وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في
الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغة العربية

موسومة بـ

تعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة

إعداد الطالب:
عبد المجيد معزوز

إشـــــراف الأستاذ :
أ.د.الطيب بن جامعة

السادة أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. بوهادي عابد	أ.التعليم العالي	رئيسا	جامعة ابن خلدون تيارت
أ. د. بن جامعة الطيب	أ. التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة ابن خلدون تيارت
د. حميداني عيسى	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	جامعة ابن خلدون تيارت
د. دحماني الحبيب	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	جامعة ابن خلدون تيارت
د. غانم حنجار	أستاذ محاضر "أ"	عضوا مناقشا	جامعة ابن خلدون تيارت

السنة الجامعية
1436هـ-1437هـ / 2015م-2016م

إهـداء

- أهدي هذا العمل المتواضع إلى كل أفراد العائلة كبيرا وصغيرا
- إلى كل غيور على اللغة العربية
- إلى كل زملائي الأساتذة

إلى كل من تتلمذت على أيديهم منذ أن وطئت قدماي المراحل التعليمية إلى غاية تخرجي من الجامعة

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 كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل بدءا من الأستاذ المشرف "طيب بن جامعة" الذي كان لهُ الفضل الكبير في إنجاز هذا العمل وكان لي عظيم الشرف بالعمل تحت إشرافهُ.

وإلى كل أساتذة كلية الآداب واللغات بجامعة ابن خلدون -تيارت-

وإلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل.

مقدمة

الحمد لله ربّ العالمين، حمدا يليق بجلاله وكماله وسلطانه وعونه وإحسانه، وصلاة وسلاما على خير من نطق بالضاد، وألهمه الله الحكمة وفصل الخطاب، وأنزل عليه الكتاب، صلى الله وسلم عليه، وعلى آله وأصحابه، وبعد:

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

اللغة العربية متميزة بين اللغات، لغة القرآن بها نزل الوحي وبها أقنع الرسول صلى الله عليه وسلم من يمتلك ناصيتها، شرفها في ذاتها مصون وسرها مكنون، بها يعبر الإنسان على أسرار الكون ولا يزال.

شعر المسلمون بأهمية هذه اللغة، ونهض العرب والأعاجم معا لخدمتها بعد الإسلام، ولقد برع الكثير من الأعاجم في التقعيد لعلوم هذه اللغة النحوية والصرفية والبلاغية إلى جانب إخوانهم العرب، وذلك من أمثال: ابن المقفع وسيبويه وأبي عبيدة معمر بن المثنى وعبد القاهر الجرجاني، والزمخشري وتحمل هؤلاء وغيرهم مسؤولية الاشتغال بالدرس اللغوي العربي تعلما وتعليما وبلغت بهم وبأمثالهم الذين جاؤوا من بعدهم مبلغ العزة والرفعة، حين أضحت وأمست لسان الحاكم والمحكوم، في جميع الأمصار والأقطار يتنافسون في تعلمها وتعليمها، إلى أن توالت عصور التقهقر الحضاري للأمة الإسلامية العربية، وساد الاستعمار في معظم الديار، فأغلب دولها بقيت ردحا من الزمن وهي تحت قبضته، حاول فيها إبعاد الأمة عن لغتها التليدة الفريدة في تراكيبها وحروفها، إلا أن كتب الله لهذه الدول الاستقلال وخرج منها المحتل تاركا أثرا بالغا على اللغة العربية، سواء استعمالا أو تعليما وتعلما.

والجزائر من بين الدول التي مازالت لحد الساعة تصلح ما أفسده الغاشم المحتل، الذي عاث في الأرض فسادا لمدة مائة واثنين وثلاثين سنة، فلو قمنا بعملية حسابية بسيطة بين سنة الاستقلال والسنة الحالية لوجدنا أننا طوينا زمنا يصل إلى أربع وخمسين سنة،

شهدت فيها الجزائر اهتماما بقطاع التربية والتعليم، فأنشئت المدارس والمعاهد وبنيت الثانويات والمتوسطات والجامعات، وتمّ خلالها تكوين الأساتذة لنهوض بالتعليم وتبنت الجزائر خلالها مقاربات، بدأت بالمقاربة بالمحتوى، ثم مرت بالمقاربة بالأهداف، وصولا إلى المقاربة بالكفاءات مع مطلع سنة 2003.

هذه المقاربة الجديدة بالنسبة للحقل التعليمي في الجزائر، جاءت مسايرة للتطور الذي عرفته النظريات التعليمية، لتواكب العصر وتفي بالغرض المنشود من المدرسة وصولا إلى الجامعة انتهاء إلى عالم الشغل، لتخرج في نهاية المطاف، رعيلا يمتلك الكفاءات، يتحكم في توظيفها، في كل المجالات، ولاشك أنّ هذا النوع من المقاربات رافقه تغير في المناهج التعليمية ومضامين الكتب المدرسية والأساليب التقويمية.

بقيت الجهود في حقل التعليم التي بذلت من طرف الدولة من الاستقلال إلى يومنا هذا، بعيدة عن مستوى الطموح الذي تنشده الجزائر، ولازال الحرص يتزايد لإرساء أسس العملية التعليمية.

والوضع الحالي لا يعكس المجهودات المسخرة لتطوير التكوين والمناهج والوسائل، ولذلك ظهرت أطروحات ديداكتيكية، تدعو إلى إصلاح جديد، كما نادى بعضهم بإصلاح الإصلاح، أو إعادة صياغة المناهج والكتب المدرسية، هذه الأسباب دفعتني إلى البحث في الموضوع الذي وسمته بتعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديثة.

ظهرت تعليمية اللغة العربية أو اللغات في ظل نظريات التعلم، ومن هذه النظريات التعلم انبثقت المقاربة بالكفاءات ورافقها تغيّر في التقويم وأساليبه، وحتى أستطيع ضبط الموضوع والتحكم في العناصر المشكل له قسمت البحث منهجيا إلى ثلاثة فصول، خصصت فصلين للجانب النظري والفصل الثالث للجانب التطبيقي.

الفصل الأول:

خصّصته لنظريات التعلم، أثبت فيه أهمية النظرية السلوكية لبلومفيد وسكيز وغيرهما، وبيّنت رأيهم في تعلم اللغة وكيفية إكساب المتعلّم لها، ثمّ عرّجت على نظرية العقلانية لتشومسكي ووضحت رأيه في تعلم اللغة، وبعدها انتقلت إلى النظرية المعرفية التي جاء بها جون بياجيه، وأبرزت تفسيرها لاكتساب وتعلّم اللغة، ثم بعدها انتقلت إلى تعليمية اللغة وبيّنت مبادئها ومحاورها، ثم بيّنت بعض الأسباب التي تقف في وجه تعلم اللغة العربية مثل الازدواجية اللغة والتعدد وعصر المعلومات.

الفصل الثاني:

تناولت فيه المقاربة بالكفاءات بيّنت فيه أنواعها ومستوياتها، وعلاقتها بالمهارات اللغوية، ثم أشرت إلى التمارين اللغوية التقويمية، فبينت أنواعها وخصائصها وختمت هذا الفصل بالحديث عن التقويم.

الفصل الثالث:

خصصته لدراسة وصفية تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة قمت باستقراء المنهاج الخاص بهذا المستوى من حيث الكفاءات اللغوية المنتظر تحقيقها، وسجلت بعض الملاحظات على مضامين النصوص الواردة في الكتاب محل الدراسة، أحسب أنها تناسب مستوى التحليل، كما درست نماذج التمارين اللغوية الواردة في الكتاب المدرسي التي تساعد على تثبيت المضامين المستهدفة في العملية التعليمية في هذا المستوى، ثم شفعت بحثي بخاتمة كانت عاكسة لأهم النقاط التي خرجت بها من عمل هذا.

وقد اعتمدت بعض المراجع التي تؤسس للتعليمية، مثل اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري لحفيظة تازروتي، ونظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة لعبد المجيد عيساني، ونظريات التعلم لعماد عبد الرحيم الزغول، ودراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات لأحمد حساني، وطرق تدريس اللغة تدريس فنون اللغة العربية–

النظرية والتطبيق العربية لعلي أحمد مدكور، وكتاب السنة خامسة ابتدائي الخاص بالقراءة، ومنهاج المرافق له وغيرها من الكتب التي كانت سندا لي في بحث هذا.

وقد أملت علي طبيعة الموضوع أن أستعين بالمنهج الوصفي التحليلي والمقارن، وقد اجتهدت قدر إمكاناتي المعرفية أن أجمع ما يفيد المدرسة الجزائرية على الأقل في مستوى التقويم، بالرغم من الصعوبات التي واجهتني وعدم تمرسي في توليد المعرفة من المعرفة وجعل المقاربة بالكفاءات مجالا تطبيقيا، ينتقل من ممارسة المتعلم تعليمه عن طريق التلقين إلى ممارسة صناعة معارفه بنفسه.

أخيرا إن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، والله من وراء القصد، عليه توكلنا وإليه أنبنا.

الطالب: معزوز عبد المجيد
جامعة ابن خلدون-تيارت
يوم 10 **فيفري** 2016

.

الفصل الأول

الأسس المعرفية والفلسفية لتعلّم اللغة

- ا
- ل
- ن
- ظ
- ر
- ي
- ة السلوكية
- النظرية العقلانية
- النظرية المعرفية
- مفهوم التعليمية
- مبادئ التعليمية
- محاور العملية تعليمية
- الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية
- التعدد اللغوي
- تعليمية اللغة العربية وعصر المعلومات

العملية التعليمية تجيب عن مجموعة من التساؤلات الوجيهة، تؤطر المسار التربوي، وتحقق المعارف المستهدفة، كالإجابة عن لمن نوجه تعليمنا؟ وبواسطة ماذا؟ وبأي وسيلة وكيف تتم عملية التعلم؟.

من هنا اشتغل علماء التربية وعلماء النفس التربوي وعلماء الاجتماع وغيرهم من المهتمين بالتنظير في هذا الحقل، وانتهى البحث إلى نظريات تؤسس للعملية التعليمية التعلمية، ومن بين هذه النظريات السائدة، النظرية السلوكية، النظرية العقلانية، النظرية المعرفية.

1-1-النظرية السلوكية:

هي تيار فكري معرفي، ومدرسة نفسية من مدارس علم النفس التجريبي، «تقوم على فكرة جوهرية تتمثل في أن 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»[1]. وقد تجلت هذه النزعة في الثقافة الإنسانية ابتداءً من سنة 1924، وعرف هذه النظرية بتسميات أخرى مثل نظرية التعلم الاستيجابي أو الاشتراط الانعكاسي أو الإشراط البافلوني ويرجع الفضل في ظهور هذه النظرية وبلورة أفكارها ومفاهيمها في التعلم إلى العالم الروسي الشهير إيفان بافلوف "1849-1936" كما ساهم العالم الأمريكي جون واطسون أيضا في تطوير مفاهيم هذه النظرية من خلال أفكاره إذ نجد هذا الأخير يعرف السلوكية بقوله «العلم الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري»[2]، وكانت المدرسة السلوكية تأخذ من جميع العلوم لتضفي

1 – عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط02، ص:98

2 – محمد مصطفى زيدان نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 1983م، ص: 93.

على نفسها الصبغة العلمية، «إذ لا غرابة أن نجدها تقتحم الميدان اللساني لتضفي عليه طابعها الخاص»[1]، لاعتبار اللغة نقطة نقاطع كل العلوم والنظريات.

1-2- مبادئها:

نادت النظرية السلوكية بضرورة تحيّد شعور الإنسان وما يجري داخل نفسه وعقله والاهتمام بالسلوك، ولا يعني ذلك أن السلوكيين ينكرون وجود الوعي والشعور، لكنهم يرفضون اعتباره موضوعا للدراسة، لأنه 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»[2]، ومن ثمة التحكم في هذا الظهور نفسه ومن خلال تفسير شروطه، أما ما يجري داخل نفس الإنسان، وما يشعر به فأمر ضمني شخصي بحت لا يخضع للملاحظة العلمية ولا ينطبق عليه قياس.

بدأ السلوكيون بدراسة السلوك الحيواني، وذلك لإيمانهم بأن الفرق بين الإنسان والحيوان هو فرق في الدرجة لا فرق في النوع، ومعنى هذا أن السلوك الإنساني والسلوك الحيواني متشابهان مع فارق في الدرجة وتبين للسلوكيين أن السلوك يحكمه القانون المعروف مثير = استجابة أي السلوك وليد استجابة لمثير أو منبه على الخلايا الحسية للكائن الحي تنتقل إلى المخ عن طريق سيالة العصبية، لتفسر وتحدث استجابة معينة مجسّدة في سلوك.

---

1 -ينظر: احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000م، ص:09

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

1-3- أسسها:

هناك أسس قامت عليها النظرية السلوكية منها:

-**الفلسفية الوضعية:** هي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينية ويرفض كل تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة، أي أنّ«هذه الفلسفة لا تسلم إلا بما هو مرئي تجريبي، وتنفي صفة العلمية عما سوى ذلك»[1].

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

-«**التجريب:** اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية، يعتبر أن كل معرفة حتى تكون علمية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي وعلى رأس هذه الإجراءات التجربة.

-**البراجماتية النفعية:** هي مبدأ من المبادئ التي تشبعت بها الثقافة الإنجلوسكسونية وأثر في الفكر والسلوك فكل متصرف دافعه نفعي براجماتي»[2].

فالفلسفة الوضعية ومبدأ التجريب والبراجماتية، شكلت أهم الأسس لنظرية السلوكية.

1-4- مفاهيمها الأساسية:

تقوم النظرية السلوكية على أسس ثلاثة :

أ-المثير:

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

---

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

2 - ينظر:أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص:10.

«قد يكون هذا المثير ماديا أو معنويا، ويمكن تعريف المثير على أنه فوق ما يعرف بعتبه الإحساس والتي تعرف على أنها الحد الأدنى من شدة المثير التي تتيح للعضو الحس الشعوري»»[1].

-أنواع المثيرات:

-**المثيرات الطبيعية:** مثل 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.

تسمى أيضا هذه المثيرات بالمثيرات الاستجرارية، لأنها «تستجر الاستجابات على نحو لا إرادي، وخير مثال على ذلك إغماض العين عند التعرض لضوء شديد ورمش العين عن النفخ فيها، وإبعاد اليد عن السطح الساخن، وتصيب العرق بسبب التعب واحمرار الوجه عند الخجل، وشحوب الوجه عند التعرض لموقف مفاجئ»»[2].

-**المثيرات المحايد:** هي المثيرات التي لا يكون لها الأصل أي تأثير في السلوك، أي «لا تثير أية ردود استجابية لدينا نحوها بشكل طبيعي فطري، ولكن يمكن من خلال عمليات التعلم تشكيل أنماط سلوكية حيالها، ومثل هذه المثيرات تعرف بالمثيرات غير الطبيعية»»[3] تنشأ وتتكون بالتعلم والدربة.

ب-الاستجابة: هي ردة الفعل الناتجة عن المثير وهي فعل طبيعي يتصف به الكائن الحي، أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان، «تعرّف الاستجابة بأنها تقلّص عضلي، أو إفراز غدّى أو أي نشاط آخر ينتج عن استثارة»»[4].

---

1 - عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج01، المغرب، دار الخطابي، ط01، 1994، ص: 10.

2- عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 52.

3 - المرجع نفسه، ص: 50.

4 - المرجع نفسه، ص: 52

ج-التعزيز: يقصد به تقوية الاستجابة وتأكيدها بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان، «ترسيخها عادة قائم بين حدثين هما المثير والاستجابة، وما يتبعها من أحداث ومؤثرات، وكلما زاد تكرار الاستجابة ازدادت تعزيزا»[1].

1-5-النظرية اللسانية السلوكية:

إذا انطلقنا من المسلمة بأن اللسانيات تتقاطع تكاملا مع العلوم والنظريات، فإنها تتقاطع مع النظرية السلوكية لاعتبار اللغة مظهر من مظاهر السلوك وإشارة أحمد حسان تشير إلى ذلك بقوله :

«ظهرت النظرية اللسانية السلوكية مع ليونارد بلومفيد، في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابة "اللغة (Le langage)" إلى الوجود عام 1933 وهو الكتاب الذي هيأ الدراسات الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة بين عام النفس السلوكي واللسانيات، وهي الجهود التي قام بلومفيلد 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 مما أدى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة»[2] وقد كان لهذا التكامل أثر في تطور النظرية على يد بلومفيلد حسب رأي احمد حسان.

لقد تطوّرت النظرية اللسانية السلوكية، وأخذت مسارها الطبيعي في الوصف اللساني على يدّ اللساني الأمريكي بلومفيلد، «الذي كان جادا في تطبيقها ومتهيئا لنتائجها، وانعكاساتها على وصف بنية النظام اللساني، وتفسيره تفسيرا آليا»[3].

---

1 – عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص53.

2 – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 20.

3 – عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص: 90.

هكذا اقتحمت النظرية اللسانية السلوكية الميدان، وأضفت عليه طابعها الخاص، فأسمت الأشكال اللغوية تحلل كما هي في الواقع اللغوي دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوازية خلف البنية الظاهرة.

1-6-أسسها العلمية:

ترتكز هذه النظرية في جوهرها على أسس علمية منها:

«-عدم الاهتمام بالجوانب الباطنية الذهنية مثل التصوّر، والتفكير ودحض كل 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 التعلّم في اكتساب النماذج السلوكية.

-التواصل اللغوي في نظر السلوكيين لا يعدو أن يكون نوعا من الاستجابات (Réponses) لمثيرات ما (Stimulus) 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»[1].

1 - ينظر:أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقي حقل تعليمية اللغات ، ص: 50.

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

1-7- تعلم اللغة :

إنّ الأسس التي قامت عليها عملية تعلم معنى الألفاظ، تعود جذوره إلى التعلم بالمنعكس الشرطي من حيث اقتران التعزيزي بين مثيرين لصدور استجابة ما، فحدوث مثل هذه العملية في التعلم اللغوي وهي: أن اللفظ ينشأ من عملية اقتران بين اللفظ والمثير شيئي (المثير الطبيعي) دال على هذا اللفظ، بمعنى أن 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 اللفظ (كرة) أو (قطة)، ومثير شيء وهو حضور الكرة أو القطة»[1].

من خلال ما تمّ عرضه فإنّ الطفل حسب بلومفيلد يولد صفحة بيضاء ومن خلال اللفظ وحضور مثير آخر هو الشيء نفسه، يكتسب ألفاظ وكلمات اللغة كسلوك يومي اعتيادي.

يدلنا المثال التالي لما يمكن أن يحدث أثناء هذا الاقتران المنتظم كما تفسرها أسس الإشراط الكلاسيكي، «حينما يسمع الطفل مثيرا معينا وليكن كلمة (لا) وذلك في اللحظة التي يراد فيها حدوث استجابة معينة مثل (سحب اليد)، فالمثير السمعي (لا) يعتبر مثيرا شرطيا بالنسبة لليد المسحوبة، ويتكرر حدوث هذه العملية عدة مرات، حيث يسمع الطفل كلمة (لا) تعقبها مباشرة (الضربة على اليد) وسحب اليد، وذلك بعد اقتران كلمة (لا)

1 – محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلم، وتطبيقاتها التربوية، ص: 112.

علاقة اشتراطية بين المثير الشرطي (لا) والاستجابة الشرطية (سحب اليد)، وهكذا ينشأ ويتكون المنعكس الشرطي وتتكون معه اللغة عند الطفل»[1].

«-وضح السلوكيون أن بنية اللغة التركيبية لا تظهر في فراغ وأن للبيئة دورا كبيرا في تعلم اللغة وأن عبارات الطفل يمكن ملاحظتها من عدة أوجه.

-المحيط الإنساني الذي يتصل بالطفل 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.

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

يتّضح مما سبق أن السلوكيين رأوا أن اللّغة تكتسب من خلال التكرار والمحاولة والتعزيز في إطار تأثير البيئة الاجتماعية واللغوية على حدّ السواء.

1-7-التعليم وفق النظرية السلوكية:

- **التعلّم:** يسعى كل تعليم إلى تغير سلوكات الإنسان في مختلف مراحل حيايته فالتعلم «هو تغير في السلوكات الملاحظة على المتعلم»[3].

لهذا يركزون على ردود الأفعال السلوكية أثناء عملية التعليم.

---

1 - صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ج01، ط02، 1968م، ص: 185.

2 - ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 45-46

3 - حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط01، 2003، ص: 129.

-**المتعلّم:**عند السلوكيين مجرد متلق لمثير، مكون استجابته بقدر المثير «المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلّم»[1].

المتعلم من هذا المنطلق مجرد مستهلك للمعارف التي يتلقاها من معلمه.

- **المعلّم:** هو محور العملية التعليمية «وهو مركز عملية التعلم وهو المتكلم فيها، وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ، كما يقوم بتعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك، كما أن المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم التفريدي»[2].

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

- **بيئة التعليم:** إن الاهتمام بالبيئة المحيطة بالمتعلم مهمة «تقوم لجنة من كبار المعلمين بتصميم بيئة تعلّم مناسبة للمتعلمّ، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط بحدوث الاستجابة الصحيحة»[3] ومن هنا كان لزاما على المعلمين تحضير القسم والوسائل التعليمية المناسبة لإثارة وشد انتباه المتعلمين.

- طريقة التعليم :

تتنوع طرق ووسائل العملية التعليمية، ويفضل السلوكيون الطريقة السمعية البصرية «يعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية-البصرية هي أنجع الطرق في التعليم ما يساعد

1 - حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص: 129.
2 - المرجع نفسه ص: 129.
3 - المرجع نفسه، ص: 130.

على انتقال أثر التعلّم الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين»[1].

- تقييم المتعلم:

تقاس كفاءة المتعلم عادة بالاختبارات باعتبارها محكا مرجعيا لقياس درجة اكتساب المعارف«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 اكتساب اللغة في إطار النظرية السلوكية، فإنّ النظرية اللسانية السلوكية تظل تفسيراتها عاجزة على إقناع الدارسين والمشتغلين على تعليم اللغة، فاللغة ظاهرة أكبر بكثير مما يتصور السلوكيون، فعلم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيد على المنهج العلمي وعلى الملاحظة التجريبية ويغالي مغالاة غير مقبولة علميا، بحكم أن الملاحظة المباشرة وكذا الموضوعية التي يتسم بها البحث العلمي، انطلاقا من أن 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 الظاهرة اللغوية تفسيرا علميا مقبولا، ولهذا قوبلت النظرية السلوكية بالكثير من الانتقادات الموضوعية المؤسسة، خاصة عندما ألغوا العقل، وجعلوا الإنسان يتعلم آليا تحت طائلة مثير استجابة وهذا ما جعل النظرية العقلانية تظهر مناهضة لما جاءت به هذه النظرية.

1 - حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص: 145-146.

2 - المرجع نفسه، ص: 76.

2-1- النظرية العقلانية:

يعد نوام تشومسكي رائد النظرية العقلانية، حيث نظر إلى اللغة كبنية مرتبطة بالفكر الإنساني تعبر عنه، حيث نقد مدرسة بلومفيلد نقدا قويا معارض ما تم توصل إليه في باب اكتساب اللغة واقتصاره على أنّ اللغة مجرد سلوك يتعلمه الإنسان بالمثيرات والاستجابات بل الإنسان يمتلك قدرات فريدة، لا يمكن تفسيرها تفسيرا آليا.

أسس تشومسكي نظريته ردا على هذه النظرية السلوكية، «إذ قاد تشومسكي ثورة علمية نجم عنها نموذج جديد للتفكير في اللغة، أفرز مجموعة من الإشكالات ومن ضمنها الاهتمام بالجهاز الداخلي الذهني للمتكلمين، عوض الاهتمام بسلوكهم الفعلي»[1]، يؤكد تشومسكي أن كل فكرة يمكن أن يعبر عنها الإنسان دون إثارة، فاللغة وجدت لتحمل هذه الدلالات وهذه المعاني الإنسانية.

2-2- أسسها العلمية:

حاول تشومسكي إحياء جملة من المفاهيم العائدة إلى القواعد الفلسفية الديكارتية فهو «يؤكد أيما تأكيد على ضرورة إتباع المنهج العقلي، إذ دعا إلى ضرورة العودة إلى المسائل التي آثارها القدامى وإعادة استكشافها، وتبني منطلقاتها العقلانية»[2]، وأستشف من هذا أنّ تشومسكي أراد دراسة اللسانيات وعلاقتها ببقية العلوم الإنسانية الأخرى لاسيما علاقتها بالفلسفة، خاصة عند تناول البحث في الروابط التي تقرن الأصوات اللغوية بالدلالات، كذا مواضيع اكتساب اللغة عند الطفل وقضايا تنوع اللغات، وتكمن أهمية المبادئ العقلانية عند تشومسكي في أنها تتيح بدرجة كبيرة وضع قواعد كلية تساهم بصورة أساسية في فهم مجال إدراك سيكولوجية الإنسان وتعلم.

---

1 – عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، ط01، 1986م، ص: 25.

2 – المرجع نفسه، ص: 33.

2-3- تعلم اللغة ونظرية العقلانية:

-الاكتساب اللغوي:

رأى تشومسكي أنّ المذهب السلوكي هو مذهب تبسيطي يجعل الإنسان كالآلة، فاللغة من منظور السلوكية مجموعة عادات صوتية، يكيفها عالم البيئة لكي يتحقق اكتسابها، فالمتكلم يسمع جملة معينة أو يحس إحساسا معينا، تولد لديه استجابة كلامية من دون أن ترتبط هذه الاستجابات بأي شكل من أشكال التعبير الإبداعي.

فعملية اكتساب اللغة عند الطفل تندرج ضمن نظرية التعلم في منظور السلوكية باعتبارها شكلا من أشكال سلوك الإنسان، لذا لا يقرون بوجود أي تباين أو اختلاف بين تعلم اللغة وتعلم أي مهارة سلوكية ويعتمدون مبدأ التعميم لتفسير استعمال الطفل الكلمات والتراكيب

رفض تشومسكي فكرة أن الطفل ينمي بمفرده القواعد التي تنتج الجملة المحتملة والتي تندرج ضمنها تراكيب كلامية لم يسمعها من قبل، والتي لا يمكن التكهّن باحتمال ورودها في الكلام، وذلك أن الحياة لو صحت بآراء السلوكيين هذه- لأصبحت صعبة التحقيق، ضف إلى ذلك أن الطفل لا يمكنه أن يركب جملا صحيحة، انطلاقا من الجمل التي يسمعها من الملقنين له وبما أن هذه الجمل التي يسمعها هي في الغالب لا تحوي كل تراكيب اللغة «فهذه النظرية لا يمكنها أن تحلل هذا التباين بين المعطيات الأساسية الناقصة وبين القدرة غير المتناهية على إنتاج الجمل والتي يتزود بها الأطفال»[1]، ومن هنا كان رفض النظرية العقلانية لمبادئ النظرية السلوكية.

«رأى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان يختلف عن الحيوان الذي أجريت عليه التجارب من حيث مفهوم اللغة على أنها سلسلة متتابعة تقوم على العادات السلوكية

1 – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، ط02، 1986م، ص: 53.

الكلامية لا يتلاءم أبدا مع الناحية الإبداعية في اللغة، ولا يراعي حقيقة الإنسان العقلية»[1].

يتضح من خلال ما سبق أن تشومسكي ينظر لعملية اكتساب اللغة نظرة تختلف بصورة جذرية عن النظرة السلوكية التي كانت سائدة و«يصر تشومسكي على أن بنية التنظيم المعرفي التي تصل بالطفل إلى اكتساب اللغة، هي بنية معطاة بصورة مسبقة للطفل، وبالتالي لا يتم اكتساب اللغة بشكل تدريجي كما يزعم السلوكيون من خلال لا شيء أو من خلال دماغ فارغ»[2].

ركز تشومسكي على طبيعة النمو العقلي للطفل وعلى الملكة التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته، وتجدر الإشارة إلى أن الطفل يمتلك في الحقيقة جهازا فطريا أو قدرة فطرية، تؤهله إلى اكتساب لغة البيئة التي يترعرع فيها، وبإمكانه اكتساب أية لغة إنسانية انطلاقا من العمليات اللغوية التي توفرها البيئة حتى وإن كانت ناقصة ويفسر هذا بامتلاك الطفل لأشكال عامة مشتركة بين كل اللغات الإنسانية، أي «أنه يمتلك قواعد كلية ويكون اكتسابه للغة بمثابة إجراء يقوم به لاكتشاف قواعد لغته بالذات من القواعد الكلية الكامنة ضمن ملكته اللغوية الفطرية ولا تعمل هذه الكليات إلا عن طريق التفاعل مع المادة اللغوية التي يتعرض لها الطفل»[3].

بهذا يكون الطفل في منظور النظرية العقلانية يتعلم اللغة عن طريق الفرضيات أو القواعد، فهو يمتلك بالفطرة مجموعة من الفرضيات، والقواعد، يقوم باستثمارها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، كما يملك بالفطرة لغته، وهو قادر وبصورة لا شعورية على صياغة عدد غير محدود من الفرضيات التي تمكنه من إنتاج وفهم عدد غير متناه من الجمل، وعند سماع الطفل مقاطع من اللغة التي سوف يكتسبها، يهتدي تدريجيا

1 – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية، ص: 52.

2 – المرجع نفسه، ص: 54.

3 – المرجع نفسه، ص: 61.

إلى أن بعض الفرضيات التي صاغها لا تتوافق مع معطيات اللغة، مما يجعله يتقبل لا شعوريا الفرضيات التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته وهنا يكون قد امتلك لغته، ولابد لكي يتسنى للطفل التحقق من صحة فرضياته من توافر المادة التجريبية التي يختبر من خلالها هذه الفرضيات والقواعد، وتتمثل هذه المادة في جمل اللغة التي يسمعها في بيئته.

إنّ القول: إنّ للطفل قدرة غير متناهية على صياغة وفهم جمل لم يسبق له أن سمعها، يجرنا للقول بأنها عمل عقلي يتجدد باستمرار، و«من هنا يرى تشومسكي بأنّ اللغة مظهر إبداعي، فما ينطق به الإنسان عند استعماله للغته استعمالا عفويا، يتضمن تعابير متجددة»[1].

لا يمكن اعتباره ترديدا لما سبق له سماعه، ولا يمكن في الوقت نفسه اعتبار التنظيم اللغوي للطفل نسخة مصغرة عن تنظيم محيطه اللغوي، وإن كان ذا صلة بالكلام الذي يسمعه في بيئته، فهو يستعمل معطياته اللغوية لينتج جملا جديدة عبر تنظيمه اللغوي البسيط، وقد ينحرف عن كلام الكبار، «مما يدفعنا إلى القول بأنّ الطفل يبني هذا الانحراف بصورة مبدعة، ومن هنا نفهم سبب رفض تشومسكي لمبدأ التقليد في اكتساب اللغة»[2]، وأرى أن رفضه ينسجم تماما مع الموضوعية التي تتماشى وطبيعة الإنسان باعتباره كائنا مفكرا.

2-4- التعليم وفق النظرية العقلانية:

-**التعلم:** ليس التعلم في نظر تشومسكي مجرد اكتساب لغة بقدر ماهو اكتساب لكفاءة فالتعلم هو «اكتساب المتعلم كفاءة لغوية، التي تمكنه من إنتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة الجمل التي

1 - ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية، ص: 63.

2 - المرجع نفسه، ص: 63

يسمعها من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات وتجميعها في مورفيمات (مقاطع) تنتظم في جمل وربطها بمعنى لغوي محدد ذلك كله يتم بعمليات ذهنية داخلية»[1]، تسعى نظرية تشومسكي إلى تطوير محتوى علم النحو أو علم التركيب والتركيز على التدريبات النحوية التي تتجاوز التطبيق الآلي للمعرفة إلى تنمية الكفاءة التواصلية، وذلك لأنّ الكفاءة هي طاقة فردية كامنة لم تنشط بعد، ويتم تحقيقها (تفعيلها) عن طريق إنجاز.

«الكفاءة اللغوية تتضمن مهارات ذهنية متعددة من أهمها التصور ثم التنظيم الذي يجعل كلامنا منظما، ثم التتابع الذي يجعل المهارات الذهنية قادرة على البقاء والاستمرار ثم الاستدعاء الذي يجعل اللغة مطواعا للحضور في المواقف الحياتية، ثم الاختيار الذي يجعلنا قادرين على انتقاء التعبير المناسب لكل موقف، ثم التقويم الذي يجعلنا نحكم على سلامة لغتنا أو خطئها»[2]، لا تتحقق هذه الفكرة إلا إذا ركز في العملية التعليمية على ترسيخ الكفاءات لدى المتعلم.

– **المتعلم:** ركزت هذه النظرية على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، والاتجاهات الحديثة في التربية وعلم النفس تشارك تشومسكي في هذه النظرة، ومنها نلمس بأنّ «المتعلم مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الأداء الذي هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة»[3] تحقق من خلالها كفاءة يستطيع المتعلم أن يوظفها في مختلف المواقف.

– **المعلم :** «إنّ المعلم مدعو إلى البحث عن وسائل تتجاوز التفاوتات بين المتعلمين ذلك لأنّ المجتمع ينتظر من المعلمين تقديم ضمان (من خلال الشهادات) بأنّ الأجيال

---

1 – ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية، ص64.

2 – سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن، ط02، 2008م ص: 177–178.

3 – فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، تر: الحسين سحيان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط01، د.ت، ص: 10.

الشابة متمكنة من الكفاءات التي تم تكوينهم من اجلها»[1]. ويتم تحقيق الكفاءة تبعا للوضعيات التي يتعين على المتعلم معالجتها، غير أنّ الوضعيات هي المجال الذي سوف تظهر فيه إنجازات التلاميذ أيضا، ولما كانت الوضعية في قلب فعل التلاميذ، فإنّ الكفاءة والإنجاز ينصهران فيها ليشكلا مفهوما واحد فبقدر ما تحدد الكفاءة بالوضعية، تتحدد هذه الأخيرة.

- **بيئة المتعلم:** هي بيئة لغوية محضة تستعمل في جميع المواد والأنشطة، وذلك استنادا على أنّ اللغة مفتاح العلوم، ويراع في ذلك تحقيق كفاءة الفرد اللغوية من أجل قضاء حوائجه وتعبير عن متطلباته متمكن من اللغة وتوظيفها كلاما وفهمها.

- **طرق التعليم** : تتم عملية التعليم في معالجة وضعيات باستخدام الكفاءة من منظور تربوي منسجم، دون الاقتصار على المعارف منفصلة بعضها عن بعض المنتقاة والمصطفاة من قبل الذات الفاعلة بل يتم ذلك بدمج المعارف واستثمارها للقفز على المشكل مظهرا الكفاءة والقدرة على حل الوضعيات التي يصادفها داخل القسم أو خارجه.

3-1- النظرية المعرفية:

ظهرت النظرية المعرفية في النصف الأول من القرن الماضي، كرد على الأوضاع السائدة آنذاك، والمتمثلة في مفاهيم السلوكية (المثير، الاستجابة، التعزيز)، فمفاهيمها تغاير كل ما جاءت به المدارس السلوكية من نظريات، خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد، فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة. قد استفادت هذه النظرية من أبحاث وآراء النظرية العقلية لتشومسكي، إذ تعد امتدادا لها، وإن اختلفت معها في بعض المرتكزات، وهذه النظرية وإن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي قال بها تشومسكي، بخاصة القول بجود تنظيمات فطرية موروثة تساعد على تعلم اللغة كما

1 - فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، ص: 23.

تتعارض مع مفاهيم النظرية السلوكية، تتعارض النظرية المعرفية مع النظريتين معا، وترتبط بالأسس التي جاء بها جان بياجيه في علم النفس، والبيولوجيا، وبنيت على آرائه وأبحاثه، لذا نسبت له وتحددت معالم اتجاهها في حقل تعليم اللغة في القضايا التالية:

-**أولا:** تنطلق من علم النفس الوراثي والبيولوجي للمعرفة.

-**ثانيا:** الإجابة على سؤال كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟ «لأنّ بياجيه نفسه لم يقصد الخروج بنظرية تعليمية، بل إنّ الأمر الذي شغله طول حياته، هو الإجابة على السؤال القديم، كيف تنمو المعارف لدى الأفراد؟»[1] إذا كان هذا يميزها عن النظرتين فما هي أسسها ؟

3-2-أسسها:

لكل بناء أساس يشكل خصوصيته، لذلك فهي «تنظر إلى الإنسان على أنه بناء ذاتي التنظيم، وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، وترفض أن يكون تعلم اللغة عند الإنسان خاضعا للتقليد والتعزيز كما ترى النظرية السلوكي»[2]، لذلك فالإنسان ليس مجرد آلة يخزن ما يعطى له، بل له قدرة على الإبداع، من خلال قدرته على إعادة تنظيم نفسه. إذن هي ترفض كون العملية التعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معينة كما في السلوكية، بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية المعرفية التي شكلها الفرد.

«يمثل الإنسان نظاما متكاملا لبعدين رئيسيين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه، وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة، فالنمو المعرفي، والتغير السلوكي

1 - عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2012م، ص:97.

2 - المرجع نفسه ص:50 .

للفرد، يحدث نتيجة تمكن الفرد من التكيف والتلازم والتفاعل مع البيئة»[1]، وهكذا يكتسب الطفل الكفاءة اللغوية بناء على هذا التفاعل بين الاستعدادات الداخلية والبيئة.

«ترى أن الإنسان يولد وله ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية، فالطفل يولد وله استعداد فطري، على مستوى الذات، يمكنه من علّم اللغة»[2]. وهذا يمثل فرقا مع ما قاله تشومسكي، الذي تحدث عن موروثات. وبياجه يتحدث على نوع من الاستعدادات.

لذلك فإنّ مفهوم المعرفة عند بياجيه هي مجموعة آثار الخبرات المترسبة في العقل، نتيجة للربط بين المعلومات البصرية وغير البصرية، ومكان المعرفة هو الذاكرة طويلة المدى، التي هي بمثابة المخزن الدائم لمعلوماتنا المتصلة بالعالم والبيئة التي نحيا فيها، والعقل هو مصدر بناء المعارف، فتنمو وتتطور مع الإنسان، ابتداء من الطفولة، وصولا إلى الرشد، وهذا بتفاعله مع المحيط، والمعرفة تنشأ لدى الطفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه، والوسط عامل خارجي لا يمثل سوى مصدر من مصادر المعرفة، فهو يعترف أن التعليم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة، ولكنه يضيف إلى ذلك عاملا آخر، عامل الموازنة، التي تقود التعلم، أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.

يشرح بياجيه عملية تكوين البنيات المعرفية عند الطفل، انطلاقا من قدرتين : قدرة التنظيم، وقدرة التوافق، اللتان تندمجان معا لبناء المعرفة، ومساعدة الطفل على التوازن في البيئة.

1 عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص50

2 – عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 212.

– قدرة التنظيم: «يعني العلاقة الجديدة، الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم»[1]، حيث يستطيع الطفل إدماج معارف جديدة، وفق البنى المعرفية الموجودة لديه.

– قدرة التوافق (Adaptation) «هو الهدف النهائي لعملية التوازن، ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة»[2]، ويشرح بياجيه ذلك بآليتي (التمثل + التكيف= التوافق).

أ– التمثيل (assimilation): «تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى الفرد، فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة»[3]، فهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخل بنى معرفية متوفرة سابقا، عند الطفل.

ب–التكيف (التلاؤم) «تعديل الاستجابة التي أصدرها الفرد، في عملية التمثل التي أثارها المتعلم، نتيجة جمعه المعلومات الجديدة»[4].

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة، المعرفة الشكلية والمعرفة الإجرائية.

أ.المعرفة الشكلية: هي مجرد جمع حرفي، وإلمام بمثيرات ظاهرة محسة تجابه الفرد فتخزن من دون وعي بما لها من معان دقيقة فهي معرفة تقوم على الشكل لا على العقل، نحو إطلاق لفظ قط على كل حيوان ذي أربع أرجل من لدن الطفل.

ب.المعرفة الإجرائية: هي المعرفة التي تنبع من المحاكمة العقلية، فهي معرفة تعتمد على العمليات العقلية، حيث يكون الطفل فيها قادرا على القيام بعمليات مجردة، بواسطة العقل، نحو قولك له أفرض كذا وكذا، حتى لو كانت عكس الواقع، فيستسيغ الطفل ذلك.

---

1 – عماد الزغلول، نظريات التعلم، عماد الزغلول، ص218

2– المرجع نفسه ص219

3 – المرجع نفسه، ص: 219.

4 – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص: 98.

3-3- تعلم اللغة:

- «كل إنسان يتعلم اللغة، لا لأنّ الجميع يخضعون لعمليات إشراط مشابهة، بل لأنّ كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له يتعلم اللغة»[1]، فالاستعدادات والبنى المعرفية البسيطة التي يولد بها الفرد، عند تفاعلها مع البيئة، تمكّن الفرد من تعلم اللغة، «القول بوجود تنظيمات داخلية عند بياجيه، يخالف قول تشومسكي (النظرية العقلية) الذي يرى أن الطفل يولد مهيّأ لاستعمال اللغة، يملك جهازا داخليا سماه تشومسكي الصندوق الأسود»[2]، في حين يرى بياجيه، أنّ الطفل يولد وله استعداد فطري، يمكنه من استخدام العلامات اللغوي، التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن تفاعله مع بيئته.

- يرى بياجيه أن الدور الأساسي في العملية التعليمية يرجع للطفل؛ باستغلال قدراته الذهنية، ويرفض كون العملية التعليمية، مجرد معلومات تخزن في ذهن الطفل، وكون المعلم عنصرا أساسيا مركزيا فيها، لذلك ترفض النظرية القول، إنّ تعلم اللغة عن طريق التقليد؛ والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل، فبياجيه لا يؤمن بأنّ التعلم، هو مجرد تغير شبه ثابت في السلوك، ينجم عن الخبرة المعززة، أو بفعل عوامل التدريب، بل يرى أن التعلم الحقيقي هو ذلك التغير الذي ينشأ عن عمليات التأمل المعرفي، فالطفل الذي يردد ما سمعه من مدرسة، أو ما حفظه من الكتب، بعيد كل البعد عن العلمية التعليمية، حيث يقوم ببناء معارفه بنفسه مستخدما منطقه الخاص، مع تفعيل من لدن المعلم للوصول إلى معارف جديدة، فالطفل يكتسب المعرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلق للمعلومات، وتنسيقها، وتنظيمها، وترميزها، واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة.

- يبنى التعليم الحقيقي في النظرية المعرفية بإتاحة الفرصة للمتعلمين لاستغلال قدراتهم الذهنية، وبناء معارفهم، و«إدراك الخبرات والمثيرات البيئية الجديدة ليس مجرد

---

1 - عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص: 184.

2 - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 233.

عملية تسجيل سلبي لما هو مدرك»[1]، فليس من الضروري أن يكون هناك مثير ليحدث نشاطا عصبيا ما على مستوى شخصية الإنسان، بالإضافة إلى ذلك فإنّ المثير الخارجي في نظر بياجيه ليس له أية فعالية ما لم يكن هناك استعداد على مستوى الذات بل هو عملية تغيير للمدركات الجديدة تعتمد على المخططات والبنى المعرفية فعلا، وحيث تغدو جزءا من التنظيم المعرفي للطفل. لذلك أفكارها تمحورت حول النمو العقلي والمعرفي للطفل، في حين السلوكيين يمهلون العقل في العملية التعليمية، ويعتمدون على ما يمكن ملاحظته مباشرة.

-يعمل المعلم على تهيئة العملية التعليمية التي تجعل الطالب باحثا محصلا لأكبر المعلومات، ويعمل على مناقشة الدروس، وبالتالي «لم يعد هدف المعلمين الأساسي، هو زيادة كمية المعلومات لدى الطالب؛ بل أصبح هدفهم هو إتاحة الفرصة لطلابهم لاكتشاف تلك المعلومات كل حسب قدرته الذهنية»[2]. فالمعلم ليس ملقنا للمعرفة، بل يساعد على اكتشافها من خلال نشاط الطفل الخاص.

- المفاهيم لا تدرك بالاستماع السلبي؛ بل تبنى بالفعل والعمل، فالتعليم الأمثل الذي يظهر فيه نشاط المعلم والمتعلم على حد سواء، فكلما كان تفاعل الطفل ونشاطه الشخصي؛ كلما كان الاكتساب أفضل.

- لا يكتسب الطفل اللغة، إلا بعد قدرته على الترميز، التي تظهر في نهاية المرحلة الأولى، وبداية المرحلة الثانية -حسب تقسيم بياجيه- حيث «يمتاز طفل هذه المرحلة بقدرته على التمثيل الرمزي للأشياء، والذي يتضح من خلال اللعب الخيالي، أو الرمزي»[3]، حيث يبدأ الطفل عالمه الخاص، عن طريق الصورة الذهنية، والرموز،

1 - عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص233

2 -المرجع نفسه، ص234

3 - المرجع نفسه، ص 233

فيصبح قادرا على استحضار الأشياء حتى ولو كانت غائبة، لذا يستعمل العصا كما لو كانت بندقية، ومكعبات الخشب وكأنها سيارات.

«لذلك تعلم اللغة له نفس جذور اللعب الرمزي عند الطفل، الذي يلجأ إلى التمثيل الرمزي؛ استعمال الأشياء بوصفها رموزا، أو دلالات على أشياء أخرى، كذلك اللغة عنده يشبهها بالرموز؛ ويقرنها بأشياء فالاسم يرتبط بالشيء في ضوء خصائص معينة، بحيث يفقد هذا الشيء الاسم عندما تتغير خصائصه الظاهرية، فعلى سبيل المثال، التراب لم يعد ترابا عندما يصب عليه الماء، بحيث يرى الطفل بأنه طينا ولم يعد ترابا»[1]. وعليه فالمحتوى والمنهج ينبغي أن يتناسب مع كل مرحلة من مراحل النمو العقلي، وفق تقسيم بياجيه للمراحل النمو المعرفي عند الطفل، مرحلة التعليم الابتدائي تملي على واضع المناهج، والمعلمين مراعاة أهم المفاهيم التي تسمح بنيات الطفل باستيعابها، ويرى بياجيه أن أفضل المناهج، هو المنهج النشط الذي يمكن المتعلم من الوصول إلى الحقائق بنفسه.

تعلم اللغة لا يرتبط بالمثير والاستجابة، "حيث يرفض بياجيه اعتبار التعزيز، أو العقاب على أنه محدد للسلوك، كما هو الحال عند سكينر، أو أن الحاجة إلى خفض الدافع هو المحدد كما هو الحال، بل يعتبر عامل التوازن هو العامل الخاص المحدد للتعلم والسلوك"[2]، فالطفل قد يسمع كلمة مرة واحدة أو أكثر، دون أن يستعملها لمدة من الوقت، في حين يحسن استخدامها في موقف جديد، وهذا ما ينفي فكرة التعزيز والتكرار.

فهم الأشياء أمر ضروري في تعلم اللغة يؤكد بياجيه على ما يسميه بالتعلم القائم على المعنى لأنه من أكثر الأنواع ديمومة وانتقالا، فمعرفة معاني الكلمات أو الجمل، أم ضروري، وعنصر رئيسي في تسيير عملية تعليم اللغة.

---

1 – عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، ص: 233.

2 – محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط01، 1986م، ص: 118.

3-4- العملية التعلمية التعلمية حسب بياجيه:

-**التعلم:** أثر النظرية في التعليم «تغير أو تعديل أو دمج في البنيات الذهنية للتتواءم مع الخبرات الجديدة أي التركيز على الدمج والبناء ولذلك نجد المعرفيين يركزون على العمليات الجزئية في عملية التعلم مثل: تشفير المعرفة، واستحضرها وتخزينها، ودمجها بالبنى المعرفية الموجودة بالفعل لحل مشكلات التعلم، مع استحضار عمليات الانتباه والإدراك والعمليات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم»[1].

تعلم اللغة في نظرهم عملية إدراك عقلي واع لنظامها، واستخدام اللغة يعتمد على قدرة الفرد على ابتكار جمل وعبارات لم يسبق له سماعها أو استخدامها، فهي «ليست قدرة آلية وإنما هي قدرة ذهنية واعية تقوم على تطبيق قواعد ثابتة على قواعد متغيرة»[2].

- **المتعلم:** يبدأ كمبتدئ وينتهي كخبير بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه.

ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة ليجد مفتاح الحل له، ويتفاعل مع كل موقف تعليمي بصورة إيجابية متفاعلا وبانيا.

يمتلك المتعلم القدرة على التوجيه والتقويم الذاتيين، ويفضل نمط التعلم بالاكتشاف والاستقصاء.

المتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كأنه مبتكر.

- **المعلم:** هدف المعلم الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين، إذ يكون مخطط جيد لدروسه بشكل جيد ومنظم ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه

---

1 - حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص: 143.

2 - علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، د.ت، ص: 124.

للمعلومات وترميزها وتحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجاعها حين الحاجة في سياقات وظيفية جديدة، كما يشد انتباه المتعلمين ويساعدهم على إيجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة، ويرقى بهم إلى مستوى التحليل والتركيب والتقويم، ويستخدم المعلم استراتيجيات فعّالة مثل إستراتيجية التدريس بالاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات.

– **طرق التعليم:** تسيير عملية التعلم والتعليم في هذه النظرية وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

مرحلة الاستكشاف: تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع إحدى الخبرات الجديدة، أي وضعية حيرة، والتي تثير لديهم تساؤلات قد يصعب عليهم الإجابة عليها، ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، وأثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، «يقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول لمتعلمين، أثناء قيامهم بهذه الأنشطة وتشجيعهم على مواصلة القيام بتلك الأنشطة دون أن يتدخل بشكل كبير فيما يقومون به»[1].

–**مرحلة التعرف:** يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا إلى التعرف على المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، و«قد يضطر المعلم إلى تزويدهم بالمفهوم مباشرة عن طريق الشرح أو إحالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية بأنفسهم»[2] يسمح هذا التعرف على اتساع دائرة المفاهيم المنسجمة مع قدرات المتعلم

1 – علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، ص: 201.

2 – المرجع نفسه، ص: 202.

-مرحلة الاتساع: تسمى مرحلة تطبيق المفهوم، لأنّ على المعلمّ أن «يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلّمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم»[1].

وبذلك يتم تدريب المتعلم على مهارات الاستماع الجيد ثم مهارات الكلام السليم ثم تدريبه على قراءة ما استمع إليه وتحدث به، ثمّ كتابة ما قرأه فالعلاقة «فالمتعلم مشارك ايجابي في عملية التعلم»[2].

-بيئة التعلم المعرفية:

ركزت النظرية المعرفية على خلق وضعيات تعلم، تساعد المتعلم على إتمام الرحلة من مركز مبتدئ إلى حالة خبير متمكن ومتحكم.

يرجع المفهوم التعليمية للأصل اللغوي إلى الكلمة الأجنبية «ديداكتيك (Didactique) المشتق بدورها من الكلمة اليونانية (Didactitos) والتي تعني علما أو تعلما، وقد كانت تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية شبيها بالشعر التعليمي ارتبطت كلمة تعليمية عندنا أيضا في مجال التربية والبيداغوجيا بالوسائل المساعدة على التعليم والتعلم»[3].

4-1- مفهوم تعليمية اللغة العربية:

أ-التعليمية لغة:

كلمة التعليمية في اللغة العربية فهي مصدر صناعي لكلمة «تعليم المشتقة من علم، أي وضع علامة على الشيء لتدل عليه، وفي الفرسنية فإنّ كلمة ديداكتيك (La didactique)

1 - علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، ص: 202-203.

2 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص: 45.

3 - وزارة التربية الوطنية(تعليمية اللغة العربية للتعلم المتوسط)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، د.ط، 2011م، ص: 09.

فهي مشتقة من الكلمة اليونانية الأصل التي ذكرت سالفا (Didactikos) وتعني درس أو علم (Enseigner)»[1] وبهذا يكون المصطلح العربي متطابقا مع المصطلح الغربي.

ب-التعليمية اصطلاحا:

المعنى الاصطلاحي للتعليمية فهو «الدراسة العلمية لطرائق التعليم وتقنياته، ولأشكال تنظيم حالات التعلم يخضع لها التلميذ، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الحسي، كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد»[2].

التعليمية هي بحث في استراتيجيات التعليم وتقنياتها من أجل جعلها شِرعة ومنهاجا للوصول إلى أفضل تحصيل مدرسي وعلمي ولغوي مرجو من لدن القائمين على الإشراف التعليمي وذلك من خلال تزويدهم بحصيلتها نتائجها.

التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة والمدققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها وغير الناطقين بها.

ما يثير الانتباه ويشد الأعناق للتطلّع إليه هو الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليم اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف مشاربهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة التعليمية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في هذا الحقل، «مما جعلها تكسب المبررات العلمية، لتصبح فرعا من مباحث علم اللغة التطبيقي من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فأصبحت لها شرعية لا من حيث هي فن من

1 – Paul Foulique; Dictionnaire de langue pédagogique, Puf, Paris, 1991, p: 126-127.

2 – بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009، ص: 84.

الفنون. كما كان سائدا أو شائعا عبر حقب زمنية مختلفة، بل من حيث إنها علم قائم بذاته– له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية»[1].

إنّ الالتفات إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، يقتضي بالضرورة الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم، والذي يمكن له أن يدرج ضمن علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات، وليست التطبيقات اللسانية فحسب لأنّ التطبيقات اللسانية متعددة في حقل معالجة المعلومات وتحليلها وفي مجال الترجمة الآلية، ومجالات أمراض اللغة، ولذلك فإنّ المبادئ الأساسية لهذا العلم يمكن حصرها فيمايلي:

5-2- مبادئ تعليمية اللغة العربية:

أ-المبدأ الأول: «يتبدى هذا المبدأ في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه، الذي يقوم في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة»[2]. وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان مبررين ذلك بأن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة، قبل أن تكون حروفا مكتوبة، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب؛ إذ إن «تعليمية اللغة تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفهي، الذي يطغى على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي»[3].

---

1 – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ص: 50

2 – علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية– النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2000م، ص: 77.

3 – حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2000م، ص: 35.

تتمظهر الكفاءة اللغوية في مهارتين، إحداهما مهارة شفوية تقوم أساسا على الأداء المنطوق. وأخرى مهارة كتابية تقوم على العادات الكتابية للغة معينة، ثم إن فصل الخطاب المنطوق على الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم واكتساب اللغة، وهو عامل نفسي أيضا لما يؤكده من دعم لمهارة الكلام أو الحديث باللغة.

ب-المبدأ الثاني: هو مبدأ منوط بالدور الذي تؤديه اللغة، بوسمها وسيلة اتصال وتواصل يلجأ إليها أفراد المجتمع البشري لتحقيق الأغراض وتلبية الحوائج، ونقل ما هو مكنون في الجوانح، فهي تحقق البند الاشتراكي داخل الحياة الاجتماعية. من هنا فإن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة، باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المرجو من تعلم اللغة بعامة، واللغة الأجنبية بخاصة، لأن درس اللغة لا يكون ناجحا إلا إذا سد الاحتياجات التي تتطلبها العملية التواصلية، داخل المجتمع اللغوي، وذلك ما يبرر استخدام الطريقة الموازية في تعلم اللغة للأجانب مع المبتدئين الذين ينتمون إلى مجتمع لغوي متجانس[1].

ج-المبدأ الثالث: يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام؛ إذ إن جميع مظاهر الجسد لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية، «الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم المستمع، ومن الناحية الفيزيولوجية فإن حاستي السمع والنطق مثلا معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية المعوّل عليها هي الطرائق السمعية البصرية، وبعض الجوانب العضلية الحركية لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة، وعضلات الوجه والجسم التي تتدخل في أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة»[2]، ومن ثم فكل جوانب

1 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 132.

2- المرجع نفسه، ص: 133

شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم العملية التواصلية بين أفراد المجتمع اللغوي .

د-المبدأ الرابع: يتجلى المبدأ هذا في الطابع الاستقلالي لكل طابع لساني وفق خصائص تركيبية صوتية ودلالية تميزه عن الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن «العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج التعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعلمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ اللغة الأم وسطا لتعلم اللغة الثانية وحتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سيؤدي إلى الإحباط والفشل في امتلاك نظام القواعد للغة الثانية»[1].

هذا ليس معناه عدم الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تحقق من خلال المقارنة بين اللغتين فذلك بالفعل ما سيراعيه المعلم في أثناء تحضيره للدرس، لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة في كل المستويات الأساسية لتعلم اللغة، وانطلاقا من هذا فإن «الدراسات في مجال تطوير المناهج التعليمية في فرنسا وأمريكا استطاعت أن تذلل العوائق التي تعترض سبيل تعلم اللغة، وهذه الدراسات كلها تؤكد أهمية الأخذ -بعين الاعتبار- اللغة الأساسية عند المتعلم مع الاحتياط من خطر التداخل بين اللغة الأم واللغة الثانية، وسيكون الأمر سهلا إذا ما ضبطت نقاط الارتكاز كل ما هو متواز في اللغتين المعنيتين»[2].

6- محاور العملية تعليمية اللغة العربية:

التعليم هو العملية والإجراءات التي تمارس بينما التعلم هو نتاج تلك العملية، «التعلم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة كاكتساب الاتجاه والميول والمدركات والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، والتعليم هو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدث أو يفعل

1 - سمير عبد الوهاب، بحوث ودراسات في اللغة، ج02، المكتبة العصرية للنشر، مصر، ط01، 2002م، ص: 263-264.

2 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 133.

ويلاحظ، ولا يكون التعليم إلا من خلال فعل فاعل يؤدي في نهاية المطاف إلى حدوث العملية التعليمية»[1].

إن العملية التعليمية عملية تكاملية، تتفاعل فيها أطراف متعددة، والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل ايجابي كي تتحقق أهداف التعليم، لأن حصول أي خلل في أي طرف أو ركن من أركان هذه العملية سيؤدي إلى خلل في نتائج العملية التعليمية.

6-1- المنهاج:

لا ينتظر من أي نشاط نتوقع منه نتائج ايجابية في غياب منهاج واضح «يقصد بالمنهاج الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية، لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم»[2].

يعرف أيضا «مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية»[3].

لا يمكن أن يكون هناك تعلم من دون محتوى، ولا يمكن أن تكون هناك عملية لاختيار المحتوى من دون أهداف تعلم، ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تعليم تعتمد لتحقيق أهداف المنهاج، ولا يمكن معرفة مدى نجاح المنهاج ومستوى تحقيق أهدافه من دون تقويم.

انطلاقا من هذه الحقائق فإنّ هذه العناصر تشكل في مجموعها عناصر المنهج، وقد حددت بأربعة عناصر هي:

---

1 – سعيد حسين العزة، صعوبات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007م ص: 13.

2 – احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 142.

3 – سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدرسيها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط01، 2005، ص: 117.

أ.الأهداف ب.المحتوى ج.طرائق التعليم د.التقويم

للمنهاج له أسس لابد من أخذها بعين الاعتبار عند وضع منهاج تعليمي يحقق الأهداف المستهدفة من العملية التعلمية التعليمية المنتوخات من فلسفة المنظومة التربوية من هذه الأسس:

«-فلسفة تربوية تثبت صحتها وسلامتها، فقد تعددت الفلسفات والنظريات التي تناولت المنهج وعلى واضع المنهج استحضار هذه الفلسفات ودراستها والاستعانة بما هو مفيد لها.

-الأهداف التربوية واستنادها إلى حاجات المجتمع والأفراد ومتطلبات الحياة، والتقدم العلمي الحاصل في العالم»[1].

«-الأسس النفسية للمتعلمين وطبيعة النفس الإنسانية، وحاجاتها واستعداداها ودوافعها، ونظريات التعلم وما توصلت إليه نتائج البحوث العلمية، والتحارب في ميدان التربية والتعليم.

-الأسس الاجتماعية والاقتصادية وما يتعلق بثقافة المجتمع وعاداته وتراثه، وتطويره بما يحقق المستوى المرغوب فيه من التقدم والتخلص من أسر الماضي.

-التقدم العلمي الحاصل في العالم، إذ لا يجوز تصميم منهج دراسي بمعزل عما حصل ويحصل في العالم المتقدم من قفزة نوعية في مجالات الحياة عامة والمجال العلمي خاصة»[2].

من هنا فالتعرف على البرامج والمقررات الدراسية الواردة في المنهاج توفر للمعلم رصيد معرفي مهم يمكّنه من تحويل المعارف ونقلها إلى المتعلم، وهى معارف متعددة تمت صياغتها لخدمة مواد مختلفة.

---

1 – وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجزائر، 2011، ص: 10.

2 – محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الآدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2007م ص: 24.

-اللغة والمنهاج:

المعروف عن واضعي المنهاج اللغوية أنهم أحرص اللغويين عموما على ضبط بنية الكلمة والتركيب تجنبا للتصحيف، وعلى تدقيق معناها خوفا من الخطأ، وكذلك ينبغي أن يكون منفذ أي المعلم المنهاج اللغوي، بالنظر إلى اللغة ككل أصواتا، ومعجما، وصرفا، وتركيبا، ومما يزيد في فاعليته دوره أنه لا يكفيه إتقان معرفة اللغة بفصوصها الأربعة السالفة الذكر، بل ينبغي أيضا الإلمام بأوليات النظرية اللسانية عموما، «وكل نقص في الوحدات الثلاثة: أولا المعرفة اللغوية، ثانيا المعرفة النحوية، ثالثا معرفة أوليات النظرية اللسانية سوف ينعكس سلبا على المناهج اللغوي»[1]، كما سيتضح فيما يلي:

«**أولا:**على مبرمج المناهج اللغوية أن يكون حاذقا بارعا في اللغة وأبوابها، لأنه الصمّام الذي يمنع الهفوات اللغوية من التسرّب إلى المناهج اللغوية.

ثانيا:المعرفة النحوية كما تمثل في وصف النحاة للعربية لا تقل أهمية عن المعرفة اللغوية في حدّ ذاتها، فنحن نعلم أن اللغة مملكة قانونها النحو فكيف تستقيم مملكة بدون قانون ضابط رادع لكل منحرف.

ثالثا:الإلمام بأوليات النظرية اللسانية لا يقل أهمية عن المعرفتين اللغوية والنحوية، ومن أوليات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما به يحصل التقارب التام بين الاكتساب الطبيعي للغة، كما يجري في كل مجتمع لغوي، وبين التعليم الاصطناعي على الذي يبنى في المنهاج اللغوي، وينفذ داخل الفصل الدراسي»[2]، ولا بأس من التذكير هنا بما يعلمه جميع المبرمجين المشتغلين بإعداد المنهاج اللغوي وتأليف الكتب المدرسية فيما يخص انقسام المتخصصين في علوم التربية إلى فريقين :

---

1 – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط01، 2010م، ص: 27.

2 – المرجع نفسه ص26

«أ.فريق تربوي دأب على التمسك بالطريقة التركيبية، إذ يكون الانطلاق من الجزء الذي لا يتجزّأ من أجل تركيبه التركيب المتدرج وصولا إلى مركبات كبرى، بحيث يكون البدء بدراسة الحرف في مختلف أوضاعه، ثم تركيبه في مفردات فتركيب المفردات في جملة.

ب. الفريق التربوي الثاني فيأخذ بالطريقة التحليلية، فيكون الانطلاق من تعليم الجملة في سياقها التواصلي من أجل تفكيكها إلى مركبات قابلة لأنّ تنحل إلى مفردات متجزئة ثم التجزئة إلى أصغر وحدة غير قابلة لتجزئة، وينسجم تصور هؤلاء مع مفهوم مبدأ التعلّق البنوي»[1].

لكن الأرجح في هذا هو الأخذ بالطريقتين التركيبة والتحليلية لتحقيق الهدف المنشود.

مما سبق يتضح لنا أهمية بناء المنهاج اللغوي هو أمر جليل لا يحتمل التقليل من شوكته وفاعليته في تعليمية اللغة العربية فكلما كان المنهاج اللغوي الذي يشرف المعلم على تجسيده قويا لغويا أصيلا، أنشأ جيلا يبدع فنا في مختلف المعارف.

6-2-المعلم: «يعد المعلم الوسيط بين المتعلم والمعرفة له معرفته وخبرته وتقديره»[2]، وله دور في العملية التربوية والتعليمية من خلال تخطيطه الاستراتيجي لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على اكتشاف الحقائق العلمية لموضوع الدرس، و«تدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير وعلى أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة وإكسابهم المهارات العلمية المتعلقة بالتجزئة»[3].

---

1 – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص: 27.

2 – أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج02، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط01، 2008م، ص: 20.

3 – محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2006، ص: 32.

المعلم ركن أساسي من أركان العلمية التعليمية، لا بد أن يوضع في بؤرة الاهتمام والإسهام لأمة تريد تطوير حقل التعليمية، وتمكينها من تلبية حاجات الأمة والمجتمع من إعداد الأجيال.

يقوم المعلم بتهيئة الموقف التعليمي عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي وعن طريق التحسين المستمر الذي لابد أن ينحصر بشكل جلي في التكوين اللساني والنفسي والتربوي، ولكي يكون دوره فعلا لابد للمعلم أن يتوفر على:

«- التأهيل العلمي.

- القدرة الذاتية في اختيار الطرائق التعليمية المناسبة. والوسائل المساعدة وحسن استثمارها من اجل إنجاح العملية التعليمية.

- تطوير خبرته في مجال تقويم المهارات وإمكانية التحكم في آلية التقنيات والفنيات التعليمية.

- معرفة إمكانيات المتعلمين واستعداداتهم.

- معرفة إمكانيات المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها.

- الإحاطة باستراتيجيات التعليم ووضعها للاستفادة منها في تحقيق أهداف التعليم.

- الإحاطة بأساليب التعليم وطرائقه لوضعه موضع التطبيق في التعليم.

- التمكن من المادة التي يتولى تدريسها وكل ما يتصل بها من تطوير وتجديد ومصادرها، وكيفية الاستفادة منها وطرائق البحث فيها وما يحتاجه المتعلم منها مما يوفر له أرضية للتمكن من الكفاءات المعرفية المطلوبة في التعليم »[1].

هذه بعض الصفات التي ينبغي أن يكون المعلم عارفا لها عاملا بها، قبل وأثناء اشراف على التعليم داخل حجر القسم.

---

1 - وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية متوسط، ص: 15.

-المعلم واللغة العربية:

نفترض معلما قد استجمع ما سبق من المؤهلات والكفاءات وهو مقبل على تنفيذ منهج لغوي محكم البناء، لأنّ مبرمجه اكتملت لديه العدة المعرفية المهنية اللازمة لصناعة المنهاج، فما الخطوات العملية التي ينبغي القيام بها في كل درس؟

«**أولا: التحضير:** يشكل مرحلة أساسية بها يتعلق نجاح الدرس أو فشله،

ثانيا: التمهيد: وهو تمارين متنوعة تستغرق دقيقتين أو ثلاثا، تفتح بها حصة الدرس، غايتها حصر الانتباه السمعي والبصري لدى الطلاب قبل أن نعرض نص الدرس مع وجود رابط وثيق بين التمهيد والدرس، لأنه يشكل بوابة لفهم ما يأتي بعد.

ثالثا: السماع: يعرض خلالها نص الدرس من خلال القراءة الجيدة مرة أو مرتين ليتضح المحتوى للطالب دون أي غموض أو لُبس في الرسم أو القراءة.

رابعا: الفهم: يعرض خلاله نص الدرس بهدف بيان دلالتها من خلال تبين دلالة مفرداتها الجديدة، وعندئذ يتعين توظيف ما يوفر المنهاج من وسائل مساعدة على الفهم، وفي نفس الوقت ينبغي تجنب شرح مفردة بأخرى لأنّ أفضل الشروح لطالب اللغة هي الشروح السياقية، أي توظيف نفس الكلمة في سياقات جديدة حتى يتضح معناها ويذهب اللبس»[1].

خامسا: التدريبات: يشفع الدرس بتدريبات وتمارين ليظهر المتعلم مدى استيعابه وتحكم في المادة اللغوية المتعلمة سواء في باب الصرف أو النحو أو الكتابة وتنقسم هذه التدريبات إلى ضربين ضرب يجري مباشرة بعد الدرس وآخر تعزيزي ينجز في المنزل لأنّ المزاولات تثبت المعلومات إذ ينتقل الطالب من الجانب النظري إلى الجانب التطبيقي مقوما ذاته بذاته.

1 – محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص: 51-52-53.

6-3-المتعلم:

الركن الثالث من أركان العملية التعليمية هو المتعلم وهو المستهدف بالعملية التعليمية، والمتعلم هو الكائن الذي لا يعيش بمعزل عن المؤثرات البيئية والاستعدادات الوراثية والحاجات البيولوجية، «ومن يتعامل مع هذا الكائن لابد أن يتمكن من الإحاطة بالمتعلم وماله صلة به: طبيعته التكوينية ومكونات شخصيته واستعداداته، ودوافعه وانفعالاته، وقدراته الفكرية والمهارية، ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع والأستاذ والوسائل المستخدمة في التعامل معه»[1].

الواقع أن علم النفس قد أكد أن المتعلم «يظهر كفاءات، منذ سن مبكر، فهو عنصر نشيط وفعّال يفكر ويحلل ويبرهن ويستنتج ويقيس»[2].

لما كان المتعلم هو المستهدف لذاته، يجب على من يريد تطوير العملية التعليمية أن يوضع قيد اهتمامه جميع العوامل المؤثرة في عملية التعلم من نضج واستعداد، وخبرة وتنظيم للموقف التعليمي وغيرها، مع الإلمام بما توصلت إليه أحدث النظريات التربوية بشأن التعلم، ومراعاة المبادئ التي تم التأكد من فاعليتها في التعليم وعليه ينبغي مراعاة مايلي:

- معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات اللغوية.
- تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلمين.
- تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية البصرية.
- تنظيم عدد الأفواج داخل قاعة الدرس فكلما قل العدد زادت الجودة.

---

1 - أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص: 20.

2 - جميلة بية، دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2008م ص: 114.

– توفير المرافق التربوية كالمختبرات والمكتبات والمسجلات والحواسيب، وذلك بتسخيرها لخدمة الطالب.

– اختيار أحسن الأوقات لتعليم كل مادة مما يتناسب مع طبيعة المتعلم»[1].

تبين مما سبق أن توافق المحاور التعليمية وانسجامها من شروط نجاح العملية التعليمية بنسبة مرضية.

إنّ المتتبع للواقع اللغوي في الوطن العربي على عمومه، وفي الجزائر خصوصا يلاحظ جيدا بأنّ اللغة العربية الفصحى ليست أول ما يتعلمه الطفل، فالطفل العربي يكتسب اللغة العامية التي تسود البيت والشارع على عمومه، وهي حالة نفسها للطفل الجزائري، أما أطفال المناطق التي تتواصل باللغة الأمازيغية على أنواعها، في الغالب تكون اللغة الأمازيغية هي اللغة الأم بدلا من العامية العربية إلا بعد زمن من حياتهم عندما يختلطون مع غيرهم من العرب الذين يعيشون معهم، ولذلك يتعلمون اللغة العربية أثناء الدخول المدرسي، أضف إلى ذلك تنوع هذه الأمازيغية من ميزابية وشاوية وطوارق كل هذا يشكل عائقا للطفل الجزائري أثناء تعلّمه اللغة العربية ليتدرج في المسار الدراسي فتضاف على عاتقه تعلم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ثم الإنجليزية في السنة أولى متوسط، فكل هذا يؤثر على تعلم اللغة العربية الفصيحة وحتى يتضح ذلك نعرج على بسط الشرح في هذا الباب.

7-1- الازدواجية اللغوية والثنائية 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 يعتبرون مزدوجي اللسان، ازدواجية لغوية فردية، وهي الاستعمال المتقن والمتساوي للغتين مختلفتين عند الفرد الواحد، بل يكفي أن يكون لهذا الفرد القدرة

1 – احمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص: 42.

على استعمال نظامين مختلفين، «فالطفل 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»[1].

أما الثنائية اللغوية فهو أن يتكلم الناس في البلد لغتين- الأولى العربية مثلا والتي تستخدم في المجالات الرسمية كالحياة والتعليم والإعلام والبرلمان والثانية لهجة محلية عامية، تستخدمها مجموعة من المواطنين للتواصل فيما بينهم، حيث «تستعمل لغتان، لغة ذات مستوى راق للحالات الرسمية، ولغة ذات مستوى أدنى للتواصل العام والمعاملات اليومية بصورة شفاهية»[2].

تتوزع العامية العربية على رقعة جغرافية كبيرة وتحتل المرتبة الأولى من حيث عدد الناطقين بها في الوطن العربي، ولها مستوى أدنى من مستوى العربية الفصحى، وتتعدد آداءاتها، وهي لهجة شفهية طبيعية لا تخضع للكتابة، يكتسبها الطفل ويتقنها في بداية حياته وهذا فيما بعد له الأثر الواضح على تعلم اللغة العربية في المدرسة.

7-2- التعدد اللغوي:

يعني هذا المصطلح إلى «وجود مجموعة من اللغات مستعملة بدرجات متفاوتة، ومن ذلك ما حصل لبلاد المغرب العربي حيث تعددت العوامل، كالفتح الإسلامي والغزو الإسباني والاستعمار الفرنسي، تداخلت اللغات ببعضها فأدى إلى تمازج اللغات فيما بينها وظهر التداخل اللغوي، وهو مصطلح حديث ظهر مع الدراسات اللّسانية الحديثة،

1 - اللغة الأم، مجموعة من المؤلفين، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، دارهومة، ط2004، ص: 11.

2 - محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط01، 1988م، ص: 17-18.

ويعنون به مختلف أشكال الاحتكاك اللغوية، أي كل أشكال المزج بين اللغات سواء على مستوى الألفاظ المفردة، أو على مستوى التراكيب والأساليب»[1].

العامية الجزائرية يبدو فيها التداخل اللغوي شكل كبير ذلك لأنها تحوي ألفاظ وعبارات مختلفة هي العربية والفرنسية والأمازيغية وحتى الإسبانية في الغرب الجزائري، وتكثر ظاهرة التداخلات اللغوية على وجه الخصوص عند مزدوجي اللغة والمتعددين، لأن الفرد المتمكن من نظامين أو أكثر قد يتبع سلوكا لغويا مختلفا، فهو يدخل في كلامه عناصر من اللغة الثانية لتبليغ مراده، فقد يصادف مصطلحا لا يوجد في لغته الأم أو يعجز عن استحضار المصطلح فيأتي به من اللغة الأجنبية وذلك ينتج التداخل اللغوي.

هناك أوهام كثيرة حول تعلم اللغة الأجنبية ولست مضطرا للحديث في هذا المقام عن ضرورة تعليم اللغة الأجنبية، «فالموضوع بديهي غير قابل للنقاش ولكن المطلوب هو البحث عن الطرق الأكثر علمية والأكثر منهجية لتعليم اللغات بإتقان كبير، وفي وقت أقل تفاديا لما نحن نتخبّط فيه في البلاد العربية عامة».[2]

7-3-أثر اللغة الأم والازدواج اللغوي في تعليمية اللغة:

إنّ القضية المهمة في الازدواجية أو الثنائية أو التعدد في موضعنا، هو مدى انعكاس هذا التعدد اللغوية على تعليمية اللغة، «حيث يلاحظ ذلك من خلال الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء التعبير، أثناء استعمال اللغة التي يريد أن يتعلمها سواءً أكانت هذه اللغة هي اللغة الوطنية الرسمية التي لا تكون لغة أم لعدد من المناطق أو لغة أجنبية عن الديار الوطنية»[3].

---

1 – محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص18

2 – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص:100.

3 – المرجع نفسه، ص: 98.

الواقع اللغوي في الجزائر يجعل تعلم الكثير من الأطفال تعلّمهم للغة العربية لا يكون بشكل الملائم والمساعد للمعلم، هذا ما يجعلهم يعانون معاناة شديدة خاصة مع أطفال المرحلة الابتدائية، ويقفون أمام صعوبات جمة في تعليمهم اللغة العربية، وهي مسألة تتطلب النظر من المسؤولين لمراجعة التخطيط في كيفية تكوين المعلمين القادرين على تخطي هذا النوع من الصعوبات التربوية

البلاد المتميزة بالثنائية والتي تستخدم اللغة العربية لغة التعليم، كحال البلاد العربية يواجه التربوية فيها مشكلات منها:

– التداخل اللغوي بين العربية ولهجة المحلية كما سلف الحديث، والتي تختلف من منطقة إلى منطقة أخرى، وضعف استيعاب التلاميذ لقضايا اللغة يرجع إليها وإلى تأثيرها على ذهنية المتعلم.

–المتتبع لتعليمية اللغة عند المتعلمين يلاحظ أن الطفل عندما يعجز عن التعبير باللغة العربية، يلجأ إلى العامية ليستمد منها العون، وبالتالي تكمن الصعوبة في قطع الصلة بين المتعلم اللغة العربية والعامية.

–ينبغي تركيز العلاج بداية في إصلاح المنظومة التربوية، محتوى، وتكوينا، ومنهجا، وتقويما، لتعريب العامية إلى اللغة الرسمية حتى تتضح الصورة، للعلاقة التي تتقاطع فيها اللغة الرسمية بهذه اللهجات، واستعمال الوسائل التي تساعد على أي لغة مستهدفة بالتعلم .

–يمكن بحث الموضوعات التي تسدعي دراسة تحليلية للوقوف على مدى تأثير هذه اللهجات، عندما يبدأ تعلم الفصحى، وما ينتابه من اضطراب نفسي، واجتماعي وثقافي الذي ولد هذا التعدد اللغوي، حيث يعيش المتعلم غربة لغوية عندما يواجه العربية لأول مرة في المدرسة خصوصا وأن المقررات الدراسية موحدة، لا تعطي اعتبارا للمعالجة الفنية لتعليم اللغة العربية للذين لا يتكلمونها لغة في مواطن نشأتهم.

-الذي يتفقد المدارس في مناطق الثنائية اللغة، يجد أن المعلمين في الصفوف الأولى مضطرين لأن يستخدموا اللهجة المحلية في معظم الأحوال، لشرح المواد الدراسية، بل قد يستخدمونها في دروس اللغة العربية.

حتى في الصفوف المتقدمة عندما تحدد قطعة المطالعة بعض المفردات التي تحتاج إلى شرح، نجد أن معظم المفردات في القطعة غريبة أو جديدة على هؤلاء المتعلمين الذين يتكلمون بغير العربية، أما إذا كانوا لا يعرفون تلك اللهجات العربية فالمصيبة تكون أكبر «من هنا يلزم التربيون في البلاد العربية ثنائية اللغة أو الثلاثية اللغة أن يعالجوا مناهج اللغة العربية في المناطق التي لا تتحدث العربية معالجة فنية. »[1].

ينبغي في هذا الإطار دراسة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم دراسة علمية وفق منهجية محددة عملا على تفاديها عند المتعلم، ويمكن اعتماد المنهج التقابلي الذي يوفر مقابلة بينهما وحصر الأخطاء ودراستها.

والمنهج التقابلي جزء من اللسانيات التطبيقية يصلح لهذا، ويتضمن جانبين متكاملين، هما:

«-**الجانب النظرية** الذي يعمل على دراسة اللغتين المستهدفتين، والمقابلة بينهما، على أن تكون الدراسة شاملة لكل المستويات، الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وهو جانب ضروري يتيح للباحثين التعرف على اللغتين معرفة علمية.

-**الجانب عملي تطبيقي**، يتضمن دراسة مقارنة بين اللغتين المستهدفتين للوقوف على أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، لمعرفة نقاط التقاء اللغتين ونقاط اختلافهما لتوقع الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم»[2].

1 - عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص98

2 - المرجع نفسه، ص99

يقول الباحثون: «إنّ عملية التعليم أي لغة ما يجب أن تسبقها دراسة تقابلية بين هذه اللغة واللغة الأم للمتعلمين، وذلك لأنّ اللغة الأم تفرض نفسها على اللغة التي يتعلمها المتعلم، خاصة إذا بدأ يتعلّم اللغة بعد مرحلة الطفولة، يكون قد كون عادات لغوية متأصلة، هي لغته الأم، ومن الصعب ألا تؤثر هذه العادات في آليات اللغة الأخرى التي يريد أن يكسبها»[1].

أهم الخطوات العلمية لإجراء هذه المقابلة تتلخص في النقاط التالية :

«–مراقبة المتعلم مراقبة دقيقة ورصد أخطائه أثناء ممارسته اللغة ممارسة فعلية، على أن تكون هذه العملية على فترات متكررة ومختلفة، لمعرفة مدى ظهور الخطأ ومتى يتم ذلك.

–محاولة جمع الأخطاء وتصنيفها حسب تكرارها وأنواعها.

–محاولة تفسير عوامل هذه الأخطاء وأسبابها، والتي تعود إلى عوامل مختلفة، وليس فقط إلى تأثير اللغة الأم، فتأثير اللغة الأم واحد من تلك العوامل.

–تأثير اللغات الأخرى التي يعرفها المتعلم إنّ كان يعرف أكثر من لغة، خصوصا إذا عاش في بلد يعرف بالتعدد اللغوي، إذ ينبغي أن يدرس ويقدم له أنجع الدواء.

–طبيعة المرحلة التي يصل إليها المتعلم في تعلم اللغة، باعتبار أن لكل مرحلة أخطاؤها فمعرفة طبيعة المرحلة يجعل المعلم للغة العربية يقدم منها ما يتناسب مع قدرة لاستيعاب اللغوي.

–معرفة أثر العوامل النفسية للمتعلم، فلكل متعلم خصائص تشكل شخصيته تعينه على التحصيل الجيد، وقد يكون الأمر خلاف ذلك.

---

1 – عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص99

-معرفة قدرات المعلم وتأثيره على المتعلم، فقد تجد المعلم الذي يؤثر بقوة في المتعلمين فيدفعهم للتعلم والجدية، وقد تجد خلاف ذلك وهذا يساعد على وضع ديوان يلجأ إليه عند تكوين المعلمين الجدد.

- ترتيب مادة الدرس وجودة صياغتها بحيث يسهل على المتعلم هضمها واستيعابها.

- التزام المعلمين باستعمال العربية محادثة وكتابة وقراءة أثناء تدريس الطلاب لأن المعلم هو نموذج للمتعلم سواء كان هذا المعلم للعربية أو الرياضيات أو العلوم »[1].

7-4- تعليمية اللغة العربية وعصر المعلومات:

تشير الدلائل إلى أن التواصل عن بعد عبر الوسيط الإلكتروني، سوف يقلب مفهوم التواصل اللغوي المعتاد، رأسا على عقب، بحيث أنّ الآفاق العلمية والكشوف الإلكترونية، تنبئ بنقلة نوعية لهذا المجال الحيوي، إذ إن التواصل الحالي عبر الانترنت، هو مرحلة ممهدة، لتواصل أوسع وأعمق، وهو تواصل ما بعد مرحلة الكتاب، حيث يكون الاتصال مزيجا بين المكتوب والمسموع والمرئي، مما يكوّن رسالة اتصالية كثيفة المعلومات.

يقول: نبيل علي: «نحن-بلا شك-إزاء نقلة نوعية، أقل ما يقال عنها، إنها ثورة في أسلوب التواصل الذي اعتاده البشر منذ الأزل، وليس لدينا تصور واضح عن طبيعته وتوجيهاته، وآثاره النفسية والاجتماعية، واستخداماته الشخصية وغير الشخصية، ولكنه - بالحتم- سيطرح عديدا من الأسئلة المحورية حول العلاقات بين انساق الرموز المختلفة، نصوصا وأصواتا وأشكالا، نذكر من هذه العلاقات بين نبر الكلام وتنغيمه وبين إيقاع الموسيقي، أو تلك الخاصة بمساهمة الصور في فهم النصوص، واستغلال تحليل لغويا في فهم الصّور ذاتها»[2].

---

1 - عبد السلام مسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، ط02، 1986م، ص: 161.

2 - علي نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم، الكويت، ط01،، 2001، ص: 255.

يعاني العالم العربي برمّته، حالة مزمنة من غياب إرادة الإصلاح اللغوي وقد لخص نبيل عليّ مظاهر التقاعس اللغوي «في سياسات لغوية حبيسة الأدراج ومحاربة مضمرة أو ظاهرة، لأي محاولة للتعريب الفعلي للمحيط والألسنة والأقلام وضمور دور المجامع اللغوية المؤتمنة على واقع اللغة العربية ومستقبلها لكونها هيئات شرفية شكلية، لا علاقة لها بسلطة القرار في كافة الدول العربية، وهي في الغالب لا تتجاوب بفعالية وجدوى مع المتغير المعلوماتي»[1].

نذكر من المظاهر أيضا فشل عملية التعريب، وتعثرها، وعدم اعطائها حقها ومناوأة بعض الأكاديميين لها، إضافة إلى ما تعانيه الساحة من ضحالة الثقافة اللغوية، وعدم وعي النخبة والعامة، بخطورة المسألة اللغوية.

لئن كانت اللغة العربية في أوج التألق الحضاري، لغة دين ودينا، فقد جسدت التقدم النوعي، في أسمى صوّرته، وأرقى معانيه، وفي ذلك يقول غوستاف لوبون: «إنّ العرب وحدهم كانوا أساتذة الأمم النصرانية عدة قرون، وإننا لم نطلع على علوم قدماء اليونان والرومان إلا بفضل العرب، وإنّ التعليم في جامعتنا، لم يستغن عما نقل إلى لغاتنا، من مؤلفات العرب، إلا في الأزمنة الحاضرة»[2].

نشير إلى دور العربية في نقل المصطلحات العلمية والأدبية والفنية، إلى اللغات الأوروبية المتنوعة، وقد أشار غوستاف لوبون إلى اللغة العربية ذات أثر عميق في اللغات اللاتينية، وقد استشهد به، احمد مطلوب، وذلك في تأكيده على أنّ دوزيو انجلمن ألّف معجما في الكلمات الإسبانية والبرتغالية المشقة من اللغة العربية وأشار إلى الأثر الذي تركته العربية في اللغة الفرنسية، وهو تأثير يظهر في بعض لهجات هذه اللغة في ولايتي (أوفرن) و(ليموزان) الفرنسيتين، والتأثير واضح جلي في أسماء أعلام الأشخاص

1 – علي نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، ص255

2 – غوستاف لوبون، حضارة العرب، تر: عادل زعيتر، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت، ص: 437.

والأماكن، وفي المصطلحات البحرية، وأسماء الكواكب ومصطلحات علم الفلك والطب، وفي غير ذلك من المعلوم والفنون.

وفي هذا السياق أحصى محمد طبيّ في كتابة: (وضع المصطلحات) جملة من الألفاظ العربية في اللغة الفرنسية، منها: قطن (coton)، وجبل طارق (Gibraltoz)، ومخزن (Magazin)، وغارفة (Crafe)، وقهوة (Café)، وكيمياء (chimie) وياسمين (Jasmin) وغزالة (Gazelle)، وجبّة (Jupon)، وقفة (Couffin)، وتعريفة (Tarif) وزعفران (Safran)، وفاتورة (Safran)، وفاتورة (Facture)، وعنبر (Ambre)، ومصطبة (Mastaba)، وبنان (اصبع) (Banane)، والجبر (Algèbre) وصكّ (Chèque) [1].

عند النظر إلى الخط البياني لمسيرة اللغة العربية قبل الإسلام، يلاحظ أنّ هذا الخط يتحرك على مستوى أفقي ثابت، بفعل محافظة الأمة العربية في العصر الجاهلي على ملحمية بارزة تتسم بشدة الاعتزاز بالتراث، والتسامي في طرق إبداع نصوصه، شعرا أو خطابة أو سجع كهانة أو وصايا، أو غير ذلك مما تسع له الحياة البدوية.

مع انبلاج صبح الإسلام نشأت ظروف وصروف، واستجدّت تحولات وتغيرات ما ما حرك البحث في اللغة العربية تعلم وتعليما، «فلم تجد أجدى من لغة القرآن ذلك الكتاب الذي أعاد صياغة كل شيء، وكان نزوله ثورة في العقيدة والتشريع واللغة، التي استطاعت أن تتجاوز حدودها الجغرافية، لتشارك اللغات المحلية وجودها أو تحلّ محلها بعد اضمحلال اللغة المحلية أو تقلصها، وانبجست الفتوحات الإسلامية عن مناخ لغوي جديد، كان نتيجة شعور العرب، بأنّ هناك فارقا فكريا بينهم وبين الأمم التي فتحوا بلادها وانفتحوا عليها، فكان من الطبيعي أن يركنوا إلى نشاط فكري يواجهون به ذلك الفارق المحرج، إضافة إلى ما لوحظ من سعي الداخلين الجدد في الإسلام، إلى مشاركة العرب في بناء الأنشطة العلمية وتطويرها، مما يرفعهم إلى مرتبة الشركاء، عوض أن يبقوا في

1 – طبيّ محمد، وضع المصطلحات، مؤسسة رغاية، الجزائر، ط01، 1992، ص: 149–150.

مرتبة الأتباع، وقد بدأ ذلك من نقطة العناية بلغة القرآن فبدؤوا التأسيس لمختلف العلوم اللغوية والتأصيلية المتاحة لهم»[1].

قد أشار تمام حسان إلى أهمية جهود علماء القرون الأربعة الأولى، بما لا يختلف عما تمخّضت عنه، نتائج الأبحاث اللغوية المتطورة عند علماء اللسانيات الأوروبيين المحدثين، يقول: «إنّ المرء ليعجب إذ يتأمل آخر تطورات اللسانيات في أيامنا هذه حين يجد النتائج، لا تختلف عما قدمه علماء العربية في القرون السابقة من نتائج، لا يمتاز الجهد الحديث عليها إلا بالتنظيم والبسط والتفريع، والمصطلحات التي لا مقابل لها عند السلف وإلا فما الفرق إلا من هذه النواحي بين النظم عند عبد القاهر والبنية العميقة عند تشومسكي؟ وبين النحو كما فصّله السلف، وبين مفهوم (cohésion) في دارسي علم النص في يومنا هذا؟ وبين البلاغة العربية، ومفهوم (cohésion) في علم النص؟ وبين المقام ومدلول (Contexte)؟ وبين قول السلف: (القرآن يفسر بعضه بعضا، ومفهوم (Intertextualité)؟ إنّ الفرق بين كلّ مصطلح وما يقابله مما سبق كالفرق بين الساعة الرملية والساعة ذات التروس، كلتاهما تضبط الوقت ولكن تمتاز إحداهما على الأخرى، بحسن الصنعة، وسهولة التداول»[2].

أما في عصر ما بعد النهضة، فقد عايشت اللغة صحوة فكرية وعلمية ولغوية، في مصر وبلاد الشام منذ حملة نابليون، والمحاولات التي اضطلع بها جيل كامل من المصلحين والرواد، وعلى رأسهم جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، ومحمد رشيد رضا، والكواكبي والسنوسي وغيرهم من الأعلام، كان لها صدى مرموق على مستوى اللغة في مصر، وعلى مستوى الأدب في بلاد الشام.

قد استنتج تمام حسان ما ينتظر اللغة العربية في ميادين الدراسات الحديثة، «من مستقبل زاهر، وحظ وافر، يذكر بما كان للعربية من مجد أثيل، ودرس أصيل، إذا طرقت

1 – تمام حسان، اللغة العربية بين العروبة والعولمة، الجزائر، ط01، 2001، ص: 174.

2 – المرجع نفسه، ص: 178.

الباب وأخذت بالأسباب، ودليله على ذلك، استعمال العربية في المحافل الدولية، وما لأهلها من وسائل إعلامية وأقمار فضائية، إلى جانب نموها في ميدان المصطلح، مما يمكنها مستقبلا من الاتساع للترجمة في مختلف الحقول المعرفية، إلى جانب تأهل الإنتاج العربي للجوائز العالمية، وما يعيشه العالم العربي من تدفق في البحوث وتسابق لبناء مراكز البحوث، والمدن العلمية، ناهيك عن النهضة التي تشهدها الدراسات اللسانية والنقدية في العالم العربي برمته، وما استوعبته العربية من فنون أدبية جديدة، وما شهده الشعر العربي الحديث من تطوير وتنظير، على مستوى الإيقاع ومضامين التناول، وطرائق التصوير ووسائل الإبداع المستحدثة»[1].

يستدعي واقعنا تعميق البحث في العربية، واستثمارها وتطويرها، ونبذ الدعاوى الناعقة، التي تريد تحييد العربية عن الممارسة العصرية، أو إبعادها عن الدرس اللغوي الحديث، لأنّ ذلك من شأنه أن يجمدها ويجني عليها جناية كبرى.

إننا بحاجة ماسة وأكيدة، للوسائل التقنية العصرية، إذ لابد لنا من مواكبة الكشوف العلمية الحديثة، واستعمال الحاسوب، ومخابر اللغة المعلوماتية الحديثة.،

ذلك فإنّ اللغة العربية وسط ذلك الزخم الهائل، والتراكم المذهل للمعلومات والمعارف والنظريات العلمية، مطالبة بأنّ تواكب الركب، خاصة وأن شبكات المعلومات، تزدحم بالدراسات والمقالات العلمية، والباحث العربي المعاصر، لن يجد مشقة في الوصول إلى البحوث الجديدة، في هذا المجال الحيوي الرائد، ومواقع اللغة العربية ظاهرة لكل من أراد أن يخوض في دهاليز البحث وأن ينزل إلى غيابات جبه دون تهيب ولا تردد لأنّ اللغة العربية ستبقى مليئة بالأسرار والذخائر التي لا ينضب معينها ولا يأسن ماؤها.

الأطروحات الهادئة، والنقاش المفتوح، والكتب المتاحة للدراسة والتأمل وممارسة التنظير والتطبيق، قد أتاحته الشبكة العنكبوتية الرائدة، التي طوت المسافات، وفتقت

1 – تمام حسان، اللغة العربية بين العروبة والعولمة، ص: 193–194.

القرائح، ويسرت المعلومات، فمكنت الباحثين من التصور الشمولي للقضايا اللغوية، والتزود بالمعارف الكلية والجزئية، والعمل على إيجاد مقارنات بين الماضي والحاضر مع معطيات العصر، وحاجيات التكنولوجيا التي رمت الإنسانية، بموج من الاكتشافات، ووسائل البحث وطرائق التفكير الجديدة، في ظل العولمة الطامية، والإعلام الجارف، مما جعل العالم قرية صغرى، لا مناص للغة العربية من الثأر، بذلك السيل الدوار الذي لا فكاك لها منه، ولا خيار لها في التعامل معه، لتشكيل منظومتها الفكرية واللغوية، والاقتصادية والاجتماعية وذلك بفعل أهلها، بما يضمن لها المواكبة الشريفة للعصر، والحصانة المكينة لتفادي محاذير التيه، ومنزلقات الضلال، مما يكون سببا في فقدانها خصوصيتها المميزة، وقدرتها الإبداعية الرائدة، وهو أمر ينذر باضمحلال الكيان، وتلاشي الأمة من الخارطة الحضارية، ومن فاعلية العطاء العلمي، والغطاء التقني، الذي به تحتل الصدارة، وتعتلي سدة الريادة والقيادة والسيادة.

هذه الرؤية تبقى بعيدة التحقيق إن لم نجعل المتعلم يساهم في بناء معارفه، وهذا لا يتأتى الا من خلال استغلال كفاءة المتعلم، وهذا يقودني إلى التعرض إلى المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني

المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم

- مفهوم المقاربة بالكفاءات
- مرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات
- المهارة اللغوية
- ماهية التمرين اللغوي
- مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللغات
- إستراتيجية وضع التمارين اللغوية
- مفهوم التقويم
- أهمية التقويم في العملية التعليمية
- وظائف التقويم التربوي
- أسس التقويم
- خصائص التقويم التربوي الجيد
- التقويم في مجال تعليم اللغة العربية

1.مفهوم المقاربة بالكفاءات:

- المقاربة لغة:

«قرب منه، ككرُم، وقُربه، كسمع وقُربانا وقِربانا: دنا، فهو قريب، وقارب الخطو: داناه، وتقرّب: وضع يده على قربه، وقاربه ناغاه بكلام حسن، وفي الأمر: ترك الغُلوّ، وقصد السداد»[1].

مما سبق فإنّ المقاربة هي الدنو وقصد السداد.

إنّ أهم تعريف للكفاية أو الكفاءة هو الذي أورده ابن منظور في "لسان العرب" حيث ذكر قول حسان بن ثابت وروح القدس ليس له كِفاءُ، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل والكفء: النظير، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة.

والكُفاءة: النظير والمساوي يقول الله تعالى: ﴿**قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ، اللَّهُ الصَّمَدُ، لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ، وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ**﴾[2].

ويقال كفأتُ القدر وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها.

الكُفاة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل، فهو كاف، إذا قام بالأمر وورد كذلك في لسان العرب، كفاه على الشيء مكافأة وكفاء أي جازاه والكفء هو النظير.

وأصل الكلمة مشتق من الاكتفاء والكفاءة والكفاية لقول رسول الله –صلى الله عليه وسلم– في حديث العقيقة: «شاتان متكافئتان»[3] أي متساويتان.

---

1 – مجد الدين، محمد بن يعقوب، الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2004م، ص: 150–151.

2 – سورة الإخلاص.

3 – ابن منظور، لسان العرب، ج05، ص: 269.

وفي قاموس المنهل نجد أنّ الكفاءة تعني «الجدارة والأهلية»[1].

«ولفظ الكفاءة أي (Compétence) ذو أصل لاتيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية»[2].

كما «جاء في مناهج بعض نظم التعليم العربية استعمال كلمة الكفاية عوضا عن لفظ الكفاءة وهم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معناهما (القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره)»[3].

ومما سبق يمكن القول أن الكفاءة في اللغة تعني النظير والمساوي والقدرة والمهارة والاستعداد الخاص والجدارة والأهلية.

-المقاربة بالكفاءات اصطلاحا:

يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما، والتي يراد منها وضعية، أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما.

«وقد استخدمت 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 تعلمية وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة»[4].

عرفها بيير ديشي بأنها «هدف متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة لمجموعة من الوضعيات باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة»[5].

---

1 – سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، دار العلم، بيروت–لبنان، ط04، 1999م، ص: 276.

2 – محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين ميلة، الجزائر، د.ت، 2002م، ص: 42.

3 – خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، د.ط، 2005م، ص: 153.

4 – المرجع نفسه، ص: 101.

5 – بيير ديشي، تخطيط الدرس، لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم، غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م، ص: 121.

عرفها فليب بييرنو (Philippe perenod) بأنها «القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات)، بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائمة وفعال»[1]، فالمقاربة بالكفاءات حسب هذ التعريف هي القدرة على حل المشكلات.

عرفها محمد الدريج بأنها «إجابات عن وضعيات، مشاكل، تتألف منها المواد الدراسية "أو هي" مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال»[2]، حسب هذا التعريف المقاربة بالكفاءات عمل إدماجي يتجسد في إيجاد إجابات عن وضعيات تعلمية تعليمية.

رغم تعدد واختلاف التعاريف المذكورة سابقا، إلا أنها تتمحور حول فكرة واحدة هي أن الكفاءة قدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات والمعارف، والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة والتكيف معها وإيجاد الحلول المناسبة لها بسهولة ويسر.

1-2- المرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

يمكن تحديد أهم المرتكزات النظرية التي تستند إليها المقاربة بالكفاءات:

أ - الفلسفة البراغماتية:

لقد مثلت هذه الفلسفة إطارا نظريا لهذه المقاربة رغم الانتقادات الموجهة ضد كل ما هو رأسمالي أو ما ينحو نحوه، ومع تطور الإنسانية ونظمها الاقتصادية والاجتماعية «ووفشل بيداغوجيا الأهداف لتي ترى أن القدرات المعرفية مجرد اكتساب وتخزين ثم نسيان يعقب هذا الحفظ الآلي ظهرت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات أكثر وضوحا في

1 - لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائردت، 2003، ص: 43.

2 - محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، اكتوبر، 2000م، المغرب، ص: 61.

تحقيق ما يحتاجه المجتمع من كفاءات تعود بالنفع عليه»[1]، دون إغفال الأهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية ودون إحداث قطيعة مع بيداغوجيا الأهداف.

ب – التصور البنائي للمعرفة:

«إنّ المعرفة حسب هذا التصور هي عملية بناء مستمر لا يتوقف، عملية يتداخل فيها المحسوس بالمجرد ويتبادلان التأثير خارج منطق هيمنة احدهما على الآخر»[2].

إن هذا التصوّر من الاستيمولوجيا التكوينية لجون بياجي وتصوره للمعرفة والتي لا تتكون كما كان يعتقد السلوكيون (مثير–استجابة) بل انطلاقا من التفاعل الدائم بين مكونات الفرد الداخلية ومحيطه الادراكي وذلك عبر الاستيعاب والتلاؤم وما يصاحب ذلك من توتر وسعي لإعادة التوازن.

ج – المدرسة السلوكية :

«ساهمت المدرسة السلوكية في عقلنة العملية التعلمية وإخراجها من العشوائية وضبط التدخل المعرفي على جوانب الشخصية الإنسانية عن طريق صياغة صنافات مثل صنافة بلوم (Bloom) وأفضل طريقة لتعليم لدى السلوكيين هي عن طريق جملة من المثيرات التي تقابلها جملة من الاستجابات»[3].

هذا ما عجل بظهور مقاربة جديدة في تعليم تهتم بالجانب الوجداني والعقلي والحسحركي كرَدٍّ على السلوكين وإغفالهم للجانبين السابقين.

---

1 – أحمد أوزي وآخرون، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الجزائر، ط01، 2006م، ص:61.

2 –المرجع نفسه، ص:62

3 –المرجع، نفسه ص:63

1-2-علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم:

أ - المهارة:

يستخدم مصطلح المهارة (Skill) في مجال الحياة اليومية للدلالة على معاني متعددة فبعض الآباء يتحدثون عن أطفالهم الصغار بأنهم أصبحوا يجيدون المشي أو قيادة الدراجات، وفي مجال الصناعة يصف العامل المتقن لعمله بالماهر.

أما في مجال التعلم والتعليم يعرفها جثري (Guthrie) المهارة على أنها «قدرة تكتسب بالتعلم»[1] ويشير وايتنج (Whiting) إلى أن المهارة تعني «الكفاية في إنجاز (أداء) واجبات وأعمال خاصة ومحددة»[2].

إذا اكتفينا بهذين الرأيين نخلص إلى أن المهارة سلوك يجسد مدى تحقيق الكفاءة والتحكم في التعلم.

ب - القدرة (La capacité).:

يكاد يتفق أغلب علماء القياس النفسي على تحديد معنى القدرة تحديدا إجرائيا بالأداء الذي يُسفر عنها ويدل عليها، ولما كان كل ما يقوم به الفرد من أعمال بدنية أو عقلية يدل على قدرته على الأداء في كل مجال من هذه المجالات، وأن نشاط الفرد يمكن ملاحظته وتسجيله، لذا فإن قياس القدرة يعتمد على رصد مظاهر الأداء الذي يدل عليها ويرتبط بها، فالقدرة تعتمد في وجودها على المظهر الأدائي لها، بمعنى أن وجودها استدلالي، أي أن ملاحظتها وتسجيلها لا يمكن أن يتم إلا عن طريق قياس الأداء الذي يدل عليها.

عرفها فرنون (Vernon) بأنها: «تعني وجود طائفة من الأداءات التي ترتبط مع بعضها ارتباطا عاليا وتتمايز إلى حد ما كطائفة عن غيرها من التجمعات الأخرى

---

1 - محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكري العربي، مصر،، ط01، 1987م، ص: 20-19.

2 - المرجع نفسه، ص:20

للأداءات، أي أن ارتباطها بالطوائف الأخرى ارتباطا ضعيفا لا يدل على علاقة قوية قائمة»[1].

ج – الاستعداد (L'aptitude):

يعرف أحمد زكي بدوي الاستعداد بقوله: «هو 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»[2].

يستخلص من هذا كله أن المهارة هي البراعة والإتقان في العمل، وللقدرة جانب فطري يكمن في الاستعداد الذي يتحول في نهاية المطاف إلى قدرة، ومعنى ذلك أن الاستعداد يعبر عن الجانب الأولي للقدرة، وبالتعلم المستمر، والتدريب المتواصل يتحول الاستعداد إلى قدرة.

د – الإنجاز أو الأداء (La performance):

يعتبر الإنجاز أو ما يسمى بالأداء «هدفا بيداغوجيا، وهو المؤشر على القدرة والاستعداد، ويمكن القول عنه بأنه ما يتمكن الفرد من القيام به آنيا»[3]، فالأداء هو تجسيد لما يقدر الفرد ويعكس مدى كفاءة صاحبه أو هو المعيار للكفاءة.

---

1 – محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، ص: 19-20.

2 – خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص: 100.

3 – فاطمة الزهراء، بوكرمة أغلال، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2009م، ص: 134.

1-3-خصائص الكفاءة:

المقاربة بالكفاءات تقدم إسهامات كبيرة للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية من حيث الأداء والمردود وذلك بجعل المعارف النظرية روافد مادية ميدانية تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والتكيف مع مواقف الحياة بكفاءة.

وتميز هذا المقاربة بجملة من الخصائص منها:

«- تجعل المقاربة من المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية وتعمل على جعله نشطا أثناء عملية التعلم، كما تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة وتحمل في ثناياه مشكلات يعمل المتعلم على حلها موظفا معارفه ومهاراته اللازمة لها.

- الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة، كالمضامين والقدرات، والمهارات السلوكية حيث يتم توظيفها وتنظيمها حسب مواقف ووضعيات ومعطيات ومتطلبات واقع العملية التعليمية تحقيقا للأهداف التربوية.

- تتصف الكفاءة في شكل ملمح ذي غاية منتهية ووظيفة اجتماعية محددة، بتوظيف جملة من التعلمات لغرض إنتاج شيء تعلمي أو القيام بعمل، أو حل إشكال عالق مع إدراك كل الإمكانات المناسبة التي تساعد في حل الإشكال أي لها ملمح الدخول والخروج وبينهما تكتسب الكفاءة.

- لا يتم 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 هذه النوع من المقاربة يفضل مبدأ الممارسة والتوظيف لتمكين المتعلم من استغلال معارفه على مبدأ الحفظ والتخزين .

– تتعلق الكفاءة بمجالات ووضعيات تخص النشاط الواحد، سواء ذلك على مستوى المعارف أو الأداءات، أي الكفاءة تتنوع بتنوع المجالات»[1].

1-4- أنواع الكفاءة:

الكفاءة أنواع متعددة نحصر بعضها على سبيل الذكر:

أ-الكفاءة 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]، يعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

ب- الكفاءات الوجدانية:

«تشير إلى استعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه»[3].

مثل امتلاك المتعلم ثقة بالنفس وحب التفوق والفوز.

---

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، ط2001، 02، ص: 14.

3 –المرجع نفسه، ص:14.

ج – الكفاءات الأدائية:

«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»[1].

يمكن أن تتجسد في المتعلمين الذين تلقوا تكوينا بدنيا أو مسرحيا وما شابه ذلك.

د– الكفاءات الإنتاجية:

«تشير إلى أثر أداء المتعلم للكفاءات السابقة في الميدان، ولهذه ينبغي أن تحظى بالاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، وذلك أن هذا البرامج تعد بتخريج فرد كفء».

هذا النوع من الكفاءة يتجلى في خريجي الجامعة فمثلا خريج هندسة مدنية يصمم، والمتخرج من شعبة كيمياء إن تلقى تكوين يستطيع أن يصنع دواء والذي درس لغة يستطيع أن يصبح مدرسا لها.

كما أن للكفاءة مستويات، ينبغي على المعلم أن يكون على علم بها لكي يضع الإطار الزمني لكل مستوى من مستوياتها.

1-5- مستويات الكفاءة:

يمكن إجمال مستويات الكفاءة فيما يلي :

أ – الكفاءة القاعدية:

هي المستوى الأول من الكفاءات، «تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا اخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها

1 – عبد الرحمن، عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، ص:15.

المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية»[1].

ب – الكفاءة المرحلية (المجالية):

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، «ويتحقق هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية السيرورة، قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو مجالا معينا ويتم بناؤه بالشكل التالي كفاءة قاعدية1+كفاءة قاعدية2 +كفاءة قاعدية2 = كفاءة مرحلية»[2].

ج – الكفاءة الختامية (النهائية):

«هي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، وتبنى من خلال ما ينجز في سنة دراسة أو طور تعليمي»[3].

مثال في الفصل الأول من السنة الأولى يكون قادرا على قراءة الحروف وكتابتها فهذه كفاءة قاعدية أما الفصل الثاني فيكون قادرا على قراءة وكتابة كلمات وهذه كفاءة مرحلية أما في الفصل الثالث يكون قادرا على قراءة جملة أو جملتين فهذه كفاءة ختامية فلو لم تتحقق الكفاءة القاعدية لدى المتعلم لاستحال الوصول إلى الكفاءة الختامية

د – الكفاءة المستعرضة:

«هي مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسة 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 السابق، ص:77

معرفي واحد أو أكثر. كما أن الكفاءة المرحلية المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية»[1].

يتجلى ذلك في تقاطع المواد وتكاملها مع بعضها البعض، فمثلا لو طلب مثلا من المتعلم كتابة تعبير، عن الإحسان إلى الجار وهذا الدرس نفس تم التطرق إليه في التربية الإسلامية فهنا يستطيع أن يستدل مما درسه لانجاز التعبير فهو يستعرض من التربية الإسلامية لتحقيق كفاءة في اللغة مطلوبة في سياق جديد.

بالإضافة إلى هذا ينبغي للمعلم أن يعرف المبادئ التي تبنى عليها صياغة الكفاءة.

1-6- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إنّ المقاربة بالكفاءات تعمل على تحقيق جملة من الأهداف أثناء العلمية التعليمية التعلمية منها[2]:

«- فسح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، لتتفتح وتزاد يوما بعد يوم.

- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

- تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.

-استخدام أدوات منهجية ومصادر تعلمية متعددة ومناسبة للمعرفة التي يدرسها.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.

---

1 - خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص77

2 - حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005م، ص: 22-23.

– الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحي».

إن المقاربة بالكفاءات هي في أساسها تعمل على جعل المتعلم قادرا على توظيف واستعمال اللغة مشافهة وكتابة، حتى تصبح اللغة تستجيب لحاجياته اليومية، والدينية والقومية، ولا يتأتى ذلك من خلال العناية بالمهارات اللغوية داخل حجرة الدرس، وتنميتها والعناية بها من خلال النظرة التكاملية لها.

2-1مهارة الاستماع:

يحتل السمع مكانة خاصة بين الحواس الأخرى التي أنعم الله بها علينا، حتى أن العلامة ابن خلدون اعتبره أبا الملكات اللسانية، وقد أثبت العلم أن الإنسان أثناء نومه تتعطل كل حواسه، ماعدا حاسة السمع لذلك قال الله تعالى في سورة الكهف ﴿**فضرَبنا على آذانهم في الكهف سِنين عددا..**﴾[1]، أي أن الله تعالى عطل حاسة سمع الفتية حتى لا تنغص الأصوات الخارجية نومهم.

نظرا لمكانة هذه النعمة فإن السمع قدمه الله على البصر في الآيات التي اقترنا فيها، لأن الإنسان يسمع قبل أن يرى.

وقوله: ﴿والله أخرْج كم من بطوُن أمهاتكم لا تعلمَون شيئا وجعل لكَم السمع والأبصار والأفئدة لعَلكم تشكرون﴾[2]، وغيرها من الآيات التي تبين أهمية السمع. فالإنسان عبر مسيرة حياته يسمع أولا وهو جنين في بطن أمه ثم يدرج فيتكلم ثم ينمو نموا متوازنا جسما وعقلا، حتى يتمكن من القراءة ثم الكتابة أو القراءة والكتابة معا.

الاستماع «فن يشتمل على عمليات معقدة فهو ليس مجرد عملية سماع لأنه 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

---

1 – سورة الكهف: 11.

2 – سورة النحل: 78.

مع خبرات المستمع ومعارفه...فالاستماع إدراك سمعي وفهم وتحليل وتفسير ونقد وتقوم للمادة المسموعة»[1].

لكي تنجح عملية الاستماع لا بد من توفر شروط في المتحدث والمستمع:

ما يجب توفره في المتحدث:

«- وضوح الصوت بالقدر الذي يمكن من الاستماع الجيد، لأن عدم الوضوح قد يحدث نقصا أو خللا في الاستماع وبالتالي قد لا ينتبه السامع للمتكلم، أو يفهمه خطأ.

-سلامة نطق الحروف والكلمات وذلك وفق مخارجها الصحيحة، لأن وضع حرف مكان حرف آخر قد يؤدي إلى سوء الفهم، خاصة الحروف التي تتقارب مخارجها.

-التلوين الصوتي وفق ما يتطلبه الموفق مثل مواقف التعجب، الاستفهام وغيرهما.

-توظيف الحركات والمثيرات وعناصر التشويق مثل حركات اليدين أو الرأس وتقاسيم الوجه.

-الهيئة الباعثة على الانتباه كالإقبال بالوجه على السامع، النظر إليه.

ما يجب توفره في المستمع:

-مراعاة آداب الاستماع كحسن الإصغاء والإنصات.

-الإقبال على المتحدث بالوجه، وعدم الإشاحة عنه.

-عدم مقاطعة المتحدث أثناء الحديث لأن ذلك يشتت الأفكار.

-عدم الانشغال أو التفكير في أشياء خارجة عن موضوع الحديث والشرود.

-التفاعل مع المادة المسموعة واحترام رأي المتحدث.

---

1 - علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2007م، ص: 128.

-إبداء الرأي بلطف، وتدوين الملاحظات التي تعين على الفهم والتذكر (مثل المحاضرة، المناظرة، الدرس، المداخلة)»[1].

إضافة إلى الشروط السابقة يجب أن تكون المادة المسموعة مناسبة لقدرات المستمع العقلية والثقافية، وباللغة التي يفهمها، وتصاغ وفق النظام المتعارف عليه، فالمتعلم في هذه المرحلة العمرية يكون قد أجاد آداب الاستماع بحيث بفهم ويحلل ما يسمعه ويجيب على الأسئلة ويستخلص الفكرة من موضوع الحديث ويرتب الأفكار ويلخص ما يسمع.

-أهداف الاستماع:

الاستماع نشاط من أنشطة الاتصال بين البشر فهو النافذة التي يطل من خلالها الإنسان على العالم من حوله، وعليه تتلخص أهداف الاستماع في قدرة المستمع على استخلاص الفكرة العامة التي دار حولها الموضوع وكذلك العناصر أو الأفكار الجزئية التي تكون منها الحديث، كما يمكنه تصنيف المادة المسموعة حتى يتكون عنده الفكر الاستنتاجي، وبالتالي الحكم على ما يسمعه وتقييم محتواه.

«تتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المراحل التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب وعلى المراحل العمرية المتتابعة»[2].

لذا يجب تدريب التلاميذ ليس على السماع فحسب وإنما على الاستماع والإنصات وقطع الطريق أمام الشرود الذي يعيق بل يقطع اسمرار هذه العملية، عن طريق شد الانتباه، وجعلهم دائما في جو الموضوع بتوجيه الأسئلة المباشرة أو إحداث حركات معينة من المعلم، تفعل التركيز، خاصة إذا علمنا أن الاستماع «يأخذ نصف الوقت المخصص للدراسة في المدارس الثانوية، فالموقف التعليمي في المحاضرة أو المناقشة، يعتمد اعتمادا

1 – ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 130.

2 – ينظر : المرجع نفسه، ص:130

كبيرا على الاستماع الواعي الناقد، ومهما علا أمر الوسائل التعليمية ومهما كثرت الوسائل التقنية في العملية التعليمية فإن الاستماع ما زال يلعب أهم الأدوار في أكثر البلدان تقدما»[1].

إذا تتبعنا هذه المهارة وجدناها الركيزة التي تقوم عليها كل الفنون الأخرى، والمتعلم في حياته يوظف هذه المهارة أكثر من غيرها، حيث أنه يستعمل الاستماع في حياته اليومية، فهو مهارة الاتصال.

كان للاستماع الدور الفعال قبل ظهور الكتابة، إلا أنه علينا أن نميز بين «نوعين من الاستماع يستعملان في الحياة اليومية استماع إيجابي واستماع ناقد، فالأول يتطلب رد فعل ذكي، فعندما نستمع ونحن نشترك في محادثة مثلا فنحن نأخذ في اعتبارنا الحاضر والماضي والدقة وأما الثاني فيتطلب تقديرا ناقدا، فعندما نستمع لنتعلم فنحن نحلل تلك المعلومات لنستعملها مستقبلا ومن ثم ننقدها لنختار منها ما يكون مناسبا، والفهم التام في هذه الحال يكون أساسيا»[2].

بما أن السمع يحتل المكانة المرموقة بين الحواس، فإن الوظيفة التي يؤديها تكون على رأس الوظائف، وبالتالي يكون الاستماع أهم المهارات وقائد فنون اللغة، إذ لا نتوقع من إنسان لا يسمع أن تكون مهاراته الأخرى جيدة إلا في الحالات النادرة.

2-2-مهارة الأداء الكلامي:

هو المرحلة الثانية بعد الاستماع، فالإنسان كما هو معلوم يوظف حاسة السمع وهو جنين ويستمر في توظيفها مع ظهور النعمة الثانية وهي الكلام. ويقصد بالكلام أو التحدث

---

1 – راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط02، 2007م، ص: 97.

2 – محمد صلاح الدين مجاور، طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة–مصر، 2000م، ص: 95.

«القدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية والمواقف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية مع سلامة النطق وحسن الإلقاء»[1].

إذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم كما ذكرنا، فإن الكلام وسيلة للإفهام، والفهم والإفهام طرفا عملية التواصل، والكلام هو القدرة على الاستخدام الصحيح للغة، بينما يقصد بالتحدث القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها.

احتلال الكلام للرتبة الثانية بعد الاستماع جعلت منه أحد أهم أشكال الاتصال اللغوي، ويعد الوسيلة الأساس في التعبير الشفهي، ولهذا تحرص البرامج التعليمية على ضرورة الاهتمام بهذه المهارة خاصة في المراحل الأولى، وتدريب التلميذ على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق. كما يدرب التلاميذ على حسن الإلقاء «فإن على المناهج أن تعطي التعبير الشفوي أو التحدث كل الوقت في المراحل الأولى وتزداد أهميته في المراحل الموالية ليتعادل مع التعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية والثانوية»[2].

-أهداف الأداء الكلامي:

إذا كانت الغاية من الكلام التعبير عن الأفكار والأحاسيس التي تجيش في النفس وإبرازها إلى الوجود الفعلي، فإن تحقيق ذلك يتطلب من المتحدث أو المتكلم أن يحسن التحدث ليكون كلامه واضحا، أي أن الموقف يتطلب حسن الإلقاء والتحدث بطلاقة ودون تكلف، وأن تكون للتلميذ الجرأة الكافية في الاسترسال في الحديث. لهذا لابد من تنمية الثروة اللغوية والتمكن من ترتيب الأفكار، وحسن الهجاء والنطق السليم حتى يصل التلميذ إلى التعبير عن المواقف التي يريد التعبير عنها، ومن أهم أهداف التحدث:

«-القدرة على التكيف مع ظروف المستمعين من حيث السرعة التي يتحدث بها ومستوى مادة الحديث، أي مراعاة الجو العام الذي يَتحدثُ فيه.

---

1 - علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 151.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 153.

-التعبير عن الأفكار دون إطالة مملة ولا إيجاز مخل.

-القدرة على التحدث في ندوة لفترة معينة بثقة ودون تلعثم.

-القدرة على التعليق على الأخبار والأحداث، وعلى المداخلات.

-القدرة على 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].

وللوصول إلى هذه الغايات والأهداف وحتى ينجح المتكلم في حديثه لابد أن تكون له ثقافة واسعة وأن يمتلك الثروة اللغوية الكافية التي تمكنه من الاسترسال في الحديث دون انقطاع، وأن يحسن ترتيب أفكاره، ويمتلك وسائل التأثير في السامع حتى يشده إليه. كما أن التحكم في زمام اللغة يحتاج إلى التمكن من قواعد النحو والصرف. وبهذا فالتحدث ليس مهمة سهلة كما قد يتوهم البعض، فلكي يؤتي الحديث ثماره لابد أن تكون للمتحدث القدرة على الخوض في جميع المجالات، وهذا يحتاج إلى عمق تفكير وتحكم في زمام اللغة فيحسن الصياغة الجيدة وينتقي العبارات والتراكيب الملائمة للموقف والسياق. ومهما يكن نوع الحديث، فإن المعلم عليه أن يراعي ما يلي:

«-أن تكون موضوعات التحدث من اختيار التلاميذ وهذا من شأنه تسهيل العملية، لأن حديثه عن موضوع يجهله أو معرفته به قليلة يجعل مشاركته ضئيلة أو منعدمة.

-تجنب إكراه التلاميذ على التحدث عن الموضوعات التي لا يستمتعون بحكايتها.

-تنويع الموضوعات لأن الأذواق مختلفة لذا عليه أن يحاول إرضاء أذواق العدد الأكبر، ويستحسن أن تكون الموضوعات نابعة من حياة التلاميذ ومن اهتماماتهم.

---

1 - علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 155.

-التركيز على المعاني أكثر من التركيز على الألفاظ، حتى لا يكون الحديث هشا ويتحول إلى مباراة في الألفاظ.

-عدم مقاطعة التلميذ أثناء حديثه، فالانطلاق في الحديث مهارة ينبغي تشجيعها، لها الأولوية في سلم المهارات الشفوية، والمقاطعة المستمرة تحد من قدرة التلميذ على الانطلاق في الحديث»[1].

لكي يضمن المعلم حديثا ناجحا ومفيدا عليه أن يحسن إدارة الحديث بين التلاميذ، وأن يدربهم على القراءة الجهرية التي تنمي مهارة التحدث ومهارة الاستماع، مع السهر على تقويم النطق سواء تعلق الأمر بمخارج الحروف أو بالناحية اللغوية (الإعراب). فالحديث إذاً عن الاستماع والكلام يقودنا بالضرورة إلى الحديث عن القراءة.

2-3- مهارة القراءة:

من البديهي أن عملية الاستماع سابقة لمهارة القراءة «فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام، وفهم التلميذ للتدابير والعلاقة بين الكلمات في اللغة المنطوقة يجعله أكثر حساسية لنفس هذه الأشياء في اللغة المكتوبة»[2]. وهكذا ندرك أن العلاقة بين الاستماع والقراءة علاقة وثيقة، لأن الاستماع الواعي يجعل التلميذ يتعلم التعبير الجيد ويتقن الكثير من المعاني التي تسهل عليه عملية القراءة. ولا ترتبط القراءة بالاستماع فحسب بل لها ارتباط وثيق بالكتابة كذلك، والعلاقة بينهما علاقة تكاملية فالمستمع الجيد متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد. والقارئ الجيد مستمع جيد، ومتحدث جيد، وكاتب جيد...ومن هنا نصل إلى القاعدة الذهبية وهي أن اللغة ليست مجرد وسيلة أو وعاء وإنما منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال وقد قيل أن «القراءة تعرفٌ وفهم واستبصار، والمقصود بالتعرف الإدراك البصري والرؤية بالعين والتمييز الذي يصاحب عادة التفكير

1 - علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 164

2 - المرجع نفسه، ص: 170

والتدبر في الرموز المطبوعة أي تحويل الكلمة من رمز لا معنى له إلى كلمة ذات دلالة»[1].

نشاط القراءة «تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة وتشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة إلى القارئ، وعلى هذا الأخير أن يفك هذه الرموز ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها وإنما يتعدى إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز.

فالقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنقل إليه. وهي ليست مهارة آلية بسيطة، كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة، إنها أساسا عملية ذهنية تأملية.إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات»[2].

القراءة إذاً ليست مجرد تعرف بصري للرموز المطبوعة وإنما تصير قراءة بالتدبر وإدراك المعاني وفهم العلاقات بين الحروف والكلمات والجمل بل وما بين السطور من معانٍ خفية واحتمالات ضمنية. ثم أن العلاقة بين القراءة والكتابة وطيدة فالكتابة ما هي إلا تصوير أو رسم اللغة المنطوقة على ورقة بيضاء. ولكي تنمو المهارات اللغوية ويتم التغلب على صعوباتها ينبغي مراعاة ما يلي:

«-إن فهم القراءة لا يعني اكتساب التلميذ آليات القراءة فقط، وإنما يعني التعرف على المادة المقروءة وفهم محتواها والتفاعل معها، ثم استخدام نتائج خبراته من القراءة في حياته وفي حل مشكلاته.

-يجب تعد المواد اللغوية بحيث تناسب طبيعة كل مرحلة من مراحل التعليم.

---

1 - ينظر: علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 171- 177.

2 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها، صعوباتها، دارالفكرالعربي القاهرة، مصر، ط01، 2004م ، ص: 184.

-مراعاة خصائص اللغة العربية والاستفادة من عوامل تسهيل عمليتي الاستماع والقراءة»[1].

رغم التقدم الذي يشهده العالم في جميع المجالات وبخاصة المجال التكنولوجي، إلا أن القراءة لم تفقد أهميتها، ومازال المقروء يحتل درجة عالية ويحظى بالاهتمام، ولم يتراجع دور القراءة في عمليتي التعليم والتعلم، ذلك أنها عملية مركبة من الاستماع والكتابة والكلام. وقد ازداد اهتمام الباحثين بها في النصف الثاني من القرن العشرين، وحاولوا التركيز عليها لأنها أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات وإصدار الأحكام والتفكير الناقد، بالإضافة إلى التركيز على عنصر الاستماع الذي يرافق عملية القراءة، ومنهم من ساوى القراءة بالتفكير.

-أنواع القراءة

صنفت القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أنواع هي:

-«**القراءة الصامتة:** وهي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين، أي إن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها ولذلك تسمى القراءة البصرية.

«وقد اثبت هوي (Huey) أن الذي يقرأ قراءة صامتة يكون أكثر سرعة من الذي يقرأ قراءة جهرية في اختبار على خريجي الجامعات حيث تراوحت سرعة القراءة الصامتة 5.36 ك/ثا في الظروف العادية، وعند القراءة بأقصى سرعة بلغت النتائج 8.21ك/ثا، في حين قابلت النتيجة الأولى في القراءة الجهرية 3.55ك/ثا، وفي النتيجة الثانية. 58ك/ثا.

ويعلل (Buswell) سبب البطء في القراءة الجهرية بأن تحكم الحبال الصوتية في النطق يجعل القارئ غير قادر على السير بسرعة أكثر مما تسمح له تلك الحبال، وأن

1 - علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، ص: 173.

سرعة العين في حركتها على السطر أكثر من سرعة الصوت أو النطق»[1]. ففي القراءة الجهرية تقل سرعة انتقال العين على السطر وبالتالي تقل سرعة القراءة. وفهم المقروء قراءة صامتة أكثر ودرجة الاستيعاب أقوى.

«-**القراءة الجهرية:** هي القراءة التي ينطق القارئ فيها بالجمل والمفردات المكتوبة صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة في المعاني التي تضمنتها.

-**قراءة الاستماع:** وهو نشاط لغوي يأتي بعد الكتابة والمحادثة. فالاستماع وسيلة أساسية للتعليم، وهذه الطريقة تساعد التلاميذ على التعرف على صوت الحرف وأشكاله المختلفة، إلا أنها تتطلب إعدادا خاصا من المعلم، وقدرة كبيرة على استخدام الوسائل التعليمية»[2].

المتأمل لهذه الأنواع يدرك أن لكل نوع مزايا وعيوب، فإذا كانت القراءة الصامتة تتميز بالسرعة فإن التلميذ يحتفظ بأخطائه سواء كانت صوتية أو تركيبية... ولهذا فإن هذا النوع من القراءة قد يصلح لمطالعة الكتب لا للنصوص أو أن تكون سابقة للقراءة الجهرية في ما يعرف بالقراءة المفسرة أو الموجهة. وللقراءة الجهرية مزاياها وعيوبها أيضا، فمن محاسنها أنها تدرب التلاميذ على إجادة النطق والكشف عن عيوبه عند التلميذ، كما تشجعهم على الجرأة والحديث. لكن من مساوئها أنها لا تغطي الأعداد الهائلة التي تضمها أقسامنا مما يجعل الاهتمام بعدد قليل، وفي أوقات محدودة كقراءة النص الأدبي أو النص التواصلي أو أمثلة درس القواعد أو البلاغة أو العروض، وتكون بعد قراءة المعلم القراءة النموذجية.

إذا نظرنا إلى القراءة من حيث الهدف أو الغرض فهناك القراءة التي ترتبط بالدروس وحل المشكلات وهي ضرورية في العملية التعليمية. وهناك القراءة التي تكون

---

1 - ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، ص:63، 64.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص:63-64 .

للاستمتاع والترويح عن النفس وهي التي يطلق عليها المطالعة غايتها تنمية القدرات اللغوية دون أن ترتبط بنشاط أو درس معين.

-الفرق بين القراءة والمطالعة:

«قد يعتقد البعض أن القراءة هي المطالعة، وهذا الخلط نلحظه حتى في الكتب المقررة إذ أنها لم تفرق بين القراءة المفسرة والمطالعة الموجهة، إلا أن هناك فروقا دقيقة بين المفهومين من حيث الهدف والموضوع وحتى الشكل»[1].

-من حيث الهدف: إن القراءة تهدف إلى تنمية المهارات الرئيسة كمعرفة المفردات والجمل، وإتقان القراءة الجهرية، وإثراء معجم التلاميذ اللغوي وذلك بإثراء ثروتهم من الكلمات والتراكيب والأساليب والأفكار، وتقويم ألسنتهم وتعويدهم جودة الإلقاء وحسن الأداء، واستغلال المادة المقروءة، بحيث يوظفها في حل مشكلاته.

في حين أن المطالعة تهدف إلى تعزيز تلك المهارات وتأكيدها ودعمها وترسيخها في الأذهان مع غربلتها ونقدها وحث المتعلم على استخدام المصادر وتعريفهم ببعض الآثار الأدبية التي تحبب إليهم مداومة الاطلاع وتنمي قدراتهم المعرفية وترقي مهارته الكتابية، وتوسع معلوماتهم في شتى مجالات الحياة وتهذب أذواقهم.

- من حيث الموضوع: إن موضوعات القراءة تشمل نصوصا قصيرة، لها علاقة عادة بالمحور التعليمي، تتصف بلغتها الأدبية السهلة اليسيرة. وأما موضوعات المطالعة فتكون أكثر رقيا وأشمل موضوعا إذ تختار من الأعمال الأدبية العربية والعالمية (روايات، سير، قصص، مسرحيات...) وغالبا ما تكون آثارا تتميز بتنوع موضوعاتها، تدفع التلاميذ إلى التفكير وترقي خيالهم.

- من حيث الشكل: النص القرائي يكون أقصر من مثيله في المطالعة، ولذلك فطريقة تدريس القراءة تختلف عن طريقة تدريس المطالعة. إن نشاط القراءة يكون في

1 - ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية، ص: 44، 43.

الغالب مع الأقسام الأولى (الابتدائي)، بينما المطالعة يكون في الأقسام العليا (متوسط، ثانوي).

2-4- مهارة الكتابة:

الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام تنتمي إلى المهارات الإنتاجية، بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ويعرف أفكار غيره، بها تسجل الوقائع ويحفظ التراث لذلك ينبغي تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة السليمة إملائيا مع إجادة الخط لأنه "حلية كتبكم"، كما قال عبد الحميد الكاتب. وقد اهتم العرب بالكتابة العربية منذ العصور القديمة من ناحية الشكل وقواعد الإملاء ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار(حركات الإعراب).

انصب الاهتمام بالدرجة الأولى على المصحف الشريف، فكان منه المنطلق.

إذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي كما أشرت سابقا، فإن الكتابة عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من الخطاب الشفهي إلى نص مطبوع. أي أنها عملية معكوسة، إنها تركيب للرموز بهدف توصيل رسالة إلى القارئ يبعد عن الكاتب مكانا وزمانا. وعند" تقويم طريقة كتابة الفقرات يقترح جونسون (Johnson) معيارين الأول يسميه التماسك اللغوي (cohésion)، ويقصد به مدى ترابط الجمل لتكون بنية لغوية صحيحة ولتشكل وحدات لغوية أو نحوية. والثاني يسميه الترابط المنطقي (cohérence) ويقصد به طريقة تنظيم هذه الجمل لتشكل وحدات ذات معنى.

- أنواع الكتابة:

ميز بروجرز (Ch. Brogers) (الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى) بين ثلاثة أنواع رئيسية للكتابة هي:

-«**الكتابة التعبيرية:** فيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية، يبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب وهو ما يسمى بالكتابة الإبداعية.

-**الكتابة المعرفية:** فيها يستهدف الفرد نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به. وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيرا تحليليا وقدرة على إكساب معنى لأشياء لا معنى لها في حد ذاتها. وتفقد الكتابة المعرفية أهميتها إذا لم تتضمن معلومات وحقائق، وهو ما يسمى بالكتابة الوظيفية.

-**الكتابة الإقناعية:** تتفرع من الكتابة المعرفية حيث يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ بوجهة نظره مثل المحاججة وإثارة العطف، إنه يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق وربما إلى الدين لإقناع القارئ برأيه»[1].

فالكتابة إذاً ليست مجرد رصف للكلمات والجمل والعبارات لتشكيل فقرة أو نص، إنها عملية إبداع، عملية نسج وتفكير، لذا على المعلم أن يعرف أبعادها وأغوارها، وأن يدرب التلميذ على أن «يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ وما الذي أود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة»[2] ليشكل لديه رؤية واضحة يبني عليها مستويات تفكيره في كل موقف من مواقف حياته.

3-1- مفهوم التمرين

-**لغة:** عرف التمرين في معجم "لسان العرب" على أنه التليين وهو مشتق من الفعل الثلاثي مرن حيث يقول: «مرن يمرن مرانة ومرونة: وهو لين في صلابة. ومرنته ألنته وصلبته، ومرن الشيء يمرن مرونا إذا استمر. ويقال مرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت... ومرن على الشيء يمرن مرونا ومرانة: تعوده واستمر عليه، مرن

1 - رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص: 190-191.

2 - المرجع نفسه، ص: 191.

على كذا يمرن مرونة ومرونا درب، ومرنه عليه فتمرن: دربه فتدرب»[1]، أما في "القاموس المحيط" فقد ورد على أنه «مرن على الشيء مرونا ومرانة، تعوده ومرنه تمرينا فتمرن، دربه فتدرب»[2].

وجاء تعريفه في معجم "الوسيط": «مرن فلان على الأمر عوده ودرب ليمهر فيه، وتمرن على الشيء، تدرب عليه وتعود»[3]، وما نستخلصه من خلال إيراد مجمل التعاريف السابقة أنها تركز على أن المعنى اللغوي للجذر "مرن" هو: الممارسة والتكرار لاكتساب العادة، وأن كلمات المواظبة، الممارسة، التدريب، التكرار، تحمل معنى التمرين.

-**اصطلاحا:** إن المتصفح للمراجع والقواميس في حقل تعليمية اللغات يلاحظ تداخل واشتراك عدة مفاهيم في دائرة مفهومية واحدة، فالتمرين (Exercice) والاختبار (Test) والتقييم (evaluation) كلها مصطلحات تلتقي في نقطة معينة مفادها تحديد مدى المعرفة أو المهارة التي حصلها المتعلم خلال مسيرته التعليمية، إلا أنها تتمايز فيما بينها تمايزا واضحا[*]. وبالتالي فمن الواجب العودة إلى أحد المعاجم المتخصصة للوقوف على المفهوم، الدقيق للتمرين (Exercice) والمتمثل في "معجم تعليمية اللغات" (Dictionnaire de didactique des langues) حيث يحدد هذا المعجم مصطلح التمرين على أنه «كل نشاط، منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل،

1 – ابن منظور، مادة (مرن) المجلد الثالث، تحقيق: عامر أحمد حيدر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003م، ص: 496.

2 – القاموس المحيط، مادة (مرن) تحقيق: أبو الوفا نصر الهوريني، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2007 م، ص: 1242.

3 – مجمع اللغة العربية، مادة (مرن) ج1، مطابع دار المعارف، القاهرة، ط، 02،، د.ت، ص: 96.

واستعمالها أو توظيفا بكيفية ناجعة»[1]، وما يمكن استجلاؤه بوضوح من خلال هذا التعريف ما يلي:

أ.التمرين هو نشاط يشارك فيه المتعلم (المتدرب) على نحو إيجابي فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يدفعه من خلال سلسلة من فرص التمرن ومحاولات التكرار الواعية والخلاقة كي يكون إيجابيا متلقيا ومنتجا في آن واحد.

ب.خضوع التمرين إلى مقاييس علمية مضبوطة، ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلم، ورغباته فضلا عن كيفية إجرائه وأشكال القيام به مثل: الانتقاء والترتيب والتدرج للوصول إلى تحصيل لغوي ناجح.

ج. يدور التمرين دائما حول صعوبة لغوية واحدة معينة تتناسب وحاجة المتعلم إليها، ويكون التمرين فرصة للترسيخ والتعلم.

د. التمرين أداة لترسيخ المعلومات المعروضة من ذي قبل وفرصة لتوظيفها بكيفية ناجعة، فهو «وسيلة لتحقيق هدف تربوي محدد، كالإلمام باللغة وتنمية التعبير اللغوي»[2].

نجد من ناحية أخرى كلا من ر. بوركيي (R.Porquier) و"ه.بيس" (H.Besse) ينظران إلى التمرين على أنه «لا يدور سوى حول معطيات سبق التعرض إليها من قبل في مرحلة عرض الدرس وليس من وظيفته إدراج معطيات جديدة للتعلم، الأمر الذي يجعل لغة التمرين ومفرداته في عداد ما سبق اكتسابه»[3] ومن خلال هذا التعريف، نستنتج أنهما يحصران وظيفة التمرين في التدريب على معطيات سبق تقديمها من قبل في حصة

1 –R.Galisson/D .Coste, Dictionnaire de didactique des langues, librairie Hachette, Paris, 1976, p202.

2 – ينظر: محمد صاري، بحث حول التمارين اللغوية، مفتشية التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية، الطور الثالث، مقاطعة ورقلة، 2002–2003، ص:97.

3 – H. Besse / R. Porquier ، Grammaire et didactique des langues ، hatier credif، Paris ، ، 1984p.121 . .

العرض وقد اكتسبها المتعلم، وفي تثبيت هذه المعلومات، وبالتالي فهما يقللان من فائدة التمرين بحصرهما مهمته في تكرار ما اكتسبه التلاميذ تكرارا آليا، ويلتقي هذا التعريف مع ما ورد في معجم "علوم التربية" الذي يعرف التمرين على أنه «مهمة لغوية ذات طابع تكراري ومجزء يكون موضوعها الجانب التقليدي في اللغة وهدفها تكليف المتعلم بمهمة لغوية قصد تثبيت أو تطبيق ما اكتسبه»[1].

نستخلص من التعريفين السابقين مايلي:

أ. التمرين ذو طابع تكراري، فالجواب محدد ومتشابه بين أفراد القسم.

ب. ذو طابع تجزيئي، يقوم على جزء من مكونات اللغة.

ج – لا يأتي بعناصر جديدة، وإنما يتدرب المتعلم على ما اكتسبه سابقا.

د – يهدف إلى تثبيت وتطبيق ما عرض من ذي قبل.

وبالتالي، فإن حصر هدف التمرين في تكرار ما سبق اكتسابه أمر يعتريه النقص، لأن خاصية التكرار تنطبق فقط على التمارين الآلية –كالتمارين التركيبية– مثلا إلا أن هناك أنواعا كثيرة من التمارين تدرب التلاميذ وتكسبهم القدرة على التصرف في بنى اللغة كالتمارين التحويلية، وتمارين تنمي ملكة التلاميذ التعبيرية كالتمارين التبليغية والإنشائية.

مما تقدم «يمكن اعتبار التمرين وسيلة مهمة من وسائل التعلم والتعليم، ووسائل التبصير والتوضيح كذلك نظرا لما يلعبه من دور هام في العمل الترسيخي لاكتساب الملكة اللغوية من جهة، وفي عملية تبليغ وإيصال المعلومات النظرية من جهة أخرى»[2]. ونقصد بعملية التبليغ مطابقة الكلام لمقتضى الأحوال التي ينشأ فيها المتعلم وليس فقط

---

1 – عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، ص: 131.

2 – ينظر: عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1973م، ص: 65–76.

الاقتصار على الجوانب اللسانية التركيبية، وبالتالي تكتسب اللغة وتتحقق عند اكتساب أوجه استعمالها وأساليبه وقواعده الاجتماعية الثقافية (socio–culturelle).

التمرين إذن يعتبر جوهر العملية التعليمية نظرا لأهميته في ترسيخ التعلمات من خلال عملية التعلم، أن التمرين «باعتباره تقنية خاصة بالاكتساب يتعدى الجانب المظهري المتمثل في التنويع الشكلي وهو يعد مكونا رئيسيا في كل الطرائق اللغوية، على اختلاف مشاربها اللسانية والمنهجية»[1].

الجدير بالذكر الإشارة إلى مفهوم كل من الاختبار والتقويم لتفادي اللبس، فالاختبار (Test) إنما يعني كما ورد في معجم تعليمية اللغات: «كل وسيلة للقياس تتمثل في إجراء اختبار واحد أو عدة اختبارات ترمي إلى تحقيق غرض محدد، كما أنها تقترن بعملية التنقيط (Notation) وفق مقاييس محددة، وحسب عملية إحصاء دقيقة»[2]، وتوجد أنواع عدة للاختبار، نكتفي بالإشارة إلى أهمها وهي أربعة أنواع:

اختبارات تحديد الكفاءة (Tests d'aptitude) واختبارات ضبط المستوى (Tests de Niveau)، واختبارات مراقبة المستوى (Tests de Contrôle) واختبارات مراقبة مدى التقدم (Tests de progrès)[3].

«أما مصطلح التقييم (Evaluatuion) فيحمل معنى واسعا حيث يشمل كل أصناف القياس والاختبارات التي من شأنها المساعدة في تحديد مستوى المتعلم وحصيلته معارفه في مرحلة معينة أو موضوع معين، لمعرفة مردودية طريقة تعليمية أو وسائل تربوية وتدريسية ما»[4]، وبالتالي قد يشمل التقييم كل أنواع التمارين والاختبارات بل ومناهج

1 – Vigner, Gérard, L'exercice en français langue étrangère, étude de linguistique appliqué, Paris,1982, p:71.

2 – Ibid, p:559.

3 – Ibid, p: 560.

4 –Ibid, p: 198.

البحث الخاصة بالمقارنات من خلال استعمال طرق خاصة بذلك تتميز بالكفاءة والانسجام وبالمردودية ونحو ذلك، وإذا كان هذه أهداف التمارين اللغوية فماهي مصادرها؟.

-مصادر التمارين اللغوية:

تتنوع المصادر التي تمدنا بالتمارين اللغوية ونذكر منها:

«- تمارين متوافرة في كتاب التلميذ.

- تمارين مأخوذة من كتاب العلم.

- تمارين من إعداد الأستاذ.

- تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في إطار مؤسسة تربوية واحدة»[1].

يمكن الاستعانة بمصادر أخرى، لإعداد التمرين خارج المحيط التعليمي إذا كانت محتوياته تفيد العملية التعليمية التعلمية.

- انجاز التمارين:

يمكن أداء تمارين اللغة على النحو الآتي:

«- يقوم بها تلميذ واحد.

- تقوم بها مجموعة من التلاميذ.

- يقوم بها التلاميذ إما في الصف وإما في المنزل»[2].

ومراقبة هذا الانجاز لمختلف التمارين تستثمر لقياس مدى إدراك المتعلم للتعلمات المستهدفة.

---

1 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 77.

2 - المرجع نفسه، ص: 78.

- مواضيع التمارين:

تتناول التمارين مواضيع عديدة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

«- تمارين في الصرف.

- تمارين في الإملاء.

- تمارين تتصدى للبنى اللغوية.

- تمارين تتناول التحويلات في الجمل.

- تمارين مختصة بالتعبير الشفهي.

- تمارين مختصة بالتعبير الكتابي.

- تمارين المحادثة»[1].

- ما يطلب القيام به من خلا ل التمارين:

تتنوع المتطلبات من تمرين لآخر، وتدور في مجملها حول:

«- تمييز بعض الكلمات.

- ذكر الخصائص الإعرابية.

- تبيين بعض الأسباب الموجبة لبعض القضايا الصرفية.

- تطبيق قاعدة معينة.

- تحليل أو إعراب جملة معينة.

- تصنيف الجمل وتعداد أنواعها.

- تركيب جمل انطلاقا من كلمة أو بنية تركيبية.

---

1 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 77-78.

- وضع كلمة في المكان المناسب.
- تغيير الزمن في النص.
- إجراء تحويل معين.
- دراسة توزيع الفئات.
- توسيع ركن كلامي معين »[1].

3-2-أشكال التمارين اللغوية:

تنقسم التمارين اللغوية من حيث أداء التلاميذ لها إلى قسمين:

- تمارين كتابية - تمارين شفهية

- التمارين الكتابية:

إن التمارين الكتابية جزء لا يتجزأ من الدرس، ومرآة تعكس نشاط المتعلمين ومستواهم، هدف إلى مايلي:

- «تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم.
- تربي في التلاميذ دقة الملاحظة، وتنظيم الأفكار وترتيب الذهن.
- تغرس في نفوسهم حب النظام والترتيب والتنسيق.
- الوقوف على مستوى كل تلميذ بدقة وعلى مبلغ نشاطه واستفادته من دروس القواعد»[2].

---

1 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 78.

2 - ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط6، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004 م، ص: 223-224. وطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2005م، ص: 153-154.

وللسير في التمارين الكتابية يتبع المعلم الطريقة التالية:

أ – «يطبع المعلم التمرين طبعا متقنا، ويوزع على المتعلمين بنظام، أو يكتب الأسئلة على سبورة إضافية أو يملي على التلاميذ.

ب – يناقش التلاميذ في القاعدة النحوية المتصلة بالتمرين، ثم مطالبتهم بقراءة التمرينات وحلها»[1].

ج – يجيب التلاميذ عن الأسئلة في كراساتهم مع ملاحظة جودة الخط والنظافة وتنسيق الإجابة.

ومن الواجب في التمرين الكتابي ألا يشرح المعلم أو يناقش تلاميذه حول الإجابة الصحيحة إلا بعد أن يجيب عنه التلاميذ وحينذاك يرشدون إلى أخطائهم ويقومون بتصويبها بحيث يتمكن التلميذ من الرجوع إلى الحل عند الحاجة.

– التمارين الشفوية:

تعد التمارين الشفوية إحدى الوسائل التي يصبح فيها توظيف البنى اللغوية «مهارة لا تحتاج معها إلى كثير من التأمل والتفكير»[2] وهدف التمارين الشفوية إلى تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة، «وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه، لنجعل مراعاة الطلبة لقواعد النحو عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع»[3] ويمكن أن نجمل فوائد التمارين الشفوية في النقاط التالية:

– وقوف المعلم على مواطن الضعف عند التلاميذ، والأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في دروس القواعد، فيعيد شرحها وتبسيطها لهم حتى تستقر في أذهانهم.

---

1 – ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 224، وينظر كذلك: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2000 م، ص: 136.

2 – طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 153. ينظر كذلك: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 221.

3 – ينظر:حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 221.

- تثبيت القاعدة لما فيه من مناقشات عامة متنوعة.

- تعويد التلاميذ النطق الصحيح والتعبير السليم.

- يساعد في تشجيع التلاميذ ويحبب قواعد اللغة إليهم.

- يثير المنافسة بين التلاميذ وفي ذلك تعويد لهم على إجادة التعبير والتفكير.

وبالنسبة لطريقة السير في تطبيق التمارين الشفوية فتكون من خلال إتباع المعلم الخطوات التالية:

أ- «يطرح المعلم أسئلة واضحة ومفهومة، أو يقوم بكتابتها على السبورة

ويكلف أحد التلاميذ بقراءتها قراءة واضحة وسليمة، ليترك لهم المجال للتفكير، وتبدأ عملية التدريب.

ب- تكون الإجابة شفويا على السؤال المقروء جزءا جزءا، وفي أثناء ذلك ينبه التلاميذ إلى مواطن الخطأ في الإجابة، على أن يكون تصحيح من عمل التلاميذ أنفسهم

ج- يوضح المعلم لتلاميذه ما يصعب عليهم الإجابة عنه بأن يعيد لهم شرح القاعدة التي تتصل بالأسئلة التي عجزوا عن فهمها.

د - يترك التلاميذ أحرارا، ولا يتدخل المعلم إلا إذا اقتضت الحاجة حتى يكون التمرين الشفوي مفيدا.

ه - تكون إجابة التلاميذ بلغة فصيحة سليمة، تتناول كل جزء مطلوب في السؤال»[1].

و- ويعد التمرين الشفوي حسب بعض الباحثين أعظم نفعا للتلاميذ من التمرين الكتابي وذلك «للاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ، الأمر الذي يمكن من الإرشاد

1 - ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 223.

والتوجيه والتقويم، بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، كما يوفر للتلميذ وفرة التدريب، وتنوع التمرينات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري»[1].

3-3-مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللغات:

إننا لا نبتعد عن الحقيقة إذا قلنا أن التمرين هو جوهر العملية التعليمية ذلك أنه يمثل التطبيق العملي لعملية تعليم اللغة، وفي هذا الصدد يقول "برنر" (Burner) كما ينقل عنه رشدي أحمد طعيمة: «لتعلم متعلما في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها. إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في تحصيل المعرفة، إن المعرفة عملية وليست ناتجا»[2]، وبذلك يعد التمرين وسيلة مشاركة فعالة باعتباره أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال وجاد على بناء المعرفة لدى المتعلم، بل وتنمية استراتيجيات التعلم وآلياته لديه بكيفية ناجعة، نظرا لوظائفه المتعددة والمتمثلة في:

-يعد التمرين وسيلة لعرض الدرس، فدوره لا ينحصر في عرض معلومات سابقة

بل يمكن أن نعتبره وسيلة لعرض معطيات جديدة لم تقدم لتلاميذ من قبل فبعد أن تعطى المسائل النظرية في مرحلة الدرس، يقدم درس النحو على شكل مجموعة من التمارين وتترك لهم الفرصة ليكتشفوا البنية اللغوية المقصودة بفعل التمرن والتدريب

1 – فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط02، 2000م، ص: 135.

2 – رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، ع 2، تونس، 1985 م، ص: 32.

المتواصل، حيث أن «أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود، استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها»[1].

وبالتالي فالتمرين وسيلة للشرح والتبصير، يقوم من خلالها المعلم بتعزيز العناصر اللغوية الجديدة التي تم عرضها على التلاميذ بمجموعة من التمارين التي من شأنها شرح

وتوضيح تلك العناصر حتى يتمكن التلاميذ من استيعابها «فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية في حين أن التطبيقات تمثل الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير السليم»[2].

-التمرين وسيلة للترسيخ، ويعد الترسيخ أهم وظائفه، فعن طريق التكرار والممارسة المستمرة للسلوك اللغوي يكتسب المتعلم الملكة اللغوية، لأن الهدف الأسمى للتعلم اللغوي كما يذكر الأستاذ الحاج صالح هو «امتلاك مهارة التصرف في البنى اللغوية حسبما تقتضيه أحوال الخطاب»[3]، وهذا مرهون بمدى توفر فرص للممارسة، ومن ثم فالترسيخ حسب ما يراه الحاج صالح لا ينحصر فقط في بوتقة تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل «في خلق القدرة على التصرف فيها فالتصرف هو العمل في ذوات الكلم والتراكيب والعمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة مستمرة، كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي بدوره وقويت الملكة»[4]، وهذا يصبح التمرين وسيلة لتحويل القاعدة النحوية إلى مهارة لغوية، وفي هذا الصدد يقول حجازي: «فإذا كان تعليم القواعد ضروريا فإن

1 - رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص: 39.

2 - حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 210، وانظر كذلك: عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص: 225. وميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 75.

3 - ينظر: عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 68.

4 - ينظر: المرجع نفسه، ص: 70.

التدريب والتكرار من أجل ترسيخ الأنماط اللغوية الصحيحة من الوسائل التي تحول هذه القواعد من معرفة نظرية إلى تمثل حقيقي»[1].

– يسمح التمرين بتعزيز الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين حيث يسمح لهم بممارسة ما تم تعلمه، وعن طريقه يتم استظهار القاعدة «ومن الخير ألا يسرف المعلم في شرح القاعدة واستنباطها بحيث تستغرق الحصة كلها في شرح القاعدة بل يجب أن ينتقل المعلم إلى التطبيق بمجرد أن يطمئن إلى فهم الطلبة إياها»[2]، حيث أن تدريس القواعد لا يكون له الأثر المرجو إلا بعد الإكثار من «التمرين عليها، لأنه «لا حياة في دروس القواعد بغير التطبيق، فهو الذي يبعث النشاط في المتعلمين ويربي فيهم ملكة الملاحظة، وبه يستقيم الأسلوب وتسلم العبارات من الأخطاء، وتتكون العادات اللغوية الصحيحة والسليمة عند التلاميذ»[3].

– يعتبر التمرين وسيلة للتصحيح والتصويب، حيث يقوم من خلاله المعلم بالوقوف على مستوى متعلميه فيما درسوه والصعوبات التي تعترضهم، فهو بالتالي وسيلة فعالة لتصحيح الأخطاء الصوتية والمعجمية والتركيبية للمتعلمين معتمدين في ذلك على التغذية الراجعة، ذلك أن «تصحيح التطبيق أمام المتعلم من أنجح الوسائل للتقويم، يرى المتعلم خطأه ويساعده المعلم على تصويبه عند عجزه»[4].

–التمرين وسيلة للمراجعة والمراقبة، حيث يلجأ المعلم إليه قبل أن يشرع في الدرس الجديد ويتوصل من خلال إجابات التلاميذ إلى معرفة مدى استيعابهم للدرس المقدم سابقا ومدى جاهزيتهم لتلقي الدرس الجديد.

---

1 – محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، مكتبة غريب، مصر، د.ط، د.ت، ص: 131–133.

2 – راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 113.

3 – عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، د.ط، د، ت، ص: 157.

4 – المرجع نفسه، ص: 137.

نجد بعد كل ما تم عرضه، أنه من الطبيعي أن يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية ومكانا هاما في ميدان تعليمية اللغات «لذلك تخصص الساعات الكثيرة لتمرين المتعلم على استعمال اللغة وتقوية ملكنه اللغوية وتنويع أساليب تعبيره»[1]. وذلك لجعل المتعلم يتلمس تعدد الأساليب التي تتدرج ضمنها المهارات اللغوية والواقع أن الدرس اللغوي كله تمرس ورياضة متواصلة، حيث نجد أن جميع خطوات الدرس تتطلب تمرينات لغوية.

3-4-إستراتيجية وضع التمارين اللغوية:

تعتبر التمارين عنصرا فعالا وحيويا في عملية تعلم اللغة، ولتوازن منهجية التعليم والتعلم ونجاعتها، لابد من عدم الاقتصار على أنواع التمارين المعدة كوسائل للاختبار والتقييم فقط، بل لابد من الاهتمام بتلك التي تعتبر وسائل تبليغ تعليمي، وترسيخ للعادات اللغوية، كما «يقتضي الأمر كذلك أن تقوم عملية التعليم والتعلم على التمارين الخاصة بإدراك العناصر اللغوية وفهم مدلولاتها أو ما يعرف بالجانب التحليلي للغة»[2].

ومن متطلبات التوازن المنهجي في تعليم اللغة، التنويع في أصناف التمارين وفئاتها

دون أن يكون الجانب التحليلي اللغوي على حساب الجانب المهاري الاستعمالي أو العكس، والحقيقية أن وجود تلك الأنواع من التمارين اللغوية جنبا إلى جنب، وعلى درجة من التخطيط والدراسة يعد أمرا منهجيا ضروريا، ولهذا فمن الواجب بناء منظومة من التمارين وفقا لما يستلزمه البعد الحقيقي والموضوعي للتمرين مستوفيا لجملة من المقاييس التعليمية والتدريسية ليتكامل بذلك بناؤها وإعدادها العلمي الهادف.

ونظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها التمارين في حقل التعليمية عامة، وتعليمية اللغات بشكل خاص، وذلك لما تبعثه من نشاط فعال تقوم عليه عملية التعليم والتعلم

---

1 – ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص: 19.

2 – ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الجزائر، 1996 م، ص: 435.

أضحى من المسلمات لدى الباحثين والمتخصصين في هذا الميدان خضوعها إلى منهجية متكاملة الجوانب ومحددة الأركان، وأما المقاييس العلمية والمبادئ الضرورية التي تحددها تعليمية اللغات والتي يجب أن تتوفر فيه فهي:

- تحديد الهدف:

تحديد الهدف يوضح الرؤية ويرسم الخطة لذلك، «ينبغي التحديد المسبق للهدف المرجو من كل تمرين ينوى القيام به، أو وضعه على أحسن ما يكون هذا التحديد من ناحية الدقة والوضوح والبساطة، فهو يساعد المعلم على اختيار النوع المناسب من التمرين، فإذا أراد المعلم مثلا أن يكسب التلاميذ القدرة على النطق الصحيح لمخارج الحروف، فإنه يختار تمرين الإعادة ولتكرار لأنه يناسب هذا الهدف»[1]، كما ينبغي أن يشمل التمرين هدفا واحدا لأنه إذا كان هناك أكثر من هدف، فإن حظوظ النجاح تقل، وقد يحصل من الارتباك ما يعيق الوصول إلى الغاية المرجوة، على نحو يشعر المتعلم بتحصيل جديد يجعله يتفاعل معه وجدانيا ومعرفيا، ويرفع من حوافز التعلم لديه.

- تحديد الكفاءة اللغوية:

يتوجب كذلك التحديد المسبق للكفاءة اللغوية أو «المهارة المراد اكتسابها سواء أكانت مهارة نحوية أو صرفية أو معجمية، أو مهارة إنشاء الكلام (مشافهة أو تحريرا) أو مهارة الفهم (فهم المقروء أو المسموع)»[2]، ولهذا فإن لتحديد الكفاءة اللغوية فائدة كبيرة من خلال تحقيق التوازن في مجال الاهتمام بكل المهارات المذكورة، فلا يتم التركيز على مهارة دون أخرى لتلافي اختلال التوازن فيما بينها.

---

1 – ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، ص: 436.

2 – فتيحة بن عمار "بونقطة"، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح أنماط جديدة بناءا على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، مخطوط، المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية، 2001 م، ص: 125.

- تحديد طريقة الأداء:

يقصد بالتحديد المسبق لطرق أداء التمرين وإنجازه «تحديد ما إذا كان من التمارين الشفوية أو التحريرية أو تمارين القراءة أو الاستماع، وكذلك تحديد ما إذا كان يؤدى بشكل جماعي أو فردي، وهل ينجز فورا (مفاجئ) أو بعد إعداد وتحضير، أو من خلال الاستعانة بالوثائق والمعلم وما إلى ذلك»[1].

- تحديد النشاط المعرفي والعقلي:

حصر مجال النشاط يسمح بعملية التركيز، «حيث يستدعي التمرين استراتيجيات تعلم تعنى مباشرة بعملية التعلم حيث تتوزع فيه النشاطات العقلية والمعرفية بشكل واضح وجلي، على خمسة أصناف أو آليات هي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب»[2]. وهذا يستدعي توزيع هذه الأصناف المعرفية توزيعا متوازنا حيث تشترك كل مكونات منظومته المعرفية في رفع حظوظ النجاح في تعلم اللغة.

- تحديد المحتوى:

يقصد به تحديد مجموع الخبرات التربوية وكذا الحقائق ومختلف المعارف والمعلومات التي يرجى تزويد التلاميذ بها، يضاف إلى ذلك تحديد الاتجاهات والقيم التربوية التي يراد تنميتها عندهم، حيث نجد أ.نيكولاس (A.Nocholas) ونيكولاس سنة1978 يحددون مجموعة من المعايير الخاصة باختيار المحتوى وهي كالتالي:

«أ-**معيار الصدق:** حيث يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا، أصيلا وصحيحا علميا، فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية.

---

1 - الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، ص: 437.

2 - ينظر: جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة، القاهرة، ط01، 1991م، ص: 110-115.

ب-**معيار الأهمية:** يعد المحتوى مهما إذا كان ذا قيمة في حياة التلميذ، بحيث يغطي مختلف جوانب ميادين المعرفة، مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

ج-**معيار الميول:** ويتحقق هذا المعيار عندما يكون المحتوى متناغما مع اهتمامات التلاميذ ورغباتهم، إذا اختير على أساس دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية»[1]، وهكذا تكون استجابة المتعلم إيجابية وتحقق الغرض.

د- معيارالقابلية للتعلم: يمكن أن نقول أن المحتوى في مستوى قدرات المتعلم، إذا كان مراعيا للفروق الفردية بينهم، وذلك مراعاة لمبدأ التدرج في عرض المادة التعليمية.

نخلص مما سبق أن اختيار المحتوى وفق المقاييس المذكورة، يضمن تفاعل المتعلمين وتجاوبهم، وفي هذا الصدد يقول "كارقومار بولين" (Pauline Kergaumard): «إذا أردنا لتمرين اللغة ألا يتحول إلى تمرين ببغائي، يجب على الأطفال أن يفكروا فيما يقولونه، ولكي يفكروا يجب أن يعيشوه»[2]، فاختيار النصوص الملائمة لمستوى التلاميذ وحاجاتهم اليومية له دور إيجابي في العملية التعليمية، وهو مالا يجب إغفاله من طرف واضعي التمارين، ويجب ألا نغفل كذلك اعتبارات أساسية في اختيارها والتي يمكن أن نجملها في:

أ- أن تكون النصوص المختارة معاصرة تتصل بصفة وثيقة بالمواقف الحياتية التي يعايشها المتعلم (من قبيل الموضوعات الخاصة ب: العائلة، المدرسة، السوق و...الخ).

ب- أن تتسم هذه النصوص بالقصر حتى لا ينقضي جل الوقت في شرحها من قبل المعلم «وأن تكون العبارات المختارة ذات فائدة لغوية للتلاميذ ومناسبة لهم من النواحي

---

1 - ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص: 13.

2 -ينظر:المرجع نفسه، ص: 124.

العقلية والنفسية والاجتماعية، وفي كل الأحوال فإن القطع أفضل من الأمثلة والجمل المبتورة، وهذه أفضل من الكلمات المفردة»[1].

- التنويع:

إن مما يجب مراعاته أثناء إعداد التمارين اللغوية التنويع في أشكالها، لتحقيق التوازن المنهجي لعملية التعلم «فلا يعتمد فيها على الإعراب وحد، وأن تدعو التلاميذ إلى التفكير، بشرط ألا تصل إلى درجة التعجيز»[2] فلا يغلب النوع البنيوي على التبليغي مثلا، حيث أن طريق التعليم الناجعة تقتضي وجود كل هذه لأنواع جنبا إلى جنب، فالتمارين البنيوية وخاصة التحويلية منها بأنواعها تكسب التلاميذ الملكة اللغوية النحوية، أما التمارين التبليغية فتكسبهم القدرة على الوصل بين ما تم اكتسابه من بنى لغوية وبين الأغراض التي يمكن أن تؤديها بحسب مقتضى الحال.

-التدرج:

سنة حياتية وهو في العملية التعليمية وأجب ولذلك فان «إعداد التمرين يتطلب مراعاة خاصية التدرج أي الانتقال من السهل إلى الصعب»[3]، ومن التمرين البسيط إلى التمرين المركب، حسب طبيعة التمرين وربما يتناول هذا الأخير أكثر من صعوبة واحدة وهذه خطوة مهمة جدا عند وضع التمارين.

-التقييم:

لا بد من تقييم كل تمرين بعد إنجازه، فمن خلال تقييم أداءات التلاميذ يمكن أن يتدارك المعلم والمتعلم مختلف العناصر والتراكيب اللغوية التي لم ترسخ بعد، فيعطي المعلم تمارين لسد الثغرات والصعوبات عند المتعلم، وفي حال اكتساب العناصر اللغوية

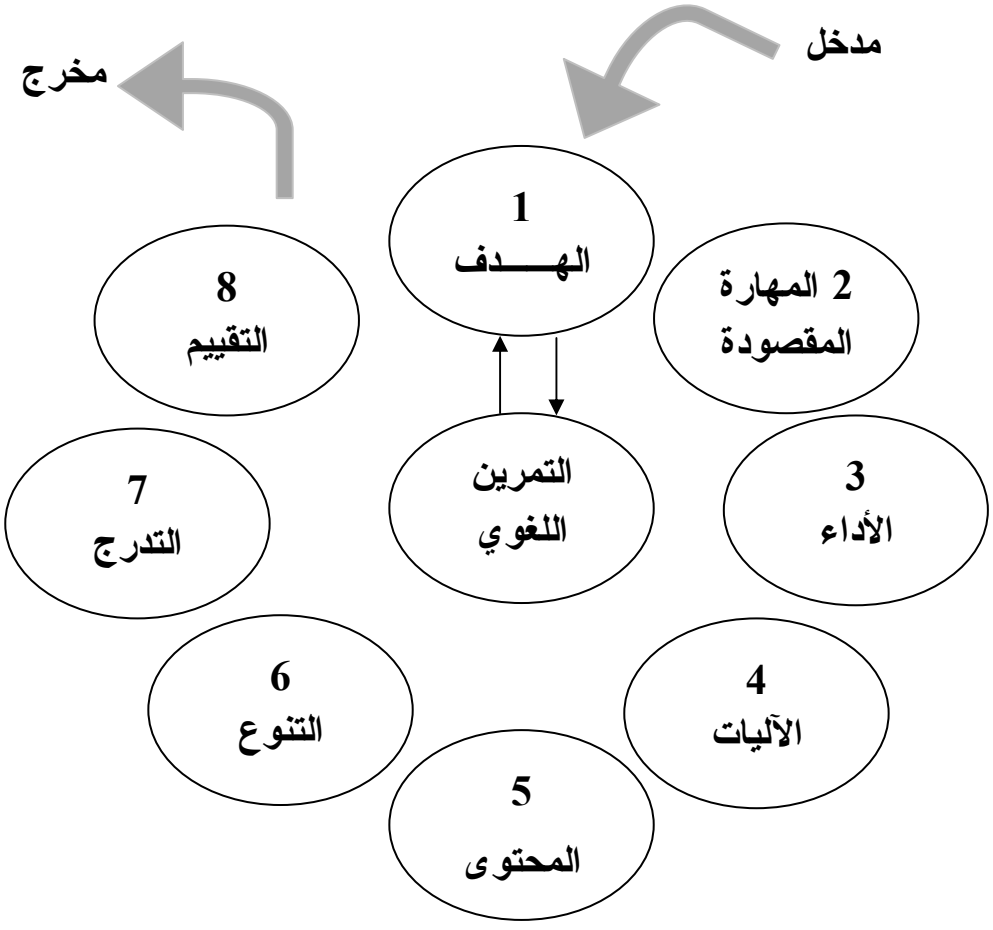
1 – فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص: 135.

2 – حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 221.

3 – ينظر: راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص: 113.

بكيفية ناجعة يعتبر التمرين وقتذاك حافزا للمتعلم ليزيد من نشاطه ويضاعف من مجود لاكتساب واستقبال المعلومات الجديدة.

-ويمكن لنا في هذا المقام تقديم تصور عملي لما يجب أن تكون عليه خطة التمرين وصورته، حيث يكون على شكل دورة لها بدايتها (Input) والتي تتضمن تحديد الهدف من التمرين، ثم الكفاءة أو المهارة اللغوية المرجوة لتليها طريقة إنجاز ذلك التمرين وأشكاله، ثم ما يستدعي ذلك من الآليات المعرفية والعقلية إلى غاية نهاية الدورة أو مخرجها (Out put)، ويتمثل في التقييم أو تحديد المستوى الذي بلغه المتعلم، وفيما يلي توضيح بياني، لما يجب أن تكون عليه صورة التمرين وخطته أو مقاييس بنائه:



مقاييس بناء التمرين اللغوي[1]

1 --ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها ص: 441

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة التعلم، ودرجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويسهم في الحكم على الإجراءات والممارسات المتبعة في عملية التعليم والتعلم، ويساعد التقويم التربوي على التخطيط للأنشطة التعليمية وأساليبها، وهو الذي يطلع الأفراد على اختلاف علاقتهم بالمؤسسة التربوية بجهود هذه المؤسسة ودورها في تحقيق الأهداف التربوية العامة للدولة.

يلعب التقويم التربوي دورا دافعا وحافزا للمتعلمين والمعلمين والتربويين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التربية والتعليم، من خلال حمل المعلمين على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية، وحمل الطلبة على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية.

والتقويم التربوي يسهم في الوقوف على فاعلية الإجراءات التي تتم ضمن المؤسسة التربوية، والتأكد من مدى فاعليتها من حيث تبيان مدى الإنجازات التي تم تحقيقها والأوضاع الراهنة لها وما تتصف به من نواحي ضعف وقوة، وما تتطلبه من إجراءات تطويرية للأوضاع القائمة، أو تبني سياسات تربوية جديدة.

4-1-تطور مفهوم التقويم:

كان الاعتقاد السائد قديما أن التقويم هو الامتحانات التقليدية في صورتها القديمة المتمثلة في الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ في الاختبار التحصيلي الشهري أو الفصلي أو السنوي تمهيدا لإصدار الأحكام على مستواهم بالفشل أو النجاح.

«وفي ضوء الثورة العلمية التي أدت إلى إصلاح التعليم تبين أن هذا المفهوم لا يعطي تصورا لواقع الطبيعة البشرية، ولا يمكن أن يكون قادرا على إصدار أحكام على

استعدادات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، وبالتالي أصبح المفهوم الحديث للتقويم يشتمل على ترجمة النتائج التي تم الحصول عليها بالطرق والوسائل إلى خطة تهدف إلى توجيه التلاميذ وتنميتهم معرفة ومهارة ووجدانا على اعتبار أن التلميذ يمثل محوا أساسا في العملية التربوية»[1].

وبهذا فالتقويم التربوي بمفهومه الحديث لا يعد إعطاء الطالب درجات وإنما يشتمل على تحديد الأهداف والأساليب والطرق وتحليل نتائج الطلاب للوقوف على نواحي الضعف لمعالجتها والوقوف على نواحي القوة لتعزيزها.

-التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم:

إن الهدف الرئيس من العملية التربوية هو مساعدة الطلاب على النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم، واكتساب الأهداف التي حددها المجتمع، ويعتبر التقويم والاختبارات والقياس والتقييم جانبا ض الأنشطة المستمرة التي تحدث داخل الفصل.

«**الاختبار**: يعتبر أضيق المصطلحات الأربعة، وهو وسيلة للتقييم بمعنى أنه أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم التلميذ

القياس: هو أوسع من الاختبار ويعني مجال الإحصاء وإعطاء قيمة رقمية تشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصة المقاسة وفق مقاييس مدرجة.

التقييم: يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف، بمعنى تقدير قيمة الشيء استنادا إلى معيار معين»[2].

---

1 – أبو جلالة، صبحي حمدان وعليمات، محمد مقبل، أساليب التدريس العامة المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2001م، ص: 356–358.

2 – جابر عبد الحميد، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002م، ص: 13.

التقويم: «هو أوسع المصطلحات الأربعة وأشملها، ويعرف بأنه: العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية»[1].

ومن المهم جدا أن نشير إلى أننا لا نقيس أو نقوم الأشخاص، بل نقيس ونقوم بعض خصائص الأشخاص أو صفاتهم، مثل الكوامن والطاقات العلمية، والقدرة على التفكير، كما يجب عدم خلط هذه العناصر كلها بتقويم قيمة الشخص. إلا أن المعلمين والآباء والطلبة كثيرا ما يبدون غير ملمين بهذا التمييز بشكل واضح.

يتضح مما سبق أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، والهدف منه التحسين والتجديد المستمران للعملية التعليمية.

كما يتضح أن هناك خلطا بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم في العملية التربوية عند الكثير من الناس، وهذا يستدعي الرجوع إلى آراء العلماء الذين وضحوا بأن الاختبار أضيق المصطلحات الأربعة وأن التقويم التربوي أوسعها شمولية.

-المبادئ التي يقوم عليها التقويم السليم:

إن عملية التقويم لكي تكون ناجحة وتحقق الأهداف المرجوة، لا بد لها من العديد من الأمور أو الاعتبارات الواجب مراعاتها قبل البدء بعملية التقويم منها:

- ضرورة تحديد الغرض من عملية التقويم قبل البدء بها.
- اختيار أداة التقويم المناسبة.
- «التأكد من صدق أداة التقويم وصلاحيتها للاستخدام مع الفئة المستهدفة»[2].

---

1 - كوافحة، تيسير مفلح، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2003م، ص: 34-35.

2 - السويدي، خليفة والخليلي، المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع، 1997م، ص: 297.

-التأكد من اتصاف أدوات التقويم بالعدالة لتبين الفروق الفردية بين الطلبة.

-معرفة جوانب القوة والقصور في أدوات التقويم، وإدراك أنه لا توجد أداة تقويم تخلو من الخطأ في تفسير النتائج، أو أخطاء الصدفة.

-«توافر الشمول ووجود التكامل وضرورة التعاون بين جميع المعنيين بالعملية التربوية في عملية التقويم»[1].

-يجب أن يكون التقويم اقتصاديا في النفقات والتكلفة ووقت الجهد من الطلاب.

-استخدام وسائل متنوعة في التقويم لكي يؤدي عملية التقويم بنجاح.

إذن فالتقويم ليس نوعا من العقاب أو وسيلة للتهديد به، وإنما يجب أن يراعي شخصية المتعلم في عملية التقويم.

ويمكن القول أنّ عملية التقويم لا غنى عنها في الموقف التعليمي لذا وجب على المقوم التأكد من العناصر سالفة الذكر قبل البدء بعملية التقويم لتحسين عملية التعليم والتعلم.

4-2-أهمية التقويم في العملية التعليمية:

التقويم التربوي: هو الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المعلمون، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية: للحكم على مدى فعاليتها وجذوتها، ويمكن استخلاص أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

أ. بالنسبة للمعلّم:

أصبح التقويم جزءا أساسيا من العملية، وليس مجرد إجراء تقاس به نشاطات المتعلم، تعكس قدرة كل من المعلم والمتعلم.

---

1 - ملحم سامي، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط01، 2001م، ص: 43.

«-يزود المعلم بالتغذية الراجعة التي تعمل كتعزيز لما يقوم به.

-يساعد على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية.

-يزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند المتعلم، والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه»[1].

-يساعد في وضع الأهداف، وتقويم درجة ومستوى تحقيقها.

-«يساعد في توزيع الطلاب ضمن مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد والجامعات.

-يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم، والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربويا ومهنيا»[2].

يعمل على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تصادف التلاميذ المعلمين والعمل على تذليلها.

ب.بالنسبة للمتعلم :

«المتعلم أصبح محور العملية التعليمية، والعنصر الأساس فيها، بحيث يشارك فيها بعالية»[3]، والتقويم يشكل قوة محركة لنشاط المتعلمين من خلال تعريفهم بمدى التقدم الذي حققوه مما يقدم لهم تغذية راجعة تفيدهم في المستقبل، كما أن للتقويم التربوي أهمية كبيرة في مجال توجيه وإرشاد المتعلمين أثناء حياتهم الدراسية وفي اختيارهم المهني والعلمي طبقا لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.

---

1 - يونس فتحي، وآخرون، المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير، دارالفكر، عمان، الأردن، ط01، 2000م، ص: 35.

2 - منسي حسن، التقويم التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2002م، ص: 35.

3 - ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها-ليبيا، د.ط، 1995م، ص: 147.

ج. بالنسبة للمنهاج:

يؤدي دورا هاما في مجال تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرق والوسائل التعليمية وغيرها واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية من جهة ولمستويات المتعلمين وقدراتهم من جهة أخرى.

د. بالنسبة للإدارة التربوية:

«-اتخاذ قرارات إدارية هامة تتعلق بكل عناصر منظومة التربية.

-تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين والتطوير.

- الاطمئنان إلى أن المؤسسة تقدم الخبرات اللازمة للمتعلمين أم لا.

-إرسال تقارير للأسرة عن تقدم الطلاب»[1].

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق الأهداف وينصب في خدمة الطالب والمعلم والإدارة وأولياء الأمور والمناهج، ومما لا شك فيه أهمية الدور الذي يلعبه التقويم في التطوير التربوي على جميع المستويات التخطيطية والتنفيذية، نظرا لما يقدمه من معلومات متغيرة متجددة باستمرار، تفيد في إصدار الأحكام الموضوعية، واقتراح القرارات.

4-3-وظائف أخرى للتقويم التربوي:

يعد التقويم عملية ضرورية للفرد والجماعة، كما أنه ضروري لأي عمل إنتاجي أو خدماتي للوقوف على مدى ما تحقق من الأهداف المتوخاة والمتوقعة، ويمكن إجمال أغراض ووظائف تقويم العملية التربوية في النقاط التالية:

1 - ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، ص148

«-تزويد المتعلمين بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة مما يساعد في التعرف إلى جوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة وحذف الأخطاء.

-التعرف إلى نواحي القوة والضعف في تحصيل الطلاب للمواد الدراسية، لتدعيم نواحي القوة، وعلاج الضعف وتلافيه»[1].

«-تحديد المستوى والقبول، وتحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة، وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلم.

-تطوير المناهج، حيث تساعد عملية التقويم في اختيار الأهداف التربوية وفي إعداد الخبرات، والمواقف التعليمية التي تناسب الفئات المختلفة للطلاب في القدرات والميول والاتجاهات.

-توجيه العملية التعليمية التعلمية:«حيث تمكننا عملية التقويم من قياس طرائق التدريس التي تعلم بها المعلمون باعتبارها طرائق مناسبة لتدريس طلابهم على حسب اعتقادهم، وذلك من خلال معرفة ما يمتلكه الطلبة من مهارات ومعلومات قبل عملية التدريس وبعدها. الأمر الذي يزود المعلمين بمعلومات: لإحداث نتائج التعلم المرغوب فيها، مما يجعلهم يعدلون في طرائق تدريسهم، كي تكون أكثر فعالية في تحقيق الأهداف»[2].

«-تحديد نواتج التعلم، فإن قياس تحصيل الطلاب بعد عملية التدريس هو من الممارسات الأكثر شيوعا عند المعلمين، وهو جزء لا يتجزأ من سياسة ونظام التعليم في

---

1 - أبو حويخ وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2002م، ص: 25.

2 - حبيب مجدي عبد الكريم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1996م، ص: 22.

جميع المؤسسات التربوية، وقياس تحصيل الطلبة يكون بغرض إعطاء علامات وتقديرات لهم.

– يهدف التقويم لأغراض الإرشاد والتوجيه، حيث نجاح البرنامج الإرشادي في النظام التربوي مرهون بتوفير اختبارات مقننة أو معدة إعدادا محكما حتى يمكن من خلالها دراسة المتعلم.

–يرسخ تحسين الأداء التعليمي المتعلمين، باستخدامه بشكل جيد وصحيح، يتحقق به مستوى الأداء المنتظر منه.

–تقويم التغذية الراجعة يعمل على تزود المعلم بمعلومات عن مقدار ما يمتلكه الطلاب من مهارات وقدرات ضرورية للبدء في علمية التعليم، ودرجة استعداد الطلاب للتعلم، ومقدار ما أحرزه الطلاب من أهداف المنهاج.

–يساعد التقويم على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية، فعندما يدرس الطلاب استعدادا للامتحانات فإنهم يتعلمون المادة بإتقان، وهذا يساعدهم على ضمان حفظ المادة وتذكرها، فضلا عن ذلك فان التشويهات والتعليمات الخاطئة يمكن توضيحها بتصحيح الإجابات الخاطئة.

–يعمل التقويم على تصنيف المتعلمين وفق قدراتهم، وميولهم، ومن أجل توزيعهم على فروع التعليم المتوفرة:أكاديمي، مهني، زراعي، تمريضي، أو تشعيبهم في صفوف متجانسة تبعا لمستوى القدرة العقلية، أو للمستوى التحصيلي، أو لاهتمامهم بمجالات مختلفة»[1].

«–الحكم على فعالية التجارب التربوية، فتطبيقها يساعد في ضبط التكلفة والحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.

1 – حبيب مجدي عبد الكريم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص: 10.

– تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، والصعوبات التي يواجهونها»[1].

«– المساعدة في إجراء المفاضلات بين المدارس، أو بين المؤسسات التعليمية المختلفة، وذلك من خلال التقويم التربوي الذي يقوم به المتخصصون تحديدا لأفضل مؤسسة تعليمية يمض أن يلتحق بها المتعلمون»[2].

«–المساعدة في إيقاف أو استمرارية أو تحسين البرامج مثل تقويم برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، أو برنامج التعليم الالكتروني.

–المساعدة في التنبؤ بالأداء المستقبلي للأفراد أو المؤسسات، وكذلك التنبؤ بتحصيل الطالب في الجامعة من خلال تحصيل في الثانوية العامة.

–التقويم لأغراض منح الشهادات، حيث يتم منح الشهادات للطلبة، مثل شهادة الثانوية العامة.

–عن طريق التقويم التربوي يمكن التعرف على العناصر الصالحة للالتحاق بمهنة التعليم وضمان بقاؤهم فيها، ويمكن التخلص من العناصر غير الصالحة التي تسئ إلى المهنة، وكذلك يرتفع شأن مهنة التعليم وتقوى على المنافسة مع المهن الأخرى، وبالتالي يتم تحسين العملية التعليمية ورفع مستوى المهنة، وتتم إتاحة الفرصة لتجديد شباب المؤسسات التربوية ومراجعة مناهجها»[3].

من كل ما تقدم يتضح لنا أهمية التقويم ودوره في الإسهام في توجيه المتعلمين وتعريفهم بمستوياتهم بمقارنة نتائجهم القبلية والبعدية، وما يترتب على ذلك من إصدار الأحكام على فاعلية العملية التعليمية، وإدخال التعديلات اللازمة عليها، وتطويرها.

---

1 – حبيب مجدي عبد الكريم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص: 11.

2 – المرجع نفسه، ص: 11.

3 – المرجع نفسه، ص: 12.

من هنا يمكن القول إن كل ما ذكر يشكل في مجموعه الوظائف المتكاملة للتقويم، وإن جميع الكتاب قد خرجوا بالوظائف ذاتها للتقويم التربوي الجيد، من حيث الفكرة والمضمون.

4-4-أسس التقويم:

هناك مجموعة من الأسس التي لابد من مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم، إذا ما أريد لهذه العملية النجاح في تحقيق أهدافها ومن هذه الأسس:

-«يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية ولكل عناصر العملية التعليمية التعلمية والعوامل المؤثرة فيها.

-التقويم عملية تقدير مستمرة لمدى ما يحققه البرنامج التربوي من الأهداف المرسومة لعمليتي التعليم والتعلم حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم.

- لابد من أن يكون التقويم متكاملا بمعنى أن يكون هناك ترابط وتكامل وتنسيق بين الأدوات المتعددة المستخدمة في التقويم.

- ينبغي يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها كالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وذوي الخبرة وأولياء الأمور وصولا للتقويم الذاتي من جانب التلميذ والمعلم.

- يكون التقويم متسقا مع أهداف المنهاج بمعنى أن يتصل بما ينبغي إنجازه فإن كان البرنامج التدريسي يرمي إلى نمو شخصية التلميذ فإن عملية التقويم يجب أن تقلل من الفروق الفردية في الأداء وتكثر من المقارنات الجماعية»[1].

- يبنى التقويم على أساس علمي بمعنى أن تتوافر في الأدوات المستخدمة فيه مجموعة من الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز.

1 - السيد علي محمد، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار السيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2003م، ص: 236-237.

– يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة ويكشف عن الفروق والقدرات المتنوعة للتلاميذ.

– يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا أي يصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء وفي نتائج هذا الأداء بقصد الإفادة من نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف وتداركها.

– يكون التقويم وظيفيا بمعنى أن يستفاد منه في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وفي إحداث تغيرات ايجابية في جميع عناصرها.

– ينظر إلى التقويم كوسيلة لتحسين العملية التعليمية في ضوء الأهداف المنشودة وليس كغاية في حد ذاته.

–يراعى في التقويم الناحية الإنسانية بمعنى أن يترك أثرا طيبا في نفس المتعلم فلا يشعر بأنه نوع من العقاب أو التهديد.

– يراعى في التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والمال

–التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات والوقت.

يتفق العديد من خبراء التربية على أهمية توافر الأسس والمبادئ العامة التي تعد بمثابة الضوابط التي تحكم عملية التقويم كي توجهها التوجيه السليم نحو تحقيق النتائج المطلوبة، كما تؤكد الممارسات التعليمية أن غياب الأسس والمعايير يخلق كثيرا من المشكلات التي تواجه عملية التقويم، وتؤم سلبا على فاعليته، وتتأثر تبعا لذلك عناصر المنهاج الأخرى.

4-5-خصائص التقويم التربوي الجيد:

-**الارتباط بأهداف المنهاج:** ينصب التقويم على أهداف المنهاج للتعرف على مدى تحقق تلك الأهداف أم لا.

-**وضوح أهداف عملية التقويم:** تحديد الهدف من عملية التقويم تجعل مهمة التقويم أسهل.

-**خضوع عملية التقويم لخطة شاملة:** «يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي»[1].

-**القدرة على إعطاء القيمة الحقيقية للشيء موضوع التقويم:** «وهذا يتطلب حسن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات التي يتم الحكم في ضوئها، وكذلك سلامة بناء تلك الأدوات»[2].

-**الشمول:** «لا بد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى كتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرس وأن يشمل كافة الأهداف التربوية الرغوية من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وأن يشمل أيضا التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي»[3].

- **الاستمرارية:** لا ينبغي أن ينحصر التقويم في جزء بعينه فلا ينبغي أيضا أن ينحصر في وقت بعينه بل يجب أن يكون مستمرا ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوّم وبهذا الصدد يمكن تحديد أربعة أنواع من التقويم سأتناولها فيما بعد.

---

1 - ينظر: ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها، ليبيا، 1995م، ص: 137.

2 - المرجع نفسه، ص: 137.

3 - ينظر: فالوقي، محمد هاشم، بناء المناهج التربوي، طرابلس، المكتب الجامعي للبحث، ط01، 1997م، ص: 193.

-**التوازن:** يقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهاج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون التقويم.

- **التنوع:** يجب ألاّ يعتمد التقويم على أسلوب واحد فقط من الأساليب بل يجب أن ينوع المعلم في أدواته وأساليبه التي يستخدمها في تقويم الطالب، فيجب أن يقوم الطالب شفهيا وتحريريا وعمليا.

-**التعاونية:** يقصد بها تعاون أكثر من جهة أو هيئة في عملية التقويم كالمعلمين والمشرفين والطلبة والإدارة.

-**الاعتماد على أسس علمية:** تمثل هذه الأسس ركائز قوية يستند عليها التقويم، وهذا يستلزم توافر شروط الصدق، والثبات، والموضوعية في هذا التقويم.

-**اقتصادي:** يجب أن يكون التقويم اقتصاديا في نفقاته، ويراعي الوقت، وتقدير الجهد.

- **يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا:** يصف نواحي القوة ونواحي الضعف، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحتلها تحليلا علميا، والتواصل من هذا التحليل إلى أحكام تكون أساسا لاتخاذ قرارات.

-**التقويم عملية مشتركة:** يقوم بها جميع المعنيين بالعملية التربوية، حيث يشترك المعلم والخبراء والمديرون وأولياء الأمور والطلبة في عمليات التقويم، وفي الحكم على مواطن القوة والضعف في المنهاج المدرسي.

- شرط أن يتم التقويم بدرجة رئيسية ميدانيا في الغرف والمدارس المحددة، متجنبا كلما أمكن الاعتماد على الشفوية والدعاية الزائفة والبعيد عن أي تقدير أو إدراك حقيقي لواقع المنهج.

-**يجب أن يكون التقويم وظيفيا:** يستفاد منه في تحسين العملية التربوية بجميع عناصرها.

إذا لكي يحقق التقويم التربوي أغراضه ويؤدي الوظائف المنوطة به، ينبغي أن يتسم بخصائص الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (1.1) بين خصائص كل من أدوار التقويم القبلي والبنائي والختامي[1]

	التقويم القبلي	التقويم البنائي	التقويم الختامي
الغرض	يقدم معلومات عن المستوى المدخلي للطلاب	يقدم تغذية راجعة توجه العملية التدريسية، وتصحح أخطاء التعلم	يقدم معلومات تقويمية عن النواتج التعليمية
الإطار الزمني	قبل بدء العملية التدريسية	مستمر	في نهاية مدة دراسية معينة
أنواع التقارير	بروفيلا نتائج اختيارات استعدادات أو تهيؤ	غير رسمي لقاءات مذكرة مناقشات رسمي ملاحظات قوائم مراجعة نتائج اختيارات موجزة اجتماعات	اجتماعات بطاقات مدرسية نقل إلى فرقة أعلى شهادات تخرج قبول في برنامج تعليمي مساءلة تربوية

4-6-التقويم في مجال تعليم اللغة العربية:

للغة العربية دور عظيم في حياة الأمة العربية الإسلامية، فهي وسيلة الإنسان في التفكير، بها يتم التواصل والتفاعل بينه وبين أفراد مجتمعه، وهي أداته للتعبير عما يجول

1 - فالوقي، محمد هاشم، بناء المناهج التربوي، ص200

في خاطره من أفكار وما في وجدانه من مشاعر وانفعالات، كما أنها وسيلته للتعلم والتعليم.

اللغة العربية هي الوسيلة لحفظ التراث العقدي والثقافي للأمة العربية الإسلامية، بواسطتها تنقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء، ولولاها لانقطعت الأجيال بعضها عن بعض، فكلما ارتقت الأمة زاد اعتمادها على اللغة وكانت لغتها قوية.

4-6-1-أهمية التقويم في مجال اللغة العربية:

«التقويم في مجال تعليم 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 يلجئون لتقويم المناهج والكتب لترشيدهم وتطويرهم، وهو ما يقوم به المشرف على تدريس اللغة العربية: لمعرفة مدى تحقيق الأهداف الخاصة لفرع ض فروعها أو لموضوع من موضوعاتها، وهو ما يقوم به المعلم في غرفة الصف لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التي يرصدها لدروسه اليومية»[1].

التقويم في مجال اللغة العربية يشمل تقويم الأهداف، والمنهج والكتاب المدرسي، وطريقة التدريس، والوسائل التعليمية، ونتائج التعلم أو التحصيل كالتالي:

أولا: تقويم أهداف تعلم اللغة العربية:

لا بد أن يسأل معلم اللغة العربية نفسه عن مدى علاقة الأهداف الموضوعة لتعليم اللغة العربية باحتياجات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، وبالنمو اللغوي والمستوى العقلي، ثم لا بد أن يعرف كيف يمكن تحديد اللغة التي يحتاجها الطالب، وتحديد الأسلوب الذي تقدم

1 – فالوقي، محمد هاشم، بناء المناهج التربوي، ص194

به تلك اللغة، ويعرف مدى وضوح الأهداف المنشودة، ومدى إمكانية صلاحيتها، ومدى تكاملها واشتمالها على جميع أنواع السلوك والتعلم ومستوياته.

حتى يتأكد معلم اللغة العربية من صلاحية الهدف التعليمي لا بد أن يدرك مجموعة من المعايير أهمها:

-يكون محددا لنوع السلوك ومستواه.

-يبني الأهداف على أساس سلوك المتعلم لا على أساس نشاط المعلم.

-يصف الهدف وصفا سلوكيا يمكن ملاحظته وقياسه.

- لابد أن يشتمل هذا التحديد على المستوى الأدنى للأداء.

التقويم يسهم في تطويرالعملية التعليمية التعلبمية بجميع مكوناتها وجوابها، لأن إصلاح النظام التعليمي وتحديثه وتطويره -لكي يساير التقدم العلمي والتقني- مرهون بنتائج عملية التقويم الفاعل، وأول جانب منها يخضع للتقويم هو الأهداف التربوية، وهذا يؤكد أهمية تزايد الوعي بأهمية التقويم والتزامه بالمعايير وتنوع أساليبه وأدواته.

ثانيا: تقويم المنهاج والكتاب المدرسي:

يعرف تقويم المنهج بأنه: «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»[1].

وعملية تقويم المنهاج، ومن ضمنها تقويم الكتاب ألمدرسي عادة ما تكون باتجاهين:

1 - اللقاني أحمد، معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، القاهرة، د.ط، 1996م، ص: 84.

-**الأول:** داخلي وتتولاه الجهة التي وضعت المنهاج قبل البدء بتطبيق، أو استعمال الكتاب المدرسي من قبل المتعلم.

- **الثاني:** هو التقويم الخارجي للمنهاج، وتتولاه جهة خارجية لم تشارك في وضع المنهاج، وعادة ما يشترك في عملية التقويم هذه المعلمون أو المشرفون التربويون، والمتعلمين أنفسهم.

الكتاب المدرسي يعتبر وعاء لمحتوى يمثل مكونا من مكونات المنهاج، ويعتبر في كثير الأحيان مصدرا للمعلم، ومرجعا أساسيا للمتعلم، لذلك يتوقف على جودته نجاح العملية التربوية، أو فشلها، ومن هنا كان اهتمام العلماء منصبا على تقويم الكتاب وجودته.

ثالثا: مجال التقويم التعليمي :

أ.الحكم على كفاءة المعلم من خلال دراسة سماته الشخصية وخصائصه العقلية والنفسية.

ب. الحكم على كفاءة التعليم من خلال العملية ذاتها، أي رصد ما يجري داخل الفصل من أحداث وتحليلها والحكم عليها بمنظور استقرائي.

رابعا: تقويم الوسيلة التعليمية:

لتقويم الوسيلة وأثرها في العملية التعليمية بحوث مستفيضة، غير أنه يمكن حصر أهمها في :

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].

اللغة العربية مادة دراسية تهدف أساسا إلى الوصول بالمتعلم إلى الأداء اللغوي السليم تعبيرا وفهما بما يتضمنه من مهارات، سواء أكانت قراءة أم كتابة أم حديثا أم استماعا وتوظيف هذه المهارات في الحياة العملية توظيفا موفقا، وذلك باستخدام طريقة التعليم الناجحة واستخدام الوسائل المناسبة هي التي تساعد على توصيل المعلومات للمتعلم، وبذلك أصبح من الضروري تقويم طرائق التعليم والوسائل المعينة لضمان تحسين الناتج التعليمي.

خامسا: تقويم التمارين

التمارين اللغوية وسيلة قياس من وسائل التقويم نتوصل عن طريقها إلى تحديد الكم الذي حصله المتعلم من المقرر الدراسي، أو إلى تحديد الكيف في هذا التحصيل، ولابد من خضوعها إلى تقويم لتحديد الصالح منها للعملية التعليمية التعلمية من غيره.

1 – اللقاني أحمد، معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، ص: 138.

الفصل الثالث

دراسة وصفية تحليلية تقويمية

لكتاب اللغة العربية السنة خامسة ابتدائي

- الكتاب المدرسي والعملية التعليمية
- أهمية الكتاب المدرسي:
- وظائف الكتاب المدرسي
- إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه
- سيرورة الأنشطة اللغوية في ضوء منهاج السنة الخامسة
- تقديم المادة
- التوزيع الزمني
- ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعلىم الابتدائي
- ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعلىم الابتدائي
- الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي
- وصف المدونة
- تقييم نصوص كتاب اللغة العربية (موضوع الدراسة)
- الأسئلة التقويمية المرافقة لنص القراءة
- التمارين اللغوية التقويمية الواردة في الكتاب موضوع الدراسة
- التمارين النحوية

1-1-الكتاب المدرسي والعملية التعليمية:

يشكّل الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية أهم مصدر تعّلمي، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرر، يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعلمية الموجهة لتحقيق الكفاءات المنشودة، ولذلك يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم والمتعلم وثيقة رسمية وأساسية.

لذا فللكتاب المدرسي مكانة مركزية في النظام التربوي عامة، فهو أيسر مصادر المعرفة العلمية المتوفرة للمتعلم، وله الدور التعليمي والتعلمي الأساس في التربية كونه «صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي»[1].

وبذلك يكون وسيلة بناء المتعلم المتكيف مع المستجدات والذي يقوم بدوره الاجتماعي، خاصة بعد بنائه على المقاربة بالكفاءات الموظفة حاليا.

ومن أجل ضمان عملية تعلمية تعلمية ذي نوعية، ينبغي مراجعة الكتب المدرسية بين الحين والآخر من أجل تطبيق أفضل للمقاربة بالكفاءات التي تبنى عليها المناهج، وتصاغ عليها الملامح.

- تعريف الكتاب المدرسي:

لغة: جاء في لسان العرب للكتاب عدة معاني منها: «والكتاب الصحيفة والدواة»[2]، وهذا المعنى هو الأقرب في هذا البحث.

---

1 - أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلومصرية، ط01، 1962، ص: 07.

2 - ابن منظور، لسان العرب، ج:5، باب الكاف، ج: 43، ص: 3816

وأما: «المدرسة مؤسسة اجتماعية يقيمها المجتمع لتطوير الناشئة إدراكيا وعاطفيا وحركيا واجتماعيا»[1].

ويعرف كزافي روجرز الكتاب المدرسي بأنه: «أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة التعلم من أجل تحسين فعالية تلك السيرورة»[2].

فهو إذن أداة للتعلم تعرض فيه مقررات معينة موجهة للتعليم والتعلم، تحت إشراف هيئة معينة، وعليه فـــ«الكتاب المدرسي وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم منتجا مع المدرسة والمعلم والتلاميذ والخدمات المساعدة والكوادر الإدارية»[3].

وهو على قول فرانسوا ريشودو (François Richaudeau) الكتاب المدرسي (scolaire Manuel) «عبارة عن وسيلة مطبوعة منظمة من اجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معين تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية ايديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية وتعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين»[4].

1-2- أهمية الكتاب المدرسي:

يشكل الكتاب المدرسي ركيزة هامة في العملية التربوية «وإن المدرس إذا كان هو العامل الذي يبدأ عملية التعليم مع التلميذ فإن الكتاب المدرسي هو الذي يبقي عليها مستمرة بين التلميذ نفسه إلى أن يصل من التعليم إلى ما يريد»[5]. وتظهر أهميته في:

---

1 – محمد زيدان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية قرار المجال)،، دار التربية الحديثة، دمشق، د.ط، 1997، ص: 8.

2 –المرجع نفسه، ص: 8.

3 – المرجع نفسه، ص: 7

4 – F .Richaudeau conception et production des manuels scolaires,guide pratique, Paris, UNSSCO, 1979, p: 51.

5 – أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، ص: 04.

-«**تفريد التعليم:**

فالمتعلمون يتباينون في سرعة قراءتهم وعلى وفق قدراتهم وبواسطة الكتاب يستطيع المتعلم أن يقرأ مادة موضوع الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدرته العلمية.

- **تنظيم التعليم:**

يحتوي على خبرات وأنشطة وتمارين تساعد على تلقي المادة العلمية واللغوية بصورة منتظمة.

- **تحسين التعليم:**

وذلك لظهور أسئلة مخصصة لكل درس تتضمن كيفية التعامل مع الكتب المدرسية.

- **تنمية مهارات القراءة:**

يظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار والمعاني الرئيسية من النصوص القرائية»[1].

1-3- وظائف الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي عدة وظائف، تتغير حسب مستعمليه، أعني: المعلم والمتعلم.

أ- بالنسبة إلى المتعلم

يعتبر الكتاب المدرسي مرجع المتعلم الأول من حيث الجانب المعرفي بعد المعلم، لأنه ناقل المادة التعليمية في شكلها الخام أولا ثم في شكلها الصافي آخرا عبر الملخصات «فدوره إذن يكون مكملا لدور المدرس»[2]. ومساهما من خلال طريقة عملية

---

1 – موسى صاري، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، د.ط، د.ت، ص:06.

2 – مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985، ص: 18.

تعلم الحديثة في التركيز على ذات المتعلم، مستفزا لدوافعه التعلمية وتمثلاته، بأخذ المبادرة في بناء تعلماته أثناء اكتسابها، كي يفهمها ويستوعبها.

- **الوظائف الخاصة بالتعلم:**

-نقل المعارف.

- تنمية القدرات والمهارات، فكتاب المتعلم لا يسمح باستيعاب سلسة من المعارف فقط، بل يستهدف أيضا اكتساب المتعلم طرقا وسلوكا وحتى عادات تحسيس المتعلم للعمل والحياة.

- تعزيز المكتسبات وهذا يتحقق بالتطبيقات المستمرة.

- تقويم المكتسبات لقياس درجة اكتسابها ومعالجة صعوبات كل متعلم.

- **الوظائف الخاصة بمواجهة الحياة اليومية والمهنية:**

- المساعدة 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:** أي التوفيق بين القدرات والمهارات المكتسبة عبر عدة مواد.

- **الوظيفة المرجعية:** فالكتاب المدرسي أداة يمكن للمتعلم الرجوع إليها ليجد المعلومات محددة ودقيقة.

- **وظيفة التربية الاجتماعية والثقافية:** وتخص كل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك، وبالعلاقات مع الغير، وبالحياة في المجتمع من خلال احتوائه على المعارف والمهارات

ومساهمته في تنمية السلوكات التي تسمح للمتعلم بأخذ مكانته تدريجيا في محيطه الاجتماعي والعائلي والثقافي والوطني[1].

ب- بالنسبة إلى المعلم:

بما أن الكتاب وثيقة رسمية فهو الذي يربطه بمهمته التربوية التي تسمح للمعلم بأداء دوره المهني في سيرورة التعليم والتعلم ولذلك «يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية وأساسية، تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤولياته، أمام الجهات المسؤولة من جهة وأمام تلاميذه من جهة أخرى، لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما، فهو يحدد له مادة التدريس، ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكنه أيضا من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختل ف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم التعلمات التي اكتسبوها»[2].

يتضح كل ذلك من خلال تسهيله للوظائف التالية:

- **وظيفة الإعلام العلمي والإعلام العام:** وذلك من خلال توجيه المعلمين بتزويدهم بالمعارف الضرورية " مما يعد مهارات أساسية للفعالية، وتتعلق هذه الخصائص: بتوجيه نشاط التلاميذ، وانتباههم توجيها ثابتا ودائما، وباستثارة خبرات التلاميذ»[3].

- **وظيفة التكوين البيداغوجي الخاص بالمادة:** يقوم الكتاب المدرسي المتجدد بدور التكوين المستمر لكونه يحمل إلى المعلم سلسلة من مسالك وطرائق العمل قابلة للتحسين،

---

1 - ينظر: محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرللنشروالتوزيع، عمان –الأردن، ط01، 2006م ، ص: 302.

2 - زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الحاج لخضر-باتنة 2011/2010 م، ص: 138.

3 - عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط 1، دار الشروق، عمان، 2007، ص: 35.

وأيضا يساعده على تحديد ممارسته البيداغوجية آخذا بالاعتبار«البحث عن المعلومة الضرورية واستغلالها في معالجة وضعية ما»[1] تحصيلا للتطور الدائم لتعليمية المواد.

-**وظيفة المساعدة على التعلم وعلى تسيير الدروس:** وذلك من خلال تقديم الكتاب لأنشطة مختلفة في عدة طرائق تسمح بتحسين التعلم يوميا، تماشيا مع مستوياتهم ومراحل نموهم التعليمي «فلا يكون الكتاب في المرحلة الثانوية مثلا مختصرا لكتب المرحلة العالية، كما أن الكتب التي توضع للتعليم الابتدائي لا تكون مختصرا لكتب مرحلة الثانوي»[2].

-**وظيفة المساعدة على تقييم المكتسب:** وذلك باقتراح أدوات التقويم في كتاب التلميذ ودليل المعلم، تشمل مختلف جوانبه، منها التقويم التكويني أثناء المساعدة على تحليل الأخطاء، واقتراح مسالك طرائق ناجعة لمعالجة تلك الأخطاء.

1-4-إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه:

بما أن الكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج التربوي فهو يحتوي على مقدمة تشتمل على خلفية لطبيعة المادة التعليمية التي تتلاءم والكفاءات المراد تحقيقها، فيتم اختيارها وفق معايير محددة. فقد قال الدكتور محمد محمود خوالدة «يشكل إخراج الكتاب التعليمي وإنتاجه عاملا مهما في إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤشرات الحسية والبصرية، المتصلة بالرسوم والأشكال والخط والألوان والصور والجداول والرموز، وغير ذلك من أمور تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم وشد اهتمامه للمادة التعليمية»[3].

- **الغلاف:** «يختار الغلاف من الورق المقوى السميك، الذي لا يقل عن 240 غرام لكل 100 سم 2 من مادة البرستول أو الجلاسييه وأن يزّين برسمة ملائمة تدل على نوع

1 - الحسن اللحية، كفايات المدبر(ة) التربوي(ة)، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، ط01، 2010، ص: 41.
2 - محمد رفعت رمضان، وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط04، 1957، ص: 250
3 - محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، ص: 312.

مادته التعليمية، وأن تكون ألوانه وما عليه من رسومات جذابة وبسيطة وملفتة للنظر ثم يلصق الغلاف بكعب الكتاب بمادة الغراء الجيد»[1].

- **الطباعة:** تطبع مادة الكتب التعليمية حسب مستوى المتعلمين، فإذا «كان الكتاب لطلبة المرحلة الثانوية فيطبع الكتاب ببنط ستة عشر(16)، كما تطبع المفاهيم والأفكار الأساسية ببنط 16 أسود، أما العناوين الرئيسية فتطبع ببنط 24 أسود في حين تطبع العناوين الفرعية ببنط 18 أسود بحيث تيسر على المتعلم قراءة المادة التعليمية، وتسهل عليه التركيز على مجالات الاهتمام فيها.

قد تطبع الكتب التعليمية بلون واحد تسمى الطباعة (السوداء والبيضاء) لاعتبارات اقتصادية.

قد 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].

-**الرسومات والصور والأشكال التوضيحية:**«يشترط في الرسومات والصور والأشكال التوضيحية التي ترد في الكتاب، أن تكون واضحة وجذابة ووظيفية، أي تتصل بالموضوع وتيسر فهمه واستيعابه وتثير الدافعية عند المتعلم، وأن توضع في المكان الملائم لها داخل الكتاب»[3].

«-**عنوان الكتاب والمؤلف:** 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

---

1 - محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، ص: 312.

2 - المرجع نفسه، ص: 313.

3 - ينظر: محمد زيدان حمدان تقييم الكتاب المدرسي، ص: 15

الصفحة الأولى الداخلية من الكتاب. أما الصفحة الثانية من الكتاب، يدون فيها معلومات تتعلق بمحتوى النشر، وعنوان الناشر ورقم تصنيف الكتاب.

-**قائمة المحتويات:** تنظيم محتويات الكتاب التعليمي في قائمة تفصيلية مع ذكر الصفحات التي ترد فيها هذه المحتويات، وتوضح في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إلى موضوعات الكتاب.

- **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.

-**قائمة المصطلحات والمفاهيم:** يفضل أن يشمل الكتاب التعليمي قائمة توضح معاني أبرز المفاهيم والمصطلحات التي اشتملت عليها المادة التعليمية»[1].

بعد ذكر الخصائص العامة التي يجب توفرها في الكتاب المدرسي أتناول مدى تحققها في المدونة التي هي محل هذه الدراسة في المذكرة؟

- أسباب اختيار هذا الكتاب في هذه الدراسة:

من أهم الأسباب التي جعلتني أختار هذا الكتاب ميدانا لهذه الدراسة:

- معرفة فاعليته في إحداث النتائج التحصيلية في تعميق الكفاءات اللغوية المطلوبة.
- معرفة مدى تطابق محتوياته وبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- تحسين صلاحية الكتاب التقويمية من حيث مطابقته للمنهاج الدراسي.
- تعتبر سنة الكتاب الأخيرة في مسار المتعلم الدراسي قبل الانتقال إلى المتوسطة بطريقة أو بأخرى، حيث الاستعمال السليم للغة يتأكد أكثر، ولأن في ظل البناء الجديد

1 -محمد زيدان حمدان تقيم الكتاب المدرسي، ص312-314.

للمناهج على المقاربة بالكفاءات؛ من المفروض أن تحدد معايير واستراتيجيات لإعداد المناهج الجديدة ووجود آلية تنسيق تربط المناهج بالكتب.

2- سيرورة الأنشطة اللغوية في ضوء منهاج السنة الخامسة:

2-1-1-تقديم المادة:

«تتوّج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطورين السابقين:

- طور المكتسبات الأساسية (السنتين الأولى والثانية)
- طور التحكّم فيها (السنتين الثالثة والرابعة)»[1].

ويعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزا لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط.

إذا حلَ المتعلم أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي والشفوي، أقبل في المرحلة اللاحقة على التعلمات المختلفة برصيد من المعارف اللغوية والثقافية يؤهله لمزاولة الدراسة.

1 - منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2011م، ص: 10.

2-1-2-التوزيع الزمني:

الحجم الزمني المخصّص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو **8 سا و15 د أسبوعيا**، موزّع حسب الجدول الآتي[1] :

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء، فهم، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	2	1 سا و30د
قراءة/قواعد نحوية	2	1 سا و30د
قراءة/قواعد صرفية وإملائية	2	1 سا و30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
نشاطات إدماجية/إنجاز مشاريع/تصحيح التعبير	2	1 سا و30د
المجموع	11	8سا و15د

2-1-3--ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعلىم الابتدائي:

ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي هو ملمح الخروج من السنة الرابعة، والذي يتوقع فيه أن يكون المتعلم قادرا على:

-«القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

---

1 --منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 10.

-تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

-توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

-فهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

-التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

-استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

-تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية»[1].

2-1-4-ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعلىم الابتدائي :

نظرا إلى أنّ السنة الخامسة هي آخر سنة من التعليم الابتدائي، يجدر بالمتعلم أن يكون قادرا على:

-«قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.

- فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

- فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجارب معه.

1 - منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 11.

– التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

– كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات»[1].

2-2-الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي :

يكون المتعلم، في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي.

2-3-الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

2-3-1-القراءة والمطالعة:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يؤدي النصوص أداء جيدا	– يقرأ النصوص قراءة مسترسلة ومعبرة. – يحترم علامات الوقف. – يستظهر النصوص المحفوظة بأداء صحيح. – يقرأ نصوصا طويلة (قصة أو وثيقة هامة)
يفهم ما يقرأ	– يستخدم قرائن لغوية وغير لغويّة لتحديد معاني الكلمات الجديدة. – يتعرف على موضوع النص وعلى جوانب المعالجة فيه. –يتعرف على شخصيات الحكاية مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها (أسماء، ضمائر، نعوت...). – يحدد أحداث الحكاية وبيئتها الزمانية والمكانية. – يميز بين النص الوصفي وأنماط النصوص المدروسة.

1 – منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 11.

	– يتعرف على المجموعات الإنشائية (العناوين، الفقرات...). – يربط المعطيات الواردة في النص مع مكتسبات قديمة. – يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص. – يكتشف بعض المعلومات الضمنية في النص.

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	– يجد علائق بين الجمل. – يجد علائق ضمن الجملة الواحدة. – يعطي معلومات عن النص – يلخص النص بشكل عام. – يعرض فهمه ويقارنه بفهم الآخرين ويعدّله عند الاقتضاء. – يعرض آراءه الشخصية في ما يقرأ ويدعّمها.
يستعمل المعلومات الواردة في النصوص	–يستعمل معلومات النص لمقاصد مختلفة (إجابة عن سؤال، إنجاز نشاط...). –يفهم الأسئلة وينفذ التعليمات لإنجاز أعمال شتى. –يستعمل الموارد المختلفة في المكتبة من أجل القيام ببحث. –يستغلَ نصا أو عدّة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب. –يقيم روابط بين المعارف المكتسبة في القراءة مع معارف من مجالات أخرى.
يستمل إستراتيجية القراءة ويقيم نفسه	–يستعمل المسهّلات التقنية (الفهرس– العناوين– العناوين الفرعية– الصور والأشكال البيانية) للبحث في الكتب. – ينتقي كتبا من المكتبة بناء على هدف محدّد. – يكيّف إستراتجية القراءة حسب حاجاته، أي يعرف متى يلجأ إلى القراءة الانتقائية والقراءة الكلية. – يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها ممّا ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى.

	– يستخدم القاموس للبحث عن معاني الكلمات الجديدة. – يتأكد من بلوغ هدفه من قراءة نص من النصوص. – يتعرف على العوائق التي تعرقل فهمه. – يبادر إلى البحث عن الحلول لتجاوز العوائق المتعرضة.

2-3-2-التعبير الشفهي والتواصل:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يسمع ويفهم	– يفهم المعلومات التي ترد إليه. – يتفاعل مع المعلومات المسموعة ويصدر في شأنها ردود أفعال. – يستعين بوسائل التعبير غير اللغوية.
يختار أفكاره	– ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل. – ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو للتعليق على ذلك – يكيف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل وبالبقاء في صلب الموضوع. – يتدخل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه. – يبذل جهدا من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث، أو مشروع. – يكتشف المراحل الأساسية في الحكاية.
يعبر عن أفكاره	– يعبر عن مشاعره وتأثره وذكرياته. – يعبر عن ردود أفعاله. – يعبر عن تجاربه. – يكيف التعبير عن ردود أفعاله – يشرح ردود أفعاله – يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية. – يسرد ذكرياته. – يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تتمة أخرى لها.

	– يبدع تتمة لحكاية مبتورة. – يعرض وجهة نظره، أو يصدر حكما. – يبرر وجهة نظره، ويصوغ حكمه. – يعرض شفويا المعطيات الأساسية الواردة في النص.

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يعطي معلومات ويطلبه	– يصف واقعا من عدة جوانب – يقارن بين وقائع من عدة جوانب – يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية – يشرح مسعى أو مسارا – يفسر ظاهرة – يستبق نتيجة أو فعلا أو حلَ مشكلة – يصوغ قانونا أو قاعدة أو تقييما – يطرح أسئلة للحصول على معلومات – يجيب عن أسئلة – يشرح ويعلل – يطرح أسئلة للتثبيت من صحة فهمه – يحفظ ويستظهر نصوصا – يجلب أفكارا جديدة – يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال – يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة والمقروءة والمرئية).

2-3-3-التعبير الكتابي:

الكفاءة القاعدية	الأهداف التعليمية
يختار الأفكار وينظمها	- يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد – الموضوع – المستقبل) - ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب. - يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظف الكتابة لأغراض مختلفة	- يصوغ نصا يستجيب لنية التواصل - يستعمل الكتابة وسيلة – للتواصل (رسائل – بطاقات تهنئة – بطاقات دعوة – برنامج عمل...). - يستعمل نصا أو عدة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب - بدون مذكراته - يحرر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. - يعبر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه - ينقل خبرا - يحرر ملخصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه - يحرر حكاية، أو يتم حكاية - يصف لعبة ويكتب قواعدها - يحرر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة - يكتب الملاحظات المستقاة أثناء مشاهدة أو حصة ملاحظة - ينجز مشاريع كتابية.

3- سيرورة النشاطات اللغوية :

3-1-القراءة واستثمار النص:

«لا يزال نشاط القراءة نشاطا هاما ومحوريا حتى في نهاية المرحلة الابتدائية. وينجز بالكيفية المعروفة التي تعود عليها المعلم والمتعلم»[1] من خلال نص يقرؤه المتعلم ليتمرن على:

أولا: الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني وتبين وظائف الأساليب المختلفة.

ثانيا: اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية ثم التطبيق على منوالها، حسب ما تمليه المقاربة النصية.

ثالثا: بعض مبادئ التذوق الأدبي ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري، انطلاقا من الأهداف الآتية:

-«جودة القراءة المعبرة عن الفهم.

-القراءة المحترمة لقواعد الإملاء والوقف والاسترسال.

-فهم المقروء والتقرب من معانيه.

-تجاوز المعنى السطحي والوصول إلى المعاني الداخلية بالاستعانة بالقرائن اللغوية وغير اللغوية.

-اكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة.

-توظيف التراكيب النحوية المختلفة.

---

1 - منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 15.

-تناول صيغ الكلمة، وفهم أثر التصريف والتحويل في تغير معنى الجملة وشكلها»[1] إن نشاط القراءة في هذه السنة – فرصة يتدرب فيها المتعلم على قراءة النصوص الأدبية والتواصلية ذات الأنماط والأنواع المختلفة، ويكتسب منها الفوائد اللغوية: دلالة نحوا، صرفا، إملاء، بحسن استثمارها واستغلال مضامينها .

3-2-التعبير الشفهي والتواصل:

التعبير الشفهي من أهم وسائل التخاطب والاتصال بالغير وتبادل وجهات النظر وإبراز ما يخامر الوجدان من العواطف والأحاسيس. ويرتكز التعبير على ثلاثة أركان أساسية:

-«الأفكار والمعاني التي تراود الفكر والتي يسعى المتعلم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه.

-الألفاظ والعبارات، وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار.

-ترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها»[2].

يستقي المتعلم كل هذا من نص القراءة، فهو المنطلق في بعث تفكير المتعلم، وهو الذي يزوده بالألفاظ والعبارات وطريقة تنظيمها من خلال ما تعرضه بنيته من الانسجام وتماسك في الأفكار، ولهذا يمارس التعبير الشفهي والتواصل على إثر حصص القراءة وانطلاقا منها، حيث يكون المتعلم قد تزود برصيد لغوي وظيفي يمكنه من التعبير عن تجاربه ومشاعره، فالتعبير يتيح للمتعلم أن يستثمر كل مكتسباته من النص استثمارا ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب، وعلى التراكيب البارزة في النص وعلى الصيغ الصرفية وما تخضع له من تحويلات مما يغني رصيده الوظيفي فيوسع مجال تعبيره، وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص.

---

1 – منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص:16.

2 – المرجع نفسه، ص: 16.

ولبلوغ هذا المسعى يتوقع من المتعلم أن:

- «يعبر عن مشاعره ودوا خله وذكرياته وتجاربه.
- يحسن الاستماع إلى غيره ويتدخل في النقاش محترما آداب الحديث.
- يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره .
- ينصت إلى الآخرين ويحتفظ بمبرراته للإفصاح عنها في حينها.
- يبرر حكمه ويعلق على حكم الآخرين.
- ينمي ثروته اللغوية ويوظف المكتسبات منها.
- يتحلى بالشجاعة الأدبية أمام أقرانه عند النقاش وإلقاء الكلمة حسب ما يقتضيه المقام»[1].

3-3-الكتابة :

«يستعمل المتعلم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليومية المدرسية والاجتماعية، لذلك تعتبر مفتاح أنشطة مادة اللغة العربية بصفة خاصة والمواد الأخرى بصفة عامة»[2].

بعدما تم تعزيز الكتابة في الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي، يكون المتعلم قد امتلك معظم مهاراتها، ولاستكمال ذلك تبقى حاجته إلى الخط قائمة

يمارس نشاط الكتابة من خلال ما يأتي:

- الخط.
- الإملاء.
- التطبيقات الكتابية.

---

1 - منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 16.

2 - المرجع نفسه، ص: 17.

- التعبير الكتابي.

3-4-الخط:

«الخط أداة لتسجيل الأحداث لكونه وعاء لحفظ اللفظ والمعنى معا»[1].

يحث منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على تجويد الخط باعتباره فنا، حيث يمارس المتعلم في سياق إدماجي قصد تقويم رسم بعض الحروف ومعالجتها من جهة، ووصولا إلى الوضوح والأناقة من جهة أخرى، حيث يتدرب المتعلم على كتابة نصوص بخط جميل وجذاب. وهكذا يحقق للمتعلم الأهداف الآتية:

- إتقان الخط.
- تنمية المهارات الخطية.
- استخدام الخط في المواقف المدرسية وغيرها للتعبير عن الأفكار والمشاعر، أو تسجيل الذكريات، أو الإجابة عن الأسئلة، أو إعداد الملخصات...
- التحكم في قواعد رسم الحروف.
- الوصول إلى الكتابة بخط واضح وجيد.

2.3.7.الإملاء

«يسعى المتعلم إلى الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية خلال التعليم الابتدائي، وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيا، مدركا وظيفة علامات الوقف، ومواطن استخدامها»[2].

---

1 - منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 17.

2 - المرجع السابق، ص: 17.

فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنفعة للمتعلم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة، ليصل في نهاية التعليم الابتدائي إلى:

- إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة...).
- التحكم في استخدام علامات الوقف.

3-4-التطبيقات الكتابية:

تبنى التطبيقات الكتابية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، شأنها شأن السنوات السابقة، على المكتسبات القبلية، حيث يوظف بواسطتها المتعلم معارفه، ويعززها لترسيخها في ذهنه، فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التعلمات وتحقيقه للكفاءات المستهدفة، فيسعى المعلم إلى العلاج الفوري لما يظهر من أخطاء إما جماعيا أو فرديا. والتطبيقات الكتابية نوعان:

- **فورية:** «تقدم للمتعلم فور تناوله لكل ظاهرة لغوية بغرض تثبيت المعلومات»[1].
- **إدماجية:** «تغطي كل تناول أثناء الأسبوع بنية إدماج كل التعلمات»[2].

ومن أهم الأهداف التي تتحقق من خلال ممارسة التطبيقات الكتابية بنوعيها نذكر:

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلم من معلومات في الحصص الدراسية.
- دعم المكتسبات وتعزيز التعلمات.
- تقويم المعلومات آنيا قصد تدارك الأخطاء والنقائص.
- استخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف الحياة.
- اكتساب الدقة والنظام في عرض الإنتاج الكتابي.

---

1 منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 18.

2 - المرجع نفسه، ص: 18.

- تنمية المهارات اللغوية واستخدامها استخداما سليما.
- تطبيق المتعلم لما تعلمه في مواقف معيشة.
- تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخط.

3-5-التعبير الكتابي:

«التعبير الكتابي، إلى جانب الخط، والإملاء، والتطبيقات الكتابية، فرع من فروع الكتابة، ويعتبر أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة»[1]. إنه نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية. ففي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب، وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة، موظفًا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة). ومن الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة ما يأتي:

- توظيف الرصيد الانفرادي والثقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.

---

1 - منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 18.

– الكتابة السليمة في جميع الأنشطة»[1].

3-6-إنجاز المشاريع :

«يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحددة والكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات – المشكلة، خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي الذي يحتاج فيه إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط»[2].

وهكذا يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنمية كفاءات المتعلم بطريقة فاعلة، إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته.

وللتذكير فإن المشروع البيداغوجي هو نشاط يمارسه المتعلم في نهاية الأسبوع، ومدة إنجازه لا تقل عن أسبوعين وقد تزيد حسب أهداف المشروع وطبيعته وتنوع وسائله.

وهو يكسب وينمي عند المتعلم قدرات جمة منها :

«– القدرة الإنشائية.

– القدرة على الاندماج والتفاعل داخل الجماعة.

– احترام رأي الجماعة وعملها وقراراتها.

– الإحساس بالمسؤولية، وضرورة الانضباط واحترام الوقت والآجال وطبيعة العمل المطلوب.

---

1 – منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص19.

2 – المرجع نفسه، ص: 19.

– حسن التخطيط والتنفيذ والتقييم الذاتي والجماعي»[1].

وللمشروع أهمية كبيرة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، فهو وسيلة لتنمية قدراته وميوله إلى الكتابة في كل المناسبات.

3-7-المطالعة:

«المطالعة عملية عقلية، تتم خلالها ترجمة الرموز المكتوبة، قصد التعرف على معطياتها، والاستفادة منها، في تنمية القدرة على الاستيعاب، وتتبع تفاصيل المقروء، وترجمة الأفكار الواردة فيه، وإصدار الأحكام بشأنها»[2].

يعتبر نشاط المطالعة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وسيلة لتحقيق أغراض تعلمية مختلفة، باعتبار أن المتعلم قد اكتسب في المراحل السابقة، المهارات اللازمة لممارسة هذا النشاط، واستثماره استثمارا مفيدا.

ويكون دور المعلم فيه، توجيه المتعلمين إلى كيفية دعم مكتسباتهم داخل القسم وخارجه.

داخل القسم: بتوفير وسائل مختلفة منها:

–سندات متنوعة (قصص، مجلات، إعلانات، أقراص مضغوطة، وغيرها).

–نصوص مختلفة الأنماط (سرد، حوار، وصف، وغيرها).

خارج القسم: قد يختار المتعلم قائمة من الكتب والسندات، وقد يقترحها عليه المعلم، قصد مطالعتها واستغلالها في إثراء نشاط الإدماج.

يتوقع من المتعلم في هذا المستوى، ومن خلال نشاط المطالعة أن يكون قادرا على:

– تلخيص مطالعاته وعرضها أمام زملائه.

---

1 – منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص19

2 – المرجع نفسه، ص: 19.

- التعود على استخدام القاموس.
- الشعور بالحرية في المطالعة.
- الاعتماد على النفس، والاستقلال تدريجيا في الحكم على نتائج تعلمه.
- التحكم في الوقت.
- انتقاء المقروء.

3-8-المحفوظات:

تعد المحفوظات في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي امتدادا لما سبق تناوله في السنة الرابعة.

«فتختار موضوعاتها من بين القطع الأدبية المناسبة لهذا المستوى، إن توفرت في مجملها الخصائص اللفظية الموحية، والصور الشعرية الجميلة والأفكار النبيلة الخيرة. ويميز شعرها – خاصة بالوزن الموسيقي الخفيف، لجذب انتباه المتعلم وإثارة عواطفه لينفعل معها، ويقبل عليها حفظا وإنشادا»[1].

وتسعى المحفوظات إلى تحقيق الأهداف الآتية:

-تنمية قدرة المتعلم على الحفظ.

-إثراء رصيده اللغوي باكتساب مفردات جديدة.

-تعزيز قدراته في مجالي التعبير الشفهي والكتابي، بما يستفاد من أفكار ومعان وصور.

- تذليل صعوبات النطق بواسطة الإنشاد الجماعي.

---

1 – منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، ص: 20.

- التخلص من حالات التردد والخجل والارتباك والانطواء عن طريق الأداء الجماعي.

- استخدام القدرات الصوتية والفنية لإشباع الحاجات الوجدانية.

- تنمية الذوق الأدبي.

- تمثل المحفوظ تمثلا دالا على مضمون النص

- الشعور بالسرور وتجديد النشاط وتبديد الملل.

3-9-محتويات الكتاب

***المحاور الثقافية:**

1.الهوية الوطنية (الاعتزاز بالوطن: أرضا وتاريخا واقتصادا وثقافة...).

2.القيم الإنسانية (التبرع، التكافل الاجتماعي، المصالحة...).

3.الحياة الاجتماعية(المعاملات "في السوق، في المسجد، في الحدائق العامة، في المؤسسات العامة"، عيادة المريض، التطوع "التويزة"...).

4.الحياة الثقافية (نادي الإعلام الآلي، المعارض، المهرجانات،. ..).

5.الأيام الوطنية والعالمية (يوم المعلم، يوم الشجرة، يوم الشركة، يوم العلم، اليوم العالمي للمرأة،. ..).

6.الحقوق والوجبات (احترام القانون، الخدمة الوطنية،. ..).

7.عالم الإبداع والابتكار (غزو الفضاء، اكتشاف دواء،. ..).

8.الفنون (الموسيقى، النحت،. ..).

9.منظومة الاتصال الحديثة(المحطات الأرضية، الأقمار الاصطناعية،. ..).

10.الخدمات الاجتماعية (الإسعاف، الحماية المدنية.

11.التوازن الطبيعي (طبقة الأوزون، تلوث المياه،. ..).

12.الرياضة والصحة (السباحة، التطعيم،. ..).

13.الصناعات والحرف (صنع الكتب، صناعة الفخار، الزرابي،. ..).

14.الأسفار والهوايات (المخيم الصيفي، الألعاب الإلكترونية،. ..).

***التراكيب النحوية:**

1.أخوات كان: دلالتها وإعرابها (ليس، صار، أصبح، أمس، أضحى، ظل، بات).

2.أخوات إن: دللتها وإعرابها (أن، كأن، ليت، لعل لكن).

3. الأفعال الخمسة (في الحالات الثلاث).

4.الحال المفردة.

5.إعراب الفعل المعتل الأخر (في الحالات الثلاث).

6.التعجب (ما أفعله !)

7.الاستثناء (بسوى وغير)

8.الاستفهام.

9.الأسماء الخمسة.

10.الاسم الموصول.

11.أسماء الإشارة.

12.الصفة والموصوف (مراجعة)

***الصرف والتحول:**

1.الفعل المجرد والمزيد

2.جمع التكسير

3. علامات التأنيث

4.أنواع الفعل المعتل (المثال والأجوف)

5.أنواع الفعل المعتل (الناقص واللفيف)

6.الاسم الممدود

7.الاسم منقوص

8.الاسم المقصور

***الإملاء:**

1.همزة القطع

2.الهمزة المتوسطة على الواو.

3.الهمزة المتوسطة على النبرة.

4.اتصال حرف الجر ب "ما" الاستفهامية.

5.دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بأل.

6.ألألف اللينة في الأسماء.

3-10-التعبير الكتابي:

1.تحرير رسالة إلى قريب أو صديق.

2. كتابة إعلان.

3.كتابة يوميات.

4.الإخبار عن حدث.

5.تلخيص قصة، أو خبر.

6.كتابة خطة.

7.ملء استبيان.

***المشاريع المقترحة:**

1.إعداد مطوية حول حقوق الإنسان.

2.إنجاز مطوية حول أيام وطنية أو عالمية.

3.إعداد مصنف لأنواع الهوايات.

3-11-طرائق التعليم :

يعتمد منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الطرائق النشطة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، ليتحقق التفاعل والفاعلية بين طرفي هذه العملية (المعلم والمتعلم)، ويكون المعلم فيها موجها، ومرشدها، ومشجعا على البحث والاكتشاف والممارسة، ومثيرا لدافعية المتعلم، كل ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا، وقادرا على بناء معرفته معتمدا على نفسه.

وتحقيقا للكفاءات المستهدفة تعتمد المقاربة النصية التي تضمن عنصرين هما: الشمولية وإدماج المكتسبات، ناهيك عن بيداغوجيا المشروع التي تعزز هذا المنحي باعتبارها ممارسة عملية لكل هذه المبادئ البيداغوجية.

ويتجسد الإدماج كذلك في صورة وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة ذات دلالة مستوحاة من واقع المتعلم المعيش تشعره بأهمية العمل، وتحرك حوافزه (العقلية والنفسية).

3-12-الوسائل التعليمية:

تجسيدا للمنهاج، ينبغي توفير وسائل تعليمية تتمثل في:

أ.الوسائل التعليمية الفردية، أي كتاب التلميذ وقصص المطالعة.

ب.دليل المعلم ويشتمل على كل ما من شأنه أن ييسر ممارسة العملية التربوية من توجيهات وإرشادات وسندات.

3-13-التقييم:

ينبغي النظر إلى تقويم إنتاجات التلاميذ على أنها الوسيلة التي تسمح بتوجيههم وكذا تسهيل تدرج كل واحد منهم، وأنه جزء من التعليم وملازم له.

فمن منظور المقاربة بالكفاءات ينص التقويم على اقتراح وضعية معقدة (وضعية مشكل) تنتمي إلى نفس الوضعيات التي تحددها كفاءة معينة بحيث تتطلب من التلاميذ إنتاجا مركبا لحلها.

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية، قصد معالجة وضعية معقدة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات. سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقييم الكفاءة هي:

-الموارد الداخلية وتتعلق بالمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية

-الموارد الخارجية وترتبط بقدرة المتعلم على توظيف كل أشكال الوثائق والسندات.

التي يكون بحاجة إليها لحل الوضعية المعقدة (الوضعية المشكلة)..

وصف المدونة:

عنوان الكتاب: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

اسم المؤلف: شريفة غطاس – أستاذة التعليم العالي

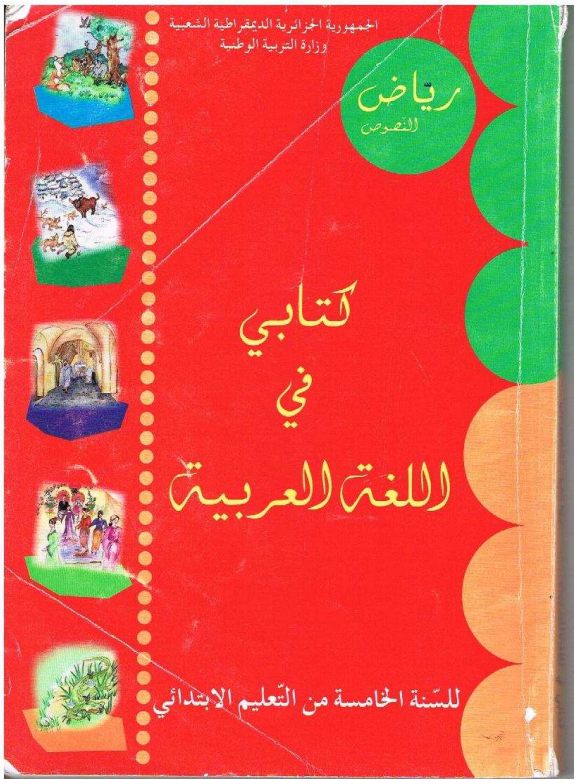
مفتاح بن عروس – أستاذ مكلف بالدروس

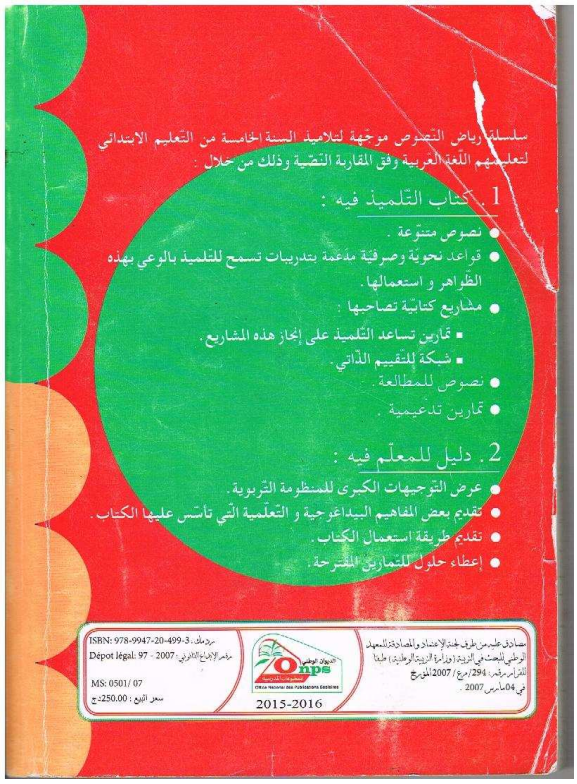
سباح عائشة بوسلامة: معلمة

دار الطبع: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

مقياس الكتاب: 28سم×20سم

الطبعة المعتمدة في الدراسة: طبعة 2016/2015





إنّ كتاب اللغة العربية لسنة خامسة ابتدائي وثيقة تعليمية تعلمي تجمع بين المعلم والمتعلم وهي بمثابة سند للمتعلم في تعلّم اللغة وتنمية كفاءات ومهاراته وفق برنامج أو محتوى لغوية حددته وزارة التربية الوطنية.

-صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وتمت المصادقة عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني البحث في التربية وزارة التربية الوطنية طبقا للقرار رقم: 294/ رع/2007 المؤرخ في 04 مارس 2007 يبلغ عدد صفحاته191.

أما غلافه الخارجي من الورق الأملس نسبيا، كتب عليه كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بلون أحمر، أما لون صفحة الغلاف الأحمر.

وقد كتب في الأعلى الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية وحدد في الصفحة الأخرى للغلاف سعره المقدر بـــ 250دج.

4-1محتويات الكتاب:

المقدمة:

تقدم مقدمات الكتاب المدرسي عموما توجيهات لتوضيح الهدف من تدريس المادة، وترسم الأطر التي يجب التزامها، من خلال مقررات سطرتها الوزارة بناء على معالم وغايات معينة، كون الكتب المقررة هو الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الغايات (الكفاءات).

-تصدر كتاب اللغة العربية مقدمة تقع في صفحتين، أعطت رؤيا عامة على محتوى اللغوية، وهي الموزّع في هذا الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزّع هي بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعليمية، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النشاطات التي تمتد على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتعبير، وصفحتين لتوظيف اللغة.

وتغطي الوحدة التعليمية أسبوعا يسمح باستغلال النص استغلالا منهجيا ومفيدا.

كما ركّز المشرف على الكتاب على مبدأ الاستمرارية بقوله «يسرنا أن نضع بين أيديكم كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وهو أيضا يمثل امتداد لخط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، وقد وفق البرنامج الرسمي وهو مبني كذلك على المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية».

- **محاور الكتاب:**

1.القيم الإنسانية:

ويشتمل على ثلاث وحدات، أي نصوص:

-رسالة سلام

-الوعد المنسي(01).

-الوعد المنسي (02).

نص المطالعة: من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

2.العلاقات الاجتماعية:

-من رأفة الفقراء.

-الأصدقاء الثلاثة.

-النمل وصرصور.

نص المطالعة: جمعية أمين.

3.الخدمات الاجتماعية:

فوكس والحماية المدنية

-حارس الليل والغزال

-قصة قرية.

نص المطالعة: الشرطة ودورها

4.التوازن الطبيعي والبيئة:

-قصة الحيتان الثلاثة.

-بين التمساح والطيور.

نص المطالعة: الماء ثروة.

5.الهوية الوطنية:

-عاصمة بلادي الجزائر

-من تقاليدنا

-لوحات من صحراء بلادي.

نص المطالعة: قصور الجزائر.

6.الصحة الرياضية:

-سبانخ بالحمص.

-ابن سينا الطبيب الماهر

-رامي بطل السباحة والغطس.

نص المطالعة: ألعاب القوى في التاريخ الإسلامي

7.غزو الفضاء والاكتشافات العلمية

-كوكب الأرض

-الأقمار الاصطناعية

-إسحاق نيوتن والأرض

نص المطالعة: مذنّب هاني مذنب هالي

8.الحياة الثقافية والفنية

-حفلات عرس

-في مهرجان الزهور

-مسرح عراش الجراجوز

نص المطالعة: الأفلام السينمائية

9.الصناعات التقليدية والحرف:

-النفخ في الزجاج

-تصنعان من الطين تحفا

نص المطالعة: الفنون الإسلامية والخزف

10.الرحلات والأسفار:

-كريستوف كولومبوس مكتشف أمريكا

-مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج

نص المطالعة: قصر الحمراء

4-2- تقييم نصوص كتاب اللغة العربية (موضوع الدراسة):

المحاور: إنّ المتصفح لكتاب موضوع الدراسة يجد أن هناك صور دالة على كل محور من محاور الكتاب تحوي رقم المحور وبعض الصور من 04 صور إلى خمسة توضح المجال الدلالي واللغوي للمحور غير أن النقص المسجل هو غياب عناوين المحاور على هذه الصور، إضافة إلى ذلك، لا يوجد شرح معنى المحور والهدف من تناوله فمثلا القيم الإنسانية لو تم كتابة عنوانها على الصور التوضيحية للمحور وتم

شرحها في سطر أو سطرين لعرف المتعلم أثناء تصفح كتابه ما هو اسم المحور وما المقصود من وراءه، ولو دعمت هذه الصورة وبقيت الصور بشواهد قرآنية أو أحاديث نبوية أو أبيات شعرية لكان أنجع وأنضج للمتعلم، ليستشهد بها المتعلم عند الحاجة خاصة في حصة التعبير الكتابي.

-النصوص:

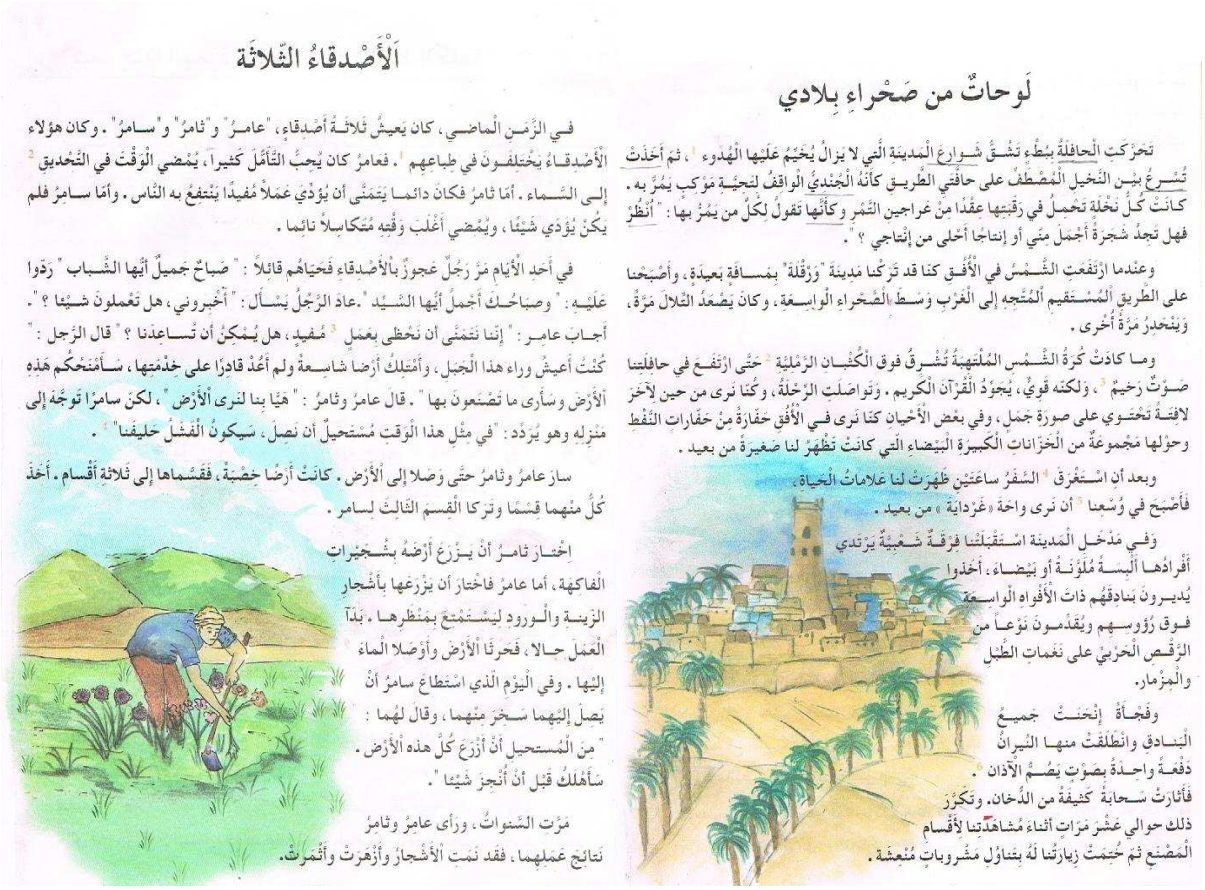
لو عدنا إلى النصوص الواردة في كتاب اللغة العربية لسنة خامسة ابتدائي لتبين لنا أن هناك نصوص مأخوذة من كتب مجهولة، أي تم إيراد النصوص في ثنايا الكتاب دون الإشارة إلى عنوان الكتاب المقتبس منه، إذ نجد في نهاية النص الاكتفاء بذكر الكاتب لها، وهذا العنصر المفيد يجعل التلميذ يجهل عناوين الكتب ويحدث لديه هوة بين النص والكتاب والكاتب.

جدول توضيحي للنصوص الواردة في الكتاب دون ذكر مرجعها:

الرقم	النص	الصفحة	الكاتب	الملاحظة
01	الأصدقاء الثلاثة	33	**لطيفة بطي**	**مرجع غير مذكور**
02	النملة والصرصور	37	**إيمان بقاعي**	**مرجع غير مذكور**
03	حارس الليل والغزال	31	**محمد حسين أبودنيا**	**مرجع غير مذكور**
04	سبانخ بالحمص	101	**ماجدة بشارة**	**مرجع غير مذكور**
05	إسحاق نيوتن والأرض	127	**محمود قاسم**	**مرجع غير مذكور**
06	في مهرجان الزهور	145	**محمد المخزنجي**	**مرجع غير مذكور**
07	مسرح عرائس الجراجوز	149	**خالد سليمان**	**مرجع غير مذكور**
08	تبتدعان من التراب صورا	163	**مولود فرعون**	**مرجع غير مذكور**
09	كريستوف كولومبوس	173	**سليمان فياض**	**مرجع غير مذكور**
10	مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	177	**سليمان فياض**	**مرجع غير مذكور**
11	مغامرة في البحر	189	**أرنيست هيمينغولي**	**مرجع غير مذكور**

ولو حسبنا النسبة المئوية للنصوص الواردة دون ذكر الكتاب المأخوذ منه لوجدناها 40.70% وهذا النسبة تدل على ضرورة مراجعة هذه النقطة وإعادة ذكر المراجع في الطبعات القادمة.

إنّ المتصفح للكتاب يلاحظ أن كلّ نص من نصوص القراءة يتضمن صورة توضيحية للمعنى العام للنص وهذا جميل غير أنّ وضع هذه الصورة كان في وسط الفقرات، حيث يفصل بين الفقرات فبدلا أن يرى المتعلم النص كتلة واحدة يراه كتلتين فلو وضعت الصورة في الأعلى كي تستغل بشكل جيد ويليها النص شارحا لها لأفاد المتعلم في فهم معنى النص لكن جعلها في الوسط يشوش عليه وجعله لا يفرق بين الفقرات، ويرتبك أثناء القراءة.



لَوحاتٌ من صَحْراءِ بِلادي

تحرّكَتِ الْحافِلَةُ ببُطْءٍ تشُقُّ شَوارِعَ الْمدينةِ الّتي لا يزالُ يُخَيِّمُ عَلَيْها الْهُدوء ، ثمّ أخَذَتْ تُسْرِعُ بيْنَ النّخيلِ الْمُصْطَفِّ على حافّتَيِ الطّريقِ كأنّهُ الْجُنْديُّ الواقِفُ لتحيّةِ مَوْكِبٍ يَمُرُّ به . كانَتْ كُلُّ نَخْلَةٍ تحْمِلُ في رَقَبَتِها عِقْدًا مِنْ عَراجينِ التّمْرِ وكأنّها تقولُ لِكُلِّ من يَمُرُّ بها : " أنْظُرْ فهلْ تجِدُ شَجَرَةً أجْمَلَ مِنّي أو إنتاجًا أحْلى من إنْتاجي ؟ " .

وعِنْدما ازْدَلَفَتِ الشّمْسُ في الأُفُقِ كنّا قد تَرَكْنا مَدينةَ "وَرْقَلَةَ" بِمَسافةٍ بَعيدَةٍ ، وأصْبَحْنا على الطّريقِ الْمُسْتَقيمِ الْمُتّجِهِ إلى الْغَرْبِ وَسَطَ الصّحْراءِ الْواسِعَةِ . وكانَ يَصْعَدُ التّلالَ مَرّةً ، ويَنْحَدِرُ مَرّةً أُخْرى .

وما كادَتْ كُرَةُ الشّمْسِ الْمُلْتَهِبَةُ تُشْرِقُ فوقَ الْكُثْبانِ الرّمْلِيّةِ حتّى ارْتَفَعَ في حافِلَتِنا صَوْتٌ رَخيمٌ ، ولكنّه قَوِيٌّ ، يُجَوِّدُ الْقُرْآنَ الْكريم . وتَواصَلَتِ الرّحْلَةُ ، وكُنّا نرى من حينٍ لآخَرَ لافِتَةً تَحْتَوي على صورَةِ جَمَلٍ ، وفي بَعْضِ الأحْيانِ كنّا نرى في الأُفُقِ حَفّارَةً مِنْ حَفّاراتِ النّفْطِ وحَوْلَها مَجْموعَةٌ من الْخَزّاناتِ الْكَبيرَةِ الْبَيْضاءِ الّتي كانَتْ تَظْهَرُ لنا صَغيرَةً من بعيد .

وبعدَ أنِ اسْتَغْرَقَ السّفَرُ ساعَتَيْنِ ظَهَرَتْ لنا عَلاماتُ الْحَياةِ ، فأصْبَحَ في وُسْعِنا أن نرى واحَةَ «غَرْدايَةَ» من بعيد .

وفي مَدْخَلِ الْمَدينةِ اسْتَقْبَلَتْنا فِرْقَةٌ شَعْبِيّةٌ يَرْتَدي أفْرادُها أليسَةً مُلَوّنَةً أو بَيْضاءَ ، أخَذوا يُديرونَ بنادِقَهُم ذاتَ الأفْواهِ الْواسِعَةِ فوقَ رُؤوسِهِم ويُقَدِّمونَ نَوْعًا من الرّقْصِ الْحَرْبِيِّ على نَغَماتِ الطّبْلِ والْمِزْمارِ .

وفَجْأةً إنْحَنَتْ جَميعُ الْبَنادِقِ وانْطَلَقَتْ منها النّيرانُ دَفْعَةً واحِدَةً بِصَوْتٍ يَصُمُّ الآذانَ . فأثارَتْ سَحابَةً كَثيفَةً من الدُّخانِ . وتَكَرَّرَ ذلكَ حوالي عَشْرَ مَرّاتٍ أثناءَ مُشاهَدَتِنا لِأقْسامِ الْمَصْنَعِ ثمّ خُتِمَتْ زِيارَتُنا لَهُ بِتَناوُلِ مَشْروباتٍ مُنْعِشَةٍ .

اَلْأَصْدِقاءُ الثّلاثَة

في الزّمَنِ الْماضي ، كانَ يَعيشُ ثَلاثَةُ أصْدِقاءٍ ، "عامِرُ" و"ثامِرُ" و"سامِرُ" . وكانَ هؤلاءِ الأصْدِقاءُ يَخْتَلِفونَ في طِباعِهِم . فعامِرُ كانَ يُحِبُّ التّأمُّلَ كَثيرًا ، يُمْضي الْوَقْتَ في التّحْديقِ إلى السّماءِ . أمّا ثامِرُ فكانَ دائمًا يَتَمَنّى أن يُؤْدِيَ عَمَلاً مُفيدًا يَنْتَفِعُ به النّاس . وأمّا سامِرُ فلم يَكُنْ يُؤْدي شَيْئًا ، ويُمْضي أغْلَبَ وَقْتِهِ مُتَكاسِلاً نائِما .

في أحَدِ الأيّامِ مَرَّ رَجُلٌ عَجوزٌ بالأصْدِقاءِ فَحَيّاهُم قائِلاً : " صَباحٌ جَميلٌ أيُّها الشّبابُ " رَدّوا عَلَيْهِ : " وصَباحُكَ أجْمَلُ أيُّها السّيّد " . عادَ الرَّجُلُ يَسْأل : " أخْبِروني ، هل تَعْملونَ شَيْئًا ؟ " . أجابَ عامِر : " إنّنا نَتَمَنّى أن نَحْظى بِعَمَلٍ مُفيدٍ ، هل يُمْكِنُ أن تُساعِدَنا ؟ " قالَ الرَّجل : " كُنْتُ أعيشُ وراءَ هذا الْجَبَلِ ، وأمْتَلِكُ أرْضًا شاسِعَةً ولم أعُدْ قادِرًا على خِدْمَتِها ، سَأمْنَحُكُم هَذِهِ الأرْضَ وسَأرى ما تَصْنَعونَ بها " . قالَ عامِرُ وثامِرُ : " هَيّا بِنا لنرى الأرْض " ، لكنّ سامِرًا تَوَجَّهَ إلى مَنْزِلِهِ وهو يُرَدِّد : "في مِثْلِ هذا الْوَقْتِ مُسْتَحيلٌ أن نَصِلَ ، سَيَكونُ الْفَشَلُ حَليفَنا" .

سارَ عامِرُ وثامِرُ حتّى وَصَلا إلى الأرْض . كانَتْ أرْضًا خِصْبَةً ، فَقَسَّماها إلى ثَلاثَةِ أقْسام . أخَذَ كُلٌّ منهما قِسْمًا وتَرَكا الْقِسْمَ الثّالِثَ لِسامِر .

اخْتارَ ثامِرٌ أنْ يَزْرَعَ أرْضَهُ بِشَجَيْراتِ الْفاكِهَةِ ، أما عامِرٌ فاخْتارَ أن يَزْرَعَها بِأشْجارِ الزّينَةِ والْوُرودِ لِيَسْتَمْتِعَ بِمَنْظَرِها . بَدَآ الْعَمَلَ حالا ، فَحَرَثا الأرْضَ وأوْصَلا الْماءَ إلَيْها . وفي الْيَوْمِ الّذي اسْتَطاعَ سامِرٌ أنْ يَصِلَ إلَيْهِما سَخِرَ مِنْهُما ، وقالَ لَهُما : " مِنَ الْمُسْتَحيلِ أنْ أزْرَعَ كُلَّ هذه الأرْض . سَأهْلِكُ قَبْلَ أنْ أُنْجِزَ شَيْئا " .

مَرّتِ السّنَواتُ ، ورَأى عامِرٌ وثامِرٌ نَتائِجَ عَمَلِهِما ، فقد نَمَتِ الأشْجارُ وأزْهَرَتْ وأثْمَرَتْ .

-أسلوب النصوص:

لو تتبعنا النصوص الواردة في كتاب اللغة لسنة خامسة ابتدائي من حيث الأسلوب لاتضح لنا من خلال العناوين قبل القراءة سيطرة الأسلوب القصصي السردي وخير دليل على ذلك العناوين التالية:

-رسالة سلام (قصة).

-الوعد المنسي (01).

-الوعد المنسي (02).

-الأصدقاء الثلاثة.

-النمل والصرصور.

-فوكس والحماية المدنية.

حارس الليل والغزال

قصة الحيتان الثلاثة.

بين التماح والطيور.

-ابن سينا الطبيب الماهر.

-مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج.

فلو حسبنا النصوص ذات القالب القصصي لوجدناه 40.70% من مجمل النصوص في حين يسجل غياب تام للأسلوب الحواري.

إنّ رتابة الأسلوب وسيره في منحى واحد يجعل المتعلم يشعر بنوع من الملل، إذ تنوع الأساليب يخدم عدة المتعلم ويجعله يشعر بالمتعة وهو ينتقل من السرد إلى الحوار إلى الإخبار إلى الوصف إلى الحجاجي.

إنّ المتمعّن لنصوص هذا الكتاب يسجل غياب تام للاقتباس من نصوص التراث، لأمتنا وإنتاجات الأقدمين منا، فبعض النصوص مستورد بالترجمة من أمم أخرى، مثال ذلك:

-الوعد المنسي (01): نص مترجم من الأدب العالمي، ص: 14-15.

-الوعد المنسي (02): نص مترجم من الأدب العالمي، ص: 18-19.

-رسالة سلام: نص خافيزي فيفياتي، ترجمة طلعت شاهين، ص: 10-11.

-فوكس والحماية المدنية: نص مترجم من أدب الأطفال، ص: 44.

فهذه النصوص المترجمة تحكي على واقعا غير واقع المتعلم فعلى سبيل الاستدلال نص الوعد المنسي يحكي على الهنود الحمر، جميل أن نطلع على ثقافة غيرنا لكن الأجمل أن نطلع على واقع مجتمعنا ونربط المتعلم ببيئته، ومجتمعه الذي يعيش فيه.

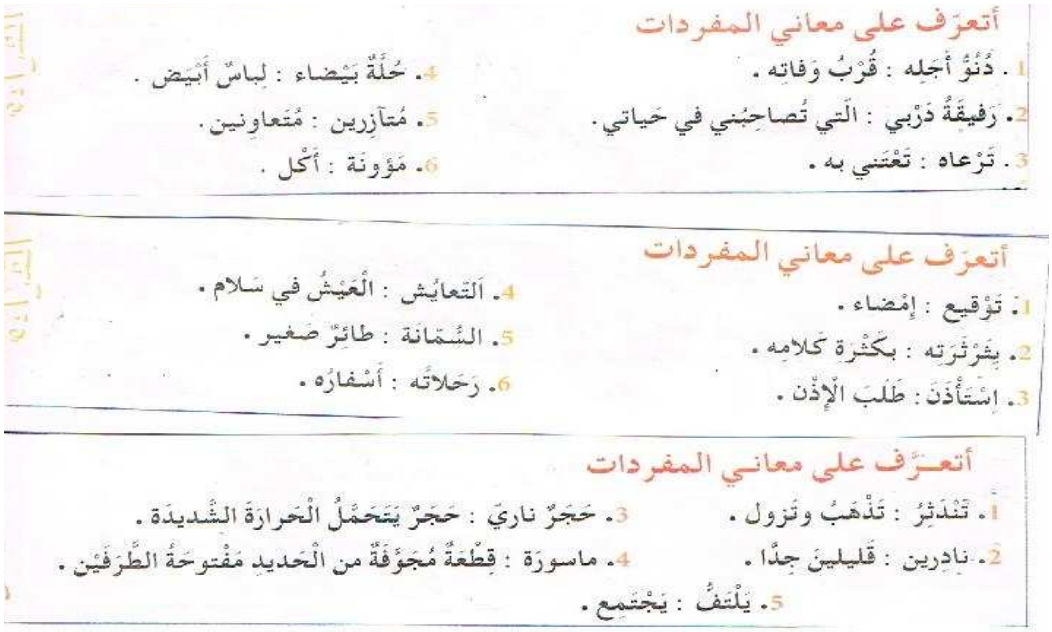
-أتحاور مع النص:

يرافق كل نص تعرف على معاني المفردات وتذليلها بالشرح.

ولكن الملاحظ على هذا الشرح أو التعرف يتم عن طريق مفردة مشروحة بمفردة أي كلمة مقابل أي شرح قاموسي معجمي، إذ نجعل المتعلم مطالب يحفظ الشرح دون أي عناء وهذا انعكس بظلاله على التقويمات التحصيلية، أي الاختبار، إذ نجد المعلم يطلب من المتعلم شرح الكلمة بالكلمة مطالبا بالمفردة الشارحة لها وفقط، لكن الأصلح في هذا حسب ما نادت به النظرية السياقية، إذ يجب أن تسوق الكلمة في عدة سياقات حتى يتسنى للمتعلم عملية دمجها مجددا ضمن جمل جديدة من إنتاجه.

مثال: يلتف: يجتمع فبدلا من هذا التف الجيش حو العدو وهكذا دواليك.

ولو عدنا إلى كل نص من نصوص القراءة في هذا الكتاب وحسبنا عدد الكلمات المشروحة أو المتعرف عليها لوجدناها من 04 إلى 07 وهذا قليل في حق المتعلم فلو ضربنا سبعة في عدد النصوص: أي 27 لوجدنا 189 كلمة يتعرف عليها دون أو يوظفها وهذا قليل مقارنة بسعة اللغة وكثرة مادتها، كما تم تغيب شرح الكلمات بالصور وهو شرح حديث فمثلا كلمة حُبارى وسنجاب وسراج كلمات شرحها بالصور أحسن وأظرف وأبلغ من غيره، كما غيب الشرح بالضد، إذ إن هذا النوع من الشرح يفتح المجال أمام المتعلم لتعلم أضداد الكلمات فبدلا من أن يكسب معنى كلمة واحدة يكسب معنيين، فبهذا يوسع إدراكه لمعاني لغته من خلال هذا النوع من الشرح.



أتعرّف على معاني المفردات

1. دُنُوّ أجَلِه : قُرْبُ وَفاتِه .
2. رَفيقَةُ دَرْبي : الّتي تُصاحِبُني في حَياتي .
3. تَرْعاه : تَعْتَني به .
4. حُلَّةٌ بَيْضاء : لِباسٌ أبْيَض .
5. مُتآزِرين : مُتَعاوِنين .
6. مَؤونَة : أكْل .

أتعرّف على معاني المفردات

1. تَوْقيع : إمْضاء .
2. بِثَرْثَرته : بِكَثْرة كَلامِه .
3. اِسْتَأْذَنَ : طَلَبَ الإذْن .
4. اَلتعايُش : الْعَيْشُ في سَلام .
5. السُّمّانَة : طائِرٌ صَغير .
6. رَحَلاتُه : أسْفارُه .

أتعرّف على معاني المفردات

1. تَنْدَثِرُ : تَذْهَبُ وتَزول .
2. نادِرين : قَليلينَ جِدًّا .
3. حَجَرٌ ناريّ : حَجَرٌ يَتَحَمَّلُ الْحَرارَةَ الشَّديدَة .
4. ماسورَة : قِطْعَةٌ مُجَوَّفَةٌ من الْحَديدِ مَفْتوحَةُ الطَّرَفَيْن .
5. يَلْتَفُّ : يَجْتَمِع .

والخلاصة التي يمكن أن نخرج منها في باب شرح الكلمات في الكتاب المدرسي، يجب أن يعاد النظر فيها وأن ينوع الشرح كما يجب أن نلفت النظر إلى أمر هو استعمال الألوان والجداول أثناء الشرح التي تم تغيبها، مثل:

الكلمة	شرحها	توظيفها	ضدها

4-3-الأسئلة التقويمية المرافقة لنص القراءة:

هناك أسئلة تم وضعها تحت كل نص وهي أسئلة تتعلق بقياس مدى فهم المتعلم لنص القراءة، ويجيب عليها المتعلم شفهيا، وذلك من خلال قراءتها والبحث عن الإجابة الخاصة بها في ثنايا النص، وهذا جميل، لكن الغريب في الأمر هو سيرها في وتيرة واحدة، فجميع الأسئلة المرافقة للنص يجيب عليها المتعلم شفهيا، وفي هذا تم تغليب الجانب الشفوي للغة على الجانب الكتابي، في الكتاب المدرسي، فكان الأحرى بوضع الكتاب والأسئلة المتعلقة بالنصوص وفهمها أن يترك فراغات، تحت كل سؤال للإجابة عليه كتابيا أو أن يجعل نص الأسئلة كتابي والنص الآخر شفهيا أو العكس.

أفهم النص

* بِمَ يَسْتَعينُ الإنْسانُ لِصناعَةِ الأَواني الزُّجاجِيَّة ؟
* هَل صِناعَةُ الأَواني الزُّجاجِيَّةِ بِواسِطَةِ النَّفْخِ صِناعَةٌ جَديدَة ؟
* إلامَ يَحْتاجُ النافِخُ في الزُّجاج ؟
* مِمَّ يَتَكَوَّنُ الْفُرْنُ الْحَرارِيُّ الَّذي يوضَعُ فيه الزُّجاج ؟
* ما الَّذي يقومُ بِه الْعامِلُ بَعْدَ أنْ يُذَوِّبَ الزُّجاج ؟
* كَيْفَ يَقْطَعُ الْعامِلُ الزُّجاجَ الْمَوْجودَ في الْماسورَة ؟
* أين يَضَعُ الْعامِلُ الْقِطْعَةَ بَعْد أن يَنْتَهِيَ منْ صُنْعِها ؟

أفهم النص

* بِمَ أَوْصى الأَبُ أَبْناءَه ؟
* لِماذا غادَرَ الأَبُ الْحَياةَ بِلا نَدَمٍ ولا حُزْن ؟
* كَيْفَ كانَ رَدُّ الأُخْتِ حين أَخْبَرَها أَخوها بِذَهابِهِ إلى قَبيلَةِ أبيه ؟
* لِماذا قَلِقَتِ الأُخْتُ ؟
* ماذا قَرَّرَتِ الأُخْتُ أن تَفْعَلَ حين لم يَعُدْ أخوها ؟
* في النَّصِ عِدَّةُ فِقَراتٍ ، اِعْطِ لِكُلِّ فِقْرَةٍ عُنْوانا.
* ما الَّذي يَدُلُّ على أَنَّ هذا النَّصَّ قِصَّة ؟

أفهم النص

* لِماذا شَكَتِ الْحَيَواناتُ في دَعْوَةِ الثَّعْلَب ؟
* ما الَّذي جَعَلَها تَقْبَل ؟
* ماذا طَلَبَ الثَّعْلَبُ من الْحَيَوانات ؟
* ما اقْتِراحُ النَّمِر على الْحَيَواناتِ حتى تَعيشَ في سلام ؟
* ما الْحَيَواناتُ الْمُخْلِصَةُ لِلْإِنْسان ؟ وما الْعِباراتُ الَّتي تَدُلُّ على ذلك ؟
* عَلامَ اتَّفَقَتِ الْحَيَواناتُ في نِهايَةِ الاجْتِماع ؟

ما نلاحظه أيضا ونسجله على هذه الأسئلة هو غياب أسئلة التحويل والاستخراج والإعراب من النص وفي النص، فالنص المقروء خلال الأسبوع الدراسي، ينبغي أن يكون حقلا خصبا، ومجالا تعليميا تقويميا لتعزيز الظواهر النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية المدروسة في هذه المرحلة أو ما قبلها، وهذا مغيبٌ تماما في الأسئلة المطروحة تحت كل نص، إذ اقتصر كلها وبدون استثناء من بداية الكتاب إلى نهايته على الفهم والجانب الشفوي، فهي بذا تخدم جانب المعنى على حساب المبنى، وهذا ما يرفضه العقل التعليمي والتعلمي، فلا مبنى دون معنى ولا معنى دون مبنى، فالمتعلم في المرحلة الابتدائية يحفظ القاعدة دون توظيفها أي حصر اللغة في جانبها المعياري وتغييب الجانب الوظيفي وتجميد اللغة فلابد للمتعلم أن يمارس اللغة وهو في نفس الوقت عارف لقوانينها.

من هذا المنطلق يجب إعادة صياغة الأسئلة الواردة مع كل نص في كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة وحتى السنة الرابعة والثالثة ابتدائي، ويجب أن تشمل على تنويع في طرح هذا الأسئلة بين أسئلة فهم النص وأسئلة النحو وأسئلة الصرف وأسئلة البلاغة

ولو تعودها المتعلم واعتاد عليها وألف البحث عن إجابتها في ثنايا النص المدروس لسهل عليه الأمر ولكن أصبح المتعلم عارفا للقواعد اللغوية حافظا لملخصاتها دون تطبيقاتها، فعزوف المتعلم على القواعد اللغوية خاصة النحو لدليل على قلة الدربة في هذا الباب وعدم إعطائه حقه في وضع الأسئلة المرافقة للنص الذي يدوم أسبوعا كاملا وهذا ما نلمسه في جميع كتب المرحلة الابتدائية.

4-4-التمارين اللغوية التقويمية الواردة في الكتاب موضوع الدراسة:

إنّ المتصفح لتدرج الأنشطة (الدروس) اللغة العربية والكتاب المدرسي يجد أن دروس النحو والصرف وقواعد الإملائية المقررة في هذه السنة يتضمنها الكتاب ويتضمن تمارين تقويمية تخصها.

لكن ما يمكن ملاحظته ونحن نتصفح كتاب موضوع الدراسة نجد أن كل درس نحو كان أو صرف أو غيره، كتب عنوانه ثم قطعة من النص القراءة ومن خلالها يتم دراسة القاعدة النحو أو الصرفية أو الإملائية المراد دراستها، ويليها القاعدة التي تخص الدرس التي وضعها لها مصطلح أتذكر بدل قاعدة، وتشفع مباشرة ببعض التمارين الخاصة بهذه الظاهرة اللغوية المدروسة.

أتعرّف على الحال

ألاحظ

جَلَسَ عِصامٌ إلى الْمائدةِ مُستعدًّا لِلأكْلِ ، وبسُرْعةٍ وَضَعَ الْخُضارَ على الأُرزِّ وراحَ يَلْتهِمُ الطّعامَ مُسْرِعاً ويقول : "طعامُكِ شهيٌّ يا خالتي".

أتذكّر

- الْحالُ اسْمٌ نكِرةٌ مَنْصوب .
- تأْتي الْحالُ لِتُبيِّنَ حالَةَ الْفاعِلِ أو الْمَفْعولِ به حين وُقوعِ الْفِعل : مِثْل :

• دخَلَ عِصامٌ الْمَطْبخَ نشيطاً — الْفاعِل / الْحال

• تناوَلَ عِصامٌ الطّعامَ ناضِجاً — مَفْعول به / حال

- نعْرِفُ الْحالَ حينما نَطْرَحُ السُّؤال بـ : "كَيْفَ" . مِثْل :

• كَيْفَ دخَلَ عِصامٌ الْمَطْبخَ ؟ — دخَلَ عِصامٌ الْمَطْبخَ نشيطاً .

أتعرّف على خبر "إنّ" شبه جملة

ألاحظ :

إنّ الاعْتزازَ بالتّقاليدِ مِنْ شِيَمِ الْجزائريّين . ومن التّقاليدِ الّتي تمَسَّكَ بها الْجزائريّونَ الاسْتمْرارُ على إقامةِ الاحْتفالاتِ بالأعْيادِ الْمحلّيّةِ الّتي تُميّزُ كُلّ منْطقَة .

ولعَلّ فصْلَ الرّبيعِ فوْقَ كُلّ الْفصول . ففيه تَحْتفلُ تمنراست بعيدها السّنويّ . وتدومُ الاحْتفالاتُ ثلاثَةَ أيّامٍ كاملَةً ، وسْطَ أجْواءٍ من الأفْراحِ والأهازيجِ والاسْتعْراضاتِ الرّاقصَة .

أتذكّر

- يكونُ خبَرُ إنّ وأخواتها شِبْهَ جُمْلةٍ مِثْل :

• إنّ الاعْتزازَ بالتّقاليدِ مِنْ شِيَمِ الْجزائريين .

• لعَلّ فصْلَ الرّبيعِ فوْقَ كُلّ الْفصول .

أتعرّف على الصّفة

ألاحظ

وقبلَ أن نصِلَ إلى الْمدينةِ ، توقّفَتْ حافلَتنا أمامَ مصْنعٍ كبيرٍ تُصْنعُ فيه الأنابيبُ الْمتنوّعةُ . وقد أعْجبَنا بمنْظرِ فرْقةٍ شعْبيّةٍ يرْتدي أفرادُها ألْبسةً بيْضاء ، أخذوا يُديرونَ بنادقَهُم ذاتَ الأقْواهِ الْواسعةِ . ويُقدّمونَ نوْعاً منَ الرّقْصِ الْحرْبيّ على نغَماتِ الطّبْلِ والْمزْمار .

أتذكّر

- الصّفَةُ اسْمٌ يُذْكَرُ لِبيانِ صِفَةٍ من صِفاتِ الاسْمِ الّذي سبَقَه .
- يُسَمّى الاسْمُ الّذي يأْتي قبلَ الصّفَةِ «الْمَوْصوف» .
- الصّفَةُ تتْبعُ الْمَوْصوفَ في حرَكاتِ الإعْرابِ ، وفي التّعْريفِ والتّنْكير ، وفي الإفْرادِ والتّثْنيَةِ والْجَمْع . مِثْل :

• تَوَقّفَتِ الْحافِلَةُ أمامَ مصْنعٍ كبيرٍ . — صِفَة مَجْرورَةٌ وعلامَةُ جَرّها الْكَسْرَة

• تُصْنَعُ فيه الأنابيبُ الْمتنوّعَةُ — صِفَةٌ مَرْفوعَة وعلامَةُ رَفْعِها الضّمّة

إن اللافت للانتباه لو أراد المعلم أن يجعل الكتاب وسيلة تعليمية لخدمة درسه فإنه لا يستطيع، لأنّ المراد دراستها واكتشافها بإعمال الفكر وحسن الملاحظة، مدونة مسبقا على كتاب التلميذ، وهذا السبق في القاعدة قبل دراستها، لا يخدم المعلم ولا المتعلم على حدّ السواء، فبدلا من كتابة القاعدة مباشرة، كان الأفضل في هذا أن يترك فراغ ليدون فيه قاعدة اكتشفها مع معلمه.

4-5-دراسة إحصائية لتمارين النحوية الواردة في الكتاب:

قمت بحساب التمارين النحوية والصرفية والخاصة بالإملاء والكتابة وأحصيت صفحاتها ونوعها.

4-5-التمارين اللغوية التقويمية من حيث العدد:

4-6-التمارين النحوية:

إنّ عدد دروس النحو المقررة على المتعلم في هذه السنة عددها سبعة وعشرين درسا اختلفت عدد التمارين التقويمية الخاصة بها والجدول التالي يوضح العدد والصفحة الخاصة بتمارين كل درس نحو:

رقم الوحدة	عنوان الدرس	عدد التمارين	الصفحة
01	أتعرف على النص	01	
02	أجزاء النص	02	
03	الجملة وأنواعها	02	
04	الجملة الاسمية	05	
05	الخبر جملة	04	
06	الخبر شبه جملة	04	
07	الجملة التعجبية	04	
08	الجملة الاستفهامية	02	
09	النداء	02	52
10	خبر كان مفرد وجملة	04	56
11	خبر كان شبه جملة	03	66
12	خبر إن مفردا وجملة	04	70
13	الصفة	03	84
14	الحال	03	88
15	الحال جملة وشبه جملة	03	92

16	التميز	03	12
17	أسماء الإشارة	04	106
18	الأسماء الموصولة	03	110
19	الاستثناء بـــ إلا	02	120
20	المفعول فيه	03	124
21	المفعول لاجله	03	128
22	المفعول معه	03	142
23	المفعول المطلق	03	146
24	التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي	03	150
25	الأفعال الخمسة	03	160
26	إعراب الفعل المعتل	03	164
	المجموع	83	174

إنّ المتأمل لجدول السابق الخاص بالتمارين النحوية، يجد عددها يتراوح من 01 إلى 04، وهذا العدد قليل في جانب النحو والدربة وترسيخ القواعد النحوية المدروسة، فلو عددنا إلى الجدول السابق الذي يبين التمارين النحوية لوجدنا مجموعها 83 تمرينا في باب النحو وهذا قليل في حق المتعلم ففي عام دراسي كامل لا ينجز إلا 83 تمرينا على الكتاب المدرسي.

-التمارين من حيث النوع:

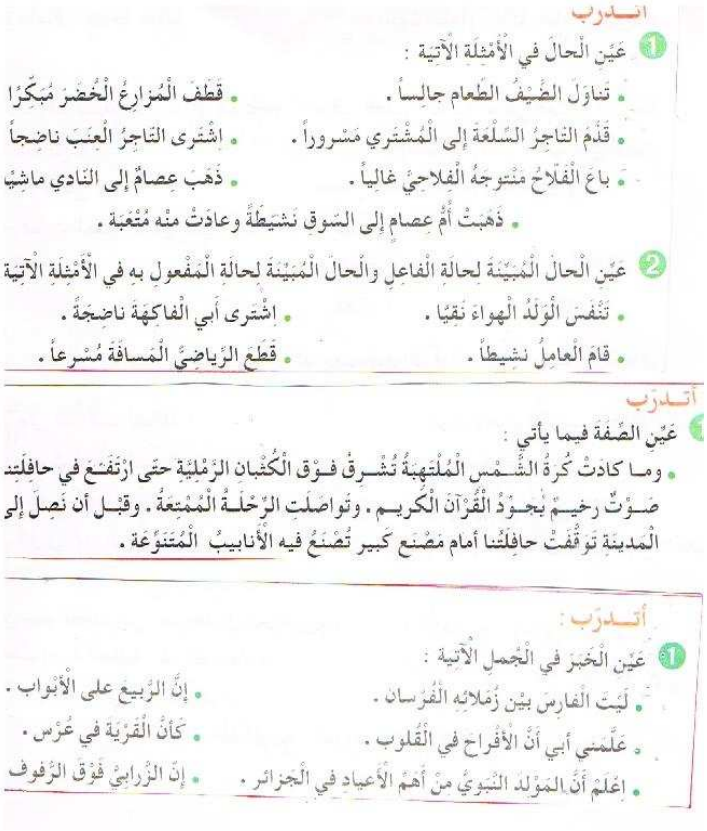
لو عدنا إلى الكتاب محل الدراسة وتتبعنا تمارين النحوية التقويمية من حيث طريقة صياغتها لوجدناها شمل على صيغ أمر، عين اضبط بالشكل، صيغ، وأكمل، حول، كون، أعرب.

-التمارين اللغوية يضعه عين:

ورد هذا النوع من تمارين النحوية بصيغة عين وهذا جدول يوضح عددها ونسبتها في الكتاب محل الدراسة:

	عدد التمارين	النسبة المئوية
تمارين النحوية بصيغة عين	21	25.30

أمثلة من تمارين "عين":



أتـدرّب

1 عيّن الحالَ في الأمثلة الآتية :

- تناوَلَ الضّيفُ الطّعامَ جالِساً .
- قَدِمَ التاجرُ السِّلْعَةَ إلى المُشْتَري مَسْروراً .
- باعَ الفَلاّحُ مَنْتوجَهُ الفِلاحيَّ غالِياً .
- قَطَفَ المُزارِعُ الخُضَرَ مُبَكِّرًا
- اشْتَرى التاجرُ العِنَبَ ناضِجاً
- ذَهَبَ عِصامٌ إلى النّادي ماشِيًا
- ذَهَبَتْ أُمُّ عِصامٍ إلى السّوقِ نَشيطَةً وعادَتْ منه مُتْعَبَة .

2 عيّن الحالَ المُبيّنَةَ لحالةِ الفاعلِ والحالَ المُبيّنَةَ لحالةِ المفعولِ به في الأمثلةِ الآتيةِ

- تَنَفّسَ الوَلَدُ الهواءَ نَقِيًا .
- قامَ العامِلُ نشيطاً .
- اشْتَرى أبي الفاكهةَ ناضِجَةً .
- قَطَعَ الرّياضِيُّ المَسافَةَ مُسْرِعاً .

أتـدرّب

1 عيّن الصّفةَ فيما يأتي :

- وما كادَتْ كُرةُ الشّمسِ المُلْتَهِبَةُ تُشْرِقُ فوقَ الكُثْبانِ الرّمْلِيّةِ حتّى ارْتَفَعَ في حافِلَتِنا صَوْتٌ رخيمٌ يُجَوِّدُ القُرْآنَ الكريمَ . وتَواصَلَتِ الرِّحْلَةُ المُمْتِعَةُ . وقَبْلَ أن نَصِلَ إلى المَدينةِ تَوَقَّفَتْ حافِلَتُنا أمامَ مَصْنَعٍ كبيرٍ تُصْنَعُ فيه الأنابيبُ المُتَنَوِّعَة .

أتـدرّب :

1 عيّن الخبرَ في الجُمَلِ الآتيةِ :

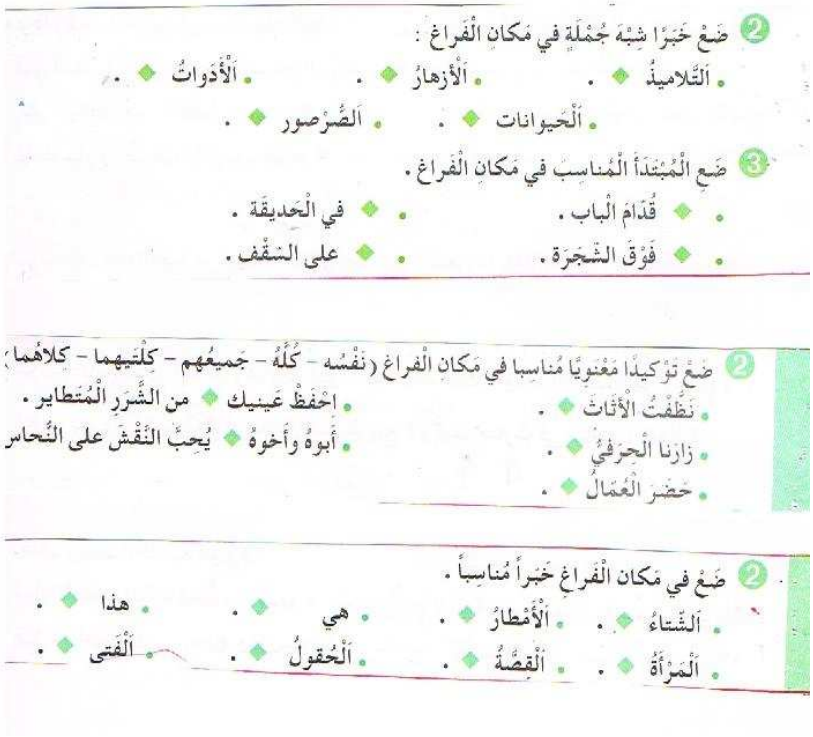
- لَيْتَ الفارِسَ بَيْنَ زُمَلائِهِ الفُرْسانَ .
- إنّ الرّبيعَ على الأبْوابِ .
- عَلَّمَني أبي أنّ الأفْراحَ في القُلوبِ .
- كأنّ القَرْيَةَ في عُرْسٍ .
- اعْلَمْ أنّ المَوْلِدَ النّبَوِيَّ مِنْ أهَمِّ الأعيادِ في الجَزائِرِ .
- إنّ الزّرابِيَّ فَوْقَ الرُّفوفِ

-التمارين بصيغة "ضع":

إن هذا النوع من التمارين ورد بصيغتين ضع أو اجعل في كتاب اللغة المدروس، وهذا جدول يوضح عددها ونسبتها.

	عدد التمارين	النسبة المئوية
تمارين النحوية بصيغة عين	21	25.30

أمثلة من تمارين "ضع":



-**التمارين بصيغة حول:** هذا النوع من التمارين يحول فيه المتعلم الجملة من حال إلى حال أخرى جدول توضيحي لعددها وسنبينها في الكتاب:

تمارين التحويل	العدد	النسبة المئوية
	14	16.85

أمثلة من تمارين "تحويل":

2 حوّلِ الْجُمَلَ الآتِيَةَ إلى جُمَلٍ تَعَجُّبِيَة :

- هذا كَلْبٌ وَفِيّ .
- سَيّارَةُ الإِطْفاءِ سَريعَة .
- اَلدُّخانُ كَثيفٌ .
- رِجالُ الْحِمايَةِ الْمَدَنِيَّةِ شُجْعان .
- فوكسُ كَلْبٌ رائِعٌ .
- هَذِهِ قِصَّةٌ عَجيبَةٌ .

3 حَوِّلْ هَذِهِ الْجُمَلَ التَّعَجُّبِيَّةَ إلى جُمَلٍ إخْبارِيَّة :

- ما أَرْوَعَ هذِهِ الْقِصَّة !
- ما أَصْغَرَ هذا الْكوخ !
- ما أَخْلَصَ رِجالَ الْحِمايَةِ الْمَدَنِيَّة !
- ما أَلْطَفَ الصَّبِيّ !
- ما أَجْمَلَ الْجَوَّ الْيَوْم !
- ما أَطْيَبَ هذا الرَّجُل !

2 حَوِّلِ الْكَلِماتِ الّتي جاءَتْ حالاً إلى جُمْلَةٍ فِعْلِيَّةٍ أو شِبْهِ جُمْلَة .

- دَخَلَ الْمَريضُ إلى الْمُسْتَشْفى مُتَأَلِّماً .
- أَسْرَعَ الطَّبيبُ مُسْعِفاً الْجَرْحى .
- يَتَناوَلُ الْمَريضُ الدَّواءَ مُبْتَسِماً .
- جاءَ الْعَمُّ يَزورُ الْمَريضَ قَلِقاً .
- اِمْتَدَّتْ يَدُ الطَّبيبِ إلى الْمَريضِ خَفيفَة
- غادَرَ الْمَريضُ عِيادَةَ الطَّبيبِ مُطْمَئِناً.

3 حَوِّلِ الْجُمَلَ الآتِيَةَ من الْمُفْرَدِ إلى الْجَمْع .

- شَكَرَ الْمَريضُ الطَّبيبَ وهو يَبْتَسِمُ .
- قَبِلَ الأَميرُ الْوَصْفَةَ وهو يَتَعَجَّبُ .
- اِلْتَحَقَ الطَّبيبُ بالعيادَةِ بِسُرْعَة .
- أَرْسَلَ الأَميرُ في طَلَبِ ابْنِ سينا .

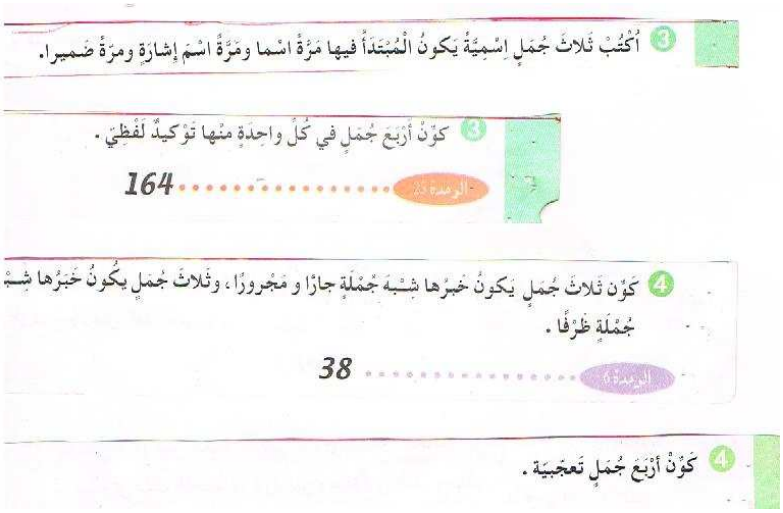
-تمارين بصيغة "كون":

جاء هذا النوع من التمارين بصيغتي كون أو جعل وهو يعتمد على تعليمية ينتج من خلالها المتعلم جملا على حسب التعليمية.

جدول توضيحي لهددها وسنبينها في الكتاب:

	العدد	النسبة المئوية
تمارين كون	10	12.04

أمثلة من تمارين "كون":

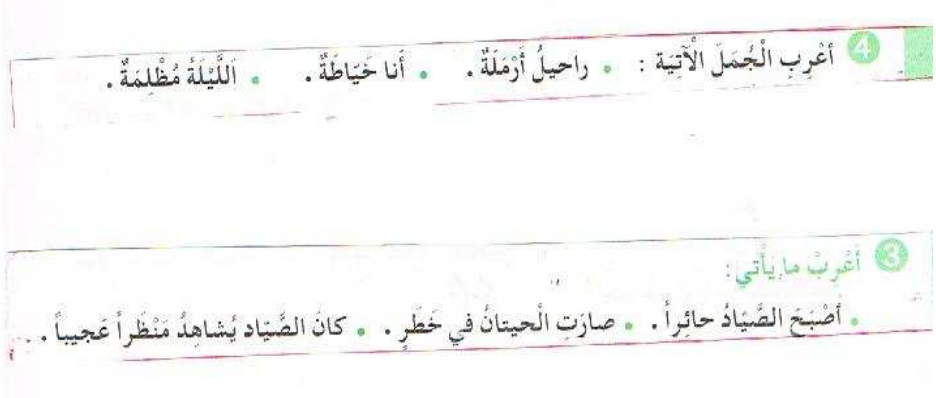


-تمارين أعرب:

في هذا النوع من التمارين يطلب من المتعلم أن يعرب إعرابا حرفيا لجملة أو ما تم التسطير تحته بخط.

تمارين أعرب	العدد	النسبة المئوية
	06	07.29

أمثلة تمارين أعرب:

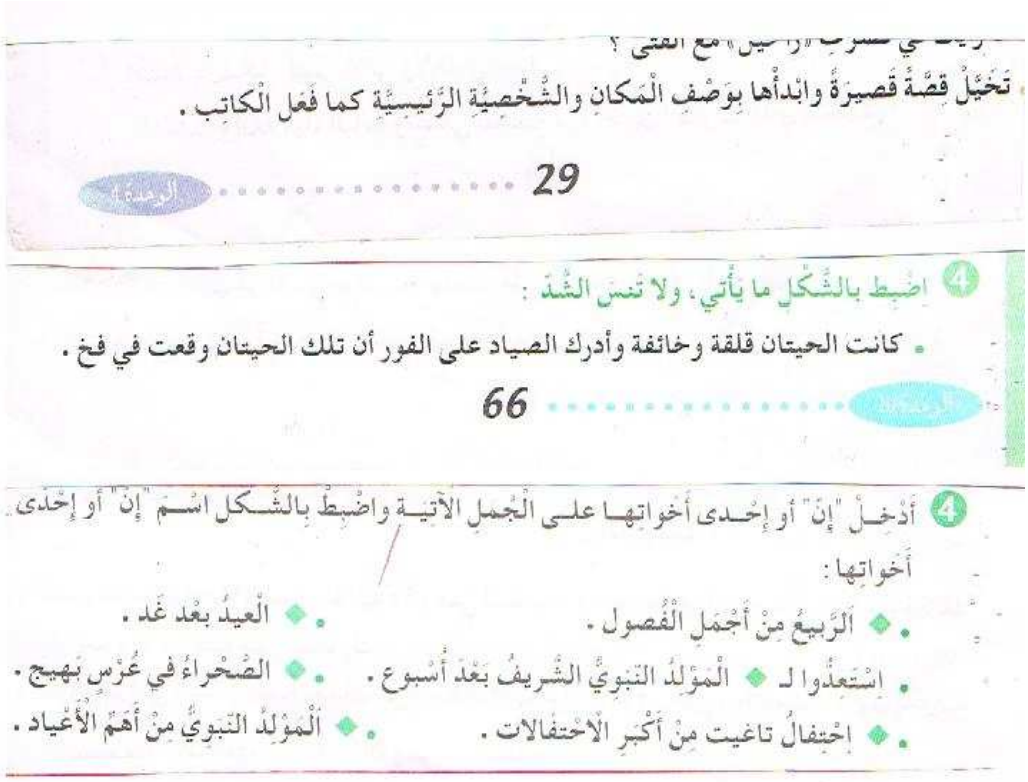


-تمارين اضبط بالشكل:

وفيه يقوم المتعلم بتشكيل جملة أو أكثر مظهرا مدى فهمه للقاعدة النحوية المدروسة.

	العدد	النسبة المئوية
تمارين الشكل	05	6.01

-أمثلة على هذا النوع.



تَخَيَّلْ قِصَّةً قَصيرَةً وابْدأْها بِوَصْفِ الْمَكانِ والشَّخْصِيَّةِ الرَّئيسِيَّةِ كما فَعَلَ الْكاتِب .

29

اضبط بالشكل ما يأتي، ولا تنس الشدّة :

• كانت الحيتان قلقة وخائفة وأدرك الصياد على الفور أن تلك الحيتان وقعت في فخ .

66

أدْخِلْ "إنّ" أو إحْدى أخواتِها على الْجُمَلِ الآتِيَةِ واضْبِطْ بِالشَّكْلِ اسْمَ "إنّ" أو إحْدى أخواتِها :

• ◆ الرَّبيعُ مِنْ أَجْمَلِ الْفُصول .
• ◆ الْعيدُ بَعْد غَد .
• إسْتَعِدُّوا لـ ◆ الْمَوْلِدُ النَّبَوِيُّ الشَّريفُ بَعْدَ أُسْبوع .
• ◆ الصَّحْراءُ في عُرْسٍ بَهيج .
• ◆ إحْتِفالُ تاغيت مِنْ أَكْبَرِ الاحْتِفالات .
• ◆ الْمَوْلِدُ النَّبَوِيُّ مِنْ أَهَمِّ الأَعْياد .

-تمارين استخرج:

وفي هذا النوع من التمارين يرجع المتعلم إلى النص القراءة ويستخرج ما طلب منه

	العدد	النسبة المئوية
تمارين استخرج	02	2.40

أمثلة: على تمارين استخرج

4 إستَخرِجْ من النَصّ أَرْبَعَةَ أَسْماءِ إشارَةٍ، وَلا تَنْسَ الْأَسْماءَ الْمُشارَ إلَيْها .

وبقي تمرين ورد مرة واحدة وهي قسم نسبة 1.20 وأعد الكتابة نسبة 1.20.

4-7-قراءة تقويمية لجداول عدد ونسبة التمارين:

إذا عدنا إلى الجداول السابقة وقرأناها بتأني وتأمل لوجدنا أن تمارين عين وردت 23 مرة بنسبة 27.71 ثم يليها تمارين ضع بعدد 21مرة وبنسبة 25.30 ثم يأتي بعدها تمارين حول بعدد 14 تمرين بنسبة 16.85 ثم بعدها تمارين كون بعدد 10 ونسبة 12.04 وبعدها تمارين أعرب والتي عدها 06 ونسبتها 7.29 ويلحقها تمارين اضبط بالشكل عددها 05 ونسبتها 6.01%ثم تمارين استخرج بعدد 02 وبنسبة 2.40 وقسم وأعد مرة واحدة ونسبة 1.20 لكل واحد منهما.

إنّ معظم التمارين اللغوية الواردة في الكتاب المدرسي تمارين تحليلية أي تمارين تخص تحليل عناصر اللغة المكتوبة أو إكمالها أو تحويلها من حالة إلى حالة ولم يرد من التمارين البنائية التي تجعل المتعلم يبني جملا جديدة وفق القاعدة إلا نوع واحد وهو كون بنسبة 12% وفي هذا الجانب من التمارين اللغوية يتحول المتعلم من مستهلك للغة إلى منتج لها ومن صيغ هذه التمارين البنائية كون- أنشء – هات- وظف- عبر مستعملا.

غياب هذا النوع من تمارين البنائية يجعل المتعلم حافظا للقواعد اللغوية لا موظفا لها وهذا ما يتعارض والمقاربة بالكفاءات التي تبحث على تمارين ووضعيات يكون فيها المتعلم منتجا للغة لا حافظا لقواعدها.

كما قلت تمارين استخرج مثلا حالا أوصفة وغيرهما حيث كانت نسبتها 2.40% وفي هذا النوع من التمارين يعود المتعلم إلى النص ليبحث في أعماقه عن تجليات القاعدة

المدروسة أو ما يسمى بالمقاربة النصية التي تعتبر لصيقة بمبدأ المقاربة بالكفاءات فلا تمرنة إلا داخل النص، ولكن جل تمارين النحو مجزأة وعبارة عن جمل لا نصوص.

كما أن المتمعن في الكتاب المدرسي إلى تمرين يجد أنه تم كتابته دون ترك مكان للإجابة فيه مثل تمارين أعرب وأحوّل.

معظم التمارين اللغوية كانت مباشرة وحلها وإيجاد الإجابة لها سهل لا يحتاج فيه المتعلم إلى جهد أو عناء.

غاب عنصر الإدماج في تمارين اللغة فكل درس تم التعرض له على حدة، وكان ذلك بطرح تمارين تخصه فقط، مثال المفعول فيه كل التمارين الواردة في هذا الدرس تخص المفعول فيه ولا يوجد ولا سؤال خارج عن المفعول فيه وهذا ما يجعل المتعلم يشعر بقطيعة بين قواعد اللغة التي هي لغة واحدة..

خاتمة

خـاتـمــة

بعد بحث في الحقل التعليمي، وسعي الحثيث لمعرفة أهمية المقاربات الكفاءات ومدى مطابقة أساليب التقويم الحديثة للإصلاح المنظومة التعليمية، وبعد بسط فصول للمذكرة ومعالجة مباحثها وقفت على بعض النتائج أوجزها في نقاط مختصرة دالة:

• مازالت المنظمة التعليمية تعاني من اللاستقرار في تحديد، وضبط المناهج، والأهداف، والرسائل، لتخصص الغايات التي تؤسس لمشروع اجتماعي.

• مفهوم المقاربة بالكفاءات –مستويين في تقديري– مستوى معرفي لم يستوعبه معلم المدرسة الابتدائية حتى الآن وآخر مرتبط بتطبيقيه بطريقة نظرية لا ترقى لتحقيق ما وظفت لأجله.

• غياب التكوين القبلي للمعلم لإعداده، وتمكينه من معرفة الآليات وكيفية توظيفها بكفاءة علمية تسمح له بتقديم محتويات التعلم بسهولة ويسير، يكون للمتعلم فيها الدور الأساس يجعله يشارك في صياغة معارفه، ليشكل بها معجما لغويا يمكنه من توظيفه في المواقف الحياتية المختلفة.

• أساليب التقويم أشبه بالنمطية، مازالت تربط العلاقة الرقمية كقياس للدليل على مستوى المتعلم، في حين أنها جزء أو نوعا من القياسات المتنوعة التي تمنح التأصيل المعرفي أو العلمي في مستوى من المستويات.

• مازالت الدروس هي الأخرى تقدم بطريقة نمطية، يغيب فيها النشاط والمنافسة، والاستنتاج–وتحليل– والنقد، والحكم وغالبا ما ينتهي الدرس كما بدأ، حيث يكون المتعلم حاضر غائبا.

• الكتاب المدرسي: لم يعد للكتاب المدرسي الدور الذي له قبل ظهور وسائل الإعلام وبخاصة الأنترنات، حيث انشغل المتعلم بالصور الجذابة ذات الألوان المؤثرة موجهة بدقة فائقة للشباب وأصبح الكتاب مجرد وثيقة تستعمل في حصة الدرس، وبعد نهاية المهمة يمزق ويرمى، أو يعطى لبائع المكسرات.

• التمارين التطبيقية: أغلبها نمطية لا تراعي بناء الفكري والعلمي لدى المتعلم، وكثيرا ما تُحل شفاهيا، وحتى تكون ذات أثر يجب أن تكون متنوعة تراعي جميع الجوانب التي تشكل لدى المعلم توازنا، يجعله يتحكم في قدراته.

• للتصحيح أثر إيجابي 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.

• ما يلاحظ في كتابات المتعلم غياب علامات الترقيم الأساسية كالنقطة، وعلامة الاستفهام، وعلامات التعجب، والنقطتان بعد القول، وانتقلت هذه الظاهرة –إلى المستويات العليا، وصار النص عبارة عن مجموعة كلمات مرصوفة رصفا لا ضابط لها.

قائمة

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**
- **المصادر والمراجع باللغة العربية:**

1. أحمد أوزي وآخرون، التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الجزائر، ط01، 2006م.

2. احمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات"، ديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، دط، 2000م

3. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط02، 2005.

4. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج02، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط01، 2008م.

5. بشير إبرير وآخرون، مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسة اللسانية الحديثة، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009.

6. بيير ديشي، تخطيط الدرس، لتنمية الكفايات، تر: عبد الكريم، غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003م.

7. تمام حسان، اللغة العربية بين العروبة والعولمة، الجزائر، ط01، 2001.

8. جابر عبد الحميد، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي، 2002م.

9. أبو جلالة، صبحي حمدان وعليمات، محمد مقبل، أساليب التدريس العامة المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 2001.

10.جميلة بية، دور التمدرس في نمو نظرية الذهن عند الطفل، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2008م.

11.جودت أحمد سعادة، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة، القاهرة، ط01، 1991م.

12.حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005م.

13.حبيب مجدي عبد الكريم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1996م.

14.الحسن اللحية، كفايات المدبر(ة) التربوي(ة)، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، ط01، 2010.

15.حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط6، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2004 م.

16.حسين حسن زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، القاهرة، ط01، 2003.

17.حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2003.

18.حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2000م.

19.أبو حويخ وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2002م.

20.خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط01، 2005م.

21.راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط02، 2007م.

22.رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي القاهرة، مصر، ط01، 2004م.

23.سعدون محمود الساموك، وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدرسيها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط01، 2005.

24.سعيد حسين العزة، صعوبات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2007م.

25.سمير شريف استيتية، اللسانيات (المجال والوظيفة والمنهج)، عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن، ط02، 2008م.

26.سمير عبد الوهاب، بحوث ودراسات في اللغة، ج02، المكتبة العصرية للنشر، مصر، ط01، 2002م.

27.سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، دار العلم، بيروت–لبنان، ط04، 1999م.

28.السويدي، خليفة والخليلي، المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانته، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع، 1997م.

29.السيد علي محمد، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار السيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2003م.

30.صالح عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ج01، ط02، 1968م.

31.طبيّ محمد، وضع المصطلحات، مؤسسة رغاية، الجزائر، ط01، 1992.

32.طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها.

33.عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط 1، دار الشروق، عمان، 2007.

34.عبد الرحمن، عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2001، 02.

35.عبد السلام مسدي، اللسانيات من خلال النصوص، الدار التونسية للنشر، ط02، 1986م.

36.عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، منشورات عويدات، بيروت، ط01، 1986م.

37.عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج01، المغرب، دار الخطابي، ط01، 1994.

38.عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط01، 2012م.

39.عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة، القاهرة، د.ط، د، ت.

40.علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2007م.

41.علي أحمد مذكور، النحو العربي ودوره في تدريس اللغة العربية وفهم نظامها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، د.ت.

42.علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية- النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2000م.

43.علي نبيل، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، عالم، الكويت، ط01، 2001.

44.عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلم، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ط02.

45.غوستاف لوبون، حضارة العرب، تر: عادل زعيتر، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت.

46.فاطمة الزهراء، بوكرمة أغلال، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط01، 2009م.

47.فالوقي، محمد هاشم، بناء المناهج التربوي، طرابلس، المكتب الجامعي للبحث، ط01، 1997م.

48.أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلومصرية، ط01، 1962.

49.فتيحة بن عمار "بونقطة"، دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي واقتراح

50.فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط01، 2000 م.

51.فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، تر: الحسين سحيان، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط01، د.ت.

52.فوزي بن دريدي، الوافي في التدريس بالكفايات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، ط01، 2000.

53.كوافحة، تيسير مفلح، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2003م.

54.لخضر زروق، دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائردت، 2003.

55.اللقاني أحمد، معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتاب، القاهرة، د.ط، 1996م.

56.مجد الدين، محمد بن يعقوب، الفيروزآبادي، القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 2004م.

57.مجمع اللغة العربية، مادة (مرن) ج1، مطابع دار المعارف، القاهرة، ط، 02، د.ت.

58.مجموعة من المؤلفين، اللغة الأم، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، دارهومة، ط2004.

59.محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الآدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2007م.

60.محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط01، 2010م.

61.محمد الدريج، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، العدد 16، اكتوبر، 2000م، المغرب.

62.محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين ميلة، الجزائر، د.ت، 2002م.

63.محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان، الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكري العربي، مصر،، ط01، 1987م.

64.محمد رفعت رمضان، وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط04، 1957.

65.محمد زيدان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية قرار المجال)، دار التربية الحديثة، دمشق، د.ط، 1997.

66.محمد صاري، بحث حول التمارين اللغوية، مفتشية التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية، الطور الثالث، مقاطعة ورقلة، 2002-2003.

67.محمد صلاح الدين مجاور، طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، 2000م.

68.محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط01، 1988م.

69.محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ط01، 1986م.

70.محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان -الأردن، ط01، 2006م.

71.محمد مصطفى زيدان نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط01، 1983م.

72.محمود داود سلمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط01، 2006.

73.ملحم سامي، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط01، 2001م.

74.منسي حسن، التقويم التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2002م.

75.ابن منظور، مادة (مرن) المجلد الثالث، تحقيق: عامر أحمد حيدر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2003م.

76.موسى صاري، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، د.ط، د.ت.

77.ميخائيل امطانيوس، التقويم التربوي الحديث، جامعة سبها–ليبيا، د.ط، 1995م.

78.ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت، ط02، 1986م.

79.وطه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، عمان، الأردن، ط01، 2005م.

80.أبو الوفا نصر الهوريني، القاموس المحيط، مادة (مرن) تحقيق: أبو الوفا نصر الهوريني، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2007 م.

81.يونس فتحي، وآخرون، المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير، دارالفكر، عمان، الأردن، ط01، 2000م.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

1. F .Richaudeau conception et production des manuels scolaires,guide pratique, Paris, UNSSCO, 1979.
2. H. Besse / R. Porquier ، Grammaire et didactique des langues ، hatier credif، Paris 1984 .

3. Paul Foulique; Dictionnaire de langue pédagogique, Puf, Paris, 1991.
4. R.Galisson/D .Coste, Dictionnaire de didactique des langues, librairie Hachette, Paris, 1976.
5. Vigner, Gérard, L'exercice en français langue étrangère, étude de linguistique appliqué, Paris,1982.

- **المجلات والدوريات والمطبوعات:**

1. رشدي أحمد طعيمة، الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، ع 2، تونس، 1985 م.
2. عبد الرحمان حاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، 1973م.
3. مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985.
4. منهاج اللغة العربية للسنة خامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، د.ط، 2011م.
5. وزارة التربية الوطنية(تعليمية اللغة العربية للتعلم المتوسط)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، د.ط، 2011م.
6. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية للسنة الثانية متوسط، الجزائر، 2011.

- **المخطوطات والمذكرات:**

1. أنماط جديدة بناءا على النظرية الخليلية الحديثة، رسالة ماجستير، مخطوط، المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية، 2001 م.
2. زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الحاج لخضر-باتنة 2011/2010 م.

3. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، مخطوط، جامعة الجزائر، 1996 م.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

كلمة شكر

إهداء

مقدمة ..... أ

الفصل الأول: الأسس المعرفية والفلسفية لتعلّم اللغة

1-1-النظرية السلوكية: 2

1-2- مبادئها: 3

1-3- أسسها: 4

1-4- مفاهيمها الأساسية: 4

-أنواع المثيرات: 5

1-5-النظرية اللسانية السلوكية: 6

1-6-أسسها العلمية:.....7

1-7- تعلم اللغة :.....8

- طريقة التعليم :..... 10

2-1- النظرية العقلانية:..... 12

2-2- أسسها العلمية:..... 12

2-3- تعلم اللغة ونظرية العقلانية: 13

2-4- التعليم وفق النظرية العقلانية:..... 15

3-1- النظرية المعرفية: 17

3-2-أسسها: 18

3-3- تعلم اللغة:..... 21

3-4- العملية التعلمية التعلمية حسب بياجيه:..... 24

4-1- مفهوم تعليمية اللغة العربية: 26

أ-التعليمية لغة: 26

ب-التعليمية اصطلاحا: 27
5-2- مبادئ تعليمية اللغة العربية: 28
6- محاور العملية تعليمية اللغة العربية: 30
6-1- المنهاج: 31
-المعلم واللغة العربية: 36
6-3-المتعلم: 37
7-1- الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية..... 38
7-2- التعدد اللغوي: 39
7-3-أثر اللغة الأم والازدواج اللغوي في تعليمية اللغة:..... 40
7-4- تعليمية اللغة العربية وعصر المعلومات:..... 44

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم

1.مفهوم المقاربة بالكفاءات: 51
- المقاربة لغة: 51
-المقاربة بالكفاءات اصطلاحا:..... 52
1-2- المرتكزات النظرية للمقاربة بالكفاءات: 53
أ - الفلسفة البراغماتية: 53
ب - التصور البنائي للمعرفة: 54
ج - المدرسة السلوكية :..... 54
1-2-علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم: 55
أ - المهارة: 55
ب - القدرة (La capacité).: 55
ج - الاستعداد (L'aptitude): 56

1-3-خصائص الكفاءة: 57
1-4- أنواع الكفاءة: 58
أ-الكفاءة المعرفية: 58
ب- الكفاءات الوجدانية: 58
ج - الكفاءات الأدائية: 59
د- الكفاءات الإنتاجية: 59
1-5- مستويات الكفاءة: 59
أ - الكفاءة القاعدية: 59
ب - الكفاءة المرحلية (المجالية): 60
ج - الكفاءة الختامية (النهائية): 60
د - الكفاءة المستعرضة: 60
1-6- أهداف المقاربة بالكفاءات: 61
2-1مهارة الاستماع: 62
-أهداف الاستماع: 64
2-2-مهارة الأداء الكلامي: 65
-أهداف الأداء الكلامي: 66
2-3- مهارة القراءة: 68
-أنواع القراءة 70
-الفرق بين القراءة والمطالعة: 72
2-4- مهارة الكتابة: 73
- أنواع الكتابة: 73
3-1- مفهوم التمرين 74
-مصادر التمارين اللغوية: 79

- انجاز التمارين: 79
- مواضيع التمارين:..... 80
- ما يطلب القيام به من خلا ل التمارين: 80
3-2-أشكال التمارين اللغوية: 81
- التمارين الكتابية:..... 81
- التمارين الشفوية:..... 82
3-3-مكانة التمرين اللغوي في تعليمية اللغات: 84
3-4-إستراتيجية وضع التمارين اللغوية: 87
- تحديد الهدف: 88
- تحديد الكفاءة اللغوية:..... 88
- تحديد طريقة الأداء:..... 89
- تحديد النشاط المعرفي والعقلي:..... 89
- تحديد المحتوى:..... 89
4-1-تطور مفهوم التقويم:..... 93
-التقويم وعلاقته بالاختبار والقياس والتقييم:..... 94
-المبادئ التي يقوم عليها التقويم السليم:..... 95
4-2-أهمية التقويم في العملية التعليمية: 96
أ. بالنسبة للمعلّم:..... 96
ب.بالنسبة للمتعلم : 97
ج. بالنسبة للمنهاج:..... 98
د. بالنسبة للإدارة التربوية: 98
4-3-وظائف أخرى للتقويم التربوي:..... 98
4-4-أسس التقويم:.....102

4-5-خصائص التقويم التربوي الجيد:.....104
4-6-التقويم في مجال تعليم اللغة العربية:.....106
4-6-1-أهمية التقويم في مجال اللغة العربية:.....107
أولا: تقويم أهداف تعلم اللغة العربية:.....107
ثانيا: تقويم المنهاج والكتاب المدرسي: 108
ثالثا: مجال التقويم التعليمي :.....109
رابعا: تقويم الوسيلة التعليمية:.....109
خامسا: تقويم التمارين.....110
الفصل الثالث: دراسة وصفية تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية السنة
1-1-الكتاب المدرسي والعملية التعليمية: 112
- تعريف الكتاب المدرسي:.....112
1-2- أهمية الكتاب المدرسي:.....113
1-3- وظائف الكتاب المدرسي:.....114
أ- بالنسبة إلى المتعلم 114
- الوظائف الخاصة بالتعلم:.....115
- الوظائف الخاصة بمواجهة الحياة اليومية والمهنية:.....115
ب- بالنسبة إلى المعلم: 116
1-4-إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه: 117
- أسباب اختيار هذا الكتاب في هذه الدراسة: 119
2- سيرورة الأنشطة اللغوية في ضوء منهاج السنة الخامسة: 121
2-1-1-تقديم المادة:.....121
2-1-2-التوزيع الزمني:.....122
2-1-3--ملمح الدخول إلى السنة الخامسة من التعلىم الابتدائي:.....122

2-1-4-ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعلىم الابتدائي : 123
2-2-الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي :.....124
2-3-الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي: 124
2-3-1-القراءة والمطالعة:.....124
2-3-2-التعبير الشفهي والتواصل:.....126
2-3-3-التعبير الكتابي:.....128
3- سيرورة النشاطات اللغوية :.....129
3-1-القراءة واستثمار النص: 129
3-2-التعبير الشفهي والتواصل:.....130
3-3-الكتابة : 131
3-4-الخط: 132
2.3.7.الإملاء 132
3-4-التطبيقات الكتابية:.....133
3-5-التعبير الكتابي:.....134
3-6-إنجاز المشاريع :.....135
3-7-المطالعة:.....136
3-8-المحفوظات:.....137
3-8-محتويات الكتاب.....138
5.8.التعبير الكتابي: 140
3-9-طرائق التعليم : 141
3-10-الوسائل التعليمية:.....142
3-11-التقييم:.....142
وصف المدونة:.....143

4-1محتويات الكتاب:.....144
4-2- تقييم نصوص كتاب اللغة العربية (موضوع الدراسة): 147
4-3-الأسئلة التقويمية المرافقة لنص القراءة:.....153
4-4-التمارين اللغوية التقويمية الواردة في الكتاب موضوع الدراسة: 155
4-5-دراسة إحصائية لتمارين النحوية الواردة في الكتاب:.....157
4-5-التمارين اللغوية التقويمية من حيث العدد:.....157
4-6-التمارين النحوية:.....157
4-7-قراءة تقويمية لجداول عدد ونسبة التمارين:.....166
خاتمة.....168
قائمة المصادر والمراجع.....171
فهرس الموضوعات.....181

ملخص:

تعليمية اللغة أضحت حديث الساعة، وأصبحت شغل الباحث، وتحتاج إلى جهود متواصلة لتحقيق أفضل مردود، مرجو من لدن المدرسة، لذا تبنت الجزائر ثلاث مقاربات بعد خروج المستعمر، بدأت بالمقاربة بالمحتوى مرورا بالمقاربة بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات مع مطلع 2003م، هذه الأخيرة جاءت للنهوض بالمدرسة وعلى رأسها اللغة العربية، لغة الدرس، هذا النوع من المقاربة بالكفاءات رافقه تغيّر في المناهج التعليمية والكتب المدرسية والأساليب التقويمية، لكن الواقع اللغوي لا يعكس الأعمال والأموال المسخرة.

ومن هنا جاء بحثي موسوما بـــ"تعليمية اللغة العربي في ظل المقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم الحديث".

قسمت بحثي منهجيا إلى ثلاثة فصول؛ فصل للجانب النظري

الأول عنونته بـــ"الأسس المعرفية والفلسفية لتعليم للغة"، أما الفصل الثاني فكان موسوما بـــ"لمقاربة بالكفاءات وأساليب التقويم"، أما الفصل الثالث خصصته لدراسة تقويمية لكتاب السنة خامسة ابتدائي.

الكلمات الدالة: نظريات التعليم، التعليمية، المقاربة بالكفاءات، التقويم، الكتاب، الأسئلة، التمارين، المنهاج، النصوص.

Résumé:

L'apprentissage de la langue est devenue une époque moderne, et est devenu rempli chercheur, et doivent être la poursuite des efforts pour parvenir à la meilleure valeur, l'espoir de la présence de l'école, alors embrassé Algérie trois approches après le départ du colonisateur, a commencé approche proactive de contenu grâce à des buts d'approche proactive vers les compétences d'approche avec le début de 2003, ce dernier est venu à l'avancement l'école, en particulier la langue arabe, la langue de la leçon, ce genre de compétences d'approche accompagnée d'un changement dans les programmes d'enseignement, les manuels et les méthodes du calendrier, mais la réalité ne reflète pas l'activité linguistique et de l'argent farce.

Par conséquent, ma recherche a été marquée par un «enseignement de la langue arabe à la lumière de l'approche et les méthodes du calendrier moderne compétences."

La recherche systématique divisée en trois chapitres, la séparation de la partie théorique

Première Anonth aux «fondements philosophiques de la connaissance et d'enseigner la langue, «Le deuxième trimestre a été marqué par une «approche aux compétences et aux méthodes d'évaluation," Le troisième chapitre alloué à l'étude de l'année civile pour réserver un cinquième primaire.

Mots clés: théorie de l'apprentissage, les compétences d'approche d'éducation, calendrier, livre, des questions, des exercices, des programmes, des textes