الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم : اللغة والأدب العربي

رقـم: 125082317.

مـــيدان: اللغة والأدب العربي

فـــــرع: دراسات لغوية

تخصص: لسانيات عامة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمـي

إعداد الطالبة: عزيزي جهيدة

بعنوان

تعليمية اللغة العربية في ظل اللسانيات التطبيقية

"السنة الرابعة متوسط أنموذجا"

تاريخ المناقشة: 23-05-2017

لجنة المناقشة:

د. السحمدي بركاتي	جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة	رئيســـا
د. لخضر ديلمي	جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة	مشرفا ومقررا
د. أحمد لعويجي	جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 1437 -1438 هـ / 2016-2017 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله حمد الشاكرين، اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد بعد رضاك

فهو القائل في كتابه العزيز على لسان سيدنا سليمان"

رَبِّأَوْزِعْنِيأَنْأَشْكُرَنِعْمَتَكَالَّتِيأَنْعَمْتَعَلَيَّوَعَلَىٰوَالِدَيَّوَأَنْأَعْمَلَصَالِحًاتَرْضَاهُوَأَدْخِلْنِيبِرَحْمَتِكَفِيعِبَادِكَالصَّالِحِينَ" (سورة النمل الآية: 19).

لا يسعني بعد إنهائي لهذه المذكرة إلا أن نشكر الله سبحانه وتعالى الذي هدانا للقيام بها .

نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا العمل المتواضعخاصة الدكتور المشرف : **لخضر ديلمي** الذي لم يبخل علينا بتوجيهاتهونصائحه القيمة طيلة إنجاز هذا العمل.

ونتقدم بالشكر الجزيل إلى طاقم كلية الآداب واللغات وبالأخص قسم اللغة والأدب العربي.

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى كل من أعاننا من الأساتذة والطلبة ولو بكلمة طيبة ونصيحة

.

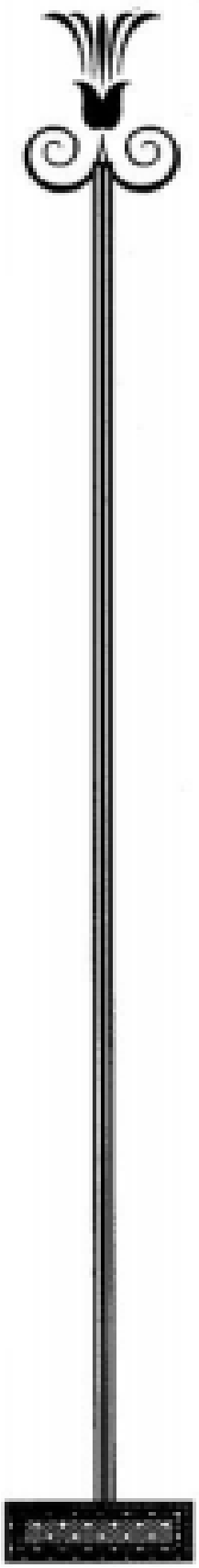
إهداء

الى التي يغازلني طيفها عند اطلالة كل بدر وتقبلني نسماتها عند اشراقة كل شمس اليك وحدك امي اطال الله في عمرها الى تلك الشمعة التي ظلت تحترق حتى تنير لي دربي العلم و العمل ابي العزيز حفضه الله

الى كل اخواتي وإخواني

إلى كل صديقاتي أهديهم هذا العمل

جهيدة



مقدمة

اللغة العربية هي الأداة التي يعبر بها الإنسان عن حاجاته ورغباته وأحاسيسه و مواقفه والتواصل مع أبناء جنسه في اللامتناهي من المواضيع، فاللغة هي التي سجلت للإنسانية عبر الأزمنة و العصور تراثها العقلي في كل مناحي العلم والمعرفة والفن والأدب ، وحفظته ذخرا تتوارثه الأجيال جيلا بعد جيل كما يعود الفضل لها أيضا في ربط الحاضر بالماضي كما أنها تمكن الفرد من احتلال مكانة مرموقة في المجتمع و لهذا فان اللغة هي مرآة لخصائص الأمة ودليل على تقدمها الفكري.

وتعليم اللغة العربية موضوع له أهمية خاصة في العصر الذي نعيشه لأن المجتمع يشهد انفجارا معرفيا و تكنولوجيا يفرض عليه مواكبة كل التطورات و المستجدات خاصة في مجالها وطرائق تدريسها ، كما أن طرائق تدريس اللغة العربية في منظومتنا التربوية لم يعد مجرد تلقين يعتمد على الاجتهادات الشخصية والجهود الفردية، و محاولة لتقليد الآخرين بل أصبح علما يقوم على أصول وقواعد راسخة ويتطور تبعا لنتائج دراسات وبحوث علمية في مجالي اللغة العربية و طرائق تدريسها، مع العلم أن اللغة العربية لغة التعليم في مختلف مراحله، كما لا ننسى قدّيسيتها لأن الله عز وجل اختارها لآخر وحي ورسالة سماوية وهي القرآن الكريم ، حيث استطاعت أن تثبت وجودها بين مختلف اللغات، كونها اصبحت لغة عالمية كاللغات الأخرى من حيث جعلت لها مكانة مرموقة وكبيرة في المنظمات العالمية فهي واكبت ذلك التطور ، فتدريس اللغة العربية كان يعتمد على المقاربة بالأهداف أما الآن وحسب المنهاج الجديد أصبحت تعتمد على المقاربة بالكفاءات ، هذا المنهاج الذي قام بتغيير الكثير وهذا تزامنا مع الخطوات العملاقة التي شهدها العصر الحديث في مختلف المجالات ،ومسألة تعليم اللغة من المسائل التي تعرض لها الكثير من علماء النفس والتربية والاجتماع، وعلماء اللغة وظهرت فيها الكثير من النظريات التي تراعي الخصوصيات النفسية للمتعلم ، من ميولات وفروقات فردية ،ونضج عقلي من منظور نفسي، وعلى ضوء هذا تولدت لدينا فكرة موضوع هذه الرسالة لتعنون بـ:

تعليمية اللغة العربية في ظل اللسانيات التطبيقية –السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا–

واختيارنا لهذا الموضوع كان لأسباب تمثلت في كوننا نحب التعليم خاصة في مجال اللغة العربية، واختيارنا للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، هو أن التلميذ يكون قد أصبح يمتلك كفاءة عالية وثروة لغوية ، يمكن أن يطبقها على أرض الواقع وكما أن السنة الرابعة هي حوصلة الصبر للسنوات الاربع ومنها ينتقل الى المرحلة الثانوية.

ووفق المستجدات التي عرفتها اللغة العربية في هذا العصر فان موضوعنا يناقش اشكالية دور اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية ؟

ويطرح التساؤلات التالية:

-ما الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية ؟

-ماهي فروع اللسانيات اللسانيات التطبيقية ؟

-اي النظريات التعليمية التي استفدنا منها في تعليم اللغة العربية؟

وارتأيت أن تعرض مادة بحثنا وفق الخطة التالية:

قسم يتكون من فصلين وهما نظريين وقسم تطبيقي تسبقهما مقدمة وتليهما خاتمة

الفصل الأول: يضم ثلاثة مباحث أولها يتحدث عن مفهوم التعليمية و نشأتها أما الثاني فيتحدث عن عناصر العملية التعليمية منها المعلم والمتعلم والمحتوى وخصائص كل منهم ،أما الثالث فيتحدث عن الوسائل التعليمية تعريفها تسميتها أنواعها وأهميتها.

الفصل الثاني:يضم أربعة مباحث الاول يتحدث عن مفهوم اللسانيات التطبيقية ونشأتها والثاني فروع اللسانيات التطبيقية ،أما الثالث فيتحدث عن النظريات التعليمية منها المعرفية والسلوكية والمعرفية ، أما الرابع فيتحدث عن تقويم دور المعلم والمتعلم وفق المقاربة بالكفاءات

الفصل التطبيقي:يتكون من فصل واحد وهو تطبيقي يتضمن عينة من البحث وفق استمارات عبارة عن اسئلة مقدمة إلى تلاميذ السنة رابعة متوسط، وأيضا إلى أساتذة اللغة العربية في هذه المرحلة.وهذا يكون بهدف التوصل إلى نتائج لحل الإشكالية التي طرحناها سابقا وإبراز ما جاء في الفصلين النظريين السابقين.

وقد اخترت المنهج الوصفي مع اجراءات التحليل وقد ترافق مع مناهج منها المقارن والاجتماعي اضافة الى المنهج الاستقصائي و الاحصائي

واعتمدت الدراسة على عدد من المصادر والمراجع ومن بين أهمها التي كانت لي سندا في إعداد هذا البحث هي، تعليمية اللغة العربية لانطوان صياح .

ودروس في اللسانيات التطبيقية لأحمد حساني، أهمية الوسائل التعليمية والمنهج لعبد الحافظ سلامة، المرجع في التعليمية لعبد القادر لورسي، ...

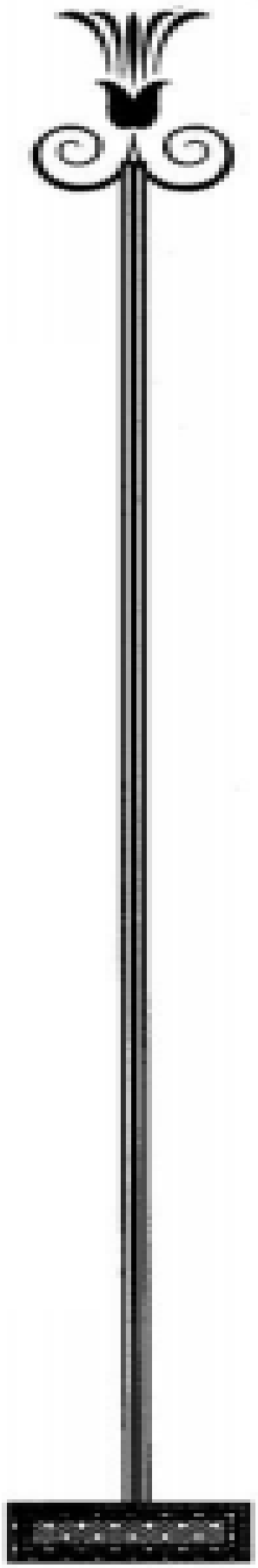
وفي غمار البحث قد واجهت بعض الصعوبات كأي باحث في هذا المجال ولعل أهمها:

طبيعة البحث الميداني وما يواجهه الباحث جراءه من صعوبة التعامل والاتصال مع بعض الأساتذة ومديري مدارس المتوسطة، إضافة إلى قلة التكوين لدى فئة كبيرة من الأساتذة في هذا المجال أفقد التواصل كثيرا من أهدافه .

وفي الأخير أوجه شكري الجزيل لجميع أساتذة جامعة محمد بوضياف، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، وبالخصوص أساتذتي الكرام، وعلى رأسهم الأستاذ الفاضل "لخضر ديلمي" الذي كان لي سندا في هذه المهمة النبيلة فقد أمدني بنور من معارفه وبصرني بمواطئ الأقدام في رحلة البحث هذه فالشكر الجزيل بما نصح ووجه لإنجاز هذا العمل، رغم المهام الملقاة على عاتقه، فجزاه الله خير جزاء.

كما أوجه شكري لكل الأساتذة الكرام الذين كان لهم الفضل في تكويني، وإفادتي بشتى التوجيهات من أجل نجاحي في هذه المهمة، وخالص شكري إلى لجنة المناقشة كل باسمه الخاص والتي تقوم بمعالجة هذا البحث وتهذيبه ليصبح شجيرة من بين أشجار العلم.

وأسأل الله تعالى أن يوفقنا إلى ما فيه خير والسداد.



الفصل الأول:
تعليمية اللغة العربية

- المبحث الأول: ماهية التعليمية
- المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية
- المبحث الثالث: الوسائل التعليمية

المبحث الأول: ماهية التعليمية

المطلب الأول: نشأة التعليمية

درج هذا المصطلح على ألسنة المحدثين ولم يعد منغلقا في دائرة تعليمية اللغات بل تعداها إلى سائر العلوم والمعارف باعتبارها تشكل وضعية تعلّمية، ويعالج الدرس الحديث هذا المصطلح كونه عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للمتعلم من معارف ومعلومات ومهارات وعلى ما يقوم به المتعلم من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها وتحسينها باستمرار.

بناء عليه فإن هذا المصطلح يعد وجها من وجوه الاتصال الجماهيري، وليس هذا ببعيد عن العرب قديما سوى أنهم لم يتفطنوا إلى مثل تلك المصطلحات، بل إن ممارستهم تعد تفسيرات واضحة لتلك المفاهيم فإذا كان أهم ما يعنى به تعليم اللغة التركيز على استخدامها وممارستها خاصة في المراحل الأولى لنمو القدرة اللغوية، فإن العرب قديما ساروا على هذا النهج واتفقوا عليه، إذ "خرجوا إلى البادية حيث البقية الباقية من خالص العربية، أو استقدموا الى حواضرهم من أهلها من استقدموا ليلقوهم ما عندهم وليتلقوا منهم بالممارسة والمشافهة التي هي طبيعة الأمر في تلقين اللغات، وأقرب الطرق وأسلمها في كسب اللغة الحية". [1]

لقد ترسخ مصطلح التعليمية في الكتب التراثية العربية من خلال الممارسات الفعلية للنسق والنهج،الذي اعتاده هؤلاء طبعا وسجية وليس هذا ببعيد عن المفاهيم الحديثة، ولقد ظهر مصطلح التعليمية أول مرة في أبحاث نشرت في القرن السابع عشر ميلادي شأنها شأن الكثير من المصطلحات العلمية ويقصد بذلك أنها أخذت من الأصل الإغريقي Didaktikos والتي تنحدر بدورها من كلمة Didaskien تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم.

[1] فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم، دط، 2009م، ص18.

استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1913م من قبل كل من كشسوف هيلفج " K. Helwig" و"يواخيم يونج J. Jang" "وكانت أعمالهما تتلخص في محاولة فهم أولويات العملية التعليمية إلا أن عنون **كومنيسكي كومينوس Kamenski** كتابه في بداية النصف الثاني من القرن السابع عشر بـ "الديداكتيك الكبرى" حيث مزج بين مفاهيم التعليمية التربوية في محاولة منه للتعريف بوظيفة التعليم، حيث يقول عنه إنه "الفن العام لتعليم الجميع كل شيء"[1] أي أنها فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية ويضيف بأنها " ليست فن فقط للتعليم بل للتربية أيضا".

ومن الذين أعطوا دفعا لنشأة هذا المجال العالم السلوكي الألماني هيربارت الذي ينسب إليه، إرساء القواعد العامة التعليمية لنظرية التعليم وفي القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديد بزعامة "جون ديوي Dewy" فأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية واع

تبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم "حيث ترافق بروز مصطلح تعليمية مع مجموعة من التحولات، على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية: المعلم يعلم، ولكن هل يتعلم المتعلمون؟ وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها، بفن ووضوح، إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد انتاجها، مثبتا أنه تلقنها وتسلمها ، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره".[2]

---

[1] جوابلية سهام، سعيد فايزة، بيداغوجية تعليمية النصوص الأدبية بين النظري والتطبيقي، السنة الثانية ثانوي نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، جامعة الدكتور يحي فارس، بالمدية كلية الآداب واللغات، السنة 2014-2015م، ص 9.

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ج1، ص17.

"وأكدت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أن التعليم والتعلم كل متكامل حيث أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر". [1]

أدى هذا المفهوم الجديد للعملية التعليمية إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم/التعلم ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر، وعليه فقد مر موضوع التعليمية تاريخيا بمراحل ثلاث ففي فترة الستينات من القرن العشرين كان التركيز على النشاط التعليمي، أما في السبعينات والثمانينات فتحول هذا التركيز إلى النشاط التعليمي بينما في التسعينات واستمرارا إلى وقتنا الحالي فقد أصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعلمي و التعليمي.

ومنه يتضح أن التعليمية هي دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي المعرفة العلمية التي تحتويها المؤلفات والكتب، والمعرفة الموضوعية للتدريس والتي ينقلها المعلم والمعرفة التي يحصل عليها المتعلمين أي التي تتكون لديهم كل ذلك في إطار فضائي زمني محدد. [2]

المطلب الثاني: مفهوم التعليمية

أ. لغة:

استعملت للدلالة على ما يرتبط بالتعليم وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ، لذا سنحاول الوقوف عند معناها اللغوي في المعجم العربي ومعناها الاصطلاحي.

---

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014م، ص21.

[2] ينظر،عبد القادر لورسي، المرجع نفسه، ص25.

التعليمية من حيث الصيغة هي من المصادر الصناعية التي كثر استعمالها في هذا العصر، لحاجات الناس المختلفة، فمادة التعليمية من التعليم وهي مشتقة من الفعل "علمه العلم تعليما وعلاّما، ككذّاب، وأعلمه إياه فتعلمه ...وعلم به، كسمع، والأمر: أتقنه، كتعلمه ..." [1].

"وتعني في اللغة العربية أيضا مصدر لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلّف إحضاره." [2]

"وعلم" من صفات الله عز وجل العليم، العالم والعلام قال عز وجل: "وهو الخلاق العليم"[3] ، وقال "عالم الغيب والشهادة"[4].

ب. إصطلاحا:

تعني تلك الدراسة التي تطبق مبادئها على مواد التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية الضرورية لتخطيط كل موضوع دراسي وكل وسيلة تعليمية، وبعبارة أدق فإن التعليمية تؤسس نظرية التعليم، فهي تدرس القوانين العامة للتعليم بغض النظر عن محتوى مختلف المواد.

"فموضوعها هو النشاط التعليمي التعلمي أي نشاط التعليم والتعلم في ترابطها وفق القوانين العملية التعليمية ذاتها". [5]

يعرفها محمد الدريج بأنها: "هي الدراسة العلمية كمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات

---

[1] الفيروز أبادي، القاموس المحيط، دار مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، سنة 2005، مادة 1140.

[2] عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية، ص12.

[3] يس، الآية 81

[4] الحشر، الآية 22

[5] عبد القادر لورسي ،المرجع السابق، ص12.

تطبيقية معيارية تقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي-الحركي".[1]

وتعرف كذلك بأنها: "مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة". [2]

[1] محمد الدريح، تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، دار قصر الكتاب، الرباط، د ط، د ت، ص105.

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، مرجع سابق،ص39.

المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية

لا تكتمل العملية التعليمية الا باكتمال عناصرها المسطرة تحت ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي، والمكون من الأقطاب الثلاثة التالية: المعلم، المتعلم، المنهج فهو يبرز عملية التعليم والتعلم بكيفية مبسطة.

المطلب الأول: المتعلم:

"في الدراسات التعليمية الحديثة صار ينظر إلى المتعلم على أنه عنصر فعّال و مؤثر في العملية التعليمية ولهذا حاولت الكثير من الدراسات والتي لا تزال قائمة الى اليوم أن تفهم مختلف العمليات السلوكية الذهنية التي يقوم بها المتعلم سعيا لتحصيل المعرفة يكتسب قيما ومعارف ومهارات فطرية وشعورية بغض النظر عن المعارف التي تولد مع الانسان وهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب ويحرص المعلم على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقائه"[1]، فالمتعلم كائن حي نامي، متفاعل مع محيطه، له مواقف من النشاطات التعليمية، كما له موقفه من العلم، من الوجود ومن العالم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته واخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه ولما يحفزه و ما يمنعه عن الاقبال عن التعلم أن له مشروعا تعليميا يحصل له بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسة، وفي من عاش معه ومن رافقهم ومن تعلم على ايديهم ، ومن تعلم منهم وما تعلمه من كل هذا، والمتعلم هو الذي يبني معرفته معتمدا في ذلك على نشاطه الذاتي (نحاس جورج ، 1998 ، ص 372-411) هذا هو الركن الاول من التعلمية وهو ركن تقام التعلمية لأجله وتوضع في خدمته."[2]

أ-1- خصائص المتعلم:

---

(1) أحمد حساني ،دروس في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د ط، 2009 م ،ص 142

(2) انطوان صياح ، تعلمية اللغة العربية، ص20

من الشروط العامة الأساسية في موقف التعليم الجيد أن تتوافر في المتعلم خصائص معينة تهيئ للتعليم فرص الحدوث وتوفر له ظروف الفعالية ومن هذه الشروط التي تعد من خصائص المتعلمين:

-**النضج:** يمثل تلك التغيرات الداخلية في الكائن الحي وهي تمس نموه الجسمي، ونعني به اكتمال نموه العضوي والأجهزة واكتمال القدرة على أداء وظيفتها، والنمو النفسي وهو اكتمال نمو الوظائف العقلية ،وجميع مكونات الشخصية سواء كانت انفعالية أو اجتماعية وأخيرا النمو العقلي الذي يمثل الخصائص الذهنية للشخص[1].

-**الاستعداد:** "ويرتبط استعداد المتعلم لتعلم مهارة أو معرفة ما ارتباطا وثيقا بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي لتشكل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عميلة التعلم، ويمثل الاستعداد حسب رأي احمد حساني أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأن عملية الاستعداد لفعل التعلم لا يؤدي إلى نتيجة بل يصبح عائق كابحا لطاقة المتعلم النفسية مما يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلم". [(2)]

-**الفهم:**"أحد أهم الدعائم التي تقوم عليها العملية التعليمية ونجده يمثل في عرف علماء النفس عاملا أساسيا في عملية التعلم غير أن الفهم لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوافر شروط من ابرزها التجانس في النظام التواصلي". [(3)]

المطلب الثاني: المعلم

[1] أحمد حساني،المرجع السابق، ص52

[(2)] المرجع نفسه، ص53.

[(3)] المرجع نفسه، ص54.

"هو الركن الاساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم وهو مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب ان ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تجعله يقبل على تحديد معلوماته وتحسينها باستمرار"[1]، "فهو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة ، له معرفته وخبرته وتقديره، إنه ليس وعاءا يحمل معرفة إنما هو ميسر لنقل المعرفة في العملية التي يقوم بها المتعلم إذ يشكل فيها الواسطة فقط إنه مهندس التعلم، ومبرمج ومعدل العمل فيه، انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات هذه العملية ومن حضوره الدائم لتحفيز المتعلم واستثارة فضوله ورفع مستوى عزيمته ومدى إقباله على الدخول في مغامرة المعرفة إنه الركن الثاني من التعليمية وهو الركن الذي لا قوام للتعلمية من دونه وإن كان همه في تعليمه أن يستغني المتعلم عنه في مساره التعلمي".[2]

[1] أحمد حساني، المرجع السابق ، ص142.

[2] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، المرجع السابق، ص39.

ب-1- خصائص المعلم:

-**الكفاية اللغوية:** "يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ويستعملها استعمالا صحيحا".[1]

-**الالمام بمجال بحثه:** "يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها".[2]

_مهارة تعليم اللغة: "ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى". (3)

-**الصبر**: أن يكون صبورا على معاناة التعليم وتقريب المعلومات إلى اذهان المتعلمين ومكارهة النفس على تحمل المسؤولية، "والقلق أو القنوط في معاملة الأطفال دلائل الاخفاق، ولذلك نجد النساء أصلح في تعليم الأطفال من الرجال مما يمتزن به من الصبر ومن اتصافهن بخصائص الأمومة". (4)

-**الصدق:** أن يكون عمله موافقا قوله، فالصدق يجعل المعلم في مكانة عليا في نفوس طلابه، وعدم الصدق قد يسيء إليهم، مما يجعلهم يشعرون بعدم إيمانه بما يقول أو بعدم جدية

---

(1) أحمد حسان ، مرجع سابق، ص141

(2) أحمد حساني ، مرجع سابق ،ص141

(3) المرجع نفسه ،ص 141

(4) صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف كورنيش النيل، القاهرة، ط16، د ت، ص123.

أقواله، قال الله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ (2) كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ}[1] [الصف 2،3]

المطلب الثالث: المعارف (المحتوى)

"في المفهوم الواسع الذي نتبناه فهي تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من معارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يتمكنه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة، وسنعود في سياق دراستنا إلى تفصيل هذه المفاهيم كمرتكزات للتعليمية وهي تشكل في ذاتها مادة التعلم، إذ لا تعلّم من دونها ولا تعليمية إلا وتكون لصيقة بها، نابعة من معطياتها[2]، فالديداكتيك تشير أيضا إلى الطريقة التي تعرض بها هذه المعرفة فهي تثبت المعارف والمفاهيم والطرق التي تقدم إلى التلاميذ كما انها تحدد أيضا الترتيب المنطقي في اكتساب المعرف والمفاهيم وتعلمها حتى يتمكن التلميذ من بناء معرفة صحيحة ومترابطة.

---

[1] سورة الصف،الآية3.

[2] انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص20.

ج-1 : خصائص المعارف:

- أن تكون الدروس والقواعد وثيقة الصلة بالأدب والحياة.

- "البعد بالمتعلمين عن التكلف والتصنع لأن ذلك يزيد الدروس جفاف ولا يفيد في تربية الذوق الفني ومن هنا ينبغي الربط الحاصل بين المستويات نحوي، دلالي تركيبي والفني"[1].

- "الاكثار من التدريبات اللغوية بطريقة منظمة تقوم على المحاكاة والتكرار احيانا والإبداع أحيانا أخرى وهذا ما يسمح بامتلاك ملكة لغوية صحيحة وحتى ينطبق على ألسنة المتعلمين النطق السليم والتمييز بين الأساليب الصحيحة والفاسدة والفنية وغيرها". [2]

- ان يكون ثمة دافع لدى المتعلم يحمله على تعلم القواعد وفهمها عن طريق إثارة مشكلات تعليمية والاهتداء على حلها الصحيح والمعنى الذي لا ينصب في إثارة مشكلات هو ما يقع في أساليب المتكلمين من اخطاء فينبغي البعد بالمنهج عن الترتيب التقليدي في معالجة المشكلات والتركيز على الأبواب التي لها صلة وثيقة بالاستعمال وتماشيا مع وضع منهج تعليم اللغة والدراسات النفسية وكذلك مراعاة الموقف التعليمي والوسائل المحققة للغاية. [3]

وعليه يمكن القول أن الديداكتيك هي وضع للتطور التعليمي الشيء الذي يمثل جيدا المثلث التعليمي الذي بواسطته قدم فيليب ميرو الحقل الديداكتيكي بأقطابه الثلاثة التلميذ، المعلم، المعرفة، "فهو يبرز عملية التعليم والتعلم بكيفية مبسطة فهذا المثلث يسمح بإقامة عدد من العلاقات وهي:

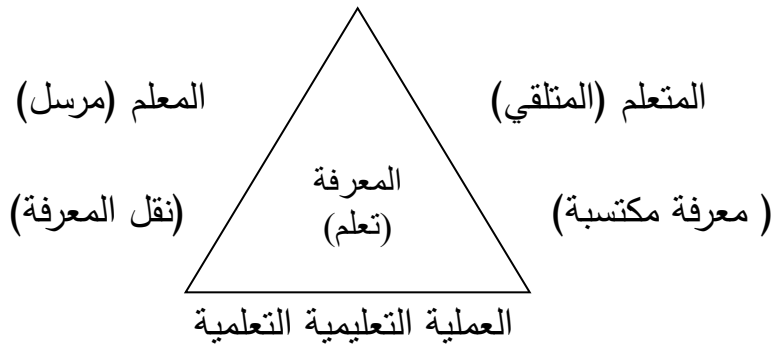
---

[1] جوابلية سهام ، وسعيد فايزة ، بيداغوجية تعليمية النصوص الأدبية بين النظري والتطبيقي،مرجع سابق، ص20

[2] المرجع نفسه، ص20

[3] المرجع نفسه، ص23.

- "العلاقة متعلم–مادة: وهي تبرز العمل التعليمي فهي تبين ما يصدر من طرف المتعلم.
- العلاقة معلم–متعلم: التي تميل او تتجه إلى إبراز التعليم الذي يقدمه المعلم.
- العلاقة معلم–مادة: "وهي العلاقة التي تظهر مبرراتها أثناء تحضير الدرس هذه العلاقات تبين الروابط الجوهرية المتدخلة في كل عمل تعليمي".[1]



المبحث الثالث: الوسائل التعليمية

المطلب الأول: تعريف الوسائل التعليمية

يعرفها عبد الحافظ سلامة بأنها "مجموعة اجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ". [2]

"وهناك من يرى أنها كل وسيلة تساعد المدرس على توصيل الخبرات الجديدة إلى التلاميذ بطريقة أكثر فاعلية وأبقى أثرا فهي تعينه على أداء مهمته ولا تغني المعلم ذاته، وهذه الوسائل تختلف في المادة التي تصنع منها". [3]

---

[1] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، ص111.

[2] عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص73.

[3] محمد وطاس، اهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص55.

"وهناك من يعرفها بأنها كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة ومع المتعلم من جهة أخرى، وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية، وباختلاف الضرورة البيداغوجية الداعية إليها.

يمكن لنا القول حينئذ أن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم وترقيتها، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة، واكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية". [1]

أ-1- تسميتها وتطورها:

مرّ مصطلح الوسائل التعليمية بعدة تسميات مختلفة وفقا للتطور التاريخي لها وهي حسب تطورها التاريخي كما يلي:

_الوسائل السمعية البصرية: وهي التي تعتمد في تعليمها على حاسة السمع والبصر وتشمل المتحركة والناطقة وأيضا الأفلام الثابتة والمصحوبة بتسجيلات صوتية.

_الوسائل المعينة: "وهي التي يستعين بها المعلم على توضيح وتبسيط المهارات والمعلومات والخبرات للمتعلم، وتعين المتعلم أيضا على الفهم والاستيعاب وعليه فهي تسهل عمليتي التعلم والتعليم لأنها ترهف الحواس وتوقظها، وتعينها على أن تؤدي وظيفتها في أن تكون أبوابا للمعرفة وهي وسائل حسية ووسائل لغوية". [2]

_وسائل الايضاح: وتدل على الدور الذي تلعبه الوسائل من توضيح ما يقوم به المدرس بشرحه بشكل نظري لا يتضح إلا بهذه الوسائل.

---

[1] احمد حساني ، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د ط ، 2009 ، ص152

[2] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل، القاهرة، ط14، د ت، ص432.

_تكنولوجيا التعليم أو التكنولوجيا التعليمية: "تتبع هذه التسمية من طبيعة التقنية المركبة التي تتكون منها هذه الوسائل وتستخدم في التربية فيما بعد ووردت تسميات أخرى منها: الوسائل التعليمية وهي الأكثر شيوعا، ووسائل الاتصال الوسيطة وأحدث هذه التسميات هي تكنولوجيا التعليم"[1].

المطلب الثاني: أنواع الوسائل التعليمية

يصنف الباحثون التربويون الذين يهتمون بأثر الوسائل على الحواس الخمس، الوسائل إلى ثلاث زمر هي:

-**الوسائل البصرية:** "تضم مجموعة من الأدوات والطرق التي تستغل حاسة البصر وتعتمد عليها و تشمل هذه المجموعة الصور الفوتوغرافية، الصور المتحركة العامة وصور الأفلام، الشرائح بأنواعها المختلفة، والرسوم التوضيحية والبيانية، والرسوم المتحركة والأشياء المبسطة، والعينات والنماذج والخرائط والكرات الأرضية كما تتضمن هذه الوسائل أيضا التمثيلات والرحلات وتجارب العرض والمعارض والمتاحف وباستخدام الصّبورة واللوحة الوبرية ومجلة الحائط ولوحة النشرات "[(2)] والكتاب المدرسي.

1. **الوسائل السمعية:** تضم الوسائل التي تعتمد على حاسة السمع في عملية التعلم واكتساب الخبرات كعنصر أساسي، وهي ما يسمع في الراديو والمسجل ولاعب الاسطوانات ومكبرات الصوت ومختبرات اللغة وكل ما يسمع.

[(1)] عبد العليم ابراهيم، المرجع السابق ،ص432

[(2)] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، ط2، 2005، ص364.

2. **الوسائل السمعية البصرية:** وتضم الأدوات التي تعتمد على حاستي السمع والبصر وتشمل الأفلام المتحركة والناطقة، والأفلام الثابتة والمصحوبة بتسجيلات صوتية ومسرح العرائس، التلفزيون والفيديو تيب. [1]

-أنواع الوسائل التي يمكن استخدامها في الدروس المختلفة في اللغة العربية:

- **أشرطة التسجيل والمسجلات:** تسجل فيها نماذج جيدة للترتيلات القرآنية، أو لإلقاء الشعر، أو يسجل فيها ما دار في إحدى الندوات أو ما ألقي في إحدى الحفلات أو المناظرات أو المحاضرات أو نحو ذلك [2].

- **التلفزيون والفيديو تيب:** غزت هذه الوسيلة الاعلامية معظم بيوت الناس في أرجاء المعمورة، فاستأثرت بوقت أفراد الأسرة على مختلف مستوياتهم ويكمن دور التلفزيون في تقديم الأغاني والأناشيد الملائمة لمختلف الأعمار وتقديم برامج تعزز تعلم الأنشطة اللغوية المختلفة كالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع وتقديم الندوات واللقاءات الأدبية والعلمية المتخصصة والتي من شانها ان تتيح للمشاهد الالتقاء مع أعلام الأدب والعلوم. [3]

- **الأفلام الثابتة-الشرائح-والأفلام المتحركة:** يقصد بالأفلام الثابتة شرائح شفافة مطبوع عليها صور تشبه مسودة الصورة الفوتوغرافية قبل طبعها، وهي شرائح صغيرة تعرض بواسطة عارض ويمكن أن يستفاد منها في مجال التعبير أو تدريب التلاميذ على قراءة كلمة أو جملة، اما الأفلام المتحركة فهي تشبه الفيلم السينمائي العادي، ويمكن أن تفيد في المجالات التي حددت في التلفزيون.

---

[1] وليد أحمد جابر، المرجع السابق، ص365.

[2] عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل، القاهرة، ط14، د ت، ص434.

[3] وليد أحمد جابر، مرجع سابق، ص371.

- **الصور**:"وتفيد في بداية تعلم الأطفال للغة، فهي تشجعهم على حب الجو المدرسي وهي كالنماذج ينتفع بها في دروس التعبير والقراءة والأناشيد" [1] وتساعد الصور في مرحلة البدء بتعليم القراءة على تمكين الطالب من القراءة–قراءة الرمز المكتوب عن طريق الصور الدالة عليه ولعلنا نلاحظ أن الصور هي القاسم المشترك بين المجالات الخمسة السابقة، حيث تبرز بشكل أو بآخر فيها جميعا.

- **الرحلات والزيارات لمواقع محددة:** "يكون هدفها مشاهدة موقع أثري أو مصنع والوقوف على خطوات تصنيع الأشياء فيه وتكون مجالا للمناقشة في الدروس المختلفة وفي أي مجال يراه المعلم مناسبا لاستثمار خبرات وملاحظات الطلاب".[2]

الصور التعليمية:[3] فللصور جاذبية خاصة بالنسبة للأطفال ,ولها دورها الذي ينكر في عملية تقريب الرمز اللغوي واعطاء المفهوم الصحيح.

–الخرائط وهي انواع مختلفة ,اي حسب طبيعة محتوى المادة الدراسية مثل الخرائط السياسية والطبيعية ,والصناعية والتاريخية ....

–الرحلات والزيارات والمتاحف وهي عمليات تبرمجها المدرسة بانتظام الى الاماكن الاثرية والتاريخية والمتاحف

–التجارب العلمية هناك الكثير من الحقائق لا تدرك معانيها ,الا بإجراء تجارب علمية على الشيء ذاته او على عينة منه ,كالأعضاء و الاجهزة مثلا .

–الجهاز العاكس وهو عبارة عن الة بسيطة يمكن نقلها الى اي موضوع ,لها مرأة في اعلاها تنعكس على الصورة التي توضع على قاعدتها, فتنقلها الى الجدار المقابل للتلاميذ , تقدم لهم محاضرة في موضوع ما.

---

[1] وليد أحمد جابر، مرجع سابق ، ص374.

[2] المرجع نفسه، ص375.

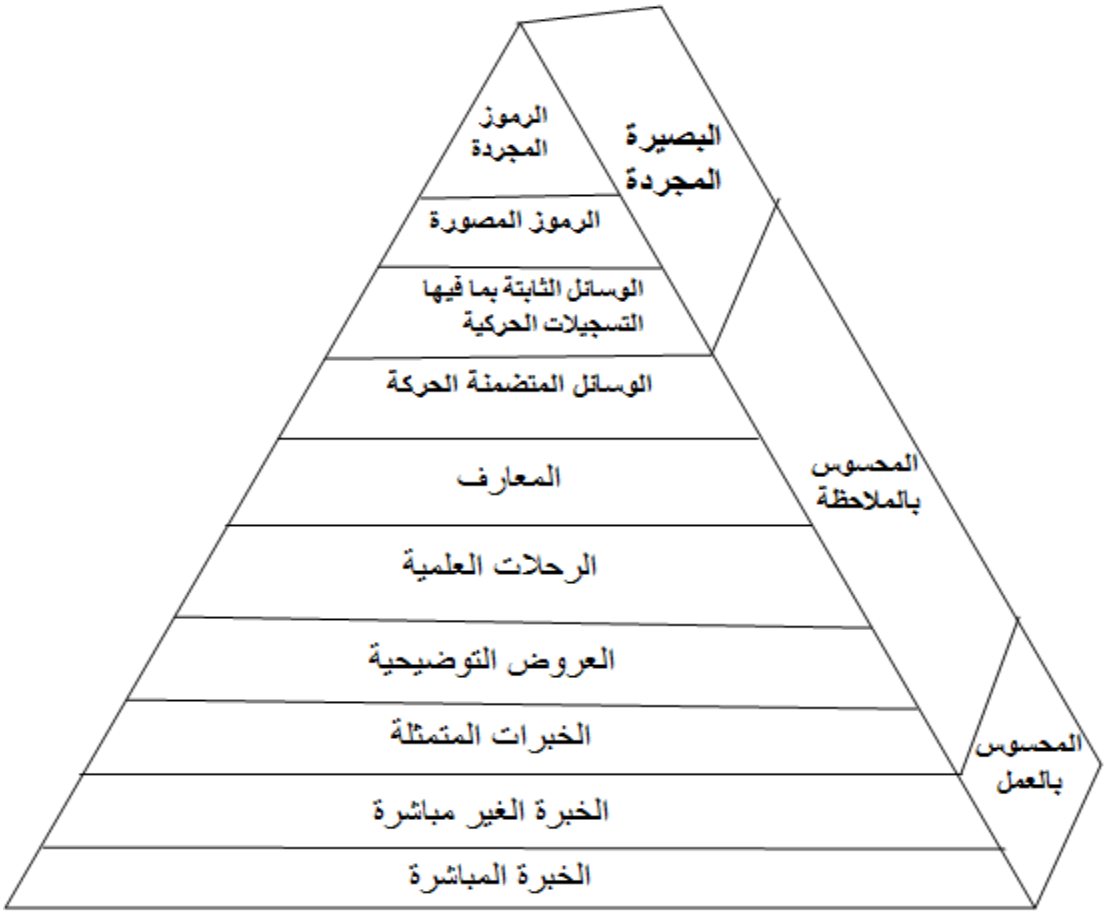
[3] بن عمارة مليكة ولوافي امينة ,دور الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية في مرحلة الابتدائية, قسم السنة الاولى ابتدائي نموذجا, مذكرة لنيل شهادة الماستر, جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية , كلية الآداب واللغات ,سنة 2013,ص77

- **النماذج المجسمة:**[1] وهي نماذج تختلف في حجمها , يستعاض بها عندما لا يمكن احضار الشيء نفسه , وبعبارة ادق يتناول احد اجهزته الداخلية كالجهاز الهضمي او البولي.....

-العينة عبارة عن جزء يؤخذ من الواقع مثل معدن ما , او نبتة من النباتات وهي كفيلة بان تقدم المعلومات اللازمة المتعلقة بالدرس.[2]

[1] محمد وطاس، اهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة, المؤسسة الوطنية للكتاب ,الجزائر ,(د,ط), 1988.

[2] ينظر المرجع نفسه، ص 67.



مخروط "ديـل"

المطلب الثالث: أهمية الوسائل التعليمية:

إن أهمية الوسائل التعليمية تتمثل في الوظائف التي تؤديها أثناء التدريس وهي كالآتي:

- "إن للوسائل التعليمية دور حيوي في إثارة دافعية التلاميذ نحو المادة التعليمية التي يتلقاها كذلك تعطي موضوع الدرس طابع الحيوية مما يجعل اهتمام الطلبة يتزايد بالموقف الصفي التعليمي.
- تعتبر حافز لدة الطلبة على البحث والتقصي وحب الاستطلاع بالمواضع المتعلقة بالدرس.

- تكوين الفرد وتربيته تربية تتماشى وروح العصر الذي يقوم بناءه على السعي على طلب المعرفة وتحصيل انواع العلوم". [1]

- تساهم الوسائل التعليمية في تسهيل فهم المعاني المجردة لدة الطلبة حيث تعمل على تعميم تلك المفاهيم بحيث تنقلهم من اللامحسوس إلى المحسوس.[2]

- تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم فهي تقربه إلى طلابه ويحببه لهم مما يقوي ثقتهم بمعلمهم.

- تشويق التلاميذ للإقبال على تعلم المادة الدراسية وشعورهم أن في هذا الأمر متعة. [3]

- توفر للطلاب خبرات يتعذر مشاهدتها في الواقع.

- "تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها". [4]

- المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق كما انها تجعل محتويات المواد الدراسية أكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق.

- "تساعد على ابراز الفروق بين الطلاب في مجالات الدراسة المختلفة وبخاصة في مجال التعبير الشفوي، وتوظيف القواعد اللغوية والقوانين العلمية في حياة المتعلمين، وتساعد المعلم في الكشف عن مواطن الضعف والقوة من اجل معالجة الضعف وتعزيز القوة".[5]

---

[1] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، ط2، 2005، ص363.

[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة

[3] محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، د ط، 1988، ص153.

[4] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، دار القصر الكتاب، الرباط، د ط، د ت، ص105.

[5] محمد الدريج، مرجع سابق ، ص105

- "تستثير خبرات وقدرات المتعلمين اللغوية والعقلية عن مواقف وموضوعات أو مشاهدات سبق وخطرت معهم، مثال على ذلك عند قيام التلاميذ برحلة والرحلة وسيلة تعليمية إلى قلعة الربض في علجون يمكن أن يستثمر المعلم الرحلة في وصف القلعة، وموقعها ووصف الطريق المؤدية إليها، وتاريخ بنائها ومعمارها الهندسي وغير ذلك من الموضوعات التي يمكن أن تثار حول الرحلة لغويا وعمليا وتاريخيا وفنيا". [1]

- "تساعد على تثبيت بعض التعابير والمعاني اللغوية الفصيحة التي يسر بها المعلم بين الحين والآخر إلى قاموس الطفل اللغوي عندما هذه التعابير أو المعاني مقرونة بالصور الواضحة الدالة عليها فعلى سبيل المثال يمكن ان تساعد صور القط أو الخف الواضحين على تذكير الطفل باللفظ الصحيح الدال على كل منها، واستبدالهما بالألفاظ العامية الدالة عليها، كما أنها تقوم باختبار ذكاء الأطفال في اكتشاف العلاقات بين الأشياء الموجودة في الصور المعروضة أمامهم، أو في هذه الصور وفي صور اخرى، او في الصور وفي الأشياء الحقيقية التي يرونها في البيئة"[2].

- الخروج من الروتين والتفاعل مع الواقع أو الطبيعة.

---

[1] المرجع السابق ، ص105.

[2] المرجع نفسه ، نفس الصفحة

الفصل الثاني:
اللسانيات التطبيقية

- المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية
- المبحث الثاني: بعض فروع اللسانيات التطبيقية
- المبحث الثالث: النظريات التعليمية
- المبحث الرابع: تقويم دور المعلم والمتعلم وفق المقاربة بالكفاءات في ظل اللسانيات التطبيقية

المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية

المطلب الأول: نشأة اللسانيات التطبيقية

اللسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الانسانية،وقد ظهر مصطلح اللسانيات أول مرة في ألمانيا (LINGUISTIK) ثم استعمل في فرنسا ابتداء من سنة 1826 ثم في إنجلترا ابتداء من سنة 1955 وهو العلم الذي يتخذ اللغة موضوعا له، قال فرديناند دي سوسير في "محاضرات في علم اللغة :" إن موضوع علم اللغة الوحيد والصحيح هو اللغة معتبرة في ذاتها ومن أجل ذاتها.[1]

"أما اللسانيات التطبيقية فهي لا شك أنها أكثر حداثة من اللسانيات، فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، ولم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك، بالإضافة إلى انه ليس له نظرية معينة تصف اللغة او تحللها، ولعل ذلك يبدوا واضحا من كلمة "تطبيق" التي تقابل مصطلح "نظرية" في علم اللغة النظري، ومعنى هذا أن كلمة "تطبيقي" توحي إلا ان هذا العلم لا يسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها، ومن أجل ذاتها ،وإنما يسعى الى أهداف عملية نفعية، شأنها في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية التي تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم، وهو ما يصدق على علم اللغة التطبيقي حتى ان بعض علماء اللغة يرفضون إنتماء هذا العلم إلى ميدانهم، بل يسخر بعضهم من كونه علما ويراه بعضهم ميدانا غائما وغير دقيق بل يستنكرون التسمية نفسها.

---

[1] محمود السحران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، مدينة نصر، القاهرة، ط2، 1997، ص47.

وفي مقابل هذا يرى بعض علماء اللغة أن علم اللغة التطبيقي هو علم "مستقل" في ذاته له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من داخله ومن ثمة فهو في حاجة إلى نظرية مستقلة عن العلوم الأخرى".[1]

"ومعنى هذا أننا أمام "علم" ليس له موضوع محدد أو "نظرية" محددة وإنما هو تطبيق لما توصل إليه علم اللغة النظري أو اللسانيات النظرية من نتائج وأساليب في تحليل اللغة ودراستها على ميدان غير لغوي".[2]

ولا شك أن نتائج الدراسة اللغوية قد وجدت من يضعها موضع التطبيق منذ قرون، لكن علم اللغة التطبيقي لم يظهر باعتباره ميدانا مستقلا إلا منذ نحو ثلاثين عاما على أن هذا المصطلح ظهر حوالي 1946م حيث صار موضعا مستقلا في معهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان، وقد كان هذا المعهد متخصصا في تعليم الانجليزية لغة أجنبية تحت إشراف العالمين البارزين تشالز فريز Charles Fries وروبرت لادو Robert Lado وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة "تعلم اللغة–مجلة علم اللغة التطبيقي" ثم أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة 1958، وهي من أشهر الجامعات تخصصا في هذا المجال، ولها مقر خاص يحمل اسم الجامعة في هذا العلم.

وقد بدأ العلم الوليد ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه وتاسس "الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي" سنة 1964م وينظم هذا الاتحاد مؤتمرا عالميا كل ثلاث سنوات تعرض فيه ما يجد من بحوث في مجال هذا العلم.[3]

---

[1] حلمي خليل، في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 2000، ص73.

[2] المرجع نفسه، ص74.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 1995، ص8–9.

المطلب الثاني: مفهوم اللسانيات التطبيقية

"مصطلح جامع يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين عملية، ويستغل العلوم اللغوية في حل المشكلات عملية ذات صلة بالغة مثل تعليم اللغة واكتسابها سواء كانت اللغة الأم، أو لغة أجنبية ولذلك فإن بعض علماء اللغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الإشارة إلى الجانب التعليمي فقط". [1]

"ومنذ ظهور علم اللغة التطبيقي والباحثون مختلفون بشأنه فليس ثمة اتفاق على تحديد قاطع لمعناه ولا لطبيعته، وهذا المصطلح مكون كما هو واضح من جزئين "علم اللغة"، و"تطبيقي" ومن ثم يتصور كثيرون أنه تطبيق لعلم اللغة وهو تصور غير صحيح، وقد ساعد هذا التصور ما كان سائدا من ان علم اللغة ، يمثل العنصر الوحيد في علم اللغة التطبيقي ومنه جاءت التسمية.

إن العلوم "التطبيقية" جميعها تتوجه إلى اهداف خارج الحدود الحقيقية للعلوم نفسها، وهذا يسري كذلك على علم اللغة التطبيقي حتى إن علماء اللغة يرفضون انتماء هذا العلم إلى ميدانهم بل يسخرون من كونه علما أصلا ويذكر "ستريفنز" أنه حين تقدم للتعيين أستاذا في علم اللغة التطبيقي في جامعة ليدز عرضت عليه اللجنة لقب أستاذ "الإنجليزية المعاصرة" لأنها رأت أن علم اللغة التطبيقي اسم لا يلائم كرسي الاستاذية ويراه عدد من اللغويين ميدانا غائما، وغير دقيق ، بل يستنكرون التسمية نفسها"[2]، "ومعنى هذا أننا أمام "علم" ليس له موضوع محدد أو "نظرية" محددة وإنما هو تطبيق لما توصل إليه علم اللغة النظري أو اللسانيات النظرية من نتائج وأساليب في تحليل اللغة ودراستها على ميدان غير لغوي ومعنى هذا أيضا أن

---

[1] حلمي خليل، مرجع سابق، ص74.

[2] عبده الراجحي ،المرجع السابق ،ص10-11.

علم اللغة التطبيقي بهذا المعنى ما هو إلا وسيلة لغاية معينة أكثر منه غاية في ذاته بعكس علم اللغة النظري، الذي يدرس اللغة لذاتها ومن أجل ذاتها ولذلك تعددت موضوعات وفروع علم اللغة التطبيقي بتعدد مجالات التطبيق وتنوعها". [1]

"ومما يدل على ان هذا العلم ليس إلا وسيلة لغاية معينة أن مصطلح "علم اللغة التطبيقي" عند بداية ظهوره كان يستعمل مرادفا لتعليم اللغات الأجنبية ثم لتعليم اللغات الوطنية وعليه نجد معلم أية لغة قد لا يستطيع أن يعلم هذه اللغة دون ان يعرف أولا بعض الحقائق العلمية حول اللغة الإنسانية بشكل عام، واللغة التي يعلمها خاصة، على الأقل من النواحي الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ناهيك عن علاقة اللغة باللهجة وأثر ذلك في تعلم اللغة الجنبية او اللغة الوطنية الفصحى وغير ذلك من الحقائق العلمية حول اللغة،ولئن كان المصطلح سببا في الاختلاف في تحديد هذا العلم فانه لم يمنع من انتشاره انتشارا واسعا، بل صار وافدا علميا جديدا يقبل عليه الدارسون في كل مكان ويضعونه في الواقع العلمي الملموس". [2]

المبحث الثاني: بعض فروع اللسانيات التطبيقية

المطلب الأول: علم اللغة النفسي Psycholinguistics:

"علم اللغة النفسي علم حديث، لم يتبلور إلا في أوائل الستينات من القرن الماضي، وإن ظهرت الارهاصات قبل ذلك، وهو علم هجين يتكون من علمين معا هما: علم اللغة وعلم النفس، ولكن رغم حداثته فقد حقق نجاحات مبهرة، وذلك لسببين واضحين هما:أولا أنه لم يبدأ من الصفر رغم حداثته، بل بدأ من حيث انتهت منجزات

---

[1] حلمي خليل، مرجع سابق، ص75.

[2] عبده الراجحي، مرجع سابق ،ص11

علم النفس اللغوي وثانياغزارة النظريات والظواهر اللغوية التي تراكمت عبر السنين منتظرة الوقت المناسب لدراسة علمية، وما إن جاء هذا الوقت حتى انطلقت هذه الدراسة في طريق ممهد مهده علم النفس بمذاهبه المختلفة". [1]

وفي السنوات العشرين الأخيرة خطى علم اللغة النفسي خطوات واسعة وكان جل اهتمامه منصبا على موضوعات مثل ترابط المفردات وتأثير التدعيم (أو التعزيز) في بعض جوانب السلوك اللغوي، ولكنه اخذ منذ أوائل الستينات يماشي التحول الذي أحدثته النظرية التوليدية في اتجاهات علم اللغة، فمال نحو التأثر بالمدرسة الادراكيةأو (المعرفية) في علم النفس فبرز الاهتمام بالمعنى فهما وتعبيرا، وازداد الاهتمام باكتساب اللغة عند الطفل.

"وقد ناقش القضايا الأساسية للسانيات النفسية في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين "ستينثال"،" ووندت" و"بوهلر"، ووضعت التسمية والتصميم والمفهوم والبرنامج لهذا العلم في صيف 1953 في حلقة نقاش في معهد اللسانيات بجامعة أنديانا شارك فيها اللسانيون واللسانيون النفسيون الأمريكيون وقرروا أن البنيات اللغوية التي يكتشفها اللسانيون يمكن دراستها باستخدام مناهج علم النفس ونظرياته". [2]

"ومن الأهداف التي يسعى علم اللغة النفسي إلى تحقيقها هي أنه يعكس لنا إنجازات الطفل في حل شفرة الأبنية اللغوية وانشاؤها وكيفية اكتسابه لها بالإضافة إلى

---

[1] جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، ج1، مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، د ط، د ت، ص8.

[2] محمد محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004، ص22.

كيفية استخدام هذه الأبنية في عمليات الكلام والفهم والتذكر: ومن أهدافه الهامة أيضا أنه إذا كان للإنسان قدرة على أن ينتج عددا غير محدود من الرسائل اللغوية فان من أهم قضايا علم اللغة النفسي أن يفهم طبيعة هذه القدرة وتطورها". [1]

وتعرف "ايفلين ماركوسين" علم اللغة النفسي بأنه دراسة اللغة الإنسانية وفهمها وإنتاجها، واكتسابها وهو تعريف قد ينطبق أيضا على علم اللغة، وتحت مادة Psycholinguistics يعرف "هارتمان وستورك" علم اللغة النفسي من خلال الإطار العام للدراسات المتشابكة المهتمة "بالسلوك الإنساني (اللغويات السيكولوجية)، فإن علم اللغة النفسي يشير إلى مجهودات كل من اللغويين والنفسانيين لكي يوضحوا ما إذا كانت فروض معينة عن إكتساب اللغة، والكفاية اللغوية التي افترضتها النظريات اللغوية المعاصرة".[2]

"أما التعريف الذي نرتضيه لعلم اللغة النفسي، هو انه علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وانتاجها من الناحية النفسية مستخدما أحد مناهج علم النفس، إن مجال هذا العلم هو "السلوك اللغوي للفرد، والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما "الاكتساب"* اللغوي، "الأداء" اللغوي، ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلا عن طريق معرفة الأنظمة المعرفية عند الإنسان.

ومنه كان الاكتساب اللغوي من اهم قضايا العلم المعاصر، وقد فتح آفاقا هائلة أمام البحث العلمي، لأنه ينبني عن عوامل كثيرة لا تزال خافية علينا، ذلك ان الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة، فالطفل هو الذي يكتسب اللغة، وهو يكتسبها

---

[1] جلال شمس الدين، مرجع سابق، ص9.

[2] جلال شمس الدين، مرجع سابق، ص10.

* عملية لا شعورية تتم عن غير قصد من الانسان يتم فيها التقاط اللغة في مواقف طبيعية وشكلا ارايديا من المتعلم.

في زمن قصير جدا، ويتشابه الأطفال في كل اللغات بطريقة اكتسابهم للغة مما يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللغوي العام".[1]

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 1995، ص21.

المطلب الثاني: علم اللغة الاجتماعي

اللغة ظاهرة اجتماعية وهي أداة للتعبير فهي تسجل لنا في دقة ووضوح الصور المختلفة المتعددة الوجوه لهذا المجتمع من حضارة ونظم وعقائد واتجاهات فكرية وثقافية وعلمية واقتصادية وغير ذلك، وقد نالت اهتمام اللغويون لأنها شديدة الصلة بكل نواحي المجتمع فهي تبرز حضارته ورقيه أو تخلفه، وأصبح لها علم يبحث مسائلها وعلاقاتها بالمجتمع ويعرف هذا العلم بعلم اللغة الاجتماعي ويدرس طرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية، "وهو فرع نشأ عن التعاون بين اللسانيات، وعلم الاجتماع الذي يبحث في المعنى الاجتماعي لنظام اللغة، واستخدامها وزمرة الشروط المشتركة بين البنية اللغوية والاجتماعية".[1]

"وهو يدرس "الظاهرة" اللغوية حين يكون هناك "تفاعل" لغوي، أي لا بد أن يكون هناك "متكلم" و"مستمع" أو متكلمون ومستمعون، وإذن لا بد أن يكون هناك موقف لغوي يحدث في الكلام، وتتوزع فيه الأدوار والوظائف وفق قواعد متعارف عليها داخل المجتمع، وعليه فإن اكتسابنا للغة يعني بالضرورة اكتساب طرق التفكير في المجتمع الذي نعيش فيه".[2]

"ويمكن تعريف علم اللغة الاجتماعي بأنه دراسة اللغة في علاقاتها بالمجتمع، ولا بد أن نشير إلى أن اللغة لا تحيا إلا في ظل مجتمع إنساني، فاللغة إذن نشاط اجتماعي لأنها استجابة ضرورية لحاجة الاتصال بين الناس جميعا، ولهذا يتصل علم اللغة اتصالا شديدا بالعلوم الاجتماعية واصبحت قسما من بحوثه تدرس في علم

---

[1] محمد محمد يوسف علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004، ص21.

[2] عبده الراجحي، مرجع سابق، ص24.

الاجتماع فنشأ لذلك فرع منه يسمى (بعلم اللغة الاجتماعي) يحاول الكشف عن العلاقة بين اللغة والحياة الاجتماعية وأثر تلك الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية المختلفة".[1]

"وقد تنبه اللغويون إلى مثل هذه البحوث بعد أن رأوا الدراسات التي تقوم بها المدرسة الاجتماعية الفرنسية التي أنشأها (دوركايم) في أوائل القرن العشرين ...وبذلك أصبحت بحوث المدرسة الاجتماعية الفرنسية أساسا للبحوث اللغوية في كثير من الأحيان، إذ طبقت نظريات علم الاجتماع العام على اللغة، وحاول الباحثون أن يبينوا لنا أثر المجتمع ونظمه وحضارته المختلفة في الظواهر اللغوية على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي أولا وقبل كل شيء ولذلك كانت اللغة كائنا حيا، كالإنسان سواء بسواء لأنها ألصق الظواهر الاجتماعية به".[2]

"ولا بد من الإشارة إلى ان علم اللغة الاجتماعي هي أكثر المجالات التي أحرزت تقدما سريعا في الدراسات اللغوية الحديثة، وهو يهتم بدراسة اللغة في سياقها الاجتماعي، ويدرس أيضا الطرائق التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع، والطرائق التي تتغير بها اللغة مع المجتمع إضافة إلى الطرائق التي تتغير بها البنية اللغوية استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة والتعريف بماهية هذه الوظائف".[3]

"ومن قضايا هذا العلم اللهجات وتجمع اللسانيات الاجتماعية الجغرافية للاستعمال الفعلي للغة في المجتمع البشري بالإضافة إلى الكلام المحظور وترتبط هذه الظاهرة بالمجتمع اللغوي ارتباطا كبيرا، باعتباره أن النظام اللساني يخضع

---

[1] حاتم صالح الضامن، علم اللغة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، د ط، د ت، ص36.

[2] المرجع نفسه، ص36.

[3] حاتم صالح الضامن، مرجع سابق، ص38.

خضوعا إلزاميا لقواعد واعتبارات اجتماعية، فالعرف الاجتماعي يقصي من اهتماماته اللغوية أثناء الأداء الفعلي للكلام كثيرا من الألفاظ التي لها علاقة ببعض المحرمات وأيضا دراسة الفروق الاجتماعية بين الطبقات التي تؤدي إلى تباين اللهجات كما يهتم بدراسة اللغة والجنس".[1]

المطلب الثالث: علم التربية

"إن تعليم اللغة يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما عن الآخر ماذا تعلم من اللغة؟ وكيف تعلمه؟ ومن الواضح أن السؤال الأول سؤال عن "المحتوى"، وان الثاني سؤال عن "الطريقة"، ويتكفل بالإجابة عن السؤال الأول علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي في بعض الجوانب أما السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية وفي بعض جوانبه أيضا علم اللغة النفسي".[2]

– **نظرية التعلم:** "يهتم علم النفس التربوي اهتماما خاصا بنظريات التعلم ويشركه في بعض ذلك علم اللغة النفسي: فالتعليم يأتي بعد الاكتساب، ومرة أخرى نجد التمايز نفسه بين المنهجين، سلوكي يركز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة ويستبعد العوامل الغير الظاهرة، ومن ثم فإن تعليم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثر فيه عوامل خارجية هي المحاكاة والتكرار والتعزيز، ومنهج عقلي يرى أن كل إنسان مزود بجهاز لغوي فطري يمده بافتراضات عن اللغة، وما يصنعه المتعلم انه يختبر هذه الافتراضات اختبارا مستمرا حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة".[3]

---

[1] ينظر: محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص92.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ط، 1995، ص27.

[3] عبده الراجحي، مرجع سابق، ص27، 28.

-**خصائص المتعلم:** المتعلمون ليسوا متساويين في الخصائص، وإنما توجد بينهم فروق لا بد من درسها ومراعاتها، وهذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلم للغته الأولى، ومتعلم للغة أجنبية، لكنها على أية حال تنتظم خصائص العمر واستعداد التلميذ للتعلم اللغوي، وقدراته المعرفية ومعلوماته اللغوية السابقة، أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، ثم شخصيته والدافعية التي تحفزه إلى تعلم اللغة. [1]

-**الإجراءات التعليمية:** ذلك أن أي مقرر لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس، ولا شك ان التعليم يختلف من موقف لآخر تبعا لعوامل كثيرة، منها أهداف "المقرر" و"خصائص" المتعلمين. [2]

_الوسائل التعليمية: كالمخاطر الصوتية والحاسب الآلي في توفير الجهد للتدريبات اللغوية على وجه الخصوص واستثمار هذا الجهد في تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم. [3]

هذه هي المصادر التي يستمد منها علم اللغة التطبيقي مادته في تعليم اللغة، ويمثل علم اللغة التطبيقي الجسر الذي يربط بين هذه العلوم ومن المهم أن نؤكد ان العلاقة بين علم اللغة التطبيقي وهذه العلوم ليست علاقة "مباشرة" أي انه لا يأخذ منها مادته أخذ مباشرا، وإنما هو يطوع ما يحتاجه منها وفقا لطبيعة تعلم اللغة، ومنه يتصف هذا العلم بالمرونة وبالقدرة على التطور والتغير بما يعين على تحسين سبل الحل.

---

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص29.

[2] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص29.

[3] ينظر، عبده الراجحي، مرجع سابق، ص29.

وقد اتضح لنا الآن ان علم اللغة النفسي يقدم درسا للسلوك اللغوي عند الفرد كما يمثل في الاكتساب والأداء، وأن علم اللغة الاجتماعي يقدم السلوك اللغوي عند جماعة، وأن علم التربية يقدم الإجراءات التعليمية، وليس معنى ذلك ان علم اللغة التطبيقي يستند إلى هذه العلوم فحسب، بل إنه يتجه إلى أي مصدر يسهم في حل مشكلة تعليم اللغة.

المبحث الثالث: النظريات التعليمية

المطلب الأول: النظرية السلوكية

أ. **التعلم:** "تغير ظاهرة في السلوك نتيجة الممارسات، ثابت نسبيا"[1]

ب. **المتعلم:** "المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير إيجابي في عملية التعلم".[2]

ج. **المعلم:** "هو مركز عملية التعلم وهو المتحكم 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 الفردي".[3]

- **بيئة التعليم:** "تقوم لجنة تضم كبار المعلمين بتصميم بيئة تعلم مناسبة للتعلم، يتم فيها حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب بحدوث الاستجابة الصحيحة".[4]

- **التعلم المعرفي:** التعلم المعرفي لدى السلوكيين ذري Atomistic المنحني أي تعلم وحدات معرفية صغيرة كل وحدة على حدة بصورة تراكمية متابعة".

- **التقويم:** تحدد مراحل التقويم لتشمل:

---

[1] وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، ط2، 2005، ص64.

[2] حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية، علم الكتب، ط1، 2003، ص129.

[3] المرجع نفسه، ص129.

[4] المرجع نفسه، ص129.

أ- تقويم مبدئي. ب- تقويم آني. ج- تقويم ختامي.

"تسود فيه الاختبارات مرجعية المحك أي بالنسبة لمحك معين إذا وصل إليه التلميذ فقد تفوق وإذا لم يصل غليه أعاد دراسة الاطار الذي كان فيه مرة أخرى حتى يصل إلى المحك المطلوب".[1]

- **طريقة التدريس:** يعتبر السلوكيون أن الطريقة السمعية-البصرية في التدريس مستخلصة من نظريته وفي مدارسنا يمضي الطالب جميع المراحل الدراسية بالتعرض لمهارتي القراءة والكتابة مع العلم أنه بأمس الحاجة إلى مهارتي الاستماع والكلام، وأننا نادرا ما نجد مدرسا يطبق في تعليم دروس اللغة العربية أو غيرها مهارتي الاستماع أو الكلام.

وتعتبر نظرية التعلم المتفرغة عن النظرية السلوكية العامة كما وضعها "سكينر" أن اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي تتعلم بها أنواع السلوك الأخرى، إذ يراها "عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التعزيز والمكافأة"[2]، فهي نتاج لعملية تدعيم اجرائي، فالآباء والمحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون ما يصدر عن الطفل من محاكاته وتقليده لبعض المقاطع، أو ألفاظ لغوية دون غيرها فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم وذلك بالابتسام له، أو باحتضانه وضمه أو تقبيله أو بكل ما يدل على الرضا والسرور والسعادة وفي المقابل فإنهم يهملون تماما بعض الأصوات التي تصدر عنه ويستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما اعجب اهل، وحصل من خلاله على الإثابة ومع

---

[1] حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص129.

[2] جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون الأدبية، الكويت، 1990، العدد 145، ص99.

الأيام والتكرار يربط الطفل ما تم اتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تكتسب اللغة رويدا رويدا على هذا الأساس، أما الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها وتعزيزها فإنها تختفي ولا يتشجع الطفل على تكرارها.[1]

إن الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التقليد والمحاكات من الطفل لألفاظ الكبار، ثم التدعيم الإيجابي من قبلهم لما يصدر عنه من مقاطع أو ألفاظ لغوية في بداية نطقه للحروف، ويتقدم الطفل في السن يستطيع أن يدرك الكلمات او الجمل التي ينطق بها الكبار، ويحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات أو الجمل، "وتستمر عملية التدعيم المتمثلة عادة في استجابة الفهم من ناحية الكبار عند استعمال الطفل اللفظ استعمالا صحيحا أي ان فهم الكبار لألفاظ الصغار يعتبر تدعيما لهم، وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب بل أنه يكون مفهوما عن التركيبات اللغوية الصحيحة"[2] من ناحية قواعد التركيب اللغوي.

---

[1] أنظر، ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص78.

[2] محمد عماد الدين اسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1989، العدد 99، ص108.

المطلب الثاني: النظرية المعرفية

أ. **التعلم:** "هو عملية اجتماعية ديناميكية تتم في حوار بين المعلم والمتعلم يركز المعلم فيها على إبراز المهارات والقدرات".[1]

والحق أن المعرفيين في تنظيرهم للتعلم قد خاطبوا العمليات الجزئية الأساسية في عملية التعلم مثل تشفير المعرفة واستحضارها، وتخزينها واسترجاعها، ودمجها بالبنى المعرفية الموجودة بالفعل وعمليات الانتباه والادراك والعمليات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم ...الخ.[2]

ب. المتعلم: يبدأ كمبتدأ وينتهي كخبير بما يستخدمه من استراتيجيات تعلم وقدرة على التحكم في تعلمه.

ينتبه إلى مثيرات محددة في فضاء المشكلة وتعد مفتاح الحل ويتفاعل كل موقف تعليمي بصورة إيجابية.

لديه القدرة على التوجيه الذاتي والتقويم الذاتي، وبفضل نمط التعلم بالاكتشاف والاستقصاء،[3] فالمتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي كما أنه مبتكر.

ج. المعلم: هدفه الأساسي هو تنمية العمليات المعرفية لدى المتعلمين إذ يكون التركيز على العملية وليس على المخرج النهائي فهو يخطط لدروسه بشكل

---

[1] حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1، 2003، ص137.

[2] المرجع نفسه، ص143.

[3] حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص145.

جيد ومنظم ومنطقي، ويساعد المتعلمين على الانتباه للمعلومات وترميزها وتحويلها إلى ذاكرة طويلة المدى واسترجاعها حين الحاجة في سياقات وظيفية أخرى عن طريق تدريس الاستراتيجيات الميتامعرفية، كما يشد انتباه المتعلمين ويساعدهم على ايجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة، ويرقى بهم إلى مستوى التحليل والتركيب والتطبيق والتقييم، ويستخدم استراتيجيات فعالة مثل: استراتيجية التدريس بالاستقصاء والاكتشاف وبحل المشكلة.[1]

د. **بيئة المتعلم المعرفية:** "تركز على خلق بيئات تعلم المتعلم على اتمام الرحلة من مركز المبتدئ إلى حالة الخبير ...كما ينبغي أيضا أن يتوافر في بيئة التعلم ما يساعده على انتقال أثر التعلم والربط بين الخبرة السابقة واللاحقة، مع مراعاة العمليات المعرفية الخاصة بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل في عمر معين"[2]

هـ. **طرق التدريس:** تسير عملية التدريس في هذه النظرية وفق ثلاث مراحل أساسية هي:

- **مرحلة الاستكشاف:** تبدأ هذه المرحلة بتفاعل المتعلمين مباشرة مع احدى الخبرات الجديدة، والتي تثير تساؤلات قد يصعب الاجابة عليها، ومن ثم يقومون من خلال الأنشطة الفردية أو الجماعية بالبحث عن إجابة لتساؤلاتهم هذه، واثناء البحث قد يستكشفون أشياء لم تكن معروفة لهم من قبل، ويقتصر

---

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص145-146.

[2] ينظر، حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص143-144.

دور المعلم في هذه المرحلة على التوجيه المعقول للمتعلمين وتشجيعهم دون أن يتدخل بشكل كبير فيها يقومون به.[1]

- **مرحلة الابداع المفاهيمي:** (مرحلة تقديم المفهوم): "يحاول المتعلمون في هذه المرحلة أن يصلوا إلى المفاهيم أو المبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية الممارسة في مرحلة الاستكشاف، ويتم ذلك من خلال المناقشة الجماعية فيما بينهم تحت اشراف المعلم وتوجيهه، وقد يضطر المعلم إلى تزويدهم بالمفهوم مباشرة عن طريق الشرح أو احالتهم إلى الكتاب المدرسي في حالة عدم تمكنهم من الوصول إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية بأنفسهم".[2]

- **مرحلة الاتساع المفاهيمي:** "وتسمى مرحلة تطبيق المفهوم، لأن على المعلم أن يوجه متعلميه إلى كيفية الربط بين ما يتعلمونه داخل المدرسة، وبين تطبيق ذلك في حياتهم".[3]

إن النظرية المعرفية تقوم على أساس التفريق بين الأداء والكفاءة ويعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلم اللغة، كما أنها في نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم في أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطفل في مواقف معينة.[4]

---

[1] ينظر، المرجع نفسه، ص201.

[2] ينظر، حسن حسين زيتون، مرجع سابق، ص202.

[3] ينظر، المرجع نفسه، ص203.

[4] أنظر، الاطفال مرآة المجتمع، ص110 "وسيكولوجيا اللغة والمرض العقلي"، ص103.

إن اكتساب اللغة في رأي بياجيه ليس عملية إشراكيه (تدعيم) بقدر ما هو وظيفة ابداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فهو يفرق بين الأداء والكفاءة ورغم ان الطفل يكتسب التسمية المبكرة للأشياء عن طريق المحاكاة ويقوم بعملية الأداء في صورة تراكيب لغوية إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا "بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها وفق تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية"[1]، ويقصد بياجيه بالتنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطفل للتفاعل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسية الحركية.

وعلى الرغم مما ذهب إليه بياجيه وهو يتكلم عن الكفاءة والداء فإنه لم يسقط أهمية السماع في تحصيل اللغة، فالطفل يحتاج إلى بيئة لغوية مناسبة للمحاكاة التي لا تتم إلا عن طريق الحواس وأهمها حاسة السمع.

[1] ميشال زكرياء، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، ط1، 1993، ص83.

المطلب الثالث: النظرية اللغوية (العقلية):

يرى تشومسكي أن كل طفل يمتلك قدرة لغوية فطرية تمكنه من اكتساب اللغة، لذلك فسر اكتساب اللغة على أساس وجود نماذج اولية للصياغة اللغوية لدى الأطفال، أي أن الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي تمكنهم من تحديد قواعد التركيب اللغوي في أي لغة من اللغات، حيث إن "هناك كليات من التراكيب اللغوية تشترك فيها جميع اللغات، كتركيب الجمل من الأسماء، والأفعال، والصفات والحروف ويرى تشومسكي أن هذه العموميات هي التي تتشكل منها النماذج الأولية المشار إليها"[1]، وهي أولية بمعنى أن الطفل لا يتعلمها بل تمثل لديه قدرة أولية فطرية على تحليل الجمل التي يسمعها ثم تكوين جمل لم يسمعها مطلقا من قبل، وقد يفعل الطفل ذلك بشكل صحيح تماما من البداية، أو بشكل يكون على الأقل مفهوما ومقبولا من ناحية الأخرين.

فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النماذج اللغوية التي يسمعها، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللغوي وتعديلها عندما يتضح له خطؤها تعديلا يؤدي إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار إلى ان تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم أي أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التي يسمعها ثم يطبق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلا: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: صغير–صغيرة، طويل–طويلة، ...الخ، فيطبقها على أحمر فيقول

[1] محمد عماد الدين اسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1990، العدد 145، ص108.

أحمرة، ثم يكتشف خطأ هذا التطبيق في المثال في فترة لا حقة فيعدل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصفات وينشأ أخرى.[1]

وما قبل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطفل لا يعرف المصطلحات: "فعل، اسم، صفة، أداة نفي وواو الجماعة ...إلخ" فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصفة، والمفرد من الجمع ويستطيع تجريد السوابق واللواحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصرفية والقواعد النحوية، ولذلك فهو يستعمل أداة التعريف مع الأسماء والصفات ولكنه لا يستعملها مع الأطفال ويستعمل "نون الوقاية" مع الأطفال فيقول: ضربني، أعطاني، ولكنه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: كتابي وإنما كتابي فما جاء به تشومسكي هو ان للطفل قدرة هائلة تمكنه من اكتساب اللغة فالإبداعية عند تشومسكي المتمثلة في تكوين جمل لم يسبق للطفل أن يسمعها من قبل أساسها السماع الذي من خلاله اكتساب النموذج أو المثال الذي صار قالبا ذهنيا نفسيا يقيس عليه جميع التراكيب التي ينشئها، ولعل هذا يفسر لنا سر السليقة عند العربي الذي كان في زمانه "يكتسب لغته الفصحى من خلال الممارسة والاستعمال دون أن يدرك ما لها من نظام نحوي أو صرفي"[2]، فقد روي عن الأصمعي انحل وكاء فمها، فقالت "يا عم أدرك فاها، غلبني فوها، لا طاقة لي فيها، فأعنتها، وقلت يا جارية ما افصحك"[3]، فالأصمعي أثنى عليها بالفصاحة ولامتلاكها ذلك النموذج الذي يساعدها في توظيف لفظة (فو) التي وردت في عبارتها ثلاث مرات توظيفا صحيحا يتناسب مع حالات الأعراب الثلاثة للأسماء الستة في النحو.

---

[1] تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000، ص39-41.

[2] تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، ج2، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص214.

[3] أسامة بن منقذ، تحقيق أحمد محمد شاكر، لباب الآداب، مكتبة السنة، 1987، ص329.

بقي ان نشير هنا إلى أن نظرية تشومسكي في اللغة تبقى بحق نقطة تحول هامة جدا في تاريخ البحث اللغوي رغم ما وجه إليها من انتقادات، فهي تجاوزت التصور البنيوي الوصفي الذي بدا قاصرا عن حصر العدد اللامتناهي من الجمل التي يمكن انشاؤها في لغة ما، وإن أحد أركان هذا التحول هو الحديث عن طاقة هائلة خاصة بالإنسان وحده تمكنه بتأثير المثيرات الخارجية من توليد جمل يمكن التكهن بها.

ومن خلال العرض السابق لتلك النظريات نرى أن مسالة اكتساب اللغة أكبر من ان تحتويها نظرية واحدة، رغم أن هناك اتفاقا حول أهمية هذه المرحلة العمرية، منذ بداية استعداد الطفل الفطري لاكتساب اللغة حتى اعداد البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به، وذلك من خلال النماذج اللغوية المختلفة والتي يتعامل معها الطفل وكذلك الاهتمام بإعداد بيئة تعليمية غنية بالمواقف والخبرات الطبيعية والاجتماعية؟

كما أن الطفل ما قبل المدرسة بحاجة إلى نظرية شاملة تسلم بوجود الاستعداد الفطري لدى الطفل مع وجود العوامل الأخرى المحيطة به من بيولوجية وبيئية وعوامل اجتماعية وثقافية وعامل النضج للوصول إلى أفضل الأساليب لاكتساب اللغة وتعلمها.[1]

جدول يلخص نظريات التعلم:

	النظرية السلوكية	النظرية المعرفية	النظرية اللغوية
1-التعلم	هو تغير في السلوكات الملاحظة	تغير أو تعديل أو دمج	هو اكتساب المتعلم كفاية

[1] يحي علاق، أهمية السماع في اكتساب اللغة وفي تعلمها قبل التمدرس، مذكرة ماجيستير في اللغة العربية، وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب واللغات، 2011/2010م، ص37.

	على المتعلم.	في البنيات الذهنية لتوائم مع الخبرات الجديدة	لغوية، التي تمكنه من انتاج عدد هائل من الجمل من عدد محدود جدا من الفونيمات الصوتية.
2-المتعلم	المتعلم عند السلوكيين مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات، ودوره سلبي غير ايجابي في عملية التعلم.	المتعلم نشط في اكتساب المعرفة وفهمها في الإطار الاجتماعي، كما أنه مبتكر.	- المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية. - مبدع لأنه يعتمد على هذه الطاقة الفطرية الكامنة التي يظهر أثرها في الأداء.
3- المعلم	- مركز عملية التعلم وهو المتحكم فيها، وتقع عليه مسؤولية بناء البيئة التي يصحح فيها سلوك التلميذ. - يقوم بتعزيز وتعديل هذا السلوك مستخدما مبادئ تعديل السلوك. - المعلم مراقب ومتابع لعملية التعليم الفردي.	- موجه ومنمي للعمليات المعرفية. - يساعد المتعلم على ايجاد العلاقات والترابطات بين المعلومات الجديدة والممتلكة.	- المدرس موجه ومدعو من خلال تجديد الوضعيات. - البحث عن وسائل تجاوز التفاوتات بين المتعلمين لتمكينهم من الكفايات.
4-بيئة المتعلم	- تصممها لجنة من كبار المعلمين. - يتم في هذه البيئة حدوث ارتباط بين المثيرات والاستجابات مع مراعاة التعزيز المناسب المرتبط	- يتوفر في بيئة التعلم ما يساعد المتعلم على الربط بين الخبرة السابقة واللاحقة. - مراعاة العمليات المعرفية الخاصة	- السياق العام مرتبط بمجموعة المتغيرات المرتبطة بتلاميذ القسم جملة، أو بكل واحد منهم على نحو خاص. - المتغيرات المرتبطة

	بحدوث الاستجابة الصحيحة.	بمرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل.	بالمدرس، وبالإطار المكاني والزماني للفصل. – المتغيرات المتصلة بالبيئة السوسيو ثقافية والاقتصادية للمدرسة.
طرق التدريس	– عرض محتوى المادة المدروسة. – الممارسة المستمرة عن طريق المحاولة والخطأ. – التعزيز: عن طريق المكافأة، مثل: التأييد الاجتماعي، أو تقبل ملفوظات المتعلم. – التكرار: ترديد الأصوات التي يسمعها من المعلم.	تمر بمراحل: – مرحلة الاستكشاف. – مرحلة تقديم المفهوم. – مرحلة تطبيقية.	– الانطلاق في معالجة وضعية (اشكالية) باستخدام.

المبحث الرابع: تقويم دور المعلم والمتعلم وفق المقاربة بالكفاءات في ظل اللسانيات التطبيقية.

المطلب الاول: تعريف المقاربة والكفاءة والتقويم لغة واصطلاحا:

أ.1 مفهوم المقاربة:

لغة: أخذت المقاربة من المادة اللغوية (ق.ر.ب).

قرب: القرب نقيض البعد.

قرب الشيء بالضم، يقرب قربا وقربانا وقربانا أي دنا، فهو قريب، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء.

واقترب الوعد أي تقارب وقاربته في البيع مقاربة، والتقارب ضد التباعد، وفي الحديث إذا تقارب الزمان وفي رواية إذا اقترب الزمان لم تكد رؤيا المؤمن تكذب.

واقترب: إفتعل من القرب وتقارب، تفاعل منه ويقال للشيء إذا ولى وأدبر: تقارب.

ويقال قد حيا وقرب إذا قال حياك الله وقرب دارك[1]، إذا المقاربة تعني القرب من الشيء والدنو نحوه.

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، د ط، مج الأول، مادة (ق.ر.ب)، ص662-663.

اصطلاحا:

لقد اختلف في تحديد المعنى الاصطلاحي لمفهوم المقاربة وسنحاول أن نوجز بعضها فيما يلي:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.[1]

أ.2. مفهوم الكفاءة:

لغة: جاءت الكفاءة في لسان العرب على انها: "كفأ، كفأه على الشيء مكافأة وكفاء، جازاه، تقول، مالي به قبل ولا كفاء، أي مالي به طاقة على أن أكافئه وقول حسان بن ثابت:

وروح القدس ليس له كفاء.

أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل وفي الحديث فنظر إليهم فقال: "من يكافئ هؤلاء".[2]

وورد عنه أيضا: "وفي حديث الأحنق: لا أقاوم من لا كفاء له، يعني الشيطان ويروي، لا أقاول، والكفيء النظير وكذلك الكفء والكفوة، على فعل وفعول، والمصدر الكفاءة بالفتحة والمد.

---

[1] لعليمي ابراهيم، بيداغوجية الادماج، مجلة المرسى، المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير–فبراير2006، العدد 5، ص15.

[2] ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص139.

وتقول: لا كفاءة له بالكسر، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له والكفء: النظير والمساوي".[1]

اصطلاحا:

يعرفها روما نفيل بأنها: "الادماج الوظيفي للدرايات، والاتقان، وحسن التواجد مع الغير، وحسن التخطيط للمستقبل بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات فإن الكفاية تمكنه من التكيف وحل المشاكل كما تمكنه من انجاز المشاريع التي تنوي تحقيقها في المستقبل.[2]

ويعرفها روجيرس كما يلي: "الكفاءة هي إمكانية الشخص في تجند بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة من الوضعيات مشكلات[3]، ونرى أن هذا التعريف هو اكثر التعاريف اجرائية وتمكينها للقيام بعملية التقويم في سياقها الصحيح حسب متطلبات المقاربة.

"وأصل المقاربة بالكفاءات لم يأتي ليغير المهمة الأساسية للمدرسة والمتمثلة في اكتساب المعرف للتلاميذ وإنما جاءت لتركز أكثر على منهجية التكوين.

هذا التغير يعطي فعالية أكثر للفعل التعليمي التعلمي من خلال تحديد المصطلحات التي من خلالها تتحدد مهمة المدرسة في تحديد الأولويات واعطاء ذوق للتعلم، فمع مجيء الكفاءة المعلم كان لزاما عليه التخلي عن مشروع تقديم المعارف

---

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين، الكفايات في التربية، الجزائر، عدد خاص، ص77.

[3] المرجع نفسه، ص78.

للتلاميذ بالعمل على بناء كفاءات لدى المتعلمين وجعل المعرفة دوما حية في أذهان التلاميذ من خلال تبني استراتيجيات."[1]

والكفاءة هو نشاط مهاري يمارس على وضعيات ويستدعي مصطلح الكفاءة مجموعة الموارد التي يقوم الفرد بتعبئتها في وضعية ما بهدف النجاح في انجاز فعل.

كما أن الكفاءة تعني توظيف الشخص كعارف معارف كينونة، معارف استشراف في وضعية معينة بمعنى لا يمكن أن تخرج الكفاءة عن سياق وضعية ما وهي دائما تابعة للتصور الذي يحمله الشخص عن الوضعية من جهة أخرى، يستدعي التوظيف من الشخص تعبئة ناجعة لجملة من الموارد الوجيهة في علاقاتها بالوضعية، ويمكن أن تكون هذه الموارد معرفية (معارف) أو وجدانية –انتماء الوضعية لمشروع شخص) أو اجتماعية (الاعانة المطلوبة من المدرس أو الزميل) أو التي يستجوبها السياق (استعمال جهاز الكمبيوتر في القسم)، على جانب تعبة الموارد على الشخص أن ينتقي أنجعها بالنسبة للوضعية وعليه أيضا أن يحسن الربط بين مختلف الموارد المخيرة، ...أنشطة الانتقاء والربط لا تعني تكديس الموارد إنما نسج شبكة عملياته لموارد منتقاة.[2]

مفهوم التقويم:

جاء في لسان العرب: قوم، القيام نقيض الجلوس، قام يقوم قوما وقياما وقومه وقامة، والقومة المرة الواحدة.

---

[1] لغريلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة المعارف، كلية العلوم الاجتماعية، اكتوبر 2013، العدد 14، ص70.

[2] لعليمي ابراهيم، بيداغوجية الادماج، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير–فبراير2006، العدد 5، ص15.

ورجل قائم من رجال قوم وقيم وقيام وقيام[1]

والاستقامة والاعتدال يقال، استقام له الامر وقام الشيء واستقام، اعتدل واستوى أبو زيد أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، قال، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه. [2]

ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار وكم قامت أمتك أي بلغت والاستقامة، التقويم لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قومته. [3]

قوم: قام يقوم قوما وقوما وقومه وقياما وقامة، انتصب وقف، نقول للماشي "قم لي" أي قف لي، وقوم درأه، أزال إعوجاجه. [4]

اصطلاحا:

التقويم يقصد به تلك العملية المنهجية التي تضمن جميع المعلومات عن سمة معينة واستخدام هذه المعلومات في اصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لتعرف مدى كفايتها. [5]

والتقويم يتناول بالدراسة والتحليل المواقف والظروف المحيطة والكشف عن نواحي القوة والضعف ووضع ترتيبات لكل حالة كعلاج كاف لها، وهو فرق هذا وذاك يهي ء الدليل والمؤشر الذي يمكن استخدامه لتحسين نتائج الأعمال.

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، ج12، دار صادر، بيروت، د ط، د ت، ص496.

[2] المرجع نفسه، ص498.

[3] المرجع نفسه، ص500.

[4] لويس معلوف، المنجد في اللغة والاعلام، ج1، المطبعة الكاثولوكية، بيروت، ط19، 1973، ص563.

[5] يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2007، العدد 11، ص16.

المطلب الثاني: دور المعلم ضمن التعليم بالمقاربة بالكفاءات

من اهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفايات، ان أعادت النظر في دور المعلم وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة وبذلك أصبح التلميذ هو الفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم، وهو المسؤول الأول على التكوين الذاتي إذ يصبح مطالبا بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية ضمن وضعيات وانشطة ذات طابع إدماجيه فيقوم بالتنظيم والاكتشاف، وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه.

أما المعلم فهو الطرق المورد الذي يضع خبراته أمام التلاميذ لاستثماره في معالجة المشكلات المطروحة، وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته بما يخدم أهداف التعلم[1]، ووضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف المرغوبة فيه لكل موضوع أو وحدات المادة المكلف المدرس بتدريسها فهذه الخطط تساعده على أداء وظيفته على أكمل وجه أثناء التنفيذ مع الاستعانة بالوسائل التي تجعل التعليم أكثر فعالية مع حسن استخدام هذه الوسائل واللجوء إلى المواد أو الأشياء الموجودة في الطبيعة، والاستعانة بها إذا عسر الفهم فالمدرس محفز على التعليم حيث يستطيع إقناع المتعلم بالنشاطات المقترحة عليه والتي لها علاقة بواقع الحياة ويمثل وسيط بين الدرس والمتعلم حيث يحاور المتعلم ويناقشه في صعوبات المهام المقدمة إليه وفي خطوات نجاحه والعوامل التي تدعم نجاحه ويذكره بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفا، كما تساعد على وضع الخطط الملائمة لحل الصعوبات وتجاوزها، فالمعلم مرب أولا وقبل كل شيء والتعليم بمعناه المحدود جزء من عملية

[1] مريامة بريشي، الزهرة الأسود، التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص534.

التربية ولما كانت وظيفة المعلم تمكين التلاميذ من الحصول على المعارف والعادات الصالحة والمثل العليا وعليه فالمعلم من أرقى السكان ثقافة وأكثرهم بصرا بالأمور وهو يستطيع الاشتراك في نواحي الاصلاح ويستطيع التوجيه وأن يكون مصدرا للقيادة وهكذا فإن دور المعلم يتمثل في العمل على تنمية كفايات المتعلمين في استخدام الحاسوب[1]، وربط تفكيرهم بطرق تعلمهم ودافعيتهم.

المطلب الثالث: دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات

يعتبر المتعلم هو المساهم في تحديد مسار التعلم حيث يعمل على إغناء تجارب سابقة والعمل على التوسيع في آفاقها وهو بذلك المسؤول الوحيد على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يحرزه فللوصول إلى المعلومة الجديدة كان لزاما على المتعلم أن يقوم بتجنيد مكتسباته وقدراته واستعداده مع القليل من الدقة والتركيز اللازمين وذلك من أجل الوصول إلى حل المشكلة التي تعترضه.

والجدير بالذكر أن متعلم اليوم يختلف عن متعلم الأمس فمتعلم اليوم ترعرع بين أحضان التكنولوجيا الرقمنة فهو متعلم يفقه كل التقنيات ...وعليه فأمام التحديات التربوية الكبرى التي يفرضها مجتمع المعلومات زادت الحاجة إلى متعلم جديد لأن التربية في عصر المعلومات تلعب دورا كبيرا ومنه تزيد قناعتنا بأنها هي المشكلة وهي الحل فإن عجزنا أن نصنع بشرا قادرا على مواجهة التحديات المتوقعة، فمآل كل جهود التنمية إلى الفشل المحتوم مهما توفرت الموارد الطبيعية.

فدوره يتمثل في الرجوع إلى عدد كبير ومعتبر من المواد وإلى معالجة عدد كبير من المعلومات بالإضافة إلى التفاعل مع متعلمين آخرين والتفكير في العمليات

[1] مريامة بريشي، مرجع سابق، ص 535.

والموارد التي جندها وتبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين والمشاركة في تقويم انتاجه (كفاءته). [1]

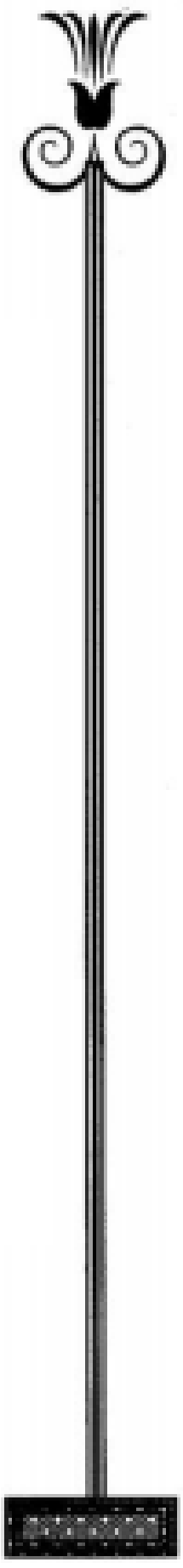
وبذلك فإن التصور الآخر لدور المعلم والمتعلم أصبح أكثر ترتيبا وتعقيدا وله أدوار جديدة ومختلفة عما كان عما كان معروف في التعليم القديم وقد تبين لنا جليا أن هذا المنهج لم يلغ دور المعلم بل جعلت منه موجها ومرشدا، زيادة على ذلك جعلت من المتعلم يستوعب أكبر قدر ممكن من المعلومات والمكتسبات وتحويلها إلى كفاءات ورغم تلك النجاحات التي حققتها المقاربة بالكفاءات إلا أن الكثير من المهتمين ببيداغوجيا الكفاءات لم يتفقوا على شرعيتها وفاعليتها في التكوين والتعليم ويعدونها مازالت مصطلحا غامضا وهي حسبهم لم تقدم البديل عن المصطلحات الأخرى واستعمالها هو بمثابة استراتيجية للحد من ثقل المعارف وثقل تبليغها.

[1] مريامة بريشي، مرجع سابق، ص 535.

المطلب الرابع: الفرق بين المقاربتين: ويمكن إيضاح الفرق بين المقاربتين في الجدول التالي:

	بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
التعليم	– يعتمد على تقسيم الفعل التعليمي إلى أجزاء واهداف يرغب المعلم أن يحققها المتعلم.	– التركيز على كفاءة المتعلم في حل الاشكاليات التعليمية ويكون عن طريق التجارب لإكساب المعارف والمعرفة بينهما المتعلم بنفسه.
استراتيجية التعليم	– صياغة الهدف صياغة علمية. – اختيار محتوى التدريس وانسجامه مع الهدف.	– اعطاء الوقت الكافي لتحويل المكتسبات. – اثارة فضول المتعلم بالتساؤل. – إنشاء وضعيات واقعية.
دور المعلم	– أساسي ورئيسي حيث يقوم بتحديد الغاية المرجوة من الدرس.	– موجه ومنشط ينشئ الوضعيات التعليمية تكون معقدة مأخوذة من الواقع.
دور المتعلم	– متلقي وأن يحقق الهدف المطلوب منه كما تكون المعرفة من مصادر خارجية.	– يعالج الوضعيات والمشكلات وتؤخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلم وميولاته الوجدانية والجانب النفسي لديه.
التقييم	– يكون عن طريق تحديد عينة الأهداف الخاصة والاجرائية وتحدد الأسئلة حسب الأهداف.	– تحديد الأهداف المرتبطة بالكفاءة واختيار وضعية لإختبار كفاءة المتعلم.

نستنتج من هذا الجدول أن بيداغوجيا الأهداف تسير وفق نمط تراكمي غايتها تلقين أكبر كم من المعارف للمتعلم بينما بيداغوجيا الكفاءات تركز على اداء المتعلم، وقدراته في مواجهة المواقف التعليمية فهي تسعى إلى تكييف الغايات والأهداف التعليمية مع الواقع المعيش وذلك بالتحليل والتعليل وإصدار الحكم.



الفصل الثالث:

دراسة ميدانية في المتوسطات

- استبيان خاص بالتلاميذ
- استبيان خاص بالأساتذة

طريقة العمل

وزعنا الاستبيانات على تلاميذ السنة الرابعة متوسط وعلى معلمي اللغة العربية في متوسطات مختلفة في ولاية بوسعادة منها متوسطة موسى بن نصير وابو كامل الشجاع وسليماني سليمان ثم قمنا بجمعها و بعد اطلاعنا عليها وضعنا جدولا استقصائيا لكل الاجابات ثم صنفناها كما يلي

-حساب عدد الاجابات ب (نعم)

-حساب عدد الاجابات ب (لا)

-حساب النسبة المئوية $\frac{\text{التكرار}}{\text{العينة}} X 100$

وبعد ذلك قمنا بعرض اراء الاساتذة

-تحليل النتائج

1- عرض آراء التلاميذ وتحليلها

السؤال الاول هل تحب اللغة العربية ؟

حب اللغة العربية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%90,32
لا	3	9,67%
المجموع	31	100%

نلاحظ ان نسبة التلاميذ الذين يحبون اللغة العربية تصل الى 90,32% ويعود هذا ربما الى ان العربية هي اللغة الام لهؤلاء التلاميذ في حين نجد نسبة9,67%لا يحبون هذه اللغة وهي نسبة ضئيلة ، وقد يعود هذا الى صعوبة بعض أنشطتها.

السؤال الثاني: ماذا تفضل أن يستعمل المعلم أثناء تقديمه للدرس ؟

ماذا تفضل أن يستعمل المعلم	التكرار	النسبة المئوية
اللغة الفصحى	26	%83.87
اللغة العامية	5	%16,12
المجموع	31	%100

أغلب التلاميذ يفضلون أن يستخدم الأستاذ اللغة الفصحى أثناء تقديمه للدرس، وذلك بنسبة 83.87% وهذا أمر جيد لأن التواصل بالفصحى يُمكن التلاميذ من الحصول على رصيد لغوي من جهة، ومنه تسهيل التواصل بينهما وتسهيل بعض الأنشطة على التلاميذ من جهة أخرى.

أما النسبة الباقية وهي 16,12% يفضلون أن يستخدم المعلم العامية و ذلك لأنها سهلة عليهم، وربما لأنها لغة تواصلهم اليومي.

السؤال الثالث : هل تحاول أن تعمل مع زملائك بشكل جماعي أثناء انجاز المشاريع ؟

العمل الجماعي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%80,64
لا	6	%19.35
المجموع	31	%100

يبدو لنا من خلال نسب الجدول أن 80,64%يعملون بشكل جماعي مع زملائهم في حين 19.35% لا تعمل بشكل جماعي أمر جيد في هذه السن لأنه يعودهم الاستماع واحترام آراء بعضهم البعض ، وكذا يكسبهم الطبع الاجتماعي وروح التعاون.

السؤال الرابع : هل يكلفك المدرس بتحضير درسك وانجاز التمارين ؟

تحضير الدروس والتمارين	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%90,32
لا	3	%9.67
المجموع	31	%100

حسب الجدول الموجود أمامنا فان 9.67% من التلاميذ لا يكلفهم الأستاذ بحل التمارين، وتحضير الدروس ، في حين90,32% يحضرون وينجزون تمارين والدروس ، وهذا يعودهم الاعتماد على نفسهم ويساعدهم على اكتسب الكفاءات والمهارات المختلفة، ويستطيع المعلم أن يقيّم تلاميذه من خلال مراقبته لهذه الأعمال.

السؤال الخامس: هل يشجعك الأستاذ على المشاركة في القسم؟

تشجيعهم على المشاركة	التكرار	النسبة المئوية
جيد	31	%100
غير جيد	0	%0
المجموع	31	%100

لقد اكدت عينة التلاميذ التي اخترناها أن أسلوب المعلم معهم جيد ، وذلك بنسبة 100%لأنه :

-يشرح الدرس بشكل سهل وبسيط يفهمه أغلب التلاميذ.

-يعاملونهم معاملة الأب أو الأم.

-يشجع الضعاف على المحاولة والدراسة اكثر وأكثر.

يضفي على الدرس روح الدعابة حتى لا يشعر التلميذ بالملل ، وهي كلها صفات المعلم الجيد ، مما يعني أن التكوينات التي يخضع لها الأساتذة تؤتي ثمارها.

السؤال السابع: هل تعمل بنصائح المعلم؟

العمل بالنصائح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	%100
لا	0	%0
المجموع	31	%100

أجاب التلاميذ 100%بأنهم يمتثلون لما يقوله المعلم ، وهنا نلاحظ تزييف الحقيقة ، حيث 3,22%من الاساتذة أجابوا بأن التلاميذ لا يعملون بالنصائح المقدمة لهم ، وهو ما يثبته الواقع ، ففي حين نجد المعلم ينصحهم بعدم التدخين ، أو يقرؤون عن مضارة في نصوصهم ، الا أننا نجد البعض منهم يدخنون ، وكذلك بالنسبة الى السرقة ، وعيرها من الأمثلة.

السؤال الثامن: كيف تحب أن تكون نصوص القراءة؟

نصوص القراءة	التكرار	النسبة المئوية %
قصص	8	%25,80
علمية	10	%32,25
نصوص تتعلق بالواقع	13	%41.93
المجموع	31	%100

نسبة 32,25% يفضلون أن تكون نصوص القراءة نصوصا علمية ، في حين يفضل 41.93%أن تكون النصوص من الواقع لهذا لا بأس أن يكون كتاب القراءة متنوعا بين هذه الأنواع من النصوص و ذلك احتراما لميول ورغبات هؤلاء التلاميذ لأننا كما نلاحظ أذواقهم و اهتماماتهم تختلف.

السؤال التاسع:هل تواجه صعوبة في فهم النصوص الأدبية المقررة ؟ أذكرها ؟

صعوبة فهم النصوص الأدبية المقررة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	3	%9.67
لا	28	%90,32
المجموع	31	%100

-صعوبة المصطلحات الأدبية.

-بعض الألفاظ الغامضة و المعقدة.

-البناء الفني.

-النصوص الأدبية.

بعد تحليلنا للجدول نجد 90,32% تمثل النسبة المئوية للاجابة ب (لا) أي أنهم لا يواجهون صعوبة في فهم النصوص الأدبية المقررة في حين نجد نسبة الاجابة ب (نعم) وصلت الى 9.67% وتكمن الصعوبة في : صعوبة المصطلحات الأدبية ، وبعض الألفاظ الغامضة و المعقدة ، وأيضا في البناء الفني وبعض النصوص الشعرية.

السؤال العاشر:أيهما تفضل النصوص النثرية أم الشعرية ؟ لماذا؟

أيهما تفضل	التكرار	النسبة المئوية %
النصوص النثرية	20	%64.51
النصوص الشعرية	9	%29,03
التلاميذ الذين لم يجيبوا	2	%6.45
المجموع	31	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن التلاميذ يفضلون النصوص النثرية بنسبة 64.5%لأنها سهلة الفهم والتعبير وواضحة ولأنهم يجدون صعوبة في تحديد مدلولات الأبيات الشعرية على عكس النصوص النثرية ، بينما نجد نسبة 29,03% تمثل التلاميذ الذين يفضلون النصوص الشعرية لأنهم يميلون الى الشعر وكما أن الشعر يثري رصيدهم اللغوي ويستفيدون منه أكثر من النثر ونجد أيضا نسبة 6.45 % من التلاميذ الذين لا يفضلون لا الشعر ولا النثر لأنهم لا يهتمون بالأدب أصلا حسب رأيهم لأنهم لا يحبونه .

السؤال الحادي عشر: هل تساعدك القواعد النحوية والبلاغية على جودة الأسلوب و سلامته؟

هل تساعدك القواعد النحوية و البلاغية على جودة الاسلوب وسلامته	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	25	%80,64
لا	6	%19.35
المجموع	31	%100

هناك من التلاميذ الذين تساعدهم القواعد على جودة الأسلوب وسلامته لأنه يعتبر الركيزة الأساسية للغة العربية فبلغت نسبة الذين أجابوا بنعم 80,64% أما بالنسبة للذين أجابوا بلا فتقدر ب 19.35% وقد يرجع السبب الى كونها صعبة الفهم من طرف التلاميذ.

السؤال الثاني عشر: ماهي الفترة الزمنية المناسبة لتدريس القواعد؟

الفترة الأنسب لتدريس القواعد	التكرار	النسبة المئوية %
الصباحية	29	%93.54
المسائية	2	%6.45
المجموع	31	%100

أغلب التلاميذ يفضلون أن يدرسوا اللغة العربية في الفترة الصباحية لأنها تتميز بالنشاط والحيوية فنسبة الذين يفضلونها في هذه الفترة نجد 93.54% باعتبار هذه الفترة يكون فيها التلميذ ذهنه فارغ من أي مشاكل أو الانشغالات التي تجعل منه غير قادر على استيعابها ،أما نسبة 6.45% فهي للذين يفضلون دراستها في المساء.

السؤال الثالث عشر: هل تفضل أن يعرض عليك الأستاذ أمثلة مأخوذة من؟

هل تفضل أمثلة من	التكرار	النسبة المئوية %
الكتاب المدرسي	3	%9.67
خارج الكتاب	8	%25,80
كليهما	20	%64.51
المجموع	31	%100

يتبين من خلال الجدول أن أغلبية التلاميذ اختاروا التزاوج بين الأمثلة الموجودة داخل الكتاب المدرسي وخارجه ، لأن كليهما يحققان الغرض من فهم مختلف أنشطة نصوص اللغة العربية ، في حين قدرت نسبة 25,80% الأمثلة المأخوذة من خارج الكتاب المدرسي،وهذا لقلة الأمثلة التي تخدم مختلف النشاطات ، وهناك نسبة 9.67%فضلت أن يتقيد الأستاذ بأمثلة الكتاب لسهولتها ووضوحها.

2- عرض آراء الأساتذة وتحليلها:

السؤال الأول: ماذا تستعمل أثناء عرضك للدرس؟

استخدام اللغة	التكرار	النسبة المئوية %
الفصحى	14	%87.5
العامية	2	%12.5
المجموع	16	%100

أغلبية التلاميذ يفضلون أن يستخدم الأستاذ اللغة الفصحى أثناء تقديمه للدرس ، وذلك بنسبة 87.5% وهذا أمر جيد لأن التواصل بالفصحى سيمكن التلميذ من الحصول على رصيد لغوي من جهة، ومنه تسهيل التواصل بينهما وتسهيل بعض الأنشطة على التلميذ من جهة أخرى.

أما النسبة الباقية، وهي 12,5%يفضلون أن يستخدم المعلم العامية وذلك لأنها سهلة عليهم ،وربما لأنها لغة تواصلهم اليومي.

السؤال الثاني:هل تجعل المتعلم طرفا فعالا في العملية التعليمية؟

هل تجعل المتعلم طرفا في العملية التعليمية	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	16	%100
لا	0	%0
المجموع	16	%100

يبدوا لنا من خلال الجدول أن جميع الأساتذة يجعلون من المتعلم طرفا فعالا في العملية التعليمية ،ولك من خلال مشاركتهم في القسم بطرح الاسئلة وتكليفه بانجاز الأعمال وتقسيمهم الى أفواج لإنجاز المشاريع أو اشراكه في استنتاج القاعدة.

السؤال الثالث : كيف ترى المدة الزمنية الممنوحة لتدريس اللغة العربية ؟

المدة الزمنية	التكرار	النسبة المئوية %
كافية	11	%68.75
غير كافية	5	%31,25
المجموع	16	%100

هناك من الأساتذة يرون بأن المدة الزمنية كافية لتقديم أنشطة اللغة العربية ،وهذا راجع الى تمكن الأساتذة من اللغة العربية ، وهناك من يرى بأنها تحتاج الى مدة أطول وتتراوح ما بين 90 دقيقة و 120 دقيقة والسبب في هذا ربما يكمن في صعوبة الأنشطة وفهمها من طرف التلاميذ .

السؤال الرابع: هل الكتاب المدرسي يحقق لنا الأهداف التعليمية المسطرة في البرنامج الدراسي ؟

الكتاب المدرسي الأهداف	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	11	%68.75
لا	5	%31,25
المجموع	16	%100

من خلال الأجوبة التي تحصلنا عليها من طرف الأساتذة 68.75%منهم رأوا أن الكتاب المدرسي بما يحتويه يحقق لنا الأهداف التعليمية المسطرة في البرنامج الدراسي ونسبة 31,25% ترى بأن الكتاب المدرسي لا يحقق لنا الأهداف.

السؤال الخامس: هل مادة الكتاب المدرسي تناسب القدرات العقلية للمتعلمين وتستجيب لميولاتهم ورغباتهم ؟

تناسب القدرات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	14	%87.5
لا	2	%12,5
المجموع	16	%100

من الجدول نجد نسبة 12,5%من الأساتذة يرون أن مادة الكتاب المدرسي لا تناسب القدرات العقلية للمتعلمين، ولا تستجيب لميولهم و رغباتهم بينما نسبة 87.5%يرون عكس ذلك، ومن المعلوم أن نموذج التدريس بالكفاءات يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، ويضع رغباته ضمن الأولويات لذلك الوحدة الدراسية لا بد أن تتضمن خبرات وأنشطة متنوعة تراعي الفروق الفردية في القدرات و الاستعدادات بين التلاميذ.

كما أنه يتم تحديد المحور الذي تقوم عليه الوحدة الدراسية في ضوء ميول التلاميذ و حاجاتهم و مشكلاتهم و بهذا يشعر بأن ما يتعلمه له مهن ووظيفة حقيقية يشعر بها في حياته.

فعملية التعلم تعتمد على على ما للتلميذ من ميول حقيقية وعلى المعلم أن يبحث عن الميول المشتركة بين التلاميذ وأن يبحث عن الأسئلة والمشكلات التي تجذب الانتباه وعن الأنشطة التي تتبع هذه الميول.

ولذا فان الاتجاه الجديد في بناء المنهج يجب أن يعتمد على اختيار المواد التي تتفق وميول الفرد وقدراته و تتناسب واحتياجات المجتمع.

السؤال السادس: عمل المتعلمين بالنصائح والعبر الموجودة في النصوص أو التي يقدمها له المعلم

العمل بالنصائح	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	2	%12,5
لا	14	%87.5
المجموع	16	%100

انطلاقا من النسب المئوية الموجودة لدينا نجد نسبة 87.5% من الأساتذة يرون أن المتعلمين لا يعملون بالنصائح والعبر الموجودة في النصوص و ذلك راجع الى التناقض الموجود بين ما يقدم لهم و ما يعيشونه و معظم النصوص خيالية غير مأخوذة من الواقع، وعلى العموم تهمل الجانب النفسي للمتعلم، كما أن هذا الأخير يتأثر بما يحيط به ، لذلك العمل بالنصائح سيء وقد حمل بعض الأساتذة المسؤولية للأسرة والمجتمع في كونهما لم يقدما التهذيب والتربية الكافية له ، كما نجد ي المقابل نسبة 12,5%ترى بأن المتعلمين يعملون بنصائح المعلم لأنها تخدم المتعلم في حياته الدراسية وكذا عمل الأستاذ داخل القاعة والاهتمام بالمتعلم.

السؤال السابع :الاعتماد على وضع الاشكالية قبل بداية الدرس.

وضع الاشكالية	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	16	%100
لا	0	%0
المجموع	16	%100

من خلال الجدول نجد كل الأساتذة يعتمدون على وضع الاشكالية قبل بداية الدرس حيث بلغت 100% لأنهم يتبعون النظام الجديد في التدريس فعندما توضع الاشكالية قبل بداية الدرس يجب أن تكون المشكلة شديدة الصلة بالتلميذ أي يعتبرها مشكلته ويدرك أهميتها ويدرك أهميتها ويقدر خطورتها وينفعل لها ويندفع بدافع تلقائي لحلها.

السؤال الثامن :هل ساهمت التقويمات الشهرية في زيادة اكتساب مهارات اللغة ؟ كيف ؟

مساهمة التقويمات في اكساب مهارات اللغة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	13	%81,25
لا	3	%18.75
المجموع	16	%100

أجابت نسبة 81,25%ترى بان هذه التقويمات ساهمت في زيادة اكتساب مهارات اللغة ، من خلال تثبيت المكتسبات ، وحل عقدة الخوف من الاختبارات ، وجعل التلميذ في اهتمام مستمر بتعلّماته ، وهذه في الحقيقة تمثل فوائد التقويمات الشهرية و لا يجزم بزيادة اكتساب مهارات اللغة ، بينما النسبة الباقية و المقدرة ب18.75% رأت بانها لم تساهم في زيادة اكتساب المهارات ، كون نتائجها تكون في كثير من الأحيان أضعف.

السؤال التاسع :هل تراعي في تدريسك الفروق الفردية للتلاميذ؟

الفروق الفردية للتلاميذ	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	16	%100
لا	%0	%0
المجموع	16	%100

نلاحظ أن نسبة 100%تراعي الفروق الفردية للتلاميذ وهذا في مجال استيعاب الدروس وتلقي المعلومات والقدرات العقلية و الانتباه وفي بعض الظواهر اللغوية في حين نجد الاجابة ب لا منعدمة 0%.

السؤال العاشر: ماهي الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها ؟

جل الأساتذة يعتمدون على الكتاب المدرسي لأنه هو الوسيلة الأولى والمرجع الأساسي فهو مرسوم وفق الأهداف التي رسمتها المنظومة التربوية ويسير حسب مستوى التلميذكما أنهم

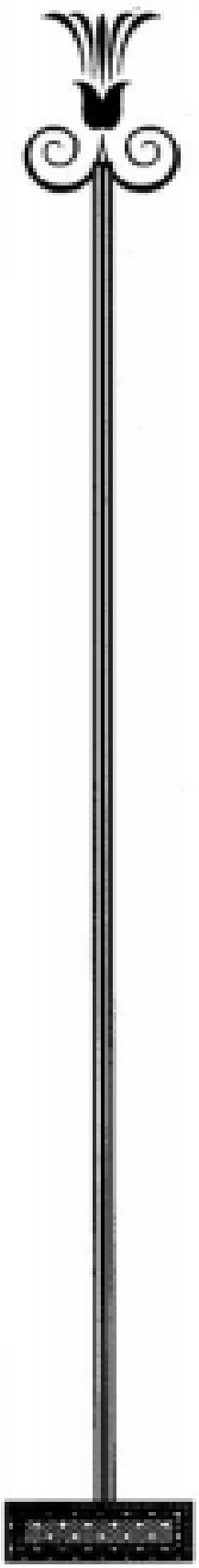
يعتمدون على الصبورة فهي الوسيلة الثانية بعد الكتاب المدرسي وهناك مراجع أخرى والمتمثلة في القواميس والكتب التي لها علاقة بالدروس الموجودة في الكتاب المدرسي ، وأيضا وسائل تقنية حديثة ومتطورة والتي تساعد الأستاذ أثناء تقديمه للدرس.

ج- نتائجها

من خلال ما مررنا به في هاذين الاستبيانين مختلف النتائج ومن بينها:

- مجمل التلاميذ على مختلف فيئاتهم يستعملون اللغة العربية بنسبة قليلة جدا رغم انهم يفضلون دراستها.
- نجد أن معظم التلاميذ يشتكون من ضيق الوقت لأنشطة اللغة العربية ، هذا ما وجدناه سابقا عند تحليلنا للاستبيان الخاص بالأساتذة، هذا ما يجعلنا نسجل قلة الفهم لدى معظم التلاميذ.
- أن هناك من الاساتذة من لا يستعمل اللغة العربية أثناء تقديمهم للدروس ربما لأنه غير متمكن منها أو مجبر على تدريسها ، كما أن هناك من الأساتذة لا يطالب متعلميه باستعمال هذه اللغة العربية في حجرات الدرس.
- من ناحية مناسبة الكتاب للواقع فهو يرى أن الكتاب فعلا لا يناسب الواقع الاجتماعي من حيث طرحه للمشكلات التي سيتعامل معها التلميذ.
- نلاحظ أن كل الأساتذة يراعون الفروق الفردية للتلاميذ، وهذا في مجال استيعاب الدروس وتلقي المعلومات.
- النصوص الأدبية المقررة في الكتاب المدرسي تناسب مستوى نضج التلاميذ وقدراتهم العقلية في حين أن هناك أساتذة يرون أنها غير مناسبة و ذلك لأن هناك وضعيات تعلمية ليست ملائمة مع قدرات التلاميذ مثل نص كيف خلقت الضفادع فهو نص مخالف لتعاليم الدين وعقيدة الاسلام حسب رأي الأساتذة.

- معظم التلاميذ يفضلون الفترة الصباحية لتدريس القواعد.
- يجب تزويد الأساتذة و المتعلمين بمختلف الوسائل التي تساعدهم على اكتساب المعارف والمعلومات، من أجل توظيفها في حياتهم العامة والخاصة ، كما تساعدهم في استعمال اللغة العربية استعمالا سليما خاليا من الأخطاء اللغوية ، لأن الوسيلة هي المدعم الأساسي والتي توضح لهم الاشكاليات التي يتصادمون معها .



الخاتمة

لقد حاولنا الالمام بما تشمله اللغة العربية خاصة فيما يخص منهج السنة الرابعة متوسط، لأنها تعتبر السنة التي تمثل حوصلة للسنوات الاربع وعلى هذا الأساس توصلنا الى بعض الحلول لاجتياز العوائق والتقليل منها الى حد ما من خلال هذه الدراسة ومدى أهمية المرحلة التعليمية ، فهي بمثابة القاعدة التي تؤهل المتعلم للمراحل التعليمية التالية:

-يجب على الأساتذة تعليم اللغة العربية لمتعلميهم ونصحهم باستعمالها في حياتهم المدرسية واليومية حتى نحافظ عليها وتبقيها فوق اللغات الأخرى، وهذا لا يعني ان المتعلم لا يتعلم ولا يحسن اللغات الاخرى.

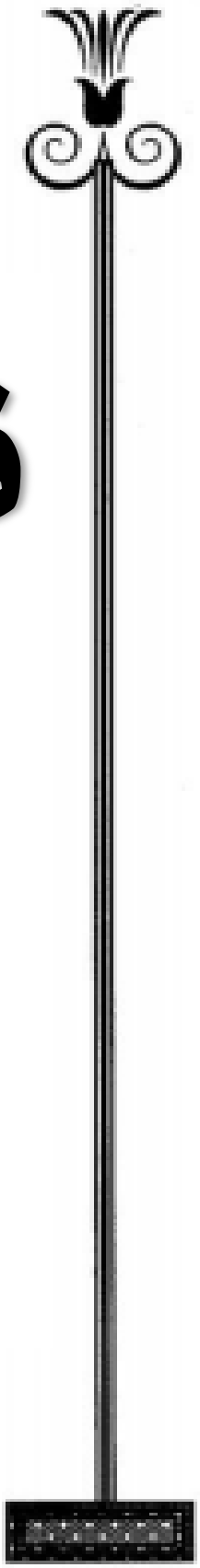
-التنوع في الاساليب والوسائل المختلفة والتي تساعد المتعلم في فهم الأنشطة التي تكمن في اللغة العربية، لأن الوسائل لها أهمية كبرى في تقديم الدروس.

-يجب على المختصين تدارك النقائص التي يحتوي عليها المنهج الجديد خاصة في الأنشطة، واعادة ترتيب الدروس من جديد.

-اشراك الأساتذة في وضع الكتاب المدرسي ، او الاطلاع على مضامينه قبل تطبيقه وتنفيذه في الميدان، لأن الأساتذة هم على اطلاع على النقائص الموجودة في الكتاب المدرسي ، وعلى الأهداف التي يحققها.

-ان الاساتذة هم المسؤولون على تنفيذ المنهج وفق الأهداف التي رسمها المنظرين والمؤطرين له ، لهذا يجب اعداد اساتذة اكفاء وتكوينهم تكوينا يناسب هذا المنهج .

في الأخير أن عملية التعليم لم تفتح حتى تغلق لأن مجالها واسع خاصة عندما اصبحت علما قائما بذاته ، والغوص فيها كبير وهو مجال من المجالات الكبرى في التربية وتكوين الأجيال الصاعدة التي تعمل على الحفاظ على تراثها وتقاليدها وقبل كل شيء على لغتهم العظيمة من الزوال ، كما نأمل من الله عز وجل أن نكون قد وفقنا ولو بقليل في عملنا المتواضع ، فان وفقنا فمن الله وان أخطأنا فالكمال لله.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

أ- المراجع

1. أحمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 2009 م
2. أسامة بن منقذ، تحقيق أحمد محمد شاكر، لباب الآداب مكتبة السنة،1987،
3. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية،ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان ط1،2006م
4. تمام حسان، مقالات في اللغة والادب،ج2،عالم الكتب، القاهرة، ط1،2006م
5. تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب ،القاهرة،ط4،2000م
6. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه،ج1،مؤسسة الثقافة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، دط، دت.
7. جمعة سيد يوسف، سيكولوجيا اللغة والمرض العقلي، سلسل عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقاف والفنون والادب،الكويت،1990،العدد145
8. حاتم صالح الضامن،علم اللغة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، دط، دت.
9. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون ،التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، ط1،2003م
10. حلمي خليل، في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعيه،الاسكندرية،دط،2000م
11. صالح عبد العزيز، عبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ج1، دار المعارف كورنيش النيل، القاهرة ، ط1، د ت.
12. عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن ط1، 2000م

13. عبد العليم ابراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل، القاهرة، ط14، دت.
14. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية، دار جسور للنشر والتوزيع ،الجزائر ،ط1 2014 م
15. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية دط، 1995
16. فتحي علي يونس، التواصل اللغوي والتعليم ،2009م،
17. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين، الكفايات في التربية، الجزائر، عدد خاص
18. لعزيلي فاتح، التتدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة المعارف، كلية العلوم الاجتماعية، اكتوبر 2013م ،العدد14
19. لعليمي ابراهيم، بيداغوجية الادماج، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير –فبراير 2006، العدد5
20. لويس معلوف، المنجد في اللغة والاعلام،ج1، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط 19، 1973.
21. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية،مدخل الى التدريس،دار قاصر للكتاب، الرباط، دط، دت .
22. انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2 ،دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 ،2008م
23. محمد عماد الدين اسماعيل، الاطفال مرآة المجتمع، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والادب، الكويت، 1989م، العدد99

24. محمد محمد داوود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.

25. محمد محمد يونس علي، مدخل الى اللسانيات ،دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004م

26. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1988

27. محمود السعران، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي ،دار الفكر العربي، مدينة نصر– القاهرة، ط2،1997م

28. مريامة بريشي، الزهرة الاسود، التعليم بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة–الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية

29. ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين،ط1993،1

30. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة ،دار الفكر،عمان،ط2،2005م

31. يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في انجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر ،بسكرة،2007م،العدد11

ب–معاجم:

32. ابن منظور، لسان العرب،ج12،دار صادر، بيروت، دط، دت

33. الفيروز ابادي، القاموس المحيط، دار مؤسسة الرسالة للطباعة والنشروالتوزيع، بيروت، لبنان، ط8، 2005م

ج- رسائل جامعية:

34. جوابلية سهام، سعيد فايزة، بيداغوجية تعليمية النصوص الادبية بين النظري والتطبيقي، السنة الثانية ثانوي نموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر في الادب العربي، جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية، كلية الاداب واللغات،2014-2015م

35. يحي علاق، أهمية السّماع في اكتساب اللغة وتعلّمها قبل التمدرس، مذكرة ماجستير في اللغة العربية وأدابها، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية الآداب،واللغات،2011/2010م

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف–المسيلة–

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

استبيان

في اطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر في علوم اللسان حول موضوع بحث بعنوان:

تعليمية اللغة العربية في ظل اللسانيات التطبيقية –السنة الرابعة متوسط أنموذجا–

يسرنا التقدم إلى اساتذتنا الكرام بهذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة والتي تخدم موضوع بحثنا راجين منكم الاجابة عنها، وذلك بوضع علامة (×)أمام اختياركم.

استبيان خاص بالتلاميذ:

1-هل تحب اللغة العربية؟ نعم لا

2-ماذا تفضل أن يستعمل المعلم أثناء تقديمه للدرس ؟

الفصحى العامية

3-هل تحاول أن تعمل مع زملائك بشكل جماعي أثناء انجاز مشاريع ؟

نعم لا

4-هل يكلفك المدرس بتحضير درسك ،وانجاز التمارين؟

نعم لا

5-هل يشجعك الأستاذ على المشاركة في القسم ؟

نعم لا

6- كيف تجد أسلوب المعلم معك ؟

جيد غير جيد

7- هل تعمل بنصائح المعلم ؟

نعم | لا

8-كيف تحب أن تكون نصوص القراءة ؟

قصص | تتعلق بالواقع | علمية

9-هل تواجه صعوبة في فهم النصوص الأدبية المقررة ؟أذكرها ؟

نعم | لا

-

-

10-أيهما تفضل النصوص النثرية أم الشعرية ؟ لماذا ؟

النثرية | لم يجيبوا | الشعرية

12-ماهي الفترة الزمنية المناسبة لتدريس القواعد؟

صباحية | مسائية

13-هل تفضل أن يعرض عليك الأستاذ أمثلة مأخوذة من؟

نعم | لا

-استبيان خاص بالأستاذ:

- المؤهلات الدراسية:

-الخبرة:

1-ماذا تستعمل أثناء عرضك للدرس ؟

الفصحى	العامية

2-هل تجعل المتعلم طرف فعالا في العملية التعليمية ؟

نعم	لا

3-كيف ترى المدة الزمنية الممنوحة لتدريس اللغة العربية؟

كافية	غير كافية

4-هل الكتاب المدرسي يحقق لنا الأهداف التعليمية المسطرة في البرنامج الدراسي؟

نعم	لا

5-هل مادة الكتاب المدرسي تناسب القدرات العقلية للمتعلمين وتستجيب لميولاتهم ورغباتهم؟

نعم	لا

6-عمل المتعلمين بالنصائح والعبر الموجودة في النصوص أو التي يقدمها له المعلم

نعم	لا

7- الاعتماد على وضع الاشكالية قبل بداية الدرس.

نعم	لا

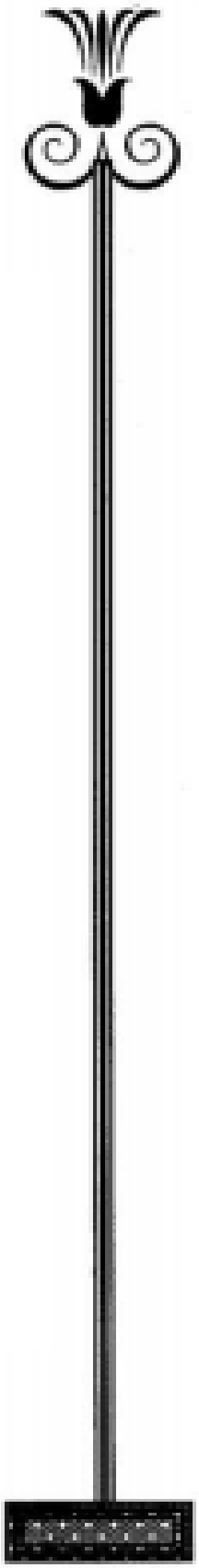
8-هل ساهمت التقويمات الشهرية في زيادة اكتساب اللغة ؟كيف؟

نعم	لا

9- هل تراعي في تدريسك الفروق الفردية للتلاميذ ؟

نعم	لا

10-ماهي الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها ؟



فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	أ-ج
الفصل الأول: تعليمية اللغة العربية	
المبحث الأول: ماهية التعليمية	05
المطلب الأول: نشأة التعليمية	05
المطلب الثاني: مفهوم التعليمية	08
المبحث الثاني: عناصر العملية التعليمية	10
المطلب الاول: المتعلم	10
أ-1- خصائص المتعلم	11
المطلب الثاني: المعلم	12
ب-1- خصائص المعلم	12
المطلب الثالث: المعارف	14
ج-1- خصائص المعارف	15
المبحث الثالث: الوسائل التعليمية	17
تعريف الوسائل التعليمية	17
أ-1- تسميتها وتطورها	18
أنواع الوسائل التعليمية	19
أهمية الوسائل التعليمية	23
الفصل الثاني: اللسانيات التطبيقية	
المبحث الأول: اللسانيات التطبيقية	27
المطلب الأول: نشأة اللسانيات التطبيقية	27
المطلب الثاني: مفهوم اللسانيات التطبيقية	29
المبحث الثاني: بعض فروع اللسانيات التطبيقية	31
المطلب الاول: علم اللغة النفسي	31
المطلب الثاني: علم اللغة الاجتماعي	34

المطلب الثالث: علم التربية	36
المبحث الثالث: النظريات التعليمية	39
المطلب الاول: النظرية السلوكية	39
المطلب الثاني: النظرية المعرفية	42
المطلب الثالث: النظرية اللغوية	46
المبحث الرابع: تقويم دور المعلم والمتعلم وفق المقاربة بالكفاءات في ظل اللسانيات التطبيقية	51
المطلب الاول: تعريف المقاربة والكفاءة والتقويم	51
المطلب الثاني: دور المعلم ضمن التعليم بالمقاربة بالكفاءات	57
المطلب الثالث: دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات	58
المطلب الرابع: الفرق بين المقاربتين	60
الفصل الثالث: دراسة ميدانية في المتوسطات	
استبيان خاص بالتلاميذ	63
استبيان خاص بالأساتذة	70
خاتمة	78
قائمة المصادر والمراجع	81
ملاحق	86
فهرس المحتويات	92

ملخص:

تطرقت في هذه الدراسة لموضوع تعليمية اللغة العربية في ظل اللسانيات التطبيقية–السنة الرابعة متوسط أنموذجا– إلى:

مسألة تعليم اللغة العربية من المسائل التي تعرض لها الكثير من علماء النفس والتربية والاجتماع وعلماء اللغة وظهرت فيها الكثير من النظريات التي تراعي الخصوصيات النفسية للمتعلم، واكتساب الفرد اللغة يتم حتما داخل المجتمع الذي نمى فيه وهذا الاكتساب للغة اكتساب بالضرورة لطرق التفكير السائدة في المجتمع، من منظور اجتماعي، ويأتي التعليم بعد الاكتساب في اطاره الرسمي الذي يراعي الطريقة المتبعة في ايصال المعارف الى المتعلمين من منظور تربوي اما المنظور اللساني فيركز على العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم وايجاد التفسير العلمي لكثير من الاشكال الذي يعيق عملية اكتساب مستويات اللغة المدروسة لدى المتعلم

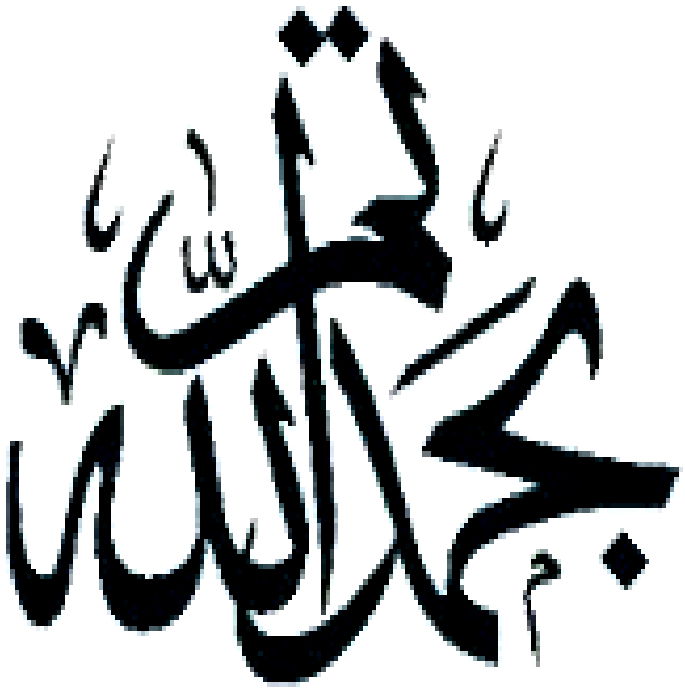
الكلمات المفتاحية: التعليمية، اللغة العربية، اللسانيات التطبيقية .

Résumé :

Dans cette étude, j'ai abordé le sujet de l'enseignement de la langue arabe dans la linguistique appliquée- de la 4eme année CEM.

La question de l'enseignement de la langue arabe est l'une des questions que de nombreux psychologues, éducateurs, sociologues et scientifiques de la langue ont été exposés à et ont montré beaucoup de théories qui tiennent compte des spécificités psychologiques de l'apprenant, l'acquisition de la langue individuelle est inévitablement dans la société dans laquelle il a grandi et cette acquisition de la langue acquiert nécessairement la mentalité de la société, d'un point de vue social, et l'éducation vient après avoir acquis son contexte formel, qui tient compte de la façon dont la connaissance est communiquée aux apprenants d'un point de vue éducatif, mais la perspective de la langue se concentre sur les obstacles et les difficultés rencontrées dans le processus Communication entre l'enseignant et l'apprenant et la création d'une interprétation scientifique de nombreuses formes qui entravent le processus d'acquisition des niveaux de la langue étudiée par l'apprenant

Mots clés : la didactique, la langue arabe , linguistique appliquée


تم بحمد الله