

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
جامعة محمد بوضياف المسيلة

ميدان: اللغة و الأدب العربي  
فرع: دراسات لغوية  
تخصص: لسانيات عامة



جامعة محمد بوضياف - المسيلة  
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي

إعداد الطالبة: مايسة نذير

تحت عنوان:

كلية: الآداب و اللغات  
قسم: اللغة و الأدب العربي  
الرقم: 125075066

## دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية

اللجنة المناقشة:

رئيساً	جامعة المسيلة	بخصوص زكري
مشرفاً	جامعة المسيلة	بوضياف أحمد الأمين
ممتحناً	جامعة المسيلة	عليوي عمر

السنة الجامعية: 2017/2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# إهداء:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين،

أهدي هذا العمل إلى:

كل من أضاء بعلمه عقل غيره أو هدى بالجواب الصحيح حيرة سائل

يهف أظهر بسماحته تواضع العلماء وبرحابه سماحة العارفين.

إلي من ربنتي وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات، إلى أغلى

إنسان في هذا الوجود أمي الحبيبة،

إلى من عمل بكد في سبيلي وعلمني معنى الكفاح وأوصلني إلى ما أنا

عليه أبي الكريم أدامه الله لي.

# شكر و عرفان

قال تعالى: "... و قليل من عبادى الشكور.... "

قال صلى الله عليه وسلم: "من صنع اليكم معروفًا فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه

به فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه"

و قال أيضا: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

بدا الحمد لله العلى القدير جدا كثير ايليق بجلال وجهه وعظمة سلطانه لا تضاهى لاءه ونعمه المصبغة

و إن اجتهدنا لذلك

و نصلى و نسلم و نبارك على شفيعنا و نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد:

أقدم بجزيل الشكر و التقدير و الاحترام الى الأستاذ الموقر:

"بوضياف محمد الأمين"

حفظه الله و الذى كانت توجيهاته القيمة بمثابة الخطوات التى ساعدتنا فى اجاز هذا العمل

كما لا يفوتنى أن أقدم تشكراتنا الى: كل أساتذة قسم الأدب العربى و بالخصوص الأستاذ بن مجناح

و لا ننسى تقديم الشكر الى كل الذين ساعدوني فى إتمام هذا العمل جزاهم الله عنا كل خير و الله ولى

التوفيق .

# المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين  
سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد.

إذا كان التدريس هو عملية التواصل بين المعلم والمتعلم فإنه يمثل نشاطا وعلاقات  
إنسانية متبادلة بين الطرفين، تحدث داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر.

في هذا السياق نجد أن وزارة التربية الجزائرية شرعت في إصلاحات جذرية على  
مستوى المنظومة التربوية منذ 2003 وتحددت في 2008 ثم 2009، بعد أن مرت بعدة  
بيداغوجيات إلى أن استقرت على اختيار التدريس وفق المقاربة بالكفاءات من أجل بلوغ  
أهداف وغايات كبرى، وهذا للرفع من المردود التربوي والخروج من الجمود العلمي القائم على  
التلقين، وباعتبار الإصلاح سيرورة دينامية ومستمرة قامت وزارة التربية الوطنية بتحقيق  
المضامين المعرفية للمناهج في مختلف مستويات مرحلة التعليم الابتدائي، بهدف معالجة  
الاختلالات التي أظهرها التطبيق الميداني وتزامنت مع تعديل الزمن الدراسي في هذه  
المرحلة وباستعمال البحوث والدراسات في هذا الإطار حتى تترسخ لديه الملكة اللغوية فهما  
واستعمالا والأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع معرفة ماهية المقاربة بالكفاءات  
وكيفية العمل بها، كون أن تخصصي يسمح مستقبلا بالعمل في ميدان التعليم وبناء على  
هذا يمكن أن أضع جملة من التساؤلات الجزئية الممثلة لتفاصيل الموضوع لمعرفة إلى أي  
مدى ساهمت المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة؟، ما هي المهارات التي يتعلمها المتعلم  
في المرحلة الابتدائية بواسطة المقاربة بالكفاءات؟

وللوصول إلى الغاية من هذه الدراسة اعتمدت في معالجة هذه الإشكالية المنهج

الوصفي التحليلي

أما بنية البحث بدئت بمقدمة عامة للموضوع ثم قامت على مدخل تمهيدي تناول اطارا مفاهيميا شمل أبرز المصطلحات، طرق اكتسابها).. يليه الفصل الثاني الذي عالج مبحثين أولهما تناول نظريات التعلم و المناهج، أما المبحث الثاني فتطرق الى المقارنة بالكفاءات (خصائص و مكونات و أنواع المقارنة، طرائق التدريس بالكفاءات) في حين أن الفصل الثالث كان عبارة عن تطبيق العملية التعليمية في المقارنة بالكفاءات تناول أنموذج (درس حول القواعد، درس في التعبير الكتابي).

والخاتمة فيها إنتاج للبحث المتوصل إليها، ومن الدراسات السابقة حول هذا الموضوع نجد كل من محمد بوعلاق، (مدخل لمقارنة التعليم بالكفاءات) وخالد لبصيص، (التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة بالكفاءات والأهداف).

وبالنسبة لأهم الكتب المعتمد عليها في هذا البحث في نظريات التعلم والتعليم ليوسف محمود قطامي، دراسات في أساس المنهاج واللغة لعنود الشايش الخريشا، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود الساموك، المقدمة لابن خلدون.

وككل عمل واجهتني بعض العراقيل والصعوبات في عملية البحث فتمثل في بعض

المراجع حول المقارنة بالكفاءات

كما لا يفوتني أن أوجه شكري للأستاذ المشرف التي تتبع جميع خطوات إنجازي لهذا البحث من خلال توجيهاته ولا أنسى جميع من قدم لي يد العون لإنجاز هذا البحث ولو بكلمة فالشكر الجزيل لهم.

وفي الأخير أرجوا أن أكون قد وفقت ولو بقليل ويلقى بحثي هذا صدق بحيث يستفيد منه من يطلع عليه، والله المستعان.

# الفصل التمهيدي

### 1- تعريف اللغة:

جاء في تاج اللغة وصحاح العربية معنى اللغوي للغة: "أن اللغة مشتقة من لغا يلغوا لغوا، أي قال باطلا يقال لغوت باليمين يقال لغى فيه يلغى لغا، أي لهج به واللغة أصلها لغى ولغوٌ والهاء عوض وجمعها لغىٌ ولغات أيضا"<sup>1</sup>.

أما في مقاييس اللغة فقد وردت فيه مادة: "لغو: اللام والعين ناقص المعتل أصلان صحيحان أحدهما يدل على الشيء لا يقتدّ به والآخر على اللهج". لغى بالأمر: إذا لهج به، ويقال إن اشتقاق اللغة منه أي يلهج صاحبها بها"<sup>2</sup>.

وفي أساس البلاغة فلغو: "لغو: لغا فلان يلغو وتكلم باللغو واللغا، ونقول راع عن الصواب وصفا وتكلم بالرّفث. واللغا ولغوت بكذا لفظت به وتكلمت وإذا أردت أن تسمع من الأعراب فاستلغهم فاستنطقهم، وسمعت لغواهم ولا تخف طغواهم، ومنه اللغة وتقول لغة العرب أفصح اللغات، وبلاغتها أتم البلاغات"<sup>3</sup>.

من خلال ما ورد من تعاريف في المعاجم فإن مفهومها إجمالا يعني أنها الكلام الذي يتلفظ به الفرد سواء كانت لغة فصيحة أو لجة من اللهجات.

1: إسماعيل بن حماد الجوهري، تر: أحمد عبد الغفور عطار، تاج اللغة و صحاح العربية، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط4، ج1، 1990م، ص2484.

2: أبي حسين بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، ج5، مادة (لغو)

3: أبو القاسم جار الله القاسم محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، تر: محمد باسل عيون السود، أساس البلاغة، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، ج5، 1995م، . مادة (لغو)

### تعريف اللغة اصطلاحاً:

اللغة: نظام من الأصوات يتواصل به أفراد مجتمع للتعبير عن حاجاتهم المادية والمعنوية، أو هي وسيلة للتواصل أو أداة للتعبير عن الأفكار أو أنها نظام من العلامات لنقل الأفكار<sup>1</sup>.

"أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"<sup>2</sup>، يتوضح لنا أن اللغة أصوات يعبر بها الفرد عن حاجاته.

اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين الجمل النحوية<sup>3</sup>. نلاحظ في هذا التعريف أن اللغة فطرية وليست مكتسبة.

يتبين لنا أن اللغة هي ملكة موجودة في أذهان المتكلمين وأنها نظام من الأصوات لكي يتواصل الفرد مع أفراد مجتمعه، ويعبر عن أغراضه المختلفة سواء المادية أو المعنوية وبالتالي فوظيفتها الأساسية هي التواصل.

### 2- تعريف الملكة اللغوية:

#### تعريف الملكة:

#### أ- لغة:

ملك: ملك الشيء وامتلكه وتملكه، وهو مالكة وأحد ملاكه، وهذه ملكة وملك يده، وهذه أملاكه. والله الملك والملكوت، وهو الملك والمليك.

1: مصطفى غلفان، اللسانيات العامة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط2010، م1، ص12.

2: حاتم الضامن، علم اللغة، المكتبة الوطنية، بغداد، ط1، 1989م، ص333.

3: ينظر: الزمخشري، أساس البلاغة، ص667.

وملك فلان نسين وهو صاحب ملك ومملكه وممالك وهو مملوك من الممالك وافر الملوك بالملك والملك والملك والملكة، ولعن الله سيئ الملكة.

ولقد عرفها مجمع اللغة العربية بالقاهرة في معجمه الوسيط: الملكة صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة مثل الملكة اللغوية. والملك يقال هو ملكة يميني. وفلان حسن الملكة يحسن معاملة خدمة وخشمه<sup>1</sup>.

نستخلص من خلال التعريفين أن المعنى العام لمادة ملك هو الشدة والقوة، والقدرة على الشيء فإن لفظ الملكة كان له صلة بالخلق والطبع وهذا واضح من خلال لعن الله سيء الملكة، والمثال حسن الملكة.

ب- اصطلاحاً: أول ما جاء لتعريف الملكة كان على لسان اليوناني:

"حمل الأشياء التي هي أطول زماناً في الثبوت وأعسر حركة، فإنهم لا يقولون فيمن كان غير متمسك بالعلم تمسك يعتد به إن له ملكة"<sup>2(1)</sup>، نفهم من خلال هذا التعريف أن الملكة هي التي ترسخ في الأذهان أي أن الفرد يحتفظ بالأشياء التي تبقى ثابتة خاصة إذا تعلق الأمر بالمعارف العلمية، فإذا نسيها الفرد لا نقول أنه صاحب ملكة ويعرفها ديك: "الملكة اللغوية يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن ينتج ويؤول إنتاجاً وتأويلاً صحيحين، عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة جداً ومعقدة جداً في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة"<sup>3</sup>.

يتبين لنا في هذا التعريف أن الملكة اللغوية لدى الفرد تتعلق بإمكانية إنتاج وتأويل عدد غير متناه من العبارات في عملية التواصل.

1: السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر العربي، مؤسسة المختار لنشو و التوزيع، القاهرة، ط1، 2002م، ص32.  
2: ينظر: السيد الشرقاوي، الملكة اللغوية في الفكر العربي، ص33.  
3: علي ايت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا، النحو الوظيفي، دار الثقافة، دار البيضاء-المغرب، ط1، 1998م، ص72.

نتوصل أن هناك تشابه بين التعريف اللغوي والاصطلاحي المتمثل في أن الملكة صفة راسخة في النفس ولها علاقة بالاستعداد العقلي حينما ينتج ويؤول العبارات اللغوية.

### 3- تعريف الكفاءة:

أ- لغة: جاء في معجم العين معنى الكفاءة. كفاً: يقال هذا كُفء له أي مثله في الحسب والمال. وفي التزويج: الرجل كُفء للمرأة والجميع الأكفاء. وفلان كفيئك وكفيء لك والمصدر الكفاءة والكفاء<sup>1</sup>. وفي لسان العرب بمعنى: الكُفء والكُفؤ على فُعْل وفُعْل. والمصدر الكَفَاءَةُ بالفتح والمد. ونقول: لا كِفَاءَ لَهُ بالكسر، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له. والكُفءُ: النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح: هو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ونسبها وغير ذلك. وتكافأ الشيطان: تماثلاً<sup>2</sup>.

وجاء في مقاييس اللغة تعريف الكفاءة ب: كفاء: الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي في الشئيين ويدل الآخر على الميل والإمالة والاعوجاج، فالأول: كافأت فلاناً إذا قابلته يمثل صنيعه والكُفء: المثل. والتكافؤ: التساوي.

وجاء في الحديث في ذكر العقيدة شاتان متكافئتان قالوا معناه متساويتان في القدر والسن<sup>3</sup>.

تتفق المعاجم الثلاث على أن المعنى العام لمادة الكفاءة هي التساوي بين الشئيين هذا من ناحية الاتفاق، أما من ناحية الاختلاف فنجد لسان العرب أضاف لها معنى ضد النظير.

1 أبو عبد الرحمن بن احمد الفراهيدي، تر: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، معجم العين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، ج5، مادة كفاً.

2 محمد مكرم بن منظور المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت-لبنان، ط1، 1992، ج2، ص189.

3 ينظر: أبي حسين بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، ص189.



### ب- اصطلاحاً:

- 1- يرى "جود" أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.
  - 2- ويرى "هوستن" بأنها القدرة على فعل شيء وإحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع<sup>1</sup>.
  - 3- وتعرف الكفاءة على أنها الحدسية والضمنية للغة، وهي القدرة على توليد الجمل وفهمها وعلى التمييز بين صحيح الكلام وسقيمه أي بين الجمل النحوية واللانحوية<sup>2</sup>.
  - 4- والكفاءة هي تحقيق مستوى الجدارة والحد الأقصى وليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل<sup>3</sup>.
- نلاحظ من خلال هذه التعريفات أنها تتفق كذلك على دلالة واحدة والمتمثلة في القدرة على تحقيق شيء ما، سواء كانت القدرة على تطبيق مبادئ في مواقف عملية أو تغيير متوقع أو القدرة الكامنة في ذهن المتكلم للغة على إنتاج عدد غير متناه من الجمل.

### 4- تعريف المنهاج:

أ- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور معنى المنهاج كما يلي: "نهج طريق نهج بين واضح وهو النهج والمنهاج كالمنهج وفي التنزيل: ﴿لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجاً﴾ سورة المائدة، الآية 48». وانهج الطريق: وضح واستبان وصار نهجاً واضحاً بيناً والمنهاج الطريق الواضح واستنهج الطريق الواضح واستنهج الطريق صار نهجاً ونهجت الطريق

1 الد.محمد بن يحيى زكرياء، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ، الجزائر، ط1 ، 2006م، ص69.

2 كاظم السوداني، المنهج التوليدي التحويلي، دار الدجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2009م، ص337.

3 ينظر: د. سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة و طرق تدريسها، ص144.

أبنته أو صحّحته، يقال: ما نهجت هلك، ونهجت الطريق سلكته وفلان يستتهج سبل فلان، أي يسلك مسلكه والمنهج الطريق المستقيم<sup>1</sup>. ويعني أن المنهاج هو الطريق الواضح الذي يسلكه الإنسان.

### ب- اصطلاحاً:

هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه<sup>2</sup>. "والمنهاج هو الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات الممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع، وهي من أهم الموضوعات التربوية، وهي جوهر التربية وأساسها"<sup>3</sup>.

(1): ينظر: محمد مكرم بن منظور المصري، لسان العرب، مادة نهج.

2 د. عصام النمر، المناهج وأساليب التدريس في التربية و التربية الخاصة، دار اليازوري، الأردن- عمان، ط2 ، 2010، ص15.

3 ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج و اللغة، ص 25.



الفصل الأول

الملكة اللغوية

اللغة هي نسق من الإشارات والرموز، تشكل أداة من أدوات المعرفة، وتعتبر اللغة أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة. وبدون اللغة يتعذر نشاط الناس المعرفي. وترتبط اللغة بالتفكير ارتباطاً وثيقاً، فأفكار الإنسان تصاغ دوماً في قالب لغوي، حتى في حال تفكيره الباطني. ومن خلال اللغة تحصل الفكرة فقط على وجودها الواقعي. كما ترمز اللغة إلى الأشياء المنعكسة فيها، فاللغة هي القدرة على اكتساب واستخدام نظام معقد للتواصل وخاصة قدرة الإنسان على القيام بذلك، واللغة هي أحد الأمثلة المحددة من هذا النظام، وتسمى الدراسة العلمية للغة بعلم اللغويات.

### 1- وظائف اللغة:

لا شك أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير عن الأحاسيس وتبليغ الأفكار من المتكلم إلى المخاطب، ولها وظائف أخرى منها:

1. **الوظيفة الاجتماعية:** إن اللغة تبلور الخبرات البشرية، وتدون التراث الثقافي، كما أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع المجتمع.
  2. **الوظيفة النفسية:** اللغة خير وسيلة للتحليل، وبوساطتها يستطيع الفرد أن يحلل أية فكرة إلى أجزائها، وهذه الوظيفة كما يرى ثورندايك ليست في التحليل والتركيب بقدر ما هي أحداث استجابات لدى الأفراد، فهي خاضعة لقانون المنبه والاستجابة، فالوظيفة النفسية عند ثورندايك أخرجت الإنسان من دائرة المعقول وأدخلته في دائرة اللامعقول.<sup>1</sup>
- هذا يعني أن الإنسان لا يمتلك عقلاً وقد ساوى بينه وبين الحيوان في وظيفة اللغة وهذا غير منطقي.

1، حاتم الضامن، علم اللغة، المكتبة الوطنية، ببغداد، ط1، 1989، ص 333.

3. **الوظيفة الفكرية:** إن الإنسان يمتاز عن سائر الحيوانات بالفكر والقدرة على التصور والتخيل والتحليل، والتركيب اللغة هي وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح<sup>1</sup>

نستنتج من الوظائف المذكورة أن اللغة عبارة عن وسيلة للتفاهم بين البشر والتصريح عن كل شيء مكتوم فهي أداة لا غنى عنها للتعامل بين الأفراد والتعبير عن الفكر أو نقل الأفكار.

وقد حدد جاكسون وظائف اللغة وبيّن أنها أداة للتعبير عن الفكر وكانت كالتالي:

1. **الوظيفة التعبيرية:** يكون محور الفرد من خلال ما ينتجه من عبارات تدل على حالته النفسية ومشاعره الانفعالية، فهي تعبر بوضوح عن حالة الفرد النفسية.
2. **الوظيفة التأثيرية:** وتتركز حول المستقبل، وتشمل كل أساليب النداء (فهذه الوظيفة تنظر إلى اللغة على أنها أداة يستعملها الفرد لتحقيق طلبه).
3. **الوظيفة المرجعية:** وتتمحور حول الأشياء الموجودة في العالم الخارجي التي يتحدث عنها الخطاب.
4. **الوظيفة البلاغية:** (من اللغو) وتقوم أساساً بدور المحافظة على التواصل والاتصال بين قطبي عملية الخطاب.
5. **الوظيفة الماورائية:** وتتمركز حول الشفرة، أي اللغة ذاتها كما هي الحال عندما يتعلق الأمر بتحديد المفاهيم وهذه الوظيفة تتحقق على لغة العلوم بصفة عامة.
6. **الوظيفة الشاعرية:** وتتمحور حول الخطاب نفسه وينظر من خلال هذه الوظيفة إلى الخصائص الجمالية والفنية للنص اللغوي أياً كانت طبيعته.<sup>2</sup>

1: المرجع نفسه، ص 333.

2: مصطفى غلفان، اللسانيات العامة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط1، 2010م، ص 84.

## 1- نظريات اكتساب اللغة:

فمن أهم النظريات التي كانت سائدة في تفسير نظام اللغة، وطريقة تعليمها وتعلمها نجدها متعددة فنذكر منها نظرية "النظم" لعبد القاهر الجرجاني والنظام، والتي أطلق عليها البنيوية لدى "ديسوسير" بالنحو التوليدي أو التحويلي "لتشومسكي" والملكة اللسانية للعلامة "ابن خلدون" دون أن ننسى "النظرية السلوكية والمعرفية".<sup>1</sup>

## 1.النظم (عبد القاهر الجرجاني):

إن الغاية من تدريس اللغة وفقا لهذه النظريات هي إرساء النظام اللغوي في الذهن وإقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام.

لقد اعتبر عبد القاهر الجرجاني النظم نظم المعاني والألفاظ عنده تابعة للمعاني ودليل على ذلك حينما قال: "...غلط من قدم الشعر بمعناه، وأقل الاحتفاظ باللفظ". وأيضا: "ما في اللفظ لولا المعنى؟ وهل الكلام إلا بمعناه".<sup>2</sup>

فمن خلال هذا نرى أن نظرية النظم قائمة على المعاني أي لا يمكن أن يكون هناك لفظ دون أن يكون له معنى يؤديه، وخاصة في إعجاز القرآن فالنص البليغ لا يكمن في الألفاظ وإنما في الأفكار بالدرجة الأولى، وكما جعل البلاغة هي الأساس وترجع إلى الفكر أكثر من اللفظ حين قال: "ولو أن رجلا قرأ على رجل من خطباتهم وبلغائهم سورة قصيرة أو

1: يوسف محمود قحطاني، نظريات التعلم والتعليم ودراسات في أساس المنهاج واللغة، دار الفكر، عمان -الأردن، ط2، 2005م، ص144.

2: أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دلائل الاعجاز، دار المدني، جدة، ط3، 1992م، ص 252.

طويلة، لتبين له في نظامها ومخرجها من لفظها وطابعها أنه عاجز عن مثلها، ولو تحدث بها أبلغ العرب لأظهر عجزه عنها".<sup>1</sup>

ويرى عبد القاهر الجرجاني: أن الكلام صناعة يحضر فيها العقل تتم عن حدق ومهارة يؤخذان بالمرن، وعن هذا يقول عبد السلام المسدي في دراسته نظرية العرب في اكتساب اللغة، أن الظاهرة اللغوية في رأي الجرجاني تنبني: "على مبدأ التباين في الأجزاء، مما يجعل الحدث اللساني نظاماً من المتنافرات والمتباينات...".<sup>2</sup> يعني هذا الكلام نظام من الأجزاء المتنافرة، التي تشكل انتلافاً ما، ويكون بحسب الحدق والمهارة ويكون الاكتساب اللغوي حسب الحدق والمهارة.

## 2. البنيوية عند دي سوسير:

جاء العالم دي سوسير في بداية القرن العشرين، فأقام البنيوية على ثنائية الدال والمدلول، وأكد ما قاله عبد القاهر الجرجاني قبل ثمانية قرون: "واهتم باللغة بوصفها منظومة تنطوي على سلسلة من العناصر التي تؤثر بعضها في بعض الآخر".<sup>3</sup>

وهذا يعني أن اللغة تحكمها عناصر قواعدية ومعجمية، يعني أن اللفظ يتبعه المعنى أي العلاقات الموجودة بين الأفكار، والألفاظ كما قاله الجرجاني فهذه العلاقات الموجودة بين تركيب الجملة والفقرات مثلاً ليست علاقات اعتباطية أو عشوائية وإنما تحكمها عدد من المبادئ، لهذا فإن البنيوية تقوم على ركيزة (الدال والمدلول)، والركيزة التي تثير هذه الخاصية هي العلاقة بينهما.

1: الجرجاني، دلائل الاعجاز (المرجع نفسه)، ص 251.

2: عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، تونس، ط1، ص 217.

3: فردينان دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوثيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد، ط3، 1985م، ص 9.

من خلال عرض نظريتي النظم والبنوية نلاحظ أنها تتفق على وجود معنى لكل دال وأعطت له الأولوية في اكتساب اللغة.

### 3. النحو التوليدي (تشومسكي):

يرى تشومسكي أن منظومة اللغة ذات بنية ثنائية ويقصد من هذا أن الجملة اللغوية تحوي على دال والتمثل في بنية سطحية ظاهرة وبنية عميقة المتمثل في مدلول الدال أي المعنى ويفسر هذا أن النحو "قدرة" وهي مجموعة من القواعد الصورية المتناهية التي يمكن المتكلم أو السامع من إنتاج جمل سبق له أن أنتجها، أو لم ينتجها. ونجد أن القدرة يقابلها "الإنجاز" وهي التحقق الفعلي للقواعد المختزنة في ذهن المتكلم.<sup>1</sup>

من خلال هذا نرى أن اكتساب اللغة تمكن الفرد من توليد عدد غير محدود من الجمل كما نجده في النحو التحويلي ربط البنى العميقة بالبنى السطحية وإن اقتضى أكثر من عملية تحويل، وفضل تشومسكي النحو التحويلي على غيره في اكتساب اللغة لأن القواعد التحويلية تعكس حدس أصحاب اللغة أفضل من غيرها من القواعد وتولد عددا لا حصر له من الجمل.<sup>2</sup>

نلاحظ في هذه النظرية أن تشومسكي أقام نظريته على النسق نفسه تقريبا الذي أقام عليه عبد القاهر الجرجاني نظريته في النظم.

1: علي آيتأوشان، اللسانيات والبيداغوجيا النحو الوظيفي، دار الثقافة، دار البيضاء، المغرب، ط1، 1998م.  
2: مختار رقاوي، نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع13، 2015، ص9.

## 4. نظرية الملكة اللسانية:

لم تبدأ النظرية السلوكية اللغوية مع السلوكيين (بافلوف، ثورندايك) في القرن العشرين وإنما تمتد جذورها عبر التاريخ إلى العلامة ابن خلدون وإلى نظريته المسماة الملكة اللسانية، وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الأسس المتكاملة هي:

- 1) أن السمع أبو الملكات اللسانية، وهذا يعني أن يكون الفرد حاذقا في سماعه.
- 2) أن اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني أي تصوير ملكة متقررة في عضو الفاعل لها وهو اللسان، وهذا يعني أن الإنسان عندما يتكلم بشيء لابد أن يخزنه لكي تصبح راسخة في الأذهان لذلك نقول أن له ملكة.
- 3) أن تربية الملكة لا تحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب وهذا يناقض كل ما رأيناه في النظريات الأخرى، ولا يمكن أن تستغني عن القواعد النحوية، فحفظ النحو يساعد في توليد الحمل، ويساعد بذلك اكتساب اللغة بما فيها من اشتقاقات وغير ذلك.
- 4) أن تربية الملكة يحتاج إلى اصطناع بيئة لغوية سليمة تحيط بالطفل، لكي يكون اكتسابه للغة بشكل صحيح.
- 5) أن تربية الملكة اللسانية تحتاج إلى حفظ النصوص الجميلة والتكرار وكثرة الاستعمال<sup>1</sup> وهذا يعني أن الحفظ والتكرار يساعد في ترسيخ وكذلك في اكتساب اللغة لأن كثرة حفظ النصوص يعني حفظ المفردات وتكرارها يعني أنها معناها يتغير من سياق لآخر.

يتبين لنا هذه النظريات ركزت على وجود علاقة وطيدة بين اللفظ ومعناه، وظهور هذه النظريات كلها ردا على النظرية السلوكية التي تعتبر الفرد آليا تحكمه مثيرات لتكون هناك

1: علي مذكور، تربية الملكة اللسانية عند ابن خلدون، " مؤتمر العلمي التاسع: كتب القراءة في الوطن العربي بين الاقراية والإخراج"، مصر، مج2009، ص12.

استجابات فجاءت لكي تبين أن الإنسان له عقل يمكنه أن يتعلم اللغة ويعمل في ذهنه معنى لكل لفظ بسمعه.

## 2- أثر المحيط في اكتساب الملكة اللسانية:

إن اكتساب يبقى متوقعا على مدى تفاعل الطفل مع محيطه، وظروفه، والعوامل والمثيرات الدافعة لممارسة اللغة والحوافز المشجعة على استخدامها ثم إتقانها وطموحه إلى البراعة والإبداع فيها، وعلى مدى ما يمتلك من قدرة خاصة.

على تعلم لنطق بها، أي نطق ألفاظه وإدراك معانيها وما لديه من سرعة ودقة في الملاحظة أوجه ومجالات استخدام هذه الألفاظ.<sup>1</sup>

نلاحظ في هذه الحالة الفرق بين اكتساب اللغة بشكل طبيعي وتعلمها بشكل تقني، لأن الطفل يكتسبها من محيطه وعائلته، وأهله، ويتعلمها من معلميه عندما يذهب إلى المدرسة. ومثلما هو معروف أن الطفل في الدراسات البيولوجية لا يستطيع أن يطور تلك القدرات اللغوية وينميتها إلا من خلال احتكاكه بالناس الذين يتكلمون معه من جهة، ويتكلمون مع بعضهم البعض من جهة أخرى.

ومن هنا يؤكد علماء اللسانيات البيولوجية أن اللغة تكتسب اكتسابا طبيعيا وهذا يختلف عن المقولة التي تذهب إلى أنها تتعلم تعليما تقنيا، وإذا لم يكن الطفل مبرمجا برمجة بيولوجية لسانية، فإنه لن يستطيع أن يتعلم ولا كيف يفهم، ويطور مستوى هذا الاكتساب من خلال نوعية المفردات التي يسمعها ونسبة تكرارها في بيئته، كما تتوقف حصيلته اللغوية أيضا على المحتوى الدلالي للألفاظ.<sup>2</sup>

1: أحمد عزوز، اكتساب ملكة اللسان وتعلم اللغة الثانية، جامعة وهران، الجزائر، ع2007، 163م، ص113.

2: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

بمعنى أن الطفل يكتسب اللغة بطريقة عفوية دون برمجة بيولوجية لسانية، وكما نجد أن حصول اللغة إنما يكون بالمنشأ يعني تتمظهر في بيئة الإنسان "مناخ الاكتساب بما أنها تخلق حوله حوضاً لسانياً"<sup>1</sup>، بمعنى أن اللغة ملكة أجنبية عن الإنسان لا يتمكن من امتلاكها إلا بالاكتساب الذي توفره بيئة اللسانية.

### 3- طرق اكتساب الملكة اللسانية:

لا تحصل الملكات إلا بتكرار الأفعال وهو ما عرفه ابن خلدون بقوله: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة في المتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم سمع كلام أهل جيله، كما سمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً ثم يسمع التراكيب كذلك وهذا يتحدد في كل لحظة ومن كلمتكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، هذا هو معنى ما نقوله العامة من أن اللغة العربية أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم"<sup>2</sup>.

ويرى أن تمام الملكة اللسانية إنما هو بالنظر إلى المفردات، وهذه التراكيب اللغوية تعبر عن المعاني المقصودة فيتحقق بها الإفهام الصحيح ويراعي في تأليفها المطابقة لمقتضى الحال.<sup>3</sup>

إن تصور ابن خلدون لاكتساب الملكة يكون من ناحيتين، ناحية الألفاظ المفردة والمركبة وناحية أخرى تكرار الأفعال أي تمكن اللغة لدى المتكلم، وكذلك بين أن العرب توارثوا هذه اللغة جيلاً بعد جيل، حتى تكونت لديهم الملكة اللسانية.

1: ينظر: عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، ص125.

2: عبد الرحمن ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الفكر، بيروت-لبنان، ط2، 2001، ص765.

3: محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1979م، ص25.

ولكن يتم اكتساب اللغة عند الطفل على مراحل وهي:

1. يبدأ الطفل في نهاية السنة الثانية في تعلم العلاقات بين عناصر الجملة والصفات الدلالية للأجزاء التي تكونها، ويبدأ في تأليف الجملة ذات الكلمتين ثم يتجاوز بعد ذلك إلى أن يكون الجملة ذات الخمس، حتى تضاهي عبارته جمل الراشدين.
2. وتكون القدرة على اكتساب اللغة في أوج نشاطها قبل السنة الخامسة بينما تبقى مستمرة باعتبارها نشاطا دائما.
3. وعند دخول الطفل المدرسة فإنه يستمر في اكتساب لغة محيطه أما بعد السادسة يدرك اللغة كواقع.<sup>1</sup>

#### 4- المهارات اللغوية:

##### 1. الاستماع:

مهارة الاستماع كالقراءة، والكتابة، والتعبير طريقة للتعلم في المدرسة وخارجها، فمثلا يمكنك أن تتعلم في الفصل بالاستماع إلى شرح معلمك، وبإضافة إلى قراءة كتابك المدرسي، في خارج قاعات الدرس.

والاستماع الجيد ليس مجرد الاستماع إلى الأصوات، وإنما الاستماع الجيد كالقراءة الجيدة عملية فعالة تتضمن أموراً عدة، والمستمع الجيد هو الذي يقوم بربط كل ما يستمع إليه ويحاول توظيفه في مواقف مختلفة، وأيضاً سوف يزيد من كمية المفردات لديك لأنه كلما سمعنا مفردات أو كلمات جديدة يتعلم كيفية استخدامها، ولا بد من تعلم أننا غالباً ما نتعلم المفردات الجديدة عند سماعنا إياها منطوقة.<sup>2</sup>

1: ينظر: أحمد عزوز، اكتساب ملكة اللسان وتعلم اللغة الثانية، ص 144.

2: عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسير، عمان-الأردن، ط2، 2007م، ص65.

هذا يعني أن الاستماع وسيلة رئيسية للمتعلم، حيث يمارس الاستماع في أغلب الجوانب التعليمية وكما أنه أداة في الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وصحة التلفظ به.

أ- شروط الاستماع:

1) المصادر اللغوية:

قد يكون المصدر اللغوي إنسانا يتحدث أو شريطا مسجلا، أو إذاعة تنقل عبر موجات الأثير وفي جميع الحالات لابد من توفر شروط التالية:

- يجب أن تكون مخارج الأصوات عند المتحدث واضحة لأنه إذا كان المتحدث يخلط بين الحروف فإن عملية الاستماع لا تتم بشكل سليم، وهذا يعني سلامة الجهاز النطقي.

- يجب أن يكون الصوت عاليا مسموعا بشكل واضح، فإذا كان منخفضا فإن ذلك يعيق نجاح عملية الاستماع.

- يجب أن تخلو البيئة المحيطة من موانع وصول الصوت إلى الأذن كالضجيج.

- يجب أن تكون الكلمات مستخدمة طبقا للمعاني المتعرف عليها أي تكون متداولة بين أبناء المجتمع، بمعنى لا يمكن أن تستعمل ألفاظا لا نعرف معناها، أو تكون شاذة الاستعمال بين أبناء المجتمع.<sup>1</sup>

إضافة إلى شروط العضوية المتعلقة بالأذن والعقل ففيما يخص الأذن هي جهاز عضوي يتكون من مجموعة من الأجزاء قد يصيب أحدها الخلل، مما يعيق عملية الاستماع فلا بد من العلاج فلذلك لا يجوز أن نخجل من العيوب السمعية حتى لا تقع في سوء الفهم، وأن يكون قادرا على فهم ما يسمع إليه أي حسب قدراتها العقلية التي تتناسب مع الموضوع،

1: ينظر: د. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، ص65.

أن يكون لدى المستمع مهارات الاستماع العامة والخاصة اللازمة للنجاح في أداء الهدف المقصود من ذلك الاستماع.<sup>1</sup>

ففيما يخص شروط العقل فتمثل في أنه لا يمكن التواصل مع الفرد إذا لم يكن يستوعب معنى الكلمات، فشروط العضوية لابد من فرض الشهادات الطبية في كل دخول مدرسي ليكون المعلم على علم بهذه الأمور إن كانت موجودة عند التلميذ وهذا باعتباره عن رأي شخصي.

## (2) القراءة:

تطرق كثير من التربويين المحدثين إلى مفهوم القراءة فعرفها بعضهم بأنها "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات".<sup>2</sup>

ومن خلال هذا التعريف الشامل لمعنى القراءة فإن عناصر القراءة ثلاثة:

- المعنى الذهني، ويعني معرفة معنى اللفظ في الذهن.
- اللفظ الذي يؤديه.
- الرمز المكتوب، ويعني أنه على دراية جيدة بالحروف لا يخط بينها.

وكذلك فيما يتعلق بالرموز فنجد أن عملية تعليم القراءة أمام مدخلين:

1: المرجع نفسه، ص 69.

2: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العلمية، الأردن-عمان، ط2، 2006، ص35.

المدخل الأول مساعدة الدارس على فك الرموز وفهمها، وفي هذا يعطى للدارس نصا تتبعه أسئلة تقيس مدى فهمه للنص ويسمى هذا المدخل "بالمدخل التعليمي"، في مقابله المدخل الثاني وهو المدخل الاتصالي وفيه يتأكد المعلم أولاً من أهداف الدارس من القراءة أو على الأقل يستشير فيه<sup>1</sup>. ويتبين لنا من هذا المدخل أن الفرد يريد القراءة ليشبع حاجة وليس فـراغا تسمى في علوم الاتصال بفجوة المعلومات.

#### أ- مرحلة التهيئة:

يقصد بالاستعداد للقراءة امتلاك الأطفال القادمين إلى المدرسة من بيوتهم قدرات محدودة (عقلية قصيرة وسمعية ونطقية) وخبرات معرفية مختلفة إضافة إلى قدرة الطفل على الانسجام داخل الصف مع أقرانه. لوجود الفروق بين الأطفال فهناك فروق في السن وفروق في الذكاء والخبرات السابقة والبيئة، والثقافة، والنضج، لذا نجد المربين يقررون أن الطلاب يختلفون في درجة استعدادهم لعملية التعلم، وعليه ينبغي أن نتعرف مدة استعداد كل منهم، ومحاولة تنمية هذا الاستعداد بشتى الطرق والوسائل التربوية المتاحة، وهذا يعني إعطاء الأهمية لهذا المجال خاصة مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.<sup>2</sup>

#### ب- التهيئة للقراءة والكتابة:

يمكن تحقيقها عن طريق:

- تدريب الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها وإدراك الفروق بينها.
- تزويدهم بطائفة من الألفاظ عن طريق سرد الحكايات الملائمة التي تشتمل على كثير من الكلمات التي تصادفهم في أثناء عملية القراءة وتدرّسهم على التمييز بين الأضداد.

1. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2006، ص20.

2 ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، ص 38.

- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي تتصل بالقراءة والكتابة وتشمل هذه التدريبات التدريب الصوتي الذي يمهد للنطق السليم مثل تقليد الأصوات.
  - التدريب على دقة الملاحظة، ويتحقق من خلال عرض مثلا صور مختلفة عن واقع الطالب وأسرته، ومدرسته، والحيوانات الأليفة وتعرف على أسمائها.
- يتضح لنا أن التدريبات هذه تمكن الطفل من تنمية العملية العقلية له، كما يساعد التدريب الصوتي اكتشاف الأطفال الذين يعانون من مشاكل في الصوت، فبفضل القراءة يمكن التخلص من هذا المشكل ويمكن للطفل من الانسجام داخل الصف مع أقرانه.<sup>1</sup>

### (3)التعبير:

يعرف التعبير بأنه الإفصاح والإبانة عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين<sup>2</sup>. أو هو امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتل في الذهن أو الصدر إلى السامع وقد تم ذلك شفويا أو كتابيا وفق مقتضيات الحال.<sup>3</sup>

فالتعبير إذن أن يعبر ويفصح ما يجول في خاطره أو تحدثا.

1: ينظر: فهد خليل الزايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص38.

2: طه علي الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان-الأردن، 2005م، ص13.

3: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان-الأردن، ط3، 1999، ص293.

2. أنواع التعبير:

أ- التعبير الشفوي:

وهو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة،  
تساعده الإيماءات والإشارات باليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت<sup>1</sup>.

كما يطلق عليه البعض المحادثة، إلا أن هناك بعض الاختلاف بينه وبين المحادثة،  
هو الإفصاح عن المشاعر والأفكار بالكلام أو بالحديث، وذلك باستعمال العبارات السليمة،  
ويعد التعبير الشفهي المعبر الرئيسي والتمهيدي للتعبير الكتابي<sup>2</sup>. والتعبير الشفهي يولد الثقة  
بالنفس ويصبح التلميذ له القدرة على ترتيب الأفكار وتنظيم العبارات واستخدام الألفاظ  
المناسبة وتوظيف بعض الإيماءات والإشارات باليد لكي يعكس ما يحس به.

ب- التعبير الكتابي:

هو اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة بقدر يتلاءم مع  
قدراتهم اللغوية<sup>3</sup>.

3. الغرض من التعبير:

يحقق التعبير مجموعة من الأغراض أهمها ما يلي:

- 1) تعويد التلاميذ التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.
- 2) تمكين التلاميذ من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات ملائمة تتصل بحياتهم  
وأعمالهم داخل المدرسة.

1 ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريب اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 145.

2 ينظر: عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، ص 293.

3: المرجع نفسه، ص 313.

3) إعداد التلاميذ للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على ممارسة الكتابة المناسبة في المواقف المناسب<sup>1</sup>.

4) تمكين التلاميذ من توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب.

5) تنمية ما لدى الطلاب من مواهب أدبية، وقدرات خلاقية في التعبير اللغوي.

يتبين لنا أن التعبير بنوعه يتيح الفرصة للوصول إلى مرحلة الإبداع لأنه ينمي سرعة التفكير ويزيل عن نفس الفرد الخجل والتردد ويكسبه الجرأة ومواجهة الآخرين.

#### 4. الكتابة:

الكتابة في حياة الإنسان ليست عملاً عادياً، بل هي ابتكار رائع حققت له كثيراً من إنسانية وهي اختراع من صنعه حقق به تقدمه وارتقاه، وارتفع به عن مستوى غيره من الكائنات. وتعرف الكتابة بأنها: "الرمز الذي استطاع به الإنسان أن يضع أمام الآخرين فكره وتفكيره، وعقله وروحه، واتجاهاته وآراءه وإحساساته ووجدانه، وعواطفه، وانفعالاته ليفيد منها غيره"<sup>2</sup>. وهذا يعني أن الكتابة هي وسيلة تمكن الإنسان بالتعريف عن نفسه وكل ما يجول في خاطره.

لهذا تعتبر مهارة الكتابة وتعلمها يمثل عنصراً أساسياً في العملية التربوية وهما من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية. ولعل تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتركز فيه العناية بأمر ثلاثة وهي كالتالي:

– قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة إملائياً.

– إجادة الخط.

1د. إبراهيم محمد، في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب لنشر، مصر 2005، ص219.

2: ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة بين المهارة و صعوبة، ص97.

– قدرته على التعبير عما لديه من أفكار وبوضوح ودقة<sup>1</sup>.

### 1. أنواع الكتابة:

ويميز تشارلز بروجرز في الكتابة "الكتابة فن اكتشاف الشكل والمعنى"، بين ثلاثة أنواع رئيسية للكتابة هي:

(1) **الكتابة التعبيرية:** وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية ويبني أفكاره وينسقها وينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب وهو ما يسمى بالكتابة الإبداعية.

(2) **الكتابة المعرفية:** فيها يستهدف الفرد نقل المعلومات وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أن من الضروري إخباره به.

(3) **الكتابة الإقناعية:** تتفرع من الكتابة المعرفية حيث يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ.<sup>2</sup>

الكتابة ليست عملية آلية بحتة يكفي فيها الكتابة فقط، وإنما هي عملية إبداعية لذا على المعلم أن يعرف المتعلمين على أبعادها، فيدرسه على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب، لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟<sup>3</sup>.

### 2. أهمية الكتابة:

(1) إنها جزء أساسي للمواطنة، وشرط ضروري لمحو أمية المواطن.

(2) إنها أداة رئيسية للتلاميذ على اختلاف مستوياتها، والأخذ عن المعلمين فكروهم وخواطروهم.

1: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2: ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص191.

3: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- (3) إنّها أداة اتصال الحاضر بالماضي كما أنها معبر الحاضر للمستقبل، إذ أن التعامل بنمط واحد من الكتابة طريق لوصل خبرات السابقين بما يستدعيه اللاحقون، كما أن اختلاف نمط الكتابة قطع لجسور الاتصال وإنهاء حلقات التاريخ.
- (4) إنّها من أهم وسائل الاتصال البشري بالخطابات أو المراسلات وشتى وسائل الاتصال.
- (5) إنّها وسيلة من وسائل تنفيس الفرد عن نفسه والتعبير عما يجول بخاطره، أيا كان هذا التعبير شعرا كان أم نثرا.
- (6) إنّها أداة لحفظ العلم فلولا الكتب المدونة والأخبار المخددة، والحكم المحطوبة لضاع أكثر العلم.
- (7) إنّها شهادة تسجيل للوقائع والأحداث والقضايا.

نتوصل إلى أن المهارات اللغوية (الاستماع، القراءة، الكتابة، التعبير) كل واحدة تخدم الأخرى فإذا قلنا الاستماع فهذا يؤدي بالمتعلم إلى إجادة القراءة، والقراءة تؤدي إلى اكتساب ثروة لغوية يمكن للفرد من التعبير بكلمات سليمة خالية من الأخطاء سواء في شفوي أو الكتابي لابد من تدوين الفرد أفكاره وخواطره.



## الفصل الثاني

نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات

## الفصل الثاني

### نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات

#### المبحث الأول: نظريات التعلم والمناهج

##### نظريات التعلم:

- 1- نظرية التعلم الشرطي
- 2- التعلم بالمحاولة والخطأ.
- 3- نظرية الجشطالتية المنهاج.

##### المناهج:

- 1- صفات المنهاج التقليدي
- 2- نقد المنهج التقليدي
- 3- خصائص المنهاج.
- 4- استراتيجيات التعليم والتعلم.
- 5- قراءة في مناهج الإصلاح بمقارنة بالبرامج السابقة

#### المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.

- 1- خصائص التعليم بالكفاءة.
- 2- مكونات الكفاءة.
- 3- الغاية من تطبيق الكفاءة.
- 4- أنواع الكفاءة.
- 5- مصادر واشتقاق الكفاءات.
- 6- طرائق التدريس بالكفاءات.
- 7- التقويم وأنواعه.

### المبحث الأول: نظريات التعلم والمناهج

#### نظريات التعلم: نظرية التعلم الشرطي

تقوم هذه النظرية على الإفادة من التجارب التي أجراها إيفان بتروفيتش بافلوف 1936-1849 على الكلاب للكشف للاقتزان بين مثيرين أحدهما طبيعي (الطعام) والآخر شرطي أو صناعي (الجرس)، ولأكثر من مرة يصبح المثير الشرطي أو الصناعي قادراً على استجابة شرطية (إفراز اللعاب) وأثارت تجارب بافلوف في روسيا اهتمام واطسن في أمريكا لإثبات إمكان حدوث الاستجابة الشرطية في التعلم الإنساني حيث يمكن إحداث استجابة إنسانية لمثير صناعي بعد قرنه بمثير طبيعي في البداية، ثم عزله عن هذا المثير الأخير (الطبيعي) فيما بعد<sup>1</sup> كي تحقق النتائج المرجوة ومن أبرزها.

التكرار أو التمرين: عن طريق التكرار يرتبط المثير الصناعي (الجرس) بالمثير الطبيعي (الطعام) ويصبح قادراً على استحار الاستجابة.

مبدأ التعزيز: ويعني تدعيم المثير الشرطي (صوت الجرس) بالمثير الطبيعي (الطعام) مباشرة أو بعده بقليل لزيادة احتمال حدوث الاستجابة.

مبدأ الانطفاء: ويعني هذا المبدأ أن المثير الشرطي يفقد مفعوله تدريجياً نهائياً، وتعود للظهور مرة أخرى إذا ما قدّم المثير الشرطي بعد مدة من انطفائها.

مبدأ التعميم: ويعني هذا المبدأ أن المثير الشرطي (صوت جرس معين) قد ينتقل تأثيره إلى مثير آخر مشابه (صوت جرس آخر يشبه رنينه صوت جرس المثير الشرطي)، حيث يمكن لهذا المثير أن يستجر الاستجابة التي كان يستجربها المثير الشرطي الأصلي.

مبدأ التمييز: فيعني هذا المبدأ أن الإنسان أو الحيوان في الإستجابة إلى بعضها الآخر وهذا عائد إلى أن يستطيع التمييز بين المثيرات حيث ينتقى بعضها، ويستجيب لها، في حين

1د. عنود الشايش الخريشا ، دراسات في أساس المنهاج واللغة، دار الحامد، عمان-الأردن، ط1، 1433هـ-2012م، ص140.

يخفف في الاستجابة إلى بعضها الآخر وهذا عائد إلى أن المثيرات التي استجرت استجابته كانت عزز في المرحلة التي تكونت فيها عملية الإشراف<sup>1</sup>.

ما نستخلصه من هذه النظرية أنها ترى التعلم سواء كان عند الإنسان أو الحيوان لا بد من وجود مثير لكي يكون هناك استجابة من أجل تحقق الهدف المرجو الوصول إليه، وزد على ذلك أن هذا المثير لكي تحقق الاستجابة فعلا يكون بفعل التكرار من أجل ثبوت الاستجابة، فهذا يعني أن إذا أردنا إبدال مثير بمثير آخر لا تتحقق الاستجابة المثير الأول...

### - التعلم بالمحاولة والخطأ:

لقد ارتبط هذا الإجراء بالعالم الأمريكي ثورندايك الذي تبنى هذه الطريقة في التعلم على وجهة نظر معينة، تر في أن التعلم بهذه الطريقة هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه، واكتسب المهارات الجديدة (عند الإنسان والحيوان على حد سواء). ويرى ثورندايك أن هناك ثلاثة قوانين جوهرية تتحكم في التعلم بالمحاولة والخطأ.

### - قانون الاستعداد:

يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية فإذا لم يكن المتعلم مهياً نفسياً لتلقي من أجل اكتساب الخبرة والمهارة فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم.

### - قانون التدريب: يظهر هذا القانون في حالتين اثنتين:

عندما سيكشف المتعلم صلة معينة بين مثير واستجابة، تزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدريجياً عليها عندما تكون نتائجها واضحة وناجحة.

والأخرى إذا أهمل المتعلم الصلة القابلة للتطور بين المثير والاستجابة مدة طويلة ستضعف هذه الصلة وقد تزول من حقل تجربته.

1 ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

### - قانون الأثر:

يتوخى هذا القانون مبدأ الأثر النتائج، عن المحاولة، فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثراً إيجابياً، وسقط اهتماماته الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته<sup>1</sup> ومن الاعتراضات على هذه النظرية اعتراض كوفكا: "الذي يرى أن التعلم بالمحاولة والخطأ لا تؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة، لأن سلوك المحاولة والخطأ ما هو إلا استجابات غريزية ليس إلا"<sup>2</sup>.

بما أن هذه النظرية ترى أن عملية التعلم عند الإنسان والحيوان متساوية وهذا غير ممكن لأن الإنسان مزود بالعقل لهذا من غير الممكن أن تساوي بينهما، وهذا ما أدى إلى ظهور نظريات كرد على النظرية السلوكية والتعلم بالمحاولة والخطأ نجد منها: نظرية الجشطالتيّة ونظرية بياجى، وكما نجد أن هذه النظرية تقوم على تجريب وجردت الإنسان من كل عقل يميزه، كما أنها لا تتطلب جهداً كبيراً بل تتحقق آلياً بفضل التدريب والتكرار.

### - نظرية الجشطالتيّة:

ترى هذه النظرية أن عملية التعلم ذات معنى أو موضوع يختصر بالتعرف على العالم الخارجي، ورحلة استكشاف مثيرة جداً يمكن لها أن تقدم استبصار في البنى الطبيعية الموعقدة التي تواجهها في حياتنا اليومية فهذه النظرية جاءت كرد على النظرية السلوكية التي تعتبر التعلم عملية آلية، فالتعلم الحقيقي في نظر الجشطالت ينطوي على الفهم وليس على الإشراف ونمط الذي يقوم عليه التعلم لا بد أن يتضمن معنى هو النموذج القائم على الاستبصار في العلاقات الداخلية لما يراد تعلمه وليس بناء العلاقات بصورة تدريجية بين

1 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2000م، ص63.

2 المرجع نفسه: صفحة نفسها.

الأمر التي يراد تعلمها والتي اختيرت بصورة عشوائية بل يقوم على تشكيل الانطباعات الدينامية الصادقة وغير الوهمية عن الموارد التي يراد تعلمها<sup>1</sup>.

جاءت هذه النظرية لتبين أن التعلم لدى الإنسان ليس وليد محاولات عشوائية وإنما تقوم عملية التعلم على الإدراك والتخطيط والذكاء أي كما أطلقوا عليه اسم التعلم باستبصار، والعوامل المؤثرة فيه هذا من جهة، ومن جهة أخرى ظهور النظرية المعرفية التي ترى أن تعلم يعتمد على إدراك العلاقات بين الأشياء مع الاستفادة من خبرات السابقة في تفسير المعلومات.

كما جاءت هذه النظرية لتفسير عملية التعلم استناداً إلى الخصائص العقلية التي يمتاز بها الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو العقلي التي يمر بها<sup>2</sup>، يعني هذا أن جون بياجيه اهتم بمراحل النمو عند الطفل وربطه بالنمو المعرفي.

وقد توصل إلى أنّ الإنسان يمرّ في أثناء نموه العقلي بمراحل الآتية:

1. المرحلة الحسية الحركية وتمتد هذه المرحلة على مدى السنتين الأوليتين من حياة الإنسان حيث يكتسب الفرد فيهما من خلال الحركة والنشاط والمحاكاة كثيراً من المهارات العقلية والخبرات الجديدة كالقدرة على التواصل اللغوي والعاطفي وتسمية الأشياء والتعبير عن الحاجات.

2. مرحلة ما قبل العمليات: وتمتدّ على مدى السنوات من الثالثة إلى السابعة وتمتاز هذه المرحلة بالنمو اللغوي الكبير والنمو العقلي والقدرة على تكوين مفاهيم وصور عقلية للأشياء المحيطة.

3. مرحلة العمليات الحسية: تبدأ مع نهاية السابعة وحتى الحادية عشرة، وتمتاز هذه المرحلة بالتطور العقلي، يصبح بمقدور الطفل تصنيف الأشياء حسب خصائصها.

1. عطية محمود هنا، تر: علي حسين حجاج، نظريات التعلم، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط1، 1990، ص265.

2 ينظر: د. عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، ص144.

4. مرحلة العمليات المجردة: وتمتد هذه المرحلة مع نهاية السنة الحادية عشرة وحتى السنة الخامسة عشرة، حيث يصل تطور القدرات العقلية والنشاط الذهني إلى ذروته أي يصبح قادر على توقع النتائج بناء على مقدمات<sup>1</sup>.

فما نستنتج من هذه النظرية أن التعلم حسب جون بياجه نتيجة تفاعل بين مكونات الفرد الداخلية وعناصر الوسط الخارجي، كما نلاحظ أن مهارات التعلم في كل مرحلة تدخل في المرحلة التالية وتزداد اتساعاً فيها.

هذا من ناحية نظرية المعرفة، أما فيما يخص النظرية السلوكية رغم من وجود سلبيات فيها غير أن في عملية التعلم نأخذ ما هو إيجابي فيها.

### المناهج:

#### صفات المنهاج التقليدي:

- 1- الأهداف: أهداف معرفية، يضعها المربون ويحققها الطلبة والتلاميذ.
- 2- دور المعرفة: تكون المعرفة بالدرجة الأولى لنقل التراث من جيل لآخر.
- 3- محتوى المنهج: يتكون المنهج من المقررات الدراسية وتندرج بصورة يمكن للطلبة حفظها.
- 4- طرق التدريس: تستعمل طريقة التدريس اللفظية لإعطاء المعلومات خلال وقت محددة.
- 5- مصادر التعليم: الكتب الدراسية المقررة.
- 6- الفروق الفردية: لا تراعى الفروق الفردية لأن المواد الدراسية تطبق على الجميع.
- 7- دور التقويم: للتأكد من أن الطلبة، يحفظون المواد الدراسية<sup>2</sup>.

1 ينظر: د. عنود الشايش، أسس المنهاج واللغة، ص 144.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص 25.

### دور المعلم في المدرسة التقليدية:

إن دور المعلم في المنهج التقليدي ينحصر بما يأتي:

- 1- تلقين المادة الدراسية: طريقة الإلقاء أو التلقين.
- 2- ينص الكثير من التعليمات على عدم الخروج عن المنهج، فالمعلم إذن يعتمد على ما في المنهج الدراسي فقط، ويعرض نفسه للمسؤولية إن طلب من متعلميه القيام بنشاطات جانبية لم ينص عليها في المنهج، وذلك ما يجعل المعلم مقيدا بمفهوم المنهج، وبالنتيجة جموده الفكري، لأنه ملزم بحصر ذهنه بما جاء في المنهج.
- 3- إن عملية التقويم التي تتم لكفاءة المعلم تنحصر في النتائج التي يحصل عليها تلامذته حسبما هو معروف<sup>1</sup>.

### نقد المنهج التقليدي:

في المنهج التقليدي يرى التربويون أن هناك حملة سلبية معها:

- صار الاهتمام في تصميم المنهج منحصرًا فيما يعتبره الكبار مهما بالنسبة للتلاميذ، أي أن ميول الطلبة وحاجاتهم لم تؤخذ بنظر الاعتبار، مما جعل خبراتهم التربوية غير مترابطة.
- وإن الصعوبات أصبحت تغطي على قيمة الأمور مما يجعل المنهج بعيدًا عن تناول الفروقات والميول.
- وتأتي تلك السلبية نتيجة ازدحام المناهج التربوية الأخرى معلومات وموضوعات يصعب استيعابها، أو الإلمام بها، أو تنسيقها مع منهج اللغة العربية.

1 ينظر: سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص119.

– يهدف المنهج التقليدي إلى الاهتمام بالمادة الدراسية فقط، فصار إتقان المادة هو هدف التقليدي<sup>1</sup>.

### خصائص المنهاج:

#### يتصف المنهاج بالخصائص الآتية:

يتضمن الخبرة التعليمية فالخبرة التعليمية هي أساس بناء المناهج وتأتي الخبرة من خلال تفاعلها مع شيء أو موقف ما.

1- توجيهه نحو تنمية وارتقاء المتعلم إلى مستويات أعلى من خلال الخبرات التي يشمل عليها.

2- الإحساس بميزه وتقبل ذاته من خلال المهارات والقدرات الشخصية.

3- مراعاته للفوارق الفردية لدى المتعلمين وتجاوبه معهم مما يتيح لهم فرص التقدم في النماء والتعلم.

4- تنمية القدرة لدى المتعلم على الأساليب الاستكشافية والتفاعل مع الآخرين ومع نفسه.

وكخلاصة على المنهاج التقليدي نتطرق إلى بعض النقاط التالية:

بما أن للمنهاج خصائص يتميز بها فلا بد من تطبيقها بحذافيرها إلا أننا نجد عكس ذلك في المنهاج التقليدي لا يراعي هذه الخصائص فهو يتعامل مع التلميذ كأنه شيء ساكن لا يتحرك، فإذا كان يتضمن الخبرة، ويراعي الفوارق الفردية الى غير ذلك، فنحن نجد عكس ذلك لا من ناحية الأهداف ولا من ناحية التقويم، فالمعلم يعين الأهداف ولا يفسر للطلاب طبيعة هذه الأهداف، فكيف تكون نتيجة التقويم، وإذا لم يراعي الفوارق الفردية، لا بد من البحث في كيفية الانتقال إلى الأهداف الجديدة، لأننا نجد في الصف الجيد والمتوسط

1 ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

والضعيف، فانتقال يكون حسب صفة التلميذ ومستواه ولكن غياب مراعاة الفوارق الفردية فقد ينتقل الضعيف إلى أهداف جديدة دون أن يعرف شيء منها هذا من جهة.

أما من جهة المعرفة تكون نقل من جيل إلى آخر فهذا يعني أن إذا كان هناك جديد فلا يراعي المعلم ذلك فهو ينقل المعرفة دون تجديد فيها وهذا ما يزيد من تدني مستوى الدراسي، وعدم تشجيع على المطالعة.

### 5- إستراتيجية التعليم والتعلم:

استراتيجية التعليم والتعلم هي جملة من الخطط والطرائق المتبعة في مواقف التعليم والتعلم لاكتساب خبرة في موضوع معين. وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث تحدد فيها المفاهيم والكفاءات المستهدفة من التعلم، واستخدام وسائل وتقنيات تعليمية وتعلمية. ويمكن للمعلم استخدام عدة استراتيجيات لتنظيم خبرات التعلم والمواقف التي يتفاعل معها المتعلم، ومن بينها نذكر:

### 1. استراتيجية التفاعل الصفّي:

تتميز بزيادة دور المتعلم في عملية التعليم والتعلم وتشمل جوانب متعددة أهمها:

– أسلوب طرح الأسئلة واستقبال الإجابات.

– أسلوب الحوار والمناقشة والاستنتاج.

### 2. استراتيجية الاكتشاف والخبرة العملية:

ترتكز على نشاط المتعلم وبصورة رئيسية، فهو ينظم ويرتب ويعد ويحدد ما يريد للوصول إليه، وتقنصر هنا مهمة المعلم على تنظيم المواقف والأدوات والمتعلمين وأفراد أو مجموعات.

### 3. استراتيجية العرض:

تشمل عدة أساليب منها: الشرح، العروض، ويركز النشاط فيها على ما يقوم به المعلم بوصفه منظماً للخبرات التعليمية<sup>1</sup>.

فهذه الاستراتيجيات تعكس نوع التطور لعلاقة التفاعل بين عناصر العملية التعليمية، المعلم، المتعلم، والموضوع التعلم ويظهر ذلك في التحولات الآتية:

- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، حيث يشكل المتعلم جوهر العملية التعليمية.
- إدماج المعارف والسلوكيات في شكل بنائي متدرج.
- منح استقلالية للمعلم في اختيار وضعيات التعلم ونشاطاته والوسائل وأدوات التقويم.
- التركيز على التقويم التكويني خلال وبعد سيرورة التعلم.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية<sup>2</sup>.

ما نصل إليه من خلال عرض استراتيجيات التعليم والتعلم هو أن المعلم كان في القديم مقيد باستراتيجيات مفروضة عليه، فأصبح اليوم على عكس ذلك تماماً له استراتيجيات يتبعها تخدم المعلم والمتعلم، التي جاءت لتنمية قدرات المتعلم وزيادة كفاءات المعلم، فإذا رجعنا إلى هذه الاستراتيجيات فكل واحدة لها ميزة معينة فالأولى تمتاز بالحوار والمناقشة هذا يعني وجود تفاعل بين الطرفين الثانية تكشف لنا حرية المتعلم على خلاف ما كان في الاستراتيجيات السابقة التي تمتاز بسيطرة المعلم على المتعلم، أما فيما يخص استراتيجية العرض التي كانت تمتاز في السابق بوجود مذكرات ومقررات مبرمجة لا يمكن الخروج منها من أجل توصيل المعلومة للمتعلم بطريقة لا يهمل إن كانت مناسبة أو لا، فنجدها اليوم تراعي كل شيء يتعلق بالمتعلم فهذا يبين لنا أن عملية الاكتساب تكون سهلة مما كان عليه

1مناهج السنة الثالثة من تعليم الابتدائي، مديريةية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج ، 2011م، ص 60 .

2ينظر: مناهج السنة الثالثة من تعليم الابتدائي، مديريةية التعليم الأساسي، ص 60.

## الفصل الثاني نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات

بالإضافة إلى منح استقلالية للمعلم في اختيار وضعيات التعلم ونشاطاته، فإنه يختار الطريقة التي تساعد المتعلم من أجل تحقيق الهدف.

وكذلك ما يتبين لي أن هناك تشابه في الهدف بين طرائق التدريس والاستراتيجيات وكلها تهدف إلى منح الفرصة للمتعلم للمشاركة في الدرس والتفاعل بين المعلم والمتعلم وتجعله فاعلا إيجابيا يفكر وينتج من أجل تنمية التفكير العلمي والخروج من دائرة القيود إلى

### 6/- قراءة في مناهج الإصلاح مقارنة بالبرامج السابقة: <sup>1</sup>

العناصر	البرامج السابقة	المنهاج الحالي الإصلاحي
المحتوى الدراسي	الاهتمام بالمادة الدراسية على حساب اهتمامات المتعلمين والربط بين مواد المنهاج. تسلسل الدروس دون التركيز على التكامل فيما بينها. ازدحام المناهج بمواد دراسية كثيرة نتيجة تضخم المعرفة.	يهتم بالمتعلم ولا يهمل المادة الدراسية لكنه لا يعتبرها غاية في حد ذاتها. التركيز والتكامل بين الدروس من خلال وحدة إدماج. يعالج ازدحام المواد بإعادة تنظيم المنهاج وليس بإضافة مواد جديدة. يركز على إتقان طريقة الحصول
المدرس <sup>(2)</sup>	الاهتمام بالمادة الدراسية يجعل إتقانها غاية دون الاهتمام بفوائدها	ليس المعلم المصدر الوحيد

1 ينظر: أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيقي، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا التكوينية بالعربية، ص9  
(2): المرجع نفسه، ص12.

<p>للمعلومات وإنما هو مرشد وموجه. يساعد المتعلمين على الوصول إلى التعميمات بأنفسهم ويستخدم طرقا مختلفة للتكوين. يركز على نمو المتعلم وينظر إليه كوسيلة ويعتبر الامتحانات خبرة تعليمية ووسيلة لتقويم المتعلم. الحكم على عمل المدرس لمدى نجاحه في تحقيق أهداف المنهاج بالنسبة لنمو المتعلم المتكامل على عملية التقويم المستمر. يساعد المنهاج المدرس على عملية التقويم المستمر.</p>	<p>نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين. عمل التلخيصات والمذكرات للتلاميذ وحرمانهم من الوصول إلى التعميم. اهتمامه بالمادة والامتحان أكثر من المتعلم الذي من المفروض أن يكون هو محور العملية التعليمية. الحكم على عمل المدرس لنتائج المتعلمين في الامتحانات. يعرقل المنهاج المدرس في عملية التقويم المستمر.</p>	
<p>حياة مدرسية مليئة بالنشاطات التي تساعد على نمو المتعلمين. حياة ديمقراطية تعاونية يعتمد فيها المتعلمين على أنفسهم. كل مسائل المنهاج تتعلق بحاجيات المجتمع ولذلك فالمنهاج ينهض بالحياة.</p>	<p>حياة المدرسة مملّة خالية من النشاطات وربما تصل بالمتعلم إلى درجة الكره. حياة استبدادية يكون المستبد هو المدير والمعلم والضحية هو المتعلم لا يرى المتعلم فائدة ولا ارتباطا بين ما يدرس وبين المسائل الحياتية.</p>	<p>الحياة المدرسية</p>

<p>يهتم المتعلم ويراعي الفروق الفردية بينهم.</p> <p>إيجابية المتعلم ومشاركته في عملية التقييم.</p> <p>اعتماد أسلوب حل المشكلات الحياتية ومن هنا يشعر المتعلم بأن المنهاج يساعده في الحياة.</p> <p>الاهتمام بجميع أبعاد نمو المتعلم.</p>	<p>اهتمام بميول المتعلمين وبالتالي عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.</p> <p>السلبية وعدم المشاركة والتعاون بين المتعلمين.</p> <p>عدم التعود على الاعتماد على النفس والوصول إلى الحقائق عن طريق حل المشكلات.</p> <p>عدم تكامل نموهم الاجتماعي والعاطفي وغير ذلك من أبعاد النمو.</p>	<p>المتعلم<sup>(1)</sup></p>
<p>كمؤشر يسمح لأولياء بمتابعة أعمال أبنائهم ويعمل على ترابط حلقة التعاون والاتصال بين الأولياء والمدرسة باستمرار.</p> <p>المنهاج يجعل الأولياء في متابعة مستمرة من أجل مصلحة أبنائهم.</p>	<p>يبلغ الأولياء عن مدى تعلم أبنائهم في السياق المدرسي كوسيلة المراقبة الإدارية والاقتصار على منح النقاط والترتيب.</p> <p>المتعلم في صراع نفسي ومحتوى المنهاج يجعل الأولياء في متاهة بين الواقع والخيال.</p>	<p>الأولياء</p>

(1): ينظر: أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيقي، ص 12.

ويتوضح لنا من خلال الجدول الممثل في عناصر الهياكل بيداغوجيا التي تضم المحتوى والمدرس، والحياة المدرسية والمتعلم والأولياء هذه الهياكل تختلف على ما كان عليه في البرامج السابقة والتي يقصد به بيداغوجية الأهداف، فكان الاختلاف في المحتوى الدراسي الذي كان سائدا في المنهاج القديم الاهتمام فقط بتقديم الدرس لا غير، وجاءت عملية لإصلاح لكي تعطي الاهتمام للمتعلم دون أن يهمل المادة الدراسية (الدرس)<sup>1</sup>.

يحتوي المنهج القديم على عدم تسلسل الدروس أي عدم ربط الدرس المقدم بالسابق، هذا الذي نعني به عدم التكامل بين الدروس على عكس المنهج الجديد يركز على التكامل والربط والتذكير فهذا ما يزيد من استيعاب التلميذ لدروسه والفهم الجيد.

وفيما يخص المعلم بعدما كان ينقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين بأي طريقة من الطرق أصبح مرشدا فقط، ومن جهة الحياة المدرسية فكانت حياة استبدادية أي سيطرة المعلم والمدير وأصبحت تمتاز بالحرية كما عبر عنها بالديمقراطية أي التحرر من قيود المعلم وما يفرضه، فهذا التحرر يعود بالإيجاب على المتعلم والأولياء ويصبح المتعلم له اهتماما أكثر، ويسمح للأولياء بمتابعة الأبناء ومراقبتهم من خلال الاتصال بين الأولياء والمدرسة.

1 التدرج السنوي للتعليمات في مرحلة التعليم الابتدائي، 2009، ص58.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.

### 1- خصائص التعليم بالكفاءة:

يتمثل التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في حمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية ونجاعة. وربط المحتويات المعرفية بالممارسة، فقد تفتن كثير من المربين إلى أن اكتساب معارف تصريحية لا يفضي بالضرورة إلى القدرة على استخدام هذه المعارف عند الحاجة ووفق وتيرة فعالة<sup>1</sup>.

نفهم أن المعارف لا تكون دفعة واحدة لكي ترسخ في الأذهان وإنما تكون بالممارسة وقد يكون التكرار أو التدريب لكي يكتسب الفرد الخبرة هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتعلق بما جاءت به النظرية السلوكية المتمثلة في التكرار والتدريب اللذين يساعدان على التعليم.

ومن خصائصها أيضا:

- تدفع بالمتعلم إلى الاعتماد على النفس عن طريق البحث والاكتشاف.
- تجعل التلميذ محور العملية التعليمية ومركزها، فلا بد من توجيهه إلى طرح الأسئلة والمناقشة والاستنتاج.
- تركز أساسا على المعارف الفعلية من خلال مراعاة مهارات وقدرات التلميذ الاستكشافية.
- التأثير الكبير بالسيكولوجيا المعرفية نتيجة التأثير البنويوية التي تدعو إلى دمج التلميذ في الفعل التعليمي، بغية بناء معارفه الفعلية عن طريق مسعاه الشخصي والنشيط.
- تقوم على أساس البحث والاكتشاف من خلال اعتبار التلميذ محور التعلم بناءا على مسعاه الشخصي والنشيط.

<sup>1</sup> أدولة قادري، النحو و أساليب تدريسه، مجلة " الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائري"، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، ط 1، ص 106.

– تقوم على أساس البحث والاكتشاف من خلال اعتبار التلميذ محور التعلم بناء البرامج انطلاقاً من الكفاءات<sup>1</sup>.

فهذه الخصائص جاءت كرد على خصائص بيداغوجية الأهداف أي الطريقة التقليدية التي كانت سائدة، وتعتمد على الإلقاء والحفظ والتلقين، والتلميذ متلق للمعارف من قبل المعلم دون بحث ولا استكشاف.

### 1- مكونات الكفاءة:

تتكون كل كفاءة من:

1. معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يسند إليها الأداء السلوكي.
2. سلوك أدائي يعبر عنه مجموعة من الأفعال والأداءات.
3. إطارات من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني والمهاري.
4. مستوى معين لنتائج الأداء<sup>2</sup>.

ويلاحظ من مكونات الكفاءة الخصائص الأساسية هي:

1. **تعبئة مجموعة من الموارد:** (معارف، حقائق، مفاهيم، اتجاهات مهارات وغيرها) وتكون هذه الموارد في غالب مجموعة مدمجة.
2. **الكفاية عبارة محددة مضبوطة:** ومعناه أن الكفاءة لا تحدث عن طريق الصدفة أو الاعباطية ولا تتفصل عن إمكانية الفعل إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم فيها تعلمها أو في وضعيات جديدة.

<sup>1</sup>ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011م، ص7.

<sup>2</sup>محمد بن يحي زكرياء، تح:عباس مسعود ، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر ، 2006م،ص 90.

3. قابلية التقويم: ويعني ترجمة الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة والقياس بعد تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة في إطار من المعايير الدالة على جودة المنتج المستهدفة<sup>1</sup>.

فالكفاءة هي قدرة الفرد على القيام بعمل من خلال المعارف ومعلومات التي يمتلكها وتظهر في شكل سلوك وانجاز قابل للملاحظة من أجل أن يخضع إلى تقويم.

### 2- الغاية من تطبيق منهجية التدريس بوساطة الأهداف وبالمقاربة بالكفاءات:

إن الغاية من تطبيق أو إتباع منهجية التدريس التعليم بوساطة الأهداف وبالمقاربة بالكفاءات تكمن في:

– تخليص العملية التعليمية من الغموض والارتجال والخطاب الشفهي والحشو للكلم المعرفي والملء المستمر للذاكرة وإبعاد التقويم المتمحور حول الحفظ وإعادة المعرفة الممنوحة، دون فهم ودون وعي وإدراك لما يحفظه.

وهذا يعني أن المقاربة بالكفاءات جاءت لكي تتخلص من كل ما هو سلبي، لأن العملية التعليمية لا بد أن تقوم على الوضوح والشفافية لكي يكون التواصل بين المعلم والمتعلم بطريقة سهلة حتى يدرك ما يتلقاه وإبعاده عن الحفظ والحشو.

– تحويل العملية التعليمية من اللامعقول إلى المعقول أي عقلنتها وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير والتخطيط، والإعداد المسبق والتحضير الجيد للخطوات والمراحل والتنظيم المحكم للمادة والوسائل<sup>2</sup>.

1 ينظر : محمد بن يحي زكرياء، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، ص90.

2 خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات و الأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط2004، ص1، ص50.

بمعنى أن العملية التعليمية كانت مبنية على أساس اللامعقول، أي لا يدرك المتعلم ما يتلقاه فلماذا كان لا بد من وجود تخطيط لهذه العملية، فعلى المعلم أن يكون على استعداد أي يمتاز بالإعداد والتحضير الجيد لإلقاء الدرس، وتوفير الوسائل المناسبة، لأنه بدون وسائل لا تكون نسبة النجاح كما يرغب فيها الإصلاح، ويكون التنظيم المحكم للمادة خاصة في الحجم الساعي لكل مادة دون الاهتمام بمادة على حساب مادة.

### 3- أنواع الكفاءات:

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات وهي:

1. الكفاءة المعرفية: تتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة

2. الكفاءة الأدائية: وتمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من الكفايات المعرفية.

3. الكفاءة الوجدانية: وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة منها:

– اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.

– تقبله لنفسه.

– ميوله نحو المادة.

4. الكفاءة الإنتاجية: ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله "ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عمّا يؤديه"<sup>1</sup>.

[ينظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات و الأهداف، ص 94.

حسب رأبي لابد من تضافر هذه الكفاءات لدى الفرد ولا يمكن الفصل بينها من أجل الوصول إلى الكفاءات الإنتاجية لأنه في حالة الفصل بين الكفاءات الأربعة قد لا يكون هناك كفاءة إنتاجية.

### مصادر اشتقاق الكفاءات:

هناك أربع طرق أساسية لاشتقاق الكفاءات هي:

1. طريقة تخمين الكفاءات اللازمة (وهي أقل صدقا) بمعنى الكفاية التي تتوفر عند المعلمين.
2. طريقة ملاحظة المعلم في الصف يعني تحليل المهام التي يقوم بها المعلمون في أثناء ممارستهم لأعماله.
3. الطريقة النظرية في اشتقاق الكفاءات يعني معرفة ما يقوم به المعلمون من ممارسات صفية وغير صفية.
4. الدراسات التحليلية وهي أفضل الطرق.

ومنها مصادر أخرى للكفاءات منها:

- تحليل محتوى المقررات وترجمته إلى كفاءات، ويمكن أن يضيف المعلمون ما يرونه ضروريا من كفاءات وأهداف لما يشتق من المحتوى.
- مشاركة العاملين في مهنة التعليم في عملية اشتقاق الكفاءات وتحديدها<sup>1</sup>.

فمن هذه المصادر يرى أن مصادر اشتقاق الكفاءات أن الدراسات التحليلية هي أحسن الطرق لأنها تحلل المقررات وتأخذ كذلك برأي المعلمين لأن المعلم هو أكثر دراية بما يحتاجه المتعلم.

<sup>1</sup>ينظر: سعدون محمود الساموك، اللغة العربية و طرق تدريسها، ص146.

### 4- طرائق التدريس بالكفاءات:

انتقل اهتمام المربين اليوم من التعليم إلى التعلم إذ تغير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وأصبح المعلم موجها ومرشدا ومسيرا لعملية التعلم، والمتعلم أصبح مبادرا ونشيطا وباحثا عن المعرفة. ولكن لا يتحقق هذا إلا بطرائق التدريس فنجد أن هناك عديد من الطرق ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

#### 1. طريقة الاستكشاف والتقصي:

تعتبر هذه الطريقة من أكثر طرق التدريس فعالية، في تنمية التفكير العلمي ومهاراته لدى المتعلمين وذلك لأنها تتيح الفرصة أمامهم لممارسة طرائق العلم وعملياتهم ومهارات الاستكشاف والتقصي بأنفسهم.

يعتبر المتعلم بهذه الطريقة كأنه العالم صغير يسلك سلوك العالم في بحثه، وتوصله إلى النتائج، كما تؤكد على استمرارية التعلم الذاتي، وبناء المعرفة واكتسابها بواسطة المتعلم<sup>1</sup>، أي ليست كالمعرفة الجاهزة المتبعة والمقدمة في الطرق التقليدية، بل تهدف لجعل المتعلم فاعلا إيجابيا، يفكر وينتج، مستخدما معلوماته وخبراته وقابليته في عملية التفكير العقلية والعلمية للتوصل إلى النتائج المراد الوصول إليها.

#### 2. طريقة حل المشكلات:

إن طريقة حل المشكلات من الطرائق الحديثة التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوم عامة، وهذه الطريقة تتداخل مع الطريقة السابقة، لدرجة أن كثيرا من المختصين يعتبرونها جزءا لا يتجزأ منها أو أنها امتداد لها وبالتالي يصعب التفريق بينهما، وهذه الطريقة تساعد

<sup>1</sup>العزليفاتح ، التدريس بالكفاءات و تقويمها ، المعارف، ع14، جامعة البويرة ، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، 2014م،ص75.

المتعلمين على إيجاد حلول للمواقف المتمثلة في المشكلة بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع المتعلمين على البحث وطرح الأسئلة والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء.

وعليه يصبح الغرض الأساسي من هذه الطريقة حل المشكلات هو مساعدة التلاميذ في إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، أو توجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها<sup>1</sup>. والهدف من هذه الطريقة تنمية روح التقصي والبحث العلمي لدى المتعلمين وتدريبهم على الطريقة العلمية ومهارات البحث والتفكير.

### 3. طريقة المشروع:

يعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف المساءلة والبحث عن الحلول لقضايا شائكة، كما أنه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلم من المجرى إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى. وتعد طريقة التعلم بالمشاريع نموذجاً للتعلم الممركز على المتعلم كونها:

- تعطيه الإحساس بالتملك حيث أنها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه.
- تخلق لديه الإحساس بالتحدي<sup>2</sup>.

وعليه فهذه الطريقة تركز على أنشطة تعليمية/تعليمية مفتوحة وطويلة المدى وقريبة إلى الواقع المعيش للمتعلم.

1 ينظر : المرجع نفسه، ص 78.

2 ينظر: لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات و تقويمها، ص 80

يتبين لنا أن طرائق التدريس هي من أهم الموضوعات لما تجلبه من نجاعة وفعالية تسمح للمعلم من تحقيق أغراضه التعليمية يعني الوصول إلى الهدف المراد هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى تعتبر طريقة حل المشكلات تعد من أحسن الطرق لأنها أولاً حديثة تتماشى مع كل العلوم وثانياً تساعد المتعلم على إيجاد الحلول بنفسه وتسمح له بطرح الأسئلة.

### 5- التقويم و أنواعه:

يعد التقويم العملية التي تهتم بمدى تحقق أهداف التعليم وعندما يحقق المتعلم الحد الأدنى من التعلم على الأقل يمكن الاستمرار في عملية التعليم والانتقال إلى الموضوعات التالية:<sup>1</sup>

#### 1. أغراض التقويم:

إن للتقويم أغراض متعددة في التدريس بينها ما يلي:

– معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى والطويلة المدى بالمحالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

– الحكم في مدى تقدم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.

– يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف ومحتوى وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.

1 علي السيد سليمان، مبادئ و مهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة ، دار قباء ، القاهرة ، ط2، 2004م، ص53.

– يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضا تعلمه، وما هي نواحي الضعف في تحصيله، وما هي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها<sup>1</sup>.

نستنتج أن التقويم هو مرحلة هامة في مراحل التدريس، بما أنه عبارة عن إجراء يقوم به الأستاذ بعد تقديم كل محتوى من مراحل الدرس لمعرفة مدى استيعاب المتعلمين لدرسه، بما أنه إجراء ضروري في العملية التعليمية الحديثة.

### 6- أنواع التقويم:

يقسم الأدب التربوي التقويم إلى ثلاثة أنواع من حيث أهدافها وأغراضها وهي:

#### 1. التقويم القبلي: وهنا تقوم عملية التعليم والتعلم قبل بدئها ويهدف إلى:

- تحديد مستوى استعداد الطلبة للتعلم.
- كشف نواحي القوة أو الضعف في تعلم الطلبة.
- كشف المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم تعلم الطلبة.
- تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول الطلبة.

#### 2. التقويم التكويني:

ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم أثناء سير التدريس بهدف تحديد مدى تعلم الطلبة، وفهمهم لموضوع محدد في حصة أو حصتين ومن بين أدواته الأسئلة، والفروض والاختيارات.

1 الد. سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق، عمان-الأردن، ط1، 2003م، ص266.

### 3.التقويم الختامي:

ويقوم على مبدأ تقويم عمليتي التعليم والتعلم بعد انتهائها ويهدف إلى معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية ومن بين أدواته الامتحانات الفصلية<sup>1</sup>.

نستنتج أن التقويم هو من الشروط الأساسية التي تقوم عليها عملية التعليم من أجل الوصول إلى تحسين طرق التدريس، وكشف كل عقبات التدريس داخل القسم لتحقيق نتائج مرضية، والوصول إلى الحلول لتحسين المستوى الدراسي.

---

<sup>1</sup>ينظر: د.سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل الى التدريس، ص266.

# الفصل الثالث

## العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات

الفصل الثالث: العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات.

- 1- تعريف المقاربة النصية.
- 2- الشروط التي يقوم عليها المعلم والمتعلم.
- 3- أهداف تعليم القواعد النحوية.
- 4- نموذج (درس النحو) (مذكرة الأستاذ).
- 5- تحليل مذكرة الأستاذ.

6- أهداف التعبير الكتابي في السنة الخامسة ومذكرة الأستاذ النموذجية في التعبير

الكتابي

تعريف المقاربة النصية:

إذا كانت الكفاءة هي القدرة على تجنيد الموارد التي تتوافق مع وضعية جديدة ومعقدة فإن هناك طريقتين للتعليم والتعلم

1. إما البدء بتدريب التلاميذ بشكل نظامي على الطرائق الأساسية للانتقال لهم حقا إلى تطبيقها في وضعيات متجددة.

2. أو يقم التلاميذ من المنطلق في وضعيات جديدة ومعقدة وإدماجية (إشباع أسلوب حل المشكلات)<sup>1</sup>.

وبعني هذا أن الطريقة الثانية هي أحسن طريقة لأنها تسمح للمتعلم طرح الأسئلة لمعرفة الأشياء الغامضة والوصول إلى حل المشكلة بنفسه وتسمح له باكتشاف نوع الموارد التي يجب أن توظف للتحكم في الكفاءة، فكما أنها تجعل التلميذ أمام تحد يولد لديهم صراعا معرفيا يدفعهم إلى البحث والتقصي بهذا من جهة الطريقة المتبعة في كل المواد.

وما نجده كذلك اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية فيكون المنطلق الوحيد لها وهو ما يسمى في الإصلاح بالمقاربة النصية وتتكون من مصطلحين:

**1- المقاربة:**

ومعناها التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي من خلالها يتم تصور منهاج دراسي وتقييمه.

أما المصطلح الثاني (النص) فيعني مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة به باعتباره وحدة أساسية للفهم، والإفهام والتأويل والإنتاج<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2006، ص7.

من خلال هذا التعريف يتأكد لنا أن النص محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية باعتبارها بنية كبرى.

فهذه المقاربة عبارة عن وضعية الانطلاق بالنسبة للمعلم والمتعلم فالشروط التي يقوم عليها المعلم والمتعلم على حد سواء هي:

#### أ- التحضير:

إعداد المتعلم والأستاذ معا للدرس، والدرس اللغوي بالخصوص يعتبر أمراً هاماً ومساعداً على نجاعة عملية التعليم والتعلم، ولذا يلجأ الأستاذ من جهته إلى وضع منهجية أو خطة عملية يحدد من خلالها المجال الإجرائي للعمل التوضيحي الذي يطبقه في درس من الدروس، ويبحث في التقنيات والطرق المناسبة لتحقيق وضبط أهدافه البيداغوجية.

#### ب- إنجاز التوضيح:

بعد الإعداد والتوضيح يباشر الأستاذ تنفيذه، وفي هذه المرحلة يكون الأستاذ مهياً لتحقيق العرض من العملية التوضيحية فيكون على وعي كبير بأثر هذه العملية وفعاليتها من أجل إثارة القدرات الكامنة لدى المتعلم وإثارة استجابته للمادة المقدمة له.

ويعني هذا يقوم الأستاذ إما بتذكير المتعلم ما درسه في الحصة السابقة، أو ما درسه في سنوات لدرس المقدم له بدون تفصيل فهذا يعتبر مقدمات لعرض الدرس.

#### ج- العرض:

يعتبر العرض المدعم بوسائل توضيحية عاملاً بارزاً في العملية التعليمية إذ يركز فيه الأستاذ على التدرج المرحلي لعملية التحصيل ويلتزم بالتسلسل في الطرح والمناقشة والتوضيح المصاحب.

#### د- الكتابة:

<sup>1</sup> ينظر: دلولة قادري، النحو و أساليب تدريسه، ص11.

بعد تقديم الأستاذ للعرض وخروج بقاعدة الدرس تأتي مرحلة الكتابة ويجمع كل الدارسين في مجال التربية والتعليم، على أن كتابة المتعلمين أثناء شرح الأستاذ وتوضيحه قد تكون عائقا يعوق فهم المتعلم، وتعطل إدراكه لمراحل الدرس وتدرجها، الأمر الذي يجعله يضطرب في تحديد عناصر المادة، لذلك يجب أن تعطي للمتعم الفرصة لمتابعة مراحل الشرح والتوضيح لذلك تكون الكتابة كآخر شرط، ولكن في هذه المرحلة لا بد من مراعاة **العنصر الزمني**، لأن عندما يشرع الأستاذ في إعداد درسه يأخذ في الحساب عامل الزمن، لأن التحكم في زمن الحصة وضبطه وحسن توزيعه على مراحل الدرس يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من الدرس، ولذلك يحرص الأستاذ على الانضباط مع توقيت الحصة وزمنها<sup>1</sup>.

وكمرحلة أخيرة بعد الكتابة يأتي **التمرين اللغوي**: فهو شرط هام لتحقيق مدى استوعاب التلاميذ للدرس، فيعد التمرين اللغوي في عملية التعليم مقوماً بيداغوجياً هاماً، باعتباره فضاء لغوياً يسمح للمتعم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، ولهذا اهتم التربوي بالتمرين اللغوي لتقادي الخطأ اللغوي، الذي يشكل عائقاً أمام تطور العملية التحصيلية في مجال التعليم، فالتمرين يعتبر الوسيلة الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، مما يجعله قادراً على الممارسة والأداء في كل الظروف<sup>2</sup>.

فهذه الشروط مفروضة على كل معلم لأنها تساعد على تحقيق الهدف المرجو الوصول

إليه.

<sup>1</sup> بكار أحمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية لسنة الثانية، أستاذ التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية و آدابها، المدرسة العليا للأساتذة، ببوزريعة، الجزائر 2006، ص16.

<sup>2</sup> ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ص147.

وبما أن المقاربة النصية مرتبطة بنشاط القواعد كونها تساعد في الفهم والإفهام، فلا بد من عرض:

### 3 أهداف تعليم القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية وهي كالآتي:

- مساعدة التلاميذ على اكتساب العادات اللغوية السليمة عن طريق محاكاة الأساليب الصحيحة، وكثرة الاستعمال في حدود قدراتهم دون التعرض لمصطلحات النحو.
- تنمية قدراتهم على الملاحظة الدقيقة، وفهم العلاقات المتحركة في التراكيب المتشابهة.
- التدريب على اكتساب المهارة في النطق وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام وتحسين الكتابة.

- وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها المتعددة لأن القواعد النحوية تعد بمثابة الوصف العلمي لهذه الأوضاع والصيغ<sup>1</sup>.

وبما أن نشاط القواعد له أهدافه وله علاقة بمقاربة النصية فنمثل لها بهذا النشاط المتمثل في درس القواعد خاص بالسنة الخامسة ابتدائي وهو كالآتي:

**أتعرّف على إعراب الفعل المعتل**

**ألاحظ**

رأى ابن بطوطة وهو في طريقه إلى الحجّ مواطن لها ذكريات . ولما وصل إلى مكة غمّره فرح كبير، فلبى مع الملبين وطاف وصلى خلف مقام إبراهيم . ثمّ دنا من الحجر الأسود فقبّله . وكان يحرض على الإتيان بكلّ مناسك الحجّ ويخشى أن ينسى شيئاً منها . وكان كلّما وجد فرصة يدنو من الحجر الأسود ويقبّله ويشرب من ماء زمزم الذي كان يجري بدون انقطاع .

**أتذكّر**

الفعل الماضي المعتل الآخر بالألف أو الألف المقصورة يُبنى على :  
- الفتححة المقدّرة على الألف مثل : دنا - رأى - صلى .  
الفعل المضارع المعتل الآخر يُرفع :

- بضمّة مقدّرة على الألف مثل : يخشى
- بضمّة مقدّرة على الواو مثل : يدنو
- بضمّة مقدّرة على الأياء مثل : يجري

**أتدرب**

- 1 عيّن الأفعال الماضية المعتلة الآخر في الأمثلة الآتية ثمّ اعربها .  
• حينما وقف ابن بطوطة أمام الكعبة دعا طويلاً .  
• سعى الحجاج بين الصفا والمروة .  
• رأى ابن بطوطة في رحلته عجائب كثيرة .  
• شرب المريض من ماء زمزم فشفاه الله .
- 2 عيّن الأفعال المضارعة المعتلة وعلّم علامة الإعراب في كلّ فعل .  
• البحار يهتدي بالبوصلة في البحر .  
• يهوى الشباب الأشفاق والرّحلات .  
• كان الجزع يستولي على البحارة كلّما ابتعدوا عن الشاطئ .  
• السفن تدنو من الشاطئ شيئاً فشيئاً .  
• كان كولومبوس يهدى البحارة حينما انابهم الخوف .

المصدر: من كتاب اللغة العربية، للسنة الخامسة ابتدائي.

مذكرة الأستاذ نموذجية

المستوى: الخامسة ابتدائي

النشاط: قواعد نحوية

الكفاءة القاعدية: إعراب الفعل المعتل الآخر في المضارع في حالة الجزم

النشاط المقترح	مؤشر الكفاءة	أنشطة التعلم
يدون المعلم مجموعة من الأفعال على السبورة مطالبة التلاميذ بالتمييز بين الأفعال المعتلة والصحيح.	- أن يسترجع المتعلم معارف سابقة حول الفعل المعتل.	النشاط 1 (الوضعية الأولى)
- يعيد المعلم كتابة الأفعال المعتلة لوحدها.	- أن يميز الأفعال الناقصة عن غيرها من الأفعال المعتلة.	
- استخراج المعلم فقرة من نص "ابن بطوطو في رحلته إلى الحج".		النشاط 2 (الوضعية الثانية)
"رأى ابن بطوطو وهو في طريقه إلى الحج مواطن لها ذكريات... كان يجري بدون		

<p>انقطاع".</p> <p>مطالبة التلاميذ بالتسطير تحت الأفعال</p> <p>الناقصة.</p> <p>مطالبة آخرين بتحويل الفقرة إلى المضارع.</p> <p>محاولة إعراب الأفعال المعتلة المضارعة.</p> <p>مناقشة التلاميذ حول علامات الرفع.</p> <p>الوصول إلى قاعدة تدون على السبورة.</p> <p>مطالبة التلاميذ جماعيا على السبورة بإدخال حرف الجزم "لم" على الأفعال المضارعة الناقصة في الفقرة السابقة.</p> <p>التطرق إلى مختلف إجابات التلاميذ ومناقشتها على السبورة، ومقارنة هذه الحالة بحالة الرفع الموجودة في سبورة أخرى.</p> <p>توصل التلاميذ إلى قاعدة مفادها أن الأفعال الناقصة تجزم في المضارع بحذف حرف العلة.</p> <p>تدوين الأمثلة والقاعدة على الكراريس.</p> <p>إنجاز تمارين تطبيقية حول الدرس من</p>	<p>أن يكتشف</p> <p>التغيرات التي حدثت</p> <p>على الأفعال</p> <p>الناقصة عند</p> <p>تحويلها إلى</p> <p>المضارع.</p> <p>أن يقارن بين</p> <p>الفعل الناقص</p> <p>المرفوع والفعل</p> <p>الناقص المجزوم.</p> <p>أن يستخرج</p> <p>القاعدة حول جزم</p> <p>الفعل المضارع</p> <p>المعتل الآخر</p> <p>أن ينجز</p> <p>تمارين متنوعة في</p> <p>الدرس.</p>	<p>النشاط الثالث</p> <p>(الوضعية</p> <p>الثالثة)</p>
---	---	--

تحويل للجمل وإعراب الأفعال الناقصة.		
-------------------------------------	--	--

### 1- تحليل مذكرة الأستاذ:

فمن خلال عرض المذكرة الخاصة بالمعلم التي كانت تحت عنوان الفعل المعتل الآخر في المضارع في حالة الجزم، والعنوان الموجود في الكتاب المدرسي نلاحظ أن هناك اختلاف المتمثل في إعراب الفعل المعتل في حالة الرفع فقط عرض المعلم في هذه الحالة الدرس كالاتي:

كانت الوضعية الأولى: أن يسترجع المتعلم معارف سابقة حول الفعل المعتل، باعتباره أنه أخذه في السنوات السابقة ولكن الفعل المعتل عُرض بطريقة غير مفصلة لم يتعرض إلى أنواع الفعل المعتل، فهذا ما يزيد من صعوبة الدرس، ولكن من خلال هذا لا بد من أن يكون هناك استعداد من طرفين فمرحلة الاستعداد لدى المتعلم تزيد من تحقيق التواصل بينهما وتكون عملية التلقي سهلة، رغم وجود صعوبة في الدرس فنجد إذن المعلم يوظف قانون الاستعداد، الذي تبناه "ثورندايك" في عملية التعلم بالمحاولة والخطأ<sup>1</sup>.

بيدا أن الحجم الساعي لمادة القواعد مقدرة بساعة ونصف، فالوقت غير كاف لعرض الفعل المعتل وأنواعه، والفعل المضارع المعتل في حالة الجزم، دون عرض الفعل المعتل في حالة الرفع لأن بالنسبة للمعلم أن هذا الدرس محذوف، لأن التدرج السنوي لدى المعلم يخالف التدرج السنوي الموجود في الكتاب المدرسي.

فكان الجزء الأول من الوضعية الأولى، عبارة عن وضعية انطلاق عن طريق إنجاز عملية التوضيح والاستعداد، لكي يباشر المعلم بتنفيذ العرض، ثم يقوم بكتابة الفعل المعتل من جهة والفعل الصحيح من جهة أخرى، لكي تتضح الصورة أكثر ليتضح لنا أن المعلم

<sup>1</sup> ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ص 63.

استعمل مبدأ التمييز<sup>1</sup> بين الفعلين، فيعتبر هذا كله تمهيد للعرض، ثم ينتقل إلى النشاط الثاني (الوضعية الثانية) فبالنسبة إلى هذه الوضعية دخول إلى ما هو مطلوب، يكتب الفقرة من النص "ابن بطوطة" لكن الأمثلة الموجودة هي في الفعل المضارع المعتل في حالة الرفع، قبل الانتقال إلى الفعل المضارع المعتل في حالة الجزم.

لابد من معرفة المضارع المعتل في حالة الرفع وعند التعرف يدخل المعلم أداة الجزم على نفس المثال في حالة الرفع، لكي يتمكن المتعلم من معرفة التغيرات الطارئة عند دخول أداة الجزم على الفعل المعتل، ولكن لوجود الفوارق الفردية هناك من يتمكن من وجود الفرق وهناك من لا يفرق في هذه الحالة.

يتدخل المعلم للتوضيح أكثر فيتبين لنا أن المعلم قام في عملية العرض باستخدام ما يسمى بالاستبصار<sup>2</sup>، أي كان التعلم قائم على الإدراك والتخطيط والذكاء، كما اعتمد على إدراك العلاقات بين الحالتين بمعنى الاستفادة من الفعل المضارع في حالة الرفع وتغير الذي يطرأ عليه في حالة الجزم فهنا طبق النظرية المعرفية<sup>3</sup>، ثم ينتقل المعلم إلى محاولة استنتاج القاعدة بواسطة الأسئلة الموجهة للمتعلم ومن خلال هذه المناقشة يستطيع أن يستخرج القاعدة حول جزم وفي حينها يتم تدوين الأمثلة والقاعدة على الكراريس ومرورا إلى النشاط الثالث، وهو النشاط الذي يعرف من خلاله المعلم مدى استيعاب المتعلمين لدرسه، ومدى نجاعة الطريقة البيداغوجية المتبعة والمتمثل في إنجاز التمرين اللغوي حول الدرس، فهنا نلاحظ أن المعلم اعتمد على ما تبنته النظرية التعلم الشرطي<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: د. عنود الشايش الخريشا، دراسات في أساس المنهاج و اللغة، ص140.

<sup>2</sup> ينظر: د. عطية محمود هنا، تر: علي حسين حجاج، نظريات التعلم، ص265.

<sup>3</sup> ينظر: د. عنود الشايش الخريشا، أساس المنهاج واللغة، ص 144.

<sup>4</sup> ينظر: المرجع نفسه، ص140.

هذا من جهة، أما من جهة أخرى نرى أن الكتاب المدرسي يحوي على الأفعال الماضية المعتلة، والأفعال المضارعة المعتلة في حالة الرفع فقط ولا يوجد تمرين حول الفعل المضارع المعتل في حالة الجزم فهذا يقدم المعلم تمارين مختلفة من عنده.

نستخلص أن الدرس اللغوي المقدم مرّ على ثلاثة وضعيات لكل وضعية لها محتواها الخاص، وكذلك استعمل في تطبيقه لدرس نظريات التعلم وهي كالاتي: نظرية التعلم الشرطي حينما استعمل التمرين، ومبدأ الاستعداد حينما كان في إعداده لدرس، ومبدأ التمييز عندما استعمل تمييز بين الفعل المعتل والصحيح.

فتوضح لنا كذاك عدم تحقيق المقاربة النصية وهذا راجع لعوامل وهي:

– **العامل الأول:** يعود إلى التدرج السنوي وتبين لنا أن هناك خلل فيه فنجد التدرج الموجود في الكتاب المدرسي لا يطابق مع ما هو موجود عند المعلم لأن عملية الإصلاح كانت عند المعلم فقط، ولم يكن هناك إصلاح على مستوى دروس الكتاب المدرسي فلماذا نجد الأستاذ ملازم بإدراج دروس أخرى كإعادة الفعل المعتل والفعل الصحيح، ويعرفه على أنواع الفعل المعتل لأن السنة التي برمج فيها الفعل المعتل تفوق سنه في معرفة أنواع الفعل المعتل ولا يمكن أن يستوعب هذا.

– **العامل الثاني:** يعود إلى الحجم الساعي، لأن الوقت المحدد لتقديم الدرس بساعة ونصف لا بد من المعلم الالتزام بهذا الوقت، ولكن في هذه الحالة لا بد أن يتصرف الأستاذ لكي تكون الحصّة مطولة على حساب المواد الأخرى فيقوم بحرمان التلاميذ من الأنشطة الترفيهية، فهذا يعود بالسلب ويولد له ضغطا نفسيا، خاصة وأنه مقبل على امتحان نهاية المرحلة الابتدائية.

– تدخل الأستاذ عند تقديم الدرس لأن هناك نقص في المحتوى، وما هو مطلوب تقديمه، فهنا خروج عن ما يسمى المقاربة بالكفاءات، لأن هناك صعوبة في استيعاب الدرس، وسبب في ذلك نقص المقاربة النصية فكان محتواها.

يتضمن الفعل المضارع المعتل في حالة الرفع فقط.

وما يؤكد هذا ما نجده في التعبير الكتابي بما أنه تتويجا للوحدة التعليمية حيث يجند فيه المتعلم مكتسباته مجسدا أفكار ومعبرا عن أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته، فيعد نشاط التعبير الكتابي المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اكتسبه في الحصص المقدمة له<sup>1</sup>.

ومن بين الأهداف التي يرمي إليها التعبير الكتابي إلى تحقيقها في السنة الخامسة

هي كالاتي:

- 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.
  - الكتابة السليمة في جميع الأنشطة<sup>2</sup>.
- يعني من أهداف التعبير الكتابي تحسين الأداء وضبط القواعد وحسن تركيب الجمل.

<sup>1</sup> ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص14.

<sup>2</sup> ينظر: منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011، ص18.

فالسؤال الذي لا يزال يطرح نفسه هل تتطابق المواضيع المقدمة مع المقرر الدراسي؟ وللجواب على هذا السؤال عرض المحتوى المقرر في التعبير الكتابي مقارنة مع ما قدم للتلاميذ حيث أخذ نص مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج، فيما أن وضعية الانطلاق تكون بكتابة السند على السبورة فكان السند المقرر كتابته هو: "تتبع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج ثم اعرض مساره على زميلك ليصحح لك أو يكمل ما تركته.

هل قرأت أو سمعت عن رحالة قام برحلة حول العالم مثلما فعل ابن بطوطة<sup>1</sup>.

أما ما عرض تجاه هذه الكفاءة القاعدية التحدث عن رحلة قام بها التلاميذ فتمثل لها

من خلال:

عرض مذكرة الأستاذ النموذجية وهي كالاتي:

المستوى: الخامسة ابتدائي.

النشاط: التعبير الكتابي.

الكفاءة القاعدية: التحدث عن رحلة قام بها التلاميذ.

<sup>1</sup> شريفة غطاس، كتاب في اللغة العربية السنة الخامسة، ص117.

النشاط المقترح	مؤشرات الكفاءة	أنشطة التعلم
<p>–يدون المعلم السند على السبورة. "قامت مدرستنا في الأسبوع الماضي برحلة إلى بن عكنون وإلى الحامة".</p> <p>–تحدث في فقرة من 8 إلى 10 أسطر تتناول فيها الاستعدادات التي قمت بها، وأجواء الرحلة في الطريق، وما شاهدته في تلك الرحلة، وصف لنا الأثر الذي تركته هذه الرحلة في نفسك، موظفا صفة وفعل معتل.</p> <p>–قراءة السند من طرف المعلم ثم التلاميذ. –استخراج العناصر من السند وتدوينها تحته. –التعرف على بعض المعايير المطلوبة في السند "عدد الأسطر-التوظيف".</p> <p>–شروع التلاميذ في تدوين الفقرة مع ارشاد وتوجيه المعلم.</p> <p>–جمع المواضيع من طرف المعلم قصد تصحيحها.</p>	<p>–أن يتحدث عن استعداداته للرحلة.</p> <p>–أن يصف ما تم مشاهدته في الرحلة.</p> <p>–أن يتحدث عن الشعور والأثر الذي تركته هذه الرحلة في نفسيته.</p> <p>–أن يتقيد بعدد الأسطر.</p> <p>–أن يوظف صفة وفعلا معتلا مهما كان نوعه.</p>	<p>الوضعية</p>

فما نلاحظه في هذه المذكرة الخاصة بالأستاذ نجد أن مؤشر الكفاءة كان حول تحدث عن استعداد الرحلة، وأن يصف ما تم مشاهدته، وشعور حول هذه الرحلة مع توظيف صفة وفعلا معتلا مهما كان نوعه.

فالنشاط المقترح ألا وهو السند المتمثل في "قامت مدرستنا في الأسبوع الماضي برحلة إلى بن عكنون وإلى الجامعة.

تحدث في فقرة من 8 إلى 10 أسطر تتناول فيها الاستعدادات التي قمت بها فيتبين لنا أن هناك فرق بين وهو عدم تطابق المقاربة النصية مع المذكرة، لأن لو تطابق مع المقاربة النصية يكون مؤشر الكفاءة عرض مسار ابن بطوطة في رحلته إلى الحج وتقديم هذا العرض لزميل لكي يصحح الشيء الناقص أو يكمل ما تركه، مع توظيف الفعل المعتل لأن التعبير هو بمثابة التبيين ما درسه في درس القواعد، من أجل توليد عدد غير محدود من الجمل وهذا ما نراه أن المعلم تبنى ما جاء به "تشومسكي" في نظريته النحو التوليدي<sup>1</sup>. هذا من جهة الاختلاف في السند المقترح والسند المفروض، ولكن توضح لنا أن المشكل ليس في المعلم بل فيما هو مقرر، فمحتوى التعبير الكتابي كما هو مقرر ليس نفسه المبرمج في الامتحان لذلك يرى المعلم استبدال السند مع ما يتناسب في الامتحان الرسمي نهاية المرحلة التعليم الابتدائي، والملاحظ أيضا أن المحتوى يحتوي على سبيل المثال على ملء الاستبيان، وهذا لا يتناسب مع سن المتعلم، فلماذا تدخل المعلم ينقض المتعلم ويعطي له ما يتناسب مع سنه، هذا من ناحية، أما من ناحية أخرى نرى أن التدرج السنوي في هذا النشاط أن المواضيع المقترحة مكررة عدة مرات، فلماذا لا يمكن للمعلم أن يتبع هذا التدرج فبهذه الطريقة يلجأ المعلم إلى العمل بالمنهج القديم.

فلهذا نقول أن مهما حاولت منظومة التربية تقديم إصلاحات في البرامج وفرض التعليم بالمقاربة بالكفاءات إلا وما نجد نقص فيها يفرض على المعلم الاستعانة بالمنهج السابق.

<sup>1</sup> ينظر: علي ايت أوشان، اللسانيات و البيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، ص33.




الخاتمة

الخاتمة:

- بعد إنجازي لهذا البحث الذي كان بين النظري والتطبيقي توصلت إلى النتائج التالية:
- ظهور عدة نظريات تتضارب فيها الآراء بين ما هو سلوكي وما هو عقلي، وتعد النظرية السلوكية منطلقاً لظهور هذه النظريات.
  - استقرار عملية التعليم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لما لها من إيجابيات.
  - خروج المعلم والمتعلم من مرحلة التلقين والتقييد وصولاً إلى مرحلة التحرر.
  - مساهمة المقاربة بالكفاءات في اكتساب مهارات لغوية في المرحلة الابتدائية، كما أنها ساهمت في إثراء التحصيل اللغوي لدى المتعلم باعتبارها تمتاز بالتفاعل الموجود بين الطرفين.
  - استعمال طريقة حل المشكلات من أجل تحسين المردود التربوي.
  - وعلى الرغم من الجهد المبذول من طرف وزارة التربية إلا أنه وجد نقص ينتاب هذا الإصلاح ونذكر منه:
  - إن المنظومة لم ترق بعد لمبدأ المقاربة بالكفاءات لأن هناك عدة أسئلة من طرف المعلمين ولم يجد إجابات شافية حولها.
  - عدم توافق التدرج السنوي لدى المعلم مع ما هو موجود في الكتاب المدرسي.
  - إعادة النظر في الكتاب المدرسي لأنه يوجد بعض الدروس محذوفة برغم أنها لا يجوز أن تحذف خاصة أن هذا الإصلاح يعتمد على المقاربة النصية لذلك لا يمكن حذف بداية النص وإبقاء نهايته.
  - برمجة الدروس لا توافق سن التلميذ فكانت أكثر من مستواه لذلك توجد صعوبة من ناحية تطبيق المقاربة بالكفاءات.

عدم إعطاء لكل درس الحجم الساعي المستحق في تقديم الدرس وهذا يعود بالسلب على المتعلم ويولد له ضغطا نفسيا.



قائمة المصادر و  
المراجع

### قائمة المصادر والمراجع:

#### القران الكريم

رواية حفص عن عاصم

#### المعاجم

- 1\_ اسماعيل بن حماد الجوهري، ترجمة: أحمد عبد الغفور عطار، تاج اللغة وصحاح العربية، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، طبعة 04، سنة 1990م، جزء 01.
- 2\_ محمد مكرم بن منظور المعبري، لسان العرب، دار صادر، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، 1992م، الجزء الثاني.

#### الكتب

- 3\_ أبو عبد الرحمن بن أحمد الفراهيدي، ترجمة: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، معجم العين، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى، جزء 05.
- 4\_ أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دلائل الاعجاز، دار المدني، جدة، الطبعة الثالثة، سنة 1992م
- 5\_ إبراهيم محمد عطا، في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر، الطبعة الأولى، 2005م.
- 6\_ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، الطبعة الأولى، 2000م.
- 7\_ أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا للبيداغوجية التكوين بالعربية.

- 8\_ أحمد عزوز، اكتساب ملكة اللسان وتعلم اللغة الثانية، جامعة وهران، الجزائر، ع163، 2007م.
- 9\_ بكار محمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية لسنة الثانية، أستاذ التعليم الأساسي عن بعد في اللغة العربية وآدابها، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر، 2006م.
- 10\_ سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، الأردن، طبعة الأولى، 2005م.
- 11\_ سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل الى التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003م.
- 12\_ لعزلي فاتح التدريس بالكفاءات وتقويمها، المعارف، ع14، جامعة البويرة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2014م.
- 13\_ حاتم الضامن، علم اللغة، المكتبة الوطنية، ببغداد، الطبعة الأولى، سنة 1989م.
- 14\_ خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، بمقاربة بالكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، الطبعة الأولى، 2004م.
- 15\_ فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، دار افاق عربية، ببغداد، الطبعة الثالثة، 1985م.
- 16\_ فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، الأردن عمان، الطبعة الثانية، 2005م.
- 17\_ كاظم السوداني، المنهج التوليدي التحويلي، دار الدجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، الطبعة الأولى، 2009م.

- 18\_ طه علي الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق، عمان-الأردن، 2005م.
- 19\_ عطية محمود هنا، ترجمة: علي حسين حجاج، نظريات التعلم، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، الطبعة الأولى، 1990م.
- 20\_ دلولة قادري، النحو وأساليب تدريسه، مجلة " الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائري" مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، الطبعة الأولى.
- 21\_ رشيد أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الثانية، 2006م.
- 22\_ عبد السلام المسدي، التفكير اللساني في الحضارة العربية، الطبعة الأولى، تونس.
- 23\_ عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة، دار الفكر، بيروت-لبنان، الطبعة الثانية، 2001.
- 24\_ عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسير، عمان-الأردن، الطبعة الثانية، 2007.
- 25\_ عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر العربي، عمان-الأردن، الطبعة الثالثة، 1999م.
- 26\_ عنود الشايش الخريشا، دراسات في أساس المنهاج واللغة، دار الحامد، عمان-الأردن، الطبعة الأولى، 2012م.
- 27\_ علي ايت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، النحو الوظيفي، دار الثقافة، دار البيضاء، مغرب، الطبعة الأولى، 1998م.

- 28\_ علي مذكور "تربية الملكة اللسانية عند ابن خلدون"، مؤتمر العلمي التاسع، (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإقرائية والإخراج)، مصر، 2009م.
- 29\_ مصطفى غلفان، اللسانيات العامة، دار الكتب الجديدة المتحدة، بنغازي، الطبعة الأولى، 2010م.
- 30\_ محمد بن يحي زكرياء، ترجمة: عباس مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006م.
- 31\_ محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، 1979م.
- 32\_ مختار رقاوي، نظرية تشو مسكي التحويلية التوليدية (الأسس والمفاهيم)، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسبية بن بوعلي، شلف، الجزائر، ع13، 2015م.
- 33\_ يوسف محمود قرطاني، نظريات التعلم والتعليم، دراسات في أساس المناهج واللغة، دار الفكر، عمان-الأردن، الطبعة الثانية، 2005م.
- 34\_ مناهج السنة الثالثة من تعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011.
- 35\_ الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من تعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011م.



الفهرس

## الفهرس:

### المقدمة

(أ)

### الفصل التمهيدي: الإطار المفاهيمي لمصطلحات المفتاحية

- 1\_ اللغة (05) .....
- 2\_ الملكة اللغوية (06) .....
- 3\_ الكفاءة (08) .....
- 4\_ المناهج (09) .....

### الفصل الأول: الملكة اللغوية

- 1\_ وظائف اللغة (12) .....
- 2\_ نظريات اكتساب اللغة (14) .....
- 3\_ أثر المحيط في اكتساب الملكة اللسانية (18) .....
- 4\_ طرق اكتساب الملكة اللغوية اللسانية (19) .....
- 5\_ المهارات اللغوية (20) .....

### الفصل الثاني: نظريات التعلم والمقاربة بالكفاءات

- المبحث الأول: نظريات التعلم والمناهج (31) .....
- 1\_ نظرية التعلم الشرطي (31) .....
- 2\_ التعلم بالمحاولة والخطأ (32) .....
- 3\_ نظرية الجشطالتية (33) .....
- 4\_ صفات المنهاج التقليدي ونقده (35) .....
- 5\_ خصائص المنهاج (37) .....
- 6\_ استراتيجيات التعليم والتعلم (38) .....
- 7\_ قراءة في مناهج الإصلاح بمقارنة بالبرامج السابقة (40) .....
- المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات (44) .....

- (44) ..... 1\_ خصائص التعليم بالكفاءات
- (45) ..... 2\_ مكونات الكفاءة
- (46) ..... 3\_ الغاية من تطبيق الكفاءة
- (47) ..... 4\_ أنواع الكفاءات
- (48) ..... 5\_ مصادر واشتقاق الكفاءات
- (49) ..... 6\_ طرائق التدريس بالكفاءات
- (51) ..... 7\_ التقويم و أنواعه

### الفصل الثالث: العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات

- (56) ..... 1\_ تعريف المقاربة النصية
- (58) ..... 3\_ أهداف تعليم القواعد  
النحوية
- (60) ..... 4\_ نموذج (درس النحو) (مذكرة الأستاذ)
- (61) ..... 5\_ تحليل مذكرة الأستاذ
- (64) ..... 6\_ أهداف التعبير الكتابي في السنة الخامسة ومذكرة الأستاذ النموذجية في التعبير الكتابي ...
- (69) ..... الخاتمة
- (72) ..... قائمة المصادر و المراجع
- (77) ..... الفهرس

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## الملخص:

" ترمي هذه الدراسة إلى الكشف عن أنسب منهج للتدريس بغية الرفع من المردود التربوي والخروج من الجمود العلمي القائم على التلقين، حيث نجد أن وزارة التربية الوطنية شرعت لإصلاحات جذرية على مستوى المنظومة التربوية منذ 2003، وتحددت في 2008 ثم 2009 باعتبار الإصلاح سيرورة دينامية ومستمرة لتحقيق المضامين المعرفية للمناهج في مختلف مستويات التعليم الابتدائي، وصولاً إلى أن المقاربة بالكفاءات هو المنهج الأنسب في إثراء التحصيل اللغوي لدى المتعلم".

**الكلمات المفتاحية:** المنهج – العملية التعليمية – المقاربة بالكفاءات

## Résumé

" Le but de cette recherche est de découvrir les méthodes d'enseignement adéquate suivant à perfectionner les compétences des élèves et à améliorer leurs productivités dans le processus d'apprentissage et sortir d'une stagnation intellectuelle centré sur le par curisme.

Partant de ce constat le ministère de l'éducation nationale avec ses multiples réformes faites depuis 2003 jusqu'à 2009 ; afin de dynamiser la processus éducatif au primaire, à établir l'apprenant des compétences durables susceptibles de l'aider dans son processus d'apprentissage et à son enrichissement linguistique."

**Les mots clés :** Méthode, la processus éducatif, enseignement par compétences.