمّ عن طريق تعليم قواعدها تحفيظا وتلقينا، دون إعطاء الوقت الكافي لممارستها كلاما وكتابة، وببروز هذا النوع من المقاربة تمّ الاتجاه نحو تعليم اللغة وتعلمها وظيفيا وتداوليا، وذلك انطلاقا من التركيز على ممارسة اللغة اتصالا وتواصلا، و«هذه الأدوار بمثابة المرشد والموجه لمعلمي اللغة العربية، وهي تختلف اختلافا جوهريا عن الصيغ التقليدية التي ألفناها، فهي أدوار تعليمية موجهة للتربية اللغوية على أساس خريطة من المهارات اللغوية المتدرجة، لا على أساس التحصيل اللغوي الضيق الذي يقتصر على مستوى التذكر والفهم ، ولذا أصبح من الضروري أن يكرس المعلمون قدرا أكبر من وقتهم في التفاعل اللغوي مع طلاب اللغة العربية بممارستها، لا أن يتعلموا عنها، إنّهم يتعلمون اللغة، ولا يتعلمون عن اللغة كما كان سائدا في البرامج التقليدية » [2].

---

[1]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص :35.

[2]-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004 م، ص:67.

بناء مناهج اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات يُولي أهمية بالغة للجانب المهاري اللغوي لا بالجانب التحصيلي القواعدي، كما يعوّل على تغليب تعلّم استعمال اللغة بدلا من تعلّيم قواعد اللغة أي توظيف اللغة لا وصفها خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

**د-المهارات اللغوية الأربعة:**

يتطلب بناء مناهج اللغة العربية على أساس المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية «الاتجاه بالمناهج إلى الناحية العلمية، وذلك بتدريب التلاميذ على فنون اللغة الأربعة: التحدث والاستماع والكتابة والقراءة، واستبعاد الموضوعات الجافة الثقيلة التي لا تتصل اتصالا مباشرا بالوظائف الأساسية للغة»[1].

تنقسم الممارسة اللغوية إلى أربعة مهارات هي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وينبغي على معلم اللغة العربية تدريب المتعلمين على ممارسة المهارات اللغوية معا داخل القسم، نظرا لما لها من ارتباط وثيق فيما بينها، إذ يقوي ويكمل بعضها البعض.

تعليمية اللغة العربية انطلاقا من المهارات اللغوية يُلزم المعلم مراعاة الترتيب الزمني لها، فكلّ مهارة تحتاج إلى نضج واستعداد عقلي وحسحركي خاص بمتعلميها، إذ ينبغي على المعلم التزود بتلك المعلومات في حصص تعليمية اللغة العربية مهاريا، إذ«... تصنف حسب ترتيب وجودها الزمني في النمو اللغوي عند الإنسان إلى استماع، يليه التعبير الشفوي أو الكلام ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريري أو الكتابة، وهذه المهارات الرئيسية يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية معرفية وأخرى عاطفية انفعالية وثالثة نفسية حركية»[2].

أول مهارة خاصة باللغة العربية يتعلمها المتعلم هي مهارة الاستماع ثم الكلام ويليهما القراءة ثم الكتابة، وكلّ مهارة تحتاج إلى استعداد عقلي وحسحركي، فمثلا مهارة الكتابة: تحتاج إلى نضج عقلي حتى يحركه في الاتجاه الصحيح وبالشكل المطلوب، ونضج حركي حتى يتحكم في مسك القلم.

**4-1-تعليمية مهارة الاستماع:**

حاسة السمع نعمة عظيمة أنعم الله بها على بني آدم، وتحتل حيزا واسعا في عملية الاتصال والتواصل اللغوية لدى الإنسان، فمن خلال الاستماع يتعلم المتعلم اللغة ويفقه كنهها، وقد أثبت العلم أنّ الإنسان أثناء نومه تتعطل كلّ حواسه ماعدا حاسة السمع تبقى تستقبل الأصوات والكلمات والجمل، لذلك

---

[1]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:46.

[2]-رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص:37.

قال الله تعالى في سورة الكهف(فَضَرَبْنَا على آذَانِهِمْ فِي الكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا..)[1]، فلو سمع فتية الكهف أصواتا قوية لكان منهم الاستيقاظ؛ لذا ضرب الله على آذانهم حتى يستمروا في النوم، وهذا من دلائل الإعجاز القرآني، وقد ثبت علميا أنّ الجنين يسمع في بطن أمه قبل ميلاده، وهذا إنّ دّل فإنما يدّل على أهمية السماع في حياة الإنسان، لذا فإنّ الله قدّمه على البصر في الآيات التي اقترنا فيها معا، ومنه قوله: (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ)[2]، وغيرها من الآيات التي تبين أهمية السمع وتقديمه على سائر الحواس، فالإنسان في مسيرة حياته يسمع أولا وهو جنين في بطن أمه ثم يتدرج فيتكلم ثم ينمو نموا متوازنا عقلا وجسما؛ حتى يتمكن من القراءة ثم الكتابة.

### 4-1-1- مفهوم مهارة الاستماع:

تدّل عملية الاستماع على وجود طرفين: صاحب رسالة صوتية (متكلم) ومستقبل لتلك الرسالة (مستمع)، إذ «الاستماع عملية معقدة في طبيعتها، فهو يشتمل:

**-أولا:**

على إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التميز السمعي.

**-ثانيا:**

فهم مدلول هذه الرموز.

**-ثالثا:**

إدراك الوظيفة الاتصالية أو الرسالة المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق.

**-رابعا:**

تفاعل الخبرات المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المستمع وقيمة معاييره.

**-خامسا:**

نقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة »[3].

---

[1]-سورة الكهف، الآية: 11.
[2]-سورة النحل، الآية: 78.
[3]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص :84.

يقصد بمهارة الاستماع استقبال أذن الإنسان الرسالة اللغوية الصوتية ثم تحويلها إلى العقل الذي يعمل على تحليلها وفهمها وتفسيرها من أجل الوصول إلى الغاية الكامنة وراءها.

يبدأ المتعلم في تعلّم الاستماع في مرحلة متقدمة من العمر، إذ «يحاول الطفل منذ الصغر أن يسمع أو ينصت إلى ما يقال حتى يفهم ما يجري حوله ، فالاستماع أساسي للنمو اللغوي حيث من خلاله يتعلّم الطفل العديد من المفردات اللغوية ومعانيها واستخدامها، ويتعرف على أوجه الاختلاف في أصواتها وطريقة نطقها ومخارج حروفها إلى جانب التراكيب اللغوية المختلفة، وما تحمله الكلمات والجمل من أفكار ومفاهيم ...»[1].

يستمع المتعلم إلى المقاطع الصوتية والكلمات والجمل ثم يحوّلها إلى العقل الذي يعمل على تفكيكها وفهمها ثم تركيبها من جديد في صيغ لغوية جديدة، وهذا ما يعرف بالنحو التوليدي التحويلي، وبهذا ينمو رصيده المعجمي والتركيبي وتزداد حصيلته اللغوية.

يمكن اعتبار الاستماع «فنّ يشتمل على عمليات معقدة فهو ليس مجرد عملية سماع لأنّه عملية يعطي فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات ورموز لغوية ومحاولة فهم مدلولها وإدراك الرسالة المتضمنة في هذه الرموز عن طريق تفاعلها مع خبرات المستمع ومعارفه...فالاستماع إدراك سمعي وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقويم للمادة المسموعة»[2].

يشمل الاستماع ثلاث عمليات عقلية وحسية يكمل بعضها البعض هي:

أ-الاستقبال السمعي.

ب-الفهم والتحليل العقلي للمادة الصوتية.

ج-تقويم الموضوعي للمادة المسموعة.

### 4-1-2-الفرق بين السماع والاستماع:

تتمّ عملية السماع عند المتعلمين بشكل عفوي وبدون تركيز عقلي لما يستقبل من مادة لغوية صوتية، بينما الاستماع يكون بتركيز عال مع محاولة الفهم العميق للمادة المسموعة، ويمكن اعتبار السماع استماعا هامشيا، إذ «الاستماع الهامشي هو الاستماع العرضي الذي يتمّ عندما يكون الطفل منهمكا في نشاط ما ويستمع بطريقة هامشية للموسيقى مثلا أو الكلمة تُقال دون أن يتوقف عندها، وهو

---

[1]-هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان –الأردن، ط 1، 2007، ص:57.

[2]-علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2007م، ص: 128.

أقرب إلى عملية السماع منه إلى الاستماع ، أما الاستماع التقديري؛ فهو الاستماع الذي يقوم به الطفل بتركيز لأنّ ما يستمع إليه يسرّه ويريد أن يستمتع به، وإنّ كان لا يبذل مجهودا لفهم ما يسمع ولكنّه يُقدره»[1].

المتعلم داخل القسم بين سماع واستماع، وعلى المعلم أن يجعل المتعلم يمارس الاستماع ويَمهره؛ لأنّه مهارة يتمّ تنميتها من خلال التدريب الجيد على استقبال المادة الصوتية أولا؛ ثمّ فهمها ثانيا؛ وتقويمها ثالثا، وتعدّ درجة التقويم أعلى درجات مهارة الاستماع التي يصل المتعلمون إليها.

**4-1-3-الفرق بين الإنصات والاستماع:**

يمكن التفريق بين الإنصات والاستماع؛ إذ «الإنصات هو تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق هدف معين، فالإنصات استماع مستمر، والاستماع متقطع كالاستماع لخطيب يتابعه المستمع بعض الوقت ثم يعاود الاستماع وهكذا وكالاستماع لمحاضرة ثم إيقاف الاستماع لإثارة سؤال ثمّ معاودة الاستماع لكن الإنصات يجب أن يكون استماعا مستمرا غير متقطع »[2].

الإنصات عملية استماع متواصلة، بينما الاستماع يتخلله فترات استراحة للمستمع نظرا للفتور أو توقف الرسالة الصوتية، يقول الله: (وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ )[3].

يؤدي الاستماع إلى الإنصات والعكس غير صحيح، ومنه يمكن القول: أدنى مراتب مهارة الاستماع هي السماع، وأعلاها هي الإنصات الذي فيه يحدث الصوت تأثيرا بالغا في نفسية المستمع.

تقترن مهارة الاستماع بمهارة الكلام، فكلّما استمع المتعلمون إلى اللغة العربية الفصيحة أدى بهم ذلك إلى إنتاج كلام عربي فصيح، وهذا الأمر اهتدى إليه العرب قديما، إذ كانوا يرسلون أبناءهم إلى البوادي لمعاشرة الأعراب الأقحاح ومجالستهم من أجل تعلّم اللغة العربية السليمة الفصيحة، فالمعلم مدعو اليوم إلى تنمية مهارات الاستماع لدى المتعلمين، وذلك بإسماعهم الفصيح المليح البليغ من اللغة العربية وتدريب آذانهم عليه.

**4-1-5-شروط تعليمية مهارة الاستماع:**

حتى تنجح عملية الاستماع لابدّ من توافر شروط في المتحدث والمستمع إليه:

---

[1]-هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ص:57.
[2]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص :85.
[3]- سورة الأعراف، الآية:204.

**أ-ما يجب توفره في المعلم:**

- درجة علو الصوت وانخفاضه لها تأثيرها في نفسية المتعلم المستمع، فكلّما كان صوت المعلم ضعيفا أحدث ذلك مللا لدى المتعلم وإعراضا عن الاستماع، فالمعلم لابد أنّ يكون جهوري الصوت واضح الحروف والكلمات والجمل؛ لأنّ ذلك له تأثيره في نفسية متعلمي اللغة.

- ينبغي للمعلم أن يراعي سلامة مخارج حروف الكلمات وصفاتها، حيث يُعوّد المتعلم على الاستماع إلى الحروف وربطها بمخارجها وصفاتها، إذ تعويد المتعلم على الاستماع إلى الحروف والكلمات وفق مخارجها وصفاتها؛ يجعله يكتسب قواعد لغوية عربية سمعية متينة، ويراعيها، فينطق الحروف وفق تلك المخارج والصفات، إنّ هو استمع أو تكلم.

- مراعاة المعلم أثناء تقديمه المادة اللغوية المسموعة التنغيم والنبر الصوتي يؤدي بالمتعلمين إلى فهم اللغة العربية المسموعة، فالحديث بوتيرة واحدة دون إظهار التعجب والاستفهام والطلب ودون التركيز على الكلمات المفتاحية والمقاطع المقصودة وغيرها من الأساليب اللغوية، قد يجعل المتعلمين لا يفهمون مقصود الرسالة الصوتية، ويُشعرهم بالملل ويجعلهم ينفرون من تعّلم اللغة العربية.

- تجسيد المعلم للمادة اللغوية المقدمة للمتعلم المستمع باستعمال تعابير الوجه وحركات الجسد واليدين يشوق المتعلم، ويجعله يقبل على الاستماع، ويحوّله إلى مستمع وملاحظ جيد للقول والفعل الصادر من المعلم، ويُمكنه من فهم مضمون المادة المسموعة والتفاعل معها.

- ينبغي على المعلم ربط المادة الصوتية بالصور الورقية أو إلكترونية إن أمكن؛ لأنّ ذلك يقرب للمتعلم المجرد في صورة المحسوس، والغائب في صورة الحاضر، ويجعله يفهم الرسالة الصوتية بأقل جهد وأقصر وقت.

**ب-ما يجب توفره في المتعلم:**

هنالك جملة من الآداب يعود المعلم متعلميه عليها أثناء الاستماع إليه وإلى غيرهم، منها:

-مراعاة آداب الاستماع كحسن الجلوس وعدم الحركة والتشويش.

-النظر في وجه المعلم أثناء تقديم المادة اللغوية المسموعة؛ لأنّ نظر المتعلمين المستمعين إلى المعلم المتكلم مؤشر دال على تركيزهم.

-عدم مقاطعة المتحدث أثناء الحديث لأنّ ذلك يشتت الأفكار، ويجعل المتعلمين يحيدون عن مضمون المادة المسموعة.

-التفاعل مع المادة المسموعة بتخصيص فترات لتدخل المتعلمين المستمعين من خلال السؤال عن الغامض والمبهم.

-إبداء الرأي والتقويم بكلّ موضوعية من طرف المتعلمين المستمعين للنصوص اللغوية المسموعة مع الالتزام بآداب الحوار.

### 4-1-6-كيفية تعليمية مهارة الاستماع:

من الإجراءات الميدانية المساعدة على تعليمية مهارة الاستماع عند المتعلمين ما يلي:

أ-فسح المجال للمتعلمين للاستماع إلى بعضهم البعض.

ب-تقديم نصوص فصيحة يستمع المتعلمون إليها.

ج-الاهتمام بالتصويت والتنغيم.

د-التفاعل من خلال المزواجة بين النص المسموع والحركات الشارحة.

هـ-توجيه أسئلة تقويمية.

و-الاستعانة بالمسجلات الإلكترونية الرقمية لنقل المادة المسموعة وإعادة الاستماع إليها مرات عدّة، إن دعت الحاجة إلى ذلك.

ز-مرافقة المادة المسموعة بالصور الورقية والإلكترونية المناسبة لها.

ح-تكليف المتعلمين بتلخيص النصوص اللغوية المسموعة أو إعادة إنتاجها بأسلوبهم الخاص.

ج-تحديد المغزى من النصوص المسموعة واستخلاص أفكارها الرئيسية والجزئية.

### 4-1-7-أهداف تعليمية مهارة الاستماع:

لتعليمية مهارة الاستماع أهداف متعددة منها:

«-الاستماع وسيلة للنمو اللغوي.

-يساعد الاستماع على توسيع الفهم والإدراك والتعلّم والتعليم.

–يؤدي تكرار الاستماع للمادة اللغوية الواحدة إلى حفظها.

–الاستماع الجيد يضمن الاتصال والتواصل الجيد ويكسب العلاقات والاحترام »[1].

[1]-ينظر: حسين عبد الرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط 01، 2010، ص:104.

مهارة الاستماع لها أهمية بالغة لدى المتعلمين فبها يحدث النمو اللغوي لديهم والتواصل بالعالم الخارجي، وهي وسيلة مسهلة للحفظ والتذكر.

### 4-1-10-نشاطات تعليمية مهارة الاستماع:

#### أ- التنغيم والنبر:

تتطلب تنمية مهارة الاستماع عناية المعلم بالتنغيم والنبر أثناء حديثه، إذ تدريب المتعلمين على معرفة مواطن التوكيد والاستفهام والتعجب والسؤال ونبر المقاطع الصوتية المستهدفة؛ يصقل مهارة الاستماع لديهم، ويزيد من كفاءاتهم اللغوية، إذ« يشكل التدريب جانبا جوهريا من تدريس النطق، فإذا لم يستطع التلاميذ استماع تفاصيل الصوت والتوكيد والتنغيم؛ فسوف يكون من المستبعد عليهم محاكاتها»[1].

#### ب-الأسئلة السريعة:

بعد انتهاء المعلم من تقديم المادة المسموعة يعمد إلى طرح أسئلة سريعة، تخصّ الفهم؛ ليعرف كفاءات الاستماع لدى المتعلمين من خلال إجاباتهم عنها، إذ «من أهداف برامج الاستماع تدريب التلاميذ على الفهم بسرعة، والاستجابة بسرعة لنوعية الكلام الذي يحتمل أن يلاقوه في الحياة العادية، وفي نوعية المواقف التي يحتمل أن يجدوا أنفسهم فيها...» [2]، فاستماع المتعلم عملية داخلية تقاس بالأسئلة الخارجية للمعلم.

#### ج- تجزئة المادة اللغوية المسموعة إلى أفكار:

يشكل النص اللغوي المسموع مادة قابلة للتجزئة، فبعد استماع المتعلمين إليها يطلب المعلم منهم استخلاص الفكرة العامة للنصّ ثم الأفكار الجزئية للفقرات، فـ«... تَخَيرْ قطعة تقلّ فيها المفردات الجديدة، وأسْمعها التلاميذ مرة واحدة فحسب، وأنت بذلك تعطي تلاميذك مرانا على إدراك معنى اللغة المألوفة والتي تلقى بسرعة وبشكل طبيعي أو تَخَيْر قطعة مسجلة بها كلمات وتعبيرات غير مألوفة وأسمعها لتلاميذك عدّة مرات لتسمح لهم باستنتاج المعنى العام ...»[3].

---

[1]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص :85.
[2]-المرجع نفسه، ص:85
[3]-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:86-87.

استماع المتعلمين إلى النصوص ثم تقديم الأفكار العامة والأفكار الجزئية الخاصة بها، ينمي مهارات الاستماع، ويزيد من الكفاءات اللغوية عندهم، لذا وجب على المعلم التكثيف من هذا النوع من التدريب.

**4-1-8-مميزات مهارة الاستماع:**

أ- أثناء الاستماع يقوم المتعلم بتفكيك المادة الصوتية وتركيبها في آن واحد من أجل الفهم.

ب-يختلف الاستماع من شخص إلى آخر، لذا تتفاوت نسبة الفهم لدى المتعلمين.

ج-يقترن الاستماع بسرعة الفهم؛ لأنّ المادة اللغوية غير ثابتة، وفي بعض الأحيان لا يمكن أن تعاد من طرف المتكلم.

د-يكون الاستماع نافعا ومفيدا؛ إذا كان مرتبطا بواقع المتعلمين وحياتهم اليومية.

**4-1-9-الأهداف العامة لتعليمية مهارة الاستماع:**

**أ- الفهم:**

أول هدف يعمل المعلم على تحقيق لدى متعلمين في حصص تعليمية مهارة الاستماع هو فهم المقصود من الرسائل الصوتية.

**ب- استخلاص الفكرة الرئيسية:**

تعتبر مهارة الاستماع مفتاح لاستخلاص الأفكار وتلخيص النصوص، إذ يستطيع المتعلم المستمع الجيد تلخيص نص طويل في فكرة قد تكتب في سطر.

**ج- دعم التفكير الاستنتاجي:**

يؤدي تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين إلى توسيع دائرة التفكير المنطقي والتحليل الاستنتاجي لديهم، مثلا: الاستماع إلى الألغاز التعليمية ومحاولة حلّها يوسع مدركاتهم العقلية والفكرية.

**د- تقويم المحتوى:**

يستطيع المتعلم الماهر بالاستماع تقويم المادة اللغوية المسموعة بالنقد وإبداء الرأي، وهذا الهدف يعتبر أعلى الأهداف المراد تحقيقها لدى المتعلمين في نشاطات تعليمية مهارة الاستماع.

### 4-1-10-كفاءة المستمع:

تقاس كفاءة المتعلم المستمع إلى النصوص اللغوية بمقياس الفهم العام، ثمّ الفهم الجزئي لمكوناتها، إذ« إنّ كفاءة المستمع تتطلب منه الفهم الدقيق لكلّ وحدة فكرية، ثمّ متابعة تلاحق الأفكار ثم إدراك العلاقات بينها من أجل تحديد الفكرة الرئيسية ثم التميز بين الفكرة الرئيسية والأفكار المنبثقة عنها، وعلاقة كلّ فكرة من هذه الأفكار ببعضها البعض وبالفكرة الرئيسية »[1].

لا يكتفي المتعلمين بالاستماع من أجل الاستماع؛ بل يتعدون ذلك؛ ليدركوا الأفكار التي تتضمنها المادة اللغوية المسموعة، إذ يربطون الحرف بالحرف والكلمة بالكلمة والفقرة بالفقرة من أجل الوصول إلى الفهم السطحي لها ثم العميق، فإن وصل المتعلمون المستمعون إلى هذه الدرجة من الفهم وُسِمُوا بالمستمعين الماهرين.

### 4-1-11-أنواع المادة المسموعة:

يمكن تقسيم المادة المسموعة إلى:

**أ-مادة مسموعة ومرئية:**

يعد مزاوجة المعلم المادة المسموعة بالصور الورقية والإلكترونية أمرا مهما في العملية التعليمية، إذ يؤدي ذلك إلى تقريب المعاني وإيصال الأفكار بشكل سريع لدى المتعلمين.

**ب– مادة مسموعة وغير مرئية:**

يلجأ المعلم إلى فصل المادة الصوتية عن الصورة إذا كان يريد تحفيظ المادة الصوتية للمتعلمين وقياس مدى تذكرهم لها.

### 4-1-12-التخطيط لتعليمية مهارة الاستماع:

يسبق التدريب على مهارة الاستماع تخطيط محكم من طرف المعلم، يتجسد في بعض الذي يلي:

أ-تحديد المادة اللغوية التي سوف تعرض على المستمعين.

ب-تحديد الزمن المخصص لتقديم هذه المادة المسموعة.

ج-الاستعانة بصور الورقية والإلكترونية أثناء عرض المادة.

---

[1]-ينظر: فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981، ص:111.

د- توفير الجوّ المناسب وشدّ الانتباه من أجل الاستماع.

و-تحضير نشاطات تقويمية تخصّ المادة المسموعة.

**4-2-تعليمية مهارة الكلام:**

الكلام مهارة لغوية تلي مهارة الاستماع، يتعلمها الطفل السوي في سنّ مبكر، ويقصد به «... ما يصدر عن الإنسان من صوت يعبر به عمّا يعتمل في داخله بصورة تعكس قدرته على امتلاك الكلمة الدقيقة التي تترك أثرا في حياة الإنسان وتعبر عن نفسه»[1].

تحريك الشفتين بصوت مفيد ذا معنى يسمى كلاما ومنه قول ابن مالك صاحب الألفية: كلامنا لفظ مفيد كاستقم.

يعتبر «الكلام أيضا نشاطا أساسيا من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، وإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم؛ فإنّ الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية الاتصال، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق الأصوات والمفردات والحوار والتعبير الشفوي»[2].

الهدف من عملية التواصل إذا كانت عن طريق الكلام يكون القصد منهما الإفهام أو الفهم، فكلّما كان الكلام واضح المعاني والمباني كان الفهم لدى المستمع مضمونا وسريعا، وأي خلل في الكلام وأدائه يؤدي إلى خلل في الفهم والإفهام.

يعتبر المتعلم المتكلم في حالة نشاط لغوي، ويعني «ذلك أنّ مهارة التحدث تمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي حيث التحدث مقابل الاستماع، ويقوم الطفل فيه بتحويل الخبرات التي تمرّ به أو يمرّ بها إلى رموز لغوية مفهومة تحمل رسالته...»[3].

في حالة الاستماع يكون المتعلم في حالة استقبال للغة، أما في حالة الكلام يكون المتعلم في حالة نشاط فكري وإنتاج لغوي.

---

[1]-ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدّمرية، المملكة العربية السعودية، ط01، 2017، ص:19.

[2]-رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسه، صعوباته، ص:185-186

[3]-ينظر: محمد رفقي عيسى، سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت، دار القلم،1987، ص:122.

عملية الكلام هي «كلّ حدث كلامي ينتظم في سياق لغوي معين تنتجه أعضاء النطق، ويرسل عبر قناة الهواء...».[1]

تعدّ مهارة الكلام أهم مهارة لغوية لحدوث التواصل، ولهذا تحرص البرامج التعليمية على ضرورة الاهتمام بهذه المهارة خاصة في المراحل الأولى من المدرسة الابتدائية بتدريب المتعلمين على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، وتعويدهم على حسن الإلقاء، لذا« فإنّ على المناهج أن تعطي التعبير الشفوي أو التحدث كلّ الوقت في المراحل الأولى، وتزداد أهميته في المراحل الموالية...»[2].

**4-2-1-شروط تعليمية مهارة الكلام:**

هناك شروط تحكم مهارة الكلام وتدفع المتعلمين إلى إنشاء الحديث والاسترسال فيه، منها:

**أ-الحاجة:**

تعتبر الحاجة الدافع الأول الذي يجعل المتعلمين يعبرون عنها بأصوات وكلمات وجمل، وكما يُقال: الحاجة أم الاختراع، مثلا: الطفل الصغير إذا شعر بالحاجة إلى الحماية؛ فإنّه ينتج كلاما في هذا الموضوع، وإذا شعر بالمرض ينتج أيضا كلاما عن هذه الحالة وهكذا، ومن خلال تنوع حاجاته اليومية يتنوع أدائه الكلامي، لذا ينبغي على المعلم أن يراعي حاجيات متعلميه ويربطها بموضوعات تعليمية مهارة الكلام.

**ب–موضوع الحديث:**

يرتبط كلّ أداء كلامي بموضوع معين، يمثل حقلا داليا مميزا له، إذ يكون إنتاج الكلمات والجمل والمعاني مرتبطة به، مثال ذلك: لو وضع المعلم مشهد فصل الربيع أمام التلاميذ وطلب من المتعلمين التعبير شفهيا عنه؛ فإنّ الحقل الدلالي لموضوع التعبير يتجسد أغلبه في صفات ومواصفات فصل الربيع، لذا فتحديد الموضوع والحقل الدلالي الخاص به أمر في غاية الأهمية للمتعلمين في حصص إنجاز التعبير الشفوي

**ج–الأسلوب:**

يختلف الأسلوب باختلاف درجة نضج المتكلم، مثال ذلك: التعبير عن الوطن من طرف متعلم السنة الثالثة ابتدائي يختلف تماما عن تعبير متعلم السنة الخامسة، فلكلّ متعلم أسلوبه الخاص به في

---

[1]–بن جامعة الطيب، تعليمية الصوت اللغوي في المستويات الدنيا "دراسة ميدانية"، أطروحة دكتوراه، مخطوط، جامعة مستغانم، الجزائر،2007–2008، ص:136.

[2]-ينظر: محمد رفقي عيسى، سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، ص: 153.

المستوى الواحد، ويزداد حدة عند اختلاف المستويات، ولذا لابدّ عند تقويم أسلوب المتعلم مراعاة معيار درجة النضج.

**و-درجة الصوت:**

يمثل الصوت أساس الكلام، إذ ينبغي على المعلم العناية بتحسين صوت المتعلم وصقله من خلال التدريب المستمر، فكلّما كان صوت المتعلم واضح كانت الرسالة الصوتية واضحة، وأي خلل في الصوت يؤدي إلى سوء الإفهام منه ثم سوء الفهم لدى المستمع إليه.

**4-2-3-خطوات تعليمية مهارة الكلام:**

تعلّم مهارة الكلام باللغة العربية السليمة له دور بالغ الأهمية في حياة المتعلمين، لذا يحتاجون إلى التدريب المكثف والمستمر داخل قسم وخارجه، إذ «إنّ عملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة، وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنّها تتمّ في عدة خطوات:

**أ-الاستثارة.**

**ب-تفكير.**

**ج-صياغة.**

**د-نطق »**[1].

كلّ من الاستثارة ثم التفكير ثم الصياغة أمور داخلية بالنسبة للمتعلمين، تؤدي في نهاية المطاف إلى نشاط خارجي منهم، يتمثل في إنتاج كلام، يناسب مقتضى الحال، لذا وجب على المعلم العناية بالعناصر الأربعة السابقة، والحرص على تدريب المتعلمين عليها بشكل مستمر؛ حتى يمهروا الكلام الفصيح، ويحققوا الكفاءة اللغوية المطلوبة.

**4-2-4-كيفية تعليمية مهارة الكلام:**

هناك أمور يراعيها المعلم أثناء تعليمية مهارة الكلام منها:

**أ-التخطيط لعملية الكلام:**

يسبق تجسيد نشاط التعبير الشفوي داخل القسم تخطيط له، يتمثل في تحديد عناصر التعبير الشفوي، المتمثلة في:

---

[1]-فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، ص:117.

**-المقدمة.**

**- الموضوع.**

**-الخاتمة.**

معرفة المتعلم من أين ينطلق، وعمّا يعبر، ومتى يتوقف عن الكلام، من الأمور التي تجعل كلامه منسجا ومنظما وواضح المعاني والمباني.

**ب-معرفة ماهية المستمعين:**

لا بد أن يعوّد المعلم المتعلم على إنتاج مقاطع الكلام حسب المستمع إليه، إذ كلام المتعلم مع المتعلم ليس ككلام المتعلم مع المعلم...إلخ، لذا ينبغي أن يُدرب ويعود منذ الصغر على تغير الأسلوب اللغو حسب طبيعة المستمعين إليه.

**ج-تحديد الأهداف من الكلام:**

لكلّ عمل تعليمي هدف مقترن به، إذ ينبغي على المعلم تدريب المتعلمين على تحديد الأهداف المراد بلوغها من خلال التعبير الشفوي، مثلا: إبداء الرأي، النقد، الوصف، الإخبار...إلخ.

**د-تحديد محتوى الكلام:**

محتوى الكلام يتعلق بالمستوى، فكلّما كان مستوى تفكير المتعلمين عميقا كان محتوى التعبير الشفوي عميقا ودقيقا، ومحتوى الكلام يرتبط بنضج المتعلمين وكفاءاتهم اللغوية، لذا وجب على المعلم توسيع كفاءاتهم اللغوية ومهاراتهم اللسانية من خلال القراءة والمطالعة وتكثيف الحوارات اللغوية والنقاشات الفكرية داخل القسم.

**و-اختبار أهم الألفاظ والعبارات لعملية الكلام (المحاضرة، المناقشة، الحوار...):**

يقال: لكلّ مقام مقال ولكلّ مكان حرمة، إذ ينبغي على المعلم تحفيظ المتعلمين الشواهد القرآنية والأحاديث النبوية والحكم البيانية التي تثري تعابيرهم الشفوية، وتزيد من رونقها وجماليتها اللغوية.

**4-2-5-غايات تعليمية مهارة الكلام:**

إذا كانت الغاية من الكلام التعبير عن الأفكار والأحاسيس التي تجيش في النفس وإبرازها إلى الوجود الفعلي؛ فإنّ تحقيق ذلك يتطلب من المتكلم أن يحسن التحدث ليكون كلامه واضحا، فأي موضوع

خاص بالتعبير الشفوي يتطلب حسن الإلقاء والتحدث بطلاقة ودون تكلف مع القدرة الكافية في الاسترسال في الكلام، لذا لابدّ على المعلم تدريب المتعلمين على الأمور السالفة الذكر.

من غايات تعليمية التعبير الشفوي عند المتعلمين ما يلي:

«-القدرة على التكيّف مع ظروف المستمعين من حيث السرعة التي يتحدث بها ومستوى مادة الحديث، أي مراعاة الجوّ العام الذي يَتحدثُ فيه.

-التعبير عن الأفكار دون إطالة مملة ولا إيجاز مخل.

- التحدث في ندوة لفترة معينة بثقة ودون تلعثم.

-القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث وعلى المداخلات.

- استخدام التراكيب اللغوية الصحيحة مع الضبط السليم، وهنا تبرز وظيفة القواعد اللغوية.

-القدرة على المشاركة في النقاش الجماعي المنظم.

-القدرة على المشاركة في جلسة عمل أو اجتماع »[1].

حتى ينجح المتعلم في إنشاء تعبير لغوي سليم ويصلّ إلى تحقيق الأهداف السابقة؛ لابدّ أن يمتلك الثروة اللغوية المعجمية والتركيبية الكافية التي تمكنه من الاسترسال في الحديث دون انقطاع، كما ينبغي عليه أن يحسن ترتيب أفكاره، ويمتلك وسائل التأثير في السامع.

### 4-2-6-التدريب على مهارة الكلام:

يواجه المعلمون مشاكل في تنفيذ حصص التدريب على مهارة الكلام -أي التعبير الشفوي- خاصة في المدرسة الابتدائية نظرا للجهد والوقت الذي يتطلبه وانعدام الوسائل التعليمية التي تحتاجها حصصه من صورإلكترونية وورقية مساعدة على تقريب موضوعاته وتيسير تعليميته، « ... ولما كان التلميذ في بداية حياته التعليمية في المدرسة الابتدائية يحتاج إلى التدريب على النطق السليم والتخلص من عيوب النطق فإنّ على المدرسة الابتدائية أن تعطي التعبير الشفوي في أول المرحلة كلّ الوقت»[2].

تزداد كفاءة المتعلم في مجال التعبير الشفوي بالتدريب المستمر والمكثف خاصة في الطور الابتدائي، إذ يتميز المتعلمون فيه باستعدادهم وقوة حفظهم وصفاء ذهنهم.

---

[1]-ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 155.
[2]-المرجع نفسه، ص :118.

### 4-2-7-أهداف تعليمية مهارة الكلام:

هناك أهداف كثيرا يعمل المعلم على تحقيقها في حصص تعليمية مهارة الكلام مع متعلميه منها:

**أ- تعليم المتعلم الاسترسال في الكلام:**

إذ « تأتي التلقائية والطلاقة والتعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار، ذلك أنّ الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويحب أن يمارسه»[1].

وصول المتعلمين إلى درجة التعبير الشفوي بتلقائية تامة وعفوية وبدون أخطاء لغوية؛ مؤشر دال على تمكنهم من مهارة الكلام.

**ب-التواصل مع الآخرين:**

يعدّ نجاح تواصل المتعلم مع الآخرين كلاما مؤشرا دالا على كفاءته اللغوية ومهارته اللسانية، لذا ينبغي على المعلم أن يجعل القسم فضاء اتصال وتواصل شفوي بين المتعلمين؛ حتى ينمي بذلك لديهم مهارة الكلام، ويعلّمهم كيفية إدارة عملية التواصل والاتصال، والإرسال والاستقبال.

**ج-قضاء الحوائج والمصالح:**

يصلّ المتعلمون بواسطة مهارة الكلام إلى التعبير عن حوائجهم وتحقيق مصالحهم، فكلما كان كلام المتعلم قويا ودقيقا؛ ساعده ذلك في تحقيق ما يريد لأنّ تحقيق الإقناع والإمتاع مرتبط بسلامة الكلام وملاءمته لموضوعه.

**د-تحسين الصوت:**

ممارسة مهارة الكلام بشكل يومي ومتنوع يُحسن الصوت ويزيد من جمالتيه، فأثناء حصص نشاط التعبير الشفوي ينبغي على المعلم أن يعوّد المتعلمين على الانتقال من مستوى الصوت المنخفض إلى المرتفع، ومن الصوت العادي إلى التلحين أو التلاوة وغيرها من الأداءات الصوتية التي ينبغي أن يتعلّمها المتعلمون ويلتزموا بها أثناء إنتاجهم الخطابات الشفوية، فحلاوة اللسان إيقاعا تؤدي إلى حُسن البيان والتبيان ثم الإقناع.

**هـ-التحلي بآداب الكلام:**

---

[1]-علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص :118.

تدريب المتعلمين على مهارة الكلام مرتبط بتدريبهم على آدابه، ومن تلك الآداب اختيار الكلمات وحسن صياغة العبارات مع التحكم في درجة الصوت وغيرها من الآداب التي تزيد من رونق الكلام.

**و–القدرة على التأثير في الآخرين:**

ينبغي على المعلم تدريب المتعلم على مراعاة التنغيم والنبر الصوتي بإظهار الاستفهام والتعجب والسؤال وغيرها من الأساليب البلاغية أثناء إنتاجه الخطاب الشفوية نظرا لما لها من أهمية في إحداث التأثير في نفوس المستمعين إليه.

**ز-إنّ المتعلم لابدّ أن يُدربَ على متى يتكلم، ومتى يتحوّل إلى مستمع**:

إذا تمكن المتعلم من إيجاز العبارة وإيصال الفكرة دّل ذلك على مهارته الكلامية وبلاغته الأسلوبية وكفاءته اللغوية، أما كثرة الكلام في غير حاجة ومن غير نقل خبر أو إحداث أثر دلالة على الهدر والثرثرة، وهذا باب ينبغي أن يُوصد من خلال تدريب المتعلمين على القصدية والنفعية من الكلام.

**4-2-8-العيوب النطقية:**

هناك عيوب نطقية قد تظهر عند تدريب المتعلمين عند النطق منها:

«**أ-الرُّتَّة:** حبسة في لسان الرجل، وعجلة في كلامه.

**ب-الهتهته**: بالتاء والثاء: حكاية التواء اللسان عند الكلام.

**جد-التمتمة:** أن يتردد في التاء.

**د-الخنخنة** : أن يتكلم من لدن الأنف»[1].

إذا سمع المعلم عيبا من العيوب النطقية قد ظهر لدى المتعلم وتكرر؛ ينبغي عليه فورا إزالته من خلال المعالجة الآنية والتدريبات اللسانية السليمة والمستمرة.

**4-2-9-المعلم وتعليمية مهارة الكلام:**

هناك جملة من الشروط التي ينبغي أن يتقيد بها المعلم أثناء تعليمية مهارة الكلام لدى المتعلم، « إذ المطلوب من المعلم أن يتقن التحدث وإدارة الحوار وحسن صياغة الأسئلة وتوجيهها بالشكل والتوقيت المناسبين، ولكنّ قبل هذا كلّه لابدّ أن يتقن مهارة الاستماع، فلو راقب نفسه لوجد أنّه يلقي المعلومات،

[1]-ينظر: حسين عبد الرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، ص:144.

ويشرح ويوجه التعليمات معظم الوقت، بحيث لا يترك الفرصة للأطفال للتحدث، وإذا تكلموا فإنّها غالبا ما لا تسمع ...»[1].

يبرز دور المعلم في تنمية هذه المهارة من خلال مراعاة جملة من الشروط منها:

أ-ينبغي على المعلم أن يفتح الحوار بين المتعلمين ويستمع لهم، ولا يكون تدخله إلا للتصويب والتقويم فقط.

ج-يفسح المعلم المجال للمتعلمين ويوفر لهم البيئة المناسبة من أجل التواصل داخل القسم.

د-التكثيف من الوسائل التعليمية، لما لها من أهمية في دفع المتعلم إلى إنتاج الجمل والنصوص بالاستعانة بالوسائل كالصور والمشاهد الورقية والإلكترونية المناسبة لموضوعات التعبير المستهدفة.

هـ-ربط التعبير الشفوي بموضوعات وحوادث لها صلة بحياة المتعلمين ومحيطهم.

و-تقديم النماذج اللغوية السليمة للمتعلمين من صيغ وأساليب وشواهد قرآنية ونبوية وشعرية...إلخ، مع التشجيع على الممارسات اللغوية الصحيحة وفق تلك النماذج المقدمة من أجل الإنتاج والإبداع.

ز-التدرج في التنمية اللغوية بمراعاة القدرات العقلية والحسحركية للمتعلمين، وتحديد الكفاءات المراد تحقيقها أثناء حصص تعليمية مهارة الكلام تحديدا دقيقا يتناسب مع مستواهم، مثلا: متعلم السنة الأولى ابتدائي ينتج نصّا قصيرا يتكون من ثلاث جمل شفويا بشكل سليم، أما متعلم السنة الخامسة الابتدائي مطالب بإنتاج نصّ يتكون من اثنا عشر جملة.

### 4-2-10- تنويع التدريبات على مهارة الكلام:

إنّ تنويع تدريبات المتعلمين على مهارة الكلام مرتبط بتنويع موضوعات التعبير، حيث يزيد هذا الأخير من كفاءات المتعلمين اللغوية وقدراتهم ومهاراتهم ، و« كلّما نما الطفل زاد محصوله اللغوي، وازدادت خبرته بتأليف الكلام، فيستطيع أن يعبر بسرعة وسهولة، كما يستطيع أن يعبر تعبيرات مختلفة في كثير منها جمال وبلاغة، وذلك لاتساع ثروته اللغوية، وتمرسه بكثير من الأساليب والأنماط المختلفة في الأداء»[2].

يستطيع المعلم تنويع موضوعات التعبير الشفوي بتغير أهداف التعبير، مثال ذلك:

---

[1]-ينظر: هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ص:77.

[2]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:150.

**أ- التعبير عن صورة:**

يَعْرِض المعلم الصور الموافق لموضوع التعبير الشفوي المستهدف على السبورة، ويدعو المتعلمين إلى التأمل فيها لتحديد الزمان والمكان والأشياء والأشخاص...إلخ ثمّ يفتح لهم المجال من أجل التعبير وإنتاج خطابات شفوية موافقة لها مع تدوينه تعابيير المتعلمين المتميزة على السبورة تشجيعا لهم.

**ب- التعبير عن حدث:**

يطلب المعلم من المتعلمين وصف حدث واقعي يومي، كرحلة عاشوا أحداثها مثل: زيارة البحر؛ زيارة مستشفى؛ حادث مرور شاهدوه...إلخ، فتعبير المتعلمين شفويا عن الأحداث التي عاشوها يمثل حقلا خصبا لتوليد الكلمات والأفكار، ويزيد في قدراتهم على حبّ الكلام والتأليف والاسترسال فيه.

**ج–التعبير الوصفي**:

يعدّ أسلوب الوصف من الأساليب التي يميل المتعلمون إليها خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ نظرا لميلهم في هذه المرحلة إلى الطابع الحسي الملموس، فالوصف باب من الأبواب التي تزيد من مهارة الكلام لدى المتعلمين، لذا لابدّ أن يربط المعلم موضوعات التعبير الشفوي بالوصف.

**د- التعبير التلخيصي:**

مهارة الكلام مرتبطة بمهارة الاستماع، فالاستماع إلى النصوص اللغوية وإعادة تلخيصها من طرف المتعلمين شفويا بأسلوبهم الخاص يعدّ وسيلة مهمة لتعليمية مهارة الكلام بلغة عربية سليمة وصحيحة.

**هـ–التعبير الفردي والجماعي:**

يمكن أن يطلب المعلم من المتعلم أن يعبر شفويا عن موضوع لوحده أو يُقسّم الأدوار على مجموعة من المتعلمين، إذ يطلب من المتعلم تحضير المقدمة؛ ومن متعلم آخر العرض؛ ومن ثالث الخاتمة، وهذا ما يعرف بالتعبير الجماعي للموضوع الواحد أو يوقف المعلم المتعلم المعبر شفويا عن موضوع المستهدف، ويطلب من غيره تكملة تعبير زميله، فالتنويع في العمل من فردي إلى جماعي ومن جماعي إلى فردي أثناء التدريب على مهارة الكلام؛ يجعل المتعلم نشطا، ومركزا داخل القسم.

حتى يصل المعلم إلى تقديم حصص تعبير شفوي بشكل ناجح ومفيد عليه أن يحسن إدارة الحديث بين المتعلمين وأن يدربهم على مهارة الاستماع التي تنمي مهارة الكلام مع السهر على تقويم النطق.

### 4-3-1-تعليمية مهارة القراءة:

يشرع المتعلم عن دخوله المدرسة في تعلّم قراءة الحروف ثم الكلمات ثم الجمل، وذلك نظرا لأهمية هذا النشاط لدى المتعلمين وحاجتهم اليومية له داخل القسم وخارجه، ويمكن تعريف «القراءة بأنّها نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة، يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة للقارئ، وعلى القارئ أن يَفُكّ هذه الرموز، ويحوّل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فكّ الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه »[1].

مهارة القراءة عملية عقلية يتمّ بواسطتها تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات مسموعة مفهومة، فهي عملية تجمع القارئ بالكاتب بواسطة النصّ، إذ يتجسد هدف قارئ النصّ في فهم محتواه وإدراك مكنونه، حيث ينطلق من التأليف الخطي البنائي ليصل إلى المعنى الدلالي الكلي الكامن في ثنايا النص.

«القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أنّ عناصر القراءة هي:

أ-المعنى الذهني.

ب-اللفظ الذي يؤديه.

ج-الرمز المكتوب»[2].

القراءة عملية عقلية يتمّ فيها الانتقال من اللغة المكتوبة إلى الفهم، وترتبط بحسن الأداء الصحيح، وبنوع الخطّ ووضوحه، فكلّما كان الخط واضحا تيسرت قراءته صوتا وتمثله معنى، وسَهُل الاسترسال فيها، والعكس صحيح.

ينبغي«النظر إلى القراءة على أنّها عملية يتمّ خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة، وأنّ حدوث هذه العملية يتطلب تضافر عوامل متكاملة فسيولوجية وعقلية وانفعالية، تتمّ في صورة متسقة، حيث تستقبل شبكية العين مؤشرات الرموز المكتوبة، وتتحوّل هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية، تنتقل

---

[1]-علي أحمد مدكور، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص:187.

[2]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:57.

إلى مراكز الدماغ ، وتثير نوعين من الترابطات الأول: خاص بالمعنى، والثاني: خاص بالنطق، وتلتقي هذه الترابطات، حيث يتكون في الذهن شيء له معنى»[1].

يتمّ في نشاط القراءة تحويل الكلمات والجمل الخطية إلى صور ذهنية، وهي تتحقق بنشاطين:

**أ- نشاط مرئي:**

يتجسد في التقاط العين لصور الكلمات ثم تحويلها إلى العقل.

**ب-نشاط عقلي:**

غير مرئي يتجلى في ربط صور هذه الكلمات بالمعاني، أي ربط الدوال بالمدلولات.

كلّما كانت القراءة عسيرة ومتعثرة دّل ذلك على خلل إما في الجانب المرئي وهو العين أو خلل في الجانب غير المرئي المتمثل في الفهم وعمل العقل، وربما يجتمعان.

تنقسم القراءة حسب الفهم إلى نوعين: **قراءة سطحية**، وتتمثل في قراءة المتعلمين الفقرة الواحدة أو النصّ عدة مرّات، ويكتفي فيها المعلم بشرح بعض الكلمات الجديدة على المتعلمين، وهناك **قراءة عميقة**، وهي التي يتجاوز المتعلمين فيها حدود التداول الآلي على القراءة والشرح البسيط؛ ليصلوا إلى استخلاص مغزى النصّ وأفكاره ثم تقويمه، فهناك فرق بين القراءة الآلية والقراءة الإبداعية.

«... عملية القراءة بالنسبة للطفل عملية عقلية، تتطلب منه أولا التعرف على الحروف والكلمات والتميز بين المتشابه والمختلف منها، كما تتطلب القدرة على التحرك البصري يمينا ويسارا، أفقيا ومتعامدا، هذا بالإضافة إلى الربط بين الصوت والشكل، وتذكر الأرقام والحروف والكلمات »[2].

لا يمكن لمهارة القراءة أن تحدث إلا باتحاد جملة من المهارات العقلية والحسحركية، تتمثل في: المهارة البصرية؛ المهارة التذكرية؛ المهارة الربطية؛ المهارة الصوتية...، وفي حصص القراءة يتعلم المتعلمون الكلمة وضدها؛ الكلمة ومرادفها؛ الكلمة وإعرابها؛ الكلمة وأصلها؛ الكلمة وتوظيفها؛ وغيرها من النشاطات اللغوية التي يمكن للمتعلمين الاستفادة منها أثناء حصص تعليمية مهارة القراءة بتوجيه من المعلم.

---

[1]-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:107.

[2]-ينظر: فوقية حسن عبد الحميد رضوان، كيف تعدّ طفل الروضة لتعلم القراءة ؟، القاهرة، الأنجلو المصرية ،2000، ص:12.

### 4-3-2-أنواع القراءة:

تنقسم القراءة إلى عدّة أنواع، و«...يرتبط هذا التقسيم بالمفهوم والأداء والحاجة والغرض والطريقة، فحسب الغرض منها أو الهدف المرجو تكون للمعرفة أو الإجابة عن تساؤل أو حلّ لمشكلة أو للمتعة والتسلية والترفيه، وحسب الأداء تكون جهرية أو سرية صامتة »[1].

### 4-3-2-1-القراءة الجهرية:

يمكن تعريف القراءة الجهرية بـ« القراءة التي ينطق القارئ فيها بالجمل والمفردات المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة في المعاني التي تضمنتها»[2].

نجاح عملية القراءة الجهرية مرتبط بوضوح الصوت وسلامة مخارج الحروف، مع تَمثُّل معاني المادة المقروءة، وتختلف درجة الجهر بالقراءة من متعلم إلى آخر بحسب الأداء ونمو الجهاز النطقي وقدرة الأحبال الصوتية الخاصة بكلّ قارئ.

**أ-مميزات القراءة الجهرية:**

القراءة الجهرية ذات وظيفة فردية واجتماعية تتطلب جملة من المواصفات منها:

**-مراعاة الصوت:**

ينبغي على المعلم تعويد متعلميه على القراءة الجهورية الواضحة الحروف والكلمات، بحيث لا يكون صوت المتعلم القارئ مرتفعا فتمجه الآذان، ولا منخفضا فيُشكل فهمه على العقول؛ بل ينبغي الاعتدال في الأداء.

**–التأني واحترام علامات الوقف:**

يعدُ الاسترسال من الكفاءات التي يعمل المعلم على تحقيقها لدى متعلميه في حصص القراءة، إذ يُعلمهم قراءة النصوص بصوت واضح وبتأن مع احترام علامات الوقف دون تلعثم أو تعثر ودون حبسة أو إفراط في سرعة الأداء.

---

[1]-حسين عبد الرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، ص:116.
[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص:63-64.

**ـ التنغيم والنبر:**

يحمل النصّ المقروء في ثناياه أساليب متنوعة ومتعددة، وحتى يَمْهَر المتعلمون القراءة ويتمكنوا منها لابدّ من تدريبهم على التنغيم الصوتي والنبر الشفوي بإظهار الاستفهام والسؤال والتعجب والطلب وغيرها من الأساليب البلاغية أثناء ممارستهم نشاط القراءة الجهرية، فالتعزيز المستمر والمتواصل على هذه الأهداف يجعلهم يمهرون القراءة الجهرية ويحيطون بمعنى النص المقروء.

**- الأداء الصوت:**

تختلف أداءات القارئ الصوتية باختلاف النصّ المقروء، فصوت قارئ القرآن يختلف تماما عن قارئ النثر أو الشعر، فلكلّ نوع أداؤه الصوتي الذي يميزه عن غيره، لذا فالمتعلم القارئ الجيد لابد أن يعرف كيف يؤدي الصوت حسب نوع النصّ المقروء، فكلّما نجح المتعلم في تغير الأداءات الصوتي حسب طبيعة النص المقروء عُدّ ماهرا بالقراءة.

**- مراعاة وضعية الجلوس:**

من شروط نجاح القراءة الجهرية لدى المتعلم الاعتدال في الجلوس، ووضع النص المقروء أمامه لأنّ أي خلل في الجلوس أو النظر يؤدي إلى اختلال في أداء القراءة الجهرية لديه.

**- إنارة القاعة:**

ترتبط القراءة بالإنارة داخل القاعة، إذ ينبغي على المعلم الحرص على توفير الإنارة الكافية داخل القسم؛ حتى يستطيع المتعلم النظر إلى النصّ وقراءته، إذ الإنارة الضعيفة تؤدي إلى ضعف أداء القارئ وتذبذبه؛ لذا كان لزاما توفير الإنارة الكافية لممارسة نشاط القراءة بأريحية تامة.

**- تَمثُّل نصّ القراءة:**

إنّ تمثيل أحداث نصّ القراءة الجهرية بواسطة الأداء الصوتي؛ يعتبر أعلى درجة يصل إليها المتعلم الماهر بالقراءة، إذ يدّل ذلك على كفاءته اللغوية والنحوية والصرفية والبلاغية، وتمكنه من فهم النصّ والإفهام السريع له.

### 4-3-2-2 القراءة الصامتة:

تختلف القراءة الصامتة عن القراءة الجهرية من حيث الأداء والوظيفة، إذ يمكن تعريف القراءة الصامتة: بـ«... القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون

الاستعانة بالرموز المنطوقة ودون تحريك الشفتين، أي إنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى القراءة البصرية»[1].

تتمّ القراءة الصامتة بالعين والعقل دون الصوت ووظيفتها ذاتية، ففيها يحوّل القارئ الرموز المكتوبة خارجيا إلى العقل الذي يعمل على فهمها وتَمثلها داخليا دون إعادة إنتاجها صوتيا، وتتميز بسرعة الأداء واقتصاد في الوقت والجهد.

أثناء «القراءة الصامتة يظهر فيها انتقال العين فوق الكلمات، وإدراك القارئ لمدلولاتها بحيث لو سألته في معنى ما قرأه لأجابك، إذن فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة»[2].

القراءة الصامتة قراءة ذهنية تتمّ بالعينين دون تحريك الشفتين، ويُقوِم المعلم أداء المتعلم لها بعد الانتهاء منها بنشاطات منها:

أ- إجابات المتعلمين على أسئلة الفهم بعد الانتهاء من نشاط القراءة الصامتة.

ب-يطلب المعلم من المتعلمين تحديد الفكرة العامة ثم الأفكار الجزئية لنصّ القراءة الصامتة المستهدف.

ج-تكليف المتعلمين باستخراج بعض الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية المدروسة بعد القراءة الصامتة.

د- تلخيص المتعلمين مضمون نص القراءة الصامتة بأسلوبهم الخاص.

تعدّ القراءة الصامتة خير معين على القراءة الجهرية، فبعد فهم النص يسهل الجهر به.

يدرك المتأمل لهذين النوعين من القراءة أنّ لكلّ منهما مزاياه وعيوبه، فإذا كانت القراءة الصامتة تتميز بالسرعة وتزيد في قدرة عقل المتعلم على التحليل والاستنتاج، فإنّه قد يحتفظ بأخطائه سواء كانت صوتية أم تركيبية ونحوية، ولهذا فإن هذا النوع من القراءة عند المتعلم ينبغي أن يليه نشاط القراءة الجهرية.

---

[1]-ينظر:راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الميسرة،عمان-الأردن، ط 2 ،2007، ص:63- 64.

[2]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:60.

للقراءة الجهرية محاسن وعيوب أيضا، فمن محاسنها أنّها تدرب المتعلمين على حسن النطق وتصحيح الأخطاء، كما تشجعهم على الجرأة و الاسترسال في الحديث، لكنّ من مساوئها أنها لا تغطي الأعداد الهائلة التي تضمها أقسامنا لما قد تستغرقه من وقت، ممّا يجعل ممارسة القراءة لدى فئة من المتعلمين دون الأخرى، كما تحتاج إلى بذل جهد عقلي وحسحركي لأدائها، ممّا قد ينهك المتعلم خاصة إذا كانت نصوص القراءة طويلة.

يمكن القول: «...إنّه يجب أن نعود الطفل القراءة الصامتة المبينة على أساس من الفهم مقترنة بحركات سليمة للعين غير مصحوبة بتحريك الشفتين والتمتمة بالألفاظ ، وأنّ تعليم القراءة الجهرية يجب أن يأتي بعد تعليم القراءة الصامتة الصحيحة ، وأنّ الحرص على تعويد العين القيام بحركات سليمة منتظمة يتطلب العناية بالمادة التي يقرؤها الأطفال من حيث سهولة الألفاظ ووضوح معانيها وعدم غرابتها ومن حيث طول السطر ووضوح الحروف وإتقان الطباعة، ومن حيث سهولة التراكيب والأساليب مع ملاءمة الموضوعات، وتوافر عنصر التشويق فيها، و أنّ الحرص على توافر عنصر السرعة في القراءة يتطلب العمل على تقليل وقفات السطر الواحد بقدر الإمكان ».[1]

### 4-3-3-أهمية تعليمية مهارة القراءة:

تتجلى أهمية تعليمية مهارة القراءة في بعض الذي يلي:

- نشاط القراءة يجعل المتعلمين يطلعون على عوالم جديدة، ويكتسبون أفكار وآراء مختلف، تعزز ثقافتهم، وبالقراءة ينتقلون إلى أمكنة وأزمنة تبعدهم، فيصيرون كأنّهم حاضرين فيها وشاهدين عليها.

- يكتسب المتعلم بالقراءة رؤية جديدة تكون مبنية على مواقف أكثر عقلانية، وتصبح بعد ذلك جزءا لا يتجزأ من معارف القارئ الفعلية، فهي تهذب العقل والأخلاق.

- تجعل القراءة المتعلم يوسع دائرة فهمه واستيعابه، وتكسبه ثروة لغوية يستخدمها في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة.

- يحوّل القارئ المادة اللغوية المكتوبة إلى مادة لغوية مفهومة، ويصير المتعلم قادرا على فكّ رموز الحروف والكلمات من أجل الوصول إلى المعنى الإجمالي للنص، فهي بهذا وسيلة لتنمية القدرات العقلية المختلفة مثل: التفكيك؛ التركيب؛ التحليل؛ الاستنتاج.

---

[1]-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:126.

- تعود المتعلمين القراءة يدفعهم على التأمل واستنطاق الكلمات من أجل الوصول إلى فهم أفكار أصحاب النصوص.

-في حصص تعليمية القراءة يحلل المتعلمون النصّ المقروء، ثمّ يلخصونه في أفكار جزئية، ثمّ في فكرة رئيسية، فينتقلون من نشاط القراءة إلى نشاط التلخيص والتقليص.

- تعزز حصص تعليمية القراءة قواعد اللغة لدى المتعلمين، وتدعمها، إذ يستغلها المعلم في تقويم المتعلمين بإنجاز نشاطات معجمية كشرح الكلمات وتوظيفها في جمل جديدة، وأخرى نحوية كإعراب الكلمات ثم الجمل، وثالثة صرفية كتحديد أصول الكلمات وفروعها وأوزانها...إلخ.

- ترتبط القراءة بمعيار الزمن، فهو معيار مهم في تعليمية مهارة القراءة، فكلما كان المتعلم القارئ سريعا مسترسلا دون تلعثم أو تعثر موضحا المعاني سمي ماهرا بالقراءة، والعكس صحيح، لذا فالدربة اليومية عليها تجعل المتعلمين ينتقلون بين الكلمات والجمل والعبارات بسهولة وعذوبة في حصصها.

- تجعل القراءة المتعلمين يقبلون على تعليمية المواد الأخرى بسهولة ويسر، حيث «كان الطفل يتعلم ليقرأ ثمّ صار الآن يقرأ ليتعلّم »[1].

**4-3-4-الكتاب المدرسي وتعليمية مهارة القراءة:**

ينبغي العناية بكتاب القراءة بمراعاة جملة من الشروط، من بينها أن« يكون الكتاب المقروء جيد الطبع وواضحا، وأن يناسب حجم الحروف قدرة الطلاب، وأن تكون الصورة الموضحة معبرة وجذابة، وأن يكون الغلاف جذابا بسيطا جيد الورق، وأن يكون حجم الكتاب وطول سطوره وفقراته مناسبا لمستوى الطلاب»[2].

من بين المواصفات التي ينبغي العناية بها أثناء إعداد الكتاب المدرسي الخاص بنشاط القراءة وطبعه ما يلي:

**أ-الغلاف الخارجي:**

يكون جذاب للمتعلمين ومصنوعا من ورق خشن حيث يحفظ أوراق النصوص الموجودة داخله.

---

[1]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:57.
[2]-حسان شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:139.

**ب-حجم الكتاب:**

ينبغي مراعاة سنّ المتعلمين من حيث وزن الكتاب وحجمه، حيت يتمّ طبعه في شكل وحجم يجعل المتعلم قادر على مسكه وحمله وتقليب صفحاته وقراءتها.

**ج- النصوص:**

قبل طباعة الكتاب المدرسي الخاص بنشاط القراءة ينبغي اختيار نصوص تتناسب مع مستوى المتعلمين من حيث الطول والقصر وعدد الأسطر، مع مراعاة طبيعة محتوياته حيث تكون مناسبة لمستواهم التعليمي وقدراتهم العقلية، كما يشترط مراعاة نوع النصوص من حيث الأصالة والمعاصرة وتنويعها من حيث الأساليب من: حوار وقصص ووصف وإخبار وحجاج...إلخ.

**د-الخطّ:**

لنوع الخطّ وحجمه ووضوحه دور هام في عملية تيسير نشاط القراءة لدى المتعلمين، ويُعتبر تشكيل الكلمات مساعدا على القراءة وسرعة الأداء خاصة في المستويات الأولى في المدرسة الجزائرية.

**4-3-5- تعزيز تعليمية مهارة القراءة:**

هناك خطوات ينبغي مراعاتها من أجل تعزيز تعليمية مهارة القراءة لدى المتعلمين منها ما يلي:

«أ-الاختيار والانتقاء للكتب نوعا وكما من حيث الميولات والرغبات والوضوح والسهولة.

ب-التدرج في القراءة كما ونوعا.

ج-وضع خطة قرائية محددة.

د-الإفادة من الأوقات الضائعة في السفر وفترات الانتظار وقبل النوم.

هـ- تدوين النقاط الرئيسية على هامش الكتاب أو وضع خطوط تحتها.

و-الممارسة والتدريب المستمر على القراءة »[1].

بالإضافة إلى ما سبق يعدّ تدريب المتعلمين على احترام علامات الوقف، والتحكم في سرعة الاسترسال أثناء القراءة من الأمور التي تزيد من مهاراتهم القرائية، وتكسبهم الكفاءات اللغوية.

«القراءة تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف وتثير لديهم الرغبة في الكتابة الموحية، فمن القراءة تزداد معرفة التلاميذ بالكلمات والجمل والعبارات المستخدمة في الكلام والكتابة ، وعلى هذا فهي

[1]-حسين عبد الرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، ص:116.

تساعد التلاميذ في تكوين إحساسهم اللغوي وتذوقهم لمعاني الجمل وصورها، فيما يستمعون، وفي ما يقرؤون، ويكتبون »[1].

**4-4-تعليمية مهارة الكتابة:**

عرف الإنسان الكتابة قبل الميلاد، حيث اهتدى إليها نظرا لحاجته إلى تدوين الحقائق والعلوم والأحداث التاريخية والإنتاجات الأدبية، فهي نشاط إنساني حضاري، وهي«...كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفكّ الرموز وتحويل الرسالة من نصّ مطبوع إلى خطاب شفوي؛ فإنّ الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مكتوب، إنّها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى قارئ يبعد عن الكاتب زمانا ومكانا»[2].

يتمّ بالكتابة تحويل الرموز اللغوية الصورية إلى رموز لغوية مرئية، فبها يتمّ تحويل المعاني الداخلية إلى كلمات خارجية مرئية، والمدلولات إلى دوال لغوية، وبها يكون المتعلم في حالة إبداع لنصّ أو نصوص لغوية مكتوبة، فهي مهارة إنتاجية.

«..إنها تعد وسيلة الاتصال الجماهيري، وإذا كان تأثير اللغة المنطوقة محدودا بحدود زمانية أو مكانية ومحدودا في قوة تأثير بقوة ناطق الحديث وجودة الحديث و مضمونه وشدّة احتياج السامعين له أو تعبيره عن حاجاتهم وأمانيهم وآمالهم وتطلعاتهم، فإنّ للغة المكتوبة أثر يتجاوز الآماد والأبعاد، ويستمر أثره، وتشتدّ قوة توصيله على مرّ الأيام والأزمان، فكم من كتاب وضع في زمن سابق كان له تأثيره الكثير في اللاحقين، وكتاب الله العزيز وهو أصدق الحديث شاهد على ما نقول ».[3]

تعدّ الكتابة من وسائل التواصل اللغوي، وهي غير محددة بزمان ولا مكان، بواسطتها ينتقل المتعلم القارئ إلى أزمنة خلت وأماكن بعدت، ويصير عارفا بما حدث فيها، وكأنّه حاضر فيها وشاهد عليها.

«...الكتابة بأشكالها المتعددة لون من ألوان الاتصال غير المباشر، فالتأثير الشخصي يختفي بغيابه شخصه؛ لأنّ بعض المؤشرات التي تحدث نتيجة مباشرة الاتصال والمواجهة بين المرسل والمتلقي تكاد

---

[1]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:128

[2]-رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص:189

[3]-حسين عبد الرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، ص:65-66.

تختفي، فنحن حين نقرأ مقالة أو نتصفح كتابا أو صحيفة فإنّ الأثر الشخصي لا نواجهه في أثناء القراءة، بينما يظهر الأثر الشخصي في مواجهة من يخاطبنا، فالخطاب أصالة والكتابة نيابة»[1].

تستدعي مهارة الكلام وجود المستمع لحظة إنتاج الخطاب الشفوي، أما مهارة الكتابة لا تستدعي لقاء الكاتب بالقارئ، فهي لها صلاحية أطول وبقاء أدوم، إذ النصّ المكتوبة يمكن العودة إليه في أي لحظة من طرف القارئ، ومن هنا تتجلى أهمية تعليمية مهارة الكتابة في الحياة المدرسية، بها تحفظ العلوم والفنون.

تستدعي مهارة الكتابة مراعاة خصوصية القارئ، أما مهارة الكلام تستدعي حضور المستمع؛ حتى يحدث التواصل اللغوي الناجح.

**4-4-1-مراحل تنمية مهارة الكتابة:**

يتم تعليمية مهارة الكتابة للمتعلمين بشكل تدريجي، فهي«... تمرّ عادة بثلاث مراحل: مرحلة الاستعداد للكتابة؛ ومرحلة الكتابة؛ ثم مرحلة إتقان الكتابة؛ أي الكتابة بخطوط تعكس نضجا وتمكنا...»[2].

حتى يتمكن المتعلمون من الكتابة وفق الشروط العلمية والفنية؛ لابدّ أن يتدرجوا في تعّلمها بثلاث مراحلّ هي:

**أ-مرحلة الاستعداد للكتابة:** هي مرحلة تمهيدية يتعلم فيها المتعلمون آليات مسك القلم، وتحريكه في فضاء الورق والكتابة وفق السطر والمقياس، يتعلمون فيها: **رسم خطوط –تلوين –رسم -نقل أشكال** ...إلخ.

**ب-مرحلة الكتابة:** يتدرب المتعلمون فيها على رسم الحروف ثمّ الكلمات ثمّ الجمل بشكل سليم وصحيح على الكراريس، وقد يسمح لهم فيها باستعمال قلم الرصاص، ممّا يسهل عليهم عملية المحو أثناء وقوعهم في الأخطاء، حتى يصلوا إلى التحكم في الكتابة رسما وجمالا.

**ج –مرحلة الإتقان:** بعد الدربة المستمرة على الكتابة اليومية يطلب المعلم من المتعلمين بإتقان ما يكتبون سواء من الناحية الجمالية الخطية أم الناحية البلاغية التعبيرية، ومن النشاطات المعينة على إتقانها: التدريبات على الرسم؛ التلوين؛ التخطيط؛ التسطير؛ القراءة؛ المطالعة ...إلخ.

---

[1]-حسين عبد الرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، ص: 46.

[2]-هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ص :181-182.

### 4-4-2-1-أهمية الخطّ:

للخطّ أهمية بالغة في الحياة المدرسية واليومية، حيث «لا ينكر منصف أنّ للخطّ مكانة سامية في المجال التعليمي، فهو من وسائل التعبير الكتابي، ومثل الخطّ الجيد في تيسير الأداء وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب مثل التعبير الجيد، والخط المشوه الرديء لا يبين مقاصد الكاتب، وكثيرا ما يطمس معالمها أو ينحرف بها عن وجهها الصحيح، ومثله في ذلك مثل التعبيرات الملتوية والأساليب الركيكة التي تضجر القارئ أو السامع، وتنأى بهما عن الفهم الدقيق المطلوب»[1].

يعتبر الخطّ مهارة لغوية تنمو بالتدريب المستمر بدءا بكتابة الحروف ثمّ الكلمات ثمّ الفقرات فالنصوص، ويجب اختيار نماذج ملائمة لأعمار المتعلمين وموافقة لقدراتهم العضلية والفكرية، وخير وسيلة لتعليم الخطّ هي المحاكاة البصرية للنماذج الخطية الجميلة المكتوبة وفق المقياس.

### 4-4-2- 2-أهداف تعليمية الخطّ العربي:

يدرب المعلم متعلميه في حصص تعليمية مهارة الخطّ على آلياته الأولية كالاعتدال في الجلوس وكيفية مسك القلم وتحريكه بشكل صحيح لرسم الحروف ثم الكلمات ثم الجمل والفقرات ...، و« تعليم الخطّ يُعود التلاميذ صفات خلقية وتربوية مهمة، يعلمهم التمعن ودقة الملاحظة عن طريق المضاهاة بين ما يكتبونه والأصل، ويربي عندهم قوة الحكم، فإذا تربت اعتادوا الإذعان للحق، وبتكرار الكتابة وكثرة الدربة يتعودون على الصبر، والخطّ يعلمهم النظافة، ويعودهم سرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد والتحكم في الكتابة، والخطّ مظهر جمالي ينمي الذوق، ويساعد في تعلّم التنسيق في الكتابة، ويساعد على الموازنة وسلامة الحكم والعمل في التقدير، ويعود النظام»[2].

يحاكي المتعلمون نماذج الخطّ التي يدونها المعلم على السبورة بنقلها على كراريسهم وفق المقياس الخاص بكلّ حرف ثمّ بالممارسة اليومية والدربة المستمرة يحققون الأهداف المنوطة بنشاطات تعليمية مهارة الخط منها:

**أ-الوضوح:**

من شروط الخطّ وضوح المادة المكتوبة، إذ يُيَسر على القارئ فكّ رموز المادة اللغوية الخطية، « والوضوح يتوقف على رسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا، وعلى مراعاة التناسب بين الحروف

---

[1]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:365.
[2]-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:348.

طولا واتساعا، وعلى البعد بين الكلمات في مسافات ثابتة، وعلى إتباع قواعد رسم الحروف، وتطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات، ومراعاة حجم الحرف وطوله وقصره »[1].

**ب-الجمال:**

يختلف الإنتاج الكتابي من حيث الجمال من متعلم إلى آخر، ولا يكون الخط جميلا إلا إذا كان موافق لمقاييس رسم الحروف واضحا للقارئ حسن الشكل.

**ج-السرعة:**

بعد تحقيق المتعلمين معياري الوضوح والجمال، يعمد المعلم على تعليمهم السرعة في الكتابة، وكلّما زادت سرعة المتعلم في تحريك اليد ورسم الحروف والكلمات بشكل صحيح وجميل دّل ذلك على مهارته في ميدان الخطّ.

**4-4-2-3-سيرورة حصص تعليمية الخطّ:**

يمكن إنجاز حصص تعليمية الخط العربي في الطور الابتدائي وفق المراحل التالية:

**أ-التمهيد:**

يمهد المعلم لدرس الخط مثل: ربط المتعلمين بالنص المقروء ثم تحديد الكلمات أو الجمل أو الفقرات المراد نسخها على كراريسهم، ثمّ يعمل على رسم المقياس أي رسم خطوط الكراس على السبورة، ويذكرهم بآليات وتقنيات مسك القلم، وتحريك اليد، وكيفية المحاكاة، ونسخ النص المستهدف بالكتابة داخل هذا المقياس المرسوم على السبورة.

**ب– مناقشة النموذج:**

بعد التمهيد المعلم لنشاط الخطّ ورسم المقياس على السبورة وكتابة النموذج عليه؛ يناقش مع المتعلمين النموذج ويشرح لهم كيفية محاكاته، ونقله على الكراريس وفق المقياس.

**ج- المحاكاة:**

يشرع المتعلمون في محاكاة النموذج الكتابي المدوّن على السبورة بنقله على كراريسهم مع مراعاة احترام المقياس ومسافة رسم كلّ حرف عربي، ويتجول المعلم بين المتعلمين موجها ومرشدا لهم.

---

[1]-محمود رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس العربية والتربية الدنية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص :283.

**د–التقويم:**

بعد انتهاء المتعلمين من الكتابة ونسخ النموذج على الكراريس يُقوم المعلم إنتاجات المتعلمين الكتابية بالملاحظات ومنح النقاط مع تصحيح الأخطاء، إنّ وجدت، ثمّ يختم حصة تعليمية الخطّ بتصحيح جماعي، يعرض فيه علامات المتعلمين، وجلّ الأخطاء التي وقوع فيها؛ حتى يتسنى لهم تصحيحها.

**4-4-2-4-معايير تقويم الخطّ:**

هناك مجموعة من المعايير التي يُقوم بها المعلم الإنتاجات الكتابية الخاصة بالمتعلمين في حصص نشاطات تعليمية الخطّ منها« ...جودة الخطّ ووضوحه وجماله وقدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة في الكتابة »[1].

بالإضافة إلى المعايير السابقة فـ«منذ سنة 1915 توصل فريمانFreeman إلى عمل ميزان تحليلي للحكم على الخطّ، وهو يشمل على عينات تمثل درجات مختلفة من حيث خمسة عناصر وهي:وحدة ميل الخطّ؛ التزام السطر؛ اتساع الخطوط؛ شكل الحروف والمسافات...»[2].

يراعى أيضا في تقويم الخطّ معيار النضج، وقد يلجأ المتعلم في بداية تعلم الخطّ في الحصص الأولى إلى استعمال قلم الرصاص من أجل المحو والتعديل مع مراعاة وضعية الجلوس، وتعليم الخطّ عادة ينطلق من الحرف ثم الكلمة ثم الجملة ثم الفقرة فالنصّ، هذه بعض المعايير التي يُقوم المعلم بها المتعلمين في حصص تعليمية الخطّ العربي.

**4-4-3-1- تعليمية نشاط الإملاء:**

الإملاء من النشاطات الكتابية التي يتدرب المتعلمون عليها داخل القسم، ففي حصصه يستمعون إلى الكلمات والجمل التي ينطق بها المعلم، ثمّ يدونوها على كراريسهم وفق قواعد اللغة العربية المعروفة، فهو نشاط يحوّل به المتعلمون اللغة المنطوقة إلى لغة مكتوبة، وله«منزلة كبيرة بين فروع اللغة، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه»[3].

---

[1]-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:349.

[2]-المرجع نفسه، ص:362

[3]-إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:193.

**4-4-3-2-معايير تقويم نشاط الإملاء:**

هناك مجموعة من المعايير التي يُقوِم المعلم بها إنجازات المتعلمين في حصص الإملاء منها:

**أ-الرسم:**

يحرص المعلم أثناء تنفيذ حصص الإملاء على تدريب المتعلمين رسم الحروف العربية وفق المقاييس المعروفة والخاصة بكلّ حرف، فصحة الرسم الإملائي لحروف الكلمات تؤدي إلى تحقيق جودة الخطّ وجماليته.

**ب- الجودة:**

أثناء كتابة المتعلمين نصّ الإملاء لابدّ أن ينطلقوا من خلفية تستهدف الكتابة بشكل جيد، لأنّ هناك قاعدة تقول: الخطّ المليح يُعْنى بالتصحيح، فكلّما كانت الكتابة واضحة سهلت قراءتها والعكس صحيح.

**ج-احترام القواعد:**

يحرص المعلم على إملاء الكلمات والجمل بوضوح صوتي ووفق القواعد اللغوية، ممّا يساعد المتعلمين على كتابتها وفق تلك القواعد، فأي خلل في قواعد اللغة يؤدي إلى أخطاء في رسم الكلمات وكتابة الجمل.

**د–التقويمات التدريبية:**

كثرة المزاولات تصنع الملكات، إذ التدريب على نشاط الإملاء يؤدي إلى الحذق في مهارة الكتابة، ويجعل المتعلمين يحركون أقلامهم بسرعة وخفة، ويؤهلهم إلى تجنب الأخطاء والكتابة باحترافية وقصدية وجمالية.

**و- السرعة:**

يقترن نشاط المتعلمين في حصص الإملاء بمعيار الزمن، إذ لابدّ أن يألف المتعلمون السرعة في رسم الحروف وكتابة الكلمات التي يتفوه بها المعلم، إذ البطء في الكتابة يؤدي إلى التأخر وعدم المواصلة في إنجاز نشاط الإملاء.

**ز-القراءة قبل الإملاء:**

إنّ كثرة ممارسة القراءة خير معين للمتعلم على الاحتفاظ بصور الكلمات وقواعد رسمها، حيث أثناء حصة الإملاء يستحضر صور الكلمات التي تعود على قراءتها، ممّا يجعله يتجنب الأخطاء الكتابية ويسرع في الإنجاز ويرسمها بالشكل المطلوب.

**4-4-3-3-أنواع الإملاء:**

من أنواع الإملاء:

**«أ-الإملاء المنقول:**

ينقل التلاميذ القطعة من كتاب أو سبورة إضافية بعد قراءتها وفهمها وتهجي بعض كلماتها هجاء شفويا ....

**ب-الإملاء المنظور:**

تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها ثم تُحجب عنهم، وتُملى عليهم بعد ذلك.

**ج-الإملاء الاستماعي:**

يستمع التلاميذ إلى قطعة، وبعد مناقشتهم في معناها ... تملى عليهم »[1].

في رأي أفضل أنواع الإملاء هو الإملاء الاستماعي، إذ مزاولة المتعلمين له تؤهلهم مستقبلا إلى تحرير التعبير الكتابي بدون أخطاء نحوية وصرفية وبلاغية؛ لأنّ المتعلم فيه يستند إلى ذاته في تذكر رسم الحروف وتدوين الكلمات وترتيب الجمل انطلاقا من خبراته ومعرفته السابقة بقواعد اللغة العربية.

**4-4-3-4-أهمية تعليمية نشاط الإملاء:**

للإملاء أهمية في تحقيق جملة من الكفاءات اللغوية منها:

أ-يعزز قواعد اللغة.

ب-يعلم المتعلم التركيز.

ج-ينمي مهارة الاستماع.

د-يساعد المتعلمين على تحسين خطهم وتجويده.

هـ-يجعلهم قادرين على توظيف علامات الوقف بالشكل الصحيح.

و-«...من الممكن استخدام الإملاء في العديد من المهارات المختلفة فبإمكانك التركيز على التراكيب التي درّستها أخيرا، وبإمكانك ترك مسافات خالية يكلف التلاميذ ملأها ، وقد تملى علامات

---

[1]-ينظر: إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص:197.

الترقيم أو قد تتركها، وتُكلف التلاميذ استنتاجها، ومن آن لآخر كلف أحد التلاميذ بقراءة الإملاء، ممّا يُلفت نظر الفصل إلى أهمية الوضوح في الإملاء»[1].

**4-4-4-1-التعبير الكتابي:**

التعبير الكتابي أعلى مستويات الكفاءات اللغوية التي يصل المتعلمون إليه، فكلّ المهارات اللغوية تجتمع وتتحد لتتجلى في منجز كتابي إبداعي، إذ يعدّ «التعبير الكتابي وسيلة للاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان بقطع النظر عن بعدي الزمان والمكان، وهذا التعبير نوعان: وظيفي، وإبداعي، فالتعبير الوظيفي يحقق اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم، مثل: كتابة الرسائل والبريد ومحاضر الاجتماعات وملء الاستمارات وكتابة المذكرات والنشرات والتقارير، والتعبير الإبداعي ينقل المشاعر والأحاسيس والخواطر النفسية إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوق ومثير، مثل كتابة الشعر والتراجم والتمثيليات والقصص الأدبي»[2].

يتعلّم المتعلمون النوع الأول من التعبير وهو الوظيفي من أجل التواصل داخل القسم؛ ثم بالدربة والخبرة يُصبحون قادرين على النوع الثاني وهو التعبير الإبداعي.

«يمثل التعبير نشاطا أدبيا واجتماعيا، فهو الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة وتصوير جميل، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللغة، ففروع اللغة كلّها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، يجب أن تسخر كلّ فروع اللغة كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة، حين يمارس التعبير نمده بالأساليب الجيدة والأفكار الظريفة والعبارات الواضحة ليصبح قادرا على التعبير عمّا يخالج نفسه بلغة عربية سليمة، ترتبط بحياة البيئة التي يعيش فيها ...»[3].

التعبير الكتابي هو الإفصاح عن الأفكار والأحاسيس باستعمال اللغة المكتوبة بطريقة مرتبة ومعبرة عن الغرض، ويختلف شكلا ومضمونا باختلاف صاحبه وهدفه، لذا يُقال الأسلوب هو الرجل، ومن خلاله يُمكن الكشف عن مواهب الكاتب وقدراته وميولاته.

---

[1]-حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص:97.
[2]-المرجع نفسه، ص:243-244.
[3]-راتب قاسم عاشور وآخرون، المهارات القرائية والكتابية، ص:215.

**4-4-4-2-شروط تعليمية التعبير الكتابي:**

من الشروط التي ينبغي مراعاتها في حصص تعليمية نشاط التعبير الكتابي:

**«-أولها:**

الكتابة بشكل يتصف بالأهمية والاقتصادية والجمال والمناسبة لمقتضى الحال، وهذا ما يسمى بالتعبير التحريري.

**-ثانيها:**

الكتابة السليمة من حيث الهجاء وعلامات الترقيم والمشكلات الكتابية والأخرى كالهمزات وغير ذلك.

**-ثالثهما:**

الكتابة بشكل واضح جميل، فالثاني والثالث هما يتصلان بالمهارات اليدوية في الكتابة أو ما يسمى بآليات الكتابة أو مهارات التحرير العربي »[1].

يمكن اعتبار سلامة الرسم الخطي؛ وصحة التصوير الأسلوبي؛ ورفعة البيان الإبداعي؛ ثلاثة معايير يُقوم بها المعلم إنتاجات المتعلمين في حصص التعبير الكتابي.

**4-4-4-3-شروط إنجاز حصص تعليمية التعبير الكتابي:**

هناك شروط لابدّ من أن يحرص المعلم تطبيقها في حصص تعليمية نشاطات التعبير الكتابي منها:

أ-الاهتمام بالمعنى واللفظ، فتكون المباني معبرة على المعاني، ويكون الشكل منسجما مع المضمون.

ب- العناية بالمواقف الحياتية للمتعلم حيث تكون موضوعات التعبير مستوحاة منها؛ حتى يسهل عليه التعبير عنها.

ج–الاستعانة بالوسائل التوضيحية كالصور الورقية والإلكترونية والقصص ونصوص القراءة والمطالعة لما لها من أهمية في تقريب الموضوعات المستهدفة بالتعبير الكتابي.

---

[1]-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص:255.

د-تنويع الموارد الداعمة للتعبير، إذ يربط المعلم موضوعات التعبير الكتابي بالمواد التعليمية الأخرى، حيث تشكل هذه الأخيرة روافد يستعين بها لإنجاز التحرير الكتابي، مثال ذلك: الاستشهاد بالآيات والأحاديث التي درسها في التربية الإسلامية في موضوعات التعبير الكتابي.

هـ - شرح المعلم الخطة التي تحكم إنتاج موضوعات التعبير الكتابي للمتعلمين: -المقدمة -العرض –الخاتمة، مع الوقوف على كلّ عنصر بالشرح والتوضيح.

و- توظيف المتعلمين الصيغ والقواعد اللغوية حيث يرفق المعلم نشاط التعبير الكتابي بنشاطات تقويمية كاستعمال بعض الصيغ والتسطير تحت بعض القواعد اللغوية المدروسة سابقا في منجزاتهم الكتابية.

ز- استخدامهم علامات الترقيم كالفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام وغيرها من العلامات التي تنظم النصّ، وتدّل على تحكمهم في المنجزات الكتابية الموكل إليهم.

**4-4-4-4-كيفية تعليمية التعبير الكتابي:**

هناك جملة من النشاطات الكتابية التي يستعين بها المعلم من أجل تعليم المتعلمين التعبير الكتابي منها:

أ-ترتيب الجمل (مهارة الترتيب).

ب-إكمال جمل ناقصة (مهارة الإكمال).

ج- الربط بين الجمل (مهارة الربط).

هـ-إنتاج جمل لمشاهد...إلخ.

د-تنويع موضوعات التعبير: مثل الرسائل، الخطب، بطاقة تهنئة...

و-إعادة المتعلمين كتابة نصّ القراءة بأسلوبهم.

ز-المناقشة الشفهية (مهارة شرح الأفكار) قبل الشروع في إنجاز التعبير الكتابي.

ح-شرح المعلم الخطة التي ينجز بها التعبير الكتابي: -المقدمة –العرض –الخاتمة، كما يشرح للمتعلمين مكونات كلّ عنصر من العناصر الثلاثة السابقة.

**4-4-4-5-تقويم نشاط التعبير الكتابي:**

هناك جملة من المعايير التي يُقوم بها المعلم تعابير المتعلمين، إذ «... يقترح جونسون معيارين:

**الأول:** يسميه التماسك اللغوي، ويقصد به مدى ترابط الجمل لتكوّن بنية لغوية صحيحة ولتُشكل وحدات لغوية أو نحوية.

**الثاني:** يسميه الترابط المنطقي، ويقصد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتُشكل وحدات ذات معنى...»[1].

بالإضافة إلى معياري التماسك اللغوي والترابط المنطقي هناك معايير أخرى منها:

**أ-الوجاهة:**

يقصد بها التزام المتعلم بموضوع التعبير المطلوب منه وعدم العدول عنه إلى موضوع آخر، أي عدم الخروج عن موضوع التعبير.

**ب-السلامة اللغوية:**

تجنب المتعلمين الأخطاء النحوية والصرفية والبلاغية وغيرها من القواعد اللغوية التي تحكم النصّ وتزيد من تماسكه.

**ج-البناء المنطقي:**

بناء التعبير وفق البناء المعروف: مقدمة –عرض –خاتمة، فلو أَخَلَ المتعلم بالبناء السابقة عُدّ تعبيره ناقصا يحتاج إلى ضبط هيكلي وتسلسل منطقي.

**د-الإبداع:**

يقصد بهذا المعيار إنتاج المتعلم تعبيرا كتابيا وفق المعايير السابقة مع حسن المنجز الخطي والإبداع الأسلوبي والإمتاع اللغوي.

**5 –التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات:**

التقويم أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية، وهو صمام الأمان لإجراء أي إصلاح أو تجديد تعليمي يهدف إلى تحسين المنظومة التربوية وتطوير المدرسة الوطنية، فهو يُنبئ عن درجة التعليم والتعلّم، وبه يتمّ قياس درجة تحقق أهداف المناهج التربوية وغايات البرامج التعليمية، ويسهم في توجيه

---

[1]-رشدى طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص:190.

الإجراءات والنشاطات الحاصلة في نشاطات التعليم والتعلّم، ويساعد على التخطيط المسبق للأنشطة التعليمية وأساليبها، وبه يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التعليمية بجهودها ودورها في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

**5-1-التقويم:**

يدفع التقويم المشتغلين في حقل التعليمية لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف التعليمية المرجوة، وبه يُحسن المعلمون أساليبهم التعليمية، ويستطيع المتعلمون تحصيل أكبر قدْر من الكفاءات والمهارات، ومن خلاله يحصل التعاون بين المعلمين والقائمين على المنظومة التربوية، ويمكنهم بواسطته متابعة النتائج المدرسية من أجل تحسين المناهج والبرامج.

يعدّ التقويم «أحد التخصصات التطبيقية الهامة التي ترتبط بالتخصصات التربوية الأخرى، وهو الأساس في كل العمليات التربوية، وباختصار فإنّه عملية منظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات، والتي من خلالها يتمّ تقدير قيمة الأشياء، وإصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة أو أحد مكوناتها على النحو الذي تحدد به تلك الأهداف بهدف إصدار تدخلات تعليمية بقصد تعديل أو تطوير المنظومة التعليمية وتقدير آثار المنهج في نمو الطلاب »[1].

**5-2-تطوّر مفهوم التقويم:**

كان الاعتقاد السائد قديما أنّ التقويم هو الامتحانات التقليدية في صورتها الروتنية المتمثلة في منح الدرجات والعلامات التي يحصل عليها المتعلمين في الاختبارات الشهرية أو الفصلية أو السنوية تمهيدا لإصدار الأحكام على مستويات المتعلمين، والتي تؤهلهم للنجاح أو الرسوب، لكن مع بروز المقاربة بالكفاءات تغيير مفهوم التقويم، و«شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح للتقويم أهداف جديدة متنوعة، فقد اقتضى التحوّل من المدرسة السلوكية التي تؤكد على أن يكون لكلّ درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات وحلّ المشكلات باعتبارها مهارات

[1]-حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع حائل، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004، ص :24.

عقلية، تمكن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية وتفجر المعرفة والتقنية المتسارعة التطور، وبذلك أصبح التوجه للاهتمام بنتاجات التعّلم الأساسية... »[1].

تحوّل مفهوم التقويم من قياس مدى امتلاك المتعلمين للمعارف الصرفة إلى العناية بتقويم الكفاءات والمهارات والقدرات ومنتجات المتعلمين داخل القسم وخارجه، أي المفهوم الجديد للتقويم يتجسد في تقويم مدى توظيف المعارف في الحياة المدرسية واليومية من أجل حلّ المشكلات والإبداع والتصنيع والابتكار.

«التقويم عملية حاسمة في أي عمل ينجز، وأهميته في العملية التعليمية أكثر حسما باعتبارها تعديل في سلوك الفرد، وكلّ تعديل يجب أن يحقق الهدف والغاية وبالكيفية والطريقة التي تجعله مقبولا اجتماعيا»[2].

يقصد بالتقويم بمفهوم الحديث التقويم الوظيفي الموجه نحو تنمية كفاءات المتعلمين العلمية ومهارات العملية لتحقيق إنتاجات واقعية، تعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم.

**3-5-عملية التقويم:**

يتكون التقويم من مجموعة من العمليات تحكمه منها:

**أ-عملية مقصودة:** يهدف التقويم إلى تتبع مسار تحقيق الكفاءات والمهارات التعليمية، فهو عملية مقصودة ومعلومة لدى القائمين على النظام التعليمي.

**ب-عملية منظمة:** كلّ عمل تعليمي منظم يرافقه تقويم محكم، وأي خلل في الأول ينعكس على الثاني.

**ج-عملية ذات معايير:** في العملية التقويمية التعليمية «تنويع أشكال المراقبة والتقويم: تمارين فروض؛ فحوص؛ أعمال الأفواج؛ وضعية حلّ مشكلات بواسطة شبكات معيارية»[3]، والهدف من وراء هذا التنوع هو تقويم جوانب متعددة تتعلق بالمتعلمين وأداءاتهم التعليمية ومنتوجاتهم العلمية.

---

[1]-بسام عبد الهادي عفونة، التعليم المبني على اقتصاد المعرفة، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان،ط1، 2012، ص:254.

[2] –بن جامعة الطيب، تعليمية الصوت اللغوي في المستويات الدنيا "دراسة ميدانية"، ص:185

[3]-عبد القادر أمير وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، ص:55.

**د-التقويم لا يرتبط بالعلامات:** إنما يشتمل على تحديد الأهداف والأساليب والطرق وتحليل نتائج المتعلمين للوقوف على نواحي الضعف لمعالجتها والوقوف على نواحي القوة لتعزيزها، ومنه فالتقويم التربوي يتكون من:

«- أنشطة التقييم.

- أنشطة التشخيص.

- أنشطة المعالجة »[1]

**5-4-مجالات التقويم:**

يشمل التقويم بمفهوم الحديث مجالات واسعة منها:

**أ- تقويم المنهاج.**

**ب- تقويم المعلم.**

**ج- تقويم المتعلم.**

**د- تقويم الكتاب.**

**و- تقويم الوسائل...**

**5-5-خصائص التقويم الجيد:**

ممّا يميز التقويم عن غيره من المعايير والمحكات المدرسية الأخرى ما يلي:

«أ-التقويم عملية مستمرة.

ب- التقويم عملية تعاونية تشاورية.

ج-التقويم عملية موضوعية.

د- التقويم عملية مبنية على أسس علمية.

هـ- التقويم عملية شاملة »[2].

---

[1]-حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، ص:140.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص :28.

### 6-5-علاقة الاختبار والقياس والتقييم بالتقويم:

الهدف الرئيس من العملية التربوية هو تكوين المتعلمين، ومساعدتهم على النمو السليم في جميع جوانب شخصياتهم، وتحقيق الأهداف والكفاءات العلمية والمهارات العملية التي حددتها الدولة لبناء الفرد ثم المجتمع، ويعتبر التقويم والاختبارات والقياس والتقييم جزءا من الأنشطة المستمرة التي تتمّ داخل المدرسة لتحقيق تلك الغايات.

**أ-الاختبار:**

يمكن تعريف الاختبار على أنّه تكليف المتعلمين بإنجاز مهمات تعليمية بعد مقطع تعليمي أو إتمام فصل دراسي أو بعد نهاية سنة من التعلم والتعليم، «وهو أداة من أدوات القياس تحتوي على مجموعة أو عينة من الأسئلة أو المهام، تتضمن مفردات سبق دراستها، يستخدمها المعلم بطريقة منظمة يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا أو علميا لتحديد مدى تحصل الطالب، والأصل في الاختبار وسيلة لا غاية لمعرفة نواحي القوة والقصور وبفحص استجاباته نحصل على قيمة عددية لخصائص أو صفات هذا المتعلم...»[1].

يقصد بالاختبارات التعليمية فحوص كتابية أو شفهية للمتعلمين بعد فترة طويلة تمتد من شهر إلى ثلاثة أشهر أو سنة كاملة من التعلم والتعليم، والغاية منها هي جمع بيانات ومعلومات لاتخاذ قرارات تتعلق بمعدلات رقمية تحدد نجاح المتعلم أو رسوبه.

**ب-القياس:**

يستعمل في القياس وسائل ذات مؤشرات رقمية، وقد تأخذ فيه عينات مخبرية، حيث«يرتبط تعريف القياس ارتباطا وثيقة بلغة الكم، والذي يعني وصف الخصائص أو السمات بصيغة كمية أو وصفا كميا، وعلى ذلك يمكن تعريف القياس بأنّه تحديد ما يوجد في الأشياء من خصائص أو سمات تحديد كميا في ضوء قواعد وقوانين محددة مسبقا »[2].

القياس التعليمي عملية إحصاء وإعطاء قيمة رقمية دقيقة، تشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية المقاسة، فهو يقيس جوانب عديدة لدى جماعة المتعلمين كالطول والوزن ودرجة الحرارة ودرجة الذكاء ومهارة الحركية...إلخ، عكس الاختبار الذي يركز على منح علامات رقمية بعد ممارسة أنشطة تعليمية معينة تتعلق بالنجاح والفشل، فالقياس أوسع دلالة من الاختبار.

---

[1]-حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، ص: 106.

[2]-محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة،2003، ص:12.

**ج-التقييم:**

يقصد بالتقييم « ...عملية إصدار الحكم على الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار ....ويرى البعض أنّ عملية التقييم تشمل تشخيص الوضع الراهن فتشير إلى نقاط القوة أو الضعف الملاحظة في موضوع التقييم ...»[1].

القياس مرتبط بتقديم معطيات ومعلومات تتجسد في أرقام وحروف ورموز تتعلق بالشيء الذي نخضعه للقياس، أما التقييم يرتبط بتقديم ملاحظات وأحكام استنادا على مجموعة من المحكات.

التقييم التعليمي هو تقدير المعلم مدى التلاؤم والتوافق بين مستوى التحصيل لدى المتعلمين والأهداف التعليمية لمرجو تحقيقها من خلال إصدار أحكام استنادا إلى معايير تعليمية معينة بعد فترة زمنية محددة.

**د-التقويم:**

يختلف التقويم عن عمليات التقييم والقياس والاختبارات، إذ« ...النشاط التعليمي يتطلب أن نحكم عليه ونخضعه للتقويم لمعرفة ما حققه من أهداف، ومعرفة نواحي القوة والقصور أو الايجابيات والسلبيات لتقليل نواحي القصور وتلافي السلبيات وزيادة عوامل النجاح ودعم الايجابيات عند الشعور بالفشل أو وصول أنبائه أو اختلاط أحاسيسه، واستخدام مصطلح التقويم معنى التصويب والتصحيح وإزالة الاعوجاج»[2].

التقويم عملية تشخيصية تقييمية علاجية الهدف من ورائها هو الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين في العملية التعليمية بقصد التحكم الأحسن وتوجيه الأفضل والتصحيح الأنسب لتحقيق الكفاءات والمهارات التعليمية المرجوة.

أثناء إجراء عملية التقويم فإننا لا نُقوم الأشخاص، بل نُقوم بعض خصائص الأشخاص أو صفاتهم أو أعمالهم مثل الكوامن والطاقات العلمية والقدرات الفكرية والعملية، إذ ينبغي عدم خلط هذه العناصر كلّها بتقويم قيمة الشخص.

يتضح ممّا سبق أنّ التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، والهدف منه التحسين والتجديد المستمران للعملية التعليمية، وهو يتكون من ثلاثة أنشطة رئيسة هي:

---

[1]-محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، ص:32.

[2]-ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، ص:24

أ- أنشطة التقييم.

ب- أنشطة التشخيص.

ج- أنشطة المعالجة.

هذه الأنشطة مجتمعة تسمى تقويما، وهي التي تجعله يختلف عن الاختبارات والقياسات والتقييمات.

**5-7-أسس التقويم السليم:**

عملية التقويم حتى تكون ناجحة وتحقق الأهداف المرجوة لا بدّ لها من مرتكزات علمية وأسس نفسية ينبغي مراعاتها في بناء عملية التقويم منها:

**أ- التحضير الجيد:**

لابدّ أن يُحضر المعلم أنشطة تقويمية ترتبط ارتباطا مباشرا بالكفاءات المراد تحقيقها.

**ب-الموضوعية:**

ترتبط الموضوعية في التقويمات بطبيعة الأسئلة ونتائج التصحيح، حيث إنجاز تعليماته من طرف المتعلمين لا يعبر عن ميول المعلم وقناعته الشخصية؛ بل يعبر عن الحقيقة العلمية، كما أن منح العلامات الخاص بالمتعلمين يكون بعيدا عن ذاتيته، أي أنّه أثناء زمن التقويم يتصف بالصفة العلمية العادلة وفق المعايير المرتبطة بالتقويم وفقط دون تدخل العاطفة، إذ لو تمّ إعادة تصحيح التقويم من طرف معلم آخر أعطى تقريبا نفس النتائج.

**ج-الصدق:**

أثناء إنجاز المتعلم الأنشطة التقويمات يتحلى بالعمل الذاتي الذي يعكس عمله ومستواه دون اللجوء إلى الغشّ أو التزوير وغيرها من التصرفات المضللة، وأيضا الصدق يتعلق بالمعلم حيث يمنح علامات تعكس مستوى كلّ متعلم بصدق وأمانة.

**د-التميز:**

يؤدي التقويم المحكم إلى ترتيب المتعلمين إلى طائفة ممتازة وأخرى مقبولة وأخرى تحتاج إلى معالجة ...إلخ، فالتقويم الجيد يمثل مرآة يبصر بها المعلم والمتعلمون أعمالهم على حدّ سواء.

**هـ-يجب أن يكون التقويم اقتصاديا:**

وذلك في النفقات والتكلفة والوقت والجهد.

**و-استخدام وسائل متنوعة في التقويم:**

لكي يؤدي إلى إصلاح جوانب متعددة لدى جماعة المتعلمين.

إذن فالتقويم ليس نوعا من العقاب أو وسيلة للتهديد، وإنما هو عملية محكمة ومنظمة ترافق النشاطات التعليمية، وتجمع بين المتعلمين والمعلم من أجل السير في الطريق الصحيح نحو تحقيق الكفاءات العلمية والمهارات اللسانية والكتابية والعملية.

## 5-8-أهمية التقويم في العملية التعليمية:

التقويم التعليمي هو الوسيلة التي نستطيع بها الحكم على مدى نجاعة وفعالية العملية التعليمية من عدمه وتصحيح الاختلالات إن وجدت، ويمكن تلخيص أهميته في النقاط التالية:

**أ- بالنسبة للمعلّم:**

التقويم نشاط مهم داخل العملية التعليمية خاصة بالنسبة للمعلم، إذ «المعلم أقدر من غيره في الحكم على المنهج وطلابه عن طريق ملاحظاته واختباراته والوقوف على مدى نموهم وتقدمهم، ومن ثمّ يمكنه تعديل طرائق تدريسيه، وتوفير النشاط والمناخ المناسب لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها متوخيا الأسلوب ويسر العبارة»[1].

بالإضافة إلى ما سبق فهو:

-يُنبئ المعلم بنواحي القوة والضعف عند المتعلمين، والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه.

-يعرف المعلم به درجة ومستوى تحقيق الأهداف والكفاءات والمهارات والقدرات عند كل متعلم.

- يساعد المعلم على ضمان تمكن المتعلمين من الكفاءات والمهارات الأساسية.

-يكشف عن حاجات المتعلمين وميولاتهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم، والتي بها يتمّ توجيههم تعليميا ومهنيا ووظيفيا.

-بواسطة الأنشطة التقويمية يشخصّ المعلم العوائق، ويحدد المشاكل المختلفة التي تصادف المتعلمين، ثمّ يعمل على إزالتها أو تبسيطها بالتوجيه والإرشاد والإصلاح.

---

[1]-حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، ص:29.

**ب-بالنسبة للمتعلم:**

يمثل التقويم بالنسبة للمتعلم صمام الأمان، ويسهل له الانتقال السلس من معرفة سابقة إلى معرفة لاحقة، حيث «تتضمن مجالات التقويم التربوي مدخلات ومخرجات العملية التعليمية، وكيف تتعهد التلاميذ وتحيطهم ببيئة يزهر عطاؤهم فيها، ويثمر والتعرف على مستويات الأداء الإيجابية وتعزيزها ومستويات الأداء السلبية ومعالجتها وتوظيف الجهود وصولا للأهداف المأمولة »[1].

يشكل التقويم مرآة لنشاطات المتعلمين، إذ نتائجه تنبئهم بالتقدم الذي حققوه، والتأخر الذي ينبغي عليهم أن يستدركوه، كما أنّ له أهمية كبيرة في مجال توجيههم وإرشادهم أثناء حياتهم المدرسية وفي اختياراتهم المهنية والعلمية طبقا لقدراتهم وميولاتهم واتجاهاتهم.

**ج- بالنسبة للمنهاج:**

يؤدي التقويم دورا هاما في مجال بناء المناهج التربوية والبرامج التعليمية، فبواسطته يتمّ تعديلها وإصلاحها وتزودها بالمستجدات العلمية والتكنولوجية والرقمية وتحديد فعاليتها، وبه يكون التحيين الدوري الخاصة بهما وبطريقة تنفيذهما داخل المدرسة.

**د- بالنسبة للإدارة التربوية:**

يوفر التقويم لإدارة:

«-اتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكلّ عناصر منظومة التربية.

-تقييم المدرسة ككلّ لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

- الاطمئنان إلى أنّ المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للمتعلمين أم لا.

-إرسال تقارير للأسرة عن تقدم الطلاب» [2].

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق الكفاءات والمهارات بالشكل المطلوب عند المتعلمين، وله دور مهم لدى المعلم والإدارة والأولياء، وبه يتمّ التطوير التربوي على مستوى التخطيط والتنفيذ والنتائج نظرا لما يقدمه من معلومات متغيرة ومتجددة باستمرار، تفيد في إصدار الأحكام الموضوعية واقتراح القرارات التصويبية في بناء المناهج والبرامج مستقبلا.

---

[1]-حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، ص :49.

[2]-ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها، ليبيا، 1995م، ص148

**5-9-خصائص التقويم التربوي الجيد:**

من خصائص التقويم الجيد:

**-ارتباط التقويم بأهداف المنهاج.**

**-وضوح أهداف عملية التقويم.**

**-خضوع عملية التقويم لخطة شاملة:**

«يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتمّ فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أنّ التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية، ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي»[1].

**-القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للموضوع المُقوم:**

«وهذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي يتمّ الحكم في ضوئها، وكذلك سلامة بناء تلك الأدوات»[2].

**-الشمول:**

«لا بدّ أن يشمل التقويم التربوي كلّ عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى كتاب ووسيلة ونشاط ...، وأن يشمل كافة الأهداف التربوية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وأن يشمل أيضا التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي»[3].

**- الاستمرارية:**

لا ينحصر التقويم في جزء بعينه، ولا في وقت؛ بل ينبغي أن يكون شاملا ومستمرا مرافقا دوما للنشاطات التعليمية.

**- التنوع:**

ينبغي ألاّ يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط؛ بل لابد من أن يُنوِّع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم المتعلمين، فيقَومَهم شفهيا وكتابيا وعلميا وعمليا ومهاريا...إلخ.

---

[1]-ينظر: ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، ص: 137.

[2]-المرجع نفسه، ص: 137.

[3]-ينظر: فالوقي محمد هاشم، بناء المناهج التربوي، طرابلس، المكتب الجامعي للبحث، ط01، 1997م، ص: 193.

**-الاعتماد على أسس علمية:**

يمثل الصدق والثبات والموضوعية من الأسس العلمية التي ينبغي أن يُبنى عليها التقويم الجيد.

**-الاقتصادية:**

التقويم لا بد أن يكون اقتصاديا في نفقاته، ويراعي الوقت، وتقدير الجهد.

**- يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا:**

يصف نواحي القوة ونواحي الضعف عند المتعلمين، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلا علميا ثم دفعها نحو الأفضل.

**-التقويم عملية مشتركة:**

ينجزه المنخرطون في العملية التربوية، حيث يشترك المعلم والمتعلمين والمديرون وأولياء الأمور والخبراء في عمليات التقويم.

**-يجب أن يكون التقويم وظيفيا:**

يستفاد منه في تحسين العملية التربوية بجميع مكوناتها.

**5-10-أنواع التقويمات داخل القسم:**

**أ-التقويم التشخيصي:**

يُنفذ المعلم نشاطات تقويمية تشخيصية مع مطلع كلّ دخول مدرسي، يحدد بها مستويات المتعلمين، وبعد التحديد يرسم خطة تعليمية علاجية سنوية، تمكنه من العمل بشكل أفضل مع المتعلمين بعد معرفة مواطن القوة والضعف، أي تحديد المدخلات التعليمية لهم وتوقع المخرجات الخاصة بهم خلال سنة دراسية كاملة، فـ«التقويم التشخيصي يمكن من قياس المسافة التي قطعها المتعلم من مساره، وتسجيل العناصر الأساسية التي اكتسبها، خاصة في بداية تكوينه، هذا النوع من التقويم لا يمنح نقطة، ولا تصحيحا وافيا، لكنّه يفيد في إعداد مشروع بيداغوجي يدمج نشاطات العلاج التدريجي...» [1] .

**ب-التقويم القبلي:**

يبدأ المعلم في تنفيذ النشاطات التعليمية بتقويم، يسمى بـ«التقويم ... القبلي يتمّ قبل ... التدريبي بالفعل، وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للتعليم أو التدريب، وفيه يتم تحديد ما يتوافر في المتعلم من

[1]- عبد القادر أمير وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، ص :75.

خصائص (أو سمات ) ترتبط بموضوع التعلّم ، وتحديد المشكلات الخاصة التي قد توجد لدى الدارس في علاقته بالتعلّم السابق والمرتبطة بموضوع التعلم الجديد، أي أنّ هذا النوع من التقويم يقوم بدور تشخيصي هام »[1].

**ج- التقويم التكويني:**

يرافق تنفيذ النشاطات التعليمية التقويم التكويني، حيث « يتدخل التقويم التكويني أثناء التعلم، ويتمثل مبدأه في التأكد من تقدم التلميذ واقترابه من الهدف، والهدف من التقويم التكويني إذن يتمثل في الحصول على مفعول رجعي مزدوج، مفعول رجعي على التلميذ يُعرفه بالمراحل التي قطعها في مشوار تعلّمه، و بالصعوبات التي يصادفها، مفعول رجعي على المعلم لتعريفه بكيفية سير برنامجه البيداغوجي وما هي العراقيل التي يتعرض لها؟»[2]، فالتقويم التكويني موجه لتكوين المتعلمين.

**د-التقويم التحصيلي:**

يكون هذا التقويم بعد فصل دراسي كامل أو في نهاية سنة دراسية أو طور، ويتم فيه تقويم الكفاءات الشاملة والمهارات الأساسية والأهداف العامة، وهو «... موجه نحو الحكم على مدى احراز الدارس لنواتج التعلّم في البرنامج كلّه أو جزء رئيسي فيه، وذلك بهدف اتخاذ قرارات عملية قبل نقل الدارس إلى مستوى جديد أو تخرجه أو منحه شهادة أو إجازة»[3].

التقويم التكويني يكون في نهاية كلّ مهمة تعليمية قصد التدخل العاجل من أجل تجاوز الصعوبة والخلل، أما التقويم التحصيلي يُقَوِمُ به المعلم الحصيلة التعليمية للمتعلمين، وهو يكتسي الطابع الشمولي، ويتمّ من خلاله ترتيب المتعلمين، وإعلام الأولياء بالنتائج عن طريق كشوف النقاط وقد يرافقه تسليم الشهادات.

## 5-11-أهمية التقويم في مجال اللغة العربية:

التقويم في مجال تعليمية اللغة العربية « ...هو العملية التي يقوم بها المعنيون بالأمر في دائرة اللغة العربية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية في مرحلة من المراحل التعليمية أو في سنة من السنوات الدراسية، كما يتمّ تقويم المناهج والكتب لترشيدها وتطويرها، وهو أيضا ما يقوم به المشرف على تدريس اللغة العربية: لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الخاصة لفرع من فروعها أو

---

[1]-مجدى عبد الكريم حبيب، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ط2000،،1، ج2،ص:19.

[2]-عبد القادر أمير وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، ص :65.

[3]- مجدى عبد الكريم حبيب، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، مكتبة النهضة، القاهرة، ط 2000،1، ص:21.

لموضوع من موضوعاتها، وهو ما يقوم به المعلم في غرفة الصفّ لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي يرصدها لدروسه اليومية» [1].

التقويم في حقل تعليمية اللغة العربية يشمل مجالات عديدة منها:

**أولا: تقويم تعليمية اللغة العربية لدى المتعلمين:**

لا بدّ أن يسأل معلم اللغة العربية نفسه عن مدى علاقة الأهداف الموضوعة لتعليمية اللغة العربية باحتياجات المتعلمين وميولاتهم واتجاهاتهم وبالنمو اللغوي والمستوى العقلي ثم يحدد اللغة التي يحتاجها المتعلمون والأسلوب الذي يقدم به تلك اللغة، ويعرف مدى وضوح الأهداف المنشودة ومدى صلاحيتها وتكاملها واشتمالها على جميع أنواع السلوكات التعليمية الخاصة بالمهارات اللغوية الأربعة.

حتى يتأكد معلم اللغة العربية من صلاحية الأهداف التعليمية التي حددها؛ لا بدّ أن يدرك مجموعة من المعايير أهمها:

-يحدد نوع الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية المستهدفة من حصص تعليمية اللغة العربية.

-يُسير حصص تعليمية اللغة العربية على أساس نشاطات المتعلمين.

-يصف الأهداف وصفا سلوكيا مرتبطا بتحقيق الكفاءات والمهارات اللغوية، حيث يمكن ملاحظته وقياسه إما كتابيا أو شفهيا.

- يجعل من بيداغوجيا تصحيح الأخطاء اللغوية عند المتعلمين وسيلة لتعليمية اللغة العربية.

**ثانيا: تقويم المناهج التعليمية:**

يُقصد بتقويم المنهاج «عملية جمع للمعلومات والبيانات والأدلة والشواهد التي تشير بعد حصرها وتحليلها وتفسيرها إلى نواحي القوة ونواحي الضعف في المنهج القائم، وهذا الأمر يشترك فيه المعلم والمتعلم والإداريون والموجهون والمديرون وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالمنهج المدرسي»[2].

عملية تقويم المنهاج تشمل البرامج والكتب المدرسية، وعادة ما تكون باتجاهين:

---

[1]-ينظر: فالوقي محمد هاشم، بناء المناهج التربوي، ص194

[2]-أحمد اللقاني، معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، القاهرة، 1996م، ص: 84.

**-الاتجاه الأول:** داخلي وتتولاه الجهة التي وضعت المنهاج قبل البدء بتطبيق أو استعماله في الوسط المدرسي.

**-الاتجاه الثاني:** هو التقويم الخارجي للمنهاج، وتتولاه جهة خارجية لم تشارك في وضع المنهاج، وعادة ما يشترك في عملية التقويم هذه المعلمون والمشرفون التربويون وربما المتعلمين أيضا.

**ثالثا: تقويم معلم اللغة العربية:**

يمكن تقويم المعلم وفق المعايير التالية:

أ-الحكم على شخصية المعلم بواسطة دراسة سماته الشخصية وخصائصه العقلية والنفسية.

ب-الحكم على كفاءة المعلم التعليمية من خلال العملية ذاتها، أي رصد ما يجري داخل الفصل من أحداث وتحليلها والحكم عليها بمنظور استقرائي ثم تعديها نحو الأفضل، ويكون هذا من طرف مفتش مادة اللغة العربية.

**رابعا: تقويم الوسيلة التعليمية:**

للوسيلة أثر في العملية التعليمية؛ لذا لابد من إخضاعها للتقويم وفق ما يلي :

أ-«دراسة الوسيلة في ذاتها، وقياس مدى الحاجة إليها.

ب-تجريب عملية التعليم بدونها، وتسجيل نتائج المتعلم فيها.

ج-تجريب عملية التعليم معها، وإعادة تسجيل النتائج التي تم تسجيلها باستخدامها»[1].

تعليمية اللغة العربية تهدف أساسا إلى الوصول بالمتعلمين إلى الأداء اللغوي السليم بما يتضمنه من مهارات، سواء أكانت قراءة أم كتابة أم حديثا أم استماعا، وتوظيف هذه المهارات في الحياة العملية اليومية توظيفا نفعيا.

**خامسا: تقويم كتاب المدرسي للغة العربية:**

الكتاب المدرسي يعتبر سندا معرفيا، ومكونا من مكونات العملية التعليمية، ويعتبر في كثير من الأحيان مرجعا للمعلم، ومصدرا أساسيا للمتعلم، وكما تسهم جودته في نجاح العملية التعليمية، ومن هنا كان اهتمام المشتغلين في حقل التعليمية اللغات منصبا على تقويم الكتاب المدرسي وجودته من خلال

---

[1]-أحمد اللقاني ، معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص: 138.

تقويم محتوياته والأنشطة اللغوية الواردة فيه، وذلك لنظر لأهمية الكتاب المدرسي في تحقيق الكفاءات اللغوية والعلمية والمهارات اللسانية والكتابية والعملية.

# الفصـــــــل الثالث:

## دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني

1.دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية.

2.تعليمية اللغة العربية لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي.

3.دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي.

**1-دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:**

يُشكّل الكتاب المدرسي في المدرسة أهم مصدر للمادة التعليمية الداعمة للنشاطات التعليمية داخل القسم، فهو يترجم المنهاج التعليمي إلى أهداف إجرائية، ويحمل في ثناياه المحتويات والكفاءات، ويوضح طرق تقديمها إلى المتعلمين، ويُوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية للمعلم، ولذلك يُعدّ وثيقة رسمية وأساسية بالنسبة للمتعلم والمعلم.

يأخذ الكتاب المدرسي مكانة مركزية في النظام التربوي، فهو أيسر مصادر المعرفة العلمية المتوفرة للمتعلم، ودوره أساسي في التربية كونه «صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكلّ ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي»[1].

ويعتبر أقرب الوسائل التعليمية وأوفرها للمتعلمين، إذ يزودهم بملخصات الدروس المقدمة داخل القسم والنماذج والأمثلة المعززة لنشاطي التعلّم والتعليم الحاصل بينه وبين المعلم، كما يحتوي الصور التوضيحية الداعمة للفهم، لذا وجهت له العناية في الإعداد والإخراج في المنظومات التعليمية.

حتى يحقق الكتاب المدرسي جودته وفعاليته كما ونوعا؛ ينبغي تقويمه ومراجعته بين الحين والآخر من أجل تطبيق أفضل للمقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها المناهج التعليمية والبرامج التربوية في المدرسة الجزائرية، وصيغت انطلاقا منها ملامح التخرج في كلّ طور تعليمي بعد إصلاحات 2003.

**1-1- تعريف الكتاب المدرسي:**

**أ-من الناحية اللغوية:**

جاء في لسان العرب عدّة معاني للكتاب منها: «...والكتاب: الصحيفة والدواة...»[2]، يُسمى كلّ نصّ مكتوب في صفحة واحدة أو عدّة صفحات بالكتاب، ومنه قول الله تعالى( قَالَتْ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ إِنِّي أُلْقِيَ إِلَيَّ كِتَابٌ كَرِيمٌ * إِنَّهُ مِنْ سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ * أَلَّا تَعْلُوا عَلَيَّ وَأْتُونِي مُسْلِمِينَ )[3]، فالكتاب هو ما خُطّ من اللغة على الورق، يحمل بين دفتيه نصا أو نصوصا قصيرة أو طويلة بلغة معينة، الهدف منه تقديم معلومات وحقائق أو نقل خبر أو وصف شيء....

---

[1]-أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو مصرية، ط01، 1962، ص: 07.
[2]-ابن منظور، لسان العرب، ج:1، ص: 699.
[3]-سور النمل، الآية:29-30-31.

**ب-من الناحية الاصطلاحية:**

يعرفه كزافي روجرز Xavier Rogers بأنّه: «أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة التعلّم من أجل تحسين فعالية تلك السيرورة»[1]، فهو إذن وسيلة تعليمية إيضاحية، تعرض فيه مقررات دراسية موجهة لمرافقة الأنشطة التعليمية الخاصة بمستوى معين، إذ تمّ إعداده وطبعه تحت إشراف جهة مختصّة في حقل التعليمية، وعليه فـ«الكتاب المدرسي وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلّم والتعليم منتجة مع المدرسة والمعلم والتلاميذ والخدمات المساعدة والكوادر الإدارية»[2] .

الكتاب المدرسي وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية، في ضوئه يحقق المتعلمون مع المعلم الكفاءات والمهارات المرجوة، ويعتبر وسيلة تعليمية إيضاحية هامة، يتمّ بواسطتها إدراك الحقائق والمعلومات والمعارف المقدمة، ويختلف تصميمه بحسب طبيعة كلّ مستوى تعليمي موجه إليه، وبحسب الأهداف المسطرة من طرف كلّ دولة.

**1-3- أهمية الكتاب المدرسي:**

يشكل الكتاب المدرسي سندا تعليميا مهما في تفاعل المتعلم مع المادة التعليمية المجزئة بشكل منظم ومرتب داخله، « وإنّ المدرس إذا كان هو العامل الذي يبدأ عملية التعليم مع التلميذ؛ فإنّ الكتاب المدرسي هو الذي يبقي عليها مستمرا التلميذ نفسه إلى أن يصل من التعليم إلى ما يريد»[3] وتظهر أهميته في بعض الذي يلي:

**«أ- تفريد التعليم:**

المتعلمون يتباينون في سرعة قراءتهم وعلى وفق قدراتهم، وبواسطة الكتاب يستطيع المتعلم أن يقرأ مادة موضوع الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدرته العلمية.

**ب- تنظيم التعليم:**

يحتوي على خبرات وأنشطة وتمارين تساعد على تلقي المادة العلمية واللغوية بصورة منتظمة.

**ج- تحسين التعليم:**

وذلك لظهور أسئلة مخصصة لكلّ درس تتضمن كيفية التعامل مع الكتب المدرسية.

---

[1]-أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، ص: 8.
[2]-المرجع نفسه، ص: 7
[3]-المرجع نفسه، ص: 04.

**د- تنمية مهارات القراءة:**

يظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار والمعاني الرئيسية من النصوص القرائية»[1].

تتجلى أهمية الكتاب المدرسي في العملية التعليمية كونه يمثل نموذجا تعليميا ومرجعا معرفيا، يعود إليه المتعلم بين الفينة والآخر تَذَكُرا وقياسا واستمرارا ومراجعة وتقويما.

**1-4- وظائف الكتاب المدرسي:**

تتغير وظيفية الكتاب المدرسي بتَغيّر طبيعة مصممية ومستعمليه بداية من طبيعة أهداف الدولة والمجتمع مرورا بمصممي المناهج وصولا إلى المعلم والمتعلم، ومن الوظائف العامة التي يقدمها الكتاب المدرسي ما يلي:

**أ- بالنسبة إلى المتعلم:**

يعتبر مرجع المتعلم الثاني بعد المعلم، لأنّه ناقل للمادة التعليمية في شكلها المجمل أولا ثمّ في شكلها المفصل ثانيا عبر الملخصات والأمثلة التوضيحية، فدوره إذن يكون مكملا لدور المدرس، ومساهما في تعزيز مقاربة التعلّم الذاتي التي بنيت عليها إصلاحات المقاربة بالكفاءات، إذ تمنح نشاطاته التعليمية وتقويماته التطبيقية الجانب الأكبر للمتعلمين تحليلا ومناقشة واستنتاجا ثم بناء وتعلّما.

**ب-بالنسبة للمعلم:**

يعدّ بالنسبة للمعلم خير معين، إذ يوضح كيفية تقديم الدروس التعليمية، وتحويل المادة التعليمية إلى المتعلمين، إذ يقدم له الرؤى والأفكار لكيفية أجرأة الأهداف وتحقيق الكفاءات وتغيير السلوكات وتنمية المهارات لدى المتعلمين، إذ يعتبر الكتاب المدرسي شارحا للمنهاج وموضحا لآليات التخطيط ثم التنفيذ ثم التقويم داخل القسم، لذا فالمعلم لا مناص له من استعمال الكتاب المدرسي، وتوظيفه في العملية التعليمية، والنهل منه في إعداد الدروس، وبناء النشاطات التعليمية وفق استراتيجياته وتصوراته للمعرفة التعليمية وطرق تقديمها وتقويمها.

**ج-تعزيز مبدأ التعلّم:**

يعزز نشاطات التعلّم من خلال تصميمه وفق النظرية البنائية، حيث يتمّ تحويل المادة التعليمية فيه إلى وضعيات تعليمية سياقية مشابهة لواقع المتعلمين ذات عُقد تعليمية، تستدعي البحث والاستقصاء والاستنتاج، ثمّ بناء المعارف والتحكم في الكفاءات وتنمية المهارات.

---

[1]-موسى صاري، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، ص:06.

**د- الوظيفة الإدماجية:**

يحقق للمادة التعليمية الواحدة خاصية الإدماج التي تتمّ بين المعارف والكفاءات والمهارات اللاحقة مع السابقة، فهو يساعد «...على إدماج المكتسبات، وذلك من خلال مراعاة المؤلف للأهداف المتعلقة بإدماج مكتسبات باستثمارها في مسيرة ثنائية الاتجاه، وهي:

- **إدماج عمودي:** أي ربط المعارف والمهارات لمادة معينة من بدايتها إلى نهايتها.
- **إدماج أفقي:** التوفيق بين القدرات والمهارات المكتسبة عبر عدّة مواد» [1].

**هـ- وظيفة الاتصال العلمي والتكوين الوظيفي:**

يمثل وثيقة تواصل بين وزارة التربية الوطنية والمعلم والمتعلم، فمن خلاله يتمّ ضبط وتوجيه الشركاء الثلاثة في العملية التعليمية إلى الأهداف المقصودة والكفاءات والمهارات المنشودة، حيث تتوج نهاية التعليم بمواطنين صالحين أكفاء في حقول وميادين مختلفة في الحياة، يستطيعون القيادة المهنية والإدارية والمحافظة على السيادة الوطنية.

**و- وظيفة التكوين البيداغوجي الخاصة بالمادة:**

يؤدي الكتاب المدرسي المتجدد دور التكوين المستمر لكونه يُقدم إلى المعلم سلسلة من الرؤى التنفيذية والنصائح التكوينية والإرشادات التقويمية التي توضح له كيفية التعامل مع فئة المتعلمين المستهدفة بالتعليم والإعداد ثم التخرج، ويساعده على تحديد المقاربة التعليمية المناسبة لتقديم الأنشطة في وضعيات تتناسب مع مستوى المتعلمين عقليا وحسحركيا.

**ز-الوظيفة التقويمية:**

يقدم أنشطة تقويمية متنوعة، تشمل جوانب مختلفة، والتي تساعده على تحليل الأخطاء، وتحويلها إلى وضعيات تعليمية جديدة، يتمّ من خلالها تصحيح الأخطاء وتجاوزها.

**1-5-إخراج الكتاب المدرسي وطباعته:**

**أ-محتوى الكتاب:**

بما أنّ الكتاب المدرسي تنفيذ للمنهاج التعليمي يجب ضبطه وإعداد بدقة، يقول محمد محمود خوالدة: «يشكل إخراج الكتاب التعليمي وإنتاجه عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤشرات

---

[1]-ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط01، 2006م، ص: 302.

الحسية والبصرية المتصلة بالرسوم والأشكال والخطّ والألوان والصور والجداول والرموز وغير ذلك من الأمور التي تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم وشدّ اهتمامه للمادة التعليمية» [1]، إذ ينبغي أن يتناسب محتواه مع مستوى المتعلمين الموجه إليهم.

**ب- الغلاف:**

يحافظ الغلاف الخارجي على محتويات الكتاب وصفحاته لذا ينبغي اختياره من ورق سميك، كما ينبغي العناية بالصور الخارجية للكتاب التي يحملها غلافه حيث جمالية اختيارها تشدّ انتباه المتعلمين وتعزز في نفوسهم حبّ استعماله.

**ج- الطباعة:**

تُطبع نصوص وصور الكتب التعليمية المدرسية حسب مستوى المتعلمين، حيث يختلف حجم الخطّ وتشكيل الكلمات من مرحلة تعليمية إلى أخرى ومن مستوى لآخر، مثلا: نصوص كتاب السنة الأولى ابتدائي كلماتها مشكولة شكلا كليا، أما كتاب السنة الخامسة ابتدائي فجلّ كلمات نصوصه غير مشكولة.

كما قد يختلف لون الطباعة « ... قد تطبع الكتب التعليمية بلون واحد تسمى الطباعة (السوداء والبيضاء) لاعتبارات اقتصادية، وقد تتطلب المادة التعليمية أن يطبع الكتاب بلونين أسود وأزرق، وفي هذه الحالة تطبع المادة التعليمية باللون الأسود، ومراكز الاهتمام أي المفاهيم والأفكار الرئيسية داخل المادة التعليمية باللون الأزرق» [2]، يمثل اختلاف الألوان داخل الكتاب المدرسي وسيلة بصرية، تثير المتعلمين، وتدفعهم إلى التعلّم، فمثلا الحروف في كتاب السنة الأولى تقدم في الغالب باللون الأحمر في الحصة الأولى، حيث تساعده في التعرف على الحرف وقراءته وكتابته في وضعيات مختلفة ، أما في كتاب السنة خامسة ابتدائي تقدم القواعد اللغوية والشروح المعجمية المقصودة بلون غير الأسود ممّا يسهل على المتعلمين التعرف عليها وتحديدها ثمّ حفظها.

**د-الرسومات والصور والأشكال التوضيحية:**

تمثل هذه الأخيرة وسيلة إيضاحية في الكتاب المدرسي، ولها دورها الفعال في العلمية التعليمية، و«يشترط في الرسومات والصور والأشكال التوضيحية التي ترد في الكتاب أن تكون واضحة وجذابة

---

[1]-محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، ص: 312.
[2]-المرجع نفسه، ص: 313.

ووظيفية، أي تتصل بالموضوع وتُيسر فهمه واستيعابه، وتثير الدافعية عند المتعلم، وأن توضع في المكان الملائم لها داخل الكتاب»[1].

**هـ-عنوان الكتاب والمؤلف:**

يُقال: الكتاب يعرف من عنوانه لذا ينبغي أن «يطبع عنوان الكتاب واسم المؤلف بخط جميل في مكان مناسب على الصفحة الخارجية من الغلاف، وكذلك على كعب الغلاف كما يظهر عنوان الكتاب واسم المؤلف وسنة النشر وجهة النشر والمكان الذي نشر فيه الكتاب على الصفحة الأولى الداخلية من الكتاب، أما الصفحة الثانية من الكتاب يدون فيها معلومات تتعلق بمحتوى النشر وعنوان الناشر ورقم تصنيف الكتاب.

**و-قائمة المحتويات:**

تنظيم محتويات الكتاب التعليمي في قائمة تفصيلية مع ذكر الصفحات التي ترد فيها هذه المحتويات، وتوضع في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إلى موضوعات الكتاب.

**ز- قائمة المراجع:**

تنظم قائمة بالمصادر والمراجع التعليمية التي استخدمها المؤلف في كتابة المادة التعليمية، وترتب حسب الحروف الهجائية لأسماء المؤلفين، وتوثق بطريقة علمية، بحيث يظهر فيها: اسم المؤلف، وعنوان الكتاب، والجزء، والطبعة والناشر، ومكان النشر، وسنة النشر.

**ح-قائمة المصطلحات والمفاهيم:**

يفضل أن يشمل الكتاب التعليمي على قائمة توضح معاني أبرز المفاهيم والمصطلحات التي اشتملت عليها المادة التعليمية»[2].

**2-1-تعليمية اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني:**

تعتبر السنة الخامسة من التعليم الابتدائي السنة الأخيرة منه، إذ الاستعمال السليم للغة سواء الوطنية أم الأجنبية في هذا المستوى؛ ينبغي أن يتأكد ويتعزز أكثر في ظل البناء الجديد للمناهج وفق المقاربة بالكفاءات في هذا المستوى.

---

[1]-ينظر: محمد زيدان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي، ص: 15

[2]-ينظر: المرجع نفسه، ص312-314.

يعتبر تعليمية اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي تعزيزا لمكتسبات المتعلمين السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح لهم بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقالهم إلى مرحلة التعليم المتوسط، إذ يتوج المتعلمون منها بمهارتي التواصل الكتابي والشفوي بعد تمكنهم من مهارتي القراءة والكتابة، وتساعدهم هذه المهارات اللغوية -في التعليم المتوسط- في الإقبال على التعلمات المختلفة برصيد من المعارف اللغوية والثقافية يؤهلهم لمواصلة التعلّم.

تحظى اللغة العربية بمكانة متميّزة في منظومتنا التربوية باعتبارنا اللغة الوطنية الرسمية ومكّونا رئيسا للهوية الوطنية، ولغة التعليم والتعلّم لكافّة المواد التعليمية في المراحل الثلاث، فهي بذلك كفاءة شاملة وجامعة، والتحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية، وبها يتمّ إرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلّمين من هيكلة فكرهم وتكوين شخصياتهم، وبها يتواصلون مشافهة وكتابة في جميع المناسبات وفي مختلف المقامات.

**2-3-ملمح الدخول إلى السنة الخامسة الابتدائي:**

ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو ملمح الخروج من السنة الرابعة، والذي يُتوقع فيه أن يكون المتعلم متمكنا في الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية التالية:

«-يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة.

-يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان السردي والوصفي، ويتفاعل معها.

-يقرأ نصوصا يغلب عليها النمطان السردي والوصفي، تتكون من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة، يغلب عليها النمطان السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

-ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر، يغلب عليها النمطان السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة»[1].

بالإضافة إلى تحكم المتعلمين في الكفاءات اللغوية السابقة والمهارات المذكورة آنفا فإنّهم يكونون قادرين على :

-القراءة المسترسلة التي يبرز المتعلمون فيها مهاراتهم العملية وكفاءاتهم اللغوية من تحليل وشرح وإعراب ...إلخ.

[1]-وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر،2016، ص: 34.

-تلخيصهم ما يقرؤون، وتحويل ما يفهمون في الأنشطة اللغوية إلى معلومات ترتبط بما يعيشونه في محيطهم وبما يحسونه ويشاهدونه من أجل التوظيف النفعي، وإدراكهم الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنصوص وكيفية تقديمها تقديما منظما.

-توظيفهم التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكارهم، والتعبير عن مشاعرهم، ومواقفهم من خلال الأفعال التي يعتمدونها لإيصال ما يريدونه.

-فهمهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص يستعملون فيها مكتسباتهم المختلفة بكيفية ملائمة.

-يتعرفون على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية؛ الصرفية؛ الإملائية في تركيب الجملة، ويحسنون استعمالها مع الاستعانة بها من أجل التوليد والتحويل النصي.

-يتذوقون الجانب الجمالي للنصوص، ويتعرفون على الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

**2-4-ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:**

تعتبر السنة الخامسة آخر سنة من التعليم الابتدائي، حيث يتخرج المتعلم منها، وقد حقق الكفاءات اللغوية اللازمة للدخول إلى السنة الأولى متوسط منها:

« -في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ قراءة معبّرة مسترسلة نصوصا مكتوبة ومختلفة الأنماط، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة مشكولة جزئيا، يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دّالة.

-يفهم خطابات منطوقة ومكتوبة ويتجاوب معها.

-يعبرعن رأيه، ويوضح وجهة نظره ويعللها انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دّالة.

-ينتج كتابة نصوصا متنوعة الأنماط تتكون من ثمانية إلى عشرة أسطر في وضعيات تواصلية دالة.»[1]

كما يحقق المتعلمون في هذه السنة جملة من الكفاءات منها:

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:34

-قراءتهم النصوص بطلاقة ويُسر مع احترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.

- تلخيص النصوص بأسلوبهم الخاص.

-استقراء النصوص من أجل استكشاف القواعد اللغوي، ثم توظيفها في سياقات جديدة.

-زيادة ثروتهم المعجمية والتركيبية.

-تعبيرهم الشفوي والكتابي السليم الذي يعكس درجة تحكمهم في المكتسبات السابقة والمناسبة للوضعيات التواصلية المتنوعة.

-تحكمهم في المهارات اللغوية الأربعة توظيفا واستعمالا وإبداعا.

**2-5- سيرورة حصص اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي:**

الحجم الزمني المخصّص لتعليمية اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو 8 سا و15 د أسبوعيا، موزّع على النحوالتالي[1]:

**أ- ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفوي:**

**-الحصة الأولى والثانية:90د "فهم المنطوق"تعبير شفوي/ دراسة الصيغ":**

من الكفاءات المقترنة بهذا النشاط ما يلي:

- الانطلاق من تصورات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية)

-عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/اللغوي/اللفظي/الملمحي(الإيحاء، الإيماء).

- تجزئة النصّ المنطوق ثم أجرأة أحداثه.

- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.

- إنجاز التقويمات المتعلقة بفهمه.

- التحاور حول النصّ المنطوق باستعمال سندات مألوفة أو جديدة، والتعبير عنها انطلاقا من تعليمات محددة تؤدي إلى تفصيل مضمون كلّ سند.

---

[1]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2020/2019، ص:18.

- يتعرف على الصيغة المستهدفة، ويستعملها في وضعيات تواصلية جديدة .

- ينجز تقويمات متعلقة بتوظيف الصيغة المستهدفة .

**-الحصة الثالثة:45د التدريب على الإنتاج الشفوي:**

من الكفاءات المقترنة بهذا النشاط ما يلي:

- إنتاج شفوي(إنتاج نصّ شفوي مماثل انطلاقا من سندات، وإبراز نمط النصّ من خلال مكوناته).

- تلخيص النصّ المسموع بشكل عام.

- إنتاج شفوي(إنتاج نصّ شفوي مماثل انطلاقا من سندات و إبراز نمط النصّ من خلال مكوناته).

- تلخيص النصّ المسموع بشكل عام.

**ب-فهم المكتوب والتعبير الكتابي:**

**-الحصة الرابعة:** 45د***قراءة /كتابة: (الأداء، الشرح والفهم) وإثراء اللغة:**

من الكفاءات المقترنة بهذا النشاط ما يلي:

- قراءة النصّ قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع معلومات عامة عن المكتوب)، واستخراج موضوع النصّ؛ شخصياته؛ تحديد بيئته الزمانية والمكانية.

- قراءة النصّ قراءة جهورية مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة.
- شرح الكلمات و العبارات وفق السياق وبقرائن لغوية وغير لغوية
- بناء المعنى : تحديد الأحداث و تقديم معلومات عن النصّ، وتمثل المعنى الكلي للنصّ.

- توسيع الرصيد المرتبط بالوحدة وتوظيفه في وضعيات جديدة.

**-الحصة 05+06: القراءة والكتابة (الأداء، الشرح) والفهم+الظاهرة التركيبية 90د:**

يحقق المتعلم مجموعة من الكفاءات المقترنة بهذا النشاط منها:

-قراءة النصّ قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة و المعبرة و احترام علامات الوقف و أداء المعاني.

-يعيد بناء المعلومات الواردة في النصّ.

-التعمق في النصّ و تجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم و العبر التي يتضمنها، وإبراز نمط النصّ من خلال مكوناته وتحليل أجزاءه و تحديد المجموعات الإنشائية.

-التعامل مع النصّ على مستوى التراكيب (النحو) وتلمس قواعد اللغة : يتمّ فيه استخراج الظاهرة التركيبية من النصّ وملاحظتها وتسميتها والتدرب عليها.

- تتبع القراءة تمارين تطبيقية للتوظيف الموجه (على كراس النشاطات).

**-الحصة 07+08: القراءة والكتابة الأداء، الشرح و الفهم+الظاهرة الصرفية أو الإملائية90د:**

يحقق المتعلم مجموعة من الكفاءات المقترنة بهذا النشاط منها:

-قراءة النصّ قراءة لجمع المعلومات: الفهم والبعد الوظيفي والقيمي مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة والمعبرة واحترام علامات الوقف وأداء المعاني.

-يعيد بناء المعلومات الواردة في النصّ.

-التعمق في النصّ وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم والعبر التي يتضمنها.

-إبراز نمط النصّ من خلال مكوناته، وتحليل أجزاء النص، وتحديد المجموعات الإنشائية.

-التعامل مع النصّ واستكشاف القواعد الصرفية أو الإملائية المستهدفة.

**2-6-الكفاءات الختامية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:**

في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يكون المتعلمون قادرين على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي والحجاجي والتفسيري.

**2-7-غايات تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:**

تهدف تعليمية اللغة العربية أساسا إلى تمكين المتعلّمين من أدوات التواصل اليومي، وتعزيز رصيدهم اللغوي الذي اكتسبوه من محيطهم الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانتها في عملية التعليمية فالتمكن من كفاءاتها ومهاراتها أمر ضروري في تعلّمات كلّ المواد الدراسية، وما يميز منهاج اللغة العربية الجيل الثاني تركيزه على ما يلي:

«أ- **التعبير:** الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة إلى جانب الاهتمام بالاستماع نظرا لدوره الأساسي في هيكلة الفكر وصقل الشخصية، وكأساس ينبني عليه الفهم الذي يمثّل مفتاح النفاذ في

كلّ التعلّمات، وقاعدة لبناء كفاءة للتواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التربوية، بالإضافة إلى ذلك فإنّ اللغة العربية في هذه المرحلة تغذي البعد الثقافي والوجداني، وتغرس قيم الأمة الجزائرية.

**ب- ميدان فهم المكتوب:** ترّكز المادّة اللغوية على قراءة نصوص متوسطة الطول مشكولة جزئيا قراءة صحيحة بتنغيم مناسب، حسب ما تقتضيه أنماط النصوص ومقاماتها، وفهم المعاني العامة الخاصة بها، والتعرف على خطاطات أنماط النصوص والتمييز بينها، وفهم التعليمات، وبناء الحكم الشخصي، وتذوق الجانب الجمالي فيها بالتفاعل معها، والتدريب على استعمال القاموس اللغوي.

**ج- ميدان الإنتاج الكتابي:** تسعى المادّة إلى إكساب التلميذ فنّيات كتابة نصّ منسجم معنى وبنية، والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طيعة لديه، ووسيلة تفكيره وتعبيره اليومي».[1]

في مرحلة التعليم الابتدائي تتجسد الغاية من تعليمية اللغة العربية في مهمة إرساء الرصيد المعجمي والتركيبي لدى المتعلمين وتحقيق الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية، والتي تمكنهم من التفكير المنهجي والتحليل المنطقي والتركيب والاستنباط والاستقراء المعرفي، والإنتاج والإبداع الذاتي المناسب لنموهم العقلي والحسحركي، لذا المعلم مطالب بتغيير أساليبه التعليمية داخل القسم، فيعتمد طرائق التعلّم عوض طرائق التعليم، وهذا ما يقتضي منه تحيين معارفه وأساليبه في حقل تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات التي بني عليها إصلاح المدرسة الجزائرية مؤخرا.

### 2-8-النظرة الشمولية في تعليمية اللغة العربية:

لا يتحّقق الملمح الشامل للتخرج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي إلاّ إذا كان المتعّلمون متمكنين من اللغة العربية، «ولا يكون ذلك إلاّ بالتحكم في ميادين اللغة الأربعة: فهم المنطوق(أو المسموع)؛ التعبير الشفوي؛ فهم المكتوب (القراءة)؛ التعبير الكتابي، ولا يتأتّى هذا التحكم إلاّ بالممارسة الفعلية للغة - مشافهة وكتابة- في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات باستعمال لغة عربية سليمة، وبهذه الصفة تساهم في تحقيق الملمح الشامل للمتخّرج من التعليم الابتدائي»[2]، التحكم في هذه المهارات اللغوية الأربع هي الغاية من تعليمية اللغة العربية في الطور الابتدائي.

### 2-9-طبيعة الموارد المجنـدة لتعليمية اللغة العربية:

لم تعدّ المدرسة المصدر الوحيد للموارد التي يكتسبها المتعلمون؛ بل يمكنهم أن يستقوها أيضا من محيطهم الاجتماعي، لاسيما من وسائل التواصل الحديثة، وعلى هذا الأساس فهم يمتلكون موارد

---

(1) - ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:12

(2) - المرجع نفسه، ص:12

شخصية كالاستعدادات والقدرات، وموارد خارجية تتمثل فيما_يتعلمونه من المجتمع من معارف وغيرها، و«هي بمثابة روافد تساهم في بناء تنمية الكفاءات وتنميتها...»[1]، لذا ينبغي على المعلم تقديم المادة اللغوية للمتعلمين في قوالب اجتماعية يومية مستقاة من واقعهم ومحيطهم.

يعدّ ملمح التخرج الصورة النهائية للغايات التي حددها منهاج اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وهي تتجسد بدورها في الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية التي يسعى المعلم إلى إرسائها عند المتعلمين، ويوضح الجدول التالي ملمح التخرج الخاص باللغة العربية من السنة الخامسة بصفة خاصة وملمح التخرج من التعليم الابتدائي بصفة عامة :[2]

| | ملمح التخرج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي | ملمح التخرج من التعليم الابتدائي |
|---|---|---|
| الكفاءة الشاملة | **-في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:**<br>يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة لاكتساب المعارف وتبليغها مشافهة وكتابة بشكل سليم في وضعيات دالة من الحياة الاجتماعية، واستعمالها عبر الوسائط التكنولوجية. | **-في نهاية السنة الخامسة :** يتواصل مشافهة في وضعيات مركبة من مستواه المعرفي بلسان عربي.<br>- يقرأ قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية نصوصا أصلية، أغلبها مشكولة، ويفهمها، وينتج نصوصا طويلة في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية. |
| الكفاءات الختامية | -يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة. | -يفهم خطابات منطوقة في حدود مستواه الدراسي وعمره الزمني والعقلي ويتفاعل معها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي. |

[1]-ينظر: وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:12

[2]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:05.

| | | |
|---|---|---|
| الكفاءة الختامية | -يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه، ويوضّح وجهة نظره ويعللها في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة. | -يحاور ويناقش ويقدم توجيهات ويسرد قصصا ويصف أشياء أو أحداثا ويعبر عن رأيه، ويوضح وجهة نظره، ويعلّلها بلسان عربي في موضوعات مختلفة اعتمادا على مكتسباته المدرسية ووسائل الإعلام والاتصال، في وضعيات تواصلية دالة. |
| الكفاءة الختامية | -يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط ويفهمها، قراءة مسترسلة واعية من وسائط مختلفة مشكولة أوغير مشكولة. | -يقرأ نصوصا أصلية قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية من مختلف الأنماط ويفهمها بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي، تتكون من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة مشكولة جزئيا |
| الكفاءة الختامية | -يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط، وينجز مشاريع كتابية لها دلالات اجتماعية. | -ينتج كتابة نصوصا طويلة منسجمة، تتكون 80إلى120كلمة مشكولة جزئيا مختلفة الأنماط بالتركيز على النمطين التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة، ومشاريع لها دلالات اجتماعية |

بعد التعرف على ملمح الدخول إلى السنة الخامسة والتخرج منها واستظهار الكفاءات اللغوية المرحلية والختامية والشاملة المراد تحقيقها خلال هذا المستوى الدراسي من التعليم الابتدائي، نحاول تتبع تلك الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية وآليات تحقيقها في ضوء الكتاب المدرسي من خلال القيام بدراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني طبعة2019.

**3- تقويم الكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي:**

**3-1- أسباب اختيار كتاب اللغة العربية محل دراسة تقويمية:**

من أهم الأسباب التي جعلتني أختار كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي محل دراسة تقويمية ما يلي:

-معرفة مدى فعالية كتاب اللغة العربية في تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات اللغوية وتنمية المهارات اللسانية والكتابية المستهدفة والموضحة في المنهاج الجيل الثاني الخاص بهذا المستوى.

-محاولة قراءة محتويات كتاب اللغة العربية والأنشطة التعليمية الواردة فيه في ضوء مناهج الجيل الثاني، ومعرفة مدى تطابقها مع تصوراته ومقترحاته التعليمية والتقويمية.

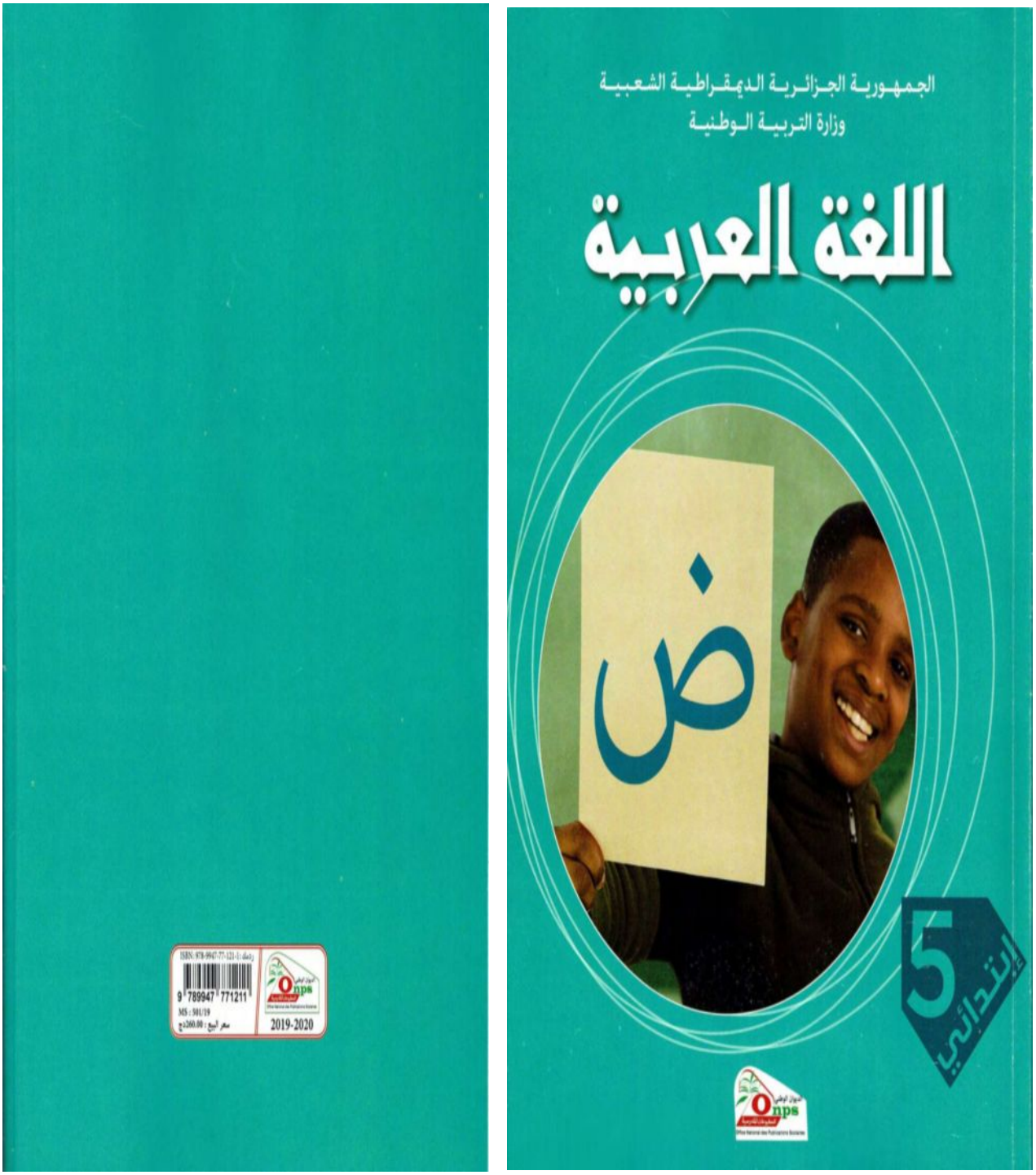
-استقراء كيفية تعليمية القواعد اللغوية في الكتاب اللغة العربية.

-السعي إلى تقويم كتاب اللغة العربية وفق المستجدات الحاصلة في حقل تعليمية اللغة، وتسجيل بعض التصويبات والملاحظات على محتوياته وطريقة تقديمه للمادة اللغوية ثم الخروج بجملة من التقويميات والاقتراحات لتحسين كتاب اللغة العربية مستقبلا.

-تتبع محتوياته كتاب اللغة العربية ومعرفة مدى صلاحيتها في الحفاظ على الأصالة الجزائرية وتحقيق المعاصرة العالمية.

### 3-2-1-وصف كتاب اللغة العربية:

**صورة للغلاف الخارجي لكتاب اللغة العربية:**




عنوان الكتاب: اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

**لجنة التأليف**

**إشراف وتنسيق:**

**بن الصيد بورني سراب**

**تأليف:**

| | |
|---|---|
| **بن الصّيد يورني سراب** | **مفتشة التعليم الابتدائي** |
| **حلفاية داود وفاء** | **أستاذة التعليم الابتدائي** |
| **بن عاشورعفاف** | **أستاذة التعليم الابتدائي** |
| **بوسلامة عائشة** | **معلمة التعليم الابتدائي** |

**الفريق الثاني**

| | |
|---|---|
| **التصميم والتركيب:** | **فوزية مليك** |
| **الرسومات:** | **زهية يونسي-شمول** |
| **معالجة الصور:** | **زهير يحياوي** |
| **التنسيق:** | **زهرة بودالي** |

**شريف عزواوي**

**الطبعة الأولى**

**2019- 2020**

**كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية الرقم 2019/32**

**دار الطبع: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية مقياس الكتاب: 28سم×20.**

### 2-2-3-صورة لمحتويات كتاب اللغة العربية:

# فهرس الكتاب


| المقاطع | المحاور | الأساليب | الرصيد اللغوي | القراءة | ص |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | القيم الإنسانية | لذلك | عبارات اللياقة | رِفاقُ المَدرسة | 10 |
| | | لأن | معاني العبارات | التَّعاوُنيةُ المَدرسيَّة | 14 |
| | | بل | التعبير الحقيقي والمجازي | طَريقُ السَّعادة | 18 |
| 02 | الحياة الاجتماعية والخدمات | لكن | الحرف والمهن | مِنْ أَشْرَفِ المِهَن | 27 |
| | | غير أن | علبة الإسعاف الأولي | الإخلاصُ في العَمَل | 31 |
| | | بالتالي | معاني كلمات من نفس العائلة | مِهْنَةُ الغَد | 35 |
| 03 | الهوية الوطنية | قد | تسميات الجماعات | تاكفاريناس يتحدّث | 44 |
| | | لذا | الاشتقاق من الأفعال | كُلُّنا أبناءُ وَطنٍ واحِد | 48 |
| | | ف (السببية) | استعمال : خير / شر | أَرضٌ غالِيَةٌ | 52 |
| 04 | التنمية المستدامة | بما أن | الرصيد اللغوي الخاص بالمياه | سِرُّ الحَياة | 61 |
| | | لام التعليل | الترابط الدلالي بين الكلمات | حينَ تَصيرُ النُّفاياتُ ثَرْوَةً | 65 |
| | | في الأخير | الترابط الدلالي في العبارات | الحَصَادُ والكَلْبُ وقِطْعَةُ الخُبْز | 69 |
| 05 | الصحة والتغذية | مِنَ المُحْتَمَلِ | المرادفات والأضداد | وادي الحَياة | 78 |
| | | إذن | اسم الآلة | مَمْنوعُ الدُّخول | 82 |
| | | بالإضافة إلى | معاني العبارات | أَحْسَنُ الأَطِبّاءِ : عَصيرُ الخَضَرواتِ والفاكِهَة | 86 |
| 06 | عالم العلوم والاكتشافات | عَكْسَ ذلك | الرصيد اللغوي الخاص بمؤسسي بعض العلوم | عَبْقَرِيَّةٌ فَذَّة | 95 |
| | | لذلك | الترابط الدلالي بين العبارات | قِصَّةُ البِنسِلين | 99 |
| | | لِكَيْ | الرصيد اللغوي الخاص بالمخترعات | الروبوت المشاغب | 103 |
| 07 | قصص وحكايات من التراث | أظن | الرصيد اللغوي الخاص بالحيوانات | عَزَّة ومَعْزوزَةُ | 112 |
| | | أعْتَقِد | الأمثال و الحكم | جحا والسُّلطانُ | 116 |
| | | ربما | الرصيد اللغوي الخاص بالأحجار الكريمة | وفاءُ صَديق | 120 |
| 08 | الأسفار والرحلات | لهذا السبب | الرصيد اللغوي الخاص بالتراث المادي | رِحْلَةٌ إلى عين الصَّفْراء | 129 |
| | | الفعل ومصدره | الرصيد اللغوي الخاص بالعواصم و البلدان | حكى ابنُ بَطّوطة | 133 |

### 3-2-3-المقاطع التعليمية الواردة في كتاب اللغة العربية:

المتصفح لكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي يجد عدد المقاطع يقدربـثمانية (8) مقطع متسلسلة على النحو التالي:

**أ- القيم الإنسانية.**

**ب-الحياة الاجتماعية والرحالات.**

**ج-الهوية الوطنية.**

**د-التنمية المستدامة.**

**هـ-الصحة والتغذية.**

**و-عالم العلوم والاكتشافات.**

**ز-قصص وحكايات من التراث.**

**ح-الأسفار والرحلات.**

### 3-2-4-كيفية تقديم حصص مقطع تعليمي واحد:

يسمى المحور في منهاج اللغة العربية الجيل الثاني بالمقطع التعليمي، إذ يشمل المقطع التعليمي الواحد على ثلاث حصص تخصّ فهم المسموع، وثلاث حصص تخصّ التعبير الشفوي يتعرف فيها المتعلمون على ثلاث صيغ أسلوبية جديدة، كما يشمل المقطع التعليمي على ثلاثة نصوص تخصّ نشاط القراءة، يتمّ من خلالها تقديم ثلاثة دروس تخصّ القواعد النحوية، وفي اليوم الموالي للقواعد النحوية يقدم درس يخصّ القواعد الصرفية أو درس يخصّ القواعد الإملائية بالتناوب خلال كلّ أسبوع.

يتمّ إنجاز المقطع التعليمي خلال ثلاثة أسابيع متتالية، يقدم المعلم فيه نصّا شعريا واحدا يسمى بالمحفوظات، حيث يتعين على المتعلمين حفظه، كما ينجز المتعلمون فيه تعبيرا كتابيا واحدا في ثلاثة حصص بمعدل حصة واحدة في الأسبوع، إذ تخصص حصة الأسبوع لشرح، والثانية للإنجاز، والثالثة للتصحيح والتقويم، وبنفس آلية التي ينفذ بها التعبير الكتابي ينفذ بها المشروع الكتابي.

تحتوي نهاية كلّ مقطع تعليمي في كتاب السنة الخامسة ابتدائي على نصّ أو نصّين خاصين بنشاط الإدماج، ثمّ يليه نشاط المطالعة، تمّت تسميته بنشاط أوسع معلومات، وعدد النصوص الخاصة بهذا النشاط لا يتجاوز ثلاثة نصوص.

-صور توضيحية لكيفية سيرورة المقطع التعليمي لنشاطات اللغة العربية:

المحفوظة

الإدماج انطلاقا من نصّ مختار

إنجاز المشروع

التّوثيق والثّقافة حيّز لتوسيع المعلومات

**3-2-5-جدول توضيحي لسيرورة المقطع التعليمي:**

| المقطع | التعبير الشفهي | الأساليب | القراءة | النحو | الصرف | الإملاء | المحفوظات | الإدماج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القيم الانسانية والاجتماعية | الصدّاقة الحقّة | لذلك | رفاق المدرسة | مكونات النص | | التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات | طريق العلم | نص الإدماج / طريق النجاح |
| | آثار التعاون | لأنّ | التعاونية المدرسية | الجملة وأنواعها | تصريف الجملة مع ضمائر المثنى | | طريق العلم | المشروع الكتابي / أكتب رسالة |
| | موقف صعب | بل | طريق السعادة | الجملة وأركانها | | الهمزة على الألف | طريق العلم | أوسع معلوماتي / مواقف وعبر |

**3-3-1-من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة بالوضعيات:**

الجديد في مناهج الجيل الثاني أنّها ركزت على ضرورة انطلاق المقطع التعليمي من الوضعية المشكلة الانطلاقية التي يتمّ تجزئتها إلى وضعيات جزئية من أجل التنفيذ، إذ تحتوي كلّ واحدة منها على

مهمات وكفاءات جزئية تؤهل المتعلمين بعد إنجازها إلى حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية، حيث بعد نهاية المقطع الخاص بها يكون المتعلمون قد تمكنوا من اكتساب كفاءات ومهارات تؤهلهم لحلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية، ففي مناهج الجيل الثاني تمّ التركيز على أجرأة الكفاءات في وضعيات سياقية ذات مشكلات تعليمية، حلّها يؤدي إلى التحكم في الكفاءات والمهارات المراد تعليمها للمتعلمين.

**3-3-2-الوضعية المشكلة الانطلاقية:**

يقصد بالوضعية المشكلة الانطلاقية «هي وضعية تعلّمية أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حلّه إلاّ باستعمال تصوّره بدقة أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها أي أنّه يتمكن من تذليل صعوبة مطروحة، وانطلاقا من هذا التقدم تُبنى الوضعية»[1].

الوضعية المشكلة الانطلاقية مقاربة تعليمية مؤسسة على تعلّم المتعلمين ذاتيا للكفاءات والمهارات والمعلومات بواسطة حلّ العُقد التعليمية.

تتميز الوضعية المشكلة الانطلاقية بثلاثة مميزات:

**أ- شاملة:**

تهدف الوضعية المشكلة الانطلاقية إلى تحقيق شامل لجملة من الكفاءات وعدد من المهارات، إذ«...تتطلب لحلّها أكثر من عملية وأكثر من إجراء، وتستلزم استخدام معارف وتقنيات وإستراتجيات»[2]

**ب- مركبة:**

تحتوي الوضعية المشكلة الانطلاقية على عدّة مهمات وعُقد، يستدعي حلها دمج المعارف والمهارات والكفاءات السابقة باللاحقة، فهي ليست وضعية بسيطة، يتم حلّها بسهولة وسرعة؛ بل تحتاج إلى تفكير وبحث، يستخدم المتعلمون في حلّها«...عدّة معارف وعّدة أصناف من المعارف (تصريحية؛ إجرائية؛ شرطية)، فهي تثير صراعا معرفيا، وحّلها يتطلب جهدا»[3].

**ج-ذات دلالة:**

من مميزات الوضعية المشكلة الانطلاقية أنّها وضعية مرتبطة بواقع المتعلمين ومحيطهم، فهي«تثير إهتمام التلميذ لأنّها تحيله إلى أشياء يعرفها في حياته اليومية (إنّها واقعية )، ولا تكون لها

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:25.
[2]-المرجع نفسه، ص:25.
[3]-المرجع نفسه، ص:25.

دلالة إلا إذا اعتمدت على معارف ومعطيات نابعة من المحيط ...كما أنّها تمثل تحديا في متناول التلميذ (واقعي وممكن التحقيق)»[1].

يعرض المعلم الوضعية المشكلة الانطلاقية على السبورة في بداية كلّ مقطع تعليمي ثم يقوم بقراءتها مع المتعلمين وإثارة التساؤلات الخاصة بها،مع إمكانية تسجيل الفرضيات التي يقترحها المتعلمون كحلول أولية، وبعد عرضها يفككها المعلم إلى وضعيات جزئية تحتوي عُقد تعليمية حلّها يستلزم دمج المهارات والكفاءات السابقة في اللاحقة، وفي اللغة العربية تتمثل الوضعيات الجزئية في النصوص المسموعة والمقروءة التي تحتوي المهمات والكفاءات اللغوية المراد تعليمها وتعلّمها من طرف المتعلمين.

**المثال الأول:** على الوضعيات المشكلة الانطلاقية الخاصة بمادة اللغة العربية الواردة في وثيقة دليل استعمال الكتاب المدرسي الجيل الثاني الصادر عن وزارة التربية الوطنية: [2]

| المقطع | الوضعية المشكلة الانطلاقية | لغة عربية | |
|---|---|---|---|
| القيم الإنسانية | قد يعتقد البعض أنّ النجاح في الحياة وتجنب المواقف الصعبة لا يكون إلا بطرق الملتوية، لكنّ الحقيقة أنّ النجاح والفشل وكذلك حب الناس واحترامهم متوقف على تمسكنا بكلّ سلوك حسن، وتغيرنا للأفضل حتما ينبع من داخلنا أولا، فما هي السلوكات والعادات الخاطئة التي انتشرت وصارت جزءا من حياتنا وما هي آثارها السلبية ؟ وكيف للفرد أن يهذب نفسه؟ وما هو السبيل لنهوض من كبواتنا والتحرر من فشلنا؟ | **النصّ المسموع** | **النصّ المقروء** |
| | | **الصداقة الحقة** | **رفاق المدرسة** |
| | | **آثار التعاون** | **التعاونية المدرسية** |
| | | **موقف صعب** | **علمتني الحياة** |
| | | **المشروع: إنجاز رسالة** | |

ممّا يمكن ملاحظته أنّ الوضعيات المشكلة الانطلاقية الخاصة بأنشطة اللغة العربية وردت في كتاب دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، ولم ترد في الكتاب اللغة العربية لسنة الخامسة ابتدائي قيد الدراسة، حيث كان الأجدر أنّ ترد فيه لارتباطها بتنفيذ المقطع التعليمي وحاجة المعلم والمتعلمين إليها، إذ يتعرف المتعلمون عليها في بداية المقطع وينجزها في نهايته.

---

[1]-وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص:25.
[2]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:20

من النقائص المسجلة أيضا على الوضعيات المشكلة الانطلاقية الواردة في كتاب دليل كيفية استعمال كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية أنّها لم تُثر تساؤلات تتعلق بالقواعد اللغوية، وهذا يعدّ نقصا في توجيه المعلم والمتعلمين على حدّ سواء إلى أهمية القواعد اللغوية، إذ إثارة التساؤل عنها قبل الحصص التعليمية يعدّ من الأمور التي تدفع المتعلمين إلى ضرورة التعرف والاستكشاف والبحث والاستقصاء.

نفس الأمر يمكن ملاحظته على بقية الوضعيات المشكلة الانطلاقية من بداية كتاب دليل كيفية استعمال كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية إلى نهايته.

**المثال الثاني:** على الوضعية المشكلة الانطلاقية لخاصة بالمحور الهوية الوطنية : [1]

| المقطع | الوضعية المشكلة الانطلاقية | لغة عربية | |
|---|---|---|---|
| الهوية الوطنية | الوطن كلمة غالية ترددها الشفاه، نحبه لأننا نعيش في حضنه بعزة وقدر عال ونتمتع بخيراته، ربما يعرف قدر الوطن من عاش ذليلا في غيره من الأوطان، ويعرف أكثر معنى الحرية من عاش في ظل الاحتلال.<br>-فماذا نعرف عن تاريخه القديم وبطولات أبنائه؟ | **النصّ المسموع** | **النصّ المقروء** |
| | | **سرّ الخلود** | **تاكفاريناس يتحدث** |
| | | **العودة إلى الوطن** | **كلنا أبناء وطن واحد** |
| | | **هذا وطنك** | **أرض غالية** |
| | | **المشروع:**<br>**إنجاز مقابلة مع شخصية تاريخية** | |

**3-3-3-المهمات:**

يرافق الوضعية المشكلة الانطلاقية مجموعة من المهمات والكفاءات التي يحققها المتعلمون بعد نهاية كلّ مقطع تعليمي.

**المثال الأول:**

-المهمات والكفاءات التي يحققها المتعلمون بعد نهاية مقطع القيم الإنسانية هي:

[1]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:22.

«- يتحدث المتعلم عن الرفقة المدرسية وما يميزها من محبة وإخاء.

- يتحدث عن الرفقة الصادقة، وما ينتج عنها من سلوكات إيجابية في محيطه بالمدرسة أو خارجها.

- يميز بين ما يجب أن يتمسك به من أهداف في الحياة، وما يجب أن يتخلى عنه من أفكار سلبية.

-ينجز رسالة مغناة بالتفسير والحجاج» [1] .

**-المثال الثاني:** المهمات الخاصة بوضعية مقطع الهوية الوطنية هي:

«-يستلهم العبر من تاريخ وطنه القديم ويتحلى بالروح الوطنية.

-يتعايش مع أبناء وطنه في أمن وسلام، ويتحد معهم لمواجهة الصعوبات، ويقدر التنوع الثقافي في بلده ويحترمه.

-يتشرب حبّ الوطن، ويقدر تضحيات الشهداء والمجاهدين في سبيل عيشه اليوم بحرية، ويعمل لخير وطنه.

-يكتب مقابلة مع شخصية تاريخية مع طرح استفسارات تستدعي توظيف الحجج والتعليل»[2].

ممّا نلاحظه على هذه المهمات خلوها من نشاطات تخصّ قواعد اللغة، وهذا الأمر ينطبق على باقي المهمات المرافقة للوضعيات المشكلة الانطلاقية التي يبدأ بها كلّ مقطع تعليمي.

مصمم دليل كيفية استعمال كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية نسي إدراج أسئلة مع الوضعيات المشكلة الانطلاقية تتعلق بقواعد اللغة، وهذا النقص تكرر مع جميع الوضعيات المتعلقة بنشاطات اللغة العربية الواردة في دليل كيفية استعمال كتاب اللغة العربية، لذا لابد أن يستدرك هذا النقص في الطباعات اللاحقة في كتاب اللغة العربي لنظرا لأهمية قواعد اللغة في تعليمية اللغة العربية.

### 3-4-تعليمية مهارة القراءة في ضوء كتاب اللغة العربية:

#### 3-4-1-المقاربة النصية:

تعليمية اللغة العربية وفق النظرية البنائية يقتضي العمل بالمقاربة النصية التي تُعدّ خيارا يربط بين القارئ والنصّ باعتبار اللغة نظاما، ينبغي إدراكه في شموليته، حيث تنفذ النشاطات التعليمية في اللغة

---

[1]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:20

[2]-المرجع نفسه، ص:22

العربية انطلاقا من دراسة النصوص وفق منظور تكاملي، يعتمد فيه المتعلمون على استثمار الموارد اللغوية والمهارات المختلفة المتواجدة في النصوص من خلال الاستقراء والاستقصاء لها، قصد التوصل إلى الإدماج الكلي للنصوص اللغوية واستغلالها في تعّلمهم وتعليمهم وتلقيهم اللغوي وإنتاجهم الشفوي والكتابي.

تتخذ هذه المقاربة النصية «.. النصّ محورا أساسيا، تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تعليمها وتعلّمها، والأساس في تحقيق كفاءاتها، وهو يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كلّ المستويات اللغوية الصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النصّ(المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعليمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة: فهم المنطوق، التعبير الشفهي، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي»[1].

يمكن القول: مفهوم المقاربة النصية مركب من لفظتين : مقاربة ونصّ، حيث يشكل النصّ حقلا يدنو منه المتعلمون ويقاربون مبانيه ومعانيه بحثا واستنطاقا وتحليلا واستكشافا ثم استنتاجا وتركيبا وتقويما وإنتاجا، فهي منحى بيداغوجي، يتمّ به تعليمية أنشطة اللغة العربية بواسطة دراسة النصوص بأسلوب متكامل لمستوياتها اللغوية التالية:

**أ-المستوى الدلالي:**

يقارب المتعلمون النصوص دلاليا بواسطة القراءة والفهم والتفكيك والتركيب والتقويم، فالمستوى الدلالي للنصوص «يتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي؛ الدلالات الفكرية؛ الأسلوبية: أنواع الخطاب وأنماطه ومؤشراته)، أي (الربط النحوي؛ الانسجام؛ الهدف؛ القبول؛ المعلومات، المناسبة، التناص)، وفيه نقف على مفهوم نحو النصّ، فهو يمثل القواعد التي تتحكم في بناء النصّ، ونظام الخطاب وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة، إذ يعتبر النصّ مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة»[2].

إذا كانت المقاربة بالأهداف اهتمت بدراسة الجملة اللغوية من أجل تعليمية اللغة العربية؛ فإنّ المقاربة بالكفاءات تجاوزت حدود دراسة الجملة وصولا إلى دراسة النصّ، أي الاعتماد على منحى

---

[1]- شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2015، ص:5.
[2]- المرجع نفسه، ص:6

المقاربة النصية من أجل تحقيق الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية المستهدفة في كلّ مستوى دراسي بواسطة دراسة النصوص.

**ب-المستوى التركيبي:**

كان المعلم في المقاربة بالأهداف يقدم القاعدة اللغوية بشكل مباشر؛ لكنّ مع اعتماد المقاربة الجديدة أصبح المعلم يقدم نصّا، ويطلب من المتعلمين البحث عن القواعد اللغوية الموجودة فيه أي تعليمية القواعد اللغوية يتمّ بواسطة استنطاق واستقراء النصوص، إذ «يتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات اللغوية ( التركيب) : ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا...»[1].

ينشط المتعلمون ذاتيا في المقاربة النصية، فيبحثون في النصوص ومكوناتها الجزئية عن القواعد المعجمية والنحوية والدلالية والصرفية والبلاغية الموجودة فيها، وبالاعتماد على الاستقراء والاستقصاء، والتفكيك والتركيب والاستنتاج، يحددون القواعد اللغوية التي تحكم تلك النصوص المستهدفة بالاستكشاف.

**3-4-1-1أهمية المقاربة النصية في تحقيق الكفاءات اللغوية:**

المقاربة النصية منهج تعليمي يساعد المعلم في تحقيق جملة من الكفاءات اللغوية والمهارات اللسانية والكتابية مع متعلميه منها:

«-تساعد المتعلمين على الإسهام في بناء تعلّماته بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاستكشاف.

-تمكنه من دراسة النصّ دراسة شاملة في مجالات عدّة: (المعجمية، التركيبية، الدلالية، التذوق).

-تجعله يتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويُربى على استخدام العقل في تقدير الأمور، والحكم على الأشياء.

-تنمي لديه الميل إلى التعبير والتواصل الشفهي و الكتابي، فيتمكن من الإفصاح عن أفكاره ومشاعره، ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية.

-تجعل المتعلم يتولى بنفسه عملية التعلّم ، يشارك في تكوين نفسه، يحاور ويناقش، يطلب الكلمة ويصغي إلى غيره، يتنافس في بذل الجهد، ويتعاون مع أقرانه في مجموعات.

-تثري رصيده المعرفي وتعزز مكتسباته السابقة بإضافة تعلّمات جديدة توسع لديه دائرة معارفه.

---

[1]- شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:6

- تنبهه إلى أنّ اللغة وحدة متكاملة مترابطة في فروعها وأنشطتها.

- تعزز ثقة المتعلم بنفسه »[1].

تعدّ المقاربة النصية مقاربة تعليمية نشطة تجعل المتعلمين يستنطقون النصوص، ويحوّلون المكتوب إلى مسموع، والمسموع إلى مكتوب، ويستنبطون القواعد اللغوية المكنونة في ثناياها، ويصدرون أحكاما تقويمية تتعلق بها وبمحتوياتها المعرفية والفكرية والقيمية، ويحاكونها في إنتاجاتهم الكتابية والشفوية.

يعدّ النصّ محور العمليات التعليمية في أنشطة اللغة العربية، إذ تعليمية أنشطة النحو والصرف والإملاء والأساليب الأدبية تتم داخله، ويعدّ أيضا مجالا للتذوق الأدبي، ونموذجا للحذو الأسلوبي بالنسبة إلى المتعلمين.

### 3-4-1-2-أنماط النصوص التعليمية في الطور الابتدائي:

يمكن تميز ستة أنماط من النصوص المقدمة في الكتب المدرسية الخاصة بالطور الابتدائي، وهي على النحو التالي:

**أ-النمط الحواري.**

**ب-النمط التوجيهي الإرشادي.**

**ج-النمط السردي.**

**د-النمط الوصفي.**

**هـ-النمط الحجاجي البرهاني.**

**و-النمط التفسيري.**

### 3-4-1-3- النصوص الحوارية في كتاب اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي:

يغلب على نصوص كتاب اللغة العربية المقدم إلى متعلمي السنة أولى ابتدائي النمط الحواري،ويمكن تعريف الحوار بأنّه« حديث يجري بين شخصين أو أكثر، ويكون مشافهة أو كتابة، ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة، ويتلون بتلون المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض

[1]- شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:6.

ودعاء وطلب وأمر ونهي... وقد ينحدر حتى مستوى الثرثرة والهذيان، وقد يرتقي إلى مستوى المناقشة العلمية والجدل عند اختلاف الآراء»[1].

نظرا لمحدودية متعلمي السنة الأولى ابتدائي الفكرية واللغوية؛ فإنّ النمط الحواري يناسب هذه الفئة، فهو أسلوب يتميز بقصر عباراته اللغوية وسهولة حفظها وترديدها، إضافة إلى ذلك فإنّ متعلمي السنة ابتدائي يميلون في هذه المرحلة إلى التواصل مع الآخرين من خلال المناقشة والحوار، لذا غلب على نصوص كتاب اللغة العربية الخاص بهذا المستوى أسلوب الحوار.

**-مؤشرات نمط الحواري**:

يمكن تميز نمط النصّ الحواري عن غيره من نصوص القراءة بمجموعة من المؤشرات منها:

«أ- استخدام ضمائر الخطاب.

ب- استخدام الجمل القصيرة وأدوات الاستفهام.

ج- الشكل الكتابي بالعودة إلى السطر كلما انتقل الكلام من مُحاور إلى آخر.

د-وضوح اللغة والابتعاد عن المجاز»[2].

من النصوص التي تصاغ بالأسلوب الحواري نذكر منها:

الحياة اليومية؛ المسرح؛ القصة؛ الحكاية؛ الرواية؛ المثل؛ الشعر الغزلي؛ التحقيقات؛ المقالات الصحفية والتلفزية؛ الاستجوابات في المحاكم وغيرها، وكل ما يستدعي نقاشا أو استفهاما.

### 3-4-1-4-النصوص التوجيهية في كتاب اللغة العربية السنة الثانية ابتدائي:

يغلب على نصوص كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثانية ابتدائي النمط التوجيهي، والنصّ التوجيهي «...يتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة القارئ أو السامع حول بعض الأمور التي تهمه أو تهم مجتمعه بصورة عامة»[3].

في هذه السنة من التعليم الابتدائي يكون المتعلمون مستعدين لتقبل التوجيهات وتنفيذ الإرشادات، كما يمكن تحميلهم مسؤولية الأخطاء التي يقعون فيها سلوكيا وتعليميا، لذا غلب على نصوص هذه المستوى النمط التوجيهي الإرشادي.

---

[1]- شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:7.
[2]- المرجع نفسه، ص:7.
[3]- المرجع نفسه، ص:7.

**-مؤشرات النمط الإرشادي:**

من المؤشرات الدالة على النمط التوجيهي الإرشادي:

«- سيطرة الجمل الإنشائية وخاصة الأمر والنهي.

- الأفعال الإلزامية ونحوها : يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك.

- استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.

- الجمل القصيرة الواضحة الدلالة... »[1].

### 3-4-1-5-النصوص السردية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي:

نصوص كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الثالثة تتميز بأسلوبها السردي، ويمكن تعريف النص السردي بأنه « نصّ تتسلسل فيه الأحداث تسلسلا زمنيا، ويرتبط بعضها ببعض بعلاقات زمنية منطقية، أي أنّه يركز على مسار زمني في نقله للأحداث»[2].

يعدّ النمط السردي من الأساليب الممتعة حيث يميل متعلمو السنة الثالثة ابتدائي إلى سماع القصص والحكايات ووقائع الأحداث؛ نظرا لقدرتهم على التحليل اللغوي، والاستنتاج العقلي، وتتبع الأحداث، إذ يستطيعون فهم محتويات النصوص القصصية ذات الطبيعة السردية.

**-مؤشرات النمط السردي**:

يمكن تميز الأسلوب السردي من غيره من الأساليب من خلال الصفات التالية:

«-التصميم السردي يتكون عادة من: البداية؛ عنصر التشويش؛ التحول؛ النهاية.

-الوتيرة السردية (التعاقب؛ التمثيل؛ الخلاصة).

- التنوع في استعمال أزمنة الأفعال (الحاضر؛ الأفعال الناقصة؛ الماضي )، وكذلك الأقوال المنقولة (المباشر، غير المباشر )...»[3].

من النصوص التي يتمّ صبها في قالب السرد نذكر: الرسالة، حادثة طريفة، سيرة أو أسطورة، قصة قصيرة، رواية...

---

[1]- شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، ص:7.
[2]- المرجع نفسه، ص:7.
[3]- المرجع نفسه، ص:7.

### 3-4-1-6-النصوص الوصفية في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي:

يغلب النمط الوصفي على طبيعة النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية الخاص بالسنة الرابعة ابتدائي، ويمكن تعريف «الوصف في الأدب هو نقل صورة العالم الخارجي أو الداخلي من خلال الألفاظ والعبارات والتشبيه والاستعارات التي تقوم لدى الأديب مقام الألوان لدى الرسام والنغم لدى الموسيقي»[1].

**-مؤشرات النمط الوصفي:**

من المؤشرات التي تميز الأسلوب الوصفي عن غيره من الأساليب ما يلي:

«-للواصف وجهة نظره يرسم من خلالها صورة الشخصية والمشهد بصيغة الغائب عموما وأحيانا بصيغة المتكلم.

-الأفعال الغالبة هي الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال .

-كثرة الجمل الاسمية

-كثرة النعوت

-كثرة التفاصيل.

-أدوات الربط البارزة في الوصف تتصل بالمكان، فتكثر ظروف المكان وأسماء الجهات ( فوق؛ تحت؛ شمال؛ يمين؛ في القريب؛ قرب ...).

-كثرة المشتقات: اسم الفاعل؛ اسم المفعول؛ الصفة المشبهة.

-الصورالبيانية: التشبيهات؛ الاستعارات؛ الكنايات؛ الاستفهام؛ التعجب؛ النهي؛ الأمر؛ الترجي»[2].

من الموضوعات التي يتجلى فيها الوصف بشكل بارز: وصف أشخاص؛ لائحة أو قائمة؛ خريطة أو مخطط؛ نشرة الأحوال الجوية...

### 3-4-1-7-النصوص الحجاجية والتفسيرية في كتاب اللغة العربية الخامسة ابتدائي:

الحجاج أسلوب تواصلي يهدف إلى إثبات قضية أو نفيها أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي أو السعي لتعديل وجهة نظر ما، « وفي السنة الخامسة نجد أنّ النمطين الغالبين على بقية الأنماط الأخرى

---

[1]- شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي ، ص: 8.
[2]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:8.

هما: النمطان الحجاجي والتفسيري لأنّ المتعلم قد بلغ من النضج الفكري والرصيد اللغوي ما يهيئه مبدئيا إلى استشفاف خطاطة هذين النمطين بشكل ضمني طبعا من خلال المحاكاة الشفهية للنصوص المنطوقة، والمحاكاة الكتابية للنصوص المكتوبة، تكرسيا للمقاربة النصية التي تعتبر إستراتيجية أساسية تعطي دلالة وانسجاما للتعّلمات، تنمو من خلالها الكفاءة النصية للمتعلم، فتتكون لديه قدرتان هما:

**أ-قدرة التلقي:**

تسمح له بفهم الموضوعات والترابط بين البنيات الفرعية وإدراك البنية الكلية.

**ب-قدرة الإنتاج:**

تسمح بابتكار الموضوعات ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر والترتيب السليم لعناصره وبناء نصّ مطابق للأنواع والنماذج النصية»[1].

**-مؤشرات النمط الحجاجي:**

من المؤشرات الدالة على أنّ هذه النصّ ينتمي إلى النمط الحجاجي ما يلي:

«-غلبة الاستدلال المنطقي.

-ذكر السبب والنتيجة.

-الاستشهاد.

-أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب الهادفة إلى الإقناع إذن، كي، لأنّ، بما أنّ، نظرا، إلا ، غير، أنّ، هكذا، كذلك، بل...

-البناء الفكري القائم على عرض الفكرة وحشد الحجج لتبيان صحتها، وسوق الأمثلة الواقعية والانتقال إلى الطرح المعاكس، وتفنيده بعد عرضه، ودحضه مع استعمال المنطق أو استعمال البنية الفكرية المعاكسة التي تبدأ بالطرح الذي ننوي دحضه، فننقده وندحضه وننتقل إلى طرحنا لإثباته»[2].

من الموضوعات المنتمية إلى الحجاجي "البرهاني ":

النصوص العلمية؛ النصوص الفلسفية؛ النصوص القانونية؛ النصوص النقدية؛ الإعلانات؛ الشعارات...إلخ.

---

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:16.
[2]- المرجع نفسه، ص:16

**-النمط التفسيري:**

يهدف النمط التفسيري إلى تقديم معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة.

**-مؤشرات النمط التفسيري:**

يمكن الحكم على نمط النصّ بأنّه تفسيري إذا تضمن الصفات التالية:

«-غلبة الضمير الغائب والمتكلم الذي يوحي بالموضوعية والحيادية.

-غلبة الفعل المضارع الذي يقدم المعلومات وكأنّها حقائق عامة وشاملة لا تخضع لزمن محدد.

-أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والنتائج والتعارض وتفصيل الأفكار وتقصي جوانبها: (لأنّ، لذلك، لأسباب عديدة، بسببها، أولا، ثانيا، ما، أو أما، أم، إذن، بالنتيجة، لكنّ، إلا، أنّ ، غير أنّ ، في حين، من ناحية ، ومن ناحية أخرى...)

-غلبة الأسلوب الخبري نفيا أو إثباتا، أسلوب الشرط.

-كثرة الجمل الاسمية واستخدام الأمثال والتشبيه، بروز الجمل الاعتراضية والتفسيرية والتسلسل المنطقي للمعلومات حيث لا يكون هناك تناقض علمي»[1].

**3-4-2-1-تقويم النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية السنة الخامسة الجيل الثاني:**

يوضح الجدول التالي عناوين النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية وعدد صفحاتها، كما يبين مراجع النصوص وكُتابها:

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:17.

| | نصوص القراءة | ص | الكاتب | المرجع |
|---|---|---|---|---|
| 1 | رفاق المدرسة | 10 | باعزيز بن عمر | دروس الأخلاق والتربية الوطنية بتصرف |
| | التعاونية المدرسية | 14 | | من كتاب لغتي العربية ج5 بتصرف |
| | طريق السعادة | 18 | أمين الريحاني | اقباس الفكرة عن نص أمنيتي |
| 2 | من أشرف المهن | 27 | تحقيق صحفي حنان | صحيفة المساء بتصرف |
| | الإخلاص في العمل | 31 | | مستوحى من تقرير صحفي ليومية الوسط |
| | مهنة الغد | 35 | | مقتبس عن نص من كتاب القراءة العربية للسنة الخامسة أساسي بتصرف |
| 3 | تاكفاريناس يتحدث | 44 | | مستوحى من مجلة عصور الجديدة مختبر البحث التاريخي جامعة وهران |
| | كلنا أبناء وطن واحد | 48 | عبدالحميد بن هدوقة | عن رواية-غدا يوم جديد-بتصرف |
| | أرض عالية | 52 | وهيبة جموعي | رواية :نانّا قصة امرأة فحلة |
| | سرّ الحياة | 61 | توامي مفيدة | بتصرف الوكالة الوطنية للتسير المدمج للموارد المائية2017 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | حين تصير النفايات ثروة | 65 | | عن تقرير صحفي نشر في وكالة الأنباء الجزائرية يوم :2017/09/15 |
| | الحصاد والكلب وقطعة الخبز | 69 | كمال شرنوبي | كتاب عقود الكلام بتصرف |
| 5 | وادي الحياة | 78 | | كنوز العلم بتصرف |
| | ممنوع الدخول | 82 | ميلاني والدرون ترجمة فاطمة عباني | عن كتاب جسم الإنسان بتصرف |
| | أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة | 86 | د.عز الدين فراج | مجلة الدوحة العدد93 بتصرف |
| 6 | عبقرية فذّة | 95 | محمد عاطف | البيروني رائد علم الفلك بتصرف |
| | قصة البنسلين | 99 | | عن كتاب القراءة المصورة بتصرف |
| | الروبوت المشاغب | 103 | | عن قصة السيد نجم بتصرف |
| 7 | عزّة ومعزوزة | 112 | محمد وضاي | بتصرف |
| | جحا والسّطان | 116 | رجب بن محمد | حكايات جحا بتصرف |
| | وفاء صديق | 120 | | من قصص التراث العربي |
| | رحلة إلى عين الصفراء | 129 | د.محمد حسن مرين | عرائس الرمال |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8 | حكى ابن بطوطة | 133 | | عن كتابي لغتي العربية الجزء الخامس |

**3-4-2-2التصرف في النصوص:**

يجدّ المتمعن في الجدول السابق لنصوص كتب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي أنّ معظمها كُتِب في نهايتها بتصرف، وهذا يعني أنّه تمّ التعديل في محتوى وأفكار النصوص الواردة في الكتاب قيد الدراسة من طرف مصممي الكتاب المدرسي، إذ بلغ عدد النصوص المتصرف فيها أربعة عشر(14) نصّا من مجموع ثلاث وعشرين (23)، أي بنسبة ستين فاصل ست وثمانين (60.86) بالمائة، في مقابل تسع وثلاثين فاصل أربعة عشر(39.14 ) بالمائة، وردت كما هي.

ارتفاع مؤشر نسبة التصرف في النصوص يجعل المتعلمين لا يقرؤون أفكار ورؤى كُتاب النصوص مباشرة؛ بل عن طريق وسيط ثان، وهو المتصرف في النصوص، وهذا ما يضعف مهاراتهم التحليلية، ويجعلهم يميلون إلى النصوص المبسطة والمتصرف فيها، لذا لا بد أن تجمع نصوص كتاب اللغة العربية المتعلمين بالكُتاب الحقيقيين من خلال النصوص الأصلية غير المتصرف فيها، حتى يتسنى لهم فهم أفكار أصحاب النصوص والمراد منها.

**3-4-2-3- كاتب النصّ:**

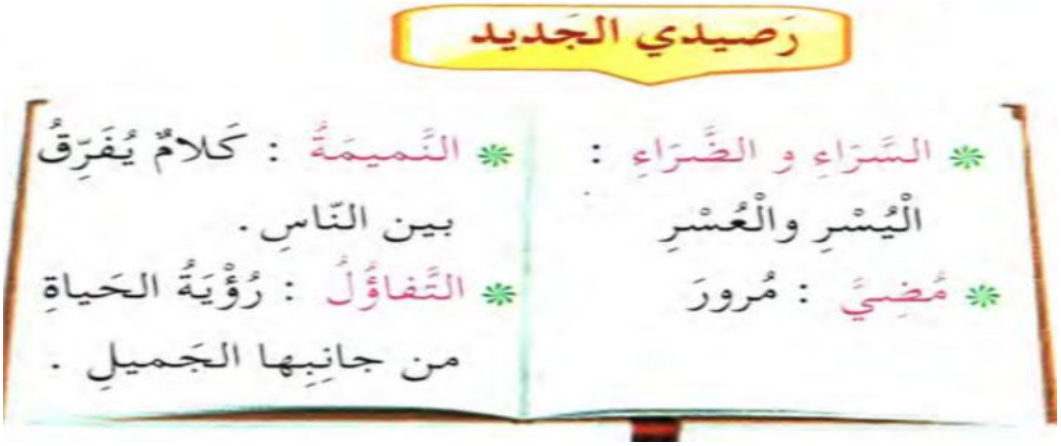
المتصفح لكتاب اللغة العربية قيد الدراسة والمتمعن في الجدول الإحصائي السابق الخاص بالنصوص الواردة فيه؛ يجد أنّ إحدى عشر (11) نصّا لم يذكر اسم كُتابها من مجموع ثلاث وعشرين (23)، حيث بلغت نسبة ذلك سبع وأربعين فاصل اثنان وثمانين بالمائة (47.82)، فهذه النصوص تجعل المتعلمين يتساءلون عن كُتابها، إذ معرفة الكاتب تساعد على فهم نصّه.

كما يُلاحظ المتمعن في الكتاب اللغة العربية محلّ الدراسة أنّه تمّ ذكر أسماء كُتاب نصوص القراءة مباشرة دون التعريف بهم، إذ تمت كتابة أسمائهم وألقابهم فقط، هذا ما جعلهم مجهولين وغير معروفين لدى المتعلمين، ممّا يحدث لديهم الحيرة والتساؤل، فكان الأحرى بمصممي كتاب اللغة العربية وضع تعاريف موجزة للكُتاب وأهم أعمالهم الفكرية والأدبية، إن وجدت، حتى يتسنى لهم الاطلاع على أهم الكتب العلمية والأدبية المحلية والدولية للمشاهير منهم.

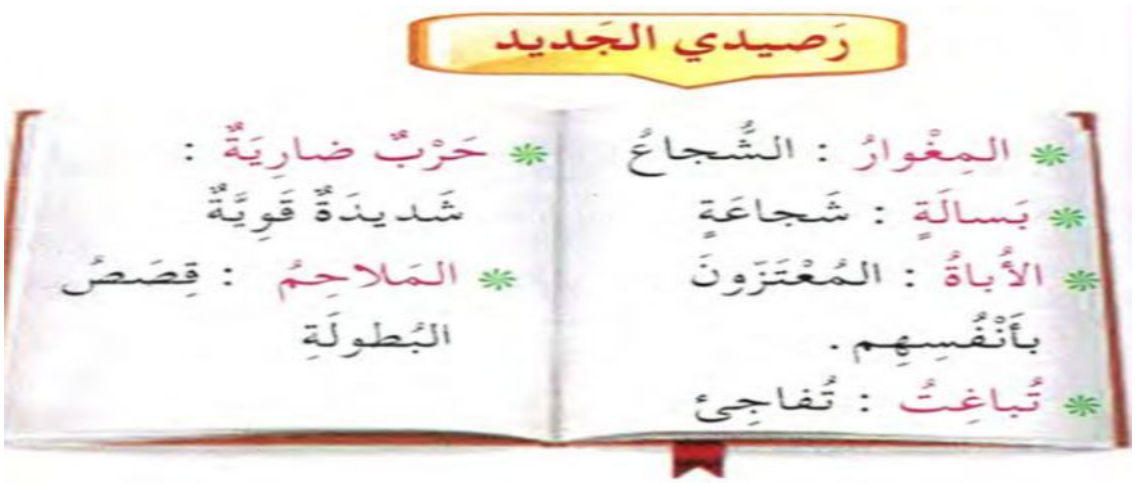
### 3-4-2-4-الإثراء اللغوي والرصيد الجديد:

بعد كلّ نصّ من نصوص اللغة العربية قيد الدراسة يَرِدُ في الصفحة المقابلة له شرح للكلمات الجديدة بالنسبة المتعلمين.

**المثال الأول:**[1]




**المثال الثاني:** [2]




-المتمعن لشرح الكلمات السابقة الواردة في كتاب اللغة العربية محل الدراسة يجده شرح قاموسي بَحْت وبشكل مباشر، حيث لم يَدَعْ مصمم الكتاب المدرسي للمتعلمين المجال من أجل البحث عن

---

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2019،2020/1،ص:09.

[2]- المرجع نفسه، ص:45.

مرادفات الكلمات الجديدة عنهم ذاتيا؛ بل قدم لهم الشرح بشكل مباشر، وهذا ما يتنافى مع مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى البحث والاستقراء والاستقصاء الذاتي داخل النصوص من طرف المتعلمين.

-ممّا يمكن ملاحظته أيضا على نشاط **رصيدي الجديد** الوارد في كتاب اللغة العربية قيد الدراسة أنّ مصممه لم يطلب من المتعلمين توظيف الكلمات الجديدة في سياقات جديدة؛ بل قدم الشرح من أجل الحفظ، وهذا الأمر تكرر من أول الكتاب إلى آخره، وهذا عكس مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تدعو إلى توظيف اللغة العربية، لذا يمكن اقتراح تعديل الشكل السابق بالنموذج التالي:

**-رصدي الجديد:**

| الكلمة الجديدة | شرحها | توظيفها |
|---|---|---|
| المغوار | ..... | ..... |
| حرب ضارية | ..... | ..... |
| بسالة | ..... | ..... |
| الملاحم | ..... | ..... |
| الأباة | ..... | ..... |
| تباغت | ..... | ..... |

من خلال الجدول المقترح بديلا يشرح المتعلمون الكلمات ثم يوظفونها في سياقات جديدة، وهذا ما يشجعهم على إنتاج اللغة، ويفتح لهم مجال البحث والتفكير العقلي واللغوي والإنتاج والإبداع الأسلوبي.

### 3-4-2-5-أسئلة فهم النصّ:

يُختم كل نصّ من نصوص كتاب اللغة العربية محلّ الدراسة بمجموعة من الأسئلة تتعلق بالفهم لنصّ القراءة.

**-المثال الأول:** [1]

## أَقْــرَأُ وأَفْهَــم

- من المُتَحَدِّثُ في النَّصّ ؟
- عمَّن يَتَحَدَّثُ ؟

- بِم يَتَمَيَّزُ الرَّفيقُ الْمُخْلِصُ ؟
- كيف يُعامِلُ رِفاقُ الْمَدْرَسَةِ بَعْضُهُم بعضاً ؟ ما الّذي جَعَلَهُم كذلك ؟
- على ماذا يَتَمَرَّنُ الرِّفاقُ في الْمَدْرَسَةِ ؟
- ماهي التَّصَرُّفاتُ الّتي يَجِبُ أنْ تَقومَ بها، والّتي يَجِبُ أنْ تَتَجَنَّبَها في مُجْتَمَعِكَ الصَّغيرِ « الْمَدْرَسَة » ؟
- كيف يَنْشُرُ الْكَلامُ الطَّيِّبُ أَجْواءَ الْفَرْحَةِ والتَّفاؤُلِ حوْلَ من يُحيطونَ بنا ؟ أَعْطِ أَمْثِلَةً من واقِعِك .
- ماذا يُؤَسِّسُ التَّلاميذُ لِحِفْظِ وتَقْوِيَةِ الرُّفْقَةِ والصَّداقَةِ في المَدْرَسَةِ ؟ ما الذي يُمَثِّلُه ذلك لهم ؟

**-المثال الثاني:** [2]

## أَقْــرَأُ وأَفْهَــم

- إلى أين سافَرَ جُحا ؟ ولماذا ؟ ماذا اِشْتَهى المَلِكُ ؟ لماذا اِنْقَرَضَتِ الطُّيورُ بالمَمْلَكة ؟ بماذا وَعَدَ من يُحْضِرُ له لَحْمَ الطَّيْرِ ؟ هل نَجَحَ النّاسُ في الحُصولِ على مَطْلَبِ السُّلطان ؟
- ماذا أَحْضَرَ جحا معه من السَّفَرِ ؟ ماذا خَطَرَ بِبالِهِ بعدما سَمِعَ بِوَعْدِ السُّلْطانِ ؟
- من حاوَلَ مَنْعَ جحا من الدُّخولِ إلى السُّلطانِ ؟ لماذا ؟ ماهي العُروضِ الّتي عُرِضَتْ على جُحا للسَّماحِ له بالدُّخولِ ؟ بأيِّ شَرْطٍ قبل جحا ؟ هل كانَ يَمْلِكُ حلاً آخرَ ؟ هل أُعْجِبَ السُّلْطانُ بِهَدِيَّةِ جحا ؟ كيفَ عَبَّرَ عن فَرْحَتِهِ ؟
- ماهي الحيلةُ الّتي اِسْتَعْمَلَها جحا لِيُعاقِبَ الحارِسَ على فِعْلَتِه ؟
- ماهو ردُّ السُّلْطانِ على ما فَعَلَهُ جحا ؟

---

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ،ص:11.
[2]- المرجع نفسه، ص:117.

- الملاحظ للصور السابقة المتعلقة بأسئلة فهم النصوص في حصص القراءة يجد أنّها أسئلة مباشرة، إذ يستطيع المتعلمون الإجابة عليها بسرعة بعد قراءة النصّ، فهي لا تستدعي التحليل والتفكير ثم الاستنتاج، وهذا ما يتنافى مع المقاربة بالكفاءات التي تعول على التعّلم بحلّ المشكلات والعُقد التعليمية.

- من جهة أخرى لم يترك مصمم كتاب اللغة العربية محل الدارسة مسافة تحت كلّ سؤال للإجابة عنه بشكل كتابي من طرف المتعلمين، فكلّ أسئلة فهم النصوص يجيبون عنها شفويا، ومن خلال هذه المنهجية المعتمدة في كتاب اللغة العربية محل الدراسة تمّ تغليب المجال الشفوي للغة على المجال الكتابي، فكان الأفضل في ذلك أن تكون الأسئلة مناصفة بين الأجوبة الشفوية والأجوبة الكتابية، حتى يتمكن المتعلمون من التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي للغة العربية من خلال الكتاب المدرسي.

- لم يضع مصمم كتاب اللغة العربية أسئلة تتعلق بالفهم العام للنصوص المتمثلة في استنتاج المغزى من النصوص واستخراج القيم الواردة فيها، وهذا أمر مُهم في نشاطات تعليمية اللغة العربية، مثال ذلك: استخلاص المغزى من النصّ، ما هي القيم الوارد في النص؟ ...إلخ، فهذا النوع من الأسئلة والإجابات عنها يُطوّر مهارات المتعلمين التحليلية للبنى العميق للنصوص المقروءة.

- لا يوجد ضمن الأسئلة المرافقة لنصوص الواردة في كتاب اللغة العربية الأسئلة المتعلقة بهيكل النصوص المقروءة المتمثلة في تحديد الفكرة العامة ثم الأفكار الرئيسية والثانوية، فتعويد المتعلمين على تحديد هيكل النصوص يساعده في رسم الخطة اللازمة لتحرير التعبير الكتابي والشفوي مستقبلا.

- ممّا يلاحظ أيضا على أسئلة الفهم المرافقة لنصوص القراءة الواردة محل الدراسة أنّها غيبت الأسئلة المتعلقة بقواعد النحوية والبلاغية والصرفية والإملائية، رغم أهمية هذه الأسئلة في تعزيز وترسيخ القواعد المدروسة لدى المتعلمين، فلم يوجد سؤالا واحدا يخصّ القواعد اللغوية المدروسة في هذه المستوى ضمن أسئلة الفهم الواردة في الكتاب المدرسي قيد الدارسة.

هذه جملة من الملاحظات والاقتراحات التي ينبغي تصويبها والأخذ بها في تصميم الكتاب المدرسي المتعقلة بتعليمية اللغة العربية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي مستقبلا أو يمكن أن يدرجها المعلم بطريقته الخاصة في حصص تعليمية اللغة العربية.

### 3-4-3-تعليمية قواعد اللغة:

#### 3-4-3-1-جدول إحصائي لدروس تعليمية قواعد اللغة العربية:

| | قواعد نحوية | ص | قواعد صرفية | ص | قواعد إملائية | ص |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | مكونات النصّ | 12 | | | التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الكلمات | 12 |
| 2 | الجملة وأنواعها | 16 | تصريف الجملة الفعلية مع ضمائر المثنى | 16 | | |
| 3 | الجملة الفعلية وأركانها | 20 | | | الهمزة على الألف | 20 |
| 4 | الجملة المنسوخة بإنّ وأخواتها | 29 | تصريف الجملة مع ضمائر الجمع | 29 | | |
| 5 | الجملة المنسوخة بكان وأخواتها | 33 | | | الهمزة على الواو | 33 |
| 6 | الأفعال الخمسة | 37 | المجرد والمزيد | 37 | | |
| 7 | نواصب الفعل المضارع | 46 | | | الهمزة على النبرة | 46 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | جوازم الفعل المضارع | **50** | الفعل الثلاثي المزيد بحرف | **50** | | |
| 9 | الفعل المبني للمجهول ونائب الفاعل | **54** | | | الهمزة على السطر | **54** |
| | الأسماء الخمسة | **63** | المصدر من الثلاثي المزيد بحرف | **63** | | |
| 1 | جمع التكسير وإعرابه | **67** | | | همزة القطع | **67** |
| 2 | جمع المذكر السالم وإعرابه | **71** | الفعل الصحيح وأنواعه | **71** | | |
| 3 | جمع المؤنث السالم وإعرابه | **80** | | | همزة الوصل | **80** |
| 4 | المثنى وإعرابه | **84** | الفعل المعتل | **84** | | |
| 5 | المضاف والمضاف إليه | **88** | | | علامات التأنيث في الأسماء | **88** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6 | العطف | **97** | تصريف الفعل الماضي المبني للمجهول | **97** | | |
| 7 | المفعول المطلق | **101** | | | الأسماء الموصولة | **101** |
| 8 | الاستثناء بـ إلا-غير- سوى | **105** | تصريف الفعل المضارع المنصوب والمجزوم | **105** | | |
| 9 | الفعل اللازم والفعل المتعدي | **114** | | | اتصال حرف الجر بما الاستفهامية | **114** |
| 0 | إعراب الفعل المعتل الآخر | **118** | تصريف الفعل المبني للمجهول | **118** | | |
| 1 | علامات الإعراب الأصلية والفرعية | **122** | | | الألف اللينة | **122** |
| 2 | المبني | **131** | تصريف الفعل الناقص | **131** | | |
| 3 | المعرب | **135** | | | المدّ لفظا ورسما | **135** |

الملاحظة الجدول السابق الخاص بالدروس المتعلقة بقواعد اللغة يجد نشاطات تعليمية قواعد اللغة مقسمة إلى ثلاثة أنواع هي:

**أ- القواعد النحوية:**

خصص مناهج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني خمس وأربعين دقيقة (45 د) من كلّ أسبوع من أجل تعليمية دروس القواعد النحوية، وعدد دروسها هو ثلاث وعشرين (23) درسا، تُقدم لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي خلال سنة دراسية كاملة.

**ب- القواعد الصرفية:**

يُقدر الحجم الساعي للقواعد الصرفية بـ خمس وأربعين دقيقة (45 د) كلّ خمسة عشر (15) يوما بالتناوب مع القواعد الإملائية، فأسبوع يتمّ فيه تنفيذ حصة القواعد الصرفية والأسبوع الذي يليه يخصص لتنفيذ القواعد الإملائية، حيث يُقدر عدد دروس القواعد الصرفية المتعلقة بهذا المستوى بـإحدى عشر(11) درسا صرفيا.

**ج- القواعد الإملائية:**

يتمّ تقديم حصة درس القواعد الإملائية مرة خلال كلّ أسبوعين، ويُقدر عدد الدروس الخاصة بها بـاثنا عشر درسا(12).

**3-4-3-2- تعليمية القواعد اللغوية:**

المتصفح للكتاب قيد الدراسة يلاحظ أن مصممه قدم نصا قصير يحوي القاعدة اللغوية المراد تعليمها للمتعلمين، حيث بَيّن القاعدة اللغوية المراد دراستها باللون الأحمر داخل النصّ، ثمّ أردفه بمجموعة من الأسئلة الشفوية التي تبين وتوضح الظاهرة اللغوية، ثمّ بعد ذلك دون القاعدة الخاصة بها مباشرة.

**-المثال الأول: الخاص بنشاط القواعد النحوية:** [1]

## الْجُمْلَةُ وأَنْواعُها

### أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

التَّعاوُنُ عَمَلٌ يَتَشارَكُ فيه أَكْثَرُ من واحِدٍ من النّاسِ . وهكذا فإنَّ التَّعاوُنِيَّةَ المَدْرَسِيَّةَ هي شِبْهُ مُؤَسَّسَةٍ مَدْرَسِيَّةٍ، تَضُمُّ مَجْموعَةً من المُتَعاوِنِينَ الَّذينَ تَطَوَّعوا بِمَحْضِ اخْتِيارِهِم لِلْقِيامِ بِعِدَّةِ أَنْشِطَةٍ، فما أَجْمَلَ هذه الفِكْرَةَ !

- من كم جُمْلَة تَتَكَوَّنُ هذه الفَقْرَة ؟ ما نوْعُ الْكَلِماتِ الّتي ابْتَدَأَتْ بها كلُّ جُمْلَةٍ ؟ كيف نُسَمّي هذه الْجُمَلَ إذن ؟

### أُثَبِّـتُ

- ☐ الْجُمْلَةُ مَجْموعَةٌ منَ الْكَلِماتِ الْمُرَتَّبَةِ تُؤَدّي معنًى تامّاً ومُفيدا .
- ☐ الْجُمْلَةُ الْفِعْلِيَّةُ هي كلُّ جُمْلَةٍ تبدأُ بِفِعْلٍ مثل : ❊ أُعاوِنُ كُلَّ مُحْتاجٍ .
- ☐ الْجُمْلَةُ الاسْمِيَّةُ هي كلُّ جُمْلَةٍ تبدأُ باسْمٍ ورُكْناها هما الْمُبْتَدَأُ والخَبَر . مثل : ❊ فَضْلُ التَّعاوُنِ كَبيرٌ .

**-المثال الثاني: الخاص بنشاط القواعد النحوية:** [2]

## نَواصِبُ الفِعْلِ المُضارِعِ

### أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

لن يَقْبَلَ الأمازيغِيُّونَ أَبَدا أن يَعيشوا تَحتَ ذُلِّ الاسْتِعْبادِ . وسَيَقومُ كلُّ حُرٍّ بالدِّفاعِ عن أَرْضِنا .
لقد ثُرْتُ على الرُّومانِ كَيْ أَرْفَعَ الظُّلْمَ عن أَبْناءِ شَعْبي ولأُواصِلَ كِفاحَ المَلِكِ العَظيمِ يوغَرْطة .

اِسْتَخْرِجْ جَميعَ الأَفْعالِ المُضارِعَةِ . ما هي عَلامَةُ إِعْرابِ الفِعْلِ : « يَقومُ » ؟
ماذا دَخَلَ على بَقِيَّةِ الأَفْعالِ المُضارِعَةِ ؟ كيف أَصْبَحَتْ علامَةُ إِعْرابِ كلٍّ مِنها ؟

### أُثَبِّـتُ

- ☐ يُنْصَبُ الفِعْلُ المُضارِعُ إذا سُبِقَ بِأَحَدِ حُروفِ النَّصْبِ ومنها : أن، لن، كي، لام التَّعْليلِ .
- ☐ علامَـةُ نَصْبِ الفِعْـلِ المُضارِعِ هي الفتحة الظّاهِرَة مثـل : لن أُهْمِـلَ دُروسـي أبَـدًا، والفتحة المقدرة مثـل : لن يبقى الْمُحْتَلُّ بِأَرْضِنا وحَذْفُ النون مثـل : اِجْتَهِدوا كي تَبْنوا وَطَنَكُمْ .

نموذج إعراب : لن نُفرِّطَ في أَرْضِنا أَبَدًا
لن : حـرف نَفْـي ونَصْـب مَبْنِـيٌّ على السُّكونِ .
نُفـرِّط : فِعْـلٌ مُضـارِعٌ مَنْصـوبٌ بـ لن وعَلامَةُ نَصْبِهِ الفَتْحَةُ الظاهِرَةُ على آخِرِه .

---

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:16.
[2]- المرجع نفسه، ص: 45.

**-المثال الثالث: الخاص بنشاط القواعد الإملائية:** [1]

## التّاءُ المَفْتوحَة والتّاءُ المَربوطَةُ

### أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

إنّ من آثارِ الرِّفْقَةِ المَدْرَسِيَّةِ، ما رَأَيْتُ من تعاوُنِيّاتٍ يَقْضي من خِلالِها الرِّفاقُ الوَقْتَ المُثْمِرَ المُفيدَ، وَيَكونون من السَّعاةِ إلى الخَيْرِ والمَنْفَعَةِ لمن حَوْلَهُم .

- ما هو أَوَّلُ فِعْلٍ وَرَدَفي الفِقْرَة، كيف كُتِبَت التّاء في آخِره ؟ / أُذْكُرِ الأَسْماءَ الّتي كَتُبَتْ تاؤُها مَفْتوحَةً .
- إسْتَخْرِجِ الكَلِماتِ الّتي كُتِبَتْ بِتاءٍ مَرْبوطَة . ما نَوْعُها ؟ ما هو مُفْرَدُ كَلِمَةِ السَّعاة ؟

### أُثَبِّـتُ

- تُكْتَبُ التّاء مَفْتوحَةً في الأَفْعالِ دائِما مثل : خَرَجْتُ
  أمّا في الأَسْماءِ فَتُكْتَبُ مَفْتوحَةً في جَمْعِ المُؤَنَّثِ السّالِمِ مثل : مُعَلِّماتٌ، وفي الأَسْماءِ ثُلاثِيَّةِ الْحُروفِ ساكِنَةِ الْوَسَطِ مثل : بَيْتٌ
- تُكْتَبُ التّاءُ مَرْبوطَةً في الاسْمِ المُفْرَدِ المُؤَنَّثِ مثل : المَدْرَسَةُ
  وفي جَمعِ التَّكْسيرِ الْمُنْتَهي بتاءٍ وليْس في مُفْرَدِه تاء مثل : عَبْقَرِيٌّ ← عَباقِرَة

**-المثال الرابع: الخاص بنشاط القواعد الإملائية:** [2]

## الْهَمْزَة عَلى الْأَلف

### أُلاحِـظُ وأَكْتَشِـفُ

ما أَجْمَلَ التَّفَوُّقَ والتَّأَلُّقَ في الدِّراسةِ، وما أروعَ أنْ تبدَأَ حياتَك بهذا الشَّرَفِ .
ليس من شَأْني أنْ أَتَدَخَّلَ في شُؤُون الغيْرِ . /إنّ التَّقدُّمَ مَسْأَلَةُ اجْتهادٍ وصبْرٍ لا ظُلمٍ وحَسَدٍ .

- أين كُتبتِ الهمزةُ في كلمةِ أَجْمل ؟ على ماذا كُتِبت ؟
- أين كُتبت الهمزةُ في كلمةِ تبدأ ؟ ماهي حركةُ الحرفِ الّذي قبلَها ؟ على ماذا كُتبَت ؟
- أين كُتبَت الهمزةُ في الكلمات : التَّأَلُّق، شَأْني، مَسْأَلة، ما هي حَركَتُها وحَرَكةُ الحرفِ الّذي قبلَها ؟

### أُثَبِّـتُ

- تُكْتَبُ الهمزةُ على الألفِ : في بدايَةِ الكلمةِ : إذا كانتْ مفْتوحَةً أو مَضْمومةً : أكتبُ، أُخْتٌ
  وتحت الألفِ إذا كانت مَكْسورَةً : إحْسانٌ
- في وَسَطِ الْكلِمةِ : – إذا كانتِ الهمزةُ مفْتوحةً أو ساكنَة بعد فتْحٍ : سَأَلَ، مَأْمور .
  – إذا كانتِ الْهَمزَةُ المتوسِّطَةُ مفتوحةً بعد حرفٍ ساكنٍ، مثل : فجْأة، مسْألة .
- في آخرِ الْكلمةِ : إذا كان الْحَرْفُ الذي قبلها مَفْتوحاً : مَلأَ، فاجَأَ

---

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:12.
[2]- المرجع نفسه، ص:20.

- المثال الخامس: الخاص بنشاط القواعد الصرفية: [1]

## تصْريفُ الْجُمْلةِ الْفِعْلِيَّةِ مع ضَمائِرِ الْجمع

### أُلاحِــظُ وأَكْتَشِـفُ

أ – نَظَّفَ الْعامِلُ الشّارِعَ، وأَتْقَنَ عَمَلَهُ . / ب – نَظَّفَ الْعُمّالُ الشّارِعَ، وأَتْقَنُوا عَمَلَهُم .
ج – تَرْتَدي بِذْلَتَكَ وتَقُومُ بِعَمَلِكَ بِفَخْرٍ . / د – تَرْتَدُونَ بِذْلاتِكُم وتَقومُونَ بِعَمَلِكُم بِفَخْر .
ه – فَكَّرْتُ في مِهْنَتِهِم الشّاقَّة . / و – فَكَّرْنا في مِهْنَتِهِم الشّاقَّة .

- قارِنْ بيـن كلّ جُمْلَةٍ فِعْلِيَّةٍ ومـا يُقابِلُها، ما هي الضَّمائِرُ الّتي صُرِّفَتْ معهـا الأفْعالُ في الْجَمْعِ عند بِدايَةِ الْجُمْلَةِ ؟ / ما هي الْكَلِماتُ الّتي صُرِّفَتْ أيضا ؟ بأيّ فِعْلٍ هي مُتَعَلِّقَة ؟

### أُثَبِّـتُ

□ نُصَرِّفُ الْجُمْلَةَ الفِعْلِيَّة مع ضمائِرِ الْجَمْعِ كما يلي :
يُتْقِنُ العاملُ عملَه / يُتْقِنُ العمّالُ عملهم / تُتْقِنُ الْعامِلاتُ عملهنّ .

- المثال السادس: الخاص بنشاط القواعد الصرفية: [2]

## الْمُجَرَّدُ والْمَزيدُ

### أُلاحِــظُ وأَكْتَشِـفُ

ذَهَبْنا لِزِيارَةِ خالَتي أمّ السـعد وتَناقَشْنا مُطَوَّلاً حَوْلَ المهنة الّتي أحبَّ ممارستها في المُسْتَقْبَلِ وعن حاجَة الوَطَنِ لِيَدٍ عامِلَةٍ في شَتَّى الْمَجالاتِ لِيَتَوازَنَ عالَمُ الشُّغْلِ في بِلادِنا .

□ فـي أيّ زَمَـنٍ صُرِّفَ الْفِعْلان ؟ من كم حَرْفٍ يَتَكَوَّنُ كلُّ فِعْلٍ؟ ماهو أَصْلُ الفِعْلِ تَناقَشَ ؟ كَمْ حَرْفا زِيدَ على حُروفِهِ الأَصْلِيّة ؟

### أُثَبِّـتُ

□ الفِعْلُ المُجَرَّدُ : هو ماكانَتْ جَميعُ حُروفِهِ أَصْلِيَّةً، وهو إمّا ثلاثيّ مثل : عَمِلَ
أو رُباعِيّ مثل : بَعْثَر
□ الفِعْـلُ المَزيدُ : هو ما زيدَ عـن حُروفِهِ الأَصْلِيَّةِ حَرْفٌ أو أَكْثَرُ مثل : أَخْرَجَ / صادَقَ / إنْصَرَفَ / إنْتَصَرَ / إسْتَعْمَلَ / تَقابَلَ / إنْشَقَّ / تَدَحْرَجَ .....

- المتمعن في الصور السابقة الخاصة بتعليمية القواعد اللغوية الواردة في كتاب اللغة العربية محلّ الدراسة يلاحظ أنّه تمّ تقديم القواعد اللغوية بطريقة مباشرة، إذ القاعدة النحوية والصرفية والإملائية

---

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:29.
[2]- المرجع نفسه، ص:37.

المراد تعليمها تمّ تلوين الكلمات والجمل الخاصة بها باللون الأحمر، حيث يستطيع المتعلمون التوصل إليها واستخراجها بيُسر وسهولة، وهذه طريقة تلقينية تنافي مع فلسفة إصلاحات الجيل الثاني التي تنطلق من قاعدة التعلّم الذاتي من خلال البحث والاستقصاء هذا من جهة، ومن جهة أخرى نلاحظ أنّه بعد النص القصير الخاص بالقاعدة اللغوية المدروسة تمّ تدوين مجموعة من الأسئلة التي يجيب المتعلمون عليها شفويا، حيث لم تُترك مسافة للإجابات عليها بشكل كتابي، إذ تمّ منح مجال واسع للإجابات الشفوية على حساب الإجابات الكتابية، وهذا الأمر يؤثر على المتعلمين في نشاطات اللغة العربية، إذ يمكن أنّه ينقص ذلك من مستوياتهم في نشاطات التعبير الكتابي مستقبلا لقلة الممارسة اليومية للكتابة السليمة باللغة العربية.

- بعد هذه الأسئلة الشفوية الخاصة بقواعد اللغة العربية نجد أنّ مصمم كتاب اللغة العربية محل الدارسة دوّن القاعدة اللغوية الخاصة بدرس النحو المستهدف والصرف والإملاء بشكل مباشر، إذ إنّ المتعلمين يجدون القاعدة اللغوية حاضرة في الكتاب المدرسي دون عناء أو جهد، والغريب في الأمر أنّ مصمم كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي قيد الدراسة لم يضع تطبيقات وتمارين تقويمية خاصة بالقاعدة المدروسة أسفل القاعدة، وهذا النوع من التصميم يدعو إلى حفظ قواعد اللغة العربية لا ممارستها وتوظيفها، وكلّ الملاحظات السابقة تمّ تسجيلها من أول الكتاب إلى آخره ، على الرغم من وجود كراس نشاطات صادر عن وزارة التربية الوطنية يتضمن تطبيقات وتمارين تخصّ النصوص والقواعد اللغوية المدروسة لكنّه ليس متوفر للجميع، وثانيا لا تنجز تطبيقاته داخل القسم؛ بل جلّها ينجز في المنزل.

كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي يحتاج إلى تعديلات وتصويبات في مجال تعليمية القواعد اللغوية وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات.

### 3-4-4-تعليمية فهم المنطوق:

وجه منهاج اللغة الجيل الثاني الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي اهتماما كبيرا لنشاط فهم المنطوق، حيث خصص له حصة كاملة خلال الأسبوع، وهذا النشاط لم يكن من ذي قبل موجود ضمن المقررات الدراسية السابقة والحصص اللغوية.

يقرأ المعلم نصّ فهم المنطوق الوارد في دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي للمتعلمين بصوت واضح وجلي ثم بعد الانتهاء يطرح أسئلة تتعلق بفهم النصّ المسموع وذلك تحقيقا للكفاءات اللغوية التالية:

«-الانطلاق من تصورات التلاميذ حول الموضوع (القراءة السمعية).

-عرض المنطوق مع مراعاة الجوانب التالية: الفكري/اللغوي/اللفظي/الملمحي(الإيحاء، الإيماء).

- تجزئة النص المنطوق ثمّ أجرأة أحداثه.

- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.

- إنجاز التطبيق التابع له على كراس النشاط شفهيا»[1].

استماع المتعلمين إلى النصوص المنطوقة وفهمها ثمّ الإجابة على الأسئلة المتعلقة بها يزيد من كفاءاتهم اللغوية ومهاراتهم التحليلية، ويجعلهم قادرين على استعمال اللغة العربية في شقيها الشفوي والكتابي.

الملاحظ لكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي الجيل الثاني محل الدراسة يجد أن مصممه حدد موضوعات فهم المنطوق الخاص بكلّ مقطع تعليمي، إذ نجد ثلاثة عناوين خاصة بفهم المنطوق تنفذ خلال مقطع واحد كما هو موضح في الجدول التالي:

| المقطع | فهم المنطوق | الصيغ | الصفحة |
|---|---|---|---|
| القيم الإنسانية | الصّداقة الحَقَّة | لذلك | 09 |
| | آثار التّعاون | لأن | 12 |
| | موقف صعب | بل | 17 |
| الحياة الاجتماعية والخدمات | عمال النظافة | لكن | 26 |
| | الممرضة | غير أنّ | 30 |
| | بالجدّ والعمل نحقق الأمل | بالتالي | 34 |

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، ص:18.

| | | | |
|---|---|---|---|
| الهوية الوطنية | سرّ الخلود | قد | 44 |
| | العودة إلى الوطن | لذا | 47 |
| | هذا وطنك | فـ | 51 |
| التنمية المستدامة | دورة الماء | بما أنّ | 60 |
| | إعادة التدوير | لام التعليل | 64 |
| | حصالة بسام | في الأخير | 68 |
| الصحة والتغذية | التبرع بالدّم | من المحتمل | 77 |
| | كيف أعتني بجسمي | إذن | 81 |
| | ماذا يدخل جوفنا من الطعام؟ | بالإضافة إلى | 85 |
| عالم العلوم والاكتشاف | البيروني | عكس ذلك | 94 |
| | حديث عن الجراثيم | لذلك | 98 |
| | الإنسان الآلي | لكي | 102 |
| قصص وحكايات من التراث | العصفورة والفخّ | أظنه | 111 |
| | واحدة بواحدة | أعتقد | 115 |
| | الحمامة المطوقة | ربّما | 119 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الأسفار والرحلات | رحلة إلى الجزائر | لهذا السبب | 128 |
| | ابن بطوطة الرحالة الشهير | الفعل ومصدره | 132 |

**3-4-4-أمثلة من كتاب اللغة العربية خاصة بنشاط فهم المنطوق:**

**-المثال الأول:**

**-المقطع التعليمي:** القيم الإنسانية.

**-عنوان نص فهم المنطوق:** الصّداقة الحقّة

-يقرأ المعلم نص المتعلقة بنشاط فهم المنطوق " الصّداقة الحقة".

**الصداقة الحقّة[1]**

الصداقة هي الألفة المُتبادلة بين الأصدقاء، وإذا انعقدت منذ الصغر كتب لها البقاء وكانت من خير أنواع الصداقة، والصداقة الحقة كما يقول الحكماء لا تقوم إلا على الأخلاق الفاضلة التي يعامل بها كلّ صديق صديقه.

أصدقاؤك أيّها التلميذ هم رفاقك وأعوانك في المدرسة وغيرها، يلازمونك في السّراء والضّراء ويدخلون عليك السرور، وتجد فيهم مساعدا وأمينا ومسليا، لذلك عليك أن تختارهم من المخلصين الذين إن صحبتهم أحسنوا إليك، وإن غبت عنهم افتقدوك، وإن أخطأت أرشدوك.

بعد قراءة المعلم النصّ السابقة يطرح على المتعلمين الأسئلة المتعلقة بفهم المنطوق.

**-أستمع وأجيب:**

-اشرح وناقش مع زملائك قول الكاتب: " إذا انعقدت الصداقة منذ الصغر كتب لها البقاء و كانت من خير أنواع الصداقة".

-ما رأيك في صديق يوافقك و يشجعك على كلّ عمل تقوم به سواء كان خاطئا أم صائبا؟

-هل تعتبره صديقا حقيقيا ؟ لماذا؟

---

[1]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:20.

بعد الإجابة على الأسئلة المتعلقة بفهم المنطوق يطلب المعلم من المتعلمين فتح كتاب القراءة على الصفحة 09.

**-أعبرعن المشهد:(يلاحظ المتعلمون الصورة ثم يعبرون).**

-هل حدث وأن كان لك صديق وقع في مشكل وأعنته وساعدته على حله ؟

- احك ذلك لزملائك.

**-صورة المرافقة لنشاط فهم المنطوق:** [1]

**3-4-4-3-1 كيفية سيرورة تعليمية فهم المنطوق:(2)**

**-المقطع الأول: القيم الإنسانية:**

| المقطع التعليمي | الوحدة التعليمية | النص المنطوق المقترح |
|---|---|---|
| المقطع الأول القيم الإنسانية | الوحدة الأولى رفاق المدرسة | **الصداقة الحقّة**<br>الصداقة هي الألفة المُتبادلة بين الأصدقاء وإذا انعقدت منذ الصغر كتب لها البقاء و كانت من خير أنواع الصداقة، والصداقة الحقة كما يقول الحكماء لا تقوم إلا على الأخلاق الفاضلة التي يعامل بها كلٍ صديقَ صديقه. أصدقاؤك أيها التلميذ هم رفاقك وأعوانك في المدرسة و غير ها ، يلازمونك في السراء و الضراء و يدخلون عليك السرور، و تجد فيهم مساعدا و أمينا و مسليا، لذلك عليك أن تختارهم من المخلصين الذين إن صحبتهم أحسنوا إليك، وإن غبت عنهم افتقدوك و إن أخطأت أرشدوك. |

[1]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:09.
[2]--بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:20.

| | | |
|---|---|---|
| | | -دروس الأخلاق والتربية الوطنية - باعزيز بن عمر-<br>**-أستمع وأجيب**:<br>-اشرح وناقش مع زملائك قول الكاتب: " إذا انعقدت الصداقة منذ الصغر كتب لها البقاء و كانت من خير أنواع الصداقة."<br>- ما رأيك في صديق يوافقك و يشجعك على كل عمل تقوم به سواء كان خاطئا أو صائبا؟<br>-هل تعتبره صديقا حقيقيا؟ لماذا ؟<br>-أعبر عن المشهد:<br>هل حدث و أن كان لك صديق وقع في مشكل وأعنته وساعدته على حله ؟ احك ذلك لزملائك |

**-المثال الثاني:**

**-المقطع التعليمي:** القيم الإنسانية.

**-عنوان نصّ فهم المنطوق:** دورة الماء

-يقوم المعلم بقراءة نص المستهدف بفهمه منطوقا " دورة الماء".

**-نصّ فهم المنطوق:**

**دورة الماء[1] :**

كوكبنا الأرض هو الوحيد الذي توجد به مياه تغطي معظم مساحته، لهذا سميت الأرض بالكوكب الأزرق فلنتعرف على رحلة الماء فيه بما أنّ المياه السطحية في البحار والمحيطات والأنهار تتعرض لحرارة الشمس، فإنّها تتبخر مكونة غيوما وسحبا تسيرها الرياح، وعند مرورها بالمناطق الباردة تسقط في شكل أمطار، ثلوج أو برد، يذوب البرد و الثلج بارتفاع درجة الحرارة ويصبح ماء يتسرب جزء من مياه الأمطار داخل التربة مكونا المياه الجوفية التي يخرج بعضها في شكل ينابيع تسيل في الأودية أما الجزء الآخر فهو يشكل جداول و سيولا تصب في البحار والمحيطات و بالتالي ترجع إلى نقطة

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:38.

الانطلاق ...هذه دورة الماء التي ظلت تعمل مليارات السنين، و كلّ الكائنات الحية التي تعيش على البسيطة تعتمد عليها.

**-أستمع وأجيب**:

-هل كلّ المياه المتساقطة تتسرب إلى جوف الأرض ؟ اشرح ذلك.

-ماذا يقصد بنقطة الانطلاق ؟

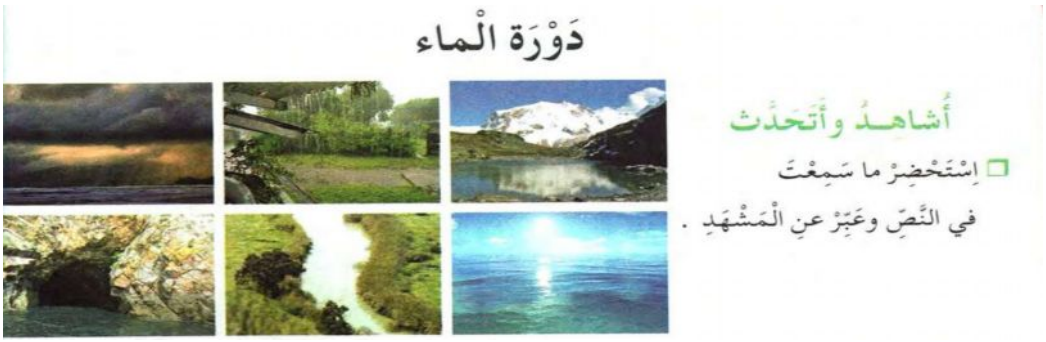
-هل تعرف كائنات حية تستطيع الاستغناء عن الماء ؟

-تحدث عن أهمية الماء في حياة كلّ الكائنات مستشهدا بآية من القرآن الكريم أو حديث شريف أو بيت من الشعر.

- بعد الإجابة على الأسئلة المتعلقة بفهم المنطوق يطلب المعلم من المتعلمين فتح كتاب القراءة على الصفحة 09ومحاولة استنطاق الصورة.

**-أعبر عن المشهد**: عَبْر عن المشاهد مسترجعا دورة الماء في الطبيعة.

**-صورة المرافقة لنشاط فهم المنطوق:** [1]




[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:60.

**-جدول يوضح سيرورة نشاط فهم المنطوق المقطع التعليمي التنمية المستدامة:**

| المقطع | الوحدة | النص المنطوق المقترح |
|---|---|---|
| المقطع الرابع<br>التنمية المستدامة | الوحدة الأولى<br>سرّ الحياة | **دورة الماء**<br>كوكبنا الأرض هو الوحيد الذي توجد به مياه تغطي معظم مساحته، لهذا سميت الأرض بالكوكب الأزرق. فلنتعرف على رحلة الماء فيه.<br>بما أن المياه السطحية في البحار و المحيطات و الأنهار تتعرض لحرارة الشمس، فإنها تتبخر مكونة غيوما وسحبا تسيرها الرياح، و عند مرورها بالمناطق الباردة تسقط في شكل أمطار، ثلوج أو برد، يذوب البرد و الثلج بارتفاع درجة الحرارة و يصبح ماءا يتسرب جزء من مياه الأمطار داخل التربة مكونا المياه الجوفية التي يخرج بعضها في شكل ينابيع تسيل في الأودية.<br>أما الجزء الآخر فهو يشكل جداول و سيولا تصب في البحار والمحيطات و بالتالي ترجع إلى نقطة الانطلاق ...هذه دورة الماء التي ظلت تعمل مليارات السنين ، و كل الكائنات الحية التي تعيش على البسيطة تعتمد عليها.<br>-أستمع وأجيب:<br>-هل كل المياه المتساقطة تتسرب إلى جوف الأرض ؟ اشرح ذلك.<br>-ماذا يقصد بنقطة الانطلاق ؟<br>-هل تعرف كائنات حية تستطيع الاستغناء عن الماء ؟<br>-تحدث عن أهمية الماء في حياة كل الكائنات مستشهدا بآية من القرآن الكريم أو حديث شريف أو بيت من الشعر<br>**-أعبر عن المشهد:** عبر عن المشاهد مسترجعا دورة الماء في الطبيعة. |

-المتأمل لكيفية تعليمية نشاط فهم المنطوق في الكتاب اللغة العربية قيد الدراسة يلاحظ أن الصور الخاص بفهم المنطوق صغيرة، وفي بعض الأحيان غير واضحة، وهذا ما يشكل عائقا للمتعلمين في فهم المنطوق والإجابة عن أسئلة الفهم المتعلقة به، حيث كان ينبغي تخصيص صفحة كاملة لهذا النشاط المهم؛ لأن ربط نشاط فهم المنطوقة مع الصور التوضيحية له يساعد المتعلمين على الفهم والاستيعاب ثم الوصول إلى الأفكار الرئيسية والجزئية للنصّ المنطوق.

### 3-4-5-تعليمية الصيغ اللغوية:

يلي نشاط فهم المنطوق نشاط تعليمية الصيغ اللغوية، حيث يقدم مصمم الكتاب السنة الخامسة ابتدائي الصيغة بشكل مباشر ثم يطرح أسئلة تتعلق بها.

**-المثال الأول :الخاص بتعليمية صيغة: "لذلك" [1]**

أَسْتَعْمِلُ الصِّيغَةَ : لذلك

* أَصْدِقاؤُكَ، أيُّها التِّلْميذُ، هم رِفاقُكَ وأعْوانُكَ في الْمَدْرَسَةِ وغَيْرِها . يُلازِمُونَكَ في السَّرّاءِ والضَّرّاء . يُدْخِلُونَ عليْكَ السُّرورَ . تَجِدُ فيهم مُساعِداً، وأَميناً، ومُسَلِّياً . لذلك عليْكَ أنْ تَخْتارَهُمْ منَ الْمُخْلِصين .

عَبِّر عن الوَضْعِيّاتِ التّالِيَةِ مُسْتَعْمِلاً لذلك :

- الصِّدْقُ مَنْجاةٌ / أنا صادِقٌ .
- الْاعْتِرافُ بالْخَطإِ فَضيلَة / أُراجِعُ تَصَرُّفاتي كلّ يوْم .
- الْمُنافَسَةُ الشَّريفَةُ تَدْفَعُنا لِلأَمام / أَجْتَهِدُ أكْثر ولا أَحْسُد .
- لم يَسْتَطِعِ الشَّيْخُ قَطْعَ الطَّريقِ / ساعَدْتُه .
- لم يُنْجِزْ واجِبَهُ / شَعَرَ بِالْخَجَل .
- غابَ زَميلي عن المَدْرَسَةِ / نَقَلْتُ له الدُّروسَ .
- الكَذِبُ حَرامٌ / لا أَكْذِب .

قُلْ جُمَلًا على المِنْوالِ التّالي : في الْعَجَلَةِ النَّدامَةُ لذلك لا تَتَسَرَّع .

**المثال الثاني: صورة خاصة بتعليمية صيغة لأنّ: [2]**

* أَرادَتِ النَّمْلَةُ أن تَجُرَّ حَبَّةَ قَمْحٍ أَثْقَلَ منها، مُتَحَمِّلَةً من العَناءِ الشَّيْءَ الكَثيرَ . ولأنّها لم تُفْلِحْ في ذلك ؛ اِسْتَنْجَدَتْ بِصَديقَتَيْها .

☐ قُلْ جُمَلًا على المِنْوالِ الآتي :

- أنا مُتَعاوِنٌ مع الآخَرينَ، لأنَّ الرَّسولَ عليه الصّلاة والسّلام قال : « . . . من كان في حاجَةِ أَخيهِ كان اللّهُ في حاجَتِهِ . »

☐ عَبِّرْ عنِ الصّوَرِ الآتية بِجُمَلٍ مُوَظِّفاً فيها لأنَ :

الملاحظ للصور السابقة الواردة -في كتاب السنة الخامسة ابتدائي- الخاصة بنشاطات تعليمية الصيغ اللغوية؛ يلاحظ أنّه تمّ تقديم الصغية اللغوية الجديدة في نصّ قصير حيث من خلال المقاربة

---

[1]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:09.
[2]-المرجع نفسه، ص:13.

النصية يكتشف المتعلمون الصيغة اللغوية الجديدة؛ لكنّ الغريب في الأمر أنّ الصيغة اللغوية المستهدفة تمّ تحديدها في النص بلون الأحمر، إذ لم يترك مصمم الكتاب المدرسي محل الدراسة الفرصة للمتعلمين حتى يكتشفوا الصيغ بأنفسهم؛بل قدّمها لهم جاهزة، وهذا ما يجعلهم يجدون الصيغ اللغوية المقصودة ببساطة وسرعة دون بحث واستقصاء ذاتي، وهذا الكلام ينطبق على الكتاب المدرسي محل الدارسة من أوله إلى آخره، وأيضا لم يوضح مصمم الكتاب الغرض البلاغي من الصيغة المدروسة .

كما أردف مصمم كتاب اللغة العربية محل الدارسة النصوص القصيرة الخاصة بالصيغ بتقويمات تطبيقية، حتى يتمكن المتعلمون من توظيف الصيغ في سياقات عديدة، لكنّ لم يترك للمتعلمين المسافة الكافية للإجابات عنها بشكل كتابي، فكلّ تقويمات الصيغ اللغوية الواردة محل الدارسة يجيبون عنها شفهيا، إذ كان ينبغي على مصمم الكتاب محل الدارسة أن يضع الأسئلة الشفوية الخاصة بالصيغ اللغوية المدورسة مناصفة مع الأسئلة الكتابية؛ حتى يتسنى للمتعلمين التمكن من اللغة في المجالين الشفوي والكتابي.

**-المثال الخاص بتعليمية الصيغ الوارد في الكتاب المدرسي محل الدارسة كما هو:[1]**

عَبِّر عن الوَضْعِيّاتِ التّالِيَةِ مُسْتَعْمِلاً لذلك :

- الصِّدْقُ مَنْجاةٌ / أنا صادِقٌ .
- الْاعْتِرافُ بالْخَطَإِ فَضيلَة / أُراجِعُ تَصَرُّفاتي كلّ يوْم .
- الْمُنافَسَةُ الشَّريفَةُ تَدْفَعُنا لِلأَمام / أَجْتَهِدُ أكْثر ولا أَحْسُد .
- لم يَسْتَطِعِ الشَّيْخُ قَطْعَ الطَّريقِ / ساعَدْتُه .
- لم يُنْجِزْ واجِبَهُ / شَعَرَ بِالْخَجَل .
- غابَ زَميلي عن المَدْرَسَةِ / نَقَلْتُ له الدُّروسَ .
- الكَذِبُ حَرامٌ / لا أَكْذِب .

قُلْ جُمَلًا على المِنْوالِ التّالي : في الْعَجَلَةِ النَّدامَةُ لذلك لا تَتَسَرَّع .

[1]-بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:13.

**-التعديل المقترح للمثال السابق:**

**أ-**عبر عن الوضعيات التالية مستعملا لذلك:

- الصّدق منجاة / أنا صادق.

.....

-الاعتراف بالخطأ فضيلة / أراجع تصرفاتي كل يوم.

.....

-المنافسة الشريفة تدفعنا للأمام/ أجتهد أكثر ولا أحسد.

.....

-لم يستطع الشيخ قطع الطريق/ ساعدته.

.....

كما يمكن التنويع في طرق الأسئلة الكتابية الواردة في الكتاب المدرسي مثال ذلك:

**ب-**أكمل الجمل بما يناسب موظفا **صيغة لذلك**:

-غاب زميلي عن المدرسة .....

-لم ينجز واجبه .....

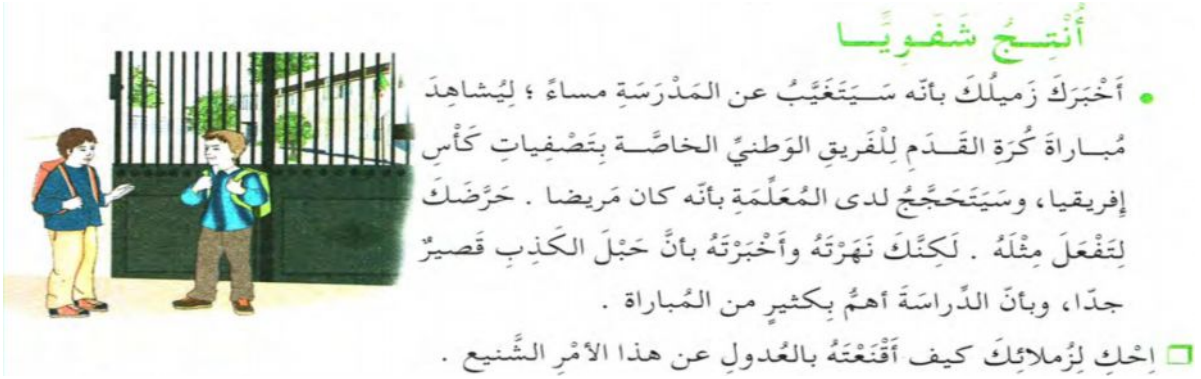
-الكذب حرام.....

**ج-** كون أربع جمل تشمل كل واحد منها الصيغ السابقة.

### 3-4-6- تعليمية التعبير الشفوي:

يعقب نشاطي فهم المنطوق والصيغ اللغوية نشاط تعليمية التعبير الشفوي، إن الطريقة التي يتمّ بها تقديم حصص نشاط التعبير الشفوي تقريبا تكاد موحدة لدى المعلمين في ضوء الاعتماد على كتاب اللغة العربية الدارسة، إذ يطلب المعلم من المتعلمين فتح الكتب على صفحة التعبير الشفوي، ثم يقرأ النصّ، وبعد القراءة يطلب من المتعلمين ملاحظة الصورة والتعبير عنها.

**-المثال الأول: صورة خاصة بحصة تعليمية التعبير الشفوي:** [1]



أُنْتِـجُ شَفَـوِيًّـا

- أَخْبَرَكَ زَمِيلُكَ بأنّه سَـيَتَغَيَّبُ عن المَدْرَسَةِ مساءً ؛ لِيُشاهِدَ مُبـاراةَ كُرَةِ القَـدَمِ لِلْفَرِيقِ الوَطَنِيِّ الخاصَّـةِ بِتَصْفِيَاتِ كَأْسِ إفريقيا، وسَيَتَحَجَّجُ لدى المُعَلِّمَةِ بأنّه كان مَريضا . حَرَّضَكَ لِتَفْعَلَ مِثْلَهُ . لَكِنَّكَ نَهَرْتَهُ وأَخْبَرْتَهُ بأنَّ حَبْلَ الكَذِبِ قَصيرٌ جدّا، وبأنّ الدِّراسَةَ أهمُّ بِكثيرٍ من المُباراة .

☐ إحْكِ لِزُمَلائِكَ كيف أَقْنَعْتَهُ بالعُدولِ عن هذا الأمْرِ الشَّنيع .

**المثال الثاني: صورة خاصة بحصة تعليمية التعبير الشفوي:**[2]

أُنْتِـجُ شَفَـوِيًّـا

- أَخْبَـرَكَ زَمِيلُـكَ بأنّ جَمْعِيَّـةً خَيْرِيَّةً أَسَّسَـها مَجْموعَةٌ من شَـبابِ الحَيِّ، تَهْتَـمُّ بِمُسـاعَدَةِ الفُقَـراءِ والمَرْضى وذَوي الاحْتِياجاتِ الخاصَّةِ، وتَوَفِّرُ لهم ما يَحْتاجونَهُ . ولِتَنْجَحَ في تَحْقيقِ أَهْدافِها، لا بُدَّ أن نَدْعَمَها بِجَمْعِ الإعاناتِ من الأهالي .

☐ إحْـكِ لِزُمَلائِـكَ عن فَوائِدِ هذه الجَمْعِيَّةِ وكيف أَقْنَعْتَ أهْلَكَ بالمُسـاهَمَةِ فيهـا ودَعْمِها ومَدِّ يَدِ العَوْنِ لِهؤلاءِ الشُّبّانِ .

من الملاحظات التي يمكن تسجيلها فيما يتعلق بتعليمية التعبير الشفوي بواسطة كتاب اللغة العربية محل الدراسة أنّ مصمم الكتاب قيد الدراسة وضع صورا صغيرة، والتي تمثل سندا بصريا ينطلق منه المتعلمون من أجل الإنتاج الشفوي، وهذا له تأثير في نفسية المتعلمين حيث يشعر المتعلمون أنه مطالبون بإنتاج نص قصير يتوافق مع صغر الصورة، ونحن نعلم أنّ الكفاءة الخاصة بالتعبير الشفوي المنتظر تحقيقها في السنة الخامسة ابتدائي تتجسد في إنتاج نصّ شفوي يتكون من 8أسطر فما فوق بطلاقة ويسر.

وحتى يتمكن المتعلمون من التعبير الشفوي بتلقائية وعفوية كان ينبغي على مصمم الكتاب وضع صور كبيرة نوعا ما حتى تتناسب مع المطلوب تحقيقه.

---

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:09.
[2]- المرجع نفسه، ص:13.

كما لم يرد في الكتاب المدرسي قيد الدراسة ربط صريح بين التعبير الشفوي والصيغ اللغوية المدروسة، إذ لم يضع مصمم الكتاب المدرسي محل الدارسة تعليمات مرافقة لنشاط التعبير الشفوي تخصّ توظيف الصيغ اللغوية المدروسة أو القواعد اللغوية السابقة، وهذا أمر يجعل المتعلمين يعبرون شفويا دون توظيف الصيغ الأسلوبية والقواعد اللغوية المدروسة، حيث تمّ فصل النشاطات اللغوية عن بعضها البعض، ونحن نعلم أنّ المقاربة النصية مقاربة شمولية تكاملية.

- المتأمل للتعليمات والمهمات الخاصة بإنجاز التعبير الشفوي يلاحظ أنّ المجال فيها مفتوحا، ولم يتمّ تحديد خطة التعبير الشفوي المعروف بـ: مقدمة –عرض-خاتمة لكلّ موضوع مستهدفة بالتعبير، إذ تعويد المتعلمين على خطة التعبير الشفوي أمر له أهميته البالغة في تحرير النصوص شفويا وكتابيا بشكل صحيح من طرف المتعلمين.

**3-4-7-تعليمية التعبير الكتابي:**

المتصفح لكتاب اللغة العربية محل الدراسة لا يجد ضمن قائمة المحتويات عناوين مواضيع التعبير الكتابي، ولا كيفية تقديمه، ولا تطبيقات تقويمية تتعلق به، إذ اكتفى مصمم الكتاب محل الدارسة بتعين قائمة المشاريع الكتابية وأوْرَد لها تطبيقات ورسم لها خطط لكيفية إنجازها بشكل صحيح وسليم، إذ المشروع الكتابي الواحد ينجز خلال ثلاث حصص بمعدل حصة واحدة في الأسبوع.

**3-4-8-قائمة المشاريع الكتابية المقررة في السنة خامسة ابتدائي الواردة في الكتاب:**

| الرقم | المحور التعليمي | المشروع الكتابي | الصفحة |
|---|---|---|---|
| 01 | القيم الإنسانية | أكتب رسالة | 23 |
| 02 | الحياة الاجتماعية والخدمات | بطاقة معلومات | 40 |
| 03 | الهوية الوطنية | مقابلة مع شخصية تاريخية | 57 |
| 04 | التنمية المستدامة | أكتب تقريرا | 74 |
| 05 | الصحة والتغذية | أنجز بطاقات توعوية حائطية | 91 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 06 | عالم العلوم والاكتشافات | المجلة العلمية | 108 |
| 07 | قصص وحكايات من التراث | تأليف قصة | 125 |
| 08 | الأسفار والرحلات | كتابة إعلان إشهاري | 138 |

المتمعن في الجدول السابق الخاص بالمشاريع الكتابية؛ يجد عددها ثمانية مشاريع، وهذا العدد قليل نظرا لأهمية الإنتاج الكتابي بالنسبة للمتعلمين في هذا المستوى، فالأفضل منه هو انجاز مشروع كتابي كلّ نهاية أسبوع، هذا ما يجعل المتعلمين يألفون التعبير الكتابي ويطورون الكفاءات التحريرية الخاصة بهم.

**-كيفية سيرورة نشاط المشروع الكتابي:**

**-صورة توضيحية لسيرورة الحصة الأولى:**[1]

**3-4-8-1-الحصة الأولى للمشروع الكتابي: التعرف على كيفية إنجاز رسالة:**

في الحصة الأولى يقرأ المعلم الوضعية التعليمية الخاصة بالمشروع الكتابي المدونة في الأعلى، ثم يطرح أسئلة مناقشة وفهم تخص الوضعية السابقة، وبعد الانتهاء يوضح للمتعلمين التعليمات والمهمات المطلوب منهم إنجازها وهي:

أ-**تحرير رسالة:** يشرح المعلم آلية تحرير رسالة للمتعلمين.

ب-**تحديد موضوع الرسالة:** مواساة ابن العم بعد رسوبه في امتحان نهاية التعليم الابتدائي.

**ج- الهدف من الرسالة:** الحثّ على الاجتهاد من أجل النجاح

[1]- بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:23.

### 3-4-8-2-الحصة الثانية للمشروع الكتابي: الخاصة بنشاط إنجاز رسالة:

يذكر المعلم المتعلمين بمحتوى الرسالة والمهمات المطلوبة منهم إنجازها، وبعد ذلك يشرح لهم الخطوط العريضة المتعلقة بتحرير الرسالة بشكل صحيح وسليم كما هو موضح في صورة كتاب اللغة العربية:

**-صورة توضيحية لسيرورة الحصة الثانية:** [1]

بعد تعرف المتعلمين على العناصر الأساسية الخاصة بتحرير رسالة يشرعون في التحرير الكتابي وفق النموذج الموضح في صورة الكتاب المدرسي.

[1]– بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:23.

### 3-4-8-3-الحصة الثالثة للمشروع الكتابي: الخاصة بنشاط تقويم إنجاز رسالة:

تمثل الحصة الثالثة الحصة الأخيرة، وهي حصة خاصة بتقويم إنتاجات المتعلمين الكتابية، حيث وضع مصمم كتاب اللغة العربية قيد الدراسة لكلّ مشروع كتابي معايير تقويم ذاتي يستطيع المتعلمون تقويم أنفسهم ذاتيا كما هو موضح في الصور التالية:

**-صورة توضيحية لسيرورة الحصة الثالثة:**[1]

من خلال إتباع الخطوات السابقة يُقوم المتعلم نفسه بنفسه، ويمكن أن تُختم هذه الحصة بتصحيح جماعي على السبورة، ويتجسد ذلك في تحرير رسالة نموذجية، ونفس الكلام السابقة ينطبق على بقية المشاريع الكتابية الموجودة في الكتاب المدرسي محل الدراسة.

[1]–بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص:23.

# خاتمة

**خاتمة:**

طبيعة البحث العلمي تنطلق من المشكلة بدراسة أسبابها لتصل إلى تقديم الحلول الناجعة لها، وهذا ما عملت عليه في أطروحتي هذه، حيث اجتهدت حسب إمكانيات المعرفية والعلمية لمعرفة أسباب تدني مستوى المتكلمين باللغة العربية والمدونين بحروفها في المدرسة الجزائرية، رغم الإصلاحات التعليمية المتعاقبة، وبعد سعي الحثيث في عمل هذا خلصت إلى ما يلي:

•لقد انتهجت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال مشروع تعريب جميع القطاعات وفي مقدمتها قطاع التربية والتعليم، حيث شهدت عملية التعريب نشاطا وديناميكية متسارعة عقب الاستقلال خاصة مع الرئيس هواري بومدين، حيث كان من نتائج ذلك اعتماد اللغة العربية تعليما وتعلّم في المنظومة التعليمية الجزائرية ابتداء من التعليم الابتدائي ثم المتوسط وصولا إلى الثانوي، غير أن الجامعة مازال فيها جلّ التخصصات كالطب والكيمياء والفيزياء وغيرها من العلوم تعليمها باللغة الفرنسية لحدّ الساعة، ومن هنا لا بدّ من اعتماد اللغة العربية في التخصصات العلمية وتشجيع البحث بها في جميع الأطوار التعليمية.

• صحيح أنّ العلوم الإنسانية في مراحل التعليم تقدم باللغة العربية غير أنّ جزء مهم من المتعلمين لا يستطيعون الكتابة والتحدث بدون استعمال العامية في أغلب الحالات، وهذا راجع إلى عدم التزام المعلم باللغة العربية وإلزام المتعلمين بها اتصالا وتواصلا، ممّا انعكس على المتعلمين سلبا في حقل تعليمية اللغة العربية، لذا ينبغي أن يوصد هذا الباب من طرف معلم المدرسة هذا من جهة، ومن جهة أخرى فهناك عدد من المعلمين لا يستهان به تمّ توظيفهم مؤخرا لا يفقهون في اللغة العربية وكنهها إلا اليسير خاصة في طور التعليم الابتدائي، وذلك نظرا لتوظيفهم المباشر واختلاف تخصصاتهم، فمنهم من دَرَسَ رياضيات وفلسفة وبيولوجيا وغيرها من التخصصات البعيدة عن اللغة العربية وتعليمها، ومن هنا وجب النظر في آليات توظيف المعلمين ومراعاة شرط الكفاءة اللغوية والتكوين التعليمي في حقل تعليمية اللغة العربية قبل وبعد التوظيف خاصة في طور التعليم الابتدائي.

• ما زالت قطاع التربية والتعليم في الجزائر يعاني من اللاستقرار في تحديد وضبط المناهج التعليمية والبرامج التربوية والأهداف والوسائل التي تؤسس لمشروع تعليمي اجتماعي اقتصادي تكنولوجي إنتاجي واعد، ينهض بالجزائر في سائر القطاعات، ومن هنا كان لزاما أن تتضافر جهود القائمين على التعليم والتربية في بلادنا من أجل التخطيط التربوي والتعليمي ثم التنفيذ والمتابعة والتقويم باعتماد مناهج وبرامج تضمن الأصالة الجزائرية وتساير المعاصرة الحالية مع تحويل المدارس إلى مخابر عمل وورشات إنجاز وإنتاج وإبداع، أي التعلّم الوظيفي النفعي بدلا من التعليم البنكي السطحي.

•استقر إصلاح المدرسة الجزائرية حاليا على المقاربة بالكفاءات، وهي مستويان في تقديري، مستوى معرفي لم يستوعبه معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية حتى الآن، وآخر مرتبط بتطبيقيه بطريقة لا ترقى لتحقيق ما وظفت لأجله، فما زال معلم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية يمارس التعليم التقليدي التلقيني التحفيظي في حصص اللغة العربية إذ يركز فيه على تعليم قواعد اللغة العربية، غير أنه من مبادئ المقاربة بالكفاءات تعليمية اللغة العربية تداوليا ووظيفيا ومهاريا، لذا لا بد من تكثيف التربص والتكوين والندوات الداخلية والخارجية وزيارات الميدانية له من طرف خبراء أكفاء في حقل تعليمية اللغة العربية.

•نقص التكوين القبلي للمعلم من أجل تطبيق إصلاح المقاربة بالكفاءات، وتمكينه من معرفة الآليات الخاصة به وبكيفية توظيفه بكفاءة علمية تسمح له بتقديم محتويات التعليم بشكل يكون للمتعلم فيها الدور الأساس، يجعله يشارك في صياغة معارفه، ليشكل بها معجما لغويا وتركيبا عربيا يُمكنه من توظيفه في مختلف الظروف والمواقف والمقامات والمناسبات الحياتية الفردية والجماعية.

•النشاطات التعليمية اللغوية: أغلبها نمطية لا تراعي المهارات اللغوية الأربع، وكثيرا ما تُحل شفاهيا، وحتى تكون ذات أثر يجب أن تكون متنوعة تراعي جميع الجوانب التي تشكل لدى المتعلم توازنا، يجعله يتحكم في قدراته محققا الكفاءات العلمية واللغوية والمهارات اللسانية والكتابية.

• التعبير الشفوي والتعبير الكتابي لهما مكانة هامة تداوليا ووظيفيا واجتماعيا سواء باللغة العربية واللغات الأجنبية في حياة المتعلمين غير أنهم يعانون من عدم التحكم فيهما، لذا وجب أن يمنحا الوقت والجهد والوسائل اللازمة داخل المدرسة، وذلك انطلاقا من تعليمية نشاطات اللغة العربية بشكل تداولي وظيفي لا معياري قواعدي خاصة في طور التعليم الابتدائي.

•أساليب التقويم أشبه بالنمطية، مازالت تربط العلامة الرقمية كقياس للدليل على مستوى المتعلم، في حين أنّها جزءا أو نوعا من القياسات المتنوعة التي تمنح التأصيل المعرفي أو العلمي في مستوى من المستويات، فالتقويم بمفهومه الحديث في إطار تطبيق المقاربة بالكفاءات يشمل الكفاءات المعرفية والعلمية والمهارات اللسانية والكتابية والعملية والإنتاجية والبدنية...إلخ، وتأسيسا على ما سبق فالمعلم يُقوم المتعلمين في حقل تعليمية اللغة العربية: استقبالا وإرسالا، استهلاكا وإنتاجا وإبداعا.

•للتصحيح الأخطاء اللغوية أثر إيجابي في تعليمية اللغة العربية، إذا استغل بالكيفية العلمية التي تجعل المتعلم يعالج أخطاءه بنفسه بتوجيه من المعلم، حيث يدفعه إلى طريق المعالجة بالأسئلة التي تقربه من الإجابة الصحيحة مذكرا إياه بالقاعدة أو الأسلوب أو الحصة أو الفكرة التي تتضمن الإجابة، وهكذا

يستغل المتعلم هذه الفرصة ويستفيد من عملية التصحيح انطلاقا من قاعدة المقاربة بالكفاءات التي تقرّ بمشروعية أخطاء المتعلمين، أي الخطأ وتصحيحه شرط للتعلّم.

•مازالت الدروس هي الأخرى تقدم بطريقة نمطية، يغيب فيها النشاط والمنافسة، والاستنتاج- والتحليل والحكم والتقويم، وغالبا ما ينتهي الدرس كما بدأ، حيث يكون المتعلم حاضرا غائبا، لذا ينبغي فتح المجال في حصص اللغة العربية للمتعلمين من أجل الإبداع الأسلوبي والإمتاع اللغوي الذاتي والجماعي.

•الكتاب المدرسي: لم يعد للكتاب المدرسي الدور الذي كان له قبل ظهور وسائل الإعلام وبخاصة الأنترنات، حيث انشغل المتعلم بالصور الجذابة ذات الألوان المؤثرة الموجهة بدقة فائقة، وأصبح الكتاب مجرد وثيقة تستعمل في المدرسة بطريقة روتنية، وبعد نهاية المهمة يمزق ويرمى أو يعطى لبائع المكسرات، لذا ينبغي تطوير كتاب اللغة العربية في طور الابتدائي شكلا ومحتوى، من خلال تحويله إلى كتاب وظيفي نفعي يكون بمثابة أرشيف للمتعلم فيه ينجز ويصحح ويعبر ويبدع ويمارس اللغة في جميع فصوصها الأربعة: استماعا ؛ تعبيرا شفويا، قراءة، تعبيرا كتابيا.

•شهدت المدرسة الجزائرية ثلاث مقاربات تعليمية كانت البداية بتطبيق المقاربة بالمضامين ثم المقاربة بالأهداف ثم استقر الأمر حاليا عند تطبيق المقاربة بالكفاءات، غير أنه يبقى المنهج التكاملي هو المناسب لتعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وذلك حسب ما يقتضيه مستوى المتعلمين ومحتوى المادة اللغوية.

•إنّ المجتمع يمثل المجال الواسع لنشر اللغة العربية والعودة بها إلى مكانتها من جديد، فاللغة تحيا وتتطور بحياته وتطوره، فالمجتمع المتمكن يفرض لغته على أبنائه وأعدائه، فالأمة العربية عموما والجزائر خصوصا مغلوب على أمرها بدليل أنّها تلبس وتأكل وتركب ما أنتجه غيرها، فالمجتمعات العربية مستهلكة، وهذا الاستهلاك امتد إلى اللغة فتجد الكثير يتشدق باللغة الفرنسية ويقحمها في حديثه باللغة العربية، وهذا ما يتم تداوله في بعض القنوات الفضائية ومواقع التواصل الاجتماعي مما أثر سلبا على المتعلمين، لذا ينبغي تطوير المجتمع من خلال التنمية اللغوية العربية والثورة الصناعية التكنولوجية في جميع الميادين، فالمجتمعات العربية عامة والجزائر خاصة للأسف متأخرة عن هذا التقدم المذهل، فالآن تتجه الدول إلى التعليم الحاسوبي الإلكتروني الافتراضي بدلا من التعليم التقليدي، لذا ينبغي استدراك هذا التأخر خاصة في حقل تعليمية اللغة العربية واستعمال الحرف العربي الفصيح في مواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام لتقليص الهوة بين المتعلم واستعمال اللغة العربية بشكل سليم فصيح مليح.

- الأسر الجزائرية تقدم إلى أبنائها لغة هجينة فجلّ مسميات الأشياء والأدوات وحتى العبارات والجمل التي يلقنونها لأبنائهم بعيدة عن اللغة العربية السليمة، ومن هنا تبدأ مشكلة أزمة الثنائية اللغوية وسيطرة العامية عند الطفل الجزائري منذ النشأة ويستمر على هذا الحال إلى أجل غير مسمى، حيث تمثل الأسر الأرضية التي نمت فيه العامية وترعرعت، ومن هنا ينبغي على الأسر الجزائرية أن تتحلى بروح المسؤولية اتجاه اللغة العربية، وذلك من خلال التقيد باستعمالها والتخاطب بها حتى يتسنى للأجيال الجزائرية النمو في بيئة لغوية عربية سليمة فصيحة.

- إنّ نشر اللغة العربية والمساهمة في تطويرها داخل المجتمع يعدّ من مهام الدولة الجزائرية، فهي تسخر الأموال والجهود من أجل النهوض بواقع العربية غير أنّ كلّ ما جندته الدولة من إمكانيات مادية ومعنوية لن يفلح، ما لم يكن هناك قرار سياسي وطني شامل يجبر الجميع على التكلم والكتابة باللغة العربية داخل الأسر وفي الإذاعات الوطنية وفي الأسواق والمحلات وغيرها، فلو صدر قرار بهذا الشكل وطبق لتغير واقع اللغة العربية وازدهر.

# قائمة
# المصادر والمراجع

**القرآن الكريم برواية حفص**

**المصادر والمراجع باللغة العربية:**

1.إبتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التّمرية، المملكة العربية السعودية ط1، 2017.

2.إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، ،1991.

3.أحمد اللقاني ، معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، القاهرة، 1996م.

4.أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدإ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر،1981.

5.أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، منشورات السلاسل، الكويت، ط1، 1986.

6.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 2000.

7.أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط02، 2005.

8.أحمد ناشف، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الإديولوجي، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،20011.

9.أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2006، ج1.

10.البشير الإبراهيمي، عيون البصائر، دار المعارف، القاهرة ،1963.

11.بن الصيد بورني سراب وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة خامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط1،2020/2019.

12.بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2020/2019.

13.بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجاز، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

14.حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

15.حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط6، 2004 م.

16.حسين حسن زيتون وآخرون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط01، 2003.

17.حسين عبد الرزاق، مهارات الاتصال اللغوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط 01، 2010.

18.حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2003.

19.حمدي شاكر محمود، التقويم للمعلمين والمعلمات، المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط1، 2004.

20.خالد الزواوي، إكساب وتنمية اللغة، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1 ،2005.

21.خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون، الجزائر،2005م.

22.راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الميسرة، عمان-الأردن، ط2، 2007.

23.رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط، 2004.

24.رضوان أبو الفتوح وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو مصرية، ط01، 1962.

25.ريمون طحان وآخرون، اللغة وتحديات العصر، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط 2، 1984.

26.زيوفون إبراهيم غدير وآخرون، تعليم العلوم لجميع الأطفال، المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم، دائرة التربية، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق، سوريا،1998.

27.سعيد جاسم الأسدي وآخرون، التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، دار المنهجية للنشر التوزيع، عمان –الأردن، ط 1،2016.

28.سلامة عبد الرحمان ابن الدوايمية، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشبكة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،1981.

29.سماء تركي داخل وآخرون، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018.

30.سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، دار العلم، بيروت-لبنان، ط04، 1999م.

31.سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية المفهوم-التدريب-الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان –الأردن،2003.

32.شلوف حسين وآخرون، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر ،2015.

33.صالح بلعيد وآخرون، اللغة الأم ، جامعة ميلود معمري، دار هومة، تيزي وزو،2004.

34.عبد الرحمان بن محمد بن عبد الرحمان القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، الرياض، السعودية، ط1، 1998م.

35.عبد الرحمن عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط 02، 2001.

36.عبد القادر أمير وآخرون، دليل منهجي في التقويم التربوي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2010 .

37.عبد القادر شاكر، اللسانيات التطبيقية التعليمية قديماً وحاضراً، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2016.

38.عبد القادر فضيل، تعليم التعبير والقراءة والكتابة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الأساسي، دليل المعلم، المعهد التربوي الوطني، الجزائر.

39.عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.

40.عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9-10، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، ط1، 1992.

41.عبد الله الراشدان وآخرون ، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، ط2، 1999.

42.علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2007م.

43.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية- النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2000.

44.علي آيت أوشتان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي، من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1.

45.عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط2003،02.

46.عيساني عبد المجيد، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة" اكتساب المهارات اللغوية الأساسية"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011 .

47.فاطمة الزهراء وآخرون، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2009م.

48.فالوقي محمد هاشم، بناء المناهج التربوي، طرابلس، المكتب الجامعي للبحث، ط01، 1997م.

49.فتحي يونس وآخرون، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981.

50.فوزي بن دريدي، الوافي في التدريس بالكفايات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، ط01، 2000.

51.فوقية حسن عبد الحميد رضوان، كيف تعدّ طفل الروضة لتعلم القراءة ؟، القاهرة ، الأنجلو المصرية ،2000.

52.لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003

53.مجدى عبد الكريم حبيب، التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ،2000، ط1، ج2.

54.محجوب عباس، أصول الفكر التربوي في الإسلام، دار ابن كثير، دمشق، 1978.

55.محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2006.

56.محمد الدريح، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، ط1، 1991.

57.محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين ميلة، الجزائر، د.ت، 2002م.

58.أبو الفضل، جمال الدين، محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.

59.محمد بن يحي وآخرون، التدريس عند طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –حل المشاريع وحل المشكلات، وزارة التربية الوطنية، الحراش، الجزائر.

60.محمد حسن علاوي وآخرون، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكري العربي، مصر، ط01، 1987م.

61.محمد حميد مهدي المسعودي وآخرون، بروﻻتوكولات تنويع التدريس في إستراتجيات وطرق التدريس، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، جامعة بابل، ط1، 2015، ص:98.

62.محمد رفقي عيسى، سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت، دار القلم ،1987.

63.محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة، 2003.

64.محمد عبد الغني وآخرون، مهارات حلّ المشكلات واتخاذ القرار، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة،2010-2011

65.محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط01، 1988م.

66.محمد علي نسيم علي سويلم، التوأمان الكفاءة والفعالية، دار جونا ودار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة ،2016

67.محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية نقدية"، دار الثقافة، مؤسسة النشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2002.

68.محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان –الأردن، ط01، 2006م.

69.محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 1983م.

70.مريم الخالدي، نظام التربية والتعليم، دار صفاء، عمان، الأردن، ط2007،01.

71.مصطفى فهمي، التكيف النفسي، مصر، دار مصر للطباعة، 1978.

72.موسى صاري، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، د.ط، د.ت.

73.ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها، ليبيا، 1995م.

74.نهاد الموسى، قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1986.

75.نهاد الموسى، الثنائية في قضايا اللغة العربية من عصر النهضة إلى عصرالعولمة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط01، 2003.

76.هدى محمود الناشف، تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر، عمان – الأردن، ط1، 2007.

**المصادر والمراجع الأجنبية المترجمة:**

1.إكزافيي روجيروس، ، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، وزير التربية الوطنية ، الجزائر ، 2006 .

2.بيير ديشي، تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم، غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.

3.خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007.

4.سرجيو سبيي، التربية اللغوية للطفل، ترجمة: فوزي محمد عبد الحميد عيسى وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

**المجلات والدوريات والمطبوعات:**

1.إبراهيم حمروش، التعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، ع2، الجزائر،1995.

2.جمال العبيدي –قضية التعريب في الجزائر، مجلة الكلمة، فصلية، ع.مزدوج، جمعية الدفاع عن اللغة العربية ،ماي 1993.

3.حاكمي مراد وطالبي مالك، التلميذ بين التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية للتربية، ع2.

4.حزب جبهة التحرير الوطني، مقررات اللجنة المركزية من المؤتمر الرابع إلى المؤتمر الخامس 1979-1983، نشر وتوزيع قطاع الإعلام والتنشيط، الجزائر، ج1.

5.حنفي بن عيسى، اللغة العربية، المجلة الجزائرية للتربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،1995، ع02، ص:100.

6.طارق محمد، مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج ، مجلة علوم التربية، المغرب، ع4، 1993.

7.عبد الجليل مرتاض، الحركة الجمعوية، فضاء لغوي مفتوح، المجتمع المدني وترقية استعمال اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية،منشورات المجلس، الأبيار، الجزائر، 2007.

8.عزوز ميلود، المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر –الواقع والمأمول – مجلة آفاق علمية ،2018، ج10، ع3.

9.وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش،الجزائر، د.ت

10.وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، التعريب في الجزائر، مرحلتي الابتدائي والثانوي، مجلة الأصالة ،ع17،الجزائر،1973-1974.

11.وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، التعريب في الجزائر، مرحلتي الابتدائي والثانوي "، مجلة الأصالة ،ع17

12.وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، دروس في التربية وعلم النفس، مديرية التكوين والتربية خارج المدرسة طباعة الجيش الشعبي، الجزائر 1973-1974.

13.وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، مجموعة النصوص التشريعية والتنظيمية الخاصة بالتعريب، وثائق المؤتمر الثاني للتعريب، الجزائر 12-20ديسمبر1973.

14.يحياوي إسماعيل، واقع الإصلاح التربوي في التعليم الثانوي، مجلة دراسات، ديسمبر 2017،

**المخطوطات:**

1.بن جامعة الطيب، تعليمية الصوت اللغوي في المستويات الدنيا "دراسة ميدانية "أطروحة دكتوراه، مخطوط، جامعة مستغانم، الجزائر،2007-2008.

# فهرس الموضوعات

# فهرس الموضوعات


مقدمة: ..... أ

الفصل الأول: مقاربة مفاهيمية لحقل تعليمية اللغة

1- التعليمية الحدود والأبعاد: ..... 2

1-1-1-على المستوى اللغوي: ..... 2

1-1-2-التعليمية على المستوى الاصطلاحي: ..... 3

1-2-دواعي ظهور التعليمية: ..... 5

1-3-موضوع التعليمية: ..... 5

1-4-تطور مفهوم التعليمية: ..... 6

1-5- تحولات مفهوم التعليمية: ..... 6

1-6-1-استقلالية التعليمية: ..... 8

1-6-2-علاقة التعليمية بالتخصصات الأخرى: ..... 8

1-6-3-علاقة التعليمية بالتربية: ..... 8

1-6-4-علاقة البيداغوجيا بالتعليمية: ..... 9

1-6-5-علاقة علم التدريس بالتعليمية: ..... 10

1-7-النشاطات التعليمية: ..... 11

1-8-1-التعليمية العامة: ..... 12

1-8-2-موضوعات التعليمية العامة: ..... 12

1-8-3-تعليمية المواد: ..... 12

1-8-4علاقة تعليمية المواد بالتعليمية العامة: ..... 13

1-8-5-التمييز بين تعليمية المواد والتعليمية العامة: ..... 14

1-8-6-موضوع تعليمية المواد: ..... 14

1-9-تعليمية اللغات: ..... 14

# فهرس الموضوعات


1-9-1-علاقة تعليمية اللغات باللسانيات: ..... 15

1-9-2-الفرق بين اللسانيات وتعليمية اللغات: ..... 16

1-9-3-موضوع تعليمية اللغات: ..... 16

1-9-4-غايات تعليمية اللغات: ..... 17

1-10-وظائف التعليمية: ..... 17

1-11-أهداف البحث في التعليمية: ..... 18

2-تحليل العناصر المكونة للعلمية التعليمية: ..... 20

2-1-1-المثلث التعليمي: ..... 20

2-1-2علائق تحكم المثلث التعليمي: ..... 21

2-2-العقد التعليمي: ..... 22

2-2-1- علاقة العقد التعليمي ببناء الوضعيات: ..... 23

2-2-2-وظائف العقد التعليمي: ..... 24

2-2-3-أهمية العقد التعليمي: ..... 24

2-2-4-شروط انجاز العقد التعليمي: ..... 25

2-3-العلاقات التعليمية: ..... 26

2-4-النقلة التعليمية: ..... 26

2-5-1-النقلة التعليمية والمادة التعليمية: ..... 27

2-5-2-النقلة التعليمية والمتعلم والمعلم: ..... 28

2-6-أقطاب المثلث التعليمي: ..... 28

2-6-1-1العوامل المتعلقة بالمتعلم: ..... 28

2-6-1-2-المتعلم ومرحلة الطفولة: ..... 29

2-6-1-3-بناء شخصية المتعلم: ..... 29

2-6-1-4-علاقة المتعلم بالمعلم: ..... 32
2-6-1-5-تأثير الأوضاع الاجتماعية الخاصة على المتعلم: ..... 32
2-6-1-6-المتعلم المتفوق: ..... 33
2-6-1-7-المتعلم غير المتفوق: ..... 33
2-6-1-8-المتعلم والمادة التعليمية: ..... 33
2-6-1-9-تفاعل المتعلم مع المعلم:..... 34
2-6-2-المعلم: ..... 35
2-6-2-1-تكوين المعلمين: ..... 36
2-6-2-2-رسالة المعلم: ..... 37
2-6-2-3-أهمية إعداد الدروس بالنسبة للمعلم:..... 38
2-6-2-4-شروط إعداد الدروس: ..... 38
2-6-2-5-كيفية سيرورة الدرس التعليمي: ..... 40
2-6-2-6-دور المعلم:..... 42
2-6-2-7-المعلم والطريقة:..... 42
2-6-3-المادة التعليمية:..... 43
2-6-3-1- تفكيك المادة التعليمية وتركيبها: ..... 44
2-6-3-2- تكييف المادة التعليمية: ..... 44
2-6-3-3-المادة التعليمية والمتعلم: ..... 45
2-6-3-4-المادة التعليمية والخبرة: ..... 45
2-6-3-5-استمرارية الخبرة:..... 46
2-6-3-6-شروط الخبرة التعليمية: ..... 46
2-6-3-7-الموقف التعليمي والخبرة:..... 47

2-6-3-8-المادة التعليمية والبرنامج: ..... 47
2-6-3-9-المنهاج: ..... 48
3-نظريات تعليمية اللغة: ..... 49
3-1-1-النظرية السلوكية: ..... 50
3-1- 2-مبادئ النظرية السلوكية: ..... 51
3-1-3- أسس النظرية السلوكية: ..... 51
3-1-4- المفاهيم الأساسية للنظرية السلوكية:..... 52
3-1-4-1-المثير: ..... 52
3-1-4-2-الاستجابة: ..... 53
3-1-4-3-التعزيز: ..... 53
3-1-5-1-النظرية اللسانية السلوكية: ..... 53
3-1-5-2-الأسس العلمية للنظرية اللسانية السلوكية: ..... 54
3-2-1-النظرية العقلية: ..... 57
3-2-2-الأسس العلمية للنظرية العقلية: ..... 58
3-2-3مصطلحات النظرية العقلية: ..... 60
3-2-3-1-الملكـة اللغوية: ..... 60
3-2-3-2-الأداء اللغوي:..... 61
3-2-3-3-الكفـاءة اللغوية: ..... 61
3-2-4-تعليمية اللغة بمنظور النظرية العقلية:..... 62
3-3-1-النظرية البنائية: ..... 63
3-3-2-علاقة النظرية البنائية بعلم النفس التكويني:..... 65
3-3-3-مصطلحات النظرية البنائية: ..... 66

3-3-3-1-التمثل: ..... 66
3-3-3-2-التوازن:..... 67
3-3-3 -3-التكييف: ..... 68
3-3-3-4-النمو: ..... 68
3-3-3-5-نفعية المادة التعليمية:..... 68
3-3-4-مرتكزات النظرية البنائية: ..... 69
3-3-5-مبادئ البنائية: ..... 71
3-3-6-دور المتعلم في المقاربة البنائية: ..... 71
3-3-7-دور المتعلم في المقاربة البنائية: ..... 73
3-3-8-دور المعلم في المقاربة البنائية: ..... 74
3-3-9-1-المادة التعليمية بمنظور المقاربة البنائية:..... 75
3-3-9-2-البنائية ودمج المواد التعليمية:..... 75
3-3-9-3-المادة التعليمية وحل المشكلات: ..... 76
3-3-10-تفسير الخطأ بمنظور المقاربة البنائية:..... 77
3-3-11-تعليمية اللغة والمقاربة البنائية:..... 78
4-واقع اللغة العربية في المجتمع الجزائري:..... 78
4-1- امتلاك القدرة اللــغوية التواصلية:..... 79
4-2- واقع اللغة العربية في الجزائر: ..... 80
4-2- الازدواجية اللغوية: ..... 80
4-3-الفرق بين مصطلحي الازدواجية والثنائية:..... 81
4-4-اللغة العربية والعامية الجزائرية: ..... 82

**الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية**


**1- المقاربة بالمضامين والتعريب: ..... 85**

**1-1-مفهوم التعريب: ..... 85**

**1-2-أهداف التعريب: ..... 87**

**1-3-مراحل إعادة بعث استعمال اللغة العربية في المدرسة الجزائرية: ..... 87**

**1-3-1-المرحلة الأولى :1962-1965: ..... 87**

**1-3-2-المرحلة الثانية :1978/1965:..... 89**

**1-4-1-المقاربة بالمضامين: ..... 91**

**1-4-2-المقاربة بالمضامين وتعليمية اللغة العربية: ..... 92**

**1-4-3-الطريقة المعتمدة في المقاربة بالمضامين: ..... 92**

**1-4-4-كيفية تقديم المادة اللغوية في المقاربة بالمضامين: ..... 92**

**1-4-5- دور معلم اللغة العربية في المقاربة بالمضامين: ..... 93**

**2-1- التعليم الأساسي والمقاربة بالأهداف: ..... 94**

**2-2-المقاربة بالأهداف: من1979-2003:..... 94**

**2-2-1-المقاربة بالأهداف:..... 95**

**2-2-2-المقاربة بالأهداف والتعليم السلوكي: ..... 97**

**2-2-3-المقاربة بالأهداف وطريقة المناقشة:..... 97**

**3-1-دواعي الإصلاح: ..... 99**

**3-2-برنامج إصلاح المدرسة مع مطلع 2003م: ..... 99**

**3-3-لجنة الإصلاح:..... 100**

**3-4-عرض مشروع إصلاح المدرسة على الحكومة: ..... 100**

**3-5-ظروف الإصلاح: ..... 102**

3-6-1-المقاربة بالكفاءات: ..... 103
3-6-2-المفاهيم المرتبطة بالمقاربة بالكفاءات: ..... 109
3-6 -2-1-المهارة: ..... 109
3-6-2-1-2-معايير قياس المهارة:..... 110
3-6-2-1-3-مستويات المهارة:..... 111
3-6 -2-2-القدرة: ..... 111
3-6 -3-3-الاستعداد: ..... 112
3-6 -3-4-الأداء:..... 113
3-6 -3-4-الإبداع: ..... 114
3-7-خصائص المقاربة بالكفاءات:..... 114
3-8- أنواع الكفاءات: ..... 115
3-9- مستويات الكفاءة:..... 116
3-10- مبادئ المقاربة بالكفاءات: ..... 118
4-تعليمية اللغة العربية بمنظور المقاربة بالكفاءات: ..... 118
4-1-تعليمية مهارة الاستماع: ..... 122
4-1-1- مفهوم مهارة الاستماع:..... 123
4-1-2-الفرق بين السماع والاستماع:..... 124
4-1-3-الفرق بين الإنصات والاستماع: ..... 125
4-1-5-شروط تعليمية مهارة الاستماع:..... 125
4-1-6-كيفية تعليمية مهارة الاستماع: ..... 127
4-1-7-أهداف تعليمية مهارة الاستماع:..... 127
4-1-10-نشاطات تعليمية مهارة الاستماع:..... 128

4-1-8-مميزات مهارة الاستماع: ..... 129
4-1-9-الأهداف العامة لتعليمية مهارة الاستماع: ..... 129
4-1-10-كفاءة المستمع: ..... 130
4-1-11-أنواع المادة المسموعة: ..... 130
4-1-12-التخطيط لتعليمية مهارة الاستماع: ..... 130
4-2-تعليمية مهارة الكلام: ..... 131
4-2-1-شروط تعليمية مهارة الكلام: ..... 132
4-2-3-خطوات تعليمية مهارة الكلام: ..... 133
4-2-4-كيفية تعليمية مهارة الكلام: ..... 133
4-2-5-غايات تعليمية مهارة الكلام: ..... 134
4-2-6-التدريب على مهارة الكلام: ..... 135
4-2-7-أهداف تعليمية مهارة الكلام: ..... 136
4-2-8-العيوب النطقية: ..... 137
4-2-9-المعلم وتعليمية مهارة الكلام: ..... 137
4-2-10- تنويع التدريبات على مهارة الكلام: ..... 138
4-3-1-تعليمية مهارة القراءة: ..... 140
4-3-2-أنواع القراءة: ..... 142
4-3-2-1-القراءة الجهرية: ..... 142
4-3-2-2 القراءة الصامتة: ..... 143
4-3-3-أهمية تعليمية مهارة القراءة: ..... 145
4-3-4-الكتاب المدرسي وتعليمية مهارة القراءة: ..... 146
4-3-5- تعزيز تعليمية مهارة القراءة: ..... 147

4-4-تعليمية مهارة الكتابة: ..... 148
4-4-1-مراحل تنمية مهارة الكتابة: ..... 149
4-4-2-1-أهمية الخطّ: ..... 150
4-4-2- 2-أهداف تعليمية الخطّ العربي: ..... 150
4-4-2-3-سيرورة حصص تعليمية الخطّ: ..... 151
4-4-2-4-معايير تقويم الخطّ: ..... 152
4-4-3-1- تعليمية نشاط الإملاء: ..... 152
4-4-3-2-معايير تقويم نشاط الإملاء: ..... 153
4-4-3-3-أنواع الإملاء: ..... 154
4-4-3-4-أهمية تعليمية نشاط الإملاء: ..... 154
4-4-4-1-التعبير الكتابي: ..... 155
4-4-4-2-شروط تعليمية التعبير الكتابي: ..... 156
4-4-4-3-شروط إنجاز حصص تعليمية التعبير الكتابي: ..... 156
4-4-4-4-كيفية تعليمية التعبير الكتابي: ..... 157
4-4-4-5-تقويم نشاط التعبير الكتابي: ..... 158
5 –التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات: ..... 158
5-1-التقويم: ..... 159
5-2-تطوّر مفهوم التقويم: ..... 159
5-3-عملية التقويم: ..... 160
5-4-مجالات التقويم: ..... 161
5-5-خصائص التقويم الجيد: ..... 161
5-6-علاقة الاختبار والقياس والتقييم بالتقويم: ..... 162

5-7-أسس التقويم السليم: ..... 164
5-8-أهمية التقويم في العملية التعليمية: ..... 165
5-9-خصائص التقويم التربوي الجيد: ..... 167
5-10-أنواع التقويمات داخل القسم: ..... 168
5-11-أهمية التقويم في مجال اللغة العربية: ..... 169
الفصل الثالث: دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية السنة الخامسة الجيل الثاني
1-دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية:..... 174
1-1- تعريف الكتاب المدرسي: ..... 174
1-3- أهمية الكتاب المدرسي: ..... 175
1-4- وظائف الكتاب المدرسي:..... 176
1-5-إخراج الكتاب المدرسي وطباعته:..... 177
1-2-تعليمية اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي في ضوء مناهج الجيل الثاني: ..... 179
2-3-ملمح الدخول إلى السنة الخامسة الابتدائي:..... 180
2-4-ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:..... 181
2-5- سيرورة حصص اللغة العربية الخاص بالسنة الخامسة ابتدائي:..... 182
2-6-الكفاءات الختامية الخاصة بالسنة الخامسة من التعليم الابتدائي:..... 184
2-7-غايات تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي: ..... 184
2-8-النظرة الشمولية في تعليمية اللغة العربية:..... 185
2-9-طبيعة الموارد المجندة لتعليمية اللغة العربية: ..... 185
3- تقويم الكتاب اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي:..... 188
3-1- أسباب اختيار كتاب اللغة العربية محل دراسة تقويمية:..... 188
3-1-2-وصف كتاب اللغة العربية:..... 189

3-2-2-صورة لمحتويات كتاب اللغة العربية:..... 191
3-2-3-المقاطع التعليمية الواردة في كتاب اللغة العربية: ..... 192
3-2-4-كيفية تقديم حصص مقطع تعليمي واحد: ..... 192
3-2-5-جدول توضيحي لسيرورة المقطع التعليمي:..... 195
3-3-1-من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة بالوضعيات:..... 195
3-3-2-الوضعية المشكلة الانطلاقية: ..... 196
3-3-3-المهمات:..... 198
3-4-تعليمية مهارة القراءة في ضوء كتاب اللغة العربية:..... 199
3-4-1-المقاربة النصية: ..... 199
3-4-1-1أهمية المقاربة النصية في تحقيق الكفاءات اللغوية: ..... 201
3-4-1-2-أنماط النصوص التعليمية في الطور الابتدائي: ..... 202
3-4-1-3- النصوص الحوارية في كتاب اللغة العربية السنة الأولى ابتدائي: ..... 202
3-4-1-4-النصوص التوجيهية في كتاب اللغة العربية السنة الثانية ابتدائي: ..... 203
3-4-1-5-النصوص السردية في كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي: ..... 204
3-4-1-6-النصوص الوصفية في كتاب اللغة العربية السنة الرابعة ابتدائي:..... 205
3-4-1-7-النصوص الحجاجية والتفسيرية في كتاب اللغة العربية الخامسة ابتدائي:..... 205
3-4-2-1-تقويم النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية السنة الخامسة الجيل الثاني:..... 207
3-4-2-2التصرف في النصوص: ..... 210
3-4-2-3- كاتب النصّ:..... 210
3-4-2-4-الإثراء اللغوي والرصيد الجديد: ..... 211
3-4-2-5-أسئلة فهم النصّ: ..... 212
3-4-3-تعليمية قواعد اللغة:..... 215

3-4-3-1-جدول إحصائي لدروس تعليمية قواعد اللغة العربية: ..... 215
3-4-3-2-تعليمية القواعد اللغوية: ..... 218
3-4-3-4-تعليمية فهم المنطوق: ..... 222
3-4-3-4-أمثلة من كتاب اللغة العربية خاصة بنشاط فهم المنطوق: ..... 225
3-4-3-4-3-1يوضح كيفية سيرورة تعليمية فهم المنطوق: ..... 226
3-4-3-5-تعليمية الصيغ اللغوية: ..... 230
3-4-3-6- تعليمية التعبير الشفوي: ..... 232
3-4-3-7-تعليمية التعبير الكتابي: ..... 234
3-4-3-8-قائمة المشاريع الكتابية المقررة في السنة خامسة ابتدائي الواردة في الكتاب: ..... 234
3-4-3-8-1-الحصة الأولى للمشروع الكتابي: التعرف على كيفية إنجاز رسالة: ..... 235
3-4-3-8-2-الحصة الثانية للمشروع الكتابي: الخاصة بنشاط إنجاز رسالة: ..... 236
3-4-3-8-3-الحصة الثالثة للمشروع الكتابي: الخاصة بنشاط تقويم إنجاز رسالة: ..... 237
خاتمة: ..... 239
المصادر والمراجع باللغة العربية: ..... 244
المصادر والمراجع الأجنبية المترجمة: ..... 251
المجلات والدوريات والمطبوعات: ..... 251
المخطوطات: ..... 252

**الملخص:**

تتسابق الدول في حقل تعليمية اللغات اليوم قبل الغد من أجل تعزيز مكانة لغاتها في ذوات أبنائها وفرض هيمنتها على أعدائها، واللغة العربية ليست بمنأى عن هذا، فالجزائر دولة خرجت منهكة لغويا محطمة اقتصاديا من قبضة المستدمر، حيث سارعت إلى تأسيس مدرسة جزائرية بمناهج وبرامج عربية، هدفها في ذلك هو تحقيق الاستقلالية اللغوية والمعرفية وإعادة بعث استعمال اللغة العربية تعليما وتعلما وتكوينا وتكونا، لذا وجهت العناية والرعاية إلى المدرسة ورافقتها بإصلاحات تعليمية كلما دعت الحاجة إلى ذلك منذ فجر الاستقلال، إذ اعتمدت ثلاث مقاربات تعليمية إصلاحية بدأت بالمقاربة بالمضامين، ثمّ تطبيقا للمقاربة بالأهداف، ثمّ استقرارا حاليا عند المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي كانت مع مطلع2003م رافقها تغيير نوعي شمل المناهج التعليمية والكتب المدرسية والأساليب التقويمية، واليوم بعد مرور ردح من الزمن على تطبيق المقاربة بالكفاءات نرى مستوى المتكلمين باللغة العربية والمدونين بحروفها يتهاوى جيلا بعد جيل، واللاحق ليس بأحسن من السابق، من هنا جاءت أطروحتي الموسومة بتعليمية اللغة العربية بمنظور الإصلاح في المدرسة الابتدائية السنة الخامسة نموذجا، لعلي أقف على مكمن العطب وأجلي السبب، ولو بشكل نسبي بما يفيد المدرسة الجزائرية والباحث مستقبلا.

**Abstract**:

Countries are racing in the field of language education today before tomorrow in order to enhance the status of their languages in the selves of their children and impose their hegemony on their enemies and their loved ones, and the Arabic language is not immune from this. Its goal in this is to achieve linguistic and cognitive independence and re-invigorate the Arabic language in terms of teaching, learning, formation and formation. Therefore, it directed care and care to the school and accompanied it with educational reforms whenever needed since the dawn of independence. The competency approach, the latter of which was at the beginning of the AD 200 3, was accompanied by a qualitative change that included educational curricula, textbooks and assessment methods. Today, after a long period of time has passed since the application of the competency approach, we see the level of Arabic speakers and scribes of its letters declining, generation after generation, and the next is not better than the previous one, from here My thesis entitled Teaching Arabic from the perspective of reform in the fifth year elementary school came as a model. I stand on the source of the failure and explain the reason, albeit in a relative way, for the benefit of the Algerian school and the researcher in the future.